

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Schulische und betriebliche Berufsbildung im internationalen Vergleich

Zu diesem Heft

Summary: The essential fields of the actual development of the vocational and technical education system in Germany are pointed out. After that we give the reasons for the selection of France, the United Kingdom, USA and Japan as examples for typical vocational and technical training systems. The remarkable aspects are worked out. With some examples we demonstrate the possibility of wrong assessments within international comparison of education systems. In connection with this we represent a methodical draft for the comparison of national education and training systems.

1. Begründung für die Länderauswahl

Bis zu Beginn der neunziger Jahre wurden kritische Analysen des deutschen Berufsbildungssystems bei den Gewerkschaften, den Arbeitgeberverbänden, der Bildungsverwaltung und auch bei vielen Wissenschaftlern kaum zur Kenntnis genommen. Eine kontroverse bildungspolitische Diskussion, wie sie vor 25 Jahren geführt worden war, erschien unvorstellbar. Die damals geforderte Gleichwertigkeit der Berufsbildung mit der allgemeinen Bildung wurde nicht erreicht. Die Durchlässigkeit zwischen den Systemen bleibt immer noch eine Einbahnstraße in Richtung Berufsbildung. Die Möglichkeit des Erwerbs des Hauptschul- und Realschulabschlusses innerhalb einer Berufsausbildung im Dualen System wurde als großer Reformersfolg gefeiert. Gleichzeitig begannen Politiker, Wissenschaftler und Verbandsvertreter darüber zu klagen, daß die Hochschulen überfüllt seien und daß sich zu wenige Absolventen des allgemeinbildenden Schulwesens für eine Berufsausbildung im Dualen System entschieden.

Bei dieser sehr kurz greifenden Diskussion wurde vergessen, daß sich in der Volkswirtschaft ein grundlegender Strukturwandel von der Produktionsgesellschaft hin zur Dienstleistungsgesellschaft vollzogen hat. Durchgängig über alle Berufsfelder nimmt die Automatisierungs- und Informationstechnik einen immer breiteren Raum ein. Systemdenken sowie Fähigkeit und Bereitschaft zu

lebenslangem Lernen treten als unabdingbare berufliche Qualifikationen mehr und mehr in den Vordergrund. Die immer stärkere Durchdringung der beruflichen Praxis und konsequenterweise der Ausbildung mit Anwendungen aus der Mikroelektronik bringt die berufspädagogische Begründung der Lernorttrennung in praktische betriebliche Ausbildung und in die Berufstheorie vermittelnde Berufsschule in Beweisnot. Aufgenommen wird diese technologische Entwicklung von ganzheitlich-handlungs- und projektorientierten Ausbildungskonzepten. Die mehr grundlagen- und theoriebetonte vollschulische Berufsbildung in Fachschulen und im Hochschulwesen entwickelte sich auf dem Arbeitsmarkt zu einer ernstzunehmenden Konkurrenz besonders in Berufsfeldern mit hohem technologischen Niveau, aber auch im Bereich von Wirtschaft und Verwaltung.

Allein diese erste Problematisierung zeigt, welches Veränderungspotential für Strukturreformen des Dualen Systems sich besonders im letzten Jahrzehnt aufbaute. Zur Kenntnis genommen wurde es nur von wenigen. Verbreitet war der Standpunkt, daß das deutsche Berufsbildungssystem auch im internationalen Kontext keinen Qualitätsvergleich zu fürchten habe. Systemvergleichende Analysen wurden herangezogen, um diese Argumentation zu belegen. Das Duale System sollte zum „Exportartikel“ in Entwicklungs- und Schwellenländer werden. Bei der Entwicklung von innovativen Konzepten zur Struktur und Vergleichbarkeit von Berufsbildung innerhalb der Europäischen Union stand man meist vornehm beiseite. Auf die Auseinandersetzung mit den hochentwickelten Ländern, die wegen anderer – insbesondere historischer – Rahmenbedingungen alternative Systeme haben, ließ man sich nicht ein.

