

191 | OKTOBER 2021 | 75. JAHRGANG

# *berufsbildung*

Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog



Bildung im Medium des Berufs –  
Berufliche und Allgemeine Bildung



Heftbetreuung:  
Marianne Friese  
Manuela Niethammer

**blick nach vorn**

**75-jähriges Jubiläum der Zeitschrift *berufsbildung* und Verlagswechsel** 1

**blickpunkt**

**Bildung im Medium des Berufs** 2  
*Marianne Friese*

**thema**

**Bildung im Medium: des Berufs, der Materialität oder der digitalen Praxis?**  
Anstoß für eine Neu-Formulierung der berufsbildungstheoretischen  
Mediatisierungsthese 3  
*Karin Büchter*

**Berufsausbildung zwischen Attraktivitätsverlust und sozialer Ungleichheit**  
Reformen für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung 6  
*Dietmar Heisler*

**Allgemeine und berufliche Weiterbildung**  
Verschlungene Pfade, disparate Diskurse, neue Differenzierungen 9  
*Gabriele Molzberger*

**Der Bruderstreit und das Verhältnis von allgemeiner und  
beruflicher Weiterbildung** 12  
*Christian Müller und Sandra Bohlinger*

**Einheitlichkeit und Differenzierung in der allgemein- und  
berufsbildenden Lehrerbildung** 15  
*Silke Lange*

**Berufliche Orientierung als Teil des Bildungsverständnisses im Beruflichen  
Gymnasium für Ingenieurwissenschaften** 18  
Grundüberlegungen und curriculare Umsetzung  
*Klaus Jenewein*

**Von der Techniker\*in zur Berufsschullehrer\*in: Durchlässigkeit zwischen  
beruflicher und akademischer Qualifizierung** 22  
*Dirk Wohlrabe, Rolf Koerber und Nadine Matthes*

**Pflegebereich: Durchlässigkeit zwischen allgemeiner, beruflicher  
und hochschulischer Bildung** 25  
*Matthias Drossel und Karl-Heinz Gerholz*

**interview**

**Ganzheitliche Bildung**  
Das Ausbildungskonzept eines Hochtechnologie-Unternehmens  
Interview mit *Michael Dupke, Betriebsleiter der  
Deutschen Werkstätten Hellerau GmbH* 28

**Stichworte**

Diagnostische Kompetenz in der inklusiven Berufsorientierung 31  
Simulationen in der Berufsorientierung 32

**spektrum**

**Crowdwork und Plattformökonomie:**  
Kann dort auch Berufsbildung stattfinden? 33  
*Marcus Eckelt und Tim Thrun*

**Heterogenität der Lernförderlichkeit von Tätigkeiten in Pflegeberufen** 37  
*Therese Rosemann*

**Green Skills in der schulischen Berufsorientierung** 41  
*Sabine Zenz*

**Psychische Belastung von Beschäftigten in Unternehmen  
der beruflichen Bildung** 44  
Stressoren, Ressourcen und Unterstützungsangebote  
*Melanie Göllner, Romy Krug, Maria Klotz und Monika Keller*

**international**

**„Higher VET“ – die europäische Perspektive auf höhere Berufsbildung** 47  
*Christian Schmidt und Markus Gitter*

**magazin**

Rezensionen 50  
Vorschau • Impressum 52

# 75-jähriges Jubiläum der Zeitschrift *berufsbildung* und Verlagswechsel

## Liebe Leserinnen und Leser der *berufsbildung*,

2022 ist ein besonderes Jahr für die Zeitschrift *berufsbildung*. Die Zeitschrift kann auf ein 75-jähriges Bestehen zurückblicken. Die *berufsbildung* startete mit der Erstauflage 1947 im Verlag Volk und Wissen, Berlin (Ost), wurde 1992 zunächst vom Friedrich-Verlag, Berlin (BRD), dann 1993 von der Kallmeyer'schen Verlagsbuchhandlung, Berlin, und seit 2009 vom Eusl-Verlag, Paderborn (später Detmold), vertrieben. Dieses Doppeljubiläum (45 Jahre DDR und 30 Jahre BRD) wird durch eine Sonderausgabe im März 2022 gewürdigt. Unter dem Titel „75 Jahre Chancengleichheit und Gleichwertigkeit“ sollen in einem Rückblick und zugleich in einem Blick nach vorn sowohl historische Bilanzierungen als auch aktuelle Entwicklungen und Zukunftsentwürfe der beruflichen Bildung in Deutschland und in internationaler Perspektive thematisiert werden. Die Arbeiten an dieser Ausgabe laufen bereits auf Hochtouren und wir sind bemüht Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, ein interessantes und facettenreiches Jubiläumsheft zu 75 Jahren der Zeitschrift *berufsbildung* präsentieren zu können.

Herausgeberin und Herausgeber  
Prof.in Dr. Marianne Friese  
Prof. Dr. Dieter Münk

## Informationen zum Verlagswechsel:

Ab 2022 erscheint die Zeitschrift *berufsbildung* bei wbv Publikation, einem Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld. wbv Publikation übernimmt die Betreuung der Abonentinnen und Abonnenten sowie die Herstellung, das Marketing und den Vertrieb der Zeitschrift. Wichtige Neuerung: Neben der gedruckten Ausgabe wird die Zeitschrift zukünftig als E-Paper erscheinen und als Campuslizenz über die utb elibrary vertrieben. Alle Abonentinnen und Abonnenten erhalten zusätzlich zu ihrem Print-Abo einen kostenfreien Zugang zur elektronischen Fassung der Zeitschrift. Dies gilt rückwirkend für die Jahrgänge 2019, 2020 sowie 2021.

