

4 Beruf, Bildung und Identität

In den vorangegangenen beiden Kapiteln hatten wir gesehen, wie die aktuellen Debatten von Soziologie und Berufspädagogik den Wandel der Arbeit theoretisch zu fassen versuchen, welche Rolle sie dem arbeitenden Subjekt jeweils zusprechen und in welcher Weise das Subjekt hierbei in den Blick gerät. Zur Vervollständigung dessen bedarf es abschließend eines Blickes auf die aktuelle Debatte um das Verhältnis von Beruf und *Bildung*. Eine umfassende historische Rekonstruktion dieses spannungsreichen Verhältnisses ist somit an dieser Stelle nicht angezeigt, ich schicke nur einige einleitende Bemerkungen vorweg.

Die Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts ist als Grundmotiv in annähernd jede zeitgenössische erziehungswissenschaftliche Formulierung des Bildungsbegriffs eingeschrieben. Koller (1999, 51) sieht den „Kern von Humboldts Bildungstheorie“ in dem Ziel, „die Gesamtheit der menschlichen Anlagen und Potenziale so weit, so umfassend und so ausgewogen wie möglich zur Entfaltung zu bringen“. Eine funktionsspezifische, spezielle Bildung, also Bildung, die einer bestimmten gesellschaftlichen Funktion, beispielsweise der Ausübung eines Berufes, dient, ist aus Humboldts Sicht dieser allgemeinen Menschenbildung sowohl logisch als auch chronologisch nachzuordnen (vgl. Gruschka 1987; Kade 1983; Ruhloff 1993). Diese strikte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung war und ist für die Berufspädagogik eine stete Provokation. Dementsprechend ist es Tradition der deutschen Berufspädagogik – prominent: Kerschensteiner, Spranger, Blättner –, diese Trennung im Sinne einer *Bildung im Medium des Berufs* aufzuheben (vgl. hierzu Lange 1995, 74ff; Stratmann 1995, 168, 293ff.).

Als wohl elaboriertestes Unterfangen, diese Trennung nicht nur theoretisch, sondern auch in der praktischen Umsetzung zu überwinden, ist der im Anschluss an die bereits mehrfach angeführten Bildungsratsempfehlungen von 1974 in Nordrhein-Westfalen ins Leben gerufene Kollegschulversuch

anzusehen.¹ Hiermit war ein weit reichender Anspruch verbunden: Sollte die Überführung der vertikalen Gliederung des deutschen Schulsystems in eine horizontale gelingen, so musste innerhalb der Sekundarstufe II eine Zusammenführung studienvorbereitender und berufsbildender Bildungsgänge erreicht werden. Dies implizierte die Notwendigkeit, theoretisch zu begründen, warum und auf welche Weise berufsqualifizierende Ausbildung und allgemeine Menschenbildung zugleich und anhand derselben Inhalte gelingen können (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, 65f. und passim).²

Ich werde im vorliegenden Kapitel die These vertreten, dass sowohl die Flexibilisierung und Entstandardisierung der Arbeit als auch die Individualisierung der Gesellschaft gerade diejenige Dimension des Berufs unterminieren, die im Rahmen des Kollegsulversuchs als Scharnier zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung angesehen wurde: die Identifizierung mit dem Beruf, die Herausbildung einer *beruflichen Identität*. Dies ist deshalb von Bedeutung, weil auch aktuelle Positionen zur Verbindung von Bildung und Beruf auf die Überlegungen zum Kollegsulversuch zurückgreifen, die genannten gesellschaftlichen Entwicklungen aber ebenso nur marginal aufgreifen wie die theoretischen Grundlagen der Kollegsulschule – dies verdeutlicht der erste Abschnitt dieses Kapitels. Daher werde ich im Anschluss daran die theoretischen Grundlagen der Kollegsulschule rekonstruieren und anhand empirischer Ergebnisse aus der Begleitforschung zum ursprünglichen Kollegsulversuch zeigen, dass berufliche Identität maßgeblich auf einer Identifikation mit berufsfachlichen Inhalten beruht. Hieraus resultiert mein Argument, dass ein unter den Bedingungen einer flexibilisierten Arbeitswelt von fachlichen Inhalten weitgehend befreites Berufskonzept nicht als Quelle einer beruflichen Identität angesehen werden kann.³ Zum Abschluss dieses Kapitels werde ich zeigen, dass auch die zweite oben angeführte Entwicklung – die zunehmende Individualisierung von Biographien und Lebensentwürfen – hinsichtlich der Entwicklung einer beruflichen Identität sich als problematisch erweist: Vertreter des Kollegsulmodells selbst problematisieren vor dem Hintergrund

1 Vergleicht man die Planungsgrundlage des Kollegsulversuchs (Kultusminister NRW 1972) mit den Bildungsratsempfehlungen (Deutscher Bildungsrat 1974) so fallen die Parallelen inhaltlicher Art sofort ins Auge. Auf die Tatsache, dass die Bildungsratsempfehlungen, obwohl zwei Jahre später veröffentlicht, maßgeblich in die Planungsgrundlage des Kollegsulversuchs eingeflossen sind, weisen Schenk (1995, 344) und Hoffmann (1991, 47) explizit hin. Weitere doppelqualifizierende Schulversuche verorten sich ebenfalls in dieser Tradition; vgl. beispielsweise zum Hamburger „BIM“-Modell Jungblut 1994.

2 Vgl. hierzu ebenso Hoffmann 1991, 58; Kultusminister NRW 1972, 31ff., Kultusminister NRW 1976, 296 und passim; Schenk 1995, 378; kritisch: Ruhloff 1975.

3 Vgl. auch den entsprechenden Einwand Lemperts (2001), den ich in Kapitel 3, Anm. 45 der vorliegenden Arbeit diskutiert hatte.

dieser Zeitdiagnose das identifikatorische Potenzial des Berufs. Mit diesem Argumentationsgang möchte ich plausibilisieren, dass das Konstrukt einer beruflichen Identität die Fragen nach der Konstituierung von Subjektivität in flexibilisierten und entgrenzten Arbeitsformen und nach einem entsprechenden Bildungsbegriff nicht zu beantworten vermag.

Bildung im Medium beruflicher Arbeit

Die Debatte um Beruf und Bildung war – auf dem Hintergrund der Bildungsexpansion der späten Sechziger und frühen Siebzigerjahre, vor allem aber angestoßen durch die Bildungsratsempfehlungen von 1974 – in den Siebzigerjahren durch eine besondere Intensität gekennzeichnet. Seitdem ist jedoch ein gewisses Nachlassen dieser Intensität zu verzeichnen. Über die Gründe dieses Nachlassens kann nur spekuliert werden, es erscheint mir jedoch plausibel, einen Grund hierfür in der Fokussierung des Kompetenzbegriffs durch die Berufspädagogik zu sehen. Wie im vorigen Kapitel dargelegt, wurden bereits in den Bildungsratsempfehlungen Kompetenzen als dem Subjekt eigentümliche Dispositionen verstanden, die ihm eine reflexive Handlungsfähigkeit in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen ermöglichen. Das heißt, im und durch das Lernen für den Beruf sollen Kompetenzen erworben werden, die auch in allen anderen Lebensbereichen die Handlungsfähigkeit des Subjekts erweitern (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, 49 und passim). Diese Position hat sich in der Berufspädagogik weitgehend durchgesetzt, auch das wurde im vorigen Kapitel ersichtlich.

Komplementär zu dieser Position wurde und wird zunehmend die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen für die berufliche Arbeit selbst konstatiert (vgl. bspw. Maag Merki 2004; Meyer, R. 2000). Das bedeutet: Wenn einerseits das Lernen für den Beruf auch die Handlungsfähigkeit für private und gesellschaftliche Bereiche zu erweitern vermag und andererseits für den Beruf eine umfassende, eben nicht nur berufsfachliche Handlungsfähigkeit erforderlich wird, dann scheint in der Tat die Verbindung beruflicher und allgemeiner Bildung gelungen. In gewisser Weise bildet die Debatte um die Subjektivierung von Arbeit einen Gipfel dieser Entwicklung, denn nunmehr scheint das Ganze menschlicher Subjektivität funktional für die berufliche Arbeit zu sein.

