

Reinhold Weiß | Eckart Severing (Hrsg.)

Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen



Reinhold Weiß | Eckart Severing (Hrsg.)

Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen

Zitiervorschlag:

Weiß, Reinhold; Severing, Eckart (Hrsg.): Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen. Bonn 2018

1. Auflage 2018

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

ISBN 978-3-8474-2237-2 (Print)

ISBN 978-3-96208-064-8 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-0731-5

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Gedruckt auf PEFC-zertifiziertem Papier

► Inhalt

Berufsbildungsforschung: multidisziplinär, praxisorientiert, evidenzbasiert?	
Vorwort der Herausgeber	5
Berufsbildungsforschung zwischen wissenschaftlicher und praktischer Relevanz	
Netzwerke in der Forschung: Dialog und Kooperation über die disziplinären und institutionellen Grenzen hinweg	12
<i>Friedrich Hubert Esser</i>	
Aktuelle Herausforderungen an die Berufsbildung und daher an die Berufsbildungsforschung	15
<i>Eckart Severing</i>	
Erwartungen der Politik an eine evidenzbasierte Berufsbildungsforschung	25
<i>Kornelia Haugg</i>	
Selbstverständnis und Positionierung der Berufsbildungsforschung	
Gemessenes und Angemessenes – Berufsbildungsforschung auf der Suche nach einem Profil	30
<i>Dieter Euler</i>	
Berufsbildungsforschung zwischen Theoriebasierung und Anwendungsorientierung	54
<i>Dieter Timmermann</i>	
Disziplinäre und institutionelle Ansätze der Berufsbildungsforschung	
Der Beitrag der Arbeits- und Berufssoziologie zur Berufsbildungsforschung	84
<i>Martin Baethge (†)</i>	

Berufsbildung aus der Perspektive der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung	102
<i>Joachim Möller</i>	
Bildungsberichterstattung und berufliche Ausbildung. Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen	114
<i>Kai Maaz</i>	
Relevanz, Qualität und Unabhängigkeit der Berufsbildungsforschung – Spezifika und Herausforderungen für das BIBB	126
<i>Reinhold Weiß</i>	
 25 Jahre AG BFN: Rückblick und Ausblick	
Entstehung und Entwicklung der AG BFN – Zwischen Effizienz und Autonomie in der Berufsbildungsforschung	152
<i>Karin Büchter</i>	
Herausforderungen und Perspektiven für die Entwicklung des Netzwerkes.	169
<i>Birgit Ziegler</i>	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	185
Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz	186

► **Berufsbildungsforschung: multidisziplinär, praxisorientiert, evidenzbasiert?**

Vorwort der Herausgeber

Ungeachtet einer deutlich gestiegenen Studierneigung durchlaufen nach wie vor die meisten jungen Menschen berufliche Bildungsgänge. Und auch im späteren Leben lernen sie hinzu oder bereiten sich auf neue berufliche Tätigkeiten vor. Berufsbildungsforschung hat die Aufgabe, die Berufsbildung analytisch zu durchdringen und zu strukturieren, Daten zu Strukturen, Einflussfaktoren, Ergebnissen und Entwicklungstendenzen zu generieren sowie Vorschläge zur Gestaltung zu erarbeiten. Forschung und Entwicklung sind dabei zwei sich wechselseitig bedingende und im günstigen Fall befruchtende Seiten. Wissenschaft, Politik und Berufsbildungspraxis sind auf einen engen Austausch angewiesen.

Berufsbildungsforschung ist ein heterogenes Forschungsgebiet. Das hängt zum einen mit dem Gegenstand, nämlich der Berufsbildung in all ihren Facetten und Organisationsformen, zusammen. Es ist zum anderen darauf zurückzuführen, dass unterschiedliche Disziplinen dazu aus jeweils unterschiedlichen Blickwinkeln, mit unterschiedlichen Fragestellungen und unterschiedlichen methodischen Zugängen Beiträge leisten. Diese vielen Facetten zusammenzutragen, Schnittstellen und Schnittmengen zu identifizieren sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu bilanzieren, ist daher eine immerwährende Aufgabe.

Berufsbildungsforschung ist ein vergleichsweise junges Forschungsfeld. Es entwickelt sich in dem Maße, in dem sich eine systematische Berufsbildung etablierte und der Staat darin zugleich ein wichtiges Handlungsfeld für die Sicherung von Qualität und Vergleichbarkeit, von Durchlässigkeit und Chancengleichheit, von Innovation und Wettbewerbsfähigkeit einer Volkswirtschaft entdeckte. Auf dieser Grundlage entstand ein politisches Interesse an einer regelmäßigen und systematischen Analyse der Rahmenbedingungen und Strukturen sowie der wissenschaftlichen Politikberatung. Es schlug sich im Aufbau entsprechender Forschungsinstitute, in Forschungsprogrammen und in Veröffentlichungen nieder.

Der vorliegende Sammelband beschreibt die Situation der Berufsbildungsforschung und ihre Herausforderungen, Zugänge und Ansätze aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Die Stichworte „multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert“ beschreiben dabei das Spannungsfeld, in dem sich die Berufsbildungsforschung bewegt. Der Anlass für diese

Selbstvergewisserung war das 25-jährige Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Sie wurde im Jahr 1991 als Netzwerk von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gegründet, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung leisten.

Berufsbildungsforschung muss wissenschaftlichen Anforderungen gerecht werden, und sie muss die Berufsbildungspolitik und die Berufsbildungspraxis unterstützen. Diese Anforderungen stehen zwar nicht grundsätzlich im Widerspruch zueinander, aber eben doch in einem Spannungsverhältnis. Die Wissenschaft verlangt eine theoretische Fundierung der Forschung und die Ableitung von Forschungsfragen aus theoretischen Kontexten sowie methodische Transparenz. Dafür steht in jüngster Zeit der Anspruch der Evidenzbasierung. Die damit verbundenen Erwartungen der Politik verdeutlicht der Beitrag von Cornelia HAUGG. Für die Politik und Berufsbildungspraxis stellen sich meist sehr konkrete Handlungsaufgaben, zu denen Forschung Handlungshilfen bereitstellen soll.

Die Herausforderungen, denen sich die Berufsbildung – namentlich die Berufsausbildung im dualen System – ausgesetzt sieht, beschreibt Eckart SEVERING. Seiner Analyse nach droht das System zwischen die Mühlsteine zu geraten. Auf der einen Seite entscheidet sich eine wachsende Zahl junger Menschen für ein Hochschulstudium und damit gegen einen beruflichen Bildungsweg. Auf der anderen Seite bleibt ein gesellschaftspolitisch nicht tolerabler Teil der Schulabgänger/-innen ohne Berufsausbildung, obwohl sich in den Unternehmen ein hoher Fachkräftemangel abzeichnet. Angebot und Nachfrage passen in Bezug auf die Anforderungen, die Kompetenzen und die Berufswünsche der Bewerber/-innen, aber auch in regionaler Hinsicht allzu häufig nicht zusammen.

Von der Berufsbildungsforschung werden Beiträge zur Lösung dieser drängenden bildungspolitischen Fragen erwartet. Zugleich befindet sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als ein zentraler Träger der Berufsbildungsforschung seit Jahren in einem Prozess der Selbstfindung. Dieter EULER bringt dies in dem Beitragstitel „Berufsbildungsforschung auf der Suche nach einem Profil...“ anschaulich zum Ausdruck. Empirische, auf Evidenz zielende Ansätze stehen qualitativen und entwickelnden Ansätzen gegenüber und ringen um Deutungshoheit. Dabei ist vollkommen klar, dass es notwendig wäre, beide Denkrichtungen aufeinander zu beziehen und miteinander in einen fruchtbaren Austausch zu bringen. Der Beitrag von Dieter TIMMERMANN zeigt exemplarisch, wie dies im Falle der seit den 1970er-Jahren regelmäßig durchgeführten Untersuchungen zu den Kosten beruflicher Bildung gelungen ist.

Beiträge zur Berufsbildungsforschung werden in unterschiedlichen Disziplinen und in unterschiedlichen Instituten und Hochschulen erbracht. Entsprechend vielfältig sind die Forschungsansätze, Theorien und Methoden. Verschiedene Autorinnen und Autoren analysieren aus jeweils unterschiedlicher disziplinärer und institutioneller Perspektive wichtige Aufgaben und Handlungsfelder der Berufsbildungsforschung. Aus der Perspektive der Arbeits- und Berufssoziologie beschreibt Martin BAETHGE (†) Entwicklungslinien und Gegenstände der Berufsbildungsforschung. Während die Arbeitssoziologie vor allem die abhängige Industriearbeit, ihre Organisationsformen wie auch ihre Gestaltungsvarianten in den Blick

genommen hat, sieht die Berufssoziologie im Beruf ein, wenn nicht das wichtigste Merkmal sozialer Schichtung. Gut dokumentiert ist der Wandel von arbeitsteiligen, tayloristischen Arbeitsstrukturen zu partizipativen Modellen mit komplexen Aufgabenprofilen und wechselnden Inhalten. Beide Teildisziplinen haben nachhaltigen Einfluss auf die Berufsbildungsforschung wie auch auf die Gestaltung von Berufen genommen. Dies schlägt sich nicht zuletzt in der Bildung breit profilierter Berufsbilder, einer projektorientierten Ausbildungsorganisation sowie im Anspruch nieder, Arbeitsbedingungen zu reflektieren und nach Möglichkeit mitzugestalten. Mit der Digitalisierung der Arbeitswelt, aber auch mit dem Wandel hin zu Dienstleistungsaufgaben erwachsen neue Herausforderungen, die tradierte Konzepte von Beruflichkeit infrage stellen.

Die Gründung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) im Jahr 1969 und des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF) im Jahr 1970 standen im engen Zusammenhang. Beide Institute sollten auf ihre jeweils spezifische Weise wissenschaftliche Grundlagen für die Politikberatung bereitstellen. Während sich das BBF, aus dem sich das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) entwickelte, vornehmlich der Entstehung beruflicher Qualifikationen widmete, war der Auftrag des IAB auf deren Verwendung und auf den Verbleib von Absolventen und Absolventinnen des Bildungssystems gerichtet. Beide Institute waren von Anfang an auf eine enge Zusammenarbeit verpflichtet. Dies schlägt sich bis heute in zahlreichen gemeinsamen Projekten, Veranstaltungen und Veröffentlichungen wieder.

Joachim MÖLLER beleuchtet in seinem Beitrag die Konsequenzen der Akademisierung und der Digitalisierung des Beschäftigungssystems für die Berufsbildung. Von einer Über-Akademisierung kann danach bislang nicht gesprochen werden. Die Berufsbildung sollte durch institutionelle Flexibilität versuchen, ihre Attraktivität zu bewahren. Ebenso wenig ist aus Arbeitsmarktperspektive mit einer dramatischen Massenarbeitslosigkeit als Folge der Digitalisierung zu rechnen. Wohl aber sind Passungsprobleme zu erwarten, weil sich die Tätigkeitsmerkmale und dementsprechend die Anforderungen in den Berufen verändern. Die Digitalisierung wird vor allem mit einer Zunahme an kreativen, planerischen, steuernden, kommunikativen und sozial-interaktiven Tätigkeiten verbunden sein. Darauf müssen sich die Verantwortlichen mit modernisierten Berufsbildern und, wo nötig, auch mit neuen Berufen einstellen.

Den Beitrag des BIBB und seine Spezifika beschreibt Reinhold WEISS. Dem gesetzlichen Auftrag des BIBB entsprechend liegt der Schwerpunkt bei der anwendungsorientierten Forschung und einer engen Verzahnung mit Fragestellungen aus der Berufsbildungspolitik und der Berufsbildungspraxis. Notwendig sind deshalb ein kontinuierlicher Dialog und Austausch mit der Scientific Community und mit den wesentlichen Akteuren der Praxis und Berufsbildungspolitik. Desgleichen müssen Forschungsergebnisse für beide Zielgruppen adäquat aufbereitet und veröffentlicht werden.

Die Berufsbildung ist Teil einer regelmäßigen Bildungsberichterstattung. Dem dienen vor allem der jährliche Berufsbildungsbericht der Bundesregierung, der seit 2009 von einem in der Verantwortung des BIBB erstellten Datenreport ergänzt wird, sowie die seit 2006

im zweijährigen Turnus erstellten nationalen Bildungsberichte. Den Berichtssystemen liegt ein indikatorengestützter Ansatz zugrunde. Sie ermöglichen es, Entwicklungen in Form längerfristiger Trends abzubilden. Grundlage sind statistische Daten und repräsentative Erhebungen. Kai MAAZ beschreibt die Konzeption der nationalen Bildungsberichte und die Rolle der beruflichen Bildung darin. Für die Zukunft wäre es seines Erachtens wünschenswert, individualisierte Daten zur Verfügung zu haben, um auch individuelle Entwicklungsverläufe abbilden zu können. Auch die Regionalisierung von Daten oder die Verbindung mit den Ergebnissen von Kompetenzmessungen, etwa im Rahmen des Nationalen Bildungspanels, würden sinnvolle Weiterentwicklungen darstellen.

Aus der Vielfalt und Zersplitterung der Ressourcen für Forschung ergibt sich für Friedrich Hubert ESSER zwingend die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit und zur Bildung von Netzwerken. Die Organisation des interdisziplinären Dialogs und der Kooperation über die fachlichen Grenzen hinaus war und ist das zentrale Anliegen der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Im Jahr 1991 wurde sie maßgeblich auf Initiative des Bundesinstituts für Berufsbildung als informelles Netzwerk etabliert. Zentraler Partner auf der Hochschuleseite war von Anfang an die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Von Beginn an beteiligt waren außerdem das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung sowie eine Reihe von außeruniversitären Forschungsinstituten.

Mehr als 25 Jahre sind seit der Gründung der AG BFN vergangen. Akteure und Mitwirkende, Forschungsschwerpunkte und Rahmenbedingungen, Diskursformate und Ziele haben sich seither verändert. Anfangs war die AG BFN vor allem ein Diskussionsforum für relevante Themen und neue Forschungsergebnisse. Sie leistet damit Beiträge für die theoretische und methodologische Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung und den interdisziplinären Diskurs. Zugleich war die AG BFN mit dem Auftrag angetreten, eine Informationsplattform zu Forschungsprojekten und Forschungsergebnissen zu entwickeln. Zu diesem Zweck wurden die Literaturdatenbank (LDBB) und eine Wissenslandkarte als Teile eines Wissensmanagementsystems zur Berufsbildung aufgebaut. Wesentliche Elemente davon wurden, nachdem die Förderung durch das BMBF ausgelaufen war, im Haushalt des BIBB verstetigt und sollen künftig in ein Repositorium integriert werden.

Die Beiträge von Karin BÜCHTER und Birgit ZIEGLER zeichnen die Entwicklung der AG BFN nach. Sie beschreiben, ausgehend von den ursprünglichen Zielen, die Handlungsmöglichkeiten und Realisierungsschritte. Nicht alles, was einstmals geplant worden ist, hat sich verwirklichen lassen. So ließ sich die Idee, der AG BFN eine aktive und eigenständige Rolle in der wissenschaftlichen Politikberatung zu geben, von einzelnen Impulsen abgesehen, nicht umsetzen. Dazu gab es weder einen Konsens noch einen Handlungsauftrag. Auch fehlte es an entsprechenden Ressourcen. Der Kern der Arbeit war stets, Forschungsstränge zusammenzuführen, den wissenschaftlichen Austausch zu organisieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern. Davon zeugen zahlreiche Veranstaltungen und Publikationen. Die Weiterentwicklung des Netzwerkes sollte denn auch vor allem im Wege einer thematischen

Fokussierung und Qualitätsentwicklung, nicht aber durch eine institutionell fixierte Strukturierung der AG BFN erfolgen. Wichtig wird auch künftig sein, unterschiedliche Disziplinen und Forschungsansätze einzubeziehen.

Für die beiden Herausgeber dieses Sammelbands, Eckart SEVERING und Reinhold WEISS, markiert die Fachtagung zugleich den Abschied aus ihren langjährigen Funktionen für die AG BFN. Ihre Aufgaben sind inzwischen in jüngere Hände gelegt. Aufgabe der Nachfolger und des gesamten Vorstands wird es sein, die AG BFN und darüber hinaus die Berufsbildungsforschung weiterzuentwickeln, mit neuen Ideen Impulse zu setzen und daran zu arbeiten, die unterschiedlichen Stränge immer wieder kommunikativ und kooperativ zusammenzuführen.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre Mitwirkung sowohl an der Fachtagung wie auch an diesem Sammelband. Wir danken darüber hinaus allen Partnern und Akteuren für die vertrauensvolle und konstruktive Zusammenarbeit in all den Jahren. Schließlich möchten wir den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im BIBB und f-bb, insbesondere Frau Dr. Christina WIDERA und Herrn Dr. Matthias KOHL, für die tatkräftige Unterstützung danken. Ohne ihr Wirken im Hintergrund hätten weder die Veranstaltungen erfolgreich realisiert werden können, noch wären die zahlreichen Veröffentlichungen erschienen.

Reinhold Weiß
Eckart Severing

Berufsbildungsforschung zwischen wissenschaftlicher und praktischer Relevanz

Friedrich Hubert Esser

► Netzwerke in der Forschung: Dialog und Kooperation über die disziplinären und institutionellen Grenzen hinweg

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) kann mittlerweile auf ein 25-jähriges Bestehen zurückblicken. Anlässlich dieses Jubiläums werden mit der Veranstaltung „Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen“ der Stand und die Perspektiven der Berufsbildungsforschung in den Fokus gerückt.

Die AG BFN wurde im Juni 1991 gegründet. Beteiligt waren die Kommission für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung sowie das Bundesinstitut für Berufsbildung. Im Laufe der Zeit schlossen sich immer mehr Institute der Berufsbildungsforschung diesem Netzwerk an.

Schon in der Kooperationsvereinbarung wurde die Arbeitsgemeinschaft als Berufsbildungsforschungsnetz betitelt. Das zentrale Element dieser langen Wortkonstruktion steckt dabei in der letzten Silbe. Es handelt sich um ein Netz, ein System von miteinander verbundenen Aktivitätsknoten. Der Terminus des Netzes passt zudem, da Berufsbildungsforschung keine eigenständige Disziplin beschreibt. Wenn es um Forschung zu komplexen Kategorien oder Themen geht wie Arbeit, Beruf, Bildung und Berufsbildung, werden unterschiedliche Zugänge für die Erschließung von Problemen und den Erkenntnisgewinn benötigt. Unterschiedliche Fachdisziplinen mit den in ihnen vorfindlichen Fragen, Theorien, Paradigmen und Methodenzugängen sind hierfür notwendig. Es gibt nicht eine Universaldisziplin. Dies wird auch in den Kerndisziplinen und den dazugehörigen Institutionen der beruflichen Bildung empfunden. So findet sich in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik häufig ein interdisziplinäres Selbstverständnis vor. Es werden Theorien oder Befunde anderer Disziplinen in der fach eigenen Reflexion berücksichtigt. Ein umfassender Erkenntnisgewinn erfordert jedoch auch eine Zusammenführung verschiedener Zugänge zu einem interdisziplinären Diskurs.

Neben der Interdisziplinarität ist es in der Berufsbildungsforschung wichtig, einen ganzheitlichen Blick auf die zu behandelnden Themen, Probleme oder Fragestellungen zu werfen. So werden im Bundesinstitut für Berufsbildung Grundlagen- und Anwendungsforschung durchgeführt, der Praxisbezug und die Politikberatung gepflegt und intensiviert.

Hierzu gehört auch die internationale Perspektive, und zwar nicht nur, weil Forschung globaler geworden ist und Fragen des systematischen Vergleichs von Strukturen und Entwicklungen in anderen Ländern an Bedeutung gewonnen haben. Es besteht daneben auch ein immens gesteigertes Interesse am Modell der dualen Berufsausbildung sowohl im europäischen Raum wie auch außerhalb Europas. Daraus wiederum erwachsen Forschungsfragen, Entwicklungs- und Beratungsaufgaben. Im Vordergrund steht, Transferwissen zu generieren und Resultate aus der Forschung für die Politik und die Praxis zu übersetzen. Aber auch die Forschung erhält aus Politik und Praxis Impulse für aktuelle und relevante Fragestellungen.

Eine Kernaufgabe des BIBB ist die Kommunikation zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Um tatsächlich zur Praxisverbesserung und Unterstützung der Politik beitragen zu können, muss sich Berufsbildungsforschung selbstredend an Kriterien orientieren, die im Wissenschaftssystem zur Auszeichnung sehr guter Forschung angelegt werden, also beispielsweise:

- ▶ die Unabhängigkeit der Forschung, insbesondere bei der Genese von Forschungsfragen und in der Bearbeitung von Gegenständen;
- ▶ die Theoriebasierung der Forschung;
- ▶ die Nutzung innovativer Methoden sowohl im Bereich quantitativer als auch qualitativer Forschung und ihre Verknüpfung;
- ▶ die Verpflichtung gegenüber Qualitätskriterien der Wissenschaft.

Außerdem gilt es, abrufbare wissenschaftliche Kompetenz und wissenschaftsbasierte Dienstleistungen mit der Fähigkeit zu verbinden, langfristig angelegte Fragen kontinuierlich bearbeiten zu können. So untersucht das BIBB fortlaufend und systematisch Entwicklungen und Strukturen in der Berufsbildung. Dabei arbeitet es mit Hochschulen und Forschungsinstituten zusammen und beteiligt sich an der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, zum Beispiel durch die Einbindung von Studierenden in die Arbeiten des BIBB. Berufsbildungsthemen werden im BIBB in enger Verflechtung von Wissenschaft, Berufsbildungspraxis und Bildungspolitik bearbeitet und reflektiert. Wichtige Akteure der Berufsbildung, wie die Sozialpartner, die Kammerorganisationen, die zuständigen Ministerien auf Bundes- und Landesebene sowie die Wissenschaftsgemeinde, werden hierbei integriert. Dies kann aber auch bedeuten, dass unterschiedliche Interessen und Betrachtungsweisen aufeinanderstoßen. Wissenschaft, Politik und Praxis sollten sich daher so miteinander vernetzen, dass deren jeweilige Logik nicht infrage gestellt wird. Vernetzung bedeutet keine Selbstaufgabe, keine absolute Indienststellung. Bei der Wissenschafts-Politik-Praxis-Kommunikation geht es viel-

mehr um gegenseitige Akzeptanz und respektvollen Umgang miteinander. Politiker/-innen sowie Praktiker/-innen müssen einerseits Verständnis für die Sprache und das Erkenntnisinteresse der Berufsbildungsforschung zeigen. Andererseits müssen aber auch Berufsbildungsforschende Verständnis für die Interessen der Politik und Praxis aufbringen.

Der Dialog von Wissenschaft mit Politik und Bildungspraxis führt zu einer sozialen Robustheit von Forschungsergebnissen, zum anderen schafft er Anchlüsse an die Praxisgestaltung. Die Verknüpfung von gesetzlichen Entwicklungs- und Beratungsaufgaben mit Forschungstätigkeiten zur beruflichen Bildung wurde auch durch den Wissenschaftsrat in der letzten Evaluation des BIBB ausdrücklich anerkannt. Zudem hebt der Wissenschaftsrat die Bedeutung des BIBB für das Forschungsfeld und die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland hervor. Das bestätigt den in den vergangenen Jahren eingeschlagenen Weg der Qualitätsentwicklung und Profilbildung. Er soll in den nächsten Jahren konsequent fortgesetzt und das Forschungsprofil weiter geschärft werden. Entsprechend den Empfehlungen des Wissenschaftsrats wird das BIBB:

- ▶ in Zukunft verstärkt mit Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen in Projekten zusammenarbeiten;
- ▶ neue Forschungsfelder erschließen;
- ▶ die Berufsbildungsforschung im Rahmen der empirischen und gestaltungsorientierten Forschung stärken beziehungsweise ausbauen.

Wissenschafts-Politik-Praxis-Kommunikation ist nicht nur ein organisationskulturelles Element, sondern kann als ein paradigmatisches Strukturprinzip in der Berufsbildungsforschung angesehen werden.

Auch in der AG BFN wurde die anfängliche Konzentration auf den wissenschaftlichen interdisziplinären Diskurs um einen Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Bildungspraxis erweitert. Ein Netzwerk lebt aber nicht nur von der Anzahl der Knoten, sondern vor allem durch das Engagement seiner Akteure, ohne das ein Netzwerk nicht 25 Jahre existieren würde. Mit der Jubiläumstagung verabschiedeten sich Reinhold WEISS als Forschungsdirektor des BIBB und Vorstandsmitglied der AG BFN sowie Eckart SEVERING als Sprecher der Forschungsinstitute in freier Trägerschaft im Vorstand. Ihr Einsatz und ihre Arbeit trugen entscheidend zur Weiterentwicklung der AG BFN bei. Dafür gebührt ihnen unser Dank und unsere Anerkennung. Die AG BFN bietet nicht nur eine Plattform für den interdisziplinären Diskurs und die Wissenschaft-Politik-Praxis-Kommunikation, sondern lebt diese auch. Das zeigt nicht zuletzt die Zusammensetzung ihrer Netzwerkpartner und der Tagungsteilnehmenden.

Wenn es die AG BFN heute nicht gäbe, müsste sie jetzt gegründet werden: eine auf Langfristigkeit angelegte Initiative mit vielen unterschiedlichen Knoten, Expertisen und Kompetenzen. Ein funktionierendes Netz, wie 25 Jahre ihrer Existenz belegen.

Eckart Severing

► **Aktuelle Herausforderungen an die Berufsbildung und daher an die Berufsbildungsforschung**

Wenn ein Verein von Bildungsforschern sein 25-jähriges Gründungsjubiläum begeht, dann ist es angebracht und angemessen, Rückschau zu halten: auf die Historie des Vereins, auf Misserfolge und auf Erreichtes sowie auf die prägenden Diskurse. Dem widmen sich einige Beiträge in diesem Band in hervorragender Weise, sodass ich mich frei fühlen kann, über einige absehbare Herausforderungen der Zukunft zu sprechen. Über Herausforderungen nicht zuerst an die Berufsbildungsforschung, sondern an die Berufsbildung selbst, aus der sich dann aber Aufgaben für eine Berufsbildungsforschung ergeben, die beansprucht, nicht nur valide, sondern auch relevante Beiträge zur Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland zu liefern.

Denn das zeichnet die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz – AG BFN – von Beginn an aus. Sie sollte nicht nur dem Austausch der wissenschaftlichen Gemeinde dienen, die sich auf die Gegenstände „Beruf“ und „Berufsbildung“ bezieht, sondern deren Ergebnisse für die Bildungspolitik und die Bildungspraxis nutzbar machen, wie umgekehrt Impulse aus Praxis und Politik aufnehmen. Daher das Mantra, das heute die Startseite des Internetauftritts der AG BFN zielt: „In der AG BFN haben sich Einrichtungen zusammenschlossen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung leisten. Die AG BFN fördert den interdisziplinären Austausch und unterstützt die Kommunikation zwischen Wissenschaft, Politik und Bildungspraxis.“

Die aktuellen Herausforderungen an die Berufsbildung in Deutschland sind nicht gering, und sie stellen sich nicht nur in einer vorübergehenden Episode. Sie betreffen ihren Kern und ihr Selbstverständnis, und sie werden ihre Zukunft gefährden, wenn ihnen nicht angemessen begegnet wird. Diese These widerspricht einem gern gepflegten Selbstbild dieses Bildungssektors. Insbesondere die duale Ausbildung in Betrieb und Berufsschule gilt danach als besonders erfolgreiche Abteilung des deutschen Bildungssystems: Ihr wird ein hohes Niveau der Vermittlung berufspraktischer Kenntnisse und Kompetenzen zugeschrieben und sie gilt als Garant eines niedrigen Arbeitslosigkeitsrisikos ihrer Absolventinnen und

Absolventen. Der „Markenkern“ der dualen Ausbildung wird im Berufsprinzip gesehen: Die duale Ausbildung stellt in einem in sich geschlossenen Teilbereich des Bildungssystems den exklusiven Weg zu durch Ordnungsmittel standardisierten und staatlich anerkannten beruflichen Abschlüssen dar.

Die unbezweifelbaren Vorteile der dualen Ausbildung haben jedoch viele darüber hinwegsehen lassen, dass sie seit geraumer Zeit in mehrfacher Hinsicht unter Druck gerät: Sie integriert schwächere Schulabgänger/-innen nicht ausreichend, die unerlässliche Beteiligung der Betriebe geht stetig zurück, sie steht in zunehmendem Wettbewerb zu den Hochschulen, und sie sieht sich mit demografisch bedingten Rückgängen der Ausbildungsaspiranten und-aspirantinnen konfrontiert. Dieser Beitrag will begründen, dass in dieser Situation auf lange Sicht eine Marginalisierung der dualen Ausbildung nur durch ihre weitere Öffnung gegenüber benachteiligten Ausbildungsaspiranten zu verhindern sein wird, und er will in einem zweiten Teil darauf hinweisen, wie die Berufsbildungsforschung zu den dafür notwendigen Diskussionen beitragen kann.

Die duale Ausbildung erreicht viele Jugendliche nicht mehr.

In vergangenen Dekaden hatte die duale Ausbildung am unteren Rand viele Schulabgänger/-innen nicht mehr aufgenommen – in manchen Jahren mündeten ebenso viele Schulabgänger/-innen in Vorfeldmaßnahmen des „Übergangssystems“ ein wie in eine duale Ausbildung. Aber auch heute – trotz einer historisch hohen Beschäftigungsquote und einer in einigen Regionen und Berufen ungedeckten Nachfrage nach Auszubildenden – gelingt es ihr nicht, viele schwächere Schulabsolventen und -absolventinnen zu einem Berufsabschluss zu führen. Es war eine traditionelle Stärke des dualen Systems, auch leistungsschwächeren Jugendlichen ohne Zugangsbarrieren den Weg in eine qualifizierte Ausbildung und in den Arbeitsmarkt zu eröffnen. Diese Integrationswirkung der dualen Ausbildung an der ersten Schwelle von der Schule in eine Ausbildung ist heute so nicht mehr gegeben: Trotz vieler Programme und Initiativen befanden sich in Deutschland auch 2016 rund 300.000 junge Menschen in Maßnahmen des sogenannten Übergangssystems (BIBB 2017); ohne den hohen Anteil jugendlicher Geflüchteter im Vorjahr waren es auch 2014 noch mehr als 250.000 (BIBB 2016, S. 6).

Das hat nachhaltige Wirkungen auf das berufliche Qualifikationsniveau. Entgegen dem landläufigen Urteil, dass jede neue Generation besser ausgebildet sei als die ihrer Eltern, stagniert die berufliche Bildung in Deutschland: Die Zahl der 25- bis 34-Jährigen ohne Berufsausbildung in Deutschland hat sich bei rund 1,4 Mio. (ca. 13,9%) eingepegelt (BIBB 2017: 324). Diese Situation ist alarmierend, denn zum einen ist die Arbeitslosenquote von Geringqualifizierten viermal so hoch wie die derer mit Ausbildung. Zum anderen stellt die berufliche Qualifizierung der in jüngster Zeit nach Deutschland gekommenen Geflüchteten – ein großer Teil von ihnen im ausbildungsrelevanten Alter – das Bildungssystem sowohl quantitativ als auch didaktisch vor enorme Herausforderungen: Wie sollen sie in eine Be-

rufsausbildung einmünden können, die bereits für die einheimischen Hauptschüler/-innen schwer zugänglich ist?

Das betriebliche Ausbildungsengagement geht zurück.

Seit mehr als zehn Jahren ist auf dem Ausbildungsmarkt ein kontinuierlicher Rückgang des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots zu beobachten. Ein Indikator dieser Entwicklung ist die rückläufige Ausbildungsbetriebsquote, die 2015 den historischen Tiefpunkt von 20,0 Prozent erreicht hat (BIBB 2017: 216). Zugleich ist auch die Zahl der neuen Ausbildungsverträge seit 2007 bundesweit von ca. 626.000 auf 520.000 im Jahr 2016 gesunken (BMBF 2017: 23). Das entspricht einem Rückgang um etwa 17 Prozent. Während das Ausbildungsstellenangebot im Jahr 2000 noch bei ca. 622.000 lag, war es bis 2016 auf ca. 564.000 gefallen (AGBB 2016: 282; BIBB 2017: 16). Der dualen Ausbildung – weltweit als Vorbild für berufliche Bildung propagiert – droht damit im eigenen Land die Basis zu schwinden. Besonders dramatisch verläuft dieser Rückgang bei den Kleinstbetrieben mit Betriebsgrößen von unter sechs Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen (von 7,7% 2007 auf 4,8% 2015) und immer noch überproportional bei KMU mit sechs bis 49 Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen (von 7,4% 2007 auf 5,8% 2017), die in Summe die Hauptlast der Berufsausbildung tragen (BA-Beschäftigungsstatistik; BAAS/BAETHGE 2017).

Dieser Rückgang der betrieblichen Ausbildungsquote gibt auf den ersten Blick Rätsel auf, denn er korrespondiert offenkundig nicht mit einer allgemeinen Beschäftigungskrise oder mit einem Rückgang des Bedarfes an qualifizierter Facharbeit. Im Gegenteil: Die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten ist in der vergangenen Dekade in Ost wie in Westdeutschland stark angestiegen. So verzeichnen KMU mit sechs bis 49 Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen von 1999 bis 2015 einen Beschäftigtenzuwachs von 9,1 Prozent, aber einen Ausbildungsrückgang von 11,2 Prozent (BAAS/BAETHGE 2017). Obwohl ein absehbarer Mangel an Fachkräften als limitierender Faktor zukünftigen Wirtschaftswachstums ausgemacht wird, misslingt es, viele ausbildungsreife und erst recht benachteiligte Bewerber/-innen mit Ausbildungsplätzen zu versorgen (MATTHES u. a. 2017). Eine Konstituente der dualen Ausbildung scheint außer Kraft gesetzt zu sein: dass die Betriebe nach ihrem prospektiven Fachkräftebedarf die Ausbildung quantitativ und qualitativ steuern. Offenkundig haben sich die Beschäftigungsentwicklung und ihr Ausbildungsengagement entkoppelt.

Das liegt nicht überall und in allen Branchen ausschließlich an einer mangelnden Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen. Die Bewerberlage auf dem Ausbildungsmarkt gestaltet sich für die Unternehmen sehr unterschiedlich. Während Großbetriebe (deren Ausbildungsquote in den vergangenen zehn Jahren ebenfalls zurückging: von 5,4% 2005 auf 4,4% 2015) in attraktiven Branchen und Berufen weiterhin auf einen Nachfrageüberhang zurückgreifen können, zeigt sich die Bewerbersituation für KMU, besonders des Handwerks und der personenbezogenen Dienstleistungen, vor allem in Ostdeutschland schwieriger. Generell aber lässt sich der Rückgang der Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen nicht mit Rückgän-

gen der Zahl der „interessierten ausbildungsreifen Bewerber/-innen ohne Ausbildungsplatz“ erklären. Es kumulieren unterschiedliche Entwicklungen: ein höherer Bedarf an Qualifikationen für Wissensarbeit und eine zu geringe betriebliche Bereitschaft, Hauptschüler/-innen, Jugendliche mit schlechteren Schulleistungen oder spezifischen Benachteiligungen mit tendenziell einen höheren Ausbildungsaufwand aufzunehmen (vgl. BIBB 2017: 231f.). Offenbar führen geringere schulische Vorqualifikationen der Bewerber/-innen nicht dazu, dass die Betriebe ihre Auswahlkriterien so nach unten anpassen, wie sie sie nach oben korrigiert haben, als es in der Ausbildungsstellenkrise zu viele Bewerber/-innen gab. Der Verzicht auf Ausbildung stellt für sie bei schwieriger Bewerberlage eine Alternative dar. Die Ergebnisse der jährlichen Ausbildungsumfrage des DIHK zeigen, dass viele ausbildende Unternehmen vertreten, dass ein großer Teil der Schulabsolventen nicht genügend auf eine berufliche Ausbildung vorbereitet und für die Betriebe nicht mit vertretbarem Aufwand ausbildbar sei (DIHK 2017).

Insgesamt ist die Frage zu stellen, ob in Zukunft mehr Betriebe bereit sein werden, auch mit Hilfe bestehender oder neuer Unterstützungsinstrumente Jugendliche auszubilden, die derzeit den Zugang zu anerkannter Ausbildung eher selten finden (Hauptschulabsolventen, Jugendliche mit Migrationshintergrund, Geflüchtete, Jugendliche mit Behinderung) – oder ob sie sich in der Tendenz aus der Berufsausbildung zurückziehen, wenn sie nicht Schulabsolventen mit den Noten und dem Habitus gewinnen können, die auszuwählen ihnen die Bestenauslese während der Lehrstellenkrise ermöglicht hat.

Die Berufsausbildung gerät durch eine Verberuflichung von Hochschulen unter Druck.

Wenn die Betriebe ihre Ausbildungsstellen in vielen Berufen vorwiegend mit studienberechtigten Schulabsolventen und -absolventinnen besetzen wollen, geraten sie in einen intensiveren Wettbewerb mit den Hochschulen. Die politisch bisher erwünschte und seit einigen Jahren ungebrochene deutliche Erhöhung der Studierquote in Deutschland führt dazu, dass viele leistungsbereite Jugendliche für eine berufliche Ausbildung nicht mehr zur Verfügung stehen. Dazu berechnete Schulabgänger/-innen bemühen sich in höherem Umfang als noch vor wenigen Jahren um den Einstieg in ein Studium. Die Studienanfängerquote ist von 35,6 Prozent im Jahr 2006 auf 55,5 Prozent 2016 gestiegen. 2006 gab es 350.000 Studienanfänger/-innen, 2016 waren es bereits rund 506.000 (Destatis 2016, S. 10, 11). Die gestiegene Attraktivität des Studiums mag auch damit zusammenhängen, dass Bachelor-Studiengänge mit kurzer Studiendauer, hohen Praxisanteilen und einer klaren beruflichen Fokussierung für viele Jugendliche und Arbeitgeber eine Alternative zur dualen Berufsausbildung darstellen. Der dualen Ausbildung gehen dadurch Bewerber/-innen verloren; das betrifft insbesondere anspruchsvolle berufliche Ausbildungsgänge im kaufmännischen Bereich, die Medien und die IuK-Berufe (EULER/SEVERING 2017).

Demografische Rückgänge betreffen vor allem die Berufsausbildung

Den Hochschulen in Deutschland gelingt es dadurch, demografische Rückgänge mehr als auszugleichen. Für die berufliche Bildung stellt sich die demografische Situation umso schärfer dar: Die angesprochenen Entwicklungen – ihre geringe Integrationskraft bei leistungsschwächeren Jugendlichen und ihre im Vergleich zum Studium abnehmende Attraktivität für studienberechtigte Jugendliche – vollziehen sich vor dem Hintergrund einer Verringerung der schieren Quantität von Jugendlichen. Zwar verringert sich die Gesamtbevölkerung in Deutschland in den Jahren bis 2020 nur wenig von 81,7 Millionen auf 79,9 Millionen, also auf 97,7 Prozent. Der Rückgang bei den 20- bis 29-Jährigen ist aber deutlich stärker: Von 9,9 Millionen geht die Bevölkerungszahl in dieser Altersgruppe auf 8,5 Millionen, also auf 86,4 Prozent, zurück. Die Alterskohorte, aus der der überwiegende Teil derer stammt, die in eine duale Ausbildung einmünden, also der Jahrgangsdurchschnitt der 18- bis unter 20-Jährigen, verkleinert sich auf nur noch 743.000 im Jahr 2020 – auf nur noch 80,3 Prozent mit starker Differenzierung zwischen den Bundesländern. Insgesamt verweisen diese Daten – alle aus der der 12. Koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung – auf den Tatbestand einer demografischen Verknappung, die in den Jahrgängen, die in eine Berufsausbildung eintreten, besonders stark ausgeprägt ist.

Divergenz von Ausbildungsforderungen und Voraussetzungen der Ausbildungsbewerber/-innen?

Vielfach wird davon ausgegangen, dass die vom allgemeinen Arbeitsmarkt bekannte Segmentierung – ungedeckte Stellennachfrage und zugleich verschlossene Zugänge für viele Bewerber/-innen – sich auch auf dem Ausbildungsstellenmarkt verfestigt. Infolge der technologischen Entwicklung und der zunehmenden Digitalisierung werden in fast allen Berufen höhere Anforderungen erwartet, sodass viele Jugendliche mit schlechteren schulischen Leistungen und Abschlussniveaus heute nicht mehr ausbildungsgerecht erscheinen. Dieser Schlussfolgerung ist aber zu widersprechen.

Durch die Digitalisierung und damit einhergehend neue Produktionskonzepte und neue Formen der Arbeitsorganisation verändern sich die Aufgaben und Tätigkeitsprofile, und es entstehen neue Qualifikationsanforderungen. Die Digitalisierung führt überwiegend, aber eben nicht nur, zu steigenden Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten. Veränderte Fertigungsprozesse und zunehmende Automatisierung lösen bisherige Formen von Arbeitsteilung ab, die früher eindeutig zu ziehende Grenzlinie zwischen qualifizierter und einfacher Arbeit wird tendenziell aufgelöst. Bisher weitgehend homogene Anforderungsniveaus, die relativ eindeutig den Tätigkeitsbereichen ausgebildeter Facharbeiter/-innen auf der einen und an- und ungelernt Beschäftigten auf der anderen Seite zuzuordnen waren, differenzieren und überschneiden sich. Insbesondere ist bei der qualifizierten Facharbeit eine Segmentierung von Anforderungsniveaus zu beobachten, die daher rührt, dass frühere An- und

Ungelerntentätigkeiten heute ebenfalls eine Facharbeiterausbildung voraussetzen, ohne deswegen gleich sehr hohe Anforderungen zu stellen. Die Anforderungen, die die Arbeitsaufgaben heute an Wissen, Können und übergreifende Kompetenzen der Facharbeiter/-innen stellen, entwickeln sich somit auseinander: sowohl nach unten im Sinne abnehmender Anforderungen – ebenfalls infolge von Digitalisierung, die Qualifikationen in Steuerzentralen konzentrieren und auf dem shop floor verringern kann – als auch – und das ist die überwiegende Tendenz – nach oben im Sinne steigender Anforderungsniveaus. Einfachere Arbeitsplätze finden sich vor allem im Handel, in den unternehmens- und den personenbezogenen Dienstleistungen und auch in der Industrie – etwa bei Fertigung und Montage. Nach oben, also auf (auch berufsfremde) Facharbeit, wird auch hier ausgewichen, weil das Berufssystem adäquate Ausbildungen für einfache Facharbeit nur begrenzt bereitstellt, bei der Beschäftigung von An und Ungelernten aber vermehrt Qualitäts- und Loyalitätsprobleme erwartet werden.

Eine Ausgrenzung benachteiligter Jugendlicher lässt sich daher aus durchgängig hohen *Anforderungen der Arbeitswelt* nicht begründen: Nicht nur die Ausbildungsvoraussetzungen der Jugendlichen, sondern auch die Qualifizierungsanforderungen der Betriebe sind differenziert. Erst durch die hoch gesetzten Standards der Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen ergibt sich eine geringe Integrationswirkung des dualen Systems am unteren Rand. In der Vergangenheit hat ein Marktmechanismus eigener Art die Erwartungen an die Ausbildungsanwärter und -anwärtnerinnen bestimmt: Wenn unter vielen AusbildungsbeWERBERN und -BEWERBERINNEN ausgewählt werden konnte, stiegen die Vorgaben auch über die Anforderungen der jeweiligen später ausgeübten Berufstätigkeit hinaus. Das ist nicht unverrückbar. Wenn heute die Zahl der Ausbildungsnachfragenden zurückgeht, dann könnten viele Unternehmen wieder die wirklichen Anforderungen ihrer Arbeitsplätze und nicht die von darüberhinausgehenden Berufsbildern zum Maßstab der Auswahl ihrer Auszubildenden machen.

Es geht aber keineswegs nur um die partikularen Anforderungen von Ausbildungsunternehmen. Auch wenn Unternehmen ihre Anforderungen an Ausbildungsbewerber/-innen anpassen würden, wenn sich die Auswahlmöglichkeiten unter den Bewerbern und Bewerberinnen einschränken: ein Hindernis bleiben die in *Ausbildungs- und Prüfungsanforderungen* verfestigten Anforderungen vergangener Jahre, die in vielen Branchen und Berufen über die der späteren Aufgaben und Tätigkeiten hinausgehen. Das deutsche Berufsbildungssystem mit seiner starken Fixierung von Formalqualifikationen führt auf diese Weise zu zusätzlichen Angebots-Nachfrage-Disparitäten. Ausgleichsmechanismen sind zwar auf Betriebsebene im Prinzip vorhanden, indem etwa Unternehmen im Fall hohen Bedarfs ihre Anforderungen an die formale Qualifikation von Ausbildungsbewerbern absenken. Derartige Flexibilitätsreserven sind jedoch nicht systematisch verankert. Sie stellen eher eine Umgangsweise von Unternehmen mit den Beschränkungen dar, die ihnen die Regelungen des Ausbildungs- und Zertifizierungswesens auferlegen.

Die Divergenz von Anforderungen der Ausbildungsordnungen und Ausbildungsvoraussetzungen vieler benachteiligter Jugendlicher ist Erbe einer inzwischen obsoleten Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Sie beruht nicht auf einer tragischen und unabwendbaren Divergenz von technisch induzierter Fortentwicklung der Berufe einerseits und sinkenden Kompetenz- und Motivationsniveaus der Schulabsolventen und -absolventinnen andererseits. Ausbildungserfolge werden nicht durch fixierte Voraussetzungen, sondern durch die Entwicklung und durch die Lernleistung der Jugendlichen erzielt. Eine scharfe Selektion der Ausbildungsaspiranten und -aspirantinnen vor Beginn der Ausbildung negiert, dass Berufsausbildung auch eine Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung darstellt, die vielfach prospektive Urteile über die Ausbildungsreife von Jugendlichen praktisch widerlegt. Daraus folgt, dass viele Jugendliche Berufsabschlüsse absolvieren und an vielen Arbeitsplätzen reüssieren könnten, die für sie heute nicht erreichbar sind, wenn das Berufssystem verstärkt auch gestufte, modularisierte und kürzere Ausbildungsgänge anbieten würde.

Qualifikation des betrieblichen Ausbildungspersonals

Wenn die Berufsbildung in Deutschland für benachteiligte Ausbildungsaspiranten und -aspirantinnen wieder besser zugänglich sein soll, dann geht es allerdings nicht nur um Korrekturen an den Rekrutierungsstrategien der Ausbildungsbetriebe. Das *Ausbildungspersonal* wird eine entscheidende Rolle spielen. Wie oben zitiert: Genau in den kleinen und mittleren Betrieben, in denen die haupt- und weit überwiegend nebenberuflichen Ausbilder über das betriebliche Ausbildungsengagement und die Auswahl der Bewerber/-innen entscheidend bestimmen, geht die Ausbildungsbeteiligung am stärksten zurück. Offenbar stellt die neue Bewerberlage die betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder vor Anforderungen, denen sie sich nicht mehr stellen wollen oder stellen können. In der Tat führen demografische Rückgänge und die Abzüge durch die steigende Studierquote dazu, dass der Teil der Schulabsolventen und -absolventinnen, der eine berufliche Ausbildung anstrebt, nach Schulleistungen wie unter sozialen, kulturellen und sprachlichen Gesichtspunkten heterogener wird. Diese Heterogenität ist nicht einfach auf einer Skala von mehr oder weniger leistungsfähigen Ausbildungsanwärtern und -anwärterinnen abzubilden; sie bedeutet Unterschiedlichkeiten in vielen Dimensionen, die die Ausbildung erschweren, aber auch bereichern können. Allerdings setzt eine erfolgreiche Ausbildung dieser ganz unterschiedlichen Jugendlichen eine ausreichende Vorbereitung derer voraus, die den betrieblichen Teil der Ausbildung verantworten. Sie müssen wissen, mit welchen didaktischen Konzepten diese Unterschiede aufgefangen und produktiv gemacht werden können und wie Lernen im Arbeitsprozess individualisiert werden kann; sie müssen wissen, wie mit Schwierigkeiten und Konflikten auch im Umfeld der Ausbildung umgegangen werden kann, und sie müssen wissen, auf welche externe Unterstützung sie dabei zugreifen können. Die dafür nötigen Kompetenzen werden mit der Ausbildereignungsprüfung nicht abgedeckt. Die Ausbilder/-innen sind bisher auf die

Aufnahme von Schulabgängern und -abgängerinnen mit einem besonderen Unterstützungsbedarf nur unzureichend vorbereitet.

Anforderungen an die Berufsbildungsforschung

Wenn in die duale Ausbildung in Zukunft mehr schwächere Bewerber/-innen einmünden werden, stellt das nicht nur höhere Anforderungen an Unternehmen und ihre Ausbilder/-innen, denen deutlich heterogenere Gruppen von Auszubildenden anvertraut sind. Es ergeben sich auch Anforderungen an die Gestaltung des Rahmens der dualen Ausbildung: Die *Einstiegsanforderungen* für solche Berufe müssen angepasst werden, bei denen sie durch die der Ausbildung folgende Berufstätigkeit nicht zu rechtfertigen sind. Das kann ohne Qualitätsverlust der Ausbildung durch echte Stufenausbildungen oder durch aufeinander abgestimmte zwei- und dreijährige Ausbildungsberufe (wie beim Maschinen- und Anlagenführer im Verhältnis zum Industriemechaniker) oder durch standardisierte und zertifizierte Ausbildungsbausteine gelingen, die eine sukzessive Ausbildung bis zur Abschlussprüfung erlauben.

Aus der Situation der Berufsbildung – am oberen Rand ihrem defensiven Wettbewerb gegen verberuflichte Hochschulen, am unteren Rand ihrer mangelnden Aufnahmefähigkeit für benachteiligte Jugendliche – ergeben sich Konsequenzen für eine Berufsbildungsforschung, die zur Zukunftssicherung der Berufsbildung beitragen will. Sie ist vielfacher Hinsicht gefragt. Zum Beispiel: Wie lässt sich aus Bildungsverlierern und -verliererinnen der vergangenen Dekaden das Qualifikationspotenzial für eine prospektiv ungedeckte Fachkräftenachfrage gewinnen? Wie kann die Integration von Migranten/Migrantinnen und jugendlichen Geflüchteten durch besseren Zugang zu beruflicher Bildung und zur Anerkennung von beruflichen Kompetenzen verbessert werden? Wie ist das Berufssystem auf neue Formen der Beschäftigung und der betrieblichen Arbeitsorganisation vorzubereiten?

Dazu muss sich die Berufsbildungsforschung stärker als bisher auch mit bildungsstrukturellen Fragen befassen: Die anstehenden Korrekturen können nicht allein auf der Ebene der Unternehmen, sondern müssen vor allem durch Reformen des Regelungsrahmens der Berufsausbildung selbst angegangen werden. Bisher scheint das institutionalisierte Berufsbildungssystem von den Veränderungen in seinem Umfeld kaum tangiert zu werden. Auch wenn die duale Ausbildung mit berufsorientierten Hochschulangeboten im Wettbewerb steht, auch wenn die Zahl der Ausbildungsbewerber/-innen offensichtlich zurückgeht: Systematische Reformen, die zu geringeren Einstiegsbarrieren in die Ausbildung führen würden, sind noch nicht absehbar. Wo sie vorgeschlagen werden, werden sie unter den Verdacht gestellt, das Berufsprinzip auszuhöhlen und die Qualität der Ausbildung zu untergraben. Hier ist es notwendig, mit Forschungsvorhaben und daraus begründeten Vorschlägen zu Gouvernance und Steuerung der Berufsbildung und zu ihrer institutionellen Aufstellung Position zu beziehen.

Auch der Bedrängnis, in die die berufliche Bildung durch eine kaum eingrenzbar Akademisierung gerät, ist anders zu begegnen als durch Marketing-Kampagnen von Branchenverbänden und einigen Bildungswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen, die beteuern, dass auch ehrbare Berufe goldenen Boden haben. Mit der dadurch bekräftigten Entgegensetzung von beruflicher und akademischer Bildung wird die systematische Entwicklung neuer hybrider Bildungsgänge vergeben: Neben die duale Ausbildung könnte ein akademisch-betrieblicher Bildungstypus treten, der erhöhten kognitiven Anforderungen vieler Berufe mit einer Kombination aus Hochschulbildung und Betriebspraxis begegnet. Dieser Typus ist heute in den sich ausbreitenden dualen Studiengängen angelegt; aber eben nicht systematisch entwickelt, sondern naturwüchsig als jeweils partikulare Symbiose zweier sonst getrennter Bildungssphären, die immer neu mit hohem Aufwand hergestellt werden muss, die Bildungszeiten und -aufwendungen addiert und die der Breite der Unternehmen nicht zugänglich ist. Es könnte sich lohnen, die Unterstützung der Entwicklung eines solchen akademisch-betrieblichen Bildungstypus, der den akademischen und den beruflichen Sektor überspannt, zum Gegenstand der Hochschul- wie der Berufsbildungsforschung zu machen.

Daneben werden wissenschaftlich fundierte Konzepte stehen müssen, die die duale Ausbildung verstärkt für andere Gruppen als für Schulabgänger/-innen attraktiv und zugänglich machen. Wenn modulare Nachqualifizierung, der Zugang zu Externenprüfung und die Anerkennung von im Ausland oder informell erworbenen Vorqualifikationen und Berufskompetenzen erleichtert werden, wird die duale Ausbildung Nachfragerückgänge dadurch verringern können, dass sie all denen zweite und dritte Chancen bietet, die auf dem Regelweg nicht zu einem Berufsabschluss gekommen sind.

Es ist zudem hohe Zeit, dass sich Berufsbildungsforschung auf das betriebliche Ausbildungspersonal zurückbesinnt, das sie seit Beginn der 1990er-Jahre vernachlässigt hat. Sie könnte der dualen Ausbildung einen großen Dienst erweisen, wenn sie in Modellversuchen und Projekten zur besseren Vorbereitung nicht nur der Berufsschullehrerinnen und -lehrer, sondern auch der Ausbilderinnen und Ausbilder beitragen würde. Es geht vor allem um Konzepte, die nicht mehr mit Berufsvorbereitungsmaßnahmen aller Art Niveaungleichungen der Schulabsolventen und -absolventinnen bis zur Chimäre der „Ausbildungsreife“ vor der Einmündung in eine Ausbildung zum Ziel haben, sondern die die Förderung benachteiligter Jugendlicher in die betriebliche Ausbildung selbst verlagern.

Manche Berufs- und Wirtschaftspädagogen und -pädagoginnen sehen ihre Aufgaben nicht in der wissenschaftlichen Unterstützung von Reformen der Berufsbildung, sondern vor allem in der empirischen Ausleuchtung vor allem des berufsschulischen Teils der Berufsbildung. Mehr noch: Sie argwöhnen, dass eine Forschung, die Fragestellungen der Berufsbildungspraxis und -politik aufgreift, diese mit wissenschaftlichen Mitteln bearbeitet und ihre Ergebnisse in die Praxis bzw. Politik zurückspiegelt, per se unter mangelnder Distanz zum Gegenstand, mangelnder Beachtung methodischer Standards und fehlender Verallgemeinerbarkeit ihrer Ergebnisse leiden müsse. Daran ist eines richtig: Auch Bildungswissenschaftler/-innen, die

Reformnotwendigkeiten der Berufsbildungspraxis identifizieren und ihre Umsetzung unterstützen, verdienen diesen Titel nur, wenn sie ihre wissenschaftlichen Standards explizieren und beachten. Anforderungsdruck und Ressourcenmangel, wie sie regelmäßig mit der Ressort- und Auftragsforschung einhergehen, sind keine Begründung für „quick-and-dirty-research“, weil weder der Berufsbildungspraxis noch -politik mit verkehrten Ergebnissen geholfen wird. Nur die Beachtung ausgewiesener Standards verleiht der Berufsbildungsforschung auch die fachliche Autorität, die sie inmitten der vielen interessenbewussten Institutionen der Berufsbildung unbedingt benötigt.

Aber ist nicht umgekehrt zu fragen: Wem ist mit einer Berufsbildungsforschung gedient, die den berufsbildungspolitischen Stillstand nur mit immer filigraneren empirischen Befunden untermalt?

Literatur

- DESTATIS – Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bildung und Kultur - Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik – Wintersemester 2016/2017. Wiesbaden 2016
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2017. Bonn 2017
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Bonn 2017
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Bonn 2016
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag: Ausbildung 2017 – Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin 2017
- BAAS, Meike; BAETHGE, Martin: Entwicklung der Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben. Expertise im Rahmen des Ländermonitors berufliche Bildung. Gütersloh 2017
- AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2016
- MATTHES, Stephanie; ULRICH, Joachim Gerd; FLEMMING, Simone; GRANATH, Ralf-Olaf: Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2016 – Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit. Bonn 2017
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Welche Berufsausbildungen sind durch akademische Bildungsangebote gefährdet? Indikatoren für eine Verschiebung von der Berufsausbildung in akademische Studienangebote. Gütersloh 2017

Kornelia Haugg

► **Erwartungen der Politik an eine evidenzbasierte Berufsbildungsforschung**

Eine qualifizierte Berufsbildung ermöglicht einen guten Einstieg in die Arbeitswelt und bietet die Basis für eine erfolgreiche berufliche und persönliche Entwicklung. Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung, dem strukturellen und ökonomischen Wandel sowie angesichts eines steigenden Bedarfs an gut qualifizierten Fachkräften ist ein anpassungsfähiges Berufsbildungssystem notwendig.

Eine zentrale Rolle spielt dabei die Berufsbildungsforschung. Ihr Ziel ist es, die zentralen Herausforderungen für Innovation im deutschen Berufsbildungssystem zu identifizieren und konkrete Handlungsoptionen zur strukturellen Verbesserung der beruflichen Bildung zu erarbeiten. Sie liefert wichtige Hinweise, Lösungsvorschläge und aktuelle Erkenntnisse, die in der Bildungspolitik verwendet werden.

1 Unterschiedliche Erwartungshorizonte

Dabei treffen die teilweise sehr unterschiedlichen Erwartungshorizonte von Wissenschaft und Bildungspolitik aufeinander. Bildungspolitik braucht oft sofort Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen. Empirische Bildungsforschung dagegen benötigt meist mehrjährige Zeiträume für die Untersuchung einer Fragestellung. Dennoch bleibt für die Politik die Frage von Interesse: Auf Basis welcher zuverlässigen Informationen können Maßnahmen in der Bildungspolitik und Bildungspraxis erfolgreich umgesetzt werden?

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördert daher Bildungsforschung im Kontext der allgemeinen institutionellen Forschungsförderung, z. B. Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), Max-Planck-Gesellschaft (MPG), Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), der Ressortforschung, z. B. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), und über die Projektförderung.

2 Leistungsstarke und international sichtbare empirische Bildungsforschung

Bereits mit der Verkündung des BMBF-Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung wurde 2008 die Zielsetzung verknüpft, durch wissenschaftlich fundierte Aussagen über Wirkungsmechanismen von Lehr- und Lernprozessen eine output- und evidenzbasierte Steuerung des Bildungsbereichs zu gestalten. Systematische bzw. wissenschaftlich begleitete Implementationen sollten dazu beitragen, die Qualität der Bildungsprozesse und -ergebnisse zu erhöhen.

In der Laufzeit dieses Rahmenprogramms ist es mit der Förderung des BMBF gelungen, eine leistungsstarke und international sichtbare empirische Bildungsforschung zu etablieren. Ein Meilenstein ist das Nationale Bildungspanel – National Education Panel Study, kurz: NEPS. Dieses konnte im Jahr 2014 aus der Projektförderung in das neu gegründete Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) überführt und verstetigt werden. Das Institut dient der Förderung der bildungswissenschaftlichen Längsschnittforschung in Deutschland. Es stellt grundlegende, überregional und international bedeutsame, forschungsbasierte Infrastrukturen für die empirische Bildungsforschung zur Verfügung. Das NEPS bildet den Kern dieser Struktur. Mit den Studien des NEPS werden Antworten auf bildungswissenschaftlich zentrale Fragen erwartet, z. B.: Wie entfalten sich Kompetenzen im Lebenslauf? Wie beeinflussen Kompetenzen Entscheidungsprozesse an verschiedenen kritischen Übergängen der Bildungskarriere und umgekehrt?

Bereits heute verfügt das Leibniz-Institut über ein umfangreiches Forschungsdatenangebot. Diese Daten werden Forscherinnen und Forschern unentgeltlich zur Beantwortung wissenschaftlicher Fragestellungen zur Verfügung gestellt. Sowohl national als auch international ist das NEPS ein Erfolgsmodell.

Aktuell fördert das BMBF ein Pilotprojekt, das die Nutzung des NEPS für aktuelle bildungspolitische Fragestellungen der beruflichen Bildung erschließen soll. Untersucht werden dort u. a. Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit Hauptschulabschluss als dem höchsten Abschluss, denen der Übergang in Ausbildung unmittelbar gelungen ist. Ziel ist es, aus dieser Gruppe Schlussfolgerungen für Förderansätze für Jugendliche abzuleiten, denen ein solcher reibungsloser Übergang nicht gelungen ist.

3 Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung

Die vom BMBF geförderte Forschungsinitiative ASCOT – *Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung* ist ebenfalls ein gutes Beispiel dafür, wie wissenschaftliche Ergebnisse bildungspolitische Diskussionen sowie Veränderungen angestoßen haben. Die Forschungsinitiative orientierte sich an dem Ziel, am Arbeitsmarkt verwertbare Handlungskompetenzen zu messen, die für die Ausübung einer qualitativ hochwertigen beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendig sind. Zur Messung der entsprechenden Kompeten-

zen wurden spezielle Instrumente und Methoden für verschiedene Berufsgruppen entwickelt. Von 2011 bis 2015 wurden in sechs Projektverbänden 21 Projekte gefördert, die in ausgewählten Wirtschaftsbereichen Kompetenzmodelle erstellt und daraus abgeleitet über 800 Testaufgaben – hiervon 560 IT-basiert – neu entwickelt haben. Mehr als 12.000 Berufsschülerinnen und Berufsschüler aus 13 Bundesländern und rund 300 Schulen waren an der Erprobung beteiligt. Eine Erkenntnis war, dass sich die Testmotivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch multimediale und interaktive Anreize, z. B. durch Video oder Animation, steigern lässt.

Perspektivisch können die ASCOT-Ergebnisse dazu beitragen, die Produktivität von Bildungsgängen, die Qualität von Einrichtungen und den Lernerfolg von Individuen transparent und für Verbesserungsmaßnahmen zugänglich zu machen.

4 „Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung“

Auch in Zukunft wird das BMBF exzellente Bildungsforschung fördern, die zur Gestaltung des deutschen Bildungswesens beitragen kann. Mit dem im Juli 2017 verkündeten neuen Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung etabliert das BMBF eine Forschungsförderung, die das Ziel verfolgt, wissenschaftliche Erkenntnisse in enger Beteiligung der relevanten Bildungspraxis und -politik zu erzeugen. Ein wichtiges Ziel ist der Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. Es bündelt Maßnahmen zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung sowie zur Förderung von Forschungsprojekten in thematischen Schwerpunkten. Die im neuen Rahmenprogramm geförderten Projekte sollen zur Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit sowie zum gelingenden Umgang mit Heterogenität in den Bildungseinrichtungen beitragen, zur sinnvollen Nutzung und Gestaltung von technologischen und digitalen Entwicklungen Hilfestellung leisten und schließlich die Qualität des Bildungssystems verbessern. Damit wird künftig jede Bildungsetappe im Lebenslauf in den Blick genommen – von der formalen Bildung in Kitas, Schulen, Universitäten, über die berufliche Aus- und Weiterbildung und die Erwachsenenbildung bis hin zu non-formalen und informellen Bildungsprozessen. Hierfür stellt das BMBF in den nächsten fünf Jahren rund 250 Millionen Euro bereit.

5 Aktuelle und zentrale Entwicklungen im Berufsbildungsbericht

Daneben ist der jährlich im BMBF erarbeitete Berufsbildungsbericht eine wichtige Grundlage, auf der die Bundesregierung, die Länder und die Sozialpartner ihre berufsbildungspolitischen Vorschläge entwickeln. Das BIBB liefert mit dem den Berufsbildungsbericht ergänzenden Datenreport die Grundlage dafür. Die Daten betreffen u. a. die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, die bei der Bundesagentur gemeldeten offenen Ausbildungsstellen und die noch suchenden Bewerberinnen und Bewerber. Außerdem ist eine Prognose für das laufende Jahr vorzulegen. Ziel ist es, regional oder sektoral ein unausge-

wogenes Angebot an Ausbildungsplätzen aufzuzeigen, um gegensteuern zu können. Damit steht für die Gestaltung und Weiterentwicklung der beruflichen Bildung jedes Jahr ein Grundlagenwerk zur Verfügung, das über alle zentralen Entwicklungen ausführlich Bericht erstattet und allgemein anerkannt ist.

Die integrierte Ausbildungsberichterstattung – kurz: iABE – ist ein weiteres Beispiel dafür, wie wichtig die Erkenntnisse der Forschung für die Politik sind. Ziel ist es, einen Gesamtüberblick über das Ausbildungsgeschehen nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule (Sekundarstufe I) zu erhalten – und zwar bildungsbereichsübergreifend. Anhand dieser Daten kann abgelesen werden, wie sich die duale Berufsausbildung im Vergleich zur schulischen Berufsausbildung, zur hochschulischen Bildung, zur schulischen Bildung mit dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und zum Übergangsbereich entwickelt.

Für die Politik sind diese Daten sehr wichtig. Mit Veröffentlichung der Schnellmeldung der integrierten Ausbildungsberichterstattung durch das Statistische Bundesamt kann die Entwicklung im Ausbildungsjahr 2016 endgültig bilanziert werden. Noch ist z. B. nicht klar, wie sich die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger im Übergangsbereich entwickelt hat. Es ist ein politischer Erfolg, dass ihre Zahl von 418.000 im Jahr 2005 auf 253.000 im Jahr 2014 zurückgegangen ist. Im Jahr 2016 war seit einer Reihe von Jahren erstmalig wieder ein Anstieg – um sieben Prozent – zu verzeichnen. Dieser Anstieg ist im Wesentlichen auf länderspezifische schulische Maßnahmen für Geflüchtete zurückzuführen. Deshalb sind die Daten aus dem vergangenen Jahr so wichtig: Aus den Daten der iABE lässt sich ableiten, warum es zu Veränderungen kommt. Ohne diese Detailkenntnis würden die politischen Akteure Anstiege im Übergangsbereich als Misserfolg werten. Wenn der Anstieg wie im Jahr 2016 jedoch auf die Integration von Geflüchteten in das deutsche Bildungssystem zurückzuführen ist, ist dies ein bildungspolitischer Erfolg. Denn in den Maßnahmen des Übergangsbereichs sollen junge Menschen die Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung oder eines Studiums erwerben. Dabei ist es bei jungen Geflüchteten schon aufgrund fehlender Deutschkenntnisse normal, dass kaum einer von ihnen kurz nach Ankunft in Deutschland über die notwendige Vorqualifikation hierfür verfügt.

