

Agnes Dietzen | Justin J. W. Powell |
Anke Bahl | Lorenz Lassnigg (Hrsg.)

Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung

Agnes Dietzen | Justin J. W. Powell |
Anke Bahl | Lorenz Lassnigg (Hrsg.)
Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und
Kompetenz in der Berufsbildung

Bildungssoziologische Beiträge

Herausgegeben von der
Sektion Bildung und Erziehung
der Deutschen Gesellschaft für Soziologie

Herausgeberkollegium:
Anna Brake | Helmut Bremer | Mona Granato |
Andrea Lange-Vester | Regula Julia Leemann

Agnes Dietzen | Justin J. W. Powell |
Anke Bahl | Lorenz Lassnigg (Hrsg.)

Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung

BELTZ JUVENTA

Die Herausgeber/-innen bedanken sich bei Christine Schwerin für ihre organisatorische und redaktionelle Unterstützung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de

ISBN 978-3-7799-4148-4

Inhalt

Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung – eine Einführung <i>Agnes Dietzen</i>	9
I. Zum Verhältnis von Wissen, Kompetenzen und Handeln	
Erfahrungswissen jenseits von Erfahrungsschatz und Routine <i>Fritz Böhle</i>	34
Das Verhältnis von Wissen und Handeln – berufspädagogische Perspektiven und Erkenntnislagen <i>Reinhold Nickolaus</i>	64
„Wissen und Sozialkompetenz aus Sicht der kognitiven Psychologie“ <i>Tanja Tschöpe</i>	89
Wissen und Kompetenz in erkenntnis- und handlungstheoretischer Perspektive <i>Manfred Eckert</i>	103
Zur Bedeutung und zum Verhältnis von Wissen und Erfahrung im Kontext beruflicher Arbeit und Ausbildung <i>Martin Fischer</i>	120
II. Institutionelle Strukturen der Wissensproduktion, Transformation und Distribution	
Stratifizierung von Berufs- und Hochschulbildung in Europa: Deutschland und Frankreich im Spiegel klassischer Vergleichsstudien <i>Nadine Bernhard, Lukas Graf, Justin J. W. Powell</i>	144
Die Verzahnung beruflichen und wissenschaftlichen Wissens – Perspektiven für Forschung und Praxis am Beispiel des Dritten Bildungswegs <i>Rita Meyer, Maren Kreutz</i>	160

Soziale Inwertsetzung von Wissen in der wissenschaftlichen Weiterbildung <i>Gabriele Molzberger</i>	177
Zum Wandel von Wissensproduktions- und Transformationsprozessen: Konsequenzen für berufspädagogische Bildungspraxis <i>Bernd Dewe</i>	196
Rekontextualisierung und pädagogischer Diskurs – zwei Konzepte aus dem Theoriegebäude Basil Bernsteins und ihre Manifestationen in der betrieblichen Bildung im deutschen dualen System <i>Gabriela Höhns</i>	217
III. Wissenskonzepte und Wissensformen in der Berufsbildung	
Der Aufbau von Erfahrungswissen in der betrieblichen Ausbildung von Ausbildungsverbänden: Potenziale und Bedingungen <i>Regula Julia Leemann, Lorraine Birr</i>	236
Die Bedeutung von Arbeitsprozesswissen am Beispiel des Arbeitsauftrags in der Abschlussprüfung im Beruf Werkzeugmechaniker/-in <i>Katrin Gutschow, Barbara Lorig, Miriam Mpangara</i>	258
Wissensintensität von Berufen und ihre Entlohnung. Klassifikation und empirische Ergebnisse <i>Michael Tiemann</i>	281
Wissen im Übergangsraum. Schulische und außerschulische Maßnahmen der Übergangsvorbereitung aus wissenssoziologischer Perspektive <i>Jule-Marie Lorenzen, Lisa-Marian Schmidt</i>	300
IV. Bildungs- und berufsbezogene Selbstbeschreibungen, subjektive Theorien	
Erkenntnistheoretische Überzeugungen im Bezugfeld von theoretisch- systematischem Wissen und Erfahrungswissen <i>Bernd Zinn</i>	322
„Schule war angenehm“ – Einige Anmerkungen zu Bildungsarmut, Anerkennung und Bildungsselbst <i>Eike Wolf</i>	338

Die Realisierung des lebenslangen Lernens in Berufsschulen. Die Bedeutung für das pädagogische Handeln von Berufsschullehrerinnen und -lehrern <i>Johannes Wahl</i>	355
Subjektivierung in Soft Skill Trainings – die performative Kraft des Wissens <i>Cornelia Schendzielorz</i>	372
Epilog	
Bewertung, Wertgebung, Inwertsetzung von Wissen – Jonglieren mit „Black-Boxes“? <i>Lorenz Lassnigg</i>	392
Die Autorinnen und Autoren	425

Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung – eine Einführung

Agnes Dietzen

Vorbemerkung

Wenn sich gesellschaftliche Bedingungen für eine Mehrzahl von Menschen erfahrbar wandeln, kommen Zeitdiagnosen ins Spiel, die mehr oder weniger zutreffend schlüssige Erklärungsversuche anbieten. Die Diagnose vom Wissenswandel in der Wissensgesellschaft ist dabei derzeitig besonders erfolgreich und bezeichnet den wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Wandel durch Wissen und damit verbunden eine veränderte Gewichtung bestimmten Wissens. Zeitdiagnosen dieser Art beschreiben aber nicht nur, sondern bieten gesellschaftliche Deutungsmuster für unterschiedliche Praxisfelder an, die im Zuge ihrer normativen Kraft gesellschaftliche Entwicklungen und Entscheidungen einordnen und bewerten. Sie „machen“ also auch die Verhältnisse.

Im Bereich der Bildung, Erziehung und Wissenschaft wird in Verbindung mit der Wissensgesellschaft ein besonders dringender Handlungsbedarf für verbesserte schulische, berufliche und hochschulische Ausbildung angemeldet. Zusätzlich signalisiert die Rede vom „Lebenslangen Lernen“ die Notwendigkeit des Lernens von der frühkindlichen Förderung bis zur Hochschule und darüber hinaus bis ins hohe Alter.

Auch in den Bereichen der Politik und Wirtschaft findet das Leitbild Wissensgesellschaft eine deutliche Ausdrucksweise, weil Bildung und Ausbildung als wichtigste gegenwärtige und zukünftige „ökonomische Ressource“ und Grundlage innovativer wirtschaftlicher Entwicklung gesehen werden. Die Individuen sind angehalten, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen beständig zu erweitern, um Innovationsfähigkeit und Kreativität zu gewährleisten.

Im Kontext der Diskussion um Bildungsexpansion und Ungleichheiten im Bildungssystem wird an Bildung der Zugang zu politischer und gesellschaftlicher Teilhabe geknüpft. Gleichzeitig verstärkt der wissenschaftliche Diskurs jedoch bestehende Segmentierungen und stilisiert „Gewinner“ und „Verlierer“, „Lernbereite“ und „Abgehängte“ (Baethge/Solga/Wieck 2007, Bittlingmayer 2001, Kajetzke/Engelhardt 2013, Solga 2002).

Sozialwissenschaftliche Gegenwartsbeschreibungen basieren auf einer Mischung aus theoretischen Annahmen, vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen Beobachtungen und empirischen Daten. Dabei besteht immer die Schwierigkeit, die bestätigten und nichtbestätigten Beobachtungen in einem kohärenten Bild zusammen zu fügen und zugleich auf die Schwellen und Brüche aufmerksam zu machen, um so dem stetigen Wandel ein Profil zu geben.

Das ist die Intention dieses Bandes. Die hier versammelten Beiträge basieren auf einer problemorientierten Vorgehensweise der Autorinnen und Autoren aus soziologischer, erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und (berufs-)bildungswissenschaftlicher Perspektive. Sie fokussieren die Entwicklungen im Berufsbildungsbereich, meist in Relation zu anderen Bildungsbereichen und zum Beschäftigungssystem. Im Vordergrund steht die Frage, ob ein modernes Berufsbildungssystem wie das deutsche, mit seinen starken Wurzeln in der betrieblichen Bildung, angesichts eines internationalen Trends zur Akademisierung überhaupt in der Lage ist, die von einer Wissensgesellschaft nachgefragten Kompetenzen zu vermitteln. An eine zumeist positive Beantwortung dieser Frage werden zukünftige Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten der Berufsbildung geknüpft.

