

Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft als korrespondierende Disziplinen?¹

KURZFASSUNG: Die nationale Grenzen überschreitende und immer stärker werdende Kooperation von Unternehmen, die supranationalen wirtschaftlichen und politischen Zusammenschlüsse sowie internationale Abkommen fördern die Internationalisierung aller gesellschaftlichen Bereiche. Im Rahmen dieser Prozesse gewinnt die berufliche Bildung immer mehr an Gewicht, weil deren Beitrag für die Förderung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen als bedeutend angesehen wird. Deshalb erhält auch die *vergleichende Berufsbildungsforschung* (VBBF) einen immer größeren Stellenwert, mit Untersuchungen zur beruflichen Bildung und deren Rahmenbedingungen (z.B. Kultur, Gesellschaft, Politik, Geschichte, Ökonomie).

Trotz dieser fördernden Faktoren hat die *VBBF* bisher noch nicht wieder die Bedeutung erlangt, die sie bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hatte. Seitdem wurden vielversprechende Ansätze, die die *VBBF* und die Comparative Education bzw. die Vergleichende Erziehungswissenschaft (CE/VE) als korrespondierende Disziplinen ansahen (z.B. Abel), nicht weiterverfolgt. Ein wesentlicher Grund dafür war die Abgrenzung gegenüber der *CE/VE* und der Versuch, eine eigenständige *VBBF* in Deutschland zu etablieren. Die Hypothese der eigenständigen Wurzeln der *VBBF* gegenüber der *CE/VE* wurde in einem historischen Diskurs überprüft, aber nicht bestätigt. Auch in Deutschland forschten Protagonisten wie Kerschensteiner, Fischer oder Abel vergleichend im Feld der beruflichen Bildung, waren dabei aber eingebettet in die internationale scientific society der *CE/VE*. Dieser Ansatz wird auf der Basis einer Analyse der Entwicklung der Theorien und Methodologien der *CE/VE* weiter verfolgt und vorgeschlagen, für die *VBBF* wieder den Bezug zur sozialwissenschaftlichen Forschung in der *CE/VE* zu suchen. Durch diese Verbindung lässt sich die *VBBF* dauerhaft auf eine solide Basis stellen. Dazu soll diese Arbeit beitragen, die sich an alle wendet, die an internationalen Vergleichen in der beruflichen Bildung interessiert sind.

1. Ausgangslage

Die *Vergleichende Berufsbildungsforschung* (*VBBF*) fristet in Deutschland noch immer ein Schattendasein. Vielversprechende Ansätze aus den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts, die sich besonders auf ABEL beziehen, wurden nicht weiterentwickelt (LAUTERBACH 2003, 32 ff.). Wegen der Änderung der allgemeinen Rahmenbedingungen, die sich mit den Schlagwörtern *Globalisierung* und *Europäische Integration* zusammenfassen lassen und zu einer intensiven internationalen und supranationalen Zusammenarbeit führen, erfreut sich die *VBBF*, die diesen Wandel mit Untersuchungen zu den Bedingungen, Abläufen und Folgen des Erwerbs von Qualifikationen und deren Rahmenbedingungen (z.B. Kultur, Gesell-

1 Ergebnisse einer Untersuchung zur Entwicklung der Vergleichenden Berufsbildungsforschung: Lauterbach, Uwe (2003) Vergleichende Berufsbildungsforschung. Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin Comparative Education/Vergleichende Erziehungswissenschaft. Nomos: Baden-Baden 432 S. (Bildung und Arbeitswelt, 8), mit einer umfassenden Bibliographie.

schaft, Politik, Geschichte, Ökonomie) begleitet (vgl. Berufsbildungsforschung an den Hochschulen 1990, 22 ff., 92 ff.; SCHMIDT 1995, 482 ff.), in den letzten Jahren wieder erhöhter Aufmerksamkeit. Ein schnell steigender Forschungsbedarf ist festzustellen (vgl. GEORG 1997, 153).

Bei der Analyse von ausgewählten Forschungsergebnissen der *VBBF* stellen sich besonders Fragen zum Forschungsinteresse, den Gegenständen, den Theorien sowie den verwendeten Paradigmen und Methodologien. Offensichtlich ist es bisher nicht gelungen, hier allgemein akzeptierte Standards zu entwickeln. Anerkannte Forscher der *VBBF* (z.B.: ABEL 1962; SCHÜTTE/DEISSINGER 2000; GEORG 1995, 1997, 2001; FROMMBERGER/REINISCH 1999; GREINERT 1995; LAUTERBACH 1999; LAUTERBACH/MITTER 1998; LIPSMEIER 1969) bestätigen schon seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts, dass Handlungsbedarf zur Systematisierung der Forschung und zur Auseinandersetzung mit den Theorien und Methodologien der *VBBF* und den bezogenen Sozialwissenschaften besteht. CZYCHOLL stellt zum Stand der Vergleichenden Wirtschafts- u. Berufspädagogik (VWBP), die wesentliche Teile der *VBBF* repräsentiert, schon 1975 fest:

„[Die Untersuchungen] „fußen auf einer unzureichenden bzw. unreflektierten Methodologie [...] Vertreter der VWBP sehen dieses Problem durchaus und siedeln die VWBP hinsichtlich ihres methodologischen Entwicklungsstandes selbstkritisch ‚im vorwissenschaftlichen Raum[an]“ (CZYCHOLL 1975, 9)

Es scheint so, dass diese Einschätzung von CZYCHOLL selbst heute nicht abgetan werden kann. Das gilt nicht nur für die Vernachlässigung der soziokulturellen und ökonomischen Kontexte, der Systemphilosophien der nationalen Systeme beruflicher Bildung, worauf GEORG mit seinem Plädoyer für „Erklärungsmuster national-spezifischer Differenzen“ immer wieder hinweist:

„Wenn sich der Sinnzusammenhang von Ansätzen und Organisationsformen zur Reproduktion des Arbeitsvermögens nur aus übergeordneten Systemstrukturen erschließen läßt, dann bedeutet das für den internationalen Vergleich [...] die Notwendigkeit einer perspektivischen Öffnung auf den jeweiligen funktional-strukturellen und kulturellen Zusammenhang.“ (GEORG 1997b, 160).

Wenn auch über die Einschätzung zum Stand der *VBBF* zwischen maßgebenden Vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Übereinstimmung zu bestehen scheint, so wird über die Quellen der Impulse für den Diskurs zur Standortbestimmung der Disziplin noch heftig gestritten. Dieser Beitrag ist ein Plädoyer für die Referenzdisziplinen *Comparative Education (CE)* und *Vergleichende Erziehungswissenschaft (VE)*, weil deren primäres erziehungswissenschaftliches Erkenntnisinteresse und die Verzahnung von allgemeiner und beruflicher Bildung dafür eine ausgezeichnete Basis bilden. In der *CE*, die besonders in den USA und Großbritannien verankert ist, werden selbstverständlich Forschungsgegenstände der allgemeinen und beruflichen Bildung bearbeitet. Auch die ‚ersten‘ deutschen (vergleichenden) ‚Berufspädagogen‘ KERSCHENSTEINER und FISCHER waren in die *scientific community* der *CE/VE* eingebunden und nahmen bis in die dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts an deren weltweitem Diskurs teil.

„darum habe ich seit Jahren an der Universität eine Vorlesung eingeschaltet, die sich mit «kritisch vergleichenden Betrachtungen» des Bildungswesens von England, Frankreich, Deutschland und den Vereinigten Staaten von Nordamerika befaßt.“ (KERSCHENSTEINER 1931, 5 f.)

Die Forscher der *CEVE* können auf einer fundierten Basis von Theorien und Methodologien aufbauen, die in einem fast zwei Jahrhunderte dauernden, oft kontroversen Dialog entwickelt wurde. Trotz dieser scheinbar klaren Ausgangslage müssen die Forschungsergebnisse in eine scientific community eingebracht werden, in der über die erkenntnisleitenden Fragestellungen, die Theorien und die methodologischen Ansätze ein dauernder Diskurs stattfindet, der meist fruchtbar und weiterführend ist, aber dazu heftig war und ist, und zwar besonders deshalb, weil Forscher anderer Sozial- und Geisteswissenschaften, wie der Pädagogik, der Soziologie, der Psychologie, der Ökonomie, der Geschichte oder der Vergleichenden Kulturforschung als ‚Seiteneinsteiger‘ ihre Konzepte mit einbringen. Damit ist die *CEVE* seit ihren Anfängen zwangsläufig dabei, wenn um grundsätzliche wissenschaftstheoretische Fragen gestritten wird. Deshalb ist es nicht erstaunlich, wenn ERWIN H. EPSTEIN 1983 als Präsident der *Comparative and International Education Society* die „chaotische Unordnung“ bei den relevanten Methodologien betonte und von einem „Schlachtfeld“ von scheinbar unversöhnlich miteinander im Wettbewerb stehenden Ideologien spricht (EPSTEIN 1983, 3 ff.). Er beschrieb damit die Situation, die Anfang der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts typisch war. Der Theorie- und Methodenstreit, der momentan in der *VBBF* geführt wird, ist deshalb für die *CEVE* nicht neu.

Trotz dieser auf den ersten Blick großen Nähe der gegenwärtigen Situation in der deutschen *VBBF* und der vor 25 Jahren in der *CEVE*, besteht eine grundsätzlich andere Ausgangssituation. Der Diskurs in der *VBBF* scheint eher das Produkt einer großen Unsicherheit bei grundlegenden theorie- und methodenorientierten Fragen zu sein. Demgegenüber ist die Lage in der *CEVE* dadurch gekennzeichnet, dass sich in einem kontinuierlichen Diskurs seit dem ‚ersten‘ Vertreter JULIEN DE PARIS (um 1800) kontrovers auseinandergesetzt wird.

