

Bildung unter dem Zwang der Ökonomie

Der Kompetenzdiskurs innerhalb der beruflichen Bildung
als Verstärkung der Bildungsungleichheit

Aliaksandr Kavaliou

kontakt (at) sozialekunst.eu



ber. begl. Bachelor Bildungswissenschaften

Hausarbeit

Note: 1,0

18.08.2021

Inhaltsverzeichnis

<i>Einleitung</i>	4
1 <u>Theoretischer Rahmen und die historischen Wurzeln des Kompetenzdiskurses</u>	6
1.1 Berufsbildungstheorien als Basis des Bildungs-Schismas	6
1.2 Arbeits- und Lernpsychologie als Verstärker berufspraktischer Ideale	8
1.3 Kompetenzdiskurs als Antwort auf die Nöte der Moderne	10
1.4 Kompetenzdiskurs als moderne post-protestantische Berufsethik	12
1.5 Bildungsungleichheit	14
2 <u>Verstärkung der Bildungsungleichheit durch den Kompetenzfokus</u>	15
3 <u>Fazit und weitere Forschungsimpulse</u>	20
<i>Literaturverzeichnis</i>	21

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stützpfeiler berufszentrierter Sicht und ihre Funktionen 11

Abbildung 1: Bildungs-Schisma und seine historischen Hintergründe 14

Abbildung 2: Beitrag des Kompetenzdiskurses innerhalb der beruflichen
Bildung zur Verstärkung der Bildungsungleichheit 19

Einleitung

*„Mit Bildung kann man Kriege verhindern,
mit Ausbildung nicht“ (Grottker 2020, S. 42)*

Auch wenn die schwankende Dichotomie der allgemeinbildenden Persönlichkeitsentwicklung, der Bildung „im Sinne Humboldts“ (Brater 2020, S.11; vgl. Leiber 2016, S. 3 ff.) und der beruflichen Bildung sich gegen die Intentionen Humboldts wendete (vgl. Baethge 2006, S. 19), entwickelten sich daraus zwei eigene institutionell bedingte, von einander getrennte Segmente, die Baethge als Bildungsschisma bezeichnet hat (a.a.O., S. 16). Heute scheint es unbestritten zu sein, dass die Berufsbildung und die daran anschließende Weiterbildung unter dem Druck der zusätzlich zu der funktions- und zweckbezogenen praktischen Schulung dringend nötigen allgemeinbildenden Persönlichkeitsentwicklung stehen (vgl. Brater 2020, S. 12; Grabowski 2007, S. 3 ff.). Der bisher dominierende Erklärungsversuch, der den Grund für die nötige Ergänzung der Berufsbildung mit einer persönlichkeitsbildenden Dimension in den fünf strukturwandelnden zentralen Megatrends (vgl. Dehnbostel 2008, S. 24 ff.; Schiersmann 2007, S. 16 ff.) und den Anforderungen an die entsprechend gebildeten Arbeitskräfte sieht (vgl. Brater 2020, S.10 ff.; Grabowski 2007, S. 3 f.), beleuchtet lediglich den zweckgebundenen ökonomischen Blick auf den Menschen als gewinnbringendes Humankapital. Die daraus folgende, nicht neue, aber immer noch aktuelle Theorie der Schlüsselqualifikationen, die als ein „System von Kompetenzen“ (Reetz 1999, S. 6 ff.) gesehen werden kann und der gesamte Kompetenzdiskurs lassen den Eindruck entstehen, dass die Berufsbildung schon länger auf dem Weg ist, sich zu einer ganzheitlichen, persönlichkeitsbildenden Initiative zu entwickeln. Brater schreibt in diesem Sinne: „Die Behauptung, die zweckhafte Berufsausbildung könne nicht Persönlichkeit bilden, ist heute unhaltbar geworden“ (Brater 2020, S. 4) und bezeichnet diese Entwicklung als einen Paradigmenwechsel. Der gesellschaftskritische Blick bringt allerdings eine andere Sichtweise mit ein, die die massive Ökonomisierung der Berufsbildung und die damit verbundene übertragene Verantwortung auf die Auszubildenden und Beschäftigten beleuchtet (vgl. Büchter/Höhne 2021, S. 7 ff.). Da bereits die Schulbildung den Kompetenzerwerb als einen zentralen Faktor primärer Herkunftseffekte und des davon abhängigen Bildungserfolgs behandelt (vgl. Dollmann 2016, S. 255) und die Kompetenzunterschiede als „Ausdruck sozialer Ungleichheit“ (Hillmert 2016, S. 94) auffasst und Ott den Begriff der „ganzheitlichen Berufsbildung“ (Ott 1999, S. 55 ff.) prägte, in dem er sogar ein Heraus-

führen „aus der Abhängigkeit und Unmündigkeit“ (Ott 1995, S. 51) verortet hat, liegt es nahe, zu vermuten, dass die massive Förderung beruflicher Kompetenzen nicht nur einen Beitrag zur Deckung wirtschaftlich-technologischen Bedarfs leistet, sondern auch einen Beitrag zur Minderung der Bildungsungleichheit suggeriert.

In Anbetracht des angestrebten Paradigmenwechsels in Bezug auf die persönlichkeitsbildende Dimension der Berufsbildung, der damit verbundenen Infragestellung der neuhumanistischen „Zweckfreiheitsthese (reine Bildung ist nur zweckfrei möglich)“ (Brater 2020, S. 12) und dem weitgehend fehlenden Fokus auf die weiterhin vorhandene Bildungsungleichheit besteht der Bedarf an der kritischen Erörterung des Beitrages des Kompetenzdiskurses zur bestehenden Bildungsungleichheit. Daraus ergibt sich die zentrale Forschungsfrage: *In welcher Weise trägt der Kompetenzdiskurs innerhalb der beruflichen Bildung zur Verstärkung der Bildungsungleichheit bei?* Es soll dabei untersucht werden, ob die Fixierung der Berufsbildung auf den ökonomischen Bedarf, die nötige Effizienz und die damit verbundene angestrebte Aufwertung durch die allgemein- und persönlichkeitsbildenden Elemente die vorhandene Bildungsungleichheit verstärkt.

Der erste Teil der Arbeit beschäftigt sich mit dem theoretischen Rahmen und seiner historischen Einordnung. Darin sollen die für das Verständnis des Kompetenzdiskurses nötigen Konzepte und Theorien mit ihren geschichtlichen Hintergründen lokalisiert und erläutert werden. Ausgehend von der Berufsbildung wird dabei das Konzept des deutschen Bildungs-Schismas im Kontext seiner historischen Wurzeln in den Berufsbildungstheorien untersucht. Im weiteren Verlauf werden die damaligen Bedingungen der industriellen Revolution für die gesellschaftliche Förderung der Berufsbildungstheorien geklärt, ihre noch früheren religiösen Zusammenhänge erwähnt und die Ergebnisse dieser Entwicklung aus dem Blick des Humboldtschen Bildungsideals betrachtet. Nach der Darstellung der verstärkenden berufs- und subjektbezogenen Wirkung der Arbeits- und Lerntheorien, wird der Kompetenzdiskurs einerseits als die Antwort auf die technologischen Nöte der Moderne andererseits in seiner ideologischen Dimension erörtert.

Im zweiten Teil soll die Verstärkung der Bildungsungleichheit innerhalb der beruflichen Bildung durch den Kompetenzfokus untersucht und die gestellte Forschungsfrage beantwortet werden.

Der abschließende Teil zieht ein Fazit, formuliert einen grundsätzlichen Lösungsansatz und gibt einen Ausblick auf eine nötige weitere Forschung.

1 Theoretischer Rahmen und die historischen Wurzeln des Kompetenzdiskurses

Ohne der historisch-gesellschaftlichen Einordnung kann der sich daraus entwickelnde und zur Beantwortung der Forschungsfrage nötige Kontext nicht gefunden werden. Der lediglich auf die Optimierungsprozesse der beruflichen Aus- und Weiterbildung gerichtete und vom geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontext abstrahierte Blick mag zwar zu einer temporär effektiveren Verwaltung des Humankapitals beitragen, für eine nachhaltige und sozial orientierte Gesellschaftsentwicklung ist er aber kontraproduktiv. Bevor also eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage beginnen kann, werden hier vorerst die für die vorliegende Forschungsarbeit zentralen theoretischen Hintergründe im geschichtlichen Kontext umrissen.

