

Kaiser, Franz; Ketschau, Thilo J.

## Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft

Wittmann, Evelyn [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2019, S. 13-30. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kaiser, Franz; Ketschau, Thilo J.: Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft - In: Wittmann, Evelyn [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2019, S. 13-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-184333  
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-184333>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this licence or an identical or comparable licence.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

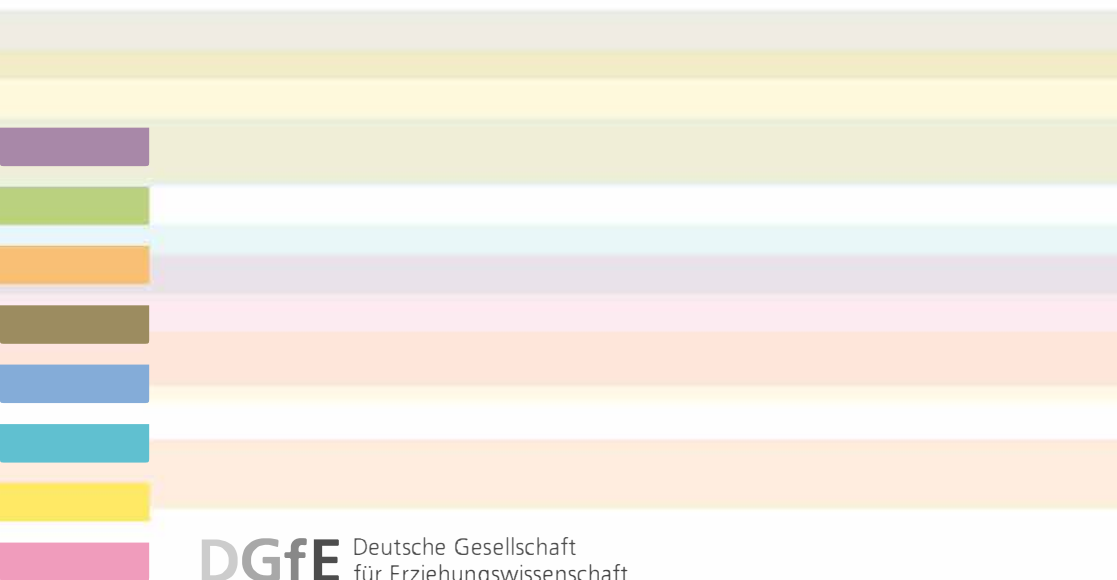


### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019

Eveline Wittmann, Dietmar Frommberger,  
Ulrike Weyland (Hrsg.)



**DGfE** Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

Jahrbuch der berufs- und  
wirtschaftspädagogischen Forschung 2019

Schriftenreihe der Sektion  
Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
der Deutschen Gesellschaft für  
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Eveline Wittmann  
Dietmar Frommberger  
Ulrike Weyland (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und  
wirtschaftspädagogischen  
Forschung 2019

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

©2019 Dieses Werk ist bei der Ve rlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht  
unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International  
(CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.  
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung  
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der  
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.  
[www.budrich.de](http://www.budrich.de)



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen  
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742330>).  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen  
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2330-0 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-1351-6 (eBook)  
DOI 10.3224/84742330

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)  
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt  
Printed in Europe

## Inhaltsverzeichnis

Aktuelle theoretische und empirische Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ..... 7

### **Teil I: Berufsbildungs-, organisations- und professionstheoretische Perspektive**

*Franz Kaiser und Thilo J. Ketschau*

Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft ..... 13

*Marc Egloffstein, Tobias Heilig und Dirk Ifenthaler*

Entwicklung eines Reifegradmodells der Digitalisierung für Bildungsorganisationen ..... 31

*Karin Reiber, Ulrike Weyland und Eveline Wittmann*

Professionalisierung des schulischen Bildungspersonals in den Gesundheits- und Pflegeberufen – Zwischenfazit eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Sonderweges ..... 45

### **Teil II: Berufsdidaktische Perspektive**

*Tobias Kärner, Hannes Reinke, Anja Frim und Karin Heinrichs*

Innere Differenzierung im Unterricht mit jugendlichen Asylsuchenden und Geflüchteten aus der Sicht von Lehrpersonen ..... 59

*Bärbel Wesselborg, Ulrike Weyland und Marc Kleinknecht*

Entwicklung eines fachdidaktischen Kategoriensystems zur Analyse des kognitiv-aktivierenden Potenzials von Aufgaben – ein Beitrag zur Unterrichtsqualitätsforschung in der beruflichen Fachrichtung Pflege ..... 75

*Julia Schultheis und Carmela Aprea*

Entwicklung und Validierung eines Schemas zur Evaluation von Serious Games im Kontext von Financial Literacy ..... 93

*Tim Stanik*

Mikrodidaktische Planungen von Trainerinnen und Trainern in der betrieblichen Weiterbildung ..... 109

Herausgeberschaft .....	125
Autorinnen und Autoren .....	125



# Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft<sup>1</sup>

*Franz Kaiser und Thilo J. Ketschau*

## **1. Emanzipation und Gesellschaftskritik als Momente der Berufsbildung – ein Plädoyer vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen**

Die Ideen von Erziehung als Mittel der Emanzipation und Bildung als Medium von Gesellschaftskritik sind bereits mit Anna Siemens Entgegnungen zu Kerstensteiner (Büchter & Kipp 2009), aber breiter seit den Arbeiten von Herwig Blankertz und Wolfgang Lempert als Prämissen der Berufsbildung offeriert worden. In ihrer konkretisierten Form als kritisch-emanzipatorisches Paradigma konnten sie zwar nie Prioritätscharakter für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik erlangen, doch auch die massive Rezeption der sogenannten realistischen Wende, die sich im Boom entpolitisierter und teilweise enttheoretisierter empirischer Berufsbildungsforschung niederschlug, hat nicht zu ihrem völligen Verschwinden geführt (Schapfel-Kaiser 2003; Büchter 2017; Ketschau 2018). Geißler (1974) entwickelt mit Bezug auf Lempert und rekurrierend auf die kritische Theorie der Frankfurter Schule sowie Habermas' Theorie kommunikativen Handelns einen pädagogisch orientierten Gestaltungsansatz beruflicher Bildung im Sinne der Entfaltung kritischer Kompetenz. Kipp (1992) setzt sich über die Betrachtung der nationalsozialistischen Berufsbildungspraxis mit handlungsorientierten Konzepten der beruflichen Bildung auseinander. Lisop und Huisinga (2004) entwickeln mit der arbeitsorientierten Exemplarik eine gesellschaftstheoretisch orientierte Didaktik, welche Herrschaftsmechanismen bspw. in technischer Normierung, Internationalität und betrieblicher Organisation erkennbar macht.

