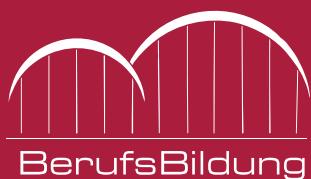




HELMUT SCHMIDT
UNIVERSITÄT

Universität der Bundeswehr Hamburg

Zugänge zu Ausbildung –
Emanzipatorischer Realismus als
Forschungsperspektive der Berufs- und
Wirtschaftspädagogik auf ein strukturelles
gesellschaftliches Problem



Marcus Eckelt

Berufsbildung Band 6

Marcus Eckelt

Zugänge zu Ausbildung – Emanzipatorischer Realismus als
Forschungsperspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik
auf ein strukturelles gesellschaftliches Problem

Reihe Berufsbildung, Band 6

Zugl.: Hamburg, Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg, Habil.,
2024

Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, 2024

Verlag

Universitätsbibliothek der
Helmut-Schmidt-Universität
Universität der Bundeswehr Hamburg

Holstenhofweg 85, D-22043 Hamburg

Postfach 70 08 22, D-22008 Hamburg

E-Mail: biblio@hsu-bibliothek.de

URL: <http://www.hsu-bibliothek.de>

ISBN Print: 978-3-86818-352-8 – Schutzgebühr 20,- €

ISBN Online: 978-3-86818-353-5

DOI: 10.24405/17099

Vorwort zur Reihe BERUFSBILDUNG

Im Herbst 2024 wurden die beiden Professuren Berufs- und Betriebspädagogik und Berufs- und Arbeitspädagogik an der Helmut-Schmidt Universität / Universität der Bundeswehr (HSU/UniBw HH) in Professuren für Berufs- und Wirtschaftspädagogik umbenannt, die eine mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik, die andere mit dem Schwerpunkt Wirtschaftspädagogik. Das ehemalige Fachgebiet und die Studienrichtung Berufsbildung im Studiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft heißen nun entsprechend Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Der entscheidende Grund für diese Umbenennungen war, die Zugehörigkeit der Professuren sowie die Nähe des Fachgebietes und der Studienrichtung zur Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) deutlicher als bisher zum Ausdruck zu bringen. Im selben Jahr ist der vorliegende Band als kumulative Habilitationsschrift der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaft vorgelegt worden. Das Habilitationsverfahren wurde im Juni 2024 mit der Verleihung der Venia Legendi für Erziehungswissenschaft erfolgreich abgeschlossen.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist eine erziehungswissenschaftliche Disziplin, die sich mit Strukturen, Prozessen und Mechanismen der Berufsbildung aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven, mit verschiedenen empirischen Zugängen und Daten gegenwartsrekonstruktiv, historiographisch, international-vergleichend, interkulturell, interdisziplinär und transdisziplinär auseinandersetzt. In diesem disziplinären Verständnisrahmen ist die kumulative Habilitationsschrift von Marcus Eckelt angesiedelt. Passend zum 50-jährigen Jubiläum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE setzt sich Marcus Eckelt im übergreifenden Text der Kumulation differenziert und kritisch mit dem disziplinären Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auseinander, um von dort aus eine überholte und zugleich überfällige Perspektive neu zu konzipieren, mit der er zugleich seine wichtigen theoretischen Überlegungen und empirischen Forschungen zu Strukturen, Prozessen und Mechanismen beruflicher Bildung verbindet. Die Position, die er in seiner Habilitation stark macht, bezeichnet er als „emanzipatorischen Realismus“.

Seine zentrale Kritik an der Berufs- und Wirtschaftspädagogik richtet sich gegen die im Vergleich zu den 1970er Jahren nachlassende sozialwissenschaftliche Orientierung und die Vernachlässigung einer strukturell und politisch bedingten komplexen, diffusen und widersprüchlichen „sozialen Realität“. Er vertritt eine relationale, reflexive und subjektorientierte Forschungsperspektive, die er mit seinem Begriff „Realismus“ in Verbindung bringt. Diesen rückt er in die Nähe des Feldbegriffs von Bourdieu, um so der Komplexität der Elemente, Ebenen, Beziehungen, Prozesse und Praktiken in der Sphäre der Berufsbildung gerecht zu werden. Mit dem Begriff „emanzipatorisch“ grenzt sich Marcus Eckelt von einer naiven Vorstellung von Emanzipation ab, für die die Annahme einer permanent geglückten Befreiung kennzeichnend ist. Mit Blick auf klassische und neuere berufs-, bildungssoziologische und sozialtheoretische

Überlegungen formuliert Marcus Eckelt sein Verständnis von Emanzipation. Neu daran ist, dass es vielfältige Mechanismen von Macht, die Vielfalt von Beziehungen, Ambivalenzen von Subjektivität, Widersprüchlichkeiten und Verschiebungen von Achsen der Ungleichheit in der beruflichen Bildung mitbedenken will. Seinem Forschungsverständnis zufolge geht es um realistische Rekonstruktion und theoretische Verarbeitung der empirischen Praxis, verknüpft mit emanzipatorischen Zielen der Verminderung von Leid und Unterdrückung. Mit dieser Leitidee widmet sich Marcus Eckelt im vorliegenden Band aus unterschiedlichen Blickwinkeln den Zugängen junger Menschen zu Ausbildung.

KARIN BÜCHTER

Hamburg, im November 2024

Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Karin Büchter, Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU). Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Professur Berufs- und Wirtschaftspädagogik / Berufspädagogik

Inhalt

Vorwort	i
1 Einleitung	1
2 Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin: Selbstverständnis und Selbstzweifel	7
3 Realismus bei der Eingrenzung des Forschungsgegenstands: Feld der Berufsbildung ...	13
4 Emanzipation durch Bildung: Ein antiquiertes Versprechen der Aufklärung?	26
5 Zwischenfazit: Konturen eines emanzipatorischen Realismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	41
6 Kumulus: Zentrale Forschungsergebnisse bezüglich der Zugänge zu Ausbildung	45
6.1 Unterschiedliche Zugangschancen und aktuelles Ausbildungsgeschehen	48
6.2 Rückgang der betrieblichen Ausbildung und Lehrkräftemangel	59
6.3 Gesamtsicht auf Bildungswege in der nachschulischen Bildung	63
6.4 Bildungspolitischer Umgang mit ungleichen Ausbildungschancen	70
6.5 Berufsbildungsforschung in internationalen Berufsbildungsk Kooperationen	74
6.6 Disziplinärer Standpunkt und Forschungsbedingungen	76
7 Fazit und Ausblick	81
8 Literaturverzeichnis	89

„Wenn man wirklich die Welt wenigsten ein bißchen so sehen
und so über sie reden will, wie sie ist,
dann muß man akzeptieren, daß man sich immer
im Komplizierten, Unklaren, Unreinen, Unscharfen usw.
und also im Widerspruch zu den gewöhnlichen Vorstellungen
von strenger Wissenschaftlichkeit befindet.“
(Bourdieu et al. 1991, 283)

1 Einleitung

Es ist wohl die größte und unangenehmste Überraschung im 2023 erschienenen Berufsbildungsbericht: 17,8 Prozent der 20- bis 34-Jährigen in Deutschland hatten 2021 weder eine Ausbildung abgeschlossen, noch befanden sie sich in Ausbildung oder Studium (vgl. BIBB 2023, 276). Dieser neue Höchstwert bedeutet, dass gegenwärtig mehr als jeder sechste junge Mensch in Deutschland von Ausbildungslosigkeit betroffen ist – ein erschreckend hoher Wert. Allerdings ist es nicht so, dass das in der Vergangenheit immer wieder befürchtete Schreckensszenario der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – „der drohende GAU unseres Berufsausbildungssystems“ (Greinert 2007b, 1) – zu Beginn der 2020er Jahre eingetreten wäre. Das Berufsbildungsgeschehen im Jahr 2021 lässt sich nämlich auch mit anderen Zahlen beschreiben: Laut integrierter Ausbildungsberichterstattung begannen in diesem Jahr 677.495 Personen eine Berufsausbildung. Damit mündeten noch immer rund 200.000 mehr Personen in Ausbildung ein als in ein Studium (vgl. Statistisches Bundesamt 2022). Über 60.000 duale Ausbildungsplätze waren zudem Ende September 2021 noch unbesetzt (vgl. BIBB 2022, 19).

Eine realistische erziehungswissenschaftliche Analyse der ungleichen Chancen beim Zugang zu Berufsbildung erfordert, beide Tendenzen zu berücksichtigen: Steigende Ausbildungslosigkeit und daraus resultierende eingeschränkte gesellschaftliche Teilhabechancen für einen Teil der jungen Generation und stabile Ausbildungsverläufe mit besser werden Beschäftigungsoptionen aufgrund des Fachkräftemangels für einen anderen Teil. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat bildungsstrukturelle Veränderungsprozesse in der Vergangenheit immer wieder als Anzeichen einer grundlegenden existenziellen Krise des Ausbildungswesens interpretiert. Da damit zugleich die Sorge verbunden war, den zentralen disziplinären Gegenstand zu verlieren, führte dies zu einer „diskursiven Dauerkrise“ (Kraus 2006, 264) und kontinuierlichem Ringen um das eigene disziplinäre Selbstverständnis. Demgegenüber wird hier vorgeschlagen, diese paradox anmutende Entwicklung im gegenwärtigen Ausbildungsgeschehen als Realität anzuerkennen, empirisch differenziert zu untersuchen und theoretisch einzuordnen. Indem die Schwierigkeiten bestimmter Gruppen junger Menschen beim Zugang zu Ausbildung differenziert betrachtet und zum Ausgangspunkt der Überlegungen gemacht werden, lassen sich aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive zu bearbeitende Herausforderungen identifizieren, ohne den Erhalt des bestehenden Ausbildungswesens zum Maßstab zu machen.

Die vorliegende Habilitationsschrift basiert auf zehn zwischen 2018 und 2023 entstandenen Texten, die sich mit dem gegenwärtigen Ausbildungsgeschehen und dessen Rahmenbedingungen beschäftigen (vgl. Übersicht in Abb. 1). Den roten Faden bildet das Erkenntnisinteresse an den makrostrukturellen Bedingungen und Möglichkeiten des Zugangs zu berufsqualifizierender Ausbildung: Welche Chancen haben junge Menschen derzeit auf einen erfolgreichen Bildungsweg von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung? Wie unterscheiden sich diese Chancen zwischen verschiedenen Gruppen junger Menschen? Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen diesen Chancen der jungen Menschen und den Strukturen des Bildungswesens, den ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen, der Berufsbildungspolitik und – reflexiv ebenfalls als Faktor zu berücksichtigen – der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung erkennen? Und schließlich: Welche Möglichkeiten lassen sich skizzieren, um benachteiligten Gruppen Zugänge zu beruflicher Ausbildung zu ermöglichen?

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den ungleichen Zugängen zu Ausbildung berührt ein zentrales gesellschaftliches Problem der modernen Arbeits- und Berufsgesellschaft (vgl. Biermann und Kipp 1989; Büchter 2013). Ausbildungslosigkeit wird seit Jahrzehnten politisch wie wissenschaftlich als drängendes Problem benannt. So kündigte beispielsweise die 2021 ins Amt gekommene Bundesregierung aus SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP im Koalitionsvertrag an, „allen Jugendlichen einen Zugang zu einer vollqualifizierenden Berufsausbildung“ (SPD et al. 2021, 52) zu ermöglichen.

Vergleichbare Ankündigungen wurden in der Vergangenheit wiederholt geäußert, ohne dass das Problem in der Folge gelöst werden konnte. Ausbildungslosigkeit muss daher als strukturelles Merkmal des deutschen Bildungswesens betrachtet werden und nicht als ein temporäres Versagen des institutionellen Arrangements. Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive sind solche strukturell bedingten Mechanismen des Ein- und Ausschlusses (vgl. Lessenich 2019) in berufliche Ausbildung relevant, da sie systematisch Ungleichheit (re-)produzieren und legitimieren. Bei den Zugänge zu Ausbildung entscheidet sich für nicht studienberechtigten Schulabgänger:innen, ob ihnen Möglichkeiten für individuelle Bildungs- und Emanzipationsprozesse eröffnet werden oder eben verschlossen bleiben (vgl. Beicht und Walden 2018; Granato und Ulrich 2014; Imdorf 2017). So wie die Ungleichheit beim Zugang zu Ausbildung durch vorherige schulische Selektionsprozesse vorstrukturiert wurde, wirkt sie sich bildungsbiografisch auf die Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener in der Arbeitswelt aus. Dort liegt die Bildungsbeteiligung deutlich höher, wenn im Jugendalter eine Ausbildung oder ein Studium absolviert wurde (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 235; Windolf 1981).

Mit dem Fokus auf Zugänge zu Ausbildung soll nicht implizit behauptet werden, dass junge Menschen in einer beruflichen Ausbildung per se Bildungs- und Emanzipationsprozesse erleben. Das tatsächliche Bildungspotenzial einer Berufsausbildung hängt von weiteren Faktoren wie der Ausbildungsqualität ab. Bezüglich letzterer gibt es große Unterschiede, wie die jährlichen Ausbildungsreports der DGB-Jugend zeigen (vgl. DGB-Bundesvorstand Abteilung Jugend 2023). Insistiert wird mit dem Fokus auf formale Zugänge zu einer Ausbildung darauf,

2018

Eckelt, Marcus (2018). Berufsbildungstransfer als Forschungsgegenstand im Rahmen von wissenschaftlicher Projektbegleitung. Eine Reflexion anhand des griechisch-deutschen Pilotprojekts MENDI zur Erprobung dualer Hotelberufe. *ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 114 (2), 191–212.

Eckelt, Marcus (2018). Möglichkeiten und Restriktionen der wissenschaftlichen Begleitung von Berufsbildungstransferprojekten. In: Marcus Eckelt/Kirsten Lehmkuhl/Stefan Wolf (Hg.). *Duale Ausbildung im Tourismus – das Projekt MENDI. Deutsch-griechische Kooperation in der beruflichen Bildung*. Bielefeld, wbv Media, 145–163.

2019

Eckelt, Marcus/Schauer, Jennifer (2019). Der Einfluss des regionalen Ausbildungsangebots auf die Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung nicht-studienberechtigter Jugendlicher. *ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 115 (3), 447–485.

2020

Eckelt, Marcus/Mohr, Sabine/Gerhards, Christian/Burkard, Claudia (2020). Rückgang der betrieblichen Ausbildungseteiligung. Gründe und Unterstützungsmaßnahmen mit Fokus auf Kleinbetriebe. Bonn; Bundesinstitut für Berufsbildung.

2021

Peter, Birgit/Eckelt, Marcus/Lehmkuhl, Kirsten (2021). Quereinsteiger*innen im beruflichen Lehramt. Die Ausnahme als Normalfall? In: Jan Pfetsch/Anne Stellmacher (Hg.). *Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramt*. Münster, Waxmann, 165–183.

2022

Büchter, Karin/Eckelt, Marcus (2022). Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungspolitik – eine Verhältnisfrage. In: Sandra Bohlinger/Gero Scheiermann/Christian Schmidt (Hg.). *Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel*. Wiesbaden, Springer VS, 107–125.

Eckelt, Marcus (2022). Forderung nach Chancengerechtigkeit als Treiber demokratischer Berufsbildungspolitik. In: Marcus Eckelt/Thilo J. Ketschau/Johannes Klassen/Jennifer Schauer/Johannes Karl Schmees/Christian Steib (Hg.). *Berufsbildungspolitik: Strukturen – Krise – Perspektiven*. Bielefeld, wbv Media, 21–39.

Eckelt, Marcus (2022). Krise ohne Reaktion? Die Folgen der Corona-Pandemie auf dem dualen Ausbildungsmarkt im Licht der Berufsbildungsstatistik und die berufsbildungspolitische Reaktion. In: Dietmar Heisler/Jörg Meier (Hg.). *Berufsausbildung zwischen Hygienemaßnahmen und Lockdown(s). Folgen für die schulische und außerschulische Berufsausbildung in Schule, im Betrieb und bei Bildungsträgern*. Bielefeld, wbv Media, 49–73.

Eckelt, Marcus/Burkard, Claudia (2022). Nachschulische Bildung in Deutschland. Zentrale Ergebnisse und bildungspolitische Einordnung. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.

2023

Eckelt, Marcus/Schauer, Jennifer (2023). It's the region, stupid? Zur Bedeutung der Wohnortgröße als regionales Merkmal in der beruflichen Erstausbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (44), 1–44. Online verfügbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe44/eckelt_schauer_bwpat44.pdf (abgerufen am 30.06.2023).

Abbildung 1 Übersicht über Texte, die der kumulativen Habilitation zugrunde liegen. Eigene Darstellung

dass diese eine notwendige Bedingung für berufsbezogene Bildungsprozesse darstellen. Das Bildungswesen und das Beschäftigungssystem sind institutionell so aufgebaut, dass für nicht studienberechtigte Schulabgänger:innen eigentlich keine Alternative zu einer Ausbildung besteht, um im späteren Arbeitsleben ein auskömmliches Erwerbseinkommen zu erzielen. Neben der materiellen Dimension ermöglicht eine Ausbildung zudem berufliche Sozialisationsprozesse im Jugendalter. „Arbeit und Teilhabe an Erwerbsarbeit ist in der gegenwärtigen Gesellschaft nicht nur ein ganz zentraler Bestandteil für Anerkennung, sie ist auch elementar für das Selbstverständnis der Jugendlichen selbst.“ (Mansel und Speck 2012, 22)

Fehlende Übergangsoptionen in Ausbildung werden derzeit durch sogenannte berufsvorbereitende Maßnahmen vermeintlich kompensiert. Solche verzögerten und häufig mit Misserfolgs-erlebnissen verbundenen Bildungswege können bei jungen Menschen zu einer schrittweisen Aufgabe von Ansprüchen an die Arbeitswelt führen (vgl. Eckelt und Schmidt 2014). Die vulnerable Position benachteiligter Jugendlicher ist in der subjektorientierten Übergangsforschung gut belegt (vgl. bspw. Ahmed et al. 2013). Allerdings wird ein fokussierter Blick auf das Subjekt in diesem Kontext auch kritisch gesehen: „Strukturelle Faktoren für Ausbildungslosigkeit und Erwerbslosigkeit hingegen geraten zunehmend aus dem Blick“ (Figlesthler 2013, 107), wenn Erklärungen und in der Folge Lösungsansätze vornehmlich beim Individuum gesucht werden. Die vorliegende Habilitationsschrift fragt demgemäß weniger danach, wie einzelne Individuen bei der Bewältigung unsicherer Übergänge unterstützt werden können, sondern schwerpunktmäßig, worin die strukturellen Ursachen für Ausbildungslosigkeit liegen und wie diese überwunden werden können.

Die Habilitationsschrift bot einen Anlass, meine in verschiedenen Kontexten in den letzten Jahren entstandenen Forschungsarbeiten und damit verbunden die eigene Forschungspraxis mit einem gewissen Abstand zu reflektieren. Ich bin diesbezüglich vor allem Karin Büchter für erkenntnisreiche Gespräche, für Kritik und Bestärkung sowie für zahlreiche Lesehinweise zu Dank verpflichtet. Diese von den eigenen Texten ausgehende Auseinandersetzung mit der erziehungswissenschaftlichen Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie mit den mich leitenden forschungsmethodischen und -ethischen Orientierungen stellt gewissermaßen ein eigenes Forschungsprojekt dar, bei dem ich in systematischerer und ausführlicherer Weise Grundlagen meines wissenschaftlichen Arbeitens ausarbeiten konnte, als es zuvor im Rahmen von überwiegend empirisch ausgerichteten Forschungsarbeiten zu spezifischen Aspekten des Ausbildungsgeschehens möglich war. Dieser reflexive Blick auf die eigene Forschungstätigkeit zielt darauf ab, meinen Anspruch an die eigene Arbeit und die dabei leitenden wissenschaftlichen Orientierungspunkte offenzulegen. Es wird in diesem Sinne in den ersten Kapiteln kein Forschungsprogramm beschrieben, das in den letzten Jahren abgearbeitet wurde. Diese Kapitel stellen vielmehr den Versuch einer Standortbestimmung im wissenschaftlichen Feld sowie als Wissenschaftler in der Gesellschaft dar. Die Ergebnisse dieser Reflektion werden in den folgenden vier Kapiteln (Kap. 2–5) präsentiert, bevor im zweiten Teil zentrale Untersuchungsergebnisse des der Habilitation zugrunde liegenden Kumulus von bereits veröffentlichten Texten,

aus überwiegend empirisch ausgerichteten Forschungsprojekten zu Zugängen in Ausbildung, übergreifend diskutiert werden (Kap. 6).

Den Ausgangspunkt bildet in Kapitel 2 eine Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlich-disziplinären Kontext, in dem die Forschungsarbeiten und die Habilitation verankert sind. Berufsbildungsforschung erfolgt aus zahlreichen disziplinären Perspektiven. Ich vertrete einen dezidiert sozialwissenschaftlichen Ansatz, den ich innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verorte. Um den damit einhergehenden innerdisziplinären Standpunkt näher zu bestimmen, werden Selbstverständnis und Selbstzweifel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin aus einer historischen Perspektive rekonstruiert. Dabei wird herausgearbeitet, dass diese Disziplin zwar aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte konstitutiv an die Lehrkräftebildung gebunden ist, aber in ihrer wissenschaftlichen Forschung keinesfalls auf Lehrkräfte- und Unterrichtsforschung begrenzt bleibt. Über den rekonstruktiven Zugang zur Disziplingeschichte wird das disziplinäre Selbstverständnis als Ergebnis vielgestaltiger und anhaltender Deutungskämpfe beschrieben. Argumentiert wird, dass sich der disziplinäre Kern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, wenn sie als Teilgebiet der Erziehungswissenschaft begriffen wird, als Beschäftigung mit der Berufsbildung bestimmen lässt bzw. präziser formuliert: als Beschäftigung mit der beruflichen Ausbildung als Form des Erwerbs beruflicher Kompetenzen und Identitäten im Jugendalter sowie darüber hinaus.

In Anknüpfung an das seit den 1970er Jahren dominierende empirisch-erfahrungsbasierte Wissenschaftsverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird in Kapitel 3 vorgeschlagen, Berufsbildung als zentralen Forschungsgegenstand sozialwissenschaftlich über einen feldtheoretischen Zugang in Anlehnung an Pierre Bourdieus Gesellschaftstheorie einzugrenzen. Berufsbildung wird damit als ein gesellschaftlicher Teilbereich begriffen, in dem es historisch entstandene Institutionen, Akteurskonstellationen und Regeln gibt. Das Handeln der Akteure im Feld wird einerseits durch die feldspezifischen Spielregeln strukturiert, andererseits werden die Spielregeln ständig durch das Handeln der Akteure modifiziert. Bei der Analyse des Feldes der Berufsbildung wird für Realismus plädiert. Damit ist eine möglichst exakte und differenzierte empirische Analyse des gegenwärtigen Ausbildungsgeschehens gemeint – immer unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Einbettung und Machtverhältnisse sowie mit Blick auf das über den Status quo hinausweisende „Real-Mögliche“ (Mollenhauer 1977, 177). Immer wieder neu nach der tatsächlichen Praxis im Feld der Berufsbildung zu fragen, zielt darauf, einseitige Darstellungen des Status quo im Interesse der Mächtigen – „a false image of our world“ (Rappleye 2012, 141) –, scheinbare Selbstverständlichkeiten und überkommene Befunde zu überwinden. Zugleich richtet sich das Streben nach Realismus gegen Versuchungen einer scheinbar ‚reinen Wissenschaft‘, die Widersprüche und Paradoxien auf einer begrifflichen Ebene übergeht und somit ein geglättetes Abbild der Wirklichkeit zeichnet.

Ein bourdieusches feldtheoretisches Verständnis von Berufsbildung umfasst als Grundannahmen die gesellschaftliche Einbettung von Berufsbildung, die historische Gewordenheit sowie die Strukturierung des Feldes durch feldspezifische Akteure mit je eigenen Interessen. Anbetracht dieser Gesellschaftlichkeit der Berufsbildung und der auf sie bezogenen Forschung wird

in Kapitel 4 das moderne Versprechen von Emanzipation durch Bildung diskutiert. In der großen Erzählung der Aufklärung von der Befreiung der Menschen aus Unmündigkeit spielt Bildung als Ermöglichung eine entscheidende Rolle. Heute gilt diese Geschichte vielen als auserzählt. Daher wird die scheinbare Antiquiertheit des klassischen Emanzipationsversprechens der Aufklärung und der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie im Spiegel der postmodernen Kritik nachgezeichnet. Trotz der Zustimmung zu grundlegenden Kritikpunkten wird gegen eine Aufgabe des Begriffs und stattdessen für dessen Aktualisierung plädiert, weil der Emanzipationsbegriff im Gegensatz zu ähnlichen Begriffen in den letzten Jahrzehnten nicht neoliberal umgearbeitet wurde. Emanzipation im 21. Jahrhundert wird dabei als nicht teleologisch bestimmtes Streben nach Anerkennung und vermindertem gesellschaftlichen Leiden verstanden bzw. einfacher: nach möglichst großer Verfügung junger Menschen über ihr eigenes Leben. In Form eines Zwischenfazit wird in Kapitel 5 die Position eines emanzipatorischen Realismus als Forschungseinstellung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik konturiert. Diese Forschungseinstellung besteht darin, in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung eine realistische Rekonstruktion und theoretische Verarbeitung der gegenwärtigen Situation und laufender Veränderungsprozesse der Praxis im Feld der Berufsbildung anzustreben und dabei als normativer Orientierung emanzipatorischen Zielen der Verminderung unnötigen gesellschaftlichen Leidens zu folgen.

In Kapitel 6 wird der Kumulus textübergreifend diskutiert. Vor dem Hintergrund des übergeordneten Erkenntnisinteresses an den makrostrukturellen Bedingungen und Möglichkeiten von Zugängen zu berufsqualifizierender Ausbildung werden dabei in sechs Unterkapiteln Erkenntnisse zum Ausbildungsgeschehen und Zugangschancen in den 2010er Jahren und während der Corona-Pandemie (6.1), zum Rückgang der betrieblichen Ausbildung und Lehrkräftemangel (6.2), zur Gesamtsicht auf Bildungswege in der nachschulischen Bildung (6.3), zum bildungspolitischen Umgang mit ungleichen Ausbildungschancen (6.4), zur Berufsbildungsforschung in internationalen Berufsbildungsk Kooperationen (6.5) sowie zum disziplinären Standpunkt und Forschungsbedingungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (6.6) verdichtet dargestellt. Abschließend wird in Kapitel 7 mit Blick auf die zuvor dargestellten Ergebnisse diskutiert, welche weiterführenden Forschungsfragen sich aus der bisherigen Arbeit ergeben und welche Forschungsvorhaben diesbezüglich geplant sind. Die Befunde verweisen auf das Fehlen einer elaborierten Theorie, die das Ausbildungsgeschehen ausgehend vom Akteurshandeln und im Zusammenspiel mit materiellen und strukturellen Bedingungen erklären kann. Da sich Ausbildungsangebot und -nachfrage auf der regionalen Ebene vermitteln, wird ein empirischer Forschungsbedarf zu Ausbildungsregionen gesehen, um eine Theorie des Ausbildungsgeschehens zu erarbeiten. Damit verbunden sind eine fortgesetzte Forschung zur Berufsbildungspolitik auf der Makroebene sowie internationale Berufsbildungsforschung beabsichtigt.

2 Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin: Selbstverständnis und Selbstzweifel

Sich an einem wissenschaftlichen Diskurs zu beteiligen, bedeutet immer Bezugnehmen, „weil Handeln darin besteht, den eigenen Faden in ein Gewebe zu schlagen, das man nicht selbst gemacht hat“ (Arendt 2008 [1972], 226). Dieses Gewebe, dieser Kontext meiner Forschung, wird in diesem Kapitel betrachtet. Es wäre dabei möglich gewesen, den Fäden noch sehr viel weiter in die Vergangenheit zu folgen, allerdings erfolgt hier eine Konzentration auf die letzten rund 50 Jahre Disziplingeschichte im engeren Sinne.

2024 feiert die Sektion – früher Kommission genannt – Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ihr fünfzigjähriges Jubiläum (Büchter et al. 2024). Die Integration der Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen während der Gründungsphase der 1964 konstituierten Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft markiert eine disziplingeschichtliche Weichenstellung und einen entscheidenden Schritt bei der Konsolidierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin (vgl. Achtenhagen und Beck 2024; Berg et al. 2004, 37-44, 220; Büchter 2019; 2024; Bonz 2015; Harney 2009; Zumhof und Oberdorf 2024). Damit endete die bis dahin praktizierte „Absonderung der Disziplin“ und „die Reklamation einer Eigenständigkeit als eine Art Trotzreaktion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gegenüber der Allgemeinen Pädagogik“ (Stratmann und Bartel 1975, XIII). In Folge dieses disziplinären Integrationsprozesses ist die Berufs- und Wirtschaftswissenschaft „heute klar in den Erziehungswissenschaften zu verorten“ (Arnold et al. 2006, 61; kritisch bzgl. dieser disziplinären Verortung dagegen, Bank 2009). Aus wissenschaftssoziologischer Sicht hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Folge in den 1960/70er Jahren das Stadium einer etablierten Disziplin erreicht (vgl. Reinisch 2009).

In der gegenwärtigen Berufs- und Wirtschaftspädagogik folgt die historische Rekonstruktion der eigenen disziplinären Ursprünge zumeist einem genealogischen Konzept. Ausgehend von den sogenannten Klassikern lassen sich dabei disziplinäre Verständigungs- und Ausdifferenzierungsprozesse nachvollziehen. Welche Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen in dieser Ahnenreihe Berücksichtigung finden und welche nicht, prägt das Selbstverständnis in der Gegenwart. Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger und Aloys Fischer werden üblicherweise als Klassiker der Disziplin benannt, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Idee einer eigenständigen wissenschaftlichen Berufsbildungstheorie begründeten (vgl. Arnold et al. 2006, 132–155; Gonon et al. 2010).¹ Friedhelm Schütte (2022) erweitert diese klassische Trias um Anna Siemsen, die gegenüber der kulturphilosophisch-geisteswissenschaftlichen Berufsbildungstheorie eine dezidiert kritische Haltung einnahm. Die Berücksichtigung dieser lange Zeit

¹ Im Falle der Berufs- und Wirtschaftspädagogik spielt sich dieser Formierungsprozess im engeren Sinne im 20. Jahrhundert ab, lässt sich aber in relativ klarer Linie bis ins 18. Jahrhundert – das Jahrhundert der Pädagogik – zurückverfolgen (vgl. Gruber 1995; Stratmann 1999, 517–520).

weitgehend vergessenen – oder verdrängten – Berufspädagogin verweist auf eine minoritäre, kapitalismuskritische disziplinäre Traditionslinie (vgl. AK Vergessene Berufspädagogen i. V.).

Die Aufarbeitung der eigenen disziplinären Geschichte bildet insofern ein eigenständiges Forschungsthema. „Eine Wissenschaft, zumal eine Geisteswissenschaft, die diese ihre eigene Historizität nicht immer mitbedenkt und zu klären sucht, wird blind an sich selbst.“ (Stratmann und Bartel 1975, XIV) Mit Bourdieu lässt sich die (Re-)Konstruktion der eigenen Geschichte als innerdisziplinäres Kampffeld verstehen, das sich wiederum selbst hinsichtlich der Bedingungen, unter denen solche historischen Konstruktionen stattfinden, rekonstruieren und analysieren lässt (vgl. Bourdieu 1992). Die Festschreibungen der disziplinären Genealogie in Einführungsschriften, Handbücher usw. erhält so einen doppelten Sinn: Einerseits stellen sie den aktuellen – und immer vorläufigen – historiografischen Forschungsstand dar. Andererseits lassen sich „die kollektiven Reflexionen über die Geschichte der eigenen Disziplin und ihr Selbstverständnis“ (Kell 2014, 54) als ein kontinuierliches diskursives Ringen um die dominante Deutung der Gegenwart durch die Deutung der Vergangenheit interpretieren.

Entscheidende gesellschaftliche Bedingungen der Formierung und Konsolidierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den 1960/70er Jahren sind die großen Bildungsreformdebatten und in deren Folge die institutionelle Ausgestaltung des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland, das mit leichten Modifikation so bis heute besteht.² Die Bildungsexpansion seit den 1950er Jahren (vgl. Geißler 2014, 333–348) und eine sowohl wirtschaftspolitisch wie gesellschaftspolitisch begründete Fundamentalkritik des überkommenen Bildungswesens (vgl. Dahrendorf 1965; Picht 1964) öffneten ein Möglichkeitsfenster, innerhalb dessen eine breite öffentliche Debatte darüber geführt wurde, wie das Bildungswesen neu gestaltet werden sollte. Neben ungleichen Zugangschancen zu höherer Allgemeinbildung löste die „Berufsnot der Jugend“ (Blum 1950, 319) – Jugendarbeitslosigkeit und fehlende Lehrstellen – diese Debatte aus. Der 1953 gegründete *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* sowie der *Deutsche Bildungsrat*, der den Deutschen Ausschuss 1965 ersetzte, legten zahlreiche Bestandsaufnahmen und Reformvorschläge für die verschiedenen Teile des Bildungswesens vor. Für die Berufsbildung sollte sich insbesondere die Konzeption der seitdem sogenannten ‚dualen Ausbildung‘ durch ein Gutachten des Deutschen Ausschusses von 1964 als folgenreich erweisen (vgl. Stratmann und Schlösser 1990).

1969 wurde mit dem Berufsbildungsgesetz diese vorwiegend betriebliche Ausbildungsform nach fünfzigjährigem politischem Ringen – einen ersten gescheiterten Versuch zur gesetzlichen Regelung gab es schon 1919 – erstmals in einem einheitlichen Gesetz auf Bundesebene geregelt (vgl. Eckelt 2016, 50–55). Andere Reformvorschläge der 1960/70er Jahre, die eine deutliche

² Die parallele Entwicklung der Berufsbildung in der Sowjetischen Besatzungszone und der Deutschen Demokratischen Republik (vgl. Pott 2023) bleibt hier unberücksichtigt. Die neuen Bundesländer haben das westdeutsche Bildungswesen nach der Wiedervereinigung fast in Gänze übernommen. Für das Verständnis des heutigen Bildungswesens spielt diese Parallelgeschichte daher eine nachgeordnete Rolle.

Stärkung des berufsschulischen Anteils in der Ausbildung oder gar eine vollständige Eingliederung in Schulen der Sekundarstufe II vorschlugen (Autorenkollektiv 1973; 1974), wurden bis Mitte der 1970er Jahre, als die „Reformeuphorie“ (Baethge 1983, 145) endete, nicht umgesetzt. Im Ergebnis kennzeichnet seitdem eine Zweiteilung der Bildungswege zu einem berufsqualifizierenden Abschluss das deutsche Bildungswesen: Der gymnasial-akademische Weg führt zu einem Studienabschluss. Demgegenüber führt der berufliche Weg über eine Ausbildung entweder zu einem Abschluss im durch das Berufsbildungsgesetz geregelten dualen Ausbildungssystem oder im durch andere Landes- und Bundesgesetze geregelten Schulberufssystem bzw. in der Beamtenausbildung (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, Kap. E; Baethge 2006).

Die Bildungsexpansion, der Ausbau des beruflichen Bildungswesens und die Verwissenschaftlichung der Lehrkräftebildung führten ab den 1960er Jahren zur Schaffung zahlreicher neuer Professuren der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Harney 2009, 48). Bis dahin gab es nur vereinzelte Professuren, die sich explizit mit Fragen der beruflichen Ausbildung befassten. Die erste Professur für *Handelsschulpädagogik und betriebswirtschaftliche Nachbarfächer* wurde 1923 in Leipzig eingerichtet. Treiber des Ausbaus der Professuren war der seit dem 19. Jahrhundert stetig steigende Bedarf an ausgebildeten Lehrkräften für die verschiedenen Handels-, Gewerbe-, Fortbildungs-, Berufs- und Ingenieursschulen. Solange diese Lehrkräfte auf subakademischem Niveau – z. B. an Berufspädagogischen Instituten – ausgebildet worden waren, hatte sich dies kaum auf die Universitäten ausgewirkt. Mit der Akademisierung der Lehrkräftebildung entstand dann in den 1960er Jahren schlagartig ein großer Bedarf an entsprechenden Hochschullehrkräften. Durch den Ausbau der hochschulischen Kapazitäten der Lehrkräftebildung wurde zugleich die Berufsbildungsforschung an den Hochschulen maßgeblich gestärkt. Diese war – und ist – in hohem Maße interdisziplinär und keinesfalls auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik beschränkt. Zusätzlich gibt es in Deutschland eine starke außeruniversitäre Berufsbildungsforschung. Das 1970 auf Basis des Berufsbildungsgesetzes gegründete Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung – heute Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) – nimmt hierbei eine Schlüsselrolle ein (vgl. Achtenhagen und Beck 2024; BIBB 2010; Friedeburg 1992; Greinert 2003; DFG-Kommission 1990; Stratmann et al. 2003).

„Von ‚Berufsbildungsforschung‘ im Sinne einer sich selbst tragenden Entwicklung kann erst seit Mitte der sechziger Jahre die Rede sein.“ (DFG-Kommission 1990, 12) Die fast ausschließlich aus universitären Wissenschaftlern³ bestehende Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft bezog sich mit dieser Feststellung auf die in den 1960er Jahren vollzogene Abkehr vom bis dahin dominierenden kulturphilosophisch-geisteswissenschaftlichen, essentialistischen Paradigma der Berufsbildungstheorie und -forschung

³ Zu den 13 ausschließlich männlichen Mitgliedern zählten Frank Achtenhagen (Vorsitzender), Adolf Kell, Wolfgang Lempert, Antonius Lipsmeier, Karlwilhelm Stratmann und Jürgen Zabeck (vgl. DFG-Kommission 1990, 123–124). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im engeren Sinne dominierte damit diese Kommission.

(vgl. Lipsmeier 1975; Stratmann 1999; Zabeck 1975b). Nach der realistischen Wende trat in den 1960er Jahren eine Generation der Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen mit dem Anspruch an, das „empirische Defizit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Stratmann 1999, 542) zu überwinden. Dabei entwickelte sich eine bis heute nachwirkende, teils polemisch geführte Debatte zwischen Vertreter:innen des kritischen Rationalismus – damals prominent vertreten durch Jürgen Zabeck – und der kritisch-emanzipatorischen Berufspädagogik – damals prominent vertreten durch Wolfgang Lempert (vgl. Horlebein 2009, 90–96; Stratmann 1999, 541–563).⁴

Innere Spannungen zeichnen die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von Beginn an aus. Die sekundäre Disziplinbildung als Reaktion auf gesellschaftliche Bedarfe (vgl. Harney 2009) bedingt eine Spannung zwischen Lehrkräftebildung und erziehungswissenschaftlicher Forschung zur Berufsbildung. Bis heute bildet der gesellschaftliche Bedarf, berufliche Lehrkräfte auszubilden, eine wichtige Legitimationsquelle der Berufs- und Wirtschaftspädagogik innerhalb des universitären Feldes und gegenüber der Politik. Zugleich wird eine akademische Deklassierung befürchtet, wenn die Disziplin sich allein auf die Lehrkräftebildung beschränken würde: „Wenn diese [die Berufs- und Wirtschaftspädagogik] nicht auf das subakademische Niveau der ‚Berufspädagogischen Institute‘ zurückfallen soll, dann muß sie in möglichst engen Kontext mit der Berufsbildungsforschung organisiert werden.“ (DFG-Kommission 1990, 99) Hinzu kommt eine grundlegende Spannung, die bereits im Namen der Disziplin offensichtlich wird: Zwischen der an Produktions- bzw. gewerblichen Berufen orientierten Berufspädagogik sowie der an Dienstleistungs- bzw. kaufmännischen Berufen orientierten Wirtschaftspädagogik. Sich eher als Berufs- oder als Wirtschaftspädagog:in verstehende Forscher:innen tendieren zu einer Zuordnung zu einem der beiden sich entlang der Forschungsparadigmen in den 1960/70er herausgebildeten Lagern, zu verschiedenen Bezugsdisziplinen und zu unterschiedlichen Akzentsetzungen bei der Wahl der konkreten Forschungsfragen (vgl. Arnold et al. 2006, 64).⁵

Die Unterscheidung zweier Hauptströmungen lässt sich in Anlehnung an Bourdieu als strukturierende Struktur verstehen, die die disziplinäre Ausdifferenzierungsphase der 1980/90er und die anschließende Legitimations- und Restrukturierungsphase seit 2000 prägte (vgl. Büchter

⁴ Dieser innerdisziplinäre Dissens war von der grundsätzlichen Frontstellung gegensätzlicher Paradigmen der Sozialwissenschaften der damaligen Zeit geprägt, was als *Positivismusstreit* bekannt ist (vgl. Kutscha 2017, 27; Zabeck 1975b, 218).

⁵ Manfred Horlebein (2009) spricht davon, dass sich die Vertreter:innen der beiden Lager „heftig befehdeten“ (90) und „sich inzwischen beinahe als Feldlager“ (94) gegenüberstehen. Diese Metapher der Fehde als potenziell endlose Folge gegenseitiger Kränkungen und Feindseligkeiten zwischen Privatpersonen und Sippschaften verweist auf die Problematik, dass ein solcher Konflikt wissenschaftlich unproduktiv werden kann, wenn sich die Beteiligten auf befestigte und nur der eigenen Seite zugängliche Positionen zurückziehen („Feldlager“). Aus heutiger Perspektive wirkt diese Lagerbildung befremdlich und lässt sich nur durch den historischen Kontext nachvollziehen. Offen ausgetragen wird die Fehde gegenwärtig eigentlich nur noch von älteren Kolleg:innen (vgl. bspw. Beck 2019; Kutscha 2019).

2011b, 123–124). Mit der Ausdifferenzierung und der länger werdenden eigenen Disziplingeschichte ist die Reflexion zum Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihrer inneren Gliederung selbst zu einem disziplinarkennzeichnenden Untersuchungsgegenstand geworden. So wurden in den 2010er Jahren disziplinäre Forschungsaktivitäten und das Publikationsverhalten bibliometrisch (vgl. Jahn et al. 2019; Söll et al. 2014) sowie die universitäre Disziplininformation netzwerkanalytisch (vgl. Götzl et al. 2019; Götzl et al. 2020) untersucht. Solche reflexiven Analysen der Disziplin zeigen, dass das Wahrnehmungsschema der zwei Lager bzw. Strömungen heute nur noch bedingt den Zustand der Disziplin abbildet. Auch Kell kritisiert, dass eine „sprachliche Zweiteilung in *Berufs-* und *Wirtschaftspädagogik* [...] die faktische Binnendifferenzierung“ (Kell 2014, 60) nicht angemessen abbildet und plädiert für eine Umbenennung in Berufsbildungswissenschaft im Singular. Dieser Vorschlag erscheint allerdings gegenwärtig genauso wenig konsensfähig wie die Kompromissformel des Paradigmenpluralismus als disziplinäre Einheit in Vielfalt (vgl. Horlebein 2009, 76). In der Gegenwart lässt sich vielmehr eine mehrfache Ausdifferenzierung beobachten, die der Form nach weniger als fest umgrenzte Lagerbildung, sondern eher als mehr oder weniger eng durch Zitier- und Kooperationspraxen verbundene Netzwerke erscheint. Im Vergleich zur früheren Auseinandersetzung erfolgt die Ausdifferenzierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dabei eher nicht mittels expliziter Bekenntnisse zu bestimmten Theorietraditionen. Es sind stattdessen subtilere Formen der Differenzierung wirksam, die begünstigt durch die akademische Praxis der Qualifizierung per Promotion und Habilitation bei bereits etablierten Professor:innen zu einem unterschiedlichen disziplinären Habitus mit entsprechenden Vorlieben und Abneigungen führen. Im Ergebnis lässt sich von „einer – zwar friedlichen, aber parzellierten – Koexistenz unterschiedlichster Zugänge“ (Gonon 1997, 178) zum Forschungsgegenstand Berufsbildung innerhalb der Disziplin sprechen.

„Unsicherheit im Selbstverständnis“ und „Identitätsprobleme“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik thematisierte Karlwilhelm Stratmann schon Ende der 1970er Jahre. Die Selbstzweifel sind bis heute offensichtlich nicht verschwunden. Gleiches gilt aber auch für die positive Deutung Stratmanns, dass das Ringen um das disziplinäre Selbstverständnis auch auf „ihren wissenschaftlichen Reichtum und ihre Offenheit“ sowie auf „die Lebendigkeit dieser Disziplin“ (Stratmann 1999, 509) verweist. Explizit dokumentierte die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften vor 20 Jahren ihr „disziplinäres Selbstverständnis“ (Sektion BWP/DGfE 2003, 1) mittels eines Basiscurriculums, das Anfang der 2010er Jahre überarbeitet wurde (2014). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird darin als universitäres Studienfach mit Professionsanspruch charakterisiert. Das Studium soll für komplexe „Tätigkeitsfelder der vorberuflichen Bildung, der beruflichen Ausbildung (vor allem im dualen System) sowie der beruflichen Weiterbildung in den verschiedensten Institutionen und Kontexten“ (Sektion BWP/DGfE 2014, 5) befähigen. Jenseits einer Tätigkeit als Lehrkraft an einer beruflichen Schule zählen zu den berufs- und wirtschaftspädagogischen Tätigkeitsfeldern: „Bildungsverwaltung, Bildungspolitik in Kammern, Verbänden und Ministerien, Personal-/Aus- und Fortbildungsmanagement, betriebliche Aus- und Weiterbildung, außerschulische Erwachsenenbildung, Bildungsberatung, Entwicklungshilfe, kaufmännische,

technische, personen- und gesundheitsbezogene Tätigkeiten, leitende, planende, analysierende, forschende und beratende Tätigkeiten, die eine Kombination betriebswirtschaftlicher/technischer/gesundheitsbezogener und pädagogischer Qualifikationen verlangen [sowie] Wissenschaft“ (Sektion BWP/DGfE 2014, 8).

Die Breite der aufgezählten Tätigkeitsfelder jenseits des Lehrerberufs korrespondiert mit dem Feld der Berufsbildung als gesellschaftliche Praxis, worin berufliche Schulen nur einen Teilbereich abdecken. Berufliche Bildung findet größtenteils eben nicht in beruflichen Schulen, sondern an betrieblichen Lernorten wie Betrieben und Verwaltung statt. Zudem treten neben die formalen schulischen Bildungsinstitutionen Anbieter non-formaler Bildungsangebote. Das bedeutet, dass Berufsbildung – in ausgeprägtem Gegensatz zu den allgemeinbildenden Schulen (vgl. Fend 2008) – nicht vorwiegend an einem speziell dafür geschaffenen gesellschaftlichen Ort stattfindet, sondern an vielen verschiedenen Orten. Hinzu kommen auf verschiedenen Ebenen angesiedelte koordinierende und verwaltende Akteure, die ebenfalls zum Feld zählen. Das Feld der Berufsbildung stellt so ein heterogenes Gebilde mit teils gegenläufigen politischen Entscheidungsebenen und korporatistisch organisierten Akteuren dar, weshalb ein Verständnis von „Theorien, Organisation, Strukturen der beruflichen Bildung (inkl. Fragen der Berufsbildungspolitik oder des Berufsbildungsmanagements)“ (Sektion BWP/DGfE 2014, 9) ebenfalls zu den Inhalten einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Professionalität gehört.

Wenn die soziale Realität der Berufsbildung als dynamisches, in ständiger Veränderung begriffenes und komplexes Phänomen anerkannt wird, steht die Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor der Aufgabe, diese Realität systematisch zu erforschen, um sich ihrer selbst und des eigenen Standpunktes innerhalb der Wissenschaft und der Gesellschaft zu vergewissern. Eine so verstandene reflexive Forschung erweist sich als ständige, niemals abgeschlossene Aufgabe, da sich die „ökonomische, soziale und individuelle Funktion des Berufs“ (Büchter 2021a, 195) im Zeitverlauf verändert und damit entsprechend auch die Berufsbildung (vgl. bspw. zur veränderten Beruflichkeit im Kontext von Leiharbeit, Pabst 2022). Dies bedingt eine Ambivalenz zwischen einerseits theoretischer Systematisierung und andererseits Offenheit für neue Phänomene. Theoretische und begriffliche Systematisierung ist notwendig, um disziplinäre Diskurse sinnvoll zu führen. Allerdings kann das Streben nach „möglichst widerspruchsfreien Modellen und entsprechenden Erleichterungen der Verständigung innerhalb der scientific community“ (Lempert 2009b, 7; i. O. teils kursiv) in einem sozialwissenschaftlichen Kontext auch zu einem problematischen „Objektivismus“ (ebd.) führen, wenn Forschungsdesigns und -fragen sich in der Folge zu weit von den „zu erfassenden sozialen Realitäten“ (ebd.; i. O. teils kursiv) entfernen, die sich im Vergleich zu sauber geordneten Begrifflichkeiten „immer im Komplizierten, Unklaren, Unreinen, Unscharfen usw.“ (Bourdieu et al. 1991, 283) befinden.