6 Gemeinsamer Blickwinkel

Diese Beispiele verdeutlichen, was die Politik von einer indikatorengestützten Ausbildungsberichterstattung erwartet: Sie benötigt kontinuierlich aktuelle Daten, um Vergleiche zu den Vorjahren zu ermöglichen. Darüber hinaus müssen neue Datenquellen erschlossen und die Datenlage für einzelne Gruppen, für die keine ausreichenden Erkenntnisse vorliegen, aufgebaut werden. Für die Politik ist es dabei zum einen wichtig, dass von Seiten der Forschung die wissenschaftlichen Grundlagen und Standards für die Indikatoren sichergestellt werden. Zum anderen braucht die Politik eine Offenheit für die kontinuierliche Weiterentwicklung bei neuen gesellschaftlichen Herausforderungen. Mit Blick auf diese Herausforderungen bedarf es eines wechselseitigen Verständnisses über die unterschiedlichen Ziele und einen gemeinsamen Blickwinkel auf die zu beantwortenden Fragen.

Selbstverständnis und Positionierung der Berufsbildungsforschung

Dieter Euler

► Gemessenes und Angemessenes – Berufsbildungsforschung auf der Suche nach einem Profil ...

1 Ausgangspunkte

Anders als etwa die Medizin oder die Rechts-, Ingenieur- oder Wirtschaftswissenschaften kann sich die Berufsbildungsforschung nicht auf eine etablierte wissenschaftliche Disziplin stützen, die an Hochschulen durch Lehrstühle und eine in Fachgesellschaften organisierte „Scientific Community“ institutionalisiert ist. Vielmehr ist die Berufsbildungsforschung einer Vielzahl von Disziplinen mehr oder weniger unscheinbar ein- oder angegliedert, so beispielsweise der Wirtschafts- und Berufspädagogik, der Arbeitsmarkt- und Bildungsökonomie, der Arbeits- und Berufssoziologie sowie den Organisations- und Politikwissenschaften.

Dieses wissenschaftliche „Vagabundieren“ ließe sich unterschiedlich deuten. Die positive Deutung betonte die Multiperspektivität des Forschungsfeldes, sein Potenzial für interdisziplinäre Forschung und seine Unabhängigkeit von den Konventionen und Moden einer wissenschaftlichen Disziplin. Die kritische Deutung ließe sich in eine sprachliche Pointierung kleiden: Wenn alle wissenschaftlichen Zugänge ‚gleich gültig‘ sind, dann werden sie in einem disziplinär strukturierten Wissenschaftssystem schnell auch ‚gleichgültig‘ und drohen sich sowohl in der Wissenschaft als auch in der Berufsbildungspraxis und -politik in Beliebigkeit und einem Randdasein zu verlieren. In diesem Fall bliebe die Berufsbildungsforschung in der akademischen Welt randständig und für die Praxiswelt unscharf und von nur begrenzter Wirkungsmacht.

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, dass sich in der Berufsbildungsforschung die Frage nach einem eigenständigen Profil stellt. Doch in welche Richtung kann die Suche nach einem solchen Profil gehen? Wie verhält sich die Berufsbildungsforschung zu den etablierten wissenschaftlichen Disziplinen? Wo beginnt, wo endet die Berufsbildung als Gegenstandsbe-
reich? Bilden beispielsweise die Berufsorientierung in den allgemeinbildenden Schulen oder die auf Berufsfähigkeit ausgerichteten Studiengänge in den Hochschulen einen Forschungs-

gegenstand der Berufsbildungsforschung? Welches Wissenschaftsverständnis bestimmt die Berufsbildungsforschung?

Mit Blick auf die methodologischen Entwicklungslinien der Berufsbildungsforschung in den vergangenen Dekaden lassen sich zwei Grundausrichtungen identifizieren, die über die pointierte Zuspitzung des Titels markiert werden: Eine Richtung folgt dem Mainstream aus einigen Sozialwissenschaften und setzt auf empirisch-analytische Designs, die Schärfung von Messinstrumenten (wie in dem aktuellen Forschungsprogramm ASCOT), auf Gemessenes. Eine andere Richtung versteht das Gemessene teilweise als nicht angemessen, wenn es um die Bewältigung praktischer Problemstellungen geht. Sie favorisiert Forschungskonzepte, die aktuell unter Begriffen wie gestaltungsorientierte Forschung bzw. Design-Based Research diskutiert werden.

Diese angedeuteten Spannungsfelder gelten nicht exklusiv für die Berufsbildungsforschung, aber im Prozess der Profilbildung besitzt ihre Diskussion eine besondere Bedeutung. So stellt sich etwa die Frage, ob bestehende Unterschiede zugunsten einer der Ausrichtungen aufgelöst werden sollen oder ob sie im Rahmen eines Paradigma-Pluralismus koexistieren können. Die Diskussion wird in drei Schritten aufgenommen:

- ▶ **Rückblick:** Wie hat sich die Berufsbildungsforschung entwickelt? In Kapitel 2 werden die Anfänge und Entwicklungslinien der Berufsbildungsforschung seit den 1960er-Jahren skizziert. Dabei wird deutlich, dass die genannten Spannungsfelder spätestens seit den 1990er-Jahren bestehen und zu den beiden Grundausrichtungen geführt haben. In diesem Zusammenhang werden auch die für eine Wissenschaftsdisziplin konstitutiven Fragen nach der Binnen- und Außenlegitimität aufgenommen.
- ▶ **Einblick:** Wie stellt sich die Berufsbildungsforschung heute dar? Das aktuelle Erscheinungsbild der Berufsbildungsforschung in seiner institutionellen, thematischen und methodologischen Vielfalt wird in Kapitel 3 zusammengefasst.
- ▶ **Ausblick:** Wie könnte sich die Berufsbildungsforschung weiter profilieren? In Kapitel 4 werden schließlich Überlegungen zur Profilbildung der Berufsbildungsforschung vor- und zur Diskussion gestellt.

2 Rückblick: Entwicklungslinien der Berufsbildungsforschung in Deutschland

2.1 Anfänge und die Herausbildung von Grundrichtungen

Das präzise Nachzeichnen der Entwicklungslinien der Berufsbildungsforschung in Deutschland erforderte eine eigene Untersuchung. Nachfolgend kann daher lediglich ein grober Überblick über einige wesentliche Etappen mit ihren thematischen Schwerpunkten und zentralen Akteuren skizziert werden.

Ein erster Schwerpunkt lässt sich ab Mitte der 1960er-Jahre lokalisieren, als u. a. von LEMPERT/EBEL (1965), WINTERHAGER/LUTZ (1970) sowie CRUSIUS (1973) einige Studien zur *Situation der (betrieblichen) Lehrlingsausbildung* veröffentlicht wurden. Die Studien zielten in einer kritischen Diktion darauf, insbesondere die betriebliche Berufsausbildung bzw. das System der Berufserziehung infrage zu stellen (STRATMANN 1973). Die betriebliche Ausbildung sei unsystematisch, je nach Betriebsgröße von unterschiedlicher Qualität, folglich unter aufklärerischen und pädagogischen Kriterien kritisch zu bewerten. Mit Hinweis auf eine Publikation von BAETHGE (1970) fassen ECKERT/TRAMM (2004, S. 57) den Tenor der Studien wie folgt zusammen: „Scharf formuliert: die Lehre sei nicht Ausbildung, sondern Ausbeutung.“ Die kritischen Analysen wurden u. a. vom Deutschen Bildungsrat aufgenommen und bildeten die Grundlage für zahlreiche Empfehlungen. Eine Zielrichtung bestand darin, die Berufsausbildung zu pädagogisieren und stärker in das Bildungssystem zu integrieren (z. B. durch ein Konzept der doppelqualifizierenden Abschlüsse).

Methodologisch lassen sich in den 1960er-Jahren mit dem programmatischen Aufruf zur „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“ (ROTH 1967) und der sich ausbreitenden Aktions- und Handlungsforschung die Fixpunkte lokalisieren, die sich in den Folgedekaden in unterschiedlichen Formen ausprägten und zu Gegenpolen entwickelten.

In dieser Zeit wurde das Berufsbildungsgesetz (1969) verabschiedet, und mit dem Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (1970; später: Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB) und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) wurden die Kapazitäten für eine Berufsbildungsforschung wesentlich gesteigert. Ab Anfang der 1970er-Jahre erfolgte zudem ein Ausbau der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an den Universitäten (ECKERT/TRAMM 2004, S. 58).

In den 1980er-Jahren entwickelte sich im Zuge der Zunahme der Jugendarbeitslosigkeit mit der *Benachteiligtenforschung* ein neuer Schwerpunkt innerhalb der Berufsbildungsforschung. Zum einen knüpfen die Arbeiten an die Diskussionslinien über das sogenannte „Jungarbeiterproblem“ an (RÖHRS/STRATMANN 1975), zum anderen werden mit den „ausländischen Jugendlichen“ sowie den Mädchen in gewerblich-technischen Berufen neue Zielgruppen der Berufsbildung ‚entdeckt‘. Ferner entstehen im Rahmen der Übergangsforschung Studien über den Übergang von der Schule in die Ausbildung sowie von der Ausbildung in die Beschäftigung. Institute wie das Deutsche Jugendinstitut, das Göttinger Soziologische Forschungsinstitut und die Dortmunder Sozialforschungsstelle treten in dieser Zeit mit ihren Untersuchungen verstärkt in Erscheinung.

Spätestens ab Ende der 1980er-Jahre intensiviert sich im Rahmen der Berufsbildungsforschung die *didaktische Forschung*. Neue Forschungsschwerpunkte korrespondieren in hohem Maße mit Innovationsthemen aus der Praxis der Berufsbildung: handlungsorientierte Didaktik, Schlüsselqualifikationen, fächerübergreifender Unterricht, selbstorganisiertes Lernen, komplexe Lehr-Lern-Arrangements und neue Technologien sind nur einige der Stichworte, die in der Praxis als Innovations- und in der Wissenschaft als Forschungsgegenstände an Popularität gewannen.

Fragen der Praxisinnovation und Herausforderungen an die Berufsbildungsforschung verbanden sich in einer Vielzahl von Modellversuchen, die für den schulischen Teil der Berufsbildung durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) und für den betrieblichen Teil durch das BIBB initiiert wurden. SLOANE (1992, S. 10) definiert Modellversuche als „exemplarische Veränderungen in sozialen Feldern“ der Bildungspraxis. Einzelne Modellversuche oder eine Gruppe von in einem Programm verbundenen Modellversuchen haben in der Regel eine wissenschaftliche Begleitung, „die nach wissenschaftlichen Kriterien eine Reflexion des Modellversuches resp. der durch ihn bewirkten Veränderung in sozialen Feldern vornimmt“ (SLOANE 1992, S. 13). Modellversuchsforschung „ist eine theoriegeleitete Implementation von Modellversuchen, um Erkenntnisse über und durch die Veränderung in sozialen Feldern zu gewinnen“ (SLOANE 1992, S. 10). Sie wird als Variante einer gestaltungsbasierten Forschung verstanden, die Theoriebildung, -überprüfung und -anwendung im Rahmen von längerfristigen Forschungsprogrammen miteinander verzahnt (vgl. EULER 1994; SLOANE 2007; EULER 2009). Vergleichbare Ansätze werden international etwa unter den Stichworten „Design-Based-Research“ (vgl. BROWN 1992; DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE 2003; SHAVELSON u. a. 2003; VAN DEN AKKER u. a. 2006; REINKING/BRADLEY 2008) diskutiert. Mit der Modellversuchsforschung entstand ein eigenständiger Bereich innerhalb der Berufsbildungsforschung.

Parallel zu der Herausbildung einer gestaltungsorientierten Forschung im Rahmen von Modellversuchen und Veränderungsprojekten in der Berufsbildungspraxis verstärkte sich eine zweite Grundrichtung in der Berufsbildungsforschung. In einer Denkschrift der DFG (1990) wurde erstmals die Berufsbildungsforschung in Deutschland bilanziert, hinsichtlich ihrer Defizite analysiert und auf sie bezogene programmatische Entwürfe wurden vorgeschlagen. Nicht zuletzt als Folge der Denkschrift wurde von 1994–2000 ein DFG-Schwerpunktprogramm „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ durchgeführt, innerhalb dessen insgesamt 18 Projekte mit unterschiedlichen didaktischen Schwerpunkten gefördert wurden (BECK/KRUMM 2001). Ein Charakteristikum des Programms wird in der interdisziplinären Ausrichtung des Programms mit drei Disziplinen gesehen: Wirtschaftspädagogik, Betriebswirtschaftslehre, Pädagogische Psychologie. Methodologisch folgte das DFG-Schwerpunktprogramm, von wenigen Ausnahmen abgesehen, einem empirisch-analytisch ausgerichteten Forschungsparadigma.

Anfang der 2000er-Jahre kam nach der Auflösung der BLK und einer deutlichen Mittelkürzung der Modellversuchsbudgets im BIBB die Förderung von Modellversuchen in der beruflichen Bildung fast zum Erliegen. Zugleich standen die Forschungsaktivitäten in den Hochschulen aufgrund steigender Studierendenzahlen unter Druck. In Institutionen wie beispielsweise dem Wissenschaftszentrum Berlin (WZB), dem Deutschen Jugendinstitut (DJI), dem IAB und dem BIBB wurden innerhalb der jeweiligen Institutsschwerpunkte weiterhin Forschungsprojekte durchgeführt, ohne dass größere Themencluster zu erkennen wären. Die PISA-Studien im allgemeinbildenden Bereich strahlten insofern auf die Berufsbildung aus, als dass in einer Machbarkeitsstudie untersucht wurde, inwieweit im Bereich

der beruflichen Ausbildung eine international vergleichende Untersuchung initiiert werden könnte. Nach kontroversen Diskussionen unter Einbeziehung der Sozialpartner wurde das Projekt nicht weiterverfolgt. Im weiteren Zusammenhang zu dieser Diskussion startete das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahr 2011 unter dem Akronym ASCOT eine Forschungsinitiative mit dem Ziel, für verschiedene Berufsgruppen technologieorientierte Instrumente und Methoden zur Messung von Handlungskompetenzen zu entwickeln, die für die Ausübung einer qualitativ hochwertigen beruflichen Tätigkeit notwendig sind. In den sechs Projektverbänden wurden 21 Teilprojekte gefördert.

2.2 Berufsbildungsforschung im Kontext aktueller Diskurse über die Binnen- und Außenlegitimität von Wissenschaft

Wissenschaft bzw. einzelne wissenschaftliche Disziplinen verschaffen sich ihre Legitimität prinzipiell über zwei Bezüge: Zur Erlangung einer Binnenlegitimität sind sie gehalten, ihre Erkenntnisse nach den selbst entwickelten Standards der Disziplin („rigour“) zu entwickeln. Unter dem Kriterium der Außenlegitimität sollen sie gesellschaftlich relevante Problemstellungen aufnehmen und zur Bewältigung praktischer Probleme beitragen („relevance“). Beide Bezüge sind auslegungsbedürftig: Die Standards der Disziplin unterliegen kontrovers diskutierten Wissenschaftsverständnissen, die praktische Relevanz einer Untersuchung kann eng und weit interpretiert werden. Binnen- und Außenlegitimität können dabei aus zwei Perspektiven betrachtet werden: Inside-out wird die Perspektive auf die beiden Bezüge in der Disziplin aufgenommen, d. h. eine wissenschaftliche Disziplin begründet ihre Legitimität nach außen. Outside-in verfolgt die entgegengesetzte Diskussionsrichtung, d.h. entsprechende Bewertungen und Erwartungen werden von außen durch Praxis, (Fach-)Öffentlichkeit und Politik an Wissenschaft generell oder speziell an eine wissenschaftliche Disziplin herangetragen.

Im Gegensatz zu Wissenschaftsdisziplinen, die unter ethischen Gesichtspunkten in das Kreuzfeuer des öffentlichen Interesses geraten sind (z. B. die Wirtschaftswissenschaften nach der Wirtschafts- und Finanzkrise, die Medizin in der Diskussion über Stammzellenforschung, die Informatik im Rahmen der Big Data Diskussion), bleiben entsprechende Diskurse in der Berufsbildungsforschung noch punktuell. Hierzu drei Beispiele mit Bezug auf die Binnenlegitimität:

- Die oben konturierten beiden Grundrichtungen stießen mit ihren unterschiedlichen Legitimitätsvorstellungen wiederholt aufeinander. Anlässlich von zwei Symposien fokussierte sich die Kontroverse auf das Gegensatzpaar „DFG- vs. Modellversuchsforschung“. 2002 wurden die Diskussionen auf dem DGFE-Kongress durch BECK (2003) und EULER (2003), 2006 auf den Hochschultagen Berufliche Bildung durch SEMBILL (2007) und SLOANE (2007) getragen. „Dabei handelt es sich um die primär nach dem quantitativen empirischen Forschungsdesign verfahrenende und auf Hypothesenprüfung abzielende Lehr-Lern-

Forschung auf der einen Seite und auf der anderen Seite die Modellversuchsforschung, die verstärkt empirisch-qualitative Forschung einbezieht“ (HORLEBEIN 2009, S. 94).

- ▶ 1999 legten VAN BUER/KELL eine umfangreiche Dokumentation ihres Projekts „Bericht-erstattung über Berufsbildungsforschung“ mit dem Versuch einer Beschreibung und Bewertung der Berufsbildungsforschung in Deutschland vor. Während die Beschreibungen allgemein als sehr wertvoll aufgenommen wurden, entzündete sich an den Bewertungen eine massive Kritik. Den beiden Autoren wurde vorgeworfen, sie hätten einseitig die Standards der DFG zur empirischen Forschung als Beurteilungsmaßstab gewählt („idealtypischer forschungslogischer Verlauf einer hypothesenprüfenden empirischen Studie“ (VAN BUER/KELL 1999, S. 201) mit entsprechenden Gütekriterien als Referenzmodell), der für qualitativ ausgerichtete Forschungsprojekte mit einer stärkeren Betonung von Theoriebildung und Theorieanwendung zwangsläufig nur partiell relevant sei. Während bei VAN BUER/KELL die universitäre Berufsbildungsforschung mit der Stichprobe von elf DFG-Projekten positiv beurteilt wird (vgl. Zusammenfassung auf S. 283), fällt die Bewertung der untersuchten 14 Projekte aus der außeruniversitären Berufsbildungsforschung durchweg kritisch aus.
- ▶ Legitimitätskriterien liegen auch den Evaluationen des BIBB durch den Wissenschaftsrat zugrunde. So wurde die Forschungsleistung des BIBB in einem 2005 veröffentlichten Gutachten des WISSENSCHAFTSRATS (2005) sehr kritisch bewertet: „Die Forschungsergebnisse entsprechen in methodischer und theoretischer Hinsicht bislang nur in geringem Umfang dem Stand der Wissenschaft“ (S. 51). „Bei vielen Aktivitäten ist ihre Titulierung als Forschung irreführend“ (S. 53). „Das Forschungsprogramm des BIBB ist bislang nur wenig fokussiert. ... Es ist daher notwendig, das Forschungsprogramm stärker zu fokussieren. Dabei müssen die Forschungskorridore von wissenschaftlich tragfähigen Forschungsfragen bestimmt sein“ (S. 58). „Sowohl im Sinne einer stärkeren Qualitätskontrolle als auch zur Verbesserung der Sichtbarkeit in der wissenschaftlichen und internationalen Öffentlichkeit ist es ... geboten, die Forschungsergebnisse des BIBB stärker in referierten nationalen und internationalen Fachzeitschriften zu veröffentlichen“ (S. 63). Es wird hervorgehoben, dass sich auch eine Ressortforschung wie die im BIBB „in der Forschungsdurchführung durch nichts von unabhängiger Forschung“ unterscheidet (SOLGA/WAGNER 2006, S. 6). Auch eine Ressortforschung müsse ergebnisoffen sein, sich zumindest teilweise selbst die Fragestellung wählen dürfen (insbesondere im Bereich der „Vorlaufforschung“) und an den Standards der wissenschaftlichen Gemeinschaft ausrichten. „Gesellschaftliche Relevanz kann keine Rechtfertigung für ‚handwerklich‘ schlechte Forschung sein“ (SOLGA/WAGNER 2006, S. 6). Zwölf Jahre später attestiert der Wissenschaftsrat in einer Folgeevaluation der Forschung im BIBB „insgesamt eine beachtliche Entwicklung ... Es hat seine Forschung ausgebaut und gestärkt“ (WISSENSCHAFTSRAT 2017, S. 61). Zugleich wird empfohlen, die Methodenkompetenz (zur Stärkung der Binnenlegitimität) weiter zu stärken (S. 67). Unklar

erscheint demgegenüber die Beurteilung der Außenlegitimität: „Das BIBB generiert erfolgreich Forschungsfragen aus dem Dialog mit der Berufsbildungspraxis, die für diese wiederum relevant sind. In Zukunft sollte das BIBB aber auch verstärkt im wissenschaftlichen Kontext für das Institut interessante Forschungslücken identifizieren und diese bearbeiten“ (WISSENSCHAFTSRAT 2017, S. 62). Sind die identifizierten Forschungslücken aus den innerdisziplinären Diskursen der Wissenschaft von der Notwendigkeit einer praktischen Relevanz suspendiert?

Auch wenn gelegentlich Fragen der Binnen- und Außenlegitimität im engeren Bereich der Berufsbildungsforschung auftauchen, so besitzen sie nicht die Vehemenz und Grundsätzlichkeit von Diskussionen, wie sie aktuell im Kontext von Disziplinen erfolgen, die mit der Berufsbildungsforschung verbunden sind. So wird ausgeführt, dass sich die Arbeits- und Karrieremuster etwa in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften von praktischen Fragen abkoppeln und zunehmend selbstbezogen nach den Logiken des Wissenschaftsbetriebs gestalten. Exemplarisch steht die (Selbst-)Kritik in der Politikwissenschaft. Dort wird von dem Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Politikwissenschaft, Carlo MASALA, beklagt, dass seine Disziplin sich in einer praxisfernen Sprache in Richtung Methodenperfektionierung und der Bearbeitung von immer detaillierteren Einzelfragen bewege. Als Richtschnur gilt demnach nicht der Leitspruch Schopenhauers („Man brauche gewöhnliche Worte und sage ungewöhnliche Dinge“), sondern an die Stelle klarer Sprache tritt die Sprache der Verschleierung. Zugleich blieben brennende Fragen aus Politik und Praxis randständig, die praktische Relevanz werde zum Teil sogar bewusst abgelehnt, weil sie nicht karriereförderlich sei (MASALA 2017). In die gleiche Richtung weist die Analyse von KIESER für die Wirtschaftswissenschaften. Demnach gehen insbesondere Nachwuchswissenschaftler „nicht mehr Forschungsfragen nach, die sie im Hinblick auf den Fortschritt der Wissenschaft für wichtig erachten, sie sammeln Punkte für Ranglisten. Sie begeben sich nicht mehr auf wissenschaftliche Entdeckungsreisen, sondern folgen den in Rankings ausgeflaggten Trampelpfaden. Die extrinsische Motivation verdrängt die intrinsische“ (KIESER 2010, S. 12). In diesem Rahmen ist es rational, möglichst viele eng abgegrenzte Fragestellungen empirisch-quantitativ zu untersuchen und die Ergebnisse getrennt zu veröffentlichen („Salamisierung der Publikationen“). Im Ergebnis entsteht eine riesige Zahl von Artikeln zu Spezialfragen, deren Autoren sich nur in wenigen Fällen aufeinander beziehen. Ganzheitliche Betrachtungen und die Integration des atomisierten Wissensbestands etwa im Rahmen von Metaanalysen oder Lehrbüchern unterbleiben, da diese zumeist nicht als eine wissenschaftliche Leistung honoriert werden. Feldstudien oder Projekte in Praxisfeldern sind nicht anreizkompatibel, da sie zeitlich vergleichsweise aufwendig und schwerer planbar sind. Es entsteht ein Korpus an Veröffentlichungen, der weder für die Praxis noch für die Wissenschaft selbst überschaubar ist.

Hinter diesen disziplinspezifischen Betrachtungen stehen grundsätzliche Fragen. Derzeit existieren mehr als 30.000 Fachzeitschriften, jährlich erscheinen ca. 1,4 Millionen Fachaufsätze (d. h. pro Tag ca. 3.850), beispielsweise kann ein Professor für Abfallmanagement

in seinem Fachgebiet weltweit 78 Zeitschriften lesen (SPIEWAK 2016, S. 32). Es wird produziert, ohne das Produzierte noch verarbeiten zu können. Diese Explosion an Texten berührt nicht zuletzt die Diskussion der beiden Legitimitätsbezüge. Eine wesentliche Gefahr für die Diskussion der Binnenlegitimität von Wissenschaft besteht darin, Qualität anhand von Quantität zu messen oder unhinterfragt den zunehmend als problematisch kritisierten Qualitätssicherungsmechanismen innerhalb der Wissenschaft zu vertrauen. So wurde beispielsweise in Experimenten gezeigt, dass bewusst unsinnig formulierte, in einer Fachsprache verfasste Texte die Peer-Review-Verfahren erfolgreich passieren und in hoch gerankten Zeitschriften veröffentlicht werden (SCHMITT/SCHRAMM 2013, S. 33). Viele Wissenschaftler beklagen zudem, dass sie zunehmend mehr Zeit darauf verwenden, wissenschaftliche Beiträge, Forschungsanträge, Studiengänge, Institute und Kandidaten in Berufungsverfahren zu begutachten hätten – wodurch die Qualität der Expertisen tendenziell nicht steigen dürfte.

Für die Diskussion der Außenlegitimität entsteht die Gefahr, dass die Selbstbezogenheit der Wissenschaft die Abkehr der Praxis und damit die Irrelevanz von Wissenschaft beschleunigt. Eine auf sich fokussierte Forschung „hat der Praxis immer weniger zu sagen“ (MASALA 2017). Wenn dann aufgrund prominenter Plagiatsfälle oder aufgedeckter Datenfälschungen noch Zweifel an der Seriosität der Befunde genährt werden, dann verliert die Wissenschaft bei ihren ‚Abnehmern‘ und Mittelgeber zunehmend an Außenlegitimität und Glaubwürdigkeit. Dazu kommt insbesondere in gesellschaftlich kontrovers diskutierten Fragen, dass sich zumeist für jede Meinung eine wissenschaftliche Verifikation findet. Wissenschaftliche Befunde sind zumeist sehr voraussetzungsreich, sie müssen hinsichtlich ihrer Prämissen, Reichweite und Grenzen im Detail interpretiert werden. In der Öffentlichkeit ist jedoch häufig weniger die anstrengende Suche nach differenzierten Antworten gefragt, sondern der inszenierte Streit im Talkshowformat. Da ist dann nur begrenzt Raum, um bewährte Befunde von begründeten Vermutungen oder spekulativen Hypothesen zu unterscheiden.

Ein wissenschaftliches Handlungsfeld wie die Berufsbildungsforschung bleibt von solchen übergeordneten Entwicklungen nicht unberührt. Im Hinblick auf die aufgeworfenen Fragen der Binnen- und Außenlegitimität muss sie sich positionieren: Soll sie sich am Mainstream dominanter Forschungsdesigns, Karrierewege und Publikationspraktiken orientieren, oder sollen bewusst Forschungsstrategien gefordert und gefördert werden, die näher an den Problemstellungen der Praxis liegen? Welche Wissenschaftsverständnisse werden innerhalb der Berufsbildungsforschung als akzeptiert und erstrebenswert verfolgt?

3 Einblick: Status quo der Berufsbildungsforschung in Deutschland

3.1 Institutionelle Vielfalt

Van BUER/KELL (2000) kennzeichnen die Berufsbildungsforschung u. a. über die Merkmale Multidisziplinarität, Unübersichtlichkeit, institutionelle Vielfalt und heterogene Forschungsstandards. Sie kommen in ihrer Bestandsaufnahme auf 346 Einheiten an 74 Universitäten sowie ca. 130 außeruniversitäre Institute, die im Rahmen von unterschiedlichen

Wissenschaftsdisziplinen Problemstellungen der Berufsbildungsforschung verfolgen. Den Einheiten sind in der Regel keine feste Ressourcen für Forschung zugewiesen, sie müssen sich zumeist durch Drittmittel finanzieren. In der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AGBFN) wird die institutionelle Vielfalt manifest: Neben den universitären Forschungseinheiten in der Wirtschafts- und Berufspädagogik, dem BIBB und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) sind dort die Landesinstitute der Bundesländer sowie Institute in freier Trägerschaft vertreten. Diese Vielfalt stellt sich momentan weniger als Vernetzung, sondern als segmentierte, fragmentarische Struktur mit losen Verbindungen dar (ECKERT/TRAMM 2004, S. 66; WISSENSCHAFTSRAT 2017, S. 61). Zugleich bringt es die Vielfalt mit sich, dass sich Berufsbildungsforschung weniger über ein kohärentes Forschungsprogramm, sondern mehr als ein Sammelbecken mit unscharfen Rändern manifestiert. Pointiert ließe sich Berufsbildungsforschung in der augenblicklichen Verfassung als ein Ensemble von Forschungsgemeinschaften beschreiben, das klein genug ist, um sich persönlich zu kennen und zugleich groß genug, um sich aus dem Wege gehen zu können.

Innerhalb dieser institutionellen Vielfalt beschäftigen sich einzelne Institute, Lehrstühle oder Professoren mit einzelnen Facetten der Berufsbildung, selten jedoch mit der Breite und systemischen Ganzheit des Feldes. Eine Ausnahme bildet das BIBB mit seinen ca. 115 Stellen für wissenschaftliches Personal (WISSENSCHAFTSRAT 2017, S. 79), in dem Berufsbildungsforschung im Vergleich zu Forschungseinheiten an einer Universität breiter und kontinuierlicher betrieben werden kann.

In den vergangenen Jahren hat zudem die Verbindung zwischen nationaler und internationaler Berufsbildungsforschung einen erhöhten Stellenwert erhalten. In diesem Rahmen sind insbesondere das European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) und das International Centre for Technical and Vocational Education and Training der Vereinten Nationen (UNESCO-UNEVOC) zu nennen. Ferner haben sich in anderen Ländern Institutionen gebildet, die zum Teil auch in der Berufsbildungsforschung tätig sind (z. B. NCVER in Australien, EHB in der Schweiz).

Die institutionelle Vielfalt korrespondiert mit einem Spektrum an Publikationen, die in dem Kontinuum von wissenschaftlichen und praktisch-politischen Leserinteressen unterschiedlich verortet werden können. Erst 2013 wurde mit „Empirical Research in Vocational Education and Training“ eine dediziert auf die Berufsbildung bezogene wissenschaftliche Zeitschrift in der Schweiz geschaffen. Wissenschaftliche Beiträge mit Relevanz für die Berufsbildungsforschung finden sich zudem in disziplinspezifischen Zeitschriften (z. B. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Soziologie). Zudem bestehen einige Zeitschriften mit einem Bezug zur Berufsbildung, die jedoch in hohem Maße praktische Leserinteressen bedienen (z. B. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis; Berufsbildung; Wirtschaft und Erziehung). Hervorzuheben sind zudem drei Publikationsorgane, die auch für die Berufsbildungsforschung relevant sind: Neben dem jährlich erscheinenden Berufsbildungsbericht (seit 1977) und einem um-

fangreichen Datenreport (seit 2009) erscheint seit 2006 in Zweijahresabständen ein Nationaler Bildungsbericht mit jeweils auch für die Berufsbildungsforschung relevanten Kapiteln (insbesondere zur beruflichen Ausbildung).

3.2 Thematische Vielfalt

Berufsbildungsforschung umfasst in ihrem Gegenstandsbereich ein breites Spektrum von Forschungsbereichen bzw. -fragestellungen. Es reicht von Strukturfragen der Berufsbildung und den Übergängen zwischen Allgemein-, Berufs- und Hochschulbildung über Fragen des historischen und räumlichen Vergleichs bis hin zu Mikrofragen des Lehrens und Lernens sowie der Gestaltung von Innovations-, Implementierungs- und Transferprozessen. Die Vielfalt von Gegenständen korrespondiert mit unterschiedlichen Forschungszugängen und -strategien. Entsprechend können wissenschaftliche Aktivitäten in unterschiedlichen Handlungsschwerpunkten darauf gerichtet sein, Sachverhalte in ihrer Struktur und Entstehung zu *beschreiben*; die Vielfalt an Erscheinungsformen eines Sachverhalts zu *typologisieren*; Motive und Gründe für individuelles Handeln zu *verstehen*; kausale Zusammenhänge zu *erklären*; mögliche Entwicklungen zu *prognostizieren* oder *explorieren* und innovative Handlungskonzepte theoriegeleitet zu *entwickeln*.

Die Darstellung des Gegenstandsbereichs der Berufsbildungsforschung kann auf einige Systematisierungen zurückgreifen, die sich in vielen Punkten überschneiden. Exemplarisch sei auf die Liste der Forschungsaufgaben aus der DFG-Denkschrift zur Berufsbildungsforschung an den Hochschulen in Deutschland (DFG 1990), die Bilanzierungsartikel in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (NICKOLAUS/RIEDL/SHELLEN 2005; BECK 2005; WAHLE/PÄTZOLD 2006; BOJANOWSKI 2006), das Handbuch zur Berufsbildungsforschung (RAUNER 2005) oder die Ausführungen zum mittelfristigen Forschungs- und Entwicklungsprogramm des BIBB (BIBB 2013) hingewiesen. Im Anhang werden ohne Anspruch auf Vollständigkeit thematische Schwerpunkte der Berufsbildungsforschung mit exemplarischen Forschungsbereichen und -fragen die Gegenstandsstruktur skizziert.

3.3 Methodologische Vielfalt

Folgt man der Prämisse, nach der ein Forschungskonzept mit seinem Untersuchungsdesign und den gewählten Methoden von der Art des Problems bzw. den Forschungsfragen abhängt, dann erscheint eine methodologische Vielfalt in der Berufsbildungsforschung zwangsläufig. Vor diesem Hintergrund erweisen sich Verengungen auf spezifische Paradigmata oder Designs bzw. die Stilisierung von Gegensatzpaaren als unsinnig. Wie die folgenden Beispiele verdeutlichen, beinhalten viele der vermeintlichen Gegensätze lediglich scheinbare Unterscheidungen:

- Die immer wieder zitierte Unterscheidung zwischen *quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden* wird zwar weithin nicht mehr als Gegensatz verstanden, doch kann in

bestimmten Journals und Gutachterkreisen häufig eine Präferenz für den erst- und eine Skepsis gegenüber dem zweitgenannten Methodentyp festgestellt werden (vgl. BADLEY 2003; ERCIKAN/ROTH 2006).

- ▶ Nach der sogenannten „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“ (ROTH 1967) wird immer wieder versucht, *geistes- und erfahrungswissenschaftliche Methoden* undifferenziert gegeneinander auszuspielen (vgl. die Hinweise in WISSENSCHAFTSRAT 2005, S. 50).
- ▶ Auch das Begriffspaar *Grundlagen- vs. Anwendungsforschung* ist nur vordergründig klar. So eingängig die Unterscheidung auf den ersten Blick erscheint, so diffus bleiben die vorgenommenen Abgrenzungen. So wird in einem Bericht der OECD Grundlagenforschung („basic research“) verstanden als „driven by curiosity and an inherent interest in a phenomenon or problem“, während Anwendungsforschung („applied research“) definiert wird als „consciously designed to solve a problem in policy or practice“ (OECD 2007, S. 4). In den Definitionen wird auf die Motivation der Forschenden abgehoben (Interesse an einem Phänomen oder Problem vs. Interesse an der Lösung eines praktischen Problems). Stellt man sich dann aber die Ergebnisse entsprechender Forschungsaktivitäten konkret vor, so sind die Resultate vermutlich in ihrem Bezug zur Praxis nicht mehr zu unterscheiden, denn auch die Neugier des Forschenden kann zu Erkenntnissen führen, die zur Lösung praktischer Probleme verwendet werden können. Andere Unterscheidungsversuche bleiben ähnlich unscharf oder gleiten ins Aphoristische (so etwa das Wernher von Braun zugeschriebene Zitat: „basic research is what I’m doing when I don’t know what I’m doing“).

Die Vielfalt in der Wahl der Forschungsdesigns und -methoden lässt sich am Beispiel der Forschung über das sogenannte „Übergangssystem“ verdeutlichen. Innerhalb dieses Forschungsthemas können unterschiedliche Problemstellungen bzw. Forschungsfragen aufgenommen werden, so z. B.:

Handlungsschwerpunkt	Beispiel
1. Beschreibung von Strukturen und Entwicklungen eines Sachverhalts	Wie viele Jugendliche mit welchen Schulabschlüssen befinden sich in welchen Maßnahmen? Wie haben sich die Zahlen in den vergangenen Dekaden entwickelt?
2. Typologisierung der Vielfalt an Erscheinungsformen eines Sachverhalts	Welche Verlaufsmuster der Jugendlichen beim Übergang in eine abschlussorientierte Ausbildung können unterschieden werden?
3. Verstehen von Beweggründen für das individuelle Handeln	Welchen Sinn verbinden Jugendliche mit dem Besuch einer Maßnahme im Übergangssystem?
4. Erklärung von kausalen Zusammenhängen	Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Merkmalen einer Maßnahme und der Einmündung in eine abschlussorientierte Berufsausbildung?

5. Evaluation von Sachverhalten auf der Grundlage von Kriterien	Inwieweit werden die Ziele einer Maßnahme im Übergangssystem erreicht?
6. Entwicklung von Prognosen, Projektionen und Szenarien über die Auswirkung erkennbarer Entwicklungen auf relevante Sachverhalte	Wie wird sich das Übergangssystem angesichts demografischer Entwicklungen mit seinen möglichen Folgen auf das betriebliche Ausbildungsverhalten und die Personalrekrutierung entwickeln?
7. Entwicklung eines neuen Konzepts für erstrebenswerte, aber noch zu präzisierende Bildungsziele	Wie könnte ein Bildungsangebot im Übergangssystem gestaltet werden, um die Jugendlichen in der Persönlichkeit zu stärken und Teile einer abschlussorientierten Berufsausbildung anrechenbar zu zertifizieren?

Je nach Problemstellung kommt es in dem gleichen Forschungsgebiet zu unterschiedlichen Forschungskonzepten und Untersuchungsdesigns. Mal geht es um die quantitative Vermessung und Strukturierung eines Praxisfeldes (1 und 2), doch das Messen ist nicht angemessen, wenn die Fragestellung beispielsweise auf das Verstehen subjektiver Bedeutungsgehalte von Handeln (3) oder die Gestaltung von innovativen Konzepten in noch unscharfen Problemstrukturen zielt (7). Wie die Ausführungen in Kap. 2 illustrieren, kann übergreifend eine Kontroverse über die Frage entstehen, ob alle skizzierten Fragen (insbesondere die unter Punkt 6 und 7) mit ihren korrespondierenden Handlungsschwerpunkten als „wissenschaftlich“ gelten sollen.

SLOANE (2006) nähert sich der Erfassung von methodologischer Vielfalt aus einer anderen Perspektive. Er unterscheidet drei Forschungstypen, die sich durch je spezifische Beziehungen zwischen Wissenschaft und Praxis kennzeichnen:

- ▶ Distanzierte Forschung: Die Praxis ist Objekt von Forschung, wobei in diesem Rahmen sowohl empirisch-analytische als auch geisteswissenschaftliche Ansätze zum Tragen kommen können. Im ersten Fall werden Praktiker/-innen befragt oder beobachtet, im zweiten Fall sind sie Gegenstand von distanzierter Reflexion, u. U. werden sie auch zur Validierung der gewonnenen Erkenntnisse einbezogen. Im Zentrum steht die Theorieüberprüfung, nachgeordnet wird auch die Theoriebildung als Forschungsaktivität akzeptiert.
- ▶ Intervenierende Forschung: Dieser Typus folgt dem Ansatz der (älteren) Aktions- und Handlungsforschung. Die Praxis ist Gegenstand von Veränderung und Verbesserung durch den Forschenden, die Praktiker bleiben tendenziell weiterhin in einer Objektrolle. Zentrale Bestandteile des Vorgehens sind der Diskurs und die Durchführung von Aktionen. In den Aktionen verwischt die Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis. Im Zentrum steht die Theorieanwendung.
- ▶ Responsive Forschung: Die beiden skizzierten Forschungstypen verfolgen unterschiedliche Interessen: Die distanzierte Forschung strebt nach der Verbesserung von Theorien (Vorstellung einer rationalen Forschung), die intervenierende Forschung nach einer Verbesserung der Praxis (Vorstellung einer rationalen Praxis). Responsive Forschung verbind-

det Erkenntnisgewinnung mit Praxisgestaltung im Rahmen der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Innovationsprojekten. Evaluationsergebnisse werden an die jeweiligen Ebenen der Praxis zurückgespiegelt und bilden den Gegenstand von gemeinsamer Reflexion (Vorstellung einer reflexiven Praxis). Die Praxis bleibt unverändert für ihre Handlungen und Entscheidungen verantwortlich. Im wissenschaftlichen Handeln verbinden sich Theoriebildung, -überprüfung und -anwendung.

Die skizzierten Differenzierungen inklusive der Vorstellung einer responsiven Forschung finden sich u. a. in einem Quadranten-Modell von STOKES (1997, S. 73) sowie in einer von GIBBONS u. a. (1994) eingeführten Unterscheidung zwischen Modus-1- und Modus-2-Forschung als zwei Formen der Erkenntnisgewinnung („production of knowledge“). In Abgrenzung zur Modus-1-Forschung, die grob über die Prinzipien der oben skizzierten „distanzierten Forschung“ beschrieben werden kann, wird die Modus-2-Forschung in einem Anwendungskontext organisiert, bei dem die Lösung praktischer Probleme im Vordergrund steht. Während „mode 1 has become the mode of production characteristic of disciplinary research institutionalised largely in universities, so mode 2 is characterised by transdisciplinarity and institutionalised in a more heterogeneous and flexible socially distributed system“ (GIBBONS u. a. 1994, S. 11). Diese Unterscheidung besitzt insbesondere in der Berufsbildungsforschung eine hohe Relevanz, da ein Teil der Erkenntnisgewinnung durch Institutionen erfolgt, die politik- und praxisnah außerhalb der Universitäten angesiedelt sind.

4 Ausblick: Überlegungen zur Profilbildung in der Berufsbildungsforschung

Aus den vorangegangenen Betrachtungen lassen sich die folgenden Kernpunkte festhalten:

- ▶ Die zunächst noch grobe Aussage, nach der die Berufsbildungsforschung in Deutschland keine kohäsive Gemeinschaft von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen darstellt, die im Rahmen unterschiedlicher Forschungsprogramme ihre Forschungsfragen mit methodischer Strenge und gesellschaftlich-praktischer Relevanz untersuchen, kann durch die Analysen belegt und differenziert begründet werden.
- ▶ Vielmehr stellt sich die Berufsbildungsforschung – wie die Berufsbildungspraxis – als ein komplexes Handlungssystem dar, in dem sich eine Vielfalt von Forschungsinstitutionen und -akteuren aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen mit einer Vielfalt von Themen und Forschungsschwerpunkten beschäftigt.
- ▶ Methodologisch haben sich zwei Grundausrichtungen herausgebildet, deren thematischer Schwerpunkt aktuell jeweils im Bereich der Didaktik bzw. beruflichen Kompetenzentwicklung liegt. Während die Vertreter/-innen einer Wirkungsforschung ihren wissenschaftlichen Handlungsfokus auf die Erklärung von kausalen Zusammenhängen legen, konzentrieren sich Vertreter/-innen einer Gestaltungsforschung auf die Entwicklung,

Erprobung und Evaluation von Konzepten zur Förderung angestrebter und häufig noch präzisierungsbedürftiger Bildungsziele. Zwischen diesen Grundrichtungen sind Überschneidungen erkennbar, es bestehen aber auch Differenzen in Hinblick auf das Verständnis eines binnen- und außenlegitimierten wissenschaftlichen Handelns.

Auf der Grundlage dieser Betrachtungen lassen sich für eine mögliche Profilbildung der Berufsbildungsforschung einige Anschlussfragen formulieren:

1. Grundsatzfrage: Ist eine Profilierung der Berufsbildungsforschung überhaupt erstrebenswert? Für wen könnte sie vorteilhaft sein?
2. Wissenschaftsverständnis: Welche Handlungsschwerpunkte sollen in der Berufsbildungsforschung als ‚wissenschaftlich‘ gelten? Soll dabei ein engeres oder ein pluralistisches Wissenschaftsverständnis verfolgt werden?
3. Ansatzpunkte einer Profilbildung: Wie kann die Sichtbarkeit der Berufsbildungsforschung erhöht werden? Wie kann die Kohäsion in der Berufsbildungsforschung angesichts der großen institutionellen Vielfalt gestärkt werden?

Grundsatzfrage

Profilbildung in einem Forschungsbereich ist kein Selbstzweck. So ließe sich argumentieren, dass eine solche Profilbildung auch zu Ausgrenzungen bestimmter Themen oder Forschungsansätze führen kann, mit der die Perspektive auf ein Praxisfeld zwar geschärft, zugleich aber auch verengt wird. Schließlich sind viele Problemstellungen gerade in der Bildungspraxis nicht nach wissenschaftlichen Disziplinen geordnet, sondern ihre Bewältigung erfordert Wissen und Kompetenzen aus unterschiedlichen Domänen. Insofern stellt sich die Grundsatzfrage nach den Zielen einer Profilbildung. Nachfolgend dazu einige Überlegungen:

- ▶ Die Profilbildung zielt nicht auf die Ausgrenzung bestimmter Themen oder Forschungsansätze, sondern auf die bessere Sichtbarkeit der bestehenden Forschung in der Berufsbildung. Eine bessere Sichtbarkeit könnte die Wahrnehmung der Berufsbildungsforschung in Wissenschaft und Praxis stärken und ihre Vertretungsmacht etwa in der Forschungsförderung oder in der bildungspolitischen Beratung verbessern.
- ▶ Eine entsprechende Profilbildung wäre insbesondere für Nachwuchswissenschaftler/-innen von Vorteil, da sie mit der Herausbildung einer disziplinaren Infrastruktur in Form von Zeitschriften, Kongressen und Fachgesellschaften fokussierter publizieren, sich austauschen und sowie ihre wissenschaftliche Karriere berechenbarer gestalten könnten.
- ▶ Die Berufsbildungspraxis erhielte durch eine Profilierung einen verbindlichen Bezugspunkt für ihre Professionalisierung. Für die Herausbildung einer Profession wird u. a. eine „wissenschaftliche Basis der Berufsausübung auf der Grundlage einer profilbildenden Berufswissenschaft (vorausgesetzt), die durch Forschung erweitert wird“ (EULER/HAHN 2014, S. 23).

Wissenschaftsverständnis

Die Forschungspraxis in der Berufsbildungsforschung stützt sich unverzichtbar auf ein (implizites oder ausgewiesenes) Wissenschaftsverständnis. Aussagen über Forschungsstandards sind Normen und daher nicht wahrheitsfähig. Sie sind mehr oder weniger gut begründet und werden in einer Gemeinschaft von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen akzeptiert oder abgelehnt. So können einzelne der in Kapitel 3.3 skizzierten sieben Handlungsschwerpunkte im Verständnis einer Wissenschaftlergruppe akzeptiert sein, während sie von anderen aus ihrem Wissenschaftsverständnis ausgeklammert bleiben.

Im Hinblick auf die Profilbildung eines Wissenschaftsbereichs stellt sich die Frage, ob auf ein einheitliches, singuläres Wissenschaftsverständnis hingearbeitet werden soll (was in der Folge zu einer Ausgrenzung bestimmter Positionen führte) oder ob eine pluralistische Struktur angestrebt wird. Bezogen auf die beiden skizzierten Grundrichtungen einer Wirkungs- bzw. Gestaltungsforschung führte dies zu der Frage, ob diesen Forschungskonzepten im Rahmen von Profilierungsbemühungen durch Exklusion oder durch Inklusion begegnet werden soll. Letztlich ist dies eine wissenschaftspolitische Frage, die insbesondere über Mechanismen der Berufungspolitik, des Zugangs zu Publikationsmöglichkeiten in reputationsträchtigen Zeitschriften, der Besetzung von Positionen in Fachgesellschaften sowie der Vergabe und Steuerung von Forschungsmitteln beantwortet wird.

Vieles spricht vor dem Hintergrund der thematischen Vielfalt für eine korrespondierende methodologische Vielfalt bzw. für einen Paradigmapluralismus in der Berufsbildungsforschung. Auseinandersetzungen (oder vornehmer formuliert: Diskurse) über Forschungsstandards sind in der Wissenschaft dann nicht sehr ergiebig, wenn von einzelnen Parteien auf einem moralischen Hochsitz aus der Standortgebundenheit der eigenen Position die Unzulänglichkeit konkurrierender Paradigmen und Forschungszugänge konstatiert wird. Die Frage nach dem vermeintlich besten Forschungszugang im Sinne eines ‚Gold-Standards‘ erscheint dabei so unsinnig wie die Frage, ob man sich morgens die Zähne putzen oder duschen sollte. Vielmehr verlangen unterschiedliche Fragen und Gegenstände unterschiedliche Erkenntnisweisen.

ZABECK (1992) verband die Vorstellung eines Paradigmapluralismus weniger mit einer Situation der ignoranten Toleranz, sondern erhoffte sich eher eine methodologische Kontroverse, in der Vertreter von unterschiedlichen Positionen aufeinander eingehen und einen „Integrationsrahmen“ (ZABECK 2009, S. 135) für Forschung entwickeln.

Inwieweit ein solcher Integrationsrahmen etwa zwischen den Forschungsansätzen der Wirkungs- und der Gestaltungsforschung möglich ist, muss hier offenbleiben. Die folgende Gegenüberstellung der beiden Grundrichtungen zeigt zumindest, dass sie sich in einigen Punkten überschneiden, in anderen gut ergänzen können.

Abbildung 1: Gegenüberstellung Wirkungs- und Gestaltungsforschung
(in Anlehnung an REINKING/BRADLEY 2008, S. 24)

	Wirkungsforschung	Gestaltungsforschung
<i>Ausgangspunkt für Forschung</i>	Theoriegetriebene Forschungsfragen oder Hypothesen auf der Suche nach Wahrheit	Erstrebenswerte Bildungsziele und eine Unklarheit über Wege ihrer Erreichbarkeit
<i>Untersuchungskontext</i>	Kontrolliert, oder durch Zufallsstichprobe neutralisiert	Exploriert, analysiert, in die Theoriebildung integriert
<i>Dominante Metapher</i>	Labor	Entwicklungsbaustelle
<i>Leitfragen</i>	Wo bestehen bedeutsame Wirkungszusammenhänge?	Wie könnten Ziele präzisiert und durch welche Intervention am besten erreicht werden?
<i>Verständnis von Intervention</i>	Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe	Suche nach geeigneter Praxis durch iterative Modifikation
<i>Operatives Ziel</i>	Ausweisung von kausalen Wirkungszusammenhängen	Entwicklung nützlicher Theorien für die Praxis; Gewinnung fallübergreifender Gestaltungsprinzipien für das Handeln im Praxisfeld
<i>Beitrag für Praxishandeln</i>	Breite Generalisierungen	Kontextsensitive Empfehlungen; Gestaltungsprinzipien zur Ermöglichung von effektivem Praxishandeln
<i>Erkenntnis-philosophischer Bezug</i>	Kritischer Rationalismus	Pragmatismus
<i>Theoretischer Imperativ</i>	Allgemeine Gesetze und reduktionistische Modelle	Brauchbare, viable Theorien
<i>Sicht auf Praktiker/-innen</i>	Objekte in Theorieüberprüfung	Partner in Theoriebildung, -anwendung, -überprüfung

Ansatzpunkte einer Profilbildung

Veränderungen beginnen mit Visionen, sie enden in Organisation. In diesem Sinne erfordern auch Bemühungen um eine Profilbildung in der Berufsbildungsforschung konkrete Überlegungen zur Erhöhung der Sichtbarkeit und Stärkung der Kohäsion. Die folgenden Überlegungen sollen Ansatzpunkte aufzeigen und zur Diskussion stellen:

- Die Sichtbarkeit der Forschung dokumentiert sich nicht zuletzt in der Forschungsförderung. Schwerpunktprogramme, Graduiertenkollegs oder die Förderung von Forschergruppen sind bestehende Instrumente der DFG, die hier genutzt werden könnten. Interessant erscheint auch das in der Schweiz seit 2003 praktizierte Konzept der über einen

längeren Zeitraum finanzierten „Leadinghouses“ zu Schwerpunkten der Berufsbildungsforschung (Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Bildung; Technologien in der Berufsbildung; Governance; Berufsbildungsökonomie). Die Leadinghouses werden jeweils durch zumeist interdisziplinär zusammengesetzte Forschungsverbände mit Professoren/Professorinnen und Nachwuchswissenschaftlern/-wissenschaftlerinnen unterschiedlicher Universitäten getragen. Sie sollen explizit zur Stärkung der Forschungskapazitäten und zur besseren Sichtbarkeit der Berufsbildung beitragen.

- ▶ Eine weitere Option wäre die Schaffung von Lehrstühlen bzw. Professuren an Universitäten, die in Nomination und Profil nicht auf spezifische Facetten, sondern auf die Breite der Berufsbildung ausgerichtet sind. Eine rare Ausnahme bildet derzeit der „Lehrstuhl für Berufsbildung“ an der Universität Zürich.
- ▶ Wesentlich wäre ferner eine systematische Inventarisierung der verfügbaren Erkenntnisse in der Berufsbildung. Traditionell wird dies innerhalb von Wissenschaftsdisziplinen über Lehrbücher oder bereichsbezogene Bestandsevaluationen geleistet. Von wenigen Ausnahmen abgesehen (z. B. RAUNER 2005) ist die Berufsbildungsforschung auch in diesem Bereich noch nicht umfassend erkennbar.
- ▶ Mit den skizzierten Ansätzen ließe sich das Potenzial für entsprechende Fachdiskurse und Austauschforen wesentlich erhöhen. Mit der AG BFN wurde im Grundsatz bereits eine Plattform geschaffen, die noch stärker als bislang für den Austausch, die konstruktive Austragung von Kontroversen und die Weiterentwicklung der Forschungspraxis in der Berufsbildung genutzt werden kann.

Literatur

- BADLEY, Graham: The crisis in educational research: a pragmatic approach. *European Educational Research Journal* 2 (2003) 2, S. 296–308
- BAETHGE, Martin: *Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik*. Frankfurt a. M. 1970
- BECK, Klaus; KRUMM, Volker (Hrsg.): *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung*. Opladen 2001
- BECK, Klaus: Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2003) 99, S. 232–250
- BECK, Klaus: Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lernforschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2005) 101, S. 533–556
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Berufsbildung zukunftsfähig gestalten. Mittelfristiges Forschungs- und Entwicklungsprogramm des Bundesinstituts für Berufsbildung 2013–2016*. Bonn 2013

- BOJANOWSKI, Arnulf: Ergebnisse und Desiderata zur Förderung Benachteiligter in der Berufspädagogik – Versuch einer Bilanz. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2006) 102, S. 341–359
- BROWN, Ann L.: Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. Journal of the Learning Science (1992) 2, S. 141–178
- CRUSIUS, Reinhard: Der Lehrling in der Berufsschule. Fachliche Unterweisung und politische Bildung im Urteil der Lehrlinge. Hamburger Lehrlingsstudie der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Hamburg, Bd. 1, München 1973
- DESIGN-BASED Research Collective: Design-Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry. Educational Researcher 32 (2003) 1, S. 5–8
- DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. von der Senatskommission für Berufsbildungsforschung. Weinheim u. a. 1990
- ECKERT, Manfred; TRAMM, Tade: Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: CZYCHOLL, Reinhard; ZEDLER, Reinhard (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung, S. 55–86. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 280, Nürnberg 2004
- ERICAN, Kadriye; ROTH, Wolff-Michael: What good is polarizing research into qualitative and quantitative? Educational Researcher 35 (2006) 5, S. 14–23
- EULER, Dieter; HAHN, Angela: Wirtschaftsdidaktik. 3. Aufl. Bern u. a. 2014
- EULER, Dieter: Potentiale von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2003) 99, S. 201–212
- EULER, Dieter: Berufsbildungsforschung zwischen atomistischer Empirie und responsiver Praxisgestaltung. In: LISOP, Ingrid; SCHLÜTER, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? S. 97–120. Frankfurt 2009
- GIBBONS, Michael u. a.: The new production of knowledge. London u. a. 1994
- HORLEBEIN, Manfred: Wissenschaftstheorie. Baltmannsweiler 2009
- KIESER, Alfred: Unternehmen Wissenschaft? Abschiedsvorlesung. Unveröffentlichtes Manuskript; 2010
- LEMPERT, Wolfgang; EBEL, Heinrich: Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Grundlagen für die Bemessung des Zeitraums der Ausbildung bis zum Facharbeiterniveau. Freiburg i. Br. 1965
- MASALA, Carlo: Auf dem Rückzug. Die Zeit Nr. 7 v. 09.02.2017, S. 60
- NICKOLAUS, Reinhold; RIEDL, Alfred; SCHELLEN, Andreas: Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2005) 101, S. 507–532
- OECD: National Review of Educational R&D Switzerland. Paris 2007
- RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005

- REINKING, David; BRADLEY, Barbara A.: On Formative and Design Experiments. Amsterdam, New York 2008
- RÖHRS, Hans-Joachim; STRATMANN, Karl-Wilhelm: Die Jungarbeiterfrage als berufspädagogisches Problem. In: SCHWEIKERT, Klaus u. a.: Jugendliche ohne Berufsausbildung – ihre Herkunft, ihre Zukunft. BBF: Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 30, Hannover 1975, S. 309–400
- ROTH, Heinrich: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, S. 179–191. Frankfurt a. M. 1967
- SCHMITT, Stefan; SCHRAMM, Stefanie: Rettet die Wissenschaft. Die Zeit Nr. 1 v. 27.12.2013, S. 33–34
- SEMBILL, Detlef: Grundlagenforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihre Orientierung für die Praxis – Versuch einer persönlichen Bilanzierung und Perspektiven. In: NICKOLAUS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen für die Praxis. Bielefeld 2007, S. 60–91
- SHAVELSON, Richard u. a.: On the science of education design studies. Educational Researcher 32 (2003) 1, S. 25–28
- SLOANE, Peter F. E.: Modellversuchsforschung. Köln 1992
- SLOANE, Peter F. E.: Berufsbildungsforschung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, S. 610–627. 2. Auflage. Wiesbaden 2006
- SLOANE, Peter F. E.: Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: NICKOLAUS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen für die Praxis. Bielefeld 2007, S. 11–60
- SOLGA, Heike; WAGNER, Gert: Zur Rolle der Forschung im BIBB. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35 (2006) 1, S. 5–8
- SPIEWAK, Martin: Nichts als Gutachten im Kopf. Die Zeit Nr. 32 v. 28.7.2016, S. 31–32.
- STOKES, Donald E.: Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation. Washington DC 1997
- STRATMANN, Karlwilhelm: Berufsausbildung auf dem Prüfstand: Zur These vom ‚bedauerlichen Einzelfall‘. Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) 5, S. 731–758
- VAN BUER, Jürgen; KELL, Adolf: Berichterstattung über Berufsbildungsforschung. Interner Projektbericht 1999
- VAN BUER, Jürgen; KELL, Adolf: Berichterstattung über Berufsbildungsforschung – eine Zwischenbilanz. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2000) 96, S. 30–47
- VAN DEN AKKER, Jan u. a. (Hrsg.): Educational design research. London 2006
- VON Hentig, Hartmut: Wissenschaft. Eine Kritik. München, Wien 2003
- WAHLE, Manfred; PÄTZOLD, Günter: Ergebnisse und Desiderata aus der berufspädagogisch-historischen Forschung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2006) 102, S. 177–193

- WINTERHAGER, Wolfgang Dietrich; LUTZ, Burkart: Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Prognosen der Berufsstruktur – Methoden und Resultate. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 11. Stuttgart 1970
- WISSENSCHAFTSRAT: Stellungnahme zum Bundesinstitut für Berufsbildung. Interner Bericht 2005
- WISSENSCHAFTSRAT: Stellungnahme zum Bundesinstitut für Berufsbildung. Drs. 5917-17 v. 20.1.2017
- ZABECK, Jürgen: Paradigmapluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm. In: ZABECK, Jürgen: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, S. 367–378. Hohengehren 1992
- ZABECK, Jürgen: Über die Chancen einer Wiederbelebung des methodologischen Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: LISOP, Ingrid; SCHLÜTER, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Frankfurt 2009, S. 121–147

Anhang

Thematische Schwerpunkte der Berufsbildungsforschung

1. Schwerpunkt: Strukturfragen in Teilbereichen der Berufsbildung

- ▶ Forschungsbereiche, u. a.
 - ▶ Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Übergangssystem
 - ▶ Berufsausbildung (betrieblich, schulisch, außerbetrieblich)
 - ▶ Berufliche Weiterbildung
 - ▶ Organisationen, Institutionen, Governance und politische Prozesse
 - ▶ Lernorte in der Berufsbildung
 - ▶ Berufsprinzip
 - ▶ Berufsfelder
 - ▶ Besondere Zielgruppen
 - ▶ Bedingungsfaktoren für das betriebliche Ausbildungs- und Rekrutierungsverhalten
 - ▶ Qualitätsentwicklung (in Institutionen, Bildungsprogrammen u. a.)
- ▶ Ausgewählte Forschungsfragen, u. a.
 - ▶ Wie entwickeln sich die Teilbereiche der Berufsbildung (z. B. quantitativ, hinsichtlich der Vorbildung der Teilnehmer, Berufe, Regionalverteilung)?
 - ▶ Welche Motive leiten die Entscheidung über die Rekrutierung, Aus- und Weiterbildung von Personal in Unternehmen?
 - ▶ Welchen Einfluss haben die Kosten-Nutzen-Strukturen auf die Bereitstellung betrieblicher Ausbildungsangebote?
 - ▶ Welchen Einfluss haben demografische Entwicklungen auf die Berufsbildung?
 - ▶ Wie unterscheiden sich die Zielgruppen im Übergangssystem?
 - ▶ Wie unterscheidet sich die Effektivität unterschiedlicher Ausbildungswege im Hinblick auf Zielgrößen wie z. B. berufliche Handlungskompetenzen, soziale Integration, Persönlichkeitsentwicklung?
 - ▶ Welche Finanzierungsformen erhöhen die Lernbeteiligung in der beruflichen Weiterbildung?
 - ▶ Wie kann die Bildungsbereitschaft in bestimmten Betriebstypen beeinflusst werden?
 - ▶ Wie kann die Qualitätsentwicklung in den Berufsbildungsbereichen unterstützt werden?

2. Schwerpunkt: Systemische Einbettung der Berufsbildung in Bildung und Beschäftigung; Übergänge zwischen den Bildungssektoren

- ▶ Forschungsbereiche, u. a.
 - ▶ Übergänge an den Schnittstellen zwischen den Segmenten Allgemeinbildung – Berufsbildung – Hochschulbildung – Beschäftigung
 - ▶ Berufswahl- und Bildungsverhalten in den Übergängen zwischen den Segmenten
 - ▶ Qualifikationsbedarf in Gegenwart und Zukunft
 - ▶ Verbindung und Übergänge zwischen beruflicher und akademischer Bildung
- ▶ Ausgewählte Forschungsfragen, u. a.
 - ▶ Wie vollziehen sich die Übergänge zwischen Allgemeinbildung und Berufsausbildung?
 - ▶ Wie werden die Schnittstellen zwischen beruflicher und akademischer Bildung gestaltet?
 - ▶ Wie vollzieht sich der Übergang von der Berufsausbildung in eine ausbildungsadäquate Beschäftigung (2. Schwelle)?
 - ▶ Wie können Formen der Nachqualifizierung für Erwachsene gestaltet werden?
 - ▶ Welche Gründe motivieren einzelne Zielgruppen zur Aufnahme einer Berufsausbildung?

3. Schwerpunkt: Kompetenzentwicklung, Didaktik, Lehren und Lernen, Diagnostik

- ▶ Forschungsbereiche, u. a.
 - ▶ Lehren und Lernen in formellen und informellen Kontexten
 - ▶ Entwicklung anspruchsvoller Kompetenzbereiche (z. B. moralisches Urteilen, berufliche Identität, nachhaltiges Wirtschaften, soziale Kompetenzen)
 - ▶ Bildungsstandards, curriculare Ordnungsarbeit
 - ▶ Strukturkonzepte der Ausbildung, Flexibilisierung von Ausbildungskonzepten
 - ▶ Digitalisierung in der Berufsbildung
 - ▶ Mediendidaktik, -pädagogik
 - ▶ Gestaltung von Lern- und Arbeitsaufgaben
 - ▶ Prüfung, Diagnostik, Assessment
 - ▶ Entwicklung des Lehr- und Ausbildungspersonals
- ▶ Ausgewählte Forschungsfragen, u. a.
 - ▶ Welche Ziele und Interessen wirken auf die Entwicklung von Curricula ein?
 - ▶ Inwieweit sind (neue) didaktische Methoden, betriebliche Bildungskonzepte o. Ä. im Hinblick auf spezifische Lern- und Transferziele wirksam?
 - ▶ Welchen Einfluss haben die Prozesse der Digitalisierung in Gesellschaft und Wirtschaft auf die berufliche Bildung in betroffenen Berufsfeldern?

- ▶ Unter welchen Bedingungen unterstützt die Verwendung digitaler Medien die Erreichung beruflicher Handlungskompetenzen?
- ▶ Wie können Prüfungen in der Berufsbildung kompetenzbasiert gestaltet werden?
- ▶ Wie können informell erworbene Kompetenzen erfasst, anerkannt und angerechnet werden?
- ▶ Wie kann durch geeignete Bildungskonzepte auf die zunehmende Heterogenität von Lernenden in der Berufsbildung eingegangen werden?
- ▶ Wie kann das schulische und betriebliche Bildungspersonal effektiv auf die Herausforderungen einer Berufsbildung vorbereitet werden?
- ▶ Wie kann die Berufsbildung zur sozialen Inklusion und Integration von benachteiligten und schulisch schwächeren Zielgruppen beitragen?

