



1. Februar 2024

BERUFLICHKEIT UND INTERAKTION



Prof. Dr. habil. Rita Meyer (Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE) an der Leibniz Universität Hannover)

Das spezifisch deutsche Berufskonzept hat sich historisch in sozialen Aushandlungsprozessen etabliert und ist im Kern durch Interaktion geprägt. Damit ist beruflich verfasste Arbeit – so die These dieses Beitrages – per se Interaktionsarbeit.

Als ein allgemeines Konzept der sozialen Organisation von Arbeit und Arbeitstätigkeiten wandelt sich das Berufskonzept jeweils abhängig von gesellschaftlichen (technischen, ökonomischen und sozialen) Veränderungen. Das beschleunigte Transformationsgeschehen im Zuge der Digitalisierung, der Klimakrise und auch der demographischen Entwicklung wirkt direkt auf Arbeit und Qualifikation und hat u.a. einen massiven Fachkräftemangel zur Folge. Damit stehen die Akteure in der Berufsbildung permanent vor der Herausforderung, den Wandel der Arbeitswelt in funktionalen und sozialen Dimensionen interaktiv zu gestalten.

Beruf, Interaktion und interaktive Arbeit

Beruf ist ein spezifisch deutscher Begriff, der keine Entsprechung in anderen Ländern hat. Der Beruf stellt eine spezifische Organisationsform von Arbeit dar, die sich in abstrakten Fähigkeits-, Kompetenz- und Arbeitskraftmustern ausdrückt. Diese Organisationsform ist dadurch gekennzeichnet, dass sie einerseits spezialisiert, relativ standardisiert und zudem institutionell fixiert ist. Andererseits ist das Berufsprinzip aber auch so flexibel, dass technischen und sozialen Veränderungen und Herausforderungen begegnet werden kann. Dies gelingt im Rahmen von Ordnungsarbeit aufgrund permanenter Interaktion zwischen den Sozialpartnern sowie Bund und Ländern.

„Interaktion“ kennzeichnet das aufeinander bezogene Handeln zweier oder mehrerer Personen. Damit ist Interaktion ein sozialer Prozess und es entstehen Wechselbeziehungen zwischen Handlungspartner:innen. Die Handlung ist der gemeinsame Gegenstandsbezug, wobei die gesellschaftliche Bestimmung von Gegenständen über Sprache erfolgt.

Goffmann (2009) hat ein Interaktionskonzept entwickelt, dem er ein Modell der „sozialen Ordnung“ mit Auflagen und Vorschriften zugrunde legt. Im Kontext der Beruflichkeit geht es im Kern um die Aushandlung von Bedingungen und Möglichkeiten der beruflichen Qualifizierung, der betrieblichen Organisationsentwicklung und der individuellen Kompetenzentwicklung in der Aus- und Weiterbildung. Berufsbilder mit ihren zugrunde liegenden Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen sind ein Ergebnis dieser zielorientierten und interessengeleiteten Interaktion.

Interaktion als Konzept ist zu unterscheiden von dem Begriff der *Interaktionsarbeit* bzw. *der Interaktiven Arbeit*. Dabei handelt es sich um Formen mehr oder weniger organisierter Berufsarbeit, die überwiegend im Zusammenhang mit der Dienstleistungsforschung thematisiert werden. *Interaktion als Arbeit* ist vornehmlich bei personenbezogener Dienstleistungsarbeit vorzufinden, wobei der Bereich der Pflege als ein Prototyp gelten kann. Hier wird ein spezifisches Konzept der Interaktionsarbeit wirksam, das vier Kernkomponenten verbindet: *Emotionsarbeit* als Arbeit an den eigenen Gefühlen, *Gefühlsarbeit* als Arbeit an den Gefühlen anderer sowie *subjektivierendes Arbeitshandeln* als erfahrungsgeleitetes Arbeitshandeln und *Kooperationsarbeit* im Sinne von Eingehen auf den/die individuellen Interaktionspartner:innen bedingt durch situative Unberechenbarkeiten (vgl. Böhle et al. 2015, S. 17).