Der Veröffentlichung des Bandes geht eine Tagung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Sektion Bildung und Erziehung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) mit dem Titel „Welches Wissen ist was wert? Soziale Inwertsetzung von Wissensformen, Wissensarbeit und Arbeitserfahrung in der Berufsbildung“ im Oktober 2013 im BIBB/Bonn voraus. Den Mitorganisator/innen Mona Granato (BIBB), Regula Leemann (Fachhochschule Nordwest Schweiz) und Tom Wünsche (BIBB) sei an dieser Stelle ganz herzlich gedankt. Alle Beiträge des Buches basieren auf Vorträgen der Tagung und wurden in einem doppel-blind begutachteten Verfahren ausgewählt. Die Veröffentlichung ist ein wichtiger Schritt, den Diskurs zwischen Berufsbildungsforschung und sozialwissenschaftlicher (Bildungs-)Forschung zu festigen und soll in weiteren Veranstaltungen und Publikationen fortgesetzt werden.

1 Zum Wissenswandel in der Wissensgesellschaft aus der soziologischen Perspektive

In der Soziologie wird der Wissenswandel eng mit dem Konzept der Wissensgesellschaft bereits seit den 1960er Jahren diskutiert. Die Zunahme von Wissen markiert den Bruch zur Industriegesellschaft und beschreibt eine Entwicklung zur verwissenschaftlichten, dienstleistungszentrierten, akademischen Gesellschaft. Dieses Verständnis wird allerdings in den letzten Jahrzehnten sehr stark hinterfragt und sogar revidiert. Eine Wissenschaftsgesellschaft ist in den neueren Vorstellungen nicht durch die Zunahme an Information und Wissen in Form kodifizierten Wissens gekennzeichnet, sondern durch die Dynamik, die dieses Wissen – auch in Hinsicht auf seine Überarbeitungs- und Anpassungsbedürftigkeit (Luhmann 1995) auslöst.

In den Beobachtungen des Soziologen Nico Stehr ist die „zunehmende Zerbrechlichkeit“ gegenwärtiger Gesellschaften ein charakteristisches Merkmal der Wissensgesellschaft. Stehr verbindet mit dem Begriff des Wissens, die „Fähigkeit zum (sozialen) Handeln (als Handlungsvermögen)“ und die aktivierenden Kräfte, um „etwas in Bewegung zu setzen“. Als solches erfüllt Wissen

„nur dort eine *aktive* Funktion im gesellschaftlichen Handlungsablauf, wo Handeln nicht nach im Wesentlichen stereotypisierten und oft unreflektierten Mustern abläuft oder ansonsten weitgehend reguliert ist, sondern wo es, aus welchen Gründen auch immer, einen Entscheidungsspielraum oder -notwendigkeiten gibt“ (Stehr 2001, S.8).

Den starken Stellenwert des wissenschaftlichen und technischen Wissens sieht Stehr nicht darin begründet, dass es „als wahrhaftig, objektiv, realitätskonform oder gar unstrittige Instanz“ anzusehen wäre, sondern darin, dass diese Wissensform „mehr als andere permanente *neue* Handlungsmöglichkeiten schafft“, die prinzipiell von unterschiedlichen Akteuren angeeignet werden können.

Stehr betont die Unabgeschlossenheit von Erkenntnissen und die „prinzipielle Anfechtbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnis“, die weiterer Kontextualisierung, Interpretationen und Schlussfolgerungen bedarf, um als Handlungsfähigkeit praktisch wirksam werden zu können. Die Aufgabe, „Reflexionen abzuschließen“ und „wissenschaftliche Erkenntnisse nützlich“ zu machen, übernehmen in modernen Gesellschaften vermehrt Wissensarbeiter und Experten, da Erwerbstätigkeiten, die wissensfundierte Arbeit erfordern, zunehmen, während Arbeitsplätze, die geringe kognitive, also geistige Fähigkeiten verlangen, rapide zurückgehen (ebd., S.9).

Es ist genau diese Unabgeschlossenheit des Wissens, die Stehr zufolge die Gestaltungs- und Einflusschancen der Einzelnen gegenüber Experten und dem Wissen von Autoritäten eröffnen. Da Wissen immer wieder (re-)produziert werden muss und die Individuen sich immer wieder neu Wissen aneignen müssen, ergäbe sich die Chance, dem Wissen den eigenen Stempel aufzudrücken. Im Aneignungsprozess würden kognitive Fähigkeiten erworben und vertieft, die insgesamt die Effizienz des kritischen Umgangs mit Wissen verbessern (ebd., S.13).

Wenn Wissenschaft keine Wahrheiten, sondern „im Prinzip strittige Erkenntnisse“ im Sinne von mehr oder weniger gut begründeten Hypothesen liefert, dann ist Wissenschaft auch eine Quelle von Ungewissheit, die die Wissensgesellschaft begleitet und sie zerbrechlich macht.

Auch bei anderen sozialwissenschaftlichen Autoren kennzeichnet die Wissensgesellschaft ein veränderter Umgang mit Selbstverständlichkeiten, Bräuchen, Traditionen und Normen – entsprechend markiere ein veränderter Wissensbegriff ein „enttäuschungs- und veränderungsbereiter“ Umgang mit den eigenen Vorstellungen und Erwartungen (Heidenreich 2002, S.6).

Weiterhin charakterisiert die Wissensgesellschaft ein starker experimenteller Charakter im Umgang mit Wissen. Die Tatsache, dass mit jeder Produktion neuen Wissens auch immer die Entstehung eines neuen „Nichtwissens“ einhergeht, beschränkt sich in der Analyse des Wissenschaftssoziologen Wolfgang Krohn nicht länger auf Wissenschaft und Technik, sondern diese tragen „die mit der Forschung verbundenen wechselseitigen Steigerungen von Wissen und Nichtwissen in die Prozesse der gesellschaftlichen Innovation hinein“ (Krohn 2001, S.16). Wissensgesellschaften gründen auf experimentellen Praktiken und hypothetischen Entwürfen, die unbekannt in ihren Nebenfolgen sind und daher ständiger Beobachtung, Auswertung und Justierung bedürfen (ebd., S.16).

Dieses Wissenskonzept findet eine Entsprechung im Kontext der Diskussion um die „Mode 2 Produktion des gesellschaftlichen Wissens“, in der die Entwicklung neuer, stärker anwendungsorientierter, transdisziplinärer und vernetzter Formen der Wissensproduktion im Vordergrund steht (Gibbons u.a. 1994). Mit ihr wird die universitäre, überwiegend als Grundlagenforschung konzipierte und durch gegenseitige Kontrolle der Wissenschaftler/-innen legitimierte Wissensproduktion ergänzt und überformt (in manchen Positionen sogar ersetzt) durch eine neue, anwendungs- bzw. kundengesteuerte, in interorganisationalen und interdisziplinären Netzwerken stattfindende Wissensproduktion.

Die hier genannten Aspekte der „Unabgeschlossenheit“, der Transformationsbedarfe in Anwendungsbezüge und die Reflexion von Risiko und

Nicht-Wissen vor allem im Bedeutungskontext des wissenschaftlichen Wissens stellen eine hohe Anschlussfähigkeit für die Berufsbildung her, da die dort vermittelten und zum Teil auch generierten Wissensformen immer in der Verbindung von theoretisch-systematischem Wissen und Erfahrungswissen aus Anwendungskontexten bestehen.

2 Zum Wissenswandel im (Berufs-)Bildungsdiskurs

Die Auseinandersetzung mit dem Wissenswandel in postindustriellen Gesellschaften findet in der sozialwissenschaftlichen und industriesoziologischen Qualifikationsforschung sowie Berufs(bildungs-)forschung im Kontext der seit den 1970 festgestellten Trends zu breiteren dispositiven Arbeitsanforderungen und damit verbundenen höheren Qualifizierungsbedarfen statt.

