

Uwe Lauterbach

Internationales Handbuch der Berufsbildung

Band 9 in der von der Carl Duisberg Gesellschaft herausgegebenen Reihe
Internationale Weiterbildung, Austausch, Entwicklung

Vergleichende Berufsbildungsforschung

Mit Beiträgen von Uwe Lauterbach, Willi Maslanowski und Wolfgang Mitter



Nomos Verlagsgesellschaft
Baden-Baden

Inhalt

Abkürzungen (1999)	6
Einleitung (1999)	8
1 Vergleichsproblematik von Berufsbildungssystemen aus Sicht des Internationalen Fachkräfteaustausches in der Berufsbildung (IFKA) von Willi Maslankowski	10
2 Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft von Wolfgang Mitter	13
2.1 Grundlegende Bemerkungen	13
2.2 Begriff und Zielbestimmung	14
2.3 Funktionen, Objekte und Dimensionen des Vergleichs	14
2.4 Standort im Wissenschaftssystem	15
2.5 Methodik des Vergleichs	16
2.6 Praxisbezug	17
3 Analyse vorhandener Untersuchungen der Vergleichenden Berufsbildungsforschung von Willi Maslankowski	18
3.1 Vorhandene Typen und Modellbildungen	18
3.2 Schriften zu Systemen beruflicher Bildung	18
3.3 Schriften zur Kategorienbildung von Systemen beruflicher Bildung	24
4 Vergleichende Berufsbildungsforschung als Bestätigung für Stereotypen? von Uwe Lauterbach	26
5 Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichsstruktur im IHBB von Uwe Lauterbach	30
5.1 Methodisches Konzept	30
5.2 Vergleichsstruktur	31
6 Quantitativer, qualitativer und funktionaler Vergleich von Uwe Lauterbach	34
6.1 Abgrenzung und Interdependenz von Ergebnissen	34
6.2 Bildungswesen: Zuständigkeiten, Träger und Verwaltungen	35
6.3 Berufliche Bildung: Zuständigkeiten, Träger und Verwaltung	40
6.4 Schulpflicht, Teilzeitschulpflicht, tatsächlicher Schulbesuch	46
6.5 Elementarbereich (Kindergarten, Vorschule, Kinderkrippe)	51
6.6 Primar- und Sekundarschulwesen (Sekundarbereich I, Sekundarbereich II)	55
6.6.1 Definitionen	55
6.6.2 Erläuterungen zu den Übersichten	56
6.6.3 Ergebnisse	57
6.7 Berufliche Erstausbildung	69
6.7.1 Definitionen	69

Inhalt

6.7.2	Erläuterungen zur Übersicht: Dominante Lernorte	71
6.7.3	Ergebnisse zur Übersicht: Dominante Lernorte	73
6.7.4	Erläuterungen zu den sonstigen Übersichten	77
6.7.5	Ergebnisse	78
6.8	Weiterbildung, berufliche Weiterbildung	91
6.9	Ausbildung des Lehrpersonals im beruflichen Bildungswesen	98
7	Typen-, Kategorien- und Modellbildung von Systemen beruflicher Bildung von Uwe Lauterbach	103
7.1	Abgrenzungen und Grundtypen	103
7.2	Beispiel: Lehrlingswesen	104
7.2.1	Allgemeine Merkmale	105
7.2.2	Lehrlingsausbildung in den Berufsbildungssystemen von Industrieländern	106
7.2.3	Typenbildung von Systemen des Lehrlingswesens	112
8	Ergebnisse des Vergleichs und Weiterentwicklung des Dualen Systems von Uwe Lauterbach	115
9	Theorien und Methodologien der Vergleichenden Bildungsforschung und der Vergleichenden Berufsbildungsforschung (1999) von Uwe Lauterbach	123
9.0	Struktur und Überblick	123
9.1	Wozu Vergleichende Berufsbildungsforschung (VBBF)?	124
9.1.1	Internationale Herausforderungen	124
9.1.2	Internationalisierung, Funktion des Vergleichs und Vergleichende Berufsbildungsforschung	127
9.1.3	Funktion des Vergleichs	129
9.1.4	Sind Vergleiche neutral und wertfrei?	133
9.1.5	Notwendigkeit einer Methodologie des Vergleichs	134
9.2	Vergleichende Berufsbildungsforschung und Referenzdisziplin	135
9.2.1	Referenzdisziplin Vergleichende Erziehungswissenschaft/ Comparative Education	135
9.2.2	Vergleich als Prinzip von vergleichender Forschung?	138
9.2.3	Mono-, Pluri- und Interdisziplinität oder Vergleichende Erziehungswissenschaft versus Vergleichende Bildungsforschung?	139
9.2.4	Vergleichende Berufspädagogik, Internationale Berufspädagogik, Vergleichende Berufsbildungsforschung	142
9.2.5	Forschungsfelder	144
9.2.6	Ebenen der Vergleichenden Forschung	147
9.3	Methodologische Überlegungen	152
9.3.1	Kategorien und Typen des Vergleichs	152
9.3.2	Vergleichsfaktor (tertium comparationis)	155
9.3.3	Methodische Schritte beim Vergleich	156
9.3.4	Zwei grundlegende methodologische Ansätze	157
9.3.5	Weitere methodologische Überlegungen	163

Inhalt

9.3.6	Möglichkeiten und Grenzen des Internationalen und Interkulturellen Vergleichs	163
9.4	Konstituierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und der Comparative Education	164
9.5	Anmerkungen zum Stand der Vergleichenden Berufsbildungsforschung	167
9.6	Konstituierung der Vergleichenden Berufsbildungsforschung am Beispiel von ausgewählten Ländern (Deutschland, Frankreich)	172
9.6.1	Deutschland	173
9.6.2	Frankreich	176
9.7	Vorschläge für das methodologische Vorgehen bei Untersuchungen in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung	178
9.8	Ausblick	180
10	Bibliographie (1999) von Uwe Lauterbach	185
11	Register (1999)	237

9 Theorien und Methodologien der Vergleichenden Bildungsforschung und der Vergleichenden Berufsbildungsforschung (1999)

von Uwe Lauterbach

9.0 Struktur und Überblick

In der Einführung (*Kapitel 9.1*) wird ausgehend von der gesellschaftlichen Realität in den Industriestaaten dargelegt, warum momentan ein hoher Bedarf an *Vergleichende Berufsbildungsforschung (VBBF)* vorhanden ist.³⁵ Diese utilitaristische Sichtweise wird kontrastiert mit den „klassischen“ Funktionen der Vergleichs in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (*VE*)/Comparative Education (*CE*) und den für die Vergleichende Bildungsforschung (*VBF*) bzw. *VBBF* immer wieder als wichtig herausgearbeiteten Forschungsaspekten. Auf der Basis der Referierung „typischer“ Forschungsergebnisse aus der *VBBF* wird begründet, warum eine intensivere Auseinandersetzung mit den Theorien und Methodologien der *VBBF* und deren Weiterentwicklung dringend notwendig ist.

Die *VBF* umfaßt neben der *VE/CE* eine Reihe von Disziplinen wie die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, die Bildungsökonomie aber auch die Bildungssoziologie oder die Pädagogische Psychologie, wenn diese sich in ihren Forschungen mit dem Gegenstand Bildung im weitesten Sinn vergleichend auseinandersetzen. Die ‚klassische‘ vergleichende Disziplin ist aber in Deutschland die *VE* und im internationalen Kontext die *CE*. Beide sind deshalb bestens als Referenzdisziplinen geeignet.

Im *Kapitel 9.2* wird begründet, warum der Vergleich eine wichtige Voraussetzung für die Erkenntnisgewinnung ist und welche Wissenschaften und Inhalte von besonderer Bedeutung für die *VBBF* sind. Dabei erfolgt die Konzentration auf die *VE* bzw. *CE* als Referenzwissenschaft. Die Methodendiskussion, die momentan in der *VBBF* geführt wird, ist nicht neu für die *VE/CE* und für die *VBF*. Aus diesen Disziplinen liegen gesicherte Erkenntnisse zu den Theorien und Methodologien des Vergleichs vor. Sie könnten eine ausgezeichnete Basis für Vergleichsforschung im Feld der beruflichen Bildung bilden. Deshalb werden sie ausführlich referiert (*Kapitel 9.3*). Da sich Forschungsschwerpunkte nur konstituieren und langfristig bestehen können, wenn sie durch Aufgaben in Forschung und Lehre abgesichert und institutionell in die Scientific Community eingebunden sind, wird am Beispiel *VE/CE* untersucht, ob diese dauerhafte Konstituierung gelang (*Kapitel 9.4*).

35 Dieser Aufsatz stellt eine Weiterentwicklung des Beitrags von Lauterbach und Mitter: Theory and Methodology of International Comparisons dar. Er wurde veröffentlicht in dem von Manfred Tessaring herausgegebenen *Report on current vocational education and training research in Europe*. Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe CEDEFOP: Thessaloniki 1999.

Tessaring, Manfred (1998) Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa. Thessaloniki, 335 S.

Auf der Basis der Ergebnisse zur *VE/CE* werden aktuelle Forschungsergebnisse der *VBBF* untersucht. Dabei bleibt der geographische Schwerpunkt Deutschland, aber mit Blick auf die europäische Entwicklung. Beginnend mit ausgewählten ‚typischen‘ Studien, wird ein Überblick zu deren Theorien und Methodologien gegeben (*Kapitel 9.5*). An den Beispielen Deutschland und Frankreich wird anschließend gezeigt, welche Hindernisse vorhanden sind, die mit dazu beitragen, daß sich eine die nationalen Grenzen überschreitende weltweite oder zumindestens europäische *VBBF* konstituieren kann (*Kapitel 9.6*). Als Fazit dieser Bestandsaufnahme schließt sich ein Vorschlag für das methodologische Vorgehen bei Untersuchungen im Feld der *VBBF* an (*Kapitel 9.6*). Im zusammenfassenden Ausblick werden Vorschläge zur Entwicklung der Forschung in der beruflichen Bildung im Kontext der europäischen Entwicklung gemacht (*Kapitel 9.7*). Eine überarbeitete einführende Bibliographie (*Kapitel 10*) mit den Schwerpunkten *VE/CE* und *VBBF* ergänzt diesen Beitrag.

9.1 Wozu Vergleichende Berufsbildungsforschung (VBBF)?

9.1.1 Internationale Herausforderungen

Die Entwicklung der hochindustrialisierten Staaten zu „Informations-, Wissens- und Dienstleistungsgesellschaften“ und der in diesem Zusammenhang stattfindende Strukturwandel ist in seinen Konsequenzen für allgemeine und berufliche Bildung – eingeschlossen die Weiterbildung – erst ansatzweise untersucht worden. Es vollzieht sich ein grundlegender Strukturwandel von der Industriegesellschaft hin zur Dienstleistungsgesellschaft. Die Automatisierungs-, Informations- und Kommunikationstechniken nehmen in der beruflichen Wirklichkeit einen immer breiteren Raum ein. Systemdenken sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen treten als unabdingbare berufliche Kompetenzen mehr und mehr in den Vordergrund, neue Kreativitätspotentiale müssen freigelegt und die individuelle bzw. gemeinschaftliche Mitwirkung an diesem Wandel muss wirtschaftlich und sozial für jede Frau und jeden Mann ermöglicht werden. Der Entwicklung der so verstandenen beruflichen Bildung mit dem zentralen didaktischen Instrument der *Schlüsselqualifikation* fällt dabei eine zentrale Position zu.³⁶

Die Berufsbildungssysteme der Industriestaaten sind sehr unterschiedlich auf diese Herausforderung vorbereitet. Niemand würde ihre enorme Bedeutung für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung von nationalen Gesellschaften und supranationalen Organisationen wie der EU bestreiten. Diesen Zusammenhang unterstreichen die Artikel 126 und 127 des Vertrags der Europäischen Union. Es ist schon fast eine Binsenwahrheit geworden, und nicht mehr nur die Überzeugung von Fachleuten, daß rein nationale Lösungen für wirtschaftliche Probleme kaum noch länger tragbar sind.

Die internationale Bildungs- und Berufsbildungszusammenarbeit wird im Zuge der wachsenden internationalen Zusammenarbeit, des immens steigenden Waren- und

36 Vgl. dazu Dubs 1995, S. 174 ff.

Dienstleistungsaustauschs und der Mobilität über alle Grenzen hinweg immer wichtiger. In diesem Zusammenhang sei nur auf die Aktivitäten der Kommission der EU (Bericht: Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung)³⁷, auf die internationale Berufsbildungszusammenarbeit und auf die zahlreichen bi- und multilateralen Verbindungen hingewiesen. Der Handlungsbedarf und die daraus resultierenden Forderungen nach wissenschaftlich fundierten Serviceangeboten auf der Makro-, Meso- und Mikroebene wachsen; d.h. neben der Untersuchung der internationalen und supranationalen Aspekte als solchen sind auch konkrete Beratungs- und Informationsangebote, Analysen und Synthesen z.B. über Trends in der Beschäftigungs-, Qualifikations- und Kompetenzentwicklung bereitzustellen, die internationale Erfahrungen für die Akteure auf allen Entscheidungsebenen in der Bildungs- und Berufsbildungspolitik und -praxis nutzbar machen. Dabei spielt die europäische Ebene angesichts der wachsenden Integration und der schon teilweise realisierten Wirtschafts- und Währungsunion eine herausragende Rolle, denn in deren Folge wird die Angleichung von sozialen und Bildungs- und Berufsbildungsstandards³⁸ neben und in Verbindung mit der Frage einer aktiven Beschäftigungspolitik der EU in den Mittelpunkt des Interesses rücken.

Im Zusammenhang mit der Internationalisierung hat die Nachfrage nach interkulturellem Know-how³⁹ und nach Informationen und Analysen über ausländische Bildungs- und Berufsbildungssysteme sowie nach vergleichenden Untersuchungen erheblich zugenommen. Unter dem Druck des härter werdenden internationalen Wettbewerbs treten die strategischen und operativen Vorteile, die durch interkulturelles Wissen und Kenntnisse über die Ansätze und Realisierungen der „anderen“ Bildungs- und Berufsbildungssysteme erreicht werden können, deutlicher hervor.

Diese Zusammenhänge transparent zu machen und das von- und miteinander Lernen zu ermöglichen, sind zentralen Forschungsschwerpunkte der *VBBF*. Es dreht sich allerdings nicht darum, *best practice* Untersuchungen durchzuführen, sondern den besten Weg zu zeigen, welche Veränderungen nötig sind und wie angesichts der großen Herausforderungen die nötigen Innovationen organisatorisch und methodisch effektiv, ökonomisch und sozial verträglich sowie unter Berücksichtigung des demokratischen Wertesystems am besten in die jeweilige Praxis der Nationalstaaten und Regionen eingebracht werden können, und zwar unter Kontextuierung ureigener (kultureller) Traditionen, der institutionellen, der sozio-ökonomischen und politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen. All dies sind typische Forschungsgegenstände der *VBBF*.

Darüber hinaus stehen wir mitten in einem Prozess einer neuen internationalen Arbeitsteilung, die von jeder Region große Anpassungsleistungen abverlangt. Es ist nicht mehr der weltweite Export hier entwickelter und hergestellter Produkte allein, der den wirtschaftlichen Erfolg sichert, sondern die weltweite Vernetzung einzelner Firmen und

37 Study group on education and training 1997.

38 Müller-Solger 1997, S. 245 ff.

39 Vgl. dazu Thomas 1993.

Konglomerate. Mit Mitarbeitern aus den verschiedensten Ländern wird an international verschiedenen Standorten geforscht, entwickelt und produziert. Die vertiefte Form der internationalen Zusammenarbeit verlangt ein beträchtliches Know-how und Fähigkeiten, die mit dem Begriff der ‚interkulturellen Kompetenz‘ belegt werden. Die Zusammenarbeit mit Kollegen aus dem näheren oder weiteren Ausland, sei es vor Ort oder im Ausland selbst, wird zunehmend alltägliche Erfahrung für jeden Beschäftigten. Das Verstehen des kulturellen Kontexts, aus dem diese kommen, oder in dem diese tätig sind, wird eine unerlässliche Voraussetzung für das berufliche Arbeiten. Das Kennen und Verstehen der Berufsbildungssysteme, der Bildungs- und Qualifikationsangebote und -ergebnisse sind dabei eine wichtige Hilfe nicht nur für das Management sondern auch für jeden Mitarbeiter.

Nationale Entscheidungen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft sind ohne einen Blick über den Tellerrand heute kaum noch möglich. Unternehmen und Verwaltungen orientieren sich international. Dabei ist die EU ein wichtiger Schwerpunkt. Aber auch Mittel- und Osteuropa rücken immer mehr in das Blickfeld. Darüber hinaus besteht eine Vielzahl von weltweiten Beziehungen sowohl zu Industriestaaten als auch zu Entwicklungs- und Schwellenländern. Die vielfältig anstehenden Entscheidungen müssen auf der Grundlage der vorhandenen Qualifikation des Personals und ausgehend von bestehenden Institutionen getroffen werden. Unumstritten ist außerdem, daß die berufliche Bildung für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung der benachteiligten Länder und Regionen von besonderer Bedeutung ist. Der Bedarf an Informationen über die verschiedenartigen und in ‚Bewegung‘ geratenen Bildungs- und Berufsbildungssysteme im Kontext ihrer je spezifischen politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen wächst ständig. Ob sie und im welchem Ausmaß zunehmend konvergieren oder divergieren, ist dabei eine der Fragen, die in der *VBBF* zu behandeln sind.

Beispielsweise sind die Berufsbildungssysteme in Europa auf die Herausforderungen Internationalisierung und Europäisierung sehr unterschiedlich vorbereitet. Die herausragende Bedeutung der beruflichen Bildung für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der jeweiligen Staaten und für den Europäischen Zusammenhalt im Rahmen der EU, des EWR und der assoziierten Staaten ist unumstritten und gewinnt im Rahmen der sich abzeichnenden gemeinsamen Beschäftigungs- und Sozialpolitik noch weiter an Gewicht. Art. 126 und 127 des Vertrages der EU⁴⁰ betonen diese Zusammenhänge ebenso wie das neue Beschäftigungskapitel des Amsterdamer Vertrags. Es ist schon fast ein Allgemeinplatz und nicht nur die Überzeugung einschlägiger Experten, daß rein nationale Lösungen bei wirtschaftlichen und sozialen Problemen kaum mehr möglich sind.

40 EU-/EG-Vertrag 1994, S. 115 ff.; Lenz 1994, 826 ff.

9.1.2 *Internationalisierung, Funktion des Vergleichs und
Vergleichende Berufsbildungsforschung*

Diese Argumentation mag den Anschein erwecken, als ob der Bedarf an *VBBF* vorwiegend von ‚wirtschaftlichen Zwängen‘ bestimmt sei. Dem ist aber nicht so. Es sprechen eine Reihe von weiteren Gründen für die Notwendigkeit der Förderung der *VBBF*. Einschlägige Forscher⁴¹ und Vertreter von international tätigen Organisationen betonen den Nutzen der *VBBF* mehrfach. Dabei wurden immer wieder die folgenden Aspekte hervorgehoben:⁴²

- (1) Nutzbarmachung der Ziele, Erfahrungen, Experimente anderer Staaten;
Dieses schon seit den Anfängen der *VBBF* wichtige Forschungsziel gewinnt wegen der zunehmenden Internationalen Kooperation mehr an Bedeutung. Zwar werden die Akteure bei der Veränderung der Systeme sicherlich selbst ihre Erfahrungen machen müssen, aber das Argument „vom Ausland lernen“ hilft in vielfacher Hinsicht bei der Weiterentwicklung der Systeme. Außerdem leitet es zu dem nächsten Aspekt über.
- (2) Ethnozentrische Vorbehalte entstehen weniger aus Ignoranz, sondern eher aufgrund von Informationsdefiziten. Bei vorhandener Systemtransparenz als Ergebnis vergleichender Untersuchungen wird wirksam gegen ethnozentrische Rudimente argumentiert. Ein *kontextualisierendes Systemverständnis* ist Basis für einen vorurteilsfreien Dialog zwischen den Akteuren der allgemeinen und beruflichen Bildung in verschiedenen Regionen und damit eine Voraussetzung für die Annäherung der Systeme.
- (3) *Gleichartigkeit von Problemen in verschiedenen Ländern*;
Die immer enger werdende Kooperation innerhalb der supranationalen Zusammenschlüsse, die internationale Zusammenarbeit und die schier unbeschränkten Möglichkeiten des Informationsaustausches tragen zur Transparenz der Probleme und zu ihren Lösungsansätzen bei (z.B. Jugendarbeitslosigkeit, Modernisierungsdruck, Adaption der Systeme der beruflichen Bildung an die Herausforderungen der postindustriellen Strukturen), die in den meisten hochindustrialisierten Staaten ähnlich gelagert sind.
- (4) *Beitrag zum Theorieverständnis von allgemeiner und beruflicher Bildung und deren geplante Entwicklung, auch als Basis für Politikberatung*;
VBBF leistet, als wichtige Basis für die Politikberatung, einen tiefgreifenden fachlichen Beitrag zum historischen und kulturellen Verständnis über die Entwicklung allgemeiner und beruflicher Bildung im Rahmen der unterschiedlichen Systeme;

41 Einen guten Überblick zum Stand der *VBBF* und deren Funktion beim Europäischen Integrationsprozess gibt Koch 1991, S. 14 ff.

42 Vgl. dazu: Holmes 1974, S. 115-132, hier S. 115.
Robinson 1969, S. 456-492.
Heyneman 1997, S. 219-233.

gleichzeitig tragen die Ergebnisse zur Theoriebildung bei, z.B. im Zusammenhang mit der Steuerung von Systemen und mit der Qualitätssicherung innerhalb der Systeme. Dieser Ertrag wiederum bildet die Basis für fundierte Politikberatung, die auch ad hoc Anfragen kontextualisieren und in größere Zusammenhänge (internationale Entwicklung, historische Dimension) stellen kann.

- (5) um diese umfassenden Aufgaben bewältigen zu können, ist ein Anheben des internationalen Informationsniveaus und der internationalen Kooperation – auch im Bereich von allgemeiner und beruflicher Bildung – unabdingbar. Dieser Aspekt hat innerhalb der EU einen besonderen Stellenwert. Man denke nur an die Systemtransparenz, die immer enger verbundenen nationalen Arbeitsmärkte, die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen, die Äquivalenzenbildung usw.

Die im Auftrag der Europäischen Kommission eingesetzte STUDY GROUP ON EDUCATION AND TRAINING argumentiert ähnlich. Ihr Report nimmt die Leitvorstellungen des White paper *Teaching and Learning: towards the leaning society*⁴³ auf, vertieft sie und spricht Empfehlungen aus, die die große Tragweite der *Entwicklung of general education and VET* für die Verwirklichung der europäischen Identität, der Anpassung an eine *kognitive Gesellschaft* und für die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit in einer globalen Gesellschaft herausstellen. In diesem Report wird mehrfach darauf hingewiesen, welche Bedeutung die *VBBF* für die Weiterentwicklung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme hat:

„Entwicklung von gemeinsamen Evaluierungsmethoden für die allgemeine und berufliche Bildung auf der Grundlage der nationalen Erfahrungen, um Vergleiche zu ermöglichen.“⁴⁴

„Die Akteure müssen also geeignete Instrumente erhalten, die sie auf der Ebene der Schule unabhängig und in einem ausgewogenen Verhältnis von Anreizen, zwingen und Unterstützung handeln können. Von diesem Standpunkt aus betrachtet ist die Evaluierung unverzichtbar, da sie die Informationen liefert, die durch einen „Spiegeleffekt“ die Infragestellung bestehender Praktiken anregen.

[...] Eine öffentliche, ausreichend transparente Evaluierung ermöglicht einen unge-trübten Blick auf das Bildungs- und Ausbildungsangebot.[...]

Die Evaluierung muß aber auch die Umgebung berücksichtigen, damit sie nicht als Hemmfaktor oder gar als Sanktion wahrgenommen wird.“⁴⁵

Aufgrund der starken gegenseitigen internationalen Abhängigkeit können Forschungsergebnisse, die als Stimulus oder Basis für Systemreformen dienen könnten, unabhängig davon, ob diese noch in der Diskussion oder bereits umgesetzt sind, am besten durch die *VBBF* bereitgestellt werden.

