

Bildungstheoretische Zugänge zu berufspädagogischen Lehr-/Lernarrangements – Reflexionen vor dem Hintergrund von Diskursen über Beruflichkeit, Inklusion und Teilhabe an Bildung

ILKA BENNER, SÓNIA MAGALHÃES & ALEXANDER SCHNARR (JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN)

Abstract

Vor dem Hintergrund von Debatten um das Inklusionspotenzial beruflicher Bildung beleuchtet der Beitrag zunächst historische Bildungsdiskurse und wirft an einem aktuellen empirischen Beispiel die Frage auf, ob im Lichte gegenwärtiger Herausforderungen ein neuer Bildungsbegriff vonnöten ist. Anschließend wird das Verhältnis von Bildung und Beruf grundlagentheoretisch erörtert, um schließlich bildungspolitische Forderungen nach Inklusion in der beruflichen Bildung kritisch diskutieren zu können.

1 Einleitung

Öffentliche und wissenschaftliche Diskurse identifizieren ein Potenzial zur Inklusion benachteiligter Menschen in (Berufs-)Bildung. Im vorliegenden Beitrag wird diskutiert, wie Bildungsprozesse gestaltet sein müssen, um dieses Potenzial entfalten zu können und wodurch sie sich überhaupt als Prozesse von Bildung auszeichnen. Zunächst werden daher historische Diskurse um Bildung daraufhin untersucht, welche Subjekte von ihnen einbezogen werden und wer von ihnen ausgeschlossen bleibt. Anhand einer empirischen Studie wird daran anschließend die Modifikation des Bildungsbegriffs in Richtung auf einen partnerschaftlichen, ermächtigenden Prozess vorgeschlagen. Im zweiten Teil wird grundlagentheore-

tisch die Problematik des Verhältnisses von Bildung und Beruf beleuchtet, wonach sich abschließend der Blick auf die bildungspolitische Forderung nach Inklusion nebst ihrer Chancen und Grenzen im berufsbildenden Bereich richtet.

2 Brauchen wir einen neuen Bildungsbegriff?

Das Verständnis von dem, was Bildung ist, trägt entscheidend zur Ausgestaltung von Gesellschaft bei, auch in Bezug auf Teilhabemöglichkeiten an Gesellschaftsgestaltung. Die Konstruktion des Gegensatzes von Bildung und Nicht-Bildung in ausgewählten historischen Bildungsverständnissen illustriert die über Bildung vermittelten oder über Nicht-Bildung verwehrten Zugänge zu gesellschaftlicher Gestaltungsmacht.

Bereits bei Luther treten Vernunft und Freiheit an die Stelle christlicher Dogmen; die eigene, auf der gebildeten Auseinandersetzung mit der Bibel beruhende Urteilskraft ersetzt die kirchliche Lehrmeinung (vgl. Luther 1520/2012, S. 1342). In der Renaissance entsteht ein neues Bildungsideal, welches Bildung als die Möglichkeit der Vervollkommnung des ganzen Menschen in Freiheit und Verantwortung vor dem Gemeinwesen darstellt. Bildsamkeit wird als natürliche Fähigkeit des Menschen beschrieben; gebildet zu sein, stellt die Antwort auf diese von der Natur vorgegebene Fähigkeit dar. (vgl. Buck 1996, S. 18; Hammerstein 1996, S. 6)

Hier wird der Zustand des Ungebildet-Seins im Gegensatz zur der „Natur“ entsprechenden Bildung als etwas Unnatürliches konstruiert.

Die Aufklärung entwickelt das Bild des in Freiheit gebildeten Menschen weiter. Indem Kant den Gelehrten die Freiheit und sogar die verantwortungsvolle Aufgabe zuschreibt, über Beurteilung und öffentliche Äußerung von Kritik an der Verbesserung des Gemeinwesens mitzuwirken (vgl. Kant 1784/1981, S. 457), wird der Status des Gebildet-Seins zu einer bürgerlichen Voraussetzung. Auf der einen Seite erlangt der mündige, weil gelehrte Staatsbürger gesellschaftliche Gestaltungsmacht, auf der anderen Seite entsteht das Gegenbild des Ungebildeten, der freiwillig, aufgrund von Faulheit und Feigheit, in seiner Unmündigkeit verharret. (vgl. ebd., S. 452)

In Humboldts Bildungsideal strebt der Mensch nach „höchste[r] und proportionierlichste[r] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1851/2010, S. 22; Einf. d. Verf.), was ihm eingegeben wird von einer „ewig unveränderlichen Vernunft“ (ebd.). Ausgehend vom Ideal der Aufklärung – dem freien Gebrauch der menschlichen Vernunft – postuliert Humboldt die Voraussetzungen für ein sich selbst nach vernünftigen und moralischen Maßstäben bildendes Individuum. Diese sind Freiheit des Bildungsprozesses sowie die „Mannigfaltigkeit der Situationen“ (vgl. ebd.).

Bildung wird nicht mehr nur zur Gestaltgebung von Menschen, die „Mannigfaltigkeit der Situationen“ bedeutet ebenso eine differenzierte und vielfältige Welter-schließung. Wiederum wird die Unterscheidung von Gebildeten und Nicht-Gebil-

deten möglich. Der gebildete Mensch wird als vernünftig handelndes Individuum dargestellt, welches seine menschliche Bestimmung ausfüllt, der Ungebildete ist nun unvernünftig, während er bei Kant „lediglich“ faul, feige und verantwortungslos war.

