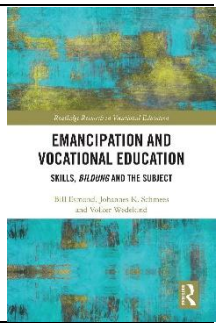
ESMOND, Bill / SCHMEES, Johannes K. / WEDEKIND, Volker:

Emancipation and Vocational Education: Skills, *Bildung* and the Subject

London and New York: Routledge 2026.
ISBN 978-1-041-00094-5; 136 S.; 190,00 €; eBook: 54,99 €



Rezension von Patrick STOBBE, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Emanzipation war Mitte des 20. Jahrhunderts eines der zentralen Themen im berufsbildungswissenschaftlichen Diskurs (vgl. Büchter, 2019). Es war nicht zuletzt der den berufsbildungswissenschaftlich interessierten Leserinnen und Lesern bestens bekannte Herwig Blankertz, der sich basierend auf seinen berufsbildungstheoretischen Annahmen mit dem Kollegstufenversuch in den 1970er Jahren um ein Programm bemühte, mit dem berufliche Bildung und Emanzipation so verbunden werden sollten, dass Lernende durch jene diese erlangen (vgl. Stobbe, 2025a). Für ihn galt: „Mit beruflicher Bildung soll der junge Mensch zu Urteil und Kritik freigesetzt werden" (Gruschka, 1987, 168). Rückblickend wird dieser Versuch als (politisch) gescheitert bewertet (vgl. Kutscha, 2022) und der Emanzipationsbegriff in die Schublade eines Vergangenheitsjargons gesteckt (vgl. Büchter, 2019) – zumindest in weiten Teilen des deutschsprachigen berufsbildungswissenschaftlichen Diskurses.

Mit *„Emancipation and Vocational Education. Skills, Bildung and the Subject"* haben die der aufmerksamen Leser:innenschaft der *bwp@* bereits bekannten Autoren Bill ESMOND, Johannes SCHMEES und Volker Wedekind (vgl. *bwp@ Special Issue 19 – August 2023*, deren Mitherausgeber sie sind) ein in englischer Sprache verfasstes Buch veröffentlicht, in dem das scheinbar verstaubte Verhältnis von Emanzipation und Berufsbildung (*vocational education*[1]) grundlegend aufgegriffen werden soll, um es mit Blick auf Bereiche außerhalb der deutschsprachigen Bildungs- und Berufsbildungsforschung zu reflektieren, Möglichkeiten einer „humanising, educational logic vor VET" (*Vocational Education and Training*) zu diskutieren (12) und anders über Berufsbildung (*vocational education*) nachzudenken (7). Absicht ihrer theoretischen Untersuchung ist es, mit dem beruflicher Bildung (*VET*) insbesondere im internationalen Umfeld entgegengebrachten neoliberalen (Vor-)Urteil aufzuräumen, dass diese ausschließlich der „acquistion of skills, to be exchanged for jobs in a market where employers are customers" (1) diene und insbesondere Berufsschülerinnen und -schüler (*vocational student*) unterlegene Subjekte seien (2), deren Menschsein (*personhood*) von der Bildung durch den und im Beruf getrennt sei. Esmond, Schmees und Wedekind sind genau konträrer Auffassung:

[1] Da das rezensierte Werk in englischer Sprache erschienen ist, ist nicht auszuschließen, dass es verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten für englische Begriffe in die deutsche Sprache und vice versa gibt. Weil Begriffe sich nicht immer eindeutig übersetzen lassen, wird in dieser Rezension jedem ins Deutsche übersetzten Begriff die im rezensierten Buch verwendete Begrifflichkeit in Klammern nachgestellt. Zur Übersetzung wird sich orientiert an der Terminologiesammlung des Bundesinstitut für Berufsbildung (2017).

> „Rather than separating skills and vocational specialisms from emancipation and personhood, we suggest that VET has no less humanising potential than general education, if it can find the way to connect the experiences and interests of young people with deeper, generalized and theoretical understandings of their own field"(3).[2]

Um ihre Absicht umzusetzen, besteht das Vorhaben der Autoren einerseits darin, der internationalen Perspektive den Spiegel von Theorien beruflicher Bildung (*vocational Bildung*) in Deutschland vorzuhalten. Andererseits sollen diese „German traditions", die im Zentrum ihres Buchs stehen (3), um Erkenntnisse zur Bestimmung des Verhältnisses von Emanzipation und Berufsbildung (*vocational education*) ergänzt werden, die ihnen zeitlich nachfolgen sowie aus anderen Bereichen der Welt als dem „neoliberal West", also auch aus der „postcolonial world" (11), kommen.

