

THILO J. KETSCHAU

# Reflexionen zur Philosophie der Berufsbildung

## Rekonstruktion und Perspektiven

**KURZFASSUNG:** Die vorliegende Abhandlung geht dem Begriff der Berufsbildungsphilosophie auf den Grund. Im Mittelpunkt stehen dabei Überlegungen, welche Relevanz und welchen Mehrwert ein bildungsphilosophischer Zugang bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Berufsbildung offerieren kann. Dazu wird auch auf den Kontrast zur empirischen Berufsbildungsforschung eingegangen, denn wenngleich philosophische Erkenntnisbemühungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht neu sind, haben sie im Schatten der datengenerierenden und datenverarbeitenden Wissenschaft ihre Bedeutung nahezu eingebüßt. Für eine normativ arbeitende und denkende Berufs- und Wirtschaftspädagogik eröffnet die Berufsbildungsphilosophie jedoch eine Vielzahl aktueller Forschungsfelder, von der beruflichen Mündigkeit bis zu Fragen der sozialen Gerechtigkeit.

**Schlagworte:** Bildungsphilosophie, Normative Wissenschaft, Berufsbildungstheorie, Berufsbildungswissenschaft

**ABSTRACT:** This paper explores the concept of the philosophy of vocational education. A focus of the discussion is on the relevance and value of philosophical approaches for the scientific examination with vocational education. For this, the contrast of educational philosophy and empirical vocational research is thematised: although philosophical considerations are not new in the field of vocational and business education, they have lost importance in contrast to research generating and processing data. But if the discipline of vocational and business education should work and think normatively, the philosophy of vocational education offers a variety of relevant research areas, like the issue of vocational maturity or questions of social justice.

**Keywords:** *Educational Philosophy, Normative Science, Theory of Vocational Education, Vocational Educational Science*

### 1. Einleitung

Erziehungswissenschaft und Philosophie wurden lange in einem komplementären Verhältnis verstanden. Pädagogische Überlegungen galten als grundlegend für Reflexionen von und über eine moderne, aufgeklärte und demokratische Gesellschaft. Ein Zustand, der sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten zusehends aufgelöst hat, wie AXEL HONNETH (2012) in einem eindringlichen Beitrag in der ZEIT herausgestellt hat. Durch die Entkopplung beider Disziplinen sieht der Philosoph nicht zuletzt Grundlagen und Reproduzierbarkeit ebendieser demokratischen Gesellschaftsform gefährdet oder zumindest in Frage gestellt.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

Diese bedenkliche Loslösung von der Philosophie scheint für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als (Teil-)Disziplin der Erziehungswissenschaft insbesondere zuzutreffen. Ein anhaltender Trend nicht nur zum Empirismus, sondern besonders zur statistischen Quantifizierung als dominierendem Forschungsparadigma, hat die Diskussion über erziehungs- und bildungstheoretische Grundlagen zu einer Randerscheinung degradiert<sup>1</sup>. Wie PHILIPP GONON bereits vor nunmehr fast zwanzig Jahren konstatierte, provozierte die Öffnung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gegenüber sozialwissenschaftlichen Zugängen die Herabsetzung pädagogischer Fragestellungen und führte dadurch zur Prekarisierung der Berufsbildung als solcher im wissenschaftlichen Diskurs (GONON 1997, 178 f.). GÜNTHER KUTSCHA stellte das Versiegen bildungsphilosophischer Diskurse mit explizit berufspädagogischem Bezug bereits in der Folge der 1970er Jahre fest (KUTSCHA 2011, 65). „Entstanden aber ist (...) ein „Sinnvakuum“, das die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit weitgehendem Verzicht auf die bildungstheoretische Dimension ihrer wissenschaftlichen Existenz (...) einzuholen droht“ lautete seine Prophezeiung (ebd., 66).

Wie kann nun aber eine Philosophie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Berufsbildung, also eine Berufsbildungsphilosophie, expliziert werden, und warum sollte man sich dessen überhaupt annehmen? Wie kann die Berufs- und Wirtschaftspädagogik an sich, jenseits der ganz grundsätzlichen Bedenken Honneths zum Zustand der Gesellschaft und der Wissenschaften, von philosophischen Betrachtungen profitieren? Diese Fragen will die folgende Abhandlung beantworten.

Beginnend mit einer Annäherung an den erstaunlich unbehandelten und unbearbeiteten Begriff der Berufsbildungsphilosophie wird anschließend auf dessen Relevanz für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche (Teil-)Disziplin eingegangen. Eine Gegenüberstellung von Berufsbildungsphilosophie und empirischem Forschungsparadigma ist dabei nötig und begrüßenswert, um durch diese Reflexion die erkenntnistheoretischen Möglichkeiten der Berufsbildungsphilosophie zu unterstreichen. Der Position des Empirismus wird dabei provokativ begegnet, jedoch nicht um ihn zu dekonstruieren, sondern um den Diskurs um die wünschenswerten Unterschiede philosophischer und empirischer Wissenserschließung zu akzentuieren und als Argument zu zeichnen: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik benötigt beide Zugänge gleichermaßen. Einen Großteil der Ausführungen nehmen anschließend Darstellungen zu Forschungsfeldern und Leitfragen der Berufsbildungsphilosophie ein, die als Auszug und Anregung verstanden werden. Danach wird ein rekonstruierender Blick darauf geworfen, wie sich philosophische Betrachtungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bisher manifestiert haben, gefolgt von der prospektiven Gegenperspektive, nämlich einer Betrachtung dessen, wie sich die Berufsbildungsphilosophie in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik einfügen und wirksam werden könnte. Nachdem, gerade in Bezug zur empirisch-paradigmatischen Perspektive, auch auf mögliche Vorbehalte gegenüber einer Berufsbildungsphilosophie als Subdisziplin der Berufs- und

1 Dieser Trend zeigt sich an zwei Entwicklungen: Erstens die überragende Präsenz empirischer Arbeiten auf Fach- und Nachwuchstagungen sowie in Fachzeitschriften, zweitens das Fehlen berufs- und wirtschaftspädagogischer Themen auf und in bildungsphilosophischen Tagungen und Zeitschriften.

Wirtschaftspädagogik eingegangen wird, runden ein Resümee und ein Blick auf weitere Forschungsfelder die Ausführungen ab.

## 2. Definition des Begriffs – eine elementare Kontur

Will man die Forderung nach einer Berufsbildungsphilosophie aufstellen, bleibt zunächst zu klären, von welchem Gegenstand eigentlich die Rede ist. Bemüht man sich darum, die Idee einer Philosophie der Berufsbildung näher zu betrachten, fällt zuerst der Umstand auf, dass sich eine Definition des Begriffs in der Fachliteratur nicht findet. Das erstaunt insofern, da Bildung und Philosophie seit jeher eng zusammenhängen. So hat sich fast jeder bedeutsame Philosoph von PLATON bis ADORNO mit Fragen der Bildung und Erziehung auseinandergesetzt.<sup>2</sup> Demgegenüber war HUMBOLDT, als prägender Vordenker und Gestalter des deutschen Bildungssystems, für seine Konzeptionen auf die Auseinandersetzung mit Staats- und Gesellschaftsphilosophie angewiesen.<sup>3</sup> Und auch gegenwärtig ist Bildungsphilosophie als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ein fester, wenn auch kleiner, Bestandteil der akademischen Landschaft. Zu einer begrifflichen Integration von Berufsbildung und Bildungsphilosophie ist es bislang nicht gekommen. Bevor Vermutungen dazu formuliert werden, warum dies bislang ausgeblieben ist, wird als Grundlage weiterer Betrachtungen, als Basis der Konkretisierung des Begriffs, eine Definition als die inhaltslogische Vermengung der beiden Teilbegriffe konstruiert. Ebendiese beiden Teilbegriffe werden derzeit in der Fachliteratur wie folgt umrissen.

Unter dem ersten Teilbegriff, der *Bildungsphilosophie*, ist jede wissenschaftliche Form der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Komplex Bildung und Erziehung zu verstehen. Sie bedient sich dafür aller philosophischen Methoden (TERHART 2006, 10). Bildungsphilosophie hat dabei einerseits die Aufgabe, die Grundlagen, Bedeutung und Wesenszüge von Bildung zu erklären. Andererseits ist sie, als Wissenschaft und als Mittel der Aufklärung, selbst Bildungsgegenstand und dient damit der Verbreitung philosophischer Bildung (REHN & SCHÜLES 2008, 16).

Allgemein lässt sich *Berufsbildung* als der Komplex aus solchem Wissen und solchen Fähigkeiten und deren Vermittlung verstehen, die zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit nötig sind (HERKNER 2015, 174 f.). Zwei Perspektiven des Begriffs können vertieft werden. Erstens eine institutionelle bzw. funktionale Betrachtung, die den Fragen nachgeht, über welche formalen und non-formalen Infrastrukturen Bildung für den Beruf in der Gesellschaft distribuiert wird, wie die formalen Infrastrukturen organisatorisch und rechtlich abgebildet sind und wie sich Berufsbildung damit insgesamt als

2 Vergleiche PLATONS Höhlengleichnis, einer der maßgeblichen Allegorien der Antike und ADORNOS Überlegungen zu Halbbildung (ADORNO 1959) oder zur Erziehung zur Mündigkeit (ADORNO 1971).