Konstitutiv für den erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff ist jedoch ein gewisses Maß an Utopie, die das Gegebene transzendiert; Bildung in diesem Sinne ist niemals nur funktional (vgl. für viele: Peukert 1998). Deshalb ist Vonken (2001, 520) zuzustimmen, wenn er den Kompetenzbegriff als „ökonomisierte Variante“ des klassischen Bildungsbegriffs bezeichnet. Zwar sei mit dem „Kompetenzbegriff letztlich der Mensch als ganzes gemeint [...], mit seinem Wissen, seinen Fertigkeiten, seinem Willen, kurz: seiner Persönlichkeit“, „die Entwicklung der Persönlichkeit des Menschen“ werde aber

ausschließlich unter der Perspektive einer „Nutzung und Entfaltung ebendieser Persönlichkeit in ökonomischen Zusammenhängen“ betrachtet (ebd., 505). Es verwundert daher nicht, dass trotz der Fokussierung des Kompetenzbegriffs die Debatte um das Verhältnis von Bildung und Beruf seit den Siebzigerjahren zwar abgeebbt, keineswegs aber zum Erliegen gekommen ist.⁴

Wie sehr diese Debatte auch aktuell auf den Überlegungen zur Kollegscheule fußt und wie sehr die utopische Dimension des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs dabei aus dem Blick gerät, lässt sich exemplarisch anhand der Beiträge zum Thementeil „Bildung im Medium beruflicher Arbeit“ der *Zeitschrift für Pädagogik* (Heft 2/2004) zeigen. Allen vier Beiträgen ist erstens gemeinsam, dass sie nicht nur die utopische Perspektive des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs nicht thematisieren, sondern die erziehungswissenschaftliche Debatte um den Bildungsbegriff selbst kaum wahrnehmen:

Rauner und Bremer (2004) schreiben das vom mir bereits im vorigen Kapitel referierte Konzept der Entwicklung vom Novizen zum (beruflichen) Experten fort, ohne zu begründen, inwieweit dies als Bildung im erziehungswissenschaftlichen Sinne zu verstehen wäre. Sie grenzen sich vom Wissenschaftsbezug des Bildungsbegriffs in den Bildungsratsempfehlungen ab, indem sie einem solchen fachsystematischen Wissen ein handlungslogisches Können entgegenstellen, und beschreiben die Entwicklung dieses Könnens vom „Anfänger (Novizen) zur reflektierten Meisterschaft (Experten)“ (ebd., 155) in der bereits dargestellten Weise. Zwar stellen sie in diesem Zusammenhang mehrfach „das Subjekt des Lernens“ (ebd.) und nicht die objektiven beruflichen Anforderungen ins Zentrum ihrer Überlegungen; warum damit aber schon Bildung im erziehungswissenschaftlichen Sinne angesprochen sein und warum diese Entwicklung hin zur „reflektierten Meisterschaft“ das Gegebene transzendieren sollte, wird von Ihnen nicht thematisiert. Bildungstheoretische Überlegungen sucht man vergebens.

Das gilt auch für den Beitrag von Bremer und Haasler (2004). Bildung wird hier als allgemeine Menschenbildung der beruflichen Bildung gegenübergestellt und der Institution der allgemeinbildenden Schule zugeschlagen. Die Mängel innerhalb dieser Institution wiederum werden als Ursache für die in ihren empirischen Untersuchungen festgestellten Defizite in Bezug auf die Entwicklung fachlicher Kompetenzen und beruflicher Identität betrachtet:

„In einer Zeit ausufernder Erziehungsimperative, die paradoxerweise die Zuständigkeit pädagogischer Institutionen normativ umso unvermeidlicher begründen, je fraglicher ihre an basalen Kriterien gemessene Leistungsfähigkeit schon bei einer beiläu-

4 Vgl. bspw. Arnold 1996, Duncker 2005; Giesicke 2005; Gruschka 1987; Harney & Zymek 1994; Kade 1983; Kutscha 2003; Schulz 1996.

figen Überprüfung wird, sollte die Arbeitsteilung zwischen Schulen, die einer allgemeinen Menschenbildung dienen, und der Berufsausbildung ein besonderes Forschungsinteresse herausfordern. [...] Bildungsdefizite, die in der Primar- und Sekundarstufe I entstehen und durch das System nicht beseitigt, vielmehr durch es hindurch geschleppt werden, konfrontieren die Berufsbildung mit der Aufgabe, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die für den Beruf zur Verfügung stehende Lernzeit nach eigener Norm im Ergebnis erfüllt werden kann.“ (Ebd., 179f.)

Implizit reformulieren die Autoren an dieser Stelle genau jene von Humboldt vorgenommene chronologische Nachordnung der beruflichen gegenüber der allgemeinen Bildung. Der Bezug dieses Artikels zum Thema *Bildung im Medium beruflicher Arbeit* ist daher nur schwer zu erkennen.

Auch Fischer und Röben (2004) knüpfen an berufspädagogische Überlegungen an, die ich bereits im vorigen Kapitel vorgestellt hatte: an die zunehmende Bedeutung von Arbeitsprozesswissen und von Lernen im Prozess der Arbeit. Der zweite Fokus ihres Aufsatzes ist die Unterscheidung zwischen organisationalem und individuellem Lernen und die Umsetzung von Formen lernender Unternehmen in vier verschiedenen Ländern der EU. Ihre empirischen Untersuchungen belegen den Autoren zufolge, dass Lernen im Medium beruflicher Arbeitsprozesse innerhalb lernender Unternehmen „eine Mitwirkung der Beschäftigten bei der Gestaltung von Arbeit und Technik im Betrieb ermöglicht [...] und von den Lernenden als anregend, abwechslungsreich und kompetenzfördernd beschrieben“ wird (ebd., 199). „Berufliche Bildung als Subjektbildung“ werde in den untersuchten Betrieben „explizit gefördert“ (ebd., 194). Zweck dieses Lernens aber sei die „Einbeziehung der Expertise möglichst aller Mitarbeiter für die Optimierung betrieblicher Abläufe und Ergebnisse“ (ebd., 199). Das bedeute, „die Ansprüche an die Dienstbarkeit und Einsatzbereitschaft des Subjekts für das Unternehmen“ seien „deutlich gestiegen“ (ebd., 104). Neben diesem organisationalen habe ein solches Lernen aber auch einen individuellen Nutzen, insofern die Arbeitenden ihre Kompetenzen besser im Betrieb zu Geltung bringen könnten. Inwieweit dieser individuelle Nutzen jedoch auch aus „berufsbiographischer Perspektive“ (ebd., 199) den Individuen zu Gute kommt, könne nicht beantwortet werden: „Es bleibt offen, welchen Ertrag die Individuen von diesem Lernen haben, wenn sie sich freiwillig oder gezwungenermaßen von der ‚lernenden Organisation‘ lösen.“ (Ebd.)

Maag Merki (2004) identifiziert Bildung mit überfachlichen Kompetenzen; als Beispiele nennt sie „soziale Kompetenzen oder Selbstkompetenzen“ (ebd., 202), ohne diese näher zu definieren. Im Gegensatz zur utopischen Dimension des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs bezieht sie überfachliche Kompetenzen jedoch ausschließlich auf deren Nutzung in betrieblichen Kontexten: Solche Kompetenzen erwiesen sich „als bedeutsames Quali-

tätsmerkmal eines zukunftsgerichteten Unternehmens [...], da u.a. die Humanressourcen zentral über den Erfolg eines Unternehmens bestimmen“ (ebd.). Zwar konstatiert sie als Ergebnis ihrer empirischen Untersuchung, dass der Erwerb überfachlicher Kompetenzen „einen Ertrag für das einzelne Individuum haben kann“ (ebd., 219), worin dieser individuelle Ertrag aber besteht, und ob damit bereits ein rein betrieblicher beziehungsweise ökonomischer Nutzen transzendiert wird, klärt sie nicht. Mit der erziehungswissenschaftlichen Debatte um den Bildungsbegriff setzt auch Maag Merki sich nicht auseinander.

Vor dem Hintergrund meiner Fragestellung ist neben der soeben dargestellten Gemeinsamkeit, den erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff nicht wahrzunehmen, auch die zweite Gemeinsamkeit aller vier Artikel als Desiderat aufzufassen: Die Individualisierung biografischer Entwürfe und Verläufe wird ebenso wie die Flexibilisierung und Entstandardisierung der Arbeitswelt nur marginal thematisiert. Die Bildungsratsempfehlungen aus dem Jahre 1974 gehen von der Prämisse aus, dass im Medium beruflicher Arbeit auch Kompetenzen erworben werden, die über die Verwendung in betrieblichen und ökonomischen Kontexten hinaus von Bedeutung sind. In den vorliegenden Artikeln aus dem Jahre 2004 hingegen wird dieser Punkt skeptischer bewertet (Fischer & Röben) beziehungsweise uneindeutig (Maag Merki) oder überhaupt nicht thematisiert (Rauner & Bremer; Bremer & Haasler). Ob diese Prämisse auch unter den Bedingungen einer flexibilisierten Arbeitswelt und einer individualisierten Gesellschaft gilt, bedarf in jedem Falle einer deutlichen Fokussierung dieser Bedingungen. Dies wird in den vorliegenden Artikeln aus dem Jahre 2004 nicht in hinreichendem Maße geleistet.