Dazu haben die Autoren ihr Buch nach einem kurzen Vorwort in *sieben Kapitel*, die allesamt mit einem eigenen Literaturverzeichnis enden, untergliedert, die *drei Abschnitten* mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten zugeordnet werden. Der *erste Abschnitt* besteht aus der Einleitung (Kapitel 1; 1-19) und Kapitel 2 (20-36) und stellt den theoretischen Kontext und Rahmen ihrer Untersuchung dar. *Abschnitt zwei* untersucht jene spezifischen Traditionen, die die deutsche Bildungslandschaft im 20. Jahrhundert dominiert haben – sowohl grundlegend im Hinblick auf Bildung und Berufsbildung (Kapitel 3; 37-54) als auch mit Blick auf deren Bedeutung für den Diskurs um ihre Emanzipationskraft (Kapitel 4; 55-72). Im *dritten und letzten Abschnitt* setzen die Autoren an den Erkenntnissen aus den vorherigen Abschnitten an und untersuchen, inwiefern es auch im Anschluss an die deutsche Tradition um die Bestimmung des Verhältnisses von Emanzipation und (Berufs-)Bildung weitere Entwicklungen (Kapitel 5; 73-91) gab. Sie erweitern das Blickfeld sodann um postkoloniale Sichtweisen (Kapitel 6; 92-107) und schließen im siebten Kapitel (108-124) ihr Buch mit einer zusammenfassenden Erörterung des Potentials ihrer gewonnenen Erkenntnisse für eine emanzipatorische Berufsbildung (*emancipatory VET*). Dem letzten Abschnitt ist ein dreiseitiger Index angefügt.

Kapitel 1, „Introduction", dient einerseits der Darlegung von Grundlagen, auf denen aufbauend die Autoren ihre Studie verfassen, und gibt andererseits einen Überblick über die Inhalte des Buchs. Im Grundlagenteil legen die Autoren die Thematik des neoliberalen Kompetenzdiskurses (*neoliberal skills discourse*) und pädagogischer Ungleichheit (*educational inequality*) dar und treffen Abwägungen hinsichtlich der Perspektive auf Berufsbildung (*VET*) als einerseits der allgemeinen Bildung unterlegene Form von Bildung (Stichwort: Bildungsschisma) und andererseits als „safety net against deeper precarity" (5) und somit Chance auf Bildung für jene Schülerinnen und Schüler, die im Bildungssystem eher hintenanstehen (sog. „failed subjects" [9]). Weiter formulieren die Autoren, dass Berufsbildung (*VET*) Bildungspraktiken (*educational practices*) beinhalte, die sowohl der Arbeitswelt als auch der Bildung (*formation*) der jungen Erwachsenen dienen (6), sodass sich diese aus dem Status des „defective vocational subject" (9) befreien.

[2] Hier lässt sich bspw. die Nähe der Perspektive der Autoren zur subjektbildungstheoretischen Perspektive aus Günter Kutschas (2023) Beitrag im erwähnten *bwp@ Special Issue 19* ebenso erkennen wie die Nähe zur einleitend erwähnten Theorietradition im Bereich der deutschsprachigen Berufsbildung.

Im *zweiten Kapitel*, *„Foundations of skill and subjectivity“,* versuchen die Autoren im Schnelldurchlauf, anhand einer historischen Betrachtung ein grundlegendes Verständnis der Verbindung von Kompetenz (*skill*) und pädagogischer Praxis (*educational practice*) zu skizzieren und führen drei Beispiele ins Feld (23-31):

1. Die Zeit der frühen Produktionsgemeinschaften, in der (primitive) Handarbeit als Prozess der Personenwerdung (*formation of personhood*) und die Lehre als sozialer Prozess galten, indem aber auch Ungleichheit, insbesondere zwischen den Geschlechtern, herrschte.
2. Die griechisch-römischen Antike, in der Handwerk als banausisch und als für Bildung ungeeignet betrachtet wurde.
3. Das Mittelalter, in dem eine berufliche Lehre (*apprenticeship*) einerseits Zutritt zur Handwerkswirtschaft ermöglichte, andererseits auch bedeutete, sich dem Meister zu unterwerfen und in eine hierarchische Beziehung zu treten, als auch sich durch die Formung von Zünften Elemente sozialer Schließung herausbildeten.

Am Ende ihrer Ausführungen des *ersten Abschnitts* sehen es die Autoren als erwiesen an, dass der „neoliberal claim that the vocational can only be interpreted within a purely economic rationality is plainly falsified by the moral nature of the practices in our examples” (32). Das rein ökonomistische Rational besitze demnach „no eternal verity” (32).

Obgleich die Autoren selbst einschränkend erwähnen, dass es sich nur um Skizzierungen langer historischer Entwicklungen handelt, wirkt der *erste Abschnitt* ihres Buches recht wild, indem die einzelnen Inhalte eher lose und sprunghaft (sowohl zeitlich in den über Jahrtausende sich erstreckenden Epochen als auch räumlich auf der Weltkarte) miteinander verbunden wirken. Als Grundlagenteil ist der *erste Abschnitt* damit nicht ganz voraussetzungslos zu verstehen – insbesondere für (berufsbildungs-)historisch und -philosophisch weniger informierte Leserinnen und Leser. Die abschließende Erkenntnis der Autoren wirkt dadurch – obgleich (berufs-)bildungstheoretisch Informierte ihm grundsätzlich zustimmen dürften – insgesamt etwas voreilig. Es bedarf also weiterer Erläuterung, die sich ggf. bei näherer Betrachtung des *zweiten Abschnitts* finden lässt.