Der mit betriebswirtschaftlichen Begründungen gerechtfertigte Rückzug der Großunternehmen, die sich noch nie durch die Bereitstellung von einem bedarfsgerechten Angebot an Ausbildungsplätzen auszeichneten, aus der Ausbildungsverantwortung initiierte eine breit angelegte Diskussion über die Anpassungsfähigkeit des Dualen Systems an die postindustrielle Gesellschaft. Dabei bleiben die Schwerpunkte der öffentlichen Diskussion wie bisher beim Lamento mit den bekannten Argumenten wie überfüllte Hochschulen, Jugend ohne Leistungsbereitschaft usw. Demgegenüber filtern wissenschaftliche Analysen eine Reihe von Gründen für die Veränderungen der Bildungsentscheidungen der Jugendlichen heraus.

Forschungsergebnisse, die Anregung oder Grundlagen für Systemreformen sein könnten, lassen sich wegen der starken internationalen Verflechtung auf politischer, ökonomischer, kultureller und personaler Ebene eher aus Untersuchungen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gewinnen. Es ist schon fast ein Allgemeinplatz, daß rein nationale Lösungen bei wirtschaftlichen Problemen kaum mehr möglich sind. Die Interdependenzen zwischen der berufli-

chen Bildung und der Entwicklung der Volkswirtschaften werden nicht nur von der OECD hervorgehoben, sondern sind heute Grundüberzeugung bei einschlägigen Experten. Untersuchungen, die allein unter diesem bildungsökonomischen Ansatz durchgeführt werden, gehen von der Einpassung der aus dem Bildungs- und Berufsbildungssystem ausscheidenden Personen an die Qualifikationsbedürfnisse der nach Arbeitskräften nachsuchenden Unternehmen aus. Diese betriebswirtschaftlichen Anliegen der Arbeitgeber können dem Recht der Individuen auf freie Berufswahl und auf Freizügigkeit innerhalb der EU gegenüberstehen. Bei der Gewichtung dieser unterschiedlichen Zielvorstellungen sollte hervorgehoben werden, daß Beruf oder Tätigkeit für die Mehrzahl der Menschen die entscheidende Basis für die materielle Existenz, das soziale Selbstverständnis und die psychische Stabilität sind.

In den verschiedenen hochentwickelten Ländern sind die Systemlösungen zu dieser Problematik unterschiedlich ausgefallen. Während in Kontinentaleuropa doch versucht wird, die Einzelpersonen durch Bildungs- und Berufsbildungssysteme auf die harten Auseinandersetzungen auf dem Arbeitsmarkt vorzubereiten, gilt dieser Grundsatz im anglo-amerikanischen Kontext kaum. Hier wird bisher davon ausgegangen, daß die berufliche Qualifizierung das Einzelproblem jedes Jugendlichen sei, der das Sekundarschulsystem verlassen hat. Dies gilt auch für die Kosten der Ausbildung.

Demgegenüber stehen Systeme, die berufliche Qualifizierung als öffentliche Aufgabe verstehen. Auch hier lassen sich Schwerpunkte feststellen. Während im romanischen Sprachgebiet – ausgenommen Italien wo zwei Systeme miteinander konkurrieren – berufliche Vollzeitschulen dominieren, sind es in Mitteleuropa mehr die Systeme, die in das Mittelalter zurückweisende Konzepte der Meisterlehre (Zunft, Gilde) aufnahmen und in einem kontinuierlichen Prozeß an die heutigen Rahmenbedingungen adaptierten. Dabei sind bisher immer die Betriebe einbezogen. Sie qualifizieren für den Arbeitsmarkt. Sollten sie aus den verschiedensten Gründen dazu nicht in der Lage sein, gilt das Subsidiaritätsprinzip. Der Staat stellt selbst die entsprechenden Ausbildungseinrichtungen zur Verfügung oder er gibt die materielle Hilfe, die es den öffentlichen oder privaten Trägern erlaubt, ihren Bildungsauftrag zu erfüllen.

Innerhalb der Europäischen Union sind die vorher beschriebenen Strukturen und eine Reihe von Mischformen anzutreffen. Dabei ist sicherlich die Aussage zutreffend, daß die normative Kraft der faktischen Entwicklung in den künftig wahrscheinlich 16 Staaten der Europäischen Union mittelfristig dazu führt, daß die nationalen Besonderheiten so beschrieben werden müssen, daß eine offensichtliche Zuordnung an EU-weite Regeln – insbesondere unter den Aspekten

gegenseitiger Anerkennung von Abschlüssen und Freizügigkeit der Arbeitsplatzwahl – erfolgen kann.