4. Schwerpunkt: Vergleichende Berufsbildung

- ▶ Forschungsbereiche, u. a.
 - ▶ Historischer Vergleich (historische Berufsbildungsforschung)
 - ▶ Räumlicher Vergleich (regionale, internationale Berufsbildungsforschung)
- ▶ Ausgewählte Forschungsfragen, u. a.
 - ▶ Welche politischen Einflüsse, Ziele und Interessen waren bei der Entwicklung des Berufsbildungsgesetzes 2003 (im Vergleich zu jenen in 1969) wirksam?
 - ▶ Wie vollzieht sich in der historischen Entwicklung die Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals in der Berufsbildung eines Landes?
 - ▶ Wie unterscheidet sich das Zusammenwirken zwischen Berufsbildung, akademischer Bildung und Beschäftigungssystem in unterschiedlichen Ländern?
 - ▶ Inwieweit lassen sich die Berufsbildungssysteme verschiedener Nationen im Hinblick auf Input-, Prozess-, Output- und Outcomegrößen vergleichen?
 - ▶ Wie unterscheiden sich die Nationalen Qualifikationsrahmen zwischen Ländern mit unterschiedlichen Berufsbildungssystemen?

5. Schwerpunkt: Innovations-, Implementations-, Transferprozesse

- ▶ Forschungsbereiche, u. a.
 - ▶ Innovationstransfer im nationalen und internationalen Kontext
 - ▶ Implementation von rechtlichen Vorgaben (z. B. Berufsbildungsgesetz, Ordnungsgrundlagen) in die Berufsbildungspraxis
 - ▶ Folgenabschätzung von Interventionen
- ▶ Ausgewählte Forschungsfragen, u. a.
 - ▶ Wie entstehen Initiativen zur Entwicklung und Erprobung innovativer Konzepte?

- ▶ Welchen Einfluss hat die korporative Struktur auf die Innovationsfähigkeit der Berufsbildung?
- ▶ Wie können Erfahrungen und Konzepte aus anderen Ländern für die Gestaltung nationaler Berufsbildungssysteme genutzt werden?
- ▶ Welche Bedingungen beeinflussen den Transfer von Innovationen in der Berufsbildung?

Dieter Timmermann

► **Berufsbildungsforschung zwischen Theoriebasierung und Anwendungsorientierung**

1 Wissenschaftstheoretische Vorüberlegungen: Berufsbildungsforschung zwischen den Anforderungen und Erwartungen von Wissenschaft, beruflicher Ausbildungspraxis und Berufsbildungspolitik

Berufsbildungsforschung geschieht in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Logiken von Wissenschaft, Berufsbildungspraxis und Berufsbildungspolitik. Die der Wissenschaft verpflichteten Forscher/-innen streben nach Erkenntnisgewinn und begeben sich auf Wahrheitssuche, um den Bestand an wissenschaftlichem Wissen zu mehren, während die Berufsbildungspraxis (in Berufsschulen und Unternehmen) Problemlösungen und die Berufsbildungspolitik politische Gestaltungsempfehlungen erwarten, welche den politischen Akteuren helfen soll, Macht zu erhalten oder zu erringen. Insofern stehen Erkenntnisgewinn, wirtschaftliche Nützlichkeit und politische Nützlichkeit als Interessenziele in einem Spannungsverhältnis, da grundlegende Erkenntnisse nicht zwangsläufig in wirtschaftliche oder politische Nützlichkeit münden müssen und wirtschaftlich (politisch) nützliche Erkenntnisse nicht notwendig politisch (wirtschaftlich) nützlich sind. Während die universitäre Berufsbildungsforschung sich diesem Spannungsverhältnis durch Konzentration auf grundlegende Forschungsfragen entziehen kann, ist die Ressortforschung quasi via Geburt diesen Spannungen ausgesetzt.

Die Grundlagenforschung setzt auf die Entdeckung oder Fortentwicklung kausaler oder wahrscheinlicher Wirkungszusammenhänge, die in Theorieentwürfe gekleidet und durch empirische Überprüfungen vorläufig bestätigt, widerlegt oder auch zur Weiterentwicklung angeregt werden. Theorien (und natürlich auch ihre Produzenten und Anhänger) müssen damit leben, dass die Theoriengüte durch logische und vor allem empirische Widerlegungsversuche geprüft wird. Aus diesem Prüfziel der Widerlegung bzw. der Bestätigung vorläufiger Geltung erhält die Erkenntnis den Charakter unsicheren bzw. risikobehafteten Wissens.

Berufsbildungspraxis und -politik wollen hingegen Bestätigung des wissenschaftlichen Wissens, also sicheres bzw. nützliches Gestaltungswissen, das Handlungsempfehlungen erlaubt und damit eine evidenzbasierte, möglichst auf Kausalbeziehungen basierende Politik und Praxisgestaltung untermauert.

Das Spannungsdreieck von theoriegeleiteter empirischer Forschung versus problemgeleiteter Forschung versus politikgeleiteter Forschung verweist auf das Selektionsproblem im Hinblick auf die Forschungsfragen und Forschungsprojekte und auf die Frage nach der Werturteilsfreiheit im Selektions- und späteren Interpretationsprozess. Es ist eine interessante forschungsempirische, in der Berufsbildungsforschung bisher nicht bearbeitete Frage, wie sich in diesem Spannungsdreieck das Verhältnis von Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang in der Ressortforschung darstellt.

Theorieprüfung geschieht durch Suchen nach logischen Widersprüchen oder durch Konfrontation mit mittels empirischer Forschungsmethodik gewonnenen Evidenzen. Auch die Berufsbildungsakteure in den Berufsschulen und Unternehmen und die Berufsbildungspolitiker und -politikerinnen wollen heutzutage evidenzbasiert handeln und gestalten. Evidenzbasierung aller drei Handlungsfelder (forschen, ausbilden, politisch gestalten) impliziert empirische Zugänge der Forschung. Diese Zugänge können, immer bezogen auf ein bestimmtes Forschungsfeld und auf bestimmte Fragestellungen, sein:

- ▶ qualitativ oder quantitativ
- ▶ qualitativ und quantitativ (Triangulation/mixed methods)
- ▶ qualitativ und quantitativ parallel
- ▶ erst quantitativ, dann qualitativ
- ▶ erst qualitativ, dann quantitativ.

Die Rolle des „measurement without theory“ in der derzeit auf Evidenz gepolten Forschungspraxis, die auch die Berufsbildungsforschung ergriffen hat, wirft die Frage auf, wie sich das Verhältnis von Theorie(n) und Empirie darstellt. Die wachsende Flut an Daten und Datensätzen bietet vor allem der quantitativen empirischen Forschung ein reich gefülltes Datenmeer, in welchem sich gut nach funktionalen, im besten Fall auch kausalen Wirkungszusammenhängen fischen lässt, ohne dass eine Theorie das Erkenntnisinteresse leiten würde. Schon Nobelpreisträger Tjalling Charles KOOPMANS hat 1947 eine solche Forschungspraxis als „measurement without theory“ gebranntmarkt.

2 Anforderungen an eine institutionalisierte Berufsbildungsressortforschung

Ein Großteil der deutschen Berufsbildungsforschung findet als institutionalisierte Ressortforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) statt, das 1970 aufgrund des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 1969 als Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) zur Erforschung und Weiterentwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung gegründet

wurde. Der WISSENSCHAFTSRAT hat 2013 „Kriterien ... für die Begutachtung von Einrichtungen mit Ressortforschungsaufgaben des Bundes“ formuliert, die zugleich als Anforderungen an die Forschungsleistungen dieser Forschungseinrichtungen verstanden werden können. Den Kriterien zufolge ist die Berufsbildungsforschung des BIBB als Ressortforschung unausweichlich in das Spannungsverhältnis zwischen grundlegender Erkenntnisgewinnung und anwendungsorientierter Forschung und Entwicklung eingebettet. Das bedeutet: Die Ressortforschung muss über die Fähigkeit zur Entwicklung und Umsetzung einer flexiblen Forschungsstrategie verfügen, die proaktiv, grundlagen- und anwendungsorientiert, interdisziplinär und international anschlussfähig ist. Zugleich sollen die Forschungsthemen und -ergebnisse relevant, aktuell und repräsentativ für die Wissenschaft, für das Praxis- und für das Politikfeld sein. Theoriegehalt der Forschung, sei es durch Theorieproduktion, -rezeption oder -anwendung, wie auch hohe Qualität der forschungsmethodischen Kompetenzen (sei es quantitativ und qualitativ) werden ebenso erwartet wie theoretische und methodische Innovativität, auch bezogen auf die zu erbringenden Entwicklungs- und Dienstleistungen der Einrichtungen. Die selbst oder extern erzeugten und genutzten Datensätze sollen repräsentativ sein und die erforderliche Qualität aufweisen.

Die Forschungsstrategie soll ferner umfassen: eine fördereradäquate Drittmittelstrategie, eine adressatengerechte Publikations- und Transferstrategie, eine Strategie zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses entlang der Forschungsfront zur Förderung von Gleichstellung und Diversität, eine interne und kohärente Verzahnungsstrategie zwischen Forschungsaktivitäten und den Aktivitäten anderer Funktionsbereiche (Entwicklung, Dienstleistungen, Beratung), eine Kooperations- und Vernetzungsstrategie (national und international) auf den Ebenen Hochschullehrende und -forschende, Hochschulen/Institute, Konsortien/Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen der Berufsbildungsforschung sowie eine qualitätsbasierte Personalstrategie (die ein optimales Verhältnis von befristet und unbefristet beschäftigtem Forschungspersonal und zwischen pre-docs, docs, post-docs anstrebt, sowie eine dem Aufgabenfeld gerecht werdende disziplinäre Struktur des wissenschaftlichen Personals vorsieht und umsetzt). Besonderen Stellenwert erhält die Existenz und Umsetzung einer Qualitätssicherungs- und -entwicklungsstrategie sowie eine forschungsförderliche Zeit- und Aufgabenstruktur, die Freiräume für autonomes Forschen gewährt.

3. Die Kosten-Ertrags-Forschung im Bereich der betrieblichen Ausbildung als Beispiel für eine gelungene Verzahnung von Grundlagenbasierung und Anwendungsorientierung. Das Kosten- und Ertragsmodell der Edding Kommission

3.1 Das Kostenmodell der Edding Kommission

Ausgangspunkt für die 1970 eingesetzte „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ waren die Ende der 1960er-Jahre beobachteten und z. T. gefühlten Mängel der Berufsausbildung. Am vorläufigen Ende der kontroversen Diskussionen,

vor allem um den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung, stand die Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 1969. Beklagt wurden vorrangig die mangelnde Abstimmung zwischen „Theorie und Praxis“ bzw. zwischen den Berufsschulen und den Betrieben, ferner berufs- und ausbildungsfremde Tätigkeiten der Lehrlinge, die zu der Gleichsetzung von Ausbildung gleich Ausbeutung vor allem in gewerkschaftlichen Kreisen führte, und eine im Durchschnitt schlechte Ausbildungsqualität bzw. große Qualitätsunterschiede zwischen Betrieben und Ausbildungsbereichen. Eine Reihe von Lehrlingsstudien (beispielsweise CRUSIUS 1970, 1971; CRUSIUS/SÖHL/WILKE 1971; HAUG/MAESSEN 1971; Durag-Betriebsgruppe 1971; TODTENBERG/PLOOG 1971; WEILER/FREITAG 1971; HOCHSCHULE FÜR WIRTSCHAFT UND POLITIK HAMBURG/DEUTSCHES JUGENDINSTITUT MÜNCHEN 1973–1975), das Gutachten des Deutschen Bildungsrats „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ von 1969, der Lehrlingskongress von 1970 in Düsseldorf und die bundesweite Gründung von Lehrlingszentren beförderten eine ausbildungs- und unternehmenskritische Grundstimmung und eine „Lehrlingsbewegung“ in Anlehnung an die Studentenbewegung. Die Evidenzlage zeichnete sich durch erheblichen Mangel an Faktenkenntnis und fehlender Kosten-, Ertrags- und Qualitätstransparenz aus. Es existierte zudem kein empirisch basiertes und belastbares Wissen über die Qualität der betrieblichen Ausbildung, was die Ausbeutungsthese („Ausbildung = Ausbeutung“) unterfütterte. Da es zum Zeitpunkt der Verabschiedung (1969) kein belastbares Wissen über die Kosten und ggf. Erträge der betrieblichen Bildung und über die Wirkungen der einzelbetrieblichen Finanzierung der betrieblichen Bildung gab und zuverlässige Daten flächendeckend fehlten, enthielt das Berufsbildungsgesetz von 1969 keinen Vorschlag für eine Finanzierungsregelung der betrieblichen Bildung.

Für die Kommission folgte aus dem geballten Nichtwissen der Auftrag, eine wissenschaftliche Analyse der Kosten, der Erträge, der Qualität und der Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung zu erarbeiten und durch empirisch belastbare Daten zu unterfüttern. Dabei wählte die Kommission folgenden Weg: Sie entwickelte ein Kosten- und Ertragsmodell sowie ein Qualitätsmodell der betrieblichen Ausbildung und erhob repräsentative Daten auf der Basis der Modelle, um ihre empirische Relevanz und Aussagekraft auch für die Praxis und die Politik zu demonstrieren. Insofern stand am Anfang eine Theorie bzw. ein theoretisches Modell, das erlaubte, theoriebasierte Evidenzen zu erzeugen. Es ist offensichtlich, dass die Kommission zwei wissenschaftliche Perspektiven in den Blick nahm, zum einen die (bildungs-)ökonomische Perspektive der Humankapitaltheorie als dem theoretischen Kern im Sinne von Imre LAKATOS (1974), die den Grundstein für das Kosten- und Ertragsmodell und die daran anknüpfende empirisch gefütterte Analyse legte, zum anderen die pädagogische Perspektive auf die Qualität der betrieblichen Ausbildung. Mit beiden Ansätzen wurde theoretisches und analytisches Neuland betreten. Man kann dies auch folgendermaßen ausdrücken: Der politische Auftrag war, Gestaltungswissen für die Politik zu erzeugen. Dieser Auftrag wurde umgesetzt, indem ein allgemeines theoretisches Modell entwickelt wurde, dem durch das Füllen mit empirischen Daten die Gestaltungsdimension erwuchs.

Das Kostenmodell der Edding Kommission wurde von Horst ALBACH (1974) entwickelt und besteht aus folgenden Elementen:

1. Die **Bruttokosten** erfassen den im Beobachtungsjahr insgesamt verursachten Ressourcenverbrauch bzw. die Ressourcenbeanspruchung. Dem liegt der wertmäßige Kostenbegriff zugrunde, der nicht nur die Ressourcenverbräuche erfasst, denen im selben Jahr Auszahlungen entsprechen, sondern auch solche Ressourcenverbräuche oder -beanspruchungen als kalkulatorische Kosten, die in früheren Jahren zu Auszahlungen geführt haben (Beispiel: kalkulatorische Abschreibungen oder kalkulatorische Miete, s. auch RUDORFER/FIEDLER 2017). Die Bruttokosten haben ein **Mengengerüst**, welches durch die personellen Ressourcen, die Zeit der Prozesse und die sachlichen Mittel repräsentiert wird. Die mengenmäßigen Verbräuche (an Personen, an Arbeits-, Lern- und Maschinenzeiten und an sachlichen Mitteln) werden als durch den Ausbildungsplan des Betriebes (der den Vorgaben der **Ausbildungsordnung** folgt) definiert (z. B. die Relation zwischen Ausbildern und Auszubildenden). Das **Wertgerüst** spiegelt die tatsächlichen oder erwarteten Beschaffungspreise wider, d. h. die Gehälter bzw. Löhne des Personals in Abhängigkeit des zeitlichen Einsatzes, die Lehrlingsvergütung, die Preise für die genutzten Maschinenstunden sowie der verbrauchten oder genutzten Sachmittel.
2. Die **Erträge** der Ausbildung entstehen durch die produktiven Leistungen der Auszubildenden am Lernort Arbeitsplatz, ggf. auch in der Lehrwerkstatt. Auch hier unterscheidet die Kommission zwischen einem Mengen- und einem Wertgerüst. Das **Mengengerüst** besteht aus den produktiven Zeiten der Auszubildenden und den in diesen Zeiten produzierten Produkten sowie Dienstleistungen, das **Wertgerüst** ist durch deren tatsächliche Verkaufspreise oder durch Soll- bzw. Planwerte bzw. typische oder durchschnittliche Preise der Produkte und Dienstleistungen definiert. Das Mengengerüst erfährt insofern eine Relativierung seitens der Kommission, als der sog. **Leistungsgrad** des/der Auszubildenden eingeführt wird, der die Leistung des/der Auszubildenden in das Verhältnis zur Leistung einer ausgebildeten durchschnittlichen Fachkraft setzt. Dieser Leistungsgrad wird wiederum als vom **Ausbildungsstand** (gemessen durch das Ausbildungsjahr) und vom **Schwierigkeitsgrad der produktiven Tätigkeit** abhängig definiert. Demzufolge erfordert die Erzeugung empirischer Evidenzen Zeit- und Leistungsgradmessung der produktiven Tätigkeiten.
3. Die **Nettokosten** der betrieblichen Ausbildung ergeben sich schließlich als Differenz zwischen Bruttokosten und den Erträgen.
4. Das ökonomische Modell wurde ergänzt um ein **pädagogisches Modell**, welches das Ausbildungsgeschehen nachzeichnet. Der Weg eines/einer Auszubildenden von der Eingangsqualifikation zur Ausgangsqualifikation (dem Abschluss) wird als **Ausbildungsgang** definiert, der zwei Merkmale aufweist: eine bestimmte Ausbildungsdauer und eine Folge bestimmter Ausbildungsschritte bzw. -abschnitte. Als **Ausbildungsprozess** wird ein Ab-

schnitt im Ausbildungsgang bezeichnet, der folgende Merkmale enthält: i) die angewandte **Ausbildungsmethode**, ii) bestimmte **Ausbildungsinhalte**, iii) die **Zeitdauer der Methodik** im jeweiligen Ausbildungsjahr. In ihrem jeweiligen Zusammenwirken verlangen diese drei Merkmale spezifische Bündel von Ausbilder- und Ausbildungsplatzleistungen.

5. Im Folgenden wird gezeigt, in welchen Schritten das **Modell einer Produktionsfunktion der betrieblichen Bildung** entfaltet wurde. Zunächst werden die unterschiedlichen Ressourcenarten in eine Kostenartensystematik überführt (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Kostenartensystematik der beruflichen Bildung

Personalkosten	Betriebsmittelkosten	Materialkosten	Fremdleistungen	Sonstige
10. Auszubildende Ausbildungsvergütung Sozialleistungen Urlaubsgeld Gratifikationen Essenszuschuss Fahrgelderstattung Unfallversicherung Berufs- und Schutzkleidung 11. Ausbilder/-innen Vollzeitausbilder/-innen Gehälter Gehaltsnebenkosten Teilzeitausbilder/-innen Gehälter Gehaltsnebenkosten 12. Ausbildungsleitung Gehälter Gehaltsnebenkosten 13. Innerbetriebliche Prüfer/-innen	20. Raumkosten Abschreibungen Zinsen Instandsetzung Anteilige Raumverwaltung Reinigung 21. Raumausstattung 22. Maschinen und Geräte Abschreibungen Zinsen Reinigung	31. Unterrichtsgebrauchsmaterial 32. Demonstrationsmaterial 33. Energiekosten 34. Schadenskosten Ausschuss Maschinenschäden	40. Außerbetriebliche Kurse Kursgebühren 41. Exkursionen 42. Kosten für Weiterbildungsveranstaltungen 43. Honorare an betriebsfremde Ausbilder/-innen 44. Reisekosten 45. Porto und Telefon	50. Gebühren Kammergebühren 51. Steuern Anteilige Steuern für Räume, Maschinen und Geräte 52. Versicherungen Anteilige Versicherungen für Räume, Maschinen und Geräte 53. Spenden an Berufsschulen etc.

Quelle: nach ALBACH 1974, S. 41, Schaubild 6

Abbildung 2: Die Hauptprozesse der beruflichen Ausbildung: die Kostenstellen

Zentrale Ausbildungsverwaltung als selbständiger Hauptprozess					
Ausbildungstechnologie	Außerbetriebliche Ausbildung	Berufsschule			
		Überbetriebliche Einrichtungen			
		Exkursionen			
	Theoretischer Unterricht	Werk-schule	Lehr-werk-statt	Lernbüro Junior-firma	allgemeinbildend
					fachspezifisch
	Praktische Ausbildung	am Arbeitsplatz			
		in der Lehrwerkstatt			
		im Simulations- oder Technikzentrum			
	Ausbildung in der Fertigung, d. h. im Prozess der Arbeit	Unterweisung			
		Zusehen			
Üben					
eigene Beschäftigung					
Leer- und Wartezeiten					
produktive Zeiten mit verschiedenen Arbeiten					
Betriebliche Zwischenprüfung					

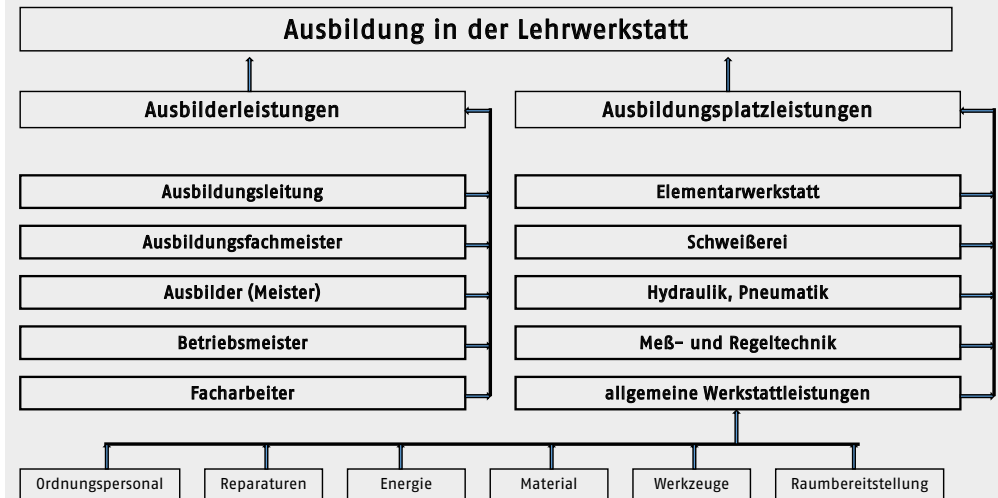
Quelle: ALBACH 1974, S. 33, Schaubild 2

Abbildung 2 präsentiert die von der Kommission in Anlehnung an ALBACH unterschiedenen Hauptprozesse der beruflichen Ausbildung und die diesen Prozessen zugeordneten Lernorte. Damit wird die Kostenstellenfrage (Wo fallen die Kosten bzw. die Ressourcenverbräuche an?) in doppelter Weise beantwortbar. Einerseits kann man sagen, dass die Hauptprozesse die Orte sind, an denen die Kosten entstehen, das wäre eine pädagogische Definition und Zuordnung der Kostenstellen (Verwaltung, theoretischer Unterricht/theoretisches Lernen, praktische Ausbildung/praktisches Lernen, Ausbildung/Lernen im Arbeitsprozess). Andererseits könnte man (ergänzend) sagen, die Kosten fallen an den räumlich definierten Lernorten an (im Unterrichtsraum, in der Lehrwerkstatt, im Simulationszentrum, am Arbeitsplatz).

Abbildung 3 zeigt am Beispiel der Lehrwerkstatt, dass sich die Hauptprozesse der Berufsausbildung weiter ausdifferenzieren lassen.

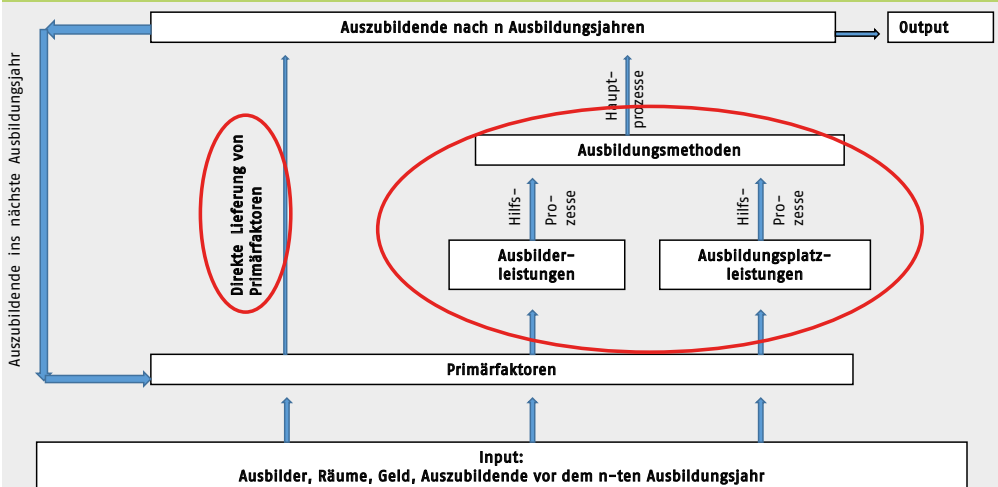
Abbildung 4 veranschaulicht die Grobstruktur eines Ausbildungsgangs bzw. die Ausbildungsproduktionsfunktion eines beliebigen Ausbildungsberufes. Hier wird wieder die pädagogische Dimension bzw. Interpretation der Bildungsproduktionsfunktion deutlich, die ja im Prinzip ein ökonomisches Konstrukt ist. Es wird zugleich demonstriert, dass die Hauptprozesse auf die Beziehungen zwischen den Ausbildungsmethoden und den Auszubildenden fokussiert sind, während die Leistungen der Ausbilder/-innen und Ausbildungsplätze als Hilfsprozesse den Methoden das zu Lernende und die physischen Lernbedingungen liefern. Ressourcen, die unmittelbar durch die Auszubildenden in Anspruch genommen werden

Abbildung 3: Feinstruktur des Hauptprozesses „Ausbildung in der Lehrwerkstatt“



Quelle: ALBACH 1974, S. 34, Schaubild 3

Abbildung 4: Grobstruktur eines Ausbildungsgangs eines Ausbildungsberufs B_i

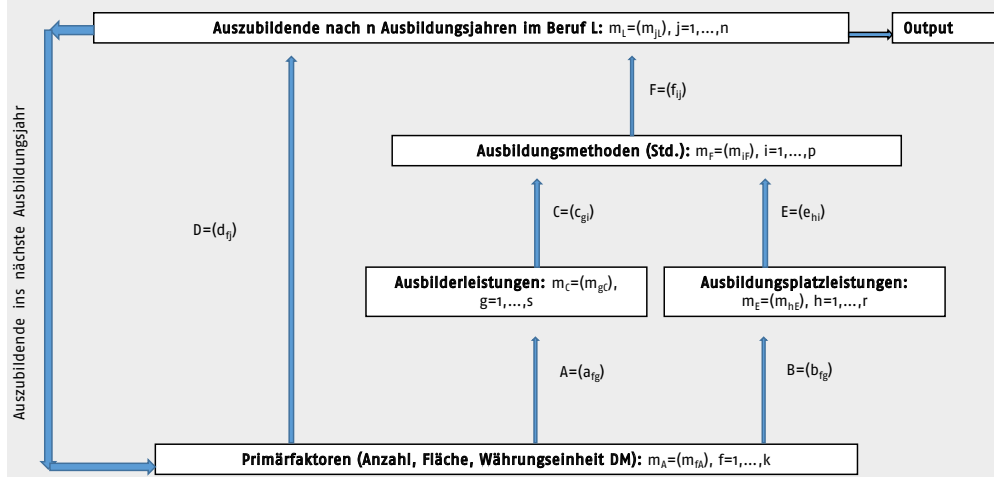


Quelle: in Anlehnung an ALBACH 1974, S. 32, Schaubild 1

(z. B. die Ausbildungsvergütung), begründen den Strom der direkten Kosten, während die über Ausbildungsplatz- und Ausbilderleistungen über die Ausbildungsmethoden vermittelten Ressourcenverbräuche als indirekte Kosten erfasst werden.

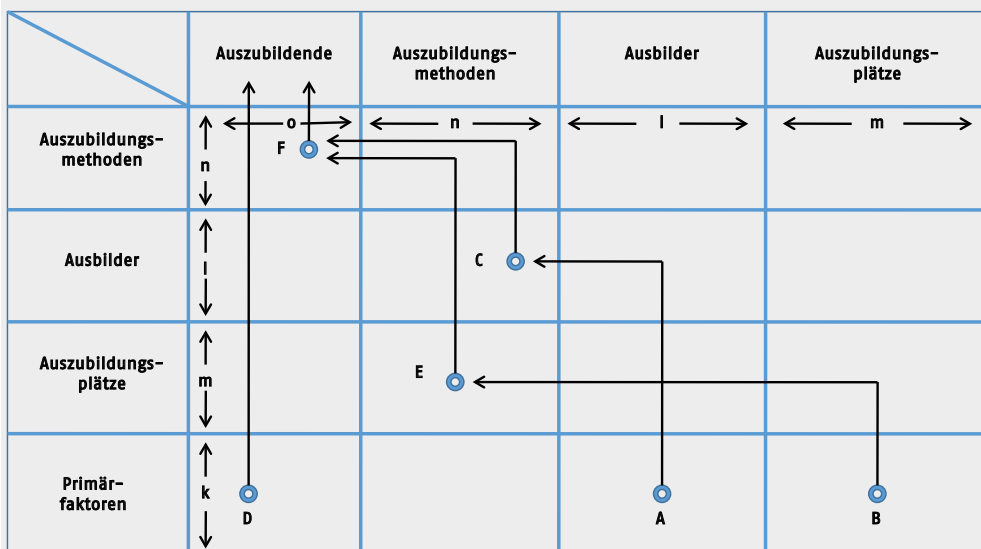
Die beiden Folgeabbildungen (Abbildung 5 und 6) transformieren die Formalstruktur eines Ausbildungsganges in ein Matrizenmodell.

Abbildung 5: Formalstruktur des Ausbildungsganges des Ausbildungsberufs I



Quelle: ALBACH 1974, S. 36, Schaubild 4

Abbildung 6: Matrizenmodell der Lieferbeziehungen in der beruflichen Bildung eines Betriebs



Quelle: ALBACH 1974, S. 37, Schaubild 5

6. ALBACH drückt die Produktions- und Faktorverbrauchsfunktion der betrieblichen Bildung durch ein Gleichungssystem aus

- (1) $m_j = a_{ij} \times m_f$ drückt eine einfache **Produktionsfunktion** als Basis der Kostenschätzungen aus: m_j ist die Menge des Output j ; m_f bezeichnet den Mengen- oder Zeitinput f , a_{ij} ist ein Produktionskoeffizient (der ein quantitatives Verhältnis zwischen Output zu Input beschreibt).
- (2) $m_f = F \times m_L$ beschreibt die Nachfrage nach bzw. den Bedarf an Ausbildungsmethoden seitens der Auszubildenden.
- (3) $m_c = C \times m_f$ beschreibt die Nachfrage nach bzw. den Bedarf an Ausbilderleistungen durch die Ausbildungsmethoden
- (4) $m_E = E \times m_f$ beschreibt die Nachfrage nach bzw. den Bedarf an Ausbildungsplatzleistungen durch die Ausbildungsmethoden
- (5) $m_A = A \times m_c + B \times m_E + D \times m_L$ beschreibt die Nachfrage nach bzw. den Bedarf an Primärfaktoren seitens der Ausbilder- und Ausbildungsplatzleistungen und direkt durch die Auszubildenden; durch Einsetzungsakte erhält man
- (6) $m_A = [(A \times C + B \times E) \times F + D] \times m_L$ als die **Primärfaktorverbrauchsfunktion**¹, sie wird umgewandelt zu einer **Produktionsfunktion** der betrieblichen Ausbildung²
- (7) $m_L = [(A \times C + B \times E) \times F + D]^{-1} \times m_A$

2 Bedingungen bzw. Restriktionen sind zu beachten:

(8) $F = H \times G$ und (9) $H = (b_{ij})$

(10) $G = \begin{pmatrix} 1 & & & \\ y_1 & 1 & & \\ & y_1 & 1 & \\ & & & y_0 \end{pmatrix}$ G ist die Matrix der Gruppengröße in Abhängigkeit des Ausbildungsjahres j ,
 H ist die Matrix der Zahl der Stunden, der ein Azubi des
 $G =$ Ausbildungsjahres j der Ausbildungsmethode i ausgesetzt ist,
 y_j bezeichnet die Gruppengröße im Ausbildungsjahr j

Ferner gilt:

(11) $\sum b_{ij} = R_i$ mit $j = 1, \dots, o$

b_{ij} = Zahl der Stunden, in denen ein Azubi im Ausbildungsjahr j mit der Ausbildungsmethode i lernt. Sie geben an, wiesich die Gesamtzahl der Stunden, die ein Azubi während seiner gesamten Ausbildungszeit z. B. im theoretischen Unterricht verbringt, auf die einzelnen Ausbildungsjahre verteilt.³

1 Sie „gibt an, welche Mengen an Inputfaktoren bei gegebenem Ausbildungsgang und bei den ihm charakterisierenden Ausbildungsprozessen erforderlich sind, um mL Auszubildende der verschiedenen Ausbildungsjahre und Ausbildungsberufe her vorzubringen“ (ALBACH 1974, S. 37).

2 „Die Produktionsfunktion [...] gibt an, wie viele Auszubildende verschiedener Ausbildungsberufe und -jahre ausgebildet werden können, wenn die Mengen m_A der Primärfaktoren vorhanden sind und für die Ausbildung zur Verfügung stehen“ (ebd.).

3 „ R_i ist die Gesamtzahl der Stunden, die ein Auszubildender in einem Ausbildungsberuf über alle Ausbildungsjahre j hinweg in der Ausbildungsmethode i verweilt.“ (Stoffverteilungsbedingung).

$$(12) \sum b_{ij} = S_i \text{ mit } i = 1, \dots, n$$

(13) $K = m'_A \times p$ Die Gesamtkosten der betrieblichen Bildung sind das Vektorprodukt aus Faktorverbrauch und Faktorpreisen (Ist- oder Sollwerte). Diese **inputorientierte Kostenfunktion**, wird mithilfe von Gleichung (6) transformiert.

(14) $K = m'_L \times k_L = m'_L \times [(A \times C + B \times E) \times F + D] \times p$ ergibt die **outputorientierte Kostenfunktion**

$$(15) k'_L = p' \times D + k'_F \times F$$

Die Kosten k'_L eines Azubi in einem bestimmten Ausbildungsjahr eines bestimmten Ausbildungsberufes sind gleich der Summe aus den unmittelbar empfangenen Primärfaktoren und den Kosten für die Ausbildungszeiten in den verschiedenen Ausbildungsmethoden.

$$(16) k'_F = k'_C \times C + k'_E \times E$$

Die Kosten je Einheit der Ausbildungsmethode k'_F sind die Summe aus den Kosten der Ausbilder- und der Ausbildungsplatzleistungen jeweils je Ausbildungsmethodeneinheit. Dabei gilt

(17) $k'_C = p' \times A$ sind die Kosten je Ausbilderleistung

(18) $k'_E = p' \times B$ sind die Kosten je Ausbildungsplatzleistung

ALBACH identifiziert sechs bzw. sieben pädagogische Merkmale der Berufsausbildungsproduktionsfunktion, welche die Höhe der Ausbildungskosten beeinflussen. Diese **6** bzw. **7 Kosteneinflussgrößen**, welche den engen Zusammenhang von berufspädagogischem betrieblichem Handeln und Höhe bzw. Veränderung der Höhe der Ausbildungskosten signalisieren, sind:

- ▶ die Prozessanordnung (z. B. Block- versus Zweitageunterricht Berufsschule),
- ▶ die Prozessdauer (Zeitdauer der Hauptprozesse),
- ▶ die Prozessintensität (die Relation Ausbilder/-innen zu Azubis plus Qualität der Ausbilder/-innen),
- ▶ die Prozesskombination (das pädagogische Gefüge von Ausbilder- und Lernplatzleistungen),
- ▶ die Faktormengen,
- ▶ die Faktorpreise und
- ▶ (die Qualität der Ausbildung).⁴

⁴ Entweder geht die Qualität als eigene Einflussgröße ein oder sie wird den Faktormengen, der Prozesskombination und den Ausbildern/Ausbilderinnen zugeordnet.

3.2 Das Ertragsmodell der Edding Kommission

Als Ausbildungserträge definiert die Kommission die am Markt verwertbaren Produkte und Dienstleistungen, welche die Auszubildenden während ihrer praktischen Ausbildungsphasen herstellen. Es werden zwei unterschiedliche Ansätze in Abhängigkeit der realen Möglichkeiten unterschieden. Im sog. **Produktansatz** wird angenommen, dass die produktiven Zeiten sowie Leistungen der Auszubildenden unzweifelhaft identifiziert werden können (das Mengengerüst) und im Markt bewertet werden (das Wertgerüst; vgl. Abbildung 7).⁵

Abbildung 7: Die Elemente des Ertragsmodells im Überblick

	Produktansatz	Zeitansatz
Mengengerüst	Anzahl der Produkte bzw. Leistungen	Produktive Zeiten mal Leistungsgrad = äquivalente Zeit
Wertgerüst	Verkaufspreis der Produkte bzw. Leistungen	(Eingesparter) Fachkraftlohn plus Lohnnebenkosten oder eingesparte Maschinenkosten je Zeiteinheit

Quelle: eigene Darstellung

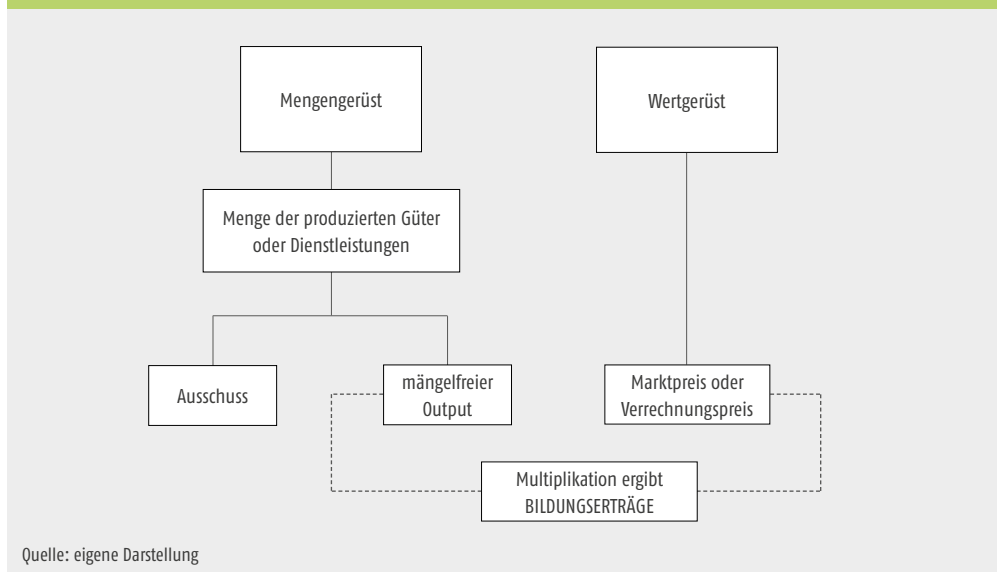
Im sogenannten **Zeitansatz** werden als Erträge die Kosten verbucht, die ein Ausbildungsbetrieb dadurch einspart, dass er die Arbeit von Auszubildenden anstatt von Fachkräften ausführen lässt und dadurch Kosten spart, die ihm entstanden wären, wenn er stattdessen die Arbeit von Fachkräften oder von Maschinen bzw. Automaten hätte machen lassen. Dabei misst der **Leistungsgrad** die Zahl von Auszubildenden eines bestimmten Ausbildungsjahres bzw. Ausbildungsstandes, die erforderlich wäre, um die Produktivität einer Fachkraft zu ersetzen. Er setzt sich zusammen aus dem **Zeitgrad**, der die Relation zwischen Facharbeiterzeitbedarf und Auszubildendenzeitbedarf für die gleiche Tätigkeit erfasst, und dem **Qualitätsgrad**, welcher die Relation zwischen dem Wert der Fachkraftleistung und dem der Auszubildendenleistung wiedergibt (z. B. gemessen in absoluten oder relativen Ausschuss-

5 Z. B. hatte die Ruhrkohle AG in früheren Zeiten eigens für Auszubildende eine Kohlegrube eingerichtet, in der ausschließlich die Auszubildenden Kohle abbauten. Die abgebaute Menge konnte einwandfrei identifiziert, den Auszubildenden zugerechnet und am Markt zu den üblichen Preisen verkauft werden.

mengen). Es dürfte klar sein, dass die Messung der Leistungsgrade eine anspruchsvolle und zeitaufwändige Herausforderung darstellt.

Die folgenden drei Grafiken (Abbildungen 8 bis 10) veranschaulichen die beiden Ansätze.

Abbildung 8: Der „Produktansatz“ zur Erfassung betrieblicher Bildungserträge



ALBACH (1974) hat das Ertragsmodell der Kommission ebenfalls als Gleichungssystem präsentiert. Die Gleichungen (19) bis (21) beschreiben das **Mengengerüst** bzw. die **Ertragsfunktion** der betrieblichen Bildung.

(19) $Q = (q_{ki})$ Q ist die Matrix der äquivalenten Zeiten für jede produktive Tätigkeit $k = 1, \dots, u$ in jeder relevanten Ausbildungsmethode $i = 1, \dots, n$, d. h. (19) drückt die produktiven Leistungen der Azubis durch vergleichbare Fachkräftestunden aus.

(20) $q_{ki} = x_{ki} \times l_{ki} \times x_{ki}$ repräsentiert die produktive Zeit der Tätigkeitsart k in der Ausbildungsmethode i . l_{ki} gibt den Leistungsgrad bei der Tätigkeit k in der Ausbildungsmethode i an.

(21) $m_Q = Q \times F \times m_L m_Q$ gibt die gesamten äquivalenten Zeiten der verschiedenen produktiven Tätigkeiten der Azubis im Unternehmen an, $Q \times F$ geben die Erträge je Tätigkeitsart und je Azubi an.

Das **Wertgerüst** des Ertrages materialisiert sich durch die **eingesparten Kosten**, d. h. die Kosten, die einem Betrieb entstehen würden, wenn er die produktiven Leistungen nicht von Auszubildenden, sondern von Fachkräften erbringen lassen würde. Dies sind die eingesparten Löhne oder Gehälter einschließlich der Lohn-/Gehaltsnebenkosten. In der Lehrwerkstatt oder im Technikzentrum, möglicherweise auch in der Produktion, wären es u. U. eingesparte

Maschinenkosten. ALBACH definiert die eingesparten Kosten um in die Erlöse der betrieblichen Bildung und formuliert die **Erlösfunktion** der betrieblichen Bildung.

Abbildung 9: Ertragsermittlung nach dem „Zeitansatz“

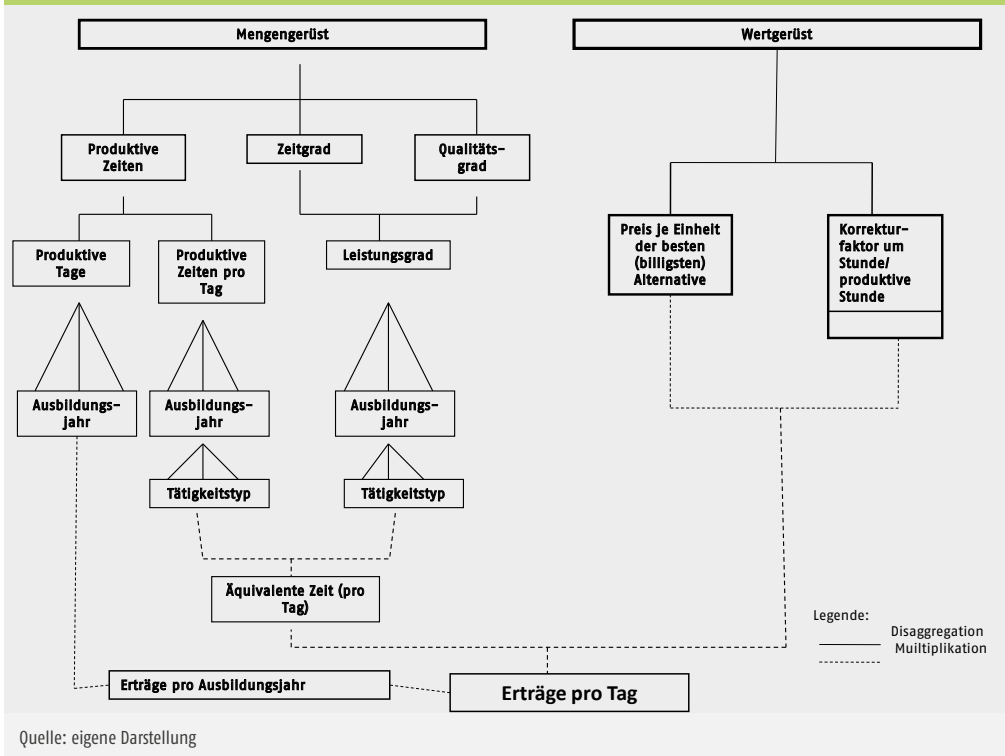


Abbildung 10: Ertragsrelevante Lernorte und Ausbildungsmethoden

Ausbildungstechnologie	Praktische Ausbildung	in der Lehrwerkstatt
		Im Simulations- oder Technikzentrum
	Ausbildung in der Fertigung, d.h. im Prozess der Arbeit	Unterweisung
		Zusehen
		Üben
		eigene Beschäftigung
		Leer- und Wartezeiten
	produktive Zeiten mit verschiedenen Arbeiten	

Quelle: eigene Darstellung

$$(22) R = m'_Q \times r = m'_L \times F' \times Q' \times r$$

R bezeichnet den Gesamterlös aus der produktiven Tätigkeit der Auszubildenden, $F' \times Q' \times r$ repräsentiert den Gesamterlös je Auszubildenden eines Ausbildungsjahres und Ausbildungsberufes.

Stellt man nun die Ausbildungserlöse den Bruttokosten der Ausbildung gegenüber, so erhält man die **Nettokosten der betrieblichen Bildung**

$$(23) N = m_L \times \{[(A \times C + B \times E) \times F + D]' \times p - F' \times Q' \times r\}$$

Der Ausdruck in den geschweiften Klammern definiert die Nettokosten je Auszubildenden nach Ausbildungsjahr und Ausbildungsberuf.

Wie bei den Ausbildungskosten lassen sich auch hier im Hinblick auf die Erträge bzw. Erlöse **Haupteinflussgrößen des Ertrages** identifizieren. ALBACH unterscheidet sechs Haupteinflussgrößen: die Prozessanordnung bzw. Lernortstruktur, die Prozessdauern, die produktiven Zeiten bzw. die Struktur der Lernzeiten, die Menge der Auszubildenden, der Leistungsgrad und der Wertansatz für die produktive Leistung.

Das Modell erlaubt Aussagen und ermöglicht empirische Ergebnisse über die Kosten- und Ertragswirkungen von Veränderungen der Kosten- und Ertragsflussgrößen.

Die Veränderung der Prozessanordnung ΔF soll hier als Beispiel dienen.

$$(24) \mathbf{kL} = [\mathbf{A} \times \mathbf{C} + \mathbf{B} \times \mathbf{E}] \times \mathbf{F} + \mathbf{D}]' \times \mathbf{p} \text{ siehe Gleichung (14)}$$

$$(25) \mathbf{U} = \mathbf{A} \times \mathbf{C} + \mathbf{B} \times \mathbf{E}$$

$$(26) \Delta \mathbf{kL} = \Delta \mathbf{F}' \times \mathbf{U}' \times \mathbf{p}$$

$$(27) \Delta \mathbf{KL} = \mathbf{m}' \mathbf{L} \times \Delta \mathbf{F}' \times \mathbf{U}' \times \mathbf{p}$$

$$(28) \Delta \mathbf{N} = \mathbf{m}' \mathbf{L} \times \Delta \mathbf{F}' \times (\mathbf{U}' \times \mathbf{p} - \mathbf{Q}' \times \mathbf{r})$$

Das Besondere an dem von ALBACH entwickelten und von der Edding Kommission übernommenen und empirisch gefüllten Modell ist m. E., dass es pädagogische Wirkungszusammenhänge in ökonomische Dimensionen übersetzt. Vergleichbares gibt es – mit einer Ausnahme, dazu später – weder für die schulische noch für die hochschulische Bildung.

Wäre an dieser Stelle die ökonomische Betrachtung der betrieblichen Bildung abgeschlossen, dann könnte man einerseits von einer theoretischen Pionierleistung, andererseits von Modellplatonismus sprechen. Die Kommission ist aber infolge des Auftrages weiter geschritten und hat das Modell mit Leben, d. h. mit Daten quantitativer und qualitativer Natur, mit Daten aus Fallstudien und aus Großerhebungen gefüllt.

ALBACH (1974, S. 48) stellte damals fest: „Es scheint bemerkenswert, daß das Rechnungswesen der deutschen Unternehmen alle Größenklassen diese Aufgabe [die Erfassung der Produktionskoeffizienten, der Input- und Outputmengen, der Faktor- und Leistungspreise] bisher nicht leistet. In den meisten Unternehmen ist nicht einmal bekannt, wie viel insgesamt für die berufliche Ausbildung ausgegeben wird.“

4 Vom Modell der Edding Kommission über die anwendungsgeleiteten Kosten- und Nutzenmusterrechnungen der AEG zu der jüngsten Kosten-Nutzen-Erhebung des BIBB

4.1 Die empirischen Ergebnisse der Edding Kommission

Die empirischen Ergebnisse der Edding Kommission beziehen sich auf:

- ▶ die Gesamtbrutto- und Nettokosten für die Bundesrepublik Deutschland (hochgerechnet) im Jahr 1972 und nach Ausbildungsbereichen (Industrie und Handel, Handwerk, Landwirtschaft, Öffentlicher Dienst, Gesundheitswesen, Beratende Berufe),
- ▶ IHK Betriebe mit mehr als 1.000 Beschäftigten einerseits und mit bis zu 1.000 Beschäftigten andererseits. Bei den Handwerksbetrieben werden die betrieblichen Bruttokosten, Erträge und Nettokosten der Ausbildung erhoben. Die erzeugten Daten werden in Relation zum Gesamtvolumen gesetzt; sie werden heruntergebrochen auf die einzelnen Auszubildenden, und sie zeigen Häufigkeitsverteilungen der Brutto- und Nettokosten je Auszubildenden auf,
- ▶ die Brutto- und Nettokosten sowie Erträge pro Auszubildendem/Auszubildender und Jahr in den Ausbildungsbereichen Landwirtschaft, Handwerk, Öffentlicher Dienst, Gesundheitswesen und Beratende Berufe,

- ▶ die Brutto- und Nettokosten der Ausbildung je Auszubildendem/Auszubildender in 42 Ausbildungsgängen in Form von Fallstudien,
- ▶ die Brutto- und Nettokosten in 11 ausgewählten Berufen nach Betriebsgrößen und deren Verteilung,
- ▶ die Brutto- und Nettokosten in 148 Ausbildungsberufen mittels einer Betriebserhebung,
- ▶ die Kostenartendaten für IHK- und Handwerksbetriebe,
- ▶ 2 Qualitätsmodelle mit quantifizierten Indizes (Modelle der Input- und Outputqualität),
- ▶ die Wirkungen von folgenden Prozessänderungen auf die Kosten (ALBACH 1974):
 - ▶ die Zusammenfassung der Berufsschulzeit auf ein ganzes Jahr en Block (im 1. Jahr),
 - ▶ die Erhöhung der Berufsschulzeit pro Jahr: a) zu Lasten der Lehrwerkstatt, b) zulasten des Lernens im Arbeitsprozess, d. h. der produktiven Tätigkeit,
 - ▶ die enge Koordination des Lehrwerkstattlernens mit den Berufsschulen und die Übernahme der Lehrwerkstattkosten durch den Staat,
 - ▶ die Verlagerung oder Verminderung der Ausbildungszeit vom Lernort Arbeitsplatz auf die Lehrwerkstatt,
 - ▶ die Veränderung der Ausbildungsintensität durch Verbesserung (Verdoppelung) der Ausbilder-Auszubildenden-Relation,
 - ▶ die Erhöhung der (formalen) Qualifikationsanforderungen an Ausbilder/-innen.

4.2 Die Arbeit von NOLL u. a. (1983)

Der Erhebung aus dem Jahre 1980 liegt das Kosten- und Ertragsmodell der Edding Kommission zugrunde, und die Ergebnisse werden, wo immer möglich, mit den Erhebungsdaten der Kommission aus dem Jahr 1972 verglichen. Dies geschieht mit Bezug auf die hochgerechneten gesamten Brutto- und Nettokosten sowie Erträge und mit Bezug auf die Kosten- und Ertragsdaten in einer Reihe von Berufen. Im Vergleich zur Edding Kommission verwenden NOLL u. a. (1983) ein vereinfachtes (aber nicht einfacheres!) Erhebungskonzept in Form einer zweistufigen Stichprobe, und sie konzentrieren ihre Erhebung auf 45 stark besetzte Ausbildungsberufe in den bereits genannten sechs Ausbildungsbereichen. Der Fokus der Studie liegt erstens auf der Kostenartenstruktur in ausgewählten Berufen und der Vergleich mit den 1972er-Werten, zweitens auf der Höhe der Ausbildungsvergütungen in den ausgewählten Berufen und der Vergleich mit den 1972er-Daten, drittens auf der Höhe der Kosten der Hauptprozesse der betrieblichen Ausbildung und viertens auf der Abhängigkeit der Brutto- und Nettokosten vom Ausbildungsjahr.

4.3 Die Arbeiten von VON BARDELEBEN u. a.

Die Arbeit von VON BARDELEBEN/BEICHT/STOCKMANN von 1991 konzentriert sich auf die Darstellung und Reflexion des Forschungsstandes zu den Kosten und zum Nutzen der be-

trieblichen Berufsausbildung. Es werden konzeptionelle Überlegungen zu einer weiteren Erhebung, zur Kostenermittlung und Nutzenbewertung, zum Kostenbegriff, zum Kostenmodell und zur Erhebungsmethode vorgestellt und in einer im selben Jahr durchgeführten neuen Erhebung umgesetzt. Die Ergebnisse dieser Erhebung von 1991 werden allerdings erst im Jahr 1995 veröffentlicht (VON BARDELEBEN/BEICHT/FEHÉR 1995) und für die Jahre 1995 sowie 1997 fortgeschrieben (VON BARDELEBEN/BEICHT/FEHÉR 1997; VON BARDELEBEN/BEICHT 1999).

Die 1995 publizierte **1991er-Erhebung** ist repräsentativ und glänzt durch eine hohe Ausschöpfungsquote der befragten Betriebe von 73%, ist aber auf die Ausbildungsbereiche **IHK** und **Handwerk** beschränkt. Die Erhebung liefert Daten über Voll- und Teilkosten sowie über Brutto-, Nettokosten und Erträge in den beiden Ausbildungsbereichen, in den relevanten Wirtschaftszweigen, in den dort ausgeübten Ausbildungsberufen und nach Betriebsgrößen sowie Ausbildungsjahren. Ferner wird die Struktur der Ausbildungskosten je Ausbildungsberuf nach Kostenarten, nach Ausbildungsjahren, nach innerbetrieblichen Lernorten und nach Ausbildungsbereichen und Wirtschaftszweigen offengelegt. Hatte die Edding Kommission die Kosteneinflussgrößen der betrieblichen Berufsbildung empirisch-experimentell zu identifizieren versucht, begnügen VON BARDELEBEN/BEICHT/FEHÉR sich mit Plausibilitätsüberlegungen. Insoweit kann die Forschungsarbeit einerseits als normal science im Sinne von KUHN (1967) charakterisiert werden.

Andererseits enthält die Studie **sechs konzeptionelle Innovationen**:

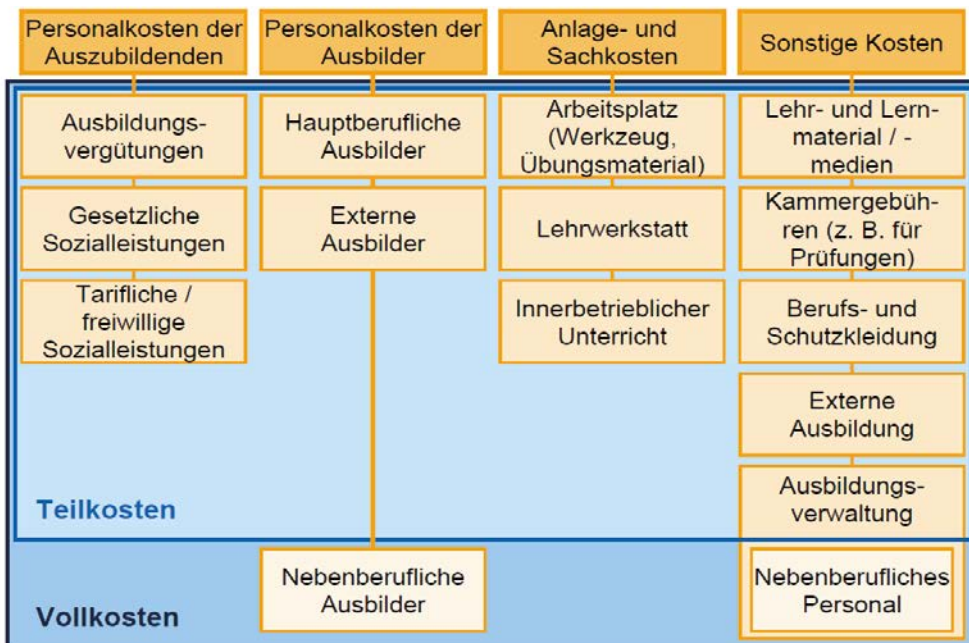
- ▶ die Unterscheidung von **Voll- und Teilkosten**⁶;
- ▶ die Unterscheidung von **Erträgen während und nach der Ausbildung** und mit Letzterem die **Einführung des Nutzenkonzepts** der betrieblichen Bildung. Dies mündet in die Erhebung langfristiger Nutzenaspekte und deren Ranking nach Wichtigkeit in Augen der befragten Betriebevertreter.
- ▶ Für die Berechnung der Erträge, die während der Ausbildung anfallen, benutzen VON BARDELEBEN u. a. neben der Methode der Edding Kommission einen alternativen Ansatz. Während die Edding Kommission das sog. **Äquivalenzprinzip** wählte, welches die wertmäßige Äquivalenz der produktiven Leistungen von Auszubildenden im Verhältnis zu Fachkräften erfasst, ergänzt das Forschungsteam aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) seine Ertragsschätzungen um das „österreichische Modell“, das sogenannte **Substitutionsprinzip**. Dem Prinzip liegt die Frage zugrunde, wie viele Fachkräfte hätten eingestellt werden müssen oder wie viele Überstunden hätten durch Fachkräfte abgeleistet werden müssen, wenn es keine Auszubildenden gegeben hätte, um die produktiven Leistungen zu erbringen. Während die Edding Kommission die Leistungsgrade der

6 Die Vollkosten umfassen auch die Kosten des nebenberuflichen Personals, die demgegenüber in den Teilkosten nicht enthalten sind (s. Abbildung 11).

Auszubildenden durch Experten/Expertinnen schätzen ließ, setzte das BIBB-Team den Leistungsgrad der Auszubildenden im Falle von Tätigkeiten für Un- oder Angelernte auf 100 % und auf 50% bei Tätigkeiten von Fachkräften.

- Das BIBB-Team erweitert das Ertragsmodell der Edding Kommission durch eine zweite Ertragskomponente, die **rekrutiven Erträge**, deren theoretische Konzeption SADOWSKI bereits 1980 entwickelt hatte. Durch die eigene Ausbildung, so der Gedanke, spart der Betrieb die Kosten der externen Rekrutierung von Fachkräften, d. h. er spart Personalbeschaffungskosten, Einarbeitungskosten, Kosten der Anpassungsqualifizierung, ggf. höhere Lohn- und Gehaltskosten; er vermeidet ggf. ein höheres Fehlbesetzungsrisiko, höhere Fluktuationskosten sowie einen Imageverlust und erzielt im Gegenteil einen Imagegewinn als Ausbildungsbetrieb.
- In der Studie des BIBB-Teams deutet sich die Unterscheidung von **Produktions- und Investitionsansatz der betrieblichen Bildung** an. Der Produktionsansatz postuliert mindestens die Ausbildungskosten deckende, wenn möglich, übersteigende Ausbildungserträge, während der Investitionsansatz die Ausbildung als Investition versteht, deren Ausbildungskosten erst durch die Summe aus Erträgen während der Ausbildung und den Erträgen nach der Ausbildung gedeckt werden.

Abbildung 11: Die Kostenartensystematik der betrieblichen Bildung: der Kostenartenplan



- Die Plausibilitätsprüfung der empirischen Ergebnisse erfolgt in der Studie des BIBB-Teams durch einen wissenschaftlichen Projektbeirat und durch die Anhörung von Experten und Expertinnen aus der Berufsbildungspraxis.

4.4 Die Kosten- und Nutzenmusterrechnungen der AEG

Auf Anregung und durch Förderung seitens des Leiters der beruflichen Bildung der 1883 gegründeten AEG Aktiengesellschaft⁷ auf Konzernebene, Günter Cramer, wurde im Jahr 1990 an der Universität Bielefeld ein dreisemestriges weiterbildendes Studium mit Zertifikatsabschluss „Personalentwicklung und betriebliche Bildung“ (PEB) eingerichtet. Dort wurden Mitarbeiter/-innen von Unternehmen aus dem Bereich der Personalentwicklung und betrieblichen Bildung fortgebildet, die sich mangels angebotener strukturierter, wissenschaftlich fundierter Ausbildungsmöglichkeiten autodidaktisch qualifiziert hatten. Das Lernprogramm präsentierte den Teilnehmenden interdisziplinäre Sichtweisen aus den Disziplinen Ökonomik, Pädagogik, Psychologie und Soziologie auf die Lerngegenstände; zudem bekamen die Lernenden in jedem Kurs Inputs von zwei Lehrenden, einer wissenschaftlich tätigen Person und einer in der Unternehmenspraxis an verantwortlicher Position im PEB Bereich praktisch arbeitenden Person. Cramer lehrte gemeinsam mit dem Autor dieses Beitrags den Kurs „Ökonomie betrieblicher Bildung“. Während der Autor dieses Beitrags die theoretische Seite des bildungsökonomischen Zugangs vermittelte, demonstrierte Cramer den Teilnehmenden, dass und wie die theoretischen Erkenntnisse der Edding Kommission und der BIBB-Teams in die praktische Analyse der Nutzen und Kosten der Berufsausbildung in der AEG genutzt wurden. Die von CRAMER zur Verfügung gestellten Studienmaterialien⁸ geben die in den Jahren 1991 für die gewerblich-technische und kaufmännische Ausbildung in der AEG, 1998 und 2002 für die gewerblich technische Ausbildung in der Metall- und Elektroindustrie realisierten Kosten und Nutzen wieder.

Abbildung 12 und 13 entstammen einer AEG internen Studie. Es wird sichtbar, dass die AEG sowohl das Kostenmodell der Edding Kommission als auch das von SADOWSKI entwickelte Modell der rekrutiven Opportunitätserträge verwendet hat, um sowohl die Brutto- und Nettokosten als auch die produktiven wie rekrutiven Erträge für die beiden Ausbildungsberufe an verschiedenen Produktionsorten (worst versus best case) transparent zu machen.

7 Die AEG wurde 1883 in Berlin als *Deutsche Edison-Gesellschaft für angewandte Elektrizität* gegründet und wenige Jahre später in **Allgemeine Elektrizitäts-Gesellschaft** umfirmiert, nach der Übernahme durch die Daimler-Benz AG im Jahre 1985 im Jahr 1996 aufgelöst.

8 Die Studienmaterialien liegen dem Autor dieses Beitrags vor, ggf. können Kopien an interessierte Leser/-innen zur Verfügung gestellt werden.

4.5 Die Arbeit von BEICHT, WALDEN und HERGET 2004

Im Jahr 2000 führte das BIBB eine neue Kosten-Nutzen-Erhebung für alle sechs Ausbildungsbereiche in 52 Ausbildungsberufen durch. Diese empirische Studie von BEICHT/WALDEN/HERGET (2004) zeichnete sich durch eine Erweiterung der Fragestellungen und durch eine Reihe von methodischen Innovationen aus. So werden die Ausbildungskosten und -nutzen erstmals für **Gesamtdeutschland** dargestellt. Ferner wird erstmals der **Ausbildungsnutzen umfassend erhoben**, d. h. über die produktiven und rekrutiven Erträge hinaus wurden die Betriebe nach längerfristigen Nutzeneinschätzungen befragt, die mit dem Übernahmeverhalten der Betriebe korrelierten. Die Unterscheidung der produktiven Zeiten I und II der Auszubildenden, die sich alternativ auf die Tätigkeiten von An- bzw. Ungelernten (100%ige Äquivalenz) oder von Fachkräften beziehen (hier wird die Äquivalenz entweder erfragt oder auf 50% gesetzt), wird von v. BARDELEBEN u. a. übernommen. Sowohl der Äquivalenz- wie der Substitutionsansatz werden angewendet, wobei sich im Ergebnis der Substitutionsansatz als ertragsreicher erweist als der Äquivalenzansatz. Die Unterscheidung von Voll- und Teilkosten wird ebenfalls beibehalten, und es werden die **üblichen Indikatoren** erhoben: die Brutto- und Nettokosten sowie die Erträge pro Auszubildenden nach Ausbildungsjahr, nach Lernorten und ausgewählten Berufen, ferner die Höhe, Art und Struktur der Ausbildungskosten nach Ausbildungsbereichen, alle Indikatoren auch stets **nach alten und neuen** Bundesländern und nach Betriebsgrößenklassen differenziert.

