

Peter Schlögl, Georg Tafner, Annette Ostendorf,
Julia Bock-Schappelwein und Franz Gramlinger (Hg.)

Wie wollen wir arbeiten? Berufliches Lernen zwischen Tradition und Transformation

Beiträge zur 7. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)

 Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

BBFK

 wlv

Peter Schlögl, Georg Tafner, Annette Ostendorf,
Julia Bock-Schappelwein und Franz Gramlinger (Hg.)

Wie wollen wir arbeiten? Berufliches Lernen zwischen Tradition und Transformation

Beiträge zur 7. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)

 Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

BBFK

 wbv

© 2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggrafik:
Alexandra Reidinger www.reidinger-grafik.at

Bestell-Nr.: 6004914
ISBN Print: 978-3-7639-6978-4
ISBN E-Book: 978-3-7639-6979-1
DOI: 10.3278/9783763969791
Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos
ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz
veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als sol-
che gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem
Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei
verfügbar seien.

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.

Inhalt

Editorial	7
<i>Bernd Gössling (Universität Innsbruck)</i> Neue Arbeit = Neue Bildung?!	15
<i>Hannes Hautz (Universität Innsbruck)</i> Österreichischer Berufsbildungsforschungspreis 2020	29
Teil I Berufliche Bildung und Facharbeit in der digitalen Transformation	37
<i>Ralph Dreher (Universität Siegen), Brigitte Koliander (Pädagogische Hochschule Niederösterreich)</i> Ansprüche an industrielle Facharbeit im Zeitalter von Industrie 4.0	39
<i>Martin Fischer (Karlsruher Institut für Technologie)</i> Gestaltungsorientierte Berufsbildung zwischen „Computer Integrated Manufacturing (CIM)“ und „Industrie 4.0“	51
<i>Christine Siemer (Universität Bremen), Melanie Schall (Universität Bremen)</i> Mensch – Logistik – Digital: Berufliches Lernen im Wandel digitalisierter Arbeitswelten	63
<i>Veronika Weiß (Hochschule Magdeburg-Stendal), Linda Vieback, Lisa-Marie Brand, Stefan Brämer (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)</i> Digitale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der schulischen Ausbildung der Pflege- und Gesundheitsfachberufe	77
Teil II Neues Wissen über und für Akteurinnen und Akteure der beruflichen Bildung	91
<i>Helmut Dornmayr, Birgit Lengauer, Marlis Riepl (ibw)</i> Rollen und Herausforderungen der betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder in Österreich	93
<i>Jutta Majcen, Manfred Fede (Pädagogische Hochschule Wien)</i> „50 Minuten überlebt man schon ...“ – Lernorientierung von Lehramtsstudierenden in Phasen des Praxislernens in der Berufsbildung	101

<i>Jana Rückmann (Charité – Universitätsmedizin Berlin), Marie-Luise Junghahn (Evangelische Hochschule Berlin)</i> Transformationsprozesse im Gesundheitswesen – Herausforderung Interprofessionalität: Impulse für die Ausbildung angehender Lehrender der Gesundheitsberufe	115
<i>Magdalena Rölz, Lisa Wiesinger, Birgit Suchan (IQS)</i> Wie haben sich die Berufsvorstellungen von Jugendlichen in Österreich seit der Jahrtausendwende verändert?	127
<i>Sandra Bohlinger, Hoang Long Nguyen (TU Dresden)</i> Evaluationsstandards in der (internationalen) Berufsbildungsforschung	141
Teil III Neue Lernkulturen und zeitgemäße Didaktik	153
<i>Cornelia Wagner-Herrbach, Kathrin Petzold-Rudolph, Jana Rückmann, Jürgen van Buer</i> Lernortkooperation: ein altes neues Thema in Zeiten der digitalen Transformation?!	155
<i>Thomas Freiling, Astrid Saidi (Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, HdBA)</i> Lernortkooperation digital – Neue Impulse durch Digitalisierung?	169
<i>Oskar Redhammer, Johanna Pichler, Christian Flotzinger (PH Oberösterreich)</i> Das konnektive Lernjournal als didaktisches Instrument zur Verbesserung der Konnektivität sowie der Lernortkooperation in der dualen Ausbildung	183
<i>Antje Barabasch, Anna Keller (Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung, EHB)</i> Individualisierung des Lernens am Arbeitsplatz mit digitalen Technologien: Neue Lernkulturen in der Ausbildung von Lernenden	197
<i>Regina Lamscheck-Nielsen (Moeve aps, Denmark), Gunver Majgaard (University of Southern Denmark)</i> Didactics in the age of robot technologies	209
Teil IV Transparenz und Orientierung für eine faire soziale Transformation	223
<i>Tatjana Kasatschenko, Olga Zitzelsberger (Technische Universität Darmstadt)</i> Wie normiert ist unser Wissen? Zur Relevanz migrationsgesellschaftlicher Sensibilisierung im Kontext beruflicher Bildung	225
<i>Norbert Lachmayr, Judith Proinger (öibf)</i> „Gute Bildungsangebote für Erwachsene“ – Welchen Beitrag können Qualitätssiegel dazu leisten?	237

<i>Brigitte Koliander, Margit Pichler (Pädagogische Hochschule Niederösterreich)</i> Ein Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Berufsorientierung“: Ergebnisse einer Interviewstudie von Absolventinnen und Absolventen	249
<i>Patrizia Salzmann, Christine Hämmerli (Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung EHB)</i> Anrechnung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung in der Schweiz: Umsetzung und Herausforderungen aus der Sicht der Kantone	263
<i>Meike Weiland, Bodo Rödel, Laura Getz, Karin Langenkamp, Kerstin Taufenbach (Bundesinstitut für Berufsbildung)</i> Open Access in der Berufsbildungsforschung	275
<i>Regina Weißmann, Anna-Lena Meenen, Joachim Thomas (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt)</i> Partizipative Fragebogenkonstruktion am Beispiel der Entwicklung und Erprobung eines bildunterstützten Fragebogens zur Erfassung beruflicher Wertorientierungen	289

Editorial

Seit nahezu eineinhalb Jahrzehnten wird in Österreich im Zwei-Jahres-Rhythmus der Berufsbildungsforschung ein breites Forum geboten. Dies erfolgt im Rahmen der Österreichischen Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK), die mittlerweile von der Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) ausgerichtet wird. Für zwei bis drei Tage werden die Scientific Community, die Bildungs- und Arbeitsmarktadministration der Landes- und Bundesebene, die Sozialpartnerorganisationen sowie die an Forschungsergebnissen interessierte Öffentlichkeit eingeladen, unter einem aktuellen Rahmenthema Forschungen, Erkenntnisse und die bearbeiteten Fragen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen zu diskutieren.

Die vorliegende Publikation ist ein Ergebnis der 7. BBFK, die für Juli 2020 an der Universität Klagenfurt geplant war. „Wie wir arbeiten wollen? Berufliches Lernen zwischen Tradition und Transformation“ wurde 2019 als Thema vom Programmkomitee für die im Sommer 2020 geplante Konferenz gewählt, holte unerwartet aber die Veranstaltungsorganisation selbst ein. Die pandemischen Bedingungen im Jahr 2020 und darüber hinaus führten zunächst zu einer Verschiebung der Konferenz auf den 8. und 9. Juli 2021 und letztlich zu einer Umstellung auf den Onlinemodus, denn die Anreise der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und eine sichere Arbeitsumgebung in den Tagungsräumen konnte im März 2021 nicht verbindlich abgeschätzt werden. Da aber eine Transformation einer auf Präsenz sowie strukturierten und informellen Austausch hin konzipierten Veranstaltung nicht eins zu eins in Programmierung und Zeitmanagement erfolgen kann, wurde die Bildschirmzeit angepasst und das Programm im Wesentlichen auf die Vormittage gebündelt. Insofern war die Konferenz 2020/2021 eine untypische (siebte) Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz. Jedoch waren das Programmkomitee und das örtliche Organisationsteam froh, dass die mittlerweile gut eingeübten Konferenztechnologien eine Möglichkeit waren, doch in den Austausch zu gehen, aus den eigenen Forschungen berichten zu können und Kolleginnen und Kollegen zu „treffen“. Insofern war es einfach ein anderes Konferenzerlebnis und nicht „second best“. Dessen ungeachtet war im Zuge des Konferenzfeedbacks der einhellige Tenor, dass 2022 wieder eine Präsenzkonferenz erhofft wird.

Der vorliegende Tagungsband beinhaltet Beiträge zu gehaltenen Vorträgen im Rahmen der Konferenz und auch Beiträge von Kolleginnen und Kollegen, die, um das geänderte Zeitmanagement der Tagung zu ermöglichen, auf einen Onlinevortrag verzichtet haben. In jedem Fall fand jedoch ein Herausgeber/innenreview vor der Aufnahme in den Band statt. Der Tagungsband ist aber bei Weitem nicht das einzige Ergebnis der Konferenz. Auf der Homepage www.bbfk.at ist eine umfangreiche Dokumentation der Konferenz online abrufbar, die gemeinsam mit dieser Konferenzpublikation den Diskussions- und Erkenntnisstand abbildet.

Das Thema: Wie wollen wir arbeiten? Berufliches Lernen zwischen Tradition und Transformation

Unser Hier und Jetzt zeichnet sich in besonderer Weise durch „Ungewissheitsgewissheit“ (Machart 2013, S. 26) aus. Dass das Gestern, das Heute und das Morgen seit der Neuzeit immer von Wandel geprägt waren, ist nichts Neues. Aber die Geschwindigkeit, mit der sich technologische und soziale Transformationen vollziehen, hat sich doch erheblich erhöht. Die Sorge, dass „uns“ die Arbeit ausgehen würde, scheint bis auf Weiteres keine belastbare Prognose zu sein. Aber könnte es in absehbarer Zeit so sein, dass wir einen Kollegen, eine Kollegin Roboter oder KI-Plattform an unserem Arbeitsplatz vorfinden?

