

## Zusammenfassung

### 1 Ausgangslage

Die *Vergleichende Berufsbildungsforschung (VBBF)* fristete in Deutschland für Jahrzehnte ein Schattendasein. Vielversprechende Ansätze aus den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurden nicht weiterentwickelt. Wegen der Änderung der allgemeinen Rahmenbedingungen, die sich mit den Schlagwörtern *Globalisierung* und *Europäische Integration* zusammenfassen lassen und zu einer intensiven internationalen und supranationalen Zusammenarbeit führen, erfreut sich die *VBBF*, die diesen Wandel mit Untersuchungen zu den Bedingungen, Abläufen und Folgen des Erwerbs von Qualifikationen und deren Rahmenbedingungen (z.B. Kultur, Gesellschaft, Politik, Geschichte, Ökonomie) begleitet, in den letzten Jahren wieder erhöhter Aufmerksamkeit. Ein schnell steigender Forschungsbedarf ist festzustellen.

Bei einer Analyse von ausgewählten Forschungsergebnisse der *VBBF* stellen sich besonders Fragen zum Forschungsinteresse, den Gegenständen, den Theorien sowie den verwendeten Paradigmen und Methodologien. Offensichtlich ist es bisher nicht gelungen, hier allgemein akzeptierte Standards zu entwickeln. Anerkannte Forscher der *VBBF* wie Abel, Czycholl, Lipsmeier, Georg, Frommberger oder Deißinger bestätigen schon seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts, daß Handlungsbedarf zur Systematisierung der Forschung und zur Auseinandersetzung mit den Theorien und Methodologien der *VBBF* und den bezogenen Sozialwissenschaften besteht.

Als direkte *Referenzdisziplinen* bieten sich die *Vergleichende Erziehungswissenschaft (VE)* und die *Comparative Education (CE)* an, weil deren primäres erziehungswissenschaftliches Erkenntnisinteresse und die Verzahnung von allgemeiner und beruflicher Bildung dafür eine ausgezeichnete Basis bilden. In der *CE*, die besonders in den USA und Großbritannien verankert ist, werden selbstverständlich Forschungsgegenstände der allgemeinen und beruflichen Bildung bearbeitet. Auch die ‚ersten‘ deutschen (vergleichenden) Berufspädagogen Kerschensteiner und Fischer waren in die *scientific community* der *CE/VE* eingebunden und nahmen bis in die dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts an deren weltweiten Diskurs teil.

Die Forscher der *CE/VE* können auf einer breiten und tiefen Basis von Theorien und Methodologien aufbauen, die in einem fast zwei Jahrhunderte dauernden oft kontroversen Dialog entwickelt wurde. Trotz dieser scheinbar klaren Ausgangslage müssen die Forschungsergebnisse in eine *scientific community* eingebracht werden, in der über die erkenntnisleitenden Fragestellungen, die Theorien und die methodologischen Ansätze ein dauernder Diskurs stattfindet, der meist fruchtbar und weiterführend ist, aber dazu heftig war und ist, und zwar besonders deshalb, weil Forscher anderer Sozial- und Geisteswissenschaften, wie der Pädagogik, der Soziologie, der Psychologie, der Ökonomie, der Geschichte oder der Vergleichenden Kulturforschung als ‚Seiteneinsteiger‘ ihre Konzepte mit einbringen. Damit ist die *CE/VE* seit ihren Anfängen gegen 1800 zwangsläufig dabei, wenn um grundsätzliche wissenschaftstheoretische Fragen gestritten wird. Deshalb ist es nicht erstaunlich, wenn *Erwin H. Epstein* 1983 als Präsident der *Comparative and International Education Society* die „chaotische Unordnung“ bei den relevanten Methodologien betonte und von einem „Schlachtfeld“ von scheinbar unversöhnlich miteinander im Wettbewerb stehenden Ideologien sprach. Er traf damit die Situation, die Anfang der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts typisch war. Der Theorie- und Methodenstreit, der momentan in der *VBBF* geführt wird, ist deshalb für die *CE/VE* nicht neu.

Trotz dieser auf den ersten Blick großen Nähe der gegenwärtigen Situation in der deutschen *VBBF* und der vor 25 Jahren in der *CE/VE* besteht eine grundsätzlich andere Ausgangssituation. Der Diskurs in der *VBBF* scheint eher das Produkt einer großen Unsicherheit bei grundlegenden theorie- und methodenorientierten Fragen zu sein. Demgegenüber ist die Lage in der *CE/VE* dadurch gekennzeichnet, daß sich in einem kontinuierlichen Diskurs kontrovers auseinandergesetzt wurde. Den Disputanten ist dabei überdies die Geschichte der *CE/VE* seit dem ‚ersten‘ Vertreter Jullien de Paris (um 1800) gegenwärtig, weil diese Basis vorausgesetzt wurde und wird.

