



Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit

Rita Meyer

Inhalt

1	Theoretische Annäherung: Professionalisierung und Professionalität	2
2	Grad der Professionalisiertheit des Berufsbildungspersonals	5
3	Fazit und Ausblick: Professionalisierbarkeit des Berufsbildungspersonals	9
	Literatur	11

Schlüsselwörter

Professionalisierung · Professionalität · Beruflichkeit · Berufsbildungspersonal · Professionelle Handlungskompetenz

*Berufsbildungspersonal kennzeichnet eine deutliche Spannweite im Qualifikationsniveau und im Professionalisierungsgrad: Während Berufsschullehrer*innen ein Studium absolviert haben, verfügen ausbildende Fachkräfte i. d. R. über keine formale pädagogische Qualifikation, betriebliche Ausbilder*innen hingegen haben zumindest eine Ausbildereignungsprüfung abgelegt. Vor diesem Hintergrund wird hier in berufspädagogischer Perspektive gefragt, wie Tätigkeiten im Feld der Berufsbildung organisiert sind, was professionelle Handlungskompetenz dieser spezifischen Gruppe ausmacht und inwieweit die Tätigkeiten als professionalisierbar gelten können.*

Als wissenschaftliche Disziplin hat die Berufspädagogik eine doppelte Perspektive auf das Thema: Zum einen ist die *Berufsgruppe* der Aus- und Weiterbildner*innen Gegenstand der Forschung. Auch dies in zweifacher Hinsicht, denn diejenigen,

R. Meyer (✉)
Leibniz Universität Hannover, Hannover, Deutschland
E-Mail: rita.meyer@ifbe.uni-hannover.de

die organisierende und lehrende Tätigkeiten im Bereich der beruflichen, betrieblichen und auch schulischen Aus- und Weiterbildung wahrnehmen sollen ihrerseits die Qualifikation und die Professionalität ihrer Klientel entwickeln, sichern und steigern. Zum anderen ist es die Aufgabe der Berufspädagogik, die disziplinäre *Theorieentwicklung* voranzutreiben. In diesem Kontext geht es um Fragen der berufsförmigen Verfasstheit der Tätigkeitsprofile sowie um die Prozesse der Steigerung individueller und kollektiver Beruflichkeit.

Wenn eine Disziplin das Thema „Professionalisierung“ in den Fokus rückt, dann ist das immer auch als ein Versuch der Selbstvergewisserung über Gegenstand und Theorie zu verstehen. Darüber hinaus können Professionalisierungsdiskurse auch als ein Ausdruck der Durchsetzung eigener professionspolitischer Interessen im Sinne der Reklamation einer spezifischen Zuständigkeit für dieses Thema verstanden werden.¹

1 Theoretische Annäherung: Professionalisierung und Professionalität

Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind im Feld der Professionalisierung und Professionalität in den letzten zwanzig Jahren Diskurse mit unterschiedlichen Schwerpunkten zu verzeichnen. Die Arbeiten befassen sich im Einzelnen u. a.

- mit der Professionalisierung von betrieblichem Bildungspersonal (vgl. Arnold 1983) sowie Gewerbelehrer*innen (vgl. Kurtz 1997; Faßhauer 1997)
- mit der Professionalisierung von Diplom-Pädagog*innen in betrieblichen Handlungsfeldern (vgl. Rottmann 1997)
- mit der professionellen Identität betrieblicher Ausbilder*innen (Unger 2007)
- mit dem Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals (Brünner 2014)
- und mit der Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals in historischer Perspektive (vgl. Pätzold 2017).

Eine mangelnde Professionalisierung für das pädagogische Personal in der Weiterbildung wird auch seit über 30 Jahren intensiv in der Erwachsenenbildung diskutiert (vgl. bspw. Arnold 1983; Büchter und Hendrich 1996; Faulstich 1999; Breitschwerdt et al. 2016; Nittel und Schütz 2016), wobei in diesen Diskursen insbesondere das Fehlen einer Selbstverständnisdiskussion und die Verständigung über professionelle Standards angemahnt wird.

¹Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass gegenüber den vorherigen Auflagen in dem vorliegenden Handbuch das Thema „Professionalisierung des Personals“ erstmalig aufgegriffen wird.

1.1 Professionalisierung als kollektiver Prozess der Steigerung von Beruflichkeit

Professionen werden in der Berufssoziologie definiert als „ein planvoll konstruiertes Muster zur Qualifizierung und zum Tausch von Arbeitskraft, das spezifische, zumeist monopolisierte Arbeitsleistungen mit spezifischen, zumeist verschärften Qualifikationserwartungen sowie mit relativ hohen Chancen auf Erwerb und Versorgung sowie auf Ansehen und Einfluss kombiniert und dessen Konstruktion primär dem Interesse an der Verwertung von Arbeitskraft zu dienen bestimmt ist“ (Hesse 1972, S. 20).

