

Ingrid Lisop

(Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt)

**Identität und Krisenanfälligkeit der
Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel
der Kategorien Kompetenz und Employability**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe16/lisop_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

**Selbstverständnis der Disziplin
Berufs- und Wirtschaftspädagogik**

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (LISOP 2009 in Ausgabe 16 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/lisop_bwpat16.pdf

Das zentrale empirische Objektfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist durch die korporatistische Ordnungspolitik des Dualen Systems ein wichtiger Baustein gesellschaftlich institutioneller Architektur. In solchen Fällen sind die Hürden gegenüber der politischen Vereinnahmung der wissenschaftlichen Disziplin niedrig.

Eine der Vereinnahmungs-Gefahren liegt in der Übernahme politisch konsensbildender Terminologien. Dies wird in der Übernahme der Begriffe Kompetenz und Employability in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Sprachgebrauch gezeigt. Dabei wird nachgezeichnet, an welchen Punkten die Linie durchaus vorhandener epistemologischer Klarheit und wissenschaftlicher Produktivität zugunsten von Traditionalismen und inhaltsleeren Formalismen aufgegeben wird.

Das englischsprachige Abstract wird im Laufe des Juli 2009 online sein.

Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability¹

1 Zur Traditionslinie der Selbstkritik und zur Krisenanfälligkeit im Allgemeinen

Schon zu Beginn ihrer universitären Etablierung schienen der Berufspädagogik selbstkritische Reflexionen angemessen. So publizierten STRATMANN/ BARTEL 1971 den Sammelband „Berufspädagogik“. Er sollte dazu beitragen, dass die Disziplin mit sich und ihrer eigenen Geschichte ins Reine kommen konnte. Sei sie doch in Gefahr, so die Herausgeber in der Einleitung, „blind an sich selbst“ zu werden, auf ihre „mögliche Vernunft“ zu verzichten und ihre Aussagen „beliebig“ werden zu lassen. Dies, weil die Disziplin nicht „zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ austariere (vgl. STRATMANN/ BARTEL 1971, XIV); ferner, weil sie sich in ihrer Eigenständigkeit „verbockt“ (ebda. XIII) und ihr Objektfeld auf die Berufsschulpädagogik reduziert habe.

Bereits 10 Jahre zuvor hatte RITZEL bei seiner Mannheimer Antrittsvorlesung gefragt, ob die Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich sei. Damit stellte er auf das Selbstverständnis, das Erkenntnisinteresse, das Objektfeld und mit diesen drei auf die gesellschaftliche Funktion wie auf die Anschlussfähigkeit an die (allgemeine) Erziehungswissenschaft ab. Gegenwärtige Diskurse (vgl. LISOP/SCHLÜTER 2009) aufgreifend, ging es damals bereits um Binnen- und Außenlegitimation, wenngleich in anderer Diktion. Anders als die Berufspädagogik hatte die Wirtschaftspädagogik bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts den Status einer Universitätsdisziplin. Es gab jedoch lange eine verbreitete Auffassung, dass es sich dabei um eine wirtschaftswissenschaftliche Teildisziplin handle. Hierfür sprach äußerlich ihre historisch bedingte Eingliederung in wirtschaftswissenschaftliche Fakultäten (Fachbereiche); ein Phänomen, das bis heute zu finden ist.

BLANKERTZ referierte 1961 in der Deutschen Berufs- und Fachschule, der Vorläuferin der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die von RITZEL aufgeworfene Frage. BLANKERTZ schloss seine Ausführungen damit, dass er die Beantwortung der Frage denen überlasse, die sich in der peinlichen Situation der Frau Neureich befänden, die in einen Laden komme und einen Globus von Deutschland verlange (vgl. BLANKERTZ 1961, 822). Als ich in einem Kreis wissenschaftlicher Berufs- und Wirtschaftspädagogen im Frühsommer 2008 eine proaktive, um nicht zu sagen expansive Kooperation der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Sozialpädagogik in Fragen von Benachteiligung, Inklusion und Exklusion vorschlug, wurde mir zu meinem nicht geringen Erstaunen vorgehalten, dass ich doch wohl nicht

¹ Der folgende Beitrag greift einen Aufsatz von 2008 auf und führt die Gedanken weiter (vgl. Literaturverzeichnis).

wolle, dass man sich wie die Frau Neureich verhalte. Damit wurde BLANKERTZ' Kritik an disziplinärer Selbstgenügsamkeit und Aufblähung eines Teils (nämlich der Berufsausbildung) zum Ganzen (nämlich Subjektbildung) fehlgedeutet als Absage an Transdisziplinarität. So als hätte er „Schuster, bleib' bei deinen Leisten“ gefordert.

Es scheint also durchaus unterschiedliche Auffassungen bezüglich Rolle, Methodologie, Stellenwert und Radius der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Gefüge der Wissenschaften gegeben zu haben und zu geben. Das macht eine generalisierende Beurteilung der disziplinären Identität schwierig, zumal die Dynamik des Strukturwandels für eine Disziplin wie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine permanente Herausforderung darstellt. Bei einer solchen Konstellation kommt es in Krisen darauf an, ob aufgrund klarer Identität produktive Veränderungen z. B. von Paradigmen, Forschungsfeldern und wissenschaftlichen Anschlüssen möglich sind oder ob letztlich in einem Prozess zunehmender Sklerotisierung das Zerbrechen droht.

Identität, besser Ich-Identität, drückt in der Sozialpsychologie einen implikativen Gleichgewichtszustand zwischen personalen (individuellen) Charakteristika des Denkens, Fühlens, Wollens und angetragenen sozialen Erwartungen bzw. Rollen aus. Selbstreflexivität, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz gelten als Ausdruck gefestigter Ich-Identität und – pädagogisch erweitert – als Ergebnis von wie Basis für Lernen und Umstellungsfähigkeit unter Bedingungen sozialen Wandels.

Diese Skizzierung von Identität wird im Folgenden grundsätzlich auch für Kollektive und wissenschaftliche Disziplinen als „passend“ unterstellt. Aus ihr ergibt sich in den unten aufgeführten Punkten vier und fünf die implizite Wertung.

Krisen auslösend wirken seit Jahren für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor allem (wenngleich nicht nur) die weitgehenden personellen, aber auch strukturellen Freisetzungen im Praxisfeld. Hierzu eine andeutende Skizze:

Die modernen ökonomischen und/oder technischen Hybridbereiche wie die Allfinanz, die Warenwirtschaft, die standardisierte und genormte computerintegrierte Fertigung, mikroelektronisch gesteuerte Erkennungs- und Verwaltungssysteme u.a.m. verwischen nicht nur permanent und zunehmend die Grenzen gesellschaftlicher Subsysteme und Arbeitsfelder, sie verändern und dominieren zum Teil auch deren Rationalitäten und subsumieren sich damit auf immer neue Weise deren Strukturen und Abläufe (vgl. HUISINGA 1996). Vor allem jedoch tragen sie zur Erosion dessen bei, was als Kern der Disziplin gilt, nämlich die Berufsförmigkeit.