Als die Berufsbildung prägende Ausgangslage soll dabei der kritische Zusammenhang des **deutschen Bildungs-Schismas** dienen, welches *erstens* als allgemeinbildendes Hochschul- und Schulwesen den jungen Menschen für ein selbstständiges Leben als gebildete Individualität vorbereitet, *zweitens* als Berufsbildung berufliche Handlungskompetenz und angemessenes Rollenverhalten vermittelt und *drittens* die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und der höheren Bildung an Hochschulen negativ beeinflusst (vgl. Bernhard 2017, S. 195 f.). Unter anderem beschreibt Baethge, der den Begriff des Bildungs-Schismas prägte, diese Problematik als „das Schisma zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis“ (Baethge 2006, S. 20). Somit scheinen diese zwei Bildungsbereiche trotz der Bildungsexpansion (vgl. Baethge 2017, S. 4 ff.) und der vorhandenen Annäherung im Sinne der Verberuflichung der Hochschulbildung und Akademisierung der Berufsbildung (vgl. Bernhard 2017, S. 198) sehr aktuell und mehr oder weniger strikt voneinander getrennt zu sein.

1.1 Berufsbildungstheorien als Basis des Bildungs-Schismas

Im Kontext der Förderung einer berufsorientierten Sicht haben die Berufsbildungstheorien am Übergang zum 20. Jahrhundert ihre Relevanz. Aufgrund des engen Rahmens der Arbeit soll hier im Speziellen Georg Kerschensteiner, als einer der klassischen Vertretern von anfänglichen Berufsbildungstheorien erwähnt werden. Er sieht die Berufsbildung als die „erste und vordringlichste Aufgabe der öffentlichen Schulen“ (Gonon 2002b, S. 19), betont allerdings, dass es ihm dabei durchaus um die allgemeine Menschenbildung geht und entwickelt daraus die Idee der

für alle verpflichtenden Arbeitsschule, aus der zweckerfüllende „brauchbare Staatsbürger“ (a.a.O., S. 16) hinausgehen sollen. Die Berufsausübung soll dabei sittlich, im Sinne eines Amtes verstanden werden und derart durch die Erziehung des Einzelnen auf das Gemeinwesen wirken, dass dieses ebenfalls versittlicht wird (vgl. a.a.O., S. 17 f.). Solch eine Schule soll die praktischen Tätigkeiten in expliziten Arbeitsbereichen als Basis der Bildung realisieren. Die dahinterstehende Idee beruft sich auf das Primat der manuellen Betätigung in der Entwicklung des Kindes gegenüber der geistigen (vgl. a.a.O., S. 20 f.). Auch die gymnasiale Bildung sollte laut Kerschensteiner unter diese Ideale gestellt werden (vgl. a.a.O., S. 71 ff.), obwohl er gleichzeitig erwähnt, dass auch Arbeitsschulen denkbar sind, die nichts mit der praktischen Arbeit zu tun haben sollen, wenn darin entsprechend intellektuelle Kinder eher für die nötigen geistig ausgerichteten Berufe vorbereitet werden (vgl. a.a.O., S. 20). Außer Kerschensteiner vertraten auch andere klassische Berufsbildungstheoretiker wie A. Fischer, F. Schlieper und E. Spranger sehr ähnliche Ansichten (vgl. Brater 2020, S. 9), die sich mit der Aussage ganz treffend subsumieren lassen: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ (Spranger 1923, S. 10).

Wenn man der Frage nach der gesellschaftlichen Notwendigkeit von Berufsbildungstheorien nachgeht, kommt man nicht umhin, die Zeit der Industrialisierung zu betrachten. Im Zuge der Transformation von der Ständegesellschaft mit ihren Zünften, Familien- und Haushaltsbetrieben zur Fabrik dominierenden Industriegesellschaft wurde außer der erzieherisch-pädagogischen Funktion auch die Arbeit an sich von der familiären und familienähnlichen Umgebung getrennt. Es entstand dadurch ein eher abstraktes und distanzierendes Verständnis der Arbeit, das Marx als die erste Stufe der *Entfremdung* bezeichnete (vgl. Röhrich 2013, S. 76) und die Not in Bezug auf die erzieherische, politische und bildungspraktische Förderung sich zwischen der Volksschule und dem Militärdienst befindenden jungen Menschen, die Greinert und Georg *Erziehungs- oder Sozialisationslücke* nennen (vgl. Greinert/Georg 2018, S.26 f.). Der politische Kampf zwischen den konservativen und liberalen Akteuren ließ aus diesen Umwälzungen die ‚Refeudalisierung‘ bestimmter ständischer Strukturen, mit der Restauration der Handwerksausbildung im Sinne von Lehrling-Geselle-Meister-Struktur und die Fortbildungsschulen - die als Ablösung der Sonntagsschulen in Erscheinung traten - entstehen (vgl. a.a.O., S. 16 f., S. 22 f.). Wenn die Sonntagsschulen „im Übrigen der Einübung des kirchlich und staatlich gewünschten Untertanengeistes“ (a.a.O., S. 26) dienten, so haben die Fortbildungsschulen eine gesellschaftspolitische Funktion übernommen,

die Jugend im entsprechenden bürgerlich-nationalen und antiproletarischen Geist zu erziehen (vgl. a.a.O., S. 28). An dieser Stelle tritt Kerschensteiner auf, etabliert durch seine Berufserziehung die Fortbildungsschulen in der Mitte der bürgerlichen Gesellschaft, mit der Funktion die „männliche Arbeiterjugend für die bürgerliche Gesellschaft zu gewinnen“ (a.a.O., S. 30) und entwickelt daraus die Anfänge der Berufsbildungstheorie. So liegt es nahe die Berufsbildungstheorien, zumindest unter diesem Gesichtspunkt, als eine **Lösung für mindestens zwei Probleme** zu betrachten: Die Arbeit bekommt wieder den Anschluss an einen sinnstiftenden und entwicklungsfördernden Beruf und die jungen Menschen werden in einem von der Familie gelösten Kontext aufbewahrt, gebildet, aber auch entsprechend dem politischen Bedarf indoktriniert.

Bezieht man an dieser Stelle die neuhumanistischen Bildungsbestrebungen im Sinne von W. v. Humboldt mit ein, wird es ersichtlich, dass statt einer zweckfreien allgemeinen und persönlichkeitsfördernden Bildung für jeden Menschen (vgl. Brater 2020, S. 4) eine geradezu systematisierte Verzweckung durch den Bedarf der aufkommenden Industrie und politischer Ideologie aufgetreten ist. Der Mensch als lebendiges Potenzial seiner allseitigen Kräfte wurde immer mehr zum Brennholz der Industrie und mit ihr verbundener Politik.

Um die Betonung des Berufs und der damit verbundenen Gewichtung der Arbeit als der grundsätzlichen Quelle menschlicher Entwicklung und Bildung zu begreifen, muss man allerdings auf eine noch deutlich frühere ‚Philosophie‘ zurück greifen – die Calvinistische Arbeitsethik in ihrer Erscheinung der *protestantischen Ethik*, wie sie Max Weber beschrieben hat (vgl. Weber 2016, S. 90 f.). Die Vertiefung in eine ergebene arbeitsame Haltung der beruflichen Betätigung und die sich davon versprochene Entwicklung beruht auf religiösen Vorstellungen, die nicht grundsätzlich zu kritisieren sind, aber als solche bekannt sein müssen. Brater beschreibt das Erbe dieser Haltung, welche die Ausübung eines Berufs bis zur persönlichen Identifikation in einer Berufung vollzieht, als die „deutsche Berufsmetaphysik“ (Brater 2020, S. 6 f.).

1.2 Arbeits- und Lernpsychologie als Verstärker berufspraktischer Ideale

Die Auswirkungen solcher vormodernen Wurzeln der zentralen Stellung beruflicher Identifikation beschreibt heute die Arbeitspsychologie mit der „*Identity Theory*“ (Semmer 2017, S. 22). Die Identifikation damit, was einer innerhalb seines Unternehmens, des Arbeitsteams und seiner beruflichen Rolle macht, hat eine verstärkende Wirkung auf die positive Ausrichtung gegenüber dieser Identität.

Diese positive Ausrichtung geht so weit, dass dabei die Stressfaktoren des jeweiligen Berufs ausgeblendet oder sogar als „Quelle von Stolz“ (a.a.O., S. 23) erlebt werden. Die Arbeitseffizienz hängt also unmittelbar mit der beruflichen Identifikation zusammen. Im Rahmen des Bildungsauftrags der Berufsschule beschreibt Bader in diesem Sinne die Förderung beruflicher Identität und damit verbundener sozialer Integration als ein Ergebnis von berufsqualifizierenden Inhalten und „Persönlichkeitsentwicklung der Subjekte in sozialer Verantwortung“ (Bader 2003, S. 211). Diese Persönlichkeitsentwicklung wird von ihm als Handlungskompetenz erläutert (vgl. a.a.O., S. 212).

