

bwp@ Spezial 19 | August 2023

Retrieving and recontextualising VET theory

Bill Esmond, Thilo J. Ketschau, Johannes K. Schmees, Christian Steib & Volker Wedekind (Eds.)

James AVIS

(University of Derby and University of Huddersfield, UK)

Überlegungen zur *bwp@* Spezial-Ausgabe 19

Online:

https://www.bwpat.de/spezial19/avis_de_spezial19.pdf

seit 20.02.2024

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2024



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Überlegungen zur *bwp@* Spezial-Ausgabe 19

1 Einleitung¹

In dieser rückblickenden Auseinandersetzung mit der *bwp@*-Spezial-Ausgabe 19 möchte ich zunächst etwas zu den Beiträgen sagen, die sich alle durch ein hohes Niveau an Wissenschaft und Forschung auszeichnen. Zweifellos würde jeder Beitrag für sich genommen eine ausführliche Diskussion rechtfertigen. In diesem Beitrag geht es mir jedoch um die Art und Weise, in der die Beiträge in ihrer Gesamtheit zu Debatten beitragen, die sich mit Konzeptualisierungen der Berufsbildung, ihrer Politik und Theoretisierung befassen. Ein solches Projekt erfordert die Anerkennung der Kontextualisierung der Berufsbildung in den verschiedenen gesellschaftlichen Formationen, in denen sie angesiedelt ist – ein Thema, das vom Neo-Institutionalismus mit seiner Konzeptualisierung von Pfadabhängigkeiten anerkannt wird (Gonon/Bonoli in dieser Ausgabe; Schmees/Smeplass in dieser Ausgabe).

Gonon und Bonoli werfen die Frage auf, ob die Berufsbildung eine Theorie braucht. Alle Beiträge in dieser Spezial-Ausgabe befassen sich in unterschiedlichem Maße mit dieser Frage, denn ihren Analysen liegen bestimmte Konstruktionen der sozialen Formation sowie der Rolle und Bedeutung der Berufsbildung zugrunde – all dies stellt eine Theoretisierung dar (Gonon/Bonoli in dieser Ausgabe). Dies gilt selbst für den bzw. die engagierteste*n Empiriker*in. In der Einleitung zu dieser Spezial-Ausgabe haben die Herausgeber*innen jeden der Beiträge erörtert, sodass ich dies in diesem Schlussteil nicht noch einmal wiederholen, sondern vielmehr einige der einschlägigen Debatten und Fragen herausstellen werde. Dabei geht es um folgende Themen: Theoretisierung der Berufsbildung, Emanzipation, Reise durch die Theorie, Sozialpartnerschaft, Funktionalismus, Determinismus und Handlungsfähigkeit.

2 Theoretisierung der Berufsbildung

Mein Ausgangspunkt sind die klassischen deutschen Berufsbildungstheorien von Kerschensteiner, Fischer und Spranger, die sich mit den erzieherischen, moralischen und zivilbürgerlichen Grundlagen der Berufsbildung befassten (siehe Kuhlee et al. 2022b). Sie betrachteten die Berufsbildung als eng mit den Erziehungswissenschaften sowie mit der individuellen Selbst- und Moralentwicklung verbunden, die im Rahmen einer arbeitsweltlichen Konstruktion von Beruf stattfindet. Die Beiträge in dieser Spezial-Ausgabe greifen diese Überlegungen auf und es ist an der Zeit, diese Debatten fortzunehmen. In den jüngsten Ausgaben des *Journal of Vocational Education and Training* (Avis 2023; Avis et al. 2017; Avis et al. 2023; und siehe Monk 2023) finden wir recht unterschiedliche Auffassungen von Berufsbildungsforschung, für wen und für was sie dient. Dies kann als Interesse an denjenigen gesehen werden, die für den

¹ Christian Steib, University of Oldenburg, translated the original English paper to German.

Arbeitsmarkt kaum von Interesse sind und außerhalb der formalen Strukturen der Erwerbsarbeit existieren – Slumbewohner*innen und dergleichen. Dies steht im Einklang mit einem ansteigenden Interesse an Entkolonialisierung und einer Neukonzeptionierung von Berufsbildung und ihrer Politik und könnte, wenn es angegangen wird, ihre globale Bedeutung und Verbreitung über den Westen hinaus erhöhen. Eine solche Haltung kann kontrastiert werden mit einem Glauben, in dem die Berufsbildung und die Berufsbildungsforschung als Handlanger des Kapitalismus wahrgenommen werden, im „Kapitalozän“ angesiedelt (Monk 2023; VET Africa 4.0 collective 2023). Es ist möglich, diese umfassenderen Themen mit den moralischen und staatsbürgerlichen Anliegen der klassischen Berufsbildungstheoretiker*innen zu verknüpfen. Hier ist jedoch insofern Vorsicht geboten, als das Interesse an staatsbürgerschaftlicher Verpflichtung, Moral und Selbstentfaltung eher auf Loyalität gegenüber dem Staat ausgerichtet war als auf ein emanzipatorisches Verständnis von Selbstentfaltung. Kuhlee et al. (2022) zitieren Kerschensteiner:

„(...) Erziehung zur beruflichen Tüchtigkeit (...) ist die *condicio sine qua non* aller staatsbürgerlichen Erziehung (...), [denn] in der Erziehung zur Arbeitsfreudigkeit und Arbeitstüchtigkeit entwickeln sich auch jene bürgerlichen Tugenden, die wir als Grundlagen aller höheren sittlichen Bildung betrachten müssen: Die Gewissenhaftigkeit, der Fleiss, die Beharrlichkeit, die Selbstüberwindung und die Hingabe an ein thätiges Leben [im Dienste der Gesellschaft]“ (Kerschensteiner 1901, 16). Aus diesen heraus können sich dann „jene obersten staatsbürgerlichen Tugenden entwickeln, die wir als Selbstbeherrschung, Hingabe an die Allgemeinheit und Gerechtigkeit bezeichnen“ (Kerschensteiner 1901, 16). (2022a, 389)