Auch in der *CEVE* liegen trotz der vor drei Jahrzehnten stattgefundenen, die Positionen klärenden, turbulenten Auseinandersetzungen zwischen ‚Empirikern‘ und ‚Hermeneutikern‘ keine unbestrittenen Ergebnisse vor, die sich auf eine geschlossene Theorie des Vergleichs von Bildungssystemen beziehen und ein direktes Übertragen auf die berufliche Bildung zulassen würden. Der heftige Diskurs über erkenntnisleitende Interessen und Theorien weist mehr darauf hin, dass sich Theorien und Methodologien des internationalen Vergleichs in einem offenen Entwicklungsprozess befinden. Deshalb ist es nicht erstaunlich, dass ein Standardwerk mit einem Überblick zur Entwicklung, dem Stand von Theorie und Methodologie und wichtiger Forschungsergebnisse nicht vorhanden ist (GLOWKA 1997, 55). Schon 1981 kommentierten KELLY/ ALTBACH dies treffend mit dem Hinweis, dass die *CEVE* im Kontrast zur Geschichte, Ökonomie, Soziologie und Psychologie weder über disziplinbezogene Forschungsmethoden verfüge noch ein gemeinsames Basiswissen vorhanden sei. Trotz dieser Pluralität ist im Gegensatz zur *VBBF* ein ‚Mindeststandard‘ vorhanden (vgl. EPSTEIN 1994, HÖRNER 1993; HUSÉN 1994; KEEVES/ADAMS 1994; MITTER 1997; PAULSTON 1994; WILSON 1994). Dagegen kann noch heute der 1975 von *Czychoł* kritisierte, nicht vorhandene Anschluss der *VBBF* an den internationalen Standard der pädagogischen Vergleichsforschung unterstrichen werden.

„WBP [Wirtschafts- und Berufspädagogik] hat den Anschluß an die internationale Vergleichsforschung verloren, sowohl im Hinblick auf die Methodologiediskussion als auch im Hinblick auf die berufsbildungspolitischen Einflußmöglichkeiten, die derjenige

besitzt, welcher der politischen Praxis Forschungsergebnisse anzubieten vermag.“ (CZYCHOLL 1975, 15)

Bezogen auf diese Ausgangssituation und der Nähe der *VBBF* zur *CE/VE* wurde auf der Basis von Erträgen der *CE/VE* ein Referenzrahmen entwickelt, der dazu dient, Ergebnisse der *VBBF* in Deutschland zu systematisieren und in historische Kontexte einzubinden. Dabei wurden Forschungsfelder, Entwicklungsperioden, Theorien, Paradigmen und Methodologien sowie der Einfluss des gesellschaftlichen und politischen Rahmens auf den Forschungsbedarf bearbeitet. Weil im Ausland eine Trennung in *VBBF* und *CE/VE* nicht vorhanden ist, wird zusätzlich untersucht, warum diese Differenzierung in Deutschland erfolgte und welche Folgerungen für die *VBBF* zu ziehen sind. Wegen der Breite des Forschungsfeldes und der kaum möglichen stringenten Abgrenzung der *VBBF* gegenüber anderen international vergleichenden Disziplinen wie Jugendsoziologie oder Arbeitsmarktforschung, erfolgt innerhalb der *VBBF* die Konzentration auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt international vergleichende Berufspädagogik.

2. Entwicklungsphasen der CE/VE

Die Analyse zur Entwicklung der *CE/VE* wurde eingeleitet mit einer auf HALLS (1990, 21 ff.) basierenden Abgrenzung des Forschungsfeldes. Seine Systematik, mit der von SCHNEIDER (1931/ 1933; 1961, 90 f.) als ‚Basisdisziplin‘ der *CE/VE* genannten *Auslandspädagogik*, wurde aufgegeben zugunsten einer integrativen Auffassung der *CE/VE* ohne Unterdisziplinen. Diese weit gefasste *CE/VE* lässt sich aus der heute weltweit im Dialog stehenden scientific community und den komplexer werdenden Forschungsaufgaben begründen. In Fortführung dieser Argumentation wird für eine interdisziplinäre *Vergleichende Bildungsforschung* mit der Leitdisziplin *CE/VE* plädiert. In Anlehnung an HILKER (1963) lassen sich heute fünf Phasen der *CE/VE* beschreiben:

1. Die Bestandsaufnahme relevanter pädagogischer Informationen und Daten von nationalen oder regionalen Bildungssystemen erfolgte, um die Prinzipien und konstituierenden Regeln zu bestimmten Gesetzmäßigkeiten (*nomothetischer Ansatz*) zu gewinnen und gleichzeitig als ‚Vorbild‘ für die eigene Entwicklung des Bildungswesens zu dienen (*melioristischer Ansatz*). Durch gezielte ‚beauftragte‘ Reisebeschreibungen wurden Informationen gewonnen und diese in die jeweilige Situation ‚eingespielt‘. Dieser ‚Bedarf‘ entstand zwischen Ende des 18. und Mitte des 19. Jahrhunderts, als *Volksebildungssysteme* eingerichtet wurden. Als der erste Vertreter wird MARC ANTOINE JULLIEN DE PARIS genannt, der diese zweckorientierten Deskriptionen mit einem *nomothetischen Theorieansatz* verband und außerdem grundlegende Bemerkungen zur Einrichtung einer vergleichenden pädagogischen Wissenschaft machte.
2. Dieser Suche nach dem Systemübergreifenden setzte MICHAEL SADLER um 1900 die Analyse der Triebkräfte und bestimmenden Faktoren, die das Typische von nationalen Erziehungssystemen ausmachen, durch historische und erziehungswissenschaftlich-philosophische Studien entgegen (*idiographischer Ansatz*).

3. Integration der Phasen 1 und 2 ab den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts, z.B. durch den Versuch einer Gesamtanalyse der Bildungssysteme der einzelnen Staaten (*global analysis*) mit dem Kern: Wesen und Schwerpunkte nationaler Erziehungssysteme, Bildungswesen und Pädagogik als Ausfluss des Nationalcharakters und der Nation als geschlossene geistige Einheit, historische Orientierung mit meist genetisch, historisch-geisteswissenschaftlichen Methoden, Heranziehen von ‚Hilfswissenschaften‘, um die Evolution der Bildungssysteme in vergleichenden Analysen adäquat zu erforschen (*evolutionistischer Ansatz*). Typische Vertreter sind KANDEL, SCHNEIDER und HANS (vgl. Bibliographie).

Der erste Vorstoß, eine empirische Größe des *evolutionistischen Ansatzes* der Genese der nationalen Systeme und des transnationalen Vergleichs zu erreichen, erfolgte durch BEREDAY, der auf der Basis von empirischen Daten Hypothesen extrahieren und durch Induktion die ‚Weltformel‘ der *CE/VE*, die wichtige Gesetzmäßigkeiten zwischen Gesellschaft und Bildungssystem darstellen sollte, gewinnen wollte (BEREDAY 1964). Seine Schüler NOAH und ECKSTEIN verließen die qualitative Basis und setzten das *empirisch-quantitative Paradigma* dagegen (NOAH/ECKSTEIN 1969). Es kam zum *Paradigmenstreit* zwischen Metrikern und Hermeneutikern in den sechziger und siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts.

4. Die empirische Dimension des Vergleichs wurde seitdem aus pragmatischen Gründen weiter entwickelt, weil die evolutionistischen Gesamtanalysen der Bildungssysteme wichtige Einzelprobleme marginalisieren und deren tiefergehende Bearbeitung mit sozialwissenschaftlichen Methoden nicht vorgesehen ist. Deshalb wurde der Problemvergleich [problem approach], der Funktionen von Teilaspekten der Bildungssysteme auf der Basis von *empirischen Analysen* vergleichend bearbeitet, als bewusster Gegenentwurf aufgebaut (HOLMES 1981).
5. Die Dichotomie zwischen Geistes- und Sozialwissenschaften wird heute zugunsten einer integrierenden Sicht aufgelöst. Beide Konzepte haben ihre Verdienste, sind jedoch andererseits nicht in der Lage, den komplexen Gegenstand Bildungswesen in seiner Gesamtheit zu bearbeiten. Deshalb werden *funktionale Analysen* durchgeführt. Der *historical approach* und der *sociological approach* (*empirisch-analytischer Ansatz*) werden genutzt. Während der *historical approach* unumstritten, die Ergebnisse aber oft nicht praxisrelevant sind, gibt es weiter Diskussionsbedarf zwischen den hermeneutisch qualitativen und empirisch quantitativen Methoden. Ergebnisse von vergleichenden empirischen Untersuchungen ohne Kontexte zur hermeneutisch orientierten qualitativen Sozialwissenschaft und zur Geschichtswissenschaft fördern geradezu die Fehlinterpretation (LAUTERBACH 2003, 83 ff., 199 ff.). Deshalb bedienen sich heute Forscher, die kontextuiert den komplexen Untersuchungsgegenstand Bildungswesen einbeziehen wollen, des *empirisch-analytischen Ansatzes* in Verbindung mit einer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Dimension (*pragmatischer Ansatz*) als *Mehr-Ebenen-Vergleich* [multi-level-analysis] (SCHRIEWER 1982, 213 ff.; BRAY/THOMAS 1995).

Die *historisch-politischen Rahmenbedingungen* sind ein entscheidender Faktor für die Weiterentwicklung der *CE/VE*. Als im 19. Jahrhundert innerhalb der Nationalstaaten begonnen wurde, das Bildungswesen auszubauen, entstand ein besonderes Interesse an Informationen über die Erziehungssysteme anderer Länder (*me-*

lioristisches Erkenntnisinteresse). Dieses bis heute geltende Informationsbedürfnis führte zur Gründung *Nationaler Institute* und *Internationaler wissenschaftlicher Gesellschaften*. Die *CE/VE* konnte sich in einzelnen Ländern etablieren, teilweise im Rahmen von Studiengängen. Dabei ist typisch für die Institute und Lehrstühle die Verbindung des nationalen Forschungsinteresses mit einer internationalen Dimension auch als Basis für den Diskurs mit der Politik (SCHNEIDER 1931/33; 1961; BEREDAY 1964, 171 ff.; TENORTH 1996, 113 ff.; HILKER 1962, 22 ff.; LOXLEY 1994, 933 ff.; CEDEFOP 2001, MASEMANN 1994).

