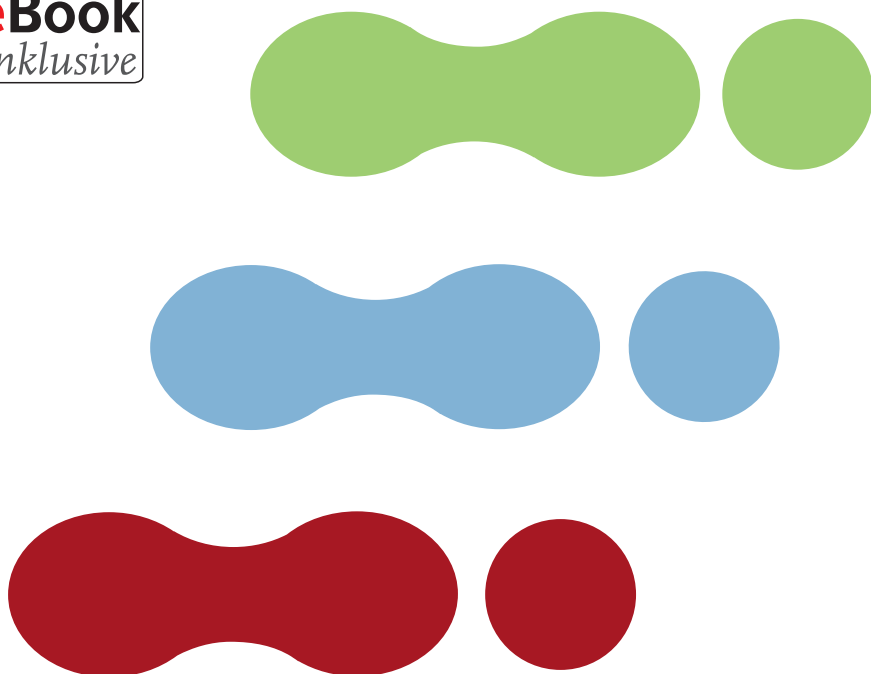


Jürgen Seifried, Klaus Beck, Bernd-Joachim Ertelt und
Andreas Frey (Hg.)

eBook
inklusive



Beruf, Beruflichkeit, Employability



Beruf, Beruflichkeit, Employability

eBook
inklusive

Laden Sie Ihr persönliches eBook
unter wbv.de/download herunter.
Ihr persönlicher Downloadcode lautet:

Die Reihe „Wirtschaft – Beruf – Ethik“ widmet sich Fragen der ökonomischen Bildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Berufs-, Unternehmens- und Wirtschaftsethik im Kontext lokaler und globaler wirtschaftlicher Entwicklungen. Sie umfasst sowohl theoretische und empirische als auch systematische und historische Arbeiten. Diese sind im Problemfeld von „Wirtschaft“, „Beruf“ und „Ethik“ angesiedelt und disziplinär vorzugsweise in den Feldern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der Wirtschaftsethik verankert oder zu ihnen anschlussfähig.

Die Buchreihe „Wirtschaft – Beruf – Ethik“ wurde von Ulrich Pleiß im Jahr 1982 unter dem Reihentitel „Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung“ begründet. Seit 2015 wird sie beginnend mit Band 31 unter der Herausgeberschaft von Professorin Dr.in Birgit Ziegler und Professor Dr. Gerhard Minnameier fortgesetzt. Gefördert wird die Reihe durch die „Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung“.



Birgit Ziegler ist Professorin für Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt.



Gerhard Minnameier ist Professor für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.



Weitere Informationen finden Sie auf **wbv.de/wbe**

Jürgen Seifried, Klaus Beck, Bernd-Joachim Ertelt und Andreas Frey (Hg.)

Beruf, Beruflichkeit, Employability



© 2019 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media
GmbH & Co. KG, Bielefeld

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

Umschlagillustration:
Shutterstock.com/Kev Draws

Bestellnummer: 6004439
ISBN (Print): 978-3-7639- 5465-0
ISBN (E-Book): 978-3-7639- 5466-7

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	7
<i>Jurgen Seifried, Klaus Beck, Bernd-Joachim Ertelt & Andreas Frey</i> Beruf, Beruflichkeit, Employability – zur Einführung	9
Wissenschaftsdisziplinäre Perspektiven	17
<i>Klaus Beck</i> „Beruflichkeit“ als wirtschaftspädagogisches Konzept – ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung	19
<i>Gerald Sailmann</i> Der Beruf – Geschichte eines Problemlösers	35
<i>Thomas Deißinger</i> Beruflichkeit und „meritokratische Logik“: Konvergenzen und Divergenzen aus bildungspolitischer und komparativer Sicht	47
<i>Czesław Noworol</i> Auffassung zu Beruf und Employability in Polen	69
Klassifizierung, Anerkennung und Entwicklung von Kompetenzen	77
<i>Britta Matthes</i> Berufe und wie sie klassifiziert werden können	79
<i>Viola K. Deutscher</i> Berufliche Handlungskompetenz und ihre Diagnostik: zwischen Bildungsanspruch und Verwertbarkeitserfordernissen	95
<i>Gerhard Minnameier</i> Moral im Beruf: Individuelle Beruflichkeit und moralische Kompetenz	117
<i>Ottmar Döring</i> Erkennung und Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen: Einstieg in eine breite Nutzung fragmentierter Beschäftigungsfähigkeit?	137

Knut Diekmann

Hat die EU den Schlüssel für die Beschäftigungsprofile der Zukunft?

Ein Bericht aus der berufsbildungspolitischen Praxis 161

Betriebliche und organisatorische Perspektiven 177

Paulina Jedrzejczyk

Beruf und Employability in demokratischen Unternehmen 179

Stefanie Zutavern & Jürgen Seifried

Employer-Branding als Beitrag zu Employability und Beruflichkeit 197

Maria Alexopoulou & Michael Woywode

Professionalisierung der Gründungsberatung in der Einwanderungsgesellschaft – eine kritische Reflexion über die Rolle von Kultur im Beratungskontext 215

Christian Harteis, Michael Goller & Christoph Fischer

Die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Bedeutung beruflicher Qualifikation aus betrieblicher Sicht 239

Entwicklungsperspektiven 255

Christian Maggiori, Leva Urbanaviciute, & Jonas Masdonati

Employability Across the Lifespan 257

Birgit Ziegler

Beruflichkeit und Berufsorientierung von Kindern und Jugendlichen 273

Angela Ulrich, Andreas Frey, Bernd-Joachim Ertelt und Jean-Jacques Ruppert

Unterstützung der Berufswahl Jugendlicher durch Beratung: Bedeutung von professionellen und familiären Akteuren 295

Bernd-Joachim Ertelt & Andreas Frey

Die Berufsausbildung im dualen System aus Sicht ausgewählter Theorien der Berufswahl und Berufsentwicklung – eine Lücke, die es zu schließen gilt? 311

Ernst Deuer

Beruflichkeit und Employability im Kontext des dualen Studiums aus der Perspektive der Hochschule, der Ausbildungsstätten und der Studierenden ... 333

Vorwort

Mit den Begriffen „Beruf“, „Beruflichkeit“ und „Employability“ wird ein für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik fundamentales Thema angesprochen, das die Relationierung gesellschaftlicher (Re)Produktionserfordernisse und individueller Bildungs- und Entfaltungsansprüche zum Inhalt hat. Mit wenigen Worten ausgedrückt, geht es darum, wie sich die individuelle Kompetenzentwicklung bei gleichzeitiger Wahrung der Chance zur gesellschaftlichen Teilhabe sowie der Chance, eine Idee der eigenen Subjektivität zu entfalten, vereinen lässt mit den gesellschaftlichen Funktionsansprüchen, insbesondere der Versorgung des Beschäftigungssystems mit adäquat ausgebildeten Individuen. Die Anordnung der Begriffe verweist auf Veränderungen auf der Beobachtungsebene und findet in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser Thematik ihren Niederschlag. So erfuhr der Beruf über 100 Jahre hinweg in den geistes- und gesellschaftstheoretischen Diskursen, aber auch im Alltagsverständnis eine gewisse Engführung auf eine Form, die ihren Ursprung in der mittelalterlichen Meisterlehre hatte und spätestens mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 1969 als Synonym für eine betriebliche Lehre bzw. eine Ausbildung im dualen System stand. Vorwiegend auf diese strukturelle Erscheinungsform von Beruf bezogen, entzündete sich im letzten Viertel des vergangenen Jahrhunderts eine Debatte um dessen Ende. Im Bestreben, die Modernisierungspotenziale dieser Form des Berufs hervorzuheben und sogleich über diese bis dahin etablierte Form hinaus zu erweitern, hielt immer mehr der Begriff der „Beruflichkeit“ Einzug in die Diskussion. So gesehen ist „Beruflichkeit“ eine Abstraktion von konkreten Berufsstrukturen auf die dahinterliegenden „Prinzipien“. In den Konzepten von „Beruflichkeit“ drohte jedoch die individuelle Facette des Berufs zu verblassen, die bis dahin in der pädagogischen Formel des „subjektiven“ und „objektiven“ Berufs noch enthalten war. Den auf die gesellschaftliche Funktionalität des Beruflichen fokussierenden Konzepten wurden Konzepte hinzugefügt, die vielmehr die individuelle Perspektive auf die ausgeübte Tätigkeit als ein Ausdruck von Beruflichkeit betonen. Gleichzeitig wurde der Beruflichkeitsdiskurs überlagert von Entwicklungen auf supra- und internationaler Ebene, die die Vorstellung einer „Employability“ als „allgemeine Beschäftigungsfähigkeit“ ins Zentrum rückt und den im Berufsbegriff tief verankerten Aspekt der Fachlichkeit bzw. des Erwerbs eines berufsspezifischen Kompetenzprofils infrage stellt. Als sich Katrin Kraus im Jahr 2006 mit einer umfassenden Analyse zur Frage „Vom Beruf zur Employability?“ äußerte, traf sie sozusagen den Nerv der Zeit.

Wie haben sich die Diskurse und Erkenntnisse in dieser Frage seither weiterentwickelt? Wie lassen sich die aktuellen Dynamiken im Zuge der „Digitalisierung“ darauf bezogen interpretieren? In Zeiten immer noch schnellerer und gravierenderer Veränderungen könnte die Idee der Beruflichkeit in Kopplung an die individuellen Kompetenzen vielleicht den berufsdidaktischen Fluchtpunkt all dessen dar-

stellen, was wir über Qualifikationen bzw. Fachkompetenz hinaus mit Sozial- und Personalkompetenz meinen, gleich ob es um klassische Berufsbildung geht oder um akademisierte Berufe. Die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten steht nach wie vor im Zentrum berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung.

Daher freuen wir uns, mit dem Band 35 der Schriftenreihe „Wirtschaft – Beruf – Ethik“ eine umfassende und mehrperspektivische Bilanz zum zentralen Thema der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorzulegen, das heute vielleicht aktueller denn je ist. Für die Organisation sowie die Zusammenstellung der Beiträge bedanken wir uns bei den Herausgebern dieses Bandes, Klaus Beck, Bernd-Joachim Ertelt, Andreas Frey und Jürgen Seifried. Den Leserinnen und Lesern wünschen wir eine anregende Lektüre.

Frankfurt am Main und Darmstadt im Mai 2019

Professor Gerhard Minnameier und Professorin Birgit Ziegler

Beruf, Beruflichkeit, Employability – zur Einführung

JURGEN SEIFRIED, KLAUS BECK, BERND-JOACHIM ERTELT & ANDREAS FREY

Das Berufskonstrukt spielt in der deutschsprachigen Berufsbildungsforschung eine zentrale Rolle und Beruflichkeit gilt hierzulande als das „organisierende Prinzip“ der Berufsbildung (Deißinger 1998). Die wesentlichen Charakteristika der deutschen Berufsbildung lassen sich allerdings weniger an Oberflächenmerkmalen wie der Dualität der Lernorte, der politischen und rechtlichen Zuständigkeiten, der Finanzierung etc. festmachen. Ihr Kernstück ist vielmehr das Berufsprinzip (Zabeck, 2013, S. II; Ziegler 2015), das die Person als Träger einer von gesellschaftlichen Ansprüchen und individuumbezogenen Vervollkommenungserwartungen geprägten, ganzheitlich angelegten Berufsrolle in den Mittelpunkt rückt (Deißinger 1994). Auch eine jüngst vorgelegte Analyse der gängigen Theorien zur Berufswahl und Berufsentwicklung von Ertelt & Frey (2014) kommt zu dem Ergebnis, dass diese in der Regel vom traditionellen Berufskonzept ausgehen.

Das Berufskonzept knüpft die Verbindung zwischen Arbeitswelt und dem in ihr tätigen Menschen. Es kann – auch bezogen auf die Ausbildung – als das Ergebnis einer sich über Jahrhunderte erstreckenden, jedoch keineswegs geradlinig verlaufenden Entwicklung betrachtet werden (Sailmann, in diesem Band), dessen Substanz in der Gegenwart von Aushandlungsprozessen zwischen den an der Berufsausbildung Beteiligten gedeutet und gestaltet wird (Kraus 2006). Dabei werden in einem grundlegenden Konsens die zahlreichen Funktionen des Berufs für das gesellschaftliche Zusammenleben einerseits und für die individuelle Lebensgestaltung andererseits hervorgehoben (Arnold, Gonon & Müller 2016, S.79). In diesem Verständnis lassen sich die folgenden Hauptbedeutungen des Berufsbegriffs identifizieren. Er bezeichnet ...

- eine Erwerbsrolle, die einem Individuum hinsichtlich Einkommen und Status in der Gesellschaft einen Platz zuweist (Berufsrolle);
- eine spezifische Arbeitstätigkeit in der arbeitsteiligen Wirtschaft und Gesellschaft, die i. d. R. eine entsprechende Ausbildung voraussetzt (Berufstätigkeit);
- eine Persönlichkeitsverfassung, die in einer positiven Hinwendung zur Arbeitstätigkeit und zugleich zu ihrer gesellschaftlichen Rahmung zum Ausdruck kommt (Berufseinstellung) sowie
- ein Bündel von (anzustrebenden) Kompetenzen, das meist in einem (Aus-)Bildungsgang als formale Qualifikation institutionalisiert ist (Ausbildungsberuf, [Semi-]Profession).

Differenzierter haben Arnold, Lipsmeier und Ott (1998, S. 3) verschiedene Funktionen des Berufs zusammengestellt (siehe Abbildung 1). In all diesen Deutungen ist „Beruf“ also nicht nur weit mehr, sondern auch etwas anderes als ein „Job“. Und es geht auch, wie gleich noch zu zeigen ist, um mehr als die Verwertbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen am Arbeitsmarkt.

Welche Funktionen erfüllt der Beruf?	
1. Erwerbsfunktion: Tätigkeit ist in der Regel auf materiellen Erwerb gerichtet, um mindestens sich selbst versorgen zu können.	5. Erbauungsfunktion: Beitrag zur Erbauung und Bildung. Voraussetzung: innere Bejahung, Freiwilligkeit. Ergebnis: Berufsethos, d.h. Sittlichkeit im Beruf und durch den Beruf.
2. Sozialisationsfunktion: Beitrag der Ausübung (auch Erlernung) eines Berufs zur Einführung eines Menschen in Gesellschaft und Kultur.	6. Qualifikationsaspekt: Bedingung für die Ausübung eines Berufs = Erwerb und Besitz von Qualifikationen (Fertigkeiten, Kenntnissen, Haltungen).
3. Ganzheitlichkeitsaspekt: Ganzheit und Ganzheitlichkeit sowohl des Werkstücks, das im Rahmen der Berufstätigkeit hergestellt wird, als auch des Arbeitsprozesses, in dem das geschieht.	7. Allokationsfunktion: Beruf hilft, Arbeitskräfte mit bestimmten Qualifikationen auf die richtigen Positionen des Arbeitsmarkts zu verteilen.
4. Kontinuitätsaspekt: Ausübung einer Tätigkeit wird nur dann als Beruf angesehen, wenn diese Tätigkeit von längerer Dauer ist (z.T. Lebenslänglichkeit).	8. Selektionsfunktion: Zuweisung von beruflichen und gesellschaftlichen Positionen nach Tüchtigkeit, Leistung und Begabung.

Abbildung 1: Funktionen des Berufs (Quelle: Arnold, Lipsmeier & Ott 1998, S. 3; leicht modifiziert übernommen aus Arnold, Gonon & Müller 2016, S. 80)

Die Aufzählung in Abbildung 1 verweist, obwohl sie nicht unter diesem Aspekt angeordnet ist, ebenfalls auf die Bedeutung des Berufskonstrukts als eines Bindeglieds zwischen Individuum und Gesellschaft. So akzentuieren Erwerbs-, Ganzheitlichkeits-, Kontinuitäts- und Erbauungsfunktion die Perspektive des sich in die arbeits teilig organisierte Gesellschaft eingliedernden einzelnen Menschen, während in der Sozialisations-, Qualifikations-, Allokations- und Selektionsfunktion deren Anspruch auf dessen individuellen Beitrag zu einem gelingenden Miteinander zu erkennen ist. Zugleich macht diese Gegenüberstellung deutlich, dass beide „Instanzen“, Individuum und Gesellschaft, in einem Spannungsverhältnis von wechselseitigen Ansprüchen stehen, das im Konstrukt des Berufsbegriffs „aufgehoben“ ist und das seit dessen Auftreten in unserer Sprache den Hintergrund für ein fortgesetztes Konfliktszenario bildet.

Wie weit „die Gesellschaft“ berechtigt ist, den Einzelnen für ihre Belange in die Pflicht zu nehmen, ihn im Extremfall einer unbeschränkten Fremdbestimmung zu unterwerfen, und wie weit der Einzelne verlangen darf, sie (die Gesellschaft) müsse sich auf seine Bedürfnisse einstellen, im Extremfall sich vollständig an ihm ausrichten, darüber war bekanntlich bereits in der frühen Aufklärung eine heftige Auseinandersetzung entbrannt, wie sie exemplarisch zwischen Joachim Heinrich Campe (1746–1818) und Peter Villaume (1746–1825) geführt wurde. Während der Erstere – übrigens Lehrer Wilhelm von Humboldts, der sich in dieser Hinsicht als stark von ihm beeinflusst erwies – für den Anspruch des Individuums auf die „proportionierlichste“ Ausbildung seiner „Kräfte“ hin zur Vervollkommenung des Menschen plä-

dierte, stellte der Letztere dieser Forderung die Auffassung entgegen, es gehe letztlich darum, seine „Brauchbarkeit“ für die Gesellschaft zu fördern, ohne deren funktionale Geordnetheit ein menschenwürdiges Leben gar nicht erst möglich sei (Blankertz 1963; Zabeck 1974). Dieser Konflikt, ausgetragen mit jeweils zeitgemäß variierenden Argumenten, zieht sich durch bis in unsere Gegenwart hinein, so etwa wie erst vor wenigen Jahrzehnten in einer prominent geführten Debatte zwischen den beiden zuletzt genannten Autoren. Für diese Kontroverse gilt es immer wieder neu eine Balance und eine Verständigung herbeizuführen, die den sich wandelnden Lebensverhältnissen gerecht zu werden versucht.

Das Berufskonzept stellt dafür einen semantischen Rahmen bereit, der weder die eine noch die andere Seite aus dem Blick geraten lässt, jedoch in seiner berufspädagogischen Fassung zugleich doch schon normierende Mindeststandards für die Seite des Individuums ins Spiel bringt. Sie artikulieren sich, kurz gesagt, in der Forderung, der Einzelne habe gegenüber der Gesellschaft einen legitimen Anspruch auf die ganzheitliche Entfaltung seiner Persönlichkeit, allerdings in den Grenzen, die durch die gleichberechtigten Bedürfnisse „der anderen“ und durch die zentralen Funktionalitätsbedürfnisse des sozialen Ganzen gezogen sind.

Die Orientierung am Berufskonzept ermöglicht es, sowohl die Beschäftigungsfähigkeit im Sinne der funktional spezialisierten Employability als auch die Persönlichkeitsbildung, die gesellschaftliche Einbindung über die Berufsrolle und die domänenweite Einsetzbarkeit in den Blick zu nehmen und deren Wechselverhältnis zu analysieren. In diesem Sinne kann „Beruf“ als „relationales Konstrukt“ (Beck; Jedrzejczyk; Noworol, in diesem Band) gedeutet werden, das die Klammer zwischen Individuum einerseits und Arbeitswelt bzw. Gesellschaft andererseits bildet. Seit den 1990er Jahren wird dem Berufskonstrukt allerdings zunehmend eine nachlassende Orientierungsfunktion zugeschrieben (z. B. Arnold, Gonon & Müller 2016; Kraus 2006). Aktuelle Entwicklungen, wie Fachkräftemangel und Qualifikationsstrukturwandel, steigende Nachfrage nach akademisch Gebildeten (Akademisierung), fragiler werdende Übergänge von allgemeinbildenden Schulen in Ausbildung und Beruf, führten, so die Vertreter dieser Ansicht, zu einer Verwischung zwischen akademischer und beruflicher Bildung bzw. zu einer schleichenden Entwertung des Berufs.

Mit dem Begriff der Employability soll der „Erosion des Berufskonzepts“ (Greinert 2008, S. 9) begegnet werden. Hier stehen weniger die Fachlichkeit als vielmehr Dispositionen wie Flexibilität, Mobilität, vorausschauendes Denken, Selbstmanagement oder Selbstverantwortung im Mittelpunkt (ebd.). Letztlich gehe es um die individuelle Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit. Greinert (ebd.) kritisiert am Employability-Konzept die Vernachlässigung subjektorientierter Zieldimensionen wie Bildung, Mitbestimmung und Teilhabe, die Zurückdrängung der Idee des berufsfachlichen Lernens sowie die Zuweisung der alleinigen Verantwortung für das Gelingen einer Berufskarriere an das Individuum. Kraus (2006, S. 203 ff.) ist der Auffassung, dass aus einer theoretischen Perspektive mit den Begriffen Employability und Beruf zwei gleichrangige Dimensionen eines „Erwerbsschemas“ zur Verfügung stünden, die als gemeinsame Bezugspunkte von Pädagogik, Individuum und Ar-

beitswelt gesehen werden können, wobei freilich die begriffliche Reduktion des Berufskonzepts auf ein „Erwerbsschema“ dessen umfassenderem Bedeutungsanspruch nicht gerecht wird. Letztlich zeigt sich, dass beide Konzepte in ihrer normativen Substanz unterschiedliche Schwerpunktsetzungen aufweisen, nämlich breite Fachlichkeit (Beruf) auf der einen und flexible Beschäftigungsfähigkeit (Employability; Greinert 2008) auf der anderen Seite.

Aktuell besteht die Gefahr einer nicht ausreichend reflektierten und einseitigen Ausrichtung der Berufsbildung an der Employability und damit einer zu starken Abhängigkeit des Individuums von den Arbeitsmarktbedingungen sowie den davon abgeleiteten Kompetenzanforderungen. Pauschale Aussagen über die sich rasch wandelnde Arbeitswelt und einen damit einhergehenden Bedeutungsverlust des Berufsgedankens (Stichworte: Akademisierung, Tertiärisierung) sowie die hinlänglich bekannten Forderungen der OECD nach einer Steigerung der Akademikerrate in Deutschland führen zu Fehlsteuerungen in der Bildungs- und Berufsberatung. Empirische Studien zeigen, dass in den letzten Jahrzehnten von einer „Entberuflichung“ nicht die Rede sein kann (z. B. Hall 2015; Rhein 2010; Seibert 2007). Für eine kritische Distanz zum Konzept der „Employability“ spricht auch das von Greinert (2008, S. 9) vorgetragene Argument, es stehe für die Verlagerung der Verantwortung für Arbeitslosigkeit oder unterwertige Beschäftigung auf das Individuum. Konjunkturelle, soziale oder strukturelle Einflüsse auf ein gelingendes Berufsleben werden dagegen eher ausgeblendet. Die Aufmerksamkeit sollte daher auch der Interdependenz wichtiger Bestimmungsgrößen für einen erfolgreichen Transitionsprozess, vornehmlich von der Allgemeinbildung in den Beruf, gelten.

In der Berufsbildungsforschung (z. B. Deißinger 1998; Greinert 2008; Kraus 2006; Kutscha 1992, 2015) wird vor dem Hintergrund der Transformationsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft eine Re-Formulierung bzw. Weiterentwicklung des Berufskonzepts vorgeschlagen. Als Antwort auf die These von der „Entberuflichung“ wird das Konzept der „Beruflichkeit“ (eng verknüpft mit der Idee der Professionalisierung, z. B. Meyer 2000, 2015) diskutiert, so etwa bei Kutscha (2015), im Anschluss an ein Leitbild der IG Metall, in Form einer erweiterten, die akademischen Berufe einschließenden „modernen“ Beruflichkeit. In diesem Verständnis ermöglicht Beruflichkeit als das der Aus- und Weiterbildung sowie der Arbeit zugrunde liegende Organisationsprinzip die Flexibilisierung einer beruflich strukturierten Ausbildung und kann insoweit als Überbegriff unterschiedlicher „Formen beruflich organisierter Arbeit oder Ausbildung“ (Kutscha 1992, S. 9) verstanden werden. Allerdings lassen aktuelle Forschungsergebnisse, z. B. aus der ASCOT-Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (z. B. Beck et al. 2016), daran zweifeln, ob und inwiefern die hohen Ansprüche dieses Leitbildes der neuen erweiterten Beruflichkeit eingelöst werden können. Ungeachtet dessen verweist der auf dem Berufskonzept fußende Beruflichkeitsbegriff auch auf die innere Verfasstheit des erwerbstätigen Individuums, das seiner Arbeit im – mehr oder weniger stark ausgeprägten – Verständnis eines eigenen kompetenten Beitrags zur Erfüllung gesellschaftlich bestehender Funktionalitätsbedürfnisse nachgeht oder aber seine Erwerbstätigkeit unter

dem Vorzeichen des Employability-Konzepts eher als Ausübung eines vom chancen- und gelegenheitsbedingten Wechsel abhängigen Jobs betrachtet.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Argumentationslage nähert sich der vorliegende Sammelband der Fragestellung nach dem Verhältnis von Beruf, Beruflichkeit und Employability aus verschiedenen Perspektiven. In Teil 1 geht es aus wissenschaftssystematischer Perspektive um die grundlegende Klärung der Begrifflichkeiten. Klaus Beck hebt zunächst die Notwendigkeit einer umfassenden Präzisierung des Begriffs „Beruflichkeit“ hervor und diskutiert aus der Perspektive des Individuums Metakognitionen (Relevanz-, Zeit-, Kompetenz-, Idealitäts-, Status-, Sinnkognition), die sich auf die Arbeitstätigkeit richten und individuelle Beruflichkeit konstituieren. Gerald Sailmann befasst sich anschließend mit der Geschichte des Berufs und arbeitet den gegenwärtig und wohl auch künftig hohen Stellenwert der Berufsidee aus einer historischen Perspektive heraus. Thomas Deißinger verweist im Anschluss insbesondere auf die Rolle der wahrgenommenen bzw. tatsächlichen Bedeutung der Abhängigkeit der schulischen und/oder beruflichen Entwicklung von erworbenen formalen Berechtigungen (Meritokratie) in unterschiedlichen Berufsbildungskontexten. Schließlich zeigt der Beitrag von Czesław Noworol Auffassungen zu Beruf und Employability aus einer polnischen Perspektive auf.

Im zweiten Teil stehen dann die Klassifizierung von Berufen und Ansätze der Anerkennung und Diagnose sowie die Entwicklung von Kompetenzen im Blickpunkt. Britta Matthes beschäftigt sich mit der Klassifizierung von Berufen. Dies ist insofern von Bedeutung, als Berufe hierzulande nach wie vor als zentrales Konzept zur Beschreibung und Erklärung von Arbeitsmarktprozessen und individuellen Entwicklungen herangezogen werden. In den Ausführungen von Viola K. Deutscher stehen das Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz und ihre Diagnostik im Mittelpunkt. Gerhard Minnameier setzt sich im Anschluss mit dem Zusammenhang von individueller Beruflichkeit und moralischer Urteilskompetenz auseinander; er thematisiert dabei eine spieltheoretische Perspektive sowie didaktische und methodische Implikationen für die Berufsausbildung, die sich aus dieser Betrachtung ergeben. Ottmar Döring diskutiert Ansätze und Möglichkeiten der Erkennung und Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen. Im Beitrag von Knut Diekmann geht es schließlich um die Rolle der Europäischen Union bei der Bestimmung von Beschäftigungsprofilen und hier insbesondere um das Projekt ESCO (European Standard Classification of Occupations, Skills and Competences).

In Teil 3 des Sammelbands wird die Thematik aus einer betrieblichen bzw. organisationalen Perspektive beleuchtet. Paulina Jedrzejczyk diskutiert die Bedeutung der Konzepte Beruf und Employability vor dem Hintergrund von Demokratisierungstendenzen in Unternehmen. Der Beitrag von Stefanie Zutavern und Jürgen Seifried arbeitet auf Basis einer Fallstudie die Bedeutung des Employer-Branding für die Rekrutierung und Bindung von qualifiziertem Personal heraus. Maria Alexopoulou und Michael Woywode berichten über Wege der Professionalisierung der Gründungsberatung in der Einwanderungsgesellschaft. Christian Harteis, Michael Goller

und Christoph Fischer beleuchten aus einer betrieblichen Perspektive die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Bedeutung beruflicher Qualifikation.

Die Beiträge des vierten Teils beschäftigen sich aus einer (berufs-)biografischen Perspektive mit Beruflichkeit und Employability über verschiedene Lebensphasen hinweg. Christian Maggiori, Ieva Urbanaviciute und Jonas Masdonati arbeiten in ihren Ausführungen die Bedeutung von Employability in verschiedenen Lebensphasen heraus. Birgit Ziegler beschreibt in ihrem Beitrag die Konzepte von Kindern und Jugendlichen zu Beruf und Berufswahl. Speziell auf die Berufswahl zugeschnitten sind auch die Beiträge von Angela Ulrich, Andreas Frey, Bernd-Joachim Ertelt und Jean-Jacques Ruppert zur Unterstützung der Berufswahl durch Intensivierung der Elternarbeit sowie von Bernd-Joachim Ertelt und Andreas Frey zu Theorien der Berufswahl und Berufsentwicklung in ihrem Verhältnis zur Berufsausbildung. Schließlich arbeitet Ernst Deuer die Rolle von Beruflichkeit und Employability im Kontext des dualen Studiums heraus.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge zu dieser theoretisch wie berufsbildungspraktisch und berufsbildungspolitisch bedeutsamen Debatte. Unser Dank gebührt auch dem Verlag wbv Publikation für die konstruktive und vertrauensvolle Zusammenarbeit. Und schließlich danken wir Lea Nüssle sowie Stefanie Zutavern für die Mühe, Sorgfalt und Ausdauer bei der gestalterischen Vorbereitung der Beiträge für den Druck.

Mannheim, im April 2019

Jürgen Seifried, Klaus Beck, Bernd-Joachim Ertelt und Andreas Frey

Literatur

- Arnold, R., Lipsmeier, A. & Ott, B. (1998). *Berufspädagogik kompakt. Prüfungsvorbereitung auf den Punkt gebracht*. Berlin: Cornelsen.
- Arnold, R., Gonon, P. & Müller, H.-J. (2016). *Einführung in die Berufspädagogik*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Beck, K., Landenberger, M. & Oser, F. (Hrsg.) (2016). *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Blankertz, H. (1963). *Berufsbildung und Utilitarismus*. Düsseldorf: Schwann.
- Deißinger, T. (1994). Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen“. Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip“? *Bildung und Erziehung*, 47, 305-328.
- Deißinger, T. (1998). *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung*. EUSL: Markt Schwaben.
- Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2014). *Berufsentwicklung und Lebensqualität*. In A. Wudarski (Hrsg.), *Questiones de Qualitate vitae*. Frankfurt/Oder, Czestochowa, Osnabrück: AJD: 304-320.
- Greinert, W.-D. (2008). Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, 9-12.
- Hall, A. (2015). Berufswechsel nach der Ausbildung: 18- bis 24-Jährige mit dualer Berufsausbildung im Erwerbsleben. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2, 4-5.
- Kraus, K. (2006). *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kutscha, G. (1992). „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88(7), 535-548.
- Kutscha, G. (2015). Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. *bwp@*, Ausgabe 29. http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf. Zugriffen: 07. März 2019.
- Meyer, R. (2000). *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten*. Münster: Waxmann.
- Meyer, R. (2015). Beruf als soziales Konstrukt zwischen Entberuflichung und Professionalisierung – Entgrenzungen „vorwärts nach weit“ in Richtung einer professionsorientierten Beruflichkeit. In B. Ziegler (Hrsg.), *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?* (S. 23-36). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rhein, T. (2010). Ist Europa auf dem Weg zum „Turbo-Arbeitsmarkt“? *IAB-Kurzbericht*, 19, 1-6.
- Seibert, H. (2007). Berufswechsel in Deutschland – Wenn der Schuster nicht bei seinem Leisten bleibt... *IAB Kurzbericht*, 1, 1-6.

- Zabeck, J. (1974). Allgemeinbildung und Berufsbildung. – Über den Widersinn der Restauration eines Gegensatzes mit der Absicht, ihn zu überwinden. In H. Schanz (Hrsg.), *Grundfragen der Berufsbildung*, Bd. 1. (S. 41-56). Stuttgart: Holland+Josenhans.
- Zabeck, J. (2013). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. 2. Aufl. Paderborn: EUSL.
- Ziegler, B. (2015). Verallgemeinerung des Beruflichen und Verberuflichung des Allgemeinen. In B. Ziegler (Hrsg.), *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?* (S. 9-19). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Funktionen des Berufs	10
--------	-----------------------------	----

Wissenschaftsdisziplinäre Perspektiven

„Beruflichkeit“ als wirtschaftspädagogisches Konzept – ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung¹

KLAUS BECK

Abstract

Der Begriff „Beruflichkeit“ erfährt in der Literatur höchst unterschiedliche Bedeutungszuweisungen, ohne dass immer klar wäre, worauf er sich bezieht. Der vorliegende Beitrag unterbreitet einen Vorschlag, der ihn – im Rekurs auf einen pädagogischen Berufsbegriff – als Konstrukt zur Bezeichnung tätigkeitsbezogener Metakognitionen ausweist. Als mehrdimensionales Konstrukt verweist er auf bislang wenig beforschte Facetten des individuellen tätigkeitsbezogenen Selbstverständnisses und erschließt zugleich für die Praxis der Berufsbildung zentrale Interventionsperspektiven zur Ermöglichung einer gelingenden beruflichen Integration ihrer Adressaten.

The term “professionalism” receives very different allocations of meanings in the literature without it always being clear what it is referring to. The following article offers a proposal that, building on a pedagogical understanding of “vocation”, displays the term as a construct for the denotation of task-related metacognitions. As a multidimensional construct, it refers to facets of the individual task-related self-concept that have been investigated so far. At the same time it opens up central intervention perspectives for the practice of vocational education and training to enable a successful professional integration of individuals.

1 Das Problem: Babylonische Verhältnisse in Sachen „Beruflichkeit“

Hinlänglich bibelfeste Zeitgenossen werden sich an die alttestamentarische Geschichte vom Turmbau zu Babel erinnern (Genesis 11, 1–9): Die nach Gottgleichheit strebenden Babylonier hatten beschlossen, einen Turm bis zum Himmel zu bauen – ein Vorhaben, das von ihrem Gott, der darüber keineswegs „amused“ war, mit einem gelungenen Trick vereitelt wurde. Er sorgte dafür, dass die Beteiligten von einem Tag zum anderen plötzlich unterschiedliche Sprachen sprachen und sich nicht mehr untereinander verständigen konnten, weshalb das Bauprojekt vor seiner Vervollendung zum Erliegen kam.

¹ Wiederabdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlags Springer Nature, Wiesbaden, aus: J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik* (S. 19–36). Wiesbaden: Springer VS.

Ich will mit der Bezugnahme auf diese Geschichte nicht die Behauptung verbinden, das – freilich immer noch unvollendete – „Bauwerk“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sei wegen begrifflicher Vieldeutigkeiten gescheitert. Aber man wird kaum bestreiten können, dass es hier, wie in der Wissenschaft überhaupt, ungünstig ist, wenn den Begriffen, derer man sich bedient, latent und unbemerkt unterschiedliche Bedeutungen zugeordnet werden. Darauf hat lange vor Christi Geburt schon der Philosoph Konfuzius hingewiesen, als er sagte: „Wenn die Begriffe nicht richtig sind, so stimmen die Worte nicht; stimmen die Worte nicht, so kommen die Werke nicht zustande“ (~500 v.Chr./1975, Buch XIII, Nr. 3, S. 131).

Soweit ich sehe, wird man dem Beruflichkeitsbegriff – wie übrigens auch dem Berufsbegriff, worauf noch zurückzukommen sein wird – attestieren müssen, dass er tatsächlich quasi umstandslos mit unterschiedlichen Bedeutungen konnotiert ist, die seine konsistente Verwendung und damit zugleich die kommunikative Verständigung zwischen den Angehörigen unserer Disziplin stören – von Außenstehenden gar nicht zu reden.

Es ist hier nicht möglich, die ganze begriffsgeschichtliche und begriffssystematische Verwendungspalette des Beruflichkeitsbegriffs auszubreiten. Ein paar aktuelle Beispiele, an denen die Spanne seiner Bedeutungsvariation sichtbar wird, müssen genügen. So bezeichnet Herzog (2015, S. 1) Beruflichkeit als „Berufsausrichtung in der Gesellschaft“ (was immer das im Einzelnen bedeuten mag), aber im Anschluss an Daheim (1970, S. 89) auch „als Berufsform der Arbeitskraft“ (ebd.). Ähnlich wie Meyer (2012, S. 1), die mit dem Konzept der „professionsorientierten Beruflichkeit“ eine Ausweitung (oder eine Einschränkung?) der Bedeutung des Beruflichkeitsbegriffs anzustreben scheint, spricht Kutscha (2015, S. 4) von „akademischer Beruflichkeit“, zugleich aber auch davon, dass Beruflichkeit als Bildungs- und als Politikkonzept zu verstehen sei (ebd., S. 8). Im selben Zusammenhang spezifiziert er allerdings (per Eigenzitat aus einem Text von 1992) „Beruflichkeit“ außerdem als Überbegriff für „unterschiedliche Formen beruflich organisierter Arbeit oder Ausbildung“ (ebd., S. 9).

In seiner Dissertation setzt Thomas Deißeinger „Beruflichkeit“ mit „Berufsförmickeit“ in eins (1998, S. 136) und bezieht sich damit zunächst auf die Struktur des deutschen Beschäftigungssystems. Aber das sei nur eine, nämlich die (bildungs- und ordnungs-)politische Bedeutungsdimension von „Beruflichkeit“. Sie berge in sich zugleich auch eine berufspädagogische und außerdem eine didaktische Dimension, wobei die Letztere als Zielbestimmung von Berufsausbildung sich an „komplexen Qualifikationsprofilen“ orientiere und mit „Anforderungen an konkrete Arbeitstätigkeiten (korrespondiere)“ (2015, S. 67). Die erwähnte zweite, berufspädagogische Dimension hebe ab auf stabile „Verknüpfungen zwischen der Ausgestaltung von Ausbildungswegen, den ... Formen des Eintritts in die Erwerbstätigkeit sowie den hieraus resultierenden Wirkungen für die Platzierung des Einzelnen im Beschäftigungswesen“ (ebd. im Anschluss an den Soziologen K. U. Mayer 1996). Gegen Kutschas Verständnis von „akademischer Beruflichkeit“ wendet er ein, dass das mit Beruflichkeit bezeichnete komplexe Gefüge gerade nicht für das „klassische akade-

mische Muster“ gelte, das eher durch „kontingente Funktionsbeziehungen zum gesellschaftlich-ökonomischen System“ gekennzeichnet sei (2015, S. 67).

Schließlich schränken Baethge und Baethge-Kinsky (1998, S. 462) „Beruflichkeit“ ein auf eine Funktion „als Organisationskern für Ausbildungs- und Arbeitsprozesse wie für soziale Sicherung und gesellschaftliche Integration“, beerdigen ihn jedoch zugleich, weil er eben diese Funktion „einbüß(e) und immer mehr in Abwind (gerate)“. Damit reihen sie sich ein in die – inzwischen etwas kleinlaut gewordene – Gruppe der Totengräber des Berufskonzepts, zu deren Wortführern Karl-Heinz Geißler gehört hatte, der schon 1991 (S. 72) prophezeite, die moderne „Qualifikations-Collage“ brauche den Beruf, wenn überhaupt, nur noch als Illusion“ (vgl. dazu kritisch auch Deißinger 1999, S. 198–199).

Angesichts dieser Konfusionslage mag man sich mit der Gruppe Boney M., die darüber in den späten 1970ern gesungen hat, am liebsten an den „Rivers of Babylon“ niederlassen und mit ihnen (wenn auch aus anderen Gründen) weinen.² Dabei sollte man es jedoch nicht belassen, weshalb im Folgenden versucht wird, die Lage mit ein paar konstruktiven Bemerkungen etwas zu verbessern, freilich mit der Einschränkung, dass man nicht wird hoffen können, so die mit dem Beruflichkeitsbegriff gepflasterten ausgetretenen Sprechpfade zuzuschütten.

2 Beruf, Beruflichkeit und Funktion – eine Verhältnisbestimmung

Dass es nach und nach zu diesen unbefriedigenden begrifflichen Mehrdeutigkeiten und Unverträglichkeiten kommen konnte, ist gut nachvollziehbar und verständlich. Die Struktur unserer modernen Großgesellschaften als Bedingungsrahmen menschlicher Existenz und Lebensführung ist komplex geworden und bedarf der multiperspektivischen Analyse. Der Berufsbegriff liefert dazu zweifellos ein prinzipiell brauchbares analytisches Werkzeug. Allerdings wird er dabei wie das berühmte Schweizer Taschenmesser verwendet, das ebenfalls zu den unterschiedlichsten Zwecken eingesetzt werden kann. Dieser Umstand ist mit Blick auf den Berufsbegriff nicht nur oftmals beklagt, sondern auch ausführlich beschrieben worden (zusammenfassend bei Zabeck 2013). Und offenbar wirkt er sich ungebrochen auch auf den Beruflichkeitsbegriff aus, der – analog zu vergleichbaren Begriffsbildungen³ – auf jene Merkmalskombinationen verweist, die mit dem, was sein Wortstamm bezeichnet, in Verbindung stehen. So kommt es auch hier zu den bereits angedeuteten verschiedensten Bedeutungsvarianten, die nur selten expliziert werden und daher für Verwirrung sorgen.

2 „By the rivers of Babylon, there we sat down. Yeah, yeah, we wept, when we remembered Zion ...“ (Sänger: Boney M., 1978).

3 So wird bspw. mit dem Begriff „Zeitlichkeit“ u. a. darauf verwiesen, dass „Zeit“ etwas Vergängliches sei oder mit dem Begriff „Menschlichkeit“ auf vielerlei Merkmale, die einem (idealen) Menschen eignen.

Unter Bezugnahme auf den für unsere Disziplin bedeutsamen *pädagogischen*⁴ Berufsbegriff versuche ich, dem mit ihm assoziierten Beruflichkeitsbegriff einen Bedeutungsbereich zuzuweisen, der bislang, soweit ich sehe, obgleich theoretisch und praktisch relevant, eher unbeachtet geblieben ist. Dabei rekurriere ich auf einige Überlegungen, die ich Ende der 90er Jahre bereits ins Spiel gebracht hatte (Beck 1997). Meinen überarbeiteten Versuch stelle ich in den aktuellen Diskussionskontext und tue dies in der Überzeugung, dass wir mit einem pädagogisch inspirierten Beruflichkeitsbegriff ein paar notorische Probleme gezielt „aufspießen“ und womöglich gewinnbringend bearbeiten können (siehe unten Abschnitt 4).

Die folgenden Überlegungen gehen von einem Verständnis aus, das inzwischen zumindest in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verbreitet sein dürfte, nämlich dass „Beruf“ als zweistelliges Prädikat zu gelten habe (vgl. Beck 1997, S. 352–354). An seinen beiden freien Valenzen sind die Begriffe „Individuum“ und „Arbeitswelt“ bzw. „Gesellschaft“ angedockt (vgl. dazu und zum Folgenden Abbildung. 1). Damit kann „Beruf“ als relationales Konstrukt gedeutet werden. In seinem Vorbereich, also auf der Seite des Individuums, gewinnen jene Merkmale Bedeutung, die es diesem ermöglichen (oder nicht ermöglichen), die im Nachbereich thematisierten Funktionen an Arbeitsplätzen mit hinlänglicher Qualität auszuführen.⁵ Diese Merkmale können, soweit sie erlernbar sind, unter dem von Weinert (2001, S. 27–28) definierten Kompetenzbegriff zusammengefasst werden. Die Arbeitsplätze werden verstanden als variierende Kombinationen von auszuführenden Funktionen im Dienste des jeweiligen Produktionsprozesses. Gibt es für ein Individuum *i* (k)eine Anforderungsentsprechung an einem Arbeitsplatz, so geht es um dessen „employability“; unter der Perspektive von Arbeitsplätzen wird dieses Verhältnis als „suitability“ bezeichnet. *Employability* einer Person kann demnach für mehrere Arbeitsplätze bestehen; umgekehrt kann sich *suitability* auf mehrere Personen beziehen.

Soweit dürfte ein relativ breiter Konsens sowohl in Bezug auf die zu unterscheidenden Sachverhalte als auch hinsichtlich der verwendeten Terminologie bestehen. Und dieser Konsens wird sich gewiss auch darauf erstrecken, dass die Möglichkeitsbedingungen für das Entstehen und für die aktuelle, nahezu unüberschaubare Vielfalt von Arbeitsplätzen⁶ in einigen wenigen Grundvoraussetzungen bestehen, ohne deren Erfüllung die Idee des Berufs in ihrem heutigen Verständnis nicht sinnvoll gedacht werden könnte.⁷ Es sind dies die kultur-, gesellschafts- und produktions-

4 In Abgrenzung von psychologischen, soziologischen, juristischen, sozialstatistischen und weiteren, auch umgangssprachlichen Bedeutungen.

5 Dabei verweist der Begriff „Arbeitsplatz“ auf Tätigkeiten, die von einem Menschen ausgeübt werden (müssen). Maschinelle Prozesse fallen nicht darunter (Roboter haben keine „Arbeitsplätze“).

6 Die Bundesagentur für Arbeit führt in ihrer „Klassifikation der Berufe 2010“ ca. 27.000 Varianten auf, wobei sie einen „objektivierten“ Berufsbegriff zur Anwendung bringt, der insofern unklar ist, als er „Beruf“ auf Funktionen bzw. Tätigkeiten reduziert (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011, S. 26, 32). Besonders deutlich wird dies in Formulierungen wie: „Der Beruf muss diese Kompetenzen nicht ... besitzen“ (ebd., S. 31, FN 6), wo nun doch – eher unbeholfen – von Personmerkmalen die Rede ist.

7 Das wurde zu Zeiten Martin Luthers – strukturell gesehen sogar bis ins 20. Jahrhundert hinein – anders gesehen. „Beruf“ verstand man seinerzeit (wie teilweise auch heute noch, vorwiegend bei Geistlichen und pflegerisch Tätigen) als Anruf Gottes (vgl. Zabeck 2013, S. 7), später als eine dem Individuum immanente Vorbestimmung („innerer Beruf“, Entelechie; vgl. Spranger 1924; Zabeck 2013, Kap. 2.1.2.2).

bedingten metafunktionalen Strukturparameter⁸ – mit einem neo-institutionalistischen Begriff: die Rahmenordnung (Oberreuter 2004, S. 65) –, innerhalb derer sich das entfaltet, was wir umgangssprachlich auch als „Welt der Berufe“ bezeichnen. Dazu zählen insbesondere (1) das Prinzip der Arbeitsteilung, (2) fundamentale ethische und rechtliche Standards⁹, (3) die relative Stabilität der Produktionsbedingungen für Güter und Dienstleistungen¹⁰ sowie (4) weitere kulturelle Gegebenheiten.¹¹

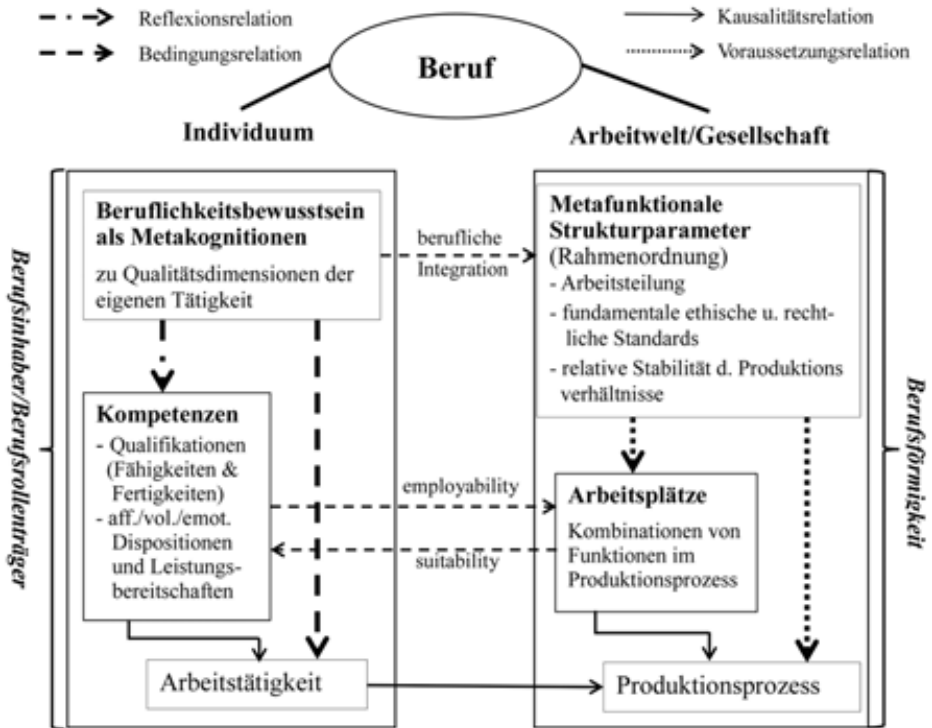


Abbildung 1: Der pädagogische Berufsbegriff als zweistelliges Prädikat

So wie die Rahmenbedingungen der Arbeitswelt für die Gesellschaft den Spielraum zur Institutionalisierung und Gestaltung von Arbeitsplätzen allererst eröffnen, so bestimmen, als deren Pendant, im Individuum zu identifizierende interne Instanzen darüber, ob es seine Kompetenzen in einer Weise aktiviert, die als *berufliche* Erfüllung der funktionalen Anforderungen eines Arbeitsplatzes gelten kann. Es sind

8 Vgl. dazu Luers (1988, S.123).

9 Zu den Ersten zählen bspw. der Wert der freien Persönlichkeitsentfaltung (auch im Beruflichen), die Ächtung sittenwidriger Beschäftigung und Ausbeutung, zu den Letzteren die Vertragsfreiheit, das Subsidiaritätsprinzip für die Tarifpartner und das Verbot von Kinderarbeit und Sklaverei.

10 Hierher gehören u. a. die Trennung von öffentlichem und privatem Bereich und die marktwirtschaftliche Organisation von Transaktionen. Die relative zeitliche Stabilität der Produktionsprozesse lässt aus der Individuenperspektive die Investition in einen spezialisierten Kompetenzerwerb als lohnend erscheinen.

11 Hier ist bspw. auf die Gleichberechtigung der Geschlechter hinzuweisen, auf die Freiheit der Berufs-, Beschäftigungs- und Ortswahl sowie darauf, dass unsere Gesellschaft(en) eine von Berufsrollen geprägte Struktur aufweisen.

genau diese Instanzen, die, weil sie sich auf die eigene Tätigkeit richten, als Metakognitionen zu bezeichnen sind. Sie konstituieren allererst das, was man in der „Arbeitswelt“ mehr oder weniger intuitiv als „Berufstätigkeit“ zu bezeichnen pflegt und eben nicht bloß als Arbeitsverrichtung oder als Ausführung eines Jobs. Mit anderen Worten: Die Ausprägungen dieser Metakognitionen sind es, die darüber entscheiden, ob ein Individuum sich im Status der Beruflichkeit befindet oder nicht, d. h. ob es seine Tätigkeit in der „Arbeitswelt“ als Berufsausübung verstehen kann. Mit dieser Fassung des Beruflichkeitsbegriffs wird demnach ein person-interner Sachverhalt bezeichnet, der unabhängig von den Gegebenheiten und Entwicklungen in der Arbeitswelt bestimmbar ist.

Wohlgemerkt, die funktionalen Anforderungen an Arbeitsplätze sind in einer arbeitswissenschaftlichen und prozessbezogenen Sprache auszudrücken, die semantisch vollständig getrennt ist von jener Sprache, in der die internen psychischen Gegebenheiten eines Individuums beschrieben werden, das an einem Arbeitsplatz tätig ist. Die systematische Verknüpfung beider Perspektiven erfolgt über Deskriptionen manifesten Verhaltens, die als Operationalisierungen *beider* gelten können, der Funktionenbegrifflichkeit in der „Arbeitsplatzsprache“ ebenso wie der Begrifflichkeit zu den psychischen Dispositionen des Individuums. So ist, um ein Beispiel zu geben, im gewerblichen Bereich die Fehlersuche an einem defekten elektrischen Gerät in einzelnen Funktionsschritten zu beschreiben (Widerstandsmessung zwischen zwei Punkten, Messwertauswertung, Schalterfunktionsprüfung usw.), ohne auf eine menschliche Tätigkeit Bezug zu nehmen (die ja in solchen Fällen prinzipiell auch durch einen Roboter substituiert werden könnte). In Entsprechung dazu wäre auf der Individuenseite der Griff zum Messgerät (veranlasst durch eine interne Arbeitshypothese), das Anschließen an geeignete Messpunkte (abgerufenes Wissen über Kabelendpunkte), das Ablesen des Messwerts und schließlich dessen Deutung (Einkoordination in ein Wissen um den erwarteten Wert bei funktionierendem Gerät) anzugeben. Analog liegen die Dinge an allen weiteren Arbeitsplätzen einschließlich anscheinend unhintergebar menschengebundener Funktionserfüllungen, wie etwa in Beratungsgesprächen. Auch hier kann unabhängig von der Bezugnahme auf das beratende Individuum die Aufgabe in einer Funktionensprache beschrieben werden (wie z. B. Anlassermittlung, Problemidentifikation, Diagnose, Identifikation von Handlungsoptionen usw.). Ihr zuzuordnen wären die Beschreibungen der Beratungshandlungen, also der (internen) Genese des (Sprech-, Kommunikations-, Zuwendungs-)Verhaltens als Funktionserfüllung durch die beratende Person.

3 Dimensionen der Beruflichkeit

Welches sind nun diese Metakognitionen, die sich auf die eigene Arbeitstätigkeit richten und so „Beruflichkeit“ konstituieren? In welcher Ausprägung müssen sie vorliegen, damit ein Beruflichkeitsbewusstsein entsteht?¹² Beginnen wir mit der Re-

12 Zum Folgenden vgl. auch Beck (1997, S. 357–358).

levanzkognition (vgl. dazu und zum Folgenden Abbildung 2). Sie besteht darin, dass die eigene Arbeitstätigkeit als subsistenznotwendig und zugleich als – in einem weiten Sinne – funktional bedeutsam erachtet wird. Funktional bedeutsam ist sie dann, wenn das betreffende Individuum unterstellen kann, dass seitens Dritter eine prinzipielle Bereitschaft besteht, für die Realisierung seines Arbeitshandelns im Produktionsprozess eine materielle Entlohnung hinzugeben. Und subsistenznotwendig ist sie, wenn die Höhe dieser Entlohnung einen substanziellen Beitrag zur Deckung der Kosten der eigenen Lebensführung ausmacht. Die Relevanzkognition erlaubt es bspw., das Sammeln von Gemälden lediglich aus Freude am Ästhetischen vom gewerblichen Kunsthändler zu unterscheiden, das ehrenamtliche Betreuen von Asylsuchenden dem einschlägigen sozialarbeiterischen Tun gegenüberzustellen oder die elterliche Kindererziehung gegen die vergleichbare Tätigkeit von Erzieherinnen und Erziehern abzuheben. Wo eine solche Relevanzkognition nicht erfolgt, kann das betreffende Individuum nicht ein Bewusstsein von Beruflichkeit aktivieren.

Eine weitere Dimension dieses Konstrukts ist die *Zeitkognition*. Sie betrifft die Frage, ob die ausgeführte Arbeitstätigkeit einen erheblichen *Anteil am Jahreszeitbudget* in Anspruch nimmt, also bspw. auch sog. Saisonarbeit einschließt, und ob sie sich über eine erwartete *längere Dauer* erstreckt, die mit Blick auf die eigene Lebenszeit nicht als marginal anzusehen ist. Tagelöhner oder Personen, die unregelmäßig wechselnde Aushilfstätigkeiten ausüben¹³, haben ebenso wie Praktikanten oder Beschäftigte mit kurzer Befristung nicht die Möglichkeit, für sich eine Zeitkognition dieser Qualität zu aktivieren, auch wenn sie ihre Tätigkeit als „relevant“ betrachten können. Sie wären daher nicht in der Lage, ein Beruflichkeitsbewusstsein zu entwickeln.

Die *Kompetenzkognition* ist essenzieller Teil des Selbstkonzepts und hat die eigenen tätigkeitsbezogenen *kognitiven, affektiven und psychomotorischen Leistungsmöglichkeiten* zum Gegenstand, die im Arbeitshandeln aktiviert werden müssen.¹⁴ Zu ihnen zählt zunächst das Wissen um die Ausprägung der eigenen Qualifikationen einschließlich physischer Dispositionen¹⁵, sodann aber auch (wenigstens minimal) positiv ausgeprägte motivationale, affektive und volitionale Bereitschaften im Hinblick auf die eigene Tätigkeit. Über das hinaus, was formell oder informell erworben oder entwickelt worden ist, fällt in die Reichweite der Kompetenzkognition auch eine positive Einschätzung der eigenen Leistungs- sowie der Lern- und (Weiter-)Entwicklungsfähigkeit, welche die Kompetenzkognition zusätzlich stabilisieren kann. Ohne eine solchermaßen mit inhaltlicher Substanz erfüllte Kompetenzkognition, die sich auf eine – im obigen Sinne – relevante Tätigkeit richten kann, entsteht, wie das bspw. für Arbeitsunwillige, chronisch Arbeitsunfähige oder auch Aussteiger gelten mag, kein Beruflichkeitsbewusstsein.

13 Demnach können nicht alle, die nach der ILO-Definition als „Erwerbstätige“ bezeichnet werden, ein Beruflichkeitsbewusstsein entwickeln. Ihr zufolge zählt nämlich zu diesen eine Person bereits dann, wenn sie „in einem einwöchigen Berichtszeitraum mindestens eine Stunde lang gegen Entgelt oder im Rahmen einer selbstständigen oder mithelfenden Tätigkeit gearbeitet hat“ (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Sozialberichterstattung (o.J.)).

14 Also auch Interesse, Einstellungen, Werthaltungen usw.

15 Zum Beispiel die Körpergröße, wie sie für bestimmte professionell ausgeübte Sportarten Voraussetzung ist, oder die Unempfindlichkeit gegenüber Allergenen an bestimmten Arbeitsplätzen.

Den Inhalt der *Idealitätskognition* bilden die Idealstandards für die ausgeübte Arbeitstätigkeit. Sie betreffen die eigenen Vorstellungen davon, wie diese Tätigkeit im besten Falle perfekt auszuführen wäre und erlauben damit zugleich die *Selbstbewertung des eigenen Tuns*, das gelegentlich oder auch dauernd diese Idealstandards verfehlt. So kennen gelernte Handwerker i. d. R. diejenigen Kriterien, an denen bei einer fachlichen Überprüfung ihre Leistung bemessen würde ebenso, wie etwa den Mitarbeitenden in Forschungsinstitutionen die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis vertraut sind. Damit fundiert und impliziert die Idealitätskognition zugleich ein *subjektives Fehler- bzw. Defizitkonzept* im Blick auf die erbrachte bzw. zu erbringende Arbeitsleistung. Für das Entstehen eines Beruflichkeitsbewusstseins ist diese Form der Selbstbewertung eine unverzichtbare Voraussetzung, insofern sie die *Möglichkeitsbedingung von Verantwortungsübernahme* bildet. Wer ohne ein auch nur mäßig ausgeprägtes Qualitätsbewusstsein tätig ist, wird nicht erkennen können, ob und wo ein unzulängliches Resultat dieser Tätigkeit dem eigenen Handeln zuzurechnen ist. Das gälte vielleicht für eine ambulante Pflegekraft, die frei von Skrupeln ohne Berücksichtigung der individuellen Bedürfnislage ihrer Klienten ein vorgegebenes Programm abspult oder für alle diejenigen, die bei ihrem Arbeitshandeln jede Umsicht vermissen lassen. Wer also keine Vorstellung davon aktivieren kann, wie die zu absolvierende Tätigkeit idealerweise auszuführen wäre, kann nicht im Zustand von Beruflichkeit aktiv sein.

Die *Statuskognition* stellt sozusagen eine Verbindung zwischen dem einzelnen Individuum und seiner sozialen Umgebung her. Sie relationiert und relativiert zugleich das arbeitsbezogene Tätigsein auf seine Bedeutung im nahen und fernen sozialen Kontext. Damit übernimmt sie im Wesentlichen eine vergleichende Funktion, die dem Individuum nach seinem eigenen Verständnis einen *bestimmten Platz und eine Rolle in der Sozietät* zuweist, wie etwa in einer betrieblichen Hierarchie oder in einem Arbeitsteam. Das gilt auch für den einsamen Künstler, der in seinem Atelier darauf hofft und vielleicht auch erlebt, dass seine Werke auf ein interessiertes Publikum stoßen. Die Statuskognition schließt zugleich auch das ein, was als das *internalisierte individuelle Pendant des Sozialprestiges* (von „Berufen“) gelten kann. Sie ist nicht etwa gleichbedeutend mit einem soziologischen Maß für den sozio-ökonomischen Status, das sich ja u. a. über objektive Einkommensdaten konstituiert. Um ein Beruflichkeitsbewusstsein entstehen zu lassen, muss ein Mindestmaß an subjektiv wahrgenommener sozialer Anerkennung kogniziert werden können, sei es aus der Erfahrung im konkreten personalen Umgang, sei es aus der auf die eigene Rolle bezogenen öffentlichen Rhetorik. Dies dürfte in aller Regel dann nicht (mehr) der Fall sein, wenn einer Person gravierende strafbare Handlungen nachgewiesen worden sind.

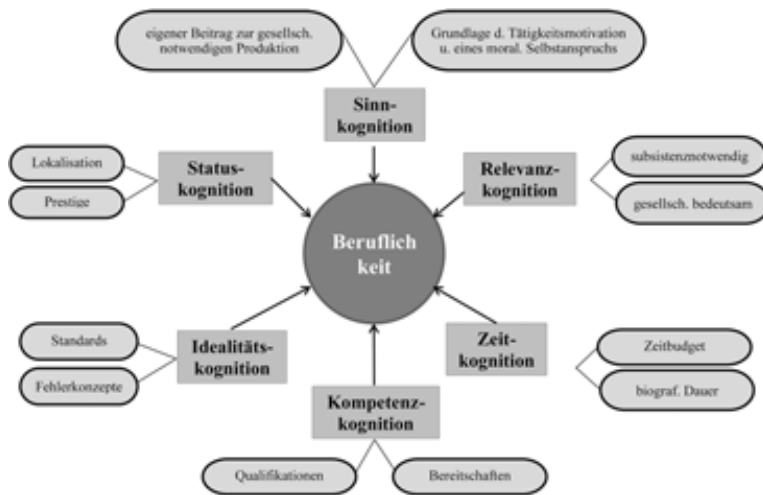


Abbildung 2: Tätigkeitsbegleitende Metakognitionen als konstitutive Dimensionen des Beruflichkeitsbewusstseins

Mit der *Sinnkognition* schließlich kommt ein Aspekt ins Spiel, der die eigene Arbeitstätigkeit in einen mehr oder weniger *umfassenden Gesamtzusammenhang* stellt. Sie kann diese Tätigkeit als einen Beitrag zur Befriedigung des gesamtgesellschaftlichen Bedarfs deuten und damit einen expliziten Bezug zu den metafunktionalen Strukturparametern der Arbeitswelt bzw. der Gesellschaft herstellen, sich jedoch auch viel enger auf einen unmittelbaren und nur implizit gedachten Funktionszusammenhang am Arbeitsplatz beziehen, zu dessen Erfüllung die eigene Tätigkeit einen Beitrag leisten soll. Das dürfte zumindest dann nicht der Fall sein, wenn eine Person im Rahmen einer Beschäftigungstherapie tätig wird oder wenn sie – aus welchen Gründen auch immer – nur zum Schein beschäftigt ist. Die Sinnkognition bildet *das rationale, emotionale und legitimatorische Fundament für eine fortwährende Tätigkeitsmotivation*, die sich aus einem Bewusstsein des Berufen-Seins ebenso speisen kann wie aus der säkularen Überzeugung, eine Aufgabe im Funktionszusammenhang der Gesellschaft übernommen zu haben. In beiden Varianten (und ihren vielerlei Spielarten) steckt zugleich auch ein *moralischer Selbstanspruch*, dessen situations- bzw. kontextgerechte Erfüllung gemäß dem eigenen Urteil – ebenfalls im expliziten oder impliziten Bezug zu den metafunktionalen Strukturparametern – erreicht oder verfehlt werden kann. Und auch hier ist zu konstatieren, dass dort, wo nicht wenigstens eine rudimentäre Sinnkognition aktiviert werden kann, der Zustand von Beruflichkeit nicht erreicht wird. In Anlehnung an eine Formulierung Jürgen Zabecks (1961) ließe sich dieser Anspruch bspw. als „die sittlich verstandene innere Bindung des Menschen an eine Tätigkeit in der arbeitsteiligen Wirtschaft und arbeitsteilig organisierten Gesellschaft“ (S. 909) beschreiben. Damit gilt hier ebenso wie für jede weitere Dimension des Beruflichkeitskonstrukts, dass eine auf ihr zu erreichende Mindestausprägung als notwendige, wenngleich nicht hinreichende Bedingung für die Entstehung von Beruflichkeit anzusehen ist. Dabei ist es keineswegs zwingend, dass der

individuelle Gehalt jeder einzelnen dieser sechs Kognitionen spontan artikulierbar sein muss. Es wäre völlig ausreichend, wenn er auf dem Wege einer – ggf. angeleiteten – Reflexion zugänglich ist.

Bei geeigneter Operationalisierung und Skalierung können die individuellen Ausprägungen der sechs Dimensionen des Beruflichkeitsbewusstseins quantifiziert und so für interpersonell vergleichende ebenso wie für Untersuchungen individueller Entwicklungsprozesse erschlossen werden. Dabei müssen die zu erfassenden Maße dimensionsspezifisch ermittelt und in ihren wechselseitigen Bezügen beschrieben oder zu einem kumulativen Index zusammengefasst werden, der gesamtheitliche Aussagen über den Beruflichkeitsstatus einer Person erlaubt (vgl. die beiden Beispiele in Abbildung 3).

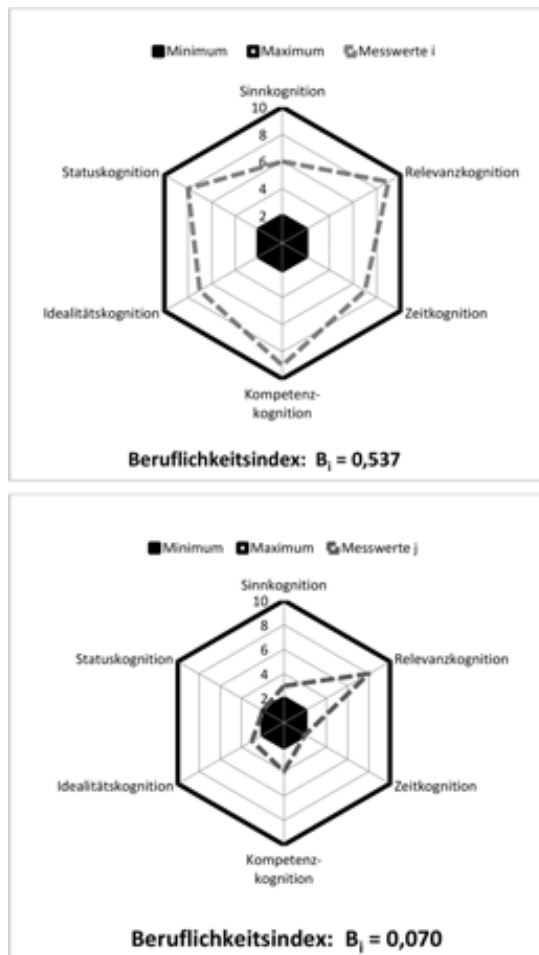


Abbildung 3: Beruflichkeitsindex – quantifiziert als Flächenanteil am Maximalprofil (zwei fiktive Beispiele*)

* In dieser Darstellungsform entwickelt sich der Index nicht linear, sondern progressiv.

4 „Beruflichkeit“ im Kontext berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung

Der Beruflichkeitsbegriff in der dargestellten sechsdimensionalen Ausprägung kann als eine partielle Ausdifferenzierung dessen betrachtet werden, was in der Literatur unter der Chiffre „berufliche Identität“ firmiert (*genus proximum*).¹⁶ Er absorbiert die dort i. d. R. herangezogenen „Bausteine“ personaler Identität wie Selbstkonzept, Selbstwert und Kontrollüberzeugung, ergänzt diese Sichtweise um Aspekte der sozialen Identität (Zugehörigkeitsbewusstsein und -bedürfnis) und erweitert das Konzept um diejenigen Facetten, die spezifisch und zugleich konstitutiv sind für jene Konstellation der Selbstwahrnehmung, die in einem pädagogischen Berufsbegriff und in der berufsförmig strukturierten Arbeitswelt immer schon vorausgesetzt bzw. mitgedacht ist, nämlich die Reflexion auf die normativen Standards, auf die das Individuum sich selbst in der Arbeitstätigkeit verpflichtet sieht bzw. sehen soll. Als ein strikt auf die Befindlichkeit des Einzelnen bezogenes Konzept bleibt es unabhängig von Konstellationen und Veränderungen in der Arbeitswelt, mit denen es im gegenwärtigen Fachjargon häufig konfundiert wird (vgl. die Eingangsbeispiele und Fußnote 5). So übt gemäß dieser Begriffsfassung ein Individuum selbst dann eine Arbeitstätigkeit im Beruflichkeitsbewusstsein aus, wenn dafür in organisatorischer und rechtlicher Hinsicht eine entsprechende Institution (Berufsbild) noch nicht oder nicht mehr vorhanden ist.¹⁷

Wie jede definitorische Festlegung dieser Art kann auch der Beruflichkeitsbegriff in deskriptiven ebenso wie in präskriptiven bzw. normativen Kontexten Verwendung finden. Im Letzteren würde die berufspädagogische Praxis etwa als Ziel anstreben können, Voraussetzungen dafür zu schaffen (und die ihnen entsprechenden Prozesse zu fördern), die es ihren Adressaten ermöglichen, in den subjektiven Status von Beruflichkeit einzumünden. Insbesondere die Grundlagen der Relevanz-, der Kompetenz-, der Idealitäts- und der Sinnkognition sollten als Gegenstände beruflicher (Aus-)Bildung in Betracht gezogen werden. Auf der anderen Seite findet die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung in den beruflichkeitskonstituierenden Metakognitionen des Individuums zunächst eine Deskription für das Pendant (das „missing link“) zu den metafunktionalen Strukturparametern der Arbeitswelt/Gesellschaft und gewinnt damit einen klarer gefassten relationalen Berufsbegriff. Eine solche Rekonstruktion ermöglicht es auch, das Konzept der beruflichen Integration systematisch als Entsprechungsrelation von Individuum und Arbeitswelt auf der Metaebene der beiden Seiten zu verorten: Sie lässt sich nämlich dann – das wäre wieder eine präskriptive Verwendung – als hinreichend gelungen konstatieren, wenn das Individuum die Fundamentalvoraussetzungen der Arbeitswelt in sein be-

16 Vgl. dazu etwa den Überblick bei Heinzer und Reichenbach (2013, insbes. Kap. 2).

17 Im Wandel der Arbeitswelt wird ohnehin in aller Regel die Abfolge so sein, dass – sei es infolge des technischen Fortschritts, sei es als Resultat von Reorganisationsprozessen – Arbeitsplätze entstehen, an denen Menschen im Status der Beruflichkeit tätig werden, ohne dass dafür bereits förmliche Berufsbezeichnungen und deren Einordnung in die Systeme von Tarifen, Rechts- oder Verwaltungsordnungen vorlägen.

rufliches Selbstkonzept integriert hat, also auch deren ethische Grundlagen in seiner moralischen Reflexion als Argumente zulässt. Weiterhin könnte die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung, wie bereits angedeutet, nunmehr Individuen unter den sechs Facetten des Beruflichkeitskonzepts differenziell beschreiben und die so beschriebenen Merkmalsausprägungen in ihrem kausalen Zusammenhang (Verursachung und (Wechsel-) Wirkung) untersuchen. Damit tut sich ein Forschungsfeld auf, dessen Bearbeitung den Zugang zu einem tieferen Verständnis davon eröffnet, was uns bloß intuitiv als gelungene, ggf. aber auch als nicht gelingende berufsbiografische Entwicklung erscheint.

Die Nützlichkeit einer Begriffsfassung erweist sich oftmals bei der Betrachtung von abweichenden Fällen (*differentia specifica*), weshalb zur Veranschaulichung abschließend wenigstens ein paar Beispiele gegeben werden sollen. So sei zunächst auf das womöglich bei Schülern mit am häufigsten diskutierte Problem des „schlechten Lehrers“ hingewiesen, das – neben anderen Gründen – auch darin bestehen kann, dass eine betreffende Lehrperson ihre Arbeitstätigkeit nicht im Status der Beruflichkeit ausübt, etwa weil sie mit ihrem vorherrschenden ökonomischen Sicherheitsbedürfnis, ihrem Prestigehunger oder gar ihrer Machtlüsternheit keine legitime Sinnkognition zu aktivieren vermag. Analoges gilt auch für eine stattliche Zahl von Investmentbankern und für so manchen Topmanager, von gewissen Politikern, wie Max Weber (1926) sie schon vor nahezu 100 Jahren kritisiert hat, gar nicht zu reden. Ein interessantes Diskussionsfeld dürfte sich im Weiteren mit der Frage danach eröffnen, ob überhaupt und mit welchen Dimensionsausprägungen Angehörige des kämpfenden Militärs oder des Rotlichtmilieus einen Beruflichkeitsstatus erreichen können.

Ganz anders, jedoch ähnlich gravierend, liegen die Dinge auch bei Leiharbeitern, denen weder eine adäquate Zeitkognition noch eine konsistente Kompetenzkognition noch auch eine tragfähige Statuskognition ermöglicht wird. Diese Umstände verschärfen sich noch bei Arbeitslosen, die, obwohl sie vielleicht eine Ausbildung abgeschlossen haben und über arbeitsplatzrelevante Kompetenzen verfügen (also „employable“ wären), ohne arbeitstätig zu sein, keine entsprechenden Metakognitionen aktivieren können. Auch das verbreitete Phänomen der Ausbildungs- oder Studienabbrüche lässt sich zu einem noch näher zu untersuchenden Teil in Begriffen von Beruflichkeit erörtern. In diesen Fällen gelingt es den betreffenden Individuen aus den unterschiedlichsten Gründen nicht, eine oder mehrere der beruflichkeitskonstituierende Kognitionen auf einem ausreichend hohen Ausprägungsniveau zu entwickeln.

Das Beruflichkeitskonzept ist aber keineswegs nur ein Defizitkonzept. Es eröffnet vielmehr, wie bereits angedeutet, die Möglichkeit, Grade der positiven Ausprägungen seiner Dimensionen zu erfassen und diese Information als Indikator ebenso wie als Prädiktor für die Stabilität der subjektiven beruflichen Eingebundenheit eines Individuums in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft und in seine Arbeitskonstellation zu interpretieren. Man gewinnt damit zugleich ein Maß für die Resi-

lienz dieses Individuums gegenüber strukturellen (Stichwort bspw. Digitalisierung), aber auch akzidenziellen Veränderungen seines aktuellen Arbeitsverhältnisses.

Von besonderem berufs- und wirtschaftspädagogischem Interesse wäre jedoch die Interpretation der Messdaten zur Ausprägung individueller Beruflichkeit als diagnostischer Befund. Er könnte Anlass zu remedialen Interventionen geben, nachdem untersucht worden ist, wodurch die Entwicklung in den einzelnen Dimensionen beeinflusst wird und also gefördert werden kann. Dieser Aspekt dürfte zugleich auch für die Berufsberatung über die Lebensspanne („life design“; Savickas 2012) von Bedeutung sein, die mit den überkommenen Konzepten von „Eignung und Neigung“ bzw. von „matching men and jobs“ nicht nur viel zu statisch angelegt ist; sie greift auch zu kurz, wenn sie lediglich die Passungsrelation von Kompetenz und Arbeitsplatz fokussiert und die personale berufliche Integration, wie sie als Phänomen der Metaebene beschrieben werden kann, nicht als Entwicklungsaufgabe (Havighurst 1972) begreift, sondern eher vernachlässigt oder gar ignoriert (vgl. Abbildung 1).

Voraussetzung für die Nutzung dieser Anwendungsperspektiven ist freilich, dass, wie gesagt, die einzelnen Dimensionen einer sorgfältigen Operationalisierung zugeführt und auf dieser Basis Skalen und Messinstrumente entwickelt werden, die eine objektive, reliable und valide Erfassung der sechs zentralen Dimensionen erlauben. Das sollte jedoch nicht allzu schwierig und zugleich insofern lohnend sein, als das Beruflichkeitskonstrukt keinen domänenspezifischen Anpassungsbedarf aufweist, also auf eine sehr große Population angewandt werden kann, und doch interessante domänenspezifische Vergleichsperspektiven eröffnet.

Literatur

- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (1998). Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31(1), 1–14.
- Beck, K. (1997). Die Zukunft der Beruflichkeit – Systematische und pragmatische Aspekte der Gegenwartsdiskussion um die prospektiven Voraussetzungen der Berufsbildung. In M. Liedke (Hrsg.), *Berufliche Bildung: Geschichte, Gegenwart, Zukunft* (S. 351–369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesagentur für Arbeit (2011). Klassifikation der Berufe 2010. Bd. 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Nürnberg/Paderborn. Online: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Printausgabe-KldB-2010/Generische-Publikationen/KldB2010-Printversion-Band1.pdf> [Letzter Zugriff am 19.10.2016].
- Daheim, H. (1970). *Der Beruf in der modernen Gesellschaft: Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns* (2. Aufl.). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

- Deißinger, T. (1998). *Beruflichkeit als ‚organisierendes Prinzip‘ der deutschen Berufsausbildung*. Markt Schwaben: Eusl.
- Deißinger, T. (1999). Beruflichkeit als Zusammenhang. Ein Vergleich mit England. In K. Harney & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten*. *Zeitschrift für Pädagogik* (40. Beiheft, S. 189–207). Weinheim: Beltz & Juventa.
- Deißinger, T. (2015). Verberuflichung und Verallgemeinerung – internationale Perspektiven und die Frage nach der Tertiarisierung der beruflichen Bildung. In B. Ziegler (Hrsg.), *Verallgemeinerung des beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?* (S. 57–80). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Geißler, K. (1991). Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft. *Leviathan*, 19, 68–77.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks and Education* (3. Aufl.). New York: McKay.
- Heinzer, S. & Reichenbach, R. (2013). *Die Entwicklung der beruflichen Identität. Schlussbericht zum Forschungsprojekt*. Online: http://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-272b-1a72-0000-00002d44d5b6/Schlussbericht_zum_BBT-Projekt_Berufliche_Identitaet.pdf [Letzter Zugriff am 14.06.2016].
- Herzog, M. & Bai, B. (2015). Chinesische und Deutsche Beruflichkeit im Vergleich. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 29, 1–20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/herzog_bai_bwpat29.pdf [Letzter Zugriff am 15.09.2016].
- Kungfutse (Konfuzius) (~500 v.Chr./1975). *Lun Yu. Gespräche* (Buch XIII, Nr. 3). Düsseldorf/Köln: Diederichs.
- Kutscha, G. (1992). „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88(7), 535–548.
- Kutscha, G. (2015). Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 29, 1–22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf [Letzter Zugriff am 29.09.2016].
- Luers, R. (1988). *Zum Begriff des Berufs in der Erziehungswissenschaft: Kritik und Rekonstruktion aus analytisch-empirischer Perspektive*. Frankfurt: Lang.
- Mayer, K. U. (1996). Ausbildungswege und Berufskarrieren. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Forschung im Dienst von Praxis und Politik* (S. 113–145). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Meyer, R. (2012). Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 23, 1–17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf [Letzter Zugriff am 18.10.2016].
- Oberreuter, H. (2004). Verfassung. In L. Helms & U. Jun, *Politische Theorie und Regierungslehre. Eine Einführung in die politikwissenschaftliche Institutionenforschung* (S. 45–73). Frankfurt: Campus.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, 90, 13–19.

- Spranger, E. (1924). *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Sozialberichterstattung (o. J.). URL: <http://www.amtliche-sozialberichterstattung.de/glossar.html#Einkommensarmut> [Letzter Zugriff am 13.10.2016].
- Weber, M. (1926). *Politik als Beruf*. München/Leipzig: Duncker & Humblot.
- Weinert, Franz E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Zabeck, J. (1961). Die realistische Aufgabe der kaufmännischen Berufsschule unter dem Aspekt eines pädagogischen Berufsbegriffes. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 57 (12), 901–916.
- Zabeck, J. (2013). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie* (2. Aufl.). Paderborn: Eusl.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Der pädagogische Berufsbegriff als zweistelliges Prädikat	23
Abb. 2	Tätigkeitsbegleitende Metakognitionen als konstitutive Dimensionen des Beruflichkeitsbewusstseins	27
Abb. 3	Beruflichkeitsindex – quantifiziert als Flächenanteil am Maximalprofil	28

Autor

Klaus Beck, Prof. Dr., ist Professor für Wirtschaftspädagogik an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Seine Forschungsschwerpunkte sind berufspädagogische Diagnostik, Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung, Moralentwicklung und Moralerziehung sowie Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft.

Kontakt: beck@uni-mainz.de

Der Beruf – Geschichte eines Problemlösers

GERALD SAILMANN

Abstract

Ausgehend von der Frage nach seinem künftigen Stellenwert, skizziert der Text die wechselvolle Biografie des Berufskonstrukts im deutschen Sprachraum. Er erläutert die Funktionen, auf denen die Berufsidee gründet, und zeichnet ihren Weg in die Mitte der Gesellschaft nach. Der Beitrag arbeitet heraus, dass der Berufsgedanke in verschiedenen historischen Epochen dazu beigetragen hat, jeweils drängende gesellschaftspolitische Probleme zu lösen. Er schließt mit dem Urteil, dass dieses in Stände- und Industriegesellschaft erworbene Potenzial dafür spricht, dass der Beruf sich auch in der digitalen Gesellschaft behaupten wird.

Based on the question of its future significance, the text outlines the varied biography of the construct "vocation" in the German-speaking area. It explains the functions on which the idea of vocation is based and retraces their path into the center of society. The article demonstrates that the idea of vocation in various historical eras has contributed to solving urging socio-political problems. It closes with the conviction that the potential that has been acquired in the estate-based society and the industrial society indicates that vocation will also assert itself in the digital society.

1 Einführung

„Der Berufsgedanke ist ein Stück deutscher Geschichte. Ob dies aber eine Geschichte ist, von der man bald nur noch in der Vergangenheit reden kann (...).“ Dieser Satz von Angela Paul-Kohlhoff (1998, S. 11; zit. nach Dostal et al. 1998, S. 453) bringt das Dilemma zum Ausdruck, in dem die Berufsidee derzeit steckt. Einerseits ist sie in der deutschen Geschichte verwurzelt. Gerade hierzulande hat sie sich besonders tief in das Selbstverständnis der Gesellschaft eingegraben. Theodor Wilhelm (1975) spricht von der „Deutschen Berufsmetaphysik“ und nach Martin Baethge (2004, S. 337) ist „Deutschland wie kaum eine andere Gesellschaft eine Berufsgesellschaft.“ Andererseits wird der Berufsgedanke aber seit geraumer Zeit vehement infrage gestellt. Vielleicht steht er mittlerweile sogar am Scheideweg. War er in den 1950er Jahren noch eine tragende Säule der deutschen Nachkriegsgesellschaft, so wird ihm spätestens seit Mitte der 1970er Jahre ein zunehmender Funktionsverlust bescheinigt. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Hinterfragt wird seine Bedeutung für die Lebensplanung von Individuen, für die Regulation des Arbeitsmarkts und für die Steuerung von Unternehmen (Beck & Brater 1978; Baethge & Baethge-Kinsky 1998).

Die Kritik am Berufskonzept erhält in jüngster Zeit einen zusätzlichen Schub durch die Digitalisierung. Maschinen nehmen dem Menschen nicht mehr nur standardisierte Routineaufgaben ab. Mittlerweile kommunizieren und entscheiden sie auch an seiner Stelle. Produktion, Handel und Verkehr verändern sich im Zuge der digitalen Wertschöpfung in immer kürzeren Zyklen (Frey & Osborne 2013). Dadurch entstehen in sehr geringen Zeitabständen neue Tätigkeitsfelder und es wird zunehmend schwieriger, konsistente Berufsbilder zu formulieren.

Der aktuelle und künftige Stellenwert der Berufsidee und daraus resultierende Folgen für Arbeitsmarkt, Berufsbildung und Berufsberatung werden in diesem Band an anderer Stelle diskutiert; darauf soll deshalb im folgenden Beitrag nicht eingegangen werden. Er widmet sich vielmehr dem ersten der beiden oben genannten Aspekte, nämlich der Frage: Wie ist es dem Beruf – insbesondere im deutschen Sprachraum – gelungen, sich den Weg in die Mitte der Gesellschaft zu bahnen? Hierzu wird zunächst auf seine historische Genese eingegangen, um danach in einem kurzen Resümee zu diskutieren, welche Antworten die Geschichte für die Bewertung seiner Zukunftsfähigkeit bietet.

Die Ausführungen in Abschnitt 2 geben – in Teilen auch wörtlich – wesentliche Ergebnisse einer Studie wieder, die der Autor 2018 unter dem Titel „Der Beruf. Eine Begriffsgeschichte“ veröffentlichte. Die Schlussfolgerungen beruhen auf der Auswertung zahlreicher historischer und zeitgenössischer Reflexionen zum Berufsbegriff. Diese entstammen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und sie werden in der genannten Studie bibliografisch ausgewiesen. Im folgenden Abschnitt wird daher auf weitere Quellenangaben – außer bei der expliziten Wiedergabe von Zitaten – verzichtet.

2 Historische Analyse

Der Blick in die Geschichte zeigt, dass die Biografie des Berufs nicht zielgerichtet oder systematisch, sondern diskontinuierlich verlief. Nicht auf direktem Weg, sondern auf Umwegen machte er Karriere. Sein Lebenslauf lässt sich in acht Phasen einteilen, in denen jeweils spezifische Begriffsvorstellungen oder -verwendungen dominierten.

2.1 Berufsideen ohne Berufsbegriff

Die erste Phase reicht von der Antike bis zum Ende des Mittelalters um ca. 1500 n. Chr. In ihr gibt es den Beruf als Begriff noch nicht, aber es gibt die beiden ideengeschichtlichen Säulen, auf denen er ruht, nämlich Arbeit und Moral.

Arbeit ist die anthropologische Konstante, aus der heraus sich der Beruf als Kulturphänomen entwickelt hat. Zum Beruf wird Arbeit aber erst in Verbindung mit Spezialisierung, d. h. einer auf einem Lern- oder Erfahrungsprozess beruhenden Expertise. Sie ist der faktische Kern der Berufsidee. Spezialisierte Arbeit findet sich schon im Altertum in den damals bereits vorhandenen Tätigkeitsfeldern in Land-

wirtschaft, Handwerk, Handel, Dienstleistung und Militär, wobei der Qualifizierungsprozess nach Umfang und Systematik variierte.

Mit dem Anwachsen der Städte im Mittelalter erfolgte dieser im deutschen Sprachraum durch eine zünftisch organisierte Ausbildung, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckte und vom Lehrkind Ausdauer und Beharrlichkeit erforderte. Die Lehrzeit diente nicht allein der fachlichen Vorbereitung, sondern auch der Einführung in eine Gemeinschaft, die wiederum sozialisatorische Funktion ausübte. Der Einzelne trat mit Beginn der Ausbildung in ein soziales Bezugssystem ein. Es vermittelte ihm gruppenspezifische Werte, Normen und Statusregularien. Die Mitgliedschaft in diesen Sozialsystemen – in den Zünften und Gilden – war nicht freiwillig, sondern fremdbestimmt, d. h. qua Vererbung vorgegeben, und dauerte ein Leben lang an. Sie garantierte im Gegenzug stabile Arbeits- und Erwerbsmöglichkeiten und damit materielle Versorgung. Diese Zugehörigkeit zur Korporation sicherte – in Verbindung mit der durch Ausbildung erworbenen Fachlichkeit – Einkünfte und Lebensunterhalt.

Neben der Arbeit ist das Ethos die zweite und in historischer Betrachtung die eigentliche Grundfunktion des Berufsgedankens. Bereits in der Antike entwickelten sich die sozialen Verhältnisse, aus denen heraus der Beruf seine Bedeutung gewinnt. Durch die Abgrenzung der körperlich Arbeitenden von Nicht-Arbeitenden wurden soziale Strukturen vordefiniert, innerhalb derer einzelne Gruppen mit mehr oder weniger Macht und Vorrechten ausgestattet waren. Die privilegierten Gruppen entwickelten zusätzlich ethisch begründete Konzepte zur Aufwertung ihrer Tätigkeiten und zur Sicherung ihrer sozialen Stellung: Existierende Ethosideen waren vornehme Arete im Hellenismus, klerikale Berufung und feudale Ritterlichkeit im Mittelalter. Sie begründeten soziale Anerkennung elitär, und Elite zu sein bedeutete, nicht zu arbeiten.

Entlang von Arbeit und Ethos verlief in Antike und Mittelalter auch die soziale Trennungslinie. Die Kombination Nicht-Arbeit und Ethos bedeutete politische Rechte und Freiheit, die Kombination Arbeit und Nicht-Ethos bedeutete keine vergleichbaren Rechte und letztlich auch keine oder nur begrenzte Freiheit. Die Legitimierung von Macht und Privilegien durch Vorstellungen von Arbeit und Ethos liegt auch der hierarchischen Ständeordnung zugrunde, die vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts die Gesellschaft dominierte.

2.2 Der Beruf als Gleichheitsidee

Die zweite Phase ist durch den Beginn der Reformation in Deutschland und die Ausbreitung des Protestantismus in Europa und Amerika gekennzeichnet. In ihr entsteht der Berufsbegriff. Am Vorabend seiner Entstehung – im ausgehenden Mittelalter – strebte der Stand der Arbeitenden nach mehr gesellschaftlicher Anerkennung. Das bis zu Beginn des 16. Jahrhunderts existierende Verständnis von Arbeit war jedoch nicht geeignet, den Sozialstatus dieses – neben Klerus und Adel – dritten Standes aufzuwerten. Arbeit wurde negativ bewertet, ihr haftete das Stigma des Niederen an. Sie bot weder dem Einzelnen die Möglichkeit zum sozialen Aufstieg, noch

war sie ideologisch geeignet, eine Aufwertung des gesamten Standes zu bewirken. Bildung oder Reichtum waren damals keine Alternativen. Der Qualifizierungsgedanke war im Zunftwesen der mittelalterlichen Stadt durchaus vorhanden, aber der Zwangsintegration in den Stand untergeordnet. Eine allgemeine Bildungsidee gab es selbst in Universitäts- und Intellektuellenkreisen nicht. Wirtschaftlicher Erfolg war verpönt, für sich selbst Profit zu erzielen führte zu Konflikten mit der vorherrschenden christlichen Lehre.

Veränderungen zugunsten des dritten Standes konnten daher nur erfolgreich sein, wenn sie innerhalb des bestehenden hierarchischen Ständesystems, d. h. von oben nach unten, vonstattengingen. In Form des Berufsbegriffs nahmen sie ihren Ausgang von der Kirche. Entstanden ist er zu Beginn der Neuzeit als eine Sprachvariation Martin Luthers bei der Übersetzung der Bibel ins Deutsche. Der neue Begriff transferierte zunächst ein bereits bestehendes Ethoskonzept – den für den Klerus reservierten Berufungsgedanken – auf weltliche Arbeit. Arbeit ist Berufung von Gott. Im Berufsbegriff trafen erstmals Arbeit und Ethos zusammen. Er trug damit maßgeblich zum Aufbrechen der bestehenden Ordnung bei. Indem er die göttliche Wertschätzung körperlicher und geistiger Arbeit suggerierte, wertete er den Stand der Arbeitenden gegenüber den Eliteständen – Klerus und Adel – auf. Martin Luther verband mit der Gleichheit vor Gott aber keine individuelle Freiheit in Form von freier Willensentscheidung. Freiheit ist für ihn eine religiöse Kategorie, keine weltliche. Sie ist in der Logik seiner Argumentation auch gar nicht notwendig. Lebenslange Standeszugehörigkeit ist der Preis für die Aufwertung der Arbeit; diese Kontinuität ist konstitutives Merkmal des lutherschen Berufsbegriffs.

Von diesem religiösen Ursprung löste sich der Beruf, indem er zunehmend Leistungs- und Arbeitsweltbezüge integrierte. Er bot zum einen die Möglichkeit, ein gottgefälliges, da standestreues Leben mit allgemeinen Arbeitstugenden wie Fleiß und Eifer in Einklang zu bringen. Der im Mittelalter verpönte Leistungsgedanke erhielt durch ihn den Segen der reformierten Kirche und ermöglichte – innerhalb der ständischen Vorgaben – eine Umbewertung von gewerblichem Erfolg und Strebsamkeit. Zum anderen gab es in den Städten der frühen Neuzeit klare Vorstellungen von qualifiziertem Spezialistentum, also von berufsförmiger Arbeit. Bereits im frühen 17. Jahrhundert wurde Beruf schon in Verbindung mit gewerblichen Begriffen wie Hantierung, Verrichtung und Handwerk verwendet.

Durch diese neuen Bezüge wurde er für die städtischen Bürger attraktiv und etablierte sich als Konstrukt, das christliche Berufung und gewerbliche Arbeit verknüpft. Im Zuge der Aufklärung verschob sich die Gewichtung immer mehr zugunsten des weltlichen Aspekts. Es entstand eine vernunftbegründete Berufsidee, die Selbstbestimmung und Neigung, aber auch soziale Verantwortung und Pflicht gegenüber der Gemeinschaft beinhaltete.

2.3 Der Beruf als Freiheitsinstrument

In der dritten Phase, von ca. 1780 bis 1830, wurde der Beruf zu einem Freiheitsinstrument. Im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts fand eine Verschiebung der realen

ökonomischen Machtverhältnisse zugunsten des städtischen Bürgertums – Gewerbetreibende, Händler, Kaufleute, Fabrikanten, Bankiers – statt. Diese wirtschaftliche Oberschicht beanspruchte auch politischen Einfluss, um ihr neues Gewicht zur Geltung zu bringen. Sie forderte die Rechtsgleichheit aller und mehr ökonomische Freiheit, denn im Bereich der städtischen Wirtschaft waren Marktzugänge nach wie vor über zünftische Vereinigungen mit Sonderrechten organisiert. Die bürgerlichen Gruppen scheiterten allerdings zunächst an den staatsrechtlichen Gegebenheiten. Grund dafür war, dass die Statik der Ständeordnung, obwohl sie nicht mehr Ausdruck der bestehenden sozialen Verhältnisse war, bis ins letzte Drittel des 18. Jahrhunderts vom absolutistischen Staat gestützt wurde.

Erst mit dem Ende des Ancien Regime im Gefolge der Französischen Revolution wurde auch in den deutschen Gebieten der Übergang von der ständischen in die bürgerliche Gesellschaft vollzogen. Alte Strukturen – lebenslange Standesbindung und Zunftzwang – wurden zu Beginn des 19. Jahrhunderts formal abgeschafft, neue bürgerliche Freiheitsideen gewannen die Oberhand. Mit dem Wegfall der Zunft als wirtschaftlichem Organisationsprinzip für das Handwerk und der Einführung der Gewerbefreiheit mussten Ausbildung, soziale Sicherung und Marktregulation unter liberalen Vorzeichen neu organisiert werden. Hierbei kam dem Beruf zentrale Bedeutung zu.

Zum einen war er theologischen Ursprungs und daher politisch nicht vorbelastet, wie Stand oder Zunft, und ihm wurden Freiheitspotenziale seitens der Aufklärung zugestanden, nämlich Selbstbestimmung. Der frei gewählte Beruf bot daher einen Gegenentwurf zum ständischen Zwang und er wurde zum Hoffnungsträger für die Umsetzung individueller Rechte, was in der gesetzlichen Garantie der freien Berufswahl zu Beginn des 19. Jahrhunderts zum Ausdruck kam.

Zum anderen war er durch seine im 17. und 18. Jahrhundert ausgebauten Arbeitsweltbezüge in der Lage, an die Funktionen der alten, abgeschafften Zusammenschlüsse anzuknüpfen. Im Bereich der Ausbildung war dies allerdings ein bis in das 20. Jahrhundert hinein andauernder Prozess. Grund dafür war, dass die Aufklärung im Beruf ein Freiheits-, aber kein Bildungsinstrument sah. Ihm lag auch kein der zünftischen Handwerksausbildung vergleichbares pädagogisches Verständnis zugrunde. Letzteres bildete institutionell zwar das ständische Hierarchieverständnis ab – Lehrling, Geselle, Meister –, sah aber doch eine eigene Ausbildungsphase vor. Es verfügte auch über didaktische Ansätze: das auf Vormachen und Nachahmen beruhende Imitatio-Prinzip für die Ausbildung und die Gesellenwanderung quasi als Fortbildungskonzept. Der Berufsbegriff hingegen war aus theologischen Überlegungen und nicht aus der mittelalterlichen Arbeitsrealität heraus entstanden. Seine pädagogische Grundidee war das Wachsen mit den Aufgaben in der lebenslangen Ausübung eines Amtes und nicht die systematische Vorbereitung auf ein solches. Dennoch wurden ihm mit Ende des Zunftwesens freigewordene gewerbliche Bildungsaufgaben übertragen.

2.4 Der Beruf zwischen Stand und Klasse

In der vierten Phase, in der Mitte des 19. Jahrhunderts, sah sich der Beruf von zwei Seiten bedrängt. Einerseits gab es Versuche aus konservativen Kreisen – Adel, Katholizismus, aber auch Handwerk –, mit seiner Hilfe das ständisch gegliederte Gesellschaftsmodell zu restaurieren. Durch seine Bindung an bürgerliche Werte eignete er sich aber nicht dazu, Herrschaftsprivilegien leistungsunabhängig zu legitimieren. Die berufsständische Gesellschaft als explizite Nachfolgerin der Ständegesellschaft gab es nie. Zudem hatten die alten Machteliten auch keine emotionale Bindung zu ihm. Standesbewusstsein war nicht ersetzbar durch Berufsbewusstsein.

Andererseits erhielt er im Zuge der aufkommenden Industrialisierung neue Konkurrenz. Für Karl Marx war die industrielle Lohnarbeit der zentrale Analysegegenstand und die Klasse die bedeutsame Kategorie zur Einteilung der Gesellschaft. Dem mit bürgerlicher Ethik überzogenen Berufsbegriff stand er reserviert gegenüber. Er hielt ihn für ungeeignet, um die ökonomischen und sozialen Verhältnisse im kapitalistischen System zu beschreiben.

Weder die alten standesgeprägten Gruppierungen noch die neue Arbeiterklasse konnten sich mit dem Berufsbegriff identifizieren. Karl Dunkmann (1922, S. 6) bewertet diesen Zeitraum als „Berufskrisis“ und konstatiert: „Das 19. Jahrhundert dagegen offenbart einen Kurssturz in der Wertung des Berufs bis fast zum Nullpunkt.“ Diese Entwertung führte zwar dazu, dass der Berufsgedanke bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts sein gesellschaftstheoretisches Profil nicht weiter schärfen konnte. Die Gefahr, obsolet zu werden, bestand jedoch nicht. Sein Beharrungsvermögen verdankte er der Kraft, Altes und Neues zu verbinden. Die Ständeordnung war formal abgeschafft, ein neues gesamtgesellschaftliches Ordnungsmodell existierte nicht. Der Beruf signalisierte Vertrautes und damit Sicherheit und Stabilität in dieser Zeit des gesellschaftlichen Umbruchs, ohne als reaktionäres Instrument zu gelten. Er stand aber nicht nur für Bekanntes, er war auch anschlussfähig an das Neue. Auch wenn er in der marxistischen Gesellschaftstheorie keine Rolle spielte, so hatte er doch im Arbeits- und Erwerbsbezug ein materialistisches Element. Gleichzeitig nahm der Beruf eine Weder-noch-Position ein, die wohl auch dem Selbstverständnis des deutschen Bürgertums in der Mitte des 19. Jahrhunderts entsprach, das sich nicht als Stand, aber auch nicht als Klasse betrachtete.

2.5 Der Beruf als Wegbereiter des Sozialstaates

Dem Beruf gelang es, sich in der bürgerlich-industriellen Gesellschaft zu etablieren, denn er war nicht ständisch-hierarchisierend, konnte aber vormals an Korporationen gebundene Funktionen übernehmen. Dieses Potenzial half ihm in der fünften Phase, die von der Reichsgründung 1871 bis zum Ende des Ersten Weltkriegs dauerte, sich als Leitidee für die Bildung neuer Institutionen hervorzutun. Der entscheidende Schub kam von der Arbeitsmarktstatistik. Anlass dafür war: Der neue Staat brauchte Wirtschaftsdaten. In dem auf ökonomische Entwicklung ausgerichteten deutschen Nationalstaat wurde die zahlenmäßige Erfassung der Menschen für das Gemeinwesen immer wichtiger. Als statistische Größe hierfür verwendete die Natio-

nalökonomie zunehmend den Beruf anstelle des Standes. Er war aussagekräftiger, denn er ermöglichte auch die Erfassung der faktischen Spezialisierung und hatte somit mehr Tiefenschärfe.

Zum Wegbereiter des modernen Staatswesens wurde der Beruf aber nicht allein dadurch, dass er sich als Größe zur Erfassung von Arbeitsmarktdaten bewährte. In der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg leistete er Hilfestellung bei der Gründung von Gewerkschaften und der Einführung der Sozialversicherungen. Außerdem wurde er spätestens zum Ende des 19. Jahrhunderts zu einer bedeutsamen pädagogischen Kategorie, denn die in den Freiheitsideen der Aufklärung begründete Unterordnung seines Bildungswertes unter die Allgemeinbildung wurde neu verhandelt. Bis in das erste Drittel des 20. Jahrhunderts hinein entstanden neue Ansätze zur Organisation von beruflicher Bildung unter Berücksichtigung der Industriearbeit und es entwickelte sich ein auf den Beruf hin ausgerichtetes Schulwesen, das bis heute seinen Namen trägt – die Berufsschule. Nicht zuletzt etablierte sich – auch als Ausdruck der Emanzipation der Frauen – ein eigenes Beratungswesen. Mit der 1927 landesweit eingeführten Berufsberatung wurde das seit 1810 bestehende Recht auf freie Berufswahl durch ein staatliches Beratungsangebot ergänzt. Die individuelle Entscheidungsfreiheit erhielt eine institutionelle Entscheidungshilfe.

Der Beruf half durch diese institutionelle Kraft dem neuen Nationalstaat, die Aufgaben eines modernen Staatswesens zu erfüllen. Er wurde zum Geburtshelfer des Sozialstaates. Katalysator für seinen endgültigen gesellschaftlichen Durchbruch wurde schließlich der Erste Weltkrieg, der zugleich zum unwiderruflichen Ende der Ständeordnung führte.

2.6 Der Beruf als sozialwissenschaftlicher Topos

In der sechsten Phase, die vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis zum Zweiten Weltkrieg reichte und sich zeitlich mit der fünften überschneidet, wurde der Beruf zum sozialwissenschaftlichen Topos. Durch seinen erfolgreichen Einsatz als Erhebungsgröße wurde er zu Beginn des 20. Jahrhunderts als Forschungsgegenstand für die Sozialwissenschaften attraktiv. So gründeten die Überlegungen Max Webers in seiner berühmten Studie von 1904/05/20 – „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“ – auf arbeitsmarktstatistischen Ergebnissen. Als wissenschaftlicher Begriff wurde er aber nicht mehr nur als Medium zur Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen betrachtet, sondern auch selbst zum Analysegegenstand. Vor allem soziologische, volkswirtschaftliche und pädagogische Forschungsansätze beschäftigten sich mit der Berufsidee. Es entstanden Berufssoziologie und Berufspädagogik als eigene wissenschaftliche Disziplinen. Im Gefolge der sich im Aufbau befindlichen öffentlichen Berufsberatung entwickelte sich auch die Berufskunde als angewandte Wissenschaft. Gleichzeitig erhielt der Beruf seine moderne Semantik, nämlich als ein Bündel von zusammengehörenden körperlichen und geistigen Tätigkeiten, die auf Qualifizierung beruhen, dauerhaft angelegt sind, Erwerbscharakter haben und zum Gemeinwohl beitragen.

Diese Entwicklungen führten dazu, dass der Berufsbegriff endgültig auch in die Alltagssprache eindrang. Der Soziologe und Nationalökonom Fritz Karl Mann schrieb 1933 (S. 481): „Es dürfte kein Zeitalter geben, in dem mehr von Beruf gesprochen worden ist als in der Gegenwart. Die Presse schildert die Sorgen der Berufswahl – die Behörden errichten Berufsberatungsstellen – eine umfassende Berufsstatistik sucht jeden zu erfassen, der das Kindesalter überschreitet – die Gesellschaft ist in zahlreiche Berufsgruppen und Berufsverbände ausgegliedert, die sich lebhaft befenden – die Psychologen untersuchen die ‚Berufseignung‘ – die Philosophen, Theologen und Soziologen wetteifern darin, uns den Verfall des Berufsethos oder die Möglichkeiten seiner Wiedererweckung vor Augen zu führen.“

2.7 Der Beruf als Säule des Wiederaufbaus

In der siebten Phase, die vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis in die frühen 70er Jahre des 20. Jahrhunderts reichte, kulminierte der gesellschaftspolitische Stellenwert des Berufs. Nach der Katastrophe des Nationalsozialismus war die Bundesrepublik Deutschland geprägt durch eine Neubestimmung des Wertesystems. Der Großteil der Bevölkerung interessierte sich vor allem für den Wiederaufbau und die Mehrung des privaten Wohlstandes. Die Menschen blieben weitgehend unpolitisch; Ruhe und Sicherheit waren das Gebot der Stunde. Dies führte – begünstigt durch den Marshallplan und die Währungsreform – zu einer innerhalb kurzer Zeit einsetzenden wirtschaftlichen Erholung. Zugleich waren die 1950er Jahre auch eine Periode des Übergangs. Sie schlossen zum einen die Epoche der Moderne ab, die etwa um die Wende zum 20. Jahrhundert begonnen hatte. Die Erwerbsstruktur war aber noch durch einen hohen Anteil an landwirtschaftlicher und sonstiger manueller Arbeit gekennzeichnet; der Anteil an Personen mit höherer Bildung war vergleichsweise gering. Zum anderen markierten sie auch den Beginn der entwickelten Industriegesellschaft. Das schnelle Wachstum der Industrieproduktion führte zu einem konjunkturellen Boom, der bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts hineinreichte. Neue Produkte und Dienstleistungen für jedermann, z. B. Auto, Urlaubsreise und Fernsehgerät, feierten ihren Siegeszug.

In dieser Phase, vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis zu den frühen 1970er Jahren, erreichte der gesellschaftspolitische Stellenwert des Berufs seinen Höhepunkt. Als Begriff war er – im Gegensatz zu Arbeit – nicht von nationalsozialistischem Gedankengut vereinnahmt worden. Zugleich hatte der alte ideologische Klassenbegriff an politischer Kraft verloren und Auf- und Abstiegsdenken in ihrer Bedeutung abgenommen. Zum neuen gesellschaftstheoretischen Konstrukt der sozialen Schicht war der Beruf in hohem Maße anschlussfähig, beide – Beruf und Schicht – betonten mehr das Verbindende als das Gegensätzliche.

In der sozialen Realität wurde er für das Individuum – neben der Familie – zur zweiten Lebenskonstante. Das im Beruf an die Person gebundene fachliche Können sicherte den Arbeitsplatz. Mit der Beschäftigungs- und Erwerbssicherheit verbunden waren ausreichende Vergütung und Versorgung sowie Sozialkontakte und psychi-

sche Stabilisierung. Für Berufswechsel bestand kaum Veranlassung. Im Grunde galt die ständische Devise: Nur die Krise berechtigt, sich vom Lebensberuf zu trennen.

Aber nicht allein für das Individuum war der Beruf zu dieser Zeit sehr bedeutsam. Für den Staat erfüllte er normative und regulative Funktionen, insbesondere bei der Gestaltung der Arbeitsmarkt-, Sozial- und Bildungspolitik, und den Unternehmen lieferte er verlässliche Informationen über Arbeitnehmerqualifikationen. Der Beruf war zum Stabilitätsfaktor der Nachkriegsgesellschaft und Deutschland zur Berufsgesellschaft geworden.

2.8 Die Neubewertung des Berufs

In der achten Phase, die in der Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts begann und bis heute andauert, kommt es zu einer kritischen Neubewertung des Berufs und seinen Funktionszuschreibungen. Hierfür gibt es unterschiedliche Argumentationslinien. Zunächst geriet der dem Berufskonzept innewohnende Selektionsmechanismus ins Blickfeld der Diskussion. Demzufolge verlaufen Berufe entlang von Schichtgrenzen, da Ausbildungsgänge bestimmte Ressourcen voraussetzen und soziale Fertigkeiten vermitteln, die vor allem der eigenen Schicht zuzuordnen sind. Des Weiteren wurde die Regulationsfunktion des Berufs für den Arbeitsmarkt infrage gestellt, beruhend auf dem Argument, dass der mit Berufsbegriffen verbundene Informationsgehalt nicht mehr den realen Qualifikationen der Arbeitssuchenden bzw. den Anforderungen der Unternehmen entspricht. Im Gefolge dieser Diskussion wurde auch die Bedeutung des Berufs für die Lebensführung von Individuen und für die Steuerung von Organisationen hinterfragt.

In jüngster Zeit trägt vor allem die Digitalisierung dazu bei, dass Unsicherheit besteht über den künftigen Stellenwert des Berufskonstrukts. In zahlreichen Branchen lässt sich eine Innovationsbeschleunigung beobachten, die bald die gesamte Wirtschaft erfassen wird. Computer übernehmen traditionelle Berufsarbeit und Tätigkeitsinhalte ändern sich in immer kürzeren Zyklen. Für die Ordnungspolitik wird es immer schwieriger, konsistente und dauerhafte Berufsbilder zu formulieren. Zudem werden in Soziologie und Pädagogik auch Konstrukte diskutiert, die in Einzelaspekten durchaus als Alternative betrachtet werden können, z. B.: Arbeitskraftunternehmer, Kompetenz oder Employability.

Diese Neubewertung führt bisher nicht dazu, dass der Berufsgedanke grundsätzlich infrage gestellt wird. Er bleibt empirisch evident und neue Alternativkonzepte können seine umfassende Funktionalität nur ausschnitthaft übernehmen. Die in der entwickelten Industriegesellschaft vorhandene Omnipräsenz scheint sich allerdings abzuschwächen und eine Renaissance wird es wohl nicht geben. Der Berufsgedanke wird, wie bereits mehrmals in der Geschichte geschehen, erneut seine Flexibilität unter Beweis stellen müssen.

3 Resümee und Ausblick

Prospektive Thesen zum künftigen Stellenwert des Berufs sind vor dem Hintergrund seiner Begriffsgeschichte nur bedingt möglich. Festhalten lässt sich zunächst: Der Beruf hat es – trotz diskontinuierlicher (Berufs-)Biografie – zu hohem gesellschaftlichem Ansehen gebracht. Seinem in acht Phasen skizzierten Weg in die Mitte der Gesellschaft liegen im Wesentlichen vier große Schübe zugrunde: als Gleichheitsidee in seiner Entstehung im ausgehenden Mittelalter, als Freiheitsinstrument im Übergang von der ständischen in die bürgerliche Gesellschaft, als institutioneller Wegbereiter des National- und Sozialstaates und als tragende Säule des Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg.

In jedem dieser Schübe übernahm er neue gesellschaftliche Aufgaben und half dabei, jeweils drängende Probleme der Zeit zu lösen. Seine Karriere gründet auf seiner Problemlösekompetenz. Dieses in Stände- und Industriegesellschaft erworbene Potenzial, das im Wesentlichen auf seiner Flexibilität beruht, spricht dafür, dass er sich auch in der digitalen Gesellschaft behaupten wird. Welche Probleme dort gelöst werden müssen und wie er sich hierfür verändern wird, bleibt abzuwarten.

Erste Hinweise darauf, dass er dies bereits tut, kommen aus der beruflichen Bildung. Der Beruf wandert an die Hochschulen. Hierfür gibt es unterschiedliche Belege. Das duale Studium, in dem hochschulische mit betrieblichen Lernphasen systematisch verbunden werden, hat in den letzten Jahrzehnten eine erfolgreiche Entwicklung durchlaufen. Es handelt sich um die seit Jahren am schnellsten wachsende Studienform in Deutschland und dieser Trend wird sich vermutlich auch weiterhin fortsetzen (Lachmann & Sailmann 2014). Des Weiteren sind seit der Bologna-Reform 1999 an den Hochschulen zahlreiche spezifische Studiengänge entstanden, die sich mit einem bestimmten Schwerpunkt innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin beschäftigen und dies auch durch Berufsbezeichnungen im Titel signalisieren. Nicht zuletzt gibt es mittlerweile auch für mehrere traditionelle Schulberufe aus dem Gesundheitswesen primärqualifizierende Studiengänge (Wissenschaftsrat 2012, S. 85). Diese Beispiele zeigen, dass der Beruf sich neuerdings verstärkt nach den Bildungsinstitutionen richtet und nicht mehr umgekehrt, wie bisher.

Aber nicht Anpassung allein wird dem Beruf helfen, sich in der digitalen Zukunft zu behaupten, sondern auch die Bewahrung seiner Kernidee, nämlich Arbeit und Ethos zu verbinden, d. h. als Mensch eine Sache zu seiner zu machen und darüber sowohl Identität als auch gesellschaftliche Wertschätzung zu gewinnen. In dieser Funktion wird er auch in der digitalen Gesellschaft gebraucht werden.

Literatur

Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (1998). Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. *MittAB* 31(3), 461–472.

- Baethge, M. (2004). Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 100(3), 336–347.
- Beck, U. & Brater, M. (1978). *Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit. Eine gesellschaftlich-historische Theorie der Berufe*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Dostal, W., Stooß, F. & Troll, L. (1998). Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. *MittAB* 31(3), 438–460.
- Dunkmann, K. (1922). *Die Lehre vom Beruf. Berlin. Eine Einführung in die Geschichte und Soziologie des Berufes*. Berlin: Trowitzsch & Sohn.
- Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2013). *The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?* Oxford. Verfügbar unter: www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf [Letzter Zugriff am 10.10.2018].
- Lachmann, R. & Sailmann, G. (2014). Das duale Studium braucht klare Mindeststandards. *IAB-Forum* 2, 82–89.
- Mann, K. F. (1933). Zur Soziologie des Berufs. *Jahrbuecher fuer Nationaloekonomie und Statistik*, Bd. 3.F, 481–500.
- Sailmann, G. (2018). *Der Beruf. Eine Begriffsgeschichte*. Bielefeld: transcript.
- Weber, M. (1996). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* [¹1904/05; ²1920]. Weinheim: C.H. Beck.
- Wilhelm, T. (1975). Das Arbeitsethos der Gegenwart im Lichte der deutschen Bildungsüberlieferung. In K. Stratmann & W. Bartel (Hrsg.), *Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung* (S. 95–113). Gütersloh: Kiepenheuer & Witsch.
- Wissenschaftsrat (2012). Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen. Köln. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf> [Letzter Zugriff am 10.10.2018].

Autor

Gerald Sailmann, Prof. Dr., ist Professor für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Wirtschaftspädagogik, an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim. Seine Forschungsschwerpunkte sind Übergang Schule – Berufsausbildung, ausbildungsbezogene Arbeitgeberberatung, berufliche Weiterbildung in Unternehmen, Qualifizierung von Lehrpersonen.

Kontakt: gerald.sailmann@arbeitsagentur.de

Beruflichkeit und „meritokratische Logik“: Konvergenzen und Divergenzen aus bildungspolitischer und komparativer Sicht

THOMAS DEISSINGER

Abstract

Der Beitrag thematisiert das Problem der Geltendmachung einer angemessenen sozialen Anerkennung beruflicher Bildungswege in Deutschland und Kanada. Hierbei kann offensichtlich nicht von einer unüberbrückbaren Kluft zwischen dem Berufsprinzip und dem „meritokratischen Prinzip“ gesprochen werden, sondern in den kulturell verschiedenen Ländern gibt es durchaus Tendenzen einer Annäherung zwischen dem „Beruflichen“ und dem „Allgemeinen“, die in jüngerer Zeit an Bedeutung gewonnen haben.

The article broaches the issue of the assertion of appropriate social recognition concerning vocational courses of education in Germany and Canada. Obviously, it cannot be spoken of an unbridgeable gap between the principle of vocation and the “meritocratic principle”. In both culturally diverse countries, there absolutely are tendencies of approximation between the “vocational” and the “general” that have gained in importance in recent times.

1 Problemstellung

Derzeit besteht großes Interesse seitens der Bildungsforschung wie auch der Politik, dass „gut funktionierende“ Berufsausbildungssysteme möglicherweise in andere nationale und kulturelle Kontexte übertragen werden könnten oder sollten. Eines der meist beachteten „Modelle“ scheint hierbei das deutsche System der dualen Berufsausbildung zu sein (Deißinger 2010). Hierbei wird fast durchgängig mit der Funktion der Berufsausbildung, Jugendarbeitslosigkeit entgegenzuwirken, als zentraler Vorteilseigenschaft argumentiert. Dies geschieht zumeist in Absehung von den realistischen Chancen einer Übertragbarkeit dieses Systems der Berufsausbildung (Euler 2013; Deißinger 2015a). Im Falle Deutschlands sind es nämlich vor allem zwei Parameter, die diese Einzigartigkeit im Kreis der europäischen Berufsbildungssysteme begründen und komparativ weniger stark beachtet werden als das duale Organisationsprinzip: (i) das „Berufsprinzip“ bzw. „Prinzip der Beruflichkeit“ als grundlegendes Leitkonzept für auf überbetriebliche Teilarbeitsmärkte (Sengenberger 1987)

ausgerichtete „holistische“ Ausbildungsgänge, das aber gleichermaßen auf die berufliche Teilzeitschule verweist, der in diesem Zusammenhang ein „Bildungsauftrag“ zukommt (Deißinger 1998); (ii) die Funktion von Kammern, Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften, die für jene Bereiche im Berufsausbildungssystem zuständig sind, welche über den Einflussbereich staatlicher Regelungen hinausgehen, insbesondere wenn es um die Modernisierung von Ausbildungsgängen geht (Deißinger & Gonon 2016; Busemeyer & Schlicht-Schmälzle 2014). Beide Aspekte sind miteinander verbunden und erklären, warum es schwierig bis unmöglich ist, diesen Ansatz in simplizistischer Manier in einem andersartigen sozialen und kulturellen Kontext umsetzen zu wollen.

Berufsbildungssysteme weisen vor diesem Hintergrund eine „Selbstbezüglichkeit“ im Sinne einer spezifischen „Eigenlogik“ (Georg 1997, S.158f.) auf. Dies trifft auf Deutschland ebenso zu wie bspw. auf den angelsächsischen oder romanischen Kulturraum, wenn es um die Beharrungskraft der ordnungspolitischen, d. h. vor allem der makrostrukturellen Grundverfassung beruflicher Bildung geht, aber auch mit Blick auf die didaktischen Leitbilder und Lernkulturen, die ebenfalls historischen und kulturellen Prägungen folgen (Harris & Deißinger 2003). Überdies drückt sich in dieser Strukturlogik jeweils auch das politische und soziale Umfeld aus, in dem sich berufliche Bildung vollzieht: „Different types of countries have different types of transition systems that reflect the nature of their social and political institutions, economy and labour market“ (Wheelahan 2016b, S.465).

Vieles deutet darauf hin, dass der sog. „meritokratischen Logik“ (Hoffer 2002) offensichtlich die Funktion eines gegenläufigen Katalysators zukommt, da sie gerade nicht auf die Wertigkeit des Beruflichen setzt und deshalb auch die Entfaltung eines auf Eigenständigkeit basierenden Berufsbildungssystems tendenziell eher unterbindet. Sie wird neben dem Berufsprinzip im Zentrum dieser Abhandlung stehen. Es sollen sowohl Probleme aufgezeigt werden, denen Berufsbildungssysteme ausgesetzt sind, wenn es um die Geltendmachung einer angemessenen sozialen Anerkennung nicht-akademischer Bildungswege geht. Des Weiteren soll aufgezeigt werden, dass wir es keinesfalls durchgängig mit einer unüberbrückbaren Kluft zwischen dem Berufsprinzip und dem meritokratischen Prinzip zu tun haben, sondern dass es auch in kulturell sehr verschiedenen Ländern vergleichbare Verknüpfungen des „Beruflichen“ mit dem „Allgemeinen“ gibt, die in jüngerer Zeit an Bedeutung gewonnen haben. Im Falle Kanadas, wo Meritokratie eine traditionell größere Rolle spielt als in deutschsprachigen Ländern und die Hochschulbildung als „Königsweg“ innerhalb der Gesellschaft gilt, lassen sich Konvergenzen beobachten, die darauf zielen, den Status der Berufsbildung oder zumindest den des „angewandten Lernens“ (*applied learning*) gegenüber den klassischen allgemein-akademisch ausgerichteten Bildungswegen zu stärken. Sie deuten eine Entwicklungsrichtung an, die auch in Deutschland mit den dualen Studiengängen bzw. Dualen Hochschulen in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat.

2 Beruflichkeit von Ausbildung

Im deutschen sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Kontext haben wir es mit einer Besonderheit zu tun, die die Bedeutung der Beruflichkeit bis auf den heutigen Tag zumindest partiell zu erklären vermag: So konnte sich hier auf der Grundlage der Gewerbeordnung von 1897 das deutsche Handwerk als (erneut) „normierender Faktor“ der Berufsausbildung etablieren (Abel 1963, S. 42), nicht zuletzt weil staatlicherseits zu dessen Gunsten die Gewerbefreiheit eingeschränkt wurde und sich damit unter den Bedingungen einer sich industrialisierenden Gesellschaft die Rückkehr zum Selbstverwaltungsprinzip eröffnete (Harney & Tenorth 1986). Letzteres gehört neben der Berufsschulpflicht, die sich im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts durchsetzte, zu den institutionell-organisatorischen Stützpfählern der deutschen Berufsausbildung. Wie Harney hierzu ausführt, erwiesen sich „Rekorporierung“ und „Pflichtbeschulung“ als die „die preußisch-deutsche Entwicklung gleichzeitig (...) spezifizierende und von anderen Ländern abgrenzende Reaktion“ auf die Industrielle Revolution (Harney 1985, S. 120; S. 126). Hierbei blieb die „Rekorporierung“ jedoch gerade nicht auf das Handwerk beschränkt, sondern wurde im Kern von der Industrie adaptiert und dabei gleichzeitig modifiziert (Harney 1995). Die deutsche Ausbildungstradition, die sich nach wie vor im deutschen dualen System spiegelt, ist somit auch eng verknüpft mit dem, was Ruth als das „charakteristische Resultat Facharbeit“ (Ruth 1995, S. 100) bezeichnet.