Auch in der *CE/VE* liegen trotz der vor drei Jahrzehnten stattgefundenen, die Positionen klärenden, turbulenten Auseinandersetzungen zwischen ‚Empirikern‘ und ‚Hermeneutikern‘ keine unbestrittenen Ergebnisse vor, die sich auf eine geschlossene Theorie des Vergleichs von Bildungssystemen beziehen und ein direktes Übertragen auf die beruflichen Bildung zulassen würden. Der heftige Diskurs über die erkenntnisleitenden Interessen und Theorien weist mehr darauf hin, daß sich die Theorien und Methodologien des internationalen Vergleichs in einem offenen Entwicklungsprozeß befinden. Deshalb ist es nicht erstaunlich, daß ein Standardwerk mit einem Überblick zur Entwicklung, dem Stand von Theorie und Methodologie und wichtiger Forschungsergebnisse nicht vorhanden ist (Glowka 1997, 55). Schon 1981 kommentierten *Kelly/Altbach* (1981, 1) diese Situation treffend mit dem Hinweis, daß die *CE/VE* im Kontrast zur Geschichte, Ökonomie, Soziologie und Psychologie weder über disziplinbezogene Forschungsmethoden verfüge noch ein gemeinsames Basiswissen vorhanden sei. Trotz dieser Pluralität ist im Gegensatz zur *VBBF* ein ‚Mindeststandard‘ vorhanden. Dagegen gilt gegenwärtig für die *VBBF* mit Bezug auf

Forschungsinteresse, Theorien, Paradigmen und Methodologien von *Czycholl* (1975, 15) kritisierte nicht vorhandene Anschluß an den internationalen Standard weiter.

Bezogen auf diese Ausgangssituation und der Nähe der *VBBF* zur *CE/VE* wurde auf der Basis von Erträgen der *CE/VE* ein Untersuchungsdesign und ein Referenzrahmen entwickelt, das dazu dient, Ergebnisse der *VBBF* in Deutschland zu analysieren, zu systematisieren und in historische Kontexte einzubinden. Dabei wurden Forschungsfelder, Entwicklungsperioden, Theorien, Paradigmen, Methoden und Methodologien bearbeitet und Bezüge zu den Sozialwissenschaften hergestellt. Wichtig ist ebenfalls der Einfluß des gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Rahmens auf den Forschungsbedarf. Weil in den meisten Ländern eine Trennung in *VBBF* und *CE/VE* nicht vorhanden ist, wird zusätzlich untersucht, warum diese Differenzierung in Deutschland erfolgte und welche Folgerungen für die *VBBF* zu ziehen sind.

## 2 Entwicklungsphasen der CE/VE

Die Analyse zur Entwicklung der *CE/VE* wurde eingeleitet mit einer auf Untersuchungen von *Halls* basierenden Abgrenzung des Forschungsfeldes. Seine Systematik, mit der von *Schneider* als ‚Basisdisziplin‘ der *CE/VE* genannten *Auslandspädagogik*, wurde aufgegeben zugunsten einer wissenschaftstheoretisch fundierten integrativen Auffassung der *CE/VE* ohne Unterdisziplinen. Diese weit gefaßte *CE/VE* läßt sich aus der heute weltweit im Dialog stehenden scientific community und den komplexer und differenziert werdenden Forschungsaufgaben begründen. In Fortführung dieser Argumentation wurde für eine interdisziplinäre *Vergleichende Bildungsforschung* mit der Leitdisziplin *CE/VE* plädiert. In Anlehnung an *Hilker* (1963, 511 ff.) lassen sich bis heute fünf Phasen der *CE/VE* beschreiben:

1. Die Bestandsaufnahme relevanter pädagogischer Informationen und Daten von nationalen oder regionalen Bildungssystemen erfolgte, um die Prinzipien und konstituierenden Regeln zu bestimmten Gesetzmäßigkeiten (*nomothetischer Ansatz*) zu gewinnen und gleichzeitig als ‚Vorbild‘ für die eigene Entwicklung des Bildungswesens zu dienen (*melioristischer Ansatz*). Durch gezielte ‚beauftragte‘ Reisebeschreibungen wurden Informationen gewonnen und diese in die jeweilige Situation ‚eingespielt‘. Dieser ‚Bedarf‘ entstand zwischen dem Ende des achtzehnten bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts, als *Volksbildungssysteme* eingerichtet wurden. Als der erste Vertreter wird *Marc Antoine Jullien de Paris* genannt, der diese zweckorientierten Deskriptionen mit einem *nomothetischen Theorieansatz* verband und außerdem grundlegende Bemerkungen zur Einrichtung einer vergleichenden pädagogischen Wissenschaft machte.
2. Dieser Suche nach dem Systemübergreifenden setzte *Michael Sadler* um 1900 die Analyse der Triebkräfte und bestimmenden Faktoren, die das typische von nationalen Erziehungssysteme ausmachen, durch historische und erziehungswissenschaftlich-philosophische Studien entgegen (*idiographischer Ansatz*).
3. Integration der Phasen 1 und 2 ab den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts, z.B. durch den Versuch einer Gesamtanalyse der Bildungssysteme der einzelnen Staaten (*global analysis*) mit den Kern: Wesen und Schwerpunkte nationaler Erziehungssysteme, Bildungswesen und Pädagogik als Ausfluß des Nationalcharakters und der Nation als geschlossene geistige Einheit, historische Orientierung mit meist genetisch, historisch geisteswissenschaftlichen Methoden, heranziehen von ‚Hilfswissenschaften‘, um die Evolution der Bildungssysteme in vergleichenden Analysen adäquat zu erforschen (*evolutionistischer Ansatz*). Typische Vertreter sind *Kandel*, *Schneider* und *Hans*.

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

4. Die empirische Dimension des Vergleichs wurde seitdem aus pragmatischen Gründen weiter entwickelt, weil die evolutionistischen Gesamtanalysen der Bildungssysteme wichtige Einzelprobleme marginalisieren und deren tiefergehende Bearbeitung mit sozialwissenschaftlichen Methoden nicht vorgesehen ist. Deshalb wurde der Problemvergleich [problem approach], der Funktionen von Teilaspekten der Bildungssysteme auf der Basis von *empirischen Analysen* vergleichend bearbeitet, als bewußter Gegenentwurf aufgebaut.
5. Die Dichotomie zwischen Geistes- und Sozialwissenschaften wurde heute zugunsten einer integrierenden Sicht aufgelöst. Beide Konzepte haben ihre Verdienste, sind jedoch andererseits nicht in der Lage, den komplexen Gegenstand Bildungswesen in seiner Gesamtheit zu bearbeiten. Deshalb werden *funktionale Analysen* durchge-

führt. Der *historical approach* und der *sociological approach (empirisch-analytischer Ansatz)* werden genutzt, um den komplexen Gegenstand zu erschließen. Während die Methoden des *historical approach* unumstritten, die Ergebnisse aber oft nicht praxisrelevant sind, gibt es weiter Diskussionsbedarf zwischen den hermeneutisch qualitativen und empirisch quantitativen Forschungsansätzen. Ergebnisse von vergleichenden empirischen Untersuchungen, deren Forschungsdesign ohne Bezüge zur hermeneutisch orientierten qualitativen Sozialwissenschaft und zur Geschichtswissenschaft entwickelt wurde, fördern geradezu die Fehlinterpretation. Deshalb bedienen sich heute Forscher, die kontextuiert die gesamte Dimension des komplexen Untersuchungsgegenstands Bildungswesen einbeziehen wollen, des *empirisch-analytischen Ansatzes* in Verbindung mit einer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Dimension (*pragmatischer Ansatz*) als *Mehr-Ebenen-Vergleich* [multi-level-analysis].

Die *historisch-politischen Rahmenbedingungen* sind ein entscheidender Faktor für die Weiterentwicklung der *CE/VE*. Als im 19. Jahrhundert innerhalb der Nationalstaaten begonnen wurde, das Bildungswesen zu auszubauen, entstand ein besonderes Interesse an Informationen über die Erziehungssysteme anderer Länder (*melioristisches Erkenntnisinteresse*). Dieses bis heute geltende Informationsbedürfnis führte zur Gründung *Nationaler Institute* und *Internationaler wissenschaftlicher Gesellschaften*. Die *CE/VE* konnte sich in einzelnen Ländern etablieren, teilweise im Rahmen von Studiengängen. Dabei ist typisch für die Institute und Lehrstühle die Verbindung des nationalen Forschungsinteresses mit einer internationalen Dimension auch als Basis für den Diskurs mit der Politik.