Das Bildungsverständnis in der Epoche der Reformpädagogik rückt ebenfalls die Figur eines veredelten Charakters in sein Zentrum. Bei Nohl wird die Gestalt des gebildeten Menschen zum „Telos der Geschichte“, im Bildungsprozess erfüllt sich das Menschliche (vgl. Nohl 1991, S. 171). Kerschensteiner integriert darüber hinaus das staatliche Gemeinwesen in den Bildungsprozess. Bildung muss hier staatsbürgerliche Erziehung beinhalten, die den Menschen auf den Dienst an der Gemeinschaft vorbereitet (vgl. Kerschensteiner 1926/2010, S. 405). Das Ziel der Bildung nach Kerschensteiner ist die „sittlich autonome Persönlichkeit“ (a. a. O., S. 404), diese aber kann nur durch die „Mitarbeit des Einzelnen an der Versittlichung der Gemeinschaft“ (ebd.) erreicht werden.

Kerschensteiner vereint in seinem Bildungsverständnis den Gedanken, durch Bildung sei das Individuum zu verbessern mit der Forderung nach (Aus-)Bildung staatsbürgerlicher Tugenden. Die Unterscheidung von Gebildet-Sein und Ungebildet-Sein wird u. a. definiert über die Mitarbeit am Gemeinwesen. Der Gebildete kann zur Gestaltung des Gemeinwesens beitragen, der Ungebildete nicht. Gebildet-Sein bedeutet nun auch, sozial zu sein, Ungebildet-Sein trägt nun auch die Implikation des Unsozialen in sich.

Ralf Dahrendorf postuliert für die junge BRD Bildung als Bürgerrecht und verdeutlicht soziale Exklusionsmechanismen im bundesdeutschen Bildungssystem (vgl. Dahrendorf 1997, S. 229). Sein Bildungsbegriff ist vordringlich auf ein demokratisches Gemeinwesen bezogen; an die Subjekte wendet er sich ausschließlich als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger. Ähnlich wie bei Kerschensteiner gibt die (nun demokratische) Gesellschaft jene Anforderungen vor, die Bildung bearbeiten soll. Um kompetent an dieser Staatsform in ihrem Sinne mitarbeiten zu können, um also die individuelle staatsbürgerliche Pflicht erfüllen zu können, bedarf es der Bildung. Auf diese Weise ist auch bei Dahrendorf das gebildete Individuum vom ungebildeten zu unterscheiden: durch eine ausgebildete staatsbürgerliche Kompetenz oder eben durch ihr Fehlen.

Durch die historischen Darstellungen lässt sich die Konstruktion des Gegensatzpaares von Gebildet-Sein und Nicht-Gebildet-Sein verfolgen. Beginnt diese Unterscheidung zunächst ausschließlich beim Individuum, welches über sein Gebildet-Sein zur Konstruktion eines besseren Gemeinwesens beiträgt (Kant, Humboldt), übernehmen Konzeptionen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert ebenfalls das Gemeinwesen als Bezugspunkt (Kerschensteiner, Dahrendorf). Nicht-Gebildet-Sein wird zu einem negativen Etikett in zweierlei Hinsicht: Ein ungebildetes Individuum schadet nicht mehr nur sich selbst, sondern ebenso der zeitgenössischen Gesellschaft.

Ecarius/Wahl definieren den aktuell „legitimen Bildungshabitus“, welcher konstitutiv für die deutsche allgemeinbildende Schule ist (vgl. Ecarius/Wahl 2009, S. 25),

als „umfassende formale, materiale und auch informelle Bildung“ (ebd.). Als entsprechendes Menschenbild wird ein „reflexives, ästhetisches, interkulturell-tolerantes und biografisch-stabiles Subjekt“ (ebd.) entworfen. Die Abgrenzung liegt in der Nicht-Beachtung derjenigen Weltbezüge, die sogenannten bildungsfernen Milieus zugeschrieben werden. Ihre Erfahrungen, Sprechweisen, Weltdeutungen und Erwartungen bleiben aus dem „legitimen Bildungshabitus“ ausgeschlossen (vgl. ebd.).

Um eben die Perspektive darstellen zu können, die in Konzeptionen von Bildung häufig nicht abgebildet wird, wurden in der diesem Artikel zugrunde liegenden Studie 20 Jugendliche während ihrer Teilnahme an der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ (BvB) befragt. Die Interviewstudie erhebt über die Rekonstruktion der Schulbiografien sowohl die subjektiven Bildungsverständnisse der Jugendlichen als auch ihre Erwartungen an Lehrkräfte. Insbesondere in der Darstellung positiver und negativer Erfahrungen der Befragten mit Lehrpersonen sowie der Kategorie „persönliche Wendepunkte“ liegen Hinweise auf ein nicht exkludierendes Bildungsverständnis.

Die Befragten berichten über negative, demotivierende, diskriminierende sowie erniedrigende Erfahrungen mit Lehrkräften in der Regelschule, welche meist in Kombination mit schlechten Schulleistungen und Scheiternserfahrungen der Jugendlichen auftreten. Im Gegensatz dazu beinhalten die Erfahrungen der Jugendlichen mit dem pädagogischen Personal der BvB vor allem Interaktionen der Unterstützung, der geduldigen Erläuterung fachlicher Sachverhalte, transparente Kommunikation und Durchsetzung der geltenden Regeln, ein hohes Engagement der Lehrkräfte für den Unterricht und die Schülerinnen und Schüler sowie ein gezeigtes Verständnis für deren private Schwierigkeiten. Zum Teil erleben die Befragten Wertschätzung und Unterstützung zum ersten Mal in ihrer Bildungsbiografie. Die Erfahrung, als Individuum wahrgenommen und wertgeschätzt worden zu sein, begleitet die Darstellungen der guten Erfahrungen mit Lehrkräften und pädagogischem Personal bei allen befragten Schülerinnen und Schülern.

