

3 Berufspädagogische Positionen

Naturgemäß musste die Debatte um den Wandel der Arbeit dort ihren Niederschlag finden, wo die Ausbildung der Menschen für die Arbeitswelt methodisch konzeptualisiert und theoretisch reflektiert wird: in der Berufspädagogik.¹ Die zentrale Antwort der berufspädagogischen Überlegungen auf diesen Wandel ist in dem Perspektivwechsel von der Qualifizierung hin zur *Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen* (kurz: *Kompetenzentwicklung*) zu sehen. Dieser Argumentationsstrang und die hiermit verbundene Sichtweise auf das Subjekt stehen daher am Beginn dieses Kapitels. Nur an wenigen Stellen innerhalb dieser Debatte wird das Subjekt jedoch theoretisch ausbuchstabiert. Der Perspektive meiner Untersuchung gemäß werde ich in einem nächsten Schritt zwei Positionen, die demgegenüber einen *ausgearbeiteten Blick auf das Subjekt* ins Zentrum ihrer Überlegungen stellen, exemplarisch ausführlicher referieren und diskutieren. Den *Vorbehalt gegenüber der Entwicklung von Subjektivität in der Arbeit*, der in diesem Abschnitt innerhalb der Debatte um die Kompetenzentwicklung vorgebracht wird, formulieren auch weiteren Positionen in unterschiedlicher Weise; zwei hiervon werde ich exemplarisch im Anschluss diskutieren. Ein weiterer Argumentationsstrang innerhalb der Berufspädagogik schließlich, der sich explizit auf den Wandel der Arbeit bezieht, ist die Debatte um die *Transformation des Berufskonzepts*.

-
- 1 Zumeist wird einer begrifflichen Unterscheidung zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Vorzug gegeben, wobei der Berufspädagogik die Zuständigkeit für gewerbliche und technische, der Wirtschaftspädagogik für kaufmännische Berufe zugesprochen wird. In dem Maße, in dem die verschiedenen Tätigkeitsfelder sich jedoch in der in Kapitel 1 dargelegten Weise entgrenzen und die Dienstleistungs- und Kundenorientierung für alle Berufe einen zentralen Stellenwert einnimmt, scheint mir diese Unterscheidung hinsichtlich meiner Fragestellung weniger relevant zu sein. Wenn ich also im Folgenden von „Berufspädagogik“ spreche, dann meine ich die berufliche Bildung als ganze, einschließlich der traditionell der Wirtschaftspädagogik zugesprochenen Berufsfelder und Tätigkeitsbereiche.

Kompetenzentwicklung

Die Rekonstruktion der berufspädagogischen Debatte um Kompetenzentwicklung wird Folgendes verdeutlichen: Erstens wird die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen aus berufspädagogischer Sicht als adäquate Antwort auf den Wandel der Arbeit angesehen, zweitens wird Kompetenz als auf das menschliche Subjekt zentrierte Kategorie beschrieben, drittens schließlich wird dem Lernen im Prozess der Arbeit eine herausragende Rolle bei der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen eingeräumt. Es wird sich jedoch erweisen, dass gerade das Lernen im Prozess der Arbeit bestimmte Anforderungen an das Subjekt stellt. Diese Anforderungen werden in der diesbezüglichen berufspädagogischen Debatte jedoch nicht expliziert, was aus meiner Sicht in einer mangelnden theoretischen Fassung des Subjekts selbst begründet ist. Deshalb – so meine These – bedarf auch die Debatte um die Kompetenzentwicklung einer *Theorie des Subjekts*.

Dem Begriff der Kompetenz wurde schon in den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats zur Neuordnung der Sekundarstufe II von 1974 ein zentraler Stellenwert eingeräumt. Kernstück der empfohlenen Neuordnung der Sekundarstufe II war die Zusammenführung der bislang getrennten Bereiche beruflicher und studienvorbereitender Bildungsgänge in eine einheitliche Sekundarstufe II als Teil des umfassenden Vorhabens, die vertikale Gliederung des deutschen Bildungssystems in eine horizontale umzuwandeln (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, 9).² Um dieses organisatorische Vorhaben auch pädagogisch, didaktisch und curricular umzusetzen, diente der Terminus „Kompetenz“ als begriffliches Instrument: Insoweit Kompetenzentwicklung zu „reflektierte[r] Handlungsfähigkeit“ (ebd., 49) in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen befähigen sollte, wurde die Trennung in Bildung und Ausbildung als aufgehoben erachtet.³ Die Formulierung einer Befähigung zu „reflektierte[r] Handlungsfähigkeit“ deutet bereits hier die Richtung an, in die die Diskussion um Kompetenz und Kompetenzentwicklung sich in der Folgezeit entwickeln sollte.⁴

2 Bereits ein kurzer Blick auf die derzeitige Schullandschaft in Deutschland verriet, dass dieses Vorhaben trotz der bestehenden Gesamtschulen und trotz der Tatsache, dass diese reorganisierte Form der Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen zur Regelschule erhoben wurde, nicht realisiert worden ist.

3 So auch Ute Clement (2002, 7f.): „Der Kompetenzbegriff versprach eine ganzheitliche Zielbestimmung für Aus- und Weiterbildung, in dessen begrifflicher Weite auch der traditionelle Gegensatz zwischen Persönlichkeitsbildung und Ausbildung für einen Arbeitsplatz aufgehoben schien.“

4 Dies zeigt beispielsweise die Tatsache, dass die oben zitierte Formulierung sich fast wortgleich in den Handreichungen der Kultusministerkonferenz von 1996/2000 wiederfindet (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1996, 9).

Rolf Arnold zufolge (1997, 280ff.) kann jedoch keineswegs von einer einheitlichen oder konsistenten Begriffsverwendung innerhalb dieser Debatte gesprochen werden; vielmehr sei sie durch „Traditionslosigkeit“ (ebd., 282), unscharfe Begriffsbestimmung (vgl. ebd., 271ff.) und ein „reduktionistische[s] Verständnis“ (ebd., 274) des Qualifikationsbegriffs gekennzeichnet, wodurch eine Abgrenzung der Termini Qualifikation und Kompetenz erst ermöglicht worden sei. Verfolgt man mit Arnold die Herkunft und die Debatte um den Begriff der Kompetenz, so wird jedoch trotz der unscharfen Begriffsverwendung eine deutliche Subjektbezogenheit dieses Terminus ersichtlich, die sich als Konstante durch die Diskussion hindurchzieht.⁵

Arnold verortet die Herkunft des Kompetenzbegriffs in Überlegungen des Linguisten Noam Chomsky, der hiermit „die subjektiven grammatikalischen Voraussetzungen für kompetentes und variables Sprachhandeln“ zu beschreiben gesucht habe (ebd., 282). *Kompetenz* sei demnach als Disposition eines Subjekts zu verstehen, die es ihm ermögliche, bestimmte Handlungen zu vollziehen; die so verstandene „Kompetenz findet ihren Ausdruck in der *Performanz*, dem tatsächlichen aktualisierten Verhalten“ (ebd.; Herv. F.E.).⁶ Dieser Subjektbezug ist aus meiner Sicht in eine weitergehende Richtung zu interpretieren: Wenn wir Handlungsfähigkeit als kennzeichnendes Merkmal des Subjekts begreifen, dann sind diejenigen Kompetenzen, die dieser Handlungsfähigkeit zugrunde liegen, als konstitutiv für das Subjekt anzusehen. Das aber heißt: Jeder Erwerb von in diesem Sinne verstandenen Kompetenzen muss als Prozess der Subjektentwicklung interpretiert werden.

5 Arnold (1997) selbst stellt ebenfalls die Subjektbezogenheit des Begriffs Kompetenz in seiner Zusammenfassung der Debatte heraus (vgl. ebd., 174). Seine Einschätzung der Kompetenzdebatte als von „Traditionslosigkeit“ und unscharfer Begrifflichkeit gekennzeichnet, hat er später (2002) nochmals unterstrichen.

6 In dieser Weise wird „Kompetenz“ im Verständnis der Berufspädagogik durchgängig beschrieben: Albrecht (1997, 100) sieht Kompetenzen als „Handlungsdispositionen“ an, die „jedem gesunden Menschen“ zu eigen seien und „kompetentes Handeln in unterschiedlichen Auseinandersetzungen bzw. Leistungsanforderungen“ erklären; Euler, D. & Reemtsma-Theis (1999, 173) verstehen unter Handlungskompetenzen die „Verhaltensmöglichkeiten eines Menschen“, sein „inneres Potenzial“, seine „Dispositionen für ein stabiles Handeln“; Gillen & Kaufhold (2005, 367) berufen sich auf die oben dargelegte Definition im Anschluss an Chomsky. Auch die lexikalischen Definitionen weisen in diese Richtung: Reetz (1999, 245) versteht Kompetenzen als „Fähigkeiten, die dem situationsgerechten Verhalten zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen“, Heursen (1998, 877ff.) legt seinen Schwerpunkt auf die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz im oben beschriebenen Sinne. Und auch die „Kernthese“ von Erpenbeck & Heyse (1999, 23) in ihrer umfassenden Untersuchung zur *Kompetenzbiographie* weist in dieselbe Richtung: „Kompetenz bringt u.E. im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeit, Fähigkeit, Qualifikationen usw. die Selbstorganisationsdisposition des konkreten Individuums auf den Begriff.“

Theoretisch fundiert oder expliziert wird die Entwicklung von Subjektivität in der kompetenzorientierten berufspädagogischen Debatte jedoch kaum. Dies hat einen einfach zu erkennenden Grund: Der Subjektbegriff selbst wird nur wenig expliziert oder theoretisch ausgeleuchtet. Vielmehr wird „Subjekt“ zumeist synonym zu Begriffen wie „Mensch“ oder „Individuum“ verwendet.⁷ Im nächsten Kapitel zum Nexus von Beruf, Bildung und Identität wird deutlich werden, dass auch diesbezüglich von einer „Traditionslosigkeit“ der aktuellen kompetenzorientierten Debatte in der Berufspädagogik gesprochen werden muss. Denn während ausgehend von den Bildungsratsempfehlungen in den Siebzigerjahren eine Bindung der Kompetenz- an die Identitätsentwicklung des Menschen postuliert und damit ein zumindest zum Teil theoretisch ausgearbeiteter Blick auf das Subjekts gerichtet wird, werden in der kompetenzorientierten Debatte seit den Neunzigerjahren Kompetenzen zwar dem „Subjekt“ oder dem „Individuum“ zugeschrieben, die Seite des „Subjekts“ oder des „Individuums“ wird jedoch kaum explizit thematisiert oder theoretisch ausbuchstabiert.

Vor dem Hintergrund der soziologischen Argumentation, die ich in den ersten beiden Kapiteln meiner Untersuchung dargelegt habe, liegt es auf der Hand, dass die Entwicklung von Kompetenzen im von der Berufspädagogik diskutierten Sinne als Antwort auf den Wandel der Arbeit angesehen wird: In dem Maße, in dem an die Stelle abrufbaren Wissens und standardisierter Fertigkeiten die situationsangemessene, subjektive Handlungsfähigkeit des Einzelnen tritt, ist die Entwicklung derjenigen Kompetenzen, die die subjektive

7 Bernien (1997, 25) beispielsweise schreibt: „Insgesamt ist damit gesagt, dass Kompetenz ganz allgemein wie berufliche Kompetenz im besonderen an eine Tätigkeit und gleichsam an ein *Individuum* gebunden ist. Das heißt weiter, dass es durch die *Subjektbezogenheit* und durch den Tätigkeitsbezug allgemeine Kompetenzen nicht gibt.“ (Herv. F.E.) Erpenbeck & Heyse (1999, 23) sprechen in ihrer Definition des Kompetenzbegriffs zunächst – wie bereits zitiert – davon, dass dieser „im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeit, Fähigkeit, Qualifikation usw. die Selbstorganisationsdisposition des konkreten *Individuums* auf den Begriff“ bringe (Herv. F.E.), schreiben dann eine Seite weiter: „Kompetenzen sind also tatsächlich *Dispositionsbestimmungen*. Sie sind in erster Linie *subjektzentriert*.“ (Ebd., 24) Elsholz (2002, 32) schreibt: „Kompetenzen [...] betrachten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse aus der *Perspektive des Subjekts*, d.h. sie stellen die Befähigung des lernenden *Menschen* in den Mittelpunkt.“ (Erste Herv. im Org., zweite Herv. F.E.) Hof (2002, 86) versteht „Kompetenz“ als „situationsbezogene Relation zwischen *Person* und Umwelt“ (Herv. F.E.), schreibt dann eine Seite weiter, der „Kompetenzdiskurs“ habe es mit sich gebracht, dass „das individuelle Handlungs*subjekt* [...] noch stärker in den Mittelpunkt gerückt“ sei (ebd., 87; Herv. F.E.). Als Ausnahmen in dieser Hinsicht sind die Konzeptionen von Gerhard Zimmer und Werner Markert anzusehen, die eine theoretisch ausgearbeitetere Konzeption des Subjekts ihren Überlegungen zugrunde legen, und die ich deshalb im nächsten Abschnitt ausführlicher diskutieren werde.

Handlungsfähigkeit des Einzelnen begründen, als adäquate Antwort aus der Perspektive der Berufspädagogik anzusehen.⁸

Zusammengefasst: Kompetenzen werden als subjektzentrierte Kategorie beschrieben und dieser Kategorie wird angesichts des beschriebenen Wandels der Arbeit eine wachsende Bedeutung attestiert. Damit steht die *Funktion* des Subjekts als *kompetent handelndes* im Zentrum der berufspädagogischen Antwort auf den Wandlungsprozess der Arbeitswelt. Deutlich wird jedoch ebenso, dass die *Entwicklung* von Subjektivität nur in Form der Entwicklung von Kompetenzen thematisiert wird. Dass gerade diese eingeschränkte Sicht auf das Subjekt in der Berufspädagogik dazu führt, dass gewisse Voraussetzungen für die Entwicklung von Kompetenzen und damit für die Konstituierung von Subjektivität aus dem Blick geraten, lässt sich besonders deutlich anhand der Debatte um das Lernen im Prozess der Arbeit zeigen.

Innerhalb der berufspädagogischen Debatte wird dieser Form des Lernens in den letzten Jahren eine zunehmende Bedeutung zugesprochen.⁹ Um sie begrifflich präziser zu fassen, schlägt Dehnbostel (2002a, 47f.; 2002b, 70ff.) folgende Unterscheidungen vor: „Lernen im Prozess der Arbeit“ bezeichnet er als informelles Lernen und unterscheidet es von formellem Lernen. Hiermit charakterisiert er ein auf definierte Lernergebnisse zielendes, durchorganisiertes Lernen. Informelles Lernen unterteilt er nochmals in Erfahrungs- und implizites Lernen. Den Unterschied sieht er in der Reflexion der Lernprozesse als Kennzeichen des Erfahrungslernens. Formelles Lernen münde in Theoriewissen, informelles Lernen in Erfahrungswissen.

Aus welchen Gründen wird dem arbeitsprozessorientierten Lernen eine so bedeutsame Stellung hinsichtlich der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen eingeräumt? Erstens wird die zunehmende *Prozessorientierung* betrieblicher Abläufe zur Begründung herangezogen (vgl. Rohs 2002, 77). Prozessorientierung resultiere aus der „grundlegenden Reorganisation betrieb-

8 Vgl. neben den bereits Genannten für viele: Bergmann 2000; Dehnbostel 2002a, 2002b; Faulstich 1996, 1997; Lichtenberger 1999; Staudt 1997; Vogel 2001.