Hier können wir ein Interesse an der politischen Integration der jungen Arbeitskraft in den Status quo, an ihrer Sozialisation und an der Entwicklung ihres Charakters feststellen – eine zutiefst konservative Orientierung. Diese Debatten erinnerten an die Paradigmenkriege der 1960er, 70er und 80er Jahre zwischen kritischen Theoretiker*innen und jenen, die abschätzig als „Positivisten“ bezeichnet wurden (Gonon/Bonoli in dieser Ausgabe; Ketschau in dieser Ausgabe; Kutscha in dieser Ausgabe). Gonon und Bonoli würden das derzeitige Feld der Berufsbildungsforschung als zersplittert und durch unterschiedliche theoretische Ansätze gekennzeichnet beschreiben, was sie dazu veranlasst hat, die Entwicklung einer Theorie mittlerer Reichweite zu fordern. In diesem Zusammenhang verwenden sie eine breit gefasste Definition der Berufsbildung:

als das Erlernen eines Berufs oder einer Tätigkeit, die nicht nur als Erwerb technisch-praktischer Fähigkeiten, sondern auch als persönliche Entwicklung und soziprofessionelle Integration verstanden wird.

Diese Definition bewahrt die Besonderheiten der Konzepte von „Beruf“ und „Bildung“, kontextualisiert sie aber in einem offeneren theoretischen Rahmen, der die Integration anderer disziplinärer Perspektiven ermöglicht und über die deutsche pädagogische Tradition hinausgeht (Gonon/Bonoli in diesem SI).

Weiterhin reformulieren sie die allgemeinen Ziele der Berufsbildung:

„(1) Wirtschaftliche Ziele umfassen eine breite Palette von Zwecken: Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit und/oder Bereitstellung von qualifizierten Arbeitskräften für Unternehmen und damit Unterstützung des Wirtschaftswachstums. (2) Zu den pädagogischen Zielen gehören u. a. die Sicherung und Ergänzung des Grundwissens der Pflichtschule, ferner die staatsbürgerliche Bildung und die Förderung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Ermutigung zu und der Zugang zu höherem Lernen und höherer Bildung. (3) Sozialpolitische Ziele umfassen unter anderem die Integration in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft, einschließlich benachteiligter Gruppen, und tragen so zum Abbau sozialer Ungleichheiten bei.“ (Gonon/Bonoli in dieser Ausgabe)

Können wir uns vorstellen, dass eine solche Konzeptualisierung von Berufsbildung auch diejenigen aufnehmen kann, die in der informellen Wirtschaft tätig sind? Auf welche Weise könnte sie zum Wohl der Gemeinschaft und des bzw. der Einzelnen beitragen? Kann sie sich mit Fragen der Arbeitslosigkeit auseinandersetzen? Das heißt, denjenigen, die keinen Lohn erhalten, aber dennoch nützliche Arbeit verrichten (wie auch immer definiert). Kann sie über eine Orientierung hinausgehen, die darauf abzielt, benachteiligte Gruppen in den Arbeitsmarkt zu integrieren? Oder wird sie durch ihren Konservatismus eingeengt, der auf einem Gebiet angesiedelt ist, das die gegenwärtigen sozioökonomischen Bedingungen als gegeben ansieht? Als Antwort auf diese Anmerkungen könnte man argumentieren, dass Gonons und Bonolis Konzeptualisierung von Berufsbildung nichts enthält, was ein umfassenderes Verständnis ausschließt, obgleich die wirtschaftlichen Ziele ein solches Projekt zu beschränken scheinen. Zu diesen Zielen zählen sie die „Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit und/oder Bereitstellung von qualifizierten Arbeitskräften für Unternehmen und damit Unterstützung des Wirtschaftswachstums“. Außerdem ist ihr Konzept der Berufsbildung, was angesichts des Schwerpunkts der Spezial-Ausgabe nicht überrascht, eurozentrisch oder DACH²-zentrisch. Sie schreiben:

„das Erlernen eines Berufs oder einer Tätigkeit, die nicht nur als Erwerb technisch-praktischer Fähigkeiten, sondern auch als persönliche Entwicklung und sozioprofessionelle Integration verstanden wird“ (Gonon/Bonoli in dieser Ausgabe).

Es gibt zwei Punkte, die ich ansprechen möchte. Erstens bin ich nicht davon überzeugt, dass eine solche Definition von Berufsbildung auf die vom Kollektiv VET Africa 4.0 angesprochenen Kreise anwendbar wäre. Man könnte meinen, dass eine solche Kritik insofern unfair ist, als Gonon und Bonoli sich nicht mit diesen breiteren Fragen befassten, sondern sich auf den DACH-Kontext konzentrierten, in dem die Berufsbildung einen erkennbaren und definierbaren Bereich der Bildungsforschung darstellt. Zweitens war ich überrascht, dass der Klimawandel nicht berücksichtigt wurde. Stomporowski (in dieser Ausgabe) argumentiert, dass der Klima-

²Abkürzung für die deutschsprachigen Länder Deutschland, Österreich und Schweiz.

