

Berufsbildung als arbeitspolitisches Feld zwischen Qualifizierung, Mündigkeit und sozialer Gerechtigkeit

Von Jana Wienberg und Martin Allespach

1. Einleitung

Die gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklung ist durch tiefgreifende Transformationsprozesse geprägt (Hirsch-Kreinsen, 2016; Schäfer & Ebersbach, 2021), die sich in technologischer, ökologischer und sozialer Hinsicht überlagern und wechselseitig verstärken. Digitalisierung, Automatisierung und die zunehmende Bedeutung Künstlicher Intelligenz verändern Arbeitsprozesse (Huchler, 2023) ebenso grundlegend wie ökologische Krisendynamiken, die eine nachhaltige Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft erfordern. Diese Prozesse sind nicht als isolierte Entwicklungen zu verstehen, sondern als miteinander verflochtene Dynamiken, die bestehende Produktions-, Lebens- und Konsummuster grundlegend in Frage stellen (Zinke, 2019). Dabei gehen technologische Innovationen mit neuen Anforderungen an Qualifikationen und Kompetenzen einher, während ökologische Transformationsimperative eine Neuausrichtung von Wertschöpfungsprozessen und beruflichen Handlungsfeldern verlangen (Assinger & Webersink, 2022; Baumhauer & Meyer, 2021; Umbach et al., 2020). Zugleich sind diese Transformationsprozesse in gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse eingebettet (Helbig, Karwath & Kleinert, 2026). So zeigen sich wachsende Disparitäten hinsichtlich Zugang zu Bildung, stabiler Erwerbsarbeit und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten, die sich im Zuge der Transformation teilweise weiter verschärfen (BIBB, 2025; OECD, 2025; Hillmert, 2023; Spannagel, 2025). Erwerbsbiografien werden zunehmend diskontinuierlich, Übergänge zwischen Bildung, Beschäftigung und Weiterbildung komplexer und individueller (Mau et al., 2023). Parallel dazu verändern sich betriebliche Organisationsformen, Beschäftigungsverhältnisse und Arbeitskulturen in einer Weise, die sowohl neue Chancen der Gestaltung als auch Risiken der Prekarisierung mit sich bringen. Die Transformationsdynamik ist damit nicht nur eine technologische und ökologische, sondern immer auch eine soziale und politische Herausforderung. Vor diesem Hintergrund rückt die Frage in den Fokus, welche Rolle Be-

rufsbildung im Spannungsfeld von Arbeitsmarktanforderungen, sozialer Gerechtigkeit und demokratischer Mitgestaltung einnimmt (Pfeiffer, 2023; Scholz, 2023; Hackel, 2024). Berufsbildung ist dabei nicht lediglich als reaktives System zu begreifen, das auf Veränderungen des Arbeitsmarktes antwortet, sondern als ein aktiver gesellschaftlicher Gestaltungsraum (Deutscher Gewerkschaftsbund & Deutsche Kommission Justitia et Pax, 2021; Otto, 2021). Wir verstehen Berufsbildung als ein umfassendes arbeitspolitisches Feld. Es umschließt sowohl die betriebliche Ausbildung als auch die berufliche Weiterbildung. Beide Bereiche fungieren gleichermaßen als Räume gesellschaftlicher Teilhabe und Mitbestimmung. In ihm werden nicht nur Qualifikationsprofile und Fachkräftebedarfe verhandelt, sondern auch Fragen nach Teilhabechancen, Anerkennung, beruflicher Entwicklung und der Möglichkeit zur Mitwirkung an Transformationsprozessen auf individueller wie kollektiver Ebene.

Gerade im Kontext tiefgreifender Umbrüche gewinnt die demokratische Dimension von Berufsbildung an Bedeutung. Wenn Transformationen mit weitreichenden Entscheidungen über Produktionsweisen, Technologien und ökologische Zielsetzungen einhergehen, stellt sich die Frage, inwieweit Beschäftigte und Lernende befähigt werden, diese Prozesse zu verstehen, zu reflektieren und aktiv mitzugestalten. Berufsbildung ist damit auch ein Ort demokratischer Subjektbildung, an dem Kompetenzen zur kritischen Urteilsbildung, zur kollektiven Interessenvertretung und zur partizipativen Gestaltung von Arbeit und Gesellschaft entwickelt werden können (Costa et al., 2025). Berufsbildung kann unter diesen Bedingungen nicht mehr ausschließlich als funktionale Instanz zur Sicherung von Fachkräftebedarfen begriffen werden. Vielmehr ist sie als ein zentrales arbeitspolitisches Feld zu verstehen, in dem Fragen von Qualifizierung, Mündigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe verhandelt werden (Otto, 2021; Dehnhostel, 2019; Zinke, 2019). Diese Perspektive rückt die Spannung zwischen ökonomischen Verwertungsinteressen, individuellen Entwicklungsansprüchen und gesellschaftlichen Zielsetzungen in den Mittelpunkt und verweist auf die Notwendigkeit, Berufsbildung in ihren normativen Grundlagen explizit zu thematisieren (Allespach, 2005).

Der vorliegende Beitrag entwickelt ausgehend von einem kritisch emanzipatorischen Bildungsverständnis eine Perspektive auf Berufsbildung, die über eine reine Anpassungslogik hinausgeht und die Bedeutung von Aus- und Weiterbildung für Mündigkeit, Emanzipation und Persönlichkeitsentwicklung hervorhebt (Klafki, 1995; Allespach, 2005; Allespach, Käßpflinger & Wienberg, 2024; Wienberg, Buske & Allespach, 2024). In dieser Perspek-

tive wird Berufsbildung als Ort verstanden, an dem Subjekte nicht nur für bestehende Arbeitsmärkte qualifiziert werden, sondern befähigt werden, ihre Arbeits- und Lebensverhältnisse kritisch zu reflektieren und aktiv zu gestalten. Damit verbindet sich der Anspruch, Berufsbildung als ein Feld zu konzipieren, das zur Bearbeitung gesellschaftlicher Transformationsherausforderungen beiträgt, indem es Qualifizierung, soziale Gerechtigkeit und demokratische Mitgestaltung systematisch zusammendenkt. Als normativer Maßstab dient dem Beitrag dabei durchgehend die Frage, inwieweit Berufsbildung über eine bloße Anpassungslogik hinaus zur kritischen Gestaltungsmacht der arbeitenden Menschen beiträgt – ein Maßstab, der in den folgenden Kapiteln schrittweise entfaltet wird.

2. Transformationsdynamiken und ihre Bedeutung für die Berufsbildung

Die gegenwärtigen Transformationsprozesse lassen sich als eine komplexe Verschränkung technologischer, ökologischer und gesellschaftlicher Entwicklungen beschreiben, deren gemeinsame Dynamik die Bedingungen von Arbeit fundamental verändert. Diese Verschränkung ist nicht als additive Aneinanderreihung einzelner Veränderungsprozesse zu verstehen, sondern als wechselseitig verstärkende und teilweise auch widersprüchliche Entwicklungslinien, die tief in organisationale Strukturen, berufliche Tätigkeitsprofile und individuelle Erwerbsverläufe eingreifen. Damit verschieben sich nicht nur Anforderungen an Qualifikation und Kompetenz, sondern auch grundlegende Bezugspunkte beruflicher Identitätsbildung (Baumhauer & Meyer, 2021).

Die technologische Transformation führt zu einer tiefgreifenden Reorganisation von Arbeitsprozessen, in der digitale Systeme zunehmend Steuerungsfunktionen übernehmen und sowohl neue Handlungsspielräume als auch neue Formen der Kontrolle eröffnen. Insbesondere durch den Einsatz von Künstlicher Intelligenz, datengetriebenen Steuerungsinstrumenten und vernetzten Produktionssystemen (z. B. im Kontext von Industrie 4.0) verändern sich Entscheidungsstrukturen in Organisationen (Assinger & Webersink, 2022; BMAS, 2022). Routinetätigkeiten werden automatisiert, während gleichzeitig Anforderungen an analytische, koordinative und kommunikative Kompetenzen steigen (Ahrens & Gessler, 2018). Diese Entwicklung geht jedoch nicht eindeutig mit einer Aufwertung von Arbeit einher, sondern kann auch zu einer Dequalifizierung, Arbeitsverdichtung und verstärkten Standardisierung führen. Berufsbildung steht damit vor der He-

erausforderung, Lernende nicht nur auf den Umgang mit digitalen Technologien vorzubereiten, sondern auch deren Auswirkungen auf Arbeitsorganisation, Machtverhältnisse und Subjektivität reflexiv zugänglich zu machen (Wienberg, 2022; Lerch, 2021). Gleichzeitig erzeugt die ökologische Transformation einen normativen Imperativ, der nicht nur technische Innovationen, sondern auch grundlegende Veränderungen in Produktionsweisen, Konsummustern und organisationalen Strukturen erfordert. Nachhaltigkeit wird zunehmend zu einem leitenden Prinzip wirtschaftlichen Handelns, das in beruflichen Kontexten konkretisiert werden muss (Empacher & Wehling, 2002; Becke, 2008). Dies betrifft sowohl die Entwicklung „grüner“ Kompetenzen als auch die kritische Auseinandersetzung mit Zielkonflikten, etwa zwischen ökonomischer Effizienz und ökologischer Verantwortung. Berufsbildung erhält in diesem Zusammenhang eine doppelte Funktion: Einerseits soll sie zur Umsetzung nachhaltiger Praktiken befähigen, andererseits Reflexionsräume eröffnen, in denen normative Orientierungen ausgehandelt werden können (Meyer & Rühling, 2023; Singer-Brodowski & Holst, 2022; Scholz, 2023). Diese Entwicklungen sind eng mit gesellschaftlichen Veränderungen verbunden, die sich in der zunehmenden Fragmentierung von Erwerbsbiografien, der Entgrenzung von Arbeit sowie der Reproduktion sozialer Ungleichheiten manifestieren. Erwerbsverläufe vollziehen sich immer seltener linear und stabil; stattdessen sind sie durch Phasen des Wechsels, der Unsicherheit und der Neuorientierung geprägt. Gleichzeitig verschwimmen die Grenzen zwischen Arbeit und Nicht-Arbeit, etwa durch mobile Arbeit, projektförmige Beschäftigung oder die Erwartung kontinuierlicher Erreichbarkeit (BIBB, 2023; Meyer et al., 2023; Lott, Wang & Chung, 2025). Diese Entgrenzung kann neue Freiheiten eröffnen, führt jedoch zugleich zu steigenden Selbststeuerungsanforderungen und Risiken der Überforderung.

