

Studien zur Schul- und Bildungsforschung

Alexander Mitterle ·
Annemarie Matthies ·
Annett Maiwald ·
Christoph Schubert *Hrsg.*

Akademisierung – Professionalisierung

Zum Verhältnis von
Hochschulbildung, akademischem
Wissen und Arbeitswelt

 **ZSB**

 Springer VS

Studien zur Schul- und Bildungsforschung

Band 89

Reihe herausgegeben von

Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg, Halle (Saale), Deutschland

In der Reihe „Studien zur Schul- und Bildungsforschung“ werden zentrale Ergebnisse der Forschungsarbeiten des „Zentrum für Schul- und Bildungsforschung“ (ZSB) publiziert. Hier lassen sich Projektmonographien, Sammelbände sowie herausragende Dissertationen zu vielfältigen Themen aus dem Spektrum der Forschungsschwerpunkte des ZSB finden. Diese umfassen die Lebensspanne von Kindheit und Jugend, die Entwicklung und Veränderung von Organisationen und Institutionen des Bildungssystems, Prozesse von Interaktionen in pädagogischen Handlungsfeldern sowie Untersuchungen zur Pädagogischen Professionalität und pädagogischen Berufen. Auf theoretisch und empirisch fundierte sowie interdisziplinäre Weise richtet sich die Reihe an Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler sowie an pädagogische Fachkräfte und Studierende.

Alexander Mitterle ·
Annemarie Matthies · Annett Maiwald ·
Christoph Schubert
(Hrsg.)

Akademisierung – Professionalisierung

Zum Verhältnis von
Hochschulbildung, akademischem
Wissen und Arbeitswelt

 Springer VS

Hrsg.

Alexander Mitterle
Fachbereich Sozialwissenschaften
Universität Hamburg
Hamburg, Deutschland

Annemarie Matthies
Sozialwissenschaften und Soziale Arbeit
IU Internationale Hochschule
Berlin, Deutschland

Annett Maiwald
Institut für Soziologie
Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg
Halle (Saale), Sachsen-Anhalt
Deutschland

Christoph Schubert
Institut für Soziologie
Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg
Halle (Saale), Sachsen-Anhalt
Deutschland

ISSN 2512-2037

ISSN 2512-2045 (electronic)

Studien zur Schul- und Bildungsforschung

ISBN 978-3-658-43567-7

ISBN 978-3-658-43568-4 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-43568-4>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Das Papier dieses Produkts ist recycelbar.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Akademisierung – Professionalisierung, Zum Verhältnis von Hochschulbildung, akademischem Wissen und Arbeitswelt	1
Alexander Mitterle, Annemarie Matthies, Annett Maiwald und Christoph Schubert	
Theoretische Zugänge zur Bildungsrevolution in der post-industriellen Gesellschaft: Mythen, Fakten und die Akademisierung der Berufsrollen	33
David P. Baker	
Bildungsrevolution und Akademisierung der Berufsarbeit	65
Manfred Stock	
Luhmanns (un-)verständliche Puzzle: Folgen der Expansion des Erziehungssystems	111
Raf Vanderstraeten	
Inklusionsrevolutionen der Gesellschaft: Der Fall der Hochschulerziehung und der Strukturwandel der Beruflichkeit	131
Rudolf Stichweh	
Humankapital und/oder Selektivität? Ursachen studienfachspezifischer Lohnunterschiede unter HochschulabsolventInnen	141
Matthias Kelsch, Carolin Zink und Kathrin Leuze	

Zur Herausbildung neuer Bildungstypen durch hybride Bildungsformate zwischen akademischer und beruflicher Bildung	181
Uwe Elsholz und Ariane Neu	
Die mathematische Transformation gesellschaftlicher Handlungsfelder: Die Wissenschaft der Quantität macht sich nützlich	199
Monique Lathan	
Zur Rolle der Hochschulen im Prozess der Digitalisierung: Pfade der Genese einer anwendungsorientierten Informatik	237
Annemarie Matthies	
Gründen lernen? Entrepreneurship Studies und die Akademisierung des Neuen	269
Alexander Mitterle	
Akademisierungsprozesse und ihre Konsequenzen im Professionsfeld der Rettungsdienste	313
Rainer Schützeichel (†), Matthias Weber, Artur Dietz und Jonas Grutzpalk	
Reflexiv und handlungssicher? Über Reichweite und Grenzen nachträglicher Akademisierung	345
Christiane Schnell	
Disziplin jenseits der Profession. Frühpädagogische Wissensproduktion an Hochschulen, aktuelle Studiengangskonstruktionen und die Nicht-Akademisierung des Erzieherinnenberufs	367
Annett Maiwald	
Akademisierung im Bereich der Lerntherapie. Zur Entstehung eines neuen Handlungsfeldes in Schulen	423
Christoph Schubert	

Abkürzungsverzeichnis

AGIL	Adaptation (Anpassung), Goal Attainment (Zielerreichung), Integration, Latency (Strukturerhaltung); Schema nach Parsons
AIDS	Acquired Immune Deficiency Syndrome (erworbenes Immunschwächesyndrom)
APW	Akademie der Pädagogischen Wissenschaften
BA	Berufsakademie ODER Bachelor of Arts (häufig stellvertretend für alle Bachelor-Studiengänge verwendet)
BDP	Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e. V.
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIFOA	Betriebswirtschaftliches Institut für Organisation und Automation
BLT	Berufsverband für Lerntherapeut*innen
BMBW	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BVL	Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V.
BWL	Betriebswirtschaftslehre
CP	Credit Points
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation Scheme
EKG	Elektrokardiogramm
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
FH	Fachhochschule

FiFF	Forum InformatikerInnen für Frieden und gesellschaftliche Verantwortung e. V.
FiL	Fachverband für integrative Lerntherapie e. V.
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
HIV	Humanes Immundefizienz-Virus
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HS	Hochschule
IBM	International Business Machines Corporation
IT	Informationstechnik
IQ	Intelligenzquotient
KMK	Kultusministerkonferenz
MA	Master of Arts (häufig stellvertretend für alle Master-Studiengänge verwendet)
MAT	Mensch-Aufgabe-Technik
NEF	Notarzteinsatzfahrzeug
NotSanG	Notfallsanitätäergesetz
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OEM	Original Equipment Manufacturer
PH	Pädagogische Hochschule
Pik	Profis in Kitas
PISA	Programme for International Student Assessment
ISAS	Informationssystem für die administrative Steuerung
RetAssG	Rettungsassistentengesetz
RTI	Response to Intervention
SIMMIS	Simulationsinstrument zur Gestaltung von computergestützten Management Informationssystemen
WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
WR	Wissenschaftsrat

Abbildungsverzeichnis

Theoretische Zugänge zur Bildungsrevolution in der post-industriellen Gesellschaft: Mythen, Fakten und die Akademisierung der Berufsrollen

Abb. 1	Die Bildungsrevolution und der Bildungsstand der erwachsenen Bevölkerung 1940–2017 in Deutschland, Norwegen, Südkorea und in den Vereinigten Staaten von Amerika	42
--------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Bildungsrevolution und Akademisierung der Berufsarbeit

Abb. 1	Gewichte der Studiengänge der klassischen Professionen, der disziplinären Studiengänge und der (neuen) anwendungsbezogenen Studiengänge (1948 bis 2020)	85
--------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Humankapital und/oder Selektivität? Ursachen studienfachspezifischer Lohnunterschiede unter HochschulabsolventInnen

Abb. 1	Mittlerer Ressourcenerwerb im Studium nach Studienfachgruppe	158
Abb. 2	Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung (invers) nach Studienfachgruppe	159

Zur Herausbildung neuer Bildungstypen durch hybride Bildungsformate zwischen akademischer und beruflicher Bildung

Abb. 1	Topografie zukünftiger Bildungstypen	191
--------	--------------------------------------------	-----