Die Aufsätze von Rauner und Bremer sowie von Bremer und Haasler berufen sich dezidiert auf die Theorie zur Kollegschule. Allerdings findet sich hier keine theoretisch ausgearbeitete Rekonstruktion des Konzepts einer beruflichen Identität, welches in der Theorie zum Kollegschulmodell die Verbindung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung leisten sollte. Es erscheint daher ratsam, sich an dieser Stelle gründlich mit dem Konzept der Kollegschule auseinanderzusetzen, um im Anschluss daran erneut die Frage zu stellen, wie dieses Konzept unter den Bedingungen einer flexibilisierten und entstandardisierten Arbeitswelt und einer zunehmenden gesellschaftlichen Individualisierung zu bewerten ist.

Theoretische Grundlagen der Kollegschule und die Rolle einer beruflichen Identität

Den Vorsitz der Planungskommission Kollegschule hatte Herwig Blankertz inne, der bereits in seiner Habilitationsschrift von 1963 – *Berufsbildung und Utilitarismus* – „das historisch folgenreiche Missverständnis einer Trennung

von Bildung und Beruf“ untersucht hatte und auf dieser Grundlage forderte, „die Wahrheit der Idee der Allgemeinbildung heute in der beruflichen Bildung aufzuheben“ (Blankertz 1986, I).

Blankertz ging von der Annahme aus, dass die Legitimation des Gymnasiums in Form einer „Theorie allgemeiner Menschenbildung“ (ders. 1995, 324), die sich einer beruflichen Spezialisierung entziehen sehe, faktisch nicht aufrechtzuerhalten sei: Auf der einen Seite sei das Ziel aller Erziehungsanstrengungen nur durch die Zukunft der Lernenden und damit auch durch deren Berufstätigkeit zu legitimieren – auch die gymnasiale Bildung sei als studienvorbereitende und wissenschaftspropädeutische berufsorientiert (vgl. ebd., 324ff.). Auf der anderen Seite vollziehe sich Bildung immer am konkreten Gegenstand. Dieser entspringe jedoch keiner bildungstheoretischen Ableitung, sondern den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen. Von bildungstheoretischer Bedeutung hingegen sei die Formulierung allgemeiner Lernziele, vor denen sich diese Inhalte zu verantworten hätten. Im Kollegschulversuch seien die Lernziele durch zwei Prinzipien definiert gewesen: „durch die Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens und durch das Prinzip der Kritik“ (Kutscha 2003, 338). Vor dem Hintergrund einer „radikal verwissenschaftlichen Zivilisation“ sei daher „wissenschaftsorientiertes Lernen im ‚Medium des Berufs‘“ möglich (ebd.). Jedoch erst eine „soziale Mobilität“ (Blankertz 1975, 71) erlaube es, „die berufliche Arbeit als die Daseinsmöglichkeit freigesetzter Subjektivität zu begreifen“ (ebd.), insoweit sie von der Determination vorgegebener Lebenswege befreie. „So erscheint die den Berufsbegriff zerstörende Mobilität als neue Bildungskraft, jedenfalls soweit und insofern das Richtmaß dieser Mobilität in dem Grad von Freiheit gesehen wird, der sich im Wechsel und Wandel der Berufe realisiert.“ (Ebd.)⁵ Anknüpfungspunkte für eine Theorie der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung sah Blankertz daneben in Rousseaus Vorstellung von der Entwicklung personaler Identität im Jugendalter, der zufolge Identitätsentwicklung nur in Abhängigkeit von äußeren Ansprüchen an das Individuum zu denken ist. Zu diesen Anforderungen zählte Blankertz auch die Wahl eines Berufs und die Qualifizierung hierfür (vgl. ders. 1983, 139ff.). Es war Blankertz aber aufgrund seines frühen Todes als Folge eines Verkehrsunfalls nicht mehr vergönnt, diese Anknüpfungspunkte weiter zu entfalten.

Bildung im Medium des Berufs blieb indes Leitlinie des Kollegschulversuchs. Die Mitarbeiter Blankertz und im weiteren Verlauf des Kollegschulversuchs federführenden Mitgestalter – allen voran Andreas Gruschka und Hagen Kordes – haben die theoretischen Vorgaben Blankertz’ jedoch nur zum Teil aufgenommen. Zwar blieb die Orientierung an der Identitätsentwicklung im Jugendalter Fokus ihrer Konzeption, als theoretische Referenz diente ih-

5 Ich danke Günter Kutscha für den Hinweis auf diese Textstellen.

nen aber das Modell der *Entwicklungsaufgaben* von Robert J. Havighurst.⁶ Besonders Gruschka entwickelte dabei ein wesentlich statischeres Modell von Identität, als es in Blankertz Überlegungen angelegt war.

Die grundlegende didaktische Perspektive der Kollegscheule liegt in einer kritischen Abgrenzung von der Vorstellungen, dass „die Bildungsentwicklung der Lernenden, also deren *Entwicklungslogik*, so mit jener *Sachlogik* institutionalisierter Bildungsgänge korrespondiert, dass ein optimales Lernen gewährleistet ist“ (Gruschka & Kutscha 1983, 888). Vielmehr soll der subjektive Bildungsgang der Lernenden selbst – also deren subjektive Wahrnehmung des objektiven Bildungsangebots – in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen gerückt werden. Diese *Bildungsgangdidaktik* fokussiert demnach den Begriff Bildungsgang in seiner doppelten Bedeutung:

„Mit dem Begriff Bildungsgang bezeichnen wir das strukturierte Lehr-Lern-Programm, das durch die Schulen angeboten wird und das sich die Jugendlichen zu eigen machen. Der Begriff hat also eine objektive und zugleich eine subjektive Bedeutung. Mit den administrativen Regelungen (Curricula der Fächer, Kursfolgen, Praktika und Prüfungsverfahren) schafft die Schule den objektiven Rahmen für das Lernen. Die Jugendlichen nehmen die didaktisch vorstrukturierten Lernangebote in eigener Weise auf und, wenn ihre Bildungsgänge gelingen, verarbeiten sie das Curriculum subjektiv sinnvoll, indem sie die objektiven Anforderungen mit den individuellen Lernwünschen und Lernmöglichkeiten verbinden.“ (Gruschka 1985, 12)⁷

Diese Beziehung zwischen objektivem Bildungsangebot und dessen subjektiver Aufnahme spiegelt genau jenes Verhältnis von objektiven Anforderungen an das Individuum und deren subjektiver Verarbeitung wider, das im Konzept der *Entwicklungsaufgaben* als Anlass für die Identitätsentwicklung des Individuums postuliert wird:

„Das curriculum vitae eines Menschen ist beschreibbar als Abfolge von Entwicklungsaufgaben. Der Einzelne erlebt unabweisbare gesellschaftliche Anforderungen, die er aufgrund seiner bisher entwickelten Identität deutet und aufgrund seiner bisher entwickelten Kompetenz bearbeitet. Die Kollegscheule vermittelt objektive Anforderungen, die auf den Beruf, auf politische Mündigkeit und auf sozial verantwortliches Handeln vorbereiten. Die Jugendlichen strukturieren diese Anforderungen als eigene

6 Besonders dessen Werke *Developmental Tasks and Education* und *Human Development and Education* wurden hierfür herangezogen. Vgl. zu Havighurst auch Trautmann 2004, der dessen Konzeption der Entwicklungsaufgaben ähnlich wie Gruschka interpretiert, an einigen Stellen jedoch mit kritischem Abstand kommentiert.

7 Ähnlich Hericks 1998, 176; Meyer, M. 1995, 278ff.

Entwicklungsaufgaben, in deren Lösung sie ihre fachliche Identität und Kompetenz weiterentwickeln.“ (Ebd.)⁸

Das Konzept der Entwicklungsaufgabe wurde von Havighurst im Anschluss an Bühler und Erickson entwickelt. Da ausgehend von entwicklungspsychologischen Theorien wie beispielsweise derjenigen Piagets angenommen werden müsse, dass die formalen Kompetenzen des Subjekts mit dem Jugendalter ausgebildet seien, müssten andere, äußere Anlässe „die Entwicklung des Menschen in Gang halten“ (Gruschka 1985, 45). Genau diese äußeren Anlässe werden als Entwicklungsaufgaben bezeichnet, „die jeweils neue inhaltlich komplexe Problemlösungssituationen für den Menschen aufwerfen. Sie entscheiden darüber, ob er sich in seinem Lebenszyklus anlässlich der Aufgaben weiterentwickelt und individuiert.“ (Ebd.)