Zum Begriff Freisetzung an dieser Stelle nur so viel: NEGТ/ KLUGE's Theorem von Freisetzung und Vergesellschaftung (vgl. NEGТ/ KLUGE 1976) bezieht sich darauf, dass die technisch-ökonomische Entwicklung der Produktivkräfte, in unserer Zeit vor allem die Dynamik der Kapitalinteressen, Freisetzungen wie die oben skizzierten Phänomene nach sich zieht, Arbeitslosigkeit, prekäre Ausbildungslagen, Wertewandel und Veränderung von Mentalitäten sowie Persönlichkeitsstörungen eingeschlossen. Keinesfalls liegt dem Theorem eine mehr

oder minder vage Evolutionsvermutung zugrunde, wie LANGE es 1997 in Bezug auf LISOP 1996 kritisiert hatte (vermutlich ohne NEGTE/ KLUGE, die Arbeitsorientierte Exemplarik von LISOP/ HUISINGA oder LISOP über den für sich genommen wenig maßgeblichen Aufsatz von 1996 hinaus gelesen zu haben).

Ein derart dynamisches Objektfeld wie das der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verlangt den zugeordneten Disziplinen zur Krisenvermeidung und Existenzsicherung zumindest zweierlei ab: erstens sozusagen als Vogelperspektive eine übergeordnete Fragestellung und zweitens eine nicht segmentierende Sicht gesellschaftlicher Praxis. Mit letzterem meine ich auch, dass nicht in Anlehnung an die Kulturphilosophie der 1920er Jahre, an die Systemtheorie oder gar funktionalistische Gesellschaftsbilder in mehr oder minder separaten Bereichen von Gesellschaft gedacht wird, etwa Politik, Kunst, Religion, Bildungswesen, Ökonomie, Ethik, Berufen oder Domänen, obgleich man empirisch solche Bereiche ausmachen kann. Eine segmentierende Sicht verblendet die gesellschaftliche Konstitutionslogik mit ihren Rationalitäten, das historische Bewegungsgesetz von Freisetzung und Vergesellschaftung sowie die Implikationen, die sich aus sogenannten Teilbereichen heraus, aber mit neuen Bündelungen formieren und historisch struktur- sowie prozessbestimmend werden können. Unter der Perspektive von Freisetzung und Vergesellschaftung ändert sich nichts am pädagogischen Prinzip der Austarierung von Subjektbildung und Qualifikation, sondern nur der konkrete Qualifikationsbedarf. Dies zu betonen ist wichtig, weil mit der Berufsförmigkeit der Ausbildung nicht dieses Prinzip der Austarierung erodiert. Sind doch nicht der Beruf bzw. die berufsorientierte Qualifizierung das pädagogische Kernprinzip der Disziplin, sondern die Implikation von Subjektbildung und Qualifikation.

In dieser tendenziell nicht segmentierenden Sicht sehe ich mich übrigens durchaus im Konsens mit BLANKERTZ. Sein Globus-Vergleich verlangte ja, über die Segmentierung hinaus zu gelangen; freilich nicht durch das psychodynamische Abwehrmuster einer Aufblähung von Teilen zum Ganzen, sondern durch ein konsequent generalisiertes pädagogisches Selbstverständnis. Ein solches Selbstverständnis ist als Basis jeglicher Differenzierung unverzichtbar, soll die Einheit einer Disziplin nicht zerfallen. Differenz bzw. Differenzierung oder Spezifizierung gibt es nur in Relation zu einem anderen bzw. zum Ganzen. Es wäre interessant zu untersuchen, was in unserer Disziplin als wissenschaftliches Ganzes gilt und wie die entsprechende interdisziplinäre „Beziehungsarbeit“ ausgesehen hat. In welchen Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft z. B. finden wir Berufs- und WirtschaftspädagogInnen mit Zweitmitgliedschaft? Von wissenschaftlichen Rückbezügen in der Forschung und Lehre ganz zu schweigen.

Oder ganz anders gefragt: Wenn aus Qualifizierung für Erwerbsarbeit bzw. „Erwerbsqualifizierung“ (GREINERT) „Pädagogik des Erwerbs“ (KRAUS) werden kann, was wird dann disziplinär als das größere Ganze und als das Wesentliche angesehen?

Unklarheit des Status und der Identität gilt heute für viele Wissenschaftsbereiche. OELKERS/ TENORTH (1991) konstatieren sie ganz ausdrücklich für die Erziehungswissenschaft und sprechen sogar von unrettbarer Verstrickung in gesellschaftliche Erfahrungen und Insti-

tutionen (vgl. S. 17). Im Klartext heißt dies, dass Politiken, politische Interessen und politiknahe Leitbilder vor der Wissenschaft nicht Halt machen. Je stärker ein Praxisfeld Objekt der Herstellung und Reproduktion gesellschaftlich institutioneller Architektur ist, desto niedriger sind die Hürden nicht nur seiner politischen Vereinnahmung, sondern auch die der „zugeordneten“ Disziplin. Aus der Sicht der kritischen Gesellschaftsforschung ist darum bezüglich des Dualen Systems der Berufsbildung als Objektfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ab 1969 in den Blick zu nehmen:

- für den Staat sei das Duale System ein ordnungspolitisches Vorzeigemodell mit flankierenden Sozialforschungsinstituten wie dem BIBB und dem IAB gewesen;
- für die Gewerkschaften habe die Institution des Korporatismus qualifiziertes Humankapital (um es schönere zu formulieren), die Möglichkeit frühzeitiger Rekrutierung von Mitgliedern über die betriebliche Ausbildung und nicht zuletzt die Aufwertung der Gewerkschaften als gesellschaftspolitischer Ordnungsfaktor durch die paritätische Mitbestimmung erbracht;
- für die Arbeitgeber sei (wenigstens als Leitidee) die sogenannte Selbstverwaltung gewährleistet geblieben sowie die Minimierung des Ausbildungs- und Einarbeitungsaufwandes.

In diesem politologischen Modell geht es also darum aufzuzeigen, dass das zentrale Objektfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, nämlich das Duale System, ein ordnungspolitisches Instrument ist. Deshalb seien die Hürden der politischen Vereinnahmung der Disziplin niedrig.

