

bwp@ Spezial 19 | August 2023

Retrieving and recontextualising VET theory

Bill Esmond, Thilo J. Ketschau, Johannes K. Schmees, Christian Steib & Volker Wedekind (Eds.)

BILL ESMOND & VOLKER WEDEKIND

(University of Derby, UK & University of Nottingham, UK)

Theoretisierung der Berufsbildung ohne Berufsbildungstheorie? Grundlagen und Fragmentierung der englischsprachigen Berufsbildungsforschung

Online:

https://www.bwpat.de/spezial19/esmond_wedekind_de_spezial19.pdf

seit 16.05.2026

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2026



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Theoretisierung der Berufsbildung ohne Berufsbildungstheorie? Grundlagen und Fragmentierung der englischsprachigen Berufsbildungsforschung

Abstract

Die international bekannte und anerkannte Berufsbildungspraxis und Berufsbildungsforschung deutschsprachiger Länder und Regionen unterscheidet sich deutlich von jenen, in denen Berufsbildung später entstanden ist. Die Bedeutung dieser unterschiedlichen internationalen Auffassungen des Feldes wird in diesem Beitrag durch eine vergleichende Diskussion der Theoretisierung von Berufsbildung in englischsprachigen Ländern untersucht. Eine kritische Betrachtung der wichtigsten Beiträge zur Theoriebildung zeigt, dass sie sich auf ein breites Spektrum von Disziplinen stützt. In einer problematischen Beziehung steht sie sowohl zu liberaler Bildungstradition als auch zur neoliberalen Politik. Innerhalb eines fragmentierten Feldes der Wissensproduktion konkurriert sie mit alternativen Ansprüchen auf Fachwissen, die ihren Beitrag zu Politik und Praxis einschränken. Wir ziehen das Fazit, dass diese problematische Theoretisierung der Berufsbildung in englischsprachigen Ländern zwar wichtige Ansätze hervorgebracht hat, deren Wirkung auf Politik und Praxis jedoch verzögert oder verzerrt wurde, und dass erhebliche Investitionen in autonome Forschungskapazitäten erforderlich wären, um eine sinnvolle Erneuerung der Berufsbildung zu gestalten.

***Schlüsselwörter:** Bildungstheorie, Wissensproduktion, Berufsbildungstheorie, vergleichende Erziehungswissenschaft, beruflicher Lehrplan*

1 Einleitung: Internationale Perspektiven der Berufsbildungstheorie¹

Das seit langem bestehende internationale Interesse an den Systemen, Politiken und Praktiken in Deutschland, Österreich und Schweiz hat bis vor kurzem nur wenig Aufmerksamkeit auf die Bildungstheorien gelenkt, die ihre Ursprünge, Kontroversen und Entwicklung beeinflusst haben. Ihre Erfolge wurden stattdessen weithin mit wirtschaftlichen oder sozialpolitischen Handlungsmustern in Verbindung gebracht (Clarke et al., 2021; Bosch, 2017; Greinert, 2005; Crouch, et al. 1999). In jüngerer Zeit haben ältere deutschsprachige Arbeiten zu Bildung und Didaktik internationales Interesse hervorgerufen, da sie eine Alternative zum neoliberalen

¹ Johannes Karl Schmees, University of Derby, hat den englischen Originalbeitrag ins Deutsche übersetzt. Die Übersetzung wurde von Thilo J. Ketschau, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, und Christian Steib, Karlsruher Institut für Technologie, überprüft. Alle wörtlichen Zitate wurden ebenfalls ins Deutsche übersetzt, um den Lesefluss zu unterstützen.

Instrumentalismus bieten können, auch wenn vorrangig Fragestellungen der Allgemein- oder Hochschulbildung erörtert werden (Biesta, 2002, 2011; Masschelein/Ricken, 2003; Furlong/Whitty, 2017; Taylor, 2017; Hordern et al., 2021). Andere fragten, ob der Begriff *Bildung* auch die eher „bürgerlichen“ Räume beruflicher Bildung erreicht und ob Berufsbildungssysteme sowohl den Zugang zu Arbeitsmärkten fördern können als auch einen Beitrag zum Wohlstand, Rechtsstaatlichkeit, Ressourcengerechtigkeit oder demokratischer Beteiligung leisten können (bspw. Sanderse, 2021; Tyson, 2016; Zuurmond et al., 2023).

Ergänzende Konzepte, die in den deutschsprachigen Ländern zumindest theoretisch als selbstverständlich gelten, werden wenig verstanden und lassen sich nur schwer in andere Sprachen übersetzen. Der Begriff „Beruf“, der enger mit der Berufsbildung verbunden ist, wird in der internationalen Literatur etwas häufiger erwähnt, wenn auch weniger häufig, als es das weit verbreitete Interesse an dem dualen System der Berufsausbildung nahelegt (Miller Idriss, 2002; Clarke/Winch, 2007; Hanf, 2011; Maurer/Gonon, 2014; Höhns 2018; Láscares-Smith/Schmees, 2021; Deissinger/Gonon, 2021). Einige wenige englischsprachige Beiträge lenken die Aufmerksamkeit auf moralische Dimensionen, die in einigen anderen Berufsbildungssystemen weitgehend ignoriert werden (Lüdecke-Plümer, 2007; Lempert, 1994, 2008). Die jüngste englischsprachige Diskussion des Werks von Georg Kerschensteiner (Winch, 2006; Gonon, 2009) wurde nun durch die Veröffentlichung ausgewählter Übersetzungen von Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger und Alois Fischer ergänzt (*Journal of Philosophy of Education, Special Issue*, 2022). Weniger bekannt ist international die zeitgenössische oder spätere Kritik dieser Grundlagen bei Anna Siemsen (1948), Wolfgang Lempert (1971) und Herwig Blankertz (1974).

In diesem Beitrag die Theoretisierung der Berufsbildung in englischsprachigen Ländern untersucht. Da sich die Berufsbildung in den meisten dieser Länder erst langsam als eigener Weg herauskristallisierte und in den Vereinigten Staaten von Amerika nur in verdeckter Form existierte, konnte die frühe Theoriearbeit keinen Beitrag zu einer anerkannten Berufsbildungstheorie leisten. Erst ab den späten 1970er Jahren kann man von einer nachhaltigen Theoretisierung der Berufsbildung sprechen, welche als Reaktion auf die theoretischen Entwicklungen, wie auch auf das Auftreten neoliberaler Politik in diesen Ländern verstanden werden kann. Diese Entwicklung führte dazu, dass sich die Berufsbildungsforschung auf eine Reihe anderer Disziplinen stützte (Bates et al., 1999; Brown/Keep, 1999), was die Möglichkeit reichhaltigerer Perspektiven eröffnete, aber auch Fragen nach den Auswirkungen dieser Arbeit auf Politik und Praxis aufwarf. Vor diesem Hintergrund kann bis heute nicht von einer „Berufsbildungstheorie“ als einem diesem Studienbereich eigenen Objekt mit eigenen Konzepten, Grenzen und Forschungsmethoden gesprochen werden. Stattdessen ist es angebrachter, von einer multiperspektivischen „Theoretisierung der Berufsbildung“ zu sprechen. In diesem Ansatz sind Anklänge an die Konzeptualisierung der Erziehungswissenschaft in den englischsprachigen Ländern zu erkennen, die sich auf vier „fundamentale Disziplinen“ stützt, nämlich die Philosophie, die Psychologie sowie die Geschichte und die Soziologie der Bildung (Biesta, 2011; Lawn/Furlong, 2009; McCulloch, 2017). Eine solche Unterscheidung zwischen deutschsprachiger Berufsbildungstheorie und multiperspektivischer Theoretisierung im englischsprachi-

gen Raum lässt sich jedoch nicht unmittelbar auf die praktische Berufsbildung übertragen, da diese in der englischsprachigen Welt sehr eng auf das Erlernen von berufsrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten begrenzt ist. Wesentliche Gründe dafür sind, unter anderem, die besonders engen Vorstellungen von beruflichem Lernen, welche durch *laissez-faire*, liberale und koloniale Traditionen genährt wurden (Green, 1995; Winch, 2000; Gamble, 2021). Dadurch unterscheidet sich die Berufsbildung in englischsprachigen Ländern von der Allgemeinbildung in einem weiteren Sinne durch einen als niedriger wahrgenommenen Status, bedingt durch die mit ihr assoziierten Berufe (Billett, 2020; Billett et al., 2022). Diese Traditionen allein bestimmen weder vollständig die Form der Forschung, die sich lange vor der Fülle der postfundamentalen Ansätze über diese Grenzen hinaus ausbreitete, noch grenzen sie das Feld der Berufsbildung selbst ein, das sich über verschiedene Arten von Bildungs- und Berufsräumen ausdehnt und sich immer weiter ausdehnt. Die Mobilisierung dieser unterschiedlichen theoretischen Ansätze fällt jedoch international mit unterschiedlichen Bedingungen zusammen, was darauf hindeutet, dass Forschung, Politik und Praxis auf unterschiedliche Weise auf gemeinsamen Annahmen über das Feld aufbauen, selbst wenn diese nicht zutreffen und/oder anerkannt oder verstanden sind. Diese Traditionen haben das Geschehen eher beeinflusst als bestimmt: So wird Georg Kerschensteiners und Eduard Sprangers Engagement für die Berufsschule mit der deutschen dualen Berufsausbildung in Verbindung gebracht (vgl. Gonon, 2009), während Deweys (1916) sorgfältige Betrachtung der Berufsausbildung die tiefe Kluft zwischen liberaler und beruflicher Bildung im englischsprachigen Raum nicht abschwächen oder gar überwinden konnte.

Ein wesentliches Element dieser unterschiedlichen Wege ist eine weitaus stärkere Trennung der Berufsbildungsforschung von staatlichen Ressourcen in den englischsprachigen Ländern im Vergleich mit Deutschland oder der Schweiz, wo das Wissen über die Berufsbildung durch mehrere Stränge mit dem Bildungssystem und nationalen Institutionen verbunden ist. Während letztere so umfangreiche Ressourcen wie das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Deutschland und die Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB) in der Schweiz umfassen, konkurriert die Forschung in der englischsprachigen Welt mit vermarkteten politischen Ressourcen, einschließlich internationaler Organisationen mit eigenen Forschungskapazitäten, Datensätzen und umfangreichen Veröffentlichungen. Diese Unterschiede in der relativen Stärke der Ressourcen, die Wissen über die Berufsbildung hervorbringen, werden oft erwähnt, aber nicht mit theoretischen Entwicklungen in Verbindung gebracht. Ein wenig beachteter Indikator ist, dass die Begründer der *Berufsbildungstheorie* und ihre späteren Kritiker:innen außerhalb des deutschsprachigen Raums eher für ihre Beiträge zur Bildungstheorie bekannt sind, nicht jedoch für ihre berufspädagogischen Arbeiten. Herwig Blankertz und Wolfgang Lempert etwa werden in der englischsprachigen Literatur kaum in Bezug zur Berufsbildungstheorie diskutiert (vgl. Lempert 1981), sondern sind als Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft bekannt, deren Arbeiten zur Emanzipation für die Bildungstheorie ab den 1960er Jahren zentral waren (Wulf, 2003; Mollenhauer, 2014; Moilanen/Huttunen, 2022). Entsprechend werden Alois Fischer und insbesondere Eduard Spranger in der englischsprachigen Literatur weniger für ihre grundlegenden Ansätze zur Berufsbildung als vielmehr für ihre Rolle in der *Geisteswissenschaftlichen Pädagogik* und der Zeitschrift *Erziehung* wahrgenommen (Tröhler, 2003; Drewek, 2004). Friesen (2020) stellt fest, dass „nachhaltige englischsprachige

Darstellungen der [...] Geisteswissenschaftlichen Pädagogik so gut wie nicht existieren“ und dass sie in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft „nur insoweit anerkannt wird, als sie kritisiert und abgelehnt wird“ (Friesen, 2020, S. 307f.). Dennoch zeigt diese Arbeit, dass die Berufsbildungstheorie in Deutschland seit ihren Anfängen eng mit dem zeitgenössischen pädagogischen Mainstream verbunden war. Im Gegensatz dazu können wenige berufspädagogische Beiträge in englischer Sprache einen so bedeutenden Einfluss auf die breitere Bildungsforschung beanspruchen, wobei die Arbeiten von Michael Young und Kolleg:innen eine wichtige Ausnahme darstellen (bspw. Young, 1971, 2006; Young/Whitty, 1977; Young/Muller, 2010).

