

bwp@ Spezial 19 | August 2023

Retrieving and recontextualising VET theory

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

Franz KAISER

(Universität Rostock)

Kein Kampf gegen Windmühlen oder Warum wir mit mehr als nur einer Theorie zur beruflichen Bildung forschen

Online:

https://www.bwpat.de/spezial19/kaiser_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

Kein Kampf gegen Windmühlen oder Warum wir mit mehr als nur einer Theorie zur beruflichen Bildung forschen

Abstract

Die Berufsbildung ist unabhängig von ihrer historischen und regionalen Verortung ein so komplexes gesellschaftliches Gestaltungsfeld der sozialen und institutionellen Interaktion mit hoher Bedeutung für die individuelle Entwicklung, dass ihr nur unzulänglich mit einer Theorie forschend begegnet werden kann. Erfolgt demnach ein eindimensionaler Zugang, dann setzt Teilblindheit gegenüber nicht erkannten Phänomenen ein oder neudeutsch ausgedrückt: Limitationen und Einflussfaktoren geraten aus dem Blick. Der Beitrag erfolgt aus deutscher Perspektive und möchte die Interdependenzen in der beruflichen Bildung in der Forschung berücksichtigt wissen. Er ist somit ein Plädoyer für Methodenvielfalt und „Theorietriangulation“. Hierfür deckt er zunächst das Phänomen der Teilwahrnehmung auf, systematisiert die unterschiedlichen Ebenen der zu untersuchenden Phänomene der beruflichen Bildung und entwirft schließlich ein Orientierungsmodell. Dabei entstehen, bei einem solchen weiten Bogen notwendigerweise Verkürzungen – verkürzte Stippvisiten, die der exemplarischen Erläuterung dienen sollen. Der Beitrag verdeutlicht, dass es keine objektive Wissenschaft und Berufsbildungsforschung gibt. Sie ist eingebunden in gesellschaftliche Praxis und trifft notwendigerweise Entscheidungen sowohl hinsichtlich des eingesetzten Forschungsinstrumentariums, seiner Fragestellungen und der Gegenstände, denen sie sich zuwendet.

Schlüsselwörter: Forschung, Multiperspektivität, Sozialökologie, Theorien beruflicher Bildung, kritische Theorie

1 Wie uns ein Gegenstand erscheint, hängt von unserem Blickwinkel ab

Der nachfolgende Abschnitt argumentiert phänomenologisch und startet mit einer Situationsbeschreibung, die im Kontext beruflichen Handelns steht.

Wenn wir auf eine Wand schauen, so ist unsere Wahrnehmung durch unsere mit dem Gegenstand verbundenen Absichten geprägt. Je nachdem wie sich unsere Gedanken und Empfindungen mit dem aktuell wahrgenommenen Gegenstand oder der Situation verbinden, werden Konturen, Schattierungen, Formen sichtbar oder nicht. Beabsichtigen wir eine elektrische Leitung in der Wand zu verlegen und bedenken gerade deren optimalen Verlauf und die Zahl der zu installierenden Verteilerdosen, so interessiert dann ggf. das an der Wand aufgehängte Werk von Edvard Munch nicht, obwohl wir uns in einem Museum in Oslo befinden. Das gleiche gilt für alle anderen Gegenstände, mit denen wir uns auseinandersetzen. Die wahrgenommenen Phänomene hängen also von unseren Intentionen, Erfahrungen, bewussten oder unbewussten Präkonzepten, Theorien und Modellen ab.

Mit dieser individuellen oder auch kulturell geprägten Wahrnehmung von Wirklichkeit, die auch für Kommunikationstheorien so bedeutsam ist (Watzlawik 1976), lassen sich Missverständnisse in Beziehungen erklären und Streitursachen analysieren. Das in der folgenden Abbildung gezeigte Gemälde zeigt nicht nur eine literarische Figur, die durch ihre eigenartige Wirklichkeitswahrnehmung in unser kulturelles Gedächtnis Eingang gefunden hat, sondern es spielt zugleich mit dem uns aus anderen Kippbildern und visuellen Experimenten vertrauten Erfahrung, dass je nach Alter oder Hintergrund mal das eine oder das andere Wahrnehmungsmuster in einer Bildbetrachtung dominant wird (s. Abbildung 1). So können wir entweder zwei Reiter vor einer Mühle erblicken oder ein Gesicht mit Bart und wildem blonden Haar. Der Artikel will die Gefahr, dass wir Windmühlen jagen, weil wir eine „falsche“ oder einseitige Wirklichkeitswahrnehmung haben, reduzieren.

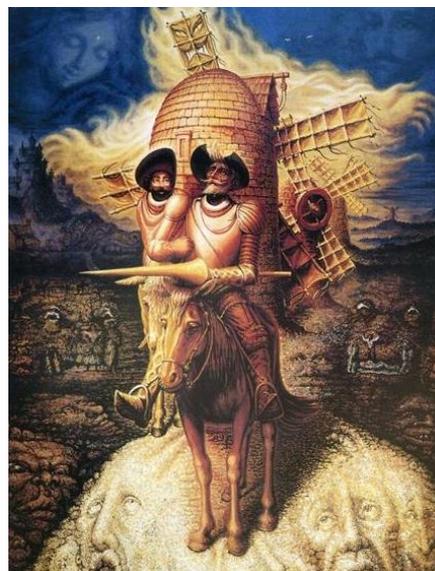


Abbildung 1: Octavia Ocampo: Visions of quixote, Öl auf Leinwand 1989, Quelle: <https://www.wikiart.org/en/octavio-ocampo/visions-of-quixote>

Diese Vorüberlegungen zur Wahrnehmung weisen darauf hin, dass erst eine kritische Reflexion der eigenen, kulturell geprägten Wahrnehmungen und sozialen Kontexte untersuchte Forschungsgegenstände in einem anderen Licht erscheinen lassen, andere Betrachtungsweisen ermöglicht. Da Berufsbildung einer historischen Veränderungsdynamik ausgesetzt ist ebenso wie die damit verbundene politisch-gesellschaftliche Kultur, bedarf es demzufolge gesellschafts- und diskursanalytischer Theorie(n), die das Spannungsfeld von Gesellschaft, Wirtschaft, Erziehung, Arbeit, Beruf, Bildung und Herrschaft berücksichtigen können. Nur so sind Aushandlungsprozesse unter Einbeziehung von Staat und Wirtschaft in der beruflichen Bildung zu beleuchten und kann vorschnelle Adaption des Denkens und Forschens an hegemoniale Diskurse vermieden werden.

Zielt Forschung und Entwicklung auf curriculare Entwicklung von Kompetenzprofilen, die sich aus beruflichen Handlungssituationen ableiten lassen, und die damit verbundene Entwicklung

von Ausbildungsordnungen oder schulischer Curricula, so geraten pädagogische Reflexionen zu Zielen emanzipativer Berufsbildung sowie berufswissenschaftlichen Ansätzen aus dem Blick, wenn lediglich auf Lehr-Lerntheorien rekurriert wird. Umgekehrt ermöglichen Tätigkeits- und Handlungsregulationstheorien und in phänomenologisch rekonstruierten Fallanalysen noch nicht räumliche oder auch politische Dimensionen der beruflichen Didaktik zu berücksichtigen. Erst in einer wechselseitigen Verschränkung sind Arbeitssysteme und Berufsmentalitäten sowie -kulturen zu dechiffrieren, curricular nutzbar zu machen und in Bildungsziele zu überführen.

Andere theoretische Bezüge werden sinnvoll, wenn es um die Gestaltung von konkreten Aneignungsprozessen geht – das didaktische Design im engeren bzw. konkreten Sinn. Hier gelangen das sich bildende je individuelle Subjekt und die interaktive soziale Dimension des miteinander Lernens ebenso in den Blick wie das konkrete Handeln des Lehrenden im Hinblick auf Technikeinsatz, Methodenauswahl, Mimik, Stimme etc.

Bereits diese ersten Beispiele sprechen für einen Umgang mit Theorie(n), die den betrachteten Gegenständen angemessen sind und mit diesen in Dialog treten, ihnen gerecht zu werden versuchen und nicht nur jene Aspekte zum Erscheinen zu bringen, die einer Theorie entsprechen.

2 Eine Skizze der beruflichen Bildung oder Was ist der zu untersuchende Gegenstand?

In einer Vielzahl von Einführungen in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik oder auch in Kurzartikeln in erziehungswissenschaftlichen Handbüchern lassen sich verschiedene Definitionsversuche zur Berufsbildung und zur darauf bezogenen Wissenschaftsdisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik finden (Arnold/Gonon/Müller 2015). Dabei ist schon im nicht-deutschsprachigen Ausland die Unterscheidung zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht nachvollziehbar, weil dort einfach von „Vocational education and training“ die Rede ist.

Mit beruflicher Bildung lassen sich all jene außerhochschulischen Lern- und Bildungsprozesse bezeichnen, die in einem mittelbaren oder unmittelbaren Kontext zur Verwendung darin angeeigneter Erkenntnisse, Fähigkeiten und Dispositionen in der Erwerbsarbeit stehen. Lernen und Bildung wird dabei als Veränderungsprozess verstanden, der intentional und meist curricular gesteuert ist, sei es durch Bildungspersonal, Medien oder selbstgesteuerte Prozesse der Lernenden.

Damit gehen mehrere Einschlüsse für den Gegenstandsbereich einher. Er widmet sich diesen Aneignungs- und gestalteten Lernprozessen unabhängig vom Alter der Beteiligten den institutionellen Grenzen und davon, ob diese Aktivitäten auf das Erlangen eines Aus- oder Weiterbildungsberufsabschlusses ausgerichtet sind, vorbereitend orientiert oder sich daran anschließen. Das integriert unterschiedliche Lernformen, wie das, für die berufliche Bildung sehr charakteristische Lernen am Arbeitsplatz, aber auch ebenso sämtliche Lernformen in Aus- und Weiterbildungsinstitutionen. Schwierig ist durch die Definition der Ein- oder Ausschluss aller Formen des informellen Lernens, die nicht als beobachtbares Lernen am Arbeitsplatz stattfinden. Diese nehmen insbesondere in Zeiten der Digitalisierung vehement zu, da Lernmaterialien leichter

zugänglich geworden sind und jedes Tutorial auf einem Videokanal, jeder Ratgeber zum Erfolg im Arbeitsleben oder zur Erhöhung der Resilienz relevant in der Erwerbstätigkeit sein können.

Ausgeschlossen werden mit einer solchen Definition all jene Lern- und Aneignungsaktivitäten, die nicht auf Erwerbsarbeit, sondern beispielsweise auf unbezahlte Carearbeit, kulturelle, musische oder politische Aktivitäten ausgerichtet sind – ein klassisches Feld der Familien- und Erwachsenenbildung, deren Abtrennung mithilfe politischer Ökonomie erklärbar sind.¹ Zur vereinfachten Abgrenzung werden die hochschulische und akademische Bildung ausgeschlossen.²

Diese Definition beruflicher Bildung ist geprägt durch den wissenschaftsdisziplinären- und lebensweltlichen Hintergrund des Verfassers und seinen deutschen Kontext. Aus der Perspektive der Ausbildungs- und Arbeitsmarktforschung, der Bildungssoziologie, der Biografiefor- schung, der Fachdidaktik oder auch einer bildungswissenschaftlichen Perspektive ergeben sich andere Definitionen und Aufgabenstellungen, was uns zur Frage der relevanten Erkenntnisthe- orien für die Berufsbildungsforschung führt.

3 Die Ebenen nach Bronfenbrenner als „Sortierungsinstrument“ für Gegenstandsbereiche und Berufsbildungsstudien

Der nachfolgende Abschnitt systematisiert zunächst die Phänomene und Handlungskontexte beruflicher Bildung im Rückgriff auf das sozialökologische Modell von Urie Bronfenbrenner. Dabei ist dem Autor sehr wohl bewusst, dass Bronfenbrenners Modell ursprünglich zur Über- windung von deterministischen Modellen im Kontext von Sozialisation entwickelt wurde (vgl. Epp 2018) und somit die individuelle Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt zum Gegenstand hat. „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschrei- tenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlau- fend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kon- texten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (Bronfenbrenner 1981, 37).