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

### 3 Erkenntnisinteressen und Vergleichstheorien

Die in der *VBBF* immer wieder verbreitete Äußerung „das läßt sich nicht vergleichen, weil es nicht gleich ist“ wird mit dem grundlegenden wissenschaftstheoretischen Prinzip konfrontiert, daß sich über den *Vergleich* als Auseinandersetzung mit dem „anderen“ *wissenschaftliches Erkenntnisinteresse* realisieren läßt. Der Vergleich hat eine zentrale Bedeutung für die Sozialwissenschaften (Schriewer 2000, 5). Neben dieser grundsätzlichen Bedeutung gibt es spezielle Entwicklungen in Einzeldisziplinen, die den Vergleich von Systemen oder Teilmengen dieser Einheiten zum zentralen Gegenstand ihrer Forschungen gemacht haben. Deshalb läßt sich ebenfalls die Position nicht halten, daß die *VBBF* sich aus der Methode des Vergleichs heraus definiert. Vielmehr sind die Untersuchungsgegenstände und das Forschungsinteresse konstituierend für die *VBBF*. Der internationale und interkulturelle Vergleich von Bildungs- und Berufsbildungssystemen erfaßt seine Elemente durch definierte und begründete Systemkategorien. Die damit direkt zusammenhängenden Untersuchungsziele beziehen sich auf die Kategorien des Vergleichs mit der *Spannweite der Forschungsergebnisse von Übereinstimmung bis Unterschiedlichkeit* mit vielen Varianten dazwischen. Forschungen, die vordergründig nicht vergleichend angelegt sind wie idiographische Monographien oder Problemanalysen, sind mit einzuschließen, weil sie als *impliziter Vergleich* ebenfalls dieses Konzept verfolgen. Das Erkenntnisinteresse von vergleichenden Untersuchungen, deren Bezugsrahmen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit, deren Sinnhaftigkeit und Reichweite werden methodisch über das *tertium comparationis* dargestellt.

Die *CE/VE* als praxisbezogene Forschung gibt der Öffentlichkeit, den beteiligten Akteuren, der Bildungsplanung und -verwaltung sowie der Politik kategorielle Interpretationsschemata für die Strukturierung der Realität und bereitet damit Lösungskonzepte für anstehende Reformen vor. Die Definition der forschungspraktischen Ziele ist eng verknüpft mit der kontroversen Frage, bis zu welchem Ausmaß die *CE/VE* ihren *Beitrag zur Verbesserung des*

*Bildungswesens leisten und Maßnahmen für die Planung von Handlungsanweisungen* für die Praxis bieten kann. Dieses *funktionalistische Paradigma* war von den Anfängen bis in die siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts konstituierender und dominierender Bestandteil der Theorien. Gerade am *Funktionalismus* zeigt sich die enge Wechselbeziehung zwischen den jeweils aktuellen Forschungsthemen und den politischen Rahmenbedingungen.

Die *forschungspraktisch* orientierten *Paradigmen* sind seit der Konstituierung der *CE/VE* verbunden mit den vorgestellten *grundlegenden Theorien und Paradigmen*, die sich auf ein bestimmtes wissenschaftstheoretisches Konzept beziehen, z.B. auf den Positivismus, auf evolutionäre Theorien, auf die Funktion des Experiments in der Sozialforschung, auf die Induktionstheorie usw. Da die *CE/VE* als Integrationswissenschaft sowohl geistes- wie auch sozialwissenschaftliche Theorien rezipiert und adaptiert, steht der Diskurs, der in den korrespondierenden Wissenschaften vorhanden war oder ist, genauso in der *CE/VE* und in der *VBBF* an. Dabei treten meist mehrere Ebenen auf. Wenn das *melioristische Paradigma* Basis ist, so sind weiterführende Analysen zur Gültigkeit von aufbauenden oder korrespondierenden Theorien wie *borrowing, lending, best practice* oder generalisierenden Gesetzmäßigkeiten zwischen Bildungswesen und Gesellschaft durchzuführen und auch noch in den globalen Kontext der Bildungszusammenarbeit mit der dritten Welt und der dort plausiblen Weltsystemtheorie zu stellen, wo dann der Bezug zum *evolutionistischen Paradigma* offensichtlich wird.

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

Auch wenn sich das Erkenntnisinteresse vergleichender Forschungen nur auf eine der *Hörnerschen Funktionen* beschränken würde, so lassen sich diese Untersuchungen so kaum realisieren. Die Komplexität des Untersuchungsgegenstand Bildung und Erziehung führt zur Kombination der Funktionen. Die Integration in die von *Schriewer* vorgeschlagene *Mehr-Ebenen-Analyse* scheint dafür ein sinnvoller Weg zu sein.