Transformationsprozesse sind dabei nicht eindeutig gerichtet, sondern durch Ambivalenzen geprägt, insofern sie sowohl neue Möglichkeiten der Gestaltung eröffnen als auch neue Unsicherheiten und Exklusionsrisiken erzeugen (Pfeiffer, 2023; Scholz, 2023). Während ein Teil der Beschäftigten von erweiterten Qualifikations- und Entwicklungsmöglichkeiten profitiert, sind andere stärker von Prekarisierung, Dequalifizierung oder Ausschluss betroffen. Diese Ambivalenzen verteilen sich zudem räumlich ungleich: Insbesondere gering qualifizierte Beschäftigte und Personen in strukturschwachen Regionen tragen ein erhöhtes Risiko, von den Dynamiken der Transformation negativ betroffen zu sein. Diese Polarisierung verweist darauf, dass Transformationsprozesse nicht nur technisch oder ökonomisch,

sondern immer auch sozialstrukturell zu analysieren sind. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Berufsbildung nicht lediglich auf die Vermittlung stabiler Qualifikationen ausgerichtet sein kann. Vielmehr muss sie Lernende dazu befähigen, mit kontingenten und sich wandelnden Arbeitsanforderungen umzugehen und diese reflexiv zu gestalten. Dies impliziert eine Verschiebung von einem qualifikationsorientierten hin zu einem kompetenz- und subjektorientierten Verständnis von Berufsbildung. Zentral wird die Fähigkeit, Veränderungen nicht nur zu adaptieren, sondern aktiv mitzugestalten, Unsicherheiten produktiv zu bearbeiten und eigene Handlungsfähigkeit in dynamischen Kontexten aufrechtzuerhalten (BMBF, 2023; Schemme & Novak, 2017). Darüber hinaus gewinnt die Förderung reflexiver Kompetenzen an Bedeutung. Lernende müssen in die Lage versetzt werden, technologische, ökologische und gesellschaftliche Entwicklungen nicht isoliert, sondern in ihrer Wechselwirkung zu analysieren und zu bewerten. Dies schließt die Auseinandersetzung mit Fragen von Verantwortung, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit ein. Berufsbildung wird damit zu einem Ort, an dem nicht nur berufliche Handlungsfähigkeit, sondern auch gesellschaftliche Teilhabe und kritisches Urteilsvermögen entwickelt werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die beschriebenen Transformationsdynamiken eine grundlegende Neuverortung der Berufsbildung erfordern. Sie muss sich als ein dynamisches, reflexives und integratives System verstehen, das sowohl auf die Anforderungen einer sich wandelnden Arbeitswelt reagiert als auch aktiv zu deren Gestaltung beiträgt. Die Herausforderung besteht darin, diese doppelte Funktion – Anpassung und Gestaltung – konzeptionell und didaktisch zu integrieren und dabei die beschriebenen Ambivalenzen produktiv zu bearbeiten.

3. Arbeitsmarktanforderungen und das Spannungsfeld von Qualifikation und Handlungsfähigkeit

Die konzeptionelle Ausrichtung auf Mündigkeit und Gestaltungsorientierung findet ihre unmittelbare Entsprechung in der curricularen Architektur der Studiengänge an der University of Labour (UoL). Das Curriculum folgt nicht einer rein additiven Logik isolierter Fachdisziplinen, sondern ist konsequent um das Prinzip des forschenden Lernens herum strukturiert. Zentrales Element ist dabei das über mehrere Semester laufende Projektstudium, das nicht als Ergänzung, sondern als das integrative Zentrum

des Curriculums fungiert. Hier werden die fachwissenschaftlichen Module nicht als abstraktes Vorratswissen vermittelt, sondern dienen als Werkzeuge zur Analyse und Bearbeitung der individuellen Praxisprojekte der Studierenden. Damit wird das Curriculum selbst zu einem Instrument der Transformation: Die Studierenden lernen, ihre betriebliche Realität durch die Brille wissenschaftlicher Kategorien neu zu deuten und daraus begründete Handlungsoptionen für die gewerkschaftliche oder betriebliche Praxis zu entwickeln.

Die Dynamik gesellschaftlicher Transformation stellt das traditionelle Qualifikationsparadigma der Berufsbildung grundlegend in Frage. Während dieses von stabilen Berufsbildern und klar definierten Kompetenzanforderungen ausgeht, zeigen sich unter den Bedingungen digitalisierter und flexibilisierter Arbeitswelten zunehmend fluidere Anforderungen (Rohs & Wolff, 2025). Technologischer Wandel, ökologische Transformationsprozesse und veränderte Organisationsformen (z. B. Projektarbeit, Plattformökonomien oder hybride Arbeitsmodelle) führen dazu, dass berufliche Anforderungen sich nicht nur beschleunigt verändern, sondern auch situativ variieren (Meyer & Baumhauer, 2025). Berufliche Kompetenz lässt sich daher nicht mehr als Bündel fest umrissener Fähigkeiten fassen, sondern muss als dynamische Handlungsfähigkeit verstanden werden, die sich in offenen und komplexen Handlungssituationen bewährt. Diese Verschiebung impliziert eine grundlegende Neujustierung des Kompetenzbegriffs in der Berufsbildung (Büchter, 2025). Kompetenzen sind nicht länger primär als reproduzierbare, standardisierte Teilqualifikationen zu denken, sondern als dispositionale Ressourcen, die Personen befähigen, in unvorhersehbaren Situationen eigenständig zu urteilen und zu handeln. Damit rückt die Fähigkeit zur situationsangemessenen Interpretation von Anforderungen sowie zur reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen in den Mittelpunkt (Meyer & Baumhauer, 2025). Handlungsfähigkeit umfasst in diesem Sinne neben fachlichen und methodischen auch soziale und personale Dimensionen, insbesondere Selbststeuerung, Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zur kontinuierlichen Weiterentwicklung. Zugleich bleibt das Verhältnis von Berufsbildung und Arbeitsmarkt ambivalent. Einerseits wird von Beschäftigten eine hohe Anpassungsfähigkeit erwartet, die sich in der Bereitschaft niederschlägt, kontinuierlich neue Kompetenzen zu erwerben und bestehende Qualifikationsprofile flexibel zu erweitern. Dies spiegelt sich etwa in Konzepten des lebenslangen Lernens und der Employability (Boltanski & Chiapello, 1999) wider, die individuelle Verantwortung für Beschäftigungsfähigkeit betonen. Andererseits entstehen neue Anforderungen an

Eigenverantwortung, Reflexionsfähigkeit und Gestaltungskompetenz, die über bloße Anpassungsleistungen hinausgehen. Beschäftigte sollen nicht nur auf Veränderungen reagieren, sondern diese aktiv mitgestalten, etwa durch die Mitwirkung an Innovationsprozessen oder die kritische Reflexion organisationaler Praktiken. Diese Gleichzeitigkeit von Anpassungs- und Gestaltungsanforderungen verweist auf ein strukturelles Spannungsverhältnis: Während arbeitsmarktliche Logiken tendenziell auf kurzfristige Verwertbarkeit und Effizienz zielen, erfordert die Entwicklung umfassender Handlungsfähigkeit Zeit, Erfahrungsräume und Möglichkeiten zur reflexiven Aneignung. Berufsbildung ist daher nicht ausschließlich als Instrument zur Deckung aktueller Fachkräftebedarfe zu begreifen, sondern muss auch Räume eröffnen, in denen Lernende ihre Handlungsfähigkeit in einem umfassenderen Sinne entwickeln können (Dehnbostel, 2025). Dazu gehören insbesondere Gelegenheiten zur problemorientierten Auseinandersetzung mit realen oder realitätsnahen Handlungssituationen sowie zur kritischen Reflexion von Arbeitsbedingungen und gesellschaftlichen Zusammenhängen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Berufsbildung nicht allein an arbeitsmarktlichen Verwertungslogiken orientiert sein kann, sondern eigenständige normative Zielsetzungen verfolgen muss (Hackel, 2024). Diese beziehen sich etwa auf die Förderung von Mündigkeit, die Befähigung zur Teilhabe an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen sowie die Entwicklung einer verantwortungsvollen beruflichen Identität. Eine solche Perspektive erweitert den Blick über kurzfristige Qualifikationsbedarfe hinaus und betont die Bedeutung von Bildung als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlichen Integration.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die gegenwärtigen Arbeitsmarktanforderungen eine Verschiebung von einem statischen Qualifikationsverständnis hin zu einem dynamischen Konzept beruflicher Handlungsfähigkeit erfordern. Berufsbildung steht damit vor der Herausforderung, sowohl auf die steigenden Flexibilitäts- und Anpassungsanforderungen zu reagieren als auch Räume für reflexive und gestaltende Lernprozesse zu sichern.

4. Berufsbildung zwischen Anpassung und Emanzipation

Anders als die vorangegangene, primär arbeitsmarkt- und kompetenztheoretische Perspektive nimmt dieses Kapitel die bildungstheoretische Grundlegung in den Blick: das Verhältnis von Anpassung und Emanzipation. Ein

zentraler Ausgangspunkt für ein erweitertes Verständnis von Berufsbildung liegt in einem kritisch-emanzipatorischen Bildungsbegriff, wie er insbesondere von Klafki entwickelt wurde. Bildung wird hier nicht als neutraler oder rein funktionaler Prozess verstanden, sondern als gesellschaftlich gerahmte Praxis, die immer auch Fragen von Macht, Herrschaft und Teilhabe berührt (Klafki, 1995). In dieser Perspektive ist Bildung untrennbar mit der Frage verbunden, inwiefern Individuen befähigt werden, bestehende gesellschaftliche Verhältnisse zu durchdringen, zu reflektieren und potenziell zu verändern. Berufsbildung erscheint damit nicht lediglich als Instrument zur Qualifikation für den Arbeitsmarkt, sondern als ein zentraler Ort gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse. Vor diesem Hintergrund lässt sich Berufsbildung im Spannungsfeld von Anpassung und Emanzipation verorten. Eine anpassungsorientierte Perspektive fokussiert primär auf die Integration von Individuen in bestehende Arbeits- und Organisationsstrukturen. Sie zielt darauf ab, arbeitsmarktrelevante Kompetenzen zu vermitteln, Beschäftigungsfähigkeit zu sichern und betriebliche Anforderungen effizient zu erfüllen. Gerade unter Bedingungen ökonomischer Dynamisierung und technologischer Transformation gewinnt diese Perspektive an Bedeutung, da Flexibilität, Mobilität und kontinuierliche Kompetenzanpassung zunehmend als zentrale Anforderungen formuliert werden. Demgegenüber betont eine emanzipatorische Perspektive die Fähigkeit von Lernenden, sich nicht auf die Rolle passiver Anpassung zu beschränken, sondern ihre Arbeits- und Lebensbedingungen kritisch zu reflektieren und aktiv mitzugestalten. Berufsbildung trägt in diesem Verständnis zur Entwicklung von Mündigkeit bei, indem sie Reflexionsfähigkeit, Urteilsvermögen und Handlungsfähigkeit stärkt (Allespach, 2005; Wienberg, Buske & Allespach, 2024). Wie dies didaktisch eingelöst werden kann, zeigen die Kapitel zum transformativen Lernen und zum Projektstudium. Damit rückt nicht nur die Frage in den Mittelpunkt, *was* gelernt wird, sondern auch, *wie* Lernprozesse gestaltet sind und welche Subjektpositionen sie ermöglichen oder einschränken. Eine emanzipatorisch ausgerichtete Berufsbildung zielt somit auf die Erweiterung von Handlungsspielräumen und auf die Befähigung zur Teilhabe an betrieblichen und gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen (Jungkunz, 1995). Diese Spannung zwischen Anpassung und Emanzipation zeigt sich besonders deutlich in gegenwärtigen Transformationsprozessen, etwa im Kontext von Digitalisierung, ökologischer Transformation und veränderter Arbeitsorganisation. Während in anpassungsorientierten Diskursen häufig die schnelle Vermittlung neuer technischer Kompetenzen im Vordergrund steht, stellt sich aus emanzipatorischer Perspektive die