Dennoch kommt das Modell zur Zuordnung unterschiedlicher Handlungsbereiche der Berufs- bildung häufig zum Einsatz, wie aktuell bei drei Beiträgen von *Emerging Researchers* aus ver- schiedenen Kontinenten auf der *European Conference on Educational Research (ECER) 2023* in Glasgow, Vereinigtes Königreich. Aber auch in der deutschen Berufsbildungsforschung bezog sich bereits Adolf Kell in seinen Arbeiten intensiv auf das öko-systemische Konzept von Bronfenbrenner und nutzte es vielfach zur Analyse von vertikalen Wechselbeziehungen der

¹ An dieser Stelle ließen sich bereits weitere Hinweise auf die Teilblindheit der Theoriebildung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Deutschland platzieren, die aus der Perspektive feministischer Theoriebildung her- vorgebracht werden wie bspw. die Schriften von Marianne Ferber und Julie Nelson (2003) oder auch von Gülay Çağlar (2010).

² Auch wenn diese Abgrenzung zunehmend schwerer ist durch z. B. die Akademisierung von Gesundheits- und Pflegeberufen, durch duale Studiengänge und bereits langjährig vorhandene akademische Berufe, bei denen das Studium eng mit Praxisübungen verknüpft und ein Abschluss ohne diese gar nicht denkbar ist (Medizin, Lehramt, Jura).

Umweltstrukturen zu den Lern- und Arbeitssphären der beruflichen Bildung (Kell 2013, 9f.). Dabei machte er deutlich, dass die unterschiedlichen Sphären oder auch Systeme, in denen berufliche Bildung stattfindet, sich wechselseitig beeinflussen und so ein spezifisches Spannungsverhältnis zwischen Ökonomie und Pädagogik erzeugen (Kell 2013, 17). Im nachfolgenden werden in einem adaptierten Modell in Anlehnung an Kell Gegenstandsbereiche der beruflichen Bildung den vier Ebenen (Makro, Exo, Meso und Mikro) zugeordnet. In diesen Ebenen werden exemplarisch relevante Arbeiten und Studien der Berufsbildungswissenschaften erwähnt, ohne im Detail auf die jeweils zugrundeliegenden Theorien und Konzepte einzugehen.

Es wird hier weder der lesenswerten Unterscheidung von Kell und van Buer in Arbeits-, Berufs-, Bildungs- und Berufsbildungswissenschaft gefolgt (Kell 2015) noch der Unterscheidung in historisch-vergleichende, berufsbildungstheoretisch-berufswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und schließlich psychologisch-didaktische Berufsbildungsforschung, die Harney (2020) vornimmt. Diese Unterscheidungen knüpfen an bestehenden Wissenschaftssystematiken und Arbeitsteilungen an, die ja auch mit der Unterscheidung in Gegenstandsbereiche einhergehen. Aber eben genau da liegt zugleich ihre Schwäche, weil diese Vorgehensweisen, so viel Vereinfachung sie auch erbringen, einer Logik folgen, die nicht dem Gegenstand der Forschung entspringt, sondern der Konfiguration der arbeitsteiligen Wissenschaften. Damit dominiert schnell das mit den Wissenschaften verbundene Repertoire inklusive der instrumentellen Logik, statt eine dem Gegenstand angemessene Betrachtung. So ist die wissenschaftliche Arbeitsteilung zwar auch Antwort auf die Anforderungen der Praxis wie Harney einleitend verdeutlicht: „Die Berufsbildung antwortet einerseits auf eine [...], vor allem an Knappheits- und Überschusskrisen sichtbare Problematik der Arbeitsteilung und der ihr innewohnenden Reproduktionsverlässlichkeit des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens. Die Berufsbildungsforschung ist Teil dieser Antwort“ (Harney 2020, 640). So verknüpft sich für ihn die Forschung mit der Praxis, bleibt aber an der Stelle verkürzt auf die gesellschaftspolitisch-ökonomische Perspektive. Diese bricht er durchaus mit Verweis auf die psychologisch-didaktische Berufsbildungsforschung wieder auf und gerät aber zugleich in einen Dschungel aktueller Studien, die sich mal der Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung widmen (verweisend auf Achtenhagen, Winter, Nickolaus), aber auch „...Berufsmoral, der innengeleiteten Aufgabenbewältigung, der Kooperationsfähigkeit, der Geschlechterabhängigkeiten der Berufsorientierung, die Habitualisierung von Berufserfahrungen und die Frage nach der Reproduktion von Lerninteressen im Lebenslauf“ (Harney 2020, 646) zum Gegenstand haben. Dabei kommen unterschiedliche Theorien und Forschungsansätze zur Geltung, so dass eine solche Systematisierung nur bedingt Licht ins Dunkel zu bringen vermag, wie er auch an anderer Stelle selbst verdeutlicht: „Die epistemischen, der jeweiligen Forschungs- und Theoriesprache vorausgesetzten (disziplinbe gründenden) Prämissen der fächerspezifischen Orientierung an Strukturen der Psyche/der Person/des Lerners (Psychologie, Didaktik), der Kollektivität (Soziologie), des regulierten Tauschs (Institutionenökonomie) sind nicht ineinander überführbar, sondern teilen die Berufsbildungsforschung in komplementäre Perspektiven auf“ (Harney 2020, 640). Diese unterschiedlichen Perspektiven widmen sich aber mitunter der individuellen Ebene des Lernens, der Ebene der Curriculumentwicklung oder auch der der Interaktion von Institutionen.

Stattdessen folgt der vorgelegte Beitrag zunächst dem erwähnten Modell von Bronfenbrenner, das bereits Rützel 1997 für die Beforschung arbeitsplatznahen Lernens nutzte (Rützel/Schapfel 1997b) und ebenso bei der berufstheoretischen Konzeption kaufmännischer Tätigkeiten zum Einsatz kam (s. Abbildung 2). Das Modell macht die Interdependenz der Ebenen bewusst. Das bedeutet nicht, dass Forschende in allen Bereichen aktiv sein müssen oder auch aufgrund der Arbeitsteilung sein können oder ggf. wollen (Büchter/Eckelt 2022). Ein Rückzug und die Beschränkung auf die eigene disziplinäre Herkunft der Forschenden aus einer der von Harney angeführten Wissenschaftsdisziplinen bei der Auseinandersetzung mit der beruflichen Bildung kommt aber einer freiwilligen Akzeptanz der Teilblindheit gleich. Ebenso birgt die forschende Zuwendung auf nur einen Teilbereich der beruflichen Bildung die Gefahr des Übersehens der wechselseitigen Verschränktheit und der starken Empfänglichkeit für vorübergehende Trendthemen, wie bspw. „Digitalisierung“, „Arbeitsplatznahes Lernen“, Kompetenzmessung“, „Nachhaltigkeit“, Demokratieverziehung“, „Gendergerechtigkeit“, „Internationalisierung“ etc. deren Herkunft, Relevanz und Berechtigung dann nicht mehr kritisch reflektiert werden (kann).

Nachfolgend werde ich kurz im Rückgriff auf einen bereits 2015 publizierten Beitrag auf die Zuordnung der Gegenstandsbereiche der Berufsbildung in Bronfenbrenners Ebenen eingehen, wobei hier nicht wie bei Kell (2013, 9) zwischen Wirtschafts- und Bildungssystem, Schule und Betrieb, Arbeits- und Lernplatz, Schüler*innen und Auszubildenden unterschieden wird, da seinerzeit die Perspektive auf betriebliche Ausbildungsordnungen und Tätigkeiten lag.

Ebenen	Gegenstand/Akteur	Kontext	Zielorientierung
Makroebene	Gesellschaft/Staat(en)	Weltmarktsituation, politische Ziele, gesetzlicher Rahmen, nationale und internationale Politik	Wohlstand, Umwelt, Beschäftigung
Exoebene	Bildungs- und Wirtschaftssystem Berufsstrukturen, branchenspezifische Märkte	Wirtschafts- und Bildungspolitik, Qualifizierungsziele, Markt, Kunden, Branche	Qualifikationsbedarfsdeckung, funktionale Arbeitsteilung
Mesoebene	Unternehmen (Handlungsebenen der Unternehmung)	Aufgabenzuschneidungen, organisatorische Bedingungen	Gewinn, Erhalt, Diversity Management, Nachhaltigkeit, Internationalisierung
Mikroebene	Individuum Aufgaben und Funktionen, Erwerbsberuf	Tätigkeiten	Funktionsbezogene und private Ziele ⁵

Abbildung 2: Sozialökologische Ebenen und Kontexte beruflicher Qualifikationen und Tätigkeiten (Brötz/Kaiser 2015, 56)

3.1 Makroebene: Gesellschaft (-und ihre Geschichte), Kultur und internationale Politik

Berufliche Bildung ist in eine Gesellschaft eingebettet und in ihrer jeweiligen Form in einem Land oder Kontinent nur in ihrem historischen Zusammenhang zu verstehen (Kaiser 2020). Auch wenn dem Modell von Bronfenbrenner noch eine weitere Dimension der Chronologie im Sinne des individuellen Lebensverlaufs zugeordnet wurde (Bronfenbrenner 1986), macht es

Sinn, auf dieser Ebene die gesellschaftshistorische und technikhistorische Dimension als Chronologie besonders zu berücksichtigen (vgl. die historisch-vergleichende Berufsbildungsforschung bei Harney im vorangegangenen Abschnitt). Die ökonomisch strukturellen Faktoren, kulturell geteilter Werte bis hin zu geologischen und klimatischen Gegebenheiten wirken sich auf die Strukturen im jeweiligen Land und der Region aus (Hjelm-Madsen/Kalisch 2022). Sie bewirken neben der unterschiedlichen Bedeutsamkeit von Wirtschaftsbereichen und internationalen Verflechtungen auch die Akzeptanz ökonomischer oder wohlfahrtsstaatlicher Ziele, die Ausprägung kollektiver ggf. sippenwirtschaftlicher (Baidoo et al. 2020) oder meritokratischer Strukturen mit entsprechenden sozialen Ungleichheiten, Herrschaftsstrukturen mit und ohne gesellschaftlich geregelten Beteiligungsstrukturen (Bertelsmann 2022).

Wie sich die Ziele beruflicher Bildung in der Geschichte verändert haben, zeigten kürzlich Bonoli und Gonon am Beispiel der Schweiz auf (Bonoli/Gonon 2022) und einige Jahre zuvor Heikkinen für Finnland, die dabei auch verdeutlicht, wie die Entwicklung beruflicher Bildung auch die soziale Struktur der Gesellschaft verändert. Ein Versuch, der „[...] die soziologisierenden Makroerklärungen und psychologisierenden Mikrountersuchungen zu den historischen und kulturellen Bedeutungen der Lebensgesamtheit von Gesellschaft und Individuen in Beziehung setzt“ (Heikkinen 1996, 116). Zu diesen chronologischen und räumlichen Faktoren treten zunehmend auch Einflussgrößen in Erscheinung, die sich aus supranationalen Verbänden (Europäische Union) und internationalen Organisationen und deren Berichten ergeben (Organisation for Economic Co-operation and Development, International Labour Organization, International Monetary Fund, World Trade Organization, Worldbank, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation), die erheblichen Einfluss auf nationale Bildungs- und Wirtschaftspolitik entwickeln (Allais 2017; Moutsios 2009; Raffe 2012). Nicht zu ignorieren für die Betrachtung der beruflichen Bildung sind selbstverständlich auch klimatische Herausforderungen (IPCC 2022), pandemische Situationen, Technologieschübe (Zuleger 1988) veränderte Arbeitsorganisationen (Ohno 1993) oder Einflüsse des Weltmarktes (Wagner 1987; Lutz 2007).

3.2 Exoebene: Nationale Bildungs- und Wirtschaftssysteme einschließlich Politik

Auf der Ebene nationaler Bildungs- und Wirtschaftssysteme schlagen sich die bereits oben angesprochenen Rahmenbedingungen in der Ausgestaltung der Beteiligungs- und Steuerungsstrukturen (Iversen/Stephens 2008; Trampusch 2012; Bosch et al. 2007) in ihren institutionellen Formen nieder (Herkner 2003; BIBB 2010). Hier werden sowohl unterschiedliche Strukturen der Berufsbildungssysteme im internationalen Vergleich identifizierbar (Greinert 2004) als auch unterschiedliche Strukturen und Traditionen in Branchen und Berufen (Haipeter 2011), die Heterogenität von Berufsbildungssystemen innerhalb eines Landes erklärbar machen (Friese 2018; Reinisch 2011; Nilsson 2008). Schließlich zeigen sich auch Unterschiede hinsichtlich des Einflusses von internationalen Reglementierungen auf die Berufsbildung, die auch für nationale Standards insbesondere in der Logistik bedeutsam sind (Saniter 2012).