Die Einschätzung von *Arnove/Altbach/Kelly* zur Entwicklung des Erkenntnisinteresses, den Theorien und Paradigmen der *CE/VE* mit der Triebfeder "change for the better" gruppiert sich um das melioristische Paradigma und kann in Verbindung mit weiterführenden Theorien und Paradigmen als Hypothese für die Entwicklung der *VBBF* genutzt werden.

#### 4 Felder und Typen vergleichender Forschungsstudien

Bei den analysierten und nach Schwerpunkten typisierten *Vergleichenden Forschungsstudien* sind die Theoriekonzepte und die methodischen Realisierungen von entscheidender Bedeutung für die Relevanz der Forschungsergebnisse. Die Hypothese vom *Primat der Theorie* und der erkenntnisleitenden Fragestellungen gegenüber den methodischen Entscheidungen wurde untermauert. Sowohl die hermeneutischen als auch die metrischen vergleichenden Methoden werden - wenn auch teilweise nur implizit - mit grundsätzlichen erkenntnisleitenden Fragestellungen verbunden.

Bei den Feldern und Gegenständen des Vergleichs erfolgte im Verlauf der Entwicklung der *CE/VE* eine Differenzierung in mehrfacher Hinsicht. Während anfangs geographisch-politische Einheiten die Felder des Vergleichs bestimmten, erfolgte später eine Hinwendung auf definierte Einheiten wie Familie, Regionen oder auf andere Funktionseinheiten wie Unternehmen oder Vereine, oft bezogen auf spezielle Fragestellungen im Rahmen des *problem approach*. Diese Beispiele zeichnen sich meist schon bei der Begründung und Abgrenzung der Felder und Gegenstände dadurch aus, daß Theorie und erkenntnisleitende Fragestellungen die bestimmenden Größen für das Forschungsdesign sind. Besonders offensichtlich waren diese Zusammenhänge beim Streit um hermeneutische oder sozialwissenschaftliche Paradigmen in den sechziger und siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts.

Die Zuwendung auf spezielle geographische/politische Einheiten oder *problem approaches* schlägt sich im Typ der Forschungsstudie nieder. Vertreter des *problem approach* behaupten immer wieder, daß Länderstudien (*total approach*) in Anlehnung an die Reisebeschreibungen reine Deskription wären. Unsere Untersuchung dazu bestätigt diese Hypothese nicht. Vielmehr ist es so, daß Forscher, die sich dieser Aufgabe angenommen haben, den *problem approach* - wenn auch nicht mit quantitativen Methoden - in ihre ‚Deskription‘ mit aufnahmen.

Um die Philosophien, Eigenarten und Systemstrukturen, die für eine besondere nationale, regionale oder

betriebliche Ausprägung von allgemeiner und beruflicher Bildung stehen, herausarbeiten zu können, sind die Faktoren und Entwicklungen zu erforschen, die dazu führten. Dieser Typ von Vergleichender Studie, die *Entwicklungsstudie*, war dominierend bis in die sechziger Jahre. Der Paradigmenwechsel von der Geisteswissenschaft hin zur Sozialwissenschaft führte dazu, daß die Entwicklungsstudien obsolet und durch *den problem approach* abgelöst wurden.

##### 5 Methodologien, Methoden und Erkenntnisinteresse

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

Die Annahme, daß die Methode als vierter Schritt nach dem Untersuchungsziel in Verbindung mit dem Erkenntnisinteresse für eine Theorie und dem alles beeinflussenden Paradigma direkt verbunden ist, läßt sich mit der Forschungsrealität nicht oft vereinbaren. Die Untersuchung von Rust u.a. (1999) oder die Wertung von Nohlen (1994) für die Politikwissenschaft, gleichfalls eine Integrationswissenschaft mit offenen methodischen Konzepten, kommen zum Ergebnis, daß sich Forscher bei Untersuchungen wenig um theorie- und paradigmbezogenen Grundsätze ‚kümmern‘ und nur sporadisch methodische Konzepte, Paradigmen, Theorien und Forschungsinteresse ‚preisgeben‘. Meist werden dazu keinerlei Aussagen gemacht. Es scheint so zu sein, daß *wenig* Interesse daran besteht, theorie- und methodologieorientiert zu planen und daß es beliebter ist, die Untersuchungen ‚intuitiv‘ zu konzipieren.

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

##### 6 *VBBF* als Abgrenzung gegenüber der *CE/VE*?

Die Hypothese, daß die *VBBF* gegenüber der *CE/VE* eigenständige Wurzeln hat und die aufbauende Entwicklung durch Separation gegenüber der *CE/VE* geprägt ist, basiert vor allem auf den Einschätzungen von Lipsmeier (1969a) und Dörschel (1960/1975<sup>4</sup>) und den neueren Untersuchungen von Münch, Greinert oder Georg sowie auf aktuellen Vergleichen der beruflichen Bildung.