3 Vgl. dazu im allgemeinen HUMBOLDTS Schriften zur Gestaltung des Schul- und Unterrichtswesens, z. B. den Königsberger/Litauischen Schulplan (HUMBOLDT 2010)

gesellschaftliches Subsystem konstituiert (vgl. dazu KELL 2006, 453).<sup>4</sup> Zweitens eine normativ-theoretische Perspektive, die untersucht, was Berufsbildung ist (und was sie nicht ist), welchen Zweck Berufsbildung für die Gesellschaft und das Individuum hat, und was die erziehungswissenschaftliche Besonderheit der Berufsbildung ist.<sup>5</sup>

Was nach der Definition der beiden Teilbegriffe bleibt, ist nun nicht nur die Kombination, sondern vielmehr die Integration Beider als inhaltslogisches Substrat. Dass hieraus nur ein generisches, und damit sehr unbefriedigendes semantisches Konstrukt erwachsen kann, muss nur soweit hingenommen werden, als dass die Definition im weiteren um inhaltliche und methodische Aspekte ergänzt wird. *Berufsbildungsphilosophie* als Subdisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dient also der theoretischen Auseinandersetzung mit Berufsbildung durch philosophische Methoden. Ihr Gegenstand sind damit die bildungstheoretischen, insbesondere normativen Grundlagen der Berufsbildung und ihre Besonderheiten in Ergänzung zum Bildungsbegriff und Abgrenzung zum Begriff der Allgemeinbildung. Inhaltliches Referenzobjekt aller Betrachtungen ist der Beruf als gesellschaftliches Konstrukt. Grundsätzlich beschäftigt sich Berufsbildungsphilosophie daher mit dem Sinn und Wesen der Berufsbildung als solcher. Weiter differenzieren lässt sich die Berufsbildungsphilosophie in die Betrachtung strukturell-funktionaler Aspekte einerseits und normativer Aspekte andererseits, wobei in der Regel die normative Perspektive auf der (tendenziell deskriptiven) strukturell-funktionalen Perspektive aufbauen sollte. Die Berufsbildungsphilosophie zeigt sich damit insgesamt als Feld der praktischen Philosophie und steht in engem Zusammenhang zu den Disziplinen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und insbesondere der Bildungsphilosophie, gleichsam zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik als deren übergeordnete Disziplin und inhaltliche Referenzwissenschaft.

Zuletzt erscheint eine begriffliche Abgrenzung zur Berufsbildungstheorie geboten, vordringlich um dem Fehlschluss ihrer Synonomie zuvor zu kommen. Berufsbildungstheorie ist das Medium und das Produkt berufsbildungswissenschaftlichen Philosophierens. Demnach sind beide Begriffe also nicht identisch, sofern man die Philosophie als die Methode des ausschließlichen reflektierenden Durchdenkens des jeweiligen pädagogischen Gegenstands versteht. Für die Berufsbildung ist also die Berufsbildungstheorie der Gegenstand der Berufsbildungsphilosophie, welcher ihr jedoch nicht vorbehalten ist, sondern gleichermaßen durch andere forschungsmethodische Zugänge erschlossen werden muss, um Geltungsanspruch zu entfalten. Berufsbildungsphilosophie wirft die Fragen auf und sucht die Theorien um sie zu beantworten, aber nicht mit den Mitteln der Messung und Beobachtung, sondern der theoretischen Analyse, der Dialektik und der Logik.

- 4 Der Systemcharakter der Institutionalisierung der Berufsbildung ist natürlich selbst Diskussionsgegenstand. Grundsätzlich ist die luhmannsche Theorie sozialer Systeme (vgl. LUHMANN, 1998) aber auf Berufsbildung und Beruf anwendbar, wie bspw. Arbeiten von KELL (1982) oder jünger auch von KURTZ (2005) und STEIB (2017) zeigen.
- 5 Vgl. dazu KERSCHTENSTEINER (1966) und BLANKERTZ (1985), welche sich beide mit der Frage auseinandersetzen, wie Berufsbildung auch Persönlichkeitsbildung über die Vermittlung von unmittelbar arbeitsrelevanten Prozessen sein kann und sein soll.

### 3. Normativität als Perspektive: Zur Relevanz berufsbildungsphilosophischer Erkenntnis

Wenn nun die Berufsbildungsphilosophie als Begriff und konkretisierte, explizierte Subdisziplin in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht mehr zu existieren scheint, mag das mehrere Gründe haben. Der vermeintlich plausibelste dürfte ein mangelnder Nutzen entsprechender Betrachtungen für die Weiterentwicklung von berufspädagogischer Wissenschaft und Praxis sein. Doch diese Einschätzung wäre verfehlt. Vielmehr scheinen die Dominanz des empirischen Paradigmas einerseits und die Nähe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Praxis andererseits die wesentlichen Bedingungen zu sein, welche bildungstheoretische und normative Überlegungen derzeit aus dem Zentrum, wenn nicht gar der Wahrnehmung, der Disziplin verdrängt haben.<sup>6</sup> Die Rolle der Empirie, ihre wissenschaftliche Bedeutung und ihr Nutzen für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sollen an dieser Stelle nicht in Frage gestellt werden. Der Nutzen einer Berufsbildungsphilosophie ergibt sich nicht aus einer unterstellten Nutzlosigkeit eines konkurrierenden methodischen Paradigmas. Es ist jedoch unbedingt zu betonen, dass datengenerierende Forschung nicht der logisch primäre oder gar ausschließliche Weg wissenschaftlicher Erkenntnis ist.

Geht man aber auf die Position derjenigen Empiriker ein, die einen dogmatischen Rationalismus im Sinne KARL POPPERS und damit einen fundamental positivistischen Erkenntnisbegriff vertreten, so ist zu entgegnen, dass die Verneinung der Wissenschaftlichkeit der Philosophie identisch ist mit einer Verneinung der Legitimität von Wissenschaftstheorie, Mathematik und damit auch Statistik.<sup>7</sup> Man würde, in aller Konsequenz, der Empirie ihre eigenen normativen Grundlagen entziehen und damit progressive, induktive Wissenschaft an sich in Frage stellen. Das empirische Paradigma verkäme mangels argumentativer Begründbarkeit zur Ideologie. Wissenschaft wurde erst Wissenschaft durch die Philosophie. Auch der kälteste Positivismus findet Ursprung und Imperativ in der philosophischen Überlegung, und wie der kritische Rationalismus beweist, auch seine Begrenzung, denn sein Begriff begründet sich außerhalb von der von ihm postulierten Logik als philosophisches Erkenntnisaxiom, welches empirisch nicht greifbar ist.

Der Empirismus hat also zwei normative Probleme, die für die empirische Berufsbildungsforschung gleichermaßen gelten: Erstens ein Radikalitätsproblem, da die ihm auferlegten Axiome, die der Begründung seiner Wissenschaftlichkeit dienen (wie Wertfreiheit und Falsifizierbarkeit, vgl. POPPER 2003; 2005), zugleich seinen alleinigen An-

6 Auch hier mag man mutmaßen, dass die Dominanz des empirischen Paradigmas in seiner außerordentlichen Relevanz für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik begründet wäre, was das hier vorgebrachte Argument als Tautologie entlarven würde. Dass aber die Dominanz bestimmter wissenschaftlicher Paradigmen nicht wesentlich durch deren Nutzen für eine Disziplin bestimmt sein muss, hat KUHN (1996) in seiner Kritik am popperschen Wissenschaftsverständnis herausgearbeitet.

7 Bei allen drei Disziplinen handelt es sich um formale Erkenntnisssysteme, die nur im Rahmen ihrer eigenen Logik funktionieren und damit zwar für empirische Forschung methodisch adaptiert werden können oder deren normative Begründung liefern, jedoch selbst nicht empirisch verifizier- oder falsifizierbar sind.

spruch auf Erkenntnisgewinn formulieren und sämtliche anderen Erkenntniszugänge diskriminieren. Zweitens ein Begründungsparadoxon, da die durch kritisch-rationalistische Axiome formulierte Begründungslogik selbst nicht genügt, den Empirismus an sich zu legitimieren und damit den Sinn seiner Identität außen vor und solchen Erkenntnisssystemen überlässt, die er zu überwinden trachtet.

Im Vergleich von Philosophie und empirischer Forschung ist anzuerkennen, dass Philosophie an sich (und damit auch die Berufsbildungsphilosophie) eine Mischung aus Wissenschaft und Kunst ist. Sie baut auf Logik genauso auf wie auf Ästhetik, und viele ihrer berühmtesten Erkenntnisse finden sich in Allegorien.<sup>8</sup> Das zwingt die Philosophie in den Kontrast zu dem auf zweckorientiertem Rationalismus basierenden Empirismus. Aus diesem Kontrast jedoch eine Konkurrenz oder gar Unvereinbarkeit abzuleiten ist keine methodische Notwendigkeit und muss keine akademische Existenzfrage sein. Erkennt man dem empirischen Methodenparadigma seine Radikalität und damit den Anspruch auf wissenschaftliche Exklusivität ab, bietet sich Raum für einen Methodenpluralismus, in dem sich philosophische Reflexionen und empirische Erkenntnisse befruchten und ergänzen können.

Mit den Möglichkeiten der Berufsbildungsphilosophie findet das gesellschaftskritische Moment Zugang zur Disziplin. Dem geht die Prämisse voraus, dass Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht nur deskriptiv, konformistisch und reagierend sein darf. Sie muss als Disziplin auch normativ erkennen und prüfen, um damit einen prospektiven, progressiven und kritischen Horizont zu entwickeln und ihr ganzes Potenzial zu entfalten. Dieses Normative ist der größte Wert der Berufsbildungsphilosophie, und die Diskussion berufspädagogischer Normen muss nicht allein der Politik oder anderen gesellschaftlichen Gestaltungssystemen überlassen werden. Würde sich die Bildungs- und Erziehungswissenschaft hier einer Verantwortung entziehen, wären Prinzipien wie Mündigkeit und Persönlichkeitsentwicklung immer den Interessen solcher gesellschaftlichen Kräfte unterworfen, die den Regeln und Erkenntnissen der Wissenschaft nicht verpflichtet sind, sondern frei darüber entscheiden, wie weit sie sich davon entkoppeln um ihren eigenen Belangen gerecht zu werden. Die Frage nach dem Sinn wäre damit der Wissenschaft, ebenso der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrer Formwerdung als Berufsbildungswissenschaft, entrissen. Man mag dies mit der Begründung billigen, dass die Bestimmung gesellschaftlicher Werte nicht Aufgabe der Wissenschaft sei, sondern im wesentlichen Aufgabe demokratischer politischer Kultur. Die Bildungswissenschaft muss jedoch nicht nach der Festsetzung von Normen streben, sondern nach deren Entwicklung, Diskussion, Vergleich und Bewertung mit den ihr eigenen Mitteln, um so eine angemessene Rolle im gesellschaftlichen Diskurs einzunehmen. Das kann der Empirismus, isoliert in seinen eigenen Axiomen und Paradigmen, nicht leisten. Wie soll ohne Philosophie bestimmt werden, was Mündigkeit ist, oder was Gerechtigkeit? Daher darf das normative Moment nicht verloren gehen, da es die Wissenschaft von der Einschränkung befreit, nur der Rechtfertigung und Optimierung des Bestehenden dienen zu

8 So z. B. die Darstellung ökonomisch bestimmter Herrschaftsverhältnisse in der Metapher der Odyssee Homers durch Adorno (vgl. ADORNO & HORKHEIMER 2012).

können.<sup>9</sup> Genauso wenig darf normatives Denken von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an Bezugswissenschaften ausgelagert und damit wiederum in der Disziplin selbst auf seine deskriptive Exegese beschränkt werden, wenn z. B. der Komplex der Wirtschaftsethik vom Berufspädagogen zwar in seiner Umsetzbarkeit und Wirkung in der Berufsbildung untersucht, aber Fragen der inhaltlichen Ausrichtung ethischer Normierungen kaufmännischen oder berufspädagogischen Handelns nicht mehr adressiert würden.