An der Aktualität ihres Gegenstands mangelt es einer kritisch-emanzipatorischen Berufsbildung auch im 21. Jahrhundert nicht: Die zunehmende Durchdringung der Gesellschaft durch neoliberale Ideologie, eine schlei-

---

<sup>1</sup> Wir danken den Diskussionsbeiträgen auf dem Symposium „Emanzipation und Gesellschaftskritik als Momente der Berufsbildung“ in Frankfurt für ihre kritischen und anregenden Beiträge, insbesondere den Kolleginnen Karin Büchter und Marianne Friese. Der Beitrag ist Wolfgang Lempert gewidmet.

chende Abkehr von der Unbestreitbarkeit der Menschenrechte durch eine irrationale Angst vor Überfremdung, der Verlust des Subjekts in einer Gesellschaft der Singularitäten oder auch die zunehmend egalitäre Einstellung zu demokratischer Teilhabe, lassen eine Pathologie der Gesellschaft vermuten, welche die kritische Theorie und ihre Ableger seit vielen Jahrzehnten zu dekuvirieren suchen.<sup>2</sup>

Wenn berufliches Handeln und berufliche Bildung dem entgegenwirken und Individuen zur kritischen Teilhabe und Gestaltung ihres Lebens- und Arbeitskontexts befähigen und darüber hinaus zur Einordnung des eigenen Handelns in die großen Kontexte ermutigen soll, dann muss die Berufspädagogik sich den Spannungsfeldern und Widersprüchen widmen, die sie selbst mitverursacht – und sie zuvorderst wahrnehmen. „Um die Menschen zu lieben muss man sehr stark hassen, was sie unterdrückt“ formulierte Jean-Paul Sartre (zitiert nach Zeigler & Gebauer 2018, 5), was man durchaus als Anspruch an alle Pädagogiken verstehen kann: die Edukand\*innen nicht bloß auf die Alltäglichkeit vorzubereiten, sondern sie für die Überwindung dessen, was ihnen als Schlechtem begegnet, zu wappnen, anstatt sich diesem zu ergeben.

Zeitgleich durchdringt die von kritischer Theorie als Quelle der Barbarei identifizierte kapitalistische Logik alle Nischen des Lebens. Die Kategorien der Effizienz und der Nützlichkeit sind Maßstab für alle Bildungsinstitutionen und Arenen gesellschaftlichen Handelns. Die Mechanismen der Kontrollgesellschaft verursachen die Verheißung evidenter Bildungspolitik bei gleichzeitigem katastrophalem Scheitern, wie Allais (2017) eindrucksvoll an den Wirkungen nationaler Qualifikationsrahmen und outputorientierter Bildungspolitik zeigen kann.

Und es schüren nicht nur die digitalisierte Veränderung der Arbeitswelt und die Sorge um den Fortbestand lebendiger Arbeit (Pfeiffer 2014) die Furcht vor dem Verlust der Gemeinschaft, sondern auch designte Gouvernance mit gezielter Form die Angst (Milev 2013). Dieser erleichterten Regierbarkeit hat sich Pädagogik (Dobmeier 2018) und kritische Berufsbildung entgegenzustellen und zum Widerspruch zu befähigen (Kaiser 2017). Das stellt die Orientierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor grundlegende Probleme, welche an ihrem Selbstverständnis rütteln sollten, und die u. a. Lempert (2008) mit zwei Fragen in der ZBW pointierte: Wie soll vor einer Wirtschaftsordnung pädagogisch gehandelt werden, die „trügerisch nur den *Tauschwert* (alias Täuschwert) produzierter Güter und erwiesener Dienste registriert“ (Lempert

---

<sup>2</sup> So verweist kritische Bildungstheorie immer wieder auf den gesellschaftlichen Zusammenhang individuellen Leidens, das zum Gegenstand der Pädagogik zu machen ist. „Die Demütigung im Vorhof von Überproduktion und -genuß unter Quarantäne gestellt zu sein, wird überboten von der Erfahrung der Konkurrenz mit Polen, Rumänen, Türken und Schwarzafrikanern um den Zugang zu den Wohlstandszeitadellen. In den faschistischen Gewaltreaktionen werden die Facetten erkennbar, mitgeschleppte Aggressivität vernachlässigter Sepsis, in der die verdrängte Geschichte aus ihrer Latenz hervorbricht.“ (Koneffke 1995, 54).

2008, 467) und angesichts drohenden Untergangs nicht zu Selbstbeschränkung ermutigt, sondern „vielmehr die Menschen eher unzufriedener und damit noch gieriger macht“ (ebd.)? Welche Lehrkraft kann guten Gewissens an der Integration von Jugendlichen und Erwachsenen in diese Ordnung mitwirken und welche Hochschullehrer\*innen können dieses Reproduktionsgebahren verantworten? Kritische Berufsbildung muss zu solcher Infragestellung und anschließendem Handeln ermutigen.

Demzufolge ist nicht nur der gesellschaftliche Sinn beruflichen Handelns (Graeber 2018), sondern auch der Sinn von Wirtschaft (Nell-Breuning 1975) als gesellschaftlicher Teilbereich, in dem berufliches Handeln überwiegend stattfindet, sowie die mit ungebändigter Gewinnmaximierung einhergehende Expansion (Welskopp 2018) kapitalistischer Logik in öffentlichen Bildungskontexten und -institutionen zu thematisieren. Stand in den Anfängen der Berufsbildungstheorie der Beruf als Zugang zur Kultur der Gesellschaft und zum individuellen Wesen im Fokus (Müllges 1967), so scheint sich das Interesse an der beruflichen Sozialisation und der Wechselwirkung zwischen Subjekt und Beruf (Beck, Brater & Daheim 1980) in der Disziplin mit der Abkehr von der Soziologie und der Zuwendung zu psychometrischen Modellen verflüchtigt zu haben. Die Suche nach Sinn und Beitrag, welche das berufliche Handeln zum gesellschaftlichen Wohlstand in sich birgt, scheint nicht mehr Teil der beruflichen Bildung zu sein<sup>3</sup> und dies trotz des Wissens darum, dass

sich die Trennung von Politik und Beruf nicht durchführen läßt, da der Gewerbelehrer seinen Schülern die politische Bildung nicht gleichsam an der beruflichen Wirklichkeit vorbei vermitteln kann, sondern nur durch soziologische Analyse und Kritik. Wenn er dem Jugendlichen helfen will, mündiger Bürger zu werden, dann muß er ihnen die Betriebsverfassung und das Wirtschaftssystem der Bundesrepublik als Kompromißlösung von Gruppenkonflikten darstellen, die im Widerspruch stehen zu wichtigen Prinzipien unseres Grundgesetzes und zu den Interessen der Arbeitnehmer, d. h. der überwiegenden Mehrzahl der Beschäftigten, und die darum der Änderung bedürfen (Lempert 1971, 96).

Folglich sind die Zusammenhänge beruflichen Handelns zur gesellschaftlichen Wirklichkeit der Arbeits- und Lebenswelt an dieser exemplarisch zu verdeutlichen (Lisop & Huisinga 2004), denn nur so sind in der beruflichen Bildung „...der dafür vorausgesetzte gesellschaftliche Implikationszusammenhang und der Kontext individueller Lebensführung thematisierbar.“ (Kutscha 2008, 7).

---

<sup>3</sup> Bei der Entwicklung der Klassifikation der Berufe in Deutschland zum Jahr 2010 zeigte sich, dass in den vorangegangenen Klassifikationen der Berufsausbildung die Frage nach der gesellschaftlichen Bedeutung eines Berufes durchaus noch von Relevanz für das Verwandtschaftsverhältnis in der Klassifikation und der Berufsberatung und Arbeitsvermittlung war. Die neue Klassifikation misst hingegen nur noch die Ähnlichkeit und Häufigkeit von Teiltätigkeiten zur Bestimmung des Verwandtschaftsgrades von Berufen (KIdB 2010).

