

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



### **Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe**

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

## FACHARBEITERWISSEN UND BERUF

*Summary:* The knowledge qualified workers deal with is very special indeed. It differs from other forms of labour knowledge due to its specialized content, mode of utilization and reflexivity. The article investigates even further those characteristics of qualified workers' knowledge that show us it is professional knowledge we are talking about. If we try to prove empirically the consistence of applying the concept of profession to non-academically skilled workers we have to show that their knowledge meets at least some of the traditional criteria associated with professionalization: excess of knowledge, corporative design of contents, decision autonomy and legitimacy.

Das Wissen, über welches Facharbeiterinnen und Facharbeiter<sup>1</sup> zur Ausübung ihres Berufes verfügen, ist ein ganz besonderes. Es hat – so unterstellt die moderne Qualifikationsforschung – eine spezifische Form, die es etwa vom Ingenieurwissen, aber auch vom Wissen ungelernter Kräfte substantziell unterscheidet. Die Differenz zwischen ihnen besteht nicht etwa nur in einem *weniger oder mehr*, etwa in dem Sinne, eine angelernte Kraft wisse weniger als ein Facharbeiter und dieser weniger als eine Ingenieurin, sondern Facharbeiterwissen unterscheidet sich in seinen Inhalten, seiner spezifischen Verwertung und der Art und Weise, in der seine Besitzer über es reflektieren, deutlich von anderen Formen des Fachwissens.

Dabei ist das Wissen der Arbeitenden nicht dasselbe wie ihre Leistungsfähigkeit. Die *Leistung* einer Mitarbeiterin oder eines Mitarbeiters kann (innerhalb gewisser Grenzen) sichtbar und messbar gemacht werden. Sie stellt – aus der Perspektive des Subjektes – das Ergebnis eines komplexen Prozesses dar, in den als Bedingungsfaktoren außer Wissen auch motivationale Aspekte, äußere Arbeitsbedingungen, körperliches Befinden u.ä. eingehen.

*Wissen* ist auch nicht mit *Kompetenz* gleichzusetzen. Letztere hat zum einen die Bedeutung von *zuständig, befugt* (z.B. im Zusammenhang von *Entscheidungskompetenz*) und meint zugleich auch *sachverständig, handlungsfähig*. Auf diese Weise wird versucht, dem Sachverhalt der *Befähigung* für eine bestimmte Aufgabe in seiner ganzen Komplexität Rechnung zu tragen und (in Abgrenzung vom eher funktionalen Qualifikationsbegriff) auch solche Aspekte zu berücksichtigen, welche die Person als Ganze betreffen. So nennt Witt (1975, S. 69 ff.) als Kriterien für *kompetentes Handeln*: das Verfügen über relevante Informationen, die Kenntnis der tatsächlichen Verhältnisse sowie die Beherrschung allgemeiner

Handlungsstrategien. Dies impliziert zugleich, dass die eigentliche Realisierung von Kompetenz immer auch abhängig von den gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen der Umsetzung ist, d.h. Kompetenz wird erst in Handlungszusammenhängen, konkreten Situationen und sozialen Kontexten wirksam.

*Wissen* dagegen ist als ausschließlich mentale Struktur im Subjekt gleichsam verborgen. Es bildet die Gesamtheit derjenigen mentalen Repräsentationen, die Wahrnehmungen und Handeln ermöglichen und orientieren. Explizite, verbal kommunizierbare Bestände gehen in das Wissen ebenso ein wie implizite, erfahrungsbasierte Anteile.

Nur Ausdrucksformen des Wissens, nicht aber dieses selbst lassen sich daher von außen wahrnehmen – aus Sicht der Sozialforschung eine problematische Erhebungssituation, die ganz wesentlich zu dem Umstand beigetragen hat, dass Forschungsansätze und Veröffentlichungen zu diesem Thema verhältnismäßig rar sind. Zwar sind Untersuchungen zu der Frage, welche *Qualifikationsanforderungen* Betriebe an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter richten und wie sich diese Anforderungen in neuerer Zeit verändern, noch relativ häufig. Auch beschäftigt sich die berufspädagogische Diskussion ausgiebig mit der normativen Frage, welche Kompetenzen in der beruflichen Bildung von den Auszubildenden entwickelt werden sollten und auf welche Weise sie dabei unterstützt werden können. Doch die Frage, *was* qualifiziert arbeitende Menschen *de facto* wissen und auf welche Weise sie auf ihr Wissen zugreifen, wird erst in neuerer Zeit – etwa von der Experten-Novizen-Forschung oder der Forschung zum Arbeitsprozesswissen – stärker thematisiert.

## 1. DAS BERUFLICHE DES FACHARBEITERWISSENS

In Deutschland gilt das Wissen qualifizierter Facharbeiterinnen und Facharbeiter als berufliches Wissen. Diese Etikettierung beinhaltet in gewisser Weise eine Tautologie<sup>2</sup>: *Facharbeiterwissen ist berufliches Wissen, weil die Verfügung über dieses Menschen zum Erwerb eines Berufsabschlusses befähigt; gleichzeitig konstituiert sich Facharbeit als Beruf ganz wesentlich über die Beruflichkeit des Facharbeiterwissens.* Diese zunächst etwas verwirrend anmutende These sei im folgenden näher erläutert. Ich beginne mit ihrem zweiten Teil:

Facharbeit gilt in Deutschland als Beruf. Dies ist keineswegs selbstverständlich, denn in vielen anderen Ländern wird die Abgrenzung zwischen beruflichen und anderen Arbeitsformen auf einer höheren Hierarchieebene und deutlich enger gezogen (vgl. *Clement*, 1999). Bei uns ist das Feld zwischen den klassischen *Professionen*<sup>3</sup> und anderen *Berufen* stärker ausdifferenziert und lässt eine Vielzahl von Unterteilungen zu.

*Berufe* stellen klassischerweise ein gesellschaftliches Konstrukt mit definierten Zugangsvoraussetzungen, Exklusionsmechanismen und bestimmten Privilegien dar. Folgt man dem „*indikatorisch-merkmalorientierten Ansatz*“<sup>4</sup> (Faßhauer, 1997) zur Beschreibung und Definition von Berufen (vgl. Greinert, 1978; Hesse, 1968; Tenorth, 1977; Schwendenwein, 1990), so lassen sich u.a. folgende Kriterien ausweisen:

Sie sind Laien nicht zugänglich – ein Verknappungsmechanismus, der in der Regel zur Steigerung des Entlohnungsniveaus beiträgt. Sie bearbeiten Probleme, die für die Gesellschaft von Bedeutung sind, und können die Wichtigkeit dieser *Dienstleistung* nach außen vermitteln. Als Experten und Inhaber eines komplexen, von außen kaum nachvollziehbaren Spezialwissens verfügen Berufsinhaber über relativ umfangreiche Entscheidungs- und Verfügungsmacht und zwar sowohl in ihrer Beziehung gegenüber dem Klienten als auch gegenüber externer Kontrolle. Berufe vermitteln Chancen auf soziales Prestige und Anerkennung.