Zusätzlich geraten hier Konsequenzen nationaler Berufsbildungspolitik mit ihren Wirkungen auf Teilsysteme beruflicher Bildung (Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Ausbildung,

Fortbildung und Weiterbildung) in den Fokus, wie sich exemplarisch in der historischen Rekonstruktion des Systems der Benachteiligtenförderung in Deutschland (Heissler/Lippegaus 2020) oder an der Transformation der Weiterbildung in Europa (Singh/Schmidt-Lauff/Ehlers 2022) zeigen lässt. Dass die Befassung mit diesen Rahmenbedingungen von sehr hoher Bedeutung für den Gegenstand und damit für die Wissenschaftsdisziplin ist, macht Schütte klar, der das Berufsbildungsrecht historisch aufgearbeitet hat: „Die Steuerung und Regulierung des Systems Beruflicher Bildung fordert nicht nur wegen dessen wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischer Relevanz staatliche Intervention heraus, sondern auch aufgrund seines traditionell sozialpolitischen Engagements sowie des Verfassungsauftrags, gleiche Lebensverhältnisse im Gemeinwesen zu gewährleisten“ (Schütte 2012, 478).

Die internationalen Rahmenbedingungen wie auch die sich verändernden Werte und politischen Strategien sind nur selten Gegenstand der intensiven Forschung (Allais 2017), auch wenn es zunehmend Studien zur Evaluation der Berufsbildungspolitik (Stockmann/Ertl 2021) und zur Wechselwirkung zwischen Politik und Berufsbildungsforschung gibt (Büchter/Eckelt 2022; Kaiser 2020; Kell 2015).

Auch die Berufsbildungspolitik im engeren Sinne, die sich in der paritätischen Besetzung von Gremien niederschlägt, vom Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), über die Landesausschüsse der Berufsbildung bis hin zu den Prüfungsausschüssen bei den Kammern und den Beteiligten an der Erstellung von Prüfungsaufgaben, ist nur selten Gegenstand des öffentlichen Diskurses und der Berufsbildungsforschung (Busemeyer 2009; Eckelt et al. 2022) oder gar der tatsächlichen Auseinandersetzung im Hinblick auf Beteiligung und Wahrung von Rechten (Kaiser/Kaup-Gottschalck/Labusch 2018).

Die Transformation der Steuerung in eine stärker evidenzbasierte Berufsbildungspolitik, unter dem Stichwort „Large-scale Assessment“ bekannt geworden, greift ebenso auf ein Ebenenmodell, vergleichbar zu dem hier vorgelegten in Anlehnung an Bronfenbrenner (Achtenhagen/Baethge 2007, 67) und auf die Kompetenzforschung zurück (Achtenhagen 1996), die bereits in die nachfolgende Ebene der einzelberuflichen und betrieblichen Ebene hineinreicht.

3.3 Mesoebene: Einzelne Berufe, Berufsgruppen und das curriculare Handlungsfeld

Da Berufsbildungsforschung auch die curriculare Entwicklung von Kompetenzprofilen begleitet und mitentwickelt, ist die Betrachtung der jeweiligen Tätigkeitskontexte von Berufen und die daraus zu entwickelnden Anforderungen an die Berufsbildung ein zentraler Gegenstand für die ordnungsbezogene Berufsbildungsforschung und -entwicklung (Frank 2012). Brötz und Schwarz verdeutlichen 2013 die hier gestellten Aufgaben für die ordnungsbezogene Forschung, Entwicklung und Beratung wie folgt: „die Entwicklung der Tätigkeitsprofile und der Qualifikationsanforderungen, die Untersuchung von Struktur, Schneidung und Zuordnung von Berufen, die Umsetzung der Verordnungen in Betrieben, Berufsschulen und in Prüfungen, die Berücksichtigung internationaler Anforderungen und die Ausbildungs- und Beschäftigungsentwicklung im Hinblick auf die Verwertbarkeit der beruflich erworbenen Qualifikationen“ (Brötz/Schwarz 2013, 22).

Bezogen auf die Qualifikationsbedarfsforschung veröffentlicht das BIBB regelmäßig in Kooperation mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB) berufsübergreifende Qualifikationsbedarfsprognosen, wie jüngst eine, die den sozialökologischen Wandel berücksichtigt und auf Kompetenz- und Berufsbereiche herunterbricht (Wolter et al. 2023). Branchen- und berufsspezifisches Monitoring der Anforderungsveränderungen fokussiert meist technische Sektoren (Becker/Spöttl 2014) oder entsteht in Vorbereitung auf die Neuschaffung von Berufen (Krämer/Bauer/Schraaf 2010). Dass Berufsgruppen systematisch untersucht werden, ist eher selten, bringt aber dann deren spezifische Charakteristik zum Vorschein (Brötz/Kaiser 2015; Friese 2018).

Auf der Mesoebene siedeln sich auch die meisten Arbeiten zur Kompetenzforschung in den vergangenen Dekaden an, die einzelberufliche Studien hervorbringen und dort zum Teil auch nur Teilkompetenzen modellieren und im Hinblick auf ihre Wirksamkeit eher ernüchternd bilanziert werden. So schreibt Nickolaus als selbst engagierter Kompetenzforscher: „Abgesehen von einzelnen, besonders stark beforschten Berufen, wie z. B. dem Kfz-Mechatroniker, sind die Domänenmodelle und verfügbaren Instrumente allerdings nur begrenzt geeignet, die gesamten Anforderungsspektren beruflicher Arbeit abzudecken. Substantielle Defizite bestehen nicht zuletzt im gewerblich-technischen Bereich u. a. bezogen auf motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die bisher kaum adressiert wurden. [...] Zusammenhänge zwischen personalen, sozialen und berufsfachlichen Kompetenzen sind bisher nur wenig erforscht“ (Nickolaus 2018, 275).

Ebenso sind auf der Mesoebene die betrieblichen Einzelstrukturen im Hinblick auf Fertigungstiefen und entsprechender Qualifikationsbedarfe oder die dortigen Mitbestimmungsstrukturen zu betrachten. So sind in den meisten Fällen Betriebs- und Personalräte zu beteiligen, wenn Entscheidungen über die Ausbildung in Berufen zu fällen sind, und haben enormen Einfluss auf die betriebliche Weiterbildung, wenn sie diesen nutzen (Berger 2012). Vielfach erscheinen diese Thematiken aber gar nicht in der darauf bezogenen Literatur (Breisig 2016) und die Frage der Auswirkungen auf betriebliche Ausbildungsbeteiligung wird kaum in der Wissenschaftsdisziplin thematisiert (Berger/Eberhardt 2019).

Hinzu kommen die Analyse und Betrachtung der Handlungssituationen und Rahmenbedingungen in den berufsbildenden Schulen, seien es deren räumliche und technische Bedingungen oder auch die der Schulorganisation und Personalführung. Um dieses Feld nicht weiter mit darauf bezogenen Studien und Schriften zu elaborieren, sei lediglich auf eine Publikation von Jörg-Peter Pahl (2014) verwiesen. Auch für die schulischen Curricula finden sich Forschungsansätze, die auf kollaborative Entwicklungsformen setzen (Naeve-Stoß et al. 2019).

3.4 Mikroebene: Arbeit, Unterricht, Interaktion und Persönlichkeit

Auf der Mikroebene handeln (einschließlich kognitiven Handelns) Menschen berufspraktisch: sie installieren, montieren, programmieren, verkaufen, verhandeln, beraten und produzieren, entwerfen, recherchieren, bilanzieren, berechnen, schreiben oder lehren. Hier lassen sich die

konkreten Anforderungen einer jeweiligen Tätigkeit durch veränderte technologische Möglichkeiten aufzeigen (Piwek/Adamek/Schröter 2018) oder Tätigkeiten werden im Hinblick auf ihre Auswirkungen bezüglich Gesundheit und Persönlichkeit analysiert (Hacker 2021). Dafür lassen sich konkrete Arbeitsplatzbeobachtungen machen, um die Komplexität und regulativen Anforderungen einzelner Teiltätigkeiten sichtbar und ggf. lernbar zu machen oder in der Gestaltung zu optimieren (Schnauder 1997; Krell 2020).

Diese Ebene schließt die konkrete Lern- und Unterrichtstätigkeit der beruflichen Bildung ein (Besser et al. 2022). Hier gehen curriculare Pläne in Realität zwischenmenschlicher Interaktion über und Medien, wie z. B. die Sprache beim Lehren (Efing 2013), kommen ebenso zum Einsatz wie Modelle zwischenmenschlicher Kommunikation und Interaktion (Schapfel 1997). Hier finden sich fundierte mikrodidaktische Unterrichtsplanungsansätze der Wirtschaftsdidaktik (Klusmeyer/Söll 2021) und tatsächliche Verlaufsbeschreibungen (Bartenschlage/Schönbeck 2013; Riehle 2015).

All die darüber liegenden Ebenen und zuvor genannten Aspekte beeinflussen diese Ebene, prägen die jeweiligen didaktischen Ansätze je nach Berücksichtigung und Betonung der zuvor erwähnten Rahmenbedingungen und mit ihnen verbundene Theorien und Konzepte, sei es durch eine stärkere Fokussierung auf Befähigung zur berufsbezogenen Problemlösung, zur Berücksichtigung von Nachhaltigkeit, Demokratiekompetenz, Interkulturalität, Gesundheit, Arbeitsrecht, biografischer Reflexivität, beruflicher Identität etc. Zugleich sind die Menschen, die auf den zuvor genannten Ebenen und in den dort relevanten Institutionen handeln, wiederum von ihren arbeitsalltagspraktischen Kontexten und damit einhergehenden Sozialisationen und Rahmenbedingungen geprägt (Schapfel-Kaiser 2007).

So gehören die individuellen Einmündungsprozesse in die berufliche oder auch akademische Bildung und die damit verbundenen Karrieren, einschließlich der Bewältigung der Übergangssituationen für die jeweils betroffenen Menschen, zu dieser Ebene und sind geprägt von der Gestaltung der jeweiligen Arbeitsplätze, Abteilungskulturen und individuellen Führungs-, Verhaltens- und Reaktionsweisen der dort agierenden Menschen (vgl. exemplarisch Herzberg 2004).

3.5 Interdependenz der Ebenen

Betrachtet man die Ebenen als Hilfsmittel zur Unterscheidung von Forschungsgegenständen der Berufsbildungsforschung, so werden zugleich Überschneidungsbereiche sichtbar. So erstreckt sich der Gegenstand Beruf und Beruflichkeit über die Mikro, Meso- und Exoebene, weil auf der Exo-Ebene bildungs- und wirtschaftspolitische Entscheidungen erfolgen, die Zuordnungen von Berufen zu akademischen oder beruflichen Bildungswegen vornehmen und entsprechend wirtschaftspolitische Akteure in die curriculare Gestaltung einbeziehen oder nicht wie etwa bei der Neuordnung der Pflegeberufe im Unterschied zur Neuordnung dualer Ausbildungsberufe oder die hohe Autonomie von Hochschulen beim Entwurf von Bachelorstudiengängen. Zugleich wirken sich Berufe auf die arbeitsteilige Gestaltung in Unternehmen aus und prägen Mentalitäten auf individueller Ebene (Haipeter 2011).

Ähnliche Wechselbeziehungen lassen sich im Hinblick auf den Weltmarkt, Globalisierung und Arbeitskräftepolitik ausmachen, wie auf den Zusammenhang von Klimawandel und curricularen Veränderungen in den Anforderungsbeschreibungen oder schließlich die Auswirkungen von technologischen Entwicklungen auf die Gestaltung von Unterricht mit digitalen Medien oder die Frage der Auswirkungen von Inklusion und Diversität als Konkretisierung von Menschenrechtszielen auf Selektionsmechanismen und Kommunikation in Schule und Betrieb.

4 Berufsbildungstheorie oder Theorien und Konzepte für die Berufsbildungsforschung?

Zunächst erfolgt die Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis und anschließend mit der Kritik an traditioneller Theoriebildung durch die Frankfurter Schule. Zudem wird kritisch angemerkt, dass eine unreflektierte Kombination verschiedener Forschungsansätze, die auf unterschiedlichen anthropologischen Grundannahmen basieren problematisch, mindestens aber transparent zu machen sind, da sie auf unterschiedlichen Prämissen basieren. Das Kapitel schließt mit dem Blick auf Theorien der Berufsbildungsforschung.