Während in Europa und Nordamerika davon ausgegangen wird, daß sich das Individuum auf dem Arbeitsmarkt, ausgestattet mit beruflichen Qualifikationen, „bewähren“ muß, gilt in der „berufslosen“ Gesellschaft Japans das Prinzip der Einpassung in die betriebliche Hierarchie.

Die Auswahl der Länder folgt diesem Strukturierungsprinzip. GEORG ROTHE beschreibt und analysiert zwei typische europäische und auch dominierende Konzepte, die Frankreichs und Deutschlands. Dabei nimmt er unter vergleichenden Aspekten die Problematik der Einpassung dieser Systeme in die EU-weite Entwicklung auf und analysiert deren Veränderungs- und Anpassungspotential. WOLFGANG HÖRNER arbeitet bei der sich auf Frankreich konzentrierenden Länderstudien die interessanten Besonderheiten dieses Systems heraus und zeigt, daß viele der in Deutschland diskutierten Problemkreise in Frankreich keine Relevanz haben. Die Situation im Vereinigten Königreich ist konträr zur kontinental- europäischen Konstellation. Gemäß der angelsächsischen Tradition war es bisher dort nicht angemessen, für die Berufsbildung strukturierte Systeme zu entwickeln. Für Tätigkeiten auf der Ebene der anerkannten Ausbildungsberufe – so wie sie vom deutschen Berufsbildungsgesetz definiert werden – war vielfach der Berufsbegriff nicht vorhanden. Veränderungsdruck entstand besonders durch den vielfach perspektivlosen Übergang vieler Jugendlicher vom Bildungswesen auf den Arbeitsmarkt – ein seit Jahrzehnten vorhandenes Problem – und durch die Strukturen innerhalb der EU, die für die gegenseitige Anerkennung von Berufsabschlüssen prüfende Kriterien entwickelt hat. THOMAS DEIBINGER analysiert ausgehend vom Reformansatz der *National Vocational Qualifications* die Situation in England und kommt zum Ergebnis, daß trotz des Anspruchs neue Wege einzuschlagen, das Grundprinzip englischer Berufsausbildung, die Ziel- und Zweckbestimmung durch die „ausbildenden Unternehmen, unangetastet blieb. Während in England schon über die Berufsbildung neben den „professions“ heftig diskutiert wird und Veränderungen im Qualifizierungssystem für die Pflichtschulabsolventen sich mittelfristig auch an deren Interessen zum Erwerb von auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren betriebsunabhängigen Abschlüssen orientieren werden, stehen in den USA bildungsökonomische Aspekte noch im Vordergrund. Modifikationen werden fast noch immer so initiiert und begründet. Die nationale Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Kontext bleibt das Prüfkriterium. Im Beitrag von RAY C. RIST und KATHLEEN JOYCE wird außerdem herausgearbeitet, daß sich Reformansätze in den USA nur dann erfolgreich entwickeln können, wenn die bestehenden Rahmenbedingungen beruflicher Bildung mit den grundsätzlich unverbundenen Lernorten

High-School, College und Unternehmen akzeptiert werden. Dabei kann mit den realisierten Lösungen demonstriert werden, daß pragmatische Kriterien wie die der Arbeitsplatzplatzierung, die der amerikanischen Philosophie von der Persönlichkeitsentwicklung des Individuums mehr entsprechen, in den Vordergrund rücken. Eine Systemfindung im Sinne der kontinentaleuropäischen Strukturen ist hier nicht zu erwarten. Während in den USA die liberale Ideologie sicherlich einen wichtigen Hinweis auf die nicht entwickelte „Beruflichkeit“ gibt, zeigt das Beispiel Japan, daß westliche Begrifflichkeiten wie Lernorte, Beruf und Verantwortlichkeiten im Berufsbildungssystem nicht als Erklärungsmuster für die reale Situation benutzt werden können. Die im Vergleich mit Europa oder Nordamerika andersartige Sozialisation und Werteentwicklung der Gesellschaft führt zu einem „Berufsbildungssystem“, das bei rein formaler Betrachtung mit Hilfe europäischer Kriterien große Ähnlichkeiten mit der anglo-amerikanischen Entwicklung – also der geringen formalen Strukturierung – hat. WALTER GEORG stellt als wesentlichen Mechanismus der „berufslosen“ Qualifizierung in Japan die „Rundumnutzung“ der Persönlichkeit der Arbeitnehmer in japanischen Unternehmen heraus.