Die Generation der Eltern, Lehrkräfte und Ausbilder*innen ist aufgrund dieser rasanten Entwicklung gleichsam in einer anderen (analogen) Welt „groß“ geworden. Damit lösen sich bisher chronologisch gegeneinander versetzte Muster der Welterfahrung und -wahrnehmung zunehmend auf. Die technologischen und sozialen Innovationen sind für ältere und jüngere Generationen in gleicher Weise neu. Die bisherigen Formen der Transformation des beruflichen Wissens und Könnens von einer auf die nächste Generation werden durch die rasante informationstechnische Entwicklung vor besondere Herausforderungen gestellt. Wird somit das traditionelle Bild der Erziehungsaufgabe im Sinne einer kulturellen Rekapitulation, die Jüngere unter Anleitung der Älteren vollziehen, zum Teil aus den Angeln gehoben? Was geschieht mit generationenübergreifenden kulturellen Mustern? Löst sich das „Nadelöhr des intergenerationalen Transfers“ (Matthes 1985, S. 364) überhaupt auf und gleiten wir in eine kulturelle Beliebigkeit ab, die eher technologisch getrieben wird und weniger durch Traditionen, soziale Aushandlungsprozesse und demokratisch gefassten Interessenausgleich?

Beruflicher Bildung kommt an dieser Stelle eine zweifache Rolle zu. Diese besteht einerseits darin, bei diesen Herausforderungen und Ungewissheiten soziale und gesellschaftliche Mitverantwortung für eine humane Zukunft zu übernehmen und Halt zu bieten. Andererseits müssen aber auch die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten gefördert werden, um in der aktuellen wie auch künftigen Arbeitswelt den fachlich-beruflichen Anforderungen gewachsen zu sein. Ist das nicht eine zu große Aufgabe für die Akteure und Prozesse der beruflichen Bildung?

Begriffe wie agile Organisationsformen, Ich-Unternehmer*innen, Gig-Economy oder Crowdworking stehen für Phänomene oder Leitbilder in einem postindustriellen Kapitalismus, der Lebens- und Arbeitsrealitäten aufbricht oder gar neue schafft. Die aufklärerischen Bilder der Ich-Bestimmung, der humanen, planvollen Selbst-Regierung scheinen in ihr Gegenteil verkehrt zu werden. Die Arbeitswelt tritt zum wiederholten Male in eine tiefgreifende Transformation ein. Ob das Selbstbild emanzipierter, selbst-bewusst wirtschaftender Konsumentinnen und Konsumenten in Zeiten der Digitalisierung unkritisch aufrechterhalten werden kann, in denen das soziale und politische Verhalten von Unternehmen, Personen oder auch Nichtregierungsorganisationen zur Ermittlung ihrer Reputation mit „Social Credits“ versehen werden kann

und wird, muss bezweifelt werden. Ein neues Zeitalter des Überwachungskapitalismus (Zuboff 2018) erscheint am Horizont. Die (vermeintliche) individuelle Unabhängigkeit und Freiheit verbinden sich im Arbeitszusammenhang schleichend mit der Erwartung von Dauerverfügbarkeit und Entgrenzung von Arbeit und Freizeit. Ist das Verhältnis von Öffentlichem und Privatem nicht nur, aber besonders hinsichtlich Datenbereitstellung und -nutzung neu zu bewerten?

Und neben diesen Mainstream-Effekten, die uns alle in unterschiedlicher Intensität und Massivität betreffen, entstehen auch zunehmend marginalisierte Gruppen und es manifestieren sich zusätzliche strukturelle Ausschlüsse, die den Zugang zu Erwerbsarbeit oder das Bestreiten des Lebensunterhalts nicht mehr garantieren (Präkarisierung, working poor), soziale Teilhabe schmälern und Orientierungs- und Perspektivlosigkeit nach sich ziehen. Eine der Erfolgskomponenten der beruflichen Bildung war und ist, dass es ihr bisher verhältnismäßig gut gelungen ist, für ein breites Spektrum an Menschen Teilhabechancen zu eröffnen, zu erhalten oder neuerlich zu erschließen, gesellschaftliche Integration und Kohäsion zu befördern. Die Erstausbildung, Weiterbildung, Höherqualifizierung oder Umschulung waren für unterschiedlichste Gruppen Angebote, mit sozialen und technologischen Entwicklungen Schritt zu halten und zugleich die soziale Integration zu erhalten oder gar zu verbessern und sozialen Aufstieg zu ermöglichen. Gelingt dies weiterhin in Zeiten der digitalen Transformation?

Demografische Daten über Lebenserwartung und Befunde aus dem Gesundheitswesen machen skeptisch, ob der nun viele Jahrzehnte anhaltende Tenor der stets ansteigenden Lebenserwartung und Verbesserung der gesundheitlichen Bedingungen seinen Zenit nicht erreicht oder gar überschritten hat. Zeigen die unüberhörbaren Rufe nach „climate justice“, dass aktuelle Praxen und Trends nicht uneingeschränkt in die Zukunft prognostiziert werden können?

Ob gegenwärtige Konzepte, Zugänge und Modelle des beruflichen Lernens oder gar der älteren und jüngeren Vergangenheit für diese vielfältigen Herausforderungen weiterhin tragen, sollte im Rahmen der Konferenz be- und verhandelt werden. Zu dieser Vielzahl an Fragen lud die Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung und das Programmkomitee der BBFK Fachleute aus der Berufsbildungsforschung ebenso wie der Berufsforschung, der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, der Qualifikationsforschung, der Arbeitsmarktforschung und der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung sowie aus allen angrenzenden Disziplinen mit Interesse an diesen Themen ein und bot Raum und Gelegenheit für fachlichen Austausch, wenngleich im Onlinemodus.

Die Beiträge

Eine Auswahl der vielfältigen Beiträge wird in der Folge in vier Kapitel untergliedert und einer der beiden Hauptvorträge sowie der Beitrag des Berufsbildungsforschungspreisträgers 2020/21 werden vorangestellt.

Bernd Gössling, Professor für Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Berufsbildungsforschung an der Universität Innsbruck, widmet sich der Frage, inwiefern neue Formen der Arbeit auch gleichzeitig neue Formen der Bildung hervorbringen oder verlangen.

Dabei stellt er fest, dass vieles, was als „neue“ Arbeit bezeichnet wird, bei genauerer Hinsicht oftmals gar nicht so neu ist und die heutige Arbeitsrealität viele, teilweise widersprüchliche Seiten zeigt. Neben neuen Freiheiten finden sich zugleich auch verstärkt restriktive Arbeitsgestaltungen. Eine daraus abgeleitete Entscheidung für oder gegen neue digitale oder agile Methoden und Themen des Lernens oder auch umfassender der Bildung kann pädagogisch reflektiert für ihn immer nur in einem didaktischen Gesamtkonzept eingeschätzt werden. Und damit rückt er als einen wesentlichen Befund seines Beitrags das oftmals unsichtbare oder vergessene betriebliche Bildungspersonal in den Fokus.

Der zweite Beitrag in diesem ersten Hauptteil ist eine deutschsprachige Kurzfassung des Beitrags, der von der Jury für den Berufsbildungsforschungspreis 2020/21 des Bildungsministeriums ausgewählt wurde. Er ging an Hannes Hautz für seinen Beitrag „Die ‚Führung der Führungen‘ – Gouvernementalität und professionelles Handeln berufsbildender Lehrpersonen“, der 2020 als „The ‚conduct of conduct‘ of VET teachers: governmentality and teacher professionalism“, in der Zeitschrift *Journal of Vocational Education & Training* erschienen ist. Kernaussage ist, dass zur Umsetzung pädagogischer Reformen und Realisierung bildungspolitischer Qualitätsziele das Commitment und die aktive Beteiligung der Lehrpersonen eine ganz zentrale Rolle spielen. Im Zuge von Bildungsreformen und Qualitätsinitiativen als Teil davon wird daher das professionelle Handeln von Lehrpersonen durch strikte Vorgaben reguliert, aber auch in subtiler, anreizender und überzeugender Weise gelenkt und entlang bildungspolitischer Reformziele ausgerichtet. Aus Gouvernementalitätsperspektive wird auf die impliziten Steuerungsformen, die sich gegenwärtig im berufsbildenden Schulwesen etabliert haben, hingewiesen und zwar aus der Sicht von Lehrpersonen berufsbildender mittlerer und höherer Schulen in Österreich und am Beispiel konkreter Maßnahmen der in diesen Schultypen umgesetzten ministeriellen Qualitätsinitiative.

Im Weiteren wird noch ein sehr kurzer Überblick über die vier Kapitel und die darin enthaltenen zwanzig Beiträge gegeben.

Teil I: Berufliche Bildung und Facharbeit in der digitalen Transformation

Im Zuge der Transformation in Gesellschaft, Wirtschaft und Arbeit werden wiederkehrend neue Ansprüche an die Systeme beruflicher Bildung, die dort aktiven Akteurinnen und Akteure sowie die Qualifikationen, die erzielt werden sollen, formuliert. Es zeigt sich dabei, dass zuweilen nur neue Begriffe für schon länger bestehende Bedingungen beruflichen Lernens hervorgebracht werden, aber zugleich auch jene Grenze, wo tatsächlich Neues gefordert oder nachgefragt wird, genauer Beobachtung bedarf. Dass hier nicht „One size fits all“ das Motto sein kann und für die großen Wirtschaftsbereiche spezifische Perspektiven eingenommen werden müssen, wird etwa an der industriellen Facharbeit gezeigt (*Ralph Dreher und Brigitte Koliander*). Und auch wenn

dies verblüffen mag, lässt sich auch anhand historisch-systematischer Analysen von Technikentwicklung und Technikgestaltung, Gestaltung von Arbeit und Arbeitsorganisation sowie Kompetenzentwicklung für (künftige) Arbeitskräfte ein konzises Bild gewinnen (*Martin Fischer*). Aber auch der Blick auf die Mikroebene (am Beispiel der Logistikbranche) eröffnet neue Blickwinkel insbesondere vor dem Hintergrund von Kompetenzanforderungen und Weiterbildungsbedarfen von Beschäftigten (*Christine Siemer und Melanie Schall*). Die fortschreitende Digitalisierung bringt aber in unterschiedlichen Berufsfeldern ganz verschiedene Anforderungen mit sich, es lässt sich etwa für das Gesundheits- und Pflegewesen zeigen, was dies für Lernende, Praxisanleitende und Lehrkräfte an Herausforderungen mit sich bringt (*Veronika Weiß, Linda Vieback, Lisa-Marie-Brand und Stefan Brämer*).