2.1 Wissenskonzepte im Rahmen der Schlüsselqualifikationsdebatte

Eine markante Station stellt die während der 1980er und bis in die 1990er Jahre geführte Debatte zu den Schlüsselqualifikationen dar, deren Ausgangspunkt die arbeitsmarktpolitischen Überlegungen von Dieter Mertens in seiner Veröffentlichung „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ (1974) darstellen. Mertens Ausgangspunkt war die zunehmende Unsicherheit über die Entwicklung der Arbeitsanforderungen und damit einhergehender Ausgleichs- und Friktionserscheinungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Sie begrenzten die bisherigen Ansätze prognostizistischer Bildungsplanung, sodass andere Wege gefunden werden müssten, den dynamischen Wandel der modernen Gesellschaft angemessen vorzubereiten.

Mertens nahm bildungspolitisch einerseits eine zunehmende „Intellectualisierung herkömmlicher Arbeitsfunktionen aller Art“ wahr und zugleich die Kritik an einem zu hohen „Abstraktionsniveau“ der vermittelten Bildung, d.h., ihre mangelnde Bezugnahme auf die praktische Arbeit (ebd., S.39). Andererseits würden Bildungsinhalte höheren Abstraktionsgrades zu gering geschätzt angesichts der am Arbeitsplatz langfristig verwertbaren Fertigkeiten: „Es kann die Hypothese vertreten werden, dass *das Obsoleszenztempo (Zerfallzeit, Veraltenstempo) von Bildungsinhalten positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau korreliert*“ (ebd., S.39, Hervorhebungen i. O.).

Nicht in der enumerativ-additiven Verbreiterung des Fakten-, Instrumenten- und Methodenwissens liege also die Lösung, sondern in der Suche

nach „gemeinsamen Dritten‘ von Arbeits- und sonstigen Umweltanforderungen“, die als Zielhorizont ausschlaggebend für die Definition der Bildungsinhalte sein müssten: „Solche ‚gemeinsamen Dritten‘, also übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente“, nennt Mertens Schlüsselqualifikationen, „weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden“(ebd., S.36). Die Qualifikationen sollten ihre Stärke nicht im unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern flexibel auf dynamische, komplexe und unvorhersehbare gesellschaftliche, technische und wirtschaftliche Entwicklungen eingehen können (ebd., S.40). Explizit formuliert bestand das Anliegen darin, die Vermittlung spezialisierter Fertigkeiten zugunsten einer Befähigung zur Problembewältigung zurücktreten zu lassen (Mertens 1989, S.86). Diese sah er durch die Hervorbringung von vier anzueignenden Elementen gesichert:

- Basisqualifikationen, welche logisches, analytisches, konzeptuelles, kreatives Denken und Lernstrategien einschließen sollten.
- Horizontalqualifikationen, die die Handhabung und den Umgang mit Informationen gewährleisten,
- weitere Basiselemente, die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderung am Arbeitsplatz auftreten, wie Grundrechenarten; aber auch Kenntnisse in der Messtechnik, im Arbeitsschutz und in der Maschinenwartung.
- Die Vintage-Faktoren dienen der „Aufhebung intergenerativer Bildungsdifferenzen“ und sollten den Erwachsenen das Nachholen bestimmter Stoffgebiete wie Mengenlehre oder Programmieren ermöglichen.

Er erhob die „Schulung für Schlüsselqualifikationen“ zur „Kernaufgabe“ aller Bildungsstufen und -wege und forderte unter Verweis auf die lange Phase des Erwerbslebens ein „Umdenken hinsichtlich der Verteilung der Bildungszeit auf die Phasen der Erstbildung und der Erwachsenenbildung“. „Éducation permanente“ sei unerlässlich und er erhob die Forderung, „der Erwachsenenbildung einen neuen Stellenwert zu geben“ (ebd., S.43).

Im Anschluss an dieses 1974 veröffentlichte Plädoyer wurden zunächst vorwiegend Fragestellungen einer zunehmenden Flexibilisierung von Qualifikationspotentialen diskutiert. Kritisch wurde insbesondere die hohe Abstraktion der von Mertens angestrebten vier Typen von Schlüsselqualifikationen und deren Vermittlung ohne Bezug zu komplexen Arbeitsaufgaben und konkreten Arbeitsprozessen gesehen.

Erst in einer zweiten Diskussionsrunde gegen Ende der 1980er-Jahre gelangten Schlüsselqualifikationen stärker in den Blickwinkel berufspädagogischer Fragestellungen. Die Frage, wie diese in Bildungsprozessen erworben werden können und welche Bedeutung dem Fachwissen gegenüber dem methodischen Vorgehen in diesen Lernprozessen beigemessen werden muss, stand im Zentrum der Auseinandersetzung. Ein Argument in diesem Zusammenhang war, dass das Fachwissen ohnehin schnell veralte und angesichts der neuen Technologien seinen Stellenwert verloren habe, so dass dem methodischen Vorgehen eine Priorität im Hinblick auf zukünftige Anforderungen eingeräumt werden müsse. Demgegenüber belegten Studien im gewerblich-technischen Bereich, dass es unter dem Einfluss der neuen Technologien zu einer fortschreitenden Umstrukturierung des Fachwissens und fachlicher Fertigkeiten kommt, bei dem der Anteil des Planungs- und Handlungswissens an Bedeutung zunehme (Laur-Ernst 1983, S.187). Folglich sei die Bedeutung des Fachwissens für die berufliche Qualifizierung weiterhin sehr hoch zu veranschlagen, insbesondere wenn es um komplexere und abstrakte Fähigkeiten gehe. Deren Transferbereiche seien nur zu vergrößern, wenn die „Induktionsbasis bereichsspezifischer Erfahrungen verbreitert“ werde (Laur-Ernst 1983, S.187f.). Die Bedeutung des Fachwissens für die Generierung von Handlungsfähigkeit und Problemlösung stellt aktuell ein Schwerpunkt der beruflichen Kompetenzforschung dar (im Überblick: Nickolaus/Seeber 2013).

Der Anspruch, situationsübergreifende und transferierbare Fähigkeiten und Wissensbestände zu identifizieren und auf ihre Vermittelbarkeit hin zu überprüfen, ist auch das Anliegen in anderen Ländern, die mit ähnlichen Begriffen wie *core skills*, *basic qualification* oder *key-qualifications* arbeiten und in den Zusammenhang wissensbasierter Tätigkeitsanforderungen stellen. In Deutschland ist der Schlüsselqualifikationsdiskurs aber mehr oder weniger in die Kompetenzdebatte gemündet (Bahl 2009).

Besonders Reetz (1989, S.28) hatte die Schlussfolgerung gezogen, dass im Konzept der Schlüsselqualifikationen eine allgemeine höhere Form beruflicher Handlungsfähigkeit zum Ausdruck kommt, die situativ fachlich verankert sei:

„Es geht dabei darum, dass nicht nur über Sachwissen, sondern auch über Handlungswissen verfügt werden kann, so dass aus einer allgemeineren Kompetenz heraus jeweils ein situativer Transfer auf konkrete berufliche Situationen möglich ist“ (ebd., S. 28).

Mit dieser Einordnung verbindet sich in der Berufsbildung und in beruflichen Tätigkeiten die Aufmerksamkeit für die Relevanz genereller Kompe-

tenzen wie die Schlüsselqualifikationen. Als theoretische Konstrukte heben sie wissensbasierte, metakognitive und reflektorische Elemente hervor, die ein entwickeltes Handlungswissen und Problemlöseverhalten überhaupt ermöglichen.

Griffith und Guile (2004) fassen damit verbundene Ansprüche an erfahrungsbasiertes betrieblich-berufliches Lernen folgendermaßen zusammen:

„Work experience should not simply consist of participation in existing social practice: if learners are to understand the limitation of practice, they require opportunities to resituate their theoretical and practical knowledge and skills in new contexts in order to create new knowledge and skill and practices. A new approach to work experience must address the kind of support needed to develop the intellectual basis for this. Learners need opportunities to model and, wherever possible, implement solutions, although this process can only occur in a context where educational institutions and workplaces have developed a shared understanding about their respective roles in assisting learners to develop as boundary crossers.“ (ebd., S.16).