In der Erschließung normativer Erkenntnisse findet die Berufsbildungsphilosophie folglich ihren Zweck, sie kann dadurch aber auch Leitideen deskriptiver Untersuchungen formulieren. Wie beides gestaltet werden kann, soll in der folgenden Diskussion möglicher Handlungsfelder vertieft werden.

#### 4. Berufsbildungsphilosophische Untersuchungsfelder und Leitfragen

Bedeutet die berufsbildungsphilosophische Arbeit die theoretische und kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen berufspädagogischen Denkens und Handelns einerseits und deren normativer Gestaltung andererseits, so sind eine Reihe von Forschungsfeldern vorstellbar. Grundsätzlich werden im Folgenden, ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Trennschärfe, vier Komplexe herausgegriffen und adressiert: die Rolle der Berufsbildung für die gesellschaftliche Ordnung und ihre Entwicklung, die Identität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die Diskussion berufspädagogischer Begriffe und das Wesen der Berufsbildung als Bildungsform. Die in diesen Komplexen verorteten Untersuchungsfelder und ihre Leitfragen bieten einen Eindruck darüber, welche Fragen die Berufsbildungsphilosophie stellen und welche Erkenntnisse sie erschließen kann.

##### 4.1 Die Rolle der Berufsbildung für die gesellschaftliche Ordnung und ihre Entwicklung

Nähert man sich aus philosophischer Perspektive der Frage nach der Rolle der Berufsbildung für die gesellschaftliche Entwicklung, so gelangt man zugleich in die Nähe der Disziplinen der Soziologie und der Sozialphilosophie. In diesem Komplex drängt sich bspw. die Frage auf, wie aus Sicht der Berufsbildung mit den Themen *Soziale Ungleichheit* und *Soziale Ungerechtigkeit* umzugehen ist. Einen Anknüpfungspunkt bietet hier BÜCHTER (2013), die sich jedoch noch auf deskriptive Darstellungen, die synoptische Aufarbeitung im Kontext der historischen Entwicklung der Berufsbildung und selbst auf das

9 Diese Denkfigur geht auf MAX HORKHEIMER (1992) zurück, welcher die positivistische deskriptive Wissenschaft (in ihrer Form als traditionelle bürgerliche Theorie) als Instrument zur Verfestigung der bestehenden Gesellschaftsordnung beschreibt. Den Bezug zwischen empirischer Bildungsforschung und traditioneller Theorie hat DAMMER (2015) bereits hergestellt und betont, dass traditionelle Theorie nach Horkheimer sich auf das Beschreibende beschränkt und sich der Selbstreflexion und der normativen Implikation verweigert.

Aufwerfen weiterführender Fragen beschränkt. BÜCHTER (ebd.) verdeutlicht dabei das Potenzial von Überlegungen, die sich mit der Rolle der Berufsbildung in der Entstehung gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse auseinandersetzen. Die Bestimmung der Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit dieser Verhältnisse ist die logische Konsequenz, nicht nur als Beitrag zur soziologischen Perspektive auf die Verteilungen und Relationen von Herrschaft, Zwang, Bildung und Wohlstand in der klassenbasierten Gesellschaftsform des Kapitalismus, sondern auch in der individuenzentrierten Perspektive auf das Potenzial und Nicht-Potenzial der Selbstverwirklichung durch Berufsbildung im Kontext dieser Gesellschaft. Ein zweites, hoch relevantes und aktuelles Untersuchungsfeld, findet sich in der Diskussion über die Nachhaltigkeitsidee, deren Einfluss auch auf die Bildungs- und Erziehungswissenschaft mittlerweile unübersehbar geworden ist. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bedeutete das bislang vor allem die Auseinandersetzung damit, wie Kompetenzen zum nachhaltigen Handeln jeglicher Couleur in der Berufsbildung vermittelt (u. a. FISCHER 1998; REBMANN et al. 2014) und diagnostisch erfasst werden können (u. a. SEEBER et al. 2014). Weniger betrachtet wurde bislang die Frage, wie Berufsbildung als Teil des Bildungssystems selber im Prozess der nachhaltigen Entwicklung normiert werden müsste, und wie damit die Berufsbildung als Teil einer möglichen nachhaltigen Gesellschaft zu konstituieren wäre. Eine Beschränkung auf die funktionale Perspektive, also die Frage wie Wissen über Nachhaltigkeit und Fertigkeiten bzw. Kompetenzen für Nachhaltigkeit zu vermitteln sind, lässt sich dagegen nicht begründen, ohne auf die methodischen Einschränkungen empirischer Forschung zu bestehen.

Die Berufsbildungsphilosophie kann, in einem kritischen Ansatz, auch die Abhängigkeitsverhältnisse hinterfragen, welche durch die kapitalistischen Ordnungsstrukturen in der Berufsbildung und ihrer Institutionalisierung provoziert werden. So adressierte bereits KELL (1982) in seinen Betrachtungen des Berechtigungswesens solche Überlegungen, indem er diesem, neben anderen, eine Herrschafts- und Monopolisierungsfunktion attestiert und ihm damit eine Rolle in der Erhaltung klassenorientierter Gesellschaftsstrukturen nachwies. Weiter bleibt zu bedenken, dass der Auszubildende im dualen System in der Regel auch Arbeiter und Angestellter eines Unternehmens ist und damit seine Rolle im Klassenantagonismus gegenüber den Kapitaleignern bzw. ökonomischen Eliten einnimmt. Solche Überlegungen gänzlich zu ignorieren führt nicht zu einer neutralen Rolle der Wissenschaft, wie mancher argumentieren könnte, stattdessen instrumentalisiert es die Wissenschaft für die Förderung des Bestehenden. Dies wiederum nimmt ihr jeden gesellschafts- und kulturkritischen Moment.<sup>10</sup> Letztlich kann die kritische Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse dazu dienen, die Deutungshoheit von Inhalten beruflicher Bildung zu hinterfragen, ebenso wie die Rolle des Berufsbildungssystems bei der Erhaltung sozialer Ungleichheiten (vgl. BÜCHTER 2013) oder der Transformation der Gesellschaft hin zu einer sozial nachhaltigen Struktur. Mit Blick auf das Subjekt bliebe ferner zu fragen: Wie werden Auszubildende durch die Berufsbildung in

10 Auch dieses Argument beruht wieder auf Horkheimers Ausführungen zur traditionellen, bürgerlichen Theorie, vgl. HORKHEIMER 1992.

gesellschaftliche Zwangsverhältnisse, insbesondere kapitalistische Herrschaftsstrukturen, integriert? Inwieweit steht das Emanzipation und Selbstverwirklichung entgegen? Wie weit sind diese Zwänge und Einschränkungen hinnehmbar und unvermeidlich?

Ein weiterer Gegenstand kulturkritischer Reflexionen ist das Verhältnis von berufsschulisch-betrieblicher und hochschulisch-akademischer Berufsausbildung. Hier sind nicht unbedingt Fragen der unterschiedlich hohen Entlohnung, die sich aus diesen beiden Bildungswegen ergeben, zu stellen. Diese Unterschiede sind offensichtlich und quantitativ leicht zu erfassen. Viel interessanter ist die Frage danach, welche unterschiedlichen Menschenbilder auf Studenten und Auszubildende projiziert werden. So bietet ein hochschulisches Studium deutlich mehr Freiheiten als eine duale oder vollzeitschulische Berufsausbildung. Damit einher gehen größere Chancen zur Selbstverwirklichung und Selbsterfahrung für den studierenden Jugendlichen, natürlich bedingt durch den Grad der finanziellen Unabhängigkeit, der ihm durch sein Elternhaus ermöglicht wird. Hier bleibt also zu fragen: Bietet die duale oder schulische Berufsausbildung für den Auszubildenden Nachteile hinsichtlich seiner Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung gegenüber dem Studierenden? Und wenn ja, wie können diese Nachteile reduziert oder kompensiert werden? Perspektivisch kann also der Bezug zur Hochschulbildung gefunden werden, womit jede Form von Bildung betrachtet werden würde, die dazu dient, curricular organisiert Kompetenzen und fachspezifisches Wissen zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit zu vermitteln.

Über die Frage der Selbstverwirklichung erfolgt auch der Brückenschlag zu einem anderen, philosophischen Problem, mit dem sich die Berufsbildung konfrontiert sieht: Wie soll der Pädagoge als Lehrer mit den persönlichen Zielen seiner Schüler umgehen? Soll er sie im Prinzip einer Subjektorientierung fördern, um auf den Schüler einzugehen und dessen Erziehungs- und Bildungsprozess mit seinen Ambitionen synchronisieren? Oder soll er diese persönlichen Ziele als Ausdruck sozialer Ungleichheit verstehen, da sie im Kontext einer durch Heteronomie geprägten Sozialisation geformt wurden, und die Zielwahl des Schülers als Ausdruck von Unmündigkeit verstehen und ablehnen? Die sich hier abzeichnende Aporie ist soweit nicht logisch aufzulösen, vielmehr liegt einer weiteren Diskussion wiederum das Menschenbild, welches auf den Auszubildenden projiziert wird, als auch die Vorstellung von seiner Rolle in Gesellschaft und Wirtschaft zugrunde, die sich in den Paradigmen der Berufsbildung manifestiert.