9 Den hohen Stellenwert, den das arbeitsprozessorientierte Lernen innerhalb der Berufspädagogik innehat, unterstreicht die Tatsache, dass beim vierten Fachkongress des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 23. bis zum 25. Oktober 2002 in Berlin diesem Thema ein ganzes Forum mit fünf Arbeitskreisen, fünf Podiumsdiskussionsrunden und insgesamt 36 Vorträgen gewidmet war (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2002, 19ff.; BWP 5/2002, 8f.). Vgl. ebenso den Themenschwerpunkt „Lernen im Prozess der Arbeit“ beim vierten Zukunftsforum des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in Berlin vom 12. bis 14. März 2003 (vgl. dies. 2003). Overwien (2005) zufolge ist die Diskussion um arbeitsprozessorientiertes Lernen der Schwerpunkt der deutschen Debatte um *informelles Lernen*, die hier erst seit einigen Jahren, im englischsprachigen Raum, ausgehend von der Bedeutung, die John Dewey der Erfahrung für das Lernen beigemessen hat, jedoch bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts geführt wird.

licher Abläufe als Reaktion auf die beschleunigte Innovationsdynamik, der verstärkten Dienstleistungsorientierung, der Vernetzung von Arbeitsprozessen und den damit verbundenen erhöhten Anforderungen an die Flexibilität von Unternehmen“ (ebd.). Der Grund für diese Prozessorientierung ist demnach in derjenigen Entwicklung der Arbeitswelt zu sehen, die wir im ersten Kapitel meiner Untersuchung bereits kennengelernt haben.¹⁰ Lernen am Arbeitsplatz wird als adäquate Antwort hierauf begriffen, um den Beschäftigten den Erwerb „detaillierte[r] Kenntnisse über Prozessketten“ (ebd.) zu ermöglichen. Auf diese Weise sollen sie zur „Gestaltung von Arbeitsprozessen“ (ebd.) befähigt werden.¹¹ Als zweiter Grund für die steigende Bedeutung des Lernens im Arbeitsprozess wird angeführt, dass von einer „Komplexität moderner Produktionsformen“ (Novak 1999, 10; Herv. F.E.) auszugehen sei, die in zunehmendem Maße das Erfahrungswissen der Beschäftigten bedeutsam erscheinen lasse, da hochkomplexe Produktionsformen „nur bedingt bis in alle Einzelheiten planbar und eigentlich eher von Unwägbarkeiten und Unsicherheiten geprägt sind, als von Stabilität“ (ebd.). Zum Erwerb von Erfahrungswissen gilt das Lernen im Prozess der Arbeit als Vorgehensweise der Wahl (vgl. Dehnbostel 2002a, 47; 2002b, 70ff.).¹² Drittens wird zunehmend *Kritik an der Vermittlung expliziten Wissens* durch institutionell angebotene, zentralisierte Lernarrangements geäußert: Praxisferne, geringe Individualisierung, unzureichende Aktualität und die Abwesenheit vom Arbeitsplatz sind Kritikpunkte an solchermaßen organisierten Lernangeboten (vgl. Rohs, 2002, 76f.; Baitsch 1999, 255). Viertens wird dem Erfahrungswissen eine entscheidende Bedeutung zugemessen, wenn es darum geht, die „ungenutzten Potenziale an Kreativität und Motivation“ zu wecken, die helfen könnten, die „Kreativitäts- und Effizienzbarrieren in deutschen Unternehmen“ zu überwinden (Novak 2000b, 66; Herv. F.E.). Fünftens schließlich wiesen eine Reihe deutscher und

10 Dies unterstreichen beispielsweise auch die Überlegungen von Baethge & Schiersmann 1998, 21f.

11 Die Forderung, die Beschäftigten müssten selbst zu Gestaltern der Arbeitsprozesse werden, hat Zimmer (1998a) in den Mittelpunkt seiner Überlegungen gestellt und als grundlegenden Paradigmenwechsel innerhalb der Berufspädagogik eingefordert.

12 Ebenso Bauer, Munz & Pfeiffer 1999; Erfahrungswissen weniger auf Komplexität, sondern in erster Linie auf Prozessorientierung beziehend: Fischer 2000a, 2000b, 2002. Diese Überlegungen zur Nutzung des Erfahrungswissens schließen an die bereits hinsichtlich der Wissensgesellschaft in Kapitel 1 referierten Überlegungen Nonakas & Takeuchis an. Schnalzer & Thier (2002) stellen zum Zweck der Nutzbarmachung impliziten Wissens die Methode des „Lernens aus Erfahrungsgeschichten“ vor, um auf dem Wege der „Dokumentation, Kombination und Kommunikation von gesammelten Erzählungen über ein zentrales Ereignis oder einen herausragenden Prozess aus verschiedenen Perspektiven von beteiligten Mitarbeitern einer Organisation“ (ebd., 113) Erfahrungswissen der Beschäftigten für das Unternehmen verfügbar zu machen.

internationaler empirischer Untersuchungen darauf hin, dass ein Großteil menschlichen Lernens auf informellem Wege stattfindet (vgl. Overwien 2002, 14ff.; 2005, 348ff.).¹³

Für meine Fragestellung entscheidend ist die Rolle, die dem Subjekt innerhalb des Lernens im Prozess der Arbeit zugeschrieben wird. Zunächst fällt auf, dass arbeitsprozessorientiertes Lernen kaum mit einer Subjekttheorie verknüpft wird.¹⁴ Dementsprechend wird dem arbeitsprozessorientierten Lernen zwar eine herausragende Bedeutung zum Erwerb einer „umfassenden beruflichen Handlungskompetenz“ (Dehnbostel 2002a, 48) eingeräumt, anstelle einer expliziten Thematisierung des Subjekts werden jedoch in erster Linie eine ganze Reihe *didaktisch-organisatorischer Bedingungen* angeführt, um Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit zu ermöglichen:

Erstens wird ein hohes Maß „Autonomieerleben“, das heißt an „Handlungsspielräume[n]“, um „Arbeitsaufgaben nach eigenen Plänen erledigen zu können“ (Straka 2001, 166), sowie die „frühe Übernahme von Verantwortung für wichtige Aufgaben“ (Staudt & Kley 2001, 266) genannt. Erst die Möglichkeit, eigenständige Entscheidungen zu fällen und selbstständig Prozesse zu gestalten, ermögliche dem Lernenden den Erwerb umfassender Handlungskompetenzen (ähnlich auch Baitsch 1998, 291). Als zweite wichtige Voraussetzung sei die Qualität der jeweiligen Arbeitsprozesse anzusehen.

- 13 Ähnlich Bergmann 2000, 26ff.; Dybowski 1999. Auch die Ergebnisse der bereits erwähnten Studie zur *Kompetenzbiographie* von Erpenbeck & Heyse (1999) verdeutlichen, dass ein wesentlicher Teil beruflich relevanter Kompetenzen nicht innerhalb institutionalisierter Lernformen erworben wird, sondern in impliziten und informellen Prozessen innerhalb der Arbeit selbst (vgl. ebd., 132f., 471 und passim).
- 14 Baitsch (1998) stellt zwei Lerntheorien vor – den „*cognitive apprenticeship*“-Ansatz“ (ebd., 299) und das „*situated learning*“ (ebd., 300) – die er im Kontext des arbeitsorientierten Lernens für bedeutsam erachtet. Bergmann (2000, 25) nennt zusätzlich zu diesen Ansätzen noch die „*Cognitive Flexibility Theory*“ und die „*Anchored Instruction*“. Diese Lerntheorien können hier nicht im einzelnen erörtert werden; entscheidend ist jedoch, dass die genannten Autoren diese Lerntheorien nicht im Zusammenhang mit einer expliziten Thematisierung des Subjekts diskutieren, sondern ihr Augenmerk in erster Linie auf die methodischen und organisatorischen Spezifika dieser Theorien legen (vgl. ebd.; Baitsch 1998, 299ff.). Voraussetzungen oder Möglichkeitsbedingungen der Entwicklung von Subjektivität bleiben dementsprechend undiskutiert. Schonhart (2000, 78) diskutiert das Lernen im Prozess der Arbeit nicht in Verbindung mit einer Lerntheorie, sondern bezüglich der Identifikation des Lernenden mit seiner Arbeit; er postuliert, dass die Verbindung von Arbeiten und Lernen darauf ausgerichtet sei, „bewusst mehr Verantwortung zu übernehmen, sich mit der Arbeit/der Aufgabe zu identifizieren und sich so selbst zu verwirklichen“. Er entfaltet jedoch weder theoretisch, auf welcher Grundlage eine solche Identifikation stattfinden sollte, noch werden tatsächlich stattfindende Identifikationsleistungen empirisch belegt. Ähnliches postuliert auch Schaupeter (2000, 74), jedoch ebenfalls ohne theoretische oder empirische Untermauerung.

Diese sollten „nichttrivial“ sein (ebd., 321), keinen „unverbindlichen Übungscharakter“ haben (ebd.), die zu bewältigenden Aufgaben sollten „Non-Routineaufgaben“ sein (Staudt & Kley 2001, 255).¹⁵ Drittens wird das „gezielte Ausprobieren“ und das „Lernen aus Fehlern“ (ebd.) als Bedingung erfolgreichen Lernens im Arbeitsprozess angeführt.¹⁶ Viertens schließlich wird die Sicherstellung vollständiger Handlungen als notwendige Bedingung hierfür genannt (vgl. Schaupeter 2000, 75). Als vollständige Handlung gelten bekanntlich Handlungen, die die Schritte Zielbildung, Planung, Durchführung, Kontrolle und Reflexion umfassen (vgl. Baitsch 1998, 291). Baitsch begründet die Bedeutung der vollständigen Handlung mit der „Rückmeldung über die Zielerreichung“ als „Voraussetzung für eine Optimierung der individuellen Handlungsvoraussetzungen“,¹⁷ mit der Einbeziehung in den Prozess der Zielbildung, die die „Entwicklung von Selbstverantwortung sowie die Einsicht in die Wirksamkeit und Folgen des eigenen Handelns“ „fordert und fördert“, mit der Komplexität vollständiger Handlungen, die Räume für übergreifende Fähigkeiten des Selbststeuerung eröffne und verlange sowie mit der Notwendigkeit der Kooperation zur Bewältigung vollständiger Handlungen, die den „Wissensaustausch“, die „verbale Vermittlung der eigenen Problemlösemuster“ und die „Auseinandersetzung mit den Problemlöseverfahren der Kooperationspartner“ provoziere (ebd., 292).¹⁸ In gleicher Argumentationsrichtung und gewissermaßen als zwischenzeitliches Resümee dieser Debatte weist schließlich die umfangreiche Studie von Baethge & Baethge-Kinsky aus dem Jahr 2004 nach, dass berufliche Entwicklungsmöglichkeiten, Kommunikations- und Kooperationsintensität, die Komplexität der Arbeitsprozesse sowie Partizipation als lernförderliche Bedingungen arbeitsplatzimmanenten Lernens anzusehen sind.

Bemerkenswert an dieser Debatte scheint mir eine erkennbare *Verschiebung des Subjektbezugs* zu sein: Kompetenzen, verstanden als subjektbezogene Handlungsdispositionen, die im Prozess der Arbeit erworben werden sollen, werden implizit zu *Voraussetzungen* gelingenden arbeitsprozessorientierten Lernens erklärt. Zwar werden hier Ansprüche an das Lernarrangement beziehungsweise den lernförderlichen Arbeitsplatz formuliert, diese implizieren jedoch unabdingbar *Ansprüche an die Lernenden selbst*: Wenn Handlungsautonomie und die Übernahme von Verantwortung als Bedingung erfolgreichen

15 Vgl. auch Bergmann 2000, 26; Dehnpostel 2002b, 71f.; Lehmkuhl 2005, 84.

16 Ebenso Overwien 2005, 350; Schaupeter, Sonntag & Stegmair 1999, 14.

17 Dem Punkt der Rückmeldung über die eigene Zielerreichung beziehungsweise der Reflexion eigenen Handelns räumen auch andere Autoren eine herausragende Stellung ein; vgl. bspw. Novak 1999, 10; Overwien 2005, 344, 350; Staudt & Kley 2001, 241; Schaupeter, Sonntag & Stegmair 1999, 14; Straka 2001, 165.

18 In ähnlicher Weise stellt auch Bergmann (2000, 30) die Bedeutung des Dialogs innerhalb vollständiger Handlungen für das Lernen im Prozess der Arbeit heraus.

Lernens im Prozess der Arbeit anzusehen sind, dann müssen die Lernenden auch bereit und in der Lage sein, selbsttätig zu handeln und Verantwortung zu übernehmen. Und wenn das gezielte Ausprobieren und das Lernen aus Fehlern erforderlich sind, dann müssen die Lernenden auch bereit und in der Lage sein, eigene Lösungswege zu entwickeln und auszuprobieren und sich der Rückmeldung zu stellen. Unter welchen Voraussetzungen aber sind Lernende bereit und in der Lage, eigene Lösungswege zu entwickeln, selbsttätig zu handeln, Verantwortung zu übernehmen und sich einem Feedback zu stellen? Zur sinnvollen Konzeptualisierung gelingender Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit ist es unabdingbar – so meine Vermutung –, gerade *diese* Voraussetzungen der Entwicklung subjektiver Handlungsfähigkeit ins Zentrum der Überlegungen zu stellen.

Diese Vermutung wird durch die Ergebnisse meiner eigenen empirischen Untersuchungen gestützt: Im Rahmen eines Modellversuchs in der beruflichen Bildung habe ich Lernprozesse in Juniorenfirmen untersucht.¹⁹ Das Lernen in Juniorenfirmen ist dabei als Lernen im Prozess der Arbeit zu interpretieren (vgl. Dippl & Elster 2003b, 169ff.). Die empirischen Ergebnisse aus dem Modellversuch unterstreichen deutlich meine oben aufgestellte Vermutung: Lernende mit guten – motivationalen und fachlichen – Lernvoraussetzungen haben zum Teil wirklich erstaunliche Lernfortschritte erzielt; Lernende mit weniger guten Lernvoraussetzungen waren von den Lernprozessen

19 Der Modellversuch „JeeNet“ hatte die Thematisierung elektronischen Handels in der kaufmännischen Berufsausbildung zum Gegenstand. Didaktisch ging es im Kern um ein virtuelles Netzwerk miteinander kooperierender Juniorenfirmen („JeeNet“ steht für „Junior Enterprise Network“). „JeeNet“ war ein Zwillingsmodellversuch und umfasste dementsprechend einen schulischen und einen betrieblichen Teil. Der schulische Teil wurde von zwei Hamburger Handelsschulen (Wendenstraße/H9 und Schlankreye/H3) durchgeführt und von der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie dem Land Hamburg gefördert. Der betriebliche Teil wurde von Otto (GmbH & Co KG) durchgeführt und vom Bundesinstitut für Berufsbildung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Eigenmitteln von Otto (GmbH & Co KG) gefördert. Die wissenschaftliche Begleitung, mit der unter anderem auch ich befasst war, wurde von der Professur für Berufs- und Betriebspädagogik an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg durchgeführt. Laufzeit: Ende 2000 bis Ende 2003. Für einen Überblick über Struktur, Vorgehensweise und Ergebnisse dieses Modellversuchs vgl. Elster 2002a, 2002b, 2004a; Elster & Dippl 2003; Elster & Zimmer 2004; Dippl & Elster 2002, 2003a. Zur Juniorenfirma allgemein auch: Dippl & Elster 2003b. Der auf den Seiten 97-98 der vorliegenden Untersuchung dargestellte Argumentationsgang findet sich ausgearbeitet in Elster 2005; eine umfassende Darstellung aller empirischen Daten, der hieraus abgeleiteten Ergebnissen und Schlussfolgerungen findet sich im Evaluationsbericht als Anhang des Abschlussberichts zum Modellversuch (Elster 2004a).

zum Teil vollkommen ausgeschlossen und haben in jedem Falle deutlich geringere Lernfortschritte realisiert (vgl. Elster 2004a, 68ff.; 2004b; 2005, 99ff.). Das heißt: Obwohl die oben dargestellten didaktisch-organisatorischen Voraussetzungen für gelingendes Lernen im Arbeitsprozess an den untersuchten Lernorten weitgehend erfüllt waren (vgl. Elster 2004a, 67f.), hat die zu geringe Beachtung *subjektiver* Lernvoraussetzungen der Lernenden dazu geführt, deren unterschiedliche Kompetenzniveaus durch das Lernen im Prozess der Arbeit zu zementieren, zum Teil sogar deutlich zu verstärken.