43 Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1995:

44 Studiengruppe 1997, S. 33. (auch in Englisch und Französisch erhältlich).

45 Ebenda, S. 147.

Auch im *ersten* und *zweiten European Report on Research and Development in Vocational Education and Training* sind eine Reihe von Untersuchungen enthalten, die vergleichend angelegt sind. Bei den Konferenzen über den Stand der Arbeiten für diesen Report *Conference with the Contributors to the Report* in Thessaloniki zwischen 1997 und 1999 wurde die Notwendigkeit, sich mit der Methodologie und Theorie der *VBBF* auseinanderzusetzen, sehr deutlich.⁴⁶

9.1.3 Funktion des Vergleichs

Diese forschungspraktischen Ziele der *VBBF* sind Teilaspekte einer theoriegeleiteten und mit bestimmten Methodologien verbundenen Entwicklung der *VE/CE*. Am Beispiel der *VE/CE* werden wichtige Entwicklungsstufen, die außerdem für ein bestimmtes Theoriekonzept stehen, dargestellt. Dabei bietet die von WOLFGANG HÖRNER vorgeschlagene Typologien zu Funktionen des Vergleichs von nationalen und regionalen Bildungssysteme, einen ersten Zugang.⁴⁷ Dieser Vorschlag von HÖRNER wurde aufgenommen und um Anmerkungen, die uns für die Bezüge zur Theorie und Methodologie der *VBBF* wichtig erscheinen, ergänzt.⁴⁸

(1) Idiographische Funktion als Suche nach dem Besonderen

„Die *idiographische Funktion* als die Suche nach dem Besonderen zielt – nach der Methode der klassischen Geschichtswissenschaft – darauf ab, das je Besondere, Einmalige in den untersuchten Phänomenen zu beschreiben und zu erklären. Spätestens seit MICHAEL SADLER (1861-1943) wird eine enge Verbindung des Bildungswesens mit seinem gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld gesehen, dessen Erkundung zur Erklärung der Bildungssphänomene unverzichtbar ist.“⁴⁹

Auf der Basis der idiographischen Funktion lassen sich die Erfahrungen anderer Staaten als Anregungen für die eigene nationale oder regionale Reformdiskussion nutzen.

(2) Melioristische Funktion als Suche nach dem besseren Modell

„Die *melioristische Funktion* als die Suche nach dem besseren Modell ist das bildungspolitisch-praktische Motiv, das den Vergleich für den Bildungspolitiker attraktiv macht: das Bestreben, positive fremde Erfahrungen zu nutzen, aus den Erfahrungen der anderen zu „lernen“. Nun zeigt die Geschichte, daß dies nicht unproble-

46 Tessaring 1998a.; Tessaring, Manfred (1998b).

Tessaring, Manfred (i.V.) Training for a changing society. Second report on current vocational education and training research in Europe. CEDEFOP: Thessaloniki.

47 Hörner 1988, S. 53-65; Hörner 1997, S. 65-80.

48 Vgl. dazu die folgende Literatur:

Schmidt 1995, S. 482-491; Buttler 1995, S. 492-500; Teichler 1995, S. 501-508; Kell 1996; Hörner 1993; Mitter 1996b, S. 641-651; Lauterbach u.a., 1995 ff., S. VGL – I VGL – 132. Holmes 1974, S. 115.

49 Hörner 1997, S. 70.

matisch ist, wenn man es unreflektiert tut. Bei dem eben schon erwähnten Michael Sadler wird dieses Problem zum ersten Mal erkenntnistheoretisch reflektiert⁵⁰.

Die Verbindung der Funktionen (1) und (2) führt zur Weiterentwicklung des *melioristischen Ansatzes* des Vergleichs als Suche nach dem ‚besseren System‘, indem die Kontextuierung der *best practice* sowohl beim ‚Vorbild‘ als auch beim ‚Abnehmer‘ in die jeweiligen Rahmenbedingungen erfolgt. Mit diesem Theoriekonzept wird außerdem ein Beitrag zur Überwindung von *ethnozentrischen Standpunkten*⁵¹ in Fragen der beruflichen Bildung, z.B. der Suche nach dem weltweit ‚besten‘ Berufsbildungssystem, geleistet;

(3) *Evolutionistische Funktion als Gleichartigkeit von Problemen und Entwicklungstrends in verschiedenen Ländern;*

„Die *evolutionistische Funktion* als Suche nach dem Entwicklungstrend hat als Ziel nicht das Herausstellen des Besonderen, sondern des allgemeinen Trends, einer gewissen Eigengesetzlichkeit der Entwicklungsdynamik. Dabei läßt sich oft eine bildungspolitische (Neben-)Absicht erkennen: Die Frage nach der eigenen Position auf dieser verborgenen Entwicklungsskala verleiht der herausgearbeiteten Entwicklungsdynamik oft eine ‚kryptonormative‘ Funktion; der (vermeintliche) Trend wird zur Richtschnur der eigenen Reformpolitik.“⁵²

Schon einer der Gründungsväter der *VE/CE*, MARC ANTOINE JULLIEN DE PARIS, schlug vor, die Prinzipien und Regeln der Systeme herauszufiltern, um so länderübergreifende „allgemeine“ Gesetzmäßigkeiten zu definieren. Sein Ansatz war *nomothetisch*, d.h. auf das Auffinden von Gesetzmäßigkeiten konzentriert. Er isolierte einige soziale Bedingungsgrößen, um so die bestimmenden Entwicklungen und Muster zu identifizieren, die als grundsätzliche Erklärungsmuster für klassifizierte Ereignisse und Resultate im Bildungswesen brauchbar sind. Dieser Ansatz war ein Wegbereiter der *evolutionistischen Theorie*.

Die ersten Versuche, einer empirischen Dimension des *evolutionistischen Ansatzes* der Genese der nationalen Systeme und des übergeordneten Vergleichs zu erreichen, erfolgten durch BEREDAY, der auf der Basis von empirischen Daten Hypothesen extrahieren und die „Weltformel“ der *Comparative Education* entwickeln wollte.⁵³

Diese Theorien hatten in den sechziger und siebziger Jahren direkte Auswirkungen auf die Konzeption der Bildungs- und Berufsbildungszusammenarbeit mit den vielen neuen im Rahmen der Entkolonialisierung entstandenen Staaten. Für sie stand die Installation von Bildungs- und Berufsbildungssystemen an. Auf der Basis dieser Theorien könnten – so die Annahme – die empirisch abgesicherten Erfahrungen in den nationalen Bildungs-

50 Hörner 1997, S. 70.

51 Vgl. dazu: Froese 1983, S. 75; 1986, S.151 ff.

52 Hörner 1997, S. 70.

53 Bereday 1964.

und Berufsbildungssystemen der Industriestaaten als Gesetzmäßigkeiten generiert und ‚exportiert‘ werden.⁵⁴

Schon damals regte sich Widerstand gegen diese „wertfreie“ Theorie. Die Vergleichende Analyse von Bildungssystemen, in die berufliche Bildung eingeschlossen ist, könne sich nicht als „wertfreie Beobachtung aus der Vogelperspektive“ als quasi „neutrale Position“ verstehen, die weltweit zu objektiven, allgemein gültigen Ergebnissen bzw. Gesetzmäßigkeiten komme.⁵⁵ Gerade bei *nomothetischen* und *evolutionistischen* Theorien besteht großes Mißbrauchspotential, wenn positive Erfahrungen und Gesetzmäßigkeiten aus Industrieländern ohne die kulturellen ethnischen Kontexte auf Entwicklungsländer übertragen werden. Ein typisches Beispiel sind die Transfers von national in Industrieländern erfolgreichen Bildungs- und Berufsbildungssystemen in Entwicklungs- und Schwellenländer.⁵⁶

(4) *Quasi-experimentelle Funktion als Suche nach dem Universellen, oder sind Entwicklungen determiniert ?*

In den sechziger und siebziger Jahren erfolgte eine Erweiterung des methodischen Ansatzes der *VE/CE*. War bis dahin die Hermeneutik dominierend, so konnten sich durch neue pluridisziplinären Forschungskonzepte sozialwissenschaftliche Methoden im stärkeren Maß durchsetzen.⁵⁷ OSKAR ANWEILER kennzeichnete den Paradigmenwechsel der Methodologie 1974 treffend:

„Dahinter verbirgt sich ein Gegensatz wissenschaftstheoretischer Art zwischen dem geisteswissenschaftlichen *Verstehen* und dem positivistischen *Erklären*, zwischen einem an der traditionellen Geisteswissenschaft und einer an der modernen Soziologie orientierten Konzeption der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.“⁵⁸

Durch diese Öffnung hin zu den Sozialwissenschaften und deren auch international vergleichenden Forschungen wird die *VE/CE* als ein Forschungsfeld angesehen, das offen für *quasi-experimentelle* Untersuchungen nach dem Universellen ist. Diese Annahme geht auf EMILE DURKHEIMS These zur quasi-experimentellen Funktion des Vergleichs in den Sozialwissenschaften zurück.

„Er entwickelte schon 1885 den Gedanken, daß der Vergleich in den Sozialwissenschaften die Rolle des Experiments in den Naturwissenschaften einnehmen müsse, da die Schaffung künstlicher experimenteller Situationen zur Isolierung von Variablen in den Sozialwissenschaften aus praktischen und ethischen Gründen nicht ohne weiteres möglich sei. Der Vergleich eines Phänomens in unterschiedlichen Kontexten

54 Adams und Farrell 1969.

55 Barber 1974, 243 ff.

56 Barber 1974, 249 f.

57 Vgl. dazu: Hörner 1988, S. 13 ff.; Holmes 1974, S. 119 ff.; Berstecher 1970, hier das Kapitel: Zur Rolle des vergleichenden Ansatzes in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, S. 15-20.

58 Anweiler 1974, S. 23.

(Variablenkombinationen) ersetzt also die experimentelle Situation, wobei die Auswahl der Vergleichsgegenstände an die Stelle der Isolierung von Variablen tritt.⁵⁹

Passend zu dieser Annahme kann der internationale und interkulturelle Vergleich als ein *ex post facto* Instrument zur Überprüfung bestehender Theorien oder einzelner Hypothesen genutzt werden. Innerhalb dieser Funktion ist der Vergleich

„theoriegebunden in dem Sinne, daß vollständig determinierte und problemrelevante empirische Ergebnisse, unter Berücksichtigung ihrer Kompatibilität, selektiv mit der zu untersuchenden Theorie verglichen werden“⁶⁰.

HAROLD NOAH meinte bezogen darauf, daß die *VE/CE* nicht darauf ausgerichtet sein könne, die Bedeutung von Ländern so weit wie möglich zu bereichern und auszuweiten; statt dessen streben wir es an, allgemeine, „regelmäßige“ und systemübergreifende Aussagen mit Inhalt zu füllen, indem wir Länder oder politische Systeme nur an den Punkten einführen, wo unsere Erkenntnisse für sorgfältige länderübergreifende Verallgemeinerungen nicht ausreichen. Eine vergleichende Untersuchung ist ihrer Aufgabe gemäß der Versuch, die Nennung politischer Systeme (Länder) zu einem hohen Grad durch Indikatoren für Konzepte (Variablen) zu ersetzen.⁶¹

Im Rahmen dieser Argumentationskette wurde auch angenommen, daß Vergleiche, die sich auf definierte Zeitperioden beziehen, zum Herausarbeiten von generellen Entwicklungsrichtungen und Entwicklungsphasen führen würden, die wiederum die Basis für die Prognosen und Planungen über zukünftige Entwicklungen seien. Diese seien so „generell“, daß die Prognosen zu Gesetzmäßigkeiten würden.

Vor allem die Arbeiten zum metrischen internationalen Vergleich bildeten in den siebziger Jahren die Grundlagen von Behauptungen,

„daß die vergleichende Analyse das methodische Kernstück für die Bestimmung von Zielgrößen für die Entwicklung von Humanressourcen ist [...]“⁶²

Der wesentliche Einwand gegen diese Theorien beziehen sich auf deren Behauptung, daß der analysierte internationale Trend auch für die Zukunft gelte und damit die Grundlage für die Formulierung von Planzielen sein könne. Besonders in die Kritik geriet dieser Ansatz, wenn auf der Basis des internationalen Vergleichs von hochentwickelten Industriestaaten Normen für Entwicklungsländer gewonnen wurden.⁶³

59 Hörner 1997, S. 70.

60 Czycholl 1975, S. 13.

61 Noah 1971, S. 507 f.

62 Harbison; Myers 1964, S. 208.

63 Berstecher; Dieckmann 1974, 33 ff.

9.1.4 Sind Vergleiche neutral und wertfrei?

Welche methodologischen Probleme beim internationalen Vergleich von Bildungs- und Berufsbildungssystemen und/oder deren Funktionen auf Makro-, Meso- und Mikroebene auf der Basis quantitativer, qualitativer oder gemischter Daten auftreten, wurde schon mehrfach analysiert.⁶⁴

In diesem Zusammenhang sei nur auf einige Untersuchungen der OECD hingewiesen. Immer wieder ist das Phänomen zu beobachten, daß statistische Daten aus verschiedenen Ländern, deren Richtigkeit in keiner Weise bestritten wird, verglichen werden, ohne daß die Gegenstände dieses metrischen Vergleichs näher analysiert werden. Die Schulabgänger mit Abschluß aus dem allgemeinbildenden Sekundarbereich II werden von der OECD für Deutschland auf 22,6% der entsprechenden gleichaltrigen Bevölkerung berechnet, die aus dem beruflichen Zweig auf 65,9% der entsprechenden gleichaltrigen Bevölkerung. Beide Zahlen werden addiert. Die Absolventenrate mit Abschluß ergibt dann 88,5% der entsprechenden gleichaltrigen Bevölkerung. Diese Ergebnisse berücksichtigen nicht, daß 15% der sich in der beruflichen Erstausbildung befindenden Schüler oder Auszubildende Schulabgänger mit Abschluß aus dem allgemeinbildenden Sekundarbereich II sind. Werden diese 15% zu den festgehaltenen 22,6% dazu addiert, dann übertrifft man leicht die offiziellen deutschen Angaben. Es geht hier nicht darum nachzuweisen, daß die OECD Statistiken falsch berechnet hat. Dies ist sicherlich nicht zutreffend. Die Ursache dieser nicht korrekten Wiedergabe liegt in der additiven Definition von allgemeiner und beruflicher Bildung im Sekundarbereich II und den nicht ausreichend vorhandenen Systemkenntnissen. Dann wäre leicht aufgefallen, daß es neben der additiven Definition auch eine überschneidende integrative Definition gibt, mit der Konsequenz, daß die Absolventen aus dem allgemeinbildenden Bereich neben dem Übergang in den Hochschulbereich auch in die berufliche Bildung übergehen. Dies ist in manchen Ländern von großer Bedeutung.

Auch für andere Länder werden statistische Daten mehr formal, d.h. nach dem Namen der Einrichtung zugeordnet. Denn der sehr niedrige Anteil der Graduierten aus den allgemeinbildenden oberen Sekundarschulen (Sekundarbereich II) für Italien läßt sich nur erklären, wenn die Einrichtungen wie *istituto magistrale*, *istituto tecniche* usw. zu den beruflichen Schulen zugeordnet werden, obwohl die Absolventen immer mehr nur mit der dort vergebenen Hochschulreife [maturita] etwas anfangen können und der bei dieser Doppelqualifikation vergebene berufliche Abschluß auf dem Arbeitsmarkt wenig Anerkennung findet. Eine Zuordnung der statistischen Daten nach der tatsächlichen Funktion der Bildungseinrichtungen und weniger nach den Bezeichnungen, die wie hier gezeigt leicht in die Irre führen können, wäre angebracht.⁶⁵

Dieses exemplarische Beispiel untermauert die Bedeutung der Methodologie des Vergleichs auch für metrische Vergleiche. Denn bei einer genauen Definition der Ver-

64 Lauterbach; Mitter 1994, S. 237-372; Lauterbach 1995b, S. VGL – 26-VGL – 29.

65 OECD (1995) Bildung kompakt, OECD Indikatoren Paris, S. 133-138.

gleichsfelder allgemeine und berufliche Bildung im Sekundarbereich II und bei umfangreichen Systemkenntnissen hätte diese vergleichende Übersicht so nicht entstehen können.

Barber hat 1974 noch einmal auf einen „ehrwürdigen“ Grundsatz der *VE/CE* hingewiesen, daß ein Untersuchungsdesign für vergleichende Untersuchungen eigentlich nur von den Wissenschaftlern entwickelt werden kann, die umfangreiche Systemkenntnisse haben.⁶⁶

Bei den internationalen Berufswettkämpfen [Skill Olympics] schneiden die Republik Korea und Japan immer hervorragend ab. Korea hat seit 1977 neunmal in Folge den Wettbewerb gewonnen. Auch Japan war sehr erfolgreich. Nicht verschwiegen werden soll das hervorragende Abschneiden der Teilnehmer aus Liechtenstein. Bei der Wertung dieser Information kann leicht der Zusammenhang mit der Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems hergestellt werden, insbesondere dann, wenn auch mit der Prosperität der Volkswirtschaften in Japan und Korea argumentiert wird.

„Die Berufswettkämpfe sind ganz überwiegend an Einzelfertigkeiten [mono skills] orientiert und nicht auf eine Konkurrenz im Nachweis komplexer beruflicher Leistungsfähigkeit hin ausgelegt. Die Koreaner zeigen dennoch allen anderen Ländern, daß sie im speziellen Fertigkeitstraining zu Höchstleistungen bereit und in der Lage sind. [...]

Für die Koreaner dient die erfolgreiche Teilnahme an den Berufswettkämpfen mehreren Zwecken. Zum einen geht es um die innergesellschaftliche Aufmerksamkeit für technisch-berufliche Ausbildung als wichtige nationale Aufgabe. Zum anderen geht es aber auch darum, internationale Anerkennung als ernstzunehmende Industrienation zu gewinnen.“⁶⁷

9.1.5 *Notwendigkeit einer Methodologie des Vergleichs*

Welche Schlußfolgerungen sind für die *VE/CE* und für die *VBBF* zu ziehen? Bei der Auswahl und Interpretation schon von deskriptiven/qualitativen Daten, die mit sozialwissenschaftlich exakten empirischen Methoden erhoben werden, sind Normen, Wertungen, Strukturen enthalten, die in den kulturellen Kontext der jeweils für den Vergleich ausgewählten Länder/Kulturen eingebunden sind. KARL POPPER bemerkt treffend dazu:

„So ist die empirische Basis der objektiven Wissenschaft nichts Absolutes, die Wissenschaft baut nicht auf Felsengrund. Es ist eher ein Sumpfland, über dem sich die kühle Konstruktion ihrer Theorien erhebt, [...]“⁶⁸

66 Vgl. Barber 1974, S. 248 ff.; Barber 1972, S. 424-436.

67 Georg 1995/1997, S. ROK – 99.

68 Popper, Karl R.: Die Logik der Forschung. Tübingen 1971, S. 75 f.

Bei der Entwicklung und Begründung der Hypothesen sollen die Primärwerte Priorität haben. Nur so lassen sich die für ein Bildungs- und Berufsbildungssystem bestimmenden Komponenten aufdecken. Bei ‚wertfreien Hypothesen‘ als Grundlagen von Deskriptionen, Analysen, Juxtapositionen und Vergleichen sind die Fehlinterpretationen methodenimmanent, denn jeder Forscher ist beschränkt in seiner Wahrnehmung und voreingenommen aufgrund der eigenen begrifflich-ideologischen Vorstellungen (Paradigmen) davon, wie die Welt strukturiert ist.⁶⁹

Die erste Aufgabe der *VBBF* kann nur darin bestehen, diesen ‚Mißverständnissen‘ durch einen textkritischen Ansatz und durch eine grundsätzliche Methodenstruktur, die die kulturellen Hintergründe und Werte mit einbezieht, zu begegnen. Diese Beispiele verdeutlichen aber auch, daß die *VBBF* sich noch am Beginn ihrer Entwicklung befindet. Im Gegensatz zur *VE/CE* kann die *VBBF* nicht auf eine über 150jährige Entwicklung als etablierte Wissenschaft zurückblicken. Bis jetzt sind noch nicht einmal die vielen komparativen Konzepte überprüft worden. Dabei wäre es schon vom Forschungsbedarf her dringend geboten, Theorie und Methodologie der *VBBF* fortzuentwickeln. Diese Theoriedefizite sind nicht länger akzeptabel, auch gerade in Anbetracht der stetig wachsenden politischen, wirtschaftlichen und kulturellen wechselseitigen Abhängigkeit auf supranationaler Ebene, z.B. im ökonomischen Bereich innerhalb der EU. Damit können wir uns an die Analysen und Empfehlungen der STUDY GROUP ON EDUCATION AND TRAINING anschließen, die in einem *Annex on the comparison of education and training systems* vorschlägt ein Studienprogramm innerhalb der EU einzurichten, um vergleichende Analysen der Systeme durchführen zu können.⁷⁰

9.2 Vergleichende Berufsbildungsforschung und Referenzdisziplin

9.2.1 Referenzdisziplin Vergleichende Erziehungswissenschaft/ *Comparative Education*

Im Gegensatz zur *VE*, deren aus dem Exil zurückgekehrten Vertreter direkt nach der Kapitulation Deutschlands nach 1945 – insbesondere mit der Unterstützung der amerikanischen Besatzungsmacht – die Reintegration ihrer *Wissenschaft* betrieben, begannen Vertreter der akademischen Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an den Universitäten erst Ende der fünfziger Jahre mit der Wiederentdeckung der internationalen Dimension, insbesondere sind hier HEINRICH ABEL und KARL ABRAHAM zu nennen. ABEL mahnt 1962 die international vergleichenden Forschungen für die „berufliche Ausbildung und Erziehung“ an und verweist insbesondere auf die Notwendigkeit der Vergleichenden Forschungen in der Europäischen Gemeinschaft, aber gleichzeitig betont er auch das grundsätzliche Erkenntnisinteresse von vergleichenden Forschungen. Für die Entwicklung der vergleichenden Forschungen im Bereich der beruflichen Bildung, die

69 Vgl. Barber 1974, S. 244.

70 Study group on education and training 1997, S. 153.

von der Berufspädagogik durchzuführen wären, solle die *Vergleichende Erziehungswissenschaft* als Bezugsdisziplin genutzt werden.

„Die erst seit den zwanziger Jahren sich entfaltende Berufspädagogik sehen wir als einen besonderen Teilbereich der Erziehungswissenschaft mit allgemeinen und besonderen Aufgaben an; sie ergeben sich aus dem Durchdenken des beruflichen Schul- und Ausbildungswesens auf allen Stufen wie aus der Einsicht, daß eine ‘allgemeine Bildung’ ohne Bezug zum beruflich-wirtschaftlichen Dasein heute gleicherweise an der Bestimmung des Menschen vorbeigeht wie eine nur berufliche Ausbildung und Erziehung“⁷¹

ABEL verarbeitet die Ergebnisse der *VE/CE* und bringt sie in seinen „pragmatischen Überlegungen“ in Verbindung mit der Forschung in der „Berufspädagogik“. Schon die von ihm genannten Themen – wie Vergleichbarkeit von Abschlüssen, Verwendung von vergleichbaren Termini, grundlegende Kenntnisse über fremde Erziehungssysteme – sind auch typische Forschungsgegenstände der *VE/CE*. Diese Argumentation von ABEL, gewinnt ihre Logik schon daraus, daß die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaften sei.

Außerdem stand er während seiner Forschungstätigkeit an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (seit 1963 Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF) direkt im Dialog mit ausgewiesenen Wissenschaftlern der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bzw. der vergleichenden internationalen pädagogischen Forschung.⁷² In mehreren Aufsätzen zur vergleichenden Forschung hat ABEL diesen Diskurs aufgenommen und Gegenstände der vergleichenden Berufspädagogik über den Bezug zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft bearbeitet.⁷³

Über 30 Jahre später scheint es so, als ob der Ansatz von ABEL nicht weiter verfolgt worden ist. An exemplarisch eingebrachten Beispielen, die leicht durch ebenso plausible ergänzt werden könnten, wurde gezeigt, daß die Ergebnisse von aktuellen berufspädagogischen Untersuchungen im Feld der *VBBF* sehr ambivalent zu bewerten sind, insbesondere auch, weil die methodologische Basis und die erkenntnisleitenden Fragestellungen nicht immer mit der gebotenen Sorgfalt entwickelt wurden. Sicherlich wäre dies zu vermeiden gewesen, wenn auf die Erfahrungen, die Theorien und Methodologien der *VE/CE* zurückgegriffen worden wäre. In seiner Analyse zum Stand der international vergleichenden Bildungsforschung liefert PHILIPP GONON noch 1998 eine Erklärung für diese Situation.

„Insbesondere im deutschsprachigen Raum scheint das Gewicht oder die markante Präsenz von Studien mit internationaler Ausrichtung üblicherweise eher gering zu sein. Der Einbezug aussernationaler Erfahrungen, aber auch die Bedeutung der Re-

71 Abel 1962, S. 241-253, hier S. 248.

72 Vgl. dazu: Führ 1996, S. 15-31.

73 Abel 1962, S. 241-253; Abel: Vergleichende Berufspädagogik. In: Abel 1968a; Abel 1959.

sultate von vergleichenden Untersuchungen, wird eher als wenig bedeutend veranschlagt. [...]

Eine Korrektur erfährt diese Feststellung allerdings insofern, daß internationale Organisationen Interesse an Vergleichen und gerade auch an deutschsprachigen Bildungssystemen bekunden.⁷⁴

Aufbauend auf die Forschungen von ABEL – aber auch ähnlich wie GONON – ist für unsere Untersuchung zu den Theorien und Methodologien der *VBBF* als international ausgerichtete Disziplin noch zu prüfen, ob es für die Entwicklung der Fragestellungen ausreicht, sich auf die *VE* im deutschen Sprachraum zu beziehen. In den meisten europäischen Ländern und in den USA entwickelte sich bedingt durch die vielfältigsten politischen, ökonomischen und kulturellen Kontexte keine eigenständige Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In diesen Ländern werden Themen der *VBBF* von anderen Sozial- und Geisteswissenschaften wie *VE/CE*, Vergleichende Soziologie, Vergleichende Psychologie, Vergleichende Ökonomie bearbeitet.⁷⁵ Wenn der entsprechende Forschungsbedarf vorliegt, werden weitere wissenschaftliche Disziplinen wie die Ingenieur- und Naturwissenschaften oder die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und die Arbeitswissenschaft mit einbezogen.