Dass das Prinzip der Beruflichkeit hierbei – ganz zu schweigen von seiner spezifischen kulturellen Wurzel, die eben im Berufsbegriff deutscher Provenienz liegt (Zabeck 1983) – ein ausgesprochen komplexes Konstrukt darstellt, wird deutlich, wenn man versucht, dieses über den Zusammenhang von Bildungssystem und Beschäftigungssystem in den Blick zu nehmen. Hierbei kristallisieren sich die folgenden Aspekte als essenziell heraus, die sich auf die Strukturen des deutschen Berufsbildungssystems projizieren lassen:

- Die Berufsform ist ein „Sonderfall möglicher Organisationsformen von Arbeitsteilung“ (Beck & Brater 1978, S. 76), der Individuen als Träger der Arbeitsteilung erscheinen lässt, wobei die Aufteilung der Arbeit zwischen diesen Individuen dauerhaft und „exklusiv“ organisiert ist und ihr eine „Arbeitsfähigkeitsteilung“ zugrunde liegt, die den individuellen Erwerb von Fertigkeiten und Kenntnissen voraussetzt. Es handelt sich demnach um ein Konzept, das den von der angelsächsischen Soziologie entwickelten „professionstheoretischen Ansatz“ auf die Gesamtheit aller Berufe ausdehnt und ihm zugleich ein arbeitsmarkttheoretisches Fundament verleiht (ebenda).
- In dieser Perspektive wird dem Beruf eine spezifische Funktion im Hinblick auf die Wirkungsweise der Verflechtung von Ausbildung und Beschäftigung zugeschrieben, indem diese als eine institutionell abgesicherte Marktstrategie beschrieben wird, an der sich die Betriebe wie auch die Absolventen des Ausbildungssystems beteiligen. Das übergreifende Strukturprinzip besteht in der Ausformung eines „Berufssystems“, das neben technisch-funktionellen Aspek-

ten vor allem von sozialen und individuellen Handlungsmustern bestimmt wird (Brater 1983, S. 59 f.).

Orientieren wir uns an dieser Kennzeichnung der soziologischen Berufstheorie, so ist es nicht abwegig, im Hinblick auf den Grundcharakter der Beziehungen zwischen Ausbildung und Beschäftigung in Deutschland vom Prinzip der Beruflichkeit als einem „organisierenden Prinzip“ von Ausbildung im Sinne eines nationaltypischen Zusammenhangs aus vier Variablen zu sprechen: (1) dem gesellschaftlichen Stellenwert sowie der spezifischen Funktionsgebung der Berufsausbildung gegenüber anderen Bildungswegen; (2) der damit korrespondierenden Segmentierung des industriellen und des handwerklichen Arbeitsmarktes; (3) der Spezifik in der Struktur der Arbeitsorganisation und der Differenziertheit des Personaleinsatzes in den Unternehmen; und (4) der Tragweite der Berufsqualifikation im Hinblick auf die damit intendierte Autonomie und Mobilität der einschlägig ausgebildeten Arbeitskräfte. Beruflichkeit manifestiert sich somit aus institutionentheoretischer Sicht in der reliablen Strukturierung des institutionell-organisatorischen Rahmens der Berufsausbildung (ordnungspolitisch-organisatorischer Aspekt), jedoch auch in der überbetrieblichen Universalisierung und Standardisierung von Arbeitsqualifikationen, die sich als prinzipiell „unteilbar“ und „ganzheitlich“ strukturiert erweisen (didaktisch-curricularer Aspekt) und denen damit ein hohes Maß an sozioökonomischer Wertigkeit zukommt (vgl. hierzu ausführlich Deißinger 1998). Mittels dieser Wertigkeit erhalten qualifizierte Arbeitskräfte in Deutschland ein hohes Maß an subjektiver „Gestaltungsmacht“ gegenüber „bürokratisch“ strukturierten Arbeitshierarchien (Maurice, Sorge & Warner 1980; Lutz 1976).

Aus berufspädagogischer Sicht hat zudem die Berufsbildungstheorie bei der Herausbildung dessen eine wichtige Rolle gespielt, was man bis heute mit der besonderen gesellschaftlichen Wertschätzung der Berufsbildung im Vergleich zu den auf „Verallgemeinerung“ setzenden Wissens- und Kompetenzformen verbindet. Ausgehend von seiner Erfurter Preisschrift (Kerschensteiner 1901; Zabeck 2013, S. 487 ff.) hat Georg Kerschensteiner diesen Weg erziehungspolitisch und später dann auch bildungstheoretisch aufgewiesen: Die Jugend müsse nicht nur zum Beruf, sondern durch den Beruf, dem die Qualität einer „Pforte zur Menschenbildung“ zukomme, geformt und gebildet werden (Kerschensteiner 1910, S. 30). Gleichzeitig sei es Aufgabe des Staates, durch seine Schulen zu gewährleisten, dass die jungen Menschen sowohl zu gebildeten Persönlichkeiten als auch zu „brauchbaren Staatsbürgern“ würden. In der Interpretation von Blankertz markiert die Erfurter Preisschrift die „Geburtsstunde der Berufsschule“ (Blankertz 1969, S. 136).

Der oben angesprochene Ganzheitlichkeitsaspekt, den gerade auch die Ordnungspolitik – historisch gesehen zeitgleich mit der Entstehung der Berufsbildungstheorie – vor allem seit den 1930er Jahren verfolgte (Harney 1995, S. 48 ff.), hat sowohl eine Qualitäts- als auch eine Bildungskomponente: Vor allem mit Letzterer legitimierten die Protagonisten der Berufsbildungstheorie nicht etwa die Ebenbürtigkeit, sondern vielmehr den Primat der Berufsbildung gegenüber der Allgemein-

bildung (Müllges 1967). Man sollte diese historischen Wegmarkierungen nicht aus dem Auge verlieren, wenn man die komplexe Gesamtstruktur der beruflichen Bildung heute in Deutschland, vor allem mit einem Fokus auf das vergleichsweise hoch institutionalisierte Lehrerbildungssystem, betrachtet.

Sowohl unter Berücksichtigung der einschlägigen soziologischen Kennzeichnungen der Wirkungszusammenhänge zwischen dem deutschen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem (die auf die Integrations- und Sozialisationsfunktion von Berufen verweisen) als auch in Anbetracht der (zumindest latenten) Beharrungskraft des in der Berufsbildungstheorie wurzelnden präskriptiven Berufsgedankens überrascht es nicht, wenn die „Verfestigung des Berufsprinzips als Bezugspunkt der Berufsausbildung“ (Kutscha 1992, S. 539), und nicht die duale Lernortstruktur, als besonders charakteristisch für die deutschen berufspädagogischen Verhältnisse herausgestellt wird (vgl. hierzu Zabeck 1996; Deißinger 1998, S. 81 ff.). Ihr ordnungspolitischer Kern in Gestalt des mittelständischen Korporatismus (Winkler 1976), aber auch das Konsensprinzip und damit die Relativierung der staatlichen Steuerungsmacht im Hinblick auf die betriebliche Berufsausbildung, sind die entscheidenden Systemelemente, die dafür sorgen, dass die Berufsausbildung – anders als in anglophonen Gesellschaften – nicht der ausschließlichen Verfügungsmacht der Unternehmen überlassen wird (Deißinger 2013). Die Politikwissenschaft bezeichnet diese Form der gesellschaftlichen Lösung des Qualifizierungsproblems als „collective skill formation“ (Busemeyer & Schlicht-Schmälzle 2014).

Das Festhalten an diesen Strukturen und den damit verbundenen Mechanismen der Steuerung der Berufsausbildung zeigt sich in der das duale System bis heute stützenden Interessenkonstellation staatlicher und nichtstaatlicher Akteure, auch wenn hier interessanterweise „graduelle Präferenzwechsel“ und „Koalitionen“, sowohl aufseiten der Sozialpartner als auch der politischen Parteien (Busemeyer 2009) charakteristisch sind für die erstaunliche Konsolidierungsstärke, die die deutsche Berufsbildungspolitik vor allem seit den 1970er Jahren auszeichnet. Umso verständlicher sind die „Kassandra-Rufe“, die im Zeichen zunehmender struktureller und mentaler Akademisierungstendenzen in Deutschland immer lauter werden und die auf die Gefährdungen für das duale Ausbildungssystem hinweisen (Kuda et al. 2012).

Damit rücken das Phänomen und die Implikationen einer auch in Deutschland steigenden Bildungsbeteiligung an den höheren, akademischen Bildungswegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 155 ff.) und mit ihnen das sozialpsychologische Moment der Meritokratie in den Blick.

3 Begriff und Formen von Meritokratie

Als „Meritokratie“ bzw. „meritokratische Logik“ bezeichnet man die perzipierte oder tatsächliche Abhängigkeit der schulischen und/oder beruflichen Entwicklung von (zumeist im Schul- oder Hochschulsystem) erworbenen formalen Berechtigungen

(Frommberger 2009, S. 2). Damit wird zugleich suggeriert, dass nur Abschlüsse aus dem allgemeinbildenden bzw. akademischen Bereich des Bildungssystems derartige Lebens- und Karriereperspektiven eröffnen und diejenigen, die sich – wie die berufliche Bildung – dieser „Verallgemeinerungslogik“ des Wissens- und Kompetenzerwerbs aufgrund ihrer andersartigen gesellschaftlichen und ökonomischen Funktionalität mehr oder weniger verschließen, einen minderwertigen Status bzw. Rang in der jeweiligen nationalen Bildungshierarchie zugewiesen bekommen.

Ursprünglich bedeutet meritokratisches Denken, dass sich das Selektionskriterium für erfolgreiche Bildungs- und Berufswege in ökonomischer und gesellschaftlicher Hinsicht vom Merkmal der „gehobenen Geburt“ hin zu einem auf (vor allem intellektuell unter Beweis gestellte) individuelle Leistung bezogenen Gradmesser verschiebt bzw. von ihm abgelöst wird (Frommberger 2009, S. 3). So definiert Hoffer „meritocracy“ wie folgt (Hoffer 2002, S. 435; Goldthorpe 1996, S. 255 f.; Solga 2013, S. 22 f.):

„The term meritocracy is usually understood to mean that individuals are selected for educational opportunities and jobs on the basis of demonstrated performance or ostensible predictors thereof. The most widely used meritocratic selection criteria are educational degrees or certificates and examination results“.

Hierbei bleibt zunächst die berufliche Bildung, die ja auch mit Zeugnissen und Prüfungen operiert, keinesfalls außen vor: „It is used with reference both to educational opportunities and to the occupational order“ (ebenda). Georg und Sattel beziehen sich hierauf, wenn sie davon sprechen, dass die „Organisationsstrukturen von Bildung und Berufsbildung, die Übergangsmuster zwischen Schule, Berufsausbildung und Beschäftigung, das Ausmaß der Formalisierung, Standardisierung und Spezialisierung von Ausbildungs- und Arbeitsorganisation (...) immer auch an Normen und Regeln gebunden (sind), die allgemeine gesellschaftliche Anerkennung finden“ (Georg & Sattel 2006, S. 126). Vor diesem Hintergrund hat historisch gesehen das formale Prinzip der Meritokratie erstmals eine spezifische inhaltliche Färbung erfahren, als sich die „neuen Eliten“ des Bildung als Statusmerkmal inkorporierenden Bürgertums vor allem im 19. Jahrhundert dem Diktum der „allgemeinen“, d. h. „zweckfreien“ Bildung verschrieben. In der modernen Entwicklung kam es vor diesem Hintergrund zu zwei Abwandlungen der allgemeinen Implikationen des meritokratischen Prinzips:

- Zum Ersten rückte seine Formalisierung durch Prüfungen in den Vordergrund, die *intellektuelle Leistungen* zum Gegenstand haben, und die Entstehung einer diesbezüglichen sozialen Dimension, die die Verselbstständigung dieser Formalisierung gegenüber der Verwertbarkeit der Bildungsinhalte markiert. Nochmals Hoffer: „The most common definition of meritocracy conceptualizes merit in terms of tested competency or ability, and most likely as measured by IQ or standardized achievement results“ (Hoffer 2002, S. 436).
- Zum Zweiten steht Meritokratie heute vor allem für eine auf „merits“ beruhende *Selektionswirkung* in der Gesellschaft. In den 1990er Jahren haben Herrn-

stein und Murray (1994) in ihrem umstrittenen Buch *The Bell Curve* auf den Tatbestand hingewiesen, dass sich (vor allem) die amerikanische Gesellschaft im 20. Jahrhundert, was die Stratifizierung der Berufe angeht, zunehmend am intellektuellen Prinzip und damit generalistisch ausrichtete. Insofern kann man sagen, dass sich Meritokratie sozialstrukturell auf das Bildungssystem auswirkt, was wiederum Implikationen für jene Bildungswege zur Folge hat, die „nach oben“ nicht unmittelbar anschlussfähig sind.

In Deutschland ist sicherlich in der historischen Langfristperspektive zunächst die neuhumanistische Bildungstheorie entscheidend an einer Gewichtsverlagerung zugunsten der höheren, d. h. gymnasialen und universitären Bildung und ihrer „kontradiktorischen“ Positionierung gegenüber der unter dem Verdacht der Utilität stehenden beruflichen Bildung beteiligt gewesen (Zabeck 1974, S. 46). Diese Ausgrenzungslogik taucht bei Wilhelm von Humboldt in seinem Königsberger und Litauischen Schulplan (1809) auf – auch wenn diesem zweifelsohne kein primär „soziologischer“, sondern vielmehr ein pädagogischer Gedankengang zugrunde liegt (zit. in: Lange et al. 2001, S. 40):

„Alle Schulen (...) müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. (...) Durch die allgemeine (Bildung) sollen die Kräfte, d. h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die spezielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten.“

Dort, wo historisch-kulturelle Entwicklungen, wie in Deutschland, dafür gesorgt haben, dass sich die „realen Antriebe“, die das Pädagogische vom Gesellschaftlichen separierten, gegenüber dem Utilitäts- bzw. Funktionalitätsprinzip des beruflichen Lernens nur partiell durchsetzen konnten (Deißinger 2011), konnte sich eine gesellschaftlich akzeptierte Eigenständigkeit des Beruflichen gegenüber der Allgemeinbildungstheorie entwickeln. Letzteres gilt allgemein für diejenigen Länder, in denen nicht nur die Lehre eine nach wie vor starke Stellung gegenüber den beruflichen Vollzeitschulen hat (Deißinger 2010), sondern vor allem dort, wo sich tatsächlich „duale Systeme“ als Konzepte für die Lösung des gesellschaftlichen Qualifizierungsproblems herausbilden konnten. Hier ist bis heute die berufliche Bildung ein zentrales gesellschafts-, bildungs- und wirtschaftspolitisches Themen- und Handlungsfeld. Dass dennoch gerade in Deutschland die am allgemeinen Lernen festgemachte Meritokratie heute stärker ist als jemals zuvor, hat vor allem mit bildungsgeschichtlichen Umbruchzeiten (Stichwort: Bildungsexpansion), aber auch neueren gesellschaftlichen Entwicklungen (Stichwort: Wissensgesellschaft) im 20. Jahrhundert zu tun, die einhergehen mit dezidierten politischen Entscheidungen, das Bildungssystem weniger selektiv und damit offener für akademische Zugangswege zu gestalten. Kennzeichen dieser Entwicklung sind „neben der Ausweitung der Hauptschuljahre von acht auf neun Jahre und einer Verbesserung der Berufsausbildung ein wachsender Zustrom auf weiterführende Schulen und Hochschulen“ (Steuerwald 2016, S. 150). Besonders deutlich haben sich vor allem in den letzten zehn Jahren die Ge-

wichte zwischen der Studierendenpopulation und den Berufsbildungsteilnehmern zugunsten der Erstgenannten verschoben (BMBF 2018, S. 53).

Vor diesem Hintergrund ist die „meritokratische Logik“ auch in einem Land angekommen, in dem die Berufsbildung traditionell einen hohen sozioökonomischen Stellenwert für sich reklamieren konnte. Auch hierzulande scheint es wichtiger und attraktiver, jene Bildungswege zu belegen, bei denen sich die Zuweisung von Positionen und sozialem Status zunehmend an den Zertifikaten des allgemeinen Bildungswesens und immer weniger am Nachweis fachlicher Kompetenzen ausrichtet. Schon jetzt ist es wahrscheinlich, dass die duale Ausbildung im „Konkurrenzkampf um höhere Bildungsabschlüsse“ langfristig den Kürzeren ziehen und der Gefahr einer noch stärkeren Marginalisierung (Hand in Hand mit der Hauptschule) anheimfallen könnte (Georg & Sattel 2006, S. 147).

Ein jüngeres Beispiel im Land Baden-Württemberg sind zwei weitreichende, von Bündnis 90/Die Grünen und SPD initiierte bildungspolitische Maßnahmen bzw. Reformprojekte, die stark an die bildungseuphorischen Überzeugungen maßgeblicher Entscheidungsträger, aber auch „kritischer“ Pädagogen aus den 1960er und 1970er Jahren erinnern: nämlich die Abschaffung der obligatorischen Grundschulempfehlung im Jahre 2011¹ sowie die parallel verlaufende Einführung von sog. Gemeinschaftsschulen, an deren Sinnhaftigkeit sich bis heute, wenn auch in abgeschwächter Form, die bildungspolitischen Gemüter abarbeiten (Bohl & Meissner 2013). Ihre Protagonisten werden nicht müde, neben den besseren individuellen Fördermöglichkeiten vor allem das Ziel erhöhter (struktureller) „Durchlässigkeit“ und damit die Abkehr von den klassischen „Selektionsmechanismen“, gerade auch in Verbindung mit dem Wegfall der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung zu betonen (Neugebauer 2010). An den Auswirkungen der Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung kann man sehr gut erkennen, wie stark die sog. „sekundären Herkunftseffekte“ (Boudon 1974) und damit die Bildungsaspirationen von Eltern Bildungswege im Sinne der „meritokratischen Logik“ als wichtig für den Erwerb höherer beruflicher Positionen und attraktiver Karrierewege definieren und der u.a. auf die klassische Schultheorie (Fend 1980) rekurrierende Terminus „Selektion“ quasi zu einem pädagogisch fragwürdigen Begriff degradiert wird.

Dass Selektion und Chancengleichheit durchaus zusammen gedacht werden können, zeigt sich am Beispiel Frankreichs. Dessen Berufsbildungsgeschichte erfährt im ausgehenden 18. Jahrhundert wesentliche Weichenstellungen, die das moderne französische Berufsbildungssystem verstehbar machen und seine Andersartigkeit gegenüber Deutschland unterstreichen (Deißinger 1998, S. 184 ff.). Nach 1789 kam es in Frankreich zunächst zur „völligen Beseitigung korporativer Strukturen“ (Harney 1990, S. 220). Die Zünfte wurden mit dem Loi d'Allarde aus dem Jahre 1791 abgeschafft und die Gewerbefreiheit setzte den Gewerbeschein an die Stelle der Zunftbindung. Noch im selben Jahr wurde ein ausgesprochen restriktiv verfasstes

¹ Hierdurch wurden „die Rechte der Eltern bei der Wahl der weiterführenden Schulart gestärkt. Sie entscheiden, welche weiterführende Schulart ihr Kind besuchen soll. Hierzu müssen sie Lernstand und Entwicklungspotenzial ihres Kindes berücksichtigen“ (Serviceportal Baden-Württemberg: <https://www.service-bw.de/lebenslage/-/sbw/bergang+in+weiterfuehrende+Schulen-5001333-lebenslage-0>).

Berufsvereinsrecht erlassen (Loi Le Chapelier). Demgegenüber steht der von Schriewer als das „verfassungspolitische Gegenprogramm“ zu den Grundsätzen der Französischen Revolution bezeichnete deutsche Selbstverwaltungsgedanke (Schriewer 1986, S. 76 f.), der sich bis heute in den Grundstrukturen „berufsorientierter“ Berufsbildungssysteme und ihrer auf Konsens gegründeten Bewältigungs- und Modernisierungsmechanismen (collective skill formation) spiegelt (Busemeyer & Schlicht-Schmälzle 2014). Die „Differenz von Betrieb und Beruf“ (Harney 1985) ist vor diesem Hintergrund ein wesentliches Merkmal „berufsorientierter“ Berufsbildungssysteme, bei dem deutliche Differenzlinien zwischen der akademischen und der nichtakademischen Bildung erkennbar sind, die das eigentliche Ausbildungssystem als etwas systemisch Eigenständiges hervortreten lassen.

Meritokratie im französischen Falle äußerte sich historisch in einer „Krise der Lehrlingsausbildung“ (Schriewer 1982, S. 257 f.), die im 20. Jahrhundert eine Verschärfung erfuhr durch die graduelle Aufwertung der beruflichen Schulen und ihre Orientierung am Zertifizierungssystem der allgemeinbildenden, insbesondere der gymnasialen Bildungswege. Mit der Etablierung vollzeitschulischer Ausbildungsstätten für Lehrlinge entstand ein gegenüber der deutschen Entwicklung konträres Muster institutionalisierter Berufsausbildung – trotz der Ähnlichkeit der industriell-technischen Entwicklung und der bürokratisch-militärischen Tradition der beiden Länder (Schriewer 1982, S. 252). Als die „unterschiedlichen Lösungen industrieller Qualifikationsprobleme“ stellt Lutz für Deutschland „die zentrale Bedeutung der industriellen Lehre“ und für Frankreich die Abhängigkeit der Berufsbildung vom und ihre Ausrichtung auf das „öffentliche Bildungssystem“ heraus (Lutz 1976, S. 143). Was die berufliche Bildung und ihre Wertigkeit als solche betrifft, so ist sie nur dort nach oben „anschlussfähig“, wo sie sich – wie im Falle des Berufsabiturs Bac Pro (Ott & Deißinger 2010) – das Signum der Hochschulzugangsberechtigung anheftet.

Hier zeigt sich, dass sich Meritokratie in ihrer sich funktional verselbstständigenden Form so artikuliert, dass sie das Formale über das Inhaltliche hebt, will heißen: Es geht nicht um die Verwertbarkeit der Inhalte des Qualifizierungsprozesses, sondern vielmehr um die seines formalisierten Ergebnisses. Die Vernachlässigung einer funktionalen Verknüpfung zwischen dem Erzeugungs- und dem Anwendungsraum beruflicher Qualifizierung – sei es im Medium des Betriebs oder im Medium des Berufs – sowie das für meritokratische Bildungssysteme typische Desinteresse der Unternehmen, Verantwortung für Ausbildung zu übernehmen, sind demnach charakteristische Merkmale nicht-berufsförmig organisierter Qualifizierungsansätze (Deißinger 1998). Zu diesen gehört deshalb aber auch, dass in Ländern wie Frankreich, wo die berufliche Bildung einen inferioren Status besitzt, anders als in Deutschland mit seiner kulturell stark verwurzelten Berufsbildungstradition, die Berufsbildung viel weniger separiert vom allgemeinen Bildungssystem existiert. Man könnte hieraus die These ableiten, dass ein eigenständiges, separiertes Berufsbildungssystem eher in der Lage ist, seine Spezifik gesellschaftlich wie auch ökonomisch zur Geltung zu bringen. Im Falle von Deutschland spricht in der Tat einiges für diese Behauptung. Allerdings haben sich im Kontext zunehmender Akademisie-

rungstendenzen in jüngerer Zeit Strukturen entwickelt, die mehr auf Konvergenzen im Sinne einer „Verberuflichung“ des „Allgemeinen“ zielen als auf die historisch gewachsene funktionale Disjunktion zwischen Berufsausbildung und akademischen Bildungswegen (Deißinger 2015b).

Zwei Berufsbildungssysteme, die sich zwar einerseits den „Marktmodellen“ bzw. „liberalen“ Konzepten beruflicher Qualifizierung zuordnen lassen, jedoch ebenfalls durch Konvergenzentwicklungen zwischen akademischer und beruflicher Bildung Aufmerksamkeit verdienen, sind Kanada (Deißinger & Gremm 2017) und Australien (Deißinger, Gulden & Herdrich 2017). Am Beispiel Kanadas soll im Folgenden das Spannungsfeld von Meritokratie und Beruflichkeit beleuchtet werden. Gegen Ende unserer Betrachtung soll dann nochmals auf Deutschland eingegangen werden, wo sich Verallgemeinerung und Verberuflichung in spezifischer Weise in Gestalt der Dualen Hochschulen bzw. dualen Studiengänge aufeinander zuzubewegen scheinen.

4 Komparative Perspektiven

4.1 „Cooperative Education“ in Kanada als Ausdruck eines Abrückens von der meritokratischen Orientierung im Bildungssystem

Kanadas tertiärer Bildungsbereich besteht, neben der Berufsausbildung in Gestalt der Lehre (*apprenticeship*)², aus staatlichen und privaten Universitäten (*degree-granting institutions*) und staatlichen Colleges (meist: *non-degree-granting institutions*), an denen sowohl alternierende als auch vollzeitschulische Ausbildungsprogramme angeboten werden (Council of Ministers of Education 2016). Es gehört jedoch heute zu den Hauptmerkmalen des kanadischen tertiären Systems, dass die Grenzen zwischen höherer akademischer Bildung (im Sinne wissenschaftlicher Studiengänge) und dem traditionell berufsqualifizierenden tertiären Bereich meistens nicht mehr so scharf gezogen sind, d.h. ein und dieselbe Institution sowohl *apprenticeships* (sog. *Red Seal Trades*), Diplomas, Certificates als auch Bachelor- und teilweise auch Masterabschlüsse vergeben kann. Die Mehrheit der Berufsausbildungsangebote in Kanada i. e. S. wird schulisch in Colleges und somit in „grundständigen“ Studiengängen auf unterschiedlichen Niveaus angeboten (Lehmann 2012, S. 26 f.). Aufgrund ihrer Vielfältigkeit, der stärkeren Praxisorientierung und der leichteren Zugänglichkeit im Vergleich zu den Universitäten sind die Colleges attraktiv, auch wenn die nicht-akademische Bildung insgesamt gegenüber der Hochschulbildung einen geringeren sozioökonomischen Status impliziert (Munro, MacLaine & Stuckey 2014). Experten zufolge ist es „zunehmend schwerer“ geworden, heutzutage eine Grenze zwischen Kanadas Universitäten und Colleges zu ziehen, „da viele Colleges derzeit Studienab-

2 Die Lehre im kanadischen Kontext wird definiert als "post-secondary pathway consisting of on-the-job training provided by an employer and technical training delivered at a college, vocational school or union training centre" (Canadian Apprenticeship Forum 2018, o. S.). Auf sie wird jedoch im Folgenden strukturell nicht weiter eingegangen (vgl. jedoch Deißinger & Gremm 2017).

schlüsse anbieten und sich mit angewandter Forschung befassen, während Universitäten ihren akademischen Fokus durch experimentelle und praktische Lernmöglichkeiten ergänzen“ (Council of Ministers of Education 2016; Munro, MacLaine & Stuckey 2014, S. 54 f.) und somit von einem „Verwischen der Grenzen“ zwischen Colleges und Universitäten als auch zwischen Colleges und Schulen (Taylor, Watt-Malcolm & Wimmer 2013, S. 173 f.) gesprochen werden kann. Wenn wir „Akademisierung“ institutionell betrachten, so scheint das kanadische System ein typisches Beispiel für einen Prozess, in welchem nicht-universitäre Einrichtungen es anstreben wie Universitäten zu agieren. In der Provinz Alberta bspw. wurde ein System der (post-sekundären) tertiären Bildung (PSE = *post-secondary education*) etabliert, welches allgemein-akademische und fachlich-berufliche Bildung in derselben Institution (sog. *university colleges*) vereint und damit auch den Transfer zwischen verschiedenen Arten der tertiären Bildung ermöglichen soll (ebenda, S. 172).

Gleichzeitig herrscht in Kanada, wie in allen anglophonen Ländern, trotz dieser Konvergenzen unverkennbar eine ausgeprägte Meritokratie i. S. einer „College for All“-Mentalität vor (Wheelahan 2016a, S. 33), auch wenn bildungsökonomisch keinesfalls zwingend von einer Überlegenheit der universitären Bildung gesprochen werden kann (Kopatz & Pilz 2015). Dennoch wurde die berufliche Bildung in der Vergangenheit von der kanadischen Politik eher stiefmütterlich behandelt, sodass Taylor bspw. von einer „academic-vocational dichotomy“ spricht (Taylor 2016, S. 81; Lyons, Randhawa & Paulson 1991). Dass die berufliche Bildung lediglich als der *poor cousin* der akademischen Bildung angesehen wird, ist nun jedoch umso erstaunlicher, als das Land seit jeher mit einem *dual problem* zu kämpfen hat, d.h. Fachkräftemangel trotz Immigration einerseits und (durch *over-education* mit erzeugte) hohe Jugendarbeitslosigkeit andererseits (Lehmann, Taylor & Hamm 2015; Taylor 2016, S. 25 f.; Carey, 2014).

Dies zeigt sich vor allem in der allgemeinen gesellschaftlichen Wertschätzung der Berufslehre, die den Ruf hat, ein Bildungsweg für Menschen zu sein, die „dumm“, „nicht schlau“ oder „wenig ambitioniert oder talentiert“ sind (Lehmann 2012, S. 34; Lehmann, Taylor & Wright 2014, S. 572 f.). Viele Kanadier verbinden mit der Lehrlingsausbildung schmutzige Arbeit mit mangelhaften Arbeitsbedingungen und geringer Bezahlung und sehen handwerkliche Berufe als „Arbeit der Unterschicht“ an (Lehmann 2012, S. 34). Da zudem Bildung als Statussymbol angesehen wird, ist die Nachfrage nach höherer Bildung im Land über die letzten Jahre hinweg angestiegen (CICIC 2016; Statistics Canada 2016, S. 12). Nicht zuletzt aufgrund dieser Stigmatisierung, welche der Lehrlingsausbildung anhaftet, sind berufsbildende Programme in den nicht-akademischen tertiären Teil der PSE gewandert (Taylor, Watt-Malcolm & Wimmer 2013, S. 171). Um die Attraktivität von Ausbildung im Handwerk zu steigern, haben einige Provinzen auf der höheren Sekundarbildung (*High School*) basierende Ausbildungsprogramme für Jugendliche eingeführt, so bspw. das *Ontario Youth Apprenticeship Program* (Lehmann 2012).

Die Erkenntnisse aus Experten-Interviews (vorwiegend mit Ausbildungsverantwortlichen aus Colleges), die der Verfasser dieses Beitrags in den Jahren 2015, 2016

und 2018 in den Provinzen Ontario und British Columbia geführt hat³, sind dennoch hoch ambivalent: Sie belegen, dass Meritokratie nicht durchgängig vorherrscht, sondern auch Berufskulturen im Bereich der *apprenticeships* „gelebt“ werden, und zwar unter dem Dach des College-Systems. Gleichzeitig zeigt sich, dass bezüglich des Verhältnisses von Universitäten und Colleges sowohl fruchtbare Vermischungen stattfinden als auch nach wie vor Abgrenzungsmuster wahrnehmbar sind – Letztere in starker Abhängigkeit von der Art der Universitäten und von der jeweiligen Provinz.

So kann es sich bei der PSE sowohl um klassische Universitäten handeln als auch um sog. *Teaching Universities* oder beruflich ausgerichtete Colleges, die sich mittlerweile ebenfalls durch einen hybriden Charakter aufgrund einer breiten Palette von Ausbildungsabschlüssen bis hin zum Master kennzeichnen lassen. Bei dieser letztgenannten Eigenschaft wiederum muss zwischen Colleges unterschieden werden, die *comprehensive* insofern sind, als sie sowohl den Charakter einer „Fachhochschule“ als auch den eines „akademisch erweiterten College“ aufweisen (z.B. das Camosun College in Victoria, British Columbia). Andere Colleges wiederum definieren sich eher berufsorientiert oder über ihre dezidierte Anbindung an die Bedürfnisse der lokalen oder regionalen Wirtschaft, so insbesondere die sog. *Polytechnics*, die einen Zusammenschluss von 13 hochrangigen kanadischen Colleges bilden (Polytechnics Canada 2016) oder die meisten Colleges in der Provinz Ontario, die sich vorrangig auf *Certificates* und *Diplomas* ausrichten (Skolnik 2016, S. 50). Hier erfahren berufliche Abschlüsse und damit auch die Berufslehre eine besondere Bedeutung, ohne dass akademische Anschlussmöglichkeiten für die Bildungsteilnehmer ausgeschlossen werden. Auch angesichts dieser Übergangsmöglichkeiten in Richtung höherer beruflicher oder akademischer Qualifikationen kann sinnvollerweise von hybriden Bildungsformaten gesprochen werden. Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass das kanadische Berufsbildungssystem letztlich sich nicht durch eine eindeutige institutionelle Eigenständigkeit und Abgegrenztheit der Berufsbildung gegenüber Schulen und Universitäten auszeichnet, sondern polyvalent angelegt ist – ein Aspekt, der in den letzten Jahren zweifelsohne deutlicher sichtbar geworden ist. Eine Ausdrucksform dieser Entwicklung ist u.a. die sog. *Cooperative Education*. Hintergrund ist nicht zuletzt die Tatsache, dass seit 2000 (*Postsecondary Education Choice and Excellence Act*) Colleges berechtigt sind, Bachelorabschlüsse (*degrees*) zu vergeben (Holmes 2017, S. 1).

Cooperative Education gibt es an den kanadischen Colleges bereits seit den 1970er Jahren (Gallagher & Kitching 2003, S. 154). Dieses arbeitsintegrierte Ausbildungsmodell verknüpft berufliche Qualifizierung und Arbeitserfahrungen in einem Unternehmen mit einem „akademischen“ Studium, was nicht bedeutet, dass es nur von Universitäten angeboten wird (Drysedale & McBeth 2014, S. 69). In der Literatur findet dieses Konzept insofern Beachtung, als sich damit ein Weg eröffnet, um über

3 Vgl. hierzu Deißinger & Gremm 2017. Zwei Interviews fanden im Herbst 2015 in Victoria/BC (Camosun College) und in Oakville/ON (Sheridan College) statt; zwei im Herbst 2016 in Toronto/ON (George Brown College) sowie in London/ON (Fanshawe College); drei Interviews wurden im Spätsommer 2018 in Vancouver/BC (Vancouver Community College und British Columbia Institute of Technology) sowie in Ottawa geführt, Letzteres mit einer Vertreterin des *Canadian Apprenticeship Forum*.

hybride Qualifizierungswege den Status beruflicher Bildung zu verbessern (Taylor 2016, S. 63 f.). Moodie et al. lokalisieren sie als Teilbereich der sog. *applied degrees* an Colleges, also spezifischer Bachelorabschlüsse, die aktuell rund 4 Prozent dieser Zertifikate in Kanada ausmachen und die sie wie folgt charakterisieren (Moodie et al. 2019, S. 144):

- „1. the curriculum is specific to an occupation rather than a general preparation for work (...);
2. the pedagogy includes more practical work, often at a workplace, than non-applied degrees;
3. the curriculum and pedagogy integrate knowledge fundamental to and the practice of an occupation (...);
4. the outcome is a qualification relevant to the labour market“.

Dies bedeutet, dass diese anwendungsorientierte Form der PSE praxisorientiert erfolgt, jedoch nicht immer in Kooperation mit einem Unternehmen. Noch einen Schritt weiter geht die *Cooperative Education*. Die *Canadian Association for Cooperative Education* (CAFCE) stellt das Spezifische dieses Konzepts wie folgt heraus (CAFCE 2005, S. 1):

„Co-operative Education is a program that formally integrates a student's academic studies with work experience with participating employers. The usual plan is for the student to alternate periods of experience in appropriate fields of business, industry, government, social services and the professions in accordance with the following criteria: (i) each work situation is developed and/or approved by the co-operative educational institution as a suitable learning situation; (ii) the co-operative student is engaged in productive work rather than merely observing; (iii) the co-operative student receives remuneration for the work performed; (iv) the co-operative student's progress on the job is monitored by the co-operative educational institution; (v) the co-operative student's performance on the job is supervised and evaluated by the student's co-operative employer; (vi) time spent in periods of work experience must be at least thirty percent of the time spent in academic study“.

An dieser Auflistung spezifischer struktureller Kriterien wird deutlich, dass *Cooperative Education* systemisch gedacht wird und nicht lediglich Praxisorientierung an sich beinhalten soll. Was die weitere bildungspolitische Bedeutung des Konzepts zudem unterstreicht, ist die Tatsache, dass *Cooperative Education* faktisch in zwei prinzipiellen Ausprägungsformen vorkommt: (i) in den *High Schools* (Sekundarschulen) und (ii) als *Cooperative Education* im Sinne eines Grundprinzips von Studiengängen oder Ausbildungsgängen an Colleges bzw. Universitäten. Letzteres erinnert stark an die Konzepte, die duale Studiengänge bzw. Duale Hochschulen in Deutschland verkörpern (siehe unten Kap. 4.2).

Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe der High School in Alberta bspw. können während ihrer Schulzeit praktische Erfahrungen in der Arbeitswelt sammeln, damit einen Teil einer Lehrausbildung vorziehen und günstigstenfalls sogar eine Hybridqualifikation erwerben (Alberta Education 2010, S. 21). Man möchte mit

derartigen Programmen, zu denen auch das *Ontario Youth Apprenticeship Program* (OYAP) gehört, jene jungen Menschen adressieren, die nicht dem Standard einer primär „akademisch-abstrakten Prägung des Bildungssystems“ entsprechen (Lehmann 2012, S. 30; Taylor 2016, S. 70 ff.). Regierungsamtlich wird OYAP definiert als „school-to-work transition program offered through Ontario secondary schools. Full-time students in Grades 11 and 12 earn cooperative education credits through work placements in skilled trades“ (Government of Ontario, 2016).

Während bei OYAP die Sekundarbildung im Fokus steht, sind college-basierte und universitäre Konzepte der *Cooperative Education* möglicherweise noch wegweisender für eine Annäherung der beruflichen und akademischen Bildung in einer traditionell dichotomisierten Systemarchitektur. So berichten Ferguson und Wang, dass die Passung zwischen der erworbenen Qualifikation und der aktuellen Beschäftigung von Teilnehmern an solchen Programmen an Colleges und Hochschulen positiv, wenn auch nicht signifikant besser als in herkömmlichen Studienkonzepten angesehen wird. Auch Einkommenseffekte scheinen für diese Programme zu sprechen, ebenso ein leichter Übergang in eine qualifizierte Beschäftigung (Ferguson & Wang 2014, S. 23 f.; Drysdale & McBeth 2014, S. 70). Insofern kann man – in Ermangelung neuerer Studien – bislang lediglich ambivalent von einer funktionalen Überlegenheit der *Cooperative Education* sprechen, auch wenn durchaus bemerkenswert ist, dass mit ihr innovative, wenn auch zaghafte Wege einer „Verberuflichung“ hochschulischer Bildung geebnet werden. Es soll nochmals an dieser Stelle daran erinnert werden, dass wir es sowohl arbeitsmarktseitig (*dual problem*) als auch gesellschaftspolitisch mit einer Problemlage zu tun haben, die für das kanadische postsekundäre Bildungssystem insgesamt zutrifft.

4.2 „Tertiarisierung“ der Berufsbildung im deutschen Kontext

Auf duale Studiengänge entfallen aktuell 5 Prozent der Studienanfänger/innen in Deutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 158). Die sog. „Dualen Hochschulen“ als Sondermodell dieser Studienangebote, deren Prototyp u. a. in der Berufsakademie Baden-Württemberg aus den 1980er Jahren zu sehen ist (Zabeck & Deißinger 1995; Deißinger 2000), weisen zwar mittlerweile eine ganze Reihe von strukturellen Ähnlichkeiten mit den herkömmlichen tertiären Bildungseinrichtungen auf (vor allem bei der Denomination der Abschlussqualifikationen), jedoch richten sie sich in dieser Variante in ihren zentralen Facetten dezidiert auf das Strukturmodell des dualen Systems aus: Dazu zählen die Lernortstruktur als solche, die Praxisnähe der Ausbildung bei gleichzeitigem Wissenschaftsbezug der Ausbildungsinhalte, die starke Einbindung der Betriebe, welche die Selektionshoheit bei der Rekrutierung der Studierenden besitzen, der explizite Arbeitsmarktbezug der Abschlüsse sowie die didaktisch-curriculare Verzahnung von Theorie und Praxis und nicht zuletzt die gemeinsame Verantwortung von Staat und Wirtschaft für Ausbildungspläne und Studienordnungen – allesamt Spezifika, die klassischen Hochschuleinrichtungen (auch den meisten Fachhochschulen) mehrheitlich fremd sind. Nicht zu leugnen ist jedoch, dass derartige Hochschulen aktuell allgemein Bedeutung und

Zuwachs erfahren, wobei sie vor allem mit geringeren Abbrecherquoten und vergleichsweise unproblematischer Einmündung in eine qualifizierte Beschäftigung nach Erwerb der Abschlussqualifikation aufwarten können (Kupfer 2013). Unübersehbar handelt es sich hier um Konvergenzen zwischen Berufs- und Hochschulbildung (Euler 2014, S. 322; S. 327).

Offen bleibt die Frage, inwieweit diese Bildungseinrichtungen langfristig einerseits den Fachhochschulen Konkurrenz machen werden – duale Studiengänge sind ja bereits teilweise in diese inkorporiert –, und andererseits, inwieweit für bestimmte Berufe die duale Ausbildung einen Teil ihres Klientels an derartige tertiäre Einrichtungen verlieren könnte (Felder 2017). Letzteres ist jedoch eine typisch deutsche Problemperspektive, da die Dualen Hochschulen – anders als die *Cooperative Education* in Kanada – durch eine gezielte bildungspolitische Reformstrategie unter Beteiligung der Wirtschaft auf den Weg gebracht wurden und gerade das duale System hier als „Blaupause“ fungierte. Eine Parallele zum kanadischen Konzept der *Cooperative Education* kann gleichwohl darin gesehen werden, dass hier einerseits den Bedürfnissen der Wirtschaft nachgekommen wurde und andererseits sich diese Innovation an einen anderen Typus von Studierenden richtete. Eine detaillierte Analyse der Motivstrukturen in beiden Ländern wäre interessant und wünschenswert, bildet aber in systematisch-komparativer Sicht aktuell noch ein Desiderat der vergleichenden Bildungsforschung. Dies gilt umso mehr, als duale Studiengänge in Deutschland nicht immer an Dualen Hochschulen angeboten werden, sondern sich hier eine offensichtliche Typenvielfalt zu entwickeln scheint (Frommberger & Hentrich 2015).

5 Schlussbetrachtung

Interessanterweise sind es die angelsächsischen Länder, die mit einem Doppelproblem zu kämpfen haben (dies gilt bei allen Unterschieden im Detail gleichermaßen für England, Kanada, Australien und die USA): Eine vergleichsweise schwach entwickelte berufsqualifizierende Infrastruktur (insbesondere bei der Lehre) paart sich hier mit einem Angebotsüberhang an Absolventinnen und Absolventen der Universitäten mit vielerorts dysfunktionalen Qualifikationen, die dann als formell „Überqualifizierte“ die von betrieblich ausgebildeten Fachkräften besetzten Arbeitsplätze nachfragen. Gesellschaftlich wird hier im Sinne der „meritokratischen Logik“ signalisiert, dass nur akademische Bildungswege erfolgreiche Karriere- und Lebenspfade ebnen. Bildungsökonomisch mag dies mit Blick auf Differenzen der Lebenseinkommen stimmen, ob es pädagogisch immer den Bedürfnissen junger Menschen entspricht, muss allerdings bezweifelt werden.

Kanada ist vor diesem Hintergrund nicht das einzige internationale Beispiel für Konvergenzentwicklungen zwischen akademischer und beruflicher Bildung, die auf eine Abschwächung der Meritokratie und ihrer negativen Implikationen für die berufliche bzw. die allgemein anwendungsorientierte Bildung zielen. Interessant sind

hybride Formate, die sich auf die Sekundarbildung beziehen, so wie bspw. in Australien das Konzept der sog. *VET in Schools* (Deißinger, Gulden & Herdrich 2017, S. 88 ff.).⁴ Ähnliches gilt aber sicherlich in dezidiert Weise für die *Cooperative Education* in Kanada, wobei hier die Entwicklung eher lernortorganisatorisch und curricular im System selbst stattfindet und sich weniger an neuartigen Berechtigungen festmachen lässt. Letzteres gilt aber auch – wiederum bezogen auf den post-sekundären Sektor – für die dualen Studiengänge bzw. Dualen Hochschulen in Deutschland. Unübersehbar wird hier der beruflichen Bildung und ihrem Eigenwert bildungspolitisch Tribut gezollt, Erwartungen der Wirtschaft werden berücksichtigt bzw. befriedigt und überdies unterschiedliche Gruppen von Lernenden angesprochen (Zabeck & Deißinger 1995). In allen genannten Fällen geht es darum, „Königswege“ in die höhere Bildung (schulisch wie auch post-sekundär) bzw. in die gehobenen Berufspositionen zu hinterfragen oder durch evolutionäre Entwicklungen in den Bildungseinrichtungen selbst Äquivalenzen bei gleichzeitiger Andersartigkeit zum herkömmlichen Hochschulsystem zu etablieren. Ob man hier langfristig von einem den omnipräsenten „academic drift“ in eine berufspädagogisch sinnvolle Richtung lenkenden „vocational drift“ sprechen kann (Hippach-Schneider 2014), muss aktuell dahingestellt bleiben.

Literatur

- Abel, H. (1963). *Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD): eine Untersuchung*. Braunschweig: Westermann.
- Alberta Education (2010). *Off-campus Education Handbook*. Edmonton.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Media.
- Beck, U. & Brater, M. (1978). *Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit. Eine gesellschaftlich-historische Theorie der Berufe*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Blankertz, H. (1969). *Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsausbildung im 19. Jahrhundert*. Hannover: Schroedel.
- Bohl, T. & Meissner, S. (Hrsg.) (2013). *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Weinheim: Beltz.

4 Das Konzept beinhaltet die Idee einer Verbindung von Lehrausbildung und allgemeiner Schulbildung. Es wird dahingehend realisiert, dass Schüler/innen, die sich noch in der Sekundarstufe einer allgemeinbildenden Schule befinden, in den letzten beiden Jahren ihrer Schulzeit bereits eine drei- bis vierjährige Ausbildung beginnen bzw. ein ein- bis zweijähriges *Traineeship* abschließen können. Aktuelle Studien verweisen darauf, dass es jedoch auch hier nach wie vor unterschiedliche Wahrnehmungen und vor allem Bewertungen des Nutzens und Ansehens des klassischen Schulcurriculums und der *VET in Schools* Angebote gibt. In Fällen, wo ein „Differenzcurriculum“ im Spiel ist, das weniger akademisch ausgerichtet ist und das bspw. auf den Erwerb eines beruflichen Abschlusszeugnisses abzielt oder dieses im Anschluss ermöglicht, gibt es jedoch recht weitgehende Ansätze. Das Modell im Bundesstaat Victoria eines alternativ zum Zertifikat der höheren Sekundarbildung (*Victorian Certificate of Education*) existierenden eigenständigen berufsorientierten *Victorian Certificate of Applied Learning* (VCAL) kann hier als Beispiel einer relativ weitgehenden Differenzierung des australischen Schulsystems und eine spezifische Variante von *VET in Schools* betrachtet werden (Debrincat 2015; Deißinger, Gulden & Herdrich 2017, S. 88 ff.).

- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Brater, M. (1983). Die Aktualität der Berufsproblematik und die Frage nach der Berufskonstitution. In K. M. Bolte & E. Treutner (Hrsg.), *Subjektorientierte Arbeits- und Berufssoziologie* (S. 38–61). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018). *Berufsbildungsbericht 2018*. Bonn.
- Busemeyer, M. (2009). Die Sozialpartner und der Wandel in der Politik der beruflichen Bildung seit 1970. *Industrielle Beziehungen*, 16(3), S. 273–294.
- Busemeyer, M. & Schlicht-Schmälzle, R. (2014). Partisan Power, Economic Coordination and Variations in Vocational Training Systems in Europe. *European Journal of Industrial Relations*, 20(1), S. 55–71.
- CAFCE (Canadian Association for Co-operative Education) (2005). *A Guide to Planning and Implementing Co-operative Education Programs in Post-Secondary Institutions*. Toronto: CAFCE.
- Canadian Apprenticeship Forum (2018). *Apprenticeship in Canada*. Verfügbar unter: <http://caffca.org/apprenticeship-101/what-is-apprenticeship/> [Letzter Zugriff am 01.11.2018].
- Carey, D. (2014). *Overcoming Skills Shortages in Canada*. OECD Economics Department Working Papers, No. 1143. Paris: OECD Publishing.
- CICIC (The Canadian Information Centre for International Credentials) (2016). *Postsecondary education systems in Canada – postsecondary institutions*. Verfügbar unter: http://www.cicic.ca/1243/postsecondary_institutions.canada [Letzter Zugriff am 01.11.2018].
- Council of Ministers of Education (2016). *Education in Canada: an overview*. Verfügbar unter: <https://www.cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html> [Letzter Zugriff am 01.11.2018].
- Debrincat, C. (2015). *VCAL. Growth and Performance*, Doctoral Thesis. Melbourne Graduate School of Education: University of Melbourne.
- Deißinger, T. (1998). *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung*. Markt Schwaben: Eusl.
- Deißinger, T. (2000). The German „Philosophy“ of Linking Academic and Work-based Learning in Higher Education – The Case of the „Vocational Academies“. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(4), 609–630.
- Deißinger, T. (2010). Dual System. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 8(3), S. 448–454. Oxford: Elsevier.
- Deißinger, T. (2011). Kerschensteiner und die deutsche Berufsschule im Lichte der Berufserziehungsgeschichte des englischsprachigen Kulturraums. In B. Sieck & D. Heisler, (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert* (S. 368–382). Paderborn: Eusl.

- Deißinger, T. (2013). Kompetenz als Leitkategorie des angelsächsischen Berufsbildungsverständnisses: Realisierungsformen, Kritik, aktuelle Entwicklungen. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler* (S. 335–356). Paderborn: EUSL.
- Deißinger, T. (2015a). The German dual vocational and education system as ‘good practice’? *Local Economy*, 30(5), S. 557–567.
- Deißinger, T. (2015b). Verberuflichung und Verallgemeinerung – internationale Perspektiven und die Frage nach der Tertiarisierung der beruflichen Bildung. In B. Ziegler (Hrsg.), *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?* (S. 57–80). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Deißinger, T. & Gonon, Ph. (2016). Stakeholders in the German and Swiss vocational educational and training system: Their role in innovating apprenticeships against the background of academisation. *Education and Training*, 58(6), S. 568–577.
- Deißinger, T. & Gremm, D. (2017). The Status of VET in Canada: Evidence from literature and qualitative research. In: F. Marhuenda-Fluixa (Ed.), *Vocational Education beyond Skill Formation. VET between Civic, Industrial and Market Tensions* (S. 293–318). Bern: Peter Lang.
- Deißinger, T., Gulden, S. & Herdrich, M. (2017). *Internationales Handbuch der Berufsausbildung: Australien* (Bd. 46). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Drysdale, M. T. & McBeath, M. (2014). Exploring Hope, Self-Efficacy, Procrastination, and Study Skills between Cooperative and Non-Cooperative Education Students. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(1), 69–79.
- Euler, D. (2013). *Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland?* Gütersloh: Bertelsmann.
- Euler, D. (2014). Berufs- und Hochschulbildung – (Ungleicher) Wettbewerb oder neue Formen des Zusammenwirkens. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110(3), 321–334.
- Felder, C. (2017). *Das Ausbildungsverhalten von Unternehmen im Zeichen zunehmender Akademisierung*. Eine empirische Studie zum Ausbildungsberuf „Industriekaufmann/-frau“ und zum dualen Studiengang „BWL-Industrie“, Masterarbeit, Universität Konstanz.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Ferguson, S. J. & Wang, S. (2014). *Graduating in Canada: Profile, Labour Market Outcomes and Student Debt of the Class of 2009–2010*. Ottawa: Statistics Canada, Canadian Electronic Library.
- Frommberger, D. (2009). „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In A. Dietrich, D. Frommberger & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Hamburg: bwp.
- Frommberger, D. & Hentrich, K. (2015). Das Duale Studium. Entwicklungen und Erfahrungen zur Verbindung beruflicher und hochschulischer Bildung. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium – Konzepte, Empirie und Theorien zum 3. Bildungsweg* (S. 177–190). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Gallagher, P. & Kitching, A. (2003). Canada's community colleges in alternation. In H. G. Schuetze & R. Sweet (Eds.), *Integrating school and workplace learning in Canada: Principles and practices of alternation education and training*, Montreal (S. 156–174). Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Georg, W. (1997). Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In R. Arnold, R. Dobischat & B. Ott (Hrsg.), *Weiterungen der Berufspädagogik. Festschrift für Antonius Lipsmeier* (S. 153–166). Stuttgart: Steiner.
- Georg, W. & Sattel, U. (2006). Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 125–152). Wiesbaden: Springer.
- Goldthorpe (1996). Problems of „Meritocracy“. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can Education be Equalized?* (S. 255–287). Boulder, CO: Westview Press.
- Government of Ontario (Ontario Ministry of Advanced Education And Skills Development) (2016). „*Prepare for apprenticeship*“. Verfügbar unter: <http://www.tcu.gov.on.ca/eng/apprentices/oyap.html> [Letzter Zugriff: 15.05.2018].
- 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* (S. 118–130). Krefeld.
- Harney, K. (1990). Zum Beginn von Anfang und Ende: Tradition und Kontingenz der Berufsausbildung am Beispiel schwerindustrieller Betriebsformen. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik* (S. 206–227). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Harney, K. (1995). Industrialisierungsgeschichte als Berufsbildungsgeschichte. Der Einzug der Schrift in die Berufsbildung: zur Transformation von Beruf und Berufsbildung seit 1845. In W.-D. Greinert, K. Harney & G. Pätzold (Hrsg.), *Berufsausbildung und sozialer Wandel. 150 Jahre Preußische Allgemeine Gewerbeordnung von 1845* (S. 37–56). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Harney, K. & Tenorth, H.-E. (1986). Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis. Zur Genese, Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildung in Preußen bis 1914. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 91–113.
- Harris, R. & Deißinger, T. (2003). Learning Cultures for Apprenticeships: a comparison of Germany and Australia. In J. Searle, I. Yashin-Shaw, & D. Roebuck (Eds.), *Enriching Learning Cultures. Proceedings of the 11th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training, Volume Two* (pp. 23-33). Brisbane: Australian Academic Press.
- Herrnstein, R. J. & Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: The Free Press.
- Hippach-Schneider, U. (2014). *Academisation or Vocational Drift? International developments in the tertiary sector of education*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Hoffer, T. B. (2002). Meritocracy. In D. L. Levinson (Ed.), *Education and Sociology: an encyclopedia* (S. 435–442). New York: Routledge & Falmer.

- Holmes, K. M. (2017). Research at colleges in Ontario: Learning from the past and looking towards the future, *College Quarterly*, 20(3), S. 1–17.
- Kerschensteiner, G. (1901). Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit. Erfurt: Villaret.
- Kerschensteiner, G. (1910). Berufs- oder Allgemeinbildung?. In G. Kerschensteiner (Hrsg.), *Grundfragen der Schulorganisation* (S. 23–43). Leipzig.
- Kopatz, S. & Pilz, M. (2015). The Academic Takes it All? A Comparison of Returns to Investment in Education between Graduates and Apprentices in Canada. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(4), 308–325.
- Kuda, E., Strauß, J., Spöttl, G. & Kaßbaum, B. (Hrsg.) (2012). *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung*. Hamburg: VSA.
- Kupfer, F. (2013). Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42(4), 25–29.
- Kutscha, G. (1992). „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88, 535–548.
- Lange, U., Harney, K., Rahn, S. & Stachowski, H. (Hrsg.) (2001). *Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung. Grundzüge der Diskussion im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Lehmann, W. (2012). Youth apprenticeships in Canada: context, structures and apprentice experiences. In M. Pilz (Ed.), *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World* (pp. 25–41). Wiesbaden: Springer.
- Lehmann, W., Taylor, A. & Hamm, Z. (2015). ‚Go west young man!‘ Youth apprenticeship and opportunity structures in two Canadian provinces. *Journal of Education and Work*, 28(1), 44–65.
- Lehmann, W., Taylor, A. & Wright, L. (2014). Youth apprenticeships in Canada: on their inferior status despite skilled labour shortages. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(4), 572–589.
- Lutz, B. (1976). Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In H. G. Mendijs, W. Sengenberger, B. Lutz, N. Altmann, F. Böhle, I. Asendorf-Krings, I. Drexel, C. Nuber (Hrsg.), *Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation I: Beiträge zu Rezession und Personalpolitik, Bildungsexpansion und Arbeitsteilung, Humanisierung und Qualifizierung, Reproduktion und Qualifikation* (S. 83–151). Frankfurt a. M.: Aspekte.
- Lyons, J. E., Randhawa, B. S. & Paulson, N. A. (1991). The Development of Vocational Education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 16(2), 137–150.
- Maurice, M., Sorge, A. & Warner, M. (1980). Societal Differences in Organizing Manufacturing Units: A Comparison of France, West Germany, and Great Britain. *Organization Studies*, 1(1), 59–86.
- Moodie, G., Skolnik, M. L., Wheelahan, L., Liu, Q., Simpson, D. & Adam, E. G. (2019). How are 'applied degrees' applied in Ontario colleges of applied arts and technology. In J. Gallacher & F. Reeve (Eds.), *New Frontiers for College Education. International Perspectives* (pp. 137–147). London: Routledge.

- Müllges, U. (1967). *Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner*, Spranger, Fischer und Litt. Ratingen: Henn.
- Munro, D., MacLaine, C. & Stuckey, J. (2014). *Skills – where are we today? The state of skills and PSE in Canada*. Ottawa: The Conference Board of Canada.
- Neugebauer, M. (2010). Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(3), 202–214.
- Ott, M. & Deißinger, T. (2010). Frankreichs Berufsbildung im Spiegel der europäischen Berufsbildungspolitik: Eine komparative Analyse unter besonderer Berücksichtigung von Anpassungsproblemen und Anpassungsnotwendigkeiten. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106(4), 491–516.
- Polytechnics Canada (2016). *Canada's Polytechnics: Contributing solutions for federal priorities*. Verfügbar unter: <http://www.polytechnicscanada.ca/polytechnic-advantage/contributing-solutions-federal-priorities> [Letzter Zugriff am 03.11.2018].
- Ruth, K. (1995). *Industriekultur als Determinante der Technikentwicklung. Ein Ländervergleich Japan – Deutschland – U. S. A.*, Berlin: Schneider.
- Schriewer, J. (1982). Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik. In H. Blankertz, J. Derbolav, A. Kell & G. Kutscha (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 9.1: *Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf* (S. 250–285). Stuttgart: Klett.
- Schriewer, J. (1986). Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 69–90.
- Sengenberger, W. (1987). *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Skolnik, M. (2016). Situating Ontario's Colleges between the American and European Models for Providing Opportunity for the Attainment of Baccalaureate Degrees in Applied Fields of Study. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(1), 38–56.
- Solga, H. (2013). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19–38). Weinheim: Beltz.
- Statistics Canada (2016). *Education Indicators in Canada: an international perspective 2015*. Ottawa: Statistics Canada.
- Steuerwald, C. (2016). *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Taylor, A. (2016). *Vocational Education in Canada*. Toronto: Oxford University Press.
- Taylor, A., Watt-Malcolm, B. & Wimmer, R. (2013). 'Hybridität' in two Canadian provinces: Blurring institutional boundaries. In T. Deißinger, J. Aff, A. Fuller & C. Helms Jørgensen (Eds.), *Hybrid Qualifications: Structures and Problems in the Context of European VET Policy* (pp. 165–179). Bern: Peter Lang.
- Wheelahan, L. (2016a). 'College for all' in Anglophone countries – meritocracy or social inequality? An Australian example. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(1-2), 33–48.

- Wheelahan, L. (2016b). The roles and purposes of qualifications, their relationship to the labour market and how this helps to shape educational pathways. In S. Bohlinger, T. K. A. Dang & M. Glatt (Eds.), *Education Policy: mapping the landscape and scope* (pp. 463–486). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Winkler, H. A. (1976). From Social Protectionism to National Socialism: The German Small-Business Movement in Comparative Perspective. *Journal of Modern History*, 48, 1–18.
- Zabeck, J. (1974). Allgemeinbildung und Berufsbildung. Über den Widersinn der Restauration eines Gegensatzes mit der Absicht, ihn zu überwinden. In H. Schanz (Hrsg.), *Grundfragen der Berufsbildung* (S. 46–56). Stuttgart: Holland und Josenhans Verlag.
- Zabeck, J. (1983). Berufspädagogische Aspekte einer Sozialgeschichte des Berufs. In L. Beinke (Hrsg.), *Zwischen Schule und Berufsbildung* (S. 27–46). München: Lexika-Verlag.
- Zabeck, J. (1996). Die dualistische deutsche Berufsausbildung als wissenschaftliche Herausforderung. In W. Seyd & R. Witt (Hrsg.), *Situation, Handlung, Persönlichkeit. Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. Festschrift für Lothar Reetz* (S. 71–86). Hamburg: Feldhaus.
- Zabeck, J. (2013). Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie (2. Aufl.). Paderborn: Eusl.
- Zabeck, J. & Deißeinger, T. (1995). Die Berufsakademie Baden-Württemberg als Evaluationsobjekt: Ihre Entstehung, ihre Entwicklung und derzeitige Ausgestaltung sowie ihr Anspruch auf bildungspolitische Problemlösung. In J. Zabeck & M. Zimmermann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie* (S. 1–28). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Autor

Thomas Deißeinger, Prof. Dr. Dr. h.c., ist Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität Konstanz. Forschungsschwerpunkte sind historische und international-vergleichende Berufsbildungsforschung, Berufsbildungspolitik und schulische Berufsbildung.

Kontakt: thomas.deissinger@uni-konstanz.de

Auffassung zu Beruf und Employability in Polen

CZESŁAW NOWOROL

In den Auffassungen zu Beruf, Beruflichkeit und Employability in Polen spiegeln sich noch heute die historisch wirksamen ideologischen, religiösen, politischen und wirtschaftlichen Einflüsse. Angesichts der positiven wirtschaftlichen Entwicklung und des guten Arbeitsmarktes sehen wir heute angemessene Rahmenbedingungen für die Stärkung der Berufsidee im Sinne einer ganzheitlichen Berufspersönlichkeit, die in der immer komplexer werdenden Arbeitswelt individuelle Lebensqualität sichert.

The conceptions of vocation, professionalism, and employability in Poland still mirror the historically effective ideological, religious, political, and economic influences today. Considering the positive economic development and the favorable labor market, we see appropriate basic conditions for the support of the idea of vocation today. This is in line with a holistic vocational character that ensures an individual's quality of life in this increasingly complex world of work.

1 Einleitung

In Polen hat – wie in anderen mitteleuropäischen Ländern auch – die Lehrlingsausbildung eine lange Tradition. Dabei werden in der historischen Betrachtung die formalen Regelungen bis zur heutigen modernen Berufsausbildung immer differenzierter (Noworol 2019). Im Mittelalter wurde insbesondere aus theologischer Sicht in einen „Inneren Beruf“ (*vocatio spiritualis*) und einen „Äußeren Beruf“ (*vocatio externa*) unterschieden (Rebmann, Tenfelde & Schlösser 2011). Martin Luther fasste diese beiden Aspekte zusammen, weil Christenmenschen bei jeder Tätigkeit einer inneren und äußeren Berufung folgen (Kruse 2002).

Obgleich heute Charakter und Bedeutung der Berufsarbeit weitgehend von säkularen Auffassungen bzw. Ideologien geprägt werden, so sind zumindest in Polen theologische Begründungen nicht ohne Bedeutung, wie etwa das folgende Zitat von Papst Johannes Paul II (1981, S. 10) zeigt: „Als Mensch arbeitet er und vollzieht die verschiedenen Handlungen, die zum Arbeitsprozess gehören; unabhängig von ihrem objektiven Inhalt müssen diese alle der Verwirklichung seines Menschseins dienen, der Erfüllung seiner Berufung zur eigenständigen Persönlichkeit, die ihm eben aufgrund seines Menschseins zu eigen ist. [...]“. Denn obgleich der Mensch zur Arbeit bestimmt und berufen sei, so ist sie doch in erster Linie für den Menschen da und nicht der Mensch für die Arbeit.

Aus unserer Sicht verlagert sich die Diskussion in Anbetracht der zunehmenden Akademisierung immer stärker auf das Verhältnis von Studium und Beruf. Dabei betrifft die instrumentelle Ebene den Praxisbezug im Studium, die Zielebene die Berufsrelevanz des Studiums und die arbeitsmarktpolitische Ebene die Employability (Wolter & Banscherus 2012). Eine weitere Perspektive richtet sich auf die Professionalität (Bargel 2013; Ludwig 2012).

2 Die Auffassungen zu Beruf und Employability im historischen Abriss

In den Auffassungen zu Beruf, Beruflichkeit und Employability in Polen spiegeln sich in besonderer Weise die ideologischen, religiösen, politischen und wirtschaftlichen Einflüsse wider, die immer auch eingebunden waren in das Streben nach nationaler Identität. Die Anfänge der Berufsbildung in Polen reichen zwar zurück bis ins 18. Jahrhundert, wurden jedoch erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts konkretisiert. Der Hauptgrund dafür war die Forderung von Wirtschaft und Staat nach qualifizierten Arbeitskräften für Industrie, Handel und Landwirtschaft. In anderen Ländern, wie Preußen und Frankreich, wurden in dieser Zeit eine große Anzahl von Handwerks- und Technischulen entwickelt. Interessanterweise kam es in England mit der damals am besten entwickelten Industrie erst in den 1820er Jahren zur Einrichtung von „Mechanischen Instituten“, die sich später zu technischen Sekundarschulen entwickelten; Schulen mit Berufskursen waren jedoch die vorherrschende Form der Berufsausbildung (Draus & Terlecki 2005). Dank der Bemühungen von Stanisław Staszic wurden in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Berufsschulen gegründet, etwa für Bergbau, Land- und Forstwirtschaft oder Veterinärmedizin. Sie gehörten damals zu den wenigen Schulen auf professionellem Niveau in Europa (Miąso 1988). Seit der Wiedererlangung der nationalen Eigenständigkeit im Jahr 1918 lassen sich in Polen mehrere für die berufliche Bildung relevante Epochen unterscheiden. Darin hat der Berufsgedanke jeweils eine etwas andere Prägung, blieb jedoch immer stark mit der formalen Berufsausbildung verbunden.

2.1 Berufsausbildung in der Zweiten Polnischen Republik

Die Entwicklung der Berufsausbildung in der Zeit von 1918 bis 1939 war gekennzeichnet durch eine Vielzahl von Schultypen und Organisationsformen. Die Grundlage bildeten die technischen Schulen aus der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg, in denen für die Industrie, das Bauwesen, die Eisenbahn und den Bergbau ausgebildet wurde. Der bedeutsamste Schritt in dieser Phase war die Verabschiedung des Gesetzes über das Bildungswesen im Jahr 1932, das der beruflichen Bildung viel Aufmerksamkeit schenkte. Durch die Schaffung von berufsbildenden Mittelschulen und beruflichen Hochschulen erhielt das Berufsschulwesen einen Rang, der bislang nur den Allgemeinbildenden Schulen zukam.

Die Reform muss in enger Verbindung mit den Plänen zur wirtschaftlichen Entwicklung des Landes, insbesondere mit dem gleichzeitigen Aufbau des „Central Industrial District“ gesehen werden (Wroczyński 1996). Zu dieser Zeit entstanden zwei- bis vierjährige Gymnasien für Schüler, die die zweite Programmstufe einer allgemeinbildenden Schule absolviert hatten. Die ebenfalls gegründeten berufsbezogenen Hochschulen waren sowohl für Absolventen der weiterführenden Allgemeinbildenden Schulen als auch des Berufsslyzeums gedacht. Denn das Ziel dieses Lyzeums bestand darin, das theoretische Wissen zu vertiefen und auf höhere technische oder kaufmännische Studien oder ein Universitätsstudium vorzubereiten. Dazu wurden Lehrprogramme für die Spezialisierungen Elektromechanik, Telegraphie, Architektur sowie Bau, Handel, Verwaltung und Landwirtschaft entwickelt.

Gegen Ende der 1930er Jahre beschäftigten sich zunehmend auch Industrieunternehmen mit der Gründung eigener Berufsschulen und Lehrwerkstätten, um so qualifizierte Arbeitskräfte zu bekommen. Es ist einsichtig, dass mit dieser Gründungswelle eine Aufwertung der Berufsidee und des gesellschaftlichen Ansehens von Fachleuten mit Berufsbildung einherging. Dies wurde noch unterstrichen durch die Verordnung des Präsidenten der Polnischen Republik vom 7. Juni 1927, die als erster landesweiter Rechtsakt Tätigkeiten in Industrie und Handwerk umfassend regelte. Die Bestimmungen bezogen auch die Aktivitäten der Gilden, in denen zehntausende Handwerksbetriebe organisiert waren, mit ein. Beispielsweise gab es 1930 in der Woiwodschaft Kraków 184 Gilden mit insgesamt 9523 Handwerksbetrieben. Zu ihren obligatorischen Pflichten zählten die Förderung des beruflichen Ansehens ihrer Mitglieder und einer positiven Arbeitsatmosphäre in den Betrieben, das Führen eines Verzeichnisses für offene Stellen, damit Arbeitssuchende einen besseren Überblick bekommen konnten, und die Aufsicht über die Ausbildungsverhältnisse, inkl. der Lösung von Konflikten.

Zu den fakultativen Aufgaben gehörte die berufliche Weiterbildung durch die Entwicklung von Schulungsangeboten, die Einrichtung von Kreditkassen und Unterstützungsfonds für die Mitarbeiter und ihre Angehörigen sowie gemeinsame Lagerhaltung und Verkaufsstellen.

2.2 Berufsbildung in der Volksrepublik Polen

Nach dem Zweiten Weltkrieg nahmen die Schulen umgehend ihre Arbeit in den Strukturen von vor 1939 wieder auf, wobei sich besonders die Berufsbildung in Anbetracht der Kriegsschäden großen Herausforderungen gegenüber sah. Dazu kam, dass die kommunistische Administration besondere Anforderungen an die Berufsausbildung stellte, damit der aufstrebenden Industrie und anderen Wirtschaftsbereichen genügend Fachkräfte zur Verfügung standen.

Im Jahre 1951 wurde durch eine Resolution des Regierungspräsidiums ein neues System der Berufsbildung eingeführt. Nach der siebenjährigen allgemeinbildenden Grundschule standen nun zunächst zwei- und dann dreijährige berufliche Grundschulen, eine dreijährige höhere Fachschule für Technik und eine vier- bis fünfjährige Berufsschule zur Verfügung. Darüber hinaus gab es landwirtschaftliche

Entwicklungsschulen mit Ausbildungsgängen von mehreren Monaten bis zu ein- einhalb Jahren Dauer für Jugendliche, die keinen Abschluss der siebenjährigen allgemeinbildenden Grundschule aufweisen konnten. Auch wurden berufsbezogene Abendschulen und Fernkurse für Jugendliche und berufstätige Erwachsene eingerichtet. Etwa 55 % der Absolventen der allgemeinbildenden Grundschule gingen auf die beruflichen Grundschulen vor allem technischer Fachrichtung und wurden zu Facharbeitern qualifiziert. Für die große Mehrheit der vor allem aus dem Arbeiter- oder bäuerlichen Milieu stammenden jungen Menschen war dies ihre letzte Bildungsstufe, weil eine eng verstandene Spezialausbildung und die sehr eingeschränkte Allgemeinbildung kaum Voraussetzungen für den Eintritt in eine Hochschule boten.

Interessant ist, dass gleichzeitig die Allgemeinbildung im Sekundarbereich auf Universitätsebene und an Technischen Hochschulen bildungspolitisch gefördert wurde. Trotzdem blieb die intensive Entwicklung der engeren beruflichen Bildung nicht ohne Einfluss auf die Rolle des Berufs in einem System, in dem die Berufsarbeit individuell verpflichtend war. Die Arbeiterberufe wurden als Vorbild und Modell für die Jugend propagiert. Dagegen erfuhr das Handwerk als grundsätzlich systemfeindlicher Tätigkeitsbereich keine Unterstützung, was zur Folge hatte, dass viele hochqualifizierte handwerkliche Berufe verschwanden.

2.3 Die Berufsbildung in Polen unter europäischem Einfluss

In dem Zeitraum seit 1989 gab es eine Reihe von Reformen im Bildungssystem. Besonders die jüngst erfolgte Abschaffung des Gymnasiums und die Reform des beruflichen Schulwesens lassen die Wahl einer Berufsausbildung als positive Alternative erscheinen.

In den letzten Jahren hat sich die Motivation von Jugendlichen und Eltern bezüglich der Schulwahl völlig verändert. Für die Mehrheit der Berufsschüler gewann der spezialisierte Beruf eine große Bedeutung, vor allem im Hinblick auf eine qualifizierte Arbeit, aber auch als Grundlage für weiterführende Gesellen- oder Meisterprüfungen. Doch auch bei Schülern im postsekundären Bereich und Studierenden an Technischen Hochschulen genießt der Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen im Sinne einer Verbesserung ihrer Beschäftigungsfähigkeit (Employability) eine hohe Priorität. Dieser Trend ist auch bei älteren Erwerbstätigen in Polen sehr ausgeprägt.

Um die Bedeutung von Beruf und Employability zu verstehen, soll ein Blick auf die laufende Bildungsreform in Polen geworfen werden, die vom 1. September 2017 bis zum Schuljahr 2022/23 umgesetzt wird. Ihr Hauptziel ist die Vermittlung einer soliden Allgemeinbildung als Basis für die persönliche Weiterentwicklung und die Arbeitsmarkttauglichkeit. Im Mittelpunkt der Strukturveränderung steht die Einführung einer achtjährigen Grundschule und einer vierjährigen allgemeinen sowie fünfjährigen technischen Sekundarschule. Eingeführt werden auch ein dreijähriges sektorales Berufsbildungsprogramm zur Erlangung einer beruflichen Qualifikation und die Möglichkeit, diese in zwei weiteren Jahren auszubauen oder sich auf die Abiturprüfung vorzubereiten. Darüber hinaus soll die duale Berufsausbildung in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft gefördert werden.

Tabelle 1: Die neue Schulstruktur mit Einordnung der Abschlüsse nach Polnischem (PQR) und Europäischem Qualifikationsrahmen (EQR) sowie der Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED) (Quelle: Kolanowska 2018)

PQR/EQR	ISCED	Hauptqualifikationen
II	2	achtjähriger Grundschulabgang Zertifikat
III	3	Diplom, das die beruflichen Qualifikationen nach Abschluss einer dreijährigen Berufsfachschule der Stufe I bestätigt
IV	3 und 4	Diplom, das die beruflichen Qualifikationen nach Abschluss einer fünfjährigen technischen Oberschule oder einer postsekundären Schule bestätigt oder einer sektoralen Berufsschule der Stufe II
IV	3	Reifezeugnis, das nach bestandener Reifeprüfung an einer allgemeinen oder technischen Sekundarschule oder einer Berufsschule der Stufe II erworben wurde
V	5	Diplom einer Hochschule für Sozialarbeit
VI	6	Diplom, das den Abschluss eines ersten Zyklus-Programms bestätigt (Bachelor's degree)
VII	7	Diplom, das den Abschluss eines zweiten oder eines langen Zyklus-Programms (Master-Abschluss) bestätigt
VIII	8	Doktordiplom (Doktorgrad)

Der PQR bezieht sich auf den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und das Integrierte Register, das die in Polen verliehenen Qualifikationen auflistet. Die Qualifikationen im PQR werden in Bezug auf Lernergebnisse (Wissen, Fähigkeiten und soziale Kompetenzen) definiert sowie in voll-, teilregulierte und Marktqualifikation unterteilt. Vollqualifikationen werden nur innerhalb des Schul- und Hochschulsystems mit anerkannten Abschlüssen vermittelt. Teilqualifikationen sind darüber hinaus im Rahmen nichtformaler Bildungsaktivitäten zu erwerben, die sich in der Regel auf spezielle Themen konzentrieren. Für regulierte Qualifikationen gibt es nationale Anerkennungsvorschriften. Die Marktqualifikationen unterliegen nicht nationalen Regelungen, müssen jedoch bei dem für einen bestimmten Wirtschaftsbereich zuständigen Ministerium eingetragen werden.

Man kann also feststellen, dass in Polen zwei parallele Bildungsebenen das Konzept der Beruflichkeit repräsentieren. Die eine betrifft die Allgemeinbildung im Sekundarbereich (Lyzeum) und in Hochschulen/Universitäten im Sinne allgemeiner Employability. Die andere Ebene betrifft das Berufsbildende Schulwesen, welches eine spezifische Employability zum Ziel hat. Ergänzt werden diese Ebenen durch ein differenziertes System der Erwachsenenbildung (MEN 2018).

3 Das Verständnis von Employability

Frey und Grill (2012) argumentieren, dass das Konzept der „Employability“ in Deutschland und Großbritannien unterschiedlich aufgefasst werde. Der englische Begriff verbinde individuelle Kompetenzen mit Beschäftigung und Erwerbseinkommen, sei also sehr stark auf den Arbeitsmarkt bezogen. In Deutschland spiele das Berufskonzept jedoch eine viel bedeutendere Rolle, denn die Erwerbsarbeit werde nicht nur durch das Prisma der Beschäftigung gesehen, sondern auch als wichtige Quelle der persönlichen Zufriedenheit und Identitätsentwicklung, was zusammen hier und da als Lebensberuf idealisiert wird (Kraus 2008). Die beiden Konzepte fokussieren unterschiedliche institutionelle und wirtschaftliche Perspektiven. In Polen vermischen sich beide Konzepte, denn Beruflichkeit meint den Erwerb und die Verfügbarkeit von spezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten sowie von generischen und überfachlichen Kompetenzen, die grundlegend für Employability sind.

Angesichts der wachsenden Zugriffsmöglichkeiten auf das weltweit verfügbare Wissen werden Kompetenzen für Wissensmanagement und kritische Bewertung der bereitgestellten Informationen immer wichtiger (Artelt 2000). Im Sinne der Employability muss deshalb aus unserer Sicht in Polen das Berufsbewusstsein um Kompetenzen, Motivation und Einstellungen erweitert werden, die ein selbstreguliertes Lernen und Handeln ermöglichen.

Auch im Hochschulbereich Polens wurde seit der Bologna-Reform die Employability zu einem zentralen Leitmotiv für eine stärkere Orientierung am Arbeitsmarkt und für die Selbstverantwortung der Studierenden, die entsprechenden Kompetenzen zu erwerben.

4 Zusammenfassung

Insgesamt bedarf es aus unserer Sicht in Polen einer vertieften Diskussion über das Verhältnis von Berufskonzept und Employability, vor allem im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Berufsbildung, der Hochschulcurricula und des lebensbegleitenden Lernens. Die bislang – im Vergleich mit dem Berufsgedanken – relativ starke Ausrichtung auf die Beschäftigungsfähigkeit, die wir auch bei der älteren Generation beobachten (Ertelt, Frey & Noworol 2017), hat sicherlich ihre Ursachen in der jüngeren polnischen Geschichte. In Anbetracht der positiven wirtschaftlichen Entwicklung und des guten Arbeitsmarktes sehen wir jedoch nun günstige Rahmenbedingungen für eine Stärkung des Berufsgedankens, weil er den Blick öffnet für die Herausbildung einer ganzheitlichen Berufspersönlichkeit, die auch in einer komplexer werdenden Arbeitswelt individuelle Lebensqualität gewährleisten sollte. Dennoch gehört dazu immer auch die Verbindung mit erweiterten Chancen auf dem Arbeitsmarkt dank einer guten Beschäftigungsfähigkeit (Noworol 2010; Noworol 2014).

Literatur

- Artelt, C. (2000). *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Draus, J. & Terlecki, R. (2005). *Historia wychowania*, t. 2. Kraków: Wydawnictwo WAM, WSFP „IGNATIANUM”.
- Ertelt, B. J., Frey, A. & Noworol, Cz. (2017). Berufsinteressen und überfachliche Kompetenzen bei Älteren – eine empirische Analyse über Ausprägung und Zusammenhänge. In B. J. Ertelt & M. Scharpf (Hrsg.), *Berufliche Beratung Älterer* (S. 71–96). Frankfurt: Peter Lang.
- Frey, A. & Grill, J. (2012). *Der Arbeitsunternehmer*. Bad Homburg: Verlag für Akademische Schriften.
- Harney, K. & Hau, M. (2008). Between Market and Organization: Historical and Empirical Dimensions of Vocational Education in Germany. In P. Gonon, K. Kraus, J. Oelkers & S. Stolz, (Eds.), *Work, education and employability* (S. 259–296). Bern: Peter Lang.
- Johannes Paul II (1981). *Laborem Exercens*. Castel Gandolfo: Enzyklika.
- Kolanowska, E. (2018). *The System of Education in Poland*. Warszawa: Foundation for the Development of the Education System.
- Kraus, K. (2008). Does Employability Put the German ‘Vocational Order’ at Risk? An Analysis from the Perspective of Earning Oriented Pedagogy. In P. Gonon, K. Kraus, J. Oelkers & S. Stolz, (Eds.), *Work, education and employability* (S. 55–82). Bern: Peter Lang.
- Kruse, J. (2002). *Geschichte der Arbeit und Arbeit als Geschichte*. Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg Bd. 19. Münster: Lit Verlag.
- MEN (2018). Minisaterstwo Edukacji Narodowj. Verfügbar unter: <https://www.gov.pl/web/edukacja> [Letzter Zugriff am: 29.12.2018]
- Miąso, J. (1988). *Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918–1939*. Wrocław: Wydawnictwo PAN, Zakład Narodowy Ossolińskich.
- Noworol, Cz. (2010). Transition from Education to Working Life. In P. Härtel & M. Marterer, (Eds.), *School to the World of Work. Effective Preparation, Successful Transition and Sustainable Policy for Youth in Europe*. (S. 33–42). Graz: Styrian Association for Education and Economics.
- Noworol, C. (2014). Key Factors of Graduates Employability: Dual Educational System, Mobility and Transition. In J. Górna & D. Kukla (Eds.), *Vocational Counselling. Changes and Challenges on the Labour Market. The Jubilee book to honour Professor Bernd-Joachim Ertelt* (S. 183–200). Częstochowa: Publishing House of Jan Długosz University.
- Noworol, C. (2019). Apprenticeships and Career Pathways. In J. W. Hedge & G. W. Carter, (Eds.), *Career Pathways: School to Retirement*. New York: Oxford University Press USA (in Vorbereitung).
- Rebmann, K., Tenfelde, W. & Schlösser, T. (2011). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe* (4. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

- Wolter, A. & Banscherus, U. (2012). Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story?“. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 21–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Wroczyński, R. (1996). *Dzieje oświaty polskiej*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Die neue Schulstruktur mit Einordnung der Abschlüsse nach Polnischem (PQR) und Europäischem Qualifikationsrahmen (EQR) sowie der Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED)	73
--------	---	----

Autor

Czesław Norowol, Prof. Dr., ist Professor für strategisches Management am Institut für Wirtschaft, Finanzen und Management der Jagiellonen-Universität in Krakau; Forschungsschwerpunkte: Organisation und Management, Personalmanagement, Psychometrie und psychometrische Instrumente in der Berufsberatung, Ökonometrie.

Kontakt: czeslaw.noworol@uj.edu.pl

Klassifizierung, Anerkennung und Entwicklung von Kompetenzen

Berufe und wie sie klassifiziert werden können

BRITTA MATTHES

Abstract

Berufe werden klassifiziert, um ihre Vielfalt systematisch zu reduzieren und in intern möglichst homogene, untereinander möglichst heterogene Kategorien zu unterteilen. Die neue Klassifikation der Berufe 2010 gründet auf einer entsprechenden Ähnlichkeitsanalyse. Im Ergebnis ist eine Berufsklassifikation entstanden, die einerseits der ausgeprägten berufsspezifischen Strukturierung des deutschen Arbeitsmarktes gerecht wird und andererseits eine Anknüpfung an die International Standard Classification of Occupations 2008 ermöglicht.

Vocations are classified to systematically reduce their diversity. This results in categories that internally are as homogeneous as possible and as heterogeneous as possible amongst themselves. Accordingly, the new classification of vocations 2010 is based on a similarity analysis. As a result, a classification of vocations emerged that on the one hand accounts for the distinct vocation-specific structure of the German labor market. On the other hand, it enables a connection to the International Standard Classification of Occupations 2008.

1 Einführung

Der Sinn einer Klassifikation der Berufe besteht darin, die Vielfalt der Berufe systematisch zu reduzieren und in intern möglichst homogene, untereinander möglichst heterogene Kategorien zu unterteilen. Je nach Zweck kann ein und derselbe Beruf zu unterschiedlichen Kategorien gehören. Einer Klassifikation der Berufe liegt deshalb immer eine spezifische Berufsdefinition zugrunde. Aus arbeitsmarktbezogener Perspektive ist der Beruf ein spezifisches Bündel von Qualifikationen oder Arbeitsanforderungen, die mehr oder weniger stark spezialisiert, standardisiert und institutionell fixiert sind. Deshalb gruppiert die Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010a; KldB 2010b, siehe auch Paulus & Matthes 2013) die Berufe in der ersten Dimension nach der Berufsfachlichkeit, also hinsichtlich der Ähnlichkeit der für ihre Ausübung geforderten Tätigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten. In der zweiten Dimension, dem Anforderungsniveau, werden die unterschiedlichen Komplexitätsgrade innerhalb der Berufe abgebildet. Hierzu werden vier Anforderungsniveaus unterschieden, die sich an den formalen beruflichen Bildungsabschlüssen orientieren. Mit der Neuentwicklung der Klassifikation der Berufe 2010 wurde eine den aktuellen Berufsstrukturen entsprechende, allgemein anerkannte Berufsklassifikation für Deutsch-

land geschaffen, die einerseits der ausgeprägten berufsspezifischen Strukturierung des deutschen Arbeitsmarktes gerecht wird, andererseits eine Anknüpfung an die International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO 2008) ermöglicht.

2 Was mit Beruf gemeint ist

Berufe werden in den letzten Jahren verstärkt (wieder) als zentrales Konzept für die Beschreibung und Erklärung von Arbeitsmarktprozessen und deren Folgen für den Einzelnen und die Gesellschaft genutzt (Matthes & Vicari 2019). Das ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die berufliche Qualifikation weiterhin als ein „zentraler Eckpfeiler des deutschen Beschäftigungsmodells“ (Struck et al. 2013, S. 9) gilt, auch wenn Ende der 1990er Jahre die „Erosion des Berufes“, im Sinne einer zunehmenden Auflösung der spezifischen Verbindung von (Berufs-)Fachlichkeit und sozialer Integration, prognostiziert wurde (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky 1998). Das Berufsprinzip ist nicht nur effektives Organisationsprinzip der Verknüpfung von Bildungs- und Beschäftigungssystem, sondern hat sich auch als eine wichtige Ressource für Innovationen in Unternehmen erwiesen (Finegold & Wagner 1999).

Es gibt eine Reihe theoretischer Überlegungen, die gesellschaftliche Bedeutung des Berufs zu fassen. Sie reichen bis zu den Klassikern der Soziologie wie Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber oder Talcott Parsons zurück (Demszky & Voß 2018). Allerdings sind die schon bei diesen Klassikern vorhandenen begrifflichen Unschärfen auch dafür mitverantwortlich, dass die Diagnosen darüber, ob und wie stark der Arbeitsmarkt in den letzten Jahren eine Entberuflichung erfahren hat, teilweise sehr widersprüchlich sind. Der Beruf wird z. B. als eine „Berufung“ interpretiert, weil in beiden Begriffen der gleiche Wortstamm enthalten ist. Berufung ist jedoch mehr als Beruf: Damit ein Beruf zur Berufung werden kann, müssen die Fähigkeiten und Interessen des Beschäftigten und die Anforderungen an seinem Arbeitsplatz möglichst gut übereinstimmen (Identifikation), muss den zu erledigenden Arbeiten ein höherer Sinn beigemessen werden (Sinnhaftigkeit) und der Beschäftigte an das Wirken einer transzendenten Kraft (z. B. Gott oder Schicksal) glauben, die ihm die Gewissheit verleiht, die richtige Entscheidung getroffen zu haben (Hagmaier-Göttle & Abele-Brehm 2015).

Aus einer arbeitsmarktbezogenen Perspektive ist der Beruf aber lediglich ein spezifisches Bündel von Qualifikationen oder Arbeitsanforderungen, die mehr oder weniger stark spezialisiert, standardisiert und institutionell fixiert sind (angelehnt an Beck, Brater & Daheim 1980, S. 20). Berufe bieten in stark arbeitsteiligen Gesellschaften sowohl Orientierung bei der Entscheidung für eine Ausbildung oder einen Studiengang, für die Arbeitsplatzsuche oder bei der Besetzung einer Stelle. Berufsstrukturelle Eigenschaften, wie zum Beispiel der Grad der Spezialisierung, Standardisierung oder Zertifizierung (Haupt 2012; Weeden 2002), führen aber auch zu einer mehr oder weniger starken Abschottung der Berufsinhaber gegenüber „berufsfremder“ Konkurrenz. Diese Zugangsbeschränkungen führen dazu, dass Berufe eine mehr oder weniger große Bedeutung für den individuellen Arbeitsmarkterfolg

haben. Berufe bieten unterschiedliche Beschäftigungs- und Einkommenschancen (z. B. Reichelt & Abraham 2017; Stüber 2016), sind für den weiteren Verlauf des Erwerbslebens mitentscheidend (z. B. Konietzka 2010; Schmillen & Möller 2012) und beeinflussen, wie hoch nach einem Berufswechsel das Risiko einer unterwertigen Beschäftigung ist (z. B. Mayer, Grunow & Nitsche 2010; Menze 2017) oder die Einkommensverluste sind (z. B. Kracke, Reichelt & Vicari 2018; Nawakitphaitoon & Ormiston 2015).

Die berufliche Strukturierung des Arbeitsmarktes ist aber kein exklusiv deutsches Phänomen (z. B. DiPrete et al. 2017). In vielen Ländern existieren Berufsinformationssysteme, die berufskundliche Beschreibungen über die auf dem jeweiligen Arbeitsmarkt vorhandenen Berufe zur Verfügung stellen (z. B. das O*Net in den USA, siehe <http://www.onetcenter.org/>). Dadurch wird für alle Arbeitsmarktakteure ein klarer Referenzrahmen geschaffen, in dem nicht nur Festlegungen über die in dem jeweiligen Beruf typischerweise zu erledigenden Aufgaben, sondern vor allem auch über die Arbeitsanforderungen, die üblicherweise notwendigen Zugangsvoraussetzungen, wie erforderliche Aus- oder Weiterbildungszertifikate usw., getroffen werden.

Dennoch ist die Stellensuche und Stellenbesetzung in Deutschland deutlich stärker durch das Berufsprinzip geprägt als in vielen anderen Ländern (für die USA vgl. Gangl 2004, für Großbritannien vgl. Leuze 2010). Auch in den Niederlanden werden Stellenbewerber von Arbeitgebern vor allem nach ihren berufsfachlichen Kompetenzen aus Studium oder Ausbildung bewertet, während sie in Großbritannien in erster Linie nach relativen Produktivitätssignalen (wie z. B. Noten) beurteilt werden (Di Stasio & van der Werfhorst 2016). Meist sind es deutschsprachige Länder, in denen die in den Abschlusszertifikaten genannten Berufsbezeichnungen unmittelbar mit Bezeichnungen von beruflichen Positionen auf dem Arbeitsmarkt korrespondieren. Dort ist häufig das entsprechende Zertifikat sogar die wichtigste Zugangsvoraussetzung bei der Stellenbesetzung (z. B. Damelang, Schulz & Vicari 2015; Solga & Konietzka 2000), sodass die Kopplung zwischen dem Ausbildungsberuf oder Studienfach und dem ausgeübten Beruf im gesamten Erwerbsverlauf sehr eng ist (z. B. Ebner 2013; Manzoni, Härkönen & Mayer 2014).

3 Klassifikation der Berufe 2010

3.1 Gründe für die Revision der Vorläuferklassifikationen

Mit der Einführung der Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010) wurde nicht nur das Nebeneinander zweier Berufsklassifikationen in Deutschland beendet (Paulus, Schweitzer & Wiemer 2010), sondern auch eine allgemein anerkannte und vielfältigen Nutzungsbedürfnissen entsprechende Klassifikation der Berufe geschaffen, die einerseits der ausgeprägten berufsspezifischen Strukturierung des deutschen Arbeitsmarktes gerecht wird und andererseits eine Anknüpfung an die International Standard Classification of Occupations (ISCO 2008) und die International Standard Classification of Education (ISCED 2011) ermöglicht (Paulus & Matthes 2013). Eine

Neuentwicklung der Klassifikation der Berufe war vor allem deswegen notwendig geworden, weil (a) die bis dahin verwendeten Klassifizierungen die aktuellen Berufsstrukturen des Arbeitsmarktes nicht mehr adäquat abgebildet haben, (b) ihre uneinheitliche Gliederungsstruktur und (c) heterogenen Zuordnungskriterien immer wieder zu Missinterpretationen empirischer Ergebnisse geführt haben und (d) kein eindeutiger Umstieg in die International Standard Classification of Occupations (ISCO) möglich war.

- (a) Sowohl die Klassifizierung der Berufe der Bundesagentur für Arbeit in der Fassung von 1988 (KldB 1988) sowie die überarbeitete Version des Statistischen Bundesamtes von 1992 (KldB 1992) beruhten im Wesentlichen auf der in den 70er Jahren entwickelten Klassifikation der Berufe (KldB 1970) und bildeten somit die Berufsstruktur der 60er Jahre ab. Während Berufe, die heute keine so große Bedeutung mehr auf dem Arbeitsmarkt haben, dort sehr differenziert erfasst sind, wurden heute stärker ausdifferenzierte Berufe in relativ groben Gruppen zusammengefasst. So wurden etwa technische und handwerkliche Berufe in viel größerer Differenzierungstiefe abgebildet als Dienstleistungsberufe. Das hatte zum Beispiel zur Folge, dass die beruflichen Tätigkeiten von Männern genauer erfasst wurden als die von Frauen (Kupka & Biersack 2005).
- (b) Eine Neuentwicklung war jedoch auch erforderlich, weil beide „alten“ Klassifizierungen auf der gleichen beruflichen Gliederungsebene unterschiedliche Maßstäbe für eine weitere Untergliederung benutzt haben. So ist der Homogenitätsgrad in den Berufsordnungen sehr unterschiedlich: In manchen Berufsordnungen sind Berufe zusammengefasst, die eine sehr hohe Ähnlichkeit zwischen den Tätigkeitsprofilen aufweisen, während in anderen Berufsordnungen Berufe zusammengefasst sind, die weniger Ähnlichkeiten zueinander aufweisen.
- (c) In den „alten“ Berufsklassifikationen waren die Grundsätze, die darüber entscheiden, welcher Beruf in welche Berufskategorie aufgenommen wird, nicht einheitlich. So spielte in manchen Fällen die Position (Helfer, Facharbeiter, Meister) eine zentrale Rolle für die Zuordnung, während andere aufgrund des Fertigungsprodukts zugeordnet wurden (Fahrzeugglaser, Kunstglaser).
- (d) Darüber hinaus ist ein Eins-zu-eins-Umstieg zwischen den „alten“ Berufsklassifikationen und der ISCO unmöglich, weil häufig das skill level nicht zugeordnet werden kann (vgl. Geis & Hoffmeyer-Zlotnik 2001). So sind zum Beispiel bei den Datenverarbeitungsfachleuten sowohl Fachkräfte als auch Techniker und Ingenieure in einer Berufsklasse („Viersteller“) zusammengefasst.

Die Neuentwicklung sollte aber nicht nur die Unzulänglichkeiten der „alten“ Berufsklassifikationen beheben, sondern auch verschiedene andere Nutzungszwecke erfüllen: Sie soll bei der Berufsorientierung oder der Zuordnung von Bewerberprofilen zu offenen Stellen in der Arbeitsvermittlung genutzt werden, der statistischen Berichterstattung dienen, beispielsweise als Grundlage für die Meldungen der Arbeitgeber zur Sozialversicherung, auf der die Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur

für Arbeit beruht, aber auch in der Forschung eingesetzt werden können. Dabei sollte die Klassifikation in einer maximal fünfstelligen Gliederungsstruktur erfasst werden und so gestaltet sein, dass sie sich an sich ändernde Berufsstrukturen anpassen kann.

3.2 Warum man eine Klassifikation der Berufe braucht

Klassifikationen sind immer dann erforderlich, wenn die Vielfalt der Einheiten zu groß ist, um eine mit diesen Einheiten im Zusammenhang stehende Forschungsfrage mit möglichst geringem Aufwand beantworten zu können. Berufe sind in einer stark arbeitsteiligen Gesellschaft eine solch vielfältige Einheit. Bei den Berufen kommt jedoch noch die Mehrdimensionalität hinzu: Berufe können nach den unterschiedlichsten Kriterien untergliedert werden (vgl. Stooß & Saterdag 1977), beispielsweise danach, mit welchen Materialien oder mit welchen Arbeitsmitteln gearbeitet wird, welche Tätigkeiten erledigt werden, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Ausübung des Berufs erforderlich sind oder zu welchem Beruf bestimmte Persönlichkeitseigenschaften am besten passen.¹ Berufsklassifikationen sind demnach zweckgebunden, sodass es zunächst immer erforderlich ist, die Ziele festzulegen, die mit der Klassifikation erreicht werden sollen.

Um die mit der Neuentwicklung der KldB 2010 verfolgten Ziele zu erreichen, darf sich der Beruf nicht auf Personen oder deren Eigenschaften (wie erreichte Ausbildungsabschlüsse) beziehen, sondern muss auf die Beschreibung der beruflichen Tätigkeit oder des ausgeübten Berufes zielen. Weil der Beruf einerseits horizontal (also berufsfachlich), andererseits aber auch vertikal (hinsichtlich des Komplexitätsniveaus der beruflichen Tätigkeit) differenziert werden kann, wurde festgelegt, dass die Klassifikation diese Unterscheidung widerspiegeln sollte.

Klassifikationen sind darüber hinaus dadurch gekennzeichnet, dass die Einheiten so in Teilgesamtheiten zerlegt werden, dass sie intern möglichst homogen, untereinander aber möglichst heterogen sind. Deshalb sind bei der Entwicklung einer Klassifikation die folgenden vier grundlegenden Prinzipien zu berücksichtigen:

- Einheitlichkeit der Gliederung: Auf den gleichen Gliederungsebenen der Klassifikation muss ein möglichst gleichbleibendes Aggregationsniveau der Merkmale und Merkmalskombinationen gegeben sein.
- Eindeutigkeit der Zuordnung: Für die Zuordnung der Einheiten müssen auf den gleichen Gliederungsebenen die gleichen Zuordnungsregeln gelten.
- Unabhängigkeit der Merkmale: Die Merkmale, die für die Klassifikation strukturdefinierend sind, müssen möglichst unabhängig voneinander sein.
- Skalierbarkeit der Merkmale: Um Unschärfen bei der Zuordnung von Einheiten möglichst gering zu halten, sollten die verwendeten Merkmale gut skalierbar, optimalerweise direkt messbar sein.

¹ Eine Berufsklassifikation, bei der vor allem die beruflichen Interessen des Einzelnen im Mittelpunkt stehen, basiert auf der Theorie der Berufswahl. Im Mittelpunkt einer solchen Theorie steht bspw. die Annahme, dass die Passung zwischen Person und Beruf durch sechs Persönlichkeitstypen und dazu passenden Berufstypen charakterisiert werden können (Holland 1997). Diese RIASEC-Typen sind: Realistisch (Realistic), Investigativ (Investigative), Künstlerisch (Artistic), Sozial (Social), Unternehmerisch (Enterprising) und Konventionell (Conventional).

Schnell wurde klar, dass das Vorgehen bei der Entwicklung der Klassifikation der „alten“ Berufsklassifikationen – nämlich eine deduktive Entwicklung auf der Grundlage des existierenden Expertenwissens über Berufe – nicht in der Lage ist, diesen Prinzipien gerecht zu werden. Deshalb wurde entschieden, die Klassifikation der Berufe 2010 auf eine empirische Analyse zur Ähnlichkeit von beruflichen Tätigkeiten zu gründen.

Als Datengrundlage wurde die Datenbank der Dokumentationskennziffer (DKZ-Datenbank) ausgewählt. Sie enthält eine umfassende Sammlung aller in Deutschland verwendeten Berufs- und Ausbildungsbezeichnungen, deren Systematiknummer und viele weiterführenden Informationen²; unter anderem auch für jeden der etwa 3.900 Kernberufe³ Angaben zu etwa 8.000 sogenannten Kernkompetenzen⁴, die jene typischerweise in einem Beruf zu erledigenden Tätigkeiten und die für die Ausübung eines Berufes erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreiben. Diese Kompetenzmatrix wurde mithilfe einer Clusteranalyse analysiert und die Kernberufe anhand von empirisch ermittelten Homogenitätsmaßen gruppiert.⁵ Die Clusteranalyse erzeugte eine Clusterstruktur mit bis zu 19 Ebenen – eine viel zu große Anzahl für eine handhabbare, hierarchische Klassifikation. Deshalb wurde das Entwicklungsergebnis anschließend mithilfe einer mehrfachen qualitativen, berufskundlichen Prüfung in eine dreistufige Gliederungsstruktur umgewandelt, die auf ein- und derselben Cluster-Ebene ein möglichst vergleichbares Ähnlichkeitsniveau aufweisen (Paulus, Schweitzer & Wiemer 2010).

In einem zweiten Schritt wurden die berufsfachlichen Cluster anhand der Komplexitätsgrade der Berufe, also den Anforderungsniveaus, weiter ausdifferenziert. Dabei wurden nicht alle möglichen, sondern lediglich die tatsächlich in den verschiedenen Berufen in Deutschland vorkommenden Anforderungsniveaus abgebildet. Dazu wurde die in der DKZ-Datenbank vorliegende Information zur sogenannten „berufskundlichen Gruppe“ verwendet, die etwas über die für den Zugang zum Beruf typischerweise erforderliche Qualifikation aussagt.

3.3 Wie die Klassifikation der Berufe 2010 strukturiert ist

Die KldB 2010 ist als hierarchische Klassifikation aufgebaut und strukturiert Berufe anhand von zwei Dimensionen: Die primäre, strukturgebende Dimension ist die Berufsfachlichkeit, die anhand der Übereinstimmung der für die Ausübung einer be-

2 Die DKZ-Datenbank entstammt dem operativen Geschäft der Bundesagentur für Arbeit (BA) und wird zum Beispiel im Rahmen der Vermittlung und Beratung der BA zur Verschlüsselung und zum Matching von Stellen- und Bewerberangeboten oder im BERUFENET (<http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/>) zur Verschlüsselung von Ausbildungs- und Tätigkeitsbezeichnungen verwendet.

3 In Deutschland gibt es mehr als 25.000 Berufsbezeichnungen, die häufig nur unterschiedliche Bezeichnungen für den gleichen Beruf sind. So bezeichnet „Fleischer/in“ den gleichen Beruf wie „Metzger/in“. Eine um solche Doppelungen bereinigte Berufsliste umfasst etwa 3.900 sogenannte Kernberufe.

4 Den Berufen sind neben den Kernkompetenzen – die für die Ausübung des Berufs unabdingbaren Kompetenzen – auch weitere Kompetenzen zugeordnet. So ist für Bäcker „Backen“ eine Kernkompetenz, während sie für Köche eine „weitere Kompetenz“ darstellt. Bei der Ermittlung der Ähnlichkeit zwischen den Berufen wurden nur die Kernkompetenzen berücksichtigt.

5 Für die Identifikation der Cluster wurde mit dem Ward-Linkage-Verfahren ein hierarchisches agglomeratives Verfahren gewählt, das die Berufe schrittweise zu Clustern zusammenfasst. Die Berufe oder Berufscluster wurden so gruppiert, dass ein vorgegebenes Heterogenitätsmaß mit dem nächsten Schritt am wenigsten vergrößert wird – sich also die Streuung oder Varianz in einer Gruppe am wenigsten erhöht.

stimmten beruflichen Tätigkeit typischerweise erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zwischen zwei Berufen (Homogenität) gemessen wird.

1. Dabei weisen die „Berufsbereiche“ („Einsteller“) kein vergleichbares Homogenitätsniveau auf. Dies ist der Beleg dafür, dass die zehn Berufsbereiche nicht ausreichen, um die berufsfachliche Segmentierung des Arbeitsmarktes in Deutschland abzubilden, sodass deren Verwendung weder für die statistische Berichterstattung noch für wissenschaftliche Analysen zu empfehlen ist.
2. Dagegen wurden für die „Berufshauptgruppen“ („Zweisteller“) und die „Berufsgruppen“ („Dreisteller“) die Berufe so lange zusammengefasst, bis sie ein über die Berufshauptgruppen hinweg vergleichbares Homogenitätsniveau erreicht hatten. Die 37 Berufshauptgruppen und die 144 Berufsgruppen sind also geeignet, intern homogene, berufsfachliche Teilarbeitsmärkte abzugrenzen und eignen sich demnach als analytisches Abgrenzungsmerkmal. Dabei ist die Ähnlichkeit der Berufe zueinander umso höher, je tiefer die Gliederungsebene ist.
3. Die „Berufsuntergruppen“ („Viersteller“) sind so konzipiert, dass sie auch kein vergleichbares Homogenitätsniveau aufweisen, sondern mehrere Zwecke erfüllen: Sie bündeln erstens – gekennzeichnet mit einer „0“ an der vierten Stelle – die Berufe, die keine weitere Spezifizierung aufweisen, z. B. „Koch/Köchin“. Zweitens lassen sie gleichzeitig die Abgrenzung berufsfachlich ähnlicher Berufe mit spezifischem Tätigkeitsprofil zu, z. B. „Gardemanager/in“. Diese Berufe werden mit einer Ziffer zwischen 1 und 7 an der vierten Stelle versehen. Weil manchmal zehn Ziffern nicht ausreichen, um jedem dieser spezifischen Berufe einen eigenen Viersteller zuzuweisen, bedeutet eine „8“ an der vierten Stelle, dass hier verschiedene, aber dennoch spezifische Berufe zusammengefasst sind, z. B. „Saucier“ und „Entremetier“. Hinzu kommt, dass eine „9“ an der vierten Stelle reserviert wurde für berufliche Tätigkeiten, die neben den fachlichen Aufgaben auf dem Dreisteller-Niveau auch einen großen Teil an Führungs- oder Managementaufgaben umfassen, z. B. „Küchenmeister/in“. Aufgrund der unterschiedlichen Bedeutung der vierten Stelle sind die 700 Berufsuntergruppen auch nicht geeignet, um berufsfachliche Ähnlichkeiten zu messen, sondern dienen dazu, die mehr oder weniger größere Spezifik oder die Kombination fachlicher mit Führungsaufgaben abbildbar zu machen.

Bei der statistischen Berichterstattung, aber auch in der empirischen Forschung sind die 37 Berufshauptgruppen jedoch häufig zu feingliedrig, sodass sich die Notwendigkeit ergab, eine ergänzende Zusammenfassung der Berufshauptgruppen nach berufsfachlichen Kriterien vorzunehmen (Matthes, Meinken & Neuhauser 2015). Deshalb wurden entsprechend ihrer berufsfachlichen Homogenität 14 „Berufssegmente“ und fünf „Berufssektoren“ gebildet, die sich ebenfalls als analytische Kategorien eignen, um die Berufsfachlichkeit des Arbeitsmarktes abzubilden (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Berufssektoren und Berufssegmente nach den Berufshauptgruppen der Klassifikation der Berufe (Quelle: KldB 2010)

Berufssektor (Anzahl = 5)		Berufssegment (Anzahl = 14)		Berufshauptgruppe (Anzahl = 37)	
S1	Produktions- berufe	S11	Land-, Forst- und Gartenbauberufe	11	Land-, Tier- und Forstwirtschaftsberufe
				12	Gartenbauberufe und Floristik
		S12	Fertigungsberufe	21	Rohstoffgewinnung und -aufbereitung, Glas- und Keramikherstellung und -verarbeitung
				22	Kunststoffherstellung und -verarbeitung, Holzbe- und -verarbeitung
				23	Papier- und Druckberufe, technische Medien- gestaltung
				24	Metallerzeugung und -bearbeitung, Metallbau- berufe
				28	Textil- und Lederberufe
				93	Produktdesign und kunsthandwerkliche Be- rufe, bildende Kunst, Musikinstrumentenbau
		S13	Fertigungs- technische Berufe	25	Maschinen- und Fahrzeugtechnikberufe
				26	Mechatronik-, Energie- und Elektroberufe
				27	Technische Forschungs-, Entwicklungs-, Kon- struktions- u. Produktionssteuerungsberufe
		S14	Bau- und Ausbau- berufe	31	Bauplanungs-, Architektur- und Vermessungs- berufe
				32	Hoch- und Tiefbauberufe
				33	(Innen-)Ausbauberufe
				34	Gebäude- und versorgungstechnische Berufe
S2	Personen- bezogene Dienstleistungs- berufe	S21	Lebensmittel- und Gastgewerbe- berufe	29	Lebensmittelherstellung und -verarbeitung
				63	Tourismus-, Hotel- und Gaststättenberufe
		S22	Medizinische u. nicht-medizinische Gesundheits- berufe	81	Medizinische Gesundheitsberufe
				82	Nichtmedizinische Gesundheits-, Körper- pflege- und Wellnessberufe, Medizintechnik
		S23	Soziale und kulturelle Dienst- leistungsberufe	83	Erziehung, soziale und hauswirtschaftliche Berufe, Theologie
				84	Lehrende und ausbildende Berufe
				91	Sprach-, literatur-, geistes-, gesellschafts- und wirtschaftswissenschaftliche Berufe
				94	Darstellende und unterhaltende Berufe

(Fortsetzung Tabelle 1)

Berufssektor (Anzahl = 5)		Berufssegment (Anzahl = 14)		Berufshauptgruppe (Anzahl = 37)	
S3	Kaufmännische und unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe	S31	Handelsberufe	61	Einkaufs-, Vertriebs- und Handelsberufe
				62	Verkaufsberufe
		S32	Berufe in Unternehmensführung und -organisation	71	Berufe in Unternehmensführung und -organisation
				72	Berufe in Finanzdienstleistungen, Rechnungswesen und Steuerberatung
		S33	Unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe	73	Berufe in Recht und Verwaltung
				92	Werbung, Marketing, kaufmännische und redaktionelle Medienberufe
S4	IT- und naturwissenschaftliche Dienstleistungsberufe	S41	IT- und naturwissenschaftliche Dienstleistungsberufe	41	Mathematik-, Biologie-, Chemie- und Physikberufe
				42	Geologie-, Geografie- und Umweltschutzberufe
				43	Informatik-, Informations- und Kommunikationstechnologieberufe
S5	Sonstige wirtschaftliche Dienstleistungsberufe	S51	Sicherheitsberufe	53	Schutz-, Sicherheits- und Überwachungsberufe
				01	Angehörige der regulären Streitkräfte
		S52	Verkehrs- und Logistikberufe	51	Verkehrs- und Logistikberufe (außer Fahrzeugführung)
				52	Führer/innen von Fahrzeug- und Transportgeräten
		S53	Reinigungsberufe	54	Reinigungsberufe

Die fünfte Stelle der KldB 2010 bildet die zweite Dimension ab, das Anforderungsniveau, das sich auf die Komplexität der auszuübenden beruflichen Tätigkeit bezieht. Unterschieden werden Helferberufe („1“ an der fünften Stelle), in denen typischerweise einfache, wenig komplexe (Routine-)Tätigkeiten zu erledigen sind. Für die Ausübung dieser Tätigkeiten wird in der Regel kein formaler beruflicher Bildungsabschluss bzw. eine maximal einjährige Berufsausbildung vorausgesetzt.

Fachkraftberufe („2“ an der fünften Stelle) sind gegenüber den Helferberufen deutlich komplexer. Für die sachgerechte Ausübung dieser Berufe werden fundierte Fachkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten vorausgesetzt, die üblicherweise mit dem Abschluss einer zwei- bis dreijährigen Berufsausbildung oder mit einem berufsqualifizierenden Abschluss an einer Berufsfach- bzw. Kollegschule erreicht werden.

Spezialistenberufe („3“ an der fünften Stelle) sind gegenüber Fachkraftberufen deutlich komplexer. Charakteristisch für die Berufe auf diesem Anforderungsniveau

sind neben den jeweiligen fachspezifischen Tätigkeiten häufig auch Planungs- und Kontrolltätigkeiten, wie z. B. Arbeitsvorbereitung oder Qualitätsprüfung und -sicherung. Häufig werden die hierfür notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten im Rahmen einer beruflichen Fort- oder Weiterbildung vermittelt. Daher sind hier die Berufe zugeordnet, die eine Meister-, Techniker- oder Fachwirtausbildung bzw. einen gleichwertigen Fachschul- oder Hochschulabschluss voraussetzen.

Expertenberufe („4“ an der fünften Stelle) sind Berufe, deren Tätigkeitsbündel einen sehr hohen Komplexitätsgrad aufweisen bzw. ein entsprechend hohes Kenntnis- und Fertigniveau erfordern. Kennzeichnend dafür sind hochkomplexe Tätigkeiten wie z. B. Entwicklung und Forschung, Wissensvermittlung sowie Leitungs- und Führungsaufgaben innerhalb eines großen Unternehmens. In der Regel setzt die Ausübung dieser Berufe den erfolgreichen Abschluss einer mindestens vierjährigen Hochschulausbildung wie zum Beispiel Masterabschluss, Diplom, Staatsexamen voraus. Bei einigen Berufen kann auch eine Promotion oder Habilitation typische Zugangsvoraussetzung sein.

3.4 Umsteigeschlüssel von der KldB 2010 zur ISCO 2008

Angaben zu beruflichen Tätigkeiten werden häufig herangezogen, um Rückschlüsse auf die soziale Positionierung (z. B. gemäß ESeC: European Socio-economic Classification; Rose & Harrison 2014), den sozioökonomischen Status (z. B. gemäß ISEI-08: International Socio-Economic Index; Ganzeboom 2010) oder das berufliche Prestige (z. B. gemäß SIOPS: Standard Occupational Prestige Scale; Ganzeboom & Treiman 1996) zu ermöglichen. Nahezu alle gebräuchlichen Maße bauen dabei auf der ISCO auf. Deshalb ist die Kompatibilität der nationalen Berufsklassifikation zur ISCO eine der zentralen Anforderungen gewesen, die bereits zu Beginn des Entwicklungsvorhabens der KldB 2010 gestellt und beim Aufbau der Klassifikationsstruktur stets berücksichtigt wurde.

Zur gleichen Zeit wie die KldB 2010 entstand, ist auch die ISCO weiterentwickelt worden. Die ISCO 2008 löste die Fassung von 1988 ab, um eine aktuelle, effizienter einsetzbare Berufsklassifikation zur Verfügung zu stellen. Sie strukturiert die Berufe – wie die KldB 2010 – anhand von skill level, die an die Bildungsebenen der International Standard Classification of Education (ISCED) angelehnt sind, und skill specialisation – einer Art Berufsfachlichkeit. Die strukturgebende Dimension ist – im Gegensatz zur KldB 2010 – das skill level.

Die ISCO 2008 ist eine hierarchische Klassifikation mit maximal vier Aggregationsniveaus. Das skill level wird durch die erste Stelle der ISCO 2008 abgebildet, wobei eine „0“ an erster Stelle für militärische Berufe steht und eine „1“ für Führungskräfte; jeweils ohne bildungsspezifische Zuordnung. Es werden vier Qualifikationsniveaus unterschieden: Steht an der ersten Stelle eine „2“, handelt es sich um Berufe, die typischerweise von Akademikern ausgeübt werden (ISCED 2011-Level 6, 7, 8); eine „3“ an erster Stelle meint Techniker oder gleichrangige nichttechnische Berufe (ISCED 2011-Level 5). Eine „4“, „5“, „6“, „7“ oder „8“ an erster Stelle charakterisiert Berufe, die eine berufliche Ausbildung erfordern (ISCED 2011-Level 2, 3); die

„9“ an erster Stelle steht für Helferberufe, also Berufe, für die keine berufliche Ausbildung erforderlich ist (ISCED 2011-Level 1).

Die KldB 2010 kann die Berufsstrukturen auf dem Arbeitsmarkt deutlich differenzierter abbilden, weil sie einerseits – statt vier – fünf Stellen umfasst, gleichzeitig aber auch das Anforderungsniveau nicht als strukturgebende Dimension bestimmt hat. Das bedeutet, dass nur eine einseitige Kompatibilität von der KldB 2010 zur ISCO 2008 auf der jeweils differenziertesten Ebene angestrebt wurde. Jedem Fünfsteller der KldB 2010 wurden ein oder mehrere Viersteller der ISCO 2008 entsprechend den Strukturprinzipien der KldB 2010 zugeordnet.⁶ Dabei wurden Schwerpunktumsteiger definiert. Das bedeutet, alle Umsteiger umfassen sowohl 1:1 als auch 1:n bzw. n:1-Beziehungen. Kann also kein eindeutiger Umstieg festgelegt werden, ist zwar ein Schwerpunkt genannt, jedoch sind zusätzlich alle weiteren infrage kommenden Umstiege im Sinne von Alternativen angeführt.⁷

Die Kompatibilitätsprüfung zeigt, dass rund 90 Prozent der KldB 2010-Positionen auf unterster Hierarchieebene eindeutig einer der Positionen der ISCO 2008 auf unterster Hierarchieebene zuordnen sind. Im Vergleich zur vorherigen Situation, in der rund ein Drittel aller Positionen der KldB 1992 nicht eindeutig einer Position der ISCO 1988 zugeordnet werden konnte (vgl. Geis & Hoffmeyer-Zlotnik 2001), wurden durch die Entwicklung der KldB 2010 erhebliche Fortschritte hinsichtlich der Kompatibilität erzielt.

4 Fazit

Mit der Neuentwicklung der Klassifikation der Berufe 2010 wurde eine den aktuellen Berufsstrukturen entsprechende, allgemein anerkannte Berufsklassifikation für Deutschland geschaffen, die einerseits der ausgeprägten berufsspezifischen Strukturierung des deutschen Arbeitsmarktes gerecht wird, andererseits eine Anknüpfung an die International Standard Classification of Occupations 2008 ermöglicht. Von Beginn an wurde konzeptionell zwischen den beiden Dimensionen Berufsfachlichkeit und Anforderungsniveau unterschieden, um die Mehrdimensionalität eines Berufs unmittelbar in der Struktur der KldB 2010 sichtbar zu machen. Bei der Entwicklung wurde darauf geachtet, dass die Einheiten der KldB 2010 über alle Berufe hinweg einen einheitlichen Differenzierungsgrad aufweisen und das Ähnlichkeitsniveau innerhalb einer Einheit mit den anderen Einheiten dieser Ebene vergleichbar ist. Die KldB 2010 ermöglicht nicht nur eine einheitliche Untergliederung nach Komplexität der auszuübenden Tätigkeiten, sondern auch eine einheitliche Identifikation von Aufsichts- und Führungskräften bei gleichzeitiger berufsfachlicher Zuordnung.

6 In diesem Zusammenhang wird häufig von „Umsteigern“ gesprochen, weil man mithilfe einer Korrespondenztabelle von den Werten der einen Klassifikation in die korrespondierenden Werte der anderen Klassifikation „umsteigen“ kann.

7 Der Umsteigeschlüssel zwischen KldB 2010 und ISCO 2008 ist hier abrufbar: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistik-Content/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Arbeitshilfen/Umsteigeschluesel/Generische-Publikation/Umsteigeschluesel-KldB2010-ISCO-08.xls>.

Durch die völlige Neuentwicklung ermöglicht die KldB 2010 eine zeitgemäße Abbildung aktueller Berufsstrukturen. Allerdings hat das auch dazu geführt, dass es gegenüber den „alten“ nationalen Berufsklassifizierungen zu einem Strukturbruch gekommen ist, sodass sie mit ihren Vorgängerversionen nur schlecht vergleichbar ist. Weil die KldB 2010 eine hohe Anschlussfähigkeit zur ISCO 2008 aufweist, trägt sie auf der anderen Seite zu einer enormen Verbesserung der internationalen Vergleichbarkeit von Berufsangaben in den zukünftigen nationalen Statistiken und Erhebungen bei.

Literatur

- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (1998). Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31(3), 461–472.
- Beck, U., Brater, M. & Daheim, H. (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe: Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Reinbek: Rowohlt.
- Damelang, A., Schulz, F. & Vicari, B. (2015). Institutionelle Eigenschaften von Berufen und ihr Einfluss auf berufliche Mobilität in Deutschland. *Schmollers Jahrbuch*, 135(3), 307–333.
- Demszky, A. & Voß, G. G. (2018). Beruf und Profession. In F. Böhle, G. G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (S. 477–538). Wiesbaden: Springer VS.
- Di Stasio, V. & van de Werfhorst, H. G. (2016). Why does education matter to employers in different institutional contexts? A vignette study in England and the Netherlands. *Social Forces*, 95(1), 77–106.
- DiPrete, T. A., Bol, T., Eller, C. C. & van de Werfhorst, H. G. (2017). School-to-Work Linkages in the United States, Germany, and France. *American Journal of Sociology*, 122(6), 1869–1938.
- Ebner, C. (2013). *Erfolgreich in den Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich*. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.
- Finegold, D. & Wagner, K. (1999). The German Skill-Creation System and Team-Based Production: Asset or Liability? In P. D. Culpepper & D. Finegold (Eds.), *The German Skills Machine. Sustaining Comparative Advantage in a Global Economy* (pp. 115–155). New York, Oxford: Berghahn Books.
- Gangl, M. (2004). Institutions and the Structure of Labour Market Matching in the United States and West Germany. *European Sociological Review*, 20(3), 171–187.
- Ganzeboom, H. B. (2010). A new International Socio-Economic Index (ISEI) of occupational status for the International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002–2007. *Annual Conference of International Social Survey Programme*, Lisbon (Vol. 1).

- Ganzeboom, H. B. & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social science research*, 25(3), 201–239.
- Geis, A. & Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. (2001). Kompatibilität von ISCO-68, ISCO-88 und KldB-92. *ZUMA Nachrichten*, 25(48), 117–138.
- Hagmaier-Göttle, T. & Abele-Brehm, A. E. (2015). Determinants of Job Satisfaction: Living one's calling as a neglected predictor. In R. Osbourne (Ed.), *Job Satisfaction: Determinants, Workplace Implications and Impacts on Psychological Well-Being* (pp. 41–58). New York: Nova Publishers.
- Haupt, A. (2012). (Un)Gleichheit durch soziale Schließung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(4), 729–753.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.
- ISCED 2011, UNESCO Institute for Statistics (2012). *International standard classification of education: ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- ISCO 2008, International Labour Office. (2012). *International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08): Structure, group definitions and correspondence tables*. International Labour Office.
- KldB 1970, Bundesanstalt für Arbeit. (1970). *Klassifizierung der Berufe. Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen*. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- KldB 1988, Bundesanstalt für Arbeit. (1988). *Klassifizierung der Berufe. Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen*. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- KldB 1992, Statistisches Bundesamt. (1992). *Klassifizierung der Berufe. Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen*. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- KldB 2010a, Bundesagentur für Arbeit (2011a). *Klassifikation der Berufe 2010. Bd. 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- KldB 2010b, Bundesagentur für Arbeit (2011b). *Klassifikation der Berufe 2010. Bd. 2: Definitorischer und beschreibender Teil*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Konietzka, D. (2008). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 277–306). Wiesbaden: Springer VS.
- Kracke, N., Reichelt, M. & Vicari, B. (2018). Wage losses due to overqualification: The role of formal degrees and occupational skills. *Social Indicators Research*, 139(3), 1085–1108.
- Kupka, P. & Biersack, W. (2005). Berufsstruktur im Wandel. Veränderungen zwischen 1994 und 2004. In M. Jacob & P. Kupka (Hrsg.), *Perspektiven des Berufskonzepts. Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt (BeitrAB 297)* (S. 75–90). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Leuze, K. (2010). *Smooth Path Or Long and Winding Road? How Institutions Shape the Transition from Higher Education to Work*. Opladen Germany & Farmington Hills, MI: Budrich UniPress.