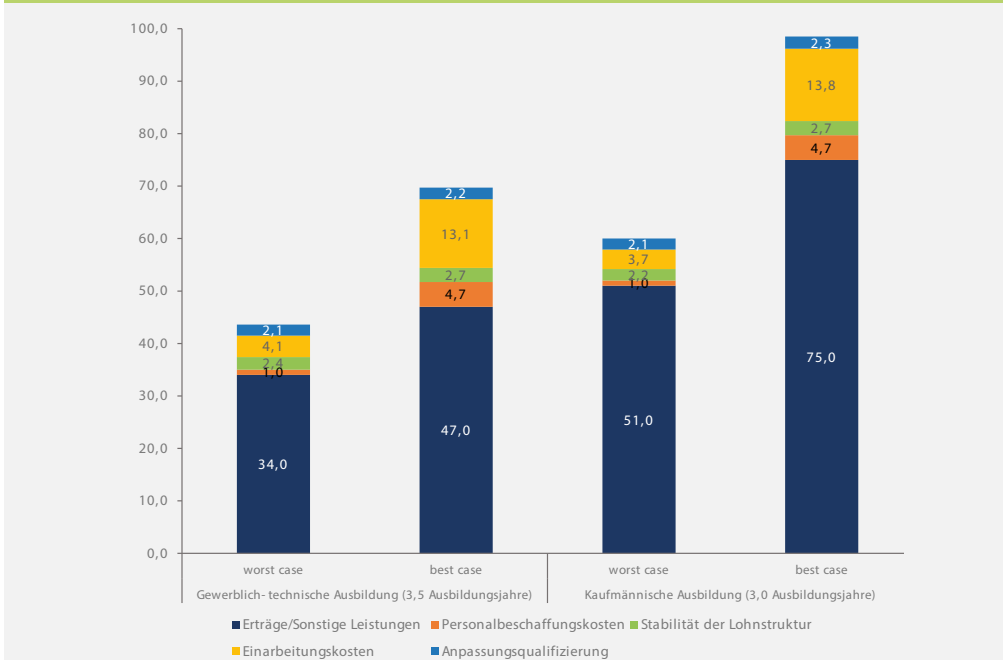
Erstmals wird das Gewicht der Kosteneinflussgrößen auf die Voll- und Teilkosten mithilfe **multivariater Regressionsmethoden** geschätzt. Ebenfalls erstmals erfolgt eine Analyse von Einflussgrößen auf die rekrutiven Erträge und auf den langfristigen Nutzen der Ausbildung. Neu und methodisch innovativ ist ferner die Analyse von Kosten-Nutzen-Relationen und von Nutzeneinschätzungen auf das Ausbildungsverhalten von Betrieben mittels einer **Faktorenanalyse**. Zu den methodischen Innovationen gehört auch eine erstmalige Analyse der Bestimmungsfaktoren der Zufriedenheit von Ausbildungsbetrieben mit dem Verhältnis ihrer Ausbildungskosten zum Ausbildungsnutzen mittels einer **multiplen Klassifikationsanalyse**. Schließlich wird zum ersten Mal ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der betrieblichen Ausbildung und der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit von Betrieben mittels **logistischer Regression** identifiziert. Ebenso Erkenntnis fördernd stellt sich die erstmalige **Befragung nicht ausbildender Betriebe** über ihre Sicht auf die Kosten und den Nutzen der Ausbildung dar. Insgesamt kann ein beachtlicher methodischer und erkenntnisreicher Fortschritt im Sinne von LAKATOS (1974) konstatiert werden, dem durch die Wechselwirkungen zwischen methodischen Fortschritten und dadurch ermöglichten wissenschaftlichen Erkenntnissen der Weg bereitet wird.

Abbildung 12: Bruttokosten, produktive und rekrutive Erträge sowie Nettokosten der Ausbildung je Auszubildenden, nach Ausbildungsberufen und Standorten der AEG, 1991 (in 1.000 DM)

	Gewerblich-technische Ausbildung (3,5 Jahre)		Kaufmännische Ausbildung (3,0 Jahre)	
	worst case	best case	worst case	best case
Bruttokosten	105,0	95,0	81,0	72,0
produktive Ausbildungserträge	34,0	47,0	51,0	75,0
produktive Nettokosten der Ausbildung (Nettokosten 1)	71,0	48,0	30,0	-3,0
				(Nettoertrag)
rekrutive Ausbildungserträge	9,6	22,7	9,0	23,5
rekrutive Nettokosten der Ausbildung	61,4	25,3	21,0	-26,5
				(Nettoertrag)

Quelle: zusammengestellt nach CRAMER/MÜLLER 1994, S. 11-27, Abbildung 3-7

Abbildung 13: Gesamtnutzen je Auszubildenden



Quelle: Ergebnisse der AEG-Untersuchung 1991 (geänderte Darstellung)

4.6 Die Arbeit von WENZELMANN u. a. 2009

Die vierte Erhebung durch Mitarbeiter/-innen des BIBB fand im Jahr 2007 statt. Sie erfasst die am stärksten besetzten 51 Ausbildungsberufe (allerdings ohne die Gesundheitsberufe) und basiert erstmals auf einer CAPI-Befragung, also einer rechnergestützten persönlichen Befragung. Die Stichprobenbasis wird gegenüber den vorangehenden Befragungen verändert, statt der früher verwendeten Kammerlisten wird die Unternehmensdatenbank der Bundesagentur als Stichprobenbasis gewählt.

Die Auswertung der erhobenen Daten folgt dem „üblichen“ Muster. Die Kostenarten und die Brutto- und Nettokosten sowie Erträge der betrieblichen Ausbildung werden ausgewiesen, wobei die produktiven Erträge mittels des Äquivalenzprinzips für die beiden schon früher unterschiedenen Tätigkeitstypen geschätzt werden.

Auch in dieser Studie werden die Wirkungen der Kosten- und Ertragseinflussgrößen auf die Brutto- und Nettokosten sowie auf die produktiven Erträge mittels multivariater Regression (Kleinst-Quadrate-Methode) geschätzt. Diese Ergebnisse sind beispielhaft in der folgenden Tabelle abgebildet (vgl. Abbildung 14, WENZELMANN u. a. 2009, S. 6). Im Ergebnis zeigen sich große Streuungen der Merkmale zwischen den Betrieben und den Ausbildungsbereichen sowie in Abhängigkeit von der Lernzeitstruktur an den Lernorten und von der Ausbildungsdauer. Starke Streuungen werden ebenfalls zwischen den Ausbildungsjahren und nach Betriebsgröße ausgewiesen. Die rekrutiven Erträge streuen auffallend stark zwischen den neuen und den alten Bundesländern, aber auch zwischen den Ausbildungsbereichen hinsichtlich ihrer Höhe und in ihrer internen Struktur.

Das Übernahmeverhalten der Betriebe wurde ebenfalls erfragt und wird nach Region, Ausbildungsbereich und Betriebsgrößenklassen dargestellt. Die Betriebe wurden nach ihren wichtigsten Gründen für die eigene Ausbildung befragt. Abbildung 15 zeigt beispielhaft die Antworten und deren Gewichtung (WENZELMANN u. a. 2009, S. 10).

Abbildung 14: Regression der Nettokosten nach verschiedenen Einflussgrößen

	Bruttokosten	Erträge	Nettokosten
Betriebsgrößenklasse			
Referenz: 10 – 49 Beschäftigte			
1 – 9 Beschäftigte	-1.144,81***	-978,39***	-166,42
50 - 499 Beschäftigte	414,74	1.372,50***	-957,76***
500 und mehr Beschäftigte	2.085,31***	1.535,06***	550,25
Ausbildungsbereich			
Referenz: Industrie und Handel			
Handwerk	-2.881,37***	-138,06	-2.743,31***
Landwirtschaft	-3.707,20***	130,24	-3.837,44***
Freie Berufe	-3.130,40***	-956,19**	-2.174,21***
Öffentlicher Dienst	-471,23	-2.096,32***	1.625,09***
Region			
Referenz: Neue Bundesländer			
Alte Bundesländer	4.340,34***	2.947,61***	1.392,73***
Ausbildungsdauer			
Referenz: Dreieinhalbjährige Berufe			
Dreijährige Berufe	-1.970,10***	771,39***	-2.741,49***
Lehrwerkstatt			
Referenz: Keine Lehrwerkstatt			
Lehrwerkstatt	6.033,78***	-4.633,15***	10.666,92***
Berufsart			
Referenz: Gewerbliche Berufe			
Kaufmännische Berufe	1.019,48***	1.550,54***	-531,06
Technische Berufe	321,72	606,14	-284,41
Anzahl Auszubildender im Ausbildungsberuf je Betrieb			
	-15,48***	-4,16	-11,32
Konstante			
	15.211,63***	8.628,62***	6.583,02***
Bestimmtheitsmaß (adj. R ²)	0,21	0,16	0,17
N (Anzahl)	2.986	2.986	2.986

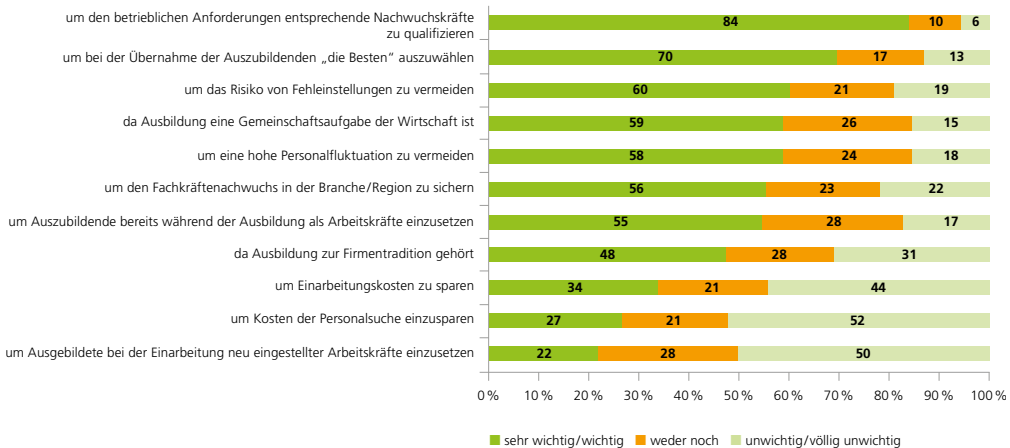
Signifikanzniveaus: *** 1%, ** 5%, * 10%

Methodische Erläuterung: Die Regressionskoeffizienten in den Spalten „Bruttokosten“, „Erträge“ und „Nettokosten“ zeigen an, in welche Richtung und welcher Stärke die jeweiligen Determinanten die Kosten bzw. Erträge beeinflussen. Bei den Variablen mit einer Null-Eins-Kodierung (alle außer der Anzahl Auszubildender) gibt der Koeffizient also wieder, wie sich die Kosten bzw. Erträge von der Referenzgruppe unterscheiden. Bei einem Betrieb mit 1 bis 9 Beschäftigten sind die Bruttokosten also durchschnittlich 1.144,81 Euro niedriger als bei einem Betrieb mit 10 bis 49 Beschäftigten.

Quelle: BIBB-Kosten- und Nutzenerhebung 2007

Abbildung 15: Wichtigkeit von Gründen für die eigene Ausbildung (in %)

Der Betrieb bildet aus, ...



Quelle: BIBB-Kosten- und Nutzenerhebung 2007

4.7 Die Arbeit von SCHÖNFELD u. a. von 2016

Die jüngste Erhebung der betrieblichen Ausbildungskosten durch ein Forschungsteam des BIBB erfolgte im Ausbildungsjahr 2012/13. Wie bereits in der 2000er- und 2007er-Erhebung werden deskriptive und regressionsanalytische Auswertungen präsentiert, die produktiven Erträge werden nach dem Äquivalenzprinzip erhoben.

Im Ergebnis zeigen sich wieder Streuungen der Brutto-, Nettokosten und der Erträge nach Region, Betriebsgrößenklasse, Berufsgruppen, Ausbildungsorganisation und Ausbildungsdauer. Die Schätzung der Einflüsse von Region, Ausbildungsbereich, Betriebsgrößenklasse, Ausbildungsdauer, Berufsgruppe, Ausbildungsorganisation (Lehrwerkstatt) und Anzahl der Azubis im Ausbildungsberuf auf die Brutto- und Nettokosten sowie produktiven Erträge geschieht wie bei WENZELMANN u. a. (2009) mit OLS-Regressionen.

Die Regressionen ergeben differente und unterschiedlich signifikante Wirkungen der Kontrollvariablen auf die Kosten und Erträge in einem doppelten Sinn: einerseits haben die Kontrollvariablen unterschiedliche Gewichte, zweitens verändern sich die Gewichtsunterschiede in Abhängigkeit davon, ob es sich bei der abhängigen Variablen um die Brutto-, Nettokosten oder um die produktiven Erträge handelt. Allerdings verweist das Bestimmtheitsmaß auf weitere, noch nicht entdeckte Faktoren bzw. Einflussgrößen auf die Kosten und Erträge, was zu weiteren theoretischen bzw. Modellüberlegungen anregen sollte.

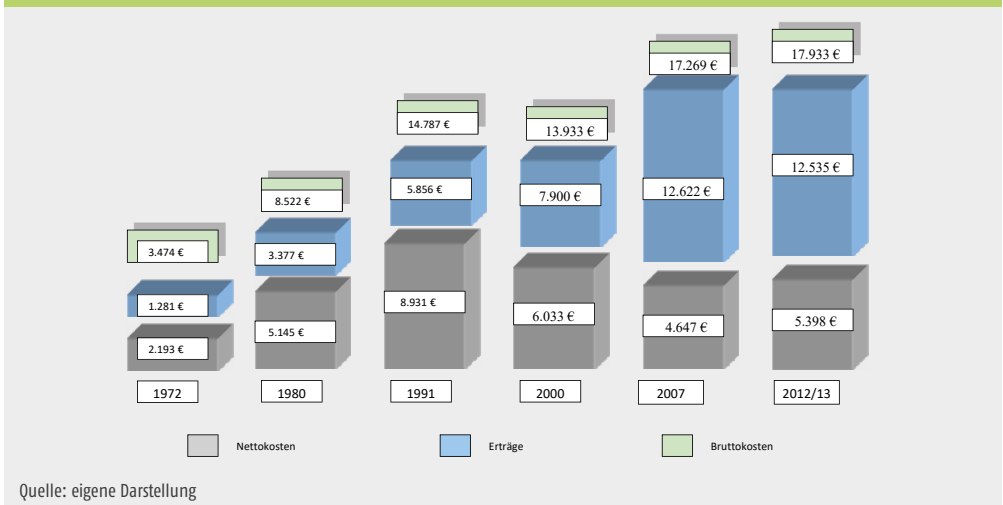
Ein in den früheren Studien nicht erarbeiteter Aspekt ist die Identifikation von Grenzkosten, die Brutto- und Nettogrenzkosten, die pro weiteren Auszubildenden sinken. Ein Vergleich der Brutto- und Nettokosten sowie produktiven Erträge 2007 zu 2012/13, kontrolliert für die Betriebsstruktur, zeigt, dass vor allem die Bruttokosten gestiegen sind und die Erträge

sich nicht signifikant verändert haben. Dies legt den Schluss nahe, dass für die Erhöhung der Bruttokosten die allgemeine Kostensteigerung verantwortlich ist.

Die Studie bietet ein weiter entwickeltes und verfeinertes Modell der rekrutiven Erträge (in Gestalt eingesparter Personalgewinnungskosten) an und führt das Übernahmeverhalten der Betriebe angesichts eines signifikanten Effekts auf die Höhe und Struktur der Kosten-Nutzen-Relationen zurück. Im Vergleich zu früheren Erhebungen und Auswertungen bieten JANSSEN U. A. eine intensive Analyse der Zeitstrukturen der Ausbildung in Abhängigkeit von Kontrollvariablen an, und sie entwickeln die Nutzenüberlegungen zu einem umfassenden Nutzenmodell weiter.

Abbildung 16 gibt die bisher in den sechs großen Erhebungen der betrieblichen Ausbildungskosten und -erträge hochgerechneten Beträge je Auszubildenden/Auszubildender über den Durchschnitt der dahinterstehenden Ausbildungsberufe und Ausbildungsbereiche wieder. Auffällig ist, dass in den ersten drei Erhebungen die Bruttokosten stark angestiegen sind, während die Erträge beinahe in bescheidenen Stufen gewachsen sind, so dass auch die Nettokosten einen erheblichen Anstieg verzeichnen. Nach 1991 sind es vor allem die Erträge, welche rasant zunehmen, sodass die Nettokosten bis 2007 deutlich sinken und auf 2012/13 auch nur geringfügig zulegen. Die Arbeit der Edding Kommission hat die Basis geschaffen, a) um diese empirischen Evidenzen überhaupt zu erzeugen und b) sie zu erklären.

Abbildung 16: Bruttokosten, Erträge und Nettokosten der betrieblichen Berufsausbildung in den Jahren 1972, 1980, 1991, 2000, 2007 und 2012/2013



5 Ausblick: Desiderata und Transferpotenzial in andere Bereiche des Bildungssystems

Man kann guten Gewissens feststellen, dass einerseits die Edding Kommission und insbesondere ALBACH die ökonomische Berufsbildungsforschung grundlegend befruchtet haben und dass andererseits in den Folgejahren große Fortschritte im konzeptionellen und methodischen Bereich gemacht wurden, vor allem seit 2004.

ALBACHS Kostenmodell ist angesichts seiner formalen Eleganz und abstrakten Anlage bereits hoch entwickelt; es lässt kaum Entwicklungsschritte zu. Konzeptionelle Fortschritte gibt es vor allem beim Nutzenkonzept; signifikante methodische Fortschritte werden im Erhebungsdesign, in der Befragungsmethodik, im Stichprobendesign und in der Erhebungspraxis zurückgelegt. Großer methodischer Fortschritt findet statt durch den Einsatz von multivariaten Schätzmethoden, von Faktorenanalyse und multipler Klassifikationsanalyse. Dies zeigt, wie LAKATOS (1974) postuliert, dass methodischer Fortschritt zu neuen und belastbaren Erkenntnissen führt. Diese Fortschritte sind wissenschaftlich innovativ, berufsbildungspolitisch relevant und für die betriebliche Ausbildungspraxis hilfreich. Es bleiben aber auch Fragen offen.

Wünschenswert wäre es:

- ▶ den Ausbildungsnutzen für die Auszubildenden selbst und für Dritte empirisch zu untersuchen.
- ▶ den Ausbildungsnutzen für Staat und Gesellschaft (die Externalities) empirisch zu untersuchen.
- ▶ den Zusammenhang zwischen Ausbildungsqualität einerseits und Ausbildungskosten sowie Erträgen andererseits theoretisch und empirisch zu bearbeiten. Auch da hat die Edding Kommission Pionierarbeit geleistet.
- ▶ die Praxis der betrieblichen Ausbildungskosten- und -ertragsrechnung in den Betrieben zu erheben, um darüber die Zuverlässigkeit der Daten zu prüfen.
- ▶ im Kosten- und Ertragsmodell sowie in den empirischen Schätzungen die Kompetenzen als Ausbildungoutput abzubilden.
- ▶ Prüfwert wäre es, die Übertragbarkeit bzw. Anwendbarkeit des Kostenmodells der Edding Kommission bzw. von ALBACH auf andere Bereiche des Bildungssystems (Schule, Hochschule) zu testen. Der Autor dieses Beitrags hat im Jahr 2001 einen Studenten der Erziehungswissenschaft gebeten, in seiner Diplomarbeit (DEMME-KREBBELER 2001) die Übertragbarkeit am Beispiel einer Grundschule zu prüfen. Das Ergebnis besagt: Es geht!

Literatur

- ALBACH, Horst: Kosten- und Ertragsanalyse der beruflichen Bildung. In: Vorträge N 237 der Rheinisch-Westfälischen Akademie der Wissenschaften. Opladen 1974
- BARDELEBEN, Richard von; BEICHT, Ursula; STOCKMANN, Rita: Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung. Forschungsstand – Konzeption – Erhebungsinstrumentarium. Berichte zur beruflichen Bildung. Berlin und Bonn 1991
- BARDELEBEN, Richard von; BEICHT, Ursula; FEHÉR, Kalmán: Betriebliche Kosten und Nutzen der Ausbildung. Repräsentative Ergebnisse aus Industrie, Handel und Handwerk. Bielefeld 1995
- BARDELEBEN, Richard von; BEICHT, Ursula; FEHÉR, Kalmán: Was kostet die betriebliche Ausbildung? Fortschreibung der Ergebnisse 1991 auf den Stand 1995. Bielefeld 1997
- BARDELEBEN, Richard von; BEICHT, Ursula: Betriebliche Ausbildungskosten 1997. Schätzung auf der Basis der Erhebungsergebnisse 1991. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 28 (1999) 1, S. 43–45
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter; HERGET, Hermann: Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland. Bielefeld 2004
- CRUSIUS, Reinhard: Zur Kritik des Berufsbildungsgesetzes. Bochum 1970 und Bonn 1971
- CRUSIUS, Reinhard; SÖHL, Oskar; WILKE, Manfred: Praxis und Theorie gewerkschaftlicher Lehrlingspolitik. Offenbach 1971
- DEMMER-KREBBELER, Wolfgang: Kostenrechnung an allgemeinbildenden Schulen am Beispiel einer Grundschule, Diplomarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Bielefeld 2001
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“. Bonn 1969
- DURAG-BETRIEBSGRUPPE: Lehrlingskampf in den Betrieben. Theorie und Praxis der Lehrlings-Betriebsgruppenarbeit. Offenbach, Hamburg 1971
- HAUG, Hans-Jürgen; MAESSEN, Hubert: Was wollen die Lehrlinge? Frankfurt am Main 1971
- HOCHSCHULE FÜR WIRTSCHAFT UND POLITIK Hamburg; Deutsches Jugendinstitut München: Hamburger Lehrlingsstudie, 5 Bände. München 1973–75
- SCHÖNFELD; Gudrun; JANSEN, Anika; WENZELMANN, Felix; PFEIFER, Harald: Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der fünften BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung, Bielefeld 2016
- KOOPMANS, Tjalling C.: Measurement without Theory. In: The Review of Economics and Statistics 29 (1947) 3, S. 161–172
- KUHN, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main 1967
- LAKATOS, Imre: Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt, Braunschweig 1974, S. 89–189
- NOLL, Ingeborg u. a.: Nettokosten der betrieblichen Berufsausbildung. Schriften zur Berufsbildungsforschung 63. Berlin 1983

- RUDORFER, Marco; FIEDLER, Rudolf: Intensivkurs Kostenrechnung, Springer Fachmedien. Wiesbaden 2017
- SADOWSKI, Dieter: Berufliche Bildung und Betriebliches Bildungsbudget, Stuttgart 1980
- TODTENBERG, Oswald; PLOOG, Arno: Du gehörst dir und nicht den Bossen. Ein Buch für Lehrlinge. Hamburg 1971
- WEILER, Joachim; FREITAG, Rolf: Ausbildung statt Ausbeutung. Der Kampf der Essener Lehrlinge. Reinbek bei Hamburg 1971
- WENZELMANN, Felix u. a.: Betriebliche Berufsausbildung: Eine lohnende Investition für die Betriebe. Ergebnisse der BIBB-Kosten- und Nutzen-Erhebung 2007. BIBB Report Nr. 8 (2009). – URL: <http://www.bibb.de/de/51130.htm> (Stand: 17.08.2009)
- WISSENSCHAFTSRAT: Kriterien des Evaluationsausschusses für die Begutachtung von Einrichtungen mit Ressortforschungsaufgaben des Bundes, Drucksache 3078-13. Köln 2013
- ZINNEN, Heike: Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung: Ansätze zur Quantifizierung des Nutzens. Tagung „Ausbildung in Bayern – mehr Kosten als Nutzen?“ Workshop 1, Nürnberg, 20. Juli 2006

Disziplinäre und institutionelle Ansätze der Berufsbildungsforschung

Martin Baethge (†)

► **Der Beitrag der Arbeits- und Berufssoziologie zur Berufsbildungsforschung**

1 Arbeits- und Berufssoziologie: Einheit und Differenz

Der Doppelbegriff des vorgegebenen Titels könnte zu der Annahme verleiten, dass es sich bei Arbeits- und Berufssoziologie um eine einheitliche sozialwissenschaftliche Disziplin handle. Das ist in der deutschen Wissenschaftstradition nicht der Fall. Obwohl beide Kategorien des Begriffs, Arbeits- und Berufssoziologie im Kern auf die Analyse des gleichen Wirklichkeitsfeldes, die Erwerbsarbeit, zielen, liegen ihrer jeweiligen wissenschaftlichen Programmatik unterschiedliche Betrachtungsperspektiven und Wissenschaftstraditionen zugrunde, die zu einer weitgehenden organisatorischen Verselbständigung der beiden Ansätze im Hochschulsystem geführt haben.

Wissenschaftlich eigenständig institutionalisiert wurden beide Teildisziplinen im Zuge der eigentlichen Take-off-Phase der deutschen Soziologie in der Nachkriegszeit, vor allem in den 1960er- und 1970er-Jahren. Beide Teildisziplinen knüpfen freilich bei den Klassikern der Soziologie – Comte/Durkheim, Marx, Max Weber – an (vgl. zur jüngeren Geschichte KERN 1982; DEUTSCHMANN 2002). Es ist nicht zufällig, dass die Arbeitssoziologie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch bis heute vor allem in der Kombination Arbeits- und Industrie-soziologie firmiert – nicht nur in der Denomination von Lehrstühlen, sondern auch im Titel von Handbüchern oder Lexika (vgl. LITTEK u. a. 1982; HIRSCH-KREINSEN/MINSSEN 2013). Die Wortkombination reflektiert zwei folgenreiche Zusammenhänge der neuen Disziplin: Zum einen den Bezug auf die industrielle Produktion, deren große Zeit und dominierende Rolle im Wiederaufbau der bundesdeutschen Wirtschaft die Industriearbeit zum Paradigma für Erwerbsarbeit machte und für Jahrzehnte stabilisierte. Dies hieß auch, dass die institutionellen Formen der Industriearbeit wie männliches Normalarbeitsverhältnis, starke Gewerkschaften und duale Berufsausbildung allgemeinen Vorbildcharakter und Prägekraft für Erwerbsarbeitsverhältnisse auch in nicht industriellen Bereichen gewannen. Zum anderen war die Industriesoziologie eingebunden in das Selbstverständnis der bundesrepublikanischen

Gesellschaft als Industriegesellschaft; daher wurde ihr teils auch explizit durch die beiden ersten Generationen bundesrepublikanischer Arbeits- und Industriesoziologen (POPITZ und BAHRDT; LUTZ, PIRKER und FRIEDBURG, später dann OFFE, KERN und SCHUMANN u. a.) eine zeitdiagnostische Funktion zugeschrieben.

Sowohl die industrielle Produktion als auch die von ihr hervorgerufenen gesellschaftlichen Verhältnisse sind für den Beitrag der Arbeits- und Industriesoziologie zur Berufsbildungsforschung relevant. Die Verallgemeinerung des industrialistischen Arbeitsparadigmas führte dazu, dass die Organisations- und Regulationsformen der Industriearbeit für die duale Ausbildung auch dort verbindlich gemacht werden konnten, wo es sich nicht um Produktions-, sondern um Dienstleistungsarbeit handelte (vgl. BAETHGE 2000). Die politische Einbindung in das industriegesellschaftliche Selbstverständnis ermöglichte darüber hinaus vielfältige Kooperationen zwischen Industriesoziologen und -soziologinnen und den Sozialpartnern als politische Akteure der dualen Berufsausbildung.

Auch die Berufssoziologie war nicht losgelöst von den gesellschaftlichen Entwicklungen im Nachkriegsdeutschland. Ihrem theoretisch-methodischen Ansatz entsprechend bezog sie sich aber in anderer Weise als die Industriesoziologie auf die Entwicklungen. Wenn H. J. DAHEIM, der vielleicht wichtigste Wortführer der Berufssoziologie in den letzten Jahrzehnten, die Nachkriegsgesellschaft der Bundesrepublik als „Berufsgesellschaft“ meint klassifizieren zu können (DAHEIM 2001, S. 25), steckt dahinter keine Kampfansage gegen das „Industriegesellschafts“-Paradigma. Es reflektiert vielmehr die theoretische Basis traditioneller Berufssoziologie (SCHARMANN 1956; KÖNIG 1961) in der strukturell-funktionalistischen Theorie, nach der der Beruf das wichtigste Konstituens sozialer Schichtung abgibt und die Brücke zwischen der Erwerbsarbeit und dem gesellschaftlichen Leben außerhalb der Arbeit schlägt.

DAHEIM (2001, S. 26) sieht den Rekurs auf die Berufskategorie schon für das letzte Drittel des 20. Jahrhunderts kritisch und verweist darauf, dass schon in den 1960er-Jahren die Einheit von Ausbildung, Beruf und Erwerb gelockert war und die Kontinuität eines „Lebensberufs“ zunehmend brüchiger wurde. Das hinderte nicht, dass der Beruf weiterhin als wichtigster sozialstruktureller Indikator und als Kristallisations- und Identifikationspunkt für die gesellschaftliche Selbstverortung der Individuen fungierte – und noch weitgehend fungiert (vgl. PAPSDORF/VOSS 2013). Wie brüchig die Berufskategorie auch immer geworden sein mag: Solange es kein Surrogat für sie gibt, wird sie die duale Berufsausbildung weiter stützen. Der Beitrag einer kritischen Berufssoziologie sensu DAHEIM für die Berufsbildungsforschung besteht nicht zuletzt in der Aufforderung, die Berufskategorie ständig zu reflektieren und zu fragen, was sich aus ihren Unsicherheiten und Auflösungstendenzen für die Konstruktion beruflicher Curricula und die Entwicklung von Berufsbildern lernen lässt. Dies erscheint umso wichtiger, als das letzte Wort über die Zukunft des Berufs noch nicht gesprochen ist (vgl. dazu auch Abschnitt 4).

Theoretische Ansätze

Nach diesen Hinweisen auf die Verortung von Arbeits- und Berufssoziologie in der (west-)deutschen Nachkriegssoziologie und ihrer Einbettung in die bundesrepublikanische Entwicklung werden im Folgenden die Unterschiede in den theoretisch-methodischen Zugangsweisen von Arbeits- und Industriosozologie einerseits und Berufssoziologie andererseits auf das beiden gemeinsame Untersuchungsfeld der Erwerbsarbeit geklärt. Die Unterschiede beider Teildisziplinen im analytischen Zugriff auf Erwerbsarbeit lassen unterschiedliche, wenn auch nicht unbedingt immer überschneidungsfreie Beiträge für die Berufsbildungsforschung erwarten.

Den Kernbereich empirischer Arbeits- und Industriosozologie bilden die betrieblichen Arbeitsprozesse in ihrer inhaltlichen Tätigkeitsstruktur, ihrer arbeitsteiligen Organisation und ihren personellen und technischen Bedingungen unter der Voraussetzung ökonomischer Rationalisierung und technologischen Wandels. Ziel der Analyse ist die Aufdeckung der Dynamik der permanenten Veränderungen, ihrer Triebkräfte und ihrer Bedeutung für die Arbeitskräfte und die Organisation der Arbeit. Man kann bei der Fülle und Ausdifferenzierung industriosozilogischer Forschungsarbeiten in den letzten Jahrzehnten kein einheitliches analytisches Vorgehen unterstellen, wenn auch schwerpunktmäßig qualitative Verfahren angewandt werden. Mit Blick auf die Bewältigung von Arbeitssituationen durch die Beschäftigten, die das Zentrum der meisten Untersuchungen darstellt, hat sich gleichwohl ein Ensemble von heuristischen Aspekten und Betrachtungsmerkmalen herausgebildet. Zum grundlegenden Begriffs- und Methodenarsenal industriosozilogischer Arbeitsanalyse können Folgende gerechnet werden: Komplexität der Tätigkeit, Handlungsspielräume der Arbeitskräfte bei der Durchführung der Arbeit, Kooperations und Kommunikationsintensität, Belastungsstärke, Qualifikationsanforderungen und Lernförderlichkeit der Arbeit u. a. Evident ist, dass alle aufgelisteten Aspekte und Merkmale auch für Berufsbildungsforschung relevant sind, vor allem innerhalb eines Ausbildungssystems, das auf Integration in die betriebliche Arbeit basiert.

Damit die Erfassung von Arbeitssituationen nicht zu einer blutleeren Morphologie von Arbeitsformen wird, die losgelöst von dem Zusammenwirken von Arbeitsgegenständen, technischen Mitteln und Arbeitskräften hervorgehen, wird auch nach den Triebkräften der Arbeitsgestaltung und den systemischen Bedingungen gefragt, die sie steuern. Es ist nicht davon abzusehen, dass die Erwerbsarbeit in einer betrieblichen Herrschaftsorganisation stattfindet, die sich in Anweisungsstrukturen und Verfügungsgewalt über materielle Ressourcen äußert und in einer privatwirtschaftlichen Wettbewerbsordnung fundiert ist. Die Industriosozologie gewinnt ihr kritisches Potenzial, indem sie die Realität der Erwerbsarbeit in der Perspektive des Spannungsverhältnisses zwischen kapitalistisch verfasstem Produktionsverhältnis, technischen und personellen Potenzialen sowie den Bedürfnissen der Arbeitskräfte analysiert. Somit kann sie sowohl die Triebkräfte für die Entwicklung der Arbeit als auch die Folgen für die Beschäftigten in allen genannten Dimensionen sowie mögliche Konflikte in den Betrieben offenlegen.

Ein für den Zusammenhang Industriesoziologie und Berufsbildungsforschung besonders instruktives Beispiel bilden die beiden inzwischen zu Klassikern gewordenen industriesoziologischen Studien von KERN/SCHUMANN „Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein“ (1970) und „Das Ende der Arbeitsteilung?“ (1984), die im zeitlichen Abstand von 20 Jahren die Entwicklung der Industriearbeit in den zentralen Branchen der deutschen industriellen Produktion unter der Bedingung fortschreitender technisch-organisatorischer Rationalisierung und wirtschaftsstrukturellen Wandels (u. a. Globalisierung, Outsourcing, Dienstleistungsentwicklung) vermessen.

Vor dem Hintergrund der frühen Automatisierungsdebatte und der in ihr vertretenen Position, dass die neuen technischen Innovationen letztlich verstärkt zu „Jedermannstätigkeiten“ und breiter Dequalifizierung von Fachkräften in der Produktion tendierten, machen KERN/SCHUMANNS Folgendes sichtbar: Auch die Automatisierungstechnik folgt nicht einer einzigen Tendenz, sondern eröffnet unterschiedliche Gestaltungsoptionen für die Arbeit, die verschiedenartige Arbeitsfolgen und Qualifikationsanforderungen nach sich ziehen. In „Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein“ konstatieren KERN/SCHUMANN einen Trend zur Polarisierung der Qualifikationsanforderungen, der nicht auf der Technik an sich, sondern auf ihren empirisch sorgfältig herausgearbeiteten Einsatzkonzepten basiert. 20 Jahre später sehen die Autoren verstärkt die Tendenz zu höherer Wertschätzung der menschlichen Qualifikation (KERN/SCHUMANN 1984). Bei einem aufgeklärten Management führe die weitere technische Entwicklung eher zur Wiederentdeckung der Produktivkraft der Arbeiter/-innen als zu ihrer Abwertung, da man auf selbstständige und mitdenkende Produktionsarbeiter/-innen setze und die Arbeitskraft nicht, wie im Taylorismus, als Anhängsel der Technik sehe.

Wahrscheinlich haben wenige empirische Studien der Arbeits- und Industriesoziologie eine ähnlich nachhaltige Resonanz in der Bildungs- und Berufsbildungspolitik gefunden wie die skizzierten Untersuchungen. Insbesondere wurde „Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein“ in der gerade begonnenen Bildungsreform als Rückenwind für weitere Bildungsexpansion reklamiert und gegen alle reformaversen Bedenken vor Überqualifizierung in Stellung gebracht. In der Berufsbildungsforschung begründete die erste Kern/Schumann-Studie die frühe Forschungskooperation zwischen dem Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) und dem jungen Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF). Das BBF wollte eine sorgfältige Ausdeutung der empirischen Befunde vor dem Hintergrund quantitativer Daten zur wirtschafts- und beschäftigungsstrukturellen Entwicklung der Bundesrepublik. Die von BAETHGE u. a. (1974) durchgeführte Studie „Produktion und Qualifikation“ war als „Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung“ (Untertitel des Buches) konzipiert und kann als ein erster Versuch angesehen werden, industriesoziologische Forschungsergebnisse für Berufsbildungspolitik und -forschung fruchtbar zu machen. Ihr folgte eine mehrjährige Hauptstudie unter dem gleichen Titel (MICKLER/MOHR/KADRITZKE 1977).

Anknüpfungspunkte bietet die Arbeits- und Industriesoziologie der Berufsbildungsforschung nicht nur für Planungsprozesse auf der Systemebene. Es lassen sich vielfältige Ver-

bindungslinien auch für die Gestaltung von Ausbildungsordnungen und die Durchführung der dualen Ausbildung finden. Sie basieren auf dem multiplen Methodenensemble, das typischerweise seriöse arbeitssoziologische Empirie auszeichnet: Arbeitsprozess bzw. Funktionsanalysen durch systematische Beobachtungen, Interviews mit Beschäftigten, Managern/Managerinnen und Interessenvertretern/-vertreterinnen, betriebliche Daten und Dokumentenanalysen. Auf Basis eines solchen Methodenmix wird die betriebliche Arbeitsrealität mit ihren verschiedenen Akteursgruppen, ihren Wahrnehmungen und Interessen möglichst umfassend analysiert, um sie nicht als eindimensional technisch oder ökonomisch determiniert erscheinen zu lassen. Für die Berufsausbildung, die jungen und erwachsenen Menschen berufliche Handlungskompetenz vermitteln will, und ihrer Weiterentwicklung erscheinen die subjektiven Wahrnehmungen, Interessen und Identifikationen mit beruflichen Tätigkeiten und Organisationen besonders relevant, weil derartige Verhaltensweisen bzw. -dispositionen nirgends so nah am Ort der Ausbildung zu gewinnen sind wie in arbeitssoziologischen Studien.

Es wirkt fast wie eine unbeabsichtigte Ironie der disziplinären Arbeitsteilung in den erwerbsarbeitsbezogenen Sozialwissenschaften, dass es vor allem arbeitssoziologische Studien sind, die über ein zentrales Merkmal der Berufssoziologie, die individuelle Identifikation mit dem ausgeübten Beruf, Erkenntnisse verschaffen. Die *Berufssoziologie* selbst präsentiert sich mehr als eine Disziplin, die von theoretisch angeleiteten Sekundäranalysen großer Datensätze der Beschäftigten und Arbeitsmarktstatistik sowie großer Surveys als von eigener arbeitsbezogener Primärempirie lebt.

Berufssoziologie wird von Exponenten des Fachs als eine Disziplin verstanden, die die Analyse der „Berufsform von Arbeiten in ihren vielfältigen Aspekten betreibt“ (DAHEIM 2001, S. 22). Berufsform von Arbeiten wird verstanden als spezifische „Kombination von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie dazu komplementäre fachliche Tätigkeiten und Leistungen im System erwerbsbezogener gesellschaftlicher Arbeit und Arbeitsteilung“ (PAPSDORF/VOSS 2013, S. 122, ähnlich BECK/BRATER/DAHEIM 1980). Diese Kombination stellt ein historisch verankertes, relativ dauerhaftes Muster dar. Entscheidend für seine soziale Konstruktion ist weniger der Rekurs auf die betrieblichen Arbeitsprozesse, die unterschiedliche Tätigkeitsprofile generieren. Im Vordergrund der Berufssoziologie steht die Brücke zwischen den aus der Arbeitsteilung hervorgehenden Tätigkeitsprofilen und den gesellschaftlichen Sozialisations- und Bildungsprozessen, in denen berufliche Kompetenzen geschaffen werden.

Aus der langen Geschichte der Berufe hat sich deren gesellschaftliche Verortung in der sozialen Stushierarchie herausgebildet, die eine hohe Stabilität über die Zeit besitzt und die soziale Identität der Individuen als Berufsinhaber prägt. Auch wenn seit Jahrzehnten von einer Krise des Berufes und des Berufssystems gesprochen wird (vgl. DAHEIM 2001), hat der Beruf eine hohe Relevanz für die soziale Schichtung behalten und wirkt darüber auf die Berufsbildung und die Berufswahlprozesse der Individuen. Wie weit die in die Alltagswahrnehmung der Berufskategorie sicherlich immer noch unterstellten erwerbsbiografischen Perspektiven und sozialen Statusvorstellungen noch realistisch sind, wird seit Längerem

diskutiert (vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998) und bleibt für Berufsbildung und Berufsbildungsforschung weiterhin Herausforderung und Hypothek. Dies gilt insbesondere für die Fragen, ob Berufe die ihnen auch zukommende Ordnungsfunktion für die Abstimmung von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt noch erfüllen können und ob sie nicht längst einen Großteil ihrer Signalfunktion für Arbeitskräfte und Unternehmen eingebüßt haben.

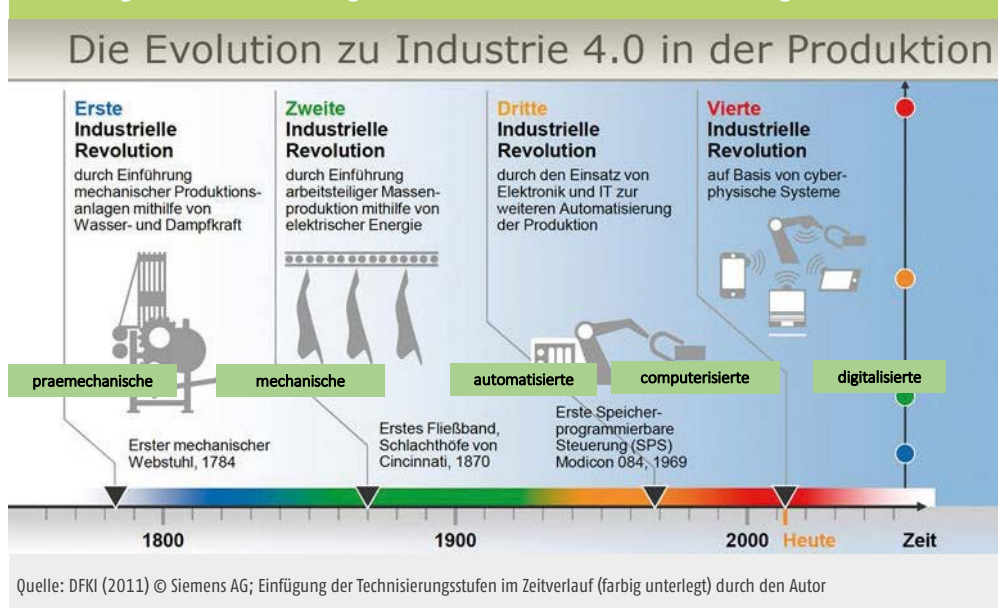
2 Wandel und Kontinuität: der Mythos von technologischen Revolutionen

Ergebnisse industriesoziologischer Analysen der betrieblichen Arbeit, wie z. B. Tätigkeitsprofile und Qualifikationsanforderungen, wirken nicht nur direkt auf Berufsbildung und Berufsbildungsforschung. Ihre indirekten Wirkungen über die Beteiligung an den öffentlichen Debatten über sozioökonomischen, vor allem aber technologischen Wandel könnten einen ebenso wichtigen, häufig aber vernachlässigten Beitrag für die Berufsbildungsforschung beinhalten – im Sinne der Aufklärung über problematische Behauptungen zum revolutionären Charakter technischer Neuerungen, die der Berufsbildung falsche Ansprüche und Perspektiven zuweisen.

Gegenwärtig überzieht in der Diskussion zu Industrie 4.0 oder, was zumeist gleichgesetzt wird, mit zunehmender Digitalisierung, wieder einmal eine publizistische Welle von technologischer Revolutionsmetaphorik das Land. Der Begriff „Industrie 4.0“, mit dem die Autoren KAGERMANN, LUKAS UND WACHTLER (2011) erstmals auf der Industriemesse in Hannover 2011 an die Öffentlichkeit traten, stellt die neuen technischen Angebote Cyber-Physischer-(Produktions-)Systeme u. a. als neue vierte industrielle Revolution in die Linie vorhergehender industrieller Revolutionen (vgl. Abb. 1). Behauptet wird mit dem Revolutionsbild nicht weniger als ein „Paradigmenwechsel“ mit „völlig neuartigen Geschäftsmodellen“ (KAGERMANN/LUKAS/WACHTLER 2011) in der Industrieproduktion wie auch in den Dienstleistungen.

Wer eine Revolution ausruft, kann sich großer öffentlicher, vor allem politischer Aufmerksamkeit zwischen Hoffnung und Angst zugleich sicher sein. Dies zeigt sich auch gegenwärtig an der Digitalisierungs- und Industrie 4.0-Metapher, die eine breite Debatte über mögliche Arbeits- und Arbeitsmarktfolgen ausgelöst hat, mit allen Ängsten vor einem Flächenbrand von Arbeitsplatzabbau (vgl. BRYNJOLFSSON/MCAFEE 2014; WORLD ECONOMIC FORUM 2016) auf der einen Seite und mit großen Hoffnungen auf sich „selbst steuernde Produktionsprozesse“, bei deren Anwendung und Vermarktung die deutsche Industrie die Führungsrolle spielen kann und soll, auf der anderen Seite (KAGERMANN u. a. 2011).

Abbildung 1: Technikentwicklung industrieller Produktion und Berufsbildung



Wer von Revolution und Paradigmenwechsel spricht, meint mehr als nur eine technologische Innovation. Selbst wenn den Wortschöpfern von Industrie 4.0 (ein Begriff, der in dieser Fassung nur in Deutschland verwendet wird) vor allem technische Dimensionen vor Augen stehen sollten, erscheint es evident, dass damit eine grundlegende institutionelle Reorganisation der Unternehmen, mithin auch des Berufsausbildungsbereichs, avisiert ist, was im Verweis auf neue Geschäftsmodelle auch angedeutet wird. Vor allem wurde die Proklamation von Industrie 4.0 in Wirtschaft, Politik und öffentlichem Raum auch entsprechend aufgegriffen und diskutiert. Deswegen ist es wichtig, sich mit der Revolutionsmetapher im Lichte bisheriger industriesoziologischer Forschung auseinanderzusetzen.

Neu an Industrie 4.0 sind nicht die technischen Instrumente bzw. Grundlagen in der Sensorik und elektronischen Steuerung, neu ist ihre Kombination in der Vernetzung unterschiedlicher Produktionsprozesse in und zwischen Betrieben und der Verbindung von physischer und virtueller Welt. Ob daraus jedoch eine fundamentale Umwandlung der betrieblichen Organisationsformen und Belegschaftsstrukturen folgt, darf bezweifelt werden. Es erinnert vieles an die Debatte über CIM (Computer integrated Manufacturing) in den 1980er-Jahren, in der ähnlich weitreichende Perspektiven bis hin zur menschenleeren Fabrik proklamiert wurden, aber Utopie geblieben sind. Industriosociologische Untersuchungen zu rechnerintegrierter Produktion zeigen am Beispiel des Maschinenbaus unterschiedliche Entwicklungspfade der Implementation von CIM mit recht verschiedenartigen Arbeitsteilungsmustern (von tayloristischer bis zu strukturinnovativer Arbeitsteilung), die auch für

Facharbeiter/-innen und Fachqualifikationen unterschiedliche Konsequenzen zeitigen, aber nirgends zu deren Ausschaltung führen (vgl. HIRSCH-KREINSEN/SCHULTZ-WILD u. a. 1990, S. 193ff.).

Die Abweisung der Revolutionsmetapher bedeutet kein Kleinreden der Bedeutung technischer Neuerungen für die Erwerbsarbeitsorganisation und die Fachkräfteausbildung. Sie bedeutet aber, dass sich die betriebliche Anwendung neuer Technologien in der Regel nicht disruptiv gegenüber den vorhandenen Organisationsformen der Arbeit und den vorhandenen Qualifikationspotenzialen vollzieht. In der über 40-jährigen Geschichte industriesoziologischer Forschung am SOFI in allen wichtigen Industrie- und Dienstleistungsbranchen gibt es nur einen Fall, auf den das Attribut disruptiv in Bezug auf die Facharbeiterqualifikation passte: Es ist der Übergang vom Bleisatz zum Fotosatz und Satzrechner (vgl. MICKLER/MOHR/KADRITZKE 1977, S. 116ff.) in der Druckindustrie, der den klassischen Setzerberuf aufhob, ein angesehenen, kompetenter und historisch eindrucksvoller Facharbeiterberuf der deutschen Tradition. In allen anderen Fällen kam es zu substanziellen Veränderungen von Arbeitsorganisation und zu begrenzten Transformationen von Fachkräfteprofilen über einen zumeist längeren Zeitraum.

Vor dem Hintergrund industriesoziologischer Forschung wird man wahrscheinlich die Argumentation in die entgegengesetzte Richtung wenden müssen: Es ist die Stabilität der Facharbeiterverfassung in der deutschen Industrie, die sowohl ihren spezifischen Entwicklungspfad diversifizierter Qualitätsproduktion über ein Jahrhundert stabilisiert als auch ihr Innovationsmodell vor allem inkrementeller technischer Neuerungen mit einem hohen Maß an Adaptionfähigkeit gestützt hat. In dieser Linie lässt sich auch Industrie 4.0 eher als Kontinuität denn als Revolution begreifen. Das aber ist eine offene Frage.

Um die Kontinuitätslinie deutlich zu machen, haben wir dem Schaubild von KAGERMANN u. a. (2011) über die vier industriellen Revolutionen eine Entwicklungslinie substanzieller technischer Veränderungen von praemechanischer bis zu digitalisierter Produktion über die letzten 250 Jahre eingezogen, die das von KERN/SCHUMANN (1970, S. 52ff.) entwickelte Schema der Mechanisierung fortschreibt (vgl. Abb. 1). Auch wenn dieses Schema Ähnlichkeiten mit dem Bild von KAGERMANN u. a. aufweist, verzichtet es auf die Emphase des grundsätzlich Neuen und geht sowohl von langen Übergangszeiten zwischen den Technisierungsstufen als auch von einer gleichzeitigen Existenz aller Stufen aus, selbst wenn eine zur dominanten und strukturbestimmenden wird. Gerade mit Blick auf die Berufsausbildung ist die Gleichzeitigkeit ungleichzeitigen Technologieeinsatzes zentral. Sie macht einerseits die Notwendigkeit sichtbar, dass Fachkräfte sich auf den Umgang mit Techniken unterschiedlicher Niveaus verstehen müssen, und andererseits, dass das Anpassungspotenzial der dualen Fachkräfteausbildung so groß ist, dass es aufs Ganze gesehen nicht zu gravierenden qualifikationsbedingten Friktionen bei der Einführung neuer Technologien gekommen ist.

Ob diese Anpassungsfähigkeit bei Ausweitung der im Konzept von Industrie 4.0 angelegten digitalen Verfahren hinreichend greift, wird Gegenstand weiterer Berufsbildungsforschung wie auch bildungs- und arbeitspolitischer Debatten sein müssen. So muss überprüft

werden, inwiefern diese Fähigkeit durch Aus- und Weiterbildung zu stärken ist und ob neue Qualifikationsgruppen (z.B. Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen) größeres Gewicht erhalten.

3 Betriebs- und Arbeitsorganisation als Basis qualifikatorischen Wandels

Auch avancierte technische Systeme wirken nicht unmittelbar auf Berufsprofile und Qualifikationsanforderungen von Beschäftigten. Ihre Implementation in betriebliche Arbeitsprozesse wird durch stoffliche Produktionsbedingungen, Geschäftspolitiken, etablierte Arbeitsorganisations- und Arbeitsteilungsmodelle und vorhandene Qualifikationspotenziale in der Belegschaft gefiltert. Nach den Erfahrungen aus einigen Jahrzehnten industriesoziologischer Forschung im SOFI, in denen sowohl unterschiedliche Branchen als auch nach technologischem Niveau stark differentes Equipment erfasst wurden, zeigt sich immer wieder, dass Berufsprofile und Qualifikationsanforderungen durch arbeitsorganisatorische Konzept geprägt und nicht vorrangig durch technische Verfahrenen generiert werden, obwohl naturgemäß die Technik in der industriellen Produktion auch eine wichtige Rolle spielt (vgl. KUHLMANN/SCHUMANN 2015, S. 127). Sie unterliegen zudem innerbetrieblichen Aushandlungsprozessen zwischen Management und Beschäftigten oder deren Interessenvertretungen und folgen nicht von der Technik diktierten Zwangsläufigkeiten.

Veränderungen komplexer Betriebs- und Arbeitsorganisationsmodelle liegen zumeist langfristige Wandlungen von Markt und anderen Kontextbedingungen zugrunde, die dem Gestaltungszugriff des Managements weitgehend entzogen sind. Sie vollziehen sich langsam und auch nicht flächendeckend über alle Branchen. Insofern kann allenfalls von dominanten Organisationsmodellen gesprochen werden, neben denen bereits existierende bestehen bleiben. Am Beispiel des Wandels von einer funktions-/berufsorientierten zu einer geschäftsprozessorientierten Betriebs- und Arbeitsorganisation lässt sich idealtypisch die Bedeutung alternativer organisatorischer Modelle für die Berufsprofile und Qualifikationsanforderungen von Fachkräften erörtern. Sie müssen auf die Berufsbildung bezogen sein und diese mitgestalten (vgl. Abb. 2).

Nachdem über Jahrzehnte hinweg das Konzept tayloristischer Arbeitsorganisation das Leitbild für die Gestaltung der Arbeitsprozesse in (vor allem) der groß- und mittelbetrieblichen Industrie abgegeben hatte, wurde in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts die Dominanz dieses Leitbildes durchbrochen. Es gewann ein Organisationsmodell an Boden, das zu Recht als posttayloristisch bezeichnet werden kann, da es mit den tayloristischen Gestaltungsprinzipien brach. Die Bedeutung eines solchen Wandels für die Berufsausbildung ist evident: Die menschliche Arbeitskraft und ihr Qualifikationspotenzial, das im tayloristischen Konzept einer größtmöglichen Fragmentierung der Arbeit destruiert wird, gewinnt in der posttayloristischen Organisationsphilosophie einen strategischen Stellenwert für die Erreichung der Unternehmensziele. Ausbildungsinvestitionen erhalten eher den Charakter eines Wertschöpfungsbeitrages denn als Kosten. Inwiefern diese idealtypische Konstruktion

Abbildung 2: Wandel von einer (tayloristischen) funktions-/berufsorientierten zu einer (post-tayloristischen) geschäftsprozessorientierten Betriebs- und Arbeitsorganisation

Regulationsform/ Dimension	fordistisch-tayloristisch	post-fordistisch/-tayloristisch
Markbezug	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Massenkonsum (standardisierte Massenprodukte) ▶ relativ stabile Produktmärkte ▶ langsames Innovationstempo 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ diversifizierte und stärker individualisierte (Qualitäts-)Produkte/Dienstleistungen ▶ relativ bewegliche (volatile) Produkt- und Dienstleistungsmärkte ▶ hohe und beschleunigte Innovationsdynamik
Unternehmens-/ Betriebsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> ▶ einzelne (Groß-)Unternehmen mit stabilem, vertikal hochintegriertem Leistungsprofil ▶ Funktionsdifferenzierung strikt departmentalisiert (Fachabteilungsprinzip) ▶ zentralisierte Entscheidungs- und Steuerungsstruktur 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Konzentration auf Kernkompetenzen – in verteilten Produktionsverbänden bzw. Netzwerken ▶ multi-funktionale Unternehmenseinheiten mit Eigenverantwortlichkeit ▶ dezentralisierte Verantwortlichkeiten (im Rahmen zentralisierter Zielvorgaben)
Arbeitsorganisation Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> ▶ starre Arbeitsteilung mit funktions-/berufsbezogener Aufgabendifferenzierung ▶ vertikal, nach formalisierten Kompetenzen (Prinzip Dienstweg) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ flexibel spezialisierte Funktionsintegration mit kunden- resp. prozessorientierter Arbeitsorganisation ▶ querfunktionale Kooperation (ggf. über Ebenen hinweg)
Aufgabenprofil	<ul style="list-style-type: none"> ▶ begrenztes Bündel konkreter Verrichtungen mit relativ starker Kontinuität der Inhalte 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ breites Bündel von Verrichtungen und „offene“ Aufgabenstellungen (Problemlösung) mit relativer Diskontinuität der Inhalte
Anforderungsprofil Wissen-/Reflexions- qualifikationen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ konzentrierte fachlich-funktionale Kerne (Spezialqualifikationen) ▶ begrenzt auf fachtheoretische Grundlagen, Selbstständigkeit und soziale Sensibilität 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Integration fachlicher Kerne in ein breites Spektrum technischer, kaufmännischer und sozialer Qualifikationen ▶ heterogene fachtheoretische Grundlagen, systemisches Denken, sozialkommunikative Fähigkeiten

Quelle: BAETHGE (2011, S. 52), modifiziert 2017.

in der Realität auch praktiziert wird, hängt von vielfältigen zusätzlichen Faktoren ab, die einen Paradigmenwechsel in den Organisationskonzepten von Arbeit – hier darf man von Paradigmenwechsel sprechen – nicht zu einem Selbstläufer der Entwicklung werden lässt. Diese skeptische Relativierung zur Neubewertung der menschlichen Produktivitätspotenziale (vgl. „Ende der Arbeitsteilung?“; KERN/SCHUMANN 1984) wurde durch die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse von 1984 im „Trendreport Rationalisierung“ (SCHUMANN u. a. 1994) überprüft.

Zunächst aber gilt es, die Bedingungen des Wechsels von tayloristischen zum posttayloristischen Organisationskonzept sichtbar zu machen: Das tayloristische Konzept gehört in

die Phase des Massenkonsums und der Massenproduktion, in der standardisierte Massenprodukte für relativ stabile Produktmärkte hergestellt werden (langsameres Innovationstempo; vgl. Abb. 2). Besteht diese Marktconstellation, so behalten auch tayloristische Arbeitsformen ihre ökonomische Logik, und es können möglicherweise sogar neue entstehen. Dem tayloristischen Produktionskonzept entspricht eine Betriebsorganisation mit stabilem, vertikal hochintegriertem Leistungsprofil (d. h., dass möglichst alle für die Produkterstellung und -vermarktung nötigen Funktionen unter einem Dach sein sollen), stark hierarchisierter Leitungsstruktur und hoher departementalisierter Funktionsdifferenzierung. Ihr Pendant auf der Ebene der Arbeitsorganisation ist eine relativ starre Arbeitsteilung mit funktions-/berufsbezogener Aufgabendifferenzierung, z. B. zwischen Produktion, Instandhaltung, Qualitätskontrolle.

Diese relative Starrheit der Betriebs- und Arbeitsorganisation stößt dort an ihre Grenzen, wo nicht Massenprodukte, sondern individualisierte Qualitätsprodukte die Märkte prägen, die auch eine höhere Innovationsdynamik bei den Produkten verlangen (vgl. KERN/SCHUMANN 1984; PIORE/SABEL 1984). Die unternehmens- und arbeitsorganisatorische Antwort auf diese Marktconstellation, die in neuerer Zeit durch die zunehmende Computerisierung zusätzliche Impulse im Sinne individualisierter Massenprodukte (mass customization) erhält, ist folgende (vgl. REICHWALD/PILLER 2006): Man konzentriert sich auf Kernkompetenzen mit Auslagerung und Aufbau von Produktionsverbänden bzw. Netzwerken; intern werden multifunktionale Unternehmenseinheiten mit Eigenverantwortlichkeit und dezentralisierten Entscheidungskompetenzen eingerichtet; auf der Arbeitsebene greift eine an den Geschäftsprozessen orientierte flexibel spezialisierte Funktionsintegration mit über die traditionellen Bereiche hinweg verlaufenden Kooperationen (vgl. Abb. 2).

Im Gegensatz zur tayloristischen Organisation entstehen hier komplexe Aufgabenprofile mit unbestimmten, offenen Funktionszuweisungen (Problemlösungsaufgaben) und wechselnden Inhalten. Die starren Abgrenzungen z.B. zwischen Produktion, Instandhaltung, teilweise auch Vertrieb und Beschaffung werden aufgehoben. Für diese Formen funktionaler Entgrenzung sind von der Digitalisierung weitere Impulse zu erwarten – im Sinne elektronischer Funktionsintegration und -vernetzung.

Aufgabenintegration und -differenzierung verlangen den Fachkräften nicht nur neue fachliche Kompetenzen ab, sondern auch eine Offenheit und Wachheit gegenüber dem betrieblichen Geschehen insgesamt; man könnte dies eine systemische Wahrnehmungsperspektive nennen. Auf der Ebene der Fachkompetenzen sind berufliche Kernkompetenzen mit einem breiten Spektrum technischer, kaufmännischer und sozialer Qualifikationen zu verbinden, was auch eine Kenntnis heterogener fachtheoretischer Grundlagen und Fähigkeiten zu systemischem Denken beinhaltet, die dem traditionellen Qualifikationsprofil industrieller Facharbeiter/-innen nicht eigen ist.

Man muss die geschilderten Tendenzen posttayloristischer Arbeitsorganisation mit ihren komplexen Aufgaben und Qualifikationsprofilen, die durch eine breite industriesoziologische Forschung in den letzten drei Jahrzehnten gut belegt sind, nicht idealistisch überhö-

hen, um für die Berufsbildung und Berufsbildungsforschung erhebliche Herausforderungen zu sehen: Wo liegt bei der Heterogenisierung und Offenheit beruflicher Aufgabenstellungen der berufliche Kern künftiger Fachkräfte, der ihnen ihre berufliche Identität sichert, wenn es gleichzeitig zum Verlust berufsfachlicher Eindeutigkeit kommt? Wie ist die verstärkte Subjekthaftigkeit der Fachkräfte, die nicht zuletzt in der Tendenz zu dezentralisierten Verantwortlichkeiten in den Fachbereichen zum Ausdruck kommt, mit ihrem Status als abhängig Beschäftigte, die keinen Einfluss auf geschäftspolitische Strategien der Betriebs bzw. Unternehmensleitungen haben, in Einklang zu bringen? Wie vermittelt man solche Widersprüche in der Berufsausbildung? Bedarf es neuer normativer Grundlagen (Berufsbilder) für die Berufsausbildung, in denen die fachübergreifenden Kompetenzen ein deutlich stärkeres Gewicht haben müssen, ohne dass die fachlichen Kerne verloren gehen? Welche fachübergreifenden Kompetenzen sind relevant? Wer schafft sie, setzt sie durch, und wie werden sie vermittelt? Können die Erneuerungen zugleich eine neue Selektionsschwelle generieren, an der Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss scheitern müssen?

Es scheint, als lege die arbeits- und industriesoziologische Forschung der letzten Jahrzehnte der Berufsbildung und Berufsbildungsforschung eine Reihe substanzieller Fragen vor die Füße. Möglicherweise sind diese der Berufsbildungsforschung aus eigener Anschauung und Empirie durchaus nicht unvertraut. In diesem Fall könnten Dialoge zwischen beiden Disziplinen, Industriesoziologie und Berufsbildungsforschung, über Gewichtungen von Entwicklungen und ihre Triebkräfte wie auch über nicht marginale Detailfragen zu einzelnen Berufen bzw. Berufsfeldern zur Vertiefung des wechselseitigen Verständnisses fruchtbar sein.

4 Strukturwandel der Beschäftigung und Interaktionsarbeit als neuer dominanter Tätigkeitstypus

Auch wenn in der Realität eine strikte Trennung zwischen Dienstleistungstätigkeiten und industriellen Produktionstätigkeiten für größere Teile von Beschäftigten sowohl in ihrer wirtschaftsstatischen Zuordnung zu Branchen als auch in den Arbeitsinhalten schwierig wird, sollte dennoch auf die unter dem Begriff der Dienstleistung subsumierten Arbeiten eingegangen werden, die bis in die 1980er-Jahre von der Arbeits- und Industriesoziologie vernachlässigt wurden (vgl. BAETHGE/OBERBECK 1986). Mit den Dienstleistungen und der mit ihnen verbundenen Interaktionsarbeit (BÖHLE 2011) deutet sich ein neuer, möglicherweise gesellschaftlich dominant werdender Typus von Erwerbsarbeit an.

Probleme der Grenzziehung zwischen Dienstleistungs- und Industrietätigkeiten finden sich vor allem zwischen den industriellen Produktionsarbeiten und unternehmensbezogenen Dienstleistungsarbeiten. Bei Ersteren spielen die neuen Aufgabenzuschnitte im Rahmen der Umgestaltung der Betriebs- und Arbeitsorganisation eine entscheidende Rolle (vgl. Abbildung 2 und Abschnitt 3), die zunehmend soziale, kaufmännische und betriebswirtschaftliche Kompetenzen von den gewerblich-technischen der Fachkräften fordern. Letztere, die

unternehmensbezogenen Dienste, entstanden vor allem durch die Auslagerung aus den Industriebetrieben, obwohl sie im Schwerpunkt ihrer Arbeit auf Industrie bezogen bleiben.

Von den unternehmensbezogenen Dienstleistungen sind die traditionellen Dienstleistungen in Handel, Hotel und Gaststätten, Verwaltung, Banken/Versicherungen und in den Feldern personenbezogener/sozialer Dienstleistungen zu unterscheiden, für die das Grenzziehungsproblem zum Produktionsbereich nicht gilt. Sie umfassen weit über die Hälfte aller Dienstleistungstätigkeiten. Charakteristisch für sie ist, dass ihre fachlichen Aufgaben immer mit einem beträchtlichen Anteil an Interaktion mit Kunden/Kundinnen, Klienten/Klientinnen oder Patienten/Patientinnen verbunden sind. Interaktive Arbeit ist somit ein integraler Bestandteil ihrer Tätigkeit, auch wenn dessen Gewicht zwischen den Beschäftigungsbereichen schwankt. Für einen Teil von Tätigkeiten, beispielsweise im Büro und im Einzelhandel, mag der Interaktionsanteil im Arbeitsalltag auf eine marginale Größe schrumpfen, bleibt aber für besondere Situationen (etwa Vertretungen bei Personalengpässen) virulent. Am stärksten sind die personenbezogenen und sozialen Dienstleistungstätigkeiten von interaktiver Arbeit geprägt. Sie gelten als Prototyp für Interaktionsarbeit, zumal sie auch den größten Einzelsektor von Dienstleistungstätigkeiten mit einem Anteil von ca. 30 Prozent der Beschäftigten abgeben.