Berufe und Professionen kennzeichnen in theoretischer Perspektive jeweils eine spezifische Kombination von Arbeit, Erwerb und Qualifikation, wobei sich Professionen durch ein höheres Maß an systematisiertem Wissen und eine höhere soziale und kollektive Orientierung auszeichnen. Die Übergänge von unorganisierter Arbeit zu Berufen und von Berufen zu Professionen sind fließend und werden als Prozess der *Verberuflichung* bzw. der *Professionalisierung* bezeichnet. Professionen können in diesem Verständnis als eine gehobene Form von Berufen gelten. Bestrebungen hin zu einer Profession sind in vielen Berufen zu beobachten, aber längst nicht alle münden in die Konstitution einer Profession.

Als Vorbild für eine gelungene *Professionalisierung* werden in der Professionsforschung die klassischen Professionen genannt, das heißt gehobene Berufe, die sich sozialhistorisch in den so genannten ‚freien‘ Berufen konkretisieren (z. B. Ärzte*innen und Juristen*innen). Kennzeichnend für den Prozess der Professionalisierung dieser Gruppen ist die Veränderung von einer „einigermaßen ausgeprägten zu einer besonders starken Systematik des Wissens und die Ausweitung der sozialen Orientierung vom Mittelmaß zur ausgesprochenen Kollektivitätsorientierung“ (Hartmann 1968, S. 201).

Es gibt allerdings auch die Gegenbewegung der Deprofessionalisierung, wenn z. B. Formen der Standardisierung von professionellem Handeln oder auch die gesellschaftliche Orientierung zugunsten einer Individualisierung erodieren. Diese o. a. Definition von Professionalisierung ist auf einer formalen, funktionalen Ebene anzusiedeln, denn es handelt sich dabei um messbare *kollektive* Merkmale, die in Bezug auf eine Berufsgruppe mehr oder weniger erfüllt sein müssen, damit eine Tätigkeit als Profession gelten kann.

Demgegenüber kennzeichnet der Begriff der *Professionalität* im Sinne einer „gekonnten Beruflichkeit“ eine *subjektbezogene* individuelle Handlungskategorie, die sich einer objektiven Bestimmung und Überprüfung weitgehend entzieht, es jedoch zugleich ermöglicht, dass professionelles Handeln auch ohne die Zugehörigkeit zu einer Profession erfolgen kann.

1.2 Professionalität als individuelle Handlungskategorie

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden als konstituierende Merkmale von Professionalität das spezifische *Wissen*, der *Klientenbezug* und die *Auto-*

nomie hervorgehoben. Diese drei Aspekte stehen in einem engen Bezug zueinander und bedingen sich zum Teil auch gegenseitig.

Professionelles Wissen als ein Expertenwissen setzt sich immer aus mehreren Komponenten zusammen. Es besteht zum einen aus wissenschaftlichem, in der Regel an der Universität erworbenem, akademischen Wissen und zum anderen konstituiert es sich aus klassischem Berufswissen im Sinne von tradiertem Erfahrungswissen und Alltagswissen. Diese Wissensarten bilden die Basis für eine dritte Wissenskomponente: das Problemlösungs- und Deutungswissen. Die Notwendigkeit dieser spezifischen Wissenskombination ergibt sich aus der besonderen Aufgabe der Professionsinhaber*innen: Professionelles Handeln wird als eine Dienstleistung verstanden, die auf komplexe Problemsituationen bezogen ist und immer in einer fallspezifischen Konkretion in einer face-to-face Interaktion auftritt (vgl. Kurtz 1998). Für die Bearbeitung des Problems gibt es keine technokratischen Lösungen im Sinne von Handlungsanleitungen, sondern es geht um Fallverstehen und Problemdeutungen für die der/die Professionelle neben seinem/ihrer Expertenwissen eine hohe Sensibilität und Erfahrungswissen benötigt. Ziel ist die Bewältigung kritischer Situationen und die angemessene Vermittlung bzw. Intervention durch Experten (vgl. Oevermann 1996). Dabei kann eine Überkomplexität der Situation im Verhältnis zu dem verfügbaren Wissen entstehen, die der/die Professionsinhaber*in dann mit seinem spezifischen Wissen reduzieren muss (vgl. Stichweh 1994).

Neben dem Aspekt der hohen formalen Qualifikation, die in einem akademischen Studium und in der Fähigkeit zur fallspezifischen Anwendung der oben beschriebenen Wissenskombination besteht, wird den Professionen ein hohes Maß an Autonomie zugesprochen. Diese Autonomie drückt sich zum einen auf der *individuellen* Ebene in einer Abgrenzung der Experten gegenüber Laien aus. Zum anderen grenzt sie auf der *kollektiven* Ebene die Berufsgruppe gegenüber der Außenwelt ab und versucht sich der Kontrolle durch z. B. den Staat, Krankenkassen und auch Industrie zu entziehen, „die die Arbeitsbedingungen der Professionals mitzubestimmen und [...] zu kontrollieren suchen“ (McClelland 1985, S. 243). Allerdings stößt der Versuch, den Grad der Professionalisierung einer Berufsgruppe an dem Ausmaß ihrer Autonomie messen zu wollen an Grenzen, weil die vollständige Autonomie einer Berufsgruppe angesichts ihrer institutionellen Eingebundenheit in Organisationen (z. B. Verwaltung, Betrieb, Schule) kaum anzutreffen ist.