Auch die Konstituierung der *VE* in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert war kein isolierter nationaler Vorgang. Vielmehr lag es in der Logik dieser international ausgerichteten Disziplin, daß der wissenschaftliche Diskurs von Anfang an supranational orientiert war. Die Forscher in Nordamerika und in Europa kooperierten und entwickelten die Disziplin *VE/CE* miteinander weiter.⁷⁶

Die Rezeption der Ergebnisse der *VE/CE* und die Beteiligung an der Weiterentwicklung im internationalen Dialog der Scientific Community war oder ist für ABEL, SCHRIEWER, DEIBINGER oder GONON, um nur einige deutsche Vertreter der *VBBF* zu nennen, immer eine Selbstverständlichkeit. Dreizehn Jahre nach ABELS Plädoyer für die Rezeption der *VE/CE* kommt CZYCHOLL in seiner grundlegenden Analyse zum Stand der *VWBP* zu einem vernichtenden Urteil:

„Im Gegensatz zur Lage des internationalen Vergleichs in der allgemeinen Bildungsforschung steht im Bereich der *VWBP* einer umfangreichen, vor allem sich auf Probleme der seinerzeitigen EWG-Politik beziehenden Forschungspraxis keine ausgearbeitete methodologische Theorie gegenüber. Nun ist davon auszugehen, daß die logische Grundstruktur der *VWBF* der Vergleichsmethode wissenschaftsunabhängig ist. Die Forschungsarbeiten der *VWBF* hätten daher ihre Forschungstechniken in Anleh-

74 Gonon 1998, S. 93 f.

75 Tessaring 1998a.

76 Vgl. zur Entwicklung der *Comparative Education*: Epstein 1994, S. 919; Hilker 1962, S. 15-95; Anweiler 1974, S. 19-26; Holmes 1974, S. 115-132.

nung an die in der Sozialforschung konzipierten generellen Methodologie des internationalen Vergleichs entwickeln können.“⁷⁷

Diese schwerwiegende Kritik, die sich insbesondere auf die unzureichende Methodologie bei vergleichenden Untersuchungen der *Vergleichenden Wirtschafts- und Berufspädagogik* (VWBP) und auf die nicht durchgeführte Rezeption der Vergleichenden Forschungstechniken der Sozialforschung bezieht, die CZYCHOLL 1975 äußerte, gilt grundsätzlich noch heute für den größten Teil der vergleichenden Forschungen und unterstützt unsere These vom großen Nutzen der Theorien und Methodologien der *VE/CE* für die Entwicklung der *VBBF*.

9.2.2 *Vergleich als Prinzip von vergleichender Forschung?*

Vergleiche sind keine kennzeichnenden Züge der Vergleichenden Bildungs- und Berufsbildungsforschung. Sie sind ein methodisches Konzept zur Erkenntnisgewinnung:

„it is only in comparison with others that it is possible to understand itself“⁷⁸

Deshalb sind Vergleiche mit anderen Gesellschaften eine wesentliche Voraussetzung für das Verstehen der eigenen Gesellschaft, der persönlichen Stellung in ihr und letztlich von sich selbst. Die vergleichende Methode ist in den Sozialwissenschaften Normalität und von großer Bedeutung für die Forschung.⁷⁹ Äquivalente anderer Disziplinen sind beispielsweise: Vergleichende Ökonomie, - Politologie, - Psychologie, - Soziologie und - Rechtswissenschaften.

Die Methode des Vergleichs muß bis zur Fähigkeit des Menschen zurückverfolgt werden, Personen, Fakten und Ereignisse zu korrelieren. Schon einfache Stellungnahmen enthalten Reproduktionen von Beziehungen, z.B. Vergleiche zu „vergleichbaren Themen“, auch in Fällen, in denen der Nutzer sich dessen nicht bewußt ist. Die vergleichenden Methoden, die heutzutage in Forschungsprojekten eingesetzt werden, können deshalb auf eine Jahrtausende alte Vorgeschichte zurückblicken.⁸⁰

Die vergleichende Methode ist für jene wissenschaftlichen Prozesse relevant, bei denen das „Vergleichen“ zum Erwerben und zum Vertiefen von Wissen und zur Entwicklung des Erkenntnisstandes verwandt wird. Vergleichende Methoden sind *allen* wissenschaftlichen Disziplinen und Bereichen inhärent. REINHARD CZYCHOLL, ein Vertreter der *VBBF* bemerkte, daß

„jede wissenschaftliche Disziplin, unter anderen die vergleichende Methode bei der Verfolgung ihrer Ziele verwenden muß.“⁸¹

77 Czycholl 1975, S. 8.

78 Tedesco 1994, S.1.

79 Berstecher 1974, S.36-43.

80 Vgl. dazu auch die Einleitung zu diesem Kapitel, S. VGL-8 ff.

81 Czycholl 1975, S. 4.

Damit grenzt er sich gegenüber einem anderen Vertreter der *VBBF* ab. JÜRGEN SELZAM sah in der vergleichenden Methode das „Prinzip der Identität der Vergleichenden Wirtschaftspädagogik“⁸², während CZYCHOLL, genauso wie SEIDENFADEN⁸³, argumentierte,

„daß Methoden Heilmittel in Bezug auf die Erlangung wissenschaftlicher Ziele sind.“⁸⁴

Wir schließen uns dieser Argumentation an, denn nicht die „selbstverständliche“ wissenschaftliche Methode „Vergleich“ zeichnet die Vergleichende Wirtschaftspädagogik oder die *VBBF* aus, sondern die *besonderen Untersuchungsgegenstände/Forschungsfelder* (z.B.: international, national, regional, lokal, familie), die *Ansätze* (z.B.: Global, Problem), das *theoriegeleitete Erkenntnisinteresse* bzw. die *Funktion* (z.B.: Idiographie, Meliographie, Evolution, Experiment) und die besondere *Methodologie* (Tertium comparationis, usw). Schon drei Jahrzehnte zuvor hatte FRIEDIRCH SCHNEIDER ähnliche vernünftige Zweifel bezüglich der Definition von *Vergleichender Erziehungswissenschaft* auf der Grundlage ihrer Anwendung auf eine Methode, anstatt auf ein Wissens- oder Forschungsgebiet, geäußert.⁸⁵

Dieser exemplarische Rückblick auf die Argumentationsstrukturen verweist einerseits auf ein grundlegendes Klassifikationsproblem der *VE* und der *VBBF*, und auf der anderen Seite auf deren Aufgabe, ihre Methode durch Anregungen aus den Nachbardisziplinen ständig weiterzuentwickeln und zu verfeinern. Es ist die grundlegende Wechselbeziehung von Gegenstand und Methode, auf die die folgenden Betrachtungen zur Theorie und Methodologie bezogen werden müssen. Der zweite Bezug ist die Inter- bzw. Pluri-disziplinarität der *VE/CE* und der *VBBF*.

9.2.3 *Mono-, Pluri- und Interdisziplinität oder Vergleichende Erziehungswissenschaft versus Vergleichende Bildungsforschung?*

Der Sprung vom vorwissenschaftlichen zum wissenschaftlichen Vergleich, z.B. zu seiner systematisierten Konzeptualisierung und Anwendung, fiel mit der Entwicklung der modernen Wissenschaft *per se* zusammen. Die *VE/CE* kam schon in einem sehr frühen Stadium dazu, namentlich mit JULIEN DE PARIS und seiner Schrift „*Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*“⁸⁶. Seit Ende des 19. Jahrhunderts hat sie einen soliden, wenn gleich nie unumstrittenen Platz im Wissenschaftsaufbau. Die Gründe, warum diese Stellung immer wieder kontrovers diskutiert wird, sind mannigfaltig und beziehen sich auf den weiten Bereich der Definition der Disziplin selbst sowie ihrer wissenschaftspolitischen Schwerpunkte bzw. Wertschätzung und ihrer bildungspolitisch orientierten For-

82 Selzam 1968, S. 64 f.

83 Seidenfaden 1966, S. 14.

84 Czycholl 1975, S. 4.

85 Schneider 1931/32, S. 247.

86 Jullien de Paris 1992.

schungsschwerpunkte bzw. -bezüge. Ihre Abhängigkeit von, bzw. ihre Beziehungen zu ,übergeordneten‘ Disziplinen ist in diesem Zusammenhang besonders nennenswert.

Die länderübergreifende Debatte ist eng mit der Frage nach der Situierung der *Vergleichenden Erziehungswissenschaft* in den Geisteswissenschaften oder den Sozialwissenschaften verknüpft. Weltweit anerkannt ist die letztere Option (Comparative Education), die in Großbritannien und in den Vereinigten Staaten begründet wurde, von wo aus sie sich schrittweise über die ganze Welt verbreitete. Auf der anderen Seite wurde das Erbe der geisteswissenschaftlichen Tradition, das auf WILHELM DILTHEY zurückgeht, lange Zeit kaum beachtet, blieb aber immer virulent. Das Fortbestehen dieser grundlegenden Debatte, wenn auch von unterschiedlichen Positionen und mit wechselnden Argumenten, wurde immer wieder von „wars of paradigm“⁸⁷ gekennzeichnet. Es scheint, daß sie sich in den letzten Jahren mit der Weiterentwicklung der *VE/CE* zu einem pluri- bzw. interdisziplinären Forschungsbereich, der *VBF* etwas beruhigt hat. Die jüngsten in Europa zu erkennenden Trends zur Konstituierung der *VBBF*⁸⁸ können als ein ‚Sprößling‘ dieser übergeordneten Entwicklung gesehen werden. Dabei muß aber auf die Funktion des Bedarfs hingewiesen werden.

Als eine Folge der jüngsten Ausrichtung in Theorie und Praxis der *VE/CE* auf ‚evolutionäre‘ Ziele und die *Weltsystemtheorie*, wurde die vorhergehende Bindung an die *Bildungsgeschichte* wiederbelebt. Früher gründete diese Bindung auf ihren ‚humanistischen‘ Wurzeln⁸⁹, während der heutige Trend durch die Frage motiviert ist, wie und in welchem Ausmaß empirische Ergebnisse und soziologische Theorien für die *comparative educational studies*⁹⁰ fruchtbar gemacht werden können. Trotz dieser grundlegenden Unterschiede, die die Einbettung der *VE/CE* in pluri- bzw. interdisziplinäre Strukturen betreffen, teilen die ‚alten‘ und ‚neuen‘ Bindungen zu geschichtlichen Quellen die Frage miteinander, bis zu welchem Ausmaß vergleichende Analysen zur Untersuchung von universellen oder pluralistischen Komponenten von Problemen im Bildungsbereich beitragen können.

Das erkenntnisleitende Forschungsinteresse in der *VE* und ihre angloamerikanische Ausprägung der *CE* ist darauf konzentriert, zu erforschen, warum Erziehungssysteme und Erziehungsprozesse im weitesten Sinn in der internationalen Entwicklung variieren. Es soll Einsicht in die Bedingungen gewonnen werden, wie sie funktionieren und wie sie sich entwickeln. Die Bildungs- und Berufsbildungssysteme sind die Basis der Untersuchungsfelder.

87 Vgl. Heyneman 1993, S. 383.

88 Tessaring 1998, Lauterbach/Mitter 1995 ff, Sellin/Grollmann 1999

89 Vgl. Hans 1955; Schneider 1961b.

90 Vgl. Schriewer 1984, S. 323-342. In diesem Zusammenhang ist es lohnenswert, sich mit Schriewers Arbeiten zu den Einflüssen der Systemtheorie (Niklas Luhmann) auf die CE zu befassen.

Beim Vergleich von Systemen und besonderen Systemfunktionen handelt es sich immer um einen interkulturellen Vergleich. Nicht die statistischen Zusammenhänge, sondern das weitreichende Vorverständnis der verschiedenartigsten historischen, kulturellen und sozio-ökonomischen Zusammenhänge in den einzelnen politischen Systemen bzw. Gesellschaften erschließen deren Bildungs- und Berufsbildungssysteme und ihre Funktionen. Das ‚Verstehen/Begreifen‘ umfaßt dann nicht nur die statistischen Verhältnisse – deren Entwicklung letztlich ohne eine hermeneutische Einbettung scheitern muß – sondern muß oft hochdifferenzierte und schwer erfassbare Zusammenhänge mit einbeziehen. Auch SAUL B. ROBINSOHN, der bedeutendste Vertreter der *VE/CE* im Nachkriegsdeutschland, unterstützte diesen Theorieansatz und meinte, daß durch den interkulturellen Vergleich auch das eigene Bildungssystem an Transparenz gewinne und er dazu beitrage die eigenen Prinzipien und Strukturen in Frage zu stellen. Als weiteres Ergebnis des Vergleichs ließen sich gesicherte Informationen und Einsichten über fremde Bildungssystem vermitteln. Damit würde das Verständnis für sie und die internationale Völkerverständigung gefördert.⁹¹

Die Sachverhalte der komplexen Forschungsfelder mit Primärcharakter, die sich beispielsweise von denen der Bildungsökonomie, der Soziologie, des Bildungsrechts und der Psychologie deutlich unterscheiden, erfordern den Bezug zu diesen Disziplinen, ohne deren Forschungsansätze zu imitieren. Der Ertrag anderer Wissenschaften wird aufgenommen, um die Fragestellungen umfassend bearbeiten zu können. Die Ergebnisse der Forschungen der *Comparative Education* wiederum geben Anregungen an die Sozial- und Geisteswissenschaften zur Aufnahme von neuen Forschungsfragestellungen.⁹² Sinnvoll ist in vielen Fällen aber der Schritt von der Multi- zur Interdisziplinarität und damit zur *Vergleichenden Bildungsforschung* (Comparative Research in Education).

In der *Vergleichenden Bildungsforschung (VBF)* (*Comparative Research in Education*) als interdisziplinäre Ausprägung der *VE/CE* werden Untersuchungen durchgeführt, die sich primär mit dem Bildungswesen im Kontext der gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Entwicklung auseinandersetzen.⁹³ Im Mittelpunkt des Interesses stehen Fragestellungen, die sich auf die Klärung der Genese und der Funktion von Bildungssystemen konzentrieren. Grundlagenforschung wird verbunden mit Forschungen zu aktuellen bildungspolitischen Gegenständen und Politikberatung. Traditionelle geisteswissenschaftlich hermeneutische Forschungsmethode und Methoden der empirischen Sozialwissenschaften werden integriert, um dem Forschungsgegenstand Bildungssystem gerecht zu werden. Bei dieser interdisziplinär ausgerichteten Wissenschaft spielen beispielsweise soziologische, psychologische, ökonomische und rechtliche Fragestellungen eine besondere Rolle. Die Ergebnisse und Methodologien dieser Wissenschaften werden aufgenommen, um die Fragestellungen der *Vergleichenden Bildungsforschung* umfassend bearbeiten zu können.

91 Robinsohn 1969, 1973.

92 Barber 1974, S. 246 f.

93 Busch, Friedrich W. 1996a, S. 15 ff.

Die *Internationale Pädagogik (International Education, IE)* nimmt als Teildisziplin der *Vergleichenden Erziehungswissenschaft* deren Erkenntnisse/Ergebnisse auf.⁹⁴ Als besonderer Schwerpunkt neben der Begleitforschung von Projekten sind die Internationalisierung des Erziehungsprozesses und die Internationalen Organisationen weitere Schwerpunkte. Die *International Education* konzentriert sich auf länderübergreifende praxisorientierte Projekte, z.B. Unterstützung von Projekten in Entwicklungsländern und internationale Berufsbildungszusammenarbeit. Sie begleitet den Prozeß der Akteure wie Studenten, Wissenschaftler und Experten sowie den der Mittlerorganisationen wie Weltbank, OECD, UNESCO.

9.2.4 *Vergleichende Berufspädagogik, Internationale Berufspädagogik, Vergleichende Berufsbildungsforschung*

Schon diese kurze Skizzierung des Feldes der *VE/CE* verdeutlicht, daß sich die *VE/CE* als eigenständige Disziplin konstituieren konnte. Außerdem existiert als pragmatische auf die internationale Bildungszusammenarbeit ausgerichtete Teildisziplin die *International Education* und als Ansatz, der das Feld von Bildung und Erziehung interdisziplinär erforscht, der *Comparative Research in Education* (Vergleichende Bildungsforschung). Auch Berufliche Bildung ist Gegenstand dieser wissenschaftlichen Disziplinen bzw. Forschungsrichtungen. Die Notwendigkeit für die Einrichtung einer eigenständigen *VBBF* scheint nicht vorhanden zu sein.

Für den deutschen Sprachraum muß nachgeprüft werden, ob diese Struktur auch dort zutreffend ist, oder ob – wie wir schon mehrfach nachgewiesen haben – Sonderwege im Bereich der beruflichen Bildung mit speziellen Differenzierungen, deren Ergebnisse eigenständige wissenschaftliche Disziplinen oder Forschungsrichtungen sein könnten, vorhanden sind. Wenn das so ist, wäre zu festzustellen, ob diese wissenschaftliche Disziplinen oder Forschungsrichtungen auch noch heute tragen, oder ob unser Plädoyer zur Konstituierung einer eigenständigen *Vergleichenden Berufsbildungsforschung* weiter verfolgt werden sollte, beispielsweise durch aufbauende Überlegungen zu schon vorhandenen theoriebildenden Überlegungen aus dem Feld der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Außerdem wären dann noch nachzuweisen, warum diese eigenständige Berufsbildungsforschung europäische Dimensionen haben sollte.

Dazu können wir auf einen Ansatz von ANTONIUS LIPSMEIER verweisen, der 1997 aus der Sicht eines deutschen Berufspädagogen eine Reihe von Argumenten darlegte, die für die europäische Dimension der Berufsbildungsforschung sprechen, aber dabei doch weniger das grundsätzliche Erkenntnisinteresse von vergleichender Forschung im internationalen Kontext, sondern mehr die „Verteidigung“ des deutschen Berufsbildungssystems gegenüber dem Modell der Kommission der Europäischen Gemeinschaft im Visier hatte.

94 Epstein 1994, S. 918-923.

„Die Kommission propagiert ein Modell der beruflichen Bildung, das sich – aus deutscher Sicht seltsamerweise – an Modellen und Diskussionen vor allem des englischsprachlichen Raumes orientiert.“⁹⁵

In einem Aufsatz vom *Nutzen einer Vergleichenden Wirtschafts- und Berufspädagogik* setzte sich REINHARD CZYCHOLL 1975 erstmals grundlegend mit der Bezeichnung unseres Forschungsschwerpunktes auseinander.⁹⁶ *Die Vergleichende Berufspädagogik (VBP)* ist als akademische Disziplin trotz des Vorstoßes von CZYCHOLL (1975) und der Versuche von ABEL (1964)⁹⁷ eine junge Disziplin. Auch der bisher vorliegende Ertrag der Vergleichenden Forschung muß an diesen Rahmenbedingungen gemessen werden. In der Denkschrift der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* ‚Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland‘ wird darauf besonders hingewiesen:

„Seit den siebziger Jahren ist die Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an den Hochschulen durch einen personellen und finanziellen Schrumpfungsprozeß charakterisiert, [...]. Beides hat zu einem Rückgang an Berufsbildungsforschung an den Hochschulen geführt.“⁹⁸

Außerdem erfolge eine Konzentration der *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin auf

„Wirklichkeitsbereiche, in denen die Qualifikations- und Bildungsprozesse vorbereitet, angeregt und fortgeführt werden, die sich aus der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit ergeben.“⁹⁹

Die Nähe der *VBWP* zu den politischen Prozessen und weniger zu Berufsbildungstheorie wird deutlich, wenn der Beitrag von ALOYS FISCHER¹⁰⁰, der schon 1926 Vorlesungen zu ausländischen Bildungssystemen hielt, analysiert wird.¹⁰¹ Auch CZYCHOLL, ABEL und eine Reihe anderer Wissenschaftler weisen auf die Zusammenhänge zwischen den politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und der Entwicklung der *VBWP* hin und stellen Forderungen für die Inhalte der zu untersuchenden Felder und für das Selbstverständnis dieser wissenschaftlichen Disziplin auf.

Erst durch die europäische Integration und die internationale Berufsbildungszusammenarbeit ergeben sich die Fragestellungen und der Ausbildungsbedarf, der eine vergleichende Auseinandersetzung mit anderen nationalen Berufsbildungssystemen und dem Einfluß der politischen und wirtschaftlichen Zusammenschlüsse wie der EU oder den NAFTA auf die berufliche Bildung herausfordert. Diese akademische Disziplin ist im Aufbau, und bisher existieren nur wenige Aufbaustudiengänge.

95 Lipsmeier 1997, S. 50-74.

96 Czycholl 1975, S. 3-16.

97 Abel 1962, S. 241-253; Abel 1966, S. 72 ff.

98 Berufsbildungsforschung 1990, S. 18.

99 Berufsbildungsforschung 1990, S. 19.

100 Kreitmair 1950, S. 250 ff.

101 Czycholl 1970, S. 78 ff.

Die *Internationale Berufspädagogik (IBP)* gewinnt als praxisbezogene Disziplin besonders in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit und innerhalb der EU an Bedeutung. Sie nimmt als Teildisziplin der *VBP* deren Erkenntnisse/Ergebnisse auf. Besonderere Schwerpunkte neben der Begleitforschung von Projekten sind die Internationalisierung des Erziehungsprozesses und die Internationalen Organisationen.

Berufsbildungsforschung befaßt sich mit den Erscheinungen des Bildungs- und Berufsbildungswesens, die direkt oder indirekt auf den Beruf, auf den Erwerb von (beruflichen) Qualifikationen und auf (berufliche) Tätigkeiten bezogen werden. Sie untersucht die Bedingungen, Abläufe, Folgen des Erwerbs dieser fachlichen und extrafunktionalen Qualifikationen auch im Kontext der kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, historischen und ökonomischen Rahmenbedingungen, z.B. der personalen und sozialen Einstellungen und Orientierungen, die bei der Aus- und Weiterbildung für und beim Vollzug von (beruflich) organisierten Arbeitsprozessen bedeutsam erscheinen. Dabei sind die Systeme der beruflichen Bildung in den Kontext des gesamten Bildungswesens einzuordnen.¹⁰²

Die *VBBF* als besondere Ausprägung der Berufsbildungsforschung untersucht die internationale Entwicklung der Forschungsgegenstände der Berufsbildungsforschung vergleichend und macht die Ergebnisse für die Politikberatung in den nationalen Kontexten und internationalen Organisationen und Zusammenschlüssen zugänglich und nutzbar. Dabei sind die Forschungsansätze interdisziplinär¹⁰³, aber auf Themen konzentriert, die sich mit der beruflichen Bildung im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung, insbesondere der Ökonomie und des Arbeitsmarktes, auseinandersetzen.

9.2.5 Forschungsfelder

Bis Mitte der siebziger Jahre waren die Studien der *VE/CE* auf die *international comparison* von Bildungssystemen konzentriert. Diese seit der Installation der *VE/CE* im 19. Jahrhundert vorhandene Orientierung ist keineswegs obsolet geworden, was auf die geschichtliche Tatsache zurückzuführen ist, daß die formale Bildungssysteme – insbesondere die Schulsysteme – die bevorzugten Gegenstände von vergleichender Fragestellungen sind und dabei die staatlichen Bereiche fast immer im Mittelpunkt stehen. Es ist fast unnötig hinzuzufügen, daß die Verantwortung des modernen Staates sich in dieser Hinsicht über die letzten dreihundert Jahre nicht grundlegend geändert hat, unabhängig von seiner Entwicklung vom absolutistischen, über den konstitutionellen bis zum parlamentarisch-demokratischen Charakter. Veränderungen auf der politischen Landkarte durch Verschiebungen von Grenzen, wie durch Zusammenbrüche ‚alter‘ und die Entstehung ‚neuer‘ Staaten ergaben immer Auseinandersetzungen über Normen und Inhalte. Sie hinterließen ihre Spuren in den Unterrichts- und Ausbildungsmethoden und im Erziehungs-

102 Schmidt 1995, S. 482-491; Buttler 1995, S. 492-500; Teichler 1995, S. 501-508. Berufsbildungsforschung behandelt auch Themenbereiche wie „berufliches Lernen im Wandel“ (Drittes Forum zur Berufsbildungsforschung 23.-24.09.1997 in Nürnberg); Kell 1996.

103 Fischer 1967, S. 58 ff.

stil. Diese Bemerkungen gelten im Prinzip nicht nur für die dominierenden staatlichen Systeme, sondern genauso für *Privatschulen* sowie für die Schulen der ethnischen und religiösen Minderheiten. Deswegen stellen ‚Staaten‘ oder ‚Nationen‘ in vergleichenden Studien eine herausragende Rolle als Basisgröße dar.