Erst nach der Jahrhundertwende wurde der Interaktionsarbeit stärkere Beachtung in der arbeits- und berufssoziologischen Forschung geschenkt (vgl. DUNKEL/VOSS 2004; DUNKEL/WEIHRICH 2010; BÖHLE/GLASER 2006; BAETHGE 2011). Dabei ist es nicht zufällig, dass hier auch berufssoziologische Aspekte an Gewicht gewinnen (s. u.). Für die Berufsbildung erscheint besonders wichtig, ob man Interaktionsarbeit zum Kern von Dienstleistungsarbeit insgesamt, insbesondere von personenbezogenen Tätigkeiten, machen und darin auch das ausschlaggebende Unterscheidungsmerkmal zu industrieller Herstellungsarbeit sehen kann, deren bindender Kern klassischerweise in der technischen Auseinandersetzung mit Gegenständen bestand und weitgehend noch besteht.

Im Gegensatz zu industrieller Produktionsarbeit ist interaktive Arbeit in Dienstleistungstätigkeiten unmittelbar bedürfnisbezogen auf ein konkretes Gegenüber gerichtet, das die Arbeitshandlung bestimmt. Das Bedürfnis des Gegenübers – handele es sich um einen Kunden im Warenaustausch, um einen Klienten im Beratungs oder Betreuungsgeschäft oder eine Patientin im Pflege- und Gesundheitswesen – ist zu präzisieren und gemeinsam Wege zu seiner Befriedigung sind zu erarbeiten; dies macht den Kern der Interaktivität von personenbezogener Dienstleistungsarbeit aus. Das Gegenüber ist nicht nur Adressat, sondern zugleich Mitproduzent der Tätigkeit. Hierin liegt ein fundamentaler Unterschied zur Industriearbeit, in der Interaktion bzw. Kommunikation Mittel zum Zweck ist und nicht Gegenstand der Interaktion.

Die Interaktivität zum Kern der Tätigkeit zu machen, bedeutet Kommunikation *thematisch zu zentrieren*. Die thematische Zentrierung beinhaltet alle fachlichen Aspekte des Berufs, ohne die die Interaktion wirkungslos ist. So lässt sich beispielsweise eine von dem/von der Pflegedienstleister/-in zu erbringende Leistung als situationsbezogenes Interpretations-,

Entscheidungs- und (gegebenenfalls) Interventionshandeln beschreiben, das neben fachlichen Kompetenzen ein hohes Maß an Situationsanalyse und -verständnis sowie an Selbstorganisation, Selbstreflexion und Selbstkontrolle im unmittelbaren Arbeitsverhalten erfordert (vgl. dazu diverse Beiträge in DUNKEL/WEIHRICH 2010; BAETHGE/AREND 2009).

Dieser Typus von Arbeit ist nur begrenzt standardisierbar und technisch rationalisierbar (vgl. OBERBECK 2001). Seine Arbeitsabläufe sind nicht im Voraus detailliert plan- und steuerbar und nur begrenzt durch das Management kontrollierbar (DUNKEL/WEIHRICH 2010). Wie weit die Rationalisierungs- und Kontrollresistenz interaktiver Arbeit tatsächlich geht, muss offenbleiben. Erste arbeitssoziologische Analysen zeigen, dass durch die neuen digitalen Assistenzsysteme für die Rationalisierungs- und Kontrollresistenz eine neue Phase beginnen könnte (vgl. HIELSCHER u. a. 2015). Zudem weisen frühere Untersuchungen darauf hin, dass Unternehmensleitungen durch Pensumvorgaben und zeitlich getaktete Tätigkeitsdokumentation vielfach versuchen, Unsicherheiten für sich zu reduzieren. Aus dem Widerspruch zwischen ökonomischen Steuerungs- und Kontrollbedürfnissen der Betriebsleitungen und den in der Sache begründeten Steuerungs- und Kontrollgrenzen für die Tätigkeiten von Dienstleistern/-leisterinnen entstehen leicht Konflikte, die zulasten von Dienstleistungsqualität und Patient/-in, Klient/-in oder Kundin bzw. Kunde gehen können.

Die skizzierte Handlungsstruktur interaktiver Arbeit ist als empirisch breit fundierte idealtypische Konstruktion zu verstehen (vgl. REICHWALD/FRENTZ u. a. 2012). Ihre Merkmale sind von Dienstleistungsfeld zu Dienstleistungsfeld nach Inhalt und Intensität unterschiedlich ausgeprägt, behalten aber ein gewisses Maß an Gemeinsamkeit, sodass sie zu einem übergreifenden *Berufs- und Qualifikationsprofil* verdichtet werden können. Zum Profil gehören eine mittlere bis hohe Fachkompetenz sowie berufsübergreifende Kompetenzen, wie z. B. Sozialkompetenzen und Wissen über rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen, die durch Studium oder praxisintegrierter Ausbildung in anerkannten (gesellschaftlich normierten) Berufen und Praxiserfahrungen erworben und weiterentwickelt werden. Im Sinne eines Berufsethos sind für die Tätigkeitsausführung eine große individuelle Handlungsautonomie und Verantwortlichkeit für die Qualität der erbrachten Leistung und deren Orientierung an organisationsübergreifenden Werten unverzichtbar.

Für einen Großteil der Dienstleistungsberufe, vor allem für solche mit hohen Anteilen interaktiver Arbeit, scheint eine Umgewichtung von berufsspezifischen (dem Grundprinzip des dualen Systems) zu berufsübergreifenden Inhalten in der Berufsausbildung angesagt, wobei die berufsübergreifenden Aspekte immer auch eine berufsspezifische Einfärbung haben. Die Verbindung von allgemeiner (berufsübergreifender) und berufsspezifischer Dimensionierung der Sozialkompetenz lässt sich folgendermaßen veranschaulichen: Es gibt allgemeine kommunikative Verhaltensregeln und -dispositionen. Werden sie in einer berufsspezifischen Situation umgesetzt, so werden sie zu Bestandteilen des beruflichen Handelns. In der Ausbildung geht es somit darum, allgemeine Interaktionsregeln in deren kontextgebundene Anwendung zu vermitteln. In der Berufsbildungsforschung gibt es bereits Ansätze,

die Kompetenzen in beruflichen Kontexten beschreiben, wie z. B die Sozialkompetenzen von medizinischen Fachangestellten (vgl. DIETZEN u. a. 2016).

In ähnlicher Weise verhält es sich mit dem Berufsethos, ohne das selbstverantwortliches Handeln schwer vorstellbar ist. Grundlage bilden berufsübergreifende Moralvorstellungen, die erst in der beruflichen Situation angewendet das Handeln in bestimmten Berufen prägen. Hierzu bedarf es beispielsweise im Bereich der Pflege einer Reflexion auf die spezifische Situation, die nicht allein von der Individualität des Patienten/Klienten bestimmt ist, sondern zu der auch der organisationale Kontext der Tätigkeitsausübung gehört. Dabei kann es vorkommen, dass Vorgaben der Organisation im Gegensatz zum Berufsethos stehen, z. B. zeitliche Vorgaben für Pflege, die zum individuellen Bedürfnis von Patienten/Patientinnen im Gegensatz stehen. Zu den allgemeinen berufsübergreifenden, aber zugleich arbeitsbezogenen, Kompetenzen gehören weiterhin die der Selbstorganisation, des Verständnisses von Organisationen und der eigenständigen Weiterbildungsplanung.

Diese Momente eines Berufsprofils ähneln mehr den Merkmalen klassischer Professionen, als dass sie sich in das Beruflichkeitskonzept traditioneller gewerblich-technischer Facharbeit einpassen ließen, das die Grundlage für die duale Ausbildung abgibt. Allerdings ist nicht zu übersehen, dass es sich im Gegensatz zu den Berufen der klassischen Professionen nicht um Selbstständigentätigkeiten, sondern um abhängige Arbeit in der Regel in gewinnorientierten Erwerbswirtschaftsorganisationen handelt. So sehr man auch eine „Professionalisierungsbedürftigkeit“ (DEWE/OTTO 2011, S. 1139) der Beschäftigten in interaktiven Dienstleistungen sehen mag, das klassische Professionsmodell der akademischen Selbstständigenberufe erscheint dafür nicht als das geeignete Lösungsmodell. Es wird neben spezifischen Berufsorganisationen, die es noch zu entwickeln gilt – innerhalb oder außerhalb von Gewerkschaften –, vor allem eine Frage der Berufsausbildung sein, die die komplizierte Gemengelage zwischen tätigkeitsspezifischer Verpflichtung zu Selbstständigkeit und abhängigen Beschäftigtenstatus in ihre Curricula aufnehmen müsste.

Ausbildungsstrukturell könnte man folgern: Wo hohe Anteile berufsübergreifender Kompetenzen der Interaktion/Kommunikation, des selbstständigen Interpretierens und Beurteilens von Handlungssituationen, der Auseinandersetzung mit Organisationsregeln sowie berufliche Überzeugungen und Normen (Berufsethos) für die Berufsarbeit einen großen Stellenwert haben, bieten sich externe Ausbildungsstätten an, die sowohl eine Distanz zu konkreten Arbeitsorganisationen haben als auch den Auszubildenden diese ermöglichen. Die kontextgebundene Prägung in der Anwendung der Kompetenzen wäre dann durch Praktika zu vermitteln. Die meisten Gesundheitsdienst- und Pflegeberufe wurden bereits in der Vergangenheit rechtlich in Schulen und nicht in Betrieben vermittelt (allerdings aus historisch anderen Gründen). In der Diskussion über die Akademisierung der Gesundheitsdienst- und Pflegeberufe bekommt die externe Ausbildung eine neue Variante, die die skizzierte Problemlage reflektiert. Wie sie am besten zu lösen ist, bleibt vorerst eine offene Frage.

5 Schlussbemerkung

Bei einer so stark betriebsgebundenen Berufsbildungsverfassung wie der deutschen spricht alles dafür, Kooperation und Kommunikation zwischen der Berufsbildungsforschung oder – weiter gefasst – den Berufsbildungswissenschaften und der Arbeits- und Berufssoziologie enger zu gestalten als in der Vergangenheit. Die institutionelle Trennung der Disziplinen ist schließlich nicht in der Sache, der betrieblichen Erwerbsarbeit, begründet, sondern folgt eher dem Wissenschaftssystem immanenten Versäulungen und Spaltungen, die oft auch etwas mit den externen Anlässen der Entstehung disziplinärer Besonderungen zu tun haben. (Man nehme beispielsweise die Gründung des BIBB und seine spezifische Forschungstradition.) In einer zunehmend mit anderen gesellschaftlichen Bereichen vernetzten Erwerbsarbeit macht es Sinn, disziplinäre Partikularismen und Verkrustungen in der Forschung aufzubrechen und Dialoge und Kooperationen zu stärken, ohne dass dabei die Disziplinen ihre kognitiven Schemata und methodischen Spezifika aufgeben. Im Falle des Verhältnisses von Arbeits- und Berufssoziologie zur Berufsbildungsforschung könnten beide Wissenschaftsbereiche von engerer Kooperation profitieren: Beispielsweise könnte es der Arbeits- und Berufssoziologie gut tun, von der Berufsbildungsforschung mehr über sozialisatorische und fachliche Genese der Arbeitskräfte zu erfahren, um ihren bisweilen entsubjektivierten Strukturalismus hinter sich zu lassen. Und umgekehrt könnte der Berufsbildungsforschung mehr Orientierung an der Arbeits- und Berufssoziologie helfen, um die bisweilen zu eng arbeitsprozesslich gefassten Berufsbilder und Qualifizierungskonzepte durch Reflexion komplexerer Arbeitssituationen und Einbeziehung systemischer Perspektiven der institutionellen und gesellschaftlichen Kontexte zu erweitern.

Literatur

- BAETHGE, Martin: Abschied vom Industrialismus. Konturen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung der Arbeit. In: SOFI-Mitteilungen Nr. 28. Göttingen 2000, S. 87–102
- BAETHGE, Martin: Heterogenität und Einheit der Dienstleistungsberufe. Arbeitsstrukturen, Kompetenzprofile und Professionalisierung im Dienstleistungssektor. In: DEWE, Bernd; SCHWARZ, Martin P. (Hrsg.): Beruf, Betrieb, Organisation. Bad Heilbrunn 2011, S. 26–48
- BAETHGE, Martin: Qualifikation, Kompetenzentwicklung und Professionalisierung im Dienstleistungssektor. In: WSI-Mitteilungen (2011) 9, S. 447–455
- BAETHGE, Martin: Beschäftigung und Arbeit in der nachindustriellen Gesellschaft. In: OTTO, Hans-Uwe; THIERSCH, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit, 4. völlig neu bearbeitete Auflage. München 2011, S. 143–161
- BAETHGE, Martin u. a.: Produktion und Qualifikation. Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung. Hannover 1974

- BAEHTGE, Martin; OBERBECK, Herbert: Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt 1986
- BAETHGE, Martin; ARENDS, Lena: Feasibility Study VET-LSA. A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries – international report. Bonn 2009
- BECK, Ulrich; BRATER, Michael; DAHEIM, Hansjürgen: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Hamburg 1980
- BÖHLE, Fritz: Interaktionsarbeit als wichtige Arbeitstätigkeit im Dienstleistungssektor. In: WSI-Mitteilungen (2011) 9, S. 456–461
- BRYNJOLFSSON, Erik; McAFEE, Andrew: The Second Machine Age: Work Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies. New York 2014
- DEUTSCHMANN, Christoph: Postindustrielle Industriesoziologie. Theoretische Grundlagen, Arbeitsverhältnisse und soziale Identitäten. Weinheim 2002
- DEWE, Bernd; OTTO, Hans-Uwe: Professionalität. In: OTTO, Hans-Uwe; THIERSCH, Hans (Hrsg.): Handbuch für soziale Arbeit. München 2011, S. 1131–1142
- DIETZEN, Agnes u. a.: Berufsspezifische Messung sozialer Kompetenzen auf der Basis eines Situational Judgement Tests bei Medizinischen Fachangestellten (CoSMed). In: BECK, Klaus; LANDENBERGER, Margarete; OSER, Fritz (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld 2016, S. 225–241
- DUNKEL, Wolfgang; WEIHRICH, Margit: Arbeit als Interaktion. In: BÖHLE, Fritz; Voss, Günter; WACHTLER, Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden 2010, S. 177–200
- HIRSCH-KREINSEN, Hartmut; MINNSEN, Heiner (Hrsg.): Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie, Berlin 2013
- HIRSCH-KREISEN, Hartmut u. a.: Einstieg in die rechnerintegrierte Produktion. Frankfurt a. M. 1990
- KAGERMANN, Henning; LUKAS, Wolf-Dieter; WAHLSTER, Wolfgang: Industrie 4.0: Mit dem Internet der Dinge auf dem Weg zur 4. Industriellen Revolution. In: VDI-Nachrichten, 1. April 2011
- KERN, Horst: Empirische Sozialforschung, Ursprünge, Ansätze, Entwicklungen, Linien. München 1982
- KERN, Horst; SCHUMANN, Michael: Das Ende der Arbeitsteilung? – Rationalisierung in der industriellen Produktion. München 1984
- KERN, Horst; SCHUMANN, Michael: Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewusstsein. Frankfurt a. M. 1970
- KUHLMANN, Martin; SCHUMANN, Michael: Digitalisierung fordert Demokratisierung der Arbeitswelt heraus. In: HOFFMANN, Reiner; BOGEDAN, Claudia (Hrsg.): Arbeit der Zukunft. Frankfurt 2015, S. 122–140

- LITTEK, Wolfgang; RAMMERT, Werner; WACHTLER, Günther: Einführung in die Arbeits- und Industriesoziologie. Frankfurt a. M./New York 1982
- MICKLER, Otfried; MOHR, Wilma; KADRITZKE, Ulf: Produktion und Qualifikation. Bericht über die Hauptstudie im Rahmen der Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung. – Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung von Qualifikationsanforderungen in der industriellen Produktion und deren Ursachen. Göttingen 1977
- OBERBECK, Herbert: Zum Verhältnis von Dienstleistungsqualität und Dienstleistungsbeschäftigung. In: BAETHGE, Martin; WILKENS, Ingrid (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Opladen 2001, S. 71–84
- PAPSDORF, Christian; VOSS, Günter: Beruf. In: HIRSCH-KREINSEN, Hartmut; MINNSEN, Heiner (Hrsg.): Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie. Berlin 2013, S. 122–129
- PIOERE, Michael J.; SABEL, Charles F.: Das Ende der Massenproduktion. Studie über die Requalifizierung der Arbeit und die Rückkehr der Ökonomie in die Gesellschaft. Berlin 1984
- SCHIPANSKI, Agnes u. a.: Zukunftsfeld Dienstleistungsarbeit. Professionalisierung – Wertschätzung – Interaktion. Wiesbaden 2012
- REICHWALD, Ralf; PILLER, Frank: Interaktive Wertschöpfung. Open Innovation, Individualisierung und neue Formen der Arbeitsteilung. Wiesbaden 2006
- SCHUMANN, Michael u. a.: Trendreport Rationalisierung – Automobilindustrie, Werkzeugmaschinenbau, Chemische Industrie. Berlin 1994
- WORLD ECONOMIC FORUM: The future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Cologne 2016

Joachim Möller

► Berufsbildung aus der Perspektive der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

1 Einleitung

Das duale Berufsausbildungssystem gilt zurecht als ein Grundpfeiler des „deutschen Wirtschaftsmodells“ (SOSKICE/HALL 2001; MÖLLER 2015). Auch in der Schweiz und in Österreich zeigt sich, dass die Verbindung von praktischer Ausbildung in Betrieben und theoretischer Ausbildung in öffentlichen Schulen mit einheitlich definierten Inhalten eines Berufsbildes die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen verbessert. Als ein zentraler Indikator hierfür kann die niedrigere Jugendarbeitslosigkeit in Ländern mit einem dualen Berufsausbildungssystem gelten. So liegt die Arbeitslosigkeitsquote von Personen unter 25 Jahren im Jahr 2015 in Deutschland (7,2 %), Österreich (10,6 %) und der Schweiz (8,6 %) erheblich unter dem Durchschnitt der Quote in der Europäischen Union (EU28: 20,4 %).¹

Neben einer niedrigeren Arbeitslosigkeit haben Absolventinnen und Absolventen einer dualen Berufsausbildung ein gegenüber den Ungelernten signifikant höheres Lebenseinkommen. So schätzt STÜBER (2016) den Unterschied im Brutto-Lebenseinkommen zwischen den beiden Gruppen in Deutschland auf über 300.000 Euro.

Die Beruflichkeit signalisiert klar ein Bündel von Kompetenzen, das von Absolventinnen und Absolventen erwartet werden kann. Damit werden Informationskosten der Arbeitgeber gesenkt und Passungsprobleme gemindert. Beruflichkeit kann somit grundsätzlich dazu beitragen, Anpassungsprozesse am Arbeitsmarkt zu erleichtern. In Zeiten größerer struktureller Verwerfungen ergeben sich dadurch Vorteile gegenüber anderen Ausbildungssystemen. Konzepte des lebenslangen Lernens setzen voraus, dass möglichst am Beginn des Erwerbslebens das berufsbezogene Lernen gründlich gelernt wurde. Nur ein Viertel der ursprünglich Geringqualifizierten holt durch eine Ausbildung im späteren Lebensverlauf einen formalen Abschluss nach (KRUPPE/TREPESCH 2017). Konsequenzen hat dies auch für das spätere Weiterbildungsverhalten. Die Forschung zur Teilnahme an Weiterbildung belegt, dass diese

1 Quelle: Eurostat (Labour Force Survey). Siehe für eine international vergleichende Analyse DIETRICH/MÖLLER 2015.

umso intensiver genutzt wird, je besser die Erstausbildung ist (ANGER/PATZINA 2017). Neben Älteren und atypisch Beschäftigten sind insbesondere Geringqualifizierte an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen deutlich unterrepräsentiert (JANSSEN/LEBER 2015). Das Fundament für Weiterbildungsfähigkeit muss also möglichst am Beginn des Erwerbslebens in der Berufsausbildung gelegt werden.

Trotz dieser offensichtlichen Vorteile des dualen Ausbildungssystems wäre es verfehlt, die Augen vor gravierenden Herausforderungen zu verschließen, vor denen die Berufsausbildung steht. Die Anzeichen mehren sich, dass das duale System trotz seines derzeit national wie international hervorragenden Images einem Stresstest unterzogen werden könnte. Ursächlich hierfür sind der durch Digitalisierung und andere technische Entwicklungen notwendige Wandel der Ausbildungsinhalte sowie die Konkurrenz zwischen dualer und akademischer Ausbildung im Zusammenspiel mit der demografischen Entwicklung. Für alle Formen der Ausbildung gilt, dass die zukünftige Entwicklung noch mehr Anpassungsfähigkeit verlangt.

2 Zunehmende Anspannung am Ausbildungsmarkt

Die Relation von Auszubildenden zu sozialversicherungspflichtig Beschäftigten ist im Westen leicht und im Osten stärker rückläufig (siehe Abbildung 1). Während dieser Indikator bis zum Jahr 2008 im Osten über dem im Westen lag, zeigt sich danach ein umgekehrtes Bild. Im Jahr 2014 kommen im Westen 48,4 Auszubildende auf 1.000 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte, im Osten nur noch 33,2. Obwohl auch andere Faktoren wie etwa die unterschiedliche Wirtschaftsstruktur diese Diskrepanz teilweise zu erklären vermögen, erscheint es plausibel, dass auch das Missverhältnis zwischen Ausbildungsplätzen und (geeigneten) Bewerberinnen und Bewerbern dazu beigetragen hat. Dieses Missverhältnis könnte sich in der Zukunft in bestimmten Regionen und Ausbildungsgängen noch gravierend verstärken. So ist der Anteil unbesetzter Ausbildungsstellen besonders im Osten stark gestiegen. Abbildung 3 zufolge findet sich am aktuellen Rand im Osten für fast jede dritte Ausbildungsstelle (32 Prozent) keine Person. Innerhalb von zehn Jahren hat sich der Anteil unbesetzter Ausbildungsstellen damit mehr als verdoppelt. Auch wenn sich im Westen die Situation weniger dramatisch darstellt, hat sich auch hier von 2008 bis 2016 der Anteil der frei gebliebenen Ausbildungsstellen von zwölf auf 18 Prozent deutlich erhöht.

Ein Indikator für die Anspannung am Ausbildungsmarkt ist die Übernahmequote, d. h. der Anteil derjenigen, die nach Abschluss der Ausbildung in ein Arbeitsverhältnis beim Ausbildungsbetrieb übernommen werden. Diese Quote ist im Osten nach 2005 um 30 Prozentpunkte gestiegen und erreicht im Jahr 2016 einen Spitzenwert von 70 Prozent. Auch in Westdeutschland, wo traditionell ein höherer Anteil der Absolventinnen und Absolventen

übernommen wurde, hat sich die Übernahmequote im gleichen Zeitraum um mehr als zehn Prozentpunkte erhöht.²

3 Die Konkurrenz zwischen dualem System und akademischer Ausbildung

Der Anteil der Schulabgänger/-innen mit Hochschulreife ist in Ost- und Westdeutschland seit den 1990er-Jahren bis heute von einem Viertel auf gut ein Drittel angestiegen (siehe Abbildung 4). Für einen immer größeren Anteil der schwächer werdenden Jahrgänge von Jugendlichen steht somit die akademische Ausbildung als Alternative zur Aufnahme einer dualen Ausbildung offen. Damit ist die Konkurrenz zwischen den Ausbildungssystemen objektiv erheblich gewachsen.

Unter welchen Rahmenbedingungen findet diese Veränderung statt? Zu nennen ist zunächst der weltweit zu beobachtende Trend zur Höherqualifizierung (*skill upgrading*). Offenbar nimmt die Bedeutung formalen Wissens in Produktion und Dienstleistungen beständig zu. Für Deutschland ist gut dokumentiert, dass Qualifizierte, insbesondere aber Hochqualifizierte, sowohl ihre relative Arbeitslosigkeits- bzw. Beschäftigungsposition als auch ihre relative Lohnposition gegenüber Geringqualifizierten in den letzten Jahrzehnten erheblich verbessert haben (z.B. SÖHNLEIN u. a. 2016, MÖLLER/HUTTER 2011, FITZENBERGER 2012). Der Befund weist eindeutig auf eine strukturelle Veränderung der Nachfrage nach Arbeitskräften hin, die zugunsten der Qualifizierten und – stärker noch – Hochqualifizierten verläuft. Abbildung 5 zeigt die stetige Aufwärtsentwicklung der Akademikerquoten in Deutschland im langfristigen Vergleich. Etwa ab Mitte der 2000er-Jahre ist sogar ein höherer Anstieg festzustellen. Allerdings ist nach wie vor die Berufsausbildung im dualen System die dominante Form der Beschäftigten in Deutschland. Im Westen beträgt der Anteil der Beschäftigten mit Berufsabschluss im Jahr 2014 immer noch knapp 62 Prozent, im Osten sogar über 66 Prozent (siehe Tabelle 1). Der Anteil der Beschäftigten mit akademischem Berufsabschluss nimmt sich dagegen mit 13,5 (West) bzw. 15,1 Prozent (Ost) noch bescheiden aus. Zu beachten ist allerdings, dass sich die Quoten für die jüngeren Kohorten deutlich zugunsten der Akademiker/-innen verschoben haben.

Der Akademisierungstrend wird auch durch die Verdienstentwicklung gestützt. Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass sich die Bruttoerwerbseinkommen unterschiedlicher Qualifikationsstufen mit zunehmender Berufserfahrung stärker ausdifferenzieren und bereits im Alter von Mitte 30 mittlere Unterschiede in den Bruttomonatsverdiensten zwischen Master- bzw. Diplomabsolventen/-absolventinnen und Personen mit (einfacher) Berufsausbildung von über 1600 Euro bestehen (siehe Abbildung 6). Demgegenüber sind die Unterschiede zwischen Meistern/Technikerinnen und Akademikern/Akademikerinnen mit Master-/Diplomabschluss mit ca. 800 Euro deutlich geringer ausgeprägt. STÜBER (2016) zeigt, dass sich

2 Da sich umgekehrt auch weiterhin unversorgte Bewerber/-innen finden, zeigt sich hier zudem ein nicht unbedeutendes Passungsproblem.

die Unterschiede bei der Betrachtung des Lebenseinkommens erheblich bemerkbar machen. Die Tatsache, dass sich viele Jugendliche mit Hochschulzugangsberechtigung für ein Studium entscheiden, kann damit durchaus als Resultat einer unter ökonomischen Gesichtspunkten rationalen Entscheidung verstanden werden. Im Unterschied zu anderen Ländern sind Anzeichen einer Überakademisierung in Deutschland bisher nicht auszumachen. Die Rekrutierungsprobleme des dualen Systems können deshalb sinnvollerweise nicht durch eine Beschränkung des Zugangs zur akademischen Ausbildung oder durch andere Lenkungsmaßnahmen gelöst werden. Vielmehr sollten die durchaus noch vorhandenen Bewerberpotenziale erschlossen werden. Ein Ansatzpunkt sind hierbei auch die schulischen Bedingungen bzw. die regional noch sehr unterschiedlich gut begleiteten Übergänge von der Schule in den Beruf. Beispielsweise zeigt Abbildung 7, dass gerade in Ostdeutschland – also dort, wo die Anspannung auf dem Ausbildungsmarkt besonders hoch ist – der Anteil der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss nicht nur vergleichsweise hoch ist, sondern auch weniger stark rückläufig war als in Westdeutschland.

Um die Attraktivität der dualen Berufsausbildung im Wettbewerb mit der akademischen Ausbildung zu erhalten, ist aber sicherlich auch institutionelle Flexibilität erforderlich. Positive Ansätze bieten beispielsweise die zunehmende Abiturientenausbildung, das duale Studium oder die verkürzten Ausbildungsgänge für Studienabbrecher/-innen. Zudem sollten die Möglichkeiten, auch das Potenzial geringqualifizierter Jugendlicher zu erschließen, verstärkt in den Blick genommen werden. Diese wichtigen Änderungen, die Ausbildungsentscheidungen, die möglichen Übergangsformen, Karrierewege und -erfolge bedürfen auch weiterhin einer intensiven Begleitung durch die Berufsbildungsforschung.

4 Neue Herausforderungen durch die Digitalisierung³

Die Studie von FREY und OSBORNE (2013) zu den Auswirkungen der Digitalisierung – darunter cyber-physische Systeme, Soft-Robotik, mobile Robotik und künstliche Intelligenz – hat einen intensiven Diskurs über die Zukunft der Arbeit angestoßen (z. B. BONIN u. a. 2015, DENGLER/MATTHES 2015a). Die Substitution von menschlicher Arbeit durch Maschinen bzw. Technologien und ihre Auswirkungen auf die Arbeitsmarktbilanz ist ein altes Thema der Ökonomie. Zu Beginn des Zeitalters der Industrialisierung machte die Erfindung des automatischen Webstuhls Tausende spezialisierte Arbeiter/-innen arbeitslos. Der Siegeszug der Fließbandfertigung nach der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert bedeutete eine enorme Effizienzsteigerung in der Produktion und führte gleichzeitig zu einer erheblichen Steigerung der Produktivität relativ gering qualifizierter Arbeitskräfte. Im Gegensatz dazu haben die Computerisierung von Arbeitsprozessen, die Fortschritte in der Informations- und Kommunikationstechnologie, programmierbare Werkzeugmaschinen und andere Automatisierungstechnik, die seit den 1980er-Jahren immer dominierender geworden sind, Vortei-

3 Siehe hierzu ausführlicher MÖLLER (2016).

le für hoch qualifizierte Arbeitskräfte mit sich gebracht und sich zu einem Impulsgeber für bestimmte Formen des technischen Fortschritts entwickelt, bei denen ein erhöhter Einsatz hochqualifizierter Arbeit erforderlich ist (qualifikationsverzerrter technischer Fortschritt). All diese Entwicklungen stellten die Anforderungen an Quantität und Qualität der Arbeit gehörig auf den Kopf. Das Gleiche gilt für die tiefgreifenden Veränderungen in der internationalen Arbeitsteilung. Vor vierzig oder fünfzig Jahren war ein beträchtlicher Teil der Arbeitskräfte in den entwickelten Ländern in Branchen wie der Textilproduktion, im Kohlebergbau oder in der Stahlindustrie beschäftigt; heute ist dieser Anteil auf ein Minimum geschrumpft. Dies belegt, dass rasche strukturelle Veränderungen auch schon früher aufgetreten sind.

Die Lehren aus der Vergangenheit besagen: (i) säkulare Massenarbeitslosigkeit infolge technologischen Fortschritts ist unwahrscheinlich; (ii) Veränderungen bringen aber immer Gewinner/-innen und Verlierer/-innen hervor; Beschäftigte mit unterschiedlichen Qualifikationen aus unterschiedlichen Berufsgruppen, Unternehmen, Regionen, Branchen sind ganz unterschiedlich betroffen; (iii) Anpassungsprozesse sind für die beteiligten Personen, Unternehmen und Regionen teilweise schmerzhaft und kostspielig.

Es stellen sich Fragen, wie sich die Veränderungen zukünftig auf die relative Nachfrage nach (Hoch-)Qualifizierten und Geringqualifizierten auswirken werden und welche Sektoren (Industrie, Dienstleistungen) stärker betroffen sind. Werden ganze Berufsbilder überflüssig? Und welche Regionen sind besonders stark betroffen? Eine wachsende Literatur gibt hierzu erste Antworten. So sinken nach den Untersuchungen von DENGLER/MATTHES (2015a) die Substituierbarkeitspotenziale mit der Qualifikation. Dabei liegen Geringqualifizierte und Facharbeiter/-innen mit einem durchschnittlichen Substituierbarkeitspotenzial von 46,0 bzw. 45,4 Prozent vergleichsweise nahe beieinander. Spezialisten/Spezialistinnen, d. h. Personen, die typischerweise ein Bachelorstudium oder eine vergleichbare Ausbildung absolviert haben, weisen demgegenüber eine potenzielle Ersetzbarkeit von etwa einem Drittel auf. Expertenberufe, die in der Regel einen Abschluss eines Master- oder Diplomstudiums voraussetzen, sind im Schnitt zu weniger als 20 Prozent ersetzbar. Insgesamt sind Beschäftigte in fertigungsnahen Bereichen stärker betroffen als Beschäftigte in typischen Dienstleistungsberufen. Aufgrund der jeweiligen spezifischen Industrie- und Beschäftigungsstruktur ergeben sich regionale Unterschiede in den zu erwartenden Auswirkungen (DENGLER/MATTHES 2015b). Grundsätzlich gilt, dass Berufe nicht verschwinden, sondern sich die Tätigkeitsanteile in den Berufen wandeln werden. Es liegt auf der Hand, dass dies sich mittelfristig auch in den Ausbildungsinhalten niederschlagen muss. Die Digitalisierung der Wirtschaft wird voraussichtlich von einer Zunahme von kreativen, planerischen, steuernden, kommunikativen und sozial-interaktiven Tätigkeiten begleitet. Dagegen werden repetitive, mechanische Routinetätigkeiten zurückgehen. Gefragt werden Kompetenzen sein, die für den Umgang mit den digitalen Prozessen in Produktion und Dienstleistungen relevant sind.

Der häufig überzogenen Darstellung der Arbeitsmarktrisiken in den Medien ist inzwischen eine realistischere Einschätzung der Auswirkung der Digitalisierung auf den Arbeitsmarkt gewichen (siehe etwa MÖLLER 2016, WEBER 2017). Die Grundbotschaft einer

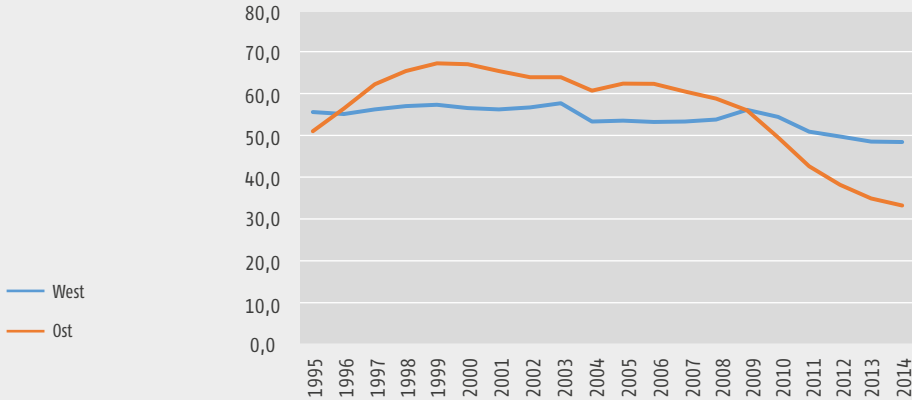
nüchternen Analyse lautet, dass die Arbeit nicht ausgeht, sondern sich wandelt. Diese Veränderungen sind allerdings tiefgreifend. Die Digitalisierung verändert den Arbeitsmarkt in verschiedenen Dimensionen. Berührt werden die ausgeführten Tätigkeiten, Qualifikationen und Anforderungsbedarfe ebenso wie die relative Arbeitsnachfrage nach Berufen, Sektoren und Regionen. Zu erwarten sind deshalb Passungsprobleme am Arbeitsmarkt, die eine Vielzahl von Anpassungsprozessen erfordern. Gefordert sind auf der individuellen wie der betrieblichen Ebene Weiterbildungsbereitschaft und Flexibilität. Die Anpassungsmechanismen können und sollten durch das Instrumentarium der Arbeitsmarktpolitik unterstützt werden.

5 Fazit

Die duale Berufsausbildung ist ein Eckpfeiler des deutschen Wirtschaftsmodells und wird dies auch in der absehbaren Zukunft bleiben. Allerdings ergeben sich für das Berufsbildungssystem unterschiedliche Herausforderungen. Schrumpfende Jahrgangsgrößen und die gestiegene Konkurrenz durch verstärkte Aufnahme einer akademischen Ausbildung haben die Bewerberzahlen für die duale Ausbildung zumindest in Teilbereichen stark schrumpfen lassen. Auf diesen Aderlass muss das duale System reagieren. Erforderlich ist nicht nur die Mobilisierung neuer Potenziale von Bewerberinnen und Bewerbern etwa bei Studienabbrecherinnen und -abbrechern oder auch bei Jugendlichen, denen bisher verlangte formale Voraussetzungen fehlen. Zugleich ist zu hinterfragen, warum die Quote der Jugendlichen, die das Schulsystem ohne Abschluss verlassen, immer noch regional so unterschiedlich ist. Das Übergangssystem zwischen Schule und Ausbildung sollte insgesamt stärker in den Fokus genommen werden. Die Begleitung dieses Übergangs etwa im Hamburger System der Jugendberufsagenturen kann als Beispiel dienen. Zu wünschen ist auch, dass das duale System attraktive Aussichten für Jugendliche herausstellt; etwa eine Verzahnung mit akademischer Ausbildung im dualen Studium.

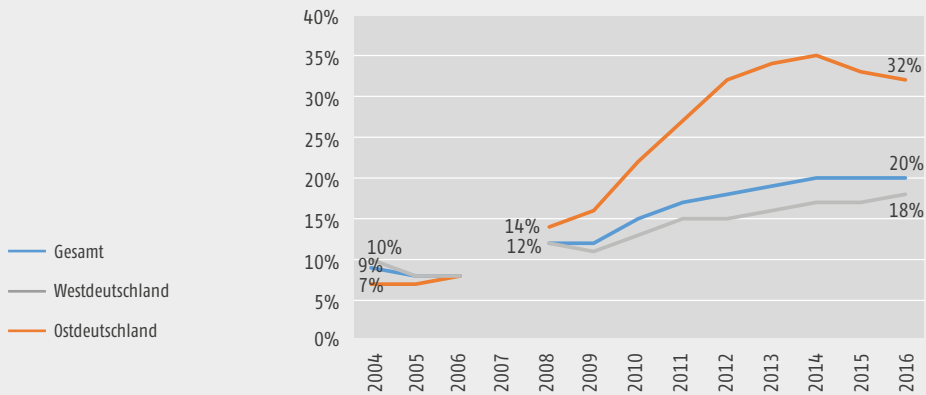
Herausforderungen ergeben sich auch durch die absehbare tiefgreifende Veränderung der Arbeitswelt durch die Digitalisierung. Absehbar ist, dass sich die Tätigkeitsinhalte von Berufen teilweise erheblich wandeln werden. Dies wird nicht ohne Anpassung der Ausbildungsinhalte vonstatten gehen. Das duale System hat aber in der Vergangenheit immer wieder gezeigt, dass es flexibel genug ist, solchen Herausforderungen zu begegnen.

Abbildung 1: Auszubildende pro 1.000 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte nach Landesteil (1995–2014)



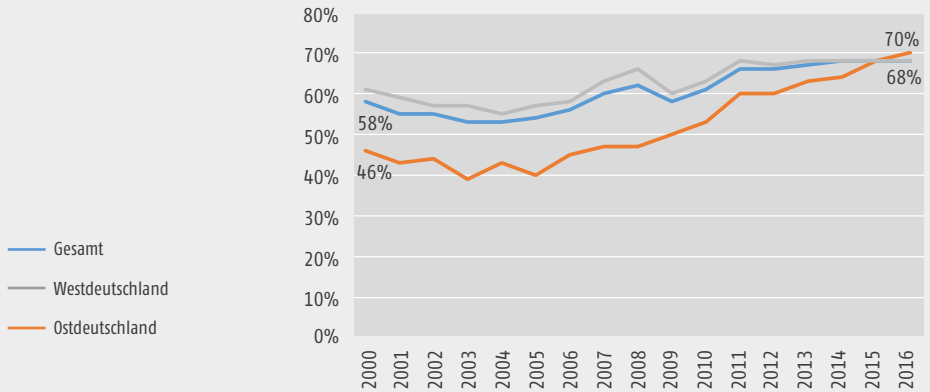
Quelle: INKAR-Online (www.inkar.de, abgerufen am 25.05.2017)

Abbildung 2: Anteil der unbesetzten Ausbildungsstellen an allen Ausbildungsstellen nach Landesteil (2004–2016)



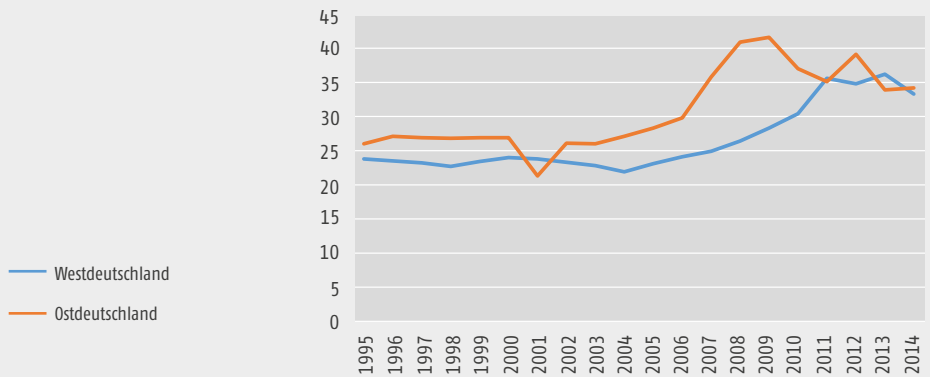
Quelle: IAB-Betriebspanel

Abbildung 3: Anteil der übernommenen Auszubildenden an erfolgreichen Absolventen/ Absolventinnen nach Landesteil (2000–2016)



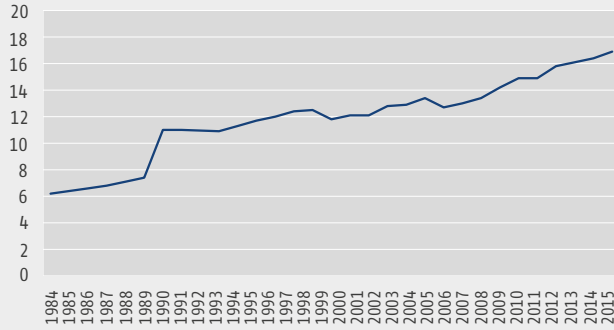
Quelle: IAB-Betriebspanel

Abbildung 4: Anteil der Schulabgänger mit Hochschulreife nach Landesteil (1995–2014) (in Prozent)



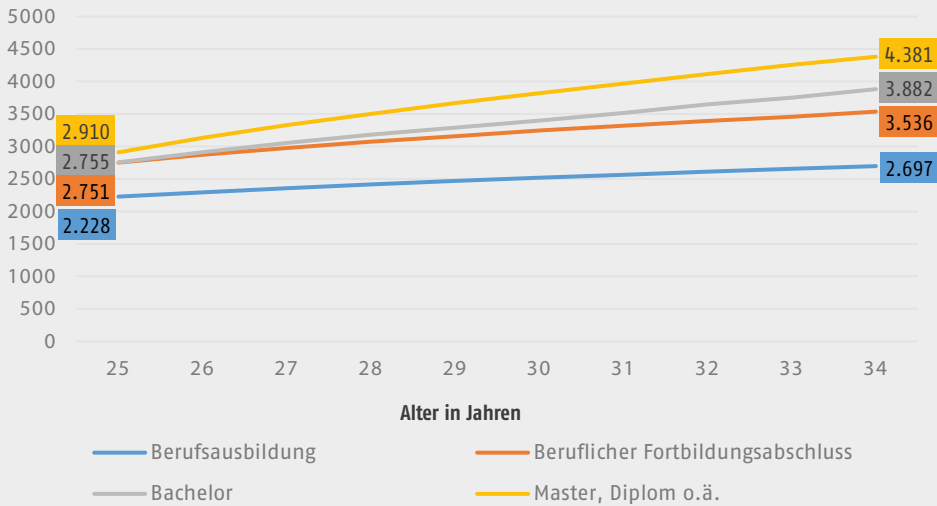
Quelle: INKAR-Online (www.inkar.de, abgerufen am 25.05.2017)

**Abbildung 5: Personen mit akademischer Ausbildung in Prozent der Bevölkerung (1984–2014)
(ab 1990 Gesamtdeutschland, davor nur Westdeutschland)**



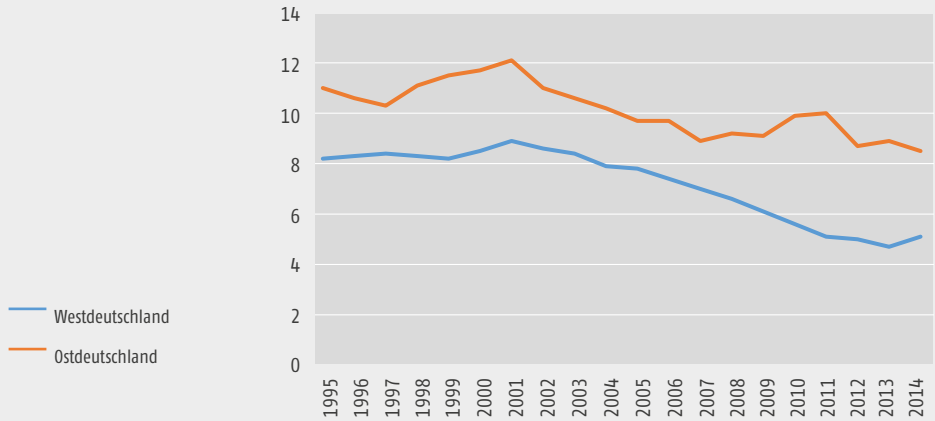
Quelle: Destatis; (Akademiker inkl. Promotionen u. Fachschulabschlüsse in der früheren DDR)

Abbildung 6: Monatsbruttoentgelt in Euro nach Bildungsabschluss und Alter (von 25 bis 35 Jahre)



Quelle: Abb. 2 aus IAB-Kurzbericht 13/2017

Abbildung 7: Anteil der Schulabgänger/-innen ohne Hauptschulabschluss nach Landesteil (1995–2014)



Quelle: INKAR-Online (www.inkar.de, zuletzt abgerufen am 25.05.2017)

Tabelle 1: Anteil der Beschäftigten nach Qualifikation im Jahre 2014

	Anteil Beschäftigte		
	ohne Berufsabschluss	mit Berufsabschluss	mit akademischem Berufsabschluss
West	12,2	61,8	13,5
Ost	6,2	66,5	15,1

Quelle: INKAR – online, letzter Zugriff am 25.05.2017.

Literatur

- ANGER, Silke; PATZINA, Alexander: Entwicklung des Bildungsniveaus. In: MÖLLER, Joachim; WALWEI, Ulrich (Hrsg.): Arbeitsmarkt kompakt. Analysen, Daten, Fakten. IAB-Bibliothek, 363. Bielefeld 2017, S. 92–93
- BONIN, Holger; GREGORY, Terry; ZIERAHN, Ulrich: Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland. Mannheim 2015
- DENGLER, Katharina; MATTHES, Britta: Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt: In kaum einem Beruf ist der Mensch vollständig ersetzbar. IAB-Kurzbericht, 24. Nürnberg 2015a
- DENGLER, Katharina; MATTHES, Britta: Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt: Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland. IAB-Forschungsbericht 11. Nürnberg 2015b
- DIETRICH, Hans; MÖLLER, Joachim: Youth unemployment in Europe – Business cycle and institutional effects. In: International Economics and Economic Policy 13 (2016) 1, S. 5–25
- FITZENBERGER, Bernd: Expertise zur Entwicklung der Lohnungleichheit in Deutschland. Sachverständigenrat zur Begutachtung der Gesamtwirtschaftlichen Entwicklung. Wiesbaden 2012 (4)
- FREY, Carl Benedikt; OSBORNE, Michael A.: The future of employment. How susceptible are jobs to computerisation? Oxford 2013
- JANSSEN, Simon; LEBER, Ute: Weiterbildung in Deutschland: Engagement der Betriebe steigt weiter. IAB-Kurzbericht 13. Nürnberg 2015
- KRUPPE, Thomas; TREPESCH, Merlind: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Auswertungen mit den Daten der Erwachsenenbefragung des Nationalen Bildungspanels „Bildung im Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen“. IAB-Discussion Paper 16. Nürnberg 2017
- MÖLLER, Joachim: Did the German model survive the labor market reforms? In: Journal for Labour Market Research 48 (2015) 2, S. 151–168
- MÖLLER, Joachim: Verheißung oder Bedrohung? Die Arbeitsmarktwirkungen einer vierten industriellen Revolution. In: BÄCKER, Gerhard; LEHNDORFF, Steffen; WEINKOPF, Claudia (Hrsg.): Den Arbeitsmarkt verstehen, um ihn zu gestalten. Festschrift für Gerhard Bosch. Wiesbaden 2016, S. 49–59
- MÖLLER, Joachim; HUTTER, Christian: The effects of age, skill and sector composition on the wage inequality in Germany. In: GENSER, Bernd; RAMSER, Hans Jürgen; STADLER, Manfred (Hrsg.): Umverteilung und soziale Gerechtigkeit. Wirtschaftswissenschaftliches Seminar Ottobeuren 40. Tübingen 2011, S. 9–32
- SÖHNLEIN, Doris; WEBER, Brigitte; WEBER, Enzo: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Aktuelle Daten und Indikatoren 24. Nürnberg 2016. – URL: http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/qualo_2016.pdf (Stand: 26.05.2017)

- SOSKICE, David W.; HALL, Peter A.: Varieties of capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage. Oxford, New York 2001
- STÜBER, Heiko: Berufsspezifische Lebensentgelte: Qualifikation zahlt sich aus. IAB-Kurzbericht 17. Nürnberg 2016
- WEBER, Enzo: Digitalisierung als Herausforderung für eine Weiterbildungspolitik. In: Wirtschaftsdienst 97 (2017) 5, S. 372–374

Kai Maaz

► **Bildungsberichterstattung und berufliche Ausbildung. Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen¹**

1 Einleitung

Die gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern ist ein wichtiges Element zur Beobachtung des Bildungssystems. Dabei werden alle Bildungsbereiche des institutionalisierten Lernens über den Lebensverlauf systematisch berücksichtigt, eigenständig dargestellt und miteinander in Beziehung gesetzt. Der beruflichen Ausbildung kommt dabei eine besondere Rolle zu. Zum einen markiert sie mit ihren drei Segmenten (duale Ausbildung, Schulberufssystem und Übergangssystem) einen eigenständigen, komplexen und sehr differenzierten Bildungsbereich den „alle“ Heranwachsenden jenseits der akademischen Bildung durchlaufen sollten. Und zum anderen ist die berufliche Ausbildung als aufnehmendes System eng mit dem Schulsystem und als abgebendes System mit dem Berufssystem und dem Arbeitsmarkt verbunden. Folglich ist die berufliche Ausbildung in den Bildungsberichten konzeptionell verankert und findet in jedem nationalen Bildungsbericht mit fünf Indikatoren Berücksichtigung.

Der folgende Beitrag beschreibt die Bildungsberichterstattung als Element des Bildungsmonitoring (Abschnitt 2). Dabei werden besondere Akzente auf die konzeptionelle Basis der Bildungsberichterstattung (Abschnitt 3) und die Konstruktion von Indikatoren in der Bildungsberichterstattung (Abschnitt 4) gelegt. Der Beitrag endet mit einem Ausblick für die Weiterentwicklung der Bildungsberichterstattung mit dem Schwerpunkt berufliche Ausbildung (Abschnitt 5).

1 Teile dieses Textes basieren auf früheren Arbeiten des Autors (DÖBERT/MAAZ 2016; MAAZ/KÜHNE 2018).

2 Bildungsberichterstattung und Bildungsmonitoring

Berichtsförmiges Bildungsmonitoring zielt darauf ab, kontinuierlich und datengestützt über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildung zu informieren. Die Bildungsberichterstattung dient der Information und Rechenschaftsablegung und leistet einen wichtigen Beitrag zur Transparenz wesentlicher Entwicklungen im Bildungsbereich. 2015 wurde die Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Bildungsmonitoring mit der Zielsetzung überarbeitet, auf der Grundlage abgesicherter Ergebnisse von Bildungsprozessen die Qualität des Bildungssystems auf allen Ebenen weiter zu erhöhen. Dadurch sollten die Voraussetzungen verbessert werden, verschiedene Aspekte des Bildungsmonitoring zu optimieren. So werden die Entwicklungen im Bildungssystem nicht nur beschrieben, sondern auch erklärt und mit Hinweisen auf Lösungsmöglichkeiten diagnostizierter Probleme verbunden, die stetig wachsende Anzahl von Forschungsergebnissen wird systematisch gesichtet, aufbereitet und sowohl für die Bildungspolitik als auch für die Bildungspraxis bereitgestellt; zusätzliche Informationen für die Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen den Ländern werden zur Verfügung gestellt und steuerungsrelevantes Wissen wird tatsächlich für die Entwicklung des Bildungssystems und für jede Schule nutzbar gemacht (SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ 2016).

Während sich die weiteren Komponenten des Bildungsmonitorings (u. a. Bildungsstandards und deren regelmäßige Überprüfung, Leistungsvergleichsuntersuchungen, interne und externe Evaluation von Bildungseinrichtungen) primär auf die Arbeit von Bildungseinrichtungen beziehen, somit vor allem die darin tätigen und betroffenen Personen ansprechen (Lehrende und Lernende, Eltern und „Abnehmer“), ist die Bildungsberichterstattung als systembezogene, evaluative Gesamtschau angelegt.

Neben der Funktion, Bildungspolitik und Administration bei ihren Steuerungsaufgaben zu unterstützen, übernimmt die Bildungsberichterstattung auch im Kontext des wissenschaftlich gestützten Bildungsmonitorings eine wichtige Rolle, indem sie eine Grundlage für Zieldiskussionen bereitstellt. Sie soll einen wichtigen Beitrag zur Transparenz wesentlicher Entwicklungen im Bildungsbereich leisten. Dabei adressiert die Bildungsberichterstattung nicht allein die politischen Akteure in Bund, Ländern und Gemeinden, sondern richtet sich an alle im Bildungswesen Tätigen sowie an die interessierte Öffentlichkeit. Zielgruppen der Bildungsberichterstattung sind somit sehr unterschiedlich: Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis, Wissenschaft und Ausbildung sowie die an Bildungsfragen interessierte Öffentlichkeit.

Die Aufgabe der Bildungsberichterstattung ist dabei nicht die einer wissenschaftlichen Studie. Sie ist vielmehr darauf ausgerichtet, verfügbare Daten und Befunde aus unterschiedlichen Quellen zu systematisieren, mit Blick auf übergreifende Fragestellungen zu (re-)analysieren und in ihren gesellschaftlichen Auswirkungen und Erträgen zu interpretieren. Bildungsberichterstattung beantwortet insofern nicht alle steuerungsrelevanten Fragen, sondern liefert ein umfassendes „Orientierungswissen“ (TIPPELT 2009, S. 8).

Im Unterschied zu Studien, die komplexe Verläufe, Veränderungen und Effekte analysieren, soll Bildungsberichterstattung (national) repräsentative und gleichzeitig fortschreibbare Daten zu den Bildungsvoraussetzungen, -wegen und -ergebnissen von Individuen über die Bildungsbereiche hinweg bündeln, mit Daten zu Qualitätsmerkmalen von Institutionen und weiteren Kontextinformationen (z. B. ökonomischer Art) zusammenbringen und so das Zusammenwirken bildungsorganisatorischer und lebensweltlicher Faktoren mit wissenschaftlichen Methoden transparent machen. Das analytische Potenzial der Bildungsberichterstattung beruht insofern vor allem darauf, dass die herangezogenen Daten vor dem Hintergrund bildungspolitischer oder -rechtlicher Rahmenbedingungen diskutiert und auf dem aktuellen Stand der Bildungsforschung insbesondere unter Berücksichtigung wissenschaftlicher und fachlicher Entwicklungen reflektiert werden.

Der Zweck der Bildungsberichterstattung ist somit ein deskriptiver, analytischer und zugleich evaluativer. Dies stellt angesichts der Breite und Heterogenität des Adressatenkreises hohe Anforderungen an die Inhalte und an die Gestaltung der Berichte. Sie sollen Politik und Öffentlichkeit einen möglichst einfachen und verständlichen Statusbericht zur Leistungsfähigkeit des gesamten Bildungssystems von der internationalen bis zur kleinräumigen Ebene liefern, vielfältige Vergleichsmöglichkeiten anbieten (inter- und intranational, nach Personen- und Institutionengruppen sowie im Zeitverlauf) und den Adressaten so die Bewertung aktueller Entwicklungen des Systems bzw. (vor allem politischer) Handlungsbedarfe aufzeigen.

3 Konzeptionelle Basis der Bildungsberichterstattung

Der Blick in andere Staaten zeigt, dass Bildungsberichte inzwischen in fast allen westlichen Staaten zum festen Bestandteil eines Bildungsmonitorings zählen und dass für sie eine daten- oder indikatorengestützte Basis unerlässlich ist. Ihre Formate können allerdings ebenso differieren wie das Verständnis von Indikatoren: Es lassen sich eher „bildungsstatistisch fundierte“, „eher inspektionsbasierte“ und eher „von Wissenschaftlern verfasste Berichte“ unterscheiden (DÖBERT u. a. 2009, S. 216). Die Orientierung an internationalen Trends der Bildungsberichterstattung, insbesondere an „The Conditions of Education“ (USA) und „Education at a Glance“ (OECD = Organisation für Economic Co-Operation and Development), schärfte den Blick für die Besonderheiten nationaler Bildungssysteme und die Notwendigkeit einer eigenständigen Konzeptentwicklung für den deutschen Bildungsbericht.

Die Besonderheit des Konzepts der Berichterstattung über „Bildung in Deutschland“ besteht in dem theoretischen Rahmen, auf dessen Grundlage die Indikatoren ausgewählt und interpretiert werden. Er lässt sich anhand von drei zentralen Aspekten umreißen: Bildung im Lebenslauf, normative Zieldimensionen von (institutionalisierter) Bildung sowie grundlegende Dimensionen von Bildungsprozessen.

Bildung im Lebenslauf

Die Leitvorstellung „Bildung im Lebenslauf“ umspannt den Weg des Individuums durch die Institutionen des Bildungswesens von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, über die allgemeinbildende Schule, die Berufsausbildung, das Hochschulstudium bis zur Weiterbildung. Eingeschlossen in diese Leitvorstellung sind dabei auch die nicht institutionalisierten Bildungsprozesse in Form von non-formalen und informellen Lernaktivitäten. Der dem Bericht zugrunde gelegte Begriff von „Bildung“ umfasst dementsprechend auch die in der Familie, in der Jugendarbeit, in Jugendfreiwilligendiensten, in informellen Settings im Erwachsenenalter, wie z. B. in ehrenamtlichen Engagements und im Zusammenhang mit neuen Medien, ablaufenden Bildungsaktivitäten. Das Konzept „Bildung im Lebenslauf“ verlangt im Grunde genommen eine Längsschnittbetrachtung individueller Bildungsverläufe. Diese war am Beginn der Bildungsberichterstattung nicht realisierbar und ist es auch mit heute verfügbaren Datensätzen (noch) nicht. Der Bildungsbericht kann die Leitvorstellung deswegen nur begrenzt über die Darstellung von Querschnittsdaten entlang der altersspezifischen institutionellen Bildungssettings umsetzen. Auf diese Weise wird die Leitvorstellung besonders an den Schnittstellen und Übergängen zwischen den Bildungsinstitutionen relevant. Damit können insbesondere institutionelle Passungs- und individuelle Übergangsprobleme zwischen Bildungs- bzw. Ausbildungsbereichen aufgedeckt werden.

Zieldimensionen von Bildung

Jede handlungsorientierte Berichterstattung bedarf eines normativen Rahmens, der Auswahl und Interpretation der Daten anleitet. Dieser Rahmen kann implizit oder explizit sein. Im Fall der nationalen Bildungsberichterstattung umfasst der normative Rahmen drei zentrale Zielsetzungen, denen die Bildungsinstitutionen auf allen Stufen verpflichtet sind. Die Zieldimensionen sind vom System, nicht vom Individuum her gedacht und stellen kein individuelles Bildungsideal dar. Insofern ist hier die Gestaltung von Gelegenheitsstrukturen für individuelle Bildungsprozesse gemeint, nicht die Beobachtung des vom Individuum ausgehenden Selbstentwicklungsprozesses nach klassischen bildungstheoretischen Vorstellungen (MARITZEN/TRÄNKMANN 2014). Die Maßstäbe, die den indikatorengestützten Analysen der Bildungsinstitutionen im Einzelnen und des Systems als Ganzem zugrunde liegen, sind in drei Zielen ausdifferenziert (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, S. 2): Sie sollen

- ▶ die Individuen befähigen, die eigene Biografie, das Verhältnis zur Umwelt und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu planen und zu gestalten (Perspektive individueller Regulationsfähigkeit);
- ▶ die auf dem Arbeitsmarkt benötigten Qualifikationen sichern und weiterentwickeln und den Individuen diejenigen Kompetenzen vermitteln, die ihnen eine ihren Neigungen und

Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen (ökonomische Perspektive der Humanressourcen);

- ▶ Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe gewährleisten und systematischer Benachteiligung aufgrund von sozialer Herkunft, Geschlecht, nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit entgegenwirken (Perspektive Chancengleichheit und soziale Teilhabe).

Diese Zieldimensionen lassen sich nicht an jeden Indikator in gleicher Weise anlegen. Sie sind zunächst dazu gedacht, die Relevanz möglicher Indikatoren zu prüfen. Darüber hinaus werden sie im nationalen Bildungsbericht systematisch zum Darstellungsprinzip eines zusammenfassenden und übergreifenden Kapitels „Wirkungen und Erträge von Bildung“, in dem Perspektiven herausgearbeitet werden.

Dimensionen von Bildungsprozessen

Die dritte theoretische Prämisse betrifft die Begründungskriterien für die Selektion der Berichtsgegenstände, über die anhand von Indikatoren die Situation und Perspektiven des Bildungswesens in Deutschland analysiert werden sollen. Die Strukturierung der Indikatoren folgt im Prinzip dem in der internationalen Bildungsberichterstattung üblichen Kontext/Input-Prozess-Output/Outcome-Schema (SCHEERENS 1994). Auch wenn die drei zentralen Kategorien in einzelnen empirischen Ausdrucksformen nicht immer trennscharf abgrenzbar erscheinen – z. B. zwischen Input- und Prozessmerkmalen –, ermöglichen sie doch analytisch gehaltvolle Unterscheidungen grundlegender Aspekte des Bildungsgeschehens. Zu den Inputfaktoren lassen sich beispielsweise Bildungsausgaben oder die personellen Ressourcen zählen, zur Prozessebene z. B. der Umgang mit Bildungszeit und zur Output/Outcome-Dimension Kompetenzen ebenso wie berufliche Karrierechancen.

Neben dem sequenziellen Prozesscharakter von Bildung, der in der Unterscheidung zwischen Kontext/Input, Prozess und Output/Outcome zum Ausdruck kommt, sind für die Auswahl der Beobachtungsgegenstände der Bildungsberichterstattung – je nach Adressatenkreis – auch unterschiedliche Akteurs- bzw. Handlungsebenen des Bildungssystems bedeutsam (DITTON 2000; FEND 2008). Um zentrale Aspekte von Bildungsqualität unter Rückgriff auf wenige Indikatoren theoriegeleitet zu beschreiben, müssen unterschiedliche analytische Bezugseinheiten und Faktoren der Makro-, Meso- und Mikroebene in den Blick genommen werden, die bei der Transformation von Inputs in Outputs eine Rolle spielen (können). Abbildung 1 veranschaulicht diese strukturelle Mehrebenenansicht auf Rahmenbedingungen (Kontext), Ausgangslage und Ressourceneinsatz (Input), Lehr-Lern-Umfeld und -Aktivitäten (Prozess) sowie Ergebnisse und Erträge (Output/Outcome) vom Individuum bis zum Gesamtsystem. Dies ermöglicht eine theoretisch geleitete Systematisierung möglicher Beobachtungsgegenstände, wenngleich die dahinterliegenden Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge empirisch nur partiell abgebildet werden können.

Abbildung 1: Konzeptueller Referenzrahmen für die Indikatorisierung von Bildungsprozessen und Bildungsqualität

Ebene	Dimensionen des Bildungsprozesses und der Bildungsqualität			
	Kontext	Input	Prozess	Output
System	Gesellschaftliche Rahmenbedingungen (z. B. Demografie, institutionelle Struktur, infrastrukturelle Versorgung)	Investitionen (z. B. Mittelzuweisung, Curricula, Personalaus- und -fortbildung)	Regulierungsinstrumente (z. B. Standardsetzung, Systemmonitoring, Evaluation/Inspektion)	Gesamtgesellschaftliche Erträge (z. B. Bildungsstand, Wirtschaftswachstum, Wohlstand und -befinden)
Institution	Umfeld der Einrichtungen (z. B. sozialräumliches Einzugsgebiet, benachbarte Einrichtungen)	Ressourcenausstattung (z. B. Personalausstattung, Schulgebäude und -equipment)	Organisation und Entwicklung (z. B. Kooperation und Koordination)	Institutionelle Ergebnisse (z. B. Leistungsverteilung, Abschlüsse, Studienzufriedenheit)
Interaktion	Lehr-Lern-Umgebung (z. B. räumliche Begebenheiten, Gruppengröße und -komposition)	Lehr-Lern-Grundlagen (z. B. Personaleinsatz, Zeitbudget, Lehr-Lern-Materialien)	Seminargestaltung und -aktivitäten (z. B. pädagogische und didaktische Methoden, Leistungserwartungen)	Anregungsqualität (z. B. kognitive Aktivierung, Unterstützungsverhalten, Lerngruppenklima)
Individuum	Persönlicher Hintergrund (z. B. Migrationshintergrund, Alter, Geschlecht)	(Lern-)Ausgangslage (z. B. Vorwissen und Fähigkeiten, Einstellungen, Werte)	Individuelle Entwicklung (z. B. Mitarbeit und Engagement, Lerntempo, Übergänge)	(Lern-)Ergebnisse und Erträge (z. B. Kompetenzen, Zertifikate, Zufriedenheit, Belastung)

Anmerkung: hervorgehobene Felder markieren einen besonderen Datenentwicklungsbedarf für die berufliche Ausbildung

Quelle: nach KÜHNE (2009)

Der skizzierte Referenzrahmen ist eine wichtige, aber keine hinreichende Selektionshilfe für die Indikatorenauswahl, da die Zahl der aus ihr ableitbaren Beschreibungsgegenstände zu groß ist, um daraus ohne weitere Eingrenzungen eine praktikable Bildungsberichtsstruktur zu konstruieren. Darüber hinaus fehlen weiterhin in vielen (Bildungs-)Bereichen entsprechende Datengrundlagen, die eine angemessene Operationalisierung insbesondere von Aspekten der Institutions- und Interaktionsebene gestatten würden.