Die Empirie liefert jedoch auch erste Hinweise darauf, das subjektbezogene Lernvoraussetzungen nicht *a priori* gegeben, sondern ihrerseits wiederum *voraussetzungsreich* sind: In der schulischen Juniorenfirma legten die Schüler zum Großteil einen typischen „Schüler/innenhabitus“ (Lehrer, schulische Juniorenfirma; zitiert nach Elster 2004a, Anhang 1 [Evaluationsbericht], 13) an den Tag, waren passiv, wenig motiviert und warteten auf Impulse von den Lehrenden; in der betrieblichen Juniorenfirma wurde demgegenüber sehr motiviert, eigenständig und selbstorganisiert gelernt (vgl. Elster 2004a 68ff.). Dabei waren die fachlichen Lernvoraussetzungen sehr ähnlich – zum einen handelte es sich größtenteils um dieselben Bildungsgänge, zum anderen waren es zum Teil dieselben Lernenden, deren Verhalten sich innerhalb einer dualen Berufsausbildung zwischen der schulischen und betrieblichen Juniorenfirma in der oben genannten Weise unterschied (vgl. ebd., 3ff.). Diese Gegensätze, die zunächst auf die Motivation der Lernenden zurückgeführt wurden, korrelieren bei genauerer Hinsicht mit einer Identifikation mit der Juniorenfirma: „Bei einzelnen Schülern, die sich mit der Idee der Juniorenfirma identifiziert haben, ist ein sehr hohes Maß an Lernfortschritt zu erkennen, bei anderen wiederum sind kaum Fortschritte festzustellen.“ (Lehrer, schulische Juniorenfirma; zitiert nach Elster 2004a, Anhang 1 [Evaluationsbericht], 51) Diese Identifikation wiederum konnte in zweifacher Weise mit Prozessen der *Anerkennung* in Zusammenhang gebracht werden: Erstens wurde die betriebliche Juniorenfirma von Ausbildern und Mitarbeitern des Mutterunternehmens bis hoch zur Führungsebene sehr wertgeschätzt, während der schulischen Juniorenfirma keinerlei derartige Wertschätzung innerhalb der Schule oder seitens anderer Ausbildungsbetriebe entgegengebracht wurde (vgl. Elster 2004a, 74). Zweitens wurde den individuellen Leistungen der Lernenden in der betrieblichen Juniorenfirma eine intensive individuelle Anerkennung entgegengebracht (von „Kunden“ im Mutterunternehmen beispielsweise), für die es kein entsprechendes Äquivalent in der schulischen Juniorenfirma geben konnte, was die Lehrer der betreffenden Schulen wiederholt bemängelten:

„Welche motivierende Gratifikation kann Schule anbieten für erfolgreich bearbeitete Projekte, Schule hat eher negative Sanktionsmöglichkeiten (schlechte Note), positive Gratifikation von Realprojekten, die motivieren würde, wäre beispielsweise die

Beteiligung am monetären Gewinn des Projekts – es wäre schön, wenn das ohne rechtliche Probleme und Tricks (Schule ist Behörde) möglich wäre.“ (Lehrer, schulische Juniorenfirma, zitiert nach Elster 2004a, Anhang 1 [Evaluationsbericht], 44)

Allerdings wird hier deutlich, dass Anerkennung mit einer bestimmten Form von *Unterwerfung* einhergeht: Die Anerkennung in der Juniorenfirma geschieht anhand Kriterien unternehmerischer Rationalität, bedarf deshalb seitens der Lernenden einer Unterwerfung unter unternehmerische Normen und Codes.

Zusammengefasst: Wenn – wie oben formuliert – die Fähigkeit und Bereitschaft zu selbstständigem und eigenverantwortlichem Handeln als Voraussetzung gelingenden Lernens im Prozess der Arbeit anzusehen ist und wenn – wie meine empirischen Ergebnisse es nahe legen – die Anerkennung je individueller Handlungs- und Lernwege und -ergebnisse als Voraussetzung für die Fähigkeit und Bereitschaft zu selbstständigem und eigenverantwortlichem Handeln zu verstehen ist, dann scheint diese Form der Anerkennung eine zentrale Voraussetzung gelingenden Lernens im Prozess der Arbeit zu sein. Die Explikation dieses Verhältnisses zwischen Anerkennung, Unterwerfung und subjektiver Handlungsfähigkeit kann jedoch nur mittels einer Verbindung subjekt- und gesellschaftstheoretischer Perspektiven gelingen – dies möchte ich in Teil II meiner Untersuchung zeigen.

Das Subjekt im Zentrum der Betrachtung

Innerhalb der berufspädagogischen Debatte um Kompetenzentwicklung können zwei Positionen herausgestellt werden, die das Subjekt deutlicher explizieren, als wir es in den bislang referierten Positionen gesehen haben: diejenigen von Werner Markerts und Gerhard Zimmers.

Zimmer (1998a) resümiert in gleicher Argumentationsrichtung wie die bislang dargelegte Debatte um Kompetenzentwicklung, dass die neuen Anforderungen der Arbeitswelt auf Seiten der Beschäftigten „ganzheitliche Handlungskompetenzen“ erforderten, „die das Zuständigsein und Entscheiden selbstverständlich einschließen, nicht nur die Qualifikationen für die Durchführung“ (ebd., 129).

Im Gegensatz zu der bislang referierten berufspädagogischen Debatte expliziert Zimmer jedoch seine Vorstellung vom Subjekt unter Rückgriff auf den Historischen Materialismus in der Formulierung Klaus Holzkamps und unterscheidet zwischen Subjekt und Individuum: „Ganzheitliche Handlungskompetenzen können nur Individuen erwerben, die als Subjekte über ihre Aktivitäten selber verfügen.“ (Ebd., 131) Das heißt, neben Individualität ist Zimmer zufolge Selbstverfügbarkeit ein Kennzeichen des Subjekts. Und weiter:

„Das Individuum wird zum Subjekt, indem es sich als ein gesellschaftliches begreift, das die Bedeutung seines praktischen Handelns in die historischen herausgebildeten gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen einbaut, durch die hindurch ihm zugleich die gesellschaftliche Praxis erkennbar wird. Die Subjekte bilden ihre Identität durch ihre eigensinnigen, selbstorganisierten Aktivitäten. Als Subjekte nehmen sie im Begreifen der gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen einen Standpunkt zur gesellschaftlichen Praxis ein, reflektieren sie, beurteilen sie und handeln in ihr entsprechend ihren eigenen Lebensinteressen.

Das Subjekt ist also nur als gesellschaftliches, nämlich als durch die gesellschaftliche Praxis konstituiertes und diese durch seine Handlungen konstituierendes zu begreifen.“ (Ebd., 134f.)

Dreierlei ist hier in Bezug auf meine Fragestellung von Bedeutung: erstens erweitert Zimmer den Subjektbegriff um einen „Eigensinn“, zweitens begreift er das Subjekt als „durch die gesellschaftliche Praxis konstituiertes“, drittens sieht er die gesellschaftliche Praxis und das Subjekt vermittelt über „gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen“.

Erstens: Dass er dem Subjekt einen „Eigensinn“ zuschreibt ist insoweit von Bedeutung, als hier im Vergleich zu der bisher referierten berufspädagogischen Debatte deutlicher wird, dass das Subjekt nicht auf einen Träger von Kompetenzen zu reduzieren ist. Neben dem Status als kompetent handelndes beschreibt Zimmer das Subjekt als eigensinnig handelndes und über die eigenen Handlungen selbst verfügendes.

Zweitens: Zimmer begreift das Subjekt als gesellschaftlich konstituiert. Damit wird nicht nur die Funktion, sondern auch die *Entwicklung* von Subjektivität thematisiert. Wie er dies im Kontext von Gesellschaft und Arbeitswelt aus pädagogischer Perspektive denkt, wird in seinem Konzept einer *Aufgabenorientierten Didaktik* sichtbar.²⁰ Im Zentrum dieses Konzepts steht – dem Titel gemäß – die Kategorie der *Aufgabe*: „Aufgaben – auch die einfachsten – sind immer durch unser Handeln konstituiert. ‚Handlung‘ ist eine existenzielle Kategorie unseres Daseins (vgl. Holzkamp 1983, 243). Aus der Anordnung der Handlungen der Einzelnen zueinander bei der Bearbeitung der Aufgaben erwächst die gesellschaftliche Praxis der Lebensgestaltung.“ (Ebd., 137)²¹

20 Dieses Konzept bleibt grundlegend für seine späteren Überlegungen (vgl. Zimmer 2005, 2002, 2001, 2000a, 2000b, 1998b). Ebenso bildet diese didaktische Konzeption die Grundlage für die didaktische Aufbereitung der Studienmodule im Bundesleitprojekt *Virtuelle Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft (VFH)*, dessen Arbeitspaket *DIMETELL* (Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens) der Leitung von Gerhard Zimmer unterlag (vgl. Arnold, P. & Thilloßen 2002; Thilloßen & Arnold, P. 2001).

21 Der Verweis auf Holzkamp bezieht sich auf Klaus Holzkamp: *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M., New York 1983.

Die Bearbeitung so verstandener Aufgaben vollziehe sich in drei Phasen: „Definition, Lösung und Bewertung“ (ebd., 141). Anhand der Phase der Definition lässt sich zeigen, wie Zimmer das Verhältnis zwischen den objektiven Anforderungen der Arbeitswelt und dem Subjekt denkt: „Die Definition einer Aufgabe ist ein Vorgang der Auswahl, Beschreibung, Lösungserwartung, Bewertung und Übernahme einer Aufgabe aus den historisch gewachsenen und im Erwerbsbereich meist betrieblich organisierten komplexen Strukturen der universellen Aufgaben gesellschaftlicher Lebensgestaltung.“ (Ebd.) Entscheidend ist hier der Begriff „Übernahme“. Was bedeutet es, wenn ich eine Aufgabe als die meinige übernehme? In ähnlicher Weise, wie hinsichtlich Gorz' Überlegungen zur „Multiaktivitätsgesellschaft“ bereits dargestellt, muss auch dieses Verhältnis aus meiner Sicht als Unterwerfungsverhältnis interpretiert werden: Ich muss eine bereits existierende Aufgabe mit ihren Regeln, Codes und Normen als die meinige anerkennen und mich ihr insofern unterwerfen. Und da die Bearbeitung von Aufgaben die „gesellschaftliche Praxis der Lebensgestaltung“ ermöglichen soll und Zimmer das Subjekt als durch die „gesellschaftliche Praxis konstituiertes“ begreift, können wir sagen, dass Subjekte sich in der Unterwerfung unter die übernommenen Aufgaben konstituieren. Warum aber sollte ein Subjekt sich beruflichen oder betrieblichen Aufgaben unterwerfen?

„Mit der allgemeinen Bildung, der Berufswahl, der Berufsausbildung und schließlich der Arbeitsplatzwahl positioniert sich jedes Subjekt selbst in den betrieblich organisierten Aufgabenstrukturen [...]. Es wählt mit der Positionierung eine Gruppe gesellschaftlich relevanter Aufgaben aus oder übernimmt eine solche, die es vermittelt über die betriebliche Organisation als Beitrag zur gesellschaftlichen Lebensgestaltung erfüllt.“ (Ebd., 141f.)

Hier scheint es, als ginge Zimmer von einer Kontinuität und Kohärenz von Berufs- und Arbeitsplatzwahl, betrieblichen Aufgaben und gesellschaftlicher Lebensgestaltung aus. Was aber, wenn die berufliche Aufgabe im Widerspruch zu anderen gesellschaftlichen Praxen der Lebensgestaltung steht? Zimmer thematisiert diesen Punkt in Bezug auf Kritik an unternehmerischen Vorgaben:

„Wo immer Aufgaben nicht mehr nach einfachen Anweisungen erledigt werden können, wie dies aufgrund der Automation und neuer Arbeitskonzepte in wachsendem Maße der Fall ist, werden die Grenzen der Definitionsmacht zugunsten der Beschäftigten verschoben werden müssen. Die Reflexion vorgegebener Ziele und Zwecksetzungen, Modalitäten und Bedingungen schließt die Kritik der Vorgaben notwendigerweise ein, weil anders die Beschäftigten die übernommenen Aufgaben nicht für sich konkretisierend definieren können.“ (Ebd., 142)

Kritik ist demnach als Resultat der geforderten Subjektivität im Arbeitsprozess und somit als notwendiger Bestandteil moderner Arbeitskonzepte anzusehen. Aus diesem Grund könne sie auch – so Zimmer – von Führungskräften nicht einfach ausgeschaltet werden. Diese versuchten daher, „ethische Werte durchzusetzen, die zu gemeinsamen Deutungen von Situationen und Zielen führen und Orientierung für Reflexionen und Entscheidungen im individuellen Handeln den Beschäftigten geben sollen“ (ebd., 143). André Gorz beschreibt Ähnliches in Bezug auf die Möglichkeit der Schaffung einer Unternehmensidentität, wie ich im dritten Abschnitt des vorigen Kapitels dargelegt hatte. Er tut dies auf dem Hintergrund seiner Diagnose, es gäbe keine Gesellschaft mehr als kohärentes Ganzes, die selbst Möglichkeiten zur Identitätsbildung bereitstelle. Bei Zimmer bleibt demgegenüber offen, in welcher Weise und auf welcher Grundlage ein Unternehmen seinen Beschäftigten mittels „ethischer Werte“ eine „Orientierung“ geben können sollte, wenn er andererseits davon ausgeht, dass die Beschäftigten als Subjekte über ihre Handlungen *selbst verfügen*.

Drittens: Kommen wir zum letzten Punkt, der Vermitteltheit gesellschaftlicher Praxis über „Bedeutungsstrukturen“.

„Die Bedingungen unserer Existenz sind uns nicht unmittelbar, sondern nur durch die Bedeutungsstrukturen gegeben, die wir den Bedingungen entsprechend unserer Position, Lage und Funktion in den eingegangenen Verhältnissen durch unsere wechselseitigen Diskurse und faktischen Handlungen im Laufe der Geschichte zugeschrieben haben. Die universellen Aufgaben und ihre jeweiligen historischen Konkretisierungen und Differenzierungen erwachsen also nicht einfach aus den Existenzbedingungen, sondern aus den gesellschaftlichen Bedeutungen. Sie werden von den Subjekten im eigenen Lebensinteresse erkannt, interpretiert und beurteilt und in begründete Ziele und Handlungen zur Lebensgestaltung umgesetzt.“ (Ebd., 138)

Subjekte konstituieren sich demnach nicht direkt in der gesellschaftlichen Praxis der Lebensgestaltung, sondern vermittelt über Bedeutungsstrukturen. Bedeutungen aber sind uns immer nur sprachlich gegeben; Strukturen können nur sprachlich „erkannt, interpretiert und beurteilt“ werden. Das heißt, Bedeutungsstrukturen müssen wir uns im Medium der Sprache vorstellen. Das heißt aber auch, dass wir uns die Konstituierung von Subjekten als sprachlichen Prozess vorstellen müssen. Hierauf geht Zimmer jedoch nicht ein.

Dieser Punkt wird virulent, wenn wir den Bezug von der Diagnose Gorz', die Gesellschaft sei nicht mehr als kohärentes Ganzes zu verstehen, zu einer postmodernen Gesellschaft im Sinne Lyotards herstellen. Denn die radikale Pluralisierung als Kennzeichen postmoderner Gesellschaften betrifft Lyotard zufolge gerade die Dimension der Sprache. Ich hatte oben darauf hingewiesen, dass Gorz' Fokussierung der Identitätsentwicklung im Gegensatz zu

Zimmers Vorstellung eines über seine Handlungen selbst verfügendes Subjekt Hinweise darauf geben kann, *weshalb* es Unternehmen gelingt, Subjekten eine Orientierung vorzugeben. Gorz Begründung war, dass eine pluralisierte Gesellschaft selbst kein Potenzial zur Identitätsstiftung mehr bereit hält. Wenn wir dies mit der eben herausgestellten Bedeutung der Sprache für die Konstituierung von Subjektivität zusammendenken, dann heißt das: Um die Entwicklung von Subjektivität in einer postfordistischen Arbeitswelt zum Gegenstand einer wissenschaftlichen Analyse zu machen, bedarf es einer Ergänzung der Sichtweise Zimmers um eine explizit sprachliche Dimension, die die postmoderne Pluralisierung der Gesellschaft zur Grundlage nimmt.

Innerhalb verschiedener Aufsätze seit Mitte der Neunzigerjahre stellt auch Werner Markert das Subjekt ins Zentrum seiner Überlegungen. Er knüpft dabei an den Subjektbegriff der Aufklärung und des Deutschen Idealismus (Kant, Hegel), der jüngeren Kritischen Theorie (Habermas) sowie an die von mir bereits diskutierten Überlegungen Baethges zur zunehmenden Subjektivierung der Arbeit an. Im Mittelpunkt steht seine Annahme, dass moderne Arbeitskonzepte das Potenzial zur Persönlichkeits- und Subjektentwicklung der Beschäftigten enthalten.