Gründen lernen? Entrepreneurship Studies und die Akademisierung des Neuen

Abb. 1	Business Model Canvas nach Osterwalder und Pigneur	295
Abb. 2	Gründungsphasen	302
Abb. 3	Gründungsphasen eines vorgestellten Start-Ups	303
Abb. 4	Studienverlaufsplan des Studiengangs Innopreneurship der Universität Duisburg-Essen	304
Abb. 5	Verlaufsplan eines Start-Ups im Accelerator	306

Akademisierungsprozesse und ihre Konsequenzen im Professionsfeld der Rettungsdienste

Abb. 1	Skizze: Sequenzen von Handlungsformaten in Notfalleinsätzen	323
--------	----------------------------------------------------------------------	-----

Tabellenverzeichnis

Luhmanns (un-)verständliche Puzzle: Folgen der Expansion des Erziehungssystems

Tab. 1	Erwachsene in Belgien mit hohen und niedrigen Bildungsabschlüssen, als prozentualer Anteil an der Gesamtbevölkerung (bzw. U_T - und N_T -Werte) und an der Altersgruppe 25- bis 34-jährigen (bzw. U_J - und N_J -Werte)	122
Tab. 2	Segregation und Clusterbildung von Erwachsenen mit hohem (D_U - und I_U -Werte) und niedrigem Bildungsabschluss (D_N - und I_N -Werte) in Belgien	124

Humankapital und/oder Selektivität? Ursachen studienfachspezifischer Lohnunterschiede unter HochschulabsolventInnen

Tab. 1	Konfirmatorische Faktorenanalyse und Reliabilitätsprüfung der Ressourcendimensionen	153
Tab. 2	Deskription der abhängigen, unabhängigen und Kontrollvariablen	157
Tab. 3	Multiple lineare Regressionen auf den logarithmierten Bruttostundenlohn	161
Tab. 4	Deskription der unabhängigen Variablen nach Fächergruppen und Studienbereichen	168
Tab. 5	Ergebnisse der multiplen linearen Regression auf den logarithmierten Bruttostundenlohn	172
Tab. 6	Ergebnisse der multiplen linearen Regression auf den logarithmierten Bruttostundenlohn	175

Tab. 7	Stufenweiser Modellaufbau zur Überprüfung des Effekts ökonomischer Ressourcen	177
Tab. 8	Paarweise Korrelationskoeffizienten zwischen den Ressourcendimensionen	177

**Zur Herausbildung neuer Bildungstypen durch hybride
Bildungsformate zwischen akademischer und beruflicher Bildung**

Tab. 1	Beruflich-betrieblicher und akademischer Bildungstyp	187
--------	------------------------------------------------------------	-----



Einleitung: Akademisierung – Professionalisierung. Zum Verhältnis von Hochschulbildung, akademischem Wissen und Arbeitswelt

Alexander Mitterle, Annemarie Matthies, Annett Maiwald
und Christoph Schubert

1 Einleitung

In allen westlichen Ländern, so auch in Deutschland, hat die Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich seit den 1960er Jahren stark zugenommen. Mehr und mehr Absolventen des Bildungssystems verfügen über eine akademische Bildung bzw. haben eine Ausbildung durchlaufen, deren Wissensbasis durch wissenschaftliche Forschung erzeugt wird: kennzeichnend für eine wissenschaftliche Ausbildung ist die im Hochschulsystem institutionalisierte Befassung mit „cognitive matters“ (Parsons & Platt, 1973: 33), mit akademischem Wissen und mit dessen Erweiterung. Die *Folgen* dieser Expansion für Volkswirtschaften und Beschäftigungsentwicklung werden seit langem kontrovers diskutiert. Befürchtungen richten sich regelmäßig darauf, dass die Zunahme der Hochschulabsolventen einhergehe mit einer Überforderung der Arbeitswelt und einer Verkennung tatsächlicher Bedarfe,

A. Mitterle (✉)

Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland

E-Mail: alexander.mitterle@uni-hamburg.de

A. Matthies

IU Internationale Hochschule Berlin, Berlin, Deutschland

E-Mail: annemarie.matthies@iu.org

A. Maiwald · C. Schubert

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale), Deutschland

E-Mail: annett.maiwald@soziologie.uni-halle.de

C. Schubert

E-Mail: christoph.schubert@soziologie.uni-halle.de

wodurch sich die Beschäftigungssituation von Akademikern verschlechtere. Im deutschsprachigen Raum wird diese Diskussion unter dem Titel der „Überakademisierung“ geführt, das Streben in die Hochschulen und deren Ausbau entsprechend als „Akademisierungswahn“ gekennzeichnet. Entgegengesetzte Ansätze sehen die Hochschulexpansion wiederum als notwendige Aufwertung von Berufen und geradezu zwingende Befähigung von Menschen, der individuellen wie gesamtgesellschaftlichen Zukunft wettbewerbsfähig zu begegnen.

Was sich festhalten lässt, ohne sich einer dieser Perspektiven zu verschreiben: Die Arbeitswelt absorbiert die zunehmende Anzahl von Hochschulabsolventen bislang weitgehend und platziert diese in Arbeitsorganisationen, im öffentlichen Dienst wie in der Privatwirtschaft, angemessen (eine Übersicht der Befunde findet sich in Stock et al., 2018; Mitterle & Stock, 2021). Mit der Hochschulexpansion allerdings steigt nicht schlicht der Anteil an akademisch ausgebildeten Arbeitskräften. Es gehen damit auch grundlegende Veränderungen in der Arbeitswelt einher. Mit der Zunahme hochschulisch Ausgebildeter erhöht sich der Anteil an auf Hochschulabsolventen ausgerichteten Stellen und Handlungsfeldern, die Ausweitung der hochschulischen Bildung führt zu einer quantitativen wie auch qualitativen Transformation (in) der Arbeitswelt. In diesem Band wird entsprechend nach den Wirkungen gefragt, die in der Arbeitswelt, auf Stellen, in beruflichen Handlungsfeldern und mit Blick auf professionelle Handlungsorientierungen, hervorgerufen werden.¹ Dabei sind die Erzeugung und der Erwerb des hochschulischen, wissenschaftlich geprägten Wissens analytisch von dessen praktischer Anwendung bzw. Umsetzung zu unterscheiden. Die Beiträge in diesem Band nehmen also einerseits die Konstruktionen der hochschulischen Ausbildungsgänge und Studienfächer und andererseits die mit diesen Ausbildungen verbundenen, sich in der Praxis realisierenden Betätigungsformen in den Blick. Die Bezeichnung „Akademisierung“ soll diese mehrere Ebenen umfassende Perspektive auf den Begriff bringen. Akademisierung bezieht sich damit sowohl

¹ Der Band resultiert aus dem Forschungsschwerpunkt „Akademisierung der Beschäftigung“ am Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lehrstuhl für Soziologie der Bildung. Zwischen 2016 und 2021 befassten sich in diesem Schwerpunkt zwei Forschungsprojekte unter der Leitung von Prof. Dr. Manfred Stock fallbezogen mit Fragestellungen zum Verhältnis von Akademisierung und Professionalisierung, die hier einleitend erörtert werden. An dieser Stelle sei allen am Projekt Beteiligten sowie im besonderen Dr. Carsten Würmann für die redaktionelle Mitarbeit an diesem Band gedankt. Zu den Forschungsprojekten „Expansion der Hochschulbildung und Akademisierung von Beschäftigung“ (gefördert durch die DFG) und „Entwicklung akademischer Studienprogramme und Akademikerbeschäftigung (AkStu)“ (gefördert durch das BMBF) siehe: https://soziologie.uni-halle.de/professuren/bildung/stock/akademisierung_der_beschaeftigung/.

auf zwei unabhängig voneinander zu behandelnde Forschungsgegenstände – Forschung über die Institution Hochschule und Forschung zu Professionen bzw. professionellem Handeln – als auch auf deren Zusammenspiel.