Die mit beruflicher Ausbildung einhergehende Vorbereitung auf eine dienende Funktion (Stütz 1970) steht demgegenüber traditionell im Fokus pädagogischer Bemühungen; weniger dagegen emanzipative, strukturkritisch reflektierende Fähigkeiten. Wird Reflexion als pädagogischer Begriff und Anspruch avanciert, reduziert sie sich meist auf Selbst- und Sachreflexion und steht dann synonym für die Selbststeuerung des Individuums, orientiert an den Bedürfnissen des Marktes, dessen Primat unhinterfragt bleibt (Schapfel-Kaiser 1998). Es fehlt eine darüber hinausgehende Wesensreflexion, also die Suche nach dem Verständnis der eigenen Rolle als Berufstätiger in der Gesellschaft, der Betrachtung der Bedingungen und historischen Bedingtheit dieser Rolle und vor allem der Frage danach, wie und warum sich die Edukand\*in selbst zu ihrem Guten oder Schlechten in diese einfügt. Käme diese Frage in einem Bildungsprozess der miteinander geteilten Reflexion zum Tragen, so könnte „eine allgemeine Erkenntnis wachsen, die sich aus individueller, sinnlicher Erfahrung speist: daß wir alle Opfer sind mit der Aussicht auf Freiheit, daß wir alle schon freigesetzt sind inmitten der Determination“ (Pongratz 1995, 35). Die Reflexion des Preises der Unterwerfung an das Gegebene in der beruflichen Ausbildung, um Mitglied der Community of Practice zu werden, ist in einer Weise zum Gegenstand zu machen, dass die Entscheidung über dessen Höhe den Auszubildenden verfügbar wird. Das ist sicherlich nicht hinreichend für eine auf Emanzipation abzielende Bildungsbemühung, als ihre Grundlage ist es aber notwendig.

Die folgende Argumentation nähert sich dem Kern der kritischen Berufsbildungstheorie bereits progressiv und konkret. Sie zeigt anschließend an die Verdeutlichung der Relevanz entsprechender Überlegungen, wo die Perspektiven der Fortentwicklung der Theorie liegen, die angesichts der seit ihrer Blütezeit veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und ihres Bedeutungsverlusts dringend geboten scheint. Daran anknüpfend schließt sich die theoretische Erläuterung des Spannungsfelds an, das sich vor dem Antagonismus der Verwertungsansprüche des Marktes gegenüber dem Subjekt und dessen Recht und Drang nach Selbstentfaltung und Befreiung aufbaut. Der argumentative Wert der Auseinandersetzung mit diesem Gegensatz begründet sich in dessen konstitutiver Natur für die kritisch-emanzipatorische Theoriefolie. Denn der Antagonismus von Emanzipation, verstanden als Ausdruck der von Bildung entfalteten Menschenwürde<sup>4</sup> gegenüber einer pädagogisierten Nützlichkeit, gedeutet als Ausdruck kapitalistisch notwendigen Herrschaftsbemühens, muss

---

<sup>4</sup> Emanzipation ist kein theoretisch eindeutig gefasster Begriff. Seine allgemeinste Bedeutung ist die Aufhebung menschlicher Fremdbestimmung. Das bezieht sich politisch auf die Beseitigung von einseitigen Abhängigkeitsverhältnissen, Benachteiligung und Ungerechtigkeit und damit auf die Veränderung gesellschaftlicher Beziehungen (Lempert 1974, 27f.). „Insofern sind alle Emanzipationstendenzen egalitär. Sie zielen auf die Gleichheit der Rechte und Pflichten aller Gesellschaftsmitglieder“ (a. a. O., 29) ab.

durch Erziehende und Edukand\*innen gleichermaßen wahrgenommen werden, um ein Bewusstsein der heimlich ideologisierten Ausschließlichkeit der Verwertbarkeit zu schaffen, die es letztlich zu überwinden gilt – und damit die Emanzipation als pädagogischen Sinn schrittweise wieder als etwas Mögliches begreifbar machen kann.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich bereits erste Prämissen, welche einer erneuten Aufarbeitung des Berufsbildungsbegriffs unter der Folie kritisch-emanzipatorischer Theorie zugrunde liegen können.

## **2. Fortentwicklung des Verständnisses kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie**

Soll das gesellschaftskritische Moment wieder deutlicheren Zugang zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik finden, so ist das mit der Arbeit an einer Weiterentwicklung und Rekonstruktion der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie ein explizit normatives Unterfangen. Die wissenschaftliche und pädagogische Arbeit unter der Folie kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie ist immer ausdrücklich an die Prämisse gebunden, dass Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht nur deskriptiv und konformistisch sein darf, denn um die wertende Erkenntnis des Erstrebens- und Vermeidenswerten kommt sie zur Bestimmung ihres Sinns nicht umhin (Ketschau 2018). Damit fordert kritisch-emanzipatorische Berufsbildung von der Disziplin nicht nur deskriptiv den Zustand ihres Gegenstands zu bestimmen und die effizientere Gestaltung ihrer Instrumente und Strukturen anzustreben. Sie erfordert die Auseinandersetzung mit Sinn, Normen und Menschenbild bereits innerhalb der Disziplin, um sich der eigenen Rolle und Wirkung bewusster zu werden und damit einen progressiven und kritischen Horizont zu entfalten.

Eine konsequente kritische Berufsbildungstheorie muss, um den Anspruch ihrer Semantik einlösen zu können, zwei Perspektiven gleichermaßen beleuchten, die in der Fortentwicklung einer solchen Theorie sukzessive-interdependent zueinander entwickelt werden müssen. Einerseits gilt es grundlegend das Emanzipatorische als den positiven Aspekt dieser Theorie herauszuarbeiten: Wie soll Berufsbildung sein? Welches Ideal kann und muss sie am Auszubildenden vollbringen? Wie kann das ermöglicht werden? Was bedeutet Emanzipation durch Beruf und Arbeit und was nicht? Andererseits zeigt sich, als dialektisches Gegenstück und logisches Komplement, der negative Aspekt als kritische Betrachtung von Kultur und Gesellschaft. Es muss offengelegt werden, welche präsenten Ideen, Begriffe, Strukturen und Praktiken<sup>5</sup> in der Berufs- und

---

<sup>5</sup> Mit anderen Worten: Formen und Denkfiguren der Herrschaft.

Wirtschaftspädagogik dem Streben nach einem emanzipatorischen Ideal und seiner Umsetzung als Barrieren entgegenstehen, deren Überwindung damit Sinn des Pädagogischen wird. Dieser positive und dieser negative Aspekt definieren den kategorialen Rahmen einer kritischen Berufsbildungstheorie (Ketschau 2018), der für viele Suchen Raum gewährt: Mündigkeit, Gerechtigkeit, Kapitalismuskritik, Kulturkritik, Subjektorientierung, Gestaltungsmacht, Heteronomiekritik. Ihre Gemeinsamkeit zielt auf die Überwindung vorgegebener Allgemeinheit, denn „Anpassung an Gegebenes ist nicht Sache der (beruflichen) Bildung“ (Kaiser 2016, 193). Und es ist dieses grundlegende Verständnis, welches als Kern einer kritisch-emanzipatorischen Programmatik „nicht nur die Berufsbildung vom instrumentellen Charakter lossagt, sondern sie dazu verpflichtet, ihre Strukturen und ihren Kontext dort zu demaskieren, wo die Entfaltung des Individuums als Prämisse aufgegeben wurde“ (Ketschau 2018, 98). So weist auch Büchter in ihrer Diskussion des historischen Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung auf die Notwendigkeit der Reflexion der Ökonomie hin. Berufliche Bildung bedarf „...einer gemeinsamen (selbst-)kritischen Auseinandersetzung damit, wie und in welcher Weise Denken und Handeln von welchen ökonomischen Kategorien geleitet sind, und welches Verständnis einer humanen und gemeinnützigen Ökonomie maßgeblich sein kann“ (Büchter 2017, 39).