- Manzoni, A., Härkönen, J. & Mayer, K. U. (2014). Moving on? A growth-curve analysis of occupational attainment and career progression patterns in West Germany. *Social Forces*, 92(4), 128–1312.
- Matthes, B. & Vicari, B. (2019). Arbeitsmarktorientierte Berufsforschung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs, (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer VS.
- Matthes, B., Meinken, H. & Neuhauser, P. (2015). *Berufssektoren und Berufssegmente auf Grundlage der KldB 2010 (Methodenbericht der Statistik der BA)*. Nürnberg: Statistik der Bundesagentur für Arbeit.
- Mayer, K., Grunow, D. & Nitsche, N. (2010). Mythos Flexibilisierung? Wie instabil sind Berufsbiographien wirklich und als wie instabil werden sie wahrgenommen? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(3), 369–402.
- Menze, L. (2017). Horizontale und vertikale Adäquanz im Anschluss an die betriebliche Ausbildung in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(1), 79–107.
- Nawakitphaitoon, K. & Ormiston, R. (2015). Occupational human capital and earnings losses of displaced workers: does the degree of similarity between pre- and post-displacement occupations matter? *Journal for Labour Market Research*, 48(1), 57–73.
- Paulus, W. & Matthes, B. (2013). *Klassifikation der Berufe. Struktur, Codierung und Umsteigeschlüssel (FDZ-Methodenreport 08/2013)*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Paulus, W., Schweitzer, R. & Wiemer, S. (2010). *Klassifikation der Berufe 2010. Entwicklung und Ergebnis (Methodenbericht der Statistik der BA)*. Nürnberg: Statistik der Bundesagentur für Arbeit.
- Reichelt, M. & Abraham, M. (2017). Occupational and regional mobility as substitutes: a new approach to understanding job changes and wage inequality. *Social Forces*, 95(4), 1399–1426.
- Rose, D. & Harrison, E. (Eds.) (2014). *Social class in Europe: An introduction to the European socio-economic classification*. London, New York: Routledge.
- Schmillen, A. & Möller, J. (2012). Distribution and determinants of lifetime unemployment. *Labour Economics*, 19(1), 33–47.
- Solga, H. & Konietzka, D. (2000). Das Berufsprinzip des deutschen Arbeitsmarktes: Ein geschlechtsneutraler Allokationsmechanismus? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 26(1), 111–147.
- Stoß, F. & Saterdag, H. (1979). Systematik der Berufe und der beruflichen Tätigkeiten. In Pappi, F. U. H. (Ed.). *Sozialstrukturanalyse mit Umfragedaten* (S. 41–57). Königstein: Athenäum.
- Struck, O., Haipeter, T., Mühge, G. & Schmierl, K. (2013). Berufliche Qualifikationen in offenen und geschlossenen Beschäftigungssystemen – eine Einführung. In T. Haipeter, G. Mühge, K. Schmierl, & O. Struck (Hrsg.), *Berufliche Qualifikationen. Eine Analyse für offene und geschlossene Beschäftigungssysteme* (S. 9–36). Wiesbaden: Springer VS.

- Stüber, H. (2016). *Berufsspezifische Lebensentgelte: Qualifikation zahlt sich aus (IAB-Kurzbericht 17/2016)*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Weeden, K. A. (2002). Why do some occupations pay more than others? Social closure and earnings inequality in the United States. *American Journal of Sociology*, 108(1), 55–101.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Berufssektoren und Berufssegmente nach den Berufshauptgruppen der Klassifikation der Berufe	86
--------	---	----

Autorin

Britta Matthes, Dr.in, leitet die Forschungsgruppe Berufliche Arbeitsmärkte am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (BA) in Nürnberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind berufliche Arbeitsmärkte, Geschlechterforschung, Berufe, Arbeit in der digitalisierten Welt.
Kontakt: britta.matthes@iab.de

Berufliche Handlungskompetenz und ihre Diagnostik: zwischen Bildungsanspruch und Verwertbarkeitserfordernissen

VIOLA K. DEUTSCHER

Abstract

Berufliche Kompetenzen nehmen theoretisch und auch praktisch eine Vermittlungsfunktion zwischen normativen Bildungsansprüchen einerseits und Arbeitsmarkterfordernissen andererseits ein. Der vorliegende Beitrag motiviert diese These über eine konzeptionelle Einordnung der Begriffe Bildung, Kompetenz und Qualifikation. Im Anschluss werden Charakteristika beruflicher Handlungskompetenz erläutert, welche die Entwicklung beruflicher Lernformate und diagnostischer Settings maßgeblich prägen (sollten).

Vocational competences theoretically and practically take on a function of mediation between normative entitlements for education on the one hand and requirements of the labor market on the other hand. The present article motivates this argument through a conceptual classification of the terms education, competence, and qualification. In the following, characteristics of vocational action competence are explained, which should decisively influence the development of vocational learning formats and diagnostic settings.

1 Thematische Hinführung

Die Ausbildung von Fachkräften unterhalb des akademischen Niveaus gewinnt unter wirtschafts- und sozialpolitischer Perspektive (inter)national zunehmend an Bedeutung (Greinert 2008, S. 9). Dabei stellt sich bildungspolitisch die Frage nach der normativen Ausrichtung des beruflichen Bildungssystems. Wurde in Deutschland die Organisation und Gestaltung beruflicher Ausbildung traditionell inputorientiert ausgerichtet, bildet der Begriff beruflicher Handlungskompetenz mittlerweile die normative Zieldimension beruflicher Bildung (z. B. KMK 2011). Dieses Paradigma erfährt seit Mitte der 1990er Jahre einen enormen Aufschwung und hat im Hinblick auf Fragen der Gesellschafts- und Bildungsreform verstärkt Anwendung gefunden (Huber 2004, S. 15). Bildungspolitische Debatten und praktische Entwicklungsvorhaben werden jedoch insbesondere dadurch erschwert, dass dieses weitestgehend akzeptierte Kompetenzverständnis in der beruflichen Bildung unzureichend operationalisiert ist

(Winther 2010, S. 15). Mit der damit einhergehenden „Unmessbarkeit“ des Konstrukts können die vermeintlichen Vorteile einer proklamierten Outputorientierung, wie die Überprüfbarkeit individueller Lernfortschritte oder ein Monitoring auf Systemebene, nicht eingelöst werden.

Der vorliegende Beitrag rekurriert vor diesem Hintergrund zunächst auf eine theoretische Beschreibung und kritische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff in Ab- bzw. Angrenzung zum Bildungs- und Qualifikationsbegriff. Im Anschluss werden die in der Literatur gängigen Charakteristika des Konzepts beruflicher Handlungskompetenz zusammengetragen und Vorschläge zur Operationalisierung bzw. Umsetzung in diagnostische Settings unterbreitet.

2 Theoretische Einordnung und Problematisierung des Kompetenzbegriffs

In der Theorie und Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird traditionell davon ausgegangen, dass das Erlernen eines Berufs eine bedeutsame Funktion für die Gesellschaft, aber auch für die persönliche Entwicklung des Lernenden darstellt.¹ Konzeptionell lassen sich Zielkonstrukte beruflicher Bildung damit im Spannungsfeld zwischen Subjekt und Umwelt eher individuellen oder umweltbezogenen normativen Zielsetzungen zuordnen. Die nachfolgende Diskussion folgt der inneren Logik, zunächst Bildungs- und Qualifikationsbegriff als zwei Extreme auf dieser hypothetischen Skala vorzustellen, anhand derer Potenziale und Grenzen des Kompetenzbegriffs aufgezeigt werden können.

2.1 Dem Wahren, Schönen und Guten: das Leitbild der Bildung

Definiert man Bildung im Sinne Adornos als die Förderung von Eigenständigkeit und Selbstbestimmung eines Menschen durch Aneignung und Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt (Adorno 1971, S. 44), so wird deutlich, dass Bildung zunächst dem Individuum selbst dient. Bildung ist dabei Zweck an sich und bedarf keiner weiteren äußeren Rechtfertigungskategorie. Wenn Bildungsergebnisse auf individueller Ebene dabei der Umwelt dienlich sind, ist dies erfreulich, keinesfalls aber zwingend notwendig zur Legitimierung erzieherischen Wirkens. Historisch aus der Epoche der Aufklärung erwachsen wird mit dem Bildungsbegriff damit ein emanzipatorisches Ziel im Sinne einer Ermächtigung vom Untertan zum Bürger verfolgt. Im „klassisch“ berufspädagogischen Verständnis nach Georg Kerschensteiner (1854–1932) steht Berufsbildung damit „an der Pforte zur Menschenbildung“ (Georg Kerschensteiner zit. n. Schelten 2005, S. 127).

¹ Lernen wird hier ganz grundsätzlich als Subjekt-Umwelt-Interaktion verstanden. Der Lernprozess wird dabei mutmaßlich durch das soziale (persönliche und berufliche) Umfeld der Lernenden geprägt. Solche Umstände determinieren den Lernzuwachs des Individuums jedoch nicht direkt, sondern werden durch das Individuum interpretiert und wirken im engen Zusammenspiel mit den individuellen Personenmerkmalen ein (vgl. z. B. Lempert, 2009; Tynjälä, 2013).

Die Kritik am Bildungsbegriff richtet sich vorrangig auf dessen Vielschichtigkeit. Der Begriff ist insofern mehrdeutig bzw. in Bezug auf seinen Anwendungsbereich interpretationsoffen, als dass er zahlreiche semantische Elemente akkumuliert und sowohl für Inputs (z. B. „Bildungssystem“) als auch für Erziehungsprozesse („Bildungsvorgänge“) und schließlich auch für Outputs im Sinne von Befähigungen (man bezeichnet jemanden z. B. als „gebildet“ oder spricht von „Bildungsabschlüssen“) gebräuchlich ist (z. B. Ehrenspeck 2009, S. 156). Diese Inhaltswucht, aber auch die positive Grundkonnotation des Begriffs, die mehr ein (streitbares) Ideal als einen Zustand umreißt, führt selbstredend dazu, dass sich Bildung als Konstrukt einer dezidierten empirischen Erfassung entzieht. Eine umfassende Diskussion zur Messbarkeit des Bildungsbegriffes bzw. der dafür notwendigen Voraussetzungen führt Beck (1987).

Dass eine mangelnde empirische Operationalisierbarkeit nicht zwangsläufig problematisch sein muss, gibt z. B. Reichenbach (2014, S. 46) zu bedenken, indem er bemerkt, dass „gesellschaftlich bedeutsame und dadurch konnotativ stark aufgeladene Konzepte fast immer strittig und zweitens (...) die Messbarkeit von Strittigem eben selber strittig (ist)“. Wenn der Bildungsbegriff „aus kritisch-emanzipatorischer Perspektive diesen Anspruch weder zu erheben vermag noch zu erheben beabsichtigt“ (Lederer 2014, S. 72), sei dies noch kein Grund, den Bildungsbegriff wegen seiner offensichtlich mangelnden Eindeutigkeit und Präzision grundsätzlich zu negieren, denn „trotz aller Kritik, welcher der Bildungsbegriff gerade in den letzten Jahrzehnten ausgesetzt war, erweist er sich ganz offensichtlich als unverzichtbar“ Schwenk (1996, S. 209 zit. n. Lederer) – und das als normative Kategorie sowohl im öffentlichen Diskurs als auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext (Lederer 2014, S. 76).

2.2 Dem Nützlichen: das Leitbild der Qualifikation und verwandter Begriffe

Qualifikationen beschreiben „personenunabhängige Anforderungen (...) und unmittelbar tätigkeitsbezogene und klar bestimmbare Kenntnisse und Fertigkeiten (...), um anforderungsorientiert handeln zu können“ (van Ackeren, Klemm & Kühn 2015, S. 195). Sie beziehen sich damit – anders als Schlüsselqualifikationen² – auf performanznahe Tätigkeitsbeschreibungen. Dabei werden die für erfolgreiche Performanzen benötigten Kenntnisse und Fertigkeiten anforderungsorientiert definiert. In Bezug auf berufliche Qualifikationen bilden Unternehmen oder der Arbeitsmarkt als Ganzes den umweltlichen Referenzpunkt hierfür. Heid (2007b, S. 590) charakterisiert den Qualifikationsbegriff in diesem Zusammenhang in Abgrenzung zum Bildungsbegriff: „Bildung wurde und wird häufig allein *normativ* als Bildungsideal definiert, während Q. deskriptiv präzisiert wird; bei Bildung wird der Selbstbezug des Menschen postuliert, bei Q. geht es um die Fähigkeit (...) eines Menschen, gesellschaftliche, besonders betriebliche Aufgaben kompetent zu erfüllen.“ Der Qualifika-

2 „Schlüsselqualifikationen“ sind den Ausführungen Mertens (1974) folgend dagegen auf die „Anpassungsfähigkeit an das nicht Prognostizierbare“ (S. 39) ausgelegt. Damit soll sich Berufserziehung weniger an den unmittelbaren Anforderungen des Berufes als vielmehr an den für die Bewältigung von oft unvorhersehbaren Arbeitsanforderungen ausrichten.

tionsbegriff steht somit zum einen für den Anwendungsbezug beruflicher Fähigkeiten im Kontext arbeitsmarktspezifischer Anforderungen und wird daher häufig in arbeitgebernahen Kontexten (z.B. bei Stellenausschreibungen und in Personalabteilungen) gebraucht. Normativ ergibt sich mit dem Qualifikationsbegriff für berufliche Bildung damit eine klare Zielhierarchie: So müssen sich gemäß der lateinischen Ursprungsbedeutung des Qualifikationsbegriffs (*qualis facere*: „Beschaffenheit herstellen“) berufliche Fähigkeiten eines Individuums an der betrieblichen Umwelt orientieren. Zum anderen charakterisiert Heid den Qualifikationsbegriff in Abgrenzung zum Bildungsbegriff als operationalisierbar. So sind Qualifikationen durch ihren klaren Anwendungsbezug leicht nachweisbar bzw. gut zertifizierbar. Die Möglichkeit der Ableitung konkreter Tätigkeitsaspekte und -profile auf Basis existierender Arbeitsmarktanforderungen eröffnet der beruflichen Praxis hoch praktikable Ansätze zur Erfassung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten (z.B. O*Net).

Semantisch eng mit dem Qualifikationsbegriff verwoben ist das aus der Arbeitsmarktforschung stammende, sozialwissenschaftliche Konzept der *Employability*. Dieses hat verstärkt im Zuge von Debatten um Globalisierung, Mobilität und neue Arbeitsmarktanforderungen in einer digitalen Arbeitswelt und zeitgleich mit der durch Ed Michaels proklamierten These des „War for Talents“ als Buzzword Einzug in die wissenschaftliche und politische Diskussion gefunden (Blancke, Roth & Schmid 2000). *Employability* fordert über den Anwendungsbezug hinaus nun explizit noch einen Beschäftigungsbezug im Sinne einer steten Anpassung der Qualifikationen an das jeweilige Arbeitsumfeld. Nur dann, so wird angenommen, können Arbeitnehmende dauerhaft als „beschäftigungsfähig“ gelten, womit auch Bezüge zum Leitbild lebenslangen Lernens deutlich werden.

Der Begriff wird in seiner Ursprungsform recht unbestimmt definiert z. B. als „(being) acceptable to an employer“ (Mangum 1976, S. 18) und bezieht sich damit auf die Passung zwischen Anforderungen auf Arbeitgeberseite und den tatsächlichen Qualifikationsprofilen der jeweiligen Arbeitnehmenden. Das bedeutet für Erziehungsarbeit, dass die Fähigkeit eines Individuums zu fördern ist, lebenslang die eigene Beschäftigungsfähigkeit (weiter) zu entwickeln, zu fördern ist. Mittlerweile zeichnet sich in der einschlägigen Forschungsliteratur entsprechend ein inhaltlicher Fokus auf vorrangig überfachliche Fähigkeiten (Rump & Völker 2007; Wild 2016) sowie die strategische „Vermarktung“ der eigenen Fähigkeiten zwecks Stellenerwerb oder -sicherung ab (Blancke, Roth & Schmid 2000; Wild 2016), der anschlussfähig an die Schlüsselqualifikations- oder Schlüsselkompetenzforschung erscheint. Auch wird der *Employability*-Begriff zunehmend mit einem modernen, flexiblen Berufsverständnis im Sinne einer Loslösung von starren Tätigkeitsbündeln und gleichzeitig mit dem Zugestehen (aber im Umkehrschluss auch Einfordern) von mehr Eigeninitiative der Arbeitnehmenden verbunden (z. B. Goller & Paloniemi 2017; Rump & Völker 2007).

Kritik besteht an diesem Begriff neben einem Defizit an inhaltlicher und strategischer Konzeptualisierung vor allem in dem Vorwurf, keine nachhaltigen erzieherischen Zielvorgaben zu liefern: Denn was als beschäftigungsfähig angesehen wird,

unterliegt der Dynamik eines sich im Zuge neuer Technologien stetig wandelnden Arbeitsumfelds (z. B. Blancke, Roth & Schmid 2000; Weymann 1987). Dieser Vorwurf gilt selbstredend auch für den Qualifikationsbegriff. So schlussfolgert bereits Mertens (1974, S. 39), dass das Obsolenztempo von Bildungsinhalten positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau korreliert sei. Auch kann am Employability-Begriff – aber auch am Qualifikationsbegriff – die Unterordnung individueller Lernziele unter wirtschaftliche Anforderungsprofile im Sinne einer „marktorientierten Erwerbsqualifizierung“ kritisiert werden (Greinert 2008, S. 10). Das Konzept lebenslangen Lernens wird dann „zum Medium der Macht, die ihren Ausdruck in einer permanenten Anpassung an vorgegebene Ordnungsmuster und die Ausbildung (...) für solche Anpassungsleistungen zum Gegenstand hat“ (Dörpinghaus 2009, S. 3–4).

2.3 Ein (Schein)Kompromiss?: das Leitbild der Kompetenz

Der Begriff der Kompetenz hat seit Mitte der 1990er Jahre einen enormen Aufschwung erlebt und im Hinblick auf Fragen der Gesellschafts- und Bildungsreform verstärkt Anwendung gefunden (Huber 2004, S. 15). Klieme und Hartwig (2008, S. 14) gehen davon aus, dass seine Ursprünge in mindestens drei Disziplinen wurzeln, die sich vermutlich unabhängig voneinander entwickelt haben: die soziologischen Überlegungen von Max Weber, die linguistischen Arbeiten von Noam Chomsky und die – insbesondere durch John Dewey geprägte – pragmatisch-funktionale Tradition der amerikanischen Psychologie. Die von Weinert (2002) vorgeschlagene und auch interdisziplinär weitgehend rezipierte Kompetenzdefinition bildet gewissermaßen den kleinsten gemeinsamen Nenner einer ansonsten breiten – und oft auch ad hoc geführten – Kompetenzdebatte. Er definiert den Kompetenzbegriff als „[...] die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002, S. 27–28). Diese Definition zeichnet sich durch fünf wesentliche Merkmale aus: Sie impliziert (1) ein pädagogisch-psychologisches Verständnis, das zwischen Kompetenz und Performanz trennt. Entsprechend werden auch im berufsbildenden Bereich Kompetenzen als latente Dispositionen verstanden, die sich erst in konkreten Handlungssituationen realisieren (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel 2003, S. X-XI).

Inhaltlich konstituiert sich diese Definition (2) über die Dualität kognitiver Fähigkeiten und affektiver Bereitschaften, wie sie u. a. auch von Beck (1989) für den beruflichen Bereich durch die Unterscheidung in ökonomisch relevantes Wissen und Denken, ökonomisch relevante Einstellungen und ökonomisch relevante Moralität als fruchtbar erachtet wurde. Diese erweiterte Vorstellung mentaler Abläufe betont, dass emotionale Aspekte bestimmen, inwieweit Probleme gelöst werden. Auch Winther und Achtenhagen (2008, S. 525) weisen darauf hin, dass erfolgreiches berufliches Handeln u. a. als Ergebnis des Zusammenwirkens der kognitiven und motivationalen Voraussetzungen einer Person zu konzipieren ist. Trotz dieser globalen De-

definition von Kompetenz werden für empirische Untersuchungsdesigns häufig kognitive Fähigkeitsbereiche getrennt von den motivational-volitionalen Facetten erfasst, wobei Kompetenzen dann als „[...] kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen [verstanden werden], die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme & Leutner 2006, S. 879).³ Diese Definition betont, neben einer Trennung der kognitiven Wissensdimensionen von den emotionalen Aspekten, nun auch explizit einen weiteren Aspekt. So bezieht sich Kompetenz in diesem Sinne (3) auf die spezifischen Situationen eines bestimmten Bereichs bzw. einer fest abgegrenzten Domäne und ist damit stets bereichsspezifisch zu definieren. Berufliche Kompetenzen beziehen sich damit nicht nur auf das Wechselspiel von kognitiven und affektiven Fähigkeiten, sondern inhaltlich auch auf das Wechselspiel zwischen allgemeinberufsbezogenen und berufsspezifischen Fähigkeiten, auf deren Basis Handlungssituationen in beruflichen Domänen bewältigt werden.

Ein weiteres Merkmal der Weinert'schen Definition bildet (4) die Erlernbarkeit, welche den Begriff von anderen kognitiven Leistungsdispositionen – wie z. B. Intelligenz – abgrenzt (vgl. Hartig 2008, S. 17). Abschließend sei (5) auf die soziale Wertgebundenheit von Kompetenzen verwiesen. Innerhalb der Weinert'schen Kompetenzdefinition wird dieser Aspekt mit den Begriffen „erfolgreich“ und „verantwortungsvoll“ angesprochen. Hiermit wird deutlich, dass Kompetenz zwar eine individuelle Disposition darstellt, deren normative Beschaffenheit jedoch keinen umweltneutralen Sachverhalt bildet. Im Gegenteil ist die Bewertung der Handlungen einer Person stets abhängig von der Zuschreibung äußerer Akteure, die ein gezeigtes Verhalten als richtig oder falsch klassifizieren. Was konkret in einer bestimmten Handlungssituation als kompetentes Verhalten anerkannt und akzeptiert ist, wird jedoch soziokulturell und in der beruflichen Bildung insbesondere durch die in der jeweiligen beruflichen Gemeinschaft vorherrschende Kultur determiniert und ist somit im Sinne einer normativen Setzung zu verstehen (vgl. Kell 1982; Heid 2007a; Heid 2012).

In der internationalen Berufsbildungsforschung wird hierauf mit der Idee der „communities of practice“ (Lave & Wenger 1991) abgestellt, die eine erfolgreiche Bewältigung beruflicher Situationen explizit oder implizit definieren. Auf systemischer Ebene finden sich Zeugnisse dieses machttheoretischen Aspekts z. B. auch in der Aushandlung der Inhalte beruflicher Curricula durch die Sozialpartner. Damit wird deutlich, dass Kompetenzen zwar auf Ebene des Individuums angesiedelt sind und hier einzelne Personen zu Problemlösungen (in variablen Situationen) befähigen. Gleichzeitig wird mit dem Begriff aber auch eine funktionale Rationale (erfolgreich) und schließlich eine moralische Rationale (verantwortungsvoll) gefordert, die den ökonomischen Referenzpunkt um eine gesamtgesellschaftliche Perspektive erweitert. Damit besteht ganz klar ein normativ gesetzter Anwendungsbezug, womit sich

3 Diese Trennung kognitiver und affektiver Kompetenzaspekte ist insbesondere in der beruflichen Bildung nicht unumstritten (vgl. zur Kritik an dieser definitorischen Verengung auf „kognitive“ Dispositionen u. a. Straka und Macke 2010 sowie Straka 2013).

Kompetenzen hinsichtlich ihrer Zielgröße nicht exklusiv als Zweck an sich konstituieren, sondern auf Personenebene Fähigkeiten des Individuums zur erfolgreichen Interaktion mit seiner (beruflichen) Umwelt markieren. Sie entsprechen damit einem (modernen) subjektorientierten – jedoch nicht subjektreferentiellen – Berufsverständnis, das „die Chancen des einzelnen zur persönlichen Entfaltung und die gesellschaftlich gefügten Gebilde, die vorgeben, in welchen Formen sich Erwerbsarbeit vollziehen soll“ (Stooß 1992, S. 251), gleichermaßen berücksichtigt. Berufliche Kompetenzen ordnen sich damit als vermittelnde Kategorie zwischen Fähigkeitsbündeln auf Personenebene und anforderungsorientierten Tätigkeitsbündeln auf Ebene der beruflichen Umwelt ein. Das Kompetenzkonzept wendet sich damit implizit gegen eine (ideologische) Trennung von ökonomischen Qualifikationsanforderungen einerseits und individuellen Entwicklungsbedürfnissen andererseits. Vielmehr kann Heid (1999, S. 243–244) folgend angenommen werden, dass ein wechselseitiger Bedingungs- und Funktionszusammenhang zwischen ökonomischem und pädagogischem Denken und Handeln besteht und auch bestehen sollte: „Die Trennungslinie zwischen dem bildungspolitisch und bildungspraktisch Wünschenswerten einerseits und dem Kritikablen andererseits verläuft nicht zwischen Technik und Ökonomie (...) einerseits sowie (...) Bildungssystem andererseits, sondern quer durch beide hindurch. Die traditionsreiche Neigung, Ökonomie und Technik auf der einen Seite sowie Menschlichkeit und Bildung auf der anderen Seite abstrakt und undifferenziert gegeneinander auszuspielen, beeinträchtigt in fundamentaler Weise die Voraussetzungen der Möglichkeit einer kritischen Verständigung! (...) Sowie kein Unternehmen auf Dauer erfolgreich sein kann, wenn es die Kompetenzen, Interessen und begründbaren Bedürfnisse Beschäftigter vernachlässigt, kann kein Bildungssystem als erfolgreich beurteilt werden, das die Befähigung Lernender diskriminiert, die gesellschaftlichen Arbeitsaufgaben kompetent zu beurteilen und verantwortlich zu erfüllen.“

Auch hinsichtlich ihres Abstraktionsniveaus reihen sie sich zwischen den Begriffen Bildung und Qualifikation ein und korrespondieren hier mit einem Berufsverständnis, das Berufe als „relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern“ (Beck, Brater & Daheim 1980, S. 20) versteht. Anders als der Qualifikationsbegriff beziehen sie sich entsprechend nicht auf unmittelbar tätigkeitsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auf Fähigkeiten, die in variablen Situationen zur Anwendung kommen können. Sie weisen damit einen höheren Abstraktionsgrad bzw. allgemeineren Anwendungsbereich als Qualifikationen auf. Damit geht einher, dass sie besser als der Bildungsbegriff, jedoch schwieriger als der Qualifikationsbegriff empirisch zu erfassen sind (Operationalisierbarkeit).

Abbildung 1 fasst die Positionierung der drei Begriffe Bildung, Qualifikation und Kompetenz zwischen den normativen Zieldimensionen Individuum und Gesellschaft in Anlehnung an das *Personality and Social Structure Perspective-Model* (PSSP) durch House (1970), übertragen durch Lempert (2009) auf den beruflichen Bereich zusammen.

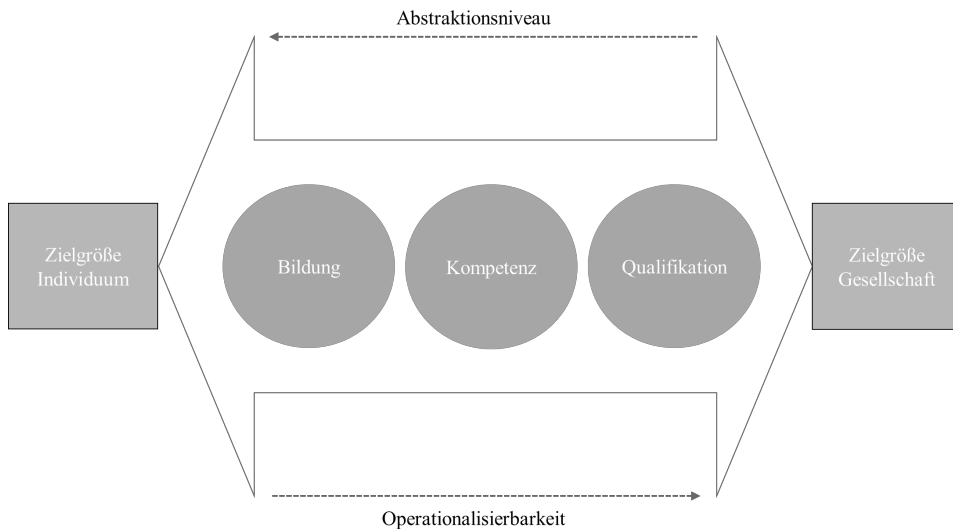


Abbildung 1: Normative Einordnung des Kompetenzbegriffs als Subjekt-Umwelt-Konstrukt zwischen Bildung und Qualifikation

3 Zur Diagnostik von Kompetenzen

Die Frage, ob und wie berufliche Kompetenzen erfasst werden können, wird in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kontrovers diskutiert. Die vorangegangenen Überlegungen konzipieren berufliche Kompetenz als vermittelnden Begriff zwischen Personen- und Umweltebene. Statt sich der Kritik am Bildungsbegriff und am Qualifikationsbegriff damit zu entziehen, sieht sich der Kompetenzbegriff nun aber gleich zwei wesentlichen Angriffspunkten ausgesetzt, die sich in Bezug auf berufliche Kompetenzerfassung im Wesentlichen als Bedeutsamkeits-Messbarkeits-Dilemma charakterisieren lassen: Werden berufliche Kompetenzen zu stark an konkreten Tätigkeiten entlang operationalisiert (und damit stark funktional definiert), sind die entwickelten Instrumentarien wenig nachhaltig, ggf. nicht bedeutsam für die Bewältigung weiterer Handlungssituationen und sehen sich dem Vorwurf einer Unterordnung individueller Lernziele gegenüber umweltlichen Anforderungsprofilen ausgesetzt. Werden sie zu abstrakt und generalisiert formuliert (vgl. hierzu z. B. die Debatte zu 21st Century Skills), sind sie bei begrenzter Testzeit nicht reliabel erfassbar und verfügen auch inhaltlich wegen eines mangelnden Domänenbezugs nur über wenig Aussagekraft.

Diese Kritik am Kompetenzbegriff und seiner empirischen Beschreibung kann im Grunde nicht entkräftet werden. Jedoch ist ein konstruktiver Umgang mit dem beschriebenen Bedeutsamkeits-Messbarkeits-Dilemma angezeigt, um zu einer reflektierten beruflichen Forschung und Praxis beizutragen. Dies kann bereits mit einem Begriffswechsel von „Kompetenzmessung“ hin zu „Kompetenzdiagnostik“ oder „Kompetenzmodellierung“ erfolgen. Als nicht direkt beobachtbare, latente Struktu-

ren entziehen sich Kompetenzen einer Erfassung als Oberflächenmerkmal (Chomsky 1965; Erpenbeck & Rosenstiel 2003). Der Begriff der Messung suggeriert dagegen eine direkte Erfassbarkeit und erweckt damit auch den Anschein einer „objektiven“ Größe. Dagegen betonen die Begriffe „Kompetenzdiagnostik“ oder „Kompetenzmodellierung“, dass zuvor entweder aus (sozial definierten) Zielvorgaben (top-down) – z. B. aus beruflichen Curricula – oder aus der beruflichen Arbeitsrealität heraus (bottom-up) sinnvolle Indikatoren abgeleitet werden müssen. Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen dispositions- und tätigkeitsbasierter Kompetenzmodellierung. Je nachdem, ob Kompetenzdiagnostik eher einer dispositionsbasierten (z. B. Klotz 2015) oder einer tätigkeitsbasierten (z. B. Rausch & Wuttkke 2016; Winther et al. 2016) Operationalisierungslogik folgt, verschiebt sich die theoretische Einordnung des Kompetenzbegriffes als Subjekt-Umwelt-Konstrukt näher in Richtung des Bildungs- oder Qualifikationsbegriffes. Über die top-down oder bottom-up gewonnenen Indikatoren erfolgt dann – unabhängig vom Gewinnungsverfahren der Indikatoren – ein Rückschluss von der Aufgabenlösung auf das Kompetenzkonstrukt. Oder anders formuliert: Nimmt man an, dass Kompetenz über die Performanz in Aufgabensituationen erkennbar wird (vgl. z. B. Erpenbeck & Rosenstiel 2003; Sloane & Dilger 2005), so lässt sich auf die hierfür theoretisch verantwortlichen Kompetenzstrukturen im Sinne kognitiver Potenziale zurückschließen (vgl. zum Rückschlussprinzip auch Chomsky 1965). Löst eine Testperson also hinreichend viele Aufgaben, über die eine bestimmte Kompetenz inhaltlich valide abgebildet wird, so ist davon auszugehen, dass diese Person über die zur Lösung erforderlichen Kompetenzen verfügt. Damit umfasst der Prozess der Operationalisierung beruflicher Kompetenz die Konzeption einer nachvollziehbaren Argumentationskette, die sich in ihrer Breite von einer validen Übersetzung des Kompetenzkonstrukts in adäquate Aufgaben, über die Beobachtung von Performanz, bis hin zur Interpretation der Beobachtungsergebnisse über angemessene Auswertungsverfahren erstreckt. Die Angemessenheit eines solchen diagnostischen Rückschlusses ist wesentlich mit einer validen Aufgabenentwicklung verbunden. Im Folgenden werden daher Qualitätsmerkmale beruflicher Diagnostik über eine Differenzierung der den Begriff der beruflichen Handlungskompetenz konnotierenden Merkmale abgeleitet.

4 Berufliche Handlungskompetenz

Für die berufliche Bildung besteht das zentrale Zielkonstrukt diagnostischen Handelns in der Vorstellung von *beruflicher Handlungskompetenz*, welche in den Ordnungsgrundlagen verankert ist (KMK 2011). Diese Vorstellung speist sich über fünf verschiedene Kernaspekte, die den Begriff beruflicher Handlungskompetenz mittlerweile in zahlreichen Beiträgen konnotieren und die in verschiedenen Forschungssträngen unterschiedlich stark betont werden (vgl. Abbildung 2).



Abbildung 2: Kernaspekte beruflicher Handlungskompetenz (Quelle: KMK 2011)

Die Herausforderung für berufliche Kompetenzdiagnostik liegt nun darin, die einzelnen Aspekte beruflicher Handlungskompetenz in Form von Gestaltungsprinzipien angemessen in den diagnostischen Prozess mit einfließen zu lassen (vgl. hierzu auch Klotz 2015).

4.1 Ganzheitlichkeit

Der Aspekt der *Ganzheitlichkeit* beschreibt die Bewältigung berufstypischer Aufgaben in der Breite der sachlichen, humanen und sozialen Anforderungen und bezieht sich damit auf die durch Roth (1971) entwickelte Kompetenzunterteilung in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, die in späteren Arbeiten in verschiedenen Variationen aufgegriffen wurde (so beispielsweise durch Reetz (1999) in Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz oder durch die KMK (1996) als Unterteilung in Fach-, Personal- und Sozialkompetenz). Dabei wird unter Fachkompetenz, z.B. auf Basis der Unterteilung der KMK, die Fähigkeit verstanden, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme sachgerecht zu bewältigen (vgl. KMK 2000, S. 9). Mit dem Begriff der Personalkompetenz wird im Wesentlichen auf die durch Reetz (1999, S. 37–39) beschriebene Selbstkompetenz im Sinne persönlicher charakterlicher Grundeigenschaften wie Selbstständigkeit, Selbstvertrauen oder moralische Urteilsfähigkeit abgestellt. Sozialkompetenz rekurriert schließlich auf die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu gestalten, z.B. über Verständigung oder soziale Verantwortungsübernahme (KMK, 2000, S. 9).

Während Fach- und Methodenkompetenzen sich relativ „objektiv“ über die Darbietung fachlicher Aufgaben erschließen lassen – z. B. in paper-pencil-Formaten oder in authentischeren Arbeitssimulationen –, erscheint eine Erfassung von Aspekten wie Selbstvertrauen oder Moral über subjektive Einschätzungen (Fragebögen), aber auch über Arbeitsplatzbeobachtungen möglich. Für bestimmte Facetten der Selbstkompetenz (z. B. Selbstständigkeit) sind auch über Logdaten Rückschlüsse zur Aufgabebearbeitung in simulierten Erhebungen denkbar und erscheinen angesichts neuer Datenverarbeitungsmöglichkeiten spannend. Jedoch ist zu Prüfungszwecken eine valide Erfassung affektiver Kompetenzkomponenten aufgrund der augenscheinlichen Anreizproblematik in Verbindung mit der Gefahr sozial erwünschten Verhaltens problematisch – durchaus aber für prozessdiagnostische Zwe-

cke zu empfehlen. Ähnlich verhält es sich mit dem Aspekt der Sozialkompetenz. Auch hier lassen sich nicht alle Stufen sozialer Interaktion für beide Zielbereiche beruflicher Diagnostik (berufliche Lernprozess- und Leistungsdiagnostik) umsetzen. So ist in Prüfungen eine Erfassung der kommunikativen Fähigkeiten z. B. über E-Mails durchaus möglich, während die Möglichkeit von Teamarbeit für Rückschlüsse auf bestimmte individuelle Leistungsdispositionen ggf. einzuschränken ist. Dennoch kann auch hier zur Erhöhung der Authentizität eine konsequente Einbindung sozialer Interaktion in die Aufgabenentwicklung erfolgen, die den Lernenden in das Zentrum der Aufgabenbearbeitung stellt und die Aufgabenbearbeitung als Reaktion und Aktion im sozialen beruflichen Umfeld modelliert (Deutscher & Winther 2018).

4.2 Vollständigkeit

Das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz rekurriert darüber hinaus in berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussionen auf die didaktischen Implikationen der Handlungsregulationstheorie (vgl. Hacker 1986; Volpert 1983) und den hier verwendeten Begriff der Vollständigkeit. So wurden selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren im Sinne des § 1 Abs. 2 BBiG als Zielkategorien beruflicher Bildung definiert. Im Zusammenhang mit der beruflichen Handlungssequenz betont Hacker (1986, S. 163) eine hierarchische Vollständigkeit im Sinne einer unterschiedlichen Qualität kognitiver Niveaus. Hiermit werden nebst Erinnerungsprozessen und aktiven Ausführungsprozessen auch interpretative Denkprozesse, die argumentativen Raum lassen, oder kreative Denkprozesse angesprochen (vgl. Hacker 1986, S. 156), wie es u. a. auch durch Gelman & Greeno (1989) mit der Einteilung kognitiver Denkvorgänge in konzeptuale, prozedurale und interpretative Prozesse vorgeschlagen wird.

Gemäß diesem Gedanken müssen bei der Übersetzung beruflicher Handlungskompetenz in konkrete Aufgaben verschiedene Kognitionsniveaus modelliert werden. Diese sollten sich hinsichtlich ihres Kognitionsniveaus an den kognitiven Erfordernissen der beruflichen Realität orientieren. Damit wird einem Kompetenzverständnis widersprochen, das ausschließlich höhere Kognitionsstufen beruflicher Kompetenz zuschreibt. So definiert z. B. Erpenbeck (2010, S. 15) Kompetenzen als „Fähigkeiten einer Person zum selbstorganisierten, kreativen Handeln in für sie bisher neuen Situationen“. Vielmehr zeichnen sich berufliche Tätigkeiten mitunter auch durch einen geringen kognitiven Anforderungsgrad z. B. in gut strukturierten Arbeitsabläufen aus (z. B. Cronin 1993). Entsprechend ist berufliche Handlungskompetenz dann valide abgebildet, wenn diagnostische Formate die *reale* Komplexität beruflicher Handlungssequenzen reflektieren (z.B. Gulikers et al. 2004). Dies ist in der Regel über eine Vielfalt an kognitiven Niveaus umzusetzen, wobei die jeweilige Gewichtung in Abhängigkeit von der beruflichen Domäne und der dort erforderten Kognitionsniveaus zu begründen ist.

4.3 Berufsspezifik

Bezogen auf das Gestaltungsprinzip der Berufsspezifik zeichnet sich die wirtschaftspädagogische Kompetenzforschung dadurch aus, dass sie die Bezugsdomäne des Kompetenzbegriffs nicht auf fachliche Domänen, sondern auf Handlungsfelder bezieht (vgl. z. B. Brand, Hofmeister & Tramm 2005, S. 4–5; Sloane 2007, S. 102–103). Innerhalb dieser Handlungsfelder bezieht sich berufliche Kompetenz auf das Zusammenspiel allgemeiner Fähigkeiten mit berufsspezifischen Fähigkeiten, auf dessen Basis Auszubildende die Fähigkeit erlernen, in berufsrealen Situationen zu handeln (Klotz & Winther 2016, S. 765). So unterscheiden z. B. Gelman und Greeno (1989, S. 142) zunächst grundlegend domänenspezifische und domänenverbundene Kompetenzen (vgl. Gelman & Greeno 1989, S. 142), wobei beide Kompetenzbereiche das berufliche Handlungsspektrum charakterisieren. Gemäß Gelman und Greeno (1989, S. 142) beziehen sich domänenspezifische Kompetenzen dabei auf die Bewältigung von Anforderungen in einer bestimmten beruflichen Domäne. Domänenverbundene Kompetenzen können dagegen als allgemeine, bereichsübergreifende Dispositionen beschrieben werden, die zwar auch relevant für arbeitsplatzbezogene Tätigkeiten sind, sich jedoch nicht exklusiv auf eine bestimmte berufliche Domäne beziehen, sondern in allgemein(er)en Prinzipien bestehen.

Auf Basis dieser Überlegungen gilt es, zur Übersetzung dieses Aspekts beruflicher Handlungskompetenz nicht nur fachspezifische Inhalte abzubilden, sondern diese wie in realen beruflichen Anforderungssituationen mit allgemeinen Fähigkeitsaspekten zu verknüpfen und gemeinsam abzubilden. Im Rückschluss kann dieses Vorgehen die diagnostische Information beruflicher Kompetenzdiagnostik wesentlich erhöhen, wenn bei der Analyse der Aufgabenlösung deutlich wird, welche Wissens- und Fähigkeitsaspekte (domänenspezifisch oder domänenverbunden) zu einer Aufgabenbewältigung gefehlt haben. Hinsichtlich des inhaltlichen Grads und der Gewichtung des Aspekts der Berufsspezifik in den Aufgaben sollte abermals eine Orientierung an den realen, berufstypischen Handlungsanforderungen erfolgen.

4.4 Situiertheit

Berufliche Handlungen sind stets in reale Handlungssituationen eingebettet. In der beruflichen Bildung ist die valide Abbildung solcher Handlungssituationen eng verbunden mit einer glaubwürdigen Didaktik von Lerninhalten (vgl. Achtenhagen & Weber 2003). So sieht sich auch berufliche Diagnostik in einer didaktischen Funktion: Aufgaben für diagnostische Zwecke müssen so aufbereitet werden, dass die zuvor im kaufmännischen Unterricht (mutmaßlich) authentisch vermittelten Lerninhalte ebenso authentisch stimuliert und abgerufen werden können. Am einfachsten geht dies, wenn das diagnostische Setting dem Lernsetting – also dem Arbeitsplatz – entspricht. Hier stellen z. B. Arbeitsproben hoch valide Instrumente zur Erfassung arbeitsplatzbezogener Kompetenzen dar. Möchte man berufliche Handlungskompetenzen jedoch über die Erfassung von berufstypischen Arbeitsabläufen abbilden, die relevant für verschiedene betriebliche Kontexte erscheinen, dann muss ggf. eine Modellierung von authentischen Handlungssituationen im Sinne eines „mis en scene“

erfolgen (vgl. Fischer-Lichte & Pflug 2000, S. 15; Weber & Achtenhagen 2003, S. 191), das als Inszenierung realer Aufgabensituationen verstanden werden kann. Ein Modell einer solchen didaktischen Inszenierung elaborieren Achtenhagen & Weber (2003) in Anlehnung an Stachowiak (1980) für den kaufmännischen Unterricht, wobei dieses Modell sich auch auf berufliche Diagnostik übertragen lässt:

Dabei steht zunächst die Auswahl relevanter beruflicher Handlungssituationen im Fokus beruflicher Diagnostik (Relevanzaspekt). Hierbei können die relevanten, zu testenden beruflichen Kompetenzen prinzipiell in den Arbeitsanforderungen gesehen werden, die auf zwei Ebenen in der dualen beruflichen Ausbildung verankert sind: zum einen auf der Ebene der betrieblichen Arbeitsaufgaben und zum anderen auf der Ebene der berufsschulischen Curricula (vgl. Baethge & Arends 2009, S. 14). Diese müssen in einem zweiten Inszenierungsschritt realitätsnah dargeboten werden (Abbildungsaspekt), was zum einen eine glaubhafte Situierung der Inhalte in Aufgabensituationen, zum anderen das Design relevanter Arbeitsmaterialien umfasst.

4.5 Geschäftsprozessorientierung

Prozessorientierung gilt spätestens seit den frühen 1990ern als Maxime der Arbeitsorganisation und Unternehmensgestaltung (vgl. BIBB 2008, S. 52). In ihrem Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung von Betrieben mit ihren spezifischen Arbeitsprozessen und daraus resultierend verstärkten Maßnahmen der Prozessmodellierung und -optimierung (Schemme 2004, S. 15). Ferner bedingte dieser veränderte Ausgangspunkt der Arbeitsorganisation nunmehr auch eine veränderte prozessuale Logik der psychischen Regulation von Arbeitstätigkeiten (Hacker 1986). So implizieren die neu definierten beruflichen Anforderungen, bedingt durch die Abkehr von einer funktionalistischen zu einer prozessorientierten Organisation, auch einen Paradigmenwechsel im Verständnis beruflicher Arbeitstätigkeiten und damit letztendlich in der Gestaltung beruflicher Bildung. Dieser Wandel manifestierte sich im berufsbildenden System u. a. in der Abkehr von einer fachsystematischen Strukturierung der Curricula hin zu einer lernfeldorientierten Struktur in der einschlägigen Forschungsliteratur und schließlich in den Ordnungsgrundlagen (vgl. KMK 2001). So charakterisiert Sloane (2003 S. 6) die Ausrichtung an beruflichen Geschäftsprozessen als Strukturmerkmal beruflicher Lernfelder. Dementsprechend gilt Prozessorientierung mittlerweile als Kernelement beruflicher Handlungskompetenz, welches neben der Befähigung zur Durchführung und Mitgestaltung vollständiger Handlungsabläufe auch ein gesamtheitliches Denken in unternehmerischen Geschäftsprozessen zum Leitbild beruflicher Bildung erhebt. Während jedoch gegenwärtig Forschungsarbeiten in Form von umfassenden Elaborationen zur theoretischen Beschreibung und Umsetzung einer solchen Prozessorientierung in den beruflichen Curricula sowie für die berufliche Unterrichtsgestaltung vorliegen (z. B. Tramm 2002; Kremer & Sloane 2001; Becker 2008), fehlen theoretische Ausarbeitungen und Umsetzungsvorschläge der Geschäftsprozessorientierung für berufliche Diagnostik weitgehend.

An dieser Stelle wird vorgeschlagen, das Kriterium der Geschäftsprozessorientierung, das in seinem Bedeutungskern die Fähigkeit betont, Arbeitsprozesse unter Berücksichtigung der übergeordneten Unternehmensprozesse zu bearbeiten, über vier Schritte auf berufliche Diagnostik zu übertragen (Klotz 2015):

- (1) Ableiten von Aufgaben aus Geschäftsprozessen: Zunächst sind bereits bei der Analyse der Handlungsbereiche ganze Geschäftsprozesse mit entsprechend vielen, zusammenhängenden Einzelaktivitäten zu identifizieren. Nur wenn innerhalb der Aufgabenkonstruktion die beruflichen Aktivitäten aus (berufstypischen) Geschäftsprozessen gewonnen wurden, lassen sie sich innerhalb der Testkonstruktionsphase wieder in real verbundene Geschäftsprozesse rücküberführen.
- (2) Einbettung der Geschäftsprozesse: Die zu modellierenden Geschäftsprozesse, das Auftragsumfeld und die zur Aufgabenlösung relevanten Unterlagen sollten sich an einem authentisch konstruierten (berufstypischen) Unternehmen orientieren, innerhalb dessen sich die zu modellierenden Geschäftsprozesse didaktisch verankern lassen. Der Prozess beginnt daher in der kaufmännischen Arbeitswelt, in der Entscheidungen zu weiteren Geschäftsvorfällen führen (vgl. Preiß 2005, S. 72).
- (3) Zusammenführung der Aufgaben zu gesamtheitlichen Geschäftsprozessen: Der im Testdesign abzubildende Geschäftsprozess sollte durchgehend modelliert werden, d. h. jedes Item muss sich in seiner zeitlichen Logik sinnvoll zwischen vorigen und nachgelagerten Ereignissen einordnen (deterministischer Geschäftsprozess) (Österle 1995). Anforderungssituationen sind aus dieser Perspektive nicht isoliert zu betrachten, sondern müssen in einem funktionsübergreifenden, ablauforganisatorischen Kontext modelliert werden.
- (4) Bezugnehmende aber unabhängige Aufgabenlösbarkeit: Die unabhängige Aufgabenlösung im Sinne einer Vermeidung von Folgefehlern setzt voraus, dass die Items getrennt voneinander lösbar sein müssen, um möglichst viele diagnostische Informationen zu liefern. Insofern darf sich relevante Prozessinformation nicht aus der Lösung vorheriger Anforderungssituationen ergeben. Jedoch können die modellierten Prozessereignisse durchaus wichtige Prozessinformationen erhalten, die zur Lösung einzelner oder mehrerer Aufgaben benötigt werden. Durch die somit im Testdesign implementierte prozessuale Logik wird allerdings letztlich die Möglichkeit einer beliebigen Bearbeitungsreihenfolge aufgehoben. Entsprechend muss die Testperson den konstruierten Geschäftsprozess – wie im realen Unternehmen – in seiner natürlichen ablauflogischen Reihenfolge durchlaufen (vgl. Abbildung 3).

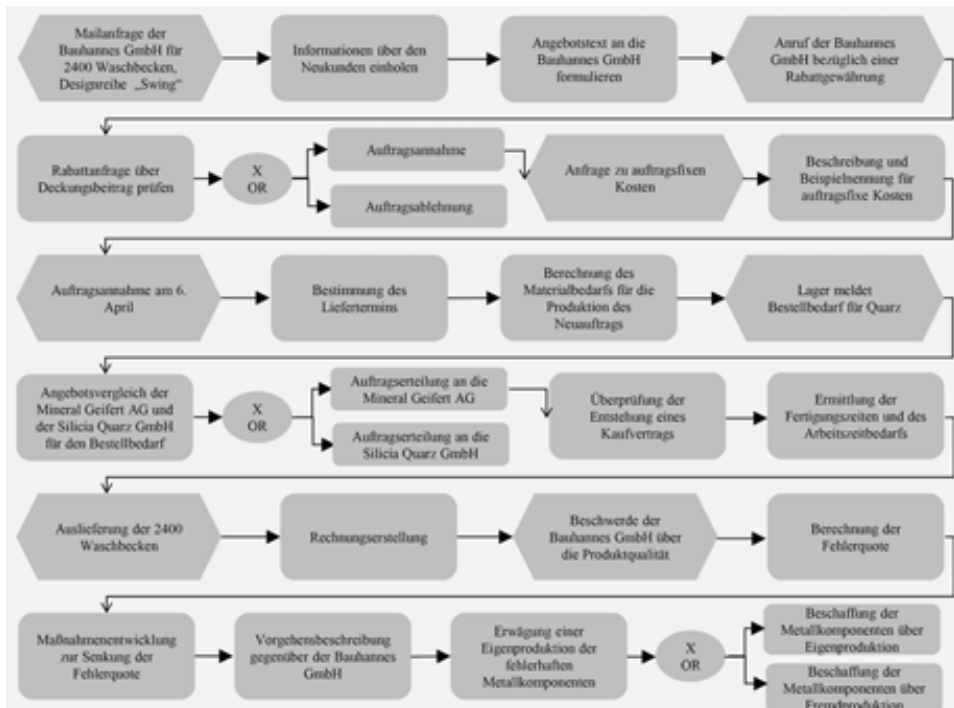


Abbildung 3: Beispiel für Ereignisse und Aufgaben eines berufstypischen Geschäftsprozesses (Industrie-kaufmann/Industriekauffrau)

5 Zusammenfassung und Ausblick

Berufliche Kompetenzen beziehen sich – in einem Weinert’schen Kompetenzverständnis – auf das Wechselspiel von kognitiven sowie affektiven Fähigkeiten, auf deren Basis Handlungssituationen in beruflichen Domänen erfolgreich und verantwortungsvoll bewältigt werden. Hierbei nehmen sie eine Vermittlungsfunktion zwischen normativen Bildungsansprüchen einerseits und arbeitsmarktbezogenen Erfordernissen andererseits ein, indem sie als Dispositionen auf Personenebene konzipiert werden, die Individuen zur Interaktion mit ihrer Umwelt und der Bewältigung der dort vorzufindenden beruflichen Anforderungen befähigen. Damit lassen sie sich konzeptionell-normativ zwischen den Begriffen Bildung und Qualifikation einordnen. Statt sich damit der Kritik am Bildungsbegriff und am Qualifikationsbegriff zu entziehen, sieht sich der Kompetenzbegriff jedoch gleich zwei wesentlichen Angriffspunkten ausgesetzt, die sich in Bezug auf berufliche Kompetenzerfassung im Wesentlichen als Bedeutsamkeits-Messbarkeits-Dilemma charakterisieren lassen: Werden berufliche Kompetenzen zu stark an konkreten Tätigkeiten entlang operationalisiert, sind die entwickelten Instrumentarien wenig nachhaltig, ggf. nicht bedeutsam für die Bewältigung weiterer Handlungssituationen und sehen sich dem

Vorwurf einer Unterordnung individueller Lernziele unter umweltlichen Anforderungsprofilen ausgesetzt. Werden sie zu abstrakt und generalisiert formuliert, sind sie bei begrenzter Testzeit nicht reliabel erfassbar und verfügen auch inhaltlich durch einen mangelnden Domänenbezug nur über wenig Aussagekraft. Unter anderem als Konsequenz aus der geschilderten Diskurslage ergibt sich für Forscher und Praktiker die Notwendigkeit zur Selbstpositionierung und kritischen Introspektion in Bezug auf Zielsetzung und Handlungskontext bei der Verwendung der jeweiligen Begriffskonzepte zu Zwecken der Kompetenzentwicklung und -diagnostik (Henze 2018, S. 122).

Eine weitere Herausforderung bei der Operationalisierung beruflicher Kompetenzen stellt das breite Merkmalsspektrum des Begriffs *beruflicher Handlungskompetenz* dar. Diese in den Ordnungsgrundlagen verankerte Vorstellung speist sich im Wesentlichen aus fünf verschiedenen Kernaspekten, die den Begriff beruflicher Handlungskompetenz mittlerweile in zahlreichen Beiträgen konnotieren und die in verschiedenen berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungssträngen unterschiedlich stark betont werden: (1) Ganzheitlichkeit, (2) Vollständigkeit, (3) Berufsspezifik, (4) Situiertheit, (5) Geschäftsprozessorientierung.

Beiden Herausforderungen beruflicher Diagnostik kann konstruktiv begegnet werden, indem zum einen die den diagnostischen Verfahren zugrunde liegenden Operationalisierungslogiken und die damit auf arbeitspragmatischer Ebene bestehenden Setzungen hinsichtlich eines stärker subjekt- oder umweltbezogenen Kompetenzverständnisses transparent gemacht werden. Zum anderen sollten Spezifika *beruflicher* Kompetenzdiagnostik im Sinne der hier vorgeschlagenen Kernaspekte des Konzepts beruflicher Handlungskompetenz Eingang in die Entwicklung diagnostischer Instrumente finden bzw. Einschränkungen der Bedeutungsbreite in Bezug auf das jeweilige diagnostische Ziel (z.B. berufliche Eingangsdiagnostik, berufliche Lernprozessstützung oder berufliches Prüfen) entsprechend begründet werden, um zu einer reflektierten berufsdiagnostischen Forschung und Praxis beizutragen.

Literatur

- Achtenhagen, F. & Weber, S. (2003). „Authentizität“ in der Gestaltung beruflicher Lernumgebungen. In A. Bredow, R. Dobischat & J. Rottmann (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z* (S. 185–199). Baltmannsweiler: Schneider.
- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Baethge, M. & Arends, L. (2009). *Feasibility Study VET-LSA. A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries. International report*. Bonn: BMBF.

- Beck, K. (1987). Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution. In H. Heid & H.-G. Herrlitz (Hrsg.), *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 41–49). 21. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim: Beltz.
- Beck, K. (1989). „Ökonomische Bildung“ – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85, 570–596.
- Beck, U., Brater, M. & Daheim, H. (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe: Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Rowohlts deutsche Enzyklopädie, 395. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Becker, M. (2008). Ausrichtung des beruflichen Lernens an Geschäfts- und Arbeitsprozessen als didaktisch-methodische Herausforderung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 14. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe14/beckerbwpat14.pdf> (Zugriff: 21.11.2018).
- BIBB (Hrsg.) (2008). *Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten*. 5. BIBB-Fachkongress 2007. *Ergebnisse und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Blancke, S., Roth, C. & Schmid, J. (2000). *Employability („Beschäftigungsfähigkeit“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt – Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft – Eine Konzept- und Literaturstudie*. Arbeitsbericht Nr. 157. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Brand, W., Hofmeister, W. & Tramm, T. (2005). Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. In W. Brand & T. Tramm (Hrsg.), *Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 8. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_etal_bwpat8.shtml [Letzter Zugriff am 21.11.2018].
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cronin, J. C. (1993). Four misconceptions about authentic learning. *Educational Leadership*, 50(7), 78–80.
- Deutscher, V. K. & Winther, E. (2018). A Conceptual Framework for Authentic Competence Assessment in VET: A Logic Design Model. In S. McGrath, M. Mulder, J. Papier & R. Stuart, (eds.), *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work* (pp. 317–338). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1_80-1
- Dörpinghaus, A. (2009). Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. *Forschung & Lehre*, 16(9), 3–14.
- Ehrenspeck, Y. (2009). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 155–169). Wiesbaden: VS Verlag.

- Erpenbeck, J. (2010). Kompetenzen – eine begriffliche Erklärung. In V. Heyse, J. Erpenbeck & St. Ortmann (Hrsg.), *Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen: Praxiserprobte Konzepte und Instrumente* (S. 13–20). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fischer-Lichte, E. & Pflug, I. (Hrsg.) (2000). *Inszenierung von Authentizität*. Tübingen: Francke.
- Gelman, R. & Greeno, J. G. (1989). On the nature of competence: Principles for understanding in a domain. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing and learning: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 125–186). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Goller, M. & Paloniemi, S. (2017). Agency at work, learning, and professional development: An introduction. In M. Goller & S. Paloniemi (Eds.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (pp. 1–14). Cham: Springer.
- Greinert, W.-D. (2008). Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37(4), 9–12.
- Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J. & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research Development*, 52(3), 67–86.
- Hacker, W. (1986). Arbeitspsychologie – Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. In E. Ulich (Hrsg.), *Schriften zur Psychologie*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 15–25). Berlin: BMBF.
- Heid, H. (1999). Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(2), S. 231–245.
- Heid, H. (2007a). Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beitragen? In D. Brenner (Hrsg.), *Bildungsstandards* (S. 29–48). Paderborn: Schöningh.
- Heid, H. (2007b). Qualifikation oder Bildung? In E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 590–591). Weinheim: Beltz.
- Heid, H. (2012). Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81(1), 22–34.
- Henze, J. (2018). Theorie-Inseln und Praxis-Camps: Horizonte der Interkulturellen Kompetenzdiskussion. In E. Rößler (Hrsg.), *Wilhelm, Alexander und wir: Einheit von Lehre und Forschung im Fremdsprachenunterricht an Hochschulen*. Dokumentation der 29. Arbeitstagung des AKS 2016 (S. 89–136). Bochum: AKS-Verlag.
- House, J. S. (1970). The three faces of social psychology. *Sociometry*, 40(2), 161–177.
- Huber, H. D. (2004). Im Dschungel der Kompetenzen. In H. D. Huber, B. Lockemann & M. Scheibel (Hrsg.), *Visuelle Netze. Wissensräume in Kunst* (S. 15–29). Ostfildern-Ruit: HatjeCantz.

- Kell, A. (1982). Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In H. Blankertz, J. Derbolav, A. Kell & G. Kutscha (Hrsg.), *Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(8), 11–29.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- Klotz, V. K. (2015). *Diagnostik beruflicher Kompetenzentwicklung: Eine wirtschaftsdidaktische Modellierung für die kaufmännische Domäne*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Klotz, V. K. & Winther, E. (2016). Zur Entwicklung domänenverbundener und domänenspezifischer Kompetenz im Ausbildungsverlauf: Eine Analyse für die kaufmännische Domäne. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(4), 765–782.
- KMK. *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn 1996/2000/2001/2007/2011.
- Kremer, H.-H. & Sloane, P. F. E. (2001). *Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept*. Paderborn: Eusl.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung? Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein trans-instrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck: innsbruck university press.
- Lempert, W. (2009). *Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Mangum, G. L. (1976). *Employability, employment and income. A reassessment of manpower policy*. Salt Lake City: Olympus Pub. Co.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7(1), 36–43.
- Österle, H. (1995). *Business Engineering. Prozeß- und Systementwicklung, Band 1: Entwurfstechniken*. Berlin: Springer Verlag.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know – The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Preiß, P. (2005). Entwurf eines Kompetenzkonzepts für den Inhaltsbereich Rechnungswesen/Controlling. In P. Gonon, F. Klauser, R. Nickolaus & R. Huisinga (Hrsg.), *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung* (S. 67–85). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rausch, A. & Wuttke, E. (2016). Development of a multi-faceted model of domain-specific problem-solving competence and its acceptance by different stakeholders in the business domain. *Unterrichtswissenschaft*, 44(2), 164–189.
- Reetz, L. (1999). Kompetenz. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 245–246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichenbach, R. (2014). Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien, *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 39–57). Wiesbaden: Springer VS.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Band II*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Rump, J. & Völker, R. (2007). *Employability in der betrieblichen Praxis – Eine empirische Analyse zur Situation in Deutschland und ihre Implikationen*. Heidelberg: Physika.
- Schelten, A. (2006). Berufsbildung ist Allgemeinbildung – Allgemeinbildung ist Berufsbildung. *Die berufsbildende Schule*, 57(6), 127–128.
- Schemme, D. (2004). Modellversuchsreihe „Prozessorientierung in der Beruflichen Bildung“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 33(5), 15–18.
- Schwenk, B. (1996). Bildung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe* (S. 208–221). Reinbek: Rowohlt.
- Sloane, P. F. E. (2003). Schulnahe Curriculumentwicklung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online*, 4. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloanebwpat4.pdf> (Zugriff: 21.11.2018).
- Sloane, P. F. E. (2007). *Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung*. Paderborn: Eusl.
- Sloane, P. F. E. & Dilger, B. (2005). The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des Konzepts der nationalen Bildungsstandards auf die berufliche Bildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online*, 8. Verfügbar unter: <http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloanedilgerbwpat8.html> [Letzter Zugriff am 21.11.2018].
- Stachowiak, H. (1980). Der Weg zum Systematischen Neopragmatismus und das Konzept der Allgemeinen Modelltheorie. In H. Stachowiak (Hrsg.), *Modelle und Modelldenken im Unterricht* (S. 9–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stoß, F. (1992). Beruf. In Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), *Handbuch zur Berufswahlvorbereitung* (S. 251–264). Bundesanstalt für Arbeit: Nürnberg.
- Straka, G. A. (2013). Zur Bedeutung lern-lehr-theoretischer Konzepte für aktuelle didaktische Prinzipien der beruflichen Bildung – Kritisch-konstruktive Analyse von „Kompetenz“, „Handlungsorientierung“ und des Stellenwerts von Wissen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online*, 20. Verfügbar unter: <http://www.bwpat.de/ausgabe20/storkbwpat20.pdf> [Letzter Zugriff am 21.11.2018].
- Straka, G. A. & Macke, G. (2010). Kompetenz – nur eine „kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition“? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106(3), 444–451.

- Tramm, T. (2002). Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In R. Bader & P. E. E. Sloane (Hrsg.), *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung* (S. 41–62). Paderborn: Eusl.
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning – a Literature Review. In: *Vocations and Learning*, 6(6), 11–36.
- van Ackeren, I., Klemm, K. & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Volpert, W. (1983). *Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weymann, A. (1987). *Bildung und Beschäftigung. Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandels*. Göttingen: Verlag Otto Schwarz & Co.
- Wild, A. (2016). *Das strategische Kompetenzmanagement als ein wesentlicher Bestandteil der Employability. Dargestellt am Beispiel eines ICT-Dienstleisters*. München, Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Winther, E. (2010). *Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Winther, E. & Achtenhagen, F. (2008). Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung. Adaptierbare Forschungslinien und theoretische Ausgestaltung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(4), 511–538.
- Winther, E., Festner, D., Sangmeister, J. & Klotz, V. K. (2016). Facing commercial competence: Modeling domain-linked and domain-specific competence as key elements of vocational development. In E. Wuttke, S. Schumann & J. Seifried (Eds.), *Economic competence and financial literacy of young adults - status and challenges* (pp. 149–164). Opladen: Budrich.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Normative Einordnung des Kompetenzbegriffs als Subjekt-Umwelt-Konstrukt zwischen Bildung und Qualifikation	102
Abb. 2	Kernaspekte beruflicher Handlungskompetenz	104
Abb. 3	Beispiel für Ereignisse und Aufgaben eines berufstypischen Geschäftsprozesses (Industriekaufmann/Industriekauffrau)	109

Autorin

Viola Katharina Deutscher, Jun-Prof.in Dr.in, ist Juniorprofessorin für Kompetenzentwicklung und Ausbildungsqualität an der Universität Mannheim. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kompetenzentwicklung und -diagnostik, Lernen am Arbeitsplatz, Hochschuldidaktik, berufliche Identität.

Kontakt: deutscher@bwl.uni-mannheim.de

Moral im Beruf: Individuelle Beruflichkeit und moralische Kompetenz

GERHARD MINNAMEIER

Abstract

Ausgehend von einem Beruflichkeitskonzept im Sinne der Bereitschaft und Fähigkeit, einen bestimmten, strukturell spezifizierten Beitrag für die Gesellschaft zu leisten, wird erörtert, welche Rolle (Berufs-)Moral in diesem Konzept spielt. In Anlehnung an Klaus Becks Präzisierung des Beruflichkeitskonzepts (in diesem Band) sind hierbei die sog. Sinn- und die Idealitätskognition von besonderer Bedeutung, deren moralische Gehalte herausgearbeitet werden. Besonders betont wird der spieltheoretische Charakter moralischer Prinzipien, und auf die Frage, welche beruflichen Bildungsansprüche aus dieser Betrachtung resultieren, wird detailliert eingegangen.

Based on a concept of professionalism in terms of the willingness and ability to contribute a certain structurally specified contribution for society, this article reasons which role (vocational) morals play in this concept. Following Klaus Beck's specification of the concept of professionalism (in this volume), the so-called cognition of sense and ideality are of high relevance. Their moral content is presented in detail. The game theoretical character of moral principles is especially emphasized and the question which vocational entitlements for education result from this approach is dealt with in detail.

1 Individuelle Beruflichkeit und die Frage nach der Moral

Beruflichkeit hat im berufs- und wirtschaftspädagogischen Zusammenhang eine doppelte Bedeutung, die sich unter Rekurs auf „Beruf“ als einen zweistelligen relationalen Begriff differenzieren und integrieren lässt (vgl. Luers 1988; Beck 1997; in diesem Band). *Zum einen* ist damit gemeint, dass gesellschaftlich und arbeitsmarktl. relevante Tätigkeitsfelder zu (Ausbildungs-)Berufen zusammengefasst sind, die jeweils spezifische Tätigkeits- und Aufgabengebiete bündeln und so die Grundstruktur gesellschaftlicher Arbeitsteilung im sub-akademischen Bereich repräsentieren. Beruflichkeit in diesem Sinne ist das „organisatorische Prinzip“ (Deißinger 1998) der Berufsbildung im deutschsprachigen Raum, und dies gilt wohl auch heute noch (vgl. Beck, in diesem Band; Deißinger 2015). Problematisch sind sicherlich die technikinduzierten Umbrüche und Veränderungsdynamiken des Beschäftigungssystems. Die dadurch erforderlichen Umorientierungen haben zur Diskussion um Em-

ployability geführt, die – m. E. unnötigerweise – als Gegenkonzept zur Beruflichkeit in Stellung gebracht wurde (Baethge 2004 Konietzka & Lempert 1998; vgl. hierzu auch Kraus 2005). Zumindest erfordert die angesprochene Dynamik des Beschäftigungssystems eher noch stärkere Integrationsleistungen durch „Berufe“, worauf auch die zunehmende Akademisierung von Berufen hindeutet (vgl. z. B. Meyer 2012; 2015; Kutscha 2015; Deißinger 2015; Schmiede 2015).¹

Zum anderen meint Beruflichkeit ein individuelles Kompetenzprofil, das für die Bereitschaft und Fähigkeit steht, einen bestimmten, strukturell spezifizierten Beitrag für die Gesellschaft zu leisten, den „Nicht-Profis“ üblicherweise nicht oder nicht angemessen erbringen können. Individuelle „Beruflichkeit“ als innere Haltung zu einer (beruflichen) Tätigkeit bzw. zu dem Funktionsbündel, das mit dem Beruf umspannt wird, stellt insofern auch eine – wenn nicht *die* – zentrale berufspädagogische Zielkategorie dar, die unter den Etiketten von „Selbst-“ und „Sozialkompetenz“ (KMK 2017) auch Eingang in sämtliche Curricula der beruflichen Erstausbildung gefunden hat (vgl. hierzu auch Minnameier, Heinrichs & Kirschbaum 2016). Der Bildungsauftrag der Berufsschule besteht demgemäß darin, „die Schüler und Schülerinnen zur Erfüllung der spezifischen Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung, insbesondere vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen“ (KMK 2017, S. 13) zu befähigen. Moralische Überzeugungen und Handlungsorientierungen spielen dabei offenbar eine große Rolle. Im vorliegenden Beitrag soll deshalb das mit „individueller Beruflichkeit“ umschriebene Kompetenzprofil speziell unter dem Aspekt der Berufsmoral genauer spezifiziert werden. Letzteres ist schon deshalb hoch bedeutsam, weil Arbeitsanforderungen und moralische Ansprüche durchaus miteinander konfigrieren können (vgl. z. B. Zabeck 1991; 2004).²

Die verschiedenen Aspekte individueller Beruflichkeit wurden systematisch von Beck (1997) herausgearbeitet und jüngst noch einmal präzisiert (Beck in diesem Band).³ Zwei davon implizieren je eine spezifische Form der Moralität (vgl. Beck 2016). Das ist erstens die sog. „Sinnkognition“, die darauf abhebt, dass eine im Modus des Berufs ausgeübte Tätigkeit einen (sinnvollen) Beitrag zur Gesellschaft darstellt (durch den die Tätigkeit ethisch gerechtfertigt ist). Die zweite ist die „Idealitätskognition“; sie besagt, dass zur Beruflichkeit die Vorstellung einer idealen Ausübung der im Beruf zusammengefassten Tätigkeiten gehört, verbunden mit dem Anspruch, diesem Ideal auch zu entsprechen.

Nachfolgend werden zunächst diese beiden Komponenten individueller Beruflichkeit im Detail beschrieben (Abschnitt 2). Im Anschluss daran wird in Abschnitt 3

1 Die Tendenz zur Akademisierung bewirkt zwar eine strukturelle Veränderung des Systems beruflicher Bildung, aber das ist kein Argument gegen die berufliche Organisation des Beschäftigungswesens (vgl. Rahn, 1999), eher noch für verstärkte Professionalisierung (vgl. Deißinger 2015; Schmieder 2015).

2 In Zabeck (2004) findet sich u. a. sein zwei Jahre zuvor in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Zabeck 2002) veröffentlichter Aufsatz „Moral im Dienste betrieblicher Zwecke? Anmerkungen zu Klaus Becks Grundlegung einer kaufmännischen Moralerziehung“, allerdings ergänzt um Anmerkungen, die auf Becks Erwiderung und die nachfolgende Diskussion zur sog. „Beck-Zabeck-Kontroverse“ Bezug nehmen.

3 Beck differenziert sechs Metakognitionen, die zusammengenommen die individuelle Beruflichkeit bzw. deren Ausprägung markieren: Relevanzkognition, Zeitkognition, Kompetenzkognition, Idealitätskognition, Statuskognition und Sinnkognition.

der Frage nachgegangen, ob bzw. inwiefern es prinzipielle Konflikte zwischen Moralität und (ökonomischer) Rationalität gibt bzw. geben kann, weil dies für die Rolle von Moralität im Rahmen der Beruflichkeit von essenzieller Bedeutung ist. Wie sich zeigt, lassen sich prinzipielle Konflikte ausschließen, sodass (glücklicherweise) niemand Gefahr läuft, sich zwischen Rationalität und Moralität (jeweils als solcher) entscheiden zu müssen. Vor dem Hintergrund dieser Klärung können in den Abschnitten 4 und 5 die moralischen Aspekte Idealitäts- und die Sinnkognition herausgearbeitet und in Abschnitt 6 entsprechende Schlussfolgerungen gezogen werden.

2 Sinn und Idealität als Konstituenten von Beruflichkeit

Individuelle Beruflichkeit bedeutet für Beck im Anschluss an Luers (1988) im Kern, dass man nicht nur willens und in der Lage ist, kompetent beruflich zu handeln (also die funktionalen Voraussetzungen zu erfüllen), sondern vielmehr, dass dieses berufliche Handeln zugleich als positiver Beitrag zum Gelingen der Gesellschaft verstanden werden kann. Letzteres ist Inhalt der Sinnkognition. In ihrem Lichte soll die Tätigkeit nicht nur gesellschaftsdienlich im Hinblick auf die gesamte Gesellschaft (oder gar die Weltgesellschaft) gesehen, sondern auch auf kleinere, dem Individuum nähere soziale Einheiten – wie Unternehmen, Abteilungen oder Arbeitsgruppen – bezogen werden (Beck, in diesem Band).

Beck führt weiter aus, die Sinnkognition bilde „*das rationale, emotionale und legitimatorische Fundament für eine fortwährende Tätigkeitsmotivation*, die sich aus einem Bewusstsein des Berufen-Seins ebenso speisen kann wie aus der säkularen Überzeugung, eine Aufgabe im Funktionszusammenhang der Gesellschaft übernommen zu haben“ (ebd. S. 30). Vor welchem Hintergrund auch immer das Individuum eine Sinnstiftung der beruflichen Tätigkeit erlebt, entscheidend ist, dass man die eigenen beruflichen Leistungen als Beitrag zur Gesellschaft bzw. einer sie (mit) konstituierenden sozialen Gemeinschaft versteht, innerhalb derer sie erbracht werden.

Beck geht jedoch noch einen Schritt weiter und hebt hervor, in der Sinnkognition stecke „zugleich auch ein *moralischer Selbstanspruch*, dessen situations- bzw. kontextgerechte Erfüllung gemäß dem eigenen Urteil ... erreicht oder verfehlt werden kann“ (ebd., S. 30). Es geht also nicht nur um eine ansonsten für das eigene Handeln folgenlose kognitive Einordnung der eigenen Berufstätigkeit in einen meta-funktionalen sozialen Zusammenhang, sondern um den Anspruch, die entsprechenden eigenen Beiträge zu leisten, weil das – ebenso wie die funktionale Aufgabenerfüllung – eine Herausforderung darstellt, bei der man reüssieren oder scheitern kann. Insofern kann die Sinnkognition als zentraler innerer moralischer Antrieb verstanden werden, der in genau diesem Sinne konstitutiv ist für die Intentionalität beruflichen Handelns (vgl. Zabeck 1961, auf den sich Beck bezieht; vgl. auch Zabeck, 1991; 2004 sowie Ziegler 2016, die die Bedeutung der Berufsmoral für die Berufswahl herausarbeitet).

In Minnameier (2016a) ist unter Rekurs auf die „Reason-based Theory of Rational Choice“ (Dietrich & List 2013a; 2013b) ausgeführt, dass moralische Prinzipien (entscheidungstheoretisch) als fundamentale Präferenzen verstanden werden können, auf deren Basis unter spezifischen Handlungsbedingungen konkrete Präferenzen (bezogen auf Folgen von Handlungsentscheidungen) gebildet werden. Moralische Prinzipien sind dann die – möglicherweise auch implizit bleibenden – *Gründe*, aus denen das Individuum so handelt, wie es das tut, und die die erwarteten Konsequenzen des Handelns moralisch wünschens- und erstrebenswert machen. Jene Konsequenzen sind die entsprechenden Beiträge für eine gelingende Gesellschaft.

Auf diese Art und Weise lässt sich nicht nur Moral adäquat in einen rational-choice-theoretischen Zusammenhang integrieren; vielmehr lässt sich vor diesem Hintergrund auch systematisch zwischen „Sinn“ und „Idealität“ im Beck’schen Sinne unterscheiden. Vermittels der Sinnkognition werden berufsrelevante moralische Präferenzen gebildet. Hingegen ist die Idealitätskognition auf die optimale Erfüllung dieser Zwecke im Rahmen der individuellen Handlungsmöglichkeiten ausgerichtet. Rational-choice-theoretisch bezieht sich die *Sinnkognition* daher auf *Präferenzen* (Welche Ziele verfolge ich mit meinem beruflichen Handeln bzw. worin sehe ich den gesellschaftlichen Beitrag meines beruflichen Handelns?), die *Idealitätskognition* auf *Restriktionen* (Welche Handlungen sind wie ausgeführt optimal für die Verfolgung meiner so bestimmten Ziele?).

Ganz in diesem Sinne fokussiert die Idealitätskognition auf Idealstandards für die ausgeübte Tätigkeit bzw. bringt diese hervor. „Sie betreffen die eigenen Vorstellungen davon, wie diese Tätigkeit im besten Falle perfekt auszuführen wäre und erlauben damit zugleich die *Selbstbewertung des eigenen Tuns*, das gelegentlich oder auch dauernd diese Idealstandards verfehlt“ (Beck in diesem Band, S. 26). Aus diesen Idealstandards ergeben sich daher zugleich subjektive Fehler- bzw. Defizitkonzepte im Hinblick auf berufliches Handeln, welche wiederum die Bedingung der Möglichkeit individueller Verantwortungsübernahme repräsentieren (ebd.). Anders gesagt: Wer im Rahmen beruflicher Tätigkeiten verantwortlich handeln soll – und nur dann wäre es *berufliches* Handeln –, muss damit nicht nur gesellschaftsförderliche Ziele verfolgen, sondern auch wissen, wie ein idealer Berufsinhaber optimal zu ihrer Erreichung beitragen könnte, um das eigene Handeln daran bemessen und bewerten zu können.

3 Moralität und Rationalität: Zur Kompatibilität von Moral und Beruf

3.1 Moralprinzipien als Präferenzen

Bereits beim letzten Punkt wurde angedeutet, dass ethischer Anspruch und beruflicher Erfolg nicht gleichsam „auf Kriegsfuß“ miteinander stehen müssen. Wenn man einem Akteur (einen hinreichenden Grad an) „Beruflichkeit“ im Beck’schen Sinne attestieren kann, so müsste die Arbeitstätigkeit nicht nur prinzipiell im Ein-

klang mit den *berufsethischen* Ansprüchen stehen, sondern es müsste sich auch die Bemessung des „Erfolgs“ nach eben jenen Ansprüchen richten (die im Übrigen auch eine angemessene Entlohnung für die Erbringung der Arbeitsleistung implizieren). Man mag sich allerdings fragen, wie es steht, wenn finanzieller oder strategischer Erfolg im Konflikt zu berufsethischen Zielen steht, zumal Berufsethik im hier diskutierten Sinne ja qua Sinnkognition stets auch mit allgemein ethischen Prinzipien kompatibel sein muss. Immerhin ist das vielleicht die konkrete Erfahrung von Menschen, die etwa im Braunkohlebergbau arbeiten, die mit Finanzgeschäften hohe Arbitragegewinne erzielen können, die im Wettbewerb mit der Konkurrenz Arbeitskräfte zu („unmoralisch“) niedrigen Löhnen beschäftigen müssen, die aus wirtschaftlichen Erwägungen Standorte schließen oder ökologisch bedenkliche Entscheidungen treffen müssen. Manche mögen sich fragen, wo da die Moral bleibt (wenn nicht auf der Strecke).

So verständlich diese Zweifel auf den ersten Blick vielleicht sind, so unbegründet erscheinen sie auf den zweiten. Oben wurde ja bereits ausgeführt, dass jedwedes rationale Handeln auch den jeweiligen Restriktionen Rechnung tragen muss. Das gilt selbstverständlich auch für eine realistische Konzeption ethischer Ansprüche und hier sogar in besonderem Maße. Auf der einen Seite geschieht ethisches Denken ja prinzipiell von einer übergeordneten Warte aus, auf der anderen Seite kann jeder Mensch aber nur jeweils seinen eigenen Beitrag zur Erreichung ethischer Ziele leisten und muss sich auf die Werte und das Handeln aller anderen (als Restriktionen des eigenen Handelns) einstellen. Auch moralisch motiviertes Handeln muss daher rational sein im Sinne optimaler Zweckerfüllung (oder Nutzenmaximierung, wenn man so will) und bezogen auf die geltenden Restriktionen (vgl. Minnameier 2016b).

3.2 Moralprinzipien als Institutionen

Diese – bislang rein entscheidungstheoretische – Sichtweise verstellt allerdings möglicherweise den Blick auf die tatsächlichen moralischen Möglichkeiten eines „beruflichen“ Akteurs. Man darf die Restriktionen nämlich nicht als etwas Starres, quasi in Stein Gemeißeltes (miss)verstehen. Die Akteure können schließlich auch ihre Umwelt beeinflussen und damit die Restriktionen ihres Handelns verändern. Aus diesem Grund weist Karl Homann schon seit vielen Jahren darauf hin, dass Ethik in einer demokratisch und marktwirtschaftlich verfassten Gesellschaft prinzipiell zweistufig (bzw. mehrstufig) angesetzt werden müsse (zuletzt 2014; vgl. auch Minnameier 2005). Dieser Sichtweise folgend sind Probleme systemischer Natur prinzipiell nicht durch einseitiges individuelles Handeln zu lösen oder auch nur zu traktieren, sondern nur auf der Systemebene selbst (und zwar sowohl zur Vermeidung systematischer Selbstschädigung als auch aus Effektivitätsgründen). Der Handelnde muss demnach in solchen Fällen den Blick vom Handeln erster Stufe auf die dabei geltenden Handlungsbedingungen richten und diese durch Handlungen zweiter Stufe zu verändern versuchen (z. B. durch Engagement für die Etablierung entsprechender Regelungen in der Gesellschaft, der Branche oder dem Betrieb). Gleiches

gilt für modifikationsbedürftige Handlungsbedingungen zweiter Stufe, die durch Handlungen der dritten Stufe zu bearbeiten wären (z. B. durch Beteiligung an Diskursen zur Frage der Notwendigkeit entsprechender Regelungen, sodass diese dann auch konsensfähig bzw. durchsetzbar sind).

Wie moralisch motivierte Handlungsstrategien systematisch aufgebaut werden können, hat Ingo Pies im Rahmen der von ihm geprägten „Ordonomik“ herausgearbeitet (vgl. z. B. 2009; 2016). Er unterscheidet dabei drei Ebenen: die der Basisspiele (die als problematisch erlebt werden), die der Meta-Spiele (Regelsetzung) und die der Meta-Meta-Spiele (Diskurse, die eine entsprechende Regelsetzung ermöglichen). Um z. B. den CO₂-Ausstoß zu verringern, genügt es aus den genannten Gründen nicht, dass individuelle oder organisationale Akteure einseitig ihre Emissionen zurückfahren. Man muss sich deshalb auf der Regelungsebene engagieren und z. B. an sinnvollen Gesetzen oder Industriestandards arbeiten und diese implementieren. Eine solche Implementation ist aber wiederum nur dann möglich, wenn sie auch politisch durchsetzbar ist. Hierfür müssen sich die Akteure an gesellschaftlichen Diskursen beteiligen und so darauf hinarbeiten, dass sinnvolle Regeln nicht nur entwickelt, sondern auch durchgesetzt werden (können).

Noch grundlegender ist allerdings der Umstand, dass Interaktionen mit der sozialen Umwelt entscheidungstheoretisch nur sehr rudimentär analysiert werden können und deshalb spieltheoretisch anzusetzen ist. Die Spiele, um die es geht, sind solche vom Typ „Gefangenendilemma“. Diesen Grundtypus hat Thomas Schelling (1960) als „Mixed-Motive-Spiele“ bezeichnet und so von reinen Konflikt- bzw. Nullsummenspielen einerseits und reinen Koordinationsspielen andererseits abgegrenzt. Technisch gesprochen ist für Mixed-Motive-Spiele charakteristisch, dass die pareto-superiore Strategiekombination (im Gefangenendilemma beiderseitige Kooperation) kein Nash-Gleichgewicht ist und deshalb von rationalen Akteuren nicht realisiert wird. Das gilt auch für Menschen aus Fleisch und Blut, von denen nach nur wenigen Spielerfahrungen 90 % defektieren (Ledyard 1995).⁴ In der Ordonomik wird diese Situation als Trade-off bezeichnet, weil jede Partei versucht, sich Vorteile zu sichern oder doch zumindest keine Nachteile zu erleiden. Die Akteure erkennen jedoch, dass ihr jeweiliges, individuell rationales Handeln sie gemeinsam in eine soziale Falle treibt, eben das pareto-inferiore Nash-Gleichgewicht (d. h. beiderseitige Defektion im Gefangenendilemma). Diese Erkenntnis bietet einen Anlass dafür, die Perspektive zu verändern und nach einer gemeinsamen Win-Win-Lösung Ausschau zu halten. Im strikten Gefangenendilemma ist dies zwar nicht möglich, aber unter gelockerten und realistischen Bedingungen könnte es den Gefangenen gelingen, das Spiel selbst zu verändern, insbesondere wenn sie die Möglichkeit haben, sich zu besprechen. Dann könnten sie nämlich auf der Regelungsebene von der Institution eines wechselseitigen Versprechens Gebrauch machen, wobei ein solches Versprechen durch glaubhafte Sanktionen für etwaige Zuwiderhandlungen abgesichert werden

4 Für die verbleibenden 10 % gilt, dass sie entweder die Restriktionen falsch einschätzen oder aber in einem solchen Maße altruistisch motiviert sind, dass der finanzielle Verlust durch psychische Gewinne überkompensiert wird. In beiden Fällen spielen sie dann aber streng genommen kein Gefangenendilemma, weil die Werte in der Auszahlungsmatrix entsprechend angepasst werden müssten.

müsste. So könnten sie die Handlungsbedingungen erfolgreich transformieren und den pareto-superioren Zustand erreichen.

Üblicherweise werden Regeln (technisch gesprochen: „Institutionen“) im Sinne von Gesetzen oder Ähnlichem verstanden, weshalb ein berühmtes Credo von Homann auch lautet: „Der systematische Ort der Moral in der Marktwirtschaft ist die Rahmenordnung“ (1993, S. 112). Dem schließt sich Beck an und meint, Moral müsste entsprechend „in die Institutionen gesteckt“ werden, statt im Handeln erster Stufe vorausgibt zu werden (2003, S. 290). Diese Sichtweise verkennet jedoch, dass „Moral“ – wie etwa beim eben angeführten Beispiel des wechselseitigen Versprechens – *selbst* den Charakter von Regeln hat oder zumindest haben kann. Wie in Minnameier (2018, in Druck) gezeigt, lassen sich Moralprinzipien durchweg als Lösungskonzepte für Mixed-Motive-Spiele konzipieren, und zwar nicht nur dem moralischen Anspruch nach, sondern auch in dem Sinne, dass mit den Prinzipien entsprechende (positive und negative) Sanktionsmechanismen einhergehen (s. Tabelle 1), durch die Mixed-Motive-Spiele in Koordinationsspiele transformiert werden. Ausführlich ist dies in Minnameier (eingereicht) dargestellt.

Tabelle 1: Moralprinzipien und Sanktionen

Stufe	Prinzip	Belohnung	Bestrafung	Erw. Bestrafung (eine Stufe tiefer)
1A	Besitzansprüche/Eigentum	Zuneigung	Abneigung	Vergeltung (→ Stufe 0)
1B	Teilen/Abwechseln	Zuneigung	Abneigung	Kein Teilen mehr (→ Stufe 1A)
1C	Fürsorge/Verdienst	Zuneigung	Abneigung	Strikte Reziprozität (→ Stufe 1B)
2A	Legitime Interessen	Achtung	Verachtung	Suspendierung (→ Stufe 1C)
2B	Versprechen/Vertrag	Achtung	Verachtung	Defektion im GD (→ Stufe 2A)
2C	Goldene Regel	Achtung	Verachtung	Tit-for-Tat im GD (→ Stufe 2B)
3A	Gruppennormen/Rollen	Reputation	R.-Schaden	Ausschluss (→ Stufe 2C)
3B	Kulturelle Normen/Erw.	Reputation	R.-Schaden	Konkurrenz zw. Gr. (→ Stufe 3A)
3C	Gesetze	Reputation	R.-Schaden	„Gerechte Strafe“ (→ Stufe 3B)

Für die moralischen Möglichkeiten eines beruflichen Akteurs bedeutet dies vor allem, dass man nicht etwa darauf angewiesen ist, an Gesetzesänderungen und dergleichen mitzuwirken bzw. diesen den Boden zu bereiten, um an ethisch problematischen Handlungsbedingungen etwas zu ändern. Die herausgearbeitete Systematik lässt sich vielmehr auf alle kleineren und größeren Kooperationsprobleme des Alltags übertragen – beispielsweise die Zusammenarbeit in Teams, die Pflege von Kundenbeziehungen, den Umgang mit Stakeholdern etc. Nachfolgend wird – auch anhand einiger Beispiele – erörtert, wie sich Moralprinzipien und ihr Gebrauch in den Kontext von „Sinn“ und „Idealität“ einordnen lassen und was insofern als konkrete moralbezogene Ingredienzen der Beruflichkeit gelten kann (s. Abschnitt 2).

3.3 Ethik und Ökonomik

In Minnameier (eingereicht) wird im Übrigen nicht nur die ökonomische Seite der Moral herausgearbeitet, sondern auch der Frage nachgegangen, was nach einer solchen ökonomischen Internalisierung der Moral für die Ethik „übrigbleibt“. Da gibt es einiges (!), und dies wird ersichtlich, wenn man systematisch zwischen strategischer und ethischer Rationalität unterscheidet. Da die Unterscheidung zwischen „Klugheit“ und „Moral“ in diesem Zusammenhang in die Irre führen kann (weil Moralprinzipien als Institutionen in die Kategorie „Klugheit“ gehören), spreche ich im Falle strategischer bzw. instrumenteller Rationalität von *präskriptiven* Urteilen, im Falle ethischer Rationalität von *normativen* Urteilen. Diese können ebenso theoretischen Status haben wie positive bzw. explanatorische Urteile (vgl. hierzu auch Minnameier 2017). Deshalb wird in Tabelle 2 unter dem Domäneaspekt in *positive*, *präskriptive* und *normative* Theorie unterteilt. Entlang der sozialen Perspektive, die sich auf einen Akteur (intra-individuell), die Interaktion zwischen Akteuren (inter-individuell) oder das soziale System (trans-individuell), das sie gemeinsam bilden, beziehen kann, werden ebenfalls drei Kategorien differenziert. So ergibt sich eine zweidimensionale Matrix mit neuen Feldern, die für jeweils distinkte Typen von Forschungsfragen stehen.

Tabelle 2: Eine Taxonomie von Sozialwissenschaften⁵

Theoret. Perspektive (Regulatives Prinzip):	Explanatorisch (Wahrheit)	Strategisch (Effektivität)	Ethisch (Gutes Leben)
Soziale Perspektive:			
Intra-individuell (Entscheidungstheorie)	Positive ET (Verhaltensökonomik)	Präskriptive ET (Konsumententheorie)	Normative ET (Werte, Tugenden)
Inter-individuell (Spieltheorie)	Positive SpT (Verhaltensökonomik.)	Präskriptive SpT (Nicht-kooperat. SpT)	Normative SpT (Kooperative SpT)
Trans-individuell (Soziale Systemtheorie)	Positive SST (Makroökonomik)	Präskriptive SST (Institutionenökonomik)	Normative SST (Gerechtigkeitstheorien)

Ethik im weiten Sinne versteht sich in diesem Zusammenhang als Lehre vom guten Leben (ganz in dem Sinne, wie der Begriff in der griechischen Antike eingeführt wurde). Auf der intra-individuellen Ebene ist dies die Frage nach den Werten, nach dem, wonach man streben soll. Hier geht es um die „Präferenzen“ des Einzelnen, die im Bereich strategischer Rationalität als Input genutzt werden, denn dort wird gefragt, wie sich jemand bei gegebenen Präferenzen und unter gegebenen Restriktionen rationalerweise verhalten soll. Auf der inter-individuellen Ebene wird gefragt, welcher prinzipiell mögliche Zustand für eine bestimmte Gruppe (in der kooperativen Spieltheorie spricht man von „Koalitionen“) der Beste ist (im Gefangenendilemma z. B. beiderseitige Kooperation). Auch die Wohlfahrtsökonomik gehört in die-

⁵ Die in den Feldern genannten Wissenschaftsbereiche stellen teilweise nur Beispiele dar. Präskriptive Entscheidungstheorie z. B. umfasst natürlich mehr als nur Konsum, aber die Theorie rationaler Konsumentenentscheidungen gehört genau in dieses Feld, weil es darum geht, bei gegebenen Präferenzen und gegebenen Restriktionen nutzenoptimierende Entscheidungen zu treffen.

sen Bereich. Das für eine Gruppe – und sei es für die Gesellschaft insgesamt – Beste ist nicht notwendig auch gerecht (vgl. z. B. Okun 1975/2015). Die Gerechtigkeitsfrage ist deshalb noch einmal übergeordnet und von einer trans-individuellen Warte aus zu beantworten; das ist die Ethik, wie wir sie heute verstehen.

Innerhalb der instrumentell-strategischen Betrachtung wird dabei aber gezeigt, dass „Meta-Spiele“ und „Meta-Meta-Spiele“ im Pies’schen Sinne keine „Spiele“ im Sinne der Spieltheorie sind (weder der kooperativen noch der nicht-kooperativen Spieltheorie). Vielmehr betritt man mit „Meta-Spielen“ das Feld der Institutionen-ökonomik, in dem „Spiele“ allererst konfiguriert werden. Die Spieltheorie bezieht sich dagegen nur auf das „Spielen“ solcher Spiele, also auf Handeln unter bereits festgelegten oder bestehenden Spielregeln. „Meta-Meta-Spiele“ auf der Diskursebene können hingegen als Spiele oder aber als institutionenökonomische Bemühungen auf einem anderen Terrain – z. B. dem der politischen Meinungsbildung – rekonstruiert werden.

4 Drei Aspekte von Idealität

Die Frage stellt sich nun, welche moralbezogenen Idealstandards sich ableiten und wie sie in berufliches Handeln zu übertragen wären. Drei distinkte Bereiche moralbezogener Idealität lassen sich identifizieren:

- a) das Spielen moralischer Spiele
- b) die Transformation von Mixed-Motive-Spielen und
- c) die Implementation genuin ethischer Prinzipien

4.1 Spielen moralischer Spiele

Zunächst einmal gilt, dass man sich unter gegebenen Handlungsbedingungen und bei gegebenen moralischen und nicht-moralischen Motiven (i. S. d. Reason-Based Theory of Rational Choice, Abschnitt 2) rational zu verhalten hat. Im moralischen Kontext bedeutet das beispielsweise, dass man selbst den moralischen Ansprüchen genügt, die in den jeweiligen Handlungssituationen operativ sind. Um vertrauensvolle Kundenbeziehungen aufrechtzuerhalten, darf man das Vertrauen der Kunden nicht missbrauchen, muss z. B. im Sinne der Goldenen Regel den anderen so behandeln, wie man selbst als Kunde behandelt werden möchte (Stufe 2C; vgl. Tabelle 1). Ebenso hat man seine beruflichen Rollenpflichten zu erfüllen, und zwar auch dann, wenn man nicht überwacht wird. Man handelt dann als verlässliches, engagiertes Mitglied einer Gemeinschaft und nicht bloß als Agent einer solchen (wo prinzipiell ein Moral-Hazard-Problem besteht) (Stufe 3A). Ferner hält man sich an die im Unternehmen festgelegten Verhaltensprinzipien (bzgl. Compliance oder gem. Code of Ethics) und erfüllt damit die im Unternehmen geltenden allgemeinen Verhaltensstandards bzw. auch diejenigen, die in der Gesellschaft allgemein als „anständig“ gelten (Stufe 3B).

Damit diese moralischen Regulative aufrechterhalten werden – man sich also nicht nur selbst an sie hält, sondern auch für die Einhaltung der Regeln durch an-

dere sorgt –, gehört zur Idealität außerdem, dass man die betreffenden positiven und negativen Sanktionen kompetent nutzt (s. Tabelle 1). Solche Sanktionen können vielfältiger Natur sein. Zentral ist, dass sie – zumindest typischerweise – in moralischer Währung erfolgen!⁶ Auf Stufe 2, auf der es um die Anerkennung fremder Interessen, die mit den eigenen konfligieren können, und den Umgang mit ihnen geht, ist z. B. ein respektvolles Miteinander gefragt. Das bedeutet, dass man die Interessen anderer prinzipiell akzeptiert, gerade auch dann, wenn die eigenen anders gelagert sind (Stufe 2A). Ein allgemein respektvoller Umgang umfasst z. B., dass man sich gegenseitig grüßt (auch wenn man nicht miteinander befreundet ist), sich nach Möglichkeit mit dem Namen anspricht und ganz grundsätzlich höflich miteinander umgeht, dass man des Weiteren Abmachungen im Sinne der Stufe 2B einhält und sich anderen gegenüber rücksichtsvoll gemäß der Goldenen Regel (Stufe 2C) verhält.

Auf Stufe 3 hingegen richtet sich die Moralkommunikation nicht auf die direkten Interaktionspartner, sondern an die betreffende Gemeinschaft. Wird eine Mitarbeiterin für ihre Leistungen ausgezeichnet, so richtet sich der Chef nicht allein an sie, sondern vor allem an die übrige Belegschaft. Dabei steht nicht der Respekt gegenüber der Mitarbeiterin im Vordergrund, sondern deren Vorbildlichkeit. Und was die Mitarbeiterin gewinnt, ist nicht nur die Anerkennung des Chefs, sondern eine Reputation in der Gemeinschaft, es sei denn, man ist „übereifrig“ und kompromittiert damit seine Kolleginnen und Kollegen. Letzteres wäre wieder eine Frage allgemeiner Erwartungen (sozialer Konventionen)⁷, die eine Unternehmenskultur im Sinne der Stufe 3B ausmachen. Ob im engeren Kreis der Teams (Stufe 3A), dem man sich unmittelbar zugehörig fühlt, oder im weiteren Kreis der inner- oder außerbetrieblichen Öffentlichkeit, in dem Gruppen miteinander im Austausch stehen (Stufe 3B), man kann auf allen Terrains Reputation aufbauen oder verspielen.

Wer eine bestimmte Moral erworben hat, sollte in der Lage sein, im eben beschriebenen Sinne „mitzuspielen“. Wenn nun aber umgekehrt Interaktionspartner nicht mitspielen wollen, wenn man also von anderen z. B. respektlos behandelt wird oder wenn Kolleginnen und Kollegen den nötigen Arbeitseifer vermissen lassen und lieber andere die Arbeit machen lassen, dann kommt die negative Seite der Sanktionen ins Spiel. In solchen Fällen muss man, wie bereits vermerkt, in der Lage sein, sein Missfallen in angemessener Weise zum Ausdruck zu bringen und so dem anderen den Respekt zu entziehen bzw. seine Reputation öffentlich infrage stellen. Hilft dies nichts, kann man die betreffenden moralischen Spiele nicht spielen und muss auf das jeweils niedrigere Kooperationsniveau hinabsteigen (vgl. Minnameier 2018; in Druck; eingereicht).

6 Es ist freilich denkbar, dass finanzielle Belohnungen und Bestrafungen auch als nicht-monetäre Signale fungieren, wenn durch sie z. B. Anerkennung ausgedrückt wird.

7 Konventionen in diesem Sinne beinhalten, „was man (als anständiger Mensch) macht“ und „was man nicht macht“. Die Standards können von Unternehmen zu Unternehmen, von Abteilung zu Abteilung bzw. von Gemeinschaft zu Gemeinschaft variieren. Das ist das Konventionelle daran. Ansonsten aber haben sie normativen Charakter, weil ihr Befolgen eingefordert und belohnt, ihr Nichtbefolgen bestraft wird (vgl. Bicchieri, 2006; Sugden, 2010, Letzterer in kritischer Auseinandersetzung mit sog. Domain-Theoretikern wie Elliot Turiel und Larry Nucci und deren Unterscheidung zwischen moralischen Normen und sozialen Konventionen).

4.2 Transformation von Mixed-Motive-Spielen

Zuletzt wurde eine Anpassung „nach unten“ angesprochen, die nötig wird, wenn ein bestimmtes Spiel mangels Beteiligung nicht gespielt werden kann.⁸ Dieses Anpassungsverhalten ist zugleich ein Anreiz für die Gegenseite, auf den Pfad der (höherstufigen) Tugend zurückzukehren. Analog dazu ist auch eine gemeinsame Anpassung „nach oben“ möglich, wenn man feststellt, dass eine bestimmte Moral faktisch in ein (neues) Mixed-Motive-Spiel führt. Moralprinzipien wurden ja oben als Lösungskonzepte für solche Spiele eingeführt; dennoch kann die Lösung eines solchen Spieles in ein neues, anderes Mixed-Motive-Spiel höherer Ordnung führen. Die gesamte Hierarchie moralischer Prinzipien bzw. moralischer Spiele lässt sich ja so konzipieren (s. Tabelle 1 und die bereits angegebene weiterführende Literatur).

Denkbar ist, dass die Beschäftigten einer Firma oder einer Abteilung zwar durchaus respektvoll miteinander umgehen, Verständnis für die Belange der anderen haben und Rücksicht auf sie nehmen, dass aber gerade auf dieser Basis (neue) Konflikte entstehen. Zum Beispiel können Urlaubsregelungen, die Verteilung ungeliebter Dienste, Überstunden bei Kapazitätsengpässen und anderes mehr Anlässe bilden, bei denen man das gemeinsame betriebliche Interesse in den Vordergrund, private und andere Belange in den Hintergrund stellen muss, um als Gruppe gemeinsam an einem Strang zu ziehen. Technisch gesprochen agieren in diesem Fall alle zumindest auf Stufe 2C, d. h. sie folgen der Goldenen Regel. Gefordert ist aber eine Orientierung gemäß Stufe 3A und die entsprechende Verpflichtung auf die Gruppe. Idealität im Sinne der Transformation von Spielen würde bedeuten, dass man in der Lage ist, die Situation entsprechend zu problematisieren, andere zu motivieren und so (mit) dafür zu sorgen, dass eben alle schlussendlich tatsächlich an einem Strang ziehen.

Gruppenkohäsion kann unter diesem Aspekt als sehr moralisch angesehen werden und ein harmonisches internes Zusammenleben ermöglichen, ob im Arbeitsteam oder etwa auch in einer Fußballmannschaft. Zugleich kann es auf dieser Basis zu Reibungsverlusten in der Interaktion mit Außenstehenden kommen, wenn es inner- oder außerbetrieblich erbitterte Konkurrenz gibt, wenn dort – wie mitunter auch beim Fußball – mit „zu harten Bandagen“ gekämpft wird. In solchen Fällen mögen die Akteure im besten Interesse ihrer jeweiligen Gruppe und insofern spieltheoretisch rational im Sinne der Stufe 3A agieren, sich aufs Ganze gesehen aber *gemeinsam* in eine soziale Falle manövrieren. Das passiert z. B. dann, wenn die innerbetriebliche Konkurrenz zwischen Abteilungen oder Arbeitsteams – etwa unterstützt durch falsch verstandene Ökonomisierung – so groß wird, dass die nötige Kooperation abreißt oder unterbleibt, wenn Zulieferer Qualitätsstandards nicht erfüllen oder ihre Lieferkette nicht hinreichend auf Nachhaltigkeitsstandards hin überwachen, um so ihrerseits Vorteile zu erlangen, wenn zugesagte Liefertermine nicht eingehalten werden können u. a. m.

8 Und zwar geht das *faktisch* nicht, weil ein bestimmtes Spiel nur dann faktisch gespielt wird, wenn alle beteiligten Spieler das Spiel (nach den geltenden Regeln) spielen können und wollen. Dies analog zu jedem Gesellschaftsspiel: Man kann nicht mit jemandem Schach spielen, der die Regeln nicht kennt oder versteht, oder der eben aus irgendwelchen Gründen das Spiel nicht spielen will.

Einige dieser Probleme wird der Markt selbst lösen können – nämlich dann, wenn man ohne Schwierigkeiten die Geschäftspartner wechseln kann. In anderen Fällen mag es aber anders aussehen. Hier kann es sein, dass gerade keine klaren Standards bestehen, etwa was Unterstützungsleistungen oder Abstimmungsprozesse zwischen Abteilungen betrifft oder die Akzeptabilität von Fouls beim Fußball anbelangt. In derartigen Situationen muss entweder über Diskurse eine Kultur geteilter Verhaltenserwartungen entstehen (was lange dauern kann) oder es muss ein Regelkanon erlassen werden (z. B. ein Code of Conduct), der für alle verbindlich ist. Ein derartiger Code muss, auch wenn er von der Firmenleitung erlassen wird, zugleich auf der Ebene der „Kultur“ als angemessen erscheinen, muss insofern das Problembewusstsein aller Akteure integrieren, um letztlich auch „gelebt“ zu werden. Die Ebene informeller Verhaltensstandards entspricht moralisch-kognitiv der Stufe 3B, die der formellen, „von oben“ dekretierten Regeln entspricht Stufe 3C.

Analoge Prozesse haben sich z. B. in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung um Corporate Social Responsibility ereignet. Ausgangspunkt war die Erfahrung, dass ein bestimmtes, mit negativen Externalitäten verbundenes Geschäftsgebaren zwar von Vorteil für die Firma und auch für deren Kundschaft sein kann, mitunter aber andere Stakeholder negativ affiziert. In der Folge gab es jahrzehntelange Diskurse, die letztlich dahin geführt haben, dass sich unsere allgemeinen Erwartungen an Unternehmen gewandelt haben (im Sinne von Stufe 3B) und entsprechende formale Regeln erlassen wurden wie z. B. das sog. „CSR-Richtlinie-Umsetzungsgesetz“⁹ (Stufe 3C). Dadurch, dass Nachhaltigkeit heute mehr und mehr in Form möglicher Reputationsgewinne und Reputationsverluste (in moralischer Währung) „eingepreist“ ist, sind Unternehmen erst in der Lage, dauerhaft und systematisch in Nachhaltigkeitsstrategien zu investieren. Natürlich sind an solchen Prozessen der Etablierung informeller und formeller Regeln sehr viele Menschen beteiligt, aber es fällt in die Verantwortung jedes Einzelnen, an den entsprechenden Diskursen und Regelungsprozessen teilzunehmen, soweit das eben möglich ist. Und dazu muss man sie zuallererst verstehen.

4.3 Implementation genuin ethischer Prinzipien

Gleichwohl kann man gedanklich auch bei genuin ethischen Überlegungen („Moralurteilen“ im engen, nicht-strategischen Sinn) beginnen und sich anschließend fragen, wie man das, was man für gerecht bzw. ethisch richtig hält, umsetzen und was man dazu im Rahmen der eigenen Berufsrolle beitragen kann. Während der in Abschnitt 4.2 beschriebene Pfad von der präskriptiven Spieltheorie zur Institutionenökonomik führt und somit im Bereich strategischer Rationalität verankert bleibt, steht hier der Transfer von der Ethik zur Institutionenökonomik in Rede, also der Übergang von der ethischen Urteilsbildung zur strategischen Implementation (vgl. Tabelle 2).

⁹ „Gesetz zur Stärkung nicht-finanzieller Berichterstattung der Unternehmen in ihren Lage- und Konzernberichten (CSR-Richtlinie-Umsetzungsgesetz)“ vom 11. April 2017.

Dieser Fall wäre dann gegeben, wenn ein Angehöriger einer Berufsgruppe berufsrelevante ethische Probleme wahrnimmt, die jedoch – zumindest aktuell und auf absehbare Zeit – weder für ihn persönlich noch für die eigene Organisation unmittelbar nachteilig sind. Es könnte sogar umgekehrt so sein, dass ethische Überlegungen eher Einschränkungen der eigenen Branche nahelegen würden. Man denke etwa an die Luftfahrtindustrie. Der enorme CO₂-Ausstoß, der dort verursacht wird, mag auch Angehörige dieser Branche irritieren und zu der Auffassung bringen, der Flugverkehr müsste zumindest in bestimmten Bereichen begrenzt bzw. entsprechend verteuert werden, auch wenn das der eigenen Branche letztlich zum Nachteil gereichte. Eine solche Reflexion könnte sich vor dem Hintergrund der Sinnkognition ergeben, wenn man eben über den Tellerrand der eigenen Existenz und der eigenen Branche hinausdenkt und die Bedeutung für die Gesellschaft im Allgemeinen bedenkt und beurteilt.

Aus einer solchen Perspektive sähe man sich aus gesellschaftlicher Verantwortung aufgerufen, nach Lösungen für das besagte Problem zu suchen, und zwar nach solchen, die nicht nur wirksam, sondern auch durchsetzbar sind. Das ist genau dann der Fall, wenn sie für alle Betroffenen und unter Abwägung aller Aspekte am Ende doch als vorteilhaft erlebt werden. Es kann hier offenbleiben, was hierfür alles nötig und möglich wäre. Zentral ist, dass man die eigene Berufstätigkeit nicht nur unter dem Aspekt der Gesellschaftsdienlichkeit reflektiert (Sinnkognition), sondern bei Bedarf auch in der Lage ist, im Rahmen der eigenen Möglichkeiten Beiträge zur Lösung solcher Probleme zu leisten, die zugleich den Boden für ein langfristiges Gedeihen der eigenen Branche bereiten. Von Bedeutung dürfte in diesem Zusammenhang auch sein, dass man selbst das allgemeine Problembewusstsein mit schärfen und verstärken kann, dem man nachfolgend durch geeignete Reaktionen Rechnung trägt. So unterscheidet sich proaktives von reaktivem Engagement.

Das erscheint vielleicht manchem illusorisch. Aber es wäre eben ein Idealstandard; und als „Ideal“ würden wir das auch von verantwortungsvollen Managern im Sinne einer positiven Lobbyarbeit und einem langfristigen „Going Concern“ für ihr Unternehmen und ihre Branche erwarten. Grundsätzlich gilt: Dieser Idealstandard würde genau dann verfehlt, wenn man sich öffentlich oder im privaten Kreis vor Fragen wie den oben aufgeworfenen systematisch „wegduckt“, keine Meinung oder keine Antworten hat; und er wäre erfüllt, wenn man vom Standpunkt des eigenen Berufs aus entsprechend „sinnvoll“ Stellung beziehen könnte. Zur individuellen Beruflichkeit würde es jedenfalls gehören, dass man im Falle gesellschaftsschädigender (Neben-)Wirkungen beruflichen Handelns in der Lage ist, konstruktiv und ehrlich mit ihnen umzugehen. So kann man gerade von beruflichen „Insidern“ die Bereitschaft erwarten, auf Probleme wie Lohndumping, Umweltverschmutzung, Schlupflöcher, Korruption etc. hinzuweisen und einen Kulturwandel mit zu initiieren, der auch den Boden für die Durchsetzung erforderlicher formeller Regelungen bereitet.¹⁰

10 Zur Frage, ob das tatsächlich immer angezeigt ist, siehe weiter unten.

5 Sinnkognition als genuin ethische Reflexion

Während sich die Idealitätskognition auf Handlungskompetenz bezieht, geht es bei der Sinnkognition um eine distanzierte Betrachtung aus der Außenperspektive der Gesellschaft. Diese Betrachtung richtet sich nicht allein auf die eigene Tätigkeit, sondern auf die des gesamten Berufsstandes und die positiven und negativen Wirkungen der Branche, in der man arbeitet. Aus einer solchen, genuin ethischen Reflexion des eigenen Handelns und Handlungszusammenhangs entstehen die Auffassungen, die, wie in Abschnitt 4.3 gezeigt, nachfolgend institutionenökonomisch zu implementieren sind. Diese ethischen Auffassungen können sich auf prinzipiell unendlich viele Gegenstände beziehen und zugleich kognitiv vielgestaltig sein, weil prinzipiell jede Moralstufe dafür infrage kommt (vgl. hierzu Minnameier 2000).

Bezüglich der Moralstufen ist hervorzuheben, dass diese zwei distinkte Funktionen haben und daher in zweierlei Kontexten bedeutsam sein und genutzt werden können: zum einen im hier beschriebenen Sinn ethischer Reflexion aus der Perspektive einer unbeteiligten Person, zum anderen aus der in Abschnitt 4 beschriebenen Beteiligtenperspektive. Aus der Perspektive eines beteiligten Akteurs werden Moralprinzipien in den Kontext von Klugheitsüberlegungen gestellt und als Lösungskonzepte für Mixed-Motive-Spiele genutzt. Aus der Perspektive eines unbeteiligten Dritten werden auf der Grundlage von Moralprinzipien „Moralurteile“ i. e. S. gefällt, also im Kern Fragen von Gerechtigkeit gestellt und beantwortet (vgl. Tabelle 2).¹¹

Bei manchen Berufen liegen gesellschaftlicher Nutzen und Schaden eher auf der Hand, wie etwa bei Gesundheits- und Pflegeberufen. Die unmittelbare Tätigkeit am Klienten oder Patienten kann im positiven Fall als Beitrag zum Wohlbefinden und zur Gesundheit der Menschen verstanden werden, aber auch umgekehrt, wenn z. B. aus wirtschaftlichen Erwägungen heraus Behandlungen durchgeführt werden, die medizinisch ohne Nutzen oder sogar schädlich sind. Ähnlich klar sind die Verhältnisse bei Handwerksberufen, wo fachgerechte Leistungen unmittelbar gesellschaftsdienlich sind, „Pfusch“ hingegen eine unmittelbare Schädigung der betroffenen Kunden repräsentiert.

Weniger klar ist demgegenüber, ob z. B. Arbitrage-Gewinne im Finanzsektor als Beitrag zum gesellschaftlichen Wohl oder eher als ungerechtfertigte Bereicherung auf Kosten des Kunden anzusehen sind. Auch denken wir höchst ambivalent über Geschäfte mit Rüstungsgütern oder die Verlagerung von Standorten in Niedriglohnländer. Allgemein wird bei solchen Themen oft die moralische Qualität der Marktwirtschaft infrage gestellt; und selbst diejenigen, die in den entsprechenden Berei-

¹¹ Seit vielen Jahren wird der Gerechtigkeitsethik eine Ethik der Fürsorge gegenübergestellt (Giligan, Colby Damon, Walker). Mich hat diese Unterscheidung nie überzeugt, weil Fürsorge in ethischer Hinsicht eine moralische Verpflichtung darstellt und legitimerweise, also gerechterweise, von Akteuren erwartet wird, und zwar typischerweise von Nahestehenden und im Sinne von Stufe 1C. Auch höhere Moralstufen kann man unter Fürsorgeaspekten interpretieren. Der zentrale Punkt ist, dass Fürsorge entweder zu Recht oder zu Unrecht erwartet wird, und darum geht es in der Ethik. Alle anderen Fürsorglichkeitstendenzen kann man mit Kant den Neigungen subsumieren, womit sie zwar noch in den Kontext der Frage nach dem guten Leben fallen (s. Tabelle 2), aber nicht in den Kontext einer Ethik im engeren Sinne, bei der es stets um Gerechtigkeitsfragen geht.

chen arbeiten, haben womöglich das Gefühl, eher am Leid anderer Menschen zu verdienen als zum Allgemeinwohl beizutragen.

Hier mag es gewiss viele ethisch problematische Fälle geben. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass die Marktwirtschaft als solche keine Naturgewalt darstellt, sondern einen von Menschen bewusst etablierten und auch leistungsfähigen Kooperationsmechanismus. Es ist kein Widerspruch, dass Konkurrenz zugleich Kooperation bedeutet, weil dieser Kooperationsmechanismus genau dort ansetzt, wo unsere Sympathie und unser persönlicher Kooperationswille typischerweise versagen. Wir beklagen uns z. B. über die Abwanderung von Industrien und Arbeitsplätzen in Niedriglohnländer, übersehen aber gerne, dass eine solche Abwanderung uns Solidaritätsleistungen abverlangt, weil es anderswo Menschen gibt, die größere Not leiden als wir und die bereit sind, für geringere Entlohnung die gleiche Arbeit zu leisten.

Ohne dass dieser Punkt hier zu Ende diskutiert werden könnte, ist doch hervorzuheben, dass die Frage, ob bestimmte berufliche Tätigkeiten der Gesellschaft zum Nutzen oder zum Schaden gereichen, oftmals alles andere als leicht zu entscheiden ist. Eine angemessene Beurteilung setzt vielmehr eine hohe ethische Reflexionsfähigkeit voraus, deren Förderung eine höchst vornehme und anspruchsvolle Aufgabe für die berufliche Bildung darstellt.

6 Schlussfolgerungen

Die vorgetragenen Argumente legen in normativer Hinsicht nahe, den weiter oben zitierten Bildungsauftrag der Berufsschule im Hinblick auf gesellschaftliche Verantwortung durchaus ernst zu nehmen (und ihn sinnvollerweise auf alle Bereiche beruflicher Bildung zu übertragen). Ihn ernst zu nehmen heißt aber nicht nur, ihn als mehr als nur einen „schöngeistigen“ Appell zu verstehen. Und es genügt auch nicht, sich entsprechend engagieren zu *wollen*. Vielmehr gilt auch hier: „Sollen impliziert Können!“ Wenn man die Ausbildung angemessener Idealitäts- und Sinnkognitionen fördern will – und Lehrkräfte, Ausbilder, Trainer etc. müssten erst einmal in diesen Kategorien zu denken lernen –, dann braucht man, *didaktisch* gesehen, ein begriffliches Verständnis der relevanten inhaltlichen Konzepte und, *methodisch* gesehen, geeignete Strategien zu ihrer Vermittlung bzw. Entwicklung dieser Kompetenzen. Beides liefert der vorliegende Beitrag.

Besonders bedeutsam scheint weiterhin, dass eine berufsmoralische Bildung unter dem Aspekt gesellschaftsdienlicher *Sinnorientierung* durchaus ökonomisch fundiert betrieben werden kann. Das gilt nicht nur für die hinsichtlich der Idealitätskognition diskutierten Bereiche, sondern auch für die genuin ethische Beurteilung marktwirtschaftlicher Prozesse. Es gibt bei genauem Hinsehen (und entsprechend entwickelter moralischer Urteilskompetenz) offenbar nicht nur faktische, sondern auch lediglich scheinbare Defizite der Marktwirtschaft. Zwischen beidem zu unter-

scheiden wäre wichtig, vor allem im Hinblick auf die Branche, in der man selbst tätig ist.

Zugleich wären (künftigen) Berufsinhabern in Form von Idealstandards die systematischen Mittel an die Hand zu geben, damit sie mit ihren ethisch „gebildeten“ Vorstellungen nicht allein gelassen, sondern befähigt werden, nicht nur selbst moralikonform zu handeln, sondern der Moral auch im sozialen Zusammenhang zur Durchsetzung und zur Geltung zu verhelfen, und das effektiv, effizient und ohne Selbstausbeutung.

Auch jenseits eng gefasster Kategorien des (Lebens)Berufs und diesseits der Lebenswirklichkeit von Beschäftigungs- oder sogar Berufswechseln finden die hier diskutierten Komponenten von Beruflichkeit Anwendung. Erstens sind sie von hinreichend grundsätzlicher und allgemeiner Natur, um auf verschiedene Tätigkeitsbereiche anwendbar bzw. übertragbar zu sein. Zweitens können sie eine wichtige Grundlage dafür bilden, gerade im Falle „kurvenreicher“ und diskontinuierlicher Karriereverläufe, die vielleicht auch von Auf- und Abstiegen gekennzeichnet sind, diese zu einem „sinnvollen“ Lebensentwurf zu integrieren und auch in allen Kontexten seinen Platz finden, wie es im Kontext von „Life Design“ seit einigen Jahren diskutiert wird (vgl. z. B. Savickas 2012; Nota & Rossier 2015). Drittens können moralbezogene Sinn- und Idealitätskognitionen auch grundlegende Treiber für die eigene, proaktiv betriebene „berufliche“ Weiterentwicklung sein (ob innerhalb eines klassischen Berufsfeldes oder darüber hinaus).

Literatur

- Baethge, M. (2004). Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 100, 336–347.
- Beck, K. (1997). Die Zukunft der Beruflichkeit – Systematische und pragmatische Aspekte zur Gegenwartsdiskussion um die prospektiven Voraussetzungen der Berufsbildung. In M. Liedtke (Hrsg.), *Berufliche Bildung – Geschichte, Gegenwart, Zukunft* (S. 351–369), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, K. (2003). Ethischer Universalismus als moralische Verunsicherung? Zur Diskussion um die Grundlegung der Moralerziehung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99, 274–298.
- Beck, K. (2016). Individuelle Moral und Beruf – eine Integrationsaufgabe für die Ordnungsethik? In G. Minnameier (Hrsg.), *Ethik und Beruf – Interdisziplinäre Zugänge* (S. 41–54). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bicchieri, C. (2006). *The grammar of society: The nature and dynamics of social norms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Deißinger, T. (2015). Verberuflichung und Verallgemeinerung – internationale Perspektiven und die Frage nach der Tertiarisierung der beruflichen Bildung. In B. Ziegler (Hrsg.), *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?* (S. 57–80), Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dietrich, F., & List, D. (2013a). A reason-based theory of rational choice. *Noûs*, 47, 104–134.
- Dietrich, F., & List, D. (2013b). Where do preferences come from? *International Journal of Game Theory*, 42, 613–637.
- Homann, K. (1993). Wirtschaftsethik. Die Funktion der Moral in der modernen Wirtschaft. In J. Wieland (Hrsg.), *Wirtschaftsethik und Theorie der Gesellschaft* (S. 32–53), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Homann, K. (2014). *Sollen und Können: Grenzen und Bedingungen der Individualmoral*. Wien: Ibero.
- KMK (2017). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe* (aktual. Aufl. d. Fassg. v. 23.09.2011). Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Konietzka, D., & Lempert, W. (1998). Mythos und Realität der Krise der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 94, 321–339.
- Kraus, K. (2005). Employability versus Beruf? – Zur Kontextualisierung der Diskussion um Employability in Deutschland. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101, 574–592.
- Kutscha, G. (2015). Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 29, 1–22. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf (Zugriff am: 22.11.2018).
- Ledyard, J. O. (1995). Public goods: A survey of experimental research. In J. H. Kagel and A. E. Roth (Hrsg.), *The handbook of experimental economics* (S. 111–194). Princeton, NJ: Princeton University.
- Luers, R. (1988). *Zum Begriff des Berufs in der Erziehungswissenschaft: Kritik und Konstruktion aus analytisch-empirischer Sicht*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Meyer, R. (2012). Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 23, 1–17. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (Zugriff am: 22.11.2018).
- Meyer, R. (2015). Beruf als soziales Konstrukt zwischen Entberuflichung und Professionalisierung – Entgrenzungen „vorwärts nach weit“ in Richtung einer professionsorientierten Beruflichkeit. In B. Ziegler (Hrsg.), *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?* (S. 23–36), Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Minnameier, G. (2000). Strukturgenese moralischen Denkens - Eine Rekonstruktion der Piagetschen Entwicklungslogik und ihre moraltheoretischen Folgen. Münster: Waxmann.