Ausgangspunkte seiner Argumentation sind erstens die Diskussion um Kompetenzentwicklung, zweitens eine deutliche Kritik an Ulrich Beck und anderen Theoretikern einer sogenannten „zweiten Moderne“ und drittens empirische Forschungen zur Einführung neuer Produktionskonzepte. Hierbei stellt er die Debatte um die Kompetenzentwicklung und seine empirischen Studien explizit den Überlegungen zur „zweiten Moderne“ gegenüber: Seine stellenweise durchaus polemische Kritik an Beck und anderen besteht im Kern in der Zurückweisung deren These, dass „*Subjektbildung* innerhalb der *Arbeit* als Sphäre instrumentell definierter Handlungsstrukturen nicht vorstellbar“ sei (Markert 1998a, 63). Markert stellt dieser These die Ergebnisse seiner empirischen Forschungen entgegen, die aus seiner Sicht belegen, dass Erwerbsarbeit maßgeblich zur Entwicklung von Subjektivität beitrage:

„Im System gesellschaftlicher Arbeit, das will ich hier festhalten, lassen sich offenbar Sozial-Strukturen ausmachen, die Individualisierungsprozesse begünstigen, autonomes Handeln anfordern, Partizipationsmöglichkeiten eröffnen und moralisches Handeln ermöglichen – Sozialisationsprozesse fördern, wie sie von den ‚neuen‘ Modernisierern für die Veränderung der Lebenswelt beschrieben werden.“ (Ebd., 68)

Den Hintergrund dieser These bildet seine Annahme von einem „Perspektivwechsel“ im Verhältnis von Arbeits- und Lebenswelt in ihrer Bedeutung für subjektorientierte Bildungsprozesse“ (ders. 1998b, 2): Die empirische Basis der Bildungstheorie in den Sechziger- und Siebzigerjahren sei in Veränderung

gen der Lebenswelt der Heranwachsenden zu sehen, beispielsweise in „Studentenprotesten“ und der „Frauenemanzipation“ (ebd.), während die Arbeitswelt noch durch Hierarchien und tayloristische Organisationskonzepte geprägt gewesen sei. Demgegenüber hätte sich in den Achtzigerjahren dieses Verhältnis grundlegend gewandelt: „Arbeitsorientierte“ Erwachsenenbildung [...] wurde wieder aktuell unter der Vision, dass die Veränderungen in der ‚Arbeitsgesellschaft‘ auch die Bedingungen gesellschaftlicher Reproduktion und damit die Funktionen des Bildungssystems in Richtung [...] erweiterter autonomie- und partizipationsorientierter Handlungspotenziale der Individuen veränderten.“ (Ebd., 3) Innerhalb moderner „Arbeitsgruppenkonzepte“ seien nunmehr „soziale Individualisierungsprozesse“ identifizierbar, die zur „Konstitution von Subjektivität“ beitragen (ders. 1994, 156; Herv. F.E.).

Markert führt diesbezüglich verschiedene Lernkonzepte aus seinen empirischen Forschungen an: Die *Lernstatt* beispielsweise, ein Modell zur Ermöglichung kommunikativer gruppenorientierter Lernprozesse, sei von Großunternehmen wie BMW zunächst als „betriebliches Kommunikationskonzept zur Bildung von Sprachkompetenz“ mit der Intention eingeführt worden, ausländische Arbeitskräfte in den Produktionsprozess zu integrieren (ebd., 157). Dieses Modell habe aber „nicht beabsichtigte Nebenfolgen“ gezeitigt: Es habe sich zu einem „Gruppenmodell zur Erörterung betrieblicher Probleme“ ausgeweitet und auf diese Weise maßgeblich zur „Lösung bestehender Kooperationsbarrieren“ beigetragen (ebd.). Dort, wo dieses Lernmodell mit der Einführung neuer Produktionskonzepte zusammengefallen sei, habe sich die Lernstatt zu einem „Modell betrieblicher Partizipation, das einer echten Mitgestaltung der eigenen Arbeit die meisten Chancen eröffnet“, entwickelt (ebd.)²² Auf diese Weise sei die Lernstatt zu einem „partizipative[n] Organisationsentwicklungsmodell“ avanciert, welches „konsequent von einem neuen Menschenbild“ ausgehe und damit „die objektiven und subjektiven Implikationen der Moderne wie Humanisierung der Arbeitswelt, Universalisierung der Lebenssphären und Individualisierung der Lebensweise zu integrieren beabsichtigt“ habe (ebd.).

Diese empirischen Erkenntnisse korrelieren Markert zufolge mit der These Martin Baethges von einer zunehmenden Korrespondenz lebensweltlich generierter Ansprüche an Erwerbsarbeit mit internen Organisationsprozessen moderner Unternehmen (vgl. ebd., 161f.). Ähnlich wie Baethge entleiht auch Markert seinen Subjektbegriff der Kritischen Theorie; dieser dient ihm zunächst als normative Referenz. Zugleich versucht Markert im Anschluss an Habermas, diesen Subjektbegriff auch empirisch fruchtbar zu machen und auf die Veränderungen der Arbeitswelt zu beziehen.

22 Markert zitiert hier: BMW AG (Hg.): BMW Lernstatt, Organisationsentwicklung im Unternehmen, München 1987.

Als Grundlage dieser Überlegungen dienen ihm Habermas' Verständnis von Modernisierung als Ausdifferenzierung unterschiedlicher Handlungssphären im System von Ökonomie und Arbeit einerseits und seiner Vorstellung einer herrschaftsfreien Kommunikation im Bereich der Lebenswelt als Grundlage der Konstituierung von Subjektivität andererseits. Markerts Ansatzpunkt ist nun folgender: Habermas „löst die Bedingungen herrschaftsfreier Kommunikation nicht gänzlich von den Entwicklungen im System der gesellschaftlichen Arbeit, sondern erkennt ‚Homologien‘ in der Entwicklung und Ausbreitung von universalistischen Verkehrsformen und universalen Ich-Strukturen der modernen Gesellschaft“ (Markert 1994, 165f.).²³ Habermas verwende diese Homologien als Heuristik, um herauszuarbeiten, dass sich innerhalb von „Theorien der Ich-Entwicklung“ und „historisch orientierten sozialen Evolutionstheorien“ „ähnliche Entwicklungsstrukturen beobachten lassen“ (ebd., 166). Für die moderne Arbeitsgesellschaft bedeute dies, dass es ein Entsprechungsverhältnis gebe zwischen modernen Produktionskonzepten einerseits und der Herausbildung von Persönlichkeitsmerkmalen eines „postkonventionellen Individualisierungsprozesses“ andererseits (ebd., 167). Konkret: „Der moderne Industriefacharbeiter entdeckt nicht nur den materiellen Wert von Weiterbildung im Betrieb, sondern motiviert auch seine Kinder, höhere Bildungsabschlüsse anzustreben und vermag über veränderte Interaktionsformen in der Arbeits- und sozialen Lebenswelt eine reflexive individuelle Identität auszubilden.“ (Ebd.)

Diese positive Charakterisierung aus dem Jahre 1994 hinsichtlich der Konstitution von Subjektivität innerhalb der Erwerbsarbeit weicht jedoch einer wesentlich skeptischeren Einschätzung in späteren Aufsätzen. Unter den Prämissen von „Arbeitsplatzbedrohung“ (ders. 1998b, 4) und „marktorthodoxer Konkurrenz- und Verwertungslogik“ (ebd., 15) bestünde die Gefahr, dass sich „Persönlichkeitsbildung durch Arbeit“ nur noch „um den Preis einer ‚utilitaristisch-kalkulativen‘ Verdichtung“ von Verhaltensmustern realisieren ließe (ebd., 16). Hinsichtlich des Erwerbs von beruflichen Handlungskompetenzen müsse dementsprechend gefragt werden,

„in wie weit diese Kompetenzen möglicherweise sich nur innerhalb der Notwendigkeit funktionaler Aufgaben ausprägen und handlungsrelevant werden, ihre Sinnhaftigkeit nur für das Interagieren innerhalb des *utilitaristisch-kalkulativen* Organisationskontextes besitzen oder ob sie einen ‚Eigensinn‘ gewinnen für normative Subjektivierungsansprüche auch für die alltäglichen und kulturellen Lebensentwürfe.“ (Ders. 1998a, 78)

23 Markert zitiert hier den Begriff „Homologie“ aus Jürgen Habermas: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M. 1976, 16f.

1998 erschien es Markert „schwierig“, diese Frage auf empirischer Basis zu beantworten (ebd.). Inzwischen scheint sich seine skeptische Sichtweise jedoch durchgesetzt zu haben, denn in einem Aufsatz aus dem Jahre 2003 verschiebt er den Bezugsrahmen hinsichtlich der „Subjektbildung“ deutlich (ders. 2003, 219). Es sind nun nicht mehr die veränderten Interaktionsformen innerhalb neuer Produktionskonzepte, die zur Erklärung von Prozessen der Subjektbildung herangezogen werden, vielmehr nimmt er diesbezüglich nun Anleihen bei Habermas' Überlegungen zum Medium der Kunst. Ganz offensichtlich traut Markert der „Homologie“ zwischen modernen Produktionskonzepten und der Möglichkeit zur Konstitution von Subjektivität innerhalb der sich wandelnden Arbeitswelt nicht mehr, denn er dreht nun seine These von einem „Perspektivwechsel“ und seine Kritik an den Theoretikern einer „zweiten Moderne“ quasi um: „Selbstbestimmung“, „Selbstverwirklichung“ und „Autonomie“, die Markert als „normative Gehalte“ des Subjektbegriffs begreift, erfahre und realisiere der Mensch nur unter den „Bedingungen einer humanen, herrschaftsfreien Kommunikation und Kooperation“ (ebd., 227). Diese Bedingungen aber sieht er nunmehr für das System zweckrationalen Handelns – und damit der Arbeitswelt – gerade nicht mehr als gegeben an: „In den Interaktionsformen zweckrationalen Handelns kann dies [die herrschaftsfreie Kommunikation; F.E.] nur in Dimensionen einer sich ständig ausdifferenzierenden formalen Systemrationalität erfolgen, die letztlich zu einer ‚Selbstunterordnung unter die ihnen im Grunde fremden Handlungsorientierungen‘ führen.“ (Ebd.)²⁴ Dieser Selbstunterordnung stellt Markert das Konzept der *Schönen Mitteilung* im Medium der *Kunst* entgegen, welches Habermas unter Rückgriff auf Hegel und Schiller formuliert habe (vgl. ebd., 223). Das bedeutet für Markert in der Konsequenz: Der Kunst komme nunmehr die Aufgabe zu, die herrschaftsfreie Kommunikation sicherzustellen, die zur Konstitution von Subjektivität erforderlich sei, und die in der Sphäre der Erwerbsarbeit unter dem aktuellen Druck der Markt- und Konkurrenzanforderungen und Unterbeschäftigung nicht mehr möglich sei.

Zunächst unterstreichen Markerts Überlegungen hier die Diagnose hinsichtlich einer zunehmenden Internalisierung von Marktmechanismen, die wir bereits in den ersten beiden Kapiteln meiner Untersuchung kennengelernt haben. Aus der Perspektive Markerts heraus geraten jedoch die Anforderungen an die Subjektivität der Beschäftigten, die sich aus dieser Internalisierung ergeben, und die wir unter dem Terminus *Arbeitskraftunternehmer* diskutiert hatten, aus dem Blick. Aus dieser Perspektive können Fragen nach der Bildung und Inklusion des Arbeitskraftunternehmer nicht beantwortet werden. Zudem erscheint mir die Umkehrung seiner Argumentation zwischen 1998 und 2003 weder empirisch noch theoretisch plausibel. Zwar hatten wir im ers-

24 Das Zitat im Zitat stammt aus Zimmer 2002, 89.

ten Kapitel meiner Untersuchung gesehen, dass für die Jahrtausendwende eine verstärkt finanzgetriebene Unternehmenssteuerung („*shareholder value*“) mit der Folge einer Internalisierung von Marktmechanismen in die Betriebe und die Beschäftigten konstatiert wird (Dörre). Dass in den Achtziger- und Neunzigerjahren die Beschäftigten jedoch nicht auch schon einer „marktorthodoxe[n] Konkurrenz- und Verwertungslogik“ (Markert 1998b, 15) unterworfen waren – wie es seine Argumentation nahe legt – erscheint mir ebenso wenig einsichtig wie seine Behauptung, unter den Bedingungen einer Selbstunterordnung unter fremde Handlungsorientierungen sei eine Subjektentwicklung nicht mehr möglich. Im Laufe meiner Untersuchung werden wir vielmehr sehen, dass es die *Gleichzeitigkeit* und *Ambivalenz* des Prozesses der Subjektentwicklung unter den Bedingungen der Selbstunterwerfung unter marktförmerige Mechanismen ist, die die Pointe einer Subjektivierung von Arbeit ausmacht.²⁵

Das Subjekt im Arbeitsprozess – ein zweifacher Vorbehalt

Kirsten Lehmkuhl und Erhard Meueler wiederholen in gewisser Weise den Vorbehalt Markerts: Auch sie problematisieren die Entwicklung von Subjektivität innerhalb der Arbeit. Meueler stellt auf Basis seines Buchs *Die Türen des Käfigs* (1993) die These auf, dass es sich bei Subjektivität, die in beruflichen Kontexten erworben wird, *generell* um eine unterworfenen und passive Form von Subjektivität handle. Indes wird sich erweisen, dass Meuelers Trennung in ein unterworfenes und ein freies Subjekt nicht die einzig mögliche Schlussfolgerung aus seinen herangezogenen Theorien darstellt. Lehmkuhls Vorbehalt setzt eine Ebene tiefer ein: Ihr zufolge ist Arbeit generell durchaus als Quelle einer freien und kreativen Subjektivität anzusehen. Die Internalisierung von Marktmechanismen im Zuge der Entwicklung hin zum Arbeitskraftunternehmer lässt auch sie diesbezüglich jedoch Vorbehalte äußern.

Die Intention, die Meueler mit seinem Buch verfolgt, wird in der kleinen Geschichte ersichtlich, die er seinem Buch voranstellt: Der amerikanische

25 Markert stellt sich noch einer zweiten These der sogenannten Theoretikern der „zweiten Moderne“ entgegen: der These von einer gesellschaftlichen Pluralisierung. „Sind denn die in Konformität mit der Postmoderne beschriebenen spielerischen Rollendifferenzierungen tatsächlich mit neuen sozialen Strukturbildungen verwobene eigensinnige Identitäten, die sich gravierender in das Selbst des Menschen einbinden als die Rolle eines *Surfers* im Internet, der sich in Selbst-Identität mit seinen Lebensbedürfnissen wähnt und doch nur von Oberfläche zu Oberfläche springt?“ (Markert 1998a, 63) Hier ist aus meiner Sicht der polemischen Zurückweisung dieser These eine analytische Betrachtung der Folgen dieser Pluralisierung für die menschlichen Subjekte entgegenzusetzen.

Komponist John Cage habe sich zeit seines Lebens mit seinem Namen auseinandergesetzt; immer habe er versucht, dem Käfig – *cage* –, in dem er sich befinde, zu entfliehen (vgl. Meueler 1993, 7f.). *Die Türen des Käfigs* zu finden und den „Käfig“ zu verlassen: diesen Schritt interpretiert Meueler als Subjektwerdung.

„Die Öffnung des Käfigs kann als Bild für das Bemühen stehen, sich aus der Situation des immer schon der äußeren Natur, der inneren Triebdynamik und der sozialen Welt Unterlegenen zu befreien. Niemand von uns kann über seine Lebensumstände beliebig verfügen, aber wir sind frei, diese Begrenzungen zu erkennen, um – stets Objekt und Subjekt zugleich – die Subjektanteile zu vermehren und zu erweitern.“ (Ebd., 8)

Meueler schreibt dem menschlichen Dasein demnach eine doppelte Form zu: als Objekt „der äußeren Natur, der inneren Triebdynamik und der sozialen Welt“ unterworfen, als Subjekt bemüht, dieser Unterwerfung zu entfliehen. Aufgabe der (Erwachsenen-)Pädagogik²⁶ sei es, diesen Prozess zu unterstützen.