In der Kategorie „Wendepunkte in der persönlichen Entwicklung“ stellen die Jugendlichen Momente ihres Lebens dar, in denen sie selbst ihrem Streben oder ihrer Grundhaltung eine neue Richtung gegeben haben. Diese Wendepunkte weisen immer einen Bezug zu ihrer beruflichen Planung auf. Häufig stellen sie das produktive und reflexive Bearbeiten vorher erlebter Scheiternserfahrungen dar und münden in der individuellen Setzung von Zielen, die in den meisten Fällen das Erlangen einer beruflichen Ausbildung bedeuten. Wesentliche Anreize für die Überarbeitung der Zielsetzungen sind neue Situationen. Oft ist die „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme“ der Auslöser, hier insbesondere die begleiteten Praktika. Diese Wendepunkte stellen reflexive Auseinandersetzungshandlungen des Individuums mit Welt und Aneignungsprozesse von Welt dar und sind somit als Bildungsprozesse zu werten. Hier erweist sich der Beruf als welteröffnend, als Motor für individuell verantwortete Bildungsprozesse.

Lehrpersonen, die wertschätzend eben diese Bildungsprozesse begleiten, ebnen „benachteiligten“ Jugendlichen den Weg (zurück) in gesellschaftlich angesehene

Bildungsprozesse, z. B. die duale Ausbildung. Sie handeln mit den Jugendlichen gemeinsam, mit dem Ziel der Einmündung der Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung. Der von den Jugendlichen beschriebene Bildungsprozess ist dann im Arendtschen Machtverständnis ein Instrument, um Macht entstehen zu lassen, da die handelnde Erscheinung des Menschen im öffentlichen Raum mit anderen Menschen in Gleichheit und Pluralität ihre Teilhabe an politischer Macht bedeutet (vgl. Arendt 1960/2002, S. 252 ff.).

In einem solchen Verständnis werden bildungsbegleitende Lehrkräfte zu MachtermöglicherInnen. Das gemeinsame bildungsbezogene Handeln geschieht mit einer Grundhaltung respektvoller Wertschätzung jedes Individuums, wobei durchaus institutionelle und wissensbasierte Hierarchien zwischen Bildungsbegleitern und Bildungsbegleiterinnen und Jugendlichen vorhanden sind und akzeptiert werden. Bildung bedeutet unter diesen Voraussetzungen die Gewährung von Teilhabechancen für die sogenannten benachteiligten Jugendlichen im Berufsbezug. Sie eröffnet nicht nur auch die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung, denn die „Wendepunkte“ der Jugendlichen sind vor allem berufsbezogen. Der Beruf als Bildungsanlass wirkt hier welteröffnend. Im System der vorberuflichen Bildung der BvB verweist Bildung als kooperative Handlung im Arendtschen Sinn auf eine demokratisch wertschätzende Begleitung in einem berufsbezogenen Bildungsprozess, der Macht verleiht und auf diese Weise inklusiv wirken kann.

Doch nicht nur als Anlass besitzt der Beruf Bildungspotenzial. Wie ausgeführt wurde, bedarf es in der beruflichen Ausbildung edukativer (Dietrich Benner), auf Augenhöhe begleitender und handlungsermächtigender pädagogischer Interventionen, welche Welterschluss als Erweiterung bestehender Deutungsmuster anstoßen und reflexiv weiterentwickeln. Auf diese Weise kann berufliche (Aus-)Bildung für das Individuum zu einer nicht nur biografisch relevanten Periode werden, sondern auch zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen, was bislang eher allgemeinen Bildungsgängen zugeschrieben wird. Ein solches Verständnis von Berufsbildung trägt den Forderungen nach einem Umdenken bezogen auf eine inklusive Berufsbildung Rechnung, die dazu geeignet sein könnte, den Widerspruch von pädagogischem Anliegen und wirtschaftlichen Bedarfen aufzulösen. Doch wie Bildung im beruflichen Ausbildungsprozess zu definieren ist und – provokant gefragt – ob sie überhaupt eine bewusste Zielrichtung betrieblicher Ausbildung ist, soll im Folgenden diskutiert werden.

3 Who puts the „Bildung“ in „Berufsbildung“ – Kontroversen um den berufsbezogenen Bildungsbegriff

Die Frage, wie viel Bildung in Berufsbildung steckt, mag auf den ersten Blick trivial erscheinen. Schließlich zeigt ja bereits das Begriffspaar „Berufs-Bildung“ an, dass hier offenbar zwei Sphären, nämlich die der Erwerbstätigkeit und die des Aufbaus und reflexiven Einsatzes neuer Wissens- und Fähigkeitsbestände aufeinander bezogen sind – wenngleich sich die Kategorien „Beruf“ und „Bildung“