Im Folgenden definieren wir den englischen Sprachraum als einen identifizierbaren Raum mit weitgehend verwandten Mustern des Bildungsangebots und mit umstrittenen Traditionen, die zusammengenommen die Entwicklung von Theorien der Berufsbildung einschränken. Anschließend untersuchen wir zwei wichtige Perioden, die für internationale Leser:innen von Interesse sind: Erstens die internationale Rezeption von John Deweys Schriften in der Zeit, als Georg Kerschensteiner und seine Zeitgenossen die theoretischen Grundlagen der deutschen Berufsbildung schufen, und zweitens, wie die Theoretisierung der Berufsbildung in diesen Ländern nach den 1970er Jahren als Reaktion auf theoretische Entwicklungen in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften und im Kontext neoliberaler Reformen nur zögerlich aufkam. Anschließend werden diese Entwicklungen in das Muster der Wissensproduktion in englischsprachigen Ländern eingeordnet, einschließlich einer Fragmentierung der institutionellen Aktivitäten und des Wettbewerbs um Ressourcen internationaler Agenturen. Die Diskussion schließt mit einer Bewertung der Relevanz von Berufsbildungstheorie bzw. Theoretisierung der Berufsbildung und der Frage, wie künftige Ansätze eine Berufspädagogik gestalten könnten, um sozial gerechtere und nachhaltigere Bildungs- und Arbeitskarrieren zu unterstützen.

2 Grundlagen des englischsprachigen Bildungsraums

In diesem Beitrag werden Ansätze erörtert, die in den englischsprachigen Ländern, zusammengefasst bezeichnet als englischer Sprachraum, inklusive der Vereinigten Staaten, Kanadas, des Vereinigten Königreichs, Australasiens sowie Südafrikas, weit verbreitet sind. Es handelt sich dabei um sehr unterschiedliche Länder mit unterschiedlichen Bildungssystemen und Forschungsständen. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass die Berufsbildung Schüler:innen ausbildet, die von allgemeinbildenden Schulen abgelehnt werden, was zu einer Überrepräsentation von Jugendlichen aus der Arbeiterklasse führt, und diese in Arbeitsmärkte lenkt. Dieses Phänomen ist im englischen Sprachraum besonders ausgeprägt, weil die Ursprünge der kapitalistischen Entwicklung auf diese Länder zurückgeführt werden können.

Während berufliche Bildung in Amerika nicht als eigener Sektor abgrenzbar ist, sind die verschiedenen Formen der Berufsbildung in den Ländern des Vereinigten Königreichs, Australiens, Neuseelands und Südafrikas bekannt. Wie in Kontinentaleuropa reicht das Angebot von grundlegenden Alphabetisierungsprogrammen bis hin zur höheren Berufsbildung, angeboten an ganz unterschiedlichen Einrichtungen, die aus technischen oder beruflichen Institutionen oder solchen der Erwachsenenbildung entstanden sind (Young, 2006; AoC, 2022). In jüngerer

Zeit haben private Bildungsanbieter und solche, die dem dritten Sektor zugerechnet werden können, eine immer wichtigere Rolle übernommen, vor allem in England und Australien, wo sie nicht nur mit den öffentlichen Anbietern um Studierende konkurrieren, sondern auch eine zentrale Rolle bei der Vermarktung von Berufsbildung spielen, die vor allem im Vereinigten Königreich, Australien und Südafrika zu beobachten ist (Harris et al., 2006; Chankseliani/Relly, 2015; Snelson/Deyes, 2016; Akoojee/McGrath, 2008).

Die Vereinigte Staaten von Amerika scheinen auf den ersten Blick ein Ausreißer unter diesen Ländern zu sein, da sie keine ausgeprägten Pfade der Berufsausbildung haben. Dennoch weisen ihre Berufsbildungsräume den für den englischen Sprachraum typischen Grad der Differenzierung auf. Die Community Colleges, die aus der Hochschulbildung hervorgegangen und Teil des „*mass*“ *system* (Trow, 1974) sind, haben den höchsten Anteil an Studierenden ethnischer Minderheiten und der Arbeiterklasse und befinden sich auf den untersten Stufen des hierarchischen Hochschulsystems. Hier werden Abschlüsse hervorgebracht, auf welche in Europa die Berufsbildung vorbereitet (Cohen/Brawer, 2008; Dougherty, 1994). Die in Schulen angebotene berufliche und technische Bildung zieht mehr schwarze Schüler:innen an (Gordon/Schultz, 2020, insbesondere S. 183ff.), und ihre Geschichte ist eng mit post-emanzipatorischen Kämpfen und Ungleichheiten verwoben (Butchart, 2010; Lewis, 2014).

Dieses Muster des sekundären und tertiären Bildungsangebots definiert in gewisser Weise den englischen Sprachraum als einen dezidierten Bildungsraum. Es handelt sich um Länder, in denen eine hohe, oft privat finanzierte Schulbeteiligung lange vor einer ernsthaften Anerkennung der Institutionen der Berufsbildung lag, die später als in anderen europäischen Staaten entstanden sind (Beadie, 2010; Argles, 1964). Die Form dieses Angebots spiegelt jedoch teilweise das historische Verständnis von Lernen und Arbeit wider, das Kuhlee et al. (2022) auf das Werk des schottischen Ökonomen Adam Smith aus dem 18. Jahrhundert zurückführen. Das Werk von Adam Smith (1776/2012) erfasst die durch die industrielle Revolution verursachten Veränderungen, insbesondere die sich verändernde Produktionsweise, die im Vereinigten Königreich und darüber hinaus weiterhin Einfluss ausübt:

Die Vorstellung von der „Arbeitsteilung“ und der damit verbundenen Enge der Berufe, die Skepsis gegenüber jeder theoretischen Komponente in der Ausbildung und der Verdacht, dass Produzenten eigennützige Pfortner des Arbeitsmarktes sind, prägen nach wie vor das aktuelle Denken über Berufsbildung. (Kuhlee et al., 2022, S. 384)

Dieses historisch bedingte geringere Verständnis für die Art und Weise, wie Fähigkeiten in breitere Berufe und Identitäten eingebettet sind, hat auch eine materielle Grundlage. Smiths Werk spiegelt aufgekommene Muster des Welthandels wider, die ärmere Gesellschaften ausbeuten. In Folge werden englischsprachige Länder von ihren merkantilen, frühindustriellen und kolonialistischen Ursprüngen verfolgt, welche Bildung als eine Technologie positionieren, welche wohlhabende Eliten und all jene privilegiert, auf deren Unterstützung die „Kolonialherren“ angewiesen waren (Wedekind, 2018; Gamble, 2021). Die industrielle Revolution im Vereinigten Königreich mit ihrer mechanisierten Massenproduktion, den „handwerklichen Entdeckungen“ („*artisanal innovations*“ im Original) und den kolonialen Märkten erforderte nur wenig Bildung für die Masse der Arbeiterkinder, ermöglichte aber einer relativ privilegierten Schicht

den Zugang zu einem Mindestmaß an Schulbildung. Autoren, die außerhalb der Bildungsforschung angesiedelt sind (bspw. Crouch et al., 1999; Busemeyer/Trampusch, 2012), bezeichnen die englischsprachigen Länder als „liberale Marktwirtschaften“. Kritisch anzumerken ist, dass in diesen Ländern vom Individuum erwartet wird, dass es in Qualifikationen wie in andere Formen der sozialen Absicherung investiert, was die Berufsbildung mit der spezifischen Form von Wohlfahrt verbindet, die mit diesen Ländern assoziiert wird (Korpi, 2000; Walther et al., 2006).

Eine so unterschiedliche Gruppe von Ländern über einen so langen Zeitraum als ein zusammenhängendes Ganzes zu charakterisieren, birgt Gefahren. Zwar kann man sagen, dass sich die Berufsbildung in den Ländern des englischen Sprachraums langsamer entwickelt als in Kontinentaleuropa, was jedoch eine vereinfachte Darstellung ist. In englischsprachigen Ländern waren Bildungszugang, -politik und -praxis hart umkämpft, mit bedeutenden Fortschritten bei der Bildungsbeteiligung, bevor eine schwindelerregende Abfolge von Maßnahmen zur Vermarktung und Leistungsmessung das Bildungssystem, insbesondere die Berufsbildung, ab den 1980er Jahren überrollte. Dieser Kontext schränkt den Wert jeder funktionalistischen Darstellung des Bildungs- und Sozialraums ein, der in Wirklichkeit über lange Zeiträume hinweg umkämpft war, unterbrochen von sozialen Regelungen, welche die Beteiligten vorübergehend akzeptierten (Thelen/Steinmo, 1992; Esmond, 2019). Für die politischen Ökonomen ist die Etablierung ausgeprägter Muster der Sozialversicherung ein Schlüsselmoment, welches die Entstehung moderner Wohlfahrtsstaaten nach verschiedenen nationalen Modellen markiert (bspw. Thelen, 2004; Martin/Swank, 2011).

Diese Begebenheit ordnet soziale Entwicklungen in eine Perspektive ein, in der die Hauptakteure Wirtschaftsakteure sind. Sie schenken der Rolle von Bildungstheorie, -politik und -praxis wenig Aufmerksamkeit. Demgegenüber spiegelt die Bildungstheorie, die ihrerseits die Muster der Praxis in verschiedenen Ländern widerspiegelt und rechtfertigt, auch die sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungen wider, in denen sie entstanden ist. Der Zeitraum, in dem die Berufsbildungssysteme begonnen haben, unterschiedliche nationale Merkmale anzunehmen, fällt nicht nur mit den Arbeiten von Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger, sondern auch mit denen von John Dewey zusammen. Deweys Arbeit war für die Entwicklung der Bildung in englischsprachigen Ländern nicht weniger bedeutsam und hat sich auf ihre Weise nicht weniger mit den beruflichen Aspekten befasst, wenn auch mit deutlich anderen Folgen.

3 Theoretisierung des Beruflichen: John Dewey und die Zeit danach

Das Werk von John Dewey ist seit mehr als hundert Jahren einflussreich für das Bildungswesen der englischsprachigen Länder und bleibt ein Prüfstein für demokratische Ansätze in der Bildungspraxis (bspw. Ávila et al., 2021). Seine Arbeit zur Begründung der Bildungsphilosophie nahm ihre umfangreichste Form in seinem Buch *Education and Democracy* (Dewey, 1916) an, welches er als einen Versuch beschrieb, Grundsätze für die Bildung in einer industrialisierten demokratischen Gesellschaft aufzustellen. Dewey (1916) lenkte die Aufmerksamkeit auf die Möglichkeiten des Lernens durch berufliche Praktiken, ähnlich wie er zuvor in demselben Buch

das Potenzial des spielerischen Lernens von Kindern dargelegt hatte. In einem Kapitel, das der ersten großen englischsprachigen Zeitschrift für Berufsbildung ihren Namen gab, *The Vocational Aspect of Education*, warnte Dewey in einigen der bekanntesten Aussagen zur Bildungsphilosophie in englischsprachigen Ländern auch vor dem engen Berufsbildungsverständnis, das damals in mehreren Ländern aufkam:

Jedes Berufsbildungssystem, das von der gegenwärtigen industriellen Ordnung ausgeht, ist dazu angetan, deren Spaltungen und Schwächen zu übernehmen und zu verewigen. [...] Das System zu spalten und anderen, die weniger gut gestellt sind, eine Bildung zu geben, die hauptsächlich als spezifische Berufsvorbereitung konzipiert ist, bedeutet, die Schulen als eine Einrichtung zu begreifen, welche die ältere Aufteilung von Arbeit und Freizeit, Dienstleistung und Kultur, Körper und Geist sowie gesteuerte und steuernde Klasse in eine nominell demokratische Gesellschaft überträgt. Eine solche Berufsausbildung vernachlässigt zwangsläufig die wissenschaftlichen und historischen Zusammenhänge der behandelten Materialien und Prozesse. Diese Dinge in eine eng gefasste handwerkliche Ausbildung einzubeziehen, hieße, Zeit zu verschwenden; die Beschäftigung mit ihnen wäre nicht „praktisch“. Sie sind denjenigen vorbehalten, die über Freizeit verfügen. (Dewey, 1916, S. 372)

Diese Kritik lenkt die Aufmerksamkeit auf die Praxis, junge Menschen aus der Arbeiterklasse auf Wege mit niedrigem Status zu verweisen, bei denen ihnen der Zugang zu weiteren Aspekten der Kultur verwehrt bleibt. Sie ist in die umfassendere Erklärung der Publikation über den Platz der Bildung in einer demokratischen Gesellschaft eingebettet und kann als logische Folge seiner früheren Aussagen über den Wert der beruflichen Praxis in der Bildung angesehen werden: Eine ungleiche Gesellschaft, in der Berufsbildung ein Merkmal sozialer Schichtung ist, führt unweigerlich zu der Art von engen beruflichen Lehrplänen, die weiter unten in Bezug auf englischsprachige Länder diskutiert werden.