Eine drängende Frage in diesem Zusammenhang ist, was die Berufsbildung leisten muss, um Lernende darin unterstützen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in verschiedenen Kontexten resituieren und umsetzen zu können. Dies ist wichtig für die Herausbildung eines theoretischen und reflexiven Verständnisses ihres Tuns, und es ermöglicht ihnen, eigene Lösungen für neuartige Anforderungen zu suchen und zu entwickeln.

2.2 Wissen und Kompetenzen in der sozial- und industrie-soziologischen Forschung zur Berufsbildung

Seit Ende der 1980er-Jahre vertritt Martin Baethge die These, dass sich durch die Durchsetzung prozessorientierter Betriebs- und Arbeitsprinzipien Anforderungen an Qualifikationen grundständig verändern und erhöhte Kompetenzanforderungen und Entgrenzungen der beruflichen Handlungen nach sich ziehen. Diese inhaltlichen Entgrenzungen stellen Baethge zufolge vor allem Anforderungen an Wissensarten und Fähigkeiten, die

„landläufig nicht unbedingt mit einer Facharbeiterausbildung verbunden werden: Soziale Sensibilität im Umgang mit Menschen anderer Betriebs- und Arbeitskulturen, Verständnis für betriebswirtschaftliche Zusammenhänge und Reflexivität in Bezug auf die Infragestellung der eigenen kognitiven Schemata und Verhaltensmuster“ (Baethge 2004, S. 342).

Diese erweiterten Kompetenzen bündeln sich (unabhängig von den jeweiligen Fachqualifikationen) zu einer Reihe von neuen Schlüsselqualifikationen auf sehr hohem Niveau: Abstraktionsfähigkeit, systemisches und prozesshaftes Denken, Offenheit und intellektuelle Flexibilität sowie individuelles Wissensmanagement, hohe kommunikative Kompetenzen, umfassende Kompetenzen zur Selbstorganisation und Selbststeuerung von Lernprozessen (Baethge 2001, S.100). Diese „neuen“ Kompetenzen auf der mittleren Qualifikationsebene enthielten sehr viel mehr allgemeine theoretische Anteile, seien einerseits nicht mehr so berufsspezifisch, andererseits differenzierten sie sich in einer Verbindung von Erstausbildung und betrieblicher Weiterbildung zunehmend in Spezialqualifikationen aus. Absehbar sei, dass diese durch Reflexivität und Metakognition ausgezeichneten Kompetenzen zukünftig im Mittelpunkt von Qualifizierungsprozessen stehen werden.

In der fortschreitenden Wissens- und Dienstleistungsökonomie erhält diese Entwicklung Baethge/Solga/Wieck (2007) zufolge eine neue Dynamik. Sie zeichnet vor allem eine Veränderung von Tätigkeitstypen und Wissensformen gegenüber der industriellen Produktion aus. Insbesondere sei das theoretisch-systematische Wissen ein entscheidender Faktor der sozio-ökonomischen und beruflichen Entwicklung, während das Erfahrungswissen eher an Bedeutung verlieren würde. Aufgrund des für Deutschland charakteristischen Bildungsschismas, d.h. der Abschottung zwischen berufsbildendem und allgemeinbildendem Bildungsbereich, wird traditionell die Vermittlung theoretisch-systematischer Kompetenzen eher dem Bereich der höheren Allgemeinbildung und Hochschulbildung zugeschlagen, während die Hauptschule und große Teile der Berufsbildung in der Vermittlung dieser Kompetenzen eher schwach angesehen werden (ebd., S.75). Als Konsequenz folge daraus, dass die Berufsbildung mit ihrer Bindung an die arbeitsintegrierte Vermittlung von Kompetenzen und Erfahrungswissen gegenüber der höheren allgemeinen und wissenschaftlichen Bildung mit ihrem Schwerpunkt in der Vermittlung von systematischem Wissen immer weiter ins Hintertreffen gerate.

Dieser, auch durch eine politikgetriebene Betonung akademischer Qualifikationen als Wissens- und Kompetenzbasis wissensorientierter Ökonomien (z.B. durch die OECD) gestützten Position ist in den letzten Jahren von verschiedener Seite widersprochen worden. Gegenargumente formulieren sich u.a. auf der Basis von sozialwissenschaftlichen Wissensbegriffen, wie sie eingangs skizziert worden sind. Sie verweisen auf die prinzipielle Unabgeschlossenheit theoretisch-systematischer Wissensformen, betonen eine Pluralisierung von Wissen und die Notwendigkeit seiner Kontextualisierung, Interpretation und Anschlussfähigkeit, um Handlungsfähigkeit praktisch zu ermöglichen. Arbeitsintegrierte Formen von Aus- und Weiter-

bildung sowie Kompetenzentwicklung würden deshalb zukünftig immer bedeutsamer. Vielerorts wird daher gefordert, dass das duale Prinzip der Berufsbildung mit seiner hohen Bedeutung des in der Praxis generierten Handlungswissens auch zum Vorbild für die akademische Ausbildung werden sollte (hierzu Beiträge in: Kuda/Strauss./Spöttl/Kaßbaum 2012, Rauener 2007a, IG-Metall 2014).

2.3 Wissenskonzepte aus didaktischer und kompetenzbasierter Perspektive in der Berufsbildung

Die Frage nach der Rolle des Wissens und bestimmter Wissenstypen für die Entwicklung beruflicher Kompetenzen beschäftigt vor allem die berufspädagogische Forschung seit Einführung und Umsetzung des Konzeptes der beruflichen Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz als Referenzziel der beruflichen Bildung. Deutlich sichtbar wurde dies 1996 mit der Einführung und Verankerung des Lernfeldkonzeptes in den berufsschulischen Rahmenlehrplänen. Das „Fächerprinzip“ beruflicher Curricula wurde zugunsten der Orientierung an beruflichen Aufgaben- und Problemstellungen aufgegeben. Die Lernfelder ersetzen eine fachwissenschaftliche Systematik als Ausgangs- und Referenzpunkt inhaltlicher Curriculumsentscheidungen.

In folgenden Diskussionen zur didaktischen Gestaltung von Lernprozessen kristallisierten sich zwei Positionen heraus, in denen fachsystematisches Lernen einerseits und ein kasuistisches Lernen andererseits in ein Spannungsverhältnis zueinander gesetzt wurden. Die Vertreter des kasuistischen Lernens favorisierten ein Wissenskonzept, das das im Arbeitsprozess relevante Wissen als wichtigste Grundlage beruflicher Kompetenzentwicklung wertet (Rauner 2007b). Es beziehe sich auf den vollständigen Arbeitsprozess im Sinne der Zielsetzung, Planung, Durchführung und Bewertung der eigenen Arbeit im Kontext betrieblicher Abläufe. Dieses Arbeitsprozesswissen bilde damit den Kern beruflicher Kompetenz und sei deutlich abgegrenzt gegenüber einer „Fachtheorie“, deren Ursprung die Fachwissenschaft ist. Dabei schließe es jedoch selbstverständlich eine Verwendung fachtheoretischer Kenntnisse nicht aus. Es könnten jedoch Wissensbereiche in der Berufsschule eine Berücksichtigung finden, die in den korrespondierenden Fachwissenschaften nicht erfasst werden, die durch disziplinäre Begrenzungen unberücksichtigt bleiben oder die schließlich als implizites Wissen nicht verbalisierbar sind (Fischer 2006, S.16).