Die Abopreise bleiben stabil bei 88,- € pro Jahr für ein reguläres Abonnement und 62,- € pro Jahr für ein Studierendenabonnement (zzgl. Versandkosten). Die Abrechnung der Abonnements für den neuen Jahrgang erfolgt im Januar 2022 über wbv Media.

Die Heftanzahl verringert sich von 6 auf 4 Ausgaben pro Jahr, wobei sich der Umfang der Einzelausgaben erhöht. Neue Erscheinungstermine sind März, Juni, September und Dezember. Ab 2022 beträgt der Preis für ein Einzelheft 24,90 €. Die Auslieferung der Einzelhefte und der Abonnements erfolgt über wbv Media. Alte Printausgaben erhalten Sie weiterhin über Barbara Sloane, Eusl-Verlag.

Bleiben Sie uns treu! Barbara Sloane, Eusl-Verlag, und das Team von wbv Publikation freuen sich darauf, für Sie auch in Zukunft alle wichtigen Themen rund um die Berufsbildung aufzubereiten, und sind für Fragen und Anregungen gerne erreichbar.

Verlag:  
Frauke Heilmann  
Programmleitung Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Redaktion:  
Barbara Sloane  
Eusl Verlag, Detmold

Aktuelle Informationen rund um die Zeitschrift *berufsbildung* finden Sie auf [wbv.de/eusl](http://wbv.de/eusl).



## Bildung im Medium des Berufs\*

Die institutionelle Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung im deutschen Bildungssystem gilt als dauerhaftes Strukturproblem. Dabei liegt die Problematik darin, dass mit der Abschottung der Bildungsbereiche einerseits eine Höherwertigkeit der Allgemeinbildung gegenüber der beruflichen Bildung impliziert wird. Dieses Konstrukt ist andererseits mit sozialer Stratifizierung von Schul- und Berufsausbildung und damit einhergehenden ungleichen Chancen am Arbeitsmarkt und im berufsgrafischen Verlauf verbunden. Dieses Bildungs-Schisma (Baethge) des deutschen Bildungswesens wie auch Reformbemühungen seiner Überwindung sind historisch begründet und bis heute hoch aktuell.

Eine historische Weichenstellung erfolgt mit utilitaristisch geprägten Ansätzen der Industripädagogik des 18. Jahrhunderts, die Arbeitserziehung und „Nutzbarmachung“ der Arbeiterjugend sowie eine Trennung in männliche (gewerblich-technische) und weibliche (haushälterische) Qualifizierung vorsehen. Zugleich entsteht das neuhumanistisch geprägte gymnasiale Bildungswesen zur Vorbereitung der männlichen Jugendlichen des (verbeamteten) Bürgertums für die Ausbildung an Universitäten. Systematisch begründet wird diese Trennung von „allgemeiner“ (höherer) und „spezieller“ (beruflicher) Bildung durch die Humboldt'sche Vorrangthese, die eine praxisferne höhere Allgemeinbildung als innere Seite der Subjektentwicklung der am äußeren Zweck orientierten, bildungsfernen Berufsbildungspraxis voranstellt.

Kerschensteiner antwortet mit der reformpädagogisch begründeten These der „Berufsbildung als Menschenbildung“, die als theoretische Durchdringung praktischer Tätigkeiten allgemeine und berufliche Bildung verbinden soll, orientiert an didaktischen Prinzipien der Handlungsorientierung in der Arbeits- und Lebenswelt. Diese Leitideen fließen in Berufswahlkonzepte der Volksschule, in den Aufbau von Arbeitsschulen

und des Berufsschulwesens Anfang des 20. Jahrhunderts ein. Mit der gendertypisierten Zuweisung der gewerblichen, dualen Ausbildung für Jungen und der sozialen, schulberuflichen Ausbildung für Mädchen wird zugleich die Trennung der Geschlechter im Berufsbildungssystem erneut zementiert.

Diese institutionelle Abschottung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung sowie die damit einhergehende soziale Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung von Arbeiterkindern und Frauen (typisiert im Bild des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande in Bayern“) wird im Zuge der Bildungsreformen der 1960/1970er Jahre kritisch diskutiert. In den Fokus geraten zentrale Leitbilder wie Chancengleichheit, Emanzipation und Demokratiebildung. Im Kontext der entstehenden bildungspolitischen und ordnungsrechtlichen Regelungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zum Aufbau der Hauptschule wird in Konzepten der Arbeitslehre, der Berufswahl und Berufsorientierung eine curriculare Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung vorgenommen. Zugleich entstehen berufsbildungswissenschaftliche Ansätze, die eine Überwindung der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung (Roth) sowie arbeitswelt- und gegenstandsbezogene „Bildung im Medium des Berufs“ (Blankertz) fokussieren. Im Anschluss an die Reformpädagogik werden damit zugleich neue didaktisch-curriculare Ansätze der beruflichen Handlungskompetenz vorbereitet.

