

# **BILL ESMOND<sup>1</sup>, THILO J. KETSCHAU<sup>2</sup>, JOHANNES K. SCHMEES<sup>1</sup>, CHRISTIAN STEIB<sup>3</sup> & VOLKER WEDEKIND<sup>4</sup>**

(<sup>1</sup>University of Derby, Vereinigtes Königreich, <sup>2</sup>Universität Kiel, Deutschland, <sup>3</sup>Karlsruher Institut für Technologie, Deutschland & <sup>4</sup>University of Nottingham, Vereinigtes Königreich)

---

## **Einleitung zum Spezial über die Wiederaufnahme und Neukontextualisierung der Berufsbildungstheorie**

---

Die COVID-19-Pandemie und die Klimakatastrophe haben Aufmerksamkeit auf die Verletzlichkeit unserer Lebensweise gelenkt und die Verantwortung der beruflichen Bildung für deren Stärkung aufgezeigt. Gleichzeitig impliziert das Erstarken populistischer und rechtsextremer politischer Strömungen in älteren Industriestaaten, dass sich jede Form von Bildung und Erziehung nach wie vor mit den drängenden Fragen nach den Zwecken und Zielen von Bildung auseinandersetzen muss. Auch neuere Entwicklungen, wie die in vielen Lebensbereichen fortschreitende Digitalisierung und Automatisierung, müssen auf ihre bildungstheoretischen und -philosophischen Implikationen hin untersucht werden.

Die vorliegende Spezialausgabe betrachtet, vor diesem Hintergrund, die Prägung der Berufsbildungstheorie(n) insgesamt in ihrer Genese sowie spezifisch die Ausformung einzelner Strömungen und Theoreme – entweder reflektiert im Kontext ihrer Historizität (Retrieval) oder im Kontext ihrer Aktualität (Rekontextualisierung). Darüber hinaus sollen diese Kontexte nicht nur den aktuellen Stand und die Perspektiven des berufsbildungstheoretischen Repertoires verdeutlichen, sondern auch Möglichkeiten der Weiterentwicklung von methodischen Ansätzen und normativen Orientierungen in der Berufsbildung aufzeigen.

Grundlegend für das Anliegen, eine Ausgabe mit bildungstheoretischem Schwerpunkt im Bereich der Berufsbildung zu veröffentlichen, ist die Frage, warum sich eine Disziplin, die derzeit stark von Empirie und Praxisbezug geprägt ist, mit solchen Anliegen befassen sollte. Friedrich Paulsen (1912) formulierte die noch heute aktuelle Aussage zur Rolle und wissenschaftlichen Relevanz der pädagogischen Theoriebildung wie folgt:

„Die Theorie lehrt sehen; sie kann nicht Rezepte geben, die unterschiedslos auf alle Fälle angewendet unfehlbaren Erfolg versprechen. (...) Theoretische Begriffe sind die Augen des Geistes oder besser Teleskope und Mikroskope, denn sie setzen das natürliche Sehorgan voraus, aber sie schärfen, erweitern, vertiefen den Blick.“ (Paulsen, 1912, S. 34–38).

Bei der Vorstellung der Spezialausgabe 19 ist zu klären, was unter dem konkreten Gegenstand der Diskussion, der Berufsbildungstheorie, zu verstehen ist. Nach Ketschau (2018, S. 88–89) ist die Berufsbildungstheorie, hier verstanden als wissenschaftliche Kategorie, Medium und Produkt des berufsbildungsbezogenen Philosophierens. In dieser Form wird sie zur Formulierung von normativen Grundbegriffen und Leitideen der Berufsbildung und zur Orientierung

des berufspädagogischen Denkens und Handelns, bis hin zu ihrer aggregierten Form in Form von Berufsbildungsparadigmen. Berufsbildungstheorie kann sich aber auch auf andere Horizonte beziehen, nämlich auf das Verstehen, Erklären und Prognostizieren von Berufsbildungsphänomenen, und ist dann mit entsprechenden empirischen, hermeneutischen oder phänomenologischen Ansätzen zu entwickeln.

So ist, insbesondere bei zunehmender Annäherung an die Praxis, zu bedenken, dass Berufsbildungstheorien kein akademischer Selbstzweck sind, sondern vielmehr ein Gefüge von Konzepten, Kategorien, Methoden und Instrumenten, die – wie bei jeder wissenschaftlichen Tätigkeit – die Interpretation und das Verständnis der Entwicklung der Berufsbildung ermöglichen. Berufsbildungstheorie ist daher in erster Linie eine kognitive und reflexive Beschäftigung mit Berufsbildung. Für die Berufsbildungsforschung bedeutet dies, nicht nur zu erklären, was Berufsbildung in all ihren Facetten ist und wie sie entsteht und vermittelt wird, sondern auch zu fragen, was Berufsbildung für das Individuum erreichen sollte und was nicht (vgl. Ketschau, 2018). Ebenso wie die Berufsbildungstheorie in einem deskriptiven, erklärenden und präskriptiven Horizont zum Verständnis ihres Gegenstandes beiträgt, wird sie in Form eines normativen Horizonts zur Orientierungshilfe für berufliches Handeln.