Interaktive Arbeit ist immer dadurch gekennzeichnet, dass sie im Zusammenspiel mehrerer Akteur:innen in *face-to-face* Situationen erbracht wird und dass die Adressaten der Dienstleistung *Ko-Produzent:innen* sind, wobei systematische Abstimmungsprobleme auftreten können (z. B. Koordinations-, Beitrags- und Verteilungsprobleme), die wiederum interaktiv zu lösen sind. Damit hat die *interaktive Arbeit* auch Auswirkungen auf die Gesellschaft und auf die (beruflichen) Rollenbilder.

Beruflichkeit als interaktives soziales Konstrukt

Interaktion, im Sinne sozialer Aushandlungsprozesse, ist dem System der deutschen Berufsbildung immanent. Aufgrund der engen Anbindung an das Wirtschaftssystem orientiert sich die Berufsbildung an zwei Referenzkriterien zugleich: an ökonomischen Marktanforderungen und betrieblichen Qualifizierungserfordernissen einerseits und an den Subjekten im Sinn der Entfaltung der Persönlichkeit andererseits (vgl. Kutscha 2017). Die unterschiedlichen Interessenlagen, die in dieser doppelten Orientierung auf ökonomische und pädagogische Ziele wirksam werden, müssen in Interaktionsprozessen in den o. a. Ordnungsverfahren von den Akteur:innen immer wieder neu austariert werden.

Berufe legitimieren sich nicht nur über Inhalte und Kompetenzanforderungen, sondern auch über den Prozess ihres partizipativen Zustandekommens, der wiederum durch föderalistische und durch korporatistische Steuerungselemente geprägt ist. Dieses Aushandlungsprinzip ist in dem Konzept der Beruflichkeit institutionell verankert: Berufe werden von den so genannten „vier Bänken“ (Bund und Ländern sowie den Sozialpartner:innen, vertreten durch Arbeitgeber:innen- und Arbeitnehmer:innenverbände) im Konsensverfahren „geordnet“. Damit sind Berufe soziale Konstrukte, die zunächst spezifischen Qualifikationserwartungen von betrieblicher Seite unterliegen, in die aber auch die jeweiligen sozialen Interessenlagen der Arbeitnehmer:innen- und Arbeitgeber:innenseite eingehen. In den geordneten Berufsprofilen, die mit einer expliziten Adressierung umfassender beruflicher Handlungskompetenzen immer mehr sind als bloße Qualifikations- oder Kompetenzbündel, werden Ordnungsmittel festgeschrieben und im Sinne einer Institutionalisierung auf Dauer gestellt.

Bildungspolitisch kommt dem Konzept der Beruflichkeit eine entscheidende Bedeutung zu, weil die mit staatlichem Einfluss geregelte Interaktion im Feld der Aus- und Weiterbildung Einzelne von dem Zwang, *individuelle* soziale Regelungen zu treffen, entlastet. Berufsbilder, Zertifikate und die o. a. spezifischen Gestaltungs- und Kontrollmechanismen der Berufsbildung bilden die Basis für eine gegenseitig realistische Einschätzung von Qualifikationen einerseits und eine angemessene Entlohnung andererseits.

Mit seiner dualen Konstellation fließen in die Berufsausbildung (und Teile der Weiterbildung) in Deutschland angesichts der Beteiligung der Sozialpartner:innen immer spezifische Interessen in die Gestaltung der Berufsbildung ein: Die

Regulierung von Fragen beruflicher Qualifizierung unter der Moderation des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB) findet in einer Machtkonstellation statt, in der soziale, politische und auch ökonomische Interessen direkt wirksam werden. Dies sichert u. a. eine hohe Akzeptanz der beteiligten Akteur:innen und damit einhergehend auch eine relativ hohe Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen. Angesichts der Diskurse, die seit Jahren immer wieder um die Erosion des Berufskonzeptes geführt werden (vgl. Meyer 2022), zeichnet sich das deutsche Berufsbildungssystem durch eine erstaunliche Stabilität aus. Dies ist der permanenten bildungspolitischen Interaktionsarbeit der Akteur:innen im organisierenden Modus der Beruflichkeit zuzuschreiben: Divergierende Interessenlagen werden so durch den Aushandlungsprozess – den der Staat in die Verantwortung der Sozialpartner:innen gelegt hat – mit der direkten Beteiligung der Akteur:innen in konvergente Strategien überführt.