Ähnlich argumentieren übrigens HAGEDORN (2009) mit Rückbezug auf BOURDIEU/HARNEY (2009) mit Rückbezug auf HEGELs Herr-Knecht-Metapher und die sogenannte sekundäre (d. h. politisch funktionalistische) Etablierung der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie LISOP (2009) mit Verweis auf den Warenfetischismus auch im Wissenschaftsbereich. Es wäre ebenso überzogen wie obsolet, all diese Hinweise vorschnell auf die Formel von Charaktermaske als Identität unter den Bedingungen von Verkäuflichkeit der Arbeitskraft (der Forschung) zu bringen. Sie bieten aber eine unterschiedlichen methodologischen Richtungen entstammende Grundsicht, das Thema Identität und Krisenanfälligkeit zu analysieren. Dies soll beispielhaft und als Anregung für weitergehende Forschungen an zwei Kategorien geschehen.

2 Zum Erkenntnis- und Identitätsgehalt von Kategorien

Es kann hier nicht um einen Parforceritt durch die Philosophie gehen, um deren vielfältige Sinnggebung des Begriffes Kategorie zu referieren. Ich begreife Kategorie als terminologische Fassung von Phänomenen, eingeschlossen deren als spezifisch erachtete Elemente, Strukturen und Binnenprozesse sowie deren Relationen zu anderen Phänomenen. Insofern haben Kategorien deskriptiven und ordnenden Charakter nicht schlicht als Benennung, sondern im Sinne

eines analytischen Erkenntnis-Ertrages ebenso wie sie hypothetisch-instrumentelle, auf Erkenntnis gerichtete Nuancierungen aufweisen können.

Kategorien fungieren mit Gesetzen und Gesetzesannahmen sowie Lösungsmustern als Teil dessen, was KUHN im erweiterten Sinne als wissenschaftliches Paradigma versteht (vgl. KUHN 1989, 39). Zusammen mit erkenntnisleitendem Interesse, Objektfeld, ggf. auch mit ethischen Vorgaben im Praxisteil des Objektfeldes – man denke an die Medizin und den hippokratischen Eid – ergibt das Paradigma – wie schon erwähnt – das spezifische Profil einer Disziplin. Das Paradigma ist also ein disziplinspezifisches, manchmal auch forschungsspezifisches wissenschaftliches Instrument der Erkenntnis und nicht etwa ein subjektiver Beobachterstandpunkt. Kategorien als Element von Paradigmen spiegeln immer Erkenntnisinteressen oder Verblendungsabsichten, Erkenntniswege und gewonnene Erkenntnisse sowie die Relation von Disziplin und Objektfeld. Insofern sind sie Spiegel der disziplinären Identität – sei es kollektiv, sei es individuell.

Ob es in unserer Disziplin im eigentlichen Sinne spezifische Paradigmen oder Paradigmenpluralität samt zugehörigem Diskurs gibt, das bezweifle ich allerdings (vgl. hierzu ausführlich ZABECK 2009), zumindest fehlt so etwas wie eine Paradigmenbilanzierung. Sie hätte Erkenntnisziele, Wirkungsansprüche, Erkenntniswege und Darstellungsformen vergleichend zu sichten sowie Kompatibilitäten und mögliche Synergie-Effekte aufzuzeigen (vgl. ZABECK 2009). Wo dies nicht geschieht, drohen entweder Geltung (von Erkenntnissen oder Methoden) durch Macht (sei es als angeheischte Definitionsansprüche, Zitierkartelle oder Korruption) oder Entwissenschaftlichung und Zerfall.

Bei „Kompetenz“ und „Employability“ lässt sich trotz ihrer gesellschaftlichen Verbreitung deshalb durchaus von Kategorien sprechen, weil der Erkenntnisanspruch ein solcher ist. Beide Termini haben zudem durch Krisen im Objektfeld eine Hausse erfahren. Das veranlasst, nach Krisenparallelität zwischen Objektfeld und Disziplin im Spiegel der „hochgespülten“ Kategorien zu suchen.

Um einem möglichen Missverständnis vorzubeugen: Krisen im Objektfeld müssen nicht zwingend Krisen der Disziplin nach sich ziehen, wenigstens keine existentiellen. Wirtschaftskrisen z. B. tangieren die Wirtschaftswissenschaften allenfalls als theoretische Herausforderung zwecks besserer Passung von Theorie und politischer Praxis. Ausgenommen den Fall, ein ökonomisches Teilsystem wäre existentiell bedroht. Das müsste dann auch für die spezielle Teildisziplin gelten. Ein Land ohne Steuern z. B. brauchte keine Steuerlehre.

In der Pädagogik, speziell in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegen die Dinge nur scheinbar anders. Das Bildungssystem konstituiert sich durch Struktur (politische Entscheidungsebene), Curricula (politische und pädagogisch professionelle Entscheidungsebene) sowie professionelle Handlungsräume (Erziehen, Unterrichten, Beraten etc.), welche auch ethisch bestimmt sind. Die Disziplin hat Forschungsziele, Erkenntnisse und Handlungsoptionen in dieses Gesamtgefüge einzustellen, einschließlich der Nachhaltigkeitsfrage, die aus Teilsystemen resultiert. Was würde z. B. aus der Erosion eines Teilsystems insgesamt folgen?

Wie wäre abzufedern/vorzubeugen? Gibt es im Bildungssystem Metamorphosen für Teilsysteme wie für Kernbereiche?

Krisen einer Disziplin wie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik resultieren folglich nicht schlicht aus Veränderungen im Praxisfeld, sondern nur aus solchen gesellschaftlichen Veränderungen, welche den Bedarf an disziplinspezifischer Erkenntnisgewinnung, ihre Leistungen in der Ausbildung von Professionellen und/oder ihre ethische Basierung auf die Probe stellen; schärfer: in Frage stellen. Ist solches der Fall, dann sind Metamorphosen nur im Rahmen des übergeordneten Ganzen (der Erziehungswissenschaft/des Bildungssystems) möglich. Vorausgesetzt, die Identität ist nicht partikularistisch verhärtet.

An den Kategorien „Kompetenz“ und „Employability“ präsentieren sich diese Fragen unterschiedlich. „Kompetenz“ impliziert vor allem aktuelle Systemkrisen und unerledigte Theoriefragen. „Employability“ impliziert schärfer Probleme des ethischen disziplinären Selbstverständnisses, disziplinärer Logik und Leitziele sowie solche der Korrelation mit gesellschaftspolitischen Doktrinen.