Grundlegend neben einer kategorialen Eingrenzung bleibt die Frage nach dem Wesen einer emanzipatorischen Berufsbildung, das einem Ideal ihres Anspruchs voraus gehen muss, will sie sich nicht in metaphysischer Unverbindlichkeit verlieren. Es findet sich im Raum zwischen allgemeiner und spezieller Bildung, denn „weder gibt es eine politisch-gesellschaftlich keimfreie Allgemeinbildung, die den Menschen vor und unabhängig von aller Ausbildung für gesellschaftliche Zwecke zum Menschen machen könnte [...], noch sind die Inhalte der Berufsausbildung schon als solche Folterzangen zur Selbstentfremdung des Menschen“ (Blankertz 1983, 809). Berufsbildung wird zur im besten Sinne der Aufklärung verbundenen Bildung, sofern sie nicht „Erlösungsvision durch Bildung im Niemandsland des Gedankens“ (Heydorn 1971, 200) und nicht „Zurichtung auf die Produktion in der Steuerung der Herrschenden“ (Kaiser 2016, 191) ist. Damit wird verlangt, dass Bildung nicht zu abstrakt und entkoppelt von der realen Welt und ihren Bedingungen sein darf, genauso wenig sich aber auf das in der Arbeit verwertbare Sachwissen und berufliche Kompetenzen reduzieren soll. Vielmehr müssen beide Extreme nicht nur aneinander bereichert, sondern die Legierung gefunden werden, die eine Form von Bildung wird, welche auf die produktive Reflexion der Gesellschaft durch das an ihr partizipierende Individuum abzielt. Dieser Anspruch soll das Streben emanzipatorischer berufsbildungsphilosophischer Erkenntnisbemühungen bestimmen.

Die Glaubwürdigkeit kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie hängt nicht nur von ihrer inneren Logik ab. Sie fußt auch auf ihrer Konkretisierung für die berufspädagogische Praxis (vgl. Kaiser 2019) und ihrem Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, an denen die Fortentwicklung ausgerichtet sein sollte und die als Gegenstände den empirischen Forschungsansätzen der 1980er Jahre teilweise noch nicht vorlagen. So können der funktionalistischen Erschließung der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, bspw. im Rahmen der Modellversuchsforschung (bspw. Rebmann, Schlömer, Feldkamp, Jahncke, & Lüllau 2017), eine gesellschaftskritische pädagogische Position, wie die von Kehren (2016) formulierte, entgegengehalten werden. Digitalisierung wäre nicht nur hinsichtlich ihrer zunehmenden Bedeutung als Facette beruflicher Handlungskompetenz zu untersuchen, sondern auch nach dem, durch sie provozierten, Verlust von Selbstkontrolle, wie es Lankau (2015) im pädagogischen Kontext diskutiert hat. Auch die Problematik der Instrumentalisierung von Large-Scale-Assessments wie PISA als undemokratisches Herrschaftsinstrument, thematisiert bspw. durch Dammer (2015), gilt es vor der Expansion quantitativer Diagnostik in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die Berufsbildung aufzuarbeiten.

### **3. Verwertungslogik und Spannungsfeld**

Humboldt prägte den Bildungsbegriff, indem er Bildung als „Anregung aller Kräfte eines Menschen [fasste], damit sich diese über die Aneignung der Welt [...] entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Einzigartigkeit die Menschheit bereichere“ (von Hentig 1996, 40). Der Zweck einer aufgeklärten, humanistischen Bildung ist also der Mensch, und zwar nicht seine Nutzbarmachung, sondern die Entfaltung seiner Selbst und die seiner Gattung.

Jedoch die „Logik des gesamtgesellschaftlichen Fortgangs [...] [folgt] nicht humanen Zwecken“, „sondern der abstrakten Dynamik wirtschaftlicher Expansion. Das Strukturgesetz der modernen Gesellschaft, [...] hat das Tauschverhältnis von untereinander konkurrierenden Vertragspartnern zur Basis, die als Individuen nur im Hinblick auf ihre ökonomische Funktion in Betracht kommen“ (Horkheimer & Adorno 1975). Die Bildung des Menschen wird dadurch, nicht zuletzt im Zuge der Berufsbildung, für seine Verwertbarkeit instrumentalisiert. Und wenn sie folgerichtig als zweckrationalisiert betitelt werden kann, dann vor allem unter der Feststellung: Zweck und Sinn werden Eins und das, was daraus entsteht, ist der Primat ökonomischer Effektivität und die Schaffung von Arbeitskraft als konsequentem und immer präsentem Zweck beruflicher Bildung. Selbstentfaltung kommt in dieser Logik nur unter, wo sie in Produktivität übersetzbar ist.

„Befähigung zur Bewältigung beruflicher Handlungssituationen“ und eine „Vorbereitung auf aktive Teilhabe und Teilnahme am Geschehen in Wirtschaft und Gesellschaft“ (KMK 2009, 1) sind die politisch gefundenen Ziele der Berufsbildung. Zusätzlich haben alle einzelnen Stufen des Bildungssystems dafür Sorge zu tragen, dass die für den Übergang in das Berufsleben erforderlichen Kompetenzen vermittelt werden, damit den Anforderungen der gewerblichen Wirtschaft nachzukommen ist (NIHK 2016). Es zeigen sich bildungspolitische Positionen, welche die Interessen der Ökonomie mit den Zielen der Bildungsinstitutionen gleichsetzen und damit die Verwertungslogik selbst institutionalisieren.

Der beruflichen Bildung wird damit Integration zum Ziel gesetzt, und damit nach Adorno eine Verarbeitung des Subjekts, bei der durch die stattfindende Identifikation mit dem Beruf die eigene Identität in Gefahr schwebt, denn „das allherrschende Identitätsprinzip, die abstrakte Vergleichbarkeit ihrer gesellschaftlichen Arbeit treibt“ die Subjekte, „bis zur Auslöschung ihrer Identität“ (Adorno 1997, B8, 13). Es kommt zum „Triumph der Integration“, bei dem sich die Individuen bis in ihr Innerstes mit der gesellschaftlichen Tauschlogik und den daraus abgeleiteten Glücksversprechungen, bezogen auf ihre eigene Lebensbestimmung, identifizieren würden (Adorno 1997, B8, 18). Das zur Lebenserhaltung notwendige Kapital, würde im zwanghaften Tausch gegen die eigene Freiheit zum Lebenselixier, nach dem fortwährend gestrebt werden muss (vgl. Schweppenhäuser 1996). Die Auszubildende würde in ihren ökonomischen Handlungen aufgehen. Wenn die Integration, die Anpassung, zum Bildungsideal ernannt wird, folgt die Prämisse, dass die Teilnahme am Reproduktionsgeschehen Sinn menschlichen Handelns ist. Emanzipation jedoch ist zuallererst Auflehnung.