- Minnameier, G. (2005). Wer Moral hat, hat die Qual, aber letztlich keine Wahl! – Homanns (Wirtschafts)Ethik im Kontext der Wirtschaftsdidaktik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101, 19–42.
- Minnameier, G. (2016a). Rationalität und Moralität – Zum systematischen Ort der Moral im Kontext von Präferenzen und Restriktionen. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, 17, 259–285.
- Minnameier, G. (2016b). Moralische Motivation und ökonomische Rationalität – eine Verhältnisbestimmung. In G. Minnameier (Hrsg.), *Ethik und Beruf – Interdisziplinäre Zugänge* (S. 73–90). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Minnameier, G. (2018). Reconciling morality and rationality – Positive learning in the moral domain. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, G. Wittum & A. Dengel (Eds.), *Positive learning in the age of information (PLATO) – A blessing or a curse?* (pp. 347–361), Wiesbaden: Springer VS.
- Minnameier, G. (in Druck). Explaining happy victimizing in adulthood: A cognitive and economic approach. *Frontline Research*.
- Minnameier, G. (eingereicht). The economics of morality and the fabric of social sciences.
- Minnameier, G., Heinrichs, K., & Kirschbaum, F. (2016). Sozialkompetenz als Moralkompetenz – Theoretische und empirische Analysen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112, 636–666.
- Nota, L., & Rossier, J. (Eds.) (2015). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Göttingen: Hogrefe.
- Okun, A. M. (1975/2015). *Equality and efficiency: The big tradeoff* (with a foreword by L. H. Summers). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Pies, I. (2016). Individualethik versus Institutionenethik? – zur Moral (in) der Marktwirtschaft. In G. Minnameier (Hrsg.), *Ethik und Beruf – Interdisziplinäre Zugänge* (S. 17–39). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pies, I. (2009). *Moral als Heuristik: Ordonomische Schriften zur Wirtschaftsethik*. Berlin: wvb.
- Rahn, S. (2000). Der Doppelcharakter des Berufs: Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte. In: K. Harney & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Beruf und Berufsbildung: Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 40) (S. 85–100). Weinheim: Beltz.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13–19.
- Schelling, T. C. (1960). *The strategy of conflict*. London, England: Oxford University Press.
- Schmiede, R. (2015). Verberuflichung oder Entberuflichung? Einige Befunde aus der Arbeits- und Bildungssoziologie. In B. Ziegler (Hrsg.), *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?* (S. 81–102), Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Sugden, R. (2010). Is there a distinction between morality and convention? In M. Baurmann, G. Brennan, R. E. Goodin and N. Southwood (Eds.), *Norms and values: The role of social norms as instruments of value realization* (pp. 47–65). Baden-Baden: Nomos.

- Zabeck, J. (1991). Ethische Dimensionen der „Wirtschaftserziehung“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 87, 534-562.
- Zabeck, J. (2002). Moral im Dienste betrieblicher Zwecke? Anmerkungen zu Klaus Becks Grundlegung einer kaufmännischen Moralerziehung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 98(4), 485–503.
- Zabeck, J. (2004). *Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value*. Paderborn: Eusl.
- Ziegler, B. (2016). Berufswahl und Berufsmoral. In G. Minnameier (Hrsg.), *Ethik und Beruf – Interdisziplinäre Zugänge* (S. 109–132). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Moralprinzipien und Sanktionen	123
Tab. 2	Eine Taxonomie von Sozialwissenschaften	124

Autor

Gerhard Minnameier, Prof. Dr., ist Professor für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seine Forschungsschwerpunkte sind Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung, Lehrprofessionalität und Unterrichtsqualität sowie Inferentielle Lehr-Lern-Theorie.

Kontakt: minnameier@econ.uni-frankfurt.de

Erkennung und Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen: Einstieg in eine breite Nutzung fragmentierter Beschäftigungsfähigkeit?

OTTMAR DÖRING

Abstract

Die Erkennung und vor allem die Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen thematisiert implizit oder explizit tradierte Annahmen zur Berufspädagogik, beruflichen Ordnungspolitik und Arbeitsmarktintegration in unserem strikt auf Zertifikate ausgerichteten Berufsbildungs- und Arbeitsmarktsystem neu. Verfahren und Instrumente dazu werden zunehmend entwickelt. In ihrer Entwicklung und systemischen Implementierung gibt es zwar Fortschritte, aber auch noch eine Reihe von Entwicklungsaufgaben und Forschungsdefiziten, die sich nicht zuletzt auf ihre Beiträge zur nachhaltigen Beschäftigungsfähigkeit, Anwendbarkeit in der Arbeitswelt und Beruflichkeit beziehen. In diesem Artikel werden daher Stand und Perspektiven reflektiert und in ihrer Bedeutung eingeordnet.

Identification and especially recognition of informally and non-formally acquired competences implicitly or explicitly addresses the issue of traditional assumptions in a new kind of way. This concerns vocational education, vocational regulatory policy, and labor market integration in our vocational training system and labor market system that is strictly oriented toward certificates. Procedures and instruments for this purpose are increasingly being developed. Even though there are progress in their development and systematic implementation, there are also a number of development tasks and research deficits, not least related to their contribution to the sustainable employability, applicability in the working world, and professionalism. Therefore, this article reflects on the current situation and perspectives, and classifies them in terms of their significance.

1 Einleitung

Die Diskussionen zur Kompetenzentwicklung in der Arbeitswelt beziehen sich schon lange auch auf die Bedeutung der Lernformen jenseits der formalen Bildungsprozesse. Während jedoch bisher vor allem Aspekte der Lerngestaltung im Vordergrund standen, wird nun der Fokus auch zunehmend auf die Erkennung und

Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen gelegt (vgl. Thahammer & Schmidt-Hertha 2016, S. 13 ff.).¹ Damit sind Anstöße für eine kontroverse Debatte gegeben (vgl. Döring & Kreider 2017).

Die Erkennung und vor allem die Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen stellt implizit oder explizit Fragen der Berufspädagogik, beruflichen Ordnungspolitik und Arbeitsmarktintegration in unserem strikt auf Zertifikate ausgerichteten Berufsbildungssystem neu:

- Reichen auch Teilqualifikationen bzw. eine Zertifizierung unterhalb von Berufsabschlüssen für eine nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit aus oder bedarf es dafür immer eines vollständigen Ausbildungsabschlusses?
- Kann auch jenseits der reglementierten Dualität in der Berufsbildung gleichwertig für die und manchmal in der Arbeitswelt gelernt werden?
- Ist die Erkennung und Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen unterhalb eines förmlichen Berufsausbildungsabschlusses praktisch und institutionell wertlos?
- Wird mit der Anerkennung von Kompetenzfragmenten nur etwas nachvollzogen, das der Arbeitsmarkt und die Betriebe mit ihrer Rekrutierungspolitik und Personalentwicklung schon längst praktisch vollzogen haben?
- Können wir bei der Erkennung und Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen von anderen Berufsbildungssystemen lernen, die schon längst erfolgreich sind, während wir noch immer mehr oder weniger erfolglos Nachahmer für das duale System suchen?

Die sich darin ausdrückende Brisanz des Themas für die gesamte Gestaltung der Berufsbildung und des Arbeitsmarktsystems in Deutschland hat zu praktischen Anstrengungen einiger Akteure geführt, welche u. a. die jüngste Flüchtlingszuwanderung für ihre eigenen Ambitionen nutzten, und gleichzeitig heftige, ordnungspolitisch inspirierte Gegnerschaft hervorgerufen (vgl. Döring & Hauck 2017; Deutscher & Winther 2018). Auf diese manchmal polemisch geführte Debatte soll im Folgenden weniger eingegangen werden, sondern es erfolgt lediglich erst einmal eine Erörterung des Sachstandes mit einigen Schlüssen für die Fortführung wissen-

¹ Die Unterteilung des Lernens in formales, non-formales und informelles Lernen ist mittlerweile üblich und wissenschaftlicher Standard. Darunter werden aber im Detail eine Menge unterschiedlicher Definitionen ausbreitet, die jedoch einen gemeinsamen Kern haben, der sich so beschreiben lässt:

Formales Lernen ist ein organisierter, strukturierter, speziell dem Lernen dienender Prozess mit dem Ergebnis des Erwerbs einer Qualifikation, die in der Regel in Form eines Zeugnisses, Zertifikats oder eines Befähigungsnachweises nachgewiesen wird. Der Lernkontext befindet sich in den Systemen der allgemeinen Bildung, der beruflichen Erstausbildung und der Hochschulbildung und ist staatlich organisiert oder abgesichert.

Non-formales Lernen ist ein Lernen außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen (staatlichen) Bildung. Die Struktur beinhaltet aber ein Lernen im Rahmen planvoller Tätigkeiten in Bezug auf Lernziele und Lernzeit. Der Lernkontext unterstützt das Lernen (z.B. im Rahmen eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses oder durch Bildungsdienstleister). Beispiele sind etwa Programme für die Alphabetisierung von Erwachsenen, Programme für die Grundbildung von Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern oder Kurse von Organisationen der Zivilgesellschaft.

Informelles Lernen ist Lernen im Alltag am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit. Die Struktur ist nicht durch organisierte oder strukturierte Lernziele, Lernzeiten oder Lernförderung geprägt. Das Lernen ist auch vom Lernenden möglicherweise nicht beabsichtigt. Beispiele sind etwa während eines Auslandsaufenthalts erworbene Sprachkenntnisse oder interkulturelle Fähigkeiten oder z.B. Fähigkeiten, die durch kulturelle oder sportliche Aktivitäten, ehrenamtliche Jugendarbeit oder Kinderbetreuung erworben wurden.

schaftlicher Forschung und praktischer Entwicklung. Daher werden in diesem Beitrag verschiedene Instrumente und Verfahren der Kompetenzerkennung und -anerkennung in ihren unterschiedlichen Facetten dargestellt, hinsichtlich ihrer Eignung bewertet und mit Beispielen veranschaulicht. Anschließend wird auf die Bedeutung und Möglichkeiten der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens für die Beschäftigungsfähigkeit eingegangen, da allein eine Kompetenzerkennung ohne Kompetenzanerkennung für die meisten Zwecke nicht ausreichen dürfte. Davon ausgehend wird auf den weiteren Forschungs- und Entwicklungsbedarf eingegangen, der für eine Neujustierung der gegenwärtigen Lage erforderlich ist. Damit werden allerdings die aufgeworfenen Fragen nicht umfassend beantwortet. Dafür bedarf es erst einmal noch diverser Forschungsanstrengungen. Allerdings wird ein Beitrag zur Versachlichung der Debatte geleistet sein. Zunächst soll jedoch ein Überblick über die politische Debatte bezüglich non-formalen und informellen Lernens gegeben werden, die den Kontext der Problemlage bildet.

2 Ausgangslage: Empirie und Debatte

Aktuelle statistische Daten zeigen die hohe Bedeutung des Lernens außerhalb formaler Bildungsprozesse:

- Im Jahr 2014 nahmen 26,3 Millionen Personen in der Bundesrepublik Deutschland an einer Weiterbildungsmaßnahme teil (BMBF 2014). Gemessen an allen erwerbstätigen Personen ist dies jeder Zweite.
- In Deutschland haben 6,7 Millionen erwerbstätige Personen keinen formalen Berufsabschluss und weitere 14,5 Millionen sind nicht in ihrem Ausbildungsberuf tätig (vgl. Döring 2016). Viele sind aber im Arbeitsmarkt ohne relevante Zertifikate integriert.
- Betrachtet man die Gruppe der jüngst zugewanderten Asylsuchenden und Flüchtlinge, haben sogar ca. 75 Prozent keinen formalen Berufsabschluss im Sinne des deutschen Bildungssystems. Knapp zwei Drittel haben jedoch in ihrem Herkunftsland oder in Deutschland berufliche Erfahrungen sammeln können und verfügen somit über non-formal und informell erworbene Kompetenzen (vgl. etwa Mirbach, Triebel & Benning 2014).

Die Fachöffentlichkeit beschäftigt sich daher schon seit einigen Jahren mit dem Kompetenzerwerb außerhalb formaler Bildungsprozesse. So liegt es nahe, dass es mittlerweile eine Vielzahl an Forschungsprojekten gibt, die sich mit der Bedeutung des Lernens außerhalb formaler Bildungsprozesse beschäftigen, oder Entwicklungs- und Gestaltungsprojekte zur Berufsbildung initiiert wurden, die Instrumente und Verfahren entwickeln, um non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu erkennen. Einige widmen sich auch der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Insbesondere zu verschiedenen Facetten im Hochschulbereich oder für Migrantinnen und Migranten gab es in der Vergangenheit For-

schungs- und Entwicklungsbemühungen. Neben Unterschieden in den Zielgruppen oder der Fokussierung auf einzelne Berufe lassen sich häufig Gemeinsamkeiten und Überschneidungen, nicht zuletzt in Problembereichen, identifizieren (vgl. Thalhammer & Schmidt-Hertha 2016; Rohs 2016; Döring & Kreider 2017; Deutscher & Winter 2018).

Die Diskussion um die Erkennung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen findet jedoch längst nicht mehr nur in der Fachöffentlichkeit statt, sondern hat auch die politische Ebene erreicht. Besondere Bedeutung hat dabei die europäische Ebene: Angefangen vom „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) über die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) (vgl. EU-Parlament und Rat 2008) sind Orientierungspunkte geschaffen worden, um auch Ergebnisse von Lernformen abseits der formalen Bildungsprozesse im Bildungssystem auf dem Arbeitsmarkt verwerten zu können (vgl. Rohs 2016, S. 26 f.). In den „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)“ sollen nun etwa – gemäß der Empfehlung der EU-Kommission – neben den formalen Qualifikationen auch non-formal und informell erworbene Kompetenzen gleichberechtigt Eingang finden. Dazu wurden diverse Experten- und Arbeitsgruppen eingerichtet, die Empfehlungen erarbeiteten (vgl. DQR-Büro 2019; EU-Ratsempfehlung 2012; KMK, BMBF, WMK & BMWi).

Lernformen abseits formaler Bildungsprozesse werden dadurch auch zum Inhalt nationaler politischer Debatten. So beinhaltet der vorletzte Koalitionsvertrag das Vorhaben, „für Menschen, die sogenannte informelle Kompetenzen erworben haben, die sie nicht durch Zertifikate belegen können, [...] neue Verfahren [zu] entwickeln und [zu] erproben, die zur Transparenz und Anerkennung führen“ (Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD vom Dezember 2013, S. 32). Die SPD-Bundestagsfraktion formuliert das Ziel, allgemein verständliche und vergleichbare Zertifikate für non-formale und informelle Bildungsprozesse zu entwickeln und einen Rechtsanspruch auf Qualifizierungs- und Lebenslaufberatung einschließlich einer Kompetenzerfassung zu schaffen (vgl. SPD-Bundestagsfraktion 2016). Für die Anerkennung formaler Bildungsabschlüsse ist ohnehin mit dem Anerkennungsgesetz (BQFG) aus dem Jahre 2012 ein Rechtsanspruch geschaffen worden. Danach können alle Personen ein „Verfahren zur Feststellung der Gleichwertigkeit“ beantragen, die eine im Ausland erworbene Berufsausbildung nachweisen können und beabsichtigen, in Deutschland eine Erwerbstätigkeit auszuüben (vgl. BMBF 2012, S. 17). Darin sind schon Elemente einer Erkennung und Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen bei fehlenden Dokumenten oder beim Ausgleich von wesentlichen Unterschieden angelegt.

In den begleitenden Debatten zeigte sich, dass der Kompetenzerwerb im Rahmen non-formaler und informeller Bildungsprozesse kein Thema der Benachteiligten mehr ist, sondern für die gesamte Gesellschaft einen hohen Stellenwert einnimmt (vgl. Abbildung 1). Der immer deutlicher werdende Fachkräftebedarf kann

– zumindest teilweise – aufgefangen werden, indem man auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Geringqualifizierten, Asylsuchenden und Flüchtlingen und auf Gruppen zurückgreift, die lange nicht mehr am Erwerbsleben teilgenommen haben. Dies erfordert jedoch die Kompetenzerkennung im ersten und die Kompetenzanerkennung im weiteren Schritt. Neben dem gesamtgesellschaftlichen Nutzen birgt dies auch individuelle Chancen im Rahmen von Entwicklungspfaden und einer Verbesserung der gesellschaftlichen und ökonomischen Teilhabe. Da wirkt die jüngste Wendung der Debatte erstaunlich. Während viele Expertinnen und Experten eine herausgehobene Platzierung dieses Themas im neuen Koalitionsvertrag von 2018 erwarteten, wird das Thema dort noch nicht einmal erwähnt. Viele Lobbyisten von Organisationen, die Nutznießer der derzeitigen Zertifizierungslage sind, haben anscheinend erfolgreiche Arbeit geleistet und umgekehrt hat auch der Aktionismus mancher Reformer, etwa der Bertelsmann Stiftung, sicherlich nicht positiv gewirkt. Dennoch wird dieses Thema weiter von hoher praktischer und bildungspolitischer Relevanz bleiben.

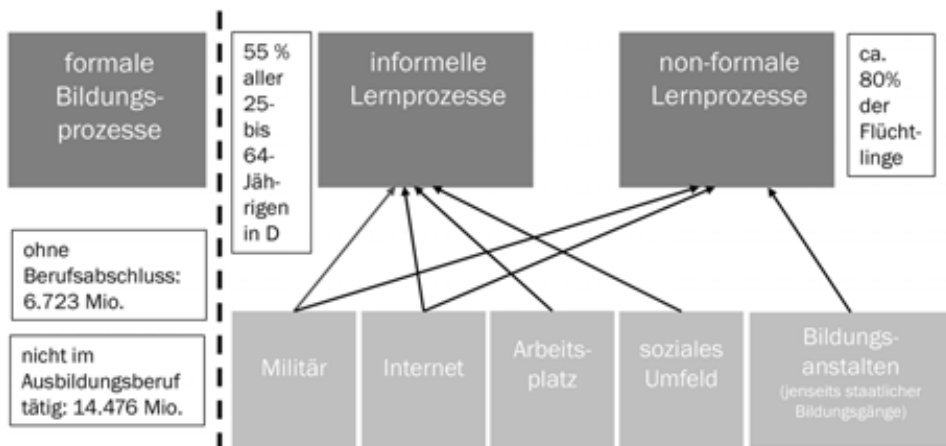


Abbildung 1: Kompetenzerwerb in Deutschland

3 Kompetenzerkennung: Instrumente, Verfahren und Methoden

Vor allem im Rahmen bildungspolitischer Initiativen und Maßnahmen der Arbeitsmarktintegration entstand in den letzten Jahren eine Vielzahl von Ansätzen, Instrumenten und Verfahren zur Kompetenzerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen.

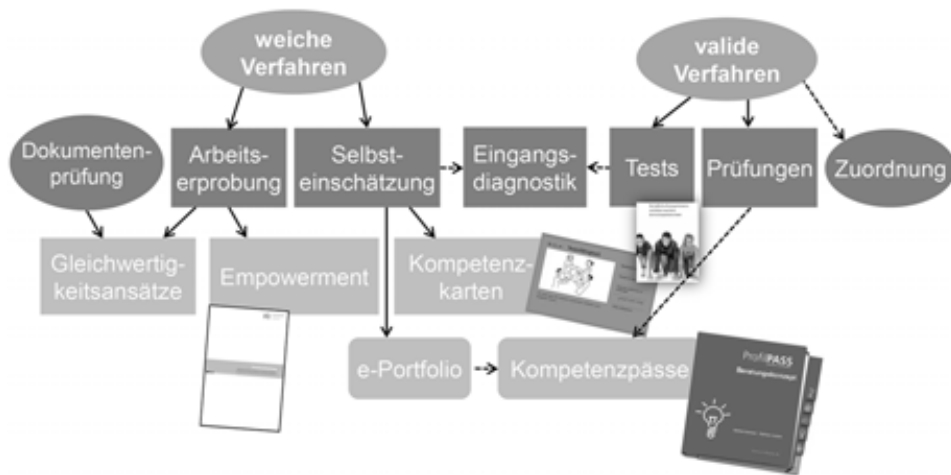


Abbildung 2: Instrumente und Methoden der Kompetenzerkennung in Deutschland

Diese Kompetenzerkennungsverfahren lassen sich nach ihren Zielsetzungen und Funktionen unterscheiden (vgl. Abbildung 1):

1. Bei *Potenzialanalysen* geht es um die Suche nach Indikatoren für vorhandene oder manchmal auch noch gar nicht entwickelte Kompetenzen. Ein Beispiel hierfür sind *Kompetenzkarten* für den Einsatz in der Migrationsberatung. Durch eine Visualisierung ermöglichen sie einen einfachen und niederschweligen Gesprächseinstieg. Sprachliche Defizite werden kompensiert und schwierige Sachverhalte vereinfacht kommuniziert. Dennoch handelt es sich um ein fundiertes Instrument. Es ist entlang von Sozial-, Personal-, Fach- und Methodenkompetenzen strukturiert. Dabei wird ein breites Spektrum von Kompetenzen abgebildet, die in formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen erworben sein können. Ein Teil der Karten ist darüber hinaus an das Profiling der Bundesagentur für Arbeit (BA) anschlussfähig, sodass erstens eine Verwendung in den Agenturen für Arbeit und in Jobcentern möglich ist und zweitens eine Beratungsprozesskette unterstützt wird. Die einfache und selbsterklärende Handhabung gerade auch bei schwachen Deutschkenntnissen der zu beratenden Personen und der geringe Zeitaufwand bieten beste Voraussetzungen für den Einsatz des Instruments für die Zielgruppen der Migrantinnen und Migranten überhaupt und speziell der Asylsuchenden und Flüchtlinge (vgl. Döring, Müller & Neumann 2015; Herdin u.a. 2017). Die Kompetenzkarten wurden mittlerweile um „Berufskarten“ erweitert, welche die Struktur der deutschen Berufsbildung besser in die Kompetenzerkennung integrieren helfen und weitaus mehr Fach- und Methodenkompetenzen erkennen lassen.
2. Verfahren zur *Kompetenzfeststellung* sind Ansätze, die Verhaltensweisen, die Menschen zur Bewältigung von Aufgaben in spezifischen Situationen verwenden, analysieren und mit dem Zweck der Transparenz ihrer Kompetenzen beschreiben (vgl. Daumann, Dietz, Knapp & Strien 2015). Ein Beispiel für Kompe-

tenzfeststellungsverfahren ist die *KomBI-Laufbahnberatung*. Dieses Verfahren wurde im Rahmen des Förderprogramms Integration durch Qualifizierung (IQ) durch das bayerische Informations- und Beratungsnetzwerk Migranet entwickelt und findet in dessen Beratungsstellen auch Anwendung (vgl. MigraNet – IQ Landesnetzwerk Bayern 2019). Die im Verlauf einer Biografie erworbenen Kompetenzen werden in Einzel- oder Gruppenberatungen erhoben und thematisiert. Neben individuellen Kompetenzen werden auch bisherige Tätigkeiten erfasst und auf dieser Grundlage weitere Entwicklungsschritte festgelegt. Das Verfahren setzt allerdings gute Deutschkenntnisse in Wort und Schrift voraus (vgl. Bauer & Triebel 2011). Der Einsatz bei Migrantinnen und Migranten, Flüchtlingen und Asylsuchenden ohne ausreichende Deutschkenntnisse oder bei funktionalen Analphabeten ist daher schwierig (vgl. Döring 2016).

3. Im Rahmen der *Kompetenzerfassung* werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Beobachtung praktischer Arbeiten oder Auswertung von Dokumenten erhoben. Mit dem *AiKomPass* wurde etwa ein Instrument zur Sichtbarmachung und Dokumentation informell erworbener Kompetenzen in der Metall- und Elektroindustrie entwickelt (vgl. Fischer, Huber, Mann & Röben 2015). Mithilfe von Expertinnen und Experten aus der Praxis wurde eine Datenbank mit typischen Arbeitsaufgaben aus den Bereichen Produktion, Instandhaltung und Arbeitsvorbereitung in der Metall- und Elektroindustrie erstellt und diese in ein webbasiertes Instrument übersetzt. Der fachliche Bereich der Metall- und Elektroindustrie ist nach Arbeitsfeldern, Teilarbeitsfeldern, Aufgaben Gruppen und einzelnen Aufgaben gegliedert. Aufgaben, die die Nutzerinnen und Nutzer schon einmal bearbeitet haben und auch heute noch bearbeiten könnten, werden mittels einer Selbsteinschätzung erfasst (vgl. AgenturQ 2015). Für An- und Ungelernte, Arbeitssuchende und Fachkräfte in der Metall- und Elektroindustrie ist das Instrument geeignet, um Kenntnisse, die in diesem Tätigkeitsfeld erforderlich sind, festzustellen und zu dokumentieren. Fähigkeiten und Fertigkeiten werden hier nicht in den Blick genommen.

Ein weiterer Kompetenzerfassungsansatz wird im Projekt *ValiKom* entwickelt und erprobt. Das Verfahren hat zwei wesentliche Ausgangspunkte: Erstens werden Erfahrungen aus der sogenannten Qualifikationsanalyse aufgenommen, die vor allem dazu dient, die Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse bei fehlenden Dokumenten zu unterstützen. Zweitens unterteilt sich das Verfahren in Orientierung an der EU-Ratsempfehlung in vier Schritte: In der Phase der Identifikation soll zuerst ein Beratungsgespräch stattfinden, das Informationen zum Verfahren, den benötigten Dokumenten und dem passenden Referenzberuf liefert. Im Rahmen der Dokumentation werden, zweitens, ein Bilanzierungsbogen, der einen Überblick über berufsrelevante Kompetenzen gibt, und ein Selbsteinschätzungsbogen, der die erworbenen Kompetenzen mit Bezug auf den gewählten Referenzberuf reflektiert, erstellt. Im dritten Schritt, der Bewertung, soll eine Fremdbewertung durch berufsfachliche Expertinnen und Experten, z.B. auf Basis einer Arbeitsprobe oder eines Fachgesprächs erfolgen. Das

Verfahren soll schließlich, viertens, mit der Zertifizierung abgeschlossen werden (vgl. Gesellschaft zur Förderung der Weiterbildung im Handwerk 2017). ValiKom ist dafür geeignet, Kompetenzen, die abseits formaler Bildungsprozesse erworben wurden, zu erfassen. Ein Methoden-Mix aus Selbst- und Fremdeinschätzung soll zu einer umfassenden Berücksichtigung von Lernergebnissen führen. Unklar ist allerdings, wie praktikabel das Verfahren in der Anwendung ist, weil es noch keine empirischen Informationen zur Dauer des Verfahrens, zum Aufwand für die Ziel- und Beratungspersonen und zu den Kosten gibt. Außerdem ist noch die Reliabilität des Instruments zu prüfen, damit bei zwei gleich kompetenten Personen auch die gleichen Resultate registriert und zertifiziert werden.

4. Kompetenzen werden bei der *Kompetenzbilanzierung* mit dem Ziel der Weiterentwicklung und der Anleitung von Selbstreflexion erfasst. Hierzu zählen auch *Empowerment-Ansätze*, die den einzelnen Menschen und dessen persönliche Entwicklung in den Vordergrund stellen und das Selbstbewusstsein der Klientinnen und Klienten stärken wollen, indem ihnen ihre Potenziale und Kompetenzen bewusst gemacht werden (vgl. Döring, Müller & Neumann 2015). Manchmal werden auch vorhandene Instrumente um solche Funktionen erweitert.

Im Rahmen von *AiKomPass* gibt es etwa die Möglichkeit, sich ein Gesamtprofil und eine grafische Darstellung der eigenen Kompetenzen aufzeigen zu lassen. Das Instrument hat daher nicht nur die Funktionen des Empowerments und der Kompetenzfeststellung, sondern verfolgt auch das Ziel einer transparenten *Kompetenzbilanzierung*. Das Software-Tool des Instruments *AiKomPass* erfasst neben der Beherrschung typischer Arbeitsaufgaben aus der Produktion, Instandhaltung und Arbeitsvorbereitung in der Metall- und Elektroindustrie auch andere Kompetenzen: In der Darstellung des Lebenslaufs ist dem Nutzer die Möglichkeit gegeben, seine Schul- und Berufsbildung, Berufserfahrung und Weiterbildungen einzutragen, der Bereich der fachlichen Kompetenzen, die in Branchen außerhalb der Metall- und Elektroindustrie erworben wurden, wird durch Abfrage berücksichtigt und in einem Online-Tool können noch Sprach- und IT-Kenntnisse und Kompetenzen aus Freizeitbetätigungen hinzugefügt werden. Die Nutzungsmöglichkeiten des dabei entstehenden Bilanzierungsbogens sind vielfältig. Neben der Sichtbarmachung von Kompetenzen kann er für eine berufliche Weiterbildung oder als zusätzliche Informationsquelle in Bewerbungen genutzt werden. Außerdem ist die Möglichkeit der betrieblichen Nutzung bei der Personaleinsatzplanung oder als Grundlage für Berufs-, Arbeits- oder Ausbildungsprofile in Unternehmen gegeben (vgl. AgenturQ 2015). Die individuellen Nutzungsmöglichkeiten sind zwar vielfältig, aber das Instrument muss erst noch auf seine Validität weiter geprüft werden, um eine breite Verwertbarkeit zu erreichen.

Weitere Beispiele für Kompetenzbilanzierungsverfahren sind der *ProfilPass* und das sich noch im Entwicklungsstadium befindende Verfahren *KomBiA*. Beim

ProfilPass handelt es sich um ein ressourcen- und stärkenorientiertes Instrument, das biografische Daten, bisherige Tätigkeiten, individuelle Kompetenzen und weitere Entwicklungsschritte berücksichtigt. Als Endprodukt wird ein umfassendes und kompaktes Profil des Nutzers bzw. der Nutzerin generiert, das weiterverwendet werden kann. Sprachliche Barrieren und ein hoher Zeitaufwand engen die Praktikabilität dieses Verfahrens jedoch ein (vgl. Döring, Müller & Neumann 2015). Bei *KomBiA* geht es um die Kompetenzbilanzierung bei älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in den Bereichen der Altenpflege und im Maschinen- und Anlagenbau. Altersspezifisches Erfahrungswissen, Motivationslagen und Qualifikationsaspekte sollen mit aktuellen betrieblichen Anforderungen verknüpft werden. Als Produkt soll dabei ein individualisiertes Kompetenzbilanzprofil erstellt werden, das formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen miteinander verknüpft (vgl. HeurekaNET 2017).

5. Die *Kompetenzmessung* ist auf die Messung, Beurteilung und den Vergleich von Kompetenzen fokussiert. Die Testverfahren können dabei papier- oder computerbasiert sein. Im Rahmen der ASCOT-Forschungsinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wurden Kompetenzen von Auszubildenden computergestützt gemessen. Die Grundlagen dabei waren realitätsnahe Abbildungen beruflicher Arbeits- und Geschäftsprozesse, die sich an der beruflichen Praxis und an curricularen Rahmenbedingungen orientieren (Simulationen). Die erworbenen Kompetenzen wurden z.B. mittels Videovignetten und video-basierten Problemsituationen erfasst (vgl. BMBF 2015). Ein valides und reliables Testverfahren wurde auf diesem Wege z.B. für die Altenpflege geschaffen (vgl. Döring & Wittmann 2018; Döring u.a. 2016). Weitere Beispiele für Kompetenzmessungen sind etwa der vom Bayerischen Staatsministerium für Wirtschaft und Medien, Energie und Technologie und von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (vbw) geförderte *IdA KompetenzCheck* als auch das gemeinsame Projekt *MySkills* der Bundesagentur für Arbeit (BA) und der Bertelsmann Stiftung.

Der *IdA KompetenzCheck* ist an beruflich vorqualifizierte Asylbewerber und Flüchtlinge gerichtet und soll frühzeitig bereits vorhandene berufliche, aber nicht formal erworbene Kompetenzen feststellen und zur passgenauen und branchenspezifischen Vermittlung in Weiterbildung oder Beschäftigung beitragen. Es wurden online-basierte Tests in vier beruflichen Bereichen (Metall, Elektro, Logistik sowie Garten- und Landschaftsbau) und vier Sprachen entwickelt, die durch eine papier-basierte Fassung ergänzt wurden. Die Testinhalte wurden unter Mitarbeit berufsfachlicher Expertinnen und Experten ausgearbeitet und videobasiert umgesetzt. Sie umfassen kognitive Wissensbestände, Kenntnisse über Vorgaben und technische Abläufe, Prozessverständnis und sicherheitsrelevantes Verhalten, um Fach- und Methodenkompetenzen zu erfassen. Testpersonen werden mit typischen Handlungsfeldern eines Berufsbildes konfrontiert. Zu jedem Handlungsfeld wird dann eine Reihe von handlungsrelevanten Fragen präsentiert, deren Beantwortung Rückschlüsse auf die Ausprägung

der Kompetenz im jeweiligen Handlungsfeld ermöglicht. Auf diese Weise erlaubt es der Test für ausgewählte deutsche Referenzberufe die Kompetenzen der Testteilnehmenden zu erfassen. Für den Bereich Metall wird anhand einer Stichprobe von 162 Geflüchteten behauptet, dass der Test reliable und valide Ergebnisse erzielen kann, die durchweg positiv mit Berufserfahrung korrelieren. Damit wäre der IdA KompetenzCheck ein geeignetes Instrument, um abseits formaler Bildungsprozesse erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Zielgruppe zu ermitteln, da das Instrument, soweit es im Rahmen der vorhandenen Sprachvarianten angewandt werden kann, keine Deutschkenntnisse voraussetzt (vgl. Fischer, Hecker & Pfeifer 2019; Döring & Kreider 2017; Döring 2016).

In MySkills werden ebenfalls non-formal und informell erworbene Kompetenzen mittels technologiebasierter Testverfahren erhoben. Für 30 Berufe wurden online-basierte Tests in sechs Sprachen bild- und videobasiert entwickelt. MySkills richtet sich ebenfalls an Asylsuchende und Flüchtlinge und zusätzlich an inländische Geringqualifizierte. Ähnlich wie der IdA KompetenzCheck birgt es ein großes Potenzial für die Messung von Kompetenzen, die auf non-formalem oder informellem Wege erworben wurden, und bietet Unterstützung bei der Arbeitsmarktintegration von Asylsuchenden und Flüchtlingen. Die Vorteile von Kompetenzmessungen mit computerbasierten Simulationen bestehen in der Skalierbarkeit der Resultate, dem Handlungsbezug und der Authentizität der Aufgaben; Nachteile liegen (noch) in der Abhängigkeit von zumindest elementaren IT-Kompetenzen, der fehlenden Erfassung der Motorik, der Sprachbasierung, der Kulturspezifität und der zum Teil aufwendigen Validierung (vgl. Fischer, Hecker & Pfeifer 2019; Döring & Kreider 2017; Deutscher & Winther 2018, S. 324 ff.; Döring 2016).

6. Schließlich existieren noch Verfahren der *Kompetenzzuordnung*. Diese weisen Kompetenzen oder Qualifikationen auf einer Systemebene zu. Der DQR ist etwa ein Instrument zur Einordnung von überwiegend formal erworbenen Qualifikationen im Rahmen des deutschen Bildungssystems (vgl. DQR-Büro 2019).

In Abhängigkeit von den Zielen und Funktionen der Kompetenzerkennungsverfahren kommen *Methoden* zum Einsatz, die abseits formaler Bildungsprozesse erworbene Kompetenzen erfassen sollen. Im Folgenden werden gängige Methoden der Kompetenzerkennung erläutert und ihre Stärken und Schwächen diskutiert:

1. Die *Dokumentenprüfung* ist eine Methode, die bei Gleichwertigkeitsprüfungen oder im Rahmen von Kompetenzzuordnungen angewendet wird. Prominent ist ihre Anwendung bei der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse. Dabei werden etwa anerkannte und bescheinigte Qualifikationen durch Fachexpertinnen und Fachexperten ausgewertet. Im Hinblick auf Inhalte und Vermittlungsdauer der Ausbildungsinhalte wird anschließend die formale Gleichwertigkeit mit deutschen Abschlüssen festgestellt oder abgelehnt (vgl. Döring 2016). Die

Dokumentenprüfung ist eine amtlich anerkannte Methode und ermöglicht einen schnellen Arbeitsmarkteinstieg. Jedoch ist sie vor allem für die Erkennung und Anerkennung formal erworbener Kompetenzen geeignet. Bei non-formal erworbenen Kompetenzen kann man die Dokumentenprüfung nur anwenden, sofern die non-formal erworbenen Kompetenzen bescheinigt wurden. Informelles Lernen kann diese Methode jedoch nicht oder nur in Randbereichen erfassen, weil Dokumente, aus denen sich Lernprozesse oder Lernergebnisse analysieren lassen würden, erst gar nicht existieren. Dieses Lernen geschieht en passant in anderen Kontexten, die zudem auch nicht schriftliche Beschreibungen ihrer Inhalte und Prozesse haben (vgl. Döring & Kreider 2017).

2. Der große Vorteil von *Arbeitserprobungen* unter Fremdbewertung besteht darin, dass man hier nicht nur reines Fachwissen abfragt, sondern auch Personal-, Methoden- und Sozialkompetenzen beobachtend erschließen kann. Die Arbeitsprobe ist individuell zurechenbar und kann nicht nur auf die Zielperson, sondern auch auf die Bedürfnisse des potenziellen Betriebs zugeschnitten werden. Was auf der einen Seite vorteilhaft ist, kann sich auf der anderen Seite aber auch als Nachteil herausstellen. Die Bewertung der Arbeitsprobe erfolgt subjektiv, weshalb es nicht sichergestellt ist, dass zwei fachlich gleich geeignete Teilnehmer das gleiche Ergebnis erhalten. Somit liefert die Arbeitsprobe kein beliebig reproduzierbares Resultat und die Flächenumsetzung ist aufgrund des hohen Aufwands schwierig. Sie ist als Instrument etwa in *ValiKom* verortet (vgl. Gesellschaft zur Förderung der Weiterbildung im Handwerk 2017).
3. Bei der *Selbsteinschätzung* bewertet die zu untersuchende Person selbst ihre Kompetenzen. Die methodische Vorgehensweise findet eine breite Anwendung im Rahmen von Kompetenzerkennungsverfahren. Der Vorteil ist, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer womöglich selbst am besten wissen, welche beruflichen Tätigkeiten und Aufgaben sie ausgeführt haben bzw. bewältigen können. Manchmal bereitet es aber Schwierigkeiten, dieses Wissen abrufen zu können, sodass es sich als erforderlich erweist, Anhaltspunkte zu geben. Problematisch ist allerdings, dass die so erhaltenen Angaben nicht überprüft werden können und somit die Methode keine Validität beanspruchen kann. Für eine Selbsteinschätzung ist des Weiteren ein gewisses Abstraktionsvermögen Voraussetzung. Außerdem können zwar im Rahmen der Selbsteinschätzung Methoden- und Sozialkompetenz angerissen werden. Dies ist jedoch weit entfernt von einer objektiven Einschätzung solcher Kompetenzen durch Messungen, die zudem noch einige Entwicklungsaufgaben haben. In *AiKomPass* werden die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im fachlichen Bereich der Metall- und Elektroindustrie erfasst, indem die Teilnehmenden Aufgaben auswählen, die sie schon einmal bearbeitet haben und auch heute noch bearbeiten könnten (vgl. AgenturQ 2015). Auch in *KomBIA* sollen ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ihre Kompetenzen selbst einschätzen (vgl. HeurekaNET 2017). Im Rahmen von *ValiKom* füllen die Teilnehmenden in der Phase der Dokumentation neben einem Bilanzierungsbogen auch einen Selbsteinschätzungsbogen aus,

welche zur Reflexion der erworbenen Kompetenzen dienen sollen (vgl. Gesellschaft zur Förderung der Weiterbildung im Handwerk 2017).

4. Der größte Vorteil von *Testverfahren* ist, dass hier gleichzeitig Objektivität, Reliabilität und Validität sichergestellt werden können. Sie sind oft einfach durchzuführen, beanspruchen nur eine relativ kurze Dauer und können breit in der Fläche eingesetzt werden. Jedoch messen sie selten Sozialkompetenz und nur teilweise die Methodenkompetenz, weil hier die wissenschaftliche Fundierung erst noch zu weiten Teilen geleistet werden muss, auch wenn es etwa bei technologiebasierten Verfahren im kaufmännischen Bereich Erfahrungen mit der Messung von Sozialkompetenz bspw. mittels der Auswertung von geschriebenen E-Mails gibt. Sie erfordern zudem ein technisches Know-how in der Testdurchführung und gehen manchmal mit einer aufwendigen Testinfrastruktur einher. Im Rahmen des *IdA KompetenzChecks* kommt etwa ein computerbasiertes Testverfahren zum Einsatz. Unter Mitarbeit von berufsfachlichen Expertinnen und Experten wurden zunächst inhaltliche Fragen entwickelt, die durch Bild- und Filmmaterial unterstützt werden. Auch ASCOT-Projekte und *MySkills* greifen auf technologiebasierte Testverfahren zurück (vgl. BMBF 2015; Döring & Kreider 2017).
5. Einige Ansätze, wie beispielsweise das Verfahren *ValiKom*, greifen nicht nur auf eine methodische Vorgehensweise der Kompetenzerkennung zurück, sondern verwenden einen *Methoden-Mix*, um so die Vorteile gängiger Methoden zu nutzen und deren Nachteile zu kompensieren (vgl. Gesellschaft zur Förderung der Weiterbildung im Handwerk 2017).

Die Erkennung der Kompetenzen, die auf non-formalem oder informellem Wege erworben wurden, ist ein wichtiger Schritt, um auf non-formal und informell erworbenes Wissen, Fertigkeiten und Kenntnisse zugreifen zu können, weil sie Transparenz zu vorhandenen Kompetenzen schaffen. Allerdings ist die Kompetenzerkennung nur der erste Schritt in einem langen Prozess. Denn das Erkennen von Kompetenzen generiert an sich noch keinen verwertbaren Nutzen für die Teilnehmerin oder den Teilnehmer auf dem Arbeitsmarkt. Der viel wichtigere Schritt schließt sich der Kompetenzerkennung an und betrifft das Anerkennen non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Eine Brücke zwischen beidem bildet die Kompetenzentwicklung, die Kompetenzen ergänzen kann.

4 Kompetenzanerkennung

Im Folgenden werden Wege der Anerkennung von Kompetenzen vorgestellt. Im Besonderen wird auch dabei auf Anerkennungsmöglichkeiten für non-formal und informell erworbene Kompetenzen eingegangen. Für die Anerkennung formal erworbener Kompetenzen gibt es bereits eine Reihe von Möglichkeiten, die nach individuellen und systemischen Ansätzen zu unterscheiden sind (vgl. Abbildung 3).

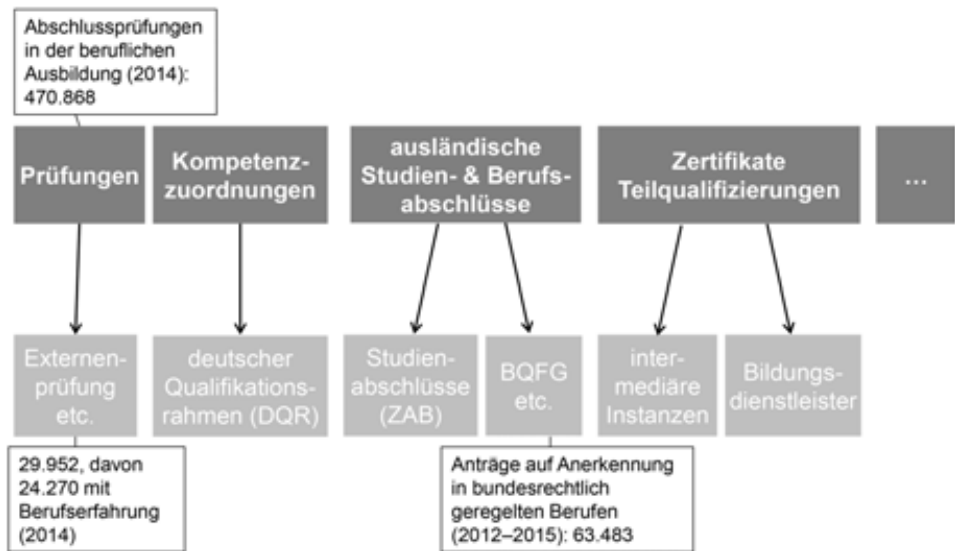


Abbildung 3: Verfahren der Kompetenzanerkennung in Deutschland

Auf der *individuellen Ebene* haben in Deutschland vor allem zwei Ansätze eine herausragende Bedeutung. Neben den „klassischen“ Abschlussprüfungen in der beruflichen Ausbildung kann bei Vorhandensein einschlägiger Berufserfahrung in dem jeweiligen Ausbildungsberuf eine Externenprüfung abgelegt werden (vgl. Annen & Schreiber 2011). Im Gesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen (BQFG) sind zudem die Richtlinien für ausländische Berufsabschlüsse festgehalten. Das Verfahren *ValiKom* vereinigt schließlich Elemente dieser beiden Ansätze. Kompetenzen werden mit ihm nicht nur erkannt, sondern auch anerkannt. So soll in der vierten Phase des Verfahrens, der Zertifizierung, ein Validierungszertifikat generiert werden, das die volle bzw. teilweise Gleichwertigkeit mit dem gewählten Referenzberuf bescheinigt (vgl. Gesellschaft zur Förderung der Weiterbildung im Handwerk 2017).

Auf der *systemischen Ebene* werden Kompetenzen und Qualifikationen mithilfe des DQR dem deutschen Bildungssystem zugeordnet. Die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen hat im Rahmen des DQR noch keine Gleichwertigkeit zur Anerkennung formaler Kompetenzen erhalten. Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die außerhalb formaler Bildungsprozesse erlangt wurden, sollen aber in Zukunft verstärkt bei diesen Zuordnungen Berücksichtigung finden.

Verfahren, die vor allem Ergebnisse formalen Lernens anerkennen, beziehen sich damit stets auf Gesamtkonstrukte. Das entspricht auch ihrer Logik, weil unterhalb des Berufsabschlusses hier nichts zählen soll. Es stellt sich jedoch die Frage, ob eine analoge Übertragung auf die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen sinnvoll ist. Beim Lernen abseits formaler Bildungsprozesse ist es eher wahrscheinlich, dass man – bezogen auf ein Gesamtkonstrukt – nur Teile von

Kompetenzen erlangt, weil man in der beruflichen Praxis nur in einem bzw. einigen, aber nicht in allen Bereichen entsprechende Erfahrungen sammeln konnte. Praktische Tätigkeiten sind zudem auch nicht unbedingt mit „Berufen“ identisch. So könnte es zielführend sein, bei der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen sogenannte „Teilqualifikationen“ zu betrachten. Dies schafft eine belastbare Basis, die ggf. den Bedarf von Qualifizierungen in den fehlenden Teilqualifikationen sichtbar macht und, sofern die Möglichkeit besteht, zu einem Einsatz am Arbeitsmarkt im Rahmen dieser Teilqualifikation befähigt. Dafür gibt es schon eine ganze Reihe von Ansätzen, die aber allesamt mehr auf Qualifizierungen als auf Kompetenzerkennungen und -anerkennungen abheben. Dies mag vor allem mit den Geschäftsinteressen der Akteure zusammenhängen, denn die entsprechenden Initiativen sind vor allem von Bildungsdienstleistern geprägt. Beispiele sind etwa die „Arbeitgeberinitiative Teilqualifikationen“ oder die Pilotinitiative des Deutschen Industrie- und Handelskammertages „Zertifizierung von Teilqualifikationen“. Hier werden auch Kompetenzfeststellungen mittels Teilqualifizierungen in sieben Berufen entwickelt und erprobt. Die Ergebnisse der Initiative fielen bisher, nach eigenen Angaben, positiv aus. Jede(r) zweite Teilnehmerin oder Teilnehmer gab an, eine Beschäftigung in Aussicht zu haben. Die Verantwortlichen kamen zu dem Schluss, dass bundesweite Teilqualifizierungen ein geeignetes Instrument für eine dauerhafte Eingliederung von gering qualifizierten Personen seien (vgl. DIHK 2013).

Auch der *IdA KompetenzCheck* und *MySkills* haben Anknüpfungspunkte zum Teilqualifizierungskonzept. Der *IdA KompetenzCheck* generiert am Ende eine Teilnahmebestätigung, die der Nutzerin und dem Nutzer eine fachliche Standortbestimmung zertifiziert. Diese ist in Teilabschnitte unterteilt, für die jeweils ausbaufähige, grundlegende oder ausgeprägte Kompetenzen bescheinigt werden. Abschließend wird eine Empfehlung gegeben, ob nach Einarbeitung ein betrieblicher Einsatz möglich ist oder ob Weiterbildungsmaßnahmen oder bei entsprechendem Interesse eine Ausbildung empfohlen werden. Im Rahmen von *MySkills* wird am Ende des technologiebasierten Testverfahrens ebenfalls ein Testergebnis generiert. Es wird nach Handlungsfeldern und einer dreistufigen Kompetenzeinschätzung unterteilt. Im Anschluss wird eine Aussage zur Einsatzfähigkeit in den jeweiligen Handlungsfeldern gemacht, die eine Anschlussfähigkeit an weiterführende Angebote erlaubt. Das Testergebnis könnte verschiedenen Personengruppen einen Nutzen bringen: Die Teilnehmerinnen und Testteilnehmer erhalten eine Einschätzung ihrer vorhandenen, arbeitsbezogenen Fachkompetenzen und ihre Verortung im deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarktsystem. Vermittlungskräfte der Agenturen für Arbeit können auf die im IT-System gespeicherten Testergebnisse zurückgreifen, diese als Entscheidungshilfe für weitere Maßnahmen nutzen und somit zielgerichtet beraten. Außerdem generiert das Testergebnis einen Nutzen für die Unternehmen, soweit sie Kenntnis davon erlangen dürfen. Sie könnten Aufschluss über die Einsatzmöglichkeiten der Bewerberinnen und Bewerber erhalten und insoweit von zielgerichteten Vermittlungsvorschlägen profitieren. Die Nutzungsmöglichkeiten des Testergebnisses könnten analog auf allgemeine Zertifikate übertragen werden. Die Validität, Re-

liabilität und Objektivität solcher Testungen bedarf jedoch noch genauerer Untersuchungen. Zudem müsste für all das überhaupt erst noch eine ordnungspolitische Rahmung geschaffen werden, und selbst das würde eine Akzeptanz am Arbeitsmarkt immer noch sicherstellen (vgl. Döring 2016).

5 Forschungs- und Entwicklungsbedarf

Auch wenn einige Akteure aus Fachöffentlichkeit und Politik die Ansicht vertreten, es sei schon viel für die Kompetenzerkennung und -anerkennung getan worden, befindet man sich doch eher am Anfang des Weges. Zwar gibt es eine Reihe von Instrumenten, Verfahren und Ansätzen, die sich zum Ziel setzen, Kompetenzen zu erkennen, die außerhalb formaler Bildungsprozesse erworben wurden. Allerdings scheint es eher so, dass an vielen Stellen parallel gearbeitet wird, ohne dass die einzelnen Ansätze zu einem Gesamtkonzept der Kompetenzerkennung integriert werden. Mit der Kompetenz(an)erkennung hat sich bisher ohnehin nur eine vergleichsweise kleine Gruppe von Fachleuten auseinandergesetzt. Auch daher herrscht im Rahmen der Erkennung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen noch weiterer Bedarf an *Entwicklungsarbeit* (vgl. Abbildung 4).

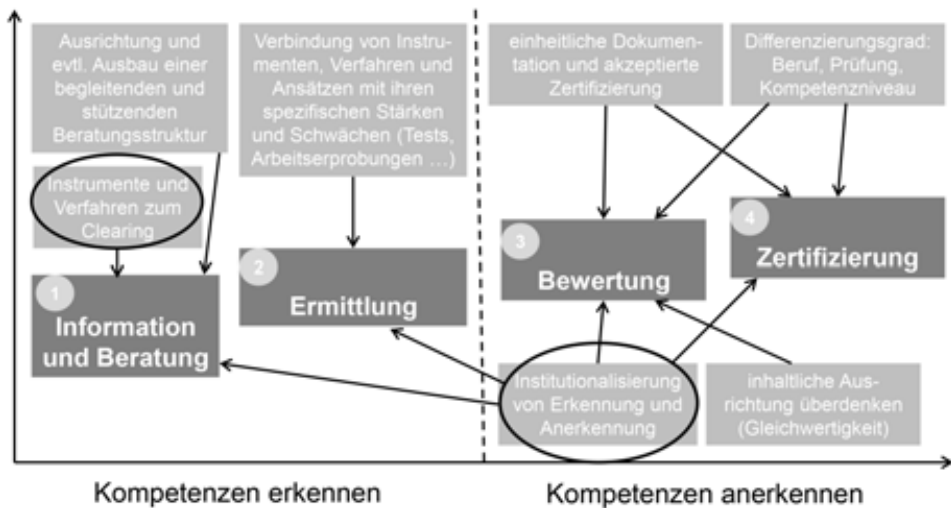


Abbildung 4: Entwicklungsbedarf bei der Kompetenzerkennung in Deutschland

Es besteht jedoch ein breiter Konsens über die Öffnung des BQFG und die Integration non-formalen und informellen Lernens in die Richtlinien des DQR. Insofern wird von reglementierenden Stellen eine Reformrichtung angedacht. Die Bedeutung der Kompetenzen jenseits formaler Bildungsprozesse ist also der Fachöffentlichkeit und auch den politischen Akteuren bewusst. Kompetenzerkennung und Kompetenzanerkennung sind dabei nicht voneinander zu trennen, wenn man non-formales und informelles Lernen erfolgreich in das Bildungssystem integrieren möchte. An mehreren Stellen des Prozesses herrscht dafür jedoch noch Entwicklungsbedarf:

- *Support-Struktur*: Die Kompetenzerkennung braucht eine stützende und begleitende Beratungsstruktur, die den teilnehmenden Akteuren Informationen liefert und sie qualifiziert berät, weil es sich letztlich um eine erläuterungsbedürftige Dienstleistung handelt.
- *Pluralität mit Verbindungen*: Zum Clearing sind zunächst Instrumente und Verfahren einzusetzen, die in einer ersten Stufe des *Kompetenzerkennungsprozesses* angewandt werden. Darauf aufbauend kommt es zum Einsatz von Instrumenten, Verfahren und Ansätzen zur *Kompetenzermittlung*. Eine Voraussetzung hierfür ist, dass die Vielzahl an Kompetenzerkennungsverfahren in einem übergeordneten Konzept systematisiert werden, denn es gibt schon jetzt Parallelen und Überschneidungen innerhalb der entwickelten Instrumente und Verfahren. Einige Ansätze werden auf Bundes- und gleichzeitig auf Landesebene entwickelt und es herrscht Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Förderprogrammen. Diese gilt es abzubauen, indem man unter den Instrumenten und Verfahren eine Verbindung schafft, die es ermöglicht, Erfahrungen auszutauschen, voneinander zu lernen und Stärken und Schwächen zu nivellieren. Im Endeffekt wird es keinem der beteiligten Akteure nutzen, intransparente Parallelstrukturen aufzubauen, auch wenn dauerhaft von einer pluralen Landschaft ausgegangen werden muss.
- *Vereinheitlichung der Dokumentation*: Im Rahmen der Kompetenzanerkennung gilt es, eine einheitliche Dokumentation der Zertifizierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zu schaffen.
- *Ansatz*: Grundlage für alle weiteren Prozesse ist jedoch die Institutionalisierung der Kompetenzerkennung und -anerkennung von Ergebnissen non-formalen und informellen Lernens. Abseits formaler Bildungsprozesse erworbene Kompetenzen gilt es nach ihrem Niveau zu bestimmen bzw. zu bewerten. Man muss überdenken, ob Bildungszertifikate des deutschen Bildungssystems, die aus formalen Bildungsprozessen mit ihren Gesamtkonstrukten der jeweiligen Berufe stammen, das richtige Mittel zur Bescheinigung sind. Die Zertifizierung von Teilqualifikationen weist in eine andere Richtung, ist aber auch noch nicht ausgereift, da sie ebenfalls auf formale Bildungsabschnitte und Qualifikationen statt Kompetenzen ausgerichtet ist.
- *Kooperationen für Transparenz*: Analog zu intransparenten Parallelstrukturen in der Kompetenzerkennung keimt auch das Problem der Akzeptanz von Zertifikaten unterschiedlicher Akteure auf. Um Personen nach dem Durchlaufen von

Kompetenzerkennungs- und -anerkenntnisverfahren in eine nachhaltige Beschäftigung vermitteln zu können, muss eine durchgeführte Kompetenzbewertung von den unterschiedlichen Akteuren am Arbeitsmarkt zuallererst akzeptiert werden. Statt des Aufbaus konkurrierender Parallelstrukturen bei der Entwicklung von Verfahren und Instrumenten zur Erkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen schaffen erst Kooperationen eine substantielle Basis für Durchlässigkeit und eine nachhaltige Integration in den deutschen Arbeitsmarkt.

Obwohl oben der Forschungs- und Entwicklungsstand in diesem Feld gewürdigt worden ist, müssen doch noch erhebliche Forschungsdefizite konstatiert werden, die angesichts der bildungspolitischen Debatten erstaunlich sind:

- Hinsichtlich der *Wirksamkeit der Kompetenzerkennung und -anerkennung* gibt es in Deutschland nur wenige empirische Hinweise, die sich etwa auf die Struktur der betrieblichen Verwendung oder die Anerkennung von Berufsabschlüssen beziehen. Dies mag verständlich sein, da es solche Systeme ja überhaupt erst in Ansätzen gibt; andererseits werden Zugänge wie der der „Teilqualifikationen“ von immer mehr Akteuren gepusht, ohne dass es einen belastbaren Nachweis ihrer Wirksamkeit gibt. So haben wir bis dato über nachhaltige Beschäftigungs- und Karriereförderung oder über Komplettierungsbemühungen noch keine wissenschaftlich gesicherten Ergebnisse. Erste Hinweise dazu aus Auftragsforschungsprojekten reichen nicht aus.
- Die Leistungen der Ansätze zur *Beschäftigungswirksamkeit* der geschilderten Verfahren sind nicht erforscht und nur schwer einschätzbar. Es scheint jedoch, dass es unterhalb traditioneller Berufsabschlüsse viel Potenzial an arbeitsmarkt-relevanten Kompetenzen gibt. Dies wird jedoch in seiner Entwicklung durch ordnungspolitisch inspirierte Maßnahmen eher behindert als gefördert. Eine analoge Entwicklung gibt es beim „Bildungsexport“, bei dem die angelsächsischen Länder durch die großzügige Ausgabe von Zertifikaten reüssieren, während Deutschland mit seinem sperrigen Systemexport-Gedanken viele Marktchancen zu verschlafen scheint.
- Ansätze zur *Kompetenzmessung* versprechen ein hohes Potenzial zur Kompetenzerkennung, gerade wenn sie computerbasiert sind und mit Simulationen arbeiten; andererseits sind sie aber bei Weitem noch nicht ausgereift und die Liste des Forschungsbedarfs ist lang (vgl. z.B. für die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten Deutscher & Winther 2018, S. 335 f.).

6 Fazit

Sogenannte „Randgruppen“ des Arbeitsmarktes wie Migrantinnen und Migranten, Asylsuchende und Flüchtlinge, aber auch Geringqualifizierte und Langzeitarbeitslose haben im Rahmen beruflicher Tätigkeiten in Deutschland oder auch in ihren Herkunftsländern Erfahrungen sammeln können, die höchst selten eine formale Anerkennung im Sinne des deutschen Bildungssystems finden und somit auf dem

Arbeitsmarkt nicht ohne Weiteres verwertbar sind. Dieser ist insgesamt auf Zertifikate formaler Bildungsprozesse orientiert. Die Erkennung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen betrifft aber nicht nur diese sogenannten „Randgruppen“, sondern hat im Hinblick auf den zunehmenden Fachkräftemangel eine große Bedeutung für die gesamte Ökonomie, den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft, weil viele Kompetenzen in einer Erwerbsbiografie erworben, aber nicht einfach in einzelnen Berufsabschlüssen nachgewiesen werden. Betrieben und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern bleiben daher viele Nutzungsmöglichkeiten verborgen. Daher findet die Diskussion zu abseits formaler Bildungsprozesse erlangter Kompetenzen längst nicht mehr nur in der Fachöffentlichkeit, sondern auch auf politischer Ebene statt. Ausgehend von der EU-Ratsempfehlung, non-formales und informelles Lernen zu identifizieren und anzuerkennen, wird der Sachverhalt nun auch national thematisiert.

In bildungspolitischen Initiativen entstand in den letzten Jahren eine Vielzahl von Instrumenten, Verfahren und Ansätzen, die sich mit der *Erkennung* von non-formal und informell erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten befassen. Diese können nach ihren Zielen und Funktionen systematisiert werden. So gibt es neben Potenzialanalysen und Kompetenzzuordnungsverfahren Ansätze zur Kompetenzfeststellung, Kompetenzerfassung und Kompetenzmessung. Im Rahmen dieser Verfahren wird auf methodische Vorgehensweisen der Dokumentenprüfungen, Arbeitsproben, Selbsteinschätzungen und computerbasierte Testverfahren zurückgegriffen. Bei der Verwendung von Methoden, die keine zuverlässigen Resultate garantieren, empfiehlt es sich, sie mit anderen Methoden zusammenzuführen und zu kombinieren, um die jeweiligen Schwächen soweit möglich zu kompensieren. In der Einordnungs- und Beurteilungspraxis gibt es keinen Mangel an Instrumenten und Verfahren zur Kompetenzerkennung. Eher besteht mittlerweile infolge der Expansion des Feldes schon eine gewisse Intransparenz. Seine wissenschaftliche Durchdringung ist aber noch deutlich unterentwickelt. Das gilt insbesondere für Verfahren der Kompetenzanerkennung, die sich nur abseits des Abgleichs mit formalen Berufsabschlüssen etwas etablieren konnten.

Die Ansätze und Debatten zur *Anerkennung* informell und non-formal erworbener Kompetenzen betreffen unterschiedliche Ebenen (Beschäftigungssystem, Arbeitsmarkt, Bildungsorganisation und Individuum). Dabei werden (oder sollen) im Kern nur Lernergebnisse formaler Bildungsprozesse anerkannt (werden), die eine Gleichwertigkeit zu Referenzberufen aufweisen. Dadurch beziehen sich Anerkennungen stets auf Gesamtkonstrukte. Die Wertigkeit von Teilfähigkeiten ist immer noch ungeklärt. Dies erscheint aber notwendig, weil am Arbeitsmarkt geforderte Tätigkeiten oft nicht mit dem Leistungsspektrum von Berufen zusammenfallen. Bei *AiKom* wird dies etwa mit der Definition von typischen Arbeitstätigkeiten reflektiert.

Reformbemühungen zur Kompetenzanerkennung auf der Systemebene orientieren sich an dieser Tatsache, wenn sie die Optimierung „untergesetzlicher“ Verfahren, die Öffnung des Regelansatzes nach BQFG, die Novellierung des BBiG mit Anrechnung validierter beruflicher Kompetenzen auf die externe Kammerprüfung

nach § 45 BBiG, ein „Weiterbildungsgesetz“ oder das „Recht auf Kompetenzerfassung“ vorschlagen. Neue Zertifizierungssysteme stehen dabei nicht im Mittelpunkt. Ohnehin müssten erst Transparenz und Akzeptanz neuer Zertifizierungen erreicht werden. So besteht wohl ein Konsens in der Systemausweitung, aber zugleich ein Dissens in ihrer Konzeption und Reichweite. Ein Systemwechsel nach dem Muster anderer Länder wird nicht diskutiert. Dagegen positionieren sich die Akteure nach Gesichtspunkten von Wirtschaftlichkeit und Ordnungspolitik, um die anstehenden Veränderungen für sich zu nutzen.

Kompetenzerkennung ohne eine entsprechende Anerkennung hat für das Ziel der Integration in den Arbeitsmarkt und zur Sicherung der gesellschaftlichen und ökonomischen Teilhabe nur marginalen Nutzen. Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die jenseits formaler Bildungsprozesse erlangt werden, können jedoch im Rahmen von Zertifizierungen anerkannt werden. Zertifikate sollten dabei informativen, selektiven und bewertenden Charakters sein, um eine breite Nutzung für alle beteiligten Akteure zu ermöglichen. Es gilt daher, sich vom Denken in Kategorien formaler Bildungszertifikate zu verabschieden und non-formal und informell erworbene Kompetenzen als „Teilqualifikationen“ zu bescheinigen. Dafür müssen aber die Konsequenzen geklärt werden, d. h. welche Beiträge dies zur nachhaltigen Beschäftigungssicherung und Anwendbarkeit leistet.

Beide, die Erkennung und die Anerkennung abseits formaler Bildungsprozesse erworbener Lernergebnisse, befinden sich zwar auf einem veränderten Weg in Deutschland, stehen allerdings noch am Anfang ihrer Entwicklung und sind in ihren möglichen Resultaten heute nur schwer zu prognostizieren. Es gibt Parallelen und Überschneidungen innerhalb der entwickelten Instrumente und Verfahren, die es abzubauen gilt. Im Rahmen der Kompetenzanerkennung sollten einheitliche Dokumentationen der Zertifizierung geschaffen und gegenseitig akzeptiert werden. Kooperationen sollten unter allen beteiligten Akteuren in Politik und Fachöffentlichkeit gestärkt werden, um das gemeinsame Ziel zu erreichen, Transparenz zu schaffen und die nachhaltige Integration von sogenannten „Randgruppen“ oder neuerdings auch von neu gewonnenen Fachkräften aus dem Ausland in den deutschen Arbeitsmarkt zu verwirklichen. Aber auch Kompetenzerkennung mit einer entsprechenden Anerkennung werden erst einmal relativ folgenlos bleiben, wenn sie nicht ein Begleitsystem mit Beratungsstrukturen haben und vor allem in ein System der Kompetenzentwicklung eingebettet sind, welches Ergänzungen und ein Upgrade der Kompetenzen ermöglicht. All dies kann aber nicht ohne eine weitere und bessere wissenschaftliche Fundierung geschehen. Es geht dabei nicht um einen Selbstzweck des Wissenschaftssystems, sondern um die seriöse Begründung von Erwerbsbiografien mit erheblichen Auswirkungen für Arbeitnehmer und Arbeitgeber. Dabei rücken Fragen der Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit in den Mittelpunkt. Für einen nachhaltigen Paradigmenwechsel in der Zertifizierung besteht Forschungsbedarf:

- Der Beruf ist mehr als eine Summe einzelner Qualifikationen. In seinen Kompetenzen ermöglicht er Beschäftigungsfähigkeit, Sinnstiftung und Motivation.

Können daher einzeln erkannte und dann eventuell noch ergänzte Teile dies auch leisten oder bleiben sie letztlich unterwertige Qualifikationssammlungen? Ist tatsächlich die Summe von zertifizierten Kompetenzteilen in doppelter Hinsicht identisch mit dem Beruf: Repräsentieren sie dasselbe Können und Wollen?

- Erhalten sie die gleiche Akzeptanz am Arbeitsmarkt?
- Sind die entwickelten Verfahren, Instrumente und Tests tatsächlich in ihren Ergebnissen seriös und robust? Letztlich müssen sie sich am Markt bewähren. Politische Lobbyarbeit verliert da ihre Kraft, wo sie nicht auf eine gute Qualität nachhaltig setzen kann.
- Kompetenzerkennung und -anerkennung bleiben nur eine Spielerei der Bildungspolitik oder ein Mittel des Geschäfts mit Zertifikaten, wenn sie nicht nur den Ist-Stand abbilden, sondern Kompetenzentwicklung ermöglichen. Anschlüsse für Beratung und Qualifizierung müssen aber in vielen Segmenten erst entwickelt und ihre Leistungen zur Beschäftigungsfähigkeit geprüft werden.

Die hier dargestellten Ansätze und Reformbemühungen können zwar der Einstieg in eine breite Nutzung fragmentierter Beschäftigungsfähigkeit sein, aber erstens ist noch nicht geklärt, ob dies wirklich eine zwangsläufige Konsequenz ist, und zweitens wäre man dann auch noch weit davon entfernt, weil ein solches System eigentlich noch nicht etabliert ist, sondern nur mögliche Grundlagen dafür gelegt sind. Allein die breite Umsetzbarkeit und Akzeptanz fehlen derzeit noch.

Literatur

- AgenturQ (2015). *AiKomPass. Handbuch. Ein Instrument zur Sichtbarmachung und Dokumentation von Kompetenzen für Beschäftigte der Metall- und Elektroindustrie*. Stuttgart.
- Annen, S. & Schreiber, D. (2011). Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung* (S. 135–155). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bauer, H. G. & Triebel, C. (2011). *KomBI Laufbahnberatung. Kompetenzorientiert. Biografisch. Interkulturell. Ein Arbeitsbuch*. Augsburg: Perform Partner.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012). *Erläuterungen zum Anerkennungsgesetz des Bundes*. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015). *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung (ASCOT). Ergebnisse und Bedeutung für Politik und Praxis*. Bonn.

- CDU, CSU und SPD (2013). *Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 18. Legislaturperiode*. Berlin.
- Daumann, V., Dietz, M., Knapp, B. & Strien, K. (2015). *Early Intervention – Modellprojekt zur frühzeitigen Arbeitsmarktintegration von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern. Ergebnisse der qualitativen Begleitforschung*. In: IAB-Forschungsbericht, H. 3. Nürnberg.
- Deutsche Industrie- und Handelskammer (2013). *Zertifizierung von Teilqualifikationen – eine Pilotinitiative der IHK-Organisationen*. Berlin.
- Deutscher, V. & Winther, E. (2018). Verfahren zur Erfassung von im Ausland formal und informell erworbener beruflicher Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung: Potentiale und Grenzen technologiebasierter Arbeitsplatzsimulationen. In D. B. Maehler, A. Shajek & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Diagnostik bei Migrantinnen und Migranten. Ein Handbuch* (S. 317–338). Göttingen: Hogrefe.
- Döring, O. (2016). *Kompetenzfeststellungen: aktuelle Projekte und bildungspolitische Initiativen*, Vortrag am 8. November. Berlin.
- Döring, O. & Hauck, S. (2017). Kompetenzen von Asylsuchenden und Flüchtlingen: Erfassung und Entwicklung für die Arbeitsmarktintegration. In U. Gross-Dinter, F. Feuser & C. Ramos Méndez-Sahlander (Hrsg.), *Zum Umgang mit Migration: Zwischen Empörungsmodus und Lösungsorientierung* (S. 25–46). Bielefeld: transcript.
- Döring, O. & Kreider, I. (2019). Erkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen: Stand der Debatte, aktuelle Ansätze zur Kompetenzerkennung und ihre Beiträge für die Kompetenzanerkennung. In *Dokumentation der Hochschultage 2017 des Workshops „Anerkennungsorientierte Kompetenzerfassung im betrieblichen Kontext“*. Verfügbar unter: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultagebk/2017beitraege/WS_o7_Erkennung_non-formal_und_informell_erworbener_Kompetenzen_Drining_Kreider.pdf, 2017 [Letzter Zugriff am 1.3.2017].
- Döring, O., Müller, B. & Neumann, F. (2015). *Potenziale erkennen – Kompetenzen sichtbar machen*. Chancen für Menschen mit Migrationshintergrund. Gütersloh.
- Döring, O. & Wittmann, E. (2018). Kompetenzen effektiver und effizienter. *Weiterbildung*, H. 4, S. 20–22.
- Döring, O., Wittmann, E., Weyland, U., Nauwerth, A., Hartig, J., Kaspar, R., Möllers, M., Rechenbach, S., Simon, J., Worofka, I. & Kraus, K. (2016). Technologiebasierte Messung von beruflichen Kompetenzen für die Pflege älterer Menschen: berufsfachliche Kompetenzen, allgemeine Kompetenzen und Kontextfaktoren (TEMA). In K. Beck, M. Landenberger & F. Oser (Hrsg.), *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT* (S. 243–265). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- DQR-Büro (2019). *FAQ zum DQR*. Verfügbar unter: <https://www.dqr.de/content/2360.php> [Letzter Zugriff am 1.3.2017].
- EU-Kommission (2001). *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel.
- EU-Parlament und Rat (2018). *Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen vom 23. April 2008 (2008/C 111/01)*.

- EU-Rat (2012). *Empfehlung zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens vom 20. Dezember 2012* (2012/C 398/01).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel.
- Experten-Arbeitsgruppe (2011). *Empfehlungen der Arbeitsgruppen zur Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR – abgestimmt zwischen den beiden Vorsitzenden vom 22.11.2011*. Verfügbar unter: https://www.bvkt.de/files/empfehlungen_nicht-formales_informelles_lernen_ag1u2_kopie_.pdf [Letzter Zugriff am 8.3.2017].
- Fischer, A., Hecker, K. & Pfeifer, I. (2019). Berufliche Kompetenzen von Geflüchteten erkennen? Exemplarische Befunde zur Kompetenzmessung im Bereich der Metallbearbeitung und Metallverarbeitung. *Journal for Research on Adult Education*. Januar 2019. DOI: 10.1007/s40955-018-0122-8.
- Fischer, M., Huber, K., Mann, E. & Röben, P. (2015). Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg. In Severing, E. & Baethge, M. (Hrsg.), *Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf* (S. 93–113). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Freies Institut für Bildung, Forschung und Innovation e. V. (HeurekaNet) (2017). *Kompetenzbilanzierung für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer (KomBIA)*. Verfügbar unter: http://www.heurekanet.de/html/img/pool/Projekt_KomBiA_Kurzinformation_0516.pdf [Letzter Zugriff am 10.3.2017].
- Gesellschaft zur Förderung der Weiterbildung im Handwerk mbH (2017). *Berufskompetenzen von Menschen ohne formalen Berufsabschluss sichtbar machen (ValiKom)*. Verfügbar unter: <https://www.validierungsverfahren.de/startseite/> [Zugriff am 10.3.2017].
- Herdin, G., Frick, F., Noack, M., Döring, O. & Neumann, F. (2017). Kompetenzkarten für die Potenzialanalyse in der Migrationsberatung. In Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. & Grote, S. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (S. 235–244). 3. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- KMK, BMBF, WMK & BMWi (2017). *Gemeinsamer Beschluss zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/Gemeinsamer_Beschluss_final_ohne_Unterschriften.pdf [Zugriff am 8.3.2017].
- MigraNet – IQ Landesnetzwerk Bayern (2019). *KomBI Laufbahnberatung*. Verfügbar unter: <https://kombi-laufbahnberatung.de/> [Zugriff am 1.3.2019].
- Mirbach, T., Triebel, K. & Benning, C. (2014). *Auswertung Qualifikationserhebung. 2. Befragung zur Qualifikation der Teilnehmenden der Projekte des ESF-Bundesprogramms zur arbeitsmarktlchen Unterstützung für Bleiberechtigte und Flüchtlinge mit Zugang zu Arbeitsmarkt II. Zwischenauswertung im Rahmen der Programmevaluation*. Hamburg.
- Rohs, M. (2016). Genese informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 3–38). Wiesbaden: Springer VS.
- SPD Bundestagsfraktion (2016). *Qualifizierung 4.0. Neue Chancen durch Weiterbildung*. In Positionen der SPD-Bundestagsfraktion. H. 17.

Thalhammer, V. & Schmidt-Hertha, B. (2016). Bildungsforschung zum informellen Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer VS.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Kompetenzerwerb in Deutschland	141
Abb. 2	Instrumente und Methoden der Kompetenzerkennung in Deutschland	142
Abb. 3	Verfahren der Kompetenzanerkennung in Deutschland	149
Abb. 4	Entwicklungsbedarf bei der Kompetenzanerkennung in Deutschland	151

Autor

Ottmar Döring, Dr., ist Forschungsdirektor und Projektleiter beim Zentrum für Bildungs- und Integrationsforschung (ZeBI) e.V. Witzenhausen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Fachkräftezuwanderung und Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse, Kompetenzerfassung und -entwicklung, Digitalisierung des Lernens, Personal- und Organisationsentwicklung sowie Kooperationsstrukturen von Bildungsdienstleistern, Bildungsberatung.

Kontakt: doering.ottmar@gmx.de

Hat die EU den Schlüssel für die Beschäftigungsprofile der Zukunft? Ein Bericht aus der berufsbildungspolitischen Praxis

KNUT DIEKMANN

Abstract

Nach einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen europäischer und deutscher (Berufs-)Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik werden Entwicklung, Charakteristika und Einsatzmöglichkeiten des „EU-Leitprojekts“ ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations) vorgestellt, in dessen Erarbeitung auch der Autor eingebunden war. Trotz mancher Anpassungsprobleme gerade aus deutscher Sicht werden die innovativen Aspekte von ESCO – etwa mit Blick auf die Mobilität von Arbeitskräften – betont.

This paper critically discusses the relation between European and German (vocational) educational policy, and labor market policy. Moreover, the development, characteristics, and applications of the “EU lead project” ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations) are presented in which the author was a part of. Despite some adjustment problems, especially from the German perspective, the innovative aspects of ESCO, such as the mobility of employees, are emphasized.

1 Einleitung

Die EU-Kommission beeinflusst mit ihrer Tätigkeit die Umwelt und Lebenswirklichkeit der rund 500 Mio. Bürgerinnen und Bürger in Europa. Dabei ist das Verhältnis zu den über Jahrzehnte oder Jahrhunderte erwachsenen Strukturen und Auffassungen in den nationalen Kontexten nicht immer konfliktfrei. Dominierten am Anfang noch der Beitrag für die Friedenssicherung und das Projekt einer größeren Vergemeinschaftung, ist dies mit der dritten Generation der Perspektive einer Bewahrung der europäischen Idee und einer nachhaltigen Sicherung bewährter Strukturen in Anbetracht nationaler Alleingänge und digitalen Strukturwandels gewichen.

Auch bei wissenschaftlicher Beschäftigung mit der EU-Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik erscheint es notwendig, nationale Bezüge einzubringen, besonders dann, wenn zentral bedeutsame Politikfelder, wie etwa in Deutschland die Berufsbildung, durch Maßnahmen tangiert werden, die keinen offensichtlichen Mehrwert erkennen lassen. Das hat sicherlich sowohl mit der besonderen Tradition der beruf-

lichen Bildung in Deutschland zu tun als auch mit der Beschäftigungssituation, die gegenwärtig gleichzeitig von Vollbeschäftigung und Fachkräftemangel bestimmt ist.

Der Beitrag wirft einen kritischen Blick auf die Planung eines weiteren Schrittes in Richtung auf einen integrierten europäischen Bildungs- und Arbeitsmarktraum. Dadurch, dass der Autor in die entsprechende Gremienarbeit zur Wahrung bestimmter Interessen und Standards konstruktiv involviert war, wird hier die Akteursperspektive bewusst nicht ausgeklammert.

2 Grundlegende Aspekte der EU-Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik

Die Europäische Union hat sich von ihrer ersten Rolle als Produktions- und Überwachungsgemeinschaft der Kohle- und Stahlindustrie rasch lösen können. Jedoch ist nicht einfach zu beschreiben, welche Rolle sie heute einnimmt, auch wenn die Vertragsgrundlagen ihres Handelns den Rahmen für ihr Wirken setzen. Denn die EU ist und bleibt ein Gebäude *sui generis*, das sich eben kaum mit anderen inter- und supranationalen Gemeinschaften vergleichen lässt. Es handelt sich um ein historisch gewachsenes Gebilde, das sich sogar der Klammer der europäischen Verfassungsgeschichte entzieht, da es weder auf eine eindeutige Gewaltenteilung verweisen kann noch eine Kongruenz von Staatsvolk und Kulturnation aufweist.

Daher ist auch erforderlich, sich kurz der verfassungsrechtlichen Grundlagen zu erinnern, die der EU in der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik lediglich eine unterstützende Funktion zuweisen. Dies zeigt sich mit Blick auf die Vertragsartikel: In der Präambel ist nur die Rede von einem Beitrag, „... durch umfassenden Zugang zur Bildung und durch ständige Weiterbildung auf einen möglichst hohen Wissensstand ihrer Völker hinzuwirken“. Die Artikel 165 und 166 sind hier zentral, da in ihnen die Kompetenzen der EU für Erziehung und berufliche Bildung festgeschrieben werden. An Formulierung und Auftrag zeigt sich, dass die EU in beiden Politikfeldern eine klar nachgeordnete Rolle spielen soll. Ausnahme ist die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen, bei der die Binnenmarktgesetzgebung dem nationalen Recht übergeordnet ist. Und eine große öffentliche Rolle spielen schließlich die EU-Bildungsprogramme, die ihre Namen großen Denkern der europäischen Geistesgeschichte verdanken, i. e. Leonardo, Erasmus und Sokrates.

Die EU-Kommission selbst interpretiert diese rechtlichen Grundlagen jedoch extensiv und offensiv. Es geht hierbei keineswegs um nachhaltiges Verwalten oder zielloses Experimentieren, sondern um die permanente Entwicklung hin zu einer Harmonisierung mit einem europäischen Mehrwert. Nach der Vollendung der Wirtschaftsunion, die durch Jacques Delors wesentlich vorangetrieben wurde und mit Binnenmarkt und Euro äußerst wirksame Etappen erreichte, folgt die Bewegung hin zu einer sozialen Agenda, die für rund 15 Jahre immer weiter fortgeschrieben und intensiviert wird. Sie erfuhr 2017 ihren derzeitigen Höhepunkt mit der Formulierung der „europäischen Säule“ der sozialen Rechte.

Die strukturellen Disparitäten zwischen den Mitgliedstaaten sowie die Problematik der gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen auf einem EU-Binnenmarkt sind Auslöser für die Bemühungen der Kommission um gemeinsame und einheitliche Instrumente der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik. Der eigentliche Start einer gestalterischen und ganzheitlichen EU-Bildungspolitik fällt in das Jahr 2000, als die EU-Kommission ihr Memorandum zum lebenslangen Lernen veröffentlichte. Dieses Urdokument enthält bereits viele der Vorschläge, die in den beiden nachfolgenden Jahrzehnten umgesetzt wurden.

Damit will sich die EU-Kommission nicht mehr nur auf den internen Mechanismus des Binnenmarktes beschränken, sondern auch die Art der Bildung beeinflussen, die bislang in der Hand der Mitgliedstaaten lag. Zentraler Gedanke ist die Instrumentalisierung der Bildung für die wirtschaftliche Entwicklung, um den Standort Europa nachhaltig zu sichern. Gleichzeitig erhofft man sich durch den Effekt eines stärkeren und intensiveren Austausches einen qualitativen und innovativen Entwicklungsschub.

Die Finanzkrise ab Sommer 2007 offenbarte die Strukturschwäche einiger Mitgliedstaaten vor allem hinsichtlich der Schuldenfrage. Besonders die Anrainerstaaten des Mittelmeers waren heftig betroffen, was dort zum Anstieg der Arbeitslosigkeit führte, vor allem mit der düsteren Perspektive für Jugendliche, zu einer verlorenen Generation zu werden.

So wurde im Jahr 2008 die „new skills for new jobs“-Initiative angekündigt, mit der die EU-Kommission auf eine verstärkte Mobilität von Arbeitskräften im europäischen Binnenmarkt hoffte. Vor allem als die Krise in den zentralen und nördlichen Staaten allmählich überwunden werden konnte, sollte diese Mobilität zu einem besseren Arbeitsmarktausgleich in Europa beitragen.

3 Nationale Reflexe versus pro-europäische Absichten

Gerade die deutsche Politik erscheint ambivalent bei ihrer Reaktion auf die Serie von Vorschlägen aus Brüssel. Denn es gilt abzuwägen zwischen der grundsätzlichen Einsicht in eine Stärkung der europäischen Perspektive und der Behauptung des eigenen nationalen Systems. Daher folgt sie auch keinem entschlossenen Kurs mit einer eindeutigen kurz- und mittelfristigen Zielsetzung.

Und ein weiteres Moment sorgt für eine permanente Reibung bei der nationalen Begleitung von europäischen Vorschlägen: Wohl aufgrund der Sozialisierung der Beschäftigten im staatlichen Bildungswesen ist die konkrete Politik immer getragen von dem Verständnis, was Bildung auch zu leisten hat, nämlich die Persönlichkeitsbildung zu einem humanen Bürger. Die Beschäftigungsperspektive tritt daher in Deutschland etwas in den Hintergrund und ist Sache der Protagonisten der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Exemplarisch zeigt sich dies bei der Entwicklung des Bologna-Prozesses in der Haltung der deutschen Seite, bei der das Selbstverständnis

von Freiheit der Lehre und Wissenschaft sich an der Zielsetzung stieß, zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss zu führen.

Weiter spielte in der deutschen Meinungsbildung der Glaube eine Rolle, das staatliche Bildungssystem nehme eine internationale Spitzenposition ein. Doch dieses positive Selbstverständnis im Teilsystem der allgemeinbildenden Schule wurde erschüttert durch die PISA-Ergebnisse von 2001. Im Hochschulbereich dagegen entwickelte sich ein nüchternerer Blick auf die eigene Leistungsfähigkeit mit der Differenzierung von Hochschultypen, die sich von Dualen Hochschulen und Fachhochschulen bis zu Spitzenuniversitäten spannen. Doch im Teilsystem beruflicher Bildung hält sich weiter die Auffassung – oder sollte man sagen der Mythos – der Überlegenheit des dualen Systems, das für die geringste Arbeitslosigkeit der Jugendlichen und den besten Übergang von Schule in Beruf in den internationalen Vergleichsstatistiken sorgt (siehe hierzu auch OECD 2018).

In der subjektiven Wahrnehmung könnte darin eine Art von Hinhaltetaktik gesehen werden. Die deutsche EU-Bildungspolitik aus Bund, Ländern und Wirtschafts- und Sozialpartnern scheint nicht getragen von einer eindeutigen Strategie, ob man nun die EU-Kommission bei ihren Projekten zur weiteren Vergemeinschaftung unterstützen will oder ob man doch weiter die Position der hohen nationalen Leistungsfähigkeit einnimmt. Der größte Mitgliedstaat, der sonst eine dominante Rolle bei der Meinungsbildung in anderen Politikfeldern spielt, erscheint in der Diskussion um die „richtige Bildung“ eher abwartend und zurückhaltend.

Es kommt dabei zu einem Prozess, der nach einem immer ähnlichen Muster abläuft: Die EU-Kommission macht einen Vorschlag und die Diskussion darüber beschränkt sich im Regelfall auf das Für und Wider, ohne die Verflechtung mit anderen Politikfeldern zu beachten. Als Mitgliedstaat verschließt man sich nicht dem Anliegen, auch wenn der konkrete Vorschlag eine Doppelung eines nationalen Instruments oder eine zusätzliche Maßnahme ohne Mehrwert darstellt und beschränkt sich auf einige Korrekturen einzelner Formulierungen.

Das kann zu durchaus kuriosen Episoden führen, wie etwa der Prozess um den Europäischen Qualifikationsrahmen zeigt. Die deutschen Akteure griffen die Idee auf und diskutierten sie rund ein Jahrzehnt, bis schließlich ein Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) eingeführt wurde. Für den außenstehenden Betrachter ist schwierig nachzuvollziehen, welche Rolle dem DQR zukommt, denn er ist ein Transparenzrahmen, der so komplex ist, dass kaum alle Qualifikationen in einem reliablen Prozess einzuordnen sind. Das Teilsystem der Hochschulen verweigerte sich gleich mehrere Jahre trotz des Anspruchs des DQR, das gesamte Bildungssystem einzubeziehen. Allerdings entfaltet er keinerlei rechtliche Wirkung, sodass sich ein potenzieller Nutzer fragen muss, welche Daseinsberechtigung der Rahmen hat. Und schließlich soll der DQR eine gesetzliche Grundlage erhalten, obwohl Konsens darüber besteht, dass es sich um ein freiwillig anzuwendendes Instrument handelt.

Damit gerät ein solches zuweilen schwer verständliches Handeln in der Bildungspolitik in einen permanenten Gegensatz zur nationalen Wirtschaftspolitik, die die Vollendung des Binnenmarkts zu ihren zentralen Zielen zählt. Denn ohne ge-

meinsame bzw. zumindest kompatible Strukturen kann der Produktionsfaktor Arbeit nicht mobil sein, da dann die Freizügigkeit auf dem europäischen Arbeitsmarkt faktisch eingeschränkt ist. Abschlüsse der jeweiligen Bildungssysteme können bei mangelnder Vergleichbarkeit zu unüberwindbaren Schlagbäumen werden! Dieses Dilemma bestimmt aus unserer Sicht seit Anbeginn der EU-Bildungspolitik das politische Handeln in Deutschland.

4 **Duales Ausbildungssystem in Deutschland und das Kompetenzerwerbsmodell in Europa**

Das deutsche Berufskonzept ist im Ausland sehr bekannt und gilt als ein wichtiger Baustein des Erfolgs der deutschen Exportwirtschaft sowie der Qualität von Fachkräften. Der Begriff „Beruf“ ist in vielen Sprachen ein Importartikel. Stellvertretend dafür steht der „Meister“, der selbst in konkurrierenden Volkswirtschaften als Vorbild gilt. Um jedoch die Schärfe des Gegensatzes zwischen dem nationalen Modell und dem aufkeimenden europäischen Strukturansatz zu verstehen, sei hervorgehoben, dass die deutsche Auffassung von „Beruf“ den Gedanken von Bildung substantziell einschließt.

„Beruf“ steht auch für das Vorliegen eines Abschlusses, was impliziert, dass die vorausgehende Ausbildung immer Anleitung und Lehre beinhaltet, die eine unabhängige Überprüfung und Testierung zulassen. Dahinter steht die „klassische“ Tradition der Unterweisung, also einer Weitergabe von Wissen und berufspraktischer Meisterschaft von Generation zu Generation. Und darüber hinaus verweist der Berufsbegriff auch auf ein Konzept der Meisterschaft oder des Experten, der einen Handlungsbereich beherrscht.

Berufe fundieren institutionelle Strukturen, wie Berufsverbände oder Berufsgenossenschaften, und bilden ein Ordnungsmodell der Wirtschaft. Es besteht ein eigenes Steuerungsmodell der Berufsbildung, das durch die Rahmung des Berufsbildungsgesetzes geregelt ist und bis zur Simulation eines halbstaatlichen Subsystems geht, das mit dem Hauptausschuss des Bundesinstituts für berufliche Bildung über ein eigenes Parlament verfügt. Dieses politische Modell verkörpert ein korporatistisches System, das auf Konsens gebaut ist. Es wird begleitet von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der Berufsbildungsforschung als einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin – gleichsam als stabilisierendes Element.

Aus arbeitsmarktpolitischer Sicht erscheint der Beruf als „Währung“ für die Mobilität auf dem Arbeitsmarkt, der Ausgangspunkt für eine Karriere, der Grundbaustein der Beschäftigungsfähigkeit und die Grundlage für lebensbegleitendes Lernen. Um den Beruf drehen sich auch die gängigen Such- und Vermittlungssysteme, weil er das „Matching“ entscheidend erleichtert.

Die Berufsbildungspolitik der EU greift hingegen auf die angelsächsische Tradition zurück, die in der deutschen Rezeption eher mit einem beruflichen Anlernprozess in Verbindung gebracht wird (vgl. Baron 2008; Diekmann 2010). Das Men-

schenbild ist hier ein völlig anderes als in der Tradition des klassischen deutschen Modells, denn es sieht den Menschen schon vor Abschluss einer Berufsausbildung als „ausgereiftes“ Wesen an, ausgestattet mit Wissen und Urteilskraft als Resultat der allgemeinbildenden Schule. Die Identifikation mit dem Berufskonzept und die Vorstellung menschenbildender Berufsmilieus sind dem angelsächsischen System im Kern fremd. Hierin spiegeln sich ein eher individualistisches Leitbild und ein liberales Staatsverständnis: Der Mensch schafft sich sein Tätigkeitsfeld selbst; es ist nicht der Beruf, der ihn verortet und formt. Und es bedarf keines ordnungsrechtlichen Rahmens, der die Welt der Wirtschaft regelt. Das kann der Markt selbst übernehmen. Der Staat hat daher auch keine weitere Verantwortung für die Ausbildung oder Professionalisierung der Arbeits- und Fachkräfte; sie sollen das selbst organisieren.

Es zeigen sich in dieser Sichtweise aber auch wesentliche Elemente der kontinentalen europäischen Reformpädagogik, die den Menschen mit seinen Stärken und seinen Schwächen ins Zentrum stellt. Der Mensch soll sich frei entfalten können. Alle Bildungsbemühungen haben auf die emotionalen Bedürfnisse des Menschen zu achten, statt ihm Standards aufzuzwingen. In der individuell angesammelten Kompetenz zeigt sich dann, was der Mensch alles auf dem Arbeitsmarkt im Sinne der selbstverantworteten Employability einzubringen vermag.

So zeigen sich wesentliche Unterschiede zwischen den Traditionen bzw. Leitkonzepten, was dazu führen kann, dass Kompetenz und Beruf zu Gegenbegriffen werden. Die EU-Kommission hat stets Anleihen beim angelsächsischen Modell der Qualifizierung genommen. Das Bündel an Ursachen dazu setzt sich vermutlich aus mehreren Faktoren zusammen: Eine Reihe der politisch Verantwortlichen dürfte die Campus-Realität aus der eigenen Biografie gewohnt sein. Die angelsächsische Welt hat einen internationalen Bildungsmarkt geschaffen, beispielhaft sichtbar an Cambridge Language Certificate, TOEFL oder den MBA-Angeboten.

Interessant aber ist, dass vor allem französische Politiker für die Durchsetzung dieses Modells sorgten. Wesentlich verantwortlich dafür sind wohl Jacques Delors, der die Entwicklung der EU in Richtung eines ökonomischen Modells orientierte, und Edith Cresson, in deren Amtszeit die Einführung eines Qualifizierungsverständnisses von Bildungspolitik nach angelsächsischem Vorbild fiel. Sie beruhte auf der Grundlage der Ausrichtung von Bildung auf die Stärkung eines europäischen Wirtschaftsraumes und Binnenmarktes. Als wesentlich erachtet wurden dabei die Vergleichbarkeit der Strukturen, welche die Mobilität vor allem zwischen den Hochschulen ermöglichen sollte, und die Einführung eines Kreditpunktesystems, das auch die weniger mobilen Fachkräfte für eine Freizügigkeit vorbereitet. Vieles verdichtet sich in der Trias von Beschäftigungsfähigkeit, Lernergebnis (learning outcome) und Kompetenz.

Die Initiative „new skills for new jobs“ von 2008 fixierte die Rolle der Bildung eindeutig auf eine Vorbereitung für den Arbeitsmarkt. Von Persönlichkeitsentwicklung war hierbei nicht mehr die Rede. Gerade das Krisenjahrzehnt, das der europäischen Finanzkrise folgte, war der Auslöser dafür, dass diese Art der Qualifizierung

in den Vordergrund der Agenda rückte. So entstand der Bedarf nach einem Ansatz, vor allem die Länder mit einem Überschuss an qualifizierten Arbeitskräften in die Lage zu versetzen, ihren Fachkräften im EU-Binnenmarkt eine Beschäftigungschance zu geben. Der Ansatz wurde schließlich in der konsequenten Realisierung eines „skills based matching“ im Gegensatz zum kontinentaleuropäischen „education or training based matching“ konkretisiert. Im Kern steht dahinter die Strategie, das abrufbare Wissen zur Grundlage des „matching“ zu machen, also die Zusammenführung von arbeitssuchendem Erwerbstätigen und Arbeitsstelle. Dies bedeutete eine Absage an die Tradition, dass nur ein „verbriefter“, formal geregelter und geprüfter Bildungsabschluss die Eignung eines Erwerbstätigen ausweist.

Ein wesentliches Element dieser Strategie war der Paradigmenwechsel von einer extern verbrieften Qualitätssicherung durch Tests oder Prüfungen hin zu einer Selbstangabe und Selbsteinschätzung. Das zeigt sich auch an der Idee eines Portfolios im „Memorandum of lifelong learning“. Der Europass setzte schließlich die Idee konsequent um. Charakterisiert wird diese neue Art der Prüfung durch den Begriff der „validation“, der gewissermaßen zu einem Kampfbegriff gegen das Modell der konsequenten Schulung und Eignungsfeststellung mutierte. Damit wurden auch die Idee transparenter Standards und das Erfordernis von Expertenwissen ad absurdum geführt.

Der britische Ansatz des „Accreditation of Prior Experiential Learning“ (APEL) verbindet sich hierbei mit vielen Instrumenten der nordischen Länder, die sich dort bereits über eine Generation bewähren. Ziel und Zweck ist, die relevanten Vorerfahrungen für den formalen Lernprozess und die Darstellung beruflicher Kompetenzen nutzbar zu machen. Als zentrales Instrument hat sich das Portfolio durchgesetzt, das über einen strukturierten Rahmen die Erfahrungswelten einer Einzelperson systematisch erfasst.

5 Das Leitprojekt „European Standard Classification of Occupations, Skills and Competences (ESCO)“

Die EU-Kommission hat die skizzierten Ideen mit dem Leitprojekt ESCO für sich nutzbar gemacht. Es geht erstens davon aus, dass formale Abschlüsse nur noch einen Anteil dessen abbilden, was eine Person an arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen gesammelt hat. Implizit steckt darin die Kritik, dass formale Abschlüsse zu grob und unflexibel sind, um die wirklichen Kompetenzen eines Menschen zu beschreiben, und sie setzten hohe Standards an Kompetenzkanons, ohne sicher sein zu können, dass alle Einzelkompetenzen später wirklich relevant werden. Zudem seien formale Abschlüsse konstruierte Größen, die zwar für den Eintritt auf den Arbeitsmarkt eine Signalwirkung haben können, jedoch mit zunehmender Dauer der Berufsbiografie immer weniger das abbilden, was die Kompetenz einer Person ausmacht.

Zweitens ist ESCO dem Befund geschuldet, dass sich die Welten von Arbeitsmarkt und Bildungssystem voneinander entfernt haben. Auch wenn beide miteinander

der verzahnt sind, so können doch die intermediären Systeme die begrifflichen und somit assoziativen Welten nicht mehr schlüssig und direkt miteinander verbinden. Das zeigt sich deutlich beispielsweise bei der Rekrutierung und Weiterentwicklung von Führungskräften, denn hier werden zunehmend spezifische diagnostische Verfahren eingesetzt, ohne sich auf die formalen Abschlüsse mit ihren Inhalten, den erteilten Noten und durchgeführten Projektarbeiten zu verlassen. Und was für die Führungskraft gilt, kann selbstverständlich auch für die Fachkräfte seine Wirkung entfalten.

Drittens ist ESCO aber ein explizit politisches Projekt, das so in der bisherigen Politik kein Vorbild hat. Es startete als ein von der EU-Kommission finanziertes Eigenprojekt, ohne den Mitgliedstaaten bei der Entwicklung eine formale Rolle zuzugestehen. Es verfügt über enorme Ressourcen, um die operativen Arbeiten voranzutreiben, und etablierte dazu perspektivisch EU-weite Infrastrukturen, was sich sowohl beim inhaltlichen Konzept als auch bei der Umsetzung über die nachgeordnete Behörde des Cedefop zeigt.

Und letztlich erschließt ESCO auch die Möglichkeiten der digitalen Welt, um die Brückenbildung beim konkreten Prozess des „Matching“ vorantreiben zu können. Aus dem Blickwinkel eines externen Beobachters liegt hierin eine eigene innovative Komponente, die im Gegensatz zu den bildungspolitischen Perspektiven der Mitgliedstaaten die Chancen der neuen digitalen Optionen konsequent umsetzt.

5.1 Konstruktion von ESCO

Bei ESCO handelt es sich um eine Klassifikation, wie sie für die Erfassung von bestehenden Tätigkeitsprofilen, prototypischen Beschäftigungsfeldern oder Jobs typisch ist. Im weltweiten Gebrauch existiert ISCO (International Standard Classification of Occupations), die als Transparenzstandard für den Arbeitsmarkt vor allem der industrialisierten Welt anzusehen ist. Gesteuert wird ISCO von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO), einer Unterorganisation der UNO (seit 1946 in Genf). ISCO wurde 1957 geschaffen, also im Gründungsjahr der EG.

Grundlegende Aspekte zu ESCO:

- Es soll damit eine Brücke auf dem Arbeitsmarkt gebaut werden, um zwischen dem Profil einer Einzelperson und der Stellenausschreibung eines Betriebes eine stringente Verbindung schaffen zu können. Der Status quo ist tatsächlich dadurch gekennzeichnet, dass Tätigkeitsprofile in Betrieben eher dem branchenspezifischen Sprachgebrauch und der Begriffswelt der Personalabteilung entsprechen als der auf die Einzelperson bezogenen Begrifflichkeit.
- ESCO befreit sich vom Ansatz eines qualifikations- und abschlussbasierten Ansatzes zugunsten eines „skills / competence-based matching“. Es setzt also Bildungsabschlüsse in die zweite Reihe und betont demgegenüber reale Spiegelungen und Dokumentationen von Kompetenzprofilen. Das geht mit der Einsicht einher, dass Abschlüsse immer nur Abbildungen und generalisierte Rekonstruktionen der Wirklichkeit auf den Arbeitsmärkten sind. Angebote auf dem Bildungsmarkt – von der allgemeinbildenden Schule bis hin zum Promo-

tionsstudium – sind demnach bloße Lernergebnisbeschreibungen, die bei jedem Absolventen in unterschiedlicher Form über den Verlauf der Zeit vertieft oder vernachlässigt werden können. Hinter ESCO steht also die radikale Ansicht, dass eine potenzielle Kompetenz nicht dieselbe Aussagekraft hat wie die – zumindest abstrakte – Performanz.

- ESCO impliziert auch, dass die Erwerbsperson besser Auskunft über ihr eigenes Leistungsportfolio geben kann als eine externe Beurteilung. Damit wird der Selbstauskunft zumindest derselbe Stellenwert eingeräumt wie einer Testierung durch Dritte.

5.2 Einsatzmöglichkeiten von ESCO

Zunächst sei erwähnt, dass ESCO in englischer Sprache konzipiert wurde, die somit die Arbeitssprache für das Verständnis des Projektes darstellt. Gerade deutsche Interessenten sind vor vermeintlichen Assoziationen zu warnen: So ist der Begriff „occupation“ nicht gleichbedeutend mit Beruf und „skill“ nicht mit Fertigkeit. Bislang hat die EU-Kommission zwar PR-Maßnahmen vorgenommen, doch den Ansatz nicht so übersetzt, dass er auch für eine breitere Öffentlichkeit verständlich ist. Leider ist ESCO bislang von der Wissenschaft nicht entsprechend aufgegriffen worden. Als gute Quelle gilt ESCOpedia, das die Informationen in Form eines Glossars zusammenstellt: https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/Main_Page.

ESCO besteht aus drei sog. Säulen („pillars“): 1. den prototypischen Beschäftigungsprofilen („occupations“), 2. den Kompetenzen und Fertigkeiten („skills/knowledge/competences“) und 3. den formalen Abschlüssen („qualifications“).

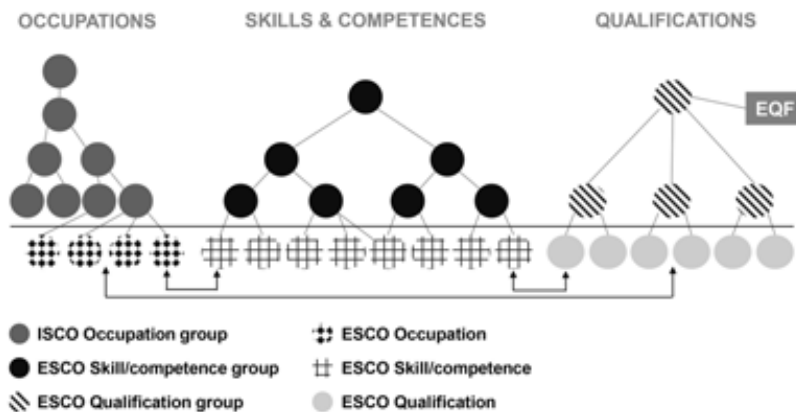


Abbildung 1: ESCO-Struktur ((Quelle: in Anlehnung an <https://ec.europa.eu/esco/portal>)

Die Säulen sind unterschiedlichen Logiken und Strukturen verpflichtet:

- *Säule 1:* Die Welt der Beschäftigung wird nach ISCO strukturiert, nur die ESCO-Profile werden dabei neu geschaffen.
- *Säule 2:* Hierbei handelt es sich um die quantitativ größte Gruppierung. Die Begriffe wurden im Zuge der Entwicklungsphase gesetzt.

Eine Besonderheit stellt dar, dass Kompetenzen sowohl für die Spezifik einer einzelnen „occupation“ als auch als Schlüsselkompetenzen für alle möglichen Beschäftigungen definiert wurden.

- *Säule 3:* Die Benennungen der Abschlüsse werden von den Definitionen der Mitgliedstaaten übernommen, durch ESCO nicht neu geschaffen.

Die Beziehungen zwischen den Säulen sind das Herzstück des gesamten Projekts, worüber es wirksam werden soll (https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/Three_pillar_structure_of_ESCO): Die Begriffe der Säule 2 sollen der Beschreibung von „occupations“ und gleichzeitig von Abschlüssen dienen. Die „qualifications“ geben nur mehr eine zusätzliche Information. Hierin besteht der zentrale Unterschied zum deutschen Arbeitsmarkt, auf dem fast ausschließlich über die Qualifikation, also einen Beruf, ausgeschrieben und rekrutiert wird.

Im Vergleich zur deutschen Klassifikation der Berufe (KldB) ist ESCO einem breiteren Verständnis der Arbeitsmarktwirklichkeit gefolgt, da es nicht nur die Wirklichkeit des deutschen Arbeitsmarktes, sondern auch die Gemeinsamkeit aller europäischen Arbeitsmarktwirklichkeiten abzubilden galt. Dazu dürfte die Expertise der Mit-Entwickler aus verschiedenen Fachdisziplinen heterogener und breiter gewesen sein.

Die Klassifikationsschemata unterscheiden sich im Wesentlichen dadurch, dass die deutsche KldB den Beruf zum Anker- und Ausgangspunkt macht, ESCO aber die Fertigkeiten.

5.3 Die digitale Ausrichtung als besondere Innovation von ESCO

Die ESCO-Klassifikation stellt ein statisch nutzbares Beschreibungsmuster der Wirklichkeit des Arbeits- und Bildungsmarkts dar. Dies gilt auch für die anderen weltweit genutzten Klassifikationen, wie ISCED oder ISCO, aber auch die nationalen Modelle wie ROME oder O-Net (USA). In der Vergangenheit dienten solche Klassifikationen als Muster oder Rahmenwerke, um vor allem Vergleichbarkeit zwischen politischen Räumen, insbesondere Ländern herzustellen. Zum anderen wurden die Begrifflichkeiten für den konkreten Prozess des „matching“ (Arbeitssuche, Beratung, Laufbahnentwicklung) genutzt. Entscheidend waren dabei immer die Zuordnung und Verarbeitung der Informationen durch den jeweiligen Experten.

ESCO nutzt nun diese Beschreibung konsequent auch für die digitale Welt, um so die Experten zu entlasten und die Verarbeitungsgeschwindigkeit beim Abgleich von Anforderungsprofil und Leistungsprofil zu erhöhen. ESCO soll jedoch auch jenseits individueller Expertise funktionieren, so etwa in Bezug auf kleinere Arbeitsmärkte und über Sprach- und Branchengrenzen hinweg. Darin zeigt sich sein disruptiver Charakter. Beim Matching geht er wesentlich weiter als es der Status quo erlaubte.

Grundlage dafür ist die Schaffung eines Datenmodells und einer Sprache, die in der Welt des Internets eindeutige Beziehungen herstellen können. ESCO bedient sich zu einem optimalen Matching differenzierter Metadaten, um nicht nur auf die

definierten Begriffe angewiesen zu sein. Das gewährleistet am Ende die Herstellung einer eindeutigen Beziehung. Solche Metadaten, die gemäß einem logisch strukturierten Schema angeordnet werden und die Grundbegriffe wie ein Klammerzusatz oder eine Fußnote ergänzen, umfassen präzisierende Informationen zur computer-gestützten Herstellung von Relationen zwischen Qualifikations- und Anforderungsstrukturen (vgl. https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/Qualifications_metadata_schema).

Da jedoch die Hypertext Markup Language (html) keine ausreichenden Metadaten und eindeutigen Beziehungen repräsentieren kann, wird das im Bereich der künstlichen Intelligenz genutzte Instrumentarium des semantischen Netzes herangezogen, das in der breiteren Öffentlichkeit so gut wie nicht bekannt ist (De Smedt, LeVrang & Papantoniou, 2015). Die Verbindung der im Internet verfügbaren „linked open data“ erfolgt hier mittels besonderer Internet-Sprachen, sog. *Ontologien*, um die maschinelle Kommunikation zu ermöglichen (vgl. <https://www.netzpiloten.de/begriffsklarung-was-ist-das-web-30/>; <http://www.gironimo.org/webentwicklung/web-3-0-das-semantische-web.html>). Damit können Informationen sehr präzise verknüpft werden. So lassen sich im Prozess des Matching im Idealfall computergesteuert passgenaue Verbindungen zwischen arbeitssuchenden Einzelpersonen und Stellenanzeigen herstellen (Le Vrang, Papantoniou & Pauwels, 2014). Sogar ein Ranking zur qualitativen Passung wäre dann möglich, sodass die arbeitssuchenden Personen bzw. die Stellenangebote nach dem Grad ihrer Übereinstimmung gelistet werden können.

5.4 Die Wirkungsmacht eines entwickelten ESCO

Die Vision eines voll funktionsfähigen ESCO hängt entscheidend mit der Vorstellung eines freien Arbeitsmarktes zusammen. Offiziell verbinden sich mit ESCO klare Zielsetzungen und Funktionen (vgl. https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/ESCO_use_cases):

- Nutzung für Statistik
- Einsatz für konkretes Matching
- Unterstützung der Beratung bei der Jobvermittlung
- Hilfe bei der Erstellung von Bildungsangeboten
- Förderung von Forschung und Berufs-/Arbeitsmarktanalyse.

Ein besonders dynamisches Element ist die Möglichkeit, durch „big-data“-Analysen und künstliche Intelligenz völlig neue Fragestellungen beantworten zu können:

- Welches Set an Kompetenzen korreliert am höchsten mit beruflichem Erfolg?
- Welche Einzelschritte muss eine Einzelperson durchlaufen, um sich auf der Grundlage einer Beschäftigung für eine andere qualifizieren zu können?
- Welchen Dynamiken unterliegen regionale Arbeitsmärkte?

- Wie lassen sich die Bedarfe durch Analysen von Stellenanzeigen bzw. Kombinationen von Kompetenzen vorhersagen? Wie lassen sich dafür geeignete Bildungsangebote schaffen?
- Wie hängt die Verteilung von Kompetenzen der Beschäftigten mit der Produktivität eines Unternehmens zusammen?

Solche Fragestellungen sind nicht allein, aber im Wesentlichen durch die Rechenleistung von Maschinen zu beantworten. Aber die semantische, also bedeutungsgestützte und intelligente Verbindung zwischen Daten eröffnet neue Möglichkeiten. So können Geschäftsmodelle auf den Thesaurus zurückgreifen, um damit Anwendungen für Praxis und Alltag zu schaffen – sowohl im politischen Bereich als auch in der Privatwirtschaft. Und tatsächlich gruppieren sich viele Projekte neu und schaffen Betriebe neue Anwendungen. Leider gibt es (noch) keine Übersicht darüber, in welchen Nutzungsformen ESCO sich entfaltet. Bei der Auftaktkonferenz wurden jedoch schon einige dieser eindrucksvollen Beispiele vorgestellt (vgl. <https://www.esco.com.sg/clients>).

Daneben hat das Projekt aber bereits einen Kanon an digitalen Kompetenzen definiert. Er korreliert mit dem gemeinsamen europäischen Rahmen für IKT Fach- und Führungskräfte in allen Branchen (vgl. <http://www.ecompetences.eu/de/>) und mit dem Europäischen Rahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu) (vgl. Redecker & Punie 2017). Zudem hat ESCO auch für andere überfachliche Schlüsselkompetenzen Standards entwickelt. So liegt ein 5er Schema aus „Thinking, Language, Application of Knowledge, Social interaction, Attitudes and Values“ vor (vgl. https://ec.europa.eu/esco/resources/escopedia/20181213_145926/d54b5799-0833-4541-84d4-32c7e0c5a041Thematic_block3_skills_contextualisationVS.pdf). Dieses wird jeweils noch aufgefächert in zusätzliche Untergliederungen, ist jedoch nicht deckungsgleich mit den Plänen der EU-Kommission zur Novellierung von Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-24-F1-EN-ANNEX-1-PART-1.PDF>).

Gerade für die europäischen Arbeitsmärkte ist die Brückenfunktion zwischen Erwerbspersonen und Betrieben essenziell. ESCO wird dabei nur dann eine entscheidende Hilfe sein können, wenn der Thesaurus in allen Amtssprachen der EU und einigen Minderheitssprachen in angemessener Übersetzung zur Verfügung steht. Hierauf gilt es bei der weiteren Entwicklung ein kritisches Augenmerk zu richten.

Die isländische Arbeitsverwaltung zeigt, welche systemische Wirksamkeit ESCO entfalten kann. Sie hat angekündigt, ihre gesamte Vermittlung auf Basis des ESCO-Thesaurus aufzubauen. Und die flämische Arbeitsverwaltung hat gewissermaßen das Muster für ESCO und alle späteren Anwendungen geschaffen, indem es bereits 2014 ein automatisiertes Matching eingeführt hat.

5.5 Der Status quo von ESCO

Im Juli 2017 wurde ESCO als „open source“ der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt. Dies ist ein Unterschied zu den anderen weltweit verbreiteten Klassifikationen, denn diese werden jeweils von einer Institution regelmäßig staatlich organisiert und verantwortet. Mit ihnen ist ein umfassendes geistiges Eigentumsrecht verbunden, das die Erstellung, Pflege, Aktualisierung und Nutzung steuert. ESCO aber soll nur in einer Kernfunktion von der EU-Kommission betreut werden. Weiterentwicklungen werden nach dem „open access“-Prinzip möglich.

Derzeit (Stand August 2018) stehen 2.924 Begriffe für „occupations“, 13.485 für „skills“ und 2.444 für „qualifications“ zur Verfügung.

Die EU-Kommission hat ESCO als eine Grundlage für viele vernetzte Anwendungen konzipiert, die als Gesamtpaket eine intelligente Architektur ermöglichen soll. Dazu gehören „self-assessment tools“, „skills analysis and forecasting“, „learning opportunities“, „skills documentation“, „qualification frameworks“, „career guidance“, „employment opportunities“. Damit verbunden sind die Instrumente aus der Kopenhagen-Agenda sowie neue Maßnahmen, wie das „skills panorama“, Ploteus, EQF und nationale Äquivalente, der Europass und EURES.



Abbildung 2: ESCO als integrierter Service (Quelle: in Anlehnung an <https://ec.europa.eu/esco/portal>)

Eine besondere Rolle kommt EURES und dem neu konzipierten Europass zu, denn die Vermittlungsplattform EURES – als Drehscheibe für die Arbeitsvermittlung auf den EU-Arbeitsmärkten – wird per Gesetz (Verordnung (EU) 2016/589) verpflichtet, ESCO zu nutzen. Damit müssen die Mitgliedstaaten auch ihre Klassifikationen vergleichbar machen. Der Europass soll zum digitalen Instrument entwickelt werden, mit dem die Nutzer ihre Daten für den Abgleich im Netz eingeben können (<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/DE/1-2016-625-DE-F1-1.PDF>). Somit ist er das Zugangstor für breite Kreise. Auch wenn er bislang kaum genutzt wird, so hat er durch seine Funktion als Baustein der Architektur enormes Potenzial, denn er könnte durch die Vernetzung mit sozialen Medien im beruflichen Kontext, wie „xing“ und „linked-in“, eine großflächige Verbreitung erfahren.

Doch die interne Vollendung scheint zu stocken, da die Bildungsverantwortlichen in verschiedenen Ländern den Paradigmenwechsel zum Teil kritisch sehen. Ausgetragen wird dieser Konflikt hinsichtlich der Frage, ob die in der Säule 3 aufgeführten Qualifikationen direkt und unmittelbar mit dem ESCO-Thesaurus verbunden werden sollen. Das bedeutete im Kern, die Lernergebnisbeschreibungen an das ESCO-Vokabular anzupassen bzw. Äquivalente zu schaffen. Das wäre aber ein wichtiger und erforderlicher Schritt, um ESCO – jenseits seiner bereits eingetretenen Breitenwirkung für Geschäftsmodelle – auch für ein Matching auf dem EU-Binnenmarkt greifbar zu machen.

Zudem setzt aber auch die EU-Kommission neue politische Zeichen, denn sie schafft eine konkrete Infrastruktur – im Gegensatz zu den zurückliegenden 25 Jahren Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik, bei der sie sich auf Impulse und abstrakte Programmatik konzentrierte. Nun liefert sie selbst die Infrastruktur! Damit gibt sie für einen neuen Markt Impulse und schafft so einen Ordnungsrahmen, der weit über die Grenzen der EU hinausreicht. Das zeigt sich auch daran, dass andere nicht-europäische Weltsprachen, wie etwa Arabisch, abgebildet werden.

6 Die Bewertung: Setzt sich der EU-Standard durch?

Bisher ist nicht abzusehen, in welcher Größenordnung sich die neue Klassifikation ihren Weg im Arbeitsmarkt, aber auch in den Bildungssystemen bahnen wird. Für den Standort Deutschland jedoch erwächst hier eine systemische Konkurrenz auf mehreren Feldern, denn ESCO lässt sich zwar in Säule 1 über die ESCO-Konzepte mit der Klassifizierung der Berufe verbinden, doch nicht mit dem Herzstück, der Säule 2, also den Kompetenzen. Das führt dazu, dass der deutsche Arbeitsmarkt in der grenzüberschreitenden Vermittlung nur von solchen Personen profitieren kann, die über ein Berufsbild und einen Abschluss ähnlich dem deutschen profiliert werden können. Diejenigen Arbeitsuchenden mit einem ähnlichen Talent- und Kompetenzprofil, aber ohne einen klaren Bezug zu einem deutschen Abschluss, können jedoch dann nicht mit Stellenanzeigen deutscher Unternehmen abgeglichen werden, weil diese im Wesentlichen auf Abschlüsse und Formalqualifikationen ausgerichtet sind.

Weiter kann ESCO mit dem Aufbau einer kritischen Masse an Daten und Informationen die Grundfesten des etablierten deutschen formalen Bildungssystems erschüttern. Das trifft gleichermaßen die berufliche wie die hochschulische Bildung. Denn wenn die Vermittlung ESCO-Vokabeln nutzen können soll, müssen sie mit den eigenen Kompetenzbeschreibungen vergleichbar gemacht werden. Diejenigen Teile, die Prüfungsordnungen repräsentieren, wären jedoch auch über ESCO abzubilden. Das würde bedeuten, dass schon auf der Modulebene Vermittlungen vorgenommen werden könnten.

Wir betrachten dies gewissermaßen als Frontalangriff auf das Berufsprinzip, das von umfassenden und ganzheitlichen Berufsprofilen ausgeht. Die Garantie für den Erhalt von Berufen geht sowohl von der Orientierung des Bildungsmarktes als

auch des Arbeitsmarktes an diesem Konstrukt aus. ESCO ist dagegen einem „skills-based“-Modell verpflichtet, das in einzelnen Fertigkeiten und ihren Bündeln die zentralen Qualifikationseinheiten der Zukunft sieht.

Radikal würde sich die praktische Umsetzung auf die Souveränität der Mitgliedstaaten auswirken, die nationalen Abschlüsse nicht mehr nur in eigener Verantwortung definieren zu können. Ihre Abschlüsse entfalten ja ihre stärkste Kraft dadurch, dass die Mitgliedstaaten Berechtigungen für einen Markteintritt verlangen können, sowohl bei formalen Abschlüssen als auch bei reglementierten Qualifikationen. Bei Durchsetzung internationaler bzw. europäischer Standards allerdings würde dieses Vorrecht gegenstandslos.

Gleichzeitig kann es jedoch auch Betrieben die Vision eröffnen, präziser und schneller Arbeitskräfte zu rekrutieren. Im Dialog mit vor allem größeren und international tätigen Unternehmen zeigt sich, dass deren interne Systeme an ähnlichen Prozessen ausgerichtet sind wie ESCO. Das schließt automatisierte Tools zur Diagnostik sowie differenzierte Kompetenzkataloge der Unternehmen ein. Kleinere Betriebe jedoch sind weit davon entfernt, solche Infrastrukturen nutzen zu können. Sie sind weiter auf Personaldienstleister angewiesen, die wiederum auch ESCO nutzen könnten, es aber (noch) nicht tun.

Solange kein Erkundungs- oder Diagnose-Tool etabliert ist, das seine Ergebnisse in ESCO-Konzepten ausgibt, ist es schwierig, eine Breitenwirkung vorherzusehen. Ob die unterschiedlichen Anwendungsfälle eine größere Bewegung und Dynamik auf dem Arbeitsmarkt auslösen können, wird sich zeigen müssen.

Schließlich wird die oft optimistisch beschriebene neue digitale Welt der Arbeitsvermittlung durch die europäische Überzeugung begrenzt, dass personenbezogene Daten das höchste Gut sind und nur in der Hand der Einzelperson liegen sollen. Ob sich diese Haltung jedoch in einer Datenökonomie aufrechterhalten lässt, muss bezweifelt werden. Jedenfalls ist ESCO ohne den Einsatz personenbezogener Daten für die Vermittlung nicht nutzbar. Und das gilt übrigens auch für die Personalentwicklung und die fortschreitende Individualisierung von Bildungsdienstleistungen.

Literatur

- Baron, S. C. (2008). *Das Duale Ausbildungssystem unter dem Einfluss der EU-Berufsbildungspolitik*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- De Smedt, J., LeVrang, M. & Papantoniou, A. (2015). *Towards a Semantic Web for the European Labor Market*. Proceedings of the Workshop on Linked Data on the Web. Florence, Italy, May 19th. Co-located with the 24th International World Wide Web Conference (WWW 2015). Verfügbar unter: http://events.linkedata.org/ldow2015/slides/ldow2015_slides_10.pdf; <http://ceur-ws.org/Vol-1409/paper-10.pdf> [Letzter Zugriff am: 31.08.2018].
- Diekmann, K. (2010). Permanente Bewegung – Kommentar zur EU-Mitteilung. *Bildung für Europa*, Nr. 14, 16.

- ESCO – Europäische Klassifizierung für Fähigkeiten/Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe (2018). *Service Plattform*. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/esco/portal/howtouse> [Letzter Zugriff am: 31.08.2018].
- ESCO – Europäische Klassifizierung für Fähigkeiten/Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe (2014). *Erste Veröffentlichung. Eine Europa-2020-Initiative*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- European Commission (o. D.). *ESCO Service Platform. Data Model: European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/esco/portal/document/en/87a9f66a-1830-4c93-94f0-5daa5e00507e>; [Letzter Zugriff am: 31.08.2018].
- European Commission (2017). *ESCO Handbook. European Skills, Competences, Qualifications and Occupations. European Union*. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/esco/portal/document/de/0a89839c-098d-4e34-846c-54cbd5684d24> [Letzter Zugriff am 31.08.2018].
- European Commission (2018). Ergebnis-Dokumentation der launch conference in 10/2018: <http://esco.clients.telemak.com/140581/stage.php> [Letzter Zugriff am 31.08.2018].
- Le Vrang, M., Papantoniou, A. & Pauwels, E. (2014). Boosting Job Matching in Europe with Semantic Interoperability. *Computer*, 47(10), 57–64.
- OECD (2018). Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience. OECD Reviews of Voc. Education and Training, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264306486-en>
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/159770

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	ESCO-Struktur	169
Abb. 2	ESCO als integrierter Service	173

Autor

Knut Diekmann, Dr., ist Referent für Grundsatzfragen Weiterbildung beim Deutschen Industrie- und Handelskammertag Berlin. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bildungspolitik der EU, digitale Transformation der beruflichen Weiterbildung, Schlüsselfragen der Weiterbildungspolitik in Deutschland, wie Qualität, Statistik und Förderung.

Kontakt: diekmann.knut@dihk.de

Betriebliche und organisatorische Perspektiven

Beruf und Employability in demokratischen Unternehmen

PAULINA JEDRZEJCZYK

Abstract

Traditionelle Führungsprinzipien stoßen in der komplexen, dynamischen Welt immer häufiger an ihre Grenzen. Eine mögliche Antwort der Unternehmen stellt die Demokratisierung dar, die Elemente wie Selbstführung, Ganzheitlichkeit und Chancenfairness umfasst. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Einfluss von Demokratisierung in Unternehmen auf die Konzepte Beruf und Employability. Die theoretische Analyse zeigt, dass Demokratisierung vor allem für die Umsetzung der Employability-Idee förderlich ist.

More and more, traditional management principles reach their limits in the complex, dynamic world. A possible response of the companies is the democratization that covers elements such as self-management, holism, and fairness of opportunities. The following article addresses the influence of democratization in companies onto the concepts of vocation and employability. The theoretical analysis shows that democratization is especially beneficial for the realization of the idea of employability.