Vor diesem Hintergrund bietet sich als Analysekategorie für den Grad einer mehr oder weniger gelungenen Professionalisierung neben den o. g. Punkten die *berufliche Identität* an. Sie bildet nach Lempert (2006) den Kern jeder Beruflichkeit und entwickelt sich im Kontext von Engagement, Arbeitsmoral und Berufsethik sowie im Spannungsfeld von Beruf und Betrieb, d. h. von Person und Organisation. Für die Ausbildung einer professionellen pädagogischen Identität sind Theoriewissen *und* Reflexion unabdingbar (vgl. Arnold 1983), wobei gerade das „selbstreferenzielle Wissen eines Professionellen einen wichtigen Bestandteil seiner pädagogischen Identität“ (Unger 2007, S. 521) darstellt.

2 Grad der Professionalisiertheit des Berufsbildungspersonals

Mit einem eher weiten Bezug berufspädagogischer Zuständigkeit geraten neben der Berufsschule und dem Betrieb diverse Lernorte als Tätigkeitsfelder für das Personal in der Berufsbildung in den Blick: Dazu gehören z. B. auch allgemeinbildende Schulen als Orte der Berufsvorbereitung, berufsbildende Schulen, Betriebe, freie Bildungsträger sowie zahlreiche trägergestützte Institutionen. Es spricht einiges dafür, dass im Zuge der angestrebten Durchlässigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung zunehmend auch die Hochschulen zum Ort beruflichen Lernens werden (vgl. Meyer 2012). Dies lässt sich u. a. an der zunehmenden Zahl von dualen Studiengängen und an berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengängen festmachen, in denen durch eine Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischem Können eine Verbindung von Theorie und Praxis angestrebt wird. Auch informelle und selbstgesteuerte Lernprozesse werden unter dem Aspekt ihrer pädagogischen Begleitung zum Handlungsfeld des Berufsbildungspersonals.

Diejenigen, die in den o. g. heterogenen pädagogischen Handlungsfeldern tätig sind, sind einem besonderen Spannungsfeld zwischen domänenspezifischer Fachlichkeit und einer Prozessorientierung ausgesetzt, die sich zum einen aus Veränderungen in der Arbeitswelt und zum anderen aus der Offenheit pädagogischer Prozesse ergibt. Darüber hinaus werden spezifische Anforderungen an die Professionalität und die professionelle pädagogische Handlungskompetenz des Bildungspersonals vor dem Hintergrund der Digitalisierung (Sembill und Frötschl 2018), der Akademisierung (Diettrich 2017) und angesichts der Herausforderung der Integration junger Geflüchteter (Sievers und Grawan 2017) diskutiert.

2.1 Lehrer*innen an berufsbildenden Schulen

Es gibt keinen Zweifel daran, dass Lehrer*innen an berufsbildenden Schulen in funktionaler Hinsicht in einem hohen Maß professionalisiert sind. Dies gilt zumindest mit Blick auf formale Kriterien wie z. B. das Existieren von Standards und Rechtsgrundlagen, die akademische Ausbildung, eine relativ hohe Bezahlung, die in der Regel vollzogene Verbeamtung, die Existenz eines Berufsverbandes² sowie das vergleichsweise relativ hohe gesellschaftliche Ansehen. Auch die Tatsache des Vorhandenseins von berufsrelevanter Forschung, die Beachtung berufsspezifischer Leitziele, von Interessenvertretung sowie ein vom Staat verliehener Monopolstatus sprechen für einen hohen Professionalisierungsgrad (vgl. Schwendenwein 1990).

²Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung e.V.: <https://www.bvlb.de/>.

Die Professionalisiertheit des Lehrerberufes wird mit Blick auf die pädagogische Professionalität mit folgenden Argumenten begründet (vgl. Daheim 1992):

- es handelt sich bei dem Wissen von Lehrer*innen um generiertes Sonderwissen,
- sie sind nicht nur Experten*innen für das Fachwissen, sondern auch bezogen auf die zu steuernden Prozesse,
- es existiert eine organisatorische Rahmung,
- es besteht eine konventionelle Absicherung und
- eine Reflexivität in Bezug auf die Kontrolle der Prozesse.

Vor dem Hintergrund der Setzung, dass der Lehrerberuf hohe therapeutische Anteile aufweist, begründet Oevermann (1996) die *Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns* am Beispiel der Therapieberufe. Es gehe um das Grundproblem der Gewährleistung von körperlich-seelischer und sozialer Integrität einer Person bzw. des gesellschaftlichen Nachwuchses. Dabei sei auch der/die Lehrer*in zum einen auf die theoretische Begründung einer pädagogischen Handlungslehre angewiesen aber auch auf die Fähigkeit der „praktischen, kunstlehrehaft fixierbaren Vermittlung von theoretischer Begründung und fallspezifischer Anwendung des theoretischen Wissens“ (Oevermann 1996, S. 142). Insgesamt gehe es dabei immer um die *Sozialisation von Subjekten*, sowohl über Wissensvermittlung im Sinne von Ausbildung als auch über Normenvermittlung im Sinne von Bildung.

