

Karin Büchter

(Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

**Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie –
Historische Kontinuität und Kritik**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe36/buechter_bwpat36.pdf

seit 1.9.2019

in

bwp@ Ausgabe Nr. 36 | Juni 2019

Historiografische Berufsbildungsforschung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Anna Lambert, Mathias Götzl & Franz Gramlinger**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2019

bwp@

www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe36/buechter_bwpat36.pdf

Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie scheint mittlerweile überholt zu sein, entweder weil der Begriff Emanzipation dem Jargon der 1960er/1970er Jahre zugeordnet wird, weil die empirische Berufsbildungsforschung einem positivistischen Paradigma folgt, oder aber, weil angesichts von subjektorientierten Kompetenz- und Inklusionskonzepten und des Bildungsauftrags „Befähigung zur Mitgestaltung“ Kritik als erwünscht und Emanzipation als realisiert gilt. Gleichzeitig zeichnet sich mit dem Hinweis auf „Neoliberalisierung“ und „Ökonomisierung“ in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen ein Bedarf an einer Wiederbelebung kritisch-emanzipatorischer Berufs- und Wirtschaftspädagogik ab. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und inwiefern neu oder anders über die Begriffe Kritik und Emanzipation nachgedacht werden muss. Um eine entsprechende Diskussion anzustoßen, soll im folgenden Beitrag der Versuch unternommen werden, anhand einer historiographischen Rekonstruktion von Vorläufern kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie nach Verständnissen, Besonderheiten und insbesondere nach Paradoxien des Emanzipationsbegriffs in Auseinandersetzungen mit Berufsbildung zu fragen.

Critical emancipatory vocational education and training theory – Historical continuity and criticism

Critical emancipatory vocational and business education is now considered obsolete, either because the term emancipation is assigned to the jargon of the 1960s/1970s, because empirical vocational education and training research follows a positivist paradigm, or because criticism seems desired and emancipation appears as realized due to subject-oriented competence and inclusion concepts and the educational task "Ability to active contribution". At the same time, there is a need for a revival of critical emancipatory vocational and business education with reference to "neo-liberalization" and "economization" in different areas of society. Against this background, the question arises as to whether and to what extent criticism and emancipation must be considered in a new or different way. In order to initiate a corresponding discussion, the following article will attempt to ask for understandings, characteristics and in particular for paradoxes of the emancipation term in disputes with vocational education and training. This is done on the basis of a historiographical reconstruction of precursors of critical emancipatory vocational training theory.

Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik

1 Einleitung: Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie in Auflösung?

In der allgemeinen Erziehungswissenschaft und in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik scheint die kritisch-emanzipatorische Perspektive der Vergangenheit anzugehören (vgl. Christof/Ribolits 2013; Dammer 2015; Kutscha 2019). Schon in ihrer Anfangszeit in den 1960er/70er Jahren war sie einer Kritik ausgesetzt, die sich gegen den inflationären und inhaltsleeren Gebrauch des Emanzipationsbegriffs (vgl. Giesecke 1969), gegen einen „Neonormativismus“, eine „Total-Negation“, die Unbestimmtheit von Zielen und die Grenzen der Umsetzbarkeit ihrer Forderungen (vgl. Rössner 1972) richtete. Als dann in den 1980er Jahren Begriffe wie Herrschaft, Ideologie(-kritik), Sozialisation und Demokratisierung allmählich aus dem (berufs-) bildungstheoretischen Vokabular verschwanden, war offensichtlich, dass das Anliegen der kritisch-emanzipatorischen (Berufs-)Bildungstheorie immer mehr an Bedeutung verlor. Der Einzug der postmodernen Perspektive der Soziologie in die (Berufs-)Bildungstheorie mit Begriffen wie Deregulierung, Entgrenzung, Diskontinuität und Risiko provozierte die diskursive Auflösung gesellschaftlicher Antagonismen und die Annahme, dass „die heteronomen Bestimmungen immer unsichtbarer“ würden, „an Provokation“ (Meyer-Drawe 2000, 8) ver-lören und damit kritisch-emanzipatorische Forderungen ihre „oppositionelle Kraft“ (ebd.) ein-büßten. Der bildungswissenschaftliche Diskurs um die sogenannte Zweite Moderne konstruierte das Bild „radikaler Pluralität“ in sozialen Kontexten, einer „Pluralisierung von Wahrheit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit“ (Reichenbach 1997, 127) und fokussierte anstelle auf Emanzipation eines klassengebundenen und entfremdeten Kollektivindividuums den vereinzelt Einzelnen, der sich in der Gesellschaft permanent selbstreflexiv und eigenmächtig zurechtfinden, entscheiden und handeln muss. „Im Zuge von Individualisierungsprozessen ändern sich Inhalte und Reichweiten des Gemeinschaftsbewußtseins der eigenen Klassenlage, sowie Ort und Art seiner Entstehung und Bekräftigung. Solidaritätsnormen und gemeinsame Deutungen der Lebenslagen können nicht mehr als Bestand vorausgesetzt werden“ (Beck 1983, 63). Die diagnostizierte Unübersichtlichkeit und Unsicherheit in der Gesellschaft, die als ökonomisch und neoliberal verursacht interpretiert wurden, galten nicht als verlässliche Grundlage für individuelles Entscheiden und Handeln im Privaten, Politischen und in der Arbeitswelt, sondern bekräftigten eher das Argument, dass Individuen anstatt zu handeln verhandelt werden (vgl. Bonß 2009, 162).

Der Subjektivierungsdiskurs seit Ende der 1990er kippte schließlich die Vision von einem dauerhaft freien, autonomen und rational handelnden Subjekt in einer endgültig emanzipierten Gesellschaft und rekurrierte auf die poststrukturalistische Annahme einer permanenten und zugleich wechselnden, temporären, situativen Unterwerfung und Abhängigkeit, die das Subjekt selber (re-)produziere, und die es immer wieder aufs Neue zu Selbstbefreiung, Selbstbehaup-

tung, (Neu-)Positionierung, Identitätsbildung und zum Anderssein (vgl. Bröckling 2007; Bünger 2015) zwingt. Als aktuelle Verlängerung postmoderner und poststrukturalistischer Individualisierungs- und Subjektivierungskonzeptionen kann der Posthumanismus mit seiner Kritik am menschlichen Hang zur Ausbeutung, an der Überhöhung des menschlichen Seins und seinem Hinweis auf das allmähliche Verschwinden des Menschen angesehen werden. Der „globale Neoliberalismus“ (Herbrechter 2014, 268) in Kombination mit Ökonomismus, ökologischer Krise und technologischer Diktatur, so der Tenor, erforderten ein Andersdenken des Menschseins, einen Wandel vom Anthropozentrismus zum Posthumanismus und die Suche nach Gestaltungspotenzialen in einem posthumanen Kontext, für dessen Nutzung die Entwicklung von kritischen, nicht-anthropozentrischen, politischen und ethischen Einstellungen notwendig sei.

Unabhängig von den kritischen Positionen gegenüber den post-bildungstheoretischen Überlegungen zeigt das postmoderne, poststrukturalistische und posthumanistische Bildungsdenken „Spannungen, Inkongruenzen und Brüche der Gegenwartsgesellschaft“ (Pongratz 2015, 160) auf und macht deutlich, dass die „Idee einer künftigen Gesellschaft als der Gemeinschaft freier Menschen“ (Horkheimer 1937/1968, 36) dauerhaft nicht realisierbar sei. Demzufolge kann die Aufgabe einer sich als emanzipatorisch verstehenden (Berufs-)Bildung nicht mehr einfach als endgültige Befreiung aus Unterordnung und Unterdrückung mit dem Ziel autonomer Subjektivität, befreiter Klasse und stabiler Chancengleichheit verstanden werden, vielmehr geht es darum, permanent „Subjektivierungspraktiken und Unterwerfungsweisen, die uns durchdringen“ aufzudecken, um „nach den Formen der Unterbrechung und Umkehrung, mit denen wir uns diesen Zugriffsweisen (zumindest temporär) entziehen können“ (Pongratz 2015, 160), zu suchen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie künftig neu oder anders über die Begriffe Kritik und Emanzipation in der Berufsbildung nachgedacht werden kann.

Da kritisch-emanzipatorische Auseinandersetzungen nur „im Durchgang durch die wissenschaftliche Bearbeitung des Bewußtseins“ (Giesecke 1973, 9) zu haben sind, wird das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Hinblick auf Kritik und Emanzipation thematisch. Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihre Berufsbildungstheorie sind trotz ihrer relativen Eigenständigkeit und ihrer Eigenstrukturalität in Macht-, Abhängigkeits- und Verdinglichungsprozessen konstituiert, darin involviert und (re-)produzieren diese mit (vgl. Gruschka 1988). Kritisch-emanzipatorische Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat damit die Aufgabe, die eigene historisch geronnene Disposition samt ihrer komplizierten und widersprüchlichen Verflechtung von wissenschaftlichen, politischen, ökonomischen, administrativen und moralischen Positionen und Erwartungen permanent selber kritisch zu reflektieren. Kritisch-emanzipatorisch vermag eine Berufsbildungstheorie demnach dann zu sein, wenn der Anspruch kritischer Reflexion der subjektiven Konstitution, Verflochtenheit und Disposition der Jugend in gesellschaftlichen und berufsbildungsbezogenen Zusammenhängen mit Selbstthematisierungen und Kritik an den disziplinären und theoretischen Abhängigkeiten verknüpft wird. In diesem umfassenden Sinne bedeutet kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie dann die Auseinandersetzung mit dem „hörigen Ausgeliefertsein an soziale, politische, ökonomische Konstellationen, an für selbstverständlich genommene eigene Wahrnehmungsmuster, Wertungen, Einstellungen“ (Ruhloff 2000, 31), mit reformerischen befreiender Inten-

tion, jedoch unter Verzicht auf „Letztbegründungspostulate“ und „geschichtsteleologische Ambitionen“ (ebd.).