Als Antwort auf soziale, politische und kulturelle Umwälzungen auf globaler, regionaler und nationaler Ebene und auf deren Auswirkungen auf Bildungssysteme, haben Vergleichende Bildungsforscher ihr wissenschaftstheoretisches und pragmatisches Interesse auf non-formale und informelle Bildungsprozessen, die ‚außerhalb bzw. unterhalb der staatlichen Ebene‘ als Familien, Schulen, lokale Gemeinden, innerstaatliche Regionen oder Institutionen (Verbände, Kirchen usw.), um nur einige zu nennen, stattfinden, ausgedehnt.¹⁰⁴

In diesem Bereich bietet sich der *VBBF* ein weites thematisches Feld insofern, als die berufliche Bildung, im Gegensatz zur allgemeinen, immer mehr oder weniger ‚in Distanz zum Staat‘ stattfindet, oft im Rahmen von administrativen und legislativen Regeln. Diese Besonderheit der beruflichen Bildung kann in Beziehung gesetzt werden zum Einfluß, der von Schulen, Unternehmen oder ‚anderen‘ auf Organisation und Curriculum ausgeübt wurden und werden. Deswegen zeichnet sich die Wechselwirkung zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ zum Staat als ein im Brennpunkt stehendes Thema aus. Beispielsweise sind Vergleiche von Berufsbildungssystemen (einschließlich Strukturen, Curricula, Zielsetzungen und Resultaten sowie sozialer Schichtung unter den Auszubildenden) in zwei oder mehreren großen Städten (z.B. Birmingham – Mailand – Toulouse) und Unternehmen es wert, in zukünftige Forschungen einzugehen. Schließlich scheint es vernünftig, diese Reihe von Vergleichen auf die Ausbildungspolitik von *multinationalen Firmen* (z.B. Volkswagen: Deutschland, Spanien, Tschechien, USA – BMW: Deutschland, England, USA) unter verschiedenen nationalen *und* kulturellen Rahmenbedingungen anzuwenden.

Andererseits resultierte aus der Krise des Nationalstaates und den weltweiten Migrationen des 20. Jahrhunderts die Entstehung von neuen, bzw. die Manifestierung von existierenden, aber bisher latenten multikulturellen Gesellschaften, deren Mitglieder durch ethnische, religiöse und/oder soziale Identitäten geprägt sind. In diesem Kontext muß einem *umfassenden Kulturbegriff* Beachtung geschenkt werden, der nicht auf ethnische Belange

104 1978 schlug die UNESCO vor, den *globalen Bildungsbegriff* in drei Komponenten aufzuschlüsseln, und zwar in:

- (1) *Formale Bildung*, die in den Institutionen wie den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen/Ausbildungstätten, den Universitäten oder anderen staatlich anerkannten Einrichtungen erworbene Bildung stattfindet;
- (2) *Non-formale Bildung* findet in außerinstitutionellem Rahmen statt, enthält aber ebenfalls organisierte Lernprozesse;
- (3) *Informelle Bildung* mit Erziehungs- und Lernprozessen, die in verschiedenen sozialen und ökonomischen Feldern der Gesellschaft stattfinden, und in denen so Kompetenzen in eher ungeplanter Form erworben werden. (Schöfthaler 1981).

reduziert werden sollte, wie es oft in multikulturellen Studien der Fall ist. Darum werden Bildungsfragen kultureller Gruppen immer relevanter.

In der *VE/CE* führten diese Trends zur Entwicklung der *intercultural comparisons*, neben der *international comparisons* als ihrem älteren Gegenstück. Er kann auf vergleichende Themen innerhalb eines Staates bezogen werden, aber auch auf solche von länderübergreifendem Umfang (z.B. Basken in Frankreich und Spanien, türkische Migranten in Deutschland, Frankreich und den Niederlanden; Kinder aus ländlichem Hintergrund in urbanen Gemeinschaften). Zusätzlich verstärkt wird die Bedeutung der *intercultural comparison* durch die Gründung von länderübergreifenden Regionen (z.B. Elsass/Baden/Basel), indem sie mit den Untersuchungen der interregionalen Vergleiche des zuvor erwähnten intranationalen Typs verknüpft werden. Im Hinblick auf Geschichte, Produktion, Arbeitsmarkt und -kraft stellt sich der *VBBF* eine Reihe von Fragen (z.B. ausgehend von Kategorien der ‚Industriellen Kultur‘, der ‚Arbeiterkultur‘ und der ‚Firmenkultur‘ in Verbindung mit der ‚Schulkultur‘).

Vergleichende Berufsbildungsforschung in der Europäischen Union

Die Komplexität des zu untersuchenden Feldes hat nach unserem Verständnis zwei Systeme formaler beruflicher Bildung als Schwerpunkt, die *berufliche Erstausbildung* (Vocational Education and Training, VET) und die *berufliche Weiterbildung* (Continuing Vocational Education, CVT). Nicht mit aufgenommen wurde der auch in Teilen Europas – insbesondere in Südeuropa – noch wichtige Bereich der *informellen beruflichen Bildung*, z.B. traditionelle Beilehre (en-passant-apprenticeship) und die *non-formale berufliche Bildung*, die durch nichtstaatliche Institutionen durchgeführt wird. Noch unübersichtlicher wird das Untersuchungsfeld, wenn die formale, die non-formale und informelle Bildung in für sie wesentliche Korrelationen, wie zur ökonomischen und gesellschaftlichen Dimension und durch System- bzw. Funktionsanalysen, gebracht werden.

Das spezifische Forschungsinteresse könnte sich auf Themen konzentrieren wie die rechtlichen Regelungen und Freiheiten bei der Unternehmensgründung, die gegenseitige Anerkennung von Diplomen, Prüfungszertifikaten und anderen Referenzen, die Überschaubarkeit von Qualifikationen und die besondere Bedeutung der beruflichen Bildung innerhalb der sich ergänzenden sozialen- und Arbeitsmarktpolitik (EU-Sozialfonds). Zusätzlich sind alle Fragen zur Beziehung der Struktur und Curricula von allgemeiner gegenüber beruflicher Bildung von umfassendem Interesse, besonders im Hinblick auf die internationale Entwicklung, hin zu einem Ansteigen von Mobilität und Flexibilität der beruflichen Anforderungen. Die *VBBF* muß einige Problemfelder mit einbeziehen, die keine traditionellen Themen der *VE/CE* sind, so wie der Arbeitsmarkt und andere kontextuelle Bedingungen, z.B. die Sozialgesetzgebung und die ökonomische Struktur. Es gibt eine ganze Reihe solcher Phänomene. Unabhängig davon sind systemrelevante Studien, die allgemeine Aspekte der Entwicklung aufdecken, und die die Aufmerksamkeit für grundlegende Fragen schärfen, von großem Wert als Grundlage zur Problemannähe-

rung und zur politischen Beratung.¹⁰⁵ Innerhalb der EU sind einige Fragen von besonderem Interesse¹⁰⁶:

- Systemforschung (z.B.: Typologien von Berufsbildungssystemen; Rahmenbedingungen, Steuerungsmöglichkeiten, Finanzierung, Harmonisierung oder Konvergenz);
- Strukturelle Veränderungen;
- Sozioökonomische Rahmenbedingungen;
- Arbeitsmarkt und Qualifikationen;
- Curricula und Schlüsselqualifikationen;
- Mobilität (Gegenseitige Anerkennung und Äquivalenzenbildung);
- vom anderen lernen und Kooperationen;
- Problembezogene Untersuchungen (Übergangsproblematik, Anforderungen an moderne Technologien, benachteiligte Gruppen, Weiterbildung).

SELLIN und GROLLMANN haben in einer Analyse über den aktuellen Stand der europäischen Berufsbildungsforschung auf die vielen Schwachstellen (z.B. Grundlagenforschung versus angewandte Forschung, nationale Forschungsaktivitäten versus durch die EU geförderte Projekte) hingewiesen, Rahmenbedingungen, die bisher die dringende Konzentration auf die skizzierten Forschungsbereiche nicht förderten.¹⁰⁷

9.2.6 Ebenen der Vergleichenden Forschung

Bei den Ebenen der vergleichenden Analyse kann man zwischen zwei Untersuchungstypen unterscheiden. Die *Globalvergleiche von nationalen Bildungssystemen* [total analysis] waren in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Mainstream der *Comparative Education*, immer in Bezug gesetzt zum nationalen Bildungswesen und zu dessen historischen Rahmenbedingungen. Als typische Vertreter sind NICHOLAS HANS und FRIEDRICH SCHNEIDER zu nennen.¹⁰⁸

Die *total analysis* sind heute umstritten, weil wegen der Komplexität der Systeme und der in der Zwischenzeit vorhandenen umfangreichen, kaum noch zu überblickenden Informationsflut über die einzelnen Systeme und über vergleichende Analysen (Wissensakkumulation) die *total analysis* forschungspraktisch kaum mehr zu bewältigen ist. Die wachsende Einsicht der Unmöglichkeit, ein solch weitreichendes Ziel mit den Mitteln der empirischen Analyse oder der detaillierten Textinterpretation (Hermeneutik) zu erreichen, führte seit den sechziger Jahren zum *Problemvergleich* [problem approach], der

105 Vgl. dazu auch: Hömer 1997; Koch 1997; Müller-Solger 1997.

106 Tessaring 1998b; Müller-Solger 1997; Vorbeck 1997.

107 Sellin/Grollmann 1999, S. 73 ff.

108 Diese Dimension wird von *Nicholas Hans* Untersuchungen zu „educational factors and traditions“ und von *Friedrich Schneiders* Konzept der „Triebkräfte“ verdeutlicht; Beide Herangehensweisen werden zu nationalen Bildungsstrukturen in Beziehung gebracht.

besonders durch BRIAN HOLMES¹⁰⁹ weiterentwickelt wurde. Der Problemvergleich zeigt einen neuen Weg für die vergleichende Forschung auf. Die abgegrenzte Problemstellung wird gezielter und tiefer bearbeitet. Dabei ist eine Ausdehnung der Analysen auf zwei und mehr Länder sinnvoll. Die Einzelprobleme werden in den weit kontextuierten pädagogischen Zusammenhang, der bei Bedarf soziologische, psychologische, rechtliche, ökonomische, politische u.ä. Aspekte mit aufnimmt, eingebettet. Dadurch wird ihre Isolierung, die durch die konzentrierte Bearbeitung des *problem approach* vorgenommen wird, teilweise wieder aufgehoben. In vielen forschungspraktischen Situationen ist deshalb auch ein pluri- bzw. interdisziplinäre Zusammenarbeit der verschiedenen Disziplinen sinnvoll.

Ihr wesentlicher Beitrag für die *VE/CE* besteht darin, einen direkten und präzisen Zugang zur Erforschung von ‚funktionalen Systementsprechungen‘ (*funktionale Systemäquivalenzen*) auf verschiedenen Bildungsebenen zu erhalten, z.B. Inhalt und zeitliche Dauer im Curriculum zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Erwerb von beruflichen Qualifikationen. Ihr Forschungsschwerpunkt konzentriert sich auf die *Makro-Ebene* von nationalen und regionalen Bildungssystemen, während auf der *Mikro-Ebene* der pädagogischen Praxis heute immer mehr lohnenswerte Forschungsobjekte entdeckt werden. Untersuchungen auf der *Mikro-Ebene* arbeiten mit abgegrenzten Ereignissen und Prozessen, wobei diese abhängig von geographischer, zeitlicher und thematischer Bestimmung variieren können. In jüngster Vergangenheit gewannen sie beispielsweise für die allgemeinbildenden Schulen mit der wachsenden Bedeutung von ‚Autonomie‘ bei der Entscheidungsfindung auf der Ebene unterer pädagogischer Organisationseinheiten mehr und mehr an Aktualität.¹¹⁰

Beispielsweise weist die begrenzte Fragestellung nach dem Stand der Ausbildung im KFZ-Bereich in verschiedenen Ländern auf eine Reihe von Problemstellungen und erforderlichen Funktionsanalysen hin, die weit über die Ausbildung im KFZ-Bereich hinausgehen. Der *problem approach* kommt einer Konzeption der *Comparative Education* als Grundlage für die *Politikberatung* und für *social planing* besonders entgegen.¹¹¹ Dafür spricht die momentane Wiederentdeckung und Konstituierung der vergleichenden Forschung im Bereich der beruflichen Bildung innerhalb der EU als Folge der wachsenden Bedeutung der beruflichen Bildung für die Weiterentwicklung der wirtschaftlichen und sozialen Strukturen innerhalb der EU.¹¹²

Die Verschiedenartigkeit der Problemannäherung wird durch eine Wiederbelebung der *total analysis* ausbalanciert, die in der *Comparative Education* aus der Wiederaufnahme von Ansätzen aus der System- oder Evolutionstheorie durch das von SCHRIEWER, propa-

109 Ihr bekanntester und angesehenster Repräsentant ist *Brian Holmes*, der seine weitreichenden Studien auf der Grundlage von Hypothesen unternahm, die aus erziehungswissenschaftlichen Theorien hergeleitet waren. Vgl. Holmes 1995, S. 466-478.

110 Vgl. dazu: Döbert; Geißler 1997.

111 Vgl. dazu Rauner; Spöttl 1995.

112 Vgl. dazu u.a.: Tessaring 1998.

gierte *empirisch-analytische Paradigma* entstand.¹¹³ In diesem Zusammenhang ist es wieder lohnenswert auf HOLMES zurückzukommen, der in seinem späten Werk seine Aufmerksamkeit auf die Analyse von umfassenden ‚comprehensive‘ Problemen richtete, und dies durch die Aufdeckung von „idealtypischen normativen Modellen“, die auf seine Studien zu PLATON, JOHN DEWEY und die sowjetische Erziehung zurückgehen.¹¹⁴

Durch die jüngste Konfrontation mit universalistischen – dargestellt durch die Weltsystemtheorie – und kulturpluralistischen Sichtweisen ist für die Weiterentwicklung der *VBBF* besonders interessant, neue Fragen zu stellen. Denn neue Themen und Projekte entstehen aus der Erkenntnis heraus, daß Aussagen über Strategien in der beruflichen Bildung nicht einfach durch die Aufdeckung *funktionaler Äquivalenzen* in ihrer instrumentellen Eingrenzung getroffen werden können, sondern Antworten einzubeziehen sind, die notwendigerweise in der Interpretation von kulturgebundenen Haltungen zu Arbeit, Beruf, Mobilität, Moral, usw. wurzeln.

In diesem Ansatz manifestiert sich die Konfrontation von Universalismus und von regional orientiertem kulturellen Pluralismus als zentral motivierende Kräfte des Denkens und Handelns. Dieses Spannungsfeld erfordert bei den betroffenen Menschen die Fähigkeit, auf die Herausforderungen der Globalisierung einzugehen und gleichzeitig die Anbindung an ‚ihren‘ spezifischen kulturellen Bezugsrahmen zu erreichen. Solche Ansätze markieren den Weg zu *internationalen* und *interkulturellen* beruflichen Konzepten.

Die Auseinandersetzung der Konzeptionen zwischen dem *Globalvergleich* und dem *funktions- bzw. problembezogenen Vergleich* hat eine Wurzel auch in den grundsätzlichen wissenschaftstheoretischen Positionsunterschieden zwischen *Hermeneutikern* und *Empirikern*. Deshalb muß diese Auseinandersetzung auch auf der hier problematisierten Ebene geführt werden. Unbestritten ist, daß durch den Bezug zur Genese von Bildungs- und Berufsbildungssystemen eine bedeutende Basis zum Heranführen an das Verstehen momentan vorhandener Strukturen, Phänomene und vertretenen Philosophie und Ideen genutzt wird. Bei der Aufarbeitung wird offensichtlich, daß z.B. politische und gesellschaftliche Strukturen oder ökonomische Zusammenhänge, die in der Zeit der Industrialisierung entstanden, für die heute zu untersuchenden Phänomene der nationalen Bildungs- und Berufsbildungssysteme noch oft prägend sind. Dieser Prozeß der Erklärung momentaner Erscheinungen und Strukturen aus dem historischen Kontext heraus (*evolutionistischer Ansatz*) wird auch in der Zukunft seine Bedeutung erhalten.

Deshalb greifen Erklärungsversuche (*Historismus*), die nur auf der Basis der geschichtlich gegebenen nationalen Ausprägungen von Phänomenen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung angeboten werden, genauso zu kurz wie Gegenpositionen, die sich auf momentane globalen Trends, deren dominierende Einflüsse und die kontextuierte Strukturbildung berufen (*social science*) und die historischen Bezüge ignorieren. Richtig ist dagegen, daß die globale wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwick-

113 Schriewer 1987a, 1987b, 1989, 1994.

114 Holmes 1981a, 1992, 1995.

lung vor den Nationalstaaten oder Regionen keinen Halt machte und macht, aber bei der Strukturbildung die gegenseitigen Interdependenzen und die Dynamik der Entwicklung auf der Hand liegen. Besonders kompliziert werden die Untersuchungen der *VE/CE* heute durch die Einflüsse der die Nationalstaaten überlagernden regionalen bzw. kontinentalen politischen und wirtschaftlichen Zusammenschlüsse wie EU, NAFTA, ASEAN.

Die *VE/CE* kann deshalb nur ernst genommen werden, wenn sie beide Auffassungen, den *Historismus* und den soziologischen Ansatz (*social science*) integriert. Durch die historische Sichtweise und die sozialwissenschaftliche Gegenwartsanalyse lassen sich Bildungs- und Berufsbildungssysteme durch *funktionale Analysen* von wichtigen Elementen in die Gesamtzusammenhänge, die nationale politische Grenzen überschreiten, setzen.

Ausführlich wurde erläutert, warum deskriptive und evolutionäre Studien, die in ihrer ‚reinen‘ Form die Ganzheit von nationalen Systemen als Basis ihrer Forschung haben, nicht im erforderlichen Maß dazu beitragen können, die dynamischen kontextuierten pädagogischen Prozesse in nationalen oder regionalen pädagogischen Systemen abzubilden und kritisch zu reflektieren. Mit den auf die vergleichende Untersuchung von einzelnen Funktionen bezogenen Studien (*problem approach*) läßt sich dieser Anspruch eher einlösen und auch überprüfen, ob und/oder warum bestimmte Beziehungen und Prozesse innerhalb der Systeme allgemeiner und beruflicher Bildung von Staat zu Staat oder auch von regionalem System zu regionalem System gleiche oder unterschiedliche Resultate haben. Diese Art von Studien scheint durch die Reduktion und Konzentration auf die *Mikroebene* eher in der Lage zu sein, die komplexen Interdependenzen innerhalb der einzelnen Systeme in ihren funktionalen Bezügen zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen besser herauszuarbeiten als zu ‚generalistisch‘ konzeptionierte Studien auf der *Makroebene*.

Ein wesentlicher Anstoß zur Beschränkung auf bestimmte ‚Systemkomponenten‘ oder auf weltweit als wichtig angesehene Funktionen, erfolgte auch durch die *IEA* (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)). In den seit Ende der fünfziger Jahre diskutierten und seit den sechziger Jahren weltweit durchgeführten vergleichenden Untersuchungen werden meist Leistungsvergleiche zu ausgewählten curricular bestimmten Aspekten wie die ‚Kulturtechniken‘ durchgeführt.¹¹⁵ Wegen der möglicherweise beim Leistungsvergleich von amerikanischen, asiatischen und europäischen Nationalstaaten vorhandenen ‚Sprachlosigkeit‘¹¹⁶ beim Vergleich von dominant von der sprachlichen Kompetenz bestimmten Eigenschaften vorzubeugen, erfolgte – so die Argumentation zu Beginn der Untersuchungen in den sechziger Jahren – eine Konzentration auf ‚wertneutrale‘ Fächer wie Mathematik und Naturwissenschaften, obwohl auch hier bei der Diskussion der Ergebnisse leicht einsichtig wird, daß nur durch die Kon-

115 Keesee; Adams 1994, S. 952 ff.; Husén 1997, S. 338 ff.; Baumert; Lehmann 1997, S. 33 ff.

116 Baumert; Lehmann 1997, S. 59 ff.

textuierung der Interpretationen in die jeweiligen Bildungs- und Gesellschaftssysteme das Resultat abzusichern ist.

Auch die Ergebnisse der *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, die von der IEA weltweit durchgeführt wurde, werden natürlicherweise verglichen. Als ‚Argumentationssteinbruch‘ können die Daten so interpretiert werden, wie sie als Nutzer für ‚gewünschte Ergebnisse‘ gebraucht werden können. Dabei steht oft das auf Kontexte bezogene *melioristische* Suchen nach dem besseren System weniger im Vordergrund, vielmehr wird das ‚Ausland bemüht‘ um eigene Paradigmen, politische Einschätzungen u.ä. zu stützen. Die deutschen Autoren der *TIMSS-Studie* dagegen zeigen, wie beim internationalen Vergleich die Kontexte wie Schulsystem oder didaktisch-methodische Konzepte als ein Erklärungsmuster komplexer kultureller Unterschiede herangezogen werden müssen, um die divergierenden Leistungsmuster z.B. zwischen Deutschland, Japan und den USA interpretieren zu können.¹¹⁷

Problemanalysen eignen sich nicht nur für international vergleichende empirische Untersuchungen. Auch grundlegende Begriffe, die als Erklärungsmuster für viele Ausprägungen nationaler Systeme besonderen Ertrag versprechen, können in Problemanalysen international vergleichend bearbeitet werden. WOLFGANG HÖRNER wählte deshalb den Zusammenhang zwischen dem Begriff *Technische Bildung* und der Ausprägung des Berufsbildungssystems beim ‚Vierervergleich‘ zwischen der Bundesrepublik Deutschland, der DDR, Frankreich und der UdSSR als *problem approach* aus.¹¹⁸ Bei diesem Beispiel zeigt sich aber genauso wie bei der weiterführender Ergänzung zur TIMSS-Studie, welche Vielfalt und Komplexität an Indikatoren mit einbezogen werden muß, wenn zentrale, die kulturellen Unterschiede aufzeigende Begriffe, international verglichen werden.

Hier wurde der Ansatz des *problem approach* sozusagen auf dem Kopf gestellt. Das Konzept des *problem approach* hat den ursprünglichen Sinn, wegen der zu komplexen Totalvergleiche besonders charakteristische Felder herauszufiltern um Funktionen oder Dysfunktionen international vergleichend durchleuchten zu können und um systembezogene Ergebnisse zu gewinnen. Demgegenüber wird das Konzept des *problem approach* von HÖRNER gewählt, um grundlegende unterscheidende Systemphilosophien und Systemstrukturen, deren Entwicklung sich leicht im Zusammenhang zwischen Systemgebäude und kontextuiertem Umfeld wie Kultur, Geschichte und Genese der Gesellschaft, beweisen läßt, herauszuarbeiten.

Neue Themen und Projekte entstehen aus der Erkenntnis heraus, daß Vorschläge über vernünftige und optimale Strategien in der beruflichen Bildung nicht einfach auf der Basis der Aufdeckung *funktionaler Äquivalenzen* in ihrer instrumentellen Eingrenzung getroffen werden können, sondern Bereiche einzubeziehen sind, die notwendigerweise in der Interpretation von kulturgebundenen Haltungen zu Arbeit, Beruf, Mobilität, Moral, usw. wurzeln. In einem solchen Ansatz manifestiert sich die Konfrontation von Univer-

117 Baumert; Lehmann 1997, 216 ff.

118 Hörner 1992, S. 30 ff.

salismus und kulturellem Pluralismus als zentral motivierende Kräfte des Denkens und Handelns, bzw. im Spannungsfeld der Fähigkeit des Menschen, auf die Herausforderungen der Globalisierung einzugehen und der Anbindung an ‚seinen‘ spezifischen kulturellen Bezugsrahmen. Solche Reflexionen markieren den Weg zu einerseits ‚internationale‘ und andererseits ‚interkulturelle‘ orientierten *VBBF*.

9.3 Methodologische Überlegungen

In den vorhergehenden Kapiteln wurde herausgearbeitet, daß der Vergleich ein Grundprinzip von wissenschaftlicher Forschung ist und daß sich die *VBBF* nicht über die ‚vergleichende Methode‘ sondern über ihre Forschungsfelder und ihre Theoriekonzepte definiert. In diesem Kapitel erfolgt aufbauend darauf eine weitergehende Erörterung zur Methodologie des Vergleichs. Denn Kategorisierung und Typisierung der Vergleichsoperationen ist ein wichtiges Instrumentarium bei der Realisierung des wissenschaftlichen Vergleichs.

„Vergleichende Klassifikation ist nichts anderes als ein Versuch, das Chaos des Vorgefundenen auf der Suche nach unbekanntem systematischen Zusammenhängen zu strukturieren.“¹¹⁹

9.3.1 Kategorien und Typen des Vergleichs

SCHRIEWER ‚macht darauf aufmerksam, daß alles Vergleichen Beziehungsdenken sei.

„Doch muß unterschieden werden zwischen dem vergleichenden Beziehungsdenken als einer in alltägliche Lebens- und Erkenntniszusammenhänge ubiquitär eingelagerten menschlichen Denkoperation und ihrer Ausgestaltung zu einer auf systematischen Erkenntnisgewinn abzielenden sozialwissenschaftlichen Methode.“¹²⁰

Bei diesen Relationsoperationen konzentrieren wir uns auf die verschiedenen Denkoperationen in den Sozialwissenschaften, ohne zu vergessen, daß menschliches Denken an und für sich – so wie hier kategorisiert – stattfindet. Für unseren Forschungsschwerpunkt *VBBF* sind diese Denkoperationen zu systematisieren und in Beziehung zusetzen zu den möglicherweise die abstrakten Analysen ergänzenden Forschungsergebnissen.