Frage, wie Beschäftigte diese Entwicklungen nicht nur nachvollziehen, sondern aktiv mitgestalten können. Damit verschiebt sich der Fokus von einer reinen Qualifikationslogik hin zu einer reflexiven Kompetenzentwicklung, die auch normative und politische Dimensionen einschließt. In diesem Zusammenhang kommt der Weiterbildung eine zentrale arbeitspolitische Bedeutung zu. Sie kann als ein Feld verstanden werden, in dem sich die beschriebenen Spannungen besonders verdichten. Einerseits dient Weiterbildung der Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit und der Anpassung an sich wandelnde Anforderungen. Andererseits eröffnet sie Räume für kollektive und individuelle Lernprozesse, in denen alternative Handlungsoptionen entwickelt und erprobt werden können. Weiterbildung ermöglicht es Beschäftigten, Transformationsprozesse nicht lediglich passiv zu erleiden, sondern aktiv zu gestalten und ihre Interessen in betriebliche und gesellschaftliche Aushandlungsprozesse einzubringen (Allespach, Käßlinger & Wienberg, 2024). Damit wird deutlich, dass Berufsbildung stets ambivalent bleibt: Sie bewegt sich zwischen der Reproduktion bestehender Verhältnisse und deren potenzieller Transformation. Eine kritisch-reflexive Berufsbildungsforschung ist daher gefordert, diese Ambivalenzen sichtbar zu machen und Bildungsprozesse so zu gestalten, dass emanzipatorische Potenziale nicht hinter funktionalen Anforderungen zurücktreten. Dies schließt auch die Analyse von Machtstrukturen in Bildung und Arbeit sowie die Frage nach ungleichen Teilhabechancen ein.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass eine Erweiterung des Verständnisses von Berufsbildung über eine rein instrumentelle Perspektive hinaus notwendig ist, um den Herausforderungen gegenwärtiger Transformationsprozesse gerecht zu werden. Eine solche Perspektive integriert sowohl die Anforderungen an Anpassungsfähigkeit als auch die Notwendigkeit zur Emanzipation und eröffnet damit einen normativen Horizont für die Gestaltung von Berufsbildungsprozessen im Sinne sozialer Gerechtigkeit und demokratischer Teilhabe. Unsere Arbeit hat bisher Anlass zu der Vermutung gegeben, dass unsere theoretische These auch praktisch trägt, was sich rückblickend auf die ersten fünf Jahre ihres Bestehens zumindest insofern andeutet, als sich die UoL als ein vielversprechendes Reallabor für eine emanzipatorische Berufsbildung in der Transformationsgesellschaft erweist. Sie ist heute weit mehr als eine bloße akademische Qualifizierungsinstanz; sie fungiert als ein Ort, an dem die im vorliegenden Beitrag theoretisch hergeleitete Verbindung von Wissenschaft und Gestaltungswillen praktisch begreifbar wird. In zahlreichen Projektstudien und wissenschaftlichen Arbeiten haben Studierende gezeigt, dass die sys-

tematische Verschränkung von akademischer Analyse und betrieblicher Mitbestimmung reale Veränderungskraft entfaltet. Die Bilanz der ersten fünf Jahre belegt: Wenn Studierende befähigt werden, ihre eigene Arbeitspraxis als forschende Akteur:innen kritisch zu durchdringen, entstehen nicht nur wissenschaftlich fundierte Analysen, sondern handlungsfähige Konzepte für eine gerechtere Arbeitswelt. Damit deutet die Erfahrung der UoL darauf hin, dass ein kritisch-emanzipatorisches Bildungsverständnis im 21. Jahrhundert keine akademische Utopie bleiben muss, sondern eine notwendige und hochgradig wirksame Antwort auf die technologischen und ökologischen Umbrüche unserer Zeit sein kann.

5. Soziale Gerechtigkeit und Ungleichheiten in der Aus- und Weiterbildung

Die Berufsbildung ist ein zentrales Feld gesellschaftlicher Ungleichheit, da der Zugang zu Bildungsressourcen ungleich verteilt ist (OECD, 2025; Spanagel, 2025). Empirische Befunde zeigen, dass insbesondere höherqualifizierte Beschäftigte überproportional häufig an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, während Personen mit geringeren Qualifikationen, unsicheren Beschäftigungsverhältnissen oder eingeschränkten arbeitsmarktlichen Ressourcen deutlich seltener erreicht werden (BIBB, 2025; BMAS, 2025). Diese selektive Beteiligung verweist auf eine strukturelle Schieflage, die nicht allein durch individuelle Motivations- oder Kompetenzunterschiede erklärbar ist, sondern vielmehr in institutionellen, organisationalen und betrieblichen Rahmenbedingungen begründet liegt. Weiterbildungsbeteiligung ist damit eng an bestehende soziale Ungleichheitsverhältnisse gekoppelt. Unternehmen investieren bevorzugt in diejenigen Beschäftigtengruppen, von denen sie eine unmittelbare betriebliche Verwertbarkeit erwarten können. Personen in peripheren Beschäftigungslagen hingegen – etwa in Teilzeit, Leiharbeit oder Niedriglohnbeschäftigung – bleiben häufig von Qualifizierungsangeboten ausgeschlossen oder erhalten lediglich kurzfristig angelegte, wenig nachhaltige Trainingsformate (Hillmert, 2023; Helbig et al., 2026). Auch individuelle Faktoren wie Bildungsbiografien, Selbstwirksamkeitserwartungen oder Lernerfahrungen sind nicht unabhängig von sozialen Herkunftsbedingungen zu betrachten, sondern spiegeln bereits zuvor etablierte Ungleichheiten wider. In der Folge verstärken sich bestehende Disparitäten im weiteren Verlauf der Erwerbsbiografie. Diese Ungleichverteilung hat weitreichende Konsequenzen, da Weiterbildung eine entscheidende Ressource für gesellschaftliche Teilhabe darstellt. Der Zugang zu Lern-

und Entwicklungsgelegenheiten ermöglicht es Individuen, ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu erweitern, berufliche Mobilität zu realisieren und Einfluss auf Arbeitsprozesse zu nehmen. Umgekehrt führt ein eingeschränkter Zugang zu Bildung zu einer Verengung von Handlungsspielräumen und zu einer erhöhten Vulnerabilität gegenüber arbeitsmarktlischen Risiken. Damit wird deutlich, dass Bildungsprozesse nicht neutral sind, sondern bestehende soziale Strukturen entweder reproduzieren oder transformieren können (Wienberg, Buske & Allespach, 2024). Aus einer ungleichheitstheoretischen Perspektive ist Berufsbildung somit ambivalent zu bewerten: Einerseits birgt sie das Potenzial, soziale Aufstiegsprozesse zu ermöglichen und individuelle Teilhabechancen zu verbessern; andererseits kann sie bestehende soziale Differenzen stabilisieren oder sogar vertiefen, wenn Zugänge selektiv gestaltet sind und bestimmte Gruppen systematisch ausgeschlossen bleiben (Wienberg, Buske & Allespach, 2024). Diese Ambivalenz verweist auf die Notwendigkeit, Berufsbildung nicht ausschließlich als funktionales Instrument zur Fachkräftesicherung zu begreifen, sondern als gesellschaftspolitisches Handlungsfeld, in dem Fragen der Verteilungsgerechtigkeit und sozialen Teilhabe zentral verhandelt werden. Für Betriebsräte und Gewerkschaften ist die akademische Auseinandersetzung mit Berufsbildung dabei weit mehr als eine theoretische Übung; sie ist eine Voraussetzung für strategische Durchsetzungsfähigkeit. In einer Zeit, in der Managementstrategien zunehmend unter Begriffen wie „Upskilling“, „Reskilling“ oder „Employability“ firmieren, reicht eine rein reaktive Mitbestimmung nicht mehr aus. Die akademische Durchdringung des Feldes ermöglicht es Interessenvertretungen, die normativen Implikationen dieser Konzepte zu dekonstruieren und ihnen ein eigenes, gestaltungsorientiertes Bildungsverständnis entgegenzusetzen. Erst die wissenschaftlich fundierte Sprachfähigkeit über Kompetenzentwicklung, transformatives Lernen und didaktische Qualität erlaubt es der Mitbestimmung, auf Augenhöhe über die Zukunft der Arbeit zu verhandeln. Berufsbildung wird so von einer sozialen Nebenleistung des Betriebs zu einem zentralen Hebel der Arbeitspolitik, mit dem Machtverhältnisse in der Transformation aktiv beeinflusst werden können. Ein kritisch-emanzipatorisches Verständnis von Berufsbildung knüpft genau an diesem Punkt an. Es fordert eine bewusste Gestaltung von Lernprozessen unter der Perspektive sozialer Gerechtigkeit, die sowohl strukturelle Zugangsbarrieren adressiert als auch partizipative Lernräume eröffnet. Dazu gehört erstens der Abbau institutioneller Hürden, etwa durch niedrighschwellige Zugänge, flexible Lernformate und eine stärkere Verzahnung von Arbeit und Lernen. Zweitens bedarf es einer di-

daktischen Ausrichtung, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigt und an lebensweltliche Erfahrungen anknüpft. Drittens ist die aktive Einbindung der Lernenden in die Gestaltung von Lernprozessen zentral, um agency und Mitbestimmung zu fördern (Wienberg, Buske & Allespach, 2024). Darüber hinaus gewinnt die Frage nach der betrieblichen Verantwortung an Bedeutung. Unternehmen fungieren nicht nur als Orte der Produktion, sondern auch als zentrale Lernorte, in denen Bildungszugänge strukturiert und reguliert werden. Eine sozial gerechte Gestaltung von Weiterbildung erfordert daher organisationale Strategien, die gezielt benachteiligte Beschäftigtengruppen adressieren, langfristige Entwicklungsperspektiven eröffnen und Weiterbildung nicht ausschließlich an kurzfristigen betrieblichen Verwertungsinteressen ausrichten. Als kollektives Korrektiv kann in diesem Zusammenhang auch die Mitbestimmung eine wichtige Rolle spielen, indem sie den Zugang zu Qualifizierungsmaßnahmen kollektiv reguliert und damit zur Reduktion von Ungleichheiten beiträgt. Schließlich ist soziale Gerechtigkeit in der Berufsbildung auch als gesellschaftliche Querschnittsaufgabe zu verstehen, die politische Steuerung und institutionelle Rahmensetzungen erfordert. Öffentliche Förderinstrumente, rechtliche Zugangsansprüche und unterstützende Infrastrukturen können dazu beitragen, bestehende Disparitäten auszugleichen und insbesondere diejenigen Gruppen zu erreichen, die bislang unterrepräsentiert sind (Scholz, 2023; Trumann, 2022). Ohne eine solche systemische Perspektive besteht die Gefahr, dass Weiterbildung weiterhin primär denjenigen zugutekommt, die ohnehin über privilegierte Ausgangsbedingungen verfügen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Fragen sozialer Gerechtigkeit und Ungleichheit im Kontext von Aus- und Weiterbildung eine zentrale analytische und normative Dimension darstellen. Eine zukunftsfähige Berufsbildung muss sich daran messen lassen, inwiefern sie zur Erweiterung von Teilhabechancen beiträgt und strukturelle Ungleichheiten abbaut, anstatt sie zu reproduzieren. Dies erfordert sowohl eine kritische Reflexion bestehender Strukturen als auch eine aktive Gestaltung von Bildungsprozessen im Sinne einer inklusiven und partizipativen Lernkultur.