Um dieses Konzept zur Grundlage der Kollegscheule zu erheben, musste demzufolge der jeweilige schulische (also objektiven) Bildungsgang im Sinne so verstandener Entwicklungsaufgaben interpretiert werden können:

„Wenn wir die Annahme Havighursts übernehmen, dann ist dies nur legitim, wenn wir nachweisen können, dass die objektiven Rahmenbedingungen der Ausbildung den Schüler trotz aller Varianz der jeweiligen subjektiven wie institutionellen, curricularen oder personalen Konstellationen nötigen, sich bestimmten Entwicklungsaufgaben zu stellen und sie zu lösen.“ (Ebd., 47)

Und da „die Wahl und Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit“ als eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters von Havighurst postuliert wird (ebd., 47)⁹, sei es in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang möglich, den objektiven Bildungsgang als Entwicklungsaufgabe zu interpretieren.¹⁰

Wir hatten bereits gesehen, dass der Begriff der Kompetenz, verstanden als subjektive Disposition, in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen reflektiert handeln zu können, quasi als Scharnier zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung dient. Das Postulat des Kollegscheulmodells liegt nun genau darin, die Lösung von Entwicklungsaufgaben als Entwicklung so verstandener Kompetenzen zu betrachten: „In der Lösung von Entwicklungsaufgaben wird Kompetenz entwickelt, eine generative geistige Struktur,

8 Entsprechende Definitionen finden sich auch in Gruschka 1991, 277; Kordes 1989, 46; 1996, 41.

9 Vgl. hierzu auch den programmatischen Aufsatz von Gruschka & Kutscha 1983: *Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung*.

10 Dies wird als zentrales Argument für die Stärke doppelqualifizierender Bildungsgänge und damit der Kollegscheule immer wieder vorgebracht; vgl. bspw. Blankertz 1986, 28; Gruschka 1991, 278f.; Jungblut 1994, 95ff.; Kell 1991, 170 und passim; LSW 1988a, 11; Schenk 1998, 269f.

ein Potenzial von Fähigkeiten, das subjektiv sinnvolles, objektiv angemessenes Handeln auch in relativ neuartigen Situationen zu bewältigen ermöglicht.“ (Ebd., 12) Und die so verstandene Entwicklung von Kompetenzen als Folge gelingender Bewältigung von Entwicklungsaufgaben wird zugleich als Identitätsentwicklung interpretiert: „Identität bildet sich in den Lernprozessen, in denen der Lernende Kompetenz entwickelt, die ihm objektiv angemessenes Handeln im Einklang mit seiner Person, seinen Zielen, seinen Werten, seiner Weltanschauung ermöglicht.“ (Ebd.)

Zusammengefasst: Kompetenzen werden als Handlungsdispositionen beschrieben, die eine reflexive Handlungsfähigkeit in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Zusammenhängen erlauben und deshalb die Trennung von allgemeiner Bildung und beruflicher Ausbildung überwinden sollen. Die Entwicklung solcher Kompetenzen wird zugleich als Identitätsentwicklung begriffen und der Lösung von Entwicklungsaufgaben zugeschrieben. Das heißt, Identitätsentwicklung wird hier zum entscheidenden Bezugspunkt einer Bildung im Medium des Berufs.

Dieses Konzept bettet Gruschka (1987) in das Humboldt'sche Bildungsverständnis ein. Dessen Privilegierung der allgemeinen Bildung interpretiert Gruschka nicht als „Negation von Ökonomie und Technik“ an sich (ebd., 159), sondern als Zurückweisung der utilitaristischen Ausrichtung der „Aufklärungspädagogen“ (ebd., 157) – beispielsweise Campes –, in der Humboldt eine „Verkürzung der Erziehung des Menschen“ in Form dessen „Zurichtung auf die Imperative der Ökonomie“ (ebd., 158) erblickt habe. „Gegen diese Verallgemeinerung des Menschen unter heteronome Normen der Zweckrationalität stellte Humboldt die Besinnung auf die Autonomie des Einzelnen, auf die Freisetzung des Menschen zum Bewusstsein seiner Individualität.“ (Ebd.) Eine so verstandene „Individualitätsbildung“ aber könne sich nach Humboldt nur in einem vom gesellschaftlichen Anpassungsdruck befreiten „Schonraum“ entwickeln (ebd.). Erst nachdem sich auf diese Weise die Individualität eines Menschen gebildet habe, könne seine Vorbereitung auf einen Beruf gelingen, ohne ihn in der Anpassung an berufliche Zwänge zuzurichten.

Individualitätsbildung in diesem Sinne könne also nach Humboldt nicht anhand ökonomisch oder technisch geprägter Inhalte gelingen, deshalb sei dessen Bildungskanon auf die Mathematik, die Deutsche Sprache und das Studium der griechischen Antike beschränkt gewesen. „Unter den historischen Voraussetzungen des frühen 19. Jahrhunderts“ hält Gruschka dies für „plausibel“ (ebd., 159), denn weder hätten die Naturwissenschaften zu diesem Zeitpunkt „den Grad theoretischer Durchdringung erreicht, der sie zum Propädeutikum für wissenschaftliche Studien qualifiziert“ hätte, noch wohnte den Technologien „ein Maß an Wirksamkeit und Formalität inne, dass ihnen das Formale der Erklärung oder der Beherrschung der Welt abgesehen“ habe werden können (ebd.). Genau diese Situation aber habe sich heute geändert:

Auch beruflichen Inhalten wie beispielsweise der „CNC-Technik“ wohne nunmehr „das Allgemeine“ inne – in diesem Falle „die allgemeine Tendenz zur Automatisierung der Gesellschaft“ (ebd., 164). Im Gegensatz zur Situation im frühen 19. Jahrhundert sieht Gruschka also heute keinen Grund mehr, als allgemein eingestufte Inhalte wie etwa „ein klassisches Drama“ gegenüber beruflichen Inhalten zu privilegieren (ebd.).

Damit aus der Beschäftigung mit beruflichen Inhalten aber Bildung im Sinne Humboldts werde, sei die „unbedingte Hingabe des Lernenden an die Sache“ vonnöten (ebd., 167). Dieser Hingabe stünde jedoch die „Vielzahl disparat zueinander stehender Fächer“ im Wege. Für Gruschka ist es der *Beruf*, „von dem aus sowohl die Komposition der Fächer gelingen kann, wie ihre Verklammerung zu einem einheitsstiftenden Bildungsprozess“ (ebd.). Die subjektive Hingabe an die berufliche Sache könne aber nur bei einer Identifizierung mit ihr gelingen. Im Resultat führe dies zu einer tragfähigen beruflichen Identität. Und genau diesen Prozess der „Identitätsbildung des Menschen“ begreift Gruschka als Individualitätsbildung im Sinne Humboldts (ebd., 168).

An anderer Stelle (1985) präzisiert Gruschka seine Vorstellung von einer solchen beruflichen Identität: Identität denkt er in zwei Dimension, deren Verbindung er als „Doppelbezug“ des Identitätsbegriffs bezeichnet (ebd., 59): auf der einen Seite eine „*personale Identität*“, das heißt, „dem Schüler muss es gelingen, zwischen seiner Vorstellung von sich selbst und seinem praktischen Handeln eine Verbindung zu sehen“ (ebd.), auf der anderen Seite eine „*soziale (fachlich-akzentuierte) Identität*“, denn „der Schüler [ist] immer auch darum bemüht, in der Ernstsituation seiner Praxis [...] von Anderen die Zustimmung, Anerkennung und Förderung zu bekommen, die ihm sagt, dass er mit seinen Konzepten als Person wirkt“ (ebd.).

Dreierlei ist hier für meine Überlegungen von Bedeutung: Zunächst wird die Entwicklung der personalen Identität als Folge einer „Verbindung“ zwischen „sich selbst“ und „seinem praktischen Handeln“ verstanden. Diese „Verbindung“ kann als *Identifikation* interpretiert werden – ich identifiziere mich mit dem, was ich tue – und es ist im Weiteren zu fragen, womit *genau* diese Identifizierung stattfindet, wenn von einer gelungenen beruflichen Identitätsentwicklung gesprochen wird. Zweitens suggeriert der postulierte „Doppelbezug“ des Identitätsbegriffs einen Zusammenhang zwischen der sozialen und der personalen Identität; die „Anerkennung“ der eigenen Person als Bestandteil der sozialen Identität gewinnt auf diesem Weg eine Bedeutung auch für die Entwicklung der personalen Identität. Drittens schließlich legen die zitierten Passagen einen Nexus zwischen dem hier vertretenen Identitätsbegriff und meinem eingangs dargelegten Verständnis von Subjektivität nahe: Eine „Vorstellung von sich selbst“ ist als *Selbstreflexivität* zu interpretieren; Kompetenzentwicklung als „Folge gelingender fachlicher Identitätsbildung“ zu

verstehen heißt, Identitätsentwicklung als Ursprung von *Handlungsfähigkeit* anzusehen; mit „seinen Konzepten als Person“ zu wirken, lässt auf einen *Eigensinn* des jeweiligen Individuums schließen. In der Zusammenschau bedeutet dies, dass die Konstituierung von Subjektivität der Identifikation mit dem eigenen beruflichen Handeln zu entspringen scheint, aber auch der Anerkennung der eigenen Person. Die Frage nach Prozessen der Anerkennung wird in den empirischen Studien zum Kollegs Schulmodell jedoch nicht gestellt und muss daher in Teil II meiner Überlegungen ihre Berücksichtigung finden; auf die Frage der Identifizierung hingegen lassen sich in diesen Studien Antworten finden, hierauf geht der nächste Abschnitt ein.