Im Rückblick auf die in diesem Kapitel diskutierte Genese und disziplinäre Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik lässt sich für die Gegenwart und mit Blick auf die absehbare Zukunft feststellen, dass das Ringen um das eigene Selbstverständnis weitergehen wird. Spannend dabei ist die Frage, um was da eigentlich gerungen wird. Das in der Disziplin immer wieder aufscheinende Unbehagen an diesem Ringen und die daraus resultierenden Selbstzweifel

könnten damit zusammenhängen, dass es häufig gar nicht um Erkenntnisfortschritt in der Sache geht, sondern um einen Kampf um „Geltung (von Erkenntnissen oder Methoden) durch Macht (sei es als angeheischte Definitionsansprüche, Zitierkartelle oder Korrumpierung)“ (Lisop 2009, 5) zwischen rivalisierenden Lagern von Wissenschaftler:innen. In den folgenden Kapiteln wird eine Forschungsperspektive beschrieben, die darauf abzielt, sich von solchen unproduktiven Frontstellungen zu lösen. Im Kern läuft der Vorschlag darauf hinaus, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungs- und damit sozialwissenschaftliche Disziplin nach Bedingungen und Möglichkeiten der „Subjektentwicklung – in der Umwelt von Berufsbildung und Berufsarbeit“ (Kell 2014, 60) – fragt. Fragen der beruflichen Bildung werden damit als jeweils konkret im gesellschaftlichen Kontext zu bestimmende Fragen begriffen und bleiben letztlich immer an konkrete Individuen in ihrer realen Pluralität und Unterschiedlichkeit rückgebunden. Das impliziert auch eine Berücksichtigung der durch „divergierende soziale Standorte bedingten Unterschiede der Perspektiven der Forschenden und ‚Beforschten‘“ (Lempert 2009b, 9). Eine solche relationale, reflexive und subjektorientierte Forschungsperspektive wird in den folgenden Kapiteln entfaltet.

3 Realismus bei der Eingrenzung des Forschungsgegenstands: Feld der Berufsbildung

60 Jahre nach der von Heinrich Roth ausgerufenen realistischen Wendung ist der Bezug auf Realismus erklärungsbedürftig. Offensichtlich sind Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie die Erziehungswissenschaft insgesamt derzeit nicht durch ‚unrealistische‘, idealistische Vorstellungen im Sinne einer essentialistischen Begriffsschau oder eines Modell-Platonismus geprägt. Ebenso wenig soll hier einer konservativen Argumentation gefolgt werden, die Realismus als politische Formel im Sinne von „Reformen mit Augenmaß“ (Vogel 1976, 9) versteht. Vielmehr wird im Folgenden für einen „skeptischen Realismus“ (Bremer et al. 2008, 307) im Sinne Pierre Bourdieus plädiert, der die Notwendigkeit, einer differenzierten Berücksichtigung der sozialen Bedingungen und Voraussetzungen von Subjektentwicklung in der beruflichen Bildung betont. Berufsbildung als zentraler Gegenstand der empirisch fundierten Berufs- und Wirtschaftspädagogik stellt eine spezifische gesellschaftliche Praxis dar. Berufsbildung bezeichnet zunächst eine institutionalisierte Erziehungspraxis, durch die spezialisiertes arbeitsbezogenes Wissen und Können an nachwachsende Generationen vermittelt werden sollen. Forschung zur Berufsbildung fragt danach, wie Menschen sich Wissen und Fertigkeiten aneignen und wie sie personale Kompetenzen entwickeln, die sie befähigen, eine Erwerbsarbeit⁶ auszuüben. Es geht letzt-

⁶ Der Bezug von Berufsbildung zur Erwerbsarbeit fungiert hier zunächst heuristisch als definatorische Abgrenzung von solchen Bildungs- und Lernprozessen, die sich auf andere Lebensbereiche beziehen. Auf einer begrifflich-theoretischen Ebene bezeichnet Erwerbsarbeit ein weiteres Konzept als berufliche Arbeit, so dass berufliches Lernen auch als historisch-konkrete – und spezifisch deutsche

lich um Forschung zu einem grundlegenden Aspekt der gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion. Historisch ist biografisch „auf Dauer angelegte, fachlich spezialisierte und an entsprechenden Qualifikationsvoraussetzungen gebundene Erwerbstätigkeit“ (Georg 2011, 114) überall dort entstanden, wo ein bestimmtes Niveau gesellschaftlicher Arbeitsteilung vorlag. Schon in frühen Hochkulturen 4000 v. Chr. gab es für eine kleine gesellschaftliche Minderheit spezialisierte Berufsbildung, beispielsweise für Schreiber (vgl. Kutscha 2021, 50). Zum „Normalmodell gesellschaftlicher Reproduktion und Integration“ (Georg 2011, 114) entwickelte sich der Beruf allerdings erst im 19. und 20. Jahrhundert im Zuge der Entfaltung des industriellen Kapitalismus – zunächst für Männer in Europa und Nordamerika.⁷ (Berufs-)Pädagogik im heutigen Verständnis entstand in Europa parallel zur Entwicklung des Kapitalismus in der historischen Epoche der Neuzeit. Sie ist insofern ein explizit modernes Phänomen. Im Mittelalter existierte lediglich eine religiöse Erziehungslehre (vgl. Oelkers 2008, 90).

Heute bezeichnet Beruf bzw. Beruflichkeit ein in der Moderne entstandenes Modell der Organisation, Allokation und Sinnzuschreibung von gesellschaftlicher Arbeit. Dabei vermittelt ein Beruf zwischen Individuen und Gesellschaft als Institution bzw. als Bündel von Institutionen. Für das Individuum verspricht der Beruf ein Erwerbseinkommen, biografische Orientierung, eine Rollenidentität sowie Selbstverwirklichung. Für die Gesellschaft sollen Berufe Allokations-, Qualifizierungs- und Selektionsfunktionen in der Arbeitswelt sowie darüber hinaus soziale Integrations- und Sozialisationsfunktionen erfüllen (vgl. Beck et al. 1980; Berger und Luckmann 2021 [1969]; Büchter 2021a; Georg 2011; Harney 2010).

Das Konzept Beruf ist für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein zugleich identitätsstiftendes wie umstrittenes und unsicheres Konzept (vgl. Büchter und Meyer 2010). Wenn Berufsbildung als historisch entstandene und sich kontinuierlich verändernde gesellschaftliche Praxis verstanden wird, lässt sie sich nicht abschließend bestimmen. Sie besitzt keinen essentialisti-

bzw. im deutschen Sprachraum verortete – Form einer Erwerbspädagogik verstanden werden kann (vgl. Kraus 2006). Was zur Erwerbsarbeit gezählt wird und was nicht, hängt von den gesellschaftlichen Umständen ab und ist sozial umkämpft. Das wird mit Blick auf sogenannte ‚Frauenarbeit‘ deutlich: Nach einer langen Phase der zunehmenden Anerkennung von Care Work als Erwerbsarbeit im 20. Jahrhundert werden heute wieder gegenläufige Tendenzen sichtbar, wenn pflegende und personenbezogene Erwerbsarbeit durch ehrenamtliche Laientätigkeit ersetzt wird (vgl. Friese 1991; 2018; van Dyk und Haubner 2021).

⁷ In typisch patriarchaler Weise wurde bis weit ins 20. Jahrhundert hinsichtlich der Berufsbildung die Situation der Frauen ignoriert, indem sich entsprechend der Formel {Mann = Mensch} verallgemeinernd allein mit der Entwicklung in männlich geprägten Berufen in Handwerk, Industrie, Verwaltung usw. auseinandergesetzt wurde. Hinzu kommt, dass entsprechend der christlichen-normativen Herkunft des Berufsbegriffs – *vocatio*, im Sinne einer Berufung – für Frauen in der bürgerlichen Gesellschaft der „Mutterberuf“ als Leitbild und Normalität“ (Harney 2010, 169) propagiert wurde. Wenn überhaupt berufliche Ausbildungen für qualifizierte Frauenerwerbsarbeit angeboten wurden, dann fast ausschließlich für Tätigkeiten in Pflege-, Haushalts- und anderen Dienstleistungsberufen, die mit dem Leitbild der fürsorgenden Mutter assoziiert wurden. Ein solcher Genderbias ist in der Berufsbildung und Arbeitswelt bis heute stark ausgeprägt (vgl. Büchter 2021b; Friese 1991; 2018; 2021).

schen Kern (vgl. Stratmann 1999; Zabeck 1975b). Als Teil der empirischen Berufsbildungsforschung erfolgte deshalb insbesondere in den 1980/90er Jahren eine gründliche historiografische Aufarbeitung der Sozial-, Begriffs- und Ideengeschichte der Berufsbildung (vgl. als Überblick, Pätzold und Wahle 2010). Die Geschichte der Berufsbildung macht deutlich, dass es im Rahmen des modernen Nationalstaats einen engen, aber nicht deterministischen Zusammenhang zwischen ökonomischen, sozialen und politischen Entwicklungen und der Herausbildung spezifischer Formen der beruflich organisierten Arbeit und ihrer Bildungs- und Erziehungsinstitutionen gibt. Pädagogische Theorien und Modelle zeichnen sich dabei im deutschen Kontext bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts zumeist durch einen ausgeprägten und kaum problematisierten Abstand von der Ausbildungswirklichkeit aus (vgl. Blankertz 1982; Friedeburg 1992). „Die Praxis der Berufsbildung vollzog sich jedenfalls ohne Rücksicht auf die ihr dem Wortlaut und wohl auch dem Anspruch nach zugehörige Theorie – sei es, weil sie einer solchen Theorie nicht bedurfte, sei es, weil sie einem ganz anderen als pädagogischen Theorie-Zusammenhang verpflichtet war. [...] Praxis meint dabei zumindest die historische ‚Lage‘ der Berufserziehung, und da es diese nicht außerhalb dessen gibt, was die einen die Gesellschaft, die andern die Produktionsverhältnisse nennen, ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik letztlich darauf angewiesen, diesen Bedingungsgrund von Erziehung immer mitzureflektieren.“ (Stratmann 1999, 515–516) Diese historiografische Erkenntnis ist von grundlegender Bedeutung für die Gegenwart und Zukunft der Berufsbildungsforschung: Die Welt der Ideen kann sich, einmal im wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs ausformuliert, von der Praxis lösen und weitgehend unabhängig von ihr weiterentwickelt werden (vgl. Berger und Luckmann 2021 [1969], 92).⁸ Deshalb sind existierende Theorien immer wieder auf ihre Gegenstandsadäquanz für die Gegenwart zu prüfen – zugespitzt gesagt: Es geht darum, evidenzbasiert und nicht eminenzbasiert zu forschen.

In der deutschen Gesellschaft hat sich seit dem 19. Jahrhundert ein berufliches Bildungswesen herausgebildet und „als eigenständiges pädagogisches Feld konstituiert“ (Kraus 2006, 51). Wie bereits erwähnt, wurde dieses Feld in den 1960/70er Jahren in einer spezifischen Form durch eine Reihe von Gesetzen kodifiziert, die dem Feld der Berufsbildung bis heute im Großen und Ganzen seine Form geben. Entsprechend den damaligen politisch-gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen nehmen Unternehmensverbände und Gewerkschaften neben Bund und Ländern eine entscheidende Rolle bei der berufsbildungspolitischen Steuerung in diesem Feld ein (vgl. Bussemeyer 2009; Friedeburg 1992; Greinert 2007a; Offe 1975; Hilbert et al. 1990).

⁸ Auffällig ist beispielsweise, dass berufliche Erstausbildungen in schematischen Darstellungen des deutschen Bildungswesens der Sekundarstufe II und damit parallel zur gymnasialen Oberstufe der Altersgruppe der 15- bis 19-Jährigen zugeordnet werden (vgl. bspw. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, XIV; KMK 2019, 28), obwohl dies mit der heutigen Realität nicht übereinstimmt. Tatsächlich lag das Durchschnittsalter der Anfänger:innen in einer dualen Ausbildung 2020 bei 20 Jahren (vgl. BIBB 2023, 163). Das in der Bildungspolitik zugrunde gelegte Schema des Bildungswesens entspricht damit eher dem Anfang der 1970er Jahren vorgelegten – allerdings im Bereich der Sekundarstufe II so nie umgesetzten – *Strukturplan für das Bildungswesen* (Deutscher Bildungsrat 1970) als der empirischen Realität der Bildungsverläufe der heutigen jungen Menschen.

Dieser rechtlich abgesicherte Korporatismus bedingt eine „relative Autonomie“ (Poulantzas 2002, 158) des deutschen Berufsbildungswesens. Trotz der oder gerade durch die staatlichen Gesetze und Vorschriften wird die Berufsbildung nicht direkt von anderen staatlichen oder gesellschaftlichen Bereichen determiniert. Dies bedeutet beispielhaft, dass weder ein Regierungswechsel als politische Veränderung zu einem direkten Wechsel in der Berufsbildungspolitik, geschweige denn in der Praxis der Berufsbildung führt. Auch bedingen ökonomisch-technologische Veränderungen nicht unmittelbar veränderte Curricula der Berufsbildung. Mit Blick auf die Berufsbildungsforschung ist die Frage nach der relativen Autonomie des Berufsbildungssystems insofern relevant, als sie die Notwendigkeit begründet, feldinterne Rationalitäten und Entwicklungen zu untersuchen, da diese sich nicht einfach von äußeren Entwicklungen ableiten lassen.⁹ Ableitungstheoretische Ansätze greifen in vielfacher Hinsicht zu kurz. Es ist stattdessen notwendig, das Zusammenspiel von gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen mit den bereits existierenden Strukturen zu analysieren, um die Veränderungen im Feld der Berufsbildung zu verstehen.

Der Begriff des Feldes impliziert hier ein bestimmtes Gesellschaftsverständnis in Anlehnung an die soziologische Theorie Bourdieus. Gesellschaft wird dabei nicht als einheitliche Totalität verstanden. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass es in modernen Gesellschaften zur „Ausdifferenzierung mehrerer autonomer Felder“ (Kieserling 2008, 4) kommt. Das theoretische Konzept gesellschaftlicher Felder weist in dieser Hinsicht Ähnlichkeiten mit der Luhmannschen Systemtheorie auf. Da Bourdieu in seinem Forschungsprogramm Begriffe und Konzepte immer innerhalb konkreter Forschungsprojekte entwickelte, ist der Feldbegriff im Vergleich weniger detailliert und vollständig ausgearbeitet als die Systemtheorie. Die konzeptionelle Offenheit des Feld-Begriffs erlaubt dafür die Anwendung des Konzepts in vielfältigen Forschungskontexten (vgl. Rehbein und Saalman 2008, 103).

Das Konzept des Feldes wurde metaphorisch aus der Physik (Magnetismus) in die Sozialwissenschaft übertragen, um aufeinander einwirkende Beziehungen zwischen zahlreichen Akteuren in sozialen Zusammenhängen zu beschreiben. Ein Feld stellt insofern immer eine modellhafte Beschreibung eines Ausschnitts der sozialen Wirklichkeit dar. Solche sozialen „Teiluniversen“ (Bourdieu 2014, 175) besitzen einerseits eine ausreichend große Autonomie, so dass sich dort spezifische, oft „implizite Regularitäten, Üblichkeiten“ (Bourdieu 2014, 176) ausbilden können, denen die Akteure in ihrer Interaktion folgen. Andererseits überlagern und durchdringen sich unterschiedliche Felder. Zwischen ihnen gibt es keine hermetische Grenzziehung und Menschen bewegen sich parallel in verschiedenen Feldern. Die Dynamik innerhalb von

⁹ Wolfgang Lempert hielt mit Blick auf die Berufsbildung schon Anfang der 1970er Jahre fest, dass das Bildungswesen zu „einer relativen Autonomisierung“ (Lempert 1974, 22) neigt. Katrin Kraus argumentiert in den 2000er Jahren ganz ähnlich, wenn sie auf der begrifflich-theoretischen Ebene in der „relativen Unabhängigkeit“ (Kraus 2006, 201) des Berufskonzepts dessen Fähigkeit begründet sieht, Verbindungen zwischen verschiedenen Bereichen herzustellen und die ökonomischen wie gesellschaftlichen Veränderungen immer wieder aufzunehmen und zu verarbeiten.

Feldern entsteht aus sozialen Kämpfen bzw. allgemeiner gesprochen: aus Interaktionen der Akteure, die ein Interesse an und im Feld haben. Die Ausformung eigener Spielregeln – eine Metapher, die Bourdieu in verschiedenen Zusammenhängen nutzt – ist dabei ebenso Teil des Feldes, wie das Streben nach Zugang zum feldspezifischen Kapital. Durch die Existenz feldspezifischer Regeln lässt sich zudem erklären, weshalb die Akteure sich innerhalb eines Feldes üblicherweise sachlogisch verhalten und äußere Interessen wie Organisationszugehörigkeit und individuelle Klassenlage nicht direkt auf das Verhalten im Feld durchschlagen (vgl. Kieserling 2008; Rehbein und Saalman 2008; zu letzterem Aspekt für die Berufsbildungspolitik, Eckelt 2016).¹⁰

Dieses Feld-Konzept bietet als heuristisches Konzept zur Analyse der Berufsbildung Vorteile und bedingt zugleich Herausforderungen: Indem die Berufsbildung mittels eines feldtheoretischen Zugangs erforscht wird, lassen sich Institutionen, Akteurskonstellationen und Regeln über eine empirisch und historisch fundierte Rekonstruktion erklären. Dies ermöglicht differenzierte Betrachtungen, bei denen (scheinbare) Widersprüche und Inkonsistenzen zunächst als soziale Tatsachen anerkannt werden. Die Stärke eines solchen Ansatzes liegt darin, dass durch das rekonstruktive Vorgehen in konkreten Forschungsprojekten normative oder schematisch vereinfachende Beschreibung vermieden werden können. Das wird beispielsweise im Vergleich zu einer deduktiv sprachanalytischen Ableitung des Verständnisses von Berufsbildung deutlich. Wenn das Kompositum *Berufsbildung* begrifflich als spezielle Bildung für einen Beruf verstanden würde, ließe sich die historisch nachvollziehbare Unterscheidung von Berufsbildung und Hochschulbildung nicht erklären. „Es gehört zu den Eigentümlichkeiten des öffentlichen Bildungsverständnisses in Deutschland, den Begriff der Berufsbildung für die Ausbildungsprozesse zu reservieren, die unterhalb der Hochschulebene Jugendlichen einen qualifizierten Berufsabschluss vermitteln, d.h. für die duale Ausbildung und schulische Ausbildung auf gleichem Niveau.“ (Baethge 2008, 541) Wie Martin Baethge hier hervorhebt, stellt die Hochschulbildung in Deutschland ein eigenes, von der Berufsbildung separiertes Feld dar. Dieser Feststellung ist hinsichtlich der gegenwärtigen gesellschaftlichen Praxis nicht zu widersprechen. Er wäre allerdings unsinnig, im Interesse begrifflicher Reinheit aus dieser historisch rekonstruierbaren Konvention abzuleiten, dass in Hochschulen keine berufsqualifizierenden Bildungsprozesse abliefen. Wenn hier im Folgenden von Berufsausbildung als nicht akademische, berufliche Erstausbildung gesprochen wird, dann im Sinne des historisch gewachsenen eigentümlichen deutschen Begriffsverständnisses und nicht in einem kategorial-analytischen Sinne.

¹⁰ André Kieserlings beschreibt Erziehung pauschal als Nichtfeld (2008, 10–12). Dem wird hier nicht gefolgt, denn einerseits widerspricht die Ungleichheit legitimierende Funktion der Bildungsinstitutionen nicht einer Betrachtung derer inneren Ordnung als Feld, wie sie Bourdieu selbst in *Homo academicus* (1992) für das Feld der Hochschulen vorgenommen hat. Andererseits bezieht sich Kieserling mit der *Illusion der Chancengleichheit* (1971) auf eine frühe Arbeit Bourdieus. Zu diesem Zeitpunkt hatte dieser das Konzept der gesellschaftlichen Felder noch nicht ausgearbeitet (vgl. Rehbein und Saalman 2008, 99).

Feldtheoretisch lässt sich Berufsbildung als Sammelbegriff für verschiedene, historisch gewachsene Bildungsformate begreifen.¹¹ So definiert das 1969 erlassene Berufsbildungsgesetz in seiner aktuellen Fassung Berufsbildung als „die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung“ (BBiG, § 1 (1)). Neben der dualen Erstausbildung, die zu einem zertifizierten Abschluss führt, werden hier auch vorberufliche Bildung in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie berufliche Weiterbildung in der Arbeitswelt zum Feld der Berufsbildung gezählt. Es gibt darüber hinaus die sogenannten schulischen Ausbildungen, die explizit nicht durch das Berufsbildungsgesetz geregelt werden (BBiG § 3), sondern durch andere Landes- und Bundesgesetze (vgl. Büchter 2021b; Michaelis 2017). Das allgemeinbildende Schulwesen und das Beschäftigungssystem sind neben dem Studium die wichtigsten gesellschaftlichen Felder, die direkt an das Feld der Berufsbildung bzw. dessen Subfelder angrenzen und sich gegenseitig durchdringen.

Die Untergliederung der Berufsbildung in vorberufliche Bildung (Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Berufsausbildungsvorbereitung), berufliche Erstausbildung (dual, vollzeitschulisch, Beamtenausbildung) sowie berufliche Weiterbildung (Fortbildungen, Umschulungen, sonstige Weiterbildungen) stellt gegenwärtig einen Konsens in der Berufsbildungsforschung dar, beispielhaft zusammengefasst von der *Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt* (vgl. Deutscher Bundestag 2021, 25–31). Die Erstausbildung steht dabei im Zentrum, denn die vorberufliche Bildung soll zu einer Erstausbildung führen und die berufliche Weiterbildung baut wiederum auf einer Erstausbildung und einer damit verbundenen beruflichen Karriere auf. Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen zielen dementsprechend in ihrer Forschung auf die „Bereitstellung von Befunden zur Frage der Ziele, Inhalte, Vorgehensweisen und der lernerfolgstützenden Rahmenbedingungen berufs- und wirtschaftsbezogener Vor-, Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen.“ (Schmiel und Sommer 1992, 20–21)

Eine zentrale Herausforderung in der Arbeit mit dem Feld-Konzept besteht darin, die Eingrenzung der Felder vorzunehmen. Da Felder prozessual, dynamisch und aus der Interaktion der Akteure heraus begriffen werden, lassen sich je nach Forschungsfragestellung unterschiedlich ‚große‘ und auf verschiedene Aspekte fokussierte Felder definieren. Eine solche forschungspragmatisch notwendige Reduktion ist dabei immer begründungspflichtig – und kritisierbar. Forschungsmethodologisch bedeutet dies eine Entscheidung für die Arbeit mit und an Theorien mittlerer Reichweite (vgl. Glaser und Strauss 2005 [1967], 42), statt für das Streben nach einer möglichst universalen Großtheorie der Berufsbildung.

Eine mögliche Dimension dieser Eingrenzung lässt sich anhand des in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik etablierten sozial-ökologischen Modells der Organisation der Berufsausbildung von Adolf Kell (2006) illustrieren. Kell unterscheidet vier Ebenen vom Mikro- bis zum

¹¹ In einem ähnlichen Sinne schlägt auch Thomas Höhne vor, den verbreiteten „Begriff des Bildungssystems [...] in der Bedeutung des späteren Bourdieuschen Begriffs sozialer Felder [zu verwenden], die aber wiederum mit anderen Feldern und Funktionen in Relation stehen“ (Höhne 2013a, 389).

Makrosystem und vollzieht dabei gewissermaßen eine „realistische Wendung“ auf das empirische Individuum im Spannungsfeld von Subjekt- und Systembezug unter Bedingungen der jeweiligen Arbeits- und Lebensverhältnisse“ (Kutscha 2017, 37). Auf der Mikroebene findet Berufsbildung als Lehr-Lern-Prozess am Arbeitsplatz und in der beruflichen Schule statt. Die Gestaltung dieser mikrodidaktischen Ebene liegt vorwiegend in den Händen der Ausbilder:innen, Lehrkräfte und anderer pädagogischer Fachkräfte. Auf der Mesoebene wird Berufsbildung durch die Gestaltung des Betriebs, der beruflichen Schule und anderer Lernorte strukturiert. Auf dieser Ebene spielen Fragen der Organisationsentwicklung und des regionalen Bildungsangebots eine besondere Rolle. Beteiligt sind neben den leitenden Akteuren der Lernorte auch Vertreter:innen von Kammern, Verwaltung, regionaler Gewerkschaftsgliederungen usw. Auf den darüber liegenden Ebenen des Exo- und Makrosystems wird Berufsbildung im engeren Sinne berufsbildungspolitisch gesteuert. Die Ordnungspolitik, makrodidaktische Fragen der Curriculumsentwicklung, das Berechtigungswesen sowie grundlegende normative Ziele werden auf dieser Ebene verhandelt. Hier dominieren institutionelle Akteure wie Unternehmens-/Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Ministerien bzw. deren Vertreter:innen. Der Kreis der „hauptberuflich mit bildungspolitischen Grundsatzfragen“ (Eckelt 2016, 396) befassten Personen auf der Makroebene ist überschaubar und sie arbeiten in vielfältigen berufsbildungspolitischen Gremien eng zusammen. Seit den 1970er Jahren vertreten die Akteure auf den verschiedenen Ebenen des Feldes der Berufsbildung strukturkonservierende Positionen. Ihr gemeinsames Interesse liegt im Fortbestand dieses Feldes, weshalb sie die Rahmenbedingungen nicht grundlegend verändern.

Auf jeder dieser Ebene lassen sich verschiedene Felder identifizieren und untersuchen. Diese sind zwar alle miteinander verbunden, jedoch auf so vielfältige und komplexe Weise, dass es nicht möglich ist, alle Beziehungen gleichzeitig zu betrachten. Berufsbildung stellt insofern ein Feld von Feldern dar. Die innere Struktur der verschiedenen Felder ist verschieden, aber eben nicht zufällig grundverschieden, sondern aufgrund von „strukturierenden Strukturen“ (Bourdieu 2014, 293) ähnlich. Am Beispiel der Zugänge zu Ausbildung lässt sich dies erläutern: Auf der Mikroebene ließen sich die Bewerbungsprozesse und die Auswahlpraxis an einem konkreten Ort in bestimmten Berufsfeldern untersuchen. Leitende Fragen könnten dabei sein: Welche Strategien kommen dabei zum Einsatz? Welchen Einfluss haben kulturelles und soziales Kapital von Schulabgänger:innen? Welchen Rationalitäten folgen Entscheider:innen in Ausbildungsbetrieben? Auf der Mesoebene ließen sich Ausbildungsregionen als Felder konzipieren und institutionelle Arrangements vergleichen. Leitende Fragen könnten dabei sein: Wie beeinflusst die regionale Wirtschafts- und Infrastruktur das Ausbildungsangebot? Welche Ausbildungen fragen die Schulabgänger:innen nach? Wie koordinieren sich institutionelle Akteure? Auf der Exo- und Mesoebene schließlich lassen sich Ausbildungsmärkte und/oder berufsbildungspolitische Konstellationen als Felder begreifen. Leitende Fragen könnten dabei sein: Wie unterscheidet sich der Zugang zu Ausbildung nach soziodemografischen Merkmalen? Wie hängt der Zugang zu unterschiedlichen Bildungsbereichen zusammen? Durch welche politischen Maßnahmen wird steuernd auf das Ausbildungsgeschehen eingewirkt? Wie homogen

oder durch innere Widersprüche gekennzeichnet ein Feld erscheint, hängt stark von der Betrachtung ab, da die Bedeutung einzelner Aspekte immer relational zu anderen erfasst wird.¹²

Die im Kumulus versammelten Arbeiten und entsprechend Kapitel 6 beziehen sich in diesem Sinne schwerpunktmäßig auf Fragen bezüglich der Erstausbildung auf der Exo- und Makroebene. Dort gibt es eine starke Durchdringung mit dem Feld des Beschäftigungssystems. So werden die Ausbildungsberufe aus dem überbetrieblichen Bedarf der Wirtschaft an spezialisierten Arbeitskräften abgeleitet. Ausbildungsberufe werden regelmäßig unter Beteiligung der Sozialpartner überprüft und bei Bedarf neu geregelt. Auch in umgekehrter Wirkrichtung orientieren sich die Akteure des Beschäftigungssystems wie Betriebe und die Bundesagentur für Arbeit an den durch die Berufsbildung definierten Berufskonzepten sowie am Output ausgebildeter Fachkräfte. Es gibt dementsprechend einen engen und historisch gewachsenen Zusammenhang zwischen Berufsbildungssystemen und Produktionsregimen (vgl. Busemeyer und Trampusch 2012; Georg und Sattel 2006; Greinert 1999; Hilbert et al. 1990; Meyer 2006).

Mit Blick auf die in der beruflichen Erstausbildung vergebenen Zertifikate – institutionalisiertes kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu 1983) – lässt sich die Position des Feldes der Berufsbildung neben und zwischen anderen Feldern als Verbindung bzw. Scharnierfunktion zwischen allgemeinbildendem Schulwesen und Beschäftigungssystem bestimmen (vgl. Büchter 2017). Daraus ergibt sich die biografische Bedeutung der Berufsbildung für die Individuen: „Berufliche Bildung ist eine wichtige Domäne im Bildungswesen. Als nachschulischer Bildungsbereich bietet sie vielen Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Möglichkeit, eine qualifizierte Beschäftigung aufzunehmen oder/und in weiterführende Berufs-/Hochschulbildung zu gehen“ (Bellmann et al. 2021, 13). Berufliche Bildung ermöglicht jungen Menschen den Übergang in die beruflich strukturierte Arbeitswelt – bzw. soll dies ermöglichen.

In der modernen „Arbeitsgesellschaft“ (Arendt 2008 [1972], 12) stellt Erwerbsarbeit für alle Gesellschaftsmitglieder, mit Ausnahme einer kleinen durch Erbschaften materiell von Geburt an abgesicherten Minderheit, einen bedeutenden Lebensinhalt dar. Offensichtlich bestimmt die Höhe des Erwerbseinkommens maßgeblich über materielle Teilhabechancen. Aber die Bedeutung von Erwerbsarbeit geht über das monetäre Erwerbseinkommen weit hinaus: Arbeit stellt auch einen wirkmächtigen Modus der sozialen Integration und Anerkennungsdistribution in der heutigen Gesellschaft dar (vgl. Honneth 2016, 60–85). Die Frage, wie Chancen und Schwierig-

¹² Am Beispiel der Forschungsarbeiten Bourdieus zu ganz unterschiedlich ‚großen‘ Fragen – von der Nutzung einer Universitätsbibliothek (Bourdieu 2018), über das akademische Feld (Bourdieu 1992) bis hin zur Gesellschaftsstruktur (Bourdieu 1987) und dem Staat (Bourdieu 2014) – lässt sich bei der Konzeption von Feldern im Forschungsprozess ein Zoom-Effekt beschreiben. Die Metapher des Zooms verweist darauf, dass je nachdem, wie stark herein- oder herausgezoomt wird, bestimmte gesellschaftliche Zusammenhänge scharf gestellt werden, andere dagegen unscharf werden und in den Hintergrund treten. So werden je nach Fragestellung – je nach ‚Zoom‘ – Unterschiede innerhalb eines Bildungsbereichs wie der dualen Ausbildung sichtbar oder aber Gemeinsamkeiten verschiedener Ausbildungsformen gegenüber dem Studium betont (vgl. Kap. 6).

keiten beim Zugang zu Berufsbildung verteilt sind und inwiefern dies von den Rahmenbedingungen im Feld der Berufsbildung abhängt, ist von daher nicht nur für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zentral, sie ist von grundsätzlicher gesellschaftspolitischer Relevanz. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht bedeutet der fehlende Zugang zu Ausbildung für die Betroffenen immer auch, dass ihnen Möglichkeiten der Erfahrung von Anerkennung in einer prägenden Übergangszeit vorenthalten werden.

Sozialisationstheoretisch ermöglicht eine berufliche Erstausbildung als sekundäre Sozialisation den Erwerb einer beruflichen und gesellschaftlichen Identität (vgl. Lempert 2002; 2009a). Als erfolgreiche Vermittlung der Spannung zwischen gesellschaftlichen und individuellen Ansprüchen kann Berufsbildung als Bildungsprozess dann gelten, wenn der Erwerb eines Zertifikats, das als institutionalisiertes kulturelles Kapital den individuellen Besitz von in der Arbeitswelt verwertbaren Kompetenzen verbürgt, mit dem Erwerb eines beruflichen Selbstbildes bzw. Habitus zusammenfällt (vgl. Bourdieu 1983; Höhne 2013b; Thole 2021).

Neben dieser welterschließenden Funktion leitet Berufsbildung Individuen in der gegenwärtigen Gesellschaft allerdings zugleich in einen „begrenzten Karriereraum“ (Harney 2010, 153). Horizontal ist der Karriereraum durch die berufsspezifischen Kenntnisse und ihre Einsatzmöglichkeiten begrenzt. Berufe im heutigen Sinne wurden in Deutschland seit Ende des 19. und dann vor allem im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts durch eine staatlich forcierte Ordnung der Arbeitswelt geschaffen, indem – als Quantifizierung des Sozialen (vgl. Mau 2018) – mittels Berufszählungen statistische Daten erhoben wurden und mittels sogenannter Berufsbilder eine Systematisierung der Berufe in der Arbeitswelt betrieben wurde (vgl. Meyer 2011).¹³ Parallel dazu und mit engem Bezug zu diesen Berufen wurde „seit den zwanziger Jahren [des 20. Jh.] aus der Berufsausbildung eine Infrastruktur eigener, selbstbezüglicher Sinnhaftigkeit“ (Harney 2010, 171). Die Segmentierung der Arbeitswelt nach Branchen und Tätigkeitsbereichen spiegelt sich dabei in einer Segmentierung der Ausbildungsberufe von prestigeträchtigen kaufmännisch-verwaltenden und IT-Berufen im obersten Segment bis zu Berufen im Ernährungshandwerk, des Baugewerbe und der Körperpflege im untersten Segment (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 110–112; Georg und Sattel 2006). Der Karriereraum beruflich Gebildeter ist also horizontal auf das zugehörige Arbeitsmarktsegment begrenzt, beispielsweise Metallverarbeitung oder Finanzbuchhaltung. Hinzu kommt eine vertikale Begrenzung des Karriereraums, da Berufsbildung überwiegend für Tätigkeiten auf einem mittleren Niveau vorbereitet. Zwar bieten berufliche Aufstiegsfortbildungen wie der Name schon sagt, Möglichkeiten zur Höherqualifizierung, aber zumeist bleiben leitende Positionen in der Wirtschaft und im öffentlichen Dienst exklusiv Studierten vorbehalten (vgl. Götzhaber et al. 2011; Vester 2015).

¹³ Bei solchen berufssoziologischen Klassifikationen der Berufe, wie der heute gängigen KldB 2010, wird von den empirisch vorfindbaren Tätigkeiten – differenziert nach Berufsfachlichkeit und Anforderungsniveau – ausgegangen. Der Berufsbegriff wird dabei sowohl für Tätigkeiten verwendet, die mittels einer Berufsausbildung als auch mittels eines Studiums erlernt wurden – und auch ungelernete Tätigkeiten werden hier mitgezählt (vgl. Paulus et al. 2010).

Mit Blick auf die Akteure im Feld der Berufsbildung sind die Auszubildenden und andere beruflich Lernende offensichtlich die zahlreichste Akteursgruppe. Allerdings stellen berufliche Bildungsprozesse wie eine Ausbildung, eine Maßnahme im Übergangssektor oder eine Fortbildung eine zeitlich begrenzte Episode im Lebenslauf dar. Aus Sicht des einzelnen Individuums lassen sich die Institutionen der Berufsbildung kaum verändern. Insbesondere im Vergleich zum Studium sind zudem die kollektiven Mitbestimmungsmöglichkeiten für Auszubildende begrenzt. Das liegt auch an der üblichen dreijährigen Ausbildungsdauer, die einem längerfristigen Engagement von Auszubildenden in dieser Funktion klare Grenzen setzt (vgl. Hippach-Schneider und Grobe-Rath 2023; Hippach-Schneider und Rieder 2021, 55–56).¹⁴

Stattdessen sind es institutionelle Akteure bzw. sind es als konkrete Akteure deren Vertreter:innen, die als Professionelle des Feldes in unterschiedlichen Funktionen und Konstellationen die Rahmenbedingungen der Berufsbildung bestimmen – und damit explizit auf die Spielregeln des Feldes einwirken. Die Wissenschaftler:innen der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie der außeruniversitären Forschungseinrichtungen der Berufsbildungsforschung zählen ebenfalls zu den Professionellen des Feldes. Sie, wie auch die durch sie vertretenen Institutionen, stehen nicht außerhalb des Feldes, sondern bilden einen Teil davon. Zwar plädierte Zabeck Anfang der 1970er Jahre für einen Standpunkt „politischer Askese“ (Zabeck 1975b, 219) – die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sollte also gewissermaßen einen Standpunkt außerhalb der Gesellschaft einzunehmen –, allerdings lässt sich dies im Rückblick selbst als eine politische Strategie im Interesse einer funktionalen und konservativen Berufsbildungsforschung verstehen (vgl. Büchter und Eckelt 2022, 111–112). Demgegenüber ist aus einer feldtheoretischen Perspektive festzustellen, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen sich eindeutig innerhalb des Feldes auf der Ebene des Exo- und Makrosystems verorten lassen. Ihre Forschungsergebnisse werden den dortigen Akteuren wie auch den Akteuren der unteren Ebenen zur Verfügung gestellt und beeinflussen so potenziell deren Handeln. „Zudem nehmen [...] Vertreter:innen [der Berufs- und Wirtschaftspädagogik] seit jeher politikberatende Funktionen wahr. Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen sind an berufsbildungspolitischen Gremien beteiligt und verfassen Expertisen und Gutachten für berufsbildungspolitische Interessengruppen.“ (Büchter und Eckelt 2022, 120)

Der berufsbildungswissenschaftliche Diskurs erfüllt damit auch eine für das Feld wichtige Legitimierungsfunktion jenseits praktischen Anwendungswissens. Selbst wenn sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf funktionale Lehr-Lern-Forschung beschränken würde, ist die Vorstellung, dass solche Forschungsbefunde lediglich eine Objektivierung der mikrodidaktischen Praxis der Berufsbildung seien, illusorisch. Forschungsergebnisse spiegeln der Praxis nicht einfach – gewissermaßen als ‚reines Wissen‘ – zurück, was sie tut bzw. was sie besser

¹⁴ Im Gegensatz zum Studium ist eine selbstbestimmte zeitliche Streckung der Ausbildung kaum möglich. In der dualen Ausbildung sind als Ausnahmen die Teilzeitberufsausbildung sowie eine Verlängerung auf Antrag vorgesehen, beispielsweise wenn die Abschlussprüfung nicht bestanden wird (vgl. BBiG, § 7a, 8).

machen könnte. Dies erklärt auch, weshalb immer wieder belegt wird, „dass auf erziehungswissenschaftliche Theorien durch die pädagogische Praxis nicht oder nur spärlich zurückgegriffen wird“ (Horlebein 2009, 35). Ebenfalls illusorisch ist daher die Annahme, es ließe sich von den berufs- und wirtschaftspädagogischen Curricula auf das Handeln der Lehrkräfte in den mikrodidaktischen Settings der Berufsbildung schließen. Eine solche Prämisse führt zu einem Rückfall in idealistische Vorstellungen. Die universitäre Ausbildung der Lehrkräfte für berufliche Schulen stellt vielmehr selbst eine Praxis dar, die von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik reflexiv in den Blick zu nehmen und empirisch zu untersuchen ist. Realismus bedeutet hier konkret bei der Forschung von der Tatsache auszugehen, dass ein großer Teil der Lehrkräfte, die derzeit an beruflichen Schulen unterrichten, kein grundständiges Lehramtsstudium absolviert hat.

Innerhalb gesellschaftlicher Felder gehört es zu den besonderen Funktionen von Wissenschaftler:innen, „Reflexionstheorien“ (Kieserling 2008, 9) zu entwickeln. Entsprechend erhebt Berufsbildungstheorie den Anspruch, die Praxis der Berufsbildung zu theoretisieren und in systematischer Weise auf den Begriff zu bringen. Dazu zählt die Reflexion der wissenschaftlichen Praxis selbst: „Berufsbildungstheorie kann als Selbstreflexion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verstanden werden.“ (Kutscha 2017, 18) Die wissenschaftliche Arbeit an den Begriffen findet mit einem deutlichen Abstand von der alltäglichen Praxis statt, sie ist aber deshalb keinesfalls wirkungslos gegenüber der Praxis. Letztlich produziert Wissenschaft eine Form gesellschaftlich als wahr und objektiv geltender Vorstellung über Berufsbildung, die u. a. auch von den politischen Entscheidungsträgern rezipiert wird und deren Vorstellung von der Praxis der Berufsbildung in hohem Maße prägen kann.

Die Distanz zwischen Theorie und Praxis ist nicht als ein sich verstärkender Prozess zu denken, bei dem zunehmende Theoretisierung zu wachsender Distanz führt. Gerade zu Beginn der Formulierung der Berufsbildungstheorien war die Distanz besonders groß. So setzten sich die klassischen, kulturphilosophisch-geisteswissenschaftlichen Berufsbildungstheoretiker:innen intensiver mit dem Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts auseinander als mit der damaligen Berufsbildungspraxis. Trotzdem war diese Auseinandersetzung keineswegs irrelevant für die gesellschaftliche Praxis, denn das schwerwiegende theoretische Problem, vor das sie sich durch den Humboldt'schen Bildungsbegriff gestellt sahen, lag in der scheinbar unversöhnlichen Gegenüberstellung von allgemeiner zweckfreier und davon getrennter beruflicher, bildungsfremden Zwecken dienenden, spezialisierter Erziehung.¹⁵ Wobei aus einer sozialgeschichtlichen

¹⁵ Diese dem deutschen Bildungsbegriff eigentümliche Vorstellung, dass ‚wahre Bildung‘ möglichst zweckfrei sein sollte (vgl. Bollenbeck 1994), findet sich auch in der Gegenwart noch – insbesondere als distinguiertes Gestus seitens Vertreter:innen der Hochschulbildung. Typisch sind dabei argumentative Abgrenzungen wie: „Dabei wird der Begriff ‚Bildung‘ zur ‚Ausbildung‘ ausgedünnt – einem Wort, das zwar dem äußeren Umfang nach weiter ist, dem Inhalt nach aber weniger zum Ausdruck bringt. Ausbildung meint das Aneignen von Wissen und Fertigkeiten in bestimmten Fachbereichen, meint ein Lernen, das für das Bestehen auf dem Markt und im gesellschaftlichen Alltag fit machen soll.“ (Finger 2013, 40) Die angebliche Zweckfreiheit der gymnasial-akademischen Bildung stellt in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert eine tragische Lebenslüge des Bürgertums dar, weshalb in

Perspektive nicht die Humboldt'sche Theorie als solche das Problem darstellte, sondern die sich darauf stützende neuhumanistische Praxis im deutschen Bildungswesen. Diese führte im 19. und 20. Jahrhundert dazu, dass das neuhumanistische Gymnasium und altsprachliche sowie geisteswissenschaftliche Studienfächer als alleiniger Weg zu Bildung galten (vgl. Stratmann 1999, 520–524). Um demgegenüber berufliche Bildung als Möglichkeit zu legitimieren, wird in der klassischen Berufsbildungstheorie der bildende Wert beruflicher Arbeit herausgestellt. Schlagworthaft prägte Kerschensteiner dafür die Formulierung: „Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung.“ (Kerschensteiner 1966 [1904], 94) Die Problematik, die später zur massiven Kritik der kulturphilosophisch-geisteswissenschaftlichen Theorie führte, lag in einer idealisierten, oft handwerklich romantisierten Vorstellung von Arbeit – „Handwerksideologie“ (Stratmann und Bartel 1975, XIX) –, die mit der sozialen Realität der Hochindustrialisierung schon zur Zeit der Theorieformulierung kaum Berührungspunkte hatte.¹⁶ „Daß Berufsarbeit für die Mehrheit der Berufstätigen fremdbestimmtes Tun ist, wird [von den Klassikern] entweder unterschlagen oder übersehen“ (Stratmann 1999, 527). Zudem war die klassische Berufsbildungstheorie offen für „eine Vielzahl herrschaftsorientierter ideologischer Interpretationen“ (Voigt 1975, 126) und beförderte so die Unterordnung der Interessen der Auszubildenden unter staatliche und wirtschaftliche Primat.

Anders als im 20. Jahrhundert mit den klassischen Berufsbildungstheorien und den diese kritisierenden Theorien der 1960/70er Jahre lässt sich gegenwärtig keine explizit ausformulierte und innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik breit geteilte Berufsbildungstheorie ausmachen. Was unter Beruf oder Beruflichkeit verstanden wird und wie dies mit Bildung zusammenhängt, ist spätestens seit den 1990er Jahren umstritten. In einem reflektierenden Beitrag zum Stand der Berufsbildungstheorie im Zeitalter der Digitalisierung nennt Günter Kutscha allerdings zumindest drei Ziele von Berufsbildung, die wahrscheinlich von den meisten Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen geteilt werden dürften: (1) Berufsbildung soll die Entwicklung individueller Regulationsfähigkeit autonomer Subjekte ermöglichen, (2) den Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Arbeitskräften sichern und (3) eine chancengerechte gesellschaftliche Teilnahme gewährleisten (vgl. Kutscha 2017, 31).¹⁷

solchen Äußerungen immer eine romantisierende Sehnsucht nach einer vergangenen Zeit mit-schwingt, die es so nie gab.

¹⁶ Als kurzer Exkurs sei darauf hingewiesen, dass Anna Siemsen schon in den 1920er Jahren den Idealismus der klassischen Berufsbildungstheorie scharf kritisierte und für ein empirisch fundiertes Verständnis der Berufsverhältnisse im Spiegel von „Arbeit und Leben der europäischen Menschen“ (Siemsen 1926, 72) der damaligen Zeit plädierte. Als prominente Sozialistin musste Siemsen während des Faschismus in die Schweiz emigrieren und wurde in der deutschen Berufsbildungsforschung bis in die 1970er Jahre kaum rezipiert (vgl. Sängler 2016). Unter anderem deshalb blieb ihre Kritik für die disziplinäre Auseinandersetzung mit der Berufsbildungstheorie eher folgenlos.

¹⁷ Ganz ähnlich benennen Dieter Euler und Susann Seeber als drei Kernziele der Berufsausbildung: „(1) die individuelle Regulationsfähigkeit als eine umfassende und auf den Erwerb beruflicher und gesellschaftlicher Handlungskompetenzen abzielende Kategorie. [...] (2) den Jugendlichen und jungen Erwachsenen die auf dem Arbeitsmarkt benötigten Kompetenzen zu vermitteln und somit den aktuellen und künftigen Arbeitskräftebedarf quantitativ und qualitativ sicherzustellen [...] (3) die

Übersetzt werden diese Ziele seit einigen Jahren in die Forderung, im Rahmen beruflicher Bildungsprozesse eine umfassende berufliche Handlungskompetenz zu erwerben. Handlungskompetenz wird dabei – mit teils voneinander abweichenden Definitionen – begrifflich differenziert in Fachkompetenzen und Human- bzw. Sozialkompetenzen (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011; Büchter 2011a; Eckelt 2016, 186–189; Rauner und Grollmann 2007). Der Erwerb von Handlungskompetenz stellt notwendigerweise einen aktiven Prozess der Lernenden dar, wenn dem auch nicht immer – beispielsweise bei informellem Lernen (vgl. Dehnbostel und Gonon 2002) – bewusstes Handeln zugrunde liegt. Die eigentlich angezielten Ergebnisse beruflicher Bildungsprozesse – Lernen, Kompetenzerwerb usw. – lassen sich allerdings empirisch nicht direkt beobachten. Benötigt werden theoretisch begründete Indikatoren, um deren Verwirklichung in der Realität abschätzen zu können. Dies ist ein typisches Problem, das die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. Berufsbildungsforschung mit anderen Sozialwissenschaften teilt (vgl. Brumlik 2004, 14).

Um Ziele der Berufsbildung und Indikatoren zu deren Überprüfung theoretisch ausarbeiten zu können, müssen zuvor grundlegende normative Entscheidungen getroffen worden sein. Was Bildung ausmachen soll und wozu Bildungsprozesse führen sollen, ist eine politische und umstrittene Frage (vgl. Bünger 2013b). Entsprechend werden solche grundlegenden Entscheidungen nicht von Wissenschaftler:innen getroffen. Sie können diese lediglich nachträglich rekonstruieren oder künftige Optionen vorgeschlagen. In beiden Fällen kann solche wissenschaftliche Arbeit die bewusste Auseinandersetzung in gesellschaftlichen Diskursen befördern. Konkret sind es derzeit vor allem die berufsbildungspolitischen Akteure des Feldes, die in den verschiedenen Gremien auf der Makroebene über die Rahmenbedingungen der Berufsbildung entscheiden.