3 Historische Zwischenbetrachtung

Betrachten wir die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel historischer Etappen, dann sehen wir deutlich, dass ihre Themen, ihre jeweilige institutionelle Stabilität, Stärke oder Schwäche und auch die wissenschaftliche Selbstreflexion bzw. Identität stark an die allgemeine Politikentwicklung angelehnt waren, speziell an deren ökonomische Basis. Vor dem hier nicht näher zu beschreibenden Hintergrund der sogenannten Restaurationsphase der 1950er und 1960er Jahre z. B. stellt sich das Feld der Berufsausbildung grob skizziert wie folgt dar:

- Das Feld der Berufsausbildung war eines von Interessenkämpfen.
- Prägend war das traditionell handwerkliche Leitbild der Laufbahn Lehrling-Geselle-Meister mit Vormachen und Nachmachen unter besonderer Gewichtung tradierter Arbeitstugenden.
- Lehrlinge (Auszubildende) waren vorwiegend Arbeitskraft.
- Es gab keine umfassende juristische Regelung für die Inhalte, die Systematik und den Verlauf der Ausbildung und faktisch kein einklagbares Recht auf ordnungsgemäße Ausbildung.
- Junge Frauen (Mädchen) waren häufig beim Abschluss eines Ausbildungsvertrages benachteiligt. Sie erhielten nur Anlernverträge und hatten Schwierigkeiten, in sogenannte männliche Berufsfelder (vor allem im gewerblichen Sektor) zu gelangen.
- Auszubildende in den Betrieben benötigten keine einschlägige pädagogische Qualifizierung.

- Der Berufsschulunterricht lag häufig bei deutlich weniger als acht Wochenstunden. Nur die FachlehrerInnen für kaufmännische Schulen (Diplom-HandelslehrerInnen) hatten ein Universitätsstudium vorzuweisen bzw. konnten auf ein solches zurückgreifen.
- Die Lernleistungen aus der Berufsschule wurden nicht im Lehrabschlusszeugnis berücksichtigt.
- Die Verschränkung von Theorie und Praxis, insbesondere lernortübergreifend, war eher ein Zufallsprodukt.
- Es gab keine allgemein institutionalisierte inhaltliche und methodische Brücke zwischen Allgemeinbildung, Berufswahl und Berufsausbildung.
- Die überwiegende Mehrzahl der „Lehrlinge“ verfügte lediglich über eine achtjährige Volksschul-Vorbildung.
- Berufsbildungs- und Qualifikationsforschung waren noch nicht etabliert.

Dieses dominierende, alles andere als moderne Bild kann man, je nach Perspektive, durch Hinweis auf durchaus vorhandene Reformbemühungen mildern oder kontrastierend verstärken. Zu nennen sind:

- Das Gutachten der ständigen Konferenz der Kultusminister von 1952. Bei ausdrücklicher Betonung der Tradition empfahl es u. a. mehr Vorausschau, Kooperation, pädagogische Qualifizierung und Forschung.
- Juristische Neuregelungen wie das Betriebsverfassungsgesetz von 1952, die Handwerksordnung von 1953, ein vorläufig regelndes Gesetz für Industrie- und Handelskammern von 1956 und das Jugendarbeitsschutzgesetz von 1960.
Außerdem lagen dem Bundestag Entwürfe für ein Berufsbildungsgesetz vor und Grundsätze für eine gemeinsame Berufsausbildungspolitik der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft waren formal geltendes Recht.
- Die Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (Bonn), die an Berufsordnungsmitteln arbeitete und Leitsätze veröffentlichte.
- Erste Empfehlungen für gestufte Ausbildungen, überbetriebliche Lehrwerkstätten, Begabtenförderung in der Berufsausbildung (u. a. Aufbauklassen, Fachschulreife), Bemühungen um mehr und bessere Integration allgemeinbildender Fächer in die Berufsschule, Verbesserungen der Besoldungsstruktur für Berufsschul-LehrerInnen und Öffnungen gegenüber der internationalen Entwicklung.
- Der Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens von 1959.
Der Rahmenplan enthielt mit der Betonung u. a. von Durchlässigkeit, Lockerung des Berechtigungswesens, Aufbau einer 10-jährigen Hauptschule und deren Kooperation mit

den beruflichen Schulen durchaus Implikationen für das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen.

- Seit 1957 verzeichnen wir auch in der Bundesrepublik die sogenannte Automatisierungsdebatte. Sie nimmt Qualifizierungsfragen, Arbeitsmarktfolgen und soziale Probleme in den Blick.

Die dem entsprechenden wissenschaftlichen Thematiken und Denkmuster (der Wirtschaftspädagogik, die Berufspädagogik war ja noch nicht etabliert) waren in der Regel ebenso pragmatisch verengt wie ideologisch. Dies vor allem, insofern sie über die Erörterung von Leitbildern beruflicher Erziehung als Tugenden und Persönlichkeitsbildung herausstellten, was der Arbeitsorganisation als Bedarf entsprach.

Scharf formuliert ging es um den Versuch, funktionale Abrichtung ethisch zu überhöhen (vgl. STÜTZ 1970, BAETHGE 1970, LISOP 1976 mit Neudruck 2008). Erst mit der allgemeinen bildungspolitischen Phase der Reformorientierung (1964-1969) und der eigentlichen Reformphase (1969-1975) weiten sich mit dem gesellschaftspolitischen Bewusstsein auch die wissenschaftlichen Fragestellungen und ihre Selbstreflexion, entwickelt sich die Doppeldisziplin (Berufs- und Wirtschaftspädagogik) als Teil der Erziehungswissenschaft quantitativ und qualitativ. Mit der Phase der ökonomischen Rationalisierung (1975-1990) tauchen Krisenerörterungen auf und ab 1990 beginnt dann eine Art Krisenmanagement aufgrund zunehmender Deregulierung. Alle bis dahin unzeitig erstickten Reform-Aufgaben bzw. Lösungsansätze wie die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung, mehrfach qualifizierende Bildungsgänge, die Förderung Benachteiligter, bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung und Curriculumkonstruktion, schulische Ausbildungsgänge, Finanzierungsfragen u.a.m. stellen sich daher gegenwärtig erneut als Probleme. Dies für Politik und Wissenschaft. An den Kategorien Kompetenz und Employability lässt es sich erkennen.

4 „Kompetenz“ als Spiegel berufs- und wirtschaftspädagogischer Identität

Der folgende Versuch einer Klärung – denn mehr als ein Versuch kann es allein wegen des Quantum der Materiallage nicht sein – geht von folgender Auffassung aus:

1. Bildungstheorie, Curriculumtheorie und Didaktik sind der „harte Kern“ erziehungswissenschaftlichen Denkens. Indirekt justieren sie alle pädagogischen Teildisziplinen, auch empirische Ansätze, insofern es um Leitbilder und Praxen geht. Aus letzterem folgt, dass der Curriculumbegriff sich nicht nur auf Schule bezieht, sondern auf alle systematischen Überlegungen bezüglich inhaltlicher und methodischer pädagogischer „Repertoires“ und ihrer situativen und zeitlichen Nutzung.
2. Bildung, insbesondere als Subjektbildung begriffen, zielt durch die Entwicklung und Entfaltung menschlicher Potentiale auf eine Produktivkraft sui generis. Der Begriff Produktivkraft ist nicht ökonomistisch zu verstehen, sondern anthropologisch. Er umschließt Erkenntnis und Reflexion, geistige und emotionale Verarbeitung von

Erfahrenem, dingliches und nicht dingliches Herstellen von Lebensbedingungen und „Lebens-Mitteln“.