Fürstenberg (2000, S. 13 ff.) identifiziert aus soziologischer Sicht die folgenden konstitutiven Elemente von Beruflichkeit:

- Berufliche Qualifikationszuschnitte entsprechen mehr oder minder passgenau einem durch gesellschaftliche Arbeitsteilung und technische Entwicklung vorgegebenen Bedarf (*sozio-technische Komponente*).
- Dadurch entstehen für die Einzelnen über Berufe vermittelte Erwerbchancen auf dem Arbeitsmarkt (*sozialökonomische Komponente*).
- Berufe werden durch gesellschaftliche Institutionen normativ definiert und gerahmt (*sozialrechtliche Komponente*).
- Sie werden vom Einzelnen aber auch als verpflichtende Lebensform und Verhaltensdisposition wahrgenommen und tradiert (*sozialkultureller Ansatz*).

Demgemäß definiert Fürstenberg in Erweiterung der einschlägigen Definition von Max Weber<sup>5</sup> Beruf als „*eine spezifische Form der Erwerbstätigkeit, die auf einer relativ dauerhaften Verbindung von systematisch in Lernprozessen erworbenen Qualifikationen mit entsprechenden Tätigkeitskomplexen beruht und ihrem Träger einen gesellschaftlich anerkannten Status sowie Handlungskompetenz im Rahmen sanktionierter Regelbindung vermittelt.*“ (Fürstenberg 2000, S. 20)

Inwiefern die genannten Kriterien, die im Sinne der angelsächsischen Bedeutung<sup>6</sup> von *profession* ursprünglich zur Beschreibung klassischer Professionen entwickelt wurden, legitimerweise auf die Facharbeiterebene bezogen werden können, soll hier nicht weiter verfolgt werden. Als plausibel kann jedoch angenommen werden, dass die genannte Charakterisierung sowie die damit verbundenen Privilegien in unserer „*Berufsgesellschaft*“ (vgl. Fürstenberg, 2000) den Orientierungshorizont

für berufspolitische Interessenpolitik abstecken. Wenn Facharbeiterinnen und Facharbeiter auch nicht im Besitz klassischer Professionalität oder Beruflichkeit sind, so streben sie diese doch planvoll an.

Die relative Teilhabe an einer sozialen Konstruktion, die sich in anderen Ländern gerade durch ihre Exklusivität auszeichnet, ist in deutschsprachigen Staaten das Ergebnis historischer (und aktueller) gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse. Zur Durchsetzung von Professionalisierungsansprüchen haben sich inzwischen einschlägige Strategiemuster etabliert, die sich vor allem darauf konzentrieren, den jeweiligen Arbeitsbereich gegen konkurrierende Funktionsbereiche oder Hilfstätigkeiten abzugrenzen und auf diese Weise zu monopolisieren.<sup>7</sup> Und zweitens streben um Professionalität bemühte Berufsgruppen eine Aufwertung, Verlängerung und Theoretisierung ihrer Ausbildung an, denn ihre Autonomie- und Statusansprüche legitimieren sich in wesentlichen Teilen erst durch eine spezialisierte, systematische und formalisierte Ausbildung.

Bildung und Wissen bilden also eine wichtige Bedingung dafür, dass Tätigkeiten als berufliche anerkannt werden, und sie sind ein professionspolitisch wirksamer Hebel zur Durchsetzung von Professionalisierungsansprüchen. Damit wäre der zweite Teil der oben genannten These erklärt.

Ich behaupte weiter aber auch, das Wissen selbst besitze Merkmale, die es den beteiligten Akteuren möglich machen, es als *beruflich* zu kennzeichnen und für andere kenntlich zu machen. Diese Merkmale lassen sich aus den genannten Definitionen von Beruflichkeit in Bezug auf die Inhalte, die Verwertungsformen und die Reflexivität des Wissens ableiten.

- *Inhalte:*

*Die Inhalte des beruflichen Wissens sind dazu geeignet, eigenverantwortliches Handeln innerhalb eines relativ umfangreichen und komplexen Tätigkeitsfeldes zu unterstützen. Die Transparenz der Inhalte und damit ihre Marktgängigkeit wird korporativ sichergestellt und formal abgesichert.*

a) Die Tätigkeit von Berufsinhabern besteht nicht nur im Abarbeiten vorgegebener Routinen, sondern fordert ihnen immer wieder die bewusste Wahl zwischen unterschiedlichen Vorgehensweisen ab. Für gleichermaßen situationsadäquate wie allgemeinen Handlungsprinzipien folgende Problemlösungen müssen *professionals* routinemäßig zwischen dem Einzelfall und der Regel vermitteln, indem sie Situationen in ihrer jeweiligen Besonderheit erkennen (*kasuistische Rekonstruktion*), auf übergeordnete Zusammenhänge beziehen (*systematische Subsumtion*) und dann in relativer Autonomie über den jeweiligen Fall entscheiden (vgl. *Lempert*, 1999, S. 405 f.; ähnlich auch: *Dewe* u.a., 1995; kritisch: *Hörning/Knicker* 1981, S. 114 ff.). Dabei oszillieren sie in ihrem steten Bemühen, innerhalb eines komplexen und tendenziell eigendyna-

mischen Handlungsumfeldes zwischen fachlich begründeten Regeln und den Besonderheiten des Einzelfalls zu vermitteln, zwischen Fachkenntnis und intuitiver Pragmatik. Um professionelle Entscheidungen treffen zu können, benötigen beruflich Handelnde einen Überhang an theoretischem, konzeptuellem und kontextuellem Wissen, der es ihnen über den unmittelbaren Handlungsbezug hinaus erlaubt, Zusammenhänge zu erkennen und Handlungsoptionen gegeneinander abzuwägen. Erst eine gewisse Breite des Wissens macht es ihnen möglich, mit potenziellen Dilemmata und Paradoxien balancierend umzugehen (Lempert, 1999, S. 406).

b) Welchen Zuschnitt das berufliche Wissen inhaltlich bekommen soll, ist im Falle der Berufe weder ausschließlich durch die Nachfrage auf dem Markt noch durch staatliche Regulative kontrolliert. Berufsverbände und andere korporative Strukturen nehmen eine aktive Rolle bei der Definition von Wissensinhalten in der Ausbildung und bei der Qualitätssicherung fachlichen Wissens innerhalb einer Berufsgruppe ein. Maßnahmen zur Standardisierung und Zertifizierung erhöhen die Erkennbarkeit einer bestimmten Qualifikation. Diese Aufgabe der Sicherung von Qualitätsstandards fällt den Berufsverbänden zu, die auf diese Weise die soziale Akzeptanz einer Qualifikation befördern, aber auch Statusansprüche und Mechanismen sozialer Schließung verteidigen. Dem Staat dagegen fällt die Aufgabe zu, entsprechende Verfügungsrechte zu sichern und auf diese Weise zur Normbindung von Berufen als gesellschaftlicher Institution beizutragen. Ansonsten sind seine Einflussmöglichkeiten auf die Sicherung von Rahmenbedingungen und Maßnahmen indirekter Steuerung (vgl. Willke, 1993) beschränkt.

Sowohl auf Seiten der Klienten wie auf der potenzieller Arbeitgeber werden durch diese korporative Form der inhaltlichen Festschreibung beruflichen Wissens allgemein gültige Standards erkennbar. So wird eine Verlässlichkeit der Wissenszuschnitte erreicht, die eine Vermarktbarkeit über den einzelnen Betrieb bzw. die einzelne Ausbildungsstätte hinaus möglich macht.