damit im für diesen Beitrag zur Verfügung stehenden Rahmen zugegebenermaßen nur holzschnittartig beschreiben lassen. Auch Form und Richtung der Bezugnahme bleiben unscharf: Werden Menschen für oder durch Berufe gebildet? Sind Berufe also der Ausgangspunkt oder die Zieldimension von Bildungsanstrengungen? Welchen Zweck erfüllen Berufe in der heutigen Zeit überhaupt (noch), wer unternimmt eigentlich Bildungsanstrengungen und warum? Bevor man sich diesen Fragen sinnvoll nähern kann, sollte zunächst geklärt werden, was gemeint ist, wenn von Bildung die Rede ist – im Übrigen ein erziehungswissenschaftlicher Diskurs, der – Bezug nehmend auf Unger und seine im Jahr 2014 erschienene Habilitationsschrift – im berufspädagogischen Mainstream seit vielen Jahren nicht (mehr) wahrnehmbar geführt wird: „Infolgedessen [kann] der [...] Bildungsbegriff nicht dazu beigetragen haben, die Fragen nach den Prozessen, Strukturen und Bedingungen von Berufsbildung vor dem Hintergrund der auch die Berufspädagogik betreffenden Transformationsprozesse moderner Gesellschaften neu zu stellen und zu beantworten“ (Unger 2015, S. 54; Einf. d. Verf.). Sofern und solange wir tatsächlich von „Berufs-Bildung“ sprechen, sollte er das aber, ist man geneigt zu argumentieren.

Verwiesen sei hier zunächst auf den im vorherigen Abschnitt bereits erwähnten Wilhelm von Humboldt und seine Bildungsidee, der zufolge entsprechende Bildungsprozesse frei, rege und mannigfaltig angelegt sein sollen. Jene Prozesse laufen nicht im luftleeren Raum ab, sondern sie benötigen ihrem Wesen nach „einen Gegenstand, an dem sie sich üben [...] [können]“ (Humboldt, zit. nach Baumgart 2007, S. 94; Einf. d. Verf.), also Dinge, die im lebensweltlichen Kontext unmittelbar erfahrbar werden. Darüber hinaus lassen sich relativ problemlos Gegenstände identifizieren, die ohne genuin pädagogische Prozesse nicht vermittelbar sind, nämlich solche, die über die unmittelbare Lebenswelt des zu bildenden Subjekts hinausreichen oder explizit die Entkopplung von eben jener Lebenswelt erforderlich machen. Dietrich Benner spricht in diesem Zusammenhang von umgangsentlastetem Lernen: „Bestimmte Inhalte, Fragen und Themen lassen sich unterrichtlich nur besprechen, abwägen und als Sachverhalte, Probleme und Fragen behandeln, wenn sie ausdrücklich nicht im Horizont des Umgangs, sondern in einem umgangsentlasteten und umgangsfernen Horizont thematisiert werden. So kann beispielsweise niemand, der als Lehrerin oder Lehrer sexualkundliche Themen im Unterricht erörtert, ungestraft in sexuelle Umgangsverhältnisse zu seinen Schülerinnen und Schülern treten.“ (Benner 2008, S. 32) Weitere Beispiele für Gegenstände, die nur mittels umgangsentlastendem Lernen und pädagogischer Intervention in reflexiver, auf die dahinter liegenden Sinnzusammenhänge und Bezüge gerichteter Form erschlossen werden können, sind die Geschichte, Fremdsprachen, die man im Inland lernt, oder die Grundlagen, Prinzipien und Regeln der Mathematik – die Bezüge zu (fachsystematischen) Strukturen und curricularer Ausgestaltung des allgemeinbildenden Schulsystems liegen auf der Hand.

Von ähnlicher Qualität bzw. einer solchen, die notwendigerweise nicht (oder aufgrund ihrer zunehmenden Komplexität nicht mehr) ausschließlich sozialisato-

risch erfahrbar ist, sind Gegenstände, die sich aus der Beruflichkeit als Strukturierungsprinzip arbeitsteilig organisierter Gesellschaften ergeben. Deren Vermittlung bzw. besser: Impuls und Anleitung zu deren Erschließung ist, systemisch betrachtet, Aufgabe des pädagogischen Personals in der beruflichen Bildung. Zur Erschließung bzw. Erklärung der Ermöglichung von Bildungsprozessen in pädagogischen Kontexten schlägt Dietrich Benner das Zusammenspiel einer edukativen und einer bildenden Kausalität vor. Erstere verweist auf das Vorhandensein einer erziehenden Instanz (in der Regel eine Pädagogin oder ein Pädagoge), die Lernenden eine Sache, an der gelernt werden soll, (problematisierend) präsentiert. Die Entscheidung darüber, ob tatsächlich gelernt wird und ob die Auseinandersetzung mit der Sache aufseiten der Lernenden zu einer Veränderung von Selbst- und Weltreferenzen, also zu einem Bildungsprozess führt, obliegt derweil den Lernenden. Dieser Zusammenhang ist anschlussfähig an strukturtheoretische Vorstellungen pädagogischer Professionalität und an konstruktivistische Vorstellungen von Lehr-Lern-Prozessen, die das so entstehende kontingente Moment pädagogisch professionellen Handelns als Ungewissheitsantinomie kodieren. Gemeint ist der Widerspruch, Wissen vermitteln und das LehrerInnenhandeln dementsprechend strukturieren zu sollen, aber nie wirklich wissen zu können, wie die zu vermittelnden Inhalte tatsächlich aufgenommen wurden und inwiefern und wo Folgeprozesse anschlussfähig sind oder gemacht werden müssen. Fragen der Präsentation und Problematisierung des Unterrichts-/Lerngegenstandes werden v.a. in kompetenzorientierten Vorstellungen von LehrerInnen-Professionalität diskutiert.