2 Expansion, Anwendungsbezug und Ausdifferenzierung der Hochschulbildung

Der heute zur Normalität geronnenen Zuständigkeit des Hochschulsystems für die Arbeitswelt gehen historische Entwicklungen voraus, die das Wechselspiel von instrumenteller Inbezugsetzung und hochschulischer Eigenlogik im Prozess der Bildungsexpansion illustrieren. Mit der Expansion von (Hochschul-) Bildung erweitern und wandeln sich die außerhochschulischen Felder, auf die sich akademisches Wissen anwenden und beziehen lässt, was wiederum einen Rückkopplungseffekt auf die Hochschulen, ihre Forschungsgegenstände sowie die sukzessive Ausdifferenzierung ihrer Studiengänge hat. Als ein Ursprung der Bildungsexpansion lassen sich dabei insofern die Hochschulreformen im Preußen des frühen 19. Jahrhunderts betrachten, als mit der Humboldt'schen Universität (bzw. deutschen Forschungsuniversität) der systematische wechselseitige Bezug von Forschung, hochschulischer Ausbildung und Anstellung im Staatsdienst eingeführt wird (Matthies & Stock, 2020; Mitterle & Stock, 2021). Damit einher ging die Ermöglichung des sozialen Aufstiegs durch akademische Leistungen, was andere, insbesondere ständische Formen der sozialen Statuszuschreibung, sukzessive relativierte. Von den deutschen Territorialstaaten ausgehend, und mit je lokalen Reinterpretationen verbunden, expandierte dieses Modell in die ganze Welt (vgl. Levine, 2021). Die Möglichkeit, ständischer Unterordnung zu entkommen, sowie auch deren Revalidierung durch akademische Titel, erzeugte dabei einen expansiven ‚Bildungsdruck‘ auf die Gesellschaft, der maßgeblich nur in nicht-demokratischen Systemen andere Formen annahm (Titze, 1990; Schofer et al., 2021).

Insbesondere in den kontinentaleuropäischen Ländern kommt dem Staat dabei einerseits eine zentrale Rolle in der Ausgestaltung der akademischen Ausbildung für seine Bedarfe zu, in Deutschland etwa durch die Formulierung staatlicher Prüfungsordnungen, später durch Rahmenvorgaben für Studienordnungen und schließlich über Kompetenzprofile in Modulhandbüchern und Akkreditierungsverfahren. Die staatlichen Rahmenverfahren begrenzen bis ins späte 20. Jahrhundert die nominelle Differenzierungsmöglichkeit von Studiengängen und erklären die erhebliche Disziplin kohärenz in Deutschland. Auf die Struktur und insbesondere auf die Inhalte von Studiengängen ist der politisch-steuernde Einfluss andererseits

jedoch begrenzt (ausführlich Stock in diesem Band). Diese werden wesentlich durch die wissenschaftlichen Disziplinen bestimmt. Ein eindeutiger, kausal-linearer Zusammenhang zwischen Bedarfen und Studiengangentwicklungen lässt sich mithin weder in den unregulierten noch in den staatlich regulierten Hochschulsystemen feststellen (vgl. Frank & Gabler, 2006: 10 ff.).

Auf einer weiteren Ebene trägt die, global gesehen, eher lose Regulierung beim Hochschulzugang und insbesondere, sieht man von Zugangsbeschränkungssystemen wie dem Numerus Clausus sowie länderspezifisch hohen finanziellen Hürden ab, bei der Studienwahl zur Expansion der Hochschulbildung bei.

Globale Absolventenzahlen (Bradley, 2000: 5) sowie die Personalentwicklung in einem internationalen Hochschulsample (Frank & Gabler, 2006: 145 ff.) zeigen einerseits, dass bis Mitte der 1990er Jahre die Zahlen für die Naturwissenschaften eher stagnieren, während die Sozialwissenschaften deutlich expandieren. Andererseits handelt es sich bei den nachgefragten Studiengängen, etwa der Betriebswirtschaftslehre, um berufsbezogene Studiengänge. Am parallelen Rückgang der klassischen Geisteswissenschaften wird deutlich, dass die Zunahme hochschulischer Bildung vor allem im Segment der von der Hochschulforschung als *anwendungsbezogen* bezeichneten Studienfächer erfolgte (für Deutschland: Reisz & Stock, 2011; für die USA: Brint, 2002: 235). Wenn als bekannteste Beispiele für akademische Berufe die klassischen Professionen gelten, aber ebenso die wissenschaftsdisziplinären Ausbildungen das Akademische repräsentieren, indem sie den Typus des forschenden Wissenschaftlers hervorbringen (etwa Physiker, Philologen oder Historiker), so sind die neuartigen anwendungsbezogenen Fächer *zwischen* den klassischen Professionen und den forschenden Disziplinen (Stichweh, 2013) gelagert.

In der Praxis wiederum lässt sich die idealtypische Distinktion zwischen Anwendungsbezug und reiner Wissenschaftlichkeit immer weniger aufrechterhalten (Frank & Gabler, 2006: 68 ff.). Ein Grund hierfür liegt in der Legitimitätsbedürftigkeit hochschulischer Ausbildung, die aus verschiedenen, auch hochschulexternen Entwicklungen resultiert: So bringt die Hochschulexpansion ihrerseits schlicht Erwartungen der Studienanwählenden auf entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten nach dem Studium hervor, was Druck auf alle Studiengänge ausübt, eine Beschäftigungsbefähigung mindestens zu begründen. In angelsächsischen Ländern ist ein wesentlicher Faktor in diesem Geschehen die Abhängigkeit der Hochschulen von Studiengebühren – als Finanzierungsgrundlage und Statusauszeichnung (Geiger, 2004). In der Breite erfolgt dort eine Abkehr von der traditionellen liberalen Eliten- und Persönlichkeitsbildung hin zur Orientierung an Wünschen der Studienanwählenden, um zumindest mittelbar berufliche Anwendungsbereiche der Abschlüsse zu spezifizieren (vgl. Labaree,

2017: 72 ff.). Diese Wünsche resultieren ihrerseits auch aus den finanziellen Belastungen, insofern, andersherum betrachtet, die Zahl derjenigen Hochschulabsolventen zunehmen musste, die im Anschluss an das Studium Studienkredite abbezahlen und entsprechend auf abschlussäquivalente Beschäftigung angewiesen sind. In stärker regulierten Hochschulsystemen wird die weitflächige Orientierung an der Beschäftigungsfähigkeit, am Vorbild angelsächsischer Erfolgsmodelle, durch staatliche Hochschulreformen an der Jahrtausendwende eingeleitet. Die als Bologna-Prozess bekannt gewordenen Reformen zielen auf eine Neukonzeption tertiärer Bildung ab, deren Telos die Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) der Absolventen sein soll (vgl. ausführlich Bloch, 2009; Hartmann & Komjlenovic, 2020).

