

A. Zugang zur Forschungsthematik

1. Thematische Einführung und Problemdarstellung

Im Rahmen der Diskussion über internationale Berufsbildungs Kooperationen und darauf ausgelegter Vergleiche von Berufsbildungssystemen zeigt der aktuelle Forschungsstand, dass die Wertigkeit und Nachhaltigkeit von Transferbemühungen der deutschen Berufsbildungselemente in Frage gestellt werden (vgl. Pilz 2017a). Dabei werden unter anderem als Gründe für Transfer- und Nachhaltigkeitsprobleme mangelnde systemische Abgleiche zwischen spezifischen sozialen, kulturellen und ökonomischen Kontextfaktoren sowie Interessenlagen thematisiert (vgl. Strittmatter; Böhner 2019, S. 518). Der aktuelle Forschungsstand zu den Gründen dieser mangelnden Wertigkeit und Nachhaltigkeit wird in den folgenden Kapiteln dazu genutzt, um die damit verbundenen Problemlagen in einen theoretischen Begründungszusammenhang zu setzen und dessen Wechselbeziehungen sowie die darauf aufbauende methodische Konzeption zu verdeutlichen.

Insgesamt kann die Thematik des (Berufs-) Bildungstransfers auf eine lange Tradition blicken, die im Rahmen der Globalisierung zunehmend an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Langethaler 2017, S. 16). Die international-akademische Debatte um die Interpretation der Bedeutungszusammenhänge von Transferprozessen befasst sich dabei mit unterschiedlichen und teilweise kontroversen Ansichten (vgl. ebd.). Der Bildungstransfer wird einerseits als Ergebnis der Generalisierung einer westlichen Weltkultur und andererseits als asymmetrische politische Prozesse beschrieben (vgl. ebd.). Die Weltkulturtheorie¹ geht davon aus, dass eine globale Übereinstimmung von Bildungspolitik und -praktiken besteht (vgl. Langethaler 2017, S. 5). Kritisiert wird hierbei, dass diese Theorie auf eine westliche Weltkultur zurückzuführen ist und dieser Forschungsansatz die Dimensionen der Akteure, deren Interessen und Handlungen sowie die Berücksichtigung der Kontextfaktoren nicht einbezieht.

Folglich wird dieser theoretische Ansatz in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung als kritisch betrachtet (vgl. Rappleye 2012b, S. 124).

¹ Die Weltkulturtheorie steht in der Tradition neoinstitutionalistischer Theorien und thematisiert eine globale Similarität von Bildungspolitik und -praktiken. Die Theorie der Weltkultur stützt sich dabei auf ein verallgemeinertes Verständnis des modernen Nationalstaates mit gleichen Zielen wie „Fortschritt“ und „Gerechtigkeit“. Sie entstand, um die Ausbreitung des westlichen Schulmodells zu erklären und wird heute von Wissenschaftlern (Rappleye 2012a; Verger et al. 2012; Dale 2000) als kritisch betrachtet (vgl. Langethaler 2017, S. 5). Die darauf bezogene „Gegentheorie“ basiert auf der Ansicht, dass die Konvergenzen von Bildungssystemen auf diskursiver Ebene zu verorten sind und geht auf den Ansatz der Systemtheorie von Niklas Luhmann zurück (vgl. ebd., S. 6).