Eine solche Konzeption pädagogischer Prozesse, welche in didaktischen Überlegungen, Arrangements und Umsetzungen ihren Niederschlag finden und subjektiv – also aufseiten der Lernenden – zu Bildungsprozessen führen können, lässt sich im allgemeinbildenden Bereich für domänenspezifischen Fachunterricht mit alltagsempirischen Beispielen problemlos illustrieren. Der gleiche Blick auf Bildungsprozesse im beruflichen/berufsbildenden Kontext offenbart allerdings einige Fehlstellen, die sich vor allem über normative und derzeit leider wenig reflektierte Konzeptionen von „Bildung“ innerhalb der beruflichen Bildung begründen lassen, und zwar wie folgt:

Was – jedenfalls in Deutschland – normativ unter Berufsbildung verstanden wird, kann dem § 1 des deutschen Berufsbildungsgesetzes entnommen werden. „(1) Berufsbildung im Sinne dieses Gesetzes sind die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung. [...] (3) Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen“ (BBiG 2015).

Nimmt man dieses normative, noch nicht auf Umsetzungsfragen gerichtete Verständnis ernst, geht es in der Berufsausbildung als Bestandteil der Berufsbildung also um eine „Zurichtung“ von Subjekten für die Arbeitswelt, bildet somit die

berufliche Handlungsfähigkeit die Zielrichtung institutioneller und institutionalisierter Bildungsanstrengungen und die Erwerbstätigkeit mit ihren „erforderlichen Berufserfahrungen“ den Handlungsrahmen. Wenn man mit Dietrich Benner weiterhin ernst nimmt, dass Bildung im Sinne der Veränderung von Selbst- und Weltreferenzen (worauf Humboldt letztlich mit seiner Trias „frei“, „rege“ und „mannigfaltig“ verweist) nur als subjektive Anstrengung erfolgen kann, aber ein reflexiver Prozess ist, der – jedenfalls im Hinblick auf rein sozialisatorisch nicht vermittelbare Gegenstände – pädagogisch gerahmt und didaktisch geplant angestoßen werden muss, es in der beruflichen und betrieblichen Bildung aber um die funktionale Vermittlung von Kenntnissen (also von „beruflicher[r] Handlungsfähigkeit“) geht, führen die Überlegungen schließlich zu folgender, zugegebenermaßen provokanten These:

Bildungsprozesse laufen in der (betrieblichen) Berufsbildung weitestgehend unbegleitet ab – wenn sie überhaupt ablaufen.

Dieser These auf den Grund zu gehen, sie also zu be- oder widerlegen, ist eine empirische Aufgabe. Zu fragen ist allgemein: Was genau passiert eigentlich in Settings, die sich als institutionelle und institutionalisierte („geordnete“) Bildungsanstrengungen beschreiben lassen? Dabei richtet sich der Blick insbesondere auf einen Bereich, in dem zwar Bildungsanstrengungen institutionalisiert ablaufen (sollten), in dem der Kontext aber ein institutionelles Bildungsumfeld nicht unbedingt provoziert bzw. erwarten lässt: den der betrieblichen Bildung. Immerhin muss man im schulischen Kontext wenigstens annehmen können, dass sich die Legitimation der Institution und damit der Handlungsrahmen unmittelbar aus einer wie auch immer gearteten, in jedem Fall aber expliziten Bildungs- oder zumindest pädagogischen Orientierung ergibt – wenngleich es spannend wäre, ob diese Annahme einer empirischen Prüfung im Gesamtsystem der schulischen Berufsbildung standhalten würde. Das Erkenntnisinteresse ließe sich nunmehr präzisieren:

Welche Settings lassen sich innerhalb betrieblicher Abläufe als institutionelle und/oder institutionalisierte Bildungsanstrengungen mit dem Ziel der Vermittlung einer beruflichen Handlungsfähigkeit beschreiben und was passiert da genau?

Bildungstheoretisch ist die Aufgabe der Vermittlung einer beruflichen Handlungsfähigkeit (s. o.) als Vermittlung zwischen Wissen und Umgang (Dietrich Benner) oder vielleicht besser: Berufswissen und Berufsumgang zu beschreiben, und zwar bezogen auf das In-der-Lage-sein, eine berufliche Tätigkeit auszuüben und damit ein produktives Mitglied einer modernen, arbeitsteiligen, postmodernen Gesellschaft mit dem ihr zugrunde liegenden Prinzip der Beruflichkeit (vgl. Kutscha 2008, S. 2) zu werden. So verstanden, erhielten institutionelle und institutionalisierte Bildungsanstrengungen im betrieblichen Kontext folglich und notwendigerweise eine utilitaristische Perspektive, bei der das Subjekt dem Verwendungszusammenhang nachfolgen muss – schließlich geht es ja in erster Linie um berufliche Handlungsfähigkeit und nicht um eine allumfassende Entwicklung des Subjekts nach allen Seiten hin.

Da nun aber Bildungsprozesse, wie eingangs erwähnt, einen Gegenstand benötigen und „erforderliche Berufserfahrungen“ dem Gesetz nach den Handlungsrahmen betrieblicher Bildungsbemühungen bilden sollen, rückt die Kategorie Beruf in den Mittelpunkt der Betrachtung. Für Spranger („Höhere Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ (Spranger 1969, S. 9)) ist sie die Grundlage für die Möglichkeit, mehr zu erreichen als eine funktionale Breitenbildung, die vermittels Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen eine basale Orientierung innerhalb der Gesellschaft ermöglicht. Wenngleich „Beruf“ also durchaus das Potenzial hat, Bildungsprozesse gleichermaßen zu provozieren wie zu begründen, bedarf es pädagogischer Intervention und pädagogischen Geschicks, eben jene bildenden Prozesse aufseiten des zu bildenden bzw. des sich bildenden Subjektes auch anzustoßen und reflexiv erfahrbar zu machen – und zwar seitens derjenigen, die bildungspolitisch dafür genuin verantwortlich sind: Lehrkräfte und betriebliches Ausbildungspersonal, das gehalten ist, Bildungsprozesse in einem ermächtigenden Sinn pädagogisch zu begleiten, wie eingangs ausgeführt wurde. Eben hier liegen Potenziale von beruflicher Bildung, der Forderung nach Inklusion benachteiligter Menschen angemessen nachzukommen. Wie es gelingen kann, die inkludierende Funktion der Bildung in den Arbeitsmarkt „hinüberzuretten“, wird abschließend diskutiert.