Die Forderungen nach Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung sowie Chancengleichheit erhalten mit der Europäischen Berufsbildungspolitik und dem Leitbild des Lebenslangen Lernens seit den 1990er Jahren neuen Schwung. Im Zuge der Bologna-Reformen und Akademisierung der Berufsbildung geraten Fragen der Integration von beruflicher und akademischer Bildung sowie der Öffnung von Hochschulen für den dritten Bildungsweg beruflich Quali-

fizierter neu in den Blick. Im Kontext international vergleichender Perspektiven und vor dem Hintergrund krisenhafter Erscheinungen des deutschen Berufsbildungssystems stehen gegenwärtig insbesondere Fragen der vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit der beruflichen Bildung, der Hochschul- und Weiterbildung im Fokus.

Die Sorge um den Fachkräftemangel hat zudem neue bildungspolitische und berufspädagogische Ansätze der beruflichen Orientierung und Integration von gering qualifizierten Jugendlichen mit oder ohne Hauptschulabschluss sowie von jungen Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund in die Fachkräfteausbildung bewirkt. Weichenstellend für mehr Chancengleichheit im Bildungssystem sind nicht zuletzt die Bemühungen zur Implementierung von inklusiver Bildung und Geschlechtergerechtigkeit. Offen bleibt gleichwohl die Frage, inwieweit die skizzierten Bemühungen zur Überwindung des Bildungs-Schismas in der allgemeinen und beruflichen Bildung beitragen können und welche weiterführenden Überlegungen und Handlungsansätze für die Zukunft eines sozial gerechten Bildungssystems in Deutschland vonnöten sind.

Im vorliegenden Schwerpunkttheft werden Probleme der Trennung wie auch Entwürfe der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung aus historisch-systematischer, theoretischer sowie aktueller Perspektive an ausgewählten Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung, der Lehramtsausbildung und wissenschaftlichen Weiterbildung diskutiert.

### Prof.in Dr. Marianne Friese

Justus-Liebig-Universität Gießen  
marianne.friese@erziehung.uni-giessen.de

\*Blankertz, H. (1963). Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf

# Bildung im Medium: des Berufs, der Materialität oder der digitalen Praxis?

## Anstoß für eine Neu-Formulierung der berufsbildungstheoretischen Mediatisierungsthese

*Abstract:*  
Anknüpfend an die Vermutung, dass die These von Bildung im Medium des Berufs überholt sei, geht es im folgenden Essay darum zu überlegen, woran sich eine Neu-Formulierung der These bildungstheoretisch orientieren könnte.

Neben der These Kerschensteiners (1904/1966), „die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung“ (94), gehört die auf Blankertz zurückgehende These von ‚Bildung im Medium des Berufs‘ zu den wohl am häufigsten zitierten, diskutierten und kritisierten berufsbildungstheoretischen Axiomen. Trotz der Kritik an der konservativen Sozialgrammatik und der ideologischen Überhöhung der klassischen Berufsbildungstheorie bestätigte Blankertz (1963) in seiner kritischen Berufsbildungstheorie die Bedeutung von Arbeit und Beruf für Bildung. Ihm zufolge sei bereits „im strengsten Programm reiner Menschenbildung“ des Neuhumanismus die „Mediatisierung der Welt“ (88), also die Verbindung des Ichs mit der Welt im Bildungsprozess und damit „eine gesellschaftlich-berufliche Bezogenheit aufzufinden“, so „daß der Kern dieses Bildungsdenkens offenbar legitime Möglichkeiten für die Entwicklung einer Berufsbildungstheorie enthält, wenn diese auch von den Neuhumanisten nicht realisiert wurde“ (100). Wie Kerschensteiner kommt Blankertz zu dem Ergebnis, dass „der Weg der Bildung [...] notwendigerweise über die Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand [führt]“ (122), jedoch interpretiert Blankertz den „Gegenstand in seiner Besonderheit [als] angewiesen durch die historisch bedingten Mächte“ (ebd.). Im Modellversuch Kollegschule NRW (WBK 1974) bekommt die Mediatisierungsidee ihre curriculare Anwendung. Anstelle von „Anpassung, Gewöhnung, Nachahmung und Gehorsam“ sollte „die Vorbereitung auf wissenschaftliche Studien in Medien spezieller Berufsausbildung“ (4) ermöglicht werden. Nach einigen Re-Interpretationsbemühungen im Laufe der letzten 50 Jahre ist die nach wie vor mit Blankertz in Verbindung gebrachte These von Bildung im Medium des Berufs bis heute die stärkste Legitimation erziehungswissenschaft-