Teil II: Neues Wissen über und für Akteurinnen und Akteure der beruflichen Bildung

Der zuletzt angeführte Beitrag zeigt schon an, dass es unterschiedliche Akteurinnen und Akteure sind, die in den Teilsystemen der beruflichen Bildung hier tätig werden. Ein entsprechend akteurszentrierter Blick eint die nächsten fünf Beiträge im Kapitel zwei: Neues Wissen über und für Akteurinnen und Akteure der beruflichen Bildung. Aktuelle Daten zu Rollen und Herausforderungen der betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder in Österreich machen dabei den Anfang (*Helmut Dornmayr, Birgit Lengauer und Marlis Riepl*). Die beiden folgenden Beiträge nehmen Lehrkräfte in einer frühen Phase ihrer professionellen Entwicklung in den Blick; und zwar im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien als Teil der Lehramtsstudien für das österreichische Berufsschulwesen (*Jutta Majcen und Manfred Fede*) sowie für Studierende mit dem Bildungsziel Lehrende für Gesundheitsfachberufe in Deutschland und damit verbundene Lerngelegenheiten, die auf interprofessionelles Handeln abstellen (*Jana Rückmann und Marie-Luise Junghahn*). Ein expliziter Fokus auf jugendliche Lernende und ihre Berufsvorstellungen demonstriert zumindest für Österreich genderspezifisch traditionelles Berufswahlverhalten, das sich im Zeitvergleich auch nicht durch zunehmende Digitalisierung in Bildung und Gesellschaft aufgelöst zeigt (*Magdalena Rölz, Lisa Wiesinger und Birgit Suchan*) und damit gewisse Hoffnungen der Politik enttäuscht. Damit sind auch weitere Akteure der Berufsbildung angesprochen, nämlich auf der Steuerungsebene. Fragen der Zielerreichung werden in der Regel durch Evaluationen beobachtet. Hierzu gibt es allgemein und speziell für die (internationale) Berufsbildungsforschung und -zusammenarbeit kein breit akzeptiertes Verständnis von Standards. Hierzu lohnt sich ein vergleichender Blick auf unterschiedliche Kataloge und Inventare (*Sandra Bohlinger und Hoang Long Nguyen*).

Teil III: Neue Lernkulturen und zeitgemäße Didaktik

Dass durch die neuen Formen des Wirtschaftens und des Arbeitens kein Stein auf dem anderen bleibt, wird wohl niemand annehmen. Aber die sich zunehmend rasch wandelnden Kontextbedingungen beruflichen Lernens stellen traditionelle und auch gar nicht so alte Konzepte neuerlich auf den Prüfstand; wie etwa das im Zusammen-

hang mit der dualen Ausbildung auf den Plan gerufene Verständnis von Lernortkooperation und damit in Verbindung gebrachte Qualitätsmerkmale (*Cornelia Wagner-Herrbach, Kathrin Petzold-Rudolph, Jana Rückmann und Jürgen van Buer*). Oder auch, ob die effektiv hinter den Erwartungen zurückbleibende Quantität und Qualität von Kooperationen durch Digitalisierung nicht gar neue Impulse erfahren könnten (*Thomas Freiling und Astrid Saidi*). Dass auch hierzu spannende (didaktische) Impulse auf der Mikroebene des Lehrens und Lernens einen Beitrag für verstärkte Verbindungen leisten können, lässt sich anhand von Instrumenten für Berufsschülerinnen und -schüler zeigen (*Oskar Redhammer, Johanna Pichler und Christian Flotzinger*). Und auch, dass berufliches Lernen mehr ist als der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten, zeigt das Potenzial von digitalen Tools, wie etwa die Verwaltung von Arbeitszeiten, Arbeitsaufgaben, Beurteilungen oder Logbucheinträgen, die letztlich dabei unterstützen, die Kommunikation der Lernenden mit Gleichaltrigen, Mitarbeitenden und Auszubildenden zu fördern (*Antje Barabasch und Anna Keller*). Zugleich bedürfen auch eine zunehmende Nutzung digitaler Instrumente und entsprechend gestützte Prozesse pädagogischer Reflexion, dies lässt sich anhand von Systemen zeigen, die bezüglich digitalisierter Umsetzungen schon weit vorangekommen sind (*Regina Lamscheck-Nielsen und Gunver Majgaard*).

Teil IV: Transparenz und Orientierung für eine faire soziale Transformation

Funktionale und pädagogisch reflektierte Betrachtungen von beruflichen Lernprozessen alleine reichen jedoch nicht aus, um einschätzen zu können, inwiefern diese dynamischen Veränderungen uns als Gesellschaft insgesamt voranbringen. Hierzu sind vielfältigste Blickwinkel erforderlich, um Ansatzpunkte oder Hemmnisse für *just transition* zu identifizieren. Dies verlangt einerseits eine Stärkung der Individuen, sich in einer zunehmend komplexen und zunehmend rasch verändernden Welt orientieren zu können und wohlinformierte Entscheidungen treffen zu können. Aber auch tragfähige, verlässliche Strukturen und politische Rahmenbedingungen sind erforderlich, um nicht alle Risiken auf Individuen abzuwälzen. Den Beginn für solche Analysen und Bewertungen müssen wohl kritische Betrachtungen sein, die den Status quo hinsichtlich der anhaltenden Schaffung von demokratisch nicht legitimierbaren Ungleichheiten in dynamischen Gesellschaften befragen (*Tatjana Kasatschenko und Olga Zitzelsberger*). Auch kann gefragt werden, worauf sich eine qualitätsorientierte Entscheidung für das eine oder andere Bildungsangebot stützen kann, was Fördereinstellungen genauso beschäftigt wie individuelle Nachfragende am Weiterbildungsmarkt (*Norbert Lachmayr und Judith Proinger*). Und daran anknüpfend stellt sich die Frage, wie qualifiziert man Menschen, die andere auf wiederkehrende Bildungswegentscheidungen über die Lebensspanne vorbereiten, was zeichnet professionelle Akteurinnen und Akteure für qualitativ hochwertige Berufsorientierung aus (*Brigitte Koliander und Margit Pichler*)? Da sich beruflich relevantes Lernen jedoch nicht auf planvolle Bildungsprozesse beschränkt und die Anrechnung von erworbenen Kompetenzen oder Bildungsleistungen mit einer zunehmenden Pluralisierung von Lebensläufen an Bedeutung gewinnt, sind auch hier zunehmend transparente und verläss-

liche Strukturen in der Educational Governance von Bedeutung (*Patrizia Salzmann und Christine Hämmerli*). Und neben der Bildungspraxis und der Politik muss klarerweise auch die Forschung selbst ihren Beitrag leisten. Dies beginnt bei der Frage der Zugänglichkeit von Forschungsergebnissen und Befunden (*Meike Weiland, Bodo Rödel, Laura Getz, Karin Langenkamp und Kerstin Taufenbach*) wie auch beim Ernstnehmen von Perspektiven aller Akteurinnen und Akteure des beruflichen Lernens in Forschungs- und Entwicklungsprozessen und entsprechend partizipativen Designs von Forschungsprozessen (*Regina Weißmann, Anna-Lena Meenen und Joachim Thomas*).

Dank

Natürlich geht das erste Dankeschön an die Kolleginnen und Kollegen aus Österreich, Deutschland, der Schweiz und Dänemark, die mit ihren Beiträgen diese Publikation möglich gemacht haben. Danke für die unkomplizierte und geduldige Zusammenarbeit! Dank gilt aber auch dem Verlag, bei dem die Konferenz nunmehr zum dritten Mal eine so freundliche und überaus kompetente Begleitung des Publikationsprozesses gefunden hat.

Es ist aber selbstverständlich auch bei all jenen Danke zu sagen, welche überhaupt erst die Rahmenbedingungen schufen, dass das Gelingen eines so komplexen Unterfangens wie das einer wissenschaftlichen Konferenz erst ermöglicht wird. Dies sind viele seit der ersten BBFK konstanten Akteure, was ein besonderes Asset darstellt, aber auch immer wieder neue Unterstützerinnen und Unterstützer. Diesmal waren dies das Bildungsministerium (unter verschiedenen Namen, aktuell Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) und das Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) die von Anfang an zentrale Initiatoren und Hauptsponsoren zugleich waren. Die Durchführung der 7. BBFK wurde auch vom Land Kärnten unterstützt.

Für das Herausgeberinnenteam
Peter Schlögl
im Juni 2022

Literaturverzeichnis

- Marchart, Oliver (2013): Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- Matthes, Joachim (1985): Karl Mannheims „Das Problem der Generationen“, neu gelesen: Generationen-„Gruppen“ oder „gesellschaftliche Regelung von Zeitlichkeit“? In: Zeitschrift für Soziologie, 14(5), S. 363–372.
- Zuboff, Shoshana (2018): Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus. Frankfurt, New York.

Neue Arbeit = Neue Bildung?!