- *Verwertung:*

*Berufliches Wissen ist für die Arbeitstätigkeit unmittelbar relevant und zwar über einen relativ langen Zeitraum hinweg. Es ist innerhalb eines Bereiches gültig, dessen Grenzen durch überbetrieblich wirksame Prinzipien der Arbeitsorganisation festgelegt sind.*

Berufstätige bedürfen zur Ausübung ihrer professionellen Tätigkeit auf arbeitsorganisatorischer Seite bestimmter Entscheidungsspielräume und Kompetenzen, deren Bereitstellung wiederum von der Zuverlässigkeit der jeweiligen Kompetenz abhängt: Betriebe und Klienten werden Berufstätigen Disposi-

tionsspielräume bzw. Entscheidungsmacht nur dann anvertrauen, wenn sie sich auf die Kompetenz der Arbeitenden verlassen können.

Um diese Bedingung erfüllen zu können, muss das berufliche Wissen dauerhaft relevant und gültig sein. Angesichts des raschen Wissenszuwachses wird der Anspruch der Gültigkeit des Wissens für eine als Lebensberuf verstandene Tätigkeit allerdings inzwischen brüchig. Im Falle der Professionen bleibt es dann, wenn das ursprünglich vermittelte Wissen den neuen Anforderungen nicht mehr entspricht, den Berufsinhabern überlassen, sich die geforderten Kenntnisse selbst oder durch gezielte Weiterbildung anzueignen.

- *Reflexivität:*

*Berufsinhaber erkennen und reflektieren ihr Wissen als Maßgabe für das eigene berufliche Handeln.*

Der Zuschnitt von Arbeitsaufgaben, Arbeitsbedingungen und Prozessabläufen sind Ausdruck widersprüchlicher Interessen und unterscheidbarer Muster von Rationalität. So konkurriert die betrieblich-ökonomische Logik sehr häufig mit *besserem Wissen* und der ethisch begründeten Ratio des Berufes. Die dynamische Vermittlung zwischen beiden ist Aufgabe des Subjektes, das jedoch – soll der Status des *professionals* gewahrt bleiben – die beruflich begründete Sinnvermittlung in den Mittelpunkt der Handlungsbegründungen zu stellen hat. Haben Berufstätige zwischen unterschiedlichen Handlungsoptionen zu wählen, die jeweils verschiedene und unter Umständen konkurrierende Ziele repräsentieren, so beziehen sie sich in der Begründung ihres Tuns auf die Professionalität ihres Wissens.

Der eigene Charakter facharbeitspezifischen Wissens begründet sich, so lässt sich aus dem derzeitigen Diskussionsstand zusammenfassend extrapolieren, in einer spezifischen *Inhaltlichkeit* bzw. einem eigenen Gegenstand, in einer spezifischen Art der *Verwertung* des Wissens in Handlungen sowie drittens einer besonderen Form der *Reflexivität* des Wissens.

Diese Dimensionen werde ich im folgenden sukzessive auf ihren Beitrag zur Konstruktion *beruflichen* Wissens hin befragen. Dass mein Vorgehen, nämlich die Bestände und Entwicklungen mit einem vorgängig definierten Kriterienkatalog zu vergleichen und auf diese Weise den Grad an Beruflichkeit gewissermaßen zu messen, in mancher Hinsicht hinter den Stand der professionstheoretischen Debatte zurückfallen mag (vgl. *Oevermann*, 1997, *Lempert*, 1999, *Faßhauer*, 1997), nehme ich in der Hoffnung in Kauf, die m.E. etwas festgefahrene berufspädagogische Debatte um das vermeintliche „*Ende des Berufs*“ (*Voß* 1998, S. 475; vgl. auch *Arnold*, 1994; *Kutscha*, 1992; *Geißler*, 1994; *Lipsmeier*, 1998) um spezifisch auf das Wissen (d.h. den eigentlichen Kernbereich berufspädago-

gischen Handelns) bezogene Argumente zu ergänzen. Meine Absicht besteht darin, diskussionsfähige Kriterien zu entwickeln, mit deren Hilfe sich dann auch empirisch bestimmen ließe, in welchem Ausmaß sich der berufliche Charakter von Facharbeiterqualifikationen wandelt oder eben nicht.

## 2. WISSENSINHALTE

a) Facharbeiterwissen und die entsprechende Ausbildung entsprechen insofern den oben genannten Kriterien der Beruflichkeit, als die Kammern und Innungen ganz wesentlich an der inhaltlichen Ausgestaltung des Berufsbildes beteiligt sind. Die Definitionsmacht in Bezug auf die betriebliche Ausbildung erwächst den Verbänden historisch gesehen schon aus den Zunftordnungen. Auf die schulische Berufsbildung dagegen konnte die Wirtschaft erst seit der Rationalisierungswelle der Zwanziger Jahre Einfluss nehmen, die eine endgültige Standardisierung der Aufgaben und Funktionen gewerblicher Schulen mit sich brachte. Inzwischen ist mit dem formalen Verfahren zur Festlegung von Ausbildungsinhalten im Rahmen der Neuordnung von Ausbildungsordnungen und der Abstimmung von Rahmenlehrplänen der Einfluss der Verbände formalisiert worden. Durch ihre Beteiligung an Prüfungsverfahren verfügen sie zugleich über erheblichen Einfluss bei der Festlegung von Mindeststandards des beruflichen Wissens.

Der Einfluss der Berufskorporationen auf die inhaltliche Gestaltung der Ausbildung und die Qualitätssicherung fachlicher Wissensbestände innerhalb der eigenen Berufsgruppe ist damit zwar weniger ausschließlich als dies bei den klassischen Professionsverbänden der Fall ist, besteht aber auch im Falle der Facharbeiterberufe ganz zweifellos.

b) Dem Kriterium der (relativ) breiten Einsetzbarkeit und der Relevanz für berufliches Handeln entspricht das Facharbeiterwissen theoretisch nach Maßgabe des Berufsbildungsgesetzes. Dort heißt es in § 1.2: *„Die Berufsausbildung hat eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln.“*

Der Gesetzgeber fixiert hier verbindlich eine inhaltlich anspruchsvolle Berufsbildung für staatlich anerkannte Ausbildungsberufe und definiert zugleich die Ausübung einer *„qualifizierten beruflichen Tätigkeit“* als Ziel der Qualifikation. Auch für den Unterricht an beruflichen Schulen hat der Staat Zielvorgaben formuliert, die über den unmittelbaren Bezug zu Arbeitsverrichtungen weit hinausgehen.<sup>8</sup>

Die Tendenz beruflicher Schulen, aber auch der betrieblichen Ausbildung, einen Wissensüberhang über die direkte Verwertbarkeit im Arbeitsprozess hinaus zu

erzeugen, indem soziale und persönliche Fähigkeiten ausgebildet und theoretische Hintergrundinformationen vermittelt werden, verweist in der Tendenz auf ein professionsorientiertes Wissensdesign. Eine gewisse Überhöhung der Wissenszuschnitte hat nämlich nicht nur funktionale Effekte wie etwa eine möglicherweise erhöhte Flexibilität in Bezug auf die Einsetzbarkeit der Ausgebildeten oder eine verbesserte Anpassungsfähigkeit an neue Wissensbestände. Die Anhebung des theoretischen Niveaus und die Ausweitung der berufstypischen Wissensgegenstände unterstützt indirekt auch Mechanismen der sozialen Schließung sowie die Legitimation von Statusansprüchen. Um präzisere und diskussionsfähige Aussagen über die Beruflichkeit des Facharbeiterwissens machen zu können, müsste daher die Realisierung der staatlich formulierten Lehrziele sowie die spürbare Tendenz in der Berufsbildungspolitik, den bislang noch geforderten Überhang an vermitteltem Wissen zu Gunsten einer stärkeren Funktionsorientierung zurückzunehmen, in den Blick genommen werden.