Zusammengefasst wird mit Realismus bei der Eingrenzung des Forschungsgegenstandes der eigene Anspruch umrissen, bei der Erforschung des Feldes der Berufsbildung Widersprüchlichkeiten, Ambivalenzen, dynamische Veränderungen usw. empirisch möglichst genau zu beschreiben und in Beziehung zu den strukturellen Rahmenbedingungen des Feldes und darüber hinaus zu den gesellschaftlichen und politischen Bedingungen zu setzen. Insofern diese Forschung selbst Teil des Feldes ist, erfordert dieser Anspruch eine Reflexion des eigenen Standpunktes und die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung für die eigene Forschung. Im folgenden Kapitel wird die leitende forschungsethische Orientierung offengelegt, indem ein aktualisiertes Verständnis von Emanzipation im Kontext beruflicher Bildung entwickelt wird.

Integration der Jugendlichen in die soziale Gemeinschaft und damit gesellschaftliche Teilhabe für jede_n Einzelne_n zu ermöglichen“ (Euler und Seeber 2023, 7).

4 Emanzipation durch Bildung: Ein antiquiertes Versprechen der Aufklärung?

Die Unmündigkeit der Heranwachsenden gegenüber Eltern, Erzieher:innen und den institutionellen Zwängen erscheint als quasi-natürliches Ergebnis der *Conditio humana*. Für das aufwachsende Individuum stellt das Bildungswesen zunächst einen Teil der gegebenen gesellschaftlichen Wirklichkeit dar. „Bildungsrecht und Schulpflicht“ (Wiezorek und Grundmann 2013, 20) führen dazu, dass sich in modernen Gesellschaften jedes Individuum unausweichlich im Laufe des Aufwachsens mit diesem Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit auseinandersetzen muss. Ebenfalls zur *Conditio humana* gehört das Potenzial zur (Selbst-)Reflexion (vgl. Arendt 2008 [1972]; Berger und Luckmann 2021 [1969]).

Damit eröffnet sich die Möglichkeit von Bildung als Entwicklungs- und Erziehungsprozess in dem Sinne, wie Bildung in Folge der europäischen Aufklärung seit dem 18. Jahrhundert entworfen wurde. Wobei die Frage, wie sich Bildung bestimmen lässt, einen unabgeschlossenen Diskurs darstellt (vgl. Dammer 2022, 16–21; Hastedt 2012). Berühmt ist in diesem Zusammenhang die programmatische Forderung von Immanuel Kant, bei der Bildung – als Fähigkeit, den eigenen Verstand zu nutzen – zur Voraussetzung der Emanzipation von Fremdbestimmung wird: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“ (Kant 1794, 481)

Im aufklärerischen Diskurs des 18. und 19. Jahrhunderts wurde der Ausdruck *Emanzipation* zunehmend reflexiv als *sich emanzipieren* verstanden. In diesem Verständnis verweist Emanzipation immer auf ein handelndes Subjekt, das sich gegen Unterdrückungsverhältnisse auflehnt und von diesen befreit (vgl. Genel 2019).¹⁸ Mit dieser positiven Konnotation wurde der Begriff im 19. Jahrhundert vereinzelt in den pädagogischen Sprachgebrauch übernommen (vgl. Ruhloff 2010, 280–282). Vorwiegend fungierte er zu dieser Zeit jedoch als politisches Schlagwort verschiedener Bewegungen, die politisch-rechtliche Gleichstellung forderten. Die Kämpfe für die „Befreiung der Juden, der Katholiken in Irland, der Sklaven in Amerika, der Bauern aus Leibeigenschaft, der Arbeiter, der Frauen, der Lehrer aus der geistlichen Schulaufsicht“ (Ruhloff 2010, 280) stellen sich im historischen Rückblick als Teil einer geschichtlichen Bewegung dar, die zur Durchsetzung der bürgerlichen Demokratie führte, die individuelle Grund-

¹⁸ Ursprünglich stammt der Begriff *emancipatio* aus dem römischen Recht und bezeichnete dort den Rechtsakt der Freisprechung eines Sohnes durch den Vater oder eines Sklaven durch seinen Besitzer. In diesem ursprünglichen Begriffsverständnis war der Herrschende das Subjekt und der Freigesprochene wurde erst durch den Emanzipationsakt zu einem eigenständigen Rechtssubjekt gemacht (vgl. Rieger-Ladich 2011; Ruhloff 2010). Emanzipation „muss aber aufgrund erheblicher Bedeutungsveränderungen im 18. Jahrhundert als ein genuin moderner Begriff verstanden werden.“ (Demirović 2019, 207), denn Emanzipation zählt zu den sozialgeschichtlichen Leitbegriffen der geschichtlichen Bewegung im 18. und 19. Jahrhundert (vgl. Brie 2019, 73).

rechte in Verfassungen festschreibt (vgl. Brie 2019; Demirović 2019). Demokratisierung bedeutet als historischer Prozess in der Moderne „die schrittweise Umsetzung einer gesellschaftlichen Öffnungsprogrammatis. Demokratie als die Chance auf aktive Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse wurde tendenziell ausgeweitet“ (Lessenich 2019, 22).

Schrittweise Umsetzung ist dabei nicht im Sinne einer harmonisierten Fortschrittserzählung misszuverstehen. Demokratisierung ist nicht passiv irgendwie geschehen, sondern wurde von den Benachteiligten, von den unteren sozialen Klassen schrittweise gegen erheblichen Widerstand erkämpft (vgl. für die Arbeiterbewegung, Abendroth 1972). Dieser Kampf um die Ausweitung von Rechtsansprüchen und um die Verteilung des gesamtgesellschaftlichen Reichtums entspricht der „formal-rechtlichen Bedeutung von Emanzipation“ (Bromberg 2019, 137). Die subjektive Seite der individuellen und kollektiven Emanzipation betrifft die Voraussetzungen, die formal-rechtlichen Freiheiten auch positiv nutzen zu können. Dazu ist es notwendig, „den entsprechenden Willen und die erforderlichen Kompetenzen zu entwickeln [...] Und genau dafür haben neben den einzelnen Individuen auch Staat und Gesellschaft Sorge zu tragen. Individuelle und kollektive Freiheit im Sinne von Handlungsfähigkeit ist keine natürliche menschliche Eigenschaft; vielmehr ist sie Resultat historisch bestimmter Subjektivierungsweisen und zutiefst abhängig von den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen, Bedingungen und Ressourcen und nicht zuletzt von den herrschenden Normen des gesellschaftlichen Denk- und Leb-baren.“ (Maihofer 2019, 183)

Dieser Prozess der gesellschaftlichen Öffnung ist bis heute nicht abgeschlossen. Er verläuft weder linear noch widerspruchsfrei. Historisch zeigen sich die Widersprüche deutlich: So wurden zu Beginn der Aufklärung neben Kindern auch ein Großteil der erwachsenen Bevölkerung als (noch) nicht mündig und der Erziehung hin zur Mündigkeit bedürftig angesehen. Die Rolle des erziehenden Subjekts wurde dem – männlich gedachten – Bürgertum zugeschrieben.¹⁹ „Das einfache Volk war Objekt der pädagogischen Bemühungen und blieb es auch während des gesamten Zeitalters.“ (Blankertz 1982, 56) Die pädagogischen Ziele, die mit Blick auf das ‚einfache Volk‘ in der Aufklärung formuliert wurden, umfassten dann allerdings weniger die Entwicklung des eigenen Verstands als Kritik- und Reflexionsfähigkeit. Stattdessen sollte vor allem die „Industriösität“ der Subjekte gefördert werden, gemeint waren damit „diejenigen menschlichen Qualitäten, die emsig und erfinderisch produktive Erwerbstätigkeiten hervorzu-bringen versprochen.“ (Blankertz 1982, 56)

Im pädagogischen Denken der Aufklärung bestand insofern von Beginn an auf der theoretischen Ebene ein Widerspruch zwischen einer einerseits an Brauchbarkeit der Menschen orientierten utilitaristischen Haltung, bei der das – ökonomisch verstandene – Glück der Mehrheit vermehrt werden sollte, und andererseits einem normativ aufgeladenen philosophischen Menschenrechtsdiskurs, bei dem die individuelle Unverletzlichkeit und Würde betont wurde. Sicht-

¹⁹ So konstruierte Kant über seine Theorie der Ästhetik ein exkludierendes weißes, männliches, bürgerliches Subjekt der Aufklärung (vgl. Sonderegger 2019).

baren Ausdruck fand dieser Widerspruch in der Praxis der Schulgründungen, in denen das ‚einfache Volk‘ gebildet werden sollte.²⁰ In der damaligen ständischen Gesellschaft benötigten die Aufklärungspädagogen dafür die Förderung interessierter adeliger Landesherren, so dass es typischerweise darauf hinauslief, dass diese Schulen programmatisch darauf abzielten, „einem Gutsherren bei dessen Umsetzung seiner Erziehungspläne ‚von oben‘ behilflich zu sein.“ (Gruber 1995, 185) So wurde im 18. und 19. Jahrhundert Emanzipation durch Berufsbildung für die unteren Stände bzw. Klassen zwar gefordert, aber seitens der bürgerlichen Aufklärung war dabei für die Mehrheit der Menschen lediglich eine begrenzte Befreiung gemeint. Freigesetzt werden sollte vorwiegend ihr ökonomisches Potenzial in der sich entfaltenden kapitalistischen Wirtschaftsordnung, was dem Staat zusätzliche (Handlungs-)Freiheit verschaffen sollte (vgl. Büchter 2019, 4–8). Diese begrenzte Emanzipation im Dienste der Herausbildung einer regulierenden Staatlichkeit hat so durchschlagend funktioniert, dass ein Leben ohne modernen Staat heute kaum vorstellbar erscheint und der Staat das übergreifende „bürokratische Feld [darstellt] [...], in dem Normen gesetzt werden, die die übrigen Felder betreffen“ (Bourdieu 2014, 638).

Einer *Bildung zur Brauchbarkeit* der Aufklärung wurde mit der neuhumanistischen Bildungstheorie vehement widersprochen. In ihr wurde der theoretische Gegenpol ausformuliert: *Bildung zur Vervollkommnung* solle ganz ohne das Ziel ökonomischer Anwendbarkeit erfolgen (vgl. Blankertz 1982, 89–141; Gruber 1995).²¹ Die von dieser kategorischen Entgegensetzung ausgehende deutsche Schulgeschichte ab dem 19. Jahrhundert ist wiederum von einem bemerkenswerten Widerspruch gezeichnet, denn ausgerechnet der Anspruch einer zweckfreien Bildung des neuhumanistischen Gymnasiums mit seinem Fokus auf altsprachlichen und geisteswissenschaftlichen Unterrichtsstoff machte das dort zu erwerbende Abitur zur zwingenden Karrierevoraussetzung für den höheren Staatsdienst und die bürgerlichen Professionen (vgl. Friedeburg 1992, 178). Die realistische höhere Bildung – Realgymnasien und Realschulen – mit einem Schwerpunkt auf Mathematik, Naturwissenschaften und moderne Fremdsprachen wurde demgegenüber abgewertet (vgl. Greinert 2003, 23–40).²²

²⁰ Eine ähnliche Diskrepanz zeigt sich bezüglich des philosophischen Menschenrechtsdiskurses der Aufklärung und den dort eingeschriebenen rassistischen Äußerungen und Praxen. Diese rassistische und koloniale ‚dunkle Seite‘ der Aufklärung und des Liberalismus wirkt bis heute nach und wird erst seit einigen Jahren systematisch offengelegt (vgl. Danielzik 2013; Lorey 2019; Stovall 2021).

²¹ Eine dem Neuhumanismus vergleichbare Orientierung am Ideal der griechischen Antike bzw. genauer: der athenischen Polis findet sich in der Philosophie Hannah Arendts, die deshalb Arbeit und Herstellen als menschliche Modi abwertet und dem Handeln als eigentlich menschlichem Modus unterordnet (vgl. Arendt 2008 [1972]).

²² Hier zeigt sich deutlich der heuristische Wert des Konzepts der *relativen Autonomie*. Eine Erklärung dieser Entwicklung erfordert die sozialen Kämpfe innerhalb des Feldes der Schulpolitik im 19. Jahrhundert ernst zu nehmen, denn „die ökonomische und militärische Interessenlage Deutschland-Preußens 1871-1914 vor Augen, so hätte eigentlich nichts näher gelegen, als dem Prinzip der ‚realistischen‘ Bildung, den Naturwissenschaften, den modernen Fremdsprachen, einer modernen, imperialistisch eingefärbten Nationalbildung schleunigst zum Durchbruch zu verhelfen“ (Herrlitz et al. 2008, 103).

Das Dilemma der bürgerlichen Emanzipationsforderungen in der nationalstaatlich gerahmten Klassengesellschaft des deutschen Kaiserreiches und in den übrigen europäischen Ländern bestand bis ins 20. Jahrhundert darin, dass Angehörigen der unteren Klassen durch (Berufs-)Bildung ein Aufstieg ermöglicht werden sollte, aber gleichzeitig sollten die Strukturen unangetastet bleiben, die die bedauerliche Lage der unteren Klassen beständig reproduzierten (vgl. die bis heute eindrückliche Schilderung des Arbeiterelends, Engels 1971 [1845]). Das führte zu einer bildungstheoretischen und -praktischen Ideologisierung der Berufsbildung als Erziehung zur Anpassung. „Nicht politische Mündigkeit, sondern im Gegenteil: politische Indoktrination wurde [in beruflichen Schulen] beabsichtigt.“ (Stratmann 1972, 929) Die Kinder der unteren Klassen sollten neben der für die Industriegesellschaft notwendigen Disziplin, vor allem Treue zu ‚Thron und Altar‘ erlernen, um sie „am zweckmässigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen“ (Kerschensteiner 1901, I).²³

Das Streben nach Emanzipation im Sinne der Zuerkennung voller Bürgerrechte und sozialer Besserstellung benachteiligter Gruppen im bürgerlichen Nationalstaat vollzog sich als politischer Kampf kollektiv organisierte (Teil-)Gruppen, wobei der Staat zumeist der Hauptadressat und – als Feld – der Austragungsort der Auseinandersetzung war. Arbeiterbewegung, Frauenbewegung und andere soziale Bewegungen erhoben dabei immer konkrete Forderungen, die eine materielle Dimension umfassten. Insofern „zielen alle Emanzipationsbewegungen einzelner Gruppen und Individuen, wie auch immer gemäßigt sie in ihren Forderungen sein mögen, darauf ab, eingefahrene politische, ökonomische, kulturelle und soziale Machtverhältnisse aufzubrechen“ (Bromberg 2019, 138). Emanzipation ist damit ein fundamental politischer Prozess, weil jeder unterdrückten subjektiven Position eine unterdrückende bzw. relativ privilegierte Position gegenübersteht. Mit Blick auf das Subjekt von Emanzipation stellen sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht Fragen danach, was bei Individuen und Kollektiven ein Bedürfnis nach Emanzipation auslöst, zu welchen Veränderungen im Selbst- und Weltverhältnis Emanzipationsprozesse führen und inwiefern es sich dabei um „transformatorische Bildungsprozesse“ (Koller 2023) handelt. Zudem stellt sich die Frage, ob die Forderung nach Emanzipation auch paradox umschlagen kann, wenn sie paternalistisch von außen auf Benachteiligte projiziert wird, statt von deren Handeln aus konzipiert zu werden (vgl. Genel 2019, 42).

Mit der revolutionären Durchsetzung der politischen Demokratie änderte sich der gesellschaftliche Kontext für das Streben nach Emanzipation mittels Bildung grundlegend. In Deutschland wurde zunächst auf Grundlage der Weimarer Verfassung und dann nach dem Sturz des Faschismus auf Grundlage des bis heute gültigen Grundgesetzes – und vergleichbar der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik – über das Konstrukt der Staatsbürgerschaftsrechte

²³ In aus heutiger Sicht geradezu brutaler Offenheit auf den Punkt gebracht in einem von Gruber (1995, 210) zitierten Schullied aus dem 19. Jahrhundert:
*Ungleich ist der Menschen Los,
der ist niedrig, der ist groß.
Murre deines Standes nicht,
leiste willig deine Pflicht.*

eine Gesellschaft der formal Gleichen konstituiert (vgl. Rosanvallon 2017, 19). Auf der formalrechtlichen Ebene wurden zahlreiche vom Staat juristisch konstruierte Ungleichheiten damit überwunden. Demgegenüber wuchs die Bedeutung von subtileren Mechanismen, durch die Ungleichheit reproduziert wird. Indem der formal-rechtliche Anspruch auf Gleichheit mit der weiterhin von vielfältigen Ungleichheiten geprägten sozialen Wirklichkeit kontrastiert wird, wirkt seit Mitte des 20. Jahrhunderts die „Forderung nach Chancengerechtigkeit als Treiber demokratischer Berufsbildungspolitik“ (Eckelt 2022a, 21).

In diesem Kontext fand der Begriff der Emanzipation schließlich Ende der 1960er Jahren in der Erziehungswissenschaft „eine eruptionsartige Verbreitung“ (Ruhloff 2010, 283). Die erziehungswissenschaftliche Debatte bildete dabei einen Teil einer gesamtgesellschaftlichen Debatte, in der fundamentale Gesellschafts- und Herrschaftskritik artikuliert wurde und die Forderung nach universeller Emanzipation als verbindendes Motiv der neuen sozialen Bewegungen fungierte (vgl. Demirović 2019, 211).²⁴ Auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik machte sich dies bemerkbar. Ein Teil der sich konsolidierenden Disziplin wandte sich dem Anliegen zu, eine explizit so bezeichnete *kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie* auszuformulieren (vgl. Büchter 2019; Gonon 1997; Kaiser und Ketschau 2019). „Wichtigster Wortführer [war] Wolfgang Lempert“ (Zabeck 1975b, 228).²⁵ Wie oben bereits erwähnt, positionierte sich diese Strömung gegen die überkommene kulturphilosophisch-geisteswissenschaftliche Berufs- und Wirtschaftspädagogik und insistierte auf empirisch fundierte Erfahrungswissenschaft als Wissenschaftspraxis. Entsprechend legten Vertreter:innen dieser Strömung empirische Untersuchungen zu verschiedenen Aspekten des damals noch sogenannten Lehrlingswesens vor, die eine breite Leserschaft adressierten (vgl. bspw. Böhnert et al. 1979; Crusius et al. 1974; Lempert 1966; Winterhager 1972). Der Vorwurf von Lempert, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sei bislang „eher eine ideologische Rechtfertigungslehre“ (Lempert 1974, 132) wurde aber zugleich gegen die Vertreter:innen des kritischen Rationalismus gewandt, die ebenfalls für eine erfahrungswissenschaftliche, allerdings politisch abstinente bzw. de facto konservative berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung eintraten (vgl. Büchter und Eckelt 2022, 112). Den gesellschaftlichen und politischen Kontext dieser Debatte bildeten die Bildungsreformen der 1960/70er Jahre. Diese wurden von kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungsforscher:innen grundsätzlich unterstützt, aber zugleich als nicht weitgehend genug kritisiert. Mit dem neoliberalen bzw. neokonservativen politischen Umschlag ab Mitte der 1970er Jahre verlor die kritisch-emanzipatorische Strömung ihre gesellschaftliche und politische Basis, weshalb Versuche zur praktischen Umsetzung kritisch-emanzipatorischer Pädagogik sowie ihre wissenschaftliche Rezeption ab den 1980ern deutlich zurückgingen (vgl. Büchter 2019, 11–14).

²⁴ Auf den breiten gesellschaftlichen Widerstand gegen diese emanzipatorischen Forderungen verweist beispielhaft, dass das Kunstwort ‚Emanze‘ als abwertende Bezeichnung für Frauen erfunden wurde, die sich für die Gleichstellung der Geschlechter einsetzen (vgl. Maihofer 2019, 177).

²⁵ Andere prominente Vertreter waren Herwig Blankertz und Martin Baethge. Eine Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik von einem kritisch-emanzipatorischen Standpunkt hat Wilfried Voigt (1975) vorgelegt.

Um diesen weitgehenden Bedeutungsverlust zu verstehen, werden folgend die theoretischen Grundzüge in der Absicht nachvollzogen, die spezifische zeitgeschichtliche Ausdeutung des Emanzipationsbegriffs in den 1960/70er Jahren zu identifizieren und die darauf bezogene Kritik einzuordnen.

Der Anspruch, dass „Pädagogik als Theorie ihr erkenntnisleitendes Interesse in Mündigkeit und Emanzipation“ (Blankertz 1966, 74) habe, umreißt den Anspruch der damaligen kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft. Infolge des Bruchs mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurden die Ziele von Erziehung im Sinne eines Bekenntnisses zur Demokratisierung aus der gegebenen Gesellschaft heraus bestimmt. Wobei „aus dem Demokratisierungspostulat für die Pädagogik“ (Mollenhauer 1977, 32) die Schlussfolgerung gezogen wurde, dass nicht die gegenwärtige, sondern eine zu erreichende künftige Gesellschaft – das „Real-Mögliche“ (Mollenhauer 1977, 132) – der Maßstab zu sein habe. Erziehungsziele sollten also zunächst negativ aus der Kritik des Bestehenden gewonnen werden. Kritik der repressiven Verhältnisse in der Bundesrepublik der Nachkriegs- und Wirtschaftswunderjahre wurde damals lautstark von der Studierendenbewegung, aber auch von der heute weitgehend vergessenen ‚Lehrlingsbewegung‘ geäußert (vgl. Andresen 2020; Büchter und Kipp 2014). Der Begriff der Emanzipation wurde dabei auf die junge Generation als Subjekt und Akteur bezogen: „›Emanzipation‹ heißt die Befreiung der Subjekte – in unserem Fall der Heranwachsenden in dieser Gesellschaft – aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken.“ (Mollenhauer 1977, 11) Zentral ist bei dieser Konzeption ein Verständnis von Rationalität im Sinne der Diskurstheorie Jürgen Habermas: Erziehung soll die Individuen zur Mündigkeit befähigen, was als Befähigung zur Teilnahme an einem rationalen Diskurs verstanden wird. Damit „fällt der Pädagogik als Praxis wie als Theorie die Aufgabe zu, *in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen*. [...] Rationalität ist zugleich Kriterium für gelungene oder mißglückte Erziehung.“ (Mollenhauer 1977, 66–67)

Gegenüber einer solchen, die Negation des Bestehenden betonenden Position definierte Lempert²⁶ Emanzipation positiv als „die Erweiterung menschlicher Handlungs- und Befriedigungsmöglichkeiten und -fähigkeiten; sie bezieht sich also auf Selbstentfaltung einerseits, Bedürfnisbefriedigungen andererseits und ist an objektive Bedingungen und subjektive Potentiale gebunden.“ (Lempert 1974, 14) Eine so verstandene Emanzipation galt dabei als Leitziel jeglicher (beruflichen) Bildung. Empirisch lässt sich Emanzipation dabei offensichtlich erst am Ende eines Prozesses als dessen Ergebnis fassen. Methodisch ist dabei das subjektive Erleben zu berücksichtigen: Die „Erfahrung verminderten Leidens, vermehrten Glückes [...] [ist] folglich nur nachträglich als emanzipatorisch erfaßbar. So entscheidet experimentelle Praxis zugleich

²⁶ Die Position der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungsforschung wird hier exemplarisch anhand der Aufsatzsammlung „Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung“ nachvollzogen, die Lempert explizit mit dem Ziel der theoretischen Fundierung der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie vorlegte (vgl. Lempert 1974, 7).

über die Wahrheit wissenschaftlicher Theorien und über die Richtigkeit von Handlungsstrategien.“ (Lempert 1974, 23)

Forschungsprogrammatisch beabsichtigte dieser Ansatz „politökonomische, soziologische und sozialpsychologische Theorie-Fragmente zum Zwecke einer kohärenten Analyse verfügbarer Daten über Funktionen und Strukturen des beruflichen Bildungswesens der Bundesrepublik miteinander zu verknüpfen“ (Lempert 1974, 38). Es ging darum, theoretische Überlegungen von Marx, Weber und Freud zusammenzudenken. Aus der Marxschen Theorie wurde die Analyse der Gesellschaft als Klassengesellschaft, die Bestimmung von Lohnarbeit als Ausbeutung und damit die Fokussierung auf das Leid der Arbeiter:innen übernommen. Mit Max Weber wurde der Blick auf die Bedeutung bürokratischer Herrschaft erweitert, die gesellschaftliche Lage und das Leiden der Benachteiligten wurden also zwar ursächlich, aber nicht ausschließlich in den Verhältnissen im Betrieb verortet. Mit der Freudschen Psychoanalyse wurde neben der materiellen Seite kapitalistischer Ausbeutungsverhältnisse die Unterdrückung der Triebe und das so individuell erlebte psychische Leid thematisiert. Ausgehend von diesen theoretischen Annahmen über die Ursachen des gesellschaftlichen Leids wurde die Veränderung des Wirtschaftssystems und der Sozialstruktur – Vergesellschaftung der Produktionsmittel bzw. Betriebsdemokratie – als notwendige Voraussetzung für Emanzipation betrachtet. Entscheidend war dabei aber, dass sich parallel dazu die Persönlichkeitsstrukturen der Beschäftigten verändern sollten, um das Entstehen einer neuen nicht-kapitalistischen bürokratischen Herrschaft wie im damaligen Ostblock zu vermeiden. Diese Veränderung der Persönlichkeitsstrukturen machte den Kern des Bildungsproblems für die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft aus. Als konkrete pädagogische Aufgabe stellte sich die Förderung der Bedürfnisartikulation und -erfüllung (vgl. Lempert 1974, 13–24). Lempert hat deshalb die berufliche Sozialisation und die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit Erwerbstätiger als zentrales Forschungsthema begriffen und über Jahrzehnte intensiv bearbeitet (vgl. Hoff et al. 1991; Lempert 2002; 2006; 2009a). Mit Blick auf die Reproduktion der Klassenlagen sah er in der Ausbildung und der dort stattfindenden beruflichen Sozialisation eine „Schlüsselfunktion sowohl für die Erhaltung als auch für die Aufhebung sozialstruktureller Zwänge und Disparitäten“ (Lempert 1974, 40) in der Gesellschaft insgesamt.

Diese theoretischen Überlegungen zur Vermittlung individueller und gesellschaftlicher Faktoren in der Berufsbildung sind auch 50 Jahre später noch instruktiv. Befremdlich wirkt aus heutiger Sicht, wie diese differenzierten theoretischen Überlegungen und die darauf beruhenden empirischen Befunde seltsam unverbunden mit der als tagespolitisches Ziel anvisierten Überwindung des Kapitalismus verknüpft wurden. Die entsprechenden kurz- und mittelfristigen Prognosen – beispielsweise die Polarisierungsthese in der Arbeitswelt, ein systemgefährdender Verlust an Leistungs- und Lernmotivation, Zuspitzung auf die Alternativen fundamentaler Demokratisierung oder erneute faschistoide Formation (vgl. Lempert 1974, 21, 55, 80) – haben sich als falsch erwiesen.

Das zentrale Bildungsziel der so verstandenen Emanzipation wurde teleologisch durch den Beitrag zu einer besseren Zukunft bestimmt und gerechtfertigt. Wobei allerdings im Bildungswesen bereits „die Vorwegnahme der erstrebten gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Lempert 1974, 59–60) erfolgen sollte. In Erwartung einer demokratisch-sozialistischen Revolution sollte – in Parallelisierung²⁷ zur Rolle der historischen Aufklärung bezüglich der bürgerlichen Revolution – kritisch-emanzipatorische Bildung so die „Selbsterziehung der Menschen zur vernünftigen Nutzung der Macht“ (Koneffke 2018, 163) ermöglichen. Diese tagespolitische Auf- und Überladung der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildung wurde schon damals von den politischen wie wissenschaftlichen Gegnern heftig attackiert, die in den bildungspolitischen Reformforderungen lediglich einen „Vorwand für die Systemüberwinder“ (Schlaffke 1975, 81) bzw. einen Weg „geradewegs in die Katastrophe“ (Zabeck 1975a, 93) sahen. Beißende Kritik von erklärten Gegner:innen muss nicht überraschen und kann sogar als Anerkennung der Relevanz einer Position interpretiert werden. Der Bedeutungsverlust der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungsforschung ab den 1980er Jahren wird vielmehr daran deutlich, dass auch Autor:innen, die dem inhaltlichen Anliegen durchaus nahestehen, heute bezweifeln, dass man den „mit systemkritischen Pathos in die Welt gesetzten Kampfbegriff Emanzipation“ (Ribolits 2013, 26) überhaupt noch sinnvoll nutzen könne.

Der Feststellung, dass den Begriff der Emanzipation heute „ein Hauch von Antiquiertheit“ (Christof 2013, 85) umweht, ist sicherlich zuzustimmen. Aber warum ist das ausgerechnet bei diesem Begriff so? Andere Begriffe aus dem gleichen semantischen Sinnbezirk – beispielsweise mündiges Subjekt, Selbstreflexion und Autonomie – haftet dieser antiquierte Klang nicht an. Sie wurden vielmehr in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich umgearbeitet und umreißen heute ein Bildungsverständnis, das geradezu für das genaue Gegenteil dessen steht, was die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft der 1960/70er Jahre wollte: „Selbstbestimmung, Selbstreflexion, Autonomie sowie auch das Hinterfragen und der Widerstand gegen unhinterfragt Geglaubtes sind inzwischen zu gesellschaftlichen Metaforderungen avanciert und werden als unabdingbare Notwendigkeiten für den Fortbestand der Gesellschaft sowie den ökonomischen Erfolg von Betrieben und Institutionen bezeichnet und von allen Gesellschaftsmitgliedern eingefordert.“ (Ribolits 2013, 25) Es fand also offensichtlich weniger eine Verdrängung bzw. ein Vergessen einstmals emanzipationsähnlicher Begriffe statt, sondern eine umfassende und nachhaltige Umarbeitung.²⁸

²⁷ Diese marxistisch begründete, enge Orientierung an der bürgerlichen Revolution hinsichtlich der erwarteten revolutionären Überwindung des bürgerlichen Spätkapitalismus enthält durchaus eine gewisse Ironie mit Blick auf das berühmte Marx-Zitat, dass „alle großen weltgeschichtlichen Tatsachen und Personen sich sozusagen zweimal ereignen. [...] das eine Mal als Tragödie, das andere Mal als Farce.“ (Marx und Engels 1988 [1885], 267).

²⁸ Parallel fand eine Umarbeitung des Gleichheitsbegriffs im Bildungsdiskurs im Sinne des Neoliberalismus statt. Im Ergebnis wird Bildungsungleichheit als ein funktionales Problem des Wirtschaftssystems betrachtet und „*nicht als Problem etwa einer mangelnden Durchsetzung von Gleichheit*“ (Höhne 2019, 94), die demokratisch geboten wäre.

Die Geschwindigkeit dieses Verlusts eines spezifisch kritisch-emanzipatorischen Bedeutungsgehalts vieler Begriffe lässt sich beispielhaft anhand einer DFG-Denkschrift von 1990 zur Berufsbildungsforschung nachvollziehen. Zu den Bildungszielen werden dort „Selbstbestimmung, Mündigkeit, Autonomie, Authentizität, persönliche Identität, Individualität“ (DFG-Kommission 1990, 62) gezählt. Die Übernahme dieser Begriffe in den Mainstream war Ende der 1980er Jahre bereits in dem Sinne erfolgreich abgeschlossen, dass keine Widersprüche zwischen diesen Zielen und der kapitalistischen Realität mehr konstatiert wurden. In dem in der gleichen Zeit erschienen *Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* definierten Martin Schmiel und Karl-Heinz Sommer das Bildungsziel der Berufsbildung klassisch im Sinne der Aufklärung: „Da der Mensch seinen Möglichkeiten erst dann voll gerecht wird, wenn er urteils- und selbstbestimmungsfähig ist, liegen in der Förderung solcher Fähigkeiten wichtige Lernziele.“ (Schmiel und Sommer 1992, 33) Allerdings verzichteten sie explizit auf den Begriff der Emanzipation zur Kennzeichnung dieses Ziels, weil ihnen der Begriff problematisch erschien, weil er „nicht selten vom Autor in den Dienst seiner politischen Vorstellungen gestellt“ (ebd.) worden sei.

Die dem Begriff heute anhaftende Antiquiertheit scheint also zunächst daher zu stammen, dass eine Umarbeitung und Aktualisierung des Begriffs nicht erfolgten. Ein Grund liegt darin, dass Emanzipation „der typische Fall eines pädagogischen Slogans“ (Brumlik 2004, 17) ist und innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Feldes oft eher eine diskursstrukturierende Signalfunktion als eine analytische Kategorie darstellte. Man könnte auch von einem *empty signifier* sprechen. Bezeichnenderweise kritisierte Lempert schon 1972 eine solche analytische Entleerung des Begriffs. Er stellte in einem Vortrag fest, dass Emanzipation „zum Modewort geworden [ist], das – für sich genommen – längst alles und folglich nichts mehr [...] bedeutet“, Emanzipation sei „weitgehend zur Phrase entleert oder zum Klischee verfestigt“ (Lempert 1974, 26–27; vgl. aktuell ganz ähnlich, Bromberg 2019). Allerdings ließe eine solche relative Beliebigkeit des Begriffs bzw. solch eine semantische Dehnbarkeit gerade die Übernahme in andere Kontexte erwarten.

Die Politizität des Begriffs bei gleichzeitiger inhaltlicher Entleerung scheint zu einer Sperrigkeit des Emanzipationsbegriffs in der Welt nach den 1970er Jahren zu führen, weil darin ein enger Bezug zum Paradigma der Souveränität im politischen Denken angelegt ist, das von einer zukunftsoptimistischen Idee der „*Machbarkeit* der Welt“ (August 2021, 51) durch bewusstes politisches Gestalten respektive Regieren ausging. Die Krisenerfahrungen seit den 1970er Jahren zertrümmerten dieses politische Denken radikal (vgl. Hobsbawm 2003, 503 ff.). Das krisenhafte Ende des Fordismus bedeutete den Übergang zu einer anderen politökonomischen Regulationsweise. Dies führte zu einer grundlegenden „Umarbeitung der modernen Politik-, Subjekt- und Gesellschaftsvorstellungen“ (August 2021, 209). Theoretischer Ausdruck davon sind verschiedene Spielarten des Postmodernismus, die unser heutiges Denken maßgeblich beeinflussen.

Für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist es besonders eine bestimmte Rezeption von Michel Foucaults Machttheorie, die Emanzipation fragwürdig bis unmöglich erscheinen lässt.²⁹ In dieser Rezeption wird dessen Theorie so verstanden, dass sie „mit unmissverständlicher Deutlichkeit die Möglichkeit einer Selbstgründung des Individuums nach Maßgaben der Vernunft, Wahrheit, Selbsterkenntnis und Ähnlichem als Illusion entlarvt und der auf kritisch-rationaler Reflexion beruhender Emanzipationsvorstellung der Moderne damit eine radikale Absage erteilt.“ (Ribolits 2013, 30) Zunächst wird durch postmoderne Kritik der Aufklärung erkennbar, dass „Rationalität als eine historisch kontextgebundene Variable“ (Deutschmann 2019, 17) selbst erst mit und im modernen Kapitalismus entstand. Neben der Relativierung der Vernunft wird die Vorstellung der Möglichkeit von Emanzipation durch ein verändertes Machtverständnis in Frage gestellt. Mit Foucault wird Macht nicht mehr als ein von außen auf das Subjekt einwirkendes und potenziell überwindbares Unterdrückungsverhältnis gedacht, sondern als eine Vielzahl unvermeidbarer, weder guter noch schlechter Mechanismen, die in Form „produktiver Macht die Hervorbringung von Subjektivitäten und Subjektpositionen entlang sozialer Normalisierung“ (Bünger 2013a, 11) bewirken.³⁰ Die einzelnen Individuen rücken dabei ins Zentrum der Betrachtung. Statt der scheinbaren Eindeutigkeit eines Hauptwiderspruchs zwischen zwei Klassen werden eine Vielzahl von Benachteiligungen sichtbar, die moderne Gesellschaft formen. „Der Postfordismus [...] setzte die Auseinandersetzung um den Status frei – zunächst um die ‚Rasse‘ innerhalb der Vereinigten Staaten, dann um das Geschlecht und die Sexualität und schließlich um Ethnizität und Religion.“ (Fraser 2021, 124) Zusätzlich werden zweidimensional gedachte statusbezogene Differenzlinien komplexer. Um nur zwei der wichtigsten Diskurslinien herauszugreifen: Wenn heute über LGBTQIA* gesprochen wird, ist das vergeschlechtlichte Frau-Mann-Verhältnis längst fragwürdig geworden. Und die gesellschaftlichen Positionen von *People of Colour* und Menschen mit *Migrationshintergrund* sind vielfältiger als das Ausländer-Deutsche-Verhältnis. Paradoxerweise führte ausgerechnet diese Anerkennung zahlreicher gesellschaftlicher Differenzen und Unterdrückungsverhältnisse zur soziologischen Diagnose einer für das Nachdenken über die Möglichkeit von Bildung bedeutsamen „Krise der Gleichheit“ (Höhne 2019, 89).

²⁹ Auf differenztheoretische Ansätze wie die Systemtheorie von Niklas Luhmann wird hier nicht eingegangen. Solche Theorien liefern im eigentlichen Sinne keine Kritik der Emanzipation, sondern negieren grundsätzlich die Möglichkeit einer verschiedene gesellschaftliche Systeme übergreifenden Befreiungsbewegung gewissermaßen als Kategorienfehler. Bei Foucault dagegen ist beispielsweise seitens der Kritischen Theorie umstritten, ob sein Denken hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Emanzipation weiterführt oder nicht (vgl. dazu die Beiträge im AkG-Sammelband, Demirović et al. 2019b).

³⁰ Wobei dieser Gedanke nicht so neu ist, wie es in einer Erzählung des postfordistischen Epochenbruchs erscheinen mag. Auch schon in der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungsforschung war erkannt worden, dass „der Fremdzwang meist längst zum Selbstzwang geworden ist“ (Lempert 1974, 47).

Die postmoderne Kritik an der fehlenden Berücksichtigung der Pluralität holt den bereits von Hannah Arendt erhobenen Einwand ein, dass menschliches Handeln von der Offenheit und Natalität her gedacht werden müsse und jede „wie auch immer geartete ‚Idee vom Menschen überhaupt‘“ (Arendt 2008 [1972], 17) im Denken der Moderne überwunden werden müsse. Interessanterweise zieht allerdings die postmoderne Theorie einen ganz anderen Schluss als Arendt, die auf demokratische Aushandlungsprozesse formal Gleichgestellter in der Sphäre der Öffentlichkeit abzielt, was in ihrem theoretischen Verständnis auf gewaltlose Weise in einem positiven Sinne Macht erzeugt. Im postmodernen Denken in Anschluss an Foucault dagegen entsteht Macht nicht durch bewusstes Zusammenwirken, sondern gewissermaßen hinter dem Rücken der Beteiligten. Es gibt dabei keine machtfreien Räume in der Gesellschaft. Die pluralen Individuen erscheinen als von einer Mikro-Macht durchzogen und müssen sich durch omnipräsente Disziplinierung und vor allem Selbstdisziplinierung zu zahlreichen Anrufungen verhalten. Befreiung erscheint unmöglich, weil ein solcher Versuch zum Paradox neuer Unterwerfung führt. Diese Theorie passt nicht zufällig – wenn auch aus einer anderen Denkrichtung kommend – zum neoliberalen bzw. neokonservativen Credo: *There is no alternative!*³¹ Statt der zu Recht kritisierten teleologisch überhöhten Zukunft der kritisch-emanzipatorischen Bildungstheorie bleibt nur eine endlose ausweglose Gegenwart, in der sich jede:r so gut wie möglich behaupten muss.

Seit den 1970er Jahren erfolgte eine – schlagworthaft als Neoliberalismus bezeichnete – umfassende Modernisierung der kapitalistischen Regulationsweise, um die Stagnationsprobleme der fordistischen Industriegesellschaften zu überwinden. Das führte – zumindest in den westlichen Staaten – zu einer tiefgreifenden Veränderung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse und zu einem hegemonialen Ökonomismus (vgl. Hirsch 2005). Für die Berufsbildung erscheint dabei der Prozess der Subjektivierung der Arbeit besonders folgenreich: „Das Verhältnis von Arbeit und Subjektivität – verstanden als Gesamtheit von gesellschaftlich geprägten, aber individuell angeeigneten Orientierungen, Wissensbeständen und praktischen Fertigkeiten einer Person, die sie befähigen, sich mit ihrer (sozialen) Umwelt auseinanderzusetzen – wandelt sich also in doppelter Weise: Sie wird zu einer An- und Einforderung.“ (Kleemann et al. 2019, 168) Vielen Beschäftigten eröffneten sich in der postfordistischen Arbeitswelt mehr Entscheidungsspielräume und Gestaltungsoptionen – eine Entwicklung, die in Deutschland als *Humanisierung der Arbeitswelt* von den Gewerkschaften auch sozialpartnerschaftlich eingefordert und gestaltet wurde. Arbeitnehmer:innen arbeiten somit heute tendenziell freier und weniger direkt weisungsgebunden als im Fordismus. Die neuen Arbeitsformen wie teilautonome Gruppenarbeit bedingen zugleich neue psychodynamische Anforderungen; insbesondere die Bedeutung

³¹ So lässt sich beispielsweise Foucaults Kritik des modernen Wohlfahrtsstaats als Disziplinar- bzw. Sicherheitsgesellschaft mit Leichtigkeit in neoliberale Erzählungen einfügen (vgl. August 2021, 264).

von Selbstreflexivität stieg, um der geforderten höheren Verantwortungsübernahme in der Arbeit gerecht werden zu können (vgl. Lehmkuhl 2002).³²

Der Pädagogik bietet die Subjektivierung von Arbeit zunächst einen gewissen Ausweg aus dem Erziehungsdilemma, wie Zwang zu Freiheit bzw. wie erzieherisches – also aus Sicht der Erzeugenen fremdbestimmtes – Handeln zu mündigen Subjekten führen kann (vgl. Christof 2013, 86). Indem Lernziele wie Selbstreflexions- bzw. Selbstregulationsfähigkeit und autonomes selbstverantwortliches Handeln postuliert werden, kann das Verhältnis von Lernenden und Lehrenden stärker als Unterstützungs-, denn als Kontroll- bzw. Disziplinierungsverhältnis gedacht werden. Pädagogische Theorie wie Praxis zeigen sich insofern „offen gegenüber Techniken der Selbststeuerung, der Selbstkontrolle, des Managements von Zeit und Ressourcen. [...] Es handelt sich um Praktiken, die auf Disziplinierung und Unterwerfung verzichten und statt dessen mit der Bereitschaft der Subjekte zur Selbstführung rechnen.“ (Messerschmidt 2013, 68) Im Lichte der Foucaultschen Machttheorie erscheint dieser Ausweg jedoch als pädagogische Selbsttäuschung. Ursprünglich als emanzipatorisch gedachte Forderungen nach Selbstreflexion, Autonomie usw. werden zur Forderung ans Subjekt und damit zu einer neuen Anrufung und Zumutung. Das Problem, dass eine als Bildungsziel verankerte Pflicht zur Emanzipation die Möglichkeit von Emanzipation durch Bildung ad absurdum führt, wurde auch schon in den 1970er Jahren erkannt. Subjekte erhalten auf diesem Weg keine neuen Entfaltungsmöglichkeiten, vielmehr werden sie durch eine „Herrschaftsideologie der Pädagogen“ (Demirović 2019, 219) entmündigt. Der entscheidende Unterschied in der heutigen Zeit gegenüber den damaligen Befürchtungen resultiert aus der vollzogenen Umdeutung vormals emanzipationsähnlicher Begriffe, die diese gegen kritische Alternativen zu immunisieren scheinen: „Kritik scheint von gestern zu sein, wenn das, was zu kritisieren wäre, stets als Freiheitsversprechen auftritt.“ (Messerschmidt 2013, 69) Pädagogisches Handeln scheint heute dem Schicksal ausgeliefert zu sein, unabhängig von den Intentionen immer wieder nur neue Varianten von Unterwerfung zu produzieren, wenn von einer solchen „hoffnungslosen Verschränktheit von Vernunft und Macht“ (Ribolits 2013, 30) ausgegangen wird.

Aus dieser Perspektive erscheint die Antiquiertheit, die dem Begriff der Emanzipation anhaftet, als tragische aus der Zeit gefallene Donquichotterie. Mit dem Begriff der Emanzipation wird etwas kritisiert, was es so heute nicht mehr gibt – und etwas gefordert, was so nicht mehr möglich erscheint. Die kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie richtete sich gegen die Zumutungen und Zwänge der Arbeits- und Ausbildungswelt des fordistischen Kapitalismus. Im

³² Wobei es keineswegs so ist, dass die Bedeutung der Arbeitsgefühle für Produktivität erst in den 1960/70er Jahren erkannt wurde und dann erst Versuche zur Beeinflussung und Steuerung solcher Gefühle durch das Management aufkamen. Einen solchen managerial-wissenschaftlichen Diskurs zeichnet Sabine Donauer (2015) seit Beginn des 20. Jahrhunderts nach. Die „kleine Revolution im herrschenden Arbeitsverständnis“ (Donauer 2015, 68) liegt darin, dass mit den neuen Arbeitsformen seit den 1960/70er Jahren ein verändertes Verständnis von Arbeit als Möglichkeit der Selbstverwirklichung formuliert wurde, statt als Belastungsfaktor wie in der Vergangenheit.

Gegensatz zur Erwartung, von der Lempert und Andere ausgingen, dass der fordistische Kapitalismus in Richtung einer nicht-kapitalistischen Gesellschaft überwunden würde, endete der Fordismus zwar, aber er wurde im Zuge eines Dynamisierungsschubs durch einen modernisierten Kapitalismus verdrängt (vgl. Deutschmann 2019) – häufig Post-Fordismus genannt, da sich (bislang) kein breit akzeptierter Epochenbegriff durchgesetzt hat. Vollkommen unterschätzt bzw. nicht beachtet wurde eine solche Möglichkeit eines *anderen* Kapitalismus, dessen Regulationsweise zu neuen Verwicklungen und anderen Formen gesellschaftlichen Leids führt, wie einer veränderten Symptomatik und massenhaften Verbreitung depressiver Erkrankungen (vgl. Ehrenberg 2015).³³

Aber ist diese, unsere heutige Situation deshalb treffend als ‚hoffnungslos‘ zu kennzeichnen? Solche Resignation erscheint nur angebracht, wenn neoliberale Leitbilder wie das *unternehmerische Selbst* (vgl. Bröckling 2019) als Beschreibungen einer empirischen Lebensrealität akzeptiert werden. Dies wäre jedoch ein „Fehlschluss [...] [von] Rezipient*innen, die das von Bröckling identifizierte (idealtypische) Leitbild quasi ableitungstheoretisch auf die realen Dispositionen von Arbeitenden im Kontext subjektivierter Arbeit übertragen“ (Kleemann et al. 2019, 176).³⁴ Solch ein idealisiertes Leitbild ist allerdings tatsächlich weit von den realen Erwartungen und Wünschen der Auszubildenden entfernt. So wollen beispielsweise mehr als 90 Prozent von ihnen später lieber als Angestellte statt als Selbstständige arbeiten.³⁵ Der „Erwerbstypus eines sich selbst rationalisierenden, ökonomisierenden und kontrollierenden Arbeitskraftunternehmers“ (Thole 2021, 332) stellt empirisch nicht den Normalfall unter heutigen Auszubildenden dar. Ganz im Gegenteil spricht viel dafür, von zahlreichen Brüchen und Widersprüchen bei der Durchsetzung eines neoliberalen Alltagsverständes und von dessen historischer Vergänglichkeit auszugehen. Beides lässt begründet erwarten, dass Emanzipation weiterhin möglich ist.

Allerdings hat die Kritik der kritisch-emanzipatorischen Bildungstheorie überzeugend herausgearbeitet, dass die Annahme eines zweidimensionalen und sich kurzfristig revolutionär entla-

³³ Es stellt eine ironische Fußnote in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion dar, dass ausgerechnet der engagierte Kritiker der Kapitalismuskritiker Zabeck vor dem Hintergrund der Globalisierung der 1990er Jahre Sorgen vor einer „unübersehbaren Tendenz zur ‚Ökonomisierung der Bildung‘“ (Zabeck 2004, 41) äußerte.