In der Diskussion um die Professionalisierung von Lehrern*innen hat die starke institutionelle Eingebundenheit dieser Berufsgruppe zu einer Etikettierung als „Semi-Profession“ geführt (vgl. Combe 1996). Paradox ist, dass der dominante Fachbezug in der Lehrerbildung, der sich in der nicht zuletzt an den zeitlichen Anteilen bzw. den Workloads der Fachwissenschaften festmachen lässt, einerseits den Expertenstatus der Lehrer*innen legitimiert. Andererseits lässt diese Dominanz des traditionell fachlichen Kerns der universitären Lehrerbildung die (berufs-)pädagogischen Anteile und damit auch die Professionalität im unterrichtlichen Handeln hinter die fachwissenschaftlichen Kenntnisse zurücktreten. Erziehungswissenschaftliche Theorien haben nur eine begrenzte Leitfunktion für das Handeln der Akteure: empirische Forschungen zeigen, dass das theoriebasierte Wissen, das die Studierenden an der Universität erworben haben, sich nicht in ihrem Können und in ihrem pädagogischen Handlungsrepertoire widerspiegelt (vgl. Nickolaus 2001; Euler 1996). Hinzu kommt, dass in dem Arbeitsbündnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen das Prinzip der Freiwilligkeit aufgrund des Schulzwangs nicht gewährleistet ist – daher stellt Oevermann (1996) eine „ausbleibende Professionalisiertheit des professionalisierungsbedürftigen pädagogischen Handelns“ (S. 178) fest.

Auf der subjektiven Ebene der Professionalität im individuellen unterrichtlichen Handeln ist zu konstatieren, dass gerade Lehrer*innen an berufsbildenden Schulen Anforderungen ausgesetzt sind, auf die sie in ihrem Studium nicht ausreichend vorbereitet werden. In den Berufsschulen haben z. B. mit dem Lernfeldkonzept prozessorientierte Steuerungsformen, damit auch veränderte Kommunikations- und Kooperationsstrukturen und die Notwendigkeit der Beteiligung an Organisationsentwicklungsprozessen Einzug gehalten (vgl. Buschfeld 2003). Mit der Bedeutungs-

zunahme von Prozess- und Kompetenzorientierung in der Berufsbildung erodiert zunehmend der Fachbezug als zentrale Bezugskategorie für Professionalisierung und Professionalität (vgl. Meyer 2011). Vor diesem Hintergrund wird die Lehrerbildung an berufsbildenden Schulen im Hinblick auf die Theorie-Praxis Verzahnung der Ausbau schulischer Praxisphasen diskutiert und z. T. in Modellversuchen erprobt (vgl. Becker et al. 2012; Bröcher et al. 2017; Tramm und Naeve-Stoß 2018). Zu bedenken ist allerdings, dass eine Ausweitung der Praxisphasen allein noch keinen Beitrag zur Professionalisierung leistet.

Zusammenfassend ist für die Lehrer*innen an berufsbildenden Schulen festzuhalten: sie sind in formaler Hinsicht relativ hoch professionalisiert, auf der Ebene des *pädagogischen* Handelns ist für diese Gruppe jedoch durchaus noch weiterer Professionalisierungsbedarf zu konstatieren. Mit Blick auf die Frage der Professionalität ist es in diesem Zusammenhang höchst bedenklich, wenn in den meisten Bundesländern angesichts des Lehrermangels zunehmend „Quereinsteiger“ aus der Praxis oder aus Fachhochschulstudiengängen ohne fundierte berufspädagogische Qualifikation rekrutiert werden (vgl. Jersak und Faßhauer 2013; Wasserschlager und Rommel 2017). Diese Entwicklung kann als eine tendenzielle Deprofessionalisierung der Lehrer*innen an berufsbildenden Schulen bewertet werden.

2.2 Betriebliches Bildungspersonal

Schon der Versuch, die Gruppe des Bildungspersonals in der Aus- und Weiterbildung bestimmen zu wollen, stößt an Grenzen, es ist eine hochgradige „terminologischen Diffusion“ (Rottmann 1997, S. 59) zu verzeichnen, die daraus resultiert, dass es kein gemeinsames Berufsbild für diese Gruppe gibt (Pätzold 2017). Damit deutet sich schon an, dass auf der kollektiven Ebene eine Voraussetzung von Professionalisierung nicht eingelöst wird.

Legt man zudem die oben beschriebenen Attribute, die mit einer Professionalisierung einhergehen zugrunde, so lässt sich konstatieren, dass im Gegensatz zu Lehrer*innen an Berufsbildenden Schulen das betriebliche Bildungspersonal unter formalen Aspekten in einem geringen Maß professionalisiert ist. Zu einem großen Teil werden pädagogische Tätigkeiten von nebenberuflichen Ausbilder*innen ohne jede formale pädagogische Qualifikation wahrgenommen. Hauptamtliche Ausbilder*innen verfügen mit der Ausbildereignungsprüfung im besten Fall zwar über eine formale Grundqualifikation, die sie sich im Rahmen eines Lehrgangs (ca. 120 Stunden) angeeignet haben. Allerdings muss unter formalen Kriterien die fünfjährige Aussetzung der Ausbildereignungsprüfung (von 2003 bis 2008) trotz des ohnehin schon geringen Professionalisierungsgrades formal als ein deutlicher Akt der „Deprofessionalisierung“ bewertet werden. Überraschenderweise hat sich jedoch gezeigt, dass die Zahl der absolvierten Prüfungen nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) keineswegs abgenommen hat (vgl. Ulmer und Jablonka 2007). Dies kann als Ausdruck dafür gewertet werden, dass Ausbilder*innen und Betriebe die Standards für das Ausbildungsgeschehen freiwillig weiterhin aufrechterhalten haben. Würden sie diesen Pro-