### 3. VERWERTUNG DES WISSENS

Fachwissen wird jedoch nicht allein durch die Komplexität und Transparenz seiner Inhalte zu beruflichem Wissen. Die Verwertung bzw. der Einsatz der Kenntnisse in Handlungssituationen, d.h. die Fähigkeit, sich des eigenen Wissens so zu bedienen, dass professionelles Handeln möglich wird, ist ebenfalls unabdingbares Konstituens von Beruflichkeit.

Professionelles Handeln zeichnet sich wesentlich dadurch aus, dass die Agierenden in einem tendenziell von Widersprüchen geprägten Handlungsfeld regelhafte, rollenförmige Problemlösungsformen mit diffusen, krisenbezogenen, ganzheitlichen Optionen vermitteln. Berufstätige beziehen sich in ihrem Handeln auf systematisierte Kenntnisse und regelhafte Zusammenhänge. Darüber hinaus agieren sie jedoch situationsbezogen und prinzipiell ergebnisoffen, d.h. sie verkoppeln kontinuierlich Theorie mit Praxis, Universalität und Partikularität, Formalisierung und Intuition (*Oevermann, 1997, S. 15*). Dabei orientieren sie sich an gesellschaftlich anerkannten Normen der Ethik ebenso wie an technischen oder wissenschaftlichen Theorien, an subjektiven Einschätzungen und autobiografischen Reflexionen wie an methodischem Wissen (*Schwendenwein, 1990, S. 370*).

Was nun das Facharbeiterwissen betrifft, so manifestierte sich Beruflichkeit dort traditionell vor allem als handwerkliche Meisterschaft. Betrachtet man die Art und Weise, in der Facharbeiterinnen und Facharbeiter auf ihr Wissen zugreifen und es in der Arbeit verwerten, so ist dabei ein Modus besonders typisch, den die Forschung heute als *Expertise* bezeichnet. Diese Form der Wissensverwendung

scheint wenig strukturiert zu verlaufen: Eine geordnete Aufnahme und Verarbeitung von Informationen, die anschließende Prüfung der Bedingungen des Handelns, eine systematische Planung und Ausführung mit abschließendem Vergleich des Handlungsergebnisses mit den Soll-Bedingungen, der dann weitere Handlungsschleifen oder aber den Abschluss der Handlung einleiten würde – ein solchermaßen idealtypischer Handlungsverlauf existiert allenfalls als theoretisches Konstrukt, nicht aber als Regelfall realen Arbeitshandelns.

Relevantes Handlungswissen wird offenbar sehr viel assoziativer, unsystematischer und in häufig verschlüsselter Form abgerufen und genutzt. Sinnliche Eindrücke, eine in Worten nur unvollständig mitteilbare Vorstellung von einem stimmigen Prozessablauf, Assoziationen, je subjektiv verarbeitetes und reduziertes Regelwissen in *Wenn-Dann-Form* – kurz: wenig rationale und noch weniger systematisierte Wissensbestände spielen bei beruflichem Handeln eine wichtige Rolle (vgl. *Hacker/Skell*, 1993 und *Dreyfus/Dreyfus*, 1988).

Expertise ist nun keine exklusive Eigenheit der Facharbeiterberufe. Gleichwohl bildet diese besondere Art der Wissensverwertung den Kern der Facharbeiterqualifikation und auch den Kristallisationspunkt einer langen, handwerklich geprägten Tradition. Selbstverständnis, aber auch die äußere Sicht auf die Qualität von Facharbeit bemisst sich in starkem Maße nach dieser typischen Form der Wissensnutzung.

Beruflich kompetent ist der Facharbeiter, der eine relativ große Entscheidungsautonomie mit hohem handwerklichen Geschick verbindet. In Abgrenzung davon – so hat es vor allem die klassische Berufsbildungstheorie formuliert und dadurch zu entsprechenden sozialkonservativen Normbildungen maßgeblich beigetragen – ist Industriearbeit durch arbeitsteilige, repetitive Tätigkeit mit wenig Spielraum für die Realisierung von Beruflichkeit geprägt.

Nun ist aber in Deutschland auch Industriearbeit auf Facharbeiterebene durch den beruflichen Zuschnitt der Qualifikationen nachhaltig geprägt. Autoren wie *Heidenreich* (1991), *Kern/Schumann* 1998, *Georg* (1992) oder *Georg/Sattel* (1995) haben darauf hingewiesen, dass sich die Arbeitsorganisation und Unternehmenskultur deutscher Betriebe durch breite Aufgabenzuschnitte und relativ flache Hierarchien von der Arbeitsorganisation anderer Länder unterscheiden, und auf diese Weise die Beruflichkeit des Facharbeiterwissens nicht nur ermöglichen, sondern auch fordern und tradieren. Die ideologisierende Gleichsetzung von Industriefacharbeit mit repetitiven Teilhandlungen erweist sich bei näherer Betrachtung als nur für einen Teil der Industriearbeiterschaft zutreffend.

Qualifizierte Facharbeit beinhaltet durchaus Autonomiespielräume, die sich durch neue Formen der Arbeitsorganisation in den letzten Jahrzehnten teilweise noch ausweiten konnten (vgl. *Schumann et al.*, 1994). In der industriellen Produk-

tion wie auch in vielen kleinen und mittleren Betrieben mit hochspezialisierter Technologie lassen inzwischen neuartige Arbeitsverfahren und –zuschnitte die spezifischen inhaltlichen Grenzen des Facharbeiterwissens verwischen. Typische Funktionsbereiche im Bereich der Herstellung entfallen oder wandeln sich so stark, dass sie von dispositiven Tätigkeiten kaum noch zu unterscheiden sind. *Schumann* u.a. (1994, S. 643) konstatieren jedenfalls:

„Führte bereits in früheren Rationalisierungsphasen Technisierung nicht nur zur Substitution, sondern – vermittelt hierüber – auch zur Transformation von Arbeit [...], tritt nun die Arbeit mit der (Teil-)Automatisierung auf breiter Front endgültig aus ihrem direkten Herstellungsbezug heraus und nimmt einen planenden, steuernden und kontrollierenden Charakter gegenüber einer auf kontinuierliche Nutzung angewiesene hochproduktive Maschinerie an. Allerdings entstehen im Verlauf dieses Transformationsprozesses auch neue, zum Teil quantitativ durchaus bedeutsame Formen von manueller ‚Maschinenzuarbeit‘, die sich in ihrem Aufgabenzuschnitt weiterhin auf wenig komplexe Restfunktionen beschränken.“

Während die zweite Variante von Produktionsarbeit fachlich anspruchsvollen Wissens eigentlich nicht bedarf (letztlich handelt es sich hier, unabhängig von der formalen Qualifikation der eingestellten Kräfte, um Hilfsarbeit), so erwachsen Facharbeiterinnen und Facharbeitern aus der erstgenannten Form systemregulierender Gewährleistungsarbeit neue Anforderungen an Wissen und Handlungskompetenz.

Fachübergreifende sowie dispositive Aufgabenstellungen gewinnen an Bedeutung und entwerfen damit tendenziell fachgebundene Kompetenzbereiche. Neue Technologien (wie etwa im IT-Bereich) bzw. deren andersartige Verknüpfung (z.B. von Elektronik und Mechanik) und neue Arbeitsplatzzuschnitte weisen über die bislang üblichen Wirkungs- und Kompetenzbereiche qualifizierter Facharbeit hinaus. In einem mehrdimensionalen Feld, das organisatorische, technische, soziale und ökonomische Aspekte mit umfasst, müssen Entscheidungen getroffen werden, die sich nicht vollständig aus bereits Bekanntem ableiten lassen und deren Ergebnis nur unzureichend prognostiziert werden kann (vgl. *Dörner*, 1989).