Diese Konstituierung wurde besonders gefördert oder behindert durch die politischen Rahmenbedingungen, z.B. die beiden Weltkriege. Da als eine Schlussfolgerung auf diese Katastrophen die Förderung der internationalen Zusammenarbeit Priorität gewann, wurden internationale Organisationen gegründet, nach dem Ersten Weltkrieg der Völkerbund und nach dem Zweiten Weltkrieg die UN. Beide bildeten Unterorganisationen wie die UNESCO oder die ILO. Diese internationalen Agenturen, aber auch Institutionen, die mehr die wirtschaftliche Förderung als Aufgabe haben, wie die OECD und die Weltbank, oder supranationale Zusammenschlüsse wie die EU leisten durch ihren Bedarf an vergleichender Forschung einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der *CE/VE*. Es entstand ein weltumspannendes Netz an Instituten, wissenschaftlichen Gesellschaften und Kommunikationsplattformen wie Zeitschriften. Dieser organisatorische Rahmen ermöglicht heute intensive internationale Dialoge unter den Forschern und im Transfer mit der Fachöffentlichkeit sowie internationale Zusammenarbeit und trägt zur weiteren Konstituierung der *CE/VE* bei. Diese Kommunikationsplattformen haben besondere Bedeutung für die Verbreitung der Ergebnisse. Der überzeugendste Ertrag wird nicht wahrgenommen, wenn der Diskurs in der *scientific community* regional, national und weltweit nicht stattfindet und ihr Transfer in die Bildungspraxis nicht gelingt und keine einschlägigen Institute und Studiengänge vorhanden sind, die den Rahmen für die Förderung der personellen Kontinuität geben.

3. Erkenntnisinteressen und Vergleichstheorien

Die in der *VBBF* immer wieder verbreitete Äußerung „das lässt sich nicht vergleichen, weil es nicht gleich ist“ wird mit dem grundlegenden wissenschaftstheoretischen Prinzip konfrontiert, dass sich über den *Vergleich* als Auseinandersetzung mit dem „Anderen“ *wissenschaftliches Erkenntnisinteresse* realisieren lässt. Der Vergleich hat eine zentrale Bedeutung für die Sozialwissenschaften (SCHRIEWER 2000, 5). Neben dieser grundsätzlichen Bedeutung gibt es spezielle Entwicklungen in Einzeldisziplinen, die den Vergleich von Systemen oder Teilmengen dieser Einheiten zum zentralen Gegenstand ihrer Forschungen gemacht haben. Deshalb lässt sich ebenfalls die Position nicht halten, dass die *VBBF* sich aus der Methode des Vergleichs heraus definiert. Vielmehr sind die Untersuchungsgegenstände und das Forschungsinteresse konstituierend für die *VBBF* (LIPSMEIER 1969).

„An anderer Stelle wurde von mir nachzuweisen versucht, daß das Charakteristikum der sogenannten vergleichenden Wissenschaft nicht primär darin besteht, vergleichend zu sein, sie vielmehr die gleichen Grundziele verfolgen wie jede andere Wissenschaft auch, andererseits jede Wissenschaft im Verfolgen ihrer Ziele unter anderem auch die vergleichende Methode einsetzen muß“ (CZYCHOLL 1975, 4).

Der internationale und interkulturelle Bildungsvergleich erfasst seine Elemente durch definierte und begründete Systemkategorien. Die damit direkt zusammenhängenden Untersuchungsziele beziehen sich auf die Kategorien des Vergleichs mit der *Spannweite der Forschungsergebnisse von Übereinstimmung bis Unterschiedlichkeit* mit vielen Varianten dazwischen. Forschungen, die vordergründig nicht vergleichend angelegt sind wie idiographische Monographien oder Problemanalysen, sind mit einzuschließen, weil sie als *impliziter Vergleich* ebenfalls dieses Konzept verfolgen. Das Erkenntnisinteresse von vergleichenden Untersuchungen, deren Bezugsrahmen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit, deren Sinnhaftigkeit und Reichweite werden methodisch über das *tertium comparationis* dargestellt (BUSCH u.a. 1974, 18).

„Die Definition eines tertium comparationis – verbunden mit der Präzision einer Hypothese – ist die Voraussetzung für den systematischen Vergleich. Das tertium comparationis ist gleichsam der Bezugspunkt, der den Vergleich konzentriert auf eine spezielle Aufgabenstellung – in methodisch begründeter Form erlaubt.“ (RÖHRS 1995, 99)

Die *CE/VE* als praxisbezogene Forschung gibt der Öffentlichkeit, den beteiligten Akteuren, der Bildungsplanung und -verwaltung sowie der Politik kategorielle Interpretationsschemata für die Strukturierung der Realität und bereitet damit Lösungskonzepte für anstehende Reformen vor. Die Definition der forschungspraktischen Ziele ist eng verknüpft mit der kontroversen Frage, bis zu welchem Ausmaß die *CE/VE* ihren Beitrag zur Verbesserung des Bildungswesens leisten und Maßnahmen für die Planung von Handlungsanweisungen für die Praxis bieten kann (MITTER 1997, 1.254 ff.). Dieses *funktionalistische Paradigma* war von den Anfängen bis in die siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts konstituierender und dominierender Bestandteil der Theorien.

“specific to comparative education, *structural functionalism* has been the dominant social theory for the least three decades. It has been lent itself well the purpose of comparative educationists and of social theorists [...] who engaged in educational comparisons. The particular comparative question raised is: how does the structure of a society, and in particular that of its schools, which can be conceptualized as systems, contribute to the viability of that society, its survival and efficiency: in other words, what link is between structure and function?“ (HALLS 1990, 36)

Gerade am *Funktionalismus* zeigt sich die enge Wechselbeziehung zwischen den jeweils aktuellen Forschungsthemen und den politischen Rahmenbedingungen (LAUTERBACH 2003, 123 ff.)

Die *forschungspraktisch* orientierten *Paradigmen* sind seit der Konstituierung der *CE/VE* verbunden mit *grundlegenden Theorien und Paradigmen*, die sich auf ein bestimmtes wissenschaftstheoretisches Konzept beziehen, z.B. auf den Positivismus, auf evolutionäre Theorien, auf die Funktion des Experiments in der Sozialforschung, auf die Induktionstheorie usw. Da die *CE/VE* als Integrationswissenschaft sowohl geistes- wie auch sozialwissenschaftliche Theorien rezipiert und adaptiert, steht der Diskurs, der in den korrespondierenden Wissenschaften vorhanden war oder ist, genauso in der *CE/VE* und in der *VBBF* an. Dabei treten meist mehrere Ebenen auf. Wenn das *melioristische Paradigma* Basis ist, so sind weiterführende Analysen zur Gültigkeit von aufbauenden oder korrespondierenden Theorien wie *borrowing, lending, best practice* (vgl. MITTER 1997, 1.255; HOLMES 1981, 20; GONON 1998, 138; LIPSMIEIER 1969, 133 ff.) oder generalisierende

Gesetzmäßigkeiten zwischen Bildungswesen und Gesellschaft durchzuführen und auch noch in den globalen Kontext der Bildungszusammenarbeit mit der dritten Welt und der dort plausiblen Weltsystemtheorie zu stellen, wo dann der Bezug zum *evolutionistischen Paradigma* offensichtlich wird (ARNOVE/ALTBACH/KELLY 1992, 4 ff.).

Für die vier wesentlichen Vergleichsfunktionen sind empirisch orientierte Wissenschaften wie Ökonomie, Soziologie und Psychologie die Impulsgeber, insbesondere zur (c) *evolutionistischen Funktion* und (d) *quasi-experimentellen Funktion*, dagegen beziehen sich die (a) *idiographische Funktion* und (b) *melioristische Funktion* mehr auf die Geisteswissenschaften, insbesondere die Geschichtswissenschaft und die geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik und deren hermeneutische Methoden. Die vier Funktionen stehen zugleich für die Entwicklungsphasen der CE/VE. Während die melioristische Funktion direkt von praxisgebundenen Motivationen vergleichender Forschung abgeleitet werden kann, sind die drei anderen Funktionen eng verknüpft mit der *wissenschaftstheoretischen Position* der VBBF bzw. der CE/VE. Die Theoriemodelle stehen gleichfalls für bestimmte Forschungsmethoden wie Hermeneutik oder Metrik (HÖRNER 1993).

Auch wenn sich das Erkenntnisinteresse vergleichender Forschungen nur auf eine der Hörnerschen Funktionen beschränken würde, so lassen sich Untersuchungen so kaum realisieren. Die Komplexität des Untersuchungsgegenstands Bildung und Erziehung führt zur Kombination der Funktionen. Die *Mehr-Ebenen-Analyse* scheint dafür ein sinnvoller Weg zu sein. Die Einschätzung von ARNOVE/ALTBACH/KELLY zur Entwicklung des Erkenntnisinteresses, den Theorien und Paradigmen der CE/VE mit der Triebfeder "change for the better" im Kontext mit humanistischen Philosophien gruppiert sich um das melioristische Paradigma und kann in Verbindung mit weiterführenden Theorien und Paradigmen für die Entwicklung der VBBF genutzt werden.

4. Felder und Typen vergleichender Forschungsstudien

Bei den *Vergleichenden Forschungsstudien* sind die Theoriekonzepte und die methodischen Realisierungen von entscheidender Bedeutung für die Relevanz der Forschungsergebnisse. Sowohl die hermeneutischen als auch die metrischen vergleichenden Methoden werden – wenn auch teilweise nur implizit – mit grundsätzlichen erkenntnisleitenden Fragestellungen verbunden.

Bei den Feldern und Gegenständen des Vergleichs erfolgte im Verlauf der Entwicklung der CE/VE eine Differenzierung in mehrfacher Hinsicht. Anfangs bis in die siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts war der Nationalstaat ohne weitere Begründung die Basis für die vergleichenden Untersuchungen. Dieses Fundament des Vergleichs war das Objekt der ersten vergleichenden Forscher, als im 19. Jahrhundert die Volksbildungssysteme entstanden und es darum ging, durch das Studium von ausländischen Bildungssystemen Anregungen für die eigene Situation zu gewinnen, ein gesamteuropäischer Nachlass der Romantik und der historischen Schule. Im *internationalen Vergleich* [international comparison] werden die besonderen Merkmale der nationalstaatlichen Bildungssysteme extrahiert (HOLMES 1971, 357 f.). Die soziokulturellen Rahmenbedingungen von Bildungssystemen wie die "educational factors and traditions" (KANDEL 1933) oder „Volks-

und Nationalcharakter“ und die „Triebkräfte“ (SCHNEIDER 1961) wurden untersucht, um die Besonderheiten (*idiographisches Paradigma*) der nationalen Systeme, die für eine spezielle nationale, regionale oder betriebliche Ausprägung von allgemeiner und beruflicher Bildung stehen, herausarbeiten zu können. Das Erforschen der Genese dieser Faktoren erfolgt in *Entwicklungsstudien*. Sie ergänzen oder sind Teil der Länderstudien. Der Paradigmenwechsel von der Geisteswissenschaft hin zur Sozialwissenschaft seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts führte dazu, dass sie obsolet und durch den *problem approach* abgelöst wurden.