³⁴ Was bei Bröckling und anderen ähnlichen Analysen des neoliberalen Kapitalismus als neue Entwicklung erscheint, dass nämlich alle Menschen als potenzielle Unternehmer:innen angerufen werden, lässt sich auch als Fortschreibung des bürgerlichen Aufklärungsgedankens mit seiner ausgeprägten Orientierung am Ideal der *Industriösität* sehen – nur hat sich das Bild des Unternehmers eben seitdem entsprechend weiterentwickelt und heute ist *Entrepreneurship* gefragt.

³⁵ Noch unveröffentlichtes Ergebnis einer repräsentativen Umfrage, die 2022 im Rahmen des Forschungsprojekts Crowdwork und Crowdworker vor, während und nach der beruflichen Ausbildung – Kompetenz-/Subjektivierungseffekte, individuelle Beruflichkeit und lernförderliche Plattformgestaltung durchgeführt wurde. Frageitem: Möchtest du später lieber angestellt oder selbständig arbeiten? (gestützt) Basis: n = 831 Azubis im Alter von 16 bis 25 Jahren.

denden Klassengegensatzes nicht zutreffend war. Die Erfahrungen der letzten Jahrzehnte zeigen, dass es naiv wäre, von einer wie auch immer gearteten Überwindung formaler Ausschlussmechanismen und von einer Reduktion direkter Repression im Bildungswesen eine vollständige Überwindung von Ungerechtigkeit und Unterdrückung zu erwarten (vgl. Bromberg 2019, 151; Demirović 2019, 225). „Demzufolge kann die Aufgabe einer sich als emanzipatorisch verstehenden (Berufs-)Bildung nicht mehr einfach als endgültige Befreiung aus Unterordnung und Unterdrückung mit dem Ziel autonomer Subjektivität, befreiter Klasse und stabiler Chancengleichheit verstanden werden“ (Büchter 2019, 2). Letztlich liegt der Kern der Antiquiertheit des überkommenen Emanzipationsverständnisses im Telos der ‚endgültigen Befreiung‘. Diese finale Utopie lässt sich heute nicht mehr begründen. Stattdessen ist von sich ständig reproduzierenden und verändernden subjektivierten Machtverhältnissen auszugehen, die kontinuierliche Auseinandersetzungen erfordern. Eine harmonische Auflösung der Verstrickungen ist nicht in Sicht.

Trotzdem impliziert diese Anerkennung der Ambivalenzen nicht, dass es jenseits der individuellen Verstrickungen in Macht und Selbstführungszwänge keine kollektive, interaktive Seite des menschlichen Lebens gäbe. Andernfalls landet man – willentlich oder nicht – bei einem anderen neoliberalen Credo: *There is no such thing as society!*³⁶ Dem ist klar zu widersprechen, auch eine „Gesellschaft der Singularitäten“ (Reckwitz 2017) bleibt eine Gesellschaft. Insofern ist aus einer erziehungswissenschaftlichen respektive berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive eine neue Einseitigkeit zu vermeiden, bei der „ein wesentlicher Bezugspunkt des Emanzipationsdiskurses angesichts der ‚mikrophysischen‘ Fokussierung von Macht aus dem Blick [gerät]: Die Beschaffenheit des Allgemeinen im Sinne eines gesellschaftlichen Zusammenhangs, einer sozialen Ordnung.“ (Bünger 2013a, 15) Um den gesellschaftlichen Zusammenhang theoretisch und empirisch fundiert in den Blick zu nehmen, ohne argumentativ in die 1970er Jahre zurückzufallen, bietet sich ein Anschluss an die empirischen sozialwissenschaftlichen Analysen der postfordistischen Gesellschaft und aktuelle gerechtigkeits-theoretische Theorien an.

In den 1990er Jahren erregte die von Bourdieu et al. vorgelegte Studie *Das Elend der Welt* (1998) viel Aufmerksamkeit über die Sozialwissenschaften hinaus, weil dort vielfältige Unterdrückungs-, Ausbeutungs- und Entwertungserfahrungen von Benachteiligten anschaulich dokumentiert wurden. Anfang der 2000er Jahre förderte die DFG eine Anschlussstudie, in der ähnlich prekäre Lebensumstände der Benachteiligten in Deutschland aufgezeigt wurden (vgl. Schultheis und Schulz 2005). Eine solche verstehende Soziologie verweist auf den Zusammen-

³⁶ Hier wird nicht weiter auf die neoliberale Erzählung eingegangen, es gäbe keine Gesellschaft und der Staat müsse sich zum Wohle aller Individuen möglichst weit zurückziehen beziehungsweise der Staat sei kraftlos und gar nicht mehr in der Lage, gestaltend in Gesellschaft und Wirtschaft einzugreifen. Die Entwicklung der letzten 15 Jahre hat diese Erzählung ausreichend praktisch widerlegt: Spätestens mit der Bankenkrise ab 2007, der Corona-Pandemie ab 2020 und dem Krieg in der Ukraine ab 2022 ist die Behauptung vom schwachen und hilflosen Staat ein Fall für die Geschichtsbücher.

hang von materiellen und Statusunterschieden und steht im Widerspruch zu Gesellschaftsdeutungen, bei denen „die Kämpfe um Anerkennung zusehends von den Kämpfen um egalitäre Umverteilung entkoppelt werden“ (Fraser 2021, 84). Materielle Ungleichheit ist nicht nur nicht aus unserer Gesellschaft verschwunden, sie nimmt sogar seit einigen Jahren wieder zu und mit ihr der Anteil der von Armut betroffenen Personen (vgl. Butterwege 2020). Wie ein Aufwachsen in armen Verhältnissen das Leben nachhaltig prägt und was das mit (fehlenden) Anerkennungserfahrungen zu tun hat, wurde in den letzten Jahren mittels autobiografischer Erzählungen und Analysen in die öffentliche Debatte eingebracht (vgl. bspw. Baron 2020; Dröschler 2018; Eribon 2016; Louis 2019; McGarvey 2018). Die große Mehrheit der sozial Benachteiligten, die es nicht schaffen, zu studieren und Bücher über ihr Leben zu schreiben, bleibt in der öffentlichen Debatte trotzdem weiterhin sprachlos. Wenn überhaupt, wird über sie gesprochen. Im Kontext der gegenwärtigen „Polykrise“ (vgl. EuroMemo Gruppe 2023) wird die Ungleichheit beim Zugang zu Ausbildung im Zusammenhang mit materieller Ungleichheit und daraus resultierender Erfahrung von fehlender Anerkennung absehbar weiter zunehmen, wenn die institutionellen Rahmenbedingungen nicht verändert werden.

Sozialwissenschaftliche Analysen, die Ungleichheit und deren individuelle wie gesellschaftliche Folgen aufzeigen, ergreifen oft implizit oder explizit Partei für die Benachteiligten. Die Kritik der Ungleichheit beruht dabei auf egalitären Vorstellungen und damit verbundenen individuellen Entfaltungsansprüchen. An dieser Stelle lässt sich der Zusammenhang zu einem aktualisierten Emanzipationsbegriff herstellen. Er liegt in der „Idee positiver materieller Freiheit im Sinne von emanzipatorischer Handlungsfähigkeit“ (Maihofer 2019, 177; i. O. teils kursiv). Als theoretische Vermittlung ist dabei die Frage zu klären, inwiefern welche Art und welches Niveau von Ungleichheit als Ungerechtigkeit zu bewerten ist. Die Herausforderung liegt darin, diese Frage zu klären, ohne auf das Konstrukt der rationalen Vernunft zurückzugreifen.

Amartya Sen (2020) hat mit seiner Gerechtigkeitstheorie einen Vorschlag gemacht, wie eine gerechte Gesellschaft ohne die fragwürdig gewordene Grundannahme einer rationalen Vernunft begründet werden kann. Sens Ausgangspunkt stellt die Auseinandersetzung mit John Rawls' *Theorie der Gerechtigkeit* (2019 [1975]) dar, die dieser ursprünglich in den 1950er Jahren entwickelt hatte und die auf dem Paradigma der Souveränität beruht. Der bei Rawls postulierte transzendente Gerechtigkeitsbegriff, bei dem ein Maßstab mittels eindeutiger Lösungsvorschläge für die Gestaltung einer idealen Gesellschaft entwickelt wird, ist nach der postmodernen Kritik nicht mehr haltbar. Statt nun aber die Idee der Gerechtigkeit in Gänze zu verwerfen, zeigt Sen, wie sich ein komparativer Gerechtigkeitsbegriff unter den Bedingungen von Pluralität, positioneller Objektivität, nur partiell erreichbarbarem Konsens und Inkommensurabilität von Gütern begründen lässt. Im Kern geht es „darum, anzuerkennen, dass eine vollständige Theorie der Gerechtigkeit durchaus eine unvollständige Rangordnung alternativer Wege zur Entscheidungsfindung bieten kann und dass eine gebilligte partielle Ordnung in manchen Fällen eine deutliche Sprache spricht, in anderen aber keine Entscheidungshilfe leistet.“ (Sen 2020, 425) Gerechtigkeit wird also nicht als eine Praxis begriffen, bei der es idealtypisch darum geht, für konkrete Probleme die beste Lösung zu finden, indem auf ein Set abstrakter, überhistorischer

logischer Sätze zurückgegriffen wird – was letztlich eine Aufgabe für rational argumentierende Expert:innen darstellen würde. Stattdessen wird Gerechtigkeit als eine intersubjektive Praxis der Aushandlung begriffen, bei der konkrete Probleme von unterschiedlichen Standpunkten betrachtet werden und eine möglichst gute Lösung aus einer potenziellen Vielfalt unterschiedlich guter Lösungen ausgewählt wird – was eine Aufgabe für ein demokratisches Gremium darstellt, in dem die relevanten Positionen der Betroffenen vertreten sind. Für den hier interessierenden erziehungswissenschaftlichen Anschluss an diese Gerechtigkeitstheorie bedeutet dies, danach zu fragen, wie die Realitäten des Bildungswesens „unmittelbar mit dem Leben und den Chancen von Menschen und mit dem Elend und der Unterdrückung, die sie erleiden“ (Sen 2020, 440), zusammenhängen.

Um die gesellschaftlichen Zusammenhänge zwischen Strukturen des Bildungswesens und subjektiven Lebenschancen und Leiden im 21. Jahrhundert einer solchen empirisch und theoretisch fundierten erziehungswissenschaftlichen respektive berufs- und wirtschaftspädagogischen Analyse zu unterziehen, ist es nötig, begrifflich mit der leerformelhaft gewordenen neoliberalen Sprache zu brechen. Die bislang hervorgehobene Antiquiertheit des Begriffs der Emanzipation bietet diesbezüglich ein besonderes Potenzial, ihn in diesem Sinne zu aktualisieren: Im Kontext der Berufsbildung wird Emanzipation dabei als individueller und kollektiver Prozess verstanden, der einerseits Bildung ermöglicht und andererseits vermeidbares Leiden reduziert. Bildung wird dabei verstanden als Entfaltung der eigenen Interessen und Möglichkeiten, als Erweiterung der Selbst- und Weltverhältnisse. Vermeidbares Leiden wird dabei verstanden als individuelle oder kollektive Benachteiligung zugunsten Anderer bezüglich grundlegender gesellschaftlicher Güter. Gegenüber früheren Epochen zeichnet sich die Spätmoderne dadurch aus, dass seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Stand der Produktivkräfte ein Niveau erreicht hat, das es erlauben würde, grundlegende Menschenrechte wie das Recht auf Nahrung weltweit für alle zu garantieren (vgl. Freytag 2019, 57). Das gleiche gilt für das Recht auf Bildung und Ausbildung. Bildung ist in reichen Gesellschaften mit hoher Arbeitsproduktivität kein per se knappes Gut. Mangelnder Zugang zu (Aus-)Bildung beruht auf gesellschaftlichen Entscheidungen (vgl. Höhne 2019).

5 Zwischenfazit: Konturen eines emanzipatorischen Realismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

In diesem Zwischenfazit werden die Überlegungen aus den drei vorausgegangenen Abschnitten zusammengeführt, um das Forschungsverständnis zu konturieren, das den Texten des Kumulus der Habilitationsschrift zugrunde liegt. Dieses besteht darin, berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung zur gegenwärtigen Berufsbildung zu betreiben, die sowohl auf eine realistische Rekonstruktion und theoretische Verarbeitung der empirischen Praxis abzielt und zugleich emanzipatorischen Zielen der Verminderung unnötigen gesellschaftlichen Leidens als normati-

ver Orientierung folgt. Eine solche forschungsethische Grundeinstellung als Berufsbildungsforscher folgt aus der Reflexion des eigenen gesellschaftlichen Kontextes und der Verantwortung für die eigene Forschung.

Empirisch fundierte Forschung stellt heute unbestritten ein Hauptarbeitsgebiet der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dar und wird gemeinsam mit außeruniversitären Forschungsinstituten und im interdisziplinären Austausch mit anderen Disziplinen betrieben. Über einen feldtheoretischen Zugang lässt sich Berufsbildung als gesellschaftlicher Praxis begreifen, die hinsichtlich ihrer strukturellen Rahmenbedingungen zu erforschen ist. Das gesellschaftliche Feld der Berufsbildung hat sich in seiner heutigen institutionalisierten Form in den 1960/70er Jahren herausgebildet. Dieser Zeitraum stellt zugleich für die wissenschaftliche Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie für die Erziehungswissenschaft als Ganzes eine entscheidende Konsolidierungsphase dar. Den gesellschafts- und bildungspolitischen Ausgangspunkt bildete die (west-)deutsche Bildungsreform. Das überkommene Bildungswesen wurde damals einer radikalen Kritik unterzogen, die an zahlreichen Aspekten ansetzte und zu einer umfassenden Infragestellung der bisherigen Strukturen führte. Die dann schließlich getroffenen bildungspolitischen Entscheidungen prägen die Entwicklung des deutschen Bildungswesens seitdem maßgeblich und ihre Analyse ermöglicht, gegenwärtige Strukturprobleme zu verstehen.

Das Feld der Berufsbildung umfasst insbesondere die berufliche Ausbildung im dualen und Schulberufssystem. Zusätzlich gehören die vorberufliche Bildung sowie die berufliche Weiterbildung zu diesem Feld. Der beruflichen Ausbildung kommt im deutschen Bildungswesen eine wichtige Scharnierfunktion zwischen allgemeinbildender Schulbildung und dem Beschäftigungssystem zu, da dort Bildungszertifikate – institutionalisiertes kulturelles Kapital – vergeben werden, die den Eintritt in verberuflichte Arbeitsmärkte ermöglichen. Der Beruf beziehungsweise Beruflichkeit übernimmt im deutschen Kontext traditionell eine wichtige Funktion bei der Organisation, Allokation und Sinnzuschreibung von Erwerbsarbeit. Berufliche Ausbildung stellt so ein institutionalisiertes Erziehungsmuster im Jugend- und Erwachsenenalter dar, das insbesondere nicht studienberechtigten Schulabsolvent:innen einen gesellschaftlich anerkannten Bildungsweg ermöglicht – zugleich aber in der Konstellation mit der Hochschulbildung einen Karriereraum der Facharbeit sowie des mittleren Management begrenzt, der einem berufsbildungspolitischen Gleichwertigkeits- und Durchlässigkeitdiskurs zum Trotz wenig Aufstiegschancen in die oberen gesellschaftlichen Klassen bietet.

Obwohl die Grundstruktur des (beruflichen) Bildungswesens seit 50 Jahren unverändert geblieben ist, kommt es zu einer kontinuierlichen Veränderung der Praxis der Berufsbildung, weil sich die Kontextbedingungen verändern. So führen beispielsweise sich wandelnde Bildungsorientierungen, neue Technologien und Arbeitsorganisationsformen, der demografische Wandel und sich verändernde Werte zu einer ständigen Dynamik des Feldes der Berufsbildung von der Mikro- bis zur Makroebene. Je nachdem, wie die Akteure die Kontextbedingungen und deren Dynamik wahrnehmen, entscheiden sie sich für bestimmte der verschiedenen möglichen Handlungsoptionen. Wobei die Entscheidungen der Akteure sich wiederum in der Interaktion mit den übrigen Akteuren auf das Feld auswirken.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen zählen zu den Akteuren dieses Feldes. Sie bilden einen speziellen Typus von Professionellen des Feldes. Als Wissenschaftler:innen produzieren sie Reflexionstheorien, die einerseits eine systematische Analyse der empirischen Praxis darstellen (sollen), andererseits aber auch eine Legitimierungsfunktion jenseits der praktischen Anwendbarkeit besitzen. Neben der Ausbildung der künftigen Lehrkräfte beruflicher Schulen wirken sie auf die Strukturen des Feldes ein, indem sie sich auf unterschiedliche Weise an berufsbildungspolitischen Diskursen auf der Makroebene beteiligen. Normative Entscheidungen wie Gesetze, Verordnungen, Strategiepapiere usw. werden allerdings letztlich von hauptberuflichen Akteuren der Berufsbildungspolitik getroffen. Deren Entscheidungen lassen sich nicht aus anderen Feldern wie dem Beschäftigungssystem oder dem allgemeinbildenden Schulwesen ableiten. Insofern zeichnet sich das Feld der Berufsbildung durch eine relative Autonomie aus und es ist notwendig, seine innere Funktionslogik zu analysieren, um die Dynamiken zu verstehen.

Die Gleichzeitigkeit von erstaunlich stabilen Strukturen des Bildungswesens, kontinuierlichen Veränderungen des Kontextes und dadurch ausgelösten Anpassungen der Praxis der Feldakteure bedingt eine berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung, die nicht auf grundlegende neue Fragen und Befunde abzielt.³⁷ Vielmehr liegt die Herausforderung für Forscher:innen heutzutage darin, existierende Theorien und empirische Befunde immer wieder zu prüfen, weiterzuentwickeln und zu präzisieren. Dies ist notwendig, um fehlerhafte wissenschaftliche Beschreibung der Realität zu vermeiden, die aus unhinterfragten Fortschreibungen bestehender Theorien und empirischer Zusammenhänge resultieren, wenn veränderte Kontextbedingungen nicht berücksichtigt werden.

Letztlich resultiert das Feld der Berufsbildung aus dem gesellschaftlichen Bedarf, institutionelle Bildungsangebote im Übergang von der Schule in das Beschäftigungssystem bereitzustellen. Die wichtigsten Akteursgruppen sind in diesem Sinne die Auszubildenden, die jungen Menschen in den Maßnahmen des Übergangssektors, die Schüler:innen in der vorberuflichen Bildung und die Teilnehmer:innen in der beruflichen Weiterbildung. Für sie stellt sich berufliche Bildung als individueller nachschulischer Bildungsweg dar, auf dem sie beruflich relevante Kenntnisse und neues Wissen erwerben, sich aber vor allem auch persönlich weiterentwickeln können. Berufliche Bildung als Bildungsprozess meint insofern mehr als lediglich den Erwerb eines Zertifikats für den Arbeitsmarkt. Bildungsprozesse sind insbesondere im Falle der Ausbildung berufliche Sozialisationsprozesse, die für das ganze Leben prägend sein können. Bildung als individueller Prozess kann jedoch weder von außen eindeutig geplant und durchgesetzt, noch direkt beobachtet werden. Bildung kann immer nur potenziell ermöglicht werden und nur von den Ergebnissen kann auf Bildungsprozesse rückgeschlossen werden. Behauptet wird dabei nicht eine prinzipielle Bildungshaltigkeit jeglicher Ausbildung. Berufliche Bildung

³⁷ In diesem Sinne scheint fragwürdig, ob nicht mehr versprochen wird, als gehalten werden kann, wenn mit Blick auf die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von verschiedenen Paradigmen und einem Paradigmenpluralismus gesprochen wird (vgl. Horlebein 2009, 81 ff.).

und Arbeit sind auch nicht per se emanzipatorisch. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass in der heutigen Gesellschaft Berufstätigkeit eine „unabdingbare Basis materieller wie geistiger und psychischer Freiheit, Selbständigkeit und Unabhängigkeit“ darstellt, damit Benachteiligte „nicht nur rechtlich, sondern auch faktisch eigenständige Subjekte mit eigenem Lebensentwurf sein können“ (Maihofer 2019, 179). Zugänge zu berufsqualifizierender Ausbildung stellen insofern eine notwendige, keine hinreichende Bedingung für Emanzipationsprozesse dar.

Exklusionsmechanismen beim Zugang zu Ausbildung und daraus resultierende Ausbildungslosigkeit beschränken insofern die Möglichkeiten junger Menschen, emanzipatorische Bildungserfahrungen zu machen. In Fortsetzung der schulischen Selektionsprozesse können soziale Ungleichheiten zwischen schulisch unterschiedlich erfolgreichen jungen Menschen im Feld der Berufsbildung verstetigt und verstärkt werden. Hinsichtlich der wichtigen Scharnierfunktion der Berufsbildung zwischen allgemeinbildender Schule und Beschäftigungssystem stellt sich diese Ungleichheit beim Zugang zu Ausbildung aus einer gerechtigkeits-theoretischen Perspektive, die von der rechtlichen Gleichheit aller jungen Menschen ausgeht, als nicht legitimierbar dar. Sozial Benachteiligten werden so Optionen verwehrt, einen materiell abgesicherten Lebensentwurf zu verwirklichen und Anerkennung in Ausbildung wie Arbeit zu erfahren.

Die ambivalente Gleichzeitigkeit von struktureller Exklusion und einem der beruflichen Ausbildung innewohnenden gesellschaftlichen Inklusions- und Bildungsversprechen zeigt sich auch in der bildungspolitischen Sprache. So benennt beispielsweise die Kultusministerkonferenz als Ziel einer beruflichen Ausbildung, dass sie über die „Ausübung eines Berufes“ hinaus „zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft“ (KMK 2015, 2) befähigen soll. Damit werden die Auszubildenden sowohl innerhalb der Arbeitswelt als mitspracheberechtigte und -befähigte Arbeitnehmer:innen antizipiert, als auch jenseits der Arbeit als Bürger:innen, die Verantwortung übernehmen sollen und können. Inwiefern an solche emanzipatorischen Zielvorstellungen in der Praxis angeknüpft wird, hängt von den Kräfteverhältnissen im Feld ab. In jedem Fall bildet die menschliche Fähigkeit zur Selbstreflexion, wie sie in der Aufklärung theoretisch entworfen wurde, die Bedingung für so verstandene, emanzipatorische Bildungsprozesse in Ausbildung und Arbeit.

Die widersprüchliche Geschichte der aufklärerischen Theorie und Praxis seit dem 18. Jahrhundert sowie die mittlerweile als antiquiert wahrgenommene kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie der 1960/70er Jahre erfordern eine Aktualisierung und Präzisierung, was heute mit dem Begriff der Emanzipation gemeint ist. Zentrale Annahmen der kritisch-emanzipatorischen Bildungstheorie wurden seit den 1970/80er Jahren kritisch hinterfragt. Insbesondere die teleologische Vorstellung eines endgültig überwindbaren gesellschaftsdeterminierenden Klassenkonflikts wurde dekonstruiert. Stattdessen werden vielfältige gesellschaftliche Differenzlinien, sich ständig reproduzierende Machtverhältnisse und eine stärkere Fokussierung auf Individuen in Theorien der postfordistischen Arbeitswelt und Gesellschaft betont. Ein aktualisiertes Verständnis von Emanzipation muss von den miteinander verschränkten gesellschaftlichen Widersprüchen und Brüchen ausgehen, die unsere heutige Gesellschaft prägen und Möglichkeiten von Bildungsprozessen in Berufsbildung bestimmen.

Als Berufs- und Wirtschaftspädagoge impliziert dies für mich eine negative wie positive Bestimmung meiner Tätigkeit: Als negative Bestimmung verbietet sich zunächst jegliche Forschung, die darauf abzielt, Menschen zu entsubjektivieren und zu manipulieren – eine in jeglicher Sozialforschung relevante ethische Verpflichtung. Darüber hinaus ist seitens der Wissenschaft auf eine paternalistische Bestimmung des Inhalts von Emanzipationsforderungen zu verzichten, um paradoxe Entmündigung mit besten Absichten zu vermeiden. An Emanzipation orientierte Wissenschaft „überlässt es vielmehr denjenigen, die Emanzipation anstreben, zu bestimmen, worauf sie zielen soll.“ (Demirović et al. 2019a, 8) Positiv lässt sich die Aufgabe als Forscher in Anlehnung an die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen Lemperts als ein Streben danach beschreiben, innerhalb wie jenseits der Berufsbildung die Handlungs- und Befriedigungsmöglichkeiten der Benachteiligten zu erhöhen und dazu beizutragen, unnötiges gesellschaftliches Leiden zu reduzieren. Wissenschaft kann durch theoretische und empirische Erkenntnisse über Möglichkeiten und Zusammenhänge aufklären, wie der Spielraum für Bildungs- und Emanzipationsprozesse erweitert werden kann. Dabei ist von einer unvollständigen Rangordnung möglicher Alternativen auszugehen und die Bedürfnisse und Interessen der Akteure sind empirisch zu erfassen, statt sie normativ vorauszusetzen. Eine solche Forschungseinstellung lässt sich als *emanzipatorischer Realismus* in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bezeichnen.

Ähnlich wie beim Sokratischen Eid als Orientierung für pädagogische Arbeit von Lehrenden (vgl. Zierer 2022) werden mit diesem Verständnis von Emanzipation die lernenden Subjekte und ihre Entwicklungsmöglichkeiten als Zweck der Berufsbildung bestimmt. Der daraus folgende normative Standpunkt ähnelt dem von Georg Tafner formulierten humanistischen Kern der Reflexiven Wirtschaftspädagogik: „Mittel- und Ausgangspunkt [...] ist der Mensch.“ (Tafner 2012, 41) Eine instrumentelle Berufsbildungsforschung, die in der Erhöhung wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit den Zweck und darauf ausgerichtet in der Einpassung der jungen Menschen das Mittel sieht, ist damit unvereinbar. Im Sinne eines emanzipatorischen Anspruchs geht es mir um die Selbstverpflichtung als Berufs- und Wirtschaftspädagoge, die eigene Forschung nach bestem Wissen und Gewissen an der Förderung des Wohls der Auszubildenden und anderer beruflichen Lernenden auszurichten. Eine solche Selbstverpflichtung stellt sicher, dass Wissenschaftler:innen, mit Bertolt Brecht gesprochen, mehr sind als ein „Geschlecht erfinderischer Zwerge, die für alles gemietet werden können.“ (Brecht 2021 [1963], 126)

6 Kumulus: Zentrale Forschungsergebnisse bezüglich der Zugänge zu Ausbildung

Der Kumulus, der dieser Habilitationsschrift zugrunde liegt, besteht aus zehn Texten, die zwischen 2018 und 2023 als Zeitschriftenaufsatz, Beitrag in einem Sammelwerk oder als Open-Access-Monografie veröffentlicht wurden (vgl. Übersicht in Abb. 1, S. 3). Den thematischen roten Faden bildet die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den makrostrukturellen Bedingungen und Möglichkeiten des Zugangs zu berufsqualifizierender Ausbildung. In anderen

Worten geht es um den Fragenkomplex: Welche Chancen haben junge Menschen derzeit auf einen erfolgreichen Bildungsweg von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung? Wie unterscheiden sich diese Chancen zwischen verschiedenen Gruppen junger Menschen? Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen diesen Chancen der jungen Menschen und den Strukturen des Bildungswesens, den ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen, der Berufsbildungspolitik und – reflexiv ebenfalls als Faktor zu berücksichtigen – der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung erkennen? Und schließlich: Welche Möglichkeiten lassen sich skizzieren, um benachteiligten Gruppen Zugänge zu beruflicher Ausbildung zu ermöglichen?

In meiner Dissertation habe ich mich mit Berufsbildungspolitik als Praxis der berufsbildungspolitischen Akteure beschäftigt (vgl. Eckelt 2016). Die daran anschließenden Forschungsarbeiten der letzten Jahre fokussieren das Ausbildungsgeschehen im nachschulischen beruflichen Bildungsraum. Das übergreifende Anliegen des Forschungsprogramms, das sich im Kumulus abbildet, liegt darin, systematisch zu analysieren, wie konkrete gesellschaftliche Formation, ökonomische wie gesellschaftliche Entwicklungen, Berufsbildungspolitik und – reflexiv ebenfalls als Faktor zu berücksichtigende – berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung mit den Chancen junger Menschen auf einen erfolgreichen Bildungsweg von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung zusammenhängen. Es geht darum, zu verstehen, woran es liegt, dass ein relevanter Teil der jungen Menschen keine Ausbildung absolviert und so nur geringe Chancen hat, in der heutigen Arbeitsgesellschaft eine materiell abgesicherte und sozial anerkannte Berufsposition zu erreichen.

Die Texte sind in verschiedenen Forschungsprojekten und -kontexten während meiner Beschäftigung an der Technischen Universität Berlin, bei der Bertelsmann Stiftung sowie an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg entstanden. Dabei verdanke ich viele Einsichten der Zusammenarbeit mit zahlreichen Kolleg:innen und Projektpartner:innen. Letztlich bilden die hier als ‚eigenes Wissen‘ präsentierten Erträge das Ergebnis kooperativer Denk- und Arbeitsprozesse. Den Kolleg:innen und Projektpartner:innen – es sind zu viele, um sie hier alle namentlich zu nennen – bin ich zu Dank verpflichtet. Ohne sie wäre diese kumulative Habilitation nicht möglich gewesen. Selbstverständlich übernehme ich allein die Verantwortung für mögliche Fehler in den für den Kumulus ausgewählten Texten.

Unter einem methodischen Blickwinkel zeichnen sich die Texte des Kumulus dadurch aus, dass in den zugrundeliegenden Forschungsprojekten – wie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik üblich (vgl. Bonz 2015, 18) – unterschiedliche sozial- und geisteswissenschaftliche Methoden zum Einsatz kamen: literaturbasierte Rekonstruktionen, standardisierte Fragebogenerhebungen, Interviewerhebung, Auswertung von Daten zum Bildungsgeschehen des NEPS³⁸ sowie von Daten des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Statistischen Bundesamtes; außerdem

³⁸ NEPS = National Educational Panel Study: <https://www.neps-data.de/> (abgerufen am 13.06.2023).

die Reflektion eigener Erfahrungen aus der Mitarbeit in einem Projekt der internationalen Berufsbildungskoooperation.

Die Forschungserkenntnisse sind als grundsätzlich vorläufig und an die untersuchten sozialen Bedingungen gebunden zu verstehen. Die untersuchten sozialen Praktiken resultieren aus den gesellschaftlichen Bedingungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts im deutschen bzw. im griechischen Kontext (Eckelt 2018a, 2018b; vgl. zur räumlichen und zeitlichen Bedingtheit sozialer Praktiken, Bourdieu 2000). In diesem Sinne können die Erkenntnisse als Theorien mittlerer Reichweite gelten, die sich durch ihre Erklärungskraft für die konkret untersuchte soziale Praxis beweisen müssen (vgl. Glaser und Strauss 2005 [1967], 42). Der Fokus des Erkenntnisinteresses liegt auf der gegenwärtigen Situation und laufenden Veränderungsprozessen von Berufsbildung als konkreter sozialer Praxis bzw. genauer: auf den Veränderungsprozessen im um diese Praxis herum konstruierten Feld der Berufsbildung. Die historische Genese solcher sozialen Prozesse wird in den Forschungsprojekten berücksichtigt, um der der sozialen Welt eigentümlichen „Geschichtlichkeit, das heißt der fortwährenden, oft mehr *kontingenten* als logisch konstruierbaren historischen Veränderungen ihrer ‚Objekte‘“ (Lempert 2011, 22), gerecht zu werden. Aufgrund der Veränderbarkeit und des intentionalen oder indirekt durch veränderte Kontexte ausgelösten permanenten Wandels der Berufsbildung und aufgrund der gesellschaftspolitischen Relevanz der untersuchten Fragestellungen, diskutieren die meisten der im Kumulus versammelten Texte konkrete berufsbildungspolitische Veränderungsoptionen, die den aufgezeigten Missständen entgegenwirken könnten. Notwendigerweise werden dabei normative Fragen und Positionierungen berührt. Es wird nicht versucht, einem Paradigma ‚wissenschaftlicher Unschuld‘ zu folgen, sondern einem Wissenschaftsverständnis, dass davon ausgeht, dass Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Erziehungswissenschaft „nicht auf die bewusste Erhebung von empirischen Daten reduziert“ (Lenzen 2015, 68) werden sollte – oder könnte.

Im Interesse einer solchen Berufsbildungsforschung in gesellschaftlicher Verantwortung wurden die meisten Texte so publiziert, dass sie kostenfrei als Open-Access-Publikationen verfügbar sind, außerdem wurde auf eine möglichst allgemeinverständliche Sprache geachtet – wo dies ohne Verlust der notwendigen Präzision im wissenschaftlichen Kontext möglich war – und es wurde eine Präsentation der Ergebnisse über den Rahmen der engeren Scientific Community der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hinaus angestrebt.³⁹

³⁹ Solche Veröffentlichungen und Präsentationen bilden nicht Teil des Kumulus, beruhen aber auf den dort enthaltenen Forschungsarbeiten. Im Sinne einer öffentlichkeitswirksamen Wissenschaftskommunikation konnte ich im Zeitraum 2018 bis 2023 u. a. Vorträge beim Koordinierungsgremium der Bildungsregion Hannover, bei der KAUSA-Landesstelle Hamburg für betriebliche Ausbildung und Migration sowie bei der Vorlesungsreihe Open BTU der Brandenburgisch Technische Universität Cottbus-Senftenberg halten. Außerdem war ich für die Vorbereitung von zwei inhaltlichen Inputs für Arbeitsgruppen der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages *Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt* zuständig und konnte einzelne Interviews und Berichte zu berufsbildungswissenschaftlichen Fragen in Tageszeitungen, der ARD, Blogs und Podcasts einbringen. Mit Lempert ver-

Folgend werden zentrale Forschungsergebnisse bezüglich der Zugänge zu Ausbildung in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation textübergreifend in sechs thematischen Unterkapiteln dargestellt. Dabei wird dem Format einer Habilitationsschrift gemäß vorwiegend auf die zehn zugrundeliegenden Texte des Kumulus verwiesen und nur vereinzelt auf weitere Texte.

In Kapitel 6.1 werden das Ausbildungsgeschehen in den 2010er Jahren und während der Corona-Pandemie sowie die Zugangschancen zu Ausbildung mit einem Fokus auf den zuvor erworbenen Schulabschluss und regionale Herkunft diskutiert. In diesem Kapitel wird zudem die Perspektive Auszubildender auf ihre Lebenssituation dargestellt. Anschließend geht es in Kapitel 6.2 um den Rückgang der betrieblichen Ausbildung und den Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen. Beides sind wichtige Kontextbedingungen, die die Ausbildungsmöglichkeiten junger Menschen beeinflussen. Kapitel 6.3 resümiert dann die Ergebnisse eines Forschungsprojekts, in dem eine Gesamtsicht auf Bildungswege in der nachschulischen Bildung erarbeitet wurde. Diese Betrachtungsweise ermöglicht es, die üblichen Teilbetrachtungen des Ausbildungsgeschehens in einem Gesamtzusammenhang zu kontextualisieren. In Kapitel 6.4 wird anhand des bildungspolitischen Umgangs mit ungleichen Ausbildungschancen gezeigt, dass diese bislang nicht überwunden werden konnten und vielmehr ein Strukturmerkmal des deutschen Bildungswesens darstellen. Kapitel 6.5 beschäftigt sich ausgehend vom Beispiel eines deutsch-griechischen Kooperationsprojekts mit Berufsbildungsforschung in internationalen Berufsbildungsk Kooperationen. Im Gegensatz zu den vorherigen Kapiteln werden dabei stärker die Forschungspraxis und ihre durch Projektförderung strukturierten Bedingungen thematisiert. Im abschließenden Kapitel 6.6 werden Ergebnisse der reflexiven Betrachtung der Forschung im Feld der Berufsbildung skizziert, die den disziplinären Standpunkt und die Forschungsbedingungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik betreffen.

6.1 Unterschiedliche Zugangschancen und aktuelles Ausbildungsgeschehen

Das Ausbildungsgeschehen in den 2010er Jahren und während der Corona-Pandemie ist durch Passungsprobleme und rückläufige Ausbildungszugänge gekennzeichnet. Diese Entwicklung war 2016 zu Beginn meiner Postdoc-Phase – mit Ausnahme der Corona-Pandemie selbstverständlich – in groben Zügen bereits erkennbar. In mehreren Texten des Kumulus wird der Forschungsfrage nachgegangen, weshalb die Zahl der Einmündungen in Ausbildung trotz der im Vergleich zu vorherigen Dekaden eigentlich günstigeren Rahmenbedingung nicht angestiegen ist und welche jungen Menschen keinen Zugang zu Ausbildung finden (vgl. Eckelt und Schauer 2019; Eckelt 2022, Eckelt und Burkard 2022; Eckelt und Schauer 2023). Mit Blick auf die empirischen Fakten wird dabei der im berufs- und wirtschaftspädagogischen sowie im öffentlichen Diskurs oft lautstark vertretenen Akademisierungsthese widersprochen, die darauf hin-

stehe ich dies als Versuch, als Wissenschaftler im Interesse der Benachteiligten im bildungspolitischen Raum über aktuelle Forschungsergebnisse und Problemlagen zu informieren (vgl. Lempert 1974, 100).

ausläuft, in einer angeblich übertriebenen Studienneigung der jungen Menschen die entscheidende Ursache für Probleme in der Berufsbildung zu sehen (vgl. als Stichwortgeber zum „Akademisierungswahn“, Nida-Rümelin 2014). Datengrundlage der Untersuchungen bieten die Auswertung von Survey-Daten, der Ausbildungsstatistik sowie eine Befragung von Auszubildenden. Zunächst wird die Entwicklung des Ausbildungsgeschehens skizziert, bevor die Ergebnisse der Untersuchungen berichtet werden.

Der Ausbildungsmarkt war in den 1990er und 2000er Jahren durch einen ausgeprägten Nachfrageüberhang gekennzeichnet. Der kontinuierliche Mangel an ausreichend vielen Ausbildungsplätzen für alle ausbildungsinteressierten Jugendlichen führte zum Ausbau und quantitativen Wachstum des sogenannten Übergangssektors, der Mitte der 2000er zu einem eigenen Teil des Berufsbildungswesens erklärt wurde (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). In den 2010er Jahren veränderte sich das auf Bundesebene akkumulierte Verhältnis von Ausbildungsangebot und -nachfrage, so dass neue Herausforderungen im Feld der Berufsbildung entstanden.

In Deutschland wuchs das Bruttoinlandsprodukt während der 2010er Jahre nach der Finanz- und Wirtschaftskrise 2009 bis zur Coronakrise 2020. Trotz dieser positiven ökonomischen Entwicklung, die mit einer erheblichen Zunahme der Zahl der Beschäftigten einherging, kam es bis 2015 zu einem Rückgang der Neuverträge in der dualen Ausbildung und dann zu einer Stabilisierung auf niedrigem Niveau. Diese Entwicklung überrascht, da in der Berufsbildungsforschung von einer – über den Fachkräftebedarf der Betriebe vermittelten – Kopplung des allgemeinen Arbeitsmarktes und des dualen Ausbildungsmarktes ausgegangen wird. Es wäre also eigentlich zu erwarten gewesen, dass die Zahl der Auszubildenden in diesem Zeitraum zunimmt (vgl. Eckelt et al. 2020, 1).

2020 führte die Coronakrise dann zu einem historischen Einbruch in der dualen Ausbildung. Die Zahl der Neuabschlüsse sank im Vergleich zum Vorjahr um 11 Prozent auf absolut unter 500.000 (vgl. Eckelt 2022b, 51). Neben einem erwarteten leichten Rückgang und dem Effekt der Wirtschaftskrise wurde dieser plötzliche Rückgang vor allem durch die Maßnahmen der Pandemiebekämpfung ausgelöst, die die Ausbildungsvermittlung durch Schulschließungen, Kontakteinschränkungen usw. deutlich einschränkten (vgl. Eckelt 2022b, 62–63).

Der Ausbildungsrückgang in der dualen Ausbildung der letzten rund 15 Jahre fand im Kontext eines demografisch bedingten Rückgangs der Zahl der Schulabgänger:innen⁴⁰ und des Ausscheidens der sogenannten Baby-Boomer-Generation in die Rente statt. Dies wirft die Frage

⁴⁰ Die Kohortenstärke der Schulabgänger:innen lässt sich mittels der Schulstatistik am besten über die Zahl der Schüler:innen in der 9. Klasse bestimmen (vgl. Abb. 2), da ein vorheriger Abgang von der allgemeinbildenden Schule institutionell nicht vorgesehen ist. Aus diesem Grund ist dieser Wert aussagekräftiger als die Statistik über Schulabgänger:innen, bei der jahrgangs- und schulformübergreifend Abgänger:innen gezählt werden, so dass gleiche Personen in verschiedenen Jahren als Abgänger:innen gezählt werden können.

auf, wie die ausscheidenden Fachkräfte mit einem mittleren Qualifikationsniveau ersetzt werden sollen. Der Topos Fachkräftemangel nimmt daher im gegenwärtigen „bildungspolitischen Diskurs über die Zukunft der beruflichen Bildung in Deutschland“ (Eckelt und Burkard 2022, 8) eine zentrale Stellung ein.

Wie in Abbildung 2 zu sehen, vollzog sich der Rückgang in der dualen Ausbildung in den 2010er Jahren parallel zu stabilen bzw. leicht steigenden Einmündungen in das Schulberufssystem⁴¹ und das Hochschulstudium. Die duale Ausbildung verlor also quantitativ relativ an Be-

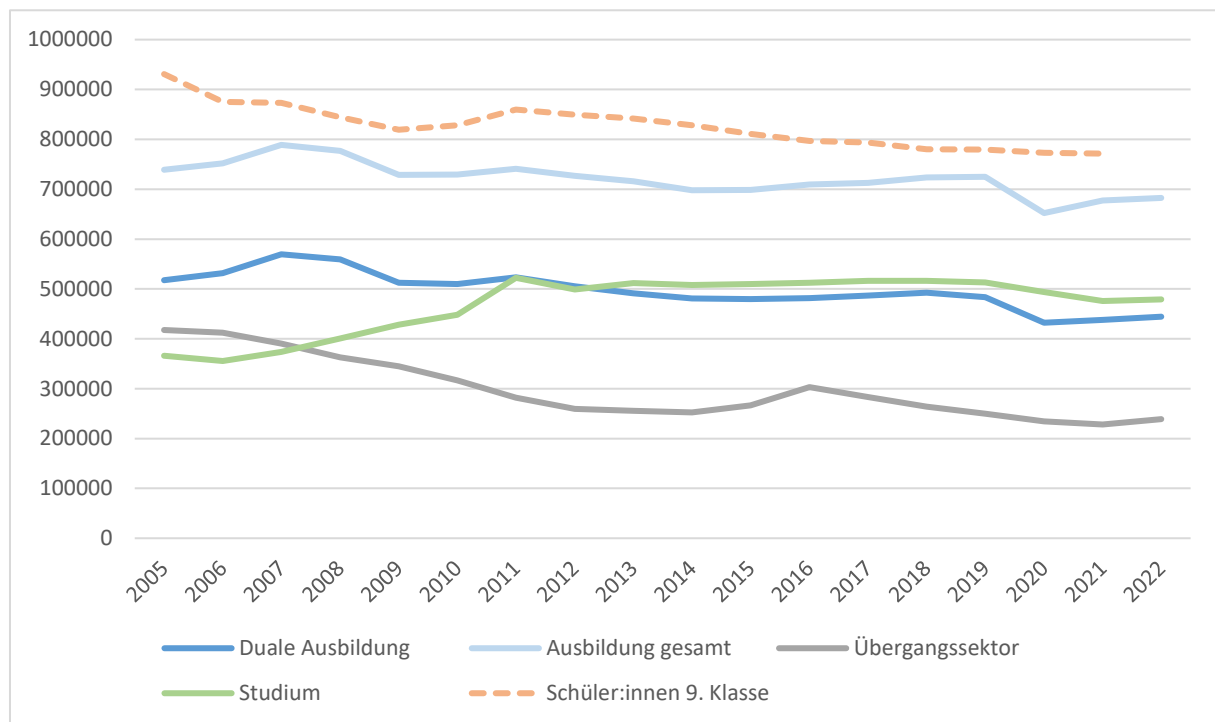


Abbildung 2 Anfänger:innen in vollqualifizierender Ausbildung, Studium (inkl. ausländische Studierende) und Übergangssektor (2005–2022) sowie Jahrgangsstärke in der 9. Klasse (Schuljahre 2005/06–2021/22). Aktualisierte und ergänzte Abb. aus: Michaelis et al. 2022, 16

⁴¹ Die Einmündung in das Schulberufssystem entspricht in Abbildung 2 der Differenz zwischen ‚Ausbildung gesamt‘ (hellblau) und ‚Duale Ausbildung‘ (dunkelblau). Häufig wird Erstausbildung in Deutschland mit der dualen Berufsausbildung gleichgesetzt, die auch eindeutig im Fokus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik steht. Neben der dualen Ausbildung gibt es aber auch noch weitere anerkannte Formen der Erstausbildung in Deutschland, die mittlerweile von rund einem Drittel der Auszubildenden gewählt werden. Zusammenfassend werden sie als „Schulberufssystem“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 175) bezeichnet. Im Verhältnis zwischen dualem Ausbildungssystem und Schulberufssystem wurde lange Zeit von einem selbstverständlichen Primat der dualen Ausbildung ausgegangen, in das noch Ende der 1980er Jahre knapp drei Viertel eines Jahrgangs einmündeten (vgl. Schmiel und Sommer 1992, 93). Mit dem relativen Anwachsen des Schulberufssystems und der zunehmenden Anerkennung der gesellschaftlichen Bedeutung der Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe, deren Ausbildung fast komplett im Schulberufssystem stattfindet, zeigt sich allerdings, dass diese Ausbildungen nicht lediglich als Auswechoption bei fehlenden dualen Ausbildungsplätzen anzusehen sind. Sie stellen vielmehr eine eigenständige Variante der beruflichen Erstausbildung mit hoher gesellschaftlicher Relevanz dar (vgl. Baethge 2008, 579).

deutung gegenüber diesen zwei anderen berufsqualifizierenden Optionen. Allerdings stellt die duale Ausbildung weiterhin den wichtigsten Bildungsweg für nicht studienberechtigende Schulabgänger:innen dar.

Vor dem Hintergrund des Ausbildungsrückgangs während einer konjunkturellen Wachstumsphase ist die Entwicklung der Einmündungen in den Übergangssektor bemerkenswert. Der Rückgang der jährlichen Einmündungen in solche berufsvorbereitenden Maßnahmen endete Anfang der 2010er Jahre und blieb bis 2022 deutlich oberhalb der Schwelle von 200.000 Jugendlichen. Diese große Gruppe benötigt einen Ausbildungsplatz – der Zugang zu einem Studium steht nur den wenigsten von ihnen formal offen –, um später mit einer beruflichen Qualifizierung in das Beschäftigungssystem einzumünden. Insofern kann die Einmündung in den Übergangssektor als potenzielle zusätzliche Nachfrage nach Ausbildungsplätzen gezählt werden – auch wenn die Bildungsangebote des Übergangssektors einem Teil dieser jungen Menschen zunächst als Moratorium vor der Entscheidung für eine Ausbildung dienen (vgl. Eckelt und Schauer 2019, 464–465). Bemerkenswert ist ebenfalls, dass die Einmündung in den Übergangssektor 2020/21 nicht entsprechend dem Rückgang der Einmündung in Ausbildung angestiegen ist, obwohl der Übergangssektor eigentlich für unversorgte Ausbildungsinteressierte eine Pufferfunktion erfüllen soll. Dies verweist auf empfindliche Störungen des Bildungsgeschehens aufgrund der Maßnahmen zur Pandemiebekämpfung. Viele Schulabgänger:innen sind in dieser Situation scheinbar zunächst in gar keiner anderen Bildungsinstitution ‚angekommen‘ (vgl. Eckelt 2022b, 63–64).

In der offiziellen Berufsbildungsstatistik wird die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen allerdings nicht über die potenzielle Nachfrage des Übergangssektors gemessen, sondern über die bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Ausbildungsinteressent:innen. Wer von diesen gemeldeten Personen nach Beginn des Ausbildungsjahres (30. September) noch als Ausbildungsplatz suchend gemeldet ist, gilt als unversorgt. Dies waren in den 2010er Jahren jährlich zwischen 72.000 und 82.000 Personen. 2021 und 2022 sank diese Zahl dann deutlich auf 60.400 Personen in 2022 (vgl. BIBB 2023, 21). Der Rückgang während der Coronakrise dürfte allerdings eher auf den Rückzug von Personen aus der aktiven Suche nach Ausbildungsmöglichkeiten, denn auf eine verbesserte Vermittlung in Ausbildung zurückzuführen sein. Da es in Deutschland bislang kein individualdatenbasiertes Bildungsmonitoring gibt, lässt sich lediglich feststellen, dass in den letzten Jahren mehrere zehntausend Jugendliche aus den Statistiken ‚verschwunden‘ sind, es ist aber unklar, was sie jetzt machen und wie ihre Lebenssituation aussieht (vgl. Eckelt 2022b, 67). Mit den verfügbaren Daten des aggregierten Bildungsmonitoring wird sich erst in den nächsten Jahren klären lassen, was diesbezüglich während der Coronakrise passiert ist und welche bildungsbiografischen Folgen das für die betroffenen jungen Menschen hat.