Will man nun den Bezug des Kompetenzbegriffs zu Subjektbildung bzw. Bildungstheorie als disziplinären Kern herstellen, so muss man sich zunächst ROTH zuwenden (vgl. hierzu ausführlich LISOP 2008).

ROTH denkt im Rahmen eines umfassenden Persönlichkeits- und Gesellschaftsbildes. Das belegen seine zahlreichen Rückbezüge auf unterschiedliche Teildisziplinen der Psychologie, einschließlich Psychoanalyse, ebenso wie seine Betonung kritischer gesellschaftlicher Kreativität.

„Kritische Kreativität meint ein Entwicklungsmodell, das einen Grad von Offenheit für die Zukunft, einen Grad von Bereitschaft für Diskussionen und Kritik und einen Grad von rationalem Reflexionsvermögen bezeichnet, von denen wir am ehesten annehmen dürfen, daß sie die individuelle, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung im Sinne von Menschheitsprinzipien wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit usw. zu tragen und zu fördern imstande sind. Nur das Produktiv-Dynamische in Richtung auf diese Prinzipien darf für die Erziehung Maßstab sein“ (596), wenn sie nicht in Prägung steckenbleiben oder zur Dressur oder Konditionierung und Anpassung verkommen will (vgl. ebd.).

An der Rezeption des Roth'schen Ansatzes durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik fällt folgendes auf:

1. Da ROTH die sogenannte realistische Wendung in der Erziehungswissenschaft angestoßen bzw. eingefordert hat (vgl. ROTH 1962) und eine gewichtige Stimme im Bildungsrat besaß, könnte man vermuten, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihn breit rezipiert und seinen Kompetenzansatz genutzt hätte, um bildungs- und curriculumtheoretische Anschlüsse an die allgemeine Erziehungswissenschaft herzustellen, ja sogar theoretische Impulse für die Curriculararbeit im BIBB zu realisieren. Dem war nicht so.
2. In der Breite greift die Berufs- und Wirtschaftspädagogik den Kompetenzbegriff erst über einen meines Erachtens verunstaltenden Umweg, nämlich die Forderung nach Sozialkompetenz als Schlüsselqualifikation in der 2. Hälfte der 1980er Jahre auf; genaugenommen mit der Neuordnung der Elektro- und Metallberufe, als erstmals extrafunktionale Qualifikationen curricular ausgewiesen werden. Zu dieser Zeit war es bereits rund 25 Jahre her, dass MERTENS im Hinblick auf Polyvalenz, Flexibilität und Verwissenschaftlichung fachliches Wissen und Können dezidiert mit einer breiten Palette logischer Operationen sowie mit Informationsbeschaffung, -verarbeitung und -transfer verknüpft sehen wollte, was er insgesamt und über die Sozialkompetenz hinaus mit Schlüsselqualifikationen benannte.
Bis zu den sogenannten Neuordnungen nämlich hatte der Begriff der Schlüsselqualifikationen bereits eine utilitaristische Verengung, um nicht zu sagen Verzerrung erfahren. Unter Schlüsselqualifikationen wurden nur noch diejenigen extrafunktiona-

len und zum Teil funktionalen Qualifikationen verstanden, die aufgrund von Gruppenfertigung, abgeflachten Hierarchien, Qualitätssicherung und Kundenorientierung in den Vordergrund getreten waren. Gemeint sind alle Arten von Kommunikationsfähigkeit, die Sozialkompetenz genannt und mit dem Oberbegriff Schlüsselqualifikationen versehen wurden. Inhaltlich und bezüglich der Intention hatte das Ganze nichts mehr mit MERTENS' Ansatz zu tun, der dann später sogar als Ersatz fachlicher Qualifizierung durch formale Bildung denunziert wurde, zum Teil bis in die jüngere Zeit hinein (vgl. REETZ 1999).

3. Im Laufe des mehr als dreißig Jahre langen Mäanderns des Kompetenzbegriffes durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik haben sich insgesamt zahlreiche signifikante Veränderungen der sprachlichen Form wie des Bedeutungsgehaltes ergeben:
 - Sach- wird zu Fachkompetenz verengt.
 - Selbstkompetenz entfällt; statt dessen wird von humaner oder personaler Kompetenz gesprochen; diese entbehrt aber völlig der für ROTH wichtigen tiefergehenden Persönlichkeitsdimension (rationale Erhellung der Triebe und Affekte, Aufklärung der Spanne zwischen Ich und Rolle, kritische Kreativität gewappnet gegen Konformismus). Sie verkommt zu Disziplin.
 - Sozialkompetenz wird gleichfalls der psychologischen Tiefendimension und dazu der gesellschaftlichen Dimension beraubt und auf Kommunikation (und Kooperation) eingeengt.
 - Der Fachkompetenz wird die Methodenkompetenz hinzugefügt. Auch die bei ROTH auf das gesellschaftliche Ganze bezogene moralische Mündigkeit, zugleich als Freiheit von Gruppenzwang und Konformismus, erscheint nur noch als Arbeitstugend.

Man kann sich demzufolge des Eindrucks nicht erwehren, dass unmittelbare Utilitätsorientierungen im betrieblichen Rahmen den Horizont des Denkens bei der Begriffsübernahme abgesteckt haben. Mit einem derart umdefinierten (oder soll man sagen umfunktionierten) Kompetenzbegriff ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht nur hinter den Bildungsbegriff seit BLANKERTZ zurückgefallen, sie muss sich auch die Frage gefallen lassen, wie sie es über Lippenbekenntnisse hinaus mit dem öffentlichen Bildungsauftrag hält, der mehr umfasst als betriebliche Utilität.

Anders ausgedrückt: Die ROTH'sche Bildungstheorie (denn eine solche impliziert sein Kompetenzbegriff!) wurde im Grunde gar nicht rezipiert, geschweige denn im Hinblick auf Arbeit und Beruf spezifiziert und für die Qualifikationsforschung und Curriculumkonstruktion handhabbar gemacht. Mit dem Terminus Kompetenz wurde schlichtweg in den 1980er Jahren eine Leitkategorie damaliger Organisations- und Personalentwicklung aufgegriffen.