4 Weil nicht sein kann, was nicht sein darf?

Befasst man sich mit den bildungspolitischen Debatten rund um Inklusion, so stellt man zweierlei fest: Zum einen werden ehrenwerte und ambitionierte Zielsetzungen benannt, dem kein zu universalen Werten wie Solidarität oder Gerechtigkeit verpflichteter Mensch widersprechen mag. Zum anderen lässt sich ein begriffliches Chaos in der Abgrenzung der Begriffe Integration und Inklusion beklagen, welches letzten Endes aufgrund mangelnder Orientierung unmittelbare Auswirkungen auf derzeit noch fehlende Antworten hinsichtlich einer Umsetzung in der Praxis der beruflichen Bildung in Schule und Betrieb haben dürfte. „Gut gebrüllt, Löwe!“, so lassen sich viele der im Folgenden genannten Äußerungen, vorrangig und nochmals abschließend jedoch Fragen, sicherlich deuten. Die hier aufgeworfenen Aspekte sind nicht neu und können auch nicht ohne Weiteres beantwortet werden. Dennoch soll der Notwendigkeit nachgekommen werden, diese Fragen heute erneut zu stellen und zu bewerten. Der Umstand, dass auf sie auch in weniger komplexen Zeiten keine einfachen Antworten gefunden werden konnten, unterstreicht, dass es sich hierbei um grundlegende Aspekte handelt, die man bei der Diskussion um berufliche Bildung im Blick behalten muss.

Denn mit § 24 und § 27 der UN-Konvention sind zwei (berufs)bildungspolitische Ziele (re)formuliert worden, deren Umsetzung auf einen altbekannten Istzustand rund um nur teilweise und insgesamt eher unzureichend gelingende Integration von Menschen mit Behinderungen oder anderen Benachteiligungen in der beruflichen Bildung verweist. Dass der Inklusionsbegriff als solcher noch konsensfähig definiert werden muss, macht die Sachlage keinesfalls einfacher. Es bleibt folglich

abzuwarten, ob eine solche konsensfähige Definition sowie daraus ableitbare und zu erreichende Ziele für den Bereich der beruflichen Bildung eruiert werden, die sich pragmatisch am gegebenen, wenngleich aus der Perspektive radikalerer Inklusionsforderungen multiproblematischen Istzustand orientieren. Diese würden voraussichtlich keine grundlegenden systemischen Veränderungen nach sich ziehen, wobei Bemühungen am wahrscheinlichsten im Bereich berufsschulischer Bildungsprozesse aufgrund ihrer pädagogischen Orientierung zu erwarten wären. Insgesamt scheinen erste Grenzen einer Realisierbarkeit im berufsbildenden Bereich sichtbar zu sein, denn im Unterschied zum allgemeinbildenden Bereich steht die berufliche Bildung in einem direkten Sinnbezug zum Beschäftigungssystem. Eine nüchterne Feststellung lautet folglich, dass inklusive Berufsbildung aus Gründen der Wirtschaftlichkeit nur in den staatlich gesteuerten Bildungsbereichen und somit nur in den berufsbildenden Schulen realisierbar ist (vgl. Biermann/Bonz 2011, S. 221; Kremer/Kückmann/Sloane/Zoyke 2015, S. 57).

Diese vielfach als realistische Perspektive bezeichnete Vorgehensweise setzt demnach an den aktuellen Rahmenbedingungen von beruflichem Lernen in Schule und Betrieb an und nimmt bestehende und vermeintlich unantastbare wirtschaftliche Mechanismen beim Zugang zu Arbeit und Beruf wahr. Das duale System weist mit dem zentralen Bezugspunkt der Erziehung und Bildung im Kontext von Beruf und Wirtschaft eine Verbindung zu allen drei sozialen Systemen auf (vgl. Rebmann/Tenfeld/Schlömer 2011, S. 86). Betrachtet man hingegen die Maßnahmen des Übergangssystems sowie der beruflichen Rehabilitation, fällt auf, dass sie häufig keinen direkten Bezug zum wirtschaftlichen System herstellen, sodass vor dem Hintergrund der Inklusion behinderter und benachteiligter Menschen in Arbeit und Beruf Paradoxien offensichtlich werden. Um den Konsequenzen hieraus mit Kutschas Worten Nachdruck zu verleihen: „Wo jungen Menschen Bildungsgänge im engen Sinn des berufsspezifischen Kompetenzerwerbs zugemutet werden, denen sie keinen Sinn abgewinnen können, weil ihnen die Brücke zur Arbeitswelt verschlossen ist, sind von geregelten und standardisierten Ausbildungsgängen keine Bildungspotentiale zu erwarten“ (Kutscha 2009, S. 32).