Trotz zahlreicher unterschiedlicher Ansätze basiert die Grundkonzeption der Berufsbildungstheorien *sui generis* auf normativen Bildungszielen, einer didaktischen Konzeption zur Erreichung dieser Bildungsziele sowie auf (bildungs-)politischen Folgerungen zur Herstellung entsprechender Bedingungen. Zum Beispiel definierte Kerschensteiner (1901, 1966/1904) staatsbürgerliche Tugenden als zentrales Erziehungsziel und verwendete „Arbeit“ als pädagogische Kategorie zur Erreichung dieses Ziels. Kritische Ansätze der Nachkriegszeit, die sich regelmäßig auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule (vgl. Habermas, 1968; Horkheimer/Adorno, 1947) stützen und sich auf die 1960er und 1970er Jahre datieren lassen, nennen dagegen Autonomie und Emanzipation als zentrale Ziele der Bildung (z. B. Lempert, 1971; Blankertz, 1974, 1979, 1982). Die Hauptaufgabe der Berufsbildungstheorie war es, zu erklären, wie diese Ziele auch über die Berufsbildung erreicht werden können.

Gerade weil die Diskussion über Berufsbildungstheorie im deutschsprachigen Raum bislang überwiegend national orientiert war, will das Spezial 19 diese traditionelle Beschränkung überwinden und neben dem multinationalen Gast-Herausgeberteam auch internationale Ansätze gleichermaßen berücksichtigen. In englischsprachigen Ländern basieren die einflussreichen Theorien zur Berufsbildung meist weniger auf philosophischen als auf sozialwissenschaftlichen Konzepten. Diese Theorien wurden größtenteils im Kontext von Politiken und Praktiken entwickelt, die die Berufsbildung als einen zweitrangigen Bildungsweg ansahen und ihren Bildungswert stark einschränkten. Im Gegensatz dazu bildet der deutsche Sprachraum aus internationaler Sicht eine Ausnahme, sowohl was die Entwicklung von Berufsbildungstheorien *sui generis* als auch deren Einfluss auf Politik und Praxis betrifft.

Bei der Beschäftigung mit den Debatten, die unser Spezial 19 ausmachen, werden Leser:innen Antworten finden, die in Bezug auf ihre nationalen Ursprünge, theoretischen Ansätze und Vorschläge für künftige Theorien und Theoretisierungen zur Berufsbildung sehr unterschied-

lich sind. Auch enden diese Debatten nicht mit dieser Einführung oder dem Schlussbeitrag, denn es ist eine weitere Runde von Beiträgen für das Spezial 19 später in diesem Jahr geplant. In dieser Einleitung und in den hier vorgestellten Beiträgen haben wir lediglich den Boden für eine solche Debatte abgesteckt, und schon jetzt können wir davon ausgehen, dass die Debatte ihre Grenzen überschreiten wird.

(1) In dem ersten Beitrag stellen Bill Esmond und Volker Wedekind die Diskussion in einen internationalen Kontext, der mit der besonderen Art und Weise kontrastiert, in der die deutsche Berufsbildung durch Traditionen rationalisiert wurde, die als „Berufsbildungstheorie“ bezeichnet werden können. Auch wenn in anderen Ländern Begriffe wie Bildung und Beruf gebräuchlich sind, haben sie nie die gleiche Dominanz erlangt wie in Deutschland: Wir können bestenfalls von einer „Theoretisierung der Berufsbildung“ sprechen. Diese Praxis wird hier in Bezug auf englischsprachige Länder illustriert, in denen die relative gesellschaftliche Bedeutung der Berufsbildung und die universitäre Produktion von Wissen über die Berufsbildung deutlich weniger Gewicht haben. Dennoch haben diese Länder reiche und vielfältige Theorietraditionen, insbesondere aus den Sozialwissenschaften, in die Politik und Praxis der Berufsbildung eingebracht, auch in einer Weise, die viele ihrer normativen Konzepte problematisiert.

(2) Philipp Gonon und Lorenzo Bonoli hingegen beginnen mit einer historischen Darstellung, die sich auf jahrzehntelange Forschung über die deutschen Begründer der Berufsbildung und insbesondere Georg Kerschensteiner stützt. Sie stellen diese Grundlagenarbeit auch in ihren gesellschaftlichen Kontext und weisen auf die bedeutenden gesellschaftlichen Veränderungen hin, die wiederum diese Grundlagen untergraben haben. Daraus ziehen sie den Schluss, dass die Berufsbildung eine Theorie der mittleren Reichweite braucht, und erkunden versuchsweise, wie ein solcher theoretischer Ansatz entwickelt werden könnte.