2 Fragestellung und Vorgehen

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht der Begriff Emanzipation als prozess- und zielbezogene Kategorie kritisch-emanzipatorischer Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Auf einer historischen Linie kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie soll danach gefragt werden, in welchen historischen Zusammenhängen von wem mit welchen Begründungen und Vorschlägen Emanzipation in der Berufsbildung angestrebt wurde. Damit soll herausgefunden werden, welche Besonderheiten, Spannungen und Widersprüche deutlich werden, wenn im Kontext von Berufsbildung Emanzipation gefordert wird.

Historiographische Auseinandersetzungen mit dem Emanzipationsbegriff in der Erziehungswissenschaft (vgl. Scarbath 1970, 673f.; Lempert 1974, 27f.; Fischer 1976, 156ff.; Ruhloff 2004, 278ff.) lassen ein Verständnis von Emanzipation zu, demzufolge es sich um gesellschaftskritische Auseinandersetzungen mit Heteronomie, Einschränkung und Unterdrückung handelt, kombiniert mit reformerischen Absichten der Freisetzung des Individuums aus Abhängigkeit und des Autonomiegewinns Nicht-Privilegierter. Wie Emanzipation sind auch Begriffe wie Mündigkeit und Autonomie einerseits konsensuelle ideelle, programmatische und sprachliche Bestandteile aufgeklärter, liberaler und demokratischer Gesellschaftskonzepte. Andererseits können deren Kontexte, Interpretationen und Realisierungen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen je nach historischen gesellschaftlichen Bedingungen und politischen und pädagogischen Interessen variieren. Forderungen nach Emanzipation sind demnach nicht geschichts-, kontext- und interessenlos. Dies gilt auch für die der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihrer Berufsbildungstheorie.

Da der Begriff kritisch-emanzipatorisch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erst in den 1960er/70er Jahren auftaucht, können nur im Nachhinein historisch früher angestellte emanzipatorische Überlegungen im Zusammenhang mit Berufsbildung identifiziert werden. Eine weitere Schwierigkeit bei der Rekonstruktion von Vorläufern kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie besteht in der Auswahl und Festlegung einschlägigen Quellenmaterials. Zum einen hat sich die heutige Berufs- und Wirtschaftspädagogik erst in den 1960er/70er Jahren konsolidiert, zum anderen sind ihre Vorläufer nicht erst in der Lehrerbildung für kaufmännische und gewerbliche Schulen zu sehen, auch nicht in der klassischen Berufsbildungstheorie, vielmehr geht ihr eine kontinuierlich verlaufende Verflechtung von theoretischen, politischen und praktischen Erkenntnissen, Erfahrungen, Lehrsätzen, Ideen, Denkstilen und nicht zuletzt Interessen voraus, die in der Institutionalisierung der Lehrerbildung an Hochschulen und Instituten und später dann in der Zuordnung zur Erziehungswissenschaft vorläufig und nicht unbedingt konsensfähig zum Abschluss kam.

Bei der folgenden Rekonstruktion von Vorläufern kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungskonzepte werden Ansätze berücksichtigt, die explizit Berufsbildung fokussieren und der historiographischen Berufsbildungsforschung zufolge mit dem Anspruch verknüpft waren, auf der Grundlage von Kritik Unterdrückung und Abhängigkeiten in und durch Berufsbildung zu

beseitigen und sozialreformerisch zu sein (vgl. Blankertz 1985; Stratmann 1993; Körzel 1996). Anhand der „blauen Bände“ („Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland“), des biographischen Handbuchs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Lipsmeier/Münk 2019) sowie verschiedener Publikationen der historiographischen Berufsbildungsforschung werden exemplarisch Überlegungen zur Berufsbildung vorgestellt, die als emanzipatorisch bezeichnet werden können, auch wenn hinsichtlich der Gesellschaftskritik und der Reichweite der Reformvorschläge von einer beträchtlichen Spannweite auszugehen ist.

Der Beginn des Vorlaufs der seit den 1960er/70er Jahren so bezeichneten kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie kann auf die Zeit datiert werden, als im Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft und liberalen Wirtschaftspolitik im 18. Jahrhundert Emanzipation zu einem politischen Schlagwort wurde und Berufsbildung in Forderungen wie Abbau gesellschaftlicher Abhängigkeiten, Veränderung sozialer Beziehungen und Erweiterung von Rechten, Chancen und individuellen Fähigkeiten einbezogen wurde. Im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts fand Berufsbildung dann als Medium der (Re-)Produktion und Reform in Kritiken an der Industrialisierung, Ökonomisierung, der menschlichen „Entseelung“, Fremdbestimmtheit und politischen Unmündigkeit Erwähnung. Die Emanzipation Ausgebeuteter und Nicht-Privilegierter (z.B. Arbeiter, Ungelernte, Frauen) sollte überwiegend durch Berufsbildung erfolgen. In den 1960er/70er Jahren übte die von nun an explizit so benannte emanzipatorische Berufspädagogik Kritik an den Herrschaftsstrukturen in der Gesellschaft und der Berufsbildung sowie an technologischen und ökonomischen Sachzwängen in berufsbildungstheoretischen und -politischen Konzepten und forderte den Abbau von Autoritätsstrukturen in Betrieb und Schule, von Benachteiligungen und individueller Ausbeutung in der Ausbildung zugunsten von beruflicher Autonomie und Demokratisierung (vgl. Lempert 1974; überblicksartig: Stratmann 1979/1999, 550).

Seit den Vorläufern der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie im 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart hinein lassen sich Akzentverschiebungen hinsichtlich der Begründungen für Emanzipation und der Folgerungen für Berufsbildung erkennen, die den jeweiligen politischen, ökonomischen, sozialen Bedingungen und Interessen und dem Entwicklungsstand der Berufsbildung geschuldet waren und sind. Gleichzeitig werden Kontinuitäten in Emanzipationsbemühungen sichtbar, zu denen vor allem ihre Grenzen und Widersprüche zählen, die der politischen und rechtlichen Verfasstheit der Berufsbildung geschuldet sind und am Preis der „Unterwerfung unter neue Restriktionen“ (Lempert 1974, 32) ablesbar sind.

3 Emanzipation im Kontext der „Krise der Berufserziehung“¹

Als „allgemeines prozessuales Prinzip“ (Herrmann 1974, 100) bei der Durchsetzung der bürgerlichen Gesellschaft fand der Begriff Emanzipation Ende des 18. Jahrhunderts eine publizistische Verbreitung unter politischen, kulturellen, rechtlichen und wirtschaftlichen Reformern. Mit dem Hinweis auf die Ziele der französischen Revolution wurden die bisherige Autorität von Religion, die Einengung durch Gesetze, die Beschränkungen des Gewerbes, die engen Vorgaben der Schulaufsicht und die Festlegung der Berufszugehörigkeit in Frage gestellt. For-

¹ Stratmann 1967

derungen wie die Liberalisierung des Gewerbes, die Auflösung der Zünfte und die freie Berufswahl berührten unmittelbar Fragen der Berufsbildung. Die ersten Protagonisten einer bürgerlichen Berufsbildung, zu denen Beier mit seinen zünftlerisch-handwerkskritischen Publikationen zum Handwerksrecht (vgl. Stratmann 1967, 14f.; Lipsmeier 2019, 71), Becher (vgl. Thyssen 1954, 36), Marperger (ebd., 35) und Zincke (vgl. Grottker 2019, 622f.) gehörten, kritisierten in unterschiedlicher Intensität und Weise die traditionelle, willkürliche und rechtlich undurchsichtige Lehre und das autoritäre Meister-Lehrling-Verhältnis zugunsten einer transparenten Rechtsbasis, einer Befreiung des Lehrlings aus der meisterlichen Enge sowie von technologie- und wissenschaftsorientierten Inhalten in neu zu schaffenden Schulen für die Jugend. Ihre Emanzipationsbemühungen machten aber nicht beim Lehrling halt, sondern bezogen auch die bislang vernachlässigten Stände ein, zu denen die Armen, Bettler und Waisen gehörten, um sie aus ihrer sozialen Enge zu lösen und sie gegen Fleiß, Disziplin und Staatstreue an der bürgerlichen Gesellschaft teilhaben zu lassen. Die Entfesselung und Freisetzung von Lehrlingen und untersten Schichten ging einher mit Leistungs- und Loyalitätserwartungen, die im Interesse des merkantilen und bürgerlichen Staates lagen, und die dennoch den Einzelnen im Glauben seines Emanzipiertseins ließen.