An dieser Stelle wird berufliches Wissen mobilisiert, das fachliche Expertise mit betriebsbezogenen Kenntnissen und sozialen Kompetenzen vereint. Problemlösungen können dann durch formalisierte, aber auch durch eher unkonventionelle Überlegungen und Suchstrategien oder funktionsübergreifende Hilfeleistungen und Kooperationen gefunden werden (vgl. *Böhle/Rose*, 1992). Auch lassen sich aus betrieblich-organisatorischer Sicht mit Rekurs auf das sowohl umfassende als

auch spezifische berufliche Wissen Autonomiespielräume – auch gegenüber betriebshierarchisch vorgesetzten Instanzen – durchsetzen, die für Problemlösungen dieser Art notwendig und funktional erscheinen.

Während sich an Arbeitsplätzen, deren Dispositionsspielraum sich durch die arbeitsorganisatorischen Neustrukturierungen ausgeweitet hat, neuartige Realisierungschancen für berufliches Wissen ergeben, birgt an anderen Arbeitsplätzen die technische Entwicklung neue Risiken. Seitdem in der industriellen Produktion Prozessdaten zunehmend durch Rechner gemessen und kontrolliert werden, wird die Instrumentenvielfalt immer stärker durch digitalisierte Anzeigen ersetzt. Den Facharbeiterinnen und Facharbeitern wird z.B. die Aufgabe übertragen, die einzelnen Informationen nacheinander am Bildschirm aufzurufen und die entsprechenden Informationen – über grafische Darstellungen oder Masken visualisiert – aufzunehmen. Im Vordergrund der Wahrnehmung stehen dann nicht mehr mechanische oder elektrotechnische Vorgänge, sondern Informationsflüsse. Böhle und Rose kommen nach einer Befragung von Anlagen- und Leitwartenfahrern in acht Betrieben zusammenfassend zu dem Ergebnis:

„Durchgängig hat die Distanz zu den Prozeßanlagen, den eingesetzten Maschinen und den Stationen für den Anlagenfahrer, der in einer Warte sitzt, zugenommen. Konnte er in den früheren Automatisierungsstufen den Verlauf von Prozessen über Apparate, Maschinen und Stationen noch sinnlich unmittelbar verfolgen, so ist dies in der Leitwarte nur noch aufgrund rückgemeldeter Daten indirekt möglich. Einfluß wird nicht durch manuelles Eingreifen, sondern durch Fernwirkung vorgenommen. Aus der prozeßnahen Arbeit ist eine prozeßferne Arbeit geworden.“ (Böhle/Rose, 1992: 33)

Mechanische, informationstechnische und elektrische Sachverhalte verschmelzen in der modernen Technologie zu kaum noch nachvollziehbaren Einheiten. Die technisch vermittelte Arbeit mit Hilfe von Diagnosesystemen, Handhabungsgeräten und rechnergesteuerter Verarbeitung führt zu einer weitgehenden räumlichen, aber auch taktilen, akustischen und visuellen Distanzierung der Subjekte vom Gegenstand ihrer Arbeit. Trotz zahlreicher positiver Konsequenzen dieser Entwicklung (was etwa Gehörschutz, Hitzeentwicklung am Arbeitsplatz oder ähnliches betrifft) geht mit der zunehmenden Verarmung der sinnlichen Erfahrbarkeit von Arbeit jedoch auch ein Verlust an facharbeitsspezifischer Wissensverwertung einher.

In einigen Fällen können Facharbeiterinnen und Facharbeiter in den automatisierten Produktionsvorgang gar nicht mehr eingreifen. Einmal in Gang gesetzt, läuft ein maschineller Durchgang automatisch ab, ohne dass Interventionen von

außen notwendig oder auch nur möglich wären. Die Handlungsfähigkeit der Facharbeiter und Facharbeiterinnen als entscheidende Größe beruflicher Kompetenz erfährt dadurch sowohl in ihrem Inhalt als auch in Bezug auf die Form ihres Einsatzes und ihrer Verwertung enorme Veränderungen. Gefragt ist nun weniger die Meisterschaft in der Ausführung oder handwerkliches Geschick. Benötigt werden stattdessen abstrakte Vorstellungsfähigkeit und komplexe Planung. Digitalisierte und automatisierte Prozessabläufe sind entsinnlicht, und sie sind zugleich dem Verständnis der Nutzer teilweise entzogen.

Facharbeiterwissen gerät in diesen Fällen zum *Anwenderwissen*. Insbesondere in der industriellen Produktion, aber auch in der Instandhaltung und Reparatur sowie in bestimmten Verwaltungs- und Dienstleistungsbereichen müssen Facharbeiterinnen und Facharbeiter technische Geräte (Analyse- und Messgeräte, Software, Produktionsmaschinen) handhaben, ohne ihre Wirkungsweise im Einzelnen zu verstehen. Die Anforderung besteht nur noch teilweise darin, Ursache- und Wirkprinzipien bzw. dabei auftretende Fehlerquellen gedanklich zu durchdringen und zu beeinflussen.

„Mußte der KFZ-Handwerker früher den Motor mit seinem Zubehör in allen Einzelheiten durchschauen und gegebenenfalls auch reparieren, so nimmt er das Kfz heute als ein weitgehend durch die Mikroelektronik vernetztes Gesamtsystem, auf der Ebene der Systembestandteile, der Systemkonfiguration bzw. der Kfz-Architektur wahr. [...] Konnte er früher im wahrsten Sinne des Wortes in das Auto hineinsehen und mußte ihm für die Fehlersuche und Reparaturarbeit das Auto in allen Einzelheiten verfügbar sein, so schrumpft nun der Motor, das Getriebe und viele andere Aggregate, bestehend aus hunderten von Einzelteilen zu einer überschaubaren Menge von ‚Superzeichen‘ zusammen. Der Motor und das Getriebe interessieren nur noch als Ganzes, als Austauschmotor und -getriebe.“ (*Rauner/Zeimer*, 1991: 131)

Eine solche Anwenderperspektive verspricht mindestens bei reibungslosen Produktionsabläufen ein Höchstmaß an Produktivität bei sehr geringem Qualifizierungsaufwand. Entsprechend umfangreich sind auch die Anstrengungen der Geräteproduzenten, Software, Gerätschaften oder Displays so ‚user-freundlich‘ und selbsterklärend wie möglich zu gestalten. Die komplexe Technologie, die hinter einer solchen User-Oberfläche steckt, bleibt zwar unverstanden, doch angesichts der Vielzahl und der technischen Komplexität der Gerätschaften, die wir benutzen, scheint dies ohnehin unausweichlich.

Durch entsprechende arbeitsorganisatorische oder qualifikatorische Maßnahmen wäre diesem Auseinanderfallen von Reduktion des Routinewissens einerseits

und erhöhter Komplexität der Problemlösungsanforderungen andererseits vielleicht zu begegnen. Bleiben solche Strategien jedoch aus, so müssen erhebliche Konsequenzen für die Beruflichkeit des Facharbeiterwissens aus diesen veränderten Verwertungsformen befürchtet werden.