Während die institutionalisierte Religion die Grundlagen für eine beinahe *transzendente Bedeutung* des Berufs lieferte, die Berufsbildungstheorien seine *ganzheitliche Bildungsfunktion* verankerten und die Arbeitspsychologie die *berufliche und arbeitsbezogene Identifikation* postulierte, förderte die Lernpsychologie eine *handlungsbezogene und subjektzentrierte Sicht* auf den beruflich tätigen Menschen. Die handlungstheoretischen Ansätze ließen dabei das Lernen im Handeln aufgehen, um es nicht mehr als ein extraordinäres Lernhandeln zu betrachten und legten die Handlungskompetenz als Ziel von Lernprozessen fest (vgl. Drees, S. 63 ff.). Selbstständiges lebenslanges Lernen wurde zu einer „Vision von einem Beschäftigten“ (a.a.O., S. 72). Die Inhalte und Ziele werden allerdings eher von einer neoliberalen Agenda vorgegeben als vom Lernenden selbst (vgl. a.a.O., S. 73). „Vor allen möglicherweise darüber hinausgehenden Bildungszielen ist die Sicherung eines Kompetenzstandards erstes Ziel aktueller beruflicher Bildung“ (a.a.O., S. 74). Der lernpsychologische Hintergrund dieser „neuen Lernkultur“ (ebd.) geht über die Ansätze der Handlungstheorien hinaus und findet seine weiteren Tendenzen in konstruktivistischen Ansätzen, die jegliche Lernprozesse als im Subjekt eingeschlossene Tätigkeit begreifen (vgl. a.a.O., S. 83 f.). Der aus dem radikalen Konstruktivismus entstandene Ansatz Situated Cognition (vgl. a.a.O., S. 85) und seine Lerntheorie Situated Learning gehen so weit, dass sie das Wissen an den jeweiligen Kontext binden und die lernbezogene Transferleistung ausschließen (vgl. a.a.O., S. 91). Das Lernen wird somit nicht nur an das Subjekt, sondern auch an die möglichst praxisnahe Situation gebunden. Die auf die Lösung praxisnaher, aber berufsübergreifender Arbeitsaufgaben gerichteten berufsbildungstheoretischen Ideale der ganzheitlichen Bildung durch den Beruf bekommen dadurch nicht nur eine arbeitspsychologische, sondern auch eine lernpsychologische Legitimation.

Aus der Verengung des Blickes auf das Subjekt und seine überberufliche Lern- und Arbeitseffizienz scheint die Allgemeinbildung bereits inklusive zu sein, wobei der neoliberale gesellschaftliche Kontext kaum eine Rolle spielt. Das Bildungs-Schisma bekommt dadurch viel Gewicht auf der berufspraktischen, handlungsorientierten Seite. Die eher abstrakte und praxisferne Allgemeinbildung wirkt dabei wie ein bereits überholtes Dogma, welches von der Berufsbildung optimiert und internalisiert wurde. Inwiefern aber die Allgemeinbildung und ihre Strukturierung und Institutionalisierung ihren von der Berufsbildung getrennten Weg gegangen ist und ob sie auf der anderen Seite des Bildungs-Schismas als überholt betrachtet wird, bleibt weiterer Forschung vorbehalten.

1.3 Kompetenzdiskurs als Antwort auf die Nöte der Moderne

Trotz dieser die Ganzheitlichkeit beanspruchenden Berufsbildungsideale und dem Fokus auf die berufspraktischen Zusammenhänge kam der sich daraus entwickelnde starre, auf die Güterproduktion ausgerichtete tayloristische berufliche Rahmen (vgl. Heid 2018, S. 63 f.) spätestens Ende des 20. Jahrhunderts an seine Grenzen und musste flexiblen, prozessorientierten und Autonomie fördernden Ideen gegenüber weichen (vgl. Müller et al. 2020, S. 604 f.). Wenn die einen Berufspädagogen in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung innerhalb der Berufsbildung resignierten und der bisher ausgebreiteten „Arbeitsmetaphysik“ (vgl. Brater 2020, S. 9 f.) als der Quelle einer allseitigen Bildung die Glaubwürdigkeit absprachen, haben die anderen versucht die Persönlichkeitsbildung in der Berufsbildung als einen zwingenden Faktor zu verankern (ebd.). Der Drang nach der Realisierung dieser Ideen innerhalb der Betriebe kam allerdings erst mit dem zunehmenden Druck der sich verändernden berufspraktischen Anforderungen Ende der siebziger Jahre (vgl. a.a.O., S. 10). In dieser Zeit entwickelt Mertens das Konzept der Schlüsselqualifikationen, welche den Bedarf an flexiblen, überberuflichen und grundlegenden persönlichen Qualitäten decken sollen (vgl. a.a.O., S. 10 f.). Reetz fasst später diese als ein „System von Kompetenzen“ (Reetz 1999, S. 6 ff.) zusammen.

Die Konzentration auf die fachlichen Anforderungen und die aufkommende komplexe informations-technologische Gesellschaftsveränderung, die unter den modernen Megatrends zusammengefasst werden kann (vgl. Drees 2021, S. 69; Verbarq 2013, S. 3 f.), erforderte also zunehmend „ein an den Lernergebnissen der Berufsausbildung orientiertes Kompetenzkonzept in den Ausbildungsordnungen“ (Müller et al., S. 605). „Die für den Beruf relevanten Arbeits- und Geschäftspro-

zesse werden zu berufsprofilgebenden und integrativen Berufsbildpositionen gebündelt“ (ebd.). Die Ausbildungsverordnungen stützen sich zunehmend auf Kompetenzmodelle (vgl. Hensge et. al. 2008, S. 3 ff.). Die mit der beruflichen Praxis unmittelbar verbundene persönliche Weiterentwicklung wird spätestens 2017 zu einem EU-weiten Trend (vgl. a.a.O., S. 607). In dem 2020 erschienenen Berufsbildungsbericht der Regierung bezieht sich die Fachkräftestrategie „für einen starken Wirtschaftsstandort Deutschland“ (BMBF 2020, S. 9) auf die Erhaltung und Anpassung entsprechender Qualifikationen und Kompetenzen (ebd.). Der Rückblick auf das Jahr 2018 stand unter der gleichen Ausrichtung (vgl. BMBF 2019, S. 92). Unter dem Stichwort Valikom-Transfer sollen Kompetenzzentren aufgebaut werden, die durch die Validierung von informell und nonformal erworbenen Kompetenzen Menschen ohne Berufsabschluss und Quereinsteigern den Zugang zu dualen Berufen [sic] ermöglichen (vgl. a.a.O., S. 17). Mit der „im Jahr 2018 gestarteten Förderinitiative ASCOT+ sollen technologieunterstützte Verfahren vor allem zur Messung beruflicher Handlungskompetenzen weiterentwickelt und in die Praxis transferiert werden“ (BMBF 2019, S. 95). Zimmer beschreibt als das „generelle Ziel aller politisch veranlassten Bildungsreformen in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten“ (Zimmer 2021, S. 147) die „ökonomisch effiziente Produktion der ‚Humanressourcen‘ der ‚Wissensgesellschaft‘ und damit des erforderlichen Potenzials an Kompetenzen und Funktionen der beschäftigten Menschen“ (ebd.).

Die Berufsbildungspraxis baut heute also auf der Synthese arbeitspraktischer Qualifikationen und persönlichkeitsbildender Kompetenzen auf. Verschiedene Kompetenzmodelle, wie zum Beispiel das Kode-Modell von Erpenbeck, die Kompetenzmatrix nach Achtenhagen und Baethge, Kompetenzmodell nach Bader und Müller oder das Kompetenzgefüge nach Dilger und Sloane haben in dieser Art zur *Verankerung der Persönlichkeitsentwicklung innerhalb der Berufsbildung* beigetragen (vgl. Hensge et al., S. 7-12). Das Verständnis dieser Persönlichkeitsentwicklung hat allerdings eine rein ökonomische Grundlage.