wandel als integraler Bestandteil der Berufsbildung betrachtet werden muss und dass Umweltschutz und Nachhaltigkeit in den Mittelpunkt gestellt werden sollten – eine Aufforderung zu einer kritisch-ökologischen Theorie der Berufsbildung. Ich fühle mich an Gramscis (1971, 276) Begriff des Interregnums erinnert. Fraser (2016) und Streek (2019) greifen auf diesen Begriff zurück, um den Neoliberalismus und seinen „Extraktivismus“ zu kritisieren, aber er könnte auch verwendet werden, um die Situation zu beschreiben, der sich die Berufsbildung gegenüberübersieht – wobei „das Alte stirbt [oder in diesem Fall brennt] und das Neue nicht geboren werden kann“ (Camfield 2023; VET Africa 4.0 collective 2023). Es ist jedoch wichtig anzuerkennen, dass die Besorgnis über den Klimawandel allgegenwärtig ist. Stomporowski (in dieser Ausgabe) führt das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB 2022, 2023), die Kultusministerkonferenz³ (2021) und das Weltwirtschaftsforum (2023) an. Darüber hinaus gibt es eine ganze Reihe von supranationalen Organisationen, die dringende Maßnahmen gegen die globale Erwärmung fordern, darunter die ILO (2020), die UNESCO (undatiert) und auch die Weltbank (undatiert). Diese ökologische Agenda zielt bestenfalls darauf ab, die kapitalistischen Verhältnisse aufzuweichen, ist jedoch weit entfernt von einer Politik, die darauf abzielt, den Extraktivismus des Kapitalismus und sein ständiges Streben nach Kapitalakkumulation zu überwinden. Es ist weit entfernt von einem antikapitalistischen Projekt, aber wir sollten uns bewusst sein, dass einige der radikalen sozialen Bewegungen, die sich mit dem Klimawandel befassen, antikapitalistisch sind. Diese Debatte wirft Fragen nach dem potenziellen Beitrag der Berufsbildung zu einer Politik der sozialen Gerechtigkeit sowie nach ihrem emanzipatorischen Potenzial auf. Eine Reihe von Beiträgen in dieser Spezial-Ausgabe befasst sich mit dieser Frage aus unterschiedlichen Blickwinkeln (Esmond/Wedekind in dieser Ausgabe; Gonon/Bonoli in dieser Ausgabe; Hinchliffe in dieser Ausgabe; Ketschau in dieser Ausgabe; Kutscha in dieser Ausgabe; Li et al. in dieser Ausgabe; Stomporowski in dieser Ausgabe).

3 Emanzipation

Vor einigen Jahren argumentierte Anderson (2009), dass (T)VET in ein produktivistisches Paradigma verstrickt ist, das auf Wirtschaftswachstum und Lohnarbeit basiert und die Art und Weise ausblendet, in der sie alternativen Konzeptualisierungen von Arbeit dienen könnte. Diese Form der Kritik wird in Stomporowskis Forderung nach einer kritisch-ökologischen Theorie der Berufsbildung wiederaufgenommen. In der Spezial-Ausgabe gibt es ein Spannungsverhältnis zwischen der Art und Weise, wie Emanzipation verstanden wird, und dem damit einhergehenden kantschen Begriff der Mündigkeit. Hier sind mehrere Punkte zu beachten. Ketschau (in dieser Ausgabe) weist in einer Erörterung von Emanzipation und Funktionalität darauf hin, dass die Dichotomie zwischen diesen beiden Begriffen überzeichnet ist. In beiden paradigmatischen Strömungen zielt die Lohnarbeit darauf ab, einen Mehrwert zu produzieren, und die Berufsbildung soll dies ermöglichen. Die kritisch-emanzipatorische Berufsbildung geht über die Kritik und den Begriff der Infragestellung hinaus und soll, wie die Funktionalität, den Auszubildenden in die Lage versetzen, die geforderten Aufgaben auf dem entsprechenden

³ Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Niveau zu erfüllen. Dies „ist eine Bedingung für die Teilnahme an der Entwicklung der Gesellschaft“ (Ketschau in dieser Ausgabe), mit der sich die Mitglieder des Berufs beschäftigen – Berufsausbildung. In diesen Paradigmen zielt die Lohnarbeit insbesondere darauf ab, einen Mehrwert zu schaffen und damit zur Entwicklung der Gesellschaft beizutragen. Für die klassischen Theoretiker – Kerschensteiner, Fischer und Spranger – „verwirklicht das Individuum sein Potenzial nur durch den Dienst an der Gemeinschaft“ (Hinchliffe 2022, 479). Dies knüpft an eine Reihe damit verbundener Ideen an, die sich mit Staatsbürgerschaft und Demokratie sowie mit der zentralen Bedeutung der Berufsbildung in den Erziehungswissenschaften befassen. Arbeit ist nicht mehr nur eine „marginale und private Tätigkeit“, sondern wird zu einem zentralen Faktor für die Bildung einer demokratischen Gesellschaft und, wie im Beruf, für die Entwicklung einer beruflichen Identität.