Im Kontext des Gesellschaftsbezugs zeigt sich das Potenzial einer Dialektik von Normativem und Funktionalem bzw. Inhaltlichem, also von Gegenstandsbeziehungen zwischen Erziehungswissenschaft, die sich als wechselseitige Reflexionsobjekte oder die Pädagogik als Medium konstituieren. Für das Nachhaltigkeitsprinzip hat sich dies bereits als praktikabel erwiesen (vgl. KETSCHAU 2015) und auch für andere Gegenstände wie das Verhältnis von Kritischer Theorie und Pädagogik (vgl. DAMMER et al. 2015) bietet sich ein solcher Zugang an. Betrachtet werden kann also, im Spezifikum der Berufsbildung, eine Dialektik, mit der sich die Pädagogik gegenüber verschiedenen potenziellen Ko-Objekten konfrontiert sieht. So hat die Berufsbildung eine normative Beziehung zur kritischen Theorie über das kritisch-emanzipatorische Paradigma aufgebaut (vgl. BLANKERTZ 1985). Eine funktionale Beziehung besteht dagegen über

den Strukturgitter-Ansatz für die ökonomische Bildung (KUTSCHA & FISCHER 2003). Beides baut wiederum aufeinander auf, so ist das Paradigma theoretische Basis der Didaktik, gleichzeitig muss es an dieser seine Realisierbarkeit und damit Bedeutsamkeit beweisen, ohne die es die Legitimität seines paradigmatischen Charakters für die Berufsbildung einbüßt.

#### 4.2 Die Identität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die Frage nach der Identität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, eng verbunden mit einem selbstauerlegten Verständnis der eigenen Rolle für die Gesellschaft, wird regelmäßig gestellt und diskutiert, bleibt im Wesentlichen aber ungeklärt. Ein Konsens durch Argumente erscheint nicht nur utopisch, sondern bei genauerer Betrachtung auch nicht wünschenswert, käme das doch einem normativen Entwicklungsstillstand gleich. Das ein kontinuierlicher Diskurs um die normativen Grundsätze einer Disziplin dagegen lohnenswert ist, zeigen die folgenden Untersuchungsfelder.

Die Position der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zwischen den Interessen einer humanistischen, philanthropischen Pädagogik einerseits und den durch ökonomische Notwendigkeiten bestimmten Anforderungen der betrieblichen Arbeitswelt andererseits (vgl. dazu bspw. LEMKE 1973; DEHNBOSTEL 2015) hat zu einem Paradigmenpluralismus geführt, dessen antinomischer Kern bislang nicht aufgelöst wurde. In den antagonistischen Thesen des kritisch-emanzipatorischen Paradigmas (BLANKERTZ 1982) und des systemtheoretischen Paradigmas (ZABECK 1980; 2001) der Berufs- und Wirtschaftspädagogik manifestiert sich die Aporie der Berufsbildung, ob denn der Bildung des Individuums zu dessen Entwicklung und Befreiung der Vorzug gegeben werden solle, oder der Bildung eines Subjekts als produktives und dadurch erfülltes Element einer Volkswirtschaft. Entgegen der Annahme ZABECKS (1992, 110 ff.) mag man hier keine Koexistenz, sondern eine Unvereinbarkeit beider Paradigmen, begründet in offensichtlich unterschiedlichen Menschen- und Gesellschaftsbildern, unterstellen, die es nach wie vor auszudiskutieren gilt. Es stellt sich hier aus Sicht der Berufsbildungsphilosophie die Frage, wie sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spannungsfeld von ökonomischem Funktionalismus und emanzipativer Persönlichkeitsbildung positioniert. Und damit, in letzter Konsequenz, auch die Frage, wie die berufspädagogische Wissenschaft ihre Rolle in der gesellschaftlichen Entwicklung und ihre Verantwortung vor dem Individuum versteht.

Mit der Frage nach der normativen Position der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Gesellschaft ist die nach ihrer Selbstwahrnehmung eng verbunden. Sie richtet sich erstens auf das Selbstverständnis als wissenschaftliche Disziplin. Hier ist aber mit dem Problem der eigenen normativen Ausrichtung nicht allein der Bezug zur Sozialphilosophie nötig. Die, letztlich auch nur als Prozess und nie als beständige Lösung zu begreifende, Frage nach dem Selbstverständnis ist vor allem die Frage: Wie, wo und warum grenzt sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik von anderen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen ab, und wie, wo und warum nicht? Die Identitäts-

frage richtet sich zweitens auch auf die Sinnggebung der Disziplin vor der Gesellschaft, es ist dann die Frage nach der eigenen Rolle und Verantwortung: Welchen pädagogischen Zielen und Prämissen soll die Disziplin sowohl hinsichtlich des Individuums als auch der Gesellschaft und ihrer Entwicklung folgen? Beide Fragen begründen im Versuch ihrer Beantwortung die Identität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die nur philosophisch diskutiert, aber freilich nie abschließend beantwortet werden kann. Durch die Berufsbildungsphilosophie erlangt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik damit die Fähigkeit zur systematischen Selbstreflexion, als kontinuierliche Auseinandersetzung mit den eigenen Bedingtheiten, Ideen und Wirkungen.

Eines Selbstverständnisses bedarf es aber nicht nur für die wissenschaftliche Disziplin. Auch für die Lehrer\*innen und den Lehrer\*innennachwuchs muss die berufliche Identität reflektiert werden. Wesentlichen Einfluss übt hier einerseits das dominierende berufspädagogische Paradigma aus, und damit das diesem zugrundeliegende Bild vom Berufsschüler, entweder als Objekt der betrieblichen Funktionalität oder als Subjekt der emanzipierenden Persönlichkeitsentwicklung. Der Lehrer mag sich daher mehr in der Rolle eines Ausbilders oder aber der eines Erziehers sehen. Aber auch für akutere Herausforderungen wie die zunehmende lobbyistische Einflussnahme auf die Unterrichtsgestaltung spielt das eine Rolle. Muss diese als Selbstverständlichkeit oder Notwendigkeit des Lehreralltags wahrgenommen werden, oder soll sich der Lehrer als Erzieher verstehen, der diese Prozesse hinterfragt und sich abwehrend mit ihnen auseinandersetzt? Oder lassen sich beide Wege für einen pädagogischen Mittelweg verbinden, welcher der gesellschaftlichen und politischen Realität Rechnung trägt?

#### 4.3 Diskussion berufspädagogischer Begriffe

Eine Diskussion berufspädagogischer Begriffe geht aus philosophischer Perspektive einher mit der Diskussion von Ideen und deren Intentionen. Die Idee der *beruflichen Mündigkeit* kann als fester und tradierter Bestandteil berufsbildungspolitischer Agenden gesehen werden. Eine Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung des Begriffs scheint jedoch seit Jahrzehnten zu stagnieren und bestenfalls als Ergänzung seines Komplementärbegriffs, der *beruflichen Tüchtigkeit*, diskutiert zu werden. Wurde unter dem Begriff der beruflichen Mündigkeit anfangs auch in einem erweiterten Sinne die Befähigung des Subjekts zu Erkenntnis und Befreiung von gesellschaftlich bestimmten Zwängen subsumiert (vgl. LIPSMEIER 1982, 233), so reduziert sich das Prinzip später zum ökonomisch Zweckrationierten. BRASSARD et al. (1992, S. 5) definieren berufliche Mündigkeit als „das Ziel aller gewerblichen und betrieblichen Ausbildung“ welches „von Beginn der Ausbildung an angestrebt“ werden soll. Die Autoren kategorisieren ihrem Mündigkeitsbegriff verschiedene Einzelziele zu, u. a. die Aspekte Problemlösefähigkeit, Denkfähigkeit, Kreativität, Selbstständigkeit, Bewertungsfähigkeit, Verantwortungsfähigkeit und Leistungsfähigkeit und ordnen diese unter dem Primaten beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten. Ein Konzept beruflicher Mündigkeit ergibt sich hier aber lediglich, indem dieser Begriff mit dem der beruflichen Handlungsfähigkeit gleichgesetzt wird, was

die Autoren ausdrücklich tun. Begriff und Definition werden gelegentlich durch andere Autoren wieder aufgegriffen, u. a. von NICKOLAUS (1998), aber über den Vermerk, dass die Persönlichkeit des Auszubildenden auch über die berufliche Nützlichkeit hinaus gefördert werden solle und dass dies in der Praxis problematisch ist, geht das nicht hinaus. Und nahezu dogmatisch wird die berufliche Mündigkeit an die Tüchtigkeit gefesselt, sei es nun über den Begriff der beruflichen Handlungsfähigkeit oder durch die Einordnung in die Theorien beruflicher und allgemeiner Kompetenzen. Doch Tüchtigkeit als pädagogische Idee erlangt nur Wirkung im Kontext von Überlegungen der Verwertbarkeit beruflicher Bildung, und zwar nicht aus Perspektive des Subjekts, sondern im Sinne einer ökonomischen Verwertbarkeit des Auszubildenden und späteren Angestellten. Tüchtig ist, wer Leistung bringt, und Leistung ist Handlungsprodukt. Es ist zu bedenken, ob die Reduktion von Mündigkeit auf Handlungsfähigkeit im Kontext einer beruflichen Handlung nicht diejenigen Facetten des Mündigkeitsgedankens negiert, welche auf die Emanzipation des Individuums abzielen und es damit über seine Rolle als berufliches, ökonomisches Subjekt erheben wollen. Es wäre aus Sicht der Berufsbildungsphilosophie also zu fragen: Was stellt man sich unter einer mündigen Persönlichkeit vor, wie sie im Kontext einer Berufsbildung entstehen kann? Muss berufliche Mündigkeit immer in begrifflicher Abhängigkeit von der beruflichen Tüchtigkeit stehen, quasi als deren Komplementierung, oder vielleicht sogar nur als pädagogische Legitimation erhalten? Muss der Begriff damit einem ökonomischen, zweckrationalen Nützlichkeitsdenken unterworfen werden? Wie unterscheidet sich Mündigkeitsbildung im Kontext des Berufs von derjenigen, welche die Allgemeinbildung verspricht? Gibt es überhaupt einen Unterschied zwischen beruflicher und allgemeiner Mündigkeit, und kann dieser, falls vorhanden, erstrebenswert sein?