Aus dem geschichtlichen Kontext heraus können somit folgende Stützpfeiler der berufsorientierten Sicht mit ihren Funktionen zusammengefasst werden:

Institutionalisierte Religion	transzendente Berufsbedeutung
Berufsbildungstheorien	ganzheitliche Bildungsfunktion des Berufs
Arbeitspsychologie	berufliche und arbeitsbezogene Identifikation
Lernpsychologie	handlungsbezogene und subjektzentrierte Sicht
Kompetenzmodelle	Verankerung der Persönlichkeitsentwicklung innerhalb der Berufsbildung

Tabelle 1: Stützpfeiler berufsorientierter Sicht und ihre Funktionen / eig. Darst.

Durch die aufgezeigte Entwicklung hat die heutige Vorstellung der Berufsbildung beinahe den Anspruch der Allgemeinbildung bekommen. Das Bildungs-Schisma scheint sich in der einseitig stark gewichteten Berufsbildung aufzulösen. Sogar das Hochschulwesen bekam durch den Bologna-Prozess und die damit verbundene Kompetenzorientierung den berufspraktischen Drift. Die Konzentration auf die ‚Employability‘ im Sinne einer ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ als Outcome hochschulischer Bildungsprozesse“ (Meyer 2021, S. 167) gab dem Kompetenzdiskurs auch innerhalb des tertiären Bildungsbereichs eine eindeutige Ausrichtung. Die Durchlässigkeit kann unter diesen Umständen in Bezug auf eine zweckfreie Bildung an Bedeutung verlieren, da die Allgemeinbildung als Teil der Berufsbildung gesehen wird. Dabei werden Inhalte und Ziele für die berufspädagogische, aber auch für schulische und universitäre Praxis von der immanent gewordenen neoliberalen Agenda gestaltet (vgl. Krautz 2016, S. 68 f.), die sich in der ähnlichen ökonomisch-zugewandten Form des industriellen Aufschwungs des 19. Jahrhunderts widerspiegelt. Gerade dadurch entsteht der Eindruck, dass das neuhumanistische zweckbefreiende Bildungsideal von W. v. Humboldt erneut an Relevanz gewinnt und einer kritischen Einordnung bedarf.

1.4 Kompetenzdiskurs als moderne post-protestantische Berufsethik

Es gibt natürlich auch Gegenstimmen zu den etablierten Positionen des Kompetenzdiskurses. Doch diese konnten sich gegenüber der massiven neoliberalen Agenda, welche sich vor allem auch politisch im Rahmen der OECD und der EU gut stützen konnte, nicht halten (vgl. Brand 2010, S. 5). Die ökonomischen Bestrebungen und entsprechende politische Entgrenzungen setzten sich gegen die humanistischen Bildungsvorstellungen und Methoden weitgehend durch.

So zeigt der zuvor beschriebene historische Kontext eine eindeutige Überbetonung der berufspraktischen Relevanz auf. Der Gesamtblick auf die Verankerung der Kompetenzen nicht nur in der beruflichen Bildung, sondern auch im schulisch-methodischen Alltag und an den Hochschulen, mit dem damit verbundenen berufspraktischen Fokus und dem Anspruch auf Ganzheitlichkeit, lässt den begründeten Eindruck entstehen, dass die vorherrschende und bereits etablierte Darstellung der Kompetenzrolle innerhalb der Bildung die Idee der protestantischen Berufsethik neu belebt, sich aber der darin enthaltenen Religiosität entledigt. Max Weber beschreibt in Bezug auf Luther und die Reformation die „weltliche Berufarbeit als äußerer Ausdruck der Nächstenliebe“ (Weber 2016, S. 65) und „die Erfüllung der innerweltlichen Pflichten unter allen Umständen“ (ebd.) als den einzi-

gen Weg Gott wohlzugefallen und „daß sie und nur sie Gottes Wille sei und daß deshalb jeder erlaubte Beruf vor Gott schlechterdings gleich viel gelte“ (a.a.O., S. 66). Es lässt sich in der folgenden Passage sogar eine dem Prinzip der ökonomischen Not moderner gesellschaftlicher Megatrends und dem damit verbundenen Kompetenzbedarf ähnliche damalige Lage feststellen: „Mit steigender Verflechtung in die Händel der Welt geht steigende Schätzung der Bedeutung der Berufsarbeit Hand in Hand. Damit zugleich wird ihm [Luther] nun der konkrete Beruf des einzelnen zunehmend zu einem speziellen Befehl Gottes an ihn, diese konkrete Stellung, in die ihn göttliche Fügung gewiesen hat, zu erfüllen.“ (a.a.O., S. 69). Die damalige Legitimation der Berufszentrierung wurde also auf Gottes Willen gestützt, wobei damit auch der Berufsbedarf des steigenden Welthandels gedeckt werden sollte.

Die moderne materialistische Gesellschaft sucht dagegen die Stütze für die arbeitspraktische Ausrichtung in den wissenschaftlichen Theorien und Konzepten und will damit auch dem komplexen technisch-sozialen Wandel gerecht werden. In diesem Sinne erscheinen die etablierten Positionen des Kompetenzdiskurses als eine neue Form religionsloser wissenschaftlicher Berufsethik, die ihren Grundzügen nach einer *Umwandlung der protestantischen Berufsethik* ähnelt. Die Beschäftigungsfähigkeit in den ökonomisch geprägten Strukturen der Gesellschaft soll ein Ergebnis jeglichen Bildungsbereichs werden. Die Ausrichtung der Bildung auf die Arbeitspraxis und die Betonung ihrer persönlichkeitsbildenden Notwendigkeit bekommen dadurch einen beinahe metaphysischen Wert. Aus der von Brater kritisierten Berufsmetaphysik entstand eine berufsentsgrenzende Arbeitsmetaphysik. Wenn der frühere industriell-ökonomische Bedarf klar eingegrenzte Berufe verzeichnete, so braucht die moderne Ökonomie vielfältige, flexible und berufsübergreifende Arbeitsfähigkeit. Der Grund für diese Umwandlung zu einer post-protestantischen Berufsethik liegt also nicht nur in der fortgeschrittenen Wandlung zu einem materialistischen Welt- und Menschenbild, sondern auch in dem veränderten technisch-ökonomischen Bedarf der Gesellschaft.

Zusammengefasst kann die historische Problematik des Bildungs-Schismas mit seinem heutigen Anspruch der allseitig bildenden berufszentrierten Kompetenzen folgendermaßen dargestellt werden (Abb. 1, S. 14):

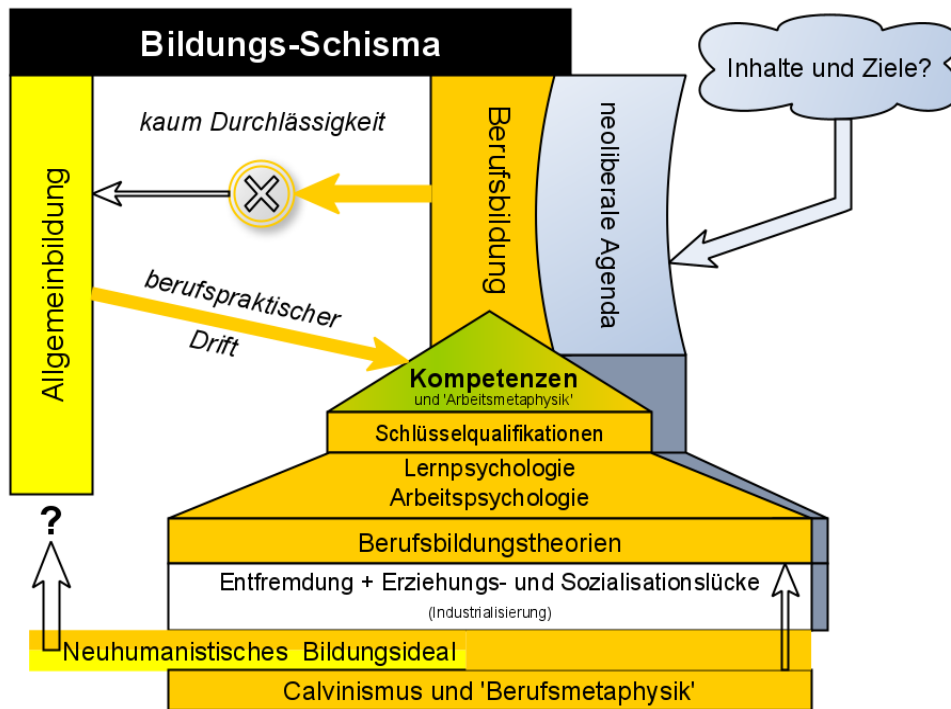


Abbildung 1: Bildungs-Schisma und seine historischen Hintergründe / eig. Darst.