Kompetenz als Interaktion – Interaktion als Kompetenz

Im berufspädagogischen Diskurs wird der Begriff der *Kompetenz* von dem Begriff der *Qualifikation* abgegrenzt: Während Qualifikationen fachbezogen sind und von den Anforderungen des Arbeitsmarktes und des betrieblichen Arbeitsplatzes her definiert werden, bezeichnet Kompetenz die Befähigung des/der Einzelnen zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen und ist demzufolge an das einzelne Subjekt gebunden. Als Kompetenzen sind damit Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte zu verstehen, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen (vgl. Dehnbostel 2007). Formale Abschlüsse in Institutionen spielen dabei eine untergeordnete Rolle, vielmehr ist die Herausbildung von Kompetenzen – die Kompetenzentwicklung – ein lebensbegleitender Prozess.

Kompetenzentwicklung beschränkt sich in individueller Perspektive nicht auf bestimmte biographische Phasen oder auf das Berufsleben, sondern reicht weit in soziale und persönliche Bereiche hinein und ist wesentlich durch das Prinzip der Interaktion bestimmt. Nach der Definition der Kultusministerkonferenz (2021) umfasst das Prinzip der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz die drei Dimensionen Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Interaktion im Sinne von Kooperation ist insbesondere in der Definition der *Sozialkompetenz* angelegt, als

„Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.“ (ebd., S. 15)

Die mehrdimensionale umfassende berufliche Handlungskompetenz mündet in *reflexive Handlungsfähigkeit* und bildet damit eine wesentliche Basis für die Beschäftigungsfähigkeit als Grundlage des Erwerbs. Darüber hinaus ist sie auch eine Voraussetzung dafür, dass Beschäftigte erfolgreich beruflich agieren können. Die interaktiven Prozesse des betrieblichen Lernens tragen zur Persönlichkeitsentwicklung bei: Das lernende Subjekt steht hier als Gestalter:in des eigenen Lernprozesses im Zentrum.

Kompetenz ist elementar auf die Dimension der Handlung verwiesen. Dies gilt nicht zuletzt deshalb, weil Kompetenz nur in der Performanz sichtbar wird, also dann, wenn sie in einer Handlungssituation bzw. in der berufsbezogenen/fachsprachlichen Kommunikation als *kollektive Kompetenz* (vgl. Fischer/Röben 2011) ihre spezifische Relevanz erhält. Wann immer in der Zusammenarbeit – implizit oder explizit – Verständigung notwendig ist, wird die kollektive Kompetenz im Arbeitsprozess durch Interaktion erst hergestellt. Mit ihren kollektiven Selbstorganisationspotenzialen können die Beschäftigten an der Gestaltung von Arbeits- und Geschäftsprozessen verantwortungsvoll partizipieren und so auch ihren Beitrag zur betrieblichen Organisationsentwicklung leisten.

Arbeit als interaktiver Transformationsraum

Als interaktive Arbeits- und Lernorte bilden Betriebe einen Bedingungsrahmen für die Integration in eine Arbeitsgemeinschaft, die Identifikation mit anderen Mitgliedern der Berufsgruppe und das Erlernen von Kommunikations- und Konfliktlösungsstrategien. Betriebliches Lernen ist gekennzeichnet durch die explizite

Verknüpfung von Theorie und Praxis wie auch von Arbeiten und Lernen im Prinzip der Dualität sowie die Erfahrungs-, Handlungs- und Kompetenzorientierung. Auch darin liegt die Chance für die Beschäftigten an der Partizipation von Prozessen der Arbeitsgestaltung. Eine lernförderliche Arbeitsgestaltung[1] fungiert in diesem Zusammenhang als ein Bindeglied zwischen individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung.

Empirische Studien zeigen, dass für das Zusammenwirken von individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Organisationsentwicklung der Grad an Interaktionsmöglichkeiten einen zentralen Einflussfaktor darstellt (vgl. Meyer/Haunschild 2017). Im betrieblichen Lernen sind seitens der Beschäftigten und der Unternehmen wechselseitige Ansprüche an selbständiges Arbeiten, die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und die Fähigkeit zur Selbstkontrolle angelegt.