licher/bildungstheoretischer Ausrichtung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Andererseits erfuhr ähnlich wie die ‚Pfortenthese‘ von Kerschensteiner auch die Mediatisierungsthese von Blankertz eine an die Substanz gehende Kritik ihrer Grundkategorien Beruf und Bildung. Mit dem Hinweis auf enthumanisierende Industrialisierungs- und Dequalifizierungsprozesse wiesen in den 1920er Jahren wirtschafts- und gesellschaftskritische Stimmen in der Berufsbildungsdiskussion auf die Sinnentleerung des Berufs und dessen begrenzten Bildungsgehalt hin. In den 1960er/70er Jahren waren es dann die u. a. auch von Blankertz selbst thematisierte Fragwürdigkeit des Berufs sowie die Kritik an der Ideologieanfälligkeit, am Herrschaftscharakter und der sozialdiskriminierenden und refeudalisierenden Funktion von (Berufs-)Bildung, die als Argumente gegen die Mediatisierungsthese eingebracht wurden. Spätestens in den 1990er Jahren ließen Hinweise auf eine Erosion des Berufs bzw. auf Entberuflichung, auf Ökonomisierung und Effizienzorientierung im Bildungswesen, auf neoliberal legitimierte Kompetenzkonzepte und auf den zunehmenden pädagogisch-didaktischen Zwang zur Selbstorganisation die Vorstellung von Bildung im Medium des Berufs anachronistisch erscheinen. Aber anstatt eine Neuformulierung des Mediatisierungsgedankens anzustoßen und sich dazu auf den bildungstheoretischen Diskurs der Erziehungswissenschaft einzulassen, zu der die Berufs- und Wirtschaftspädagogik disziplinar gehört, hat sie sich eher hilflos vom Bildungsbegriff verabschiedet. Dies hat eine Verständigung über Bildung zwischen der Erziehungswissenschaft und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik weiter erschwert und die disziplinäre Distanz eher vergrößert. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und inwieweit die aktuelle erziehungswissenschaft-



Karin Büchter

liche Bildungsdiskussion Impulse für eine Neuformulierung von Bildung im Medium des Berufs liefern und umgekehrt die berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion mit ihren materiellen Bezügen dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs Anstöße geben kann.

### **Bildung im Medium der Materialität – bildungstheoretische Annäherung**

In der Erziehungswissenschaft hat sich trotz unterschiedlicher Akzentsetzungen mit der transformatorischen Bildungstheorie ein Denken durchgesetzt, demzufolge Bildung nicht in erster Linie normativ konzipiert wird. Auch wird hier kein Dualismus von Subjekt auf der einen Seite und von Gesellschaft bzw. ihren einzelnen Bereichen wie Wirtschaft, Technik und Arbeit auf der anderen Seite vorausgesetzt. Stattdessen geht es um die Transformation des Selbst unter relationalen sozialen und materialen Bedingungen, die auch als Bildungsprozess verstanden wird. Im Vordergrund steht also weniger die Anstrengung, ein humanistisches, emanzipatorisches oder egalitäres Ergebnis von Bildung zu erzielen – auch wenn diese Ideale immer mitschwingen. Im Mittelpunkt stehen vielmehr Beobachtungen und Analysen von als nicht kausal und als kontingent bestimmbar Prozessen, in denen Subjekte situative und biographische Erfahrungen und Reflexionsprozesse durchlaufen, die zu vorübergehenden Veränderungen von Orientierungen, Denkweisen und Bewusstsein führen und dadurch bildend sein können (Asmussen 2020).

Für die in ihren theoretischen Analysen, Reflexionen, Konzeptionen und empirischen Untersuchungen eher objektivistisch, anwendungsorientiert und normativ ausgerichtete Berufs- und Wirtschaftspädagogik mag diese hermeneutisch-ethnographische Fokussierung auf die Transformation von Subjektivität als Bildungsprozess nicht genügen, da es hier um Bildung als Vollzug, weniger um die Utilität von Bildung geht. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird die zunächst stark am formalen Bildungsverständnis ausgerichtete transformatorische Bildungstheorie aber insofern interessant, als für sie die Materialität von Dingen, Artefakten und auch lebende Körper als ko-konstitutive

Elemente im relationalen und kontingenten subjektiven Bildungsvollzug bedeutsam sind. Insbesondere in letzter Zeit hat „die Materialität pädagogischer Prozesse“ (Nohl & Wulf 2013) im bildungstheoretischen Diskurs eine besondere Aufmerksamkeit erfahren. Die Rede ist sogar von einem „material turn“, durch den auch die Distanz und Missachtung gegenüber der physischen Welt im Bildungsdenken aufgehoben werden kann. Aus berufsbildungstheoretischer Sicht ist dieser „material turn“ zunächst nicht aufregend, da Materialität, als Technik und Ökonomie, wesentliche Bezugsmomente ihrer bildungstheoretisch begründeten fachdidaktischen Analysen und Konzeptionen waren und sind. So verstand Spranger (1929) die „allgemeine materiale Bildung“ als „Bildung in allen Techniken, in allem Wissen (also Enzyklopädismus), in allen Künsten und an allen Kunstwerken“ (21). Ihr gegenüber setzte er die „formale Allgemeinbildung“, die er „als Bildung der menschlichen Kräfte in ihrem unübersehbaren und geschlossenen Zusammenhang als Artstruktur“ (32) interpretierte. Trotz der Gleichgültigkeit der formalen Bildung gegenüber der Materialität stelle sich für die menschliche Bildung die Frage, „an welchen Stoffen sie erfolgen soll, und ob wir uns mit ihr allein zufrieden geben sollen. Da jede Kultur irgendwie inhaltliche Bildung fordert, so entsteht dann die weitere Frage nach dem Gesichtspunkt für die Auswahl der inhaltlichen Bildungswerte“ (ebd.). Anknüpfend an die Idee, dass in der Bildung die formale und materiale Seite wechselseitig aufeinander verwiesen sind, ging es in der kritischen Bildungstheorie der 1960er/70er Jahre sodann darum, Materialität in der Bildung nicht deterministisch und einseitig normativ, sondern im formalen Sinne als für, in und durch Bildung gestaltbar zu begreifen. Blankertz (1977) insistierte darauf, dass „die Inhalte [...] mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren [dürfen], sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, daß sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst muß richten können“ (41). In diesem kritischen Sinne wurde in curricular-didaktischen Konzepten der Berufsbildung wie beispielsweise im „Strukturgitteransatz“, im „polit-ökonomischen Curriculum“, in der „kritischen Technikdidaktik“, in der „arbeitsorientierten Exemplarik“ und „arbeitsorientierten Didaktik“ die Verzah-