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

Nach dem von den Nationalsozialisten verursachten Interregnum in der deutschen internationalen *VE* mit der Verfolgung der demokratisch gesinnten oder rassistisch stigmatisierten Forscher, wurde nach dem Zweiten Weltkrieg wieder an diese ganzheitliche Tradition der *CE/VE* mit kräftiger Unterstützung der amerikanischen Militärregierung angeknüpft. Dabei waren die ‚alten‘ Verbindung zwischen amerikanischen und deutschen Vertretern der *CE/VE*, die bis 1933 aufgebaut wurden, sehr hilfreich. Eine Separation der *VBBF* stand nicht auf der Tagesordnung. Vielmehr dienten die Ergebnisse der vergleichenden Forschungen der Unterstützung von Reformbemühungen und dem Wiederaufbau des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens in den westlichen Besatzungszonen bzw. der Bundesrepublik. Speziell im beruflichen Schwerpunkt dominierten idiographisch und melioristisch orientierte vergleichende Studien im Sinn der Theorien von Kandel und Schneider, deren Ergebnisse nicht nur auf die deutsche Situation bezogen sind, sondern wie beim *Ware-Gutachten* ebenfalls Anregungen für Veränderungen der beruflichen Bildung in den USA geben konnten. Neben diesen an den pädagogischen Theorien des Vergleichs orientierten Forschungen wurden im Bereich der beruflichen Bildung gleichfalls internationale Vergleiche mit soziologischem, ökonomischem und psychologischem Hintergrund durchgeführt, ohne daß von einer besonderen Disziplin *VBBF* gesprochen wurde.

Die Gründung der *Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung* (1951) in Frankfurt a. M., ab 1964 DIPF, diente der Förderung der empirisch sozialwissenschaftlichen vergleichenden pädagogischen Forschung und als Gegenpol gegen die traditionell hermeneutisch orientierte deutsche Pädagogik. Auch hier war es selbstverständlich, daß die berufliche Bildung Bestandteil der *CE/VE* und der nach innen auf das deutsche Bildungswesen gerichteten Untersuchungen war. Die Förderung der empirischen Forschung erfolgte gleichfalls durch das Abordnen von pädagogischen Praktikern wie *Heinrich Abel* an die HIPF. Für Abel, der neben nach innen auf die deutsche berufliche Bildung orientierten Studien beispielsweise die amerikanischen Verhältnisse, z.B. im Bereich der Programmierten Instruktion untersuchte, um Anregungen für die Entwicklung der deutschen Situation zu gewinnen, waren diese Forschungen der *VBP* immer ein Teilbereich der *CE/VE*. Deren Theorien und Konzepte nahm er als ‚ganzheitlicher‘ Pädagoge, der seine ersten erziehungswissenschaftlichen Studien bei Schneider durchführte, auf und adaptierte sie für die berufliche Bildung. Beispielsweise verzichtete er auf das *best practice* Argument bei der Untersuchung zur Programmierten Instruktion wegen der sehr unterschiedlichen kulturellen, ökonomischen usw. Rahmenbedingungen in den USA und Deutschland. Als Motivation für Vergleiche wurde von Abel oft die Berufsbildungstheorie und die sich aus ihr zu begründende Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung herangezogen. Er verband die Innen- und Außenschau bei seinen Vergleichen - beispielsweise die auf die deutsche Situation bezogene Forschung zur Entwicklung der Berufe mit der Theorie zur internationalen Entwicklung bei der Formalisierung informeller Bildung im Rahmen der Verberuflichung von Tätigkeiten - miteinander.

Nach dem plötzlichen Tod von Abel wurden von seinem Nachfolger am Lehrstuhl für Berufspädagogik an der TH Darmstadt, Gustav Grüner, weitere Untersuchungen über ausländische Bildungssysteme - auch hier lag das Forschungsinteresse wie bei Abel bei der Förderung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, hier durch das Modell der Doppelqualifikation - durchgeführt bzw. durch Veröffentlichungen gefördert. Er pflegte die Auseinandersetzung mit der *CE/VE* als spezialisierter Berufspädagoge nicht mehr und wurde dabei überdies nicht mehr von der Seite des DIPF, mit dem zusammen Veröffentlichungen von Forschungsergebnissen erfolgten, unterstützt. Von beiden Seiten wurden keine Anstrengungen unternommen, den vorhandenen integrativen Ansatz weiter zu fördern oder gar auszubauen.