Den Sachverhalt, inwiefern berufliche Praktiken (*educational practices*) und Räume Zugang zur gebildeten Gesellschaft (*educated society*) ermöglichen, beabsichtigen Esmond, Schmees und Wedekind im *zweiten Abschnitt*[3] ihres Buches mit Blick auf die deutsche Debatte näher zu betrachten. Hier beginnen sie im *dritten Kapitel, „From the Enlightenment to vocational Bildung“,* ebenfalls zunächst historisch und setzen im frühen 19. Jahrhundert in der Zeit der Aufklärung an. Zur Ergründung der Frage, inwiefern berufliche Bildung (*vocational education*) den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu Bildung (*education*) ermöglicht, beziehen sie auch gesellschaftliche und politische Aspekte ein. Sie setzen hierbei wiederum grundlegend an, indem sie vor der Betrachtung erster berufsbildungstheoretischer Ansätze bei Georg Kerschensteiner und darauf aufbauend von Herwig Blankertz den Blick auf die bildungstheoretischen Bemühungen Wilhelm von Humboldts richten, da diese als Grundlage jener diene (39) – eine Auffassung, der zugestimmt werden kann (vgl. Stobbe, 2025b, 57; Büchter, 2024). Humboldt,

[3] Für die beiden Kapitel des zweiten Abschnitts notieren die Autoren, dass Thilo Ketschau, Johannes Klassen, Christoph Porcher und Günter Kutscha wertvolle Kommentare beigetragen haben (51; 71).

so stellen die Autoren heraus, wandte sich gegen die utilitaristische Sichtweise der Aufklärungspädagogik, weshalb er sich auch gegen das Berufliche als Bildungsmedium gestellt habe und ihm gemäß Bildung und Ausbildung (*vocational training*) voneinander zu trennen seien (43). „[T]he combination of *Bildung* with the professional would undermine the process of *Bildung* […]" (43). Dass sich daraus nicht zwangsläufig ergibt, dass Humboldt weniger aufgrund bildungstheoretischer denn aufgrund politischer Notwendigkeit das Berufliche (*professional*) vom Pädagogischen zu trennen ersuchte und jenes diesem nachrangig im Bildungsprozess betrachtete (vgl. Stobbe, 2025b, 35f; Nipkow, 1977, 214; Stratmann, 1970; Lange, 1975), wird von den Autoren eher vage herausgearbeitet und folgt erst versteckt einige Seiten später (50f.). Nichtsdestotrotz und insgesamt distanzieren sich die Autoren von einer schismatischen Auslegung, nach der Beruf und Bildung zu trennen seien (44).

Sodann suchen sie mit Kerschensteiner die auf HUMBOLTS Bildungsdenken fußende Theorie beruflicher Bildung nachzuzeichnen. Kerschensteiner habe versucht, die Bedeutung beruflicher Bildung (*vocational education*) und der Arbeitswelt für Bildung dadurch hervorzuheben, dass dadurch ein wichtiger Beitrag für sich selbst als auch die Gesellschaft bzw. die Nation geleistet würde und sich Bildung im Zuge dessen zwischen Egoismus und Altruismus bewege (45 & 46). Berufsbildung stehe deshalb *an*[4] der Pforte zur Menschenbildung. Sie geben zu verstehen, dass Kerschensteiner Bildung als über die berufliche Arbeit erlangte Verwobenheit von Individuum und Gesellschaft konzipiert, dessen Anfang und Ende der Staat sei (47). Es komme also erst die berufliche Arbeit und Bildung und dann die allgemeine Bildung. Ihre Conclusio lautet: „Thus, Kerschensteiner ascribes *Bildung* to both vocational education and work, whilst the final aim remains *Bildung,* as elaborated by Humboldt" (48). Zwar würden sie die aus Kerschensteiners Theorie abgeleiteten Forderungen als veraltet zurückweisen, den Kern seines Anliegens nach einer Verbindung von beruflicher Bildung (*vocational education*) zur Menschwerdung jedoch beibehalten (50). Die Finalisierung dieser theoretischen Entwicklung sehen sie jedoch erst bei Herwig Blankertz.

Blankertz, so schreiben sie in Kapitel 4, „An emancipatory theory of vocational Bildung", habe, nochmals bei der Aufklärungspädagogik beginnend und auf Humboldt und Kerschensteiner rekurrierend, dargelegt, wie und warum der Beruf bzw. die berufliche Arbeit als Bildungsmedium dient und inwiefern dies dazu führt, dass auch durch berufliche Bildung Emanzipation ermöglicht werde. Auffällig ist, dass sie dazu viele, mitunter sehr lange Zitate aus Blankertz' Werken (sowie anderer Autoren) selbst übersetzt haben und als Belege für ihre Argumentation anführen, was für Leserinnen und Leser, die die Texte im Original kennen, zunächst gewöhnungsbedürftig, für eine internationale Leser:innenschaft aber begrüßenswert erscheinen dürfte. Obgleich Zitate oft als selbsterklärend angenommen zu werden scheinen – sie könnten