#### 4. REFLEXIVITÄT DES WISSENS

Menschen verfügen nicht nur über Wissen, sie sind sich dessen auch bewusst, d.h. sie reflektieren ihren Wissensstand, vergleichen ihn mit angenommenen oder tatsächlichen Anforderungen und eigenen Ansprüchen, erweitern Kenntnisse planmäßig und beziehen sich in ihren Handlungen und deren Legitimation auf diese. Aus der Reflexivität des Wissens erwächst so Unterschiedliches wie Selbstbewusstsein, Berufsethos, Legitimität des eigenen Handelns oder Qualitätsansprüche an die Arbeit.

Die Reflexivität des beruflichen Wissens ist bislang eher ein Charakteristikum der akademischen als der Facharbeiterberufe gewesen. In Zeiten der zunehmenden Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen ist auch in die ehemals tendenziell stabilen berufsfachlichen Teilarbeitsmärkte Bewegung geraten. Heute sind auch Facharbeiterinnen und Facharbeiter mit der Aufgabe konfrontiert, ihre eigenen Karrierewege bewusst und flexibel zu gestalten und die dazu notwendigen Qualifikationen gezielt zu erwerben und zu vermarkten (vgl. *Clement/Lipsmeier*, 1999).

Im Laufe komplexer beruflicher (und vorberuflicher) Sozialisationsprozesse werden Auszubildenden und Berufstätigen berufliche Verhaltenskodizes, Werte und Einstellungen nahegebracht, die sich in der Selbst- und Fremdwahrnehmung zu einem relativ geschlossenen Bild angemessenen Handelns verdichten. Historisch gewachsene und sozial verfestigte Berufsvorstellungen stützen diesen Enkulturationsprozess.<sup>9</sup> Das berufliche Leitbild wird als persönlich verpflichtende und gesellschaftlich gültige Norm wahrgenommen und als Maxime des eigenen Handelns akzeptiert. Das führt auch dazu, dass die Berufstätigen ihr Handeln als professionelles Tun reflektieren und sich damit in diesem Sinne identifizieren. *Fürstenberg* (2000, S. 28) beschreibt die subjektive, auf das alltägliche Handeln bezogene Reflexivität pointiert: „*Der Berufsträger muss das Erlebnis haben, einen Beruf auszuüben.*“

In Bezug auf die Rahmung der reflexiv wahrgenommenen Wissensbestände konkurrieren drei Systemlogiken miteinander: erstens die betriebliche Logik, zweitens die lebensweltliche Logik und drittens die Logik des Berufes. Die durch Ausbildung und Sozialisation vermittelten beruflichen Leitbilder geraten nämlich nicht selten in Konflikt mit Sinnkonstruktionen anderer, z.B. betrieblicher, ökonomischer, gesellschaftlicher, etc.

misch-rationaler Sphären. Was aus berufsethischer Sicht richtig und angemessen wäre, ist mitunter umständlicher und aufwändiger als eine vor allem an Kostenrationalität ausgerichtete Lösung. Harney (1998, S. 102) beschreibt in einer Untersuchung von Pflegekräften die inneren Konflikte, die sich aus dem Vergleich professioneller Standards für professionelles Handeln mit den betrieblichen Handlungsnormen ergeben. Der Rekurs auf beruflich begründete Handlungsmaximen erwies sich dabei zwar nicht in jedem Fall als handlungsorientierend, wies aber dennoch eine hohe Beharrlichkeit gegenüber der betrieblichen Logik „betriebspragmatischer Prozessroutinen“ auf (Harney 1998, S. 102). Die Reflexion über mögliche Disparitäten zwischen den durch berufliches Wissen vorgegebenen Standards und der Alltagsrealität fixiert Anspruchsniveaus, mit denen sich Individuen wie Betriebe direkt oder indirekt auseinandersetzen haben (vgl. ähnlich auch Baethge, 1991).

Die betriebliche Logik erfährt durch die Universalisierung unternehmensbezogener Sinngestaltungen eine enorme Aufwertung. Visionen einer generalisierten Kundenorientierung, Corporate Identity und Unternehmenskultur werden inzwischen als kommunikative Plattform zur Konstruktion von Sinn weithin akzeptiert (vgl. Harney 1998, S. 105).

Auch lebensweltliche Bezüge konkurrieren in der Reflexion Arbeitender zunehmend mit beruflichem Wissen und Normen. Schon durch die rein quantitative Verkürzung der Lebensarbeitszeit, aber auch durch geänderte Rollenbilder innerhalb der Familie, veränderte Einstellungen gegenüber Arbeit und ihrem Sinn sowie ein neues Verhältnis zwischen Arbeit und Freizeit wandeln das Selbstverständnis der Berufstätigen.

„Je länger sich Bildungs- und Ausbildungszeiten ausweiten, desto weniger prägt das Arbeitssystem unmittelbar die Einstellungen der Subjekte, desto mehr wird es umgekehrt über die Ansprüche und Einstellungen der Subjekte mit lebensweltlichen Einflüssen konfrontiert. Die Gewichte im Wechselverhältnis zwischen Betrieb und Gesellschaft verschieben sich zugunsten der Gesellschaft.“ (Baethge 1991, S. 12 f.)

Die bereits erlangten Kenntnisse und Fähigkeiten kontinuierlich mit den eigenen Lernpotenzialen einerseits und den subjektiv erkennbaren Arbeitsmarktanforderungen andererseits abzugleichen, wird angesichts wachsender Weiterbildungszumutungen zu einer lebenslangen Aufgabe Berufstätiger (vgl. Clement/Lipsmeier, 1999). Insbesondere in instabilen Arbeitsbeziehungen ohne verbindliche und regelmäßige zeitliche, räumliche und prozessbezogene Vorgaben entwickelt sich der Umgang mit der eigenen Arbeitskraft tendenziell zu einer Form des Managements.

Arbeitende werden – wie *Günter Voß* pointiert formuliert – zu „*Arbeitskraftunternehmern*“ (*Voß* 1998, S. 477)<sup>10</sup>. Stärker als früher sind Arbeitende dazu gezwungen, ihre Arbeitsfähigkeiten gezielt auf ein marktgängiges Profil hin auszubauen, sie als Produkt des Selbstmarketings zu betrachten und das Ergebnis ihrer Bemühungen ökonomisch zu verwerten.

Die gezielte Reflexion des eigenen Arbeitsvermögens und dessen qualifikatorischer Voraussetzungen setzt freilich nicht nur die Individuen, sondern auch die Betriebe dadurch unter Zugzwang, dass sie Ansprüche der Menschen an die Rahmenbedingungen und Handlungspotenziale ihrer Arbeit begründet. *Martin Baethge* (1991) beschreibt den Trend arbeitender Subjekte, ihre Arbeit nicht nur unter ökonomischen Gesichtspunkten, sondern auch unter dem Aspekt der Förderlichkeit für die Persönlichkeit und die Entwicklung der eigenen Qualifikationen zu betrachten, als „*normative Subjektivierung der Arbeit*“. Das *Gestaltungsinteresse* arbeitender Subjekte, das sich auf die Gewährleistung hinreichender Verhaltensspielräume richtet, stellt neben dem Interesse an angemessener Entlohnung und dem Interesse am langfristigen Erhalt der Arbeitskraft das dritte Spannungsfeld betrieblicher Auseinandersetzungen dar (*Fürstenberg* 2000, S. 33). *Baethges* Ansicht nach prägt dieser Trend die Ausgestaltung von Arbeitsbeziehungen mindestens in Teilbereichen qualifizierter Arbeit so stark, dass Arbeitenden die implizit eingeforderten Kompetenzspielräume auch eingeräumt werden (*Baethge* 1991, S. 12).