BERND GÖSSLING (UNIVERSITÄT INNSBRUCK)

Neue Technologien und voranschreitende Automatisierung verändern die Bedingungen für menschliche Arbeit. Neue Arbeitskonzepte setzen Selbstverantwortung voraus. Der Wandel der Arbeit lässt die Fragen aufkommen, ob das aktuelle Bildungssystem ausreichend leistungsfähig ist und ob nicht auch hier ein umfassender Wandel notwendig wird. Für diese häufig gestellten Fragen werden derzeit scheinbar selbstverständliche Antworten formuliert:

- „New Work braucht New Learning!“ (Foelsing/Schmitz 2021, S. 1)
- „Agiles, kooperatives und vernetztes Arbeiten braucht agiles, kooperatives und vernetztes Lernen“ (Hagener Manifest 2020, S. 3)
- „[M]obiles Lernen“ gehört zu einer modernen Lernkultur, wie die Charta für Lernen und Arbeiten in der Industrie 4.0 betont (BMW 2020, S. 5)
- „Agiles Lernen leitet sich vom agilen Arbeiten ab“ (Schmitz/Graf 2020, S. 79)

Diese Antworten zeigen, dass im Diskurs darüber, wie sich Bildung verändern sollte, sehr schnell Forderungen formuliert werden. Es fällt auf, dass bestimmte Stichworte, wie neues Lernen, Bildung 4.0 und Agilität, immer wieder wiederholt werden, was den Eindruck der Dringlichkeit von Veränderungen aufkommen lassen kann. Gleichzeitig ist vieles von dem, was gefordert wird, nicht unbedingt neu. Teilweise bleibt auch ungeklärt, was den Zusammenhang von Bildung und Arbeit ausmacht. Unwesentliches kann dann als etwas Wesentliches erscheinen. Man betrachtet eher nur die Spitze des Eisberges, wenn erkannt wird, dass digitale Tablets in den Händen von Kindern und Jugendlichen allein nicht ausreichen, um die Bildungsprobleme in einer digitalen Kultur zu lösen, oder wenn agile bzw. neue Lernmethoden systematisch deswegen als anderen Methoden überlegen dargestellt werden, weil sie agil oder neu genannt werden.

Was also versteht man unter neuer Arbeit? In welchem Verhältnis stehen Arbeiten und Bildung zueinander? Diesen Fragen soll hier nachgegangen werden, um zu einer Einschätzung darüber zu kommen, was insbesondere für betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder beim Wandel der Arbeit wichtig ist.

1 Was ist neue Arbeit?

Neue Arbeit ist keine neue Idee. Bereits in den 1970er-Jahren entstand im Zusammenhang mit Rationalisierungen und Massenentlassungen in den USA die sogenannte New Work-Bewegung. Sie verfolgte den Ansatz, dass Entlassungen nicht immer zu verhindern sind, aber auch Anlass geben können, um Beschäftigte dabei zu begleiten, ihre

Stärken und Interessen zu entdecken. In dieser sehr subjektbezogenen Sicht bedeutet neue Arbeit, dass identifiziertes Potenzial entfaltet und eingesetzt wird, womit sich Monetarisierungsmöglichkeiten erschließen lassen, die unabhängig sind vom alten Arbeitsplatz. Betont werden subjektive Handlungsfreiheit, Selbstständigkeit sowie umfassende soziale und ökonomische Teilhabe (Bergmann 2005). Diesem subjektbezogenem Ansatz stehen alternative Vorstellungen von neuer Arbeit gegenüber, die stärker von Arbeitgeberseite, Interessensgruppen sowie Unternehmensberaterinnen und -beratern postuliert werden. Auch hier erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Folgen zunehmender Automatisierung und Digitalisierung für die Qualität und Quantität menschlicher Arbeit. Allerdings wird das weitreichende Paradigma der New Work-Bewegung hier nur partiell und innerhalb unternehmerischer Interessen aufgegriffen. Neue Arbeit hat also viele Bedeutungen.

Was Fach- und Führungskräfte in Deutschland, der Schweiz und in Österreich unter neuer Arbeit verstehen, versucht der New Work-Barometer durch Befragungen zu erfassen (Schermuly/Geissler 2020). Es zeigt sich, dass sehr unterschiedliche Arbeitskonzepte zur sogenannten neuen Arbeit gezählt werden (siehe Abbildung 1).

- | | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • agile Projektarbeit (z. B. mit Scrum) • Ausgabe mobiler Technologien • agile Führung • Design Thinking • Arbeitszeitautonomie • Arbeitsortautonomie • Kanban • offene Bürokonzepte • empowermentorientierte Führung • Digital Leadership | <ul style="list-style-type: none"> • Objectives and Key Results • betriebliches Vorschlagswesen • Job Enrichment • transformationale Führung • Working Out Loud • Barcamps • Hackathons • teilautonome Gruppen • Workshops zum Thema Sinnfindung • Job Sharing • Shared Leadership | <ul style="list-style-type: none"> • Qualitätszirkel • Crowdfunding • Mosaikkarrieren • Innovationsgaragen • Holokratie • demokratische Organisationsverfassung • Labdays • Soziokratie • gewählte Führungskräfte • Bureaucracy Buster • Youth Councils • Verflachung von Hierarchien |
|---|---|---|

Abbildung 1: Beispiele für neue Arbeitskonzepte aus dem New Work-Barometer (Schermuly/Geissler 2020)

Aus Sicht der befragten Fach- und Führungskräfte werden nur wenige dieser neuen Arbeitskonzepte bereits umgesetzt. Zu den bereits relativ stark praktizierten Ansätzen gehören zeitliche Flexibilisierung der Arbeit, Sinnstiftung in der Arbeit und örtliche Flexibilisierung der Arbeit. Weitreichende Konzepte neuer Arbeit, die traditionelle Organisationsstrukturen grundsätzlich infrage stellen, werden jedoch nur selten oder gar nicht praktiziert. Das gilt beispielsweise für Ansätze wie gewählte Führungskräfte oder holokratische Organisationsformen, die ein hohes Maß an Selbstorganisation und -verantwortung vorsehen.

Weiterhin sind viele Ideen, die unter dem Begriff der neuen Arbeit firmieren, bereits seit den 1960ern im Zusammenhang mit der sogenannten „Humanisierung der Arbeit“ mehr oder weniger erfolgreich angestrebt worden (Job Enrichment, teilautonome Arbeitsgruppen, demokratische Organisationsverfassung). Es handelt sich teils um Weiterentwicklungen und Neuauflagen von Arbeitskonzepten aus früheren Modernisierungsschüben (Kanban, Verflachung von Hierarchien, Qualitätszirkel),

manchmal auch um bereits bekannte Innovationen aus bestimmten Sektoren, die jetzt breiter aufgegriffen werden (Barcamps, Scrum, Hackathons, Innovationsgaragen, Lab-days), andere beziehen sich wiederum auf neue technologische Möglichkeiten, die teilweise noch eine geringe Reichweite haben (Crowdworking).

Gemeinsam ist den neuen Arbeitskonzepten, dass Selbstverantwortung und Selbststeuerung zum zentralen Arbeitsprinzip erhoben werden. Bei der Bandbreite der Ansätze bleibt allerdings offen, ob eher die Realisierung menschlichen Potenzials oder die Nutzbarmachung für ökonomische Zwecke im Vordergrund steht. Unterschiedliche Ausgangspunkte schließen übrigens die Chance nicht aus, dass beides verbunden werden kann. Gleichzusetzen sind sie nicht.

Die divergierenden Umsetzungsstände neuer Arbeit zeigen weiterhin, dass es einen Unterschied gibt zwischen der Entwicklung von Arbeitskonzepten einerseits und dem Wandel der Arbeit im Sinne einer realen Arbeitspraxis andererseits. Nicht überall nimmt selbstverantwortliche Arbeit zu. Die Arbeitspraxis ist durch gegenläufige Entwicklungen geprägt. Zum einen zeigen sich Prozesse der Requalifizierung und Reprofessionalisierung, die zu einer Subjektivierung von Arbeit in einigen Bereichen führen (z. B. Brater et al. 2011), also zu offenen Arbeitssituationen, die autonomes Agieren und individuelle Entscheidungsfreiräume der Beschäftigten voraussetzen. Zum anderen treten Prozesse einer Neu-Taylorisierung auf (z. B. Frey/Osborne 2013), es wird auch von „digitaler Fließbandarbeit“ (Boes et al. 2015, S. 69) gesprochen, also von Arbeitsfeldern, in denen die Vielfalt beruflicher Aufgaben rückläufig ist, Monotonie steigt, subtile Kontroll- und Überwachungsformen (Staab 2016) neu entstehen. Diese Entwicklungen laufen bereits seit Jahrzehnten. Nur wenig ist wirklich neu. Ein relativ neues Phänomen der Arbeitswelt ist beispielsweise, dass regional verteilte Teams über moderne Kommunikationstechnik so vernetzt sind, dass sie gemeinsam arbeiten können, zusammen ein Projekt durchführen, ein Produkt oder eine Dienstleistung erstellen. Punktuell kommen auch neue Technologien als Werkzeug zum Einsatz, deren Leistungen jene von Menschen übertreffen und deren Funktionsweise nicht mehr vollständig nachvollziehbar ist, beispielsweise in der medizinischen Diagnostik. Trotzdem fällt es Menschen zu, die Verantwortung für Entscheidungen im Arbeitsprozess zu übernehmen.

Was bedeutet das für die Gestaltung von Bildung? Zur Beantwortung dieser Frage muss das Verhältnis von Arbeit und Bildung genauer geklärt werden. Nur so lassen sich mögliche Auswirkungen neuer Arbeitsrealitäten und Arbeitskonzepte beschreiben.

2 Wie hängen Arbeit und Bildung zusammen?

Auf der Suche nach Antworten auf die Frage nach dem Verhältnis von Arbeit und Bildung wurden sehr unterschiedliche Wege beschritten. Gemeinsam ist den hier vorgestellten drei Ansätzen, dass sie eine Gleichsetzung von Arbeit und Bildung kategorisch ablehnen.

2.1 Koinzidenz- und Konvergenzdebatte

Bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren wurde im Zuge des damaligen Wandels der Arbeit diskutiert, ob sich ökonomische und pädagogische Ansprüche betrieblicher Bildung einander annähern oder weiter auseinanderfallen. Einerseits wurde im Zuge des technologischen Wandels und der Einführung neuer Arbeitskonzepte ein Zusammenfallen von betrieblichem Nutzen und individueller Bildung gesehen, eine „Koinzidenz pädagogischer und ökonomischer Vernunft“ (Achtenhagen 1990, VII) angenommen oder zumindest die Möglichkeit einer Annäherung bzw. Konvergenz gesellschaftlicher Qualifikationsanforderungen und individueller Entwicklungsbedürfnisse (vgl. Heid 1999). Andererseits wurde eine Divergenz postuliert, weil Teile der Arbeitswelt auch dadurch gekennzeichnet seien, dass es neue technische Mittel zur Fremdsteuerung und Überwachung gäbe, die auf ein Anpassungslernen abzielen. Diese Entwicklungen laufen den für Bildungsprozesse nötigen Freiräumen für Selbststeuerung und Selbstorganisation entgegen.