Die ausgewählten Länder sind typisch für eigenständige Entwicklungen, die sich aus einem historischen Kontext heraus begründen lassen. Dem japanischen Bildungswesen wurde von der Siegermacht USA ein Umerziehungsprogramm (Re-education) auferlegt. Warum die Resultate von allgemeiner und beruflicher Bildung in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen bei ähnlichem äußerem Aufbau des Qualifizierungssystems so unterschiedlich sein können, kann an diesem Fall gezeigt werden. Weitere Beispiele für die Dominanz von historischen Entwicklungen sind die ostmitteleuropäischen Länder Polen, Tschechische Republik und Ungarn. Der fast vier Jahrzehnte dauernde sowjetische Einfluß auf die Berufsbildungssysteme konnte den traditionellen Parallellauf von beruflichen Vollzeitschulen und Lehrlingswesen, das sich vorher mehr auf gewerbliche Berufe und kleinere Betriebe konzentriert hatte, nicht egalisieren. Da Berufsbildung und Wirtschaftssystem direkt verkoppelt sind, haben Veränderungen im makro- und mikroökonomischen Bereich der dominanten Seite unmittelbare Auswirkungen auf die Ausprägung der beruflichen Bildungswege. Das Lehrlingswesen und andere alternierende Ausbildungsformen sind in ihrem didaktischen Konzept auf betriebliche Partner angewiesen. Wenn bei der Systemtransformation große betriebswirtschaftliche Einheiten, wie vor allem die Kombinate, aufgelöst werden und unmittelbar keine Ersatzlernorte vorhanden sind, ist eine Veränderung der Konzeption dieser Ausbildungsform in Richtung berufliche Vollzeitschulen oder Berufsgrundbildung mit anschließender betrieblicher Einpassung vorherzusehen. Da in Polen das Handwerk auch während der

sozialistischen Phase weiter bestand, ist das Lehrlingswesen als konkurrierender Ausbildungsweg in seinem Bestand weniger gefährdet als in Ungarn und der Tschechischen Republik.¹

Allein die Begründungen für die ausgewählten Länder verdeutlichen, daß die Ausprägungen bestimmter Formen von Berufsbildung nur im Kontext von historischen Entwicklungen, wirtschaftlichen Strukturen und grundlegenden Werteorientierungen der jeweiligen Gesellschaftssysteme verständlich sind. Die vergleichende Berufsbildungsforschung kann hierzu mit Länderstudien und vergleichenden Untersuchungen beitragen. Diese sollten die Bildungs- und Ausbildungswirklichkeit in den Kontext von Geschichte, Politik, Philosophie und Soziologie stellen. Die vergleichende Erklärung von Bildungs- und Ausbildungsstrukturen unterstützt den Prozeß gegenseitigen Verstehens bei aktuellen politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Problemen. Das Erkennen von Regelmäßigkeiten, Prinzipien, Gesetzmäßigkeiten und Entwicklungstendenzen fördert Einsichten in Gemeinsamkeiten und hilft Positionen abzubauen, die durch ethnozentristische und daher einseitige Einschätzungen „nationaler Einzigartigkeit“ zustande gekommen sind.²

2. Vergleichende Berufsbildungswissenschaft als Beweis für Stereotypen?

In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft werden bei Untersuchungen Kategorien gebildet, um bestimmte Funktionen besser untersuchen zu können. Selten wird das methodische Hilfsmittel der Klassifikationen nach Modellen / Paradigmen verwendet.³