Legt man diesen Referenzrahmen zugrunde, lassen sich für die berufliche Ausbildung zu vielen Aspekten fundierte Aussagen aufgrund quantitativer und repräsentativer Daten machen. Gleichwohl gibt es Dimensionen, für die trotz der mehr als zehnjährigen Bildungsberichterstattung keine oder nur unzureichende Daten vorliegen. Für den Bereich der beruf-

lichen Ausbildung lassen sich diese zentralen Datenlücken insbesondere auf der Prozessdimension und der Prozessebene beschreiben (vgl. Abbildung 1).

Im Zuge der Konzipierung der nationalen Bildungsberichtserstattung wurden Gewichtungen unter dem Aspekt bildungspolitischer Relevanz und Aktualität in Diskussionen mit internationalen Bildungsexperten und -expertinnen vorgenommen. Im Ergebnis wurden elf Themen herausgearbeitet, die seit Längerem im Zentrum bildungspolitischer und bildungswissenschaftlicher Debatten stehen, bereichsübergreifende Relevanz beanspruchen können und bis auf zwei Erweiterungen der Kontext-Dimension für die nationale Bildungsberichterstattung auch bis heute Bestand haben:

- ▶ Kontext/Input-Dimension: Demografie; wirtschaftliche Entwicklung; Familienstrukturen; Bildungsausgaben; Personalressourcen; Bildungsangebote/-einrichtungen; Bildungsbeteiligung/Bildungsteilnehmer/-innen;
- ▶ Prozess-Dimension: Umgang mit Bildungszeit; Übergänge; Qualitätssicherung/Evaluierung;
- ▶ Output-/Outcome-Dimension: Kompetenzen; Abschlüsse; Bildungserträge.

Diese Themen bilden einen Fundus bevorzugter Darstellungsgegenstände, die nach Maßgabe verfügbarer Daten, jeweiliger Relevanz pro Bildungsbereich und bildungspolitischer Aktualität periodisch in das Indikatorentableau der nationalen Bildungsberichte eingegangen sind.

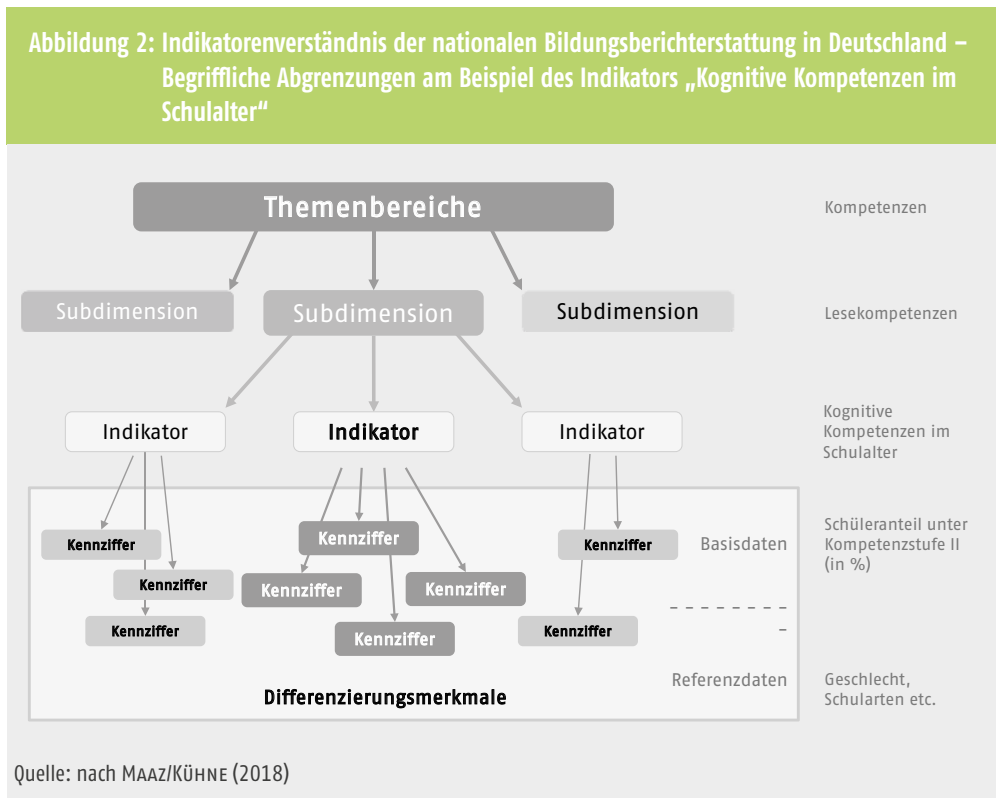
4 Die Konstruktion der Indikatoren in der Bildungsberichterstattung

Man findet in der internationalen Bildungsberichterstattung unterschiedliche Konstruktionsstypen von Indikatoren, die sich vor allem nach Weite oder Enge des jeweiligen Messmodells unterscheiden. Der enge Indikatortyp besteht aus wenigen statistischen Kennziffern, im Extremfall nur aus einer (z. B. Übergangsquote). Der weite Indikatortyp bildet einen thematisch eindeutig, aber gegebenenfalls mehrdimensional definierten Komplex mit verschiedenen statistischen Kennziffern und – wo möglich – mit einer Verlaufsperspektive ab (z. B. Übergänge und Ausbildungsverläufe). Für den ersten Typ kann man exemplarisch den OECD-Bildungsbericht „Education at a Glance“, für den zweiten die Bildungsberichte der Schweiz, teilweise auch der USA und Kanadas heranziehen (DÖBERT u. a. 2009, S. 240).

Für die nationale Bildungsberichterstattung in Deutschland wurde ein weiter Indikatorbegriff zugrunde gelegt. KLIEME u. a. (2006, S. 140) erläutern das dem Bildungsbericht zugrunde gelegte Indikatorenverständnis am Beispiel eines Indikators „Kompetenzen am Ende der Grundschulzeit“. Die Einheit (und Eindeutigkeit) ist durch die Kategorie Kompetenzen und den Messzeitpunkt („Ende der Grundschulzeit“) definiert. Die Kategorie Kompetenzen lässt sich in mehrere Teilkonstrukte wie Lesekompetenz, mathematische und naturwis-

senschaftliche Kompetenz aufschlüsseln und empirisch anhand verschiedener Kennziffern darstellen, z. B. Mittelwert und Standardabweichung, prozentuale Anteile von Kindern je Kompetenzstufe, soziale Gradienten. Die so gemessenen Kompetenzniveaus lassen sich weiter nach institutionellen Merkmalen der Schulen (hier z. B. öffentlich/privat, Ganztags-/Halbtagschule) und nach personenbezogenen Merkmalen der Schüler/-innen (Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationshintergrund u. a.) differenzieren (Abbildung 2).

Unter Indikatoren lassen sich folglich quantitative Messgrößen verstehen, die komplexe, in der Regel mehrdimensionale Zusammenhänge möglichst einfach und verständlich beschreiben. Sie werden konzeptionell hergeleitet und mithilfe einer oder mehrerer statistischer Kennziffern in einem der Sache nach (bezogen auf die zu untersuchende Fragestellung) angemessenen Maß ausdifferenziert dargestellt.



Quelle: nach MAAZ/KÜHNE (2018)

Die Komplexität dieses Indikatorentypus ermöglicht eine gewisse Offenheit im Zeitverlauf mit Blick auf zeitkritische Akzentuierungen und analytische Schwerpunkte eines Indikators, ohne seine Kontinuität (Fortschreibung) innerhalb der Berichterstattung zu gefährden. Es müssen bei z. B. zweijährigem Publikationsrhythmus (wie bei der nationalen Bildungsberichterstattung) nicht in jedem Bildungsbericht alle möglichen Teilkomponenten und alle

institutionellen und individuellen Merkmalsausprägungen analysiert werden. Das Prinzip komplexer und partiell offener Indikatoren ermöglicht zudem die Einbeziehung von neuen oder weiterentwickelten Datengrundlagen bei Beibehaltung der grundlegenden theoretisch-konzeptionellen Bezugspunkte. Eine entsprechende Prüfung der Datenbasis und Datenqualität zur Ausdifferenzierung des Indikators in Problemstellungen und mögliche Beschreibungsaspekte ist insofern eine alle Bereiche betreffende und aufwändige Daueraufgabe der Berichterstattung.

Die partielle Offenheit der Indikatoren bildet eine erste Möglichkeit, die Aktualität der Berichterstattung zu sichern. Die Frage, ob die Bildungsberichterstattung durch die Festlegung auf fortschreibbare indikatorisierte Daten nicht zwangsläufig an Aktualität einbüßen müsse, da Statistiken und Surveydaten immer erst mit einer zeitlichen Verzögerung gegenüber dem Tagesgeschehen verfügbar sind, ist ein Dilemma, aus dem sich indikatorengestützte Berichte nie gänzlich befreien können. Um auch bildungspolitisch aktuelle und weniger zentrale, gleichwohl wichtige Sachverhalte und Problemaspekte des Bildungswesens nicht zu vernachlässigen, wurde die Differenzierung zwischen Kern- und Ergänzungsindikatoren in die Indikatorik der nationalen Berichterstattung eingeführt: Kernindikatoren sind solche, die – möglicherweise in unterschiedlicher Berichtstiefe – regelmäßig in jeden Bericht aufgenommen werden. Über Ergänzungsindikatoren kann in unregelmäßiger Reihenfolge, z. B. nach Grad der Aktualität ihrer Probleme, berichtet werden.

Da der Anspruch der Berichterstattung auf systemische Analyse zielt, reicht die Zentrierung auf Generierung und Darstellungssystematik einzelner Indikatoren nicht aus: Bildungsberichte können nicht eine Sammlung von – wie auch immer interessanten – Einzelindikatoren und durch sie repräsentierte Bildungssachverhalte sein. Deswegen ist es eine Daueraufgabe, Zusammenhänge zwischen den Indikatoren zu suchen – zunächst sicherlich im Rahmen der einzelnen Bildungsbereiche, dann aber auch bereichsübergreifend. Eine Bedingung für die interne Verknüpfung von Indikatoren, die aus unterschiedlichen Bereichen stammen, sind gemeinsame Bewertungsmaßstäbe für die Qualität von Indikatoren im Sinne ihrer Validität und Reliabilität. Nur wenn die Validität von Indikatoren als gleich eingeschätzt wird, lassen sich bereichsübergreifende Verknüpfungen von Indikatoren in der Dateninterpretation als gemeinsames Ergebnis präsentieren.

5 Ausblick für die berufliche Ausbildung

Der zentrale Stellenwert der beruflichen Ausbildung im Rahmen der nationalen Bildungsberichterstattung ist unbestritten. Die konzeptionelle Basis der Berichterstattung bietet den Rahmen, Entwicklungen in der beruflichen Ausbildung auch in längeren Trends abzubilden. Die Flexibilität aufgrund des komplexen Indikatorenbegriffs und der Unterscheidung von Kern- und Ergänzungsindikatoren bietet zudem die Möglichkeit, auf Veränderungen in der beruflichen Ausbildung durch neue Akzentuierungen innerhalb bestehender Indikatoren aber auch in Form von neuen Indikatoren einzugehen und den Bildungsbereich in seiner

ganzen Dynamik abzubilden. Zudem ermöglicht die Leitvorstellung der Bildungsberichterstattung „Bildung im Lebenslauf“ eine bildungsbereichsübergreifende Betrachtung. Das Schulsystem als der zentrale vorgelagerte Bildungsbereich, der Arbeitsmarkt als aufnehmendes Segment und das tertiäre Bildungswesen als weiteres Segment beruflicher Qualifizierung sind hier von besonderem Interesse.

Aus Sicht der Bildungsberichterstattung und den vielschichtigen Interessen der beruflichen Bildung sollte in den nächsten Jahren der Verbesserung der Datenbasis besondere Aufmerksamkeit zukommen. Dazu gehören unter anderem:

► *Stärkere Nutzung längsschnittlicher Analysemöglichkeiten*

Diese werden vor allem durch das NEPS in den nächsten Jahren eröffnet werden. In diesem Zusammenhang muss immer wieder auch geprüft werden, inwieweit andere große längsschnittlich angelegte Studien für die Bildungsberichterstattung nutzbar gemacht werden können.

► *Umsetzung eines bildungsübergreifenden Schülerkerndatensatzes und Umstellung der Schulstatistik auf Individualdaten zur Schaffung von Datenpools, die eine Verfolgung der Bildungsverläufe der Individuen erlauben*

Die Umsetzung eines bildungsübergreifenden Schülerkerndatensatzes und die Umstellung der Schulstatistik auf Individualdaten ist von großer Bedeutung für die Analyse der Bildungsverläufe, insbesondere für die Beobachtung von relevanten kleineren Populationen (z. B. spezifische Wege über das Übergangssystem in eine vollqualifizierende Ausbildung) sowie für Analysen in regionaler Gliederung oder strukturell verknüpfte Wirtschaftsräume.

► *Weiterentwicklung und Ergänzung der bisherigen Kompetenzmessungen*

Aus der Perspektive der Bildungsberichterstattung und der beruflichen Bildung wären Kompetenzmessungen an entscheidenden Gelenkstellen individueller Bildungsverläufe sowie beim Abschließen einer Bildungsetappe wünschenswert. Mit der Realisierung des NEPS kommt man diesem Wunsch bereits ein großes Stück näher. Für die berufliche Bildung ergibt sich jedoch ein weiterer Bedarf. Dieser bezieht sich auf einen Kranz von Basiskompetenzen, die für die Aufnahme einer Ausbildung und deren Abschluss von Bedeutung sind. Auch wenn die Kompetenzmessung im beruflichen Sektor in den letzten Jahren einen enormen Entwicklungsschub zu verzeichnen hat, ist die flächendeckende Etablierung von berufsfachlichen Kompetenztests sicher nur in einem sehr begrenzten Bereich realistisch.

► *Weiterentwicklung regionalisierter Analysen*

Regionale Differenzen sind in allen Bereichen von Bedeutung. Die regionale Betrachtungsperspektive unterscheidet sich jedoch substantziell je nach betrachtetem Bildungsbereich: In der frühkindlichen Bildung und Grundschule ist es noch das engere Wohnumfeld. Bereits in der Sekundarstufe I ist die Region weiter zu definieren, um der Vielzahl

von Schulwahlen gerecht zu werden. Für die berufliche Ausbildung ist der Blick eher auf strukturell verknüpfte Wirtschaftsräume zu richten, bei denen kommunale oder Ländergrenzen keine Relevanz haben (müssen). Die Unterschiede zwischen verschiedenen Regionen zu erkennen, ist eine Aufgabe der Bildungsberichterstattung; auf sie (ausgleichend) zu reagieren, bleibt eine zunehmend wichtiger werdende Anforderung für alle Beteiligten in Bildungspolitik und Bildungspraxis.

In der aktuellen Diskussion wird der Blick in allen Lebensphasen zunehmend auf diejenigen Formen des Lernens gerichtet, die jenseits von institutionalisierten Lernorten die individuellen (Lern-)Kompetenzen erweitern und insbesondere die Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsfähigkeit als wichtige individuelle Voraussetzung für lebenslanges Lernen stärken. Für diese Lernformen haben sich die Kategorien der non-formalen Bildung und des informellen Lernens eingebürgert. Eine besondere Herausforderung besteht gegenwärtig in der angemessenen Berücksichtigung der non-formalen Bildung und des informellen Lernens. Wie in anderen Bildungsbereichen auch liegt über die Wirkmechanismen auch im Bereich der beruflichen Ausbildung bislang nur wenig systematisches Wissen vor. Die systematische Verknüpfung unterschiedlicher Lernumwelten gehört künftig zu den zentralen Herausforderungen der Forschung und der Bildungsberichterstattung.

Wichtig erscheinen ferner umfassende Verlaufsanalysen, die sowohl „geradlinige“ als auch „alternative“ Bildungsverläufe beschreiben können und an die individuellen Merkmale und Dispositionen der Individuen sowie den Kontextbedingungen des Aufwachsens und Lernens anbinden können. Damit tut sich eine Forschungsagenda auf, die an der Schnittstelle von Schulforschung, Berufsbildungsforschung und Arbeitsmarktforschung angesiedelt ist. Berichtssysteme wie der Berufsbildungsbericht und der nationale Bildungsbericht können helfen, zentrale Entwicklungen aufzuzeigen, das Wissen zu bündeln und zu systematisieren und in eine problemorientierte Gegenwartsanalyse zu überführen.

Literatur

- DITTON, Hartmut: Elemente eines Systems der Qualitätssicherung im schulischen Bereich. In: WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Erfurt 2000, S. 13–35
- DÖBERT, Hans; MAAZ, Kai: Bildungsberichterstattung zwischen Bewährtem und Neuem – Steuerungsimplication der nationalen Bildungsberichterstattung. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung. Berlin 2016, S. 372–384
- DÖBERT, Hans u. a.: Das Indikatorenkonzept der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen u. a. 2009, S. 207–272

- FEND, Helmut: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden 2008
- KLIEME, Eckhard u. a.: Grundkonzeption der Bildungsberichterstattung für Deutschland. In: SANDER, Uwe u. a. (Hrsg.): Bildungs- und Sozialberichterstattung, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft Bd. 6, S. 129–145. Wiesbaden 2006
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration. Bielefeld 2006
- KÜHNE, Stefan: Konzeptionelle begriffliche Grundlagen zur Bildungsberichterstattung, Vortrag auf der 4. Fachtagung der Länder zu „Bildungsberichterstattung – Konzeption und Realisierung“. 9. März 2009, Sächsisches Staatsministerium für Kultus
- MAAZ, Kai; KÜHNE, Stefan: Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In: TIPPELT, Rudolf; SCHMIDT-HERTHA, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung; 4. vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden 2018, S. 375–396
- MARITZEN, Norbert; TRÄNKMANN, Jenny: Zwischen Empirie und Normativität: Elemente einer Theorie des Bildungsmonitorings. In: FICKERMANN, Detlef; MARITZEN, Norbert (Hrsg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Münster 2014, S. 27–49
- SCHEERENS, Jaap: Prozessindikatoren der Arbeitsweise von Schulen. In: MITTER, Wolfgang; SCHÄFER, Ulrich (Hrsg.): Die internationalen Bildungsindikatoren der OECD – ein Analyserahmen. (Ein OECD-CERI-Bericht, Bildungsforschung internationaler Organisationen, Bd. 10, S. 62–91). Frankfurt a. M. 1994
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ: Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. München 2016
- TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodische und theoretische Reflektion zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen 2009

Reinhold Weiß

► Relevanz, Qualität und Unabhängigkeit der Berufsbildungsforschung – Spezifika und Herausforderungen für das BIBB

1 Forschung als gesetzliche Aufgabe

1970 wurde das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) als Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) auf der Grundlage des ein Jahr zuvor verabschiedeten Berufsbildungsgesetzes gegründet. Damit war die Intention verbunden, die Politik mit entscheidungsrelevanten Daten und Befunden zu versorgen. Die damalige Forschungsinfrastruktur an den Hochschulen erschien dazu als nicht ausreichend, denn die Hochschulforschung war in kleinen Einheiten organisiert und auf unterschiedliche Disziplinen sowie Standorte verteilt. Zudem war die empirische Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik schwach entwickelt. Notwendig erschien demgegenüber eine kontinuierliche und datengestützte Analyse und Berichterstattung über die berufliche Bildung (EULER/WALDEN/WEISS 2010).

Forschung bildet seither die Basis der wissenschaftlichen Arbeiten des Bundesinstituts. Berufsbildungsforschung wird auf gesetzlicher Grundlage mit Haushaltsmitteln als Eigenforschung durchgeführt. Daneben wird Forschung auf der Grundlage von Verwaltungsvereinbarungen mit den Ressorts als Auftragsforschung sowie aufgrund von eingeworbenen Projekten als Drittmittelforschung realisiert.¹

Die Gründung des Bundesinstituts und seine weitere Entwicklung wurden von den Hochschulen von Anfang mit Interesse und zum Teil hohen Erwartungen, aber auch mit Skepsis begleitet. Auf der einen Seite begrüßte man die Gründung, weil sie als Ausdruck einer politischen Stärkung und Systematisierung der beruflichen Bildung gesehen wurde (DFG 1990, S. 12ff.). Kritisch wurden indessen die enge Anbindung an die Politik und die politischen Steuerungsmöglichkeiten gesehen (vgl. KELL 2015, S.15). Auch sah man in der

1 Einen Überblick über alle Forschungsprojekte des BIBB gibt die Projektdatenbank „DaPro – Datenbank der Projekte“ (www2.bibb.de).

Gründung eines zentralen Forschungsinstituts eine Konkurrenz um Forschungsressourcen und Anerkennung.

Berufsbildungsforschung untersucht, wie es von einer DFG-Senatskommission paradigmatisch beschrieben worden ist, „die Bedingungen, Abläufe und Folgen des Erwerbs fachlicher Qualifikationen sowie personaler und sozialer Einstellungen und Orientierungen, die für den Vollzug beruflich organisierter Arbeitsprozesse bedeutsam erscheinen“ (DFG 1990, S. 1). „Einerseits geht es darum, die Veränderungen des gesellschaftlichen Umfeldes der Berufsbildung zu erfassen – zum Beispiel in der Berufs- und Qualifikationsforschung – andererseits aber auch darum, den Gestaltungsprozess selbst durch Forschungsergebnisse aufzuklären und konstruktiv anzuleiten“ (ECKERT/TRAMM 2000, S. 56). Gegenstände sind insbesondere

- ▶ die Organisations- und Gestaltungsformen beruflicher Bildung,
- ▶ die Übergänge in die Berufsbildung, innerhalb der Berufsbildung sowie in den Arbeitsmarkt und zu anderen Bildungsbereichen,
- ▶ die Entwicklung der beruflichen Anforderungen im Beschäftigungssystem sowie die Entwicklung von Berufsbildern,
- ▶ die Wirkung pädagogischer Maßnahmen oder politischer Interventionen (z. B. in Form von Förderprogrammen),
- ▶ die historische Genese der beruflichen Bildung sowie
- ▶ der internationale Vergleich von Strukturen, Instrumenten und Prozessen.

Gegenstand und Erkenntnisobjekt der Berufsbildungsforschung ist die Berufsausbildung in all ihren Gestaltungsformen, vor allem als Berufsausbildungsvorbereitung, als duale oder vollschulische Berufsausbildung, als geregelte Fortbildung oder Weiterbildung sowie schließlich in Form der geförderten Umschulung und Rehabilitation. Zwischen BIBB und den Hochschulen hat sich eine Arbeitsteilung dergestalt entwickelt, dass sich die Hochschulen vor allem der Berufsbildung an beruflichen Schulen sowie der Lehrerausbildung widmen, während das BIBB sich schwerpunktmäßig dem Feld der betrieblichen sowie der bundesgesetzlich geregelten Aus- und Fortbildung zugewandt hat.

Die Grenzen der Berufsbildung zu anderen Bildungsbereichen sind zunehmend fließend geworden. So wird auch den allgemeinbildenden Schulen eine berufsorientierende Funktion beigemessen. Mit dem sogenannten Übergangsbereich ist ein Sektor entstanden, der berufsvorbereitende und berufsgrundbildende Funktionen hat. Auch die Erwachsenenbildung hat sich für die Belange der Berufsbildung geöffnet und integriert Kurse, die auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Mit der Entwicklung und dem Wachstum dualer Studiengänge schließlich ist ein Bereich hybrider Bildung entstanden, der die Grenzen zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung fließend gemacht hat (FASSHAUER/SEVERING 2016).

Im Interesse einer möglichst vollständigen Berichterstattung hat das BIBB die Berufsbildung in den Rechtsbereichen außerhalb von BBiG und HwO in seinen Analysen stets einbezogen. Davon zeugen nicht nur die Berufsbildungsberichte bzw. seit 2009 der Datenreport, sondern auch eine Reihe von spezifischen Veröffentlichungen (siehe ZÖLLER 2014; ZÖLLER 2015). Grundlage waren in der Regel Sekundäranalysen von Daten und Veröffentlichungen. Für eine originäre Eigenforschung gab es in der Vergangenheit hingegen weder eine gesetzliche Legitimation noch entsprechende Ressourcen.

2 Merkmale der Berufsbildungsforschung im BIBB

Berufsbildung und damit auch Berufsbildungsforschung bewegen sich in einem Spannungsfeld. Es ist auf der einen Seite geprägt durch die Anforderungen der Arbeitswelt, die durch Funktionalität, Effizienz und Spezialisierung gekennzeichnet sind. Demgegenüber steht der Bildungsanspruch der Berufsbildung. Er ist auf Ganzheitlichkeit und Partizipation sowie die Entwicklung der Persönlichkeit des Individuums gerichtet. Auch wenn sich die Arbeitswelt heute nicht mehr nur als entfremdet darstellt und durchaus Entwicklungspotenziale bietet, bleibt dieses Spannungsverhältnis bestehen. Es lässt sich bestenfalls partiell und befristet auflösen. Berufsbildung muss daher stets um einen Ausgleich bemüht sein, ohne die Antagonismen grundsätzlich aufheben zu können. Berufsbildungsforschung muss dieses Spannungsverhältnis aufgreifen und reflektieren (DFG 1990, 4). Qualifizierung für eine Mitgestaltung der Arbeit wird deshalb zu einem zentralen Anliegen der Berufsbildung (vgl. RAUNER 2017).

2.1 Disziplinarität und Multidisziplinarität

Berufsbildungsforschung bezeichnet einen Gegenstandsbereich, mit dem sich unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen beschäftigen. Aus pädagogischer, psychologischer, soziologischer, ökonomischer, technischer, juristischer oder arbeitswissenschaftlicher Perspektive ergeben sich jeweils unterschiedliche Zugänge, Fragestellungen, Erkenntnisinteressen und Methoden (ECKERT/TRAMM 2000, S. 55). Und auch innerhalb der Disziplinen gibt es unterschiedliche Traditionen, Denkrichtungen, Schulen und Selbstverständnisse. Das gemeinsame Anliegen ist es, den „Zusammenhang von Beruf, Erwerbsarbeit und Bildung zu erforschen“ (PÄTZOLD/WAHLE 2013, S. 28).

Zabeck konstatierte zutreffend einen „Paradigmapluralismus“. Er appellierte, die Vertreter/-innen der unterschiedlichen Positionen sollten aufeinander eingehen und einen „Integrationsrahmen“ (ZABECK 2009, S. 135) für die Forschung entwickeln. Dazu ist es bislang nicht, bestenfalls ansatzweise gekommen. Nach wie vor stellt sich Berufsbildungsforschung als ein unübersichtliches Nebeneinander von Forschungspositionen und Institutionen, wissenschaftlichen Fachgesellschaften, Instituten und Lehrstühlen, aber auch von heterogenen Forschungsstandards dar (vgl. VAN BUER/KELL 2000).

Konnte die Berufs- und Wirtschaftspädagogik früher einmal für sich beanspruchen, die Leitwissenschaft der Berufsbildungsforschung zu sein, so haben sich andere Disziplinen in-

zwischen zu wichtigen Bezugsdisziplinen entwickelt. Namentlich aus der Psychologie und Soziologie sind maßgebliche Anstöße zur Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung gekommen. Das gilt vor allem für die Forschung zur sozialen Ungleichheit oder die Kompetenzdiagnostik. Letztere hat in den vergangenen Jahren große Beachtung erfahren und mit dem Anspruch der Evidenzbasierung Maßstäbe für eine empirische Berufsbildungsforschung gesetzt.

Man kann die Multidisziplinarität als Manko, die Vielfalt aber auch als einen Reichtum an unterschiedlichen Fragestellungen und Perspektiven ansehen. Alle Disziplinen tragen – wie in einem Mosaik – zu einem Gesamtbild bei. Es mag Lücken und fehlende Anschlüsse geben, sie markieren aber wiederum Desiderate und bieten Grundlagen für Diskurse über die Disziplingrenzen hinaus. Solange sich wissenschaftlicher Fortschritt in der Differenzierung und Spezialisierung zeigt, müssen die verschiedenen Ansätze und Perspektiven immer wieder zusammengeführt und ein Austausch über fachliche Grenzen hinaus organisiert werden (vgl. u. a. KELL 2015, S. 1).

Für das BIBB als nationales Berufsbildungsinstitut gibt es für eine multidisziplinäre Ausrichtung der Forschung keine Alternative. Denn die Fragestellungen in der Politik und Berufsbildungspraxis lassen sich nicht allein aus disziplinärem Blickwinkel bearbeiten. Eine multidisziplinäre Ausrichtung der Berufsbildungsforschung im BIBB kommt durch unterschiedliche Forschungsansätze zum Ausdruck:

- ▶ So ist die Übergangsforschung vor allem durch soziologische Fragen und Theorien geprägt. Beispielsweise wird die Signalling-Theorie eingesetzt, um soziale Unterschiede und Ungleichheiten bei den Zugangschancen zum dualen System zu erklären (siehe DIETZEN/POWELL/BAHL u. a. 2015; ROHRBACH-SCHMIDT/TIEMANN 2016).
- ▶ Die Forschung zu Kosten und Nutzen der Berufsbildung sowie zu Finanzierungsfragen ist vorrangig auf bildungsökonomische Ansätze ausgerichtet. Grundlegend sind die Humankapitaltheorie sowie die Theorie der rationalen Entscheidungen (vgl. WENZELMANN u. a. 2016; WENZELMANN 2016).
- ▶ Die Kompetenzforschung hat wesentliche Impulse durch verhaltens- und kognitionspsychologische Ansätze erfahren. Die Kompetenzdiagnostik wurde in den vergangenen Jahren zusammen mit Partnern an Hochschulen zu einem Forschungsschwerpunkt ausgebaut (vgl. WEISS/DIETZEN/NICKOLAUS u. a. 2016).
- ▶ Der Begleitforschung in Modellversuchen liegt ein gestaltungsorientiertes Forschungsverständnis zugrunde. Es kommen vor allem qualitative Forschungsansätze zum Tragen. Wesentliche Impulse stammen aus der Aktionsforschung sowie der Evaluationsforschung (vgl. DEHNPOSTEL/DIETRICH/HOLZ 2010; SCHEMME 2014).
- ▶ Die internationale vergleichende Forschung schließlich orientiert sich nicht zuletzt an politikwissenschaftlichen Ansätzen wie dem Governance-Konzept (u. a. HIPACH-SCHNEIDER/WOLL/HANF 2008).

Der Multidisziplinarität wird dadurch Rechnung getragen, dass bestimmte Fragestellungen nicht mit einem Theorieansatz oder einer Bezugsdisziplin allein bearbeitet werden können. In der Regel arbeiten Wissenschaftler/-innen aus verschiedenen Arbeitsbereichen und mit unterschiedlichen Bezugsdisziplinen in den Projekten zusammen. Gegebenenfalls erfolgt darüber hinaus eine Kooperation mit externen Partnern in der Wissenschaft.

Wenn es allerdings um die Publikation der Ergebnisse in referierten Zeitschriften geht, muss der multidisziplinäre Zuschnitt häufig auf disziplinäre Fragen reduziert werden. Weil wissenschaftliche Exzellenz von den Gutachtern zumeist nach fachspezifischen Kriterien bewertet wird, haben Beiträge mit einem breiteren Ansatz oder einem anderen disziplinären Blickwinkel geringere Chancen auf Veröffentlichung. Wissenschaftliche Veröffentlichungen, die in relevanten wissenschaftlichen Zeitschriften veröffentlicht werden sollen, müssen deshalb in der Regel auf einen disziplinären Blickwinkel fokussiert werden.

2.2 Grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung

Gemeinhin wird in der Forschung zwischen Grundlagenforschung, angewandter Forschung sowie wissenschaftlichen bzw. forschungsorientierten Dienstleistungen unterschieden. Damit verbunden ist im Allgemeinen ein Gefälle im wissenschaftlichen Ansehen und der Wertigkeit. Grundlagenforschung hat die höchste Reputation, weil sie sich vornehmlich aus Desideraten ableitet, die in der Wissenschaft identifiziert worden sind und nicht kontaminiert ist mit Fragestellungen aus der beruflichen oder gar betrieblichen Praxis. Es ist deshalb immer wieder wichtig, darauf hinzuweisen, dass mit der Unterscheidung von Grundlagenforschung und angewandter Forschung nicht „Wissenswelten unterschiedlicher Wertigkeit“ beschrieben werden. Es handelt sich vielmehr um unterschiedliche „Dimensionen wissenschaftlicher Praxis“, die nicht trennscharf unterscheidbar sind, worauf gerade auch der Wissenschaftsrat (2011, S. 12) hingewiesen hat. Die gängige und zugespitzte Unterscheidung zwischen grundlagenorientierter und anwendungsorientierter Forschung stellt somit keinen prinzipiellen Gegensatz dar. Sie beschreibt eher ein Kontinuum in der Intensität des Anwendungs- respektive des Theoriebezugs. Grundlagen und anwendungsorientierte Forschung bedingen sich wechselseitig.

SEMBILL kennzeichnet Grundlagenforschung als eine „Forschung, auf deren Resultate immer wieder zurückgegriffen werden kann, weil sie nachvollziehbar, vom Auftraggeber unabhängig und intersubjektiv überprüft und replizierbar ist“ (SEMBILL 2007, S. 62). Grundlagenorientierte Forschung legitimiert sich durch ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse, die Ausrichtung auf Theorien, den Einsatz wissenschaftlicher Methoden sowie die Veröffentlichung der Ergebnisse in wissenschaftlichen Journals und auf wissenschaftlichen Tagungen. SLOANE (2007, S. 30) bezeichnet diesen Typus auch als „distanzierte Forschung“, denn eine Einbindung in den politischen oder Anwendungskontext ist im Allgemeinen weder vorgesehen noch geboten. Sie wäre unter Umständen sogar hinderlich, weil die Forschung auf Machbares oder die Umsetzung politischer Intentionen gelenkt würde. Im BIBB entsprechen die großen und regelmäßig durchgeführten Erhebungen – beispielsweise die

Erwerbstätigenbefragung oder auch das Qualifizierungspanel – den Merkmalen von Grundlagenforschung. Die Ergebnisse gehen zwar auch in die wissenschaftliche Politikberatung ein, die Forschungsfragen sind aber nicht von vornherein auf konkrete Fragen der Politik ausgerichtet.

Berufsbildungsforschung hat es jedoch mit einem Handlungsfeld zu tun, in welchem Forschung stets auch daraufhin befragt wird, was sie zur Gestaltung des Systems, der Prozesse, der Instrumente und Interventionen zu leisten imstande ist. Relevante Fragestellungen für die Forschung erwachsen deshalb unmittelbar aus dem Gestaltungsinteresse der Politik und der verantwortlichen Akteure sowie dem Handlungsbedarf der Lehrenden (SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 2004, S. 354). Umgekehrt werden Forschungsergebnisse daraufhin geprüft, was sie zum Verständnis und zur Veränderung von Praxis beitragen.

Berufsbildungsforschung ist deshalb ganz wesentlich angewandte Forschung. Zudem ist die Forschung regelmäßig mit Entwicklungsaufgaben verknüpft. Im Falle des BIBB gilt dies beispielsweise für die ordnungsbezogene Qualifikationsforschung, die Modellversuchsforschung, die Evaluation von Programmen oder Ordnungsmitteln. Forschung geht hier mit Entwicklung, Beratung und Anwendung einher (vgl. RAUNER 2017, S. 564). Zugleich ergeben sich aus der Praxis immer wieder Anstöße für die Forschung. Allerdings kann Forschung nicht nur auf Fragen Antworten geben, die sich aus der Praxis ergeben oder die von den maßgeblichen Akteuren als relevant angesehen werden, sondern sie muss ihren Gegenstand selbst definieren und Initiativen zur Praxisgestaltung ergreifen.

Eine anwendungs- und entwicklungsorientierte Berufsbildungsforschung steht deshalb unter einem doppelten Anspruch (SOLGA/WAGNER 2006, S. 6). Sie muss zum einen wissenschaftlichen Standards gerecht werden; sie muss sich zum anderen aber auch durch ihre Relevanz für Wirtschaft und Gesellschaft legitimieren. Forschungsfragen müssen daher für mögliche Anwender/-innen bedeutsam und die Ergebnisse von Nutzen sein. Ebenso müssen Forschungsergebnisse nicht nur für den wissenschaftlichen Diskurs aufbereitet werden, sondern gleichermaßen für unterschiedliche Handlungsfelder und die darin verantwortlichen Akteure.

Zudem ist der Fokus einer anwendungsorientierten Forschung im Allgemeinen sehr viel spezifischer als bei der grundlagenorientierten Forschung. Es liegen oftmals ganz konkrete Fragestellungen zugrunde, die es durch Forschung zu beantworten gilt. Die Theorieentwicklung oder die Prüfung von Hypothesen, die aus Theorien abgeleitet sind, steht bei der angewandten Forschung nicht im Vordergrund. Die Fragestellungen werden zudem im Kontakt mit relevanten Akteuren entwickelt, weshalb diese Forschung stets dem Verdacht von Interessenkollisionen ausgesetzt ist. Eine Veröffentlichung in referierten Zeitschriften ist daher nicht nur schwerer zu erreichen, sondern sie trifft hier häufig auch nicht auf die Nutznießer/-innen und Anwender/-innen.

2.3 Wissenschaftliche Politikberatung

Das Bundesinstitut wurde einstmals gegründet, um die politischen Entscheidungsträger/-innen mit relevanten Informationen, validen Ergebnissen und begründeten Einschätzungen zu versorgen. Wissenschaftliche Politikberatung ist somit eine wesentliche Aufgabe des BIBB, auch wenn sie im Berufsbildungsgesetz nicht genannt wird. Lediglich dem Hauptausschuss wird eine Beratungsfunktion zugewiesen.

Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspolitik bezeichnen zwei unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche oder Subsysteme, die unabhängig voneinander existieren und ihre jeweils eigenen Bezugssysteme besitzen. Sie folgen jeweils eigenen „Funktionslogiken“ (OELKERS 2015, S. 40), sind gleichwohl aber in vielfacher Hinsicht aufeinander bezogen. Der Berufsbildungsforschung geht es um die Suche nach Erkenntnis und Wahrheit. Maßstäbe für gute Forschung sind die Ausrichtung auf Erkenntnislücken und der zu erzielende Erkenntnisgewinn, die theoretische Basierung wie auch der Beitrag zur Theorieentwicklung, die argumentative Stringenz und systematische Verortung sowie die methodische Umsetzung. All dies spiegelt sich in der Wahrnehmung durch die Scientific Community, der Art der Veröffentlichungen und der Rezeption in der wissenschaftlichen Fachöffentlichkeit wider.

Bei der Berufsbildungspolitik als einem Handlungsfeld staatlicher Bildungspolitik steht die Veränderung der Wirklichkeit im Hinblick auf gesellschaftliche oder ökonomische Ziele im Mittelpunkt. Entscheidungsrelevant sind Instrumente und Verfahren zur Umsetzung von Zielen, insbesondere zur Konsensfindung und Gewinnung von Mehrheiten. Akzeptanz bei relevanten Akteuren und Adressaten sowie Umsetzbarkeit sind maßgebliche Qualitätskriterien. Die wissenschaftliche Qualität wird dabei stillschweigend vorausgesetzt, aber nicht mehr hinterfragt. Für die Wissenschaft hingegen sind Unabhängigkeit und wissenschaftliche Exzellenz entscheidend, die Umsetzbarkeit und soziale Akzeptanz hingegen sind zweitrangig.

Das Verhältnis zwischen Wissenschaft auf der einen Seite sowie Politik und Berufsbildungspraxis auf der anderen Seite ist ein wechselseitiges (WEISS 2017). So greift die Wissenschaft Fragen der Politik und der Berufsbildungspraxis auf und setzt sie in entsprechende Forschungsfragen oder Entwicklungsaufgaben um. Umgekehrt sind Politik und Praxis auf Forschungsergebnisse und die Expertise von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen angewiesen, um ihr Handeln zu legitimieren und ihre jeweiligen Handlungsfelder kompetent zu gestalten. Zugleich nehmen sie durch die Bereitstellung von Ressourcen und die Gestaltung von Rahmenbedingungen mittelbar Einfluss auf die Forschung. Berufsbildungsforschung braucht einerseits einen Austausch mit Vertretern und Vertreterinnen der beruflichen Praxis und den politischen Akteuren. Sie braucht gleichzeitig aber Distanz, um ihre Unabhängigkeit gegenüber den Akteuren und Interessengruppen zu wahren.

Auf der Basis seines Leitbildes hat sich das Bundesinstitut, dem Beispiel anderer Institutionen folgend, Leitlinien für die wissenschaftliche Politikberatung gegeben (BIBB 2015). Sie beschreiben die unterschiedlichen Aktionsformen der Politikberatung (siehe Kasten) und Anforderungen an deren Qualität. Im Mittelpunkt steht der Anspruch, Politikberatung

Formen der wissenschaftlichen Politikberatung

Wissenschaftliche Politikberatung stellt eine Querschnittsaufgabe dar, die weder einzelnen Organisationseinheiten zuzuordnen noch auf eine bestimmte Organisation beschränkt ist. Sie erfolgt vielmehr in unterschiedlichen Kontexten und Gestaltungsformen, und zwar sowohl in schriftlichen Stellungnahmen und Veröffentlichungen als auch durch die Mitwirkung in Gremien oder auf informellem Wege. Charakteristisch sind die folgenden Beratungskontexte:

- ▶ Beantwortung von Anfragen aus der Politik: Abgeordnete und Ministerien benötigen zur Aufgabenwahrnehmung die wissenschaftliche Expertise von einschlägig ausgewiesenen Fachleuten. Das BIBB ist der kompetente Partner der Politik in Fragen der Berufsbildung. Eingehende Anfragen werden von den zuständigen Fachleuten im BIBB beantwortet.
- ▶ Mitwirkung an der Erstellung des Berufsbildungsberichts der Bundesregierung: Das BIBB unterstützt das Bundesministerium für Bildung und Forschung bei der jährlichen Erstellung des Berufsbildungsberichts durch die Aufbereitung und Auswertung von Daten sowie seine wissenschaftliche Expertise.
- ▶ Mitwirkung an Anhörungen: Fachleute des BIBB wirken an Anhörungen und Sitzungen von Ausschüssen und Fraktionen des Deutschen Bundestages oder von Länderparlamenten mit und nehmen zu relevanten Fragen Stellung.
- ▶ Beratung im Rahmen von Ordnungsverfahren: Aufgrund von Weisungen der zuständigen Bundesressorts und auf der Basis von Eckwerten, die im Konsens der relevanten Akteure vereinbart worden sind, erarbeitet das BIBB zusammen mit Sachverständigen aus der beruflichen Praxis Entwürfe für Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen. Dabei fließen die Ergebnisse aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten sowie aus Dauerbeobachtungen ein.
- ▶ Beratung im Rahmen von Modellversuchen und Programmen: Das BIBB führt für die Bundesressorts und die EU Programme sowie Modellversuche zur Förderung und innovativen Entwicklung der Berufsbildung durch. Dazu wirkt es bei der Entwicklung dieser Programme mit, ist für die Durchführung und das Monitoring zuständig, an der wissenschaftlichen Begleitung/Evaluation beteiligt und unterstützt den Transfer in die berufliche Praxis.
- ▶ Internationale Kooperation und Systemberatung: Fachleute des BIBB arbeiten in internationalen Organisationen mit und beraten Regierungen sowie öffentliche Einrichtungen anderer Staaten bei der Reform ihrer Berufsbildungssysteme. Zur Unterstützung der Bundesressorts in Fragen der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit wurde im BIBB das „German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training (GOVET)“ als Zentralstelle der Bundesregierung eingerichtet.

- ▶ Erstellung von Gutachten und Expertisen: Auf Anfrage externer Partner, z. B. von Ministerien, der Europäischen Kommission oder Stiftungen, werden zu spezifischen Fragen wissenschaftliche Gutachten und Expertisen erstellt.
- ▶ Mitwirkung in externen Gremien: Fachleute des BIBB werden in nationale und internationale Gremien berufen und bringen dort ihre Kompetenzen ein.

(Bundesinstitut für Berufsbildung: Leitlinien wissenschaftlicher Politikberatung, Bonn 1. Oktober 2015 – Auszug)

wissenschaftsbasiert zu betreiben. Expertisen müssen deshalb unabhängig, unvoreingenommen und auf der Basis des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes erstellt werden. Unterschiedliche Positionen sind dabei zu berücksichtigen und offene Fragen und Erkenntnislücken als solche zu kennzeichnen.

Wissenschaftliche Politikberatung benötigt im Allgemeinen einen zeitlichen Vorlauf, um das Feld zu strukturieren und Daten zu generieren (WEISS 2014, S. 88). Diese Zeit steht indessen nicht immer zur Verfügung, denn politische Entscheidungen stehen unter einem Handlungsdruck. Für eine evidenzbasierte Forschung, die erst mit einem zeitlichen Vorlauf von mehreren Monaten oder Jahren in der Lage ist, entscheidungsrelevante Daten zu generieren, fehlt es an Zeit. Auch lässt sich nicht immer im Vorhinein bestimmen, was jeweils in der Zukunft politisch relevant sein wird und welche Daten dafür benötigt werden. Politikberatung muss sich deshalb oftmals auf vorläufige Daten, plausible Modellannahmen und Hypothesen stützen. Umso wichtiger ist, dass dies auch in seiner Vorläufigkeit und Unvollständigkeit transparent gemacht wird.

2.4 Unabhängigkeit und dialogische Strukturen

Charakteristisch für die Berufsbildung im dualen System ist die korporatistische Organisation und die Beteiligung von Wirtschaftsorganisationen an der Governance des Systems (siehe u. a. WEISS 2017). Daraus wie auch aus dem Anwendungsbezug ergibt sich ein weiteres Spezifikum der Berufsbildungsforschung, nämlich die Notwendigkeit zu einem Austausch zwischen Vertretern und Vertreterinnen der Wissenschaft und den Akteuren in der Politik und Berufsbildungspraxis. Für JENEWEIN stellt Berufsbildungsforschung deshalb eine Disziplin dar, „die mit einer gegenseitig befruchtenden Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Berufsbildungspraxis vertraut ist und in der Begleitung von Entwicklungs- und Innovationsvorhaben ihre zentralen Forschungsmethoden und -erkenntnisse erst entwickeln konnte“ (JENEWEIN 2007, S. 9). Eine rein erkenntnisorientierte Untersuchungslogik würde den Forschungsprozess stattdessen gegenüber den Akteuren der beruflichen Praxis abschotten und folglich den Dialog mit den späteren Anwendern beeinträchtigen (BEYWL/BESTVATER 2013). So sehr dieser Austausch für beide Seiten befruchtend wirken kann, so müssen doch

die unaufhebbaren Grenzen zwischen beiden Bereichen sowie die unterschiedlichen Verantwortlichkeiten und Selbstverständnisse beachtet werden.

Der Austausch zwischen Vertretern und Vertreterinnen der Wissenschaft, der Politik und Berufsbildungspraxis erfolgt sowohl in institutionalisierten, durch Regeln und Absprachen bestimmten Formen als auch in informellen und spontanen Bahnen. Die formelle Mitwirkung erfolgt in Gremien wie dem BIBB-Hauptausschuss, den Landesausschüssen für Berufsbildung, den Berufsbildungsausschüssen der Kammern oder der Allianz für Aus- und Weiterbildung. Vertreter/-innen der Wissenschaft sind bei diesen Debatten und Aushandlungsprozessen in der Regel nicht unmittelbar beteiligt. Sie bringen aber Forschungsergebnisse ein, die als Grundlage für die Entscheidungsfindung dienen können.

Umgekehrt sind die politischen Akteure und Interessengruppen eingebunden, wenn es um Forschungsbelange geht. Beispielsweise beraten sie die Bundesregierung bei der Ausschreibung und Durchführung von größeren Forschungs- und Entwicklungsprogrammen. Im BIBB ist ihre Mitwirkung gesetzlich verankert, denn der Hauptausschuss beschließt über das Forschungsprogramm. Die Gremien diskutieren außerdem über die Forschungsergebnisse und ihre Transferierbarkeit in die Praxis. Die Ideengenerierung zu Forschungsprojekten, die Durchführung der Forschungsprojekte, insbesondere auch die methodische Umsetzung, und vor allem die Interpretation der Ergebnisse sowie deren Publikation liegen indessen in der Hand der Wissenschaftler/-innen des BIBB. Das ist unabdingbar, weil damit die Unabhängigkeit der Forschung gewährleistet wird.

Zur Stärkung der Unabhängigkeit der Forschung im BIBB wurde 2005 auf der Grundlage des novellierten Berufsbildungsgesetzes ein wissenschaftlicher Beirat etabliert. Er hat die Aufgabe, die Organe des BIBB, also den Präsidenten und den Hauptausschuss, in Fragen der Forschung zu beraten. Unter anderem nimmt er zu den Entwürfen der Jährlichen Forschungsprogramme Stellung und berät zu laufenden Projekten wie auch in grundsätzlichen Fragen des Qualitätsmanagements. Die Einrichtung eines mit externen Fachwissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen aus dem In- und Ausland besetzten wissenschaftlichen Beirats hat sich außerordentlich bewährt. Die Beratungen haben wichtige Hinweise für die Ausgestaltung von Projekten wie auch die strategische Ausrichtung der Forschung erbracht.

Der Diskurs zwischen Forschung und Politik kann sich in unterschiedlichen Phasen vollziehen. In Anlehnung an REICHENBACH (1938) kann zwischen dem Entdeckungszusammenhang, dem Begründungszusammenhang und dem Verwertungszusammenhang von Forschung unterschieden werden. Aus Sicht der Wissenschaft müssen die Identifizierung von Forschungsbedarfen und die Begründung von Forschung aus dem Forschungskontext erfolgen und durch die Wissenschaft selbst legitimiert sein. Lediglich bei der Umsetzung und dem Transfer der Ergebnisse kommen Vertreter/-innen von Politik und Praxis zum Zuge. Für Vertreter/-innen der Politik stellt sich die Rollenverteilung anders dar. Sie erheben den Anspruch, bereits bei der Formulierung von Themen und Forschungsfragen beteiligt zu werden, weil nur so ein späterer Transfer möglich sei. Unstrittig ist indessen, dass die Durchführung von Forschung in der alleinigen Verantwortung der Wissenschaft liegt.

2.5 Themenpalette zwischen Kontinuität und Aktualität

Das Berufsbildungsgesetz beschreibt in § 84 einen weiten thematischen Rahmen für die Berufsbildungsforschung. Danach gilt es erstens, Grundlagen zu klären. Zweitens sollten inländische, europäische und internationale Entwicklungen beobachtet werden. Drittens sollen Anforderungen an Ziele und Inhalte der Berufsbildung geklärt werden. Viertens soll die Berufsbildungsforschung zur Weiterentwicklung der Berufsbildung beitragen sowie Instrumente und Verfahren zur Vermittlung von Berufsbildung fördern.

Bezugspunkt der Berufsbildungsforschung ist in der Regel das deutsche Berufsbildungssystem. Es bietet einen reichen Erfahrungs- und Anwendungsbereich, zumal es sich keineswegs um ein einheitliches System handelt. In den 16 Bundesländern sowie den unterschiedlichen Berufen und Sektoren haben sich im Laufe der Jahre jeweils unterschiedliche Formen der Ausgestaltung entwickelt. Durch die Verantwortung der zuständigen Stellen und regionale Besonderheiten splittet und fächert sich das System noch weiter auf. Hinzu kommen die schulischen Formen der Berufsbildung sowie das duale Studium.

Die Berufsbildung beschreibt zudem einen dynamischen Bildungsbereich, der sich in Abhängigkeit von Veränderungen der Arbeitsmärkte, des Bildungsverhaltens, der Demographie wie auch von bildungspolitischen Entscheidungen permanent weiterentwickelt. An Themen, die es zu erforschen gibt, besteht wahrlich kein Mangel, wohl aber an Ressourcen sowie auch an empirischen Zugängen. Während die Anforderungen an die Validität von Forschungsdaten gestiegen sind, sind die Möglichkeiten, Daten zu generieren und auszuwerten, durch die Anforderungen des Datenschutzes eingeschränkt worden. Empirische Forschung wird dadurch aufwendiger und langwieriger.

Die Vielzahl möglicher Themen wurde in den letzten Jahren fünf Themenschwerpunkten zugeordnet (BIBB 2013). Sie beschreiben einen thematischen Rahmen für Forschungs- wie auch Entwicklungsprojekte und haben sowohl die jährlichen Forschungsprogramme wie auch das mittelfristige Forschungs- und Entwicklungsprogramm strukturiert. Sie dienen weniger der Generierung von Forschungsthemen als vielmehr der Zuordnung von Projekten. Dieser Rahmen muss im Lichte der Entwicklung immer wieder überprüft und fortentwickelt werden.

Im Themenschwerpunkt „*Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem*“ stehen Untersuchungen und Expertisen zur Entwicklung von Angebot und Nachfrage an beruflicher Bildung, zur betrieblichen Ausbildungsbereitschaft, zu relevanten Entwicklungen im Beschäftigungssystem und ihren Auswirkungen auf die berufliche Bildung im Vordergrund. Darüber hinaus werden Übergangsprozesse in Ausbildung und Beschäftigung, Faktoren des betrieblichen Ausbildungsverhaltens und Veränderungen des Qualifikationsbedarfs als Grundlage für die Weiterentwicklung von Berufen untersucht.

Dem Themenschwerpunkt „*Modernisierung und Qualitätssicherung der beruflichen Bildung*“ werden Projekte zugeordnet, bei denen es um die strukturelle und qualitative Weiterentwicklung der Berufsbildung geht. Relevant sind vor allem Projekte zu Neuordnungsverfahren und Modellversuche. Besondere Aktualität hat die Digitalisierung der Arbeitswelt mit

ihren Auswirkungen auf die Arbeitsorganisation, den Fachkräftebedarf und die Organisation der Berufsbildung.

Im Zentrum des Themenschwerpunkts *„Bedingungen und Strukturen des Lebensbegleitenden Lernens“* steht der Zugang zur Berufsbildung, die Übergänge und Anschlüsse innerhalb der Berufsbildung, aber auch zu anderen Bildungsbereichen. Damit soll ein Beitrag für ein Bildungssystem geleistet werden, das offen ist für ein Weiterlernen, für Umstiege und Neuorientierungen.

Im Themenschwerpunkt *„Berufliche Bildung in Vielfalt“* sind Projekte zusammengefasst, die sich mit den Rahmenbedingungen und Gründen für Benachteiligungen sowie den Bedingungen für die Herstellung von Chancengleichheit befassen. Ziel ist die systematische Erschließung aller Potenziale und eine adressenorientierte Gestaltung beruflicher Bildung.

Der Themenschwerpunkt *„Internationalisierung der Berufsbildung“* beschäftigt sich mit der Beobachtung und vergleichenden Analyse der Berufsbildungssysteme anderer Länder („System-Monitoring“), dem Erwerb und der Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen, der internationalen Zusammenarbeit sowie dem Aufbau dualer Strukturen in Partnerländern.

Die Themenfindung für konkrete Forschungsprojekte erfolgt in einem intensiven Diskussions- und Austauschprozess. Auf der einen Seite stehen politisch oder praktisch relevante Fragen, auf der anderen Seite wissenschaftliche Fragestellungen. Dabei besteht die Herausforderung darin, Fragen von politischer und praktischer Bedeutung in Forschungsfragen zu übersetzen wie auch umgekehrt, wissenschaftliche Fragen so aufzubereiten, dass daraus praktische oder politische Implikationen erwachsen. Die Abstimmung und Übersetzung erfolgt sowohl in internen Diskussionen als auch in den Abstimmungsprozessen mit dem Hauptausschuss, genauer dem Unterausschuss Berufsbildungsforschung, und dem Wissenschaftlichen Beirat.

Im Interesse der Forschungsökonomie sollten Forschungsthemen des BIBB möglichst anschlussfähig an noch laufende oder bereits abgeschlossene Projekte sein. Daraus erwachsen Themen, die kontinuierlich und auf breiterer Basis im Sinne von Forschungsclustern bearbeitet werden. Die Forschung zur Lage auf dem Ausbildungsmarkt, zu Kosten und Nutzen der Berufsausbildung, zur Qualität der Berufsausbildung oder der Rolle des Bildungspersonals sind Beispiele für thematische Schwerpunkte, die kontinuierlich bearbeitet werden und zu denen unterschiedliche Projektteams Beiträge leisten.

Darüber hinaus gilt es, die Themenpalette ständig weiterzuentwickeln und neue Prioritäten zu setzen. So wurde in den vergangenen Jahren die Kompetenzforschung zu einem neuen Forschungsschwerpunkt auf- und ausgebaut (siehe NICKOLAUS u. a. 2015; DIETZEN/TSCHÖPE/VELTEN 2010). Er widmet sich der Kompetenzdiagnostik in exemplarisch ausgewählten beruflichen Bildungsgängen. Dazu wurden Instrumente zur Messung fachlicher und sozialer Kompetenzen entwickelt, Einflussfaktoren der Kompetenzentwicklung untersucht und mit den Ergebnissen von Abschlussprüfungen abgeglichen. Der Aufbau dieses Forschungsschwerpunktes war nur möglich in Zusammenarbeit mit Hochschulen und Hoch-

schullehrenden sowie auf der Grundlage von eingeworbenen Drittmitteln. Parallel dazu erfolgte die Entwicklung des wissenschaftlichen Personals. Dabei kam der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses eine zentrale Rolle zu.

Ein anderes Beispiel ist die Weiterentwicklung der Qualifikationsforschung. Die Auswertung von Stellenanzeigen konnte ausgeweitet und auf einer neuen, quantitativ mächtigen Datenbasis vorgenommen werden (HERMES/SCHANDOCK 2016). Als neues Instrument wurde ein Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung aufgelegt, um kontinuierlich Veränderungen in den Arbeits- und Personalstrukturen sowie den Aus- und Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen analysieren zu können (vgl. MOHR/TROLTSCH/GERHARDS 2015). Schließlich wurde in Zusammenarbeit mit dem IAB und anderen Instituten ein Projektionsmodell entwickelt, um mittelfristige Veränderungen im Arbeitsangebot und der Arbeitsnachfrage abschätzen zu können (MAIER u. a. 2016).

Trotz dieses weiten thematischen Rahmens kann das BIBB nie alles abdecken, was forschungsrelevant ist. Im Berufsbildungsgesetz heißt es deshalb in § 90 Abs. 2, Satz 1 zutreffend, das BIBB solle zur Berufsbildungsforschung beitragen. Umso wichtiger ist eine Fokussierung auf jene Fragen, die zukünftig bzw. dauerhaft von Interesse sind. Hierzu wird sich das BIBB immer wieder neu positionieren und sein Themenportfolio weiterentwickeln.

2.6 Pluralität der Forschungsmethoden

Berufsbildungsforschung kommt heute ohne eine repräsentative quantitative Datenbasis nicht mehr aus, will sie wissenschaftlich und auch in der Politik wahrgenommen werden. Der Anspruch einer theoriebasierten und datengestützten, evidenzbasierten Bildungsforschung wurde in den vergangenen Jahren zu einem Markenzeichen für exzellente Forschung und zu einer Anforderung an wissenschaftliche Politikberatung (BROMME/PRENZEL/JÄGER 2014).

Das BIBB hat sich seit seiner Gründung der Aufgabe angenommen, die Politik mit belastbaren Datengrundlagen für ihre Entscheidungen zu versorgen. Dies erwächst auch aus der Anforderung, an der Berufsbildungsstatistik wie auch der Vorbereitung des jährlichen Berufsbildungsberichts mitzuwirken. Dafür sind Struktur- und Entwicklungsdaten aufzubereiten oder durch eigene Erhebungen bereitzustellen. Die empirische Forschung hatte deshalb von Anfang an einen besonderen Stellenwert. Mit der integrierten Ausbildungsberichterstattung (Statistisches Bundesamt 2016) wie auch dem seit 2009 eigenständig und parallel zum Berufsbildungsbericht erstellten indikatoren gestützten Datenreport (BIBB 2017) wurden diese Instrumente kontinuierlich ausgebaut.

Aufgrund der steigenden Anforderungen an die Qualität und Quantität der empirischen Datengrundlagen wurden in den vergangenen Jahren eine Reihe von neuen Erhebungen implementiert oder bestehende Instrumente weiterentwickelt (siehe auch WEISS 2014). Neben dem „Klassiker“, der Erwerbstätigenbefragung, die seit 1979 in mehrjährigen Abständen durchgeführt wird, sind vor allem die Kosten- und Nutzenerhebung, die Übergangsstudien, die gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit durchgeführte Bewerberbefragung, das Qualifizierungspanel oder auch der Expertenmonitor zu nennen. Diese Erhebungen wurden

nicht nur mehrfach, überwiegend sogar regelmäßig durchgeführt, sondern auch konzeptionell und methodisch weiterentwickelt. Zur Professionalisierung gehört, dass die Daten mit multivariaten Verfahren ausgewertet werden und die Primärdaten der Wissenschaft über das Forschungsdatenzentrum (siehe ALDA/FRIEDRICH/ROHRBACH-SCHMIDT 2016) des BIBB zugänglich gemacht werden.

Neben den quantitativen Methoden sind für den Erkenntnisgewinn qualitative Methoden auf der Basis kleiner Samples oder gar von Einzelfallstudien unverzichtbar. Sie ergänzen die quantitativen Erhebungen und liefern wichtige Hinweise beispielsweise zu individuellen Motiven, Einstellungen und Bewertungen, die für die Interpretation wichtig sind. Namentlich in der Begleitforschung von Modellversuchen, aber auch in der Qualifikationsforschung kommen diese Methoden zum Einsatz.

Forschung und Entwicklung sind dabei eng miteinander verbunden. Darin kommt ein gestaltungsorientierter Forschungsansatz zum Tragen, den SLOANE als „responsiven“ Typus (2007, S. 30) charakterisiert. Im Rahmen der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Gestaltungsprojekten werden „Prototypen“ (SLOANE 2007, S. 19) entwickelt. Die Ergebnisse und Zwischenergebnisse werden an die Handelnden in der Praxis nicht nur zurückgespiegelt, sondern sie bilden den Gegenstand gemeinsamer Reflexionen. Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen stehen sich als prinzipiell gleichberechtigte Partner gegenüber. Die Einschätzungen der Praktiker/-innen werden damit zu einem Teil des Forschungsprozesses. Wichtige Impulse zu diesem gestaltungsorientierten Ansatz kommen aus der Evaluationsforschung, Aktionsforschung und Modus-2-Forschung.

Will Forschung praktisch nützlich sein, sind die Nähe zur Praxis und die Kontextgebundenheit keineswegs als Defizite zu werten, sondern im Gegenteil essenzielle Kriterien einer guten Forschung (SEVERING/WEISS 2013, S. 9). Qualitative, explorative und gestaltende Forschungskonzepte sind deshalb keine Forschung minderen Ranges. Sie repräsentieren gleichermaßen wichtige Forschungsrichtungen. Im Interesse einer besseren Akzeptanz in der Scientific Community erscheint es allerdings erforderlich, der theoretischen Basierung und konzeptionellen Verankerung dieses Forschungstypus im Sinne des „Design-Based-Research“ (EULER/SLOANE 2016) künftig größere Beachtung zu schenken.

2.7 Vernetzung der Forschung mit der Scientific Community

Gehaltvolle und evidenzbasierte Forschung kann heute nicht mehr von einzelnen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, häufig nicht einmal mehr von einzelnen Hochschulen oder Forschungsinstituten geleistet werden. Zum einen sind die Anforderungen an das Forschungsdesign, die Datenbasis und die Durchführung so komplex, dass sie nicht mehr nur von einigen wenigen bewältigt werden können. Zum anderen sind die Ressourcen der Forschung, zumal die der Berufsbildungsforschung, auf unterschiedliche Einrichtungen und Disziplinen zersplittert. Namentlich große Forschungsprogramme und Studien können daher nur noch im Verbund unterschiedlicher Forschungsinstitute bewältigt werden.

Die Notwendigkeit zur Kooperation kontrastiert indessen mit den unterschiedlichen Forschungsansätzen und Forschungstraditionen unterschiedlicher Disziplinen, ebenso mit den Einzelinteressen der beteiligten Partner und Institutionen. Umso notwendiger ist ein Austausch zwischen unterschiedlichen Ansätzen und Perspektiven sowie eine Zusammenarbeit, ja Vernetzung unterschiedlicher Perspektiven und Kapazitäten. Es ist und bleibt eine wichtige Aufgabe des BIBB, diese Zusammenarbeit anzuregen und zu unterstützen. Keine andere Einrichtung kann diese Aufgabe so übernehmen wie das BIBB. Das ergibt sich aus dem Auftrag und Selbstverständnis des BIBB und wurde immer wieder in zahlreichen Stellungnahmen zur Situation der Berufsbildungsforschung betont (vgl. DFG 1990, S. 120f.; KELL 2015, S. 14ff.). Auch in den Evaluationen des BIBB wurde die Zusammenarbeit mit externen Partnern empfohlen (vgl. u. a. WISSENSCHAFTSRAT 2017).

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) bietet eine geeignete Plattform für Projektpartnerschaften mit dem BIBB wie auch von Partnerschaften zwischen den verschiedenen Akteuren und Einrichtungen. Nachdem das BMBF die Finanzierung der Aktivitäten der AG BFN eingestellt hatte, hat das BIBB diese Aufgabe übernommen und dafür Haushaltsmittel bereitgestellt. Der Auftrag zur Zusammenarbeit kann aber nicht nur als Aufgabe des BIBB verstanden werden. Vernetzung ist vielmehr eine wechselseitige Aufgabe für alle, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung leisten.

Über die Zusammenarbeit in der AG BFN hinaus hat das BIBB in den vergangenen Jahren eine Reihe von Kooperationsvereinbarungen mit Hochschulen sowie dem IAB abgeschlossen. Sie stellen einen Rahmen dar, der durch unterschiedliche Aktivitäten ausgefüllt und konkretisiert wird – beispielsweise durch Lehraufträge, die Betreuung von Praktikanten/Praktikantinnen und Absolvierenden, die Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen und Projekte. Daneben gibt es zahlreiche themen- und projektbezogene Kooperationen mit einzelnen Hochschullehrern oder Hochschulinstitutionen.