[4] Hier lässt sich eine Übersetzungproblematik der Autoren ausmachen, die nicht ganz unmissverständlich sein kann. Die Autoren schreiben Kerschensteiner zu, „vocational Bildung *as* ‚the gate to general human *Bildung'*" (45) bezeichnet bzw. gesagt zu haben „„Vocational *Bildung* is the gate to general *Bildung*'" (48). Im Original heißt es aber: „Die Berufsbildung steht *an* der Pforte zur Menschenbildung" (Kerschensteiner, 1904 [1966], 94; Hervorh. PS). Die Berufsbildung ist also nicht die Pforte selbst, wie es die Autoren übersetzen, sondern sie steht lediglich *an* dieser Pforte (engl. *at* the gate). Dies ist deshalb wichtig zu betonen, weil die Berufsbildung selbst nicht den Durchgang bildet, sondern vielmehr vermittelt durch ein Medium – das sind Bildung und Beruf in dialektischer Verwobenheit (vgl. Stobbe, 2025b, 501ff.) – diese durchschreiten muss. Kerschensteiner hat diese Dialektik nicht explizit formuliert, jedoch lässt sie sich implizit seinen Äußerungen entnehmen (vgl. Stobbe, 2025b, 70).

durchaus intensiver besprochen werden –, arbeiten die Autoren den Kern der Blankertz'schen Berufsbildungstheorie, dass Bildung nur über das Berufliche zu erreichen sei, klar heraus: „*Bildung*, and specificially ist formal dimension, is therefore only accessible through the specific, whether those specfics are Ancient Classics or, in principle, vocational knowledge" (67). Blankertz stelle nicht einen Bildungskanon, also bestimmt Inhalte, sondern das (berufliche) Subjekt an erster Stelle im Bildungsprozess (68). Dies sei einer der Gründe, warum Blankertz in den Bemühungen der Autoren berücksichtigt werde, wenngleich er in der Berufsbildungswissenschaft „criticised by some and ignored by many" (70) gewesen sei. So wichtig Blankertz ' Theorie für die Verbindung von Bildung und Beruf auch war und so richtig es auch ist, hervorzuheben, dass er vielfach kritisiert wurde, so kommen die Gründe dafür in der Erläuterung der Autoren jedoch etwas zu kurz. Sie sprechen zwar von einem Widerspruch, der auf eine Dialektik von Bildung („dialectics of *Bildung"*) hinauslaufe (70), erklären aber nicht genau, was sie damit meinen. Gerade diese Dialektik ist es aber, die Blankertz einerseits aufgenommen hat, dies andererseits allerdings nicht umfassend genug, weshalb er u.a. nicht zuletzt von Hermann LANGE (1975) scharf kritisiert worden ist (vgl. Stobbe, 2025b, 165ff.).

Der *zweite Abschnitt* ihres Buches stellt für berufsbildungstheoretisch weniger versierte Leserinnen und Leser insgesamt ein anspruchsvolles Unterfangen dar, was nicht nur daran liegt, dass er in englischer Sprache verfasst ist und mitunter freie Übersetzungen der deutschen Originale beinhaltet, sondern auch damit verbunden ist, dass die insgesamt gute Verbindung und wechselseitige Bezugnahme von Humboldt, Kerschensteiner und Blankertz und ihrer Theorien durch immer wieder aufflammende Nebenfeuer geblendet wird. Als Beispiel dafür seien die mehr oder weniger aus dem Nichts kommenden (wenngleich richtigen) Erwähnungen weiterer Berufsbildungstheoretiker wie Spranger oder Fischer (60) ebenso genannt wie die Beobachtung, dass im Kapitel zu Humboldt Interpretationen von Blankertz genannt werden, die wenige Seiten später im Kapitel zu Blankertz thematisch wieder auftauchen (bspw. zur Aufklärungspädagogik [41]).

Im dritten Abschnitt wollen die Autoren an Blankertz Ausarbeitungen anknüpfen, indem sie überwiegend an die Ausführungen aus ihrer Herausgabe der *bwp@ Special Issue 19* rekurrieren und der Frage nachgehen, welche praktischen Auswirkungen das Werk von Blankertz habe – auch und insbesondere mit Blick auf emanzipatorische Praktiken (*emancipatory practices*). Nebst Verweis auf und Wiedergabe von Inhalten aus Beiträgen zum *bwp@ Special Issue 19* zeichnen die Autoren in *Kapitel 5, „Emancipatory or economistic? Vocational education in the West after Blankertz",* jene Entwicklungen in der deutschen Berufsbildungslandschaft nach, in denen die Blankertz'schen Reformideen aufgegriffen, kritisiert und/oder abgelehnt und – teilweise aufgrund wirtschaftspolitischer Gründe wie der Rezession 1974/1975 oder technologischer Entwicklungen – durch andere Konzepte ersetzt worden seien (81ff.). Berufliche Bildung sei weg von den Schulen und damit weg von pädagogisch bestimmten und bestimmbaren hin zu Arbeitsplätzen und damit neoliberalen Settings gelenkt worden (84). In dieser neoliberalen Form würden berufliche Beschäftigungen (*skilled occupations*) unterminiert, sodass der soziale Charakter der Arbeit verloren gehe. Kompetenzen und ihre Entwicklung seien nicht mehr – wie noch bei Kerschensteiner – Gegenstand gesellschaftlicher Arbeit, sondern ein persönliches Investment in die eigene Beschäftigungsfähigkeit (84). Der Kampf (*struggle*) bestehe insgesamt darin, die Kompetenzentwicklung beruflicher Bildung und ihre Bestimmung nicht der alleini-