Beruflichkeit mit ihren spezifischen Sinnbezügen und Identifizierungsmöglichkeiten bietet zweifellos Möglichkeiten, die Bedürfnisse der Arbeitenden nach einer persönlichkeitsförderlichen und erfüllenden Tätigkeit mindestens teilweise zu absorbieren. Inwieweit sich diese Form der Reflexivität jedoch auf lange Sicht gegenüber dem Drängen betrieblicher und lebensweltlicher Rahmungen durchzusetzen vermag, ist derzeit noch kaum absehbar.

## 5. AUSBLICK

Abschließend ist die Frage nach der Beruflichkeit des Facharbeiterwissens auch hier nicht beantwortet worden. Die Absicht, die ich mit meiner Diskussion der drei Dimensionen dieses besonderen Wissens (Inhalte, Verwertung, Reflexivität) verfolgt habe, war eine doppelte: Zum einen wollte ich innerhalb der berufspädagogischen Diskussion um die Erosion der Beruflichkeit ein Verfahren vorschlagen, das mit Hilfe objektivierbarer Kriterien ein höheres Maß an Sachlichkeit bewirken könnte. Weniger eine formal-institutionelle Zugangsweise als eine an inhaltlichen und handlungsbezogenen Strukturen und Mustern orientierte Sicht scheint mir ein

geeignetes Maß zu bieten, mit dessen Hilfe die Beständigkeit oder Gefährdung deutscher Beruflichkeit nicht nur vermutet und begründet, sondern auch empirisch begründbar diagnostiziert werden könnte.

Zum zweiten ließ sich anhand der angeführten Kategorien das Facharbeiterwissen grundsätzlich als berufliches charakterisieren. Zugleich jedoch wurden auch Gefährdungen deutlich, die darauf hinweisen, dass der Status des Berufes (mitsamt den damit verbundenen formalen und gesellschaftlichen Privilegien) auf Facharbeiterebene sehr viel labiler und institutionell ungesicherter ist als dies in stärker professionalisierten Berufszweigen der Fall ist.

#### ANMERKUNGEN

- 1 Im Kontext dieses Beitrags bezeichne ich mit diesem Begriff diejenige Kategorie von Arbeitskräften, die ihre nicht-akademische Qualifikation durch eine staatlich anerkannte Ausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz erhalten haben.
- 2 Eine Tautologie, die allerdings die gesamte Professionalisierungstheorie durchzieht: Stets werden Professionen als empirisch vorfindliches gesellschaftliches Phänomen untersucht und beschrieben; gleichzeitig dienen die so extrahierten Merkmale der Grenzziehung gegenüber anderen Arbeitskräftekategorien und zur Formulierung professionspolitischer Strategien.
- 3 Professionen werden hier im Sinne einer vor allem von *Ulrich Oevermann* revidierten Professionstheorie (vgl. *Oevermann 1997; Lempert 1999*) als derjenige Teilbereich beruflicher Expertenarbeit verstanden, in dem auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Ausbildung existenziell bedeutsame Krisenfelder bearbeitet werden. Professionals erfüllen nach dieser Auffassung die gesellschaftliche Funktion, potenzielle Konflikte kraft ihrer über professionelle Autonomie begründeten Autorität und durch Einsatz je fallorientierter Expertise zu entschärfen (*Oevermann 1997*). Typische Handlungsfelder von Professionen sind damit etwa therapeutische, rechtspflegerische, wissenschaftliche oder künstlerische Arbeitsfelder, d.h. Bereiche mit besonders intensivem Klientenbezug, mit hoher gesellschaftlicher Relevanz und einem hohen Stellenwert von persönlichem Ethos und Habitus (vgl. *Faßhauer 1997: 17*).
- 4 Ein Ansatz, bei dem Professionalität an einer Reihe von Tätigkeitsmerkmalen gemessen wird (vgl. *Faßhauer 1997: 68*). Für die Berufspädagogik hat *Hesse (1968)* hier mit einem umfangreichen Merkmalskatalog den wesentlichen Grundstein gelegt. Inzwischen wird die Aneinanderreihung unverbundener Aspekte professioneller Tätigkeiten z.T. allerdings als allzu phänomenologisch kritisiert und teilweise durch stärker systematisierende Konzepte ersetzt (*Lempert 1999; Faßhauer 1997*).

- 5 Unter Beruf versteht *Weber* „jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person [...], welche für sie die Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist“ (*Weber* 1972: 80)
- 6 Auf die Tatsache, dass im deutschen Sprachraum der Begriff Profession sich ursprünglich vor allem auf ein Verhaltensmuster, nicht aber auf institutionelle Aspekte bezog und damit insbesondere handwerkliche Arbeitstraditionen bezeichnete, weist *Hesse* (1968) ausdrücklich hin.
- 7 *Becker* (1995: 203) spricht in diesem Zusammenhang pointiert vom „soziologischen Muster von beruflicher Lizenzierung und Monopolisierung beruflicher Leistungsangebote durch Akademisierung der Ausbildung.“
- 8 Als Ziele für den Unterricht an beruflichen Schulen legte die Kultusministerkonferenz 1991 fest: „eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet, berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln, die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken, die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln.“ (KMK Rahmenvereinbarung über die Berufsschule vom 15.03.1991, zit.n. KMK 1999: 8).
- 9 *Fürstenberg* (2000: 29) nennt im Einzelnen: die traditionell-ständische Berufsauffassung als Bindung an eine soziale Lebensgemeinschaft innerhalb einer Berufsgruppe, die religiöse Berufsauffassung in der Tradition Luthers, die idealistisch-ganzheitliche Berufsauffassung des Neuhumanismus und die funktionale Berufsauffassung, die „den Beruf als erwerbsmäßige Ausübung einer durch technisch-wirtschaftliche Verhältnisse vorgegebenen Funktion sieht.“ Diese Vorstellungen können auf unterschiedlichste Weise miteinander kombiniert werden und sich gegenseitig ergänzen.
- 10 Als dessen Aufgabenbereiche beschreibt *Voß* (1998: 478) die Selbst-Ökonomisierung der Arbeitskraft. Dazu müssen Arbeitskräfte „ihre Fähigkeiten und Leistungen zunehmend zweckgerichtet und kostenbewußt aktiv herstellen und damit immer mehr eine systematische ‚Produktionsökonomie‘ ihrer Arbeitsvermögen betreiben. Zum anderen müssen sie ihre Fähigkeiten und Leistungen vermehrt in Form einer verschärften ‚Marktökonomie‘ auf betrieblichen und überbetrieblichen Märkten aktiv vermarkten.“

## LITERATUR

- Arnold, Rolf*: Weiterbildung und Beruf. In: *Tippelt, R.* (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1994.
- Baethge, Martin*: Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: *Soziale Welt* 42 (1991) 1, S. 6–19.