4.1 Was ist eigentlich eine Theorie?

Die Frage nach dem, was eine Theorie ist, oder wann Theorie beginnt, gehört sicherlich zu den epistemologischen Grundlagenfragen der Wissenschaftsforschung und kann hier nur angerissen werden. Dem griechischen Wortursprung $\theta\epsilon\omega\rho\acute{\iota}\alpha$ (theōria) kommt die Bedeutung des „Anschauens“ und „Betrachtens“ zu. Das Innehalten und (noch) nichts äußerlich zu tun, ist also mit der Theorie verbunden. Dieses Betrachten verinnerlicht das Wahrgenommene, gleicht es mit den vorhandenen, bisher verarbeiteten Sinneseindrücken oder wissenschaftsbasierten Modellen ab, setzt es in Verbindung und verleiht dem Wahrgenommenen ein eigenes Bild, eine Struktur (s. Abbildung 2 und 3, die beide mit einer tabellarischen Bildform arbeiten).

Dieser Prozess fügt zugleich dem Wahrgenommenen schon immer auch Gewalt zu, weil die Wahrnehmenden zunächst nicht anders können, als diesen Prozess des Identifizierens zu beschreiten und jenes unbeachtet lassen, was sich nicht einfügt in das theoretische Modell. Die kritische Theorie der Frankfurter Schule reflektiert dieses Gewaltverhältnis. So formuliert Adorno in *Negative Dialektik*: „Bewußtlos gleichsam müsste sich Bewußtsein versenken in die Phänomene, zu denen es Stellung bezieht. [...] Entäußerte wirklich sich der Gedanke an die Sache, gälte er dieser und nicht ihrer Kategorie, so begänne das Objekt unter dem verweilenden Blick des Gedankens selber zu reden“ (Adorno 1966, 38). Damit ist aber auch zugleich ein nahezu unerreichbares Ziel formuliert, weil der Gedanke lediglich mit der ihm vertrauten Sprache agieren kann, die um sich anderen mitteilen zu können, auf bestehende Verständnisse und kognitive Muster rekurren muss. Unter anderem darum strebt Theorie im wissenschaftlichen Kontext sinnvollerweise nach Mittelbarkeit und Austausch der so gewonnenen Anschauungen und Abstraktionen der betrachteten Praxis und der hierfür verwendeten Methoden und Theorien. Dieser Diskurs ist wertvolles Korrektiv, mittels dessen, die von anderen wahrgenommenen und dargelegten Erfahrungen und Erkenntnisse miteinander kommunizieren und abgleichbar werden. Zugleich ist uns bewusst, dass dieser Prozess der Kommunikation

überformt ist von Karriereinteressen, Zitationskartellen und nicht zuletzt kommerziellen Interessen von transnational agierenden Konzernen (Bhatnagar 2021).³

Orientieren wir uns an dem der Erziehungswissenschaft zugrundeliegenden Begriffspaar von Theorie und Praxis, wie Benner es 1980 verwendet. Hier wird Praxis verstanden als ein Zweifaches. Da ist zunächst die vorhandene Welt, die den Raum für das praktische Handeln bietet, mit all ihren Gesetzmäßigkeiten. Hierzu gesellt sich das menschliche Handeln, das sich als Praxis auf diese vorhandene Welt bezieht. So ergibt sich in dieser Praxis eine Wechselbeziehung zwischen Menschen und vorhandener Welt. Diese formen und werden zugleich von jener geformt, insbesondere durch pädagogisches Handeln, das Benner auch in der Dichotomie von Individuum und Gesellschaft verortet. „Die Erziehungspraxis wird nicht nur von der individuellen Einwirkung der Erziehenden und der individuellen Mitwirkung der Heranwachsenden bestimmt, sondern steht immer auch unter gesellschaftlichen Einwirkungen, welche nicht ohne weiteres den beiden bisher entwickelten Prinzipien genügen“ (Benner 1980, 492). Dabei wird bei ihm Verfügung über eine pädagogische Theorie zur Bedingung für gelungene Erziehung, sie erst ermöglicht zielorientiertes Handeln im pädagogischen Kontext und ist geprägt von der gesellschaftlichen Situation (s. Abbildung 3).

	Individuelle Seite der Erziehungspraxis	Gesellschaftliche Seite der Erziehungspraxis
(A) Theorie der Erziehung (2): (3)	(2) <i>Aufforderung zur Selbsttätigkeit</i>	(3) <i>Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination</i>
(B) Theorie der Bildung (1): (4)	(1) <i>Bildsamkeit als Bestimmbarkeit des Menschen zur Freiheit</i>	(4) <i>Konzentration aller Praxen auf die gemeinsame Aufgabe der Höherentwicklung der Menschheit</i>
(C) Theorie pädagogischer Institutionen	(1)/(2): (3)/(4)	

Abbildung 3: Prinzipientafel für die Kritik und Fundierung pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung (Benner 1980, 494)

Auch wenn sich Benner durchaus, wie das vorangegangene Zitat zeigt, des Spannungsverhältnisses der Zielsetzungen bewusst ist, sieht er Pädagogik in erster Linie der Bildung zur Freiheit und Höherentwicklung der Menschheit verpflichtet, was der klassischen Zielsetzung bürgerlicher Pädagogik entspricht. So ist hier bereits deutlich, dass Bildungstheorie auf einen Zustand

³ So gehen auch mit der Verleihung von Wissenschaftspreisen immer auch Interessen der Förderer und Vergabegremien einher, indem sie bestimmte Wissenschaftsbereiche und ggf. auch Deutungsweisen oder akademische Schulen besonders fördern.

verweist, der noch nicht ist, der angestrebt wird. Auch wenn aus heutiger Sicht bereits die anthropozentrische Sicht von 1980 zu kritisieren wäre, wird deutlich, dass pädagogisches Handeln auf Theorie als Ort der Rückbesinnung angewiesen ist.

4.2 Die Infragestellung durch die kritische (Bildungs-)theorie

Kritische Theorie oder auch kritische Bildungstheorie verweist darauf, dass das, was (pädagogisch) getan werden muss, auf ein begründetes Urteil angewiesen ist und nicht auf Ziele, die sich aus politischer oder ökonomischer Macht ergeben (vgl. Euler 2020, 29). Ein kategorialer Widerspruch zwischen der Praxis in einer von der Produktionsform geprägten Gesellschaft, mit damit einhergehenden Werten und Interessen einerseits und den Zielen einer emanzipatorischen Pädagogik andererseits wird formuliert und wirft bürgerlicher Bildungstheorie Naivität vor. „Diese bürgerliche Theorie von der Wirksamkeit der aufklärenden Vernunft, die im Grunde eine durch und durch pädagogische Theorie ist, muß stets davon ausgehen, daß die menschliche Praxis ursprünglich eine sittliche und vernünftige ist. Diese gilt es nur noch voll ins Bewußtsein zu heben, um zu einer bewußt sittlichen Praxis zu kommen“ (Schmied-Korzawik 1980, 503). Stattdessen muss sich aber eine selbstkritisch- historische Reflexion in der Pädagogik und Berufsbildung bewusst darüber werden, dass sie im Kontext der aufkommenden protestantischen Religion nicht zuletzt als „bürgerliche Grundlösung des Problems der Massenmoral“ (Koneffke 1994, 151) verstanden werden kann und sich dadurch im Spannungsverhältnis von Befreiung und autoritärem Verhältnis befindet (Heydorn 1970; Kaiser 2016).

Damit ist deutlich, dass sich Theorie zwar als Anschauung der Praxis verstehen lässt, aber auch und gerade in der beruflichen Bildung der Reflexion ihrer Verbindung mit der jeweils vorherrschenden Praxis und der je individuellen Biografie des Forschenden bedarf (Schapfel-Kaiser 1998; Reinke 2019), die es einzubeziehen gilt, um Transparenz zu schaffen und um vorgegebene Allgemeinheit emanzipativ zu überschreiten. Individuelle und gesellschaftliche Genese legen unbewusste Präkonzepte in die Wiege der Betrachtenden und lassen sich nur durch Anstrengung des Bewusstseins, gewollte und offene Auseinandersetzung mit verschiedenen Denktraditionen und Modellen aufbrechen, erweitern und bieten die Möglichkeit zu einer **dem Gegenstand angemessenen** Anschauung/Theorie zu gelangen. Die sich ihrer Verhaftung mit der je historischen und regionalen Welt bewusste Wissenschaft kann sich erst mittels dieser Bewusstwerdung partiell befreien, denn „...wenn die Arbeitsteilung unter der kapitalistischen Produktionsweise auch nur schlecht funktioniert, so sind ihre Zweige, auch die Wissenschaft, doch nicht als selbständig und unabhängig anzusehen. Sie sind Besonderungen der Art und Weise, wie sich die Gesellschaft mit der Natur auseinandersetzt und in ihrer gegebenen Form erhält. Sie sind Momente des gesellschaftlichen Produktionsprozesses, mögen sie selbst auch wenig oder gar nicht produktiv im eigentlichen Sinne sein“ (Horkheimer 1937, 253). Damit weist Horkheimer darauf hin, dass Wissenschaft und Theorie als Teil der Praxis verstanden werden müssen und demzufolge nie objektiv sein können. All unsere Denkansätze sind von dieser gesellschaftlich vorherrschenden Rationalität geprägt und gefordert, sich zu diesem Praxisbezug kritisch zu verhalten. Damit ist nicht gemeint, dass es keine Wissenschaftsmethoden gibt, die sich mittels verschiedener Vorgehensweisen selbstkritisch prüfen (Validität, Reliabilität etc.) und Objektivität anstreben. Aber allein die Frage, was zum Gegenstand der Forschung

wird, folgt Geldströmen, die mit politischen Entscheidungen einhergehen und ist auch Produkt gesellschaftlicher Diskurse und ggf. strategischer Entscheidungen der Forschenden (Dobischat/Münk 2019).

Darum müssen sich Berufsbildungstheorie und auf die Berufsbildung bezogene Konzeptentwicklungen dieser Verhaftung bewusst sein, um nicht nur Schatten der Wirklichkeit wahrzunehmen oder gegen Windmühlen zu kämpfen. Auch die Reflexion der weltanschaulichen Grundlagen von Theorien sind vor diesem Hintergrund der Verhaftung mit der Praxis und dem Wissen um die historische Verbundenheit der eigenen Forschung zu reflektieren (Mollenhauer 1983, Kipp/Miller-Kipp 1994).

4.3 Zur Kombinierbarkeit von Theorien unterschiedlicher anthropologischer Grundannahmen

Theorien und damit verbundene Weltbilder sind zumeist verknüpft mit einem bestimmten Menschenbild und einer philosophischen Tradition, ohne dass sie immer expliziert werden und ggf. den Anwendenden der Theorien und Konzepte immer bewusst sind. Darum stellt auch Meinefeld 1995 klar, der dem Gegensatz von Erklären und Verstehen eine erkenntnistheoretische Ergänzung geben will: „Es ist vor der Illusion zu warnen, mit der Untersuchung der erkenntnistheoretischen Voraussetzungen einen Raum voraussetzungsfreier Forschung gefunden zu haben. Auch die empirische Forschung über den Prozeß des Erkennens beruht auf philosophisch-theoretischen Annahmen, die ihr Ergebnis in bestimmter Weise prägen. Diesem Wechselverhältnis von Vorannahme und Beobachtung ist nicht zu entkommen, es ist aber – wenn man sich der Tatsache des Aufeinander-Verwiesen-Seins von Erfahrung und Deutung erst einmal bewußt ist – fruchtbar zu machen (Meinefeld 1995, 24). In einer, wenn auch sicherlich vereinfachenden Darstellung bezogen auf didaktische Theorien und Unterrichtsmethoden, hat dies Hilbert Meyer in Form der bekannt gewordenen „Didaktischen Landkarten“ in ein Bild gebracht (in Jank/Meyer 1991 als Anhang).

Die Abbildung ist von oben nach unten einerseits historisch zu verstehen und versucht Verbindungen zwischen Theorieentwicklungen aufzuzeigen. Sie ist von links nach rechts auch so zu verstehen, dass die anthropologischen Grundlagen von Marx bis Comte, also dialektischem Materialismus bis Behaviorismus reichen und mit politischen Strömungen in Verbindung stehen. Auf diese theoretischen Grundlagen verweisen unterschiedliche weitere Bildungstheorien zurück und entwickeln sich dann auch verschiedene Formen der Unterrichtsforschung. So entsteht der bildliche Versuch, die didaktischen Ansätze und die anwendungsbezogene Forschung auf ihre abstrakteren Quellen zurückzuführen.