Nach Marx vollzieht sich die Integration des Arbeiters in die kapitalistische Produktion als „Konsumtionsprozess der Arbeitskraft durch den Kapitalisten,“ dadurch „verwandelt sich das Produkt des Arbeiters nicht nur fortwährend in Ware, sondern in Kapital, [in] Wert, der die wertschöpfende Kraft ausaugt“ (vgl. Engels & Marx 1968, 596). Der Mensch würde im Zuge der Integration in bestehende Produktionsprozesse zu einer Ware mit einem Tauschwert für die Ökonomie werden (ebd.). Und mehr bietet sich ihm nicht, denn der lebenslange (Fach-)Wissenserwerb ließe gedankliche Zusammenhänge mühselig erscheinen, wodurch sich reflexive Gedankengänge dem profitablen Qualifikationserwerb des Arbeitsmarktes unterordnen und die Selbstbesinnung des Geistes beeinträchtigt werden kann (Horkheimer & Adorno 1975).

Und da, wo die Pädagogik Sinn vermitteln und als Erziehung zu Emanzipation und Mündigkeit Begleiter des Jugendlichen sein soll, dient sie nur mehr seiner Optimierung und seiner Verpflichtung für den Reproduktionsprozess kapitalistischer Verwertungsmechanismen. Als zukunftsfähig und selbstverantwortet gelten allein diejenigen, die im Raster des Kompetenzerwerbs ih-



ren Arbeitsplatz auszufüllen vermögen. Wem die Pflichterfüllung zum höchsten Gut wird, bei dem war das Bildungssystem erfolgreich. Die Pädagogik, die sich diesem ihr entfremdeten Sinn nicht entzieht, sondern dadurch verschreibt, verweigert sich ihrer humanistischen Verantwortung. Erhebt sie vor der Arbeit und der Ökonomie den Zweck über den Menschen und die Verwertung zur Ratio, wird die Persönlichkeit, das Individuum, bald nicht mehr ihr Gegenstand, sondern ihr Mittel. Berufsbildung ist dann instrumentelle Bildung, zugeschnitten auf die zweckrationalisierte Vernunft der bürgerlichen Gesellschaft. Für den Auszubildenden hieße das Leistungs- und Selektionsdruck statt Selbstentfaltung und Erfahrung; es hieße Konkurrenzdenken statt Solidarität.<sup>6</sup>

#### **4. Anpassung als Auflösung des Spannungsfelds und Implikationen für die Berufspädagogik**

Abgebildet werden kann die Qualität des deutschen Berufsbildungssystems anhand der Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft auf dem Weltmarkt, die auf der Ausbildung hochqualifizierter Fachkräfte aufbaut und in den Bedingungen des dualen Berufsbildungssystems begründet ist (KMK 2010). Nicht der Einzelne, sich zum Individuum Entwickelnde, sondern der wirtschaftliche Erfolg des Landes gilt demzufolge als Indikator für eine qualitativ hochwertige Berufsausbildung. Anstatt seine Emanzipation zu forcieren, müsse die Einzelne ihren Erwerbsinteressen zum Wohle der Allgemeinheit unbedacht nachgehen (vgl. Schweppenhäuser 1996). Es entsteht ein Kreislauf der Bedürfnisbefriedigung, welche die Selbstverwirklichung ersetzt und bei dem die Interessen des Individuums nicht mehr von humanistischen Idealen, sondern von einer materiellen Identität und Profilierung geprägt sind. Zufriedenheit und gesellschaftliches Ansehen setzen sich fortan aus dem Erwerb von Konsumgütern zusammen und folgen damit nicht mehr der Autonomie und Authentizität emanzipatorischer Bildungsansätze (Schäfer 2015).

Der Wert des Menschen in der Logik der Verwertbarkeit ist also zuerst seine Arbeitskraft, die er als Leistung in den ökonomischen Schaffungsprozess einbringen kann, und zum zweiten seine Konsumkraft, über die er seine Arbeitskraft alimentiert. Wird dieser Sinnvereinnahmung das, dagegen fast schon

---

<sup>6</sup> In dieser Logik konsequent antwortete auch ein Auszubildender in einem betrieblichen Modellversuch in den 1990er Jahren auf die Frage eines der Autoren, ob er denn bei der Optimierung eines vorbereitenden Lehrgang für seine nachfolgenden Auszubildenden in einer Lern- und Arbeitsinsel mitwirken wolle mit: „Nein! Dann werden die ja besser ausgebildet als ich und kriegen danach den Job!“ Eine willkommene Aussage, um den Widerspruch von Teamarbeit und Konkurrenz in der Produktion in dem betrieblichen Modellversuch zu thematisieren (Schapfel-Kaiser 2000).

egoistisch erscheinende, Streben nach Selbstentfaltung als Überwindung gesellschaftlicher Heteronomie entgegengestellt, eröffnen sich für das Individuum im sich abzeichnenden Spannungsfeld drei mögliche Verfahrensgrundsätze. Erstens die Anpassung durch Überzeugung: Selbstverwirklichung wird zur Verwertungslogik umkodiert, sofern die Selbstwahrnehmung des Individuums nicht zu Unterdrückungserkenntnis, sondern zur Einsicht in die Richtigkeit jeder Teilhabe am Bestehenden führt – sei es aus Opportunismus, bspw. durch die Aussicht auf gesteigerte Partizipation an Konsumgütern und Statuszuwachs, oder aus dem Glauben an die Alternativlosigkeit zur kapitalistisch geordneten Gesellschaft. Zweitens die Anpassung aus der Notwendigkeit, vor der zwar ein Verständnis der Benachteiligung der eigenen Person im gesellschaftlichen Gefüge steht, aber gleichzeitig zur Vermeidung unvorteilhafter Konsequenzen, oder vielmehr aus Angst vor sozialer Ausgrenzung, die abverlangte Rolle eingenommen und weitest nötig ausgefüllt wird. Selbstverwirklichung wird zur Selbstverwertung willentlich und leidend gebogen; und drittens der Widerstand, der, auf der Ablehnung der gesellschaftlichen Verhältnisse beruhend, sich der Integration in diese verweigert und ihre Veränderung unterstützt. Selbstverwirklichung wird als Streben nach Emanzipation kategorisches Prinzip der Lebensgestaltung.

Wie Freud in seinen psychoanalytischen Arbeiten zeigte, und wie die Sozialisationsforschung bestätigt, wird das Subjekt entscheidend von seiner Umwelt, seiner es umgebenden gesellschaftlichen Realität, modifiziert. Das Spannungsfeld kann also für den Auszubildenden in der obsessiven Anpassung auflösbar erscheinen. Denn solange keine differenzierte Förderung der Emanzipation stattfindet, kann der Verblendungszusammenhang, der durch Manipulation und Integration entsteht, nicht überwunden werden (vgl. Schweppenhäuser 1996). Denn Kapital, das im Tausch gegen die eigene Freiheit generiert werden kann, wird benötigt, um die Lebenserhaltung zu ermöglichen (a. a. O., 145). Mit dem generierten Kapital kommen zum Prozess der Integration in Gesellschaft und Wirtschaft weitere, auf den Auszubildenden einwirkende Strukturen hinzu. Die Kultur- und Konsumgüterindustrie sorgt für individuelle Erlebnis- und Selbstverwirklichungsversprechen (vgl. Schäfer 2015), während neue Technologien auf jegliche Fragen eine Antwort zu haben scheinen (Lankau 2015). Unter dieser Beeinflussung klingt es nicht unwahrscheinlich, dass sich der Auszubildende mit Eintritt in die Arbeitswelt eine kapitalistische Persönlichkeit aufbaut, die ihn an einer kritischen Hinterfragung der bestehenden Verhältnisse hindert (vgl. Horkheimer 1980).