Der Zahl der registrierten Ausbildungsnachfrager:innen steht in der Ausbildungsstatistik die Zahl der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Ausbildungsstellen gegenüber. Diese sank in den 2010er Jahren leicht. Gleichzeitig konnte ein immer größerer Anteil der angebotenen Ausbildungsstellen nicht besetzt werden. Blieben 2010 noch knapp vier Prozent der Ausbildungsstellen unbesetzt, stieg dieser Wert bis 2022 auf 13 Prozent (vgl. BIBB 2023, 21). Die

Gleichzeitigkeit von jungen Menschen, die keinen Ausbildungsplatz finden, und von Betrieben, die die angebotenen Ausbildungsplätze nicht besetzen können, wird unter dem Begriff Passungsprobleme in der Berufsbildungsforschung diskutiert und stellt gegenwärtig eine der zentralen Herausforderungen im Feld der Berufsbildung dar (vgl. Eckelt und Burkard 2022, 7).

Ein Problem bei der Betrachtung des Ausbildungsgeschehens mittels der aggregierten Bildungsstatistik liegt darin, dass die Daten in den verschiedenen Sektoren separat erhoben werden und deshalb die Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen im Detail unbekannt bleiben. Eine neue Möglichkeit, das Übergangsgeschehen von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung detaillierter als bislang zu analysieren, eröffnete in den 2010er Jahren das NEPS (*National Educational Panel Study*). In diesem Bildungspanel werden repräsentative Individualdaten zu Bildungsverläufen unterschiedlicher Kohorten in Deutschland erhoben. NEPS stellt aus Sicht der Berufsbildungsforschung eine Fortsetzung des Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts aus den 2000er Jahren dar, bei dem Bildungsverläufe von Hauptschüler:innen erfasst wurden (vgl. Gaupp et al. 2008). Demgegenüber ist das NEPS umfassender angelegt und erlaubt die Untersuchung von Übergängen und Bildungsverläufen von Schulabgänger:innen aller Schulformen. Relevant für die Untersuchung von Zugangschancen in Ausbildung ist besonders die *Startkohorte 4* des NEPS. Diese umfasst eine Stichprobe von Schüler:innen, die im Schuljahr 2010/11 die 9. Klasse besuchten und seitdem regelmäßig zu ihrem Bildungsweg befragt werden.

Zu den direkten Übergängen von nicht studienberechtigten Schulabgänger:innen lagen schon nach wenigen Jahren Laufzeit von NEPS auswertbare Daten vor. Diese Gruppe, die nach der 9. oder 10. Klasse von der allgemeinbildenden Schule abgegangen ist, umfasst etwa die Hälfte der Kohorte. Es gehört zu den gesicherten Erkenntnissen der Berufsbildungsforschung, dass sich die Zugangschancen zu Ausbildung nach Schulabschluss deutlich unterscheiden. Auch der Einfluss von regional unterschiedliche Angebots-Nachfrage-Relationen auf dem dualen Ausbildungsmarkt auf Übergangschancen ist bekannt. Allerdings wurden beide Faktoren unabhängig voneinander betrachtet und es war unbekannt, wie sie interagieren. Um zu untersuchen, ob und inwiefern das regionale Ausbildungsangebot sich auf die Chancen von Schulabgänger:innen mit unterschiedlichen Schulabschlüssen auswirkt, wurde in einem Forschungsprojekt 2018/19 an der TU Berlin der NEPS-Datensatz mittels des Wohnorts der befragten Schüler:innen (Kreis-kennziffer) um BA-Daten zur erweiterten Angebots-Nachfrage-Relation im jeweiligen Arbeitsagenturbezirk für die Abgangsjahre 2011 und 2012 ergänzt (vgl. Eckelt und Schauer 2019, 458–459).

Diese Untersuchung zeigte, dass insbesondere die Chancen für einen direkten Übergang in Ausbildung der Schulabgänger:innen mit Hauptschulabschluss – mittlerweile auch Erster Schulabschluss genannt – durch die Lage auf dem dualen Ausbildungsmarkt in der Wohnregion beeinflusst werden. Die Schulabgänger:innen mit Hauptschulabschluss münden bei sehr geringem Ausbildungsangebot zu rund 20 Prozent in duale Ausbildung ein. Die Wahrscheinlichkeit steigt auf knapp 80 Prozent bei sehr großem Ausbildungsangebot in der Region. Die Einmündung in

Maßnahmen des Übergangssektors verläuft gegenläufig. Unabhängig von der regionalen dualen Ausbildungsmarktlage münden zwischen 10 und 20 Prozent von ihnen ins Schulberufssystem ein.

Im Gegensatz dazu zeigt sich bei Jugendlichen, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen, kaum ein Einfluss des regionalen Ausbildungsangebots auf die Übergangschancen. Unabhängig vom Ausbildungsangebot beginnen weniger als 20 Prozent von ihnen direkt eine Ausbildung. Diese Jugendlichen sind ohne besondere Unterstützungsmaßnahmen auf dem ‚freien Ausbildungsmarkt‘ größtenteils chancenlos.

Auch bei den Schulabgänger:innen mit Mittlerem Schulabschluss wirkt sich das regionale Ausbildungsangebot nur wenig auf die Übergangschancen in eine berufliche Ausbildung aus, allerdings aus anderen Gründen: Die Übergangschancen in eine duale Ausbildung verbessern sich vergleichbar wie bei Schulabgänger:innen mit Hauptschulabschluss, wenn es in der Region mehr Ausbildungsplätze gibt. Gibt es in der Herkunftsregion jedoch wenige duale Ausbildungsplätze, münden sie zu einem größeren Teil in Ausbildungen des Schulberufssystems ein. Zudem wechselt unabhängig von der Ausbildungslage rund ein Drittel von ihnen in schulische Bildungsgänge, in denen eine (Fach-)Hochschulreife erworben werden kann (vgl. Eckelt und Schauer 2019, 466–476).

Hervorzuheben ist zudem, dass von den nicht studienberechtigten Schulabgänger:innen mit Hauptschul- oder Mittlerem Schulabschluss im Durchschnitt jeweils nur knapp die Hälfte direkt in eine Ausbildung übergang; ohne Schulabschluss war es nur etwas mehr als ein Zehntel. In den Übergangssektor mündeten rund drei Viertel der Schulabgänger:innen ohne Schulabschluss, zwei Fünftel derjenigen mit Hauptschulabschluss und ein Zehntel derjenigen mit Mittlerem Schulabschluss ein (vgl. Eckelt und Schauer 2019, 465). Dass Schulabgänger:innen nicht direkt eine berufliche Ausbildung beginnen, stellt also keinen ungewöhnlichen Sonderfall dar. Längere nachschulische Bildungsverläufe sind für einen großen Teil der Schulabgänger:innen Realität. „Bildungspolitisch implizieren die Ergebnisse, dass für die Gruppe der Hauptschüler*innen von struktureller Benachteiligung durch regionale Ausbildungsmarktdisparitäten gesprochen werden sollte – und nicht pauschal von individuellen Leistungsdefiziten. [...] Um diese Zielgruppe effektiv zu unterstützen, müssen in den betroffenen Regionen staatlich geförderte Ausbildungsstellen geschaffen werden.“ (Eckelt und Schauer 2019, 479)

Um das Bildungsgeschehen angemessen zu verstehen, ist es notwendig, die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen und -sektoren zu berücksichtigen. Bis zum Ende der Sekundarstufe I ist der Besuch einer allgemeinbildenden Schule verpflichtend und es gibt eine begrenzte Zahl an Wahlmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Schulformen. Nach dem Ende der Sekundarstufe I ist das anders. Es gibt verschiedene Bildungsoptionen, die den Jugendlichen und junge Erwachsenen je nach zuvor erworbenem Schulabschluss offenstehen. Die meisten dieser Bildungsgänge sind altersunabhängig zugänglich und können in unterschiedlicher Weise in einer individuellen Bildungsbiografie kombiniert werden. Konzeptionell

lässt sich deshalb von einem *Nach-Sek I-Bildungsbereich* bzw. *nachschulischen Bildungsbereich* sprechen – die beiden Begriffe werden in diesen Forschungsarbeiten synonym verwendet. Die verschiedenen Sektoren der integrierten Ausbildungsberichterstattung stehen innerhalb des Nach-Sek I-Bildungsbereich in einer bestimmten Beziehung zueinander (vgl. Abb. 3).

Derzeit verlassen jährlich etwa 780.000 Schüler:innen die Sekundarstufe I, was der Jahrgangsstärke entspricht. In den drei berufsqualifizierenden Optionen gab es 2022 in der dualen Ausbildung 445.000⁴² Anfänger:innen, im Schulberufssystem (inkl. Beamtenausbildung) 238.000 Anfänger:innen und im Studium (inkl. ausländische Studierende) 479.000 Anfänger:innen. Einen Bildungsgang zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife in einer allgemeinbildenden oder beruflichen Schule begannen insgesamt 483.000 Personen. Weitere 239.000 mündeten in den Übergangssektor ein. Auf den ersten Blick ist zu erkennen, dass die Anzahl der jährlichen Anfänger:innen in den verschiedenen Bereichen und Sektoren der integrierten Ausbildungsberichterstattung die Jahrgangsstärke deutlich übersteigt. Das erklärt sich daraus, dass Personen auf ihrem Bildungsweg verschiedene Bildungssektoren durchlaufen, beispielsweise erst eine Ausbildung beginnen, diese abbrechen und in den Übergangssektor einmünden, um dann später eine andere Ausbildung zu beginnen oder beispielsweise erst eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben, dann eine Ausbildung absolvieren und danach ein Studium beginnen.

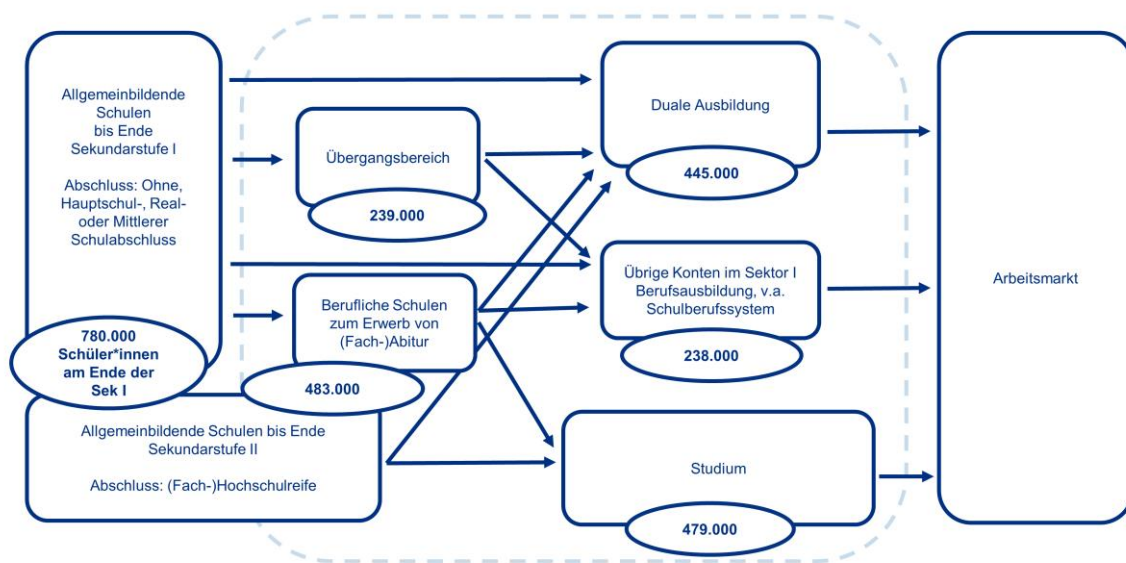


Abbildung 3 Struktur des Nach-Sek I-Bildungsbereichs mit Anfänger:innen 2022. Aktualisierte und leicht angepasste Abb. aus: Eckelt 2022b, 54

⁴² In der iABE des Statistischen Bundesamtes wird ein anderer Stichtag als bei den BIBB-Statistiken gewählt, deshalb liegt dieser Wert hier niedriger als der an anderer Stelle angegebene Wert. Beide Werte sind bezogen auf den jeweiligen Stichtag korrekt.

Die in Abbildung 3 eingezeichneten Pfeile verdeutlichen die übliche Verlaufsrichtung bei Übergängen von einem zum nächsten Bildungsbereich und schließlich den Übergang in den Arbeitsmarkt. Wie die beiden genannten Beispiele verdeutlichen, deckt dies keinesfalls alle möglichen tatsächlich vorkommenden Optionen ab, wie Personen zwischen den Bildungsbereichen wechseln.

Im Nach-Sek I-Bildungsbereich kommt es durch die Distribution berufsqualifizierender Zertifikate zu einer folgenreichen Klassifikation, die sich über die Erwerbschancen – Verdienst, Prestige, Arbeitsbedingungen etc. – auf Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe auswirkt. So sind Personen ohne Berufsabschluss sechsmal häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen. „Den Verliererinnen und Verlierern im Bildungssystem, die keinen berufsqualifizierenden Abschluss erreichen, drohen Arbeitslosigkeit, Armut und gesellschaftliche Marginalisierung“ (Eckelt 2022b, 53). Die gesellschaftspolitische Brisanz des eingeschränkten Zugangs zu Ausbildung für Benachteiligte wird daran deutlich, dass der Anteil der 20- bis 34-Jährigen, die sich weder in einer Bildungsmaßnahme befinden noch einen berufsqualifizierenden Abschluss erworben haben, von 2014 – als die Erfassung umgestellt wurde – bis 2021 von 13 auf 17,8 Prozent gestiegen ist (vgl. BIBB 2023, 276).

Die Coronakrise hat dieses chronische Problem des deutschen Bildungswesens noch verstärkt. Da – wie oben ausgeführt – die Zahl der dualen Ausbildungsabschlüsse 2020 deutlich gesunken ist und es zu keiner entsprechend gestiegenen Einmündung ins Schulberufssystem oder Studium kam, entstand metaphorisch gesprochen eine Bugwelle unversorgter Personen, die in den Folgejahren zusätzlich in Ausbildung einmünden müssen, wenn sie den Nach-Sek I-Bildungsbereich nicht als Unqualifizierte in Richtung Arbeitsmarkt verlassen sollen. Mit Blick auf die Bundesländer zeigt sich, dass der Einbruch der dualen Ausbildung 2020 in Ostdeutschland (mit Ausnahme Berlins) weniger drastisch war als im Westen. Der Rückgang der Neuabschlüsse reichte im Osten von -5,8 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern bis -9,0 Prozent in Thüringen; dagegen im Westen von -8,1 Prozent in Schleswig-Holstein bis -14,1 Prozent im Saarland; in Berlin lag der Rückgang bei -14,2 Prozent. In den 16 Bundesländern entwickelten sich die Rückgänge bei Angebot und Nachfrage mit Bezug auf die Neuabschlüsse nicht entsprechend einem eindeutigen Muster (vgl. Eckelt 2022b, 61–62). Diese Ergebnisse verweisen darauf, dass die Ausbildungssituation in Ost- und Westdeutschland weiterhin durch strukturelle Unterschiede gekennzeichnet ist. Zudem haben mit großer Wahrscheinlichkeit die verschiedenen Reaktionen auf die Coronakrise in den Bundesländern zu unterschiedlichen Effekten bei der Ausbildungsvermittlung und damit auf die Übergangschancen der jungen Menschen geführt. Wie strukturelle Bedingungen und das Handeln bildungspolitischer Akteure in konkreten Regionen zusammenwirken, stellt sich insofern als theoretische Forschungsfrage der Berufsbildungsforschung (vgl. Eckelt 2022b, 64). Wie sich die Coronakrise auf die Bildungsverläufe der jungen Menschen auswirkt, die in den letzten Jahren in den Nach-Sek I-Bildungsbereich eingemündet sind bzw. sich dort schon befanden, ist in den kommenden Jahren empirisch aufzuklären.

In einem gemeinsam von der Georg-August-Universität Göttingen und der Helmut-Schmidt-Universität 2021/22 durchgeführten Forschungsprojekt wurden die Bildungsverläufe in den ersten vier Jahren nach Verlassen der Schule⁴³ für eine Jahrgangskohorte analysiert. Eine solche prozessuale Betrachtung von Zugängen in Ausbildung im Kontext anderer Bildungsoptionen über mehrere Jahre hinweg, gab es in der Berufsbildungsforschung bis dahin noch nicht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der jungen Menschen länger als vier Jahre im Nach-Sek I-Bildungsbereich verbringt. Datengrundlage für dieses Forschungsprojekt bildeten ebenfalls NEPS-Daten. Mittlerweile lagen für einen längeren Zeitraum Daten vor, so dass es möglich war, Schüler:innen aller Schulformen der *Startkohorte 4* (Startkohorte Klasse 9) in der Analyse zu berücksichtigen. Die Daten beinhalten nicht die Coronajahre ab 2020, sondern bilden die Vorkrisensituation in den 2010er Jahren ab (vgl. Eckelt und Burkard 2022, 10–13). An dieser Stelle werden zunächst lediglich die Ergebnisse der Bildungsverläufe vier Jahre nach Verlassen der Schule berichtet. Die Gesamtsicht auf die Bildungswege in der nachschulischen Bildung wird weiter unten separat berichtet (vgl. Kap 6.3).

Vier Jahre nach Verlassen der Schule haben mit 43 Prozent weniger als die Hälfte der Schulabgänger:innen eine Ausbildung oder ein Studium abgeschlossen. Von denjenigen mit Mittlerem Schulabschluss sind es rund zwei Drittel, von denjenigen mit maximal Hauptschulabschluss (kein Schulabschluss oder Hauptschulabschluss) oder mit (Fach-)Hochschulreife etwa ein Drittel. Während dies bei letzteren daran liegt, dass sie sich größtenteils noch im Studium oder in Ausbildung befinden, stellt sich die Situation für einen relevanten Teil der Schulabgänger:innen mit maximal Hauptschulabschluss kritisch dar. Zudem zeigt sich eine ausgeprägte *gender-Differenz*⁴⁴ bei den Zugangschancen zu Ausbildung bei denjenigen mit maximal Haupt-

⁴³ Verlassen der Schule wurde in diesem Forschungsprojekt definiert als mindestens sechsmonatiger Zeitraum im Anschluss an die Sekundarstufe I, in dem weder eine allgemeinbildende noch eine berufliche Schule besucht wurde, die dem Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife dient. Das oben genannte Drittel der Schüler:innen am Ende der 10. Klasse mit Mittlerem Schulabschluss, die direkt an ein berufliches Gymnasium oder eine vergleichbare Schule wechseln, werden also hier erst als Schulabgänger:innen gezählt, wenn sie diese Schule verlassen (vgl. Eckelt und Burkard 2022, 11).

⁴⁴ Auf eine vergleichbare Berücksichtigung der Dimension *Migrationshintergrund* wird an dieser Stelle verzichtet. Zwar wurde diese in der Berufsbildungsforschung übliche Differenzkategorie in den verschiedenen Untersuchungen erhoben, aber mit Blick auf die Analyse der Zugänge in Ausbildung erscheint die Kategorie problematisch. Einerseits werden Personengruppen zusammengefasst, deren Situation deutliche berufsbildungsrelevante Unterschiede aufweist, so (a) junge Geflüchtete, die erst kürzlich aus einem anderen (Bildungs-)Kontext nach Deutschland kamen, (b) Schulabgänger:innen, die in Deutschland aufgewachsen sind, dort zur Schule gegangen sind, aber in ihrer Familie überwiegend nicht deutsch sprechen, und (c) Schulabgänger:innen, die in Deutschland aufgewachsen sind, dort zur Schule gegangen sind und in ihrer Familie überwiegend oder ausschließlich deutsch sprechen. Andererseits führt die Diskussion über Schwierigkeiten beim Zugang zu Ausbildung von ‚Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ regelmäßig zu kulturalistischen und rassistischen Zuschreibungen an Jugendliche und deren Eltern, die sich angeblich nicht anpassen oder falsche Erwartungen hätten. Das führt dann eher zur Verschleierung von strukturellen Ursachen für schwierige

schulabschluss: 27 Prozent der weiblichen Schulabgänger:innen mit maximal Hauptschulabschluss haben nach vier Jahren weder einen Ausbildungsabschluss erreicht, noch befinden sie sich zu diesem Zeitpunkt in Ausbildung. Bei den männlichen Schulabgänger:innen mit maximal Hauptschulabschluss sind es 20 Prozent. Jeder Vierten bzw. jedem Fünften aus dieser Gruppe ist also ein erfolgreicher Zugang in stabile Ausbildung in diesem Zeitraum nicht gelungen. Bei denjenigen mit Mittlerem Schulabschluss liegt dieser Wert geschlechtsunabhängig bei ‚nur‘ rund zehn Prozent und bei denjenigen mit (Fach-)Hochschulreife bei unter fünf Prozent (vgl. Eckelt und Burkard 2022, 22–24). In der Gesamtschau wird ein Polarisierungseffekt bei den jungen Frauen sichtbar, die häufiger als junge Männer eine (Fach-)Hochschulreife und seltener maximal einen Hauptschulabschluss erreichen: „Während Frauen also insgesamt das all-gemeinbildende Schulwesen besser qualifiziert verlassen, führen niedrige Schulabschlüsse bei ihnen zu besonders ausgeprägten Problemen in der nachschulischen Bildung.“ (Eckelt und Burkard 2022, 27)

Die bislang referierten Untersuchungsergebnisse beziehen sich auf eine gewissermaßen objektive Beschreibung des Ausbildungsgeschehens, bei der die Subjektivität der jungen Menschen unberücksichtigt bleibt. Dies entspricht dem dominierenden disziplinären Forschungszugriff, der sich üblicherweise auf offizielle Bildungsstatistiken stützt. Um darüber hinaus die subjektive Perspektive von Auszubildenden zu untersuchen, konnte 2022 an der Helmut-Schmidt-Universität eine repräsentative Auszubildendenbefragung durchgeführt werden.⁴⁵ Befragt wurden 831 Auszubildende im Alter von 16 bis 25 Jahren, sowohl aus der dualen Ausbildung als auch aus dem Schulberufssystem. Um zu klären, ob sich regionale Unterschiede auch in der Ausbildung auswirken, wurden die Antworten zu Ausbildungssuche, Lebenssituation, beruflichen Aspirationen und Wünschen mit Blick in die Zukunft entlang der Wohnortgröße der Auszubildenden ausgewertet. Im Ergebnis konnte „die These einer heute noch vorhandenen ausgeprägten kulturellen Differenz zwischen Auszubildenden auf dem Land und in den Städten, wie sie im Diskurs der 1960/70er Jahre als soziale Tatsache vorausgesetzt wurde“ (Eckelt und Schauer 2023, 37), nicht bestätigt werden. Der Schulabschluss, das Bildungsniveau der Eltern und die Ost-West-Differenz wirken sich zumeist stärker aus als die Wohnortgröße.

Zugänge, statt zu deren wissenschaftlichen Verständnis. An dieser Stelle daher nur so viel: Grundsätzlich zeigt sich ein ähnliches Muster wie bzgl. *gender*. Die Unterschiede beim Ausbildungszugang zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund variieren je nach Schulabschluss deutlich. Aus genannten Gründen wäre aber eine differenzierte Erfassung der unterschiedlichen Arten des Migrationshintergrunds und eine theoretisch fundierte Begründung der Wirkzusammenhänge notwendig, um dies interpretieren zu können.

⁴⁵ Die Befragung fand im Rahmen des Projekts Crowdwork und Crowdworker vor, während und nach der beruflichen Ausbildung – Kompetenz-/Subjektivierungseffekte, individuelle Beruflichkeit und lernförderliche Plattformgestaltung statt: <https://www.hsu-hh.de/bwp-b/forschung/crowdwork/>. Primär zielte die Befragung darauf ab, zu klären, wie verbreitet nebenberufliches Crowdwork unter Auszubildenden ist und inwiefern welche digitalen Praktiken im Alltag von Auszubildenden eine Rolle spielen. Eine Monografie zu letzterer Fragestellung ist in Vorbereitung. Hinsichtlich des nebenberuflichen Crowdworks von Auszubildenden zeigte sich, dass dieses Phänomen kaum existiert. Crowdwork stellt vorwiegend eine soziale Praxis von Studierenden und bereits Berufstätigen dar.

Bei der Ausbildungssuche zeigt sich zunächst das zu erwartende Bild: Auszubildende aus kleinen Orten schätzen das Ausbildungsangebot in ihrer Region weniger günstig ein und haben in einem weiteren Umkreis nach einer Ausbildungsstelle gesucht als Auszubildende aus Mittel- und Großstädten. Insgesamt haben mehr als 85 Prozent der Auszubildenden nur nah am Wohnort nach einer Ausbildungsstelle gesucht. Ebenfalls rund 85 Prozent der Auszubildenden geben an, ihre Wunschausbildung zu absolvieren. Die Ergebnisse bezüglich der Ausbildungssuche bestätigen die Bedeutung der regionalen Ebene als Raum, in dem sich die Vermittlung von Angebot und Nachfrage weit überwiegend abspielt. Der Anteil der Auszubildenden, die in der weiteren Region oder deutschlandweit nach einem Ausbildungsplatz gesucht haben, steigt mit höherem Schulabschluss. Mobilität bei der Ausbildungssuche verbessert also nicht die Ausbildungschancen von Benachteiligten, sondern stellt eine Strategie der relativ Privilegierten dar (vgl. Eckelt und Schauer 2023, 17–23).

Bei der Lebenssituation sticht hervor, dass im Schulberufssystem nur rund jede:r Fünfte eine Ausbildungsvergütung erhält, während dies in der dualen Ausbildung gesetzlich vorgeschrieben ist. Diejenigen, denen eine Ausbildungsvergütung gezahlt wird, erhalten durchschnittlich 797 € monatlich. Die Höhe der Ausbildungsvergütung hängt deutlich stärker mit dem Schulabschluss und dem elterlichen Bildungsniveau zusammen, als mit der Wohnortgröße. Dies erscheint vor dem Hintergrund plausibel, dass Personen mit besserem Schulabschluss und höherem Bildungsniveau der Eltern eher in prestigereichere Ausbildungsberufe einmünden (vgl. Eckelt und Burkard 2022, 28). Rund 85 Prozent aller Auszubildenden wohnt bei den Eltern, was im Hinblick auf den durchschnittlich geringen Verdienst kaum überrascht. Von denen, die bereits zuhause ausgezogen sind, lebt der deutlich größere Teil mit der/dem Partner:in zusammen (13 %) und nur ein kleiner Teil in einer WG oder in einem Wohnheim (2 %). Der Anteil derjenigen, die noch bei den Eltern leben, ist überdurchschnittlich hoch bei Auszubildenden mit niedrigen Schulabschlüssen sowie bei Auszubildenden im Schulberufssystem (vgl. Eckelt und Schauer 2023, 23–27).

Auszubildende planen zu über 90 Prozent, nach der Ausbildung im erlernten Beruf zu arbeiten bzw. sich in diesem Beruf fortzubilden. Knapp 80 Prozent wünschen sich, nach der Ausbildung übernommen zu werden. Bei Auszubildenden mit (Fach-)Hochschulreife liegen diese Werte niedriger. Das dürfte daran liegen, dass ein Teil von ihnen im Anschluss an die Ausbildung ein Studium plant. Bei der Erwartung, nach der Ausbildung tatsächlich übernommen zu werden, zeigt sich erneut eine deutliche Abstufung nach Schulabschluss. Mit höheren Schulabschlüssen gehen Auszubildende eher davon aus, vom Ausbildungsbetrieb ein Übernahmeangebot zu erhalten. Die Übernahmeerwartung liegt im Osten auffällig niedriger als im Westen (vgl. Eckelt und Schauer 2023, 27–31).

Mehr als 80 Prozent der Auszubildenden schauen optimistisch in die Zukunft. Sorgen machen sich überdurchschnittlich häufig Auszubildende mit maximal Hauptschulabschluss sowie in Ostdeutschland. Knapp drei Viertel der Auszubildenden würden, vor eine hypothetische Wahl gestellt, eher einen krisensicheren Arbeitsplatz wählen als eine Arbeit, die ihnen Spaß macht.

Ausnahmsweise unterscheidet sich diese ausgeprägte Sicherheitsorientierung nicht nach Schulabschluss. Eine überdurchschnittliche Sicherheitsorientierung zeigt sich bei Auszubildenden in Ostdeutschland und in kleinen Orten sowie Klein- und Mittelstädten. Befragt nach den wichtigsten Wünschen für das Leben wurden am häufigsten genannt: Eine feste Partnerschaft (zählten 80,4 % der befragten Auszubildenden zu den fünf wichtigsten Wünschen), ein sicherer Arbeitsplatz (72,4 %), gute Freund:innen (55,0 %), ein gutes Verhältnis zu Eltern und Geschwistern (46,9 %) sowie ein eigenes Haus oder Wohnung (46,8 %) (vgl. Eckelt und Schauer 2023, 31–35).

In der Gesamtschau zeichnen die Ergebnisse der Befragung „ein beachtenswert homogenes Bild von zufriedenen, sicherheits- und stabilitätsorientierten Auszubildenden, die sich noch im Prozess der Ablösung vom Elternhaus befinden“ (Eckelt und Schauer 2023, 37). Allerdings „zeigen sich bei den Auszubildenden mit maximal Erstem Schulabschluss durchgängig ungünstigere Ausprägungen wie eine geringere Ausbildungsvergütung, geringere Übernahmeerwartung und ein weniger optimistischer Blick in die Zukunft.“ (Eckelt und Schauer 2023, 37) Insofern bestätigt die subjektive Einschätzung der Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss die zuvor herausgearbeitete strukturelle Benachteiligung dieser Gruppe im Nach-Sek I-Bildungsbereich.

6.2 Rückgang der betrieblichen Ausbildung und Lehrkräftemangel

Um Zugangschancen und -hindernisse junger Menschen zu verstehen, wurden in weiteren Forschungsarbeiten die Ausbildungsleistung von Betrieben und beruflichen Schulen in den 2010er Jahren untersucht. Arbeitgeberseitig ist die Schwierigkeit, ausreichend viele Fachkräfte auszubilden, in den letzten Jahren zum bestimmenden berufsbildungspolitischen Thema geworden. Diese Problemwahrnehmung und -beschreibung der Betriebe und Unternehmensverbände beherrscht die Medienberichterstattung. In den Berufs- und Berufsfachschulen sowie anderen beruflichen Schulen führt der Ausbildungsrückgang einerseits zu Herausforderungen, trotz zurückgehender Schüler:innenzahlen in den Regionen ein vielfältiges Ausbildungsangebot vorzuhalten, um lange Schulwege oder ein komplettes Wegbrechen von Bildungsangeboten zu vermeiden. Diese Problematik betrifft vor allem die Flächenländer, in denen die Spezialisierung einzelner beruflicher Schulen auf wenige Berufsfelder nur bedingt möglich ist, weil sonst die Wege zwischen Wohn-/Ausbildungsort und Schule unzumutbar lang werden (vgl. bspw. für Brandenburg, Diettrich und Wordelmann 2019). Berufliche Schulen stellen insofern gemeinsam mit den ausbildenden Betrieben entscheidende raumbezogene Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung dar, von denen das regional verfügbare Ausbildungsangebot abhängt (vgl. Eckelt und Schauer 2023, 6). Die Ausbildungsleistung der beruflichen Schulen wird chronisch durch Lehrkräftemangel beeinträchtigt. Dies betrifft die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Disziplin unmittelbar, deren Aufgabe unter anderem darin besteht, diese Lehrkräfte auszubilden. In allen Bundesländern werden kontinuierlich sogenannte Quer- und Seiteneinsteiger:innen für den Schuldienst angeworben. Deren berufspädagogische (Nach-)Qualifizierung verläuft

jedoch eher unsystematisch. In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse aus zwei Forschungsarbeiten des Kumulus präsentiert, die sich mit diesen Aspekten der Voraussetzung von quantitativ ausreichender und qualitativ guter Berufsbildung beschäftigen (Eckelt et al. 2020; Peter et al. 2021).

In einem gemeinsamen Forschungsprojekt der Bertelsmann Stiftung und des Bundesinstituts für Berufsbildung wurden 2019 im Rahmen einer jährlich vom BIBB durchgeführten Befragung (*BIBB-Qualifizierungspanel*, laufend seit 2011) 4.019 Betriebe mittels eines Sondermoduls zu ihrer Ausbildungsbeteiligung befragt. Geklärt werden sollte, wie sich der Rückgang der dualen Ausbildung auf die verschiedenen Betriebsgrößenklassen verteilt, welche Gründe Betriebe für Nichtausbildung nennen sowie welche Unterstützungsmaßnahmen sich ausbildungsinteressierte Betriebe wünschen bzw. schon nutzen (vgl. Eckelt et al. 2020, 9–11).

Die Auswertung der Beschäftigungsstatistiken der Bundesagentur für Arbeit legte offen, dass der Ausbildungsrückgang vor allem bei den Kleinstbetrieben mit einem bis neun Beschäftigten erfolgte. Zwischen 2007 und 2018 sank die Zahl ihrer Auszubildenden um ein Drittel bzw. absolut um 127.629. Damit gingen über drei Viertel des Rückgangs der dualen Ausbildung in diesem Zeitraum auf das Konto der Kleinstbetriebe. Demgegenüber kam es bei den Kleinbetrieben (10–19 Beschäftigte) und Großbetrieben (≥ 250 Beschäftigte) zu geringen Rückgängen und bei Mittelbetrieben (20–249 Beschäftigte) stieg die Zahl der Auszubildenden. Gleichzeitig stieg jedoch die Zahl der Beschäftigten in allen Betriebsgrößen. Deutlich wird an diesen Zahlen, dass sich Beschäftigungs- und Ausbildungsentwicklung entkoppelt haben. Infolgedessen sind die 2010er Jahre durch über den Ausbildungsrückgang hinausgehend sinkende Ausbildungsquoten⁴⁶ sowie durch eine Verschiebung des Ausbildungsgeschehens von Kleinst- und Kleinbetrieben zu Mittel- und Großbetrieben gekennzeichnet: 2018 lag die Ausbildungsquote von Kleinstbetrieben bei 5,1 Prozent, was einem Rückgang von drei Prozentpunkten innerhalb eines Jahrzehnts entspricht, und die von Kleinbetrieben bei 5,9 Prozent, ein Rückgang von 1,9 Prozentpunkten. Damit liegen sie deutlich näher an den Ausbildungsquoten der Mittel- (5,0 %) und Großbetriebe (4,2 %) als das über lange Zeit üblich war. Hier deutet sich ein Zusammenhang zu schwierigen Übergängen für Ausbildungsinteressierte mit maximal Hauptschulabschluss an, denn das kleinbetrieblich organisierte Handwerk nimmt überdurchschnittlich viele Auszubildende mit niedrigeren Schulabschlüssen auf. Zugleich sind Kleinst- und Kleinbetriebe am stärksten vom Fachkräftemangel betroffen. Sie können aufgrund der Gehaltsstrukturen im Gegensatz zu Mittel- und Großbetrieben schwieriger ausgebildete Kräfte aus anderen Wirtschaftsbereichen anziehen und sind deshalb besonders abhängig von der eigenen Ausbildungsleistung (vgl. Eckelt et al. 2020, 3–6).

Die Betriebsbefragung zeigte, dass mehr als die Hälfte der ausbildungswilligen Kleinstbetriebe, angebotene Ausbildungsstellen nicht besetzen konnten. Bei Klein-, Mittel- und Großbetrieben

⁴⁶ Die Ausbildungsquote entspricht dem Anteil der Auszubildenden an den Beschäftigten ausgedrückt als Prozentwert: $\text{Ausbildungsquote} = \frac{\text{Anzahl sozialversicherungspflichtiger Auszubildender}}{\text{Anzahl sozialversicherungspflichtiger Beschäftigter}} * 100$.

lag dieser Wert mit 27 bis 37 Prozent deutlich niedriger. Am häufigsten nennen Betriebe aller Größenklassen fehlende geeignete oder ganz ausbleibende Bewerbungen als Grund dafür, dass sie nicht mehr oder weniger ausbilden. Handwerksbetriebe geben sogar zu zwei Dritteln an, keine geeigneten Bewerbungen mehr zu erhalten. Ebenfalls bedeutsame Gründe für den Rückzug aus der Ausbildung sind aus Betriebssicht ein entweder sofortiger oder aber im Gegenteil nicht vorhandener Bedarf an Fachkräften. Am seltensten werden die Umorientierung von der Berufsausbildung auf die Einstellung Ungelernter oder Akademiker:innen als Gründe genannt. Ausbildungskosten spielen bei Kleinstbetrieben eher eine Rolle als bei den übrigen Betriebsgrößen. Diesem negativen Bild steht jedoch gegenüber, dass knapp jeder dritte Betrieb angibt, künftig mehr oder erstmals ausbilden zu wollen (vgl. Eckelt et al. 2020, 15–20).

Berufsbildungspolitisch wurde in den letzten Jahrzehnten mit verschiedenen Unterstützungsmaßnahmen auf die Vermittlungsprobleme reagiert. Solche Unterstützungsmaßnahmen sollen jungen Menschen ohne Ausbildungsplatz einen Einstieg in die Ausbildung ermöglichen oder eine duale Ausbildung durch zusätzlich pädagogische Unterstützung begleiten. Zugleich unterstützen diese Maßnahmen die Betriebe, die so Auszubildende für unbesetzte Ausbildungsplätze finden oder Abbrüche von Auszubildenden vermeiden können. Die Betriebsbefragung zeigte allerdings, dass zwei Drittel der Betriebe solche Unterstützungsmaßnahmen nicht nutzen. Den meisten Betrieben sind diese Maßnahmen schlicht nicht bekannt. Größere Betriebe kennen und nutzen die Unterstützungsmaßnahmen tendenziell häufiger. Hieraus ergibt sich ein klassischer Matthäus-Effekt, denn vor allem die Kleinst- und Kleinbetriebe bräuchten zusätzliche Unterstützung. In größeren Betrieben sind die Ausbildungsbedingungen und die betriebspädagogischen Möglichkeiten üblicherweise besser, unter anderem weil dort häufig hauptberufliche Ausbilder:innen eingesetzt werden können (vgl. Eckelt et al. 2020, 21–43).

Die differenzierte Betrachtung des Ausbildungsangebots legt offen, dass es zwar keine generelle Krise des Ausbildungsinteresses seitens der Betriebe gibt, allerdings kam es in den 2010er Jahren zu einer Entkopplung der dualen Ausbildung vom Beschäftigungsanstieg sowie zu einem massiven Einbruch der Ausbildung in Kleinstbetrieben. Dadurch ist eine Lose-Lose-Situation entstanden: Kleinstbetriebe bzw. Handwerksbetriebe haben immer größere Schwierigkeiten bei der Fachkräftesicherung und für junge Menschen mit maximal Hauptschulabschluss gibt es immer weniger Ausbildungsmöglichkeiten. Für die Berufsbildungsforschung lässt sich daraus die Herausforderung ableiten, die Ursachen für Passungsprobleme zwischen Kleinstbetrieben mit Besetzungsproblemen und jungen Ausbildungsinteressierten genauer zu erforschen, denn „[d]er hohe Anteil von Betrieben mit unbesetzten Ausbildungsplätzen verweist jedoch nicht nur auf Probleme, sondern auch auf ein großes ungenutztes Ausbildungspotenzial seitens der Betriebe.“ (Eckelt et al. 2020, 42)

Wie der Lehrkräftemangel der beruflichen Schulen reduziert werden kann, wurde in einem an der Technischen Universität Berlin durchgeführten und im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* vom BMBF geförderten Forschungsprojekt bearbeitet. Ausgangspunkt war das strukturelle Problem der Berufsbildung, dass seit Jahren die von den Hochschulen ausgebildeten Lehrkräfte nicht ausreichen, um die an den Schulen benötigten Stellen zu besetzen. Deshalb

werden statt grundständig ausgebildeten Lehrkräften sogenannte Quer- und Seiteneinsteiger:innen von den Schulen eingestellt. Quereinsteiger:innen absolvieren parallel zum Schuldienst das Referendariat und studieren ggf. vorher noch Anteile nach, um zwei Unterrichtsfächer abdecken zu können. Nach erfolgreich beendetem Referendariat werden Quereinsteiger:innen den grundständig ausgebildeten Lehrkräften gleichgestellt. Beim Seiteneinstieg dagegen unterrichten die Personen dauerhaft an beruflichen Schulen, ohne eine formale Lehrbefähigung zu erwerben. Die quantitativen Dimensionen des Phänomens sind nicht exakt bekannt, weil keine systematische Erfassung von Seiten- und Quereinstieg stattfindet. Um die Berufswahlmotive und berufsbiografischen Hintergründe der Quereinsteiger:innen ins berufliche Lehramt zu verstehen und Professionalisierungsbedarfe abschätzen zu können, wurden in dem Forschungsprojekt neun Quereinsteiger:innen an beruflichen Schulen in Berlin interviewt. Diese Interviews wurden bei der Auswertung typenbildend analysiert (vgl. Peter et al. 2021, 165–167).

Mit Blick auf die Berufsbiografie lassen sich drei Typen unterscheiden: Jüngere Einsteiger:innen, Akademische Aussteiger:innen sowie Ältere Umsteiger:innen. Es sind jeweils Schwierigkeiten auf dem ursprünglichen geplanten Karriereweg, die die Personen zur Entscheidung für den Wechsel an eine berufliche Schule führten. Jüngere Einsteiger:innen haben zunächst eine Ausbildung absolviert und beginnen dann ein ingenieurwissenschaftliches Studium. Statt danach in den Ingenieursberuf einzusteigen, werden sie – in der eigenen Wahrnehmung zufällig – von ehemaligen Lehrkräften aus beruflichen Schulen auf die Möglichkeit des Quereinstiegs aufmerksam gemacht und entscheiden sich direkt im Anschluss an das Studium für diese Option. Demgegenüber haben Akademische Aussteiger:innen zunächst ein MINT-Studium absolviert und dann länger als wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in an einer Hochschule gearbeitet. Die Unsicherheit der akademischen Karriere führt sie dann zum Wechsel in eine unbefristete Anstellung als Lehrkraft an einer Schule. Mit Berufsbildung hatten diese Personen vorher zumeist keinen Kontakt. Ältere Umsteiger:innen haben nach dem Studium länger in der Privatwirtschaft gearbeitet. Berufliche Umbrüche oder eine unsichere Selbstständigkeit führen sie zum Wechsel in eine unbefristete Anstellung als Lehrkraft. Typenübergreifend zeigt sich bei den Quereinsteiger:innen ein Fokus auf die Einzelschule, eine Dienstleistungsorientierung im Lehrerberuf, die Abwertung erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Theorie sowie eine Legitimierung der eigenen Rolle durch den Verweis auf außerschulische Erfahrungen und Fachwissen. Quereinsteiger:innen sind insgesamt vorwiegend durch Wünsche nach Sicherheit, Planbarkeit und Belastungsreduktion motiviert. Intrinsische Motive für die pädagogische Arbeit mit jungen Menschen werden eher nicht genannt oder sogar explizit verneint (vgl. Peter et al. 2021, 168–180).

Aus einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive ist zunächst festzuhalten, dass es realistischere auch in den kommenden Jahren nicht möglich sein wird, die benötigten Lehrkräfte ohne Seiten- und Quereinstieg zu rekrutieren. So wie die Rekrutierung und der Quereinstieg derzeit ablaufen, gelingt es nicht, einen „pädagogischen Ethos von Lehrkräften“ (Peter et al. 2021, 181) zu vermitteln. Im Gegenteil scheint die bisherige Praxis geradezu zwangsläufig

eine Dienstleistungsorientierung und ein Verständnis von der Schule als Unternehmen bei den Quereinsteiger:innen hervorzurufen.

Für ein am emanzipatorischen Realismus orientierte berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung werfen die Befunde zunächst mindestens zwei grundlegende Fragen auf: Erstens ist zu überprüfen, ob die herausgearbeiteten pädagogikkritischen Orientierungen der Quereinsteiger:innen sich überhaupt von denen der grundständig ausgebildeten beruflichen Lehrkräfte unterscheiden.⁴⁷ Zweitens ist zu klären, inwiefern durch eine gezieltere Rekrutierungspraxis und eine Akademisierung des Quereinstiegs pädagogische Orientierungen und Kompetenzen gestärkt werden könnten. Gerade mit Blick auf die benachteiligten jungen Menschen, die nach der Sekundarstufe I in Ausbildung oder den Übergangssektor einmünden, „sollten künftige Lehrkräfte – gerade auch an beruflichen Schulen – sich der Bedeutung ihres Handelns für die Zukunft von Jugendlichen und jungen Erwachsenen bewusst sein.“ (Peter et al. 2021, 181)

6.3 Gesamtsicht auf Bildungswege in der nachschulischen Bildung

Die komplexen Zusammenhänge innerhalb des Feldes der Berufsbildung sowie mit den Feldern allgemeinbildende Schule, Studium und Beschäftigungssystem erfordern eigentlich eine theoretische und empirische Gesamtperspektive, um Entwicklungen in einem spezifischen Teilbereich wie der dualen Ausbildung sinnvoll interpretieren zu können. Eine solche Gesamtperspektive fehlt allerdings im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Dieser zeichnet sich durch eine Spezialisierung der Forschung zu den verschiedenen Bildungsbereichen aus, so dass vorliegende Ergebnisse zu Schulpädagogik, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung usw. nur schwierig auf die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung bezogen werden können.⁴⁸

Auch in forschungsnahen und verwaltenden Institutionen bildet sich – isomorph – eine vergleichbare Trennung nach Bildungsbereichen durch unterschiedliche Abteilungen und Teams ab. So habe ich es beispielsweise in der Bertelsmann Stiftung erlebt und ganz ähnlich haben für Berufsbildung zuständige Vertreter:innen der Kultusministerien der Länder mir erklärt, dass der Austausch zwischen den bildungsbereichsspezifischen Referaten, Abteilungen bzw. Ämtern wenig ausgeprägt ist. Während meiner Tätigkeit bei der Bertelsmann Stiftung übernahm ich vor diesem Hintergrund die Aufgabe, Möglichkeiten „einer datengestützten Gesamtsicht auf das Bildungssystem“ (Eckelt und Burkard, 10) zu eruieren.

Es wurde dabei schnell deutlich, dass die regelmäßig veröffentlichten aggregierten Daten zum Bildungsgeschehen es nicht erlauben, die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Fel-

⁴⁷ Zumindest auf Basis anekdotischer Evidenz kamen mir viele der in den Interviews geäußerten Positionen durchaus aus Seminaren bekannt vor, die ich während meiner Arbeit an der TU Berlin mit Studierenden des beruflichen Lehramts durchgeführt habe.

⁴⁸ Vgl. auch den nach Bildungsbereichen kapitelweise getrennten Aufbau des eigentlich vom Anspruch her bildungsbereichsübergreifenden Monitoringberichts *Bildung in Deutschland* (vgl. zuletzt, Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

dern differenziert zu betrachten. Die Problematik, dass eine bildungsbereichsübergreifende Gesamtsicht ohne Individualdaten nicht zu haben ist, ist in der Debatte über ein integriertes Bildungsmonitoring bekannt (vgl. Anger et al. 2007, 25; BIBB 2019, 91). Das NEPS eröffnete dann in den 2010er Jahren erstmals die Möglichkeit, zumindest mit einer repräsentativen Stichprobe einer Kohorte die Verbindung der Bildungsbereiche mittels der Bildungswege der jungen Menschen zu rekonstruieren. Ein entsprechendes Forschungsprojekt konnte ich 2021/22 an der Helmut-Schmidt-Universität gemeinsam mit Kolleg:innen der Georg-August-Universität Göttingen durchführen. Ein Text des Kumulus enthält die Zusammenfassung und bildungspolitische Diskussion der Forschungsergebnisse (Eckelt und Burkard 2022).