Zu welchen Fehleinschätzungen diese Konzeption führen kann, wurde mit einem Beitrag⁴ auf dem den VIII. Weltkongreß der Vergleichenden Erziehungswissenschaften 1992 in Prag demonstriert. In diesem Beitrag wird nach der Bildung von Modellen und einer vergleichenden Bewertung festgestellt, daß die Berufsbildungssysteme in Brasilien, Deutschland und Japan den Systemen in Kanada, Singapur, Schweden und Großbritannien überlegen seien. Bei dieser isolierten Betrachtungsweise, die sich nur auf einige formale Strukturen der Berufsbildung in den einzelnen Ländern stützt, wird vergessen, daß die Grunddaten der Volkswirtschaft und des Bildungswesens ohne Einbezug des kulturellen Hintergrundes und der historischen Genese gegen Vergleiche dieser Art sprechen. Abgesehen davon, wird im Untersuchungsdesign *a priori* bestimmt, daß es sich weltweit um Berufsbildungssysteme im Sinne europäischer nordamerikanischer Wertvorstellungen handelt. Beim Berufsbegriff wird ähnlich verfahren.

Die Vergleichende Erziehungswissenschaft unterliegt der Gefahr dieser Paradigmenbildung weniger. Die vergleichende Berufsbildungswissenschaft als junge wissenschaftliche Disziplin neigt eher dazu, Modelle zu bilden, diesen Modellen Länder zuzuordnen und wertend zu vergleichen. Der Gegenstand „Berufsbildung“ fordert wegen seiner fast unüberschaubaren Vielfalt zur Typisierung auf. Die Strukturierungskriterien sind dabei weitmaschig angelegt, oft so, daß sie die Vielfalt an beruflichen Bildungswegen auf drei Modelle reduzieren. Dabei werden Lernorte und besondere Merkmale oft kombiniert und zu Systemen erklärt wie Duales System, vollschulisches System, betriebliche *on-the-job* Ausbildung und gleichzeitig typischen Ländern zugeordnet, wie in unserem Fall Deutschland, Frankreich, USA. Allein nach der Lektüre der Aufsätze zu den Ländern in diesem Heft dürfte der Leser zum Ergebnis kommen, daß die Vielgestaltigkeit der Ausbildungswege doch viel größer ist und daß durchaus Ausbildungsformen zu finden sind, die nach dem äußeren Erscheinungsbild eigentlich trotz der weitmaschigen Strukturierungskriterien anders zuzuordnen wären. Wie sollte beispielsweise die Ausbildung in Deutschland zum Industriekaufmann oder Industriemechaniker klassifiziert werden, die in einem mit betrieblicher Wirklichkeit nicht verbundenen Berufsförderungswerk durchgeführt wird, eigentlich eine vollschulische Ausbildung? Oder wie sollten die vielen am Arbeitsmarkt orientierten Ausbildungsformen in Frankreich gewertet werden? Noch größer sind die Differenzierungsmöglichkeiten in den USA.

Auch Modelle, die von der Funktion des Staates ausgehen, greifen letztlich zu kurz. Wer nämlich feststellt, daß die Berufsbildung in den USA und in Japan „wegen des marktwirtschaftlichen Systems“⁵ der Berufsbildung gleich sei, sollte bestätigen, daß er mehrfach didaktisch reduziert hat, um der Problematik näher zu kommen. Der konträre Pol zu diesem Modell sind die staatlich organisierten und kontrollierten Systeme, dazu werden Frankreich und Italien gezählt. Die Aufnahme des eigentlich arbeitsmarktrelevanten Qualifikationsortes in Italien, der vom formalen Schulwesen strikt getrennten Ausbildungszentren in den Regionen, die oft von privaten Trägern organisiert werden, hätte zu Konflikten bei der Paradigmenbildung geführt.

Internationale Zusammenschlüsse wie die Europäische Union oder weltweite Organisationen wie die UNESCO und die OECD regen zu Systemanalysen und Vergleichen an. Dabei werden als offensichtlich unverfängliche Größen vergleichende Statistiken entwickelt. In einer der ersten EG weiten Untersuchungen über Berufsbildungssysteme in Industrieländern⁶ aus dem Jahre 1964, die von Heinrich Abel als einem der ersten ernsthaft vergleichenden Berufspädagogen durchgeführt wurde, wird aus gutem Grund sehr vorsichtig bei der Interpretation

von vergleichenden Statistiken argumentiert. In der Zwischenzeit sind die methodischen Instrumentarien der quantitativen Forschung freilich so verfeinert worden, daß vergleichende Analysen und Wertungen immer häufiger anzutreffen sind.