1.5 Bildungsungleichheit

Um die Auswirkungen des umrissenen Kompetenzdiskurses auf die Bildungsungleichheit zu untersuchen, soll hier vorerst ihr Begriff eingegrenzt werden.

Die Bildungsungleichheit lässt sich von der Definition der grundsätzlichen sozialen Ungleichheit ableiten, die nach Kreckel dann vorliegt, „wenn bestimmte soziale Differenzierungen es mit sich bringen, daß einzelne Individuen oder Gruppen in dauerhafter Weise begünstigt, andere benachteiligt sind“ (Kreckel 2004, S. 16 f.). Die Begünstigung oder Benachteiligung bezieht sich auf „die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemeinen verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind“ (ebd.). Das erstrebenswerte soziale Gut ist im Fall der vorliegenden Forschungsarbeit die Bildung, da diese in vielfältiger Weise den Erfolg im beruflichen, politischen und kulturellen Leben bestimmt und somit sozialen Aufstieg garantiert (vgl. Grundmann 2021, S. 36 f.). Die wohl klassische Definition der Bildungsungleichheit bezieht sich auf die „Unterschiede im Bildungsverhalten und in den erzielten Bildungsabschlüssen von Kindern, die in unterschiedlichen sozialen Bedingungen und familiären Kontexten aufwachsen“ (Müller/Haun 1994, S. 3).

Doch diese Definition betont den bereits eingetretenen Bildungsprozess und die daraus resultierenden Ergebnisse. Es soll ihr noch der geförderte oder er-

schwerte Zugang zur möglichst zweckfreien Bildung hinzugefügt werden. Gerade dieser Punkt, welcher sich auf die zuvor beschriebene Problematik des berufspraktischen Drifts innerhalb jeglichen Bildungsbereichs bezieht, ist für die vorliegende Arbeit von größter Bedeutung. Der Trend zur Kompetenzorientierung würde demnach den Zugang zu einer zweckfreien Bildung erschweren.

2 Verstärkung der Bildungsungleichheit durch den Kompetenzfokus

Es könnte zurecht der Einwand erhoben werden, dass gerade die Berufsbildung nun mal aus den berufspraktischen Inhalten und den dafür nötigen Kompetenzen bestehen muss, um ihrer Aufgabe gerecht zu werden. Sie kann also nicht zweckfrei sein. In Bezug auf die Berufsbildung selbst könnte man diesem Einwand nichts entgegen bringen. Auch das Humboldtsche Bildungsideal würde diesen Einwand nicht entheben können, da auf die entsprechend allseitige Allgemeinbildung die spezialisierende Berufsbildung folgen soll, die auch den technisch-ökonomischen Bedarf zu decken versteht. Doch der bloße Fokus auf die Berufsbildung würde diese aus dem gesamtgesellschaftlichen Kontext heben und sie nur für sich stehend betrachten. Kein Gesellschaftsbereich kann aber vom Rest der Gesellschaft abstrahiert werden, ohne seine komplexe Deutungsrealität zu verlieren. Damit wäre die grundsätzliche Tendenz der Bildungsökonomisierung durch die Förderung der Kompetenzorientierung für eine bessere Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt außer Acht gelassen. Gerade diese Tendenz verschiebt aber jegliche Bildung in den Bereich berufsbildender, arbeitspraktischer Ideale und zweckbehafteter Ansprüche. Das bisherige Verständnis der schulischen, aber auch der höheren Bildung wird durch die Kompetenzorientierung von arbeits- und berufspraktischen Zielen vereinnahmt. Das sich zugunsten der arbeitspraktischen Bildung auflösende Bildungs-Schisma gibt der Berufsbildung eine vorgelagerte Stellung, die den Anspruch der Ganzheitlichkeit erhebt. Sie etabliert den berufspraktischen Bildungsweg als einen Weg der allseitigen Menschenbildung (vgl. Ott 1995, S. 51-62) im Sinne „sozialer und humaner Mündigkeit“ (Reetz 1999, S.3).

Doch diese scheinbare Aufwertung der Berufsbildung hat nichts an der Tatsache geändert, dass die Hochschule weiterhin eine „Domäne der sozial Bessergestellten geblieben ist“ (Baethge 2017, S. 4-8) und die Durchlässigkeit zu ihr immer noch sehr gering ist (ebd.). Die verlorene Relevanz der Berufsbildung bei den jungen Menschen und das Bevorzugen der Hochschulen (vgl. Bohlinger/Müller 2020, S. 98) soll mit einem Konstrukt des „Akademisierungswahns“ (Hemkes 2019, S. 2) gerettet werden und die Exklusivität der Hochschulen schützen (ebd.).

Trotz all der Aufwertung berufspraktischer Möglichkeiten orientieren sich die jungen Menschen also an der höheren Allgemeinbildung - wenn sie dies aufgrund an der Schule stattgefundenener selektiver Prozesse können - da diese erst den Zugang zu höheren Positionen gestattet (vgl. Merkel, S. 25 f.).

An dieser Stelle ist der nächste Einwand durchaus berechtigt, dass der Trend zu den Hochschulen – welche, wie bereits dargestellt, auch eine berufspraktische Orientierung aufweisen – lediglich mit der angedeuteten größeren Mobilität auf dem Arbeitsmarkt zusammenhängt, um soziale Schließungsprozesse beim Übergang zwischen Schule und Beruf zu umgehen (vgl. Konietzka 2016, S. 321) und nicht von einem Drang nach einer höheren Allgemeinbildung erklärt werden kann. Doch an solch einer Argumentation wird vor allem das mittlerweile tief verwurzelte ökonomische Denken ersichtlich. Solch ein Denken argumentiert stets innerhalb ökonomischer Deutungsrahmen. Da die Bildungsvorstellung Jugendlicher bereits an der Schule durch Kompetenzorientierung, frühen Zwang zur Selektion - ohne entsprechenden „Ausgleich von familiär mitgebrachten Lerndefiziten“ (Fend 1981, S. 39) - und vor allem durch die lange Tradition einer schulinternen Berufsvorbereitung (vgl. Beinke 2006, S. 12) entsprechend ökonomisch geprägt wird, ist ihr späterer Blick auf die Bildung davon maßgeblich beeinflusst. Ihre Wahl der Hochschule, welche dann aus erhofften beruflichen Vorteilen getroffen wird, ist also kein Indiz für die berufspraktische Bedeutung der Hochschulen und dem damit verbundenen Bedarf an der Ausweitung beruflicher Chancen an den Berufsschulen, sondern ein Zeichen umfassender Ökonomisierung jeglicher Bildungsvorstellungen, die die Bildung auf die Berufschancen reduzieren und grundsätzlich verzwecken.

Bei einer gegebenen zweckfreien Allgemeinbildung, die aufgrund der ökonomisch vereinnahmenden Kompetenzorientierung nicht vorhanden ist (vgl. Krautz 2016, S. 64-70) wäre die Konzentration auf die berufspraktischen Inhalte innerhalb der Berufsbildung durchaus denkbar, ohne die Bildungsbenachteiligung zu stabilisieren oder zu vergrößern. Auch wäre in dem Fall die angestrebte Theorie-Praxis-Verbindung, die sogenannte „Verberuflichung der Hochschulen - Akademisierung der Berufswelt“ (vgl. Bernhard 2017, S. 197 f.; Hemkes 2019, S. 2), zumindest dem Ansatz nach nicht nachteilig für die Bildungsgerechtigkeit.

Aufgrund der vorherrschenden ökonomisch-arbeitspraktischen Effizienz, die sich durch die Kompetenzorientierung bis in den Bereich der Allgemeinbildung als primärer Bildungsfaktor etabliert hat, entsteht aber - durch die bereits im Schulzusammenhang aufgetretene Bildungsungleichheit - eine Verfestigung dieser

in der anschließenden Berufsbildung. Die dort ankommenden jungen Menschen sind somit bereits bei dem Start ihrer Berufsbildungslaufbahn benachteiligt.