zess der Qualitätsentwicklung selbstorganisiert aktiv vorantreiben, wäre das ein Akt der Professionalisierung im klassischen Sinne.

Einen richtigen „Beruf“ im Sinne einer geregelten Ausbildung gibt es für das Personal in der Berufsbildung nicht. Allerdings besteht seit dem Jahr 2009 in Deutschland die Möglichkeit, eine nach dem BBiG geregelte Fortbildung zum/zur „Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen*in“ (im Umfang von 600 h) bzw. zum/zur „Geprüften Berufspädagogen*in“ (im Umfang von 800 h) zu absolvieren. Mit der bundesweiten Regelung der Fortbildung zum/zur Berufspädagogen*in ist ein wichtiger *formaler* Schritt zur Professionalisierung des Personals in der Berufsbildung gelungen. Ein hoher bildungspolitischer Innovationsgehalt besteht zudem in der angestrebten Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung und der Durchlässigkeit dieser Systeme (vgl. die Einordnung des gepr. Berufspädagogen auf Stufe 7 DQR und damit auf Masterniveau). Ohne diesen – zumindest programmatischen Anschluss an Hochschule und Wissenschaft – wäre der Prozess genau genommen nicht als ein Akt der Professionalisierung zu bewerten, sondern zunächst „nur“ als ein Prozess der Verberuflichung.

Die mangelnde Professionalisierung kommt wiederum in einer äußerst geringen Nachfrage dieser „neuen“ Berufe zum Ausdruck: im Jahr 2016 haben insgesamt nur 163 Teilnehmende die Prüfung in den beiden Fortbildungsberufen erfolgreich absolviert (vgl. DIHK 2017). Hier zeigt sich eine gewisse Paradoxie: diejenigen, die für die Organisation beruflicher Qualifizierung zuständig sind, sind ihrerseits trotz steigender Anforderungen und eines ausdifferenzierten Fortbildungsangebots durch eine marginale Weiterbildungsteilnahme gekennzeichnet. Damit ist zugleich ein Professionalitätsgefälle zwischen dem Personal in der betrieblichen Berufsbildung und ihrer Klientel zu konstatieren, wobei nicht davon auszugehen ist, dass die mangelnde formale Weiterbildungsintensität durch informelle Lernprozesse bzw. das mangelnde systematische (Theorie-)Wissen durch Erfahrungswissen kompensiert wird.

Darüber hinaus sprechen folgende Argumente bzw. Merkmale für eine eher geringe Professionalisiertheit des Bildungspersonals: Die Beschäftigten, die in der Aus- und Weiterbildung tätig sind, verfügen nicht über spezifische Einkommens- und Aufstiegschancen und ihre Tätigkeit ist auch nicht mit einem besonderen Sozialprestige verbunden. Es gibt zwar mit dem Bundesverband Deutscher Berufsausbilder e.V. (BDBA) einen Berufsverband, es ist allerdings nicht klar welchen Beitrag dieser konkret zur Interessendurchsetzung der Ausbilder*innen leistet. Auch Autonomie ist in Bezug auf das Personal in der Berufsbildung nur bedingt gegeben, da das betriebliche Bildungspersonal in hohem Maß in die betrieblichen Abläufe eingebunden ist. Ihr Handeln unterliegt der ökonomischen Rationalität der Unternehmen ist damit in erster Linie den wirtschaftlichen Zielen des Unternehmens verpflichtet (Pätzold 2017).³ Nicht zuletzt ist zudem weitgehend ungeklärt,

³Da die Tätigkeit von Ausbilder*innen eher durch ökonomische Anforderungen definiert und weniger durch emanzipatorische, schließen Bahl und Brüner (2013), dass die Ausbilder*innen durch an sie als Gruppe gerichtete Professionalisierungsansprüche einen Konflikt an die Betroffenen delegieren, „der eigentlich an anderer Stelle zu lösen wäre“ (S. 533).

inwieweit der erziehungswissenschaftliche Kern von Professionalität, also die Fähigkeit, wissenschaftliches Wissen kontextabhängig und fallbezogen einsetzen zu können, von dem betrieblichen Bildungspersonal tatsächlich erfüllt wird. Brüner (2014) kommt in ihrer empirischen Analyse der Handlungsstrukturen des betrieblichen Bildungspersonals zu dem Ergebnis, dass die Professionalität der betrieblichen Ausbilder*innen „zumeist aus alltagsdidaktischen und alltagspädagogischen Handlungsschemata“ (S. 246) besteht und dass auf der Basis von Theorien und unter Verwendung pädagogischer oder didaktischer Fachbegriffe argumentiert wird. Wissen und Kompetenzen für pädagogische Tätigkeiten sind demnach nur bedingt durch theoretische und empirisch fundierte Grundlagen als vielmehr durch Erfahrungsregeln und normative Orientierungen (vgl. Pätzold 2017).