In einer Gesamtbetrachtung der Koinzidenz- und Konvergenzdebatte lässt sich feststellen, dass die Arbeitswelt von beidem geprägt ist: einem Gegensatz von individueller Bildung auf der einen Seite und enger Einschränkung menschlicher Entwicklung aus ökonomischen Sachzwängen auf der anderen Seite. Gleichzeitig gibt es eine Tendenz der beiden Seiten, dort zusammenfallen zu können, wo technologischer Wandel und neue Arbeitskonzepte umfassende Selbststeuerung und betriebliche Kooperation erforderlich machen. Zusammenfassend lautet die Analyse also, dass es eine paradoxe Gleichzeitigkeit von restriktiven Bedingungen einerseits und Bedingungen mit hohem Bildungspotenzial andererseits gibt. Eine Analyse, die auch auf die heutige Arbeitswelt zutrifft.

2.2 Workplace Learning-Diskurs

Im Workplace Learning-Diskurs wird davon ausgegangen, dass neben Schule, Trainingszentrum, Lehrwerkstatt und anderen für Bildungszwecke eingerichteten Arrangements der Arbeitsplatz ein wichtiger Lernort ist. Die Forschung in diesem Zusammenhang steht auf dieser Annahme: „Workers have always been required to adapt and modify existing routines as well as to develop new ones in order to develop and maintain their expertise throughout working life“ (Harteis/Goller/Caruso 2020, S. 2).

Im Laufe des Arbeitslebens ist der Arbeitsplatz gegenüber rein formalen Lernorten von größerer Bedeutung als formale Lernorte wie Schulen und Universitäten. Festgestellt wird, dass Lernpotenziale am Arbeitsplatz umfangreich sein können oder auch sehr eingeschränkt, sodass entweder ein eher expansives oder ein enges, adaptives Lernen möglich ist. Das verbindet sich dann mit Upskilling- und Downskilling-Tendenzen betrieblichen Lernens.

Vereinfacht gesagt wird der Arbeitsplatz als Lernort (wieder-)entdeckt. Für den internationalen, englischsprachigen Diskurs lässt sich feststellen, dass Bildung gegenüber Lernen im Hintergrund steht. Eine Diskussion von Ansprüchen, Zielen und Gegenständen von Bildung, die neben Aneignung auch Kritik an Lernobjekten und Lernräumen ermöglichen kann, kommt vielfach zu kurz (Gössling/Ostendorf 2021,

S. 15; Biesta 2010, S. 15). Da der Zusammenhang von Arbeitsplatz und Lernen im Vordergrund steht, wird das Verhältnis von Arbeit und Bildung nur bedingt berücksichtigt. Wenn Arbeitsplatzlernen zu eng an die Arbeitsplatzanforderungen gebunden ist, ist die Bildungswirksamkeit des Lernens gefährdet (siehe Abschnitt 3).

2.3 Sozial- und arbeitswissenschaftliche Studien zum Wandel der Arbeit

Das Zusammenspiel zwischen menschlicher Bildung und dem Wandel der Arbeit beschäftigt auch die Sozial- und Arbeitswissenschaften. Besonders im Fokus steht menschliche Arbeit und das „spezifische menschliche Arbeitsvermögen“ (Böving et al. 2019, S. 141) unter den Bedingungen einer zunehmend technisierten Arbeitswelt. Auch in hochautomatisierten Arbeitsumgebungen kommt es auf ein menschliches Eingreifen an, um nicht-intendierte Technikfolgen abzufangen und die Arbeitsprozesse aufrechtzuerhalten.

Im Unterschied zur technischen Leistungsfähigkeit von Maschinen befähigt das subjektive Arbeitsvermögen der Beschäftigten sie dazu, „Komplexität zu bewältigen, mit Unwägbarkeiten souverän umzugehen und in nicht planbaren Situationen richtig zu handeln, ... um Störungen durch antizipatives Eingreifen“ (Pfeiffer/Suphan 2018, S. 282 f.) zu verhindern. Auch in der „neuen“ Arbeitswelt ist subjektives Arbeitsvermögen erforderlich, weil selbst sogenannte „smarte“ Technologien in der Praxis zu schwer kalkulierbaren Störungen und Ausfällen führen können und menschliche Arbeit zentral für die Bearbeitung der Diskrepanz zwischen digitaler Erfassung technischer Realitäten und den tatsächlichen technischen Gegebenheiten ist (vgl. Böhle/Sauer 2019, S. 245).

3 Bildung ist mehr als Lernen

Bereits die Diskussion des Arbeitsplatzlernens hat gezeigt, dass Bildung und Lernen nicht gleichzusetzen sind. Wird Bildung mit dem Anspruch verbunden, Menschen dabei zu unterstützen, in ein für sie sinnvolles Leben zu finden, dann lässt sich Bildung nicht vollständig mit Begriffen wie neues Lernen, digitales Lernen oder agiles Lernen beschreiben.

Bildungsprozesse sind zwar immer Lernprozesse, aber nur solche, die auf die Herausbildung der Individualität und Persönlichkeit eines Menschen gerichtet sind, inklusive des personalen Aufbaus fachlicher Expertise. Bildungsprozesse sind auf einen Sinn bezogen, der normativ begründet ist und auf dessen Basis die Auseinandersetzung mit bestimmten Lernzielen und Lerngegenständen legitimiert werden kann. In einer offenen und pluralen Gesellschaft können sinngebende, normative Grundlagen nicht mehr allgemeinverbindlich festgelegt werden, sondern werden jeweils in Verständigungsprozessen geklärt. Dadurch erhalten sie Gültigkeit für eine bestimmte Zeit und eine bestimmte Gruppe. Dazu gehören auch Bildungsideale in der Tradition der europäischen Aufklärung, die darauf bezogen sind, dass Menschen lernen, ihr Leben selbstständig und verantwortlich zu gestalten. Wolfgang Klafki (1996)

spricht vom selbsttätig erarbeiteten und personal verantworteten Zusammenhang der drei Grundfertigkeiten „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (S. 40). Selbstständigkeit steht hier also in einem Spannungsverhältnis von Selbstbestimmung, die den Blick auf die eigene Person richtet, und Solidaritätsfähigkeit, die den Blick auf andere richtet. Mitbestimmungsfähigkeit steht dazwischen und bezieht sich darauf, eigene Standpunkte einzubringen, um das mit anderen geteilte Leben mitzugestalten. Eine so verstandene Bildung beinhaltet also, sich mit sich selbst und sich im Zusammenhang mit anderen auseinanderzusetzen, sich kritisch dazu zu verhalten und Gegebenes infrage stellen zu können.

Die Möglichkeit, sich an etwas Gegebenem zu reiben und zu stoßen, führt Bildung über das Gegebene hinaus und dahin, wie die Welt auch sein könnte, wie sie entsprechend der normativen Orientierung sein sollte. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen qualifikatorischem Lernen, das von gegebenen Arbeitsbedingungen ausgeht, und dem bildungswirksamen Lernen, das auf die Entfaltung menschlichen Potenzials abzielt. Bildung geht nicht nur von etwas Gesetztem aus, sondern umfasst auch Widerspruch und Kritik an dem, was sie zum Gegenstand hat. Während ein qualifikatorischer Zugang für neue Arbeitskonzepte eher auf Anpassungslernen hinausläuft, ermöglicht es ein umfassender Bildungsanspruch, die Anforderung der neuen Arbeit nicht nur als etwas Gesetztes hinzunehmen, sondern auch als Zumutung zu bearbeiten. Zumutungen der Arbeitswelt sind eine mitunter kantige Herausforderung, müssen aber nicht nur negativ bewertet werden. Zumutungen können auch zum Anlass für Bildung werden, steckt doch bereits in der Zumutung das Wort „Mut“. Mut, den es braucht, um einen selbstständigen Umgang mit neuen Arbeitskonzepten, mit digitalisierten Arbeitsumgebungen zu finden. Bildung zu ermöglichen, bedeutet dann für Pädagoginnen und Pädagogen, immer auch zwischen den Ansprüchen des Einzelnen und den an den Einzelnen von außen herangetragenen Anforderungen zu vermitteln.

Bildung funktioniert nicht nach Rezept. Bildung wird co-produziert, von Menschen, die sich nur selbst bilden können, und denen, die sie als Ausbilderinnen und Ausbilder, Lehrerinnen und Lehrer oder ggf. Führungskräfte mit pädagogischen Aufgaben dort unterstützen, wo die Selbstbildung noch nicht allein gelingt. D. h., ein Bildungsprozess, der in Selbstständigkeit führt, führt ultimativ auch dazu, sich von den eigenen Lehrerinnen und Lehrer zu emanzipieren. Dass dieser Prozess nicht so eindeutig wie eine Technologie definiert werden kann, bedeutet jedoch nicht, dass er unbestimmt ist. Es lassen sich didaktische Prinzipien benennen, die bei der Gestaltung von Bildungsprozessen Orientierung geben können (siehe Abschnitt 6). Jedoch erfolgt die Anwendung didaktischer Prinzipien in pädagogischen Situationen, die nicht vollständig transparent sind. Damit bleibt Bildung ein Prozess, der mit Unsicherheiten behaftet ist. Er erfordert das Eingehen von Risiken.