Die solcherart erfolgten Anwendungsorientierungen hochschulischer Ausbildung haben einerseits die bezweckte Anpassung des Bildungssystems an die Bedarfe des Arbeitsmarktes hervorgebracht – auch in Form einer Orientierung an Prozessen der wissenschaftlichen Ausdifferenzierung im Eigenausbau des Hochschulwesens. Damit sind andererseits Spielräume und Freiheiten der Bezugnahme auf bis dato nicht oder wenig akademisch erschlossene Gegenstände und Handlungsfelder eröffnet, denen sich viele Beiträge in diesem Band mit unterschiedlichem Schwerpunkt widmen (Lathan; Maiwald; Matthies; Mitterle; Schnell; Schubert; Schützeichel et al.). In staatlich eher regulierten Hochschulsystemen, für die Deutschland exemplarisch steht, fanden und finden diese Differenzierungsprozesse im Wesentlichen ‚unsichtbar‘ in den Fakultäten und durch die Neugründung von Instituten statt. Neue Studiengänge wie etwa die Wirtschaftsinformatik oder die Biochemie (vgl. Mayer, 2019 sowie Matthies in diesem Band) und für deren Etablierung notwendige Professuren setzten sich erst mit der Identifikation eines Bedarfs aus dem politischen System heraus, dann aber geradezu eruptiv durch. Auch auf nationaler Ebene führt die Einführung gestufter Studiengänge und die Abschaffung bundeseinheitlicher Rahmenstrukturen ab 1998 zu einer „radikalen“ Ausdifferenzierung (Schröder, 2015) von Studiengängen und deren Denominationen, die sich nicht zuletzt aus den Präferenzen der sie konzipierenden Professoren und Lehrverantwortlichen ergibt und so bestehenden ‚unsichtbaren‘ lokalen Forschungs- und Lehrinteressen, globalen Trends (etwa der Expansion von Managementangeboten, vgl. Mitterle, 2018), Nachfrageentwicklungen unter Studienanfängern, organisationsspezifischen Auszeichnungskriterien (Internationalität, Interdisziplinarität, Employability usw.) und der Orientierungen an bestimmten Wissens- und Berufsfeldern folgt.

Unter Absehung der nationalen und damit hochschulpolitisch unterschiedlichen Gründe und Begründungen lässt sich sowohl in den eher regulierten als auch

in den sich ‚chaotisch‘ entwickelnden Hochschulsystemen² eine erhebliche Ausdifferenzierung der Studiengänge feststellen (vgl. Frank & Meyer, 2020: 77 ff.), durch die die ohnehin realiter nie existierende grundsätzliche Differenz zwischen Anwendungsbezug und Wissenschaftsorientierung nicht nur in der Praxis, sondern auch auf Hochschulebene brüchiger wurde. Bedeutsam ist dies wiederum für die Praxis. Die Berechtigung der Hochschulen, anwendungsbezogene Studienangebote zu erschaffen, diese absolvieren zu lassen und entsprechende akademische Titel zu verleihen, gepaart mit stetig steigenden Absolventenzahlen, erzeugt durchaus eine Anerkennungserwartung an die Arbeitswelt, der sich diese, je nach eigenem Bedarf, anpassen muss. Die konkrete akademische Ausbildung – auch ihre inhaltliche Ebene – ist damit nicht mehr nur in Ländern bedeutsam, in denen Berufsfelder traditionell eng an korrespondierende Studiengänge gebunden sind, sondern auch dort, wo dem Hochschultitel primär symbolische Bedeutung beigemessen wird und die tatsächliche Berufsausbildung *on the job* erfolgt. So zeigen Studien, dass die historisch hohe und breite Mobilität im U.S.-amerikanischen Beschäftigungssystem zunehmend durch differenzierte Kompetenzanforderungen begrenzt wird, die berufliche Erfahrung engführen, aber auch mit spezifischen kognitiven, im akademischen Studium erlangten Fähigkeiten korrespondieren (Cheng & Park, 2020). Anhand länderspezifischer und vergleichender Daten zu Weltregionen der International Labour Organisation zeigen Frank und Meyer (2020: 46 ff., Übers. durch Autoren), dass der Anteil „professioneller Anstellungsverhältnisse“, also Tätigkeiten, die für die berufliche Ausübung einer spezifizierten Tätigkeit einen Abschluss benötigen, stetig ansteigt.

Mit Blick auf die Konsequenzen dieser Veränderungen im Hochschulwesen muss der bis hier allgemein dargelegte Zusammenhang von Akademisierung und Arbeitswelt für einzelne Studiengänge und Berufsfelder notwendig konkretisiert werden. Unter dem Gesichtspunkt des Anwendungsbezugs greifen Studiengänge auf wissenschaftliches Wissen unterschiedlicher Disziplinen zurück und ergänzen dieses gegebenenfalls durch die Vermittlung handlungsbezogener Wissensbestände und entsprechender praktischer Fähigkeiten. Immanent ist dem der Anspruch, dass damit für ein jeweiliges Handlungsfeld angemessene(re) Handlungsweisen bereitgestellt werden können. Damit werden die anvisierten

² Studiengänge in Staaten mit geringerer staatlicher Regulation passen sich den Anforderungen des Studienmarktes an, folgen dabei aber eher Prozessen wissenschaftlicher Entwicklung, Ausdifferenzierung und Respezifizierung, wie Abbott (2001) beispielhaft am „Chaos“ der U.S. amerikanischen Soziologie axiomatisch rekonstruiert. Entsprechend entstanden beständig neue Studiengänge mit der Herausbildung neuer bzw. der Veränderung bestehender Disziplinen, durch organisationsbezogene Positionierungsanstrengungen und Marktanpassungen (Rawlings, 2012; Abbott, 1999).

beruflichen Felder zugleich (re-)klassifiziert, indem in ihnen Handlungsprobleme ausgehend von der Erwartung identifiziert werden, dass diese sich mittels Anwendung wissenschaftlichen Wissens lösen ließen. Durch die Hochschulen gestaltete Akademisierungsprozesse schließen damit unmittelbar an professionssoziologische Fragestellungen an – auch das berufliche Handeln der Professionen beruht sich auf Wissenskonstruktionen, die in den Universitäten erzeugt werden und in sachlicher Hinsicht tatsächlich von konstitutiver Bedeutung sind, auch wenn sich Lösungen für die praktischen Probleme des professionellen Handelns in Abhängigkeit von den beruflichen Feldern nicht oder nur vermittelt aus dem theoretischen Wissen ableiten lassen. Der damit angerissene Forschungsstrang, der sich zunächst auf das spezifische Verhältnis von wissenschaftlicher Ausbildung und dem Handeln der klassischen Professionen in ihren eigenständigen Funktionssystemen (Stichweh, 1996) bezog, führt zum titelgebenden und spannungsgeladenen *Verhältnis* zwischen Akademisierung und Professionalisierung, das im vorliegenden Band durch die unterschiedlichen Zugänge der einzelnen Beiträge einer begrifflichen wie empirischen Präzisierung unterzogen wird.

3 Professionalisierung

Mit Akademisierung – Professionalisierung ist eine Vielgestalt an Prozessen angesprochen, die Berufe und berufliches Handeln betreffen und über die klassischen professionstheoretischen Ansätze hinausgehen bzw. sich von diesen unterscheiden. Die Prozesse ihrerseits unterliegen spezifischen Veränderungen unter dem Einfluss der Hochschulen. Die Professionen und ihre Professionalisierungsprozesse stellen gleichwohl den Ausgangs- und auch Bezugspunkt für Überlegungen zum Wandel in der Berufswelt und der Ausbildung für akademische Berufe dar. An dieser Stelle wird daher die wissenschaftliche Diskussion zu den besonderen Berufen der Professionen und zum Begriff der Professionalisierung unter dem Gesichtspunkt der für diesen Band zentralen Frage nach den Verhältnisbestimmungen zur Hochschule dargestellt, bevor im Anschluss theoretische Erklärungsmodelle zu Fragen von Wirkungen hochschulischer Bildung reflektiert werden.

Prinzipiell fokussieren Professionstheorien bzw. Theorien der Professionalisierung berufliche Aufgabenfelder und berufliches Handeln und identifizieren distinkte Merkmale von Professionen, auch auf korporativer Ebene sowie mit Blick auf Mechanismen der Herausbildung von Zuständigkeitsmonopolen. Der Fokus der Professionstheorien gilt mithin in der Regel nicht den genuin innerhochschulischen Prozessen. Auch dann, wenn die professionsförmigen Merkmale

von Wissenschaft als Beruf (Oevermann, 2005) durchdacht werden, steht nicht deren der Praxis vorgelagerte akademische Hervorbringung im Mittelpunkt. Zugleich unterstellen Professionstheorien eine akademische Ausbildung, mit unterschiedlichen Begründungen. Die Unterschiede resultieren zentral aus den jeweiligen Bestimmungen von Profession selbst, die in den klassischen Varianten (vgl. ausführlich: Maiwald, 1997) zum Ausdruck kommen.