1 Problemstellung

In der „VUCA-Welt“, charakterisiert durch Volatilität, Ungewissheit, Komplexität und Ambiguität, in welcher Beweglichkeit, Flexibilität, Vernetzung und Schnelligkeit gefragt sind, stoßen hierarchische Organisationsstrukturen und traditionelle Führungsprinzipien immer häufiger an ihre Grenzen. Wo Entscheidungen schnell getroffen und gegebenenfalls wieder angepasst werden müssen, haben zentralisierte Autorität, formalisierte Kommunikationswege und langwierige Entscheidungsprozesse ausgedient. Bei der Bewältigung komplexer Problemstellungen, welche dynamischen Entwicklungen unterliegen, muss auf kollektive Intelligenz zurückgegriffen werden. Immer mehr Verantwortung wird folglich von der Unternehmensspitze auf untere Hierarchieebenen übertragen, wo qualifizierte, engagierte, mündige Beschäftigte die Autorität besitzen, Entscheidungen zu treffen und Probleme zu lösen. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, brauchen Unternehmen Führungs- und Organisationsprinzipien, welche die Entwicklung der Fähigkeiten, der Eigeninitiative und des Engagements der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen nicht bremsen, sondern fördern.

Eine mögliche Antwort der Unternehmen auf diese Herausforderungen stellt die Demokratisierung dar, die Elemente wie Selbstführung, Ganzheitlichkeit und Chancenfairness umfasst. Unternehmen, die demokratische Führungs- und Organi-

sationsprinzipien eingeführt haben, sind nicht nur als Arbeitgeber attraktiv, sondern können häufig außergewöhnliche ökonomische Erfolge vorweisen.

Im Kontext des vorliegenden Sammelbandes interessiert hier insbesondere der Einfluss von Demokratisierung in Unternehmen auf die Konzepte *Beruf* und *Employability*.

2 Beruf und Employability: Diskurspositionen

Beruf kann definiert werden als die „auf Dauer angelegte Erwerbstätigkeit des Einzelnen, für deren Ausführung bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und Berufserfahrungen erforderlich sind.“ (Schaub & Zänke 2007, S. 84). Das *Employability-Konzept* wird verstanden als „die Fähigkeit, fachliche, soziale und methodische Kompetenzen unter sich wandelnden Rahmenbedingungen zielgerichtet und eigenverantwortlich anzupassen und einzusetzen, um eine Beschäftigung zu erlangen und zu erhalten“ (Rump & Eilers 2006, S. 21).

Die seit Jahren geführte Debatte, ob *Employability* eine Alternative für das traditionelle Berufskonzept darstellt, wird hier in Anlehnung an Rosendahl und Wahle (2016) als ein Akt in der als „Never ending story“ angelegten Auseinandersetzung mit der Krise des Berufs betrachtet. Die Erosion des Berufskonzeptes in seiner traditionellen Form wird bereits seit den 1980er Jahren thematisiert. Die Entstehung neuartiger, komplexerer, dynamischer Qualifikationsbündel ist als eine logische Konsequenz gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen und des damit zusammenhängenden Wandels der Organisationsprinzipien zu interpretieren. Die Entwicklungen können einerseits als ein Verlust sozialer Orientierung und Sicherheit, andererseits als Gewinn an individuellen Optionen bewertet werden (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky 1998, S. 469 f.).¹

Kraus gelangt nach einer eingehenden Analyse verschiedener in der Literatur vertretenen Positionen zu folgender Schlussfolgerung, dass „eine einfache und zugespitzte Kontroverse ‚Beruf versus Employability‘ zu kurz greift, weil sie implizit unterstellt, man könne ein Konzept relativ umstandslos durch ein anderes ersetzen (...)“ (Kraus 2006, S. 12). Die Autorin ordnet die beiden Konzepte in das von ihr entwickelte Erwerbsschema ein, welches die Dimensionen *Fachlichkeit*, *überfachliche Kompetenzen* und *Erwerbsorientierung* umfasst. Beide Konzepte decken alle drei Dimensionen des Erwerbsschemas ab, stellen allerdings eine andere Dimension in den Mittelpunkt: Die *Employability* betont die Relevanz der Erwerbsorientierung. Das Berufskonzept hebt die *Fachlichkeit* hervor, ergänzt um überfachliche Kompetenzen sowie die Sinn- und Identitätsstiftung, welche mit der Berufsausübung einhergeht (vgl. Kraus 2006, S. 264 f.). Diesen Überlegungen folgend können beide Konzepte als gleichberechtigte Formen des Erwerbsschemas betrachtet werden.

¹ Unabhängig von der geübten Kritik stand die Abschaffung des Berufskonzeptes jedoch nie wirklich zur Debatte. Das Festhalten an dem Konzept wird zum einen mit bildungspragmatischen Überlegungen, zum anderen mit dem Verweis auf seine wichtige Rolle in den Sozialisationsprozessen begründet (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky 1998, S. 469–470). Vgl. auch Beck sowie Sailmann und Ziegler (alle in diesem Band).

Employability bietet eine mögliche Antwort auf die aktuellen Entwicklungen auf den Märkten und kann Defizite des Berufskonzeptes ausgleichen. Die Förderung einer positiven Einstellung gegenüber den Veränderungen in der Arbeitswelt, welche von manchen Autoren kritisch betrachtet wird (vgl. Greinert 2008), hilft den Menschen, sich an die fortschreitenden Entwicklungen auf den Märkten anzupassen.²

In Anlehnung an Scholz (2003) wird hier argumentiert, dass die Durchdringung neuer Spielregeln von Arbeits- und Berufswelt – und nicht das Beharren in der Wunschwelt der *guten, alten Zeit* – die Umsetzung einer sowohl für die Beschäftigten als auch für Unternehmen sinnvollen Form von Employability möglich macht. Es wird die These vertreten, dass Demokratisierung in Unternehmen die von Scholz angesprochene Chance bietet, die Interessen der Unternehmen an Wirtschaftlichkeit, Innovation, Flexibilität und Interessen der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen an Weiterentwicklung und am Sinn ihrer Arbeit zu realisieren (vgl. Scholz 2004, S. 232).

Vor dem Hintergrund obiger Überlegungen werden für den vorliegenden Beitrag folgende Fragen definiert:

- Welche Rolle spielt das *Berufskonzept* in demokratischen Unternehmen? Verliert das *Berufskonzept* an Bedeutung?
- Welchen Einfluss hat Demokratisierung in Unternehmen auf die Umsetzung einer sowohl für die Beschäftigten als auch für Unternehmen sinnvollen *Employability-Idee*?

Um diese Fragen zu beantworten, sollen folgend zunächst die Organisations- und Führungsprinzipien in demokratischen Unternehmen analysiert werden.

3 Demokratisierungstendenzen in Unternehmen

Die sich in den letzten Jahren in Unternehmen vollziehenden Veränderungen der Organisations- und Führungsprinzipien werden in der Literatur mit verschiedenen Begriffen in Verbindung gebracht, wie agil, demokratisch oder evolutionär (vgl. Gloger & Margetich 2014; Sattelberger, Welpe & Boes 2015; Laloux 2015).

Agile Organisationen zeichnen sich durch Schnelligkeit, Flexibilität, Anpassungsfähigkeit sowie Dynamik aus und stellen die Bedürfnisse der Kunden in den Mittelpunkt (vgl. Gloger & Margetich 2014, S. 10). Um agil zu werden, benötigen Organisationen Mitarbeitende, die geistig aktiv sind und im Austausch mit ihren Kolleginnen und Kollegen Ideen entwickeln und einbringen. Dies kann nur gelingen, wenn die Rahmenbedingungen entsprechend gestaltet sind. Dazu gehören beispielsweise Delegation von Verantwortung und Entscheidungsfreiheit sowie eine Arbeitsumgebung, die menschengerecht, d. h. kreativ, anregend und sozial ist (vgl. Gloger & Margetich 2014, S. 10).

2 Diese positiven Aspekte gehen in der Diskussion um Employability unter, die an manchen Stellen zu einseitig in einem Berufs-Verteidigungsmodus geführt wird. Hier werden die Gegenargumente ideologisch unterfüttert und zugespitzt präsentiert (vgl. Becker 2012, S. 119 ff.). Alternativ wird die Welt der Berufe idealisiert und als ein Ort dargestellt, an dem ehrenwürdige Prinzipien herrschen, wie Achtung der Ausbeutung, Freiheit der Berufswahl und Gleichberechtigung der Geschlechter (vgl. Beck in diesem Band).

Die Demokratisierung von Unternehmen geht mit der Umsetzung dieser Überlegungen einher und kann folglich als ein Weg betrachtet werden, um die Entwicklung in Richtung einer agilen Organisation zu fördern (vgl. Grund 2015, S. 168). Das demokratische Unternehmen kann anhand von vier Dimensionen beschrieben werden (vgl. Sattelberger, Welpé & Boes 2015, S. 11 f.), wie sie in der Abbildung 1 kurz charakterisiert sind. Es wird argumentiert, dass die Prozesse der Demokratisierung in einer dieser Dimensionen beginnen können. Um den Grad der Demokratisierung zu messen, werden *Grad der Einflussnahme* und *Frequenz der Ausübung* vorgeschlagen (vgl. Welpé, Tumasjan & Theurer, S. 80–81).

Führung	Souveränität
Führung auf Zeit. Mitarbeitende wählen aus/wählen ab ihre Führungskräfte. Methoden demokratischer Entscheidungsfindung: Beschäftigte haben die Möglichkeit die Unternehmensentwicklung zu beeinflussen.	Die Mitarbeitenden haben Mitspracherecht, was die Arbeitszeit, den Arbeitsort, Kollaborationsformen, den Arbeitsstil und den Arbeitsinhalt betrifft. Neue Arbeitsmöglichkeiten durch Digitalisierung und Entgrenzung, wenn es um Zeit, Ort, Partner geht.
Diskriminierungsfreie Rekrutierungsverfahren, Leistungsbeurteilungen und Karriereentscheidungen. Eine angemessene Zusammensetzung der Belegschaft eines Unternehmens nach Faktoren wie Alter, ethnischer Hintergrund, Geschlecht etc.	Ausbalancieren von Belastungen bei der Arbeit. Verteilung des Erwirtschafteten auf die Stakeholder und das organische Zusammenwirken von Wirtschaft und Gesellschaft.
Vielfalt/Chancenfairness	Das gesunde Unternehmen

Abbildung 1: Dimensionen eines demokratischen Unternehmens (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Sattelberger, Welpé & Boes, 2015, S. 11 f.)

Laloux (2015, S. 54 f.) betrachtet Organisationen als lebendige, selbstführende Systeme, welche einem ständigen Wandel unterliegen. In seinem Buch „Reinventing Organizations“ stellt der Autor die Idee einer evolutionären Organisation vor. Als Hauptmerkmale sieht er die Selbstführung, Ganzheit und den evolutionären Sinn. Jedes dieser Merkmale hat Einfluss auf Organisations- und Führungsstrukturen und kommt in konkreten Lösungen in Bezug auf die Koordination, Neueinstellungen, Weiterbildung und Entscheidungsfindung zum Ausdruck (siehe Abbildung 2).

Der Vergleich der *evolutionären Organisation* im Sinne von Laloux mit dem *demokratischen Unternehmen* im Sinne Sattelbergers legt die Schlussfolgerung nahe, dass gemessen an den Dimensionen der Demokratisierung *Grad der Einflussnahme* und *Frequenz der Ausübung* evolutionäre Organisationen potenziell einen höheren Grad der Demokratisierung erreichen können. Während eine theoretische Abgrenzung zwischen den beiden Konzepten (*demokratisch* versus *evolutionär*) durchaus sinnvoll ist, verliert sie bei der Analyse konkreter Fallbeispiele an Bedeutung.³ Vor dem Hin-

³ In dem Buch „Das demokratische Unternehmen“ werden Unternehmen beschrieben, welche wie die Partake GmbH und die nextU GmbH eine Umsetzung evolutionärer Prinzipien anstreben (vgl. Oestereich 2015, S. 231 ff.; Erbeltinger 2015, S. 173 ff.). Laloux wiederum betont, dass sich die von ihm untersuchten Organisationen in verschiedenen Stadien der Ideenumsetzung befinden. Einige haben die Praktiken in allen Bereichen weit vorangetrieben und verfeinert, andere konzentrieren sich auf ein Thema, von dem sie am meisten überzeugt sind (vgl. Laloux 2017, S. 55). Dies erschwert eine Bestimmung des Demokratisierungsgrades und damit eine sinnvolle Abgrenzung der beiden Konzepte.

tergrund dieser Überlegungen sollen in dem vorliegenden Beitrag beide Begriffe verwendet werden.

Selbstführung Evolutionäre Organisationen haben herausgefunden, wie sie ihre Strukturen von hierarchischen, bürokratischen Pyramiden hin zu wirkungsvollen und fluiden Systemen verteilter Autorität und kollektiver Intelligenz verändern können. Vertrauen in Kollegen ist die Grundhaltung. Die Beziehungen beruhen auf der Annahme einer positiven Absicht. Jeder hat die volle Verantwortung für die Organisation. Jeder hat die Pflicht Sachen anzusprechen, die seiner Meinung nach verändert werden sollten.	Organisationsstruktur Selbstorganisierte Teams statt Pyramide Koordination Keine festgelegten Besprechungen der Leitungsteams, sondern spontane Koordination und Besprechungen bei Bedarf. Weiterbildung Persönliche Freiheit und Verantwortung für die Weiterbildung Neueinstellung Bewerbungsgespräche mit Kollegen und nicht mit Personalabteilung
Ganzheit Evolutionäre Organisationen haben Praktiken entwickelt, durch die Menschen ihre professionellen Masken abnehmen und ihre Ganzheit wiedererlangen und ihr ganzes Selbst in die Arbeit einbringen können. Sichere und fürsorgliche Arbeitsumgebung: Besonderer Wert haben Stimmungen: Liebe, Fürsorge, Anerkennung, Dankbarkeit, Neugier, Spaß und Verspieltheit. Alle Teile des Menschen werden gewürdigt: die kognitiven, körperlichen, emotionalen und spirituellen Aspekte; das Rationale und das Intuitive, das Weibliche und das Männliche. Fehler werden offen diskutiert, um aus ihnen zu lernen. Feedback ist ein Geschenk, damit die Menschen wachsen können.	Entscheidungsfindung Entscheidungen werden nicht oben in der Pyramide getroffen, sondern dezentralisiert basierend auf Beratungsprozess (kollektive Intelligenz). Flexibilität/Zeitverpflichtung Ehrliche Gespräche über individuelle Zeitverpflichtungen im Arbeits- und Privatleben, große Flexibilität bei Arbeitsstunden, Vereinbarungen einhalten Leistungsmanagement Fokus auf Teamleistung, individuelle Beurteilung durch kollegiale Prozesse, Beurteilungsgespräche als persönliche Erforschung der Lernmöglichkeiten Vergütung Nicht vom Vorgesetzten, selbst festgelegt, Abgleich unter Kollegen, gleicher Gewinnanteil
Evolutionärer Sinn Evolutionäre Organisationen werden als Entitäten gesehen, die ein Eigenleben haben. Statt die Zukunft vorherzusagen und zu kontrollieren, werden die Mitglieder der Organisation ermutigt, zu horchen und zu überlegen, in welche Richtung sie sich entwickeln will. Die Beschäftigten werden dazu ermutigt, über ihr persönliches Gefühl von Berufung zu reflektieren und darüber, wie diese Berufung mit dem Sinn der Organisation in Resonanz ist. Spüren und Antworten statt Vorhersagen und Kontrollieren.	Konflikte Ausbildung im Umgang mit Konflikten, Mehrstufige Prozesse der Konfliktlösung Informationsfluss Alle Informationen inklusive Finanzen und Vergütung in Echtzeit allen zugänglich, Informationsteilung statt Geheimhaltung Strategie/Veränderung Die Strategie entsteht organisch aus der kollektiven Intelligenz der selbstführenden Beschäftigten, ständige Anpassung von innen. Change Management ist kein relevantes Thema.

Abbildung 2: Merkmale des evolutionären Unternehmens (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Laloux, 2015, S. 318 f.)

Die von Sattelberger, Welpé & Boes und von Laloux beschriebenen Prinzipien werden häufig als lebensfremd oder nur schwer realisierbar beurteilt (vgl. Welpé, Tumasjan & Theurer 2015, S. 86). Es ist an dieser Stelle wichtig, explizit darauf hinzuweisen, dass die vorgestellten Lösungen bereits von Unternehmen verschiedener Branchen praktiziert werden.⁴ Am Beispiel des von Laloux ausführlich beschriebenen Unternehmens Buurtzorg, welches besonders viele evolutionäre Praktiken umgesetzt hat, und weiterer Unternehmen soll gezeigt werden, wie die Prinzipien funktionieren und welche Wirkungen deren Umsetzung auf das Unternehmen und seine Beschäftigten entfaltet.⁵

4 Demokratische/evolutionäre Organisations- und Führungsprinzipien: Fallbeispiele

Buurtzorg (übersetzt *Nachbarschaftshilfe*) ist ein Pflegeunternehmen, welches im Jahr 2006 von Jos de Blok als Antwort auf die zunehmende Rationalisierung der Pflege in den Niederlanden gegründet wurde. De Blok war der Ansicht, dass im Eifer der ökonomisch zunächst als sinnvoll erscheinenden Maßnahmen wie Zentralisierung, Spezialisierung, Prozessoptimierung und Effizienzsteigerung, die menschliche Komponente vernachlässigt wurde. So eilten die mit einem elektronischen Registrierungssystem ausgestatteten Pflegekräfte von einem Patienten zum anderen, um die von der Planungsabteilung auf der Grundlage der Meldungen aus den Callcentern aufgestellten Tagespläne in einem zeitlich normierten Takt abzuarbeiten. Weder Zuhören noch Beziehungsaufbau waren in diesen normierten Abläufen vorgesehen. Sowohl Patienten als auch Pflegekräfte waren mit der Entwicklung unglücklich. Die Patienten waren unzufrieden, weil ihnen die persönliche Beziehung fehlte. Die Pflegekräfte waren unzufrieden, weil die Art und Weise wie sie arbeiten mussten, ihr Gefühl von Berufung und ihre Integrität verletzte (vgl. Laloux 2017, S. 43 ff.).

Die von de Blok gegründete Organisation bietet ihren rund 10.000 Pflegekräften ganz andere Arbeitsbedingungen. Bei Buurtzorg arbeiten sie in selbstorganisierenden Teams von zehn bis zwölf Personen ohne Manager oder Teamleiter. Die Managementaufgaben werden von den Pflegekräften übernommen (z. B. eine Person ist für die Planung zuständig, eine andere für die Neueinstellungen). Bei Problemen mit der Selbstführung kann sich das Team an einen Berater wenden, der sie bei der Lösung unterstützt, jedoch keine Macht über das Team hat. Es werden nur wenige Vorgaben von oben gemacht (vgl. Laloux 2017, S. 64).

Entscheidungen, die anstehen, können von allen Mitarbeitenden getroffen werden unter der Voraussetzung, dass der Beratungsprozess eingehalten wird: Es muss

4 Z. B. FAVI, Patagonia, Morning Star, Partake GmbH, nextU GmbH.

5 Die Ausführungen zu demokratischen/evolutionären Unternehmen in dem vorliegenden Beitrag basieren hauptsächlich auf den Arbeiten von Laloux (2015; 2017), welche sowohl in der wissenschaftlichen Community als auch unter den Praktikern eine große Resonanz erfahren haben.

ein Rat von Kolleginnen und Kollegen geholt werden, die sich mit dem Thema auskennen und die von dieser Entscheidung betroffen sind. Nach einer sorgfältigen Abwägung der Vor- und Nachteile wird der Entscheider die Option wählen, die er für die Beste hält. Wenn die Entscheidung die ganze Organisation betrifft, werden alle Beschäftigten gefragt – beispielsweise durch einen Blogeintrag mit der Bitte um Rückmeldung (vgl. Laloux 2017, S. 68 ff.). Als Vorteile eines solchen Entscheidungsprozesses sieht Bakke, der Gründer des stromproduzierenden Unternehmens AES, in welchem der Beratungsprozess ebenfalls praktiziert wurde, die Optimierung der Lösungsqualität, Förderung eines Lernprozesses, Verbesserung der Unternehmenskultur sowie Steigerung der Akzeptanz bei den Beschäftigten (vgl. Laloux 2015, S. 101).

Bei der Ausgestaltung des Leistungsmanagements wird davon ausgegangen, dass Menschen glücklich sind, wenn sie etwas Gutes schaffen können und grundsätzlich motiviert sind, Leistung zu erbringen. Bei Buurtzorg gibt es ein transparentes Leistungsbeurteilungssystem: Jeden Monat sieht ein Team, wie es mit seiner Leistung im Vergleich mit anderen Teams steht. Gibt es Abweichungen nach unten, kann man sich darauf verlassen, dass die Situation im Team gemeinsam analysiert wird und Lösungen gesucht werden. Bei FAVI, einem Automobilzulieferer, herrscht volle Transparenz bezüglich der Bestellzahlen und der Konkurrenz auf dem Markt: „Die Arbeiter (...) wissen, dass wenn sie den Ball fallen lassen, dann werden ihn chinesische Mitbewerber gerne aufnehmen. Die Realität ist eine wirksamere Motivation als jede Hierarchie.“ (Laloux 2017, S. 77).

Evolutionäre Organisationen schaffen eine fürsorgliche Arbeitsumgebung, in welcher sich Menschen sicher fühlen und keine Angst vor Ablehnung haben sollen. Dazu gehört beispielsweise ein konstruktiver Umgang mit Herausforderungen und Fehlern, welche als Einladung zum Lernen und Wachstum angesehen werden. Passend dazu werden Leistungsbeurteilungen und Feedback anders organisiert als in traditionellen Unternehmen. Erstens wird das individuelle Feedback von Kolleginnen und Kollegen und nicht von Vorgesetzten gegeben. Zweitens ist es besonders wichtig, dass der Fokus auf Ressourcen („Was schätze ich an der Zusammenarbeit mit dir?“) und Potenziale („In welchem Bereich sehe ich Möglichkeiten für Veränderung/Entwicklung?“) gerichtet wird. Drittens wird die Individualität der Beschäftigten berücksichtigt, indem Erwartungen, Wünsche, Sorgen erfragt werden. Bei Buurtzorg führen Teams einmal pro Jahr eine individuelle Beurteilung durch, wobei sie selbst entscheiden, welches Format hierfür gewählt wird. Wenn ein Teammitglied seinen Verpflichtungen nicht nachkommt, haben die Kolleginnen und Kollegen die Verantwortung, dies direkt anzusprechen und nach einer Lösung zu suchen (vgl. Laloux 2015, S. 185 ff.; 2017, S. 77). Etablierte Prozesse der Problemlösung stellen sicher, dass Interessen aller Beteiligten berücksichtigt werden. Der Prozess sieht Kündigung als die Ultima Ratio vor, allerdings nachdem alles versucht wurde, um dies zu vermeiden (vgl. Laloux 2015, S. 130 f.).

Die Arbeit in evolutionären Organisationen ist ein Ort, an dem die Mitarbeitenden Ganzheitlichkeit finden können. Hier wird den Mitgliedern erlaubt, die pro-

fessionelle Maske abzunehmen. Es werden beispielsweise Räume zur Reflexion bereitgestellt (z. B. Teamsupervision, kollegiale Beratung), Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden dabei unterstützt, mehr als nur die professionelle Seite von sich zu zeigen (z. B. Geschichten erzählen in Meetings), Konfliktlösungsprozesse werden etabliert und Beschäftigte in Konfliktthandhabung geschult (z. B. ein dreistufiger Prozess für schwierige Gespräche mit Kollegen: „So fühle ich mich“, „Das brauche ich“, „Was brauchst du?“) (vgl. Laloux 2017, S. 81 ff.). Die Mitarbeitenden tragen selbst Verantwortung für ihre Weiterbildung und haben die Freiheit zu entscheiden, an welchen Themen sie arbeiten wollen. Bei Buurtzorg können Teams drei Prozent ihrer Einnahmen für Weiterbildung ausgeben, ohne um Erlaubnis fragen zu müssen. Sie suchen selbst nach dem besten Anbieter für das sie interessierende Thema (vgl. Laloux 2015, S. 180).

Der evolutionäre Sinn der Organisationen kommt zum Ausdruck beispielsweise bei der Frage, wie mit den Themen Strategieplanung oder Change Management umgegangen wird. Die Strategie entsteht nicht in Planungsrounds, in welchen Manager versuchen, künftige Entwicklungen vorherzusagen und zu kontrollieren, sondern organisch, wenn Menschen mit Ideen experimentieren und neue Lösungen ausprobieren. Was funktioniert, setzt sich durch und wird in der Organisation verbreitet. Der Ansatz *Vorhersagen-und-Kontrollieren* wird ersetzt durch den Ansatz *Spüren-und-Antworten* (vgl. Laloux 2015, S. 208; 2017, S. 119 ff.). Teams bei Buurtzorg, die eine neue Idee haben und diese gern in der gesamten Organisation umsetzen würden, werden gebeten, eine kurze prägnante Geschichte über ihre Idee zu verfassen und sie im internen sozialen Netzwerk zu veröffentlichen. Es wird dann geschaut, wie die anderen Teams diese Idee finden und ob sie bereit sind, sie umzusetzen (vgl. Laloux 2017, S. 121 ff.).

Es ist wichtig hervorzuheben, dass sich positive Wirkungen der beschriebenen Praktiken nicht nur auf die Zufriedenheit der Beschäftigten beschränken. Buurtzorg beispielsweise realisierte eine bemerkenswerte Effizienzsteigerung in mehreren Bereichen: 30 Prozent der Einweisungen in die Notaufnahme konnten vermieden werden, weil die Pflegekräfte ihre Patientinnen und Patienten so gut kennen, dass sie Probleme rechtzeitig bemerken. Die Pflegekräfte von Buurtzorg benötigen 40 Prozent weniger Besuchszeit als ärztlich verschrieben wurde, weil sie den Patientinnen und Patienten helfen, unabhängig zu werden. Die holländische Sozialversicherung spart jährlich mehrere hundert Millionen Euro (vgl. Laloux 2017, S. 50–51).

5 Kritische Reflexion

Eine Kritik der oben geschilderten Ideen kann aus den Überlegungen von Voß und Pongratz (1998) abgeleitet werden. Die Arbeitsorganisation, welche verstärkt auf Selbstführung und Eigenverantwortung von Beschäftigten setzt, sehen die Autoren als eine gezielte Strategie des Managements, die Gewährleistung der Transformation von Arbeitskraft in Arbeitsleistung auf die Arbeitnehmer zu übertragen. Neben Ersparnis von betrieblichen Ressourcen wird dadurch eine Steigerung der Arbeitsleis-

tung angestrebt, weil „(...) niemand aus einem Menschen so viel herausholt, wie er selbst.“ (Voß & Pongratz 1998, S. 151). Trotz der vermeintlichen Autonomie bleibt die Arbeitskraft weiterhin in einem Herrschaftszusammenhang eingebunden. Dieser wird jedoch durch verfeinerte Mechanismen indirekter Steuerung durchgesetzt.

Aus dieser Perspektive könnten die oben beschriebenen Praktiken demokratischer/evolutionärer Unternehmen als Personaltechniken zur besseren Kontrolle und Manipulation der Beschäftigten interpretiert werden. Auch die Vorteile der Selbstorganisation, wie Selbstbestimmung, Flexibilität und Abwechslung, verlieren ihren Wert. Sie müssen erkaufte werden mit einer Erhöhung der qualitativen und quantitativen Leistungsanforderungen, Verschärfung von Arbeitsbedingungen, Steigerung der Selbstausbeutung und der Abhängigkeit von Unternehmen, welche die Arbeitnehmer zunehmend in flexibilisierte, ergebnisorientierte Arbeitsbeziehungen drängen.

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass vor allem die qualitativen Leistungsanforderungen an Beschäftigte in demokratischen/evolutionären Unternehmen steigen. Die Verschärfung der Arbeitsbedingungen kann dagegen nicht bestätigt werden. Beispiele wie Buurtzorg und FAVI zeigen exemplarisch, dass das Gegenteil der Fall ist. Die Gefahr, dass hoch motivierte Beschäftigte ihre Work-Life-Balance aus den Augen verlieren, wird als Thema regelmäßig angesprochen (vgl. Laloux 2015, S. 183 ff.). Die Tendenz, die Arbeitsverhältnisse zu lockern, ist nicht zu erkennen. Da demokratische/evolutionäre Unternehmen neben der Selbstführung auch andere Aspekte beachten, wie Ganzheitlichkeit und Fairness, ist davon auszugehen, dass die beschriebenen Praktiken nicht manipulativ eingesetzt werden. Die Arbeitsbedingungen dienen dem Zweck, Initiative und Kreativität – im Allgemeinen die Potenziale der Beschäftigten – zu fördern. Von den auf diesem Wege erwirtschafteten Gewinnen profitieren in demokratischen/evolutionären Unternehmen auch die Beschäftigten, weil Boni an alle ausgezahlt werden (vgl. Laloux 2015, S. 133 ff.).

Als ein weiterer Kritikpunkt wird die geringe Anzahl der Unternehmen angeführt, welche demokratische/evolutionäre Führungs- und Organisationsprinzipien implementiert haben. Der Vorwurf trifft einen wunden Punkt. Die von Laloux und von Sattelberger, Welpé & Boes untersuchte Stichprobe ist zu klein, um die gewonnenen Erkenntnisse als repräsentativ anzusehen. Die Aufgabe der Forschung besteht folglich darin, die Entwicklungen zu untersuchen, um weitere Einblicke in die Mechanismen, Bedingungen und Wirkungen der Demokratisierung in Unternehmen zu gewinnen.

Nicht zuletzt wird seitens der Kritiker darauf hingewiesen, dass es keineswegs richtig ist, davon auszugehen, dass alle Menschen Selbstführung, Autonomie und Verantwortung benötigen, um ein erfülltes Arbeitsleben zu führen (vgl. Schreyögg & Geiger 2016, S. 180 f.). Die Implementierung demokratischer/evolutionärer Führungs- und Organisationsprinzipien geht für einige Beschäftigte mit einer Verschlechterung der beruflichen Situation einher. Dabei sind nicht nur die Führungskräfte gemeint, die auf Teile ihrer Macht verzichten müssen. Einige Mitarbeiter schätzen durchaus die Sicherheit des hierarchischen Führungssystems und wünschen keine

Erweiterung ihrer Verantwortungsfelder. Andere wiederum empfinden den Abbau der Hierarchie als Beschneidung der Entwicklungsmöglichkeiten. Erfahrungen mancher Unternehmen bestätigen diese Überlegungen (vgl. Erbdinger 2015, S. 182 f.).

Das Festhalten an den traditionellen Strukturen lässt sich mit diesen Argumenten dennoch nicht rechtfertigen, weil sie als Beweis für die Allgemeingültigkeit des Wunsches nach einer Einschränkung der Verantwortung nicht taugen (vgl. Schreyögg & Geiger 2016, S. 180).

Die Entstehung demokratischer Unternehmen wird einerseits als eine neue Entwicklung gefeiert und andererseits aus diesem Grund als eine Modeerscheinung skeptisch beäugt. Mit dem Titel seines Buchs „Reinventing Organizations“ suggeriert Laloux, dass hier Organisationsformen und -strukturen neu erfunden werden (müssen). Ein Blick auf die Entwicklungsgeschichte der Organisationstheorie zeigt jedoch, dass die gedanklichen Grundlagen für diese Entwicklungen bereits am Anfang des 20. Jahrhunderts gelegt wurden. Bereits Barnard (1938, zitiert nach Schreyögg & Geiger 2016, S. 454 f.) sieht Unternehmen als ein *kooperatives System*, dessen Existenz davon abhängt, ob die Mitglieder bereit sind, an dem Kooperationsverbund mitzuwirken. Unternehmen müssen folglich Wünsche und Ziele ihrer Beschäftigten kennen und bei der Ausgestaltung der Anreizsysteme berücksichtigen. Neben materiellen Anreizen werden beispielsweise *Stolz auf die eigene Arbeit* oder *Einfluss auf die Arbeitsumgebung* von Barnard als besonders motivationsfördernd eingeschätzt (vgl. Schreyögg & Geiger 2016, S. 454 f.).

Die Veränderungen der Organisations- und Führungsprinzipien im Zuge der Demokratisierung fördern die Entstehung einer Arbeitsumgebung, welche das Reifestreben des Menschen unterstützt (vgl. Argyris 1957), die Entstehung intrinsischer Motivation fördert (vgl. Deci & Ryan 2000) und die Umsetzung motivierender Arbeitsorganisationsformen erlaubt (vgl. Hackmann, Oldham 1980). In Lehrbüchern werden bereits in den 1990er Jahren Organisationsmodelle analysiert, wie das System 4 von Likert, die Theorie Z oder Laterale Organisationsmodelle (vgl. Schreyögg 1998, S. 263 ff., S. 276 ff.), welche einige Elemente der hier präsentierten Organisations- und Führungsprinzipien beinhalten und folglich als eine Zwischenstufe auf dem Weg in Richtung der Demokratisierung von Unternehmen betrachtet werden können. Aus dieser Perspektive erscheinen Selbstführung, Souveränität, Ganzheit als logische Schritte in der Evolution von Organisationen, welche komplexe Probleme in einer dynamischen Welt bewältigen müssen und es sich nicht leisten können, ihre Human-Ressourcen zu verschwenden.

6 Beruf in demokratischen Unternehmen

Nachdem die Organisations- und Führungsprinzipien in demokratischen/evolutionären Unternehmen präsentiert und kritisch gewürdigt wurden, stehen im folgenden Abschnitt folgende Fragen im Mittelpunkt:

- Welche Rolle spielt das *Berufskonzept* in demokratischen Unternehmen?
- Verliert das *Berufskonzept* an Bedeutung?

Wie bereits erläutert, kann Beruf definiert werden als die „auf Dauer angelegte Erwerbstätigkeit des Einzelnen, für deren Ausführung bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und Berufserfahrungen erforderlich sind“ (Schaub & Zänke 2007, S.84). In der Begriffsbestimmung wird die Fachlichkeit deutlich in den Vordergrund gestellt, überfachliche Kompetenzen können allenfalls hinter den Begriffen *Kenntnisse, Fertigkeiten und Berufserfahrungen* vermutet werden. Als die entscheidenden Merkmale gelten dabei Spezialisierung sowie spezifische Bündelung von Qualifikationen. Erwerbsorientierung verstanden als eine positive Einstellung gegenüber der stark dynamisierten Arbeit, mit Dispositionen wie Flexibilität, Mobilität, vorausschauendes Denken, Selbstmanagement, individuelle Wettbewerbsfähigkeit, Selbstverantwortung, welche dem Individuum einen Zugang zum Erwerbsleben verschaffen sollen (vgl. Kraus 2006, S. 264; vgl. Greinert 2008, S. 9 f.), werden dagegen nicht thematisiert.

Das Berufskonzept stellt ein wichtiges Element im Bildungsprozess junger Menschen und somit einen Ausgangspunkt für Laufbahnen dar. Beruf wird als Quelle persönlicher Zufriedenheit und der Entwicklung eigener Identität gesehen und soll Sinn stiften sowie eine Integrationsfunktion erfüllen (vgl. Frey & Grill 2012, S.89). Als Leistungen des Berufskonzeptes werden ferner folgende Aspekte aufgeführt: Reproduktion von Arbeitskraft, Grundlage für Produktivität, Grundlage für sozialen Status und Anerkennung, Stabilisierung gesellschaftlicher Ordnung und biografische Orientierung (vgl. Kraus 2006, S.265). Es stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Demokratisierungstendenzen auf die hier aufgeführten Berufsfunktionen haben.

Auch in demokratischen/evolutionären Unternehmen benötigen Menschen fachliche Kompetenzen. Um ihrem Beruf nachzugehen, müssen Pflegekräfte auch bei Buurtzorg, genau wie in jedem anderen Pflegeunternehmen, bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und Berufserfahrungen mitbringen beziehungsweise nachweisen. Die Aneignung dieser Kompetenzen stellt auch hier ein wichtiges Element im Bildungsprozess und somit einen Ausgangspunkt für die berufliche Laufbahn sowie eine Grundlage für die Reproduktion von Arbeit und für Produktivität dar. Zur Quelle persönlicher Zufriedenheit und Identität konnte der Beruf erst bei Buurtzorg werden. Während die Pflegekräfte in den *traditionellen* Pflegeunternehmen das Gefühl entwickelten, unter dem Rationalisierungs- und Optimierungsdruck zu Robotern mutiert zu sein, gewannen sie die Freude an ihrem Beruf bei Buurtzorg wieder und konnten erst hier ihrer Berufung, *Menschen zu helfen*, richtig nachgehen (vgl. Laloux 2017, S. 46 ff.).

Es kann festgehalten werden, dass das Berufskonzept in demokratischen Unternehmen eine wichtige Rolle spielt und weiterhin spielen wird. Es ist ferner zu konstatieren, dass Organisations- und Führungsprinzipien einen wesentlichen Einfluss darauf haben, ob ein Beruf sinn- und identitätsstiftend ausgeführt werden kann. Wenn Mitarbeitenden die Möglichkeit haben, ihre Vorstellungen in Bezug auf die Berufsausübung zu realisieren und Verantwortung für die geleistete Arbeit zu übernehmen, kann der Beruf zur Quelle persönlicher Zufriedenheit werden und seine

identitätsstiftende Funktion erfüllen. Es ist in diesem Sinne von einem positiven Einfluss der Demokratisierung auszugehen.⁶

Gleichzeitig muss darauf hingewiesen werden, dass die fehlende Berücksichtigung der Erwerbsorientierung ein großes Manko des Berufskonzeptes im Kontext demokratischer/evolutionärer Unternehmen darstellt. Die Analyse der Organisations- und Führungsprinzipien in diesen Unternehmen zeigt, dass die im Zusammenhang mit der Erwerbsorientierung stehenden Anforderungen eine wichtige Rolle in demokratischen Unternehmen spielen. Durch die Übertragung der Entscheidungskompetenz auf die Mitarbeitenden werden beispielsweise Selbstverantwortung und vorausschauendes Denken zu kritischen Voraussetzungen für den beruflichen Erfolg. Die Reduktion der Kontrollmechanismen setzt ferner voraus, dass Mitarbeitenden die Selbstverantwortung übernehmen. Das Berufskonzept muss sich folglich stärker für den Gedanken der Erwerbsorientierung öffnen.

7 Employability in demokratischen Unternehmen

Auf Grundlage einer Analyse von 15 Definitionen arbeitet Kraus die wesentlichen Elemente des *Beschäftigungsfähigkeit-Konzeptes* heraus: „Es geht bei der Diskussion um ‚Employability‘ also im Kern um ein Repertoire an Fähigkeiten und Bereitschaften, über das Personen verfügen (sollen), um in Bezug auf die Beschäftigungsverhältnisse und Arbeitsmarkt bestehen zu können“ (Krause 2006, S. 61). In diesem Abschnitt steht die Frage im Mittelpunkt: Welchen Einfluss hat Demokratisierung in Unternehmen auf die Umsetzung einer sowohl für die Beschäftigten als auch für Unternehmen sinnvollen *Employability-Idee*?

Um diese Frage zu beantworten, werden im Folgenden die relevanten Elemente im Employability-Diskurs – der psychologische Kontrakt, die Verantwortung der Beschäftigten für ihren Beitrag zur Wertschöpfung des Unternehmens und Work-Life-Balance im Kontext demokratischer/evolutionärer Unternehmen – analysiert.

Eine wichtige Funktion im Rahmen der Employability-Diskussion nimmt der psychologische Kontrakt ein (vgl. Kraus 2006, S. 82), welcher nach Sattelberger (1999) vier Schlüsselkomponenten beinhaltet. An erster Stelle wird die Verantwortung der einzelnen Mitarbeiter*in für die eigene Employability aufgeführt. Die Beschäftigten sollen sich aktiv mit eigenen Stärken und Schwächen vor dem Hintergrund der relevanten Anforderungen der Märkte auseinandersetzen und an der Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten arbeiten. Indirekt wird hier der neue Imperativ *Arbeit an sich selbst*

6 Das Konzept des *Metakognitiven Bewusstseinsstatus* von Beck (in diesem Band) bietet Anknüpfungspunkte für die Analyse der Frage, wie sich das Berufskonzept in demokratischen Unternehmen auf der Basis des Verständnisses der Beruflichkeit verändern und weiterentwickeln kann. Demokratisierung in Unternehmen hat positiven Einfluss auf die Aktivierung der Sinnkognition, weil Verantwortung für bestimmte Aufgaben auf Beschäftigte übertragen wird. Dadurch können sie ihren Beitrag zur Erfüllung von übergeordneten Zielen der Organisation besser einschätzen als in herkömmlichen Unternehmen. Auch die Kompetenzkognition kann in demokratischen Unternehmen gut zur Entfaltung kommen. Die auf Autonomie, Wertschätzung und Fehlertoleranz ausgerichtete Unternehmenskultur erlaubt den Mitarbeitenden, ihre Potenziale zu nutzen, ihr Wissen um die Ausprägungen der eigenen Qualifikationen zu erweitern und eine Einschätzung der eigenen Lern- und Entwicklungsfähigkeit vorzunehmen.

angesprochen (vgl. Kraus 2006, S.71). Relevante Informationen in Bezug auf Jobmöglichkeiten und Anforderungsprofile sowie auf Wachstumsaussichten verschiedener Geschäftsbereiche – zwei weitere Schlüsselkomponenten des neuen Kontrakts – sollen die Mitarbeitenden in diesem Prozess unterstützen. Verfügen die Beschäftigten rechtzeitig über die Informationen, welche Geschäfte schrumpfen und welche wachsen, haben sie Zeit, Maßnahmen zur Sicherung ihrer Beschäftigungsfähigkeit in Angriff zu nehmen. Als eine weitere Komponente des neuen Kontrakts werden von Sattelberger Ressourcen genannt, welche von Unternehmen zur Verfügung gestellt werden müssen, damit die Beschäftigten ihre vorhandenen Kompetenzen prüfen, Lücken identifizieren, Fähigkeiten schärfen, Wissen vertiefen und trainieren können (vgl. Sattelberger 1999, S. 99).⁷

In diesem Zusammenhang ist auch die Forderung nach einer Personalpolitik zu nennen, die sich durch Mitarbeiterorientierung auszeichnet, d. h. auf individuelle Bedarfe ausgerichtet ist und die persönlichen Stärken der Beschäftigten fördert (vgl. Kraus 2006, S.71; 84).⁸

Demokratische/evolutionäre Unternehmen bieten den Beschäftigten gute Rahmenbedingungen, um eigene Stärken und Schwächen zu reflektieren. Von besonderer Bedeutung ist die bereits angesprochene fürsorgliche Arbeitsumgebung, in welcher sich Menschen sicher fühlen und keine Angst vor Verurteilung oder Ablehnung haben. Dazu gehört neben der Übertragung von Entscheidungsautonomie auch ein konstruktiver Umgang mit Fehlern und eine aufbauende Feedbackkultur. Das Ergebnis einer Feedbackrunde hat hier keinerlei Auswirkungen auf die Vergütung oder auf die Entwicklung des Individuums im Unternehmen, stattdessen stellt es eine wichtige Informationsquelle dar, um vorhandene Kompetenzen zu prüfen und Lücken zu identifizieren. Den Beschäftigten werden ferner wichtige Informationen zur Verfügung gestellt: Bei Buurtzorg können sie die Leistung ihres Teams mit der Leistung der anderen Teams vergleichen, bei FAVI kennen sie die Bestellzahlen ihres Unternehmens und die der Konkurrenz. Das direkte Feedback aus dem Markt hilft den Beschäftigten, Entscheidungen zu treffen, welches Wissen relevant ist und folglich vertieft werden soll. Dass die Verantwortung für ständige und vorausschauende Qualifizierung dabei an die Beschäftigten delegiert wird, bedeutet nicht, dass sie die Weiterbildung in ihrer Freizeit auf eigene Kosten absolvieren. Die Mitarbeitenden haben die Freiheit zu entscheiden, zu welchem Thema und auf welchem Wege sie sich weiterbilden wollen, werden dabei aber vom Unternehmen finanziell

7 Es ist fraglich, ob diese Ideen in *traditionellen* Unternehmen überhaupt umsetzbar sind. In einer Welt, in der die Analyse von Stärken und Schwächen im Rahmen eines standardisierten jährlichen Beurteilungsgesprächs stattfindet, bei welchem die Ehrlichkeit der Einschätzung unter Umständen durch Quotenvorgaben eingeschränkt ist, können Beschäftigte nur bedingt eine sinnvolle Einschätzung ihrer *Lücken* vornehmen. Erschwerend kommt hinzu, dass strategisch relevante Informationen, beispielsweise in Bezug auf das Wachstum einzelner Geschäftsbereiche, unter Verschluss gehalten werden, weil davon ausgegangen wird, dass die Mitarbeitenden mit solchen Informationen nicht umgehen können.

8 Eine auf individuelle Bedarfe ausgerichtete Förderung der Beschäftigten kann auch nur bedingt funktionieren, wenn eine zentralisierte Personalabteilung die Weiterbildungs- und Personalentwicklungsprogramme organisiert und festlegt, z. B. wer welche Voraussetzungen erfüllen muss, um daran teilzunehmen. Ferner ist darauf hinzuweisen, dass sich die Maßnahmen häufig auf den aktuellen Qualifikationsbedarf konzentrieren und vor allem jungen, qualifizierten und leistungsstarken Beschäftigten angeboten werden. Älteren oder Mitarbeitenden aus dem Produktionsbereich werden diese Maßnahmen häufig verwehrt (vgl. Cordes 2013).

und organisatorisch unterstützt. Es ist festzuhalten, dass demokratische/evolutionäre Unternehmen ihre Mitarbeitenden bei dem selbstreflexiven Umgang mit eigenen Stärken und Schwächen unterstützen und ihnen Ressourcen, Informationen und Freiheiten zur Verfügung stellen, um die Beschäftigungsfähigkeit zu entwickeln.

Als ein weiteres zentrales Element im Employability-Diskurs wird die Verantwortung genannt. Die Beschäftigten werden nicht nur für ihre eigene Wettbewerbsfähigkeit, sondern auch für ihren individuellen Beitrag zur Wertschöpfung des Unternehmens und seine Wettbewerbsfähigkeit verantwortlich gemacht. Als Voraussetzung für die Übertragung und Übernahme von Verantwortung definiert Bronner (1992) zum einen den Handlungsspielraum des Verantwortungsnehmers, verstanden als Freiheit, (Fehl-)Entscheidungen zu treffen. Eine weitere Voraussetzung stellt dessen Handlungsfähigkeit dar, welche durch Zuweisung von Kompetenz, also der Zuständigkeit und Durchsetzbarkeit von Handlungen, und durch Bereitstellung der Unterstützung in Form von Infrastruktur und materiellen Ressourcen, aber auch von Vertrauen und Förderung gesichert wird. Folgt man der Argumentation des Autors, ergibt sich folgendes Bild: Damit die Mitarbeitenden für die Wettbewerbsfähigkeit ihres Unternehmens verantwortlich gemacht werden können, müssen sie aktiv in die Prozesse der Entscheidungsfindung einbezogen werden oder gar das Recht haben, relevante Entscheidungen zu treffen. Damit die Beschäftigten dies leisten können, müssen sie in fachlicher und persönlicher Hinsicht gefördert werden. Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang ferner eine Unternehmenskultur, welche auf Vertrauen und Fehlertoleranz beruht.

Während in herkömmlichen Unternehmen strategische Entscheidungen von der Unternehmensleitung oder von Führungskräften getroffen werden und den Mitarbeitenden tendenziell weniger Spielraum zur Nutzung ihrer Potenziale und Umsetzung ihrer Ideen gelassen wird, beziehen demokratische Unternehmen ihre Beschäftigten in den Prozess mit ein und überlassen ihnen den für die Verantwortungsübernahme notwendigen Handlungsspielraum. Entscheidungen können von allen Mitarbeitenden getroffen werden – sofern der bereits angesprochene Beratungsprozess eingehalten wird. Die hierfür notwendigen Kompetenzen können die Mitarbeitenden durch offene Kommunikation mit anderen Organisationsmitgliedern, intensiven Wissensaustausch im Rahmen kollegialer Beratung, regelmäßiges konstruktives Feedback seitens der Kolleginnen und Kollegen und durch punktuelle, auf individuelle Bedürfnisse ausgerichtete Weiterbildungsmaßnahmen entwickeln. Die vorherrschende Annahme, dass Menschen Vertrauen entgegengebracht werden kann, führt zu einer Reduktion von Kontrollmechanismen, welche Beschäftigte daran hindern, ihr volles Potenzial zu nutzen, um zur Wertschöpfung des Unternehmens beizutragen.

Die mit dem Ansatz der Employability zusammenhängenden Entwicklungen führen einerseits zur Erweiterung von Gestaltungsspielräumen. Andererseits bedeuten sie einen Verlust an entlastender Begrenzung von Verantwortlichkeiten (vgl. Kratzer 2003, S. 15). Die daraus resultierenden neuen Anforderungen haben ambivalente Folgen für die Beschäftigten. Die erhöhte Belastung führt dazu, dass das

Thema Work-Life-Balance zu einem wesentlichen Element im umfassenden Employability-Ansatz wird. Das Ziel dabei ist, Arbeitsbedingungen zu schaffen, welche den Beschäftigten einen größeren Spielraum zur Vereinbarung der Erwerbsarbeit mit anderen Bereichen des Lebens eröffnen und emotionale Stabilität und Gesundheit der Beschäftigten zu stärken, um deren Leistungsfähigkeit und Motivation zu gewährleisten (vgl. Kraus 2006, S. 122; 132).

Durch die Schaffung sicherer und fürsorglicher Arbeitsumgebungen, gekennzeichnet durch gegenseitiges Vertrauen, gute Kommunikation, konstruktiven Umgang mit Konflikten, Verantwortung und Wertschätzung, gelingt es demokratischen Unternehmen besonders gut, die emotionale Stabilität und die Gesundheit der Beschäftigten zu stärken. Da der Ganzheit-Ansatz den Menschen erlaubt, ihr ganzes Selbst in die Arbeit einzubringen, werden andere Bereiche des Lebens der Beschäftigten als gleichwertig angesehen. Dementsprechend unterstützen demokratische/evolutionäre Unternehmen die Beschäftigten mit verschiedenen Praktiken dabei, individuelle Lösungen zu finden und ihre Flexibilität zu steigern.

Den Beschäftigten wird die Freiheit überlassen, bei Bedarf ihre Rollen zu tauschen. Innerhalb der selbstführenden Teams bedarf es lediglich einer Abstimmung unter den Kolleginnen und Kollegen. In HolocracyOne wurde ein unternehmensweiter Marktplatz der Rollen geschaffen (vgl. Laloux 2015, S. 115 ff.). Möchte beispielsweise ein Mitarbeiter seine Arbeitszeiten verändern, weil er familiären Verpflichtungen nachgehen will, muss er niemanden um Erlaubnis fragen. Es wird erwartet, dass er sich um eine Lösung kümmert, sodass seine Aufgaben erfüllt werden (vgl. Laloux 2015 S. 183 ff.). Work-Life-Balance wird nicht als Anliegen des Individuums gesehen. Das Unternehmen übernimmt einen Teil der Verantwortung und unterstützt die Beschäftigten dabei, Arbeit und private Verpflichtungen miteinander zu vereinbaren.

Es ist festzuhalten, dass die Forderung an die Beschäftigten, *Unternehmer in eigener Sache* zu sein, nur dann sinnvoll realisiert werden kann, wenn Unternehmen die für sie in diesem Zusammenhang vorgesehenen Verpflichtungen erfüllen. Entgegen der Einstellung: *deine Beschäftigung, dein Problem* soll die Entwicklung der Kompetenzen der Beschäftigten mit Ressourcen, Informationen und individualisierten Personalinstrumenten unterstützt werden. Macht und Verantwortung müssen neu verteilt werden, damit sich die Wettbewerbsfähigkeit der Individuen in die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen übersetzen kann. Wie die obigen Ausführungen zeigen, kann Demokratisierung in Unternehmen diese Entwicklungen positiv beeinflussen.

8 Schlussbemerkung

Die hier präsentierte Unternehmenswelt mag dem kritischen Leser trotz der angeführten Praxisbeispiele unrealistisch vorkommen. Einige der beschriebenen Praktiken erscheinen auf den ersten Blick realitätsfremd. So wäre beispielsweise kritisch zu fragen: „Wie sinnvoll ist es, dass ein einfacher Mitarbeiter wichtige Entscheidun-

gen in Unternehmen treffen darf?“ Ein Blick auf die übliche Unternehmenspraxis verleitet zu einer Gegenfrage: „Ist es sinnvoller, wenn die Unternehmensspitze Entscheidungen trifft – ohne genaue Kenntnisse der Situation vor Ort?“ Eine kritische Analyse der in Unternehmen häufig praktizierten Lösungen im Hinblick auf Kommunikation, Entscheidungsfindung, Leistungsmanagement etc. fördert Erkenntnisse zutage, welche als Beweis für die zugespitzte These von Wehrle (2011) dienen könnten, die Unternehmenswelt sei ein „Irrenhaus“.

Aus der theoretischen Perspektive betrachtet, lassen sich Demokratisierungstendenzen nicht in die Gruppe von geschickt vermarkteten modischen „Eintagsfliegen-Konzepten“ einreihen. Unternehmen wie Buurtzorg, FAVI, Patagonia setzen Ideen um, welche Generationen von Forschern seit fast einem Jahrhundert gefordert haben. Aufgrund der geringen Unternehmensstichprobe sind zweifelsohne weitere Untersuchungen notwendig. Die Voraussetzungen und Hürden der Demokratisierung müssen genauer erforscht werden, weil eine Reihe wichtiger, nicht nur von Skeptikern gestellter Fragen noch ungeklärt ist, wie: „Welche sind die wichtigsten Erfolgsfaktoren der Demokratisierung?“, „Sind demokratische Führungsprinzipien nur für bestimmte Menschen motivierend?“ oder „Ist der Einfluss der Demokratisierung auf den Unternehmenserfolg nachhaltig?“

Im Hinblick auf die hier analysierten Forschungsfragen konnte gezeigt werden, dass das Berufskonzept in demokratischen/evolutionären Unternehmen nicht an Bedeutung verliert, sondern vor allem seine sinn- und identitätsstiftende Funktion besser als in traditionellen Unternehmen erfüllen kann. Im Hinblick auf Employability kann als die wichtigste Erkenntnis festgehalten werden, dass die Demokratisierung der Unternehmen für die Umsetzung einer sowohl für die Beschäftigten als auch für Unternehmen sinnvollen Employability-Idee förderlich ist.

Literatur

- Argyris, C. (1957). *Personality and organization*. New York: Harper.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (1998). Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration, *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31, 461-472.
- Becker, L. (2012). *Bildung im Zeichen der Ökonomisierung. Der Bologna-Prozess und seine Auswirkungen auf die Erziehungswissenschaften*. Darmstadt: Büchner-Verlag.
- Bronner, R. (1992). Verantwortung. In E. Frese (Hrsg.), *Handwörterbuch der Organisation*, 3. Aufl. (S. 2503–2512). Stuttgart: C. E. Poeschel.
- Cordes, A. (2013). Employability und WerkerInnen. Eine empirische Untersuchung bei einem deutschen Automobilhersteller. Berlin, Humboldt-Univ., Diss., verfügbar unter: <https://www.econbiz.de/Record/employability-und-werkerinnen-eine-empirische-untersuchung-bei-einem-deutschen-automobilhersteller-cordes-antje/10010229782> [Letzter Zugriff am: 01.08.2018].

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Erbeldinger, J. (2015). Freiwilligkeit und 180 Tage Arbeitszeit – ein radikaler Ansatz. In T. D. Sattelberger, I. M. Welp, & A. Boes (Hrsg.), *Das demokratische Unternehmen* (S. 173–197). Freiburg/München: Haufe-Verlag.
- Frey, A. & Grill, J. (2012). *Der Arbeitunternehmer. Ein Modell des Arbeitnehmers der Zukunft*. Bad Homburg: VAS-Verlag.
- Gloger, B., & Margetich, J. (2014). *Das Scrum-Prinzip. Agile Organisationen aufbauen und gestalten*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Greinert, W.-D. (2008). Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung? *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, 9–12.
- Grund, M. (2015). Agile Softwareentwicklung als paradigmatisches Beispiel für eine neue Organisation von technischer Wissensarbeit. In T. D. Sattelberger, I. M. Welp & A. Boes (Hrsg.), *Das demokratische Unternehmen* (S. 159–167). Freiburg/München: Haufe-Verlag.
- Hackmann, J. R. & Oldham, G. R. (1980). *Work Redesign*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Kratzer, N. (2003). *Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen*. Berlin: edition sigma.
- Kraus, K. (2006). *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Laloux, F. (2015). *Reinventing Organizations. Ein Leitfaden sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Vahlen.
- Laloux, F. (2017). *Reinventing Organizations. Ein illustrierter Leitfaden sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Vahlen.
- Oestereich, B. (2015). Praktiken und Prinzipien der Selbstorganisation: Führungsarbeit statt Führungskräfte. In T. D. Sattelberger, I. M. Welp & A. Boes (Hrsg.), *Das demokratische Unternehmen* (S. 231–247). Freiburg/München: Haufe-Verlag.
- Rosendahl, A. & Wahle, M. (2016). Debatten zur Krise von Beruf und Beruflichkeit: A Never Ending Story? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 29, S. 1–23, verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe29/rosendahl_wahle_bwpat29.pdf [Letzter Zugriff am: 01.08.2018].
- Rump, J. & Eilers, S. (2006). Managing Employability. In J. Rump, T. Sattelberger & H. Fischer (Hrsg.), *Employability Management: Grundlagen, Konzepte, Perspektiven* (S. 13–73) Wiesbaden: Gabler.
- Sattelberger, T. (1999). Lernkultur für ein Unternehmen der Zukunft. *QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung 60: Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel*, 93–117.
- Schaub, H. & Zänke, K. G. (2007). *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Scholz, C. (2003). *Spieler ohne Stammplatzgarantie. Darwiportunismus in der neuen Arbeitswelt*. Weinheim: Wiley-VCH.

- Scholz, C. (2004). Employability bei „fortgeschrittenen“ Spielern ohne Stammplatzgarantie. In P. Speck, (Hrsg.), *Employability eine Herausforderung für strategische Personalentwicklung* (S. 223–232). Wiesbaden: Gabler.
- Schreyögg, G. (1998). *Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schreyögg, G. & Geiger, D. (2016). *Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien*. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Wehrle, M. (2011). *Ich arbeite in einem Irrenhaus: Vom ganz normalen Büroalltag*. 20. Auflage. Berlin: ECON-Verlag.
- Welp, I. M., Tumasjan, A. & Theurer, Ch. (2015). Der Blick der Managementforschung. In T. D. Sattelberger, I. M. Welp & A. Boes (Hrsg.), *Das demokratische Unternehmen* (S. 77–113). Freiburg/München: Haufe-Verlag.
- Voß, G. G. & Pongratz, H. J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50(1), 131–158.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Dimensionen eines demokratischen Unternehmens	182
Abb. 2	Merkmale des evolutionären Unternehmens	183

Autorin

Paulina Jedrzejczyk, Prof.in Dr.in, ist Professorin für Betriebswirtschaftslehre an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Personalmanagement, Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, Arbeitgeberberatung und Diversity Management.
Kontakt: paulina.jedrzejczyk@arbeitsagentur.de

Employer-Branding als Beitrag zu Employability und Beruflichkeit

STEFANIE ZUTAVERN & JÜRGEN SEIFRIED

Abstract

Als strategisches Werkzeug des Personalmanagements wird Employer Branding zur zielgerichteten Akquise und langfristigen Bindung qualifizierter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingesetzt. Aus Sicht des Unternehmens geht es hier in erster Linie darum, betriebsbezogene Qualifikationen zu gewinnen bzw. zu entwickeln, um betriebliche Interessen zu bedienen. Durch die systematische Berücksichtigung der Bedürfnisse und Vorstellungen künftiger und bereits im Unternehmen arbeitender Personen kann darüber hinaus ein Beitrag zur Förderung der Wahrnehmung der persönlichen Ziele der Mitarbeitenden i. S. der Steigerung der individuellen Employability geleistet werden. In Kooperation mit einem mittelständischen IT-Dienstleister in der Finanzbranche wurden exemplarisch relevante Merkmale zur Konzeption einer attraktiven Arbeitgebermarke identifiziert. Die empirischen Befunde verdeutlichen die Bedeutsamkeit sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz.

Employer Branding is applied as a strategical instrument of personnel management for the goal-oriented and long-term commitment of qualified employees. This primarily involves gaining and developing operational qualifications in order to attend to operational interests. By systematically considering the needs and expectations of future employees and those already working for the company, it is also possible to make a contribution to promoting the perception of employees' personal goals in terms of increasing individual employability. In cooperation with a medium-sized IT financial service provider, relevant features to the conception of an attractive employer brand were identified exemplarily. The empirical results illustrate the importance of social relationships in the workplace.

1 Problemstellung

Früher oder später stellt sich allen Jugendlichen die Frage, was sie eigentlich werden wollen bzw. welchen Beruf sie ergreifen möchten. Angesichts der Bedeutung der Berufswahl (verstanden als „lebenslang bedeutsame Lern- und Entscheidungsaufgabe bei der Neuwahl und dem Wechsel von beruflichen Tätigkeiten“, Rübner & Höft 2019, S. 39) und vor dem Hintergrund der Vielfalt an Möglichkeiten, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen gerade in der aktuellen Situation entspannter Arbeits- und Ausbildungsmärkte offenstehen, fällt diese Entscheidung nicht leicht. Entscheidungs-

relevant werden dabei neben den eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen auch die Einschätzung zukünftiger Berufsfeldentwicklungen sowie gesamtwirtschaftliche und gesellschaftspolitische Aspekte. Unter Berücksichtigung individueller und kontextueller Faktoren stehen Berufseinsteigerinnen und -einsteiger also vor der Aufgabe, für sich berufliche Tätigkeiten (bzw. ein zugehöriges Berufsbild) zu identifizieren, denen sie im Verlauf ihres Erwerbslebens nachgehen möchten. Hierzu benötigen Jugendliche die Fähigkeit und Bereitschaft, eine reflektierte berufliche Wahl treffen zu können und sich für einen Beruf bzw. ein Berufsfeld zu entscheiden (Höft & Rübner 2019). Solch ein Entscheidungsprozess ist keinesfalls punktueller Natur, sondern vielmehr lebenslang angelegt (als Prozess der Ausprägung einer Berufsorientierung) und in Abhängigkeit von der individuellen Erwerbsbiografie auszugestalten (Hall 2015; Jahn 2016; Rübner & Höft 2019). Such- und Entscheidungsprozesse werden oftmals durch die Veränderung individueller Bedingungen angestoßen, wie etwa dem Wunsch nach einer neuen beruflichen Herausforderung. Doch auch veränderte Rahmenbedingungen wie beispielsweise personalpolitische Entscheidungen des aktuellen Arbeitgebers oder eine Veränderung der zu bewältigenden Anforderungen können als Auslöser einer Neuorientierung dienen. Von zentraler Bedeutung für beide Seiten (Arbeitgeber und Arbeitnehmer) ist hierbei die Frage, inwieweit es gelingt, die bestehenden Interessen und vorhandenen bzw. benötigten Kompetenzen in Einklang mit den jeweiligen kontextuellen Gegebenheiten zu bringen.

Aktuell führen gesellschaftspolitische und gesamtwirtschaftliche Entwicklungen (wie demografischer Wandel und Digitalisierung) zu einer nachhaltigen Veränderung der Arbeitswelt. Während die Anzahl potenzieller Erwerbstätiger aufgrund rückgängiger Geburtenraten bei gleichzeitig steigender Lebenserwartung sinkt, erhöht sich bei stabiler wirtschaftlicher Lage die Nachfrage nach qualifizierten Erwerbstätigen (IW-Forschungsgruppe Konjunktur 2017; Statistisches Bundesamt 2015). Angebot und Nachfrage nach qualifiziertem Personal scheinen sich – bei ausgeprägten regionalen Disparitäten (siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) – also gegenläufig zu entwickeln. Der resultierende Nachfrageüberhang ist kennzeichnend für den in den 1990er Jahren als *War for Talent* bezeichneten Wettstreit von Unternehmen um qualifiziertes Personal (Chambers Foulon, Handfield-Jones, Hankin & Michaels III 1998). Auch wenn man es nicht ganz so martialisch ausdrücken möchte: Organisationen müssen um (potenzielle) Mitarbeitende konkurrieren und versuchen, ihre gut qualifizierten Mitarbeitenden an das Unternehmen zu binden, während diese bei günstigen Arbeitsmarktbedingungen die Möglichkeit haben, zwischen mehreren Arbeitgebern zu wählen (z.B. Hesse & Mattmüller 2015). Doch worauf legen sie bei dieser Auswahl Wert? Und wie kann es aus Organisationssicht gelingen, die Bedürfnisse der umworbenen Fachkräfte zu befriedigen und sie dauerhaft für sich zu gewinnen?

Schon seit Jahrzehnten beschäftigen sich Forschung und Praxis mit entsprechenden Fragestellungen und es liegt inzwischen eine Vielzahl an empirischen Befunden rund um die Thematik Arbeitszufriedenheit vor. Unterschieden wird dabei

häufig zwischen verschiedenen Gruppen von Mitarbeitenden, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen und arbeitsmarktlichen Kontexten aufgewachsen bzw. beruflich sozialisiert wurden und im Zuge von Generationstypologien etwas plakativ beispielsweise als Traditionals, Baby Boomer sowie Generation X, Y und Z beschrieben werden. Gegenwärtig sind aus Organisationssicht Erwerbstätige der Geburtsjahrgänge 1980 bis 2000 besonders relevant – auch bekannt als Generation Y oder Millenials (Domsch & Ladwig 2015). Einige von ihnen stehen noch am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn, während andere bereits die ersten Hierarchieebenen erreicht haben. Sie gelten als karriereorientiert, legen jedoch gleichzeitig Wert auf eine ausgewogene Work-Life-Balance. Die Trennung zwischen Berufs- und Privatleben ist bei der Generation Y eher unscharf, weil sie auch den sozialen Beziehungen im Arbeitsumfeld eine hohe Bedeutsamkeit zumessen. Nicht zuletzt schätzen sie agile Arbeitsumgebungen, die ihnen Möglichkeiten zur individuellen Verwirklichung offerieren (Allihn 2013; Domsch & Ladwig 2015; Schudy & Wolff 2014). Kurz gefasst: „Die Generation Y weiß, was sie will und was sie wert ist“ (Domsch & Ladwig 2015, S. 14).

Auch Personalverantwortliche in den Unternehmen sind sich dieser Gegebenheiten bewusst und haben erkannt, dass die Mehrheit zukünftiger Fachkräfte aus den Reihen der Generation Y entstammt (Schudy & Wolff 2014). Vor diesem Hintergrund etablieren sich in der betrieblichen Praxis neue Personalstrategien wie Retentions- und Talentmanagement. Sie zielen insbesondere darauf ab, leistungsstarke High Performer sowie für strategische Führungsaufgaben geeignete High Potentials im Unternehmen zu halten. Dabei kommen Maßnahmen zum Einsatz, die vom Recruiting bis hin zur nachhaltigen persönlichen Entwicklung der gefragten Fachkräfte reichen (Oladapo 2014). Employer Branding im Sinne eines strategischen Werkzeugs zur Konstruktion und Etablierung einer attraktiven Arbeitgebermarke gilt in diesem Kontext als richtungsweisendes Instrument, an dem konkret personalpolitische Maßnahmen ausgerichtet werden können (Kanning 2017).

2 Rekrutierung und Bindung von Mitarbeitenden

2.1 Employer Branding

Seit rund zwei Jahrzehnten steht der „Kampf um Fachkräfte“ als Schlagwort für veränderte Arbeitsmarktbedingungen. Hervorgerufen durch gesellschaftliche und wirtschaftliche Prozesse, hat sich der Arbeitsmarkt von einem Nachfrager- zu einem Anbietermarkt entwickelt, sodass sich qualifizierte Mitarbeitende in einer vorteilhaften Position wiederfinden. Gleichermassen verweist der zitierte Slogan auf die nun zunehmend problematischer werdende Lage der Arbeitgeber (also der Nachfrager am Arbeitsmarkt). Da

„[...] langfristig betrachtet immer weniger gut qualifizierte Menschen auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, müssen sich die Arbeitgeber etwas einfallen lassen, um interessante Kandidaten anzulocken und ihnen einen dauerhaft attraktiven Arbeitsplatz bieten zu können“ (Kanning 2017, S. 2).

Mittels Employer Branding als strategischem Werkzeug zur gezielten Rekrutierung und langfristigen Bindung qualifizierten Personals versuchen Organisationen die Problemlage anzugehen. Es geht dabei um eine dauerhaft positive „Wahrnehmung [der Organisation] als Arbeitgeber in der Gesellschaft“ (Trost 2009, S.16). Dementsprechend ist Employer Branding nicht auf eine konkrete Qualifikation oder spezifische Mitarbeitergruppe ausgerichtet. Vielmehr geht es im Sinne einer ganzheitlichen Perspektive darum, die Effekte des Employer Brandings sowohl nach innen als auch nach außen wirksam werden zu lassen (Foster, Punjaisri & Cheng 2010). Innerhalb der Organisation wird die vorhandene Belegschaft adressiert. Sie soll sich möglichst gut mit ihrem Arbeitgeber identifizieren können und dadurch ein Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln. Nach außen richtet sich Employer Branding an potenzielle Bewerberinnen und Bewerber. Für sie soll die Organisation als Arbeitgeber attraktiv erscheinen und es soll sich der Wunsch nach Zugehörigkeit einstellen (Backhaus & Tikoo 2004; Kanning 2017).

Um als Arbeitgeber positiv wahrgenommen zu werden, muss – abhängig vom Bekanntheitsgrad der Organisation – eine sogenannte *Employer Brand* geschaffen bzw. modifiziert werden (Kanning 2017). Diese Arbeitgebermarke vereint jene Attribute der Organisation, die an bestehende und künftige Arbeitnehmerinnen und -nehmer kommuniziert werden sollen (Foster et al. 2010). Somit dient sie der Etablierung eines gewünschten bzw. der Beeinflussung eines bestehenden Arbeitgeberimages (Trost 2009). Im Wesentlichen soll sie vermitteln, weshalb eine Organisation als Arbeitgeber attraktiv ist und gegenüber anderen potenziellen Arbeitgebern bevorzugt werden sollte. Erfüllt die Organisation die Erwartungen, die mit den angepriesenen Differenzierungsmerkmalen einhergehen, fühlen sich die Individuen in ihrer Wahl bestätigt und es kann sich eine langfristig stabile emotionale Bindung zur Organisation entwickeln. Sie sorgt dafür, dass die Belegschaft gegenüber ihrem Arbeitgeber auch in Phasen temporärer Unzufriedenheit oder bei Vorliegen eines lukrativen Wechselangebotes loyal bleibt (Davies 2008).

In Anlehnung an die aus dem Produktmarketing bekannte Unique Selling Proposition (USP) bildet die *Employer Value Proposition* (EVP) den Kern dieser Bemühungen. Durch sie werden die „Einzigartigkeit“ der Organisation und ihre positiven Arbeitgeberereignisse herausgestellt (Backhaus & Tikoo 2004). Um dies leisten zu können, sollten das evtl. schon bestehende Arbeitgeberimage, die Präferenzen der relevanten Zielgruppen sowie die vorherrschende Marktsituation und strategische Ausrichtung der Organisation berücksichtigt werden (Trost 2009). Die Entwicklung einer EVP wird gemeinhin als mehrstufiger Prozess betrachtet:

- (1) In einer Analysephase wird die EVP definiert (Kanning 2017, S.160 ff.). Zu dieser Phase zählt zunächst die Identifikation der Zielgruppe, welche sowohl externe als auch interne Adressaten umfassen kann (Schritt 1). Die Befriedigung der Vorstellungen und Bedürfnisse der Zielgruppe ist zentrales Anliegen des Employer Brandings, weshalb diesem ersten Schritt eine vergleichsweise hohe Bedeutung zukommt. Entsprechend könnte er auch als eine der Analysephase vorgelagerte und damit eigenständige Prozessphase erachtet werden (Trost

- 2009). Im Anschluss werden die Präferenzen der Zielgruppe und damit die Ansprüche der interessierenden Personengruppen ermittelt (Schritt 2). Wesentlich ist hierbei, das bei ihnen präsente Arbeitgeberimage sowie die internen und externen Gegebenheiten der Organisation einzubeziehen. Nach Feststellung des Istzustandes können dann die Inhalte der Employer Brand bestimmt werden (Schritt 3). Unter Berücksichtigung der eigenen Kompetenzen und Möglichkeiten sowie der Charakteristika der konkurrierenden Marktteilnehmer wird schließlich die individuelle EVP definiert (Schritt 4).
- (2) In der Interventionsphase geht es dann um die Kommunikation der Inhalte der EVP an die jeweiligen Zielgruppen (Kanning 2017, S.164f.). In Abhängigkeit von dem Ausmaß der Differenz zwischen Ist- und Sollzustand werden geeignete Maßnahmen zur Erreichung des Sollzustandes gewählt. Hier spielt die Ausprägung des Arbeitgeberimages eine entscheidende Rolle. Für den Fall, dass die Organisation auf dem Markt weitgehend unbekannt ist und de facto kein Arbeitgeberimage existiert, zielen die Interventionen zunächst auf die Entwicklung und Etablierung eines Images ab und richten sich damit primär an externe Adressaten. Dient die Intervention der Verbesserung eines vorhandenen Arbeitgeberimages, sollten ergänzend die Ansprüche der bestehenden Belegschaft einbezogen werden. Hier wäre zu unterscheiden, ob bereits attraktive Arbeitsbedingungen gezielt kommuniziert werden sollen oder die bestehenden Arbeitsbedingungen zunächst verbessert werden müssen. Im zweiten Fall sollte sich ein verbesserter Istzustand letztlich auch positiv auf die Employer Brand und damit auch das Arbeitgeberimage auswirken (Kanning 2017).
 - (3) In der Evaluationsphase wird schließlich die Wirkung der durchgeführten Interventionen erfasst (Kanning 2017, S.165). Dabei richten sich Fragen und Methode der Evaluation an Ziel und Zielgruppe der Intervention aus. Da sich sowohl die Zielsetzung von Maßnahmen als auch die Rahmenbedingungen im Zeitverlauf verändern können, sollte eine Evaluation in regelmäßigen Abständen erfolgen. Um langfristig sicherzustellen, dass die EVP sowie die sich daraus ergebende Employer Brand im Einklang mit den Ansprüchen der Zielgruppe steht, sind auch diese regelmäßig im Evaluationsprozess zu berücksichtigen.

2.2 Wohlbefinden am Arbeitsplatz

Welche konkreten Organisationsmerkmale sind für ein erfolgreiches Employer Branding von Bedeutung? Dieser Fragestellung kommt eine hohe Relevanz zu, da die EVP als Herzstück der Bemühungen gerade durch Organisationsmerkmale bestimmt wird (Backhaus & Tikoo 2004). Sie müssen geeignet sein, bei der bestehenden Belegschaft ein Gefühl von Zufriedenheit und Wohlbefinden am Arbeitsplatz zu schaffen und potenziellen Bewerbern diese Vorzüge in Aussicht zu stellen. *Wohlbefinden* im Allgemeinen wird als Ergebnis einer globalen Bewertung aufgefasst, die aus der subjektiven Beurteilung verschiedener Umstände und Lebensbereiche hervorgeht (Bowling, Eschleman & Wang 2010; Diener et al. 2017; Waddell & Burton 2007). Der Arbeitskontext zählt hier, neben den außerbetrieblichen Lebensbedingun-

gen, dem gesundheitlichen Zustand, der Bildung und anderen Subdomänen, zu den für die Bewertung bedeutsamen Sachverhalten (European Commission [Eurostat], 2016). Forschung zum Wohlbefinden am Arbeitsplatz erfolgt häufig auch unter Einbezug von *Arbeitszufriedenheit*, sodass eine klare Differenzierung der Forschungslinien nur schwer möglich ist (Sauer & Weibel 2012). Sie wird als emotionaler Zustand definiert, der durch die Bewertung einzelner Facetten der individuellen Arbeitsumgebung hervorgerufen wird (Sousa & Coleta 2015; Tong, Tak & Wong 2015). Beide Konstrukte stellen subjektive Bewertungen der Wahrnehmung des eigenen Arbeitsplatzes dar (Judge, Weiss, Kammeyer-Mueller & Hulin 2017). Fällt diese positiv aus, kann ein Gefühl der Bestätigung und eine nachhaltige Bindung an den Arbeitgeber bzw. die beschäftigende Organisation erreicht werden (Mathieu, Fabi, Lacoursière & Raymond 2016).

Für das Employer Branding werden organisationale Merkmale herangezogen, deren Ausgestaltung Einfluss auf die subjektive Beurteilung des individuellen Arbeitsplatzes hat. Dementsprechend sind sie für Erwerbstätige bei der Arbeitgeberwahl relevant und mit Erwartungen behaftet. Um in diesem Zusammenhang die Einzigartigkeit und Attraktivität der Organisation als Arbeitgeber positiv hervorzuheben und langfristig eine emotionale Bindung und die Loyalität der Belegschaft zu erlangen, werden objektive und symbolische Merkmale erfolgskritisch (Kanning 2017; Rampl & Kenning 2014): *Objektive Merkmale* beziehen sich zum einen auf die fachlichen Bedingungen bzgl. der Arbeitnehmertätigkeit, wie z. B. Arbeitsinhalte oder Entwicklungsmöglichkeiten. Zum anderen beschreiben sie konkrete Eigenschaften der Organisation, die diese als Akteur auf dem Arbeitsmarkt kennzeichnen, wie z. B. Produktportfolio, wirtschaftliche Leistungskraft oder Unternehmensgröße. Darüber hinaus umfassen sie Merkmale, die relevante Rahmenkonditionen zur Ausübung der Tätigkeit bilden, wie Vergütungsmodelle und Arbeitszeitregelungen. *Symbolische Merkmale* beziehen sich hingegen auf die Charakterisierung der Organisation. Entsprechend stellen sie auf persönlichkeitsbeschreibende sowie ideelle und damit weniger fassbare Eigenschaften ab, wie die Übernahme sozialer Verantwortung oder Nachhaltigkeit der Organisation.

Objektive und symbolische Merkmale stehen dabei keinesfalls in einem konkurrierenden Verhältnis. Vielmehr sollen sie miteinander harmonisieren und ein insgesamt stimmiges Bild der Organisation aufzeigen. Möchte eine Organisation bspw. als dynamisch-agiler Arbeitgeber auftreten, muss sich dies u. a. in den Arbeitszeitregelungen und Entwicklungsmöglichkeiten widerspiegeln. Hier stellen Home-Office-Arbeitsplätze, flexible Arbeitszeiten sowie flache Hierarchien objektive Merkmale dar, über die das präferierte Arbeitgeberimage vermittelt werden kann. Charakterisieren zusätzlich symbolische Merkmale, wie Innovationsfähigkeit, Zeitgeist und Kreativität das Unternehmensleitbild und sind zugleich Bestandteil der gelebten Unternehmenskultur, kann es gelingen, dieses Arbeitgeberimage in der Wahrnehmung der Zielgruppen zu etablieren.

Neben der Differenzierung nach objektiven und symbolischen Merkmalen lassen sich Organisationsmerkmale entsprechend ihrem Wirkungsbereich in drei Kategorien einteilen:

- (1) Merkmale, die unternehmensweit zum Tragen kommen, können der Kategorie Organisation subsummiert werden. Sie beinhaltet die Unternehmens- und Führungskultur (Alegre, Mas-Machuca & Berbegal-Mirabent 2016; Rowold, Borgmann & Bormann 2014), Jobsicherheit (Nica, Manole & Briscariu 2016), den Informationsfluss in der Organisation (Trivellas, Akrivouli, Tsifora & Tsoutsas 2015), die interne und externe Prozessqualität (Chiang & Wu 2014), das Image der Organisation sowie das Angebot an Entwicklungsmöglichkeiten und Maßnahmen zur Förderung der individuellen Work-Life-Balance (Tanwar & Prasad 2016). All diese Organisationsmerkmale sind prinzipiell geeignet, die Zufriedenheit der Belegschaft zu beeinflussen.
- (2) Kategorie zwei umfasst Arbeitscharakteristika und richtet sich somit auf die Tätigkeit an sich. Möglichkeiten zur Übernahme von Verantwortung und die Gewährung von Autonomie (Alegre, Mas-Machuca & Berbegal-Mirabent 2016; Hackman & Oldham 1974), Bedeutsamkeit, Ganzheitlichkeit und Vielfältigkeit der Tätigkeit (Hackman & Oldham 1974; Morgeson & Humphrey 2006) sowie psychische, kognitive und quantitative Anforderungen, die mit ihrer Ausführung verbunden sind (Aalto, Heponiemi, Josefsson, Arffman & Elovainio 2018; Morgeson & Humphrey 2006; Olsen, Bjaalid & Mikkelsen 2017), können diesbezüglich als förderliche Faktoren für die Arbeitszufriedenheit wirken. Zudem spielen die vorherrschende Feedbackkultur und allgemeine Arbeitsbedingungen, wie u. a. die räumliche Gestaltung des Arbeitsplatzes, eine Rolle (Morgeson & Humphrey 2006).
- (3) Kategorie drei schließlich umfasst die sozialen Beziehungen. Diese sind kennzeichnend für viele Arbeitskontexte. Es ist daher plausibel, dass Kriterien wie Arbeitsklima (Aalto et al. 2018; Olsen et al. 2017), interne und externe Zusammenarbeit (Alegre et al. 2016; Hackman & Oldham 1974; Morgeson & Humphrey 2006) sowie Beziehungen zu Kolleginnen/Kollegen und Vorgesetzten (Chang & Cheng 2014; Morgeson & Humphrey 2006; Rowold, Borgmann & Bormann 2014) in diesem Kontext zentrale Bedeutung zukommt.

3 Was Erwerbstätige an ihrem Arbeitsplatz schätzen – eine Fallstudie

Typische Folgen des demografischen Wandels sind ein vergleichsweise hoher Altersdurchschnitt sowie Schwierigkeiten, ausreichend Nachfolger für mittel- bis langfristig vakant werdende Stellen zu finden. Der nachfolgend im Blickpunkt stehende IT-Finanzdienstleister steht exemplarisch für Organisationen, die derzeit mit solchen Schwierigkeiten konfrontiert werden. Vor diesem Hintergrund wurde analysiert, welche organisationalen Merkmale die EVP des Arbeitgebers bilden und zur For-

mung einer attraktiven Employer Brand genutzt werden können. Es wurden folgende Forschungsfragen verfolgt:

Forschungsfrage 1: Welche Faktoren nehmen die Beschäftigten als förderlich für ihre berufliche Entwicklung wahr?

Forschungsfrage 2: Wie nehmen die Beschäftigten die Ausprägung dieser Faktoren in ihrem Arbeitsumfeld wahr?

Damit eine große Bandbreite individueller Eindrücke erfasst werden kann, sollte das Erhebungsinstrument Gelegenheit bieten, in einem offenen Rahmen relevante Faktoren für das Wohlbefinden (F1) und deren wahrgenommene Ausprägung (F2) zu thematisieren. Vor diesem Hintergrund wurden leitfadengestützte Interviews eingesetzt. Sie lassen offene Antworten zu und stellen durch Vorabstrukturierung des Interviewverlaufs die Beantwortung der Forschungsfragen sicher (Nohl 2006). Es wurden sechs Leitfragen (LF) als Interviewstimuli formuliert: LF1 adressiert Rahmenbedingungen und deckt somit die Merkmalskategorie Organisation ab. Die übrigen Fragen zu Arbeitsaufgaben (LF2) und -umfang (LF3), dem emotionalen Erleben (LF4), den fachlichen Anforderungen (LF5) sowie der Zusammenarbeit und Kommunikation (LF6) beziehen sich auf die Kategorie Tätigkeit. Aspekte der Kategorie soziale Beziehungen sind in allen Leitfragen enthalten, wobei insbesondere die Fragen nach dem emotionalen Erleben sowie der Zusammenarbeit und Kommunikation auf ihre Erfassung abzielen. Zudem konnten die Interviewer Fragen zur Vertiefung einzelner Aspekte oder als Hilfestellung zur Beantwortung der Leitfragen stellen (Hopf 2017; Nohl 2013). Im Anschluss an die Beantwortung der einzelnen Leitfragen wurden die Teilnehmenden aufgefordert, jeweils ein Ranking der drei aus ihrer Sicht bedeutsamsten Faktoren vorzunehmen. Verständlichkeit, Akzeptanz und Handhabbarkeit des Instruments wurden in einem Pretest geprüft. Um darüber hinaus die Verständlichkeit und Handhabbarkeit des zur Auswertung der Interviews genutzten Codiersystems (s. Abbildung 1) zu überprüfen, wurde die Inter-coder-Reliabilität über den Cohen's Kappa-Koeffizienten ermittelt. Die Berechnung erfolgte auf der Basis von zwölf Interviews, die von zwei Codierern unabhängig voneinander ausgewertet wurden. Der ermittelte Kappa-Wert lag über 0.80 und verweist auf eine zufriedenstellende Reliabilität.

Insgesamt erklärten sich 61 Personen bereit, an einem Interview teilzunehmen. In der Stichprobe überwiegen männliche Teilnehmer (74%). Dieser Wert entspricht der Geschlechterverteilung in der Gesamtbelegschaft. Probandinnen und Probanden bis einschließlich 25 Jahre sind mit 16 % überrepräsentiert. Die Struktur der Stichprobe spiegelt sich in den Kriterien Berufserfahrung und Betriebszugehörigkeit wider. In der Stichprobe sind darüber hinaus alle Organisationseinheiten sowie Standorte des IT-Dienstleisters in der Finanzbranche entsprechend der Verteilung der Gesamtbelegschaft vertreten. Lediglich die Auszubildenden und Studierenden (Abteilung Ausbildung) sind mit 14 % überrepräsentiert. Dies ist auf den hohen Anteil der jüngeren Teilnehmer/-innen zurückzuführen, von denen sich 80 % in einer Qualifikationsphase befinden.

Tabelle 1: Stichprobe (alle Angaben in Prozent, N = 61)

Kriterium	Ausprägung	Stichprobe	Gesamtbelegschaft
Geschlecht	weiblich	26	25
	männlich	74	75
Alter	≤ 25 Jahre	16	6
	26 bis 30 Jahre	2	2
	31 bis 40 Jahre	15	16
	41 bis 50 Jahre	25	28
	51 bis 60 Jahre	33	42
	> 60 Jahre	10	6
Berufserfahrung	keine	11	k. A. ¹
	< 5 Jahre	7	k. A. ¹
	5 bis 10 Jahre	8	k. A. ¹
	11 bis 20 Jahre	15	k. A. ¹
	21 bis 30 Jahre	34	k. A. ¹
	31 bis 40 Jahre	25	k. A. ¹
Betriebszugehörigkeit	≤ 5 Jahre	30	25
	6 bis 10 Jahre	16	13
	11 bis 20 Jahre	20	25
	21 bis 30 Jahre	20	29
	> 30 Jahre	15	8
Standort	Standort 1	43	36
	Standort 2	26	28
	Standort 3	31	36
Organisationseinheit	Ausbildung	14	3
	Organisationseinheit 1	15	18
	Organisationseinheit 2	19	20
	Organisationseinheit 3	8	8
	Organisationseinheit 4	19	15
	Organisationseinheit 5	15	14
	Organisationseinheit 6	10	22

Anmerkung: ¹ Daten zur Beschreibung der Gesamtbelegschaft liegen nicht vor.

Die Datenauswertung erfolgte nach den Standards der qualitativen Inhaltsanalyse mittels MAXQDA und unter Rückgriff auf ein standardisiertes Codiersystem (s. Abbildung 1). In ihm wurden zu jeder der sechs Leitfragen (Ebene 1) Codes für die drei Merkmalskategorien *Organisation*, *Tätigkeit* und *soziale Beziehungen* (Ebene 2) und 24 Organisationsmerkmale (Ebene 3) angelegt. Anschließend wurde für jeden genannten Aspekt eines Organisationsmerkmals unterschieden, ob er von den Teilnehmenden selbst (ungestützt) oder auf Nachfragen (gestützt) behandelt wurde. Diese Unterscheidung erscheint uns mit Blick auf die *subjektive Bedeutsamkeit* des genannten Merkmals wesentlich zu sein. Weiterhin wurde differenziert, ob der thematisierte Aspekt als derzeit im Arbeitsumfeld erfüllt oder nicht erfüllt wahrgenommen wird (*Ausschöpfungsgrad*). Somit ergeben sich entsprechend der subjektiven Bedeutsamkeit und des Ausschöpfungsgrades eines thematisierten Aspekts vier potenzielle Codes je Organisationsmerkmal (Ebene 4).

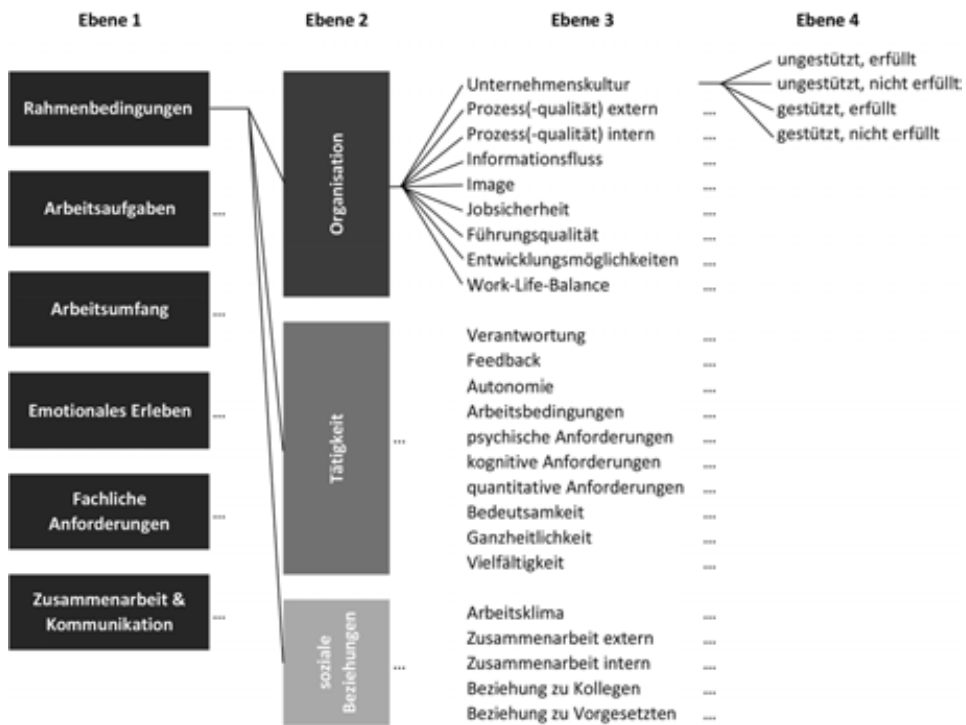


Abbildung 1: Codiersystem zur Erfassung relevanter Faktoren am Arbeitsplatz

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde zunächst ein Index berechnet, der die Häufigkeit der Nennung einzelner Organisationsmerkmale sowie deren Ranking einbezieht, wobei die Rangplatzierungen gewichtet einfließen (Nennungen + Rang 1 * Faktor 3 + Rang 2 * Faktor 2 + Rang 3 * Faktor 1). Den höchsten Indexwert erzielte *Zusammenarbeit intern* (520 Punkte = 195 + 66*3 + 56*2 + 15*1), gefolgt von *Informa-*

tionsfluss (435 Punkte) und *Arbeitsklima* (363 Punkte). Für diese drei Organisationsmerkmale wurden sowohl die subjektive Bedeutsamkeit (Indexwert) als auch der Ausschöpfungsgrad (Anzahl erfüllt-Codierungen) am höchsten eingeschätzt.

		Nennungen				#	Rang				Index
		ungestützt nicht erfüllt	gestützt nicht erfüllt	gestützt erfüllt	ungestützt erfüllt		1	2	3	#	
Organisation	Informationsfluss	37	41	61	61	200	28	66	19	113	435
	Entwicklungsmöglichkeiten	14	7	26	46	93	17	34	17	68	229
	Führungsqualität	17	10	32	50	109	13	28	20	61	224
	Prozess(-qualität) intern	43	35	24	21	123	8	27	16	51	217
	Work-Life-Balance	2	0	9	85	96	25	14	11	50	210
	Unternehmenskultur	11	17	17	7	52	6	4	8	18	86
	Image	2	28	15	0	45	1	1	3	5	53
	Jobsicherheit	0	1	25	3	29	4	3	1	8	48
Tätigkeit	Prozess(-qualität) extern	6	7	8	0	21	2	4	2	8	37
	Feedback	11	0	6	74	91	16	29	9	54	206
	Autonomie	6	3	17	48	74	19	17	12	48	177
	Quantitative Anforderungen	33	2	3	40	78	14	19	10	43	168
	Arbeitsbedingungen	16	7	21	50	94	6	20	14	40	166
	Kognitive Anforderungen	4	2	34	26	66	18	16	5	39	157
	Psychische Anforderungen	12	13	20	28	73	7	13	7	27	127
	Vielfältigkeit	1	3	24	21	49	13	15	3	31	121
	Bedeutsamkeit	0	9	31	17	57	8	5	14	27	105
	Verantwortung	1	2	5	25	33	7	13	5	25	85
soziale Beziehungen	Ganzheitlichkeit	1	13	23	4	41	3	3	2	8	58
	Zusammenarbeit intern	26	11	24	134	195	66	56	15	137	520
	Arbeitsklima	8	12	46	66	132	46	39	15	100	363
	Beziehung zu Kollegen	0	4	41	27	72	15	21	7	43	166
	Beziehung zu Vorgesetzten	0	6	26	12	44	1	5	1	7	58
	Zusammenarbeit extern	2	2	6	4	14	0	2	1	3	19
		253	235	544	849	1881					

Abbildung 2: Relevante Faktoren am Arbeitsplatz: Anzahl der Nennungen, Ranking sowie Indexwert

Um ergänzend zu erfahren, welche konkreten Aspekte zu den jeweiligen Organisationsmerkmalen thematisiert wurden, folgte die qualitative Analyse der einzelnen Codes. Für *Zusammenarbeit intern*, *Informationsfluss* und *Arbeitsklima* dominieren die folgenden Aussagen: Vorwiegend schätzen die Teilnehmenden gegenseitigen *Austausch* (Platz 1) und *gegenseitige Unterstützung* (Platz 2). Abteilungsinterner und -übergreifender Wissenstransfer, das Teilen von Erfahrungen, die Priorisierung einzelner Aufgaben und die Verfügbarkeit von Informationen sowie die Wissensdokumentation werden hierbei am häufigsten genannt. Zudem spielt die *Ansprechbarkeit von Kollegen und Vorgesetzten* eine wichtige Rolle (Platz 4). Ein *angenehmes Miteinander*, bedingt durch eine konstruktiv-kooperative Atmosphäre und Offenheit für Neues, ist für die Teilnehmenden vergleichbar relevant (Platz 3). Ebenso schätzen sie den respektvoll-familiären Umgang. Schließlich schätzen sie ein angenehmes *Gemeinschaftsgefühl* (Platz 5), das durch gemeinsame Ziele und geteilte Interessen konstituiert wird.

Andere Studien berichten vergleichbare Ergebnisse. Sie zeigen, dass eine positive Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen sowie Unterstützung durch Vorgesetzte als besonders förderlich wahrgenommen werden und dazu beitragen, auch herausfor-

dernde Phasen besser bewältigen zu können (Alegre et al. 2016; Morgeson & Humphrey 2006; Zboralski 2009). Als ursächlich kann hier ein als sicher empfundenes Arbeitsumfeld gelten. Untersuchungen belegen diesbezüglich, dass Individuen in solchen Kontexten engagierter sind und sich gleichzeitig deren Lern- und Austauschbereitschaft erhöht (Frazier, Fainshmidt, Klinger, Pezeshkan & Vracheva 2017; Huang et al. 2016).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass zwischenmenschliche Beziehungen auf zweierlei Weise eine entscheidende Rolle bei der Förderung des Wohlbefindens am Arbeitsplatz spielen: Zum einen schaffen sie ein Umfeld, in dem sich die Belegschaft sicher, zugehörig und wertgeschätzt fühlt. Zum anderen ermöglichen sie ein organisationales Netzwerk für Wissensaustausch und Kompetenzentwicklung, die wiederum die Basis für die individuelle Entwicklung im Arbeitskontext bilden.

4 Implikationen und Ausblick

Für eine Interviewstudie bei einem mittelständischen IT-Dienstleister in der Finanzbranche wurden Differenzierungsmerkmale herausgearbeitet, auf deren Basis zunächst die individuelle EVP formuliert und nachfolgend die organisationsspezifische Employer Brand ermittelt werden kann. Benannt wurden diesbezüglich sowohl *objektive Merkmale* (z.B. Tools zur Wissensdokumentation) als auch *subjektive Merkmale* (z.B. Offenheit für Neues). Auffällig ist, dass die Merkmale überwiegend der Kategorie *soziale Beziehungen* zuzuordnen sind. Für die Erarbeitung der Employer Brand könnte dieser Befund im vorliegenden Fall entsprechend fokussiert und im Rahmen der internen und externen Kommunikation hervorgehoben werden.

Zu betonen ist des Weiteren, dass im Rahmen der Auswertungen auch Merkmale identifiziert werden konnten, die den in den Interviews thematisierten Stärken des Unternehmens als Schwächen gegenüberstehen. Konkret thematisierten die Teilnehmenden der Interviewstudie (zu) wenig Austausch, nicht hinreichende Verfügbarkeit und Aktualität von Informationen sowie ein fehlendes Gemeinschaftsgefühl und mangelnde Unterstützung. Identische Thematiken werden von verschiedenen Teilnehmenden offenbar hinsichtlich ihrer subjektiven Bedeutsamkeit und ihres Ausschöpfungsgrades unterschiedlich wahrgenommen. Zu beachten ist hierbei, dass nicht zwingend dieselben Aspekte (z. B. Knowledge Sharing vs. heterogene Wissensstände), sondern oftmals verschiedene Aspekte eines Themas unterschiedlich wahrgenommen werden (z. B. Informationen sind transparent, kommen aber häufig zu spät). Auswertungen auf Abteilungsebene zeigten darüber hinaus, dass die Umsetzung und Relevanz der Themen je Abteilung variiert.

Für den vorliegenden Fall zeigen sich also durchaus Verbesserungspotenziale: Beispielsweise könnte die Implementierung von Externalisierungs- und Vernetzungsprozessen zum Abbau heterogener Wissensstände und zu mehr Transparenz führen (Jeong, Han, Lee, Sunalai & Yoon 2018; Schürmann & Beausaert 2016). Zudem würde eine Kultur des konstruktiven Feedbacks individuelles Lernen be-

günstigen und gegenseitige Unterstützung fördern sowie die Gemeinschaft stärken (Bledow, Carette, Kühnel & Bister 2017). Ergänzend böten flexible Strukturen Gelegenheit zur individuellen Weiterbildung und Entwicklung. Entsprechende Überlegungen sollten sich in einer präzisen und verständlich formulierten Unternehmenskultur wiederfinden (Jeong et al. 2018; Lancaster & Di Milia 2014). Zusammengekommen ermöglichen entsprechende Bemühungen, einen Prozess in Gang zu setzen, der nachhaltig Wissenstransfer und Kompetenzerwerb fördert und damit zur Sicherung und Entwicklung der Unternehmensexpertise beiträgt.

Mit Rückbezug auf das in Abschnitt 2.1 erläuterte Phasenmodell des Employer Brandings ist unsere Fallstudie auf die Analyse der Istsituation (Phase 1) zu verorten. Da die Interviews ausschließlich mit der bestehenden Belegschaft durchgeführt wurden, konnten lediglich deren Ansprüche bestimmt werden. Mögliche Implikationen beziehen sich demnach primär auf Employer Branding zur Förderung eines positiven internen Arbeitgeberimages. Selbstverständlich können sich die Ansprüche der internen und externen Zielgruppe überschneiden, sodass sich Interventionen zur Befriedigung der Ansprüche beider Zielgruppen einsetzen lassen. In diesem Zusammenhang wäre zu berücksichtigen, dass die subjektive Bedeutsamkeit der individuellen Ansprüche im Zeitverlauf ggf. variiert und sich somit auch die Einschätzung zu den als förderlich wahrgenommenen Faktoren ändern kann. Ein längsschnittliches Studiendesign würde diesen Einschränkungen Rechnung tragen, da sich Veränderungen im Zeitverlauf abbilden ließen (Pforr & Schröder 2014).

Auch im Rahmen der *Evaluationsphase* ergeben sich Herausforderungen. Vor allem die Erfassung des von Externen wahrgenommenen Arbeitgeberimages erweist sich als schwierig, da nur in wenigen Fällen Kontakt zu Externen entsteht. Erste Ansatzpunkte wären die Befragung von Neuzugängen oder auch eine systematische Analyse und Betreuung von Online-Plattformen zur Beurteilung von Arbeitgebern. Des Weiteren erweist sich die *Interpretation* der Evaluationsergebnisse als kompliziert, da umgesetzte Interventionsmaßnahmen nicht zwangsläufig kausal für Veränderungen sein müssen. Vielmehr könnte das vorherrschende Arbeitgeberimage auch aufgrund veränderter individueller oder kontextueller Bedingungen von der Zielgruppe Veränderungen unterliegen. In diesem Zusammenhang sollte auch berücksichtigt werden, dass Wohlbefinden im Allgemeinen von weiteren Subdomänen beeinflusst wird. Dies ist relevant, da teilweise reziproke Effekte zwischen Wohlbefinden im Allgemeinen und am Arbeitsplatz anzunehmen sind (Bowling et al. 2010).

Abschließend kann man konstatieren: Stellschrauben für ein erfolgreiches Employer Branding erweisen sich als vielfältig und sollten dauerhaft angelegt werden. Langfristig ist Employer Branding als Strategie zu verstehen, die kontinuierlich an den kontextuellen und organisationalen Gegebenheiten auszurichten ist. Es handelt sich um organisationsspezifische Maßnahmen mit dem Ziel, dass Beschäftigte ihr Arbeitsumfeld als positiv wahrnehmen und langfristig gebunden werden können. Hier scheinen Bezüge zu der von Beck vorgenommenen Konzeptualisierung der Beruflichkeit auf Basis verschiedener Metakognitionen (Relevanz-, Zeit-, Kompetenz-, Idealitäts-, Status- und Sinnkognition, siehe hierzu den Beitrag von Klaus Beck in

vorliegendem Band) relevant: Eine positive Wahrnehmung des Arbeitgebers mit Blick auf die genannten Kategorien sollte eng verbunden sein mit dem Wohlbefinden am Arbeitsplatz.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen Employer Branding und Employability (verstanden als „Ergebnis eines fortlaufenden individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Produktionsprozesses“, s. Conrad & Speck 2010, S.154), so ist zu konstatieren, dass Employer Branding als Ansatz des Personalmanagements zur Erzielung möglichst hoher Beschäftigungsfähigkeit dienen kann. Gelingt es im Prozess des Employer Branding die Bedürfnisse der (zukünftigen) Mitarbeitenden zu identifizieren und ein entsprechendes Arbeitsumfeld zu bieten, so gelingen arbeitgeberseitig Rekrutierung und Bindung von qualifizierten Mitarbeitenden. Aber auch die Beschäftigten profitieren von der Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse. Es geht hier letztlich auch um einen Ausgleich zwischen betrieblichen und individuellen Interessen: Aus betrieblicher Sicht geht es vornehmlich darum, die betriebspezifischen Einsatzmöglichkeiten der Mitarbeitenden zu steigern, während diese (auch) an betriebsübergreifend am Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikationen interessiert sind.

Literatur

- Aalto, A.-M., Heponiemi, T., Josefsson, K., Arffman, M. & Elovainio, M. (2018). Social relationships in physicians' work moderate relationship between workload and well-being – 9-year follow-up study. *European Journal of Public Health*. Advance online publication.
- Alegre, I., Mas-Machuca, M. & Berbegal-Mirabent, J. (2016). Antecedents of employee job satisfaction: Do they matter? *Journal of Business Research*, 69(4), 1390–1395.
- Allihn, L. (2013). GenY: Kinder unserer Zeit. In H. Künzel (Hrsg.), *Erfolgsfaktor Employer Branding: Mitarbeiter binden und die Gen Y gewinnen*. Berlin: Springer Gabler.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Media.
- Backhaus, K. & Tikoo, S. (2004). Conceptualizing and researching employer branding. *Career Development International*, 9(5), 501–517.
- Beck, K. (2019). „Beruflichkeit“ als berufs- und wirtschaftspädagogisches Konzept – Ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In J. Seifried, K. Beck, J. B. Ertelt & A. Frey, (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S.19–33). Bielefeld: wbv Media.
- Beechler, S. & Woodward, I. C. (2009). The global “war for talent”. *Journal of International Management*, 15(3), 273–285.
- Bledow, R., Carette, B., Kühnel, J. & Bister, D. (2017). Learning From Others' Failures: The Effectiveness of Failure Stories for Managerial Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 16(1), 39–53.

- Bowling, N. A., Eschleman, K. J. & Wang, Q. (2010). A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 915–934.
- Chambers, E., Foulon, M., Handfield-Jones, H., Hankin, S. & Michaels III, E. (1998). The war for talent. *The McKinsey Quarterly*, 3, 44–57.
- Chang, M.-L. & Cheng, C.-F. (2014). How balance theory explains high-tech professionals' solutions of enhancing job satisfaction. *Journal of Business Research*, 67(9), 2008–2018.
- Conrad, P. & Speck, P. (2010). Employability. In D. Wagner & S. Herlt (Hrsg.), *Perspektiven des Personalmanagements 2015* (S. 153–175). Wiesbaden: Gabler.
- Davies, G. (2008). Employer branding and its influence on managers. *European Journal of Marketing*, 42(5/6), 667–681.
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D. & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(2), 87–104.
- Domsch, M. & Ladwig, D. H. (2015). Erwartungen der Generation Y. *PERSONALQuarterly*, 1, 10–14.
- European Commission (Eurostat) (2016). *Analytic report on subjective well-being: 2016 edition. Statistical working papers: 2016 edition*. Luxembourg: Publications Office.
- Foster, C., Punjaisri, K. & Cheng, R. (2010). Exploring the relationship between corporate, internal and employer branding. *Journal of Product & Brand Management*, 19(6), 401–409.
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A. & Vracheva, V. (2017). Psychological Safety: A Meta-Analytic Review and Extension. *Personnel Psychology*, 70(1), 113–165.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1974). *The Job Diagnostic Survey. An instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects*. New Haven: Yale University.
- Hall, A. (2015). Berufswechsel nach der Ausbildung: 18- bis 24-Jährige mit dualer Berufsausbildung im Erwerbsleben. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2, 4–5.
- Hesse, G. & Mattmüller, R. (Hrsg.) (2015). *Perspektivwechsel im Employer Branding: neue Ansätze für die Generationen Y und Z*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Höft, S. & Rübner, M. (2019). Berufswahlbereitschaft und Ausbildungsreife. In S. Kaufeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 63–84). Berlin: Springer.
- Hopf, C. (2017). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Rororo Rowohlt's Enzyklopädie: Vol. 55628. Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Ausgabe, S. 349–360). Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Huang, Y.-H., Lee, J., McFadden, A. C., Murphy, L. A., Robertson, M. M., Cheung, J. H. & Zohar, D. (2016). Beyond safety outcomes: An investigation of the impact of safety climate on job satisfaction, employee engagement and turnover using social exchange theory as the theoretical framework. *Applied Ergonomics*, 55, 248–257.

- IW-Forschungsgruppe Konjunktur (2017). *Die deutsche Konjunktur am Limit? Fachkräftemangel als Wachstumsbremse: IW-Konjunkturprognose Herbst 2017* (IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung No. 4). Köln.
- Jahn, F. (2016). Mein nächster Beruf? – Neue Wege zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit in Berufen mit begrenzter Tätigkeitsdauer. In F. Frerichs (Hrsg.), *Altern in der Erwerbsarbeit* (S. 255–267). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Jeong, S., Han, S. J., Lee, J., Sunalai, S. & Yoon, S. W. (2018). Integrative Literature Review on Informal Learning: Antecedents, Conceptualizations, and Future Directions. *Human Resource Development Review*, 17(2), 128–152.
- Judge, T. A., Weiss, H. M., Kammeyer-Mueller, J. D. & Hulin, C. L. (2017). Job attitudes, job satisfaction, and job affect: A century of continuity and of change. *The Journal of Applied Psychology*, 102(3), 356–374.
- Kanning, U. P. (2017). *Personalmarketing, Employer Branding und Mitarbeiterbindung: Forschungsbefunde und Praxistipps aus der Personalpsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lancaster, S. & Di Milia, L. (2014). Organisational support for employee learning. *European Journal of Training and Development*, 38(7), 642–657.
- Mathieu, C., Fabi, B., Lacoursière, R. & Raymond, L. (2016). The role of supervisory behavior, job satisfaction and organizational commitment on employee turnover. *Journal of Management & Organization*, 22(01), 113–129.
- Morgeson, F. P. & Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *The Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1321–1339.
- Nica, E., Manole, C. & Briscariu, R. (2016). The Detrimental Consequences of Perceived Job Insecurity on Health and Psychological Well-being. *Psychosociological Issues in Human Resource Management*, 4(1), 175–181.
- Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2013). *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oladapo, V. (2014). The impact of talent management on retention. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(3), 19–36.
- Olsen, E., Bjaalid, G. & Mikkelsen, A. (2017). Work climate and the mediating role of workplace bullying related to job performance, job satisfaction, and work ability: A study among hospital nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 73(11), 2709–2719.
- Pffor, K. & Schröder, J. (2014). *Warum Panelstudien?* Mannheim.
- Rampl, L. V. & Kenning, P. (2014). Employer brand trust and affect: Linking brand personality to employer brand attractiveness. *European Journal of Marketing*, 48(1/2), 218–236.
- Rowold, J., Borgmann, L., & Bormann, K. (2014). Which Leadership Constructs Are Important for Predicting Job Satisfaction, Affective Commitment, and Perceived Job Performance in Profit versus Nonprofit Organizations? *Nonprofit Management and Leadership*, 25(2), 147–164.

Rübner, M. & Höft, S. (2019). Berufswahl als mehrdimensionaler Prozess. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 39–62). Berlin: Springer.

Sauer, H. & Weibel, A. (2012): Formalisierung und Wohlbefinden am Arbeitsplatz: Neue Perspektiven auf eine Kontroverse. In P. Conrad & J. Koch (Hrsg.), *Steuerung durch Regeln. Managementforschung*, Bd. 22 (S. 1–42). Springer Gabler.

Schudy, C. & Wolff, M. (2014). Herausforderung Generation Y: Erfolgreich Nachwuchskräfte gewinnen. *Zeitschrift Für Führung Und Organisation*, 82(2), 97–102.

Schürmann, E. & Beausaert, S. (2016). What are drivers for informal learning? *European Journal of Training and Development*, 40(3), 130–154.

Sousa, A. A. d. & Coleta, M. F. D. (2015). Professional profile, well-being and job satisfaction among psychologists working in public healthcare services. *Estudos De Psicologia (Campinas)*, 32(2), 249–258.

Statistisches Bundesamt. (2015). *Bevölkerung Deutschlands bis 2060: Ergebnisse der 13. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung*. Wiesbaden.

Tong, C., Tak, W. I. W. & Wong, A. (2015). The Impact of Knowledge Sharing on the Relationship between Organizational culture and Job Satisfaction: The Perception of Information Communication and Technology (ICT) Practitioners in Hong Kong. *International Journal of Human Resource Studies*, 5(1), 19–47.

Trost, A. (2009). *Employer Branding: Arbeitgeber positionieren und präsentieren*. Personalwirtschaft. Köln: Luchterhand.

Waddell, G. & Burton, A. K. (2007). *Is work good for your health and well-being?* London: TSO.

Zboralski, K. (2009). Antecedents of knowledge sharing in communities of practice. *Journal of Knowledge Management*, 13(3), 90–101.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Codiersystem zur Erfassung relevanter Faktoren am Arbeitsplatz 206

Abb. 2 Relevante Faktoren am Arbeitsplatz: Anzahl der Nennungen, Ranking
sowie Indexwert 207

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Stichprobe 205

Autorin und Autor

Stefanie Zutavern, M. Sc., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik – Berufliches Lehren und Lernen der Universität Mannheim. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kompetenzentwicklung im beruflichen Kontext, Wohlbefinden am Arbeitsplatz, Onboarding und berufliche Einstiegsphase.

Kontakt: zutavern@bwl.uni-mannheim.de

Jürgen Seifried, Prof. Dr., ist Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lehrerbildungsforschung, empirische Lehr-Lern-Forschung, Umgang mit Fehlern im Unterricht, Gestaltung und Evaluation von komplexen Lehr-Lern-Arrangements.

Kontakt: seifried@bwl.uni-mannheim.de

Professionalisierung der Gründungsberatung in der Einwanderungsgesellschaft – eine kritische Reflexion über die Rolle von Kultur im Beratungskontext¹

MARIA ALEXOPOULOU & MICHAEL WOYWODE

Abstract

Das Gründungspotenzial von Migrant*innen ist groß, ein Tatbestand, dem angesichts der seit 2015 neu hinzugekommenen Schutzsuchenden in naher Zukunft eine noch größere Bedeutung zukommen dürfte. Gleichzeitig gilt Gründungsberatung gerade für Gruppen, die nicht zu den „typischen“ Gründern gezählt werden, als enorm wichtig. Doch was macht gute zielgruppenspezifische Beratung hier aus? Muss die kulturelle Herkunft der Migrant*innen dabei zentrales Element sein? Der vorliegende Beitrag kritisiert diesen Ansatz und bietet eine andere Perspektive.

The founding potential of migrants is remarkable, a fact that is likely to become even more important in the near future in view of the number of new refugees added since 2015. Simultaneously, founding consultation is presumed as extremely important to especially those groups that don't count as the "typical" founders. But what characterizes good, target-group-specific consultancy? Should the cultural origin of the migrants have to be considered as a central element? The following article criticizes this approach and offers another perspective.

1 Existenzgründung durch Migrant*innen und interkulturelle Beratung

1.1 Diskurs und Fragestellung

Während bis Mitte der 1990er Jahre die Zuwanderungsdebatte in Deutschland vor allem aus einem problemorientierten Blickwinkel geführt wurde, lässt sich heute eine – wenngleich kleinschrittige – Veränderung der Debatte erkennen, in deren Zuge Migrant*innen zunehmend potenzialorientiert betrachtet werden. Gesamtgesellschaftliche Problemlagen wie der demografische Wandel, der Fachkräftemangel

¹ Große Teile des hier vorliegenden Aufsatzes wurden bereits im Rahmen einer Broschüre des IQ-Netzwerks veröffentlicht (Maria Alexopoulou: Interkulturelle Beratung? Ansätze bei der Gründungsberatung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland – eine kritische Reflexion, ifm Mannheim (Hg.), IQ-Netzwerk Baden-Württemberg, Mannheim).

und der Strukturwandel in den traditionellen Industrien spielen diesem Trend dabei in die Hände (Idik & Schnetger 2004). Das wirtschaftliche Potenzial von Migrantenökonomien spiegelt sich auch in Zahlen wider: Von den etwa 4,5 Millionen Selbstständigen in Deutschland hatte 2013 jeder fünfte einen Migrationshintergrund (Leicht & Langhauser 2014). Besonders in den Jahren zwischen 2013 und 2017 ist die Zahl der ausländischen Selbstständigen bundesweit noch einmal deutlich angestiegen. Analysen des ifm Mannheim (Leicht et al. 2012; Leicht & Langhauser 2014; Leicht, 2018) und anderer Forschungseinrichtungen kommen übereinstimmend zu dem Schluss, dass der Anteil migrantischer Neugründungen an allen Neugründungen (auf das jeweilige Jahr bezogen) heute bei etwa 50 Prozent liegt und in manchen Branchen, wie der Baubranche, den sozialen Diensten oder in den Bereichen Logistik und Einzelhandel sogar noch höher. Abgesehen von den damit verbundenen ökonomischen Chancen ergeben sich aus diesem Trend positive soziale und sozialräumliche Effekte (Reimann & Schuleri-Hartje 2009). Selbstständig tätige Migrant*innen schaffen Arbeits- und Ausbildungsplätze, sie haben die Chance zu sozialem Aufstieg, außerdem nehmen sie häufig eine stabilisierende Rolle in sozioökonomisch benachteiligten Stadtteilen ein. In dieser Funktion können sie damit zu einem wichtigen Vermittlungsakteur zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen werden.

Trotz dieser erkennbar positiven Entwicklungen wird das Potenzial der hiesigen Migrantenökonomie noch lange nicht hinreichend ausgeschöpft (Volkert 2014). So scheitern die von Migrant*innen gegründeten Betriebe überdurchschnittlich schnell (Leicht & Langhauser 2014). Im Hinblick auf die Migrantenökonomie in Deutschland wäre es daher sinnvoll, bereits zum Zeitpunkt der Neugründung die Nachhaltigkeit der Unternehmung zu fördern. Diesbezüglich zeigt sich, dass die Gründungsvorbereitung eine entscheidende Rolle für die Nachhaltigkeit einer Unternehmung spielt: Hinweise dafür, dass Planungsdefizite eine der Hauptursachen für das spätere Scheitern von Gründungen darstellen, liefern u. a. Brüderl et al. (2009) im Rahmen ihrer sogenannten Münchner Gründerstudie. Mithilfe multivariater statistischer Analyseverfahren zeigen die Autoren einen positiven Zusammenhang zwischen der Intensität der Gründungsvorbereitung sowie dem Planungszeitraum und der Nachhaltigkeit von Unternehmensgründungen auf. Unternehmer*innen, die auf Maßnahmen der Gründungsvorbereitung zurückgriffen, scheiterten in den ersten drei Jahren weniger häufig und konnten sowohl ihre Beschäftigtenzahlen als auch ihren Umsatz eher steigern (Brüderl et al. 2009). Zudem besitzt erfolgreiches Unternehmertum insgesamt gewisse Mindestanforderungen mit Blick auf administratives, kaufmännisches und organisatorisches Wissen, was ebenfalls für die Notwendigkeit einer intensiven Gründungsvorbereitung spricht (Leicht, Hermes & Humpert 2006).

Im vorliegenden Beitrag analysieren wir den Beratungsbedarf migrantischer Gründer und dabei insbesondere die noch ungeklärte Frage, ob Migrant*innen eine spezifische Existenzgründungsberatung benötigen. Brauchen sie eigene Existenzgründungs-Zentren? Benötigen Berater*innen, die mit migrantischen Gründerpersonen arbeiten, spezifische Kompetenzen? Was ist überhaupt das Spezifische an migrantischen Gründungen? Ist es nicht stigmatisierend, migrantische Gründerper-

sonen als homogene Gruppe zu fassen, die migrationsspezifische Hürden zu überwinden und damit ganz spezielle Beratungsbedarfe habe? Ist es nicht angemessener, alle Gründungsinteressierten gleich zu behandeln? Welche Elemente müsste eine professionelle Existenzgründungsberatung für Migrant*innen aufweisen? Was ist überhaupt unter Migrationsspezifik oder Migrationssensibilität – mithin in diesem Kontext – zu verstehen?

Diese und ähnliche Fragen beschäftigen seit Jahren die Gründungsberatungs- und Förderlandschaft, sowohl auf operativer wie auf wissenschaftlicher Ebene (Di Bella & Leicht 2011; Jung & Abaci 2005; Tiedemann & Braun 2004). Auch in der allgemeinen Diskussion um Beratung und Ausbildung stellt sich angesichts der „zunehmenden Differenzierung der Zielgruppe der Migranten“ die Frage, ob eher die Migrationsfachdienste mit ihrem guten Zugang in die Migrant*innen-Communities und ihrem migrationssensiblen Ansatz oder doch eher Fachdienste mit kulturbezogenem Spezialwissen dieser neuen Herausforderung besser gerecht werden können (Zacharaki 2009, S. 173).

Im Fachdiskurs über zielgruppenspezifische oder migrationssensible Existenzgründungsberatung von gründungswilligen Migrant*innen gelten folgende Faktoren als relevant: Zugang zu Beratungsangeboten (Vogel & Volkert 2014), inhaltlicher Fokus und Form der Beratung (Förster & Pingel 2011), passgenaue Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen. Dabei rückten auch die Berater*innen und deren Kompetenzen ins Blickfeld. Im Kontext migrationsspezifischer oder -sensibler Beratung fällt das Stichwort „interkulturelle Kompetenz“ besonders häufig (Hayen & Unterberg & Tiedemann 2006; Förster & Pingel 2011; IQ-Fachstelle Existenzgründung 2013), wobei definiert werden muss, wodurch eine Kommunikation oder Beratung „interkulturell“ wird (Koptelzewa 2004).

Im Folgenden soll herausgearbeitet werden, welche Rolle dem Konzept „Interkultur“ und damit „Kultur“ in der Beratung von Migrant*innen zukommt bzw. zugeschrieben werden kann. Nach einem kurzen historischen Abriss über die Entstehung migrationsspezifischer Existenzgründungsberatung in Deutschland folgen einführende Gedanken zur Rolle von Kultur in der Beratung. Im Anschluss wird die Entwicklung der Beratungspraxis in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland vom ausländerpädagogischen zum interkulturellen Ansatz kurz nachgezeichnet. Im nächsten Schritt soll ausgeführt werden, welches dominante Kulturverständnis hinter dem Konzept „Interkultur“ steht. Danach werden der Diversitäts- und der damit eng verbundene Antidiskriminierungsansatz kurz besprochen und Wissensbestände kritisiert, die in der Praxis bzw. in der konkreten Kommunikation damit weiterhin gekoppelt sind. In einem knappen Ausblick werden dann alternative Wissensbestände vorgeschlagen, die dazu geeignet sein könnten, ein modernes Professionalitätsverständnis für Gründungsberater*innen in der Einwanderungsgesellschaft zu definieren sowie inhaltlich zu fundieren.

1.2 Historischer Hintergrund

Gründungsberatung, die gezielt auf die Belange von Menschen mit Migrationshintergrund eingeht, war bereits früh ein Anliegen von ethnischen Unternehmer- oder

Interessenverbänden. Das Zentrum für Türkeistudien (ZfT) war einer der ersten Akteure, der sich dieser Thematik annahm (Goldberg 1991). Das ZfT war auch Partner in einem der ersten öffentlich geförderten entsprechenden Programme: Im Rahmen der *Gründungsoffensive NRW* wurden 1994 im Projekt *Regionale Transferstellen für die Integration ausländischer Unternehmen in Nordrhein-Westfalen* mehrere Beratungsbüros eingerichtet (Köpke, 26. Januar 1996). Ende der neunziger Jahre wurden im Zuge der positiven Erfahrungen mit der zielgruppenspezifischen Förderung von Frauen und anderen benachteiligten oder unterrepräsentierten Gruppen viele lokale Projekte initiiert, die sich gezielt an Migrant*innen wandten. Finanziert oder kofinanziert wurden derartige Projekte zumeist vom Europäischen Sozialfonds, so etwa im Rahmen des *Equal*-Programms, des *XENOS*-Programms und später im IQ-Netzwerk, wo solche Projekte weiterhin angesiedelt sind. Untermauert wurde dieses Engagement durch explizite positive Erwähnung der „Gründungsberatungen für Personen mit Migrationshintergrund“ im Nationalen Integrationsplan 2007 (Bundesregierung).

Diese Programme können als entscheidende Zäsur im politischen Umgang mit der „Migrantenökonomie“ angesehen werden. Denn anders als in den (wirtschafts-)liberalen – etwa angelsächsischen – Systemen war diese in Deutschland scharfen Reglementierungen unterworfen, die insbesondere für Staatsangehörige von Drittstaaten galten und vor allem eingewanderte Personen aus der Türkei und dem damaligen Jugoslawien betrafen: Von den Siebzigern bis in die neunziger Jahre hinein entschied hier die Ausländerbehörde unter Beteiligung örtlicher Wirtschaftsbehörden (meist IHKs und HWKs)², ob eine Gewerbeerlaubnis erteilt wurde und somit auch, welche Art Betriebe überhaupt zugelassen wurden. In den 1980er Jahren wurde wohl noch die Mehrzahl von Gewerbeanträgen auf der Grundlage ausländerrechtlicher Bestimmungen abgelehnt (Möhring 2012). Die „Gastarbeiter*innen“, welche die Mehrheit der migrantischen Existenzgründer*innen stellten, waren als unselbstständige Arbeitskräfte angeworben worden und sollten durch Unternehmensgründungen nicht ihren Aufenthalt verfestigen. Das widersprach den „nationalen Interessen“ der BRD, zumal Deutschland dezidiert kein Einwanderungsland sein wollte. Die Legitimation dieser restriktiven Praxis lieferte etwa das Motto, das 1982 im Rahmen des Deutschen Industrie- und Handelstages von der DIHK nachdrücklich betont worden war, dass nämlich eine selbstständige Erwerbstätigkeit kein Mittel der Integrationspolitik, sondern „Ergebnis einer erreichten Integration“ sei (zitiert nach Möhring 2012, S. 205).