Hinchliffe nennt sechs Möglichkeiten, wie die Teilnahme an der Arbeit als Vorbereitung auf die demokratische Staatsbürgerschaft angesehen werden kann, darunter die Ausübung von Urteilsvermögen, die Bedeutung von Überlegungen, die Wichtigkeit von Dienstleistungen und die Wichtigkeit der Zusammenarbeit. Die Mitglieder einer Profession/einer Berufsgruppe/eines Berufes als Praxisgemeinschaft teilen bestimmte Ziele und Zwecke und werden als Teil einer beruflichen Demokratie das Beste für ihre Kunden tun. Diese Praktiken können dann auf die breitere Gesellschaft ausgedehnt werden und zur Demokratisierung beitragen. Es ist wichtig, dass diese Prozesse als Möglichkeit und nicht als Unvermeidlichkeit verstanden werden, aber sie werfen dennoch Fragen nach Macht und ihrer ungleichen Verteilung nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb verschiedener beruflicher und professioneller Gruppierungen auf. Es geht auch um diejenigen, die keinem Beruf angehören und sich außerhalb dieser Praxisgemeinschaften befinden, sowie um die besonderen sozioökonomischen Bedingungen, unter denen die Professions- und Berufspraktiken stattfinden. Wir könnten an den Vergleich zwischen den DACH und angelsächsischen Gesellschaftsformationen und die Aufweichung neoliberaler Beziehungen in der Ersteren Ansatz von Emanzipation bestenfalls für leistungsorientierte Vorstellungen? Li et al. (in dieser Ausgabe) schlagen vor, dass die deutsche:

Kompetenzorientierung das Grundverständnis kennzeichnet, dass sich Lehren und Lernen nicht auf die bloße Vermittlung von Inhalten und Wissen oder das Einüben vorgegebener Fertigkeiten beschränken soll (...), damit jeder mit seinen Fähigkeiten so weit kommt, wie er bzw. sie kann, um seine bzw. ihre Produktivkraft zu entfalten. Vielmehr soll sie auf die miteinander verwobene Entwicklung von Wissen und Handeln, von Reflexion und Handeln, von Erkenntnis und Verwirklichung gerichtet sein.

Ich gehe davon aus, dass Li et al. den Beitrag der beruflichen Bildung zur Selbstentfaltung im Zusammenhang mit denken (Alphonsus in dieser Ausgabe; Esmond/Wedekind in dieser Ausgabe; Li et al. in dieser Ausgabe). Es wird argumentiert, dass durch die demokratischen Praktiken und das staatsbürgerschaftliche Engagement von beruflichen Gruppierungen berufliche Autonomie entwickelt wird – ein Prozess, der einer emanzipatorischen und kollektiven Logik entspricht. Durch berufliche Praktiken kann es zu einer Verschiebung weg von der Heteronomie hin zur Autonomie kommen, jedoch ist dies zum Teil auf die Art und Weise zurückzuführen, in der wir diese Begriffe verstehen.

Konzeptionalisierungen von Emanzipation und Mündigkeit sind umstrittene Begrifflichkeiten (Kutscha 2023), die als Ergebnis von kollektiven oder individualisierten Prozessen verstanden werden können. Kollektiv in dem Sinne, dass durch den Beruf und das Engagement in staatsbürgerlichen Praktiken Autonomie für das Individuum erlangt werden kann. Für Kant und Adorno ist Mündigkeit insofern ein Merkmal der Emanzipation, als sie sich aus der Ausübung eines unabhängigen Urteils ergibt, das nicht an heteronome Denkmuster gebunden ist (Cook 2020; Macdonald 2011). Es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen einer individualisierten Vorstellung von Emanzipation und Konzeptualisierungen von sozialer Gerechtigkeit, Ermächtigung und kollektivem Wohlbefinden. Der bzw. die Einzelne kann im Kant'schen Sinne mündig werden, d. h. in der Lage sein, ein unabhängiges und autonomes Urteil zu fällen, jedoch eingeschränkt (oder auch befähigt) durch den sozioökonomischen Kontext, in dem er bzw. sie sich bewegt. Diese Diskussion wirft Fragen über die Art und Weise auf, wie diese Begrifflichkeiten verstanden werden, sowie über die daraus resultierende Politik. Ist die individuelle Emanzipation auf einem neoliberalen, individualisierten Terrain angesiedelt, das die Möglichkeit einer progressiven, auf soziale Gerechtigkeit und Ermächtigung ausgerichteten Politik untergräbt? Eignet sich ein individualisierter

der „Entwicklung von Wissen und Handeln, von Reflexion und Aktion, von Einsicht und Umsetzung“ im Sinn haben. Paradoxerweise steht Ersteres neben einer individualisierten Vorstellung von Emanzipation, die strukturelle Beziehungen in Bezug auf Klasse, Geschlecht und ethnische Zugehörigkeit aufrechterhält. Einem solchen Verständnis von Emanzipation kann ein solches gegenübergestellt werden, dass sich mit kollektiven Prozessen beschäftigt, das über individualisierte Konzeptualisierungen hinausgeht; hier findet sich ein Wiederhall von Kutschas Diskussion über kontingente Subjektivität.

4 Reise durch die Theorie

Standardmäßig wird das englischsprachige Berufsbildungssystem häufig dem DACH- und insbesondere dem deutschen System gegenübergestellt, wobei das Erstere als unzureichend angesehen wird. Hinchliffe stellt bei der Erörterung der englischen Informationsschrift „Skills for Jobs“ (DoE 2021, 15f.) erfreut fest, dass darin auf das deutsche System verwiesen wird. Anstelle eines Partnerschaftsmodells fordert die Informationsschrift jedoch die zentrale Stellung der Arbeitgeberinteressen. Dies veranlasst Hinchliffe dazu, die englische Berufsbildung als eine Managerdemokratie zu beschreiben, die darauf abzielt, „gute“ Arbeitnehmer*innen zu entwickeln, und die der deutschen Berufsbildung gegenübergestellt werden kann, die durch eine berufliche Demokratie darauf abzielt, Bürger*innen zu entwickeln.