In diese paradoxen Emanzipationsbemühungen war Berufsbildung in doppelter und widersprüchlicher Weise einbezogen. Zum einen wurde ihre Umgestaltung und Expansion mit aufklärerischen und emanzipatorischen Argumenten legitimiert, gleichzeitig fungierte sie, legitimiert durch die freie Berufswahl, als status- und herrschaftsreproduzierendes Selektionsinstrument sowie als Garant für die Vermittlung von Tugenden. So verfolgten die im 18. Jahrhundert vielerorts gegründeten patriotisch-ökonomischen Sozietäten die Absicht, wirtschaftlichen Fortschritt mit sozialen, kulturellen und pädagogischen Initiativen über berufliche Bildung zu verbinden. Zu den Aufgaben dieser Sozietäten gehörten „die Erhöhung und Verbreitung der allgemeinen Bildung, die Gründung von Schulen und Fortbildungsanstalten und die Einrichtung von gemeinnützigen Anstalten aller Art“ (Barschak 1929, S. 8). Eine der prominenteren Sozietäten war die „Hamburgische Gesellschaft zur Beförderung der Manufakturen, Künste und nützlichen Gewerbe“, die 1765 als Folge der wirtschaftlichen Krise in Hamburg und nach englischem Vorbild entstand (vgl. Kopitzsch 1982, 339). Sie war „Zentrum der auf die Praxis orientierten Hamburger Aufklärer“ (354) und machte sich die „Bildung und Erziehung der kommenden Generation“ zum Ziel, um „sie allmählig einer höheren und einigermaßen wissenschaftlichen Ausbildung fähig zu machen“, und um den „rohen Handwerker zum denkenden Künstler zu erheben“ (Günther 1793, 7). Die Emanzipationsbestrebungen dieser Sozietäten trafen sich in ihren Vorstellungen zur Berufsbildung mit den Vorstellungen der staatlichen Wirtschaftspolitik und den aufklärerischen Strömungen. Symptomatisch für die emanzipatorischen Begründungen und Vorschläge in der Berufsbildung war, dass sie in erster Linie von Staatsrechtlern, Nationalökonomern, Kameralwissenschaftlern, Gewerbepolitikern und Kaufleuten vertreten wurden und deshalb „meist einbezogen in Erwartungen, die insgesamt für die Forderung des Gewerbes als wichtig formuliert wurden“ (Stratmann/Schlüter 1982, 4). Eine pädagogische Stütze fanden sie in der Philanthropie, die in ihren theoretischen Konzepten die Aufklärung und Menschwerdung mit der Steigerung des Erwerbssinns, der Nützlichkeit und Brauchbarkeit kombinierten.

Die objektiven und paradoxen Emanzipationsbemühungen in der Berufsbildung glichen dem Typ der „politischen Emanzipation“ (Marx 1843/1966), die „jedes Glied des Volkes zum gleichmäßigen Teilnehmer der Volkssouveränität ausruft“ (38), ihm Rechte und individuelle Freiheiten zur Selbstverwirklichung gewährt, und zwar in erster Linie damit „der Staat sich von einer [traditionellen] Schranke befreien kann, ohne daß der Mensch wirklich von ihr frei wäre“ (37). Auf diese Weise entledigt sich der Staat ein Stück weit seiner Verantwortung für die Bürger, so, dass „alle Voraussetzungen dieses egoistischen Lebens [d.h. der Individualisierung] außerhalb der Staatssphäre in der bürgerlichen Gesellschaft bestehen [bleiben], aber als Eigenschaft der bürgerlichen Gesellschaft“ (39). Da Berufsbildung zweckbezogen mit den Interessen der Staats- und Wirtschaftspolitik verknüpft war, die Sozialhierarchie und die Sozialisation der Jugend in dieser Hinsicht stützte, war auch eine „menschliche Emanzipation“ (35), also eine tatsächliche Befreiung der unteren Klasse durch sie und um ihrer selbst willen kein Ziel. Dem widersprachen auch die nach Arbeits- und Berufszugehörigkeit und sozialen Schichten differenzierten Angebote in der Berufsbildung, die Abhängigkeitsverhältnisse eher festigten.

Emanzipationsbestrebungen in der (Berufs-)Bildung galten nur dem „gesitteten Stand der Bürger“ (Blankertz 1985, 57) und erreichten „nur indirekt, nämlich über die gesellschaftliche Aufgabe dieses Standes, den ‚großen Haufen‘ der Landbevölkerung, der kleinen Handwerker, armseligen Krämer und Arbeiter, Dienstleute und Schiffer“ (ebd.).

4 Emanzipation und Ent-Proletarisierung

Die Widersprüchlichkeit von Berufsbildung im Kontext paradoxer Emanzipationsbestrebungen wurde Mitte des 19. Jahrhunderts während des Wirtschaftsliberalismus, der Industrialisierung und der Entstehung des Proletariats offensichtlicher. Kamen von der Handwerkerbewegung und der (Klein-)Gewerbepolitik reaktionäre und restaurative Berufsbildungsforderungen, und gingen von der organisierten Arbeiterbewegung und der sozialdemokratischen Arbeiterpartei neben Arbeiterbildung kaum emanzipatorisch ausgerichtete Konzepte einer staatlich zu verantwortenden Berufsbildung aus, finden sich Hinweise auf emanzipatorische Berufsbildung in sozialreformerisch-liberalen Programmen. So beschrieb beispielsweise Harkort (1844) in seinen „Bemerkungen über die Hindernisse der Civilisation und Emancipation“ „die Nachteile der Volksunwissenheit“ (99). Er kritisierte die „Erniedrigung der unteren Klassen“ (103) und insistierte darauf, dass die „Wohlfahrt einer Nation nicht in einer Kastensonderung beruhe“ (109), sondern in einer besseren Ausbildung (106ff). Über diesen Weg könne auch die Bekämpfung des Proletariats (ebd.) erfolgen, die als sozialreformerisches Projekt eine Antwort auf die Soziale Frage und das staatliche und wirtschaftliche Interesse am Sozialen Frieden sein sollte.

Diese zweigleisige Linie verfolgten auch einige Jahre später die Kathedersozialisten und der durch sie 1872 gegründete Verein für Socialpolitik, der sich aus Juristen, Verwaltungsbeamten, Unternehmern, Journalisten und anderen Wissenschaftlern (vgl. Barschak 1929, 49) zusammensetzte. Er forderte die Reform der Lehrlingsbildung, Aufsichts- und Schiedsorgane in der Ausbildung sowie Arbeitnehmervertretungen und diverse Schutzbestimmungen. Die Vorschläge von Brentano und Bücher gehörten zu den damals weitreichendsten im Sinne einer Emanzipation der Jugend durch Berufsbildung (vgl. ebd., 49ff.). Auf der Grundlage ihrer Kritik an der gegenwärtigen kapitalistischen Wirtschafts- bzw. Industriepolitik formulierten sie ihre

Reformvorschläge und bestanden u.a. auf eine Enthebung bisheriger berufsbildungspolitischer Verantwortlichkeiten. Brentano schlug vor, die Aufsicht für die Qualifikation der Arbeiter den Arbeitnehmervereinigungen zu überlassen und „der Klasse der gewerblichen Lohnarbeiter die größtmögliche Entfaltung aller Anlagen der Einzelnen und deren entsprechende Beteiligung an den Gütern der Kultur zu ermöglichen“ (zit. nach Körzel 1996, 64).

Bücher (1877) verfasste seine Reformvorschläge auf der Basis seiner politisch-ökonomischen Kritik und Ungleichheits- und Ausbeutungsanalyse. Neben den wirtschaftlichen Gegensätzen zwischen „unzählige[n] Proletarier[n] und wenige[n] Millionäre[n]“ (III f.) stünden „die Gegensätze der Bildung“ (ebd.). Der Arbeiter sei „mit seiner ganzen Verbitterung und dumpfen Unzufriedenheit ein Product von Zuständen [...], deren Schuld auf die ganze übrige Gesellschaft zurückfällt“ (18 f.). Jeder Versuch müsse scheitern, der Sozialen Frage mit einer „blöden Stumpfheit des politischen Denkens und der historischen Auffassung“ (41) oder mit „ein paar homöopathischen Receptchen“ (ebd.) zu begegnen. Auch Bildung reiche für die Befreiung der Arbeiter nicht aus: „Von den Tribünen der Parlamente, von den Kathedern der Hochschulen, auf allen Straßen und Gassen ruft man dem Arbeiter zu: ‚Du bist frei, niemand hindert dich in der Entwicklung und Verwerthung deiner Kräfte, arbeite, spare nur, werde auch reich, wie diejenigen, welche du beneidest!‘ Aber die Gesellschaft versagt ihm die Mittel, schneidet ihm die Möglichkeit ab, sich die geistige Ausrüstung anzueignen, welche ihm die Fähigkeit verleiht, sich in seinem Thun über die Maschine, über das rein vegetative Dasein zu erheben“ (47). Daher könne die Soziale Frage nicht auf eine Bildungsfrage reduziert werden: „Die soziale Frage ist in ihrem innersten Kern eine wirtschaftliche Frage“ (40). Bücher zweifelte daran, dass „das Gewerbe an sich noch im Stande ist, einen allseitig technisch durchgebildeten Arbeiterstand zu erzielen“ (18), denn „überall kommt es nur darauf an, mit möglichst geringem Aufwand von Zeit und Arbeitskraft und somit Arbeitslohn eine möglichst hohe Productivität zu erreichen. Die Maschine macht den Arbeiter zum willenlosen Werkzeug“ (ebd.). Daher könne in den allermeisten Fällen gar nicht mehr von einem gewerblichen Lehrlingsverhältnis gesprochen werden. „Man hat es lediglich mit Kinderarbeit zu thun und mit einem System der Ausbeutung von Schwachen und Unmündigen, das noch immer zu den schwersten sittlichen Schäden geführt hat“ (29). Den Schulforderungen der deutschen Arbeiterklasse entsprechend forderte er eine Reorganisation des gesamten Schulwesens, eine „Volksschule für alle Stände“ (49), da „das ganze Fortbildungsschulwesen [...] nichts weiter [ist], als das unerfreuliche Eingeständnis, daß in unseren Volksschulen nicht einmal das im bürgerlichen Leben auch für den Allergeringsten unbedingt erforderliche Maß von Elementarkenntnissen erworben wird“ (38).