gen Verfügbarkeit der Arbeitgebenden preiszugeben (86). Was die Autoren am Ende von *Kapitel 5* somit konstatieren, ist, dass die Rolle des Pädagogischen im Beruflichen in Zeiten ihrer neoliberalen Vereinnahmung neuer Betrachtungsweisen bedürfe, um die Berufsbildung (*VET*) und den damit verbundenen Bildungsanspruch nicht der neoliberalen Verwertungslogik preiszugeben (86f.).

Mit dem *fünften Kapitel*, so konstatieren sie selbst, bewegen sich die Autoren weit weg von ihrer vorherigen Argumentation. Dem Gedankengang und der Argumentationslogik ist daher nicht mehr ganz einfach zu folgen. Dies liegt nicht zuletzt u.a. auch daran, dass viele verschiedene Inhalte aus verschiedenen Ländern der Welt und von verschiedenen Urheber:innen verwendet werden, ohne dass unmittelbar ersichtlich wird, wie dies mit dem zuvor Gesagten zusammenhängt (bspw. beginnen sie das Kapitel mit Blankertz und enden mit Trump; sie sprechen auf einer Seite von Japan, auf der nächsten von den USA und dem Vereinigten Königreich und wiederum auf der nächsten von Britannien und Dänemark [84-86]).

Mit *Kapitel 6, „Settler VET und postcolonial possibilities",* wollen die Autoren die Implikationen ihrer bisherigen Erkenntnisse in der „Global Majority world" (92) erkunden. Zu Anfang liegt dabei der Schwerpunkt ihrer Diskussion in dem Problem des Politiktransfers („*policy transfer*") (93) im Sinne der Übertragung von Modellen, insbesondere des Duales Ausbildungssystems (*Dual Training Model [DTM]*), und Praktiken aus sog. „Geber"-Ländern („*„donor' countries"*). Sie notieren, dass der Politiktransfer während der Kolonisierungsphase den Europäern als Mittel diente, „to secure their own position" (93) und um Produktivität zu steigern. Mit dieser von den Autoren sogenannten „settler VET" (96) verbunden waren die Eliminierung traditioneller Arbeit und der Anerkennung und Vermittlung von Kompetenzen (*skills*) in den kolonisierten Ländern. Nach dem Zweiten Weltkrieg wiederum sei Berufsbildung Teil von Modernisierungsprogrammen der Entwicklungsagenda der Weltbank gewesen. Insbesondere die deutsche Berufsbildung sei dabei am einflussreichsten gewesen – nicht wegen ihrer theoretischen Prinzipien, sondern aufgrund des damit versprochenen wirtschaftlichen Erfolgs (97). Die Autoren notieren allerdings, dass der Export des deutschen Dualen Ausbildungssystems dieses von seinen kontextuellen theoretischen Bedingungen und Fundamenten entledige, wodurch es weniger als Mittel der Emanzipation, Personenwerdung oder Bildung, wie es noch mit Blankertz gedacht war, denn vielmehr als „technical solution that offers some enhancement of work-based learning to a selected, often priviliged, minority" (98), diene.

Die Erkundung der Autoren schwenkt sodann weg vom Politiktransfer hin zu örtlichen Formen beruflicher Bildung („*local forms of vocational education"*) als Teil der postkolonialen Anti-Kolonialismusbewegung (*anti-colonial movement*) (99). Sie stellen hierzu vier Versuche vor, um mit den Ansätzen der Kolonisatoren zu brechen.

1. *Erziehung zur Eigenständigkeit* („Education for Self-Reliance" [ESR] (*Tansania*) (99-100).

2. *Erziehung mit Produktion* („Education with Production" [EWP]) (*Botswana*) (100-101).

3. *Erziehung mit Produktion* erweitert um Paulo Freires Dialogansatz („Freire's dialogue approach") (*Zimbabwe*) (101).

4. Der auf Freiheit und Wohlergehen setzende *Capability-Ansatz* nach Amartya Sen und Martha Nussbaum (101-102)

Die Autoren stellen fest, dass der Wunsch nach einer emanzipatorischen Berufsbildung (*VET*) klar geäußert werde, dessen Umsetzung jedoch nur temporäre Erfolge aufweisen könne (102). Sie notieren abschließend, dass Berufsbildung (*VET*) hauptsächlich instrumentell betrachtet werde, was Fragen bzgl. des Nachdenkens über Arbeit aufwerfe, die weiter gehen als die bloße Frage nach Gehorsam und Warenherstellung. Sie konkludieren, dass „vocational education needs to reach out to broader social questions than VET normally addresses" (103).