Deweys Argumentation konkludiert jedoch nicht in einer pauschalen Ablehnung berufsorientierten Lernens. In einer Welt, in der selbst in den Industrieländern die meisten jungen Menschen die Schule vor der Sekundarstufe verlassen, war dies vor allem eine Warnung vor einer frühzeitigen Zuweisung in eine berufliche Laufbahn. Dewey liefert wichtige Argumente für die Einbeziehung des gesellschaftlichen und kulturellen Kontexts in die spätere technische und berufliche Ausbildung, obwohl diese eher ein Merkmal der europäischen Berufsbildung als des Berufsbildungssystems englischsprachiger Länder wurde, das dazu neigt, das Lernen auf den Erwerb enger Arbeitsfähigkeit (*employability*) zu reduzieren (Winch, 2000; Esmond, 2020).

Die Auswirkungen von Deweys Arbeiten in verschiedenen Ländern zeigen, wie sich die Muster der Berufsbildung formten. Deweys Arbeit war in Deutschland bekannt, wo sie von Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger im Rahmen einer regen gegenseitigen Rezeption amerikanischer und deutscher Pädagogen verfolgt wurde (Winch, 2006; Drewek, 2004). Dennoch scheinen wichtige deutsche Theoretiker John Deweys Werk ablehnend gegenübergestanden zu haben. Daniel Tröhler (2003) zitiert in seiner Kritik an der Rolle der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik im zeitgenössischen Nationalismus zwei Briefe von Spranger an Kerschensteiner, in denen John Deweys Werk missbilligt wird,

[...] die er auf eine rein wirtschaftliche und technische Bildung reduzierte. Diese bewertete er als weitaus minderwertiger als die „Latitude der deutschen Erziehung“². Für Spranger stellte Deweys Werk – im krassen Gegensatz zu den höheren Zielen, die in den deutschen Geist eingewoben waren – einen verachtenswerten „Küchen- und Handwerksutilitarismus“³ dar (Tröhler, 2003, 765, zitierend aus Kerschensteiner/Spranger. Briefwechsel 1219–1931, hrsg. v. Englert, 30 – Brief von Spranger vom 14.3.1915, 37 – Brief von Spranger vom 22.3.1915).

Diese Auseinandersetzungen können als Teil der allgemeinen Feindseligkeit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gegenüber der pragmatistischen Philosophie John Deweys gesehen werden. Sie erinnern aber auch an das rein pädagogische Interesse Georg Kerschensteiners und Eduard Sprangers an beruflichen Fragen und ggf. an die Art und Weise, wie diese Positionen in unerwarteter Weise übernommen wurden, als sie in die Praxis übertragen wurden.

Dementsprechend wurde John Deweys Interesse am Beruflichen in den entstehenden beruflichen Pfaden der englischsprachigen Länder zunächst etwas vernachlässigt. Sein Werk wurde eifriger in die Strömungen der liberalen Bildung aufgenommen, wo Kommentator:innen und Pädagog:innen, die John Deweys Engagement für demokratische Bildungsziele teilten, von seiner Analyse des Potenzials eines die Arbeitspraxis imitierenden *vocationalism*, gesellschaftliche Ungleichheit zu reproduzieren, angezogen wurden (bspw. Carr/Hartnett, 1996, S. 64ff.). In England wurde dieser Ansatz auch von R. H. Tawney und anderen im Bereich der Erwachsenenbildung vertreten, die dem zeitgenössischen *vocationalism* die Gleichheit des Bildungszugangs direkt entgegensetzten (Tawney, 1931; Rogan, 2018).

Die in diesen Ländern aufkommenden beruflichen Bildungspfade, die diese Arbeit zur Untersuchung der Frage, wie und ob technische und berufliche Bildungswege die demokratische Teilhabe an der Gesellschaft besser unterstützen könnten, hätten weiterentwickeln können, brachten eine eher zögerliche und sicherlich zu wenig theoretisierte Literatur hervor. Die eher zufällig entstandene „*further education*“ im Vereinigten Königreich lieferte eine frühe Literatur mit gelegentlichen Monographien und Handbüchern, die sich mit der „technischen Bildung“ und ihren Institutionen befassten und normative Darstellungen der Praxis mit gelegentlichem Bezug auf die Sozialwissenschaften boten (bspw. Richardson, 1939; Cotgrove, 1958; E. Venables, 1967). Das umfangreichste dieser Bücher, P. F. R. Venables *Technical Education* (Venables, 1955), fand in seinem Namensverzeichnis für John Dewey keinen Platz, erinnerte aber in seinen Schlussfolgerungen an den Pionier der Berufsbildung, T. H. Huxley, der 1887 einen Aufsatz über technische Bildung geschrieben hatte:

Das Ziel, das wir im Auge haben, ist die Entwicklung der industriellen Produktivität des Landes bis zu den äußersten Grenzen, die mit der sozialen Wohlfahrt vereinbar sind (Huxley, 1887, zitiert in Venables, 1955, S. 570).

Diese Fokussierung auf die industrielle Produktivität und die geringere Berücksichtigung von Bildungsaspekten kennzeichnete ein Weiterbildungssystem, das weitgehend auf ein Teilzeit-

² Übersetzung wurde am Original geprüft.

³ Übersetzung wurde am Original geprüft.

studium von jungen Menschen ausgerichtet war, welche die Schule ohne Abschluss verlassen hatten (damals der größte Teil der Kohorte). Diese Position im Bereich der Praxis spiegelte sich weitgehend im Bereich der damit verbundenen Wissensproduktion wider. Im Gegensatz zum Entstehen universitärer Berufsschullehrkräfteausbildung und der Entstehung der *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* wurden die ersten vier universitären Zentren für berufsbildende Lehrkräftebildung im Vereinigten Königreich erst in den späten 1940er Jahren gegründet. Die 1948 gegründete Zeitschrift *The Vocational Aspect of Education* diskutierte die zeitgenössische Politik und Praxis zunächst weitgehend unabhängig von theoretischen Überlegungen. In den Beiträgen wurden gelegentlich Umfragedaten, psychologische Experimente (bspw. Richardson/Kelly, 1972) oder historische Studien, oft von heroischer Art (bspw. Foden, 1962), verwendet. Diese Literatur spiegelt das zersplitterte, eher prosaische Fachgebiet, d. h. die Berufsbildungsforschung selbst, in einer Zeit des langsamen, aber unauffälligen Wachstums wider.

In den Vereinigten Staaten entwickelte sich nach dem Zweiten Weltkrieg eine stärker theoriegeleitete wissenschaftliche Literatur über das *Junior College* (später *Community College*), eine Einrichtung, die gegründet wurde, um einen späten Einstieg in die vierjährigen Bachelor-Studiengänge an den staatlichen Universitäten und Colleges des Landes zu ermöglichen. In der Blütezeit des Funktionalismus und unter starkem Einfluss der Institutionentheorie führte Burton Clark (1960) eine umfassende Studie über ein *Junior College* und dessen „soziale Funktion“ durch, die darauf abzielte, Studierende davon zu überzeugen, nicht zu Bachelor-Studiengängen an anderen Einrichtungen zu wechseln, sondern das berufsqualifizierende *Associate Degree* abzuschließen. Was Burton Clark in Anlehnung an einen Begriff von Erving Goffman als „cooling out“ bezeichnete, überzeugte viele Studierende davon, qualifizierte manuelle Berufe zu ergreifen. Die Studie von Brint und Karabel (1989) lieferte eine umfassendere und kritischere Untersuchung der Art und Weise, wie diese Einrichtungen die Aussichten ihrer Studenten aus Minderheiten, Frauen und der Arbeiterklasse im Interesse der lokalen Unternehmen und Arbeitsmärkte einschränkten. Diese Studien befassten sich jedoch mit der Rolle der zweijährigen Colleges innerhalb der Hochschulbildung und begründeten Clarks Rolle als Begründer der internationalen Hochschulforschung, der heute in den Vereinigten Staaten über eine eigene umfangreiche Literatur und wissenschaftliche Community verfügt. Studien über andere Formen der beruflichen Bildung, wie etwa in Schulen oder über das Lernen am Arbeitsplatz außerhalb der Berufe, sind weniger entwickelt, da berufliches Lernen in einer eher verborgenen Form innerhalb des Bildungssystems stattfindet. Theoretische Entwicklungen in Ländern, in denen die Berufsbildung nicht als eigenständiger Bildungsraum (wie etwa in den Vereinigten Staaten) oder kaum als eigenständiger Studienbereich (wie etwa in Frankreich) anerkannt ist, trugen zunächst nur wenig zur Theoriebildung in anderen Ländern bei.

In den Entwicklungsländern der Nachkriegszeit wurde das koloniale Verständnis von Berufsbildung, das mit Missionsschulen als Teil einer umfassenderen „zivilisatorischen Mission“ oder als eine Art viktorianisches Arbeitshaus für Arme, Bedürftige, Behinderte oder Rehabilitanden (Badroodien 2001) verbunden war, durch ein politisches Engagement für die Berufsbildung ersetzt, das von den Erkenntnissen der Humankapitaltheorie geleitet wurde (Brown/Lauder/Cheung, 2020; McGrath/Badroodien, 2006). Während der Irrtum dieses Glaubens an die

Humankapitaltheorie von Forschern schnell aufgedeckt wurde (Foster 1965), sorgte die Macht der Bretton-Woods-Institutionen bei der Festlegung der politischen Agenda dafür, dass die Humankapitaltheorie während des größten Teils des zwanzigsten Jahrhunderts der dominierende politische Rahmen blieb (McGrath et al., 2021).

Als das Wirtschaftswachstum der Nachkriegszeit und die Ausweitung des Wohlfahrtsstaates 1974/75 in ihre erste internationale Krise gerieten, kam es in den Sozialwissenschaften zu einem Aufschwung, der mit einer Verschärfung des Streits um die Bildung einherging. Während die Bildungsexpansion für alle bis in die Sekundarstufe in den Industrieländern während des Wirtschaftswachstums der Nachkriegszeit weitgehend akzeptiert worden war, hatte die Unzufriedenheit mit den Ergebnissen der Expansion auf der linken wie auf der rechten Seite des politischen Spektrums zu Forderungen nach Reformen und Kürzungen geführt. Schon vor den Bildungs- und Ausbildungsreformen der Reagan- und Thatcher-Regierungen in den 1980er Jahren (und im Vereinigten Königreich durch die Forderung des *Labour*-Premierministers Callaghan nach einer stärkeren Ausrichtung des Bildungswesens an wirtschaftlichen Erfordernissen vorweggenommen) hatten sich im englischen Sprachraum kritischere Ansätze für die berufliche Bildung herausgebildet. Diese reagierten nicht direkt auf die Ergebnisse der neo-liberalen Politik, sondern auf die Art und Weise, wie die sozialen Beziehungen seit langem in der Bildungspraxis verankert waren.

4 Theoretisierung der Berufsbildung in den 1980er Jahren: Reproduktion, Kontrolle und Lehrplan

Frühe kritische Schriften zur Berufsbildung im englischen Sprachraum spiegelten einen internationalen Umbruch im Bildungdenken wider, der zu erklären versuchte, warum die Bildungsexpansion nicht zu mehr sozialer Gleichheit geführt hatte. Einflussreiche Texte in den 1970er Jahren lenkten die internationale Aufmerksamkeit auf die Rolle der Bildung bei der Legitimierung der Reproduktion sozialer Klassen (Bowles/Gintis, 1976; Bourdieu/Passeron, 1977). Ein Großteil dieser Theorien entstand jenseits des englischen Sprachraums, darunter neu übersetzte Werke von Antonio Gramsci, Louis Althusser und Paolo Freire. Bowles und Gintis *Schooling in Capitalist America* stellte im amerikanischen Schulwesen eine Korrespondenz zwischen den sozialen Praktiken des Schulwesens und den sozialen Produktionsverhältnissen fest. Pierre Bourdieus *La Reproduction* befasst sich ebenfalls mit der Art und Weise, wie die Schule willkürlich begünstigte Gruppen belohnt. Die technische Ausbildung wird hier nur am Rande erwähnt, als ein Ort des (Selbst-)Ausschlusses, an dem Jugendliche aus der Arbeiterklasse „in jene Zweige [...] eintreten, von denen aus die geringsten Chancen bestehen, in die nächsthöhere Bildungsebene zu gelangen“ (Bourdieu/Passeron, 1990, S. 153). Diese Handlung findet, wie in der griechischen Tragödie, außerhalb der Bühne statt, obwohl Bourdieus *Centre de Sociologie Européenne* auch Grignons (1971) Darstellung des Technizismus in Schulen hervorgebracht hat (siehe auch Dickinson/Erben, 1982). Wichtiger ist jedoch, dass diese Darstellungen des Zusammenhangs zwischen schulischen Praktiken und der Stratifizierung der Gesellschaft eine ausreichende theoretische Grundlage für die Entstehung einer kritischen Literatur über die Berufsbildung lieferten. Während es nicht möglich ist, mehr als illustrative Beispiele zu geben,

bietet dieser Abschnitt einen Überblick über die kritisierenden Aspekte dieser Theoriebildung.