An die Ausbeutungskritik und die Vorschläge zur Reform des Bildungswesens von Bücher reichten die der anderen Mitglieder des Vereins für Socialpolitik nicht heran. Das Gros der Positionen setzte auf eine gemäßigte und wirtschaftlich funktionale Emanzipation der Arbeiter und Lehrlinge, auf Harmonisierung von Gegensätzen im Rahmen bestehender Gesellschaftsverhältnisse und im Sinne der Mittelstandspolitik. Deutlich wird dies bei Schmoller (1878): „Wir werden bei guten Löhnen, bei richtiger Organisation der Arbeiter die unteren Klassen so heben, daß ein neuer Mittelstand aus ihnen heranwächst, daß die gelernten Arbeiter und Kleinmeister das harmonische Mittelglied zwischen den höheren und unteren Klassen bilden, daß die Sozialdemokratie mit ihrem staatsfeindlichen Charakter und ihren utopischen Forderungen verschwindet“ (193). Schärfere noch bei Kirchhoff (1879): „Wohl können bei dem

jugendlichen Alter falsche volkswirtschaftliche Ideen und die Predigt vom Staate ohne König und Obrigkeit, alle die zersetzenden Gedanken der Socialdemokratie noch nicht feste Wurzeln fassen. Aber schließlich brauchen wir uns nicht zu wundern, wenn die Socialdemokratie bei ihnen ins Kraut geschossen ist. ‚Gegen Socialdemokraten helfen nur Soldaten‘, ist ein übler Satz. Die 48er Demokraten, unter ihnen viele edle Deutschthümmler, schoß man todt, aber weder Demokratie, die nach der rohen Seite hin sich in Socialdemokratie umwandelte, noch die deutsche Idee konnte man totschießen. [...] Man trifft aber die Socialdemokratie ins Herz, wenn man das Volk gerade in den unteren Schichten seiner Bildung hebt – durch Fortbildungsschulen, in denen Zucht und Gesetz geübt, patriotischer Sinn geweckt und gefördert wird“ (72). Auch Rücklin (1888), zunächst Anhänger Lassalles und Mitglied der Arbeiterbewegung, geht in seinen Begründungen für eine „Volksgewerbeschule“ von den gesellschaftlichen Verhältnissen aus: Den „sozialwirtschaftlichen Entwicklungs- oder vielmehr Zersetzungsprozeß im Auge, stehen wir vor dem schlechthin Unbekannten“, wirft aber dann die Frage auf, „was unsere Gesellschaft werden soll, wenn einmal der gewerbliche Mittelstand, der eigentliche bürgerliche Stand“ verschwunden ist, „und an seine Stelle eine kleine Zahl kapitalistischer Massenproduzenten, umgeben von Tausenden abhängiger und besitzloser Lohnarbeiter“ (14) trete. Die Sozialdemokratie sei „die einzige Richtung, welche eine positive Beantwortung dieser Frage versucht hat“ (ebd.). In den Handwerksbetrieben sah Rücklin eine geeignete Ausbildungsstätte und im Mittelstand eine sozial-ausgleichende Regulation sozialer Konflikte zwischen Kapital und Arbeit (vgl. Abel 1963, 11 u. 35).

Anstatt sich also mit der Arbeiterbewegung zu verbinden, taten sich die Kathedersozialisten mit der christlich-sozialen Bewegung zusammen (vgl. Barschak 1929, 54). Letztlich ging es den meisten kritischen Reformern der damaligen Berufsbildung nicht um „die Durchsetzung eines politisch-emanzipatorischen Konzepts“ (Stratmann 1972, 929), und am Ende war „nicht politische Mündigkeit, sondern im Gegenteil: politische Indoktrination“ (ebd.) beabsichtigt. Das Dilemma der Forderungen nach Emanzipation und Autonomie für die Jugend in und durch Berufsbildung bestand darin, dass diese mit den Interessen der Träger des beruflichen Fortbildungswesens, Wirtschaft und Staat, nicht vereinbar waren. Schließlich „erschöpfte sich die Fortbildungsschule in steriler Gegenwirkung in dem Maße, in dem die Arbeiterjugend politisch wurde“ (Blankertz 1982, 206). Und insgesamt hat es die Berufsbildung in dieser Zeit nicht vermocht, „eine ihrer Aufgaben in der Emanzipation des Bürgertums und insbesondere der Arbeiterschaft“ (Bruchhäuser/Lipsmeier 1985, 8) zu finden, dennoch blieb Emanzipation als utopischen Moment in verschiedenen reformerischen Richtungen und Positionen der (Berufs-)Bildung seit Ende des 19. Jahrhunderts bestehen.

5 Emanzipation als Illusion

Dem Anspruch nach emanzipatorisch waren die Berufsbildungsideen der Reformpädagogik des 19. Jahrhunderts, deren Protagonisten mit ihrer Kulturkritik und ihrer Sehnsucht nach Befreiung aus den Zwängen der entmenslichenden Ökonomie und Industrialisierung neue Lebens-, Erziehungs- und Lernformen vorschlugen und praktizierten. Der Bund Entschiedener Schulreformer, dessen Mitglieder die bürgerlich-konservative Berufsbildungstheorie massiv kritisierten, argumentierten mit der Unvereinbarkeit von „Erwerbsberuf der freien Wirtschaft und

Menschentum der freien Persönlichkeit“ (Siemsen 1926, 23) und damit, dass „die Umgestaltung der Wirtschaft [...] eine Erziehungsfrage“ (19) sei. Er trat zu Beginn des 20. Jahrhunderts für eine sozial offene Einheits- und Produktionsschule und eine gesellschaftskritische Jugendbildung ein. Jedoch wurden seine Vorstellungen von der zwar auch antiindustriellen, aber gleichzeitig konservativen kulturphilosophischen Berufsbildungstheorie, die eine weitaus stärkere Rezeption erfuhr, überlagert.

Auch die frauenpolitischen Emanzipationsinitiativen mit ihren Forderungen nach einem Ausbau weiblicher Berufsbildung für gering qualifizierte Frauen hatten mit internen Spannungen umzugehen und waren insbesondere mit konservativer Opposition von außen konfrontiert. Auf der Grundlage von Gesellschaftskritik, der Kritik gegen die ständische Handwerksgesetzgebung, gegen eine männlich dominierte handwerkliche Ausbildung, die ungleiche Entlohnung und die geschlechtsspezifische Trennung von Berufen setzte sich der 1909 gegründete „Verband für handwerksmäßige und fachgewerbliche Ausbildung der Frau“ ein, dem es um die Erweiterung von Ausbildungsmöglichkeiten für Frauen und die Gleichstellung zwischen Mann und Frau im Erwerbsleben ging (vgl. Friese 1996, 35ff.). So scheiterte diese Umsetzung daran, dass sich Handwerk und Gewerkschaft nicht von Frauen politisch bevormunden lassen wollten. Von bürgerlich-konservativer Seite wurde zudem auf eine Nicht-Vereinbarkeit von weiblicher Erwerbstätigkeit und den Aufgaben als Hausfrau und Mutter hingewiesen (vgl. ebd. 36).