Insgesamt gibt *Kapitel 6* zum einen einen interessanten Einblick in die Kritik (vgl. Euler 2018) an dem „Exportschlager" (vgl. Gonon, 2012, 169) Berufsbildung bzw. Duales Ausbildungssystem, indem notiert wird, dass eine Übertragung in andere Länder, andere (Arbeits-, Erziehungs- bzw. Ausbildungs-)Kontexte und Kulturen nicht ohne weiteres möglich ist und sogar Angriffspunkte für deren (sozialen, ökonomischen, politischen) Missbrauch (u.a. Schaffung von Hierarchien und einseitigen Abhängigkeiten) liefert. Zum anderen biete die Aufführung von Ausbildungsansätzen aus anderen, nicht-westlichen Ländern die Möglichkeit eines Perspektivwechsels (insbesondere für die westliche bzw. deutsche Berufsbildungswissenschaft) und vor allem zum Stellen der Frage, inwiefern diese den westlichen Ansätzen zu Gute kommen könnten. Schade ist allerdings, dass dies nicht ausführlicher aufgegriffen und diskutiert wird.

Im *siebten* und letzten *Kapitel* ihres Buches, „*Conclusion. An emancipatory logic for VET in the crisis of neoliberalism*", rekapitulieren Esmond, Schmees und Wedekind die Ergebnisse ihrer Untersuchung und fragen, was diese zur (Weiter-)Entwicklung von Curricula in Schulen und Universitäten sowie zur Berufspädagogik (*vocational pedagogy*) beitragen können, auch und insbesondere für Praktiker:innen (108). Sie identifizieren zwei Schlüsseldimensionen, anhand derer sich die Kritik am neoliberalen Kompetenzdiskurs (*skills discourse*) entwickelt habe.

Die *erste Dimension* umfasst die Kritik an vermeintlicher Einheitlichkeit sozialer Interessen im Rahmen berufspädagogischer Ziele und Inhalte, nach der junge Menschen schlichtweg Zeit und Mühe in sich selbst und ihren Kompetenzerwerb (*skills acquisiton*) zu investieren hätten, um „handsome returns" durch den freien Markt zu erhalten (111). Die Autoren opponieren gegen diese scheinbare Selbstläufigkeit für Erfolg und betonen bspw. im Rekurs auf Blankertz, dass es dazu curricularer Vorgaben brauche, die am Subjekt und dessen Wissen, Interessen und Wünschen ansetze (112-113). Dazu sei insbesondere das unterkomplexe Schisma zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung aufzuheben (114).

Die *zweite Dimension* beinhaltet die angebliche Universalität der Lösung des neoliberalen Diskurses durch internationale Standardisierung beruflicher Bildung (*vocational education*) im Rahmen des Politiktransfers (115). Ihre (aus deutscher Perspektive [vgl. Eckelt, 2024; Eckelt & Schauer, 2023] berechtigte) Kritik daran:

> „These universalist approaches […] conceal the very different material conditions within which young people in different countries and regions experience vocational education and transitions to work and adulthood" (115).

Die diesen Argumentationsgang fortführende Kritik der Autoren ist gerichtet an jenen Ansatz internationaler Berufsbildung, der daran orientiert ist, Kompetenz für Verwertung auf dem Arbeitsmarkt zu erwerben und dadurch wirtschaftlich erfolgreich zu sein, dabei allerdings nur geringfügig erziehungswissenschaftlich und intellektuell begründet ist. Gerade dies sei aber die nötige „basis for a more educationally based and socially just ecology around VET" (116).

Ihre Position stellen Autoren die Autoen abschließend nochmals klar: Sie „seek to move beyond an international discourse that makes little reference to educational considerations" (117), und befürworten emanzipatorische Ansätze, die in Berufsbildung (*vocational education*) und den Traditionen der Länder, in denen sie umgesetzt werden sollen, verwurzelt sind (118). Sie stellen sich hinter eine humanisierende Ausdeutung von beruflicher Bildung (*vocational education*), die das mit Arbeitsplatz, Gemeinschaft und Gesellschaft, mit dem Bürgerlichen (*civic*) in Beziehung stehende menschliche Subjekt zum Gegenstand hat (118). Nochmals betonen sie, dass es inakzeptabel sei, Berufsbildung als Mittel zur reinen Befriedigung der Bedürfnisse der Arbeitgebenden zu instrumentalisieren, und heben stattdessen hervor, dass es einer Rekonzeptualisierung der (äußeren) Bedingungen beruflicher Bildung (*vocational education*) bedürfe, die nicht nur die Zukunft der Arbeit, sondern auch und vor allem die jungen Menschen und ihr Menschsein (*personhood*), die Entwicklung bürgerlicher und demokratischer Werte sowie die Zukunft der Menschheit im Blick habe (120). Dazu bedürfe es zweierlei: Erstens, der Wiederbelebung (*recovery*) erziehungswissenschaftlicher Traditionen (nicht nur in Deutschland, sondern) auf der ganzen Welt, sowie zweitens – ein wenig an die MARX-ENGEL'sche Sentenz „Proletarier aller Länder, vereinigt Euch!" erinnernd – des Zusammenkommens aller an der Herstellung einer realisierbaren (*viable*) oder besseren Zukunft für die Jugend interessierten Menschen (120).