Frühe Arbeiten zur Theorie der Berufsbildung in englischsprachigen Ländern befassten sich direkt mit der Art und Weise, wie Bildungspraktiken die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz reproduzieren. Die Studie von Gleeson und Mardle (1980), die zu einer Zeit verfasst wurde, als der politische Diskurs im Vereinigten Königreich eine Synchronisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung mit dem Bedarf an Arbeitskräften forderte, stellte diese Darstellung des Humankapitals als Rechtfertigung der bestehenden Praktiken in Frage. Diese bahnbrechende Studie verdeutlichte die zentrale Rolle der Sozialisation, die „die affektiven Fähigkeiten, die die sozialen Produktionsbeziehungen untermauern“ (Gleeson/Mardle, 1980, S. 5), aufrechterhält. Avis (1980) fasste diese Position wie folgt zusammen: „Soziale Beziehungen bestimmen und formen technische Beziehungen[,] sind [aber] nicht auf die sozialen Beziehungen reduzierbar, aus denen sie hervorgehen“ (Avis, 1980, S. 148). Gleeson und Mardle (1980) stützten sich auf zeitgenössische Überlegungen zu Autonomie und Ideologie (Althusser, 1971; Gorz, 1977), um zu argumentieren, dass die scheinbaren Freiheiten der Weiterbildung es jungen Menschen ermöglichten, in den Produktionsprozess einzutreten, indem sie sich vorstellten, dies sei freiwillig geschehen, „wenn auch in einer komplexen und mystifizierenden Form, der Daseinsberechtigung der Lehrlingsausbildung“ (Gleeson/Mardle, 1980, S. 125). In der Tat wurde diese Konzentration auf die Schulbildung, die in der Politik als Anliegen der Bildung zur Vorbereitung der zukünftigen Arbeitskräfte artikuliert wurde, noch Ende des 20. Jahrhunderts als bevorzugter Ort der antizipatorischen Sozialisation theoretisiert. Bates et al. (1999) weisen auf die Vorteile hin, die sich daraus ergeben, dass dies außerhalb der Familie oder des Arbeitsplatzes geschieht, indem sie beide Räume vergleichen:

[Die] Tätigkeit am Arbeitsplatz, ein weiterer entscheidender Ort der Identitätsbildung und wohl der dominierende institutionelle Ort der wirtschaftlichen Entwicklung, ist [...] ein schwieriges Feld für direkte politische Eingriffe. [...] Bildung und Ausbildung hingegen sind in einzigartiger Weise offen für die Regulierung ihrer Aktivitäten. (Bates et al., 1999, S. 421)

Solchen Analysen zufolge konstituiert sich die Berufsbildung nicht durch eine sinnvolle Verbindung zwischen Bildungs- und Produktionsräumen, sondern durch die Umgestaltung der institutionellen Praxis als dem Raum, durch den der Kapitalismus in der Lage ist, eine gefügte Belegschaft zu sichern. Wie Gamble (2016) argumentiert, hat Bildung Beziehungen zur Arbeitswelt, aber „ihr Eigenwert und ihr Anspruch auf Autonomie stehen beide in direktem Zusammenhang mit ihrer spezialisierten Funktion als Übermittler von konzeptionellem Wissen“ (Gamble, 2016, S. 217).

Doch in den 1980er Jahren änderte sich das Terrain der allgemeinen und beruflichen Bildung grundlegend. In Ermangelung echter Arbeitsmarktchancen wurde die Teilzeitausbildung von Lehrlingen zunehmend durch die staatliche Bereitstellung von Ausbildungsmöglichkeiten für junge Arbeitnehmer:innen ersetzt. Diese Entwicklungen, die in ihren Ursprüngen, Begründungen und ihrem Umfang international waren, standen im Mittelpunkt eines umfassenderen Wandels der öffentlichen Politik im Zusammenhang mit der Globalisierung (Avis et al., 1996). In den Vereinigten Staaten umfassten die lokalen Programme nur selten eine echte Ausbildung

und kamen manchmal überhaupt nicht zustande (Lafer, 2002). In der Folgezeit hat sich in den Vereinigten Staaten, wo Community Colleges und Berufsbildung innerhalb der allgemeinen/höheren Bildung angesiedelt sind, die Opposition gegen berufliche Ausbildungsformen gehalten, insbesondere unter kritischen Pädagogen (Lakes, 1994; Kincheloe, 1995; Giroux/Giroux, 2004). Im Vereinigten Königreich boten nationale Initiativen, die im *Youth Training Scheme* (YTS) gipfelten, eine Ausbildung an, die bestenfalls schwache Beschäftigungsaussichten bot. Dieser Prozess trug dazu bei, dass sich die Colleges von Einrichtungen, die hauptsächlich den Übergang von Jugendlichen aus der Arbeiterklasse in qualifizierte Berufe unterstützten, zu Anbietern von „vorberuflichen“ und generischen Programmen für junge Menschen, die keine Arbeit gefunden hatten, wandelten (Yeomans, 1998; Simmons, 2010). Diese Veränderungen in den weiterführenden Bildungseinrichtungen wurden durch berufliche Bildungspfade in den Schulen ergänzt, ein Ansatz, welcher auch bei der Reform des Berufsbildungssystems in Südafrika verfolgt wurde (Young, 2006).

Diese Entwicklung hin zu offeneren beruflichen Zielen wurde von Chitty (1991) als eine Verlagerung von der Vorbereitung junger Menschen auf bestimmte Berufe hin zur Vorbereitung auf Arbeit im Allgemeinen bezeichnet. Dieser Prozess war von zentraler Bedeutung für den Aufstieg des Neoliberalismus in den Ländern des englischen Sprachraums, einschließlich der Verlagerung von Ressourcen vom Wohlfahrtsstaat zur Unterstützung von Marktrationalität und Eigenverantwortung. In der Industrie (und, wo zutreffend, auf nationaler Ebene) ging ein systematischer Abbau kollektiver Ausbildungsregelungen mit dem Ende von Vereinbarungen mit Arbeitnehmerorganisationen einher, die zahlreiche Aspekte des Arbeitslebens und ihrer Entlohnung abgedeckt hatten (Gospel/Edwards, 2011). Im öffentlichen Sektor, einschließlich des Bildungssektors, hat die für das „*New Public Management*“ zentrale Leistungsmessung nicht nur die Bildungs-, sondern auch die Beschäftigungsaspekte der beruflichen Praxis verringert (Shain/Gleeson, 1999). Diese Kluft hat sich noch weiter vergrößert, da das Wirtschaftswachstum zum Hauptmotiv der internationalen Bildungspolitik geworden ist (OECD, 1997; Biesta, 2021).

In diesen politischen Diskursen geht es nicht nur um den Arbeitsplatz, sondern auch um die Neugestaltung der institutionellen Berufsbildung und einer berufsorientierten Schulbildung nach neoliberalen Gesichtspunkten. Im gesamten englischen Sprachraum wurden nun Phasen und Bildungspfade, einschließlich solcher, die weit von der Berufsbildung entfernt sind, ökonomischen Anforderungen unterworfen, mit ideologischen Begleiterscheinungen, die durch konkurrierende Traditionen in jedem Land bestimmt wurden (Apple, 2006). In kritischen Berichten wurden die sich verändernden sozialen Arbeitsbeziehungen, die durch Technologie, Globalisierung und die Schwächung der Arbeitnehmerorganisation hervorgerufen wurden, für all diese Veränderungen verantwortlich gemacht, obwohl sich die Berufsbildung weniger mit der Reproduktion der Arbeitskräfte als vielmehr mit den Formen der sozialen Differenzierung befasst, die in einer Zeit hoher Jugendarbeitslosigkeit angemessen sind. Moore (1987) vertrat die Ansicht, dass der Lehrplan, der diese Veränderungen unterstützte, einen eher ideologischen Prozess darstellte:

[Eine] bestimmte ideologische Darstellung der „Bedürfnisse der Industrie“ wird in eine

Lehrplanform und eine damit verbundene Lehrpraxis umgesetzt. Dieser Prozess wird durch eine Reihe miteinander verbundener Instrumente erreicht, die ursprünglich in Nordamerika entwickelt und auf die Situation im Vereinigten Königreich ausgeweitet wurden. (Moore, 1987, S. 230)

Die Umwandlung von Fähigkeiten in Kompetenzen und Lernziele, die als Profile idealer Arbeitnehmer:innen dargestellt wurden, „hat wenig mit der tatsächlichen *Realität* der ‚Arbeitswelt‘ zu tun“ (Moore, 1987, S. 231) und lieferte „nicht so sehr den von der britischen Industrie geforderten Musterarbeiter, sondern den britischen Musterbürger unter Thatcher“ (Moore, 1987, S. 232). Der allgemeine Lehrplan, der sich in dieser Zeit herausbildete, markierte eine Verlagerung der Ziele der Sekundarstufe II hin zu einer passiven Akzeptanz der Massenarbeitslosigkeit während eines Anstiegs von schlecht bezahlten, zunehmend dienstleistungsorientierten Jobs: Wenn auch die ökologischen Strukturen des Kapitalismus in eine Krise geraten waren, so blieb doch das Bedürfnis nach sozialer Differenzierung und Kontrolle bestehen. Die Befreiung von den Zwängen der Vorbereitung auf bestimmte Berufe ermöglichte ein gewisses Maß an fortschrittlicher Praxis, die im Vereinigten Königreich als „*new vocationalism*“ bezeichnet wurde (Bates et al., 1984). Der generische Lehrplan in Verbindung mit modernen Lehr-Lern-Methoden war der Hauptunterschied zu den fachspezifischen Lehrplänen, die junge Menschen aus der Mittelschicht in den allgemeinbildenden Schulen durchliefen.

Diese curriculare Differenzierung begann als wichtigstes Merkmal der Berufsbildung Aufmerksamkeit zu erregen. Die Bildungsforschung im Allgemeinen definierte sich in dieser Zeit häufig gegen eine Limitierung der Bildungsziele im Zusammenhang mit der Berufsbildung, betrachtete die Existenz spezieller Berufsbildungspfade als problematisch und unterstützte Argumente für ihre Integration mit allgemeinen Bildungspfaden (Pring, 1993; Finegold et al., 1991). In den 1980er und 1990er Jahren, zunächst im Vereinigten Königreich, dann in Australien und in jüngerer Zeit in Südafrika, wurden die Lehrpläne für die berufliche Bildung zunehmend auf den Erwerb von Kompetenzen reduziert, die in umfangreichen Listen von Lernergebnissen und Kriterien aufgeführt sind. Dieses Konzept begann im Bereich der Personalentwicklung (Horton, 2000), wurde aber ab den 1980er Jahren zum zentralen Element der aufkommenden arbeitsbezogenen *National Vocational Qualifications* (NVQ) in England und den australischen Reformen hin zu *competency-based training*, kurz CBT (Jessup, 1991; Hodge, 2016). Bei diesem Ansatz wird die Bewertung der sichtbaren Leistung gegenüber Fragen des Wissens oder des disziplinären Verständnisses bevorzugt; später wurde dieser Ansatz in nationalen Qualifikationsrahmen zusammengefasst (Allais, 2014). Im Zuge der Dominanz dieses Ansatzes in der Berufsbildung im gesamten englischen Sprachraum wurden bildungssoziologische Fragen aufgeworfen, die untersuchten, wie Lehrpläne die Lebenschancen junger Menschen einschränken. Bernsteins (1976; 1990; 2000) Schriften über Lehrpläne hatten sich hauptsächlich auf die allgemeine Bildung konzentriert, lieferten nun aber wichtige theoretische Konzepte zum Verständnis der Grenzen des beruflichen Lehrplans. Young, der für eine „neue Soziologie der Bildung“ bekannt geworden war, welche die soziale Konstruktion von Schulwissen kritisierte (Young, 1971; Young/Whitty, 1977), wurde nun auf die Bedeutung von fachspezifischen Lehrplänen aufmerksam, die als „mächtiges Wissen“ bezeichnet wurden (Young/Muller 2010). Wheelahan (2007) kombinierte Bernsteins Konzepte, die zur Erklärung der

Nichtanerkennung von Wissen aus akademischen Disziplinen im CBT verwendet wurden, mit der Einsicht des kritischen Realismus, dass die reduktive Ausrichtung von Kompetenzen auf austauschbare Ergebnisse „die Komplexität ignoriert, die zur Schaffung von Kapazitäten erforderlich ist“ (2007, S. 648f.). Allais und Shalem (2021) sehen diese Aufmerksamkeit für den Lehrplan als Teil eines Prozesses, in dem sich die Bildungssoziologie im Allgemeinen von der Politik löste, da die Tradition der „politischen Arithmetik“ von Halsey und Kollegen dem Interesse am Lehrplan und den von Bernstein analysierten institutionenbasierten Prozessen wich. Diese Erkenntnisse dienen nicht nur der Forschung über die Art und Weise, wie Berufsschüler:innen und Studierende aus der Arbeiterklasse vom Bildungsfortschritt ausgeschlossen werden (bspw. Tranter, 2011), sondern auch über die Art und Weise, wie die direkte Verknüpfung von Qualifikationen mit Arbeitspraktiken die Bildungspraktiken näher an die Produktionssphäre verweist.