3 Fazit und Ausblick: Professionalisierbarkeit des Berufsbildungspersonals

Lehrer*innen an berufsbildenden Schulen sind in funktionaler und professionspolitischer Hinsicht relativ hoch professionalisiert, auf der Ebene des pädagogischen Handelns ist jedoch auch für diese Gruppe noch Professionalisierungsbedarf zu konstatieren. Für das betriebliche Bildungspersonal deutet sich demgegenüber ein deutliches Professionalisierungsdefizit in formaler *und* in sozialer Hinsicht an. Vor dem Hintergrund, dass das Personal in der Berufsbildung eine Doppelrolle als Fachmann*frau bzw. Experte*in *und* als Pädagoge*in einnimmt (vgl. Bahl und Dietrich 2008), stellt sich ihre Situation insbesondere hinsichtlich der pädagogischen Kompetenz zur Lernprozessgestaltung, -begleitung und -beratung als professionalisierungsbedürftig dar.

Für beide Gruppen gilt: Professionalisierung kann, wie oben beschrieben wurde, einerseits verstanden werden als eine Reklamation von Sonderwissen und die Legitimation einer spezifischen Zuständigkeit für gesellschaftliche Probleme (hier berufliche Qualifizierungsprozesse). Im Zusammenhang mit dem Leitbild der Kompetenzorientierung und immer höherer Selbststeuerung der Lernenden ist jedoch andererseits eine eher abnehmende Legitimation der spezifischen Zuständigkeit des Personals in der Berufsbildung für berufliche Lernprozesse zu verzeichnen. Mit dieser Entwicklung geht ein Wandel in der Rolle der Experten in der Berufsbildung einher, die wiederum zur Aufwertung der Komplementärrolle, des/der Lernenden als „expertisierter Laie“ (vgl. von Kardoff 2008) führt. Während die Anforderungen an das Expertensystem steigen, sinkt zugleich bei den Bildungsteilnehmern die Bereitschaft, das Wissensmonopol der Experten*innen und damit verbunden ihren eigenen, vermeintlich defizitären Status unvoreingenommen anzuerkennen. Die vielfältigen Möglichkeiten für Jedermann, sich vormals exklusives Wissen anzueignen, führen zu verbesserten Partizipationsmöglichkeiten der Laien und haben in der Konsequenz einen Abbau der Wissensasymmetrie und damit einhergehend auch der Machtasymmetrie zwischen dem Lehrenden und den Lernenden zur Folge.

Sowohl auf der individuellen Ebene, der kollektiven Ebene der Berufsgruppe und ihrer Verbände wie auch für die Disziplin sind der Professionalisierbarkeit des

Personals in der Berufsbildung Grenzen gesetzt: Auf der *individuellen Ebene* der professionellen Handlungsfähigkeit lässt die geforderte Kombination aus wissenschaftlichem, akademischem Wissen sowie Erfahrungswissen und Alltagswissen als Basis für Problemlösungs- und Deutungswissen Zweifel aufkommen, inwieweit diese in formalen Qualifizierungsmaßnahmen zu vermitteln und zu erwerben sind und ob Zertifikate dieses Wissen hinreichend abbilden. Dass die Qualität einer professionellen Handlung in pädagogischen Prozessen grundsätzlich nur schwer zu bestimmen ist, erschwert die Professionalisierbarkeit auf der individuellen Ebene. Aufgrund der strukturellen Unsicherheit in Bezug auf die spezialisierten Wissensbestände und die pädagogischen Prozesse, müsste das Personal in der Berufsbildung die Standards ihres professionellen Handelns kollektiv in der jeweiligen Berufsgruppe entwickeln. Dabei kommt den Berufsverbänden eine zentrale Rolle zu, deren Aktivitäten diesbezüglich jedoch kaum erkennbar sind. Hier wiederum wirkt sich die Heterogenität des Berufsbildungspersonals negativ auf die Professionalisierbarkeit aus, da sich deren Angehörige hinsichtlich des Funktionsbildes, der Branche und der Vorerfahrung massiv unterscheiden und sich daher selbst nicht mit einer Berufsgruppe identifizieren (Bahl und Brüner 2013, S. 534; vgl. für die Erwachsenenbildung auch Nittel und Schütz 2016).⁴

In *bildungspolitischer Perspektive* ist zu konstatieren, dass auf der Ebene des Bildungssystems mit der Entwicklung der Fortbildungsberufe und so genannter „Trialer“ Qualifizierungsmodelle in Kooperation mit Hochschulen (vgl. Faßhauer und Vogt 2012) Aufstiegs- und Karrierewege entwickelt wurden. Auch wenn dies ein klassischer Ausdruck für Professionalisierung ist, so steht dem entgegen, dass nach dem Auslaufen der finanziellen Förderung im Rahmen von Modellversuchen die Möglichkeit einer *wissenschaftlichen* Weiterbildung für das Personal in der Berufsbildung nur noch an wenigen Standorten besteht.⁵