Der *merkmalsorientierte Ansatz* führt zurück zum „trait approach“ der Professionstheorie, der in den frühen Studien von Carr-Saunders und Wilson (1933) und von T.H. Marshall (1939) erste abstrakte Professionsmodelle ausarbeitet. Er zielte in der Frühzeit der Professionsforschung darauf ab, Professionen von nicht-professionellen Berufen zu unterscheiden bzw. eine Unterscheidung auf Basis objektiver Distinktionsmerkmale herzustellen. Empirischer Ausgangspunkt dieser Variante ist eine Analyse von Berufen in der amerikanischen Arbeitswelt, deren Bezeichnungen in der Alltagssprache voneinander abweichen; diese praktische Unterscheidung gab Anlass, die solcherart differenzierten ‚Berufe‘ auf ihre differenzierenden Merkmale hin zu befragen. Die in der Professionsforschung bekannte Liste an Merkmalen, die auch in einigen heutigen Teildiskursen noch relevant sind, umfasste bereits im Ausgangspunkt den hohen Grad an Autonomie in der Ausbildung und der Berufsausübung, ein hohes soziales Prestige, ein vergleichsweise hohes Einkommen und eben die Verfügung über ein besonderes Wissen, welches im historischen Verlauf sukzessive durch die Hochschulen und die akademische Ausbildung bereitgestellt wird. Unterschiedliche Merkmale gelten als professionsspezifisch mehr (oder weniger) relevant und darüber hinaus werden weitere oder auch differierende Merkmalsausprägungen identifiziert, was zur schrittweisen Klassifikation von Professionen führt: „true professions“ (Carr-Saunders & Wilson, 1933) und eher periphere, unvollendete oder unvollständige Professionen. Zugleich wird aber diejenige Bewegungsrichtung ausgemacht, die für viele Beiträge in diesem Band die empirische Grundlage darstellt: hin zu einer *Professionalisierung*, was in diesem Ansatz eben jenen Prozess meint, in dem Berufe mehr und mehr der einst professionsspezifischen Merkmale aufweisen (sollen). Empirisch liegt der Identifikation dieser Prozesse, auch seiner Brüche mit den traditionellen Merkmalen, ein deskriptives Verfahren zugrunde, in welchem die konkreten Merkmale und die Stärke ihrer Ausprägung variabel sind. Das Konzept der „situated professions“ etwa soll dem Umstand Rechnung tragen, dass Professionen zunehmend Bürokratie-, Management- und Marktkriterien unterworfen werden und so in Teilen Autonomieverluste hinnehmen müssen. Die strukturverändernde Wirkung der organisierten Wissensgesellschaft auf Professionen nimmt unter dieser Perspektive Noordegraf (2015) in den Blick und hält zunächst fest, dass der zunehmende Grad an Organisiertheit und die allgemein

gestiegene Bedeutung von akademischem Wissen professionelle Schließungsprozesse erschwere; am Professionsbegriff wird zugleich festgehalten, insofern Professionen nun Fähigkeiten verlangten, die organisationsbezogene mit normativen gegenstandsbezogenen Handlungsformen kombinierbar machten und in dem titelgebenden „hybrid professionalism“ mündeten. Ähnlich argumentiert Alvehus (2021), der wissensintensive Berufe und Professionen über ihre Fähigkeit, mit Handlungsambiguitäten umzugehen, typisiert und als weiteres Merkmal die Befähigung identifiziert, organisationale Anforderungen *in* der spezifischen Professionslogik zu reinterpretieren. Die Effekte der akademischen Ausbildung werden so in der jüngeren Forschung zwar adressiert, erstens aber mit deutlicher Schwerpunktsetzung auf der durch hochschulexterne Entwicklungen stattfindenden Vermanagerialisierung beruflichen Handelns und zweitens in Form eines eher vagen Erklärungshorizonts für die Verallgemeinerung und Erneuerung professioneller Merkmale, weniger in der Analyse der konkreten hochschulisch bedingten, bewirkten, vermittelten und hervorgebrachten Transformationsprozesse in beruflichen Handlungsfeldern.

Machttheoretische Ansätze („power approach“, Freidson, 1986; Larson, 1977) der Professionssoziologie reflektierten demgegenüber die Funktionalität akademischer Titel und Abschlüsse. Professionen werden unter dem Gesichtspunkt ihrer erfolgreichen Monopolisierung spezifischer beruflicher Leistungen und Felder gefasst. Jene Merkmale, anhand derer der „trait approach“ Professionen von anderen Berufen zu unterscheiden sucht, werden in erster Linie als Resultat von Monopolisierungsbemühungen begriffen, bzw., im Falle beruflicher Ethiken, als Ideologien (Derber et al., 1990), die der Absicherung der Monopolstellung dienen. Auch Abbotts umfängliche Untersuchung (1988) lässt sich insofern dieser Variante zurechnen, als er den Blick zwar auf die professionelle Arbeit lenkt, deren Inhalt aber primär als Resultat eines Kampfes um Zuständigkeit („jurisdiction“) begreift, die einen Beruf in Relation zu anderen Berufen, in einem so begriffenen „system of professions“, positioniert. Nach Freidson (1986) stützen Professionen ihre Macht dabei auf ein durch *credentials* bezeugtes abstraktes Wissen, dessen Anwendung eine Machtausübung gegenüber der jeweiligen Klientel darstellt. Zwar wird hier ein spezifisches Wissen, erworben in der akademischen Ausbildung, vorausgesetzt, allerdings bleibt unbeantwortet, *wie* dessen Anwendung sich als Machtdurchsetzung realisiert – sowohl gegenüber konkurrierenden Berufsgruppen als auch gegenüber Klienten. Machttheoretische Ansätze begreifen Professionalisierung folgerichtig als Prozess der Machtumverteilung zugunsten bestimmter beruflicher Gruppen, denen es gelingt, sich in einer stratifikatorischen Ordnung auf eine privilegierte Position zu manövrieren. Und dies ist der Gesichtspunkt, von dem aus die Merkmale der Professionen in den Blick genommen

werden. Akademische Abschlüsse und in der Hochschule angeeignetes Wissen werden damit primär als Machtausdruck oder als Machtmittel in der Definition und Positionierung in bestimmten beruflichen, akademischen (oder noch nicht-/nicht-akademischen) Feldern verstanden. Dieser Aspekt ist mit Blick auf Akademisierung von Relevanz, wenn die Positionierung von Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt oder ihre Platzierung in hierarchisch strukturierten Arbeitsorganisationen interessieren. In der machttheoretischen Perspektive bleiben aber Prozesse strukturell unberücksichtigt, die sich genuin aus der Reklamation professioneller Zuständigkeit, der Neukonstitution von Wissensfeldern und dem Umsetzen des spezifischen Wissensinhalts in berufliches Handeln ergeben.