Der sozialwissenschaftliche Vergleich unterscheidet sich von den ‚uniplanen‘ Verfahren der Alltagswelt. Deren nicht theoriegeleitete Relationsoperationen beziehen sich auf ‚einfache‘ *homologe* Vergleichsobjekte, die sich durch Eigenschaften wie

„gleichliegend, gleichlautend, entsprechend und übereinstimmend“

119 Berstecher 1974, S. 37.

120 Schriewer 1987c, S. 631 f.

auszeichnen.¹²¹ An diese Auffassung schließt ein Verständnis von *VBBF*, daß nur homologe Systeme verglichen werden könnten, direkt an. Teilweise schon paradigmatische Züge hat die darauf aufbauende Position der ‚Unvergleichbarkeit von ungleichen Systemen‘ auf die auch *Vergleichende Berufsbildungsforscher* immer wieder zurückgreifen.¹²²

Unsere Argumentation dagegen schließt an das durch SCHRIEWER, auf den Punkt gebrachte heutige Verständnis in der *VE/CE* an, daß Vergleiche mit sozialwissenschaftlicher Methode *komplex* und *multiplan* sind. Als Weiterführung dieser Abgrenzung gegenüber dem ‚Alltagsgebrauch von Vergleich‘ bleibt der sozialwissenschaftliche Vergleich nicht dabei, die plakativen Unterschiede herauszuarbeiten.

„Sie sind nicht darauf angelegt, einzelne Phänomene oder Phänomenkomplexe als solche zueinander in Beziehung zu setzen. Sie richten sich vielmehr auf die zwischen unterschiedlichen Größen, Variablen oder Systemebenen vermuteten Zusammenhänge, die sich über äquivalent aussagehaltige Indikatoren in ihrer Einlagerung in variierende historisch-kulturelle Situationskomplexe aufsuchen und – unter Aspekten ihrer theoretischen Generalisierbarkeit – zueinander in Beziehung setzen.“¹²³

SCHUECH¹²⁴, der als Sozialforscher den *comparative research* bei seinen Untersuchungen grundsätzlich verwendet, unterscheidet beim interkulturellen (cross-culture) und intergesellschaftlichen (cross-societal) Vergleich, der das politisch-rechtliche Konstrukt Staat mit einschließt, bezogen auf den Kontext (vgl. das Zitat von SCHRIEWER) vier Typen:

Interkultureller und intergesellschaftlicher Vergleich nach Typen

Zweck des Vergleichs	Context wird untersucht auf „grundlegenden Realitäten“	
	auf „grundlegenden Realitäten“	auf mögliche Variablen
<i>Übereinstimmung</i>	(1) Identifikation von universalen Gesetzmäßigkeiten	(2) Nachweis für die Universalität eines Zusammenhangs
<i>Verschiedenartigkeit</i>	(3) Spezifizieren der Grundwerte einer Gesellschaft	(4) Bestimmung der Epoche eines Phänomens

Diese vier Typen werden an Beispielen aus dem cross-culture und cross-societal Vergleich der soziologischen Forschung verdeutlicht:

- (1) Menschenrechte und Inzest-Tabu als weltweite Konvention;
- (2) Nachgeburtliche Enthaltensamkeit – Versorgungssituation mit Nahrung – klimatische Rahmenbedingungen mit dem Ergebnis: je ungünstiger die klimatischen Bedingungen um so länger die ‚Geburtenregelung‘;

121 Vgl. zur Begriffsbildung: Duden 1990, Stichwort ‚Homolog‘ und Duden: 1997, S. 733.

122 Vgl. auch Georg 1997c.

123 Schriewer 1987c, S. 633.

124 Scheuch 1990, S. 31 f.

- (3) Zusammenhang zwischen christlicher Theologie/Religion (Katholisch – protestantisch) auf der einen Seite und der westlichen Kultur, des Kapitalismus auf der anderen Seite;
- (4) Bestimmung der Länge der Epoche der ‚Modernität‘ in verschiedenen Gesellschaften durch Identifikation der Rahmenbedingungen (unabhängige Variablen).

Mit dem Prozeß des *Vergleichens* wird das Vergleichsobjekt untersucht auf die Identifizierung von *Übereinstimmungen*, die gleichartig (Kongruenz) sind oder in ihrer Ähnlichkeit (Affinität) eine bestimmte Abstufung (Gradation) aufweisen und auf die Diskriminierung von *Verschiedenartigkeiten*¹²⁵.

Die von HILKER und SCHRIEWER, als dritte Variante des Vergleichs genannte *Affinität* bzw. *Gradation* wurde von EICHBERG¹²⁶ näher untersucht. Er unterscheidet zwischen den Vergleichen, die auf die Erforschung von *Homologien* und denjenigen, die auf die Erforschung von *Analogien* abzielen. Ihre Anwendbarkeit hängt vom Identifikationsgrad der Untersuchungsgegenstände ab. *Homologie* zu erreichen, verlangt eine breite Vergleichsbasis und ein ausgearbeitetes Stafflungssystem, dessen Bewertung und Interpretation detaillierten „Einblick in die Strukturen“ des Gegenstandes erlauben sollten.

Die Mühen bei der Feststellung von *Analogien* sind durch den mehr oder weniger beschränkten Zugang zu den Gegenständen des angestrebten Vergleichs begründet. Die Ergebnisse der *Analogien* als partielle Vergleiche sind eher bescheiden. Ihre Qualität ist daher eingeschränkt. Oft stellen sie die einzige Möglichkeit zur weiteren Entwicklung vergleichender Untersuchungen dar, insbesondere wenn die benötigte Daten nicht im ausreichenden Maß vorhanden sind oder einer kritischen Bewertung nicht standhalten.

Explizite und *systematische Vergleiche* sind dadurch charakterisiert, daß über mehrere – z.B. nationale oder regionale – Systeme bzw. deren Funktionen oder Teilkomponenten – z.B. durch den *problem approach* – vergleichende Untersuchungen vorgenommen werden. Aber wie sind beispielsweise Länder- oder Fallstudien zu bewerten, die sich nur auf ein Land, eine Region oder einen Gegenstand konzentrieren?

FROESE hat 1983 den *Terminus* des *impliziten Vergleichs* dazu eingeführt.¹²⁷ Der *implizite Vergleich* ist aus quantitativer Sicht der am weitesten verbreitete ‚vergleichende‘ Ansatz, wenn man Bibliographien der Publikationen im Bereich der *VE/CE* auswertet. Vergleichenden Bildungsforschern, die nicht *explizit* und *systematisch* vergleichen; beziehen die Ergebnisse ihrer auf einen „Systemraum“ bezogenen Studien *implizit* auf das Wissen und die Erfahrung des eigenen nationalen Systems oder dessen kulturellem Umfeld, z.B. können Untersuchungen über das französische Bildungswesen, selbst wenn der thematische Rahmen gleich ist, aufgrund des ‚nationalen Hintergrundes‘ der Autoren differieren nach: britisch, amerikanisch, japanisch oder deutsch. Überdies kann die *Implizität* auch

125 Hilker 1962, S. 100.

126 Eichberg 1972, S. 24.

127 Froese 1983, S. 64; Mitter 1976b, S. 86 f.; Mitter 1997, S. 1 250.

auf die Zielgruppe bezogen sein, an die sich die vergleichende Studie in einer speziellen Präsentation wendet, insbesondere in einer Vorlesung, einem Vortrag oder einem Report. Je mehr der Vortragende auf die spezifischen Interessen seiner potentiellen Zuhörer eingeht, um so mehr wird er deren Aufmerksamkeit und deren Akzeptanz auf sich ziehen. Die Relevanz des *impliziten* Vergleichs zeigt sich vor allem in den Fällen, in denen die Mitglieder der Zielgruppe vergleichenden Sichtweisen ignorant gegenüberstehen oder ihnen es an ‚komparativen‘ Erkenntniskriterien fehlt.

9.3.2 Vergleichsfaktor (*tertium comparationis*)

Neben dem ‚Maß der Vergleichbarkeit‘ der Untersuchungsgegenstände ist der ‚allgemeine Vergleichsfaktor‘¹²⁸, der den übergeordneten Bezugsrahmen konstituiert und als *tertium comparationis* bezeichnet wird, eine zentrale methodologische Größe. Denn zwei Dinge sind nur in Hinblick auf bestimmte Merkmale gleich. Diese werden durch bestimmte Erkenntnisabsichten/bestimmte Fragestellungen, also eine dritte von außen kommende Größe, das *tertium comparationis*, analysiert. Seit den sechziger Jahren erfolgt seine Differenzierung in *Vergleichsziel* und *Vergleichsbasis* oder *primum* und *secundum comparationis*.¹²⁹ Der allgemeine Vergleichsfaktor wird aus den Vergleichsgegenständen hergeleitet und hängt von den Intentionen der Untersuchenden ab.¹³⁰

„Im Vergleichsziel wird die Erkenntnisabsicht auf die Vergleichsobjekte hin präzisiert; die Vergleichsbasis bezeichnet das (zunächst hypothetisch vorausgesetzte) Gemeinsame in den Objekten, das deren Vergleichbarkeit sichert.“¹³¹

Die Problematik des Vergleichs ist noch nicht gelöst, wenn die Vergleichsziele sorgfältig entwickelt und begründet sind. Die verglichenen Vergleichseinheiten/Zellen als Differenzierung der Vergleichsbasis müssen quantitativ vergleichbar sein. Diese Aussage gilt besonders für die Vergleichsbasis als invarianter Bezugspunkt, z.B. wenn dieser der Nationalstaat ist, denn ein Vergleich zwischen den Analyseeinheiten Andorra und Brasilien ist sicherlich problematisch. Heikel wird der Vergleich, wenn die Analyseeinheiten kaum auf einander zu beziehen sind, z.B. beim Vergleich der Lebenserwartung zwischen dem State New York der USA (18 Mio. Einwohner, überwiegend großstädtisch) und dem Schweizer Kanton Glarus (1,2 Mio. Einwohner, überwiegend ländlich/alpin).

Letztlich muß derjenige, der diese Untersuchung durchführt, begründen, warum er diese oder jene Analyse-Einheiten gewählt hat und genau definieren, welche Kategorien diese enthalten sollen.

Der Vergleich ist eine Form der Klassifikation zur kategoriellen Zuordnung von Gegenständen aufgrund der Eigenschaften, die den klassifizierenden Wissenschaftler interessie-

128 Seidenfaden 1966, S. 4.

129 Busch, A.; Busch, F.; Krüger; Krüger-Portratz 1974, S. 17 f.; Eichberg 1972, S. 21.

130 Barber 1974, S. 248 ff.

131 Busch, A.; Busch, F.; Krüger; Krüger-Portratz 1974, S. 18.

ren. Die wissenschaftliche Kunst und Kreativität besteht darin, die relevanten Fragestellungen zu identifizieren und zu entwickeln, die Basis des Vergleichs sein sollen. BARBER meint, daß das *invariante Bezugspunkte* sein müßten, die als universelle Kategorien heranzuziehen seien.¹³² Er problematisiert die vorgegebenen ‚objektiven‘ Bezugspunkte und deren Entwicklung aus dem Kulturparadigma heraus. Beim Systemvergleich, der staatenübergreifend ist, würden dann die bezogen auf den eigenen Kulturkreis des Länderspezialisten gewonnenen Kategorien in Inter-System-Kategorien eingebracht. Sie würden dann zu Projektionen der vorhandenen Systemurteile weiterentwickeln. Dieser Einschätzung kann nur zugestimmt werden, denn Untersuchungen der *VBBF* bestätigen sie.¹³³

Auch die Versuche, diese Schwierigkeit nicht durch ideologiekritische Analysen, sondern durch Operationalisierung des Vergleichsobjekts auszuräumen, werden kaum gelingen. Barber nennt als Beispiel den Versuch Demokratie mit Hilfe von quantitativen Indikatoren zu identifizieren. Er zeigt, daß die Daten der empirische Basis letztlich so oder so interpretiert werden können und stellt dabei den Bezug zu den Indikatoren, z.B. den der Wahlbeteiligung, her. Die Vergleichende Analyse von Bildungssystemen, in die berufliche Bildung eingeschlossen ist, kann sich nicht als ‚wertfreie Beobachtung aus der Vogelperspektive heraus‘ als quasi ‚neutrale Position‘ verstehen, die weltweit zu objektiven, allgemein gültigen Ergebnissen kommt.

Denn Referenzkriterien für vergleichende Untersuchungen entwickeln sich auf der Basis der Ergebnisse der einschlägigen Wissenschaften und der empirischen Erfahrungen des Analysierenden. Deshalb ist es unumgänglich, den eigenen Standort und das Vergleichsinteresse offenzulegen.

Deshalb soll in Bezug auf die Entwicklung des *tertium comparationis* noch einmal auf einen ‚ehrwürdigen‘ Grundsatz der *VE/CE*, hingewiesen werden, daß ein Untersuchungsdesign für vergleichende Untersuchungen eigentlich nur von den Wissenschaftlern entwickelt werden kann, die über umfangreiche Systemkenntnisse verfügen.¹³⁴

9.3.3 Methodische Schritte beim Vergleich

Was die Konzeptualisierung und Ausführung der einzelnen methodischen Schritte im Vergleichsprozeß betrifft, wird die von FRANZ HILKER¹³⁵ anschaulich dargestellte und begründete Methodologie als das ‚klassische‘ Modell angesehen. Es enthält die folgenden Stufen:

- a) die Beschreibung der ausgewählten Vergleichsgegenstände, basierend auf Datensammlung und anderen Quellen;

132 Barber 1974, S. 248 ff.

133 Lauterbach 1995b, S. VGL – 26 – VGL 29.

134 Barber 1974, S. 248 ff.; Barber 1972, S. 424-436.

135 Hilker 1962.

- b) die Interpretation jedes Vergleichsgegenstandes im Rahmen von allgemein erzieherischen, als auch politischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen, mit speziellem Blick auf historische Faktoren;
- c) die Iuxtaposition, bestehend aus beschreibenden und interpretativen Ergebnissen vorangegangener Untersuchungen zu den einzelnen Gegenständen, zuerst durch Anwendung von Schemata in tabellarischer Form;
- d) der (zweckmäßiger) Vergleich als Interpretation der Untersuchung im Ganzen.

Dieses ‚klassische‘ Modell wurde nach und nach verfeinert und schließlich ersetzt durch klassifikatorische Modelle, die der erkenntnisgewinnenden (heuristischen) Funktion des Vergleichs auf stringenterer und präziserer Weise dienen. Als das anerkannte Beispiel verdient das Modell von SAUL B. ROBINSOHN¹³⁶ besondere Beachtung, umso mehr, als es im Prinzip seinen direkten Bezug zur Methode der modernen Sozialwissenschaften herstellt. Er spricht von

- a) der ‚Idee‘ (Analyse eines gegebenen Problems, Erforschung möglicher Quellen), die in der Hypothese Gestalt annimmt;
- b) der Festlegung relevanter Daten;
- c) der Einsetzung von Variablen und der Eingrenzung der Vergleichbarkeit (der gewählten Gegenstände);
- d) der wiederholten Modifizierung von Hypothesen und Datenmaterial (passend zu den Anforderungen des Kontextes);
- e) der Aktivierung von Vorwissen;
- f) der Festlegung des *tertium comparationis*.

Dieses verfeinerte Modell zeigt ebenso Flexibilität gegenüber weiterer Differenzierung, wie gegenüber neuen Organisationen. Nichts desto trotz hat das ‚klassische‘ Modell in vielen vergleichenden Studien überlebt. Besonders die *VBBF*, die vor allem von den Ergebnissen der quantitativen Analyse angeregt wird, ist trotz der seitdem stattgefundenen Weiterentwicklung von Theorie und Methodologie auch noch heute beherrscht von *iuxtapositionalen* Beschreibungen in tabellarischer Form.

9.3.4 Zwei grundlegende methodologische Ansätze

Die Methodologie der *VE/CE* wurzelt im Dualismus zweier methodischer Ansätze, die in Wissenschaftstheorie und -geschichte eingebettet sind. Sie sind durch die Konzeptionen der *hermeneutischen* und der *empirischen Analyse* definiert. Diese sind wiederum durch interne Unterscheidungen charakterisiert und haben wichtige Impulse zur Konzeptualisierung und Realisierung von vergleichenden Untersuchungen gegeben.

Der *hermeneutische* Ansatz ist auf das ‚Verstehen‘ aufgrund von Textinterpretation und geschichtsbezogener Wahrnehmung von Realität und Gedankenwelt ausgerichtet. Er stammt aus den *Geisteswissenschaften*. Deren ‚Klassiker‘ betrachteten insbesondere

136 Vgl. Robinsohn 1973, S. 324 f.

schriftliche Dokumente literarischer und historischer Art als ‚Texte‘. In den letzten Jahren hat sich diese Ansicht schrittweise ausgeweitet und differenziert. Heutzutage schließt hermeneutische Interpretation neben schriftlichen Dokumenten auch von den Medien produzierte und übertragene ‚Texte‘ mit ein (z.B. Filme, Videoaufnahmen). In der *VBBF* greift man auf ‚Texte‘ beider Sorten aus erster Quelle zurück, z.B. auf rechtliche Dokumente auf didaktische und methodische Empfehlungen und Richtlinien genauso wie auf Lehrbücher und Sekundärliteratur zur beruflichen Bildung und curricularen Entwicklung auf diesem Gebiet.

Der hermeneutische Ansatz wird durch den *phänomenologischen*, der auf EDMUND HUSSERLS Philosophie der Phänomenologie zurückgeht, ergänzt. Hermeneutik und Phänomenologie, angewendet als konkurrierende methodische Ansätze, teilen miteinander den Zugang zu lebensweltlichen Situationen auf Basis eigener Erfahrungen der Schüler und deren Bedürfnis, diese zu ‚verstehen‘; Überdies gründet die Legitimität ihrer interpretatorischen Bemühungen auf der *intersubjektiven Verifizierbarkeit* ihrer Urteile. Nicht in Übereinstimmung stehen sie in dem Punkt, daß der Hermeneutiker seine Forschungsgegenstände auf den *historischen* Hintergrund bezieht, während das Interesse des Phänomenologen sich auf die ganzheitliche (holistische) Interpretation von Alltagssituationen, samt Fragen zur emotionalen Sphäre menschlicher Haltungen und Verhaltensweisen, richtet. Schon an diesem Punkt scheint der Einwurf berechtigt, daß der phänomenologische Ansatz, immer wenn Fragen der Einstellungen und Haltung auf dem Plan stehen, einen nennenswerten Beitrag zur *VE* leisten kann. Da auch berufliche Bildung ohne diese Komponente kaum den ‚wirklich‘ erklärenden Kontexten der jeweiligen regionalen oder nationalen Systeme zuordenbar bleibt, braucht die *VBBF* deren Bezug.¹³⁷

Der *analytisch-empirische Ansatz* wurde zum zentralen methodischen Instrument der *VBBF*. Als er sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts entwickelte, wurde er als ausgesprochener Gegenpol und gleichzeitiger Konkurrent der hermeneutischen Methode in der *VE/CE* angesehen.

Besondere Aufmerksamkeit zogen die vergleichenden Projekte der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*¹³⁸ auf sich, die sich auf die

137 Vgl. dazu Mitter 1997.

138 Die **International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)** wurde 1959 gegründet und ist eine regierungsunabhängige internationale Vereinigung mit Sitz in Den Haag, Niederlande, der Forschungseinrichtungen, Universitäten und Regierungsbehörden aus mehr als 45 Ländern angehören. Ihre Aufgabe besteht darin, international vergleichende Schulleistungsstudien durchzuführen und damit Indikatoren über Lernprozesse und vor allem Lernergebnisse bereitzustellen. Mit der regelmäßigen Beobachtung der Erträge von Bildungssystemen wird für Adressaten aus Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungsforschung ein Wissensbasis für Verbesserungen im Bildungswesen geschaffen.

Gegenstand der Vergleichsuntersuchungen sind vor allem die Kernfächer schulischen Unterrichts (in Klammern jeweils das Jahr der Haupterhebung): Mathematik (1964, 1980-1982, 1994-1995), Naturwissenschaften (1970-1971, 1983-1984, 1994-1995), Sechs-Fächer-Studie/Six Subject Survey (Naturwissenschaften, Leseverständnis, Literarische Bildung, Französisch

Evaluierung fachgebundener schulischer Ergebnisse konzentriert. Ihre Forschungsergebnisse wurden im Verlauf der Entwicklung immer wichtiger. Die verschiedenen methodischen Konzepte und Meßinstrumente wurden ständig diversifiziert und verfeinert, so daß die IEA Studien auf konzeptueller wie instrumenteller Ebene Vorbildcharakter für die *VBBF* gewonnen haben.

Dieser ‚neue‘ Theorieansatz der *VE/CE* setzte sich in den sechziger Jahren weitgehend gegen das pragmatische und das hermeneutische Paradigma durch. Auf den Punkt gebracht will dieses ‚neue Modell‘ des Vergleichs weltweit geltende gesetzmäßige Zusammenhänge durch metrische Korrelationsstudien entwickeln. Die ganze Welt wird dabei als pädagogisches Laboratorium angesehen. Die Universalität des Wissens und seiner Gesetzmäßigkeiten ist Gegenstand der Forschung.

Ähnlich wie diese Theorie, die davon ausgeht, daß der ‚Fortschritt‘ in der kognitiven Entwicklung durch metrische vergleichende Studien und die daraus extrahierten ‚kultur-, politik- und ökonomieunabhängigen‘ Gesetze erfolgen wird, entstanden andere funktionalistische Theorien im Rahmen der *International Education* (Internationale Pädagogik). ADAMS und FARRELL gingen z.B. davon aus, daß der primäre Zweck von Entwicklungsstudien und vergleichenden Studien darin bestehe, auf der Basis von empirischen Unter-

und Englisch als Fremdsprachen, Politische Bildung), Leseverständnis/Reading Literacy Study (1970, 1990-1991), Aufsatzstudie/International Study of Achievement in Written Composition (1984-1985), Studie über Unterrichtsprozesse im schulischen und häuslichen Kontext (1981-1983: Classroom Environment Study/CES), Informationstechnische Bildung/Computers in Education Study (1987-1990), Vorschulerziehung/Preprimary Project (1988-1989 und 1992-1996).

Die *freien, international vergleichenden Forschungseinrichtungen* sind von ihrer unabhängigen Position heraus prädestiniert für die Entwicklung von Forschungsstudien mit diesem methodischen Konzept als die mit nationalen oder internationalen Administrationen verbundenen Einrichtungen oder die meistens mehr auf die Theorieentwicklung konzentrierten *Univertsitätsinstitute*. Fachkompetenz, die historisches Wissen mit aktuellem Sachverstand über die Bildungssysteme mit empirisch-analytischer Autorität verbindet, ist gewöhnlich vorhanden oder kann in institutsübergreifenden Netzwerken gebündelt werden. Problematischer ist bei der durchgängig dünnen Personaldecke die Bewältigung des wegen der immer komplexer werdenden Systeme und Zusammenhänge anfallenden Arbeitsaufwands.

Als Beispiel dafür kann die neuste TIMSS Studie angeführt werden. Dieser internationale Vergleich des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts war so aufwendig, daß er nur zu einem erfolgreichen Abschluß gebracht werden konnte, weil eine ‚freie‘ *internationale Vereinigung von Forschern*, die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) in Zusammenarbeit mit *nationalen Forschungseinrichtungen*, z.B. in Deutschland: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, mit *nationalen Universitäten*, z.B. Universität Kiel und Humboldt Universität Berlin, *nationalen Ministerien*, z.B. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie in Deutschland und *internationalen Organisationen*, z.B. OECD, das Projekt realisierte.

Vergleiche auch: Loxley 1994, S. 933-942, hier S. 934, Vgl. auch S. 154 VGL.

suchungen eine weltweite Generalisierung der Beziehungen von Bedingungen (Korrelationen) und Aussagen/Erklärungen in Bildungssystemen zu erreichen.¹³⁹

Diese positivistischen nomothetischen Theorien ,hatten in den sechziger und siebziger Jahren entscheidende Auswirkungen auf die Konzeption der Bildungs- und Berufsbildungszusammenarbeit mit den vielen neuen im Rahmen der Entkolonialisierung entstandenen Staaten. Für sie stand die Installation von Bildungs- und Berufsbildungssystemen an. Auf der Basis dieser Theorien könnten – so ADAMS und FARRELL – die empirisch abgesicherten Erfahrungen über einzelne nationale Bildungs- und Berufsbildungssysteme in den Industriestaaten als Gesetzmäßigkeiten generiert und ,exportiert‘ werden.

Schon damals regte sich Widerstand gegen diese ,wertfreie‘ Theorie. Die Vergleichende Analyse von Bildungssystemen, in die berufliche Bildung eingeschlossen ist, könne sich nicht als „wertfreie Beobachtung aus der Vogelperspektive“ als quasi „neutrale Position“ verstehen, die weltweit zu allgemein gültigen (objektiven) Gesetzmäßigkeiten komme.¹⁴⁰ Die Referenzkriterien für vergleichende Untersuchungen würden auf der Basis der Ergebnisse der einschlägigen Wissenschaften und der empirischen Erfahrungen des analysierenden Wissenschaftlers entwickelt. Deshalb sei es unumgänglich, den eigenen Standort und das Vergleichsinteresse offenzulegen. Zusammenfassend betont BARBER nochmals den Erkenntnisgewinn durch diese „unschätzbare“ Forschungstechnik Vergleich und zeigt gleichzeitig, welches Mißbrauchspotential vorhanden ist, wenn positive Erfahrungen und Gesetzmäßigkeiten aus Industrieländern ohne die kulturellen ethnischen Kontexte auf Entwicklungsländer übertragen werden.