Die Berufung auf die „berufliche Handlungsfähigkeit“ (mehrheitlich Handlungskompetenz genannt) als von der Kultusministerkonferenz und vom Berufsbildungsgesetz legitimiertes

oberstes Leitziel eignet sich weder als Entschuldigung noch als Erklärung für den Umgang mit ROTH's Kompetenz-Ansatz. Im Gegenteil, sie irritiert, wenn man den öffentlichen Bildungsauftrag bedenkt, weil dieser ja *expressis verbis* breiter ist. Sprachlich ist „Handlungskompetenz“ überdies ein Pleonasmus. Kompetenz zielt stets auf Handeln, weshalb es auch keiner gesonderten Methodenkompetenz bedarf. Alle Arten von Lösungsmustern sind in Sach- bzw. Fachkompetenz eingeschlossen. Wenn neuerdings daran gearbeitet wird, einzelne Kompetenzbereiche berufsspezifisch zu operationalisieren (vgl. HENSGE et al. 2008, 21), und zwar unter Berufung auf ROTH, dann drängt sich mir erneut STRATMANNs Frage auf, ob die Disziplin ihre Vernunft (als Erziehungswissenschaft) verspiele und – so füge ich hinzu – mit einem zur Qualifizierung wie zur Subjektbildung hin fetischisierenden Kompetenzbegriff auf beiden Augen epistemologisch erblindet.

Spätestens seit den 1990er Jahren erfährt der Kompetenz-Begriff eine neue Hausse. Es hängt dies mit der Europäisierung und der Deregulierung der Qualifizierungssysteme zusammen, die primär in den großen Rationalisierungen wurzelt. Die Ware Arbeitskraft zumindest unterhalb des gehobenen Niveaus (Bachelor) soll so „fertig“ bzw. einsatzfähig wie möglich produziert werden, sozusagen wie ein Fertigbauteil oder austauschbares Funktionselement. Die Funktionalität wird am „Outcome“ der beruflichen Handlungsfähigkeit gemessen, der sich aus abprüfbaren „Kompetenzen“ zusammensetzt. Das müsste uns nicht groß tangieren, hätten wir Ausbildungscurricula, die zwischen Qualifikationsbedarf und Subjektbildung austarieren. Das tun sie aber auch in Deutschland deshalb nicht, weil sie als korporatistisches Aushandlungsprodukt mit Plausibilitätscharakter zustande gekommen sind. Mehr war nämlich gar nicht erforderlich. Die relative Breitenorientierung am sogenannten Berufsfeld und die relative Breite betrieblicher Erfahrungen während der Ausbildung hielten die spätere Einpassung am Arbeitsplatz geschmeidig. Insofern bedurfte es arbeitsökonomisch gar keiner Systematisierung, gar keiner Zuordnungskriterien von Curriculum-Elementen zu empirischen Kompetenzbedarfen. Die Passung schien durch die korporatistische Aushandlung und die Möglichkeiten innerbetrieblichen Erfahrung-Sammelns sozusagen *a priori* gegeben.

Wenn nun die Probleme der Umstellung von einem Input-orientierten System zur Output-orientierung beklagt werden, dann muss man fragen, um welche Input-Output-Relation es sich handelt. Suggestiert wird, es ginge um eine Umstellung von der Orientierung am pädagogischen (Input)-Prozess zum Output als Abprüfung von Performanz mit Zertifizierung. Und dem entsprechend boomen Projekte und Diskurse – nein, nicht zur Performanz-Bestimmung, sondern zur Kompetenzmessung. Doch: „Die Sau wird nicht vom Wiegen fett“. Hier passt das volkstümliche Sprichwort auf die deutschen Bemühungen nach „PISA“ wie auf die Zwanghaftigkeit, die berufsorientierte Ausbildung durch Kompetenz-Messverfahren umzustellen. Sollte es das Fehlen von Qualifikationsforschung wie eines bildungs- und curriculumtheoretischen Verständnisses von Kompetenz sein, welche das Kompetenz-Fieber ausgelöst hat (oder soll man von Kompetenz-Hysterie sprechen)?

Der Veränderungsdruck im Ausbildungssystem erzeugt zweifellos Zuständigkeitsdruck für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Am (hilflosen) Verhalten gegenüber Kompetenz als bildungstheoretischer Kategorie wie am fortgesetzten Ausblenden von Qualifikationsfor-

schung bzw. am undifferenzierten Gleichsetzen dieser Seiten offenbaren sich m. E. wissenschaftliche Identität und Krisenanfälligkeit.

Um es durchaus noch zuzuspitzen:

Transportierte der Bildungsbegriff durch seinen Bezug auf die Idee des Subjekts der Geschichte stets Aspekte einer objektiven Gegenkraft zur Subsumtion unter den Verwertungssog des Kapitals, so scheint Kompetenz – als Ersatz für Bildung – geradezu auf diese Subsumtion abzustellen. Von mangelnder Theorie-Ausschöpfung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Hinblick auf die Kompetenz zu sprechen (vgl. VONKEN 2001), wäre so besehen blanker Euphemismus. Bezieht man nämlich die Erörterungen um Kompetenz-Bilanzen (Bilanzierungen) in die Betrachtung ein, wie sie z. B. in Frankreich zu Anfang, in Deutschland ab Mitte der 1990er Jahre geführt werden, dann erkennt man die folgenden Facetten:

Zeitlich (oder epochal) treffen die Zuspitzung von Rationalisierung, Arbeitslosigkeit, Freisetzung von Ausbildungssystemen mit geregelten Abschlüssen und die Europäisierung zusammen; ideologisch und ökonomisch erfolgt die Transformation von Gesellschaftssystemen als real existierendem Sozialismus in solche des Kapitalismus und betriebswirtschaftlich „laboriert“ man an Fragen der Bilanzierung von „Kompetenzkapital“ als Faktor der Preisbildung bei Unternehmensverkäufen (vgl. u.a. HUISINGA/ LISOP 1999, LISOP 2006, EDITION QUEM 2006). Diesen strukturellen Konvulsionen bildungstheoretisch standzuhalten, erfordert gefestigte bildungstheoretische Identität. Eine solche aber war aufgrund des berufsbildungstheoretischen Fetischismus unausgebildet geblieben (vgl. LISOP 2009).

5 „Employability“ als Beispiel paradigmatischer Krisenanfälligkeit

KATRIN KRAUS hat mit ihrer Arbeit „Vom Beruf zur Employability? – Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs“ 2006 so viel Interesse oder Aufmerken bewirkt, dass bereits 2007 ein unveränderter Nachdruck erschien. Als Verweis auf die Entstehungskontexte von Employability mag daher hier der Hinweis auf die Publikation (Dissertation) von KRAUS genügen. Zumal deren Lektüre sowohl die Engführung bzw. Verschränkung der Begriffe Employability, Kompetenz, Schlüsselqualifikationen und Entrepreneurship veranschaulicht als auch die Breite des Diskurses, der sich um diese Kategorien gelagert hat.