Mit ihrem Buch, so lässt sich abschließend sagen, haben die Autoren Esmond, Schmees und Wedekind eine mit vielfältigen Einsichten, Ansätzen und Kritiken versehene Studie vorgelegt, um der aktuellen Theoriearmut im Feld der Berufsbildung(swissenschaft) zu begegnen und mit dem gängigen, unterkomplexen Rational des Neoliberalismus, Berufsbildung diene rein der Verwertung auf dem Arbeitsmarkt, aufzuräumen. Sie vertreten die Position, das Berufsbildung mehr ist als bloßer Kompetenzerwerb zur wertschöpfenden Verrichtung von Arbeit. Sie ist – ganz im Sinne der deutschen (berufs-)bildungstheoretischen Tradition – Mittel der Menschwerdung, sozialer Teilhabe und der Emanzipation von (neoliberalen) Zwängen.

So sehr man auf den ersten Blick den Autoren und ihrer Position gerne zustimmt – es sind viele richtige Ansätze und Punkte darin enthalten –, so schwer fällt es in der Gesamtschau, die Kohärenz dieser Position in dem Buch auszumachen. Anders formuliert: Die Autoren sprechen viele wichtige und berechtigte Kritikpunkte zur Betrachtung von Berufsbildung und ihres Rufes an, lassen dabei mitunter die nötige Stringenz und Systematik in der Verbindung ihrer vielen Gedanken und Kritiken vermissen. Allzu oft finden Themen-, Orts- oder Zeitwechsel statt, die es mitunter sehr schwer machen, den Autoren und ihrem Anliegen zu folgen. Auch von den Autoren als wichtig erachtete Begriffe wie *skills, class, subject* bzw. *subjectivity* oder *power* und ihre Verbindung zu *Bildung* und *emancipation* werden insgesamt nicht immer hinreichend erläutert. Die ausführliche wissenschaftliche Theoriearbeit der Autoren hätte durch ein Mehr an der dafür nötigen „Arbeit am Begriff" (Stekeler, 2020, 23), d.h. Theoriearbeit durch Begriffs-

arbeit (vgl. Stobbe, 2025b, 40ff.), noch mehr an Überzeugungskraft gewonnen. Des Weiteren lassen sich die am Ende eines Kapitels (oder zum Teil auch mittendrin) stehenden Schlussfolgerungen, wenngleich auf den ersten Blick vertret- und durchaus zustimmbar, nur mit viel Mühe nachvollziehen. Es wäre wünschenswert gewesen, die Fülle an Einfällen und Kritiken stattdessen zu reduzieren und dafür eingehender zu betrachten. Erschwerend zum Verständnis des Buches kommt oftmals, zumindest für die deutschsprachige und sich mit den im Buch genannten berufsbildungswissenschaftlichen Themen befassende Leser:innenschaft, die zuweilen undurchsichtige, manchmal nicht ganz treffende Übersetzung deutscher Begriffe und Textpassagen (vgl. Kerschensteiners „Pfortenthese“) aus Originaltexten hinzu (vielleicht hätten zum besseren Verständnis die Originalzitate in Endnoten beigefügt werden können).

In Anbetracht dessen, dass die Debatte um die Theoretisierung von Berufsbildung im internationalen Umfeld noch eher in den Kinderschuhen steckt und in Deutschland nach langer Pause nicht zuletzt und glücklicherweise auch durch die Autoren wieder aufgegriffen und weiterentwickelt wird (vgl. *bwp@ Special Issue 19 – August 2023;* Stobbe, 2025b), leistet das Werk von Esmond, Schmees und Wedekind einen wichtigen Beitrag zur Theoretisierung von Berufsbildung. Es ermöglicht deutschsprachigen wie nicht-deutschsprachigen Leserinnen und Leser den Zugang zu deutscher (Berufs-)Bildungstradition und -theorie, wägt deren Vor- und Nachteile ab, und versucht, sie mit internationalen Ansätzen für alle Seiten gewinnbringend zu verbinden, um die Berufsbildung damit auch international von neoliberaler Vereinnahmung zu befreien und stattdessen ihren pädagogischen Kern, Mittel der Menschwerdung oder auch *Bildung* zu sein, hervorzuheben und zu verteidigen. Der Blick auf Berufsbildung und ihre menschenbildenden Qualitäten kann damit nicht nur für das internationale, sondern auch für das deutsche Publikum als Blick über den eigenen Tellerrand geöffnet und erweitert werden. Dafür ist den Autoren Respekt zu zollen. Respektabel ist, zu guter Letzt, auch der Preis des Buches[5]. Seine Anschaffung – auch aufgrund fehlender Open-Source Verfügbarkeit – wird wohl eher nur für Interessierte in Frage kommen. Es bleibt zu hoffen, dass diese Rezension dieses Interesse wecken und zum Lesen des Buches ermutigen wird. Wünschenswert wäre es.