Lernen am Arbeitsplatz ist immer soziales Lernen, weil es in reale arbeitsteilige oder kooperative Arbeitsprozesse eingebettet und damit als Interaktion im sozialen Raum situiert ist (vgl. Lave/Wenger 1991). In einem Wechselspiel von Handlungen kommt es in Arbeitsgemeinschaften – sogenannten *communities of practice* – zu einer gemeinsamen Konstruktion von neuem, arbeitsbezogenen Wissen. Die individuellen und kollektiven Selbstorganisationspotenziale der Beschäftigten sind die Basis für den Aufbau von Erfahrungswissen und eines kontinuierlichen Erfahrungs- und Wissenstransfers innerhalb der Belegschaft (vgl. Baumhauer u. a. 2021).

Bis zur Corona Pandemie galt die ausgeübte Praxis an einem betrieblichen Arbeitsplatz als zentraler Interaktionsraum. Im Zuge der Verlagerung der Arbeit in das „Home-Office“ unterliegt nun der Betrieb als Lernort deutlichen Erosionstendenzen (vgl. Meyer et al. 2023). Informelle Lernprozesse können auf Grund der Zunahme des orts- und zeitflexiblen Arbeitens an betrieblichen Arbeitsplätzen immer weniger wirksam werden. Die digitale Transformation beschleunigt die Entgrenzung physischer Lernorte und es entstehen vielfältige virtuelle bzw. hybride Interaktions- und Lernformate. Damit gewinnt in der beruflichen Aus- und Weiterbildung die soziale Interaktion im Rahmen von neuen Konstellationen der *Lernortkooperation* an Bedeutung. Auch diese müssen als soziale Konstruktionen, von den beteiligten Akteur:innen kooperativ gestaltet werden. Die Initiierung und Gestaltung erfordert einen hohen Koordinationsaufwand, angesichts der Tatsache, dass auch in diesem Prozess Macht- und Interessenstrukturen wirksam werden.

Fazit und Ausblick

Mechanismen der Interaktion im Feld der Berufsbildung werden auf drei Ebenen wirksam: Auf der *Makroebene* sind für das Berufskonzept als soziales Konstrukt Fragen der Interaktion der bildungspolitischen Akteur:innen und der spezifischen Interessenkonstellationen angesprochen. Auf der *Mesoebene*, geht es um inner- und überbetriebliche Interaktion und Kommunikation im Kontext von Qualifizierung und Kompetenzentwicklung sowie Fragen der Lernortkooperation und der Mitbestimmung. Die *Mikroebene* adressiert die Interaktion der Subjekte mit sich und der Umwelt, d. h. individuell und organisatorisch strukturell. Die Interaktion koppelt die gesellschaftlichen, betrieblichen und die individuellen Strukturen und erzeugt damit funktionale und soziale Reziprozität und Resonanz.

Bei der Interaktion im Feld der beruflichen Bildung geht es im Kern um das Ausbalancieren von Interessen. Auch die betriebspolitischen Mitbestimmungsstrukturen und -prozesse sind in berufliche und betriebliche Interaktionen eingebunden. Die Betriebs- und Personalrät:innen sind gefordert, diese Interaktionsräume immer wieder neu zu gestalten (vgl. Krause et al. 2023).

Offen ist die Frage, ob und wie es unter den Bedingungen des orts- und zeitflexiblen Arbeitens gelingen wird, Interaktionsprozesse zu ermöglichen, um dem Verlust von Erfahrungswissen entgegenzuwirken. Die Herausforderung besteht darin, flexible und arbeitsbezogene Lernanlässe zu schaffen, um die Beschäftigten und auch die Interessenvertretungen sowohl individuell als auch kollektiv auf die steigende Komplexität von Arbeitsprozessen und neue interaktive Anforderungen in der Kooperation vorzubereiten.