Mit der Auflage der oben genannten Programme seit Mitte der 1990er Jahre wurde einer obstruktiven Grundhaltung und Praxis allmählich ein auch staatlich mitgefördertes Unterstützungsangebot entgegengestellt. Diese Wende sollte durchaus auch als Folge der volkswirtschaftlich motivierten Auflage von Unterstützungsprogrammen für Existenzgründer*innen gesehen werden, in deren Rahmen auch „untypische“ Gründerpersönlichkeiten angesprochen werden sollten. Genau aus die-

2 Für Nicht-EU-Angehörige fungieren in Deutschland die Handelskammern weiterhin als „gatekeeper“, die deren Zugang etwa mittels Regularien beeinflussen (vgl. Rath/ Swagerman 2011: 11).

sem wirtschaftspolitischen Impetus erwuchs auch der Anspruch auf die Etablierung eines pädagogisch angehauchten Existenzgründungsberatungsangebotes, da hier ein Personenkreis an den „Unternehmer-Habitus“ und an Wissensbestände herangeführt werden sollte, der dem Ursprungsmilieu dieser Zielgruppen nicht entsprach (Maier-Gutheil 2007).

In Handlungsempfehlungen, die im Rahmen von Studien oder Projektevaluationen erarbeitet wurden, werden seither Maßnahmen oder Konzepte vorgeschlagen, die für die zielgruppenspezifische Beratung und Unterstützung von Migrant*innen im Gründungsprozess relevant seien. Zentral ist dabei stets die Interkulturalität, die als Herzstück migrationsspezifischer oder -sensibler Beratungskonzepte angesehen wird (Förster & Pingel 2011).

2 Beratung und Kultur

2.1 Kulturelle Konzepte und ihre Funktion

Inzwischen scheint in allen Beratungskontexten *common sense* darüber zu herrschen, dass Berater*innen, deren Klientel sich hauptsächlich oder zumindest zu einem großen Teil aus Personen mit Migrationshintergrund zusammensetzt, interkulturelle Kompetenzen vorweisen sollten. Doch das Konzept selbst ist alles andere als klar definiert, obwohl das Begriffspaar inzwischen inflationär genutzt wird (Hamburger 2012). Das geht auch auf seine Genese zurück: Anthropologen und Sozialpsychologen entwickelten interkulturelle Trainings für Personen, die auf Auslandseinsätze vorbereitet wurden, so Mitglieder der US-amerikanischen Friedenscorps, später zunehmend für international tätige Geschäftsleute und Entwicklungshilfeorganisationen (Sarma 2012). Der interkulturelle Ansatz fand Anfang der 1990er Jahre seinen Weg in die Beratungspraxis in Deutschland. Er sollte die ausländerpädagogische Herangehensweise ersetzen, die von vielen als inadäquat erkannt worden war (Mecheril 2004). Seit einigen Jahren gewinnt zudem das Diversitätskonzept in der Beratung an Bedeutung. In der Theorie existieren heute diese drei Ansätze parallel. Sie werden aber zumeist unter dem Label „interkulturell“ geführt. Worin interkulturelle Kompetenzen von Beratungspersonen bestehen, bleibt somit ebenso unscharf; was als solches in der Praxis umgesetzt wird, ist kaum zu fassen oder zu erfassen.

Annähern kann man sich der Problematik auf einer grundsätzlicheren, konzeptionellen Ebene, nämlich über das Verständnis und die Bedeutung von Kultur an sich und damit auch von Interkultur. Hier scheint eine große Diskrepanz zwischen dem Alltagsverständnis von Kultur auf der einen Seite, das die medialen, öffentlichen und vielfach auch die wissenschaftlichen Diskurse prägt, und kulturwissenschaftlichem Wissensstand auf der anderen Seite zu herrschen. Während bei Ersterem ein „statisches, geschlossenes und holistisches Kulturverständnis“ dominiert, vertritt die Kulturwissenschaft ein „offenes, dynamisches, prozess-, bedeutungs- und/oder praxisorientiertes Kulturverständnis“ (Sarma 2012, S. 9).

Eingebettet ist dieser gesamte Komplex wiederum in die Realität einer Einwanderungsgesellschaft, in der sich historisch politische, soziale und gesellschaftliche Asymmetrien zwischen Eingewanderten und deren Nachkommen und den „bio-deutschen“ Mehrheitsangehörigen verfestigt haben. Diese Asymmetrien werden wiederum oftmals von der Mehrheitsgesellschaft kulturalisiert, also als Folgen der ethno-kulturellen Prägung der Einwander*innen interpretiert und nicht als Auswirkungen multipler Ausgrenzungsmechanismen auf institutioneller, struktureller und individueller Ebene (an)erkannt, die Ausdruck des über Jahrzehnte konsensfähigen Credo sind, Deutschland sei kein Einwanderungsland.

Aus dieser Perspektive ergibt sich dann auch die Notwendigkeit, den Kulturbegriff und die entsprechenden Diskurse nicht als rein akademische Fragen zu fassen, sondern auch ihre politischen, sozialen, soziokulturellen und alltagsweltlichen Implikationen im Blick zu behalten, die sich sowohl für die Mehrheits- als auch für die Minderheitenangehörigen ergeben. Dabei ist zu bedenken, dass Minderheiten oftmals Bilder über sich als „die Fremden“, „die Anderen“ – die in *Othering*-Prozessen produziert werden – als eigene übernehmen, sie damit reproduzieren und auch wieder für die Dominanzkultur stabilisieren.³ Solche Prozesse sind umso undurchlässiger, je weniger plural eine Gesellschaft ist, je weniger Möglichkeiten sie den minorisierten Gruppen einräumt, sich selbst zu positionieren und selbst ihre Identität, ihre Kultur, aber auch ihre Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren (Badawia 2011). Kultur und kulturelle Fremd- und Selbstzuschreibungen sind also omnipräsente Konzepte und Phänomene in der Einwanderungsgesellschaft und haben somit auch einen Niederschlag in Beratungssituationen, in denen kulturelle Differenz vorhanden ist.

2.2 Von der Ausländerpädagogik zum interkulturellen Ansatz

Der ausländerpädagogische Ansatz, der bis Anfang der 1990er Jahre die soziale Beratungspraxis für die nach Deutschland migrierten ausländischen Arbeitnehmer*innen und deren Familien bestimmte, hat die Trennung in „Wir“ und „die Anderen“ begünstigt und zudem den defizitorientierten Blick auf die Einwander*innen nachhaltig geprägt. Die Wohlfahrtsverbände hatten von der Bundesregierung den Auftrag übernommen, sich um die sozialen Belange der Gastarbeiter*innen, die seit Mitte der fünfziger Jahre aus dem Mittelmeerraum, der Türkei und dem Balkan angeworben wurden, zu kümmern. Aufgeteilt wurden die Gruppen auf die einzelnen Wohlfahrtsverbände nach Staatsangehörigkeit bzw. Religion. Das Motto der Sozialarbeit entsprach dabei seit Mitte der 1970er Jahre der von der Bundesregierung herausgegebenen Losung „Integration auf Zeit“ und „Erhaltung der Rückkehrfähigkeit“ der Ausländer*innen (Herbert 2003). Den Ausländer*innen sollte geholfen werden, sich im deutschen Gastland zurechtzufinden, und gleichzeitig sollten sie dazu ermutigt werden, ihre Kultur zu pflegen, um damit u. a. ihren Rückkehrwillen zu erhalten. Im Laufe der Jahrzehnte entwickelte sich ein ganzes Netzwerk an Institutionen, die sich

3 Siehe dazu beispielsweise die Schriften des *Cultural Studies*-Pioniers Stuart Hall (1994) und für den deutschen Kontext grundlegend Rommelspacher (1995).

der Aufgabenstellung der staatlich verordneten Minimal-Integration der Ausländer*innen widmeten. Der Migrationspädagoge Paul Mecheril arbeitete heraus, dass diese Praxis, also die klare Differenzierung sozialer Beratung in Regel- und Sonderdienste, unter anderem dazu beitrug, dass herrschende Normalitätsvorstellungen zementiert wurden: Klientel und Professionelle der natio-kulturellen Mehrheit sind die Regel, die Nicht-Deutschen die Ausnahmen. Damit haben sich die Regeleinrichtungen zudem nicht auf die spezifischen Problemlagen der Migrant*innen eingelassen, während die Ausländerberatungen die geschlechterspezifischen, altersspezifischen oder problemspezifischen Kategorien, nach denen die allgemeinen Sozialdienste ausgerichtet waren, nicht adäquat bedienen konnten (Mecheril 2004, S. 372).

Das neue Paradigma der interkulturellen Öffnung der Institutionen (Handschuck 2008), das Mitte der 1990er Jahre in Fachkreisen besprochen wurde, sollte gerade hier Abhilfe leisten: Die Defizitorientierung sollte durch Anerkennung von (kultureller) Differenz abgelöst werden (Mecheril 2004), die Sondernversorgung wurde als ausgrenzend erkannt, die Integration in die Regelversorgung als Voraussetzung der Gleichstellung als Ziel festgelegt (Schröder 2007). Dabei herrschte und herrscht wiederum Uneinigkeit darüber, was genau das impliziert. Das originäre Konzept der interkulturellen Öffnung meinte einen bewusst gestalteten Prozess, der

(selbst)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird. (Schröder 2007, S. 9–10)

Das betraf viele Handlungsfelder und Maßnahmen: Das Aushandeln eines entsprechenden Leitbildes für Organisationen, das Lernen innerhalb der Organisationen, die Anpassung von Strukturen u. v. m. Der dazu erforderliche Top-down-Ansatz, also das Treffen der notwendigen Entscheidungen auf der Führungsebene und deren konsequente Implementierung, fand jedoch kaum Anwendung (Schröder 2007). Der zunehmend inflationäre Gebrauch des Konzepts „interkulturelle Öffnung“ konzentrierte sich stattdessen zusehends weniger auf die Frage der grundsätzlichen Transformation der Institutionen, die im Idealfall die gesamte Gesellschaft hätte umfassen müssen, sondern verdichtete sich auf einige wenige Aspekte: die Erleichterung des Zugangs zu Regeleinrichtungen und anderen Institutionen für Migrant*innen, deren stärkere Repräsentation in der eigenen Mitarbeiterschaft und die Mehrsprachigkeit von Angeboten sowie – und das ist ein ganz zentraler Punkt – auf die interkulturelle Kompetenz, welche die Mitarbeiter*innen der Institutionen vorweisen sollten (Zacharaki 2009).

Doch erneut die Frage: Was genau ist interkulturelle Kompetenz und wie lässt sie sich erlernen? In der Praxis haben viele Institutionen interkulturelle Öffnung betrieben, indem sie lediglich einige Belegschaftsmitglieder mittels interkultureller Trainings weiterqualifizieren ließen und lassen (Koptelzewa 2004). Leitgedanke ist dabei, dass durch die Anerkennung von kultureller Differenz durch die – zumeist „biodeutsche“ – Fachkraft die Kommunikation mit einer migrantischen Klientin,

etwa während eines Beratungsgesprächs, besser funktioniert (Mecheril 2004). „Insbesondere die Fähigkeit, Dinge aus der Perspektive Angehöriger fremder Kulturen wahrnehmen zu können“ wird dabei als Grundlage „interkultureller Handlungskompetenz“ gesehen (Hinz-Rommel 1994, S. 100). Darauf gründet wohl auch der oftmals implizit erhobene Anspruch, dass Personen mit Migrationshintergrund eo ipso interkulturelle Kompetenz vorweisen.⁴ Doch was genau wird in interkulturellen Trainings oder Weiterbildungen vermittelt?

2.3 Kulturverständnisse hinter dem Begriff „Interkultur“

2.3.1 Kultur-Container und Essenzialismus

„Interkulturell“ hat sich inzwischen zum wichtigsten Adjektiv für die Bezeichnung der verschiedensten Bereiche etabliert, in denen Mehrheits- und Minderheitsangehörige interagieren (Takeda 2012), womit markiert wird, dass der maßgebliche und notwendig zu beachtende Unterschied zwischen beiden Gruppen die kulturelle Differenz sei. Welche Relevanz und Bedeutung kultureller Differenz dabei tatsächlich zukommt, wird von verschiedenen Denkschulen zwar unterschiedlich gewertet und ebenso kommen dabei zum Teil konträre Kulturkonzepte zum Tragen. Gesamtgesellschaftlich, aber auch in professionellen Kontexten lässt sich jedoch beobachten, dass eher kulturessenzialistische Vorstellungen dominieren. Interkulturelle Trainings greifen hier vielfach auf die bereits zu Anfang erwähnten Konzepte zurück, die eigentlich für die Vorbereitung von Geschäftsleuten auf ihren Aufenthalt im Ausland oder im Umgang mit internationalen Geschäftspartnern entwickelt worden waren. Prominentes Beispiel eines Kulturmodells, das in solchen Trainings oftmals als konzeptionelle Grundlage dient, ist das von Hofstede 1980 entwickelte 5-D-Modell. Die jeweilige Kultur von Nationalstaaten wird anhand von fünf Dimensionen charakterisiert: Machtdistanz, Individualismus – Kollektivismus, Maskulinität – Feminität, Ungewissheitsvermeidung, zeitliche lang- bzw. kurzfristige Ausrichtung (Garcea 2005). Der statische Charakter dieses Modells ist leicht zu erkennen: Indem Nationalkulturen nach gegebenen Variablen klassifiziert werden, werden sie als monolithische, homogene Gebilde gefasst, die in sich nicht weiter ausdifferenziert sind und zudem an sich feststehen und keinen Entwicklungen unterliegen. Also wird Kultur hier als etwas verstanden, das erstens national bestimmt ist, sich zweitens als in sich und an sich geschlossene Einheit präsentiert und damit drittens auch als solche operationalisiert und in Vergleich zu anderen einheitlichen Gebilden gesetzt und kategorisiert werden kann.

Hofstedes Modell steht neben dem ebenfalls weit verbreiteten Modell der Kulturstandards von Alexander Thomas paradigmatisch für das Container-Kulturmodell: Kulturen, zumeist als Nationalkulturen verstanden, umfassen das Material, welches

4 Nach Ansicht von Kalpaka und Mecheril (2010, S. 80) müssen durchaus auch Menschen mit Migrationshintergrund, die in diesem Bereich professionell tätig sind, migrationspädagogisch (weiter-)gebildet werden, allein schon deshalb, um sie vor der Rolle des „lebenden Beispiels“ oder des „landeskundigen Experten“ zu schützen; es geht aber auch um Professionalisierung und den zertifizierten Nachweis entsprechender Qualifikationen, die den Karriereweg beeinflussen können.

das Fühlen, Denken und Verhalten der Menschen, die innerhalb dieses Kultur-Containers sozialisiert sind, entsprechend prägt und determiniert. Interkulturelle Kommunikation von zwei Personen, die aus zwei unterschiedlichen Containern kommend aufeinandertreffen, wird hier als etwas gesehen, das „zwangsläufig eine Störung des üblichen, standardisierten, nationalen Routinehandelns“ darstellt. Diese kann nur dann erfolgreich gemeistert werden, wenn „die Verhaltensregeln, die Positionierung in Kulturdimensionen bzw. die Kulturstandards des Herkunftslandes des Kommunikationspartners“ bekannt sind (Conti 2010, S. 177).

Dieses Kulturverständnis führt jedoch dazu, dass der Gesprächspartner letztlich nicht mehr als Person erlebt wird, sondern als Vertreter einer kulturellen Gruppe, quasi als eine Marionette, die an den Fäden ihrer Kultur hängt und in ihrem Wesen und ihrem Verhalten vollständig festgelegt (und vorhersehbar) ist. Interessanterweise wird diese Wahrnehmung jedoch eher auf den Anderen projiziert, während „die Angehörigen der eigenen Gruppe als Individuen angesehen werden“ (Leiprecht 2004, S. 8). Zwar wird oftmals darauf hingewiesen, dass ein Merkmal qualitativ hochwertiger interkultureller Trainings darin bestehe, die Teilnehmer*innen in selbstreflexiven Prozessen dazu zu veranlassen, sich der kulturellen Gebundenheit auch des eigenen Handelns und Denkens bewusst zu werden (IQ Fachkreis Interkulturelle Öffnung 2010). Jedoch verbleiben auch sie damit in ihrem Container.

Eine weitere Problematik, die im Kontext der Einwanderungsgesellschaft wirksam wird, ist, dass besonders die Nachkommen von Einwander*innen, die in der zweiten oder dritten Generation in einer Gesellschaft leben, erst recht nicht die Herkunftskultur ihrer Eltern oder Großeltern repräsentieren.⁵ Welche Relevanz oder Dominanz kann da ein Kultur-Container haben, der ein in einem anderen Container sozialisiertes Individuum angeblich soziokulturell prägt, selbst wenn dies indirekt oder imaginär geschieht?

Wenn solche Kulturvorstellungen vertreten werden, dann herrscht unweigerlich ein essenzialistisches Kulturverhältnis vor, das Kultur nicht nur als wesenhaft und unveränderbar, sondern als quasi vererbbar sieht, als etwas, das qua Geburt weitergegeben wird. Solche Vorstellungen haben eine große Reichweite, angefangen von anscheinend harmlosen Fragen wie „Woher kommst du?“, in der Mehrheitsangehörige oftmals unbewusst Menschen mit Migrationshintergrund aus dem „Wir“ externalisieren, indem ihnen signifiziert wird, dass sie eigentlich (qua Geburt) zu einem anderen Kollektiv gehören (Mecheril 2007), über offen biologistisch-rassistische Aussagen, die heute bekanntermaßen auch in der Mitte der Gesellschaft einigen Beifall finden.

Die besondere Brisanz biologistischer Kulturauffassungen besteht aus Sicht der rassismuskritischen Forschung darin, dass Kultur den Begriff der Rasse substituiert hat. Während in anderen industrialisierten, westlichen Einwanderungs- und post-

5 Kritiker monieren, dass die angebotenen Weiterbildungen oft schematisch und praxisfern gestaltet sind und weder das Arbeitsfeld noch die bisher gemachten konkreten Erfahrungen mit einbeziehen. Auch werde ein problematischer Kulturbegriff verwendet, der Menschen mit Migrationshintergrund generell als „Fremde“ konstruiere, selbst wenn sie schon in der dritten Generation in Deutschland lebten. Oft könne eine falsch verstandene Weiterbildung in interkultureller Kompetenz also eher gegenteilige Effekte bewirken. Siehe Lima-Curvello (2007) und Takeda (2012).

kolonialen Gesellschaften Rassismus zumindest breit thematisiert wird, wird er in Deutschland hauptsächlich als Phänomen des rechten Randes wahrgenommen, während institutioneller, struktureller und Alltagsrassismus nur sehr peripher in den Blick genommen werden. Vielmehr sind selbst bei Wohlmeinenden und den „Fremden“ Wohlgesonnenen üblicherweise heftige, fast reflexartige Abwehrreaktionen gegen rassismuskritische Positionen zu beobachten (Mecheril & Melter 2010). Das hängt auch damit zusammen, dass sich im postnationalsozialistischen Deutschland der Begriff der Rasse diskreditiert hat und aus den Diskursen getilgt wurde (Messerschmidt 2008). Gleichzeitig blieb aber das rassistische Wissen erhalten: Seit der Kaiserzeit akkumulierte sich dieser Wissensbestand in antisemitischen, antiziganistischen, kolonialen und auch in gegen (zumeist polnische) Saison- und Fremdarbeiter*innen gerichteten Diskursen. Während des NS-Regimes erreichten rassistische Wissensbestände ihren Zenit und wurden auch auf die Fremd- und Zwangsarbeiter*innen als die omnipräsenten „Anderen“ übertragen. Doch 1945 verschwand dieses Wissen nicht einfach, gerade weil es tabuisiert und seine Traditionslinien nicht aufgedeckt wurden, und so konnte es teilweise als ignoriertes Wissensbestand weiterbestehen. Dieses rassistische Wissen umfasst beispielsweise negativ konnotierte Bilder von den „Anderen“, aber auch die Vorstellung, dass ein Deutscher auch „deutschen Blutes“ sein muss (Alexopoulou 2018).

Dieses Wissen beinhaltet aber gerade auch, dass die Herkunftskultur heute noch weitgehend als etwas Angeborenes, quasi Unveränderliches und äußerst Wirkungsmächtiges angesehen wird. In der Einwanderungsgesellschaft Deutschland gilt Kultur als die zentrale Analysekategorie für soziale, gesellschaftliche und politische Missstände: So werden Bildungsdefizite auf die „bildungsferne anatolische Kultur“ zurückgeführt, mangelndes Demokratiebewusstsein auf fundamentalistische islamische Gesinnung – um zwei häufig auftretende Denkmuster zu nennen. Der Hinweis, besonders Muslime hätten sich an die „deutsche Demokratie“ anzupassen (Wolfrum 2006, S. 482), impliziert, dass dies eine (Integrations-)Leistung sei, die sie erbringen müssten, welche sich offenbar mit der islamischen Kultur nicht verträgt.

Selbst ideologisch anscheinend unbedenkliche Vorstellungen wie der Multikulturalismus basieren auf einem essenzialistischen Kulturbegriff. Sowohl Befürworter wie auch Gegner der Vorstellung einer multikulturellen Gesellschaft, welche die bundesdeutschen öffentlichen und wissenschaftlichen Migrationsdiskurse in den 1990er Jahren dominierten, scheinen davon auszugehen, dass Migrierte und deren Nachfahren ihre Kultur „in der Fremde“ erhalten und in der Konsequenz in zwei Kulturen oder schlimmstenfalls zwischen zwei Kulturen leben. Die Gegner der multikulturellen Gesellschaft forderten dabei die Assimilation oder Ausweisung der Fremden, während ihre Befürworter das Recht der Fremden auf ihre eigene Kultur unterstützen (Radtke 1997).

Dieses Verständnis geht ebenso von abgeschlossenen kulturellen Einheiten aus und sieht Interkultur – so wie sie sich etwa während einer Kommunikationssituation situativ konstituiert und in Abbildung 1 dargestellt ist – als Schnittmenge von zwei (oder mehreren) prinzipiell getrennten Kulturen an.

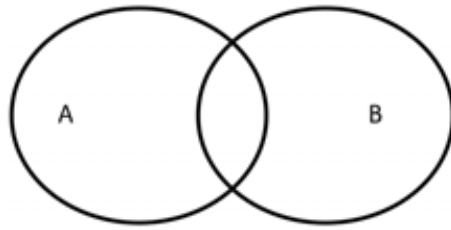


Abbildung 1: Interkultur nach dem Container-Modell (Quelle: Conti 2010, S. 183)

2.3.2 Transkultur und hybride Identitäten

Interkultur kann aber auch, wie in Abbildung 2 dargestellt, als eigenständiges Drittes verstanden werden, das im Prozess der interkulturellen Kommunikation entsteht. Aus dieser Perspektive entwickelt sich Kultur ständig weiter. Dies betrifft die individuelle Ebene, auf der das Individuum als Träger vieler kultureller Items gesehen wird, es also multiple Identitäten aufweist. Aber auch die Gruppenebene, welche durch viele heterogene Kulturen geprägt ist, wandelt sich ständig. Diese Prozesse vollziehen sich insbesondere in Einwanderungsgesellschaften, in denen interkulturelle Kommunikationen auf individueller und auf Subgruppen-Ebene sehr intensiv stattfinden.

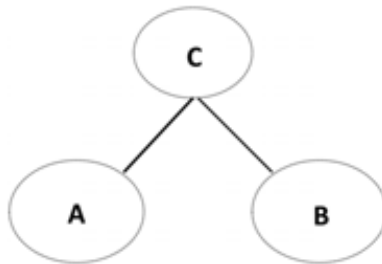


Abbildung 2: Interkultur nach dem Netzwerk-Modell (Quelle: Conti 2010, S. 183)

Terkessidis (2010) postuliert in seiner Arbeit eine Interkultur, die durch Vielheit gekennzeichnet ist. Welsch hatte bereits Mitte der 1990er Jahre dafür den Begriff der Transkultur definiert, der Kultur per se als Netzwerk versteht.⁶ Transkultur meint jede Kultur. Sie ist aber auch ein Konzept, das die Kultur von migrantischen Personen sowie die Kultur der Einwanderungsgesellschaft *per se* treffend erfasst: Kultur als ein Prozess im Fluss, Identitäten als Gebilde, die auf viele Identitäten rekurrieren. Die hybriden Identitäten von Migranten und ihren Nachkommen, wie sie von Stuart Hall verstanden werden, wandeln sich kontinuierlich durch Fremdzuschrei-

6 Im deutschsprachigen Raum prägte der Philosoph Wolfgang Welsch (2010) den Begriff der transkulturellen Gesellschaft, wobei er diesen nicht auf Migrationsphänomene beschränkte, sondern auf alle Aspekte der Globalisierung bezog. Transkulturalität setzt Welsch dem Konzept der Multikulturalität und Interkulturalität jedoch explizit entgegen. Er postuliert, dass Multi- bzw. Interkultur auf das Herdersche Verständnis von Kulturen als Kugeln beruht (was mit dem Kultur-Container-Modell korrespondiert), die grundsätzlich voneinander getrennt sind, während Transkultur eine Vermischung von Kulturen konstatiert und Kultur als sich ständig sich weiterentwickelndes Netzwerk begreift.

bungen und Selbstpositionierungen. Deshalb ist es auch falsch, migrantische Identitäten zwischen zwei Kulturen zu verorten, sie als einfache Zusammensetzung der Herkunft der Eltern und der aktuellen Lebenswirklichkeit zu betrachten. Es handelt sich um ein neues Drittes. Diese Identität enthält nämlich neben den kulturellen Spuren⁷ der alten und der neuen Heimat die jeweiligen Außenbilder auf die Gruppe. Sie konstituiert sich gerade auch daran, inwiefern diese Bilder internalisiert sind oder abgelehnt werden, sie umfasst die Auflehnung gegen die Dominanzkultur – ob sie sich verbalisieren kann oder nicht –, sie umschließt aber auch die eigene Auseinandersetzung mit der imaginären (Herkunfts-)Heimat. Sie ist der Ort, in dem die Differenzen ausgehandelt werden.⁸ Kulturelle Identität ist somit kein Wesen, sondern eine *Positionierung* und damit eine Frage des Werdens (Hall 1994). Den Netzwerkcharakter von Transkultur verbildlicht Conti, wie in Abbildung 3 dargestellt, folgendermaßen:

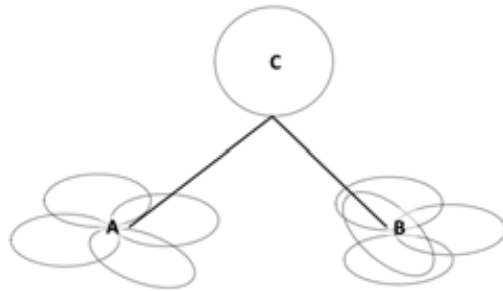


Abbildung 3: Transkultur (Quelle: Conti 2010, S. 184)

3 Implikationen für die Gründungsberatung

Somit kommt es gerade in pädagogischen Arbeitsfeldern – und hier lässt sich der Beratungskontext als Feld der Wirtschafts-, Berufs- und Erwachsenenpädagogik gut hinzuzählen – „darauf an, das *besondere Verhältnis* der Individuen zu ihrer Geschichte, ihren Zugehörigkeiten zu möglichen verschiedenen kulturellen Gruppen, ihren kulturellen Hintergründen usw. ernst zu nehmen“ (Leiprecht 2004, S. 12), also die Identitätsgeschichte des Einzelnen in den Blick zu nehmen und offen wahrzunehmen, wie er sich jeweils selbst positioniert. Aus dieser Perspektive sind kulturali-

7 Nach Hall ist zwar das Konzept der ethnischen kulturellen Identität ein Konstrukt; dennoch hat kulturelle Identität auch Realität als Summe aller Geschichten, Erfahrungen und Mythen, welche faktische, materielle und symbolische Effekte auf Individuen oder Gruppen haben. So vertritt Hall nicht das Konzept von „frei fließenden“ Identitäten. Das heißt, es kann sich nicht jeder „nach dem Vorbild des kalten Buffets [...] ein bisschen hiervon und ein wenig davon auswählen“. Identitäten sind nicht statisch, aber auch nicht frei verfügbar. „Ihre Sicherheit erklärt sich nämlich erst durch ihre Verankerung in den historischen Bedingungen“ (Hall, 1999, S. 148–149).

8 Hybride Identitäten leben laut Stuart Hall nicht trotz, sondern von und mit der Differenz. Diese verdichtet sich darin, dass zwar Spuren der „alten Heimat“ in die Identität eingeschrieben sind, dass aber gleichzeitig die Migrationserfahrung in all ihren Facetten (Adaption, Einbezug und Ausgrenzung, Entfremdung) sowie die Übernahme von Identitätskomponenten aus der eigenen Lebensrealität, wozu auch Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen zählen, Hybridität hervorbringen. Siehe dazu die Schriften von Hall (1994, hier besonders S. 41).

sierende Grundprämissen, wie sie vielfach auch von „migrationssensiblen“ Existenzgründungsberatungen vorausgesetzt werden, sehr zu hinterfragen – so, wenn beispielsweise postuliert wird, „Migranten gründen anders“ (Weißbach et al. 2007, S. 28) und das hauptsächlich darauf zurückgeführt wird, dass sie in ihrem Gründungsverhalten „beherzter, spontaner und flexibler sind“ (Jaeckel 2007, S. 17–18) oder dass es bei ihnen sehr wichtig sei, als Berater*in zunächst ein Vertrauensverhältnis aufzubauen und all dies in der Festschreibung ihrer kulturellen Andersartigkeit mündet (Schuleri-Hartje 2005). Ebenso sollte die Diagnose des „beratungsresistente[n] Verhalten[s]“ (Leicht & Humpert 2004, S. 25) bei Migrant*innen differenziert betrachtet werden. Insgesamt sollte der Begriff „ethnic entrepreneurship“, wie Rath & Swagermann (2010) vorschlagen, lediglich die Herkunft oder den Hintergrund der damit bezeichneten Unternehmer*innen meinen; dass sich daraus „ethnic features“ ableiten lassen, die unternehmerisches Verhalten determinieren und somit erklären, wäre gerade erst zu beweisen. Welche Rolle die Opportunitätsstrukturen spielen, innerhalb derer sie agieren, sollte dabei besonders fokussiert werden (Baumgärtner 2012). Denn ob sich hinter all diesen Verhaltensweisen – Planungs- und Beratungsresistenz, Spontaneität, Selbstausbeutung usw. – wirklich (ethnisch) kulturelle Dispositionen verbergen oder ob es sich nicht auch um Adaptierungen, Überlebensstrategien oder Formen des Widerstandes handelt, mit denen Individuen oder soziale Gruppen lernen, sich in einem für sie nicht optimalen oder auch ablehnenden und ausgrenzenden Umfeld zurechtzufinden (Bukow 1993), muss in den Blick genommen werden. Es ist offenbar nicht von der Hand zu weisen, dass die Sozialisation innerhalb einer migrantischen Gemeinde und die Spezifik der Migrationserfahrung in Deutschland, die sich in diesem Nicht-Einwanderungsland über Generationen erstrecken kann, auch das Gründungs- und Beratungsverhalten von Menschen mit Migrationshintergrund prägt, die den Schritt in die Selbstständigkeit tun. Davon auszugehen, dass Migrant*innen dabei in erster Linie – oder gar ausschließlich – auf ihren ethnischen oder kulturellen Hintergrund rekurrieren, wäre extrem simplifizierend.⁹

Resümierend ist also festzuhalten, dass der interkulturelle Ansatz in der Beratung nicht angemessen ist: zum einen, da das Konzept der Interkulturalität auf einem veralteten und überkommenen Kulturverständnis basiert, das zum anderen dazu beiträgt (oder auch dazu dient), multiple Machtasymmetrien innerhalb der deutschen Gesellschaft zu kaschieren und damit wenig geeignet ist, diese zu überwinden, was eigentlich Sinn und Zweck von spezifischer Sozial- oder berufsspezifischer Beratung für Migrant*innen sein sollte.

9 Manche Hinweise und Tipps, die in Broschüren staatlicher Institutionen an gründungswillige Personen mit Migrationshintergrund gegeben werden, grenzen bereits an Beleidigung. Wenn beispielsweise erklärt wird, dass die „deutsche Offenheit“ viele abschrecke oder dass „Behördenscheu“ aus Erfahrungen im Heimatland resultiere. Diese Einschätzungen ignorieren völlig die große Heterogenität innerhalb der Gruppe der Migrant*innen. Sie sprechen zudem von einer vollkommenen Unkenntnis ihrer Lebenswelt, zu deren prägenden Erfahrungen negative Erlebnisse mit deutschen Behörden gehören, insbesondere sofern sie eine Ausländerbehörde besuchen mussten (Zitate aus der Broschüre *Gründungszeiten 10* des BMWi, 2012, S. 2–3). Siehe aktuell zur Thematik Diskriminierungserfahrungen von Migrant*innen in Behörden: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2012).

4 Der Diversitätsansatz als Alternative?

Die Frage ist somit: Muss national-ethnische Kultur überhaupt der Dreh- und Angelpunkt transkultureller Kommunikation oder besser noch „Kommunikation in der Einwanderungsgesellschaft“ sein, zumal wenn diese in einem professionellen Kontext stattfindet? Vielleicht muss es gar nicht darum gehen, die Kultur des „Anderen“ oder des Minorisierten zu verstehen. Denn das (vermeintliche) Verstehen einer Kultur ändert ja nichts daran, dass ein Kommunikationspartner sein Gegenüber stereotypisiert, sofern er seinen (vermeintlichen) kulturellen Hintergrund als prägendes Merkmal betrachtet – ganz im Gegenteil. Die Frage ist auch, ob Kommunikationsprobleme aus der schieren Tatsache des Andersseins des „Anderen“ resultieren oder ob die eigenen Wahrnehmungs- und Denkstrukturen das eigentliche Kommunikationshindernis darstellen (Auernheimer 2013). Deshalb befindet sich beispielsweise auch die interkulturelle Soziale Arbeit in Deutschland in einer Sackgasse: In ihrer Fixierung auf die Kultur ihrer Klientel hat sie sich den Blick auf „strukturelle Ungleichheiten und Machtasymmetrien“ verstellt, da die Problemlagen, welche sie zu lindern sucht, kulturalisiert und ethnisiert werden. Einen strukturellen Ausweg fand man hier partiell, indem nicht mehr spezifische Beratung für einzelne Herkunftsgruppen, sondern für Migrant*innen insgesamt angeboten wird (Cyrus & Treichler 2004, S. 20). Dieser Ansatz scheint zu berücksichtigen, dass Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland eine gemeinsame Erfahrung teilen, die eben nicht auf ihre jeweilige Herkunftskultur zurückzuführen ist¹⁰, sondern auf strukturelle Gegebenheiten.

Auch die neueren Diversitätsansätze brechen die Kategorie „Kultur“ auf. Das Konzept Diversität im politischen, Bildungs- und Sozialbereich unterscheidet sich allerdings von Diversity Management, wie es im Kontext global agierender Unternehmen operationalisiert wird. Denn während es beim Diversity Management darum geht, die vielfältigen Potenziale von kulturell (im einem weiten Sinne) diversen Belegschaften und Organisationen profitorientiert zu nutzen (Sarma 2012), geht es den Diversitätsansätzen, die sich aus der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung und der aus ihr gewachsenen Antidiskriminierungspolitik in den USA entwickelten, primär um die Herstellung von Gleichheit und sozialer Gerechtigkeit in einer von Machtasymmetrien geprägten Gesellschaftsstruktur. Die breite Auffassung von Diversität, die sich eben nicht auf Kultur im Sinne von Nationalkultur beschränkt, umfasste im amerikanischen Kontext historisch auch die Themenbereiche Sexismus und Homophobie (Benbrahim 2012).

Der Diversitätsansatz will darauf aufmerksam machen, dass die Gesellschaft und ihre Strukturen stark von Normalitätsvorstellungen geprägt sind und dass diejenigen, die dem Bild nicht entsprechen, in verschiedenen Kontexten unterschiedlichen und andersartigen Diskriminierungen ausgesetzt sind. Darunter fallen beispielsweise in Deutschland neben schwarzen, jüdischen, Sinti- und Roma-Deut-

¹⁰ Andererseits hat sich jedoch der Trend entwickelt, dem gesamten „Migrant*innen-Kollektiv“ kulturelle Eigenschaften zuzusprechen, die dann ebenso essenzialisiert und auf ihr Fremd- und Anderssein zurückgeführt werden.

schen, Muslime und Muslima, eingebürgerte und nichteingebürgerte Migrant*innen, Frauen, Homosexuelle, Transgender, Behinderte, Alte, Hartz IV-Empfänger und ggf. weitere Gruppen. Im Sinne der Intersektionalität¹¹ gehören dazu auch Menschen, die mehrere dieser Merkmale vorweisen – etwa eine schwarze Migrantin mit Behinderung. Antidiskriminierungsarbeit und -praktiken zielen darauf ab, auf Differenzen basierende Ungleichbehandlung auf institutioneller, struktureller und individueller Ebene allen Beteiligten bewusst zu machen und so weit wie möglich zu unterbinden. Doch Diskriminierungen können nur dort entstehen, „wo Machtverhältnisse wirksam werden“; d.h. Antidiskriminierungspraxis impliziert auch, dass Privilegierte sich als solche wahrnehmen und bereit sind, ihre Privilegien aufzugeben bzw. zu teilen. Sofern Diversität nicht mit der antidiskriminierenden Zielsetzung verbunden wird, fungiert der Begriff Diversität lediglich als alternativer Begriff für Vielfalt und verliert seine gesellschaftspolitische Bedeutung (Benbrahim 2012, S. 11).

Das Diversitätskonzept scheint jedoch ebenso durch Entgrenzung von Konturenlosigkeit bedroht zu sein, was zum einen einer relativistischen Haltung Vorschub leistet und auch wieder durch die Hintertür ein essenzialistisches Kulturverständnis fördert.¹² Denn Diversitätsorientiertheit oder *Diversity-Awareness* kann eben auch nicht bedeuten, Menschen von außen auf gewisse Merkmale festzulegen und zu versuchen sie notfalls mit zähneknirschender Toleranz gleich zu behandeln¹³, sondern es geht darum, Strukturen zu schaffen, die Chancengleichheit herstellen und Ungleichheiten unterbinden, mithin Ungleichbehandlung rechtlich sanktionieren, vielmehr noch, Gleichbehandlung rechtlich einforderbar machen. In diesem Sinne könnte man den Rechtsanspruch auf migrationsspezifische Beratung zu Bildung, Beruf und Erwerbstätigkeit im Sozialgesetzbuch festschreiben, um damit u. a. ein flächendeckendes Angebot zu gewährleisten und auch die Rechtsstellung von migrantischen Ratsuchenden zu verbessern (Kohn 2011).

Andererseits zeigen die Erfahrungen mit dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) – das allerdings erst auf Druck der EU in Deutschland erlassen wurde und dem EU-Recht weiterhin nicht vollständig entspricht –, dass rechtliche Maßnahmen, die zudem sehr peripher implementiert werden, kaum geeignet sind, Diskriminierung im Arbeitsmarktkontext zu unterbinden.¹⁴ Das AGG hat vielleicht in Teilen der Gesellschaft ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass Diskriminierungen stattfinden und dass dies zu unterbinden sei, doch ohne das Ergreifen von posi-

11 Unter Intersektionalität versteht man das „Zusammenwirken mehrerer Ungleichheitskategorien“; sie verstärken sich jedoch nicht lediglich, sondern bilden die „Grundlage für eine Diskriminierung eigenen Charakters“, Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013, S. 35, Fn 10).

12 Laut Hamburger wurden im Rahmen des Diversity Managements innerhalb von Institutionen, in das der Ansatz der interkulturellen Öffnung schnell überging, „die *Haltungen* [sic] gegenüber den Migrant*innen de-thematisiert [...]“. Weil die gute Absicht der „Öffnung“ eine hinreichende Legitimation für das Handeln darstellte, blieben die damit verbundenen Stereotypisierungen unreflektiert“ (2012, S. 9).

13 Eine derartige Sicht ist beispielsweise in einigen Beiträgen einer Broschüre des Equal-Netzwerks *Kompetenz und Vielfalt* erkennbar, der sich mit Diversity-sensiblen Ansätzen in der Beratung befasst (Weißbach et al., 2007).

14 Das war auch der Tenor unter Expert*innen aus der Praxis auf der IQ Fachtagung „Abbau von Diskriminierung im Arbeitsmarktkontext: Was ist erreicht, was bleibt zu tun?“, die am 1. April 2014 in Berlin stattfand. Siehe dazu die entsprechende Dokumentation, die von der Fach-AG Antidiskriminierung herausgegeben wurde (Dorestal & Weiß, 2014).

tiven Maßnahmen – etwa durch Quoten – lässt sich kaum konkret etwas erreichen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013). Es scheint eine Herkules-Aufgabe zu sein, das demokratische Postulat von Pluralismus, Chancengleichheit, gleicher Teilhabe oder Inklusion¹⁵ umzusetzen, insbesondere in Einwanderungsgesellschaften, die sich erst langsam dieses Status bewusst werden.

5 Professionalität in der Existenzgründungsberatung

Auf den Beratungskontext von Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen bezogen heißt dies unserer Meinung nach Folgendes: Die Dominanz des Analyse- und Wahrnehmungskonzepts „Kultur“, die sich im Anspruch der interkulturellen Kompetenz verbirgt, sollte zugunsten eines neuen Verständnisses von Professionalität in der Einwanderungsgesellschaft aufgegeben werden. Die aus dieser Sicht notwendige Abkehr von der interkulturellen Kompetenz als Allheilmittel für die Beratungssituation in der Einwanderungsgesellschaft benennt Mecheril etwas spöttisch „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ (2013, S. 25). Er kritisiert damit nicht nur die Dominanz des Konzeptes „Kultur“ in migrationsspezifischen Kommunikationskontexten, sondern den Kompetenzbegriff per se. Denn der suggeriert, dass Kommunikation in der Einwanderungsgesellschaft ein nach einem bestimmten Muster erlernbarer Handgriff oder ein antrainierbares Können sei. Tatsächlich würde „interkulturelle Professionalität“, wie er es nennt, gerade auch Nicht-Wissen implizieren, was so viel bedeutet wie Platz zu schaffen für neues Wissen, das als Annäherung an die Alltagswelten der Klienten verstanden werden kann und das sowohl Wissen um die gesellschaftlichen Dominanzstrukturen als auch differenztheoretisches Wissen umfasst. Mecheril plädiert für einen „professionellen Habitus“, bei dem ein ausgeprägter „Hang zu Reflexivität und Reflexion“ vorherrscht, der nicht „einforderbar, aber erlernbar“ ist. Dieser professionelle Habitus bedarf entsprechender Bildungsprozesse, deren Wissensbestände allerdings universitär und außeruniversitär erst konstituiert werden müssten (Mecheril 2013, S. 30–32).

Was könnte derartiges neues Wissen für professionelle Berater*innen in der Gründungsberatung der modernen Einwanderungsgesellschaft sein? Es könnte durchaus ein basales Wissen über die kulturellen Praktiken in den Herkunftsregionen verschiedener Zielgruppen umfassen, besonders wenn es sich um kürzlich eingewanderte Personen handelt. Wichtiger wäre es jedoch zu wissen, dass beispielsweise die türkische oder russische Kultur schon in sich sehr divers sind, zudem die Identität etwa von Türkei- oder Russland-stämmigen Menschen, die in Deutschland sozialisiert sind, ohnehin hybrid ist und sich in einem kontinuierlichen Aushand-

15 Der Begriff Inklusion wurde in Deutschland – im Gegensatz zur internationalen Fachdebatte – anfangs nur auf Menschen mit Behinderung bezogen, seit einigen Jahren wird er als Alternativkonzept zum sehr kontroversen Begriff der Integration benutzt. Auch wenn durch die Nutzung des Inklusions-Begriffs der Perspektivwechsel von der Orientierung an Minderheiten (in diesem Fall die Migrant*innen) zu einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung vollzogen wird, zeigt sich oftmals – auch hier wieder – eine Vermischung des Konzepts mit den bereits gegebenen diskursiven Mustern.

lungsprozess zwischen Fremd- und Selbstzuschreibungen befindet. Wissen um die Komplexität des Konzeptes Kultur und um die Prozesshaftigkeit des Phänomens Kultur wären in diesem Kontext somit die entscheidenderen Komponenten.¹⁶

Ebenso bedeutsam ist zu wissen, was unter Migrationserfahrung zu verstehen ist sowie Kenntnisse der neueren Migrationsgeschichte in Deutschland zu haben: also

- Wissen über die Lebenswirklichkeit und die Geschichte etwa von Türkei-stämmigen oder aus Russland stammenden Menschen in dieser Gesellschaft,
 - so beispielsweise, dass die Abwehrhaltung gegen Einwanderung bei gleichzeitiger Förderung von Arbeitsmigration eine unterschichtete und politisch rechtlose Minderheit geschaffen hat, was für sie und ihre Nachkommen, aber auch für die gesamte deutsche Gesellschaft schwerwiegende Folgen hatte,
 - oder aber auch, dass der defizitorientierte und dezidiert kulturalistische Blick auf Ausländer*innen, später Migrant*innen, viel mit der deutschen Geschichte und ignorierten Traditionslinien zu tun hat.
- Wissen darüber, dass auch viele Migrant*innen, die nicht unterprivilegiert und damit in den Augen der Mehrheitsgesellschaft integriert sind, multiple Ausgrenzungserfahrungen machen und darauf auf vielfältige Weise reagieren können, etwa mit einer Abwehr des Migranten-Stigmas oder mit Betonung ihrer vermeintlichen ethnischen Kultur.
- Wissen über mögliche Diskriminierungserfahrungen auf allen Ebenen, die historisch das kollektive Bewusstsein innerhalb der Migrant*innen-Communities geprägt haben, die also dort unterdrückte Wissensarten im Foucaultschen Sinne generiert haben, die z. T. für die sog. Beratungsresistenz oder schwere Zugänglichkeit oder gar das fehlende Wissen von Migrant*innen über Angebote von Regeleinrichtungen mitverantwortlich sein könnten.
- Wissen darüber, dass Einwanderung nach Deutschland trotz aller Schranken kontinuierlich stattgefunden hat und stattfindet, dass es sich bei den Menschen mit Migrationshintergrund also um eine sehr heterogene Gruppe handelt, sowohl was Migrationswege, Aufenthaltsdauer, Herkunftsorte, Bildungsniveau, berufliche Qualifikation, Haltungen zur Herkunftskultur, hybrider Identitäten u. v. m. betrifft.

Eine aufklärerische Erweiterung der Wissensbestände über den „Anderen“ impliziert also zu erfahren, dass dieser Andere kaum *einer*, sondern *sehr viele* ist und dass sehr viele von ihnen eben längst nicht mehr „Andere“ sind; die Anerkennung, dass sie eigentlich schon lange zu einem „Wir“ gehören, dass dieses „Wir“ aber kein biolo-

¹⁶ Es ist zu beobachten, dass in Lehrbüchern zu interkulturellen Trainings trotz einer differenzierten Sichtweise auf den Sachverhalt (Fischer, 2009) dennoch auf Container-Kulturmodelle rekurriert wird (Zacharaki, 2009). So wundert es nicht, dass bei Teilnehmer*innen von interkulturellen Trainings ein essenzialistisches Kulturverständnis eher verfestigt wird. Sarma (2012) meint, dass diese Reduktion in der Praxis und Vermittlung aus pragmatischen Gründen geschehe, da differenzierte Kulturbegriffe viel zu komplex seien, um in ein- bis zweitägigen Trainings neben anderen Kompetenzen vermittelt zu werden. Es fragt sich aber, ob diese ‚pragmatische‘ Herangehensweise angesichts ihrer negativen Wirkungen aufrechterhalten werden sollte.

gisch oder kulturell determiniertes, sondern ein dynamisches ist, dessen kollektive Identität sich stetig wandelt.

Allgemein ist im Arbeitsmarktkontext auch Wissen über Prozesse der institutionellen Ethnisierung von Belang, denn das nach Herkunft differenzierende Ausländerrecht wirkt sich zum einen direkt auf den Arbeitsmarkt aus, hat sich dort vielmehr als ethnische Segmentierung eingeschrieben und nimmt damit vermittelt und gleichzeitig auch direkt Einfluss auf die Gründungsdynamik und die sektorale Struktur von migrantischen Unternehmen (Pütz 2004). Somit sollten Berater*innen in diesem Kontext sehr genau über das Ausländerrecht informiert sein und auch dessen historische Dimension kennen. Im Einzelnen umfasst dies eine profunde Kenntnis der aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen, der Anerkennungspraxis von ausländischen Abschlüssen und Zertifikaten, Kenntnisse über spezifische Fördermöglichkeiten, über gesetzliche Diskriminierungsverbote und über qualifizierungs- und weiterbildungsspezifische Besonderheiten (Kohn 2011).

In mehreren großzahligen quantitativen Untersuchungen des *ifm Mannheim* aus den Jahren 2012 bis 2015, bei denen über 3.400 Gründer*innen mit und ohne Migrationshintergrund zu ihren Beratungsbedürfnissen/-erfahrungen befragt wurden, konnte eine ganze Reihe von Merkmalen für gelungene Beratungsleistungen identifiziert werden. Im Folgenden präsentieren wir die aus Sicht der migrantischen Gründer*innen wichtigsten Merkmale für die empfundene Qualität der Beratung (geordnet nach Wichtigkeit): (1) das Personal in der Beratungsstelle besitzt Branchenerfahrung, (2) das Beratungspersonal kennt sich in der Gründungsregion aus und hat gute lokale Netzwerke, (3) das Personal versteht die persönliche Situation des/r Gründer*s/in, (4) der/die Berater*in hat selbst unternehmerische Erfahrung. Erst an fünfter Stelle folgt: „Das Personal kann meine Kultur verstehen“. Und an sechster Stelle steht, dass der Berater „die Sprache des migrantischen Gründers sprechen sollte“ (Leicht 2018). Interkulturelle Kompetenz des Gründungsberaters scheint aus Sicht der Beratenen also tatsächlich weniger wichtig zu sein als gründungs- und branchenrelevantes Know-how oder die Fähigkeit des/r Berater*in, die persönliche Situation der Gründerperson zu verstehen. Insofern stehen die empirischen Befunde der Studien des *ifm-Mannheim* im Einklang mit unserer weiter oben erhobenen Forderung nach einer „professionalisierten Gründungsberatung“, in der die interkulturelle Kompetenz des Beraters freilich in erster Linie eine kontextbezogene Rolle spielt.

Für die Beratung im Gründungskontext sind beispielsweise Wissensbestände über den tatsächlichen Umfang, die volkswirtschaftliche Relevanz und besonders die Vielfältigkeit der Migrantenökonomie(n) nötig sowie über deren Strukturen, Branchenspezifika und die jeweils aktuellen Entwicklungen und Geschäftsmodelle. Kenntnis der lokalen Netzwerke, etwa von spezialisierten Beratungsangeboten und potenziellen Geschäftspartner*innen, migrantischen Unternehmerverbänden oder Selbstorganisationen sind ebenso von Belang. Bedeutsam ist zudem Wissen über die transnationalen Verknüpfungen migrantischer Unternehmen sowie über die ökonomischen Strukturen in den Herkunftsländern von gründenden Einwander*innen,

sofern diese für die konkrete Geschäftsidee von Belang sind. Ebenso sollten Wissensbestände über die migrationspolitische Relevanz von ethnic entrepreneurship und ein ausreichendes Maß an Einfühlungsvermögen und Verständnis für die Gründungspersonen als Individuen vorhanden sein.

Diese Wissensbestände müssen zum Teil ebenso, wie es Mecheril für den Bereich der Migrationspädagogik postuliert, universitär und außeruniversitär erst erarbeitet werden. Dieser Beitrag plädiert dafür, dies aus der Perspektive einer kritischen Migrationsforschung zu tun, die in Bezug auf die gegebene Thematik – interkulturelle Beratung – dem diskursiv überfrachteten interkulturellen Ansatz den sachbezogenen Ansatz der Professionalität in der Einwanderungsgesellschaft als den adäquateren entgegensetzt. Auf der Grundlage dieses Professionalitätsansatzes kann dann eine effektive und effiziente migrationsspezifische Existenzgründerberatung etabliert werden. Erst wenn in der modernen Einwanderungsgesellschaft Deutschland die Vorstellung des „Normal-Kulturellen“ aus den Köpfen verschwindet, indem Kultur als dominantes Analysekonzept dekonstruiert wird, werden Berater*innen in allen professionellen Kontexten ihre Klient*innen so beraten können, wie es deren individuellen Bedürfnissen entspricht, ohne ihnen „kulturelle Steine“ in den Weg zu legen.

Literatur

- Alexopoulou, M. (2018). Rassismus als Kontinuitätslinie in der Geschichte der Bundesrepublik. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 38–39/2018, 18–24.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2012). *Benachteiligungserfahrungen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund im OstWestVergleich*. Berlin.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. (Hrsg.) (2013). *Diskriminierung im Bildungsreich und im Arbeitsleben*. Berlin.
- Auernheimer, G. (2013). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl., S. 36–704). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Badawia, T. (2011). Pseudodialogische Diskriminierung. In P. Mecheril & C. Melter (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (2. Aufl., S. 220–236). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Baumgärtner, K. (2012). *Migration und berufliche Selbstständigkeit von Migranten. Eine Literaturanalyse*. IFS Discussion Paper. 2. Klagenfurt.
- Benbrahim, K. (2012). Theorieteil. In K. Benbrahim (Hrsg.), *Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie?* (S. 6–20). Düsseldorf: IDA.
- Bukow, W.-D. (1993). *Leben in der multikulturellen Gesellschaft. Die Entstehung kleiner Unternehmen und der Umgang mit ethnischen Minderheiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Bundesministerium für Wirtschaft und Technik (Hrsg.) (2012). *GründerZeiten 10. Existenzgründungen durch Migrantinnen und Migranten*. Berlin.
- Bundesregierung. (Hrsg.) (2007). Der Nationale Integrationsplan. Abgerufen von <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Artikel/2007/07/Anlage/2007-07-12-nationaler-integrationsplan>.
- Burgbacher, H. G. (2004). *Migrantenunternehmer. Existenzgründung und -förderung am Beispiel Hamburgs*. Hamburg: LIT Verlag.
- Conti, L. (2010). Vom interkulturellen zum transkulturellen Dialog: Ein Perspektivwechsel. In M. Hühn, L. Dörte, K. Petzold & M. Stock (Hrsg.), *Transkulturalität. Transnationalität. Transstaatlichkeit. Transkulturalität. Theoretische und empirische Begriffsbestimmungen* (S. 173–188). Münster: LIT Verlag.
- Cyrus, N. & Treichler, A. (2004). Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft: Von der Ausländerarbeit zur einwanderungsgesellschaftlichen Institution. In N. Cyrus & A. Treichler (Hrsg.), *Handbuch der Sozialen Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 11–32). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Di Bella, J. & Leicht, R. (2011). Zielgruppenorientierte Gründungsförderung: Migrantinnen und Migranten in der Gründungsberatung. In KfW Bankengruppe (Hrsg.), *Gründungsförderung in Theorie und Praxis* (S. 222–240). Frankfurt.
- Dorestal, P. & Weiß, B. (2014). Abbau von Diskriminierung im Arbeitsmarktkontext: Was ist erreicht, was bleibt zu tun? In Koordination der Fach-AG Antidiskriminierung im IQ Förderprogramm (Hrsg.), *Dokumentation Fachtagung Berlin*. Hamburg.
- Fischer, V. (2009). Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung migrationsbedingter Qualifikationserfordernisse. In V. Fischer, M. Springer & I. Zacharaki (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung* (3. Aufl., S. 11–303). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Förster, N. & Pingel, U. (2011). *selbständig. interkulturell. erfolgreich. Migrationsspezifische Ansätze in der Gründungsbegleitung*. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung.
- Garcea, E. (2005). Culture as a starting point and framework for guidance and counselling – Basic concepts and perspectives. In M. Launikari & S. Puukari (Hrsg.), *Multicultural guidance and counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe* (S. 55–71). Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Goldberg, A. (1991). *Ausländische Betriebe in Nordrhein-Westfalen*. Zentrum für Türkeistudien Bonn: Opladen.
- Hall, S. (1999). Kulturelle Identität und Rassismus. In C. Burgmer (Hrsg.), *Rassismus in der Diskussion* (S. 146–171). Berlin: Elefant Press.
- Hall, S. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument-Verlag.
- Hamburger, F. (2012). *Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte* (2. Aufl.). Weinheim & München: Beltz-Juventa.
- Handschuck, S. (2008). *Interkulturelle Qualitätsentwicklung im Sozialraum. Band 2: Konzeption eines Modellprojektes zur interkulturellen Orientierung und Öffnung von sozialen Einrichtungen*. Augsburg: ZIEL Verlag.

- Hayen, D., Unterberg, M. & Tiedemann, B. (2006). *Stärken ausbauen – Existenzgründung von Migranten aus Nicht-EU-Staaten*. Verfügbar unter http://tk.eversjung.de/www/downloads/INTI-Bericht_Deutschland_final_webversion_DE.pdf
- Herbert, U. (2003). *Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland*. München: Beck.
- Hinz-Rommel, W. (1994). *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Münster: Waxmann Verlag.
- Idik, E. & Schnetger, M. (2004). Barrieren einer Migrantenökonomie und Bedingungen einer geeigneten Förderstruktur. In W. Hanesch & K. Krüger-Conrad (Hrsg.), *Lokale Beschäftigung und Ökonomie* (S. 163–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- IQ Facharbeitskreis Interkulturelle Öffnung (Hrsg.) (2010). *Qualitätsmerkmale der interkulturellen Fort- und Weiterbildung: Zwischenbericht*. Düsseldorf.
- IQ Fachstelle Diversity Management (Hrsg.) (2014). *Qualitätsmerkmale für interkulturelle Fort- und Weiterbildungen unter dem Vielfaltsaspekt*. München.
- IQ Fachstelle Existenzgründung (Hrsg.) (2013). *Entrepreneurship und Migration in Forschung und Praxis*. o. O.
- Jaeckel, M. (2007). *Existenzgründung von Migrantinnen und Migranten. Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten*. IQ Schriftenreihe, Band II. o. O.
- Kalpaka, A. & Mecheril, P. (2010). >>Interkulturell<< Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpala & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 77–98). Weinheim: Beltz Verlag.
- Kohn, Karl-Heinz P. (2011). *Migrationsspezifische beschäftigungsorientierte Beratung – spezifische Themen, spezifische Bedarfe*. IQ Facharbeitskreis Beratung (Hrsg.), o. O.
- Köpke, R. (26. Januar 1996). Türken im Bündnis für Arbeit. *die tageszeitung*, S. 7.
- Koptelzewa, G. (2004). *Interkulturelle Kompetenz in der Beratung. Strukturelle Voraussetzungen und Strategien der Sozialarbeit mit Migranten*. Münster: Waxmann Verlag.
- Leicht, R. (2018). *Migrantengründungen: Stärken, Schwächen und Förderbedarf*. Unveröffentlichtes Arbeitspapier am ifm Mannheim.
- Leicht, R. & Woywode, M. (2012). *Bedeutung, Triebkräfte und Leistungen von Migrantenunternehmen in Baden-Württemberg*. Mannheim.
- Leicht, R. & Langhauser, M. (2014). *Ökonomische Bedeutung und Leistungspotenziale von Migrantenunternehmen in Deutschland* (Studie im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik, Arbeitskreis Mittelstand und Gesprächskreis Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung). Bonn: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Leicht, R., Humpert, A., Leiss, M., Zimmer-Müller, M., Lauxen-Ulbrich, M. & Fehrenbach, S. (2005). *Die Bedeutung der ethnischen Ökonomie in Deutschland. Push- und Pullfaktoren für Unternehmensgründungen ausländischstämmiger Mitbürger (Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit)*. Mannheim.
- Leiprecht, R. (2004). *Kultur – Was ist das eigentlich?* Universität Oldenburg: Arbeitspapiere des IBKM.

- Lima-Curvello, T. (2007). Interkulturelle Öffnung. Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56487/interkulturelle-oeffnung>.
- Maier-Gutheil, C. (2009). *Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, P. (2004). Beratung in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen einer pädagogischen Handlungsform. In A. Treicher & N. Cyrus (Hrsg.), *Handbuch der Sozialen Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 371–387). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Mecheril, P. (2007). Die Normalität des Rassismus. In *Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus IDA* (S. 4–16). o. O.
- Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–34). Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpala & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150–178). Weinheim: Beltz Verlag.
- Messerschmidt, A. (2008). Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. *Periphere*, 109/110, 28, 42–60.
- Möhring, M. (2012). *Fremdes Essen. Die Geschichte der ausländischen Gastronomie in der Bundesrepublik Deutschland*. München: Oldenburg Verlag.
- Pütz, R. (2004). *Transkulturalität als Praxis. Unternehmer türkischer Herkunft in Berlin*. Bielefeld: transcript.
- Radtke, F. (1997). Multikulturelle Gesellschaft. In G. Kneer, A. Nassehi & M. Schroer (Hrsg.), *Soziale Gesellschaftsbegriffe* (S. 32–50). München: Fink.
- Rath, J. & Swagerman, A. (2011). General Considerations. In H. Krieger (Ed.), *Promoting Ethnic Entrepreneurship in European Cities* (pp. 2–13). Dublin: Eurofound.
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In P. Mecheril & C. Melter (Hrsg.), *Rassismuskritik, Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 25–38). Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.
- Sarma, O. (2012). *KulturKonzepte. Ein kritischer Diskussionsbeitrag für die interkulturelle Bildung*. Frankfurt a. M.: Amt für Multikulturelle Angelegenheiten.
- Schuleri-Hartje, U. K., Floeting, H. & Reimann, B. (2005). *Ethnische Ökonomie: Integrationsfaktor und Integrationsmaßstab*. Darmstadt: Schader-Stiftung.
- Schröer, Hubertus (2007). *Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten, IQ Schriftenreihe, Band I*. o. O.

- Staudt, E., Bestel, S. & Lewandowitz, T. (1996). *Existenzgründungsberatung: kritische Bestandsaufnahme bestehender Angebote*. Universität Bochum: Institut für angewandte Innovationsforschung e.V.
- Takeda, A. (2012). *Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung*. Münster: Waxmann.
- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Terkessidis, M. (2010). *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Tiedemann, B. & Braun, C. (2004). *Erfolgsfaktoren in der Existenzgründungsberatung von Migrant/innen*. Exzerpt/Enigma Gründerwerft, Hamburg.
- Vogel, C. & Volkert, M. (2014). *Existenzgründungsberatung für Migrantinnen und Migranten. Ein Forschungsüberblick zum Zugang und zur Nutzung öffentlicher Gründungsberatung in Baden-Württemberg*. Mannheim: IQ Netzwerk BW.
- Volkert, M. (2014). *Die Nutzung von Gründungsberatung durch Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Baden-Württemberg*. Mannheim: IQ Netzwerk BW.
- Weißbach, B., Aydemir, A., Müller Aras, H., Ben Haddou, K., Bünger, M., Pétursdóttir, I. & Zelman, N. (2007). *Antennen ausfahren – besser verstehen – anders reagieren. Diversity-sensible Ansätze in der Beratung und Vermittlung von Migrantinnen und Migranten in Arbeit*. Equal-Netzwerk Kompetenz und Vielfalt (Hrsg.). Lünen.
- Welsch, W. (2010). *Was ist eigentlich Transkulturalität?* Verfügbar unter <http://www2.uni-jena.de/welsch>.
- Wolfrum, E. (2006). *Die geglückte Demokratie: Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von ihren Anfängen bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zacharaki, I. (2009). Interkulturelle Kompetenz in der Beratung. In V. Fischer, M. Springer & I. Zacharaki (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*, (S. 173- 194). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Interkultur nach dem Container-Modell	225
Abb. 2	Interkultur nach dem Netzwerk-Modell	225
Abb. 3	Transkultur	226

Autorin und Autor

Maria Alexopoulou, Dr.in, ist Research Fellow des Lehrstuhls für Zeitgeschichte und Projektmitarbeiterin im Team Neue Selbstständigkeit am Institut für Mittelstandsforschung der Universität Mannheim. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Migrationsforschung, Neuere Deutsche Migrationsgeschichte, Geschichte und Theorie des Rassismus, Oral History und Public History.

Kontakt: m.alexopoulou@uni-mannheim.de

Michael Woywode, Prof. Dr., ist Professor für Betriebswirtschaftslehre und Direktor des Instituts für Mittelstandsforschung der Universität Mannheim. Seine Forschungsschwerpunkte sind Familienunternehmen, Neue Selbstständigkeit, Entrepreneurship, Digitalisierung.

Kontakt: woywode@ifm.uni-mannheim.de

Die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Bedeutung beruflicher Qualifikation aus betrieblicher Sicht

CHRISTIAN HARTEIS, MICHAEL GOLLER & CHRISTOPH FISCHER

Abstract

Der Beitrag diskutiert die Auswirkungen der Digitalisierung der Arbeitswelt auf die berufliche Bildung. Nach einer Klärung dessen, was unter Digitalisierung im vorliegenden Zusammenhang zu verstehen ist, werden Überlegungen angestellt, inwieweit berufliche Bildung den damit verbundenen neuen Lernerfordernissen und Lernbedarfen gerecht werden kann. Es wird argumentiert, dass dem Lernen am Arbeitsplatz dabei besondere Bedeutung zukommt. Hier scheinen jedoch domänenunspezifische Kompetenzen bedeutsamer zu sein als berufsspezifische Kompetenzen.

The article discusses consequences on vocational training that arouse from the digitalization of the world of work. First, it is clarified what is understood under the term digitalization. Second, considerations are made to what extent vocational training can satisfy the new learning requirements and needs that are connected to this. It is argued that learning at the workplace is of special significance, whereby domain-unspecific competences seem to be more significant than vocation-specific competences.

1 Einleitung

Die Digitalisierung der Arbeitswelt ist derzeit eines der meist diskutierten Themen, wobei die Vorstellungen von Digitalisierung weit variieren. Während die einen die weitgehende Durchdringung von Arbeitstätigkeiten durch Computer- und Softwaretechnologie thematisieren, diskutieren die anderen stärker die Vernetzung von softwaregesteuerten Produktionseinheiten. Die konkreten Auswirkungen beider Szenarien auf Beschäftigte und Betriebe fallen fundamental unterschiedlich aus. Eine erste Herausforderung der Diskussion von Auswirkungen der Digitalisierung besteht also in einer Systematisierung dessen, was Digitalisierung konkret bedeuten kann.

In Deutschland hat sich beim Diskurs über Digitalisierung der Begriff *Industrie 4.0* etabliert (s. u. a. Hirsch-Kreinsen 2016; Kagermann 2015), der die momentanen Entwicklungstendenzen als derart bedeutsam beschreibt, dass von einer vier-

ten industriellen Revolution gesprochen werden kann. Die vorangegangenen drei Schübe industrieller Entwicklung, die a posteriori jeweils als Revolution betrachtet werden, stellen die Entdeckung der Dampfkraft im 18. Jahrhundert, des elektrischen Stroms im 19. Jahrhundert und der Informationstechnologie im 20. Jahrhundert in Hinblick auf deren Bedeutung für den Antrieb und die Steuerung industrieller Produktionsabläufe dar (s. z.B. Buchheim 1994). Einerseits wird damit deutlich, dass Entwicklungen der Automatisierung manueller und geistiger Tätigkeiten nicht als neues Phänomen betrachtet werden sollten, sondern technische Entwicklungen stets zu Veränderungen der Arbeitswelt geführt haben. Andererseits lässt sich erkennen, dass Digitalisierung im weiten Sinne schon seit Mitte des 20. Jahrhunderts die industrielle Entwicklung prägt. Gleichzeitig haben sich jedoch Rechnerkapazitäten, Sensortechnik und Software in den letzten Jahren so weit entwickelt, dass fundamentale Veränderungen beruflicher Tätigkeitsprofile bis hin zur kompletten Automatisierung einzelner Berufsprofile möglich erscheinen (Frey & Osborne 2017). Die neue Qualität der Digitalisierung im Sinne von Industrie 4.0 besteht vor allem in der stets zunehmenden Vernetzung von Menschen und Maschinen. Es ist gerade diese Vernetzung, die die klassische Trennung in Operator (vormals ausschließlich Mensch) und Werkzeug (vormals ausschließlich Maschine) aufhebt. Softwaregesteuerte Maschinen werden zu aktiven Akteuren des Arbeitsgeschehens, die gleichberechtigt mit Beschäftigten auf Arbeitsprozesse innerhalb eines Betriebes Einfluss nehmen können.

Um dieses aktive Mitwirken von Maschinen am Arbeitsgeschehen zu ermöglichen, müssen sie einerseits über ein virtuelles Abbild aller relevanten Arbeitsvorgänge verfügen und andererseits auch mit der realen Welt interagieren können. Geräte, die dies bewerkstelligen, werden Cyber-Physical Devices (CPD) genannt. Sie sind sowohl mit der realen Welt als auch mit deren virtuellem Abbild verbunden. Die Gesamtheit aller in Netzwerken integrierter CPD bezeichnet man als Cyber-Physical Systems (CPS). CPD und CPS erlauben eine computer- und algorithmengesteuerte Koordination und Organisation von Arbeitsprozessen. Dies hat Auswirkungen auf mehreren Ebenen (Harteis 2018):

- Zunächst einmal verändert die Einführung von CPS die beruflichen Arbeitsaufgaben und somit die berufliche Tätigkeit verstanden als Profil eines konkreten Berufs. Sie bieten das Potenzial, einzelne Arbeitsschritte zu ersetzen oder ineinander zu überführen, die vor ihrer Einführung von Menschen ausgeführt wurden.
- Zusätzlich steigen fortgesetzt Qualität und Kapazität von Sensoren und Schaltern, sodass CPD unmittelbar auf menschlichen Input reagieren können. Je exakter sie dies tun, desto bedeutsamer werden die Algorithmen, welche die Reaktion des Systems determinieren. Es sind schließlich diese Algorithmen und nicht die bedienenden Menschen, welche den Handlungsspielraum und die Aufgabenstellung bestimmen. (Zwar werden diese Algorithmen von Menschen entworfen, sie treten aber im beruflichen Alltag nicht in Erscheinung.)

- Hierdurch können CPS auch auf organisationaler Ebene Auswirkungen zeigen, weil sie die Arbeitsteilung zwischen Mensch und Maschine verändern. Einerseits können sie Arbeitsschritte oder ganze Tätigkeitsabfolgen ersetzen, andererseits können sie neue Aufgaben aufwerfen. Beschleunigte Übertragungsraten begleiten die Arbeitsprozesse und erfassen die Details sämtlicher Abläufe und Inputs. Dies eröffnet neue Möglichkeiten der Beobachtung, Überwachung und Auswertung aller Arbeitsschritte aus der Ferne.
- Diese Entwicklungen werfen Fragen der Datensicherheit und des Datenschutzes auf. Es scheint bislang völlig unklar zu sein, wer die Datenhoheit über Aufzeichnungen aus Mensch-Maschine-Interaktionen besitzt, zumal die Erfassung detaillierter Daten notwendige Voraussetzung für die Ausschöpfung des Potenzials von CPS darstellt.

Damit sind fundamentale Herausforderungen auf der individuellen Ebene der Berufstätigen, der organisationalen Ebene des Betriebs sowie der gesellschaftlichen Ebene benannt. Sie ergeben sich offensichtlich aus der Veränderung der Arbeitsaufgaben für die Berufstätigen, und zwar in doppelter Hinsicht: Einerseits verändert sich die inhaltliche Ausgestaltung der Aufgabenstellungen, indem etablierte Arbeitsschritte ersetzt und modifiziert sowie neue etabliert werden. Andererseits besteht die Vision der großen Vernetzung im Rahmen von CPS darin, eine derartige Flexibilität von Arbeitsprozessen zu erreichen, dass unmittelbar auf eine volatile Auftragslage reagiert werden kann und vorhandene Ressourcen optimal ausgenutzt werden können. Voraussetzung hierfür wäre die flexible Verfügbarkeit von Mensch und Maschine. Damit verbunden wäre eine Abwendung von herkömmlichen Arbeitszeitmodellen. Verfügbarkeit darf im Kontext von Digitalisierung jedoch nicht mehr mit Anwesenheit gleichgestellt werden. Bereits durch Telearbeit wurde die Notwendigkeit der physischen Anwesenheit am betrieblichen Arbeitsplatz untergraben. In der digitalen Welt führen Entwicklungen wie Cloud-Angebote auch zur Lockerung der Notwendigkeit, Maschinen vor Ort vorrätig zu haben. Verfügbarkeit im Kontext der Digitalisierung bedeutet vielmehr die Möglichkeit des Zugriffs auf örtlich verteilte Kapazitäten (z. B. Fähigkeiten, Kompetenz, Speichervolumen) – sowohl für Menschen als auch für Maschinen. Eine flexible Verfügbarkeit maschineller Kapazität erfordert einen schnellen und einfachen Zugriff auf eventuell entfernte Services oder Dienstleistungen (z. B. Speicherplatz, Produktionsanlagen, Transportmöglichkeiten). Die flexible Verfügbarkeit von menschlicher Kompetenz erfordert einen schnellen und einfachen Zugriff auf einzelne, spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wenn also beispielsweise über Cloud-Lösungen Arbeitsaufträge verteilt werden, ist womöglich weniger ein komplettes Berufsprofil nachgefragt, sondern vielmehr eine spezifische Fähigkeit. Die Digitalisierung bedeutet zudem einen Wandel der Arbeitswelt, dessen Ziel es ist, automatische und dynamische Anpassung an volatile Erfordernisse zu ermöglichen. Um an dieser Arbeitswelt dauerhaft aktive Teilhabe leisten zu können, bedarf es ausgeprägter Selbstregulierungsfähigkeiten sowie der Fähigkeit, auf Veränderungen nachgefragter Fähigkeiten und Fertigkeiten reagieren zu können und eventuell neue Fähigkeiten zu erlernen.

2 Lernerfordernisse und Lernbedarfe am Arbeitsplatz

Betrachtet man die Digitalisierung der Arbeitswelt durch die Brille der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, so ist ein permanenter Anpassungs- und Gestaltungsbedarf durch die Veränderungsentwicklungen auf den unterschiedlichen Ebenen zu konstatieren. Es stellt eine pädagogische Herausforderung dar, die Beschäftigten so weit auf den Wandel vorzubereiten, dass diese nicht nur ausreichende Fähigkeiten zur Bewältigung des Wandels entwickeln, sondern auch solches Wissen und Können, dass sie nicht nur auf Wandel reagieren, sondern ihn aktiv und eigenverantwortlich ausgestalten können. Damit soll der pädagogische Anspruch betont werden, die Berufsbildung (angehender) Beschäftigter nicht nur auf den Aspekt der *Tüchtigkeit* zu beziehen, sondern auch und insbesondere auf die *Mündigkeit* auszurichten (Heid & Harteis 2004).

Hierfür können drei Bereiche unterschieden werden, die sich dem sekundären, tertiären und quartären Bildungssektor zuordnen lassen: (a) die berufliche Ausbildung, (b) organisierte Weiterbildung sowie (c) selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz oder außerhalb des Arbeitsplatzes. Im Folgenden soll diskutiert werden, inwiefern diese drei Bereiche zur Bewältigung der Digitalisierungsherausforderungen durch die Entwicklung von Tüchtigkeit und Mündigkeit beitragen.

2.1 Berufliche Ausbildung

Bislang weisen aktuelle Publikationen zu den Folgen der Digitalisierung darauf hin, dass konkrete Auswirkungen auf die Berufsausbildung nicht im Detail abzusehen sind. Sie skizzieren daher verschiedene Szenarien, die im Optimismus versus Pessimismus bezüglich künftiger Tätigkeitsanforderungen und Segmentierungsprozesse variieren (z. B. Ahrens & Spöttl 2015, Harteis 2018; Hirsch-Kreienzen & Ittermann 2017). Einerseits könnte die breite Digitalisierung von Tätigkeiten in allen Branchen zu einer verstärkten Attraktivität technischer Berufe und damit zu einer erhöhten Nachfrage nach solchen Ausbildungsgängen führen. Dies ist vor allem deshalb von Relevanz, da aktuelle Angaben des Bildungsberichts zeigen, dass über die letzten Jahre Anfängerzahlen im beruflichen Ausbildungssystem (duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem zusammengefasst) bei gleichzeitig sinkender Ausbildungsquote (Anteil Auszubildender an der Gesamtheit aller Beschäftigten) und einem Rückzug insbesondere kleiner und mittlerer Unternehmen aus der Berufsausbildung konstant blieben, wohingegen die hochschulische Ausbildung eine stabil steigende Nachfrage erfährt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Es bleibt aber bislang dahingestellt, ob die Digitalisierung die Attraktivität technischer Berufe steigert und es in deren Folge zu erhöhter Nachfrage solcher Ausbildungsgänge kommt.

Viel entscheidender dürfte andererseits aber die Frage sein, wie gut es in der Masse der Ausbildungsgänge gelingt, auf die Digitalisierung in der o. g. Qualität vorzubereiten. Aufgrund des gestiegenen Substituierungspotenzials menschlicher Arbeit durch CPD und CPS in fast allen Berufen müssen sich diese und damit auch

ihre Ausbildungsgänge an die Digitalisierung anpassen (Dengler & Matthes 2018). Typischerweise entwickelt sich das Berufsbildungssystem bei der Aushandlung und Festlegung von Ausbildungsordnungen wesentlich langsamer als die technische Entwicklung voranschreitet. So muss einerseits davon ausgegangen werden, dass Ausbildungsberufe auf relevante Digitalisierungsentwicklungen kurz- und mittelfristig nicht oder nur bedingt angepasst sind, da diese curricular (noch) nicht als Lerngegenstände festgeschrieben wurden. Andererseits besteht langfristig zumindest für einen solchen Teilbereich an Tätigkeiten in der Arbeitswelt, der aufgrund von voranschreitenden Digitalisierungs- und somit auch Automatisierungstendenzen nur noch einfach auszuführende Arbeitsschritte umfasst, die Gefahr, dass die Diskussion um die Modularisierung von Ausbildungsgängen neuen Aufwind bekommt. Nachdem die rasche Qualifizierung für konkrete Anforderungen seit jeher ein bildungspolitisches Motiv der Befürworter einer Modularisierung von Ausbildungsgängen darstellt (Spöttl 2013), kann eine modularisierte Teilqualifizierung für Beschäftigte an Arbeitsplätzen mit geringen Tätigkeitsanforderungen passend erscheinen. Diese Gefahr sehen auch Lee und Pfeiffer (2017) in ihrer Diskussion der Entwicklung in industriellen technischen Ausbildungsberufen. Klar ist aber, dass eine solche Perspektive lediglich auf die Ertüchtigung von Beschäftigten abzielt; eine Ausbildung von Fähigkeiten und Kompetenzen, die über den fest definierten Anforderungskatalog hinausgeht, ist dabei nicht vorgesehen. Damit wird zum einen der oben formulierte pädagogische Anspruch an Berufsbildung verfehlt; zum anderen wären derart Qualifizierte dem Risiko fortschreitender Veränderung ausgesetzt, da an aktuellen, konkret vorfindbaren Anforderungen ausgerichtete Ausbildungsinhalte am schnellsten obsolet werden können (Heid 2003).

Doch selbst wenn die Digitalisierung als Lerngegenstand schneller als angenommen in Ausbildungsordnungen implementiert werden sollte, so wird gleichzeitig die Gefahr gesehen (Lee & Pfeiffer 2017), dass der neu implementierte Technologiebezug zu einer zu starken Technikfokussierung zulasten anderer Ausbildungsinhalte führt. Hierbei wird von Lee und Pfeiffer zu Recht auf arbeitssoziologische Studien verwiesen, welche die ebenfalls technikgetriebene Rationalisierung industrieller Arbeit seit den 1970er Jahren begleiteten und die Bedeutung von Kompetenzen der Beschäftigten jenseits der Technikdomäne für die erfolgreiche Einführung technischer Innovationen gezeigt haben (z. B. Lutz 1976).

Die Beibehaltung des Berufsprinzips im Ausbildungssystem ist dabei keineswegs die einzige Herausforderung, die sich aus der Digitalisierung direkt oder indirekt ergibt. Regional unterschiedliche Angebote an Ausbildungsplätzen und regional ebenfalls unterschiedliche Belegquoten von Ausbildungsplätzen stellen an die Schulabgänger Mobilitätsanforderungen, die nicht immer auf eine entsprechende Mobilitätsbereitschaft treffen (s. u. a. BIBB 2015). Darüber hinaus werden attraktive Ausbildungsgänge auch durch Absolventen aus Real-, Mittelschulen oder Gymnasien nachgefragt, sodass für Schülerinnen und Schüler, die eine Hauptschule besuchen und dort mit schlechtem oder keinem Hauptschulabschluss abschneiden, der Zugang zu beliebten Ausbildungsgängen in der Regel verwehrt bleibt. Schließlich ist

die schon seit einiger Zeit vorgetragene Klage von Betrieben im Auge zu behalten, die mangelnde grundlegende Fähigkeiten seitens der Absolventen des Bildungssystems diagnostizieren (Euler & Severing 2018).

Somit deuten sich im Bereich der nicht-akademischen Berufsausbildung schwierige Ausgangsbedingungen für die Aufrechterhaltung pädagogisch anspruchsvoller Bildungsziele an, so wie sie in der Idee der Beruflichkeit angelegt sind. Die Schwierigkeiten lassen sich einerseits durch eine unterstellte mangelnde Anpassungsfähigkeit des vergleichsweise starren Berufsbildungssystems bzw. einer Überkompensation von Anpassung innerhalb einzelner Berufsausbildungen begründen. Andererseits kann das Berufsbildungssystem aufgrund von verschiedenen Mismatch-Problematiken den selbst auferlegten Bildungsauftrag nur für einen Teil der heranwachsenden Bildungsnachfrager erfüllen.

Anders stellt sich die Lage an den Hochschulen dar, die akademische Ausbildung betreiben. Allgemein wird eine akademische Ausbildung als beste Voraussetzung für einen Schutz vor Arbeitslosigkeit öffentlich kommuniziert. Im Zuge der Bologna-Reformen wurde an den Hochschulen das bildungspolitische Ziel proklamiert, einen breiteren Anteil einer Alterskohorte zum Hochschulzugang und -abschluss zu bewegen. Die Zahlen sprechen für den Erfolg dieses Vorhabens, denn an den Hochschulen steigen die Zahlen der Studierenden, der Lehrenden sowie der Studiengänge (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Dabei wird das Thema Digitalisierung nicht nur in den technischen, naturwissenschaftlichen oder informationstechnischen Studiengängen aufgegriffen, sondern es wird auch innerhalb bspw. der Wirtschafts- oder Sozialwissenschaften als wichtiger Ausbildungsinhalt behandelt. Darüber hinaus werden auch einzelne interdisziplinär ausgerichtete Forschungseinrichtungen (z. B. Graduiertenkollegs, Professuren, Abteilungen „Digital Humanities“) etabliert, die das Thema „Digitalisierung der Arbeit“ multiperspektivisch analysieren.

Da sich akademische Studiengänge neben der Vermittlung fachlicher Inhalte insbesondere auf die Befähigung zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten und damit zum Er- und Bearbeiten von Problemstellungen richten, zielen sie auf Kompetenzen ab, die in nicht-akademischen Ausbildungsgängen nicht im gleichen Maße angestrebt werden (siehe auch EQF; Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2005). Dadurch befinden sich die akademischen Studiengänge in Hinblick auf die Entwicklung sowohl von Tüchtigkeit und Mündigkeit für die Bewältigung der Digitalisierung im Vorteil. Dabei gilt für die Ausbildungsgänge generell, dass sie in ihrer Entwicklungs- und Modifikationsgeschwindigkeit der Entwicklungsgeschwindigkeit technischer Innovationen hinterherhinken.

2.2 Berufliche Weiterbildung

Der quartäre Bildungsbereich der (beruflichen) Weiterbildung ist seit seiner Proklamation durch den Deutschen Bildungsrat (1970) ein heterogenes Beobachtungsobjekt. Im Gegensatz zum primären, sekundären und tertiären Bildungssektor ist der Weiterbildungsbereich gewollt dezentral und ohne direkte staatliche oder ordnungs-

politische Regulierung angelegt – es herrscht das Subsidiaritätsprinzip (Gnahn 2017). Das macht seit jeher systematische Überblicke über Weiterbildung schwierig. Ebenso schwierig ist im Zweifelsfall die Abgrenzung zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung. Ein und derselbe Sprachkurs mag von Teilnehmenden zum Zweck der Vorbereitung auf eine Urlaubsreise besucht werden und damit als allgemeine Weiterbildung gelten, andere Teilnehmende bezwecken mit dem Besuch womöglich berufliche Optionen, sodass deren Teilnahme als berufliche Weiterbildung gezählt werden kann.

Im Mittelpunkt des hier beschriebenen Diskurses steht die Frage, inwieweit berufliche Weiterbildung bei der Bewältigung der Digitalisierung der Arbeitswelt zur Entwicklung von Tüchtigkeit und Mündigkeit der Beschäftigung beitragen kann. Dabei ist gerade im Kontext von Industrie 4.0 zunächst einmal festzustellen, dass von bildungspolitischer Seite der Weiterbildung eine wichtige Rolle zur Erreichung des Ziels des lebenslangen Lernens zum Zweck der Aufrechterhaltung von Beschäftigungsfähigkeit zugeschrieben wird (Hermann et al. 2017, Zinn 2015). Welchen Stellenwert Weiterbildung aber faktisch bei der Bewältigung beruflicher Herausforderungen auf breiter Front einnimmt, ist fraglich: „Nach wie vor steht jedoch die öffentlich uneingeschränkt bekundete Wertschätzung von Weiterbildung mit Blick auf ein lebenslanges Lernen in einem massiven Widerspruch zum Stand sowohl des gesicherten als auch öffentlich verfügbaren Wissens über Weiterbildung, die Qualität der dort stattfindenden Lernprozesse, über Mechanismen der Teilhabe verschiedener sozialer Gruppen und ihres Nutzens“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 173).

Der Bildungsbericht 2018 (S. 174 ff.) weist eine über die letzte Dekade weitgehend stabile Teilnahme an Weiterbildung aus (um die 50 % der Erwachsenen – mit geringster Quote bei den über 50-Jährigen), wobei Personen mit Migrationshintergrund – trotz vielfältiger Sprach- und Integrationskurse für Geflüchtete – sowie Personen ohne Ausbildungsabschluss und Arbeitslose systematisch und stark unterrepräsentiert sind. Bei der Betrachtung solcher Teilnahmequoten muss jedoch beachtet werden, dass hier die Teilnahme an zumindest irgendeiner institutionalisierten Weiterbildungsveranstaltung erfasst ist – also eine zweistündige Einweisung in eine neue Gerätschaft genauso gewertet wird wie ein mehrmonatiges Bildungsprogramm. Die überwiegende Mehrheit der erfassten Kurse entfällt dabei auf betriebliche Weiterbildungsveranstaltungen (74 %, S. 176), wobei inhaltlich der Themenbereich Natur, Technik, Computer lediglich 25 % der erfassten Kurse betrieblicher Weiterbildung umfasst.

Über einen Aspekt, der in der hiesigen Betrachtung von Belang ist, gibt der Bildungsbericht keine Auskunft: Es ist nicht transparent, auf welcher Beurteilungsbasis Bildungsbedarfe definiert werden und welche Zeithorizonte dabei eine Rolle spielen. In dieser Hinsicht bleibt auch eine aktuelle Publikation des Instituts der Deutschen Wirtschaft im Vagen, die das Thema Digitalisierung in der betrieblichen Weiterbildung als Erweiterung der Lernmöglichkeiten als weithin realisiert beschreibt, wohingegen die Digitalisierung von Arbeit oder der Lebenswelt nur selten inhaltlich in

Weiterbildungsveranstaltungen aufgegriffen wird (Seyda, Meinhard & Placke 2018). Entscheidend für die Organisation von Weiterbildungsmaßnahmen zur Vorbereitung auf die Digitalisierung scheint die möglichst frühzeitige Identifikation von Bildungsbedarfen zu sein. Dabei dürfte es für die Betriebe wichtig sein, über Beschäftigte zu verfügen, die eigenständig und proaktiv Bedarfe erkennen, kommunizieren und gegebenenfalls auch eigenverantwortlich befriedigen.

2.3 Lernen am Arbeitsplatz

Da Ausbildungsgänge des Berufsbildungssystems aus umfangreichen und vielschichtigen Aushandlungsprozessen resultieren, passen sie sich – wie oben angedeutet – nur sehr langsam an Entwicklungen in den Berufsfeldern an. Institutionelle Weiterbildung in Form von Kursen, Seminaren und Veranstaltungsreihen kann rascher auf spontane Bedarfe reagieren, da in der Regel keine normativen Rahmenbedingungen wie Gesetze oder andere Vorgaben zu berücksichtigen sind. Allerdings erfordern auch diese eine Bedarfsermittlung und einen organisationalen Vorlauf. Beide Optionen (Ausbildung wie institutionelle Weiterbildung) setzen voraus, dass konkrete Bildungsbedarfe geklärt sind. Nun ist gerade der permanente und schwer vorab einzuschätzende Wandel ein zentrales Merkmal der Globalisierung, sodass die Möglichkeit, konkrete Bildungsbedarfe für die Zukunft vorherzusagen, im Konsens als außerordentlich schwierig betrachtet wird. Daher wird dem arbeitsprozessnahen Lernen in den betroffenen Betrieben und Organisationen besondere Bedeutung für die Bewältigung des digitalen Wandels zugeschrieben.

Lernen am Arbeitsplatz kann unterschiedliche Formen aufweisen: Es kann sich um beiläufiges, möglicherweise sogar unbewusstes Lernen handeln, kann aber auch als absichtsvolles geplantes Handeln (z. B. aktives Hilfesuchen, kooperatives Problemlösen) auftreten (Eraut 2004). Es wird von einer Fülle von Faktoren beeinflusst: Tynjälä (2013) entwickelte auf Basis der Vorstellungen von Biggs (1999) ein Modell, das verschiedene Input-, Prozess- und Outcome-Faktoren des Lernens am Arbeitsplatz umfasst und häufig als Ablaufmodell fehlinterpretiert wurde. Gruber und Harteis (2018) haben dieses Modell zum integrierten „i-PPP“-Modell des Lernens am Arbeitsplatz weiterentwickelt, dessen Kernaspekt die permanenten wechselseitigen Abhängigkeiten all der genannten Faktoren darstellen. Konkrete Lernhandlungen am Arbeitsplatz resultieren aus vorangegangenen Ereignissen und bedingen nachfolgende in einer ganz bestimmten Weise. Einerseits liegt es in der Verantwortung der Betriebe, Arbeitsbedingungen bereitzustellen, die Lernen am Arbeitsplatz ermöglichen, andererseits unterliegt Lernen am Arbeitsplatz nicht nur organisationalen Bedingungen, sondern ist auch von individuellen Merkmalen von Beschäftigten beeinflusst (siehe hierzu auch Rausch 2011). Zu den wichtigsten individuellen Merkmalen zählen Vorwissen, Erfahrung, Motivation und Selbstvertrauen, zu den wichtigsten organisationalen Merkmalen gehören Organisationsstruktur, kooperatives Arbeitsklima und Expertise (Tynjälä 2013).

Es ist natürlich schwierig, die Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz zu quantifizieren. Es findet täglich statt, aber da es zum (großen) Teil als Beiprodukt der Ar-

beitsverrichtung anfällt, sind sich Beschäftigte dessen, was sie beim Arbeiten gelernt haben, nicht notwendigerweise bewusst (Doornbos et al. 2004; Simons 2012). Daher ergeben Schätzungen eines zeitlichen Umfangs des Lernens am Arbeitsplatz wenig Sinn. Es erfüllt aber am stärksten die Anforderungen an moderne betriebliche Bildungsarbeit, da es bedarfsorientiert und ohne zeitliche Verzögerung erfolgt. Zentrale individuelle Voraussetzung hierfür ist allerdings das Vorhandensein ausreichender Fähigkeiten der Selbstregulierung, denn Lernen am Arbeitsplatz findet in der Regel selbstinitiiert und ohne instruktionale Anleitung statt.

3 Betriebliche Perspektive der Bewältigung von Veränderung

Bislang wurden Veränderungen skizziert, die gemeinhin als Digitalisierung der Arbeitswelt diskutiert werden. Die Einführung computergesteuerter Wertschöpfungsprozesse verlangt von Beschäftigten Anpassungsaktivitäten von neuer Qualität. Aus betrieblicher Sicht interessant dürfte in erster Linie die Fähigkeit Beschäftigter sein, diese Anpassungsaktivitäten erfolgreich zu bewältigen – der Aspekt individueller Fähigkeiten, der oben als Tüchtigkeit bezeichnet wurde. Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht ist jedoch nicht nur die bloße Anpassung an neue Anforderungen das Ziel betrieblicher Bildungsarbeit, sondern auch die Fähigkeit, den Wandel aktiv mit- und auszugestalten – dieser Aspekt wurde oben als Mündigkeit bezeichnet. Die hier vertretene These lautet, dass die berufliche Aus- und Weiterbildung allenfalls Grundlagen bereitstellen kann, diesen Wandel zu bewältigen, aber eine erfolgreiche Bewältigung der Digitalisierung ist im Wesentlichen über informelle Lernprozesse am Arbeitsplatz zu leisten (Harteis 2018).

3.1 Begünstigende Faktoren des Lernens am Arbeitsplatz

Lernen erfolgt – wie jedes andere (berufliche) Handeln – im Wechselspiel individueller Voraussetzungen und organisationaler Einflüsse. Wenn man die Entwicklung spezifischer Subkulturen und die Tatsache subjektiver Deutungen außer Betracht lässt, stellen sich die organisationalen Bedingungen für alle Beschäftigten eines Betriebes ähnlich dar. Für den Betrieb ist daher die Frage relevant, welche Beschäftigten unter den gegebenen Bedingungen günstige Voraussetzungen für die Bewältigung der Digitalisierung und das Lernen am Arbeitsplatz aufweisen. Ein Blick auf den Stand empirischer Forschung zeigt die Vielfalt theoretischer und methodischer Zugänge auf, die sich im Laufe der Zeit etabliert haben (siehe für Überblicke u. a. Malloch, Cairns, Evans, & O'Connor 2012; Billett, Harteis, & Gruber 2014). Dennoch informiert er über interessante individuelle Eigenschaften, die Lernen am Arbeitsplatz begünstigen:

- *Subjektive Einstellungen und Überzeugungen.* In verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, dass subjektive Einstellungen und Überzeugungen einen Einfluss auf das Lernverhalten am Arbeitsplatz haben. Hierzu gehört eine selbstge-

steuerte Lernorientierung – also die Einstellung, für Problemlösungen im Arbeitskontext sei man selbst in der Verantwortung, nach Lösungen zu suchen (Atitumpong & Badir 2018; Raemdonck, Gijbels & van Groen 2014; Vanthournout, Noyens, Gijbels & Van den Bossche 2014), eine elaborierte Ausprägung epistemischer Überzeugungen (Harteis, Gruber & Hertrampf 2010) sowie Zielorientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Goller 2017; Hetzner, Heid & Gruber 2015; van Daal, Donche, De Maeyer 2014).

- *Motivation.* Motivationale Faktoren beeinflussen Lernverhalten in wesentlichem Maße. Es liegen umfangreiche Befunde empirischer Bildungsforschung vor, die diesen Einfluss im Kontext institutionalisierter Lehr-Lern-Settings belegen. Dünner ist die Befundlage zum Lernen am Arbeitsplatz, aber sie zeigt für betriebliche Zusammenhänge eine ähnliche Bedeutung von Motivation für das Lernverhalten wie in schulischen und hochschulischen Kontexten, wobei dem Autonomie- und Kompetenzerleben besonderes Gewicht zugesprochen wird (z. B. Bünnagel 2012; Noß 2000; Prenzel 1993).
- *Vorwissen und Fähigkeiten.* Lernen am Arbeitsplatz hängt im wesentlichen Maße von den Fähigkeiten und dem Vorwissen der Beschäftigten ab. Es zeigt sich sehr klar ein Matthäus-Effekt, wonach diejenigen, die ein hohes Maß an Vorwissen und Fähigkeiten aufweisen, deutliche Vorteile in Hinblick auf das Lernen am Arbeitsplatz aufweisen (Rausch 2011; Schmidt-Hertha & Thalhammer 2015; Sonntag & Stegmaier 2007). Dabei kommt zum einen die generelle Bedeutung von Vorwissen für Lernen zum Ausdruck, zum anderen befinden sich Beschäftigte mit einem höheren Level an Fähigkeiten in anspruchsvolleren Tätigkeiten als Beschäftigte mit einem niedrigen Stand an Fähigkeiten.
- *Erfahrung.* Berufliche Erfahrung beeinflusst das Lernen am Arbeitsplatz in einer solchen Weise, dass sie die Entwicklung von Selbstregulierungsfähigkeiten perpetuiert und somit Verhaltensmuster festigt, die Lernen am Arbeitsplatz begünstigen oder erschweren (Noß 2000). Die subjektive Erfahrung, beim Lernen am Arbeitsplatz Unterstützung durch das Umfeld vorzufinden, ist hauptsächlich durch die berufliche Stellung und weniger durch die Merkmale Alter oder Geschlecht bestimmt (Harteis et al. 2015). Damit stellt sich auch in diesem Punkt der Matthäus-Effekt ein, wonach Begünstigte positivere Bedingungen für das Lernen am Arbeitsplatz wahrnehmen als weniger Begünstigte.

Somit gelten solche Eigenschaften Beschäftigter als förderliche Prädiktoren einer erfolgreichen Bewältigung des Wandels, die über konkret definierte Berufsprofile hinausgehen. Es scheinen vor allem diejenigen günstige Voraussetzungen mitzubringen, die aufgrund ihrer Dispositionen dazu motiviert und befähigt sind, das eigene berufliche Arbeitsumfeld sowie die eigene berufliche Entwicklung aktiv mitzugestalten. Im englischen Sprachraum wird in diesem Kontext auch von agentischem Verhalten bzw. von Work-Agency gesprochen (s. u. a. Eteläpelto et al. 2013; Goller 2017; Goller & Harteis 2017; Harteis & Goller 2014). Die dort gut etablierten Konzepte konkretisieren den Mündigkeitsbegriff im oben genannten Sinne. Agentische Be-

schäftigte verfügen über die motivationalen, volitionalen und kognitiven Merkmale, die dazu führen, dass diese ihr Arbeitsumfeld nach individuellen Präferenzen ausgestalten und ihre Fähigkeiten und ihr Wissen unter gegebenen Bedingungen aktualisieren und weiterentwickeln.

3.2 Bedeutung beruflicher Qualifikation

Aus der Sicht von Betrieben stellt sich die Frage als besonders relevant dar, welche Beschäftigten Voraussetzungen für die Bewältigung der Digitalisierung aufweisen. Es wurde argumentiert, dass nicht allein die Anpassung an sich verändernde Bedingungen das Ziel beruflicher Bildung sein kann, sondern vielmehr die Förderung solcher Dispositionen anzustreben sei, die es Individuen ermöglichen, Wandlungstendenzen und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Arbeitswelt aktiv mit- und auszugestalten (Harteis & Goller 2014). Die hier vertretene zentrale These ist, dass solche Merkmale Beschäftigter günstige Prädiktoren für die Bewältigung und Ausgestaltung des Wandels darstellen, die nicht Bestandteil konkreter Berufsprofile sind, sondern als übergeordnete Qualitäten einer Person aufzufassen sind (Hermann u. a. 2017). Damit soll nicht bestritten werden, dass die gängige (duale) Berufsausbildung auch domänenübergreifende Kompetenzen umfasst. Vielmehr soll darauf abgezielt werden, dass die konkreten Berufsprofile in ihrer Bedeutung hinter domänenübergreifende Kompetenzen zurückfallen.

Im Zuge der Digitalisierung mit ihren skizzierten Auswirkungen auf die Organisation von Arbeit und Veränderung von Tätigkeitsprofilen muss die Frage nach der Bedeutung der Beruflichkeit (Deißinger 1998; Kutscha 1992) neu aufgeworfen und diskutiert werden. Wie schon angedeutet, hinken Curricula der Ausbildungsberufe aktuellen Entwicklungen weit hinterher. Das dürfte dazu beitragen, dass der beruflichen Ausbildung weniger Bedeutung für die Bewältigung der Digitalisierung zugesprochen wird als der beruflichen Weiterbildung und dem Lernen am Arbeitsplatz. Damit treten Curricula von Ausbildungsberufen in der Wahrnehmung ihrer Bedeutung hinter kleinteilige Weiterbildungssequenzen und individuelle Berufserfahrung zurück. Gleichzeitig tritt die Schwierigkeit zutage, informell erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten nachvollziehbar zu zertifizieren (Geldermann, Seidel & Severing 2009; Gnahs 2003; Overwien 2005). Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass als ein Effekt von Digitalisierung ein Bedeutungsschwund beruflicher Qualifikation – als der Nachweis einer erfolgreichen beruflichen Ausbildung – einhergehen kann. Die Voraussetzung für agentisches Verhalten von Beschäftigten scheint ein wesentlich besserer Prädiktor für die Bewältigung von Digitalisierung zu sein als der Nachweis einer erfolgreichen beruflichen Ausbildung. Letztere schließt Ersteres natürlich nicht aus, aber aus personaldiagnostischer Sicht scheinen für die Eignungsprognose in Hinblick auf die Digitalisierung Merkmale aussagekräftiger, die man mit Rückgriff auf einen bereits eher tradierten Begriffskanon als Schlüsselqualifikationen (Mertens 1974; Woschnack & Miege 2003) bezeichnen könnte und die keinem spezifischen Berufsprofil zugeordnet sind.

Literatur

- Ahrens, D. & Spöttl, G. (2015). Industrie 4.0 und Herausforderungen für die Qualifizierung von Fachkräften. In H. Hirsch-Kreinsen, P. Ittermann, & J. Niehaus (Hrsg.), *Digitalisierung industrieller Arbeit* (S. 184–205). Nomos.
- Atitumpong, A. & Badir, Y. F. (2018). Leader-member exchange, learning orientation and innovative work behavior. *Journal of Workplace Learning*, 30(1), 32–47.
- Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. Bielefeld: wbv Media.
- BiBB – Bundesinstitut für berufliche Bildung (2015). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BiBB.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for the quality learning at university: What the student does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Billett, S., Harteis, C. & Gruber, H. (Hrsg.) (2014). *Springer international handbook of research in professional and practice-based learning*. Dordrecht: Springer.
- Buchheim, C. (1994). *Langfristige Wirtschaftsentwicklung in Großbritannien, Europa und in Übersee*. München: dtv.
- Bünnagel, W. (2012). *Selbstorganisiertes Lernen im Unternehmen: Motivation freisetzen, Potenziale entfalten, Zukunft sichern*. Wiesbaden: Springer.
- Deißinger, T. (1998). *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung*. Markt Schwaben: Eusl.
- Dengler, K. & Matthes, B. (2018). *Substituierbarkeitspotenziale von Berufen: Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt* (IAB Kurzbericht No. 04/2018). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission und Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Doornbos, A. J., Bolhuis, S. & Denessen, E. (2004). Exploring the relation between work domains and work-related learning: The case of the Dutch police force. *International Journal of Training and Development*, 8(3), 174–190.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
- Euler, D., & Severing, E. (2018). *Ausweitung der Ausbildungsressourcen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? *Technological forecasting and social change*, 114, 254–280.
- Geldermann, B., Seidel, S. & Severing, E. (2009). *Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gnahs, D. (2003). Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. *REPORT*, 4, 88–96.

- Gnahn, D. (2017). Steuerung der Weiterbildung im Zeichen der New Governance – Länder und Kommunen in neuer Rolle. In A. Bolder, H. Bremer, & R. Epping (Hrsg.), *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* (S. 147–166). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Goller, M. (2017). *Human agency at work: An active approach towards expertise development*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goller, M. & Harteis, C. (2017). Human agency at work: Towards a clarification and operationalisation of the concept. In M. Goller & S. Paloniemi (Hrsg.), *Agency at Work* (S. 85–103). Springer, Cham.
- Gruber, H. & Harteis, C. (2018). *Individual and social influences on professional learning. Supporting the development and maintenance of expertise*. Cham: Springer.
- Harteis, C. (2018). Machines, change, work: An educational view on the digitalization of work. In C. Harteis (Ed.), *The impact of digitalization in the workplace – an educational view* (pp. 1–10). Dordrecht: Springer.
- Harteis, C., Billett, S., Goller, M., Rausch, A. & Seifried, J. (2015). Effects of age, gender and occupation on perceived workplace learning support. *International Journal of Training Research*, 13(1), 64–81.
- Harteis, C. & Goller, M. (2014). New skills for new jobs: Work agency as a necessary condition for successful lifelong learning. In T. Halttunen, M. Koivisto, & S. Billett (Hrsg.), *Promoting, assessing, recognizing and certifying lifelong learning: International perspectives and practices* (S. 37–56). Dordrecht: Springer.
- Harteis, C., Gruber, H. & Hertrampf, H. (2010). How epistemic beliefs influence e-learning in daily work-life. *Educational Technology & Society*, 13(3), 201–211.
- Heid, H. (2003). Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99(1), 10–25.
- Heid, H. & Harteis, C. (2004). Zur Vereinbarkeit ökonomischer und pädagogischer Prinzipien in der modernen betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18*, 222–231.
- Hermann, T., Hirschle, S., Kowol, D., Rapp, J., Resch, U. & Rothmann, J. (2017). Auswirkungen von Industrie 4.0 auf das Anforderungsprofil der Arbeitnehmer und die Folgen im Rahmen der Aus- und Weiterbildung. In V. P. Andelfinger & T. Hänisch (Hrsg.), *Industrie 4.0* (S. 239–253). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hetzner, S., Heid, H. & Gruber, H. (2015). Using workplace changes as learning opportunities: Antecedents to reflection in professional work. *Journal of Workplace Learning*, 27(1), 34–50.
- Hirsch-Kreinsen, H. & Ittermann, P. (2017). Drei Thesen zu Arbeit und Qualifikation in Industrie 4.0. In G. Spöttl & L. Windelband (Hrsg.), *Industrie 4.0 – Risiken und Chancen für die Berufsbildung* (S. 131–151). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kagermann, H. (2015). Change through digitization—Value creation in the age of Industry 4.0. In H. Albach, H. Meffert, A. Pinkwart & R. Reichwald (Eds.), *Management of permanent change* (pp. 23–45). Springer Gabler, Wiesbaden.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2005). *Arbeitsunterlagen der Kommission-dienststellen. Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Brüssel: EU.
- Kutscha, G. (1992). Theorie beruflicher Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88(7), 535–548.
- Lee, H. & Pfeiffer, S. (2017). Industrie 4.0-Szenarios zur Facharbeiterqualifizierung und ihrer betrieblichen Gestaltung. *Industrie*, 4, 153–169.
- Lutz, B. (1976). Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen. In H.-G. Mendius et al. (Hrsg.), *Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation I* (S. 83–151). Frankfurt/Main: Aspekte.
- Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. & O'Connor, B. (Eds.) (2011). *The Sage handbook of workplace learning*. Los Angeles: SAGE.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7(1), 36–43.
- Noß, M. (2000). *Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: DUV.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 339–355.
- Prenzel, M. (1993). Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 239–253.
- Raemdonck, I., Gijbels, D., van Groen, W. (2014). The influence of job characteristics and self-directed learning orientation on workplace learning. *International Journal of Training and Development*, 18(3), 188–203.
- Rausch, A. (2011). *Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt-Hertha, B. & Thalhammer, V. (2015). Informelles Lernen älterer Erwachsener. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 303–321). Wiesbaden: Springer VS.
- Seyda, S., Meinhard, D. B. & Placke, B. (2018). *Weiterbildung 4.0 – Digitalisierung als Treiber und Innovator betrieblicher Weiterbildung*. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft.
- Simons, R.-J. P. (2012). Unconscious and conscious learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 3363–3366). Boston, MA: Springer US.
- Sonntag, K. & Stegmaier, R. (2007). *Arbeitsorientiertes Lernen: Zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Spöttl, G. (2013). Die Modularisierung der Berufsausbildung ist ein Fehlkonzent. *WSI-Mitteilungen*, 12(1), 64–66.
- Tynjälä, P. (2013). Towards a 3-P model of workplace learning: a literature review. *Vocations and Learning: Studies in Professional and Vocational Education*, 6(1), 11–36.
- Van Daal, T., Donche, V. & De Maeyer, S. (2014). The impact of personality, goal orientation and self-efficacy on participation of high school teachers in learning activities in the workplace. *Vocations and Learning: Studies in Professional and Vocational Education*, 7(1), 21–40.

- Vanthournout, G., Noyens, D., Gijbels, D. & Van den Bossche, P. (2014). The relation between workplace climate, motivation and learning approaches for knowledge workers. *Vocations and Learning. Studies in Vocational and Professional Education*, 7(2), 191–214.
- Woschnack, U. & Mieg, H. A. (2003). Fachwissen – Expertise – Schlüsselqualifikationen. *Arbeit*, 12(1), 54–67.
- Zinn, B. (2015). Editorial: Bedingungsvariablen der Ausbildung 4.0 – Ausbildung der Zukunft. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 3(2).

Autoren

Christian Harteis, Prof. Dr., ist Professor der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsmanagement und Bildungsforschung in der Weiterbildung an der Universität Paderborn. Seine Forschungsschwerpunkte sind Digitalisierung der Arbeitswelt, epistemische Überzeugungen und deren Einfluss auf Lernprozesse am Arbeitsplatz, Lernen aus Fehlern, Intuition als Expertisekomponente, kompetenzfördernde Arbeitsbedingungen.

Kontakt: christian.harteis@upb.de

Michael Goller, Dr., ist Vertretungsprofessor für Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg und Akademischer Rat (a.Z.) in der Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsmanagement und Bildungsforschung in der Weiterbildung der Universität Paderborn. Seine Forschungsschwerpunkte sind Workplace Learning, Professional Development, Professional Agency, Professional Expertise.

Kontakt: michael.goller@upb.de

Christoph Fischer, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsmanagement und Bildungsforschung in der Weiterbildung an der Universität Paderborn und Mitglied im NRW Forschungskolleg „Gestaltung von flexiblen Arbeitswelten – Menschenzentrierte Nutzung von Cyber-Physical Systems in Industrie 4.0“. Seine Forschungsschwerpunkte sind organisationale Lernkultur und Digitalisierung von Arbeit.

Kontakt: chr.fischer@upb.de

Entwicklungsperspektiven

Employability Across the Lifespan

CHRISTIAN MAGGIORI, LEVA URBANAVICIUTE, & JONAS MASDONATI

Abstract

This chapter focuses on the implications of employability for individuals' professional functioning and career transitions at different stages of the professional lifespan. Firstly, we address employability in young adults and show how it relates to their integration into the labor market. Secondly, we present some recent findings on the role of employability in managing career transitions among middle-aged workers. Thirdly, we consider the underexplored benefits of employability skills in older workers.

In diesem Beitrag werden Auswirkungen der Employability auf die berufliche Funktionsfähigkeit Einzelner sowie berufliche Übergänge in unterschiedlichen Stadien des Erwerbslebens diskutiert. Zunächst werden Aspekte der Employability junger Erwachsener und ihr Zusammenhang zur Arbeitsmarktintegration dieser Personengruppe thematisiert. Im Anschluss werden neue Erkenntnisse dargestellt, die sich mit der Rolle von Employability bei der Bewältigung beruflicher Übergangsphasen von Arbeitnehmern mittleren Alters beschäftigen. Schließlich werden die noch kaum erforschten Vorteile der Beschäftigungsfähigkeit älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer betrachtet.

1 Background

1.1 Current Professional Landscape

Since the global financial crisis in the early 2000s, the labor market in Western countries has been characterized by a higher level of job insecurity (Quinlan & Bohle 2009), an increased unemployment rate, and a constant change in work context and career perspectives (Waters, Briscoe & Hall 2014). As a result, in the coming years, workers can expect to encounter increased difficulty in integrating into the labor market and to be confronted with more frequent and complex job transitions.

The labor market transformations have brought an important change in the relationship and, consequently, the psychological contract between employees and organizations. Traditional vertical careers are declining, and new forms of career have emerged (Briscoe, Hall & Frautschy DeMuth 2006). Contemporary careers have become more and more boundaryless (Arthur & Rousseau 2001) and protean (Hall 2004). Currently, workers have larger responsibilities in (pro)actively managing and

promoting their careers at different levels through methods such as learning and developing skills, finding opportunities, and enlarging their networks (Green et al. 2013). Workers move more frequently across functions/positions, departments, and organizations both vertically and horizontally (Vanhercke, Peeters, De Witte, & De Cuyper 2014). In parallel, there is a rising level of precariousness at work, characterized by, among other factors, multiple temporary jobs, lack of bargaining position, uncertainty, and limited legal protection (Blustein, Olle, Connors-Kellgren, & Diamonti 2016). In such a turbulent and insecure environment, the notion of employability is particularly critical when considering individuals' career trajectories, transitions, and well-being (Fugate et al. 2004; Silla, De Cuyper, Gracia, Peiró & De Witte 2009).

1.2 The Notion of Employability

In the last two decades, the concept of employability attracted an increasing amount of attention among policy makers, practitioners, and researchers from several disciplines, such as management, education, and psychology (Vanhercke et al. 2014). In general, employability has been broadly defined as the ability to gain and maintain employment, both within and across organizations (Finn 2000). However, there is currently no consensus on the definition of this concept (Silla et al. 2009).

According to the disciplinary traditions, different theoretical frameworks have been proposed for examining employability in graduates, workers, and unemployed individuals (Green et al. 2013). Within psychology, one of the most relevant and comprehensive frameworks is provided by the psychosocial model of Fugate et al. (2004), who described employability as the "psychosocial construct that embodies individual characteristics that foster adaptive cognition, behavior, and affect, and enhance the individual-work interface" (p. 15). Thus, employability represents a work-specific form of (pro)active adaptability composed of three interrelated dimensions: *personal adaptability*, *career identity*, and *social and human capital*. These dimensions and their specific aspects are conceptualized as supporting workers to identify and realize career opportunities within and between organizations. *Personal adaptability*, defined as the capacity to meet demands and to adapt to changing situations in the career domain, is largely determined by five individual characteristics: openness, capacity to learn, optimism, general self-efficacy, and internal locus of control. *Career identity* is the way individuals define themselves in the career context and may include personal values and beliefs, goals, and personality traits (Fugate et al. 2004; McArdle, Waters, Briscoe & Hall 2007). Considering the shift of responsibility for career management from organizations to employees, this concept is a "cognitive compass" to move in the professional environment (e.g. career opportunities, choices; Fugate et al. 2004). *Human capital* reflects individual characteristics, such as age, education, work experience, training, and skills, which influence career trajectories. These characteristics are, in large part, developed through professional experiences and learning. Finally, *social capital* concerns formal and informal networks. These networks represent, for instance, a source of social support and facilitate the access to career-related information and resources and the like (McArdle et al. 2007).

2 Employability and Labor Market Integration

2.1 Labor Market Integration and School-to-Work Transition

Integration into the labor market is considered the first important career stage and is subsumed under the notion of school-to-work transition (STWT; Saks 2018). This transition implies some specificities when compared to other career changes occurring later in life. Accordingly, the challenges, role, and determinants of employability during STWT, as well as the way in which Fugate et al. (2004) suggested key factors manifest during this process, are also specific.

In the literature, the transition from school to work is addressed as a developmental stage, a psychosocial process, or a “structural” challenge for youth. From a developmental perspective, STWT is considered a key task for the transition to adulthood, just like leaving the family house and becoming a “full” citizen (Hamilton & Hamilton 2006). One interesting aspect characterizing modern transitions to adulthood is the fact that this process is longer and less coordinated than ever (Arnett 2006; Krahn, Howard & Galambos 2015). Vocational and organizational psychologists have also stressed the complexity of this psychosocial process for young adults. Transitioning from school to work indeed implies intensive formal and informal learning processes, a self-redefinition within the unknown work sphere, and a—sometimes arduous—search for continuity and sensemaking within and despite change (Saks 2018). Finally, sociologists have pointed out the structural challenges and risks of moving from the school system to mainly liberal labor markets, stressing variances across cultural and national contexts. This perspective also emphasizes the key role of networks, institutional characteristics, and family and contextual background in terms of chances to succeed in the STWT process (Krahn et al. 2015; Vuolo, Mortimer & Staff 2014).

Labor market integration is often considered the outcome of the STWT process, and its achievement can be assessed according to three main indicators: *job quantity*, *job quality*, and *job stability* (Akkermans, Nykänen & Vuori 2015). Hence, an “adaptive” labor market integration depends on the capacity to find a job but also on the link between education and employment, the possibility of maintaining the job, and young adults’ satisfaction with their situation (Masdonati & Fournier 2015). As for the factors influencing the quality of the labor market integration, depending on the theoretical approach and research object, authors have insisted on developmental (e.g. career choice, career maturity, developmental tasks), psychosocial (e.g. career self-efficacy, vocational identity, social support), and contextual (e.g. socioeconomic status, network, opportunity structure) determinants. In the next section, we describe some of these main predictors and discuss the role of employability within the STWT process.

2.2 Most Important Dimensions of Employability for Labor Market Integration

Employability can be conceived both as an indicator and as a factor influencing the STWT process (Guénolé, Bernaud & Guilbert 2012). In this sense, the three dimensions of employability highlighted by Fugate et al. (2004) appear to be key determinants of the quality of labor market integration. For example, adaptability facets such as optimism and self-efficacy beliefs increase the chances of young adults coping proactively with the STWT challenges and being resilient in the face of failure to find a job or a training position (Oser, Gamboni, Masdonati & Düggeli 2005). As for social and human capital, the quality and richness of young adults' networks, as well as their education level—particularly, their school performance—clearly influence young adults' likelihood of finding a satisfying job (Furlong 2006).

However, the identity dimension deserves particular attention for the understanding of the specific role of employability in labor market integration (Koen, Van Vianen, Klehe & Zikic 2016; Saks 2018). First, in order to transition from school to work, people have to make a career choice, which means that they have to be clear about their vocational identity (Porfeli, Lee & Vondracek 2013). The career decision process depends then on how well young adults know themselves in terms of personality traits, aptitudes, interests, and values but also on how they anticipate their possible selves (Koen et al. 2016). Second, the STWT stimulates a process of identity formation, resulting from the articulation of exploration and commitment processes and ideally leading to an identification with their career choice (Porfeli et al. 2013). Third, young adults also have to integrate into a new life context (that is, the world of work) and endorse a new status (the one of the worker) regardless of the occupation they opt for. However, the STWT implies both an occupational and a work role identification, the latter depending on how young adults experience the fact of becoming and being workers and on the salience of work in their lives (Porfeli et al. 2013; Saks 2018).

2.3 Additional Aspects for Understanding of Labor Market Integration

Beyond employability, other factors play a central role in the way young adults cope with the labor market integration challenges, suggesting that being and feeling employable is necessary but not sufficient to succeed in this career stage. Of course, contextual and structural conditions influence the ease with which young adults cross over from the school system to the world of work (Akkermans et al. 2015). Among them, youth unemployment rates as well as the configuration of the education system are salient aspects, significantly influencing the risk of falling into the NEET (Not in Education, Employment, or Training) category and being considered to be experiencing a risky situation (Furlong 2006). As for psychosocial conditions, social support and, more so, perceived social support also seem to be key success factors for the STWT, as well as the social representations of work conveyed by the family and the social environment of young adults (Masdonati & Fournier 2015).

On a more personal level, the perception people have of the world of work might also influence their chances of finding a job and the way in which they cope with the challenges of labor market integration. In fact, “a successful STWT involves several criteria for success, including finding employment, performance proficiency once employed, and positive attitudes toward one’s job and place of employment” (Saks 2018, p.4). Particularly, research stresses the importance, for the STWT, of young adults’ subjective relationship to work (i. e. the anticipated importance of work in their lives), the purpose they attach to work, and the values they aspire to realize through work (Harpaz, Honig, & Coetsier 2002). Unrealistic anticipations might threaten the integration into the labor market because they open up to “reality shocks” and discrepancies (Bouchard & Nauta 2018), whereas career directedness predicts positive integration paths (Hamilton & Hamilton 2006).

3 Employability in the Mid-Career Stage

3.1 The Importance of Employability among Mid-Career Employees

The mid-career stage is the longest career stage, starting with the first full-time professional job and ending at the pre-retirement period. While work has always had an important function (cf. Jahoda 1982), it is particularly nowadays that this function has extremely expanded, making work a central life domain and a potential source of well-being, especially in the mid-career stage. The importance of being employed for people’s well-being has been highlighted anew in recent research, showing that unemployment is a highly mentally traumatic experience, imposing long-term scarring effects that negatively affect life satisfaction and quality of life (Mousteri, Daly, & Delaney 2018). Similarly, studies on the anticipation of job loss (i. e. job insecurity) have demonstrated a host of detrimental outcomes in terms of employees’ health and well-being (De Witte, Pienaar, & De Cuyper 2016; Sverke, Hellgren, & Näswall 2002). Hence, employability as the (perceived) capacity of finding or maintaining employment, is key to sustainable working lives. As in the STWT, it is an important safeguarding element among mid-career professionals when career development is at its peak.

As suggested in the literature (e.g. Vanhercke et al. 2014), there are several levels at which employability manifests and may influence mid-career professionals’ career paths. At the *labor market level*, the world of work is characterized by rapid change and lack of lifelong jobs in most sectors (Forrier & Sels 2003; Kalleberg 2009). This has presented a huge challenge to mid-career workers—that of lifelong learning, gaining new skills, and being ready to reshape their careers. The development of various transferable skills has also come into focus in policy-making initiatives (e.g. European Commission 2010). It is seen as a tool for employability and for better integration into the labor market, which in turn builds more sustainable societies. Furthermore, at the *organizational level*, employability manifests as the capacity to maintain actual employment (Vanhercke et al. 2014). In the modern labor market, it

means the ability to adapt to new job demands and to changes in the ways of working in order to match the performance standards and to manage one's career within the organization (Rothwell & Arnold 2007). Finally, at *the individual level*, the function of employability concerns individual agencies (see also Vanhercke et al. 2014). Here, the distinction between employability as a set of skills and employability as an efficacy belief becomes particularly visible. It is not just the fact that we have certain qualifications or knowledge that makes us flexible and adaptive in the working environment—it is also our subjective belief that we are capable of it that significantly contributes to our work-related functioning and well-being (Berntson, Sverke & Marklund 2006). The latter aspect encompasses an interactionist perspective whereby people subjectively (and, presumably, differently) evaluate their chances of achieving and maintaining employment with regard to the objective labor market environment (Veld, Semeijn & Van Vuuren 2015). For this reason, perceived employability is crucial to understand—it is at the core of all further career behaviors, it can be considered a bridging element between the skills that one objectively has (i.e. the objective employability) and can further well-being outcomes.

3.2 Most Important Dimensions of Employability in the Mid-Career Stage

What merits the most attention is the potentially different weight and role of separate employability dimensions suggested by Fugate et al. (2004) in career development at different career stages. For instance, while in the early career stages, forming a *vocational identity* may be seen as an antecedent of a smooth STWT (e.g. Porfeli et al. 2013), in later career stages, previous employability experiences and identity resources presumably become more intertwined, mutually shaping each other. In terms of *capital*, the realities of the modern world of work imply that even at the career establishment stage, developing human and social capital is of utmost importance in order to be successful in job transitions (Forrier, Verbruggen & De Cuyper 2015). Hence, in mid-career professionals, human capital particularly refers to life-long learning—the latter concept may explain one of the mechanisms of how employability leads to sustainable careers. Similarly, developing social capital may refer to life-wide career development (Cedefop 2005) because social networks may encompass various life domains. As a result, as the components of employability, human and social capital act as resilience elements in career development among mid-career adults because developing them rises from the need to cope with insecure and unpredictable labor markets.