Der Fokus der bundesdeutschen Zusammenarbeit in den letzten Jahrzehnten mit Entwicklungs- und Schwellenländern lag vor allem auf der Übertragung von deutschen Berufsbildungselementen (vgl. Wolf 2015, S. 122). Mit dem Berufsbildungskonzept von 2005 wurde der ehemals hohe Stellenwert der Berufsbildungszusammenarbeit in Entwicklungsländern reduziert, wodurch die Rolle der Berufsbildung lediglich als ein Teilelement der Wirtschaftsförderung der deutschen Entwicklungszusammenarbeit angesehen wird. Hierbei gilt das deutsche duale System als Erfolgsfaktor für Wirtschaftswachstum und niedrige Arbeitslosigkeit (vgl. BMBF 2017). In vielen Ländern besteht mittlerweile der Wunsch, dieses duale System zu übernehmen (vgl. Wolf 2019, S. 552). In diesem Zusammenhang wird davon berichtet, dass das duale System Deutschlands als tragende Säule "eine Orientierungshilfe für andere Staaten übernommen hat" (BMBF 2013, S. 3). Nach Pilz (2017a) lassen sich jedoch keine evidenzbasierten Aussagen über Praktikabilität, erzielte Erfolge, aufgetretene Probleme und Langzeiteffekte der Transfermaßnahmen treffen (vgl. Pilz 2017a, S. 474). Insbesondere der Versuch der Übertragung deutscher Regelungsmuster oder institutioneller Ordnungen wird als negativ bewertet (vgl. ebd.). Dem Transfer von deutschen Bildungselementen der didaktisch-methodischen Arrangements (Mikro-Ebene der Ausbildungsgestaltung) wird hingegen ein größeres Erfolgspotenzial zugesprochen (vgl. ebd.). Die Bemühungen sind oftmals auf unternehmensorientierte Kooperationsprozesse ausgerichtet, die wesentliche kulturelle, sozio-ökonomische und arbeitsmarktpolitische Bedingungen nicht berücksichtigen. Andererseits wird die wissenschaftsdisziplinäre Auseinandersetzung mit Kontextbedingungen, also in welchen sozialen Rahmen die zu transferierenden Elemente eingebunden werden müssen, nicht ausreichend adressiert (vgl. ebd., S. 31).

Vor diesem Hintergrund zeigt sich die international-vergleichende Berufsbildungsforschung als zunehmend relevant. Seit den 1990er Jahren erfährt diese eine Renaissance und ist ins Zentrum berufs- und wirtschaftspädagogischer Reflexion zurückgekehrt (vgl. Deissinger; Frommberger 2010, S. 343). Begründet wird dies mit der Tatsache, dass eine vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik dazu dient, sowohl in nationalen als auch in supranationalen Problemlagen für erzieherisch relevante soziale Bezugsfelder zu sensibilisieren (vgl. ebd.).

Zu diesen Problemlagen zählen berufliche Qualifizierung und berufliche Sozialisation in Schule und Betrieb sowie die Spezifika institutioneller Bildungs- und Ausbildungsgänge (vgl. Stratmann 1979, S. 285). Zum Vergleich von Systemen bedient man sich dabei vermehrt Analyse- und Klassifikationskategorien, die dabei helfen sollen, das System der (Berufs-) Bildung anderer Länder zu verstehen. Dazu werden verallgemeinerbare, tatsächlich aber aus heimischen Kontexten (des deutschen, europäischen und westlichen Erfahrungsraumes) verwendete kategoriale Begrifflichkeiten genutzt, wobei diese Kategorien jedoch eine kulturelle Projektion

beinhalten (vgl. Georg 2006, S. 189). So impliziert allein die Bezugnahme des Vergleichs der Berufsbildung, dass diese scheinbar ein identisches soziales Phänomen sei, dessen Andersartigkeit an Maßstäben gemessen wird, die dem institutionell-disziplinären Kontext des Forschers verhaftet sind (vgl. ebd.).

Betrachtet man Berufsbildungssysteme einzelner Nationalstaaten hinsichtlich dieser spezifischen Kategorien, lassen sich diese durch verschiedenste Charakteristika unterscheiden. Hierbei sind die *ordnungspolitischen, institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen* zu nennen. Damit einhergehend auch die *Finanzierung, Zuständigkeiten* und die *Einbeziehung schulischer und außerschulischer Lernorte, die Anforderungen in der Berufsbildung, die Qualifikation selbst* sowie die damit verbundenen *fachlichen Inhalte und Kompetenzen* (vgl. Frommberger 2010, S. 345). Die Einschätzung und Analyse eines Systems der Berufsbildung hat jedoch zwangsläufig dann einen Realitätsverlust zur Folge, wenn die jeweiligen sozio-strukturellen Zusammenhänge nicht in den Vergleich oder die Kategorisierung integriert werden (vgl. Lauterbach 2003, S. 71). Da ein Vergleich von nationalen (Berufs-) Bildungssystemen immer auch ein kultureller Vergleich ist, wird dieser nur gelingen, wenn ein weitreichendes Verständnis der verschiedenartigsten historischen, kulturellen und sozio-ökonomischen Zusammenhänge besteht (vgl. ebd.)