Die Kritiker dieser Position befürchteten, dass in einer zu engen Ausrichtung auf das aktuelle berufliche Handlungswissen das systematische Wissen nur unzureichend vermittelt wurde und somit wichtige kognitive Orientierungsfunktionen nicht bereitgestellt werden können. Letzteres

sowohl im Hinblick auf das systemische Umfeld, in das die einzelnen Tätigkeitsbereiche eingebettet seien als auch im Hinblick auf die Struktur und Dynamik der relevanten technologischen Wissensfelder. Auch wird der alleinige Bezug der Lehrplanentwicklung auf vorfindliche berufliche Handlungssituationen als unbefriedigend gesehen, nicht zuletzt aufgrund der hohen Veränderungsdynamik betrieblicher Praxis und zum Teil unzureichender betrieblicher Ausbildungsbedingungen. Auf einer grundsätzlichen Ebene wird die mit diesem Zugang verbundene Dichotomisierung und Segregierung von wissenschaftlich fundierter Fachtheorie und erfahrungsbezogenem Arbeitsprozesswissen als fatal eingeschätzt, da sie „zugleich ein gesellschaftliches Modell hierarchischer bzw. vertikaler Arbeitsteilung perpetuiert, das doch eigentlich überwunden werden sollte: die Wissenschaft den Ingenieuren, das Arbeitsprozesswissen den Facharbeitern“ (Tramm 2003, S.8).

Die Relevanz verschiedener Wissenskonstrukte für Lehr-Lernprozesse sei letztlich eine empirisch zu beantwortende Frage, so lautete die gemeinsame Schlussfolgerung in dieser Debatte. Im Feld der beruflichen Kompetenzforschung stellt sie sich derzeit neu, wenn auch mit erweiterten Fragestellungen.

Die Rolle von Wissen spielt in derzeitigen Ansätzen einer handlungstheoretischen Fundierung der Kompetenzforschung und Messung eine bedeutsame Rolle, insofern Kompetenzen als „kognitive Leistungsdispositionen“ verstanden werden. Im kompetenten Handeln verknüpfen sich in diesem Begriffsverständnis sowohl Wissen in verschiedenen Formen als auch Fertigkeiten, Einstellungen und andere regulative Komponenten z.B. metakognitive Strategien. Daher wird Kompetenz auch im Berufsbildungsdiskurs als Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen verstanden (Klieme/Hartig 2007, S.19). Kompetenzen als solcherart verstandene Dispositionen stellen eine wichtige Grundlage da, um empirisch erfasst werden bzw. gemessen werden zu können.

Die Frage, welches Wissen für kompetentes Handeln relevant ist, wird in der Kompetenzforschung vor allem empirisch bearbeitet. Ein darauf gerichtetes Forschungsprogramm formuliert Nickolaus (2013) mit dem ausdrücklichen Hinweis auf die zu leistende Arbeit an einer stärker explizierten begrifflichen Basis, um Handlungssituationen und Situationstypen genauer auszuweisen. Folgende Fragestellungen stellen sich: (1) „Welches Wissen für die Bewältigung der damit verbundenen Anforderungen notwendig ist und wie Wissen und Kompetenzen relationiert sind, (2) welche Bedeutung den unterschiedlichen Wissensformen in unterschiedlichen Anforderungskontexten zukommt, (3) wie in weitgehend handlungsorientiert oder eher

direktiv gestalteten Lernsettings das relevante Wissen aufgebaut werden kann und welche Reichweite die daran gebundenen Kompetenzen haben sowie (4) inwieweit und in welcher Weise der Rückgriff auf spezifisches Wissen bzw. spezifische Kompetenzen bei der Bewältigung vorgefundener Anforderungen vom Entwicklungsstand der Personen abhängig ist“ (Nickolaus 2013, S.1).

In Abgrenzung dazu finden sich Positionen, in denen die zentrale Setzung des Wissens oder kognitiver Leistungsdispositionen grundsätzlich in Frage gestellt werden. Dies wird schlagwortartig deutlich im Buchtitel „Wissen ist keine Kompetenz“ (Arnold, Erpenbeck, 2014). Die Autoren plädieren dafür, andere Faktoren wie Emotionalität, Motivation und personale Einstellungen im Kompetenzdiskurs zu fokussieren. Im soziologischen Kompetenzdiskurs werden mit Kompetenzen nicht „robuste Formen des Wissens“, sondern „weiche“ Formen des Könnens verbunden; charakteristisch sei der „Modus des impliziten Wissens“ (Schützeichel 2010, S.173–174).

Zentrale Zweifel daran, ob Wissen, das im Handeln wirksam wird, überhaupt zugänglich ist, d.h. expliziert werden kann und ob sich ein instruktives Lernen zum Kompetenzaufbau eignet, wurde insbesondere von Hans-Georg Neuweg vorgetragen. Basierend auf der Ausarbeitung einer Tacit knowing-Perspektive im Anschluss an die Erkenntnistheorie von Michael Polanyi und im Rückgriff auf Gilbert Ryles hatte Neuweg die These aufgestellt, dass „Können“ über erhebliche Strecken nicht oder nicht nur als Wissensexplikation aufgefasst werden kann. Neuweg zieht hier heraus den Schluss, dass Können durch das Subjekt selbst oder durch den Beobachter nicht einfach als Wissen beschreibbar ist, da es sich im Wesentlichen auf nicht-explizierbaren (tacit) Strukturen aufbaue. Vor allem bei erfahrenen Personen nähmen nicht-deliberative Momente im Wahrnehmungs- und Handlungsgeschehen eine zentrale Rolle ein. Insgesamt sei eine „intelligente Praxis“ für den äußeren Beobachter nur eingeschränkt zugänglich. Vielmehr würde ein Handlungsvermögen vor allem durch Erfahrung, am Beispiel, am Modell und in Praktikergemeinschaften und nicht durch Mitteilungs- und instruktives Lernen erworben werden (Neuweg 2005, S.561).

3 Die Beiträge des Buches

In den Diskussion zum Wissenswandel ist zum Teil eine Polarisierung von Positionen und Argumenten festzustellen, in denen jeweils wechselseitig dem Erfahrungswissen oder dem theoretisch systematischen Wissen eine

wichtigere Rolle beigemessen wird (Dietzen 2010). Derartige Diskurslinien mögen eine wichtige Funktion einnehmen, um Diskurse zu öffnen und zu befeuern, ihnen muss jedoch eine differenzierte Analyse von Konzepten, Institutionen, Praxisfeldern und der Bildungsvoraussetzungen der Individuen folgen. Diese Strukturebenen werden in den Beiträgen des Bandes aufgegriffen und bearbeitet. Insgesamt sollen so Perspektiven geweitet werden, und zwar zunächst durch eine konzeptionell-theoretische Klärung und Einordnung jeweiliger Wissensbegriffe in ihrem Verhältnis zum Können und Handeln (Beiträge in Abschnitt I des Bandes). Strukturen der Wissensproduktion, der Bearbeitung und Vermittlung aus institutioneller Sicht werden in Abschnitt II diskutiert. Daraufhin folgt eine Ausdifferenzierung verschiedener Wissenskonzepte der Berufsbildung, im Zugang zu Ausbildung, in curricularen Strukturen und in den beruflichen Tätigkeiten selbst (Abschnitt III). In welcher Weise Wissensstrukturen in bildungs- und berufsbezogenen Selbstbeschreibungen und subjektiven Theorien einfließen und „performative Kraft“ gewinnen, wird in Abschnitt IV des Bandes erörtert. Der Band schließt mit einer aus der Sichtweise verschiedener disziplinärer Zugänge informierten Reflexion der meist „backstage“/hinter der Bühne erfolgenden Wertzuschreibungen von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung.

3.1 Zum Verhältnis von Wissen, Können und Handeln

Die Beiträge beschäftigen sich mit einer begrifflichen Ausdifferenzierung der Verständnisse von Erfahrungswissen und theoretisch-systematischem Wissen und ihren wechselseitigen Bezügen bei der Entwicklung beruflicher Kompetenzen.