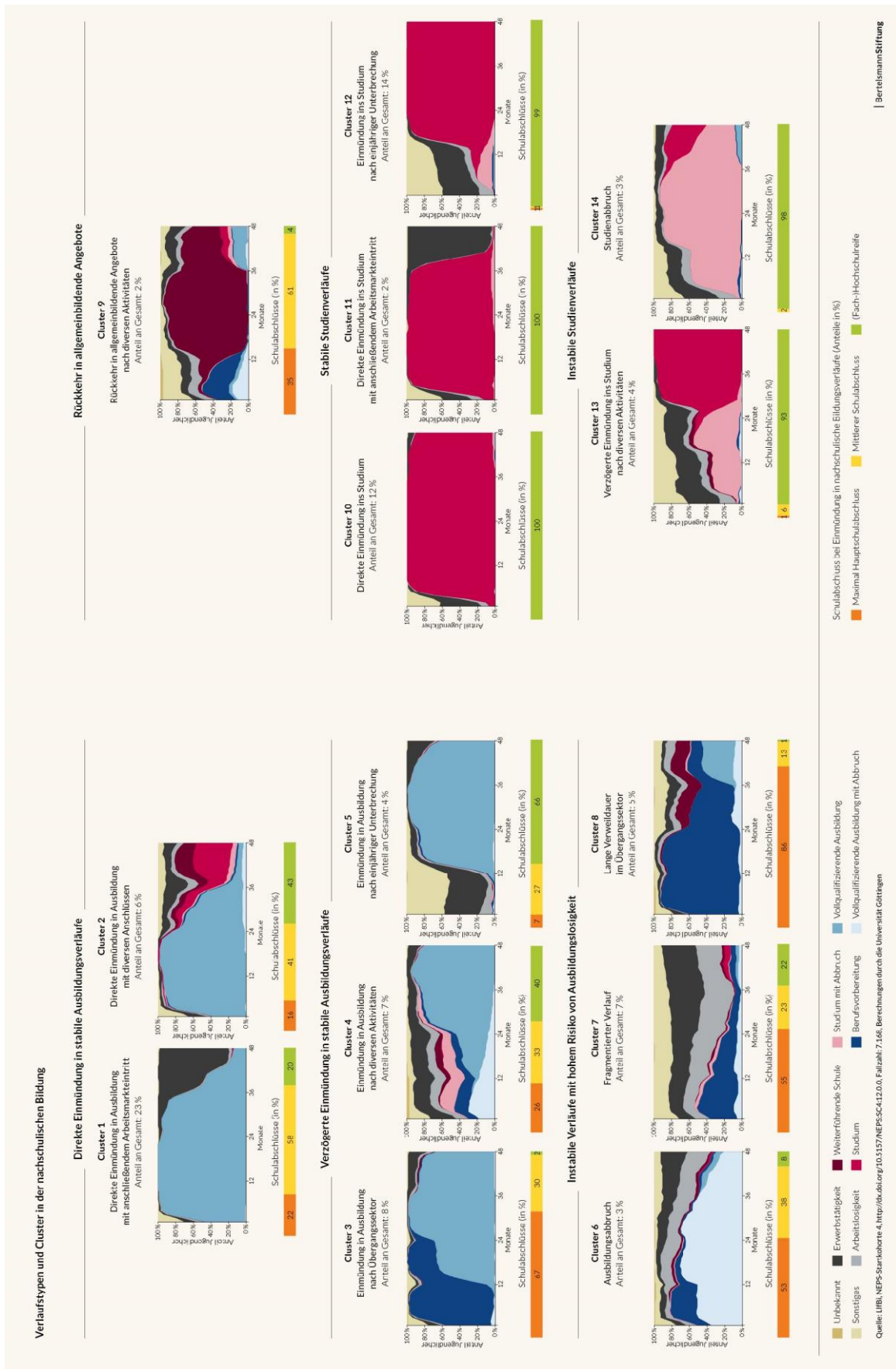
In diesem Forschungsprojekt wurden die Bildungsverläufe von 7.168 Schulabgänger:innen in den vier Jahren nach Verlassen der Schule analysiert. Verlassen der Schule wurde dabei definiert als mindestens sechsmonatiger Zeitraum im Anschluss an die Sekundarstufe I, in dem kein schulischer Bildungsgang besucht wurde, der primär dem Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife dient.⁴⁹ Die Schulabgänger:innen waren also unterschiedlich alt, wenn sie in den Nach-Sek I-Bildungsbereich einmündeten. Pro Person wurde im Datensatz jedem der 48 Monate nach Verlassen der Schule einer von zehn verschiedenen bildungsbezogenen oder anderen Status zugeordnet, also beispielsweise vollqualifizierende Ausbildung, Berufsvorbereitung im Übergangssektor, Studium oder Erwerbstätigkeit. Dieser Datensatz wurde mit einer Sequenz- und Clusteranalyse ausgewertet, um ähnliche Abfolgen von Zuständen zu berechnen. Im Ergebnis wurde eine 14-Cluster-Lösung gewählt.⁵⁰ Diese 14 Cluster wurden dann zu sechs typischen Verlaufstypen zusammengefasst (vgl. Eckelt und Burkard 2022, 10–14; Abb. 4):

- 1) Direkte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe (29 %)
- 2) Verzögerte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe (19 %)
- 3) Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit (15 %)
- 4) Rückkehr in allgemeinbildende Angebote (2 %)
- 5) Stabile Studienverläufe (28 %)
- 6) Instabile Studienverläufe (7 %)

Bei Bildungsverläufen werden nicht bestimmte Einmündungen in bzw. Übergänge zwischen Bildungsgängen fokussiert, sondern es geht darum, welcher Bildungsgang bzw. welche spezifische Kombination von Bildungsgängen in den vier Jahren nach Schulabschluss dominiert hat.

⁴⁹ Vgl. FN 43, S. 56.

⁵⁰ Je mehr Cluster berechnet werden, desto homogener sind diese hinsichtlich der Abfolge der Status in den 48 Monaten. Allerdings erhöhen mehr Cluster die Unübersichtlichkeit hinsichtlich des Gesamtbildes. Die Entscheidung für die 14-Cluster-Lösung stellt das Ergebnis eines Interpretations- und Diskussionsprozesses innerhalb des Forschungsteams dar.



Quelle: IUB, NEPS-Studienkorte 4; <http://dx.doi.org/10.5157/NEPS-SC4-12.00>, Fallzahl: 7.146, Berechnungen durch die Universität Göttingen

Abbildung 4 Verlaufstypen und Cluster in der nachschulischen Bildung. Aus: Eckelt und Burkard 2022, 16–17

Die typischen Verlaufstypen werden im Folgenden skizziert. Dabei wird besonders auf in den Clustern dominierende Schulabschlüsse hingewiesen (vgl. im Folgenden, Eckelt und Burkard 2022, 14-21).

Bei einer *direkten Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe* (29 % der Kohorte) beginnen Schulabgänger:innen nach wenigen Monaten eine Berufsausbildung – zwischen dualer Ausbildung und Schulberufssystem wurde in diesem Forschungsprojekt nicht differenziert – und schließen diese üblicherweise innerhalb des Beobachtungszeitraums ab. Dieser Verlaufstyp umfasst zwei Cluster. Ein Cluster umfasst mit 23 Prozent der Kohorte diejenigen, die nach Ende der Ausbildung direkt in das Beschäftigungssystem einmünden. Dies sind überwiegend Personen mit Mittlerem Schulabschluss (58 %). Das andere Cluster umfasst mit sechs Prozent der Kohorte diejenigen, die nach Abschluss der Ausbildung nicht direkt (dauerhaft) in das Beschäftigungssystem einmünden. Die meisten von ihnen beginnen ein Studium oder besuchen eine Schule, um eine (Fach-)Hochschulreife zu erwerben. In diesem Cluster haben die meisten Auszubildenden die Schule mit einer (Fach-)Hochschulreife verlassen (43 %).

Als *verzögerte Einmündungen in stabile Ausbildungsverläufe* (19 %) werden solche Bildungsverläufe bezeichnet, bei denen nach üblicherweise einem oder zwei Jahren eine Berufsausbildung begonnen wird. Die meisten dieser Personen befinden sich am Ende der vier Jahre noch in Ausbildung. Dieser Verlaufstyp umfasst drei deutlich unterschiedliche Cluster, was darauf verweist, dass sich der „Sinn von Bildungsepisoden [...] erst durch das Davor und Danach zeigt“ (Eckelt und Burkard 2022, 36). Eine Gruppe (8 %, Cluster 3) besucht zunächst für ein oder zwei Jahre Maßnahmen des Übergangssektors, bevor sie in eine Ausbildung einmündet. Dies sind zu zwei Dritteln Personen mit maximal Hauptschulabschluss. Eine andere Gruppe (7 %, Cluster 4) probiert in den ersten ein bis zwei Jahren unterschiedliches aus, bevor sie schließlich in einen stabilen Ausbildungsverlauf einmündet. Hier zeigen sich Such- und Orientierungsprozesse im Übergang, wozu auch Ausbildungs- und Studienabbrüche nach wenigen Monaten zählen können. Schulabgänger:innen mit (Fach-)Hochschulreife sind am häufigsten in diesem Cluster vertreten (40 %). Die dritte Gruppe (4 %, Cluster 5) geht für ein Jahr nach der Schule einer Erwerbstätigkeit nach oder befindet sich in einem sonstigen Zustand – z. B. freiwilliges soziales Jahr oder längere Reise. Danach beginnen sie eine Ausbildung. Hier handelt es sich üblicherweise um intentionale Unterbrechungen. Dieses Cluster besteht zu zwei Dritteln aus Personen mit (Fach-)Hochschulreife und diese Personen münden nach der einjährigen Aktivität in die prestigeträchtigsten Ausbildungsberufe ein (vgl. Eckelt und Burkard 2022, 28).

Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit (15 %) sind für das Verständnis der Zugangschancen und -hindernisse von besonderem Interesse. Solche Bildungsverläufe von jungen Menschen sind durch eine Kombination von Status gekennzeichnet, die nicht in Richtung eines berufsqualifizierenden Abschlusses führen. Die Größenordnung entspricht etwa der Zahl der 25- bis 34-Jährigen ohne Berufsabschluss in den 2010er Jahren. Auch wenn ein Teil der Personen in diesem Verlaufstyp zu einem späteren Zeitpunkt noch einen Ausbildungs- oder Studienabschluss erlangen wird, liegt eine hohe Wahrscheinlichkeit vor, dass dies der Mehrheit

nicht gelingen wird. Das bedeutet, dass Bildungsverläufe in Richtung beruflich prekärer Lebensumstände sich in den ersten Jahren nach Schulabgang bereits recht präzise einschätzen lassen. Der Verlaufstyp besteht aus drei Clustern mit ausgeprägten Unterschieden. Dies verweist darauf, dass das Risiko von Ausbildungslosigkeit unterschiedliche Ursachen hat. Eine Risikogruppe (3 %, Cluster 6) beginnt direkt oder mit Verzögerung eine Ausbildung und bricht diese relativ spät, durchschnittlich nach 25,7 Monaten, ab. Danach folgen zumeist Phasen von Arbeitslosigkeit und ungelernter Erwerbstätigkeit. Das Risiko von Ausbildungslosigkeit entsteht hier aus einem Ausbildungsabbruch und dem Fehlen einer berufsqualifizierenden Anschlussperspektive. Eine zweite Risikogruppe (7 %, Cluster 7) erlebt fragmentierte nachschulische Bildungsverläufe. Der Status wechselt häufig zwischen Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit, sonstigen Tätigkeiten, Übergangssystem und kurzen Phasen in Ausbildung oder Studium, die mit einem Abbruch enden. Das Risiko von Ausbildungslosigkeit resultiert hier aus einem Nicht-Ankommen in Ausbildung. Die häufigen Statuswechsel verweisen darauf, dass die Ursache dafür nicht darin liegt, dass ein anderer stabiler Alternativweg gewählt worden wäre. Die dritte Risikogruppe (5 %, Cluster 8) umfasst Personen, die zwei oder mehr Jahre im Übergangssektor verbracht haben. Im Anschluss folgt ein erneuter Schulbesuch, Sonstiges, Arbeitslosigkeit oder Erwerbslosigkeit. Ein Teil mündet zu Beginn des vierten Jahres in eine Ausbildung ein. Bei einem längeren Beobachtungszeitraum ließe sich überprüfen, ob sie diese Ausbildung erfolgreich beenden. Das Risiko von Ausbildungslosigkeit resultiert hier aus einem nicht oder sehr spät gelingenden Übergang aus berufsvorbereitenden Maßnahmen in eine Ausbildung.

Hinsichtlich der Schulabschlüsse zeigt sich beim Risiko von Ausbildungslosigkeit die zu erwartende Überrepräsentation von Personen mit maximal Hauptschulabschluss: In den Clustern mit spätem Ausbildungsabbruch und fragmentierten Verläufen haben mehr als die Hälfte und im Cluster mit langer Verweildauer im Übergangssystem sogar 86 Prozent maximal einen Hauptschulabschluss. Bezüglich der Schulabschlüsse sticht der vergleichsweise hohe Anteil von über 20 Prozent der Schulabgänger:innen mit (Fach-)Hochschulreife im Cluster mit fragmentierten Verläufen hervor.

Beim Risiko von Ausbildungslosigkeit verweist ein Blick auf weitere Kategorien darauf, dass im Bildungsgeschehen eine intersektionale Verknüpfung von Formen der Benachteiligung wirksam ist. In den drei Clustern ist der Anteil von Personen, die in der Schule mindestens einmal sitzengeblieben sind, und von Personen mit sogenanntem Migrationshintergrund⁵¹ überdurchschnittlich hoch. Vor allem aber hängt die soziale Herkunft – hier dreistufig operationalisiert als sozioökonomischen Status der Eltern – mit dem Risiko zusammen: „Gegenüber dem Durchschnitt von 22 Prozent stammen 32 Prozent der Jugendlichen aus Cluster 6, 34 Prozent

⁵¹ Vgl. zur Kritik dieses Konzepts FN 44, S. 56. An dieser Stelle wird trotzdem auf den sogenannten Migrationshintergrund verwiesen, weil aus einer intersektionalen Perspektive die Benachteiligung von bestimmten rassifizierten Gruppen im Bildungswesen selbstverständlich berücksichtigt werden muss.

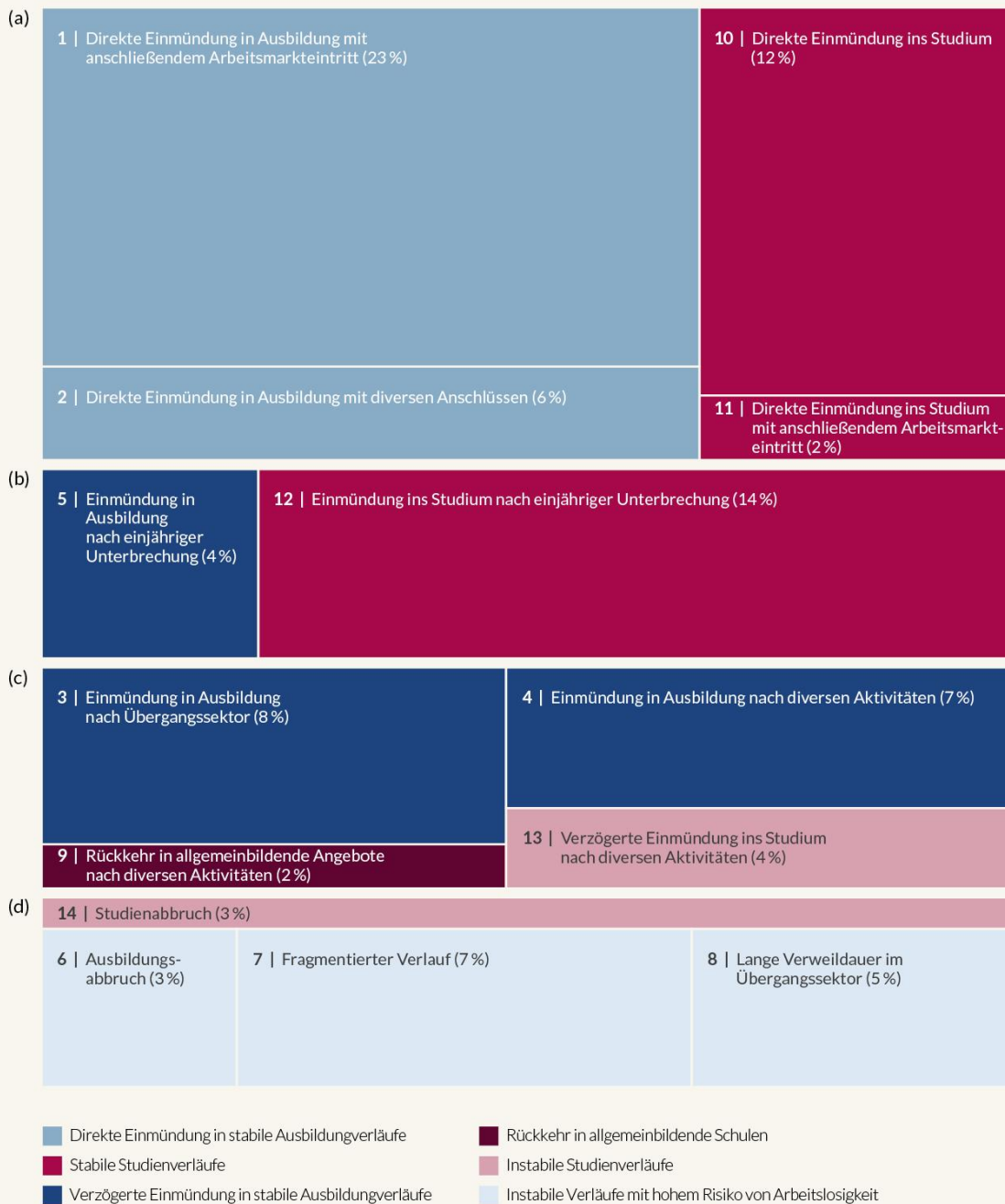
aus Cluster 7 und sogar 44 Prozent aus Cluster 8 aus sozial deprivilegierten – umgangssprachlich: armen – Familien.“ (Eckelt und Burkard 2022, 19) Mit der Ausbildungslosigkeit vollenden sich in vielen Fällen Prozesse der intergenerationellen Reproduktion sozialer Ungleichheit, die auf allen Stufen des Bildungswesens wirksam sind und die bereits maßgeblich den Erwerb unterschiedlicher Schulabschlüsse beeinflusst haben. Im Umkehrschluss bedeutet dies: Wenn es gelingt, Kindern aus sozial benachteiligten Familien den Zugang und das erfolgreiche Absolvieren einer Ausbildung zu ermöglichen, erhöht dies ihre Chancen, dem Teufelskreis der ‚Vererbung‘ von Armut zu entkommen.

Die übrigen drei Verlaufstypen werden nur kurz beschrieben, da sie für die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung von nachgeordneter Bedeutung sind. Der Verlaufstyp *Rückkehr in allgemeinbildende Angebote* (2 %) besteht aus nur einem Cluster, zumeist Schulabgänger:innen mit Mittlerem Schulabschluss. Die geringe quantitative Bedeutung zeigt, dass Übergänge in Bildungsgänge zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife üblicherweise direkt nach dem Schulabgang erfolgten und nicht mit mehr als sechs Monaten Verzögerung. Der Verlaufstyp *Stabile Studienverläufe* (28 %) umfasst drei Cluster und wenig überraschend fast ausschließlich Schulabgänger:innen mit (Fach-)Hochschulreife. Diese Personen beginnen direkt nach der Schule oder ein Jahr später ein Studium und befinden sich am Ende der vier Jahre zumeist noch im Studium. Lediglich zwei Prozent der Kohorte haben nach drei Jahren ein Bachelorstudium beendet und im Anschluss eine Erwerbstätigkeit aufgenommen. *Instabile Studienverläufe* (7 %) umfassen zwei recht verschiedene Cluster, in die ebenfalls fast nur Schulabgänger:innen mit (Fach-)Hochschulreife einmünden: Einerseits Einmündungen ins Studium nach zwei oder mehr Jahren (4 %, Cluster 13). Andererseits Studienabbrüche nach durchschnittlich 31 Monaten (3 %, Cluster 14).

Bei instabilen Studienverläufen sind Personen im Vergleich zu den instabilen Ausbildungsverläufen seltener von Arbeitslosigkeit betroffen. Anzumerken ist, dass der Beobachtungszeitraum von vier Jahren für eine Analyse von Studienverläufen zu knapp bemessen ist. Da ein Studium im Gegensatz zu einer Berufsausbildung individuell verlängert werden kann, zeigen sich schwierige Verläufe vermutlich erst später.

In der Gesamtsicht auf die 14 Cluster zeigt sich eine Struktur von direkten, verzögerten und problematischen Bildungsverläufen im Nach-Sek I-Bildungsraum. Direkte Bildungsverläufe in Ausbildung und Studium erleben insgesamt 43 Prozent der Schulabgänger:innen (Bereich a in Abb. 5). Bei den verzögerten Bildungsverläufen ist zwischen einjährigen, üblicherweise intentionalen Verzögerungen (Bereich b) und Verzögerungen nach Such- und Anpassungsprozessen zu unterscheiden (Bereich c). Um ein Jahr intentional verzögert beginnen 18 Prozent eine Ausbildung oder ein Studium. Bei den zusammen 61 Prozent der Kohorte, die direkt oder intentional verzögert in Ausbildung und Studium einmünden, zeigen sich keine Schwierigkeiten im nachschulischen Bildungsverlauf.

Direkte, verzögerte und problematische Bildungsverläufe



Quelle: LIFBi, NEPS-Startkohorte 4, <http://dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC4:12.0.0>, Fallzahl: 7.168, Berechnungen durch die Universität Göttingen

| BertelsmannStiftung

Abbildung 5 Direkte, verzögerte und problematische Bildungsverläufe. Aus: Eckelt und Burkard 2022, 37

21 Prozent der Schulabgänger:innen erleben eher unfreiwillige Verzögerungen infolge von Such- und Anpassungsprozessen. Diese Gruppe würde von verstärkter Unterstützung im Übergangsprozess und in der Berufsorientierung profitieren.

Problematische Bildungsverläufe erleben 18 Prozent der Schulabgänger:innen (Bereich d). Sie haben ein hohes Risiko den Nach-Sek I-Bereich ohne berufsqualifizierenden Abschluss zu verlassen. Die vorangegangene Schullaufbahn strukturiert die Zugangschancen bzw. das Risiko der Ausbildungslosigkeit maßgeblich – determiniert sie jedoch nicht, auch dies wird aus der verlaufsorientierten Betrachtung deutlich. Instabile Bildungsverläufe betreffen vor allem Schulabgänger:innen mit maximal Hauptschulabschluss: Fast jede zweite junge Frau aus dieser Gruppe (47 %) und mehr als jeder dritte junge Mann (35 %) haben ein hohes Risiko der Ausbildungslosigkeit. Bei denen mit Mittlerem Schulabschluss sind es unabhängig vom Geschlecht zwölf Prozent. Bei Schulabgänger:innen mit (Fach-)Hochschulreife betreffen problematische Bildungsverläufe weniger als fünf Prozent. Für diese Gruppe stellen eher instabile Studienverläufe ein Problem dar (vgl. Eckelt und Burkard 2022, 27).

6.4 Bildungspolitischer Umgang mit ungleichen Ausbildungschancen

Das Feld der Berufsbildung befindet sich in einem kontinuierlichen Wandel. Als einzelne Individuen haben Auszubildende und andere Lernende im Feld der Berufsbildung zwar kaum Möglichkeiten, die Institutionen des Feldes zu verändern, allerdings erzeugen ihre Entscheidungen – beispielsweise hinsichtlich der Bildungsverläufe – „akkumuliert Handlungs- und Entscheidungsdruck bei den politischen und administrativen Akteuren“ (Eckelt 2022b, 53). Mit Bourdieu gesprochen, geht es bei Berufsbildungspolitik um explizite Veränderungen der Spielregeln im Feld. Berufsbildungspolitik als soziale Praxis meint in einem weiten Verständnis die Governance im Feld der Berufsbildung unter Beteiligung zahlreicher Akteure, was zu mehr oder weniger verbindlicher Ziel- und Regelsetzung führt. „Berufsbildungspolitik hat es mit Zielfragen der beruflichen Bildung ebenso zu tun wie mit Problemen der finanziellen Ausstattung des beruflichen Bildungssystems, sie regelt die Einhaltung von Qualitätsstandards der Berufsausbildung durch Ausbildungsordnungen und stellt Ressourcen für berufsvorbereitende Maßnahmen sowie für die berufliche Ausbildung, Fortbildung und Umschulung zur Verfügung.“ (Kutscha 2016, 7) Berufsbildungspolitik erweist sich als ein empirisch wie theoretisch von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vergleichsweise wenig behandeltes Thema (vgl. Büchter und Eckelt 2022, 107). Die im Kumulus versammelten Texte thematisieren Berufsbildungspolitik als Kontextfaktor und bezüglich der Veränderungsmöglichkeiten für aufgedeckte strukturelle Benachteiligung. Die eigentliche soziale Praxis der Berufsbildungspolitik wird in diesen Texten nicht untersucht (vgl. dazu, Eckelt 2016).

Nach den Bildungsreformen der 1960/70er Jahren kam es in der Berufsbildung (West-)Deutschlands nicht mehr zu grundlegenden Reformen. Veränderung entsteht seitdem stattdessen aus inkrementellen Anpassungen, veränderten Kontexten und Positionsverschiebungen der berufsbildungspolitischen Akteure auf der makropolitischen Ebene (vgl. Busemeyer 2009). Berufsbildungspolitik als soziale Praxis wird geprägt durch eine starke Rolle der Sozialpartnerschaft, mehrfach geteilte politische Zuständigkeiten und eine politische Praxis vertraulicher Gremienarbeit (vgl. Eckelt 2016). Statt um tiefgreifende Reformvorschläge anta-

gonistischer Lager dreht sich Berufsbildungspolitik um „das Verwalten des Bestehenden in einem depolitisierten Modus.“ (Eckelt 2022a, 34) Depolitisierung als Modus meint nicht die tatsächliche Abwesenheit von Konflikt, sondern in Anlehnung an den Politikbegriff Hannah Arendts (2020 [1993]) einen spezifischen Modus, bei dem „Konflikte durch die Beteiligung möglichst vieler Akteure und Konsensverfahren vermieden sowie politisch strittige Fragen als technisch-bürokratische Probleme reformuliert werden“ (Eckelt 2022a, 30). Der Form nach vollzieht sich so depolitisierte Berufsbildungspolitik in sogenannten Allianzen, Bündnissen, Programmförderung und Modellversuchen unter maßgeblicher Mit- und Zusammenarbeit der Unternehmensverbände und Gewerkschaften.⁵² Parteipolitik spielt in diesem Politikfeld eine nachgeordnete Rolle. Es gibt gegenwärtig keine von relevanten Parteien ausformulierten Positionen, wie Berufsbildung grundlegend anders organisiert werden sollte. Daran hat der Einbruch der Neuabschlüsse in der dualen Ausbildung während der Coronakrise nichts geändert (vgl. Eckelt 2022b, 65; Klassen und Schmees 2022). In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung wird dieser depolitisierte Modus erkennbar, wenn Wissenschaftler:innen in Projekte und Gremien eingebunden werden. Dort erstellen sie häufig „wissenschaftlich begründete Praxishilfen [...] während die Berufsbildungspolitik auf der Makroebene eher außerhalb der Analyse bleibt.“ (Büchter und Eckelt 2022, 116)

Eine fortdauernde bildungspolitische Herausforderung bildet seit der Nachkriegszeit die nicht gelingende Versorgung aller ausbildungsinteressierten jungen Menschen mit einem Ausbildungsplatz. Wie in den vorherigen Kapiteln aufgezeigt, wurde diese Form der Benachteiligung bis heute nicht überwunden und betrifft rund 15 Prozent der jungen Menschen. Eingeschränkte Zugänge zu berufsqualifizierender Ausbildung für einen erheblichen Teil der schulisch weniger erfolgreichen jungen Menschen können als Strukturmerkmal des deutschen Bildungswesens angesehen werden: Schon in der Bildungsreformdebatte der 1960/70er Jahre wurde die Größenordnung von rund 15 Prozent damals sogenannter Jungarbeiter genannt. Laut Mikrozensus liegt der Anteil der Menschen ohne Berufsabschluss heute in den Alterskohorten der 30- bis 64-Jährigen zwischen 15 und 17 Prozent (vgl. Eckelt 2021, 23–24).

Es hat weder in den 2010er Jahren noch davor an politischen Appellen und Absichtserklärungen gefehlt, dass nun wirklich alle jungen Menschen eine Ausbildung erhalten sollen. Allerdings scheint es so, als könnten oder wollten die Akteure der Berufsbildungspolitik diese Herausforderung nicht ernsthaft bewältigen. Selbst in einer Ausnahmesituation wie während der Coronapandemie bleibt die berufsbildungspolitische Reaktion seltsam „hilf- und lustlos“ (Eckelt

⁵² In den 2010er Jahren wird Berufsbildungspolitik auf Bundesebene maßgeblich in der 2014 gegründeten und zuletzt bis 2026 verlängerten *Allianz für Aus- und Weiterbildung* verhandelt: <https://www.bmas.de/DE/Arbeit/Aus-und-Weiterbildung/Ausbildungsfoerderung/Allianz-fuer-Aus-und-Weiterbildung/allianz-fuer-aus-und-weiterbildung.html> (abgerufen am 21.06.2023) „Die Sozialpartner stimmten sich dort untereinander und mit der politischen Exekutive in einem geräuscharmen und verbindlichen Modus der Gremienarbeit ab. Der Öffentlichkeit wurden auf diesem Weg nur Entschlüsse bekannt, die von allen wichtigen Akteuren mitgetragen wurden.“ (Eckelt 2022b).

2022b, 66). Auf kurzfristige massive staatliche Eingriffe ins Ausbildungsgeschehen wurde verzichtet. Es blieb letztlich bei Appellen an Betriebe und Ausbildungsbewerber:innen, sich durch die Krise nicht entmutigen zu lassen. Diese staatliche Zurückhaltung hat Tradition. Schon 1981 hatte das Bundesverfassungsgericht im Zusammenhang mit der Klage gegen das Ausbildungsplatzförderungsgesetz festgestellt, dass es im allgemeinen Interesse liegt, dass alle ausbildungswilligen Jugendlichen eine Chance auf einen Ausbildungsplatz erhalten sollen – gemeint war konkret ein auswahlfähiges Angebot an Ausbildungsplätzen von 112,5 Ausbildungsplätzen pro 100 Bewerber:innen – und der Staat dafür letztlich die Verantwortung trägt (vgl. Eckelt 2022b, 50). Als die von Regierung und Wirtschaft gegründeten Bündnisse für Ausbildung die versprochene Versorgung aller Ausbildungsinteressierten nicht erreichten, führte dies jedoch nicht zu Eingriffen in den „marktvermittelten Charakter“ (Kornietzka 2016, 282) des dualen Ausbildungssystems, sondern zu einem Ausbau der berufsvorbereitenden Maßnahmen seit den 1980er Jahren (vgl. Eckelt 2022a, 30).

Den Zugang zu dualer Ausbildung marktförmig zu organisieren bzw. dies nicht zu ändern, stellt eine politische Entscheidung dar. Die Ursache für die strukturelle Benachteiligung durch fehlende Ausbildungszugänge lässt sich zunächst als anhaltendes „Marktversagen“ (Hilbert et al. 1990, 15) kennzeichnen. Über Jahrzehnte lässt sich beobachten: „eine Tendenz zu einem markträumenden Gleichgewicht – zudem noch genau passend zum Fachkräftebedarf der Wirtschaft – ist nicht erkennbar.“ (Eckelt und Schauer 2019, 477) Dies liegt allerdings nicht an einem simplen Kapazitätsproblem. Die Passungsprobleme, die in den 2010er Jahre zu einer zentralen berufsbildungspolitischen Herausforderung wurden, verweisen darauf, dass das Angebot an Ausbildungsplätzen „in keinem inneren Zusammenhang zur Nachfrage“ (Eckelt und Schauer 2023, 6) steht. Versuche, staatlich mittels einer Ausbildungsplatzabgabe in den Marktmechanismus einzugreifen, wurden seit den 1970er Jahren von den Unternehmensverbänden politisch verhindert (vgl. Steib und Ketschau 2022). Das Monopol der Betriebe über die Vergabe der dualen Ausbildungsplätze konnte von ihnen bisher verteidigt werden.

Eine solche gesellschaftspolitische Perspektive lenkt den Blick auf die dem Kapitalismus grundlegend eingeschriebene Machtfrage zwischen Kapital und Arbeit. Im Kern dreht sich der Streit um fehlende Ausbildungschancen für alle jungen Menschen – zunächst frei von pädagogischen Überlegungen – dann um „die Frage, ob das Recht der jungen Bürger*innen auf gute Bildung nicht über dem Recht der Wirtschaft auf freie Auswahl der künftigen Fachkräfte stehen müsse.“ (Eckelt und Schauer 2019, 450) Bislang fällt die Antwort eindeutig aus: Das Recht der Wirtschaft steht über dem Recht auf Bildung. Die hegemoniale Stellung der Unternehmensverbände, Kammern und anderer Wirtschaftsvertreter:innen im Feld der Berufsbildung wurde vielfach beschrieben. Wie sie sich erklären lässt, stellt eine offene Forschungsfrage in der Berufsbildungsforschung dar. Um sie zu bearbeiten, wäre es nötig, „Veränderungen von Bildungssystem, Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen systematisch mit Blick auf Staat/Politik, Ökonomie und Gesellschaft und deren Transformationen zu beschreiben, [...] [eine] seit den 1980er Jahren vernachlässigte theoretische Perspektive auf Bildung.“ (Höhne 2013a, 379) An-

satzpunkte dafür bietet einerseits die Entlastungsthese von Claus Offe (1975), der die Delegation staatlicher Verantwortung an die Sozialpartner als Reduktion von Steuerungs- und Legitimierungsaufwand deutet. Andererseits wäre der Zusammenhang zwischen dem sozialen Status der Benachteiligten und dem Desinteresse der Herrschenden an ihrer Integration zu prüfen. Wie oben gezeigt, steigt das individuelle Risiko von Ausbildungslosigkeit mit der intersektionalen Verknüpfung von Benachteiligung (vgl. Kap. 6.3). Möglicherweise liegt das Desinteresse an einer effektiven Inklusion der Benachteiligten in Berufsausbildung u. a. daran, dass „die Bevölkerungsgruppen, denen solche Maßnahmen am stärksten zugutekämen, deprivilegiert sind und für den Ausgang von Wahlen wenig Bedeutung besitzen.“ (Eckelt 2022b, 68)

In den 2010er Jahren und auch absehbar in den 2020er Jahren ist aufgrund der mehrfach geteilten politischen Zuständigkeit in der Berufsbildungspolitik und den dadurch mit Vetomacht ausgestatteten Akteuren keine Konstellation erkennbar, die eine tiefgreifende Bildungsreform angehen wollte oder könnte (vgl. Eckelt und Burkard 2022, 38). Eine mit den 1960/70er Jahren vergleichbare Emphase, mit der Veränderungen und Chancengerechtigkeit erreicht werden sollten, lässt sich im heutigen Diskurs nicht finden. Entsprechend anders verhalten sich die bildungspolitischen Akteure. „Statt das Bildungswesens mit großen Reformen zu verändern, setzen berufsbildungspolitische Akteure heute auf punktuelle Veränderungen, die bestehende institutionelle Strukturen etwas gerechter machen sollen.“ (Eckelt 2022a, 33) Ein Ansatz, um Benachteiligten den Zugang einer berufsqualifizierenden Ausbildung zu ermöglichen, ohne die Strukturen des Feldes der Berufsbildung grundlegend verändern zu müssen, bildet die Bereitstellung zusätzlicher, staatlich finanzierter, außerbetrieblicher Ausbildungsplätze für unverSORgte Ausbildungsinteressierte (vgl. Eckelt und Schauer 2019, 479; Eckelt und Burkard 2022, 33).

Tatsächlich hat die 2021 ins Amt gekommene Bundesregierung aus SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP im Koalitionsvertrag die Schaffung einer Ausbildungsgarantie angekündigt. 2022 hat das Bundesministerium für Arbeit und Soziales einen Gesetzesentwurf dafür vorgelegt, der im Juni 2023 vom Bundestag verabschiedet wurde. Die Einführung der Ausbildungsgarantie erfolgte zum 1. August 2024 (nach Einreichen der Habilitationsschrift). Im Grundsatz wird das Problem der fehlenden Zugänge von jungen Menschen in Ausbildung in der Begründung des Gesetzes treffend beschrieben. Allerdings verweisen die kapazitären Berechnungen auf eine bemerkenswerte Unterschätzung der Dimension des Problems, denn es wird von einem jährlichen Bedarf von 7.000 zusätzlichen Ausbildungsplätzen in ganz Deutschland ausgegangen, um alle Ausbildungsinteressierten zu versorgen. Bei mehr als 200.000 Einmündungen in den Übergangssektor eine überraschende Einschätzung. Trotzdem stellt die geplante Ausbildungsgarantie eine der interessantesten und potenziell folgenreichsten berufsbildungspolitischen Vorschläge der letzten Jahre dar, denn durch die Zuständigkeit der Bundesagentur für Arbeit ist das Instrument relativ leicht skalierbar und es könnte einen Paradigmenwechsel von der Segregation der Benachteiligten in Maßnahmen des Übergangssektors zu einem inklusiven Ansatz einläuten (vgl. Eckelt 2023). Die kritische Begleitung der Ausbildungsgarantie und Analysen der

konkreten Umsetzung auf regionaler Ebene stellen daher eine Forschungsaufgabe für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den kommenden Jahren dar (vgl. zur Einstellung der Jugendberufsagenturen bzgl. der Ausbildungsgarantie, Enggruber und Neises 2023).

6.5 Berufsbildungsforschung in internationalen Berufsbildungskoope- rationen

Dieses Kapitel stellt einen gewissen Exkurs dar, insofern es nicht um das Ausbildungsgeschehen in Deutschland geht, sondern um internationale Berufsbildungskoope-
rationen mit deutscher Beteiligung, bei denen das deutsche berufliche Bildungswesen aber immer die entscheidende Referenz darstellt. Schon seit den 1950er Jahren fördert die deutsche Regierung Berufsbildungskoope-
rationen mit damals sogenannten Entwicklungsländern, die darauf abzielen, das dortige Berufsbildungswesen zu reformieren. In den 2010er Jahren intensivierte das Bundes-
ministerium für Bildung und Forschung Berufsbildungskoope-
rationen im europäischen Kontext, vor allem in den südeuropäischen Ländern. Auslöser dafür war die Finanzkrise 2007/08 und die folgende Staatsfinanz- und allgemeine Wirtschaftskrise. Innerhalb der EU wurde das zentraleuropäische Modell der dualen Ausbildung als Reaktion auf die hohe Jugendarbeitslosigkeit in den betroffenen Ländern beworben. Das BMBF förderte dann konkret in sechs euro-
päischen Partnerländern Modellprojekte, die per kompetitiven Ausschreibungsverfahren an durchführende deutsche Unternehmen unter Beteiligung einer wissenschaftlichen Begleitung vergeben wurden. Förderfähig waren nur deutsche Institutionen. Forschungseinrichtungen im Partnerland konnten nicht Teil des Projektkonsortiums werden (vgl. Eckelt 2018a, 192–194).

Eines dieser Projekte, *MENDI – Mentoring Dual International* in Griechenland mit einer Laufzeit von 2013 bis 2018, habe ich ab 2015 bis zum Ende der Laufzeit wissenschaftlich begleitet. In diesem Projekt wurden rund 200 Personen orientiert am deutschen Ausbildungskonzept dual zur/m Koch/Köchin, Hotelfachmann/-frau, Restaurantfachmann/-frau ausgebildet. Lernorte waren zahlreiche Hotels landesweit sowie zwei beruflichen Schulen in Athen und auf Kreta (vgl. Eckelt et al. 2018). Ausgelöst durch die Erfahrungen aus der konkreten Projektarbeit reflektiert ein Text des Kumulus Berufsbildungstransfer als berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsgegenstand (Eckelt 2018b).

Obwohl offiziell von Berufsbildungskoope-
rationen gesprochen wird, lässt sich die Praxis tref-
fender als Versuch beschreiben, die deutsche Berufsbildung bzw. Elemente des deutschen Be-
rufsbildungswesens in die Partnerländer zu transferieren (vgl. zur Zentralität des Transferbe-
griffs bswp., Barabasch und Wolf 2011; Bliem et al. 2014; Bohlinger und Wolf 2016; Euler 2013; Langthaler 2017; Maurer und Gonon 2014). Solch eine Zielstellung lässt sich als techni-
sches Problem definieren, für das eine praktikable Lösung gefunden werden soll. Die wissen-
schaftliche Begleitung übernimmt dabei „eine unterstützende, beforschende und, wenn verein-
bart, auch ergebnisevaluierende Rolle.“ (Eckelt 2018b, 148) Ein Austausch auf Augenhöhe, im
Sinne eines gegenseitigen Erfahrungsaustausches über Vor- und Nachteile beider Berufsbil-
dungssysteme, ist nicht intendiert. Das zu lösende Problem wird eindeutig im Partnerland ver-
ortet. Die Lösung soll in Deutschland bzw. mit Hilfe der Deutschen gefunden werden. Aus der

Perspektive der Partnerländer handelt es sich daher, um eine Form des *Policy Borrowing and Lending* (vgl. Steiner-Khamsi und Waldow 2012), bei der es darum geht, Reformen mit Unterstützung bzw. Inspiration aus dem Ausland – in diesem Fall Deutschland – durchzuführen. Ein solcher Prozess lässt sich theoretisch als Phasenmodell konzipieren. *Policy Borrowing* durchläuft mehrere Phasen von der *Cross-National Attraction* bis zur *Internalisation/Indigenisation*, womit ein solcher Prozess erfolgreich im Sinne der Reformintention endet (vgl. Eckelt 2018a, 197–208; Phillips und Ochs 2003; 2004).

Zentrale Kontextbedingungen für solche Transferprozesse ergeben sich aus der Struktur des Feldes der Berufsbildung und der Akteurskonstellation im *Borrowing*-Land. Diese zu analysieren, stellt ein Anliegen der internationalen Berufsbildungsforschung dar. Für Wissenschaftler:innen eröffnet die Analyse der Situation in einem anderen Land zudem die Möglichkeit, reflexiv die scheinbaren Selbstverständlichkeiten im eigenen nationalen Kontext besser in den Blick nehmen zu können. So existiert in den meisten Ländern keine dem deutschen Fall vergleichbare Form der Sozialpartnerschaft, was die Frage aufwirft, wie Berufsbildungsreformen in einem konflikthaften und antagonistischen Modus verlaufen (vgl. Eckelt 2018a, 196). In Griechenland beispielsweise sind im Gegensatz zu Deutschland Strukturreformen des Bildungswesens üblich, sobald es zu einem Regierungswechsel auf der nationalen Ebene kommt. Das betrifft auch die überwiegend schulisch organisierte Berufsbildung. Im Fall von MENDI wurde nach dem Regierungswechsel 2015 die Abschaffung der Schulform beschlossen, an der das Modellprojekt angesiedelt war, was eine direkte Verstetigung nach Projektende unmöglich machte (vgl. Eckelt 2018a, 208).⁵³

Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen stellen sich bei der internationalen Berufsbildungsforschung ähnliche Aufgaben wie bei der nationalen Berufsbildungsforschung. Eine realistische Analyse des Feldes der Berufsbildung – unter Berücksichtigung des sozialen und kulturellen Kontexts – ermöglicht, die zentrale Wirkzusammenhänge zu erklären, Probleme differenziert zu beschreiben und im Kontext von anwendungsorientierten Projekten möglichst erfolgsver-

⁵³ Nach den Wahlen 2015 in Griechenland, bei denen SYRIZA die Regierungsmehrheit gewann, änderte sich das Umfeld des Projekts grundlegend. Die deutsch-griechischen Beziehungen befanden sich in den Folgejahren während des Ringens um die Verschuldungsmodalitäten auf einem Tiefpunkt, da die deutsche Regierung die finanzpolitisch erpresserische Troika-Politik prominent mitverantwortete. Diese politische Großwetterlage beeinflusste die Projektpraxis unmittelbar und mittelbar (vgl. Stamer 2018). Eine so offenkundige Politisierung einer Berufsbildungskoooperation stellt einen ungewöhnlichen Sonderfall dar, macht aber auf die typische politische Einbettung solcher Projekte aufmerksam. Die Intentionen der politischen Akteure liegen jenseits von Berufsbildung. Diese wird einerseits als Mittel zu arbeits- und wirtschaftspolitischen Zwecken betrachtet und andererseits geht es der deutschen Regierung bei der Förderung solcher Berufsbildungsprojekte im Ausland „ganz oft um Außenwirtschaftsförderung“, wie ein:e Expert:in im Interview offen erklärte (Eckelt 2018a, 209). Unter dem Label *Training – made in Germany* soll die deutsche Ausbildung als ‚Produkt‘ weltweit vermarktet werden, um direkt deutsche Bildungsunternehmen auf dem Weltmarkt zu verankern. Indirekt sollen so außerdem deutsche Unternehmen im Ausland bei der Fachkräftesicherung unterstützt werden (vgl. Eckelt 2018b, 147).

sprechenden Lösungsstrategien zu entwickeln (vgl. Eckelt 2018a, 200). In der Praxis der deutschen Berufsbildungsk Kooperationen mit anderen Ländern erfolgt eine solche systematische Feldanalyse allerdings vor Projektbeginn eher nicht. Dies ist aus strukturellen Gründen kaum möglich. Die Entscheidung für die Ausschreibung von geförderten Modellprojekten fällt auf hoher ministerieller Ebene und die Projektideen werden unter Zeitdruck, mit begrenzten Mitteln – in dieser Phase erfolgt keine finanzielle Förderung – und vermutlich in den meisten Fällen ohne vertiefte Kenntnisse der landesspezifischen Situation entwickelt.

In der deutschsprachigen Debatte über Gelingensbedingungen für Berufsbildungstransfer werden diese strukturellen Voraussetzungen und Praktiken der Berufsbildungsk Kooperationen kaum thematisiert. Im Zentrum steht dort das Konzept *Ownership*, was den Willen und das Engagement der im Land verantwortlichen Akteure für Veränderungsprozesse in der Berufsbildung bezeichnet. Offensichtlich müssen Veränderung des Berufsbildungswesens – außer in Extremfällen wie offenem Kolonialismus – von den im jeweiligen Land verantwortlichen Akteuren gewollt und umgesetzt werden. Allerdings bleibt diese Erkenntnis folgenlos, wenn sie nicht in der Forschung und Projektkonzeption durch die Berücksichtigung und Einbindung eben dieser Akteure praktisch wirksam wird (vgl. Eckelt 2018a, 196).

Prinzipiell ermöglicht die relativ unbestimmte Rolle der wissenschaftlichen Begleitung in binationalen Berufsbildungstransferprojekten den beteiligten Wissenschaftler:innen, sich von der Projektpraxis ein Stück weit zu distanzieren. Dies gestattet es, „einen wissenschaftlichen Standpunkt [einzunehmen], der sich nicht auf die Analyse der Umsetzung von Transferprojekten beschränkt, sondern deren Voraussetzungen und den politisch-sozialen Kontext offenlegt und kritisch hinterfragt.“ (Eckelt 2018a, 210) Dies impliziert auch, die aus dem emanzipatorischen Realismus abgeleitete Frage aufzuwerfen, ob und inwiefern solche Berufsbildungstransferprojekte sich positiv auf die Bildungs- und Lebenschancen junger Menschen auswirken.

6.6 Disziplinärer Standpunkt und Forschungsbedingungen

Ein feldtheoretisches Verständnis der Berufsbildung bedingt, dass weder die einzelnen Wissenschaftler:innen noch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin einen unbeteiligten Standpunkt außerhalb des Feldes einnehmen können (vgl. Kap. 3). Es ist aber möglich, den eigenen Standpunkt reflexiv zu bestimmen. Dies befreit zwar nicht von der Beeinflussung durch den Standpunkt, ermöglicht aber die reflexive Berücksichtigung und Offenlegung dieser Beeinflussung. Neben dem Feld der Berufsbildung beeinflusst auch die Stellung im akademischen Feld und die spezifischen Produktionsbedingungen von Wissenschaft die Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen (vgl. Bourdieu 1992; Tervooren und Schmidt-Hertha 2023).