Auch die Hinwendung auf definierte Einheiten wie Familie, Regionen oder auf andere Funktionseinheiten wie Unternehmen oder Vereine, oft bezogen auf spezielle Fragestellungen, erfolgte im Rahmen des *problem approach*. Diese Beispiele zeichnen sich meist schon bei der Begründung und Abgrenzung der Felder und Gegenstände dadurch aus, dass Theorie und erkenntnisleitende Fragestellungen die bestimmenden Größen für das Forschungsdesign sind. Besonders offensichtlich waren diese Zusammenhänge beim Streit um hermeneutische oder sozialwissenschaftliche Paradigmen in den sechziger und siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts.

Die Konzentration auf spezielle geographische/politische Einheiten oder *problem approaches* schlägt sich ebenfalls im Typ der Forschungsstudie nieder. Vertreter des *problem approach* behaupten immer wieder, dass Länderstudien (*total approach*) in Anlehnung an die Reisebeschreibungen der Bildungsreisenden im 19. Jahrhundert reine „wertfreie“ Deskription wären. HOLMES weist als Kritiker der ‚klassischen‘ hermeneutisch entstandenen Studien² darauf hin

“They all stressed the powerful influence of ideas on education and tended to ignore the other causes. The other approach was sociological [...]. Neither approach, however stressed economic and social factors to the exclusion of ideologies.“ (HOLMES 1971, 358)

Unsere Untersuchung dazu bestätigt diese Hypothese nicht für aktuelle Länderstudien im Rahmen eines *international comparison*. Vielmehr ist es so, dass Forscher, die sich dieser Aufgabe angenommen haben, den *problem approach* meist in der Form eines besonderen Erkenntnisinteresses, das sich gleichfalls auf gesellschaftlich soziologische, ökonomische oder politische Fragen bezieht – wenn auch meist nicht mit quantitativen Methoden – in ihre ‚Deskription‘ mit aufnehmen.

2 Innerhalb dieses Aufsatzes wird darauf verzichtet, auf die Auseinandersetzungen einzugehen, die in den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts zwischen den Vertretern des sozialwissenschaftlich orientierten *problem approach* und denen der hermeneutischen Gesamtanalyse geführt wurden und die teilweise bis zur gegenseitigen persönlichen „Abneigung“ reichten. Beispielsweise stand in England Brian Holmes, der ausgebildeter Physiklehrer war und am Institute of Education der University of London lehrte, im kritischen Diskurs mit Edmund James King (Kings College), der als Altphilologe weiter hermeneutische Vergleiche mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung durchführte, also bei der Weiterentwicklung der Theorien und Methoden der CE mehr „Bewahrer“ war, auch im Sinn der Abgrenzung gegenüber den in Mode gekommenen positivistischen Ansätzen. (vgl. King 1962 ff; Holmes 1985, 335; Epstein 1994, Paulston 1994)

Der *internationale Vergleich* mit seinem vertikal und horizontal kontextuierten vergleichenden Konzept wird oft verwechselt oder steht im Wettbewerb mit Vergleichen, die einen Teilbereich aufnehmen und die nationalen Lösungen horizontal nebeneinander stellen, ohne den Bezugsrahmen über mehrere vertikale Ebenen herzustellen. Diese besser als *synoptische Vergleiche* zu bezeichnenden Untersuchungen, die meist dem cross-national comparison (MAURICE 1991, 84) der Soziologie entsprechen, erfreuen sich wegen ihrer Informationsdichte eines erheblichen Zuspruchs, z.B. in EU-Projekten. Beim internationalen oder interkulturellen Vergleich in der CE/VE dagegen stellen sie nur die erste Stufe des Vergleichs, die Juxtaposition, als das bloße Nebeneinanderstellen von Fakten dar (HILKER 1962, 121). Die Kritik, die sich heute an der vermeintlichen total analysis entzündet, bezieht sich deshalb meist auf diesen auch in der VBBF weit verbreiteten Typ von ‚wirklich‘ nur deskriptiven nicht kontextuierten Studien.

Bei allgemeinbildenden Bildungssystemen sind deren geographische Fixierung und die bezogenen staatlichen Grenzen fast immer kongruent. In der beruflichen Bildung ist diese Übereinstimmung nicht automatisch gegeben, insofern als die berufliche Bildung immer mehr oder weniger in ‚Distanz‘ zum Staat charakterisiert wurde, gerade im Rahmen der administrativen und legislativen Regeln, die in einer Reihe von Staaten den privaten Unternehmen und Organisationen bei der Ausgestaltung und Durchführung der beruflichen Bildung zugewiesen werden. Das Problem der Nichtübereinstimmung der staatlichen Grenzen und des Untersuchungsinteresses – so wie es in der beruflichen Bildung wegen der Internationalisierung immer häufiger auftritt – wird seit längerem problematisiert (DIECKMANN 1970, 21 ff.; MITTER 1997, 1.253 ff.).

Damit wird als weiterer Typ der interkulturelle Vergleich [Cross-Cultural-Comparison] angesprochen, der Ende des 19. Jahrhunderts in der Anthropologie erstmals eingesetzt (Whiting 1961, 287 ff.) sowie in der Psychologie und Soziologie (TROMMSDORFF 1989) weiterentwickelt wurde. Beim Vergleich von Systemen, Teilbereichen und besonderen Systemfunktionen handelt es sich meist um einen interkulturellen Vergleich. Nicht nur statistische Zusammenhänge oder formale Strukturen, sondern das weitreichende Vorverständnis der verschiedenartigsten historischen (BAUMANN 1981, 6), kulturellen und sozio-ökonomischen Zusammenhänge erschließen die Systeme und deren Funktionen. Beim Vergleich muss ein umfassender Kulturbegriff, der nicht auf ethnische Belange reduziert werden sollte, herangezogen werden. Hier ist besonders die Vergleichende Kulturpsychologie zu beachten (GUDYKUNST 1991).

Mit dem Kultur-Kontext-Paradigma wird erreicht, dass sich die Internationalen Vergleiche nicht auf die formalen outcomes von Schule konzentrieren, sondern die ‚besondere einmalige‘ nationale Kultur als Erklärungsmuster herangezogen wird. Diese Erklärungsmuster können allerdings den Blick über die Grenzen überflüssig machen, wenn ‚verkürzt‘ im Sinn eines kulturellen Relativismus argumentiert wird. Die Gründe für die Systemunterschiede werden auf die jeweils ‚andere‘ Kultur zurückgeführt, so dass ein Vergleich ‚überflüssig‘ wird (ARCHER 1979).

“cultural relativism is essentially the position that ‘all assessment are assessments relative to some standards or other and standards derive from cultures’ [...] to show that individuals and schools are linked by ‘national character’ People’s search for personal identity tends to find expressions through available cultural patterns [...]. Hence the cultural boundaries of a nation severally circumscribe the extent which scholars can validly generalize from one school system to an other.” (EPSTEIN 1988, 7 ff.)

Das ist dem komplexen Gegenstand Bildungswesen nicht angemessen, wie das Plädoyer von ‚unverdächtigen‘ Protagonisten der CE/VE für den interkulturellen Vergleich, durch den besonders Aufschlüsse über die Bedingungen gewonnen werden, wie Erziehungssysteme funktionieren und sich fortentwickeln (ROBINSON 1970, SCHRIEWER 1982, MITTER 1997), zeigt. Schulen sind soziale Organisationen (KELLY/ALTBACH 1981, 13 f.), die im jeweiligen nationalen System eingebunden sind. SCHOENFELDT (1996, 221) verweist als Vertreter der VBBF auf die Zusammenhänge:

„Vielmehr treffen moderne Produktionsweise und fortschreitende Technikentwicklung auf vormoderne Strukturen und Traditionen, auf Resultate komplexer geschichtlicher Prozesse.“

5. Methodologien, Methoden und Erkenntnisinteresse

Methodologien lassen sich von der Theoriebildung und der Paradigmenentscheidung nicht trennen. Die Hypothese vom Primat der Theorie (1) und der erkenntnisleitenden Fragestellungen (2) gegenüber den methodischen Entscheidungen (3) wurde bekräftigt. Sie muss noch ergänzt werden um die Paradigmenwahl (4). Die Methode (3) steht im interdependenten Spannungsverhältnis von (1), (2) und (4). Diese wiederum beeinflussen sich untereinander wechselseitig.

Die Annahme, dass die Methode mit dem Untersuchungsziel, dem Erkenntnisinteresse und der Paradigmenentscheidung direkt verbunden ist, lässt sich mit der Forschungsrealität wenig vereinbaren. Die Analysen von RUST (1999) oder die Wertung von NOHLEN (1994) für die Politikwissenschaft, gleichfalls eine Integrationswissenschaft, kommen zum Ergebnis, dass sich Forscher bei Untersuchungen wenig um theorie- und paradigmenbezogene Grundsätze ‚kümmern‘ und nur sporadisch methodische Konzepte, Paradigmen, Theorien und Forschungsinteresse ‚preisgeben‘. Meist werden dazu keinerlei Aussagen gemacht. Es scheint so zu sein, dass wenig Interesse daran besteht, theorie- und methodologieorientiert zu planen und dass es beliebter ist, die Untersuchungen ‚intuitiv‘ zu konzipieren.

Bei den Methodologien von HILKER, BEREDAY, ROBINSOHN und HOLMES dagegen zeigen sich die Interdependenzen zwischen (1)-(4) in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit in einem geordneten – teilweise fundierten – Zusammenhang. Die Entscheidungen für (1)-(4) werden direkt begründet oder sind indirekt aus den Methodologien und den ergänzenden praxisbezogenen Beispielen zu entnehmen. Diese Methodologien sind Ausdruck eines speziellen Entwicklungsstandes, einer bestimmten Epoche der CE/VE, BEREDAY steht für das evolutionistische Paradigma, für die induktive Methode, die Nomothese und qualitative Methoden der Datengewinnung im Rahmen einer total analysis. ROBINSOHN ist typischer Vertreter des sozialwissenschaftlichen Paradigma mit Methodenpluralismus bei der Datengewinnung, dem interkulturellen Vergleich als total analysis oder problem approach, mit dem Ziel diese Ergebnisse in festgestellte Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten zueinander zu setzen (Integrationstheorie), um so Erkenntnisse über mögliche Entwicklungen und die pädagogische Planung zu gewinnen.