Erfahrungswissen wird meist als Fähigkeit gesehen, aufgrund gemachter Erfahrungen in früheren Situationen zu handeln und möglicherweise besonders routiniert zu handeln. Demgegenüber reflektiert Fritz Böhle einen erweiterten Begriff von Erfahrungswissen, der unterschätzte oder nicht wahrgenommene Aspekte des Erfahrungswissens in der Umsetzung von Wissen in (praktisches) Handeln und in der Generierung von neuem Wissen hervorhebt. Darüber hinaus konturiert Böhle einen besonderen Aspekt des Erfahrungswissens, das auf spürend-empfindenden und gestaltenden Wahrnehmungen und Einschätzungen in der kognitiven und praktischen Auseinandersetzung mit der „Außenwelt“ basiert. Für die Bewältigung von unvorhergesehenen und durch Unsicherheit geprägten Situationen bietet es eine wichtige Voraussetzung zur Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit. Da solcherart Erfahrungswissen nur durch eine Praxis erworben werden kann, unterstreicht Böhle die Bedeutung handlungs- und erfahrungs-

bezogener Formen des Lernens sowohl in der beruflichen als auch in der schulischen/hochschulischen Ebene.

Aus der Perspektive der berufspädagogischen und berufspsychologischen Kompetenzforschung wird das Verhältnis von Wissen, Können und Handeln in den Beiträgen von Reinhold Nickolaus und Tanja Tschöpe thematisiert. Beiden Autoren geht es um Fragen der Identifizierung und Zurechnung bestimmter Wissensformen in Handlungssituationen mit komplexem Anforderungscharakter, wie sie als spezifische berufliche Problemlösesituationen in technischen Berufen konturiert werden (Nickolaus) oder in sozialen Interaktionen am Arbeitsplatz von Bankkaufleuten vorliegen (Tschöpe). Die Beiträge beziehen sich in ihrer Verhältnisbestimmung auf theoretische Ansätze, in denen Handlungsregulationsprozesse als explizite, wissensbasierte Verfahren modelliert werden, erweitern diese jedoch um die Elemente unterschiedlich bewusstseinsfähiger und -pflichtiger (impliziter) Wissenskomponenten.

In technischen Handlungssituationen mit hohem Routinisierungsgrad kommen erfahrungsbasierte und in der jeweiligen Situation unreflektierte Handlungsschemata zum Tragen. Diese impliziten Wissensstrukturen können sich für die Bewältigung von komplexen Handlungssituationen ambivalent auswirken: Einerseits führen sie zu kognitiven Entlastungen durch automatisierte Prozesse der Informationsverarbeitung. Andererseits können aber auch problemhaltige Situationen aufgrund gemachter Erfahrungen unzureichend wahrgenommen werden, so dass nicht adäquat darauf reagiert werden kann. Explizites Wissen, so die Annahme, hat insbesondere in komplexen Situationen eine wichtige Bedeutung, wenn die verfügbaren Handlungsroutinen sich nicht als ausreichend erweisen.

Eine wissensbasierte Informationsbearbeitung in sozialen Interaktionen von Kundenberatern im Bankgewerbe ist Gegenstand der Analyse von Tanja Tschöpe. Basierend auf theoretischen Ansätzen sozialer Kognition geht sie davon aus, dass ein enger Zusammenhang zwischen kognitiven Modellen und Wissensstrukturen einerseits und der Fähigkeit zur sozialen Interaktion andererseits besteht. Diesen Zusammenhang untersucht sie am Beispiel von Kundentypologien und deren Wirkungen in Beratungen von Bankkaufleuten mit Kunden. Als mentale Repräsentationen sozialer Interaktionen werden Kundentypologien in Interaktionen mehr oder weniger bewusst – je nach vorhandenen Erfahrungen der Berater – eingesetzt und ermöglichen die Einordnung von Erfahrungen, Diagnosen von Sachverhalten und eine Vorwegnahme von Ereignissen.

Ausgehend von erkenntnistheoretischen, phänomenologischen und handlungstheoretischen Überlegungen ergründet der Beitrag von Manfred Eckert die Rolle des systematischen Wissens im Verhältnis zum situativen

sinnverstehenden Erkennen in beruflichen Handlungskontexten. Der Autor betont insbesondere das Situationsverstehen als wichtige Grundlage eines kompetenten Handelns. Es baut im Wesentlichen auf Erfahrungen auf, die häufig implizit sind und ermöglicht, die für eine Situation relevanten Merkmale wahrzunehmen, einzuordnen und zu interpretieren, sodass sich daran weitere Entscheidungen und Handlungen anschließen können. Diesen Befund setzt er gegen ein Verständnis von Handlungssteuerung, das vor allem auf der Basis des expliziten Regelwissens bzw. Fachwissens ansetzt.

Martin Fischer kritisiert die in Argumentationen zur zunehmenden Akademisierung häufig verwendeten Kausalitäten zwischen wissensbasierter Produktion, der Zunahme wissensbasierter Arbeitsanforderungen und der Bedeutungszunahme theoretisch-systematischer Wissensformen. Dem hält er entgegen, dass die mit Berufsarbeit korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplinen nur einen Teilaspekt des Wissens und der Kompetenzen abdecken, die das Hintergrundwissen beruflicher Facharbeit ausmachen. Entsprechend ständen das akademische Wissen und in das in der Facharbeit benötigte Wissen nur bedingt in einem Zusammenhang. Es existierten keine vergleichbaren Kriterien für akademisch erworbenes Wissen und beruflich erworbene Kompetenzen im Hinblick auf berufliche Aufgaben. Sowohl berufliche Erfahrung als Zugangskriterium zur Hochschule sei fragwürdig als auch die Zuschreibung einer Befähigung akademisch Ausgebildeter für berufliche Positionen ohne praktische Erfahrungen. Er plädiert für eine Weitung des Erfahrungsbegriffes unter Einbezug der jeweiligen sozial-kulturellen Praxis, auf deren Grundlage Wissen und Erfahrung miteinander zu verknüpfen wären.

3.2 Institutionelle Formen der Wissensproduktion, Transformation und Distribution

Die Beiträge thematisieren die Veränderungen beruflicher und hochschulischer Ausbildungssysteme und die Anforderungen an Lerninhalte und didaktische Konzepte für Personen, die an der Nahtstelle von nicht-akademischer Qualifizierung und akademischer Qualifizierung einen Wechsel von dem ersteren in den letzteren Bereich vollziehen. Darüber hinaus wird der immer bedeutsamer werdende Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung im institutionellen Gefüge zwischen beruflicher und akademischer Bildung eingeordnet.

Im Fokus des Beitrages von Nadine Bernhard, Lukas Graf und Justin Powell stehen diese Veränderungen der Berufs- und Hochschulbildung in ihrem Verhältnis zueinander sowie vergleichend anhand des deutschen und des französischen Bildungssystems. Die Autoren gehen dem Einfluss der

Europäisierungsprozesse (Bologna und Kopenhagen) auf das berufliche und hochschulische System nach und eruieren mögliche Folgen vor allem im Hinblick auf durchlässigere Strukturen und in Bezug auf Prozesse institutioneller Stratifizierung. Die Grenzen zwischen beruflicher und Hochschulbildung scheinen in beiden Ländern stärker zu verschwimmen. In diese Richtung weisen die in Deutschland stattfindenden Prozesse der Verberuflichung der Hochschulbildung z.B. durch die Einführung von Bachelor-Studiengängen und die zunehmende Bedeutung dualer Studiengänge und in Frankreich der kontinuierliche Ausbau beruflicher Studiengänge.

Auch im Beitrag von Rita Meyer und Maren Kreutz geht es um die institutionelle Einordnung beruflicher und hochschulischer Bildung und der Verzahnung ihrer jeweiligen Wissensformen. Mit der Öffnung der Hochschule und dem Trend zur sog. Akademisierung werden Formen einer erweiterten Beruflichkeit als professionsorientierte Beruflichkeit auf Hochschulebene faktisch institutionalisiert und Hochschulen selbst zum Ort einer wissenschaftlichen Berufsausbildung. Als besondere Herausforderungen sehen die Autorinnen die Verknüpfung und Gestaltung systembedingter unterschiedlicher Wissensarten in curricularer und didaktischer Hinsicht. Die Hochschulen sind gefordert, Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb einerseits und Erkenntnis und Problemorientierung andererseits in neuen didaktischen Handlungsformen zusammen zu bringen, um eine Verknüpfung von Arbeiten, Lernen und Kompetenzentwicklung am Lernort Hochschule realisieren zu können.

Eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung des Zusammenhangs von Wissen und Bildungssystem im Segment der wissenschaftlichen Weiterbildung leistet Gabriele Molzberger und stellt Fragen nach den Bedingungen ihrer Institutionalisierung und ihrer besonderen Rolle in der Steigerung der Durchlässigkeit im Bildungswesen als Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich. Dieser intermediären Rolle entsprechend heterogen sind die ihr zugeschriebenen Aufgaben sowie die Institutionalformen des Wissens. Herausforderungen stellen sich in Bezug auf die Entwicklung und Erprobung von Vermittlungsformen wissenschaftlicher Erkenntnisse. Dazu müssten wechselseitig wissenschaftliche und berufliche Bezüge unter Anerkennung der Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen einerseits und Berufswissen andererseits aufgegriffen werden. Sie erfordern Molzberger zufolge fachspezifische und fachübergreifende Modelle der Wissenstransformation durch Kommunikation von Berufspraktiker/innen mit Wissenschaftlern.

Eben um diese Transformationsprozesse von Wissen im Bereich der Berufsbildung und der berufspädagogischen Bildungspraxis geht es im Beitrag von Bernd Dewe. Im Vordergrund der Betrachtung steht die Entwicklung

eines pädagogischen Expertenwissens durch zunehmende Verwissenschaftlichung lebensweltlicher, beruflicher und pädagogischer Bereiche. Dieses Expertenwissen ist in Kommunikationsprozessen mit Laien zu vermitteln und konstituiert sich gleichzeitig durch das Aufgreifen der Erfahrungsräume der Laien und der Kodifizierung des praktischen Handlungswissens. Die Transformationsprozesse beziehen sich wechselseitig auf Vermittlungs- wie auch auf Generierungsprozesse von Wissen. Entsprechend definiert Dewe Lernen in berufspädagogischen Zusammenhängen als Gemeinschaftshandlung zur Herstellung einer zumindest teilweisen Abstimmung und Kongruenz zwischen kognitiven Prozessen der an der Lernkommunikation partizipierenden Akteure. Dem Autor zufolge wären die in der Lernkommunikation aufeinander treffenden Deutungsmuster hinsichtlich unterschiedlicher Typen, Strukturen und Problemlösungspotentiale zu differenzieren, um Unterschiede des sich anknüpfenden Wissens festzumachen.

Von der Theorie von Basil Bernstein her kommend, analysiert der Beitrag von Gabriela Höhns die institutionellen Strukturen in der Berufsbildung im Unterschied zum schulischen Bildungssystem als machttheoretische Bezüge in der Bestimmung dessen, welches Wissen was wert ist. Sie greift auf Bernsteins Konzept des pädagogischen Mechanismus zurück, um die Distribution unterschiedlicher Formen von Wissen, die Bearbeitung dieser in der pädagogischen Praxis und die Rekontextualisierung von Wissen in den unterschiedlichen pädagogischen Diskursen von Berufsbildung und schulischer Bildung zu erfassen. Anhand der Analyse zentraler Bildungsdokumente identifiziert Höhns unterschiedliche Strukturen zwischen den Bildungsbereichen: In der Berufsbildung übernehmen dieselben Akteure Erzeugung und Definition des beruflichen Wissen wie auch dessen Vermittlung (Rekontextualisierung). In der schulischen Ausbildung sind dagegen die Erzeuger nicht die Akteure der Vermittlung. Trotz differenter Prinzipien könnten die verschiedenen Arten von Wissen Höhns zufolge gleichermaßen als legitim wertgeschätzt werden.

3.3 Wissenskonzepte und Wissensformen in der Berufsbildung

In welcher Weise sich Wissenskonzepte und Wissensformen als Inhalte und Ziele beruflicher Ausbildung und Qualifizierung verändern, ist Gegenstand der folgenden Beiträge.

Regula Leemann und Lorraine Birr fassen das berufliche Erfahrungswissen als komplexes Handlungswissen, das auf praktischen und kognitiven Fertigkeiten und Wissen aufbaut und im Praxiszusammenhang erworben wird. Hierzu muss die Praxis hinreichend komplex, breit und flexibel sein, sodass kritisch gefragt werden muss, ob einzelbetriebliche Ausbildungsfor-

men vor allem in kleinen und mittleren Unternehmen hierzu noch hinreichend sein können. Die Autorinnen untersuchen Ausbildungsverbunde als alternative Ausbildungsorganisationsformen und die Gründe der Unternehmen, sich an diesen Modellen zu beteiligen. Zur Einordnung der betrieblichen Beteiligungsmotive rekurrieren sie auf die Theorie der Konventionen und unterscheiden Wertigkeitssetzungen in Bezug auf berufsfachliches, berufsübergreifendes und pluralisiertes betriebliches Erfahrungswissen als konzeptionelle Ausdifferenzierungen des Erfahrungswissens.

Berufliche Handlungsfähigkeit als Ziel der Berufsbildung ist in den Ordnungsmitteln der dualen Berufsausbildung festgeschrieben; sie beinhaltet sowohl den systematischen Wissenserwerb, das Einüben von Fertigkeiten, als auch das Lernen durch Erfahrungen. Die Ordnungsmittel basieren auf einem Konzept von Arbeitsprozesswissen, das sich sowohl auf betriebliche Gesamtarbeitsprozesse sowie die Bewältigung von Problemsituationen bezieht. Die Autorinnen Kathrin Gutschow, Barbara Lorig und Miriam Mpangara beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit den in Abschlussprüfungen realisierten Möglichkeiten der Erfassung von Kompetenzen zur Bewältigung zentraler beruflicher Arbeitsaufgaben und der dazu erforderlichen Auseinandersetzung mit betrieblichen Arbeitsprozessen. Die Prüfungsaufgaben müssen entsprechend fachsystematisches und erfahrungsgeladenes Wissen gleichermaßen abbilden. Die Autorinnen plädieren für einen kombinatorischen Einsatz von Prüfungsinstrumenten, in denen praktische Fähigkeiten als auch eine vollständige Arbeitshandlung in den Schritten der Planung, Durchführung und Kontrolle abgebildet werden können.

Michael Tiemann stellt sich in seinem Beitrag der Frage, wie Wissensanforderungen und Wissensintensität von beruflichen Tätigkeiten erfasst und ggfs. gemessen werden können. Wissensintensität operationalisiert Tiemann als „häufig auftretende Anforderungen, komplexe und neuartige berufliche Aufgaben zu lösen“. Wissensintensive Arbeiten müssen sich im besonderen Maße auf implizites erfahrungsbasiertes Wissen stützen, da das systematisch-theoretische Wissen sich als nicht hinreichend erweist, um die neue und komplexe Situation zu bewältigen. Die empirischen Ergebnisse auf Basis von Erwerbstätigenbefragungen belegen einen deutlichen Zusammenhang zwischen individuellen Kompetenzen, anforderungsbezogenen Qualifikationen und einer Wissensintensität. Demzufolge sind Erwerbstätige mit höheren Qualifikationen oder anspruchsvolleren Arbeitsplätzen häufiger in wissensintensiven Bereichen tätig und werden in der Regel besser bezahlt.

Welches Wissen benötigen und nutzen Absolventen aus der Sekundarstufe I zur Gestaltung eines gelingenden Übergangs in die berufliche Aus-

bildung? Diese Fragen stehen im Zentrum des wissenschaftssoziologisch ausgerichteten Beitrags von Jule-Marie Lorenzen und Lisa-Marian Schmidt und werden anhand von Fallstudien zu Mentoring-Prozessen als Übergangsbegleitung einerseits und schulischer Berufsvorbereitung andererseits untersucht. Die im Rahmen des Mentoring-Prozesses eröffneten Erfahrungsräume werden als Beziehungslernen beschrieben, das zur Reflexion der eigenen Person in der gegebenen sozialen Lage und zur Identitätsentwicklung beitragen kann. Demgegenüber zielt die schulische Zukunftsvorbereitung auf Platzierungsmöglichkeiten in der Arbeitswelt und fördert entsprechende Identitätsprozesse und Zukunftsentwürfe. Die Autorinnen zeigen weiterhin, in welcher Weise Übergangsvorbereitungen an Schulen spezifische Formen der Selektion befördern und damit Ungleichheitsproduktion erzeugen.