nung von materialer und formaler Bildung zum Grundgedanken. Auch die Auseinandersetzungen mit subjektiver Wissensaneignung im unmittelbaren Arbeitsprozess, mit Erfahrungswissen, das an sinnlich-körperliche Wahrnehmung und am Gespür und Gefühl für Maschinen ablesbar ist, oder mit Lernen als subjektivem Konstruktionsprozess im berufsschulischen Unterricht, hatten, wenn auch weniger mit bildungstheoretischem Anspruch, die Subjektkonstitution im Medium von Materialität im Blick.

Der Unterschied zum bildungstheoretischen „material turn“ besteht aber darin, dass, auch wenn in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die materiale und formale Seite der Berufsbildung zusammenhängend betrachtet wird, ihre berufsfeld- oder tätigkeitsbezogenen Intentionen nicht nur pädagogisch-normativ sind, sondern auch die Dichotomie von Gebrauchs- und Bearbeitungsgegenständen als Objekte und von den Lernenden als Subjekte deutlich ist. Hingegen fordert die Materialisierung der Bildungstheorie dazu auf, das objektiv Dinghafte nicht als etwas den Lernenden stumm Gegenüberstehendes, das es mit Hilfe von Kenntnissen und Fähigkeiten zu behandeln, zu bedienen, zu bearbeiten, zu beherrschen und weiterzuentwickeln gilt, zu begreifen. Vielmehr wird Materialität von Dingen und Artefakten als etwas im hegemonialen Kontext sozial Verursachtes verstanden, das mit dem eigenen und sozialen Alltagsleben verwoben ist, und zu dem Subjekte in einer sinnlichen, emotionalen und kognitiven Beziehung stehen. Diese Relationalisierung unterläuft die Dichotomie von Subjekt und Objekt und geht stattdessen von einer wechselseitigen Formung von Subjektivität und Materialität aus. Bildung im Medium von Materialität meint dann nicht die Befähigung zum rationalen und ökonomisch effizienten Umgang mit Dingen, sondern die Subjektkonstitution im Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen und sozialen Involviertheit in die Materialität von Dingen, mit der Verantwortung für Dinge sowohl auf der alltäglichen als auch politischen Ebene sowie mit einer selbst-, sozial-, materialitäts- und umweltsensiblen Praxis. Bildung im Medium von Materialität – und dies gilt dann auch für die Berufsbildung – ist somit kein abschließbarer Prozess, sondern als relationales, performatives und kontingentes Geschehen der wechselseitigen (De-)For-

mung von Subjektivität, Sozialität und Materialität zu begreifen (Asmussen 2020, 51 ff.). Wesentliche Fragen hierbei sind, welche Begrenzungen und Möglichkeiten in einem so verstandenen Bildungsprozess hinsichtlich von Selbst-, Sozial- und Natursensibilität und eines respektvollen Umgangs mit sich, den Lebewesen und den Dingen erkennbar sind.

### Berufsbildung im Medium der digitalen Praxis

Um Bildung im Medium von Materialität zu analysieren und zu reflektieren, bieten die sogenannten sozial- und kulturwissenschaftlichen Praxistheorien (Reckwitz 2003) einen möglichen Zugang. Auch sie sehen Materialität als Bestandteil des Sozialen und schreiben den Dingen eine ko-konstituierende Bedeutung von Subjektivität zu, indem die Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt aufgegeben wird. „Gegenstand der Erkenntnisweise [...], die wir praxeologische nennen wollen, nicht allein das von der objektivistischen Erkenntnisweise entworfene System der objektiven Relationen, sondern des weiteren die dialektischen Beziehungen zwischen diesen objektiven Strukturen und den strukturierten Dispositionen, die diese zu artikulieren und zu reproduzieren trachten. [...] Diese Erkenntnisweise setzt den Bruch mit der objektivistischen Erkenntnis, setzt die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit und darin nach den Grenzen des objektiven und objektivierten Standpunkts voraus“ (Bourdieu 2018, 147 f.). Bislang existieren kaum Versuche, Bildungstheorie, Berufsbildungstheorie und Praxistheorie miteinander zu verzahnen (Asmussen 2020). Doch können sowohl im „material turn“ der Bildungstheorie als auch im „practice turn“ (Reckwitz 2003) der Sozialwissenschaften Anknüpfungspunkte für eine berufsbildungstheoretische Neuformulierung gefunden werden. Insbesondere die theoretischen Überlegungen und empirischen Untersuchungen zu „digitale[n] Praktiken“ (Schäfer 2021) können Anregungen für berufsbildungstheoretische Diskurse über Bildung im Medium der digitalisierten Arbeit und Beruflichkeit geben. Die sozialwissenschaftliche Diskussion über digitale Praktiken geht von einem „Digitalwerden menschlicher Praxis“ (14) aus und bietet auf praxistheoretischer Grundlage einen Ansatz, um die Relation der Konstitution von