6. VBBF als Abgrenzung gegenüber der CE/VE?

Die Hypothese, dass die VBBF gegenüber der CE/VE eigenständige Wurzeln hat und die aufbauende Entwicklung durch Separation gegenüber der CE/VE geprägt ist, basiert vor allem auf den Einschätzungen von LIPSMEIER (1969) und DÖRSCHEL (1960/1975) und den Untersuchungen von MÜNCH (BLÄTTER/MÜNCH 1965, MÜNCH 1999) und GREINERT (GREINERT 1995).

Die Position von ABEL, der immer wieder die Verbindungen zwischen der Vergleichenden Berufspädagogik als Kern der VBBF und der CE/VE herstellte (ABEL 1962, 1963), schien in seiner Zeit ein nicht repräsentativer Einzelfall zu sein. Es waren andererseits Hinweise vorhanden, dass FISCHER (FISCHER 1918 /1967) und KERSCHENSTEINER (1901) (SCHNEIDER 1943) international vergleichend forschten, ohne sich nur auf die berufliche Bildung zu beziehen. Diese Konstellation wurde bestätigt. Während Kerschesteiner bei der Planung des Fortbildungsschulwesens in München entsprechend der Logik der melioristischen Funktion des Vergleichs Erkundigungen in den Nachbarländern durchführte, um Anregungen zur Bewältigung seiner Aufgabe zu erhalten, beteiligte sich Fischer am internationalen Diskurs der sich gerade konstituierenden CE, indem er im Beitrag über das deutsche Bildungswesen für das von KANDEL herausgegebene *Educational Yearbook 1929* im Sinn der Theorien von KANDEL und SCHNEIDER die Faktoren und Triebkräfte herausarbeitete, die das Besondere, die kulturelle Eigenheit der deutschen allgemeinen und beruflichen Bildung ausmachten. Damit schließt er an seinen als einer der ersten grundlegenden Beiträge zur Theorie der CE/VE bezeichneten Aufsatz „Die kulturellen Grundlagen der Erziehung“ (1925) an. FLITNER (1931/32) und RÖHRS (1967) nennen in retrospektiven Analysen als wesentliche Triebfeder für den international geführten Diskurs die Reformpädagogik. KERSCHENSTEINER war einer der aktivsten Protagonisten. Kurz vor seinem Tode schrieb er 1931 das Vorwort für die neue Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (IZE). Auch andere Beiträge in der IZE geben keinerlei Hinweise auf eine gegenüber der CE/VE eigenständige VBBF.

Nach dem von den Nationalsozialisten verursachten Interregnum in der deutschen internationalen VE, an der THEODOR WILHELM (1943) aktiv beteiligt war, wurde nach dem Zweiten Weltkrieg wieder an diese ganzheitliche Tradition der CE/VE mit kräftiger Förderung der amerikanischen Militärregierung angeknüpft. Dabei waren die ‚alten‘ Verbindungen zwischen amerikanischen und deutschen Vertretern der CE/VE, die bis 1933 aufgebaut wurden und die Naziherrschaft überdauerten, sehr hilfreich (LAUTERBACH 2003, 225 ff).

Eine Separation der VBBF stand nicht auf der Tagesordnung. Vielmehr dienten die Ergebnisse der vergleichenden Forschungen der Unterstützung von Reformbemühungen und dem Wiederaufbau des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens in den westlichen Besatzungszonen bzw. der Bundesrepublik. Speziell im beruflichen Schwerpunkt dominierten idiographisch und melioristisch orientierte vergleichende Studien im Sinn der Theorien von KANDEL und SCHNEIDER, deren Ergebnisse nicht nur auf die deutsche Situation bezogen sind, sondern wie beim WARE-Gutachten (WARE 1992) ebenfalls Anregungen für Veränderungen der beruflichen Bildung in den USA geben konnten. Neben diesen an den pädagogischen Theorien des Vergleichs orientierten Forschungen wurden im Bereich der beruflichen Bildung gleichfalls internationale Vergleiche mit soziologischem, ökonomi-

schem und psychologischem Hintergrund durchgeführt, ohne dass von einer besonderen Disziplin VBBF gesprochen wurde.

Die Gründung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, HIPF (1951) in Frankfurt a. M., ab 1964 Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), diente der Förderung der empirisch sozialwissenschaftlichen vergleichenden pädagogischen Forschung als Gegenpol gegen die traditionell hermeneutisch orientierte deutsche Pädagogik. Es war selbstverständlich, dass die berufliche Bildung Bestandteil der CE/VE und der nur auf das deutsche Bildungswesen gerichteten Untersuchungen war. Die Förderung der empirischen Forschung erfolgte gleichfalls durch das Abordnen von Praktikern wie ABEL an die HIPF (Mitteilungen u. Nachrichten (1954) 4, 13). Für ABEL, der neben nach innen auf die deutsche berufliche Bildung orientierten Studien beispielsweise die amerikanischen Verhältnisse im Bereich der Programmierten Instruktion untersuchte, um Anregungen für die Entwicklung der deutschen Situation zu gewinnen (ABEL u.a. 1965), waren Forschungen der Vergleichenden Berufspädagogik immer ein Teilbereich der CE/VE. Deren Theorien und Konzepte nahm er als ‚ganzheitlicher‘ Pädagoge, der seine erziehungswissenschaftlichen Studien bei SCHNEIDER begann, auf und adaptierte sie für die berufliche Bildung. Beispielsweise verzichtete er auf das best practice Argument beim Projekt zur Programmierten Instruktion wegen der unterschiedlichen kulturellen, ökonomischen usw. Rahmenbedingungen in den USA und Deutschland. Als Motivation für Vergleiche wurde von ABEL oft die Berufsbildungstheorie und die sich aus ihr zu begründende Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung herangezogen. Er verband die Innen- und Außenschau beim Vergleich – beispielsweise die auf die deutsche Situation bezogene Forschung zur Berufsstruktur mit der Theorie zur internationalen Entwicklung bei der Formalisierung informeller Bildung durch die Verberuflichung von Tätigkeiten – miteinander (vgl. ABEL 1962, 1963).

Nach dem plötzlichen Tod von ABEL wurden von seinem Nachfolger am Lehrstuhl für Berufspädagogik an der TH Darmstadt, GUSTAV GRÜNER, weitere Untersuchungen über ausländische Bildungssysteme – auch hier lag das Forschungsinteresse wie bei Abel bei der Förderung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, hier durch das Modell der Doppelqualifikation – durchgeführt bzw. durch Veröffentlichungen gefördert. Er pflegte als spezialisierter Berufspädagoge, der für die komplizierte Auseinandersetzung mit der CE/VE auf eine kooperative Unterstützung von der Seite des DIPF hätte hoffen können, weiterhin die Zusammenarbeit bei der Publikation von Forschungsergebnissen aus dem Gebiet der Berufspädagogik in einer gemeinsamen Reihe, ohne dass dazu kooperative Forschungsprojekte initiiert wurden. Von beiden Seiten wurden keine Anstrengungen unternommen, den von ABEL und SCHULTZE entwickelten integrativen Ansatz weiter zu fördern oder gar auszubauen (z.B. GRÜNER 1967; 1972).

Ein wesentlicher Grund für die Aufgabe der Auseinandersetzung mit der CE/VE durch die Berufspädagogik scheint die durch die Akademisierung der Lehrerbildung für berufliche Schulen mögliche Profilbildung der Berufspädagogik und Abgrenzung gegenüber der allgemeinen Pädagogik zu sein (LAUTERBACH 2003, 238 ff.). Zusätzlich sind der Kapazitäten bindende Aufbau der Studiengänge, die ‚dünne‘ Personaldecke und die kaum vorhandene Integration von Elementen der CE/VE in die Studienpläne als Gründe zu nennen. Es scheint so, als ob die CE/VE schlichtweg in Vergessenheit geriet, obwohl ANTONIUS LIPSMEIER als Schüler von

Abel ab und zu Bezüge herstellt, aber dabei mehr im Sinn einer eigenständigen Vergleichenden Berufspädagogik (VBP) argumentiert (vgl. LIPSMEIER 1969, 1985, 1997). Die Auseinandersetzung mit der CE/VE wurde fast ausschließlich von Vertretern der Wirtschaftspädagogik wie ABRAHAM (1962) und DÖRSCHEL (1960/75, 118 f.) oder in der aktuellen Diskussion von FROMMBERGER und DEISSINGER geführt.

In der VBP dominierten in der Zwischenzeit der siebziger bis neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts neben den idiographisch ausgerichteten Studien über ausländische Systeme beruflicher Bildung nicht mehr die solide vergleichende Analyse, sondern die Artefaktenbildung zu Systematisierung von Berufsbildungssystemen verbunden mit Theorien zu Typologien. Sie wurde das Kennzeichen der sich immer mehr als separiert gegenüber der CE/VE verstehenden VBBF. Ein Erklärungsversuch für diese Entwicklung ist der Hang zur Abschottung und Beschäftigung mit sich selbst, ebenfalls gegenüber den Sozialwissenschaften im allgemeinen, weil auch hier Typologien weit verbreitet sind, aber als das Ergebnis empirischer wissenschaftlicher Untersuchungen und nicht von spekulativer Artefaktenbildung. Solide empirische Vergleiche fanden weniger Resonanz (LAUTERBACH 2003, 259 ff.).

Forscher wie NÖLKER oder SCHOENFELDT, die weiter für die Orientierung an der sozialwissenschaftlich ausgerichteten CE/VE plädierten und den Stillstand in der VBBF gegenüber der Entwicklung in den Sozialwissenschaften beklagten, konnten sich nicht durchsetzen.