6. Berufliche Handlungsfähigkeit und Gestaltungsorientierung

Während die vorangegangenen Kapitel Berufsbildung bildungs- und gerechtigkeitstheoretisch verortet haben, rückt dieses Kapitel die konkrete Frage des beruflichen Könnens und der beruflichen Kompetenz in den Mit-

telpunkt: Welche Disposition befähigt Beschäftigte, in nicht-standardisierten Situationen verantwortlich zu handeln? Das Konzept der umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit stellt einen zentralen Bezugspunkt für die Weiterentwicklung beruflicher Bildung dar. In Anschluss an Rauner (2023) umfasst berufliche Handlungsfähigkeit die Fähigkeit, berufliche Aufgaben nicht nur fachlich korrekt auszuführen, sondern deren soziale, ökonomische und ökologische Bedingungen sowie deren Konsequenzen zu reflektieren. Damit wird berufliches Können nicht auf die Ebene funktionaler Qualifikation reduziert, sondern als integrativer Zusammenhang von Wissen, Können, Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein begriffen. Diese umfassende Perspektive trägt der wachsenden Komplexität moderner Arbeits- und Produktionssysteme Rechnung. Berufliche Anforderungen sind zunehmend durch Dynamik, Unsicherheit und die Notwendigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit geprägt. Vor diesem Hintergrund wird berufliche Handlungsfähigkeit zu einer Disposition, die nicht allein auf Routinen beruht, sondern reflexive, kommunikative und antizipative Kompetenzen einschließt. Diese ermöglichen es, auch in neuartigen und nicht vollständig standardisierten Situationen handlungsfäh zu bleiben und verantwortliche Entscheidungen zu treffen. Im Zentrum steht dabei die Abkehr von einer rein verrichtungsorientierten Perspektive, die berufliches Lernen auf das routinierte Abarbeiten vorgegebener Tätigkeiten reduziert (Dehnbostel, 2019). Eine solche Perspektive greift insbesondere in Zeiten tiefgreifender Transformationsprozesse – etwa im Zuge der Digitalisierung oder ökologischen Transformation – zu kurz, da sie weder die Notwendigkeit zur Anpassung von Arbeitsprozessen noch die aktive Mitgestaltung derselben angemessen berücksichtigt (Meyer & Rühling, 2023). Demgegenüber betont die Gestaltungsorientierung die Fähigkeit, Arbeitsprozesse aktiv zu analysieren, alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und Arbeits- sowie Produktionsprozesse in sozialer und ökologischer Verantwortung mitzugestalten (Rauner, 2023). Gestaltungsorientierung geht damit über Anpassungsfähigkeit hinaus und impliziert ein proaktives Verhältnis zur Arbeit. Beschäftigte werden nicht als ausführende Instanzen vorgegebener Abläufe verstanden, sondern als Akteurinnen und Akteure, die über die Kompetenz verfügen, Prozesse kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Dies schließt die Fähigkeit ein, Zielkonflikte – etwa zwischen Effizienzanforderungen und ökologischen Nachhaltigkeitszielen – zu erkennen, zu reflektieren und in verantwortungsbewusste Entscheidungsprozesse zu überführen (Allespach, 2024). Berufliche Bildung erhält vor diesem Hintergrund eine explizit normative Dimension, insofern sie

auf die Entwicklung verantwortlicher und urteilsfähiger Subjekte abzielt (Dehnbostel, 2019). Diese Perspektive impliziert zugleich eine grundlegendere Annahme – eine Kritik am technologischen Determinismus: Technik erscheint nicht als unveränderliche Rahmenbedingung, sondern als gestaltbares Ergebnis sozialer Prozesse. Technologien erscheinen aus dieser Sicht nicht als neutrale Instrumente, sondern als eingebettet in gesellschaftliche Aushandlungsprozesse, in denen unterschiedliche Interessen, Machtverhältnisse und Wertorientierungen wirksam werden (Wienberg, 2022; Lerch, 2021). Berufliche Handlungsfähigkeit schließt folglich die Fähigkeit ein, technologische Entwicklungen in ihren sozialen, ökologischen und ökonomischen Implikationen zu verstehen und aktiv an deren Gestaltung mitzuwirken. Daraus ergibt sich ein erweitertes Verständnis von Kompetenz, das neben fachlich-instrumentellen Anteilen auch reflexive und ethische Dimensionen integriert. Aus diesem erweiterten Kompetenzverständnis folgt unmittelbar: Berufliche Handlungskompetenz umfasst somit die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion ebenso wie zur Kommunikation und Kooperation in komplexen sozialen Kontexten. Insbesondere in arbeitsorganisatorischen Settings, die durch Projektarbeit, flache Hierarchien und erhöhte Eigenverantwortung geprägt sind, gewinnen diese Dimensionen an Bedeutung. Die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven zu integrieren und kollektive Problemlösungsprozesse zu gestalten, wird zu einer zentralen Voraussetzung für berufliche Handlungsfähigkeit. Eine gestaltungsorientierte berufliche Bildung ist deshalb auch als Beitrag zur demokratischen Teilhabe in der Arbeitswelt zu verstehen (Mokros & Zick, 2023; Decker et al., 2022). Indem sie Lernende dazu befähigt, Arbeitsbedingungen nicht nur zu akzeptieren, sondern kritisch zu hinterfragen und aktiv zu beeinflussen, eröffnet sie Räume für Mitbestimmung und Partizipation. Dies betrifft sowohl betriebliche Entscheidungsprozesse als auch die Mitwirkung an überbetrieblichen und gesellschaftlichen Diskursen über die Zukunft von Arbeit und Bildung. In diesem Sinne steht berufliche Bildung in einem engen Zusammenhang mit Fragen sozialer Gerechtigkeit und nachhaltiger Entwicklung (Costa et al., 2025). Schließlich hat die Ausrichtung auf Handlungsfähigkeit und Gestaltungsorientierung nicht nur konzeptionelle, sondern auch unmittelbar didaktische Konsequenzen für die Gestaltung von Lernprozessen. Lernumgebungen müssen so konzipiert sein, dass sie nicht nur die Aneignung von Wissen ermöglichen, sondern auch die Entwicklung reflexiver und gestalterischer Kompetenzen fördern. Dies setzt handlungs- und problemorientierte Lernarrangements voraus, die reale oder realitätsnahe berufliche Situationen aufgreifen und Raum

für eigenständige Analyse, Entscheidung und Gestaltung bieten (Meyer & Baumhauer, 2025). Ebenso ist die systematische Reflexion von Erfahrungen ein zentraler Bestandteil, um Lernen über die unmittelbare Handlung hinaus zu vertiefen und zu generalisieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit in Verbindung mit einer gestaltungsorientierten Perspektive einen normativen und analytischen Rahmen bietet, um die Anforderungen einer sich wandelnden Arbeitswelt zu fassen. Es verbindet fachliches Können mit reflexiver Urteilskraft und gesellschaftlicher Verantwortung und trägt damit zu einer beruflichen Bildung bei, die nicht nur auf Anpassung, sondern auf aktive Mitgestaltung gesellschaftlicher Transformationsprozesse ausgerichtet ist (Rauner, 2023).

7. Berufliche Mündigkeit und kritische Auseinandersetzung

Die Idee beruflicher Handlungsfähigkeit ist eng mit dem Konzept der Mündigkeit verbunden, das eine zentrale Kategorie emanzipatorischer Bildung darstellt (Sander, 2023). Mündigkeit bezeichnet die Fähigkeit, eigene Interessen zu reflektieren, gesellschaftliche Zusammenhänge zu analysieren und auf dieser Grundlage selbstbestimmt und verantwortungsvoll zu handeln (Jungkunz, 1995). Sie ist somit nicht lediglich als individuelle Eigenschaft zu verstehen, sondern als relationales und prozessuales Vermögen, das stets im Spannungsfeld von Subjekt, sozialen Bedingungen und institutionellen Rahmen hervorgebracht wird (Klafki, 1995). Im Kontext der Berufsbildung bedeutet dies, dass Lernprozesse darauf abzielen müssen, die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit Arbeits- und Lebensbedingungen zu fördern. Diese Fähigkeit ist insbesondere unter Bedingungen einer dynamischen und unsicheren Arbeitswelt von zentraler Bedeutung, da sie es ermöglicht, nicht lediglich auf Veränderungen zu reagieren, sondern aktiv gestaltend einzugreifen (Meueler, 2005; Taşkan, Junça-Silva & Caetano, 2022). Berufliche Bildung erhält damit eine doppelte Funktion: Sie qualifiziert nicht nur für die Bewältigung konkreter Arbeitsaufgaben, sondern unterstützt zugleich die Entwicklung eines reflexiven und kritischen Verhältnisses zur eigenen Tätigkeit und zu den strukturellen Bedingungen von Arbeit. Die Förderung beruflicher Mündigkeit setzt voraus, dass Lernende die Möglichkeit erhalten, widersprüchliche Anforderungen, Interessenkonflikte und Machtverhältnisse im Kontext von Arbeit zu analysieren und zu bewerten. Gerade in modernen Arbeitskontexten, die durch Flexibilisie-

rung, Digitalisierung und zunehmende Entgrenzung gekennzeichnet sind, entstehen neue Herausforderungen für die Subjekte. Diese betreffen etwa die Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Privatleben, die Anforderungen an permanente Selbstoptimierung sowie die Unsicherheiten hinsichtlich beruflicher Entwicklungspfade. Mündigkeit zeigt sich hier in der Fähigkeit, solche Entwicklungen nicht als gegeben hinzunehmen, sondern sie im Hinblick auf ihre individuellen und gesellschaftlichen Implikationen kritisch zu hinterfragen (Allespach, 2005; Wienberg, Buske & Allespach, 2025). In diesem Sinne ist berufliche Mündigkeit eng mit der Fähigkeit zur Urteilsbildung verknüpft. Subjekte sollen befähigt werden, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, normative Orientierungen zu entwickeln und begründete Entscheidungen zu treffen. Dies schließt auch die Fähigkeit ein, eigene Interessen gegenüber betrieblichen Anforderungen zu artikulieren und kollektive Aushandlungsprozesse mitzugestalten (Allespach & Kehrbaum, 2025). Berufliche Mündigkeit ist damit nicht nur auf individuelle Selbstbestimmung gerichtet, sondern auch auf die Teilhabe an demokratischen Prozessen im Betrieb und in der Gesellschaft. Zugleich verweist das Konzept der Mündigkeit auf die Notwendigkeit, Bildung nicht ausschließlich funktional oder utilitaristisch zu denken. Eine rein auf Verwertbarkeit ausgerichtete Qualifizierung greift zu kurz, da sie zentrale Dimensionen subjektiver Entwicklung und gesellschaftlicher Mitgestaltung ausblendet. Vielmehr geht es darum, Bildungsprozesse so zu gestalten, dass sie Räume für Reflexion, Kritik und alternative Deutungen eröffnen. Lernen wird in diesem Verständnis zu einem Prozess, in dem bestehende Deutungsmuster irritiert, neue Perspektiven erschlossen und Handlungsspielräume erweitert werden. Meueler (2005) betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung kritisch-reflexiver Bildungsprozesse, die an den Erfahrungen der Lernenden ansetzen und diese in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang einordnen. Bildung wird so zu einem Medium, das es Individuen erlaubt, ihre eigene Position in gesellschaftlichen Strukturen zu erkennen und zu verändern. Auch Taşkan, Junça-Silva & Caetano (2022) heben hervor, dass insbesondere in Zeiten tiefgreifender Transformationen die Fähigkeit zur kritischen Reflexion und zur aktiven Mitgestaltung von Arbeitsprozessen an Bedeutung gewinnt. Sie machen deutlich, dass berufliche Handlungskompetenz ohne eine solche reflexive Dimension unvollständig bleibt. Darüber hinaus impliziert berufliche Mündigkeit auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion im engeren Sinne. Lernende müssen in der Lage sein, ihre eigenen Handlungsmuster, Deutungen und Orientierungen zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Dies betrifft beispielsweise den