Einige empirische Ergebnisse: die Bedeutung fachlicher Inhalte

Zur Darstellung der empirischen Ergebnisse bezüglich meiner Frage, wie Prozesse der Identifikation mit dem eigenen beruflichen Handeln konkret zu denken sind, stütze ich mich in erster Linie auf die Habilitationsschrift von Andreas Gruschka (1985), die die Evaluation eines doppelqualifizierenden Bildungsgangs des Kollegs Schulversuchs zum Gegenstand hat, in dem der berufsqualifizierende Abschluss zum Erzieher in Verbindung mit der allgemeinen Hochschulreife erworben werden kann.¹¹

Um so komplexe Gegenstände wie die Entwicklung von Kompetenzen und Identität einer empirischen Überprüfung zugänglich zu machen, führt Gruschka auf Basis der oben referierten Annahmen einige weitere theoretische Operationen durch: Die umfassende Entwicklungsaufgabe der Berufswahl und -qualifizierung wird in vier Entwicklungsaufgaben der Erzieherausbildung differenziert, die so postulierten Entwicklungsaufgaben werden in Evaluationsaufgaben überführt und zur Auswertung deren Lösungsversuche durch die Lernenden werden Deutungsmuster rekonstruiert.

Zu den Entwicklungsaufgaben der Erzieherausbildung: Die Komplexität der übergreifenden Entwicklungsaufgabe Berufswahl erlaube es den Lernenden nicht, sie in beliebiger Weise zu lösen: „In der Auseinandersetzung mit den Erwartungen und objektiven Strukturen reagiert der Schüler in seiner

11 Die Fragestellung der Evaluation bezieht sich darauf, ob Kompetenzentwicklung in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang den Ansprüchen an Berufsausbildung und Allgemeinbildung gerecht wird, beziehungsweise ob sich sogar „eine Verbesserung der Lernmöglichkeiten und Kompetenzentwicklung“ empirisch untermauern lässt, wie es die theoretischen Postulaten dieses Konzepts erwarten lassen (ebd., 22). Meine Frage danach, *auf welchem Wege* eine berufliche Identität sich entwickelt, *womit genau* eine Identifikation stattfindet, steht also nicht im Zentrum der Studie von Gruschka. Das heißt, dass ich diese Frage von außen an die Ergebnisse der Studie herantrage und diese daher einer eigenen Interpretation unterziehen muss.

Ausbildung keineswegs willkürlich und wahllos, vielmehr kann bei allen Schülern eine gemeinsame übergreifende Problemlösungsstrategie entdeckt werden.“ (Ebd. 47) Angesichts des objektiven Bildungsgangs seien die Lernenden genötigt, die übergreifende Entwicklungsaufgabe „in eine Sequenz von vier Teilaufgaben“ zu untergliedern (ebd.): erstens, „sich zunächst über die eigenen Erwartungen und Motive klar zu werden“, woraus „notwendig die Auseinandersetzung mit dem *Berufsrollenverständnis*“ folge (ebd., 48); zweitens, sich „seinen späteren Adressaten gegenüber pädagogisch zu verhalten lernen und hierfür eine stabile Vorstellung der *pädagogisch ausgewiesenen Fremdwahrnehmung* [zu] erarbeiten“ (ebd.); drittens, „sich zu einem ihn anleitenden Konzept pädagogisch-praktischen Handelns ‚durch[zu]ringen‘“ (ebd.); viertens schließlich, „eine Bewertung seiner erreichten Kompetenz und Sicherheit [zu] versuchen, um zu einer Verhaltensstrategie für das anschließende Berufspraktikum zu kommen“ (ebd.). Diese vier Entwicklungsaufgaben werden also deduktiv aus den Anforderungen des objektiven Bildungsgangs abgeleitet; dies wird später einer der zentralen Kritikpunkte Kordes' an diesem Konzept sein. Bei der genaueren Betrachtung dieser Entwicklungsaufgaben wird bereits ersichtlich, dass in deren Beschreibung berufsfachliche Inhalte eine maßgebliche Rolle einnehmen:

Hinsichtlich der ersten Entwicklungsaufgabe – der Auseinandersetzung mit dem Berufsrollenverständnis – gingen die Lernenden zunächst von einer „noch *naiven pädagogischen Anthropologie*“ aus, die die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen als Grundlage allen pädagogischen Handelns bestimme (ebd., 141). „Diese setzt er in konkretisierte Imperative an die erzieherische Praxis um. Ohne solche Imperative würde er ein ‚leeres‘ Berufsrollenverständnis formulieren.“ (Ebd.) Auch wenn hier fachliche Inhalte zunächst von außen an die Ausbildung herangetragen werden, so wird bereits an dieser Stelle ein Nexus zwischen diesen und der Berufsrolle postuliert. Hinsichtlich der zweiten Entwicklungsaufgabe – der Erarbeitung einer stabilen Vorstellung der pädagogisch ausgewiesenen Fremdwahrnehmung – bedürfe es der Entwicklung kognitiver, affektiver und praktischer Sicherheit. Zur kognitiven Sicherheit zählt Gruschka „wissen, was Kinder schon oder noch nicht können“, „wissen, was die Bedürfnisse der Kinder sind“, „wissen, nach welchen Regeln Kinder miteinander umgehen“ und „wissen, wie typische Konflikte (Aggressionen) zustande gekommen sein können“ (ebd., 152). Hinsichtlich der dritten Entwicklungsaufgabe – ein leitendes Konzept pädagogisch-praktischen Handelns zu erarbeiten – sei der Erwerb der Fähigkeit zur „Entscheidung über Basisnormen im pädagogischen Umgang“ und „paradigmatischer Handlungskompetenzen“ gefordert (ebd., 165). Genauer: Die Lernenden erlebten in ihren Praktika immer wieder spezifische Standardsituationen, die sich in strukturell ähnlichen pädagogischen Problemlagen äußerten, also „*Grundfiguren pädagogischer Anlässe bzw. Probleme*“ (ebd., 158). Die Antwort der Lernen-

den hierauf sei eine „bestimmte Handlungskompetenz“ um praktisch zu reagieren (ebd.). Diese seien nur auf dem Hintergrund „pädagogische Grundsatzentscheidungen des Schülers“ zu realisieren, wenn er „zwischen den Handlungsalternativen zur Lösung der Anlässe entscheidet“ (ebd., 159). „Die den Einzelfall verallgemeinernde Struktur des Problems muss durch eine *pädagogisch-normative Orientierung* bearbeitet werden.“ (Ebd., 161). Die Lernenden müssten Theorie als „kritischer Instanz zur Praxis“ und als „Hilfsmittel der Praxis“ unterscheiden können (ebd., 162) und Theorie auch erfahren als das, „was der Schüler für sich verbindlich macht“ (ebd., 163). Zudem müsste der Lernende „in der Lage sein, seine *Orientierung* als solche zu begründen, seine Wahl *gegenüber Alternativen zu rechtfertigen und zu vermitteln*“ (ebd., 159). Hinsichtlich der vierten Entwicklungsaufgabe schließlich – der Herausbildung einer Verhaltensstrategie für das anschließende Berufspraktikum – schreibt Gruschka, „Wissen um den pädagogischen Auftrag einer Institution“ und „um die außerpädagogischen Aufgaben des Erziehers“ seien ebenso auszubauen wie die Fähigkeit zur „konzeptgeleiteten Identifikation pädagogischer Anlässe“ und zur „Auslegung von Erziehungsplänen“ (ebd., 179). In der Zusammenschau machen diese Formulierungen deutlich, dass die Deduktion von Entwicklungsaufgaben hier maßgeblich auf fachlichen Inhalten fußt. Insoweit die Entwicklung einer beruflichen Identität der Lösung dieser Entwicklungsaufgaben zugeschrieben wird, legen also bereits die theoretischen Annahmen dieses Konzepts nahe, berufliche Identität durch fachliche Inhalte konstituiert zu begreifen.

Diese Bedeutung berufsfachlicher Inhalte für die Entwicklung einer beruflichen Identität, die hier bereits auf der Ebene der theoretischen Annahmen ersichtlich wird, bestätigen auch die empirischen Ergebnisse dieser Studie. Um diese darzustellen, muss das empirische Vorgehen jedoch genauer erläutert werden.