Eine Perspektive auf spezifische Eigenlogiken findet sich in einem dritten Strang professionssoziologischer Arbeiten, der vor allem in Deutschland Verbreitung gefunden hat. Der sogenannte *handlungsstrukturelle Ansatz* wurde im Wesentlichen von Ulrich Oevermann (2000a, b, 2002, 2003) im Anschluss an die frühen Arbeiten von Talcott Parsons zum ärztlichen Handeln (Parsons, 1939, 1951, 1958) entwickelt. Oevermann kritisiert die machttheoretischen Ansätze und geht davon aus, dass die spezifischen Merkmale, die den Professionen zugeschrieben werden, den besonderen und als „objektiv“ verstandenen Handlungsproblemen entspringen, denen sich Professionelle im Unterschied zu anderen beruflichen Gruppen gegenübersehen. Professionen sind demnach grundsätzlich klientenorientierte Berufe und haben es mit der stellvertretenden Bewältigung von Krisen zu tun, von denen einzelne Menschen oder Gruppen betroffen sind. Die Erarbeitung der Problemlösung beinhaltet die Anwendung abstrakten und universellen Wissens. Das Wissen kann allerdings nicht routinemäßig und in einem technischen Sinne angewendet werden, sondern im Rahmen der Deutung eines Falles (Bergmann et al., 2014). Dieser Ansatz unterscheidet Berufe auf zwei Ebenen voneinander. Auf einer ersten Ebene befinden sich interventionspraktische Berufe mit akademischer Ausbildung, die stellvertretend mit der Krisenbewältigung befasst seien und deren Handeln sich deswegen einer Standardisierung der Anwendung theoretischen Wissens entziehe. Allein diese Berufe sind nach Oevermann Professionen und unterscheiden sich von anderen akademischen Berufen ingenieurialen Charakters, deren Handeln sich durch eine standardisierte Form der Wissensanwendung auszeichne. Werden Klienten hingegen einer ingenieurialen Logik unterworfen, also einem Standardprogramm subsumiert, so sei dies in Bezug auf die objektive Struktur des beruflichen Handlungsproblems, das heißt auf die Krisenbewältigung, unangemessen. Auf einer zweiten Ebene wird eine Gruppe von Berufen verortet, die lebenspraktische Krisen stellvertretend bearbeiten (sollen) und deswegen auf ein Arbeitsbündnis angewiesen sind, deren faktische institutionelle Handlungsvoraussetzungen aber ein solches Bündnis

zugleich verunmögliche (Oevermann, 2002). Dies sei beispielsweise für Lehrer oder für Sozialarbeiter der Fall, deren Berufe daher professionalisierungsbedürftig seien (ebd.). Die Reorganisation ihrer faktischen Handlungsvoraussetzungen sei die Voraussetzung dafür, dass jener objektiven Struktur des Handelns entsprochen werden könne, deren die stellvertretende Krisenlösung im Rahmen eines Arbeitsbündnisses bedürfe. Professionalisierung bedeutet also nach diesem Ansatz die Institutionalisierung jener Handlungsbedingungen, die eine adäquate stellvertretende Krisenbewältigung als Problemlösung ermöglichen. Der Zugang nimmt dabei allein klientenorientierte akademische Berufe in den Blick, die es mit einem spezifischen Handlungsproblem zu tun haben (Bergmann et al., 2014). Die Frage nach den Wirkungen einer Akademisierung, wie sie in dieser Einleitung erörtert wird, ist mithin umfassender angelegt und unterscheidet die gesamte Bandbreite der Ausbildung für akademische Berufe und den damit verknüpften Wandel der entsprechenden beruflichen Felder. Zudem wird im handlungsstrukturellen Ansatz von vornherein die Möglichkeit ausgeblendet, dass die Wissenschaft und deren Vermittlung in Studiengängen auch an der Hervorbringung und Definition jener Handlungsprobleme beteiligt ist, für deren Lösung sie dann anwendungsorientiertes Wissen bereitzustellen beansprucht.

Hiervon wiederum unterscheiden lassen sich *strukturfunktionalistische* Professionstheorien, deren Strukturvorstellungen von einer sektoralen oder andersartig ‚bereichsförmigen‘ Differenzierungsannahme geprägt sind. Professionalisierung bezeichnet dann den Prozess des Transfers von Normen und kognitiven Standards aus Universitäten und Hochschulen in unterschiedliche gesellschaftliche Sektoren, insbesondere in Felder des beruflichen Handelns. Der Bildungsbereich entspricht dabei seiner Funktion, namentlich der Vermittlung eines durch Forschung erzeugten wissenschaftlichen Wissens sowie entsprechender Orientierungen, Standards und Fähigkeiten. Der Transfergedanke umschließt die Annahme einer Umsetzung akademischen Wissens in den unterschiedlichen Bereichen der beruflichen Arbeit; Friktionen zwischen Bildungsbereich und Berufsfeld oder innerhalb dieser Bereiche wird hier entsprechend keine entscheidende Rolle beigemessen. Professionalisierung setze sich vielmehr als Prozess der Rationalisierung um: Wissenschaft sei der Inbegriff „kognitiver Rationalität“ und deshalb münze sich eine wissenschaftliche Ausbildung in eine darauf gestützte Rationalisierung des beruflichen Handelns um. Dieser Ansatz wird in den späten Arbeiten von Parsons zur Professionalisierung (Parsons & Platt, 1973) oder auch in später daran anschließenden Theorien zur Wissensgesellschaft (Drucker, 1993; Stehr, 1994, 2003) vertreten. Zugleich liefert er die Basiserzählung, die dem *mainstream* professionsoziologischer Untersuchungen zugrunde liegt. So heißt es in einer zusammenfassenden Übersicht:

Ideas ... of professionalism have usually implied or been associated with enhanced occupational standards – so that, as we shall see, to describe an episode of workplace conduct as ‚professional‘ is usually to regard it as having been performed to the very highest moral and technical standards (Carr, 2014: 6).

Als Prämisse gesetzt, befasst sich der strukturfunktionalistische Ansatz dabei gerade nicht mit der Frage, *wie* akademisches Wissen im beruflichen Handlungsvollzug zur Geltung kommt, wie sich also die akademische Ausbildung tatsächlich in der Arbeitswelt ausdrückt.

Allen vier Varianten von Professions-/Professionalisierungstheorie sind Anschlussmöglichkeiten für Fragestellungen nach den dem beruflichen Handeln vorgelagerten Akademisierungsprozessen sowie deren Folgen und deren Wirkungen immanent. Sie eröffnen damit im Prinzip Analysenotwendigkeiten, die sich ihnen selbst nicht stellen, da unter – voraussetzungsreichen – Prämissen operiert wird: Die Eigenlogik des höheren Bildungssystems wird in der Analyse kaum berücksichtigt, weil Bildung und Wissenschaft externalisiert und als ein Merkmal unter anderen, als Transformationsschablone, symbolisches Machtmittel, Institutionalisierungsinstrument objektiver Handlungsprobleme oder als nahtlos anschließende Triebkraft beruflicher Rationalisierung begriffen werden. Die Annahme einer dergestalt qualitativen Aufwertung der Berufspraxis durch akademisches Wissen, die – von machttheoretischen Zugängen abgesehen – transportiert wird, ist voraussetzungsvoll. Mit der begrifflich offenen Verhältnisbestimmung werden Akademisierungsprozesse in diesem Band mithin als die empirisch zu beantwortende Frage danach fokussiert, wie sich eine (Expansion) akademische(r) Ausbildung tatsächlich in der Arbeitswelt niederschlägt.