Umgang mit Leistungsanforderungen, mit Konkurrenzsituationen oder mit organisationalen Erwartungen. Reflexivität wird damit zu einer zentralen Voraussetzung dafür, eigene Handlungsspielräume zu erkennen und zu nutzen. Nicht zuletzt ist berufliche Mündigkeit auch im Kontext kollektiver Handlungsfähigkeit zu denken. Individuelle Mündigkeit entfaltet ihre gesellschaftliche Wirksamkeit erst dann, wenn sie mit Formen kollektiver Organisation und Interessenvertretung verbunden wird. Dies betrifft etwa die Mitbestimmung im Betrieb, die Beteiligung an betrieblichen Veränderungsprozessen oder das Engagement in beruflichen Netzwerken (Allespach & Kehrbaum, 2025). Die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung umfasst daher immer auch die Dimension, sich mit anderen zusammenzuschließen und gemeinsame Interessen zu verfolgen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass berufliche Mündigkeit ein zentrales Ziel emanzipatorisch orientierter Berufsbildung darstellt. Diese Form der Berufsbildung verbindet individuelle Selbstbestimmung mit sozialer Verantwortung und gesellschaftlicher Teilhabe. In einer sich wandelnden Arbeitswelt gewinnt sie zunehmend an Bedeutung, da sie die Voraussetzung dafür schafft, Veränderungen nicht nur zu bewältigen, sondern aktiv und kritisch mitzugestalten.

8. Erfahrungsbasiertes und transformatives Lernen

Die Förderung von Mündigkeit und Handlungsfähigkeit setzt Lernprozesse voraus, die über die reine Vermittlung von Wissen hinausgehen. Vielmehr geht es um Formen des Lernens, die Individuen in die Lage versetzen, eigene Erfahrungen zu reflektieren, bestehende Deutungsmuster zu hinterfragen und neue Perspektiven auf sich selbst und ihre Umwelt zu entwickeln (Laner & Peterlini, 2023). Konzepte des erfahrungsbasierten und transformativen Lernens bieten hierfür einen zentralen theoretischen Rahmen, da sie Lernen als einen Prozess verstehen, der eng mit biografischen Erfahrungen, sozialen Kontexten und subjektiven Sinnbildungsprozessen verknüpft ist (Faulstich & Grotluschen, 2006). Erfahrungsbasiertes Lernen geht davon aus, dass Lernen nicht primär durch abstrakte Wissensvermittlung erfolgt, sondern aus der reflexiven Verarbeitung konkreter Erfahrungen entsteht. Erfahrungen sind dabei nicht per se bildungswirksam, sondern entfalten ihr Potenzial erst in der bewussten Auseinandersetzung mit ihnen. Reflexion ermöglicht es, Erfahrungen zu strukturieren, sie in vorhandene Wissensbestände einzuordnen und daraus neue Einsichten

zu gewinnen. In diesem Sinne wird Lernen als ein zyklischer Prozess verstanden, der Erfahrung, Reflexion, Konzeptualisierung und erneutes Handeln miteinander verbindet. Entscheidend ist dabei, dass Lernende nicht nur handeln, sondern ihr Handeln auch interpretieren und bewerten (Laner & Peterlini, 2023). Diese Perspektive wird im Konzept des transformativen Lernens weitergeführt und vertieft, indem hier insbesondere die Veränderung grundlegender Deutungsmuster in den Mittelpunkt gestellt wird. Während erfahrungsbasiertes Lernen bereits auf die Bedeutung von Reflexionsprozessen verweist, geht transformatives Lernen darüber hinaus, indem es die Möglichkeit grundlegender Perspektivveränderungen betont. Nach Mezirow (1997) entstehen transformative Lernprozesse insbesondere dann, wenn bestehende Annahmen durch irritierende Erfahrungen in Frage gestellt werden und in reflexiven Prozessen neue Perspektiven entwickelt werden. Solche sogenannten „desorientierenden Dilemmata“ können beispielsweise entstehen, wenn vertraute Handlungsmuster nicht mehr greifen oder wenn neue Situationen nicht mehr mit bisherigen Deutungsrastern erklärbar sind.

Im Zuge dieser Irritation geraten eingefahrene Denk- und Handlungsmuster ins Wanken. Dies eröffnet die Möglichkeit, implizite Annahmen explizit zu machen und kritisch zu überprüfen. Reflexion erhält damit eine doppelte Funktion: Sie dient nicht nur der Verarbeitung von Erfahrungen, sondern auch der kritischen Selbstverständigung über eigene Werte, Überzeugungen und Handlungsorientierungen (Pape & Kehrbaum, 2019). Transformative Lernprozesse sind daher häufig mit einer Neuorientierung der eigenen Identität verbunden und können tiefgreifende Veränderungen in der Wahrnehmung von Selbst und Welt nach sich ziehen. Diese Prozesse verlaufen jedoch nicht linear oder konfliktfrei. Vielmehr sind sie häufig von Unsicherheiten, Ambivalenzen und Widerständen geprägt. Lernende müssen mit widersprüchlichen Erfahrungen umgehen, neue Perspektiven erproben und sich in offenen Situationen orientieren. Gerade diese Spannungen können jedoch als produktive Momente des Lernens verstanden werden. In neueren Ansätzen wird daher verstärkt die Bedeutung von Ambivalenzen, Konflikten und Irritationen für tiefgreifende Lernprozesse hervorgehoben (von Jorck, Brumbauer & Heck, 2023). Lernen wird hier nicht als reibungsloser Aneignungsprozess, sondern als ein von Brüchen und Verunsicherungen geprägter Prozess verstanden, der gerade durch diese Dynamik an Tiefe gewinnt. Vor diesem Hintergrund lässt sich Bildung als ein Prozess der Selbst- und Weltaneignung begreifen, der über die Aneignung einzelner Kompetenzen hinausgeht. Es geht nicht allein

darum, bestimmte Fähigkeiten zu erwerben, sondern darum, die eigene Position in der Welt zu reflektieren und handlungsfähig zu bleiben – auch unter Bedingungen von Unsicherheit und Wandel. Erfahrungsbasiertes und transformatives Lernen tragen dazu bei, Lernende in die Lage zu versetzen, mit komplexen Anforderungen umzugehen, Perspektiven zu wechseln und eigenständig begründete Entscheidungen zu treffen (Bolte & Neumer, 2025; Pape & Kehrbaum, 2019).

Für pädagogische Kontexte bedeutet dies, Lernräume zu schaffen, die solche Prozesse ermöglichen und unterstützen. Dazu gehört, Erfahrungsräume zu eröffnen, in denen Lernende aktiv handeln können, ebenso wie Reflexionsräume, in denen Erfahrungen gemeinsam analysiert und interpretiert werden. Ebenso wichtig ist es, Irritationen nicht zu vermeiden, sondern sie als Ausgangspunkte für Lernprozesse zu nutzen (Faustich & Grotluschen, 2006). Pädagogische Arrangements sollten daher Gelegenheiten bieten, bestehende Deutungsmuster zu hinterfragen, alternative Perspektiven zu erproben und sich mit anderen über unterschiedliche Sichtweisen auszutauschen.

Insgesamt verdeutlichen Konzepte des erfahrungsbasierten und transformativen Lernens, dass Lernprozesse untrennbar mit subjektiven Sinnbildungsprozessen verbunden sind. Sie machen deutlich, dass nachhaltige Bildung nicht allein über die Vermittlung von Wissen erfolgt, sondern über die aktive, reflexive und oft auch konflikthafte Auseinandersetzung mit Erfahrungen. Gerade darin liegt ihr Potenzial für die Förderung von Mündigkeit und Handlungsfähigkeit in einer komplexen und sich stetig wandelnden Welt.

9. Projektstudium an der University of Labour als beteiligungsorientiertes didaktisches Setting

Vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten theoretischen Überlegungen lässt sich das Projektstudium an der UoL als ein didaktisches Setting verstehen, das zentrale Elemente eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses nicht nur konzeptionell berücksichtigt, sondern in der konkreten Lehr-Lern-Praxis systematisch operationalisiert. Es fungiert damit als eine institutionell verankerte Lernform, in der Bildungsprozesse nicht primär als Wissensvermittlung, sondern als reflexive, erfahrungsbasierte und gesellschaftlich situierte Praxis gestaltet werden. Kennzeichnend für das Projektstudium ist die konsequente Verbindung von wissenschaftlicher Theorie

und beruflicher Praxis. Studierende entwickeln im Rahmen ihres Studiums eigene Projekte, die in ihren jeweiligen beruflichen Handlungsfeldern verortet sind und an realen Problemstellungen ansetzen. Das Projektstudium erstreckt sich über mehrere Semester und verknüpft fachwissenschaftliche Module mit einem eigenständigen, im Berufsfeld der Studierenden verorteten Forschungsprojekt. Ein konkretes Beispiel hierfür bietet ein Projekt aus dem Bereich der erneuerbaren Energien, in dem ein Studierender die Qualifikations- und Kompetenzanforderungen von Servicetechniker:innen in der Windenergiebranche untersucht hat. Ausgangspunkt bildeten eigene berufliche Erfahrungen sowie Interviews mit Praktiker:innen und Expert:innen, anhand derer Spannungsfelder zwischen Ausbildung, betrieblicher Praxis und tatsächlichen Kompetenzanforderungen sichtbar gemacht wurden. Dieses Vorgehen steht exemplarisch für eine Vielzahl von Projektarbeiten, in denen individuelle Berufserfahrung systematisch zum Gegenstand wissenschaftlicher Analyse wird.