Meueler beginnt sein Buch mit der Rekonstruktion einer Reihe von Theorien des Subjekts²⁷ und bestimmt danach in einer Art Zeitdiagnose diejenigen Bestandteile der äußeren Welt, denen der Mensch als Objekt unterworfen sei und als Subjekt sich zu widersetzen habe. Dies sei vor allem der „Markt“ (ebd., 50), eine übermächtige Ökonomie, die „unser Handeln ebenso wie unser Fühlen, Denken und Wollen samt aller zugrunde liegenden Einstellungen, Selbstbildern, Deutungsmustern und Bedürfnissen“ bestimme (ebd., 51), sowie die „Individualisierung und Vereinzelung“ (ebd., 55) der Menschen, die zwar zu mehr Freiheit, aber auch zum „Vollzug verinnerlichter Marktanforderungen“ führe (ebd., 59).

Hatte Meueler oben die unterworfenen Form menschlichen Daseins mit dem Begriff „Objekt“ umschrieben, so wird in seiner Konkretisierung des Subjektbegriffs deutlich, dass er das Subjekt selbst ambivalent zu denken sucht: unterworfen und frei zugleich. Unter Rückgriff auf das lateinische Adjektiv *subiectus* und den Begriff *subiectum* der antiken Philosophie beschreibt Meueler das Subjekt zunächst als „das Unterliegende, das Unterworfene, das der Gestaltung ausgesetzte“ (ebd., 78). Diesem unterworfenen Subjekt stellt er den Subjektbegriff der Aufklärung, „die Generalthese der abendländischen Philosophie von der Autonomie des Subjekts“ gegenüber (ebd., 81). Dieses

26 Zwar beschränkt sich Meueler auf die Erwachsenenpädagogik, sein umfassender Ansatz muss aber meines Erachtens als Versuch interpretiert werden, den Weg zur Subjektwerdung als Aufgabe der Pädagogik generell herauszustellen.

27 Er referiert hier zunächst die Theorien Kants, Marx', Freuds, Horkheimer/Adornos und Foucaults.

offensichtliche Paradox versucht Meueler in einer Figur zu verschmelzen, die mit *sowohl-als-auch* zu charakterisieren wäre: „Das gänzlich willenlose Objekt gesellschaftlicher Kräfte gibt es ebenso wenig wie das uneingeschränkt autonome Subjekt gänzlich selbstbestimmter Lebensgestaltung. Der Mensch ist nicht ausschließlich durch seine äußeren Lebensbedingungen bestimmt. Er reagiert nicht nur, sondern er agiert auch, er ist erkenntnis- und handlungsfähig.“ (Ebd.) An anderer Stelle schreibt er: „Subjekte [...] scheinen immer unterworfen, aber auch zuweilen frei sein zu können.“ (Ebd., 82) Auch wenn Meueler ein wenig schwankt, ob das Unterworfene nun als „Objekt“ oder als „Subjekt“ zu kennzeichnen sei, so wird das *sowohl-als-auch*, mit dem er das menschliche Dasein zu charakterisieren sucht, klar ersichtlich. Er selbst bezeichnet diese Figur als „Dialektik“ (ebd., 86), an anderer Stelle spricht er von „Ambivalenz“ (ebd., 82)²⁸. Wo er jedoch im weiteren Verlauf seiner Argumentation dieses Verhältnis konkretisiert und normativ auslegt, beschreibt er weit weniger eine Dialektik oder Ambivalenz als vielmehr eine Figur der Entwicklung vom unterworfenen zum freien Subjekt. „Dialektik“ würde bedeuten, Unterwerfung (*These*) und Autonomie (*Antithese*) in etwas Drittem (*Synthese*) aufzuheben,²⁹ oder aber – im Sinne einer *Negativen Dialektik* Adornos – im Widerspruch von These und Antithese zu verharren. „Ambivalenz“ hieße, das Subjekt konsequent *zugleich* unterworfen und frei zu denken. Diese Denkbewegungen vollzieht Meueler jedoch nicht – das wird besonders deutlich in seiner Auseinandersetzung mit Überlegungen Leo Löwenthals, eines philosophischen Vertrauten Adornos.

Meueler bezieht sich auf eine Schrift Löwenthals mit dem programmatischen Titel *Das kleine Ich und das große Ich*.³⁰ Löwenthal bezeichne das „kleine Ich“ als das „instrumentelle“ auf reine „Selbsterhaltung“ ausgerichtete Ich (Meueler 1993, 90); das „große Ich“ erkenne demgegenüber die „Verblendung“ des „kleinen Ichs“, übe „radikale Kritik“ an der bestehenden Realität und der Herrschaft der instrumentellen Vernunft (ebd.). Meueler greift diese Figur auf und bestimmt das „kleine Ich“ als das „den sozialen Prozessen unterworfenen Subjekt“ (ebd., 91); er spricht von „funktionaler Subjektivität“, die die „Alltagsbewältigung“ ermögliche (ebd., 92.). Dieses „kleine Ich“ fungiere als „Ausgangspunkt der Entwicklung hin zum großen Ich“ (ebd.), das er „als Praxis von Aufklärung, praktizierter Widerständigkeit, phantasievoller

28 Diesen Begriff zitiert er aus: D. Kamper: Zur Geschichte der Einbildungskraft. Reinbek 1990, 272.

29 Wobei in der Dialektik – zumindest in der Hegel'schen Formulierung – der deutsche Terminus „aufheben“ in seiner dreifachen Bedeutung Verwendung findet: in den Bedeutungen *bewahren*, auf eine höhere Ebene *erheben*, aber auch *abschaffen*.

30 Es handelt sich hierbei um die Dankesrede Löwenthals anlässlich der Verleihung des Theodor W. Adorno-Preises der Stadt Frankfurt 1989.

Rebellion“ versteht (ebd., 94). Zwar sei das „große Ich“ keimhaft im „kleinen Ich“ angelegt – in ihm sei „ein Überschuss an Spontaneität, Widerspruch, Widerspenstigkeit, Eigensinn und Konfliktfähigkeit zu verzeichnen“ (ebd., 93) –, als Dialektik oder Ambivalenz kann das hier beschriebene Verhältnis aber nicht angesehen werden; „kleines“ und „großes Ich“ sind vielmehr als verschiedene Ausprägungen des Subjekts zu verstehen, die durch einen Entwicklungsprozess voneinander getrennt sind. Meueler schreibt: „Nimmt man auf einer Plus-Minus-Skala die funktionierende Selbstbehauptung (kleines Ich) als Nullpunkt, dann ergeben sich auf der Plus-Seite denkbare Entwicklungsmöglichkeiten (hin zum großen Ich), die letztlich nur durch den Tod begrenzt sind.“ (Ebd., 95) Und an anderer Stelle: „Ohne Entwicklung von funktionaler zu emanzipatorischer Selbstreflexion ist Subjektentwicklung nicht vorstellbar.“ (Ebd., 93) In der Denkbewegung, die Meueler vollzieht, stellt demnach ein „kleines Ich“ (das er mal als „Objekt“, mal als „Subjekt“ im Sinne der Unterwerfung bezeichnet) den Ausgangspunkt einer möglichen Entwicklung hin zu einem „großen Ich“ (einem „Subjekt“ im Sinne von Autonomie) dar. Und diese Entwicklung kennzeichnet er als Subjektentwicklung, die eine Pädagogik zu unterstützen habe.

In einem späteren Aufsatz, der im Kontext der Argumentation zur Kompetenzentwicklung erschienen ist, vertritt Meueler (2002) unter Rückgriff auf seine oben referierten Überlegungen die These, dass berufliche Weiterbildung ausschließlich die Entwicklung eines „kleinen Ichs“ zur Folge haben könne. Insoweit Weiterbildung entweder durch Vorgesetzte angeordnet werde oder der Aufrechterhaltung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit diene, „vervollkommenet das Subjekt im Dienste rigider Selbstdurchsetzung seine Funktionalität“ (ebd., 65). Meueler stellt zwar in Rechnung, dass auch eine Identifikation mit den Lerngegenständen geschehen könne³¹ und dass es Formen der partizipativen Weiterbildung gebe³², aber auch hier sei letztlich Weiterbildung nur im Rahmen der durch die Ökonomie gesetzten Ziele und der Gesetzmäßigkeiten des Marktes möglich (vgl. ebd., 66)³³. Kurz: Auch hier müsse von

31 Er bezieht sich hier auf Holzkamps Vorstellung vom expansiven Lernen (vgl. ebd., 66).

32 Meueler beschreibt diesbezüglich ein berufsbegleitendes Kontaktstudium „Lehren lernen – Lernen lehren“, in dem Honorarkräfte für Erwachsenenbildung „Fortbildungs-Gelegenheiten“ inszenierten, um „anderes und mehr als das bisher Praktizierte“ zu erlernen und auf diese Weise ihre „Lebensqualität [zu] verbessern“ (ebd., 64). Sowohl Lerngegenstände als auch Lernziele würden dabei von den Teilnehmern selbst gewählt und einer politischen Reflexion unterzogen (vgl. ebd.).

33 In Bezug auf das erwähnte partizipative Weiterbildungsmodell bedeute dies: Die Honorarkräfte in der Erwachsenenbildung stünden selbst unter dem Druck der Marktgesetze, ihren Auftraggebern eine hohe Vermittlungsquote ihrer Absolventen in den Arbeitsmarkt und ein günstiges Preis-Leistungs-Verhältnis vor-

der Unterwerfung unter die Logik des Marktes und der Ökonomie gesprochen werden, die Meueler bereits in seinem fast zehn Jahre zuvor erschienenen Buch konstatiert hatte. Dieser Unterwerfung habe sich die Entwicklung eines „großen Ich’s“ entgegenzustellen: mittels „bewusster Selbst-Gewährung von Zeit für nicht ökonomisch nützliche Tätigkeiten“, um die „uns aufgenötigte rigorose Selbst-Kontrolle („Selbst-Management“)“ aufzuweichen, mittels Verzicht auf „Zumutungen permanenter Vergesellschaftung“ wie beispielsweise „Fernsehen und Internet“ und mittels „Herstellung lebenswichtiger Muße“ (ebd., 67).

Um seine Rede vom „großen Ich“ theoretisch zu untermauern, setzt Meueler in diesem Aufsatz die diesbezüglichen Postulate Löwenthals mit subjekttheoretischen Überlegungen des späten Michel Foucault gleich. Foucault habe die normativ-ethische Forderung aufgestellt, das Individuum solle sich als Subjekt konstituieren: „Foucault setzt auf das ethische Subjekt, das sowohl die Verhältnisse (Löwenthals Rede vom ‚großen Ich‘) als sich selbst verändern kann.“ (Ebd.)

Setzt man diese Äußerungen wiederum in Bezug zur Argumentation in Meuelers Buch *Die Türen des Käfigs*, dann scheint Foucaults „Subjekt“ ebenso wie Löwenthals „großes Ich“ auf der Skala vom unterworfenen zum freien Subjekt die Seite des freien Subjekts zu bezeichnen. Interessanterweise ist sein Bezug zu Foucault in diesem Buch jedoch zunächst ein anderer; unter Rückgriff auf Foucault arbeitet Meueler heraus, dass das Subjekt nur als den Techniken der Beherrschung, der Ausgrenzung und Disziplinierung unterworfenen zu denken sei. Foucault habe „die unterschiedlichen Formen, in denen sich menschliche Wesen in umfassenden historischen und gesellschaftlichen Prozessen zu Subjekten zu entwickeln glaubten“ untersucht (Meueler 1993, 42); seine Kritik „an den vorgefundenen idealistischen Subjekt-Konzeptionen“ falle dementsprechend „unerbittlich“ aus (ebd., 43): „Hatten die Vertreter der ‚Kritischen Theorie der Gesellschaft‘ den Verlust des von der Aufklärungsphilosophie beschworenen autonomen und authentischen Subjekts noch beklagt, so begrüßt Foucault gerade diese Entwicklung.“ (Ebd.) Auch wenn Meuelers Darstellung nicht die Art und Weise der disziplinierenden und gleichzeitig produktiven Machtwirkungen deutlich macht, die in Foucaults

weisen zu können. Dieser Druck determiniere wiederum ihren eigenen Weiterbildungsbedarf und die Form der Partizipation: „Tragen die von diesem verhängnisvollen Zirkel betroffenen Lehrer/innen ihre existenziellen Nöte [...] in die Fortbildungsveranstaltung hinein, geht die Unbekümmertheit einer vermeintlich freiwillig in Anspruch genommenen Lern-Gelegenheit verloren. Unwiderklich in den kapitalistischen Zusammenhang des Kosten-Nutzen-Denkens eingebunden, schlägt zwar noch das aufklärerische Gewissen, im sozialen und didaktischen Handeln ein Höchstmaß an Menschlichkeit realisieren und zur Selbstbestimmung ermuntern zu wollen, zugleich breitet sich das lähmende Gefühl von Machtlosigkeit aus.“ (Ebd., 66f.)

Sichtweise das Subjekt allererst konstituieren, so wird doch eines klar ersichtlich: Dieses Subjekt Foucaults steht am anderen Ende der imaginären Skala – am Ende der Unterwerfung.

Ganz offensichtlich ordnet Meueler verschiedenen Phasen des Denkens Foucaults verschiedene Formen von Subjektkonstruktion zu:

„Während Foucault noch 1976 darauf hinwies, dass das Subjekt ‚sujet‘ bedeutete: das Unterworfene, der Untertan, so wird in den Achtzigerjahren deutlich, dass der ‚Tod des Menschen‘ für ihn nicht das Ende jeder Rede vom Menschen ist, sondern der Auftakt, eine Form von Subjektivität herauszuarbeiten [...]. Das Subjekt sei zwar bestimmten Macht- und Wissenskomplexen unterworfen, doch es bestehe Freiheit darin, sich zu diesen Weisen der Unterwerfung von sich aus reflexiv verhalten zu können, so oder so, in Anpassung oder Widerstand, sich fügend oder widersetzend.“ (Ebd., 44)³⁴

Vor dem Hintergrund, dass Meueler einerseits die Konzeptionen Löwenthals und Foucaults tendenziell gleichsetzt und andererseits eine Subjektkonzeption entwirft, die auf der Grundlage Löwenthals eine Entwicklung von einer unterworfenen zu einer freien Subjektivität einfordert, erscheint es hier so, als sei auch Foucaults Subjektkonzeption in dieser Weise zu verstehen: Dem unterworfenen Subjekt, dass Foucault in seinen frühen Schriften herausgearbeitet habe, stünde eine freies, selbstreflexives Subjekt in dessen Spätschriften gegenüber. Nur auf Grundlage dieser Lesart kann Foucault als Gewährsmann dafür herangezogen werden, dass der Unterwerfung unter die Zwecke der Ökonomie ein freies Subjekt der Kontemplation und des Widerstands entgegensetzen sei, wie es Meueler in seinem oben zitierten Aufsatz darstellt. Und nur auf dieser Basis kann die Subjektkonzeption Foucaults eine Argumentation stützen, die beruflichen Bildungs- und Weiterbildungsprozessen nur die Entwicklung einer funktionalen und unterworfenen Subjektivität („kleines Ich“) zugesteht.

Nun ist diese Lesart der Schriften Foucaults zwar eine weit verbreitete, keineswegs aber die einzig mögliche.³⁵ Gilles Deleuze – ein philosophischer

34 Leider wird an dieser Stelle nicht ersichtlich, auf welche Schrift Foucaults von 1976 sich Meueler hier bezieht. Hinsichtlich der Subjektivität des „Sich-zu-sich-Verhalten[s]“ zieht er dessen Schriften *Sexualität und Wahrheit Band 2: Der Gebrauch der Lüste* (Org. 1984) und *Genealogie der Ethik* (Interview mit M.F.), in: Dreyfuß & Rabinow: M. Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt 1987, 265-292, heran. Hinsichtlich der unterworfenen Subjektivität bezieht sich Meueler in seinen vorübergehenden Ausführungen vor allem auf Foucault: *Die Ordnung der Dinge* (Org. 1966) sowie auf Sekundärliteratur.