4 Zu den Wirkeffekten des Hochschulwesens auf die Arbeitswelt

Mit dem strukturfunktionalistischen Ansatz werden die transformativen Wirkkräfte der Hochschulbildung bereits in den frühen 1970ern adressiert: In der von Parsons und Platt (1973) konstatierten „education revolution“ (siehe Vanderstraeten in diesem Band) kommt die angenommene Tragweite der Wirkeffekte des Bildungssystems zum Ausdruck; und auch Daniel Bells Analyse der „post-industriellen Gesellschaft“ (1973) misst akademisch erworbenem Wissen eine zentrale Rolle in der entstehenden dienstleistungsorientierten „Wissensgesellschaft“ bei. *Comparative Political Economy*-Ansätze schließen an diese Gegenwartsdiagnose an, indem sie Länder mit hohen Akademikerquoten als

„knowledge economy“ oder „knowledge-based economy“ bezeichnen, stellen aber unterschiedliche nationale Pfadabhängigkeiten fest, die neben die Dienstleistungsorientierung auch zu einem akademischen „up-skilling“ in der Industrie führen (vgl. Thelen, 2019; Diessner et al., 2022). Dieses breite, aber primär auf den Wirtschaftssektor bezogene Verständnis deckt sich terminologisch und in semantischer Stoßrichtung mit außerwissenschaftlichen Selbstbeschreibungen von Nationen im (wirtschaftlichen) Wettbewerb. Als Theorie des „Akademisierungsprozesses“ spricht Lybeck (2021) die in diesem Band interessierende Verhältnisbestimmung explizit an, verbleibt aber im Wesentlichen in der Hochschule, indem er den Blick auf die akademische Profession legt (vgl. Lybeck & O’Connell, 2023). Im Rahmen des neo-institutionalistischen Forschungsparadigmas wird, im Anschluss an Parsons, eine „educational revolution“ (Meyer et al., 1977; Baker et al., 2007; Stevens et al., 2008; Baker, 2009; Schofer et al., 2021) oder eine durch formalorganisatorische Bildung geprägte „schooled society“ (Baker, 2014) beschrieben, die beispielsweise durch den Nachvollzug der globalen Diffusion bestimmten akademisch erwerbbaaren, nämlich betriebswirtschaftlichen, insbesondere auf die Managementebene bezogenen Wissens bebildert werden (Sahlin-Andersson & Engwall, 2002; Amdam et al., 2003; Hedmo et al., 2005; Engwall et al., 2016). Nicht nur wurde damit zur empirischen Erforschung von Akademisierungseffekten beigetragen³, sondern auch mindestens implizit eine Systematisierung der Wirkeffekte vorgenommen, die in ihren Kernelementen auf John W. Meyer zurückgeführt werden kann. Meyers Systematik basiert auf einem Vergleich theoretischer Auseinandersetzungen mit den „effects of education as an institution“ unter der Fragestellung: „How does education affect society?“ (Meyer, 1977: 55). In seiner Systematik unterscheidet er zwischen sozialisatorischen, allokatonsbezogenen und strukturellen Perspektiven, welchen sich sowohl die unterschiedlichen Professions-/Professionalisierungstheorien seiner Zeit mit ihren immanenten Beurteilungen der Effekte hochschulischer Bildung beordnen lassen, als auch Beiträge in diesem Band – unter Fragestellung allerdings nach konkreten Wirkwegen, -weisen und -mechanismen.

Arbeiten, die sich für die *sozialisationsbezogenen* Effekte hochschulischer Ausbildung interessieren, fokussieren – bedingt – das im Studium erworbene, curricular vorgegebene wissenschaftliche bzw. anwendungsbezogene Wissen sowie die im *hidden curriculum* angeeigneten Kompetenzen. Zum einen folgen dieser Perspektive, unter der Annahme einer Passung und/oder einer durch das

³ Im Gegensatz zu vielen professionstheoretischen Ansätzen fehlen in der Entwicklung von Management-Studiengängen die typischen Schließungsprozesse, nicht zuletzt, weil die Disziplin auf maximale Diffusion ausgelegt ist (vgl. Hallett & Gougherty, 2018).

Studium erfolgenden erweiterten Handlungsfähigkeit, Studien zur Kompetenzentwicklung (etwa die Untersuchungen der OECD-AHELO-Studie) sowie bildungsökonomisch ausgerichtete Humankapitaltheorien. Zum anderen, unter offener(er) Fragestellung nach den tatsächlichen Korrespondenzen zwischen Studium und Arbeitswelt, sind den sozialisationsbezogenen Arbeiten jene beizuordnen, die sich bestimmten berufs- bzw. professionsbezogenen Studiengängen und Disziplinen widmen und die Bedeutung (spezifischer) Fachkulturen in den Blick nehmen (Becher, 1981; Engler, 1993; Frank, 1990; Friebertshäuser, 1992; Multrus, 2004). Hier wiederum macht sich der Umstand geltend, dass bereits die Anwahl von Studiengängen, beispielsweise die Präferenz für die Soziale Arbeit oder die (klassischen) Professionen (Müller-Hermann, 2012), eine vor-hochschulische sozialisationsbedingte Dimension hat, die sich in den Disziplinen und ihren Kulturen geltend macht, dort bedient und habituell ausgeformt wird und sich im beruflichen Handeln als Zusammenspiel von Sozialisation und Ausbildung ausdrückt.

Allokationsbezogene Arbeiten hingegen korrespondieren mit den macht- bzw. schließungstheoretischen Positionen der Professionstheorie (vgl. Collins, 1979), abstrahierend von konkreten, studiengang- und institutionenspezifischen Wirkeffekten. Ihre Grundlage stellt insofern die Institutionalisierung der Kopplung von Hochschule und Beruf dar, als die Funktionalität der Studienabschlüsse für die Zuweisung auf dem Arbeitsmarkt unterstellt ist. Historisch wurde diese Kopplung im preußischen Berechtigungswesen angelegt und expandierte dann global. In denjenigen Varianten, die die symbolische Dimension von Studienabschlüssen zentral stellen, erscheinen Titel und Zertifikate als Privilegien, die sich in der Platzierung von Absolventen auf dem Arbeitsmarkt geltend machen. Ein erheblicher Teil allokationstheoretischer Forschung geht von einer prinzipiellen Entsprechung von Titel und Platzierung aus und fokussiert von dieser Grundlage aus die empirisch feststellbaren Platzierungsunterschiede zwischen Absolventen verschiedener Bildungsinstitutionen; unter anderem mit dem Befund, dass die institutionelle Schichtstruktur des Hochschulwesens bereits existierende Einkommensunterschiede und Hierarchien der Arbeitswelt bestätigt (Bourdieu, 1998; für Disziplinen: Renisio, 2015). Gegenstand der Untersuchung sind also nicht eigenlogische Kräfte des Hochschulwesens, sondern primär dessen perpetuierende Funktion für die Schichtstruktur moderner Gesellschaften. Soziologische Arbeitsmarktstudien, untersuchen demgegenüber Allokationseffekte, die sich aus den Einkommengewinnen („return rates“) für Absolventen unterschiedlicher Studiengänge ergeben (vgl. Strathdee, 2009; Leuze, 2011). Neuere Forschung unterscheidet nach „linkage strength“, dem Grad der institutionellen Verknüpfung

zwischen Studiengang und Stelle (DiPrete et al., 2017; Bol. et al. 2019). Häufig zeigt sich aber, dass die Stellennachfrage auf dem Arbeitsmarkt nur mittelbar mit den Qualifikationen von Absolventen des Hochschulwesens korrespondiert – bedingt beispielsweise durch permanent innovierte technologische Anforderungen und Bedarfe, die an den Hochschulen als Anforderungen anlangen. Ausdruck dieser mehr losen denn festen Kopplung sind Fälle von „mismatch“ sowie auch „Arbeitsmarktschlangen“ (*labour market queues*), auf denen entweder um wenige Stellen oder um wenige Absolventen konkurriert wird. Bestimmte Varianten des ersteren Falles lassen sich dann als Überakademisierung beschreiben.