Dass sich inzwischen die didaktische Landschaft und die Forschungsmethoden weiter entwickelt haben, ist selbstverständlich der Fall und zugleich wird deutlich, dass die Einforderung der Rückbesinnung auf die zugrundeliegenden Theorien, die in diesem Beitrag gefordert wird, einem Verständnis geschuldet ist, das Theoriebildung und damit auch Methodenentwicklung und empirische Forschung als gesellschaftlich-historisch beeinflusst begreift und somit eher auf die links angeordneten theoretischen Grundlagen zurückzuführen ist. Die Alternative ist

eine strikte Trennung von empirischer Sozialforschung und bspw. soziologischer Theoriebildung: „Eine dem reinen Empirismus verpflichtete Sozialforschung. kann dem oben genannten Problem des gegenseitigen Verhältnisses von Theorie und Empirie auf zweierlei Weise begegnen: Sie kann entweder hoffen, aus der reinen Empirie selbst zu einer Theorie zu gelangen [...] sie kann aber auch bewußt auf jedwede theoretische Zielsetzung verzichten und sich auf die Funktion eines reinen Datenlieferanten für die politische Administration zurückziehen. Dies wird mit der Institutionalisierung der empirischen Sozialforschung als amtliche Statistik besonders deutlich: Von jetzt an wird sie aufgrund ihrer unterstellten Neutralität und Fungibilität als hervorragend geeignet angesehen, die Funktion einer administrativen Hilfswissenschaft zu übernehmen“ (Weismann 1980, 370). Nun soll hier sicherlich nicht die Debatte des Positivismusstreits in der Soziologie eingeholt werden, sondern auf einen Zusammenhang von theoretischen Konzepten und damit verbundenen anthropologischen Grundannahmen mit Theorien der Berufsbildungsforschung verwiesen werden (vgl. die Beck-Zabeck-Kontroverse in der Wirtschaftspädagogik, s. Tafner 2015).

Es schließt sich auch durchaus nicht aus, Methoden der empirisch-analytischen Lehr-Lernforschung mit der Handlungsforschung auf der Grundlage der Ansätze der kulturhistorischen Theorie zu verknüpfen.⁴ Allerdings sollte dies bspw. bei der Entwicklung und insbesondere bei der Übernahme von elaborierten Item-Batterien der Lehr-Lernforschung bedacht und kritisch reflektiert werden. Gleiches gilt beim Einsatz von deduktiv strukturierten Interviews, die keinen erzählgenerierenden Charakter haben und einer anschließenden Interpretation bspw. auf der Grundlage der dokumentarischen Methode oder der Grounded Theory. Sonst könnten sich Erfolgs- und Bewertungskriterien gelungenen Unterrichts in ihren zugrundeliegenden Werten und Zielen durchaus massiv widersprechen, ohne dass dies expliziert wird. Ähnliches gilt für die Kombination von qualitativer Unterrichtsforschung mit quantitativen Methoden. In Zeiten der so beliebten Methodentriangulation, die immer häufiger zu einem Ausweis pädagogischer Forschung zu werden scheint, sind die Harmonien der „gemischten Partituren“ durchaus zu beachten (Kelle 2007).

Das spricht nicht für eine vereinseitigte Forschung und schon gar nicht für ein Gegeneinander ausspielen der unterschiedlichen Forschungstraditionen und Ansätze, sondern für eine reflexive Anwendung und Beachtung der Reichweite und ggf. ihnen zugrundeliegender gegensätzlicher Positionen.

Gesellschaftspolitisch reflektiert lassen sich die Herkunftse als Gegenbewegungen zu gesellschaftlichen Vorgängen oder Anhängsel hegemonialer Denktraditionen verstehen und sollten zur Bescheidenheit und Bewusstheit über ihre beschränkte Reichweite aufklären. Denn schließlich prägen sie auch unbewusst oder bewusst unsere Wahrnehmungen und Interpretationen, denn sie begegnen uns in den alltäglichen gesellschaftlichen Diskursen.

⁴ Auch ich selbst habe in der Begleitforschung eines betrieblichen Modellversuchs gemeinsam mit Josef Rützel in den 1990er Jahren Analyseinstrumente der kritischen Bildungstheorie mit Forschungsmethoden der Handlungsregulationstheorie zur Arbeitsanalyse und die themenzentrierte Interaktion, aus der humanistischen Psychologie stammend für die Forschung kombiniert und genutzt. Wohl wissend, dass die anthropologischen Grundlagen nicht unmittelbar miteinander verträglich sind.

4.4 Was sind dann Theorien der Berufsbildungsforschung?

Aus den bisherigen Ausführungen sollte hinlänglich deutlich geworden sein, dass die Berufsbildungsforschung und die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht mit *einer* Theorie oder *einem* Konzept auskommen kann, wenn sie sich als eine Wissenschaft versteht, die ihre Forschungsobjekte auf den unterschiedlichen Ebenen der Berufsbildung ansiedelt. Auch wenn sich Forschende nur auf eine Ebene konzentrieren, müssen sie sich bewusst sein, dass es Einflüsse von anderen Ebenen gibt, die sie sich unter Zuhilfenahme von Theorien und Konzepten vergegenwärtigen müssen, um nicht zu beschränkt in ihrer Forschung zu sein oder sich gar von unbewussten Präkonzepten beeinflussen zu lassen oder lediglich die Wissenschaftsverständnisse und Methoden ihrer akademischen Lehrer*innen zu übernehmen.

Wir könnten nun bei der Analyse der „notwendigen“ Theorien und Konzepte wieder entlang der zuvor genutzten Ebenen von Bronfenbrenner vorgehen und würden erkennen, dass auf der obersten Ebene soziologische und politische Theorien für die Analyse dominant sind und sich der Bogen spannt von strukturfunktionalistischen Betrachtungen über Systemtheorien und volkswirtschaftliche Modelle bis zu klassenanalytischen Ansätzen (Avis 2018). Je nach Fokussierung der Thematiken werden soziologische oder ökonomische Konzepte dominieren. „VET is thus considered as a reproductive institution of national economies, or as development of human resources in the global competition between companies and national economies“ (Heikkinen 2020, 372). Das sind dann meist Governance-Perspektiven, die Herrschaftssysteme als politische Arenen von oben nach unten analysieren und die Wechselwirkung zwischen den sich entwickelnden Strukturen und darin entwickelten Logiken und Mentalitäten, mit anderen Worten der Kultur selten wahrnehmen und ggf. auch aufgrund der ahistorischen Betrachtung blind sind gegenüber den konzeptionellen Veränderungen, die sich aus Wertverschiebungen in der eigenen Gesellschaft ergeben (vgl. die Kritik von Deißinger 2001). Schließlich haben sich, mit der Veränderung der politischen Ziele, von der wohlfahrtsstaatlichen Orientierung hin zu neoliberalen Zielen bspw. in den skandinavischen Staaten, Paradigmen in der Forschung verschoben und nicht nur die politischen Logiken innerhalb der zu untersuchenden Sphären. Und so erlangten Effizienzkriterien, Finanzialisierung und Privatisierung ihr forschungsbegleitendes Pendant in Paradigmen individualistischer Konzepte wie Lebenswelt, Subjekt, Gender etc. „The emphasis shifted towards subjectivities, everyday life and media, to identity formation, ethnicity and gender, and to critique of cultural hegemonies“ (Heikkinen 2021, 365).

Die Verortung der Theorien auf den verschiedenen Ebenen erscheint aber nur bedingt sinnvoll, weil sich die Auswirkungen von Politik und Mentalität, von Praxis und Theorie bekanntermaßen miteinander vermischen. Das führt u. a. dazu, dass die gesellschaftspolitische Frage nach der Verantwortung für erfolgreiche Lebensbewältigung der Individuen, die mit der Marketisierung einhergehend auf die Arbeit der sozialpädagogischen orientierten Benachteiligtenförderung oder in die Verantwortung der betroffenen Jugendlichen übertragen wird, statt die Ursache mangelnder Inklusion in einem übergeordneten meritokratischen Leistungssystem zu verorten. Das kann man beispielsweise an der Geschichte der Benachteiligtenförderung und der damit einhergehenden Förderpolitik der Bundesagentur für Arbeit und den Förderprogrammen des Bundesministerium für Bildung und Forschung in Deutschland beobachten (Koch 2008). So

werden aus von der Gesellschaft benachteiligten Jugendlichen „ausbildungsunreife Jugendliche“ und die Separation in Sonderprogrammen besteht fort, anstatt Inklusion zu erreichen. „Alle Förderangebote müssten allen Auszubildenden zugänglich sein und als Teil der regulären Berufsausbildung jedem/jeder Auszubildenden zustehen. Mit Bezug auf die individuellen Lernbedürfnisse würde die Berufsausbildung curricular flexibilisiert, an allen Ausbildungsorten müssten individuelle Lehr-Lern-Arrangements gewährleistet sein“ (Heisler/Lippegaus 2020, 249).

Wollte man nun alle relevanten, im Sinne von rezipierten Theorien der Studien, die im Kapitel 3 Erwähnung fanden, auf den unterschiedlichen Ebenen aufzuführen, so würde es zu weit führen. Es wird nachfolgend stattdessen ein anderer Weg beschritten, in dem ein Orientierungsmodell für die Berufsbildungsforschung vorgestellt wird, das auch die ökologische Perspektive und die Naturverbundenheit des Menschen miteinschließt und auf einer ethischen Haltung basiert.⁵

5 Ein einfaches Orientierungsmodell: Balance zwischen Persönlichkeit – Tätigkeitsanforderungen – Gemeinschaft – Welt

Der Idee des Beitrags, Hinweise zu geben, wie Berufsbildungstheorien dazu beitragen können, mehrdimensionalen Einblick zu bekommen und damit zu verhindern, Windmühlen hinterherzujagen, wurde sich mit Reflexionen zum Gegenstand der beruflichen Bildung und zu Theorien genähert. Dies konnte immer nur exemplarisch geschehen, denn was welche Theorie zu leisten im Stande ist, bedürfte eines vertiefenden Blicks, der ein gesamtes Buch benötigt, wie wir es in Studien- und Handbüchern finden (Lange et al. 2001; Arnold/Gonon/Müller 2015).

So kann bilanzierend festgehalten werden: Es gibt keine gemeinsam geteilte Theorie der Berufsbildung.

- Berufsbildungsforschung wird durch wertbasierte Entscheidungen gestaltet
 - individuell auf unmittelbarer Handlungsebene und
 - politisch auf Strukturebene
- Diese Entscheidungen sind beeinflusst durch
 - historische und kulturelle,
 - machstrukturelle, regionale und
 - technologische Bedingungen

Ein theoretisches Modell muss die Interdependenz des Gegenstandsbereichs erfassen. Darum wird der Beitrag auf ein Modell zurückgreifen, das bereits in den 1990er Jahren in Forschungsarbeiten für die Berufsbildung aus einem Modell der Themenzentrierten Interaktion adaptiert

⁵ Die Themenzentrierte Interaktion auf die das Modell im nachfolgenden Kapitel zurückgeht, entstand in der Auseinandersetzung mit der Frage wie zwischenmenschliches Leben so gestaltet werden kann, dass es sich gegen autoritäres und unmenschliches Verhalten wendet. „Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend“ (Cohn 1992, 120). Darum gilt es auch über die anthropozentrische Betrachtung von Gegenstandsbereichen hinauszugehen.

wurde. Das Spannungsverhältnis von Lernen, im Sinne einer emanzipativen Bildung einerseits, und Arbeit in einem auf Verwertung ausgerichteten Wirtschaftssystem andererseits, sollte durch eine „kritisch-subjektorientierte Sicht“ der Berufsbildungsforschung der Analyse zugänglich werden (Rützel/Schapfel 1997). Damit verbunden war ein Blick, der aufgrund der historisch-kollektiven Erfahrung des Nationalsozialismus in Deutschland die Ziele einer emanzipativen, auf Mündigkeit zielenden Bildung die Möglichkeiten zur Emanzipation des Einzelnen in allen pädagogischen Gestaltungsprozessen und demzufolge auch in der beruflichen Bildung ausfindig zu machen sucht. Es sollte offengelegt werden, welche präsenten Ideen, Begriffe, Strukturen und Praktiken in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dem Streben nach einem emanzipatorischen Ideal und seiner Umsetzung als Barrieren entgegenstehen, deren Überwindung damit Sinn des Pädagogischen wird (Schapfel 1996).⁶

Dies ermöglicht Prozesse zu gestalten, die gesellschaftsanalytische Aspekte in die berufliche Bildung integrieren und so nicht nur biografische Selbstreflexion in den Qualifizierungen möglich machen (Schapfel-Kaiser 1998), sondern auch die Widersprüche der Produktionsform in einer demokratischen Gesellschaft mit einer fortschreitenden Marketisierung zu thematisieren (Kaiser/Ketschau 2019), die u. a. Lempert, Büchter, Kutscha und Ehrke immer wieder thematisierten. Kritische Bildungstheorie wird so zu einem theoretischen Ansatz, um unter Berücksichtigung von soziologischen Theorien den Blick auf das gesellschaftliche Ganze zu weiten und zugleich die Konsequenzen für die berufliche Bildung zu thematisieren, die nicht Anpassung an Gegebenes zum Ziel hat, sondern die Befähigung der Lernenden, ihre Zukunft und die der Welt auf ethischer Grundlage sinnvoll zu gestalten. In aktuelleren Kontexten lässt sich so die Gefahr des zu engen Diskurses um die Integration nachhaltiger Ziele in die berufliche Bildung ebenso thematisieren (Kaiser 2023; Euler 2022) wie die die anhaltende, latente Untertanenerziehung, die der beruflichen Bildung noch historisch in den Knochen steckt (Kaiser 2021) und zur Anpassung ermuntert, weil der Widerstand das Risiko der Ausgrenzung in sich birgt (Kaiser/Ketschau 2019).