Doch muss man sich trotz allem zumindest die Frage stellen, ob diese eher reaktive Vorgehensweise, die den Handlungshorizont einer inklusiven Berufsbildung innerhalb bestehender Strukturen und Funktionslogiken realisiert, der Forderung nach inklusiver Berufsbildung gerecht wird: Sprechen wir nicht im Grunde von verstärkten Bemühungen um Integration? Weshalb ist es undenkbar, dass alternative Strukturen geschaffen werden, die das Potenzial besitzen, auch außerhalb des obersten Gebots der Wirtschaftlichkeit zu funktionieren und einen Garanten für einen menschenwürdigen Zugang zu Arbeit und Beruf für all diejenigen zu bieten, die den Ansprüchen der Mehrheitsvorstellung und Qualifikationserfordernissen der dualen Ausbildung nicht genügen? Kann doch weiterhin sein, was eigentlich nicht mehr sein darf?

Wenngleich man bisherige Bemühungen um Integration würdigen muss, so muss man ebenso deutlich betonen, dass der mäßige Erfolg allen voran auf nicht vorhandene Überschneidungsbereiche zwischen den Sinnsystemen Beruf, Wirt-

schaft und Pädagogik zurückzuführen ist. Lässt sich hierbei keine bessere Balance der Interessenlagen herstellen, so scheint der Weg, den Bemühungen rund um inklusive Berufsbildung zu beschreiten vermögen, in jeglicher Hinsicht bereits vorgezeichnet. An dieser Stelle sei auf die folgenden Worte von Lisop verwiesen: „Pädagogische bzw. kommunikative Paradoxien, erst recht politische, sind ja keine harmlosen Widersprüche. Im ganzheitlichen Sinne handelt es sich vielmehr darum, dass [...] Kräfte geweckt oder gar angestachelt werden, die zwingend an den gesellschaftlichen bzw. systemischen Verhältnissen scheitern müssen“ (Lisop 2009, S. 12 ff.). Handelt es sich also bei Inklusion nicht im Grunde um eine bildungspolitische Forderung, die insbesondere aufgrund einer Kollision zwischen universellen moralisch-ethischen Werten sowie pädagogischen Grundprinzipien und den Prinzipien unserer kapitalistischen Funktionslogik zwingend droht, im rhetorischen Sumpf zu versacken? Muss weiterhin sein, was eigentlich nicht mehr sein darf?

In diesem Kontext scheint die Modularisierung der beruflichen Ausbildung den Ausweg aus einer schwierigen Problemlage anzudeuten. Das Dilemma spitzt sich jedoch zugleich in der Erkenntnis zu, dass nur die Möglichkeit in Betracht käme, Module unter genereller Beibehaltung des Berufsprinzips vorzusehen (vgl. Rebmann/Tenfeld/Schlömer 2011, S. 70 ff.). Eine Sorge um die Zukunftsfähigkeit des Berufskonzepts, die allein schon durch den Umstand zum Ausdruck gebracht wird, dass heute parallel sowohl Ausbildungsbausteine als auch Qualifizierungsbausteine existieren, wobei Letztere keine Türöffner für all diejenigen darstellen, die es dringend nötig hätten. Gründe für diese Haltung nennen Münk und Schmidt, indem betont wird, „dass diesem zentralen Bereich deutscher Berufsbildung mit dem Übergangssystem kein konkurrierendes Teilsystem erwachsen soll, welches unterhalb der Schwelle der abgeschlossenen Berufsausbildung Teilqualifikationen zertifiziert. Dem Konzept beruflich verfasster Ausbildung soll keine Konkurrenz in Form von an employability ausgerichteten schulischen Formen beruflicher Bildung erwachsen“ (Münk/Schmidt 2012, S. 76).

Nun sind abschließend die Fragen zu formulieren, deren Beantwortung notwendig ist, will man sich der Möglichkeiten einer Gestaltung inklusiver Berufsbildung nähern.

Was spricht eigentlich gegen die Koexistenz von dualer Ausbildung, Beruf und Beruflichkeit und anderen an Employability ausgerichteten schulischen Formen beruflicher Bildung in Form von Teilqualifizierungen, z. B. nach britischem Vorbild? Und wäre dies dann der Garant für eine (Berufs)Bildung, die im Grunde „für alle gemäß ihrer individuellen Befähigung zugänglich“ wäre und die Chance auf menschenwürdige Arbeit auch für die weniger Privilegierten gewährleisten würde, oder steht hierbei letzten Endes doch wieder nur die wirtschaftliche Effizienz aufgrund „ökonomisch verwertbarer Instanthäppchen“ (Lohmann 2005, S. 266) im Vordergrund?

Und weshalb denken wir jenseits des Zugangs zu einer dualen Ausbildung auf dem regulären Arbeitsmarkt vorrangig an schulische Formen beruflicher Bildung?

Wäre es nicht sinnvoller, auch für die weniger Privilegierten an ein Lern-Arbeits-System (vgl. Bojanowski 2012) zu denken, welches die so unterschiedlichen berufsschulischen Bildungsprozesse sowie die eher an betrieblichen Erfordernissen ausgerichteten „wirtschaftserzieherischen“ Maßnahmen – wie eingangs dieses Beitrags erwähnt – vereinen würde? Und wohin führt das Ganze letzten Endes: Wäre das dann Inklusion? Oder doch nur die weitere Schaffung eines separierenden, parallelen Systems, was ggf. eine weitere Spaltung der arbeitenden Gesellschaft in zwei Klassen zur Folge hätte?

Im Kern wird das Spannungsverhältnis ökonomischer und berufspädagogischer Funktionslogiken virulent, wobei kritische Stimmen (vgl. Lempert 2006, 2008; Kutschka 2009, S. 33) beklagen, dass sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu sehr den Prinzipien der Wirtschaftlichkeit gebeugt habe. Dabei fordert Inklusion in Arbeit und Beruf ein Umdenken, ein Neudenken sowie eine Rückbesinnung zu moralischen Prinzipien heraus, die im Widerspruch zu bildungsökonomischen Prinzipien stehen können.