In der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gibt es keine konsensual geteilte Einschätzung des Verhältnisses von Wissenschaft und Berufsbildungspolitik. Es lassen sich seit der Konsolidierung der Disziplin in den 1960/70er Jahren idealtypisch drei Positionen unterscheiden, die von einem jeweils anderen disziplinären Selbstverständnis aus argumentieren:

Erstens nehmen Vertreter:innen einer funktionalen Berufs- und Wirtschaftspädagogik – ebenso wie die ältere kultur-philosophische Strömung – für sich einen unpolitischen Standpunkt in Anspruch, der allein wissenschaftlicher Wahrheit verpflichtet sei. Politik wird als „Parteipolitik“ (Stratmann 1972, 927) und Partikularismus begriffen. Statt im politischen Richtungsstreit Partei zu ergreifen, plädieren Vertreter:innen dieser Richtung für eine staatstragende Berufsbildung in Übereinstimmung mit dem wirtschaftlichen und sozialen Status quo. Berufsbildung zielt dann auf die Integration der Jugend in die gegebene Gesellschaft und auf die Bestandssicherung des Gemeinwesens. „Eine in diesem Sinne funktionale Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die lediglich danach fragt, wie sachlogisch begründete Ziele möglichst effektiv erreicht werden können, entspricht im Tenor einer konservativen Linie.“ (Büchter und Eckelt 2022, 112) Zweitens plädieren demgegenüber Vertreter:innen einer liberal-sozialistischen Konzeption für eine aktive gesellschaftsgestaltende Rolle der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Aus einer ideologiekritischen Problematisierung der Herrschaftsverhältnisse wird der Auftrag der Berufsbildung abgeleitet, die Lernenden – und Lehrenden – zur Überwindung dieser Verhältnisse zu befähigen. Die dritte Position schließlich ist „weniger pädagogisch-normativ ausgerichtet, sondern eher mit dem Anliegen der Analyse berufsbildungspolitischer Felder und der rationalen Steuerungs- und Nachjustierungshilfe der als komplex, intransparent und spannungsgeladen wahrgenommenen Berufsbildungspolitik“ (Büchter und Eckelt 2022, 114) beschäftigt. Berufsbildungspolitik wird dabei untersucht, ohne diese Forschungsfragen direkt mit einer bestimmten Vorstellung einer gewünschten Berufsbildungspraxis zu verbinden.

Im Feld nehmen Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen seit der Konsolidierung der Disziplin in vielfältiger Form politikberatende Funktionen wahr – unabhängig davon, welcher der drei idealtypischen Positionen sie nahestehen (vgl. Büchter und Eckelt 2022, 120). Diese enge praktische Verbindung von Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Politik lässt sich bis in die Nachkriegszeit und – oft bruchlos – bis in den Faschismus zurückverfolgen (vgl. Kipp und Miller-Kipp 1994; Pätzold und Wahle 2013). Zu dieser direkten Zusammenarbeit von Wissenschaft und Berufsbildungspolitik kommt hinzu, dass Akteure der Berufsbildungspolitik das Ausbildungsgeschehen als datenvermitteltes Abbild wahrnehmen, weil es als soziales Phänomen zu komplex ist, um es unmittelbar zu beobachten. „Das verweist darauf, dass es sich bei der Auswahl von Messdaten, der Konstruktion von Indikatoren, ihrer Veröffentlichung und schließlich der Interpretation in sozialwissenschaftlichen Kontexten um keine rein wissenschaftlichen Fragestellungen handelt. (Berufs-)Bildungswissenschaft besitzt implizit immer auch eine politische Dimension“ (Eckelt 2022b, 67–68).⁵⁴ Mit der fiktiven Ausnahme einer Forschungsstrategie, die sich ausschließlich mit gesellschaftlich irrelevanten Fragestellungen beschäftigt oder

⁵⁴ Offensichtlich wird diese Politizität von Bildungsdaten im jährlichen Berufsbildungsbericht des BMBF. Darin geben Gewerkschaften, Unternehmensverbände und Länder auf Grundlage der gleichen Daten jeweils eine eigene Stellungnahme ab, wie sie die Situation auf dem Ausbildungsmarkt einschätzen. Auch der Streit der berufsbildungspolitischen Akteure in den 2000er Jahren über die

die Forschungsergebnisse systematisch nicht veröffentlichen würde, ist berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung damit immer potenziell politisch, da sie sich auf berufsbildungspolitische Praxis auswirken kann. Sie wird es umso mehr, wenn Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen direkt als politische Berater:innen und Expert:innen agieren. Zu unterscheiden ist dabei der Grenzfall, wenn Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen berufsbildungspolitische Ämter mit Entscheidungskompetenz übernehmen und die Rolle wechseln bzw. eine zusätzliche Rolle annehmen (vgl. bspw. Erwin Krause, Paul Luchtenberg, Otto Monsheimer in den 1950–70er Jahren, Kipp und Miller-Kipp 1994, 731–732; bzw. aktuell in 2024 die Leitung des BIBB durch Friedrich H. Esser).

Im Gegenzug wird die universitäre Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Vorgaben und Anreizsysteme seitens politischer Akteure beeinflusst. Wie im vorherigen Unterkapitel erwähnt, verlangt das BMBF beispielsweise bei internationalen Projekten der Berufsbildungs Kooperation die Beteiligung einer wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Kap. 6.5). Berufs- und wirtschaftspädagogische Professuren übernehmen häufig solche wissenschaftlichen Begleitungen und können auf diesem Weg Drittmittel einwerben. Ganz ähnlich können durch die Begleitung und Evaluation von Modellprojekten im nationalen Rahmen Drittmittel eingeworben werden. Drittmittel stellen heutzutage eine zentrale Form symbolischen Kapitals und einen Indikator für die Reputation von Professor:innen dar, die in der unternehmerischen Hochschule „in die Rolle von WissenschaftsmanagerInnen gedrängt [werden], deren wissenschaftliche Leistung mittels eines kennzahlenbasierten Monitorings erfasst wird.“ (Eckelt 2018b, 151) Für die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat diese ministeriell kontrollierte nationale und internationale Programmförderung widersprüchliche Auswirkungen. Einerseits können hinsichtlich des Konkurrenzdrucks unter vergleichsweise privilegierten Bedingungen Drittmittel eingeworben werden, was die berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachgebiete innerhalb der Hochschule aufwertet. Da zudem die universitäre Lehrkräfteausbildung für berufliche Schulen eine in der Logik der unternehmerischen Hochschule chronisch schlechte Leistungsbilanz – hohe Personalkosten bei geringen Studierendenzahlen – aufweist (vgl. Peter et al. 2021), ermöglichen eingeworbene Drittmittel die Beschäftigung von zusätzlichen wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen an den Professuren. Andererseits werden durch Programmförderung die Forschungsthemen weitestgehend vorgegeben und freie Forschung ist nur bedingt möglich, da „diese Art der extrem kleinteiligen und inhaltlich-thematisch sehr eng geführten Programmförderung mit großer Zwangsläufigkeit zu einer ebenso kleinteiligen und eng geführten Forschung führt [...] weil die einzusetzenden Methoden (und zuweilen sogar die intendierten Ergebnisse) nicht selten bereits zentraler Bestandteil der Ausschreibungen selbst sind.“ (Dobischat und Münk 2019, 7) Diese Problematik einer im disziplinären Vergleich wenig ausgeprägten Grundlagenforschung wurde bereits in der Konsolidierungsphase der 1960/70er Jahre und dann prominent 1990 in der oben

Einführung einer *erweiterten* Angebots-Nachfrage-Relation als Indikator der Berufsbildungsberichterstattung zeigt, wie politisch folgenreich das wissenschaftliche Abbild der Realität sein kann (vgl. Eckelt und Schauer 2023, 7).

bereits erwähnten DFG-Denkschrift (DFG-Kommission 1990) kritisch diskutiert und kann gewissermaßen als disziplinäres Strukturmerkmal gelten.

Für wissenschaftliche Mitarbeiter:innen bieten drittmittelfinanzierte Projekte sowohl Chancen als auch Einschränkungen. Zunächst wird die Zahl der verfügbaren Stellen im universitären Mittelbau auf diese Weise erhöht, was die Beschäftigungsmöglichkeiten in der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik vermehrt. Welche inhaltlichen Lern- und Qualifizierungschancen Projektstellen bieten, hängt – neben der konkreten Projektausrichtung selbst – von der berufsbiografischen Situation der wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen ab. Projekte können den ersten Einstieg in die wissenschaftliche Arbeit eröffnen, sie können bei entsprechender Laufzeit die Anfertigung von Qualifikationsarbeiten ermöglichen oder bieten Postdocs Optionen zur Weiterbeschäftigung.⁵⁵ Die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dominierenden Projekte in Form von Praxis-Forschungs-Kooperationen erlauben einen leichten Zugang zum Forschungsfeld, der andernfalls mit teils erheblichem Aufwand hergestellt werden müsste. Insbesondere bei internationalen Projekten fehlen jedoch zu Beginn üblicherweise grundlegende Vorkenntnisse über den Kontext. Hinzu kommen meist Sprachbarrieren und eine physisch große Distanz zum Projektgeschehen. Hinsichtlich der Planbarkeit wissenschaftlicher Karrieren wirkt Projektarbeit aufgrund der Laufzeit von meist nur wenigen Jahren eher einschränkend. Ob und welche Folgeprojekte eingeworben werden können, bestimmt darüber, inwiefern Anschlussverträge geschlossen werden können, ob eine thematische Stringenz in der Forschungskarriere möglich ist oder ob ein plötzlicher Wechsel des Forschungsgebiets erforderlich wird. Zudem führen Drittmittelprojekte dazu, dass wissenschaftliche Mitarbeiter:innen nur bedingt eigene Forschungsfragen und -interessen entwickeln können. Insbesondere wenn Mitarbeiter:innen neu für ein Projekt eingestellt werden, wurden die Forschungsfrage und das Forschungsdesign bereits notwendigerweise bei Antragstellung und damit vor der Einstellung der Mitarbeiter:innen festgelegt. Diese strukturell bedingte Unsicherheit und Instabilität kann zu gewolltem oder ungewolltem Ausscheiden aus dem Wissenschaftssystem führen und beeinflusst die (Selbst-)Selektion der Reproduktion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Disziplin (vgl. Eckelt 2018b, 154–159; vgl. auch #IchBinHanna).

Als Disziplin erhebt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik den professionspolitischen Anspruch, neben der Lehrkräfteausbildung und der eigenen Reproduktion durch Ausbildung von Wissenschaftler:innen für weitere Tätigkeitsfelder im Feld der Berufsbildung zu qualifizieren (vgl. Kap. 2). Bereits jetzt und absehbar verstärkt in den kommenden Jahren wird die Disziplin selbst mit einem Fachkräftemangel konfrontiert sein, der es schwierig machen könnte, Projektstellen zu besetzen. Es gibt für Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen gute Beschäftigungsmöglichkeiten im Schuldienst, in der Verwaltung, in Verbänden und Gewerkschaften, in außeruniversitären Forschungseinrichtungen usw. Insbesondere für sicherheitsorientierte Personen

⁵⁵ Im Kontext des 2007 erlassenen Wissenschaftszeitvertragsgesetzes sind durch Drittmittelprojekte befristete Vertragsverlängerungen über den maximal vorgesehenen Befristungszeitraum in der Wissenschaft möglich.

sind die Arbeitsbedingungen dort attraktiver als in Drittmittelprojekten, wo befristete Stellen überwiegend in Teilzeit angeboten werden. Insofern ist zu erwarten, dass die Disziplin sich in den kommenden Jahren verstärkt mit der Frage der eigenen Attraktivität für den potenziellen ‚Nachwuchs‘ auseinandersetzen wird. Dies kann ggf. auch das Kräfteverhältnis zwischen Wissenschaft und Drittmittelgebern verändern, sollten ausgeschriebene Projekte teilweise nicht mehr von Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen nachgefragt werden.

Nach dieser Reflexion der feldspezifischen Effekte wird nun abschließend reflektiert, wie sich ein inhaltlicher Standpunkt innerhalb des Feldes der Berufsbildung begründen lässt. Zuvor wurde aufgezeigt, dass es in der Praxis keine strikte Trennung von Berufsbildungspolitik und Wissenschaft gibt. Gleiches gilt auf der inhaltlichen Ebene. Es lassen sich analytisch verschiedenen stark politische bzw. politisierbare Aspekte von Berufsbildung unterscheiden: (1) Funktionale Aspekte der Berufsbildung, die weitestgehend aus den technologischen und organisatorischen Arbeitsbedingungen abgeleitet werden können: Zu bestimmen, was zu einem bestimmten Berufsbild gehört, welche fachlichen Kompetenzen notwendig sind, um bestimmte Arbeitsvorgänge verlässlich zu erfüllen usw., kann als Aufgabe für fachliche Expert:innen gefasst werden. Diese im deutschen Kontext zwar Ordnungspolitik genannte Praxis ist tatsächlich weitestgehend unpolitisch. Unabhängig vom politischen Regime stellen sich in der Arbeitswelt vergleichbare Herausforderungen beispielsweise bei der Produktion von Lebensmitteln, bei der Herstellung von Gebrauchsgütern und der Gesundheitspflege. (2) Die institutionelle Gestaltung der Berufsbildung ist demgegenüber unabhängiger von der Arbeitswelt. Es haben sich historisch deutlich verschiedene Ausbildungsformen entwickelt, die zu vergleichbaren arbeitsmarktbezogenen Outputs führen. Die deutsche sozialpartnerschaftlich gesteuerte, betriebszentrierte Berufsausbildung stellt international eher eine Ausnahme dar. Weltweit dominieren schul- und marktbasierende Ausbildungsformen. Die institutionelle Ausgestaltung ist latent politisch. Sie ist zwar politisch gestaltbar, erscheint aber aufgrund der historischen Pfadabhängigkeit und der engen Verflechtung mit dem nationalen schulischen Bildungswesen und Produktionsregime als quasi-natürlich und schwer veränderbar. (3) Die ‚ideologischen Anteile‘ schließlich umfassen die Aspekte der Berufsbildung, die direkt aus dem politischen System abgeleitet werden. Sie sind hoch politisch und können teilweise im Widerspruch zu funktionalen Modernisierungserfordernissen stehen, was sich historisch beispielsweise anhand der Abwertung von Realschulen im Kaiserreich nachvollziehen lässt (vgl. Eckelt 2022a, 24–26).

Die Differenzierung dieser drei Aspekte ist analytisch zu verstehen. Sie wirken aufeinander ein und lassen sich nicht beliebig voneinander getrennt verändern. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts ist Berufsbildung in Deutschland hinsichtlich der ‚ideologischen Anteile‘ auf ein „republikanisch-demokratisches Paradigma der Gleichheit“ (Eckelt 2022a, 26) verpflichtet. Im Bildungswesen erhält diese Gleichheit einen doppelten Sinn: Auf der einen Seite verbietet die verfassungsmäßig gesetzte Gleichheit eine der vormodernen ständischen Gesellschaften vergleichbare Ungleichbehandlung der jungen Menschen aufgrund der Geburt (vgl. Eckelt und Schauer 2023, 2). Als Bürger:innen haben sie zunächst ein Recht auf gleiche Behandlung durch staatli-

che Institutionen. Ungleichheit muss gerechtfertigt werden. Auf der anderen Seite soll das Bildungswesen die Befähigung und den Willen zur gesellschaftlichen Mitgestaltung im Rahmen der Demokratie erst herstellen bzw. entwickeln (vgl. Giesinger 2017).

Fragen nach Gleichheit und Ungleichheit erhalten unter demokratischen Verhältnissen eine zentrale erziehungswissenschaftliche Bedeutung. Die Bestimmung des eigenen Standpunkts erfordert daher, „Ungleichheiten in der Berufsbildung nicht nur als ein statistisches Phänomen zu beschreiben, sondern auch berufsbildungstheoretische Maßstäbe zur Bewertung und Einordnung dieser Ungleichheiten zu gewinnen.“ (Eckelt 2022a, 35) Die Bildungsreform der 1960/70er Jahre lässt sich im Rückblick als – unvollkommene – Realisierung des Gleichheitsanspruchs bei der institutionellen Gestaltung des Bildungswesens verstehen. Mit John Rawls *Theorie der Gerechtigkeit* (2019 [1975]) wäre Ungleichheit im Bildungswesen innerhalb eines demokratischen Staats nur dann legitim, wenn die am meisten Benachteiligten davon profitieren. Dies wäre dann der Fall, wenn in Folge der Ungleichheit die am meisten Benachteiligten mehr Güter zur Verfügung haben als in einer möglichen gleicheren Situation. Rawls geht davon aus, dass sich durch eine – unter idealen Bedingungen stattfindende – rationale Aushandlung die gerechteste institutionelle Ordnung eindeutig bestimmen ließe. Ein solches aus der Aufklärung abgeleitetes transzendentes Gerechtigkeitsverständnis ist heute nach der postmodernen Kritik an der zugrundeliegenden Annahme einer überzeitlichen Rationalität so nicht mehr aufrechtzuerhalten. Statt aber das Konzept von Gerechtigkeit ganz aufzugeben, kann diese auch relational begründet werden, indem von einer Pluralität der Menschen und inkommensurablen Dimensionen von Gerechtigkeit ausgegangen wird, wie es Amartya Sen (2020) tut. Gerechtigkeit wird dabei als Kontinuum von mehr oder weniger gerechten Optionen verstanden (vgl. Eckelt 2022a, 27–34). Im Feld der Berufsbildung führt dieser Ansatz zur Notwendigkeit, die subjektiven Wahrnehmungen und Wünsche der Betroffenen zu erforschen, um zu einer begründbaren Bewertung des in einer bestimmten Situation zwischen bestimmten Gruppen gegebenen Grades an Un-/Gerechtigkeit zu gelangen (vgl. Eckelt und Schauer 2023, 38). Das Eintreten als Berufs- und Wirtschaftspädagog:in für möglichst gerechte Lösungen ist dabei weder auf eine metaphysische noch auf eine transzendental rationale Begründung angewiesen, sondern ergibt sich aus der Orientierung an demokratischen Grundsätzen und allgemeinen Menschenrechten (vgl. Büchter und Eckelt 2022, 121). Eine solche Position bleibt kritisierbar und verhandelbar und sie vermeidet, dass Wissenschaft eine entmündigende „stellvertretende Rationalität“ (Lange 1975, 326) als Standpunkt gegenüber den Betroffenen einnimmt und daraus „edukationistische Vorstellungen“ (Lettow 2019, 160) hinsichtlich der Emanzipationsperspektiven ableitet.

7 Fazit und Ausblick

Anhand der im Kumulus versammelten Untersuchungen und der Diskussion der zentralen Ergebnisse in Kapitel 6 wurde analysiert, wie ungleich Zugänge zu Ausbildung gegenwärtig im

Feld der Berufsbildung verteilt sind. Aus der Bildungsberichterstattung ist bekannt, dass insbesondere die Gruppe der jungen Menschen, die die Schule mit maximal einem Hauptschulabschluss verlässt, ein hohes Risiko aufweist, keinen Zugang zu Ausbildung zu finden und dauerhaft ausbildungslos zu bleiben. Vielen von ihnen bleiben Bildungs- und Emanzipationsmöglichkeiten im Rahmen einer Ausbildung verwehrt. Im weiteren Lebenslauf drohen ihnen prekäre Erwerbs- und Teilhabeperspektiven (vgl. Baas und Philipps 2018). Mittels der in der Berufsbildungsforschung neuen Perspektive auf nachschulische Bildungsverläufe lässt sich die Gruppe der rund 15 Prozent von Ausbildungslosigkeit bedrohten jungen Menschen präziser beschreiben und es lassen sich drei verschiedene Verlaufsmuster unterscheiden, die zu fehlenden oder scheiternden Übergängen führen (vgl. Kap. 6.3).

Grundsätzlich bestätigen die Untersuchungen die hervorgehobene Bedeutung des Schulabschlusses beim Zugang zu Ausbildung, allerdings ist mit Blick auf die Ergebnisse vor deterministischen Kurzschlüssen zu warnen. So zeigt der Einfluss der regional unterschiedliche Ausbildungsmarktlagen auf die direkten Übergangschancen in Ausbildung von Schulabgänger:innen mit Hauptschulabschluss, dass bei ansonsten gleichen Voraussetzungen am Ende der allgemeinbildenden Schule der Übergang in Ausbildung in einer Region gelingen kann und in einer anderen Region nicht (vgl. Kap. 6.1). Die meisten Schulabgänger:innen, die nicht direkt in Ausbildung einmünden, beginnen stattdessen eine Maßnahme im Übergangssektor. Die Bilanz dieses in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung umstrittenen Bildungsbereichs erscheint aus einer verlaufsorientierten Perspektive gemischt. Für einen Teil der jungen Menschen erfüllt sich die im Namen versprochene Funktion durchaus und ihnen gelingt im Anschluss ein Übergang in Ausbildung. Allerdings gelingt es einem Drittel der Personen, die mindestens eine Maßnahme im Übergangssektor absolviert haben, nicht, innerhalb von vier Jahren eine Ausbildung zu beginnen (vgl. Eckelt und Burkard 2022, 32).

Resümierend lässt sich festhalten, dass Ungleichheit beim Zugang zu Ausbildung strukturelle Ursachen hat und in den 2020er Jahren wie absehbar darüber hinaus ein gesellschaftliches Problem im deutschen Bildungswesen bleiben wird. Aufgrund der Scharnierfunktion der beruflichen Ausbildung zwischen allgemeinbildender Schule und Beschäftigungssystem zeichnet sich hier eine gesellschaftliche Spaltungslinie ab, die über das Bildungswesen hinaus von Bedeutung ist (vgl. Anbuhl 2017). Die kontinuierliche Exklusion eines Teils der jungen Generation von den eigentlich vorgesehenen Ideal- und Normalwegen in das Beschäftigungssystem verwehrt ihnen Anerkennungserfahrungen und führt zu unnötigem, strukturell verursachtem gesellschaftlichem Leiden.

Legitimierbar wäre dieser Zustand unter bestimmten Voraussetzungen, wenn diese Exklusion auf gerechten Mechanismen beruhen würde. In der Logik eines vermeintlich meritokratischen Bildungswesens ließe sich eine Exklusion aufgrund schlechter Schulabschlüsse unter den Voraussetzungen legitimieren, dass Schulabschlüsse und Schulnoten als objektive und faire Leistungsmarker verstanden werden (vgl. Nerowski 2018; kritisch dazu, Stojanov 2021). Zusätzlich müsste der Zugang zu Ausbildung als ein zu verdienendes Privileg für die Leistungsstärkeren begriffen werden. Selbst wenn beide Voraussetzungen als gegeben akzeptiert würden, findet

derzeit eine teils illegitime, ungerechte Exklusion statt. Das zeigt sich schon anhand der mit der regional unterschiedlichen Ausbildungsmarktlage schwankenden Zugangschancen zu Ausbildung bei gleichen Schulabschlüssen (vgl. Kap. 6.1).

Es spricht allerdings wenig dafür, diese beiden Voraussetzungen und damit eine leistungsbezogene Legitimation von Ungleichheit in diesem Kontext überhaupt zu akzeptieren. Einerseits sind Schulabschlüsse und Noten nicht objektiv. „Dass diese Ideologie – Leistung als ausschließlicher Maßstab für die Erteilung von Bildungszertifikaten – nicht hält, was sie verspricht, ist vielfach belegt“ (Wiezorek und Grundmann 2013, 18; mittlerweile diesbezüglich ein Klassiker, Bourdieu und Passeron 1971). Schulische Lehr- und Bewertungspraxis führen eher zu einer Objektivierung unterschiedlicher sozialer Herkunft mittels Notendifferenzen, statt zu einer objektiven Beschreibung individueller Leistung. Andererseits sind Ausbildungsplätze keine natürlich knappen Güter, die mittels kompetitiver Verfahren gerecht verteilt werden müssten. Die künstliche Knappheit an Ausbildungsplätzen – bzw. im Kontext der steigenden Passungsprobleme genauer: an zugänglichen Ausbildungsplätzen – resultiert aus der politischen Entscheidung, den Zugang insbesondere zur dualen Ausbildung marktvermittelt zu organisieren und den Betrieben dabei die entscheidende Rolle als Gatekeeper zu überlassen (vgl. Kap. 6.4).

Durch diese institutionelle Konstruktion hat sich der Staat im Feld der Berufsbildung von der Verantwortung für die Versorgung der ausbildungsinteressierten jungen Menschen entlastet (vgl. Offe 1975). Aufschlussreich ist der Vergleich mit den Zugangsregeln zum Studium. Wie schon sprachlich hervorgehoben wird, garantiert eine schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung den Schulabgänger:innen grundsätzlich die Möglichkeit, sich in ein Studium einzuschreiben, wenn auch nicht unbedingt im Wunschfach und am Wunschort. Mit Blick auf die hierarchische Struktur des Bildungswesens erscheint es nicht legitimierbar, ausgerechnet den Deprivilegierten eine vergleichbare Berechtigung auf eine berufsqualifizierende Ausbildung zu verweigern. Im Sinne einer Schwellen-Konzeption von Bildungsgerechtigkeit lässt sich in der heutigen Gesellschaft im Gegenteil eine berufsqualifizierende Ausbildung als anzustrebendes Bildungsminimum verstehen, das eine selbstbestimmte Teilhabe ermöglicht und deshalb jeder und jedem Jugendlichen ermöglicht werden sollte (vgl. Eckelt 2022a; Giesinger 2007).

Aus der Forschungsperspektive des emanzipatorischen Realismus folgt aus dieser Gerechtigkeitstheoretisch begründeten Kritik am gesellschaftlichen Status quo die Frage, welche Faktoren der Umsetzung eines Zugangs zu berufsqualifizierender Ausbildung für alle jungen Menschen entgegenstehen und wie die bestehenden Institutionen im Feld der Berufsbildung so umgestaltet werden können, dass „am Ende möglichst viele wirkliche Gewinner und nicht letztlich allesamt nur noch ubiquitär respektlose, also auch sich selbst verachtende Verlierer übrig bleiben“ (Lempert 2011, 132). Es kann dabei nicht darum gehen, die bestehenden Probleme im allgemeinbildenden Schulwesen zu leugnen und ein romantisierendes Bild der Benachteiligten zu zeichnen. Spätestens mit den PISA-Studien ist auch der breiten Öffentlichkeit bekannt geworden, dass das deutsche Schulwesen dabei versagt, einem relevanten Teil der Schüler:innen während der Primar- und Sekundarstufe I grundlegende Lese-, Schreib- und mathematische Kom-

petenzen zu vermitteln. Da diese schulische Benachteiligung auf engste mit der sozialen Herkunft zusammenhängt, lässt sich dies als eine Logik der sozialen Vererbung bzw. intergenerationalen Reproduktion sozialer Ungleichheit verstehen. Für die betroffenen Schulabgänger:innen stellt das erfolgreiche Absolvieren einer Ausbildung erhebliche Schwierigkeiten dar. Trotzdem lässt sich gut begründen, dass sie als Bürger:innen ein Recht auf Bildung haben (vgl. Füssel 2021). Aufgrund dieses Bildungsrechts verdienen sie eine faire Chance und entsprechende Unterstützungsangebote, um einen Beruf zu erlernen. Zu erforschen, wie sich dies für die verschiedenen, differenziert zu betrachtenden Zielgruppen erreichen lässt, stellt eine Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dar. Eine emanzipatorische Selbstverpflichtung bei solcher Forschung impliziert, keine Legitimation der Exklusion durch individualisierende Zuschreibungen bzw. durch das ‚Abschreiben der hoffnungslosen Fälle‘ zu betreiben. Der internationale Vergleich zeigt, dass eine deutlich inklusivere Gestaltung des Bildungswesens durchaus möglich ist. So zeigen die PISA-Studien und andere international vergleichende Studien, dass allgemeinbildende Schulsysteme anderer Länder zu weniger sozial selektiven und polarisierenden Outcomes führen (vgl. Allmendinger 2015; Reiss et al. 2019; Sliwka et al. 2017). Beim Zugang zu Ausbildung zeigt beispielsweise Österreich, dass ein vorwiegend duales Ausbildungssystem durch staatlich subventionierte Ausbildungsplätze ergänzt werden kann, statt Benachteiligte in nicht berufsqualifizierende berufsvorbereitende Maßnahmen zu lotsen (vgl. Wieland 2020; 2022).

Innerhalb des bestehenden Institutionengefüges des Feldes der Berufsbildung liegt in den wachsenden Passungsproblemen zwischen Ausbildungsnachfrage und -angebot ein entscheidender Hebel, um Ausbildungslosigkeit von jungen Menschen kurzfristig zu bekämpfen. Wie in Kapitel 6.1 und 6.2 skizziert, stieg in den 2010er Jahren die Zahl der unbesetzten betrieblichen Ausbildungsplätze kontinuierlich an und die Ausbildungsbeteiligung der Kleinstbetriebe ging stark zurück. Wenn dieses zusätzliche Ausbildungspotenzial ausgeschöpft würde, könnte einem Teil der unversorgten ausbildungsinteressierten Jugendlichen direkt ein Zugang zu einer Regelausbildung ermöglicht werden. Die geringe Bekanntheit und Nutzung von ausbildungsunterstützenden Maßnahmen durch Klein- und Kleinstbetriebe verweist darauf, dass die bislang entwickelten Maßnahmen nicht zielgenau wirken. Neben solchen praktischen Beschränkungen verweisen die seit Jahren steigenden Passungsprobleme auf ein theoretisches Desiderat in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Zwar liegen auf Bundes-/Länderebene sowie für einzelne Berufe/Berufsgruppen relativ detailliert Beschreibungen der Passungsprobleme vor (vgl. BIBB 2023, 18–25; Seeber et al. 2019), es fehlt jedoch bislang eine ausgearbeitete Theorie des Ausbildungsgeschehens, mit der sich die Passungsprobleme erklären lassen. Zu einer solchen Theorie beizutragen, stellt ein übergreifendes Ziel künftiger Forschungsvorhaben dar.

Eine Begrenzung der im Kumulus versammelten Forschungsarbeiten zum Ausbildungsgeschehen stellt die dominierende Makroperspektive dar. Es hat sich herausgestellt, dass die regionale Ebene entscheidend für die Entstehung und Vermittlung von Ausbildungsangebot und -nach-

frage ist. Entsprechend erscheint es notwendig, künftig in regionalen Kontexten – deren Konstitution selbst eine zu klärende Forschungsfrage ist – empirisch zu forschen, um eine Theorie des Ausbildungsgeschehens zu entwickeln, die Akteurshandeln im Zusammenspiel mit materiellen und strukturellen Raumbedingungen angemessen berücksichtigt (vgl. Eckelt und Schauer 2023, 35–38).

An die präsentierten Untersuchungen anschließender Forschungsbedarf liegt u. a. darin, zu rekonstruieren, wie junge Menschen in ihrem lebensweltlichen Kontext Ausbildungswünsche und Strategien der Ausbildungsplatzsuche entwickeln, wie Betriebe sich für oder gegen Ausbildungsbeteiligung entscheiden und wie sie bei der Suche nach Auszubildenden vorgehen, welche Rolle Schulen und Lehrkräfte dabei spielen, wie regionale berufsbildungspolitische Akteure wie Kammern, Gewerkschaften und Politiker:innen steuernd eingreifen sowie welche Bildungsträger, Ausbildungsinitiativen, Netzwerke es vor Ort gibt. Die Herausforderung wird darin liegen, diese verschiedenen Aspekte systematisch zusammenzudenken und in einer konsistenten Theorie zu verknüpfen.

Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf die subjektiven Perspektiven der jungen Menschen im Nach-Sek I-Bildungsbereich gelegt werden. Ihre Wünsche und Erwartungen an Ausbildung und die Arbeitswelt finden bislang in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung wenig Berücksichtigung. Statt die Probleme und beruflichen Ziele Benachteiligter differenziert empirisch zu erheben, werden angebliche Dispositionen eher aus den institutionell vorgesehenen Settings oder bekannten Großtheorien abgeleitet und den Benachteiligten mittels normativer Setzungen zugesprochen. Als Teil eines größeren Diskurses über die Exklusion im Jugendalter besteht dabei die Gefahr, dass „die Grenzfällen zwischen einer wissenschaftlichen Kritik von Armut und Ausgrenzung sowie einer populistischen Stigmatisierung der Unterlassen nicht völlig trennscharf“ (Scherr 2012, 66) gezogen werden. Eine Forschungsstrategie, die die subjektiven Perspektiven ernst nimmt und junge Menschen „zu Gesprächspartnern mit Expertenstatus“ (Lehmkuhl et al. 2011, 11) hinsichtlich ihres eigenen Lebens macht, vermeidet solche Fallstricke. Der Eigensinn junger Menschen zeigt sich dabei sowohl in offen widerständigem Verhalten als auch im strategischen Umgang mit den Strukturen des Bildungswesens (vgl. Bolder und Dobischat 2009).

In diesem Sinne – das ist hier nochmal hervorzuheben – stellt der emanzipatorische Realismus keine Ansprüche an die jungen Menschen, sondern an Forscher:innen. Der Anspruch des emanzipatorischen Realismus liegt darin, dass Forschung dazu beiträgt, Emanzipationspotenziale junger Menschen zu erweitern. Keinesfalls sollen Forscher:innen den Benachteiligten paternalistisch vorschreiben, dass und wie sie sich zu emanzipieren haben. Emanzipation als die Erweiterung der Verfügung über das eigene Leben setzt voraus, dass die Subjekte die Inhalte ihrer Emanzipationswünsche selbst bestimmen. Die Herausforderung liegt darin, dass Benachteiligte und damit ihre Wünsche in der öffentlichen Debatte kaum zu Wort kommen. Das ist insofern nicht überraschend, da prekäre Lebensbedingungen den Betroffenen „jenes Mindestmaß an Hoffnung und Glauben an die Zukunft [rauben], das für eine vor allem kollektive Auflehnung gegen eine noch so unerträgliche Gegenwart notwendig ist.“ (Bourdieu 2004, 108) Angestrebt

wird deshalb keine „stellvertretende Rationalität“ (Lange 1975, 326) im Sinne eines Sprechens-Für die Benachteiligten, sondern die Forschungsvorhaben sollen den Benachteiligten eine Stimme geben, indem ihre Wünsche und Erwartungen öffentlich artikuliert werden. Im besten Fall unterstützt eine solche Forschung die Benachteiligten dabei, „durchzuhalten“, einen aufrechten Gang und Würde zu bewahren, der Zersetzung und dem Verfall ihres Selbstbildes, der Entfremdung zu widerstehen“ (Bourdieu 2004, 112).

Was bedeutet dies für die geplante Forschungspraxis? Ausbildungsregionen empirisch und mit theoretischem Erkenntnisinteresse zu untersuchen, stellt ein komplexes Forschungsthema für mehrere Jahre dar. Im Rahmen eines iterativen Forschungsprozesses wird es darum gehen, verschiedene Forschungsprojekte zu konzipieren, durchzuführen und dabei die Forschungsfragen schrittweise zu präzisieren. Zur Bearbeitung des komplexen Forschungsthemas werden Kooperationen mit anderen Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen, mit Forscher:innen aus anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen sowie interdisziplinäre Kooperationen angestrebt – und selbstverständlich eine längerfristige Zusammenarbeit mit regionalen Akteuren aus der Praxis im Feld der Berufsbildung.⁵⁶ Gemeinsam mit letzteren sollen auch Projekte durchgeführt werden, in denen konkrete Veränderungen der Strukturen im Feld der Berufsbildung erprobt werden, die mehr jungen Menschen den Zugang in Ausbildung ermöglichen. Eine Finanzierung solcher Projekte durch Modellförderung ist wahrscheinlich notwendig. Indem solche Projekte in eine längerfristige gemeinsame Forschungs- und Gestaltungsstrategie mit regionalen Akteuren eingebettet werden, sollen potenzielle Nachteile der Programmförderung vermieden werden (vgl. Kap. 6.6).

Methodisch lässt sich das notwendige Vorgehen zum jetzigen Zeitpunkt nur grob umreißen. Im Sinne eines „feldspezifische[n] Opportunismus“ (Breidenstein et al. 2020, 39; i. O. kursiv) – ein Konzept aus der Ethnologie – sind unterschiedliche Methoden so zu kombinieren und bei Bedarf zu adaptieren, dass die Fragen in den jeweiligen Projekten bestmöglich beantwortet werden können. Innerhalb von Ausbildungsregionen wird dabei voraussichtlich eine Kombination von qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden zum Einsatz kommen, um das Ausbildungsgeschehen unter Berücksichtigung des Akteurshandeln zu rekonstruieren. Längsschnittdesigns, bei denen junge Menschen über mehrere Jahre begleitet werden, wären insbesondere hinsichtlich der Frage nach Bildungs- und Emanzipationsprozessen im Nach-Sek I-Bildungsraum gewinnbringend. In einer späteren Phase sollen mehrere Ausbildungsregionen als Fälle miteinander verglichen werden, um regionsübergreifende theoretische Ableitungen zu treffen.

⁵⁶ Einen konkreten Ansatzpunkt dafür bietet die seit 2007 bestehende Weinheimer Initiative. Dies ist ein Zusammenschluss von derzeit 16 Regionen, die sich explizit zu einem Ansatz lokaler Verantwortungsgemeinschaft und kommunaler Koordinierung in der Berufsbildung bekennen, um mehr jungen Menschen Übergänge in Ausbildung zu ermöglichen. Online: <http://www.kommunale-koordination.de> (abgerufen am 13.07.2023). Mit Blick auf solche Praxen der Berufsbildung lässt sich von Governance unterhalb der Makroebene sprechen (vgl. für die Mesoebene in der Schweiz, Bürgi und Gonon 2022).

Die angestrebte Theorie des Ausbildungsgeschehens soll induktiv ausgearbeitet werden. Allerdings soll dabei nicht im Sinne eines empiristischen (Miss-)Verständnisses der *Grounded Theory* (vgl. Glaser und Strauss 2005 [1967]) möglichst jegliches theoretisches Vorwissen ausgeblendet werden. Vielmehr soll die in Kapitel 3 ausgeführte Bourdieusche Feldtheorie für die Berufsbildung weiter ausgearbeitet und als gesellschaftstheoretische Rahmung einer Theorie des Ausbildungsgeschehens genutzt werden. Bislang werden theoretische Konzepte von Bourdieu in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wenig und selektiv rezipiert. Neben dem Konzept des Felds bietet sich eine theoretische Integration des Habituskonzepts an. Für erziehungswissenschaftliche Theoriearbeit besteht der besondere Wert dieses Konzepts darin, dass es „als eine Art Mittelglied zwischen den objektiven Existenzbedingungen und dem subjektiven Handeln angesiedelt [ist] und ihnen dabei eine *limitierende*, aber keineswegs *determinierende* Funktion zuschreibt“ (Koller 2023, 26). Mit Blick auf die Reduktion von Benachteiligung verweist das Habituskonzept darauf, dass Individuen ihre Handlungsschemata nicht beliebig und kurzfristig ändern können (Hysteresis-Effekt). Unterschiedlich geprägte Menschen können aus diesem Grund in vergleichbaren Situationen unterschiedlich reagieren, auch wenn die Prägung lange Zeit zurückliegt. Dies ist ein gewichtiges Argument für die Notwendigkeit, im Feld der Berufsbildung die jungen Menschen entsprechend ihrer sozialen Herkunft differenziert zu betrachten. Theorien, die von einem einheitlichen Typ Auszubildenden ausgehen, bleiben zwangsläufig unterkomplex.

Neben dem regionalen Fokus ergeben sich aus den im Kumulus versammelten Arbeiten weiterführende Forschungsfragen zur Berufsbildungspolitik auf der Makroebene. Entscheidende rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen für das Feld der Berufsbildung werden auf dieser Ebene gesetzt. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sollte die für das Jahr 2024 angekündigte Ausbildungsgarantie kritisch begleiten und untersuchen, wie sie umgesetzt wird und welche Folgen dies tatsächlich hat. Darüber hinaus bleibt es eine fortwährende Aufgabe, den berufsbildungspolitischen Diskurs und das dort kreierte „image of our world“ (Rapple 2012, 141) zu reflektieren und als Berufs- und Wirtschaftspädagog:in dazu Stellung zu beziehen. Dazu gehört auch die selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Disziplin und berufsbildungspolitischen Akteuren.

Hinsichtlich der internationalen Berufsbildungsforschung stellt sich die Herausforderung, die „kommunikative Echokammer“ (Eckelt 2018b, 160) der deutschsprachigen Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu verlassen, innerhalb derer viel über das Ausland geredet wird, aber wenig mit den Kolleg:innen aus den entsprechenden Ländern. Die ministerielle Förderpolitik für Begleitforschung sogenannter Berufsbildungskoooperationen verstärkt diese disziplinäre Selbstbezogenheit (vgl. Kapitel 6.5). Ein stattdessen angestrebter Austausch auf Augenhöhe profitiert von Sprachkenntnissen und einem gewissen kulturellen Vorverständnis. Auf Grund meiner Spanischkenntnisse und (Forschungs-)Aufenthalten in Spanien und lateinamerikanischen Ländern gehört der Aufbau von Kooperationsbeziehungen zu dortigen Berufsbildungsforscher:innen zu meinen Vorhaben der kommenden Jahre. Der Fokus auf das regionale Ausbildungsge-

schehen kann auch in die internationale Berufsbildungsforschung eingebracht werden. Beispielsweise gibt es im Norden von Kolumbien derzeit eine soziale Krise, weil eine große Kohlemine ihren Betrieb eingestellt hat und tausende Arbeiter:innen dadurch ihr Erwerbseinkommen verloren haben.⁵⁷ Seit Anfang 2023 diskutiere ich gemeinsam mit Kolleg:innen aus Kolumbien und Costa Rica, wie in der betroffenen Region auf diese Situation reagiert werden kann und inwiefern Berufsbildung dazu beitragen kann, diese soziale Krise zu bearbeiten. Eine Gruppe gewerkschaftlich organisierter Arbeiter:innen ist an diesem Diskussionsprozess beteiligt. Dieser direkte Austausch mit den Betroffenen führt zu einem starken Fokus auf gestaltungsorientierte Fragestellungen. Dabei wird immer wieder klar, dass keine überzogenen Erwartungen geweckt werden dürfen. Wissenschaft braucht Zeit und kann zunächst ‚nur‘ Unterstützung bei der Entwicklung von Lösungsvorschlägen leisten. Arbeitslose Arbeiter:innen wünschen sich dagegen möglichst schnell konkrete Maßnahmen, die zu beruflicher Weiterqualifizierung und neuen Erwerbsperspektiven führen. Dieses Spannungsverhältnis zu reflektieren und auszuhalten, gehört zu den Herausforderungen einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, die dem emanzipatorischen Realismus als Forschungsperspektive folgt.

Sich als Forscher:in im Grenzbereich von Wissenschaft, Praxis und Politik im Feld der Berufsbildung zu bewegen, „erfordert einerseits das Eingehen auf Bedarfslagen, Normen und Gewohnheiten der von ihr reflektierten Politik- und Praxisbereiche der Gesellschaft [...], andererseits aber auch den Mut zum Negationsrisiko, wenn es darauf ankommt, die ‚heiligen Kühe‘ der Berufsbildungspolitik [...] einer radikalen Kritik ‚systemstabilisierender Illusionsschauspiele‘ zu unterziehen“ (Kutschka 1997, 683). In der gegenwärtigen Situation ist insbesondere ein konsequentes Insistieren auf die paradoxe empirische Situation im Feld der Berufsbildung erforderlich, dass trotz vieler unbesetzter betrieblicher Ausbildungsplätze ein beträchtlicher Anteil der jungen Generation systematisch exkludiert wird und dass dies mit der Funktionslogik des dualen Ausbildungssystems zusammenhängt. Die Radikalität einer solchen Kritik der ‚heiligen Kühe‘ der deutschen Berufsbildung liegt nicht darin, der Realität eine möglichst umfassende utopische Vorstellung eines anderen Bildungswesens entgegenzusetzen. Wenn radikale Kritik bis zu den gesellschaftlichen Wurzeln der Ausbildungslosigkeit vorstoßen soll, dann braucht es stattdessen eine Radikalität im Sinne des berühmten Ausspruchs Rosa Luxemburgs: *Es ist und bleibt die revolutionärste Tat, immer ›das laut zu sagen, was ist‹*. Die Herausforderung besteht letztlich darin, sowohl Kritik zu üben und unbequeme Tatsachen auszusprechen, als auch gemeinsam mit Akteuren aus der Praxis und der Politik immer wieder nach Möglichkeiten zu suchen, konkrete Handlungsspielräume für Benachteiligte im Feld der Berufsbildung zu erweitern. Kritik schaut, insofern sie konstruktiv gewendet wird, in die Zukunft und fragt, wie Berufsbildung unter den heutigen und kommenden Bedingungen gestaltet werden kann. Eine konservierende Kritik, die auf eine Wiederherstellung früherer Verhältnisse abzielt, kann das nicht leisten.

⁵⁷ Vgl. zur regionalen Situation <https://justtransition.cnvinternationaal.nl/es> (letzter Zugriff: 14.07.2023).

8 Literaturverzeichnis

- Abendroth, Wolfgang (1972).** Sozialgeschichte der europäischen Arbeiterbewegung. 8. Aufl. Frankfurt am Main.
- Achtenhagen, Frank/Beck, Klaus (2024).** Über die Etablierung der Berufs- und der Wirtschaftspädagogik als Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft. In: Karin Büchter/Kristina Koegler/H.-Hugo Kremer/Ulrike Weyland (Hg.). 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) – Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Opladen, Budrich, 23–43.
- Ahmed, Sarina/Pohl, Alex/Schwanenflügel, Larissa von/Stauber, Barbara (Hg.) (2013).** Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Weinheim/Basel, Beltz Juventa.
- AK Vergessene Berufspädagogen (= Arbeitskreis Vergessene Berufspädagogen und ihre Theorien) (Hg.) (i. V.).** Wer hat Angst vor Anna Siemsen?
- Allmendinger, Jutta (2015).** Mehr Bildung, größere Gleichheit. Bildung ist mehr als eine Magd der Wirtschaft. In: Steffen Mau/Nadine M. Schöneck-Voß (Hg.). (Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten. Berlin, Suhrkamp, 74–82.
- Anbuhl, Matthias (2017).** Die gespaltene (Bildungs-)Republik. DENK-doch-MAL.de Das online-Magazin (4). Online verfügbar unter <http://denk-doch-mal.de/wp/matthias-anbuhl-die-gespaltene-bildungs-republik/> (abgerufen am 29.11.2017).
- Andresen, Knut (2020).** Das Vergessen der Lehrlingsbewegung. Zur Erinnerungsarbeit in Gewerkschaften. Düsseldorf. Arbeitspapier aus der Kommission „Erinnerungskulturen der sozialen Demokratie“. Online verfügbar unter https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=9075 (abgerufen am 16.10.2020).
- Anger, Christina/Tröger, Michael/Voß, Hendrik/Werner, Dirk (2007).** Machbarkeitsstudie zur Entwicklung einer Integrierten Ausbildungsstatistik am Beispiel Hessen. Projekt-Endbericht an das Hessische Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung. Köln, IW.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011).** Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin. Online verfügbar unter https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (abgerufen am 25.05.2020).
- Arendt, Hannah (2008 [1972]).** Vita activa oder Vom tätigen Leben. 7. Aufl. München, Piper.
- Arendt, Hannah (2020 [1993]).** Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß. 7. Aufl. München, Piper.
- Arnold, Rolf/Gonon, Philipp/Krüger, Heinz-Hermann (2006).** Einführung in die Berufspädagogik. Opladen, Budrich.
- August, Vincent (2021).** Technologisches Regieren. Der Aufstieg des Netzwerk-Denkens in der Krise der Moderne. Foucault, Luhmann und die Kybernetik. Bielefeld, transcript.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022).** Bildung in Deutschland 2022. Bielefeld, wbv Media.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016).** Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld, wbv Media.
- Autorenkollektiv (1973).** Manifest zur Reform der Berufsausbildung. Deutsche Jugend 21, 495–524.
- Autorenkollektiv (1974).** Der Vergesellschaftungsprozess der beruflichen Bildung. Zur Integration der beruflichen Bildung in das allgemeinbildende Schulwesen. Westberlin, Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung.
- Baas, Meike/Philipps, Veronika (2018).** Über Ausbildung in Arbeit? Verläufe gering gebildeter Jugendlicher. In: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hg.). Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen. Dritter Bericht. Bielefeld, wbv Media, 411–446.
- Baethge, Martin (1983).** Berufsbildungspolitik in den siebziger Jahren: Eine Lektion in ökonomischer Macht und politischer Ohnmacht. In: Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren: eine kritische Bestandsaufnahme für die 80er Jahre. ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beiheft (4), 145–157. Hg. v. Antonius Lipsmeier. Wiesbaden, Franz Steiner Verlag.
- Baethge, Martin (2006).** Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. Ringvorlesung Bildung: Humanistische Ideale und wissenschaftliche Erkenntnisse am 11.07.2006. Göttingen. SOFI-Mitteilungen 34.
- Baethge, Martin (2008).** Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Kai S. Cortina/Jürgen Baumert/Achim Leschinsky/Karl Ulrich Mayer/Luitgard Trommer (Hg.). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. 3. Aufl. Reinbek, Rowohlt, 541–597.
- Bank, Volker (2009).** Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Epitaph einer Disziplinlosen. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (16), 1–22. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe16/bank_bwpat16.pdf (abgerufen am 12.03.2018).
- Barabasch, Antje/Wolf, Stefan (2011).** Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung. Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. ZfE – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (2), 283–307.
- Baron, Christian (2020).** Ein Mann seiner Klasse. 3. Aufl. Berlin, Ullstein.
- Beck, Klaus (2019).** Irrungen und Wirrungen im „Abseits politisch-ökonomischer Reflexion“. Eine nicht ganz unpolemische und zugleich de(kon)struktive Entgegnung auf Günter Kutschas „Polemik in konstruktiver Absicht“. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (35), 1–15. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe35/beck_entgegnung-kutscha_bwpat35.pdf (abgerufen am 16.11.2020).
- Beck, Ulrich/Brater, Michael/Daheim, Hansjürgen (1980).** Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.
- Beicht, Ursula/Walden, Günter (2018).** Neue Bildungsexpansion und Verdrängungseffekte in der betrieblichen Ausbildung. Sozialer Fortschritt 67 (3), 141–171.