Als Beispiel werden die Erfahrungen eines UNO-Teams, das nur „harte Fakten“ aber nicht den kulturellen Kontext bei seinen Entwicklungsprojekten, die als Ergebnisse von vergleichenden Untersuchungen initiiert wurden, berücksichtigte. In einem Entwicklungsland wurden landwirtschaftliche ,Musterbetriebe‘ auf dem neusten Stand der westlichen Technologien eingerichtet. Als nach einiger Zeit evaluiert wurde, mußten die Experten feststellen, daß die von den Standesgenossen bewunderten ,Musterfarmer‘ im Bemühen an ihrem Glück und Überfluß teilzuhaben, verspeist worden waren.¹⁴¹ Allein dieses drastische Beispiel hätte genügt, um die positivistischen nomothetischen Theorien der *VE/CE* kritisch zu würdigen.

Diese Gegenpositionen werden nicht nur durch BARBER vertreten. Seit Ende der sechziger Jahre formierte sich die wissenschaftstheoretische Kritik massiv. Hier sei nur auf BERSTECHEER verwiesen, der die wesentlichen Kritikpunkte theoriebezogen aufnimmt. Die nicht zu realisierende ,Chance‘ einer weltweit gültigen wertfreien und nomothetischen Theorie, der *VE/CE*, läßt sich nicht nur durch wissenschaftstheoretisch fundierte Beiträge begründen.¹⁴² Schon ein belletristisches Ergebnis wie ein Roman über die Erlebnisse

139 Adams, Farrell 1996

140 Barber 1974, 243 ff.

141 Barber 1974, 259 f.

142 Berstecher 1970.

des fiktiven Südseehäuptlings Tuiavii in London, der aus seiner Sicht über die ‚Europäer‘ berichtet, zeigt einleuchtend, daß die kulturelle, politische, historische und gesellschaftliche Kontextuierung bei der Theoriebildung von Vergleichen den zentralen Stellenwert hat.¹⁴³

Bezüglich der Priorität oder gar Exklusivität des analytisch-empirischen gegenüber dem hermeneutischen und pragmatischen Paradigma wurde die VE/CE in einen disziplinenübergreifenden ‚Methodenstreit‘ einbezogen, der in den späten sechziger und frühen siebziger Jahren kulminierte. Seit Anfang der siebziger Jahre zeichnete sich eine „Aus-söhnung“ beider Ansätze ab, insofern als eine weitreichende Akzeptanz ihrer beider Legitimität erreicht wurde. BERSTECHEER machte die grundlegende Aussage, daß ‚Metrik‘ und ‚Hermeneutik‘ als Elemente ein und derselben Methode gedacht¹⁴⁴ und dieser Gedanke zur Verschmelzung beider Ansätze unter die ‚Vergleichende Methode‘ verwandt werden solle. Diese Definition von ‚Methode‘ unterscheidet sich von ihrer Verwendung als einer Subkategorie dieser ‚Ansätze‘, synonym zu ‚Prozeß‘, ‚Instrument‘ oder ‚Technik‘. In BERSTECHEERS Terminologie umfaßt ‚Metrik‘ alle Prozesse, die auf Messungen und infolgedessen auf empirischer Analyse beruhen. Seine Definition bezieht sich auf die Geistes- und Sozialwissenschaften als ‚Wurzeln‘ der ‚Vergleichenden Methode‘.

Unnötig zu erwähnen, daß eine Reduktion beider Ansätze sich auf ‚Elemente‘, ein ‚Erziehungskonzept‘ bezieht (Pädagogik, Erziehungswissenschaft), das jegliche *eindeutige* Zuordnung zu *einer* der beiden ‚Wurzeln‘ (*hermeneutische und empirische Analyse*) verneint. BERSTECHEER stimmt mit ROBINSOHN überein, der die ‚Vergleichende Methode‘ als

„eine Kombination von geschichtlicher Auslegung, funktionaler Analyse, quantitativer Datenverarbeitung und -nutzung und letztlich wieder der Synthetisierung der Grundlagen und Ausrichtungen einer zukünftigen oder beabsichtigten Veränderung“ [charakterisiert]¹⁴⁵.

Die Gegenposition zum analytisch-empirischen und hermeneutischen Ansatz deckt auf, daß quantitative Daten genauso wie qualitative Aussagen offen für vergleichende Analysen und Interpretationen sind. Datenverarbeitung *per se*, die auf mathematischen und statistischen Untersuchungen beruht, impliziert den Vergleich. Unter diesem Aspekt kann *jede* Korrelation und Schichtung als eine Art vergleichender Methode gesehen werden. Andererseits bezieht sich der moderne qualitative Vergleich auf systematisierte Inhaltsanalysen zur Entdeckung *funktionaler Äquivalenzen*, oder wenn der hermeneutische Ansatz Anwendung findet, auf die traditionellen Modelle der Textinterpretation.

Betrachtet man Untersuchungen der VE/CE in der konkreten Entscheidungsphase, sieht man, daß die Wahl einer der grundlegenden methodischen Ansätze nicht ‚in der Hand‘ des Forschers liegt, sondern in erster Linie vom Ziel des angestrebten Vergleichs ab-

143 Der Papalagi 1981.

144 Berstecher 1970, S. 77-82.

145 Robinsohn 1973, S. 325.

hängt, das vor dem theorie- und praxisbezogenen Bezugsrahmen vorstellbar ist und der Einleitung des gegebenen Projekts unterliegt. Eine Anpassung dieser grundlegenden These an die *VBBF* bringt im ersten Fall die Option zur Entwicklung von Konzepten und Paradigmen mit sich, z.B. betreffs der Funktion von ‚Beruf‘ und ‚Ausbildung‘ innerhalb eines ökonomischen Arbeitsmarktsystems, welches Mobilität, Flexibilität und Globalisierung postuliert, während diese Anpassung im zweiten Fall notwendigerweise zur Einführung von Projekten führt, die auf die Verbesserung der Praxis von Übergängen vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem, beruflicher Qualifikation und beruflicher Bildung abzielt. In vielen Fällen sollten in Bezug auf das Ziel des Vergleichs beide Ansätze in einem integrativen Forschungsdesign in Erwägung gezogen werden.

Bezogen auf diese Funktion des Vergleichs plädiert MITTER für die *Mehrebenenanalyse* bei Systemvergleich und für den Methodenmix zwischen empirischen und hermeneutischen Analysen. Er verspricht sich damit eine fundiertere Diskussion zur Übertragbarkeit von strukturellen, inhaltlichen und administrativen Besonderheiten der einzelnen nationalen Systeme. Dabei weist er auf die ‚eigenen Rahmenbedingungen‘ wie historische Bedingtheit, kultureller Kontext und Wertestruktur hin, die gegen die naiven Erwartungen an eine direkte Übertragbarkeit ‚ausländischer‘ Bildungsreformen sprechen.¹⁴⁶

Seine Plädoyer für die Anregungen aus vergleichenden Studien für den Umgang mit Problemlösungsstrategien und der Schärfung des Blicks für die unter ‚anderen‘ sozio-ökonomischen, politischen und kulturellen Rahmenbedingungen diskutierten Probleme ist wiederum eine Begründung für *Vergleichende-Komplexe-Forschungsstudien*, die in einer *Mehrebenenanalyse* die Felder und Gegenstände der deskriptiven, von Entwicklungsstudien und problem approach orientierten Studien aufnehmen.

In Anbetracht der Anzahl von zu erfüllenden Aufgaben der *VBBF* ist es sehr wahrscheinlich, daß der Bedarf an *analytisch-empirischen* Untersuchungen ansteigen wird. Wo immer man exakte Planungen durchführt, werden korrekte und zuverlässige Daten verlangt, als Basis für Planung, Erhaltung und Weiterentwicklung von Institutionen, die Rekrutierung von Lehrern und Ausbildern sowie von Schülern und Auszubildenden, die Bereitstellung von öffentlichen Mitteln etc. In erster Linie betrifft dieser Bedarf *quantitative* Untersuchungen. Diese müssen aber in jedem Fall durch *qualitative* empirische Untersuchungen als Mehrebenenanalysen ergänzt werden, wo immer die statistischen Daten der Vervollständigung durch Ergebnisse aus Situationsbeobachtungen im beruflichen- oder Bildungsbereich und deren Dokumentation bedürfen. Dafür sind ergänzende systembezogene Studien dringend nötig.

146 Mitter 1996a; 1996b; 1997.

9.3.5 Weitere methodologische Überlegungen

Neben der Gegenüberstellung der zwei *zentralen* methodischen Ansätze (die hermeneutische ergänzt durch die phänomenologische) ist die *VBBF* von weiteren methodologischen Konzepten beeinflusst:

Induktion und Deduktion

Der *induktive* Ansatz basiert auf einer ‚Rangordnung von Kenntnissen‘, die die Eingrenzung der Vergleichsgegenstände und das *tertium comparationis* als konstantes Kriterium für die Definition der konkreten Variablen begründet, die von der vorhergehenden Gegenstandsanalyse abgeleitet sind.

Beim deduktiven Ansatz wird das *tertium comparationis* zu Beginn (häufig aus einer vorhergehenden vergleichenden Untersuchung resultierend) in Form eines kategorialen Systems definiert. In der *VBBF* wird dieser Ansatz häufig bei großen Projekten, die von internationalen Organisationen ausgehen, angewendet. Sein Vorteil besteht in der Möglichkeit eines stringenten und logischen Resultates. Sein begrenzter Wert liegt trotzdem in der Gefahr, daß die interne Plausibilität und Stimmigkeit der Analyse der Vergleichsgegenstände nicht genügend re-examiniert sein könnten. Überdies könnte die Reliabilität durch einen statischen Umgang mit dem *tertium comparationis*, und aufgrund dessen durch Vernachlässigung von Modifikationen, deren Notwendigkeit im Untersuchungsprozeß auftauchen mögen, eingeschränkt sein.

Makroskopische und Mikroskopische Vergleiche

Die Zuordnung der vergleichenden Studie zu einer dieser beiden Typen kann durch die Kategorie motiviert werden, innerhalb derer der gegebene Vergleich gedacht und geplant wurde. Diese Kategorie wird anhand des *Territoriums* (Vergleiche lokaler, regionaler, nationaler und länderübergreifender Art) oder anhand *anderer Kategorien*: Kultur, Ethnie, soziale Schichtung, Altersgruppe festgesetzt. Darüber hinaus entsteht die Entscheidung aus der Wahl der Dimension, die durch die *Totale Analyse* oder ein angrenzendes Gebiet von Elementen bzw. Aspekten definiert ist.

9.3.6 Möglichkeiten und Grenzen des Internationalen und Interkulturellen Vergleichs

‚Vergleichen‘ kann zurückverfolgt werden bis zu seiner fundamentalen Funktion, Untersuchungsgegenstände zusammensetzen, um festzustellen; inwieweit sie zusammengehen oder sich widersprechen. In dieser Hinsicht, d.h. bezüglich des Zieles des Vergleichs Gleichheit, Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit einzugrenzen, ist sein Anwendungsbereich überall zu finden. Beispielsweise kann durch die Definition von verschiedenen *tertia comparationis* leicht widersprochen werden, indem man sie aus von beiden geteilten Merkmalen wie der Zugehörigkeit zu Pflanzen, Früchten, Lebensmitteln, etc. herleitet

oder sie zu speziellen Fragen wie der Zeit der Reife, des Gehalts an Wasser und Zucker oder des Grads an Verträglichkeit in Bezug setzt.

Trotzdem heißt das nicht, daß Vergleiche in jedem Fall im Hinblick auf das angestrebte Ziel oder die gegebene konkrete Situation vernünftig sind. Einerseits sind durch den Inhalt des gewählten Gegenstandes Grenzen gesetzt. Um ein weiteres Beispiel zu geben, es ist sicherlich lohnenswert, Ausbildungsschemata primitiver und moderner kultureller Umfelder (z.B. ‚Buschschulen‘ versus moderne berufliche Bildung) mit Blick auf aus Kulturanthropologie oder Ethnologie stammenden Kategorien zu vergleichen. Dennoch wird die Erwiderung derjenigen, die in der *VBBF* tätig sind; sicherlich anders sein, betrachtet man deren Bemühungen zu laufenden und/oder zukünftigen Fragen und Notwendigkeiten. Auf der anderen Seite sind Grenzen gesetzt durch die handlungsorientierten Anforderungen, denen der Forscher gegenübersteht, wenn er ein klar durch Ziel, Inhalt und Zeit definiertes Projekt annimmt. Diese Begrenzung schließt politische Orientierung im weitesten Sinne, von der durch Firmen gesetzten Planung bis hin zu supranationalen Entscheidungen, ein.

9.4 Konstituierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und der Comparative Education

Bei der Darstellung der Entwicklung der Theorien und Methodologien der *VE/CE* wurde bisher nicht auf deren organisatorische Basis eingegangen. Die dauerhafte Präsenz einer Wissenschaft oder Forschungsrichtung ist ohne eine organisatorische Verankerung nicht zu erwarten. Deshalb soll an dieser Stelle komprimiert untersucht werden, ob und wie es gelang, die *VE/CE* in der Scientific Community und im Transferbereich von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung dauerhaft national regional und weltweit zu plazieren.

Die ersten Ansätze der *VE/CE* entstanden aus der ‚Neugier‘ über ausländische nicht durchschaubare Bildungssysteme. Diese Motivation führte dazu, daß Exkursionen in die für interessant empfundenen Länder immer beliebter wurden. HILKER¹⁴⁷ prägte den Begriff vom ‚Zeitalter der pädagogischen Reisen‘, die sich aus den Bildungsreisen im 17. und 18. Jahrhundert entwickelten.

Dabei lassen sich besonders zwei Typen von Reisenden kennzeichnen, die „freien“ Forscher und diejenigen, die vom Ausland lernen wollten, um direkt praktische Reformarbeit im eigenen Land zu unterstützen. Sie analysierten mit gezielten Studienaufträgen besondere Aspekte oder das Bildungswesen in seiner Gesamtheit. HILKER¹⁴⁸ beschreibt sehr plastisch, wie MATTHEW ARNOLD 1865 von den *School Enquiry Commissioners* in England beauftragt wird, den Sekundarunterricht und das Hochschulwesen in Frankreich, Italien, Deutschland und der Schweiz zu studieren. ARNOLD veröffentlichte 1868 einen

147 Hilker 1962, S. 22 ff.

148 Hilker 1962, S. 22 ff.

Berichtsband *Higher Schools and Universities in Germany*. Seine Anregungen wurden erst 1944 durch den Education Act verwirklicht.

Aus dieser Reisetätigkeit heraus bildeten sich seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nationale und internationale Institute und Organisationen aus, die *Pädagogisch Dokumentation* systematisch betreiben. Zu nennen sind hier als nationale Einrichtungen: das *Office of Education* (Washington/USA 1868), das *Musée Pédagogique/Institut Pédagogique National* (Paris/Frankreich 1879), das *Pestalozzianum* (Zürich/Schweiz 1874), das *Office of special Inquiries and Reports* (London/Großbritannien 1895), das *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* (Berlin/Deutschland 1914) und als internationale Organisationen und Institutionen: das *Bureau International d'Education* (Genf 1925), das *Institut International de Coopération Intellectuelle* (Paris 1925), die *UNESCO* (Paris 1946), die Einrichtungen der früheren Westeuropäischen Union/Europäischen Gemeinschaft/Europäischen Union wie *EURYDICE* (Brüssel 1981) und des *Europarats* wie *EUDISED* (Strasbourg 1970). Auch die *World Bank* in Washington D.C. hat eine *Education and Employment Division*, die durch wissenschaftlich fundierte Studien etc. die politische Arbeit der Weltbank unterstützt.¹⁴⁹ Die *OECD* unterhält seit 1971 in Paris das *Centre for Education Research and Innovation (CERI)*, das sich durch eine rege Publikationstätigkeit auszeichnet, z.B. *Education at a Glance*, *OECD Indicators*.

Neben den nationalen und internationalen Dokumentationsstellen und Forschungseinrichtungen entwickelten sich in den einzelnen Ländern *Lehrstühle und Institute für International und Comparative Education* innerhalb der Universitäten. Auch hier begann die Entwicklung in den USA im Jahre 1923 mit dem *Teachers College der Columbia University* (New York) mit Wissenschaftlern wie: MONROE, KANDEL, ALEXANDER, BEREDAY, *Comparative Education Center der University Chicago* (1959), *Stanford International Development Education Committee (SIDECE)* (1965), in England mit dem *Institute of Education der University of London* (1932), Kings College, Universities of Reading, Oxford und Leeds, in Deutschland an der Pädagogischen Akademie Bonn (1926), Universität Köln durch FRIEDRICH SCHNEIDER, dessen Lehrstuhl aber nicht für Vergleichende Erziehungswissenschaft ausgewiesen war.

Diese in die universitäre Forschung und Lehre integrierten Einrichtungen waren und sind für die Theoriebildung und die Weiterentwicklung der Disziplin im allgemeinen von grundlegender Bedeutung. Allein ein Verweis auf die in diesem Kapitel aufgearbeitete Entwicklung der *VE/CE* und die dort rezipierten Theorien verdeutlicht die zentrale Rolle der Universitätsinstitute für deren Konstituierung.

Die deutsche Entwicklung war in der Periode des Nationalsozialismus von einer fast vollkommenen Abschürung von der übrigen Welt gekennzeichnet. Nach dem Zweiten Weltkriege konnte die Vergleichende Erziehungswissenschaft eine neue Dynamik entfalten. Unter der Schirmherrschaft der französischen Besatzungsmacht wurde 1949 ein Kongreß in Mainz veranstaltet. Die amerikanische Besatzungsbehörde initiierte die im

149 Hilker 1962, S. 22 ff.; Schneider 1961; Vorbeck 1997; Loxley 1994, S. 933-942.

April 1949 in Chiemsee stattgefundenen *International Conferenz on Comparative Education*. Auch mit der 1952 gegründete *Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung* in Frankfurt am Main – aus der 1964 das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung hervorging – wurde die deutsche Fachwelt wieder an die internationale Entwicklung herangeführt. Der Lehrstuhl für vergleichende Pädagogik an der Universität Hamburg (1950) und das UNESCO Institut in Hamburg (1953) waren die ersten Nachkriegsgründungen mit der Ausrichtung *VE/CE*.¹⁵⁰ In den sechziger und siebenziger Jahren konnte sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft durch die Arbeit der Universitätsinstitute in Marburg (FROESE), Heidelberg (RÖHRS) und Bochum (ANWEILER) weiter konstituieren. Als Folge des Auf- und Ausbaus der Universitäten nach der deutschen Wiedervereinigung wurden weitere Professuren für Vergleichende Erziehungswissenschaft an den Universitäten Leipzig und Dresden sowie der Humboldt Universität in Berlin eingerichtet.

Als unmittelbare Ergebnisse von Konferenzen zur *Comparative Education* wurden wissenschaftliche Gesellschaften gegründet und zwar 1956 die *Comparative Education Society* [heute *Comparative and International Education Society (CIES)*], 1961 die *Comparative Education Society of Europe (CESE)* und 1970 der *World Council of Comparative Education Societies (WCCES)*. Die CIES und die CESE entwickelten sich aus der wissenschaftlichen Arbeit der Universitätsinstitute für Erziehungswissenschaft bzw. für *Comparative Education*.¹⁵¹ Der *WCCES* ist der Zusammenschluß der nationalen Gesellschaften (*Comparative Education Society*), heute über 25, die CIES dagegen hat einzelne Forscher als individuelle Mitglieder.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden eine Reihe von *unabhängigen Forschungsinstituten* außerhalb der Universitäten gegründet. Die Finanzierung erfolgt meist über die nationale öffentliche Hand oder über internationale Organisationen. Sie sind entweder mehr empirisch ausgerichtet und machen Service für die Bildungsadministration, z.B. das *Centre International d'Etudes Pédagogique (CIEP)* in Sèvres, das *Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)* oder sie haben eine stärker theorie- und methodenbezogene Basis, z.B. *The Australian Council for Educational Research (ACER)*.

Regional oder weltweit organisierte Gesellschaften und Organisationen, die nicht direkt auf der Basis von Aufgaben der Exekutive oder Legislative gegründet wurden (Non-governmental Organizations), sondern meist aus dem speziellen Interesse von Forschern entstanden, ergänzen das Spektrum, z.B. *International Reading Association (IRA)*, *International Association for Educational Assessment (IAEA)*.

150 Hilker 1962, S. 70 ff.; Schneider 1961, S. 65 ff.

151 Loxley 1994, S. 933 ff.; Masemann 1994, S. 942 ff.; Vgl. auch Hilker 1962 u. Schneider 1961.

9.5 Anmerkungen zum Stand der Vergleichenden Berufsbildungsforschung

Im folgenden Abschnitt werden exemplarisch Beispiele aktueller Studien der *VBBF* aufgegriffen, um deren Vergleichsergebnisse im Kontext der angewandten methodologischen Konzepte und theoriebildenden Ergebnisse zu analysieren. Unter Verwendung der Methoden der Textkritik wird auch die Spannung zwischen den Ergebnissen der Studien und den vorher entwickelten grundlegenden Überlegungen zur Theorie und Methodologie des Internationalen Vergleichs untersucht. Im Brennpunkt stehen deswegen Studien, die sich auf den EU Raum und wichtige Industrieländer beziehen. Die Publikationen der *VBBF* können durch ihr methodisches und theoretisches Konzept und ihre Gegenstände kategorisiert werden. Wesentliche Fragen innerhalb des theoretischen Konzepts sind die Eingrenzung der Ziele der komparativen Studie, die Definition eines *tertium comparationis* und die Beschreibung der gewählten Gegenstände.

Häufig dominieren *synoptische Untersuchungen* – der standardisierte Begriff der EU-Kommission dafür ist „European Syntheses Report“ – das Feld der beruflichen Bildung. Ein typisches Beispiel ist die Forschungsstudie: *Berufliche Weiterbildung: Europa, Japan und Vereinigten Staaten*. (herausgegeben von: BRANDSMA, KESSLER, MÜNCH).¹⁵² Sie hat aktuelle Analysen von 19 nationalen beruflichen Weiterbildungssystemen als Inhalt. Die Herausgeber der Studie beschränken den strukturellen Rahmen auf sechs Schwerpunkte: Einführung, Konzept/Definition/Hauptcharakteristika, Zugang und Teilnahme, Angebot und Teilnahme, Bedarf und Planung, Schluß und weitere Entwicklung. Die 19 dargestellten Untersuchungen sind sehr informativ. Sie sind eine gute Grundlage für weiterführende vergleichende Analysen.

In einer Rezension des *Continuing vocational training* bezieht sich GRÜNEWALD auf das Vorwort der *Synoptischen Tabellen: Verfügbare Daten über die berufliche Weiterbildung in den zwölf Mitgliedsstaaten*.¹⁵³ Er hebt dabei einen Kernsatz, der sich auf die Problematik von Synopsen bezieht, hervor:

„Die übersichtartige Darstellung der Daten bedeutet nicht, daß besagte Daten vergleichbar sind. Die zusammenfassende Beschreibung der Ausbildungssysteme und der im Anhang aufgeführten einschlägigen Konzepte der beruflichen Weiterbildung in den Mitgliedsländern zeigen klar, daß jedem Land eine eigene Struktur und Funktionsweise im Bereich der beruflichen Weiterbildung zugrunde liegt. Folglich ist es für ein gutes Verständnis der Tabellen erforderlich, über diese Elemente und Konzepte Bescheid zu wissen und von vornherein darauf zu verzichten, Dinge vergleichen zu wollen, die nicht vergleichbar sind.“¹⁵⁴

GRÜNEWALD problematisiert in diesem Zusammenhang die *Vergleichsindikatoren* und kommt zum Ergebnis, daß es auch

152 Brandsma u.a. 1996, S. 366 f.

153 Grünewald 1997 (Rezension von Brandsma).

154 Kommission der Europäischen Gemeinschaften, FORCE: 1992, S. 7.

„den politischen Entscheidungsträgern nicht erspart bleibt, sich differenzierter und bezogen auf den jeweiligen nationalen Kontext mit Fragen der beruflichen Weiterbildung zu befassen.“

Er stellt dann den Zusammenhang mit der auf die *Synoptischen Tabellen* aufbauenden Studie *Continuing vocational training* dar. Auch er bestätigt unser Ergebnis und bescheinigt den 19 Länderstudien eine große Aussagekraft.

Nicht aufgenommen hat GRÜNEWALD die Aussage des Vorwortes der *Synoptischen Tabellen* [...] darauf zu verzichten, Dinge vergleichen zu wollen, die nicht vergleichbar sind.“ Dieses Statement weist auf einen Kernsatz der *Theory and Methodology of international comparisons* hin. In den einleitenden Kapiteln haben wir dargestellt, daß gerade die Unterschiede zwischen den Systemen und Systemstrukturen nur „bemerkt“ werden, wenn verglichen wird.¹⁵⁵ Die Problematisierung dieser Aussage des Vorwortes hätte direkt dazu geführt, an BRANDSMA u.a. die Aufforderung zu richten, die Vergleichsaspekte stärker zu berücksichtigen.