Dadurch wird die klassische Trennung zwischen akademischem Wissen und praktischer Erfahrung aufgehoben zugunsten eines dialektischen Verhältnisses, in dem beide Wissensformen in wechselseitiger Bezugnahme stehen. Theorie erscheint somit nicht als abstraktes, vom Handeln entkoppeltes Wissen, sondern als ein heuristisches Instrument zur Analyse, Strukturierung und kritischen Durchdringung beruflicher Praxis. Zugleich wird praktische Erfahrung nicht unreflektiert als genuines oder vermeintlich authentisches Wissen reproduziert. Vielmehr ist das Projektstudium darauf ausgerichtet, berufliche Erfahrungen systematisch zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion zu machen. Durch die Einbettung in theoretische Bezugsrahmen sowie durch die methodisch angeleitete Analyse konkreter Praxisphänomene werden Erfahrungswissen und theoretisches Wissen in ein produktives Spannungsverhältnis gebracht. Dieser Prozess trägt dazu bei, implizite Handlungslogiken sichtbar zu machen, bestehende Routinen zu hinterfragen und alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Die Bearbeitung realer Problemstellungen aus dem beruflichen Kontext der Studierenden eröffnet dabei nicht nur die Möglichkeit, erworbenes Wissen unmittelbar anzuwenden, sondern fördert zugleich die Entwicklung forschenden Lernens. Studierende agieren als reflexive Praktiker:innen, die ihre eigene berufliche Praxis zum Gegenstand systematischer Untersuchung machen. Dies impliziert eine Verschiebung von einer rezeptiven zu einer aktiven Rolle im Lernprozess: Wissen wird nicht lediglich aufgenommen, sondern eigenständig produziert, überprüft und in Handlungskontexte integriert. Ein zentrales Merkmal des Projektstudiums besteht

darüber hinaus in seiner ausgeprägten Beteiligungsorientierung. Die Interessen, Erfahrungen und Perspektiven der Studierenden bilden nicht nur den Ausgangspunkt der Projektarbeit, sondern strukturieren maßgeblich den gesamten Lernprozess. Lernen wird damit nicht als ein von außen gesteuerter Prozess verstanden, sondern als ein kooperativer und kontingenter Prozess (d. h. in seinem Verlauf offener, nicht vollständig steuerbarer), der im Zusammenspiel von individueller Erfahrung, kollektiver Reflexion und wissenschaftlicher Analyse entsteht. Lehrende übernehmen in diesem Kontext weniger die Rolle von Wissensträgerinnen *als vielmehr die von Lernbegleiterinnen*, die Reflexionsprozesse anregen, strukturieren und wissenschaftlich fundieren. Diese Beteiligungsorientierung ist zugleich als Ausdruck eines demokratischen Bildungsverständnisses zu interpretieren. Indem Studierende als aktive Subjekte ihrer Lernprozesse adressiert werden, wird ihre Fähigkeit gestärkt, eigene Perspektiven zu artikulieren, unterschiedliche Positionen auszuhandeln und kollektive Entscheidungen mitzugestalten. Das Projektstudium fungiert damit als ein Raum, in dem demokratische Praktiken nicht nur thematisiert, sondern praktisch eingeübt werden. Dies schließt insbesondere die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, organisationalen und beruflichen Bedingungen ein.

Darüber hinaus eröffnet das Projektstudium Möglichkeiten zur Entwicklung einer erweiterten beruflichen Handlungsfähigkeit, die über rein funktionale Kompetenzanforderungen hinausgeht. Durch die Verbindung von Analyse, Reflexion und Gestaltung werden Studierende dazu befähigt, ihre berufliche Praxis nicht nur effizient zu bewältigen, sondern auch kritisch zu hinterfragen und aktiv zu verändern. In diesem Sinne trägt das Projektstudium zur Ausbildung einer reflexiven Professionalität bei, die durch die Fähigkeit gekennzeichnet ist, widersprüchliche Anforderungen zu erkennen, komplexe Situationen zu analysieren und begründete Entscheidungen zu treffen. Nicht zuletzt ist das Projektstudium auch als ein Setting zu verstehen, das subjektive Bildungsprozesse im Sinne einer Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen ermöglicht. Die Auseinandersetzung mit eigenen beruflichen Erfahrungen, deren theoretische Durchdringung sowie die Entwicklung alternativer Handlungsperspektiven können dazu beitragen, bestehende Deutungsmuster zu irritieren und neue Sichtweisen zu eröffnen. Den Lehrenden kommt dabei die Aufgabe zu, solche Irritationen nicht zu vermeiden, sondern gezielt anzustoßen und reflexiv zu begleiten. In diesem Prozess wird Bildung nicht als Akkumulation von Wissen begrif-

fen, sondern als Veränderung von Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsspielräumen.

Insgesamt kann das Projektstudium an der UoL als ein didaktisches Setting verstanden werden, das Potenziale aufweist, die in den vorangegangenen Kapiteln skizzierten bildungstheoretischen Ansätze praktisch zu realisieren. Es verbindet Theorie und Praxis, fördert reflexive und forschende Lernprozesse, stärkt demokratische Beteiligung und eröffnet Räume für die Entwicklung einer kritisch-reflexiven beruflichen Handlungsfähigkeit. Damit leistet es einen zentralen Beitrag zu einer Bildungspraxis, die auf Mündigkeit, Teilhabe und gesellschaftliche Gestaltung zielt.

10. Berufsbildung als Ort politischer Bildung und demokratischer Gestaltung

Die Analyse macht deutlich, dass Berufsbildung über ihre Funktion als Qualifikationsinstanz hinaus eine zentrale Rolle für die Entwicklung demokratischer Gesellschaften spielt. Sie ist ein Ort, an dem Menschen lernen, ihre Interessen zu artikulieren, gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen und an kollektiven Entscheidungsprozessen teilzunehmen (Büchter, 2025; Kehrbaum & Krumm, 2025). Damit wird Berufsbildung nicht nur zu einem zentralen Element ökonomischer Reproduktion, sondern zugleich zu einem gesellschaftlichen Erfahrungs- und Gestaltungsraum, in dem demokratische Praktiken eingeübt und reflektiert werden können. In diesem Sinne kann Berufsbildung als ein Ort politischer Bildung verstanden werden, der zur Entwicklung solidarischer Handlungsformen und zur Gestaltung einer gerechten Arbeitswelt beiträgt (Allespach & Kehrbaum, 2025; Otto, 2021; Hackel, 2024). Politische Bildung in der Berufsbildung vollzieht sich dabei nicht ausschließlich in formalisierten Unterrichtssituationen, sondern wesentlich auch im Vollzug beruflicher Praxis selbst: in Interaktionen am Arbeitsplatz, in Aushandlungsprozessen innerhalb von Teams, in der Mitwirkung an betrieblichen Entscheidungsstrukturen sowie in der Begegnung mit institutionellen Regelungen und Machtverhältnissen (Schmucker & Sinopoli, 2025). Gerade diese Verschränkung von Lernen, Arbeiten und sozialer Praxis eröffnet spezifische Potenziale für die Entwicklung politischer Urteils- und Handlungskompetenz. Vor diesem Hintergrund ist Berufsbildung als ein mehrdimensionaler Lernort¹ zu verstehen, an

1 Eine genauere Bestimmung der konkreten betrieblichen Lernorte kann hier nicht geleistet werden (vgl. dazu Dehnbostel, 2019; 2025).

dem subjektive Erfahrungen, strukturelle Bedingungen und institutionelle Rahmen zusammenwirken. Lernende werden hier mit Fragen der Gerechtigkeit, der Anerkennung und der Teilhabe konfrontiert und entwickeln im Umgang mit diesen Herausforderungen eigene Orientierungen. Politische Bildung zeigt sich somit nicht lediglich als additiver Bestandteil von Curricula, sondern als integraler Bestandteil beruflicher Sozialisation. Diese Perspektive erweitert klassische Vorstellungen von politischer Bildung, die häufig auf schulische Kontexte oder explizite Wissensvermittlung fokussieren, um die Dimension impliziter, erfahrungsbasierter Lernprozesse. Zugleich wird deutlich, dass Berufsbildung als Ort politischer Bildung in spezifischen Spannungsverhältnissen steht (Kehrbaum & Krumm, 2025). Einerseits verfolgt sie das Ziel, Fachkräfte im Sinne ökonomischer Verwertbarkeit zu qualifizieren, andererseits eröffnet sie Räume für Reflexion, Kritik und demokratische Gestaltung (Pfeifer, 2023; Schemme & Novak, 2017). Diese doppelte Funktion kann zu Ambivalenzen führen: So besteht die Gefahr, dass ökonomische Imperative dominieren und politische Bildungsprozesse marginalisieren. Gleichzeitig bietet gerade diese Verschränkung die Möglichkeit, arbeitsweltliche Erfahrungen kritisch zu reflektieren und Handlungsspielräume auszuloten. Berufsbildung wird damit zu einem Ort, an dem gesellschaftliche Widersprüche nicht nur sichtbar werden, sondern auch bearbeitet werden können.

Ein zentraler Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Entwicklung von Partizipationskompetenz. Lernende erwerben in der Berufsbildung nicht nur fachliche Fähigkeiten, sondern auch die Fähigkeit, sich in kollektive Entscheidungsprozesse einzubringen, Interessen zu vertreten und Verantwortung zu übernehmen. Diese Kompetenzen sind essenziell für das Funktionieren demokratischer Gesellschaften und gewinnen vor dem Hintergrund tiefgreifender Transformationsprozesse – etwa durch Digitalisierung, ökologische Transformation oder veränderte Arbeitsformen – zusätzlich an Bedeutung (Singer-Brodowski & Holst, 2022). Berufsbildung kann hier einen Beitrag leisten, indem sie nicht nur Anpassungsleistungen fördert, sondern auch zur aktiven Mitgestaltung dieser Transformationsprozesse befähigt.

Darüber hinaus verweist die Perspektive auf Berufsbildung als Ort politischer Bildung auf die Notwendigkeit institutioneller und didaktischer Rahmen, die solche Lernprozesse gezielt unterstützen. Dies betrifft sowohl curriculare Inhalte als auch pädagogische Konzepte, die Reflexion, Diskurs und Beteiligung ermöglichen. Demokratische Lernkulturen, partizipative Lehr-Lern-Arrangements und Räume für kritischen Austausch sind hier-

bei zentrale Elemente. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass politische Bildung nicht normativ überformt oder auf bestimmte Positionen verengt werden darf, sondern die Entwicklung eigenständiger Urteilsfähigkeit und die Offenheit für pluralistische Perspektiven gewährleisten muss.

Schließlich lässt sich Berufsbildung als ein zentraler Ort der Aushandlung von Demokratie im Alltag begreifen. Hier verdichten sich gesellschaftliche Entwicklungen, Machtstrukturen und Transformationsprozesse in konkreten Erfahrungen der Lernenden. Indem diese Erfahrungen reflektiert, diskutiert und in Handlungsperspektiven überführt werden, kann Berufsbildung zur Herausbildung eines demokratisch orientierten Selbst- und Weltverhältnisses beitragen. In diesem Sinne eröffnet sie nicht nur individuelle Entwicklungschancen, sondern trägt auch zur kollektiven Gestaltung einer solidarischen und gerechten Arbeits- und Lebenswelt bei (Otto, 2021; Hackel, 2024).