Subjektivität, sozialen Ordnungen, räumlichen und zeitlichen Infrastrukturen, Dingen und Symbolen in digitalisierten Sphären von Arbeit und Beruf zu analysieren. Aus der Sicht digitaler Praktiken geht es dann nicht einfach um die Frage nach geeigneten Kompetenzen für den Umgang mit digitalen Medien oder nach technik- versus humanzentrierter Gestaltung von Digitalisierung, sondern beispielsweise um subjektive „Produktions-, Rezeptions- und Gebrauchspraktiken“ (Schäfer 2021, 12), um das Wechselverhältnis zwischen Algorithmen, Sinnerzeugungen, symbolischen Ordnungen, Agenden, Kommunikationsweisen, Ritualen, Emotionen, Widerständigkeiten, Erfahrungs- und Herrschaftswissen der Subjekte in digitalisierten Berufsfeldern. Bislang ist noch weitgehend offen, „wie Subjekte ‚wirklich‘ mit den veränderten und ambivalenten digitalisierten Handlungsbedingungen umgehen, wie sie kleinteilige Nutzungsweisen aushandeln und dadurch möglicherweise Einfluss auf Digitalisierungsprozesse nehmen, wenn sie etwa durch eigensinnige, modifizierende oder ablehnende Nutzungsweisen von intendierten Anwendungen abweichen“ (Carstensen 2020, 42). Aus berufsbildungstheoretischer Perspektive wären solche Aspekte unter Berücksichtigung der Interdependenz von Datafizierung und Subjektivierung in digitalisierten beruflichen Tätigkeiten unter der Frage nach einem (un)möglichen Bildungsgehalt digitaler Praxis zu untersuchen.

Wenig Berücksichtigung finden in der mediatisierten Berufsbildungstheorie die Faktoren von alltäglicher und impliziter Macht und Herrschaft im unmittelbaren Bildungsvollzug. In praxistheoretischer Perspektive liegen diese „nicht außerhalb der Praxis, sondern sind in die jeweiligen Konfigurationen der praktisch miteinander relationierenden Elemente eingeschrieben und deshalb davon abhängig“ (Schäfer 2021, 10). Solche Machtverhältnisse äußern sich in der digitalen Praxis beispielsweise in der Asymmetrie über Verfügbarkeit und Zugang, (Weiter-)Nutzung und Verknüpfung von Daten oder in der Normativität von digitalen Tools. (Berufs-)Bildung im Medium digitaler Praktiken meint insbesondere den Prozess der Subjektkonstitution im Wechselverhältnis mit Materialität und im Kontext der (De-)Stabilisierung sozialer Ordnung unter hegemonialen Bedingungen ökonomisierter (beruflicher) Arbeit. Ein berufsbildungs-praxistheoretisches

Anliegen wäre nicht zuletzt auch die Fokussierung von Möglichkeiten und Grenzen subjektiver Aneignung von Ressourcen zur sozial- und materialitätssensiblen sowie kritischen Nutzung und Erweiterung autonomer und emanzipierender Handlungs- und Entscheidungsspielräume in Arbeit und Beruf.

Zu diskutieren ist aber zunächst grundsätzlich, ob und inwieweit eine Theorie der Berufsbildung im Medium von Materialität und im Medium digitaler Praxis eine geeignete Neuformulierung der berufsbildungstheoretischen These ‚Bildung im Medium des Berufs‘ sein könnte.

### Literatur:

- Asmussen, M. (2020). *Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbe-griiff. Eine Analyse der Theoriearchi-tekturen ausgewählter Bildungstheorien*. Wiesbaden: Springer.
- Blankertz, H. (1963). *Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Un-tersuchungen*. Düsseldorf: Schwann.
- Blankertz, H. (1977). *Theorien und Model-le der Didaktik*. München: Juventa.
- Bourdieu, P. (2018). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesell-schaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Carstensen, T. (2021). Effizient, optimiert, alltagstauglich? Digitale Praktiken zwischen Erwerbs- und Sorgearbeit, in *Mittelweg* 36, 1, 40-59.
- Kerschensteiner, G. (1904). Berufs- oder Allgemeinbildung? in Wehle, G. (Hg.) (1966): *Georg Kerschensteiner. Ausge-wählte pädagogische Schriften. Band 1*. Paderborn: Schöningh, 89-104.
- Nohl, A. & Wulf, C. (Hg.) (2013). *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 25*. Wiesbaden.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozial-theoretische Perspektive, in *Zeitschrift für Soziologie*, 4, 282-301.
- Schäfer, H. (2021). Der Gebrauch des Digitalen. Zur praxeologischen Analyse digitaler Kultur, in *Mittelweg* 36, 1, 3-14.
- Spranger, E. (1929). Berufsbildung und Allgemeinbildung, in Kühne, A. (Hrsg.): *Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen*. 2. Aufl. Leipzig, 27-42.
- Wissenschaftliche Begleitung Kollegstufe NW [WBK] (1974). *Skizze eines Gesamtsystems der Schwerpunkte*. Münster (verf. Ms.).