Bildung als sinnbezogenes Lernen ist eng mit beruflicher Bildung verbunden. Schließlich kann ein Beruf etwas sein, das einem Menschen Richtung und Sinn im Leben gibt. Genau das greift auch die subjektorientierte Sicht der New Work-Bewegung nach Bergmann auf. Mit dem Ziel, jenseits des aktuellen, möglicherweise abbaugefähr-

deten Arbeitsplatzes die Entfaltung des individuellen Potenzials zu ermöglichen, sollen die Beschäftigten die Möglichkeit bekommen, mit sehr viel Unterstützung ihre „Berufung“ zu finden, zu erkennen, was sie „wirklich, wirklich tun wollen“ (Bergmann 2005, S. 161). Ein Beruf im Sinne einer Berufung wird nicht nur im Rahmen von Erwerbsarbeit ausgelebt, sondern auch in der Familie, der Zivilgesellschaft, in der Kultur, im Sport und vielen anderen Lebensbereichen.

4 Wie neu ist die „neue“ Bildung?

Menschliches Potenzial zu kultivieren und dadurch zur Entfaltung zu bringen, ist das Kernanliegen von Bildung. Das ist nichts Neues. Es wird auch nicht dadurch neu, dass man es neue, agile oder digitale Bildung nennt. Dennoch gibt es Veränderungen, die gerade in der beruflichen Bildung mit neuen Arbeitskonzepten oder auch den Möglichkeiten der Digitalisierung zusammenhängen. Dadurch ändern sich partiell die Gegenstände, die Mittel und Methoden von Bildung. Das muss sich nicht nachteilig auswirken. Die Gefahr eines dominanten Sprechens über agiles Lernen, neue Bildung und ähnliche Ideen besteht darin, dass Nebensächliches überbetont werden kann und der Gesamtzusammenhang aus dem Blick gerät. Neue Themen und Methoden können von Gewinn sein, wenn sie zusätzliche Teilhabe- und Entwicklungsmöglichkeiten erschließen. Digitale Tools und Themen wie Agilität können einen pädagogischen Sinn haben. Zur Begründung eines ggf. neuen Bildungsverständnisses oder neuer Bildungsziele eignen sie sich nicht. Bildung legitimiert sich ausgehend von den Werten, aus denen sie ihren Sinn bezieht. Auch Bildungsziele lassen sich nicht logisch aus Tatsachen oder Tatsachenbehauptungen ableiten. Anders gewendet kann ein Bildungsziel, wie eine Vorstellung von selbstverantwortlichem Arbeiten, nicht durch noch so verantwortungsbewusstes oder verantwortungsloses reales Arbeiten infrage gestellt oder bestätigt werden.

Berufliche Bildung hat heute weiterhin den Anspruch, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern Kompetenzen zu fördern. Die Bildungsgegenstände einer kompetenzorientierten Berufsbildung bestehen nicht nur aus bestimmten fachlichen oder überfachlichen Inhalten. Vielmehr werden Arbeitsaufgaben thematisiert, die „kompetent“ bewältigt werden sollen, in denen Wissen zur Anwendung kommt. Durch neue Arbeitskonzepte, ökonomische und technologische Entwicklungen ändern sich Arbeitsaufgaben. Diese veränderten Aufgaben können im Bildungsprozess zum Gegenstand werden. Im Sinne von Klafki vollzieht sich das als ein Prozess der „doppelseitigen Erschließung“ (1963, S. 43). Die innere Struktur, Problemhaftigkeit und Bedeutung von Aufgaben wird material erschlossen, was für die Lernenden, die Subjekte, bedeutet, sich diese Aufgabe angeeignet zu haben, sie bearbeiten und lösen zu können, also erschlossen zu sein für die eigene Arbeitswelt. Dafür stehen die Doppelpfeile in Abbildung 2. Der Bildungsgehalt einer beruflichen Aufgabe besteht dann darin, dass sich an diesem besonderen Fall etwas Allgemeines zeigt, also beispielsweise für ein grund-

legendes Prinzip, eine Art und Weise methodischen Vorgehens, ein Grundproblem oder Zusammenhang (vgl. ebd., S. 133 f.).

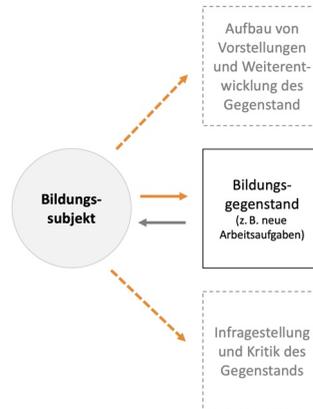


Abbildung 2: Subjektorientierung von Bildungsprozessen im Kontext neuer Arbeit

Geht man von der bildungstheoretischen Grundfigur der doppelseitigen Erschließung aus, lässt sich das Verhältnis von Arbeit und Bildung weiter präzisieren. Wenn Arbeitsaufgaben im Bildungsprozess erschlossen werden, haben sie dort auch eine Wirkung. Es ist jedoch kein kausaler Ursache-Wirkungszusammenhang, sondern ein dialektischer Zusammenhang. Die Auswirkung einer Arbeitsaufgabe als Bildungsgegenstand wird von den Subjekten selbst erzeugt und ist nicht einseitig ausgerichtet. Die Doppelseitigkeit der Erschließung bedeutet, dass sich gebildete Menschen ihre Gegenstände auch verfügbar machen, sie weiterentwickeln und kritisieren können.

Bildung geht demnach über die Tatsachen hinaus, die sie als Gegenstand verhandelt. Die Erschließung und ggf. kritische Hinterfragung von Arbeit ist aus bildungstheoretischer Sicht vor allem dort erforderlich, wo Prozesse der Re-Taylorisierung zu verarmter Arbeit führen und Monotonie die Möglichkeiten menschlicher Entwicklung einschränkt. Infragestellung und Kritik können zur Grundlage für einen subjektiven Entwicklungsraum werden. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung grundsätzlich sowohl in autonomen als auch restriktiven Arbeitsfeldern. Gerade die für einen umfassenden Bildungsanspruch bedeutsame eigenständige Weiterentwicklung und Kritik dessen, was der Gegenstand ist, ist auch das, was in den weitreichenden Konzepten neuer Arbeit Voraussetzung für Selbstverantwortung und Selbststeuerung ist. Die erfolgreiche Implementation moderner Arbeitskonzepte setzt also eine Bildung voraus, die Menschen stärkt und reines Anpassungslernen überwindet.

Viele Konzeptionen zur neuen Arbeit lassen sich also mit Bildungsvorstellungen in Verbindung bringen, die innerhalb der Aufklärung bereits eine lange Tradition haben. Dann ist es möglich, alten Ansprüchen menschlicher Entwicklung auf neue Weise und in einer neuen Zeit gerecht zu werden.

5 Die Bedeutung des betrieblichen Bildungspersonals

Auch dort, wo Arbeitsplätze durch neue Arbeitskonzepte potenziell bildungswirksam sein können, stellt sich die Verwirklichung von Bildung nicht automatisch ein. Da Bildung ein subjektiver Prozess ist, lässt er sich nicht vollständig automatisieren. Es kommt entscheidend auf die subjektiven Voraussetzungen, auf das Miteinander und die Kultur im sozialen Umfeld an. Aus- und Weiterbildner*innen und Führungskräfte mit pädagogischen Aufgaben müssen dafür Verantwortung übernehmen. Sie brauchen die Professionalität, um die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden und Beschäftigten erkennen zu können, die ihnen anvertraut sind, und den Gestaltungsspielraum, um dafür zu sorgen, dass sich ihr Potenzial entfalten kann.

Das macht es meines Erachtens weiterhin erforderlich, das Aufgabenfeld des betrieblichen Bildungspersonals über die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsarrangements hinaus zu erweitern. Durch die Gestaltung der Arbeitsbedingungen und der Unternehmenskultur für solche Arrangements lassen sich neue Bildungschancen der modernen Arbeitswelt erst öffnen. Dafür sind potenziell bildungswirksame Arbeitsaufgaben allein nicht ausreichend. Selbst dort, wo komplexe und vielfältige Aufgaben potenziell Bildungschancen bieten, können die eigentlich vorhandenen Handlungsfreiräume wieder verschlossen werden – wenn beispielsweise die Anforderungen an Selbststeuerung bei begrenzten Ressourcen so weit erhöht werden, dass Zeit- und Leistungsdruck umfassende Lernprozesse verhindern. Insbesondere „Experimentiermöglichkeiten“ und „Reflexionsräume“ werden in einem Umfeld verhindert, in dem eine „Nullfehler-Politik“ gelebt wird, die „allenfalls oberflächliches Lernen und Optimieren des bereits Bestehenden befördert“ (Böhle/Neumer 2015, S. 32).

Damit Beschäftigte das Bildungspotenzial ihres Arbeitsumfelds zum Aufbau der Kompetenzen nutzen können, die sie in der neuen Arbeitswelt brauchen, muss Bildung also aktiv ermöglicht werden.

6 Praktische Wendung: Was kann das betriebliche Bildungspersonal tun?

Um den Beschäftigten in der neuen Arbeitswelt umfassende Bildungserfahrungen zu ermöglichen, kommt es auf das betriebliche Bildungspersonal an. Die pädagogischen Aufgaben erfordern es, sowohl neue Arbeitskonzepte und die sich wandelnde Arbeitsrealität zu berücksichtigen als auch die individuellen Bildungsbedürfnisse und Hintergründe der (jugendlichen) Beschäftigten einzubeziehen. Auf Basis einer in Schulen und Betrieben durchgeführten Befragung zu Implikationen digitalisierter Arbeitswelten sowie auf Basis einer handlungstheoretischen Didaktik-Konzeption lassen sich fünf zentrale Aufgaben hervorheben (vgl. Gössling/Sloane 2020, S. 142 ff.). Entscheidend ist, dass es nicht nur eine Variante dafür gibt, wie betriebliche Bildungsarbeit aussehen kann. Welche Bildungsmaßnahmen in einem konkreten Setting sinnvoll sind, hängt von den jeweiligen Bedingungen ab. Es macht beispielsweise einen Unterschied, ob es

sich um einen Betrieb im Bereich industrieller Kleinserienfertigung handelt, ob es um tayloristische Massenproduktion oder hochkomplexe Wissensarbeit geht.