Paradoxerweise gibt es eine dialogische Beziehung zwischen den englischsprachigen und DACH-Konzeptualisierungen der Berufsbildung. Diese Beziehung zeigt sich auch in den internationalen Beziehungen und in der Art und Weise, in der diese unterschiedlichen Modelle von supranationalen Organisationen unterstützt und gefördert werden. Englischsprachige Konzepte der Berufsbildung werden häufig kritisiert, weil sie mit Marktorientierung und einem engen, im Neoliberalismus verwurzelten Verständnis verbunden sind. Dies lässt sich in den

unterschiedlichen Verständnissen von Kompetenz erkennen. Die englischsprachige Konstruktion ist eng auf die Unmittelbarkeit von Arbeitsaufgaben und erforderlichen Fähigkeiten ausgerichtet, während das deutsche Verständnis von Kompetenzen, obwohl es sich auf Arbeitsaufgaben und Fähigkeiten bezieht, erheblich darüber hinausgeht, wie Winch (2012, 179) feststellt:

Kompetenzen sind mehr als ein Bündel von Fertigkeiten, sondern werden durch ein Konzept des Handlungsvollzugs vereinheitlicht, das Planung, Kontrolle, Koordination, Selbstkontrolle und Bewertung sowie die Ausführung einer Vielzahl von Aufgaben umfasst, die spezifische Fähigkeiten erfordern. Dazu gehört auch die Fähigkeit, die umfassenderen wirtschaftlichen und staatsbürgerlichen Implikationen des beruflichen Handelns zu erkennen.

In diesem Fall beinhaltet die Kompetenz einen umfassenderen Anspruch, der sich an professionellen und beruflichen Belangen orientiert, die wesentlich weiter gehen als eine enge Ausrichtung auf die spezifischen Bedürfnisse eines bestimmten Arbeitgebenden. Dies zeigt sich in der Bezugnahme auf die „wirtschaftlichen und staatsbürgerlichen Implikationen des beruflichen Handelns“. Li et al. argumentieren, dass es für diejenigen, die Berufsbildungssysteme implementieren wollen, unerlässlich ist, die zugrunde liegenden Annahmen zu verstehen, die die Konzeptualisierungen von Kompetenz umgeben, unabhängig davon, ob sie in der deutschen oder englischsprachigen Berufsbildung verwurzelt sind. Diese Annahmen bilden die Grundlage für die begründeten Erwartungen, die mit der Einführung und vor allem mit der Anpassung dieser Systeme an die lokalen Gegebenheiten verbunden sind. Zum Beispiel würde die englischsprachige Berufsbildung nicht das staatsbürgerschaftliche Engagement und das umfassende Lernen entwickeln, auf das die deutsche Berufsbildung ausgerichtet ist, was eine unangemessene Erwartung an Erstere wäre.

Es ist wichtig zu erkennen, dass weder englischsprachige noch deutsche Berufsbildungssysteme statisch sind, sondern vielmehr einer ständigen Anpassung an die sozioökonomischen Umstände unterliegen, denen sie ausgesetzt sind. Thelen und Busemeyer (2011, 69) weisen auf eine Verschiebung vom Kollektivismus zum Segmentalismus im deutschen System hin. Im Letzteren liegt der Schwerpunkt auf unternehmensspezifischen Qualifikationen, während im Ersteren die Tendenz zur „Überqualifizierung“ besteht, bei der die Arbeitskräfte ein breites und flexibles Spektrum an beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln. Diese Verschiebung in Richtung Segmentalismus wird zum Teil durch Veränderungen der Wettbewerbsbedingungen für das Unternehmen, der Struktur des Arbeitsmarktes, der Beschäftigungsmuster und den damit verbundenen Kosten sowie durch die Möglichkeiten der KI bestimmt. All diese Prozesse können sich so auswirken, dass ein Übergang zum Segmentalismus attraktiver wird. Emmenegger et al. (2019) weisen darauf hin, dass die Zusammenarbeit in kollektiven Ausbildungssystemen wie in Deutschland und der Schweiz anfällig für Störungen ist. Es kann zu Interessenkonflikten kommen, die die Zusammenarbeit untergraben. Sie stellen jedoch heraus, dass es sich hierbei um eine empirische Frage handelt, die nicht durch theoretische Festlegungen bestimmt werden kann. Dieses Argument verweist auf die Bedeutung sektoraler, regionaler und nationaler Unterschiede in der Art und Weise, in der Berufsbildungssysteme angenommen

und mobilisiert werden. Diese Erkenntnis macht die Untersuchung von Li et al. zum Thema Kompetenz noch komplexer.

Schmees und Smeplass (in dieser Ausgabe) stellen bei der Erörterung des dualen Ausbildungssystems „Pull“- und „Push“-Faktoren fest, die Entwicklungsländer dazu bewegen, ihre Berufsbildung zu reformieren und das deutsche System zu übernehmen. Pull-Faktoren in Bezug auf den mythischen Glauben, dass die Umsetzung des deutschen dualen Systems beispielsweise die Jugendarbeitslosigkeit adressieren und zu einer effizienteren und dynamischeren Wirtschaft führen wird. Push-Faktoren in Bezug auf die Aktivitäten internationaler Organisationen wie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, die das duale System weltweit vermarkten und fördern und damit seine globale Reichweite erhöhen. Schmees und Smeplass verwenden den Begriff der Isomorphie, um solche Prozesse zu beschreiben, die zu institutioneller Ähnlichkeit führen, wodurch sich die Berufsbildungssysteme immer mehr angleichen. Dabei sind drei Punkte zu berücksichtigen: Erstens führt die Implementierung solcher Berufsbildungssysteme zu deren Dekontextualisierung. Zweitens führt dies zu den von Li et al. festgestellten Problemen, d. h. zur Verschleierung der den verschiedenen Kompetenzmodellen zugrunde liegenden Annahmen. Drittens werden die Berufsbildungssysteme neu kontextualisiert, um sie an lokale Bedingungen anzupassen, die möglicherweise weit von den Absichten des ursprünglichen Modells entfernt sind. Li et al. führen ein ägyptisches Beispiel an, bei dem die Umsetzung von Berufsbildungsprogrammen nicht zur Armutsbekämpfung führte, sondern anderen Interessen diene, vor allem denen der Elite (Schippers 2009). (Nebenbei bemerkt ist es wichtig anzuerkennen, dass es eine etablierte Literatur gibt, die sich mit politischen Anleihen und Lernprozessen befasst und die Art und Weise untersucht, in der Modelle der Berufsbildung in verschiedenen sozialen Formationen neu kontextualisiert werden).