⁶ So konnten in dem Modellversuch bestehende Widersprüche und Widerstände bei Auszubildenden und auch bei den Ausbildern nicht als Störung des Qualifizierungsprozesses verstanden, sondern zum Ausgangspunkt eines emanzipativen Bildungsprozesses werden. Wenn bspw. ein Jugendlicher sich weigerte, an der Überarbeitung des Qualifizierungsbausteins mitzuwirken mit der Begründung: „Wenn ich meine Erfahrungen einpreise, werden die nachfolgenden Auszubildenden besser qualifiziert als ich und bekommen dann eher einen Job als ich!“, dann konnte diese Aussage unter Rückgriff auf kritische Theorie und Bildungstheorie als Ansatzpunkt genutzt werden, um bestehende Widersprüche zwischen Teamarbeit und Konkurrenz zu thematisieren. Und so gab es einige Gelegenheiten, dies im Rahmen des Modellversuchs zu thematisieren und u. a. auch die Differenz zwischen steigender Selbstaussbeutung durch Verlagerung der Steuerungsverantwortung auf die untere Ebene und gleichzeitiger Nichtbeteiligung an den Gewinnen aufzuzeigen oder auch den Widerspruch zwischen individuellem Leistungsentgelt und Teamarbeit (Schapfel-Kaiser 2000).

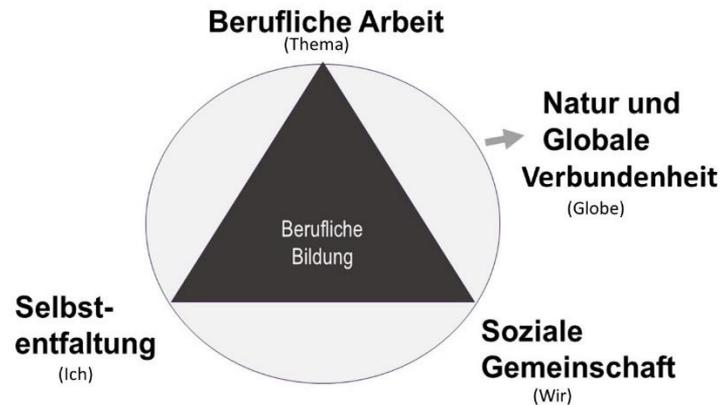


Abbildung 4: Orientierungsmodell kritisch gestaltender Berufsbildungstheorie

Auf der Grundlage der skizzierten Vorüberlegungen hat sich das vorangestellte Orientierungsmodell (Abbildung 4) bewährt, das in seiner Grundstruktur das Modell der TZI adaptiert und durch Thema, Ich, Wir und den umgebenden Globe gekennzeichnet ist (Schapfel-Kaiser 1997). In einer anderen Darstellungsform würden unmittelbare Bezüge zu den Entwicklungsaufgaben Jugendlicher (Quenzel/Hurrelmann 2022) deutlich, die in Kurzform lauten: ökonomische Selbstversorgung (Berufliche Arbeit), Partner- und Familienrolle (Soziale Gemeinschaft), individuelle Regeneration (Selbstentfaltung) sowie politische Partizipation (Natur und globale Einflüsse) und ebenso hilfreiche Anknüpfungspunkte für die berufliche Bildung bieten. Die zuvor angesprochenen Ebenen nach Bronfenbrenner lassen sich hier in einem einfacheren Bild vereinen, das zugleich signalisiert, dass sich Themen nicht immer auf getrennten Ebenen oder Hierarchien befinden, sondern vielmehr in unauflösbarer Verbindung zueinanderstehen.

(1) Bezogen auf den Gegenstand der beruflichen Bildung ließe sich die *berufliche Arbeit* an die Spitze stellen. Sie ist das leitende Thema, weil es um die Befähigung zu genau dieser geht (vgl. Bonoli und Gonon in diesem Schwerpunktheft). Darum sind für die Berufsbildungsforschung arbeits-, berufs- oder auch kultur- und sozialwissenschaftliche Studien so notwendig, um zu erkennen, was den jeweils angestrebten Beruf oder die Beruflichkeit in diesem Handlungsfeld oder der Branche kennzeichnet. Nur so lassen sich Kernkompetenzen für die Berufe ausmachen, die zum Ausgangspunkt für Projekte in der didaktischen Ausgestaltung von bspw. Lernfeldern werden (Jepsen 2022). Hier können zu erwerbende Fähigkeiten und Wissensbestände und die kulturelle Charakteristik eines Berufes sichtbar gemacht werden. Dabei sind diese analysierten Tätigkeiten in den Kontext ihrer Handlungszusammenhänge und ihrer historischen Genese zu stellen (Brötz/Kaiser 2015), wenn sie für die Lernenden in ihrem gesamten Bildungsgehalt zugänglich gemacht werden sollen. Der ursprünglich aus dem Griechischen stammende Ausdruck „Banause“ – „der am Ofen Arbeitende“, war eine Bezeichnung für alle Handwerker und wertete diese ab, weil sie mit ihrer körperlichen Arbeit den Lebensunterhalt verdienen mussten und sich demzufolge nicht anderen kulturellen Gegenständen und der Gestaltung der Polis widmen können (Kutscha 2008). In der Tat definiert sich über den Beruf oder die beruflich organisierte Erwerbsarbeit noch immer die Partizipation an gesellschaftlicher Macht und politischer Gestaltung, die Verfügung über ökonomische Mittel zur Gestaltung

individuellen Lebens und das Maß an zeitlicher Disponibilität – kurzum der Status (Hoffmeyer-Zlotnik/Geis 2003).

(2) Das bringt uns zu der Thematik, die hier mit *Selbstentfaltung* oder an anderer Stelle mit Subjektorientierung bezeichnet wurde (Schapfel 1996), die durch berufliche Bildung gefördert werden soll oder behindert wird, wenn sie sich auf Zurichtung in einem kleinen Aufgabenfeld reduziert (Beck/Brater/Daheim 1980). Selbstentfaltung als Ziel beruflicher Bildung verlangt, dass berufliches Lernen nicht nur auf praktische Einübung in einem Erwerbsarbeitskontext ausgerichtet ist (Heinrich/Wuttke/Kögler 2022), sondern auch zumindest biografisch reflexiv die einfache Frage aufwirft, wie der/die einzelne Lernende zu der Berufsentscheidung gelangt ist und was er oder sie künftig damit verbindet und wie er oder sie diese Aufgaben auszugestalten gedenkt (Kalisch/Kley/Prill 2020). Damit gelingt ein Zugang zu individueller moralischer Reflexion ebenso wie zur Entdeckung eigener Gestaltungsmacht – dem Beginn von Mündigkeit und Emanzipation (Thole 2021). Da Selbstentfaltung nur unter der Voraussetzung eines gelungenen Selbsterhalts erfolgt, sind in die berufliche Bildung auch Aspekte der körperlichen Regeneration, Gesundheit und Achtsamkeit zu integrieren, um nicht zuletzt auch dadurch einen Zugang zum Zusammenhang von Mensch und Natur zu gewährleisten (Vogel 2011). Der auch nur skizzenhafte Zugang zum historischen Kontext des individuell gewählten Berufes erlaubt die Identifikation mit einem Teilbereich gesellschaftlicher Arbeitsteilung und erschließt den größeren gesellschaftlichen Sinnzusammenhang, weil verständlich wird, warum und wann der Beruf oder die Branche entstand und welchen sinnvollen Beitrag die mit ihr verbundene Arbeit der Gesellschaft liefert oder einmal liefern sollte (Reinisch 2011).

(3) Damit kommen wir zur *sozialen Gemeinschaft*, in die der beruflich Handelnde in den Betrieben eingebunden ist und die er mitgestaltet. Ebenso wie die Herkunftsfamilie und die Peergruppen in die junge Erwachsene eingebunden sind, prägt der Auszubildende in seiner Lebenswelt soziale Gemeinschaften mit seinem Tun oder Nicht-tun, seiner Art zu kommunizieren und zu interagieren und wird von den dort vorherrschenden Kulturen sozialisiert (Wenger 1998; Schapfel-Kaiser 2007). Diese Einbindung in die soziale Gemeinschaft der Angestellten oder Arbeiter*innen kann durch gewerkschaftliches Engagement die Grenzen des eigenen Unternehmens überschreiten und zu einem Bewusstsein einer größeren Verbindung der eigenen Person mit Anderen führen (Haunss 2001), wie auch das Engagement außerhalb des Berufes in sozialen Bewegungen, Vereinen, Verbänden etc. Aber auch die Interessen für Musik, Hobbys sind Zugänge zu sozialen Gemeinschaften, weitere Bausteine gesellschaftlicher Partizipation, die reflexiv in die berufliche Bildung integriert werden können. Sie werden in einer lebensweltlich orientierten Berufsbildung zu Lerngelegenheiten für die individuelle Entwicklung, aber auch zur Bereicherung für das gemeinsame Lernen. So entstehen Reflexionsanlässe zu sozialen Umgangsformen vor dem Hintergrund der Frage in welchen Gemeinschaften man sich wohlfühlt und in welchen nicht und warum das ggf. der Fall ist, aber auch mit welchen politischen Zielen Übereinstimmung herrscht und wie Durchsetzung von Interessen ganz praktisch erfolgen kann (Zurstrassen 2013).

(4) Die bereits bei der Selbstentfaltung angesprochene Verbindung zu den körperlichen, physikalischen Grundlagen der eigenen Existenz verweist schon auf die gegebenen Bedingungen,

in denen wir alle existieren. Somit sind *Natur und Globale Verbundenheit* in ihrer Bedeutung für die berufliche Bildung wahrzunehmen – dies sowohl im Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung der Lernsituationen und Curricula als auch im Hinblick auf die Forschung (Vogel 2011). Das verbindet sich auch mit der zuvor angesprochenen sozialen Gemeinschaft, die sich über den unmittelbar persönlich zugänglichen Bekanntenkreis ausweitet zur Gesellschaft, Kultur und Politik. Im Hinblick auf Forschung wurde bereits auf die Rolle nationaler und internationaler Einflussfaktoren hingewiesen. Im Hinblick auf die Lerngegenstände in der beruflichen Aus- und Weiterbildung gibt der aktuelle Diskurs zur Nachhaltigkeit und ihre Verankerung in den gesetzlichen Vorgaben sehr gute Grundlagen, um den Blick über den unmittelbaren Zuständigkeitsbereich eines Arbeitsplatzes und den Handlungsrahmen eines Unternehmens auszuweiten (Kaiser/Schwarz 2021). Der Anspruch an die berufliche Bildung, Zugang zur Welt zu schaffen, oder wie Kerschensteiner (1966/1904) es nannte; als „Pforte zur Menschenbildung“ zu dienen, lässt sich eben erst durch die Integration der Vorgänge in der gesamten Welt ermöglichen. Vom beruflichen Handlungskontext ausgehend lassen sich die komplexen Zusammenhänge des Weltgeschehens erkennen, auch wenn dies nicht im Detail im Curriculum steht, ist genau dies, ausgerichtet auf die Möglichkeiten und Interessen der Lernenden, durch Lehrkräfte zugänglich zu machen (Lisop/Huisinga 1994). Mitgestaltung und Partizipation an betrieblichen Entscheidungsprozessen von Beschäftigten, im Sinne einer innerbetrieblichen Demokratieförderung, sind auf fundierte Meinungsbildung angewiesen, die den eigenen Arbeitsbereich und den betrieblichen Horizont zu verlassen im Stande ist. Die Auseinandersetzungen um wertorientierte Entscheidungen müssen gefördert werden und sich gegen eine Spaltung richten, die einerseits unterscheidet in das, was eigentlich sinnvoll ist, und das, was, aus welchen Gründen auch immer, betrieblich gerechtfertigt erscheint, und andererseits in jene, die dazu imstande sind, dies zu entscheiden, und jene, die lediglich Anweisungen zu befolgen haben (Fischer 1998). Welch verheerende Konsequenzen dies im Zweifelsfall hat, haben uns nicht nur die deutsche Geschichte gelehrt, sondern auch die Vorgänge in Fukushima (Lange-meyer 2019).