#### 4.4 Das Wesen der Berufsbildung als Bildungsform

Genauso muss das Verhältnis von Bildung und Beruf, als konstituierendem Objekt des Begriffs der Berufsbildung, Gegenstand philosophischer Reflexionen sein. Diesbezügliche Überlegungen finden ihre Pointierung in der Leitfrage, welche Form der Bildung die Berufsbildung eigentlich ist und sein soll. Bis auf GEORG KERSCHTENSTEINER (1930) gehen Überlegungen zurück, die Berufsbildung nicht als bloße funktionale Ausdifferenzierung eines gesellschaftlichen Bildungswesens und damit als eine Möglichkeit mehrerer Bildungswege für das Individuum zu verstehen. Postuliert wurde vielmehr eine essentielle Rolle der Berufsbildung für die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit im Sinne des Humanismus. In einem der neueren berufsbildungstheoretischen Beiträge löst Kutscha die Suche nach dem Bildungsgehalt des Berufs, über die berufliche Anwendbarkeit seiner Inhalte hinaus, mit einem rhetorischen *ja, aber* auf: Bildung durch Beruf sieht er nur, wenn sich die betriebswirtschaftliche Unmittelbarkeit eben seiner Inhalte, berufstheoretisch aufbereitet und pädagogisch wertvoll, im Sinne der neuhumanistischen Berufsbildungstheorie HERWIG BLANKERTZ` ergänzen ließe (KUTSCHA 2011, 80f.). Die Frage ist also weniger, welche Rolle Bildung für den Beruf

spielt, zumindest nicht, dass sie nötige Vorbereitung und Begleitung einer beruflichen Tätigkeit ist. Vielmehr interessiert hier die Rolle des Berufs und der Beruflichkeit für die Bildung. Es wären in diesem Zusammenhang die Fragen zu diskutieren: Ist Berufsbildung nur Bildung für den Beruf oder auch Bildung durch den Beruf? Wofür kann Bildung durch den Beruf dienen? Dient sie wiederum nur der beruflichen Weiterentwicklung, dann ist Bildung durch den Beruf lediglich eine Kategorie der Bildung für den Beruf, und zwar neben der Bildung für den Beruf die nicht durch den Beruf, sondern formale Lerninstitutionen erfolgt. Sie kann aber auch dem Nicht-Berufsleben dienen. Dann ist wiederum die Frage, welchen Stellenwert solche Bildung einnimmt, und ob sie überhaupt explizit adressiert werden soll, oder ob Bildung durch den Beruf beiläufig mitgeschieht und keiner Aufmerksamkeit bedarf oder Wert ist.

Auch das Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung sollte nicht als abschließend diskutiert angesehen werden. Mit der Ausarbeitung des kritisch-emanzipatorischen Paradigmas formulierte BLANKERTZ (1982) die These, dass wirkliche Bildung nur am Gegenstand des Beruflichen entstehen kann und sie damit einer Allgemeinbildung, die zum Statussymbol verkommen ist, vorzuziehen wäre. Auch jüngere Arbeiten diskutieren die institutionellen und bildungshistorischen Verhältnisse, in denen sich Allgemeinbildung und Berufsbildung als differenzierte Segmente des Bildungssystems konstituieren (z. B. BAETHGE 2007; GREINERT 2013). Die Fragen sind nach wie vor, inwiefern eine Trennung beider Bildungskonzepte wünschenswert scheint oder nicht. Und möchte man sich auf ebendiese Separation festlegen, blieben nicht nur die gesellschaftlichen Folgen ebendieser zu diskutieren, sondern dem vorangehend auch die Frage einer Hierarchisierung beider Segmente zueinander und deren Folgen für Fragen der sozialen Durchlässigkeit, der Selektion durch Bildung und der sozialen Ungleichheit.

Wenn an früherer Stelle bereits postuliert wurde, dass mit der Berufsbildungsphilosophie das gesellschaftskritische Moment in die Mutterdisziplin zurückkehren kann, so unterstreichen viele der offerierten Handlungsfelder die gesellschafts- und kulturkritische Perspektive als die gegenwärtig vielleicht bedeutungsschwerste Folie berufsbildungsphilosophischer Betrachtungen. Eine konsequente kritische Berufsbildungstheorie muss, vor allem auch um glaubwürdig zu sein und nicht das Schicksal der kritisch-emanzipativen Ansätze der Vergangenheit in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu teilen, zwei Perspektiven gleichermaßen beleuchten, die in der Rekonstruktion und Neuformulierung einer solchen Theorie sukzessive-interdependent zueinander entwickelt werden müssen. Zuerst gilt es grundlegend das Emanzipatorische als den positiven Aspekt dieser Theorie herauszuarbeiten: Wie soll Berufsbildung sein, welches Ideal kann und muss sie am Auszubildenden vollbringen und wie kann das ermöglicht werden. Daran unmittelbar schließt der kritische Aspekt als negative Betrachtung von Kultur und Gesellschaft an, um zu dekvrieren, welche präsenten Ideen, Begriffe, Strukturen und Praktiken in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dem emanzipatorischen Ideal in seiner Umsetzung entgegenstehen und die es folglich zu überwinden gilt. Dieser positive und negative Aspekt bilden die Grenze und gleichsam den Kategorienrahmen einer kritischen Berufsbildungstheorie. Ihre gemeinsame Prämisse finden sie in

KAISERS (2016, S. 193) Sentenz „Anpassung an Gegebenes ist nicht Sache der (beruflichen) Bildung“, die als Kern einer kritisch-emanzipatorischen Programmatik nicht nur die Berufsbildung vom instrumentellen Zwang befreit, sondern sie auch dazu verpflichtet, ihre Strukturen und ihren Kontext dort zu demaskieren, wo die Entfaltung des Individuums als Prämisse aufgegeben wurde.

Die Betrachtung der Handlungsfelder verdeutlicht nicht nur das große Potential von Berufsbildungsphilosophie als wissenschaftlicher Disziplin, sie zeigt durch die Darstellung der vielen Referenzen auch, dass implizit schon lange berufsbildungsphilosophisch geforscht wird. Wie genau stellt sich nun die Berufsbildungsphilosophie aktuell dar?

### 5. Rekonstruktion und Status quo der Berufsbildungsphilosophie

Das bisherige Fehlen des Begriffs *Berufsbildungsphilosophie* impliziert zunächst einmal, dass es eine solche Disziplin in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht (mehr) gäbe. Die Vielzahl theoretischer Arbeiten mit exklusiv berufspädagogischem Bezug, wie sie auch bei der Darstellung möglicher Forschungsfelder der Berufsbildungsphilosophie zitiert wurden, zeugt aber vom impliziten Bestehen einer Berufsbildungsphilosophie, zumindest unter dem Deckmantel der Berufsbildungstheorie, nur explizit wird sie nicht als solche benannt. Exemplarisch sei hier erneut die Paradigmendiskussion um eine kritisch-emanzipatorische oder systemtheoretisch-funktionale Ausrichtung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik genannt (vgl. LEMPERT 1971; BLANKERTZ 1985; ZABECK 1980; 1992), welche mit einem empirischen Zugang weder greifbar, geschweige denn auflösbar wird. Gleiches gilt aber auch für Arbeiten, welche die Entwicklung des Berufsbildungssystems beschreiben und dabei die Paradoxien herausarbeiten, die letztlich zu seiner Abspaltung von der Allgemeinbildung geführt haben und seine jetzige Struktur nach wie vor zementieren (vgl. BAETHGE, 2007). Jüngste Vorstöße in der Gestaltung der Theorie der Berufsbildung, die nach der getroffenen Definition bildungsphilosophische Merkmale vorweisen, sind die Beiträge zur Wiederbelebung einer kritischen Berufserziehung von KAISER (2016) und RAGUTT (2016). Diese Arbeiten orientieren sich merklich an der Grundidee der Dialektik der Aufklärung, indem herausgearbeitet wird, wie die ursprünglich humanistischen Ideale einer zweckrationalen Ausrichtung der Berufsbildung weichen mussten oder wie ebenjener Prozess zugunsten der Emanzipation des lernenden Subjekts aufgelöst werden kann.

Auch deutlich ältere Schriften befassen sich auf philosophischer Basis mit der Berufsbildung, wie Teile des Werks von EDUARD SPRANGER, der sich mit der kulturphilosophischen Normierung der Berufsbildungstheorie auseinandersetzte, oder THEODOR LITT, der die Berufsbildung im Kontext der Moderne analysierte (vgl. GONON, 1997, 157). Einen ausdrücklichen Bezug zwischen Berufspädagogik und Philosophie stellt SCHLIEPER (1963) her, der sogar so weit geht, Berufspädagogik selbst als die Auseinandersetzung mit dem Wesenhaften der Berufserziehung jenseits ihrer Erscheinungsformen zu bestimmen. Das proklamiert den Berufspädagogen zum „Philosophenkönig“ der Berufsbildung, wie GONON (1997, 157) feststellt. Die damit

einhergehende Identität der Begriffe der Berufspädagogik und der Berufsbildungsphilosophie ist aber kritisch zu hinterfragen, nicht nur wegen ihrer im Kontext der Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik offenbar gewordenen mangelnden Wirkungskraft, sondern auch in der Heraushebung philosophischer Betrachtungen als wiederum vorherrschendes Methodenparadigma, die dadurch impliziert wird, und aus heutiger Sicht nichts Anderes wäre, als die Unterdrückung anderer Zugänge, wie es aktuell dem empirischen Paradigma anzulasten ist. Solche und andere Arbeiten enthalten zumindest philosophische Elemente. Bemerkenswert ist das Alter der Arbeiten, welches, auch ohne Fragen der Aktualität aufkommen zu lassen, verdeutlicht, dass Philosophie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zumindest einer Wiederbelebung bedarf, nachdem das Hoch ihrer Entwicklung in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts zu verorten ist.