2.8 Aufbereitung von Ergebnissen für unterschiedliche Adressaten

Aus Sicht der Wissenschaft kann und muss die Qualität von Forschung primär von den Mitgliedern der Scientific Community beurteilt werden. Dies gilt insbesondere für die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen. Das Beurteilungsverfahren durch Peers hat sich inzwischen als Instrument der Qualitätssicherung bei wissenschaftlichen Veröffentlichungen durchgesetzt. Es ist indessen nicht unumstritten. Die Qualität der Gutachten und zuweilen auch die Voreingenommenheit von Gutachtern und Gutachterinnen sind immer wieder Anlass zur Kritik (vgl. HORNBOSTEL/SIMON 2006). Gleichwohl gibt es dazu keine realistische Alternative.

Forschungsergebnisse des BIBB werden zunehmend in externen Zeitschriften mit anerkanntem Review-Verfahren veröffentlicht. Inzwischen sind derartige Veröffentlichungen Standard in Forschungsprojekten. Die Zahl der Zeitschriften, die dafür infrage kommen, hat sich in den vergangenen erhöht. Dennoch ist die Zahl der referierten Zeitschriften, die sich auf Beiträge zur Berufsbildung konzentrieren, recht überschaubar. Die meisten referierten

Zeitschriften zeichnen sich zudem durch einen disziplinären Zuschnitt aus. Die Auswahl geeigneter Zeitschriften wird damit zu einer strategischen Frage. Wissenschaftliches Renommee, Reichweite und disziplinäre Ausrichtung sind dabei relevante Entscheidungskriterien. In Zukunft soll die Veröffentlichung in einschlägigen wissenschaftlichen Journals bereits bei der Projektplanung berücksichtigt und stärker auf die angesehensten Zeitschriften ausgerichtet werden.

Auch das BIBB hat vor Jahren bei der Zeitschrift *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (BWP) ein Begutachtungsverfahren eingeführt. Es wird von einem Redaktionsgremium wahrgenommen, in dem Fachleute aus dem BIBB und externe Experten/Expertinnen zusammenarbeiten. Dies entspricht zwar nicht den strengen Anforderungen eines Review-Verfahrens nach dem Vorbild des „double-blind“, hat sich aber bewährt. Die Etablierung einer eigenen referierten Zeitschrift für Berufsbildungsforschung wurde geprüft, aber vorerst zurückgestellt. Der wichtigste Grund war, dass die BWP mit ihren Beiträgen nach wie vor einen großen und heterogenen Adressatenkreis erreicht, der sich aus Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, aber auch aus Praktikern und Praktikerinnen aus Unternehmen, Bildungseinrichtungen und zuständigen Stellen zusammensetzt.

Damit Forschungsergebnisse von der Politik und Praxis rezipiert werden, müssen sie gezielt für diese Zielgruppe aufbereitet werden. Dies erfordert eine teilweise andere Publikations- und Kommunikationsstrategie als sie sich in der Wissenschaft etabliert hat. Anstelle elaborierter theoretischer Herleitungen und detaillierter Beschreibungen der Methodik sind bei Nutzern und Nutzerinnen aus Politik und Praxis eher kurze und prägnante, auf jeden Fall ergebnisorientierte Darstellungen sowie Hinweise zu deren Bewertung und Umsetzung erwünscht. Anstelle englischsprachiger referierter Beiträge sind eher umgangssprachlich formulierte Artikel gefragt. Damit ist nicht gesagt, dass potenzielle Nutzer/-innen nicht auch wissenschaftliche Arbeit zu würdigen wissen. Es fehlt aber häufig die Zeit, um sich vertiefend mit wissenschaftlichen Analysen auseinanderzusetzen.

Wissenschaftliche Veröffentlichungen zeichnen sich meist durch eine geringe Zahl von Abonnenten/Abonnantinnen und Lesern/Leserinnen aus. Weit größere Reichweiten erzielen im Allgemeinen Veröffentlichungen mit einem breiten Adressatenkreis, vor allem solche im Internet. Zunehmend werden deshalb Manuskripte online veröffentlicht und stehen zum Download zur Verfügung. Das BIBB hat die „Berliner Erklärung“ zum freien Zugang („open access“) unterzeichnet und wird seine Publikationen Zug um Zug im Internet bereitstellen.

3 Evaluation der BIBB-Forschung durch den Wissenschaftsrat

Es ist inzwischen selbstverständlich, dass die Leistungen öffentlicher Einrichtungen regelmäßig evaluiert werden. Das gilt auch für Forschungseinrichtungen. In seiner Geschichte ist das BIBB dreimal extern evaluiert worden. Die erste Evaluation erfolgte durch die sogenannte Albach-Kommission im Jahr 1987 (BMBW 1987). Gegenstand war nicht allein die Qualität der Forschung, sondern die Qualität und Praxisrelevanz des gesamten Dienstleistungs-

spektrums. 2004 erfolgte die erste Evaluation durch den Wissenschaftsrat. Sie war Teil einer Evaluation aller Ressortforschungseinrichtungen des Bundes und konzentrierte sich auf die Forschung (WISSENSCHAFTSRAT 2005). Nach gut zehn Jahren erfolgte die zweite Evaluation durch den Wissenschaftsrat (2017).

Die verschiedenen Evaluationen waren und sind wichtig für die strategische und qualitative Weiterentwicklung des BIBB. Sie haben zugleich aber auch die Schwierigkeit deutlich gemacht, Ressortforschungseinrichtungen des Bundes, die sowohl Forschung und Entwicklung betreiben als auch wissenschaftliche Leistungen für einen breiten Adressatenkreis erstellen, mit einem einheitlichen, an der Hochschulforschung ausgerichteten Kriterienkatalog (WISSENSCHAFTSRAT 2013) gerecht zu werden.

3.1 Evaluation und Empfehlungen 2005

In seiner 2005 veröffentlichten Stellungnahme bescheinigte der Wissenschaftsrat, dass die Forschungsaufgaben des BIBB auf dem Gebiet der Berufsbildungsforschung für Politik, Praxis und Wissenschaft von großer Bedeutung sind und es keine andere universitäre oder außeruniversitäre Einrichtung in Deutschland gibt, die diese Aufgaben in gleicher Konzentration und Kontinuität erfüllen könne (WISSENSCHAFTSRAT 2005, S. 10).

Zugleich äußerte der Wissenschaftsrat erhebliche Kritik an den Forschungsleistungen (WISSENSCHAFTSRAT 2005, S. 7). Sie entsprächen methodisch und theoretisch kaum dem Stand der Wissenschaft. Ergebnisse würden vorwiegend in hauseigenen Schriftenreihen veröffentlicht und seien in der Fachwelt zu wenig sichtbar. Forschung sei infolge des Grundsatzes der integrierten Aufgabenwahrnehmung von anderen Aufgaben zu wenig abgegrenzt. Auch strukturiere das Forschungsprogramm die Forschung zu wenig. In den Organisationseinheiten würde in sehr unterschiedlichem Umfang eigene Forschung durchgeführt. Sie sei zudem Dienstleistungsaufgaben häufig unter- oder nachgeordnet. Die gesetzlichen Aufgaben und Dienstleistungen würden so nicht ausreichend forschungsbasiert erbracht. Schließlich kooperiere das BIBB zu wenig mit Universitäten und es sei vom Wissenschaftssystem weitgehend abgekoppelt.

Kritisch sah der Wissenschaftsrat auch die Mitwirkung des Hauptausschusses an der Forschungsplanung. Die Aufgabenteilung zwischen den Organen sei nicht zweckmäßig gestaltet und behindere die Entwicklung der Forschungsleistungen. Seine Empfehlung war deshalb, dass wissenschaftliche Urteile des wissenschaftlichen Beirats nicht durch Voten des Hauptausschusses außer Kraft gesetzt werden dürften. Der Hauptausschuss solle sich auf die Bewertung der politischen Relevanz von Projekten sowie Fragen von strategischer Bedeutung konzentrieren (WISSENSCHAFTSRAT 2005, S. 12). Nach der Etablierung des Wissenschaftlichen Beirats im Jahr 2005 entwickelte sich in der Folgezeit eine Arbeitsteilung zwischen den Gremien, die dieser Empfehlung Rechnung trägt. In der Praxis der Zusammenarbeit hat es seither keinen Fall gegeben, in dem Forschungsprojekte, die aus wissenschaftlicher Sicht als sinnvoll angesehen worden sind, vom Hauptausschuss abgelehnt worden wären. Im Gegenteil: Die Hinweise aus der Wissenschaft wurden von den Mitgliedern der Bänke aufgegriffen

und bei ihrer Positionierung einbezogen. Der Dialog mit den Abnehmern und Abnehmerinnen hat keine Forschung verhindert, sondern im Gegenteil dazu beigetragen, die Qualität der Forschung und ihre Relevanz für unterschiedliche Anwendungsfelder zu verbessern.

Auf der Grundlage der Empfehlungen des Wissenschaftsrates wurde ein Strategieprozess eingeleitet und ein Umsetzungskonzept erstellt. So wird seither zwischen Forschung, Entwicklung und wissenschaftlichen Dienstleistungen klar unterschieden und diese Systematik sowohl in der Programmatik als auch in der Dokumentation und internen Projektadministration abgebildet. Auf der Grundlage des 2005 novellierten Berufsbildungsgesetzes wurde die Forschungsplanung neu strukturiert. Erstmals waren jährliche Forschungsprogramme zu entwickeln und die Forschungsplanung mit dem neu etablierten Wissenschaftlichen Beirat zu beraten. Dies hatte einen intensiven Diskussions- und Erarbeitungsprozess zur Folge, der sich in umfangreichen und elaborierten Projektanträgen niedergeschlagen hat. Forschungsergebnisse werden seither nicht nur in eigenen Schriftenreihen, sondern bevorzugt in referierten Zeitschriften veröffentlicht.

Durch den Aufbau eines Forschungsdatenzentrums (FDZ) wurden die Voraussetzungen geschaffen, um die Forschungsdaten des BIBB der nicht kommerziellen Forschung für eigene Auswertungen zur Verfügung zu stellen (ALDA/FRIEDRICH/ROHRBACH-SCHMIDT 2016). Inzwischen sind die Mikrodaten aller wichtigen empirischen Erhebungen, auch die aus der jüngeren Vergangenheit, über das FDZ zugänglich. Eine zunehmende Zahl von Wissenschaftlern aus dem In- und Ausland greifen darauf zurück.

Die Zusammenarbeit mit Hochschulen und externen Forschungsinstituten wurde durch eine Reihe von Kooperationsvereinbarungen auf eine neue Grundlage gestellt. So nehmen Wissenschaftler/-innen des BIBB regelmäßig Lehraufgaben wahr oder sie betreuen Studierende als Praktikanten/Praktikantinnen oder bei ihren Abschlussarbeiten. Neue Forschungsschwerpunkte wie die Kompetenzforschung wurden in Zusammenarbeit mit Hochschullehrern entwickelt, gemeinsame Forschungsprojekte sowohl in der Eigenforschung wie in der Drittmittelforschung konzipiert und akquiriert sowie gemeinsame Veröffentlichungen erstellt. Profilbildend war auch die Einrichtung einer Forschungs-Junior-Professur an der Universität zu Köln mit dem Schwerpunkt soziologische Berufsforschung.

Großer Wert wurde auch auf die Personalentwicklung und Nachwuchsförderung gelegt. Der Aufbau einer Stabstelle schuf dafür die organisatorischen Voraussetzungen. Zu den Instrumenten gehört die Förderung eines nebenberuflichen Studiums ebenso wie die Förderung von Promotionen und Habilitationen oder die methodische Weiterbildung sowie die Teilnahme an wissenschaftlichen Tagungen.

3.2 Evaluation und Empfehlungen 2017

Im Jahre 2016 erfolgte eine neuerliche Evaluation durch eine vom Wissenschaftsrat eingesetzte Kommission. Der Bewertungsbericht wurde im Januar 2017 verabschiedet und veröffentlicht. Darin stellt der Wissenschaftsrat erneut fest, dass das Bundesinstitut wesentlich an der Weiterentwicklung des Systems der Berufsbildung mitwirkt und dabei eine „bedeutende

und objektivierende Funktion im Zusammenspiel zwischen der Politik und den Sozialpartnern wahrnimmt“ (WISSENSCHAFTSRAT 2017, S. 60). Weiter stellt die Kommission fest, die Forschungsfelder des BIBB seien von hoher Praxisrelevanz und politischer Bedeutung. Die hochwertigen Dienst- und Beratungsleistungen des BIBB trügen maßgeblich dazu bei, die hohe Qualität des modellbildenden Systems der dualen Berufsausbildung und betrieblichen Weiterbildung zu sichern (WISSENSCHAFTSRAT 2017, S. 60).

In seiner Stellungnahme bescheinigt der Wissenschaftsrat dem BIBB, eine beachtliche Weiterentwicklung seiner Forschungsleistungen und der Qualität seiner Forschung. Das Forschungsprogramm des Instituts sei gut auf die Bedarfe der Praxis ausgerichtet und greife aktuelle Fragen auf (WISSENSCHAFTSRAT 2017, S. 9). Zugleich erkennt der Wissenschaftsrat an, dass die Empfehlungen aus der Evaluation 2005 größtenteils umgesetzt worden sind und inzwischen Wirkungen zeigen. Er regt an, die eingeleiteten Reformen zielstrebig weiterzuverfolgen und umfassend umzusetzen. So soll die Forschung gestärkt und in Zusammenarbeit mit externen Partnern ausgebaut werden. Auch sollten die Veröffentlichungen in referierten Fachzeitschriften weiter erhöht und verstärkt Drittmittel für Forschung im Wettbewerb eingeworben werden. Schließlich solle die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses verstärkt und die wissenschaftliche Qualifikation des Leitungspersonals erhöht werden.

Der Wissenschaftsrat erkennt den Schwerpunkt der BIBB-Forschung in einer anwendungsorientierten und aufgabenbezogenen Forschung. Die Ergebnisse würden erfolgreich in die Praxis transferiert (WISSENSCHAFTSRAT 2017, S. 9). Mit Blick auf die gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen empfiehlt er, die Vorlaufforschung solle intensiviert und noch stärker auch grundlagenorientiert angelegt werden (WISSENSCHAFTSRAT 2017, S. 10). Angesichts des stark gewachsenen Anteils der administrativen Aufgaben sowie der Dienstleistungen für die Ressorts ist dieser Empfehlung zuzustimmen. An Forschungsdesideraten, deren Bearbeitung lohnen würde, mangelt es nicht.

Zugleich empfiehlt der Wissenschaftsrat, die wissenschaftlichen Entwicklungs- und Beratungstätigkeiten noch besser an die Forschung rückzubinden. Denn nur so könnten den hohen Qualitätsanforderungen wissenschaftlich fundierter Beratungs- und Serviceleistungen dauerhaft entsprochen werden (WISSENSCHAFTSRAT 2017, S. 13). Die Forderung ist nachvollziehbar und berechtigt. Im Hinblick auf die Umsetzung wäre es notwendig, die politische Steuerung der Programme verstärkt mit wissenschaftlicher Expertise und begleitender Forschung auszustatten. Die Aufgabenstellung ist indessen nicht trivial, denn (Förder-)Programme folgen im Allgemeinen einer anderen Logik als Wissenschaft und Forschung. Die Politik kann mit ihren Entscheidungen nicht warten, bis valide Befunde vorliegen, sondern muss auf der Grundlage von Vermutungen, singulären Beobachtungen und unvollständigen Informationen entscheiden. Umso wichtiger wäre indessen eine begleitende Forschung.

Auf der Grundlage der Empfehlungen des Wissenschaftsrates wird zusammen mit dem Wissenschaftlichen Beirat ein Strategiekonzept für die künftige Ausrichtung und Ausgestaltung der Forschung im BIBB entwickelt. Ausgehend von relevanten Forschungsfeldern werden Konsequenzen für alle Handlungsfelder zu ziehen sein – weniger im Sinne einer grund-

sätzlichen Infragestellung, sondern mehr als kontinuierliche Weiterentwicklung. Dies betrifft nicht zuletzt die Programmentwicklung, die methodische Profilierung, die Einwerbung von Drittmitteln, die Zusammenarbeit mit externen Partnern, die Personalrekrutierung und Personalentwicklung, die Planung von Publikationen sowie die Organisation des BIBB.

4 Offene Fragen

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates bestätigen den eingeschlagenen Weg und bilden eine gute Grundlage für die Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung im BIBB. Die begonnene Qualitätsentwicklung muss auf Basis der Empfehlungen konsequent fortgesetzt werden.

Ein Mehr an Grundlagen- und Vorlaufforschung, größere (zeitliche) Freiräume für die forschenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die vermehrte Vergabe von Forschungsleistungen an Dritte, ein Mehr an Nachwuchsförderung sowie die Unterstützung der nicht forschenden Organisationseinheiten mit Forschungsergebnissen setzen indessen eine entsprechende Ausstattung mit personellen und finanziellen Ressourcen voraus. Wenn das BIBB diesen Weg weiter beschreiten soll, müssten deutlich mehr Haushaltsmittel für Forschung bereitgestellt werden.

Zugleich werfen die Empfehlungen einige Fragen von grundsätzlicher Bedeutung auf. Es geht um den Spagat zwischen einer grundlagenorientierten und einer anwendungsorientierten Forschung, der Ausrichtung auf die wissenschaftliche wie auch praktische und politische Relevanz. Denn das BIBB hat nicht nur einen Forschungsauftrag, sondern erbringt wichtige Dienstleistungen für die Politik und die Berufsbildungspraxis. Von den Ressourcen aus betrachtet kommt diesen Dienstleistungen nicht nur eine weitaus größere Bedeutung zu als der Berufsbildungsforschung. Sie zeichnen sich zudem durch eine wesentlich größere Wachstumsdynamik aus.

Es wird beispielsweise zu klären sein: Welche Art von Forschung soll das BIBB künftig erbringen? Welchen Stellenwert hat künftig noch die anwendungsorientierte Forschung in Relation zur grundlagenorientierten Forschung? Was ist mit dem Teil der Forschung, für den es aufgrund seiner Thematik keine Chance einer Veröffentlichung in referierten Zeitschriften gibt? Was bedeutet es für das BIBB als Ganzes, wenn Forschung in einer Abteilung konzentriert wird und die anderen Abteilungen nur noch Begleitforschung und Evaluationsforschung machen?

Was bedeutet es schließlich für den multidisziplinären Anspruch der BIBB-Forschung, wenn künftig Peers mit einem disziplinären Ansatz Forschungsanträge begutachten. Außerdem: Welche Rolle spielen dann noch Wissenschaftlicher Beirat und Hauptausschuss, deren Aufgabe eben die Beratung bzw. die Beschlussfassung in Sachen Forschung sind? Auf alle diese Frage wird es Antworten geben müssen. So wichtig die Empfehlungen des Wissenschaftsrates für die Weiterentwicklung der Forschung zweifellos sind, so können sie nicht die einzige Messlatte für die Weiterentwicklung des BIBB sein. Es gilt, den gesetzlichen Auftrag

ebenso zu berücksichtigen wie die Erwartungen der Bänke des Hauptausschusses und die Erwartungen der Adressaten/Adressatinnen und Kunden/Kundinnen.

Das BIBB bewegt sich in einem dynamischen Umfeld, das wesentlich durch politische Entscheidungen bestimmt wird. So ist dem BIBB mit der Verabschiedung des Pflegeberufereformgesetzes (PflBRefG) durch den Deutschen Bundestag im Juli 2017 eine neue Aufgabe erwachsen. Es soll künftig die Beratung und Information nach dem Gesetz übernehmen und die zuständigen Fachkommissionen durch Forschung unterstützen. Wie diese Aufgabe umzusetzen ist, muss mit den zuständigen Ressorts geklärt werden.

Literatur

- ALDA, Holger; FRIEDRICH, Anett; ROHRBACH-SCHMIDT, Daniela: Forschungsdaten des BIBB. Angebot, Aufbereitung und Nutzung über das BIBB-FDZ. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 45 (2016) 2, S. 8–12
- BEYWL, Wolfgang; BESTVATER, Hanne: Potenziale der Nutzungsfokussierung in der angewandten Berufsbildungsforschung. In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Berichte zur beruflichen Bildung*, AG BFN, Nr. 12, Wiesbaden 2013, S. 105–124
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Berufsbildung zukunftsfähig gestalten. Mittelfristiges Forschungs- und Entwicklungsprogramm des Bundesinstituts für Berufsbildung 2013–2016*. Bonn 2013
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Leitlinien wissenschaftlicher Politikberatung*. Bonn 2015
- BMW – Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *Wissenschaftliche und wirtschaftliche Effizienz des Bundesinstituts für Berufsbildung. Untersuchung und Stellungnahmen*. Bonn 1987
- BROMME, Rainer; PRENZEL, Manfred; JÄGER, Michael: Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 27/2014: *Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung*, S. 3–54
- VAN BUER, Jürgen; KELL, Adolf: Wesentliche Ergebnisse des Projektes „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“ – Thematische, institutionelle und methodologische Analysen und Kritik. In: *Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. Forums Berufsbildungsforschung 1999*, BeitrAB. Nürnberg 2000, S. 47–73
- DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft: *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation, Aufgaben, Förderungsbedarf*. Denkschrift. Weinheim 1990

- DIETZEN, Agnes; TSCHÖPE, Tanja; VELTEN, Stefanie: In die Blackbox schauen – Kompetenzen messen, Ausbildungsqualität sichern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 39 (2010) 1, S. 27–30
- LASSNIGG, Lorenz u. a. (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Bildungssoziologische Beiträge, Weinheim 2015
- DEHNBOSTEL, Peter; DIETRICH, Andreas; HOLZ, Heinz: Modellversuche im Spiegel der Zeit. In: 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten. Bonn 2010, S. 149–159
- ECKERT, Manfred; TRAMM, Tade: Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: KAISER, Franz-Josef (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 238. Nürnberg 2000, S. 55–85
- EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beiheft, Band 27, 2016
- EULER, Dieter; WALDEN, Günter; WEISS, Reinhold: Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und Praxisgestaltung: Berufsbildungsforschung im BIBB. In: 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten. Bonn 2010, S. 59–69
- FASSHAUER, Uwe; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Berichte zur beruflichen Bildung, AG BFN Band 19, Bielefeld 2016
- HERMES, Jürgen; SCHANDOCK, Manuel: Stellenanzeigenanalyse in der Qualifikationsentwicklungsforschung. Die Nutzung maschineller Lernverfahren zur Klassifikation von Textabschnitten. Bonn 2016
- HIPPACH-SCHNEIDER, Ute; WOLL, Christian; HANF, Georg: ReferNet Country Report Germany 2008. Progress in the policy priority areas for vocational education and training. Bonn 2008
- HORNBOSTEL, Stefan; SIMON, Dagmar (Hrsg.): Wie viel (In-)transparenz ist notwendig? Peer review revisited. IFQ Working paper No. 1, Bonn Dezember 2006
- JENEWEIN, Klaus: Modellversuche und Entwicklungsprojekte in der Berufsbildung. Zum Selbstverständnis wissenschaftlicher Begleitforschung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 1, S. 5–9
- KELL, Adolf: Forschungsarbeit über Arbeit, Beruf und Bildung – Gesellschaftliche Einflüsse, Organisation, Institutionen. In: bwp@, Ausgabe Nr. 29, Dezember 2015
- MAIER, Tobias u. a.: Die Bevölkerung wächst – Engpässe bei fachlichen Tätigkeiten bleiben aber dennoch bestehen. BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2035 unter Berücksichtigung der Zuwanderung Geflüchteter. BIBB-Report 3/2016
- MOHR, Sabine; TROLTSCH, Klaus; GERHARDS, Christian: Rückzug von Betrieben aus der beruflichen Ausbildung: Gründe und Muster. BIBB Report 4/2015

- NICKOLAUS, Reinhold u. a.: Zur Relevanz mathematischer Kompetenzen für die Entwicklung berufsfachlicher Kompetenzen bei Auszubildenden der Mechatronik und Fachinformatik. In: Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung 43 (2015) 3, S. 263–281
- OELKERS, Jürgen: Ist die Erziehungswissenschaft politisch? In: Erziehungswissenschaft 26 (2015) 50, S. 37–44
- PÄTZOLD, Günter; WAHLE, Manfred: Berufsbildungsforschung: Selbstverständnis einer Disziplin im historischen Rückblick. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 42 (2013) 3, S. 28–31
- RAUNER, Felix: Grundlagen beruflicher Bildung. Mitgestalten der Arbeitswelt. Bielefeld 2017
- ROHRBACH-SCHMIDT, Daniela; TIEMANN, Michael: Limited transferability of human capital across countries – the case of workers with foreign qualifications in Germany. Bonn 2016
- REICHENBACH, Hans: Experience and Prediction: An Analysis of the Foundation and the Structure of Knowledge. Chicago 1938
- SEMBILL, Detlef: Grundlagenforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer persönlichen Bilanzierung und Perspektiven. In: NICKOLAUS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung, Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN Expertenworkshops vom 15. bis 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Bielefeld 2007, S. 61–90
- SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung: Plädoyer für eine neue Diskussion. In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Berichte zur beruflichen Bildung, AG BFN Nr. 12, Bonn 2013, S. 5–14
- SCHEMME, Dorothea: Innovation mit Begleitforschung in der Berufsbildung. In: WEBER, Susanne; GÖHLICH, Michael; SCHWARZ, Jörg (Hrsg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden 2014, S. 295–309
- SLOANE, Peter F. E.; TWARDY, Martin; BUSCHFELD, Detlef: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Paderborn 2004
- SLOANE, Peter F. E.: Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: NICKOLAUS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung, Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN Expertenworkshops vom 15. bis 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen, Bielefeld 2007, S. 11–60
- SOLGA, Heike; WAGNER, Gert G.: Zur Rolle der Forschung im BIBB. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35 (2006) 1, S. 5–8
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Integrierte Ausbildungsberichterstattung 2015. Anfänger, Teilnehmer und Absolventen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern. Wiesbaden 2016

- WEISS, Reinhold: Berufsbildungsforschung des BIBB. Auftrag, Anspruch, Perspektiven. In: Ausbilder-Handbuch, Loseblattausgabe 164. Ergänzungslieferung, Köln, November 2014
- WEISS, Reinhold: Wissenschaftliche Politikberatung – Perspektiven für die Arbeit des BIBB. In: ESSER, Friedrich (Hrsg.): Politikberatung und Praxisgestaltung als Aufgabe der Wissenschaft? Wissenschafts-Politik-Praxis-Kommunikation in der beruflichen Bildung. Bonn 2014, S. 85–96
- WEISS, Reinhold: Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdialog. In: RAUNER, Felix; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, 3. überarbeitete Auflage, Bielefeld 2018 (in Vorbereitung)
- WEISS, Reinhold; DIETZEN, Agnes; RAMMSTEDT, Beatrice (Hrsg.): Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bielefeld 2016
- WENZELMANN, Felix: Rekrutierung, Ausbildungsmotive und Lohneffekte – Essays zur dualen Berufsausbildung. Bielefeld 2016
- WENZELMANN, Felix u. a.: Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der fünften BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung. Bielefeld 2016
- WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Stellungnahme zum Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn. Drs. 6851-05, Bremen, 11.11.2005
- WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Stellungnahme zum Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn. Drs. 5917-17, Berlin 20.1.2017
- WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Empfehlungen zur Bewertung und Steuerung von Forschungsleistung. Drs. 1656-11, Halle 11.11.2011
- WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Kriterien des Evaluationsausschusses für die Begutachtung von Einrichtungen mit Ressortforschungsaufgaben des Bundes. Drs. 3078-13, Köln 15.7.2013
- ZABECK, Jürgen: Über die Chancen einer Wiederbelebung des methodologischen Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: LISOP, Ingrid; SCHLÜTER, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Frankfurt a. Main 2009, S. 121–147
- ZÖLLER, Maria: Gesundheitsfachberufe im Überblick. Neues Serviceangebot des BIBB. Bonn 2014
- ZÖLLER, Maria: (Vollzeit-)Schulische Ausbildungsgänge mit einem beruflichen Abschluss gemäß und außerhalb BBiG/HwO. Vertiefende Analysen der Entwicklungen in Deutschland. Bonn 2015

25 Jahre AG BFN: Rückblick und Ausblick

Karin Büchter

► Entstehung und Entwicklung der AG BFN – Zwischen Effizienz und Autonomie in der Berufsbildungsforschung

Einleitung

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist eine seit 25 Jahren existierende „wissenschaftliche Produktionsgemeinschaft“ (GLÄSER 2006), deren Arbeitsgegenstand die Berufsbildung und ihre Erforschung ist. Ihre mehr oder weniger miteinander kooperierenden Partner produzieren kontinuierlich neues Wissen über spezielle Fragen der Berufsbildung, bündeln dieses nach Themen, präsentieren und dokumentieren dieses für Angehörige und Nichtangehörige der wissenschaftlichen Arbeits- und Produktionsgemeinschaft auf Tagungen und in Form von Publikationen. Wichtige Voraussetzungen zur Aufrechterhaltung der Arbeitsgemeinschaft sind kontinuierliche Kooperation und Informationsverbreitung innerhalb dieses Netzwerkes und der berufsbildungsrelevanten Forschung und Politik. Die Binnen- und Außenlegitimität des Netzwerkes ist vor allem dann gewährleistet, wenn allen Akteuren die individuelle und kollektive Sinnhaftigkeit der Arbeitsgemeinschaft klar ist.

Die Frage nach der Sinnhaftigkeit der AG BFN führt zu der Frage nach ihrer eigenen Identität oder Position innerhalb der Forschungslandschaft und Forschungspolitik. Seit ihren Anfängen wird die AG BFN von Auseinandersetzungen über ihr Selbstverständnis, ihrer Identität und ihre Positionierung innerhalb der Forschungspolitik begleitet. So gehört auch zukünftig „die forschungspolitische Positionierung [...] in zentralen Fragen der Berufsbildungsforschung“ zu den Aufgaben der AG BFN (WEISS/WIDERA 2017, S. 16). Dies setzt eine Rückbesinnung auf ihre Herkunft, ihre Gründungsmotive, ihre Legitimationsbemühungen und auf die sie tragenden Interessen(-konstellationen) voraus.

Im folgenden Beitrag geht es um die Genese der AG BFN¹. Auf der Grundlage sämtlicher Protokolle der Mitglieder- und Vorstandssitzungen sowie Dokumentationen der AG BFN

1 Danken möchte ich Frau Dr. Widera für ihre wichtigen Hinweise und ihre Unterstützung.

wird der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Gründungsimpulsen, interner Funktionsweise und dem kontinuierlichen Bemühen um eine eigene forschungspolitische Position nachgegangen. Dabei geht es auch um die Frage, worauf sich eine forschungspolitische Position der AG BFN konzentrieren könnte.

1 Vorlauf und Impulse

Konsens besteht weitgehend darin, dass „von Berufsbildungsforschung im Sinne einer ‚selbst tragenden Entwicklung‘ [...] erst seit Ende der sechziger Jahre die Rede sein [kann]“ (KUTSCHA 1990, S. 3). Die Anfänge einer eigenständigen Berufsbildungsforschung werden in der Regel mit der Gründung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und dem Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) Ende der 1960er-Jahre in Verbindung gebracht. Demnach ist die Berufsbildungsforschung nicht aus universitären Zusammenhängen heraus entstanden und hat sich auch nicht aus der für Berufsbildung zuständigen akademischen Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausdifferenziert. Hierauf weisen auch verschiedene historische Rückblicke auf die Vorläufer und die Entwicklung der Berufsbildungsforschung in Deutschland hin (vgl. GEISLER 1983; LIPSMIEIER 2006). Die institutionalisierte Berufsbildungsforschung in Deutschland ist also seit ihren institutionellen Anfängen eng mit der staatlichen Arbeitsmarkt- und Berufsbildungspolitik verwoben und hat sich aus dieser Position heraus weiterentwickelt. Politik- und Praxisberatung sind daher ihr zentraler Zweck.

Bis etwa Mitte der 1960er-Jahre war die Berufsbildungsforschung „eher nur spezifisch, selektiv und thematisch rudimentär entwickelt“ (DOBISCHAT/DÜSSELDORFF 2010, S. 388). Sie beschränkte sich auf einzelne, kaum miteinander verbundene Studien und war deshalb wenig sichtbar. Dennoch gab es sie. In ihrem Gutachten konnten BLANKERTZ/CLAESSEN/EDDING (1966, S. 82) sogar auf einen „großen Reichtum an wissenschaftlichen Bemühungen“ im Feld der Berufsbildung hinweisen. Die Grenzen dieser vielfältigen Bemühungen sahen die Autoren jedoch in den festdefinierten und unterschiedlichen Ressort- und Kompetenzbereichen der in Berufsbildungsfragen forschenden Einrichtungen wie Ministerien, Behörden, Körperschaften des öffentlichen Rechts, Organisationen der Wirtschaft, wissenschaftlichen Gesellschaften und Institutionen (vgl. ebd.). Diese ressortspezifische Arbeitsteilung in der Berufsbildungsforschung, so die Gutachter, führten zu ausschnitthaften und funktionsgeleiteten Betrachtungen, obwohl eigentlich „jede Beschäftigung mit Bildungsfragen [...] in einen Zusammenhang [führt], der über die geltenden Ressort- und Interessenabgrenzungen weit hinausführt“ (S. 83). Deshalb bedürfe es einer übergreifenden Kooperation mit einer zentralen, explizit für Berufsbildungsforschung zuständigen Einrichtung. Berufsbildungsforschung sollte ihrer Meinung nach „dezentralisiert von vielen Initiativen aus verschiedenartigen Instituten gefördert“ (S. 93) werden und sich „genossenschaftlich eine zentrale Organisation“ (ebd.) schaffen. „Das hier vorgeschlagene Institut könnte den Anstoß geben für die Gründung einer *Arbeitsgemeinschaft der Berufsforschungsinstitute* und sich zugleich

anbieten als Sitz einiger zentraler Funktionen“ (ebd.; Herv. i. O.). Mit der Gründung eines zentralen Instituts für Berufsbildungsforschung – dem heutigen BIBB – war also von vornherein die Konstitution einer „Arbeitsgemeinschaft der Berufsforschungsinstitute“ mitgedacht, um anstelle einer für (Berufs-)Bildungspolitik und -praxis nachteiligen fragmentierten Berufsbildungsforschung, die nur segmenthaft schaut und die für Durchlässigkeit im Bildungswesen nötige Gesamtschau vernachlässigt, eine verbindende und zusammenhängende Berufsbildungsforschung zu gewährleisten.

Der Ruf nach Kooperation in der Berufsbildungsforschung kam in den Folgejahren von unterschiedlichen Seiten. So gab das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung Ende der 1960er-Jahre ein Gutachten in Auftrag, in dem der Ausbau der Kooperation im Sinne einer besseren wirtschaftlichen und sozialpolitischen Sichtbarkeit der Berufsbildungsforschung empfohlen wurde (vgl. HEGELHEIMER 1971). Aus der Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik forderte KRAUSE (1968, S. 906): „Eines dürfte in Zukunft wünschenswert sein. Das ist die Kooperation aller der Institutionen einschließlich der Hochschulinstitute, die auf diesem Gesamtgebiet heute tätig sind, um zumindest eine gegenseitige Information und vielleicht auch Abstimmung darüber zu erreichen, welche Aufgaben jeweils in Angriff genommen werden und welche Ergebnisse und Erfahrungen gegebenenfalls vorliegen.“

Die Einrichtung der staatlichen Berufsbildungsforschungsinstitute, insbesondere des heutigen BIBB, der Ausbau von Landesinstituten und der universitären Standorte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik versprachen zunächst eine Bündelung von Schwerpunkten und damit eine bessere Transparenz in der Berufsbildungsforschung. Dennoch wurde immer offensichtlicher, dass „die überstürzte Expansion des Forschungszweigs [...] zu einem gewissen Wildwuchs, zu einem unkoordinierten Nebeneinander von unterschiedlichen Ansätzen, Datensammlungen und Einzelanalysen geführt [hat]“ (LEMPERT 1976, S. 57), so dass die Verbesserung der Kooperation in der Berufsbildungsforschung ein chronisches Anliegen blieb. DAUENHAUER (1975, S. 3) schlug vor, dass im Sinne einer „Forschungsgemeinschaft für Bildung [...]“ dringend eine Forschungsabstimmung vorgenommen werden [müsste].“

Ein entscheidender Anstoß für die Gründung einer Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung kam gut zehn Jahre später durch den von der Bundesregierung erteilten Auftrag an das damalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW), das BIBB auf seine „wissenschaftliche und wirtschaftliche Effizienz“ (BMBW 1987) hin zu überprüfen. Die mit dem BIBB befasste Sachverständigenkommission kritisierte in ihrem „Effizienzgutachten“ (DAUENHAUER 1990, S. 150) die Struktur und Aufgabengewichtung des BIBB und empfahl ein „funktionsfähiges Netzwerk von Forschungseinrichtungen, also von Hochschulen, schulpädagogischen Instituten und Arbeitsstellen der Länder sowie außeruniversitären Forschungsinstituten zu schaffen“ (BMBW 1987, S. 13). Ein wesentlicher Impuls für die Gründung eines Netzwerkes lag also auch in der Steigerung von Effizienz von Berufsbildungsforschung, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der seit Mitte der 1980er-Jahre deutlichen Entwicklung, „daß leistungsfähige, innovative Unternehmen sich immer mehr am humankapitalintensiven Pfad orientieren“ (MAIER 1996, S. 116). Hinzu kamen gestiegene

Effizienzerwartungen in Bildung und Berufsbildung und die Zunahme „ökonomischer Denkformen“ (VOGEL 1997) in (berufs-)bildungspolitischen Diskursen. Weniger zentral schien als Motiv der Vernetzung der Berufsbildungsforschung der Wunsch zu sein, eine kohärente Berufsbildungsforschung zu schaffen, die auf einer Grundidee von Beruf und Bildung aufbaut und von dieser aus reflektiert wird. Dass ökonomische Effizienzerwartungen eine wichtige Rolle bei der Gründung der AG BFN spielten, machte auch LEMPERT (1990) deutlich, der bei dem 20. Jubiläum des BIBB zu bedenken gab: „Wie auch immer die Arbeitsteilung und Zusammenarbeit zwischen den zuständigen Institutionen und Forschergruppen im Einzelnen aussehen wird: Die meisten Expeditionen in die [...] weitgehend unbekanntem Gebiete dürften nur dann mit lohnender Ausbeute zurückkehren, wenn die Wissenschaftler [...] mit reichlich Ressourcen ausgestattet werden und wenn sie die einzuschlagenden Routen [...] überwiegend selbst koordinieren können“ (S. 258).

Die Paradoxie von Effizienzerwartungen in der Forschung war kein ausgiebiges Thema, vielmehr begrüßte die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme zum „Effizienzgutachten“ ausdrücklich dessen Empfehlung und veranstaltete zwischen 1988 und 1990 Kolloquien zu der Frage, „wie sich ein solches Netzwerk aufbauen ließe“ (CZYCHOLL 1993, S. 244 ff.). Sie erhoffte sich Anregungen von einer bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) eingerichteten Senatskommission für Berufsbildungsforschung, deren Aufgabe darin bestand, Informationen zu Entwicklungsperspektiven in der Berufsbildungsforschung verfügbar zu halten und Förderaktivitäten zu koordinieren (vgl. ACHTENHAGEN 2000, S. 20). Die Evaluation des BIBB und die Arbeit der DFG-Senatskommission brachten zwei für die Berufsbildungsforschung relevante Resultate hervor (vgl. ECKERT/TRAMM 2004, S. 61). Neben einer DFG-Denkschrift (1990) kam es zur Gründung der AGB FN. In einer konzertierten Aktion, an der das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), das BIBB und die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) beteiligten waren, wurde die AG BFN am 7. Juni 1991 in Nürnberg gegründet.

Nach knapp 20 Jahren Vorlauf war also jetzt die Zeit für eine Vernetzung der Berufsbildungsforschung reif. Im Kontext des Zeitgeistes von Deregulierung, Planungsunsicherheit, Individualisierung und Effizienzorientierung in der (Berufs-)Bildung avancierte der Netzwerk-begriff zu einem Modewort der 1990er-Jahre. Netzwerke versprachen damals eine rasche und effiziente Wissenszirkulation sowie eine moderne Form der Kollektivierung und Konsensfindung in Zeiten von Ungewissheiten. Außerdem löste die in dieser Zeit immer öfter prognostizierte arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitisch bedingte Krise des dualen Systems einen berufsbildungspolitischen Handlungsdruck und einen veränderten Bedarf an Politikberatung aus.

2 Ziele und Prinzipien

Die offiziellen Ziele der AG BFN bestanden laut Kooperationsvertrag darin, „die informationelle Infrastruktur für freiwillige wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern und

die Berufsbildungsforschung auf dieser Grundlage durch Austausch von Daten, Dokumentationen und Forschungsergebnissen zu fördern“ (CZYCHOLL 1993, S. 246). In den ersten Jahren ihres Bestehens stand öfter die Frage nach dem Bedarf der AG BFN und ihren Zielen im Raum. 1997 bestätigte der damalige Vorstand, dass „die bisherigen Forschungsergebnisse [...] die Notwendigkeit der AG BFN vor dem Hintergrund der Unübersichtlichkeit der Forschungslandschaft [zeigen]“ (Protokoll des Vorstands vom 22.9.1997, S. 2). Auch in ihrer Zwischenbilanz kamen CZYCHOLL/ZEDLER (2004, S. 209) zum Ergebnis, dass sich die AG BFN mit ihren Zielen dadurch legitimiere, dass „selbst für Fachleute die einzelnen Bereiche sowohl der beruflichen Bildung als Gegenstand der Berufsbildungsforschung als auch der Berufsbildungsforschung selbst extrem unübersichtlich geworden sind“. Bis heute sind Zusammenarbeit, Austausch und Transparenz in der Berufsbildungsforschung die Kernziele der AG BFN. Für KELL (1996) waren diese Ziele aber eher die Mittel des Netzwerkes. Die eigentlichen, aber nicht ausgesprochenen Ziele sah er u. a. in der „Einsparung von Forschungsmitteln durch Vermeidung von Mehrfachforschung“ und in der besseren „Nutzung der knappen Forschungsressourcen“ (KELL 1996, S. 16). Im Vergleich zu solchen Effizienzmotiven war ein übergreifender Diskurs über leitende (Hintergrund-)Theorien der Berufsbildungsforschung der einzelnen Netzwerkpartner/-innen ein weniger zentrales Ziel der AG BFN.

Inwiefern sich der inhaltlich-theoretische Anspruch der AG BFN von den Überlegungen zu Erkenntnisinteressen der Berufsbildungsforschung der 1970er-Jahre unterscheidet, ist zu diskutieren. Zumindest wurde damals nicht nur über pragmatische Vorschläge und operative Ziele der Koordination in der Berufsbildungsforschung nachgedacht, sondern auch darüber, was übergreifendes Leitbild oder Konzentrationspunkt der Berufsbildungsforschung sein soll (vgl. GÖRING 1973), da die Vorstellung, lediglich eine verlässliche Entscheidungshilfe für Politik und Praxis der Berufsbildung zu sein, nicht ganz befriedigen konnte, und die Frage nach dem Zweck der Politik, der man dienen sollte, im Raum stand. Beispielsweise war die „integrated education policy“ (DEUTSCHE BERUFS- UND FACHSCHULE 1972, S. 138 ff.) ein Vorschlag für eine übergreifende Theorie oder Idee für die Berufsbildungsforschung. Wie wichtig die Auseinandersetzung mit einer der Berufsbildungsforschung zugrunde liegenden Theorie ist, konnte BAETHGE (1975) in seinem Gutachten über „die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung“ zeigen. Die Trennung dieser beiden Bildungsbereiche im (berufs-)bildungspolitischen Denken habe dazu geführt, dass es auch eine von Bildungsforschung separierte Berufsbildungsforschung gebe, die die Segmentierung der allgemeinen von der beruflichen Bildung reproduziere. Eine pragmatische Verkürzung einer nur auf Teilbereiche reduzierten Forschung könne auch nur eine parzellierte Bildungsreform unterstützen. Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass eine theoriebezogene Selbstreflexion der Berufsbildungsforschung, d. h. das Bemühen um die Explikation der die Berufsbildungsforschung leitenden Prämissen der Forschenden, also ein Diskurs darüber, welche Meinungen und Interessen Berufsbildungsforschung mit wel-

chen forschungspolitischen und schließlich auch (berufs-)bildungspraktischen Folgen steuert, eine wichtige Voraussetzung für eine forschungspolitische Positionierung ist.

In diese Richtung ging zunächst auch das Ansinnen des ersten Forums der AG BFN. Es sollte ein Austausch über „forschungsmethodologische Probleme sowie Interdependenzen von Entstehung, Begründung und Verwertung von wissenschaftlichen Verfahren und Erkenntnissen“ und „kritische Bewertungen von laufender Forschung“ sein (CZYCHOLL 1993, S. 14). Fest stand auch, dass das Forum „nicht als ‚Faktenschleuder‘ organisiert sein, sondern Zeit für Diskussion und Gedankenaustausch lassen [sollte]“. Das Bedürfnis nach wissenschaftlichem Diskurs und Reflexion ist einerseits offensichtlich, allerdings wurde wenig intensiv darüber diskutiert, von welchen berufsbildungsforschungsrelevanten Grundpositionen die AG BFN-Partner in solchen wissenschaftlichen Diskursen und Reflexionen ausgehen. Eine theoriegeleitete Fundierung und diskursive Aushandlung von Verständnissen etwa über die Grundbegriffe der Berufsbildungsforschung, also über Beruf, Bildung und Forschung, über implizite Menschen- und Gesellschaftsbilder, fanden bis auf wenige Ausnahmen (vgl. KUTSCHA 1990) zu dieser Zeit kaum statt. Die Diskurse und Reflexionen konzentrierten sich eher auf Plausibilitäten im Hinblick auf die methodische Vorgehensweise und praktische Relevanz einzelner Beiträge in den AG BFN-Foren. Von Beginn an zeichnete sich innerhalb der AG BFN einerseits eine Vielfalt an Forschungsgegenständen, methodischen Zugängen und Erkenntnisinteressen ab, was dem Anspruch der AG BFN-Partner auf Pluralität und Offenheit des Netzwerkes entgegenkam, andererseits fehlte es an einer eigenständigen theoretischen und politischen Position der AG BFN.

3 Selbstverständnis

Den Archivmaterialien zufolge gab es während der insgesamt stabilen Entwicklung der AG BFN zumindest einmal eine schwere Depression, und zwar nachdem der Wissenschaftsrat (2005) seine Stellungnahme zum BIBB publiziert hatte und die Sektion BWP abtrünnig zu werden schien. In dieser Zeit vereinbarte „der Vorstand eine eintägige Sitzung, die sich ausschließlich mit der Thematik ‚Zukünftige inhaltliche Positionierung bzw. zukünftiges inhaltliches Selbstverständnis der AG BFN – Konsequenzen für organisatorische Anbindung, Außendarstellung und interne (Infra)Struktur‘“ befassen sollte (Protokoll vom 24.11.2005, S. 4). Die Selbstthematizierung zeigte, dass die AG BFN nicht als ein Netzwerk mit klarer Identität und einer forschungspolitischen Position wahrgenommen wurde. Inwieweit dies auch mit der (Nicht-)Positionierung des BIBB zusammenhängt, ist zu diskutieren. So regte der Wissenschaftsrat in seiner jüngsten Stellungnahme an, dass das BIBB „verstärkt konzeptionelle Überlegungen zu seiner eigenen Rolle und Funktion in Politik, Wissenschaft und Gesellschaft entwickelt“ (WR 2017, S. 9).

Nach wie vor ist die Frage offen, was der Begriff „forschungspolitische Position“ insbesondere in Hinblick auf die AG BFN meinen könnte. Gibt man ihn bei Google ein, erscheinen beispielsweise die „forschungspolitischen Positionen“ des Verbandes Deutscher Maschinen-

und Anlagebau (VDMA), die damit industrieorientierte Forschungsförderung, eine enge Zusammenarbeit zwischen Industrie, Wissenschaft und Wirtschaftspolitik und die Vermeidung wirtschaftlich ineffizienter Forschung fordern. Diese Positionen sind eindeutig an industriellem Fortschritt und wirtschaftlichem Wachstum orientiert. Forschungspolitische Positionen der AG BFN sind in unmittelbarem Zusammenhang mit Vorstellungen vom Zweck der Berufsbildung zu sehen. Konsens besteht in der AG BFN darüber, dass der Zweck der Berufsbildungsforschung die Anschlussfähigkeit an Erfordernisse des Beschäftigungssystems und die Förderung von Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit und Chancengleichheit im Berufsbildungssystem sein müssen. So gesehen scheinen also doch forschungspolitische Positionen zu existieren. Allerdings sind solche Positionen vage, interpretationsoffen und deshalb konsensfähig und können sowohl konservativ-strukturreproduzierend als auch systemkritisch und in diesem Sinne reformpolitisch ausgelegt werden. Auf den Ungleichheit konservierenden Charakter von Forderungen nach Chancengleichheit hat HEID (1992) hingewiesen: „Wenn im Kontext von Bildungs- und Beschäftigungspolitik Chancen thematisiert oder postuliert werden, richtet sich die Aufmerksamkeit stets auf die Frage nach jenen [...] intrapersonalen Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit jemand (zunächst nur) die Möglichkeit erlangt, tatsächlich zu erreichen, was er erstrebt. Die Gründe für das Erfordernis, Chancen zu postulieren, bleiben dabei meistens außer Betracht. Mehr noch: wer seine Aufmerksamkeit und sein Engagement der Wahrung einer Chance widmet, der trägt damit (unbeabsichtigt) zur Rechtfertigung jener Bedingungen bei, unter denen es (eben fraglos) als notwendig gilt, Chancen zu postulieren“ (S. 109).

Aus dieser Perspektive würde sich eine forschungspolitische Positionierung also auch auf die Ursachen für das Geforderte und auf das kritische Hinterfragen der offiziellen Zwecke der Berufsbildungsforschung (Anschlussfähigkeit, Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit, Chancengleichheit) konzentrieren sowie auf die Frage, ob und inwieweit Berufsbildungsforschung selber eine Ursache für ihre Zwecke sein könnte. Hierzu müsste aber ein selbstreflexives Diskursklima ohne Effizienz- und (Forschungs-)Produktionsdruck bestehen. Dem gegenüber aber steht, dass die AG BFN ein Netzwerk mit verschiedenen fluktuierenden Partnern ist, die jeweils unterschiedliche Forschungsinteressen und -strategien verfolgen und daran interessiert sind, mit ihren Forschungen Beiträge zur Prognose, Planung und Problemlösung in der Berufsbildung zu liefern, also kurzfristig Politik und Praxis zu unterstützen. Im Extremfall zwingen die Nachfrage der Politik nach Untersuchungsergebnissen und das Ausschreibungsverfahren von Fördermitteln Forschungseinrichtungen dazu, unter Zeitdruck auch solche Aussagen anzubieten und selber als legitim anzuerkennen, die politisch und praktisch zwar zunächst plausibel klingen, denen aber Theoriediskurse und kritische Reflexion von Fragestellungen, tiefergehende Analysen zur Vermeidung vorschneller Kausalitäten, Kategorien- und Itembildungen nicht vorausgegangen sind. Diese Problematik verschärft sich, wenn Forschung und Forschungsnetzwerke einem Ökonomisierungsdruck unterliegen, so z. B. im Zuge neuer Governance der Forschung, neuer Transparenz-, Effizienz-, Leistungs- und Rechenschaftserwartungen an wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Impact, wenn

die Wahl der Forschungsgegenstände und Forschungsstrategien an die Vergabe von Ressourcen und Beschäftigungsverhältnissen und die wissenschaftliche Reputation an Output und Nützlichkeit der Forschung gebunden sind (vgl. LENTSCH 2012, S. 146).

Vor einem solchen Hintergrund könnte eine weitere forschungspolitische Positionierung in der Abgrenzung von politischen Zugriffen und ökonomistischen Tendenzen in der Berufsbildungsforschung zugunsten der Behauptung relativer Forschungsautonomie und wissenschaftlicher Standards bestehen. Hierbei stellt sich die Frage nach der Rolle der AG BFN im Wechselspiel zwischen Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung. Inwieweit sind Kriterien und Aspekte ihrer Aktivitäten, der Austausch über Forschung, die Sammlung von Informationen und die Sicherung von Transparenz an politischen Vorgaben ausgerichtet? Aber auch, wie beeinflussen welche Netzwerkaktivitäten ihrerseits die Berufsbildungspolitik? Haben bestimmte Netzwerkpartner privilegierten Zugang zur berufsbildungspolitischen Macht und wie wird er genutzt? Da die AG BFN auch den Anspruch hat, „konstruktive Linien für die zukünftige Berufsbildungspolitik“ zu entwickeln (Protokoll vom 16.9.2003, S. 2), ist der Diskurs über eine eigene forschungspolitische Positionierung der AG BFN im Sinne eines „organisierten Skeptizismus“ (MERTON 1985, S. 99f.) eine wichtige Voraussetzung der Selbstverständnisfrage der AG BFN.

4 Orientierungsrahmen und Klassifizierungen

In seiner „Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht“ stellt FLITNER (1976, S. 2f.) die Frage nach dem „ethischen Mittelpunkt, dem „relativ autonomen Grundgedanken“, dem „geistigen Band“, das alle Einzelforschungen und Reflexionen übergreifen soll. Gelänge eine solche Zentrierung nicht, drohe die Zersplitterung der Forschung in unverbundene Einzelteile. Mit Blick auf die Berufsbildungsforschung begründete LEMPERT (1976, S. 57) deren Unübersichtlichkeit „mit der Komplexität der Materie“, die „durch die Unterschiede der Sichtweisen und Sprachsysteme“ noch gesteigert würde. „Es fehlt ein zusammenhängender Orientierungsrahmen für die Problemstellungen der Berufsbildungsforschung“ (LEMPERT 1976, S. 58). In diesem Sinne schlug er ein Klassifikationssystem für die Berufsbildungsforschung vor mit der Prämisse, dass allein die „Absicht, vielfältige und verschiedenartige Aufgaben und Ergebnisse der Berufsbildungsforschung systematisch zu ordnen [...] zur Begründung dieser Ordnung noch bei weitem nicht aus[reicht]“ (LEMPERT 1976, S. 59). Für die Systematisierung bedeute es, ein „allgemeines Prinzip“ zu formulieren und die Frage nach dem Erkenntnisinteresse der Berufsbildungsforschung zu klären. Für ihn galt: „Berufsbildungsforschung im hier unterstellten Verständnis ist auf die Gewinnung gesicherten Wissens und überzeugender Argumente gerichtet, die zur Verbesserung der Berufsbildung benachteiligter Gruppen genutzt werden und dadurch die Verwirklichung ihrer Grundrechte erleichtern können“ (LEMPERT 1976, S. 59). Dementsprechend nannte er für einen Orientierungsrahmen Themen wie „erforschte und unerforschte Aspekte der Berufsbildungsfor-

schung“, „untersuchte und zu untersuchende Personengruppen“ und „bevorzugte und vernachlässigte Methoden“ (LEMPERT 1976, S. 60ff.).

Auch in der AG BFN kam in ihren ersten Jahren das Bedürfnis nach einem Orientierungsrahmen für die Zuordnung der verschiedenen Forschungsgegenstände der Netzwerkpartner auf, um die Komplexität der Berufsbildungsforschung nicht nur transparent, sondern auch verfügbar zu halten. So beauftragte das BMBF 1996 zwei Vertreter der BWP, Jürgen VAN BUER und Adolf KELL, mit der „Entwicklung und Erprobung eines Erhebungsinstruments („Strukturaster“), mit dem die Forschungsarbeiten zur Berufsbildungsforschung innerhalb der Hochschulen, bei den Instituten des Bundes und der Länder sowie bei privatwirtschaftlichen Institutionen dokumentiert werden [sollten]“ (Protokollnotiz, zit. n. VAN BUER/KELL 1999, S. 5). Das Ziel bestand darin, „die Voraussetzung für eine systematische und periodische Berichterstattung über die Berufsbildungsforschung in Deutschland (und ggf. darüber hinaus) zu schaffen“ (Protokollnotiz, zit. n. VAN BUER/KELL 1999, S. 6).

Der Orientierungsrahmen für einen vollständigen Berufsbildungsforschungsbericht wurde unterschiedlich bewertet. Diskutiert wurden Begriffe, ihre Bedeutungen und Abgrenzungen und kritisiert wurden das methodische Vorgehen bei der Zuordnung von Forschungsberichten und eine einseitige universitäre Perspektive. Die größte Skepsis aber bestand in Hinblick auf die Kontinuität der Berichterstattung, die aufgrund begrenzter Ressourcen als nicht realisierbar eingeschätzt wurde.

In der Nachbetrachtung wird deutlich, dass die Kritik am Orientierungsrahmen diesen als pragmatisch verkürzt interpretiert und ihn in erster Linie unter dem Aspekt seiner Praktikabilität bewertet hat. Dabei ist ein wesentlicher Anspruch der Autoren untergegangen. Der Orientierungsrahmen sollte nicht einfach ein kriteriengeleitetes Sammelbecken für Forschungsberichte sein, sondern auch Anlass zur „Selbstreflexion von Berufsbildungsforschern“ (VAN BUER/KELL 2000, S. 49) geben. Die Berichterstattung, so die Autoren, „stellt eine metatheoretisch orientierte Selbstreflexion von zentraler Bedeutung für die Beseitigung vor allem von Unübersichtlichkeit und Zersplitterung in der BBF sowie für disziplinäre Entwicklung im Sinne einer spezifischen eigenständigen Identität dar“ (VAN BUER/KELL 2000, S. 50).

In den Folgejahren gab es weitere Initiativen der Klassifizierung, zu denen auch das in Kooperation zwischen dem BIBB, der TU Darmstadt und Mitgliedern der AG BFN entwickelte „Kommunikations- und Informationssystem“ (KIBB) gehörte. Unter Berücksichtigung von klassifikationstheoretischen Überlegungen wurde eine aufwändige und anspruchsvolle Wissenslandkarte entwickelt (vgl. SCHAFFEL-KAISER 2005). Aber auch dabei zeigte sich, dass die Logik, anhand derer Über- und Unterordnung von Begriffen und Themen erfolgte, eine Frage von Aushandlungen und Entscheidungen ist. Es musste entschieden werden, welche Begriffe in der Berufsbildung relevant sind, welche in das System gehören, an welcher Stelle sie im Klassifikationssystem zugeordnet werden und welche Relationen zwischen den Begriffen bestehen (vgl. SCHAFFEL-KAISER 2005, S. 31). Trotz intensiver Bemühungen um Sachlichkeit und Fachlichkeit ist die schließlich festgelegte Ordnung von Ober-, Unterbegriffen,

Über-, Unter- und Randthemen nicht neutral und strukturiert die Wahrnehmung der Nutzer/-innen, insofern sie bestimmten Begriffen und Themen ein besonderes Gewicht gibt, anderen weniger. Sofern keine offensichtliche (Berufsbildungs-)Theorie den Ordnungen und Klassifizierung vorangeht, stellt sich die Frage nach den Hintergrundtheorien, die die Differenzierungen und Zuordnungen lenken (vgl. HORN/WIGGER 1994, S. 19). Auch in diesem Zusammenhang ist die Notwendigkeit theoretischer Selbstreflexion der Berufsbildungsforschung offensichtlich.

Weil solche Klassifizierungssysteme auf Interpretationen, Aushandlung und Entscheidungen beruhen, sind sie aufwändig und haben in der Regel nur temporäre Gültigkeit. HORN/WIGGER (1994) haben in ihrer Auseinandersetzung mit „Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft“ einen Vorschlag gemacht: Beibehalten von Pluralität und Differenz auf der Grundlage von Skepsis: „Skepsis bleibt angebracht gegenüber einem Pluralismus um des Pluralismus willen [...], aber auch gegenüber Allmachtsansprüchen einzelner Theorieprogramme, pädagogischer Programmatiken und systemischer Entwürfe [...]. Professionalität zeigt sich in skeptischer Souveränität bei der Beurteilung und Nutzung von heterogenen Konzepten und Entwürfen“ (HORN/WIGGER 1994, S. 28).

5 Im Innern des Netzwerks

Die AG BFN ist ein formales Netzwerk, das durch Regeln und Prozeduren konstituiert ist, die festlegen, wer als Partner aufgenommen wird. Über Aufnahmeanträge entscheidet der Vorstand. Die formalen Voraussetzungen hierfür waren von Anfang an sehr weit gefasst. Nachgewiesen werden sollte nach § 5 der Gründungssatzung, „daß die Tätigkeit in der Berufsbildungsforschung längerfristig angelegt ist“ und dass „Erfahrungen und verwertbare Ergebnisse in der Berufsbildungsforschung“ vorhanden sind (zit. n. CZYCHOLL 1993, S. 250). Über das Auswahlverfahren, seine Kriterien und Prozeduren selber lässt sich in den Unterlagen kaum etwas finden, ebenso wenig über die Rollen der Partner im Netzwerk. Dies deutet auf eine liberale Netzwerkkonzeption und eine lockere Kooperation hin.

In der AG BFN existiert eine flache Hierarchie. Formal gibt es einen Vorstand, der das Netzwerk vertritt. Dieser und die anderen Partner sind unterschiedlicher institutioneller Herkunft und befinden sich in differenten politischen und wissenschaftlichen Abhängigkeiten. Daher ist anzunehmen, dass sie verschiedene Interessen und Vorstellungen mit der Forschungsk Kooperation verbinden, Kooperationsziele verschieden auslegen und unterschiedliche Erwartungen im Hinblick auf den Nutzen ihrer Beteiligung am Netzwerk haben. Die Motive der Partnerschaft können von Austausch über Berufsbildungsthemen über die eigene Profilierung und Reputation innerhalb und außerhalb des Netzwerks bis hin zur Einflussnahme auf Berufsbildung reichen. Dem Vorstand der AG BFN war von Beginn an daran gelegen, dass das „Konsensprinzip Grundlage der Zusammenarbeit in der AG BFN bleiben müsse“ (Protokoll vom 21.6.1996, S. 4). Klar war auch, dass ein Netzwerk umso stärker ist, je mehr sich die unterschiedlichen Akteure im Interesse des Netzwerkes verhalten. Deshalb achtete

der Vorstand immer darauf, dass „sich alle Beteiligten mit den gemeinsamen Zielen identifizieren und darüber hinaus eigene Ideen und Vorschläge für Aktivitäten einbringen“ (vgl. Protokoll vom 21.6.1996, S. 4). Offen blieb aber lange Zeit die Frage, welche Bedeutung die AG BFN für die verschiedenen Partner hat, welches ihre Kooperationsinteressen sind, wie sie die AG BFN mit ihren Aufgaben wahrnehmen, welche Erwartungen sie haben, und wie hoch ihre Bereitschaft ist, sich im Netzwerk zu engagieren. Die Problematik des Netzwerks haben ECKERT/TRAMM (2004, S. 72) folgendermaßen auf den Punkt gebracht: „Weder besteht eine koordinierte oder kooperative Entwicklung einer Forschungsproblematik noch eine systematische Bemühung um gezielte Forschungsförderung im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft. Das liegt möglicherweise auch an einer zu geringen Transparenz der Kompetenzzwerpunkte der Mitglieder und an zu schwachen Vernetzungsaktivitäten.“

Auch spielt die Frage eine Rolle, ob es in der AG BFN bestimmte Akteure oder Akteurskonstellationen gibt, deren Meinungen bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und im Diskurs für die künftige Entwicklung der AG BFN aufgrund ihrer besonderen institutionellen Zugehörigkeit mehr Gewicht haben als die anderer, und ob es ein Wechselspiel zwischen der internen Sozialstruktur der AG BFN und der Ausrichtung wissenschaftlicher Veranstaltungen und Leistungen gibt. Der Vorstand erkannte selber, dass für die Partner Meinungsbildungen und Entscheidungen in der AG BFN wenig transparent waren, dass Diskussionen über die Zukunft der AG BFN unter ungleicher Partnerbeteiligung geführt wurden und dass ein strukturierter Diskussionsprozess mit allen Partnern notwendig wäre, um alle Aspekte der Zusammenarbeit zu erörtern, Interessen zu identifizieren und Vorstellungen für die Weiterentwicklung zu sammeln (vgl. Protokoll vom 9.3.2006, S. 2).

Diskussionsbedürftig war zumindest eine Zeit lang das Verhältnis der Sektion BWP zur AG BFN. Die Sektion BWP war eines der Gründungsmitglieder der AG BFN, obwohl feststand, dass „für die Berufsbildungsforschung an Hochschulen [...] weder beim Bund noch bei den Ländern noch bei den Hochschulen eine Planung und eine darauf bezogene Bereitstellung von Ressourcen [bestehen]“ (DFG 1990, S. 105). So warnte auch der erste amtierende Vorsitzende der AG BFN, dass man seitens der Universitäten aufpassen müsse, „daß im Hinblick auf die AG BFN in der Anfangsphase nicht zu viel Euphorik produziert werde“ (CZYCHOLL 1993, S. 35). Auch in den Folgejahren wurde die eingeschränkte materielle und personelle Grundausrüstung an den berufs- und wirtschaftspädagogischen Instituten als ein Hindernis für eine umfassendere Kooperation und Unterstützung in der AG BFN gesehen (vgl. ECKERT/TRAMM 2004). Für die Planung der eigenen Forschung bestand dennoch von Beginn an ein Interesse der Universitäten an einem zentralen Informations- und Dokumentationssystem für Berufsbildungsforschung (DFG 1990, S. 121).

Anfang der 2000er-Jahre machte sich bei einigen Mitgliedern der Sektion BWP Skepsis gegenüber der AG BFN breit. Sie befürchteten eine politische Funktionalisierung und distanzten sich, um nicht in den Ruf einer unwissenschaftlichen Disziplin zu geraten. Bei dieser Befürchtung und Unsicherheit spielte auch die disziplinäre Herkunft als Hypothek eine Rolle. In der Landschaft der Wissenschaften hatte die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im

Hinblick auf ihren Forschungsstatus einen deutlichen Nachholbedarf. Als Disziplin, die in erster Linie für die Ausbildung des gewerblichen und kaufmännischen Lehrernachwuchses konstituiert worden war und für die in den 1960er-/70er-Jahren die empirische Forschung kein wesentliches Ausbaumotiv war (vgl. DFG 1990, S. 15), stand sie der Berufsbildungsforschung lange Zeit fern. Als dann im Nachgang der realistischen Wendung und der stärkeren Empirieorientierung der Nachbardisziplinen auch die BWP begann, sich für empirische Berufsbildungsforschung zu interessieren, waren außeruniversitäre Einrichtungen der Berufsbildungsforschung bereits in ihrer Gründungs- und Aufbauphase. Die staatlichen Berufsbildungsforschungsinstitute konzentrierten sich überwiegend auf die betriebliche Bildung, sodass „die Entfaltung der Berufsbildungsforschung an den Universitäten vornehmlich im Zusammenhang mit Modellversuchen“ stattfand (DFG 1990, S. 18).