(3) Thilo J. Ketschau analysiert in seinem Beitrag die Bedeutung der Prinzipien der Emanzipation und der Funktionalität für das Verständnis von Berufsbildung. Er kommt zu dem provokanten Schluss, dass es nicht möglich ist, sie auf der normativen Ebene gleichermaßen zu berücksichtigen.

(4) Günter Kutscha beschäftigt sich in seinem Beitrag mit der Frage der Konstitution des „Subjekts“ in Bildungsprozessen. In der Reflexion seines eigenen Lebens dekonstruiert er die Vorstellung, die Konstitution des „Ichs“ als Subjekt planen zu können, und betont die Relevanz der Kontingenz. Als Konsequenz schlägt er unter Verwendung des theoretischen Begriffs der „kontingenten Subjektivität“ (Norbert Ricken) neue Denkansätze für die Berufsbildung und ihre normative Verankerung in der Berufsbildungstheorie vor.

(5) Stephan Stomporowski zeigt in seinem Beitrag, wie theoretische Diskurse zur Berufsbildung auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen bezogen werden können. Dazu skizziert er die Grundlagen einer kritisch-ökologischen Berufsbildungstheorie und plädiert damit für eine neue Aufklärung, deren Reichweite über die bisher vorherrschenden Projektionsflächen der Berufsbildung hinausgeht.

(6) Andreas Slopinski und Christian Steib analysieren in ihrem Beitrag die lerntheoretische Didaktik (das „Berliner Modell“), die vor allem auf die Arbeiten der Arbeitsgruppe von Paul Heimann aus den 1960er Jahren zurückgeht, nach wie vor jedoch eines der populärsten didaktischen Modelle in Deutschland ist. Aufbauend auf den damaligen Leitannahmen und Elementen entwerfen die Autoren ein „Berliner Modell 2.0“, das Reflexionspunkte für die Unterrichtsgestaltung in einer Kultur der Digitalität bietet.

(7) Geoffrey Hinchliffe, der aus einer britischen Perspektive schreibt, aber mit der deutschen Berufsbildung vertraut ist, vergleicht die Aussagen britischer Regierungsdokumente mit den Überlegungen deutscher Berufsbildungspioniere. Ausgehend von deren Anliegen in Bezug auf das Gesellschaftliche versucht er, die sozialen Dimensionen und Bedeutungen der Arbeit wiederherzustellen, die in den englischsprachigen Ländern weitgehend unterdrückt wurden.

(8) Naomi S. Alphonsus untersucht am Beispiel Südafrikas berufstheoretische Konzepte im Vergleich zu dem im angelsächsischen Raum vorherrschenden kompetenzbasierten Ausbildungsansatz (*competency-based training*, CBT), der als nicht ganzheitlich charakterisiert wird. Sie konzeptualisiert berufliche Befähigung anstelle der in den deutschsprachigen Ländern vorherrschenden ganzheitlichen berufsorientierten Berufsbildung, die mit institutionellen Arrangements verbunden ist, die ihrer Meinung nach in anderen nationalen Kontexten nur schwer nachgeahmt werden können. Alphonsus wendet den Begriff der *occupational capacity* an, indem sie die Konzepte des Fachwissens und der sozialen Organisation der Arbeit einführt und weiter ausführt. Während sich Fachwissen auf systematisch organisiertes Wissen, Fähigkeiten, berufliche Praxis und Autonomie bezieht, bezieht sich die soziale Organisation der Arbeit auf Berufsverbände, Institutionen und staatliche Regulierung. Das theoretische Konzept ist kompatibel mit anglophonen Konzepten der Expertenpraxis in Berufen, die ganzheitlich und normativ sind, und bietet somit Möglichkeiten, die Berufsbildung mit einem differenzierten Verständnis der deutschen Konzepte von „Bildung“ und „Beruf“ weiter zu theoretisieren.

(9) In dem Beitrag von Junmin Li, Steven Hodge und Elizabeth Knight werden die konzeptionellen Unterschiede der Begriffe *competency* (englischer Sprachraum) und *competence* (englische Übersetzung des deutschen Kompetenzbegriffs) verglichen. Dabei werden sowohl die historische Entwicklung als auch das aktuelle Verständnis der beiden Konzepte analysiert. Abschließend werden die Unterschiede durch den Vergleich der Konzepte untereinander herausgearbeitet. Die Autor:innen kommen zu dem Schluss, dass die Konzepte trotz ihrer sprachlichen Ähnlichkeit aufgrund ihrer unterschiedlichen Herkunft unterschiedliche Bedeutungen tragen, die bei internationaler Verwendung zu Missverständnissen führen können.