Leider erläutern BRANDSMA u.a nicht die wesentlichen Fragen bezüglich der Vergleichsziele dieser Studie, und außerdem vermeiden sie eine Definition des *tertium comparationis* in der Einleitung. Einige Autoren der nationalen Berichte innerhalb dieses zusammenfassenden Berichtes greifen Fragen aus diesem Bereich auf. Sie analysieren die Wechselbeziehung zwischen den Strukturen des nationalen Berufsbildungs- und Bildungssystems und der beruflichen Weiterbildung. Aber dies war nicht die wesentliche Frage der Herausgeber. Wären diese Länderstudien in eine *comparative study* integriert worden, dann hätte auch die Hypothese von GRÜNEWALD,

„daß die Intensität der Teilnahme an Maßnahmen der Weiterbildung mit dem Niveau der Allgemeinbildung und der Erstausbildung im hohen Maße korreliert, also die Weiterbildung fast nie kompensatorisch wirkt“,

überprüft werden können.

Das Problem der Vergleichsmethodologie und -theorie wird in ihren wesentlichen Punkten von MARC ANT; JEFF KINTTZELE; ANNE VAN HAECHT und RICHARD WALTHER in einem synoptischen Bericht für die Europäische Kommission diskutiert: *Reporting, system on access, quality and volume of continuing vocational training in Europe*¹⁵⁶. Sie entwickeln ein theoriebezogenes methodisches Konzept für ihre Forschung.

In den Veröffentlichungen des CEDEFOP sind eine Reihe von *komparativen Analysen, zusammenfassenden Berichten* und *CEDEFOP Dokumenten* mit einem ähnlichen methodischen und theoretischen Konzept.¹⁵⁷ Andererseits wenden die Forscher im Bereich der beruflichen Bildung die methodischen und theoretischen Konzepte der *VE/CE* an. Sie

155 Ebenda.

156 Ant u.a 1996.

157 Zum Beispiel: The coherence of compulsory education [...] 1995.

weisen darauf hin, daß Vergleiche eingeschränkte Resultate erbringen. Sie umreißen grundlegende Punkte und Fragen und zeigen, daß es Wechselbeziehungen zwischen den Untersuchungsgegenständen und anderen Ebenen der nationalen Bildungs- und Berufsbildungssysteme sowie der historischen Ebene gibt.¹⁵⁸

Das Resultat der vergleichenden Analysen von Studien zur beruflichen Bildung ist ambivalent. Aber gerade deshalb wird die Diskussion über Methodologie¹⁵⁹ und Theorie des Vergleichs in der beruflichen Bildung immer wichtiger. Die Intensität von internationalen Kooperationen fördert die wachsende Bedeutung von internationalen Vergleichen. Innerhalb der EG-Kommission, des CEDEFOP, der ETF und nationalen Forschungsinstituten (BIBB/Deutschland, CEREQ/Frankreich) wird immer häufiger diese Ebene der *VBBF* aufgegriffen.

Zusammenfassend lassen sich die folgenden Ansätze unterscheiden:

- *Länderstudien* zu definierten Bereichen der beruflichen Bildung werden nebeneinandergestellt, ohne daß die Strukturen und Untersuchungsfelder theoriebezogen auf ein Vergleichsziel und Vergleichsinteresse hin begründet und abgegrenzt werden und ohne daß ein *tertium comparationis* explizit entwickelt wird. Die parallel meist von verschiedenen Autoren durchgeführten Untersuchungen sind sehr unterschiedlich in ihrer Qualität bezogen auf die Thematik sowie die Untersuchungstiefe und -breite. Diese Forschungen sind sehr wertvoll als Basis für vergleichende Untersuchungen, wenn es gelingt, die Strukturen und Inhalte der Länderstudien so zu modifizieren, daß seriöse vergleichende Untersuchungen möglich sind.
- Bei den weitverbreiteten synoptischen Darstellungen oder nebeneinandergestellten Länderstudien – oft ergänzt durch vergleichend auswertende Analysen – wird sich um Definition und Abgrenzung der Vergleichsfelder bemüht, meist aber ohne die explizite Darlegung und Begründung des Vergleichsinteresses und des *tertium comparationis*. Die Inhalte der Vergleichsfelder stehen scheinbar objektiv nebeneinander, obwohl implizierte erkenntnisleitende Interessen Abgrenzung und Inhalte bestimmen.
- Die ‚wirklichen‘ Vergleichsforscher erliegen schnell der Faszination der simplifizierenden Theoriebildung. Bevor umfassende methodologisch abgesicherte Länderstudien und darauf aufbauende komplexe und aufwendige vergleichende Untersuchungen durchgeführt werden, erfolgt die *a priori* Festlegung von Typen und Modellen beruflicher Bildung durch *Artefakten*, teilweise mit der Zuordnung von nationalen Systemen. Diese werden oft mit wohlgesetzten Begründungen aber ohne die erforderlichen Bezüge zur empirische Basis hergeleitet. Meist beschränken sich

158 Drake u.a. 1994.

159 Auf die Beiträge der Kommission und des CEDEFOP wurde schon mehrfach Bezug genommen. Die ETF förderte Projekte wie: Kuebart 1996.

Das BIBB führte eine Reihe von vergleichenden Projekten durch: BMBF: Berufsbildungsbericht 1997, S.186 ff. und Arbeitsprogramm des BIBB 1995.

die Autoren auf welt- oder europaweit griffige Modelle, bei denen die Gefahr der Stereotypen- oder Artefaktenbildung¹⁶⁰ unübersehbar ist. Diese Typisierung beschränkt sich nicht auf die berufliche Bildung, sondern sie wird auch gern bei generellen Überblicken zum Bildungswesen verwendet. VANISCOTTE unterscheidet beispielsweise zwischen dem skandinavischen (scandinave), dem angel-sächsischen (anglo-saxon), dem deutschen/germanischen (germanique) und dem lateinischen/mediterranen (latine et méditerranéenne) Typ und ordnet die Bildungssysteme eingeschlossen die berufliche Bildung der 15 Staaten der EU, dieser holzschnittartigen Unterscheidung zu.¹⁶¹ In der Logik dieser Stereotypenbildung sollten die Transformationsländer Mittel- und Osteuropas dann dem ‚östlichen oder russischen‘ Typ zugeordnet werden. Welche Ergebnisse sich beim seriösen Vergleich manifestieren, läßt sich z.B. bei Kuebart u.a. und im *Internationalen Handbuch der Berufsbildung* nachlesen.¹⁶²

Im Bereich der beruflichen Bildung ist die Differenzierung nach Lernorten besonders beliebt. Dabei werden diese oft mit Systemen beruflicher Bildung gleichgesetzt, beispielsweise unterscheidet MÜNK¹⁶³ nach Vollzeitschulen, training on-the-job und Lehre, ohne darauf hinzuweisen, daß die eigentlichen Lernorte (z.B.: Praxis/Betrieb, (berufliche) Schule und Berufsbildungszentrum) mit besonderen Typen von beruflicher Bildung und deren Regelungsmustern verbunden werden. LAUTERBACH hat schon 1984 nachgewiesen, daß die Differenzierung nach Lernorten mindestens auf fünf Typen auszuweiten ist.¹⁶⁴ Nach einer umfangreichen empirisch abgesicherten Untersuchung (1995) wurden die Begriffe *dominante Lernorte* und *Leit-Lernort* eingeführt, um der Komplexität des Gegenstandes gerecht zu werden. Außerdem wurde als Ergebnis betont, daß aufbauende generalisierende und typisierende Aussagen kaum möglich sind.¹⁶⁵ Auf dieser Basis war eine Typisierung, die den *a priori* Festlegungen/Modellen entsprochen hätte, nicht mehr denkbar. Für jeden nationalen Weg der beruflichen Bildung im weitesten Sinn konnten die überall vorhandenen gängigen Lernorte nachgewiesen werden. FROMMBERGER hat diese Ergebnisse 1999 in einer Sekundäranalyse ausdrücklich bestätigt.¹⁶⁶

160 Georg 1997b, S. 158.

161 Vaniscotte 1996, S. 19 ff.

162 Lauterbach 1995a.; Kuebart 1996.

163 Münk 1997, S. 5 ff.

164 Lauterbach 1984, S. 25 ff..

165 Lauterbach 1995a, S. VGL – 69 ff. , S. 104 – VGL.

Zu ähnlichen Einschätzungen kommt Kell, der am Beispiel der deutschen Berufsausbildung (Duales System) die Zusammenhänge zwischen der Systemfrage und den Lernorten erörtert und zeigt, daß die Diskussion um die Entscheidung für ein duales, triales oder plurales System geht. Kell 1995, S. 380.

166 Frommberger 1999.

Die unterschiedlichen Strukturen, die beim Vergleich von nationalen Systemen beruflicher Bildung, beim Vergleich von Systemelementen oder bei funktionalen Vergleichen herausgearbeitet werden, finden ihre Erklärungsmuster in den kulturellen Eigenheiten und den historischen Kontexten. Nationale Systeme beruflicher Bildung im Sinn der umgangssprachlichen Verwendung des Begriffs System, der sich auf eine größere Ganzheit bezieht, existieren nicht in allen Ländern. Wenn dagegen auf den in den Sozialwissenschaften begründeten Systembegriff¹⁶⁷ Bezug genommen wird, dann sind interne und externe Verknüpfungen die entscheidenden Merkmale. Die Abgrenzungen gegenüber der Außenwelt und die funktionale Verknüpfung der Subsysteme untereinander wird als System bezeichnet. Diese Verknüpfungsmöglichkeiten lassen es zu, daß auch die berufliche Bildung in Staaten als Berufsbildungssystem gekennzeichnet wird, die beim Bezug auf die umgangssprachliche Bezeichnung nicht mit aufgenommen worden wären.

Deshalb lautete das Resultat, „daß die nationalen Systeme beruflicher Bildung trotz offensichtlicher Ähnlichkeit bei gründlicheren Analysen sich als einmalig darstellen. Die Kategorien- und Typenbildung sollte trotz dieser Einschränkungen und Bedenken vorgenommen werden, denn sie schärft den Blick für Strukturen, Funktionen und Dysfunktionen, die länderübergreifend in den nationalen Systemen beruflicher Bildung zu finden sind. Damit trägt sie zum Systemverständnis bei und hilft Stereotypen- und Artefaktenbildung zu vermeiden.“¹⁶⁸

- Sehr selten werden Länderstudien, Vergleiche zu Strukturelementen oder funktionale Vergleiche auf der Basis einer explizierten Methodologie des Vergleichs durchgeführt. Als auch für eine Einführung in die praxisbezogene Methodologie des Vergleichs gut geeignete Abhandlung ist die Einleitung von WOLFGANG HÖRNER in der neuesten Ausgabe von „Bildungssysteme in Europa“ sehr zu empfehlen. Leider wird dieser methodologische Teil nicht ergänzt durch Vergleichsergebnisse. Diese finden sich im INTERNATIONALEN HANDBUCH DER BERUFSBILDUNG oder in der Untersuchung von RICHARD KOCH, in beiden verbunden mit einer einleitenden methodologischen Begründung des Vergleichs.¹⁶⁹

Mit einer grundsätzlichen Schwierigkeit müssen sich alle im weitesten Sinn vergleichend arbeitenden Forscher auseinandersetzen: der Darstellung der wichtigsten Begriffe und Bezeichnungen der untersuchten Systeme in der Sprache, in der die Studie abgefaßt ist. Meist wird der Weg der Translation gewählt, aus der *Scuola media* wird dann die ‚Mittelschule‘ und aus dem *Istituto tecnico* ein ‚technisches Gymnasium‘. Wenn die Übersetzungen ‚Glück haben‘, dann entspricht die Begrifflichkeit der Bezeichnung in der Übersetzung genau dem Originalbegriff. Aber meist sind die Bedeutungen der Worte in den verschiedenen Sprachen nicht kongruent. Oft entstehen große Mißverständnisse. Deshalb

167 Hörner 1996, S. 15-17; Luhmann 1996, S. 15 ff.; Schriewer 1987a, S. 76 ff.

168 Lauterbach 1995a, S. 114 – VGL.

169 Hörner 1996, S. 13-29; Koch 1997a+b; Lauterbach/Maslankowski/Mitter 1995, S. VGL-1 ff.

sollten, wenn es für die Leser verständlich bleibt, die Originalbegriffe Verwendung finden. Eine Übersetzung sollte mehr im Sinn eines Glossars erfolgen. Die Übersetzung sollte nur in Verbindung mit dem originalsprachlichen Begriff oder dessen Abkürzung verwendet werden. Welche Schwierigkeiten schon bei verwandten Sprachen hier zu erwarten sind, zeigen die vielen hilfreichen Glossare, die oft selbst an der hier beschriebenen Problematik zu scheitern scheinen.¹⁷⁰ Auch bei Übersetzungen von Dokumenten zur beruflichen Bildung in den Amtssprachen der EU sind diese Probleme vorhanden. LIPSMEIER und MÜNK weisen die wenig stringenten Übersetzungsleistungen an einigen wichtigen Schlüsselbegriffen nach.¹⁷¹

9.6 Konstituierung der Vergleichenden Berufsbildungsforschung am Beispiel von ausgewählten Ländern (Deutschland, Frankreich)

Diese Bestandsaufnahme zur *VBBF* hat ihren Schwerpunkt in dessen theoretischen Ansätzen und insbesondere in der Methodologie der Untersuchungen. Deshalb besteht unsere Aufgabe nicht darin, einen Überblick über die unzähligen Forschungsprojekte, Veröffentlichungen und Kooperationen zu geben. Allein eine Auswertung der von der Informations- und Dokumentationsabteilung im DIPF vorgenommenen Recherchen in den allgemein zugänglichen Literatur- und Projektdatenbanken zur *VBBF* in Europa hat mehrere hundert mindestens zwei Partner umfassende Projekte und eine unüberschaubare Flut an Literaturnachweisen ergeben. Die Bearbeitung dieses Materials allein wäre ein größeres eigenständiges Projekt. Wir haben exemplarisch Forschungsprojekte und Veröffentlichungen ausgewählt. Dabei standen die methodologischen Aspekte eindeutig im Vordergrund.

Die *VBBF* ist als junge Wissenschaft in ihren methodologischen Ausprägungen noch sehr ambivalent. Gesicherte methodologische Ansätze, wie sie in den vergleichenden Sozialwissenschaften und in der *VE/CE* als Basis der wissenschaftlichen Untersuchungen benutzt werden, sind nicht immer vorauszusetzen. *Frankreich* und *Deutschland* wurden als geographische Räume gewählt, weil beide auch in der Wissenschaftsdisziplin *Vergleichende Berufsbildungsforschung* exemplarisch für zwei Modelle stehen und einzelne Forscher und Forschungseinrichtungen bei einer Reihe von Projekten kooperieren.

Die Gründe für die Auswahl von Frankreich und Deutschland können nicht zu den Schlußfolgerungen führen, daß sich beide ausdrücklich um die Forschung in der *VBBF* bemühen, was schnell nachzuweisen ist. Denn besonders aktiv in der vergleichenden Forschung sind die Forscher in den geographisch kleineren EU-Länder wie Niederlande, Österreich und in den nordeuropäischen Staaten. Dieses Ergebnis ist nicht verwunderlich, denn die Auseinandersetzung mit den Nachbarn erfolgt allein bedingt durch den geogra-

170 Vgl. als Beispiele für Glossare: EURYDICE, CEDEFOP 1995 ff. Auch in anderen Amtssprachen erhältlich; CEDEFOP 1996. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung o.J.; Nölker/Schoenfeldt 1985.

171 Lipsmeier/Münk 1994, S. 9 ff.

phischen Rahmen schon fast automatisch, und die Landesgrenzen überschreitende Aktivitäten im weitesten Sinn sind nicht außergewöhnlich. Auch aus dem Vereinigten Königreich, einem Mutterland der *VE/CE*, lassen sich eine Reihe von Forschern und Institute nennen.

9.6.1 Deutschland

Institutionelle Entwicklung

In *Deutschland* ist die disziplinäre und institutionelle Eigenständigkeit der *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* und der *Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* schon länger auf verschiedenen Ebenen gesichert. Mit der Einbindung der Lehrerbildung für gewerbliche berufliche Schulen in den universitären Bereich – besonders seit den sechziger Jahren – erfolgte die Gründung einer Vielzahl von Lehrstühlen der Berufspädagogik. Die Lehrerbildung für berufliche Schulen des Berufsfeldes Wirtschaft kann sogar auf eine über einhundertjährige Tradition zurückblicken. Ihre akademische Ausbildung war mit der Gründung der Handeshochschulen [University for Economics] schon vor der Jahrhundertwende unumstritten. Die Gründung der zentralen Forschungsinstitute: *Bundesinstitut für Berufsbildung* und Vorläufer *BBF* (seit 1970) und *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (seit 1967) erfolgte vor drei Jahrzehnten. Die seit Anfang der neunziger Jahre immer größer werdende Aktualität von den die deutschen Einzelstaaten und den bundesstaatlichen Horizont überschreitenden Themen/Problemen förderte die Internationalität der *VBBF*. Der Forschungsbedarf wurde immer relevanter. Heute befassen sich die Institute für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an den Universitäten immer mehr mit internationalen und vergleichenden Fragestellungen, insbesondere auch deshalb, weil die Forschungsprojekte mit den geographischen Schwerpunkten Europa und Länder der Entwicklungszusammenarbeit immer zahlreicher wurden. Hier sei nur auf die Arbeiten von Georg (Fernuniversität Hagen), Greinert u.a. (Technische Universität Berlin), Lipsmeier, Rothe (Technische Universität Karlsruhe), Arnold und Münch (Universität Kaiserslautern), Schoenfeldt (Universität Kassel), Böhm, Rauner u.a. (Universität Bremen), Paul-Kohlhoff und Rützel (Technische Universität Darmstadt), Achtenhagen (Universität Göttingen), Klaus Beck (Universität Mainz), Dieter Euler (Universität Nürnberg-Erlangen), Deißinger (Universität Konstanz), Stockmann (Universität Mannheim) und Janisch (Universität Jena) verwiesen. Außerdem befassen sich eine Reihe von Forschern anderer Disziplinen wie Blossfeld, Heinz und Hörner mit Forschungsgegenständen aus dem Gebiet der beruflichen Bildung.¹⁷²

Neben den direkten Bezügen dieser Forscher und Institute zur *VBBF* entstanden in Forschungsinstituten, die ihren Forschungsschwerpunkt in der *VE/CE* haben, wie das *Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (DIPF) in Frankfurt am Main.¹⁷³

172 Vgl. auch Bibliographie zu den genannten Forschern.

173 Vgl. Bibliographie: Kodron, Lauterbach, Mitter.

und die *Arbeitsstelle für vergleichende Bildungsforschung*¹⁷⁴ an der Ruhr-Universität Bochum, oder in der vergleichenden Sozialforschung, wie das *Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung*¹⁷⁵, eine Reihe von grundlegenden Arbeiten zur *VBBF*. Diese Institute wiederum haben eine Reihe von Partnerschaften mit Universitätsinstituten oder selbständigen Forschungseinrichtungen in anderen Ländern.

Bei der für uns interessanten Fragestellung nach der Theorie und Methodologie der Forschungsergebnisse wird deutlich, daß auch hier die Bilanz sehr ambivalent ist. Im folgenden Abschnitt werden die wichtigsten Resultate aufgearbeitet.

Methodologien und Theorien aktueller Studien

In der Bestandsaufnahme (state of art) wurde dargelegt, warum die *VBBF* als junge Wissenschaft den Bezug zur *VE/CE* suchen sollte. Bei der Analyse ‚einschlägiger‘ Forschungsergebnisse der *VBBF* erfolgt deshalb der direkte Bezug zur *VE/CE*. Bei der Entwicklung von Theorien zur *VBBF* werden bisher die Forschungsergebnisse der *VE/CE* nur zögerlich aufgenommen. Es scheint so, daß viele in der *VE/CE* und den bezogenen Sozialwissenschaften (Psychologie, Soziologie, Politologie) schon längst diskutierte Kontroversen wieder aufgenommen werden und daß der mit JULIEN DE PARIS (1817) begonnene wissenschaftliche Diskurs zur methodologischen Entwicklung nachvollzogen werden wird, aber mit der Einschränkung, daß grundlegende Schriften – wie die von JULIEN oder SADLER, die richtungsweisende Impulse für die Entwicklung der *Vergleichenden Erziehungswissenschaft* gaben – nicht rezipiert worden sind. An einigen typischen Positionen wird deshalb der Stand der Theoriediskussion herausgearbeitet. Eine immer wieder geäußerte Befürchtung, daß manche Berufsbildungssysteme nicht verglichen werden könnten, weil sie in ihren Strukturen so von den anderen nationalen Systemen unterschiedlich sind, ist typisch für das Mißverständnis, daß nur das zu vergleichen sei, was kongruent ist. Eine Replik darauf wurde in diesem Aufsatz schon vorgenommen.¹⁷⁶ Die Positionen sind deshalb auch sehr konträr. GEORG vertritt diesen Standpunkt, verweist aber gleichzeitig mit Nachdruck auf die „historischen und kulturellen Besonderheiten gesellschaftlicher Arrangements von Berufsbildung und Arbeitsorganisation“¹⁷⁷ und beweist diese Argumentation sehr eindrucksvoll beim Vergleich der beruflichen Bildung in Japan und Deutschland mit einem Verweis auf die jeweilige Industriekultur, die jedem Versuch einer sich als universal verstehenden Berufsbildungspolitik, wie sie beispielsweise die Weltbank bis in die neunziger Jahre verfolgte, Grenzen setzt.¹⁷⁸

174 Vgl. Bibliographie: Kuebart.

175 Vgl. Bibliographie: Drexel, Düll, Lutz.

176 Vgl. Kapitel 2.1 Vergleich als grundlegendes methodisches Prinzip in der Wissenschaft.

177 Georg 1997b, S. 163, Vgl. auch Bechtle/Lutz 1989, S. 88-90.

178 Georg 1997a, S. 312-328.

MÜNCH setzt einen Kontrapunkt gegenüber den Ergebnissen von GEORG. Während GEORG vor der Bildung von Artefakten warnt und letztlich für fundierte Studien als Basis des Vergleichs plädiert, weist MÜNCH zwar immer wieder auf den „stark begrenzten Umfang des Beitrages“ hin. Er „motiviert“ – so seine Abgrenzung – für die „nähere Erforschung von Details und Zusammenhängen“ und führt gleichzeitig einen gewagten ‚Dreiervergleich‘ in der Form von Tabellen und Übersichten zwischen Deutschland, Japan und den USA durch. Dabei bedient er sich als *tertium comparationis* der Artefakte von GREINERT mit der Unterscheidung in: Betriebsmodell, Kooperationsmodell und Schulmodell. Diese stark reduzierende Vereinfachung der Darstellung soll nach MÜNCH helfen, „ein geeignetes Erkundungsinstrument für eine sinnvolle Verknüpfung von Gesamtansichten (Systemvarianten) und Einzelaspekten“ zu entwickeln.¹⁷⁹ Ob diese provokative Absicht von MÜNCH mit dazu beiträgt, die Motivation der *Akteure*, sich für bestimmte Aspekte der *VE/CE* und der *VBBF* auseinanderzusetzen, greift, bleibt abzuwarten.