### Prof.in Dr. Karin Büchter

Helmut-Schmidt-Universität Hamburg  
buechter@hsu-hh.de

# Berufsausbildung zwischen Attraktivitätsverlust und sozialer Ungleichheit

## Reformen für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung

*Abstract:*  
Im Fokus steht das Problem der Durchlässigkeit von akademischer und beruflicher Bildung im Kontext aktueller Reformen. Die Erhöhung sozialer Mobilität als Reformziel gerät darin zugunsten der Attraktivitätssteigerung von Bildungsgängen aus dem Blick. Die geringe Durchlässigkeit von Bildungsgängen wird primär als Marketingproblem thematisiert.



Dietmar Heisler

Sinkende Attraktivität, Fachkräfte- und Bewerber\*innenmangel sowie die zunehmende „Akademisierung“ gelten als aktuelle Krisensymptome des dualen Ausbildungssystems. Häufig wird die bildungstheoretisch begründete Trennung allgemeiner und beruflicher Bildung im deutschen Bildungssystem dafür verantwortlich gemacht. Zusammen mit verfehlten Bildungsreformen in den letzten Jahren sei dies der Grund dafür, dass die berufliche Bildung in Deutschland eine geringere Anerkennung erfährt als die allgemeine, akademische Bildung (Nida-Rümelin 2014).

Verschärft wurde diese Entwicklung durch die Ergebnisse internationaler Systemrankings und Bildungsvergleiche (OECD 2020). Daraus resultierte für Deutschland die Empfehlung, seine Akademiker\*innenquote zu erhöhen. Dies sollte sich positiv auf Chancengerechtigkeit, (Weiter-) Bildungsteilnahme, Beschäftigungs- und Verdienstmöglichkeiten auswirken. Kritiker\*innen verweisen jedoch immer wieder darauf, dass dabei die besondere Stellung der dualen Berufsausbildung in Deutschland vernachlässigt werde. Problematisch sei vielmehr die geringe Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Dadurch und infolge einer vermeintlichen Höherwertigkeit akademischer Bildung habe die berufliche Bildung in Deutschland an Attraktivität verloren (Enquete-Kommission 2021, 293). Dabei sind zwei Aspekte relevant: Zum einen geht es (a) um soziales Ansehen, Verdienstmöglichkeiten und das Erreichen beruflicher Statuspositionen. Zum anderen geht es (b) um den Erwerb von Kompetenzen zur Bewältigung

steigender beruflicher Anforderungen. So erscheint die Forderung zur Erhöhung horizontaler und vertikaler Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung mit dem Ziel, künftige Arbeitnehmer\*innen auf den Wandel und die steigenden Anforderungen der Arbeitswelt, z. B. als Folge der Digitalisierung, vorzubereiten, nur folgerichtig: ein „Reformprojekt“, das bereits seit den 1960er Jahren in Deutschland diskutiert wird (Frank 2021).

Einerseits haben die Diskussionen und Strukturreformen in den 1970er Jahren tatsächlich zur Erhöhung der Durchlässigkeit und der sozialen Mobilität im Bildungswesen geführt. Andererseits, und hier setzt die Kritik des vorliegenden Beitrages an, führten die Reformen mit dem Ziel der Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung vor allem in den letzten Jahren zu strukturellen Veränderungen, durch die einzelne Personengruppen im beruflichen Bildungssystem benachteiligt werden. Aus dem Blick gerät, dass die Integration – aber auch die Trennung – von allgemeiner, akademischer und beruflicher Bildung in der Vergangenheit immer auch auf sozialen Ausgleich, Chancengerechtigkeit und auf die Erhöhung gesellschaftlicher sozialer Mobilität abzielte.

### **Ausgangspunkt: Trennung allgemeiner und beruflicher Bildung**

Die Trennung und geringe Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als höchste Form allgemeiner Bildung gilt als Merkmal des deutschen Bildungssystems. Diesbezüg-

lich wird auch vom deutschen „Bildungsschisma“ gesprochen. Meist wird dies auf die Bildungstheorien und Reformen des Bildungswesens im 19. und frühen 20. Jh., insbesondere auf den Diskurs zwischen den Vertretern aufklärerischer und (neu-) humanistischer Bildungstheorien, zurückgeführt (Büchter & Steier 2020).

Dabei liegen die pädagogischen Ideen und Ziele dieses Diskurses, Aufklärung, Vernunft, Emanzipation und Mündigkeit, gar nicht so weit auseinander. Der Unterschied resultiert u. a. aus einem abweichenden Verständnis des Aufklärungs- und Bildungsbegriffs. Für die Aufklärungspädagogen, z. B. für Pestalozzi, erfolgt die zweckmäßigste Bildung in den unmittelbaren Lebensvollzügen und täglichen Verrichtungen. Sie soll ganzheitlich, mit „Kopf, Herz und Hand“ erfolgen und dem Broterwerb zuträglich sein. Die Schule soll dem Kind vermitteln, was es später zum Erhalt seines Wohlstands gebrauchen kann, in der Methode aber die Natürlichkeit und Individualität des Menschen beachten. Sie soll für ein „lebendiges und kraftvolles Leben“ und eben nicht zur „Elendigkeit des Webens und Spinnens“ erziehen: eine Kritik an der Geistlosigkeit industrieller Arbeit (Pestalozzi 1945, 1946).

Anders bei den Humanisten, für die der Mensch und die Zweckfreiheit seiner Bildung im Vordergrund stehen: Bildung soll nichts als reine Menschenbildung bezwecken. Humboldt fordert und begründet nicht nur die Abgrenzung allgemeiner und spezieller Bildung, sondern auch eine gleiche Bildung für alle, unabhängig von Stand und Herkunft. Dies fordert er in einem Staat, der durch Ungleichheit geprägt ist.