5 Reise durch die Theorie

Die deutsche Berufsbildung stützt sich auf ein Modell der Sozialpartnerschaft, das Arbeitgeber, Gewerkschaften (als Vertretung der Arbeitnehmer*innen), Handelskammern sowie Vertreter*innen der Landes- und Bundesregierungen einbezieht, wobei Entscheidungen auf Einvernehmen beruhen. Hier finden sich Anleihen an den Korporativismus und die pluralistische Entscheidungsfindung. Auch wenn diese Beschreibung allzu optimistisch erscheinen mag, so dient sie doch dazu, die Art und Weise zu veranschaulichen, in der staatsbürgerliche und moralische Belange einen Platz in diesem Steuerungssystem haben, das Hinchliffe als eine auf Vernunft beruhende berufliche Demokratie bezeichnet. Es sei darauf hingewiesen, dass die Vernunft eine soziale und ideologische Konstruktion ist. Hier sind zwei Punkte zu beachten: Das deutsche Modell der Berufsbildung ist umfassender und ganzheitlicher als das englischsprachige. Im deutschen System führt die Einbeziehung der Sozialpartner*innen zu einer ganz besonderen Konstruktion der Berufsbildung und ihrer sozioökonomischen Rolle. Dieses Modell bewegt sich auf einem sehr speziellen und „abgegrenzten“ Gebiet, das zu einem Konservatismus tendiert, der sich am Status quo orientiert. Es funktioniert mit einem graduellen Rahmen von „Vernunft“, der konsequent sein radikales oder transformatives Potenzial unterminiert. Gleichzeitig

kann sie sich aufgrund der Beteiligung der Sozialpartner*innen auf Politik und Praxis auswirken. Obwohl eine radikale Berufsbildung in den 1960er, 70er und frühen 80er Jahren eine Möglichkeit gewesen wäre, scheint dies nicht mehr der Fall zu sein (Esmond/Wedekind in dieser Ausgabe; Stomporowski in dieser Ausgabe). Der englischsprachigen Berufsbildung mangelt es an der Kohärenz des deutschen dualen Systems, da erstere arbeitgebergeführt ist und nicht über die Möglichkeiten verfügt, die das duale System bietet. Das englische Kompetenzmodell ist restriktiv, aufgaben- und fähigkeitsorientiert und wird von Wissenschaftlern, Praktikern usw. scharf kritisiert (Li et al. in dieser Ausgabe). Im Gegensatz zur deutschen Berufsbildung hat die englische Berufsbildungstheorie keine „eigenen Konzepte, Grenzziehungen und Forschungsmethoden“ (Esmond/Wedekind in dieser Ausgabe) entwickelt, sondern sie theoretisiert das Feld aus mehreren Blickwinkeln. Interdisziplinarität und Multiperspektivität sind zwar auch ein Merkmal des breiteren Kontextes, in den das duale System eingebettet ist, werden aber als Folge der Kohärenz der deutschen Berufsbildung der Bildungsforschung als erkennbares Feld untergeordnet und haben daher einen geringeren Stellenwert in Bezug auf ihren Beitrag zur Berufsbildung. In der englischsprachigen Welt stützt sich die Berufsbildungstheorie auf multiple Perspektiven und Interdisziplinarität. Sie dienen dazu, die Beziehung zwischen Berufsbildung, sozialen Strukturen und Ungleichheit zu verdeutlichen, und rufen zu einer transformativen Politik auf, die soziale Gerechtigkeit adressiert und das Potenzial hat, über den Reformismus des dualen Systems hinauszugehen. Paradoxerweise ist ihre Stärke, diese Themen anzusprechen, gleichzeitig eine Schwäche, die ihren Einfluss auf Politik und Praxis einschränkt. Als Antwort darauf fordern Esmond und Wedekind eine umfassendere Entwicklung der Berufsbildungstheorie in der englischsprachigen Welt.

6 Funktionalismus, Determinismus und Handlungsfähigkeit

Diese Spezial-Ausgabe konzentriert sich auf die Theoretisierung der Berufsbildung und insbesondere auf die Auseinandersetzung mit deutschen Theorien. Dieses Interesse führt zu Analysen, die auf einem abstrakten Gebiet operieren und wenig direkten Bezug zu den gelebten, biografischen und pädagogischen Erfahrungen derjenigen haben, die als Auszubildende, Lehrkräfte usw. an der Berufsbildung beteiligt sind. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich an der Diskussion von Steib und Ketschau (2023) über das berufliche Übergangssystem verdeutlichen, die auf einer analytischen Ebene angesiedelt ist, die von den gelebten Erfahrungen der Auszubildenden weit entfernt ist. An dieser Stelle leisten die Arbeiten von Slopinski und Steib sowie Kutscha einen wichtigen Beitrag. Der Beitrag von Slopinski und Steib ist zwar analytisch ausgerichtet, befasst sich aber mit der Pädagogik und verweist auf die gelebten Erfahrungen der Auszubildenden. In diesem Zusammenhang leistet er einen wertvollen Beitrag zur Spezial-Ausgabe. In ähnlicher Weise veranschaulicht der autobiografische Beitrag von Kutscha die Bedeutung der Autoethnografie, indem er eine Untersuchung der Kontingenz ermöglicht und auf die Bedeutung von Brüchen und die Auswirkungen unvorhersehbarer biografischer Entwicklungen hinweist – eine Bestätigung dessen, was Hodkinson et al. (1996) als Serendipität bezeichnen (Atkins/Avis 2017; Hodkinson et al. 1996). Dies ist insofern von Bedeutung, als es den impliziten Funktionalismus und Quasi-Determinismus einiger Berufsbildungsanalysen in