Die Aufwertung der Berufsbildung durch verschiedene Kompetenzmodelle suggeriert zwar Ganzheitlichkeit und humane Mündigkeit, der Hintergrund ihrer Entstehung ist allerdings ausschließlich ökonomischer Natur. Somit entsteht der Eindruck, dass die Kompetenzorientierung innerhalb beruflicher Bildung die zuvor schulisch konstruierte Bildungsungleichheit nicht nur verfestigen, sondern sogar durch die angeblich hergestellte Ganzheitlichkeit verschleiern kann. Die stattfindende ökonomisch-instrumentelle Pädagogik, die bereits im Bereich der Allgemeinbildung kaum mehr diskutiert wird, erhält hier ihre endgültige Legitimation in Form einer ‚besseren‘ weil praktischeren ‚Allgemeinbildung‘. Die Berufsbildung erweckt demnach den Anschein, die Bildungsungleichheit der Schulbildung innerhalb eigener Domäne auszugleichen. Der weiterhin bestehende Bedarf an zweckfreier Bildung wird damit negiert. Die zuvor beschriebene post-protestantische Berufsethik gibt dem Zusammenhang der Berufszentrierung noch einen ideologischen Wert bei.

Die zusätzliche Subjektzentrierung, welche den Menschen als einen Lieferanten bestimmter berufspraktischer Kompetenzen bestimmt und von ihm eine selbstverantwortliche Anpassung verlangt (vgl. BMBF 2020, S. 9; Krautz 2016, S. 67) lenkt die Aufmerksamkeit von äußerlich-strukturellen Zielen und Wirkungen neo-liberaler Agenda ab, welche dadurch zumindest tendenziell verschleiert wird. Die bloße Anpassung kann dabei nicht als Bildung aufgefasst werden, da Bildung vor allem aus Widerständen (vgl. Kissling/Klein 2010, S. 5), aus der Unterbrechung des Reiz-Reaktions-Schemas (vgl. Dörpinghaus/Uphoff 2017, S. 70) und aus der Suche nach Erkenntnis erwächst (vgl. a.a.O., S. 69).

Aus diesem Grund kann der Kompetenzdiskurs nicht ausschließlich innerhalb der beruflichen Bildung gefasst werden, ohne damit den gesellschaftskritischen Hintergrund weitgehend unbeachtet zu lassen. Erst wenn er im gesamten Bildungsbereich wahrgenommen und kritisch analysiert wird, kann die Frage beantwortet werden, ob und inwiefern dadurch die Bildungsungleichheit verstärkt wird.

Eine Bildungsungleichheit in Bezug auf die beruflichen und gesellschaftlichen Chancen liegt bereits zwischen den Möglichkeiten der akademischen und nicht akademischen Bildungslaufbahn (vgl. S. 16), die zwar beide Kompetenzorientierung aufweisen, die klassische Berufsbildung, wie die duale oder schulische Ausbildung, ist aber vom Grund auf bereits historisch auf die Kompetenzen fixiert und erzeugt eine Verfestigung davor produzierter Bildungsungleichheiten (vgl. S.

17). Die Hochschulbildung ist erst zunehmend auf dem Weg verberuflicht zu werden.

Wenn man aber die Bildungsungleichheit bezüglich des Zugangs zu einer zweckfreien Bildung untersuchen will, bedarf es einer anderen Gruppe, die im Vergleich zu der benachteiligten keine Benachteiligung erlebt. Um von einer Bildungsungleichheit in diesem Kontext sprechen zu können, muss es eine Gruppe von Menschen geben, die einen erleichterten oder freien Zugang zu einer zweckfreien, nicht berufspraktisch ausgerichteten Bildung erhält. Durch die beinahe allgegenwärtige Kompetenzorientierung und die damit zusammenhängende implizite oder explizite Verknüpfung mit der Berufspraxis, die vom Kindergarten – in der Form von Basiskompetenzen (vgl. Minsel 2007, S. 54-56) - bis zu den Hochschulen reicht, gestaltet sich die Suche nach dieser möglichen Gruppe recht schwer. Da die Ausrichtung auf den berufspraktischen Zweck bei der klassischen Berufsbildung deutlich größer als an den Hochschulen ist, erhalten diejenigen, die eine akademische Laufbahn einschlagen, eine eher breitere zweckfreie Allgemeinbildung und sind somit diesbezüglich weniger benachteiligt. Diese Gruppe würde also einen erleichterten Zugang zu einer zweckfreien Bildung bekommen. Leider sind dem Autor dieser Arbeit keine Forschungsergebnisse bekannt, die die Frage beantworten, inwieweit die Kompetenzorientierung als ein Instrument elitärer sozialer Schließung dienen kann und sich in dieser Art eine Gruppe mit einem gänzlich zweckfreien Zugang zur Bildung erhalten hat. Es bleibt also weiterer Forschung vorbehalten diese Hypothese zu klären. Bekannt sind aber Indizien, die dafür sprechen, dass die Kompetenzorientierung für die obere Schicht zumindest für die Rekrutierung keine Rolle spielt und eine abgeschlossene Lehre sich eher nachteilig auswirkt (vgl. Hartmann 2020, S. 362).

Wenn die Kompetenzorientierung sich ausnahmslos in den Bildungswegen aller gesellschaftlicher Schichten und Milieus ausbreitet, dann wäre die Frage nach der Bildungsungleichheit in Bezug auf die zweckfreie Bildung einerseits im Sinne einer gesellschaftlich-strukturell nicht vorhandenen abstrakten Idealvorstellung möglich. Gemessen an einem im Humboldtschen Sinne humanistischen zweckfreien Bildungsideal würde sich die gesamte Gesellschaft in einer umfassenden Bildungsbenachteiligung befinden. Andererseits würden in solch einem komplett ökonomisch verzweckten Bildungssystem diejenigen vor allem Bildungsvorteile haben, die bereits dem familiären Kapital und ihrem klassenspezifischen bürgerlichen Habitus nach entsprechende Grundlagen besitzen und ihre Karriere nicht nach dem Kompetenzstand und den Inhalten institutioneller Bildung gestalten

müssen. Sie würden trotz der vollkommenen ökonomischen Verzweckung des Bildungssystems eine gewisse zweckfreie Bildung außerhalb der Bildungsinstitutionen bekommen. Aufgrund der in dem Fall ausnahmslos ausgebreiteten berufspraktischen Bildungsausrichtung und gesellschaftlich vorherrschender meritokratischer Grundtendenz wäre die bereits vorhandene Verschleierung der zentralen Bedeutung schichtspezifischer Chancen- und Machtpotenziale weiter ausgebaut.

Es soll hier aber betont werden, dass sogar die zweckfreie Bildungsvorstellung von Humboldt, aufgrund ihrer überberuflichen, allseitigen Kräfte, mit der Kompetenzorientierung gleichgesetzt werden kann. Dabei dürfte aber nicht vergessen werden, dass diese Orientierung von ökonomischen Gesellschaftsstrukturen mit entsprechenden Absichten gefördert und durchgesetzt worden ist. Von der Ideologie der Ökonomisierung freigestellte ‚Kompetenzen‘, die ein Teil der deutlich komplexeren zweckfreien Allgemeinbildung wären, sind auch in einer humanistischen Bildungsvorstellung durchaus denkbar.

Folgende Abbildung fasst den erläuterten Bezug des Kompetenzdiskurses zur Verstärkung der Bildungsungleichheit zusammen (vgl. S. 15-19):