Zur Ableitung von Evaluationsaufgaben: Evaluationsaufgaben seien als „nachgestellte[.] Entwicklungsaufgaben“ zu verstehen (ebd., 86), denen vier Konstitutionsprinzipien zu Grunde lägen: Erstens müssten sie „*typische Problemkerne und Konflikte*“ der Entwicklungsaufgaben repräsentieren (ebd.), zweitens die „*objektiven Entscheidungsdilemmata*“ aufzeigen, vor denen die Lernenden bei der Lösung der entsprechenden Entwicklungsaufgabe stünden (ebd.), drittens die „*subjektive Bedeutung* der vorangegangenen Lernphase“ für die Lernenden darstellen (ebd.), viertens schließlich der „*Komplexität*“ der Entwicklungsaufgabe adäquat sein (ebd., 87). Als Bestandteile dieser Evaluationsaufgaben werden schriftliche und mündliche Interpretationen, begründete Stellungnahmen, Problemanalysen, Antizipationen von Handlungsalternativen sowie Simulationen von Teamsitzungen genannt (vgl. ebd., 92ff.). Hierauf folgen lernbiographische Interviews (vgl. ebd., 98ff.) sowie Unterrichtsbeobachtungen (vgl. ebd., 103). Die dokumentierten Lösungen der Evaluations-

aufgaben wurden mittels Objektiver Hermeneutik ausgewertet, um idealtypische Orientierungsmuster und deren Elaborierungsgrade zu rekonstruieren und auf dieser Basis zwischen tragfähigen und krisenhaften Lösungen der Evaluationsaufgabe zu unterscheiden (vgl. ebd., 105ff.).¹²

Zu Orientierungs- beziehungsweise Deutungsmustern als Auswertungskategorien der empirischen Daten: Gruschka geht von der Annahme aus, dass die Lösung der Entwicklungsaufgabe in allen ihren Teilaspekten sich in „einer bestimmten übergreifenden Kompetenz“, niederschlägt; es gäbe „generative Zentren der Aufgabenlösung“ und nicht eine additive oder isolierte Entwicklung der verschiedenen benötigten Teilkompetenzen (ebd., 61). Zur Begründung dieser Annahme führt er an, dass erstens die Entwicklung einer fachlichen Identität die Lernenden veranlasse, „Prinzipien oder leitende Ideen“ zu suchen, „die die Kontinuität des eigenen Verhaltens erlebbar macht“ (ebd., 61f.), und zweitens angesichts einer „erfahrenen Normenkontingenz“ ein „Bemühen um Konsistenz im Verhalten“ anzunehmen sei (ebd., 62).

Um die Entwicklung „einer bestimmten übergreifenden Kompetenz“, eines „generativen Zentrums der Aufgabenlösung“ empirisch erfassen zu können, nimmt Gruschka Bezug auf ein Konstrukt, „welches die Dialektik objektiver und subjektiver Elemente genauso ausdrückt wie die Unterstellung der Generativität der Kompetenz via sinnstruktureller Verankerung im Subjekt bzw. in der Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt: das Konstrukt des Deutungsmusters oder, wie wir lieber sagen, das des Orientierungsmusters“ (mit Bezug auf Oevermann: ebd., 62). Gruschka versteht Orientierungsmuster als „bewusstseinsfähige, aber nicht bewusstseinspflichtige generative Regelsysteme für Interpretationen und Argumentationen, die funktional auf Probleme sozialen Handelns bezogen sind“ (ebd.).¹³ Jedes dieser Muster erfülle vier Funktionen, die ein konsistentes in Bezug Setzen der verschiedenen Teilkompetenzen ermögliche: eine Benennungs- oder Interpretations-, eine Bewertungs-, eine Erklärungsfunktion sowie die Eröffnung von Handlungsperspektiven für das eigene Handeln (vgl. ebd., 65ff.).

Orientierungsmuster bezeichneten somit einerseits die „Struktur und Leistungen [...], durch die das jeweilige Schülerverhalten ausgewiesen ist“ (ebd., 71), das hieße, es gebe eigentlich so viele Orientierungsmuster wie Schüler.

12 Gruschka unterscheidet insgesamt sieben Stufen der Elaborierungsgrade der Orientierungsmuster (vgl. ebd., 110f.). Darauf aufbauend werden verschiedene Teilkompetenzen formuliert und deren Entwicklungsstufen auf Skalen aufgetragen, die der Quantifizierung der qualitativen Auswertung dienen (vgl. ebd., 111ff.). Dies hier im einzelnen darzustellen würde den Rahmen meiner Untersuchung sprengen, ohne der Beantwortung meiner Fragestellung dienlich zu sein.

13 Gruschka zitiert hier: Lempert, W. u.a.: Konzeption zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit. Berlin 1979, 423.

Orientierungsmuster aber stützten sich andererseits auf „angebotene Modelle aus der Praxis“ (ebd.), die Praxis wiederum liefere nur ein begrenztes Repertoire von Mustern: „Die Praxismodelle sind nicht aufgespalten in unzählige, völlig einmalige Problemlösungsstrategien. Da die Lösung bestimmte Vergesellschaftungsfunktionen zu erfüllen hat und die Normenkontingenz im sozialen Feld nicht beliebig groß ist, entstehen eine eng begrenzte Zahl qualitativ unterscheidbarer Lösungswege.“ (Ebd.) Diese würden nicht normativ postuliert und die Schüler daran „vermessen“, sondern mittels der Rekonstruktion der Lösungen der einzelnen Evaluationsaufgaben „für jeden Schüler gültig“ rekonstruiert (ebd.). Gruschka erstellt eine Typologie von Orientierungsmustern, allerdings keine „strenge Typologie“, da von „Mischtypen“ einerseits und „Prototypen“ andererseits auszugehen sei (ebd., 181).¹⁴

Zu den empirischen Ergebnissen: Bei der Lösung der ersten Entwicklungsaufgabe – der Auseinandersetzung mit dem Berufsrollenverständnis – waren Schüler mit dem Orientierungsmuster „kämpferischer Optimist“ mit Abstand am häufigsten vertreten und hatten zum größten Teil einen tragfähigen Elaborationsgrad ihres Lösungsmusters erreicht (vgl. ebd., 233). Als konstitutiv für dieses Lösungsmuster sieht Gruschka die „konsequente Antizipation praktischer Problemsituationen“ und die Frage, „wie diese abgebaut werden können“ an (ebd., 185). Der Lernende dieses Orientierungsmusters konzentrierte sich auf die Frage, „wie er das lernen kann, was er zu einer professionellen Praxis benötigt“ und „wie viel ein Erzieher eigentlich wissen und können muss, um befriedigend arbeiten zu können“ (ebd.). Daher sei der „Aufmerksamkeitshorizont dieses Lösungstyps [...] konkret auf die Frage gerichtet, wie man sich auf spezielle Probleme in der Praxis vorbereiten kann“ (ebd., 185f.). Hier wird deutlich, dass die „Antizipation praktischer Problemsituationen“ zu einer Antizipation fachlicher Inhalte führt, um diesen Problemsituationen begegnen zu können. Insoweit Gruschka gerade Lernenden dieses Orientierungsmusters bescheinigt, den „Perspektivwechsel“ vom Erzogenen zum Erzieher vollzogen und auf diesem Wege ein tragfähiges Berufsrollenverständnis entwickelt zu haben (ebd., 185), kann man seine Formulierungen dahingehend interpretieren, dass es die Antizipation fachlicher Inhalte ist, die hier ein tragfähiges Berufsrollenverständnis zur Folge hat.

Die Lösungen der zweiten (vgl. ebd., 249ff.) und dritten (vgl. ebd., 278ff.) Entwicklungsaufgabe ergeben ein sehr uneinheitliches Bild; deutlich wird aber die Tendenz, dass die durchschnittlichen Elaborierungsgrade der Orientierungsmuster sinken. Auch lassen sich hier keine Hinweise zu der Rolle

14 An dieser Stelle können nicht alle Orientierungsmuster im einzelnen vorgestellt werden; da sie sich aber in Bezug auf ihr Verhältnis zu fachlichen Inhalten deutlich voneinander unterscheiden, war die Rekonstruktion der Annahmen Gruschkas hierzu notwendig.

fachlichen Wissens bei der ge- oder misslingenden Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben finden.