Das englische Kunstwort „Employability“ stammt laut KRAUS mit Hinweis auf das Oxford English Dictionary von 1989 aus einer Abhandlung von 1926 über „Eugenics“. KRAUS weist in diesem Kontext auf die Klassifizierungszusammenhänge der englischen Wohlfahrts politik und darin die Bedeutung von „qualities“ und „virtues“ hin (115). Die deutsche Geschichte der Eugenik ist ebenfalls mit Sozialpolitik verschränkt. Die spezifisch deutsche Linie der Eugenik führte allerdings in die „Euthanasie“ (vgl. KAISER et al. 1992). Grund genug, meine ich, den Begriff Employability zu meiden. Grundsätzlich sind m. E. darüber hinaus Skepsis und Distanz gegenüber (bildungs)politischen Zielkategorien angesagt, die Paradoxien spiegeln oder die Subjekte sogar in Paradoxien treiben. Pädagogische bzw. kom-

munikative Paradoxien, erst recht politische, sind ja keine harmlosen Widersprüche. Im ganzheitlichen Sinne handelt es sich vielmehr darum, dass (unter Verweis auf moralische Pflicht und/oder Erfolgsaussicht) Kräfte geweckt oder gar angestachelt werden, die zwingend an den gesellschaftlichen bzw. systemischen Verhältnissen scheitern müssen. De facto handelt es sich also um einen Akt des Ausbluten-Lassens humaner Antriebskräfte. Nicht umsonst führen paradoxe familiäre Strukturen u. a. in die Schizophrenie.

Wenn GONON darauf hinweist, dass die „Berufsbildungsqualität“ anhand der politischen Ziele Beschäftigungsfähigkeit, Kongruenz von Angebot und Nachfrage sowie Verbesserung des Zugangs zur Berufsbildung bestimmt werde (vgl. GONON 2008, 101), dann verweist er auf eine politische Paradoxie (oder übernimmt sie). Die technisch-ökonomischen Voraussetzungen von Qualität wirken nämlich zugleich als Gegenblock ihrer Realisierung, weshalb weder die politischen Instrumentarien bzw. Machtstrukturen noch pädagogische Bemühungen greifen können. Das Praxisfeld kann aufgrund dessen nicht in die positive Qualitätszone gelangen und ist von Liquidation bedroht. Eine solche existentielle Krise beträfe/betrifft das Ausbildungssystem, die zu qualifizierenden und zu integrierenden Subjekte wie die Disziplin.

Wo nun liegt der Paradoxie-Gehalt bei Employability?

Ability bedeutet die Fähigkeit zu etwas im aktiven (grammatikalisch transitiven) Sinn. Bei Employability (wie übrigens auch bei Beschäftigungsfähigkeit!) wird suggeriert, es handle sich um die zu vermittelnde Fähigkeit, ein Anstellungsverhältnis zwecks Erwerbsarbeit zu bewerkstelligen. Flankiert durch „Kompetenz“ und „Entrepreneurship“ oder „Intrapreneurship“ mache sie den Verkäufer der Ware Arbeitskraft zum freien und erfolgreichen Schmied seines Glückes so, als sei der Arbeitsmarkt kein Käufermarkt, den die Unternehmer mit „Unemploymentality“ beherrschen (vgl. ein Photo protestierender Arbeitsloser in den USA in der FRANKFURTER RUNDSCHAU vom 09.01.2009. Ihr Plakat trägt die Aufschrift „Unemploymentality“). Im Begriff Employability werden folglich gesellschaftspolitisch – und grammatikalisch – Subjekt und Objekt vertauscht. Politisch sogar beabsichtigt, würde die Beurteilung vom Standpunkt einer kritischen Ökonomie aus lauten.

Um die grammatikalische Seite zu verstehen, muss man auf das Adjektiv employable und seine Nachsilbe „able“ rückgreifen. Die Nachsilbe entspricht der deutschen Nachsilbe „bar“, etwa „eatable“ und „essbar“ zu vergleichen. Der Bedeutungsgehalt ist eindeutig passiver Natur. Employable heißt somit einstellbar (aufgrund „passender“ Qualifikationen und sonstiger Eigenschaften). Über das „passend“ entscheidet aber nicht der Anbieter der Arbeitskraft, auch nicht durch individuelle Justierung seiner Qualifizierung hin auf Passung. Genau das suggerieren jedoch Employability und Beschäftigungsfähigkeit. Und zwar nicht im Sinne eines individuellen „Zutuns“ durch ergänzende Orientierungen, Flexibilität, Weiterbildungsbereitschaft etc. bei prekären Arbeitsmarktverhältnissen, sondern darüber hinaus als übergeordnete Leitkategorie von Qualifizierung.

Befinden sich erziehungswissenschaftliche Disziplinen, die solcher Art politischer Begriffsbildung aufsitzen, in der Krise oder überhaupt erst vor dem Prozess der Selbstfindung, sprich Identitätsbildung?

Zur Zeit der Etablierung der Berufspädagogik als universitäre Disziplin waren ihre Diskurse in den großen Kontext des Verhältnisses von gesellschaftlichem Leitbild und Subjektbildung eingestellt. Das bewirkte wissenschaftliche Breite und Standfestigkeit, ferner Anschlussmöglichkeiten an die allgemeine Erziehungs- wie an die Gesellschaftswissenschaft. Nicht zuletzt ergaben sich daraus die Möglichkeiten, sich in den öffentlichen Diskurs über Bildung und Bildungspolitik einzubringen. Hieran sei gerade in Krisenzeiten erinnert.

Literatur

ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG e. V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (EDITION QUEM) (Hrsg.) (2006): Kompetenzen bilanzieren. Auf dem Weg zu einer europaweiten Kompetenzerfassung. Berlin.

BECK, K./ KELL, A. (Hrsg.) (1991): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim.

BECK, K./ DUBS, R. (Hrsg.) (1998): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 14. Beiheft.

BLANKERTZ, H. (1961): Ist Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich? In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, H. 11, 819-822.

BLANKERTZ, H. (1963/1985): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen (mit einem Vorwort von G. KUTSCHA). Weinheim, München.

BLANKERTZ, H. (1968): Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. 2. erweiterte u. verbesserte Auflage. Essen, 23-41.

BLANKERTZ, H. (1974): Bildung – Bildungstheorie. In: WULF, CH. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, 65-69.

BLANKERTZ, H. (1975): Bildung und Ausbildung. In: SPEICHERT, H. (Hrsg.): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Reinbek, 65.

ERPENBECK, J./ ROSENSTIEL VON, L. (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.

EULER, D. (1997): Förderung von Sozialkompetenzen – eine Überforderung für das duale System? In: EULER, D./ SLOANE, P. F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler, 263-288.

EULER, D. (2008): Vieles bewegt sich – aber wohin? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 2, 161-167.

FRANKFURTER RUNDSCHAU (2009): 65. Jahrgang, Nr. 7 vom 9. Januar.