Die politische und pädagogische Vielschichtigkeit, Ambivalenz und Widersprüchlichkeit der Weimarer Republik mit ihren unterschiedlichen voneinander abgegrenzten politischen Milieus, die Gleichzeitigkeit von reaktionären, restaurativen, demokratischen, sozialistischen und darin eingebundenen verschiedenen emanzipatorischen Vorstellungen, manifestierten sich auch in Forderungen zur Berufsbildung. Wie das Demokratieverständnis wurde auch das der Emanzipation verwässert, so dass beide nahtlos in konträre politische und pädagogische Forderungen eingeflochten und dadurch ausgehöhlt werden konnten. Auch liefen berufsbildungstheoretische Emanzipationsansätze Ende der 1920er/Anfang der 1930er Jahre, die Gesellschafts- und Ökonomisierungskritik zum Ausgang ihrer Überlegungen machten, dem sprachlichen Zeitgeist geschuldet auf Ethisierung und Vergemeinschaftung hinaus. In ihrer Arbeit über „die Idee der Berufsbildung“ weist Barschak (1929) auf die „ungemein anregenden und pädagogisch noch gar nicht ausgeschöpften utopistisch-sozialistischen Gedankengänge“ (S. 29) und auf die noch unzureichend behandelte Frage, „durch veränderte Erziehung eine Änderung der sozialen Verhältnisse herbeizuführen“ (ebd.), hin und schlägt den „Ethos der Kollektivverantwortlichkeit“ (126) und „sozialethische Erziehung“ (ebd.) durch Berufsbildung vor. Aloys Fischer (1924/1968) baute seine Überlegungen zur „Humanisierung der Berufsschule“ auf der Kritik an der politischen Bemächtigung der Jugend auf. Sowohl die konservativ-autoritäre Auffassung wie die sozialistisch-revolutionäre Denkweise glaubten sich „im ‘Namen des Staates‘“ berechtigt, „sich der werdenden Generationen, der Jugend, bemächtigen zu dürfen, denn sie waren beiden nichts als die möglichen Vollender des Systems irdischer Gerechtigkeit und Glückseligkeit, die als einzige Bestimmung des Menschen geblieben waren“ (66). Angesichts der „uneingeschränkten Vorherrschaft des Ökonomismus in Denkhaltung und Lebenseinstellung der Gegenwart“ (1932/1963, 35) müsse es nun vielmehr darum gehen, dem „Kampf der reinen Wirtschaftsinteressen gegen die staatlichen Notwendigkeiten“ zu begegnen. Der Hebel hierzu sollte „in der Erziehung eingesetzt werden und zwar in jener der reiferen Jugendstufen und vor allem der

breiten Massen“ (ebd.). Er plädierte dafür, dass die „Bildungswerte des Systems der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften für die Schule der Jugend“ (1932/1963, 58) erschlossen werden, dass „Weite und Freiheit einer humanistischen Erziehungsstätte“ (1924/1968, S. 87) realisiert werden und setzte auf ein „gesamtgemeinschaftliche[s] Solidaritätsbewußtsein[.]“ (85).

Auch wenn am Ende der Weimarer Republik viele emanzipatorischen Reformvorschläge in der Berufsbildung an Kontur verloren und nicht realisiert wurden, hat sich seit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft ein zumindest geringes emanzipatorisches Interesse an der Berufsbildung gehalten, dessen Terminologie Anfang der 1930er Jahre mit dem aufkommenden NS-Jargon eins wurde.

6 Zwischenfazit

Die hier erwähnten Vorläufer kritisch-emanzipatorischer Berufsbildung deuten einerseits auf eine Kontinuität emanzipatorischen Interesses in der Berufsbildung hin, gleichzeitig auf Widersprüchlichkeiten und Begrenzungen, die auf die staatliche und wirtschaftliche Hoheit in der Berufsbildung, ihre Verbundenheit mit den Widersprüchen der bürgerlichen Gesellschaft, ihren hierarchisierenden und sozialisierenden Mechanismen und auf die dominante konservative Berufsbildungstheorie zurückzuführen sind. Emanzipiertheit könnte folglich nur im Zustand der politischen, ökonomischen und pädagogischen De-Kontextuiertheit von Berufsbildung möglich sein, die aber dann auch ihre Entledigung von der Zweckform Beruf bedeuten würde. Aus dieser Perspektive kann Emanzipation in der ökonomisch und politisch konstituierten Berufsbildung nur als relative oder im Marx'schen Sinne politische im Rahmen ihrer Eigenstrukturalität begriffen werden.

Symptomatisch ist auch die Vielfalt an Vorstellungen zu Gegenstand und Reichweite von Emanzipation in der Berufsbildung. Die seit dem 18. Jahrhundert hier im Nachhinein als emanzipatorisch bezeichneten Forderungen standen in unterschiedlicher Weise dem Staat, der Wirtschaft, der Technik und der Sozialstruktur gegenüber. Zwischen radikaler Entfremungskritik, der Negation der Entmenschlichung und staats- und wirtschaftsbejahender und -fördernder Absicht übten sie aus unterschiedlichen Perspektiven Kritik an der Begrenzung von menschlicher Freiheit und Entfaltung und sahen jeweils in ihrer Neugestaltung emanzipatorisches Potenzial. Den verschiedenen politischen Zielen im 19. Jahrhundert entsprechend, deren Realisierung mit aufklärerisch-humanistischen, liberalen und sozialistischen Reformen verknüpft wurden, existierten auch emanzipatorische Vorstellungen zur Berufsbildung, die sich von der Säkularisierung, Expansion und Verstaatlichung und von Berufsbildungsangeboten, der politischen Steuerung, über die Erweiterung der Berufswahl, der Berufsbildungszuständigkeiten, bis hin zur didaktischen Gestaltung und zu Fragen der Lehrerbildung erstreckten. Trotz ihrer Kritik hielten die ersten Ansätze emanzipatorischer Berufsbildung an Zielen wie Qualifizierung, soziale Integration, beruflicher Aufstieg und Wohlstand fest, bewegten sich im staatlichen und wirtschaftlichen Rahmen, innerhalb dessen sie Gesellschaft, Wirtschaft und Industrialisierung unterschiedlich interpretierten und mehr oder weniger explizit der Frage nachgingen, wie sich Gesellschaft und Individuum in diesen Prozessen emanzipativ konstituieren, und wie eine entsprechende Berufsbildung konzipiert sein müsste, um Ausbeutung, Ausgrenzung und Verdummung zu vermeiden und eine freie(re) Entfaltung der Menschen zu ermöglichen. Sie traten für die

Erweiterung von Rechten, Zugängen und Solidarität sozial Nicht-Privilegierter (Lehrlinge, Arme, Proletarier, Ungelernte, Frauen) ein und entwickelten neue Konzepte und auch Strukturen für die zu Emanzipierenden, die im Laufe der Geschichte kontinuierlich konterkariert, aber dennoch unterschiedlich rezipiert wurden, denn sonst hätte sich das emanzipatorische Interesse in der Berufsbildung bis heute nicht halten können.

7 Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Kritik und Krise

Nach 1945 stand fest, dass „Bildungstheorie heute nur noch unter kritischem Vorbehalt möglich [ist]. Denn jeder Versuch, einen auf Bildung bezogenen Begründungszusammenhang zu entwickeln, steht von vornherein im Makel bloßer Ideologie, d.h. unter dem Verdacht, durch Transzendierung der Wirklichkeit von den vorgegebenen Verhältnissen abzulenken und diese eben dadurch zu rechtfertigen“ (Blankertz 1966, 62). Daher sollten auch die Bildungstheorien konstruierenden und vertretenden Wissenschaften ihr Erkenntnisinteresse reflektieren. Habermas (1968) legte in „Technik und Wissenschaft als Ideologie“ jeder Wissenschaft ein „emanzipatorisches Erkenntnisinteresse“ nahe, um der „Entpolitisierung der Masse der Bevölkerung, die durch ein technokratisches Bewußtsein legitimiert wird“ (91), und der „Selbstobjektivation der Menschen“ (ebd.) zu begegnen.

Die Aufgeschlossenheit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gegenüber der kritisch-emanzipatorischen Theorie hielt sich allerdings in Grenzen und die Zahl ihrer Vertreterinnen und Vertreter war äußerst gering. Während Lempert (1974) in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik noch „eine ideologische Rechtfertigungslehre als eine Erfahrungswissenschaft, geschweige denn eine kritische Disziplin“ (132f.) sah, hatte der Begriff Emanzipation bereits „in zunehmendem Maße Eingang in die [allgemein]pädagogische Literatur gefunden“ (Rössner 1972, 599). Für Mollenhauer (1968) war in seiner damals vielzitierten Schrift „Erziehung und Emanzipation“ ein wesentliches Ziel der Emanzipation die „Befreiung des Subjekts [...] aus Bedingungen, die seine Rationalität und das mit ihr verbundene Handeln beschränken“ (11). Auch wenn erziehungswissenschaftliche Emanzipationsforderungen Gesellschaftskritik implizierten, wird deutlich, dass zentraler Bezugspunkt der emanzipatorischen Prozesse durch Bildung der Einzelne war, dessen Verhalten und Einstellungen in bildenden Kommunikationsprozessen mit Kritik kombiniert werden sollte. Hierzu lieferte die Kritische Theorie eine Reihe an Begriffen und Argumenten. „Kritisches Verhalten“ (28), so Horkheimer (1937/1981), mache „die Gesellschaft selbst zu seinem Gegenstand. [...] Die Kategorien des Besseren, Nützlichen, Zweckmäßigen, Produktiven, Wertvollen, wie sie in dieser Ordnung gelten, sind ihm vielmehr selbst verdächtig und keineswegs außerwissenschaftliche Voraussetzungen, mit denen es nichts zu schaffen hat. Während es zum Individuum in der Regel hinzugehört, daß es die Grundbestimmungen seiner Existenz als vorgegeben hinnimmt und zu erfüllen strebt, während es seine Befriedigung und seine Ehre darin findet, die mit seinem Platz in der Gesellschaft verknüpften Aufgaben nach Kräften zu lösen und bei aller energischen Kritik, die etwa im einzelnen angebracht sein sollte, tüchtig das Seine zu tun, ermangelt jenes kritisches Verhalten durchaus das Vertrauen in die Richtschnur, die das gesellschaftliche Leben, wie es sich nun einmal vollzieht, jedem an die Hand gibt“ (27f.). An die Stelle von affirmativem und habitualisiertem Verhalten sollte in Bildungsprozessen von nun an kritisches Verhalten gegenüber den sachlogisch begründeten

Wahrheiten und verdinglichten Rationalitäten gefördert werden. Dabei gehörten Wirtschaft und Technik zu jenen sachlogisch begründeten Herrschaftsinstrumenten mit Entfremdungscharakter, zu denen die Berufsbildung in konstitutioneller und auch inhaltlicher Hinsicht von allen Bildungsbereichen die unmittelbarsten Bezüge hat.