Indem eine Kategorisierung der Berufsbildungsphilosophie als Subdisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausbleibt, fehlt es an einem konsequenten Weiterverfolgen und theoretischen Aufarbeiten dieser Ansätze. Insgesamt lässt sich für die Bildungs- und Erziehungswissenschaft feststellen, dass empirische Bildungsforschung einen übergroßen akademischen Raum einnimmt, was sich vor allem an der Vergabe von Drittmitteln und der forschungsmethodischen Ausrichtung von Lehrstühlen zeigt (vgl. TERHART 2006, S. 9). Und so könnte man wiederum, etwas überspitzt, konstatieren, dass eine Paradigmendiskussion allenfalls noch im akademischen Abwehrkampf von Nicht-Empirikern und qualitativ arbeitenden Forschern gegen die Dominanz quantitativ-empirischer Arbeiten zu finden ist. Mit der bestehenden Gesellschaftsordnung hat sich die Disziplin überwiegend arrangiert, eine kritische Auseinandersetzung mit einer zunehmend neoliberal geprägten Arbeits- und Bildungslandschaft findet kaum statt. Es wäre zu hinterfragen, ob etwa die Auseinandersetzung mit Fragen der Inklusion oder dem Übergangssystem letztlich nur dazu dient, die strukturellen Schwächen der kapitalistischen Gesellschaft zu kaschieren.

## 6. Wesen und Distinktion der Berufsbildungsphilosophie

Der Zweck der Verankerung der Berufsbildungsphilosophie als Subdisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kann es nur sein, der Disziplin insgesamt neue Impulse zu liefern, und zwar solche, die nur über philosophische Reflexionen zu erlangen sind. Die bereits beschriebenen Forschungsfelder zeigen, dass hier Potenzial besteht. Gleichzeitig darf die Berufsbildungsphilosophie aber nicht zu einer isolierten Inseldisziplin innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verkommen, die ihre Daseinsberechtigung aus der Infragestellung empirischer Bildungsforschung ableitet und sich selbst wiederum als Dogma der Berufspädagogik begreift. Für kein Forschungsfeld kann konstatiert werden, dass es alleine über einen theoretischen Zugang so aufzuarbeiten wäre, dass sich für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik insgesamt bereits ein befriedigendes Erkenntnisbild ergäbe. Vielmehr geht es darum, die Berufsbildungsphilosophie in wissenschaftlicher Koexistenz mit empirischer Forschung zu verstehen, als gleichberechtigtes

Methodenparadigma, das mit dem Produkt Theorie sowohl Basis als auch Kondensat berufspädagogischer Bildungsforschung liefert.

Die Berufsbildungsphilosophie ist als materialistische, praktische Philosophie einzuordnen, da ihr Erkenntnisobjekt, die Berufsbildung, selbst Objekt gesellschaftlicher Praxis ist und sich unter dem Einfluss manifester gesellschaftlicher Kräfte konstituiert. Damit ist die Berufsbildungsphilosophie, neben ihren Hauptbezügen zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik und zur Bildungsphilosophie, inhaltlich verknüpft mit den Disziplinen der Berufs- und Arbeitssoziologie und der Sozialphilosophie. Auch zur Berufsbildungspolitik finden sich durch Erkenntnisse zur Gestaltung und Normierung der Berufsbildung Verbindungen. Berufsbildungspolitik und ihr Kontext wären selbst Reflexionsgegenstand der Berufsbildungsphilosophie, gleichsam würde bestenfalls die Berufsbildungsphilosophie ihre Überlegungen und Erkenntnisse in die Berufsbildungspolitik zurück projizieren. Wie eng die historische Berufsbildungsforschung Bezugsdisziplin der Berufsbildungsphilosophie sein kann wäre künftig ebenfalls zu diskutieren. Nicht nur kann durch die Betrachtung der Entwicklung der Theorien der Berufsbildung die Berufsbildungsphilosophie selbst Gegenstand historischer Betrachtungen sein, vielmehr kann durch die Verbindung von Real- und Ideengeschichte, unter der Folie eines historischen Materialismus beispielsweise, das theoretische Fundament für die Berufsbildungsphilosophie selbst konkretisiert werden.

Ein exklusives Betätigungsfeld für Fachphilosophen darf die Berufsbildungsphilosophie aber keinesfalls sein. Jeder Berufs- und Wirtschaftspädagoge soll daran partizipieren können und sie muss von der Interdisziplinarität des Fachs genauso profitieren können wie von dessen Praxisnähe. Abstrakte, idealistische Diskussionen würden das nur bedingt ermöglichen, und eine Entfernung und Entkopplung der Berufsbildungsphilosophie von der Realität der Berufsbildung provozieren. Berufsbildungsphilosophie muss immer praktisch und materialistisch gedacht sein, so wie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik naturgemäß einen hohen Praxisbezug hat und braucht.

Spätestens an dieser Stelle stellt sich die Frage nach der Besonderheit der Berufsbildung, welche die Konkretisierung einer Berufsbildungsphilosophie anstelle der einfachen Subsumtion ihrer Fragestellungen unter die Bildungsphilosophie im Allgemeinen rechtfertigt. Die Begründung findet sich nicht historisch, wie für die Eigenstellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Kanon der Bildungswissenschaften, sondern durch das Wesen des Berufs selbst und die Bedingungen seiner Ausbildung. Erstens bestimmt die Berufswahl für die Mehrheit der Auszubildenden noch immer die Art des Einkommenserwerbs für das restliche Leben, d. h. nicht die Wahl einer spezifischen Tätigkeit im fachlichen Sinne, sondern die Unterordnung in ein Angestelltenverhältnis.<sup>11</sup> Im Gesamtwerk der Gesellschaft ordnet sich der zukünftige Angestellte damit einer Klasse zu, welcher der Großteil der Gesellschaftsmitglieder angehören und für welche die Lohnabhängigkeit charakteristisch ist. Die Verortung in der Berufsbildung ist also für den Jugendlichen ein die Biographie insgesamt determinierender Schritt, sie ist in

11 So stellt der Bildungsbericht 2016 fest, dass nur ein Fünftel der deutschen Studienanfänger einen Berufsabschluss vorweisen können (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2016, 127).

der Regel gleichzusetzen mit ökonomischer und sozialer Unterordnung und Nicht-Privilegierung in der kapitalistischen Klassenordnung.<sup>12</sup> Zweitens kann der Beruf je nach persönlichen Ambitionen und Dispositionen für das Subjekt lediglich dem Einkommenserwerb dienen, oder darüber hinaus Mittel der Selbstverwirklichung sein, und Prämisse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wäre es, dem Jugendlichen letzteres zu ermöglichen. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist sicherlich diesbezüglich nicht allein verantwortlich oder bedingungsfähig. Aber sowohl als die wissenschaftliche Disziplin als auch das Handlungsfeld der Berufsbildung spielt sie eine zentrale Rolle, wenn man voraussetzt, dass Selbstverwirklichung nur auf Basis einer ihr genügenden Bildung erfolgen kann, und nicht vornehmlich oder ausschließlich Frage anderer Sozialisationsinstanzen oder ökonomischer Möglichkeiten ist. Wird diese Frage nicht durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, und damit maßgeblich die Berufsbildungsphilosophie, aufgegriffen, würde sie potenziell aus der Gestaltung der Berufsbildung ausgeklammert und die Expertise, welche die Berufsbildungsphilosophie aus der Synergie von Bildung und Beruf generiert, für Fragen der Entfaltung des Individuums aufgegeben. Drittens findet die berufliche Ausbildung in der Regel in einem besonderen ontogenetischen Abschnitt statt, nämlich der Schwelle zum Erwachsenwerden und damit einem entscheidenden Schritt hin zur Mündigkeit. Hier ist Bildung als Aspekt der Sozialisation besonders gefordert. Sie hat die Möglichkeit, diese Entwicklung zu unterstützen und dem Jugendlichen Orientierung zu bieten, oder aber die Entwicklung der Mündigkeit zu hemmen und damit die Emanzipation des Subjekts zu unterdrücken, wie es der neoliberalen Gesellschaftsausrichtung förderlich ist.<sup>13</sup> Viertens ist die Einflussnahme der Unternehmer auf die Berufsbildung institutionalisiert (vgl. BÜCHTER 2013) und ist weniger des Rückgriffs auf Lobbyismus angewiesen, wie für den Fall der Allgemeinbildung. Damit treten die Antagonismen zwischen Pädagogischem und Ökonomischem, zwischen Humanismus und Utilitarismus und damit zwischen Emanzipation und Herrschaft offen hervor und können offen diskutiert werden. Die Frage, wie weit Bildung Erziehung zu Unterordnung und Aufgabenerfüllung oder zu Emanzipation und Selbstverwirklichung werden soll, stellt sich somit in einem für die Berufsbildung besonderen Kontext. Und die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft kann sich dieser Wahl nicht entziehen, sie trifft sie, ob sie will oder nicht. Eine der beiden Ausrichtungen wird Primat der Berufsbildung sein, überlässt man diese Diskussion der Totalität der kapitalistischen Gesellschaft, wird es zwangsläufig die erste bleiben.

12 Genauer gesagt ist die Besonderheit der Berufsbildung nicht die, dass ein bestimmter Lebensweg (und der damit verbundene soziale Status) eingeschlagen wird, sondern bereits eingeschlagen wurde. Mit dem Einmünden in eine Berufsausbildung sind für das Subjekt, in Rahmen der kapitalistischen Klassendifferenzierung, Bildungsbiografie und Klassenzugehörigkeit bereits weitestgehend vorbestimmt, wie Fußnote 11 belegt. Fragen der sozialen Gerechtigkeit der Berufsbildung und des Berufsprinzips werden damit freilich noch verschärft.

13 Den Antagonismus von Bildung und Kapitalismus hat bspw. HEYDORN (2004) untersucht und die Unvereinbarkeit des mündigen Bürgers mit der kapitalistischen Gesellschaftsordnung konstatiert, ähnlich wie nach ihm DAMMER (2015), welcher die Interdependenz von Neoliberalismus und nicht-kritischer Bildungsforschung diskutierte.

Hinsichtlich der akademischen disziplinären Verortung positioniert sich die Berufsbildungsphilosophie zum einen als Subdisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, gleichermaßen aber auch als Spezialisierung der Bildungsphilosophie und damit mittelbar als Teildisziplin der Allgemeinen Pädagogik. Sie ist aber kein Ansatz eines neuen Verständnisses von Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Sinne eines Paradigmenwechsels, vielmehr geht es um die Pluralisierung der Perspektiven und Zugänge in der Disziplin. Genauso wenig geht es um die Neu- oder Wiederentdeckung der Berufsbildungsphilosophie. Die Philosophie hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nie wirklich verlassen, sie ist nur sehr unscheinbar geworden. Es geht darum, eine Diskussion um deren Stellenwert anzuregen und sie aus ihrem akademischen Halbdunkel und wissenschaftlichen Peripheriedasein, in die sie die Entwicklung der Disziplin gedrängt hat, herauszufischen, und zu begutachten, was man davon wohl gebrauchen kann.