Damit rückt die Diskussion um die Hermeneutik in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung wieder verstärkt in das Zentrum des Vergleichsprozesses. Der Paradigmenwechsel weg von deskriptiven, hermeneutischen Vergleichsansätzen führte zur Entfremdung hinsichtlich der Einbettung des Systems in seine Geschichte, den darin wirkenden Traditionen und Zielvorstellungen (vgl. Lauterbach 2003, S. 71) sowie infolgedessen auch zur Minderung der Suche nach übergreifenden Kategorien, anhand derer sich die Vielfalt und gleichzeitig die Individualität der verschiedenen internationalen Berufsbildungssysteme nach einheitlichen Klassifikationen begreifen lassen (vgl. ebd.). Durch hermeneutische Verfahren ist es möglich, hermeneutisch-historische mit logisch-analytischen und empirisch-sozialwissenschaftlichen Interpretationen zu verbinden (vgl. ebd.). Nach dem hermeneutischen Verständnis international-vergleichender Analysen können diese jedoch nur gelingen, wenn ein weitreichendes Vorverständnis der verschiedenartigen historischen, kulturellen und sozio-ökonomischen Zusammenhänge besteht (vgl. ebd.). Vielmehr konzentriert sich das „Verstehen“ nicht nur auf die statischen Gegebenheiten oder formalen Systemstrukturen, sondern muss differenzierte und schwer fassbare Zusammenhänge berücksichtigen (vgl. ebd.). Diesbezüglich wird vermehrt auf hermeneutische Analysen verwiesen, da sich so verstehende Auslegungen der

Sinnzusammenhänge generieren lassen, die für den Vergleich geeignete Klassifikationen und Konzepte hervorbringen können (vgl. ebd., S. 73).

Vor dem Hintergrund der Klassifikationen spielen Typologisierungen eine entscheidende Rolle. Diese werden dazu genutzt, die Heterogenität der (Berufs-) Bildungssysteme zu reduzieren und Vergleiche zu ermöglichen (vgl. Negrini 2016, S. 12). Die Auseinandersetzung mit der Übertragbarkeit von Bildungselementen stellt damit die Verwendung von Typologien in den Fokus der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung (vgl. Pilz 2017b, S. 761). Obwohl es bereits Typologien gibt, die Systeme beispielsweise in traditionelle, bürokratische und marktwirtschaftliche Modelle einteilen (vgl. Greinert 1995) und sich unter anderem auf staatliche sowie marktorientierte Regelungsmuster beziehen, weisen viele dieser Typologien Schwächen auf. Diese Schwächen zeigen sich in Form mangelnder Konsistenz der deskriptiven Kriterien und der unzureichenden Erfassung der Komplexität von Berufsbildungssystemen (vgl. Pilz 2016, S. 296). Hier bilden bisherige Ansätze die Vielschichtigkeit der unterschiedlichen Bildungsangebote kaum ab (vgl. Pilz 2017b, S. 761). Vielmehr beziehen sie sich auf einen wissenschaftlichen Zugang und blenden Aspekte wie die didaktisch-pädagogische Perspektive von Bildungsangeboten aus (vgl. ebd.). Diese Problematik kann jedoch auch unabhängig von den genutzten Klassifikationen zur Systematisierung von Berufsbildungssystemen bestehen. Typologien greifen immer dann nicht umfänglich genug, wenn sie sich zwar auf das soziale Handlungssystem „Berufliche Bildung“ fokussieren, aber die Interaktion mit anderen gesellschaftlichen Handlungssystemen unberücksichtigt lassen (vgl. Georg 2006, S. 189).

Dabei erklären erst die einzelnen sozialen Teilsysteme und deren Verbindung den „Sinn“ des jeweiligen Berufsbildungssystems (vgl. Clement 1996, S. 619ff.). Zusammenfassend werden Typologien erst dann transnational kommunizierbar,

„wenn sie die Interrelationen zwischen den interessierenden Phänomenen von Bildung und Arbeit selbst zum Klassifizierungskriterium machen.“ (Georg 2006, S. 190).