Diese Art der Forschung war vor allem denjenigen ein Dorn im Auge, denen bei einer Forschungsausrichtung der Disziplin die empirische Forschung in den Wirtschafts-, Sozial- und Erziehungswissenschaften vorschwebte. Man wollte sich nicht als Wissenschaft verstehen, die sich für praktische Anwendung und politische Interessen hergibt, sondern als eine, die aufgrund eines Anspruchs auf Wertfreiheit und der Produktion eigenen systematischen Wissens und theoriegeprüfter Kategorien Grundlagen für Analysen von Phänomenen der eigenen und anderer Disziplinen liefert. Deshalb wurde auch die Aufnahme der berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehr-Lern-Forschung in die DFG-Förderung als ein großer Erfolg empfunden, hinter den man nicht zurückfallen wollte und der deshalb auch der anderen Berufsbildungsforschung Maßstab sein sollte: „Es ist nämlich völlig unangemessen – und auch methodologisch und politisch falsch – zu behaupten, dass für die Berufsbildungsforschung an den außeruniversitären Instituten andere Maßstäbe gälten oder zu gelten hätten als an den universitären. Eine solche Behauptung kann nur als Schutz vor der Anwendung von Kriterien gewertet werden, wie sie für die DFG-Projekte gefordert werden“ (ACHTENHAGEN 2000, S. 27).

Die kritische Distanz eines Teils der Sektion schlug sich 2005 im Gutachten des Wissenschaftsrates nieder: „Auch mit Universitäten gibt es keine enge oder regelmäßige wissenschaftliche Zusammenarbeit. So findet im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsnetz (AG BFN), in die auch die universitäre Forschung eingebunden ist, vor allem ein informeller Austausch statt. Außerdem werden Konferenzen und Workshops veranstaltet. Gemeinsame Forschungsprojekte werden innerhalb der Arbeitsgemeinschaft jedoch nicht durchgeführt“ (WR – WISSENSCHAFTSRAT 2005, S. 65f.). Die Befürchtung einiger Sektionsmitglieder, die BWP könne noch mehr als ohnehin schon in den Sog anwendungsorientierter Forschung gelangen, blieb auch in den Folgejahren immer wieder Grund für ihre Skepsis gegenüber der AG BFN. Die Debatte um anwendungsorientierte versus grundlagenorientierte Forschung war jedoch müßig, zumal sie weder gründlich noch systematisch wissenschaftstheoretisch und methodologisch durchdacht geführt wurde, sondern eher den Charakter eines Grabenkampfes mit gegenseitiger Beschimpfung und Zuschreibung hatte. Inwieweit der Vorschlag, nur innerhalb der universitären BWP ein Netzwerk (Net*U*BBF) aufzubauen,

das dann mit den anderen Informationssystemen der AG BFN verknüpft werden sollte (vgl. ECKERT/TRAMM 2004, S. 73ff.), ein Versuch eines Kompromisses zwischen kritischer Ablehnung der AG BFN und eigenständiger Forschungsprofilierung innerhalb der AG BFN war, ist zu vermuten.

Knapp zehn Jahre später stellte der Vorstand immer noch fest, dass „die Resonanz innerhalb der Sektion auf Aktivitäten der AGBFN [...] als sehr gering einzuschätzen [ist]“ (Protokoll vom 13.6.2013, S. 1). Zumindest ist das Verhältnis zwischen der AG BFN und einem Teil der BWP stabil und wird es auch bleiben. Die Frage nach der forschungspolitischen Positionierung der AG BFN und ihrem Verhältnis zur BWP ist künftig auch im Zusammenhang mit der Identitätssuche und der offenen Selbstverständnisfrage der Disziplin zu diskutieren.

6 Fazit

Die AG BFN ist aufgrund ihrer thematischen Offenheit, ihrer vielen Erfahrungen und Veränderungsfähigkeit eine fest verankerte und unentbehrliche Institution in der Berufsbildungsforschung geworden. Der Erfolg mag auch darin begründet sein, dass sie es vermocht hat, trotz der zunehmenden Komplexität in der Berufsbildungsforschung die interne Komplexität im Netzwerk zugunsten von Kernkompetenzen zu reduzieren.

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Gründungsimpulsen, interner Funktionsweise und dem kontinuierlichen Bemühen um eine eigene forschungspolitische Position der AG BFN. Die Gründung der AG BFN ist in einer Phase zunehmenden Effizienzdrucks auf die Berufsbildung und ihrer Forschung einerseits und der arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Krise des dualen Systems der Berufsausbildung andererseits erfolgt. Mit der Netzwerkgründung sollten sowohl die politische und praktische Bedeutung der Berufsbildungsforschung als auch der Berufsbildung insgesamt hervorgehoben werden. Die verschiedenen Partner des Netzwerkes verfolgten von Beginn an ihren jeweiligen institutionellen Bezügen entsprechend unterschiedliche Forschungsinteressen, -strategien und -methoden. Die der AG BFN eigenen Prinzipien der Offenheit und Freiwilligkeit von Kooperationen lässt solcher Forschungsheterogenität genügend Raum. Jedoch könnte beides, nämlich die an effizienter Koordination der Berufsbildungsforschung und an Berufsbildungspolitikberatung ausgerichtete Vernetzung und die Vielfalt von Forschungsverständnissen und -zielen, eine forschungspolitische Positionierung erschweren.

Angesichts des Wechselspiels zwischen Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspolitik und der Tatsache, dass Priorisierungen, Selektionen und Schneidungen von Themen der Berufsbildungsforschung berufsbildungspolitische Wahrnehmungen und Relevanzen steuern, gehört zur forschungspolitischen Positionierung der AG BFN die Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit die AG BFN selber in (berufs-)politische Interessenkonstellationen und ökonomistische Tendenzen in der (Berufsbildungs-)Forschungslandschaft in einer Weise verstrickt ist, dass hierdurch Forschungsautonomie und damit inhaltliche und methodische Forschungsausrichtungen eingeschränkt oder gesteuert werden. Damit zusammenhängend

ist bei dieser Auseinandersetzung auch die Frage zu diskutieren, ob und inwieweit theoretische Prämissen und die Art der Forschung in der Berufsbildung das reproduzieren, was eigentlich beseitigt werden soll, und welche anderen theoretischen und methodologischen Perspektiven und Reflexionen im Sinne von (Berufs-)Bildungsreformen nötig sind.

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank: Entwicklung der Berufsbildungsforschung seit Veröffentlichung der DFG-Denkschrift im Jahr 1990. In: KAISER, Franz-Josef (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. Forums Berufsbildungsforschung 1999 an der Universität Paderborn. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 238, zugleich Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 4. Nürnberg 2000, S. 19–32
- BAETHGE, Martin: Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung. In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme-Perspektiven-Prioritäten; Teil 1. Stuttgart 1975, S. 256–302
- BLANKERTZ, Herwig; CLAESSENS, Dieter; EDDING, Friedrich: Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung? Gutachten im Auftrag des Senators für Arbeit und soziale Angelegenheiten des Landes Berlin. Berlin 1966
- BMBW – Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Wissenschaftliche und wirtschaftliche Effizienz des Bundesinstituts für Berufsbildung – Untersuchung und Stellungnahme. Bonn 1987
- CZYCHOLL, Reinhard: Grundinformationen über die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz: Forum Berufsbildungsforschung. In: BUTTLER, Friedrich; CZYCHOLL, Reinhard; PÜTZ, Helmut (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung: Dokumentation des 1. Forums Berufsbildungsforschung 1993 an der Universität Oldenburg. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 177, zugleich Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 1. Nürnberg 1993, S. 244–251
- CZYCHOLL, Reinhard: Intention und Organisation der Tagung. In: BUTTLER, Friedrich; CZYCHOLL, Reinhard; PÜTZ, Helmut (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung: Dokumentation des 1. Forums Berufsbildungsforschung 1993 an der Universität Oldenburg. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 177, zugleich Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 1. Nürnberg 1993, S. 13–17
- CZYCHOLL, Reinhard; ZEDLER, Reinhard: Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) – Zwischenbilanz und Perspektiven. In: CZYCHOLL, Reinhard; ZEDLER, Reinhard (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Dokumentation des 5. Forums Berufsbildungsforschung 2003 an der Carl von Ossietzky Universität

- Oldenburg. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 280, zugleich: Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 5. Nürnberg 2004, S. 209–229
- DAUENHAUER, Erich: Funktion, Bedeutung und Stand der Berufsbildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4 (1975) 5, S. 3
- DAUENHAUER, Erich: Hat sich die Berufsbildungsforschung des BIBB bewährt? In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Festschrift. 20 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin, Bonn 1990, S. 149–156
- DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf. Senatskommission für Berufsbildungsforschung, Denkschrift. Weinheim u. a. 1990
- DIE DEUTSCHE BERUFS- UND FACHSCHULE: Umschau. Berufsbildungsforschung 68 (1972) 2, S. 138–140
- DOBISCHAT, Rolf; DÜSSELDORFF, Karl: Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung. In: TIPPELT, Rudolf; SCHMIDT, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Auflage. Wiesbaden 2010, S. 383–404
- ECKERT, Manfred; TRAMM, Tade: Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: CZYCHOLL, Reinhard; ZEDLER, Reinhard (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Dokumentation des 5. Forums Berufsbildungsforschung 2003 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 280, zugleich: Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 5, Nürnberg 2004, S. 55–86
- FLITNER, Wilhelm: Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976) 1, S. 1–8
- GEISSLER, Karlheinz A.: Berufsbildungsforschung. In: KUTSCHA, Günter u. a. (Hrsg.): Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9.2. Stuttgart 1983, S. 140–144
- GLÄSER, Jochen: Wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften. Die soziale Ordnung der Forschung. Frankfurt/New York 2006
- GÖRING, Hans: Berufsbildungsforschung – quo vadis? In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 69 (1973) 7, S. 535–545
- HEGELHEIMER, Armin: Berufsbildung und Arbeitswelt. Berufsbildungsforschung. Ziele – Methoden – Forschungsprogramm. Köln 1971
- HEID, Helmut: Über das mit Chancen Beschriebene und Geforderte. In: DAHEIM, Hansjürgen; HEID, Helmut; KRAHN, Karl (Hrsg.): Soziale Chancen. Forschungen zum Wandel der Arbeitsgesellschaft. Frankfurt/New York 1992, S. 109–119
- HORN, Klaus-Peter; WIGGER, Lothar: Vielfalt und Einheit. Über Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. In: HORN, Klaus-Peter; WIGGER, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 13–35

- KELL, Adolf: Kooperation in der Berufsbildungsforschung: Rückblick, Zwischenbilanz und Ausblick. In: DIEPOLD, Peter (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung. Konvergenzen/Divergenzen, neue Anforderungen/alte Strukturen: Dokumentation des 2. Forums Berufsbildungsforschung 1995 an der Humboldt-Universität Berlin. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 195, zugleich: Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 2. Nürnberg 1996, S. 9–24
- KRAUSE, Erwin: Arbeitsmarkt-, Berufs- und Berufsbildungsforschung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 64 (1968) 12, S. 901–905
- KUTSCHA, Günter: Berufsbildungsforschung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. Berufspädagogische Aspekte unter besonderer Berücksichtigung der Regionalforschung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 19 (1990) 6, S. 3–9
- LEMPERT, Wolfgang: Aufgaben der Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976) 1, S. 57–76
- LEMPERT, Wolfgang: „Weiße Felder“ in der Berufsbildungsforschung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Festschrift. 20 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin, Bonn 1990, S. 253–260
- LENTSCH, Justus: Organisationen der Wissenschaft. In: MAASSEN, Sabine u.a. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden 2012, S. 137–149
- LIPSMEIER, Antonius: Genese der berufspädagogischen Forschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. Aufl. Bielefeld 2006, S. 19–27
- MAIER, Harry: Das Bildungswesen und die langen Wellen der ökonomischen Entwicklung. In: HEINZ, Walter R. u. a. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Opladen 1996, S. 104–117
- MERTON, Robert K.: Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie. Frankfurt am Main 1985
- SCHAPFEL-KAISER, Franz: Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung. Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen. Bielefeld 2005
- VAN Buer, Jürgen; KELL, Adolf: Wesentliche Ergebnisse des Projektes „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“ – Thematische, institutionelle und methodologische Analysen und Kritiken. In: KAISER, Franz-Josef (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. Forums Berufsbildungsforschung 1999 an der Universität Paderborn. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 238, zugleich Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 4. Nürnberg 2000, S. 47–74
- VAN BUER, Jürgen; KELL, Adolf: Forschungsprojekt „Bildungsberichterstattung über Berufsbildungsforschung“. Berlin 1999
- VDMA – Verband Deutscher Maschinen und Anlagenbau: Forschungspolitische Positionen. Unsere Zukunft im Blick, Frankfurt am Main 2011 – URL: <https://www.vdma.org/documents/105628/655496/Forschungspolitische%20Positionen.pdf/5376029f-589d-49e3-aca8-ea241ed4f73b> (Stand: 3.1.2018)

VOGEL, Peter: Ökonomische Denkformen und pädagogischer Diskurs. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; OLBERTZ, Jan-Hendrik (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen 1997, S. 351–368

WEISS, Reinhold; WIDERA, Christina: Rückblick auf 25 Jahre AG BFN – Entwicklungsschritte im Zeitraffer. AG BFN/BIBB. Bonn 2017 - URL: https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/25JahreAGBFN_Internet.pdf (Stand: 30.11.2017)

WR – Wissenschaftsrat: Stellungnahme zum Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Drs. 6891-05. Bremen, 11. Nov. 2005

WR – Wissenschaftsrat: Stellungnahme zum Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Drs. 5917-17. Berlin, 20. Jan. 2017

AG BFN-interne Quellen:

AG BFN: Rückblick auf die Arbeit der AG BFN in den Jahren 2013/14

Protokoll der Vorstandssitzung der AG BFN vom 21.6.1996 in München

Protokoll der Vorstandssitzung der AG BFN vom 22.9.1997 in Nürnberg

Protokoll der Vorstandssitzung der AG BFN vom 16.9.2003 in Bonn

Protokoll der Vorstandssitzung der AG BFN vom 24.11.2005 in Bonn

Protokoll der Vorstandssitzung der AG BFN vom 9.3.2006 in Stuttgart

Protokoll der Vorstandssitzung der AG BFN vom 7.3.2006 in Stuttgart

Protokoll der Vorstandssitzung der AG BFN vom 13.6.2013 in Karlsruhe

Birgit Ziegler

► Herausforderungen und Perspektiven für die Entwicklung des Netzwerkes

Als die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) vor 25 Jahren, im Juni 1991, gegründet wurde, formulierten die Beteiligten sehr ambitionierte Ziele. Beim Verfolgen dieser Ziele und zur Sicherung der Kontinuität des Netzwerkes hat sich das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) als *die* tragende Säule erwiesen. Aus heutiger Sicht lässt sich daher konstatieren, dass die AG BFN einigen ihrer Ziele nähergekommen ist (vgl. WEISS/WIDERA 2017). Hinter dem Erreichten steckt sehr viel Engagement der Beteiligten aus allen Netzwerkbereichen. Von Anfang an rang das Netzwerk sehr intensiv, aber auch kontrovers um die systematischen und inhaltlichen Fragen sowie die wissenschaftspolitische Ausrichtung der AG BFN. Ein Eindruck davon wird in dem von Karin BÜCHTER verfassten Rückblick vermittelt. Aufgrund der strukturellen Besonderheit des Feldes, in dem die AG BFN operiert, und der Ziele, die sie sich gesetzt hat, wird sie auch fortan mit vielen Herausforderungen konfrontiert sein. Dies soll im Beitrag beispielhaft aufgezeigt und vor diesem Hintergrund sollen Vorschläge zur Weiterentwicklung der AG BFN entfaltet werden.

Die AG BFN – Vielfalt an Forschungsperspektiven und anspruchsvolle Ziele

Aufgrund ihres hochrelevanten Forschungsgegenstands unmittelbar an der Schnittstelle zwischen Wirtschafts- bzw. Erwerbssystem, Bildungssystem und Politik agiert die AG BFN in einer dynamischen Umwelt und einem anforderungsreichen Kontext. Zum einen sieht sich Berufsbildungsforschung nicht selten mit dem Anspruch konfrontiert, auf aktuelle Problemlagen unmittelbar reagieren und Ergebnisse liefern zu sollen, die direkt in die Berufsbildungspraxis einfließen und zur Lösung von Problemen beitragen können, wie z. B. derzeit bezogen auf Konzepte und Instrumente zur beruflichen Integration von Geflüchteten. Zum anderen kann im Feld der Bildung resp. Berufsbildung über weite Strecken und relativ risikoarm jenseits jeglicher wissenschaftlicher Evidenz agiert werden. Während in anderen professionellen Handlungsfeldern, wie z. B. in der Medizin oder im Rechtswesen, unzulängliches berufliches Handeln viel mehr der Gefahr ausgesetzt ist, nachweisbare negative Effekte zu erzeugen, wenn bspw. sich der Gesundheitszustand eines Patienten verschlechtert

oder ein juristischer Streitfall vor Gericht verloren geht, ist diese Gefahr im (beruflichen) Bildungssystem vergleichsweise gering. Dementsprechend ist auch der Druck, die eigene pädagogische Professionalität bzw. pädagogische Maßnahmen wissenschaftlich zu fundieren, nicht sehr hoch. Zudem sind die Vorstellungen darüber, was pädagogische Professionalität im Kern auszeichnet, bislang wenig präzise. Öffentliche Vorschläge zur Rekrutierung von Bildungspersonal verdeutlichen dies immer wieder. Der wissenschaftliche Habitus des (berufs-)pädagogischen Personals ist daher in der Regel nicht sehr ausgeprägt und bezieht sich eher noch auf Fachlichkeit in der beruflichen Domäne. Ob es sich die Mühe macht, das eigene Handeln systematisch vor dem Hintergrund vorliegender Erkenntnisse zu planen und zu reflektieren, bleibt mehr oder weniger dem eigenen Anspruch bzw. der „pädagogischen Freiheit“ überlassen. (Berufs-)Pädagogisches Handeln, das auf subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen basiert, ist daher weit verbreitet. Lediglich in der betrieblichen Bildung steigt da und dort gelegentlich der Effizienzdruck, wenn z. B. die Effektivität und Effizienz von (Weiter-)Bildungsangeboten in (kurzfristiger) ökonomischer Perspektive in Frage gestellt werden. Damit werden Fragen aufgeworfen, die nicht nur im beruflichen Praxisfeld spürbar sind, sondern auch die Theorieebene betreffen. Aufgrund der häufig unzureichenden Fundierung in einem berufsbildungswissenschaftlichen oder didaktischen Theoriegebäude, sind auch die Erwartungen an Theorie in der Praxis meistens undifferenziert und eher von Skepsis geprägt. Im übertragenen Sinn verhält es sich fast so, als wenn überzeugte Kfz-Nutzer hin- und wieder in der Not auf das öffentliche Nahverkehrssystem zurückgreifen müssen und aufgrund ihrer geringen Kenntnisse und Vertrautheit dabei auf Probleme stoßen, die sie dann wieder in ihrer Haltung bestätigen, dass das System nichts taugt. Das Grunddilemma einer prekären Theorie-Praxis-Relation teilt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) mit allen weiteren erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen. Für die BWP kommt allerdings noch erschwerend hinzu, dass sie sich mit einer Berufsform befasst, die hierzulande noch immer sozial geringer als akademische Berufe bewertet wird. Sie muss daher noch mehr um ihre Anerkennung im Wissenschaftssystem ringen.

Nun gehört aber nicht nur die BWP als eine Sektion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu den Gründungsinstitutionen der AG BFN, sondern noch zwei staatliche Forschungseinrichtungen, die jeweils eine andere Perspektive auf die verschiedenen Seiten von Beruf haben (KURTZ 2010). Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) beobachtet vor allem Entwicklungen im Erwerbssystem, insbesondere den Arbeitsmarkt. Berufsforschung findet überwiegend bezogen auf die Verwertungsseite des Berufes statt, indem die Bedarfe der Wirtschaft an beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen sowie Veränderungen beruflicher Erwerbsarbeit beobachtet werden. Ähnlich wie die BWP befasst sich das BIBB dagegen viel stärker mit der Entstehungsseite von beruflichen Kompetenzen. Dabei konzentrieren sich die Fragestellungen primär auf die angemessene Vorbereitung von Personen für eine Arbeits- und Erwerbskarriere (ebd., S. 61f.). Dabei liegt die Perspektive des BIBB vielmehr auf den betrieblichen Qualifizierungsprozessen, während die BWP ihrer Institutionalisierungsgeschichte entsprechend stärker die schulischen

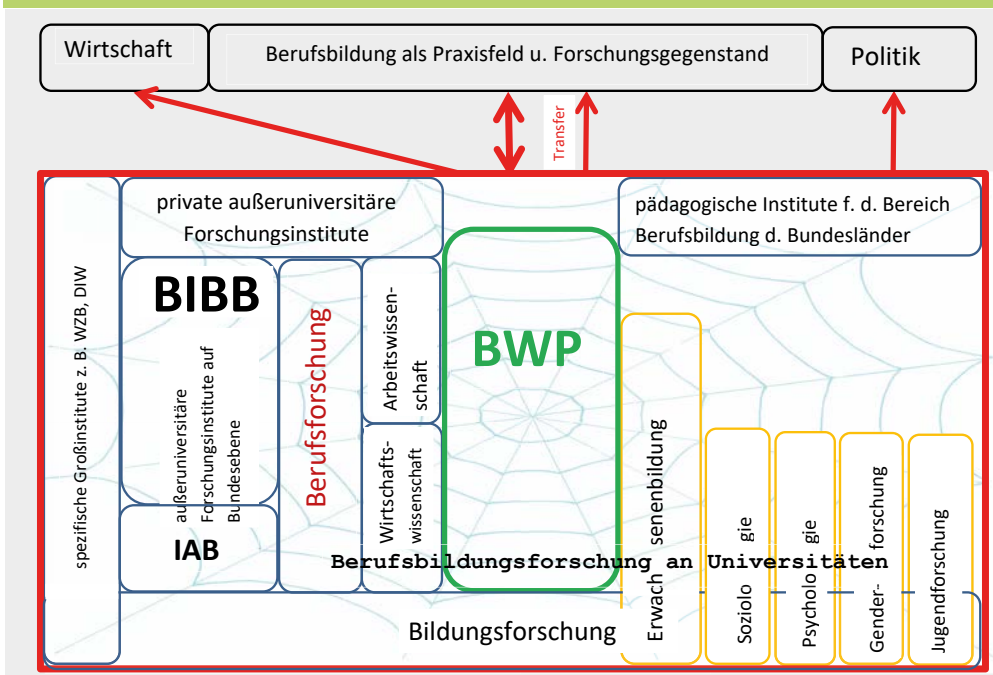
Lehr-Lern-Prozesse im Blick hat. Neben seiner Anbindung an das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ist das BIBB aufgrund seiner Funktion im sogenannten dualen System in gewisser Weise den Sozialpartnern (Kammern und Gewerkschaften) verpflichtet. Das IAB, als eine Forschungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit, muss sich in seiner Forschungsstrategie an Arbeitsmarktfragen orientieren (z. B. DOBISCHAT/DÜSSELDORF 2010, S. 389ff.). Im BIBB und im IAB arbeiten multidisziplinäre Teams u. a. aus den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, aber auch den Humanwissenschaften, z. B. der Psychologie und der Erziehungswissenschaft. Die BWP versteht sich dagegen als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft und verortet sich in der DGfE, wenngleich sie aufgrund ihrer von Beginn an stärker sozialwissenschaftlichen Ausrichtung auch innerhalb der DGfE weniger zu den tragenden Disziplinen zählt.

Schon die Gründungsmitglieder der AG BFN sind also recht heterogen, sowohl in ihren Forschungsperspektiven und -aufgaben als auch bezogen auf ihre rechtlich-institutionelle Anbindung und den primären Forschungsbedingungen, die u. a. davon abhängen, in welchem Umfang andere Aufgaben, wie z. B. universitäre Lehre und Selbstverwaltung (BWP) oder Koordinationstätigkeiten und Ordnungsausgaben (BIBB) zu erfüllen sind. Die BWP muss ihren Stand innerhalb der Universitäten sichern, was in Anbetracht der Entwicklungen im Wissenschaftssystem zunehmend schwieriger wird. Das BIBB muss sich hinsichtlich seiner Forschungsleistungen regelmäßig der Evaluation durch den Wissenschaftsrat stellen, ist aber auch den Anforderungen seitens der Sozialpartner und des BMBF verpflichtet. Das IAB betreibt primär sozioökonomische Forschung und allenfalls Berufsforschung, aber weniger Berufsbildungsforschung i. e. Sinn (vgl. KELL 2010). Es hat sich in den Jahren seit der Gründung weit aus dem Netzwerk herausbewegt, übernimmt zwar immer wieder die Rolle als Gastgeber von Veranstaltungen der AG BFN, die auch eigene Themen betreffen, aber sein Status als aktiver und damit maßgeblicher Netzwerkpartner ist eher prekär.

Eine weitere Gruppe außeruniversitärer Netzwerkpartner/-innen kam kurz nach der Gründung der AG BFN hinzu. Hier unterscheidet z. B. KELL (2010) zwischen spezifischen Großinstituten, die sich weitgehend in öffentlicher Trägerschaft befinden und eher im Wissenschaftssystem verortet sind, wie z. B. das Wissenschaftszentrum Berlin (WZB), das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (WIB), das Soziologische Forschungsinstitut (SoFi) in Göttingen oder das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), und den privaten außeruniversitären Forschungseinrichtungen, von denen sich in den letzten zehn Jahren besonders das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) der bayrischen Wirtschaft als ein zentraler Netzwerkpartner in der AG BFN etablierte. Forschungsinstitute in privater Trägerschaft finanzieren sich primär über Auftragsforschung. Ihre Arbeit wird vor allem danach bewertet, inwieweit sie Lösungen für anfallende Praxisprobleme generieren. Sie müssen sich weniger innerhalb des Wissenschaftssystems bewähren, während die wissenschaftsorientierten Forschungsinstitute der Systemlogik des Wissenschaftssystems unterworfen sind. Letztendlich steht der Erkenntnisorientierung des Wissenschaftssystems einer primär utilitären Logik im Praxisfeld gegenüber.

In einem Netzwerk mit so unterschiedlichen Akteursgruppen und Referenzsystemen sind zwangsläufig Fliehkräfte am Wirken. Schon seit Gründung der AG BFN zerren sie kontinuierlich am Netz und könnten es zum Zerreißen bringen. Sie basieren auf den genannten Unterschieden, resultieren aus den Zielen, die sich die Arbeitsgemeinschaft schon bei ihrer Gründung gesetzt hat, und folgen aus der Dynamik des Umfeldes. Alle Aspekte können mitnichten in diesem Beitrag erschöpfend behandelt, sondern allenfalls exemplarisch angerissen werden. Mit nachfolgender Grafik wird zunächst der Versuch unternommen, zu veranschaulichen, wie viel unterschiedliche Akteure an Berufsbildungsforschung beteiligt sind und wie anspruchsvoll vor diesem Hintergrund die Zielsetzung der AG BFN ist.

Abbildung 1: Organisationen und Institutionen der Berufsbildungsforschung¹
(vgl. Kell 2010, S. 364 ff.)



In der Grafik sind oben das Praxis- bzw. Gegenstandsfeld der Berufsbildungsforschung (BBF) und seine unmittelbare Nähe zu den Bereichen Wirtschaft und Politik symbolisiert. Unten sind Organisationen, Institutionen und an der BBF beteiligte Disziplinen sowie Forschungs-

1 Das von Tippelt/Schmidt 2010 herausgegebene Handbuch Berufsbildungsforschung enthält einen von Rolf Dobischat und Karl Düsseldorf verfassten Artikel „Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung“, der bezogen auf den Diskussionstand in der BWP einen noch immer eingegrenzten Fokus auf berufliche Bildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) 2005 unterstellt (S. 384). Hinsichtlich der organisationalen und institutionellen Struktur stimmen die Ausführungen weitgehend mit Adolf Kell im Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik überein, dieser fasst allerdings das Gegenstandsfeld der BBF viel weiter.

bereiche dargestellt; alles unterlegt mit einem symbolischen Netz. Über die unterschiedlichen Größen der Felder sollte – ausgehend von der personellen Stärke des Forschungspersonals in den Institutionen – schematisch angedeutet werden, wie umfassend dort Berufsbildungsforschung betrieben wird. Zudem sollte mit der Positionierung der Felder auch in gewisser Weise angedeutet werden, wie unmittelbar die Forschungsstrategie auf das Praxisfeld ausgerichtet ist. Beides beruht allerdings auf groben Schätzungen.

Wenngleich eine Vielfalt an Forschung, die der Berufsbildungsforschung subsumiert werden kann, an Universitäten stattfindet, dürften die berufs- und wirtschaftspädagogischen Standorte noch immer Hauptakteure sein.² Die Sektion BWP ist mit einem Sitz im Vorstand der AG BFN vertreten. Ein weiteres Vorstandsmitglied wird vom BIBB gestellt. Je ein weiterer Sitz im Vorstand wird von den pädagogischen Landesinstituten und von den außeruniversitären Forschungsinstituten in privater und öffentlicher Trägerschaft wahrgenommen. Das BMBF und das IAB nehmen als Gäste an den Vorstandssitzungen teil. Turnusgemäß wechseln die beiden Vorstandsmitglieder aus den Landesinstituten sowie aus der Sektion BWP alle zwei bis vier Jahre, während das BIBB durch den Forschungsdirektor im Vorstand der AG BFN vertreten wird. Die Benennung des Vorstandsmitglieds aus den freien Instituten erfolgt mehr oder weniger informell, und die Amtszeit ist abhängig von der Bereitschaft des jeweiligen Vorstandsmitglieds, diese Aufgabe zu übernehmen. Seit 2004 fungiert das f-bb als Vertretung der freien Institute im Vorstand der AG BFN. Gemessen an der Anzahl der Veranstaltungen, die im Auftrag der AG BFN organisiert und durchgeführt wurden, sind die außeruniversitären Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft am aktivsten, was auf der regen Veranstaltungstätigkeit des f-bb basiert, gefolgt vom BIBB und den Universitätsinstituten der Sektion BWP, aber auch die Landesinstitute treten hin und wieder als Gastgeber von AG BFN-Foren auf.

Im Jahr 2014 hat sich die AG BFN auf ein neues Selbstverständnis geeinigt. Sie will Beiträge zur Berufsbildungsforschung auf Basis unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen leisten und eine Plattform für den interdisziplinären Austausch sowie für den Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Bildungspraxis bilden (AG BFN 2014).

Als Ziele werden dort genannt

- ▶ *Impulse* für die Weiterentwicklung von Forschung *geben*,
- ▶ den wissenschaftlichen *Austausch* zwischen Vertreter/-innen unterschiedlicher Disziplinen *unterstützen*,
- ▶ den *Austausch* von Erkenntnissen, Erfahrungen und Meinungen zwischen Wissenschaft, Politik und Bildungspraxis *fördern*,
- ▶ *zum Transfer* wissenschaftlicher Erkenntnisse *beitragen*,

2 Zum disziplinären Spektrum von Berufsbildungsforschung an Universitäten siehe Dobischat/Düsseldorf (2010, S. 394) bzw. die 1990 veröffentlichte Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG).

- ▶ *Beiträge zur Qualitätsentwicklung* in der Berufsbildungsforschung leisten,
- ▶ *Empfehlungen* zur Forschungsförderung und Forschungsorganisation erarbeiten,
- ▶ Ergebnisse aus Forschung und Entwicklung auf Grundlage von *Begutachtungsverfahren* veröffentlichen,
- ▶ und den wissenschaftlichen Nachwuchs *fördern*.

Die Arbeitsgemeinschaft erklärt sich als offen für die Mitwirkung weiterer Forschungseinrichtungen und Fachgesellschaften.

Auf den ersten Blick erscheinen die Zielsetzungen wie ein Versuch, die Quadratur des Kreises zu vollbringen. Auf den zweiten Blick wird erkennbar, dass sich die AG BFN mit den hier formulierten Zielsetzungen einer Aufgabe verschrieben hat, die von ihrer Handlungslogik als genuin pädagogisch interpretiert werden kann. Geht es doch im Kern um Förderung und Vermittlung, um Empfehlungen, aber auch um Begutachtungen, und dies alles in der Absicht, die Entwicklung eines Forschungsfeldes, dessen Entwicklungsbedarf nach wie vor konstatiert wird, positiv zu beeinflussen. Bezogen auf die Strukturlogik des Erziehungssystems (KURTZ 2010, S. 67) können diese selbstgesteckten Ziele allerdings nur erreicht werden, wenn es gelingt Personen und, bezogen auf die AG BFN, auch Organisationen, die angesprochen werden sollen, mitzunehmen. Gelingt dies nicht, reißt die Kommunikation ab und das Netzwerk unterminiert seine Existenzbedingungen.

Mit etwas pädagogischer Gelassenheit könnte auf das „Wachsen-Lassen“ gesetzt werden. Aber diese naiv-optimistische Haltung wäre fehl am Platz, weil damit die struktur- und funktionsbedingten Fliehkräfte unterschätzt würden. Schon allein die Verfolgung der Ziele, Impulse zur Weiterentwicklung von Forschung zu geben oder Beiträge zur Qualitätsentwicklung zu leisten sowie Empfehlungen zur Forschungsförderung und -organisation zu erarbeiten, können die Fliehkräfte mobilisieren. Davon zeugen die Kontroversen der vergangenen Jahre (z. B. VAN BUER/KELL 2000; ZEDLER 2000; CZYCHOL/ZEDLER 2004; NICKOLAUS/ZÖLLER 2006; BÜCHTER in diesem Band). Manche Institutionen oder Netzwerkpartner/-innen entfremdeten sich darüber, andere rückten näher. Es bedarf daher der kontinuierlichen Bemühungen und Bereitschaft aller Akteure, den Fokus weniger auf die Unterschiede, sondern vielmehr auf die Gemeinsamkeiten in den Interessen zu richten.

Exemplarischer Exkurs zu Kontroversen innerhalb der Sektion BWP

Welche Fliehkräfte wo und wann wirken können, soll nachfolgend am Beispiel der BWP aufgezeigt werden. Dies erfolgt ausgehend von einer Analyse, die Manfred ECKERT und Tade TRAMM (2004, S. 67ff.) auf einem Forum der AG BFN zu Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung an der Universität Oldenburg vorstellten. Darin verweisen sie in drei Schlaglichtern auf Probleme, die sich bis heute anstellen, die disziplinäre Kohärenz der vergleichsweise noch als homogen zu bezeichnenden BWP zu unterminieren. Erstens werden

Segmentierungsphänomene benannt, zum einen die Segmentierung in Wirtschafts- versus Berufspädagogik, zum anderen in Berufspädagogik versus Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen, die 1990 in der Gründung der Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-Technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (GTW) innerhalb der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft kulminierte, sowie die Ausdifferenzierung von zwei paradigmatisch unvereinbar scheinenden Forschungszusammenhängen, die sich über die Formel Begleitforschung versus Grundlagenforschung charakterisieren lassen. Als zweites Problemfeld identifizieren ECKERT und TRAMM (2004, S. 69) Kommunikations- und Kooperationsdefizite, die insofern dysfunktional wirken, wenn dadurch eine diskursive innerdisziplinäre Selbstvergewisserung über Forschungsansätze und -ergebnisse, den Erkenntnisstand, das Ausloten von Kooperationsmöglichkeiten und die Verständigung auf gemeinsame Forschungsschwerpunkte und deren Nachhaltigkeit unterbleibt. Als drittes Schlaglicht werden von den beiden Kollegen die Drittmittelabhängigkeit der disziplinären Standorte und die Folgen daraus benannt.

Was hat sich seitdem getan? Wie hat sich die universitäre Berufsbildungsforschung bzw. die BWP diesbezüglich seither entwickelt? Es können Erfolge, aber auch Rückschläge benannt werden. So werden zwar die innerdisziplinären Kontroversen in der Sektion nur noch selten offen ausgetragen. Dennoch schwelen sie latent weiter und führen bisweilen zu bedenklichen professionspolitischen Winkelzügen, die sich langfristig als deprofessionalisierend erweisen könnten. Von den beiden Segmenten innerhalb der Disziplin hat besonders die Berufspädagogik derzeit Probleme, ihre Standorte zu sichern. Die Wirtschaftspädagogik scheint von ihrer institutionellen Einbindung und fachkulturellen Ausrichtung an der Wirtschaftswissenschaft eher zu profitieren. Als ein großer Erfolg im Prozess der Binnenlegitimierung sind die Verabschiedung des Basiscurriculums BWP durch die Sektion im Jahr 2003 sowie dessen Anpassung an veränderte Gegebenheiten und erneute Verabschiedung im Jahr 2014 zu bewerten. Die vor etwa zehn Jahren eingeführte Praxis, auf den Sektionstagungen den Forschungsstand zu bestimmten Themenschwerpunkten zu bilanzieren, ist mittlerweile leider wieder zum Erliegen gekommen. Der Bedarf an einer Selbstvergewisserung ist jedoch vorhanden, was sich in Initiativen und den Themensetzungen der letzten Jahrestagungen in Zürich und Hamburg offenbarte.

Hinsichtlich der Außenlegitimation in der Disziplin gab es zwischenzeitlich ebenfalls Fortschritte und Rückschläge. Zweimal scheiterte die Beantragung eines weiteren DFG-Schwerpunktprogramms aus der Disziplin heraus (SEMBILL u. a. 2005; ZLATKIN-TROTSCHANSKAIA 2009). Dieses Scheitern ist offensichtlich weniger durch die Konzeption der Anträge begründet als durch Bedenken innerhalb der Entscheidungsgremien, ob die Disziplin ausreichend Forschungsexpertise zur Bearbeitung der angerissenen Themenfelder aktivieren könne. Als Erfolg hervorzuheben sei die Machbarkeitsstudie zu einem Berufsbildungs-PISA im Auftrag des BMBF (BAETHGE u. a. 2006), in dessen Anschluss die Forschungsinitiative ASCOT aufgelegt wurde (vgl. BECK/LANDENBERGER/OSER 2016). Beim DFG-Schwerpunktprogramm Kompetenzmodellierung war die Disziplin immerhin über Forschergruppen assoziiert (z. B. GSCHWENDTNER/GEISEL/NICKOLAUS 2010; WINTHER/ACHTENHAGEN

2009). An den großen Forschungsförderprogrammen des BMBF zur Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (KoKoHS I und II) sind ebenfalls Mitglieder aus der Sektion beteiligt (z. B. die Sammelbände von KOCH-PRIEWE u. a. 2015; ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA u. a. 2017). Mit der Forschungsinitiative ASCOT wurde ein Förderprogramm eigens für die Modellierung beruflicher Handlungskompetenz in drei zentralen Berufsfeldern aufgelegt, in dem interdisziplinäre Forschungsverbände aus mehreren Standorten zusammenarbeiteten (vgl. BECK/LANDENBERGER/OSER 2016). Die Forschungsverbände standen in engem Austausch mit Praxisvertretern/-vertreterinnen. Eine Forschungsk Kooperation zwischen Universitätsinstituten und dem f-bb wurde im Projekt TEMA realisiert (DÖRING u. a. 2016) und im Projekt CoSMed kooperierten Forschergruppen des BIBB mit Teams aus Universitätsinstituten (DIETZEN u. a. 2016). Etwas unterrepräsentiert ist die Disziplin BWP dagegen im Programm Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Forschungsförderprogramme in diesem Ausmaß ermöglichen den Beteiligten nicht nur Kooperations- und Vernetzungserfahrungen, sondern erzeugen themenspezifisch erhebliche Erkenntnisfortschritte und erweisen sich effektiv für die Nachwuchsentwicklung und deren Vernetzung.

Ungeachtet dieser Fortschritte kann der Feststellung von ECKERT und TRAMM (2004, S. 69), der BWP sei es bislang nicht gelungen, im Bewusstsein der Praktiker/-innen in Schulen und Betrieben sowie in den Augen der Bildungspolitiker und der Kultusverwaltungen, jene Expertise und Kompetenz zugewiesen zu bekommen, die ihrem Selbstverständnis entspricht, auch nach zehn Jahren wenig entgegengesetzt werden. Die Sektion muss ihren Anspruch, zu berufsbildungspolitischen Entscheidungen und Analysen gehört zu werden, immer wieder durch Stellungnahmen einfordern, wie z. B. bei der Formulierung von ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (KMK), bei Gutachten des Aktionsrats Bildung sowie bei der aktuellen Berufsschullehrerinitiative des Stifterverbands Bildung, Wissenschaft, Innovation. Einzelnen Mitgliedern der Disziplin gelingt es dagegen sehr wohl, sich als Experten/Expertinnen zu exponieren, beispielsweise in Gutachten (z. B. EULER/SEVERING 2006) oder über die kontinuierliche Mitarbeit in der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Susan SEEBER, Martin BAETHGE). Für eine gelingende Kommunikation bzw. einen Austausch mit dem Praxisfeld sowie mit Wirtschaft und Politik dürften neben der Expertise auch die Selbstverortung im Wissenschaftssystem und der damit verbundene wissenschaftliche Habitus bedeutsam sein. Größere Chancen haben vermutlich jene, die sich auf Gestaltungsfragen beziehen, als jene, die einen ausgeprägten erfahrungswissenschaftlichen Habitus i. S. OEVERMANN'S (1997, S. 95ff.) geltend machen und sich stärker in der Grundlagenforschung verankern. Inwieweit der von SLOANE (2006) proklamierte Ansatz einer responsiven Berufsbildungsforschung anschlussfähig und zukunftsfähig für die Disziplin sein kann, muss offenbleiben. EULER (2008) sieht in diesem Zugang, bei dem die Forschenden zwar unmittelbar im Austausch mit der Praxis stehen, dieser aber die Entscheidungen über Gestaltungsfragen überlassen würden, eine spezifische Spielart des Design-Based Research (DBR), für die es ebenfalls Qualitätsstandards gebe. Werden jedoch Gestaltungsprojekte nicht so durchge-

führt und evaluiert, dass sich daraus zuverlässige und letztlich auch verallgemeinerbare Aussagen gewinnen lassen, können sie allenfalls als sogenannte Best-Practice-Beispiele dienen. Ihr darüberhinausgehender wissenschaftlicher Erkenntniswert ist dann sehr begrenzt. Innerhalb des Wissenschaftssystems wird sich eine Disziplin allerdings immer auch an der Qualität ihrer theoretischen Modelle und an der Reichweite ihrer Aussagesysteme messen lassen müssen.

Herausforderungen und Perspektiven der AG BFN

Anhand dieses auf die BWP bezogenen Beispiels sollte das Spannungsfeld aufgezeigt werden, in dem auch die AG BFN agiert. Sowohl der Anspruch auf Führerschaft bei strittigen Themen als auch die Dominanz eines Forschungsschwerpunkts über einen längeren Zeitraum (z. B. Lehr-Lern-Forschung, Kompetenzmodellierung, Modellversuchsforschung) mobilisiert Fliehkräfte. Sie kommen insbesondere dann zum Tragen, wenn sie sich in forschungspolitischen Empfehlungen niederschlagen. Das Ringen um die ohnehin knappen Ressourcen für Berufsbildungsforschung lässt die Akzeptanz für abweichende Positionen sinken. Je nachdem, welche Seite einen größeren Einfluss geltend machen kann, kommt es zum Pendelschlag entsprechend des eigenen Forschungszusammenhangs. Berufsbildungsforscher/-innen, die sich eher beim responsiven Ansatz verorten und gestaltungsorientierte Forschung betreiben, haben vermutlich eine größere forschungsmethodische Übereinstimmung mit privaten außeruniversitären Forschungsinstituten, als Berufsbildungsforscher/-innen, die eher theorieprüfende Forschung betreiben. Alle konkurrieren um öffentliche Forschungsmittel.

Als Alternative zur aktuellen Forschungsförderstrategie des BMBF, die Erkenntnisse für eine evidenzbasierte Bildungspolitik erbringen soll, wird derzeit vermehrt für die Rückkehr zur Modellversuchspraxis und den DBR-Ansatz in den von EULER (z. B. 2008) und SLOANE (2006) vertretenen Spielarten geworben.

Wenngleich die Paradigmen, die hinter den gestaltungsorientierten Positionen gegenüber den primär auf Theorieentwicklung und -prüfung ausgerichteten Positionen stehen, unvereinbar sind, könnten sie sich von den Ergebnissen her durchaus befruchten. Dazu wäre es notwendig, übergreifende Qualitätsstandards für Berufsbildungsforschung geltend zu machen und diesen Diskurs ausgehend von einem wissenschaftstheoretischen Fundament zu führen, um zu verhindern, dass der unfruchtbare Methodenstreit um qualitative versus quantitative Forschung erneut auflebt.³

Die Formulierung von Qualitätsstandards für Berufsbildungsforschung wird allerdings die Fliehkräfte erneut mobilisieren. Dies zeichnete sich bereits in der Diskussion auf dem Forum zum 25-jährigen Bestehen der AG BFN in Bonn ab. Für eine Sicherung der universitären Standorte sowie für die Vernetzung innerhalb des Wissenschaftssystems können Quali-

3 Als ein weiterer Anlauf in diesem Bemühen kann das AG BFN Forum im Herbst 2010 in Wien betrachtet werden (vgl. SEVERING/WEISS 2012).

tätskriterien von Organisationen wie der DFG innerhalb der AG BFN nicht ignoriert werden, ansonsten riskiert sie ihre Offenheit, aber auch ihre Attraktivität für den wissenschaftlichen Nachwuchs aus allen Bezugsdisziplinen. Sofern dieser eine Professur anstrebt, sollte die Kompetenz vorhanden sein, auch Forschungsprojekte nach DFG-Kriterien zu konzipieren. Die AG BFN in ein Netzwerk zu überführen, das sich ausschließlich außerhalb dieser Kriterien verortet und primär an aktuellen Problemlagen und stark anwendungsorientierter Forschung orientiert, läuft Gefahr, sich vom Wissenschaftssystem abzukoppeln und ihre Ziele aus dem Blick zu verlieren.

Daher resultieren schon aus den Zielen, so zurückhaltend sie auch formuliert wurden, vielfältige Herausforderungen, denen sich die AG BFN kontinuierlich stellen muss. In Anlehnung an die Problemlöseforschung (FUNKE 2003, S. 125ff.) lässt sich der Problemraum, in dem die AG BFN agiert, charakterisieren als von vielfältigen Einflussfaktoren geprägt, die stark vernetzt, gleichzeitig häufig intransparent und dynamisch sind, zudem ist der Problemraum durchzogen von unterschiedlichen Zielvorstellungen, die z. T. nur schwer vereinbar sind. Es wird daher nie eine Lösung geben, sondern das stete Bemühen um eine Annäherung an die Ziele wird notwendig sein.

Durch Entwicklungen sowohl im Wissenschaftssystem als auch im Praxisfeld sind diese Herausforderungen nicht geringer geworden. Im Hinblick auf Grundausstattungen, Drittmittelakquise und das Lehrpersonal-Studierenden-Verhältnis verschärfen sich die Arbeitsbedingungen der Wissenschaftler/-innen an den Universitäten eher. Davon ist der wissenschaftliche Mittelbau am stärksten betroffen. Seine Arbeitsbedingungen an den Universitäten entsprechen im hohen Maß den von SENNETT (1998) beschriebenen Zuständen und fördern rein instrumentelles Handeln. Im Praxisfeld resultiert die Dynamik einerseits aus langfristigen Veränderungen infolge des technologischen und ökonomischen Wandels, dem Druck, Bildungsabschlüsse europaweit vergleichbar zu gestalten und andererseits aus wirtschaftlichen, geopolitischen und ökologischen Krisen. Fluchtbewegungen oder auch nur das Interesse, die eigenen Lebensgrundlagen zu verbessern, wird vermutlich eine kontinuierliche Integration von Zugewanderten erfordern. Insbesondere in krisenhaften Situationen werden hohe Erwartungen an die Problemlösekompetenz der Repräsentanten der Berufsbildungsforschung gerichtet. Diese sind einerseits nachvollziehbar, wenngleich häufig völlig überzogen und fern jeglicher wissenschaftstheoretischer Reflexion.

Wie kann sich die AG BFN diesen Herausforderungen stellen? Ein erster Ansatz wäre, die Ansprüche an die eigene Wirksamkeit realistisch einzuschätzen und ggf. zu senken. Frühere Ambitionen, die AG BFN könne sich gar zu einer Institution der Forschungsplanung und Forschungspolitik weiterentwickeln, wurden zwischenzeitlich wieder aufgegeben. Dies sind Indikatoren einer Anpassung der Ziele (z. B. CZYCHOLL/ZEDLER 2004). Sich als tragender funktionaler Kern der AG BFN auf die Förderung des Austauschs von Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen im Rahmen offener, überinstitutioneller und thematisch fokussierter Veranstaltungen zu bekennen (WEISS/WIDERA 2017), ist ein naheliegender Schritt. Die permanente Analyse und Vergegenwärtigung des Problemraums muss weiterhin Grundlage der

Strategieentwicklung sein. Dabei kann grob unterschieden werden zwischen strukturellen und inhaltlichen Herausforderungen. Erstere betreffen die Organisationsform und Arbeitsweise des Netzwerkes und zielen auf dessen weitere Institutionalisierung und Stabilisierung ab. Letztere beziehen sich auf Themen, Forschungszugänge und Qualitätsstandards. Dies sind jedoch zwei Seiten der gleichen Medaille.

Eine Struktur und Organisationsform weiterzuentwickeln, die dauerhaft den Bedürfnissen und Erwartungen von Wissenschaft, Bildungspraxis und Politik gerecht wird, bleibt weiterhin ein kaum einzulösender Anspruch. Vor allem dann, wenn die AG BFN sich in ihrer Vermittlungsfunktion ernst nimmt und sich als zu allen Seiten der Berufsbildungsforschung offen profilieren will. Aus einer funktional-strukturellen Sicht muss daher der Anstoß für die organisatorische und strukturelle Entwicklung des Netzwerkes vor allem über die Positionierung und Behandlung von Themen erfolgen. Mitwirkende lassen sich vermutlich über inhaltliche Fragen und die Qualität der Behandlung von Forschungsthemen gewinnen. Dazu sind z. B. folgende Strategien und thematische Zuschnitte denkbar:

- ▶ Eine Fokussierung auf Themen, die sinnvoll nur interdisziplinär zu bearbeiten sind und langfristig verfolgt werden. So herrschte z. B. auf dem Forum der AG BFN zur beruflichen Integration von Zugewanderten und Migranten/Migrantinnen im Juli 2016 in Nürnberg große Einigkeit, dass Sprache eine *Conditio sine qua non* für die Integration in Beruf und Arbeit ist. Um Erkenntnisse und Ansätze zur berufsbezogenen Sprachförderung zu entwickeln und zu prüfen, ist mindestens die Zusammenarbeit von Sprachwissenschaft, Psychologie, Mehrsprachlichkeitsdidaktik und Berufspädagogik erforderlich. Zur Förderung eines entsprechenden Netzwerkes könnte die AG BFN z. B. durch die Organisation einer Austauschplattform beitragen.
- ▶ Weitere übergreifende Themen wie die Folgen der Digitalisierung bieten sich an. Dazu ist im Herbst 2017 ein erstes Forum geplant. Das Thema ist allerdings so vielschichtig, dass dessen Behandlung auf einem Forum zwangsläufig an der Oberfläche bleiben muss. Für einen tiefergehenden Diskurs zu spezifischen Facetten könnten z. B. Fokusplattformen initiiert werden, deren kontinuierlicher Austausch über die AG BFN angestoßen und koordiniert wird.
- ▶ Berufsbildungsrelevante Entwicklungen auf europäischer und internationaler Ebene sollten ebenfalls kontinuierlich verfolgt werden. Hier bestehen etablierte Netzwerke, die sich für eine Zusammenarbeit und dauerhafte Austauschplattform eignen.
- ▶ Ein noch unzureichend bearbeitetes Forschungsfeld ist die Kompetenzentwicklung in dualen Lernumgebungen. Die duale Berufsausbildung gilt zwar als überaus effektiv, unbekannt ist dennoch, welche Faktoren dies fördern und welche weniger dazu beitragen. Um duale Berufsbildungsgänge weiterzuentwickeln, wären Erkenntnisse darüber dringend notwendig.

- ▶ Weiterhin wäre eine Verständigung auf adäquate Qualitätsstandards zu unterschiedlichen Forschungszugängen anzustreben. Dabei sollte auch das Ziel verfolgt werden, Netzwerkpartnern/-partnerinnen und insbesondere Nachwuchswissenschaftlern/-wissenschaftlerinnen die Möglichkeit zu bieten, sich die Forschungskompetenzen anzueignen, die zur Einhaltung von Qualitätsstandards im Wissenschaftssystem notwendig sind. Denkbar wäre z. B. der Aufbau von Beratungsstrukturen für die Einwerbung von Drittmitteln. Hier wäre zu erkunden, welche Systeme diesbezüglich schon vorhanden sind und welches ergänzende Format seitens der AG BFN entwickelt werden könnte. Effektiv scheinen Coaching-Ansätze zu sein.
- ▶ Darüber hinaus sollten die Bemühungen wiederaufgenommen werden, sich auf eine Systematik der Berufsbildungsforschung zu verständigen. Die Verortung von Themen innerhalb einer solchen Systematik für die mittlerweile unzähligen Datenbanken könnte von den Forschenden selbst vorgenommen werden und somit eine Bilanzierung des Forschungsstands erleichtern. Dazu wird die Entwicklung einer Metatheorie der Berufsbildungsforschung angeregt (z. B. ECKERT/TRAMM 2004; KELL 2015). Dieses Unterfangen erfordert jedoch die engagierte und kooperative Zusammenarbeit zwischen Vertretern/Vertreterinnen unterschiedlicher Forschungsbereiche.

Die hier angeführten Themenfelder lassen sich problemlos erweitern, da die Analyse von Berufsbildungsprozessen bzw. personelle Entwicklungen im Medium des Berufs letztlich immer interdisziplinäre Zugänge nahelegen. Inwieweit sich innerhalb der AG BFN entsprechende Kooperationen konstituieren und festigen, muss offen bleiben. Chancen dafür bestehen, daher sollten die Bemühungen darum nicht aufgegeben werden.

Literatur

- ARBEITSGEMEINSCHAFT BERUFSBILDUNGSFORSCHUNGSNETZ: Aufgaben und Selbstverständnis – URL: https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/AGBFN_Aufgaben_Selbstverstaendnis_2014_final.pdf (Stand: 27.03.2017)
- BAETHGE, Martin u. a.: Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. Stuttgart 2006
- BECK, Klaus; LANDENBERGER, Margarethe; OSER, Fritz: Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. Bielefeld 2016
- BUER, Jürgen van; KELL, Adolf: Berichterstattung über Berufsbildungsforschung – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik ZWB (2000) 1, S. 30–47
- CZYCHOLL, Reinhard; ZEDLER, Reinhard: Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) – Zwischenbilanz und Perspektiven. In: CZYCHOLL, Reinhard; ZEDLER, Reinhard (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. BeitrAB 280, zugleich: Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 5. Nürnberg 2004, S. 209–229

- DIETZEN, Agnes u. a.: Berufsspezifische Messung sozialer Kompetenzen auf der Basis eines Situational-Judgement-Tests bei Medizinischen Fachangestellten (CoSMeD). In: BECK, Klaus; LANDENBERGER, Margarethe; OSER, Fritz (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. Bielefeld 2016, S. 225–241
- DOBISCHAT, Rolf; DÜSSELDORF, Karl: Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung. In: TIPPELT, Rudolf; SCHMIDT, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl. Opladen 2010, S. 383–404
- DÖRING, Ottmar u. a.: Technologiebasierte Messung von beruflichen Kompetenzen für die Pflege älterer Menschen: berufsfachliche Kompetenzen, allgemeine Kompetenzen und Kontextfaktoren (TEMA). In: BECK, Klaus; LANDENBERGER, Margarethe; OSER, Fritz (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. Bielefeld 2016, S. 243–264
- ECKERT, Manfred; TRAMM, Tade: Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: CZYCHOLL, Reinhard; ZEDLER, Reinhard (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. BeitrAB 280, zugleich: Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 5. Nürnberg 2004, S. 55–86
- EULER, Dieter: Unter Weißkittel- und Blaukittelforschern: Aufgaben und Stellenwert der Berufsbildungsforschung. In: EULER, Dieter u. a. (Hrsg.): Neue Forschungsverständnisse in den Sozialwissenschaften: Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2008, S. 43–74
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Bielefeld 2006
- FUNKE, Joachim: Problemlösendes Denken. Stuttgart 2003
- GSCHWENDTNER, Tobias; GEISSEL, Bernd; NICKOLAUS, Reinhold: Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Grundbildung: Projekt Berufspädagogik. In: KLIEME, Eckhard; LEUTNER, Detlev; KENK, Martina (Hrsg.): Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. In: Zeitschrift für Pädagogik (2010) 56, Beiheft, S. 258–269
- KELL, Adolf: Berufsbildungsforschung: Gegenstand, Ziele, Forschungsperspektiven. In: NICKOLAUS, Reinhold u. a. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 355–367
- KELL, Adolf: Forschungsarbeit über Arbeit, Beruf und Bildung – Gesellschaftliche Einflüsse, Organisation, Institutionen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2015) 29, S. 1–32 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kell_beitrag2_bwpat29.pdf (Stand: 27.02.2017)
- WUTTKE, Eveline u. a. (Hrsg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Bad Heilbrunn 2015

- KURTZ, Thomas: Beruf, Organisation und die zwei Seiten der Berufsforschung. In: EULER, Dieter; WALWEI, Ulrich; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Perspektiven. Stuttgart 2010, S. 61–76
- NICKOLAUS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Bonn 2007
- OEVERMANN, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 2. Aufl. Frankfurt 1997, S. 70–182
- SEKTION Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge – URL: http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf (Stand: 18.02.2017)
- SEMBILL, Detlef u. a.: Analysen systemischer Wechselwirkungen beruflicher Bildungsprozesse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2005) 5, S. 601–618
- SENNET, Richard: Der flexible Mensch. 3. Aufl. Berlin 1998
- SEVERING, Eckart, WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Plädoyer für eine neue Diskussion. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 12. Bielefeld 2012
- SLOANE, Peter. F. E.: Berufsbildungsforschung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 610–627
- WEISS, Reinhold; WIDERA, Christina: Rückblick auf 25 Jahre AG BFN – Entwicklungsschritte im Zeitraffer. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): 25 Jahre Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz – Bilanzen und Perspektiven. Bonn 2017 – URL: https://www.agbfm.de/dokumente/pdf/25JahreAGBFN_Internet.pdf (Stand: 30.11.2017)
- WINTHER, Esther; ACHTENHAGEN, Frank: Measurement of vocational competencies. A contribution to an international large-scale assessment on vocational education and training – In: Empirical research in vocational education and training 1 (2009) 1, S. 85–102 – URN: urn:nbn:de:0111-opus-51593
- ZEDLER, Reinhard: Berufsbildungsforschung aus Sicht der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsnetz unter Berücksichtigung des Projekts „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“. In: KAISER, Franz-Josef (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 238, zugleich: Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 4. Nürnberg 2000, S. 75–82
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga; BECK, Klaus; SEMBILL, Detlef; NICKOLAUS, Reinhold; MULDER, Regina: Perspektiven auf „Lehrprofessionalität“ – Einleitung und Überblick. In:

MULDER, Regina u. a. (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. Weinheim 2009, S. 13–32

ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga u. a.: Modeling and Measuring Competencies in Higher Education. Wiesbaden 2017

► Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Martin Baethge (†), Soziologisches Forschungsinstitut e.V. (SOFI)

Prof. Dr. Karin Büchter, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser, Bundesinstitut für Berufsbildung

Kornelia Haugg, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Prof. Dr. Kai Maaz, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Prof. Dr. Joachim Möller, Institut für Volkswirtschaftslehre einschl. Ökonometrie der Universität Regensburg und Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) Nürnberg

Prof. Dr. Eckart Severing, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg

Prof. Dr. Dieter Timmermann, Universität Bielefeld

Prof. Dr. Reinhold Weiß, ehemals Bundesinstitut für Berufsbildung

Prof. Dr. Birgit Ziegler, Technische Universität Darmstadt

► Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen leisten. Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern, den Austausch von Forschungsergebnissen, Meinungen und Erfahrungen zu unterstützen, relevante Forschungsfelder zu identifizieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Die AG BFN wurde am 7. Juni 1991 in Nürnberg gegründet. Gründungsmitglieder sind die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB). Über die Jahre hinweg hat sich der Kreis der Netzwerkpartner erweitert. Neben der Sektion BWP (ca. 400 Mitglieder), dem IAB und dem BIBB haben sich die pädagogischen Institute der Bundesländer (17) sowie zahlreiche Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft (25) dem Netzwerk angeschlossen. Eine Kooperation mit weiteren wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt. Die Netzwerkpartner verpflichten sich zu folgenden Arbeitsgrundsätzen: Sie

- leisten Beiträge zur grundlagen- oder anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung;
- unterziehen ihre Forschungsarbeiten einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung,
- veröffentlichen die Ergebnisse ihrer Arbeit,
- beteiligen sich am wissenschaftlichen Diskurs,
- fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs und
- beteiligen sich an den Aktivitäten der AG BFN.

In ihren Aufgaben wird die AG BFN vom BIBB gefördert und unterstützt. Sie führt themenorientierte Foren, Fachtagungen und Workshops durch. Im zweijährigen Turnus wird der Friedrich-Edding-Preis für Berufsbildungsforschung vergeben – eine Auszeichnung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Mit dem Internetauftritt www.agbfn.de präsentiert sich die AG BFN. Die Veranstaltungen der AG BFN werden im Internetportal und in dieser Schriften-

reihe dokumentiert. Zudem bietet das Portal einen Bereich für Ankündigung und einen Zugang zur Literaturlatenbank Berufliche Bildung, einem Gemeinschaftsprojekt der AG BFN.

In dieser Schriftenreihe erschienene Veröffentlichungen:

- Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationschwerpunkte. Tade TRAMM; Marc CASPER; Tobias SCHLÖMER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 22. Bielefeld: Bertelsmann, 2018
- Berufsbildung für Geringqualifizierte. Barrieren und Erträge. Britta MATTHES; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 21. Bielefeld: Bertelsmann, 2017
- Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Ulrike WEYLAND; Karin REIBER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 20. Bielefeld: Bertelsmann, 2017
- Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Uwe FASSHAUER; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 19. Bielefeld: Bertelsmann, 2016
- Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Andrea ZOYKE; Kirsten VOLLMER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 18. Bielefeld: Bertelsmann, 2016
- Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem – Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Heike SOLGA; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 17. Bielefeld: Bertelsmann, 2015
- Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart SEVERING; Martin BAETHGE [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 16. Bielefeld: Bertelsmann, 2015
- Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 15. Bielefeld: Bertelsmann, 2014
- Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 14. Bielefeld: Bertelsmann, 2014
- Akademisierung der Berufswelt? Eckart SEVERING; Ulrich TEICHLER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 13. Bielefeld: Bertelsmann, 2013
- Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 12. Bielefeld: Bertelsmann, 2012
- Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Philipp ULMER; Reinhold WEISS; Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 11. Bielefeld: Bertelsmann, 2012
- Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 10. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

- Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Mona GRANATO; Dieter MÜNK; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 9. Bielefeld: Bertelsmann, 2011
- Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Dieter MÜNK; Andreas SCHELLEN [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2010
- Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Dieter MÜNK; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 7. Bielefeld: Bertelsmann, 2009
- Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Hans-Dieter MÜNK; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 6. Bielefeld: Bertelsmann, 2009
- Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Hans DIETRICH; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 5. Bielefeld: Bertelsmann, 2008
- Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Reinhold NICKOLAUS; Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]. AG BFN, 4. Bielefeld: Bertelsmann, 2007
- Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 19.–20. September 2005, Universität Erfurt. Manfred ECKERT; Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]. AG BFN, 3. Bielefeld: Bertelsmann, 2006
- Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems. Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]; Manfred KREMER [Mitarb.]; Günter WALDEN [Mitarb.]; Dieter EULER [Mitarb.]; u. a. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 2. Bielefeld: Bertelsmann, 2006
- Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung. Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen. Franz SCHAPFEL-KAISER. Bielefeld: Bertelsmann, 2005

Abstract

“Multidisciplinary, practice-oriented, evidence-based”: this defines the field with which vocational education and training (VET) research concerns itself. This volume describes the situation of VET research and the challenges it faces. Important tasks and spheres of activity from diverse disciplinary and institutional perspectives are discussed. The interaction between research, politics and educational practice is shown. The 25th anniversary of the VET research network (AG BFN) provided the occasion for reflection on vocational education and training research. The AG BFN is a network of scientists who contribute to the field of VET research.

Zwischenbilanz zum Übergangssystem Schule-Beruf



- Forschungsdesiderata zum Übergangssystem
- Ergebnisse aus dem Netzwerk AGBFN

In dem Band wird der Forschungsstand zum Übergangssystem anhand von Beispielen analysiert und die Ergebnisse werden zu einer Zwischenbilanz verdichtet.

Heike Solga, Reinhold Weiß (Hg.)

Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem


Forschungsstand, Kritik, Desiderata

Berichte zur beruflichen Bildung

2015, 168 S., 27,80 € (D)

ISBN 978-3-7639-1181-3

Als E-Book bei wbv.de



„Multidisziplinär, praxisorientiert, evidenzbasiert“ so kann das Spannungsfeld umrissen werden, in dem sich die Berufsbildungsforschung bewegt. Der vorliegende Sammelband beschreibt die Situation und Herausforderungen der Berufsbildungsforschung. Es werden wichtige Aufgaben und Handlungsfelder aus unterschiedlichen disziplinären und institutionellen Perspektiven erörtert. Das Zusammenwirken von Forschung, Politik und Bildungspraxis wird aufgezeigt. Anlass zur Reflexion über Berufsbildungsforschung bot das 25jährige Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Die AG BFN ist ein Netzwerk von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung leisten.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-8474-2237-2