Zum Abschluss dieser Skizze ist es notwendig, etwas darüber zu sagen, wie das Lernen am Arbeitsplatz in englischsprachigen Ländern theoretisiert wurde, und zwar in einem Umfeld, in dem enge Vorstellungen von Kompetenz einen viel engeren Rahmen bilden als das Konzept von Beruf und ganzheitlichere Auffassungen von Kompetenz oder Gestaltungskompetenz (Rauner et al., 2012). Die Theoretisierung der Berufsbildung in den 1980er Jahren baute auch auf den Erkenntnissen der Arbeitssoziologie auf (bspw. Liepmann, 1960; Braverman, 1974), wobei Gleeson und Mardle (1980) festhielten, dass „handwerkliche“ Arbeit abgebaut wurde, während eine Elite von „technischen“ Auszubildenden neue Belege für die soziale Differenzierung innerhalb der Berufsbildung lieferte. Andere wichtige Arbeiten aus dieser Zeit legen nahe, dass Möglichkeiten des Lernens am Arbeitsplatz bestehen (bspw. Billett, 2001; Eraut, 2004; Fuller, et al. 2005; Guile/Unwin, 2022), ohne politische Annahmen zu akzeptieren, die den Arbeitsmarkt in den Mittelpunkt des neoliberalen Bildungsprojekts stellen. Diese neigen dazu, den autonomen Lernenden an die Peripherie der Praxis zu stellen, anstatt über eine Bildungspraxis zu berichten (bspw. Tanggaard, 2005; Esmond, 2020a, 2020b).

Während diese Skizze nicht einmal den wichtigsten Theoriesträngen gerecht werden kann, die sich in den 1980er und 1990er Jahren herausgebildet haben, hat die weitere Entwicklung im Laufe des 21. Jahrhunderts zu einer immer komplexeren Theoretisierung der Berufsbildung geführt, da postmoderne, poststrukturalistische und Bourdieu'sche Bedenken gegenüber spezifischen Orten oder Gruppen manchmal die Aufmerksamkeit auf Faktoren der Mikro- oder Mesoebene lenken, die eher interaktionistische Perspektiven als aggregierte Ergebnisse struktureller Ungleichheit betonen. Dies ist ein internationales Muster in den Sozialwissenschaften, das sich auch in der Berufsbildungsforschung widerspiegelt, die sich stark auf diese Disziplinen, insbesondere die Soziologie, stützt. Die wenigen großen britischen Berufsbildungsstudien, wie die vom *Teaching and Learning Research Project* finanzierten, stützten sich auf interaktionistische Perspektiven und die Theorie der mittleren Ebene, um kulturelle Erklärungen für die Schwierigkeiten der Berufsbildung zu liefern (bspw. James/Biesta, 2007). All diese Ansätze haben jedoch nur langsam zu einem Wandel in der Politik geführt, obwohl das neu entdeckte Interesse politischer Entscheidungsträger an wissensbasierten Lehrplänen zum Teil auf die oben beschriebenen Arbeiten zurückzuführen ist. Man hat das Gefühl, dass die Erwartungen

aus dieser Zeit unerfüllt bleiben; so sprechen Allais und Shalem (2021) davon, dass die Bildungssoziologie in dieser Zeit „an Erklärungskraft und politischer Macht“ (2021, S. 197) verloren hat und sich in „silobasierte“ Ansätze zurückzieht. Diese Schwierigkeiten spiegeln jedoch nicht nur eine Diversifizierung oder Fragmentierung der Theoriebildung wider, sondern auch die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen, die diese Perspektiven hervorbringen, wie im folgenden Abschnitt erläutert wird.

5 Theoretisierung der Berufsbildung: der Raum der Wissensproduktion und seine Ergebnisse

Die hier erörterte kritische Theoretisierung der Berufsbildung stützt sich zwar auf umfassendere sozialwissenschaftliche Ansätze, entstand jedoch hauptsächlich innerhalb der universitären Erziehungswissenschaft, in denen die Theoriebildung, Forschung und Entwicklung der Berufsbildung sehr spezielle Anliegen waren. Ende des 20. Jahrhunderts wurde den Berufsbildungsforschern bewusst, dass das Fehlen eines starken Feldes der Wissensproduktion dazu führte, dass sie „am Rande [...] ihrer eigenen Fachdisziplinen operierten [...], was die Entwicklung großer, gut integrierter Forschungscommunitys verhinderte“ (Brown/Keep, 1999, S. 12). Für Bates et al. (1999) befand sich die Berufsbildungsforschung abseits der allgemeinen Bildungsforschung, was zu einem Außenseiterstatus

[...] hinsichtlich des Mainstreams in der Bildungsforschung [...] führte, der [...] auf die historisch begründete Gleichsetzung von Bildung und Schule und der damit verbundenen Lehrkräftebildung an universitären Instituten für Erziehungswissenschaft zurückzuführen ist. (Bates et al., 1999, S. 419)

Für Bates et al. (1999) umfassten diese Grundlagen „Disziplinen, die in der Bildungsforschung relativ wenig genutzt werden, wie Wirtschaft, Politikwissenschaft, Sozialpolitik, Arbeitsmarktstudien und Sozialgeschichte“ (Bates et al., 1999, S. 420). Diese waren vergleichbar mit der Vielfalt der Rahmenbedingungen in diesem Bereich: Sekundarschulen und Berufsschulen, Jugendausbildungsprogramme (die jetzt in Lehrstellen umgewandelt werden) und andere Formen des Lernens am Arbeitsplatz, Überschneidungen mit der Schul- und Hochschulbildung, Lehrpläne und Studienniveaus, die sich differenzieren und strukturieren, während sie sich mit beruflichen Strukturen überschneiden und verschmelzen. Zu diesen Schwierigkeiten kommt die Vielfalt der institutionellen Interessen hinzu, da die Berufsbildung mehr denn je zu einem Anliegen anderer Disziplinen wurde. Brown und Keep (1999) zählten 18 akademische Disziplinen auf, die sich in der Berufsbildungsforschung engagieren, und nannten als Beispiel ihre eigene Universität, die *University of Warwick*, an der zwölf akademische Disziplinen in diesem Bereich tätig waren. Zusätzlich wurde eine linguistische Studie über die „Bedeutung“ der Ausbildung durchgeführt.

Die Beziehung zwischen unterschiedlicher Theoretisierung und der Schwäche der Wissensproduktion wurde ausführlich in Bezug auf die universitäre Erziehungswissenschaft diskutiert, wobei der Unterschied zwischen englischen und deutschen Erfahrungen weithin beachtet wurde. Diese Diskussion soll hier kurz zusammengefasst werden, bevor auf die größeren

Unterschiede hinsichtlich der beruflichen Bildung eingegangen wird. Die *Colleges of Higher Education*, welche für die Lehrkräftebildung verantwortlich waren, gingen in Universitäten auf oder wurden zu solchen (Shattock, 2013, S. 31ff.). In diesem Zuge wurde die „Wertigkeit“ der Qualifikationen über den Import von etablierten Disziplinen sichergestellt, wie bereits Richard Peters und Paul Hirsts ausführten: Philosophie, Geschichte, Soziologie und Psychologie der Bildung, wie auch in den von Tibble (1966) und später von Hirst (1983) herausgegebenen Sammelwerken. Furlong und Whitty (2017) unterscheiden die Entstehung der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten im Vereinigten Königreich von den Gründungsprozessen in Deutschland, die sich an den Philosophischen Fakultäten orientierte und die Pädagogik als eine kohärente, autonome Disziplin festigte, deren Anliegen „primär philosophisch und letztlich moralisch“ (Furlong/Whitty, 2017, S. 13) waren. Furlong und Whitty (2017) finden Anklänge an diesen Ansatz in Australien, weiten Teilen der USA, Frankreich und sogar China (Furlong/Whitty, 2017, S. 21ff.), und dasselbe Muster gilt für englischsprachige Universitäten in Südafrika (obwohl es einen starken Einfluss der deutschen Tradition in Afrikaans-sprachigen Universitäten gab, wenn auch weitgehend auf die Schulbildung konzentriert [Enslin, 1984]). Carr (2006) führt ihre Entstehung auf die Dominanz des logischen Positivismus in der akademischen Welt der Vereinigte Staaten von Amerika und des Vereinigten Königreichs in der Mitte des 20. Jahrhunderts zurück, was die pädagogischen Fakultäten dazu veranlasste, ihre Legitimität durch neue Konstruktionen der Bildungstheorie zu suchen und „die Beschäftigung mit philosophischen Theorien aufzugeben und sich als angewandte Wissenschaft zu rekonstruieren“ (Carr, 2006, S. 140). Während Carr argumentiert hatte, dass die pädagogische Praxis selbst die Begründung für das Handeln der Lehrer:innen und die Lehrpläne liefern sollte (Carr/Kemmis, 1986; Long, 2008), wurden in postmodernen und poststrukturalistischen Zeiten die Möglichkeiten jeglicher Art von Bildungstheorie direkter in Frage gestellt (bspw. Stronach/MacLure, 1997). Dennoch ist der Begriff der Grundlagendisziplinen nach wie vor aktuell, wobei Hordern et al. (2021) argumentieren, dass diese Disziplinen (unter Hinzufügung von Youngs Curriculumtheorie) und die bildungsorientierte Didaktik als „Methoden, die einer Vorstellung von Bildungspraxis als normativ und zweckmäßig entsprechen“ (Hordern et al., 2021, S. 143), den Imperativen der zeitgenössischen Politik entgegengesetzt werden können.

Diese Spannungen zwischen der universitären Erziehungswissenschaft im Vereinigten Königreich und den Grundlagen des pädagogischen Wissens können in Bezug auf die Berufsbildung noch verstärkt werden. Die ersten Einrichtungen für die Ausbildung von Berufsschullehrer:innen im Vereinigten Königreich, die bereits erwähnt wurden, entstanden erst nach dem Zweiten Weltkrieg und zunächst außerhalb der Universitäten, wobei ein Großteil der Lehrer:innenausbildung immer noch in Kurzzeitkursen an *Colleges* stattfand. Das *Post 16 Education Centre* am *Institute of Education* der *University of London* wurde erst 1986 aus Mitteln der *Manpower Services Commission Technical and Vocational Education Initiative* (TVEI) gegründet (Young/Hordern, 2022). Die Konsolidierung und Aufrechterhaltung dieser Basis hat einen Kampf mit konkurrierenden Ansprüchen auf Fachwissen mit sich gebracht. Bates et al. (1999) argumentieren, dass die Positionierung der Forschung als soziale Praxis von erziehungswissenschaftlichen Instituten die Vielfalt der Forschung im Bereich der Berufsbildung falsch wiedergibt, indem sie den Bereich als „Archipel“ verwandter Interessen charakterisieren, die

durch Forschungsgemeinschaften besser verbunden werden sollten. Tanguy und Rainbird (1997) haben ein breites Spektrum von Forschungsstandorten in Großbritannien identifiziert, die zum Verständnis der Beziehung zwischen Bildung und Arbeit beigetragen haben, darunter die Institute für Arbeitsbeziehungen bzw. Sozialpartnerschaft und die entsprechenden akademischen Zeitschriften, die Jugendforschung, die mit dem *Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies* verbunden ist, und akademische Zeitschriften, die soziologische und wirtschaftliche Perspektiven zusammengeführt haben, wie das *Journal of Education and Work* und die Zeitschrift *Work, Employment and Society* der *British Sociological Association*. In jüngerer Zeit beobachten Clarke et al. (2020) die zunehmende Dominanz vergleichender Studien, die sich mit „Unternehmen, Arbeit, Markt, Steuerung, *skills development*, Qualifikationen und Berufsbildungssystemen“ (Clarke et al., 2020, S. 296) beschäftigen. Die am weitesten verbreiteten Darstellungen sind solche aus den Wirtschafts- und Politikwissenschaften, die sich mit den unterschiedlichen Ansätzen der Sozial- und Wirtschaftspolitik in sogenannten „liberalen Marktwirtschaften“ und „koordinierten Marktwirtschaften“ befassen und die Berufsbildung als einen zentralen Bereich der Unterscheidung identifizieren (bspw. Martin, 2017; Busemeyer/Trampusch, 2012; Iversen/Soskice, 2020). Diese international viel beachteten Studien bleiben jedoch weitgehend losgelöst von Bildungsfragen. Diese fehlende Aufmerksamkeit für Bildungsfragen ist nicht zu vernachlässigen, denn ihre Vernachlässigung ist zentral für die Entwicklung neoliberaler Politik und ihrer Vorstöße in den Raum der Wissensproduktion. Diese haben sich auf mehrere Bereiche ausgewirkt, einschließlich der von Tanguy und Rainbird (1997) zitierten Institute für Arbeitsbeziehungen bzw. Sozialpartnerschaft, die zusammen mit der Arbeitssoziologie selbst zugunsten der Verbreitung von „Organisationsforschung“ geschwächt wurden (Adler, 2009). Ihre Rolle in Bezug auf die Berufsbildung ist jedoch besonders bedeutsam gewesen. In den Entwicklungsländern des englischen Sprachraums, die sich auf den Ausbau der Schulsysteme konzentrierten, wurde die Berufsbildung in den erziehungswissenschaftlichen Instituten an Universitäten noch weniger berücksichtigt. In Südafrika wurde das Wissen über die Berufsbildung bis Anfang der 2000er Jahre von einer staatlich finanzierten Forschungseinheit des *Human Sciences Research Council (HSRC)* und einer Reihe von unabhängig Forschenden und Beratenden erarbeitet, die von verschiedenen lokalen und internationalen Entwicklungsagenturen finanziert wurden. Folglich war diese Arbeit stark politisch orientiert und hatte nur einen eingeschränkten theoretischen Schwerpunkt (Powell, 2013).