Und das ist im Grunde der Weg des geringsten Widerstands: die obsessive, sich ergebende Anpassung. Geleitet von der Triebnatur des Menschen werden die Auszubildenden durch die kapitalistisch-ökonomische Gesellschaftsstruktur so geformt, dass sich der integrative Prozess vollzieht. Da die Anpassung abverlangt wird, bevor ein kritisches Selbstverständnis dazu aufgebaut werden kann, scheint sich der Prozess unbewusst und schicksalsgleich zu vollziehen

(vgl. Marcuse 1982; Schäfer 2015). Und so kommt es, wie Adorno feststellte, dass „Freiheit weithin Ideologie blieb; dass die Menschen ohnmächtig sind vom System und nicht vermögen, aus ihrer Vernunft ihr Leben und das des Ganzen zu bestimmen; ja dass sie nicht einmal mehr den Gedanken daran denken können, ohne zusätzlich zu leiden, bannt ihre Auflehnung in die verkehrte Gestalt; lieber wollen sie hämisch das Schlechtere denn den Schein des Besseren“ (Adorno 1997, B6, 109).

Es scheint also, als treibe die in der Verwertung mündende frühe Formung durch Gesellschaft, Bildung und Ökonomie den jugendlichen Auszubildenden dazu, Bestehendes zu akzeptieren. Das heißt jedoch nicht, dass Widerstand eine gänzlich abwegige Option ist. Denn die Auszubildende ist trotz der formulierten, manipulativen und in den gesellschaftlichen Strukturen implementierten Ökonomie, ein humanes Gattungswesen, das eigene Gefühle und Gedanken entwickeln kann. Demnach stellen Auszubildende als Erwerbsbürger\*innen sowie „Waren- und Medienkonsumenten keine willenlosen Opfer von Ideologien“ dar, „sondern handeln Kompromisse aus zwischen den eigenen Interessen und dem Medien- und Güterangebot“ (Schwepenhäuser 1996, 165).

Es können letztlich als Prämissen, nicht nur einer kritisch-emanzipatorischen, sondern einer Berufspädagogik allgemein, abgeleitet werden: dass zum Ersten jegliche Auslassung solcher Entwicklung der Persönlichkeit, die nicht bloß dem beruflichen Kompetenzerwerb dient, die Anpassung an das Bestehende zur pädagogischen Prämisse korrumpiert, und zwar nicht nur zur Stabilisierung dessen, was ist, sondern auch zur Degeneration dessen, was über den Nutzen des Systemerhalts hinaus menschlich macht; und dass zum Zweiten auf Emanzipation gerichtete Bildung keine pädagogische Selbstverständlichkeit ist. Sie ist ein Schwimmen gegen den Strom in einer auf Unmündigkeit ausgerichteten Gesellschaft. Widerstand kann trotz oder gerade vor dem Anspruch der Selbstbefreiung nicht den Kräften des Einzelnen überlassen werden: Erziehung ist zwar selbst auch Zwang, aber dort legitimierbar, wo ihr Ziel die Befreiung davon ist.

## **5. Anregungen aus Frankfurt und Aussicht**

Der vehementeste Anspruch der vorangegangenen Abhandlung ist es, wie auch der Wunsch ihrer Autoren, der kritisch-emanzipatorischen Bildungstheorie neue Aufmerksamkeit in der berufspädagogischen Wissenschaftsdisziplin zu verschaffen und ihr, als Folie der theoriegestützten Interpretation der gesellschaftlichen Institution Berufsbildung, neue Impulse zu setzen. Denn besonders zwei Aspekte ihrer Genese, deren Wurzeln bis zu Aufklärung und Marxismus zurückreichen, scheinen ihre Akzeptanz neben anderen Paradigmen

der Berufsbildung zu gefährden: erstens, mit dem Blick auf die zurückliegende Blüte der Theorie, die Auffassung, dass zum Bezug und Nutzen der Prinzipien Emanzipation und Gesellschaftskritik für die Berufspädagogik bereits alles gesagt sei. Doch auch die größte Skeptikerin wird zugestehen, dass es zumindest wert sei, die scheinbare Wirkungslosigkeit des emanzipatorischen Ansatzes näher zu beleuchten und vor allem die verschiedenen Schriften und Argumentationslinien, die teilweise inkonsistent zueinanderstehen, systematisch aufzuarbeiten und auf das Gegenwärtige zu reflektieren, um ihren wissenschaftlichen Nutzen erneut zu beurteilen. Das mag den Anschluss an aktuelle bildungstheoretische Diskurse in der allgemeinen Erziehungswissenschaft ermöglichen, die auch dem Berufspädagogischen in der Bildung neue Beachtung erlauben können. Die zweite Gefährdung ist die Kollision mit dem die Berufsbildungswissenschaft derzeit prägenden, kritisch-rationalistischen Paradigma und des dort postulierten Kriteriums der Wertneutralität, welches für die Bildungswissenschaft nicht mehr als eine Illusion ist (vgl. Ketschau 2018). Auch wenn kein Grund erscheint, sich daran zu messen, muss sich jede kritisch-emanzipatorische pädagogische Arbeit, berechtigt vor ihrer Dogmatisierung und Politisierung, bewahren, wenn der Anspruch der Emanzipation nicht mehr nur als pädagogische Perspektive, sondern zur einzig wahren Bildung selbst verklärt würde. Wo Paradigma Ideologie würde, hätte Kritik als Prinzip und Ausgang des Widerspruchs keinen weiteren Platz.

Das Erörterte bietet Raum für anschließende Fragestellungen und Untersuchungen, die auch über die Möglichkeiten theoretisch-philosophischer Reflexion hinausgehen. Das dargestellte Spannungsfeld lässt sich in eine Makro- und Mikroebene zerlegen, wobei der vorliegende Beitrag für die Untersuchung der Makroebene Hinweise liefert. Auf einer Mikroebene bliebe zu untersuchen, wie sich das Spannungsfeld für Auszubildende und Beschäftigte in ihrer betrieblichen Realität manifestiert, ob und wie sie es wahrnehmen, und wie sie damit eventuell umgehen. Doch nicht nur die Position der Lernenden erscheint hier interessant, auch die der Lehrenden in Schule und Betrieb. Von ihrer Warte wird die Herausforderung der kritischen Berufsbildungstheorie ausgerichtet auf die Befähigung der Auszubildenden zum Lesen der „Textur“ ihres jeweiligen beruflichen Kontextes, wie Matti Vesa Volanen anführt: „The general element of vocational *Bildung* is thus bound up with the materiality of social texture, that is, with a reflection of dead work. This *Allgemein* is, then, never merely symbols of or texts by a productive mind, but an unfolding of the hieroglyph of real work, already completed.” (Vesa Volanen 1999, 173). Die Untersuchung, wie Betrieb und Schule zunehmend gelingt, stände immer vor dem Anspruch, dass eine emanzipative Wiederbesinnung der Berufspädagogik, die auf eine Überwindung des Leidens abzielt, sich den Ursachen dieses Leidens grundlegend stellen muss, ohne, im angenehmen Raum des Philosophischen verweilend, die dogmatische Verkürzung zu riskieren.