Insgesamt lassen sich also drei grundlegende Herausforderungen identifizieren, die im Rahmen von Transfermaßnahmen und intentionalen (Berufs-) Bildungsvergleichen thematisiert werden:

- ein grundlegendes Verständnis über das, was ein nationales Berufsbildungssystem ausmacht (*Akteure, Zielsetzung, Verantwortlichkeiten, Funktion etc.*),
- kulturelle, politische und sozio-ökonomische Kontextfaktoren und

- umfangliche systematisierende Vergleichskriterien zur Klassifikation (*Finanzierung, Institutionen, Zuständigkeiten, Kompetenzverständnis, Teilsysteme etc.*) und deren Operationalisierung.

Die Diskussion über die Notwendigkeit des Einbezugs der ein (Berufs-) Bildungssystem bedingenden Faktoren wird dabei immer häufiger durch Konzepte unterstützt, die einen stärkeren Zusammenhang zu den Kontextfaktoren anvisieren (beispielsweise zum Arbeitskulturellen Hintergrund nach Barabasch; Wolf 2011). Diese jedoch in eine konkrete Verwendungssituation zu überführen und daraus ein Modell des Vergleichs zu konzipieren, kann eine Weiterentwicklung der methodischen Umsetzung von Berufsbildungsvergleichen bedeuten. Hierbei besteht besonders im Rahmen von Transferbemühungen mit Entwicklungsländern ein Bedarf, welcher sich von anwendungsorientierter Forschung über Transfermaßnahmen, bis hin zu kritisch-analytischen Forschungszugängen bewegt (vgl. Langthaler 2017, S. 13ff.).

2. Erkenntnisinteresse und Zielsetzung

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit besteht darin aufzuzeigen, in welcher Form internationale Berufsbildungsvergleiche systematisiert werden können, um den bestehenden Problemfeldern internationalen Berufsbildungstransfers zu begegnen und eine kritisch-analytische Zugangserweiterung der international komparativen Berufsbildungsforschung zu erhalten. Das erkenntnisleitende Vorgehen sieht somit zum einen vor, die Konzeption der Vergleichssystematik entlang einer kritisch-analytischen Perspektive zu gestalten und so eine wissenschaftliche Zugangserweiterung für internationale (Berufs-) Bildungsvergleiche zu fördern. Zum anderen gilt es, die Vergleichssystematik basierend auf den drei beschriebenen Problemfeldern internationaler Vergleiche auszurichten und die ein (Berufs-) Bildungssystem bedingenden Faktoren in den Vergleichsprozess zu integrieren. Demzufolge wird das Erkenntnisinteresse mit der folgenden Forschungsfrage konkretisiert:

Wie kann das methodische Vorgehen internationaler Berufsbildungsvergleiche systematisiert werden, um den Problemfeldern internationaler Vergleiche zu begegnen und eine kritisch-analytische Reflexion potenzieller Transferbemühungen zu ermöglichen?

Dabei wird das individuelle erkenntnisgeleitete Vorgehen an einer Systematisierung potenzieller Vergleichsbemühungen ausgerichtet, die basierend auf einem hermeneutischen Vergleich, eine kritisch-analytische Auseinandersetzung des Vergleichsgegenstandes und damit potenzieller Transferprozesse anstrebt. Die Fragestellung setzt damit an der zuvor dargestellten Problematik an und zielt auf die Forderung nach mehr deskriptiv-hermeneutisch ausgerichteten Vergleichen (vgl. Lauterbach 2003, S. 71) und dem Bedarf an analytisch-kritischen Zugängen (vgl. Langethaler 2017, S. 16). Daraus lassen sich drei Teilbereiche ableiten, die sich zum einen auf ein Vergleichskonzept beziehen, welches das *Verstehen eines (Berufs-) Bildungssystems auf Grundlage der bedingenden Faktoren und Teilbereiche* ermöglicht. Zum anderen, eine Vergleichssystematik zu konzipieren, die eine *umfassende Beschreibung und Interpretation der klassifizierenden Aspekte* des jeweiligen Bildungssystems anstrebt und zugleich eine *kritisch-analytische Auseinandersetzung* im Komparationsprozess fördert. Hierbei wird für das erkenntnisgeleitete Vorgehen als wesentliches Charakteristikum der Berufsbildungskoooperation die Passung zwischen einer Schnittmenge aus verschiedenen nationalen Systemen der Berufsbildung angesehen.