Last but not least, *adaptability* seems to be the most relevant and overarching dimension of employability in the mid-career stage. In psychological terms, perceived employability refers to perceived control over one's work, career, or employment situation. Adaptability reflects one aspect of such perceived control. Although the original model of Fugate et al. (2004) referred to adaptability at work in its broad sense, here, we would like to particularly draw attention to *career* adaptability as a specific manifestation of one's ability to adapt to the world of work. Career adaptability is a core construct in career construction theory (Savickas 2005) pertaining to

four psychosocial resources (i.e. concern, curiosity, confidence, and control) that facilitate dealing with occupational traumas and transitions (Savickas & Porfeli 2012). Hence, we may see adaptability as a factor that helps to achieve and sustain tangible manifestations of employability in the long run. The literature supports this idea, showing that career adaptability increases both workers' commitment and their confidence to look for a better position (Ito & Brotheridge 2005). Career adaptability may also have an adaptive role in enhancing employability by promoting proactive skill development and career networking (Taber & Blankmeyer 2015) and by increasing job search self-efficacy (Guan et al. 2013). Moreover, recent meta-analytical findings provide compelling evidence that a stronger labor market position (including higher employability) is one of the so-called *adaptation results* of career adaptability (Rudolph, Lavigne & Zacher 2017). Hence, the main implication here is that employability outcomes may be fostered by developing various career development resources. Moreover, (career) adaptability pertains to self-regulation capacities, which are suggested as a key driver of the positive effects of employability on sustainable career development (e.g. Van der Heijde 2014).

3.3 Additional Aspects for Understanding Employability in Mid-Career Adults

Recent research on employability has resulted in a large number of definitions and theoretical models that may be hard to reconcile. This is particularly true for multidimensional models that have attempted to decompose employability into separate elements in order to clarify its nature. Seeing the value in this line of research, we would like to draw attention to some aspects of employability that go beyond the elaboration on static content dimensions and may be worth focusing on when investigating employability from a career development perspective. Building on previous studies on the loop effects (e.g. Forrier et al. 2015), we believe that the study of employability has the potential to offer novel insights by focusing on the dynamic aspects of the construct. With longitudinal techniques at hand, it may be particularly relevant to elaborate on it as a *process* that co-develops with other related psychosocial constructs.

The above-described dimensions of employability (e.g., adaptability, career identity, capital) could also be empirically investigated not only as separate static dimensions but as factors that mutually shape each other and thereby contribute to the core perception of employability. In this way, such a multidimensional investigation of employability would unravel how the core employability perception is rooted in and dynamically intertwined with other aspects of the self-regulation system. This would not only allow for a better understanding of the way perceived employability evolves and can be enhanced in the mid-career stage but would also open up new possibilities of investigating a wider set of psychological factors (e.g. aspects of psychological capital; see Luthans, Youssef & Avolio 2007) that possibly contribute to employability.

Moreover, drawing on the interactionist perspective (e.g. Veld et al. 2015), it is crucial to conceptualize employability as the result of the *interaction* between the

individual and the context. While the psychological dimensions of employability (e.g. identity, adaptability) may be an expression of human agency, their manifestation is inevitably determined by objective labor market contexts. Hence, when predicting employability outcomes and their impact on career development, objective factors such as unemployment rates or labor market opportunities should always be included in the model as reference points.

4 Employability in the Late Career

4.1 Aging of the Active Population

Since the beginning of the 20th century, Western countries have been confronted with significant demographic aging of their populations, as well as gradual aging of the workforce (Cadiz, Pytlovany & Truxillo 2017). As a result, older workers (i.e. workers older than 55 years) are an increasingly important reality in today's labor market, and their number and proportion are expected to continue to increase in the coming decades (Cadiz et al. 2017).

The aging of the workforce combined with the retirement of a large number of baby boomers over a relatively short period of time and a lack of skilled workers to replace them may also lead to a shortage of skilled labor in several professional sectors (OECD 2014). Consequently, to avoid labor market shortage and to sustain the social security system, it is necessary to retain older workers, at least until the existing official retirement age. This is a challenge because it requires maintaining their work motivation, fostering favorable work conditions, and sustaining older workers' employability (e.g. by assuring professional competences and engaging employers with older workers; Billett, Dymock, Johnson & Martin 2011).

4.2 Most Important Dimensions of Employability in Late Career

Although older workers are less affected by unemployment than their younger counterparts, they are more likely to experience difficulty in re-employment following job loss and, consequently, long-term unemployment (see SECO 2017, for the situation in Switzerland). In fact, older workers are particularly vulnerable, for instance in terms of loss of social capital, loss of self-confidence in finding a job, and age discrimination (Green et al. 2013). Research has shown a positive relationship between success in finding a new job and individuals' employability, even among the long-term unemployed (e.g. Koen, Klehe & Van Vianen 2013; McArdle et al. 2007). Thus, employability has a primary role in the job-seeking process for older workers.

Among the factors described by Fugate et al.'s (2004) employability model, *social capital*, and specifically *social network*, represents a fundamental element in the job search process. For instance, formal and informal networks provide individuals with information and access to job opportunities and potential employers (Fugate et al. 2004; Koen et al. 2013). Obviously, the size, quality, and strength of the network are important criteria to determine its impact in the job search process (Fugate et al.

2004). Social networks can also be useful to support job seekers in identifying what employers are looking for (Patrickson & Ranzijn 2003) and the skills they need to develop. This could be particularly important in a labor market with continuously changing demands and notably for older workers who are frequently perceived by employers as having outdated skills. In this regard, the *propensity to learn* (part of *adaptability*) also becomes an essential aspect for acquiring new skills in order to meet employers' needs (Patrickson & Ranzijn 2003). Furthermore, social networks may provide emotional and material support to cope with the consequences of job loss (McKee-Ryan, Song, Wanberg & Kinicki 2005).

Thus, a large and strong social network is important to avoid long-term unemployment (Koen et al. 2013). Nonetheless, the longer the unemployment lasts, the higher the risk of losing job-related skills and networks (Aaronson, Mazumder & Schechter 2010). For this reason, it is essential that individuals maintain their formal and informal networks during the period of unemployment. Note, however, that this may be particularly difficult for individuals who are more vulnerable (e.g. with health issues) or begin with an initially poorly established network, in turn resulting in a higher risk of long-term unemployment.

4.3 Additional Aspects for Understanding Employability in Older Workers

The dimensions of employability are only part of the story. As previously illustrated, the psychosocial model of Fugate et al. (2004) adopted quite a narrow perspective focused exclusively on person-centered factors. Specifically, the model stresses the importance of the environment but does not clearly operationalize its role for employability. The authors justified this perspective with a shift from employer to employees in the responsibility for career management (Green et al. 2013). However, independent of the level of employability, external factors beyond the control of the worker, such as *ageism*, may threaten the obtainment of a job.

Ageism is defined as "bias, stereotyping, prejudice, and discrimination against people based on their age" (Cadiz et al. 2017, p. 2). Currently, ageism is the most common form of discrimination experienced in Europe (Abrams, Russell, Vauclair & Swift 2011), and older people are the most discriminated social group. Unfortunately, despite legislation against age discrimination in the workplace in places such as the United States, the United Kingdom, and European Union, in most Western countries, ageism is still a pervasive problem.

Macnicol (2006) described age discrimination in employment as "the use of 'crude proxies' in personnel decisions, relating to hiring, promotion, retraining, firing and, most notably, mandatory retirement" (p.6). In the professional environment, ageism can take different forms, such as exclusion from training programs and promotion opportunities, pre-retirement incentives, less favorable working conditions, and condescending or disparaging communication from colleagues and supervisors (e.g. Swift, Abrams, Lamont & Drury 2017). From job announcements that indicate, for instance, age criteria, through the evaluation of the applications, and during job interviews and the final choice of candidates, the current literature high-

lights ageist attitudes and situations throughout the hiring process. With regard to employability, ageism also has a detrimental impact on professional identity, self-esteem, social cohesion, and motivation, which in turn, threaten work-related health and well-being. Additionally, ageism leads to a lack of performance at the quantitative and qualitative levels, a reduction in productivity, and higher absenteeism, which all have a negative impact on organizations. As indicated by Abrams and Swift (2012), “in short, ageism does not work” (p. 7).

Overall, ageist attitudes at work are largely influenced by stereotypes about older workers, which are most of the time negative and operate as barriers to employment opportunities (Posthuma & Campion 2009). Indeed, older workers are frequently described as having declining competences; as less motivated, productive, and competitive; and as harder to train (Abrams & Swift 2012; Patrickson & Ranzijn 2003). However, empirical research does not support most of these negative stereotypes and provides a quite different picture (Posthuma & Campion 2009). The current literature, for instance, shows that work performance often improves with age and that age is frequently less important to job performance than individual skills and health. Furthermore, older workers are more loyal and committed to the job, have a lower rate of absenteeism (for periods less than 15 days), and show less aggressive and at-risk behaviors at the work place (e.g. drug consumption; e.g., Ng & Feldman 2012).

5 Conclusions

Based on Fugate et al.’s (2004) psychosocial model, this chapter highlights the importance of employability in today’s turbulent labor market. On the one hand, each employability dimension has a specific role according to the specific career development stage. For instance, vocational identity and its development are particularly salient in the initial career stage, when young adults have to make a first career choice and cope with the transition from school to work, while career adaptability plays a central role in the mid-career stage and helps to manage the professional challenges and constantly changing demands. In the late career stage, social capital is particularly relevant to facilitate professional transitions (notably, during the job search process) and retaining older workers in the active labor market. On the other hand, to deepen the understanding of the role of employability throughout the professional lifespan, it is imperative to consider additional factors that play a key role at each of these stages, such as realistic anticipations/perception of the world of work, the dynamics between the employability dimensions, and age-related discrimination in the professional context.

To support a better understanding, and consequently to determine an adequate assessment of employability, it would be necessary to reach a consensual, dynamic, embracing, and multidimensional definition of the concept. This would be essential both for researchers and for career counselors’, employers’, and policymakers’ interventions aiming to foster employability, not only in the general but also in more vulnerable populations (e.g. NEETs, low-skilled workers, and older unemployed individ-

uals). Moreover, the topic of employability needs to be elaborated on to reflect the realities not only in the Western labor market but also in other cultural, social, and economic contexts, especially in countries where access to decent work is systematically threatened.

Literature

- Aaronson, D., Mazumder, B., & Schechter, S. (2010). What is behind the rise in long-term unemployment? *Economic Perspectives*, 34(2), 28–51.
- Abrams, D., Russell, P., Vauclair, M., & Swift, H. (2011). *Ageism in Europe: Findings from the European Social Survey*. London, UK: Age UK. Verfügbar unter: http://www.ageuk.org.uk/Documents/EN-GB/For-professionals/ageism_across_europe_report_interactive.pdf?dtrk=true; [Letzter Zugriff am 01.03.2019].
- Abrams, D., & Swift, H. J. (2012). Ageism doesn't work. *Public Policy & Aging Report*, 22, 3–8. <https://doi.org/10.1093/ppar/22.3.3>
- Akkermans, J., Nykänen, M., & Vuori, J. (2015). Practice makes perfect? Antecedents and consequences of an adaptive school-to-work transition. In J. Vuori, R. Blonk & R. H. Price (Eds.), *Sustainable working lives: Managing work transitions and health throughout the life course* (pp. 65-86). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 3–19). Washington, DC: APA.
- Arthur, M. B. & Rousseau, D. M. (2001). *The boundaryless career – A new employment principle for a new organizational era*. Oxford University Press.
- Berntson, E., Sverke, M., & Marklund, S. (2006). Predicting perceived employability: Human capital or labour market opportunities? *Economic and Industrial Democracy*, 27, 223–244.
- Billett, S., Dymock, D., Johnson, G., & Martin, G. (2011). Overcoming the paradox of employers' views about older workers. *The International Journal of Human Resource Management*, 22, 1248–1261.
- Blustein, D. L., Olle, C., Connors-Kellgren, A., & Diamonti, A. J. (2016). Decent work: A psychological perspective. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Bouchard, L. M., & Nauta, M. M. (2018). College students' health and short-term career outcomes: Examining work volition as a mediator. *Journal of Career Development*, 45, 393–406.
- Briscoe, J. P., Hall, D. T., & Frautschy DeMuth, R. L. (2006). Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 30–47.
- Cadiz, D. M., Pytlovany, A. C., & Truxillo, D. M. (2017). Ageism in the workplace. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*, 1–22.
- CEDEFOP (2005). Improving lifelong guidance policies and systems. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4045_en.pdf; retrieved 01.03.2019

- De Witte, H., Pienaar, J., & De Cuyper, N. (2016). Review of 30 years of longitudinal studies on the association between job insecurity and health and well-being: Is there causal evidence? *Australian Psychologist*, 51, 18–31.
- European Commission (2010). *An Agenda for New skills and Jobs: A European Contribution Towards Full Employment*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM(2010) 682 final Strasbourg, France: European Commission.
- Finn, D. (2000). From full employment to employability: A new deal for Britain's unemployed? *International Journal of Manpower*, 21, 384–399.
- Forrier, A., & Sels, L. (2003). The concept employability: A complex mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3, 102–124.
- Forrier, A., Verbruggen, M., & De Cuyper, N. (2015). Integrating different notions of employability in a dynamic chain: The relationship between job transitions, movement capital and perceived employability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 56–64.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14–38.
- Furlong, A. (2006). Not a very NEET solution: Representing problematic labour market transitions among early school-leavers. *Work, Employment & Society*, 20, 553–569.
- Green, A., De Hoyos, M., Barnes, S.-A., Owen, D., Baldauf, B., & Behle, H. (2013). Literature Review on Employability, Inclusion and ICT, Report 1: The Concept of employability, with a specific focus on Young people, older workers and migrants (EUR – Scientific and Technical Research Reports). Sevilla, Spain: Publications Office of the European Union.
- Guan, Y., Deng, H., Sun, J., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L. & Li, Y. (2013). Career adaptability, job search self-efficacy and outcomes: A three-wave investigation among Chinese university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 561–570.
- Guénolé, N., Bernaud, J.-L., & Guilbert, L. (2012). L'accompagnement à la recherche d'un emploi: Enjeux, modèles, et perspectives de recherche. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 18(3), 193–214.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1–13.
- Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (2006). School, work, and emerging adulthood. In A. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 257–277). Washington, DC: APA.
- Harpaz, I., Honig, B., & Coetsier, P. (2002). A cross-cultural longitudinal analysis of the meaning of work and the socialization process of career starters. *Journal of World Business*, 37, 230–244.
- Ito, J. K., & Brotheridge, C. M. (2005). Does supporting employees' career adaptability lead to commitment, turnover, or both? *Human Resource Management*, 44, 5–19.
- Jahoda, M. (1982). *Employment and unemployment: A social-psychological analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Kalleberg, A. L. (2009). Precarious work, insecure workers: Employment relations in transition. *American Sociological Review*, 74, 1–22.
- Koen, J., Klehe, U.-C., & Van Vianen, A. E. M. (2013). Employability among the long-term unemployed: A futile quest or worth the effort? *Journal of Vocational Behavior*, 82, 37–48.
- Koen, J., Van Vianen, A., Klehe, U.-C., & Zikic, J. (2016). “A whole new future” – identity construction among disadvantaged young adults. *Career Development International*, 7, 658–681.
- Krahn, H. J., Howard, A. L., & Galambos, N. L. (2015). Exploring or floundering? The meaning of employment and educational fluctuations in emerging adulthood. *Youth & Society*, 47, 245–266.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Macnicol, J. (2006). *Age discrimination: An historical and contemporary analysis*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Masdonati, J., & Fournier, G. (2015). Life design, young adults, and the school-to-work transition. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of the Life Design paradigm: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 117–133). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (Tim). (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 247–264.
- McKee-Ryan, F., Song, Z., Wanberg, C. R., & Kinicki, A. J. (2005). Psychological and physical well-being during unemployment: A meta-analytic study. *Journal of Applied Psychology*, 90, 53–76.
- Mousteri, V., Daly, M., & Delaney, L. (2018). The scarring effect of unemployment on psychological well-being across Europe. *Social science research*, 72, 14–169.
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2012). Evaluating six common stereotypes about older workers with meta-analytical data. *Personnel Psychology*, 65, 821–858.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OCDE) (2014). *Vieillessement et politiques de l'emploi: Suisse 2014 – Mieux travailler avec l'âge*. Éditions OCDE.
- Oser, F., Gamboni, E., Masdonati, J., & Dügge, A. (2005). Die Zeitbombe des «dummen» Schülers. In M. Chapponnière, Y. Flückiger, B. Hotz-Hart, F. Osterwalder, G. Sheldon & K. Weber (Eds.), *Forum formation et emploi: La relation formation-emploi en question* (Volume 1, pp. 173–181). Chur, Switzerland: Verlag Rüegger.
- Patrickson, M., & Ranzijn, R. (2003). Employability of older workers. *Equal Opportunities International*, 22, 50–63.
- Porfeli, E. J., Lee, B., & Vondracek, F. W. (2013). Identity development and careers in adolescents and emerging adults: Content, process, and structure. In W. B. Walsh, M. L. Savickas & P. J. Hartung (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (4th Ed.) (pp. 133–153). New-York, NY: Routledge.

- Posthuma, R. A., & Campion, M. A. (2009). Age stereotypes in the workplace: Common stereotypes, moderators, and future research directions. *Journal of Management*, 35, 158–188.
- Rothwell, A., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: Development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36, 23–41.
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34.
- Quinlan, M., & Bohle, P. (2009). Overstretched and unreciprocated commitment: Reviewing research on the occupational health and safety effects of downsizing and job insecurity. *International Journal of Health Services*, 39, 1–44.
- Saks, A. M. (2018). Job search and the school-to-work transition. In Klehe, U.-C. & Van Hooft, E. (Eds.), *The Oxford handbook of job loss and job search* (pp. 1-36). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. T. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673.
- Secrétariat d'Etat à l'économie (SECO) (2017). Indicateurs de la situation des travailleuses et travailleurs âgés sur le marché suisse du travail – Documents de base pour la conférence nationale du 25 avril 2017. Verfügbar unter : <https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/48023.pdf>; [Letzter Zugriff am 01.03.2019].
- Silla, I., De Cuyper, N., Gracia, F. J., Peiró, J. M., & De Witte, H. (2009). Job insecurity and well-being: Moderation by employability. *Journal of Happiness Studies*, 10, 739–751.
- Sverke, M., Hellgren, J., & Näswall, K. (2002). No security: A meta-analysis and review of job insecurity and its consequences. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7, 242–264.
- Swift, H. J., Abrams, D., Lamont, R. A., & Drury, L. (2017). The risks of ageism model: How ageism and negative attitudes toward age can be a barrier to active aging. *Social Issues and Policy Review*, 11, 195–231.
- Taber, B. J., & Blankemeyer, M. (2015). Future work self and career adaptability in the prediction of proactive career behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 20–27.
- Van der Heijde, C. M. (2014). Employability and self-regulation in contemporary careers. In M. Coetzee (Ed.), *Psycho-social career meta-capacities: Dynamics of contemporary career development* (pp. 7-18). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Vanhercke, D., De Cuyper, N., Peeters, E., & De Witte, H. (2014). Defining perceived employability: A psychological approach. *Personnel Review*, 43, 592–605.
- Veld, M., Semeijn, J., & Vuuren, T. V. (2015). Enhancing perceived employability: An interactionist perspective on responsibilities of organizations and employees. *Personnel Review*, 44, 866–882.

- Vuolo, M., Mortimer, J. T., & Staff, J. (2014). Adolescent precursors of pathways from school to work. *Journal of Research on Adolescence*, 24, 145–162.
- Waters, L., Briscoe, J., & Hall, D. T. (2014). Using protean career attitude to facilitate a positive approach to unemployment. In M. Coetzee (Ed.), *Psycho-social Career Metacapacities: Dynamics of contemporary career development* (pp. 19-33). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Autorin und Autoren

Christian Maggiori, Prof. Dr., ist Professor an der Fachhochschule Westschweiz/Hochschule für Sozialarbeit in Freiburg/Schweiz und am Swiss National Centre of Competence in Research LIVES an der Universität in Lausanne. Seine Forschungsschwerpunkte sind Alterung, Altersdiskriminierung, ältere Arbeitnehmer, Wohlbefinden am Arbeitsplatz und Arbeitsplatzunsicherheit.

Kontakt: christian.maggiori@hefr.ch

Ieva Urbanaviciute, Dr., ist Mitarbeiterin des Swiss National Centre of Competence in Research LIVES an der Universität in Lausanne; Forschungsschwerpunkte: Arbeitsplatzunsicherheit, Karriereentwicklung, Arbeitsbedingungen, Stress am Arbeitsplatz, Wohlbefinden.

Kontakt: ieva.urbanaviciute@unil.ch

Jonas Masdonati, Prof. Dr., ist Professor am Institut für Psychologie des Forschungszentrums für Berufspsychologie und Berufsberatung der Universität Lausanne; Forschungsschwerpunkte: Berufspsychologie, Arbeitsübergänge, Berufsidentität, Berufsbildung, Menschengerechte Arbeit.

Kontakt: jonas.masdonati@unil.ch

Beruflichkeit und Berufsorientierung von Kindern und Jugendlichen

BIRGIT ZIEGLER

Abstract

Es wird im Beitrag die Frage aufgeworfen, inwieweit sich Ansätze von Beruflichkeit schon im Denken von Kindern und Jugendlichen identifizieren lassen. Dies erfolgt auf einer berufswahltheoretischen Grundlage und bezieht sich primär auf die in der internationalen Forschungsliteratur zur vorberuflichen Sozialisation ausgewiesene kognitive Entwicklungsdomäne. Zudem richtet sich die Analyse in erster Linie auf Prozesse vor dem Einsetzen schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen. Dabei werden belastbare Indikatoren einer frühen und potenziell laufbahnrelevanten Berufsorientierung aus der empirischen Forschungsliteratur extrahiert, die sich durchaus als Beruflichkeitskognitionen interpretieren lassen. Gleichzeitig offenbaren sich erhebliche Forschungsdesiderata.

This article raises the question to what extent approaches of professionalism can already be identified in the thinking of children and adolescents. This is carried out on a basis of a foundation concerning career choice theory and primarily refers to the domain of cognitive development that is displayed in the international research literature to prevocational socialization. Furthermore, the analysis first and foremost is directed at processes prior to the insertion of educational measures of vocational orientation. Thereby, durable indicators of an early and potentially career-relevant vocational orientation are extracted from research literature. The indicators can be interpreted as cognitions of professionalism. Simultaneously, substantial research desiderata are revealed.

1 Problemstellung

Bezugnehmend auf den Vorschlag von Klaus Beck (in diesem Band), einen pädagogischen Berufsbegriff zugrunde zu legen und „Beruflichkeit“ als ein mehrdimensionales Konstrukt zu konzipieren, über dessen Facetten das individuelle tätigkeitsbezogene Selbstkonzept auch empirisch erschlossen werden könnte, wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, ob und wenn ja, ab wann bei Kindern und Jugendlichen Beruflichkeit unterstellt werden kann. Entwickeln sie, bevor sie in die Wirklichkeit einer konkreten Erwerbstätigkeit eintreten bzw. sich in einem berufsbezogenen Bildungsgang darauf vorbereiten, schon eine Form von Beruflichkeit? Wenn ja, in welchen Kognitionen kommt dies zum Ausdruck und inwieweit sind diese Kogni-

tionen für ihre vorberufliche Entwicklung, die Bewältigung von Übergangsprozessen und ihre spätere berufliche Laufbahn von Bedeutung? Wäre es stattdessen angemessener vor dem Eintritt in eine Erwerbstätigkeit allenfalls von beruflicher Orientierung zu sprechen bzw. lassen sich beide Konstrukte angesichts der aktuellen Dynamiken in den Lebensverläufen sinnvoll abgrenzen? Letztendlich handelt es sich um die grundlegende Frage, ab wann wir von „Berufsbildung“ als einem individuellen Entwicklungsprozess sprechen können?

Trotz der nach wie vor zu konstatierenden Relevanz des Berufs für zentrale gesellschaftliche Funktionsbereiche und für die individuelle Lebensgestaltung sind wir noch sehr weit davon entfernt, diese Fragen erschöpfend beantworten zu können. Auf internationaler Ebene ist die Theoriebildung und Forschung zur vorberuflichen Entwicklung resp. Sozialisation und zur Berufswahl weitaus etablierter, aber auch dort gibt es noch einige blinde Flecken (z. B. Ratschinski 2013). Jedoch liegen auch aus dem nationalen Kontext empirische Befunde vor, die von der Berufsbildungsforschung zur Kenntnis genommen werden sollten. So bat z. B. Marlies Hempel Anfang der 1990er Jahre 120 Grundschul Kinder (3. bis 6. Klasse) ein Bild zu ihren Lebensvorstellungen zu malen und ihre Bilder zu erläutern. Hempel berichtet, in allen Angaben hätte die antizipierte eigene Berufstätigkeit an erster Stelle rangiert, noch vor Angaben zur persönlichen Lebensgestaltung (Familie, Kinder, Partnerschaft) und sonstigen Zukunftsaspekten (ebd. 2000, S. 111f.). Zudem wertete Hempel zusammen mit Jutta Hartmann 188 Leserbriefe aus, die Kinder und Jugendliche im Alter zwischen acht und 16 Jahren an das Schülermagazin TREFF sandten. Sie reagierten auf die Aufforderung, ein in der Zeitschrift veröffentlichtes Statement von „Tim“ (elf Jahre) zu kommentieren. Tim hatte die Haltung vertreten, dass es „Quatsch“ sei, sich schon jetzt Sorgen zu machen, was man später werden wolle, weil sich Berufe ohnehin ändern würden. In über drei Viertel der Lesebriefe wird Tim widersprochen. Die Mehrheit meint, dass Kinder sehr wohl über ihren künftigen Beruf nachdenken sollten. So schreibt die zehnjährige Stefanie, „Wenn man nicht weiß, was man mal werden will, weiß man auch nicht, ob man aufs Gymnasium gehen muß oder nicht“ (1995, S. 15). In einer von Irmeler et al. (1992) durchgeführten Befragung von 141 deutschen und britischen Grundschulkindern stimmten 97 Prozent der Kinder der Aussage zu, man müsse sich in der Schule sehr anstrengen, um später einen guten Arbeitsplatz zu finden (S. 48). Auch in einer qualitativen Interviewstudie von Eva Gläser zeigen sich die Kinder erstaunlich sensibilisiert für den Zusammenhang von schulischer Leistung und ihren Zukunftsperspektiven im Erwerbsleben (2002, S. 189 ff., 231 ff.). Zeichnen sich in diesen Befunden ernst zu nehmende Einstellungen ab, die für die weitere Schul- und Berufskarriere dieser Kinder relevant sind, oder verliert deren Gültigkeit spätestens beim Eintritt in die Adoleszenz an Relevanz? Werden die Karten beim Übergang in die berufliche Laufbahn ohnehin ganz neu gemischt? In der Grundschulforschung ist jedenfalls die Forderung prominent, Kinder mit ihren Lebens- und Berufsvorstellungen ernst zu nehmen sowie Beruf und Arbeit als Themen sensibel, aber systematisch im Sachkundeunterricht aufzugreifen (z. B. Hempel 2000; Kaiser 1986, 2002; Glaser 2002; Baumgardt 2012).

Ebenso wünschen sich Jugendliche zwischen 15 und 24 Jahren aus der sogenannten Generation Ypsilon von der Bildungspolitik, dass Lehrpläne stärker auf die Anforderungen in Alltag und Beruf ausgerichtet werden und dass Schule sie besser auf das Berufsleben vorbereitet (Köcher, Hurrelmann & Sommer (2017), S. 36 ff.). Die größte Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Jugendlichen und dem, was sie der Schule als Lernangebot bescheinigen, besteht beim Thema „Wissen über finanzielle Angelegenheiten, z. B. über Bankgeschäfte, Versicherungen, Steuern“. Dies hätten 70 Prozent der Befragten als Lerninhalt erwartet und nur 13 Prozent geben an, dies sei Gegenstand des Unterrichts in der Schule gewesen. Wie man sich bewirbt und in einem Vorstellungsgespräch verhält, hätten 78 Prozent gern gelernt, aber nur 49 Prozent hatten nach eigenen Angaben Gelegenheit dazu (ebd., S. 43).

Beruf und Arbeit sind also durchaus Teil der Vorstellungswelt von Kindern und Jugendlichen und könnten für deren Agieren im Bildungssystem wichtig sein, was aber dort offensichtlich wenig berücksichtigt wird. Vorstellungen, Konzepte und Erwartungen von Kindern und Jugendlichen zu Themen wie Arbeit, Beruf, Übergang in eine berufliche Laufbahn und individuellen beruflichen Aspirationen sollen daher Inhalt des vorliegenden Beitrags sein. Es wird unterschieden zwischen einem generischen Konzept von Beruf bzw. einem individuellen Berufsbegriff und Vorstellungen zu konkreten Berufen. Letztere werden als Berufskonzepte bezeichnet. Weiterhin wird unterschieden zwischen beruflichen Aspirationen bzw. Berufswünschen und allgemeinen Vorstellungen zur Berufswahl bzw. zum Erwerb einer Berufsposition. Im ersten Schritt erfolgt die theoretische Einordnung des Beitrags. Es wird kein vollständiges und systematisches Review vorgelegt. Vielmehr handelt es sich um einen Bericht zum Zwischenstand einer anhaltenden Auseinandersetzung mit dem Thema. Dabei sollen vorsichtig erste Bezüge zwischen der Befundlage hierzulande und internationalen Befunden hergestellt und Forschungsbedarfe ausgewiesen werden.

2 Theoretische Einordnung

In einer umfassenden Übersicht zur vorberuflichen Sozialisation resp. Entwicklung weist Günter Ratschinski (2013) fünf Entwicklungsdomänen aus: 1) Exploration, 2) Bewusstsein, Wissen und Überzeugungen, 3) Kompetenz und Kompetenzerwartung, 4) Interessen und Werte sowie 5) Berufswahlreife bzw. Berufswahlkompetenz. Ein Review von Paul J. Hartung, Erik J. Porfeli & Fred W. Vondracek (2005) ist nach ähnlichen Dimensionen strukturiert: 1) Career exploration, 2) Career awareness, 3) Vocational expectations and aspirations, 4) Vocational interests und 5) Career maturity/adaptability.¹ Beide Strukturierungsansätze weichen lediglich in der zweiten und dritten Dimension/Domäne voneinander ab. Im Gegensatz zu Hartung, Porfeli & Vondracek (ebd.) gliedert Ratschinski seine Übersicht zusätzlich nach berufswahl-

1 Die Kapitelüberschriften im Sammelband von Skorikov & Patton (2007) verweisen auf eine ähnliche Strukturierung.

theoretischen Klassen. Demensprechend werden Aspekte aus passungs- und strukturalgenetischen Entwicklungstheorien unter die zweite Domäne subsumiert, und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und berufsrelevante Kompetenzen bilden eine eigene Domäne, deren Konstrukte vielmehr in der Klasse der lern- bzw. sozialkognitiven Entwicklungstheorien zur Berufswahl zu finden sind (ebd., S. 17 ff.). Während strukturalgenetische Ansätze i. d. R. Phasenabläufe unterstellen, in denen abhängig vom kognitiven Entwicklungsstand bestimmte Verarbeitungsprozesse von internalen und externalen Faktoren stattfinden, gehen lerntheoretische Ansätze nicht von einer „Entwicklungslogik“ aus und konzipieren Berufswahl als Ergebnis kontinuierlicher Lernprozesse, über die sich Überzeugungen, Erwartungen und Kompetenzen herausbilden und daraus Interessen und Ziele sowie letztendlich das Berufswahlverhalten resultieren. Ein großer Vorteil lerntheoretischer Ansätze ist die systematische Berücksichtigung von Kontextfaktoren, wie schulische und außerschulische Lernerfahrungen. Die individuellen Verarbeitungsprozesse könnten dagegen etwas vernachlässigt werden.

Nachdem die eigene Befassung mit der Thematik ihren Ursprung in der Auseinandersetzung mit der Berufswahltheorie von Linda S. Gottfredson (1981: *passim*) hat, verbleibt der vorliegende Beitrag in der passungs- und strukturalgenetischen Tradition. Gottfredson weist dem individuellen Streben nach einer als akzeptabel empfundenen beruflichen Umwelt eine bedeutsame Rolle im Berufswahlprozess zu. Ein Vorteil ihrer Theorie ist, dass sie die Frühphase der kindlichen Entwicklung sehr differenziert modelliert und dabei ebenfalls soziale Kontextfaktoren, insbesondere Geschlecht, soziale Herkunft und Prestige von Berufen einbezieht. Trotz der unterstellten immanenten kognitiven Entwicklungslogik ist von je individuellen Lern- bzw. Konstruktionsprozessen auszugehen, die abhängig vom kognitiven Entwicklungsstand und der Intensität der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Umwelt zu unterschiedlichen Vorstellungen und Denkmustern gerinnen. Daher könne das chronologische Alter allenfalls als grober Marker zur Strukturierung von Entwicklungsphasen und den jeweiligen „objektiven“ Erscheinungsformen dienen, aber es lasse sich kein zu erwartender Entwicklungszustand direkt ableiten, da mit dem chronologischen Alter auch die Varianz der individuellen Phasenverläufe stärker zunehme (vgl. Gottfredson 1981, S. 554 f.). Hier wäre zu ergänzen, dass die Varianz auch aus den unterschiedlichen individuellen Entwicklungskontexten resultiert.

Wird versucht, die Entwicklungsdimensionen von Ratschinski (2013) resp. Hartung, Porfeli & Vondracek (2005) aufeinander zu beziehen, so wäre die Exploration (Dimension 1) als Basisaktivität zu interpretieren, über die Kinder und Jugendliche in Kontakt zu ihrer Außenwelt treten. Assessmentprozesse zwischen Selbstkonzept und Berufskonzepten, die Gottfredson (1981) ihrer Theorie zugrunde legt, können daher als in der frühen Kindheit einsetzendes, eher vorbewusstes berufliches Explorationsverhalten interpretiert werden. Eine sichere Plattform für Exploration sieht Ratschinski (2013, S. 40 f.) in einer stabilen Bindung zu den Eltern bzw. den unmittelbaren Betreuungspersonen. Es handelt sich um die erste Entwicklungsaufgabe, die das Kleinkind zu bewältigen habe, um auf möglichst sicherer Basis seine natür-

liche Neugier zu befriedigen. Exploration in der frühen Kindheit ist eine weitgehend selbstbezügliche Aktivität, über die sich Selbstkonzept, Interessen und Erwartungen ausdifferenzieren (Hartung, Porfeli & Vondracek 2005, S. 390). Die Basis für das spätere Explorationsverhalten in der Übergangsphase konstituiert sich demnach schon in der frühen Kindheit – ein Zusammenhang, den Gaby Engin (2016) an einer Stichprobe aus über 700 Gymnasialschülerinnen und -schülern belegen konnte, wenngleich auch nicht in der erwarteten Weise und der erwarteten Stärke. Die zweite Dimension bzw. Domäne adressiert kognitive Prozesse, wie die Entwicklung von Berufskonzepten und allgemeinen Konzepten zu Arbeit, Beruf und Berufswahl sowie je nach Strukturierung auch berufliche Aspirationen oder Berufswünsche. Interessen gelten als äußerst einflussreicher Faktor im Berufswahlprozess. In beiden Übersichten werden sie als vierte, eigenständige Entwicklungsdimension ausgewiesen. Abhängig von der Theoriebasis werden Interessen als Traits (Holland 1997), als Ergebnisse von Lernprozessen (Lent, Brown & Hackett 1994), emotional fundierte Person-Gegenstands-Relationen (Krapp 2002) sowie Interessentypen als sozial-konstruierte Einstellungs- und Fähigkeitscluster (Savickas 2005) konzipiert. In Erwartungswert-Modellen (z. B. Eccles 2007) sind Interessen der Wertkomponente zugeordnet und gelten als relativ stabile motivationale Überzeugungen (Daniels 2008; Ratschinski 2013, S. 39). Der von Ratschinski (2013) als dritte Entwicklungsdomäne ausgewiesene Bereich liegt sozusagen „dazwischen“ und beschreibt, wie sich kognitive *und* motivationale Prozesse zu beruflichen Aspirationen, Selbstwirksamkeitserwartungen und/oder Kompetenzen formieren. Dagegen bezieht sich die fünfte Domäne auf den jeweils erreichten Grad an Fähigkeiten bzw. Kompetenz, eigene Berufswünsche, Erwartungen und Überzeugungen an die Realität anzupassen und angesichts der sich stellenden Anforderungen fruchtbare Handlungsstrategien für den Übergang in eine Berufslaufbahn zu entwickeln. Der Schwerpunkt in diesem Beitrag liegt auf der zweiten Domäne, wobei auch Aspekte der dritten und vierten Domäne einbezogen werden.

In chronologischer Hinsicht wird sich auf die von Herzog, Neuenschwander & Wannack (2004) ausgewiesene deskriptive Phasierung des Berufswahlprozesses bezogen. Davon wird vor allem der als erste Phase, „diffuse Berufsorientierung“, bezeichnete Lebensabschnitt von Kindern und Jugendlichen in den Blick genommen, der sich aber bis in die zweite Phase, „Konkretisierung der Berufsorientierung“, hinein erstreckt. Am Ende der zweiten Phase setzen in der Regel die Maßnahmen schulischer und außerschulischer Berufsorientierung ein, die den Übergang in eine dritte Phase anleiten sollen, in der aktiv nach einem beruflichen Bildungsgang gesucht und schließlich in Phase vier eine Entscheidung getroffen werden muss. Phase 3 und 4 werden hier nicht betrachtet. Von den genannten Entwicklungsdimensionen interessieren primär die kognitiven Prozesse, die Entwicklung von beruflichen Aspirationen und einem Konzept von Beruf und Berufswahl. Eine Erläuterung differenzierter Entwicklungsverläufe erfolgt jeweils auf die einzelnen Modelle bezogen, ohne allerdings zu unterstellen, dass es sich dabei um parallele Entwicklungsverläufe handelt.

3 Spezifische und allgemeine Konzepte von Kindern und Jugendlichen zu Beruf und Berufswahl

Um Konzepte von Berufen zu erfassen, werden Kinder und Jugendliche mitunter aufgefordert, ungeachtet ihrer eigenen Präferenzen vorgegebene Berufe nach bestimmten Merkmalen einzuschätzen, wie z. B. in Anlehnung an Gottfredson nach der Geschlechtstypik und dem Prestigeniveau (Ratschinski 2009; Steinritz, Kayser & Ziegler 2013; Engin 2016). Oder es werden Einschätzungen zu ganzen Berufsgruppen, wie z. B. Handwerksberufen, dualen Berufen, abgefragt (z. B. Mischler & Ulrich 2018). Aber auch in Begründungen eigener Berufswünsche offenbaren Kinder, welche Aspekte von Berufen sie als attraktiv wahrnehmen. Kleinkinder werden vor allem von spektakulären Auftritten oder Oberflächenmerkmalen, spezieller Bekleidung, Dienstfahrzeugen bzw. Arbeitsgeräten wie z. B. dem Arztkoffer, dem Polizei- oder Feuerwehrauto, die auch häufig eine Entsprechung in Kinderspielzeugen haben, beeindruckt (z. B. Glumpler 1998; Olyai 2012²). Hier gewinnen insbesondere die elektronischen Medien zunehmend Einfluss (z. B. Gehrau 2019). Seltener werden Kinder und Jugendliche in Studien nach generellen Konzepten zu Arbeit, Beruf und Berufswahl gefragt, wie dies z. B. durch Seiler (1988; 2001), Baumgardt (2012) oder Howard & Walsh (2010) erfolgt ist.

Nach Gottfredson (1981) sind Berufswünsche bzw. berufliche Aspirationen Ausdruck des beruflichen Selbstkonzepts und Resultat eines Assessments von Passungsüberlegungen und Einschätzungen der Zugänglichkeit von Berufen. Über diesem Assessment konstituiert sich ein Feld beruflicher Alternativen, das zunehmend fokussierter wird. Abhängig von der subjektiven Gewichtung von Zugangschancen und potenziellen Hindernissen unterscheidet Gottfredson (1981) zwischen idealistischen und realistischen beruflichen Aspirationen: *„If preferences are given great weight and perceptions of accessibility given little weight, the resulting alternatives are fantasy or idealistic“* (S. 548) vice versa. Berufliche Aspirationen repräsentieren Vorstellungen, Ziele und Erwartungen an die eigene Zukunft und die darin einzunehmende Erwachsenenrolle. Wir interpretieren berufliche Aspirationen als eine Ressource im Berufswahlprozess. Der erste Abschnitt thematisiert berufliche Aspirationen, der zweite Abschnitt generalisierte Konzepte zu Beruf und Berufswahl.

3.1 Berufliche Aspirationen von Kindern und Jugendlichen

Einflussreiche entwicklungstheoretische Ansätze, die zur weiteren Theoriebildung anregten, wurden von Ashton D. Trice, Amanda M. Hughes, Catherine Odom et al. (1995) für eine Studie ausgewählt und einer systematischen Prüfung an über 900 Kindern unterschiedlicher Altersstufen (ab fünf Jahre bis zur 6. Klassenstufe) unterzogen. Es handelt sich um die Ansätze von Eli Ginzberg (1952), Robert Havighurst (1964), Anne L. Roe (1957) und Linda S. Gottfredson (1981). Ginzberg (1952) unter-

2 Nadya Olyai fasst den internationalen Forschungsstand zum Berufswissen von Kindern zusammen (S. 51 ff.) und präsentiert Berufswissen von Grundschulern, das in zwei Interventionsstudien erfasst und erweitert wurde (S. 90 ff.; S. 100 ff.).

stellt eine erste Phase von Fantasiewahlen im Alter von sechs bis zehn Jahren, in der Kinder ihre Berufswünsche überwiegend von unspezifischen Impulsen getrieben äußern würden, erst danach sei in Berufswünschen eine Systematik erkennbar, die vor allem auf Interessen an bestimmten Tätigkeiten basiere. Havighurst (1952; 1964) setzt in seiner Theorie der Entwicklungsaufgaben die erste Phase der Entwicklung beruflicher Orientierungen zwischen dem fünften und zehnten Lebensjahr an und weist signifikanten Vorbildern, insbesondere den Eltern, eine prädiktive Kraft für Berufswünsche zu. Ginzberg (1952) erkannte in den Vätern dominante Vorbilder. Roe (1957) gründet ihre Annahmen auf die Bedürfnistheorie von Maslow und sieht in frühen Beziehungserfahrungen innerhalb der Primärfamilie einen grundlegenden Faktor für die Persönlichkeitsentwicklung und die Formierung beruflicher Präferenzen. Ihre Überlegungen waren grundlegend für spätere Bezüge zu bindungstheoretischen Ansätzen in der Berufswahlforschung (Ratschinski 2013, Engin 2016). Gottfredson (1981) unterstellt wie Roe einen schon im frühen Kleinkindalter einsetzenden Entwicklungsprozess und sieht in den Kategorien Geschlecht und Prestige einen zentralen Wirkungsfaktor, Interessen seien von zunächst untergeordneter Bedeutung für die Entwicklung beruflicher Aspirationen.

Ratschinski (2013, S. 25) berichtet von einem heute weitgehenden Konsens, den Beginn beruflicher Entwicklung mit etwa drei Jahren anzusetzen. So auch Gottfredson (1981), deren entwicklungstheoretische Annahmen auf Van den Daele (1968) und der strukturalistischen Traditionslinie gründen. Schon in ihrem dritten Lebensjahr beginnen Kinder Berufe als Erwachsenenrollen unter der Perspektive von Größe und Macht wahrzunehmen (Phase 1). Stabile Präferenzen entlang der Kategorie Geschlecht entwickeln sie in der zweiten Phase. In Phase drei sind sie in der Lage soziale Bewertungen von Berufen zu erkennen und Berufe zusätzlich zum Geschlechtstyp nach ihrem Prestige einzustufen und auf ihre Passung zum sozialen Selbst einzuschätzen. Erst mit der Adoleszenz treten persönliche Wertvorstellungen und Tätigkeitsinteressen in den Vordergrund (Phase 4). Demnach müssten Berufe in der Vorstellungswelt von Vorschulkindern repräsentiert sein, wenn sie aufgefordert werden, sich in ihre Zukunft als Erwachsene zu versetzen. Spätestens beim Übergang in die Grundschule ist von geschlechtsspezifischen Präferenzen in den kindlichen Berufsaspirationen auszugehen und etwa zum Ende der Grundschule sollten erste prestigebezogene Differenzierungen erkennbar werden, die einen Bezug zum sozialen Status der Kinder aufweisen. Die Ausrichtung an eigenen Interessen und Werten dürfte erst in der Adoleszenz einsetzen (Gottfredson 1981, S. 554 ff.). Der Prozess verläuft abhängig von der kognitiven Entwicklung, wobei Gottfredson auf Verwerfungen bei den Phasenübergängen hinweist: *„the age/grade demarcation between the stages is clearest between Stage 1 and 2, demarcations become fuzzy at later stages because some Youngsters pull ahead of others in development“* (ebd., S. 555). Was aus heutiger Sicht aber auch sehr stark von den Entwicklungskontexten abhängt, die Gottfredson nicht in dem Maß betont, wie lerntheoretische Ansätze, aber dennoch in ihre Analysen einbezieht.

Neben der Studie von Trice, Hughes, Odom et al. (1995) ist die Längsschnittstudie von Andrew Helwig (2001) zu erwähnen, der die von Gottfredson (1981) postulierten Phasen sowie Elemente der sozial-kognitiven Laufbahntheorie (SCCT) von Lent, Brown und Hackett (1994) prüft. Dazu wurde eine Stichprobe von Schülerinnen und Schülern ab der zweiten bis zur zwölften Klassenstufe in zweijährigen Abständen einzeln befragt (Kl. 2: N = 208; bis Kl. 12: N = 103). Helwig erwartete einen Anstieg der Prestigelevel von Berufswünschen bis zur achten Klassenstufe und ab Klasse 10 eine Stagnation, weil interessenbezogene Überlegungen in den Vordergrund treten (2001, S. 84f.). Außerdem sollten Berufswünsche zunehmend realistischer werden. Weiterhin ging er von einer Korrespondenz zwischen den Berufswünschen und den antizipierten Elternerwartungen aus, was aber mit zunehmendem Alter rückläufig sein sollte, weil eigene Werte und Interessen bestimmender werden. Resultate beider Studien werden im Folgenden wechselseitig aufeinander bezogen und durch weitere Befunde ergänzt.

Im Ergebnis wird in der Studie von Trice, Hughes, Odom et al. (1995) die von Ginzberg (1952) unterstellte Strukturlosigkeit von kindlichen Berufswünschen sowie die dominante Rolle des Vaterberufs widerlegt. Der Einfluss der Eltern als Vorbild für eigene Präferenzen wurde insgesamt nur bei einem kleinen Anteil (<10 %) der Kinder festgestellt und wenn, dann bestand eher eine Nähe zu den Mutterberufen bzw. der Einfluss war höher, wenn beide Eltern im gleichen Hollandcluster arbeiteten. Dementsprechend ließ sich Havighursts (1952) Annahme vom Einfluss signifikanter Vorbilder weder eindeutig bekräftigen noch widerlegen.³ Helwig (2001) erfasste nicht die Übereinstimmung mit den Elternberufen, sondern die antizipierten Elternerwartungen zum Berufswunsch der Kinder. Auch diesbezüglich erwies sich der Einfluss der Mütter als stärker, zudem diskutierten die Jugendlichen ihre Berufswünsche häufiger mit den Müttern als mit den Vätern. Vom Vorherrschen der mütterlichen Seite berichtet auch Olyai (2012) in einem Überblick zum Forschungsstand.

Roes Vermutungen eines Einflusses sozialer Familienstrukturen auf die „People vs. Things“-Dichotomie wurden durch die Ergebnisse nicht gestützt. In der Studie ergab sich jedoch ein Hinweis, nach dem Kinder aus prekären Familienkonstellationen sich nicht den „Things“ zuwenden, sondern eher keine Berufswünsche nennen. Dieser „Nebenaspekt“ der Studie von Trice, Hughes, Odom et al. (1995) könnte auf ein Phänomen verweisen, das sich ähnlich in einer Befragung von Vor- und Grundschulkindern in Deutschland offenbarte. Ursula Lehr (1970) hatte seinerzeit in der Absicht, eine Replikationsstudie zur „Wiener Studie“ von Martha Frank und Hildegard Hetzer (1931) mit Kindern in NRW durchzuführen, für das Vorschulalter Heimkinder einbezogen. Dadurch sollten ähnlich wie die Wiener Kindergartenkinder sozial „benachteiligte“ Kinder in der Stichprobe vertreten sein. Den im Vergleich zur Wiener Studie geringeren Anteil konkreter Berufswünsche unter den Heimkindern im Vorschulalter wertete Lehr (1970, S. 231f.) als im Widerspruch zu den von Frank

3 Für eine Überschätzung familiärer Vorbilder sprechen auch die Befragungen von Sek I-Schülerinnen und Schülern in Berlin (Ohlemann, Ittel, Rohowski et al. 2016; S. 62) und die Ergebnisse von Studien an Grundschulen (Ziegler 2018).

& Hetzer (1931) ermittelten Ergebnissen stehend. Diese hatten unter den 240 Wiener Kindergartenkindern schon unter den Vierjährigen einen hohen Anteil, und bei allen Fünfjährigen sehr konkrete Berufswünsche erfasst, die von den Kindern auch begründet werden konnten. Lehr vernachlässigte jedoch in ihrer Studie den Aspekt, dass Heimkinder nicht ohne Weiteres mit Kindern vergleichbar sind, die im Arbeiter- und Handwerkermilieu aufwachsen, weil Erstere keine Chance haben, Beruflichkeit so unmittelbar im Familienkontext zu erfahren wie die Wiener Arbeiterkinder. Wenngleich die aktuellen Befunde zum familialen Einfluss hinsichtlich der Ähnlichkeit von Berufswünschen zu den Eltern eher für einen geringen „Vererbungsfaktor“ sprechen und die Vorbildfunktion kaum die Bedeutung zu haben scheint, die ihr teilweise zugewiesen wird, gelten Eltern dennoch als die einflussreichste Instanz für die berufliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Offensichtlich sind die Effekte aber nicht so direkt, wie häufig angenommen (z. B. Bryant, Zvonkovic & Reynolds 2006; Porfeli, Hartung & Vondracek 2008; Kracke 2002; Olyai 2012; Ratschinski 2013). Zur Frage, welchen Einfluss das Aufwachsen von Kindern in prekären Verhältnissen, z. B. mit Eltern, die in hohem Maß von Arbeitslosigkeit betroffen sind, auf deren berufliche Perspektivenentwicklung hat, gibt es bislang keine systematische Forschung. Uns liegt allenfalls eine Studie von Eva Gläser (2002) vor, die 16 Kindern im Alter zwischen acht und elf Jahren über qualitative Interviews zu ihren Konzepten von Arbeitslosigkeit befragte, davon waren aber nur drei der Kinder schon einmal selbst von Arbeitslosigkeit in der Familie betroffen. Dennoch erweisen sich die Alltagstheorien der Kinder zu Arbeit, Beruf und Arbeitslosigkeit als eng mit ihrer Lebenswirklichkeit verbunden. Kinder, die nicht in Komplettfamilien aufwuchsen, nahmen z. B. ein höheres Risiko wahr, von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen zu werden (S. 243 f.). Hinsichtlich des Einflusses der beruflichen und damit verbundenen sozialen Situation in der Familie auf die Entwicklung beruflicher Aspirationen von Kindern und deren beruflicher Verläufe liegen noch kaum Erkenntnisse vor. Angesichts des nachhaltig hohen Anteils an Familien in Deutschland, die von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen sind, sowie den Herausforderungen an die berufliche Integration einer zunehmend heterogenen Jugend bei gleichzeitiger Digitalisierung der Arbeitswelt besteht dazu dringend der Forschungsbedarf.

Zurückkommend auf die Befunde von Trice, Hughes, Odom et al. (1995) wäre als weiteres Ergebnis zu erwähnen, dass die Ablehnungsrate von Berufen, die nicht als zum eigenen Geschlecht passend wahrgenommen werden, mit dem Alter der Kinder kontinuierlich ansteigt, bei Jungen ausgeprägter als bei Mädchen. Statusargumente nehmen mit dem Alter ebenfalls zu. Hellwig (2001) verzeichnet ab der zweiten bis zur achten Klassenstufe einen kontinuierlichen Anstieg des Anteils frei formulierter Berufswünsche, die eine akademische Ausbildung erfordern (von 63 % auf 93 %), und danach einen Rückgang auf ca. 80 %. Auch in den Querschnittstudien von Hetzer & Frank (1931) und Lehr (1970) zeigt sich eine zunehmende Prestigeorientierung. Vor allem Jungen beginnen zum Ende der Grundschule, ihre beruflichen Aspirationen mit Verdienstmöglichkeiten zu begründen. Für die Annahme, dass sich junge Frauen insgesamt weniger am Prestige orientieren als junge Män-

ner, ließ sich in eigenen Untersuchungen jedoch keine Bestätigung finden (Steinritz, Lehmann-Grube & Ziegler 2016). Auch Helwig (2001) erkennt in seinen Befunden keine gravierenden Unterschiede in den Statusaspirationen der weiblichen und männlichen Probanden. In einer Aufsatzstudie mit über 400 Grundschulkindern der dritten und vierten Klassenstufe (Baumgardt 2012) liegt das Begründungsmotiv für den Berufswunsch, „gerne im Rampenlicht zu stehen“, sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen auf der gleichen Rangstufe (S. 119 f.). Allerdings begründeten die Jungen ihre Berufswünsche häufiger mit monetären Argumenten als die Mädchen (S. 234). Darin zeigt sich die Problematik der Kategorie Prestige bzw. Ansehen von Berufen, weil Prestige sowohl mit Ruhm als auch mit der Wahrnehmung von Verantwortung oder mit instrumentellen Werten assoziiert werden kann (Ziegler, Steinritz & Kayser 2013). Zum Konstrukt Prestige im Verständnis von Kindern und Jugendlichen besteht daher ebenfalls Forschungsbedarf.

Analysen aktueller Berichte zum Bildungsverhalten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) sowie Statistiken zu den Studienfächern junger Frauen (Statistisches Bundesamt 2018) könnten ebenfalls Anlass geben, die Annahme, Frauen würden sich weniger an Prestigeaspekten oder Gendertypisierungen orientieren, infrage zu stellen. Entwicklungen im Beschäftigungssystem (Hausmann & Kleinert 2014) legen vielmehr eine Interaktion mit berufsstrukturellen Faktoren nahe. Traditionell erfahren die als männlich konnotierten Berufe oder die neutralen Berufe ein höheres gesellschaftliches Prestige als genuin weiblich konnotierte Berufe. Eine Unabhängigkeit zwischen Prestige einschätzungen und Geschlechtstyp von Berufen lässt sich daher lediglich auf höherer Aggregatebene nachweisen (Ratschinski 2009; Steinritz, Lehmann-Grube & Ziegler 2016), spätestens auf der Ebene der RIASEC-Cluster ergibt sich bei den S-Berufen eine Negativkorrelation (Engin 2016).⁴ Die in aktuellen Befragungen feststellbare größere Geschlechtsspanne beruflicher Aspirationsfelder von weiblichen gegenüber männlichen Jugendlichen könnte daher ebenfalls berufsstrukturelle Ursachen haben und eher Ausdruck einer gestiegenen Prestigeorientierung junger Frauen sein als ein Hinweis für deren geringere Geschlechtsorientierung (Ratschinski 2009; Steinritz, Lehmann-Grube & Ziegler 2016). Selbst wenn in Grundschulstudien das von Mädchen benannte Spektrum von Berufswünschen kleiner ist als bei den Jungen (z. B. Baumgardt 2012, S. 106 ff.), streben Mädchen eher akademische Berufe (Tierärztin, Lehrerin, Ärztin) an, während für Jungen der Profisport oder Berufe mit einer gewissen Macht- oder Abenteuer-symbolik, wie Polizist, Feuerwehrmann, Soldat, an der Spitze stehen. Nicht-akademische Ausbildungsberufe rangieren dagegen in keiner Gruppe auf obersten Rangplätzen (Ziegler 2018). Stabile geschlechtsbezogene Unterschiede werden aus den Analysen zur Struktur der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten berichtet (Hauser & Kleinert 2014). Weibliche Beschäftigte sind mehrheitlich in Frauenberufen und männliche Beschäftigte zu fast zwei Drittel in Männerberufen anzutreffen,

4 Einschätzungen zum Geschlechtstyp korrelieren hoch und signifikant mit der tatsächlichen Geschlechterrepräsentanz, Prestige einschätzungen korrelieren hoch und signifikant mit sozioökonomischen Indizes (Ratschinski 2009; Engin 2016).

und dies über die letzten 35 Jahre nahezu unverändert.⁵ Wenngleich die beiden Autorinnen dieser Studie insgesamt kaum Anzeichen für einen Rückgang der Geschlechtersegregation im Beschäftigungssystem erkennen, sondern Veränderungen vor allem auf berufsstrukturelle Faktoren zurückführen, schließen sie aus ihren Befunden, dass Frauen ihre höheren Bildungsabschlüsse im Beschäftigungssystem umsetzen und ihren Anteil in höheren Berufssegmenten steigern konnten. So hat sich der Anteil weiblicher Beschäftigter in den Positionen mit akademischen Qualifikationen in 35 Jahren verdoppelt, während bei den geringen Qualifikationen ein Rückgang des Frauenanteils, trotz der insgesamt gestiegenen Erwerbsbeteiligung von Frauen, festzustellen ist (Hausmann & Kleinert 2014, S. 7 f.). Dies könnten also durchaus erste Folgen des geänderten Bildungs- und Studierverhaltens von jungen Frauen sein, weshalb eine gewisse Skepsis gegenüber der These von der geringeren Prestigeorientierung junger Frauen angebracht ist.

So berichtet Helwig (2001, S. 86 f.) zwar von höheren Anteilen an Traumberufen bei den männlichen Probanden als bei den weiblichen, dieser Anteil nimmt aber in der männlichen Gruppe kontinuierlich ab und steigt in der weiblichen Gruppe von einem anfangs geringeren Niveau bis zur zwölften Klasse an. Berichtet wird zudem von einem kleineren Anteil in beiden Geschlechtergruppen, die sich ihren Traumzielen, wie z. B. Musiker oder Nachrichtenreporterin, über Aktivitäten in Schule und Freizeit annäherten, anstatt sich von diesen Zielen zu verabschieden. Dies wäre ein Hinweis auf die potenzielle Wirksamkeit von Aspirationen für die berufliche Entwicklung. Einen solchen Effekt weisen z. B. auch Trice & McClellan (1993) über die Re-Analyse eines Längsschnitts zu hochbegabten Jugendlichen nach. Ebenfalls auf Basis von Längsschnittdaten finden Katie Lawson, Bora Lee, Anne C. Crouter et al. (2018) Hinweise für eine „leaking pipeline“ unter Frauen. Sie konnten zeigen, dass der Genderindex der Berufswünsche einer Gruppe weiblicher Probanden zwischen der Erstbefragung (zehn Jahre) und dem Jugendalter (17 Jahre) abnahm, die jungen Frauen aber dann im Alter von 25 Jahren in Berufspositionen anzutreffen waren, die einen höheren Genderindex aufwiesen. Befunde wie diese sollten jedenfalls Anlass geben, Effekten von frühen Berufswünschen mehr Beachtung zu schenken und zu untersuchen, woran die Realisierung von insbesondere atypischen Berufswünschen mitunter scheitert.

Als im Widerspruch zu Gottfredson (1981; 1996) stehend bewerten Trice, Hughes, Odom et al. (1995) einen Befund zu den Motiven für Berufswünsche. Sie berichten von einer Dominanz interessenbezogener Begründungen sowohl für Berufswünsche als auch für die Ablehnung von Berufen. Einen Hinweis auf mangelnde Genderpassung fanden sie dagegen selten, sondern allenfalls eine Zunahme prestigebezogener Begründungen mit der Klassenstufe. Jedoch dominierten insgesamt Argumente, die als Ausdruck von Interesse interpretiert werden können. Eine Dominanz interessenbezogener Begründungen findet sich zudem bei Jugendlichen der Sekundarstufe I (Ziegler, Steinritz & Kayser 2013). Helwig (2001) sieht dagegen im Rückgang der Nennung akademischer Berufswünsche sowie in der Abnahme der

5 In nahezu gleicher Weise wird dies zur Situation in den USA berichtet (Lawson, Lee, Crouter et al. 2018).

Orientierung von Berufswünschen an Elternerwartungen eine Bestätigung der phasenbezogenen Aussagen von Gottfredson. Auf den ersten Blick scheinen diese Befunde tatsächlich im Widerspruch zu den Vorhersagen Gottfredsons (1981; 1996) zu stehen, die dem Geschlecht den größten Einfluss zuschreibt und Interessen erst ab der Adoleszenz als wirksam für die Berufswahl erachtet. Ein Erklärungsansatz könnte sein, dass zwischen manifestem Verhalten (selbst formulierte Berufswünsche oder tatsächliche Wahlen) und verbalem Verhalten (Begründungen) zu unterscheiden ist.

Ratschinski konstatiert zum Beispiel (2013, S. 29): *„Inzwischen ist empirisch gut belegt, dass die Berufswünsche von Kindern in der Vor- und Grundschulzeit nicht unsystematisch sind, wie Ginzberg et al. (1951) angenommen hatten, sondern einem System folgen: sie sind geschlechtstypisch akzentuiert.“* Gottfredson (1981, S. 555), die ihre Annahmen auf fünf generelle Entwicklungsprinzipien stützt⁶, verweist im fünften dieser Prinzipien darauf, dass es Individuen eher möglich ist, Berufe aus ihrem Aspirationsfeld auszuschließen als die Gründe für Präferenzen spontan zu verbalisieren. Daher wäre zum beobachteten Phänomen der ausbleibenden geschlechtsbezogenen Begründungen für die Ablehnung oder Präferenzierung von Berufen folgender Hinweis von Gottfredson (1981, S. 557) zu beachten: *„In short, there are many criteria for choice that people do not mention when queried, perhaps because they are so obvious that they are „forgotten“ taken for granted or considered inappropriate to even mention.“*

Der ausbleibenden Verbalisierung mangelnder Geschlechtspassung ließe sich also dieser Aspekt entgegenhalten, zumal die geäußerten Berufswünsche eine andere Realität widerspiegeln. Dementsprechend lassen sich verbale Begründungen nur bedingt heranziehen, um die Hypothese vom Einfluss der wahrgenommenen Geschlechtspassung angemessen zu prüfen. Jedoch lässt sich damit die Dominanz von interessenbezogenen Begründungen für Berufswünsche nicht erklären. Nun unterstellt Gottfredson (1981) aber nicht, dass Kinder und Jugendliche keine Interessen entwickeln, sie formuliert lediglich die Hypothese, dass Interessen erst mit dem Beginn der Adoleszenz einflussreich würden, u. a. weil sie vorher noch instabil seien.⁷ Daher unterstellt Gottfredson in Kompromissituationen auch, dass die Genderadäquatheit wirksamer sei als Interessen und begründet dies mit der früheren Entwicklung der Geschlechtsidentität gegenüber den Interessen (S. 567 ff.). Ratschinski (2009) konnte diese Hypothese zur Kompromissbildung bekräftigen. Eine Priorität von Geschlecht gegenüber Interessen zeigt sich in weiteren Befunden.⁸ So fragte Hempel 222 Kinder der vierten bis achten Klassenstufe, ob sie einen anderen Beruf

6 Gottfredson (1981, S. 555 ff.) unterstellt: 1) Ein Fortschreiten der kognitiven Entwicklung vom Konkreten zum Abstrakten. 2) Eine weitgehend unbewusste Interaktion zwischen der Wahrnehmung von Berufen mit dem Selbstkonzept, indem Merkmale von Berufen intuitiv mit dem Selbst abgeglichen werden. 3) Sich überlappende Differenzierungs- und Integrationsphasen, mit Überlappungen vor allem an den Stadienübergängen, sodass z. B. Kinder im ersten Stadium schon geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Berufen wahrnehmen, aber erst im zweiten Stadium eine stabile Geschlechtsidentität ausbilden. 4) Eine fortschreitende und irreversible Elimination von beruflichen Alternativen, die einen funktionalen, weil kognitiv und emotional entlastend, Vorteil hat. 5) Die Fähigkeit, Berufe spontan auszuschließen, ohne eigene Präferenzen spontan verbalisieren zu können.

7 Zudem verweist sie auf den noch spekulativen Charakter ihrer Hypothese wegen des Mangels an empirischen Befunden (ebd.)

8 Es handelt sich allerdings nicht um Befunde, die zur Prüfung von Gottfredsons Theorie ermittelt wurden.

wählen würden, wenn sie ein Junge resp. ein Mädchen wären. Dies bejahten in etwa die Hälfte der Mädchen und zwei Fünftel der Jungen. Nur ca. ein Drittel würde am Berufswunsch festhalten, der Rest gibt keine Antwort (Hempel 2000, S. 117). Nach Hempel ließen sich die Kinder dabei *„in einem erstaunlichen Ausmaß von Überlegungen leiten, die von ihren eigentlichen Wünschen und Interessen wegführten“* (ebd., S. 118). Sie nehmen die Perspektive des anderen Geschlechts ein und richten ihre Wünsche dementsprechend aus (ebd.). Baumgardt (2012) führte problemzentrierte Interviews mit acht Kindern, die an der Aufsatzstudie teilgenommen hatten. Ein Mädchen hatte sie wegen ihres atypischen Berufswunsches, „Kickboxerin“ zu werden, in das Interviewsample aufgenommen. Sie erklärt, ihren Berufswunsch nur umsetzen zu können, wenn sie eine Frau findet, die ebenfalls Kickboxerin sei, ansonsten meint sie, einen anderen Beruf wählen zu müssen (Baumgardt 2012, S. 182). Also auch hier ist darauf zu achten, welches Gewicht den in Kurzbefragungen verbalisierten interessenbezogenen Motiven tatsächlich zukommt. Dennoch bleibt bei Gottfredson (1981; 1996; 2005) offen, wie Selbstkonzept- und Interessenentwicklung miteinander einhergehen. Daher besteht auch diesbezüglich noch Klärungs- und Forschungsbedarf.

3.2 Generalisierte Vorstellungen zu Beruf und Berufswahl

Die starke Ausrichtung der Forschung auf Berufswünsche von Kindern und Jugendlichen regt mitunter Kritik an, sowohl hierzulande als auch in den USA (Baumgardt 2012; Howard & Walsh 2010; 2011). Der Erkenntnisstand zu generalisierten Konzepten von Beruf und zur Frage, wie Kinder über Berufswahl denken, sei defizitär (Baumgardt 2012) bzw. es sei noch nicht gelungen, die partiellen Erkenntnisse zu Berufswahlprozessen in einen theoretischen Gesamtrahmen zu integrieren (Howard & Walsh 2010). Baumgardt unterstellt der Fokussierung auf Berufswünsche ein primär instrumentelles Allokationsinteresse und sieht in übergreifenden Erkenntnissen eine notwendige Grundlage für einen auf Selbstbestimmung zielenden Sachkundeunterricht an Grundschulen (ebd., S. 5 ff.). In der Grundschulforschung habe sich mit der Hinwendung zur Genderthematik ein Bruch vollzogen. Daher spricht sich Baumgardt für eine Weitung der Perspektive aus, ohne Letzteres zu vernachlässigen (ebd.). Sie führte neben einer Aufsatzstudie, an der über 400 Kinder aus dritten und vierten Grundschulklassen teilnahmen, mit einigen ausgewählten Kindern problemzentrierte Interviews. Im Ergebnis identifiziert Baumgardt bei diesen Kindern ein Konzept des Traumberufs, jedoch nicht als realitätsferner Wunsch, sondern im Sinn eines lange und intensiv gehegten Traumes, den sie mit hoher intrinsischer Motivation und Ernsthaftigkeit verfolgen. Dafür sind sie bereit, auch Widerstände zu überwinden. Ein normatives Konzept vom Lebensberuf kann Baumgardt in den Antworten nicht erkennen. Ein Berufswechsel wird nicht ausgeschlossen, aber erfolgt lediglich aus Eigenmotivation (z. B. keinen Spaß mehr daran zu haben) und nicht wegen äußerer Umstände (S. 262). Ausschlaggebend für die Entwicklung des Wunschberufs sind für die Kinder konkrete Erfahrungen, die von medialen oder familiären Vorbildern allenfalls flankiert, aber nicht dominiert sind (S. 263). Aus den Interviewdaten lässt sich sowohl eine eher vokationsbezogene, anti-materialistische

Denkfigur extrahieren, die mit „Beruf als Berufung“ (S. 264) umschrieben, als auch eine professionsbezogene Denkfigur, die als „Arbeiten, um Geld zu verdienen“ (ebd.) bezeichnet wird. Letztere steht zum Teil mit dem männlichen Konzept des Alleinverdieners in Verbindung (S. 265). Die befragten Kinder unterscheiden deutlich zwischen Haus- und Erwerbsarbeit, lassen jedoch noch keine abwertende Haltung gegenüber reproduktiver Tätigkeit erkennen (S. 266). Mit einer ausgeprägten Selbstverständlichkeit gehen die Kinder davon aus, ihren Beruf selbst und frei wählen zu können. Potenziell einschränkende Strukturen der Makroebene können sie zwar benennen, beziehen diese aber kaum auf ihre persönliche Berufswahlsituation. Makrostrukturelle Faktoren stehen widerspruchsfrei nebeneinander (S. 239 ff.; S. 267). Baumgardt identifiziert darin eine weitere kindliche Denkfigur, die sie mit „Wunsch wird Wirklichkeit“ (vgl. Abb. 30, S. 242) umschreibt. Auch in dieser Befragung ist erkennbar, dass Kinder potenzielle Beschränkungen durch unzureichende schulische Qualifikationen ins Kalkül ziehen, wenngleich ihr Wissen zu den spezifischen Ausbildungsanforderungen ihrer Wunschberufe rudimentär ist. Bei Traumberufen wie Schauspieler*in oder Fußballer verlieren schulische Vorqualifikationen an Bedeutung und es wird das Können betont (S. 268 f.). Insgesamt interpretieren die Kinder Berufswahl als Matchingprozess, alle vergleichen ihre persönlichen Fähigkeiten mit den antizipierten Anforderungen (ebd.).

Nadija Olyai (2012) erfasst bei Grundschüler*innen und -schüler*innen (neun bis elf Jahre) in Thüringen Berufsbegriffe, die nur eine begrenzte Anzahl von Merkmalskategorien enthalten.⁹ Im Vergleich zu den oben berichteten Befunden von Baumgardt (2012) könnte dies jedoch auch ein Methodeneffekt sein. In beiden Befragungen wird zwar die sogenannte „Marsmännchenfrage“ gestellt (Olyai 2012, S. 85)¹⁰, sie ist aber bei Baumgardt in ein viel umfassenderes Fragenset eingebettet (2012, S. 86 ff.). Olyai (2012, S. 90 ff.) führt zwei sorgfältig konzipierte Interventionsstudien durch, indem sie versucht, die kindlichen Berufsbegriffe über einen narrativen Stimulus um Aspekte wie Fähigkeiten und Interessen anzureichern. Ein Ziel, das in der ersten Studie erreicht wird, in der zweiten, aufwendigeren Studie nur zum Teil. Interessanterweise zeigt sich in keiner der beiden Stichproben ein Zusammenhang zwischen der Qualität der kindlichen Berufsbegriffe und dem elterlichen Kommunikationsverhalten.

Die beiden US-amerikanischen Forscher*innen, Kimberly A. S. Howard und Mary E. Walsh (2010, 2011) legten im etwa gleichen Zeitraum ein umfassendes Entwicklungsmodell zur Berufswahl vor, das hier abschließend noch erläutert werden soll. Anhand dieses Modells lassen sich einige der zuvor vorgestellten Befunde ein-

9 In Studie 1 sieben Kategorien: Status, Voraussetzungen, Können, Anstrengung, Neigung, Arbeitsutensilien, Erfahrungen; auf jedes Kind (N = 33) entfallen im Schnitt 1,29 Kategorien (SD = 0,84) (S. 95). In der zweiten Studie kommen vier weitere Kategorien hinzu: Motivation, Arbeitsinhalte, Allgemeine Information: Berufe, Allgemeine Information: Personen, die aber vor allem auf die Einbettung der Befragung in ein Bewerbungssetting zurückgeführt wurden und weniger auf die höhere Qualität der kindlichen Berufsbegriffe. In Studie 2 entfallen auf jedes Kind (N = 44) im Schnitt 1,75 Kategorien (SD = 1,50) (S. 104).

10 Bei der „Marsmännchenfrage“ sollen sich die Kinder vorstellen, sie würden von einem fremden Wesen vom Mars befragt. Zum Beispiel Baumgardt (2012, S. 88): „Also stell dir vor, ich bin ein Marsmännchen und weiß nicht, wie es auf der Erde so zugeht. Und ich möchte wissen, was das Wort ‚Beruf‘ bedeutet. Nun komme ich, das Marsmännchen, zu dir und frage dich: ‚Ein Beruf – was ist das? Kann man das essen?‘“.

ordnen und interpretieren. Das „Model of Children's Conceptions of Career Choice and Attainment (CCCA)“ (2011, S. 260) integriert zwei zentrale Prozesselemente: zum einen die Entwicklung von Berufswünschen bzw. beruflichen Präferenzen und zum anderen Vorstellungen zur Einmündung in eine berufliche Karriere. Wie seinerzeit Gottfredson (1981) konzipieren die Forscherinnen ihr Modell basierend auf dem Erkenntnisstand und auf den kognitionspsychologischen Lifespan-Entwicklungsannahmen von Lerner (2002) (ebd., 2011, S. 259). Im CCCA-Modell werden drei Zustände bzw. Stadien berufsbezogenen Denkens von Kindern („Developmental approaches to vocational thinking“, S. 58) unterschieden: Association, Sequence, Interaction (S. 60). Innerhalb jedes Stadiums lassen sich zwei Niveaus ausdifferenzieren, sodass das Modell insgesamt drei Stadien und sechs Niveaus bzw. Levels aufweist.¹¹

Im ersten Stadium, Association (S. 261), folgt das Denken von Kindern einfachen Assoziationen, sie orientieren sich, ähnlich wie in den Grundschulstudien beobachtet (Ziegler 2018), an Oberflächenmerkmalen von Berufen und denken noch nicht prozesshaft. Daher unterscheiden assoziativ denkende Kinder nicht zwischen Berufswunsch und Karriere bzw. Prozessen, die notwendig sind, um den angestrebten Beruf zu erreichen. Sozusagen fantasieren sie sich mehr oder weniger in ihren Wunschberuf hinein (Howard & Walsh 2011, S. 261).

Innerhalb dieses Stadiums wird „pure Association“ (ebd.) als erstes Niveau ausgewiesen. Kinder reagieren auf dieser Niveaustufe z. B. auf Fragen, die den Zugang zu Berufen betreffen, meist irritiert. Auf der zweiten Niveaustufe „Magical Thinking“ (ebd.) verweisen Kinder z. B. bei der Frage, wie eine Berufsposition erreicht werden kann, mit dem Hinweis auf den Besitz spezifischer Arbeitsmittel, die sie mit dem Beruf assoziieren, Arzt wird man sozusagen, indem man einen Arztkoffer besitzt. (ebd.). Eine gewisse Nähe lässt sich zur Denkfigur „Wunsch wird Wirklichkeit“ herstellen, die Baumgardt in den Interviewdaten fand (2012, S. 184).

Im „Sequence“-Stadium kommt es zu einer Veränderung im Denken, weil Kinder das Entstehen ihres Berufswunsches und Aktivitäten zu dessen Realisierung nun als zwei sequenziell ablaufende Prozesse wahrnehmen und beides in Beziehung setzen können. Sie beginnen ihre Berufspräferenzen mit Fähigkeiten und Interessen zu begründen und entwickeln Kriterien, anhand derer sie Berufe für sich ausschließen. Trotz der Selbstbezüglichkeit des kindlichen Denkens werden soziale Kategorien, wie Geschlecht und Prestige, einflussreich. Innerhalb der Sequence-Phase wird als drittes Niveau „External Activities“ und als viertes Niveau bzw. Level „Internal Processes & Capacities“ ausgewiesen. Auf dem dritten Niveau beschreiben Kinder die Einmündung in einen Beruf als linearen Prozess, als würde der Besuch eines Kurses bzw. der Schule direkt in den Beruf führen, auf dem vierten Niveau gewinnt die Passung des Berufs zu eigenen Vorstellungen, Fähigkeiten und Interessen an Bedeutung. Zudem werden sie gewahr, dass für die Umsetzung eines Berufswun-

11 Assoziationen mit dem Modell moralischer Entwicklung von Kohlberg (1976) drängen sich auf. Die Forscherinnen beziehen sich u. a. auch genau auf diesen in der Tradition von Piaget stehenden Zugang und holen sich Anleihen aus vielen Untersuchungen kindlichen Denkens über z. B. Krankheit, Gerechtigkeit, Ethnizität etc. (Howard & Walsh 2011, S. 260.)

sches eigene Aktivitäten erforderlich sind, wie z. B. der Erwerb bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten (S. 262).

Im dritten Stadium, als „Interaction“ bezeichnet, verfügen Jugendliche über abstrakte Konzepte und können z. B. Prestigefragen erörtern. Sie sehen ihre berufliche Karriere als dynamische Interaktion zwischen ihrem Verhalten und den Umweltbedingungen. Sie befassen sich ausführlich mit ihrem beruflichen Selbstverständnis (S. 263). Dem interaktionistischen Denken auf Niveau fünf, „Interaction“ (ebd.), entspricht, wenn Jugendliche beginnen, ihre Umwelt zu explorieren und sich z. B. in ihrem direkten sozialen Umfeld über berufliche Anforderungen und Wege der Realisierung des Berufswunsches zu informieren. Erst auf dem sechsten Niveau, „System Interaction“ (ebd.), beziehen Jugendliche zunehmend systemische Faktoren wie z. B. konjunkturelle und strukturelle Entwicklungen des Arbeitsmarktes sowie die Verfügbarkeit von Ausbildungs- bzw. Studienplätzen etc. in ihre Überlegungen und Explorationsaktivitäten ein (S. 263 ff.).

Howard & Walsh (2011, S. 264) konkretisieren dieses Modell zuletzt am Fallbeispiel einer jungen Frau, die ab dem vierten bis zum 16. Lebensjahr in ihrem Berufswahlprozess begleitet und beobachtet wurde. Zudem unterziehen sie das Modell einer empirischen Prüfung an zwei Stichproben (Howard & Walsh 2010), von einmal 60 und einmal 72 Probanden, in einem Altersspektrum vom Vorschulalter bis zur achten Klassenstufe. In der zweiten Studie wird zusätzlich das kognitive Entwicklungsniveau erfasst. Die Niveaustufen des Modells bilden sich in beiden Stichproben ab. Dass sie z. T. weit über die Klassenstufen streuen, ist nicht erwartungswidrig und geht konform mit Gottfredsons (1981) Hinweisen auf Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten, die Phasenübergänge zunehmend „fuzzy“ werden lassen (S. 555). Nur wenige erreichen das Stadium der Interaktion, was den Befunden der Forschergruppe um Stefanie Matthes und Joachim Gerd Ulrich entspricht, die zeigen, dass selbst Jugendliche im Übergangsprozess bei der Verfolgung ihrer Berufswünsche den Arbeitsmarkt wenig in ihr Kalkül einbeziehen (Matthes, Ulrich, Flemming et al. 2017).

In der zweiten Studie von Howard & Walsh ergab sich eine positive Korrelation ($\rho = .62$) zwischen dem erfassten Niveau konzeptuellen Denkens zum Berufswunsch und der kognitiven Entwicklungsstufe sowie dem erreichten Niveau konzeptuellen Denkens zum Übergang in den Beruf und der kognitiven Entwicklungsstufe ($\rho = .62$) (2010, S. 151). Inwieweit sich das CCCA-Modell in weiteren Studien bewährt, lässt sich derzeit nicht sagen, es könnte jedoch durchaus lohnenswert sein, dieses Modell hierzulande einer Prüfung zu unterziehen. Zudem könnte es geeignet sein, anhand der beschriebenen Niveaus „Berufswahlkompetenz“ zu skalieren.

4 Bilanz und Perspektiven

Der vorliegende Beitrag wurde mit dem Ziel verfasst, den Fokus der Berufsbildungsforschung auf die Phase vorberuflicher Entwicklung zu lenken und die Thematik in ihrem Gegenstandsfeld zu verankern. Berufsbildung, so viel dürfte deutlich gewor-

den sein, beginnt nicht erst beim Eintritt in eine berufliche Ausbildungsphase, sondern viel früher. Die Übergangsproblematik sowie Verwerfungen auf dem Ausbildungsmarkt einhergehend mit hohen Abbruchquoten sowohl in der betrieblichen Lehre als auch an den Hochschulen lassen sich vermutlich besser aus einer Lebensspannen-Perspektive erklären. Auch zur Erklärung der Geschlechtersegregation im Erwerbssystem müssen die vorausgehenden Prozesse berücksichtigt werden. Kinder beginnen früh berufsbezogene Kognitionen zu entwickeln. Darin lassen sich ohne Weiteres erste Elemente von Relevanzkognitionen und Statuskognitionen identifizieren, aber auch Kompetenzkognitionen und Sinnkognitionen sind erkennbar. Diese Kognitionen sind zwar noch nicht auf eine konkrete Erwerbstätigkeit bezogen und mögen daher noch anders strukturiert sein als die im Beitrag von Beck ausgewiesenen Dimensionen. Dennoch dürften sie anschlussfähig sein und ggf. nachhaltig die künftige Berufstätigkeit beeinflussen. Damit wäre ein weiteres Ziel des Beitrags angesprochen, nämlich die These zu bekräftigen, dass berufliche Aspirationen von Kindern und Jugendlichen sowie ihre Zukunftsvorstellungen, und seien es auch lediglich Träume, eine wichtige Ressource zur Bewältigung der großen Herausforderungen sein könnten, die Berufswahlprozesse für die meisten Jugendlichen zweifellos sind. Es kann aber nicht der Anspruch erhoben werden, mit dieser Zusammenchau von empirischen Befunden schon belastbare Nachweise erbracht zu haben. Die Zusammenstellung wurde auf bestimmte Themen zentriert vorgenommen. Es wurden Befunde aus dem nationalen Forschungskontext, die auf unterschiedlichen Theorie- und Methodenansätzen basieren, auf Erkenntnisse aus internationalen Studien bezogen. So ein Vorgehen ist natürlich angreifbar und birgt Probleme. Es diente aber einem weiteren Ziel, nämlich aufzuzeigen, wie groß die Kenntnislücken sind und zu welchen Themenfeldern noch erheblicher Forschungsbedarf besteht.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Media.
- Baumgardt, I. (2012). *Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Beck, K. (2019). „Beruflichkeit“ als wirtschaftspädagogisches Konzept. Ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 19–33) (Band 35 der Reihe Wirtschaft – Beruf – Ethik). Bielefeld: wbv Media.
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M. & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 149–175. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.004>
- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Münster: Waxmann.

- Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization. Theory and research* (pp. 665-691). New York: Guilford Press.
- Engin, G. (2016). *Berufliche Aspirationen von Jugendlichen der gymnasialen Mittelstufe. Eingrenzung und Konstitution im Kontext persönlicher Bindung, beruflicher Exploration und beruflicher Identität*. Dissertation, Technische Universität Darmstadt, <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/5695>.
- Frank, M. & Hetzer, H. (1931). Berufswünsche 3- bis 10-jähriger Kinder. In P. F. Lazarsfeld (Hrsg.), *Jugend und Beruf. Kritik und Material* (S. 88–100). Jena: Fischer.
- Gehrau, V. (2019). Medien und Berufsorientierung: Der Einfluss des Fernsehkonsums auf das kognitive Set von Berufen. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Handbuch Berufsorientierung* (2. überarbeitete Aufl.) (im Erscheinen).
- Ginzberg, E. (1952). Toward a theory of occupational choice. *Occupations: The Vocational Guidance Journal*, 30(7), 491–494.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gläser, E. (2002). *Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glumpler, E. (1998). Berufsorientierung als Auftrag grundlegender Bildung. Empirische Studien - Konsequenzen für den Sachunterricht. In B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Grundlegende Bildung im Sachunterricht* (S. 211–232). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28(6), 545–579.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self-creation. In Brown, Duane & Associates (Eds.): *Career choice and development* (S. 85–148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. S. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (S. 71–100). New York: Wiley.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J. & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385–419.
- Hausmann, A. & Kleinert, C. (2014). *Berufliche Segregation auf dem Arbeitsmarkt. Männer- und Frauendomänen kaum verändert*. IAB-Kurzbericht 9/2014.
- Havighurst, R. J. (1964). Youth in exploration and man emergent. In H. Borrow (Ed.), *Man in a world at work* (S. 215–236). Boston: Houghton-Mifflin.
- Havighurst, R. J. (1952). *Developmental tasks and education*. New York: Longmans Green.
- Helwig, A. A. (2001). A test of Gottfredson's theory using a ten-year longitudinal study. *Journal of Career Development*, 28(2), 77–95.
- Hempel, M. & Hartmann, J. (1995). *Lebensplanung und Berufsorientierung – ein Thema für die Grundschule*. Potsdamer Studien zur Grundschulforschung. Universität Potsdam.

- Hempel, M. (2000). Zukunftsvorstellungen von Kindern. In A. Kaiser & C. Röhner (Hrsg.), *Kinder im 21. Jahrhundert* (S. 109–121). Münster u.a.: Lit Verlag.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2004). *In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen*. NFPNR 43. Synthesis 18. Bern: Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Howard, K. A. S. & Walsh, M. E. (2010). Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 143–152.
- Howard, K. A. S. & Walsh, M. E. (2011). Children's conceptions of career choice and attainment. Model Development. *Journal of Career Development*, 38(3), 256–271.
- Irmeler, A., Lackmann, J., Stührmann, H. J. & Stührmann, R. (1992). *Vorstellungen britischer und deutscher Grundschul Kinder von der Berufs- und Arbeitswelt. Eine sozialwissenschaftliche Explorationsstudie*. PH Weingarten: Forschungsbereich Arbeitslehre.
- Kaiser, A. (1986). Arbeiten – Ein Thema für Jungen und Mädchen im Grundschulalter? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 82(2), 132–147.
- Kaiser, A. (2002). Berufsorientierung in der Grundschule. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiel* (S. 157–174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köcher, R., Hurrelmann, K. & Sommer, M. (2017). Die McDonald's Ausbildungsstudie 2017. Eine Repräsentativbefragung junger Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren. *Job von Morgen! Schule von gestern. Ein Fehler im System?* München.
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents' career exploration. *Journal of Adolescence*, 25(1), S. 19–30.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12(4), 383–409.
- Lawson, K. M., Lee, B., Crouter, A. C. & McHale, S. M. (2018). Correlates of gendered vocational development from middle childhood to young adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 209–221.
- Lehr, U. (1970). Berufswünsche 3- bis 10-jähriger Kinder. Vergleichsuntersuchung 1926 und 1966. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 16(2), 227–242.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3rd Ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Matthes, S., Ulrich, J. G., Flemming, S. & Granath, R. O. (2017). *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2017: Angebot und Nachfrage mit leichtem Plus, jedoch erneut mehr unbesetzte Plätze; Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_beitrag_naa309-2017.pdf [Zugriff am: 02.01.2018].
- Mischler, T. & Ulrich, J. G. (2018). *Was eine Berufsausbildung im Handwerk attraktiv macht. Ergebnisse einer Befragung von Jugendlichen*. BIBB Report 5|2018, 12. Jg. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Ohlemann, S., Ittel, A., Rohowski, S. & Lazarides, R. (2016). *Die Berliner Berufs- und Studienorientierungsstudie (BeBest). Abschlussbericht*. Technische Universität Berlin: Institut für Erziehungswissenschaft.
- Olyai, N. (2012). *Das Wissen von Kindern über Berufe: Struktur, Veränderbarkeit und elterliche Einflüsse*. Dissertation, Universität Erfurt.
- Porfeli, E. J., Hartung, P. J. & Vondracek, F. W. (2008). Children's vocational development: A research rationale. *Career Development Quarterly*, 57(1), 25–37.
- Ratschinski, G. (2013). Veränderung und Veränderbarkeit – Vorberufliche Sozialisation. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Pädagogische Psychologie, Bedingungen pädagogischer Einflussnahme*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ratschinski, G. (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern*. Münster: Waxmann.
- Roe, A. (1957): Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4(3), 212–217.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (pp. 42-70). New York: Wiley.
- Seiler, T. B. (1988). Thesen und Befunde zur Entwicklung des Arbeitsbegriffs. In I. Oomen-Welke & C. Von Rhöneck (Hrsg.), *Schüler: Persönlichkeit und Lernverhalten. Methoden des Messens und Deutens in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung* (S. 108–128). Tübingen: Gunter Narr.
- Seiler, T. B. (2001). Strukturgenetische Begriffsforschung am Beispiel des Arbeitsbegriffs. *Sozialer Sinn*, 2(1), 83–122.
- Skorikov, V. B., Patton, W. (2007). *Career development in childhood and adolescence*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Statistisches Bundesamt (destatis): *Ranking der 20 am stärksten von weiblichen Studierenden besetzten Studienfächer im Wintersemester 2017/18*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/statistic_id2349 [Zugriff am 04.12.2018].
- Steinritz, G., Lehmann-Grube, S. K. & Ziegler, B. (2016). Subjektive Geschlechtstyp- und Prestigeinschätzungen. Konstituenten beruflicher Aspirationen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 60(2), 90–99.
- Trice, A. D. & McClellan, N. (1993). Do children's career aspirations predict adult occupations? An Answer from a secondary Analysis of a longitudinal study. *Psychological Reports*, 72(2), 368–370.

- Trice, A. D., Hughes, M. A., Odom, C., Woods, K. & McClellan, N. C. (1995). The origins of children's career aspirations: IV. Testing hypothesis from four theories. *The Career Development Quarterly*, 43(4), 307–322.
- Van den Daele, L. D. (1968). A developmental study of ego ideal. *Genetic Psychology Monographs*, 78(2), 191–256.
- Ziegler, B. (2018). Berufliche Aspirationen von Kindern. In M. Frieze (Hrsg.), *Modernisierung der Arbeitslehre. Im Wandel von Demografie, Lebenswelt und Beruf* (S. 139–155). Bielefeld: wbv Media.
- Ziegler, B., Steinritz, G., Kayser, H. (2013). Berufswahl und Interesse – zur Kongruenz von Berufswünschen und beruflichen Interessen im Jugendalter. In G. Niedermair (Hrsg.), *Facetten Berufs- und Betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven* (S. 303–327). Linz: Trauner.

Autorin

Birgit Ziegler, Prof.in Dr.in, ist Professorin für Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Professionalisierung von Lehrenden, vorberufliche Sozialisation mit dem Schwerpunkt Entwicklung beruflicher Interessen, Lehr-Lern-Forschung mit dem Schwerpunkt Leseförderung und Diagnostik.

Kontakt: ziegler@bp.tu-darmstadt.de

Unterstützung der Berufswahl Jugendlicher durch Beratung: Bedeutung von professionellen und familiären Akteuren

ANGELA ULRICH, ANDREAS FREY, BERND-JOACHIM ERTELT
UND JEAN-JACQUES RUPPERT

Abstract

Der Artikel untersucht die Bedeutung, die Eltern als informelle Berufsberater bei der Berufswahlentscheidung von Jugendlichen haben. Nach den Daten der National Educational Panel Study (2010), deren Kohorte 4 (SC 4) für diesen Artikel deskriptiv ausgewertet wurde, ist der Einfluss der Eltern auf die Berufswahl größer als der von Lehrern, Berufsberatern oder etwa dem Internet. Basierend auf den Ergebnissen empfehlen die Autoren daher die Kompetenzen und das Fachwissen der Eltern zu stärken, damit diese ihre Kinder, unabhängig von dem Niveau der eigenen Schulbildung, adäquat unterstützen können.

The article examines parents' relevance as informal vocational consultants in the vocational choice of adolescents. For this purpose, cohort 4 (SC 4) of the National Educational Panel Study (2010) was analyzed descriptively. The results show the influence of parents on adolescents' vocational choice is larger than the influence of teachers, vocational counselors or the internet. Based on these findings, the authors recommend to strengthen the competences and expertise of the parents so that they can support their children adequately and independent of their own level of education.

1 Einleitung

In Deutschland haben alle Jugendlichen prinzipiell die Möglichkeit, ihren Berufsweg eigenständig und eigenverantwortlich zu planen. Damit begründete Entscheidungen hierzu getroffen werden können, stehen in jedem Abschnitt der Adoleszenz entsprechende Beratungsangebote zur Verfügung. Schul- und Schullaufbahnberatung, Hinweise zur Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung oder Studienberatung sind Aufgabe der Lehrkräfte im Regelunterricht, Berufsberatung und Berufsorientierung werden auch durch die Arbeitsagenturen in der Schule angeboten (Jenschke, Schober & Langner 2014).

Das Angebot von Schul- und Schullaufbahnberatung durch die allgemeinbildende Schule ist gesetzliche Pflicht (Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs, 2016) und konzentriert sich primär auf die Wahl des Schultyps, des Schulniveaus sowie bestimmter Fächerkombinationen. Von besonderer Bedeutung ist Beratung an den Übergängen von einem Schultyp zum anderen, insbesondere beim Wechsel in die Sekundarstufe I. Auch zum Ende der Sekundarstufe I sowie in der Sekundarstufe II benötigen Jugendliche Beratung, um eigene Interessen, Fähigkeiten und Vorstellungen auszuloten, damit bestimmte Fächer oder ein bestimmter weiterführender Schultyp entsprechend ausgewählt werden können (Ertelt & Frey 2013). Schul- und Schullaufbahnberatung richtet sich auch an die Eltern, die zumeist über die Schullaufbahn ihrer Kinder mitentscheiden. Die Beratung in den allgemeinbildenden Schulen wird durch Beratungslehrer, Sozialarbeiter und durch Berufsberatungskräfte der Arbeitsagenturen durchgeführt, die mit den Schulen zusammenarbeiten (Rübner 2009).

Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung im Unterricht verfolgen das Ziel, Jugendliche durch die Verbesserung ihrer berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen und ihrer Fähigkeiten, Informationen zu recherchieren und zu verarbeiten sowie Entscheidungen zu treffen, auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Diese Angebote werden hauptsächlich in den Unterrichtsfächern Arbeitslehre, Sozialkunde oder Wirtschaft und Recht umgesetzt. Über den Unterricht hinaus sind Betriebspraktika, Betriebsbesuche und der Besuch im Berufsinformationszentrum der Arbeitsagentur (BIZ) meist fester Bestandteil der Berufsorientierung an Schulen. Abhängig vom jeweiligen Bundesland und der Schulform sind berufsorientierende Praktika vorgesehen. Das zwei- bis dreiwöchige obligatorische Praktikum in Betrieben, Praxen oder der Verwaltung soll den Jugendlichen einen exemplarischen, jedoch authentischen Eindruck von den Anforderungen, Chancen und Risiken der Arbeitswelt vermitteln.

Es wird angenommen, dass die Wahl eines Ausbildungsberufs und eines Ausbildungsbetriebs besser gelingen kann, wenn sie durch Berufsberaterinnen und -berater begleitet wird, die Erfahrung auf dem Arbeitsmarkt und direkte Kontakte zu Ausbildungsbetrieben und Arbeitgebern haben. Daher bieten die Arbeitsagenturen ein kombiniertes Beratungsangebot aus Berufsorientierung, individueller Beratung und Ausbildungsvermittlung an. Dabei profitieren nicht nur die Jugendlichen, sondern auch die Arbeitgeber von diesem Service, der ihnen die Suche nach geeigneten Auszubildenden erleichtert. Die Arbeitsagenturen bieten individuelle Berufsberatung auch in ihren örtlichen Dienststellen an. Weiterhin halten sie Vorträge in Schulen zu spezifischen Berufsfeldern, Arbeitsmarktbedingungen, Fördermöglichkeiten oder Unterstützungssystemen, organisieren Workshops und Seminare und betreuen Klassen im Berufsinformationszentrum (BIZ). Im BIZ werden auch Ausbildungsmessen sowie berufsbezogene Seminare veranstaltet. Außerdem unterstützen die Berufsberaterinnen und -berater die Lehrerinnen und Lehrer in allen Fragen der Berufsorientierung und des Berufswahlunterrichts. Diese Dienstleistungen gelten sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II und werden für die Schülerinnen und Schüler ausschließlich zur freiwilligen Teilnahme angeboten

(Schäfer & Ulrich 2016). Eine große Vielfalt an Druck- und Onlinemedien zu den Themen Berufe, Karriere, Ausbildungs- und Studienangebote sowie Selbsteinschätzungstests und Informationen über den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt werden von der Bundesagentur für Arbeit herausgegeben. Sie sind im BIZ und im Internet für Jugendliche und deren Eltern zugänglich, werden aber auch an Schulen verteilt (zum Dienstleistungsangebot der Bundesagentur für Arbeit siehe <https://www.arbeitsagentur.de/bildung>).

Eine aktuelle Entwicklung bei der Bundesagentur für Arbeit sieht die Einführung des Konzepts der sogenannten „lebensbegleitenden Berufsberatung“ (LBB) in den Arbeitsagenturen vor. Diese neue Form der Beratung soll bereits vor dem Erwerbsleben starten und bei Bedarf ein ganzes Erwerbsleben begleiten. Der Beratungsansatz hier ist ganzheitlich, lebenslang und präventiv und wendet sich explizit auch an erwachsene Berufswähler oder -wechsler (ZukunftBeruf 2018). Damit wird wissenschaftlichen Erkenntnissen Rechnung getragen, die seit Längerem hauptsächlich in entwicklungspsychologisch geprägten Ansätzen, wie etwa dem „Life designing“, ihren Niederschlag finden (Savickas et al. 2009; Nota & Rossier 2015). Berufsorientierung bekommt hier eine lebensbegleitende Funktion, weil sie den permanenten Veränderungen der Berufs- und Tätigkeitsprofile Rechnung tragen soll. „Berufswahl“ wird heute als „berufliche Entwicklung“ (Hurrelmann 2007) oder international als „career development“ verstanden.

2 Der Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II

Das Statistische Bundesamt (Destatis 2018) gibt für das Schuljahr 2016/2017 für allgemeinbildende Schulen in Deutschland insgesamt 855.600 Jugendliche an, die von der Schule abgingen. Davon können 16 % einen Hauptschulabschluss, 43 % einen Mittleren Abschluss und fast 35 % die allgemeine Hochschulreife vorweisen. Rund 6 % der Abgänger sind ohne Hauptschulabschluss.

Nun stellt sich für alle die Aufgabe, entscheidende Weichen für das spätere Berufsleben zu stellen. Haben sich die Jugendlichen mit Haupt- oder Realschulabschluss für einen Wechsel auf ein allgemeinbildendes oder berufsbildendes Gymnasium entschieden, oder wird eine duale Berufsausbildung angestrebt? Haben sich diejenigen mit fachgebundener oder allgemeiner Hochschulreife für ein Studium entschieden, oder wechseln sie in die schulische bzw. duale Berufsausbildung? Und welche Möglichkeiten bieten sich den Jugendlichen ohne Schulabschluss?

Wie bei allen Übergängen zwischen verschiedenen Lebensphasen zeigen sich auch hier Chancen und Risiken. Unterschiedliche Aspekte von Belastungen und Bewältigungsstrategien können dabei thematisiert werden. In der beruflichen Beratung müssen kognitive, affektive und soziale Facetten der Verarbeitung berücksichtigt werden (Ditton & Krüskens 2006). Für die Jugendlichen und ihre Berater gilt es, berufliche Vorstellungen mit eigenen Leistungsmöglichkeiten abzugleichen, wobei

auch die gegenwärtigen Gegebenheiten auf dem Arbeitsmarkt einbezogen werden müssen. Ausgehend von der Annahme, dass Menschen intentionale Wesen sind, die sich mit den Bedingungen und Anforderungen ihrer Lebensführung aktiv und konstruktiv auseinandersetzen, beschreiben Herzog und Markarova (2013) Berufsorientierung als Coping-Prozess. Jede psychische oder soziale Ressource kann dabei zur Bewältigung genutzt werden. Wir betrachten hier den familiären Hintergrund als wesentliche soziale Ressource.

Auf den Jugendlichen in der Berufswahlphase strömt eine Fülle von Erwartungen seitens der Eltern, der Freunde und der „wichtigen anderen“ ein. Um am Erwerbsleben teilhaben zu können, muss der Jugendliche diese Erwartungen bewerten und sich entscheiden, wie und in welchem Maß er diese in seinen Lebensentwurf einordnet. Dabei ist die Entscheidung für den weiteren Schul- oder Berufsweg nur eine der zahlreichen Entwicklungsaufgaben, die in dieser Phase zu bewältigen sind (Flammer & Alsaker 2002). Eltern und Freunde sind in dieser Phase nur *ein* möglicher Anlaufpunkt Jugendlicher, um den weiteren Berufsweg zu diskutieren. Berufsberatung und Berufsorientierung werden auch von vielen Institutionen angeboten. Fehlgeschlagene Ausbildungs- und Studienentscheidungen zeigen sich oft in der vorzeitigen Lösung von Ausbildungsverträgen oder in Studienabbrüchen. Ca. 25 % aller begonnenen Berufsausbildungen und ca. 30 % aller Hochschulausbildungen sind davon betroffen (Frey, Balzer & Ruppert 2014; Uhly 2015; BiBB 2018). Dabei gestaltet sich die Entwicklung der letzten Jahre durchaus heterogen. Auf der einen Seite sind die Entscheidungen am Ende der Sekundarstufe I durch Öffnungsprozesse im Bildungssystem nicht mehr so endgültig wie früher. Durch die teilweise Entkopplung von Schulart und Abschluss ist es möglich, bestimmte Bildungsabschlüsse unabhängig von der besuchten Schulart und auch noch zu einem späteren Zeitpunkt zu erwerben (Schuchart 2006; Bellenberg & Im Brahm 2010). Doch eine zunehmend ausdifferenzierte und spezialisierte Berufs-, Ausbildungs- und Studienangebotslandschaft, die für einen Jugendlichen kaum mehr allein zu überblicken ist, erschwert die Nutzung dieser erweiterten Möglichkeiten (Nota & Rossier 2015).

Der Berufseinstieg findet heute später statt. Laut einer Studie der Bertelsmann Stiftung (2007) standen Jugendliche vor einigen Jahrzehnten mit 18 Jahren bereits dem Arbeitsmarkt zur Verfügung. Heute wird im Schnitt erst mit 19,7 Jahren die Ausbildung begonnen (BiBB 2018). Eltern stehen daher in einem verlängerten Erziehungsauftrag (Baum & Wagner 2014), der die Einflussmöglichkeiten auf die berufliche Entwicklung der Jugendlichen unter Umständen noch vergrößert. Eltern investieren wegen der längeren Bildungszeiten aber auch in finanzieller Hinsicht sehr viel in die Ausbildung ihrer Kinder. In emotionaler Hinsicht werden sie überwiegend als intensive Berater und Unterstützer bei schulischen und beruflichen Lebensfragen wahrgenommen (Hurrelmann 2007). Doch sie besitzen in den meisten Fällen kein vertieftes Wissen über Berufsmöglichkeiten. Unter Umständen sind ihre Kenntnisse über Berufe veraltet und entsprechen nicht mehr den tatsächlichen Möglichkeiten oder sie unterliegen einem medialen Bias. Der Blick auf ihre Kinder ist zudem durch ihre subjektive Involviertheit teils vielleicht „verzerrt“, teils jedoch

auch dank intimer Kenntnisse besonders gut informiert. Durch diese Bindung wird Unterstützung, die auch zeitintensiv sein kann, auf persönlicher Basis möglich. Der Blick der Eltern stimmt aber in keinem Fall mit den „objektiven“ Einschätzungen der außenstehenden Beratungsfachkräfte überein. Die Beratungskräfte wiederum können die emotionale Unterstützung der Eltern nicht leisten.

Unser Beitrag geht der Frage nach, welchen Einfluss Eltern in dieser Transitionsphase haben. In welchem Maße werden sie von den Jugendlichen zur beruflichen Orientierung herangezogen und bringen sie sich selbst ein? Und in welchem Maße schaffen es professionelle Berufsberatungen, die Jugendlichen zu erreichen und differenziert auf mögliche elterliche Beratungsdefizite einzugehen?

3 Bildungsentscheidungen als Prozess?

Für den Einfluss der Eltern auf die Übergangsentscheidungen nach der Sekundarstufe I gibt es verschiedene Erklärungsansätze sowohl aus der Makrosoziologie, deren Ansätze von Phänomenen der Makro-Ebene auf die Mikro-Ebene übertragen werden, als auch aus der Psychologie und Sozialpsychologie, die nach Erklärungen auf der Akteursebene suchen.

Die verbreitete Sozialisationstheorie von Bourdieu (1983) erklärt Bildungsentscheidungen überwiegend mit Sozialkapitaleffekten, während Boudon (1974) von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft spricht. Mit primären Effekten meint Boudon (1974) die sich über schulische Leistungen eröffnenden Möglichkeiten. Sekundäre Effekte hingegen sind durch das soziale Umfeld vermittelt. Die Abwägung von Kosten- und Nutzenaspekten hinsichtlich weiterer Investitionen in eine fortgesetzte Schullaufbahn oder das Absolvieren einer Ausbildung fallen je nach sozialem Hintergrund unterschiedlich aus. Boudons Ansatz hat seinen Ursprung in der ökonomischen Wert-Erwartungs-Theorie (Maaz, Hausen, McElvan & Baumert 2006). Weitere, auf dieser Theorie aufbauende Rational-Choice-Modelle neigen dazu, die Entscheidung in der Transitionsphase als einmaliges Ereignis darzustellen. Es gibt jedoch Hinweise, dass es sich bei Entscheidungen über Bildungsverläufe um Aushandlungsprozesse auf Akteursebene zwischen Kindern und ihren Eltern bzw. dem weiteren Umfeld handelt und diese somit eher Prozesscharakter aufweisen (Ditton & Krüskens 2006). Ließe sich dies bestätigen, so wäre der Zeitraum länger, in dem es möglich ist, die Berufswahlentscheidung durch Beratung und Information zu unterstützen, als wenn diese Entscheidung punktuell getroffen würde. Letzteres hätte zur Folge, dass förmliche Berufsberatung und Berufsorientierung nur in einem begrenzten zeitlichen Rahmen wirksam möglich sind und sich somit ein relativ stärkerer Einfluss des Elternhauses auf die Berufswahlentscheidung der Jugendlichen ergibt.

4 Der Einfluss des sozialen Umfelds

Berufsberatung orientiert sich überwiegend an rationalen Herangehensweisen. Anleitung zur Erkenntnis eigener Interessen und Fähigkeiten, arbeitsmarktliche Überblicksinformationen, Informationen zu speziellen Berufsfeldern und am Ende Hilfen bei der Entscheidung und deren Realisierung sind die wesentlichen Ziele der Berufsberatung. Während des Beratungsprozesses wird gemeinsam mit dem Jugendlichen das geeignete Berufsfeld mit den individuellen Vorstellungen und Begabungen abgeglichen. Außerdem wird versucht, die gegenwärtige und prognostizierte Wirtschaftsentwicklung für die nächsten Jahre darzustellen, um die Entwicklung der Beschäftigungschancen einschätzen zu können (z. B. Beinke 2012). Es ist jedoch aus zahlreichen früheren Studien bekannt (z. B. Berger, Keim & Klärner 2010), dass das soziale Umfeld und insbesondere die Eltern einen, wenn nicht sogar *den* entscheidenden Einfluss auf die schulische und berufliche Laufbahn ihrer Kinder haben (z.B. Ulrich, Frey & Ruppert 2018).

Im sozialen Umfeld findet Berufsberatung vorwiegend informell statt. Eltern sind die wichtigsten Ansprechpartner ihrer Kinder, und zwar sowohl als Ratgeber als auch als Rollenvorbilder (z. B. Kracke, Hany, Driesel-Lange & Schindler 2013). In Phasen des Übertritts von einer Schul- bzw. Bildungsphase in die nächste werden daher in besonderem Maß die Effekte der sozialen Herkunft deutlich. Dies gilt schon für Entscheidungen beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe (Ditton 2013), lässt sich aber auch auf die Bildungsentscheidung nach der Sekundarstufe I übertragen. Für Absolventen mit fachgebundener oder allgemeiner Hochschulreife liegt eine Studie des Hochschulinformationssystems (HIS) vor (Heine, Willich & Schneider 2010). Darin kommt für diese Gruppe zum Ausdruck, dass nur 7 % mit ihrer Entscheidung für den nachschulischen Weg keine Probleme hatten. Die Einbettung in einen sozialen Rahmen und die Unterstützung durch das Elternhaus sind hierbei entscheidende Faktoren. Bereits Coleman et al. (1966) verweisen auf die Bedeutung des außerschulischen Umfelds für den Lernerfolg und nennen hier vor allem Eltern, aber auch die Freunde der Jugendlichen als wichtige Akteure, wodurch der Erfolg stark vom Sozialisationsmilieu abhängt. Weitere Studien (z. B. Jencks et al. 1973) bestätigen diesen Einfluss. Mit zunehmendem Lebensalter und größerer Selbstständigkeit wird der Einfluss der Eltern auf die Entscheidungen der Jugendlichen geringer. Dennoch kann festgehalten werden, dass, so zeigen es die Ergebnisse einer größer angelegten Studie in der Schweiz, die elterliche Bildungsaspiration stärker als andere oftmals für wichtig erachtete Prädiktoren, wie etwa Zeugnisse, den Bildungsverlauf über zwei Bildungstransitionen sicher vorhersagen (Neuenschwander & Malti 2009). Eltern mit geringerer Bildung streben dabei von vornherein geringere Bildungsabschlüsse für ihre Kinder an als Eltern mit höherer Bildung.

5 Berufsberatung durch Eltern als unterstützender Prozess

Eltern befinden sich als familieninterne Berufsberater in einer schwierigen Rolle. Zum einen begleiten die meisten Eltern ihre Kinder bereits seit der Geburt und kennen ihre Stärken und Schwächen sehr genau. Auf der anderen Seite fehlt ihnen ein professioneller, „objektiver“, nicht emotional involvierter Blick auf den Jugendlichen. Der Ausdruck „die Eltern“ ist ohnehin ungenau, da man nicht immer von einer homogenen Gruppe ausgehen kann, man denke nur an die Alleinerziehenden. Bei Eltern – nicht nur bei denen mit geringerer Schulbildung – wurden Wissenslücken über die Chancen, aber auch über Handlungsoptionen festgestellt, die bestimmte Schulabschlüsse eröffnen. Für Jugendliche aus Nicht-Akademiker-Familien ist es zudem nach wie vor schwieriger, in die gymnasiale Oberstufe einzutreten und diese auch erfolgreich abzuschließen (Klomfaß, Stübiger & Fabel-Lamla 2013).

Eltern sind sich ihrer Rolle während der Berufswahl durchaus bewusst. So gaben 92 % der Erziehungsberechtigten in einer Studie von Voigt (2010) an, dass Berufswahl für sie ein wichtiges Thema ist. Weitere 87 % der Eltern sehen sich selbst als zuständig, den Übergang ihrer Kinder aktiv zu begleiten. Dem wird bislang mit einzelnen Angeboten entsprochen. Es gibt für Eltern einzelne Beratungsangebote, beispielsweise von Arbeitsagenturen oder in Schulen. Es werden auch Informationsabende für Eltern zum gegenwärtigen Stand der Berufsausbildung angeboten. Die Arbeitsagentur hat auf ihrer Informationsseite zur Berufswahl ein eigenes Elternportal eingerichtet, bei dem Beispiele zur Integration von Eltern in den Beratungsprozess gezeigt werden oder sich Eltern selbst über einzelne Ausbildungsberufe informieren können. Gesetzlich ausdrücklich erwähnt sind Eltern als Adressaten der Berufsberatung und -orientierung (§§ 29 ff. SGB III) allerdings nicht.

Nach Ditton (2014) ist auch die sozialräumliche Verortung des Kindes oder Jugendlichen für die Berufswahl von Bedeutung. Für die Bildungsaspirationen der Eltern macht es einen Unterschied, ob die Familie in einem dörflichen oder städtischen Umfeld, in einer wohlhabenden oder deprivierten Nachbarschaft, in Ost- oder Westdeutschland lebt. Wichtige Aufschlüsse über die Wirkungen berufswahlrelevanten sozialen Lernens geben die Ansätze von Krumboltz (Mitchell & Krumboltz 1996) und Lent (2013) (siehe auch den Beitrag von Ertelt und Frey in diesem Band).

6 Informationsquellen für die Berufswahl

Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit der Bedeutung verschiedener Informationsquellen für die Berufswahl. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung (2014) stellt fest, dass die meisten Eltern sich bei der Berufsorientierung ihrer Kinder engagieren. Hierzu wurden Untersuchungen bundesweit in den jeweils drei letzten Klassen der Sekundarstufe I durchgeführt. Ihr Einfluss wird von ihnen selbst als gering eingeschätzt, wohingegen ihre

Kinder das weit überwiegend anders sehen. 75 % der Jugendlichen sind der Meinung, dass die Unterstützung der Berufswahl durch den Vater für sie sehr wichtig ist, die Unterstützung durch die Mutter hat sogar für 85 % der Jugendlichen eine hohe Bedeutung.

Weitere Erkenntnisse über die Bedeutung der Beratung durch die Eltern finden sich in der National Educational Panel Study (NEPS). In ihr werden seit 2010 in fortlaufenden Wellen u. a. Jugendliche und Eltern zum Bildungsverhalten befragt. In der Startkohorte 4 befanden sich dabei über 15.000 Jugendliche, die 2010 die 9. Klasse verschiedener allgemeinbildender Schulen besuchten. Diese wurden noch vor dem Ende der Sekundarstufe I und dem Eintritt in die Berufsausbildung oder weiterführende Schule dazu befragt, wie relevant sie verschiedene Möglichkeiten der Informationsbeschaffung einschätzen (Abbildung 1). Dazu gehörten die Berufsvorbereitung durch die Schule, die Berufsberatung der Arbeitsagentur, die Information durch Medien, durch die Familie, durch Freunde und wichtige andere, einzelne Lehrer sowie Praktika und Jobs.

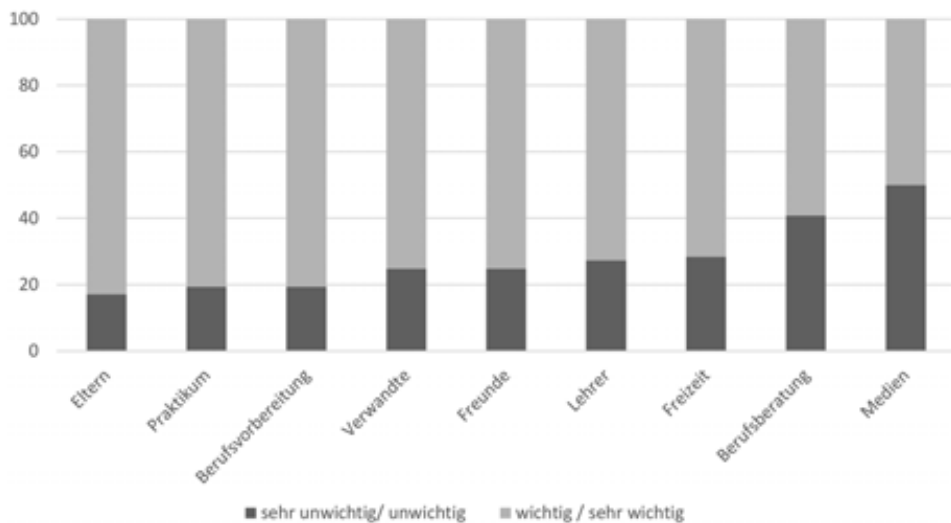


Abbildung 1: Einschätzung der Relevanz von Informationsmöglichkeiten* (* Quelle: NEPS Welle 1 (9. Klasse), 2010/2011. Item: „Wie wichtig/unwichtig sind folgende Informationsquellen für den späteren Beruf?“ Angabe in %)

Die Ergebnisse in Abbildung 1 zeigen, dass die für die NEPS-Studie befragten Jugendlichen der 9. Klasse ihre Eltern als wichtigste Informationsquelle betrachten. Die praktischen Gelegenheiten, einen Beruf zu testen, etwa durch Praktikum oder Berufsvorbereitung, folgen auf den weiteren Plätzen. Je „ferner“ vom familiären oder Alltagsumfeld die Beratungspersonen sind, desto unwichtiger wird die Information durch diese empfunden. Auf dem letzten Platz landen die Medien, was überrascht, wenn man bedenkt, dass Jugendlichen heute eine durchgängig hohe Medienaffinität unterstellt wird.

Danach gefragt, wie hilfreich verschiedene Informationsquellen für ihre tatsächliche Suche nach einer Ausbildungsstelle sind (Abbildung 2), antworten die Jugendlichen, dass hauptsächlich ihr Praktikum für sie „eher“ oder „sehr wichtig“ war (90 %). Doch auf dem nächsten Platz kommen schon die Eltern mit ihrer Hilfe. 77 % der befragten Jugendlichen fanden ihre Unterstützung eher oder sehr wichtig. Weitere Verwandte (58 %), Berufsberater/Sozialpädagogen (57,8 %) und Lehrer (52 %) folgen in der Einschätzung danach, Freunde bilden dabei das Schlusslicht (50 %).

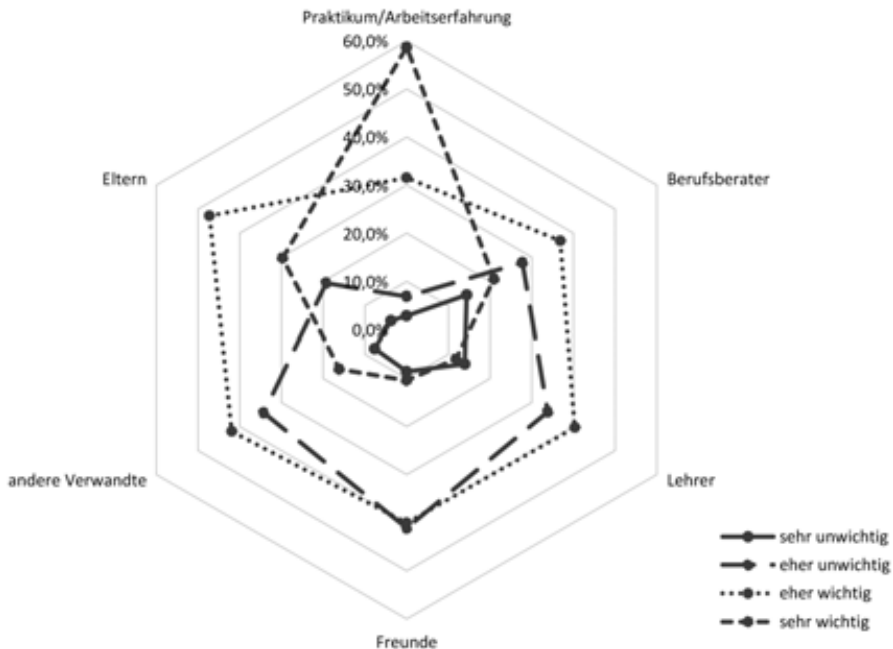


Abbildung 2: Einschätzung der Relevanz von Informationsmöglichkeiten (*Quelle: NEPS Welle 1, SC 4, (9. Klasse), 2011. Item: „Wenn Du eine freie Ausbildungsstelle suchst, wie wichtig/unwichtig sind dann folgende Informationsmöglichkeiten für Dich?“ Die Netzlinien repräsentieren ansteigende Prozentsätze (innen 0 %; außen 60 %)

Auch die Eltern der Jugendlichen wurden in der NEPS-Studie dazu befragt, in welchem Umfang sie ihre Kinder im Berufswahlprozess und bei der Bewerbung um Ausbildungsstellen unterstützen (Abbildung 3). Die weitaus meisten Eltern (95 %) unterhalten sich mit ihren Kindern über die Zukunftsgestaltung, und die praktische Unterstützung findet meistens im Vorfeld der Bewerbung statt. Es werden Informationen über Ausbildungsstellen eingeholt (68 %) oder bei den Jugendlichen regelmäßig die Hausaufgaben kontrolliert (43,5 %), obwohl diese schon fast am Ende der Schulzeit angelangt sind. Begleitung zum Bewerbungsgespräch um einen Ausbildungsplatz haben nur 17 % praktiziert, 37 % hielten das nicht für notwendig. Danach gefragt, wie hilfreich verschiedene Informationsquellen für ihre Suche nach der Orientierungsphase nach einer Ausbildungsstelle sind, antworten die Jugendlichen

der angegebenen NEPS-Studie in der Welle vom Sommer 2011 bzw. in der Welle 2011/2012, dass hauptsächlich ihr Praktikum „eher“ oder „sehr hilfreich“ war. Auf dem Platz gleich danach kommen in der Einschätzung die Eltern.



Abbildung 3: Unterstützung nach Angabe der Eltern (Quelle: NEPS Welle 1, SC 4, (9. Klasse), 2011. Angaben in %)

Aus Abbildung 3 ist ersichtlich, dass Eltern ihre Kinder mit umfangreichen Angeboten unterstützen: Eltern suchen nicht nur Informationen über Ausbildungsmöglichkeiten, sondern organisieren auch ein Praktikum (knapp 55 %), suchen gezielt nach Ausbildungsangeboten (ca. 45 %), organisieren Nachhilfe (45 %) oder helfen beim Schreiben von Bewerbungen (44 %). Somit kommt den Eltern eine umfassende und zentrale Rolle im Berufsfindungsprozess zu, für die sie eigentlich spezielles Wissen benötigten.

7 Empfehlungen

Wie aus den NEPS-Daten hervorgeht, ist der Einfluss der Eltern auf die Berufswahl sehr bedeutsam. Was überrascht, ist der geringe Einfluss von sozialen Medien und des Internets. Dies ist vor allem in Anbetracht der Bedeutung, die das Internet in anderen Lebensbereichen der Jugendlichen innehat, erstaunlich. Der Einfluss der Eltern ist zudem größer als der von Lehrern oder Fachkräften der Berufsberatung. Die soziale und insbesondere die familiäre Einbettung erweist sich als wichtigste Ressource, auf die die Jugendlichen in der Übergangssituation zurückgreifen. Da nicht

nur die tatsächlich vollzogenen Bildungsentscheidungen, sondern bereits die Bildungsaspirationen der Eltern in Abhängigkeit von ihrer Sozialgruppenzugehörigkeit nur bedingt institutionell beeinflussbar sind, spricht vieles dafür, dass dies auch für die Wahl der Berufsausbildung gilt. Es kann daher äußerst hilfreich sein, Eltern in spezifischer Weise in die institutionelle Berufsberatung einzubeziehen.

Wenn es zur tatsächlichen Suche nach einem Ausbildungsplatz und zum Berufseinstieg kommt, wächst, wie gezeigt, die subjektive Bedeutung der professionellen Beratung, vor allem in Verbindung mit der Vermittlung, wieder an. Der Einfluss der Eltern bleibt in bestimmten Bereichen aber nach wie vor hoch (Abbildung 2). Ein Grund dafür könnte sein, dass die Jugendlichen neue Möglichkeiten nutzen wollen, ohne die bisherigen aufzugeben. Denn weiterhin dürfte auch die Bedeutung der Kontakte steigen, die die Jugendlichen in ihren Praktika geknüpft haben, weil hierbei persönliche Beziehungen zu Mitarbeitern aufgebaut wurden und in ihnen möglicherweise Rollenvorbilder gesehen werden.