35 Zunächst wäre hier zu differenzieren: Wollte man Foucaults Denken in zeitliche Phasen einteilen, dann wäre zumindest von drei Phasen zu sprechen (vgl. auch Kapitel 2 meiner Untersuchung): Eine erste Phase könnte man als Phase der *Wissensarchäologie* bezeichnen – Hauptwerke wären beispielsweise *Die Geburt*

Weggeführte Foucaults – hat in seiner Auseinandersetzung mit dessen Schriften dargelegt, dass die verschiedenen Dimensionen der Konstitution von Subjektivität, die Foucault in verschiedenen Phasen seines Denkens herausgearbeitet hat, verschiedene Dimensionen *einer* Denkfigur von Subjektivität darstellen. Deleuze zeigt, wie das Verhältnis zu sich selbst Resultat einer Unterwerfung ist und erst aufgrund dessen einen Eigensinn zu entwickeln vermag:

„Auf der einen Seite gibt es einen ‚Bezug zu sich‘ (*rapport à soi*), der sich aus der Beziehung zu anderen herleiten lässt; auf der anderen Seite gibt es zudem ein ‚Sich-Konstituieren‘ (*constitution de soi*), das sich aus dem moralischen Code als Regeln des Wissens ableiten lässt. Diese Ableitung, diese Abkopplung gilt es in dem Sinne zu verstehen, in dem der *Bezug zu sich* Unabhängigkeit gewinnt. Es ist, als ob die Beziehungen des Außen sich falten, sich krümmen, um [...] einen Bezug zu sich entstehen zu lassen, um ein Innen zu konstituieren, das sich in einer ihm eigentümlichen Dimension vertieft und entwickelt.“ (Deleuze 1987, 139f.)³⁶

Das heißt, das „Innen“ des Subjekts steht dem „Außen“ der Welt nicht gegenüber, ist „nicht etwas anderes als das Außen, sondern genau das Innen *des* Außen“ (ebd., 135). Dies legt eine Lektüre der Schriften Foucaults nahe, die die verschiedenen Dimensionen von Subjektivität als einander bedingend begreift. Eine solche Lektüre würde herausarbeiten, dass Foucault in seinem Spätwerk *Selbsttechniken* darstellt, die die Unterwerfung unter Macht- und Wissensformationen *zur Grundlage* haben. Anders gesagt: Die Unterwerfung stellt hier die *Bedingung der Möglichkeit* dar, sich zu sich selbst und zur Umwelt verhalten zu können. Dies aber würde auf Meuelers Ausführungen zur beruflichen Weiterbildung bezogen bedeuten, dass eine freie Subjektivität (ein „großes Ich“) nicht den Gegenpol zur Unterwerfung unter die Zwecke der Ökonomie darstellt, sondern eine solche Unterwerfung zur Voraussetzung hat.

der Klinik (Org. 1963), *Die Ordnung der Dinge* (Org. 1966) und *Archäologie des Wissens* (Org. 1969); eine zweite Phase könnte man als *Genealogie der Macht* kennzeichnen – hier wären besonders die Werke *Überwachen und Strafen* (Org. 1975) und *Sexualität und Wahrheit, Bd. 1: Der Wille zum Wissen* (Org. 1976) zu nennen; eine dritte Phase, die die *Selbsttechniken* zum Gegenstand hätte, würde dann die letzten zwei Bände von *Sexualität und Wahrheit: Der Gebrauch der Lüste* (Bd. 2; Org. 1984) und *Die Sorge um sich* (Bd. 3; Org. 1984) umfassen. Eine diese verschiedene Phasen deutlich voneinander trennende Rezeption versteht das Subjekt zumeist in den ersten zwei Phasen als unterworfen (den Wissensformen beziehungsweise Machtregimen) und in der dritten Phase als selbstreflexiv und frei. In diese Richtung argumentieren beispielsweise Fink-Eitel (1990, 98ff.); Habermas (1988, 324); Honneth (1990, 17); Naumann (2000, 36).

36 Deleuze zitiert die Begriffe „Bezug zu sich“ und „Sich-Konstituieren“ aus Foucault: *Der Gebrauch der Lüste*, Frankfurt 1986, 103.

Nun legt die Tatsache, dass Foucault diese verschiedenen Dimensionen von Subjektivität in verschiedenen Phasen seines Denkens herausgearbeitet hat, allerdings eine Lektüre nahe, die dies als verschiedene Ausprägungen von Subjektivität begreift. Er selbst hat diese Dimensionen nie in einer konsistenten Theorie zusammengeführt. Es ist der große Verdienst Judith Butlers, die verschiedenen Dimensionen, die in Foucaults Denken angelegt sind, in *einer* Figur verschmolzen zu haben und das Subjekt konsequent paradox zu denken: unterworfen und handlungsfähig *zugleich*.³⁷ Diese Denkbewegung scheint mir einer Zeitdiagnose angemessen, die im Postfordismus die Kreativität und Gestaltungsfähigkeit des Subjekts im Arbeitsprozess fordert, zugleich aber eine Unterwerfung unter die Zwecke der Ökonomie konstatiert. Butlers Konzeption vermag zudem herauszuarbeiten, dass dies nicht die Verabschiedung einer normativen Bezugnahme auf des Subjekt heißen muss. Aus diesem Grund werde ich ihre Überlegungen zum Ausgangspunkt meines theoretischen Bezugsrahmens in Teil II meiner Untersuchung machen. Zunächst aber werde ich anhand der Habilitationsschrift Lehmkuhls die Annahme Meuelers relativieren, in beruflichen Bildungsprozessen entstünden nur passive und reaktive Formen von Subjektivität („kleines Ich“).

Lehmkuhl (2002) befragt in ihrer Untersuchung die Psychoanalyse Freuds, ob sie Ansatzpunkte bietet, die für moderne Arbeitsorganisationsformen notwendige Subjektivität der Beschäftigten zur Geltung zu bringen. Zu diesem Zweck gliedert sie ihre Überlegungen in drei Teile: Zunächst wählt sie eine arbeitssoziologische Perspektive und stellt die Bedeutung der Subjektivität für moderne Formen der Organisation von Arbeit dar, wobei sie ihren Fokus auf Modelle von Gruppenarbeit richtet (vgl. ebd., 62ff.). Sie arbeitet auf Basis verschiedener empirischer Untersuchungen heraus, dass die Einführung von Gruppenarbeitsmodellen das Erfahrungswissen der Beschäftigten erfordere und daher nur eine „*partizipationsorientierte Einführungsstrategie*“ Erfolg verspreche (ebd., 101). Eine solche Strategie aber setzt naturgemäß die Bereitschaft der Beschäftigten voraus, dies auch aktiv mitzutragen. Die empirischen Ergebnisse weisen jedoch diesbezüglich auf weit verbreitete Widerstände seitens der Beschäftigten hin (vgl. ebd., 76ff., 108ff.). Aus diesem

37 Wie bereits in Kapitel 2 dargestellt, legt auch Sven Opitz (2004) eine Konzeptualisierung Foucaults Denken vor, in der er ausgehend von dem Konzept der *Gouvernementalität* die verschiedenen Dimensionen von Foucaults Thematisierung des Subjekts in *einer* Denkfigur zu verschmelzen sucht. Ich hatte jedoch deutlich gemacht, dass sich die entscheidenden Hinweise auf die Konstitutionsweise des Subjekts eines Rückgriffs auf Überlegungen Butlers verdanken, deren Konzeption ebenso wie die zeitdiagnostische Einbettung in die Vorstellung von einer postmodernen Gesellschaft, die für die Schlussfolgerungen Opitz' maßgeblich war, an einigen Punkten skizzenhaft blieben, sodass eine weitere Ausformulierung dieser Punkte in Teil II meiner Untersuchung angezeigt zu sein scheint.

Grund sei der Fokus auf die „individuellen Faktoren“ zu richten „die ein Mitgehen, ein Befürworten, ein zögerndes Misstrauen oder eine radikale Ablehnung bei den Beschäftigten hervorrufen“ (ebd., 152). Da es sich hierbei oftmals um unbewusste oder vorbewusste Faktoren handle, wie Lehmkuhl wiederholt herausstellt (vgl., ebd., 102, 121, 231), sei die Psychoanalyse das geeignete Mittel, diesen Faktoren Geltung zu verschaffen.

Dementsprechend widmet sie den zweiten Teil ihrer Untersuchung dem Klassiker der Psychoanalyse: Sigmund Freud. In ihrer minutiösen Rekonstruktion seiner Theorie legt sie besonderes Augenmerk auf die Bedeutung des Unbewussten für das menschliche Verhalten (vgl. ebd., 195ff.). Um dieses *Unbewusste bewusst zu machen*, möchte Lehmkuhl einige Bestandteile der psychoanalytischen Technik für die Pädagogik nutzbar machen: die *freie Assoziation* und die *gleichschwebende Aufmerksamkeit* (vgl., ebd., 248ff.). Ziel ihrer Überlegungen ist, die Ich-Funktion der Beschäftigten, also ihre reflexive Bezugnahme auf sich selbst, zu stärken:

„Die Stärkung des Ichs, die Vergrößerung der inneren Freiheit durch die Revision alter Abwehrstrategien und die Rückeroberung zuvor ins Unbewusste verdrängter Strebungen, erhöht die sozial-kommunikativen und intellektuell-kreativen Fähigkeiten. Bei der Erweiterung dieser Fähigkeiten zeigt sich der Umschlag von Quantität in Qualität am selbstbewusst-umsichtigen, zielorientierten Handeln von Erwerbstätigen, die Widersprüche nicht in selbstschädigender Weise zu verleugnen, sondern zu benennen und, wenn nicht zu lösen, so doch zu bewältigen verstehen.“ (Ebd., 248)

Um dieses Ziel erreichen zu können, plädiert Lehmkuhl für die Schaffung partizipationsorientierter, kommunikativen- und kooperationsfördernder Rahmenbedingungen der Erwerbsarbeit (vgl. ebd., 116, 134, 274, 368) sowie für eine berufspädagogische Begleitung der Beschäftigten bei der Einführung neuer Arbeitsorganisationskonzepte (vgl. ebd., 103).

Im dritten Teil ihrer Untersuchung nimmt sie deshalb eine berufspädagogische Perspektive ein und untersucht verschiedene Formen der Subjektorientierung innerhalb dieser Disziplin. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass auf das Subjekt zwar in vielfältiger Form Bezug genommen wird; eine theoretisch ausgearbeitete Konzeptualisierung in historisch-konkreter Form wird von Lehmkuhl jedoch vermisst:

„Systematisierungsversuche scheinen dazu zu verleiten, den Menschen in anthropologischen Konstanten zu erfassen; es gibt einen fast ehrfürchtigen Rekurs auf das Allgemein-Menschliche. Es werden gleichermaßen Anleihen bei kulturphilosophischen Ansätzen wie bei radikal-positivistischen Disziplinen wie der Psychologie (in den letzten Jahren bevorzugt der Hirnphysiologie bzw. -biochemie), aber auch der modernen naturwissenschaftlich-experimentell orientierten Psychologie genommen. Das historisch-konkrete Subjekt der bürgerlichen Gesellschaft, das Freud so meis-

terhaft in seinen Komplexen und Leidenschaften, inneren und äußeren Widersprüchen analysiert hat, geht in den verallgemeinernden Betrachtungen verloren.“ (Ebd., 314)

Meine Überlegungen schließen sich ihrem Plädoyer an und stellen die Suche nach einem „historisch-konkreten“ Subjektbegriff ins Zentrum, der auch einer „nach-bürgerlichen“ Gesellschaft angemessen ist – „nach-bürgerliche“ Gesellschaft insofern, als der zweite Teil meiner Überlegungen deutlich machen wird, dass die mehrfach angeführte Zeitdiagnose der Postmoderne mit einigen entscheidenden Implikationen der bürgerlichen Gesellschaft, die Freud so trefflich charakterisiert hat, bricht.

In der Zusammenschau lässt Lehmkuhls Untersuchung zwei Schlussfolgerungen zu, die für meine Argumentation wesentlich sind: *Erstens* wird deutlich, dass die Erwerbsarbeit einen maßgeblichen Einfluss auf die Subjektivität der Beschäftigten hat. Dies wird zum einen ersichtlich daran, dass Lehmkuhl unter Rückgriff auf Bourdieus Begriff des *Habitus* herausarbeitet, dass die Arbeit mit ihren Rahmenbedingungen und Erfordernissen bestimmte Verhaltensweisen und Werturteile auf Seiten des Subjekts zur Folge hat (vgl. ebd., 120). Zum anderen stellt sie unter Rückgriff auf die Techniken der Psychoanalyse Rahmenbedingungen der Arbeitswelt dar, die die Beschäftigten zu vielfältigen Formen von Kooperation und Kommunikation anregen und auf diese Weise deren Subjektivität zu entwickeln vermögen (vgl. 273f., 368ff.). Beide Perspektiven machen den maßgeblichen Einfluss der Erwerbsarbeit auf die Subjektivität der Beschäftigten deutlich.

Zweitens machen ihre Überlegungen ersichtlich, dass es sich – im Gegensatz zur Annahme Meuelers – bei der im Arbeitsprozess erworbenen Subjektivität durchaus um eigensinnige und gestalterische Formen handeln *kann*. Sie stellt heraus, dass die Einführung und Gestaltung moderner Arbeitskonzepte nur dann von Erfolg gekrönt sein wird, wenn die Beschäftigten mit ihren eigensinnigen, widersprüchlichen und unter Umständen konfliktträchtigen Potenzialen und Lösungswegen aktiv an diesem Prozess teilhaben (vgl., ebd., 87, 97, 101, 187, 362, 366). Werde diese Teilhabe realisiert, könne das Subjekt „in seinen sozialen und intellektuellen Fähigkeiten entwickelter“ aus der Erwerbsarbeit hinaustreten „und mit diesem gewachsenen Selbstbewusstsein auch seinen gesellschaftsbezogenen Gestaltungsanspruch wieder stärker als zuvor erheben“ (ebd., 16). Aus dieser Perspektive scheint die Befürchtung Meuelers unbegründet, die Unterwerfung unter die Zwecke der Ökonomie verhindere zwangsläufig die Entwicklung eines „großen Ichs“. Zwar konstatiert auch Lehmkuhl eine Entwicklung, in der eine verstärkt marktinduzierte Betriebsführung diese Teilhabe negiere oder derart instrumentalisieren, dass psychopathologische Probleme die mögliche Konsequenz seien (vgl. dies. 2005). Ihre Argumentation negiert die Möglichkeit der Entwicklung eines

„großen Ichs“ innerhalb der Arbeitswelt jedoch keineswegs generell, sondern nur als Folge einer Entwicklung, in der „dem einzelnen Subjekt die Verantwortung für seine (Selbst-)Verwertung im Unternehmen und am Arbeitsmarkt aufgegeben wird“ (ebd., 87), ohne dass es über die Voraussetzungen und Umstände der Verwertung selbst bestimmen kann.

Vor diesem Hintergrund erscheint es mir wichtig zu fragen, ob posttayloristische und auf Teilhabe ausgerichtete Arbeitsformen nicht *auch* Momente von Unterwerfung und die Figur des Arbeitskraftunternehmers nicht *auch* Momente eigensinnigen Handlungsvermögens implizieren. Anders gesagt, ist es nicht – wie bereits zu Markert angemerkt – die *Ambivalenz* beziehungsweise *Paradoxie* subjektivierter Arbeit, die den Kern dieser Entwicklung ausmacht? Um diese Frage zu beantworten, erscheint es mir ratsam, die subjekttheoretische Sichtweise Lehmkuhls in einer Weise zu ergänzen, die solche Ambivalenzen und Paradoxien fokussiert. Die Psychoanalyse Freuds arbeitet sehr deutlich das Zusammenspiel von unbewussten, vorbewussten und bewussten Faktoren heraus, rückt aber das genannte Verhältnis von Unterwerfung einerseits und Entstehung eigensinnigen Handlungsvermögens andererseits nicht in den Fokus ihrer Betrachtung. Judith Butler hat – ebenfalls unter Rückgriff auf Freud – das Verhältnis von Unterwerfung, Subjektivität und Handlungsfähigkeit ins Zentrum ihrer Überlegungen gestellt. Zur umfassenden Betrachtung der berufspädagogischen Debatte bedarf es jedoch zunächst noch einer Ergänzung: einer Betrachtung des Aspekts der Beruflichkeit.