Berücksichtigt werden muss dabei, dass das berufliche Bildungswesen auch stets mit dem allgemeinen Bildungswesen und dem Arbeitsmarkt verwoben ist (Wolf, Hernández Penton et al. 2014, S. 31).

Für das bestehende Erkenntnisinteresse ist davon auszugehen, dass zunächst ein grundlegendes Verständnis über ein Berufsbildungssystem und den damit verbundenen Teilsystemen, Akteuren und Rollen notwendig ist, bevor ein Vergleich durchgeführt werden kann. Dabei ist wesentlich, die bestehenden Kritikpunkte internationaler Transferbemühungen aufzugreifen und das methodische Vorgehen von Vergleichen entsprechend zu systematisieren. In diesem Kontext erscheinen deskriptive und an dem hermeneutischen Verständnis orientierte Forschungsansätze als eine geeignete Möglichkeit, die unzureichend einbezogenen Kontextbedingungen aufzunehmen, um ein Bildungssystem und die darin wirkenden Faktoren besser zu verstehen. Dabei wird das Augenmerk explizit auf das Verstehen der gesellschaftlichen Praxis in dem Berufsbildungssystem gelegt, da davon ausgegangen wird, dass entscheidende und wesentliche Erkenntnisse über das „Wesen“ eines Berufsbildungssystems so verdeutlicht werden können. Der Verstehensprozess in Bezug auf ein (Berufs-) Bildungssystem soll dabei auf die Systemtheorie von Luhmann (1984; 1995) ausgerichtet sein, was sich durch die wissenschaftliche Debatte der zwei gegenüberstehenden Theorien zur Transferthematik begründen lässt (A/Kp. 1). Hierbei ist die Ausrichtung auf Kontextfaktoren und die beteiligten Akteure, Ziele und Ideale, als relevant anzusehen. Somit dient die Systemtheorie als Grundlage für die Vergleichssystematik, um das Berufsbildungssystem in seiner kontextualisierenden und akteursbedingten Beschaffenheit zu betrachten.

Folglich geht es im Forschungsprozess zum einen um die Diskussion des hermeneutischen Vergleichsparadigmas und dessen Verortung. Das hermeneutische Vorgehen und damit die verstehende Analyse soll die Verbindung von Empirie mit einem Verständnis kombinieren, welches sich auf Systemkenntnisse, die Geschichte, Traditionen, Akteure und Zielvorstellungen bezieht. Die thematisierte Problematik der unzureichend deskriptiven Kriterien von Typologien und der nur bedingt einbezogenen Wechselbeziehungen soll anhand einer synoptischen Strukturierung der meist beachteten bzw. rezipierten Typologien in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufgegriffen werden. Dabei soll durch eine synoptische Zusammenführung eine Struktur der Kategorisierung gestaltet werden, welche zum Ziel hat, auf verschiedenen Ebenen der Klassifikation zu agieren und damit einen multiperspektivischen Ansatz verfolgt.

Eine der Hauptaufgaben für die Entwicklung der Vergleichssystematik besteht somit darin, eine Synopse der vorhandenen Typologien zu erstellen, um einen Mehr-Ebenen ausgerichteten Ansatz einer Klassifikationsprogrammatisierung zu erhalten. Damit soll eine Grundlage für das weitere Forschungsvorgehen entstehen, die den Rahmen der zu verstehenden und erklärenden Komponenten eines Berufsbildungssystems systematisiert.

Folglich soll eine Perspektiverweiterung im Rahmen kritisch-analytischer Vergleiche erfolgen und am Beispiel des Berufsbildungssystems Kuba in einer „Verfahrenserprobung“ umgesetzt werden. Basierend auf dem generierten methodischen Vorgehen, sollen die ein Berufsbildungssystem bedingenden Faktoren einbezogen und diesbezüglich selektierte Handlungsfelder für potenziell erfolgversprechende Kooperationsbemühungen dargestellt werden. Die zugrundeliegende forschungstheoretische Auseinandersetzung basiert hierbei auf der Auffassung, dass länderspezifische Annahmen nicht allgemeingültig übertragbar sind, da diese mit dem Wesen, der Zielsetzung und dem Verständnis eines Berufsbildungssystems einhergehen.