In *disziplinärer Perspektive* ist auch die Berufspädagogik gefordert, Prozesse der Professionalisierung des Personals in der Berufsbildung durch empirische Forschung zu begleiten, theoretische Fundierungsarbeit zu leisten und diese auch durch Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung voranzutreiben. Als Disziplin muss die Berufspädagogik ihrerseits professionspolitischen Interessen wirksam vertreten, wobei sie gegenüber anderen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen einen besonderen Fokus einnimmt: wie die Praxis der Berufsbildung unterliegt auch die Disziplin der Herausforderung der Koppelung der Systeme Wirtschaft und Erziehung sowie der Vermittlung der Kategorien Arbeit und Bildung. Bisher gibt es kaum professionstheoretische Zugänge, die diese Besonderheit aufnehmen. Insofern sind theoretische Kategorien für die Organisation von Arbeit und Bildung im Konzept der „erweiterten modernen Beruflichkeit“ (vgl. Meyer 2000; Kaßbaum et al. 2016)

⁴Dass Pätzold (2017) für das Personal in der Aus- und Weiterbildung (Lehrer*innen und betriebliches Bildungspersonal) ein relativ hohes Professionalisierungsniveau konstatiert ist vor diesem Hintergrund auch als ein Beitrag zur Selbstvergewisserung der Disziplin zu werten.

⁵Beispielhaft sind hier der Studiengang „Betriebliche Bildung“ an der PH Schwäbisch-Gmünd und „Betriebliche Berufspädagogik und Erwachsenenbildung“ an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter zu nennen.

weiter zu entwickeln, die auch die Gleichzeitigkeit von Prozessen der Professionalisierung (im Sinne einer Steigerung von Beruflichkeit) und Deprofessionalisierung (im Sinne ihrer Entwertung) in den Blick nehmen. Angesichts des zurückhaltenden Umgangs der Berufsbildner*innen mit Theoriewissen, deren marginaler Weiterbildungsbeteiligung und der bisher ausbleibenden Akademisierung müssen neben den Potenzialen der Professionalisierung des Berufsbildungspersonals auch die Grenzen der Professionalisierbarkeit in den Blick genommen werden.

Literatur

- Arnold, R. (1983). *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Bahl, A., & Brünner, K. (2013). 40 Jahre Ausbilder-Eignungsverordnung – eine Bestandsaufnahme zu ihrer pädagogischen Relevanz für betriebliches Ausbilderhandeln. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(4), 513–537.
- Bahl, A., Diettrich, A. (2008). Die vielzitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. *bwp@ Spezial 4 (2008), Hochschultage berufliche Bildung 2008*. http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_diettrich_ws25-ht2008_spezial4.pdf. Zugegriffen am 17.02.2018.
- Becker, M., Spöttl, G., & Vollmer, T. (2012). *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Breitschwerdt, L., et al. (2016). Neue Perspektive auf die Professionalisierung. *Weiterbildung, Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 6, 32–34.
- Bröcher, N., Lohse, C., & Schütte, F. (2017). Das ‚Berliner Modell‘ – Professionalisierung der Lehrkräfte via Praxissemester? In M. Becker, C. Dittmann, J. Gillen, S. Hiestand & R. Meyer (Hrsg.), *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften* (S. 462–475). Münster: LIT-Verlag.
- Brünner, K. (2014). *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Büchter, K., & Hendrich, W. (1996). *Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung. Anspruch und Realität – Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse*. München: Mering.
- Buschfeld, D. (2003). Draußen vom Lernfeld komm’ ich her ...? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. *bwp@ Nr. 4, Mai 2003, Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagstauglichkeit*. http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf. Zugegriffen am 17.02.2018.
- Combe, A. (1996). Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 501–520). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Daheim, H. (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. In B. Dewe et al. (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 21–35). Opladen: Springer Verlag.
- Diettrich, A. (2017). Berufsbildungspersonal 2025 – Forschungs- und Entwicklungsperspektiven im Kontext gesellschaftlicher Megatrends. In M. French & A. Diettrich (Hrsg.), *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben. Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien* (S. 319–329). Rostock: Universität Rostock – Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik.
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. (2017). *Fortbildungsstatistik 2016*. Berlin/Brüssel. https://www.dihk.de/ressourcen/downloads/fortbildung-2016/at_download/file?mdate=1501487995281. Zugegriffen am 17.02.2018.