Jenseits grundsätzlicher und struktureller Fragen rücken immer wieder die Handlungskompetenzen und Herausforderungen an die Lehrkräfte in den Vordergrund. Sowohl in Bezug auf die bewusste Integration von Bildung in betriebliche Kontexte als auch auf die Inklusion bislang exkludierter Subjekte nehmen pädagogisch Tätige eine Schlüsselrolle ein. Mit ihnen die Ermöglichung umfassender Bildung in den jeweiligen Kontexten zu diskutieren und zu erarbeiten, sollte Ziel bildungspolitischer Reformbemühungen sein. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es einer breiten wissenschaftlich geführten Diskussion um Bildung gerade in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, zu deren Anstoß die vorliegenden Ausführungen einen Beitrag leisten wollten.

Literatur

- Arendt, Hannah (1960/2002):** Vita activa oder Vom tätigen Leben. München.
- Arnold, Rolf/Gonon, Philipp/Müller, Hans-Joachim (2016):** Einführung in die Berufspädagogik. Opladen, Toronto.
- Baumgart, Franzjörg (Hrsg.) (2007):** Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn/Obb.
- Benner, Dietrich (2008):** Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder. Paderborn.
- Berufsbildungsgesetz (BBiG) (2015):** Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), zuletzt durch Artikel 436 der Verordnung vom 31. August 2015 (BGBl. I S. 1474) geändert.
- Biermann, Horst/Bonz, Bernhard (2011):** Annäherung an eine inklusive Berufsbildung. In: Biermann, Horst/Bonz, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Berufsbildung konkret Band 11. Baltmannsweiler, S. 220–226.
-

- Bojanowski, Arnulf (2012):** Bildungs- und ordnungspolitische Neuformatierung des Übergangssystems. Versuch eines „Masterplans“. In: Bojanowski, Arnulf/Eckert, Manfred (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster u. a., S. 65–80.
- Buck, August (1996):** Der italienische Humanismus. In: Hammerstein, Notker (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band I: 15.-17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München, S. 1–56.
- Dahrendorf, Ralf (1997):** Bildung ist Bürgerrecht. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn/Obb., S. 228–231.
- Ecarius, Jutta/Wahl, Kathrin (2009):** Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Ecarius, Jutta/Groppe, Carola/Malmede, Hans (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden, S. 13–33.
- Hammerstein, Notker (1996):** Die historische und bildungsgeschichtliche Physiognomie des konfessionellen Zeitalters. In: Hammerstein, Notker (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München, S. 57–102.
- Humboldt, Wilhelm von (1851/2010):** Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Stuttgart.
- Kant, Immanuel (1784/1981):** Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Hinske, Norbert unter Mitarbeit von Albrecht, Michael (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift. Darmstadt, S. 52–65.
- Kerschensteiner, Georg (1926/2010):** Theorie der Bildung. Hamburg.
- Kremer, Hans-Hugo/Kückmann, Marie-Ann/Sloane, Peter F. E./Zoyke, Andrea (2015):** Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen. Gutachten im Auftrag des Schulministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen. Online: [http://www.schulministerium.nrw.de/\(31.08.2016\)](http://www.schulministerium.nrw.de/(31.08.2016)).
- Kutscha, Günter (2008):** Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (14). Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf (31.08.2016).
- Kutscha, Günter (2009):** Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In: Lisop, Ingrid/Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Reihe Qualifikationsbedarf & Curriculum, Band 8. Frankfurt a. M., S. 13–36.
- Lempert, Wolfgang (2006):** Wirtschaftsberufliche Erziehung angesichts des real expandierenden Kapitalismus: ein Beitrag zur Funktionsbestimmung zeitgemäßer Berufs- und Wirtschaftspädagogik, angeregt durch ein provozierendes Buch. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102 (1), S. 108–133.

- Lempert, Wolfgang (2008):** Zwei einfältige Fragen an alle „gelernten“ Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104 (3), S. 467–468.
- Lisop, Ingrid (2009):** Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (16). Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/lisop_bwpat16.pdf (31.08.2016).
- Lohmann, Ingrid (2005):** Der totale Bildungsökonomismus. Schulische und gesellschaftliche Folgen. In: Bank, Volker (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, Stuttgart, Wien, S. 251–271.
- Luther, Martin (1520/2012):** An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung. Online: http://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute-einrichtungen/katholische-theologie/Personal/Fenger/Geschichte_und_Theologie_der_Reformation/An_den_christlichen_Adel_deutscher_Nation_von_des_christlichen_Standes_Besserung.pdf (10.09.2012).
- Münk, Dieter/Schmidt, Christian (2012):** Diskontinuierliche Bildungs- und Erwerbsbiographien als Herausforderung für die duale Berufsausbildung. In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter/Reutter, Gerhard (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden, S. 73–86.
- Nohl, Hermann (1997):** Die Autonomie der Pädagogik und der Bildungsbegriff. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn/Obb., S. 166–174.
- Rebmann, Karin/Tenfeld, Walter/Schlömer, Tobias (2011):** Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. 4. Aufl. Wiesbaden.
- Schmidt, Christian (2012):** Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Spranger, Eduard (1969):** Gesammelte Schriften. Geist der Erziehung. Heidelberg.
- Unger, Tim (2014):** Bildung und Erwerbsorientierung. Streifzüge und Wegmarken einer Theorie der strukturalen Erwerbsbildung. Kreuzau.