### **Bildung und soziale Ungleichheit**

Mit Blick auf die damaligen, wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse ist die humanistische Position nur allzu verständlich. So entstehen die skizzierten Ideen von der Bildung des Menschen in einer Zeit gesellschaftlicher „Transformation“ und staatlicher Modernisierung, die u. a. geprägt ist durch Industrialisierung und Ökonomisierung des Menschen und seiner Arbeitskraft. Die epochalen Diskussionen sind geprägt durch die Frage, ob die gesellschaftlichen

und wirtschaftlichen Verhältnisse, die Industriearbeit die Quelle neuer Menschlichkeit, von Erziehung, von Moral und Sitte (Durkheim) oder staatsbürgerlicher Erziehung (Kerschensteiner) sein können.

Humboldt betont nun die „proportionierliche Bildung menschlicher Kräfte zu einem Ganzen“. Im Vordergrund stehen Natürlichkeit, Mündigkeit und Gleichheit unter Berücksichtigung der „Mannigfaltigkeit der Köpfe“. Die o. g. gesellschaftlichen Verhältnisse sind jedoch vielmehr geprägt durch Ungleichheit, Pauperismus sowie durch die Sinnentleerung und Stumpfsinnigkeit industrieller Arbeit, durch Kinderarbeit usw. Weder für die Aufklärer noch für die Humanisten können diese Verhältnisse die Quelle einer modernen Menschlichkeit und für allgemeine Menschenbildung unabhängig von Herkunft und sozialer Klasse sein, zumal die Arbeitswelt als der Ursprung des menschlichen Elends gilt. Hier treffen nun die „Bildungsfrage“ und die „soziale Frage“ aufeinander.

Die Kritik ist, dass die Aufklärer eine Bildungsidee verfolgten, welche die gesellschaftlichen Verhältnisse, Macht- und Herrschaftsansprüche sowie ihre soziale Ungleichheit reproduziert und verfestigt. Berufliche Bildung wurde als standesbezogene, volkstümliche Bildung entwertet. Bis heute wird damit die unterschiedliche Wertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung erklärt.

Allerdings entsprachen auch die humanistischen Ideen von der Bildung des Menschen kaum der gesellschaftlichen Realität. Für die Bildungsreformen des 19. und frühen 20. Jh., auch für die Einrichtung der Realschulen und ihrer Abgrenzung vom Gymnasium, waren sie zunehmend weniger relevant. Dieser Prozess war eher geprägt durch die Überfüllungsdebatte, durch die Versuche der Angehörigen höherer sozialer Schichten, sich zu anderen Schichten abzugrenzen und berufliche Statuspositionen und Privilegien zu sichern. Schule wurde zum formalen Berechtigungssystem am Zugang zu den Berufen. Auch die Idee eines egalitären humanistischen Gymnasiums verliert an Bedeutung (z. B. Eckert 1984; Greinert 1975). Hier liegen nicht nur die Ursachen für die Trennung allgemeiner und beruflicher Bildung, sondern auch der Ausgangspunkt für die Entstehung des heutigen dreigliedrigen deutschen

Schulsystems, in dem der individuelle Bildungserfolg in hohem Maße abhängig ist von der sozialen Herkunft.

### **Integration allgemeiner und beruflicher Bildung zur Überwindung sozialer Ungleichheit**

Der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung wird in den Reformen des Berufsbildungssystems immer wieder besondere Bedeutung beigemessen. Betont wird dabei die Gleichwertigkeit der beiden Bildungsbereiche, insbesondere von akademischer und beruflicher Bildung. Bereits die Reformen des Berufsschulwesens nach 1945 zielten darauf ab, die Durchlässigkeit und damit soziale Mobilität und individuelle Freiheit zu erhöhen. In den 1970er Jahren war es eine konsequente Wissenschaftsorientierung (z. B. bei Blankertz), welche die Abgrenzung unterschiedlicher Bildungsgänge und Schulformen, die auf spezifische Bereiche des Bildungssystems hinführten, überflüssig machen sollte. Bildungsbenachteiligungen und soziale Ungleichheit im Bildungswesen sollten damit überwunden werden. Der Kollegstufenversuch in NRW gilt dafür als einer der zentralen Modernisierungsschritte (Kutscha 2003).

Die Umsetzung der zur gleichen Zeit formulierten Reformvorschläge des Deutschen Bildungsrates zur Erhöhung der Durchlässigkeit des Berufsbildungswesens, was auf den Abbau sozialer Ungleichheit zielte, blieb weitestgehend aus. Frank (2021, 290) geht davon aus, dass die heute geführten Diskussionen zur Reform beruflicher Bildung und insbesondere zur Durchlässigkeit von akademischer und beruflicher Bildung hier zumindest ihren Anfang nehmen.

### **Aktuelle Reformen: Attraktivitätssteigerung und Betonung der Gleichwertigkeit akademischer und beruflicher Bildung**

Auch den aktuellen Reformen der Berufsbildung geht es darum, die Übergänge zwischen allgemeiner, akademischer und beruflicher Bildung durchlässiger zu gestalten. Im Diskurs und auch im aktuellen Bericht der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Ar-