11. Resümee & Ausblick

Die vorliegenden Ausführungen verdeutlichen in ihrer Gesamtschau, dass Berufsbildung im Kontext gegenwärtiger technologischer, ökologischer und sozialer Transformationsprozesse eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Arbeit und Gesellschaft einnimmt. Sie ist dabei nicht auf die Vermittlung von Qualifikationen zu reduzieren, sondern als ein arbeitspolitisches Feld zu begreifen, in dem Fragen von Mündigkeit, sozialer Gerechtigkeit und demokratischer Teilhabe verhandelt werden. Diese Perspektive wird bereits in den einleitenden Überlegungen angelegt und im weiteren Verlauf des Beitrags systematisch entfaltet, indem die Verschränkung von Transformationsdynamiken und deren Auswirkungen auf Arbeitsmärkte, Qualifikationsanforderungen und Bildungszugänge herausgearbeitet wird (Pfeiffer, 2023; Scholz, 2023; Hackel, 2024). Zentral ist dabei die Einsicht, dass sich Berufsbildung im Spannungsfeld von Anpassungsanforderungen und Gestaltungsansprüchen neu positionieren muss. Die Betrachtung der sich wandelnden Arbeitswelten zeigt, dass traditionelle, auf stabile Qualifikationsprofile ausgerichtete Bildungsmodelle an ihre Grenzen stoßen und durch ein dynamisches Verständnis beruflicher Handlungsfähigkeit ergänzt werden müssen (Rauner, 2023). Berufliche Kompetenz erweist sich in diesem Zusammenhang als ein komplexes Gefüge aus fachlichen, reflexiven, sozialen und normativen Dimensionen, das Individuen dazu befähigt, in offenen und unsicheren Handlungssituationen begründet zu entschei-

den und zu handeln. Zugleich bleibt Berufsbildung in arbeitsmarktliche Verwertungslogiken eingebunden, wodurch ein strukturelles Spannungsverhältnis entsteht, das nicht auflösbar ist, sondern vielmehr als konstitutives Merkmal moderner Berufsbildung verstanden werden muss (Hackel, 2024). Vor diesem Hintergrund gewinnt das im Beitrag entwickelte kritisch-emanzipatorische Bildungsverständnis besondere Bedeutung. Es wird deutlich, dass Berufsbildung über eine rein funktionale Perspektive hinauszugehen hat (Allespach, 2005; Allespach, Käßpflinger & Wienberg, 2024; Wienberg, Buske & Allespach, 2024). Sie ist als ein Raum zu begreifen, in dem Subjekte befähigt werden, ihre Arbeits- und Lebensbedingungen kritisch zu reflektieren und aktiv mitzugestalten. Bildung erscheint damit nicht nur als Anpassungsinstrument, sondern als Medium gesellschaftlicher Transformation, das auf die Entwicklung von Mündigkeit, Handlungsfähigkeit und Partizipation zielt. In diesem Sinne wird berufliche Mündigkeit zu einer zentralen Zielkategorie, die eng mit reflexiven Lernprozessen und der Fähigkeit zur Urteilsbildung verbunden ist (Meueler, 2005; Taşkan, Junça-Silva & Caetano 2022). Gleichzeitig zeigt die Analyse, dass Berufsbildung in erheblichem Maße in bestehende soziale Ungleichheitsverhältnisse eingebettet ist. Die ungleiche Beteiligung an Weiterbildungsprozessen (Scholz, 2023; Trumann, 2022) verweist darauf, dass Bildungszugänge nicht gleich verteilt sind und sich bestehende Disparitäten im Verlauf von Erwerbsbiografien reproduzieren können (Wienberg, Buske & Allespach, 2024). Berufsbildung wird damit selbst zu einem zentralen Schauplatz gesellschaftlicher Verteilungsfragen. Eine zukunftsfähige Gestaltung von Berufsbildung muss daher Fragen sozialer Gerechtigkeit systematisch berücksichtigen und strukturelle Zugangsbarrieren abbauen. Dies umfasst sowohl institutionelle Rahmenbedingungen als auch betriebliche Strategien und didaktische Konzepte, die darauf abzielen, Teilhabechancen zu erweitern und exklusionsgefährdete Gruppen stärker einzubeziehen. Die im Beitrag herausgearbeiteten Konzepte beruflicher Handlungsfähigkeit, Mündigkeit sowie erfahrungsbasierter und transformativer Lernprozesse verdeutlichen, dass Lernen unter Bedingungen von Transformation zunehmend als offener, reflexiver und auch konfliktiver Prozess zu verstehen ist (Mezirow, 1997; von Jorck, Brumbauer & Heck, 2023). Lernen vollzieht sich nicht als linearer Erwerb von Kompetenzen, sondern als Prozess der Auseinandersetzung mit Irritationen, Ambivalenzen und widersprüchlichen Anforderungen. Gerade diese Spannungen eröffnen Potenziale für tiefgreifende Bildungsprozesse, in denen bestehende Deutungsmuster hinterfragt und neue Handlungsperspektiven entwickelt werden können. Didaktische Arrangements wie das

Projektstudium an der University of Labour zeigen exemplarisch, wie solche Lernprozesse institutionell verankert und praktisch gestaltet werden können, indem sie Erfahrungsbezug, wissenschaftliche Reflexion und partizipative Lernformen miteinander verbinden. Darüber hinaus wird Berufsbildung als ein zentraler Ort politischer Bildung und demokratischer Praxis sichtbar (Otto, 2021; Hackel, 2024). In der Verschränkung von Lernen und Arbeiten entstehen spezifische Räume, in denen Subjekte lernen, ihre Interessen zu artikulieren, gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen und an kollektiven Entscheidungsprozessen teilzunehmen. Berufsbildung trägt damit nicht nur zur Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit bei, sondern leistet einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung demokratischer Handlungsfähigkeit und zur Gestaltung einer solidarischen Gesellschaft. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse lassen sich mehrere weiterführenden Perspektiven für die Berufsbildungsforschung skizzieren. Deutlich wird zunächst ein Bedarf an empirischer Forschung, die die Bedingungen und Wirkungen emanzipatorisch ausgerichteter Bildungsprozesse genauer untersucht. Während entsprechende Konzepte theoretisch gut fundiert sind (Klafki, 1995; Allespach, 2005; Wienberg, Buske & Allespach, 2024), fehlt es vielfach an empirischen Analysen, die aufzeigen, unter welchen Bedingungen solche Ansätze in unterschiedlichen institutionellen und organisationalen Kontexten realisiert werden können. Darüber hinaus erscheint eine vertiefte Analyse von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen in Bildung und Arbeit erforderlich, um besser zu verstehen, wie Bildungszugänge gestaltet, reguliert und begrenzt werden. Die bisherigen Befunde zur selektiven Weiterbildungsbeteiligung (Scholz, 2023; Trumann, 2022) legen nahe, dass organisationale und betriebliche Strukturen hierbei eine entscheidende Rolle spielen.

Ein weiterer Forschungsbedarf besteht in der systematischen Untersuchung der Verbindung von politischer Bildung und Berufsbildung. Zwar wird die Bedeutung von Berufsbildung als Ort politischer Sozialisation und demokratischer Praxis hervorgehoben (Otto, 2021), jedoch sind konkrete Lernprozesse, deren Wirkungen auf Partizipationskompetenz sowie langfristige Effekte auf demokratische Handlungsfähigkeit bislang nur unzureichend erforscht. Ebenso erscheint es notwendig, transformative Lernprozesse in beruflichen Kontexten weiter zu untersuchen, insbesondere mit Blick auf die Frage, unter welchen Bedingungen Irritationen tatsächlich zu nachhaltigen Veränderungen von Deutungsmustern führen (Mezirow, 1997; von Jorck, Brumbauer & Heck, 2023). Schließlich ergeben sich auch im Hinblick auf die ökologische Transformation und die Digitalisierung

neue Forschungsfelder, etwa in Bezug auf die didaktische Gestaltung nachhaltigkeitsbezogener Kompetenzen oder die Rolle digitaler Technologien in reflexiven Bildungsprozessen.

Ausblickend ist zu erwarten, dass sich Berufsbildung weiter zu einem hybriden Feld entwickelt, das Qualifizierung, Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Gestaltung enger miteinander verknüpft. Die Fähigkeit, mit Unsicherheit, Ambivalenz und Komplexität umzugehen, wird dabei zu einer zentralen Voraussetzung beruflicher Handlungsfähigkeit. Gleichzeitig dürfte sich das Spannungsverhältnis zwischen ökonomischer Verwertungslogik und emanzipatorischem Bildungsanspruch weiter zuspitzen, wodurch die Frage nach der normativen Ausrichtung von Berufsbildung an Bedeutung gewinnt. Vor diesem Hintergrund kommt sowohl der Bildungsforschung als auch der Bildungspolitik eine zentrale Rolle zu. Es wird entscheidend sein, institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die nicht allein kurzfristige Fachkräftebedarfe adressieren, sondern langfristige Entwicklungs- und Teilhabechancen sichern. Ebenso bedarf es didaktischer Innovationen, die Erfahrungsorientierung, Reflexion und Partizipation systematisch integrieren und damit Räume für transformatives Lernen eröffnen. Berufsbildung kann in diesem Sinne einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, nicht nur Anpassungsfähigkeit zu sichern, sondern die aktive und kritische Mitgestaltung einer sozial gerechten und nachhaltigen Arbeits- und Lebenswelt zu ermöglichen.

Literatur

- Ahrens, D., & Gessler, M. (2018). Von der Humanisierung zur Digitalisierung: Entwicklungsetappen betrieblicher Kompetenzentwicklung. In D. Ahrens, G. Molzberger, G. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in analogen und digitalisierten Arbeitswelten*. Springer.
- Allespach, M. (2005). Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess. Schüren.
- Allespach, M. (2024). Weiterbildung als Aushandlungsprozess. In M. Allespach, B. Käßlinger, & J. Wienberg (Hrsg.), *Handbuch betriebliche Weiterbildung. Emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis*. Bund-Verlag, S. 435-447.
- Allespach, M., Käßlinger, B., & Wienberg J. (Hrsg.) (2024). *Handbuch betriebliche Weiterbildung. Emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis*. Bund-Verlag.
- Allespach, M., & Kehrbaum, T. (2025). Gewerkschaftliche Bildungsarbeit als Teilgebiet der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung. In M. Allespach, B. Käßlinger, & J. Wienberg (Hrsg.), *Handbuch betriebliche Weiterbildung. Emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis*. Bund-Verlag, S. 203-216.
- Assinger, P., & Webersink, P. (2022). Digitalisierung und betriebliche Bildung. Verflechtung sozio-technischer Prozesse als Referenz für erwachsenenpädagogisches Handeln. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 44/45, S. 02/1–02/9.