„Moderne Beruflichkeit“

Das Berufskonzept ist konstitutiv für die Berufspädagogik. Aus diesem Grund konnte die soziologische Kritik am Berufskonzept in der Berufspädagogik nicht undiskutiert bleiben. Auf der einen Seite wird der Kritik am Berufskonzept mit dem Fokus auf Kompetenzentwicklung insofern Rechnung getragen, als es der Kompetenzbegriff erlaubt, berufsübergreifend formuliert zu werden (vgl. Clement 2002, 10).³⁸ Einige Autoren innerhalb der Berufspädagogik er-

38 Dies belegt beispielsweise das vom Fraunhofer Institut für Software und Systemtechnik, dem Bundesinstitut für Berufsbildung, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und verschiedenen Gewerkschaften erarbeitete Konzept zur Neuordnung der Weiterbildung im IT-Bereich. Hier werden – zwar unter der Überschrift „Berufsprofile“ (Borch & Weißmann 2002, 30) – verschiedene Qualifikationsprofile beschrieben und dabei drei „Karriere-Ebenen“ (ebd.) – „Spezialisten“, „Operative Professionals“ und „Strategische Professionals“ – in insgesamt 35 Qualifikationsprofile unterteilt (ebd.). Diese Qualifikationsprofile – beispielsweise ein „Multimedia Developer“ (ebd., 32) oder ein „E-Marketing Developer“ (ebd., 34) – zeichnen sich durch die konsequente Orientierung an Arbeitsbeziehungsweise Geschäftsprozessen und an entsprechenden, prozessorientiert formulierten Kompetenzen aus. Entgegen der Überschrift wird hier der Berufs-

achten daher die Kategorie des Berufs für überholt.³⁹ Andere berufspädagogische Positionen halten demgegenüber an der Kategorie des Berufs fest. Zumeist wird dann jedoch von einer grundlegenden Transformation dieser Kategorie gesprochen.⁴⁰ Ich möchte an dieser Stelle nicht diskutieren, ob diese Vorstellungen einer transformierten Kategorie des Berufs für sich genommen sinnvoll sind – es existieren gute Argumente, die soziale Organisation von Arbeit auch weiterhin entlang von Berufen vorzunehmen –, der Perspektive meiner Untersuchung gemäß interessiert vielmehr, ob und in welcher Weise das Subjekt innerhalb dieser Debatte thematisiert wird.

Einen umfassenden und breit rezipierten Versuch, die Kategorie Beruf dem Wandel der Arbeitswelt entsprechend zu konzeptualisieren, hat Rita Meyer (2000) mit ihrer Dissertation *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit* vorgelegt.⁴¹ Ihre These ist, dass die Veränderungen der Arbeitswelt auf der Ebene der „sozialen Realität“, die zu einer Erosion des traditionellen, fachlich geprägten Berufs geführt hätten, in der wissenschaftlichen Debatte vorschnell die Verabschiedung des Berufsbegriffs auf der Ebene der wissenschaftlichen Analyse zur Folge gehabt habe (ebd., 18). Die in Kapitel 1 meiner Untersuchung angeführten Argumente hinsichtlich einer Entberuflichung würden Meyer zufolge zwar die traditionelle Berufskonzeption fachlich-inhaltlichen Zuschnitts betreffen, nicht aber eine Konzeption im Sinne einer „berufsförmige[n] Organisation von Arbeit“ (ebd., 23). Um diese näher zu bestimmen, schließt sie an die soziologische Definition von Daheim u.a. an und beschreibt den Beruf als „spezifische Organisationsform von Arbeit [...], die sich in abstrakten Fähigkeits-, Kompetenz- und Arbeitskraftmustern ausdrückt“ (ebd., 39). Ein auf diese Weise verstandener Berufsbegriff sei im Gegensatz zu einer inhaltlich-fachlichen Konzeption in der Lage, „moderne Formen von Beruflichkeit, die sich vor dem Hintergrund der sozialen Realität veränderter Organisation von Arbeit ergeben“, angemessen zu beschreiben (ebd., 48).

Wie haben wir uns eine solche „moderne Form von Beruflichkeit“ vorzustellen? Meyer fasst diese gegen Ende ihrer Untersuchung wie folgt zusammen: „Als Merkmale einer modernen Beruflichkeit deuten sich gegenüber der traditionellen Berufsform folgende Elemente an:

- geringe Institutionalisierung

begriff jedoch konsequent vermieden, die starke Spezialisierung der einzelnen Profile – besonders auf der Ebene der „Spezialisten“ – und die Abstufung im Sinne hierarchisch geordneter „Karriere-Ebenen“ sprengt eine berufsförmige Schneidung von Qualifikationsprofilen deutlich.

39 Vgl. beispielsweise Arnold, R. 1997, 1999; Grundmann 2001; Lipsmeier 1998; Lisop 1995; Staudt & Kriegsmann 2000.

40 Vgl. neben den im Folgenden diskutierten Ansätzen für viele weitere: Gonon 2002, Pätzold & Wahle 2000.

41 Ihre Dissertation dient ihr als argumentative Grundlage für spätere Überlegungen; vgl. Meyer, R. 2001, 2002, 2004.

- geringe Fachlichkeit
- permanente Veränderung
- hohe Individualisierung
- Dekontextualisierung
- Selbstorganisation
- Autonomie
- keine Begrenzung“ (ebd., 181).

Da die Form von Beruflichkeit sich aktuell in einem Veränderungsprozess befinde, möchte sie „kein konkretes Organisationsmodell für moderne Formen von Berufen“ vorschlagen (ebd.). Dementsprechend bleibt sie bei ihrer eher vagen Kennzeichnung, die Elemente des Bedeutungsverlusts fachlichen Wissens zugunsten „abstrakter Qualifikationen“ (ebd., 190), der Individualisierung der Erwerbsarbeit (vgl. ebd., 195ff.) und der Bedeutung des Berufs für die soziale Organisation von Arbeit (vgl. 39ff., 200ff.) stellt sie jedoch als Kennzeichen einer „moderner Beruflichkeit“ wiederholt heraus.⁴²

42 Aus meiner Sicht wirft ihre Konzeption einige Fragen auf. Zwar bringt sie plausible Argumente vor, die soziale Organisation von Arbeit beruflich zu strukturieren, die Konturen ihres Berufskonzepts bleiben jedoch unscharf. Was unterscheidet beispielsweise einen Industrie- von einem Groß- und Außenhandelskaufmann, wenn man diese Berufe vollständig von ihren inhaltlich-fachlichen Bezügen löst? Auch „abstrakte Fähigkeits-, Kompetenz- und Arbeitskraftmuster[...]“ (Meyer 2000, 39) haben immer eine Inhaltskomponente, wie beispielsweise Euler, D. & Reemtsma-Theis (1999, 173) für den Begriff der Sozialkompetenz deutlich herausarbeiten; kommunikative und soziale Kompetenzen beispielsweise eines Kaufmanns im Einzelhandel unterscheiden sich deutlich von denen eines Krankenpflegers oder Erziehers. Zudem verwickelt sich Meyer in einige Widersprüche: Während sie in der oben zitierten Passage eine „geringe Institutionalisierung“ als Merkmal moderner Beruflichkeit anführt, schreibt sie zwei Seiten zuvor unter der Überschrift: „Wie lässt sich moderne Beruflichkeit kennzeichnen?“: „Ein weiteres Kriterium für die Berufsförmigkeit von Arbeit ist erfüllt, wenn eine dauerhafte Ausübung von Tätigkeiten zudem *durch gesetzliche Formen der Institutionalisierung* normativ begleitet wird.“ (Ebd., 179; Herv. F.F.) Als weiteres Merkmal moderner Beruflichkeit führt sie in der oben zitierten Passage „keine Begrenzung“ an, während sie eine Seite zuvor schreibt, dass „tendenziell von einer *berufsförmigen* Organisation von Arbeit gesprochen werden kann, wenn über die Definition von Kriterien und Merkmalen die Abgrenzung eines sozialen Systems möglich ist“ (ebd., 180). Die an dieser und einigen weiteren Stellen verwendete systemtheoretische Terminologie wird von ihr zudem weder konsequent durchgehalten noch angemessen erläutert. Es wird an dieser Stelle nicht ersichtlich, ob mit Berufen *soziale Systeme* gemeint sind – was aus meiner Sicht nicht der Theoriearchitektur Luhmanns entspräche – oder vielmehr eine *Form* im Sinne Luhmanns *Medium-Form-Unterscheidung*, wie es beispielsweise Lange (1999) ausführt. Ein weiterer Widerspruch zeigt sich in Bezug auf die soziologische Definition des Berufs: Während in der von ihr zitierten und ihrer Argumentation zugrunde gelegten Definition Daheims u.a. Berufe als „Kombination spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten“ beschrieben

Welchen Status räumt Meyer nun dem Subjekt innerhalb ihrer Konzeption ein? Explizit thematisiert sie das Subjekt nur an einer Stelle – in ihrer Darstellung der berufspädagogischen Entberuflichungsdebatte schreibt sie:

„Die Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen schließen sich in ihrer Argumentation zum Bedeutungsverlust des Berufes zumeist an theoretische Dimensionen an und verantworten sich in der Tradition der Berufsbildungstheorie vor abstrakten Kategorien wie der Bildung oder dem Subjekt. Sie knüpfen damit an allgemeine Wertvorstellungen an und versuchen, diese normativ umzusetzen. Diese Normativität drückt sich auf der theoretischen Ebene in der Forderung nach veränderten Bezugskategorien aus.“ (Ebd., 25)

Das heißt, den normativen Bezug auf „abstrakte Kategorien“ wie die der Bildung oder des Subjekts macht Meyer dafür verantwortlich, dass die Berufspädagogik dem Beruf einen Bedeutungsverlust attestiert und nach „veränderten Bezugskategorien“ sucht. Das heißt jedoch auch, dass sie sowohl den Subjekt- als auch den Bildungsbegriff als analytische Kategorie zur Beschreibung aktueller Wandlungsprozesse in der „sozialen Realität“ verwirft. Dies wird deutlich im Anschluss an ihre Darstellung der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdebatte – dort schreibt sie: „Das Problem der Professionalität stellt sich für Pädagogen in besonderem Maß, weil es, abgesehen von didaktischen Lehr- und Lernkonzepten, kaum abstrakte Theorien gibt, die ein technisches Instrumentarium zur Analyse sozialer Wirklichkeit darstellen.“ (Ebd., 78) Aus meiner Sicht sind es aber gerade Subjekt- und Bildungstheorien, die in besonderem Maße dazu geeignet sind, aus einer pädagogischen beziehungsweise erziehungswissenschaftlichen Perspektive heraus soziale Wirklichkeit und deren Wandlungsprozesse zu analysieren – dies werde ich im weiteren Verlauf meiner Überlegungen zu zeigen versuchen. Da Meyer den Subjektbegriff in dieser Hinsicht verwirft, kann sie Prozesse der *Entwicklung* von Subjektivität nicht analysieren. Dementsprechend werden solche

werden (Meyer 2000, 39; sie zitiert hier: Daheim, Luckmann & Sprondel: Berufssoziologie. Köln, Berlin 1972, 13), schreibt sie an anderer Stelle: „Beruf löst sich in seiner Abstraktheit von der reinen Ausübung einer Tätigkeit und kann im Vergleich zum Qualifikationsbegriff nicht auf die Fähigkeiten, die zur Ausübung einer Tätigkeit benötigt werden, reduziert werden.“ (Meyer 2000, 47) Auch ihre Zurückweisung der inhaltlich-fachlichen Dimension hinsichtlich moderner Beruflichkeit ist widersprüchlich: Sie bezeichnet „Professionen als eine gehobene Form von Beruflichkeit“ (ebd., 51) und nennt als Beispiele für solche Professionen „Juristen und Mediziner“ (ebd., 54). Gerade diese Professionen aber beziehen sich dezidiert auf fachliche Inhalte – in diesem Beispiel juristische Gesetzestexte beziehungsweise die menschliche Physiologie. Dementsprechend wird von anderen Autoren der Nexus von Beruf und Fachlichkeit deutlich herausgestellt (vgl. beispielsweise Baethge & Schiersmann 1998, 28; Gonon 2002, 199).

Prozesse von ihr nicht thematisiert; die Frage, inwieweit ein transformiertes Berufskonzept solche Prozesse zu unterstützen vermag, bleibt undiskutiert.

Auch die Frage nach der *Funktion* von Subjektivität wird von ihr nicht explizit aufgeworfen. Implizit beschreibt sie jedoch sehr nachdrücklich deren Funktion innerhalb der sich wandelnden Erwerbsarbeit: Als „Vorbilder“ für „die Möglichkeit der beruflichen Organisation von Arbeit unter den Bedingungen moderner Arbeitsorganisationsformen“ führt sie die Gruppe der Manager an (ebd., 91). Für diese ergebe sich ein „hohes Maß an Selbstbeteiligung am Zustandekommen der Beruflichkeit“ aufgrund von Erfordernissen der selbstständigen Karriereplanung und der „biographischen Kompetenzentwicklung“, wobei letztere „im Prozess der Arbeit“ geschehe (ebd., 176). Das heißt, innerhalb moderner Formen von Beruflichkeit kommt ihr zufolge dem Subjekt die Funktion zu, seinen eigenen Kompetenzerwerb und den eigenen Karriereverlauf selbstständig zu organisieren.⁴³ Dass das Lernen im Prozess der Arbeit ein hohes Maß an subjektiver Handlungsfähigkeit voraussetzt, hatten wir im ersten Abschnitt dieses Kapitels bereits gesehen. Auf welcher Grundlage und unter welchen Bedingungen diese subjektive Handlungsfähigkeit sich entwickeln kann, nimmt aber auch Meyer nicht in den Blick.

Auch eine berufliche Identität wird von ihr an dieser Stelle kurz angerissen: Unter Rückgriff auf den systemtheoretisch argumentierenden Soziologen Michael Corsten⁴⁴ schreibt sie: „Im Gegensatz zum historischen Berufskonzept wird hier die Identität jedoch nicht über den einmal erreichten Berufsstatus erzielt, sondern im Prozess der in hohem Maß selbstgesteuerten Berufskonstruktion.“ (Ebd.) Meyer schreibt also dem Subjekt eine bedeutende Funktion hinsichtlich der Steuerung und Organisation der eigenen Erwerbsarbeit und der Konstruktion der eigenen beruflichen Identität innerhalb ihres Konzepts von „moderner Beruflichkeit“ zu, thematisiert jedoch nicht die Entwicklung der erforderlichen subjektiven Handlungsfähigkeit und die Frage, inwieweit der Beruf hierzu beitragen kann. Ob ein derart abstrakt gefasstes und von inhaltlich-fachlichen Bezügen befreites Berufskonzept noch zur Entwicklung einer beruflichen Identität beitragen und damit Prozesse der Konstitution von Subjektivität beeinflussen kann, erscheint mir jedoch zweifelhaft.⁴⁵

43 Dieses Argument findet sich beispielsweise auch bei Kruse 2002, 22f, der ansonsten – vgl. unten – eine von Meyer abweichende Position vertritt.

44 Sie bezieht sich auf Corsten: Berufsbiographien als institutionelle Skripte. In: Hoernig & Corsten: Institution und Biographie: die Ordnung des Lebens. Pfaffenweiler 1995, 39-56, hier: 41.