FREYTAG, T. (2008): Der unternommene Mensch – Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft. Weilerswist.

GONON, P. (1997): Berufsbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Beiheft, 151-184.

GONON, P. et al. (2005): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden.

GONON, P. et al. (2008): Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft, 96-107.

GREINERT, W.-D. (1974): Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Eine Analyse zur Soziogenese von Berufsschule und politischer Erziehung. Vielfältig. Hannover.

GREINERT, W.-D. (1992): Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart.

GREINERT, W.-D. (2007): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung. Frankfurt am Main.

GREINERT, W.-D. (2008): Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung? In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, 9-12.

HARNEY, K. (2009): Beruf als Referenz von Aus- und Weiterbildung – Überlegungen zur theoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: LISOP, I./ SCHLÜTER, A. (2009): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Reihe: Qualifikationsbedarf & Curriculum. Band 8. Frankfurt am Main, 37-63.

HENSGE, K. et al. (2008a): Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, 18-21.

HENSGE, K. et al. (2008b): Zwischenbericht des Forschungsprojektes „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Bonn. Online: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_43201.pdf (06-05-2009).

HENTKE, R. (1982): Zur Systematik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 78, 17-30.

HOFFMANN, D. (1995): HEINRICH ROTH oder die andere Seite der Pädagogik. Erziehungswissenschaft in der Epoche der Bildungsreform. Weinheim.

HUISINGA, R./ LISOP, I. (1999): Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München.

KAISER, J.-C./ NOWACK, K./ SCHWARTZ, M. (1992): Eugenik – Sterilisation – „Euthanasie“. Politische Biologie in Deutschland 1895-1945. Eine Dokumentation. Berlin.

KRAUS, K. (2006): Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.

KRAUS, K. (2009): Bildung, Erwerb, Beruflichkeit – Thesen zur Berufsbildungstheorie aus der Perspektive einer Pädagogik des Erwerbs. In: LISOP, I./ SCHLÜTER, A. (2009): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Reihe: Qualifikationsbedarf & Curriculum. Band 8. Frankfurt am Main.

KURTZ, T. (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist.

KUTSCHA, G. (2008): Arbeit und Beruf – Konstitutive Momente der Beruflichkeit im evolutionsgeschichtlichen Rückblick auf die frühen Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens und Aspekte aus berufsbildungstheoretischer Sicht. [HERWIG BLANKERTZ (22. September 1927-26. August 1983) zum Gedenken]. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, 333-357.

LANGE, H. (1999): Die Form des Berufs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Beiheft, 11-34.

LISOP, I. (Hrsg.) (1986): Bildung und neue Technologien. Symposium im Rahmen des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. ANSTÖSSE – Materialien für Theorie und Praxis. Band 5. Frankfurt am Main.

LISOP, I. (1992): Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien. In: KIPP, M. et al. (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik seiner Modernitätskrisen. Frankfurt am Main, 59-80.

LISOP, I. (1996): Neue Beruflichkeit – Berechtigte und unberechtigte Hoffnungen im Prozeß betrieblicher Veränderungen. In: GEIßLER, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim, 285-300.

LISOP, I. (1998): Zur Transformation der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Lichte des Dualen Systems. In: SCHÜTTE, F./ UHE, E. (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. 'Das deutsche System' der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin, 199-219.

LISOP, I. (2005): Qualifikationsforschung mit Curriculumentwicklung – Forschungsergebnisse Dualer FH-Studiengang Sozialversicherung“. In: HUISINGA, R. (Hrsg.): Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Vergleich. Reihe: Qualifikationsbedarf & Curriculum, Bd. 8. Frankfurt am Main, 75-109.

LISOP, I. (Hrsg.) (2006): Der Europäische Qualifizierungsweg – kritische Zwischenbilanz der deutschen Entwicklung. Reihe: Qualifikationsbedarf & Curriculum, Bd. 2. Frankfurt am Main.

LISOP, I. (2008): Leben und Erkenntnis – Schriften zu Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft. Band 1: Bildung, Arbeit und Beruf im Sozialen Wandel. Band 2: Problemfelder Bildungssystem und Bildungspolitik. Band 3: Bildungswissenschaft und pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main.

- LISOP, I. (Hrsg.) (2009): Objektfeld und kategoriale Basierung – ketzerische Fragen an die Zukunft der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: LISOP, I./ SCHLÜTER, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Reihe: Qualifikationsbedarf & Curriculum, Bd. 8., Frankfurt am Main, 65-95.
- LISOP, I./ HUISINGA, R. (1994): Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. Frankfurt am Main.
- LISOP, I./ HUISINGA, R. (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Frankfurt am Main.
- MARIAK, V./ KLUGE, S. (1998): Zur Konstruktion des ordentlichen Menschen. Normierungen in Ausbildung und Beruf. Frankfurt am Main.
- NEGT, O./ KLUGE, A. (1976): Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt am Main.
- OELKERS, J./ TENORTH, H.-E. (1991): Pädagogisches Wissens als Orientierung und als Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, 13-35.
- OFFE, C. (1975): Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt am Main.
- PASCHEN, H. (1991): Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens: In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, 319-332.
- RITZEL, W. (1961): Die Pädagogik und ihre Disziplinen. In: Veröffentlichungen der Wirtschaftshochschule Mannheim, Reihe 2, H. 6. Stuttgart.
- ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover.
- STRATMANN, K. (1979/1999): Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Wiederabdruck in: PÄTZOLD, G./ WAHLE, M.: Karlwilhelm Stratmann. Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt am Main.
- STRATMANN, K./ BARTEL, W. (Hrsg.) (1971): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln.
- STRATMANN, K./ SCHLÖSSER, M. (1990): Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt am Main.
- THELEN, K. (2006): Institutionen und sozialer Wandel: Die Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland. In: BECKERT, J. et al. (Hrsg.): Transformationen des Kapitalismus. Frankfurt/New York, 399-423.
- VONKEN, M. (2001): Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97, H. 4, 503-522.

ZABECK, J. (1992): Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm. In: ders.: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Hohengehren, 101-125.

ZABECK, J. (2009): Über die Chancen der Wiederbelebung des methodologischen Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: LISOP, I./ SCHLÜTER, A. (2009): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Reihe: Qualifikationsbedarf & Curriculum, Bd. 8. Frankfurt am Main, 121-147.

Zitieren dieses Beitrages

LISOP, I. (2009): Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-18. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe16/lisop_bwpat16.pdf (30-06-2009).

Die Autorin:



Prof. Dr. (em) INGRID LISOP

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Johann Wolfgang Goethe
Universität Frankfurt

Am Eschbachtal 50, 60437 Frankfurt am Main

E-mail: [gafb.mbh \(at\) t-online.de](mailto:gafb.mbh@t-online.de)