Im Kontext der Entwicklung eines Modells für einen Vergleich als Grundlage für potenzielle Transfermaßnahmen und Berufsbildungsk Kooperationen soll jedoch nicht der Anspruch auf Universalität erhoben werden. Laut Rappleye und Paulson (2007) befasst sich die meiste Literatur im Rahmen der Modellentwicklung auf universell einsetzbare Verwendbarkeit. Hier ist jedoch entscheidend, Modelle dafür zu verwenden, um Kontexte, politische Realitäten und lokale Feinheiten zu erhellen. Dabei äußern sie, dass die wohl größte Stärke eines Modells darin besteht, auf die notwendigen Antworten hinzuweisen, die sich konkret mit den lokalen Besonderheiten befassen (vgl. Rappleye; Paulson 2007, S. 254). Somit soll diese Ansicht der Modellnutzung als Prämisse zur Gestaltung und Konzeption dienen und eine richtungsweisende aber nicht zwangsläufig universelle Einsetzbarkeit suggerieren. Zusammenfassend bietet das Forschungsvorhaben ein entscheidendes wissenschaftliches Potenzial für modellhafte hermeneutisch-deskriptive Vergleichssystematiken, die eine kritisch-analytische Reflexion der Forschungsthematik ermöglichen sollen.

3. Methodisches Vorgehen und konzeptionelle Begründung

Dem dargestellten Erkenntnisinteresse folgend, werden im Forschungsprozess selektierte Typologien in einer Synopse strukturiert und systematisiert. Damit wird der Versuch unternommen, den Kritiken bestehender Typologien zu begegnen sowie den mit der Synopse verbundenen Mehr-Ebenen-Ansatz einer Typologie in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung zu fördern. Zielsetzung ist, durch die Synopse den Deskriptionsgrad der einzelnen Klassifikationskriterien zu erhöhen und das Phänomen „Berufsbildungssystem“ im Verhältnis zu Arbeit, Gesellschaft, Wirtschaft etc. als Klassifizierungskriterium zu erfassen.

Somit dient die synoptisch angelegte Typologie, mit den darin enthaltenden Dimensionen als Basis zur Datenerhebung durch die Expert*innen-Interviews. Hierbei bezieht sich die Datenerhebung sowohl auf der Makro-, Meso- und Mikro-Ebene, um eine möglichst vollständige Erfassung des kubanischen Berufsbildungssystems anzustreben. Dahingehend wird bezüglich des individuell systematisierten Forschungsprozesses sowie der methodischen Konzeption der Begriff der *Synoptischen Typologisierung* (C/Kp. 8) eingeführt. Begründen lässt sich dieser Schritt durch den Bedeutungszusammenhang zwischen qualitativen Betrachtungen verschiedener Erscheinungsformen und Typen von Berufsbildungssystemen, die durch eine starke Vielschichtigkeit aufzuzeigen sind.

Eingebettet wird der Vergleichsprozess in den Vier-Stufen-Vergleich nach Bereday (1964) (C/Kp. 1.2). Dieser dient als Rahmen der Applikation der generierten Forschungssystematik und kann den hermeneutisch orientierten Vergleichen zugeschrieben werden. Die Synopse wird dazu genutzt, den ersten Schritt des Beschreibens strukturiert und nach einem spezifischen Schema umzusetzen. Daran anschließend wird der zweite Schritt des Interpretierens durch die Datenauswertung anhand der Expert*innen-Interviews mit dem Prinzip der hermeneutischen Wissenssoziologie und der Sequenzanalyse (vgl. Kurt; Herbrink 2014, S. 481) umgesetzt. Das durch die Synopse und den Vier-Stufen-Vergleich strukturierende Vorgehen sowie das hermeneutische Verständnis der Datenauswertung werden genutzt, um die Kontextualisierung des Berufsbildungssystems als Basis des Verstehens zu nutzen. Die daraus abgeleiteten Erkenntnisse werden in dem Schritt der Juxtaposition mit Deutschland gegenübergestellt und im vierten Schritt der Komparation Handlungsempfehlungen zu potenziellen Kooperationsfeldern kontextualisiert abgeleitet.