Der Bereich der Wissensproduktion ist in den letzten Jahren unter demselben Druck geraten, der die Berufsbildungssysteme dazu veranlasst hat, die Aspekte zu stärken, die junge Menschen in die Arbeitsmärkte führen, wobei weitergehende Bildungsziele annähernd unberücksichtigt blieben. Dieser Ansatz, der in der Politik als notwendiges Mittel zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit von Nationen und des individuellen Wohlstands dargestellt wird, stützt sich ausschließlich auf die Prämisse der Humankapitaltheorie, wonach eine Steigerung der Bildung und der Qualifikationen zu verstärkten Investitionen in fortschrittliche Technologien führen wird, die diese Qualifikationen nutzen, was wiederum zu Wirtschaftswachstum führt (Becker, 1993; Brown et al., 2020). Diese politische Richtung wird weithin mit dem Beginn des Neoliberalismus in den Reagan-/Thatcher-Jahren und folglich mit den englischsprachigen Ländern in Verbindung gebracht, in denen diese Politik zuallererst verfolgt wurde. Diese Länder waren

auch die ersten, die Qualifikationsrahmen, Lernergebnisse und kompetenzbasierte Beurteilungen entwickelten, die später nicht nur die berufsbezogenen Qualifikationen prägten, sondern auch die Bildungspraxis innerhalb der beruflichen Bildung in diesen Ländern dominierten (Brockmann et al., 2008).

Diese Konzepte werden auch durch das gefördert, was Thompson et al. (2022) als eine internationale „*policy-making assemblage*“ beschreiben, welche die Mechanismen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), der Weltbank und anderer internationaler Organisationen umfasst. Dieses Gedankengut, das festlegt, „was gesehen, gehandelt und gedacht wird [...] und was als Lösungen für soziale Probleme gilt“ (Popkewitz et al., 2018, S. 108), ist vielleicht der wichtigste Beitrag der englischsprachigen liberalen politischen Ökonomie zu den Vorstellungen über Bildung in der ganzen Welt. Diese erstrecken sich mühelos auf die Berufsbildung durch ihre einflussreichen Berichte, Kommentare und politischen Erklärungen zur Berufsbildung, ungeachtet der Art und Weise, wie diese Berichte durch die Anerkennung der Stärken der dualen Ausbildung gefärbt sind, die für neoliberale Zwecke genutzt wird (bspw. OECD, 2010; 2014). Sie werden untersetzt durch Netzwerke von Forschern, Datenbanken, Zentren, Stiftungen und Finanzierungsströmen, die es ermöglichen, die Produktion von Wissen über die Berufsbildung zu steuern.

Auch die Europäische Union (EU) und ihre Aktivitäten im Bereich der „*soft policy*“ sind vor diesen Ideen nicht gefeit. Die EU und europäische Agenturen, insbesondere das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop), zeigen in diesen Bereichen eine gewisse Ambiguität. Einerseits erkennen sie die bestehenden Stärken der europäischen Berufsbildung an, einschließlich derjenigen des dualen Systems der Berufsausbildung, und befürworten die Übernahme vergleichbarer Praktiken in anderen Ländern. Andererseits werden die aus englischsprachigen Ländern stammenden Instrumente, wie Qualifikationsrahmen, Lernergebnisse und Übertragbarkeit, ebenfalls unterstützt und werden als Teil der „Europäisierung“ beschrieben (Ante, 2015), selbst noch kurz vor dem Austritt des Vereinigten Königreichs aus der EU. Angesichts der weitgehend instrumentellen Anliegen der internationalen Agenturen dürfte dies jedoch kaum zu einer Stärkung der Theoretisierung der Berufsbildung führen. In den englischsprachigen Ländern greifen sowohl internationale Agenturen als auch nationale politische Entscheidungsträger zunehmend auf Forschungsressourcen zurück, die technokratische Antworten auf in Wirklichkeit bildungspolitische und gesellschaftliche Probleme geben, was zu einer weiteren Schwächung der institutionenbasierten Forschung und Theorieentwicklung führt.

Die zunehmende Dominanz der Forschungsergebnisse internationaler Organisationen deutet darauf hin, dass Theorien der Berufsbildung zwar zum Umfang und zur Qualität der Forschung im angelsächsischen Raum beigetragen haben, diese aber zunehmend vom Bereich der Politik und Praxis abgekoppelt werden. Obwohl beispielsweise die Berufsbildung, die Berufswege und die technische Bildung im politischen Diskurs dieser Länder einen hohen Stellenwert einnehmen, hat dies weder zu neuen Erkenntnissen in der „*policy assemblage*“ noch zu größeren Investitionen in die akademische Forschung geführt. Im Vereinigten Königreich beispielsweise wurde bei der jüngsten Forschungsbewertung (Research Excellence Framework, 2022) ein ab-

solter Rückgang der externen Forschungseinnahmen bei allen erziehungswissenschaftlichen Forschungsanträgen in den letzten sieben Jahren festgestellt, und der Rückgang in der Berufsbildungsforschung dürfte noch stärker sein. Dieser Bericht entstand inmitten einer Pandemie, in einer Zeit der Wirtschaftskrise und am Vorabend eines europäischen Krieges. Diese Krisen zogen wenig entschlossene Maßnahmen im Bildungsbereich auf internationaler Ebene nach sich, wobei die meisten Agenturen technologiegetriebene Lösungen für die durch diese Entwicklungen entstandenen Bildungs- und Sozialprobleme vorschlugen (Avis et al., 2021). In den finanzialisierten Volkswirtschaften des 21. Jahrhunderts, in denen die Renteneinkommen der Wohlhabenden durch größere Ungleichheiten bei den Arbeitseinkommen dominiert wurden, entstehen neue Ungleichheiten in der Berufsbildung, und zwar genau zu dem Zeitpunkt, an dem die politischen Entscheidungsträger neue Chancen für diese Einrichtungen erkennen (Piketty 2020; Esmond/Atkins, 2020; 2022). In einer Zeit wachsender weltweiter Ungleichheiten und ökologischer Notlagen lassen das Bekenntnis zu Entwicklung durch Bildung und ein „Greenwashing“ der Berufsbildung auf wenig Verständnis für die breiteren Möglichkeiten einer Berufsbildung schließen, die auf diese Krisen reagiert.

6 Schlussfolgerungen oder Neuanfänge?

Gegenstand dieser Diskussion war die Bedeutung von Theorie für das internationale Verständnis der Berufsbildung. Da die Richtung der Berufsbildungsforschung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungspraxis in den deutschsprachigen Ländern in gewisser Weise durch ihre theoretischen Grundlagen geprägt wurde, wollten wir verstehen, ob eine solche Beziehung international besteht. Insbesondere haben wir versucht, die Unterschiede zwischen den Forschungsansätzen in den folgenden Bereichen besser zu verstehen: deutschsprachige Länder, die zumindest anfangs eine gewisse bildungstheoretische Grundlage hatten, und die eher zufällige Entstehung eines theoretischen Bildungsverständnisses in Ländern des englischen Sprachraums und wie dies den anhaltenden Unterschied zwischen ihren Berufsbildungssystemen geprägt haben könnte.

Dabei haben wir gezeigt, dass die Arbeit zur Erklärung der pädagogischen und sozialen Aspekte der Berufsbildung nicht weniger bedeutsam ist als jene Formen der Theoriebildung, die in der allgemeinen Erziehungswissenschaft verankert sind. Die Forschung in den englischsprachigen Ländern hat unter Rückgriff auf ein breites Spektrum an externen Erkenntnissen, die über die in der liberalen Tradition der Allgemeinbildung anerkannten hinausgehen, wichtige Alternativen zu den Formeln neoliberaler Politik geliefert. Die Auseinandersetzung mit externen Disziplinen hat es ihr ermöglicht, Bildungsfragen mit gesellschaftlichen Prozessen und Ungleichheiten zu verknüpfen. Zwangsläufig hat diese Arbeit nicht den direkten Einfluss auf Politik und Praxis, den Deutschland und einige Nachbarländer für sich beanspruchen können. Indem sie die Verbindungen zwischen der Bildungspraxis und breiteren gesellschaftlichen Prozessen aufzeigt, weist die englischsprachige Forschung jedoch auch auf Möglichkeiten der tiefgreifenderen Veränderungen hin, auch wenn diese nicht immer deutlich gemacht werden. Ihr Verhängnis ist vielmehr das zersplitterte Feld der Wissensproduktion, in dem sie mit den Ressourcen konkurriert, die diese Politik durch einen eigenen Forschungsapparat stützen. Die-

ser eigene Forschungsapparat übertönt die Erkenntnisse der theoretischen akademischen Forschung zunehmend. Infolgedessen ist die Wirkung der theoretischen Arbeit bestenfalls verzerrt oder verzögert worden.

Diese Position ist keineswegs hoffnungslos für die Zukunft beruflicher Bildung oder gar für die sozialen Räume, in denen ihre Ideen und Praktiken einen gewissen Einfluss ausüben. Wie in Bezug auf die Ergebnisse früherer Theoretiker:innen gezeigt wurde, können Ereignisse in der Bildungspraxis, in der Politik und in der sozialen Welt die Art und Weise, wie sich die Theoriebildung längerfristig auswirkt, beeinflussen, so dass die theoretischen Grundlagen der Berufsbildung in der gegenwärtigen Praxis weniger anerkannt werden. Nichtsdestotrotz werden erhebliche Investitionen in autonome Forschungskapazitäten für eine sinnvolle Erneuerung der Berufsbildung wichtig sein, welche die Aufmerksamkeit auf umfassendere Fragen der Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Philosophie sowie auf spezifische Bildungs- und praktische Berufsfragen lenken wird. Ideen über „*powerful knowledge*“ und wissensbasierte Lehrpläne wurden von den politischen Entscheidungsträgern in verzerrter Weise aufgegriffen; dies und die Schaffung neuer beruflicher Bildungswege auf höherem Niveau führen derzeit zu neuen Ungleichheiten in der Berufsbildung. Mit der Zeit kann sich jedoch Raum für neue Studien, Konzepte und Theorien eröffnen, welche die Zukunft der Berufsbildung erhellen können.

Unsere Analyse blickt auf die frühen Entwicklungen zurück, wirft aber auch Fragen für die Zukunft auf. Wie könnten die Berufsbildungsforschung und die Berufsbildung selbst, trotz oft wenig vielversprechender Anfänge, zu Instrumenten für mehr soziale Gerechtigkeit oder nachhaltigere Gesellschaften werden? Diese Möglichkeiten können sich auf klassische und kritische Stimmen aus mehreren europäischen Ländern stützen, aber auch auf solche, die sich neu um die Berufsbildung im globalen Süden formieren. Die Berufsbildungspraxis im englischen Sprachraum ist notorisch auf den Augenblick bezogen und reagiert auf Wirtschaftskrisen und plötzliche politische Wendungen. Wenn eine tiefere Betrachtung der Theorie nicht nur eine historische Perspektive, sondern auch ein klareres Verständnis der Zukunft ermöglichen soll, lohnt sich das Studium dieser theoretischen Ansätze.