Einen umfassenden Emanzipationsbegriff brachte Lempert (1971) in die Diskussion ein, mit dem er „Zwänge aller Art“ und alltägliche „Befangenheiten“ und Mechanismen der Herrschaft thematisiert. „Das emanzipatorische Interesse ist das Interesse des Menschen an der Erweiterung und Erhaltung der Verfügung über sich selbst. Es zielt auf die Aufhebung und Abwehr irrationaler Herrschaft, auf die Befreiung von Zwängen aller Art. Zwingend wirkt nicht nur die materielle Gewalt, sondern auch die Befangenheit in Vorurteilen und Ideologien. Diese Befangenheit läßt sich, wenn nicht völlig lösen, so doch vermindern, durch die Analyse ihrer Genese, durch Kritik und Selbstreflexion“ (318). Gleichzeitig grenzt er sich von einer eschatologisch-emanzipatorischen Vorstellung ab, plädiert für die Auseinandersetzung mit Generierungszusammenhängen und für eine Verbindung von Kritik und Selbstreflexion. Trotz dieses differenzierten, undogmatischen und auch empirisch begründeten Verständnisses von Emanzipation bezeichnet Zabeck (1972) die emanzipatorische Berufsbildungstheorie als „neomarxistischen Ansatz“, der „erfahrungswissenschaftliche Prinzipien verletzt“ und „mit der Bindung an ein gesellschaftspolitisches Anliegen über den Einzelnen hinweggeht“ (579). Er kritisierte die „Parteilichkeit und Politisierung“ (ebd.), stellte aber „die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft“ (595), in die der Menschen integriert werden soll sowie die Richtschnur für „die Erziehung zur An- und Einpassungsfähigkeit“ und die „vorgegebene[n] funktionale[n] Zusammenhänge“ (ebd.) nicht in Frage. Für ihn galt: „Bilde einen Menschen so aus, daß seine Funktionsfähigkeit während seiner prospektiven Berufstätigkeit gewahrt bleibt“ (597). Mit diesem „politisch verkürzten Verständnis von Gesellschaft“ (Stratmann/Bartel 1975, S. XXII), aber insbesondere mit seiner normativen Aussage wurde dem Vorwurf der „Parteilichkeit und Politisierung“ selber widersprochen. Zudem blieb unberücksichtigt, „daß wissenschaftliche Fragen stets praktischen Lebensproblemen entspringen und daß Forschungsergebnisse als solche immer politisch, das heißt zum Nutzen und Schaden angegebbarer gesellschaftlicher Gruppen verwendet werden“ (Lempert 1974, 129).

Gegen die emanzipatorische Berufsbildungstheorie von Blankertz wandte sich insbesondere Lange (1971/1975). Er kritisierte, dass die „Gleichsetzung des Emanzipatorischen mit dem Kritischen [...] ihre politische Dimension verfehlt“ (313). Kritik selbst werde „nicht als gesellschaftliches Phänomen“ (314), nicht „aus Gesellschaft (und damit Geschichte)“ (ebd.) kommend begriffen. Die kritische Berufsbildungstheorie sei der Praxis vorgelagert, mit einem überempirischen Geltungsanspruch und folge von daher einem theoretisch-technischen Verfügungsinteresse, anhand dessen die gesellschaftlichen Verhältnisse neu geordnet werden sollen (ebd. ff.). Schließlich werde das pädagogische Moment der Theorie nicht hinlänglich entfaltet, besonders da Menschen dort „nicht als Sozialwesen in Erscheinung“ treten, sondern „immer nur der Mensch im Singular, als Gattungswesen“ (319). Anstelle eines dialektischen Verhältnisses werde eine gesellschaftlich-politisch unreflektierte Opposition von Individuum und Gesellschaft unterstellt. Am Ende würden die kritisch-bildungstheoretischen Konzepte „nur das verschwiegene Subjekt der nicht genannten wissenschaftstheoretischen Ebene“ (322) emanzipieren. Diese Kritik wurde in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kaum aufgenommen und

führte daher auch nicht zu einer konstruktiven Weiterentwicklung der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie (vgl. Stratmann 1979/1999, 563).

Eher war die kritisch-emanzipatorische Berufs- und Wirtschaftspädagogik daran interessiert, ihre theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde in eine zu dieser Zeit konservative bis marode Berufsbildungspolitik und -praxis einfließen zu lassen, um „Handlungs- und Befriedigungsmöglichkeiten und -fähigkeiten“ (Lempert 1972, 601) zu erweitern. Dabei stellte sich die Frage, wie eine „Verbindung vom obersten Leitziel Mündigkeit zu Handlungsweisen in Form von Unterrichtskonzepten hergestellt werden [kann], ohne in die Fehler normativer Pädagogik zurückzufallen? [...] Es sind keine Ableitungsketten nach Art der mathematisch-naturwissenschaftlichen Denkweise möglich, mit deren Hilfe sich jeweils schlüssig beweisen ließe, welche Inhalte und Methoden dem Ziel ‚Mündigkeit‘ am besten dienen“ (Voigt 1975, 34). Antworten hierauf gaben die in den 1970er Jahren entstanden curricular-didaktischen Konzepte einer integrativen Technikdidaktik (vgl. Piepkorn/Rütters 1976; Nölker 1980), einer „Kritischen Theorie der ökonomischen Bildung“ (Kell/Kutscha 1977) sowie verschiedene konzeptionelle Auslegungen und Weiterentwicklungen des Strukturgitteransatzes von Blankertz. Im Kern zielten alle auf die „Befähigung zur sinnhaften, zweckorientierten und kritischen Komplexitätsbeherrschung in einer von Technik und Wissenschaft, von Indirektheit, Abstraktion und Veränderung bestimmten Welt“ (Kell/Kutscha 1977, 366). Gegen solche Modelle wandte sich Lange (1971) mit dem Vorwurf „technokratische[r] Exploration“ (55), „ungesellig[er]-monadische[er] Sozialtheorie“, unzureichender theoretischer Analyse und praktischer Interpretation sowie einer „strategisch-undemokratische[n] Haltung“ (57).

Obwohl unklar blieb, ob und inwieweit die komplizierten curricularen Konstrukte und interpretationsoffenen Kategorien und ihre Verhältnisse zueinander in der Berufsbildungspraxis rezipiert wurden und orientierende Wirkung entfalten konnten, gingen seit den 1980er/1990er Jahren Rezeptionen der Kritischen Theorien und Publikationen zur emanzipatorischen Berufspädagogik zurück. Anfang der 2000er Jahre stellte Lempert (2006) eine „Tendenz der ‚Entwissenschaftlichung‘“ (7) und der „Eliminierung der kritisch-reflexiven Komponenten unserer berufspädagogischen Ausbildungsgänge“ (ebd.) fest. Aktuell kritisiert Kutscha (2019) die Grenzen „kritische[r] Kompetenzentwicklung“ (2), „weil das Hochschulstudium in Deutschland eine wissenschaftlich fundierte [...] Ausbildung für Lehrer und Lehrerinnen der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften seit Jahrzehnten nicht mehr vorsieht“ (ebd.). An anderer Stelle heißt es, dass sich „die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als bodenständige Disziplin nüchtern betrachtet einer radikalen Neubesinnung ihrer ‚einheimischen‘ Begrifflichkeiten und Forschungsarbeiten [entzieht]“ (ebd. Abstract).

Was deutlich wird, auch im historischen Verlauf, sind nicht nur Grenzen von Emanzipation in der Berufsbildung aufgrund ihrer Verflochtenheit mit restaurativen Interessen, sondern auch eine Reserviertheit bis Abwehrhaltung gegenüber einer intensiven Auseinandersetzung mit Begriffen wie Kritik und Emanzipation. Dies kann einem tradierten Wissenschaftshabitus geschuldet sein, aber auch der Mehrfachdeutung, Dehnbarkeit und unterschiedlichen Nutzbarkeit ihrer ‚einheimischer‘ Kategorien. So sind Begriffe wie kritisch, subjektorientiert, mündig, selbstbestimmt mittlerweile gängig in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Ihr häufiger und beliebiger Gebrauch erweckt den Eindruck, dass sich eine gesellschaftskritisch-emanzipatori-

sche Perspektive durchgesetzt habe, verkennt aber, dass sich Herrschaft und Hegemonie des Neoliberalismus nicht nur dieser Begriffe, sondern auch ihrer Potenz bedienen. „Viele der individuellen Verhaltensweisen, die vor vierzig Jahren noch als subversiv galten, [sind] heute zu den Imperativen einer flexibilisierten Ökonomie geworden“ (Kastner 2008, 52). Kritik, Emanzipation und Autonomiegewinnung sind Bestandteile des neoliberalen Vokabulars und funktionale Erfordernisse im aktivistischen und aktivierenden, konkurrenz- und effizienzbetonenden neoliberalen Staates (vgl. Bröckling 2007, 82). Deshalb sind Fragen nach der Rolle und Funktion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bei der Reproduktion und Ausdifferenzierung neoliberaler Gouvernementalität und nach ihrem Beitrag zur Konstruktion von ökonomischen und gesellschaftlichen Wahrheiten, Denkweisen und Vorurteilen umso dringender.