Welches Potential der Fehleinschätzung möglich ist, läßt sich an der von der OECD 1992 entwickelten Studie „Education at a Glance“⁷, einem Indikatorensystem zum Vergleich von Bildungssystemen, demonstrieren. Bei dem für uns interessanten Aspekt der Berufsbildung im Sekundarbereich II (Berufliche Vollzeitschule, Lehrlingswesen) sagen die Indikatoren aus, daß sich über die Hälfte der Jugendlichen in Deutschland, der Schweiz, Österreich, Schweden, Norwegen, Dänemark und Niederlande beruflich qualifizieren. Diese statistischen Daten geben die Wirklichkeit richtig wieder. Es folgen Frankreich und Italien. Die Beteiligungsquoten entsprechen formal den OECD Kriterien. Beim französischen Beispiel stimmen grundsätzlich auch die inhaltlichen Zuordnungen. In Italien haben sich die 1968 eingeführten beruflichen Vollzeitschulen *istituto tecnico* (berufliches Gymnasium) und *istituto professionale* (Berufsfachschule) immer mehr zu allgemeinbildenden Schulen entwickelt. Die *istituti tecnici* nehmen etwa 45 % aller Sekundarschüler auf und führen diese zum Abitur. Die berufliche Kompetenz wird am Arbeitsmarkt jedoch als sehr gering eingeschätzt und ist nur in Ausnahmeschulen wirklich vorhanden. Berufliche Bildung im Sinne der Definition findet in Italien heute in vielfältiger Form in der Kompetenz der Regionen statt. Die Aussage im OECD Indikator ist deshalb nicht nur inhaltlich falsch. In der gleichen Studie werden für Deutschland für den Sekundarbereich II über 60% Schüler an privaten Schulen ausgewiesen. Diese Aussage ist formal aber nur dann richtig, wenn die Auszubildenden im Dualen System mit ihrem dominanten Lernort Betrieb den Privatschulen zugeordnet werden.

Im Länderbericht Österreich der Statistischen Daten des Auslands⁸ wird zum Bildungswesen vermerkt, daß nur wenige Schüler die Hochschulreife erwerben. Vergessen wurden bei dieser Analyse die beruflichen Vollzeitschulen (Berufsoberschulen), sonst hätten sich die Quoten der Schüler, die die Sekundarschule mit der Hochschulreife abschließen, „normalisiert“.

Allein diese Beispiele verdeutlichen die Problematik des Vergleichs bei der isolierten Betrachtung von Ergebnissen. Auch beim internationalen Vergleich, der oft mit dem methodischen Mittel der Paradigmenbildung vorbereitet wird, werden die Ergebnisse der Klassifikation nicht immer problematisiert. Der Einwand, daß damit die Stereotypenbildung bei den Lesern dieser Studien, die sicherlich nicht immer die erforderlichen detaillierten Kenntnisse über die vielen

oft abstrakt verglichenen Länder besitzen, noch gefördert wird, läßt sich nicht entkräften.⁹

Klaus Pampus¹⁰ hat schon 1985 darauf hingewiesen, daß sich in den EG Ländern unterschiedliche nationale Systeme entwickelt haben, die ein außerordentliches Beharrungsvermögen haben und gegen supranationale Gleichmacherei sehr resistent sind. Er nennt als Hauptgrund für diese Differenziertheit die historische Entwicklung. Er zeigt an einigen Beispielen, daß der Versuch der länderübergreifenden Modellbildung mit dem Zweck der Extraktion von bestimmten Ausbildungsformen wie die der Lehre, die sich in Deutschland zum Dualen System entwickelt hat, sehr problematisch ist. Dieser Einschätzung kann nur zugestimmt werden. In einleitenden vergleichenden Kapiteln von Handbüchern¹¹, die einen Überblick über die Bildungs- und Berufsbildungssysteme in mehreren Ländern geben, wird mehrfach begründet, warum paradigmengbildende Vergleiche problematisch sind und daß strukturierende und systematisierende Analysen eher den Zweck haben, den Blick des Lesers auf die Komplexität der Systeme zu lenken und systemübergreifende Tendenzen herauszuarbeiten, ohne dabei zu vergessen, daß es sich um „einzeln gewachsene Systeme von größter individueller Vielfalt handelt“. ¹²

3. Was kann die vergleichende Berufsbildungswissenschaft leisten?

Die vergleichende Berufsbildungswissenschaft wird angesichts der verstärkt kooperierenden nationalen Systeme und der internationalen Zusammenschlüsse immer wichtiger. Bis heute sind die konzeptionellen und methodischen Defizite aber nicht zu übersehen.