„Mißt man den Rang und Leistungsstand der deutschen wissenschaftlichen Berufs- und Wirtschaftspädagogik [...], dann zeigen sich besonders im Bereich des internationalen Standards gravierende Defizite. Es ist nicht nur so, daß führende deutsche Forscher dieser Disziplin im Ausland weitgehend unbekannt sind (was übrigens auch umgekehrt der Fall ist), sondern es finden sich auch in der Fachliteratur vergleichsweise sehr wenige komparative Studien. [...] Eine internationale wissenschaftliche Diskussion berufs- und wirtschaftspädagogischer Probleme, die andeutungsweise den Vergleich mit dem Erfahrungsaustausch in anderen Wissenschaften [...] aushalten könnte, ist auch ansatzweise nicht feststellbar.“ (NÖLKER 1975, 37)

NÖLKER sieht im übrigen bei den von Deutschen bearbeiteten oder geleiteten Projekten der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit wenig personellen und inhaltlichen Bezug zur wissenschaftlichen Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP). Seine Erklärung für diese Situation ist die Abstinenz der Vertreter der deutschen BWP gegenüber der internationalen Entwicklung (NÖLKER 1975, 38).

Es entstand eine eigenständige VBBF, deren Vertreter sich im Gegensatz zu KERSCHENSTEINER, FISCHER, RÖHRS, ABEL oder BLANKERTZ, die sich auf die allgemeine und berufliche Bildung konzentrierten (STRATMANN 1979), vielfach gegenüber der Entwicklung in der CE/VE verschlossen oder diese nicht wahrnahmen, wie den Paradigmenwechsel in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts, den interkulturellen Vergleich, den problem approach oder die Multi-Level-Analysis. Erst in den letzten Jahren wird sich – wie bei GEORG (GEORG 1995 ff.) – über den Umweg der vergleichenden Kulturpsychologie und Organisationssoziologie ‚zufällig‘ wieder dem State of the art der CE/VE angenähert. Dieser Weg ist typisch, weil wegen des angestiegenen Bedarfs an international vergleichender Forschung in der beruflichen Bildung, z.B. in der EU oder der Entwicklungszusammenarbeit, und wegen der dünnen Personaldecke der ‚originären‘ Berufspädagogen, meist

Wissenschaftler aus anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen als ‚berufspädagogisch‘ vergleichende Forscher tätig werden. In ihren ursprünglichen Disziplinen sind vergleichende Forschungen eine „ganz normale“ Aufgabe.

Es wird deshalb nicht nur zur interdisziplinären Zusammenarbeit bei international vergleichenden Projekten kommen (CEDEFOP 2001), sondern auch der Stillstand in der VBBF, der sich teilweise noch immer durch artefaktische Modellbildungen auszeichnet, aufgehoben werden zugunsten von vergleichenden Forschungen, die Innen- und Außenschau verbinden. Der internationale Vergleich stellt dann in der berufspädagogischen Forschung ein Theoriekonzept dar, das ‚ganz normal‘ ebenfalls für die Bearbeitung von ‚internen‘, d.h. deutschen Problemfeldern genutzt wird. Damit würde eine Annäherung an den internationalen Standard in der sozialwissenschaftlich orientierten Berufsbildungsforschung, wo dieses Forschungsfeld nicht exklusiv von einer Disziplin beansprucht wird, erfolgen. Wesentlich für die Unterstützung dieses Prozesses sind Kommunikationsplattformen zur Dokumentation der Forschungsergebnisse und zur Förderung des Diskurses der Forscher untereinander und mit der Bildungspraxis.

Bezogen auf die Ausgangsfragen konnte nachgewiesen werden, dass eine eigenständige VBBF, die gegenüber der sozialwissenschaftlich orientierten CE/VE bestehen kann, sich bisher nicht entwickelt hat und dies für die Zukunft nicht zu erwarten ist (LAUTERBACH 2003, 215 ff.). Bei der Frage nach dem Besonderen der VBBF sind es nicht die Paradigmen, Theorien, Methodologien und Methoden des Vergleichs, sondern es ist die Konzentration auf das Untersuchungsfeld berufliche Bildung. Das Erkenntnisinteresse der vergleichenden berufspädagogischen Forscher entwickelt sich aus dem Feld der beruflichen Bildung, aber auf der Basis von (berufs-) pädagogischen Theorien oder besonderen Problemfeldern. Deshalb sind heute vergleichende Untersuchungen, die sich mit der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung auseinandersetzen, noch immer eine wesentliche Forschungsfrage, gleichfalls auf der Ebene der Europäischen Gemeinschaften. Neben diesen (berufs-) pädagogisch ausgerichteten Vergleichen, die sich auf die CE/VE als Referenzdisziplin beziehen, existieren parallel dazu vergleichende Untersuchungen auf dem Feld der beruflichen Bildung mit soziologischer, psychologischer oder ökonomischer usw. Orientierung, die in ihren jeweiligen Disziplinen verankert sind. Diese Disziplinen werden multi- oder interdisziplinär im Feld der VBBF zusammengeführt.

7. Entwicklungsphasen einer eigenständigen Disziplin VBBF?

Der Versuch, die Ergebnisse der VBBF in Phasen, die deren wissenschaftstheoretische Orientierung abbilden, zu sortieren, musste scheitern, weil die VBBF noch weniger als die CE/VE als Monolith anzusehen ist. Hier sei auf die Vertreter anderer Disziplinen wie der Ökonomie (Arbeitsmarktforschung) oder der Soziologie (Jugend- und Organisationssoziologie) hingewiesen, die ebenfalls im Feld der beruflichen Bildung Forschungsinteressen haben und auch Untersuchungen, die international, interkulturell u.a. vergleichend und damit ein Teilgebiet der VBBF sein könnten, durchführen. Für unseren Versuch der Phasenbildung sind diese Projekte nicht maßgebend. Dagegen stehen die Ergebnisse im Vordergrund, die sich aus dem Gebiet der BWP insbesondere mit berufspädagogischem Schwer-

punkt ergeben.

Eine Phasenbildung war gleichfalls nicht möglich, weil die grundsätzliche Frage nach einer eigenständigen VBBF mit berufs- und wirtschaftspädagogischem Schwerpunkt, die sich aus der Basisdisziplin BWP entwickelte, nicht positiv beantwortet werden kann. Konträr zu den Auffassungen von ABRAHAM, DÖRSCHEL und LIPSMEIER (vgl. Literaturverzeichnis) lassen die vorliegenden vergleichenden Untersuchungen und grundlegenden theorieorientierten Werke diese Schlussfolgerungen nicht zu (LAUTERBACH 2003, 285 ff.).

Bis zum heutigen Tag wurde eine wissenschaftstheoretisch orientierte grundlegende Schrift nicht veröffentlicht. Hier sei nur auf die Veröffentlichungen in der CE/VE von JULLIEN DE PARIS, SADLER, KANDEL, SCHNEIDER, BEREDAY, HOLMES, NOAH usw. verwiesen. Dieses Ergebnis war zu erwarten, weil sich die Vertreter einer ‚eigenständigen‘ VBBF, die sich aus der BWP entwickelt, nur im deutschen Sprachraum finden. Eine breite und seriöse internationale Basis war nie vorhanden (CEDEFOP 2001; LAUTERBACH 2003, 215 ff.).

Das Einvernehmen von KERSCHENSTEINER und FISCHER für die VBBF ist ebenfalls nicht möglich (LAUTERBACH 2003, 216 ff.), weil sie als ‚Generalisten‘ ihr wissenschaftliches Interesse mit allen Bereichen des Bildungswesens verbanden, wie das gleichfalls für die Vertreter der nächsten Generation wie Abel und Blankertz gilt (LAUTERBACH 238 ff.).

Auch die Argumentation, dass die melioristisch bedingten Auslandserkundigungen in der beruflichen Bildung (ca. ab 1800) wegen der Verbindung mit der Wirtschaftsförderung im Gegensatz zu den ‚Bildungsreisen‘, die für die Entwicklung des allgemeinen Schulwesens durchgeführt wurden, zweckgerichtet und nicht ‚schöngeistig‘ waren, galt schon damals nicht mehr, weil über den Auf- und Ausbau der Volksbildung, der mit Anregungen aus dem Ausland für die Entwicklung der nationalen Bildungssysteme in Europa und Nordamerika verbunden wurde, gleichermaßen Wirtschaftsentwicklung betrieben wurde (LAUTERBACH 2003, 110 ff.).

Mit Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden die ‚ersten‘ bewusst vergleichend angelegten Forschungen zur beruflichen Bildung durch KERSCHENSTEINER und FISCHER, die in der beruflichen und allgemeinen Bildung zu Hause waren. Entsprechend dieser Logik trat auch ABEL, der die Ergebnisse der CE/VE für die VBP bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts rezipierte, nicht für die VBBF als eigenständige im Vergleich mit der CE/VE sich besonders durch Utilitarismus und Wirtschaftsbezug auszeichnende vergleichende Wissenschaft ein. Ein eindeutiges Resümee zu den Entwicklungsphasen der VBBF, die sich an der Evolution der CE/VE orientiert, ist deshalb bisher kaum möglich. Der Findungsprozess, der in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts mit der ‚Emanzipation‘ von der CE/VE seinen Anfang nahm, ist noch nicht abgeschlossen und führt wohl wieder zurück. Der ‚hoffnungsvoll‘ von CZYCHOLL (1971, 1975) begonnene Diskurs zur Standortbestimmung der VBBF, der schnell versandete, wird erst jetzt wieder aufgenommen.

8. Resümee

Der von KELLY/ALTBACH (1981, 1) gemachte Kommentar zum weltweiten Stand der CE/VE, als nach dem war of paradigm in den siebziger Jahren des 20.

Jahrhunderts – zwischen Hermeneutikern und Metrikern, zwischen den Anhängern der total analysis und des problem approach – die gemachten Scherben zusammengekehrt, geordnet und wieder gekittet wurden, wäre eine ausgezeichnete Ausgangslage für den erforderlichen Disput um die Inhalte der Forschungen in der VBBF mit der Rückbesinnung auf die Wurzeln in der CE/VE und weniger auf die Methoden, die in den Sozialwissenschaften elaboriert vorhanden sind.

Skepsis ist angebracht, weil zwar die Einschätzung von KELLY/ALTBACH ebenfalls auf die VBBF zutrifft, aber die unumgängliche Analyse zum State of the art als Basis des Diskurses, wie es in der CE/VE laufend erfolgte, so für die VBBF bisher nicht realisiert wurde. Die wenigen aktuellen Ansätze zur Theorie- und Standortdiskussion müssen erst ihre Kontinuität unter Beweis stellen. Erst dann – so die Erfahrungen in der CE/VE – wird sich eine Debatte um das Erkenntnisinteresse, die Theorien und Methoden sowie die Forschungsfelder entwickeln können, die in der VBBF trotz der Versuche von CZYCHOLL bisher nicht stattfand. Diese Auseinandersetzungen wurden nur partiell in der allgemeinen Berufs- und Wirtschaftspädagogik geführt (vgl. BECK 1995, 457 ff.; PÄTZOLD 1999, 124 ff.), ohne auf die VBBF wesentlich auszustrahlen.