Ein wesentlicher Grund für die Aufgabe der Auseinandersetzung mit der *CE/VE* durch die Berufspädagogik scheint die durch die Akademisierung der Lehrerbildung für berufliche Schulen mögliche Profilbildung der Berufspädagogik und Abgrenzung gegenüber der allgemeinen Pädagogik zu sein. Zusätzlich sind der Kapazitäten bindende Aufbau der Studiengänge, die ‚dünne‘ Personaldecke und die kaum vorhandene Integration von Elementen der *CE/VE* in die Studienpläne als Gründe zu nennen. Es scheint so, als ob die *CE/VE* schlichtweg in Vergessenheit geriet, obwohl Lipsmeier, ein Schüler von Abel, ab und zu Bezüge herstellt, aber dabei mehr im Sinn einer eigenständigen *VBP* argumentiert. Die Verbindung und meist dazu geführte Auseinandersetzung mit der *CE/VE* wurde fast ausschließlich von Vertretern der Wirtschaftspädagogik wie Abraham, Dörschel oder Pukas und in der aktuellen Diskussion von Frommberger, Deißinger, Justin, Schütte oder Reinisch geführt.

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

Artefaktenbildung. Solide empirische Vergleiche fanden weniger Resonanz.

Forscher wie Nölker oder Schoenfeldt, die weiter für die Orientierung an der sozialwissenschaftlich ausgerichteten *CE/VE* plädierten und den Stillstand in der Entwicklung gegenüber der in den Sozialwissenschaften beklagten, konnten sich nicht durchsetzen. Es entstand eine eigenständige *VBBF*, deren Vertreter sich im Gegensatz von Kerschensteiner, Fischer, Röhrs, Abel oder Blankertz, die ihr Interesse auf die allgemeine und berufliche Bildung konzentrierten, vielfach gegenüber den Entwicklungen in der *CE/VE* verschlossen oder diese nicht wahrnahmen. Hier sei nur auf die Integration von empirischen Methoden, den interkulturellen Vergleich, den problem approach oder die Multi-Level-Analysis verwiesen.

Erst in den letzten Jahren wird sich - wie bei Georg - über den Umweg der vergleichenden Kulturpsychologie und Organisationssoziologie ‚zufällig‘ wieder dem *State of the art* der *CE/VE* angenähert. Dieser Weg ist typisch, weil wegen des angestiegenen Bedarfs an international vergleichender Forschung in der beruflichen Bildung, z.B. in der EU oder der Entwicklungszusammenarbeit, und wegen der dünnen Personaldecke der ‚originären‘ Berufspädagogen, meist Wissenschaftler aus anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen als ‚berufspädagogisch‘ vergleichende Forscher tätig werden. In ihren ursprünglichen Disziplinen sind vergleichende Forschungen eine Aufgabe, die methodologisch im *State of the art* der jeweiligen Disziplin enthalten und damit normal zu bearbeiten ist.

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

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

## 7 Entwicklungsphasen der *VBBF*

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

Eine Phasenbildung war gleichfalls nicht möglich, weil die grundsätzliche Frage, nach einer eigenständigen *VBBF* mit berufs- und wirtschaftspädagogischem Schwerpunkt, die sich aus der Basisdisziplin *BWP* entwickelte, nicht positiv beantwortet werden kann. Konträr zu den Auffassungen von Abraham, Dörschel und Lipsmeier lassen die vorliegenden vergleichenden Untersuchungen und grundlegenden theorieorientierten Werke diese Schlußfolgerungen nicht zu.

Bis zum heutigen Tag wurde eine wissenschaftstheoretisch orientierte grundlegende Schrift nicht veröffentlicht.

Hier sei nur auf die Veröffentlichungen in der *CE/VE* von Jullien de Paris, Sadler, Kandel, Schneider, Bereday, Holmes, Noah usw. verwiesen. Dieses Ergebnis war zu erwarten, weil sich die Vertreter einer ‚eigenständigen‘ *VBBF*, die sich aus der *BWP* entwickelt, nur im deutschen Sprachraum finden. Eine breite und solide internationale Basis war nie vorhanden.

Das Einvernehmen der ‚ersten‘ vergleichenden Berufspädagogen Kerschensteiner und Fischer für die *VBBF* ist ebenfalls nicht möglich, weil sie als ‚Generalisten‘ ihr wissenschaftliches Interesse mit allen Bereichen des Bildungswesens verbanden, wie das gleichfalls für die Vertreter der nächsten Generation wie Abel und Blankertz gilt.