Schließlich gehen *strukturelle* Zugänge von einer umfänglichen Wirkung des Bildungswesens auf Arbeitswelt und Gesellschaft aus. Sie fokussieren die legitimatorischen Effekte einer zunehmenden Expansion und Institutionalisierung von Bildung. Zu besetzende Stellen operieren nicht nach einem Nullsummenprinzip, das reale Bedarfe deckt, sondern unterliegen zunehmend der Autorität wissenschaftlicher Rationalisierungsprozesse, die Stellen gemäß einer akademischen Logik erzeugen und spezifizieren. Aus dem Hochschulwesen heraus werden Wissensinhalte, Problemstellungen und kognitive Fähigkeiten formuliert, die als „antizipatorische Sozialisation“ (DiMaggio & Powell, 1983: 151 f.) entsprechenden Zuständigkeiten für Berufsfelder erzeugen und so zugleich normativen Druck auf die Arbeitswelt ausüben, neue, zu diesen Fähigkeiten korrespondierende Stellen einzurichten. Es handelt sich also um jene umwälzenden, vom Hochschulwesen ausgehenden Prozesse, die im vierten professionalisierungstheoretischen Ansatz angesprochen sind und deren Validität empirisch häufig mit der massiven Expansion der Wirtschaftswissenschaften (siehe oben) und ihrer „Trägergruppen“ (Meyer, 2002, Übers. durch Autoren) begründet wird, die zugleich aber auch über Transformationsprozesse wie jene der Entstehung der Wissensgesellschaft oder der kollektiven Neubestimmung gesellschaftlicher Zusammenhänge – etwa Digitalisierung, Internationalisierung, usw. – auf die Arbeitswelt wirken. Der rekursive Zusammenhang zwischen Bildungssystem und Unternehmensstrukturen in unterschiedlichen Nationalstaaten wurde in empirischen Falluntersuchungen während der 1970er und 1980er Jahren aufgezeigt (Lutz, 1976, 1981; Maurice et al., 1984; Sorge, 1983, 1991). Diese Untersuchungen haben aber wenige Nachfolger gefunden (vgl. Stock, 2016; DiPrete et al., 2017).

5 **Akademisierung – Professionalisierung: zu den Beiträgen in diesem Band**

Die in diesem Band versammelten Beiträge beziehen die letztgenannten drei Zugänge – sozialisationsorientierte, allokatonsbezogene und strukturelle – unterschiedlich ein, entwickeln Argumente, die sich stärker dem einen oder dem anderen Zugang zurechnen lassen, verknüpfen unterschiedliche Zugänge und machen auch auf Widersprüche aufmerksam, die beispielsweise entstehen, wenn sachliche Zuständigkeitserwartungen und berufliche Handlungskonzepte, die mit Studiengängen institutionalisiert sind, von faktischen Gegebenheiten der Arbeitswelt abweichen.

Gleiches gilt für die hier aufgegriffenen Professions-/Professionalisierungstheorien, deren Einbezug in den Beiträgen und deren Schwerpunktsetzungen sich je unterschiedlich gestaltet: Für einige berufsgruppenbezogene Fallstudien in diesem Band gelten die Tätigkeitsmerkmale professioneller Arbeit in überwiegendem Maße, was nicht notwendig bedeutet, dass die Akademisierungsvorgänge, die sich auf das anvisierte Berufsfeld richten, auch dem Professionalisierungsmodell der Professionen folgen und zu professioneller Autonomie führen. Andere, neuartige akademische Berufsgruppen wiederum nehmen für sich die Reklamation einer Professionalisierung in Anspruch, zeigen in der Praxis aber ganz andere, auch widersprüchliche Effekte. Einige Beiträge fokussieren die Imaginationen und Konstruktionen von Anwendungsbezug und professionellen Handlungsvorstellungen im akademischen Betrieb, in den Fakultäten und Studiengängen, andere deren Folgewirkungen in der Praxis. Übergreifend ist mit Akademisierung in der Regel zwar der Versuch verbunden, Statuszuwächse und eine verbesserte Positionierung in einem oft von mehreren Berufsgruppen beanspruchten Handlungsfeld zu erlangen, was jedoch nicht bedeutet, dass sich Wirkeffekte hierauf beschränken oder dass die auf die außerakademischen Felder bezogene Statusdimension, beispielsweise in der Erschaffung von Studiengängen, initial ist. Die berufsfeldbezogenen Fallstudien unterscheiden sich darüber hinaus schließlich auch dahingehend, dass Kämpfe um ‚akademisch-professionelle‘ Zuständigkeiten im Berufsfeld in vielen Fällen im Ausgang noch offen sind, während in anderen Fällen eindeutige Hierarchisierungen mit der Folge der Subordination nicht-akademischer oder der Relativierung anderer akademischer Berufsgruppen zu beobachten sind.

Der Band enthält ein Spektrum von Beiträgen, die perspektivisch in eine aufeinander folgende Ordnung von „außen“ nach „innen“ gebracht wurden. Im ersten Teil des Bandes stehen damit Beiträge mit der Perspektive auf Entwicklungen des Bildungs- und Hochschulsystems. Diese reichen, der Logik des Aufbaus

folgend, von theoriegeleiteten gegenwartsdiagnostischen Bildungsgesellschaftsentwürfen, historischen Rekonstruktionen des Verhältnisses von Hochschulsystem und Arbeitswelt und den sachlichen Imperativen, die mit der Entwicklung der Universität als Schaltzentrale gesellschaftlichen Wissens einhergehen, bis zu spezifischeren Aspekten der Hochschulexpansion, etwa der Studienwahlentwicklungen, den Differenzen zwischen verschiedenen Studienfächern und ihren Effekten auf individuelle wie auch auf gesamtgesellschaftliche Transformationen sowie den Neuerungen im Bereich der hochschulischen Bildungsformen und daraus resultierenden hybriden Bildungstypen, die weder als akademisch noch als beruflich-betrieblich zu bestimmen sind. Im zweiten Teil folgen Beiträge, die sich dem Verhältnis von Akademisierung und Professionalisierung auf Fallebene widmen. Dieser Teil umfasst Fallstudien, die die historische Genese von Studiengängen, ihren jeweiligen Anwendungsanspruch und die daraus hervorgehenden Inhalte und Formen ihrer Curricula rekonstruieren, die Bedingungen und Mechanismen dieser Genese in den Blick nehmen sowie aktuelle Prozesse der Akademisierung vormals nicht-akademischer Berufe reflektieren. Das schließt den Blick auf feldabhängige Eigenlogiken und ambivalente Interaktionsverhältnisse im beruflichen Handlungsfeld ebenso mit ein wie die Reflexion nicht-intendierter Wirkeffekte der Hochschulexpansion im akademischen Feld selbst.

Viele Beiträge des ersten Teils dieses Bandes beinhalten ein je unterschiedliches (kritisches) Weiterdenken jener Parsons'schen Bildungsrevolutionstheorie, die auf die gravierenden gesellschaftlichen Veränderungen durch die Hochschulexpansion aufmerksam machte und diese gesellschaftstheoretisch einzuordnen suchte. *David Baker* gehört zu denjenigen internationalen Vertretern einer neo-institutionalistischen „educational revolution“-Theorie, die sich theorievergleichend und -bildend mit den Wirkeffekten der Hochschulbildung auf die Gesellschaft auseinandersetzen. Anschließend an seine Studien zur „Schooled Society“ setzt sich Baker in seinem Beitrag mit diversen der Bildung zugeschriebenen Effekten sowie der Kritik an allzu affirmativen Perspektiven auseinander und sucht damit zwischen „realistischen“ Ansätzen, die Bildung im Wesentlichen als funktionierendes Selektions-, Sozialisations- und Lehrinstrument darstellen, und jenen „konstruktivistischen“ Ansätzen, die Bildung primär aus allokatrischer und legitimatorischer Perspektive betrachten, zu vermitteln. Selbst eher in der konstruktivistischen Perspektive verortet, kritisiert Baker deren Relativismus, der die faktischen Lernprozesse auf symbolische Titel- und Machtspiele reduziert. In diese Perspektive sucht er jene transformatorischen Effekte zu integrieren, die sich mit hochschulischer Bildung und ihrer Expansion einstellen und die vor allem in den „realistischen“ Theorien und den ihnen zugrunde liegenden empirischen Arbeiten fokussiert werden. In einem auf verschiedene