Ein Resultat kann nach der Analyse der historischen Entwicklung der VBBF als gesichert festgehalten werden, dass die supranationalen und internationalen historisch-politischen Kontexte für die Entwicklung der Disziplin bestimmend waren und sind. Momentan sind es die politischen und wirtschaftlichen Zusammenschlüsse, der technische Fortschritt und der gesellschaftliche Wandel, die den Veränderungsdruck auf die nationalen Systeme beruflicher Bildung erhöhen.

Es ist ein Forschungsfeld mit einer unüberschaubaren Vielfalt von Aufgaben vorhanden, deren erfolgreiche Bearbeitung wegen der innerhalb eines Forschungsprojekts meist komplexen Strukturen in vielen Fällen interdisziplinär erfolgen wird. Diese Innenschau der Berufsbildungsforschung (BBF), also die Konzentration auf die nationale Perspektive, wird immer mehr verbunden mit der Außenschau der VBBF in andere Länder, wo ähnliche Problemlagen vorhanden sind oder der melioristische Erkenntnisgewinn mehr in den Vordergrund kommt. Dafür stehen der internationale Vergleich, der interkulturelle Vergleich, u.ä. als besondere methodische Instrumente bereit. Dass die Bearbeitung dieses Forschungsfeldes durch die Leitdisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit den Schwerpunkten BBF und VBBF schwierige und komplexe wissenschaftliche Prozesse verlangt, ist offensichtlich. Wegen der momentan außerordentlich günstigen Rahmenbedingungen für die VBBF ist neben der Portion Skepsis davon auszugehen, dass die Bewältigung dieser Herausforderung durch die Rezeption der sozialwissenschaftlichen vergleichenden pädagogischen Forschung – also besonders der CE/VE – gelingen kann.

Literatur*

Abel, Heinrich (1962) Die Bedeutung der vergleichenden Erziehungswissenschaft für die Berufspädagogik. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 58 (1962) 4, S. 241-253.

* Es ist nur die Literatur aufgeführt, auf die direkt Bezug genommen bzw. die zitiert wird. Ausführlichere weitergehende Bezüge werden in Lauterbach (2003) hergestellt. In dieser Veröffentlichung ist eine umfassende Bibliographie enthalten.

- Abel, Heinrich (1963) Vergleichende Berufspädagogik. In: Politik und Bildung. Hrsg. vom Internationalen Arbeitskreis Sonnenberg. Braunschweig 1963, S. 208-216.
- Abel, Heinrich u.a. (Bremer, Wilhelm / Hobbensiefken, Günter / Laube, Horst / Greinert, Wolf-Dietrich) (1965) Vorbericht über das Forschungsvorhaben über den Einsatz Programmierter Instruktion in der Berufsbildung in den Vereinigten Staaten. Darmstadt: Lehrstuhl für Berufs-, Wirtschafts- u. Arbeitspädagogik a. d. TH Darmstadt. 95 S. + Anhang (nicht paginiert).
- Abraham, Karl (1962) Die Aufgaben der vergleichenden internationalen Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 8 (1962) 2, S. 166-178.
- Archer, Margaret S. (1979) Social origins of educational systems. London: Sage. 816 S.
- Arno, Robert F. / Altbach, Philip G. / Kelly, Gail P. (Ed.) (1992) Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives. Albany, N. Y.: State University of New York Press. XI, 363 S. (Frontiers in Education)
- Baumann, Ulrich (1981) Historik und Komparatistik – Parallelen zwischen einer historischen und einer komparativen Sozialwissenschaft. In: Baumann, U. u.a. (Hrsg.) Vergleichende Erziehungswissenschaft. Festschrift für Hermann Röhrs zum 65. Geburtstag. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 3-11.
- Beck, Klaus (1995) Theorieansätze. In: Arnold, R. / Lipsmeier, A. (Hrsg.) Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 457-464.
- Bereday, George Zygmunt Fijalkowski (1964) Comparative Method in Education. New York u.a.: Holt, Rinehart and Winston. XVI, 302 S.
- Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland (1990) Situation, Hauptaufgabe, Förderungsbedarf. Hrsg. von der Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Weinheim u.a.: VCH Acta Humaniora. 125 S.
- Blättner, Fritz / Münch, Joachim (1965) Pädagogik der Berufsschule. Heidelberg: Quelle & Meyer. 201 S.
- Bray, Mark / Thomas, Robert Murray (1995) Levels of Comparison in Educational Studies. Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. In: Harvard Educational Review, 65 (1995) 3, S. 472-490.
- Busch, Adelheid / Busch, Friedrich Wilhelm / Krüger, Bernd / Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (1974) Vergleichende Erziehungswissenschaft: Texte zur Methodologie – Diskussion. Pullach bei München: Verlag Dokumentation. 309 S. (Uni-Taschenbücher, 410)
- CEDEFOP / DIPF / Lauterbach, Uwe / Sellin, Burkart (Hrsg.) (2001) Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa, Ansätze, Politikbezüge und Innovationstransfer. (Beiträge, Empfehlungen und Weiterführung der CEDEFOP/DIPF-Konferenz vom Januar 1998 im Wissenschaftszentrum in Bonn). Frankfurt a.M., Thessaloniki (<http://www.cedefop.eu.int/>). 492 S.
- Czycholl, Reinhard (1971) Vergleichende Wirtschaftspädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Trier: Spee. 295 S.
- Czycholl, Reinhard (1975) Vom Nutzen einer vergleichenden Wirtschafts- und Berufspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 71 (1975) 1, S. 3-16.
- Deißinger, Thomas → Schütte, Friedhelm
- Dieckmann, Bernhard (1970) Zur Strategie des systematischen internationalen Vergleichs. Stuttgart: Klett. 192 S. (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung)
- Dörschel, Alfons (1960/19754) Einführung in die Wirtschaftspädagogik. München: Vahlen. 301 S. (Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)
- Edmund King's Contribution to Post-Compulsory Education (1994). An International Review and Appreciation. (Themenheft). In: CE, 30 (1994) 1, S. 1-76.
- Epstein, Erwin H. (1983) Currents Left and Right. Ideology in Comparative Education. In Comparative Education Review, 27 (1983) 1, S. 3-29.

- Epstein, Erwin H. (1988) The problem meaning of 'comparison' in comparative education. In: Schriewer, Jürgen / Holmes, Brian (Ed.) *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang 1988. X, S. 3-23.
- Epstein, Erwin H. (1994) Comparative and International Education: Overview and Historical Developments. In: Husén, T. / Postlethwaite, T. N. (Ed.) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford u.a.: Pergamon, S. 918-923.
- Fischer, Aloys (1925/1950) Die kulturelle Grundlage der Erziehung. In: Kreitmeir, Karl (Hrsg.) *Aloys Fischer Leben und Werk*. Bd. 2. München 1950, S. 73-133.
- Flitner, Wilhelm (1931/32) Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1 (1931/32) 1, S. 39-57.
- Frommberger, Dietmar / Reinisch, Holger (1999) Ordnungsschemata zur Kennzeichnung und zum Vergleich von „Berufsbildungssystemen“ in deutschsprachigen Beiträgen zur international vergleichenden Berufsbildungsforschung: Methodologische Fragen und Reflexionen. In: ZBW, 95 (1999) 3, S. 323-343.
- Georg, Walter (1995) Probleme vergleichender Berufsbildungsforschung im Kontext neuer Produktionskonzepte: Das Beispiel Japan. In: Dybowski, G. u.a. (Hrsg.) *Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen*. Bremen: Donath, S. 67-84.
- Georg, Walter (1997) Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: Arnold, R. / Dobischat, R. / Ott, B. (Hrsg.) *Weiterungen der Berufspädagogik von der Berufsbildungstheorie zur Internationalen Berufsbildung*. Festschrift für Antonius Lipsmeier. Stuttgart: Steiner, S. 153-166.
- Georg, Walter (2001) Beruf und Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit. In: Koch, T. / Neumann, G. / Stach, M. (Hrsg.) *Aspekte Internationaler Berufspädagogik. Von der Qualitätssicherung über Länderberichte zur Methodologie der Vergleichsforschung*. Festschrift für Eberhard Schoenfeldt. Universität Gesamthochschule Kassel, S. 97-112.
- Glowka, Detlef (1997) Überlegungen zu einer „Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft“. In: *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis; Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag*, hrsg. v. Ch. Kodron, B. v. Kopp, U. Lauterbach, U. Schäfer, G. Schmidt. Köln: Böhlau, S. 52-64.
- Gonon, Philipp (1998) Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Bern u.a.: Lang. 584 S. (Explorationen)
- Greinert, Wolf-Dietrich (1995) Die Wiederentdeckung der Tradition als Regelungsmuster moderner Berufsausbildung. In: *Berufsbildung*, 49 (1995) 33, S. 32-34.
- Grüner, Gustav (1967) Berufsbildung in Stufen. In: *Berufliche Bildung in Europa*. Viertes bildungspolitisches Gespräch, Dortmund 18. u. 19. November 1966. Bonn, S. 5-24. (Beiträge zur Europakunde, 5)
- Grüner, Gustav (1972) Die Typen der Berufsausbildung. Ein Beitrag zur Bestimmung der zentralen Aufgaben der Berufsbildungsforschung. In: *bbs*, 24 (1972) 1, S. 15-22.
- Gudykunst, William B. (1991) *Bridging Differences. Effective Intergroup Communication*. Sage: Newsbury Park u.a. 171 S.
- Halls, Wilfred Douglas (1990) Trends and issues in comparative education. In: Halls, W. D. (ed.) *Comparative Education. Contemporary Issues and Trends*. London u.a.: Kingsley u.a., S. 21-65.
- Hans, Nicholas A. (1951 2nd ed) *Comparative Education. A Study of Educational Factors and Traditions*. London: Routledge & Kegan Paul 1951. X, 333 S.
- Hilker, Franz (1962) *Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. München: Hueber 1962. 184 S.
- Hilker, Franz (1963) Was kann die vergleichende Methode in der Pädagogik leisten? In: *Bildung und Erziehung*, 16 (1963) 9, S. 511-526.