Quantitative Vergleiche und Analysen sind nur eingeschränkt möglich, weil die Statistiken der einzelnen Länder und auch die der internationalen Organisationen nach sehr unterschiedlichen Kategorien aufgebaut sind. *Qualitative Vergleiche* beschränken sich demgegenüber häufig auf die formalen Strukturen der Bildungs- und Ausbildungssysteme. Die Ergebnisse werden daher unbefriedigend bleiben, wenn nicht parallel zum formalen Vergleich inhaltlich definierte Themenbereiche durch qualitative und quantitative Analysen erforscht werden.

Der erste Schritt einer vergleichenden Betrachtung muß darauf gerichtet sein, das Verständnis für das fremde und andere System zu fördern. Diese Orientierung steht zu der Einsicht nicht im Widerspruch, daß beim Versuch, die Ursachen für die Entwicklung des anderen Systems zu erforschen, natürlicherweise der eigene Standort und die eigenen Erfahrungen in die Fragestellungen mitein-

fließen. Deshalb ist es für eine ausgewogene vergleichende Analyse sinnvoll, daß Experten aus den zu vergleichenden Ländern zu bestimmten Themenbereichen Analysen und Statements vorlegen. Durch diesen Ansatz wird die Untersuchung zum *funktionalen Vergleich*. Nicht mehr der Vergleich formaler Strukturen, sondern die Analyse problembezogener Funktionalitäten und Dysfunktionalitäten im Bildungs- und Ausbildungswesen auf Mikro- und Makroebene steht im Mittelpunkt.

Dabei hat sich in einem ersten Schritt die didaktische Unterscheidung nach dominanten Lernorten (Berufliche Schule, Arbeitsstätte/Betrieb und Berufsbildungszentrum) und deren Kooperation untereinander als sinnvoll erwiesen. So läßt sich vergleichend feststellen, wo Berufsbildung in welcher Lernortkombination stattfindet. Da beim Verweilen und Vergleichen auf dieser Ebene Paradigmen zu erwarten sind und der Komplexität des Gegenstands Berufsbildung so nicht gerecht werden kann, werden in einer zweiten Ebene typische Ausbildungsformen extrahiert, z. B. das Lehrlingswesen. Neben typischen systemübergreifenden Merkmalen sind die nationalen Ausprägungen im kulturellen Kontext hervorzuheben¹³. Ähnlich ist mit anderen Formen beruflicher Bildung zu verfahren. Ein weiterer Schlüssel zum Begreifen der nationalen Besonderheiten sollte die Analyse der Berufsbegriffe sein. Allein der Vergleich des deutschen Berufsbegriffs mit der englischen Differenzierung in *profession*, *vocation* und *occupation* verdeutlicht die Sinnhaftigkeit dieses Ansatzes.

Bisher konzentrierten sich die Vergleiche mehr auf die Systemstrukturen und deren Interdependenzen mit wichtigen gesellschaftlichen Phänomenen. Kaum betrachtet werden *didaktisch-methodische* oder *lernpsychologische* Schwerpunkte. Für das Systemverständnis, das über die formalen Aspekte hinausgeht, ist es aber wichtig zu analysieren, wie gelernt wird und welche didaktisch-methodischen Festlegungen bzw. lernpsychologischen Prozesse das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden bestimmen bzw. beeinflussen. Dieses methodische Vorgehen führt schließlich zu einer vielschichtigen Problemsicht der vergleichenden Berufsbildungswissenschaft. Die Forschungsergebnisse tragen dann dazu bei, das Systemverständnis zu fördern und Paradigmenbildung zu vermeiden.