In den kurzen Ausführungen zu den Orientierungspunkten in Abbildung 6 wird deutlich, wie weit berufliche Aus- und Weiterbildung aufgestellt sein kann und auch hin und wieder sein sollte, um die Kontexte des eigenen Handelns zu begreifen und sich damit einhergehend der Verantwortung im beruflichen Handeln stellen zu können, sei es bezogen auf den eigenen Erhalt, den der Welt oder der Lösung konkreter technischer oder zwischenmenschlicher Problemlagen. All das soll Forschung, die sich intensiv einem speziellen Gebiet widmet, nicht abwerten, denn auch sie treibt den Stand der Forschung voran, vertieft Einblicke in Gegenstandfelder ohne immer auf den großen Zusammenhang zu verweisen. Lediglich die Gefahr der Teilblindheit sollte aufgezeigt und auf Lösungsmöglichkeiten in einer immer komplexer werdenden Welt hingewiesen werden.

Literatur

Achtenhagen, F. (1996): Entwicklung und Evaluation ökonomischer Kompetenz mit Hilfe handlungsorientierter Verfahren am Beispiel der Ausbildung zum Industriekaufmann/zur Industriekauffrau. In: Seyd, W./Witt, R. (Hrsg.): Situation – Handlung – Persönlichkeit. Festschrift für Lothar Reetz. Hamburg, 137-147.

Achtenhagen, F./Baethge, M. (2007): Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, 51-70.

Adorno, T. W. (1966): Negative Dialektik. Frankfurt.

Allais, S. (2017): Labour market outcomes of NQFs. What is known about what they can and can't do? In: Kaiser, F./Krugmann, S. (Eds.): Social Dimension and Participation in Vocational Education and Training. Proceedings of the 2nd conference "Crossing Boundaries in VET". Rostock, 9-20.

Arnold, R./Gonon, P./Müller, H.-J. (Hrsg.) (2015): Einführung in die Berufspädagogik (2.Aufl.). Opladen.

Avis, J. (2018): The re-composition of class relations: Neo-liberalism, precariousness, youth and education. In: Smyth, J./Simmons, R. (Eds.): Education and Working Class Youth. London, 131-153.

Baidoo, M. K./Tachie-Menson, A./Arthur, N. A. P./Asante, E. A. (2020): Understanding informal jewellery apprenticeship in Ghana: Nature, processes and challenges. In: IJRVET, 7, H. 1, 45-66. Online: <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.1.3> (13.03.2023).

Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980): Soziologie der Arbeit und Berufe. Grundlagen, Problemfelder und Forschungsergebnisse. Reinbeck.

Becker, M./Spöttl, G. (2014): Berufswissenschaftliche Fallstudien und deren Beitrag zur Evaluation des Ausbildungsberufs Kfz-Service-mechaniker/-in. In: Severing, E./Weiß, R. (Hrsg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bonn, 99-116.

Benner, D. (1980): Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: ZfP, 26, H. 4, 485-498.

Berger, K. (2012): Betriebsräte und betriebliche Weiterbildung. In: WSI Mitteilungen, 65, H. 5, 358-364.

Berger, K./Eberhardt, C. (2019): Ausbildung und Mitbestimmung in klein- und mittelständischen Betrieben in Deutschland: Welchen Beitrag leisten Betriebsräte in Ausbildungsfragen? In: Gramlinger, F./Iller, C./Ostendorf, A./Schmid, K./Tafner, G. (Hrsg.): Bildung = Berufsbildung?! Bielefeld, 87-98. Online: <https://doi.org/10.3278/6004660w087> (13.03.2023).

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2022): BTI 2022 Globale Ergebnisse – Abnehmende Resilienz. Gütersloh. Online:

https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BTI_2022_Globale_Ergebnisse_DE.pdf (02.03.2023).

Besser, L./Traum, A./Kaiser, F./Rau, R. (2022): Observe-ask-analyze. TAG-MA, a new condition-related job analysis method to describe the work of VET teachers. In: Herrera, L./Teräs, M./Gougoulakis, P./Kontio, J. (Eds.): Learning, Teaching and Policy Making in VET. Stockholm, 127-157. Online: https://www.su.se/polopoly_fs/1.644489.1674729137!/menu/standard/file/Emergent%20Vol%208-Inlaga-POD-Korr4-230109.pdf (14.04.2023).

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2010): 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten. Bonn.

Bonoli, L./ Gonon, P. (2022): The evolution of VET systems as a combination of economic, social and educational aims. The case of Swiss VET. In: Hungarian Educational Research Journal, 12, H. 3, 1-12.

Bosch, G./Haipeter, P./Latniak, E./Lehndorff, S. (2007): Demontage oder Revitalisierung? Das deutsche Beschäftigungsmodell im Umbruch. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 59, H. 2, 318-339.

Breisig, T. (2016): Personalentwicklung in mitbestimmungspolitischer Perspektive. In: Zeitschrift für Personalforschung, 7, H. 1, 7-24. Online: <https://doi.org/10.1177/239700229300700102> (23.12.2021).

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung (2. Aufl.). Stuttgart.

Bronfenbrenner, U. (1986): Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development. In: Silbereisen, R. K./Eyferth, K./Rudinger, G. (Eds.): Development as Action in Context. Berlin.

Brötz, R./Kaiser, F. (2015): Kaufmännische Berufe – Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven. Bielefeld.

Brötz, R./Schwarz, H. (2013): Standards in der Berufsbildung durch Forschung und Praxisdialog. In: BWP, 42, H. 2, 20-23.

Büchter, K./Eckelt, M. (2022): Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungspolitik – eine Verhältnisfrage. In: Böhlinger, S./Scheiermann, G./Schmidt, C. (Hrsg.): Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel. Zukünfte beruflicher Bildung im 21. Jhd. Wiesbaden, 107-125. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-37897-4_8 (09.11.2022).

Busemeyer, M. R. (2009): Die Sozialpartner und der Wandel in der Politik der beruflichen Bildung seit 1970. In: Industrielle Beziehungen, 16, H. 3, 273-294.

Çağlar, G. (2010): Gender and Economics. Feministische Kritik der politischen Ökonomie. Wiesbaden.

Cohn, R. C. (1992): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart.

Deißinger, T. (2001): Zum Problem der historisch-kulturellen Bedingtheit von Berufsbildungssystemen – Gibt es eine „Vorbildfunktion“ des deutschen Dualen Systems im europäischen Kontext? In: Deißinger, T. (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Baden-Baden, 11-44.

Dobischat, R./Münk, D. (2019): Forschungssteuerung durch öffentliche Programmförderung. Kritische Anmerkungen zu ihrer Wirksamkeit und ihren (nicht intendierten) Effekten. In: Berufsbildung, 73, H. 178, 6-8.

Eckelt, M./Ketschau, T. J./Klassen, J./Schauer, J./Schmees, J. K./Steib, C. (2022): Berufsbildungspolitik: Strukturen – Krise – Perspektiven. Bielefeld.

Efing, C. (2013): „Wir brauchen keine Diskussionsmechaniker!“ Zum sprachlichen Handeln der Industriemechaniker/-innen in der Ausbildung. In: Lernen und Lehren, 28, H. 2, 56-63.

Epp, A. (2018): Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Beratungsraster für empirische Phänomene. In: Forum: Qualitative Sozialforschung, 19, H. 1, Art. 1.

Euler, P. (2020): Dennoch: Pädagogik. Gesellschafts- und Selbstkritik als Bedingung einer in Bildung begründeten Pädagogik. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, 7, H. 6, 27-43.

Euler, P. (2022): Nicht-Nachhaltige Entwicklung. Das Konzept »Bildung für nachhaltige Entwicklung« im Widerspruch von Systemmodernisierung und grundsätzlicher Systemtransformation. In: punktum – Zeitschrift für verbandliche Jugendarbeit in Hamburg, 2, 9-14.

Ferber, M./Nelson, J. (2003): Feminist Economics Today. Beyond Economic Man. Chicago.

Fischer, A. (1998): Wege zu einer nachhaltigen beruflichen Bildung. Bielefeld.

Frank, I. (2012): Die Entwicklung von Berufen im Rückblick. In: Frank, I./Walden, G. (Hrsg.): Analysen und Empfehlungen zur Festlegung der Dauer von Ausbildungsberufen. Bonn, 4-8. Online: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/en/download/6893> (12.01.2023).

Friese, M. (2018): Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven der Professionalisierung. In: Friese, M. (Hrsg.): Reformprojekt Care. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Bielefeld, 17-44.

Greinert, W. D. (2004): European Vocational Training "Systems" – Some Thoughts on the Theoretical Context of Their Historical Development. In: European Journal: Vocational Training, 32, 18-25. Online: <https://www.cedefop.europa.eu/files/32-en.pdf> (15.12.2022).

Hacker, W. (2021): Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten 4.0. Zürich.

Haipeter, T. (2011): Kaufleute zwischen Angestelltenstatus und Dienstleistungsarbeit – eine soziologische Spurensuche. Bonn. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/6721> (09.08.2017).

- Harney, K. (2020): Theorieansätze der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, 639-650. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_49 (09.05.2022).
- Haunss, S. (2001): Was in aller Welt ist „kollektive Identität“? Bemerkungen und Vorschläge zu Identität und kollektivem Handeln. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 52, H. 5, 258-267.
- Heikkinen, A. (1996): Berufsbildung als Faktor des sozialen Wandels in Finnland. In: Greinert, W.-D./Harney, K./Pätzold, G. (Hrsg.): Berufsbildung und sozialer Wandel. 150 Jahre preußische Gewerbeordnung. Bielefeld, 115-135.
- Heikkinen, A. (2021): Culture and VET – An Outdated Connection? In: Eigenmann, P./Gonon, P./Weil, M. (Eds.): Opening and Extending Vocational Education. Bern, 361-382.
- Heinrichs, K./Wuttke, E./Kögler, K. (2022): Berufliche Identität, Identifikation und Beruflichkeit – Eine Verortung aus der Perspektive einer theoriegeleiteten empirischen Berufsbildungsforschung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 7, 1-28. Online: https://www.bwpat.de/profil7_minnameier/heinrichs_et_al_profil7.pdf (18.06.2023).
- Heisler, D./Lippegaus, P. (2020): Reparaturbetrieb, Inklusion und Fachkräftesicherung. Transformation der Benachteiligtenförderung in Deutschland. In: Kaiser, F./Götzl, M. (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Detmold, 231-251. Online: <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2022/04/9783847418344.pdf> (10.10.2022).
- Herkner, V. (2003): Deutscher Ausschuß für Technisches Schulwesen. Untersuchungen unter besonderer Berücksichtigung metalltechnischer Berufe. Hamburg.
- Herzberg, H. (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt.
- Heydorn, H. J. (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt.
- Hjelm-Madsen, M./Kalsich, C. (2022): Regionale Disparitäten in der Berufsbildungsforschung: Deutungsmuster und Bewertungsansätze zwischen Vielfalt und Ungerechtigkeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 42, 1-20. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe42/hjelm-madsen_kalisch_bwpat42.pdf (30.06.2023).
- Hoffmeyer-Zlotnik, J./Geis, A. (2003): Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status/Prestige. In: ZUMA Nachrichten, 27, H. 52, 125-138. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-207823> (09.08.2023).
- Horkheimer, M. (1937): Traditionelle und Kritische Theorie. In: Zeitschrift für Sozialforschung, 6, 245-251.
- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) (Eds.) (2022): Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press.
- Iversen, T./Stephens, J. D. (2008): Partisan Politics, the Welfare State, and Three Worlds of Human Capital Formation. In: Comparative Political Studies 41, H. 4/5, 600-637.

Jank, W./Meyer, H. (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt a. M.

Jepsen, M. (2022): Arbeitsmarkt- und Berufsinformation als Datenbasis für eine verbesserte Abstimmung zwischen Bildung und Beschäftigung. Ein Verfahren zur Entwicklung beruflicher Curricula am Beispiel des Bereichs der Informations- und Kommunikationstechnologie. Frankfurt.