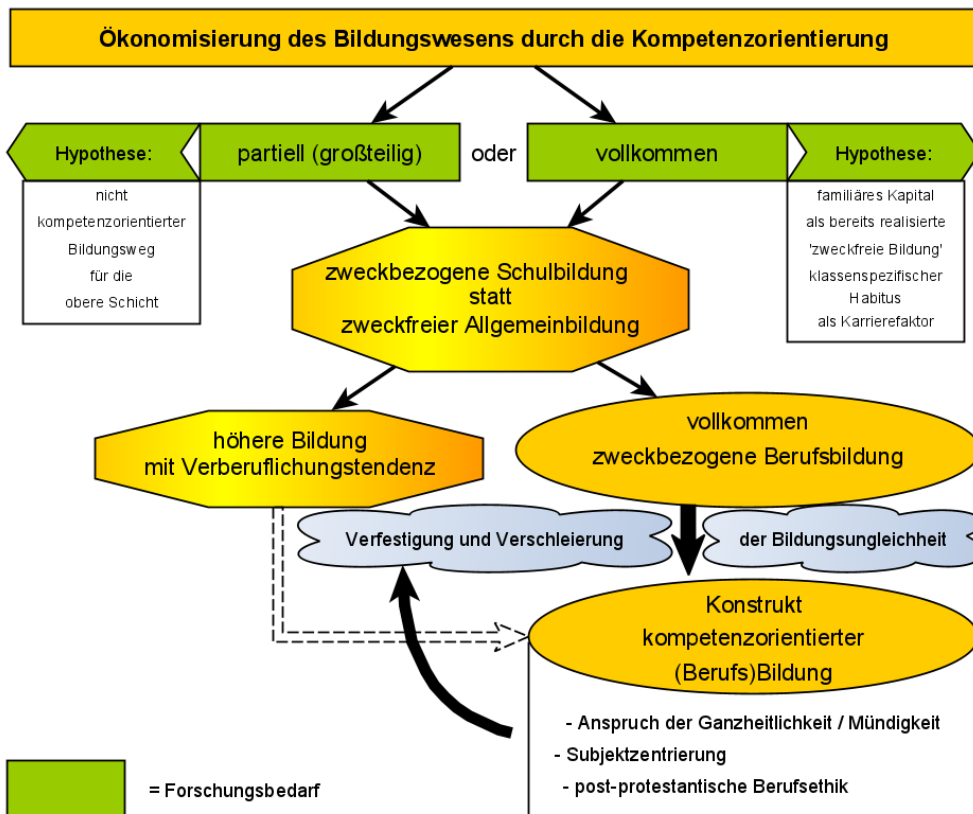


Abbildung 2: Beitrag des Kompetenzdiskurses innerhalb der beruflichen Bildung zur Verstärkung der Bildungsungleichheit / eigene Darstellung

3 Fazit und weitere Forschungsimpulse

Die Kritik der Kompetenzorientierung innerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens schaffte es nicht sich durchzusetzen (vgl. Kissling/Klein 2010, S. 1-5). Krautz beschreibt in diesem Kontext wie der Siegeszug der Kompetenzorientierung mit der Hilfe von manipulativem Vorgehen und Propaganda vollzogen worden ist (vgl. Krautz 2016, S. 68). Brand erwähnt die damit verbundenen „populistischen Politikformen“ (Brand 2010, S. 6) und die „Kontinuitäten neoliberaler Bildungspolitik“ (ebd.), die sich gegen alternative Projekte durchsetzen konnten (ebd.). Gerade aufgrund der Problematik der ökonomischen Verzweckung der Allgemeinbildung kann die Berufsbildung lediglich als eine weitere Versteifung des gleichen Trends gesehen werden, der einen positiven, weil angeblich ganzheitlichen und die Mündigkeit fördernden Eindruck erweckt, in Wirklichkeit aber lediglich die ökonomischen Absichten verfestigt und verschleiert. Die recht utopisch aussehende Lösung wäre an dieser Stelle die Förderung einer zweckfreien, familiär- und sozialisationsbedingte Nachteile ausgleichenden, persönlichkeitsfördernden Allgemeinbildung für alle Schichten und Milieus, auf die dann eine praxisorientierte Berufsbildung folgt.

Diese Forschungsarbeit skizziert lediglich die Thematik und wird der nötigen wissenschaftlichen Tiefe nicht ganz gerecht. Eine umfassendere Betrachtung hätte aber den Rahmen gesprengt und eine punktuelle Vertiefung wäre der beabsichtigten gesellschaftskritischen Analyse nicht gerecht geworden, die einer gewissen Breite bedarf, um den entsprechenden Kontext schildern zu können.

An folgenden Punkten wäre eine anschließende Forschung für die weitere gesellschaftskritische Einordnung notwendig:

- die Fundierung der als post-protestantische Berufsethik beschriebenen idealen Verbindung des Kompetenzrends zu den in eine religionsferne Gesellschaft übertragenen Grundmaximen des Calvinismus
- die Frage, ob und inwiefern der Weg der zweckfreien Allgemeinbildung außerhalb des arbeits- und berufspraktischen Trends weiterhin Bestand hat oder ob das gesamte Bildungswesen bereits ökonomisiert ist
- eine damit verbundene mögliche bewusste strukturelle Verschleierung der systematisierten Bildungsungleichheit im Sinne von ‚Bildung für die Oberschicht und Arbeitseffizienz für die Unterschicht‘
- die Frage inwiefern die Kompetenzen für die oberen Schichten im Karriereverlauf von Bedeutung sind und inwiefern das familiäre Kapital die zweckfreie Bildung bereits außerhalb der Bildungsinstitutionen realisiert

Literaturverzeichnis

- Asendorpf, Jens B.; Neyer, Franz J. (2018): Psychologie der Persönlichkeit, Wiesbaden.
- Bader, Reinhard (2003): Lernfelder konstruieren; Lernsituationen entwickeln; Eine Handreichung zur Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule, in: Die berufsbildende Schule, 55, S. 210-217.
- Baethge, Martin (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma; Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nach-industriellen Gesellschaft hat, in: SOFI-Mitteilungen, 34, S. 13-27.
- Ders. (2017): Alte und neue soziale Ungleichheiten in der Beruflichen Bildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/251708/soziale-ungleichheit>. Letzter Zugriff am 14.07.2021.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2016): Bildung als Privileg; Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen, in: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg; Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, S. 3-53.
- Becker, Rolf; Schuchart, Claudia (2016): Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen, in: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg; Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, S. 461-487.
- Beinke, Lothar (2006): Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen; Entscheidungen im Netzwerk der Interessen, Frankfurt am Main.
- Bergmann, Günther (2009): Integrierte Förderung der sozialen Kompetenzin der Hochschulausbildung, in: Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft, 2009, 14, S. 255-276.
- Bernhard, Nadine (2017): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich, Opladen; Berlin; Toronto.
- Blankertz, Herwig (1967): Berufsbildungstheorie und berufliche Ausbildungskonzeptionen, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, S. 408-422.
- Bohlinger, Sandra; Müller, Christian (2020): Jugend in der Berufsbildung, in: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung, Wiesbaden, S. 95-108.
- Brand, Ulrich (2010): Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis; Politische Bildung in Zeiten des (Post-)Neoliberalismus, in: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung; Praxis und Diskurs, 11, S. 2-11. Online unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11_04_brand.pdf. Letzter Zugriff am 28.07.2021
- Brater, Michael; Büchele, Ute; Fucke, Erhard; Herz, Gerhard (1988): Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, Stuttgart.
- Brater, Michael (2020): Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in der historischen Dimension, in: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung, Wiesbaden, S. 3-14.
- BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Berufsbildungsbericht 2019, Bonn
- Ders. (2020): Berufsbildungsbericht 2020, Bonn
- Büchter, Karin; Höhne, Thomas (2021): Einführung; Berufs- und Weiterbildung unter Druck; Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung, in: Büchter, Karin; Höhne Thomas (Hrsg.): Berufs- und Weiterbildung unter Druck; Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung, Weinheim, S. 7-15.

- Davis, Zach (2020): Zukunft der Weiterbildung; Die Anforderungen von heute und morgen, Wiesbaden.
- Dehnbostel, Peter (2008): Berufliche Weiterbildung; Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht, Berlin.
- Ditton, Hartmut (2016): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit, in: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg; Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, S. 281-312.
- Dollmann, Jörg (2016): Unwillig oder benachteiligt? Migranten im deutschen Bildungssystem, in: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg; Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, S. 253-280.
- Dörpinghaus, Andreas; Uphoff, Katharina (2017): Erziehung – Bildung - Sozialisation, Hagen.
- Drees, Gerhard (2021): Lernen und Lernprobleme in der beruflichen Bildung, Hagen.
- Dreier, Josef, Persönlichkeitsbildung als Kern politischer Bildung in der Krise der Gegenwart, in: Faber, Werner (Hrsg.) (1995): Persönlichkeitsbildung und Handlungsfähigkeit, Villingen-Schweinningen.
- Erpenbeck, John; Sauter, Werner (2020): Werte und Normen in der Berufsbildung, in: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung, Wiesbaden, S. 177-188.
- Faber, Werner (Hrsg.) (1995): Persönlichkeitsbildung und Handlungsfähigkeit; Aktuelle Beiträge zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, Villingen-Schweinningen.
- Fend, Helmut (1981). Theorie der Schule, München; Wien; Baltimore.
- Fuchs, Willi (2009): Schlüsselqualifikationen; Ein Weg zur internationalen Vergleichbarkeit der Ingenieurausbildung, in: Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft, 14, S. 247-252.
- G. Faix, Werner; Mergenthaler, Jens (2013): Die schöpferische Kraft der Bildung; Über Innovation, Unternehmertum, Persönlichkeit und Bildung, Stuttgart.
- Gonon, Philipp (2002a): Arbeit, Beruf und Bildung, Bern.
- Ders. (2002b): Georg Kerschensteiner; Begriff der Arbeitsschule, Darmstadt.
- Grabowski, Ute (2007): Berufliche Bildung und Persönlichkeitsentwicklung; Forschungsstand und Forschungsaktivitäten der Berufspsychologie, Wiesbaden.
- Greinert, Wolf-Dietrich; Georg, Walter (2018): Sozialgeschichte des dualen Systems der Berufsausbildung, Hagen.
- Grottker, Dieter (2020): Geschichte der Berufsbildung in Deutschland; Der Beruf als historische Leitidee der Bildung, in: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung, Wiesbaden, S. 41-51.
- Grundmann, Matthias (2021): Ko-Konstruierte Bildungsakteure und Bildungsgeschichten; Zur akademischen Produktion von Bildungsungleichheit, in: Brockmann, Lilo; Hack, Carmen; Pomykaj, Anna; Böttcher, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen; Reproduktion und Legitimierung, Weinheim; Basel, S. 35-49.
- Hacker, Winfried; Skell, Wolfgang (1993): Lernen in der Arbeit, Berlin.
- Hartmann, Michael (2020): Nichts Neues an der Spitze der Großunternehmen!? Die deutsche Wirtschaftselite zwischen 1970 und 2020, in: Berliner Journal für Soziologie, 30, S. 347-368.