Literatur

Adler, P.S. (2014): Introduction: A social science that forgets its founders is lost. In: Adler, P.S. (Hrsg.): The Oxford handbook of sociology and organization studies: Classical foundations. Oxford, 3-20.

Akoojee, S./McGrath, S. (2008): The marketing of public FET colleges in South Africa: issues for policy and practice. In: Journal of Education, 45, 131-154.

Allais, S. (2014): Selling out education. National qualifications frameworks and the neglect of knowledge. Rotterdam.

Allais, S./Shalem, Y. (2021): The shifting powers of educational knowledge: power relations between sociology and economics of education. In: Journal of Curriculum Studies, 53, H. 2, 197-211.

Althusser, L. (1971): Ideology and ideological state apparatuses: Notes towards an investigation. In: Althusser, L. (Hrsg.): Lenin and philosophy and other essays. London.

Ante, C. (2015): The Europeanisation of Vocational Education and Training. Cham.

AoC (Association of Colleges) (2022): College key facts 2022/23. Online: <https://d4hfzltwt4wv7.cloudfront.net/uploads/files/AoC-College-Key-Facts-2022-Web.pdf> (30.04.2023).

Apple, M. (2006): Educating the 'right' way: Markets, standards, God, and inequality. Abingdon.

Argles, M. (1964): South Kensington to Robbins: An account of English technical and scientific education since 1851. London.

Ávila, J. A./Rud, A.G./Waks, L.J./Ring, E. (2021): The Contemporary Relevance of John Dewey's Theories on Teaching and Learning: Deweyan Perspectives on Standardization, Accountability, and Assessment in Education. New York.

Avis, J. (1981): Social and Technical Relations: The Case of Further Education. In: British Journal of Sociology of Education, 2, H. 2, 145-161. Online: <http://www.jstor.org/stable/1393015> (30.04.2023).

Avis, J./Bloomer, M./Esland, G./Gleeson, D./Hodkinson, P. (1996): Knowledge and Nationhood. London.

Avis, J./Atkins, L./Esmond, B./McGrath, S. (2021): Re-conceptualising VET: responses to Covid-19. In: Journal of Vocational Education & Training, 73, H. 1, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1861068>

Badroodien, A. (2001): A History of the Ottery School of Industries in Cape Town: Issues of race, welfare and social order in the period 1937 to 1968 (Doctoral dissertation, University of the Western Cape).

Bates, I./Clarke, J./Cohen, P./Finn, D./Moore, R./Willis, P. (1984): Schooling for the Dole? The New Vocationalism. Houndmills.

Bates, I./Hodkinson, P./Unwin, L. (1999): Editorial, British Educational Research Journal, Vol. 25, H. 4, 419-425.

Beadie, N. (2010): Education, social capital and state formation in comparative historical perspective: preliminary investigations. In: Paedagogica Historica, 46, H. 1-2, 15-32.

Becker, G. (1993): Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education. 3rd edition. Chicago.

Bernstein, B. (1976): Class, codes and control. London.

Bernstein, B. (1990): The structuring of pedagogic discourse. London.

Bernstein, B. (2000): Pedagogy, symbolic control, and identity. London

- Biesta, G. (2002): Bildung and Modernity: The Future of Bildung in a World of Difference. In: Studies in Philosophy of Education, 21, H. 4/5, 343-351.
<https://doi.org/10.1023/A:1019874106870>
- Biesta, G. (2011): Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. In: Pedagogy, Culture & Society, 19, H. 2, 175-192.
- Biesta, G. (2021): Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. International Review of Education. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09921-x>.
- Billett, S. (2001): Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. In: Journal of Workplace Learning 13, H. 5, 209-214.
- Billett, S. (2020): Perspectives on enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves. In: Journal of Vocational Education & Training, 72, H. 2, 161-169.
- Billett, S./Stalder, B.E./Aarkrog, V./Choy, S./Hodge, S./Le, A.H. (Hrsg.) (2022): The standing of vocational education and the occupations it serves. Cham.
- Blankertz, H. (1974): Bildung – Bildungstheorie. In: Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, 65-69.
- Bosch, G. (2017): Different national skill systems. In: Warhurst, C./Mayhew, K./Finegold, D./Buchanan, J. (Hrsg.): The Oxford handbook of skills and training. Oxford, 424-433.
- Bourdieu, P./Passeron, J-C. (1977): Reproduction in Education. In: Society and Culture. London.
- Bowles, S./Gintis, H. (1976): Schooling in Capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life. New York, NY.
- Braverman, H. (1974): Labour and monopoly capitalism. New York.
- Brint, S./Karabel J. (1989): The diverted dream: Community colleges and the promise of education opportunity in America, 1900-1985. New York.
- Brockmann, M./Clarke, L./Winch, C. (2011): Knowledge, Skills and Competence in the European Labour Market. London.
- Brown, A./Keep, E. (1999): Review of vocational education and training research in the United Kingdom: Flexibility, transferability, mobility as targets of vocational education training. Warwick.
- Brown, P./Lauder, H./Cheung, S.-I. (2020): The Death of Human Capital? Its Failed Promise and How to Renew It in an Age of Disruption. Oxford.
- Busemeyer, M.R./Trampusch, C. (2012): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford.

- Butchart, R.E. (2010): Black hope, white power: emancipation, reconstruction and the legacy of unequal schooling in the US South, 1861–1880. In: *Paedagogica Historica*, 46, H. 1-2, 33-50. <https://doi.org/10.1080/00309230903528447>
- Carr, W. (2006): Education Without Theory, *British Journal of Educational Studies* 54, H. 2, 136-159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00344.x>
- Carr, W./Kemmis, S. (1986): *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London.
- Carr, W./Hartnett, A. (1996): *Education and the struggle for democracy: the politics of educational ideals*. Buckingham
- Chankseliani, M./Relly, S.J. (2015): From the provider-led to an employer-led system: Implications of apprenticeship reform on the private training market, *Journal of Vocational Education & Training*, 67, H. 4, 515-528.
- Chitty, C. (1991): Towards new definitions of vocationalism. In: Chitty, C. (Hrsg.) *Post-16 Education*. London.
- Clark, B.R. (1960): *The Open Door College*. New York.
- Clarke, L./Winch, C. (2007): *Vocational education: International approaches, developments and systems*. Abingdon.
- Clarke, L./Westerhuis, A./Winch, C. (2021): Comparative VET European research since the 1980s: accommodating changes in VET systems and labour markets. In: *Journal of Vocational Education & Training*, 73, 2, 295-315. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1858938>
- Cohen, A.M./Brawer, F.B. (2008): *The American Community College*. 5th edition. San Francisco, CA.
- Cotgrove, S.F. (1958): *Technical Education and Social Change*. London.
- Crouch, C./Finegold, D./Sako, M. (1999): *Are Skills the Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries*. Oxford.
- Deissinger, T./Gonon, P. (2021): The development and cultural foundations of dual apprenticeships – a comparison of Germany and Switzerland. In: *Journal of Vocational Education & Training*, 73, H. 2, 197-216, <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1863451>
- Dewey, J. (1916): *Education and Democracy*. New York.
- Dickinson, H./Erben, M. (1982): Technical culture and technical education in France: A consideration of the work of Claude Grignon and its relevance to British Further Education curricula. In: *British Journal of Sociology of Education*, 3, H. 2, 145-159.
- Drewek, P. (2004): The inertia of early German-American comparisons: American schooling in the German educational discourse, 1860-1930. In: Charle, C./Schriewer, J./Wagner, P. (Hrsg.): *Transnational intellectual networks: Forms of academic knowledge and the search for cultural identities*. Frankfurt.

- Dougherty, K. J. (1994): *The Contradictory College: The Conflicting Origins, Impacts and Futures of the Community College*. Albany, NY.
- Enslin, P. (1984): The liberal point of view. In: *Educational Philosophy and Theory*, 16, H. 2, 1-8.
- Eraut, M. (2004): Informal Learning in the Workplace. In: *Studies in Continuing Education* 26, H. 2, 247-273.
- Esmond, B. (2019): Continental selections? Institutional actors and market mechanisms in post-16 education in England. In: *Research in Post-Compulsory Education*, 24, H. 2-3, 311-330, <https://doi.org/10.1080/13596748.2019.1596434>
- Esmond, B. (2020): Emerging apprenticeship practitioner roles in England: Conceptualising the subaltern educator. In: *Vocations and Learning* 13, H. 2, 179-196.
- Esmond, B. (2021): Vocational teachers and workplace learning: integrative, complementary and implicit accounts of boundary crossing. In: *Studies in Continuing Education*, 43, H. 2, 156-173. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1767564>
- Esmond, B./Atkins, L. (2020): VET Realignment and the Development of Technical Elites: Learning at Work in England. In: *International Journal for Research in Vocational Education and Training (VETNET)*, 7, H. 2, 193-213. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.4>.
- Esmond, B./Atkins, L. (2022): *Education for a polarising world: Between technical elites and welfare vocationalism*. London.
- Evans, K./Hodkinson, P./Rainbird/ H./Unwin, L. (2006): *Improving workplace learning*. London.
- Finegold, D./Keep, E. /Miliband, D./Raffe, D./Spours, K./Young, M. (1991): *A British Baccalaureate: Ending the Divisions between Education and Training*. London.
- Foden, F.E. (1962): Sir Philip Magnus and the City and Guilds of London Institute. In: *The Vocational Aspect of Education*, 14, H. 29, 102-116.
- Foster, P. (1965): The vocational school fallacy in development planning. In: *Education and Economic Development*, 32, 142-166.
- Friesen, N. (2020): ‘Education as a Geisteswissenschaft’: An introduction to human science pedagogy. In: *Journal of Curriculum Studies*, 52, H. 3, 307-322.
- Fuller, A./Hodkinson, H./Hodkinson, P./Unwin, L. (2005): Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. In: *British Educational Research Journal* 31, H. 1, 49-68.
- Furlong, J./Whitty, G. (2017): Knowledge traditions in the study of education. In: G. Whitty/J. Furlong (Hrsg.): *Knowledge and the Study of Education: An international exploration*. Oxford.

- Gamble, J. (2016): From labour market to labour process: finding a basis for curriculum in TVET. In: *International Journal of Training Research*, 14, H. 3, 215-229. <https://doi.org/10.1080/14480220.2016.1254367>
- Gamble, J. (2021): The legacy imprint of apprenticeship trajectories under conditions of segregation and Apartheid in South Africa. In: *Journal of Vocational Education & Training*, 73, H. 2, 258-277.
- Giroux, H./Giroux, S. (2004): *Take back higher education: Race, youth, and the crisis of democracy in the post-civil rights era*. New York.
- Gleeson, D./Mardle, G. (1980): *FE or Training? A Case Study in the Theory and Practice of Day Release Education*. London.
- Gonon, P. (2009): *The quest for modern vocational education: Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*. Bern.
- Gordon, H.R.D./Schultz, D. (2014): *The History and Growth of Career and Technical Education*. Long Grove, Il.
- Gorz, A. (1977): *Technical intelligence and the capitalist division of labour*. In: Young, M.F.D./Whitty, G. (Hrsg.): *Society, State and Schooling*. London.
- Gospel, H./Edwards, T. (2011): *Transformation and Muddling Through: Industrial Relations and Industrial Training in the UK*. SKOPE Research Paper 106. Oxford.
- Green, A. (1995): *Technical education and state formation in nineteenth-century England and France*. In: *History of Education*, 24, H. 2, 123-139.
- Greinert, W.-D. (2005): *Mass vocational education and training in Europe: Classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th*. Luxembourg.
- Grignon, C. (1971): *L'ordre des choses*. Paris
- Hanf, G. (2011): *The Changing Relevance of the Beruf*. In: Brockmann, M./Clarke, L./Winch, C. (Hrsg.): *Knowledge Skills and Competence in the European Labour Market*. Milton Park, 50-67.
- Harris, R./Simons, M./McCarthy, C. (2006). *Private training providers in Australia: Their characteristics and training activities*. Adelaide. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495181.pdf> (30.04.2023).
- Hirst, P.H. (Hrsg.) (1983): *Educational Theory and its Foundation Disciplines*. London.
- Hodge, S. (2016): *After competency-based training: Deepening critique, imagining alternatives*. In: *International Journal of Training Research*, 14, H. 3, 171-179. <https://doi.org/10.1080/14480220.2016.1261432>
- Höhns, G. M. (2018): *Pedagogic practice in company learning: the relevance of discourse*, *Journal of Vocational Education & Training*, 70, H. 2, 313-333.