45 Dies stellt auch Wolfgang Lempert (2001) in seiner ansonsten äußerst positiven Rezension des Buchs von Meyer infrage: „Wenn moderne Beruflichkeit mehr als bisher durch generelle soziale Formen und entsprechende Kompetenzen und Lernprozesse als durch fachliche Inhalte, Fähigkeiten und Ausbildungsgänge gekennzeichnet ist und begründet wird: Bieten die zugehörigen Arbeits-, Qualifizierungs- und Karrierestrukturen dann noch ähnliche *Chancen nachhaltig mo-*

Die Frage, ob eine „moderne Beruflichkeit“ die *Sichtbarkeit* der Subjektivität für den Arbeitsmarkt sicherstellen kann, wird von Meyer ebenfalls nicht explizit gestellt. Sie ist allerdings optimistisch, dass der Beruf auch in seiner gewandelten Form die traditionelle Allokationsfunktion beibehält; aufgrund seiner „universellen Codierung“ sei der Beruf „die Voraussetzung, dass auch über den Betrieb hinaus eine Verständigung über Fähigkeiten und sozialen Status [der Arbeitnehmer; F.E.] möglich wird“ (ebd., 47).⁴⁶

In gleicher Argumentationsrichtung wie Meyer grenzt auch Sylvia Rahn (1999) einen historischen, inhaltlich-fachlich gekennzeichneten Berufsbegriff von einem abstrakt-funktionalen ab und macht die letztere Position stark.⁴⁷ Die eben dargelegte Funktion eines funktionalen Berufsbegriffs, „den Aufbau eines bestimmten, identifizierbaren Arbeitsvermögens“ zu benennen, auf diese Weise „Informationen für Betriebe und Arbeitnehmer“ bereitzustellen und somit „beiden Seiten Orientierung“ (ebd., 96) zu bieten, setzt sie in Bezug zur Figur des *Arbeitskraftunternehmers*. Gerade diese Form von Arbeitskraft benötige eine berufliche Konturierung, um eine betriebliche Zuordnung des jeweiligen Arbeitsvermögens zu ermöglichen. Unter Rückgriff auf die Überlegungen Voß' zum „Individualberuf“ postuliert sie, dass der Arbeitnehmer die Form eines Berufs im Sinne eines „identifizierbaren Arbeitsvermögens“ jedoch selbst herzustellen habe (vgl. ebd.).⁴⁸

Noch dezidiierter als Meyer oder Rahn stellen Wittwer & Reimer (2002) die Funktion subjektiver Handlungsfähigkeit heraus, angesichts der Entgrenzung und Flexibilisierung von Arbeit die eigene Beruflichkeit entlang individueller Kompetenzen zu strukturieren. Die betriebsübergreifende Kommunikation über dieses selbst konturierte Arbeitsvermögen stellt ihnen zufolge je-

tierten Arbeitens und Lernens, persönlicher Identifikation und sozialer Integration wie herkömmliche Berufe?“ (Ebd., 149) Zudem ist auch er von Meyers systemtheoretisch argumentierenden Passagen „etwas irritiert“ (ebd., 150). Die Kritik an der systemtheoretischen Beschreibung von Beruflichkeit teilt Manz (1998, 223).

46 Den Begriff der „universellen Codierung“ zitiert sie aus: Harney, K.: Der Beruf als Umwelt des Betriebs. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz. In: Verbände der Lehrer an berufsbildenden Schulen in NRW: Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung. Krefeld, 1985, 118-130, hier: 118.

47 Ähnlich argumentiert auch Manz 1998; mit Bezug zum Begriff der Kompetenz: Münk 2002.

48 Ähnlich argumentiert auch Georg (1998, 190ff.), allerdings mit nur implizitem Bezug zum Arbeitskraftunternehmer. Er ist aber angesichts eines „ordnungspolitischen Rückzug[s] des Staates und der ‚Verbetrieblichung‘ der Weiterbildung“ (ebd., 193) skeptisch, inwieweit der Beruf diese Allokationsfunktion noch auszuüben vermag. Seine Argumentation bleibt dann allerdings normativ bei einer Stärkung des Berufsbezugs stehen; die Frage nach der Inklusion in den Arbeitsmarkt unter den von ihm genannten Voraussetzungen stellt er nicht.

doch nicht mehr der Beruf sicher, vielmehr sei es die „Karriere“, die diese Funktion erfüllen soll (ebd., 184ff.). Karrierewege aber seien immer weniger standardisierbar, es entstünden „Multiple Karrieren“, bei denen jede Tätigkeit sowohl in Verbindung mit den jeweils anderen ausgeübt werden kann als auch sequenziell“ (ebd., 185).⁴⁹

Weder Rahn noch Wittwer & Reimer beantworten jedoch die Frage, wie die Entwicklung der erforderlichen subjektiven Handlungsfähigkeit gefördert werden kann beziehungsweise wie Berufe oder die Karriere mit der Entwicklung von Handlungsfähigkeit in Zusammenhang stehen. Ebenso wenig wird konkretisiert, ob diese Kategorien, auch wenn sie dem Flexibilisierungs- und Individualisierungspostulat entsprechend reformuliert werden, die Sichtbarmachung des je *individuellen* Arbeitsvermögens sicherzustellen vermögen. Dementsprechend äußert sich beispielsweise Kruse (2002) in dieser Hinsicht kritisch gegenüber dem Berufskonzept: Er begreift den Beruf als eine „Subjektschablone“, die wie eine „abgeschlossene Ausgelernten-Identität“ wirke und deshalb der Flexibilisierung, dem lebenslangen Lernen und der persönlichen aktiven Positionierung und Umorientierung auf dem Arbeitsmarkt entgegenstünde (ebd., 27).

Ein anderer Weg, „am Konzept der Beruflichkeit festzuhalten und es zugleich grundlegend zu modernisieren“ (Rauner 2002, 111), wird im Anschluss an die Konzeption von *Lernfeldern* in der *entwicklungslogischen Strukturierung beruflicher Lerninhalte* gesehen. Die Konstruktion von Lernfeldern erfolgt bekanntermaßen nicht fachsystematisch, sondern arbeitsprozessbezogen und ist damit als Reaktion auf die gestiegene Bedeutung von Arbeitsprozesswissen anzusehen (vgl. ders., 1998a, 15). Diese Vorgehensweise verbindet Rauner in seinem Konzept einer „entwicklungslogischen Lehrplanstruktur“ mit einer subjektbezogenen Bildungsgangdidaktik, wie sie Blankertz und andere im Anschluss an die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats für das Kollegs Schulmodell in den Siebzigerjahren entwickelt hatten (Rauner 2002, 115). Dieser Bezug ist jedoch eher programmatischer Natur, denn als theoretische Grundlage seiner eigenen Konzeption dient ihm das Modell der „fünf Entwicklungsstufen vom Neuling zum Experten“ von Dreyfus & Dreyfus.⁵⁰ Dieses Modell der Entwicklung menschlicher Fähigkeiten und Intelligenz basiere auf der Vorstellung einer „holistischen Kompetenz“, auch in unvollständig beschreibbaren Problemsituationen kompetent handeln zu können, indem ein analytisch-distanziertes Subjekt sich in Richtung eines teilnehmen-

49 Aus soziologischer Perspektive postuliert Corsten ähnliches, wie in Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit bereits diskutiert wurde. Beide Positionen nehmen jedoch trotz ihrer inhaltlichen Nähe keinen Bezug aufeinander.

50 Rauner bezieht sich hier auf: Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek.

den Könnens fortentwickle (Rauner 2002, 115). Der Fortschritt von einer Entwicklungsstufe zur nächsten solle mittels spezifisch hierauf zugeschnittener Lernbereiche ermöglicht werden, die die „für jede Entwicklungsstufe charakteristischen Merkmale[...] der Handlungssituationen“ konkretisierten (ebd., zu den Lernbereichen: vgl. ebd., 117).⁵¹

Dieses Konzept ist eingebettet in Rauners Vorstellung einer „modernen Beruflichkeit“ (ders. 1998a, 20), die er mit vier Kennzeichen zu beschreiben sucht:⁵² *Erstens* solle die Entwicklung von Berufen von der „Oberfläche des technischen Wandels“ abgelöst auf der Basis von „Arbeitszusammenhängen“ geschehen, die sich aus „umfassenden und zusammenhängenden Arbeitsaufgaben“ zusammensetzten und sich jeweils auf einen „im Kontext gesellschaftlicher Arbeitsteilung klar identifizierbaren und zusammenhängenden Arbeitsgegenstand“ bezögen (ebd.). Auf diese Weise erhöhe sich das „Identifikationspotenzial“ des Berufs (ebd.). *Zweitens* erfordere die „Rücknahme von Arbeitsteilung“ und die Prozessorientierung innerhalb moderner Organisationsformen von Arbeit eine „deutliche Reduzierung der Anzahl der Berufe und ihre Verschmelzung zu Kernberufen“ (ebd.). Die Orientierung an Arbeitszusammenhängen und die Verschmelzung zu Kernberufen führe zu einer Verlängerung des Lebenszyklus der Berufe, worin Rauner das *dritte* Kennzeichen moderner Beruflichkeit sieht (vgl. ebd., 21). *Viertens* schließlich sollten die Berufsbilder offen und dynamisch gestaltet sein.⁵³ Beruflichkeit müsse

- „in adäquaten Qualifizierungs- und Bildungsprozessen als *exemplarisch* für berufliche Tätigkeit von Fachkräften erfahrbar werden,
- sich ausweiten können im Zuge *verantwortlicher Mitgestaltung* von Arbeit, Arbeitsorganisation und Technik und damit der Aufgabenzuschneide,
- zu neuen, auch berufsübergreifenden Aufgaben ‚wandern‘ können: ‚Selbstmanagement‘ statt Erdulden der Modernisierung im bloßen Hin- und Hergeworfen-Werden“ (ebd., 22; Herv. beim zweiten und dritten Punkt F.E.).

Die Formulierungen *verantwortliche Mitgestaltung*, vor allem aber *Selbstmanagement* verweisen hier auf die Funktion von Subjektivität hinsichtlich selbstgesteuerten Gestaltens der eigenen Erwerbsarbeit und damit in Richtung der subjektiven Anforderungen an Beschäftigte im Sinne des *Arbeitskraftunternehmers*. Die hiermit verbundenen Schlussfolgerungen teilt Rauner jedoch nicht. Ebenso wie Meyer oder Rahn macht er die Figur des verberuflichten Arbeitnehmers stark, denn nur die Verberuflichung senke die Schwelle zwi-

51 Ebenso schon – mit weniger deutlichem Bezug zum Kollegschulmodell – Rauner 1999, bes. 430ff.

52 Ähnlich auch Rauner 1998b, 161ff.; 2001, 199ff.

53 Ähnlich auch – mit Bezug zum Begriff der Wissensgesellschaft – Laur-Ernst 2001.

schen Schule, Ausbildung und Arbeitswelt und stelle damit die Allokation auf dem Arbeitsmarkt sicher (vgl. Rauner 2001, 185ff).⁵⁴

Als Grundlage der genannten Arbeitszusammenhänge und als „Bezugspunkt für die Entwicklung von Berufsbildungsplänen“ dienen in seinem Konzept berufliche Arbeitsaufgaben (Rauner 1998a, 24):

„Die beruflichen Arbeitsaufgaben entspringen nicht einem Prozess der Aggregation von elementaren, abstrakten Grundfertigkeiten und Grundkenntnissen, wie sie in der Mikroanalyse von Arbeitstätigkeiten als kleinste Einheiten angenommen werden. Genau umgekehrt wird hier der übergeordnete sinnstiftenden Arbeitszusammenhang und der Beruf mit seinem identitätsstiftenden Potenzialen zum Ausgangspunkt für die Identifizierung der den Beruf konstituierenden Arbeitsaufgaben.“ (Ebd.)

Diese Arbeitsaufgaben nun sind genau der Punkt, an dem die entwicklungslogische Strukturierung von Lerninhalten in Rauners Konzept einer modernen Beruflichkeit eingebettet ist, denn diese Arbeitsaufgaben dienen der Formulierung und Konkretisierung der Lernbereiche, die die Entwicklung vom Neuling zum Experten in der Sichtweise Dreyfus' & Dreyfus' ermöglichen soll (vgl. ebd., 25).

Im dargelegten Bezug auf die „identitätsstiftenden Potenziale“ des Berufs und der entwicklungslogischen Strukturierung der Lerninhalte ist auch der Bezug zur Formulierung von Entwicklungsaufgaben im Sinne der Bildungsgangdidaktik des Kollegschulmodells zu sehen, die ich im nächsten Kapitel diskutieren werden. Rauners Überlegungen werden jedoch von theoretischen Einsichten und empirischen Ergebnissen aus dem Kollegschulversuch infragegestellt. Im nächsten Kapitel wird sich erweisen, dass berufliche Identität einerseits in entscheidendem Maße von *fachlichen Inhalten* beeinflusst wird, andererseits aber vor dem Hintergrund einer zunehmenden *Individualisierung von Berufsbiographien* problematisch erscheint. Rauner geht hierauf nicht explizit ein: Er fragt weder, wie angesichts einer zunehmenden Individualisierung von Erwerbverläufen dem Beruf noch eine identitätsstiftende Funktion zukommen kann, noch überprüft er, ob umfassende berufliche Arbeitsaufgaben die Funktion konkreter fachlicher Inhalte hinsichtlich der Identifizierung mit dem Beruf zu übernehmen vermögen.⁵⁵ Die Erhöhung des identifikatorischen Potenzials von Berufen, die Rauner in der Orientierung an umfassenden

54 Interessanterweise ist sich Rauner jedoch an anderer Stelle durchaus nicht sicher, ob die Orientierung an Prozessen letztlich nicht doch zur „Erosion des Berufskonzeptes“ beiträge (ders. 1998b, 163).

55 Vgl. zur Konkretisierung seines Konzepts den Beruf des Kfz-Mechatronikers (Rauner & Spöttl 2002). Auf die Frage der Entwicklung einer beruflichen Identität gibt aber auch diese umfangreiche Konzeptualisierung eines Berufsprofils keine hinreichende Antwort.

Arbeitszusammenhängen verortet, wird von ihm weder theoretisch noch empirisch hinreichend untermauert.

In ähnlicher Weise wie Rauner stellen auch Beathge-Kinsky & Kupka (2001) hinsichtlich der Kategorie des Facharbeiterberufs einen Bezug zwischen der Prozessorientierung betrieblicher Produktion und einer entwicklungslogischen Betrachtung der Lernenden her. Auf Basis ihrer empirischen Ergebnisse fokussieren sie letztere jedoch hinsichtlich „persönliche[r] Entwicklungsmöglichkeiten“ (ebd., 181). Die Facharbeiterausbildung, der aktuelle Arbeitseinsatz und die zukünftige Beschäftigung würden von den Befragten selbst im Sinne eines „*biographischen Projekts*“ auf die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten bezogen (ebd.). Um dieser Entwicklung Rechnung zu tragen, müssten die Betriebe „im Rahmen von Prozessorientierung solche Arbeitskonditionen und Entwicklungsperspektiven offerieren, die ein besonders Maß *betrieblicher Anerkennung und Wertschätzung* signalisieren“ (ebd., 182; Herv. F.E.). Diese Bedeutung von Prozessen der Anerkennung korreliert mit meinen bereits skizzierten empirischen Befunden sowie weiteren Positionen aus Kapitel 1 (Bensel; Novak; Womack u.a.) und ist auch Gegenstand theoretischer Annahmen zum Subjekt – ich komme darauf zurück.

Zusammengefasst: Innerhalb einer die „moderne Beruflichkeit“ fokussierenden berufspädagogischen Debatte wird die *Funktion* von Subjektivität – zumindest implizit – in der selbstorganisierten Gestaltung der Erwerbsarbeit, dem eigenständigen Erwerb erforderlicher Kompetenzen und der selbstständigen Konturierung eines eigenen identifizierbaren Arbeitsvermögens gesehen. Diese Postulate korrelieren mit den in Kapitel 2 zur *Subjektivierung von Arbeit* und zum *Arbeitskraftunternehmer* diskutierten Annahmen. Inwieweit eine transformierte Beruflichkeit zum *Erwerb* der geforderten subjektiven Handlungsfähigkeit beitragen kann, bleibt hingegen offen; die Frage der identitätsstiftenden Funktion des Berufs wird weder hierauf bezogen, noch hinsichtlich einer zunehmenden Individualisierung problematisiert. Die Funktion des Berufs, das Arbeitsvermögen der Beschäftigten für den Arbeitsmarkt sichtbar zu machen (Inklusion), wird auch unter den Bedingungen von Flexibilisierung des Arbeitsmarktes und Individualisierung der Erwerbsverläufe zumeist dem Beruf zugeschrieben. Indes konnte die Frage, inwieweit dies auch auf das subjektive und individuelle Arbeitsvermögen des Arbeitskraftunternehmers zutrifft, nicht hinreichend beantwortet werden. Bevor ich deshalb in Teil II meiner Untersuchung mittels einer Befragung subjekttheoretischer Überlegungen mich der Bildung und Inklusion des Arbeitskraftunternehmers zu nähern versuche, werde ich im folgenden Kapitel die bereits mehrfach angeführten Konzeptionen zur Kollegscheule hinsichtlich meiner Fragestellung diskutieren.