An erster Stelle stehen die normativen Vorstellungen, die die Bildungsverantwortlichen zu ihrem Bildungsauftrag haben. Bezogen auf den Zusammenhang von Bildung und Arbeit lautet daher die erste und vielleicht wichtigste Botschaft, dass Bildung im Betrieb nicht von dem Wandel der Arbeit oder von bestimmten Arbeitskonzepten ausgeht, sondern von der Bestimmung eines eigenen Bildungsverständnisses (siehe Abbildung 3).



Abbildung 3: Betriebliche Bildungsarbeit im Kontext neuer Arbeitskonzepte

Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Trainerinnen und Trainer im Betrieb müssen also klären, was sie unter ihrem Bildungsauftrag verstehen. Zu entscheiden ist insbesondere, ob sie lediglich ein Anpassungslernen befördern wollen, das darauf abzielt, dass sich die Beschäftigten in einer gegebenen Arbeitswelt einordnen, oder ob sie im Rahmen eines umfassenden Bildungsprozesses die Menschen in die Lage versetzen wollen, das, was von ihnen gefordert wird, zunächst kritisch zu beurteilen und anschließend selbstständig zu entscheiden, welchen Beitrag sie zur Erfüllung einer gegebenen Arbeitsaufgabe leisten wollen und wo sie ihre Arbeitsumgebung mitgestalten und verändern wollen.

Bestimmt das eigene Bildungsverständnis die Sichtweise ist die aktuell gegebene oder vorgestellte Arbeitswelt nicht mehr das allein Entscheidende. Für den Bildungsprozess kommt es auf den eigenen pädagogischen Standpunkt an, von dem aus Arbeitsanforderungen als Realisationsbedingung der eigenen Bildungsarbeit begriffen werden. Das Gleiche gilt für die individuellen Bildungsbedürfnisse, die die Zielgruppe mitbringt, die ggf. vor dem Hintergrund zu sehen sind, dass gerade Jugendliche in hochgradig digitalisierten Lebenswelten leben. Pädagogische Arbeit muss diesen Gegenwartsbezug herstellen, wenn sie nicht als weltfremd erscheinen will. Welche Form betrieblicher Bildungsarbeit sich konkret realisieren lässt, hängt von betrieblichen Entscheidungen ab. Ausbilder*innen und Weiterbilder*innen sind mit ihren Ansprüchen also Teil eines mikropolitischen Abstimmungsprozesses.

Daher gilt es *zweitens*, die Auseinandersetzung mit ökonomisch und sozial relevanten Lerngegenständen zu ermöglichen. Hier gilt es zu beachten, dass Arbeitskonzepte und Technologien, ebenso wie soziale Phänomene, immer auf eigene Zwecke und Zielrationalitäten bezogen sind, z. B. auf ökonomische oder milieuspezifische, die nicht mit pädagogischen Zielen gleichgesetzt werden können und die diese auch nicht ersetzen. D. h., es sind didaktische Rekonstruktionen von Bildungsgegenständen nötig, die übrigens nicht nur auf bereits bestehende Realitäten begrenzt sind, sondern auch noch zu realisierende Arbeitsmodelle umschließen können. Es ist beispielsweise vorstellbar, dass moderne Arbeitskonzepte, wie die Projektmethode Scrum, noch nicht im Arbeitsalltag angekommen sind, jedoch bereits in der Aus- und Weiterbildung zum Gegenstand gemacht werden. In diesem Rekonstruktionsprozess können Auszubildende auch feststellen, dass bestimmte Inhalte an Bedeutung verlieren, wenn beispielsweise Technik veraltet ist und nicht mehr eingesetzt wird. Allerdings braucht es weiterhin auch Wissen über Abläufe, die automatisiert sind. Fachkräfte im Einzelhandel müssen beispielsweise verstehen, wie automatisierte Warenbestellabläufe vor sich gehen, auch wenn sie diese nicht mehr händisch selbst durchführen, damit sie eingreifen können, falls es Anpassungsbedarfe bei der automatischen Bestellung gibt.

Da umfassende Bildungsziele nicht im Rahmen einer einzelnen Ausbildungssituation erreicht werden können, muss das Bildungspersonal *drittens* Entscheidungen auf Ebene von Aus- und Weiterbildungsprogrammen treffen. Beispiele dafür sind Ausbildungspläne, Personalentwicklungsfahrpläne, Programme zur Führungskräfteentwicklung, Nachfolgeplanung usw. Durch die Erweiterung des Planungshorizonts über einzelne Bildungsmaßnahmen hinaus rückt der Entwicklungsprozess der einzelnen Subjekte ins Zentrum. In diesem Zusammenhang spricht man auch von Lernarchitekturen, wenn die Gestaltung des Arbeitsumfelds darauf ausgerichtet ist, umfassendes, selbstorganisiertes und soziales Lernen zu fördern.

In diesem Zusammenhang werden dann *viertens* didaktische Einzelmaßnahmen entwickelt. Hier können im Rahmen von Workshops und E-Learning-Einheiten, begleitet durch Coachings- und Mentorings, unterstützt von Barcamps, Projektarbeitstagen, Bildungsbudgets, arbeitsintegrierten Lernformen und vielem anderen, bestimmte Themenkomplexe, Problemstellungen und Arbeitsprozesse erschlossen werden. Ob man dies als neues, digitales oder agiles Lernen bezeichnet, ist nicht das Entscheidende. Es kommt darauf an, was die Einzelnen dadurch für ihre Bildung gewinnen können. Auf dieser Ebene kann dann beispielsweise die Ausbildung von Scrum-Mastern in einem arbeitsintegrierten Blended Learning-Konzept einen Beitrag dazu leisten, dass neue, agile Arbeitsmethoden im Alltag verankert werden können.

Schließlich gilt es *fünfte*s zu evaluieren, ob sich die Programme, Lernarchitekturen und Einzelmaßnahmen bewährt haben, und festzustellen, welche Ergebnisse dadurch erreicht wurden. Evaluationen können dann zum Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung der betrieblichen Bildungsarbeit entlang der hier beschriebenen Aufgabenkette werden.

7 Fazit: Neue, alte Bildung

Vieles, was als „neue Arbeit“ bezeichnet wird, ist nicht neu, auch wenn es einen Trend hin zu mehr Selbstverantwortung gibt. Die heutige Arbeitsrealität hat viele, teilweise widersprüchliche Seiten. Betriebliche Arbeit ist auch heute mitunter sehr restriktiv. Die Implikationen der Digitalisierung sind in diesem Zusammenhang uneindeutig: Technik kann sowohl dazu eingesetzt werden menschliche Arbeit zu erweitern und autonomer zu gestalten, als auch für neue Formen der Überwachung und Kontrolle.

Die mit der neuen Arbeit in Verbindung gebrachten Aufforderungen zu einem neuen Lernen oder zu neuer Bildung laufen auf ein möglichst agiles, digitales und vernetztes Lernen hinaus. Teilweise werden problematische Ableitungen vorgenommen, die eine drastische Verkürzung des Verhältnisses von Bildung und Arbeit darstellen. Die Entscheidung für oder gegen neue, digitale oder agile Methoden und Themen kann sich pädagogisch immer nur in einem didaktischen Gesamtkonzept bewähren, wie sich das auch im Aufgabenkomplex des betrieblichen Bildungspersonals zeigt (Abschnitt 6).

Es ist ebenfalls deutlich geworden, dass sich vieles von dem, was mit neuem Lernen und neuer Bildung verbunden wird, auf Bildungsideale bezieht, die beispielsweise im Fall des aufklärerischen Bildungsideals bereits eine lange Tradition aufweisen. Berücksichtigt man, dass dieser aufklärerische Bildungsanspruch bis heute an vielen Orten nur eingeschränkt realisiert wurde, insbesondere auch in der betrieblichen Bildung, kann man diese Aufforderungen dennoch als berechtigt ansehen.

Für die Frage, ob man den oft nur angedeuteten Bildungsidealen näher kommt, ist entscheidend, was Aus- und Weiterbildungsverantwortliche im Betrieb durch ihre pädagogische Arbeit leisten können. Hier gilt es für das jeweilige Umfeld zu klären, was unter den neuen, sich teilweise wandelnden Arbeitsbedingungen als Bildungsauftrag verstanden werden soll und wie dieser in der betrieblichen Bildungsarbeit umgesetzt werden kann. Es zeigt sich, dass es eben nicht nur die eine „richtige“ Art neuer Bildung gibt, wie die teilweise überzogene Erwartungen an agiles, digitales, neues Lernen usw. suggerieren. Vielmehr gibt es viele verschiedene Antworten darauf, wie sinnvolle Bildung heute aussehen kann. Bei der herausfordernden Aufgabe solche passende Antworten für die betriebliche Bildungsarbeit vor Ort zu finden, sollte den Ausbildenden die Unterstützung gegeben werden, die sie brauchen.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, Frank (1990): Vorwort. In: Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Denkschrift. Weinheim.
- Bergmann, Frithjof (2005): Neue Arbeit, neue Kultur. Freiburg.
- Biesta, Gert J. J. (2010): Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy. London.