Während bei MÜNCH „Grundmodelle“ als Systemvarianten der Berufsausbildung im Mittelpunkt seines explizit formulierten Vergleichsinteresses liegen und er Ergebnisse dazu ohne methodologisch begründete empirische Untersuchungen erreichen will, geht ROTHE beim Vergleich der Systeme der beruflichen Qualifizierung in Frankreich und Deutschland den Weg der gesicherten Datenbasis. Er nennt Themenschwerpunkte, beschreibt diese kurz, entwickelt daraus Problembereiche wie die Berufsberatung und beschreibt die Strukturen einzelner Untersuchungsfelder (Teilelemente) als Juxtaposition in Art einer Synopse. Die erarbeiteten Fakten sind beachtlich, die Vergleichsergebnisse dagegen bleiben auf die formale Ebene beschränkt. Er bietet eine „quasi neutrale“ Studie, die Unterschiede, Übereinstimmungen und Ähnlichkeiten herausstellt an, und fordert die Nutzer auf, den Vergleich selbst vorzunehmen und dafür Bewertungs- und Entscheidungskriterien zu entwickeln. In den sechziger und siebziger Jahren wurde über diese „neutrale“ Theorie des Vergleichs im Rahmen der Positivismusdiskussion heftig gestritten.¹⁸⁰ Bei ROTHE lassen sich Paradigmen und das erkenntnisleitende Interesse seiner ‚neutralen‘ Juxtaposition unschwer erkennen. In der Zusammenfassung plädiert er in Deutschland für Parallellangebote zum Dualen System in der Form der beruflichen Vollzeitschulen als Ergebnis seiner ‚neutralen‘ Studien.¹⁸¹

Neben den Ansätzen, die wie ROTHE für eine *neutrale total analysis* plädieren oder die von GREINERT und MÜNCH, die sich auf eine total analysis nicht einlassen, aber *Grundmodelle antizipieren*, stellen andere Forscher *Funktionen und Theorien*, die sich thematisch auf das Feld der Berufsbildungsforschung konzentrieren, in den Mittelpunkt ihrer *problem approaches*, wohl wissend, daß *total analyses* in ihrem umfassenden Sinn kaum geleistet werden können. Von hoher Aktualität sind z.B. die Theorien zum Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung, das Berufssphänomen, Adaption der

179 Münch 1997, S. 178-187.

180 Clayton 1992, S. 412-423; Noah/Eckstein 1969; Kazamias/Schwartz 1974, S. 217-223.

181 Rothe 1995, S. 404.

Berufsbildungssysteme an den wirtschaftlichen Wandel, Finanzierung von beruflicher Bildung, Beitrag der Berufsbildungssysteme zur Bewältigung des berufsstrukturellen Wandels, Verhältnis von Erstausbildung- und Weiterbildung sowie die Zertifizierungsproblematik.¹⁸²

Andere vergleichende Analysen gehen über den *problem approach* hinaus. Beispielsweise können sich vergleichende Untersuchungen über die gesellschaftliche Steuerung von Berufsbildungssystemen wie KOCH oder ein breit angelegter Vergleich zu einer Reihe von Ausprägungen nationaler beruflicher Bildung (LAUTERBACH) der *total analysis* nähern.¹⁸³

Diese überblickartige Beleuchtung der Situation der *VBBF* in Deutschland erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Sie beleuchtet ‚exemplarisch‘ den momentanen Stand der Forschung, vergleicht diese mit denen der *VE/CE* und will Anregungen für vertiefende Forschungen geben. Diese unbedingt zu leistende Aufgabe der *state of the art* Analysen und der Weiterentwicklung der Theorien und Methodologien der *VBBF* sollte nicht vernachlässigt werden. LIPSMEIER¹⁸⁴ hat dazu seit den siebziger Jahren eine Vielzahl von Beiträgen geleistet. Auch die grundlegenden Arbeiten von CZYCHOLL¹⁸⁵ bieten eine solide Basis für diese Aufgabe. Seit Mitte der neunziger Jahre haben sich eine Reihe von jüngeren Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogen/innen dieser Thematik angenommen, z.B.: Clement, Frommberger, Gonon, Greulig, Grollmann, Lanzendorf, Pilz, Ziehm. Deren Einbindung in internationale Projekte und die grundlegende Forschung sollte zu weiterführenden Resultaten führen.

9.6.2 Frankreich

Hier war die Ausgangssituation eine ganz andere. Hier hat sich Forschung und Wissenschaft über die berufliche Bildung als eigenständige Disziplin nicht durchgesetzt. Das Interesse für Fragestellungen zum Komplex berufliche Bildung wird auch hier immer bedeutender, aber es ist nicht mit der Einrichtung einer oder mehrerer wissenschaftlicher Disziplinen verbunden. Die *VBBF* hat sich seit dem Beginn der siebziger Jahre als Ergebnis der zentralstaatlichen aber auch regionalen Nachfrage als Forschungsfeld konstituiert. Anfangs, während der Phase der Expansion des Bildungswesens konzentrierten sich die Forschungen auf die Bereitstellung von Daten und Informationen zur beruflichen Bildung. Die seit den siebziger Jahren eintretende Beschäftigungskrise, unter der besonders Jugendliche zu leiden haben, leitete eine Neuorientierung ein, hin zu den Fragestellungen einer zentral geplanten und gesteuerten Angleichung von Bildungssektor und Arbeitskräftebedarf und einer besseren Eingliederung von bestimmten Gruppen oder Aus-

182 Blossfeld 1993; Blossfeld 1994; Deißinger 1995; Deißinger 1994.

183 Koch 1997a; Lauterbach 1995a.

184 Vgl. Bibliographie Lipsmeier.

185 Vgl. Bibliographie Czycholl.

bildungsgängen. Diese Beziehungen zwischen Bildung und Beschäftigung sind bis heute mehr eine Domäne der französischen Arbeitssoziologie.

Die Bildungssoziologie in den meisten Industriegesellschaften setzte sich seit der Mitte des Jahrhunderts im Rahmen der Bildungsexpansion mit dem Zusammenhang zwischen Chancengleichheit beim Zugang zum Bildungswesen und sozialer Ungleichheit auseinander. In diesem Forschungsfeld wurden eine große Zahl von auch international vergleichenden Untersuchungen durchgeführt. Dagegen wurde die französische Bildungssoziologie viel stärker von der Theorie der kulturellen Reproduktionen geprägt. Die Vertreter der Reproduktionstheorie behaupten eine relative Unabhängigkeit der kulturellen Sphäre und damit der Schule vom Produktionssektor. Da dieser Erklärungsansatz für die Funktionsweise des gesamten Bildungswesens gilt, werden spezielle Fragestellungen des beruflichen Schulwesens vernachlässigt und Institutionen der beruflichen Bildung lediglich negativ analysiert als nicht allgemeinbildend. Unter dieser Fragestellung wurde die Hierarchie zwischen allgemeinbildendem und beruflichem Schulwesen verstärkt. Die nicht allgemeinbildenden Lernorte wurden als Anhängsel der schulischen Lernorte angesehen, die den Opfern der schulischen Selektion eine Auffangmöglichkeit bietet.

Die zentralen Forschungseinrichtungen der *BBF* im definierten Sinn sind eher außerhalb der Universitäten angesiedelt. Die mangelnde internationale Präsenz der französischen *BBF* liegt nicht an dieser Konstellation sondern mehr daran, daß erst ab den siebziger Jahren damit begonnen wurde, diesen Forschungsbereich staatlich zu fördern. Am *Institut national de recherche pédagogique* wurde erst 1971 eine Abteilung für *Berufsbildungsforschung* eingerichtet. Das *Centre d' Etudes et de Recherches sur les Qualifications* (CEREQ)/Marseille wurde 1970 gegründet. Eine stärkere Verankerung des *Research in VET* in die Universitäten ist erst seit den achtziger Jahren festzustellen, wie das 1971 an der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Dijon gegründete *Institut de Recherche sur l'Economie d'Education* (IREDU) zu Fragen der Bildungsökonomie. Eine Verankerung innerhalb der Erziehungswissenschaft gelingt nur zögernd, auch deshalb, weil sich diese erst im Laufe der siebziger Jahre als eigenständige universitäre Disziplin herausgebildet hat.

Warum die mangelnde Präsenz der französischen *Berufsbildungsforschung* wie auch der *VE/CE* noch heute – nicht zuletzt auch von französischer Seite – beklagt wird, hängt mit der erkenntnistheoretischen Konstituierung und mit der Organisationsstruktur der Forschung zusammen. Beispielsweise beziehen sich BLOSSFELD und SHAVIT bei einer vergleichenden Studie mit der Fragestellung: „To what extent has the relationship between parental socio-economic characteristics and educational opportunities changed over time and why?“ bei der Hypothesenbildung grundlegend auf die *Theorie der kulturellen Reproduktionen* wie sie von den französischen Bildungssoziologen entwickelt wurde. Bei der vergleichenden Untersuchung zu 13 Ländern, die auch Staaten wie Deutschland, England und die USA umfaßt, fehlt aber Frankreich ohne plausible Begründung. Abgesehen davon wurde diese vergleichende Untersuchung methodologisch gut entwickelt.

Die Länderstudien haben als Basis theoretisch begründete Hypothesen, partiell gleiche Strukturen und eine erkenntnisleitende Fragestellung, das *tertium comparationis*.¹⁸⁶

Die *VBBF* erfährt seit Beginn der neunziger Jahre eine intensive Förderung durch die Möglichkeiten innerhalb der EU, z.B. momentan im LEONARDO DA VINCI Programm der EU. Das CEREQ und andere Institutionen, z.B. das Centre INFFO/Paris, beteiligen sich an einer Reihe von Untersuchungen im Bereich der *VBBF*, insbesondere sei auf die Arbeiten von TANGUY und KIEFER hingewiesen.¹⁸⁷

9.7 Vorschläge für das methodologische Vorgehen bei Untersuchungen in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung

Vergleichende Untersuchungen in der *VE/CE* erhalten im Rahmen der Globalisierungsdebatte und der immer enger werdenden politischen Zusammenschlüsse eine immer größere Bedeutung. Die EU hat im Bereich der Bildungs- und Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft, z.B. mit dem LEONARDO DA VINCI Programm oder den Forschungsrahmenprogrammen Impulse für die *VBBF* gegeben. Neben den bisherigen ‚Profis‘ werden viele Involvierte (Forscher, Politiker, Sozialpartner, u.ä.) sich auf das Feld des Vergleichs begeben müssen oder sind gezwungen, die präsentierten Ergebnisse kritisch interpretieren zu müssen. Bei der Verwendung der Ergebnisse, die nicht nur aus quantitativen oder/und qualitativen wissenschaftlichen Untersuchungen gewonnen werden, sondern auch in statistischen Werken präsentiert werden, ist sehr sensibel vorzugehen. Wir haben in einer Reihe von Beispielen aufgezeigt, welche Fehlinterpretationen möglich und üblich sind.

Außerdem konnte nachgewiesen werden, daß die methodischen Konzepte bei den Untersuchungen der *VBBF* oft nicht begründet werden und auch in vielen Fällen rein zufällig sind. Für eine Reihe von Forschern waren die methodischen Fragen von marginaler Bedeutung. Deshalb sind die Ergebnisse schon wegen der fehlenden methodischen Basis nicht unbestritten. Eine Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen, bei denen das methodologische Konzept und das erkenntnisleitende Interesse des Vergleichs nicht offengelegt werden, sollte zuerst auf dieser Ebene geführt werden. Denn möglicherweise wird es bei der Revision des methodologischen Unterbaus auch zur Revision der Forschungsergebnisse des Vergleichs kommen. Bei unserer Untersuchung, die immer wieder den Bezug zur *VE/CE* sucht, konnte die große Bedeutung des methodischen Vorgehens für die Forschungsergebnisse der *VBBF* herausgearbeitet werden.

Die folgenden Vorschläge für das methodologische Vorgehen bei vergleichenden Untersuchungen sind nicht nur in der Auseinandersetzung mit der *VE/CE*, insbesondere mit den Arbeiten von HILKER, ROBINSOHN und MITTER, entstanden, sondern sie nehmen auch die Erfahrungen auf, die bei vergleichenden Untersuchungen im Rahmen der For-

186 Blossfeld/Shavit 1993.

187 Tanguy, Lucie: vgl. Bibliographie: Tanguy.

schungsarbeit im DIPF gewonnen wurden.¹⁸⁸ Wir lehnen uns dabei besonders an die Vorschläge von Hilker und Robinsohn an, auf die auch eingegangen wurde.¹⁸⁹ Außerdem sind die Bezüge zu den einleitenden Kapiteln dieses Beitrags herzustellen.

- (1) Bildung, Begründung Abgrenzung von vergleichenden Klassifikationen (Systemkategorien, Funktionen und Elemente) für die jeweiligen *ganzen (nationale/regionale/lokale u.ä.) Systeme* (total analysis), einzelne *Systemelemente* (partiell approach) oder *Funktionen, funktionaler Äquivalenzen* u.ä. (problem approach) und den ‚aufbauenden‘ Vergleich mit Hypothesenbildung, Bestimmung und Begründung des *tertium comparationis* auf zwei Ebenen: Vergleichsziel(e) und Vergleichsbasis;¹⁹⁰
- (2) Parallele *Mehrebenenanalysen* der in (1) bestimmten Elemente (z.B. Nation, Region, Unternehmen) mit: Deskription, Evolution, Kontextuierung (Entwicklung; Beziehungen zu anderen wichtigen Größen: Politik, Wirtschaft, Kultur u.ä.); Funktionen und Prozesse der definierten Elemente auf der Basis und dem Erkenntnisinteresse von (1);¹⁹¹
- (3) *Juxtaposition* der Ergebnisse von (2) als Vorbereitung und Basis des Vergleichs für wichtige Klassifikationsmerkmale (Typen, Kategorien, Modellbildungen, Entwicklungstrends, Gesetzmäßigkeiten u.ä.) jeweils für die bestimmten Elemente parallel als Einzelstudien (Text, Tabellen, Grafiken usw.);¹⁹²
- (4) *Zusammenfassung* der in *Juxtaposition* (3) festgehaltenen Ergebnisse der *Mehrebenenanalysen* (2) der in (1) definierten Elemente auf stringenter Basis der Hypothesen und des *tertium comparationis* (1) parallel für die jeweiligen Einzelstudien oder differenziert nach Vergleichsebenen für definierte länderübergreifende Elemente;
- (5) Herausarbeiten von besonderen systemübergreifenden Merkmalen/Entwicklungen/Gesetzmäßigkeiten (evolutionistische Funktion, quasi-experimentelle Funktion) durch vergleichende Analysen auf der Basis der Ergebnisse von (2) bis (4) mit Megatrends (Systemübergreifende Entwicklungstrends);¹⁹³

188 Vgl. Bibliographien: Abel, Hilker, Lauterbach, Mitter u. die vorhergehenden Kapitel 6 und 7.

189 Vgl. die Vorschläge von Hilker und Robinsohn, S. 159 ff. und Mitter 1992a, 1989, 1996b+c; Keevers/Adams 1994.

190 Vgl. dazu Kapitel 9.1.2 Internationalisierung, Funktion des Vergleichs und Vergleichende Berufsbildungsforschung; 9.2.5 Forschungsfelder; 9.2.6 Ebenen der Vergleichenden Forschung; 9.3.2 Vergleichsfaktor und zur Entwicklung des *tertium comparationis* Robinsohn 1973, S. 324 f.

191 Vgl. dazu Kapitel 9.2.6 Ebenen der Vergleichenden Forschung; 9.3.4 Zwei grundlegende methodische Ansätze.

192 Vgl. dazu Kapitel 9.1.3 Funktion des Vergleichs; 9.2.5 Forschungsfelder; 9.3.3 Methodische Schritte beim Vergleich.

193 Vgl. dazu Kapitel 9.1.3 Funktion des Vergleichs; 9.3.1 Kategorien und Typen des Vergleichs.

- (6) Auswertung der Ergebnisse von (2) bis (5) zur Typen und Kategorien als Basis zur Theoriebildung; Zusammenfassen der Ergebnisse, Hypothesenverifikation bzw. -falsifikation, Theoriebildung;¹⁹⁴
- (7) Überprüfung der Theorien an der Wirklichkeit (z.B. Nationale Systeme, Supranationale Gemeinschaften, Einzelfunktion, Dysfunktionalität) Evaluations- und Handlungsforschung, Politikberatung (Systementwicklung, Austauschprogramme, Einzelaspekte u.ä.).¹⁹⁵

Diese Vorschläge zum methodologischen Vorgehen bei vergleichenden Untersuchungen können in dieser übersichtartigen Darstellung die bisher erörterten grundlegenden sehr komplexen Problemfelder – wie die Berücksichtigung der historischen Dimension, das gleiche Entwicklungsniveau der „Systeme“, die Systemfrage, die Zusammenhänge zwischen Kultur und Systemausprägungen usw. – nicht direkt wiedergeben. Sie sind aber unabdingbare konzeptionelle Voraussetzungen bei der praktischen Vergleichsforschung.

In diesem Zusammenhang soll noch einmal auf einen „ehrwürdigen“ Grundsatz der *VE/CE* hingewiesen werden, an den BARBER 1974 wieder einmal erinnert hat. Er besagt, daß ein Untersuchungsdesign für vergleichende Untersuchungen eigentlich nur von den Wissenschaftlern entwickelt werden kann, die umfangreiche Systemkenntnisse haben.¹⁹⁶

Letzlich bedeutet dieser sich zum Theorem verfestigte Grundsatz für die „Vergleichswirklichkeit“, daß die in (1) begründet festgelegten Hypothesen, sowie die Bestimmung und Begründung des *tertium comparationis* einer kontinuierlichen Verifikation und Modifikation unterliegen können, insbesondere auch deshalb, weil sich die Kenntnisse über die Systeme und deren Kontexte zu den Rahmenbedingungen während der Untersuchung kontinuierlich vertiefen.

9.8 Ausblick

STEPHEN HEYNEMAN betont in seiner Analyse des „aktuellen Standes“ die Diskrepanz, die er zwischen dem wachsenden Bedarf an politischer und ökonomischer Tätigkeit bezüglich vergleichender Untersuchungen und einer gleichzeitigen „Ideenblockade“ beobachtet hat.¹⁹⁷ Er selbst unterstützt entschieden eine Forschungspolitik, die sich an diesem Bedarf in Hinblick auf die Themenauswahl und die Bestimmung der Ziele und Methodik orientiert. Diese Sichtweise bringt die Ausweitung seines Beobachtungsfeldes mit sich, innerhalb dessen die ‚außeruniversitäre Peripherie‘ (z.B. parlamentarische Komitees, Konferenzen von Unternehmen, Versammlungen von Stiftungsgremien, Marketing Seminare von Firmen) in Relation zum ‚Zentrum‘, der Universität, immer mehr an Gewicht gewinnt. Nationale Regierungen und Verwaltungen sowie die großen inter- und supranationalen Institutionen, Organisationen und Agenturen (Europäische Union, Euro-

194 Vgl. dazu Kapitel 9.1.2 Internationalisierung, Funktion des Vergleichs und *VBBF*.

195 Vgl. dazu Kapitel 9.1.2 Internationalisierung, Funktion des Vergleichs und *VBBF*.

196 Vgl. Barber 1974, S. 248 ff.; Barber 1972, S. 424-436. Als Beispiel dazu: Mitter 1996, S. 291.

197 Heyneman 1997, S. 380.

parat, OECD, UNESCO, die Weltbank, etc.) sind im engeren Sinne in HEYNEMANN'S Dringlichkeitsliste mit aufzunehmen, die im allgemeinen von der *VBBF* als ein stimulierender Appell betrachtet werden sollte.

Konfrontiert mit HEYNEMANN'S Interpretation des ‚aktuellen Standes‘ sind die Universitäten und außeruniversitären Forschungsinstitute herausgefordert, aus ihrer ‚Ideenblockade‘ auszubrechen und sich im weitesten Sinne des Wortes politischen Aufgaben zuzuwenden, was schon bei einer großen Zahl von Forschungsprogrammen und Projekten zu sehen ist. Dieses Engagement ist nicht nur notwendig aufgrund ihrer wachsenden Abhängigkeit von Finanzierungsquellen, sondern auch aufgrund von weiterführenden, die jeweiligen Systeme konfrontierenden Ansprüchen, die von Mitgliedern des Bildungssystems (z.B.: Lehrer, Ausbilder, Eltern, Verwaltungen, Schüler, Studenten und Auszubildende) erhoben werden. Eigentlich müßte nicht auf die Ansprüche der ‚Betroffenen‘ abgehoben werden. Abgesehen davon, daß Sozialwissenschaft sich mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit *per se* auseinandersetzt, zeigt die Konstituierung der *VE/CE* seit ihrer Gründung zu Beginn des 19. Jahrhunderts die engen Bezüge zur Entwicklung des Bildungswesens in den einzelnen Nationalstaaten und die direkten Einflüsse der politischen Entwicklung, aber auch den gegenseitigen Transfer mit Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. Ohne diese Rahmenbedingungen gäbe es wahrscheinlich keine *VE/CE*. Diese Aussage gilt noch direkter für die *VBBF*. Hier sei nur auf die ‚konstituierenden‘ Forschungen von ABEL und ABRAHAM hingewiesen, deren Forschungsfelder sich direkt aus der europäischen Einigung (EWG, Montanunion) ergaben.¹⁹⁸

‚Externe‘ Ansprüche aufzugreifen, muß selbstverständlich nicht heißen, die Weiterentwicklung von Theorien und Methodologien zu vernachlässigen. Neben theoriebezogenen ‚innerakademischen‘ Defiziten und den schlechten Rahmenbedingungen¹⁹⁹ wird die *VBBF* weiterhin durch „fehlende Reliabilität und Enge erziehungswissenschaftlicher Statistik“ gestört und eingeschränkt²⁰⁰ und leistet deshalb ihren Beitrag zur Entwicklung und Verfeinerung der Mechanismen zur Sammlung und Analyse von erziehungswissenschaftlichen Informationen. Dabei ist die Kontextuierung der Daten von zentraler Bedeutung, dazu ist in den letzten Jahren ein gewisser Fortschritt zu verzeichnen. Die Kritik an der holzschnittartigen Zuordnung und Interpretation der Statistiken in einer Veröffentlichung der OECD *Education at a Glance*²⁰¹ Anfang der neunziger Jahre, ist zu relativieren. Durch ein differenziertes System von Indikatoren, die mit einer Vielzahl von Anmerkungen verbunden sind, konnte diesem Tadel entsprochen werden. Auch hier sind abweichende Interpretationen zu der einen oder anderen Zuordnung angebracht, aber auf einer Basis, die tiefere Kenntnisse über die jeweiligen nationalen Systeme voraussetzt. In Fortsetzung dieser Argumentation ist nur die Frage zu stellen, wer außer ausgewiesenen Experten noch in der Lage ist, diese verdienstvollen Veröffentlichungen sachgerecht

198 Abel 1966; Abraham 1963.

199 Vgl. Berufsbildungsforschung 1990.

200 Heyneman 1997; Vorbeck 1997, S. 290.

201 OECD 1992, 1998.

zu verarbeiten? Aber gerade hier sind die Vertreter der *VBBF* aufgerufen, vergleichende Untersuchungen dazu durchzuführen, um auch so denen, die nicht als ausgewiesene Experten mit diesen Statistiken arbeiten wollen, die jeweiligen Systemkontexte zu erschließen.

Über diese Kriterien hinaus, die direkt auf ihre ‚grundlegenden‘ Strategien bezogen sind, muß die *VBBF* weiterhin versuchen, die Schwerpunkte ihres *thematischen* Interesses zu meistern. Neben den „klassischen“ Themen, die keineswegs obsolet geworden sind und das berufliche Bildungssystem im Sekundarbereich des Bildungswesens untersuchen, sind neue Forschungsbereiche mehr und mehr relevant geworden, so wie die berufliche Weiterbildung mit ihrer komplexen und auf Flexibilität ausgerichteten Struktur, die wechselseitige Abhängigkeit von beruflicher und ‚allgemeiner‘ Bildung einerseits und dem Arbeitsmarktssystem andererseits, die spezielle Wechselbeziehung zwischen (nicht-akademischer) beruflicher Bildung und höherer Bildung, die grundsätzliche Auseinandersetzung allgemeine Bildung und Anlernen versus Schlüsselqualifikationen orientierte berufliche Bildung; ferner Punkte, welche die Haltungen und Sozialisationsprozesse von Jugendlichen und Erwachsenen betreffen; und schließlich Wechselbeziehungen von Technik, Kultur und Bildung, insbesondere von Bildung und Multikulturalität, beide im Hinblick auf Herausforderungen aufgrund der wachsenden Mobilität und Migration.

Viele der hier vorgeschlagenen Themen sind schon Schwerpunkte des momentanen *VBBF* innerhalb der EU.²⁰² Welche methodologischen Herausforderungen bei diesen vergleichenden Untersuchungen zu bewältigen sind, wurde schon ausführlich problematisiert. Wenn der „Traum“ Europa wahr werden soll, dann hat auch die *VBBF* eine bedeutende Aufgabe zu übernehmen. Dabei sind vergleichende Untersuchungen zu Funktionen und Bereichen [problem approach] als Basis der politischen Entscheidungen für die Gestaltung von gemeinsamen Strukturelementen zwischen den einzelnen Staaten der EU sehr wichtig. Dabei sollten sich die vergleichenden Forscher bei der Themensuche die folgenden Fragen stellen:

- „Wie identifizieren „andere“ das gestellte Problem?
- Warum sind sie von diesem Problem (in einer bestimmten historischen Situation) betroffen?
- Wie versuchen sie, dieses Problem zu lösen?“²⁰³

Wenn sie diese und weitere Fragen beantworten, sind Forscher im Feld der *VE/CE* und der *VBBF* aufgefordert, ihren Arbeitsbereich auszuweiten und zu vertiefen (in thematischem, methodischem und allgemein-theoretischem Sinn), sowie Politikern und „Praktikern“ (im weitesten Sinne des Wortes) ihre Unterstützung anzubieten.

Durch diese Forschungsergebnisse könnte ein Beitrag zur Entwicklung von EU weiten Strukturen geleistet werden, die von den einzelnen Bürgen als wichtig für ihre berufliche

202 Vgl. dazu Tessaring 1998a, 1998b.

203 Mitter 1997, S.1 257.

Entfaltung angesehen werden. Auch bei diesen zweckbetonten (utilitarischen) vergleichenden Untersuchungen darf ein wesentliches Anliegen der *VBBF* nicht untergehen, die schon von den Vätern der *VE/CE* JULLIEN DE PARIS und MICHAEL SADLER betont wurden.²⁰⁴ Während Julliens Ansatz, *nomothetisch* – also auf das Auffinden von Gesetzmäßigkeiten – konzentriert war, legte Sadler den Schwerpunkt auf die Suche nach dem Besonderen (*idiographisch*). Beide haben dazu beigetragen, ein wesentliches Erkenntnisinteresse der *VBBF* mit weiter zu entwickeln, das Verstehen von bisher fremden Bildungs- und Berufsbildungssystemen. Dieses Verstehen über die vorgefundenen Strukturen in bisher fremden Systemen öffnet auch den Weg für als gemeinsam identifizierte Werte zwischen den Nationen im gemeinsamen Haus Europa.

204 Jullien de Paris 1817; Sadler 1900.