- Holmes, Brian (1971) *Comparative Education*. In: Deighton, Lee C. *The Encyclopedia of Education*. Vol. 2. New York: Macmillan, S. 357-363.
- Holmes, Brian (1985) *Trends in Comparative Education*. In: *Prospects*, 15 (1985) 3, S. 325-346.
- Holmes, Brian (1981) *Comparative Education. Some Considerations of Method*. London u. a.: Allen and Unwin 1981. 195 S. (Unwin Education Books)
- Hörner, Wolfgang (1993) *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich*. Köln u.a.: Böhlau. 384 S. (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, 52)
- Husén, Torsten (1994) *Research Paradigms in Education*. In: Husén, T. / Postlethwaite, T. N. (Ed.) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford u.a.: Pergamon, S. 5.051-5.056.
- Kandel, Isaac Leon (1933) *Comparative Education*. Boston/Mass. u.a.: Houghton Mifflin 1933. XXVI, 922 S. (Reprint: London: Harrap 1939. XXVI, 922 S.)
- Kandel, Isaac Leon (ed.) (1930) *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College, Columbia University 1929*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University. 560 S.
- Keeves, John P. / Adams, Don (1994) *Comparative Methodology in Education*. In: Husén, T. / Postlethwaite, T. N. (Ed.) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford u.a.: Pergamon, S. 948-953.
- Kelly, Gail P. / Altbach, Philip G. (1981) *Comparative Education: A Field in Transition*. In: Altbach, Ph. G. / Kelly, G. P. / Kelly, D. H. *International Bibliography of Comparative Education*. New York: Praeger, S. 1-27.
- Kerschensteiner, Georg (1901) *Beobachtungen und Vergleiche über Einrichtungen für gewerbliche Erziehung außerhalb Bayerns*. München: Carl Gerber. XI, 245 S.
- Kerschensteiner, Georg (1931) *Der Zeitschrift zum Geleit*. In *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1 (1931/1932) 1, S. 5-6.
- King, Edmund James (1968) *Comparative Studies and Educational Decisions*. New York: Bobbs-Merrill, VIII 182 S.
- King, Edmund James (1983) *The Expanding Frontiers of Pluralism*. In: *CE*, 19 (1983) 2, S. 227-237.
- King, Edmund James (1989) *Comparative Investigation of Education. An Evolutionary Process*. In: *Prospects*, 19 (1989) 3, S. 369-379.
- King, Edmund James → Edmund King's
- Lauterbach, Uwe (1999) *Theorien und Methodologien der Vergleichenden Bildungsforschung und der Vergleichenden Berufsbildungsforschung*. In: Lauterbach, Uwe (Hrsg.) (2001 ff.) *Internationales Handbuch der Berufsbildung*. Baden-Baden: Nomos, S. VGL 133-240.
- Lauterbach, Uwe (2003) *Vergleichende Berufsbildungsforschung. Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin Comparative Education/Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Nomos: Baden-Baden 432 S. (Bildung und Arbeitswelt, 8)
- Lauterbach, Uwe / Mitter, Wolfgang (1998) *Theory and Methodology of International Comparisons*. In: CEDEFOP (Ed.) *Vocational Education and Training – the European Research Field. Background Report. Vol. 2*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, S. 235-271.
- Lipsmeier, Antonius (1969) *Technik, allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik im 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Geschichte der vergleichenden Berufspädagogik*. In: *Technikgeschichte*, 36 (1969) 2, S. 133-146.
- Lipsmeier, Antonius (1985) *Heinrich Abel – ein Pionier der vergleichenden Berufspädagogik*. In: *ZBW*, 81 (1985) 8, S. 719-727.
- Lipsmeier, Antonius (1997) *Herausforderungen an die Berufsbildungsforschung im Prozeß der europäischen Integration*. In: Gronwald, D. / Hoppe, M. / Rauner, F. (Hrsg.) 10

- Jahre ITB. Festveranstaltung u. Berufsbildungskonferenz 21.-23. Februar 1997. Bremen: Donat, S. 50-74.
- Lipsmeier, Antonius / Nölker, Helmut / Schoenfeldt, Eberhard (1975) Berufspädagogik. Eine Einführung in die bildungspolitische und berufspädagogische Situation und Diskussion von Berufsausbildung und Gesellschaft. Stuttgart u.a.: Kohlhammer. 170 S.
- Loxley, William (1994) Comparative and International Education: Organizations and Institutions. In: Husén, T. / Postlethwaite, T. N. (Ed.) The International Encyclopedia of Education. Oxford u.a.: Pergamon, S. 933-942.
- Masemann, Vandra L. (1994) Comparative Education Societies. In: Husén, T. / Postlethwaite, T. N. (Ed.) The International Encyclopedia of Education. Oxford u.a.: Pergamon, S. 942-948.
- Maurice, Marc (1991) Methodische Aspekte internationaler Vergleiche. Zum Ansatz des gesellschaftlichen Effekts. In: Heidenreich, M. / Schmidt, G. (Hrsg.) International vergleichende Organisationsforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 82-90.
- Mitter, Wolfgang (1997) Pädagogik, vergleichende. In: Lenzen, D. (Hrsg.) Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek: Rowohlt, S. 1.246-1.260.
- Münch, Joachim (1999) Qualifikation als Standortfaktor – Deutschland, USA und Japan im Vergleich. Hochheim a.M.: Neres. 197 S.
- Noah, Harold J. / Eckstein, Max A. (1969) Towards a science of comparative education. New York: Macmillan 1969. 222 S.
- Nohlen, Dieter (1994) Vergleichende Methode. In: Kriz, J. / Nohlen, D. / Schultze, R.-O. (Hrsg.) Lexikon der Politik. Hrsg. v. Dieter Nohlen. Bd. 2. München: Beck. S. 507-523.
- Nölker, Helmut (1975) → Lipsmeier, Antonius u.a. (1975)
- Pätzold, Günter (1999) Berufspädagogik. In: Kaiser, F.-J. / Pätzold, G. (1999) Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 124-126.
- Paulston, Rolland Glenn (1994) Comparative and International Education: Paradigms and Theories. In: Husén, T. / Postlethwaite, T. N. (Ed.) The International Encyclopedia of Education. Oxford u.a.: Pergamon, S. 923-933.
- Robinson, Saul Benjamin (1970) Erziehungswissenschaft: Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Speck, J. / Wehle, G. (Hrsg.) Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. 1, München: Kösel, S. 456-492.
- Röhrs, Hermann (1967²) Die Pädagogik Aloys Fischers. Heidelberg: Quelle & Meyer. 252 S.
- Röhrs, Hermann (1995) Die Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 480 S. (Gesammelte Schriften, 3)
- Rust, Val D. / Soumaré, Aminata / Pescador, Octavio / Shibuya, Megumi (1999) Research Strategies in Comparative Education. In: Comparative Education Review, 43 (1999) 1, S. 86-109.
- Schmidt, Hermann (1995) Berufsbildungsforschung. In: Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.) Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 482-491.
- Schneider, Friedrich (1931/33) Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Wesen, Methoden, Aufgaben und Ergebnisse. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1 (1931/32) 1-4, S. 15-39, S. 243-257, S. 392-407, 2 (1932/33) 1, S. 79-89.
- Schneider, Friedrich (1943) Geltung und Einfluß der deutschen Pädagogik im Ausland. München u.a.: Oldenbourg. 358 S.
- Schneider, Friedrich (1961) Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre. Heidelberg: Quelle & Meyer. 218 S. (Vergleichende Erziehungswissenschaft und Pädagogik des Auslands, 1)
- Schoenfeldt, Eberhard (1996) Der Edele ist kein Instrument. Bildung und Ausbildung in Korea (Republik). Studien zu einem Land zwischen China und Japan. Universität Gesamthochschule Kassel. Institut für Berufsbildung. Kassel: Universitätsbibliothek 1996. 383 S. (Berufs- u. Wirtschaftspädagogik, 22)

- Schriewer, Jürgen (1982) „Erziehung“ und „Kultur“. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, Wilhelm / Renner, Karl (Hrsg.) Die Pädagogik und ihre Bereiche. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 185-236.
- Schriewer, Jürgen (Ed.) (2000) *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, X, 366 S. (Komparatistische Bibliothek, 10)
- Schütte, Friedhelm / Deißinger, Thomas (2000) ‚Bildung‘ und ‚Arbeit‘ im internationalen Diskurs. Zur Aktualität und Relevanz historisch-vergleichender Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: ZBW, 96 (2000) 4, S. 540-555.
- Stratmann, Karlwilhelm (1979) Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Groothoff, Hans-Hermann (Hrsg.) Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Königstein/Ts.: Athenäum. 337 S. (Erziehungswissenschaftliches Handbuch, 5) S. 285-337.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1996) Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. In: Geißler, G. / Wiegmann, U. (Hrsg.) *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland*. Köln u.a.: Böhlau, S. 113-135.
- Trommsdorff, Gisela (1989) Vergleich, interkultureller, intersozialer. In: *Wörterbuch der Soziologie*. Hrsg. von Günter Endruweit u. Gisela Trommsdorff. Bd. 3. Stuttgart: Enke, S. 774-777.
- Ware, Georg W. (1952) *Berufserziehung und Lehrlingsausbildung in Deutschland*. Hrsg. v. Amt des Hohen Kommissars für Deutschland. Amt für öffentliche Angelegenheit – Kulturabteilung. Frankfurt a.M. Februar 1952. 56 S.
- Whiting, John W. (1961) The Cross-culture Method. In: Moore, Frank, W. (Ed.) (1961) *Readings in Cross-Cultural Methodology*. New Haven: HRAF Press 1961, S.287-309.
- Wilhelm, Theodor (1943) Kulturpolitische Stützpunkte des USA-Imperialismus. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12 (1943) 1, S. 1-23.
- Wilson, David N. (1994) Technical-Vocational Education: Comparative and International Studies. In: Husén, T. / Postlethwaite, T. N. (Ed.) (1994) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford u.a.: Pergamon, S. 6.261-6.266.

Dr. Uwe Lauterbach, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main, Tel.: +49-(0)69/24 70 08-230, e-mail: Lauterbach@dipf.de