8 Neukonzeption kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie?

Seit dem 19. Jahrhundert sind Ökonomie und ihre Politik wichtige Bezugspunkte kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie. Aktuell zeigt sich dies mit dem Hinweis auf eine „neoliberale Ideologie“ (Kaiser/Ketschau 2019, 1) oder darauf, dass „die Unterwerfung der beruflichen Bildung unter die Hegemonie von Ökonomie und Technik [...] alternativlos zu sein [scheint]“ (Kutscha 2019 abstract). Vorgeschlagen wird, „sich dem ‚Strom des Zeitgeistes‘ und dem ‚grassierenden Wahnsystem unserer gegenwärtigen Wirtschaftsweise zu widersetzen“ (14) und eine Erziehung zur Befreiung „in einer auf Unmündigkeit ausgerichteten Gesellschaft“ (Kaiser/Ketschau 2019, 11) anzustreben. Kutscha (2019) schlägt einen „substantiell gehaltenen Bildungsprozess“ vor, der die „utilitären Beschränktheiten beruflicher Kompetenzentwicklung“ überbietet, damit „die pädagogische Orientierung am Mündigkeitspostulat [nicht] beliebig in Bezug auf die Herausforderung von Technik, Wirtschaft und Gesellschaft, mit denen es Auszubildende in Gegenwart und Zukunft zu tun haben (werden)“ (Kutscha 2019, 6) erfolgt.

Angesichts der Grenzen von Emanzipationsforderungen in der Berufsbildung, die daraus resultieren, dass Berufsbildung politisch-ökonomisch konstituiert ist und eine ihrer wesentlichen Funktionen darin besteht, an einer in Herrschaftsstrukturen und Machtkonstellationen diskursiv erzeugten Logik von Technik und Wirtschaft ausgerichtete Kompetenzentwicklung zu betreiben, stellt sich die Frage, wo und wie dieser „substantiell gehaltvolle Bildungsprozess“ anzusiedeln ist. Emanzipation vollzieht sich im Kontext von Heteronomie und Herrschaft. Trotz der Widersprüche von Emanzipation in der Berufsbildung und der Tatsache, dass Emanzipation allenfalls im Sinne von Marx als politische, objektive oder relative gedacht werden kann, waren und sind das emanzipatorische Interesse in der Berufsbildung und Emanzipation als utopisches Moment mehr oder weniger ungehörte Begleitungen reaktionärer und restaurativer Berufsbildung.

Bei der Frage nach einem „substantiell gehaltvollen Bildungsprozess“ geht es auch um die nach dem Verhältnis von Ökonomie und Bildung. Beide stehen sich in emanzipatorischen Konzepten zunächst konkurrierend gegenüber, werden aber dann im Sinne der Emanzipation entweder zugunsten von Bildung hierarchisiert oder, für die Berufsbildung eher typisch, integriert. Aber auch Integrationskonzepte bleiben einer Ökonomisierungsgefahr unterworfen, d.h. sie werden in ökonomische Analyseschemata und Entscheidungskriterien einbezogen. Eine emanzipatorisch gedachte Integration allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung beispielsweise kann

ebenfalls oder inzwischen erst recht ein wichtiger produktiver Faktor sein, dann, wenn Unternehmen gebildete, kritisch-emanzipierte und widerständige „Köpfe“ fordern.

So gesehen ist auch die Gegenüberstellung von Anpassung und Widerstand in der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie zu diskutieren. Im Ausbildungs- und Berufsalltag gibt es unzählige Formen und Ausprägungen von Anpassung und auch von Widerstand. Anpassung kann aber auch subjektiv als Widerstand und Widerstand als Anpassung empfunden werden. Daher stellt sich auch die Frage nach dem Kritikbegriff einer kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie, auch im Zusammenhang mit einem „substanziell gehaltvollen Bildungsprozess“. Kritik ist nicht voraussetzungslos, überempirisch und gesellschaftslos, wie Lange (1971) meint. Sie ist, dies gilt für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die Studierenden, Lehrerinnen und Lehrer, Ausbildenden und Auszubildenden, abhängig von deren Wahrnehmungen, Interpretationen, Sagbarkeiten im Rahmen der jeweiligen Erfahrungen und symbolischen Ordnungen, und ständig der Gefahr von Verdrehungen, Beschwichtigungen und Umbiegungen durch die im Prozess der Kritik in unterschiedlichen Abhängigkeitsprozessen sich befindenden Involvierten und Adressierten ausgesetzt. Foucault (1992) begreift Kritik als „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (12). Was als Regiertwerden verstanden wird, kann subjektiv je nach Konstitution und Disposition des Einzelnen unterschiedlich verstanden werden.

Daher rückt zwangsläufig wieder der Einzelne in den Mittelpunkt kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie, eine Fokussierung, die sich bereits in den 1970er Jahren abzeichnete. „Die Auflehnung gegen bestimmte Abhängigkeit, mit und in der sich die Selbstsetzung konkretisiert, kann zwar nur als Leistung eines Individuums begriffen werden, das ineins damit sich selbst als bürgerliches Individuum schafft und in Bewegung setzt. Diese Opposition muss aber zugleich als das vitale Bedürfnis einer Menge von Individuen gedacht werden“ (Koneffke 2009/2018, 214). Diese Pluralität der Individuen, um wieder an den Anfang des Beitrags zu kommen, und die Tatsache, dass mit kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie kein „Befreiungsplan im Lichte einer ‚großen Erzählung‘“ (Bünger 2013, 14) gemeint sein kann, rücken die „veränderlichen Machtdynamiken“ und darauf „bezogene, ‚taktische‘ Intervention“ (ebd.), das tägliche Unterlaufen und der „Spaß am Widerstand“ als Bezugsmomente kritisch-emanzipatorischer Berufsbildung in den Mittelpunkt. Insbesondere angesichts eines postmodernen und poststrukturalistischen Zeitgeistes könnten auch „dysfunktionale Sozialisationsprozesse“, in denen Persönlichkeitsstrukturen entstehen, „die sich nicht oder nur schwer in das kapitalistische Wirtschaftssystem und die bürokratische Unternehmensverfassung der Bundesrepublik integrieren lassen“ (Lempert 1972, 606), Bezugspunkte sein.

Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie läuft zwar Gefahr, angesichts von Selbstregulierungsanforderungen kategorial und argumentativ funktionalisiert zu werden oder sich im Zuge von Postdemokratie, eines Verschwimmens eindeutiger Positionen und der Dominanz von Sachzwängen digitalisierter Transformation aufzulösen. Doch gerade dies ist Bedingung und Ausgangspunkt, um neu über Emanzipation nachzudenken. Um substantiell gehaltvolle Bildungsprozesse in berufsbildenden Schulen anbieten zu können, müssen in der Lehrerbildung jene politischen, ökonomischen und sozialen Rationalitäten, die Berufsbildung regieren und in die Mikroprozesse von Schule und in die Eigenlogik von Aneignungsprozessen eindringen,

unter dem Aspekt von subjektiver Abhängigkeit und Unterwerfung und schließlich von Bedingungen für Emanzipation analysiert, problematisiert und diskutiert werden.

Literatur

Abel, H. (1963): Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschland (BRD). Braunschweig.

Barschak, E. (1929): Die Idee der Berufsbildung und ihre Einwirkung auf die Berufserziehung im Gewerbe. Leipzig.

Beck, U. (1983): Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen, 35-74.

Benner, D. (1970): Erziehung und Emanzipation. In: Pädagogische Rundschau 24, H. 7, 503-511

Blankertz, H. (1966): Bildungstheorie und Ökonomie. In: Rebel, K. (Hrsg.): Texte zur Schulreform. Weinheim/Berlin, 61-86.

Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.

Blankertz, H. (1985): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Reprint der ersten Auflage von 1963. Weinheim.

Bonß, W. (2009): Das Subjekt als fiktiver Entscheider? Anmerkungen zur soziologischen Handlungstheorie. In: Böhle, F./Weirich, M. (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden, 149-168.

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.

Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A. (1985): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Die schulische Berufsbildung 1869-1918. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland. Köln/Wien, 1-48.

Bücher, K. (1877): Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang. Pädagogische Studien. Eisenach.

Bünger, C. (2013): Bildung und Emanzipation? Perspektiven nach dem Ende ihres selbstverständlichen Zusammenhangs. In: Christof, E./Ribolits, E. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Schulheft 152. Innsbruck, 7-22.