Dies ändert sich bei den Ergebnissen hinsichtlich der Lösung der vierten Entwicklungsaufgabe, der Entwicklung einer „Strategie der Professionalisierung im Berufspraktikum“ (ebd., 317). Bei sich weiter ausdifferenzierenden Orientierungsmustern, der Zunahme von Mischtypen und einem weiter sinkenden durchschnittlichen Elaborierungsgrad wird zunächst deutlich, dass das Orientierungsmuster der „Teamentwickler“ (ebd., 329) dominiert. Gruschka zufolge ist dies nicht verwunderlich, da angesichts der nun folgenden Praxis der Wunsch überwiege, „in einem kooperierenden, homogenen Team zu arbeiten, in dem alle Beteiligten offen miteinander umgehen“ (ebd., 330). Entscheidend sind jedoch die Elaborierungsgrade und das heißt, die tragfähigen Lösungen der Orientierungsmuster:

„Es ist wohl nicht zufällig, dass 7 der 11 Schüler mit einem elaboriert tragfähigen Muster entweder reine Curriculumplaner sind oder diese Elaboration unter Zuhilfenahme des Teamentwicklers erreichen. Bei dem Versuch, die anstehenden Aufgaben und Probleme ohne Angst aufzunehmen und zu prüfen, was sie für ihre Lösung tun können, lassen sich die Schüler durch die systematische Perspektive leiten, dass nicht alles gleich wichtig ist, auch wenn alles mit allem zusammenhängt.“ (Ebd., 332)

Der „Curriculumplaner“ ist nun genau jenes Orientierungsmuster, das sich dezidiert auf pädagogisch-fachliche Inhalte bezieht:

„Während der Teamentwickler die Aufgabe vor allem durch die Strukturierung der Beziehungen zu lösen sucht, bestimmen die Curriculumplaner ihre Professionalisierung sachlich und nüchtern von den inhaltlichen Problemen her. [...] Konzentrieren sich die praktischen Konsenssucher auf die konkrete Arbeit mit den Kindern und die Teamentwickler auf Übereinkünfte im Team, so versuchen die Curriculumplaner die Konflikte im Team *und* mit den Kindern aufzufangen. Die Bewahrung von so viel Komplexität verlangt Sicherheit und Kompetenz und gelingt nur bei einem hohen Maß an Elaboration. Es reicht nicht aus, eine Hierarchie von Problemen aufzubauen. Hinzu kommen muss das Selbstbewusstsein, sich potenziell allen Problemen stellen und für sie Lösungen finden zu können, schließlich die Fähigkeit, all das methodisch und inhaltlich auch praktisch auszuführen.“ (Ebd., 332f.)

Das heißt, eine hohe Kompetenz verbunden mit erfolgreicher fachlicher Identitätsentwicklung fußt auf der Fähigkeit, praktische Probleme mittels pädagogischer Methoden und Inhalte lösen zu können. Dieser Elaborierungsgrad wird nur von „Curriculumplanern“, nicht von den anderen vertretenen Orientierungsmustern erreicht und es ist der entscheidende Punkt für meine Argu-

mentation, dass keines dieser anderen Orientierungsmuster ähnlich eindeutig wie der „Curriculumplaner“ auf fachlichen Inhalten fußt.¹⁵

Im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung des Kollegschulversuchs, der die Ergebnisse der Evaluation aller vier Bildungsgänge zusammenfasst (Blankertz 1986),¹⁶ finden sich aufgrund der wesentlich weniger detaillierten und insgesamt sehr heterogenen Darstellungsweise nur wenig konkrete Hinweise auf die Frage, was genau Gegenstand gelingender beruflicher Identifikationsprozesse ist. Einige Anhaltspunkte für die diesbezügliche Rolle fachlicher Inhalte lassen sich jedoch in der Evaluation des fremdsprachlichen Bildungsgangs erkennen (vgl. ebd., 148ff.), allerdings handelt es sich hier um eine negative Korrelation:

„Gleich zu Beginn der Untersuchungen klagten einige Höhere Handelsschüler (FSK) über den eintönigen langweiligen Korrespondenz- und Konversationsunterricht. Sie stellten diese Art der Fremdsprache (besonders im Französischen) wie eine ‚Horror-Fremdsprache‘ dar: nur künstliche, anonyme, konventionelle Kommunikation, für die ausschließlich Phrasen gepaukt und produziert werden. Dieses die Rollenidentität der Fremdsprachenlerner stark berührende Phänomen ist als ‚Berufsbildungs-Anomie‘ zu kennzeichnen.“ (Ebd., 216)

15 Neben den bereits genannten ordnet Gruschka nur noch das Orientierungsmuster des „praktische[n] Konsenssucher[s]“ (ebd., 334) den tragfähigen Lösungen zu, allerdings finden sich hier bedeutend weniger Ausprägungen und nur eine Ausprägung wird als elaboriert tragfähig eingestuft (vgl. ebd., 325). Dieses Orientierungsmuster nun sei jedoch hinsichtlich des Komplexitätsgrads sehr viel bescheidener als das des „Curriculumplaners“, da ihr Ausgangspunkt einzig „pädagogisch praktische Probleme“ in der Arbeit mit den Kindern sei (ebd.). Marginal vertreten sind die Orientierungsmuster des „Modell-Lerners“ – Kennzeichen: Orientierung an positiv erlebten Modellen (vgl. ebd., 336) – und des „Dickbrettbohrers“ – Kennzeichen: „aktive Gelassenheit“, die aber offensichtlich kein tragfähiges Muster für das Berufspraktikum abgibt (ebd., 337). Bei den nicht-tragfähigen Lösungsmustern dominieren neben den „Teamentwicklern“ vor allem die „defensiven Beobachter“ (ebd., 339), die „mehr ‚auf Zeit spielen‘ und [...] nicht planvoll versuchen, Kompetenzen zu erwerben und eigene Ziele umzusetzen“ (ebd.). Bei keinem dieser marginal vertretenen oder als nicht tragfähig eingestuften Orientierungsmustern wird auch nur ansatzweise ein ähnlicher Bezug zu pädagogisch-fachlichen Inhalten erkennbar wie beim „Curriculumplaner“.

16 Neben dem erwähnten Bildungsgang Erzieher/Allgemeine Hochschulreife sind dies: Freizeitsportleiter bzw. Fachsportleiter/Allgemeine Hochschulreife (vgl. ebd., 569ff.), Fremdsprachen und Fremdsprachenkorrespondenz – Englisch und Französisch – /Allgemeine Hochschulreife (vgl. ebd., 148ff.) und Ausbildung zum Technischen Assistenten für Physik/Allgemeine Hochschulreife (vgl. ebd., 335ff.). Forschungsdesign (vgl. ebd., 37ff.) und zu Grunde gelegte Theorie (vgl. ebd., 18ff.) sind bei allen vier Studien trotz des sehr heterogenen Darstellungsweise weitgehend identisch.

Das heißt, die konkreten fachlichen Inhalte des berufsbezogenen Unterrichts *verhindern* hier offenbar die Identifikation mit dem Beruf. Diese Identifikation gelingt dem Autor zufolge nur dort, wo das berufliche Lernen für die Fremdsprachenkorrespondenz sich in ein biographisches Projekt einfügt, beispielsweise bei Kollegschülern, die „ein pragmatisches Interesse am zusätzlichen Abschluss“ entwickelten (ebd., 220), während Höhere Handelsschüler, die im Verlaufe des zweiten Ausbildungsjahres einen Ausbildungsvertrag im kaufmännischen Bereich abschließen konnten, den fremdsprachlichen Unterricht nur „zwangsweise“ mitmachten (ebd.).

Ähnliche Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen biographischen Entwicklungszielen und beruflicher Identität liefert auch die Evaluation des Bildungsgangs „Ausbildung zum Technischen Assistenten für Physik/Allgemeine Hochschulreife“ (vgl. ebd., 335ff.): Fachliches Interesse sei bei den Lernenden im Allgemeinen bereits vor Aufnahme der Ausbildung gegeben, die fachlichen Inhalte und der Bildungsgang würden jedoch vor allem vor dem Hintergrund des Studienwunsches bewertet (vgl. ebd., 370ff., bes. 374).

In der Zusammenschau machen diese empirischen Ergebnisse zweierlei ersichtlich: *Erstens* verdeutlicht die detaillierte Betrachtung der Evaluation des Bildungsgangs „Erzieher“ eine positive Korrelation zwischen fachlichen Inhalten und der Identifikation mit dem Beruf. Die negative Korrelation, die im Bildungsgang „Fremdsprachen“ ersichtlich wird, nötigt jedoch zur Differenzierung: Offenbar können berufliche Inhalte eine Quelle beruflicher Identität sein, sie können aber auch die gegenteilige Funktion einnehmen. In jedem Falle aber wird die berufliche Identität maßgeblich von beruflichen Inhalten beeinflusst. Einer Sichtweise, die im Sinne einer „modernen Beruflichkeit“ den Beruf als Folge der Flexibilisierung der Arbeitswelt von fachlichen Inhalten losgelöst zu denken sucht, entgeht aus diesem Grund der Blick auf die Entwicklung beruflicher Identität. Ob Berufe in diesem Sinne noch als Quelle beruflicher Identität fungieren können, erscheint zumindest fraglich.

Zweitens wird ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Beruf und der biographischen Entwicklung des Einzelnen erkennbar; nur dort, wo die berufliche Ausbildung sich in einen biographischen Entwicklungsprozess eingliedern lässt, scheint die Entwicklung einer beruflichen Identität möglich. Gerade dieser Punkt aber bewirkt vor dem Hintergrund einer Individualisierung und Entstandardisierung von Lebensläufen die Problematisierung des Konstrukts „berufliche Identität“ auch seitens einiger Protagonisten des Kollegschulversuchs, wie der nächste Abschnitt verdeutlichen wird.

Bedeutet das „Ende der Normalbiographie“ auch das „Ende der beruflichen Identität“?