8 Zusammenfassung und Diskussion

Wie gezeigt wurde, empfinden Jugendliche unter allen Möglichkeiten, sich über Berufe zu informieren, ihre Eltern als die hilfreichste Ressource. Vor dem Hintergrund der zahlreichen Ausbildungsabbrüche in Deutschland wäre also die Überlegung naheliegend, der Elternarbeit innerhalb professioneller Beratungsarbeit noch stärkere Aufmerksamkeit zu schenken. Auch wenn der professionellen Beratung seitens der Jugendlichen eine geringere Bedeutung zugemessen wird, so könnte deren Expertise doch für eine systematische Elternberatung, quasi als Multiplikatoren-schulung, genutzt werden. Durch koordinierte Angebote könnten die Voraussetzungen für die Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Eltern geschaffen werden. Hierzu sind auf der Basis einer differenzierten Adressatenanalyse individuelle Informations- und Beratungsangebote notwendig. Dabei müssen die verschiedenen Lebenslagen, wie z. B. Migrationshintergrund oder Alleinerziehende, Berücksichtigung finden und die Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Beratung stattfindet, angepasst werden. Bei Eltern mit Migrationshintergrund könnte das in der Beratung bedeuten, das deutsche Berufsausbildungssystem ausführlicher zu erläutern, sich jedoch als Beratungsfachkraft zu vergegenwärtigen, dass dies eventuell nicht bereits aus eigener Erfahrung der Eltern bekannt ist. Um besonderen Bedarfen von berufstätigen Alleinerziehenden gerecht zu werden, sollte geprüft werden, ob die Beratungsstunden auch zu bislang eher „ungewöhnlichen“ Uhrzeiten, nämlich in den Abendstunden, an unüblichen Wochentagen, z. B. samstags, oder an Orten außerhalb der jeweiligen Institution stattfinden können.

Diese Beispiele sollen zeigen, dass das Angebot der Berufsberatung der gesellschaftlichen Lebenspluralität Rechnung tragen muss, um möglichst allen Eltern die Teilnahme an der Beratung zu ermöglichen. Bei Jugendlichen aus Elternhäusern mit geringerer Bildungsaspiration ist es bedeutsam, dass mit professionellem Infor-

mationsmarketing über die Handlungsoptionen in Bezug auf Schulabschlüsse sowie Ausbildungs- und Studienwege unterrichtet wird und mögliche emotionale Schranken gegenüber Bildungsanstrengungen überwunden werden. Für einzelne Gruppen der Migranten wird eine hohe Bildungsaspiration berichtet (Kao und Tienda 1998). Gresch (2011) führt hier eine Reihe von Erklärungsansätzen auf; letztlich zufriedenstellend erforscht sei diese Aspiration jedoch noch nicht. Der am häufigsten diskutierte Grund bestehe in der Migrationserfahrung selbst. Die Migration ist verbunden mit dem Wunsch der Menschen nach einem besseren Leben, insbesondere für die Kinder. In wirtschaftlicher Hinsicht ist dies für sie am ehesten über ein Studium mit hohem sozialen Prestige und guten Verdienstmöglichkeiten zu erreichen. Bei der Beratung von Jugendlichen und Eltern mit Migrationshintergrund sollte dies berücksichtigt werden. Mit Blick auf migrierte oder geflüchtete Familien aus Ländern, in denen die Berufsbildung gegenüber der Allgemeinbildung ein eher geringes Image aufweist (was in einer Reihe von Herkunftsländern der Fall ist), wäre verstärkt darauf zu verweisen, dass der Weg über eine betriebliche Ausbildung hierzulande sozial ebenfalls akzeptiert ist und aussichtsreich sein kann (vgl. hierzu auch OECD 2018).

Hinweis

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Klasse 9, doi:10.5157/NEPS:SC4:9.1.1. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Literatur

- Baum, S. & Wagner, B. (2014). Kooperation mit Eltern am Übergang Schule – Beruf. In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf, Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen* (3. Aufl., S. 187–207). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Beinke, L. (2012). *Berufsorientierung – ein System*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Bellenberg, G. & Im Brahm, G. (2010). Reduzierung von Selektion und Übergangsschwellen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 517–535). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, P. A., Keim, S. & Klärner, A. (2010). Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe? In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 37–51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007). *Leitfaden lokales Übergangsmanagement. Von der Problemdiagnose zur praktischen Umsetzung*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (Hrsg.) (2011). Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). *Journal for Educational Science*, 14, 19–34.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Bundesagentur für Arbeit (2015). *Berufsberatung*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2018). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D. C.: US Department of Health, Education & Welfare.
- Ditton H. & Krüskens, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 348–372.
- Ditton, H. (2013). Wer geht auf die Hauptschule? Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang nach der Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(4), 731–749.
- Ditton, H. (2014). *Bildung und Region (NEPS Working Paper No. 44)*. Bamberg: Leibniz Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel.
- Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2013). Interessen- und Motivationsdiagnostik in beruflichen Zusammenhängen. In A. Frey, U. Lissmann & B. Schwarz (Hrsg.), *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik* (S. 249–272). Weinheim: Beltz.
- Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Frey, A., Balzer, L. & Ruppert, J. J. (2014). Transferable Competences of Young People with a High Dropout Risk in Vocational Training in Germany. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 119–134.
- Gresch, C. (2011). *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heine, C., Willich, J. & Schneider, H. (2010). *Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife*. Hochschulinformationssystem (HIS), Forum Hochschule. Hannover.
- Herzog W. & Markarova, E. (2013). Berufsorientierung als Copingprozess. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 73–83). Münster: Waxmann.
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (9. Aufl.) (Grundlagentexte Soziologie). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Institut für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone-Stiftung (2014). *Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone-Stiftung Deutschland.

- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1973). *Chancengleichheit*. Hamburg: Rowohlt.
- Jenschke, B., Schober, K. & Langner, J. (2014). *Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland – Strukturen und Angebote*. Nationales Forum in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1–19.
- Klomfaß, S., Stübiger, F. & Fabel-Lamla, M. (2013). Der Übergang von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe unter den Bedingungen der gymnasialen Schulzeitverkürzung. In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 147–160). Wiesbaden: Springer.
- Kracke, B., Hany, E., Driesel-Lange, K. & Schindler, N. (2013). Studien- und Berufsorientierung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 159–169). Münster: Waxmann.
- Lent, R. W. (2013). Social Cognitive Career Theory. In St. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and research to Work* (2nd Ed.) (pp. 115–146). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(3), 299–327.
- Mitchell, L. K. & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's Learning Theory of Career Choice and Counseling. In M. Savickas & B. Walsh (Eds.), *Integrating career theory and practice* (pp. 313–360). Palo Alto, C: CPP Books.
- National Educational Panel Study (2010). *Starting Cohort Grade 9: School and Vocational Training*. Bamberg: Leibniz Institute for Educational Trajectories.
- Neuenschwander, M. P. & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12(2), 216–232.
- Nota, L. & Rossier, J. (2015). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Boston: Hogrefe.
- OECD (2018). *Seven Questions about Apprenticeships – Answers from International Experience. OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: OECD Publishing.
- Rübner, M. (2009). Berufsberatung weiter stärken. Zielsetzungen und Perspektiven der Bundesagentur für Arbeit. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, 14–18.
- Savickas, M. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247–259.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R. & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250.

- Schäfer, A. & Ulrich, A. (2016). Das Präventionsprojekt PraeLab – rechtliche Rahmenbedingungen. In A. Bienfait & A. Frey (Hrsg.), *Ausbildungs- und Studienabbrüche. Empirische Befunde, Ursachen und Möglichkeiten der Prävention*. Empirische Pädagogik, 30, 3/4, Themenheft. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schuchart, C. (2006). Die Bedeutung der Entkopplung von Schulart und Schulabschluss für die Schullaufbahnplanung aus Elternsicht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26, 403–419.
- Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (2016). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2013/2014. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Berlin: Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs.
- Statistisches Bundesamt (Destatis 2018). *Schule auf einen Blick*. Ausgabe 2018. Wiesbaden, Bonn und Berlin: Statistisches Bundesamt.
- Uhly, A. (2015). *Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Ulrich, A., Frey, A. & Ruppert, J. (2018). The Role of Parents in Young People's Career Choices in Germany. *Psychology*, 9, 2194–2206.
- Voigt, J. (2010). *Eltern und Berufsorientierung. Ergebnisbericht einer Erhebung zu Wünschen und Bedarfen an Informations- und Beratungsangeboten*. Erarbeitet im Rahmen der Förderinitiative 1 im Programm „Perspektive Berufsabschluss“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Leipzig.
- ZukunftBeruf (2018). *Erprobung in der Westpfalz: Lebensbegleitende Berufsberatung – ganzheitlich, lebenslang, präventiv*. Verfügbar unter: <https://zukunftberuf.de/erprobung-in-der-westpfalz-lebensbegleitende-berufsberatung-ganzheitlich-lebenslang-praeventiv>

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Einschätzung der Relevanz von Informationsmöglichkeiten*	302
Abb. 2	Einschätzung der Relevanz von Informationsmöglichkeiten	303
Abb. 3	Unterstützung nach Angabe der Eltern	304

Autorin und Autoren

Angela Ulrich, Dipl.-Sozialwissenschaftlerin, arbeitet im Forschungsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Prävention von Ausbildungsabbrüchen an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Übergang Schule-Beruf, Einflussfaktoren bei der Berufswahl, Stress und Coping, valide Testinstrumente für Forschung mit Jugendlichen.

Kontakt: angela.ulrich@arbeitsagentur.de

Andreas Frey, Prof. Dr., ist Rektor der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit. Seine Forschungsschwerpunkte sind Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Kompetenzmanagement und Kompetenzdiagnostik, Prüfungsverfahren und valides Prüfen, Messen und Bewerten überfachlicher Kompetenzen, Jugendliche mit Abbruchrisiko.

Kontakt: andreas.frey2@arbeitsagentur.de

Bernd-Joachim Ertelt, Prof. Dr., ist Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim. Seine Forschungsschwerpunkte sind vergleichende Beratungswissenschaft, Qualifizierung von Beratungsfachkräften sowie berufsbezogenes Informationsmanagement und -marketing.

Kontakt: bernd-joachim.ertelt@arbeitsagentur.de

Jean-Jacques Ruppert arbeitet im Auftrag des luxemburgischen Bildungsministeriums im „Lycée classique de Diekirch“ als Schulpsychologe und Berufsberater. Darüber hinaus leitet er mit der Applied Vocational Psychology and Policy research unit (AVOPP) eine wissenschaftliche Forschungseinrichtung und ist Lehrbeauftragter an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit. Seine Forschungsinteressen sind Entscheidungsstrategien, Möglichkeiten und Grenzen von Beratung, gesellschaftliche Aspekte der Beratung, „thinking outside the box“.

Kontakt: jean-jacques.ruppert@education.lu

Die Berufsausbildung im dualen System aus Sicht ausgewählter Theorien der Berufswahl und Berufsentwicklung – eine Lücke, die es zu schließen gilt?

BERND-JOACHIM ERTELT & ANDREAS FREY

Abstract

Die psychologisch orientierten Objekttheorien für Berufswahl und Laufbahnentwicklung bilden national wie international die wesentliche Basis für Berufsberatung und Berufsorientierung. Im Blick auf die Berufsbildung im dualen System stellt sich die Frage, ob dieser spezifische Erfahrungs- und Prägungsraum in den Objekttheorien eine angemessene Berücksichtigung findet, was anderenfalls als Nachteil im Wettbewerb mit den immer populärer werdenden Studienberufen zu Buche schlagen dürfte. Hier sehen wir einen sehr wichtigen wissenschaftlichen Entwicklungsbereich.

Psychologically oriented object theories concerning vocational choice and career development form the essential basis for vocational counseling and vocational orientation on the national and international level. Regarding the vocational training in the dual system, the question arises if this specific area of experiences and influences is considered appropriately in the object theories. If not, this could be a disadvantage in the competition with the growing popularity of vocations that require a course of study. This is an important area of scientific development.

1 Die Berufsausbildung als eigenständige Entwicklungsphase

Die Berufsausbildung – und speziell die im dualen System – stellt ohne Zweifel wichtige Weichen in der individuellen Berufslaufbahn. Hier kann nämlich der junge Mensch seinen Berufswunsch bestätigt finden oder erfahren, dass seine Interessen und Fähigkeiten doch in einem anderen Feld liegen oder aber berufliche Perspektiven eröffnet bekommen, die bislang außerhalb seiner Betrachtung lagen oder negativ konnotiert waren.

Im Folgenden wollen wir der Frage nachgehen, inwieweit der für die duale Berufsausbildung spezifische Erfahrungs- und Prägungsraum in Theorien zur Berufs-

wahl und Laufbahnentwicklung (Objekttheorien) Berücksichtigung findet. Es gilt zu analysieren, wie der Ausbildungsberuf und sein Verhältnis zur beruflichen Laufbahn in den ausgewählten Objekttheorien inhaltlich verortet sind, wobei wir uns auf die sog. psychologisch orientierten Ansätze beschränken, weil es in diesem Zusammenhang vornehmlich um die intrapersonalen Reaktionen und Reifungsprozesse geht. (Zur Abgrenzung gegenüber anderen Theorieansätzen, wie „Zufallstheorie“, „ökonomischen Theorien“ sowie „kulturellen und soziologischen Theorien“ siehe Crites 1969, S. 79 ff.; vgl. auch Daheim 1970; Schulz 2014 S. 71 ff.).

Schwendimann u. a. (2015) sehen in der dualen Ausbildungsform einen „spezifischen „Erfahrraum“ als „multidimensionales pädagogisches Modell“ (S. 368), das die Lernergebnisse, die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit, die professionelle Identität und die Entwicklung der metakognitiven Fertigkeiten an den beiden Lernorten fördert und miteinander verbindet (S. 390). In diesem „Erfahrraum“ hätte sich demnach eine vorausgegangene Berufsentscheidung zu bewähren und die entsprechenden Theorien sollten diesen Zusammenhang thematisieren und idealerweise erklären sowie Prognosen für die künftige Laufbahnentwicklung ermöglichen.

Zunächst ist jedoch zu fragen, in welchem Maße die Ausbildung im dualen System die Beruflichkeit so präsentiert, dass sich daran ein Bewusstsein schärfen kann, das später ein gelingendes Berufsleben ermöglicht. Beck (in diesem Band) hat dieses Bewusstsein mit sechs Metakognitionen, nämlich Relevanz-, Zeit-, Selbst-, Ideal-, Status- und Sinnkognition umschrieben, doch erscheinen ihm diese Persönlichkeitsdimensionen in der Berufsausbildung bislang noch nicht ausreichend beachtet: „Insbesondere die Grundlagen der Relevanz-, der Kompetenz-, der Idealitäts- und Sinnkognition sollten als Gegenstände beruflicher (Aus-)Bildung in Betracht gezogen werden“ (ebd.).

Für die weitere Diskussion erscheint uns die kritische Abgrenzung von Beruf und Employability notwendig, weil Letztere durch ihren starken Arbeitsmarktbezug den Blick verstellen könnte auf die anderen Dimensionen und Rollen der Beruflichkeit (vgl. auch Ertelt, Frey 2014, S. 305 ff.).

Schon Aloys Fischer beklagt in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die „Zerfaserung des Berufes in seine Bestandteile“ durch die Ausrichtung auf „Erwerb“, „Versorgung“ oder „Geschäft“ (S. 24), was heute als eine frühe Kritik an der einseitigen Ausrichtung auf „Employability“ verstanden werden kann.

Crites (1969, S. 328 f.) weist auf die individuelle Bedeutung der Berufstätigkeit und die negativen Folgen der Arbeitslosigkeit für den gesamten Lebensvollzug hin. Wichtig für das Individuum und seine gesellschaftliche Einbindung seien fünf Funktionen der Erwerbsarbeit:

- Einkommen zur Sicherung der materiellen Lebensgrundlage und Erreichung eines angemessenen Lebensstandards.
- Der notwendige Aufwand an Zeit und Energie fördert das persönliche Zeit- und Leistungsmanagement.

- Identifikation mit der Arbeit und Status sind Quellen für die Selbstachtung, die Anerkennung der Leistung durch andere und die Bestimmung der eigenen Rolle.
- Die Einbindung in eine Gemeinschaft ermöglicht Freundschaften, Gruppenkontakte und hierarchische Einordnungen.
- Die Arbeit bietet Erfahrungen, die dem Dasein Sinn geben sowie Kreativität, Dienste für andere und Selbstverwirklichung ermöglichen.

So verwundert es nicht, dass Unbeständigkeit oder Ungewissheit in Bezug auf die Berufslaufbahn sowie Arbeitslosigkeit eng zusammenhängen mit psychischen und physischen Beschwerden. Aber die individuelle Berufslaufbahn lässt sich nicht nur auf den Bereich der Erwerbsarbeit beziehen, sondern ist im Sinne eines Lebensstils zu betrachten, der die Gesamtheit der auszufüllenden Rollen umfasst (Niles, Harris-Bowlsbey 2013, S. 12 ff.; vgl. auch Petermandl 2014, S. 289 f.).

Historisch gesehen erfolgte die Subsumtion des säkularen Arbeitsverständnisses einem christlichen Berufsverständnis in der Reformationszeit. Martin Luther übertrug bei seiner Bibelübersetzung die griechischen Wörter „*érgon*“ (Werk) und „*pónos*“ (Mühe) gleichermaßen mit dem Wort „Beruf“. Diese Einbeziehung der Arbeit im Sinne eines Berufs behielt bis ins 18. Jahrhundert ihre primär theologische Bedeutung. Im Rahmen der Säkularisierung erfolgte dann die gleichbedeutende Verwendung mit „Profession“ (im Sinne des lateinischen „*professio*“ – Gewerbe, Geschäft, Kunst). Die sich anschließende immer stärkere Ausdifferenzierung führte dazu, dass man in neuerer Zeit nicht mehr von einem homogenen Berufsbegriff ausgehen kann (vgl. Schneider 1990, S. 74 f.; vgl. auch Crites 1969, S. 326 ff.).

Nach der „International Standard Classification of Occupations (ISCO-08)“ bezeichnet „*occupation*“ ein „set of jobs whose main tasks and duties are characterized by a high degree of similarity“ (Art. 42). „*Job*“ wird dabei verstanden als eine Gesamtheit an Aufgaben und Pflichten, die eine Person für einen Arbeitgeber (oder als Selbstständiger) zu erbringen hat (Art. 41). Die Beruflichkeit wird verstanden als eine Zusammenstellung von Jobs, die durch eine hohe Übereinstimmung von Aufgabenprofil und Pflichten charakterisiert sind. Die berufliche Einordnung eines Menschen geschieht entweder durch seine gegenwärtige Haupttätigkeit, seine frühere oder seine zukünftige Arbeit (ILO-ISCO-08 2012, Kap. 2.1.1). Dieser Definition schließt sich auch die EU-Klassifikation „European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (ESCO)“ an (European Commission 2017, S. 12).

In Anbetracht der Tatsache, dass die international anerkannten grundlegenden Theorien der Berufswahl- und Laufbahnentwicklung vornehmlich aus dem nord-amerikanischen Kontext stammen, soll hier auf die Beruflichkeit im „Occupational Informational Network (O*NET)“ eingegangen werden (National Center for O*NET Development for USDOL o. J.; Handel 2016, S. 157 ff.; Gore et al. 2013, S. 518 ff.).

Es stellt ein sehr differenziertes Informationssystem auf der Basis eines Modells dar, dessen Rahmen auf der Vertikalen durch personbezogene (worker-oriented) und auf den Arbeitsplatz bezogene (job-oriented) Variablen sowie auf der Horizontalen

durch übergreifende Merkmale (cross occupation) und spezifische Merkmale (specific occupation) definiert wird. Zu den personenbezogenen Informationen zählen u. a. Fähigkeiten, Berufsinteressen, Werte, Qualifikationen/Zeugnisse, Berufserfahrung, Arbeitsverhalten, fachliche und überfachliche Fertigkeiten. Der tätigkeitsbezogene (job-oriented) Bereich umfasst Berufsbeschreibungen (Bezeichnungen, Aufgaben, Arbeitsmittel) sowie Informationen zum Arbeitsmarkt und zu Berufsaussichten, Berufsfamilien und Spezialisierungen sowie Arbeitsumgebungen und -bedingungen.

Ein großer Vorteil von O*NET liegt in seiner großen Nähe zur Berufsrealität durch repräsentative Befragung von Beschäftigten als Datenbasis (vgl. Handel 2016, S. 157). In Bezug auf die grundlegenden Objekttheorien zur Berufswahl und -entwicklung stellt sich nun die kritische Frage, wieweit sie sich an den Begriffen „Arbeit“ und „Beschäftigung“ oder eher an dem stärker individualisierten „Berufsgedanken“ orientieren. Dabei richtet sich der Fokus auf den Bereich der Berufsbildung im dualen System.

Masdonati und Fournier (2015, S. 118 ff.) weisen auf die Besonderheit der dualen Berufsausbildung in Deutschland, der Schweiz und Österreich hin, die einen geregelten Übergang zwischen der Bildungs- und Arbeitswelt ermöglicht. Demgegenüber tritt in Ländern, die über kein solch umfassendes System verfügen, der junge Mensch sukzessive und ohne institutionelle Regelungen in die Welt der Arbeit ein, häufig erst durch Praktika während des Studiums. Bildungssysteme, wie das in den USA, neigen zur frühen Polarisierung der Absolventen der Allgemeinbildenden Schule in solche, die studieren und solche, die nach dem Sekundarbereich direkt in den Arbeitsmarkt eintreten. So lasse sich in Bezug auf die zuletzt genannten Systeme konstatieren, dass der Zusammenhang zwischen Ausbildung und Erwerbstätigkeit elastischer geworden ist und Zeugnisse nicht länger garantieren, zeitnah in eine Arbeitsstelle einzumünden. Aber auch wenn dies gelänge, seien diese Tätigkeitsverhältnisse oft instabil oder sogar prekär.

Im Anschluss an die Studie von Kraus (2008, S. 73 ff.) konstatieren Frey und Grill (2012, S. 89 f.), dass im deutschen dualen System das Berufskonzept eine besondere Rolle spielt und der Beruf nicht notwendigerweise nur im Zusammenhang mit Beschäftigung gesehen wird. Er ist vielmehr auch eine wesentliche Quelle für persönliche Zufriedenheit und Identitätsentwicklung mit der Perspektive lebenslanger Beschäftigung. „Employability“ als Beschäftigungsfähigkeit oder Arbeitsmarkt-gängigkeit ist dagegen direkt bezogen auf die Verwendung der individuellen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt. Wieweit sich dieser Ansatz von dem Berufskonzept unterscheidet, verdeutlicht ein Blick auf die Anfänge der Entwicklung einer Berufsbildungstheorie (vgl. auch Zabeck 2013, der hierzu eine exzellente Gesamtdarstellung der Geschichte der Berufserziehung und ihrer theoretischen Hintergründe vorgelegt hat).

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Feststellung von Aloys Fischer (1918, S. 19 f.), dass keine der von ihm analysierten Auffassungen zur Erwerbsarbeit den Sinn des Berufs trifft. „Beruf ist Arbeit, lebenslänglich, innerlich zusammen-

hängendes Schaffen und Fortwirken, ergriffen aus Be=Ruf, unter dem Gebot einer inneren Stimme, d. h. aus selbstloser Hingabe an die durch Arbeit zu verwirklichenen Menschenzwecke, unter dem Zwang der eigenen Natur, die nur durch diese und keine andere Arbeit sich entfalten kann und allein durch solche Entfaltung beglückt wird.“

Anfang des 20. Jahrhunderts formulierte Georg Kerschensteiner (in: Röhrs, Hrsg., 1963, S.73): „Wir können mit vollkommener Sicherheit den Satz festhalten [...], dass bei den meisten Menschen, das ist eben die ungeheure Zahl der vorzugsweise praktisch eingestellten und durch ihr ganzes Leben hindurch praktisch Tätigen, der Weg zur allgemeinen Bildung, zur Menschenbildung, nur über die Berufsbildung geht, über jene Berufsbildung natürlich, die den einzelnen an jedem Punkt seiner Entwicklung zur jeweils möglichen sachlichen Treue, zur Ehrfurcht vor dem eigenen Werk, führt“.

Eduard Spranger (in Röhrs, Hrsg., 1963, S. 31f.) führte diese Gedanken fort und gliederte die Berufsbildung in Berufskunde, Staatsbürgerkunde und Lebenskunde. Die „neue“ Berufsschule solle nicht mehr nach dem Prinzip der Fächertrennung (wie in der Allgemeinbildenden Schule) organisiert sein, sondern den Beruf, sein Ethos, seine Kulturleistung und das darauf gerichtete Bildungsbedürfnis in den Mittelpunkt stellen. „So sind also auch Berufskunde, Bürgerkunde und Lebenskunde nicht Stufen, die aufeinander folgen, sondern Stoffe, die sich durchdringen [...]. Sie bezeichnen die drei Hauptgesichtspunkte des Wirtschaftlich-Technischen, des Staatlich-Gesellschaftlichen und des Ethisch-Persönlichen“ (S. 32; vgl. auch Ertelt 1990, S. 51ff.).

Diese Auffassung ist bis heute in der Diskussion des Berufskonzepts im dualen System nachweisbar, auch wenn die Vorteile für die Beschäftigungsfähigkeit, etwa der leichtere Übergang in eine angemessene Beschäftigung, besonders hervorgehoben werden, wie die vergleichende Studie der OECD (2018) zeigt.

In Bezug auf die EU-Bildungspolitik merkt Baron (2008, S. 210) kritisch an: „In Deutschland wird über eine duale Ausbildung neben der fachlichen Qualifizierung für eine beruflich orientierte Erwerbstätigkeit in der Wirtschaft auch auf die Persönlichkeits- und die Identitätsentwicklung sowie die Sozialisierungs- und die Allokationsfunktion der Jugendlichen angezielt. Ein entsprechend ganzheitlicher Ansatz von Berufsbildung ist in den gesetzlichen Grundlagen und in dem ausgedrückten Bildungsverständnis der europäischen Berufsbildungspolitik nicht zu finden“. So kann die auf EU-Ebene favorisierte Modularisierung der Berufsbildung (nach dem Singularisierungskonzept), die sich wesentlich am britischen System der *National Vocational Qualification* (NVQ) orientiert, als „[...] kontraproduktiv und konfliktreich für die duale Ausbildung in Deutschland bezeichnet werden“ (2008, S. 211; vgl. auch den Beitrag von K. Diekmann in diesem Band).

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wieweit sich die gängigen Theorien zur Berufswahl und Laufbahnentwicklung in Bezug auf die Sichtweise der Beruflichkeit unterscheiden.

2 Ausgewählte Theorien der Berufswahl und Laufbahnentwicklung im Hinblick auf die Phase der Berufsausbildung

2.1 Persönlichkeitstypologischer Ansatz

Der persönlichkeitspsychologische Ansatz gehört zu den sog. „trait-and-factor“-Konzepten der beruflichen Etablierung. Er hat seine Wurzeln in der Idee von Frank Parsons (1909) von einer möglichst optimalen Zusammenführung von Menschen und Berufstätigkeiten in einem offenen, kognitiv ausgerichteten Prozess. Drei Annahmen sind hierbei grundlegend (vgl. Crites 1969, S. 336):

1. Aufgrund spezifischer, psychischer Charakteristika ist jeder Mensch für einen bestimmten Typ von Berufstätigkeit am besten geeignet.
2. Die Menschen in den verschiedenen Berufen weisen unterschiedliche psychische Charakteristika auf.
3. Berufliche Bewährung und Zufriedenheit variieren direkt mit dem Ausmaß der Übereinstimmung zwischen den persönlichen Charakteristika des Berufstätigen und den Berufsanforderungen.

Bemerkenswert an dem Ansatz von Parsons sind die starke Betonung der individuellen Einzigartigkeit im Allokationsprozess, die Annahme einer „prästabilierten Harmonie“ zwischen Mensch und Berufswelt (sensu Beck 1975, S. 122) sowie die Priorität des Berufsgedankens gegenüber einem Job-Denken.

Der wohl bekannteste Ansatz in dieser Richtung ist der von John Holland (1997, S. 1 ff.), mit dem er Antworten auf drei grundsätzliche Fragen geben möchte:

- a) Welche Charakteristika der Person und des Umfeldes sind verantwortlich für zufriedenstellende Berufsentscheidungen, hohes Engagement und Leistungsbereitschaft im Beruf?
- b) Welche Charakteristika der Person und des Umfeldes sind verantwortlich für Stabilität oder Wandel im Berufsleben eines Menschen?
- c) Welches sind die wirksamsten Hilfsmethoden bei beruflichen Problemen?

Die Theorie richtet sich vor allem auf die Hilfestellung in Fragen der Berufswahl, des Berufswechsels und der beruflichen Zufriedenheit von Menschen aller Altersstufen und, in geringerem Maße, auf das Bildungs- und Sozialverhalten sowie die Persönlichkeitsentwicklung. Vier Annahmen charakterisieren den Kern dieses Ansatzes:

1. In unserer westlich orientierten Industriekultur lassen sich die meisten Menschen einem von sechs Persönlichkeitstypen zuordnen: dem realistischen, dem erforschenden, dem künstlerischen, dem sozialen, dem unternehmerischen oder dem konventionellen Typus. Diese Typen repräsentieren Modellvorstellungen, mit deren Hilfe die Bestimmung des individuellen Persönlichkeitsprofils einer konkreten Person und vor allem deren Problembewältigungsstrategien eingeordnet werden können.

2. Auch das beruflich-soziale Umfeld lässt sich modellhaft in die genannten sechs Typen einteilen. Jede dieser Umwelten wird dominiert von Menschen des entsprechenden Persönlichkeitstypus.
3. Die Menschen suchen sich diejenigen Umfeldbedingungen, die es ihnen erlauben, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuwenden, ihre Einstellungen und Interessen wiederzufinden sowie entsprechende Rollen zu übernehmen.
4. Das Verhalten wird bestimmt von der Interaktion zwischen Persönlichkeit und Umwelt. Kenntnisse der Persönlichkeit und des Lebensbereiches ermöglichen im Prinzip die Vorhersage in Bezug auf Berufswahl, Berufswechsel, Bildungs- und Sozialverhalten.

In unserem Zusammenhang interessiert, wie Holland personale Beruflichkeit und die berufliche Umgebung auffasst. Grundsätzlich sieht er den Typus eines beruflichen Umfelds bestimmt durch die Orientierung der Menschen, die mehrheitlich in diesem Feld vertreten sind. Konsistente Arbeitsumgebungen zeichnen sich durch ähnliche Anforderungen und Belohnungen aus. Differenzierte Umgebungen fördern ausdrücklich jeweils spezifische Verhaltensweisen, Überzeugungen, Kompetenzen und Interessen. Die Identität des beruflichen Umfelds meint einen hohen Grad an organisatorischer Klarheit, Stabilität und Konfliktfreiheit von Zielen (vgl. Holland 1997, S. 48 ff.).

In Bezug auf die Berufsbildung und Laufbahnentwicklung schlägt Holland die Bildung von sechs „curricular clusters“ in den Berufsschulen gemäß seiner Typologie vor. Jedes dieser Cluster verlangt weitgehend übereinstimmende Kompetenzen und Interessen, was die Vermittlung bei Lernenden und Lehrenden erleichtert. Außerdem könnten diese Cluster zu einer wirkungsvollen Organisation der begleitenden Beratungs- und Vermittlungsdienste beitragen (vgl. Holland 1997, S. 215).

Dieser Vorschlag erscheint dann weiterführend, wenn den Lernenden die Gelegenheit geboten wird, sich probeweise in möglichst allen Clustern zu verorten, wobei es allerdings entscheidend auf eine exemplarische und homogene Mischung von Berufsprofilen in einem bestimmten Typus ankäme.

Ob sich allerdings durch eine solche curriculare Clusterbildung repräsentative Beruflichkeit und tragfähige Erfahrungen im Sinne einer optimalen Passung von Persönlichkeit und Berufslaufbahn einstellen, muss bezweifelt werden. Denn das Passungserleben umfasst nicht nur die berufsfachlichen Inhalte, die das individuelle Interesse ansprechen sollen, vielmehr gilt es, auch die in der Realität geforderten „person-career fit“-Erfordernisse abzubilden (vgl. Korulczyk, Korulczyk 2018, S. 73 ff.): „Person-environment fit“, „Person-job fit“, „Person-occupation fit“, „Person-organization fit“, „Person-supervision fit“, „Person-workplace fit“, „Person-role fit“ und „Person-person fit“.

Der Vorschlag Hollands wäre aus unserer Sicht danach nur dann wirksam, wenn auch diese Aspekte der Berufsrealität in der berufsschulischen Ausbildung umgesetzt werden könnten.

2.2 Berufslaufbahn als lebenslanger Entwicklungsprozess

Von einem eher prozesshaften Geschehen bei der beruflichen Allokation gehen die entwicklungsbezogenen Laufbahnthorien aus. Als ihr Hauptvertreter gilt Donald E. Super, der in seinem Ansatz Aspekte der Entwicklungs-, Differenzial-, Sozial- und Persönlichkeitspsychologie verbindet; die Klammer bilden das Selbstkonzept und die Lerntheorie (vgl. Super 1994, S. 215 ff.).

Dennoch handelt es sich um einen eigenständigen theoretischen Ansatz, der in einer Synthese die beruflichen Lebensräume und -rollen in einem Modell, dem „Life-Career Rainbow“, verbindet. Wie auf einem Regenbogen (die Farben stellen Rollenerwartungen bzw. Entwicklungsaufgaben dar) reihen sich die Lebensstadien auf: „Wachstum“ (growth): Kindheit bis 14 Jahren, „Erkundung und Erprobung“ (exploration): Adoleszenz 14–25, „Etablierung“ (establishment): 25–45, „Erhaltung des Erreichten“ (maintenance): 45–65, „Abbau und Rückzug“ (disengagement): über 65 Jahre. Von diesen Stadien abhängig sind Veränderungen in den Lebensbereichen bzw. Rollen als Kind, Schüler und Student, als Privatmann, als Bürger, als Berufstätiger, als Familienmitglied.

Dieser auf Lebensphasen und Lebensräume bezogene Ansatz macht deutlich, dass das Individuum mehrere Konstellationen des Selbst-Konzepts entwickelt, wobei der berufliche Bereich den Schwerpunkt bildet. Danach versucht der Einzelne, sein berufsbezogenes Selbstkonzept durch die Wahl eines bestimmten Berufs umzusetzen, gefolgt von einem permanenten Prozess der Bewertung, inwieweit die Berufsrolle dem Selbstkonzept entspricht, um so die Passung zwischen Selbst und Situation zu prüfen und ggf. zu verbessern (vgl. Hartung 2013, S. 89).

Mit einem Durchschnittsalter von 19,7 Jahren beim Eintritt in die Ausbildung im dualen System (BiBB 2018, S. 168) fallen die Auszubildenden voll in die „Explorationsphase“, von der gesellschaftlich erwartet wird, dass hierin Informationsaktivitäten über sich selbst und die Welt der Berufe sowie vorberufliche Erfahrungen die jungen Menschen zu einer endgültigen Berufswahl und zur Übernahme einer Berufsrolle leiten (vgl. Hartung 2013, S. 94).

Super u. a. (1996, S. 136) charakterisieren die Anpassungsvorgänge in dieser Altersphase von 14 bis 25 Jahre mit dem sog. „Minizyklus“ aus „Wachstum“ (Entwicklung eines realistischen Selbst-Konzepts), „Exploration“ (Kennenlernen von erweiterten Handlungsmöglichkeiten), „Etablierung“ (in den gewählten Beruf einmünden), „Aufrechterhaltung“ (kritische Überprüfung der aktuellen Berufswahlen) und „Rückzug, Abbau“ (weniger Zeit für Hobbys oder den bisherigen Freundeskreis).

Diese Sichtweise erschließt wichtige Zugänge zum Verständnis der individuellen Anpassungsvorgänge und Konflikte in der Berufsausbildung, was gerade mit Blick auf die Abbruchsneigung und manifeste Abbrüche erweiterte Beratungsmöglichkeiten eröffnet.

2.3 Berufsentwicklung aus konstruktivistischer Sicht („Life Designing“)

M. Savickas (2002, S. 149 ff.) führt den Ansatz von D. Super weiter und bezieht sich dabei auf dessen Meinung, dass die Theorie des Selbstkonzepts besser als Theorie persönlicher Konstrukte zu bezeichnen sei. Danach ist die individuelle Berufsent-

wicklung weniger von inneren Reifungsprozessen als vielmehr von Anpassungen an Umgebungsbedingungen bestimmt: Berufslaufbahnen entfalten sich nicht, sie werden konstruiert aus der Dialektik von äußeren Gegebenheiten sowie persönlichen Wünschen und Fähigkeiten. Dieser Entstehungsprozess ist eingebettet in einen spezifischen historischen und kulturellen Kontext (vgl. Niles, Harris-Bowlsbey 2005, S.109 ff.; Herr, Cramer, Niles 2004, S.628). Das heißt im Einzelnen, dass sich das Selbstkonzept in der Interaktion der Begabungen, physischen Bedingungen, Möglichkeiten zur Beobachtung und Ausübung verschiedener Rollen sowie dem Ausmaß ausdifferenziert, in dem die Ergebnisse dieses Rollenverhaltens die Zustimmung wichtiger Bezugspersonen finden. Im dualen System kommt damit dem abgestimmten Vorgehen der beteiligten Akteure in den Lernorten bei der Gestaltung förderlicher Umfeldbedingungen eine besondere Bedeutung zu.

Die neuere Fachdiskussion im Bereich der konstruktivistischen Auffassungen wird bereichert durch den Ansatz „Life designing“, der die Theorien der Selbstkonstruktion („self-constructing“) und der Laufbahnkonstruktion („career construction“) verbindet (vgl. Savickas et al. 2009; Guichard 2005; vgl. zusammenfassend: Nota, Rossier (eds.) 2015). Die zentralen Ziele der Unterstützung in der Ausbildung wären demnach:

1. Stärkung der Anpassungsfähigkeit des Auszubildenden an die wechselnden Entwicklungserfordernisse („Adaptability“).
2. Bezug auf die bisherige und gegenwärtige Biografie und Selbst-Konstruktion des Auszubildenden („Narratability“).
3. Stärkung der Eigenaktivität des Auszubildenden in Bezug auf die Entwicklung neuer Dimensionen der Persönlichkeit, z. B. Selbstwirksamkeitsüberzeugung („Activity“).
4. Bewusstmachen der individuellen Gestaltungsvorgänge und Entscheidungen im Leben des Auszubildenden, damit diese Zusammenhänge für künftige Selbst-Konstruktionen nutzbar werden („Intentionality“).

Besonders die Anpassungsfähigkeit („Adaptability“) wird in der Konzipierung durch Savickas (2005) in den letzten Jahren zunehmend diskutiert. Danach sind vier Einstellungen des Einzelnen wichtig, damit er sein Selbstkonzept in einem Beruf verwirklichen kann: Zukunftsbezogene Planung („Concern“), berufliche Entscheidung („Control“), Zuversicht als berufliche Selbstwirksamkeitserwartung („Confidence“) und Neugierde („Curiosity“).

Nach Hirschi (2014) haben Untersuchungen gezeigt, dass diese vier Faktoren positiv mit der individuellen Laufbahnentwicklung zusammenhängen, etwa bei der Stellensuche von Arbeitslosen oder beim Übergang von der Schule in den Beruf. Allerdings werden aus seiner Sicht wichtige weitere Erfolgskomponenten, wie z. B. soziale Netzwerke, in dem Konzept der „Adaptability“ nicht berücksichtigt.

Aus Sicht des „Life designing“-Ansatzes erscheint es in der Übergangsphase Schule – Erwerbsarbeit notwendig, den Blick auch auf die äußeren Bedingungen zu lenken, die die Selbstkonstruktion des Individuums begrenzen können und deshalb Gegenstand beratender Intervention sein müssen. Diese betreffen zuerst die gefor-

derten Qualifikationen als Schlüsselgröße der Employability. Dazu gilt es, die unterschiedlichen schulischen Vorbildungen und Sozialisationsprägungen der jungen Menschen zu berücksichtigen. Unbedingt erforderlich erscheint deshalb eine den Transitionsprozess begleitende qualifizierte Beratung, die hilft, individuell änderbare und nicht änderbare Einschränkungen zu unterscheiden und entsprechende Handlungsstrategien zu entwickeln („control“), den Blick für Beschäftigungschancen zu schärfen („curiosity“) und das Vertrauen in die Fähigkeit zu stärken, auch schwierige Situationen in der Ausbildung zu meistern („confidence“). Wesentlich ist dabei die Stabilisierung des Engagements der jungen Menschen in Bezug auf ihr Lebensprojekt – hier Berufsausbildung –, damit sie bei Problemen nicht frühzeitig aufgeben („concern“) (vgl. Masdonati, Fournier 2015, S. 120; Guichard, Dumora 2008, S. 158 f.).

2.4 Berufliches Verhalten als Ergebnis sozialen Lernens

Die Anwendung der Theorie des sozialen Lernens auf Berufswahlprozesse durch John D. Krumboltz (1996) ist eine Erweiterung der allgemeinen Verhaltenstheorie des sozialen Lernens, wie sie im Wesentlichen von A. Bandura (1977) formuliert wurde (vgl. Brown 2012, S. 59 ff.). Dabei wird postuliert, dass die berufsbezogenen Präferenzen Ausdruck von verallgemeinerten Selbstbeobachtungen hinsichtlich der Interessen, Wertvorstellungen und Problemlösefähigkeiten sind, die ihre Prägung durch unterschiedliche Lernerfahrungen erhielten.

Das berufliche Entscheidungsverhalten wird unter dieser Sichtweise von vier Faktorengruppen beeinflusst, nämlich von der genetischen Ausstattung, den Umfeldbedingungen (etwa Verfügbarkeit von Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, Arbeitsmarktstrukturen, Allokationsmechanismen), den individuellen Lernerfahrungen und den aus dem Zusammenspiel dieser Faktoren resultierenden Fähigkeiten zum Lösen von Problemen und Aufgaben.

Nach Krumboltz (vgl. Niles, Harris-Bowlsbey, 2005, S. 75 f.) wenden sich Menschen einem bestimmten Beruf zu, wenn (1) sie sich bei den Aufgaben als erfolgreich erleben, die für ähnlich gehalten werden mit solchen, die von den Berufsinhabern zu bewältigen sind, (2) sie wahrnehmen, dass von ihnen geschätzte Berufsvertreter für ihre Tätigkeit positiv verstärkt wurden und (3) eine nahestehende Person die Vorteile und das gute Image der Tätigkeit herausstellen. Andererseits werden solche Berufe abgelehnt, für die sich diese Bedingungen negativ darstellen.

Mitte der 1990er Jahre entwickelte J. Krumboltz eine Lerntheorie für Berufsberatung („learning theory of career counselling, LTCC“) zur Unterstützung bei der Bewältigung der Folgen von vier Trends in der modernen Arbeitswelt (vgl. Mitchell, Krumboltz, 1996, S. 250 ff.):

1. Die Menschen müssen immer wieder neue berufliche Möglichkeiten erschließen, Interessen entwickeln und ihre Fähigkeiten stetig erweitern. Sie können sich nicht auf Routine-Verhaltensweisen verlassen.
2. Gefordert wird eine Beratung, die dem Adressaten Fertigkeiten zur Stressbewältigung sowie Entwicklungsstrategien für eine sich ständig verändernde Arbeitswelt vermitteln.

3. Viele Ratsuchende benötigen auch nach der Einmündung in die Berufstätigkeit eine nachgehende Betreuung durch qualifizierte Beratungskräfte.
4. Qualifizierte Beratung ist lebensbegleitend anzubieten, etwa auch bei Burnout-Syndrom, Unterbeschäftigung, Kooperationsproblemen am Arbeitsplatz, mangelnder Unterstützung durch die Familie oder mangelndem Selbstwirksamkeitsempfinden bei der Berufstätigkeit.

Aus unserer Sicht gewinnen die Ansätze von J. Krumboltz eine besondere Bedeutung für die Begleitung von Auszubildenden mit Migrationshintergrund, wobei es hierbei auf eine systematische Verzahnung der Berufsorientierung und -beratung in Allgemeinbildender Schule, Übergangssystem und Berufsausbildung ankommt (vgl. Thiele 2011, S. 6 ff.; Ertelt, Frey 2012, S. 212).

Wichtige Hinweise für die Stabilisierung des Interesses und Zielverfolgung seitens der Auszubildenden gibt die sozial-kognitive Laufbahntheorie („Social Cognitive Career Theory – SCCT“) nach R. W. Lent (2013, S. 115 ff.; Leung 2008, S. 125 f.). Dabei wird angenommen, dass Menschen in gewissem Ausmaß zur Selbststeuerung fähig sind und mit fördernden oder hindernden Umgebungseinflüssen entsprechend umgehen können. Die SCCT betont dabei drei wichtige kognitive Variablen, nämlich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen („self-efficacy beliefs“), Ergebniserwartungen („outcome expectations“) und persönliche Ziele („personal goals“).

Die SCCT betrachtet die Berufswahl – wie auch der entwicklungsbezogene Ansatz – als Teil eines umfassenden Prozesses, der geprägt ist von vorangegangenen Entwicklungen der Selbstwirksamkeit, Ergebniserwartungen, Interessen und Fertigkeiten in verschiedenen Handlungsfeldern. Postuliert wird, dass Selbstwirksamkeits- und Ergebnisüberzeugungen zusammen die Interessen beeinflussen, die wiederum verantwortlich sind für die Wahl bestimmter Berufsziele. Bei positiver Verstärkung und niedrigen Hindernissen bezüglich der präferierten Berufslaufbahn steigt die Wahrscheinlichkeit, die Interessen in Laufbahnziele umsetzen zu können.

R. W. Lent (2013, S. 143) fasst seinen theoretischen Ansatz in folgenden Merksätzen zusammen, die auch eine große Bedeutung für die Gestaltung der Berufsausbildung haben:

- Interessen sind grundsätzlich zuverlässige Prädiktoren für die Bildungs- und Berufswahl, doch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Ergebniserwartungen sind wichtige Einflussgrößen bei der Bestimmung der Richtung.
- Beraterische Hilfen, die auf die Wirksamkeit fokussieren, sind besonders hilfreich bei wenig ausgeprägten individuellen Interessensprofilen oder begrenzten Erfahrungen.
- Der schrittweise Aufbau positiver Erfahrungen, verbunden mit begleitender Interpretation, kann sehr nützlich für die Förderung der Selbstwirksamkeit und der Ergebniserwartungen sein.
- Ergebniserwartungen lassen sich durch valide Informationen über solche Bildungs- und Berufswege, die den Vorstellungen der Klienten entsprechen, positiv beeinflussen.

- Inhalts- und verhaltensbezogene Ziele sind wichtige Motivatoren für das Leistungsniveau und Durchhaltevermögen in Bildung und Beruf. Es ist deshalb wichtig, sie klar und spezifisch (auch mit Unterzielen) zu definieren und ihren instrumentellen Charakter für die individuelle Lebensauffassung herauszustellen.
- Berufsentwicklung vollzieht sich in einem Kontext des sozialen Lernens. Daher kommt es auf die Bereitstellung günstiger Entwicklungsbedingungen und die Reduzierung von Barrieren (z. B. kulturelle Einschränkungen oder Gender-Diskriminierungen) an.
- Arbeitszufriedenheit und gute Leistungen können durch Maßnahmen gefördert werden, die sich auf die Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen sowie die individuellen Zielsetzungen, in Verbindung mit günstigen Arbeitsbedingungen richten.

Die beiden Ansätze zeigen die Bedeutung sozialer Faktoren für die Ausprägung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. Wie dieses soziale Lernen in der dualen Berufsausbildung den Menschen bezüglich seiner Beruflichkeit prägt, sollte noch stärker untersucht werden.

2.5 Theorie der Arbeitsangepasstheit

Die Theorie der Arbeitsangepasstheit („work adjustment theory – TWA“) von Dawis, Lofquist und Weis (vgl. Dawis 1994, S. 33 ff.; 1996, S. 75 ff.) liefert durchaus übertragbare Hinweise besonders für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung.

Dieser Ansatz gehört zur Gruppe der sog. Passungstheorien von Mensch und Umfeld („person-environment fit“) und fokussiert auf die individuellen Anpassungsprozesse in der Arbeitsumgebung, unter Berücksichtigung der Persönlichkeitscharakteristika, die Prognosen für die Arbeitszufriedenheit zulassen (vgl. Swanson, Schneider 2013, S. 30 f.; Guichard 2015, S. 13).

Wird ein Berufsinhaber den Anforderungen eines Arbeitsplatzes gerecht, kommt es zur Verstärkung, was zur Arbeitszufriedenheit und zur erneuten positiven Beurteilung des Arbeitsverhaltens durch Vorgesetzte führt. Wandeln sich die Arbeitsanforderungen und kann der Einzelne dadurch keine angemessenen Leistungen mehr erzielen, erfolgt negative Rückmeldung bis hin zur Entlassung, wenn eine rechtzeitige Anpassung nicht gelingt. Bevor es zu einer Anpassung kommt, muss der Berufstätige ein gewisses Maß an Nicht-Entsprechung ertragen. Wie viel Nicht-Entsprechung er toleriert, ehe er eine Anpassung vornimmt, definiert seine Flexibilität.

Aktives Anpassungsverhalten konzentriert sich auf Änderungen der Arbeitsumgebung und ihrer Verstärkermechanismen. Bei reaktivem Verhalten versucht sich der Mensch so zu ändern, dass er besser den Anforderungen gerecht wird. Die sich mit der Zeit herausbildenden Verhaltenstendenzen in Bezug auf solche Angleichungserfordernisse charakterisieren den Anpassungsstil eines Menschen. Wirksame beraterische Hilfe während der Berufsausbildung ist ohne Kenntnis der diesen

Stil prägenden Faktoren, nämlich Flexibilität, Aktivität oder Reaktivität und Ausdauer (perseverance) auch bei schwierigen Anpassungsvorgängen, nicht möglich.

Probleme in der Ausbildung müssen dann auftreten, wenn Unterschiede zwischen der Toleranz des ausbildenden Personals und der Auszubildenden hinsichtlich des Grades an Nicht-Entsprechung zwischen Person und Anforderungen nicht rechtzeitig und offen kommuniziert werden.

2.6 Konzept der proteischen Berufslaufbahn (protean career) nach Douglas T. Hall

Das Konzept der sich an die verschiedenen Herausforderungen oder Bedrohungen in der Berufslaufbahn anpassenden Menschen wurde von D. T. Hall bereits 1976 konzipiert. Er verwendete dazu den Mythos des griechischen Meeresherrn Proteus, der alle möglichen Gestalten und Formen annahm, um auf bedrohliche Ereignisse optimal reagieren zu können.

In neueren Arbeiten (Briscoe, Hall 2006, S. 8 f.) wird die proteische Berufslaufbahn definiert als eine Laufbahn, in der das Individuum (1) sich an einem eigenständigen Wertsystem orientiert und daraus die Maßstäbe für Erfolg gewinnt („value driven“), (2) die Fähigkeit hat, selbstgesteuert den neuen Herausforderungen in Arbeit und Kompetenzerwartungen zu begegnen („self-directed in career management“).

Das Konzept des proteischen Verhaltens gewinnt in einer Zeit des Übergangs von langfristig gesicherten Arbeitsverhältnissen zu immer kurzfristigeren Vertragsgestaltungen und Organisationsentwicklungen zunehmend an Bedeutung. In einer Studie zur Organisationsentwicklung konnten Hall und Moss (1998) eine klare Abkehr von dem bisherigen „psychologischen Vertrag“ (psychological contract), d. h. den ungeschriebenen gegenseitigen Erwartungen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern feststellen: „Der psychologische Vertrag beschreibt die gegenseitigen Erwartungen und Verpflichtungen, die über den juristischen Arbeitsvertrag hinausgehen (...), und definiert sich über die Wahrnehmung des Individuums, dass im Gegenzug für sein Engagement für die Organisation die in sie gesetzten Erwartungen des Individuums erfüllt werden“ (Hecker 2010, S. 19 f.).

Im Anschluss an McLean-Parks/Kidder/Gallagher (1998) benennt Hecker (2010, S. 33 f.) folgende Kernelemente zur Beschreibung psychologischer Verträge: die Bedeutung sozio-emotionaler Aspekte im Verhältnis zu wirtschaftlichen Aspekten in der Arbeitsbeziehung; „Greifbarkeit“ meint die vom Mitarbeiter wahrgenommene Spezifik, Klarheit und Konkretheit der Beziehung und seiner Rolle darin; „Veränderbarkeit“ bezeichnet das Ausmaß, in dem die einmal festgelegten Bedingungen und Rollen Bestand haben; die „Breite“ charakterisiert den Umfang des psychologischen Vertrags in Bezug auf die verschiedenen Lebensbereiche und das Privatleben einer Person; unter „Einzigartigkeit“ wird das Ausmaß an individuell wahrgenommener Ersetzbarkeit verstanden; die „Freiwilligkeit“ ergibt sich aus den Wahlmöglichkeiten eines Mitarbeiters bei der Ausgestaltung seiner Beziehung zur Organisation; die Wahrnehmung des „Zeitraumens“ bezieht sich darauf, ob die Beziehung als kurz-

fristig oder langfristig angelegt erlebt wird; das Merkmal „multiple Beziehungen“ ist besonders bei flexiblen Beschäftigungsverhältnissen von Bedeutung, wenn das Individuum Austauschbeziehungen zu mehr als einer Organisation unterhält.

Entgegen mancher Annahmen in der Literatur zeigen die Ergebnisse der Studie von Hecker (2010), dass weder die Dauer der Bindung eines Arbeitnehmers an eine Organisation noch instabile oder multiple Zugehörigkeiten signifikante Veränderungen in Bezug auf die genannten Kernmerkmale psychologischer Verträge haben. Diese Ergebnisse sind in unserem Kontext deshalb wichtig, weil damit die Bedeutung frühzeitiger Absprachen bezüglich einer Übernahme nach abgeschlossener Ausbildung betont wird.

3 Der Erfahrungsraum duale Ausbildung in objekttheoretischer Sicht

Bereits an anderer Stelle (vgl. Ertelt, Frey 2012, S. 126 f.) wurde festgestellt, dass sich die hier exemplarisch dargestellten Ansätze zur Berufswahl und Laufbahnentwicklung – mit wenigen Ausnahmen, wie „Theory of Work Adjustment“ und „Protean Career“ – an einer „Beruflichkeit“ orientieren, die eher dem Berufskonzept im deutschsprachigen Raum als der angelsächsischen Employability entspricht. Auch steht der Mensch in seiner Rolle als Mitarbeiter in einem betrieblichen Umfeld ebenso wenig im Fokus der Theoriebildung (mit Ausnahme der genannten Ansätze) wie als Auszubildender im dualen System. Zwar wird auf den Transitionsprozess von Allgemeinbildung in die Berufsausübung („work“ oder „job“) immer wieder Bezug genommen, eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Interaktion der Persönlichkeitsfaktoren mit den spezifischen Strukturen in diesem Bereich findet sich aber nur sporadisch.

(1) Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die aufgeführten Objekttheorien in Bezug auf ihr Beruflichkeitsverständnis vornehmlich an dem „Dictionary of Occupational Titles“ (DOT; US. Department of Labor) orientieren, das von 1939 bis in die späten 1990er Jahre in den USA verwendet wurde. Das Nachfolgesystem O*NET (ab 1998) stellt zwar – wie oben beschrieben – eine computergestützte Datenbasis mit je drei differenzierten tätigkeitsbezogenen und personenbezogenen Beschreibungen bereit (vgl. Holland 1997, S. 183 ff.; Gore et al. 2013, S. 507 ff.). Doch auch hierdurch lässt sich die spezifische Beruflichkeit einer dualen Ausbildung nicht angemessen charakterisieren.

Beck (in diesem Band) zieht vier der von ihm herausgearbeiteten Metakognitionen des Beruflichkeitsbewusstseins als Gegenstände für die Berufsausbildung in Betracht, nämlich die Relevanz-, die Kompetenz-, die Idealitäts- und die Sinnkognition. In Anbetracht der immer stärkeren Konkurrenz seitens der Studienberufe sowie der weitgehenden Vernachlässigung der Statusdimension von Ausbildungsberufen in den berufskundlichen Medien wäre jedoch etwa aus Sicht des Ausbildungsmarketings auch die „Statuskognition“ einzubeziehen.

(2) Ein weiterer kritischer Aspekt hinsichtlich der Anwendung der Objekttheorien auf die duale Berufsausbildung ergibt sich aus entscheidungstheoretischer Sicht. Individuelle Entscheidungs- und Problemlöseprozesse lassen sich idealtypisch einteilen in eine Vorentscheidungsphase, eine Entschlussphase und eine Nachentscheidungsphase, mit jeweils charakteristischen Informationsbedürfnissen. Begleitet werden diese kognitiven Vorgänge durch Emotionen, wie etwa Reaktanz- und Dissonanzgefühle (Ertelt & Schulz 2019). Da die Auszubildenden bereits eine verbindliche Wahl („commitment“) getroffen haben, befinden sie sich (zumindest nach dem Modell) bereits in der Nachentscheidungsphase, für die Dissonanzerlebnisse charakteristisch sind. Diese könnten nach dem Persönlichkeitstypologischen Ansatz auf eine interessenbezogene Diskrepanz von Wunschberuf und Einmündungsberuf oder auf falsche Vorstellungen über die Inhalte oder das Image des Einmündungsberufs zurückzuführen sein, was das Gefühl mangelnder „Passung“ zwischen der eigenen Person und dem beruflich-sozialen Umfeld auslöst.

Aus Sicht des Ansatzes von D. Super könnten die kognitiven Dissonanzgefühle aus mangelnder Kongruenz von beruflicher Identität (objektivierte Sicht eines Menschen auf seine beruflichen Ziele, Interessen und Begabungen) und beruflichem Selbstkonzept (subjektive Gewichtung der wahrgenommenen Fähigkeiten, Interessen und Werte) bei der Übernahme der Berufsrolle und ihrer Harmonisierung mit den anderen Rollenerwartungen (Berufsreife) interpretiert werden.

Im Sinne des Life-designing ließen sich kognitive Dissonanzen als Anpassungskrisen darstellen, ausgelöst durch Zweifel an der Zukunftsfähigkeit des Ausbildungsberufs, nicht konsequente innere Entschiedenheit, mangelnde berufliche Selbstwirksamkeitserwartung oder fehlende Offenheit für Neues. Dabei scheint auch *Hoffnung* als „psychologische Reserve“ eine Schlüsselkompetenz zu sein, weil sie positiv mit beruflicher Entschiedenheit, Planung und Selbstwirksamkeit zusammenhängt (Hirschi 2014).

Wenn es um die Bewältigung von kognitiven Dissonanzen bei konkreten Aufgabenstellungen in der Berufsausbildung geht, kann auch der SCCT-Ansatz von R. Lent (2013, S. 115 ff.) wichtige Hinweise geben. Danach sind inhalts- und verhaltensbezogene Ziele wichtige Motivatoren für das Leistungsniveau und Durchhaltevermögen in Bildung und Beruf. Diese Ziele resultieren aus den Interessen, die wiederum entscheidend von Selbstwirksamkeitserwartungen und positiven Ergebniserwartungen abhängen.

Maßnahmen zur Reduzierung von negativ erlebten Dissonanzen bei Auszubildenden, die bis zur vorzeitigen Lösung des Ausbildungsverhältnisses führen können, sollten sich auf diese Erwartungen in Verbindung mit der Gestaltung günstiger Umfeldbedingungen richten.

Die „Theory of Work Adjustment (TWA)“ lenkt den Blick auf die Bedeutung einer gelingenden Kommunikation am Ausbildungsplatz. Wird der Auszubildende den Anforderungen gerecht, so kommt es zur Verstärkung durch den Ausbilder und andere Akteure, was zur individuellen Zufriedenheit sowie erneuter positiver Beurteilung durch das Umfeld führt. Verändern sich jedoch die Ausbildungsbedingun-

gen und kann der Einzelne kein angemessenes Leistungsverhalten zeigen, erfolgen negative Rückmeldungen bis hin zu Sanktionen, wenn keine rechtzeitige Anpassung erfolgt. Wie viel „Leidensdruck“ der Auszubildende subjektiv toleriert, ehe er notwendige Schritte unternimmt, definiert seine „Flexibilität“. Aus unserer Sicht hängt diese auch sehr eng mit dem „psychologischen Vertrag“ zusammen, der auch eine Vertrauensbasis bilden soll und deshalb in eine entsprechende beraterische Intervention einbezogen werden müsste.

Um die in der Berufsausbildung notwendigen Anpassungsprozesse im Sinne der Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses zu unterstützen, könnten Vorstellungen der proteischen Berufslaufbahn hilfreich sein. Die Ausprägung der beiden Handlungskomponenten „value driven“ und „self-directed in career management“ in hoch und niedrig bzw. schwächer und stärker lassen vier grundlegende Kategorisierungen zu:

- „Abhängig“ (dependent) ist ein Mensch, der in der Berufstätigkeit unfähig ist, Prioritäten zu setzen oder die eigene Laufbahn selbstständig zu gestalten. Er ist auf beiden Dimensionen schwach.
- „Reaktiv“ (reactive) ist ein Mensch, der zwar seine Laufbahn eigenständig gestalten kann, es mangelt ihm jedoch an der Ausrichtung am eigenständigen Wertsystem. Letztlich gelingt dadurch kein zufriedenstellendes Berufsleben.
- „Rigide“ (rigid) nennt man den Typus, der zwar von eigenen Werten angetrieben, jedoch zu keiner selbstgelenkten Aktion fähig ist. Es kommt zu keiner zufriedenstellenden Bewältigung der beruflichen Herausforderungen.
- „Proteisch“ (protean) ist ein Mensch, der auf beiden Komponenten hohe Ausprägungen aufweist und daher sich und andere zu einem aktiven Verhalten gegenüber Kompetenzentwicklung und beruflichen Transformationsprozessen bewegen kann (Briscoe, Hall, 2006).

Die Kenntnis der individuellen Ausprägung dieser Handlungskompetenzen könnte den Auszubildenden und Lehrkräften der Berufsschule helfen, den spezifischen Unterstützungsbedarf abzuschätzen.

(3) Ein dritter laufbahnrelevanter Aspekt in der dualen Berufsausbildung betrifft die Tatsache, dass der junge Mensch mit zwei sehr unterschiedlich gestalteten Lernszenarien zurechtkommen muss – einem didaktisch gestalteten in der Berufsschule und einem eher in den betrieblichen Leistungsprozess eingebundenen. In den dargestellten Objekttheorien finden sich so gut wie keine Hinweise auf die konstruktive Nutzung dieser Dualität im Sinne einer Synergie hinsichtlich des Abgleichs von Persönlichkeitsmerkmalen und berufsbezogenen Herausforderungen, wie etwa der Gestaltung von beruflicher Identität und Selbstkonzept, der Anpassungsfähigkeit, der Stärkung beruflicher Interessen durch entsprechende Förderung positiver Selbstwirksamkeitserwartungen und Ergebniserwartungen, durch gezielte Reflexion des geforderten aktiven und passiven Anpassungsverhaltens am Ausbildungsplatz oder einem wertebezogenen und selbstgesteuerten Verhalten im Ausbildungsberuf und -betrieb.

Aus unserer Sicht könnte die Berücksichtigung objekttheoretischer Ansätze in der Portfoliomethodik eine wichtige Brückenfunktion zwischen den Lernorten entfalten. Ein Portfolio bietet dem Auszubildenden die Möglichkeit, sich selbst zu bewerten und sich die Entwicklung des Ausbildungsgeschehens und der eigenen Persönlichkeit bewusst zu machen, zu reflektieren und zu bewerten (vgl. Ertelt, Ullrich, Lang 2005, S. 381; Steiner u. a. 2016, S. 12 f.). Ein zusätzlicher Effekt der Portfolioarbeit besteht darin, die Kommunikation und Abstimmung zwischen den Lernorten durch Vernetzung der Akteure zu verbessern. Voraussetzung für die Effektivität dieser Art von Portfolioarbeit ist jedoch, dass sie in einem kooperativen und vertrauensvollen Klima erfolgt (vgl. Kempf 2012, S. 274 f.; Euler (Hrsg.) 2003).

Zur Beantwortung der Titelfrage können wir abschließend festhalten, dass die hier betrachteten Objekttheorien zur Berufswahl und Berufs- und Laufbahnberatung zwar eine Reihe wesentlicher Aspekte zur Charakterisierung und Optimierung der Ausbildung im dualen System aufweisen, jedoch dieser wichtigen Etappe in der beruflichen Laufbahn eines Menschen keinen eigenständigen Wert beimessen (können). Zu fordern wäre daher eine vertiefte wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Ziel einer Erweiterung dieser Ansätze speziell für diese Form der Berufsausbildung. Dass hierfür auch international Interesse bestünde, verdeutlicht etwa der neue Report der OECD „Seven Questions about Apprenticeships“ (2018).

Literatur

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baron, S. (2008). *Das Duale Ausbildungssystem unter dem Einfluss der EU-Berufsbildungspolitik*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Beck, K. (1975). *Bedingungsfaktoren der Berufsentscheidung – Eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung am Beispiel ungelernter junger Arbeiterinnen und Arbeiter*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Briscoe, J. P.- & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 4–18.
- Brown, D. (2012). *Career Information, Career Counseling, and Career Development*. Tenth Edition. Boston: Pearson.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2018). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufliche Bildung.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational Psychology – The Study of Vocational Behavior and Development*. N. Y.: McGraw-Hill.
- Daheim, H. (1970). *Der Beruf in der modernen Gesellschaft – Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns* (2. Aufl.). Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Dawis, R. V. (1994). The Theory of Work Adjustment as Convergent Theory. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in Career Development Theories: Implications for Science and Practice* (pp. 33-43). Paolo Alto: CPP Books.

- Dawis, R. V. (1996). The Theory of Work Adjustment and Person – Environment – Correspondence counselling. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd Ed., pp. 33-43). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ertelt, B.-J. (1990). Berufskunde aus der Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In J. Schneider (Hrsg.), *Der Beruf - ein vielschichtiges Gebilde/Berufskunde im Spannungsfeld der Wissenschaften*. Bundesanstalt für Arbeit: Handreichungen für die Aus- und Fortbildung, Heft 8/1990, 51–64.
- Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2012). Theorien der beruflichen Entwicklung und Beratung in ihrer Bedeutung für die Abbruchsprävention. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt, A. Frey (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Abbrüchen in der Berufsbildung* (S. 201–221). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2014). Berufsentwicklung und Lebensqualität. In A. Wudarski (Hrsg.), *Quaestiones de Qualitate Vitae (Auf der Suche nach Lebensqualität)* (S. 303–320). Frankfurt/Oder & Osnabrück: AJD Czesłochowa.
- Ertelt, B.-J. & Schulz, W. E. (2019). *Handbuch Beratungskompetenz – Mit Übungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf* (4. Aufl.). Wiesbaden: SpringerGabler.
- Ertelt, B.-J., Ullrich, C. & Lang, H. (2005). Ausbildungsabbruch - Portfolio als Instrument der Abbruchsprävention – Portfolio im Religionsunterricht. In Gesellschaft für Religionspädagogik, Deutscher Katecheten-Verein (Hrsg.), *Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (BRU-Handbuch)* (S. 378–399). Neukirchen: Neukirchener Verlagshaus.
- Euler, D. (Hrsg.) (2003). *Handbuch der Lernortkooperation (Forum Wirtschaftspädagogik)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- European Union (2017). *ESCO handbook – European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/esco/portal/document/en/0a89839c-098d-4e34-846c-54cbd5684d24> [Letzter Zugriff am 08.01.2019].
- Fischer, A. (1918). *Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Frey A. J. & Grill, J. (2012). *Der Arbeitunternehmer — Ein Modell des Arbeitnehmers der Zukunft*. Reihe Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung, Band 53. G. Altner, J. Dehler, G. Hofmann, G. Michelsen, K. Ott & M. Schirm (Hrsg.), Bad Homburg: Verlag für Akademische Schriften (VAS).
- Gore, P. A. Jr., Leuwerke, W. C. & Kelly A. R. (2013). The Structure, Sources, and Uses of Occupational Information. In St. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling – Putting Theory and Research to Work* (pp. 507-535). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. In International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5, 111–124.
- Guichard, J. (2015). From Vocational Guidance and Career Counseling to Life Design Dialogues. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of Life Design – From Practice to Theory and From Theory to Practice* (pp. 11-25). Boston: Hogrefe.

- Guichard, J. & Dumora, B. (2008). A Constructivist Approach to Ethically Grounded Vocational Development Interventions for Young People. In J. A. Athanasou & R. van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 187-208). New York, NY: Springer.
- Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Hall, D. T. & Moss, J. E. (1998). The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt. In *Organizational Dynamics*, 26(3), 22–37.
- Handel, M. J. (2016). The O*NET content model: strengths and limitations. In *Journal of Labour Market Research*, 49, 157-176.
- Hartung, P. J. (2013). The Life-Span, Life-Space Theory of Careers. In St. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling – Putting Theory and Research to Work* (pp. 83-113). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Hecker, D. (2010). *Merkmale psychologischer Verträge zwischen Beschäftigten und Organisationen*. Universität Erlangen-Nürnberg, Dissertation.
- Herr, E. L., Cramer, S. H. & Niles, S. G. (2004). *Career Guidance and Counseling through the Lifespan* (6. Aufl.). Boston, New York: Pearson.
- Hirschi, A. (2014). Hope as a resource for self-directed career management: Investigating mediating effects on proactive career behaviors, life and job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1495–1512.
- Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices – A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3. Ed.). Odessa/Florida: PAR.
- International Labour Organization (ILO) (Ed.) (2012). *International Standard Classification of Occupations, ISCO-08, Volume 1 – Structure, group definitions and correspondence tables*. Geneva: International Labour Office. Verfügbar unter: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_172572.pdf [Zugriff am 08.01.2019].
- Kempf, N. (2012). Portfolio als mögliches Instrument der Abbruchprävention – Die Portfolio-Methodik in der Berufsschule – Eine qualitative Expertenbefragung von Berufsschullehrern (2008). In C. Baumeler, B.-J. Ertelt, A. Frey (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung (Bildung, Arbeit, Beruf und Beschäftigung, Bd. 1)* (S. 270–284). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kerschensteiner, G. (1963). Berufserziehung im Jugendalter. In H. Röhrs (Hrsg.), *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt* (S. 61–78). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Korolczyk, T. & Korolczyk, N. (2018). The Role of Fit Theories in Job Analysis. In A. Biela (Ed.), *European Questionnaire for Job Analysis (EQJA) – Theoretical and Methodological Bases* (S. 65–85). Berlin: Peter Lang.
- Kraus, K. (2008). Does Employability put the German „Vocational Order“ at Risk? An Analysis from the Perspective of Earning Oriented Pedagogy. In P. Gonon, K. Kraus, J. Oelkers & S. Stolz (Eds.), *Work, Education, Employability* (pp. 55-81). Bern: Peter Lang.

- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. Savickas & B. Walsh (Eds.), *Integrating career theory and practice* (pp. 313–360). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Lent, R. W. (2013). Social Cognitive Career Theory. In St. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and research to Work* (2nd Ed.) (pp. 115-146). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Leung, S. A. (2008). The Big Five Career Theories. In J. A. Athanason & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 115-132). Springer Science + Business Media B.V.
- Masdonati, J. & Fournier, G. (2015). Life Design, Young Adults, and The School-to-Work Transition. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of Life Design: From Practice to Theory and From Theory to Practice* (117-133). Boston: Hogrefe.
- Mitchell, L. K. & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's Learning Theory of Career Choice and Counseling. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd Ed.) (pp. 233-280). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- National Center for O*NET Development for USDOL (o. J.). *The O*NET® Content Model. Summary Outline*. Verfügbar unter https://www.onetcenter.org/dl_files/Content_Model_Summary.pdf
- Niles, Sp. G. & Harris-Bowlsbey, J. (2005). *Career Development Interventions in the 21st Century*. Upper Saddle River: Pearson.
- Niles, Sp. G. & Harris-Bowlsbey, J. (2013). *Career Development Interventions in the 21st Century* (4. Aufl.). Boston: Pearson.
- Nota, L. & Rossier, J. (2015). *Handbook of Life Design: From Practice to Theory and From Theory to Practice*. Boston: Hogrefe.
- OECD (2018). *Seven Questions about Apprenticeships – Answers from International Experience. OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: OECD Publishing.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Houghton Mifflin, Boston.
- Petermandl, M. (2014). Geglückter Berufseinstieg als Grundlage nachhaltiger Lebensqualität: Mitverantwortung von Unternehmen. In A. Wudarski (Hrsg.), *Quaestiones de Qualitate Vitae (Auf der Suche nach Lebensqualität)* (S. 289–302). Frankfurt/Oder & Osnabrück: A|D Cześćchowa.
- Reader, S. & Grote, G. (2001). Flexibilität ersetzt Kontinuität. Veränderte psychologische Kontrakte und neue Formen persönlicher Identität. In *Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Politik*, 10/2001, 352–362.
- Röhrs, H. (Hrsg.) (1963). *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt*. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Savickas, M. L. (2002). Career Construction – A Developmental Theory of Vocational Behaviour. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (4th Ed.) (pp. 149–205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. In *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250.

- Schneider, J. (1990). Berufsbegriff und Berufsethik. In J. Schneider: Der Beruf – ein vielschichtiges Gebilde. Berufskunde im Spannungsfeld der Wissenschaft. *Bundesanstalt für Arbeit: Handreichungen für die Aus- und Fortbildung*, Heft 8/1990, 72–83.
- Schulz, W. E. (2014). Convergence of career development theory into a comprehensive theory and process. In J. Górna, D. Kukla (Eds.), *Vocational Counselling – Changes and Challenges on the Labour Market* (pp. 73–83). Częstochowa: AJD.
- Schwendimann, B. A., Cattaneo, A. A. P., Dehler Zufferey, J., Gurtner, J.-L., Bétrancourt, M. & Dillenbourg, P. (2015). The ‘Erfahrraum’: a pedagogical model for designing educational technologies in dual vocational systems. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(3), 367–396.
- Spranger, E. (1963). Berufsbildung und Allgemeinbildung. In H. Röhrs (Hrsg.), *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt* (S. 17–34). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Spranger, E., (1950): *Lebensformen* (8. Aufl.). Tübingen: Neomarius.
- Steiner, K., Egger-Subotitsch, A., Schneeweiß, S., Mosberger, B. & Kasper, R. (2016). *Praxishandbuch – Methoden der Kompetenzbilanzierung, Portfolioarbeit und Lernreflexion*. Wien: Communicatio – Kommunikations- und Publikations GmbH.
- Super, D. E. (1994). Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In D. Brown, L. Brooks (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 211–280). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Super, D. E., Savickas, M. L. & Super, C. M. (1996). A Life-Span, Life-Space Approach to Careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd Ed., pp. 121–178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Swanson, J. L. & Schneider, M. (2013). Minnesota Theory of Work Adjustment. In St. D. Brown & R. W. Lent (eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and research to Work* (2nd ed., Chapter 2, pp. 29–53). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Thiele, P. (2011). Systemische Verzahnung von Schule, „Übergangssystem“ und Ausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107(2), 6–8.
- US. Department of Labor (2015). *Dictionary of Occupational Titles (DOT)*. Verfügbar unter: <https://occupationalinfo.org/> [Zugriff am: 09.01.2019].
- Zabeck, J. (2013). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie* (2. Aufl.). Paderborn: Eusl.

Autoren

Bernd-Joachim Ertelt, Prof. Dr., ist Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim. Seine Forschungsschwerpunkte sind vergleichende Beratungswissenschaft, Qualifizierung von Beratungsfachkräften sowie berufsbezogenes Informationsmanagement und -marketing. Kontakt: bernd-joachim.ertelt@arbeitsagentur.de

Andreas Frey, Prof. Dr., ist Rektor der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit. Seine Forschungsschwerpunkte sind Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Kompetenzmanagement und Kompetenzdiagnostik, Prüfungsverfahren und valides Prüfen, Messen und Bewerten überfachlicher Kompetenzen, Jugendliche mit Abbruchrisiko.

Kontakt: andreas.frey2@arbeitsagentur.de

Beruflichkeit und Employability im Kontext des dualen Studiums aus der Perspektive der Hochschule, der Ausbildungsstätten und der Studierenden

ERNST DEUER

Abstract

Die gezielte Vorbereitung der dual Studierenden für den Arbeitsmarkt ist seit der Gründung der Berufsakademie in den 1970er Jahren ein zentrales Anliegen. Dies erfordert nicht zuletzt die Vermittlung der notwendigen Kompetenzen, ähnlich dem klassischen Berufskonzept. Auf dieser Basis erlangen die Absolventen eine entsprechende Employability, welche sowohl im Interesse der Hochschule und der kooperierenden Ausbildungsstätten als auch im Interesse der dual Studierenden liegt. Der Gestaltung der betrieblichen Arbeitsaufgaben sowie der frühzeitigen Kommunikation von möglichen Perspektiven kommt hierbei besondere Relevanz zu.

Systematic preparation of dual students for the labor market has been a central concern since the foundation of the university of cooperative education in the 1970s. This requires not least to convey necessary competences, similar to the classical vocational concept. On this basis, graduates attain a corresponding employability, what is in the interests of the university, the cooperating training company, and the dual students. Thereby, the design of the companies' work tasks and the early communication of possible perspectives are of particular relevance.

1 Hintergrund: Beruflichkeit und Employability im dualen Kontext

Im Zuge der Bologna-Reformen, welche den europäischen Hochschulraum grundlegend beeinflusst haben, erlangte auch der Begriff „Employability“ eine zunehmende Popularität. Den Hochschulen wurde in diesem Rahmen ins Pflichtenheft geschrieben, dass sie die „Arbeitsmarktfähigkeit“ ihrer Absolventen stärker im Auge behalten müssen und letztlich hieran gemessen werden. Auch die damalige Berufsakademie Baden-Württemberg war hiervon betroffen und sie stellte zum Studienjahr 2006/07 von Diplomstudiengängen auf Bachelorstudiengänge um. Das Erfordernis der Employability bedeutete hierbei jedoch keine Schwierigkeit oder gar Hürde, schließlich

sind duale Bildungsgänge diesbezüglich traditionell gut aufgestellt. Nach Berthold et al. (2009, S. 32) liegt es „in der Natur der Sache, dass das duale Studium gerade auf dem Gebiet der Employability seine größte Stärke entfaltet“. Schließlich sei es „diejenige Form der akademischen Qualifikation mit dem intensivsten und direktesten Bezug auf die berufliche Praxis und ihre Anforderungen“.

Hieran hat auch die Umwandlung in eine Duale Hochschule im Frühjahr 2009 nichts verändert. Der Anteil der Absolventen, die unmittelbar nach Studienende eine Anstellung (meist in ihrem Ausbildungsbetrieb) finden und auch annehmen, liegt kontinuierlich auf hohem Niveau, was neben früheren Untersuchungen (Zimmermann 1995a, Zimmermann 1995b) auch regelmäßige und aktuelle Erhebungen des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg (2018; Kastendeich & Steinhäuser 2018; Kastendeich 2017) sowie weitere Studien (Krone 2018, S. 50; Kupfer et al. 2014, S. 36) belegen.

Der vorliegende Beitrag stellt die Besonderheiten des dualen Studiums dar und beleuchtet diese Studienform unter besonderer Berücksichtigung der Employability. Hierbei wird auch deutlich, dass Employability ohne das solide Fundament der Beruflichkeit kaum realisierbar sein dürfte.

2 Employability und Beruflichkeit

Kraus (2007, S. 4) bezeichnet Employability in Anlehnung an Hillage & Pollard (1998, S. 2) als „Schlüsselbegriff“ für das Suchen einer Anstellung („the ability to gain initial employment“), den Eintritt in ein Beschäftigungsverhältnis, seine Sicherung und erfolgreiche Weiterentwicklung („the ability to maintain employment“) sowie den Wechsel in eine andere bzw. bessere Stelle („the ability to obtain new employment“). Employability muss somit unter veränderten Bedingungen immer wieder neu hergestellt werden und kann nach Domke (2007) auch als „lebenslange Arbeitsmarktfitness“ bezeichnet werden. Employability ist nach Rump & Eilers (2017, S. 605) „die Fähigkeit, fachliche, soziale und methodische Kompetenzen unter sich wandelnden Rahmenbedingungen zielgerichtet und eigenverantwortlich anzupassen und einzusetzen, um eine Beschäftigung zu erlangen oder zu erhalten“. Ob und inwiefern Hochschulen Employability vermitteln (können), zeigt sich somit erst mittel- bis langfristig und erst nachdem die Absolventinnen und Absolventen in den Arbeitsmarkt eingetreten sind.

Employability		
the ability to gain initial employment	the ability to maintain employment	the ability to obtain new employment

Abbildung 1: Facetten der Employability (Quelle: angelehnt an Hillage & Pollard 1998, S. 2)

Employability wird gelegentlich dem (insbesondere in Deutschland sehr bedeutenden) traditionellen Berufskonzept gegenübergestellt. Beim Berufskonzept steht die Fachlichkeit der Ausbildung im Sinne von Wissen und Können im Vordergrund, also die „Gebrauchswertseite“ (Beck et al. 1980), welche mehr oder weniger vom Staat oder konkret von den staatlichen Bildungsinstitutionen gesteuert wird. Zudem markiert der Beruf einen Abschluss, er steht somit am Ende eines Ausbildungsweges (Greinert 2008). Beck et al. (1980, S. 224) sprechen sogar von einer „Lernobergrenze“ und grenzen auf diese Weise eine vorangehende Lernphase von der Phase der produktiven Arbeit ab.

Employability beschreibt dagegen eine (perspektivische) Beschäftigungsfähigkeit, welche eigentlich erst nach dem Erreichen eines Kompetenzniveaus zum Tragen kommt, und steht somit für die „Tauschwertseite“ des Berufes, welche auf die Regulierungsfunktion des Marktes zurückgeht (Greinert 2008; Beck et al. 1980). Relevant ist hierbei nicht nur eine kurzfristige Verwertung von Kompetenzen, sondern deren nachhaltige Nutzung (vgl. Schindler 2004, S. 18). Gleichzeitig ist Employability „nicht auf bestimmte Berufe, sondern auf den Arbeitsmarkt als Ganzen gerichtet“ (Schaeper & Wolter 2008, S. 614).

Duale Bildungsgänge markieren in diesem Kontext eine Besonderheit, da die betroffenen Auszubildenden oder dual Studierenden einerseits den Einstieg in die Arbeitswelt bereits geschafft haben. Andererseits ist weder Ausbildung noch Studium ein Selbstzweck, vielmehr entfalten sich deren Vorzüge insbesondere in der Phase nach einem erfolgreichen (Berufs- oder Studien-)Abschluss. Die hohen Übernahmequoten in der dualen Ausbildung wie im dualen Studium zeigen ferner, dass der Einstieg ins Arbeits- und Berufsleben in den meisten Fällen unmittelbar gelingt. In diesem Sinne wird auch deutlich, dass Beruflichkeit und Employability in diesem Kontext keine Gegensätze, sondern lediglich verschiedene Blickwinkel beschreiben, zumal der „Tauschwert“ (welcher nicht zuletzt durch eine Übernahme nach der Ausbildung zum Ausdruck kommt) sicherlich vom „Gebrauchswert“ abhängt. Beck et al. (1980, S. 14) sprechen daher vom „Doppelcharakter“ von Gebrauchswert und Tauschwert, denn der Gebrauchswert ist die Grundlage dafür, dass Tauschwert überhaupt entsteht (Beck et al. 1980, S. 29). So sprechen auch Schaeper & Wolter (2008, S. 614) von einem „Missverständnis“, wenn die Auffassung vertreten wird, „dass Beschäftigungsfähigkeit ohne fachliche Kompetenzen erreichbar sei“.

3 Besonderheiten des dualen Studiums

Seit Mitte der 1970er Jahre existieren duale Studienangebote in Deutschland als Studium mit intensiven Praxisphasen oder einer integrierten Berufsausbildung. Das berufspraktische und das akademische Element bilden hierbei „gleichwertige Teile“ des dualen Studiums (Wissenschaftsrat 2013, S. 22). Die Impulse zur Gründung kamen aus regional ansässigen Großunternehmen Baden-Württembergs, wo sich dieses Bildungsangebot zunächst als „Stuttgarter Modell“ und später als Berufsakademie etablierte (Wissenschaftsrat 2013, S. 15).

Inzwischen studieren bundesweit mehr als 100.000 Studierende in dieser dualen Form. Die Übernahmequoten sind – wie bereits oben ausgeführt – auf gleichbleibend hohem Niveau. Hierzu mag beitragen, dass etwa die Studiengänge der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) seit jeher stark auf Berufsfelder und Branchen ausgerichtet sind und somit der dualen Berufsausbildung in dieser Hinsicht sehr ähnlich sind. So ist bspw. der Studiengang Betriebswirtschaftslehre (BWL) in verschiedene Studienrichtungen gegliedert, welche sich insbesondere auf Branchen beziehen, wie bspw. „Industrie“, „Bank“ oder „Tourismus“.

Da auch Beschäftigungen in anderen Unternehmen und anderen Branchen jederzeit möglich sein sollen, verfügen alle BWL-Studienrichtungen über einen gemeinsamen curricularen Kern, welcher sicherstellt, dass jeweils genügend allgemeine Inhalte der Betriebswirtschaftslehre vermittelt werden. Ein späterer Betriebs- und/oder Branchenwechsel ist daher uneingeschränkt möglich – dies zeigen ältere Evaluationsstudien (Zimmermann 1995a, Zimmermann 1995b) ebenso wie neuere Erhebungen (Krone 2018, S. 52). Daneben orientieren sich die seit 2011 etablierten Masterstudienangebote an der DHBW weniger an Branchen, sondern an Funktionen (wie bspw. „Personal und Organisation“, „Marketing“ oder „Finance“). Dieser branchenübergreifende Fokus erlaubt den Studierenden somit sowohl eine inhaltliche Vertiefung in ihrer Branche als auch eine darüber hinausgehende fachliche Orientierung an möglichen späteren Einsatzfeldern.

Der vorliegende Beitrag referiert Befunde aus dem aktuell laufenden Studienverlaufspanel an der DHBW (Deuer et al. 2017). Zwischen 2015 und 2019 wurden alle Studierenden regelmäßig zu Panelbefragungen eingeladen. Bislang liegen drei Erhebungswellen vor und mehr als 15.000 Studierende haben sich schon beteiligt. Daneben wurden sowohl die Professoren an der DHBW (Deuer & Wild 2017a) als auch Vertreter der kooperierenden Ausbildungsstätten (Deuer & Wild 2017b) in eigenen Teilstudien befragt.

4 Studienerfolgskriterien im dualen Kontext

Duale Studiengänge werden ungeachtet der verschiedenen Lernorte von den gradverleihenden Hochschulen vollumfänglich verantwortet (Wissenschaftsrat 2013, S. 26), gleichzeitig aber maßgeblich von den jeweiligen dualen Partnern geprägt. An der DHBW sind die Ausbildungsstätten als Mitglieder der Hochschule institutionell eingebunden und wirken bspw. in den Fachkommissionen aller Studienbereiche paritätisch mit. Die Empfehlungen dieser Fachkommissionen „erstrecken sich auf die überörtlichen fachlichen Angelegenheiten“ und „insbesondere auf die Aufstellung von Studien- und Ausbildungsplänen“ (§ 20a LHG Baden-Württemberg). Vor diesem Hintergrund ist es von Relevanz, an welchen Erfolgskriterien sich die maßgeblichen dualen Akteure orientieren. Es wurden daher die Professoren der DHBW in einer Vollerhebung (Deuer & Wild 2017a) und ebenso ausgewählte Vertreter der Ausbildungsstätten danach befragt (Deuer & Wild 2017b), an welchen Kriterien sich ihrer Meinung nach Studienerfolg festmachen lässt (Abbildung 2).

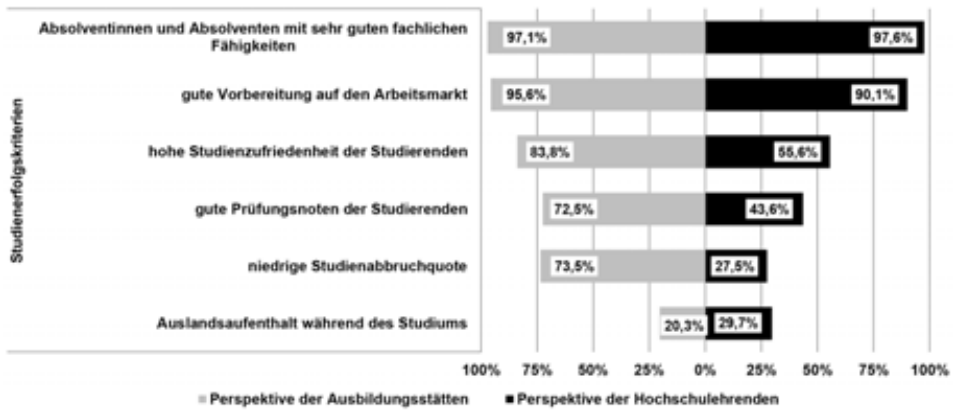


Abbildung 2: Studienfolgekriterien aus dualer Perspektive (Quelle: Deuer & Wild 2017a; 2017b)

Es zeigte sich bezüglich der wichtigsten Kriterien eine hohe Übereinstimmung. Demnach erachten jeweils mehr als 90% der befragten Akteure die fachlichen Fähigkeiten der Absolventen und eine gute Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt als maßgebliche Kriterien zur Bewertung von Studienerfolg. Die explizite Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt (im Sinne von Employability) wird nur noch von dem Aspekt der Fachkompetenz der Absolventen übertroffen, wobei hinreichende Fachkompetenz – wie oben bereits beschrieben – die Basis für „Berufstüchtigkeit“ (Brezinka 1987) und damit für eine Beschäftigungsperspektive (also letztlich wiederum Employability) ist.

Markante Unterschiede zeigen sich für die Kriterien „hohe Studienzufriedenheit“, „gute Prüfungsnoten“ und „niedrige Studienabbruchquote“. Die Zustimmung fällt bei den Vertretern der Ausbildungsstätten jeweils um rund 30 Prozentpunkte höher aus. Eine studierendenfokussierte Sichtweise ist somit bei den Vertretern der Ausbildungsstätten stärker ausgeprägt (vgl. hierzu auch Wild, Deuer & Pohlenz 2018). Ein Auslandsaufenthalt wird dagegen von beiden Gruppen vergleichsweise selten als Indikator für Studienerfolg genannt. Es fällt jedoch auf, dass es diesmal die Professoren an der Hochschule sind, die diesen Aspekt im Vergleich zu den Vertretern der Ausbildungsstätten häufiger nennen. Dies überrascht, denn junge Menschen, die einen Teil ihres Studiums oder ihrer Ausbildung im Ausland absolvieren, eignen sich nicht nur zusätzliche Fachkenntnisse an, sondern auch wichtige Querschnittskompetenzen, die von den Arbeitgebern eigentlich sehr geschätzt werden. Schließlich dient der internationale Austausch der „Entwicklung von Fähigkeiten wie interkulturellen Kompetenzen und Sprachkenntnissen, die aus Sicht der Wissenschaft wie der Wirtschaft zu begrüßen und zu fördern sind“ (Wissenschaftsrat 2013, S. 30).

So zeigte eine Studie zur Wirkung von ERASMUS, dem EU-Austauschprogramm für Studierende, dass sich Absolventen mit internationaler Erfahrung besser auf dem Arbeitsmarkt behaupten können. „Die Wahrscheinlichkeit, dass sie über längere Zeit arbeitslos werden, ist nur halb so groß wie bei denjenigen, die nicht zu Studien- oder Ausbildungszwecken im Ausland waren, und fünf Jahre nach dem Ab-

schluss ist ihre Arbeitslosenquote um 23 % niedriger“ (Europäische Kommission 2014). Ähnliche Befunde ermittelte auch das Statistische Landesamt Baden-Württemberg (Kastendeich, Epple & Steinhäuser 2017, S. 33): Die Absolventen mit Auslandsaufenthalt waren etwas häufiger (72 %) nicht auf der Suche als ihre Kommilitonen ohne Auslandserfahrung (70 %). Das Erfolgskriterium einer niedrigen Studienabbrucherquote verdient trotz der relativ geringen Bedeutung aus Sicht der Hochschullehrer weitere Beachtung. Schließlich steht ein erfolgreicher Studienabschluss einerseits nicht zuletzt dafür, dass die angestrebten Kompetenzen und Qualifikationen erlangt wurden. Andererseits hängen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt (und insbesondere auch die Karriereperspektiven) ganz maßgeblich davon ab, ob die Betroffenen als Absolventen oder als Abbrecher die Hochschule verlassen. Vor diesem Hintergrund wurde auch ermittelt, welche Studienabbruchquote aus Sicht von Hochschullehrern, kooperierenden Ausbildungsstätten (= duale Partner) und auch der Studierenden akzeptabel erscheint (siehe Abbildung 3).

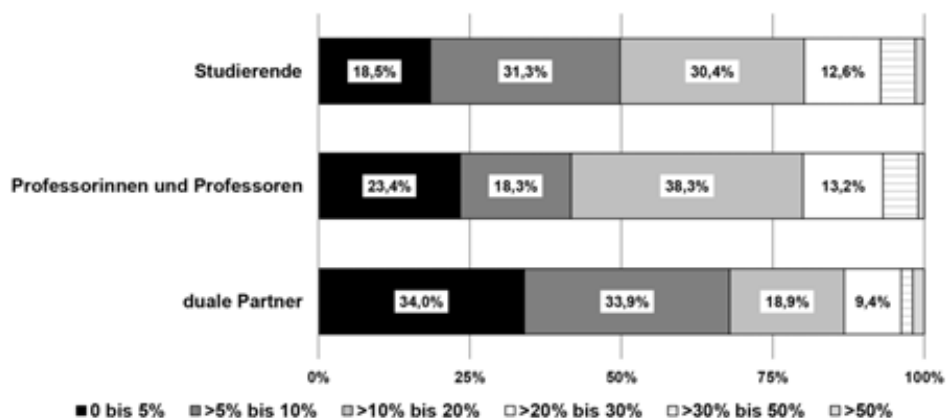


Abbildung 3: Akzeptable Schwundquote aus Sicht der verschiedenen Akteure

Hierbei werden Studienabbrüche kohortenspezifisch interpretiert und es wird folglich „jegliche Exmatrikulation an der DHBW ohne erfolgreichen Abschluss, d. h. unabhängig von einem ggf. weiteren Studium an einer anderen Hochschule“ (Deuer et al. 2017, S. 9) als Studienabbruch interpretiert. Diese Abgrenzung entspricht nicht der gängigen Definition von Studienabbrüchen im Hochschulbereich (bspw. Heublein & Wolter 2011), sondern der strengeren Auslegung einer Schwundquote (Deuer & Wild 2017c), wie sie auch im Bereich der Berufsbildung üblich ist.

Fast 70 % der kooperierenden Ausbildungsstätten vertreten die Meinung, dass gerade einmal eine Schwundquote von bis zu 10 % zu akzeptieren sei und immerhin 34 % empfinden lediglich bis zu 5 % als akzeptabel. Dagegen akzeptiert rund die Hälfte der Studierenden eine Schwundquote von mehr als 10 %, bei den Hochschullehrern trifft dies sogar auf rund 60 % der Befragten zu. Die Studierenden wie die Professoren akzeptieren somit häufiger höhere Schwundquoten als es die Ausbildungsstätten tun.

Diese Daten verdeutlichen die Relevanz von erfolgreichen Studienverläufen oder umgekehrt von Studienabbrüchen. Aufgrund der tragenden Bedeutung der dualen Partner für ein gelingendes und zukunftsfähiges duales Studium genügt es für die DHBW folglich nicht, Studienabbrüche lediglich in einem engeren Sinne (vgl. Heublein & Wolter 2011, S. 216) auszulegen.

5 Argumente der Studierenden für ein duales Studium

Die dual Studierenden haben den ersten Schritt in die Arbeitswelt bereits getan und eine Ausbildungsstätte von ihren Kompetenzen und/oder ihrem Potenzial überzeugt. Aus der Perspektive der dual Studierenden geht es daher nicht (mehr) um den Eintritt in die Arbeitswelt, sondern vielmehr um die weiteren potenziellen Laufbahnen.

Im Rahmen des Studienverlaufspanels (Deuer et al. 2017) wurden die dual Studierenden einerseits gefragt, aus welchen Gründen sie sich grundsätzlich für ein Studium an der DHBW und andererseits für ihre konkrete Ausbildungsstätte entschieden haben. Die vorliegenden Auswertungen (siehe Abbildung 4) beziehen sich auf ausgewählte Argumente sowie auf die Studierenden des ersten Studienjahres, welche sich an der ersten Welle des Studierendenpanels beteiligt haben ($n = 2.308$).

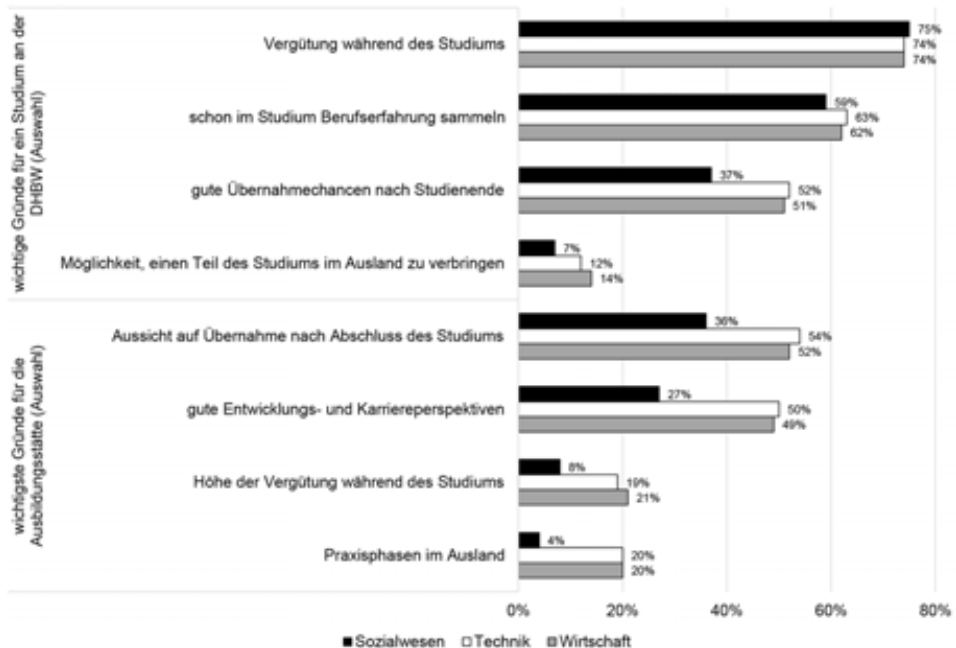


Abbildung 4: Entscheidungsrelevante Gründe für ein duales Studium bzw. die Wahl einer Ausbildungsstätte aus Sicht der Studierenden

Bei der Entscheidung für ein duales Studium und für die DHBW standen aus Sicht der Studierenden die Vergütung schon während des Studiums (rund 75 % Zustimmung in allen Studienbereichen) und die Möglichkeit, bereits im Studium Berufserfahrung zu sammeln (rund 60 % Zustimmung in allen Studienbereichen), im Vordergrund.

Gute Übernahmechancen nach Studienende nennen jeweils gut die Hälfte der Studierenden aus den Studienbereichen Technik und Wirtschaft, im Studienbereich Sozialwesen beträgt dieser Anteil allerdings lediglich ein gutes Drittel. Die Möglichkeit, einen Teil des Studiums im Ausland zu verbringen, spielt dagegen eine nachrangige Rolle: Rund ein Siebtel bzw. ein Achtel der Studierenden aus den Studienbereichen Wirtschaft und Technik nennt dieses Argument, im Studienbereich Sozialwesen nennt dieses Argument nur ein Vierzehntel.

Bei der Entscheidung für eine konkrete Ausbildungsstätte spielten die Aussicht auf eine spätere Übernahme und gute Entwicklungs- und Karriereperspektiven eine maßgebliche Rolle. Allerdings zeigen sich auch hier bei Studierenden im Sozialwesen die niedrigsten Werte (36 % bzw. 27 %), während die Studierenden der Studienbereiche Wirtschaft und Technik diese Argumente deutlich häufiger nennen (durchgängig mehr als 50 %). Dies dürfte zum Zeitpunkt der Studienentscheidung eine realistische Einschätzung gewesen sein. In der Zwischenzeit hat sich die Nachfrage nach Absolventen aus dem Bereich Sozialwesen jedoch stark erhöht, weshalb auch hier Übernahmechancen und Karriereperspektiven anders eingeschätzt werden dürften.

Die Möglichkeit eines Auslandsaufenthalts erscheint auch bei der Wahl der Ausbildungsstätte eher nachrangig. Insbesondere im Sozialwesen dürfte dieses Argument als weitgehend vernachlässigbar angesehen werden.

Hinsichtlich der Vergütung zeigt sich ein interessanter Befund: Die Vergütung während des Studiums ist grundsätzlich ein entscheidungsrelevantes Merkmal bei der Wahl der Studienform (Zustimmung durchgängig rund 75 %), die konkrete Höhe der jeweiligen Vergütung in der Ausbildungsstätte spielt dagegen eine nachrangige Rolle (Zustimmung durchgängig < 25 %).

In Summe betrachtet zeigt sich, dass auf Employability bezogene Argumente besonders häufig genannt werden.¹ Die Praxisorientierung, die Vorbereitung auf das Berufsleben („gain initial“ bzw. „maintain employment“) und das Sammeln von Berufserfahrung sowie die Perspektive, im jetzigen Betrieb bleiben und sich weiterentwickeln zu können („maintain employment“ bzw. „obtain new employment“), sind von besonderer Bedeutung. Bemerkenswert ist jedoch wiederum, dass auch aus Sicht der Studierenden einem Auslandsaufenthalt eher eine nachrangige Bedeutung zukommt. Die positiven Zusammenhänge zwischen Employability und einem Auslandsaufenthalt während des Studiums scheinen den Befragten demnach wenig bewusst zu sein.

1 Neben den hier vorgestellten Aussagen wurden noch zwei weitere Argumente besonders häufig genannt. Diese Argumente – „praxisorientierter als ein Universitätsstudium“ (75 %) und „bessere Vorbereitung auf das Berufsleben als an der Universität“ (67 %) – sind ebenfalls dem Kontext der Employability zuzuordnen und unterstreichen deren Bedeutung nochmals.

6 Herausforderungen und Chancen

Die Darstellung der verschiedenen Perspektiven zeigt deutliche Schnittmengen zwischen den Akteuren im dualen Studium auf. Sie scheinen insbesondere dahingehend einig zu sein, dass Employability eine zentrale Kategorie beschreibt. Vertreter der Hochschule wie der kooperierenden Ausbildungsstätten betonen ebenso wie die dual Studierenden die Bedeutung bedarfsgerechter (und somit insbesondere arbeitsmarktgerechter) Qualifizierung.

So zeigte die Befragung der dualen Partner auch, aus welchen Gründen von ihnen duale Studienplätze angeboten werden (Abbildung 5). Fünf von sechs Ausbildungsstätten (85,5 %) verwiesen darauf, dass im Vergleich zu anderen Hochschulabsolventen ein „Praxisschock“ nach dem Studium bei dualen Studierenden ausbleibt. Darüber hinaus schätzen mehr als 80 % der Betriebe, dass dual Studierende am Ende eine Qualifizierung besitzen, welche dem betriebsspezifischen Bedarf entspricht, und knapp 70 % verweisen darauf, dass damit die Einarbeitungszeiten geringer sind bzw. völlig entfallen.

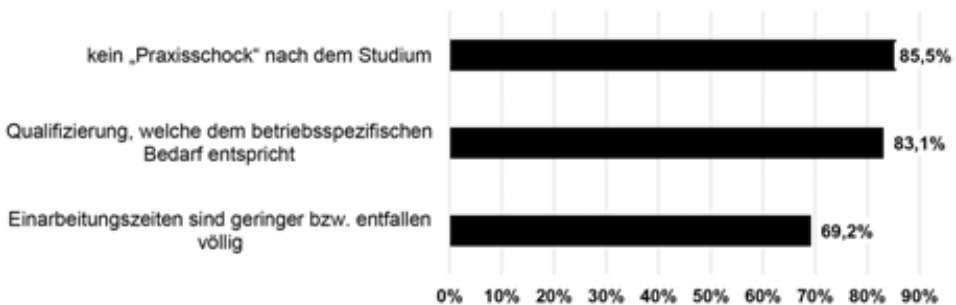


Abbildung 5: Ausgewählte Argumente der Ausbildungsstätten, duale Studienplätze anzubieten

Ein erfolgreicher Studienabschluss und eine anschließende Beschäftigung im selben Unternehmen liegen im Interesse aller Beteiligten, insbesondere aber im unmittelbaren und eigenen Interesse der Studierenden und der Ausbildungsstätten.

Vor diesem Hintergrund soll auch ein Blick darauf geworfen werden, welche betrieblichen Rahmenbedingungen dies begünstigen. Die Studierenden wurden daher zum einen danach gefragt, wie sie die Beschäftigungs- und Karrierechancen im Betrieb einschätzen und ob ihnen bereits Perspektiven aufgezeigt wurden (Fokus Employability). Ebenso wurde erhoben, wie die Studierenden die Lern- und Motivationspotenziale der Arbeitsaufgaben in den betrieblichen Praxisphasen bewerten, was letztlich für die Erlangung der „Berufstüchtigkeit“ (Beichel 2014, Brezinka 1987) von entscheidender Relevanz ist (Fokus Beruflichkeit). Zum anderen wurde eruiert, ob und inwieweit sich bei den Studierenden eine Studienabbruchneigung (Deuer & Wild 2017d, Deuer & Wild 2018) zeigt und welche relevanten Zusammenhänge dabei

eine Rolle spielen.² Die Auswertungen ergeben, dass dual Studierende, die ihre Berufs- und Karrierechancen in der Ausbildungsstätte als gut einschätzen bzw. denen bereits Perspektiven aufgezeigt wurden, nur sehr selten Abbruchtendenzen erkennen lassen (Abbildung 6). Nur gut 10% der dual Studierenden, welche diese Aspekte umfassend bestätigen, weisen dennoch eine starke oder akute Abbruchneigung auf. Dagegen zeigen sich bei Studierenden, die solch positive Aspekte nicht sehen, deutlich höhere Werte (von bis zu 63%).

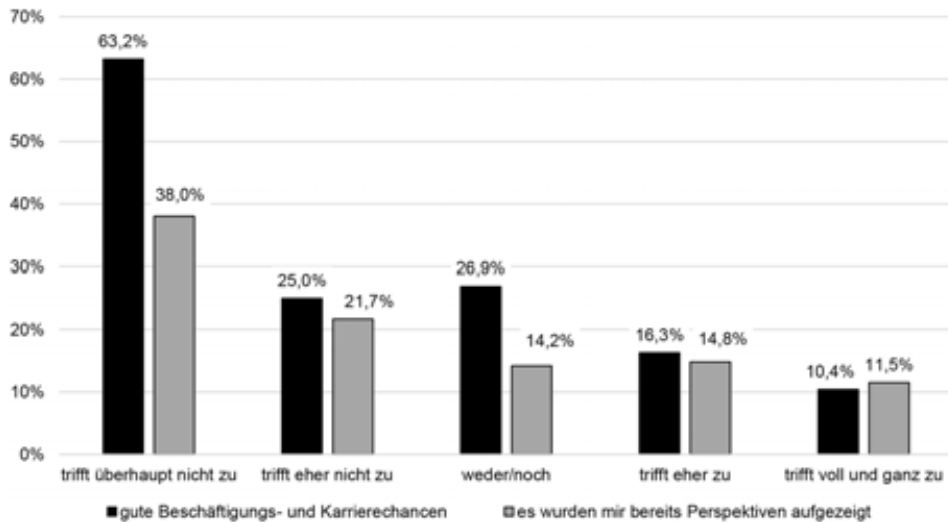


Abbildung 6: Anteil der abbruchgefährdeten Studierenden, differenziert nach der Wahrnehmung von Beschäftigungs- und Karrierechancen bzw. aufgezeigten Perspektiven

Eine differenzierte Betrachtung offenbart darüber hinaus, dass zwischen einer Abbruchneigung bezüglich des Studiengangs bzw. bezüglich der Ausbildungsstätte (jeweils durch vier Items operationalisiert) unterschieden werden kann. So bestehen einerseits keine nennenswerten Korrelationen im Blick auf den Abbruch des Studiengangs. Andererseits wird deutlich, dass zwischen den Aussagen, dass die Beschäftigungs- und Karrierechancen gut seien und dass bereits Übernahmeperspektiven aufgezeigt wurden sowie der Ausprägung einer betrieblichen Abbruchneigung relevante und hochsignifikante Zusammenhänge (Spearman's $r = -.393^{**}$ bzw. $-.310^{**}$) bestehen. Es wird somit eher dem konkreten Betrieb angelastet und nicht dem Studiengang an sich, wenn in diesen Bereichen Unzufriedenheit herrscht. Entsprechend liegt der Schlüssel für mögliche Verbesserungen auch klar im Handlungsfeld der kooperierenden Ausbildungsstätten, was im Hinblick auf die fraglichen Perspektiven nach dem Studienende ja auch verständlich ist.

2 Der Score Studienabbruchneigung setzt sich aus insgesamt acht Items zusammen. Diese Items beziehen sich auf die Zufriedenheit, die Wiederwahlabsicht sowie die latente und akute Wechselabsicht der Studierenden, jeweils bezogen auf den Studiengang sowie auf die Ausbildungsstätte.

Neben diesen Aussagen, die sich auf die weiteren Perspektiven beziehen, wurde auch erhoben, wie es sich hinsichtlich der Gestaltung und Bewertung der betrieblichen Arbeitsaufgaben verhält (Deuer 2018). Im Anschluss an die Arbeiten von Rausch & Schley (2015) wurde anhand von insgesamt zehn Merkmalen erhoben, ob und in welchem Ausmaß die betrieblichen Arbeitsaufgaben Lern- und Motivationspotenziale aufweisen. Besondere Relevanz kommt hierbei den Aspekten „Herausforderung“ und „Vielfalt“ zu (Deuer 2018), welche daher im vorliegenden Beitrag näher zu betrachtet sind.

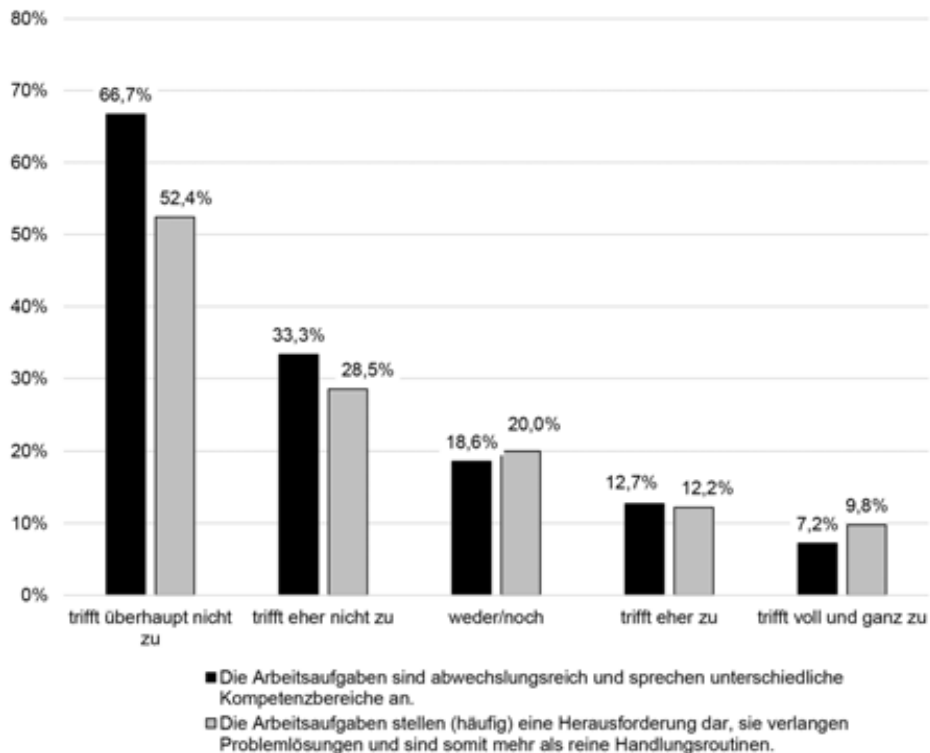


Abbildung 7: Anteil der abbruchgefährdeten Studierenden, differenziert nach der Wahrnehmung der Lern- und Motivationspotenziale der betrieblichen Arbeitsaufgaben

Beleuchtet man diese Aussagen der dual Studierenden wiederum im Zusammenhang mit der Ausprägung einer Abbruchneigung, so zeigen sich interessante Befunde. Zwischen der wahrgenommenen Realisierung dieser positiven Merkmale und der Ausprägung einer Abbruchneigung bestehen negative Zusammenhänge ($r = -.362^{**}$ für das Merkmal „Vielfalt“ bzw. $r = -.299^{**}$ für das Merkmal „Herausforderung“, jeweils bzgl. betrieblicher Abbruchneigung). Dieses Muster erinnert sehr an die vorangegangenen Ausführungen (siehe Abbildung 7). Jeweils die Mehrheit der dual Studierenden, welche die Merkmale Herausforderung und Vielfalt der Arbeitsaufgaben als nicht gegeben wahrnehmen („trifft überhaupt nicht zu“), lässt eine starke bzw.

akute Abbruchneigung erkennen, wobei fehlende Vielfalt besonders schwer zu wiegen scheint. Je besser die beiden Aufgabenmerkmale jedoch bewertet werden, desto geringer fällt der Anteil der Studierenden aus, welcher stark bzw. akut zu einem Abbruch des Studiums tendiert. Der Anteil abbruchgefährdeter Studierender sinkt somit von 53 % auf 9 % (Herausforderung) bzw. von 67 % auf 7 % (Vielfalt).

Den Ausbildungsstätten liefern diese Befunde konkrete Ansatzpunkte für die weitere Gestaltung der Praxisphasen. Die frühzeitige Kommunikation von Perspektiven und Beschäftigungschancen ist hierbei von zentraler Bedeutung. Daneben wird deutlich, dass die Gestaltung der Arbeitsaufgaben kein Selbstzweck und der damit möglicherweise verbundene höhere Aufwand durchaus gerechtfertigt ist.

7 Fazit und Ausblick

Im Rahmen des Studienverlaufspanels wurden die Perspektiven der verschiedenen Akteure erhoben und im vorliegenden Beitrag zusammenhängend präsentiert. Hierbei offenbarten sich viele Gemeinsamkeiten, aber auch einige wenige Differenzen. Die Befunde verdeutlichen, dass im untersuchten Setting die Betonung von Beruflichkeit und Employability kein Lippenbekenntnis sein darf. So zeigen die Auswertungen des Studierendenpanels deutlich, dass es sich im Sinne einer erfolgreichen Mitarbeiterbindung auch für die Betriebe lohnt, beide Aspekte bei der Gestaltung der dualen Studienphasen zu berücksichtigen. Dies betrifft einerseits die Art und Qualität der betrieblichen Arbeitsaufgaben (Beruflichkeit); andererseits geht es darum, bereits frühzeitig auch die Zeit nach einem erfolgreichen Studienabschluss (Employability) ins Blickfeld zu rücken.

Es wurde auch deutlich, dass die dualen Partner die Vorzüge des dualen Studiums sehr positiv bewerten. Dies gründet insbesondere darauf, dass die Ausbildungsstätten die hiermit verbundene Qualifizierung zu schätzen wissen, was sich insbesondere auch darin niederschlägt, dass ein Praxisschock bei den Absolventinnen und Absolventen ausbleibt. Dadurch dass das duale Studium eine Qualifizierung vermittelt, die dem betriebsspezifischen Bedarf entspricht, fallen die Einarbeitungszeiten geringer oder ganz aus. Vergleicht man diese Argumente mit denen, welche die dual Studierenden genannt haben, so zeigen sich deutliche Parallelen. Praxisorientierung, Vorbereitung auf den Beruf und die Übernahme bzw. die kurze Einarbeitungszeit nach Studienende sind für sie durchgängig von zentraler Bedeutung.

Die Betrachtung der Studienabbruchneigung und deren mögliche Ursachen zeigt Handlungsfelder und Potenziale auf. Hierbei sind v. a. die dualen Partner gefragt. Die Hochschule kann entsprechende Aktivitäten jedoch flankierend unterstützen. Das Erfolgsrezept des dualen Studiums scheint schließlich darin zu bestehen, dass die Akteure eine gemeinsame Orientierung verbindet. Dass sich die Vorstellungen und Ziele der Ausbildungsstätten und der Hochschullehrer und darüber hinaus auch der Studierenden so weitgehend decken, ist keineswegs selbstverständlich. Nicht zuletzt der Fokus auf die beiden Aspekte „Beruflichkeit“ und „Employability“ scheint hier ein sinnstiftendes und tragfähiges Fundament zu bilden.

Literatur

- Beck, U., Brater, M. & Daheim, H. (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe*. Reinbek: Rowohlt.
- Beichel, J. J. (2014). Zur Differenz von Berufswissen und Berufstüchtigkeit. Konsequenzen für Lehrerbildung und Lehrerbeurteilung. In J. Rekus (Hrsg.), *Sachlichkeit als Argument. Der Beitrag der Allgemeinen Pädagogik zur Lehrerbildung* (S. 99–119). Frankfurt: Peter Lang.
- Berg, T. (2014). Duale Studienformen in Deutschland. Ein Angebot im produktiven Umgang mit studentischer Heterogenität? *die hochschule*, 2, 88–102.
- Berthold, C., Leichsenring, H., Kirst, S. & Vögelein, L. (2009). *Demographischer Wandel und Hochschulen. Der Ausbau des Dualen Studiums als Antwort auf den Fachkräftemangel*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Brezinka, W. (1987). *Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles*. München und Basel: Reinhardt.
- Deuer, E. & Wild, S. (2017a). *Studienerfolgskriterien und wahrgenommene Kompetenzen von Studienanfänger*innen aus der Perspektive von Professor*innen an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg*. Arbeitspapier 3/2017. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Deuer, E. & Wild, S. (2017b). *Das duale Studium aus der Sicht der Dualen Partner – Konzeption und Eckdaten einer empirischen Untersuchung*. Arbeitspapier 4/2017. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Deuer, E. & Wild, S. (2017c). *Akzeptable Schwundquote im dualen Studium aus der Perspektive von Professor*innen, Studierenden und Dualen Partnern*. Arbeitspapier 6/2017. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Deuer, E., & Wild, S. (2017d). *Die Messung der Abbruchneigung im Rahmen der ersten Erhebungswelle des DHBW-Studierendenpanels*. Arbeitspapier 2/2017. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Deuer, E. & Wild, S. (2018). *Validierung eines Instruments zur Erfassung der Studienabbruchneigung bei dual Studierenden*. Forschungsbericht 4/2018. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Deuer, E., Wild, S., Schäfer-Walkmann, S., Heide, K. & Walkmann, R. (2017). *Die Panelstudie „Studienverlauf – Weichenstellungen, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des Studiums an der DHBW“ – Gesamtbetrachtung, Notwendigkeit und Potenziale*. Forschungsbericht 1/2017. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Deuer, E. (2018). Ausbildungsqualität als Erfolgsfaktor in dualen Bildungsgängen. In S. F. Dietl, H. Schmidt, R. Weiß & W. Wittwer (Hrsg.), *Ausbilderhandbuch. Ergänzungslieferung* (S. 1–24). Köln: Wolters Kluwer.
- Domke, B. (2007). Employability? *Harvard Business Manager*, 29(12), 24.
- Europäische Kommission (2014). *Studie zur Wirkung von Erasmus: Auslandsaufenthalte steigern Beschäftigungsfähigkeit und berufliche Mobilität*. Pressemitteilung vom 22. September 2014. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-1025_de.htm [Letzter Zugriff am 13.3.2019].

- Greinert, W.-D. (2008). Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37(4), 9–12.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2011) 2, S. 214–236
- Hillage, J. & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. Department for Education and Employment, London.
- Kastendeich, M. (2017). Absolventenbefragung 2016: Ergebnisse der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, 8/2017, 28–33.
- Kastendeich, M., Epple, A. & Steinhäuser, A. (2017). *Ergebnisse der Absolventenbefragung 2016 an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg, Absolventinnen und Absolventen der Prüfungsjahre 2011 und 2015*. Stuttgart: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg.
- Kastendeich, M. & Steinhäuser, A. (2018). *Ergebnisse der Absolventenbefragung 2017 an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. Absolventinnen und Absolventen der Prüfungsjahre 2012 und 2016*. Stuttgart: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg.
- Kraus, K. (2007). Employability – ein neuer Schlüsselbegriff. *panorama*, 6, 4–5.
- Krone, S. (2018). Berufseinstieg und Karrierepläne nach einem dualen Studium. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/2018. S. 50–54.
- Kutscha, G. (2008). Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. *bwp@*, Ausgabe 14. http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.shtml [Letzter Zugriff am 4.7.2018].
- Kutscha, G. (1992). „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88(7), 535–548.
- Kupfer, F., Köhlmann-Eckel, C. & Kolter, C. (2014). *Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2014.
- Rausch, A. & Schley, T. (2015). Lern- und Motivationspotenzial von Arbeitsaufgaben als Qualitätsmerkmale des Lernorts Arbeitsplatz. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44(1), 10–13.
- Rump, J. & Eilers, S. (2017). Employability und Employability Management. In A. Hildebrandt & W. Landhäußer (Hrsg.), *CSR und Digitalisierung* (S. 603–616). Wiesbaden: Springer.
- Schaeper, H. & Wolter, A. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), 607–625.
- Schindler, G. (2004). Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 26(4), 6–26.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2018). Ergebnisse der Absolventenbefragung 2017 an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. *Statistische Monatshefte* 7/2017, 8/2017. Stuttgart.

- Wild, S., Deuer, E. & Pohlenz, P. (2018). *Studienerfolgsverständnis von hauptamtlichen Lehrkräften im Studienbereich Wirtschaft der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) – Ein Typisierungsversuch*. *Zeitschrift für Evaluation*, 17(2), 269–287.
- Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums*. Positionspapier. Drs. 3479-13. Mainz. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf>; [Letzter Zugriff am 13.03.2019].
- Zimmermann, M. (1995a). Der Übergang vom Studium in den Beruf. Verbleib und berufliche Entwicklung der Absolventen in den ersten zwei Jahren nach Studienende. In J. Zabeck & M. Zimmermann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie in Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie* (S. 163–208). Weinheim: DSV.
- Zimmermann, M. (1995b). Längerfristiger Verbleib und beruflicher Werdegang der Absolventen. Eine Analyse fünf bzw. zehn Jahre nach Studienende. In J. Zabeck. & M. Zimmermann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie in Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie* (S. 209–246). Weinheim: DSV.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Facetten der Employability	334
Abb. 2	Studienerfolgskriterien aus dualer Perspektive	337
Abb. 3	Akzeptable Schwundquote aus Sicht der verschiedenen Akteure	338
Abb. 4	Entscheidungsrelevante Gründe für ein duales Studium bzw. die Wahl einer Ausbildungsstätte aus Sicht der Studierenden	339
Abb. 5	Ausgewählte Argumente der Ausbildungsstätten, duale Studienplätze anzubieten	341
Abb. 6	Anteil der abbruchgefährdeten Studierenden, differenziert nach der Wahrnehmung von Beschäftigungs- und Karrierechancen bzw. aufgezeigten Perspektiven	342
Abb. 7	Anteil der abbruchgefährdeten Studierenden, differenziert nach der Wahrnehmung der Lern- und Motivationspotenziale der betrieblichen Arbeitsaufgaben	343

Autor

Ernst Deuer, Prof. Dr., ist Prodekan der Fakultät Wirtschaft und Professor für Betriebswirtschaftslehre mit den Schwerpunkten Personalwirtschaft, Organisationslehre und Mitarbeiterführung an der DHBW Ravensburg. Seine Forschungsgebiete sind Ausbildungs- und Studienabbrüche, Aspekte der Studien- und Berufswahl, betriebliches Vorschlagswesen, berufliche Gratifikationskrisen sowie Work-Life-Balance.

Kontakt: deuer@dhbw-ravensburg.de

Beruflichkeit ist das zentrale Organisationsprinzip in der Berufsbildung. Auch in der Berufsbildungsforschung spielt es für die Untersuchung der Beschäftigungsfähigkeit im Sinne der funktionalen Employability, der Persönlichkeitsbildung und der gesellschaftlichen Einbindung eine zentrale Rolle.

In diesem Sammelband zeichnen die Autorinnen und Autoren die Entwicklung vom Beruf zur Employability historisch nach und ziehen internationale Vergleiche. Die Artikel bieten eine umfassende und mehrperspektivische Bestandsaufnahme zum aktuellen Forschungsstand in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Die Reihe Wirtschaft – Beruf – Ethik widmet sich ökonomischen und ethischen Fragen im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Berufs- und Unternehmenskultur.

Gerhard Minnameier (Professor für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main) und Birgit Ziegler (Professorin für Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt) geben die Reihe gemeinsam heraus.



Beim Kauf dieses Buches erhalten Sie zusätzlich das eBook. Ihren individuellen Download-Code finden Sie vorne in diesem Buch.