Dabei soll das Konzept des „Arbeitskulturellen Hintergrundes der Berufsbildung“ (Barabasch; Wolf 2011) (B/Kp. 3.2) mit den darin enthaltenen sechs Dimensionen, darunter die *administrativ-institutionelle Ordnung, das Arbeitsregime des Unternehmens, das Arbeitsrecht, die*

Entwicklung und die Arbeitsprozesse der Technologie, die Konstitution des sozialen Akteurs und die soziale Sicherheit, eine „richtungsweisende“ Funktion einnehmen. Dies ermöglicht Rückschlüsse darauf, welche umgebenden Faktoren bei dem Verstehen des aktuellen „Wesens“ des Berufsbildungssystems entscheidend sein können. Somit fungiert es als Unterstützungsinstrument bei der hermeneutischen Analyse der Daten.

Die empirische Exploration im Forschungsprozess wird am Beispiel des kubanischen Berufsbildungssystems umgesetzt. Zwar sind wissenschaftliche Arbeiten diesbezüglich vorhanden (u.a. Wolf et al. 2011; Wolf; Penton 2014), diese Ausführungen beziehen aber nicht die spezifische Lehr-/Lerngestaltung mit ein. Zum anderem besteht zwar eine Zusammenarbeit im Rahmen der Bildung Kubas, jedoch ist diese grundlegende Bemühung zwischen Kuba und Deutschland auf Hochschulkooperationen ausgerichtet. Dabei ist der wesentliche Akteur der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), wobei Kuba in der Karibik-Region für die Zusammenarbeit mit Deutschland im Bereich Wissenschaft und Hochschule als das bedeutendste Land bezeichnet wird (vgl. DAAD 2018, S. 6). Es steht in diesem Zusammenhang zur Diskussion, wie die Ausgestaltung, Investition und das Wesen der beruflichen Bildung Kubas verstanden werden kann und zeigt gleichzeitig auf, dass sich ein großes Forschungsdesiderat im Rahmen der Berufsbildungs Kooperation zwischen Kuba und Deutschland ergibt. Grundlegend bekannt ist, dass Kuba ein Staat des ehemaligen sozialistischen Lagers ist, was einen wesentlichen Schwerpunkt auf die Formierung und Weiterentwicklung des Bildungssystems legt (vgl. Wolf; Hernández 2011, S. 188). Dies zeigt sich daran, dass Bildung als Teil der sozialistischen Ordnung verstanden wird und folglich maßgeblich zum Aufbau und Erhalt des Sozialismus beiträgt (vgl. ebd.). Damit dient Bildung als Möglichkeit, mobilisierende Wirkungen zu entfalten und somit die Transformationsprozesse zu fördern. Bildung wird demzufolge einem politischen Ziel untergeordnet und als ein Hilfsmittel zum Aufbau einer neuen sozialistischen Gesellschaft aufgefasst (vgl. ebd.). Damit stellt Kuba geschichtlich und gesellschaftspolitisch ein Spezifikum dar, was sich zum einen durch die politische Ausrichtung und zum anderen durch die sozialistisch orientierte staatliche Ordnung zeigt. Hier setzt die Forderung von Langethaler an, dass insbesondere in Entwicklungsländern mit hohen Machtasymmetrien, stärker geprägte Kontexte analytisch zu berücksichtigen sind (vgl. Langethaler 2017, S. 16).

Durch den Applikationsprozess auf das kubanische Berufsbildungssystem soll ein Bezug auf den nichtakademischen Sektor der Erwerbsqualifizierung hergestellt und dieses Feld erschlossen werden. Hiermit geht die Annahme einher, dass basierend auf dem Forschungsvorhaben wichtige Argumentationsgrundlagen für hermeneutisch-deskriptive Vergleiche am Beispiel Kuba erschlossen und zudem angepasste potenzielle Handlungsfelder einer möglichen deutsch-