- Baumhauer, M., & Meyer, R. (2021). Berufliche Handlungsfähigkeit und Erfahrungswissen: Stellenwert für die Facharbeit in der digitalen Transformation. Eine empirische Analyse am Beispiel der Chemieindustrie. *Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 30(4), S. 263–282.
- Becke, G. (Hrsg.). (2008). *Soziale Nachhaltigkeit in flexiblen Arbeitsstrukturen. Problemfelder und arbeitspolitische Gestaltungsperspektiven*. LIT.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Der neue Geist des Kapitalismus. édition discours*.
- Bolte, A., & Neumer, J. (2025). Erfahrungsbasiertes Kontextwissen im Prozess der Arbeit erlernen – Anforderungen an lernförderliche Arbeitsgestaltung. In M. Allespach, B. Käßlinger, & J. Wienberg (Hrsg.), *Handbuch betriebliche Weiterbildung. Emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis*. Bund-Verlag, S. 323–336.
- Büchter, K. (2025). Betriebliche Weiterbildung – die kurze Phase eines Politikfeldes. In M. Allespach, B. Käßlinger, & J. Wienberg (Hrsg.), *Handbuch betriebliche Weiterbildung. Emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis*. Bund-Verlag, S. 117–131.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2023): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 20. Juni 2023 zum planmäßigen „Mobilen Ausbilden und Lernen“, <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA179.pdf> [10.02.2025].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2025). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2025*. Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2022). *Denkfabrik Digitale Arbeitsgesellschaft: Arbeit neu denken*. <https://www.denkfabrik-bmas.de/ueber-uns/denkfabrik-digitale-arbeitsgesellschaft-arbeit-neu-denken> [14.08.2025].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2023). *Partizipationsstrategie Forschung. Referat Strategische Vorausschau; Partizipation; Soziale Innovationen*, https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/DE/2023/partizipationsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [06.02.2025].
- Costa, J., Kminek, H., Ruckelshauß, J., Singer-Brodowski, M., & Weselek, A. (Hrsg.) (2025). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kontroversen und Debatten*. Barbara Budrich.
- Decker, O., Kiess, J., & Brähler, E. (2022). *Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten: Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus-Studie 2022*. Psychosozial-Verlag.
- Dehnpostel, P. (2019). Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 35/36. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf> [23.02.2024].
- Dehnpostel, P. (2025). Stärkung der Betrieblichen Weiterbildung durch digital basierte Lernorte, Lernräume und Lernarchitekturen. In M. Allespach, B. Käßlinger, & J. Wienberg (Hrsg.), *Handbuch betriebliche Weiterbildung. Emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis*. Bund-Verlag, S. 295–307.

- Deutscher Gewerkschaftsbund & Deutsche Kommission Justitia et Pax. (2021). Arbeit in einer nachhaltigen Wirtschaft. Die sozial-ökologische Transformation aus arbeitspolitischer Perspektive. <https://www.dgb.de/fileadmin/import/Aktuelles/Pressemitteilungen/dgb-orientierungshilfe.pdf> [14.08.2025].
- Empacher, C., & Wehling, P. (2002). Soziale Dimensionen der Nachhaltigkeit. Theoretische Grundlagen und Indikatoren. Studentexte des Instituts für sozial-ökologische Forschung (Bd. 11). ISOE – Institut für sozial-ökologische Forschung.
- Faulstich, P., & Grotluschen, A. (2006). Erfahrung und Interesse beim Lernen – Konfrontationen der Konzepte von Klaus Holzkamp und John Dewey. *Forum Kritische Psychologie* 50, S. 56 -71.
- Hackel, M. (2024). Kann Demokratiebildung eine Aufgabe der betrieblichen Ausbildung sein? BIBB (Hrsg.), Demokratiebildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 4. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/19967> [14.10.2025].
- Helbig, M., Karwath, C., & Kleinert C. (2026). Von der Kita bis zur Uni. Wie soziale Ungleichheiten unseren Bildungsweg beeinflussen. Waxmann.
- Hillmert, S. (2023). Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. Julius Klinkhardt.
- Hirsch-Kreinsen, H. (2016). Zum Verhältnis von Arbeit und Technik bei der Industrie 4.0. *APuZ*, 66 (18-19), S. 10–16.
- Huchler, Norbert (2023). Arbeit und Künstliche Intelligenz. In R. Bohn, H. Hirsch-Kreinsen, S. Pfeiffer, & M. Will-Zocholl (Hrsg.), Lexikon der Arbeits- und Industrie-soziologie. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Nomos, S. 45-49.
- Jungkunz, D. (1995). Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks. Theoretische Klärung und empirische Analyse. Deutscher Studien Verlag.
- Kehrbaum, T., & Krumm, K. (2025). Die Politisierung beruflicher Bildung nach John Dewey. In M. Allespach, B. Käßlinger, & J. Wienberg (Hrsg.), Handbuch betriebliche Weiterbildung. Emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis. Bund-Verlag, S. 132-146.
- Klafki, W. (1995). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz.
- Kumral, S. (2022). Populismus in Europa: Ursachen und Folgen. Beltz Juventa.
- Laner, I., & Peterlini, H. K. (Hrsg.) (2023). Erfahrung bildet? Eine Kontroverse. Diskussionen eines erziehungswissenschaftlichen Konzeptes unter den Aspekten Leib – Zeit – Raum. Juventa.
- Lerch, S. (2021). (Un-)mögliches Bildungserfahren. Erwachsenenbildung in pandemischer Zeit. *Erwachsenenbildung -Vierteljahrszeitschrift für Theorie und Praxis*. 67.Jahrgang/Heft 4, S.156-158.
- Lott, Y., Wang, S., & Chung, H. (2025). Karriereknick durch Homeoffice? Empirische Evidenz eines Experiments. Policy Brief WSI, Nr. 87, <https://www.wsi.de/de/faust-de-tail.htm?produkt=HBS-009081> [14.05.2025].
- Mau, S., Lux, T., & Westheuser, L. (2023). Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. edition suhrkamp.

- Meyer, R., & Baumhauer, M. (2025). Herausforderungen und Gestaltungsansätze in betrieblichen Bildungs- und Lernortkooperationen unter den Bedingungen digitaler Transformation. In M. Allespach, B. Käpplinger, & J. Wienberg (Hrsg.), *Handbuch betriebliche Weiterbildung. Emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis*. Bund-Verlag, S. 257-270.
- Meyer, R., Kehrbaum, T., & Wannöfel, M. (2023). Erodert durch Homeoffice der Betrieb als Lernort? Zum Stellenwert des Arbeitsplatzes als Interaktionsraum. WSI Mitteilungen. Zeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts der Hans-Böckler-Stiftung, 76 (1), S. 19–26.
- Meyer, R., & Rühling, S. (2023). Stellenwert der Berufsbildung in der Transformation - Interview mit Elke Hannack. In *berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 77 (1), S. 44-46.
- Meueler, E. (2005). Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. VS Verlag, S. 677–690.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Schneider.
- Mokros, N., & Zick, A. (2023). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zwischen Krisen- und Konfliktbewältigung. In A. Zick, B. Küpper, N. Mokros, & Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Dietz, S. 149-184.
- OECD (2025). *To Have and Have Not – How to Bridge the Gap in Opportunities*, OECD Publishing, Paris.
- Otto, K.-S. (2021). Erfolgreiche Transformation durch Mitbestimmung. Hans-Böckler-Stiftung. <https://www.mitbestimmung.de/html/erfolgreiche-transformation-durch-19855.html> [23.02.2024].
- Pape, H., & Kehrbaum, T. (2019). John Dewey: Über Bildung, Gewerkschaften und die demokratische Lebensform, Study der Hans-Böckler-Stiftung, No. 421, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Pfeifer, C. (2023). Can worker codetermination stabilize democracies? Works councils and satisfaction with democracy in Germany (pdf), University of Lüneburg Working Paper Series in Economics Nr. 420, Mai 2023.
- Rauner, F. (2023). *Grundlagen beruflicher Bildung - Mitgestalten der Arbeitswelt*. WBV-Verlag.
- Rohs, M., & Wolff, F. (2025). Digitalisierung der Betrieblichen Weiterbildung. In M. Allespach, B. Käpplinger, & J. Wienberg (Hrsg.), *Handbuch betriebliche Weiterbildung. Emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis*. Bund-Verlag, S. 284-294.
- Sander, W. (2023). *Zwischen Mündigkeit, Kritik und Identität: Perspektiven politischer Bildung*. Wochenschau Verlag.
- Schäfer, E., & Ebersbach, A. (2021). *Die digitale Transformation der Erwachsenen- und Weiterbildung*. ISÖ – Institut für Sozialökologie. Siegburg.
- Schemme, D., & Novak, H. (Hrsg.) (2017). *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis. Bericht zur beruflichen Bildung, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung*, Bonn.

- Schmucker, R., & Sinopoli, R. (2025). Weiterbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten als Kriterien »Guter Arbeit« – Befunde des DGB-Index Gute Arbeit. In M. Allespach, B. Käßlinger, & J. Wienberg (Hrsg.), *Handbuch betriebliche Weiterbildung. Emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis*. Bund-Verlag, S. 189-202.
- Scholz, R. (2023). Unternehmensmitbestimmung und die sozialökologische Transformation: Zusammenhang zwischen Mitbestimmungsindex und ESG-Kriterien in börsennotierten Unternehmen (Mitbestimmungsreport Nr. 79). Hans-Böckler-Stiftung, Institut für Mitbestimmung und Unternehmensführung (I.M.U.), Düsseldorf.
- Singer-Brodowski, M., & Holst, J. (2022). Nachhaltigkeit: Zielkonflikte und Widersprüche – (k)ein Thema für die politische BBNE? In B. Hemkes, K. Rudolf & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe*. Wochenschau Verlag, S. 109-117.
- Spannagel, D. (2025). Mehr Ungleichheit – weniger politische Teilhabe. WSI-Verteilungsbericht 2025. Nr. 108, Düsseldorf.
- Taşkan, B., Junça-Silva, A., & Caetano, A. (2022). Clarifying the conceptual map of VUCA: a systematic review. *International Journal of Organizational Analysis*, 30(7), pp. 196–217. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJOA-02-2022-3136/full/pdf?title=clarifying-the-conceptual-map-of-vuca-a-systematic-review> [02.04.2026].
- Trumann, J. (2022). Demokratisch ist man nicht allein. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zu aufsuchenden politischen Bildungsaktivitäten in der Arbeitswelt. Herausgegeben vom Trägernetzwerk Politische Bildung in der Arbeitswelt. <https://www.dgb-bildungsschwerpunkt.de/wp-content/uploads/2022-12-16-Traegernetzwerk-Forschungsbericht-digital.pdf> [04.02.2026].
- Umbach, S., Haberzeth, E., Böving, H., & Glaß, E. (2020). Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten. wbv.
- von Jorck, G., Brumbauer, T., & Heck, L. (2023). Transformatives Lernen in der gewerkschaftlichen Bildung als nachhaltige Entwicklung. In L. Kierot, U. Brand & D. Lange (Hrsg.), *Solidarität in Zeiten multipler Krisen*. Springer VS, S. 199-218.
- Wienberg, J., Beisner, J., & Redmer, A. (2022). Resonanzerleben aus TrainerInnensicht in digitalisierten Lehrsituationen in Zeiten von COVID-19. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 44-45, S. 03/1–03/10.
- Wienberg, J., Buske, R., & Allespach, M. (2024). Future Skills: Perspektive des betrieblichen Bildungspersonals und der Interessenvertretung, In H. Koch, C. Schneider, & U. Wilke (Hrsg.), *Future Skills Lehren und Lernen. Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung*, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft eV, S. 105-125. https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2024-10/future_skills_lehren_und_lernen.pdf [04.02.2026].
- Zinke, G. (2019). *Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen: Branchen- und Berufscreening*. Bonn.