- Euler, D. (1996). Denn sie tun nicht, was sie wissen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 92(4), 350–365.
- Faßhauer, U. (1997). *Professionalisierung von BerufspädagogInnen. Professionstheoretische Begründungen und empirische Hinweise zur Innovation der Ausbildung von Gewerbelehrern*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft WBG.
- Faßhauer, U., & Vogt, M. (2012). Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals als eine Konsequenz der Akademisierung beruflicher Bildung. Begründung, Ziele und hochschuldidaktisches Konzept des „Trialen Modells“. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* 23. http://www.bwpat.de/ausgabe23/fasshauer_vogt_bwpat23.pdf. Zugegriffen am 17.02.2018.
- Faulstich, P. (1999). Qualität und Professionalität des Personals in der Erwachsenenbildung. In R. Arnold & W. Giesecke (Hrsg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft* (Bd. 1, S. 185–203). Neuwied: ZIEL Verlag.
- Hartmann, H. (1968). Arbeit, Beruf, Profession. *Soziale Welt*, 19(19), 193–216.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Hesse, H. A. (1972). *Berufe im Wandel – Ein Beitrag zur Soziologie d. Berufs, d. Berufspolitik u.d. Berufsrechts*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Jersak, H., & Faßhauer, U. (2013). Die Bedeutung von Anerkennung für das betriebliche Bildungspersonal aus berufsbiografischer Perspektive – ein subjektorientierter Ansatz. In G. Niedermair (Hrsg.), *Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik* (Bd. 8). Linz: Tauner Verlag.
- Kardoff, E. von (2008). Zur Veränderung der Experten-Laien-Beziehung im Gesundheitswesen und in der Rehabilitation. In Willems, H. (Hrsg.), *Weltweite Welten. Internet-Figurationen aus wissenssoziologischer Perspektive* (S. 247–269). Wiesbaden: Springer VS.
- Kaßbaum, B., Ressel, T., & Schrankel, H. (2016). Berufsbildung 4.0. Ein bildungspolitischer Kompass für die Gestaltung der digitalen Arbeitswelt. In L. Schröder & H.-J. Urban (Hrsg.), *Gute Arbeit. Digitale Arbeitswelt – Trends und Anforderungen* (S. 337–349). Frankfurt a. M.: Bund-Verlag GmbH.
- Kurtz, T. (1997). *Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kurtz, T. (1998). Professionen und professionelles Handeln. Soziologische Überlegungen zur Klärung einer Differenz. In S. Peters (Hrsg.), *Professionalität und betriebliche Handlungslogik* (S. 105–121). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Lempert, W. (2006). *Berufliche Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- McClelland, C. E. (1985). Zur Professionalisierung der akademischen Berufe in Deutschland. In W. Conze & J. Kocka (Hrsg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert* (Bd. 1, S. 223–248). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Meyer, R. (2000). *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten*. Münster/New York: Waxmann.
- Meyer, R. (2011). Neubewertung von Fachlichkeit – Prozessorientierung und Organisationsentwicklung als professionelle Anforderung für das Personal in der Berufsbildung. In N. Fischer & A. Grimm (Hrsg.), *Lernen und Lehren in der Beruflichen Bildung* (S. 83–98). Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Meyer, R. (2012). Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2012) 23. http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf. Zugegriffen am 17.02.2018.
- Nickolaus, R. (2001). Professionalisierung – ein tragfähiges Konstrukt für die Optimierung beruflicher Bildungsprozesse? In H.-J. Albers, B. Bonz & R. Nickolaus (Hrsg.), *Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

- Nittel, D., & Schütz, J. (2016). Stichwort „Erwachsenenbildung“. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 138–150). Bad Heilbrunn: utb-Verlag.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Pätzold, G. (2017). *Betriebliches Bildungspersonal. Stärkung seines professionellen pädagogischen Handelns*. Hohengehren/Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Rottmann, J. (1997). *Zur Professionalisierung von Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Schwendenwein, W. (1990). Profession – Professionalisierung – Professionelles Handeln. In L.-M. Alish, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung, Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Band 18, Sonderband in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift Empirische Pädagogik* (S. 359–381). Braunschweig: Techn. Univ., Seminar für Soziologie und Sozialarbeitswiss., Abt. Sozialarbeitswiss.
- Sembill, D., & Frötschl, C. (2018). Spannungsfelder digitalisierter Bildungswelten. In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Reflexionen aus Theorie und Praxis* (S. 159–178). Wiesbaden: Springer VS.
- Sievers, I., & Grawan, F. (2017). *Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen. Bildung in der Weltgesellschaft*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel Verlag GmbH.
- Stichweh, R. (Hrsg.). (1994). Professionalisierung und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In *Wissenschaft, Universität, Profession* (S. 278–336). Frankfurt a. M.: transcript.
- Tramm, T., & Naeve-Stoß, N. (2018). Praxisphasen im Lehramtsstudium: Es kommt darauf an, was man daraus macht. Erfahrungen mit dem Kernpraktikum an der Universität Hamburg. In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Reflexionen aus Theorie und Praxis* (S. 285–306). Wiesbaden: Springer VS.
- Ulmer, P., & Jablonka, P. (2007). Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *BiBB-Report 3/07. Bonn*. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/2073>. Zugegriffen am 17.02.2018.
- Unger, T. (2007). Zwischen Theoriewissen und Professionshandeln – Ansätze einer Theorie pädagogischer Identität. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103(4), 505–524.
- Wasserschläger, A., & Rommel, I. (2017). Vom Ingenieur zum Lehrer: Herausforderungen des Quereinstiegs aus der Perspektive von Studierenden. *berufsbildung*, 71(168), 17–19.