Bei der Konturierung des Wesens der Berufsbildungsphilosophie ist nicht nur die positive Konstruktion geboten, gerade bei der Benennung ihrer Grundzüge und Prämissen bedarf es auch der Diskussion von Grenzen. Besonders diese Art von Philosophie darf nicht dazu dienen, sich selbstverliebt und entkoppelt von pädagogischer Realität in einem Diskurs abstrahierter Begriffe zu verlieren, der nur noch seiner sprachlichen und logischen Ästhetik wegen geführt wird, aber für den Lehrer, den Ausbilder, den Didaktiker und den empirisch arbeitenden Forscher nicht mehr erreichbar ist. Dann wird Berufsbildungsphilosophie reine Utopie, und zwar von solcher Natur, dass Realbedingungen pädagogischer Handlungen ausgeblendet oder geleugnet werden. Berufsbildungsphilosophie könnte dann nur noch um ihrer selbst willen betrieben werden, den Charakter des Materialismus würde sie aber einbüßen und damit auch ihren Nutzen als Teildisziplin einer Bildungswissenschaft. Eine solche Berufsbildungsphilosophie könnte letztlich keine Akzeptanz erringen und damit keine Wirkung entfalten.

## 7. Kontra disziplinärer Vorbehalte

Greift man die Suche nach dem Grund für das nur informelle Bestehen der Berufsbildungsphilosophie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf, und attestiert man ihr gleichzeitig den bereits ausgeführten Nutzen für die Disziplin, so liegt der Schluss nahe, dass sich philosophische Reflexionen und damit die Zuwendung zu einer tendenziell abstrakten Ebene der Theorie gewisser Vorbehalte gegenübersehen. Nur Weniges scheint der Frage danach, wie dem Jugendlichen die Erstellung einer Abrechnung oder die Diagnose eines Motorschadens zu vermitteln sei, ferner, als Überlegungen darüber, wie Auszubildender und Ausbildung durch die Gesellschaft bedingt und geformt werden und beide dabei auf die Gestalt der Gesellschaft zurückwirken. Das treibende Moment der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist ihre Praxisnähe, ihr Gegenstand ist das arbeitende Handeln. Wo die berufliche Tätigkeit, die Arbeitshandlung, so deutlich im Fokus steht und allgegenwärtig ist, welchen Platz haben dort noch Überlegungen einer

Abstraktionsebene, in der die unmittelbare Form des handwerklichen Griffs, seine Optimierung und seine Vermittlung völlig verloren gehen?

Mit diesen Bedenken wird sich die Berufsbildungsphilosophie ob ihrer Explizierung konfrontiert sehen, und vermutlich wird sie diese nie gänzlich überwinden können. Theorie ist die Stärke, aber auch die Grenze der Philosophie. Sie kann sich nie darüber hinaus betätigen, sie kann allenfalls indirekt auf die Praxis einwirken. Bildungsphilosophie wird nur wirksam über Akteure, seien es wissenschaftliche, politische oder pädagogische, die außerhalb philosophischer Methoden tätig werden. Genauso wenig kann die philosophische Erkenntnis jemals an der Realität gemessen oder verifiziert werden. Der Pädagoge also, der sich nach konkretisierten Handlungsanleitungen sehnt, wird von der Berufsbildungsphilosophie enttäuscht werden.

Doch diese Vorbehalte dürfen nicht Begründung sein, philosophische Reflexionen zu scheuen oder auf das gänzlich unverzichtbar Erscheinende zu begrenzen. Der wertneutrale Empirismus und die ihm immanente Zweckrationalität bedürfen des Gegenpols, um der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihre normative Kraft zu erhalten und sie nicht auf die Rolle des peniblen und aufmerksamen, aber letztlich unkritischen Beobachters zu reduzieren.<sup>14</sup> Empirisch Forschung und die aus ihr indizierte Theorie sind immer zweckrational, sie sind instrumentalisierte Vernunft. Gegen die durch den Empirismus provozierte Verdinglichung der Wissenschaft hilft nur, bei jedem empirischen Befund das Normative mitzudenken, und zwar als die Gewissheit, die gefundene Beschreibung sei nicht zwangsläufig identisch mit der Rekonstruktion des Bestehenden. Die philosophische Perspektive schafft hier das nötige Komplement, sie kann die praktische und ideelle Vernunft bilden, welche der Zweckrationalität den Sinn ergänzt, der sie vor dem Moment der Verdinglichung bewahrt.

## 8. Fazit

Die Definition der Berufsbildungsphilosophie wurde abgeleitet aus den sie semantisch und theoretisch konstituierenden Begriffen der Bildungsphilosophie und der Berufsbildung und formuliert als die Erschließung der Berufsbildung mit philosophischen Methoden. Die besondere Relevanz der Berufsbildungsphilosophie für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik äußert sich im Zugang zur normativen Perspektive, über die reine Beschreibung ihrer Gegenstände hinaus auf die Bestimmung ihrer Werte und Ziele wirkend. Beispiele für diese Art wissenschaftlicher Arbeit wurden als desiderate Forschungsfelder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufgezeigt. Anhand dieser Ausführungen wurde die Rekonstruktion der Berufsbildungsphilosophie als Disziplin

14 Zur Unterstellung einer Zweckrationalität des Empirismus sei hier, ohne die Argumentationswege des Positivismusstreits übermäßig bemühen zu wollen, grundsätzlich auf Horkheimers Reflexionen zur Verdinglichung der Wissenschaft in der Dialektik der Aufklärung (ADORNO & HORKHEIMER 2012) und Adornos Ablehnung einer auf die punktuelle Adressierung gesellschaftlicher Missstände ohne Berücksichtigung der Totalität ihrer Entstehung beschränkte Wissenschaft (ADORNO et al., 1993) verwiesen.

beschrieben, die implizit immer Bestandteil der Berufs- und Wirtschaftspädagogik war, aufgrund des Beachtungsverlusts im Schatten der Dominanz des empirischen Paradigmas aber nicht expliziert wurde. Eine Konkretisierung der Berufsbildungsphilosophie als noch unvollständige Beschreibung ihrer methodischen und disziplinären Gestalt soll letztlich die Grundlage ihrer Weiterentwicklung bieten.

Die Frage erscheint berechtigt, warum die Berufs- und Wirtschaftspädagogik überhaupt einer eigenen Philosophie bedarf und ob die Integration ihrer Gegenstände in den Horizont der Bildungsphilosophie nicht näherläge. Zweifelsohne ist die Verknüpfung beider Disziplinen wünschenswert und aufgrund der methodischen und inhaltlichen Übereinstimmungen auch unvermeidbar. Ihre identische Betrachtung oder die Subsumption der Berufsbildungsphilosophie ist jedoch aus drei Gründen abzulehnen: Erstens unterscheidet sich die Berufsbildung mit dem Beruf als Referenzobjekt, wie beschrieben im Abschnitt zum Wesen der Berufsbildungsphilosophie, wesentlich von der Allgemeinbildung. Bildung als ideelles Gut ist in der Berufsbildung mit der materialen Praxis untrennbar verwoben, die Persönlichkeitsentwicklung um ihrer selbst willen kann zwar Prämisse, aber nicht Primat der Berufsbildung sein. Damit einher geht der zweite Grund, formuliert im Aspekt der Nützlichkeit, der für die berufliche Bildung einen deutlicheren und schwerer anzweifelbaren Leitgedanken bildet, und sich im Prinzip der betrieblichen bzw. betriebswirtschaftlichen Verwertbarkeit der Bildung bis zu ihrer Auflösung als ökonomisches Gut zuspitzt. Am trivialsten erscheint nun der dritte Grund, welcher in der Einleitung bereits angedeutet wurde, und als gegenwärtig mangelndes Interesse der Bildungsphilosophie am Gegenstand des Berufs artikuliert werden kann.

Offen bleibt, wie genau die Logik philosophischer Betrachtungen die Berufsbildung als Untersuchungsgegenstand greifen soll. Grundsätzlich ist hier eine Integration von Bildungsphilosophie, Sozialphilosophie und ökonomischer Philosophie denkbar, je nach Erkenntnisinteresse in unterschiedlicher Gewichtung. Eine materialistische Dialektik scheint dann angebracht, um bspw. die verschiedenen Spannungsfelder zu betrachten, welcher die Berufsbildung selbst oder der Auszubildende als ihr Subjekt ausgesetzt sind.

Fest steht dagegen, dass Berufsbildungsphilosophie in einem komplementären Verhältnis zur empirischen Berufsbildungsforschung steht. Denn durch den Zugriff auf philosophische Methoden einerseits und den Zugang zur normativen Perspektive andererseits eröffnet sich im Feld der Berufsbildungsphilosophie die Möglichkeit, Fragen und Problemstellungen zu adressieren, die für empirisch arbeitende Berufs- und Wirtschaftspädagogik noch nicht erreichbar sind oder ihr grundsätzlich verwehrt bleiben. Hier findet sich folglich die Prämisse der epistemologischen Ergänzung beider als Methodenparadigmen. So wird bspw. die Frage nach den Verantwortlichkeiten der Berufsbildung gegenüber dem jugendlichen Auszubildenden, und hier insbesondere die Frage inwieweit seine Ausbildung an emanzipatorischen oder utilitaristischen Belangen ausgerichtet sein soll, nicht durch die Beobachtung von dessen Handlungsrealität zu klären sein. Inwiefern sich aber eines der beiden Paradigmen curricular und strukturell in der Berufsbildung manifestiert und welche pädagogischen Wirkungen daraus resultieren ist

Gegenstand der empirischen Berufsbildungsforschung. Im Resultat dieses, stark vereinfachten, Beispiels wären viele Facetten desselben Gegenstands erschlossen und die Möglichkeit des methodischen Komplements umrissen: Die wissenschaftliche Begründung von Normen, also das normative Resultat, errungen durch die Suche nach dem Was und dem Warum, bleibt der Philosophie vorbehalten. Die empirische Forschung dagegen ist im Käfig des Deskriptiven gefangen, sie kann die Frage nach dem Sinn und der Norm nicht stellen und nicht beantworten, sondern nur deren Manifestationen erkennen, beschreiben und prognostizieren. Auch ihre Theorie ist nie die Theorie des Ziels, sie ist die Theorie des Grunds.