Frage stellt und einen nuancierteren Ansatz bietet, der den Auszubildenden und die Handlungsfähigkeit in eine zentralere Position rückt. Dies zeigt sich in Kutschas Erörterung der „kontingenten Subjektivität“, die mit einem relationalen Begriff des Selbst arbeitet, der als ein „Anderswerden“ angelegt ist. Eine Subjektivität, die sich durch eine Offenheit für eine Transformation auszeichnet, die sich aus pädagogischen Prozessen ergibt, die eine Fixierung als autonomes Subjekt ablehnen. Ich werde an die Arbeit von Hodgkinson und anderen und deren Konzeptualisierung von Werden und Nicht-Werden in Bezug auf berufliche Identitäten und pädagogische Prozesse erinnert (James/Biesta 2007; James et al. 2007).

In gewisser Hinsicht spiegelt sich diese Sensibilität in einer Reihe der ethnografisch orientierten Studien wider, auf die sich Esmond und Wedekind beziehen und die sich auf kritische Analysen der Berufsbildung stützen. Steib und Ketschau (2023) beziehen sich auf das, was ich als eine neue Klassenfraktion/-sektion ansehe, die von den Jugendlichen gebildet wird, die einen gebrochenen Übergang ins duale System erleben. Während sich ihre Analyse auf einen reduktionistischen Funktionalismus stützt, fordert sie auch eine umfassendere Diskussion über diejenigen, denen der Übergang von der Allgemeinbildung in die Berufsausbildung nicht gelingt und die im beruflichen Übergangssystem untergebracht sind, das eine Aufbewahrungsfunktion erfüllt. In der Vergangenheit gab es eine Tendenz zur Pathologisierung dieser Jugendlichen. In der englischsprachigen Welt bieten kritische Analysen von gescheiterten Übergängen ein Korrektiv zu diesen Prozessen, indem sie sie auf die Art und Weise hin befragen, wie sie durch Klassen-, Rassen- und Geschlechterverhältnisse geformt und geordnet werden, und vor allem die Reaktion der jungen Menschen auf diese Prozesse untersuchen. Diese englischsprachigen Analysen stützen sich insbesondere auf die Birminghamer Tradition der Cultural Studies, die sich um die Erfahrungen dieser jungen Menschen bemüht und ihre Pathologisierung ablehnt (Education group II 1991; Esmond/Wedekind in dieser Ausgabe; Kutscha in dieser Ausgabe).

7 Zusammenfassung

Die Beiträge in dieser bwp@-Spezial-Ausgabe sind sehr vielfältig. Ihre Bedeutung liegt in der Tiefe ihrer Analyse und in der Form, in der sie Fragen über die Art und Weise aufwerfen, wie wir Berufsbildung theoretisieren und dieser einen Sinn geben. Ihre besondere Stärke, nicht nur für englische Leser*innen, ist ihre Auseinandersetzung mit deutschen Theorien der Berufsbildung. Sie dienen dazu, die Leser*innen in Diskussionen einzuführen, die über die klassischen Berufsbildungstheorien von Kerschensteiner, Fischer und Spranger hinausgehen. Der Beitrag von Esmond und Wedekind bietet eine wertvolle Einführung in die Spezial-Ausgabe und kann neben dem Beitrag von Kutscha mit Gewinn gelesen werden. Letzterer setzt sich mit einer Reihe deutscher Theorien auseinander und ergänzt damit die Aufsatzsammlung von Kuhlee et al. (2022a, 2022b) im Journal of Philosophy of Education. Im Großen und Ganzen ist die Auseinandersetzung mit der Berufsbildungstheorie in der englischsprachigen Welt im Vergleich zu der in der deutschsprachigen Welt begrenzt. Es gibt einige bemerkenswerte Ausnahmen, wobei Chris Winch und seine Mitautoren hervorzuheben sind. Es gibt einige Kritikpunkte – an einigen

Stellen in der Spezial-Ausgabe werden zu viele männliche Pronomen verwendet, was bei einigen Leser*innen auf Unbehagen stoßen könnte – dies könnte ein Übersetzungsproblem sein, das in deutschsprachigen Texten nicht auftritt. Nichtsdestotrotz verdienen die Beiträge in der Spezial-Ausgabe eine eingehende Lektüre, da sie eine Reihe von Themen und Fragen aufzeigen, mit denen sich die Berufsbildung auseinandersetzen muss. Vielleicht müssen wir die Berufsbildung in einem erweiterten Verständnis neu denken, das über die derzeitigen Dogmen hinausgeht und die chaotischen und manchmal antagonistischen Beziehungen anerkennt, in die sie eingebettet ist.

Literatur

Anderson, D. (2009): Productivism and Ecologism: Changing Dis/courses in TVET. In: Fien, J./Macleane, R./Park, M.-G. (Eds.): Work, Learning and Sustainable Development. Dordrecht, 35-57.