Anmerkungen:

¹ Nähere Informationen über die Berufsbildungssysteme Polens, der Tschechischen Republik und Ungarns sind zu finden in: Internationales Handbuch der Berufsbildung, hrsg. von – UWE LAUTERBACH in Zusammenarbeit mit WOLFGANG MITTER und WOLFGANG HUCK. Das Grundwerk des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung mit dem Umfang von 1.700 Seiten

enthält neben einem einleitenden Vergleich die folgenden Länderstudien: Belgien, Frankreich, Vereinigtes Königreich/ Großbritannien, Irland, Dänemark, Finnland, Norwegen, Schweden, Tschechische Republik, Slowakei, Österreich, Polen, Schweiz, Ungarn, Rußland, Griechenland, Italien, Slowenien, Brasilien, Kanada, USA. Das Grundwerk erscheint im Herbst 1994 im NOMOS Verlag Baden-Baden.

² vgl. FROESE, 1983, S.75; Vergleichende Bildungsforschung, 1986., S.151 ff..

³ Auf die Schwierigkeiten und Gefahren des Internationalen Vergleichs weisen MITTER und HANF 1977 bei der Jahrestagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1977 hin.. Veröffentlicht in: HANF, THEODOR; MITTER, WOLFGANG: Internationale vergleichende Bildungsforschung. Zur Theorie und Forschungspraxis erziehungswissenschaftlicher Komparatistik. Frankfurt am Main 1979, (GFPF-Materialien 10).

Einen Überblick über den methodischen Rahmen des Vergleichs gibt: HÖRNER, WOLFGANG: Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. Köln, Weimar, Wien 1993. S. 1 ff.

⁴ WILSON, DAVID N.: National Reform Efforts in Technical-Vocational Education. Arbeitspapier. Prag 1992.

⁵ GREINERT, WOLF-DIETRICH: Marktmodell-Schulmodell-duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule 40(1988)3, S. 145 ff.

⁶ ABEL, HEINRICH: Schul- und Ausbildungssysteme in den EWG-Ländern und einigen ausgewählten westlichen und sozialistischen Staaten. In: Berufsausbildung und beruflicher Bildungsweg. Schriftenreihe der IG Metall, Nr. 51. Frankfurt am Main o.J.(1996), S. 72 ff.

⁷ OECD: Education at a Glance. Paris 1992.

⁸ Statistisches Bundesamt: Länderbericht Österreich 1989. Wiesbaden 1989.

⁹ vgl. dazu auch: GEORG, WALTER: Berufliche Bildung des Auslands: Japan. Schriftenreihe der Carl Duisberg Gesellschaft, Nr. 8. Baden-Baden 1993, S.12 ff. und von RECUM; HASSO: Aspekte der Bildungsökonomie. Berlin u. Darmstadt 1969. 4. Kapitel: Probleme des internationalen Vergleichs von Bildungsstatistiken, S. 51 ff.

¹⁰ PAMPUS, KLAUS: Konvergenz der Lernortstrukturen in den Berufsbildungssystemen der EG-Länder. In: Die berufsbildende Schule. (37)1985, S. 29 f.

¹¹ LAUTERBACH, UWE: Berufliche Bildung des Auslands aus der Sicht von Ausbildern. Carl Duisberg Gesellschaft (Hrsg.). Stuttgart 1984, S. 16 ff.

¹² CEDEFOP: Beschreibung in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft. Vergleichende Studie. Luxemburg 1982, S. 9.

¹³ vgl. dazu LAUTERBACH, UWE: History and Development of Apprenticeship. In: The International Encyclopedia of Education, Second Edition. Pergamon Press. Oxford 1994.

Kurzbiographie

UWE LAUTERBACH M.A. ist ständiger wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung für Berufs- und Wirtschaftspädagogik des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. Er hat Aufsätze zum deutschen und amerikanischen Berufsbildungssystem und zur internationalen Vergleichsproblematik veröffentlicht. Er ist Herausgeber und Mitautor des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung. Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt sind didaktisch-methodische Fragestellungen, insbesondere in der Auseinandersetzung mit modernen Technologien und ganzheitlich handlungsorientierten Konzepten.

Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main, Postfach 60 442.