- BMWi, Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2020) (Hrsg.): Charta für Lernen und Arbeiten in der Industrie 4.0. Plattform Industrie 4.0. Berlin. Online: https://www.plattform-i40.de/IP/Redaktion/DE/Downloads/Publikation/charta_fuer_lernen_und_arbeit.pdf.
- Boes, Andreas/Bultemeier, Anja/Gül, Katrin/Kämpf, Tobias/Langes, Barbara/Lühr, Thomas/Marrs, Kira/Ziegler, Alexander (2015): Zwischen Empowerment und digitalem Fließband. Das Unternehmen der Zukunft in der digitalen Gesellschaft. In: Sattelberger, Thomas/Welpe, Isabell/Boes, Andreas (Hrsg.): Das demokratische Unternehmen. Neue Arbeits- und Führungskulturen im Zeitalter digitaler Wirtschaft. München, S. 57–75.
- Böhle, Fritz/Neumer, Judith (2015): Lernhemmnisse bei qualifizierter Arbeit. Eine neue Herausforderung für die Arbeitsforschung und Arbeitsgestaltung. In: *praevius – Zeitschrift für innovative Arbeitsgestaltung und Prävention*, 6(2), S. 32–33.
- Böhle, Fritz/Sauer, Stefan (2019): Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeit. Neue Herausforderungen und Perspektiven für Arbeit 4.0 und (Weiter-)Bildung. In: Dobischat, Rolf/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Münk, Dieter (Hrsg.): *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* Wiesbaden, S. 241–265. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_14
- Böving, Hanna/Glaß, Elise/Haberzeth, Erik/Umbach, Susanne (2019): Digitalisierte Arbeit und menschliche Initiative. Empirische Analysen aus Logistik und Einzelhandel. In: Dobischat, Rolf/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Münk, Dieter (Hrsg.): *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* Wiesbaden, S. 141–160. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_8
- Brater, Michael/Freygarten, Sandra/Rahmann, Elke/Rainer, Marlies (2011): *Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können.* Bielefeld.
- Frey, Carl B./Osborne, Michael (2013): *The future of employment – How susceptible are jobs to computerization?* Oxford.
- Foelsing, Jan/Schmitz, Anja (2021): *New Work braucht New Learning.* Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32758-3>
- Gössling, Bernd/Ostendorf, Annette (2021): Der digital transformierte Betrieb als Ort beruflicher Bildung. In: *transfer Forschung – Schule*, 7(7), S. 3–25.
- Gössling, Bernd/Sloane, Peter F. E. (2020): Implikationen der digitalen Transformation für die didaktische Arbeit an berufsbildenden Schulen. In: Rützel, Josef/Friese, Marianne/Wang, Jiping (Hrsg.): *Digitale Welt – Herausforderungen für die berufliche Bildung und die Professionalität der Lehrenden.* Ergebnisse des 5. und 6. Chinesisch-Deutschen Workshops zur Berufsbildungsforschung. Reihe: Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, hrsg. von Josef Rützel. Detmold, S. 135–155.
- Hagener Manifest (2020): *Lernen neu denken. Das Hagener Manifest zu New Learning.* Hagen. Online: <https://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/universitaet/hagenermanifest/hagener-manifest.pdf>.
- Harteis Christian/Goller, Michael/Caruso, Carina (2020): Conceptual Change in the Face of Digitalization: Challenges for Workplaces and Workplace Learning. In: *Frontiers in Education*, 5.1. <https://www.doi.org/10.3389/feduc.2020.00001>

- Heid, Helmut (1999): Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfP), 45(2), S. 231–244.
- Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim, Basel.
- Pfeiffer, Sabine/Suphan, Anne (2018): Industrie 4.0 und Erfahrung – das unterschätzte Innovations- und Gestaltungspotenzial der Beschäftigten im Maschinen- und Automobilbau. In: Hirsch-Kreinsen, Hartmut/Ittermann, Peter/Niehaus, Jonathan (Hrsg.): Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen. 2. Auflage. Baden-Baden, S. 275–302.
- Schermuly, Carsten C./Geissler, Christian (2020): Ergebnisbericht des New Work-Barometers 2020. Online: https://www.srh-berlin.de/fileadmin/Hochschule_Berlin/Projekte/neuneuneu.pdf.
- Schmitz, Anja P./Graf, Nele (2020): Agiles Lernen, New Learning, Lernen 4.0. In: Personalmagazin, 1, S. 76–80.
- Staab, Philipp (2016): Falsche Versprechen. Wachstum im digitalen Kapitalismus. Hamburg.

Autor

Univ.-Prof. Dr. Bernd Gössling

Institut für Organisation und Lernen: Bereich Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Universität Innsbruck

Österreichischer Berufsbildungsforschungspreis 2020

Short notes: Die „Führung der Führungen“ – Gouvernementalität und professionelles Handeln berufsbildender Lehrpersonen¹

HANNES HAUTZ (UNIVERSITÄT INNSBRUCK)

1 Einleitung und Fragestellung

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts ist die Professionalität von berufsbildenden Lehrpersonen zunehmend in den Mittelpunkt bildungspolitischer und -wissenschaftlicher Aufmerksamkeit gerückt und wird „als Schlüssel“ (Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009, S. 13) für den „Berufs- und ‚Lebens‘erfolg von Individuen“ sowie „zur erfolgreichen Weiterentwicklung von demokratischen Wohlfahrtsstaaten“ betrachtet. Gleichzeitig ist es in den letzten Jahren durch pädagogische Reformen und Qualitätsinitiativen zu einem deutlichen Wandel der Rahmenbedingungen, in denen sich das professionelle Handeln von berufsbildenden Lehrpersonen vollzieht, gekommen (vgl. z. B. Tenberg/Bergmann 2018; Thoma/Hautz 2018; Ball 2019; Caves/Baumann/Renold 2019; Hautz/Thoma 2021a). Diese Entwicklung umfasst zwei unterschiedliche Tendenzen, die den Arbeitsalltag und die pädagogische Praxis von Lehrpersonen maßgeblich tangieren.

Einerseits erhöhen sich standardisierte, lernergebnisorientierte Vorgaben sowie Rechenschaftsverpflichtungen für die Handlungen der Lehrpersonen und die Leistungen ihrer Schüler*innen (vgl. Ümarik/Goodson 2018, S. 5). Dabei wird von den Lehrpersonen erwartet, dass sie die von der Bildungspolitik festgelegten zentralen Anforderungen und Standards erfüllen, was potenziell zu einer zunehmenden Regulierung und Einschränkung ihres professionsbezogenen Handlungsspielraums führt. Andererseits werden Lehrpersonen als aktive „innovation agents“ (CEDEFOP 2009, S. 119) adressiert, die sowohl den Unterricht als auch die Organisation Schule beständig weiterentwickeln sollen, indem sie eine „Qualitätskultur in der Einstellung und im Handeln“ (Buichl/Wilbers/Wittmann 2009, S. 50) verankern. Zur bestmöglichen Sicherung und Entwicklung von Bildungsqualität werden den Lehrpersonen erweiterte Handlungsmöglichkeiten und Freiheiten in der Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung eingeräumt, da sie als „the manager of their own responsibilities“

1 Der vorliegende Text ist eine deutschsprachige Kurzzusammenfassung des Beitrages „The ‚conduct of conduct‘ of VET teachers: governmentality and teacher professionalism“, der im Original im Jahr 2020 als Onlineversion und im Jahr 2022 als Printversion in der Zeitschrift *Journal of Vocational Education & Training* erschienen ist (doi: <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1754278>) und zur Ausschreibung des Berufsbildungsforschungspreises 2020 eingereicht wurde.

(Sallis 2002, S. 24) tätig werden sowie „Ergebnisverantwortung“ (Gramlinger/Jonach/Wagner-Herrbach 2018, S. 333) übernehmen sollen. Das sich daraus ergebende Handlungsfeld befindet sich jedoch weder außerhalb von Machtverhältnissen noch ist es unabhängig von bildungspolitischer Steuerung. Vielmehr wird im Rahmen aktueller Bildungsreformen und Qualitätsinitiativen durch eine sogenannte „indirekte“ Steuerung (vgl. z. B. Ball 2003; Steer et al. 2007; Hodge/Harris 2012; Ümarik/Goodson 2018) darauf abgezielt, das professionelle Handeln von Lehrpersonen in impliziter, subtiler Weise in eine bestimmte Richtung zu lenken. Anhand indirekter Steuerungsmechanismen werden Lehrpersonen nicht mittels strikter Vorgaben geführt, sondern dazu angestoßen und motiviert, sich selbst zu führen und ihr Denken und Handeln entlang bildungspolitischer Ziele und Qualitätsvorstellungen auszurichten.

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern die professionellen Handlungsweisen von Lehrpersonen berufsbildender mittlerer und höherer Schulen (BMHS) in Österreich durch indirekte Formen der Steuerung beeinflusst werden. Aus einer Gouvernementalitätsperspektive im Anschluss an Michel Foucault (1978/2010) werden die Sichtweisen von Lehrpersonen auf die *QualitätsInitiative Berufsbildung* (QIBB) und damit verbundene zentral vorgegebene Reformen analysiert, um neue Erkenntnisse über die subtilen Steuerungsmechanismen von aktuellen Bildungsreformen und Qualitätsinitiativen in der beruflichen Bildung sowie ihre Wirkungsweisen auf die professionellen Handlungen von Lehrpersonen zu generieren. Darüber hinaus wird untersucht, inwiefern Lehrpersonen bildungspolitische Zielsetzungen in ihre professionsbezogenen Selbstbeschreibungen integrieren bzw. diese tendenziell ablehnen oder ihnen kritisch gegenüberstehen. Das eröffnet neue Perspektiven auf das „Quality Commitment“ (Gramlinger/Jonach/Wagner-Herrbach 2018, S. 330) von Lehrpersonen sowie auf gegenwärtige Steuerungsformen und deren Einfluss auf die Professionalität von Lehrpersonen in der beruflichen Bildung.

2 Methodologie und Methode

Im Beitrag wird zur Untersuchung der indirekten Steuerungsformen des professionellen Handelns von berufsbildenden Lehrpersonen „Gouvernementalität“ (*gouvernementalité*) als „konzeptionelles Werkzeug“ verwendet. Foucault (1978/2010, S. 115) entwickelte die Perspektive der Gouvernementalität zur Verfeinerung seiner Machtanalytik und bezog sich dabei auf die Etablierung „eines Machttypus, den man als ‚Regierung‘ bezeichnen kann“. In diesem Zusammenhang wird unter „Macht“ nichts vorwiegend Unterwerfendes oder Negatives verstanden, das weder von einzelnen oder mehreren Individuen noch von Institutionen in Besitz genommen werden kann (vgl. dazu ausführlich Hautz/Thoma 2021b, S. 4f.). Vielmehr handelt es sich dabei um eine komplexe Strategie, die sich in ständiger Bewegung befindet und sich netzartig durch die gesamte Gesellschaft zieht (vgl. Foucault 1976/1980, S. 98). Macht manifestiert sich in konkreten Techniken, Verfahren, Instrumenten, Taktiken und Praktiken, die in einer bestimmten Beziehung zu ihrem Anwendungsfeld stehen und „Verhalten oder Diskurse [...] indu-