- Heid, Helmut (2018): Was haben betriebliche Qualifikationsanforderungen mit Bildung zu tun?, in: Schlicht, Juliana; Moschner, Ute (Hrsg.): Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik; Reflexionen aus Theorie und Praxis, Wiesbaden, S. 59-70.
- Hemkes, Barbara (2019): Von der Aktualität der Forderung nach sozialer Durchlässigkeit, in: Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de, 01-19, S. 1-10. Online unter: <https://denk-doch-mal.de/wp/barbara-hemkes-von-der-aktualitaet-der-forderung-nach-sozialer-durchlaessigkeit/>. Letzter Zugriff am 06.08.2021.
- Hensge, Kathrin; Görmar, Gunda; Lorig, Barbara; Molitor, Helga; Schreiber, Daniel (2008): Forschungsprojekt 4.3.201; Kompetenzstandards in der Berufsausbildung; Zwischenbericht, Bonn.
- Hillmert, Steffen (2016): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf; Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen, in: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg; Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, S. 87-115.
- John-Ohnesorg, Marei (2016): Zehn Punkte, in: Jungkamp, Burkhard (Hrsg.): Soziale Herkunft und Bildungserfolg, Berlin, S. 7-16.
- Kamphans, Marion; Metz-Göckel, Sigrid; Selent, Petra (2009): Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation in der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Lehre, in: Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft, 14, S. 277-316.
- Kissling, Beat; Klein, Hans Peter (2010): Bildungsstandards auf dem Prüfstand; Der Bluff der Kompetenzorientierung; Auf dem Weg zum homo oeconomicus, in: Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. Online unter: <https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2011/05/Der-grosse-Bluff.pdf>. Letzter Zugriff am 05.08.2021.
- Konietzka, Dirk (2016): Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt, in: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg; Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, S. 315-344.
- Krautz, Jochen (2016): Kompetenzen machen unmündig, eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit, in: Die Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb; Bildung in der Effizienzfalle?, in: AG „Gegen die Ökonomisierung der Bildung“ GEW Hessen, S. 63-71.
- Kreckel, Reinhard (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit, Frankfurt am Main; New York.
- Kuhlmann, Heike; Horn, Sandra (2016): Integrale Führung; Neue Perspektiven und Tools für Führung, Management, Persönlichkeitsentwicklung, Wiesbaden.
- Leiber, Theodor (2016): Persönlichkeitsentwicklung als elementares Bildungsziel; Methodische Optionen der Umsetzung und Bewertung im Hochschulbereich, in: Die Hochschullehre; interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre, Jahrgang 2, S. 1-21.
- Link, Jürgen (2020): Dispositiv, in: Kammler, Clemens; Parr, Rolf; Johannes Schneider, Ulrich (Hrsg.): Foucault-Handbuch, Berlin, S. 278-281.
- Malzacher, Jutta (2018): Mit Ich-Kultur zum privaten und beruflichen Erfolg; Persönlichkeitsbildung neu erklärt, Wiesbaden.
- Maring, Matthias (2009): Ethik als Schlüsselqualifikation an Technischen Universitäten, in: Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft, 14, S. 317-344.
- Merkel, Miriam (2015): Bildungsentscheidungen am Übergang in die Hochschule, in: Graf, Angela; Möller, Christina (Hrsg.): Bildung, Macht, Eliten; zur Reproduktion sozialer Ungleichheit, Frankfurt am Main, S. 25-45.
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen; Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 36-43.

- Meyer, Rita (2021): Paradoxe Oszillationen zwischen Markt und Staat; Ökonomisierung und Steuerung in der Berufs- und Weiterbildung, in: Büchter, Karin; Höhne Thomas (Hrsg.): Berufs- und Weiterbildung unter Druck; Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung, Weinheim, S. 157-175.
- Minsel, Beate (2007): Basiskompetenzen, in: Pousset, Raimund (Hrsg.): Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher, Berlin; Düsseldorf; Mannheim, S. 54-56.
- Müller, Walter; Haun, Dietmar (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel, in: Arbeitspapiere AB I (Arbeitsbereich I); Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 7.
- Müller, Hans-Joachim; Münch, Joachim; Reuter, Christiane; Ulmer, Philipp (2020): Berufsbildungspolitik, in: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung, Wiesbaden, S. 597-609.
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten; Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co, Sinzheim.
- Offerhaus, Judith; Leschke, Janine; Schönmann, Klaus (2016): Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung, in: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg; Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, S. 387-420.
- Ott, Berndt (1995): Ganzheitliche Berufsbildung; Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb, Stuttgart.
- Ders. (1999): Strukturmerkmale und Zielkategorien einer ganzheitlichen Berufsbildung, in: Europäische Zeitschrift; Berufsbildung, 17, S. 55-64.
- Parr, Rolf (2020): Dirkurs, in: Kammler, Clemens; Parr, Rolf; Johannes Schneider, Ulrich (Hrsg.): Foucault-Handbuch, Berlin, S. 274-277.
- Reetz, Lothar (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen; Kompetenzen; Bildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte; Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 37, S. 13 – 20. Online unter: <https://sowi-online.de/print/book/export/html/397>. Letzter Zugriff am 15.06.2021.
- Röhrich, Wilfried (2013): Politische Theorien zur bürgerlichen Gesellschaft; Von Hobbes bis Horkheimer, Wiesbaden.
- Semmer, Norbert K. (2017): Der Wert der Arbeit in der wissenschaftlichen Theorieentwicklung, in: Busch, Christine; Ducki, Antje; Dettmers, Jan; Witt, Harald (Hrsg.): Der Wert der Arbeit; Festschrift zur Verabschiedung von Eva Bamberg, Augsburg; München, S. 19-30.
- Spranger, Eduard (1923). Grundlegende Bildung; Berufsbildung; Allgemeinbildung, in: J. H. Knoll & T. von Ballauf (Hrsg.): Heft 9/10 der Reihe „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung“, Heidelberg, S. 8–23.
- Stemmler, Gerhard; Hagemann, Dirk; Amelang, Manfred; Spinath, Frank (2016): Differenzielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Stuttgart.
- Verbarg, Kai (2013): Modularisierungsansätze in Systemen der beruflichen Weiterbildung, Berlin.
- Wächter, Hartmut; Modrow-Thiel, Brita (2002): Arbeitsgestaltung als Personalentwicklung; Arbeitsanalyse und die Kritik gängiger Konzeptionen von Personalentwicklung, in: Moldaschl, Manfred (Hrsg.): Neue Arbeit; Neue Wissenschaft von Arbeit? Heidelberg, S. 365-382.
- Weber, Max (2016): Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus ; herausgegeben und eingeleitet von Klaus Lichtblau und Johannes Weiß, in: Lichtblau, Klaus; Weiß, Johannes (Hrsg.): Neue Arbeit; Neue Wissenschaft von Arbeit?, Wiesbaden.
- Zimmer, Gerhard (2021): Bildung 4.0; Die digitale Ökonomisierung der Lehr- und Lernprozesse, in: Büchter, Karin; Höhne, Thomas (Hrsg.): Berufs- und Weiterbildung unter Druck; Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung, Weinheim; Basel, S. 146-156.