Auch die Argumentation, daß die melioristisch bedingten Auslandserkundigungen in der beruflichen Bildung (ca. ab 1800) wegen der Verbindung mit der Wirtschaftsförderung im Gegensatz zu den ‚Bildungsreisen‘, die für die Entwicklung des allgemeinen Schulwesens durchgeführt wurden, zweckgerichtet und nicht ‚schöngestig‘ waren, galt schon damals nicht mehr, weil über den Auf- und Ausbau der Volksbildung, der mit Anregungen aus dem Ausland für die Entwicklung der nationalen Bildungssysteme in Europa und Nordamerika verbunden wurde, gleichermaßen Wirtschaftsentwicklung betrieben wurde. Hier sei ebenfalls auf die Bedeutung des Lese- und Schreibvermögens der Bevölkerung für die ‚Qualität‘ des Militärs bei der allgemeinen Wehrpflicht hingewiesen, alles schwergewichtige utilitaristische Gründe.

Nach der Jahrhundertwende zwischen dem 19. und 20. Jahrhundert entstanden die ‚ersten‘ bewußt vergleichend angelegten Forschungen zur beruflichen Bildung durch Wissenschaftler wie Kerschensteiner und Fischer, die in der beruflichen und allgemeinen Bildung zu Hause waren. Entsprechend dieser Logik trat auch Abel, der die Ergebnisse der *CE/VE* für die *VBP* bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts rezipierte, nicht für die *VBBF* als im Vergleich mit der *CE/VE* eigenständige sich besonders durch Utilitarismus und Wirtschaftsbezug auszeichnende vergleichende Wissenschaft ein. Ein eindeutiges Resümee zu den Entwicklungsphasen der *VBBF*, die sich an der Evolution der *CE/VE* orientiert, ist deshalb bisher kaum möglich. Der Findungsprozeß, der in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts mit der ‚Emanzipation‘ von der *CE/VE* seinen Anfang nahm, ist noch nicht abgeschlossen und führt wohl wieder zurück. Der ‚hoffnungsvoll‘ mit den Beiträgen von *Czycholl* in den Jahren 1971 und 1975 begonnene Diskurs zur Standortbestimmung der *VBBF*, der schnell versandete, wird erst jetzt wieder aufgenommen.

## 8 Resümee

Der von Kelly/Altbach (1981, 1) gemachte Kommentar zum weltweiten Stand der *CE/VE*, als nach dem *war of paradigm* in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts - zwischen Hermeneutikern und Metrikern, zwischen den Anhängern der *total analysis* und des *problem approach* - die gemachten Scherben zusammen gekehrt, geordnet und wieder gekittet wurden, wäre eine ausgezeichnete Ausgangslage für den erforderlichen Disput um die Inhalte der Forschungen in der *VBBF* mit der Rückbesinnung auf die Wurzeln in der *CE/VE* und weniger auf die Methoden, die in den Sozialwissenschaften elaboriert vorhanden sind.

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

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

Es ist ein Forschungsfeld mit einer unüberschaubaren Vielfalt von Aufgaben vorhanden, deren erfolgreiche Bearbeitung wegen der innerhalb eines Forschungsprojekts meist komplexen Strukturen in vielen Fällen interdisziplinär erfolgen sollte. Diese Innenschau der *Berufsbildungsforschung*, also die Konzentration auf die nationale Perspektive und deren Analyse, wird immer mehr verbunden mit der Außenschau der *Vergleichenden Berufsbildungsforschung* in andere Länder, wo ähnliche Problemlagen vorhanden sind oder der melioristische Erkenntnisgewinn mehr in den Vordergrund kommt. Dafür stehen der internationale Vergleich, der interkulturelle Vergleich, u.ä. als besondere methodische Instrumente bereit. Die Ergebnisse internationaler Vergleiche u.ä.

unterstützen das nationale Erkenntnisinteresse ebenso mit der Außen-Innen-Schau. Mit ihr werden Erkenntnisse aus der internationalen und supranationalen Sicht in die unterschiedlichen nationalen Ebenen (makro bis mikro) transportiert. Daß die Bearbeitung dieses Forschungsfeldes durch die *Leitdisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik* mit den Schwerpunkten *BBF* und *VBBF* schwierige und komplexe wissenschaftliche Prozesse verlangt, ist offensichtlich. Wegen der momentan außerordentlich günstigen Rahmenbedingungen für die *VBBF* ist neben der Portion Skepsis davon ausgehen, daß eine tiefergehende Bearbeitung durch die Rezeption der sozialwissenschaftlichen vergleichenden pädagogischen Forschung gelingt. Dazu soll diese Arbeit beitragen.