- Böhle, Fritz/Rose, Helmut*: Technik und Erfahrung. Arbeit in hochautomatisierten Systemen. Frankfurt am Main/ New York 1992.
- Clement, Ute*: Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufes. Verständigungsprobleme im globalen Dorf, in: *Zeitschrift für Pädagogik* (1999), 40. Beiheft, S. 209–231.
- Clement, Ute/Lipsmeier, Antonius*: Ohne Berufsausbildung zur permanenten Weiterbildung? Zum gewandelten Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung. In: *Arnold, Rolf/ Gieseke, Wiltrud* (Hg.): *Die Weiterbildungsgesellschaft* (Band 2), Neuwied 1999, S. 214–233.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Scherr, Albert/Stüwe, Gerd*: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim/München 1995.
- DIHT (Deutscher Industrie- und Handelstag): Leitlinien Ausbildungsreform. Wege zu einer modernen Beruflichkeit. Bonn 1999.
- Dörner, Dietrich*: Logik des Mißlingens: Strategisches Denken in komplexen Situationen. Hamburg 1989.
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E.*: Künstliche Intelligenz: von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg 1987.
- Dubs, Rolf*: Selbstorganisation des Lernens. In: *Harteis, Christian/Heid, Helmut/Kraft, Susanne* (Hg.): *Kompodium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Opladen 2000.
- Faßhauer, Uwe*: Professionalisierung von BerufspädagogInnen. Professionstheoretische Begründungen und empirische Hinweise zur Innovation der Ausbildung von Gewerbelehrenden. Darmstadt 1997.
- Fischer, Martin*: Arbeitsprozesswissen von Facharbeitern – Umriss einer forschungsleitenden Fragestellung. In: *Pahl, Jörg-Peter/Rauner, Felix/Spöttl, Georg* (Hg.): *Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften*, Baden-Baden 2000, S. 31–48.
- Fischer, Martin/Stuber, Franz*: Die Bedeutung der Produktions- und Arbeitsorganisation für die gewerblich-technische Bildung. In: *Stuber, Franz/Fischer, Martin* (Hg.): *Arbeitsprozesswissen in der Produktionsplanung und Organisation. Anregungen für die Aus- und Weiterbildung* (ITB-Arbeitspapiere 19) Bremen 1998, S. 1–11.
- Fürstenberg, Friedrich*: Berufsgesellschaft in der Krise. Auslaufmodell oder Zukunftspotential? Berlin 2000.
- Geißler, Karlheinz A.*: Vom Lebensberuf zur Erwerbskarriere. Erosionen im Bereich der beruflichen Bildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 90 (1994) 6, S. 647–654.
- Georg, Walter*: Zwischen Markt und Bürokratie: Berufsbildungsmuster in Japan und Deutschland. In: *Georg, Walter/Sattel, Ulrike* (Hg.): *Von Japan lernen?, Aspekte von Bildung und Beschäftigung in Japan*. Weinheim 1992.
- Georg, Walter/Sattel, Ulrike*: Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung, in: *Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius* (Hg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen 1995, S. 123–141.

- Greinert, Wolf Dietrich*: Konzeptionelle Überlegungen zu einer Sozialgeschichte des Gewerbelehrerberufes, in: *Die deutsche Berufs- und Fachschule* (1978)3, S. 371–382.
- Hacker, Winfried/Skell, Wolfgang*: *Lernen in der Arbeit*. Berlin 1993.
- Harney, Klaus*: *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung*. Stuttgart 1998.
- Heidenreich, Martin*: Verallgemeinerungsprobleme in der international vergleichenden Organisationsforschung. In: *Heidenreich, Martin/Schmidt* (Hg.): *International Vergleichende Organisationsforschung*, Opladen 1991.
- Hesse, Hans Albrecht*: *Berufe im Wandel. Ein Beitrag zur Soziologie des Berufes, der Berufspolitik und des Berufsrechts*. Stuttgart 1968.
- Hörning, Karl/Knicker, Theo*: *Soziologie des Berufes. Eine Einführung*, Hamburg 1981.
- Kern, Host/Schumann, Michael*: Kontinuität oder Pfadwechsel? Das deutsche Produktionsmodell am Scheideweg. In: *SOFI-Mitteilungen* (1998) Nr. 26, S. 7–14.
- Kultusministerkonferenz (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 5.2.1999.
- Lempert, Wolfgang*: Der Gewerbelehrerberuf – eine Profession? Professionalisierungsbedürftige Komponenten berufspädagogischer Tätigkeiten und ihre Konsequenzen für die Gewerbelehrausbildung. Eine Synopse neuerer Publikationen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 95 (1999) 4, S. 403–423.
- Lennartz, Dagmar*: Dynamisierung des Strukturwandels – Konsequenzen für die Berufsbildung. In: *Die berufsbildende Schule* 50 (1998) 1, S. 11–19.
- Lipsmeier, Antonius*: Vom verblässenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 94 (1998) 4, S. 481–495.
- Müller, Karlheinz/Häußler, Joachim/Sonnek, Wolfgang*: *Die Ausbildungsberufe der Informations- und Telekommunikationstechnik* (Institut der deutschen Wirtschaft) Köln 2000.
- Negt, Oskar*: Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche, in: *Dieckmann, Heinrich/Schachtsiek, Bernd* (Hg.): *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung*. Stuttgart 1998, S. 21–45.
- Oevermann, Ulrich*: Die Architektonik einer revidierten Professionalisierungstheorie und die Professionalisierung rechtspflegerischen Handelns, Vorwort zu: *Wernet, Andreas*: *Professioneller Habitus im Recht*. Berlin 1997, S. 9–19.
- Pätzold, Günter*: Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Zur Begründung und Realisierung, in: *ders.* (Hg.): *Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung*. Frankfurt am Main 1992, S. 9–32.
- Pukas, Dietrich*: *Die gewerbliche Berufsschule der Fachrichtung Metalltechnik: ihre Entstehung um die Jahrhundertwende und ihre Entwicklung bis zur Gegenwart*. Alsbach 1988.
- Rauner, Felix/Zeimer, Herbert*: *Auto und Beruf*. Bremen 1991.
- Schmidt, Helmut/Stark, Gerhard*: *Computer Based Training in der betrieblichen Lernkultur – eine Führungsaufgabe* (BIBB) Bielefeld 1996.

- Schumann, Michael/Baethge-Kinsky, Volker/Kuhlmann, Martin/Kurz, Constanze/Neumann, Uwe*: Trendreport Rationalisierung. Automobilindustrie. Werkzeugmaschinenbau. Chemische Industrie. Berlin 1994.
- Seubert, Rolf*: Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus. Zum Stand der Forschung. In: *Berg, Christa/Ellger-Rüttgardt* (Hg.): Du bist nichts, Dein Volk ist alles, Weinheim 1999, S. 105–131.
- Tenorth, Heinz-Elmar*: Professionen und Professionalisierung, in: *Heinemann, M.* (Hg.): Der Lehrer und seine Organisationen. Stuttgart 1977.
- Voß, Günter*: Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1998)3. S. 473–487.
- Weber, Max*: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1972.
- Willke, Helmut*: Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation (2. Auflage). Weinheim/ Basel 1993.
- Witt, Ralf*: Sachkompetenz und Wissensstruktur. Untersuchungen zur Relevanz kompetenztheoretischer Ansätze in einer Didaktik der Wirtschaftslehre. Hamburg 1975.

#### KURZBIOGRAPHIE

Dr. *Ute Clement*, geb. 1964, Ausbildung zur Diplomierten Krankenschwester, Studium der Erziehungswissenschaften, M. A. an der Fernuniversität Hagen, mehrjähriger Aufenthalt in Lateinamerika, Promotion 1998, seit 1995 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Berufspädagogik der Universität Karlsruhe.

Anschrift: Universität Karlsruhe, Institut für Berufspädagogik, 76133 Karlsruhe (privat: Vogtstr. 4, 76149 Karlsruhe)