Genauso wie die empirische Konkretisierung scheint die begriffliche Anreicherung der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie ertragreich. Sie kann den Fortschritt der Überwindung von Ungleichheit, beispielsweise im Hinblick auf Gender oder Migrationshintergrund, als hoffnungsschürenden Impuls aufnehmen. Damit öffnet sie sich deutlich der Frage der sozialen Gerechtigkeit, die auch im gesellschaftlichen Diskurs an Relevanz zu gewinnen scheint (Bylinski & Rützel 2011). Neben neuen Begriffen sind aber auch ihre Grundbegriffe und Prämissen zu rekonstruieren und zu erweitern, begonnen bei der Emanzipation und ihrem Verhältnis zu Beruf, Arbeit und Berufsbildung. Denn wie weit ist sie vor dem oder gerade durch den Beruf denkbar, wo zeichnen sich ihre Widersprüche als Erziehungsideal und wie weit ist sie für Bildung und Erziehung als Utopie überhaupt erträglich? Was ist emanzipativer Widerstand und was destruktiver? Gilt es latenten Widerstand genauso zu würdigen wie kollektiven, offensiven Widerstand? Wo wird Gestaltungsfähigkeit zu einer echten Opposition, um die Welt zum Besseren zu verändern?

All das verlangt nach Erkundungen in der betrieblichen und berufsschulischen Lebenswelt und einer kategorialen Fundierung, die an die Sozialisationsstudien der 1970-1990er Jahre anknüpfen können und sich des zwischenzeitlich erfolgten forschungsmethodologischen Fortschritts bedienen. Kategorien wären zunächst theoretisch zu begründen und dann im Diskurs mit den Subjekten in der beruflichen Bildung und den Befunden zu überarbeiten und ggf. weiter zu entwickeln. Dabei kann, so unsere Zuversicht, Forschung und der mit ihr verbundene Diskurs zur Aufklärung und Überwindung vermeidbarer Herrschaft beitragen, wenn sie offen gegenüber der Lebenswelt und im gesellschaftlichen Diskurs erfolgt. „Der Fortschritt der Emanzipation ergibt sich aus dem Zusammenwirken vieler theoretischer und praktischer Aktivitäten. Ihr Weg ist schwierig, ihr Erfolg ungewiß, ihre Theorie darum nicht dogmatisch, sondern hypothetisch, ihr Vorgehen experimentell, ihr Prüfstein ist die kommunikative Erfahrung nachlassenden Leidens“ (Lempert 1974, 36).

## Literatur

- Adorno, T.-W. (1997). Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden*. Band 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T.-W. (1997). Soziologische Schriften. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden*. Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Allais-Matseleng, S. (2017). Labour market outcomes of NQF. What is known about what they can and can't do? In F. Kaiser & S. Krugmann (eds.), *Social Dimension and Participation in Vocational Education and Training*, (pp. 4–15). Rostock: University.

- Beck, U., Brater, M. & Daheim, H. (Hrsg.). (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Blankertz, H. (1983). Berufsausbildung als Prüfstein für die pädagogische Qualität des öffentlichen Unterrichtswesens. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 11*, 803–810.
- Büchter, K. (2017). Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet. In P. Schlögl, M. Stock, D. Moser, K. Schmit & F. Gramlinger (Hrsg.), *Berufsbildung, eine Renaissance?* (S. 21–43). Bielefeld: WBV.
- Büchter, K. & Kipp, M. (2009). Berufsbildung in der Zeit der Reformpädagogik – 1890-1933. In A. Dietrich, D. Frommberger & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Holger Reinisch zum 60sten Geburtstag*. Online: [http://www.bwpat.de/profil2/buechter\\_kipp\\_profil2.shtml](http://www.bwpat.de/profil2/buechter_kipp_profil2.shtml) (20.11.2018).
- Büchter, K. & Kipp, M. (2014). Von der Lehrlingsbewegung zur „Befähigung zur Mitgestaltung“ – (ent-)politisierte Jugend als Leitidee der Lehrerbildung? In *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3*, 1–23. Online: [http://www.bwpat.de/profil3/buechter\\_kipp\\_profil3.pdf](http://www.bwpat.de/profil3/buechter_kipp_profil3.pdf) (22.8.2018).
- Bylinski, U. & Rützel, J. (2011). „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. *BWP*, 2/2011, 14–17.
- Dammer, K.-H. (Hrsg.). (2015). *Vermessene Bildungsforschung: wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dobmeier, F. (2018). *Bildung der Angst. Reflexionen zur Verhinderung potenzieller Bildungsprozesse durch psychopolitische Machttechniken gouvernementaler Angstdesigns*. Manuskript des Vortrags auf dem DGFE-Kongress 2018.
- Engels, F. & Marx, K. (1968). *Das Kapital*. Bd. I. Abschnitt 7. Berlin/DDR: Dietz.
- Geißler, K. A. (Hrsg.). (1974). *Berufserziehung und kritische Kompetenz*. München: Reinhardt.
- Graeber, D. (Hrsg.). (2018): *Bullshit-Jobs. Vom wahren Sinn der Arbeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hentig, H. von (Hrsg.). (1996). *Bildung*. München, Wien: Hanser.
- Heydorn, H.-J. (Hrsg.). (1970). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Heydorn, H.-J. (1971). Jan Amos Comenius: Grundriß eines Vermächnisses. In H.-J. Heydorn (Hrsg.), *Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften*, Band 1, (S. 297–202). Frankfurt: Glashütten.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.-W. (Hrsg.). (1975). *Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Kaiser, F. (2016). Berufliche Bildung und Emanzipation. Heydorns Impulse für eine kritische Berufsbildungstheorie sowie Stolpersteine aus eigener berufspädagogischer Sicht. In F. Ragutt & F. Kaiser (Hrsg.), *Menschlichkeit der Bildung*, (S. 181–197). Paderborn: Schöningh.
- Kaiser, F. (2017). Sinn und Charakteristik kaufmännischer Tätigkeit und die Widersprüche der Bildung von kaufmännischen Angestellten in einer Demokratie. Analysen und Implikationen. In T. Tramm, T. Schlömer & C. Thole (Hrsg.), *bwp@Spezial 14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften*. Online: [http://www.bwpat.de/spezial14/kaiser\\_bwpat\\_spezial14.pdf](http://www.bwpat.de/spezial14/kaiser_bwpat_spezial14.pdf) (16.11.2017).