Atkins, L./Avis, J. (2017): Youth Transitions, VET and the ‘Making’ of Class: Changing theorisations for changing times? In: Research in Post-compulsory Education, 22, H. 2, 165-185. Online: <http://dx.doi.org/10.1080/13596748.2017.1314678> (18.12.2023).

Avis, J./Mirchandani, K./Warmington, P. (2017): Editorial. In: Journal of Vocational Education & Training, Special Issue: Vocational Education and Training and Race/Ethnicity, 69, H. 3, 287-291.

Avis, J./Orr, K./Papier, J./Warmington, P. (2023): Editorial. In: Journal of Vocational Education & Training, Special Issue: TVET, Race and Ethnicity in the Global South and North, 75, H. 1, 1-5.

Avis, J./Orr, K./Warmington, P. (2017): Race and Vocational Education and Training in England. In: Journal of Vocational Education & Training, 69, H. 3, 292-310.

Avis, J. (2023): A Critical Review of Debates Surrounding Race/Ethnicity and TVET. In: Journal of Vocational Education & Training, 75, H. 1, 175-184.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2022): Nachhaltigkeit im Fokus der neuen Standardberufsbildpositionen. Online: <https://www.bibb.de/de/134916.php> (13.09.2022).

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2023): BBNE-Transfer 2020-2022. Online: <https://www.bibb.de/de/121439.php> (17.01.2023).

Camfield, D. (2023): Future on Fire: Capitalism and the Politics of Climate Change. Oakland.

Cook, D. (2020): Adorno, Kant and Enlightenment. In: Kantian Review, 25, H. 4, 541-557.

Department of Education (2021): Skills for Jobs: Lifelong Learning for Opportunity and Growth. Online: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/601980f2e90e07128a353aa3/Skills_for_jobs_lifelong_learning_for_opportunity_and_growth_web_version.pdf (18.12.2023).

Emmenegger, P./Graf, L./Trampusch, C. (2019): The Governance of Decentralised Cooperation in Collective Training Systems: A Review and Conceptualisation. In: Journal of Vocational Education & Training, 71, H. 1, 21-45.

Fraser, N. (2019): The Old is Dying and the New Cannot be Born. London.

Gramsci, A. (1971): Selections from Prison Notebooks. London.

Hodkinson, P./Sparkes, A./Hodkinson, H. (1996): Triumphs and Tears: Young People and the Transition from School to Work. London.

Hinchliffe, G. (2022): Work, Citizenship and the Joy of Work. In: Journal of Philosophy of Education, 56, H. 3, 479-489.

ILO (International Labour Organization) (2020): The Role of the ILO in Addressing Climate Change and a Just Transition for All. Online: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_736774.pdf (18.12.2023).

James, D./Biesta, G. (2007): Improving Learning Cultures in Further Education. London.

James, D./Colley, H./ Diment, K. (2007): Unbecoming Teachers: Towards a More Dynamic Notion of Professional Participation. In: Journal of Education Policy, 22, H. 2, 173-193.

Kuhlee, D./Steib, C./Winch, C. (2022a): Founding German vocational education: Kerschensteiner, Spranger and Fischer as key figures in the classical German VET theory. In: Journal of Philosophy of Education, 56, H. 3, 383-398.

Kuhlee, D./Steib, C./Winch, C. (2022b): Rethinking English Vocational Education and Training in the Light of the German Classical Theory of Vocational Education and Training. In: Journal of Philosophy of Education, 56, H. 3, 379-491.

Kultusministerkonferenz (2021): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin.

Monk, D./Molebatsi, P./McGrath, S./Metelerkamp, L./Adrupio, S./Openjuru, G./Robbins, G./Tshabalala, T. (2023): Beyond Extractivism in Vocational Education and Training Research: Reflections on an International Research Project. Unveröff. Manuskript.

Schippers, S. (2009): Systemberatung zwischen Anspruch und Wirklichkeit: eine wirkungsorientierte Analyse der „Mubarak-Kohl-Initiative“ in Ägypten. Marburg.

Steib, C./Ketschau, T. (2023): Theorizing the Unsuccessful Transition from General Education to Fully Qualifying Vocational Training. Vortrag auf der Europäischen Konferenz für Bildungsforschung, Glasgow, 21.-25. August.

Streek, W. (2016): How will Capitalism End? London.

Thelen, K./Busemeyer, M. (2011): Institutional Change in German Vocational Training: From Collectivism Towards Segmentalism. In: Busemeyer, M./Trampusch, C. (Hrsg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford, 68-100.

UNESCO (o. J.): Climate Change. Online:
<https://www.unesco.org/en/climate-change> (18.12.2023).

VET Africa 4.0 Collective (2023): Transitioning Vocational Education and Training in Africa: A Social Skills Ecosystem Perspective. Bristol.

WEF (World Economic Forum) (2023): The Global Risks Report. Cologne/Geneva.

Winch, C. (2012): Dimensions of Expertise. London.

World Bank (undatiert): Climate Change. Online:
<https://www.worldbank.org/en/topic/climatechange> (18.12.2023).

Zitieren dieses Beitrags

Avis, J. (2023): Überlegungen zur *bwp@* Spezial-Ausgabe 19. In: *bwp@* Spezial 19: Retrieving and recontextualising VET theory. Hrsg. v. Esmond, B./Ketschau, T. J./Schmees, J. K./Steib, C./Wedekind, V., 1-13. Online:
https://www.bwpat.de/spezial19/avis_de_spezial19.pdf (20.02.2024).

Der Autor



Prof. JAMES AVIS

University of Derby, Institute of Education

Kedleston Rd, Derby DE22 1GB, UK

J.avis@hud.ac.uk; j.avis@derby.ac.uk

<https://pure.hud.ac.uk/en/persons/james-avis>