Mit den Ausführungen und Überlegungen zur Berufsbildungsphilosophie geht ein Apell einher, das freilich hier nicht neu formuliert oder postuliert wird: Berufspädagogische Wissenschaft muss und darf sich nicht durch das empirisch Leistbare und statistisch Machbare begrenzen lassen. So würde sie genau der Verdinglichung des Denkens entsprechen, vor der Horkheimer (ADORNO & HORKHEIMER 2012) bereits in der Dialektik der Aufklärung gewarnt hat. Durch den Zugriff auf philosophische Erkenntnis- und Diskussionsformen wird diese, natürlich nicht unumstrittene, Grenze überwunden. Die Konkretisierung einer Berufsbildungsphilosophie ist damit auch ein Plädoyer für das Normative in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Es muss aber auch deutlich postuliert werden, dass Berufsbildungsphilosophie nicht entkoppelt von Empirie und Praxis bestehen soll, sondern deren theoretische Basis und Programmatik bereichert. Sie muss sich also die intermethodischen Zugänge offenhalten. Philosophie ist immer auch Offenheit im Denken, sonst konterkariert sie sich selbst und degeneriert zur Ideologie. Und es darf weder eine Ideologie des Kritizismus oder der Emanzipation entstehen, noch eine Ideologie des Empirismus oder der Zweckrationalität.

## Literaturverzeichnis

- ADORNO, T. W. / HORKHEIMER, M. (2012): Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- ADORNO, T. W. / ALBERT, H. / DAHRENDORF, R. (1993): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. 6. Aufl. Frankfurt a. M.: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- ADORNO, T. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- ADORNO, T. W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: Gesammelte Schriften, Band 8: Soziologische Schriften 1, S. 93–121. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2016): Bildung in Deutschland 2016. Bielefeld: WBV.
- BAETHGE, M. (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: Wirtschaft und Erziehung. 59 (2007) Nr. 1, S. 3–11.
- BLANKERTZ, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- BLANKERTZ, H. (1985): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Weinheim/München: Juventa.

- BRASSARD, W./HELLING, K. / JEROFSKY, W. / KORNMANN, W. / RÖDER, R. / SACHS, B. / SCHMIDT, M. / STEINLE, G. (1992): Wege zur beruflichen Mündigkeit: didaktische Materialien zur integrierten Vermittlung und Förderung von fachlichen Inhalten und Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen Ausbildung. Teil 1: Didaktische Grundlagen. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- BÜCHTER, K. (2013): Soziale Ungleichheit und Berufsbildungspolitik – Oder: Gibt es einen Zusammenhang zwischen fragmentierter Zuständigkeit in der beruflichen Bildung und sozialer Ungleichheit? In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 25, 1–21. Online: (16-12-2013).
- DAMMER, K.-H. (2015): Herrschen durch Messen – ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf empirische Bildungsforschung aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: K.-H. DAMMER, T. VOGEL & H. WEHR (Hrsg.), *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*. Wiesbaden: Springer.
- DAMMER, K.-H. / VOGEL, T. / WEHR, H. (2015): *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*. Wiesbaden: Springer.
- DEHNBOSTEL, P. (2015): Betriebliche Bildungsarbeit: Kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Band 9 von *Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Göttingen: Schneider Hohengehren.
- FISCHER, A. (1998): *Wege zu einer nachhaltigen beruflichen Bildung*. Bielefeld: WBV.
- GONON, P. (1997): Berufsbildung. In: R. FATKE (Hrsg.), *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 36*. Weinheim u. a.: Beltz.
- GREINERT, W.-D. (2013): *Humanistische versus realistische Bildung. Eine Studie zur Ergänzung der Geschichte der „deutschen Sonderwege“*. Baltmannsweiler: Schneider 2013.
- HERKNER, V. (2015): *Berufsbildung*. In: J.-P. PAHL (Hrsg.), *Lexikon Berufsbildung*. WBV.
- HEYDORN, H.-J. (2004): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- HONNETH, A. (2012): *Philosophie und Pädagogik. Die verlassene Schule der Demokratie*. Die ZEIT, 25/2012, Hamburg: Zeitverlag.
- HORKHEIMER, M. (1992): *Traditionelle und kritische Theorie: fünf Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- HUMBOLDT, W. (2010): *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke, Band 4*. Darmstadt: WBG.
- KAISER, F. (2016): *Berufliche Bildung und Emanzipation. Heydorns Impulse für eine kritische Berufsbildungstheorie sowie Stolpersteine aus eigener berufspädagogischer Sicht*. In: F. RAGUTT / F. KAISER (Hrsg.), *Menschlichkeit der Bildung. Heydorns Bildungsphilosophie im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Beruf*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2016.
- KELL, A. (1982): *Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem*. In: H. BLANKERTZ / J. DERBOLAV / A. KELL / G. KUTSCHA (Hrsg.), *Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.1)*, S. 289–320. Stuttgart: Klett.
- KELL, A. (2006): *Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung*. In: ARNOLD, R.; LIPSMAYER, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*, 2. Auflage, S. 453–484. Wiesbaden: Opladen.
- KERSCHTENSTEINER, G. (1930): *Begriff der Arbeitsschule*. 6. Auflage. Leipzig.
- KERSCHTENSTEINER, G. (1966): *Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Band 5*. Paderborn: Schöningh.
- KETSCHAU, T. J. (2015): *Social Justice as a Link between Sustainability and Educational Sciences*. In: *Sustainability*, 2015–7, S. 15754–15771. Basel: MDPI.
- KUHN, T. S. (1996): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. 13. Auflage. Frankfurt a. M. Suhrkamp.
- KURTZ, T. (2005): *Die Berufsform der Gesellschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- KUTSCHA, G. / FISCHER, A. (2003): Der Strukturgitter-Ansatz: Kritische Theorie der ökonomischen Bildung – Perspektiven vor den Herausforderungen der Neuen Ökonomie. In: A. FISCHER (Hrsg.), *Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts*, S. 93–124. Frankfurt a. M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- KUTSCHA, G. (2011): Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In: *Pädagogische Korrespondenz* 43, S. 65–83.
- LEMKE, H. (1973): Probleme der beruflichen Bildung im Betrieb. In: *DtBFSch* Bd. 73, S. 16–30.
- LEMPERT, W. (1971): Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- LIPSMEIER, A. (1982). Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. In: H. BLANKERTZ / J. DERBOLAV / A. KELL / G. KUTSCHA (Hrsg.), *Sekundarstufe II. Jugendbildung zwischen Schule und Beruf*. (Bd. 9,1 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft) S. 227–249. Stuttgart: Klett.
- LUHMANN, N. (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- NICKOLAUS, R. (1998): Der Auftrag der Berufsschule im „dualen System“. In: K.-H. SOMMER (Hrsg.), *Didaktisch-organisatorische Gestaltungen vorberuflicher und beruflicher Bildung*, S. 291–311. Esslingen: DEUGRO.
- POPPER, K. (2003): *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde II. Falsche Propheten Hegel, Marx und die Folgen*. Hrsg.: Hubert Kiesewetter. 8. Auflage. Tübingen 2003.
- POPPER, K. (2005): *Logik der Forschung*. 11. Auflage. Tübingen 2005.
- RAGUTT, F. (2016): Das allgemein-berufliche (Lern-)Feld – Reflexion zu einem berufsübergreifenden Lernfeld „Bildung und Herrschaft, Arbeit und Gesellschaft“ aus Sicht Kritischer Berufspädagogik im Anschluss an Heydorns emanzipativer Bildungsphilosophie. In: F. RAGUTT / F. KAISER (Hrsg.), *Menschlichkeit der Bildung. Heydorns Bildungsphilosophie im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Beruf*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- REBMAN, K. / SCHLÖMER, T. / FELDKAMP, D. / JAHNCKE, H. / LÜLLAU, C. (2014): Das Oldenburger Modell der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) und seine Ausgestaltung im Modellversuch der Fortbildung zur Fachwirtin/ zum Fachwirt Erneuerbare Energien und Energieeffizienz (HWK) In: W. KUHLMEIER / A. MOHORIC / T. VOLLMER (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke* (S. 69–94). Bielefeld: Bertelsmann.
- REHN, R. / SCHÜES, C. (2008): *Bildungsphilosophie: Grundlagen, Methoden, Perspektiven*. Freiburg: Verlag Karl Alber.
- SCHLIEPER, F. (1963): *Allgemeine Berufspädagogik*. Freiburg: Verlag Karl Alber.
- SEEBER, S. / FISCHER, A. / MICHAELIS, C. / MÜLLER, J. (2014): Zur Messung von Kompetenzen zum nachhaltigen Wirtschaften mit einem Situational Judgement Test. *berufsbildung*, Heft 146, 6–9.
- STEIB, C. (2017): *Das der beruflichen Bildung ungeliebte Kind. Eine systemtheoretische Analyse der Herausbildung und Verfestigung des „(beruflichen) Übergangssystems“ in der Bundesrepublik Deutschland*. Dissertation, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Universität Jena.
- TERHART, E. (2006): *Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis?*, In: L. PONGRATZ / M. WIMMER / W. NIEKE (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus Presse.
- ZABECK, J. (1980): *Das systemtheoretische Paradigma in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. In: H. HEID / W. LEMPERT / J. ZABECK (Hrsg.), *Ansätze der berufs- und wirtschaftspädagogischen Theoriebildung*. Beiheft 1 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden, S. 21–33.

ZABECK, J. (1992): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler.

ZABECK, J. (2001): Funktionsfähigkeit statt Emanzipation als Leitkategorie der beruflichen Bildung. In: U. LANGE / K. HARNEY / S. RAHN / H. STACHOWSKI (Hrsg.), Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung. Grundzüge der Diskussion im 20. Jahrhundert, S. 135–147. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

THILO J. KETSCHAU

Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Platz der Göttinger Sieben 5,  
37073 Göttingen, thilo.ketschau@wiwi.uni-goettingen.de



This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018