Hagen Kordes – Leiter der oben genannten Evaluationsstudie „Fremdsprachen“ und viel zitierter¹⁷ Mitgestalter des Kollegschulversuchs – hat in späteren Überlegungen die theoretischen Grundlagen dieses Modells einer grundsätzlichen Kritik unterzogen. Ansatzpunkt seiner Kritik ist die im Begriff der Entwicklungsaufgabe eingelassene Annahme eines Entsprechungsverhältnisses zwischen objektiven Aufgaben der Gesellschaft (hier: der Schule) und den Entwicklungszielen des Einzelnen. Kordes differenziert demgegenüber den Begriff der Entwicklungsaufgabe hinsichtlich der jeweils als Voraussetzung gedachten Perspektive:

„Ein Individuum stellt sich einer objektiven Aufgabe und lässt sie sich ‚angelegen‘ sein, beziehungsweise eine Institution übernimmt ein subjektives Aufgabenangebot und integriert es in ihr Programm. Im ersten Fall stellt ein Subjekt eine identifikatorische Beziehung zu einem objektiven Angebot her; im zweiten Fall macht eine Organisation den subjektiven Identifikationsbedürfnissen ein objektives Aufgabenangebot.“ (Kordes 1996, 38)

Die subjektive Identifikation mit dem objektiven Angebot ist demnach nur eine der zwei Möglichkeiten, die Vermitteltheit objektiver Anforderungen und subjektiver Entwicklungsziele zu denken. Und gerade diese Möglichkeit ist für Kordes den aktuellen Entwicklungen nicht angemessen:

„Seit Beginn der Achtzigerjahre greift die Sozialforschung verstärkt den Entwicklungsaufgaben-Begriff auf. Dabei kommt es zu einem paradoxen Missverständnis: Wenn sie den Entwicklungsaufgaben-Begriff benutzt, benutzt sie ihn – genauso wie Havighurst – in naiv-normativer Weise als intrinsische Komplemente der gesellschaftlich vorgeschriebenen Normalbiographie; wenn sie aber über Normalbiographie handelt, dann beschreibt sie vor allem deren Entstrukturierung und Auflösung in vielfältig pluralisierte und individualisierte Biographien.“ (Ebd., 61)

„Das Jugendalter und seine Bildung beruht nicht mehr auf einer gleichbleibenden, von Anfang bis Ende durchgehaltenen ‚normal-biographischen‘ Passage, sondern – angesichts verallgemeinerter Orientierungsnot – auf wirksamen Aufgaben eigener Entwicklung. Diese nun wirklich werdenden Aufgaben entstehen aber nicht mehr selbstverständlich.“ (Ebd., 68)

Die Entstandardisierung und Individualisierung von Biographien wird also von Kordes als Begründung dafür herangezogen, dass objektive Aufgaben der Gesellschaft nicht zwangsläufig als Entwicklungsziele des Einzelnen anzuse-

17 Vgl. beispielsweise Hericks 1998; Schenk 1998.

hen sind.¹⁸ Aus diesem Grund muss ihm das Vorgehen in der Formulierung der Entwicklungsaufgaben im Kollegsulversuch kritikwürdig erscheinen (vgl. ebd., 65f.). Sosehr Kordes die Leistung Havighursts anerkennt, zwischen einer entwicklungspsychologischen und einer gesellschaftstheoretischen Perspektive zu vermitteln, sosehr weist er dessen normative Setzung biographisch bedeutsamer Entwicklungsaufgaben zurück (vgl. ebd., 40, 50ff.). Die Interpretation schulischer Aufgaben als unabweisbare Entwicklungsaufgaben könne nur „über die Nicht-Berücksichtigung der Selbstanteile der Schüler funktionieren“ (ebd., 84).

In der Rekapitulation seiner eigenen Bildungsgangstudien steht für ihn daher die Frage im Mittelpunkt, ob den Lernenden eine „Kopplung“ zwischen individuellen Entwicklungszielen und schulischen Vorgaben gelingt (ebd., 70). In gleicher Argumentationsrichtung wie Gruschka unterstreicht auch er hier zunächst die Stärke doppelqualifizierender Bildungsgänge – er meint, das Fehlen jeglicher Kopplung zwischen subjektiven Entwicklungsaufgaben und schulischen Lernaufgaben bei Gymnasiasten erkennen zu können, während einem Teil der Lernenden in der Kollegschule diese Kopplung gelinge: „Es sind nämlich tatsächlich *nur* KollegsülerInnen, die diese Kopplung vornehmen und lebensgeschichtliche Orientierungen mit Hilfe ihrer schulischen Lernaufgaben [...] bearbeiten.“ (Ebd.) Doch auch bei erfolgreicher Kopplung könnten die Lernenden dem „Widerspruch“ zwischen schulischen Lern- mit individuellen Entwicklungsaufgaben „nur dadurch entgehen, dass sie den zwanghaften Anspruch auf unbedingte Kohärenz zwischen Lernaufgabe und Entwicklungsaufgabe lockern“ (ebd.). Aus diesem Grund sei allen Lernenden „ein Bewusstsein der ‚Schizophrenie‘, also des Irreseins an der Spaltung zwischen eigentlichem Lernen (EAW) und offiziellem Lernen (Lernaufgabe) gemeinsam“ (ebd.).

Seine fast schon als pathologisierend zu kennzeichnenden Formulierungen unterstreichen hier sehr nachdrücklich das Problem: Offensichtlich gelingt es selbst in einem derart ehrgeizigen pädagogischem Konzept wie dem der Kollegschule nicht, angesichts der beschriebenen Individualisierung von biographischen Entwicklungsverläufen noch eine Identifizierung mit dem Beruf zu initiieren; die Entwicklungsziele des Einzelnen und die gesellschaftlichen und

18 Eine ähnliche Kritik, ebenfalls aus der Perspektive der Bildungsgangdidaktik, findet sich bei Meinert Meyer 1998, 84. Später problematisiert Meyer den Begriff der Entwicklungsaufgabe grundsätzlicher, hält ihn aber als empirisch-heuristische Kategorie für sinnvoll (vgl. ders. 2005). Im selben Vortrag problematisiert er auch den Begriff der Allgemeinbildung vor dem Hintergrund der bereits mehrfach genannten Zeitdiagnose einer radikal pluralisierten Gesellschaft. Der direkte Bezug zwischen radikaler Pluralität und dem Konstrukt der Entwicklungsaufgaben, der eine grundsätzliche Neukonzeption dieses Konstrukts erfordern würde, wird von ihm jedoch nur recht knapp skizziert und an weitere empirische Forschungen verwiesen.

schulischen Vorgaben scheinen vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund kaum mehr in ein identifikatorisches Verhältnis miteinander treten zu können.

Wenn wir dieses Kapitel resümieren und dabei die bislang erarbeiteten Ergebnisse in Rechnung stellen, dann wird zweierlei ersichtlich: Erstens wird eine berufliche Identität maßgeblich von fachlichen Inhalten beeinflusst. Im vorigen Kapitel aber wurde deutlich, dass die Orientierung an fachlichen Inhalten angesichts der zunehmenden Flexibilisierung und Entstandardisierung von Arbeit problematisiert wird. Eine auf dieser Basis argumentierende Berufspädagogik, die eine „moderne“, von fachlichen Inhalten weitgehend abgelöste Beruflichkeit favorisiert, kann somit die Frage nach der Rolle fachlicher Inhalte für eine berufliche Identität nicht stellen und bietet zudem kein theoretisch oder empirisch untermauertes funktionales Äquivalent hierfür an.

Zweitens scheint die Individualisierung von biographischen Entwürfen und Verläufen dazu zu führen, dass berufliche Vorgaben und Anforderungen nur noch schwer mit den Entwicklungszielen des Einzelnen in Einklang zu bringen sind, sodass auch in dieser Hinsicht die Entwicklung einer beruflichen Identität problematisch erscheint. Da berufliche Identität im Kollegschulmodell als Scharnier zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung angesehen wird, und da ich eingangs gezeigt hatte, dass hiermit zugleich mein Verständnis der Konstituierung von Subjektivität angesprochen wird, liegt der Schluss nahe, dass eine berufliche Identität unter den Bedingungen einer individualisierten Gesellschaft und flexibilisierten Arbeitswelt kein hinreichend tragfähiges Konstrukt mehr ist, um das Verhältnis zwischen gewandelter Arbeitswelt, Subjektivität und Bildung in den Blick zu nehmen. Und auch an die Überlegungen Blankertz (1975, 71) hinsichtlich einer „den Berufsbegriff zerstörende[n] Mobilität als neue Bildungskraft“ ist die Frage zu richten, ob angesichts der Zwänge, denen der Arbeitskraftunternehmer unterworfen ist, noch so selbstverständlich von einer „Ermächtigung des Menschen zu Wahl und Wechsel des Berufs“ (ebd.) gesprochen werden kann, wie Blankertz es 1975 offenbar noch konnte. Ich werde daher im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit den Umweg über eine genaue Befragung subjekt- und gesellschaftstheoretischer Überlegungen nehmen, um ausgehend davon erneut die Frage nach der Bildung des Arbeitskraftunternehmers zu stellen.