Kaiser, F. (2016): Berufliche Bildung und Emanzipation – Heydorns Impulse für eine kritische Berufsbildungstheorie sowie Stolpersteine aus eigener berufspädagogischer Sicht. In: Ragutt, F./Kaiser, F. (Hrsg.): Menschlichkeit der Bildung. Heydorns Bildungsphilosophie im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Beruf. Paderborn, 181-198.

Kaiser, F. (2020): Reflections on typologies of comparison studies and the necessity of cultural-historical views illustrated by the analysis of the Swedish vocational education system from abroad. In: Pilz, M./Li, J. (Hrsg.): Comparative Vocational Education Research, Internationale Berufsbildungsforschung. Wiesbaden, 259-274.

Kaiser, F. (2021): Berufliche Bildung ohne Ermächtigung zum Widerspruch ist Produktion von Untertanen. Zur kritischen Selbstreflexion im Kontext beruflicher Lehrkräftebildung. In: Marose, M./Schütze, K. (Hrsg.): Unter dem dünnen Firnis der Zivilisation. Erinnerungskulturen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen und in der außerschulischen Bildung, Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, Band 20. Münster, 135-150.

Kaiser, F. (2023): Berufliche Bildung als Befähigung zum Widerstand gegen eine nicht-nachhaltige Gegenwart. In: Berufsbildung, 197, 2-5.

Kaiser, F./Ketschau, T. (2019): Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft. In: Wittmann, E./Frommberger, D./Ziegler, B. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019. Bielefeld, 13-29.

Kaiser, F./Keup-Gottschalck, M./Labusch, G. (2018): Fehler im System – Folgen automatisierter Prüfungsauswertung. In: BWP, 47, H. 2, 56-57.

Kaiser, F./Schwarz, H. (2021): Impulse für Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung? Kritische Reflexionen zur aktuellen Verankerung der Nachhaltigkeit in den Mindeststandards der Ausbildungsordnungen. In: Michaelis, C./Berding, F. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen. Bielefeld, 115-131.

Kalisch, C./Kley, S./Prill, T. (2020): Selbsterkundung und Förderung individueller Entscheidungen in der Beruflichen Orientierung: Neukonzeption des Potenzialanalyse-Ansatzes. In: Driesel-Lange, K./Weyland, U./Ziegler, B. (Hrsg.): Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. ZBW-Beiheft 30. Stuttgart, 155-168.

Kell, A. (2013): Produktionsschule – Übergangssystem – Lern-Arbeits-System: Berufsbildungswissenschaftliche Perspektiven. In: bwp@, Spezial 6, 1-34. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws09/kell_ws09-ht2013.pdf (23.12.2021).

Kelle, U. (2007): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden.

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

Kipp, M./Miller-Kipp, G. (1994): Kontinuierliche Karrieren – diskontinuierliches Denken? Entwicklungslinien der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte am Beispiel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1954. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40, H. 5, 727-744.

Koch, M. (2008): Kritische Bestandsaufnahme der außerschulischen Berufsvorbereitung. In: Bojanowski, A./Mutschall, A./Meshoul, A. (Hrsg.): Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Bundesländern. Münster, 47-68.

Koneffke, G. (1994): C. F. Bahrds „Handbuch der Moral für den Bürgerstand“ (1789) im Konstitutionsprozeß der Pädagogik. In: Koneffke, G. (Hrsg.): Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Wetzlar, 137-173.

Krämer, H./Bauer, W./Schraaf, U. (2010): Strukturwandel in Medienberufen. Abschlussbericht. Bonn. Online:
https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_42320.pdf (05.11.2022).

Krell, K.-M. (2020): Risikobetrachtung für den Asphaltaus- und -einbau im Grenzbereich zum fließenden Kraftfahrzeugverkehr unter Berücksichtigung der Standardarbeitsverfahren und Arbeitsmittel. Dresden.

Kutscha, G. (2008): Arbeit und Beruf – Konstitutive Momente der Beruflichkeit im evolutionsgeschichtlichen Rückblick auf die frühen Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens und Aspekte aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, H. 3, 333-357.

Lange, U./Harney, K./Rahn, S./Stachowski, H. (2001): Studienbuch Theorien beruflicher Bildung. Bad Heilbrunn.

Langemeyer, I. (2019): Mindfulness and the psychodynamics in high-reliability-organizations: Critical-psychological considerations for a research on high-tech work. In: Annual Review of Critical Psychology, 16, 1237-1257.

Lisop, I./Huisinga, R. (1994): Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. Frankfurt a. M.

Lutz, H. (2007): Vom Weltmarkt in den Privathaushalt: Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung. Opladen.

Meinefeld, W. (1995): Realität und Konstruktion: erkenntnistheoretische Grundlagen einer Methodologie der empirischen Sozialforschung. Opladen. Online:
<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/1571> (20.03.2023).

Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München.

Moutsios, S. (2009): International organisations and transnational education policy. In: Compare, 39, H. 4, 469-481.

Naeve-Stoß, N./Wenge, G./Büker, L. (2019): Lernfeldorientierte Curriculum- und Unterrichtsentwicklung in Kooperation von Berufsschule und Universität am Beispiel der Kaufleute im E-Commerce. In: Wilbers, K. (Hrsg.): Digitale Transformation kaufmännischer Bildung. Ausbildung in Industrie und Handel hinterfragt. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Band 23. Berlin, 267-290.

Nickolaus, R. (2017): Kompetenzmodellierungen in der beruflichen Bildung – eine Zwischenbilanz. In: Schlicht, J./Moschner, U. (Hrsg.): Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Wiesbaden, 255-281. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-18548-0_14 (23.12.2021).

Nilsson, A. (2008): Vocational education and training in Sweden 1850-2008 – a brief presentation. In: Bulletin of Institute of Vocational and Technical Education, 5, 78-91. Online: <http://lup.lub.lu.se/record/1502864> (08.10.2018).

Ohno, T. (1993): Das Toyota-Produktionssystem. Frankfurt a. M.

Pahl, J.-P. (2014): Berufsschule: Annäherungen an eine Theorie des Lernortes (3. Aufl.). Bielefeld.

Piwek, V./Adamek, J./Schröter, M. (2018): Betriebliche Qualifikationsanforderungen in Konstruktion und Fertigung beim Einsatz additiver Fertigungsverfahren. In: Lernen und Lehren, 33, H. 3, 98-102. Online: http://lernenundlehren.de/heft_dl/Heft_131.pdf (23.12.2021).

Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2022): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (14 Aufl.). Weinheim.

Raffe, D. (2012): National Qualifications Frameworks: European experiences and findings in an educational and an employment perspective In: Büchter, K./Dehnbostel, P./Hanf, G. (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bonn. Online: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/6899> (18.06.2023).

Reinisch, H. (2011): Geschichte der kaufmännischen Berufe. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB Nr. 125. Bonn.

Reinke, H. (2019): Das schreibende Subjekt: Eine qualitativ-phänomenologische Arbeitsstudie der Kundenkorrespondenzprozesse kaufmännisch Tätiger. Bremen.

Riehle, T. (2015): Durchführung des Weiterbildungsmoduls „Bedienen, Programmieren und Entstören von Robotern in der Logistik“. In: Molzow-Voit, F./Quandt, M./Freitag, M./Spöttl, G. (Hrsg.): Robotik in der Logistik. Wiesbaden, 95-110.

Rützel, J./Schapfel, F. (1997a): Gruppenarbeit und Qualität. Qualifizierungspraxis und Forschung in der betrieblichen Erstausbildung (Modellversuch FLAI). Alsbach.

Rützel, J./Schapfel, F. (1997b): Grundzüge einer Didaktik arbeitsplatznahen Lernens aus kritisch-subjektorientierter Sicht. In: Rützel, J./Schapfel, F. (Hrsg.): Gruppenarbeit und Qualität.

Qualifizierungspraxis und Forschung in der betrieblichen Erstausbildung (Modellversuch FLAI). Alsbach, 1-19.

Saniter, A. (2021): AEROVET: Chancen und Risiken von ECVET am Beispiel der technischen Luftfahrtberufe. In: Blinks, J./Ruth, K. (Hrsg.): Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Meckenheim/Rhein, 139-155.

Schapfel, F. (1996): Betriebliche Ausbildung, Subjektorientierung und Themenzentrierte Interaktion. Didaktische Überlegungen im Spannungsfeld von neuen Qualifikationsanforderungen an die Facharbeitenden und bildungstheoretische Reflexionen. In: Rützel, J./Eckert, M. (Hrsg.): Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten. Alsbach, 136-160.

Schapfel-Kaiser, F. (1997): Themenzentrierte Interaktion als Gestaltungsinstrument und Forschungshilfe für berufliche Bildungsprozesse in aktuellen Wandlungsprozessen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 5, 500-520.

Schapfel-Kaiser, F. (1998): Vom verstreuten Treibholz zum Floß. Lernen an und mit der Biographie in der beruflichen Bildung. In: Rützel, J./Sesink, W. (Hrsg.): Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie, Jahrbuch für Pädagogik 1998. Frankfurt, 127-148.

Schapfel-Kaiser, F. (2000): Die Gleichzeitigkeit von Kooperation und Konkurrenz – Erfahrungen mit Gruppenarbeit und Qualitätssicherung im Modellversuch FLAI. In: Schlausch, R./Sander, M. (Hrsg.): Herausforderungen an die Gestaltung der metalltechnischen Berufsausbildung. Neusäß, 28-46.

Schapfel-Kaiser, F. (2007): Beruf und Zeit. Bonn.

Schmied-Korwazik, W. (1980): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen und der marxistischen Pädagogik. In: ZfP, 26, H. 4, 499-510.

Schütte, F. (2012): Berufsbildungsrecht: Geschichte, Systematik, Politik – Ein Überblick. In: RdJB, 60, H. 4, 465-478.

Singh, S./Schmidt-Lauff, S./Ehlers, S. (2022): Transitions from adult education sectors to life-long learning systems: A Comparative Study from Denmark, Switzerland, Germany and the European Education Area. In: Grottlüschen, A./Käpplinger, B./Molzberger, G./Schmidt-Lauf, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive. Grenzen und Chancen. Opladen, 97-112.

Tafner, G. (2015): Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses. Detmold.

Trampusch, C. (2014): Berufsausbildung, Tarifpolitik und Sozialpartnerschaft: Eine historische Analyse der Entstehung des dualen Systems in Deutschland und Österreich. In: Industrielle Beziehungen, 21, H. 2, 160-180.

Vogel, T. (2011): Naturgemäße Berufsbildung. Gesellschaftliche Naturkrise und berufliche Bildung im Kontext Kritischer Theorie. Norderstedt.

Wagner, J. (1987): Weltmarkt und Arbeitsmarkt: Internationale Wirtschaftsbeziehungen, Beschäftigung und Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt.

Watzlawick, P. (1976): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München.

Weismann, A. (1980): Sozialforschung und Quantifizierung. Ein Forschungsstrategischer Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte der empirischen Sozialforschung. In: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie, 11, H. 2, 367-384.

Wenger, E. (1998): Communities of practice: Learning as a social system. In: Systems thinker, 9, H. 5, 2-3.

Wolter, M. I./Helmrich, R./Maier, T./Zika, G. (2023): Auswirkungen der sozial-ökologischen Transformation auf Arbeitsplätze – Abgrenzungen und Überlegungen zu dem Indikator „Arbeitsplätze im Transformationsfokus“ (ATF). GWS-Kurzmitteilung, QuBe-Essay 1/2023. Osnabrück.

Zuleger, T. (1988): Technischer Wandel und Arbeitsmarkt. In: Arbeit und Sozialpolitik, 42, H. 6/7, 218-224.

Zurstrassen, B. (2013): Politik in der Berufsbildung. In: bwp@, Spezial 6. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft15/zurstrassen_ft15-ht2013.pdf (18.07.2023).

Zitieren dieses Beitrags

Kaiser, F. (2024): Kein Kampf gegen Windmühlen oder Warum wir mit mehr als nur einer Theorie zur beruflichen Bildung forschen. In: *bwp@* Spezial 19: Retrieving and recontextualising VET theory. Hrsg. v. Esmond, B./Ketschau, T. J./Schmees, J. K./Steib, C./Wedekind, V., 1-30. Online: https://www.bwpat.de/spezial19/kaiser_de_spezial19.pdf (20.02.2024).

Der Autor



Prof. Dr. FRANZ KAISER

Universität Rostock, Institut für Berufspädagogik
August-Bebel-Str. 28, 18051 Rostock, Deutschland

franz.kaiser@uni-rostock.de

<https://www.ibp.uni-rostock.de/franz-kaiser/>