Literatur

Büchter, K. (2019): Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 36, 1–21. http://www.bwpat.de/ausgabe36/buechter_bwpat36.pdf

Büchter, K. (2025): Berufspädagogik. In: E. Matthes, S. Schütze & T. Siegel (Hrsg.): *Pädagogische Theorien*. Verlag Julius Klinkhardt, 225–244.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2017): Berufsbildungsbegriffe Deutsch-Englisch: Terminologiesammlung für Berufsbildungsfachleute. (3. Auflage.). BIBB – Direktvertrieb.

Eckelt, M. (2024). Zugänge zu Ausbildung. Emanzipatorischer Realismus als Forschungsperspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf ein strukturelles gesellschaftliches Problem

[5] Umso mehr danke ich zum einen Johannes Schmess für die freundliche Anfrage zum Verfassen dieser Rezension und zum anderen dem Verlag für die Bereitstellung eines Exemplars.

(Berufsbildung, Bd. 6). Universitätsbibliothek der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. https://openhsu.ub.hsu-hh.de/entities/publication/20260

Eckelt, M. & Schauer, J. (2023): It's the region, stupid? Zur Bedeutung der Wohnortgröße als regionales Merkmal in der beruflichen Erstausbildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 44, 1–44.
https://www.bwpat.de/ausgabe44/eckelt_schauer_bwpat44.pdf

Esmond, B., Ketschau, T. J., Schmees, J. K., Steib, C. & Wedekind, V. (2023) (Hrsg.): bwp@ Spezial 19: Retrieving and recontextualising VET theory.
https://www.bwpat.de/spezial19/editorial_de_spezial19.pdf

Euler, D. (2018): Duale Berufsausbildung – ein Exportschlager ohne Absatz? In: M. Pilz, K. Breuing & S. Schumann (Hrsg.): *Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne. Festschrift für Thomas Deißinger zum 60. Geburtstag*. Springer Fachmedien, 315-329. DOI:
https://doi.org/10.1007/978-3-658-24460-6

Gonon, P. (2012): Entwicklungszusammenarbeit in der Berufs- und Erwachsenenbildung. Das deutsche Modell der Berufsbildung als globales Vorbild? In: W. Gieseke, E. Nuissl & I. Schüßler (Hrsg.): *Reflexion zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold*. wbv, 169–184.

Gruschka, A. (1987): Von Humboldts Idee der Allgemeinbildung zur allgemeinen „Bildung im Medium des Berufs". In: *Die Deutsche Schule*, 79 (19), 156–173.

Kerschensteiner, G. (1904 [1966]): Berufs- oder Allgemeinbildung? In: Kerschensteiner, G.: *Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften. Band 1* (besorgt von Gerhard Wehle). Schöningh, 89–104.

Kutscha, G. (2022): Aufbruch ohne Durchbruch. Bildungsreform zwischen Integration und Selektion 1965 bis 1975. In: *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 76 (193), 8-11. DOI: 10.3278/BB2201W008

Kutscha, G. (2023): Subjekt(de)konstruktion und Kontingenz – ein autobiografisch inspirierter Beitrag zum berufsbildungstheoretischen Diskurs. In: *bwp@ Spezial 19: Retrieving and recontextualising VET theory. Hrsg. v. B. Esmond, T.J. Ketschau, J.K. Schmees, C. Steib, & V. Wedekind*, 1–27. https://www.bwpat.de/spezial19/kutscha_de_spezial19.pdf

Lange, H. (1975): Technik und Praxis. Bemerkungen zum wissenschaftstheoretischen und politischen Standort einer zeitgemäßen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: K. Stratmann, & W. Barthel (Hrsg.): *Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung*. Kiepenheuer & Witsch, 308–337.

Nipkow, K.-E. (1977): Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 14*, *„Historische Pädagogik. Studien zur Historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen"*. Herausgegeben von Ulrich Hermann, 205–229.

Stobbe, P. (2025): Berufsbildungstheorie und ihre „Praxistauglichkeit" – eine Reflexion. In: *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 79 (2), 10–13.

Stobbe, P. (2025b): Bildung im Medium des Berufs – Beruf im Medium von Bildung. Zur „Aufhebung" und Regeneration der Berufsbildungstheorie. wbv. DOI:
10.3278/9783763977963

Stekeler, P. (2020): Hegels Wissenschaft der Logik. Ein dialogischer Kommentar. Band 1: Die objektive Logik. Felix Meiner.

Stratmann, K. (1970): Probleme berufspädagogisch-historischer Forschung. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 66 (11), 824–839.

Zitieren dieser Rezension (24.07.2026)

Stobbe, P. (2026). *bwp@-Rezension zu Bill Esmond, Johannes K. Schmees & Volker Wedekind: Emancipation and Vocational Education: Skills, Bildung and the Subject*. Routledge (2026), 1–11. https://www.bwpat.de/rezensionen/rezension_3-2026_esmond_etal.pdf