- Kaiser, F. (2019). Studierende zur kritischen Gestaltung der beruflichen Bildung ermutigen: Zur zentralen Aufgabe berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge in einer demokratischen Gesellschaft. In C. Kalisch & F. Kaiser (Hrsg.), *Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse*, (S. 33–46). Gütersloh: W. Bertelsmann.
- Kehren, Y. (Hrsg.). (2016). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ketschau, T.J. (2018). Reflexionen zur Philosophie der Berufsbildung. Rekonstruktion und Perspektiven. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(1), 85–108.
- Kipp, M. (1992). Mit Kopf, Herz und Hand? – Kritische Anmerkungen zu „ganzheitlichen“ Qualifizierungskonzepten. In G. Pätzold (Hrsg.), *Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung*, (S. 123–138). Frankfurt: GAFFB.
- KMK. (2010). Beschluss der Kultusministerkonferenz. Erklärung der Kultusministerkonferenz für eine zukunftsorientierte Gestaltung der dualen Berufsausbildung. München: Luchterhand.
- KMK. (2009). Beschluss der Kultusministerkonferenz. Erklärung der Kultusministerkonferenz zur zukünftigen Stellung der Berufsschule in der dualen Berufsausbildung. München: Luchterhand.
- Koneffke, G. (1982). Zur Erforschung der Industrieschule des 17. Und 18. Jahrhunderts. In G. Koneffke (Hrsg.), (2018): *Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik*, (S. 7–30). Bd. II. Hohengehren: Schneider.
- Koneffke, G. (1987). Widersprüche im frühbürgerlichen Bildungsbegriff. In R. Drechsel (Hrsg.), *Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung*, (S. 131–148). Bremen: Universität.
- Koneffke, G. (1995). Bildung und Herrschaft. Überlegungen zur Bildungsreform vor der Jahrtausendwende. In P. Euler & L. Pongratz (Hrsg.), *Kritische Bildungstheorie - zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns*, (S. 39–58). Weinheim: DSV.
- Kutscha, G. (2008). Bildung im Medium des Berufs? Abschlussvorlesung. Unveröffentlichtes Manuskript. Online: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kutscha/kutscha\\_abschlussvorlesung\\_nov2008.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kutscha/kutscha_abschlussvorlesung_nov2008.pdf) (21.11.2018).
- Lankau, R. (2015). Fragen Sie Alexa. Die Entmündigung des Individuums durch die Vermessung der Welt. In K.-H. Dammer, T. Vogel & H. Wehr (Hrsg.), *Zur Aktualität der kritischen Theorie für die Pädagogik*, (S. 277–297). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lempert, W. (Hrsg.). (1971). Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität und Reform des beruflichen Bildungswesens. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lempert, W. (Hrsg.). (1974). Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lempert, W. (2008). Zwei einfältige Fragen an alle 'gelernten' Berufs- und Wirtschaftspädagogen: wider die Unvernunft derzeit gravierender, weltweit grassierender, längst dominierender, noch eskalierender, weiter sich steigender ökonomistischer Perversionen menschlichen Handelns, Lehrens und Lernens. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(3), 467–468.
- Lisop, I. & Huisinga, R. (Hrsg.). (2004). Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung - Kompetenz - Professionalität. Ein Lehrbuch. Frankfurt: G.A.F.B.

- Mayer, E., Schumm, W., Flaake, K., Gerberding, H & Reuling, J. (Hrsg.). (1981). Betriebliche Ausbildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Die berufliche Sozialisation Jugendlicher. Frankfurt, New York: Campus.
- Milev, J. (2013). Design(-Governance). In L. Koch (Hrsg.). *Angst. Ein interdisziplinäres Handbuch*, (S. 226–235). Stuttgart: Metzler.
- Müllges, U. (Hrsg.). (1967). Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt. Ratingen: Henn.
- Nell-Breuning, O. (1975). Können Neoliberalismus und katholische Soziallehre sich verständigen? In H. Sauer mann & E.-J. Mestmäcker (Hrsg.), *Wirtschaftsordnung und Staatsverfassung (Festschrift Franz Böhm zum 80. Geburtstag)*, (S. 459–470). Tübingen: JCB Mohr.
- Niedersächsische Industrie- und Handelskammer (NIHK). (2016). Bildungspolitische Positionen. Hannover.
- Pfeiffer, S. (2014). Digital Labour and the Use-value of Human Work. On the Importance of Labouring Capacity for understanding Digital Capitalism. *tripleC. Journal for a global sustainable Information Society*, 12(2), 599–619, Online: <https://www.triple-c.at/index.php/tripleC/article/view/545/611> (20.08.2017).
- Pongratz, L. A. (1995). Aufklärung und Widerstand. Kritische Bildungstheorie bei Heinz-Joachim Heydorn. In P. Euler & L. Pongratz (Hrsg.), *Kritische Bildungstheorie - zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns*, (S. 11–38). Weinheim: DSV.
- Rebmann, K., Schlömer, T., Feldkamp, D., Jahncke, H. & Lüllau, C. (2017). The Oldenburg Model of Vocational Education and Training for Sustainable Development. Design within the Model Test "Advanced Training to Become a Renewable Energies/Energy Efficiency Specialist (German Chamber of Crafts)". *Journal of Sustainable Development*, 10(3), 1–13.
- Reichenbach, R. (2009). Bildung und Autorität. In C. Bünger, R. Mayer, A. Messerschmidt & O. Zitzelsberger (Hrsg.), *Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Festschrift für L. A. Pongratz*, (S. 71–84). Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2015). (Halb-)Bildungsräume. Zwischen Kulturkritik und „modernem Hedonismus“. In K.-H. Dammer & T. Vogel, H. Wehr (Hrsg.), *Zur Aktualität der kritischen Theorie für die Pädagogik*, (S. 109–125). Wiesbaden: Springer.
- Schäpfel-Kaiser, F. (1998). Vom Treibholz zum Floß. Lernen an und mit der Biographie in der beruflichen Bildung. Ein Aspekt kritisch-subjektorientierter Berufspädagogik. In J. Rützel & W. Sesink (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 1998 „Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie“*, (S.127–147). Frankfurt: Lang.
- Schäpfel-Kaiser, F. (2000). Die Gleichzeitigkeit von Kooperation und Konkurrenz – Erfahrungen mit Gruppenarbeit und Qualitätssicherung im Modellversuch FLAI. In R. Schlausch & M. Sander (Hrsg.), *Herausforderungen an die Gestaltung der metalltechnischen Berufsausbildung*, (S. 28–46). Neusäß: Kieser.
- Schäpfel-Kaiser, F. (2003). Kritisch-subjektorientierte Berufsbildungstheorie und exemplarische Praxisfelder. In A. Bernhard, A. Kremer & M. Rießland (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform*, Bd. 2, (S. 56–75). Hohengehren: Schneider.
- Schweppenhäuser, G. (Hrsg.). (1996). Theodor W. Adorno zur Einführung. Hamburg: Junius.



- Stütz, G. (Hrsg.). (1970). Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt: Suhrkamp.
- Vesa Volanen, M. (1999). Bildung through vocational education. In J. Lasonen (ed.), *Workforce preparation in a global context. Occasional papers 8*, (pp.167–177). Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Welskopp, T. (2017). Kapitalismus als Landnahme. Von einem Theoriestrang von Karl Marx bis Rosa Luxemburg. *Mittelweg 36*, „Theorien des Kapitalismus“, Heft 6/2017, 19–28.
- Ziegler, J. & Gebauer, T. (2018). Wir sind nicht ohnmächtig. Eine Debatte über eine gelähmte UN, neoliberalen Wahn und radikalen Zorn. *Medico international Jubiläumsrundschreiben*, 1/2018, 10–14.