- Bellmann, Lutz/Büchter, Karin/Frank, Irmgard/Krekel, Elisabeth M./Walden, Günter (Hg.) (2021).** Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Bonn, Budrich.
- Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (2004).** Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden, Springer VS.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2021 [1969]).** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 28. Aufl. Frankfurt am Main, Fischer.
- BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hg.) (2010).** 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten. Bonn, BIBB.
- BIBB (2019).** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, Budrich.
- BIBB (2022).** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, Budrich.
- BIBB (2023).** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, Budrich.
- Biermann, Horst/Kipp, Martin (Hg.) (1989).** Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869-1969. Köln, Böhlau.
- Blankertz, Herwig (1966).** Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (5). Hg. v. Marian Heitger. Bochum.
- Blankertz, Herwig (1982).** Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar, Büchse der Pandora.
- Bliem, Wolfgang/Schmid, Kurt/Petanovitsch, Alexander (2014).** Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. Transfermöglichkeiten. Wien, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Blum, Robert (1950).** Die Berufsnot der Jugend. Gewerkschaftliche Monatshefte (7), 319–325.
- Bohlinger, Sandra/Wolf, Stefan (2016).** Zwischen Dynamik und Stagnation. Politiktransfer kooperativer Berufsausbildung als Weg aus der Jugendarbeitslosigkeit in Südeuropa. ZfPäd – Zeitschrift für Pädagogik 62 (3), 340–357.
- Böhnert, Michael/Crusius, Reinhard/Haug, Hans-Jürgen/Haug-Gassner, Gisela/Hoppe, Dierk/Kahl, Gesa/Müller, Sabine/Rehlich, Kay/Vollmer, Gerhard/Voss, Jürgen/Wichmann, Astrid/Wilke, Manfred (Hg.) (1979).** Lehrlings-Handbuch. Alles über Lehre, Berufswahl, Arbeitswelt für Lehrlinge, Schüler, Eltern, Ausbilder, Lehrer. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.
- Bolder, Axel/Dobischat, Rolf (Hg.) (2009).** Eigen-sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden, Springer VS.
- Bollenbeck, Georg (1994).** Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main/Leipzig, Insel.

- Bonz, Bernhard (2015).** Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Jürgen Seifried/Bernhard Bonz (Hg.). Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 7–24.
- Bourdieu, Pierre (1983).** Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.). Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2. Göttingen, Schwartz, 183–198.
- Bourdieu, Pierre (1987).** Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992).** Homo academicus. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2000).** Die zwei Gesichter der Arbeit. Interdependenzen von Zeit- und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel einer Ethnologie der algerischen Übergangsgesellschaft. Konstanz, UVK.
- Bourdieu, Pierre (2004).** Prekarität ist überall. In: Pierre Bourdieu (Hg.). Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz, UVK, 107–113.
- Bourdieu, Pierre (2014).** Über den Staat. Vorlesungen am Collège de France 1989-1992. Berlin, Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2018).** Die Besucher der Universitätsbibliothek von Lille. In: Pierre Bourdieu: Bildung. Hg. v. Stephan Egger/Franz Schultheis. Berlin, Suhrkamp, 356–371.
- Bourdieu, Pierre/Accardo, Alain (Hg.) (1998).** Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. 2. Aufl. Konstanz, UVK.
- Bourdieu, Pierre/Chamboredon, Jean-Claude/Passeron, Jean-Claude/Krais, Beate (Hg.) (1991).** Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis. Berlin/New York, De Gruyter.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971).** Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart, Klett.
- Brecht, Bertolt (2021 [1963]).** Leben des Galilei. Schauspiel. 81. Aufl. Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020).** Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3. Aufl. München/Tübingen, UVK.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea/Vester, Michael (2008).** Die feinen Unterschiede. In: Gerhard Fröhlich/Boike Rehbein (Hg.). Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Metzler, J B, 289–312.
- Brie, Michael (2019).** Emanzipation – eine Vier-in-Einem-Perspektive. Fragen in einer Diskussion. In: Alex Demirović/Susanne Lettow/Andrea Maihofer (Hg.). Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster, Westfälisches Dampfboot, 73–91.
- Bröckling, Ulrich (2019).** Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. 7. Aufl. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

- Bromberg, Svenja (2019).** Emanzipation nach Marx – Erneuerung eines politisch-emanzipatorischen Begriffs. In: Alex Demirović/Susanne Lettow/Andrea Maihofer (Hg.). Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster, Westfälisches Dampfboot, 135–155.
- Brumlik, Micha (2004).** Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. 2. Aufl. Berlin/Wien, Philo.
- Büchter, Karin (2011a).** Berufliche Handlungskompetenz. In: Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz/Winfried Marotzki (Hg.). Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE). Stuttgart/Bad Heilbrunn, UTB; Klinkhardt, 116–117.
- Büchter, Karin (2011b).** Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP). In: Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz/Winfried Marotzki (Hg.). Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE). Stuttgart/Bad Heilbrunn, UTB; Klinkhardt, 122–124.
- Büchter, Karin (2013).** Berufsschule und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag zwischen den 1920ern und 1970er Jahren – Die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel als blinder Fleck berufsbildungswissenschaftlicher Diskussion. In: Maja S. Maier/Thomas Vogel (Hg.). Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, Springer VS, 27–47.
- Büchter, Karin (2017).** Berufliche Bildung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem – Begrenzter Karriereraum, funktionale Autonomie und fragmentierte Politik – Hindernisse für Gleichwertigkeit? RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens 65 (4), 377–392.
- Büchter, Karin (2019).** Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (36), 1–21. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe36/buechter_bwpat36.pdf (abgerufen am 05.04.2023).
- Büchter, Karin (2021a).** Beruf und Beruflichkeit – Historische (Dis-)Kontinuitäten von Diskursen, Funktionen und Sichtweisen. In: Lutz Bellmann/Karin Büchter/Irmgard Frank/Elisabeth M. Krekel/Günter Walden (Hg.). Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Bonn, Budrich, 185–199.
- Büchter, Karin (2021b).** Vollzeitschulische Ausbildung – Historische (Dis-)Kontinuität ihrer Strukturmerkmale und Funktionen. In: Lutz Bellmann/Karin Büchter/Irmgard Frank/Elisabeth M. Krekel/Günter Walden (Hg.). Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Bonn, Budrich, 141–154.
- Büchter, Karin (2024).** Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft – relativ autonom und isoliert? In: Karin Büchter/Kristina Koegler/H.-Hugo Kremer/Ulrike Weyland (Hg.). 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) – Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Opladen, Budrich, 169–191.
- Büchter, Karin/Eckelt, Marcus (2022).** Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungspolitik – eine Verhältnisfrage. In: Sandra Bohlinger/Gero Scheiermann/Christian Schmidt (Hg.). Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel. Wiesbaden, Springer VS, 107–125.

- Büchter, Karin/Kipp, Martin (2014).** Von der Lehrlingsbewegung zur „Befähigung zur Mitgestaltung“ - (ent-)politisierte Jugend als Leitidee der Lehrerbildung? bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Profil 3, 1–23. Online verfügbar unter <http://www.bwpat.de/profil-3/buechter-kipp> (abgerufen am 12.12.2016).
- Büchter, Karin/Koegler, Kristina/Kremer, H.-Hugo/Weyland, Ulrike (Hg.) (2024).** 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) – Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Opladen, Budrich.
- Büchter, Karin/Meyer, Rita (2010).** Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip beruflicher Bildung. In: Reinhold Nickolaus/Günter Pätzold/Holger Reinisch/Tade Tramm (Hg.). Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 323–326.
- Bünger, Carsten (2013a).** Bildung und Emanzipation? Perspektiven nach dem Ende ihres selbstverständlichen Zusammenhangs. In: Eveline Christof/Erich Ribolits (Hg.). Bildung und Emanzipation. Innsbruck, Studienverlag, 7–23.
- Bünger, Carsten (2013b).** Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn, Ferdinand Schöningh.
- Bürgi, Regula/Gonon, Philipp (2022).** Gewandelte Governance und stabile Grundüberzeugungen in der Schweizer Berufsbildung – eine historisch-institutionalistische Perspektive. In: Matthias Alke/Timm C. Feld (Hg.). Steuerung von Bildungseinrichtungen. Wiesbaden, Springer VS, 127–150.
- Busemeyer, Marius R. (2009).** Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. Frankfurt am Main, Campus.
- Busemeyer, Marius R./Trampusch, Christine (Hg.) (2012).** The political economy of collective skill formation. Oxford, Oxford University Press.
- Butterwegge, Christoph (2020).** Ungleichheit in der Klassengesellschaft. Köln, PapyRossa Verlag.
- Christof, Eveline (2013).** Erziehungssystem vs. Emanzipation. In: Eveline Christof/Erich Ribolits (Hg.). Bildung und Emanzipation. Innsbruck, Studienverlag, 85–99.
- Crusius, Reinhard/Lempert, Wolfgang/Wilke, Manfred (Hg.) (1974).** Berufsausbildung, Reformpolitik in der Sackgasse? Alternativprogramm für eine Strukturreform. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.
- Dahrendorf, Ralf (1965).** Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg, Nannen.
- Dammer, Karl-Heinz (2022).** Theorien in den Bildungswissenschaften. Auf den Spuren von Wahrheit und Erkenntnis: eine kritische Einführung. Opladen/Toronto, Budrich.
- Danielzik, Chandra-Milena (2013).** Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (1), 26–33.
- Dehnpostel, Peter/Gonon, Philipp (Hg.) (2002).** Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Gütersloh, wbv.
- Demirović, Alex (2019).** Zwei Weisen der Emanzipation – oder: Ist Emanzipation noch ein Ziel sozialer Kämpfe? In: Alex Demirović/Susanne Lettow/Andrea Maihofer (Hg.).

- Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster, Westfälisches Dampfboot, 206–230.
- Demirović, Alex/Lettow, Susanne/Maihofer, Andrea (2019a).** Einleitung. In: Alex Demirović/Susanne Lettow/Andrea Maihofer (Hg.). Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster, Westfälisches Dampfboot, 7–9.
- Demirović, Alex/Lettow, Susanne/Maihofer, Andrea (Hg.) (2019b).** Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster, Westfälisches Dampfboot.
- Deutscher Bildungsrat (1970).** Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn, Bundesdruckerei.
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2021).** Bericht der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt. Drucksache 19/30950. Berlin. Online verfügbar unter <https://dserver.bundestag.de/btd/19/309/1930950.pdf> (abgerufen am 20.07.2021).
- Deutschmann, Christoph (2019).** Kapitalistische Dynamik. Eine gesellschaftstheoretische Perspektive. 2. Aufl. Wiesbaden, Springer VS.
- DFG-Kommission (= Senatskommission für Berufsbildungsforschung) (Hg.) (1990).** Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim, VCH Acta Humaniora.
- DGB-Bundesvorstand Abteilung Jugend (2023).** Ausbildungsreport 2023. Schwerpunkt: Moderne Ausbildung. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.dgb.de/presse/++co++1b4a864a-4576-11ee-9ae3-001a4a160123> (abgerufen am 02.09.2023).
- Dietrich, Andreas/Wordelmann, Peter (2019).** Studie zur Situation der öffentlichen beruflichen Schulen und der Rahmenbedingungen für ihre künftige Entwicklung im Land Brandenburg. Schlussbericht. Online verfügbar unter https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/osz_studie_2019.pdf (abgerufen am 12.12.2019).
- Dobischat, Rolf/Münk, Dieter (2019).** Forschungssteuerung durch öffentliche Programmförderung. Kritische Anmerkungen zu ihrer Wirksamkeit und ihren (nicht intendierten) Effekten. Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 73 (178), 6–8.
- Donauer, Sabine (2015).** Faktor Freude. Wie die Wirtschaft Arbeitsgefühle erzeugt. Hamburg, edition Körber-Stiftung.
- Dröscher, Daniela (2018).** Zeige deine Klasse. Die Geschichte meiner sozialen Herkunft. Hamburg, Hoffmann und Campe.
- Eckelt, Marcus (2016).** Zur sozialen Praxis der Berufsbildungspolitik. Theoretische Schlüsse aus der Rekonstruktion der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Bielefeld, wbv Media.
- Eckelt, Marcus (2018a).** Berufsbildungstransfer als Forschungsgegenstand im Rahmen von wissenschaftlicher Projektbegleitung. Eine Reflexion anhand des griechisch-deutschen Pilotprojekts MENDI zur Erprobung dualer Hotelberufe. ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 114 (2), 191–212.
- Eckelt, Marcus (2018b).** Möglichkeiten und Restriktionen der wissenschaftlichen Begleitung von Berufsbildungstransferprojekten. In: Marcus Eckelt/Kirsten Lehmkuhl/Stefan Wolf

- (Hg.). Duale Ausbildung im Tourismus – das Projekt MENDI. Deutsch-griechische Kooperation in der beruflichen Bildung. Bielefeld, wbv Media, 145–163.
- Eckelt, Marcus (2021).** Jugend & Beruf im Zeichen von Corona. Berufliche Zukunftsperspektiven eines Teils der Jugendlichen verschlechtern sich weiter. *Sozialismus* 48 (1), 20–26.
- Eckelt, Marcus (2022a).** Forderung nach Chancengerechtigkeit als Treiber demokratischer Berufsbildungspolitik. In: Marcus Eckelt/Thilo J. Ketschau/Johannes Klassen/Jennifer Schauer/Johannes Karl Schmees/Christian Steib (Hg.). *Berufsbildungspolitik: Strukturen – Krise – Perspektiven*. Bielefeld, wbv Media, 21–39.
- Eckelt, Marcus (2022b).** Krise ohne Reaktion? Die Folgen der Corona-Pandemie auf dem dualen Ausbildungsmarkt im Licht der Berufsbildungsstatistik und die berufsbildungspolitische Reaktion. In: Dietmar Heisler/Jörg Meier (Hg.). *Berufsausbildung zwischen Hygienemaßnahmen und Lockdown(s). Folgen für die schulische und außerschulische Berufsausbildung in Schule, im Betrieb und bei Bildungsträgern*. Bielefeld, wbv Media, 49–73.
- Eckelt, Marcus (2023).** On the Planned Apprenticeship Guarantee for Germany: An Attempt to Reduce the Risk of Social Exclusion During the Transition from School to VET? In: Vidmantas Tütlys/Lina Vaitkutė/Christof Nägele (Hg.). *Vocational Education and Training Transformations for Digital, Sustainable and Socially Fair Future. Proceedings of the 5th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Kaunas, 25.–26. May 2023*. Zenodo, 138–146.
- Eckelt, Marcus/Burkard, Claudia (2022).** Nachschulische Bildung in Deutschland. Zentrale Ergebnisse und bildungspolitische Einordnung. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- Eckelt, Marcus/Lehmkuhl, Kirsten/Wolf, Stefan (Hg.) (2018).** Duale Ausbildung im Tourismus – das Projekt MENDI. Deutsch-griechische Kooperation in der beruflichen Bildung. Bielefeld, wbv Media.
- Eckelt, Marcus/Mohr, Sabine/Gerhards, Christian/Burkard, Claudia (2020).** Rückgang der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung. Gründe und Unterstützungsmaßnahmen mit Fokus auf Kleinbetriebe. Bonn, BIBB.
- Eckelt, Marcus/Schauer, Jennifer (2019).** Der Einfluss des regionalen Ausbildungsangebots auf die Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung nicht-studienberechtigter Jugendlicher. *ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 115 (3), 447–485.
- Eckelt, Marcus/Schauer, Jennifer (2023).** It's the region, stupid? Zur Bedeutung der Wohnortgröße als regionales Merkmal in der beruflichen Erstausbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (44), 1–44. Online verfügbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe44/eckelt_schauer_bwpat44.pdf (abgerufen am 30.06.2023).
- Eckelt, Marcus/Schmidt, Guido (2014).** Wie wird man prekäre*r Lohnarbeiter*in? Verändertes Selbstverständnis Jugendlicher in beruflichen Bildungsangeboten. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (26), 1–22. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe26/eckelt_schmidt_bwpat26.pdf (abgerufen am 01.12.2014).
- Ehrenberg, Alain (2015).** Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. 2. Aufl. Frankfurt am Main, Campus.
- Engels, Friedrich (1971 [1845]).** Die Lage der arbeitenden Klasse in England. 4. Aufl. Berlin, Dietz.

- Enggruber, Ruth/Neises, Frank (2023).** Jugendberufsagenturen als regionale Gestalter der Ausbildungsgarantie: empirische Einblicke. Bonn. Online verfügbar unter https://res.bibb.de/vet-repository_781421 (abgerufen am 04.07.2023).
- Eribon, Didier (2016).** Rückkehr nach Reims. Berlin, Suhrkamp.
- Euler, Dieter (2013).** El sistema dual en Alemania. Es posible transferir el modelo al extranjero? Online verfügbar unter <http://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/72.130610.El.sistema.dual.en.Alemania.1.pdf> (abgerufen am 26.02.2018).
- Euler, Dieter/Seeber, Susan (2023).** Ausbildungsgarantie. Ein Instrument zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Integration junger Menschen. Bonn. Online verfügbar unter <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/19972-20230209.pdf> (abgerufen am 27.02.2023).
- EuroMemo Gruppe (2023).** EuroMemo 2023. Europa in der Polykrise: Kämpfe um Überleben, Klima- & Energiegerechtigkeit. Hamburg, VSA.
- Fend, Helmut (2008).** Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl. Wiesbaden, Springer VS.
- Figlesthler, Carmen (2013).** Institutionelle Interventionen und Ausgrenzungsrisiken im Übergang in die Erwerbsgesellschaft. In: Sarina Ahmed/Alex Pohl/Larissa von Schwannflügel/Barbara Stauber (Hg.). Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Weinheim/Basel, Beltz Juventa, 104–121.
- Finger, Kurt (2013).** Bildung – zwischen häufig und geläufig. Anmerkungen zu einem alltäglichen Begriff. In: Eveline Christof/Erich Ribolits (Hg.). Bildung und Emanzipation. Innsbruck, Studienverlag, 40–53.
- Fraser, Nancy (2021).** Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Nancy Fraser/Axel Honneth (Hg.). Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. 6. Aufl. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 13–128.
- Freytag, Tatjana (2019).** Emanzipation und das politische Subjekt in der kritischen Theorie. In: Alex Demirović/Susanne Lettow/Andrea Maihofer (Hg.). Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster, Westfälisches Dampfboot, 57–72.
- Friedeburg, Ludwig von (1992).** Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Friese, Marianne (1991).** Frauenarbeit und soziale Reproduktion. Eine Strukturuntersuchung zur Herausbildung des weiblichen Proletariats im Übergangsprozeß zur bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft – dargestellt an der Region Bremen. Bremen, Universitätsbuchhandlung Bremen.
- Friese, Marianne (Hg.) (2018).** Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Bielefeld, wbv Media.
- Friese, Marianne (Hg.) (2021).** Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe. Bielefeld, wbv Media.

- Füssel, Hans-Peter (2021).** Chancengleichheit im Bildungswesen – einige Überlegungen aus rechtlicher Sicht. Zugleich ein Beitrag zum Zusammenwirken von Rechts- und Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft – Mitteilungsblatt der DGfE* 32 (62), 35–46.
- Gaupp, Nora/Lex, Tilly/Reißig, Birgit/Braun, Frank (2008).** Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Berlin/Bonn, BMBF.
- Geißler, Rainer (2014).** Die Sozialstruktur Deutschlands. 7. Aufl. Wiesbaden, Springer VS.
- Genel, Katia (2019).** Die ambivalente Logik der Emanzipation. Spannungsverhältnisse zwischen der Frankfurter Schule und Jacques Rancières kritischer Theorie. In: Alex Demirović/Susanne Lettow/Andrea Maihofer (Hg.). *Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs.* Münster, Westfälisches Dampfboot, 37–56.
- Georg, Walter (2011).** Beruf. In: Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz/Winfried Marotzki (Hg.). *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE).* Stuttgart/Bad Heilbrunn, UTB; Klinkhardt, 114–115.
- Georg, Walter/Sattel, Ulrike (2006).** Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Rolf Arnold/Antonius Lipsmeier (Hg.). *Handbuch der Berufsbildung.* 2. Aufl. Wiesbaden, Springer VS, 125–152.
- Giesinger, Johannes (2007).** Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *ZfPäd – Zeitschrift für Pädagogik* 53 (3), 362–381.
- Giesinger, Johannes (2017).** Erziehung zum Menschen? Demokratische Legitimität und Bildungspolitik. In: Michael Spieker/Krassimir Stojanov (Hg.). *Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – politische Bedeutung.* Baden-Baden, Nomos, 305–314.
- Glaser, Barney Galland/Strauss, Anselm L. (2005 [1967]).** *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung.* New York/Bern, Huber.
- Gonon, Philipp (1997).** **Berufsbildung.** In: **Reinhard Fatke (Hg.).** *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik.* Weinheim, Beltz, 151–184.
- Gonon, Philipp/Reinisch, Holger/Schütte, Friedhelm (2010).** Beruf und Bildung: Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Reinhold Nickolaus/Günter Pätzold/Holger Reinisch/Tade Tramm (Hg.). *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik.* Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 424–440.
- Götzhaber, Jürgen/Jablonka, Peter/Metje, Ute, Marie (2011).** Aufstiegsfortbildung und Studium – Bildungs- und Berufsbiographien im Vergleich. Berlin/Bonn, BMBF.
- Götzl, Mathias/Geiser, Patrick/Jahn, Robert W./Teyke, Thorben/Frind, Hannah (2019).** The Academic Institutionalisation of VET as a Science in the German-speaking Area. A Collective Biographical and Network Analytical Study of Discipline Formation in the 20th Century. In: Fernando Marhuenda-Fluixá/María José Chisvert-Tarazona (Hg.). *Pedagogical concerns and market demands in VET. Proceedings of the 3rd Crossing Boundaries in VET conference, Vocational Education and Training Network (VETNET).* Valencia, Spain 2.–3. May 2019. Zenodo, 1–9.
- Götzl, Mathias/Geiser, Patrick/Müller, Niklas (2020).** NETWERK-BWP. Zur Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Franz Xaver Kaiser/Mathias Götzl (Hg.). *Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik.* Detmold, Eusl, 73–92.

- Granato, Mona/Ulrich, Joachim Gerd (2014).** Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben die Institutionen? In: Kai Maaz/Marko Neumann/Jürgen Baumert (Hg.). Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Wiesbaden, Springer VS, 205–232.
- Greinert, Wolf-Dietrich (1999).** Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. Baden-Baden, Nomos.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2003).** Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2007a).** Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung. Frankfurt am Main, GAFB-Verlag.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2007b).** Kernschmelze - der drohende GAU unseres Berufsausbildungssystems. Online verfügbar unter https://kipdf.com/kernschmelze-der-drohende-gau-unseres-berufsausbildungssystems_5ac742681723ddd3e4b44747.html (abgerufen am 27.06.2023).
- Gruber, Elke (1995).** Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. München/Wien, Profil-Verlag.
- Harney, Klaus (2009).** Berufs als Referenz von Aus- und Weiterbildung – Überlegungen zur theoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Ingrid Lisop/Anne Schlüter (Hg.). Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main, GAFB-Verlag, 37–63.
- Harney, Klaus (2010).** Berufsbildung. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.). Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Beltz, 153–173.
- Hastedt, Heiner (2012).** Einleitung. In: Heiner Hastedt (Hg.). Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart, Reclam, 7–28.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmur/Cloer, Ernst (2008).** Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 5. Aufl. Weinheim, Juventa.
- Hilbert, Josef/Südmersen, Helmi/Weber, Hajo (1990).** Berufsbildungspolitik. Geschichte – Organisation – Neuordnung. Opladen, Leske + Budrich.
- Hippach-Schneider, Ute/Grobe-Rath, Janine (2023).** The Apprentice Perspective: A Blind Spot in the Governance of VET Systems? A German-Danish-Swiss Comparison. In: Vidmantas Tütlys/Lina Vaitkutė/Christof Nägele (Hg.). Vocational Education and Training Transformations for Digital, Sustainable and Socially Fair Future. Proceedings of the 5th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Kaunas, 25.–26. May 2023. Zenodo, 207–212.
- Hippach-Schneider, Ute/Rieder, Elena (2021).** Die Rolle der Akteure in den Berufsbildungssystemen in Zeiten der Digitalisierung – ein deutsch-schweizerischer Vergleich (RADigital). Abschlussbericht des Entwicklungsprojekts. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hirsch, Joachim (2005).** Materialistische Staatstheorie. Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems. Hamburg, VSA.

- Hobsbawm, Eric J. (2003).** Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. 6. Aufl. München, dtv.
- Hoff, Ernst-Hartmut/Lempert, Wolfgang/Lappe, Lothar (1991).** Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. Bern, Huber.
- Höhne, Thomas (2013a).** Bildung, Herrschaft, Reproduktion. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 89 (3), 372–391.
- Höhne, Thomas (2013b).** Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In: Alexander Lenger/Christian Schneickert/Florian Schumacher (Hg.). Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden, Springer VS, 261–284.
- Höhne, Thomas (2019).** Der anti-egalitäre Bruch in der Bildung. In: Katharina Walgenbach (Hg.). Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre. Frankfurt/New York, Campus, 87–113.
- Honneth, Axel (2016).** Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 9. Aufl. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Horlebein, Manfred (2009).** Wissenschaftstheorie. Grundlagen und Paradigmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Indorf, Chrisitan (2017).** Diskriminierung in der beruflichen Bildung. In: Albert Scherr/Aladin el Mafaalani/Emine Gökçen Yüksel (Hg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, Springer VS, 353–366.
- Jahn, Robert W./Borkowski, Tim P./Götzl, Mathias (2019).** Strukturelle und inhaltliche Entwicklung der ZBW in den Jahren 2000–2016. Eine Fortführung der Untersuchung von Jens Klusmeyer 2001. ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 115 (4), 644–673.
- Kaiser, Franz Xaver/Ketschau, Thilo J. (2019).** Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft. In: Eveline Wittmann/Dietmar Frommberger/Ulrike Weyland (Hg.). Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019. Opladen, Budrich, 13–30.
- Kant, Immanuel (1794).** Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Berlinische Monatschrift (12), 481–494. Online verfügbar unter https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_aufklaerung_1784?p=17 (abgerufen am 04.05.2023).
- Kell, Adolf (2006).** Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Rolf Arnold/Antonius Lipsmeier (Hg.). Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, Springer VS, 453–484.
- Kell, Adolf (2014).** Grenzgänge, Traditionen und Zukünfte in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Kongresse zur Reflexion – auch für die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik? Erziehungswissenschaft – Mitteilungsblatt der DGfE (49), 49–64.
- Kerschensteiner, Georg (1901).** Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmässigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen? Jahrbücher der Königlichen Akademie gemeinnütziger Wissenschaft zu Erfurt: XXVII, Erfurt.

- Kerschensteiner, Georg (1966 [1904]).** Berufs- oder Allgemeinbildung? In: Gerhard Wehle (Hg.). Georg Kerschensteiner. Ausgewählte pädagogische Schriften. Berufsbildung und Berufsschule. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 89–104.
- Kieserling, André (2008).** Felder und Klassen: Pierre Bourdieus Theorie der modernen Gesellschaft. Zeitschrift für Soziologie 37 (1), 3–24.
- Kipp, Martin/Miller-Kipp, Gisela (1994).** Kontinuierliche Karrieren – diskontinuierliches Denken? Entwicklungslinien der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte am Beispiel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1954. ZfPäd – Zeitschrift für Pädagogik 40 (5), 727–744.
- Klassen, Johannes/Schmees, Johannes Karl (2022).** Wandel in der Krise? Eine Analyse der Plenardebatten zum dualen System der Berufsbildung in der COVID-19-Pandemie. In: Marcus Eckelt/Thilo J. Ketschau/Johannes Klassen/Jennifer Schauer/Johannes Karl Schmees/Christian Steib (Hg.). Berufsbildungspolitik: Strukturen – Krise – Perspektiven. Bielefeld, wbv Media, 157–177.
- Kleemann, Frank/Westerheide, Jule/Matuschek, Ingo (2019).** Arbeit und Subjekt. Aktuelle Debatten der Arbeitssoziologie. Wiesbaden, Springer VS.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2015).** Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 i. d. F. vom 09.09.2021. Bonn. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf (abgerufen am 08.02.2022).
- KMK (2019).** Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2017/2018. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf (abgerufen am 02.09.2021).
- Koller, Hans-Christoph (2023).** Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 3. Aufl. Stuttgart, W. Kohlhammer.
- Koneffke, Gernot (2018).** Zur Dialektik der Mündigkeit (1994). In: Gernot Koneffke: Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Erklärung der Pädagogik. Band II: Bildungstheoretische Begründungen und Positionierungen. Hg. v. Harald Bierbaum/Katharina Herrmann. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 153–164.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006).** Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld, wbv Media.
- Kornietzka, Dirk (2016).** Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.). Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5. Aufl. Wiesbaden, Springer VS, 315–344.
- Kraus, Katrin (2006).** Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden, Springer VS.
- Kutscha, Günter (1997).** Berufsbildungspolitik. In: Dietmar Kahsnitz/Günter Ropohl/Alfons Schmid (Hg.). Handbuch der Arbeitslehre. München/Wien, De Gruyter, 667–686.
- Kutscha, Günter (2016).** Berufsbildungspolitik. Modul 1C: Bildung, Arbeit und Beruf, Kurs-einheit 5. Hagen, Fernuniversität in Hagen.

- Kutscha, Günter (2017).** Berufsbildungstheorie auf dem Weg von der Hochindustrialisierung zum Zeitalter der Digitalisierung. In: Bernhard Bonz/Heinrich Schanz/Jürgen Seifried (Hg.). Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 17–47.
- Kutscha, Günter (2019).** Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (35), 1–19. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf (abgerufen am 16.11.2020).
- Kutscha, Günter (2021).** Berufliche Bildung in Geschichte, Gegenwart und Zukunft. In: Susanne Lin-Klitzing/David Di Fuccia/Thomas Gaube (Hg.). Allgemeine und berufliche Bildung. Aufgaben und Funktionen des Gymnasiums im Rahmen beruflicher Orientierung. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 49–67.
- Lange, Hermann (1975).** Technik und Praxis. Bemerkungen zum wissenschaftstheoretischen und politischen Standort einer zeitgemäßen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Karlwilhelm Stratmann/Werner Bartel (Hg.). Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln, Kiepenheuer & Witsch, 308–337.
- Langthaler, Margarita (2017).** Policy Transfer im Bildungswesen mit einem Fokus auf den Transfer des dualen Lehrlingsystems im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit. Wien. Online verfügbar unter https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publicationen/Briefingpaper/BP15_Policy_Transfer_Bildungswesen.pdf (abgerufen am 26.02.2018).
- Lehmkuhl, Kirsten (2002).** Unbewusstes bewusst machen. Selbstreflexive Kompetenz und neue Arbeitsorganisation. Hamburg, VSA.
- Lehmkuhl, Kirsten/Eckelt, Marcus/Schöler, Cornelia (2011).** Ausbildung: Eine attraktive Zukunftsoption? Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund berichten. Expertise für BQN Berlin. Berlin. Online verfügbar unter https://www.bqn-berlin.de/site/assets/files/1143/expertise_lehmkuhl_web.pdf (abgerufen am 15.06.2013).
- Lempert, Wolfgang (1966).** Die Konzentration der Lehrlinge auf Lehrberufe. Berlin, Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft.
- Lempert, Wolfgang (1974).** Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Lempert, Wolfgang (2002).** Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. 2. Aufl. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Lempert, Wolfgang (2006).** Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In: Rolf Arnold/Antonius Lipsmeier (Hg.). Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, Springer VS, 413–420.
- Lempert, Wolfgang (2009a).** Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. 2. Aufl. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Lempert, Wolfgang (2009b).** Die Fliege im Fliegenglas, der Globus von Deutschland und die Berufsbildung ohne Beruf. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (16), 1–45.

Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe16/lempert_bwpat16.pdf (abgerufen am 13.09.2023).

- Lempert, Wolfgang (2011).** Soziologische Aufklärung als moralische Passion: Pierre Bourdieu. Versuch der Verführung zu einer provozierenden Lektüre. 2. Aufl. Wiesbaden, Springer VS.
- Lenzen, Dieter (2015).** Bildung und Gerechtigkeit – Herwig Blankertz. Pädagogische Rundschau 69 (1), 65–74.
- Lessenich, Stephan (2019).** Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem. 3. Aufl. Ditzingen, Reclam.
- Lettow, Susanne (2019).** Subjektivität, Herrschaft und Zeit. Dimensionen eines feministischen Begriffs der Emanzipation. In: Alex Demirović/Susanne Lettow/Andrea Maihofer (Hg.). Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster, Westfälisches Dampfboot, 156–174.
- Lipsmeier, Antonius (1975).** Vom Beruf des Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. In: Karlwilhelm Stratmann/Werner Bartel (Hg.). Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln, Kiepenheuer & Witsch, 242–270.
- Lisop, Ingrid (2009).** Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (16), 1–18. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe16/lisop_bwpat16.pdf (abgerufen am 13.09.2023).
- Lorey, Isabell (2019).** Emanzipation und Schulden. In: Alex Demirović/Susanne Lettow/Andrea Maihofer (Hg.). Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster, Westfälisches Dampfboot, 10–15.
- Louis, Édouard (2019).** Das Ende von Eddy. Frankfurt am Main, Fischer.
- Maihofer, Andrea (2019).** Feminismus und Emanzipation – und darüber hinaus. In: Alex Demirović/Susanne Lettow/Andrea Maihofer (Hg.). Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster, Westfälisches Dampfboot, 175–205.
- Mansel, Jürgen/Speck, Karsten (2012).** Jenseits der Erwerbsarbeit. In: Jürgen Mansel/Karsten Speck (Hg.). Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen. Weinheim, Beltz, 9–28.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1988 [1885]).** Ausgewählte Schriften. Bd. I. 33. Aufl. Berlin, Dietz.
- Mau, Steffen (2018).** Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. 3. Aufl. Berlin, Suhrkamp.
- Maurer, Markus/Gonon, Philipp (Hg.) (2014).** The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development. National Qualifications Frameworks and the Dual Model of Vocational Training in International Cooperation. Bern, Peter Lang.
- McGarvey, Darren (2018).** Poverty safari. Understanding the anger of Britain’s underclass. London, Picador published in association with Luath Press Limited.
- Messerschmidt, Astrid (2013).** Zwischen Emanzipation und Steuerung – Bildung in vereinnahmenden Verhältnissen. In: Eveline Christof/Erich Ribolits (Hg.). Bildung und Emanzipation. Innsbruck, Studienverlag, 68–76.

- Meyer, Rita (2006).** Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung. Berufsbildungsforschung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems. Bielefeld, wbv Media.
- Meyer, Rita (2011).** Berufsbild. In: Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz/Winfried Marotzki (Hg.). Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE). Stuttgart/Bad Heilbrunn, UTB; Klinkhardt, 125–126.
- Michaelis, Christian (2017).** Zur Steuerung und Entwicklung des Schulberufssystems unter Berücksichtigung rechtlicher sowie ausbildungsmarktabhängiger Einflüsse. RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens 65 (4), 425–437.
- Michaelis, Christian/Busse, Robin/Seeber, Susan/Eckelt, Marcus (2022).** Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland. Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen. Bielefeld, wbv Media.
- Mollenhauer, Klaus (1977).** Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 7. Aufl. München, Juventa.
- Nerowski, Christian (2018).** Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. ZfE – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21 (3), 441–464.
- Nida-Rümelin, Julian (2014).** Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Bonn, bpb.
- Oelkers, Jürgen (2008).** Erziehung. In: Hannelore Faulstich-Wieland/Peter Faulstich (Hg.). Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 82–109.
- Offe, Claus (1975).** Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Pabst, Antje (2022).** Beruflichkeit im Wandel. Individuelles berufliches Handeln am Beispiel der Leiharbeit. Bielefeld, wbv Media.
- Pätzold, Günter/Wahle, Manfred (2010).** Historische Berufsbildungsforschung. In: Reinhold Nickolaus/Günter Pätzold/Holger Reinisch/Tade Tramm (Hg.). Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 393–400.
- Pätzold, Günter/Wahle, Manfred (2013).** Berufsbildungsforschung: Selbstverständnis einer Disziplin im historischen Rückblick. BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 42 (3), 28–31.
- Paulus, Wiebke/Schweitzer, Ruth/Wiemer, Silke (2010).** Klassifikation der Berufe 2010 – Entwicklung und Ergebnis. Nürnberg. Online verfügbar unter https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Methodik-Qualitaet/Methodenberichte/Uebergreifend/Generische-Publikationen/Methodenbericht-Klassifikation-Berufe-2010.pdf?__blob=publicationFile (abgerufen am 02.05.2023).
- Peter, Birgit/Eckelt, Marcus/Lehmkuhl, Kirsten (2021).** Quereinsteiger*innen im beruflichen Lehramt. Die Ausnahme als Normalfall? In: Jan Pfetsch/Anne Stellmacher (Hg.). Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramt. Münster, Waxmann, 165–183.
- Phillips, David/Ochs, Kimberly (2003).** Processes of Policy Borrowing in Education. Some explanatory and analytical devices. Comparative Education 39 (4), 451–461.

- Phillips, David/Ochs, Kimberly (2004).** Researching policy borrowing. Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal* 30 (6), 773–784.
- Picht, Georg (1964).** Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg i. B., Olten.
- Pott, Klaus Friedrich (2023).** Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftserziehung in der SBZ und DDR. Stark ergänzte Fassung des Versuchs einer ersten Bestandsaufnahme. Bielefeld, wbv Media; Eusl bei wbv.
- Poulantzas, Nikos A. (2002).** Staatstheorie. Politischer Überbau, Ideologie, autoritärer Etatismus. Hamburg, VSA.
- Rappleye, Jeremy (2012).** Reimagining Attraction and ‘Borrowing’ in Education. Introducing a Political Production Model. In: Gita Steiner-Khamsi/Florian Waldow (Hg.). *Policy Borrowing and Lending in Education*. London/New York, Routledge, 121–147.
- Rauner, Felix/Grollmann, Philipp (2007).** Berufliche Kompetenz als Maßgabe für einen europäischen Berufsbildungsraum – Anmerkungen zu einem europäischen Qualifikationsrahmen (EQR). In: Philipp Grollmann/Felix Rauner/Georg Spöttl (Hg.). *Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe*. Hamburg, Lit, 115–126.
- Rawls, John (2019 [1975]).** Eine Theorie der Gerechtigkeit. 21. Aufl. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2017).** Die Gesellschaft der Singularitäten. 3. Aufl. Berlin, Suhrkamp.
- Rehbein, Boike/Saalmann, Gernot (2008).** Feld (Champ). In: Gerhard Fröhlich/Boike Rehbein (Hg.). *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart, Metzler, J B, 99–103.
- Reinisch, Holger (2009).** Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Annäherungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (16), 1–20. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/content/uploads/media/reinisch_bwpat16.pdf (abgerufen am 17.04.2023).
- Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hg.) (2019).** PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster/New York, Waxmann.
- Ribolits, Erich (2013).** Das Ende der Emanzipation. In: Eveline Christof/Erich Ribolits (Hg.). *Bildung und Emanzipation*. Innsbruck, Studienverlag, 23–39.
- Rieger-Ladich, Markus (2011).** Emanzipation. In: Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz/Winfried Marotzki (Hg.). *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*. Stuttgart/Bad Heilbrunn, UTB; Klinkhardt, 308–309.
- Rosanvallon, Pierre (2017).** Die Gesellschaft der Gleichen. Berlin, Suhrkamp.
- Ruhloff, Jörg (2010).** Emanzipation. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim, Beltz, 279–287.
- Sänger, Christoph (2016).** Persönlichkeit, Humanität, Sozialismus. Eine Einführung in die Pädagogik Anna Siemensens. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.

- Scherr, Albert (2012).** Hauptsache irgendeine Arbeit? In: Jürgen Mansel/Karsten Speck (Hg.). Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen. Weinheim, Beltz, 63–76.
- Schlaffke, Winfried (1975).** Ideologische und utopische Tendenzen in der Berufsbildungsreform. In: Winfried Schlaffke/Jürgen Zabeck (Hg.). Berufsbildungsreform, Illusion und Wirklichkeit. Köln, Deutscher Instituts-Verlag, 7–87.
- Schmiel, Martin/Sommer, Karl-Heinz (1992).** Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Aufl. München, Ehrenwirth.
- Schultheis, Franz/Schulz, Kristina (Hg.) (2005).** Gesellschaft mit begrenzter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag. Konstanz, UVK.
- Schütte, Friedhelm (Hg.) (2022).** Schlüsseltexte der Berufspädagogik. Theorie, Geschichte und Didaktik. Stuttgart, Franz Steiner Verlag.
- Seeber, Susan/Wieck, Markus/Baethge-Kinsky, Volker/Boschke, Vanessa/Michaelis, Christian/Busse, Robin/Geiser, Patrick (2019).** Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefender Analyse zu Passungsproblemen im dualen System. Bielefeld, wbv Media.
- Sektion BWP/DGfE (= Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2003).** Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Online verfügbar unter https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2003_Basiscurriculum_BWP.pdf (abgerufen am 11.03.2021).
- Sektion BWP/DGfE (2014).** Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Online verfügbar unter https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (abgerufen am 11.03.2021).
- Sen, Amartya (2020).** Die Idee der Gerechtigkeit. 4. Aufl. München, dtv.
- Siemens, Anna (1926).** Beruf und Erziehung. Berlin, E. Laub'sche Verlagsbuchhandlung.
- Sliwka, Anne/Witteck, Doris/Trumpa, Silke (2017).** Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder – vier Analogien und ein kritisches Resümee. In: Silke Trumpa/Doris Witteck/Anne Sliwka (Hg.). Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder. China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea. Münster, Waxmann, 163–170.
- Söll, Matthias/Reinisch, Holger/Klusmeyer, Jens (2014).** Publikation und Reputation. Eine Studie zum Rezeptions- und Publikationsverhalten von wissenschaftlich tätigen Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen. ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (4), 505–528.
- Sonderegger, Ruth (2019).** Emanzipatorische und herrschaftliche Gebräuche der (Emanzipation versprechenden) Kunst. In: Alex Demirović/Susanne Lettow/Andrea Maihofer (Hg.). Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster, Westfälisches Dampfboot, 16–36.
- SPD/Bündnis 90/Die Grünen/FDP (2021).** Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Online verfügbar unter https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2021-2025.pdf (abgerufen am 26.07.2022).

- Stamer, Malte (2018).** Impressionen aus der Projektarbeit. In: Marcus Eckelt/Kirsten Lehmkuhl/Stefan Wolf (Hg.). Duale Ausbildung im Tourismus – das Projekt MENDI. Deutsch-griechische Kooperation in der beruflichen Bildung. Bielefeld, wbv Media, 93–106.
- Statistisches Bundesamt (2022).** Integrierte Ausbildungsberichterstattung 2021. Anfänger/innen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern. Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/publikationen-innen-integrierte-ausbildungsberichterstattung.html> (abgerufen am 20.06.2023).
- Steib, Christian/Ketschau, Thilo J. (2022).** Die Ausbildungsplatzabgabe als Instrument staatlicher Verantwortung. In: Marcus Eckelt/Thilo J. Ketschau/Johannes Klassen/Jennifer Schauer/Johannes Karl Schmees/Christian Steib (Hg.). Berufsbildungspolitik: Strukturen – Krise – Perspektiven. Bielefeld, wbv Media, 181–196.
- Steiner-Khamsi, Gita/Waldow, Florian (Hg.) (2012).** Policy Borrowing and Lending in Education. London/New York, Routledge.
- Stojanov, Krassimir (2021).** Bildungsgerechtigkeit als gesellschaftskritische Kategorie. Zur jüngsten Kontroverse in der Erziehungswissenschaft über Leistung und Gerechtigkeit im Bildungswesen. ZfPäd – Zeitschrift für Pädagogik 67 (5), 784–802.
- Stovall, Tyler (2021).** White freedom. The racial history of an idea. Princeton NJ/Oxford, Princeton University Press.
- Stratmann, Karlwilhelm (1972).** Die Berufsschule als Instrument der politischen Erziehung. Die berufsschuldidaktischen Leitlinien der ersten Generation der Berufsschullehrer. Die Deutsche Berufs- und Fachschule 68 (12), 922–933.
- Stratmann, Karlwilhelm (1999).** Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Erstabdruck 1979. In: Karlwilhelm Stratmann/Günter Pätzold/Manfred Wahle (Hg.). Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt, GAFB-Verlag, 509–579.
- Stratmann, Karlwilhelm/Bartel, Werner (1975).** Einleitung. In: Karlwilhelm Stratmann/Werner Bartel (Hg.). Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln, Kiepenheuer & Witsch, XIII–XXIV.
- Stratmann, Karlwilhelm/Pätzold, Günter/Wahle, Manfred (2003).** Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland: Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Band 2. Vom Ende der ständischen Epoche bis zum Beginn der Hochindustrialisierung (1806–1878). Frankfurt am Main, GAFB-Verlag.
- Stratmann, Karlwilhelm/Schlösser, Manfred (Hg.) (1990).** Das duale System der Berufsbildung: Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages. Frankfurt am Main, GAFB-Verlag.
- Tafner, Georg (2012).** Reflexive Wirtschaftspädagogik: Wie Ethik, Neo-Institutionalismus und Europädagogik neue Perspektiven eröffnen könnten. In: Uwe Faßhauer/Bärbel Fürstenau/Eveline Wuttke (Hg.). Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen: Aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. Leverkusen, Budrich, 35–46.
- Tervooren, Anja/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.) (2023).** Bedingungen der Produktion wissenschaftlichen Wissens in Qualifizierungsphasen. Erziehungswissenschaft – Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 34 (66).

- Thole, Christiane (2021).** Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule. Am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel. Bielefeld, wbv Media.
- van Dyk, Silke/Haubner, Tine (2021).** Community-Kapitalismus. Hamburg, Hamburger Edition.
- Vester, Michael (2015).** Der deutsche Pfad: Schief lagen eines Erfolgsmodells. Langfristige Verschiebungen und Spannungen in der Wirtschafts- und Sozialstruktur seit 1991. In: Angela Graf/Christina Möller (Hg.). Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt/New York, Campus, 231–265.
- Vogel, Bernhard (Hg.) (1976).** Neue Bildungspolitik. Plädoyer für ein realistisches Konzept. Berlin, Nicolai.
- Voigt, Wilfried (1975).** Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München, Juventa.
- Wieland, Clemens (2020).** Die Ausbildungsgarantie in Österreich. Funktionsweise – Wirkungen – Institutionen. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- Wieland, Clemens (2022).** Ansätze für eine Ausbildungsgarantie in Deutschland. In: Marcus Eckelt/Thilo J. Ketschau/Johannes Klassen/Jennifer Schauer/Johannes Karl Schmees/Christian Steib (Hg.). Berufsbildungspolitik: Strukturen – Krise – Perspektiven. Bielefeld, wbv Media, 197–214.
- Wiezorek, Christine/Grundmann, Matthias (2013).** Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit. In: Sarina Ahmed/Alex Pohl/Larissa von Schwanenflügel/Barbara Stauber (Hg.). Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Weinheim/Basel, Beltz Juventa, 17–33.
- Windolf, Paul (1981).** Berufliche Sozialisation. Zur Produktion des beruflichen Habitus. Stuttgart, Enke.
- Winterhager, W. D. (1972).** Lehrlinge – die vergessene Majorität. 2. Aufl. Berlin/Basel, Beltz.
- Zabeck, Jürgen (1975a).** Berufsbildungsreform in der Krise – Aufgaben einer funktionalen Politik. In: Winfried Schläffke/Jürgen Zabeck (Hg.). Berufsbildungsreform, Illusion und Wirklichkeit. Köln, Deutscher Instituts-Verlag, 89–161.
- Zabeck, Jürgen (1975b).** Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. In: Karlwilhelm Stratmann/Werner Bartel (Hg.). Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln, Kiepenheuer & Witsch, 216–239.
- Zabeck, Jürgen (2004).** Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value. Paderborn, Eusl.
- Zierer, Klaus (2022).** Der Sokratische Eid. Eine zeitgemäße Interpretation. Münster, Waxmann.
- Zumhof, Tim/Oberdorf, Andreas (2024).** „Die alte Clique der traditionellen Wirtschaftspädagogen und halbwegs vernünftige Menschen“ – Herwig Blankertz und die Gründung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Karin Büchter/Kristina Koegler/H.-Hugo Kremer/Ulrike Weyland (Hg.). 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) – Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Opfaden, Budrich, 45–62.

ISBN Print: 978-3-86818-352-8
ISBN Online: 978-3-86818-353-5
DOI: 10.24405/17099