In seiner umfassenden Rezension der Beiträge stellt James Avis die Autor:innen vor die Frage, ob ihre Rekonstruktion und Neukontextualisierung der Berufsbildungstheorie weit genug geht, um den Herausforderungen der heutigen Berufsbildung gerecht zu werden. Kann die Berufsbildung in einer Zeit, in der sie selbst in Deutschland so viele Menschen ausbildet, die keinen Zugang zu wertvollen Lehrstellen haben, weiterhin auf Prinzipien beruhen, die sich auf die Vorbereitung auf die Arbeit konzentrieren, unabhängig davon, welche Autonomie das Konzept des Berufs vermittelt? Oder wenn die Berufsbildung die ehemalige koloniale Welt, ihre

Massenarbeitslosigkeit und ihre informelle Wirtschaft einbezieht? Oder in einer Zeit der Klimakrise? Avis reflektiert über die versteckten Antagonismen, die sich hinter vielen der in diesem Spezial diskutierten, Konzepte verbergen, und erinnert daran, dass sich Deutschland und das Gleichgewicht seiner sozialen Kräfte seit der Zeit von Kerschensteiner und Spranger dramatisch verändert haben und die Welt neue Erschütterungen erlebt, die viele unserer Vorannahmen und Ansprüche auf Normativität untergraben.

Dieses Sonderheft wäre nicht möglich gewesen ohne die große Unterstützung von Alina Hank und Mara Specht, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Deutschland, sowie Tim Hölscher, Universität Osnabrück, Deutschland, die bei der Durchsicht und Formatierung der Beiträge unterstützt haben. Darüber hinaus möchten wir uns bei unseren externen Gutachtern bedanken: Mareike Beer, Universität Osnabrück, Deutschland, Karin Büchter, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Deutschland, Hamburg, Philipp Gonon, Universität Zürich, Schweiz, Jim Hordern, University of Bath, Vereinigtes Königreich, Franz Kaiser, Universität Rostock, Deutschland, Johannes Klassen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Deutschland, Dina Kuhlee, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Deutschland, Georg Tafner, Humboldt-Universität zu Berlin, Deutschland, und Chris Winch, Kings's College London, Vereinigtes Königreich. Schließlich danken wir Franz Gramlinger, dem Herausgeber und Editor der *bwp@*, für seine enorme Unterstützung bei der Entstehung des Spezials 19.

## Literatur

Blankertz, H. (1974): Bildung – Bildungstheorie. In: Wulf, C. (Hrsg.), Wörterbuch der Erziehung. München, 65-69.

Blankertz, H. (1979): Kritische Erziehungswissenschaft. In: Schaller, K. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum, 28-45.

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

Habermas, J. (1968): Erkenntnis und Interesse. In: Habermas, J. (Hrsg.), Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt am Main.

Horkheimer, M./Adorno, T. W. (1947): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Amsterdam.

Kerschensteiner, G. (1901): Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmässigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen? Gekrönte Preisarbeit. In: Jahrbücher der Königlichen Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, XXVII, 1-78. Online: [https://zs.thulb.uni-jena.de/rsc/viewer/jportal\\_derivate\\_00212020/Jahrbuecher\\_Akademie\\_Erfurt\\_NF\\_1901\\_27\\_0011.tif](https://zs.thulb.uni-jena.de/rsc/viewer/jportal_derivate_00212020/Jahrbuecher_Akademie_Erfurt_NF_1901_27_0011.tif) (18.08.2023).

Kerschensteiner, G. (1966/1904). Berufs- oder Allgemeinbildung. In: Wehle, G. (Ed.), Georg Kerschensteiner. Ausgewählte Pädagogische Schriften. Band 1. Berufsbildung und Berufsschule. Paderborn, 89-104.

Ketschau, T. J. (2018). Reflexionen zur Philosophie der Berufsbildung Rekonstruktion und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 114, H. 1, 85-108.

Lempert, W. (1971): Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt am Main.

Paulsen, F. (1912): Pädagogik. Stuttgart.

### **Zitieren des Editorials**

---

Esmond, B./Ketschau, T. J./Schmees, J. K./Steib, C./Wedekind, V. (2023): Einleitung zum Spezial über die Wiederaufnahme und Neukontextualisierung der Berufsbildungstheorie. In: *bwp@ Spezial 19: Retrieving and recontextualising VET theory*. Hrsg. v. Esmond, B./Ketschau, T. J./Schmees, J. K./Steib, C./Wedekind, V., 1-6. Online: [https://www.bwpat.de/spezial19/editorial\\_de\\_spezial19.pdf](https://www.bwpat.de/spezial19/editorial_de_spezial19.pdf) (30.08.2023; Update 16.05.2026).