[1] Dehnbostel (2007) formuliert acht Kriterien, die gewährleistet sein müssen, damit diese Wechselwirkungen auch zu erfolgreichen Lernprozessen des Subjektes führen: die Erfüllung vollständiger Handlungen, Selbstorganisation,

Literatur:



- Baumhauer, M./Beutnagel, B./Meyer, R./Rempel, K. (2021): Lernort Betrieb 4.0. Organisation, Subjekt und Bildungskooperation in der digitalen Transformation der Chemieindustrie, Nr. 454. Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-07932. (Zugriff am: 16.03.2021).
- Böhle, F./Stöger, U./Wehrich, M. (2015): Interaktionsarbeit gestalten. Vorschläge und Perspektiven für humane Dienstleistungsarbeit. Berlin.
- Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.
- Fischer, M./Röben, P. (2011): Kollektive Kompetenz – eine wenig beachtete Dimension beruflicher Kompetenzdiagnostik. In Fischer, M./Becker, M./Spöttl, G. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M., S. 207-232.
- Goffmann, E. (2009): Interaktion im öffentlichen Raum. Frankfurt/New York.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf (Zugriff am: 12.06.2023).
- Krause, F./Jacobs, A./Meyer, R./Rühling, S./Hauschild, J. (2023): Kompetenzentwicklung von Mitgliedern in Betriebsratsgremien als Träger*innen betrieblicher Transformationsprozesse. WSI Study, 33. https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-008525/p_wsi_studies_33_2023.pdf (Zugriff am: 12.06.2023).
- Kutscha, G. (2017): Berufsbildungstheorie auf dem Weg von der Hochindustrialisierung zum Zeitalter der Digitalisierung. In Bonz, B./Schanz, H./Seifried, J. (Hrsg.): Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft. Baltmannsweiler, S. 17-47.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge/New York/Melbourne/Madrid/Cape Town.
- Meyer, R. (2022): Der Beruf ist tot, es lebe die Beruflichkeit! In berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 76. Jahrgang, 193 (3), S. 42-45.
- Meyer, R./Haunschild, A. (2017): Individuelle Kompetenzentwicklung und betriebliche Organisationsentwicklung im Kontext moderner Beruflichkeit – berufspädagogische und arbeitswissenschaftliche Befunde und Herausforderungen. In Büchter, K./Fischer, M./Schlömer, T. (Hrsg.): bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Nr. 32, S. 1-20. http://www.bwpat.de/ausgabe32/meyer_haunschild_bwpat32.pdf (Zugriff am: 12.06.2023).
- Meyer, R./Kehrbaum, T./Wannöfel, M. (2023): Erodieren durch Homeoffice der Betrieb als Lernort? Zum Stellenwert des Arbeitsplatzes als Interaktionsraum. In WSI Mitteilungen: Homeoffice: Arbeit und Raum seit Corona. Zeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts der Hans-Böckler-Stiftung, 76 (1), S. 19-26.
-



Prof. Dr. habil. Rita Meyer

Rita Meyer wurde 1966 in Hannover geboren. Nach dem Abitur absolvierte sie zunächst eine kaufmännische Berufsausbildung bei der Continental AG in Hannover und war in diesem Beruf mehrere Jahre tätig. Während dieser Zeit war sie in der gewerkschaftlichen Jugendbildungsarbeit aktiv, was letztlich den Ausschlag zur Aufnahme eines Universitätsstudiums gab. Von 1991 bis 1996 studierte sie die Fächer Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Soziologie und Philosophie an der Universität Hannover und der Universität Lyon (F) als Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung. Sie arbeitete dann als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Wirtschaftspädagogik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt/Main und am Institut für Berufspädagogik an der Universität Hannover, wo sie im Jahr 2000 zum Thema „Moderne Beruflichkeit“ promovierte. Von 2001 bis 2006 war sie wissenschaftliche Assistentin an der Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik der Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr in Hamburg. Dort habilitierte sie im Jahr 2006 mit einer Arbeit zur beruflichen und betrieblichen Weiterbildung im Kontext des IT-Sektors. Nach einem Jahr als Gastprofessorin an der TU in Berlin war sie seit 2007 für fünf Jahre als Professorin für Berufliche und Betriebliche Weiterbildung an der Universität Trier tätig. Seit 2012 lehrt sie am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover das Fach Berufspädagogik. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören: Berufs-, Qualifikations- und Kompetenzforschung; Interdependenz von Kompetenz- und Organisationsentwicklung; Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit; Professionalisierung des Personals in der Berufsbildung; Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen

[Alle Beiträge ansehen](#)