3.4 Bildungs- und berufsbezogene Selbstbeschreibungen und subjektive Theorien

Insbesondere in der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung spielen Bildungsressourcen eine große Rolle. Auf welche Weise sich herkunftsspezifische Bildungspraktiken und Vorstellungen, die als „bildungsfern“ gelten, von einem allgemeinen Bildungsverständnis unterscheiden, ist bislang nicht ausreichend geklärt. Unter Bildungsressourcen werden zum einen allgemeine Kompetenzen verstanden, zum anderen zählen auch individuelle Dispositionen, Einstellungen und habituelle Voraussetzungen dazu, die Einfluss auf die Gestaltung individueller Bildungspraktiken und Bildungsstrategien nehmen. In den folgenden Beiträgen wird thematisiert, wie Selbstbildstrukturen und subjektive Theorien in individuelle Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata, im praktischen Sinn und situationsspezifischen Handlungswissen, aber auch und insbesondere in Abwehr- und Vermeidungsverhalten wirksam werden.

Subjektive Theorien zu den Bereichen des Wissens und des Wissenserwerbs werden im Beitrag von Bernd Zinn im Konstrukt der epistemologischen Überzeugungen aus der Perspektive der Kompetenzforschung thematisiert. Da epistemologische Überzeugungen handlungsleitende und -steuernde Funktion besitzen, wird ihnen bei der Entwicklung von Kompetenzen im Spannungsfeld theoretisch-systematischen Wissens und Erfahrungswissens eine erhebliche Bedeutung beigemessen. Dabei geht der Autor davon aus, dass sich bei der Kompetenzerfassung feststellbare Leistungsunterschiede zu einem großen Anteil durch unterschiedliche epistemologische Überzeugungen von Auszubildenden erklären lassen. Die empirischen Ergebnisse der Studien von Zinn belegen, dass Auszubildende mit elabo-

rierten epistemologischen Überzeugungen insbesondere bei komplexen Aufgabenstellungen bessere Lernstrategien nutzen, selbstgesteuerter lernen und vor allem aus individueller Überzeugung heraus danach trachten, theoretisch-systematische Wissens Elemente mit ihren Erfahrungen in Übereinstimmung zu bringen. Für die berufliche Bildung stellt sich die Frage, wie sich kohärente Überzeugungen, bestehend aus verschiedenen Wissens- und Erfahrungsformen, in der Ausbildung entwickeln lassen, um jene Effekte zu erzeugen.

Die Wirkung von kategorialen Beobachtungsschemata in (Bildungs-) Selbstbildern und ihre Effekte in der Erzeugung von Bildungsarmut thematisiert Eike Wolf. Er rekonstruiert die normativen Dimensionen in bildungsbezogenen Selbstbeschreibungen und in der darauf bezogenen sozialen Anerkennung an einem Fallbeispiel. Geringqualifizierte werden mit Beobachtungs- und Deutungsschemata konfrontiert, die zertifizierte Bildung als wichtigste Voraussetzung gelingender Inklusion und Lebensführung setzen. Wolf fokussiert das Konzept des Bildungsselbst als jenen Teilaspekt von Identität, der sich auf die Verortung des Subjekts im und die eigene Positionierung gegenüber dem Bildungssystem bezieht. Das Fallbeispiel demonstriert eindringlich die Vergeblichkeit der Zurückweisung einer gesellschaftlichen Bildungsnorm.

Die normative Funktion von Leitbildern wie das Lebenslange Lernen ist Gegenstand des Beitrags von Johannes Wahl. Er untersucht die bildungspolitisch erwünschte Verankerung des lebenslangen Lernens im pädagogischen Selbstverständnis von Berufsschullehrern. Grundlage seiner Analyse sind die beruflichen Selbstbeschreibungen der pädagogisch Tätigen mit ihren Aussagen über Praxisroutinen, Handlungsmaximen berufsbiographischer Motive sowie empfundener beruflicher Herausforderungen und Erfolge. Die Auswertung von Gruppeninterviews zeigt, dass die pädagogisch Tätigen dem lebenslangen Lernen eine hohe Bedeutung für das berufliche Handeln zuschreiben. Die Verankerung des Themas in der pädagogischen Berufskultur wird als naturwüchsiger Prozess dargestellt und gleichzeitig als spezifisch für den Kontext der Berufsbildung. Die Ermöglichung und Verstetigung von permanenten Lernprozessen für die Klientel zur langfristigen Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit wird von den Befragten als zentrale Aufgabe ihrer pädagogischen Tätigkeit dargestellt. Umgekehrt wird von den Berufsschullehrern die Notwendigkeit ausgedrückt, ihrerseits Lernanreize wahrzunehmen, um diese Aufgabe wahrnehmen zu können.

Mit der ambivalenten Seite des Diskurses zum Lebenslangen Lernen beschäftigt sich der Beitrag von Cornelia Schendzielorz. Als Teil eines „educational gospel“ drückt sich in ihm die normierte Erwartung aus, das eigene, stets unvollständige Wissen in einem erweiternden Lernen zu vervoll-

ständigen. Im Zentrum der Analyse stehen die im Kontext dieser gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Normierung einhergehenden Subjektivierungsprozesse. Schendzielorz illustriert diese am Beispiel von Soft Skills Trainings zum Erwerb personaler, sozialer und kommunikativer Kompetenzen und deckt dabei auf, wie die Individuen innerhalb dieser Kurspraktiken in spezifische Machtverhältnisse von Fremd- und Selbstführung eingewoben sind. Die Fallstudienresultate deuten darauf hin, dass Soft Skills Trainings in einem elementaren Spannungsverhältnis stehen: Insofern sie Teilnehmer im Rahmen der Trainingsform einseitigen Machtgefällen aussetzen, wirken sie der Ausbildung einer Sozialkompetenz entgegen. Andererseits kann das dort vermittelte Wissen aber auch zur Stärkung von Sozialkompetenzen beitragen, die im beruflichen wie im privaten Kontext genutzt werden können.

3.5 Epilog

Im abschließenden Beitrag von Lorenz Lassnigg wird die Frage der Inwertsetzung im Bereich von Erziehung, der Bildung und des Wissens explizit aufgegriffen. Eine Schwierigkeit der Analyse von Bewertungsvorgängen in diesen Bereich besteht darin, dass eine Vielzahl von Konzepten, Theoremen, Positionen oder Diskursen bereits in ihren Bedeutungen Bewertungselemente enthalten. Als Beispiele nennt Lassnigg die Konzepte der „Bildungsexpansion“, die Unterscheidung von „Humboldt-Modell“ gegenüber „Massenuniversität“ oder aber die Zuweisung von Erfahrungswissen als konzeptionelle Grundlage für die Berufsbildung und die des theoretisch-systematischen Wissens für die Hochschulbildung. Die dahinter liegenden Wissensordnungen bleiben meist verdeckt. Die Etablierung von Qualifikationsrahmen ist ein anderes Beispiel, in dem Objektivierungsprozesse für die Vergleichbarkeit von Qualifikationen zwar direkt angestrebt werden, jedoch im Prozess durch die latent ablaufenden soziale Bewertungsprozesse unterlaufen werden. Als Beschreibungen dieser Vorgänge wählt Lassnigg den Begriff des „Jonglierens“. Er charakterisiert das unabgeschlossene „In-Bewegung-Halten“ der Bewertungsvorgänge der AkteurInnen. Die tatsächlichen Inwertsetzungen finden in einer Black Box statt, in der das Wissen sich befindet und gewisser Weise unsichtbar bleibt.

Literatur

Arnold R./Erpenbeck J. (2014): Wissen ist keine Kompetenz: Dialoge zur Kompetenzreifung. Bd.77. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.