Bünger, C. (2015): Bildung – Macht – Subjektivierung. Sondierungen im Feld der Bildungsforschung. In: Christof, E./Ribolits, E. (Hrsg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien, 15-30.

Christof, E./Ribolits, E. (2013): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Schulheft 152. Innsbruck, 5-6.

Dammer, K.-H. (2015): Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument. Hohengehren.

Euler, P. (2003): Bildung als ‚kritische Kategorie‘. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, H. 3, 413-421.

Fischer, A. (1924): Die Entwicklung des Berufsschulgedankens in soziologischer und geistesgeschichtlicher Bedeutung. In: Röhrs, H. (1968): Die Berufsschule in der industriellen Gesellschaft. Frankfurt am Main, 42-88.

Fischer, A. (1932): Wirtschaft und Schule. In: Röhrs, H. (1963): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a. M., 35-60.

Fischer, K.G. (1976): Emanzipation. In: Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. 3. Aufl. München, 156-159.

Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Berlin

Friese, M. (1996): Maria Lischnewska und Dora Landé. In: Kleinau, E./Mayer, C. (Hrsg.): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen. Bd. 2. Weinheim, 35-50.

Giesecke, H. (1969): Emanzipation – ein neues pädagogisches Schlagwort? In: deutsche Jugend 69, H. 12, 539-544.

Giesecke, H. (1973): Bildungsreform und Emanzipation. Ideologiekritische Skizzen. München.

Greinert, W.-D. (1974): Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Eine Analyse zur Soziogenese von Berufsschule und politischer Erziehung. Dissertation. Universität Kiel.

Grottker, D. (2019): Zincke, Georg Heinrich. In: Lipsmeier, A./Münk, D. (Hrsg.): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart, 620-624.

Gruschka, A. (1988): Negative Pädagogik. Wetzlar.

Gruschka, A. (2015): Wozu Negative Pädagogik. In: Dammer, K.-H./Vogel, T./Wehr, H. (Hrsg.): Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik. Wiesbaden, 37-52.

Günther, J.A. (1793): Nachricht von dem Zweck, der Einrichtung und dem Fortgang des im Jahr 1791 von der Hamburgischen Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe veranlaßten unendgeldlichen Lehr-Vortrags für junge Handwerker, Künstler und Fabrikanten. Hamburg.

Habermas, J. (1968): Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘. Frankfurt a.M.

Harkort, F.W. (1844): Bemerkungen über die Hindernisse der Civilisation und Emancipation der unteren Klassen. Elberfeld.

Herbrechter, S. (2014): Posthumanistische Bildung. In: Jahrbuch für Pädagogik 2014. Menschenverbesserung. Transhumanismus. Frankfurt a.M., 267-282.

Herrmann, U. (1974): Emanzipation. In: Gadamer, H.-G./Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.): Archiv für Begriffsgeschichte. Band 18. Bonn, 85-143.

Horkheimer, M. (1937): Traditionelle und kritische Theorie. In: ders. (Hrsg.) (1968): Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze. 9. Aufl., 1981, Frankfurt a.M., 12-56.

Kaiser, F./Ketschau, T.J. (2019): Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft. In: Wittmann, E./Minnameier, G./Wuttke, E. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018. Opladen (im Erscheinen).

Kastner, J. (2008): Was heißt Gegenverhalten im Neoliberalismus? In: Hechler, D./Philipps, A. (Hrsg.): Widerstand denken. Michel Foucault und die Grenzen der Macht. Bielefeld, 39-56.

Kell, A./Kutscha, G. (1977): Kritische Theorie der ökonomischen Bildung und das Problem der didaktischen Reduktion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 23, H. 3, 345-368.

Kirchhoff, J. (1879): Die allgemeine Fortbildungsschule und ihr Verhältnis zur gewerblichen Fortbildungsschule resp. zu den Schulen für Gewerbe. In: Verein für Socialpolitik (Hrsg.): Das Gewerbliche Fortbildungswesen. Sieben Gutachten und Berichte. Leipzig, 67-84.

Koneffke, G. (2009): Die verzwickte Domestikation der Autonomie. Heydorn weitergedacht. In: Bierbaum, H./Herrmann, K. (Hrsg.) (2018): Gernot Koneffke. Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Band II: Bildungstheoretische Begründungen und Positionierungen. Hohengehren, 213-224.

Kopitzsch, F. (1982): Grundzüge einer Sozialgeschichte der Aufklärung in Hamburg und Altona. Teil 1. Beiträge zur Geschichte Hamburgs. Hamburg.

Körzel, R. (1996): Berufsbildung zwischen Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik. Frankfurt a.M.

Kutscha, G. (2010): Ansatz und Einfluß der Kritischen Theorie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, G./Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 379-382.

Kutscha, G. (2019): Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf (10.7.2019).

Lange, H. (1971): Technik und Praxis. Bemerkungen zum wissenschaftstheoretischen und politischen Standort einer zeitgemäßen Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Wiederabdruck). In: Stratmann, K./Bartel, W. (Hrsg.) (1975): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Gütersloh, 308-330.

Lempert, W. (1971): Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt a.M.

Lempert, W. (1972): Vorüberlegungen zum theoretischen Rahmen wissenschaftlicher Analysen beruflicher Bildungsprozesse. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68. Jg., H. 8, 600-608.

Lempert, W. (1974): Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt a.M.

Lempert, W. (2006): Rezension des Buches „Professionelle Realität von Berufspädagogen im internationalen Vergleich“ von P.Grollmann. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 4, 622-631.

Lipsmeier, A. (1972): Vom Beruf der Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68. Band, 21-49.

Lipsmeier, A. (2019): Beier, Adrian. In: Lipsmeier, A./Münk, D. (Hrsg.) (2019): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart, 70-72.

Lipsmeier, A./Münk, D. (Hrsg.) (2019): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart.

Marx, K. (1834): Zur Judenfrage. In: Fetscher, I. (1966): Marx-Engels I. Studienausgabe Philosophie. Frankfurt a.M., 31-60.

Meyer-Drawe, K. (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. 2. Aufl. München.

Mollenhauer, K. (1968): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München

Nölker, H. (1980): Technik und Bildung – Überlegungen zur Problematik und Begründung einer allgemeinen Didaktik der Technologie. In: Bonz, B./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Allgemeine Technikdidaktik. Stuttgart, 18-31.

Piepkorn, J./Rütters, K. (1976): Überlegungen zu einer kritischen Didaktik des Fachunterrichts an Berufsschulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 72, 174-183.

Pongratz, L.A. (2015): Die Unmöglichkeit ist die Möglichkeit. Bildungsphilosophische Grenzgänge. In: Christof, E./Ribolits, E. (Hrsg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien, 153-168.

Reichenbach, R. (1997): Bildung als Ethos der Differenz. In: Koch, L./Marotzki, W./Schäfer, A. (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim, 121-141.

Rössner, L. (1972): ‚Emanzipatorische Didaktik‘ und Entscheidungslogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg., H. 4, 599-617.

Rücklin, F. (1888): Die Volksgewerbeschule, ihre sozialwirtschaftliche Aufgabe, ihre Methode und naturgemäße Gestaltung. Leipzig.

Ruhloff, J. (2000): Emanzipation im problematisch-pädagogischen Vernunftgebrauch. Bemerkungen zur Blickrichtung Allgemeiner Pädagogik. In: Dietrich, C./Müller, H.R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim, 27-33.

Ruhloff, J. (2004): Emanzipation. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Weinheim, 279-287.

Scarpath, H. (1970): Emanzipation, In: Horney, W./Ruppert, J.P./Schultze, W. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Erster Band. Gütersloh, 674.

Schmoller, G. (1878): Verhandlungen des Vereins für Socialpolitik von 1877. Band XIV, Fünfte Generalversammlung 8.-10.10.1877. Berlin.

Siemsen, A. (1926): Beruf und Erziehung. Berlin.

Stratmann, K. (1967): Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Düsseldorf.

Stratmann, K. (1972): Die Berufsschule als Instrument der politischen Erziehung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68, Heft 12, 922-933.

Stratmann, K. (1979): Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Pätzold, G./Wahle, M. (Hrsg.) (1999): Karlwilhelm Stratmann. Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt a. M., 509-580.

Stratmann, K. (1993): Die gewerbliche Lehrlingerziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Band I. Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648-1806). Frankfurt a.M.

Stratmann, K./Bartel, W. (1975): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Gütersloh, XIII-XXIV.

Stratmann, K./Schlüter, A. (1982): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur Berufsbildung 1794-1869. Köln, 1-36.

Thyssen, S. (1954): Die Berufsschule in Idee und Gestalt. Essen.

Voigt, W. (1975): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München.

Zabeck, J. (1972): Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68, H. 8, 577-599.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Schlüsselwörter: *Berufsbildungstheorie, Kritik, Emanzipation, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Geschichte*

Zitieren dieses Beitrages

Büchter, K. (2019): Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 36, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe36/buechter_bwpat36.pdf (2.9.2019).

Die Autorin



Prof. Dr. KARIN BÜCHTER

Professur für Berufs- und Betriebspädagogik, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg,

Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

buechter@hsu-hh.de

<https://www.hsu-hh.de/bbp/>