- Hordern, J./Muller, J./Deng, Z. (2021): Towards powerful educational knowledge? Addressing the challenges facing educational foundations, curriculum theory and Didaktik. In: *Journal of Curriculum Studies*, 53, H. 2, 143-152. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1891575>
- Horton, S. (2000): Introduction – the competency movement: Its origins and impact on the public sector, *International Journal of Public Sector Management*, 13, H. 4, 306-318. <https://doi.org/10.1108/09513550010350283>
- Iversen, T./ Soskice, D. (2020): *Democracy and prosperity: Reinventing capitalism through a turbulent century*. Princeton, MA.
- James, D./Biesta, G. (2007): *Improving learning cultures in further education*. Abingdon.
- Jessup, G. (1991): *Outcomes: NVQs and the emerging model of Education and training*. London.
- Journal of Philosophy of Education*. (2022): Special Issue: Founding German vocational education: Kerschensteiner, Spranger and Fischer as key figures in the classical German VET theory, Kuhlee, D./Steib, C./Winch, C. (Hrsg.), 56, H. 3.
- Kincheloe, J. L. (1995): *Toil and trouble: Good work, smart workers, and the integration of academic and vocational education*. New York.
- Korpi, W. (2000): *Faces of Inequality: Gender, Class, and Patterns of Inequalities in Different Types of Welfare States*. In: *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 7, H. 2, 127-191.
- Kuhlee, D./Steib, C./Winch, C. (2022): Founding German vocational education: Kerschensteiner, Spranger and Fischer as key figures in the classical German VET theory. In: *Journal of Philosophy of Education*, 56, H. 3, 383-398.
- Lafer, G. (2002): *The Job Training Charade*. Ithaca, NY.
- Lakes, R. D. (1994): *Critical education for work: Multidisciplinary approaches*. Norwood, NJ.
- Láscarez-Smith, D./Schmees, J.K. (2021): The Costa Rican business sector's concepts of the transfer of German dual training. In: *Actualidades Investigativas en Educación*, 21, H. 2, 56-83.
- Lawn, M./Furlong, J. (2009): The disciplines of education in the UK: Between the ghost and the shadow. In: *Oxford Review of Education*, 35, H. 5, 541-552.
- Lempert, W. (1971): *Leistungsprinzip und Emanzipation*. Frankfurt.
- Lempert, W. (1981): *Perspectives of Vocational Education in West Germany and Other Capitalist Countries*. In: *Economic and Industrial Democracy*, 2, H. 3, 321-348.
- Lempert, W. (1994): *Moral Development in the Biographies of Skilled Industrial Workers*. In: *Journal of Moral Education* 23, H. 4: 451-468.

- Lempert, W. (2008): The Development of Moral Judgement. In: Rauner, F./Maclean, R. (Hrsg.): Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research. Dordrecht, 489-95.
- Lewis, T. (2014): Booker T. Washington's audacious vocationalist philosophy, Oxford Review of Education, 40, H. 2, 189-205, <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.889603>
- Liepmann, K. (1976): Apprenticeship: An enquiry into its adequacy under modern conditions. London.
- Long, F. (2008): Troubled Theory in the Debate between Hirst and Carr, Journal of Philosophy of Education 42, H. 1, 133-147.
- Lüdecke-Plümer, S. (2007): Education in values and moral education in vocational colleges. In: European journal of vocational training, 41, H. 2, 103-115.
- Maurer, M./Gonon, P. (2014): The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development: National Qualifications Frameworks and the Dual Model of Vocational Training in International Cooperation. Bern.
- McCulloch, G. (2017): Education: an applied multidisciplinary field? The English experience. In: Whitty, G./Furlong, J. (Hrsg.): Knowledge and the study of education: An international exploration. Didcot, 211-229.
- McGrath, S./Badroodien, A. (2006): International influences on the evolution of skills development in South Africa. In: International journal of educational development, 26, H. 5, 483-494.
- McGrath, S./Ramsarup, P./Zeelen, J./Wedekind, V./Allais, S./Lotz-Sisitka, H./Russon, J-A. (2020): Vocational education and training for African development: a literature review. In: Journal of Vocational Education & Training, 72, H. 4, 465-487.
- Martin, C.J. (2017): Skill builders and the evolution of national vocational training systems. In: Warhurst, C./Mayhew, K./Finegold, D./ Buchanan, J. (Hrsg.): The Oxford handbook of skills and training. Oxford, 36-53.
- Martin, C.J./Swank, D. (2011): Gonna party like it's 1899: Party systems and the origins of varieties of coordination. In: World Politics, 63, H. 1, 78-114.
- Masschelein, J./Ricken, N. (2003): Do We (Still) Need the Concept of Bildung? In: Educational Philosophy and Theory, 35, H. 2, 139-154. <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00015>.
- Miller Idriss, C. (2002): Challenge and Change in the German Vocational System since 1990. In: Oxford Review of Education, 28, H. 4, 473-490.
- Moilanen, A./Huttunen, R. (2021): The German logic of emancipation and Biesta's criticism of emancipatory pedagogy. In: Educational Theory, 71, H. 6, 717-741.
- Mollenhauer, K. (2014): Forgotten connections: On culture and upbringing (Theorising education). Abingdon.

Moore, R. (1987): Education and the Ideology of Production. In: British Journal of Sociology of Education, 8, H. 2, 227-242.

OECD (1997): Lifelong learning for all. Paris.

OECD. (2010): Learning for jobs: Synthesis report of the OECD reviews of vocational education and training. Paris.

OECD. (2014): Skills beyond school: Synthesis report: OECD Reviews of secondary vocational education and training. Paris.

Piketty, T. (2020): Capital and Ideology. New York.

Popkewitz, T.S./ Feng, J./Zheng, J. (2018). Calculating the Future: The Historical Assemblage of Empirical Evidence, Benchmarks & PISA. ECNU Review of Education 1, H. 1, 107-118. <https://doi.org/10.30926/ecnuroe2018010106>

Powell, L. (2013): A critical assessment of research on South African Further Education and Training colleges. In: South African Review of Education, 19, H. 1, 59-81.

Pring, R. (2000): The philosophy of educational research. London.

Rauner, F. (2013): Multiple Kompetenz: Die Fähigkeit der holistischen Lösung beruflicher Aufgaben. (Multiple competencies: The ability to solve vocational tasks holistically.) Bremen.

Research Excellence Framework (2022): Overview report by Main Panel C and Sub-panels 13 to 24: UOA 23: Education. Online: <https://ref.ac.uk/publications-and-reports/main-panel-overview-reports/> (20.06.2023).

Richardson, E./Kelly, M.R. (1972): Some factors affecting the success of craft students in technical education: A case study. In: The Vocational Aspect of Education, 24, H. 2, 73-78.

Richardson, W.A. (1939): The Technical College. London.

Rogan, T. (2018): The Moral Economists: R. H. Tawney, Karl Polanyi, E. P. Thompson, and the Critique of Capitalism. Princeton, 16-50.

Sanderse, W. (2021): Vocational education and Bildung: a marriage or divorce? In: Journal of Vocational Education & Training, 76, H. 1, 146-163. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.2015714>

Shattock, M. (2013): Making Policy in British Higher Education 1945-2011. Maidenhead.

Shain, F./Gleeson, D. (1999): Under new management: changing conceptions of teacher professionalism and policy in the further education sector. In: Journal of Education Policy, 14, H. 4, 445-462, <https://doi.org/10.1080/026809399286288>

Siemsen, A. (1948): Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung. Hamburg.

Simmons, R. (2010): Globalisation, neo-liberalism and vocational learning: the case of English further education colleges. In: Research in Post-Compulsory Education 15, H. 4, pp. 363-376.

- Smith, A. (2012) [first published 1776]: *Wealth of Nations*. Ware.
- Snelson, S./Deyes, K. (2016): *Understanding the Further Education Market in England*. Department for Business, Innovation & Skills (BIS) research paper 296. London.
- Stronach I./MacLure, M. (1997): *Educational research undone: The postmodern embrace*. Buckingham.
- Tanggaard, L. (2005): Collaborative teaching and learning in the workplace 1. In: *Journal of Vocational Education & Training*, 57, H. 1, 109-122, <https://doi.org/10.1080/13636820500200278>
- Tanguy, L./Rainbird, H. (1997): *Institutions and the market in Great Britain*. In: Jobert, A./Marry, C./Tanguy, L./Rainbird, H. (Hrsg.): *Education and work in Great Britain, Germany and Italy*. London.
- Tawney, R.H. (1931): *Equality*. London.
- Taylor, C.A. (2017): Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education. In: *Higher Education*, 74, 419-435.
- Thelen, K. (2004): *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, England, the United States and Japan*. Cambridge.
- Thelen, K./Steinmo, S. (1992): *Historical Institutionalism in Comparative Politics*. In: Thelen, K./Steinmo, S./Longstreth, F. (Hrsg.): *Structuring Politics: Historical Institutionalism in Comparative Analysis*. Oxford, 1-31.
- Thompson, G./Sellar, S./Buchanan, I. (2022): 1996: the OECD policy-making assemblage. In: *Journal of Education Policy*, 37, H. 5, 685-704. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1912397>
- Tibble, J.W. (Hrsg.) (1966): *The Study of Education*. London.
- Tranter, D. (2012): Unequal schooling: how the school curriculum keeps students from low socio-economic backgrounds out of university. In: *International Journal of Inclusive Education*, 16, H. 9, 901-916.
- Tröhler, D. (2003): *The Discourse of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik – A contextual reconstruction*. *Paedagogica Historica*, 39, H. 6, 759-778.
- Trow, M. (1974): *Problems in the transition from elite to mass higher education*. In *Organisation for Economic Co-operation and Development, policies for higher education*. Paris.
- Tyson, R. (2016): What would Humboldt say? A case of general Bildung in vocational education? In: *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 3, H. 3, 230–249. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.3.3.4>
- Venables, E. (1967): *The young worker at college*. London.
- Venables, P.F.R. (1955): *Technical education: Its aims, organisation and future development*.

London.

Walther, A./du Bois-Reymond, M./Biggart, A. (Hrsg.). (2006): Participation in Transition? Young People's Motivation between Education, Welfare and Labour Market in European Perspective. Frankfurt am Main.

Wedekind, V. (2018): The Idealisation of Apprenticeship. In: Allais, S./Shalem, Y. (Hrsg.): Knowledge, Curriculum and Preparation for Work. Brill, 104-126.
https://doi.org/10.1163/9789004365407_007

Wheelahan, L. (2007): How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis. In: British Journal of Sociology of Education, 28, H. 5, 637-651.

Winch, C. (2000): Education, work and social capital: Towards a new conception of vocational education. London.

Winch, C. (2006): Georg Kerschensteiner – founding the dual system in Germany. In: Oxford Review of Education, 32, H. 3, 381-396. <https://doi.org/10.1080/03054980600776530>

Wulf, C. (2003): Educational Science. Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory. Münster.

Yeomans, D. (1998): Constructing Vocational Education: from TVEI to GNVQ. In: Journal of Education and Work, 11, H. 2, 127-149. <https://doi.org/10.1080/1363908980110202>

Young, M.F.D. (Hrsg.) (1971): Knowledge and control: New directions for the sociology of education. London.

Young, M.F.D. (2006): Reforming the Further Education and Training Curriculum: An international perspective. In: Young M./Gamble, J. (Hrsg.): Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education. Cape Town, 46-63.

Young, M.F.D./Hordern, J. (2022): Does the vocational curriculum have a future? In: Journal of Vocational Education & Training, 74, H. 1, 68-88.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1833078>

Young, M.F.D./Muller, J. (2010): Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. In: Young M./Gamble, J. (Hrsg.), European Journal of Education, 45, H. 1, 11-27. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x>

Young, M.F.D./Whitty, G. (Hrsg.) (1977): Society, State and Schooling. London.

Zuurmond, A./Guérin, L./van der Ploeg, P./van Riet, D. (2023): Learning to question the status quo. Critical thinking, citizenship education and Bildung in vocational education. In: Journal of Vocational Education & Training. <https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2166573>

Zitieren dieses Beitrags

Esmond, B./Wedekind, V. (2023/2026): Theoretisierung der Berufsbildung ohne Berufsbildungstheorie? Grundlagen und Fragmentierung der englischsprachigen Berufsbildungsforschung. In: *bwp@* Spezial 19: Retrieving and recontextualising VET theory. Hrsg. v. Esmond, B./ Ketschau, T. J./Schmees, J. K./Steib, C./Wedekind, V., 1-31. Online: https://www.bwpat.de/spezial19/esmond_wedekind_de_spezial19.pdf (30.08.2023; deutsche Version 16.05.2026).

Die Autoren



Professor BILL ESMOND

University of Derby, Institute of Education

Kedleston Road, Derby DE22 1GB, UK

w.esmond@derby.ac.uk

<https://www.derby.ac.uk/staff/bill-esmond/>



Professor VOLKER WEDEKIND

University of Nottingham, School of Education

Jubilee Campus, Wollaton Road, Nottingham NG8 1BB, UK

Volker.Wedekind@nottingham.ac.uk

<https://www.nottingham.ac.uk/education/people/volker.wedekind>