

Felix Rauner (Hg.)

Handbuch Berufsbildungs- forschung

Felix Rauner (Hg.)

Handbuch Berufsbildungsforschung

2. aktualisierte Auflage



Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

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

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 2006

Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: gestaltende gmbh: Michael Kuhne, Gütersloh

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

ISBN 3-7639-3463-4

Bestell-Nr. 60.01.476a

Inhalt

Vorwort	5	3.1.2 Sektoranalysen <i>Georg Spöttl</i>	112
0 Einleitung		3.1.3 Historische Berufsfeldforschung <i>Falk Howe</i>	118
Berufsbildungsforschung – Eine Einführung <i>Felix Rauner</i>	9	3.1.4 Prognose- und prospektive Berufsbildungsforschung <i>Philipp Grollmann</i>	123
1 Genese der Berufsbildungsforschung		3.1.5 Qualifikationsforschung (soziologische) <i>Otfried Mickler</i>	129
1.1 Genese der berufspädagogischen Forschung <i>Antonius Lipsmeier</i>	19	3.2 Berufswissenschaftliche Forschung in den Berufsfeldern	
1.2 Zur Genese berufswissenschaftlicher und berufsdidaktischer Forschung <i>Jörg-Peter Pahl</i>	27	3.2.1 Metalltechnik <i>Peter Gerds und Volkmar Herkner</i>	135
1.3 Berufsbildungsforschung in der DDR <i>Dieter Grottker</i>	35	3.2.2 Elektrotechnik/Informatik <i>Klaus Jenewein</i>	142
1.4 Die Schritte zu einer internationalen und international vergleichenden Berufsbildungsforschung <i>Uwe Lauterbach</i>	44	3.2.3 Bautechnik, Holztechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung <i>Johannes Meyser und Ernst Uhe</i>	150
2 Berufsbildungsforschung im Spannungs- verhältnis von Berufsbildungspolitik, Berufsbildungsplanung und Berufs- bildungspraxis		3.2.4 Chemietechnik <i>Peter Storz</i>	155
2.1 Organisationen und Institutionen der Berufsbildungsforschung <i>Adolf Kell</i>	55	3.2.5 Wirtschaft und Verwaltung <i>Richard Huisinga und Adolf Kell</i>	164
2.2 Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdialog <i>Edgar Sauter</i>	61	3.2.6 Ernährung <i>Barbara Fegebank</i>	170
2.3 Berufe und Berufsfelder: Systematisierungen aus internationaler und nationaler Sicht <i>A. Willi Petersen</i>	68	3.2.7 Gesundheit/Pflege <i>Ingrid Darmann und Regina Keuchel</i> ..	175
2.4 Arbeit – Bildung – Qualifikation: Ein interdisziplinärer Forschungszusammenhang <i>Rainer Bremer</i>	76	3.2.8 Erziehung/Sozialpädagogik <i>Maria-Eleonora Karsten</i>	181
2.5 Berufsbildungsforschung als Innovationsprozess <i>Ute Laur-Ernst</i>	82	3.3 Berufsbildungssystem	
2.6 Berufsbildungsforschung im Prozess der europäischen Integration <i>Martin Fischer und Dieter Münk</i>	88	3.3.1 Vergleichende Berufsbildungsforschung <i>Walter Georg</i>	186
2.7 Berufsbildungsforschung in der Entwicklungszusammenarbeit <i>Walter Georg</i>	95	3.3.2 Berufspädagogik – Historische Berufsbildungsforschung <i>Günter Pätzold und Manfred Wahle</i> . .	193
3 Felder der Berufsbildungsforschung		3.3.3 Berufsbildungsstatistik <i>Heinrich Althoff</i>	199
3.1 Berufsentwicklung		3.3.4 Berufsbildungsbericht <i>Elisabeth M. Krekel</i>	204
3.1.1 Berufsforschung <i>Werner Dostal</i>	105	3.3.5 Entwicklung und Evaluation von Bildungsgängen <i>Jürgen Zabeck</i>	208
		3.3.6 Berufs- und Arbeitsorientierung <i>Heinz Dederig</i>	216
		3.3.7 Weiterbildungsforschung <i>Peter Faulstich</i>	223
		3.3.8 Berufsschulforschung <i>Günter Pätzold</i>	231

3.4 Berufsbildungsplanung und -entwicklung

- 3.4.1 Qualifikations- und Ausbildungsordnungsforschung
Felix Rauner 240
- 3.4.2 Kompetenz- und Expertiseforschung
Peter Röhren 247
- 3.4.3 Lernortkooperation und Ausbildungspartnerschaften
Günter Walden 254
- 3.4.4 Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung
Günter Walden 261
- 3.4.5 Berufsbildungsforschung zur Professionalisierung von Berufsschullehrern
Waldemar Bauer und Philipp Grollmann 270
- 3.4.6 Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung
Gisela Dybowski und Agnes Dietzen ... 276
- ### 3.5 Berufsarbeit und Kompetenzentwicklung
- 3.5.1 Lernen in Arbeitsprozessen – Kompetenzentwicklung
Rainer Bremer 282
- 3.5.2 Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation
Walter Volpert 294
- 3.5.3 Organisationales Lernen
Michael Dick 299
- 3.5.4 Arbeitsprozesswissen
Martin Fischer 307
- 3.5.5 Lernen mit tutoriellen Arbeitssystemen
Matthias Becker 315
- 3.5.6 Berufliche Sozialisation
Walter R. Heinz 321
- 3.5.7 Entwicklung moralischer Urteilskompetenz
Wolfgang Lempert 329
- 3.5.8 Berufliche Identität
Sabine Raeder und Gudela Grote 337
- 3.5.9 Professionalisierung
Harald A. Mieg 342
- ### 3.6 Didaktik beruflicher Bildung
- 3.6.1 Curriculumforschung
Richard Huisinga 350
- 3.6.2 Curriculumentwicklung
Richard Huisinga 357
- 3.6.3 Überfachliche Kompetenzen in der Berufsbildung
Katharina Maag Merki 361
- 3.6.4 Gestalten und Evaluieren von berufsqualifizierenden Bildungsprozessen
Peter Gerds 368
- 3.6.5 Lernumgebungen gestalten
Peter Dehnhostel 378
- 3.6.6 Lern- und Arbeitsaufgaben
Falk Howe und Thomas Berben 383
- 3.6.7 Lehr-Lern-Forschung
Gerald A. Straka 390
- 3.6.8 Benachteiligtenforschung
Arnulf Bojanowski, Peter Eckardt und Günter Ratschinski 396
- 3.6.9 Medienforschung und Medienentwicklung
Antje Pabst und Gerhard Zimmer 403
- ### 3.7 Evaluation und Qualitätssicherung
- 3.7.1 Evaluationsforschung
Gerald Heidegger 412
- 3.7.2 Partizipative Qualitätssicherung
Philipp Gonon 421
- 3.7.3 Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung
Sabine Kurz 427
- 3.7.4 Bildungscontrolling
Jürgen van Buer 435
- 3.7.5 Benchmarking in der beruflichen Bildung
Susan Seeber 440
- 3.7.6 Programmevaluation
Ludger Deitmer 446
- 3.7.7 Wissensmanagement
Michael Dick und Theo Wehner 454
- ### 3.8 Gestaltung von Arbeit und Technik
- 3.8.1 ‚Arbeit und Technik‘-Forschung
Felix Rauner 462
- 3.8.2 Partizipative Technikgestaltung
Franz Stuber 468
- 3.8.3 Partizipative Organisationsentwicklung
Franz J. Heeg 473
- 3.8.4 Partizipatives Prototyping
Jürgen Friedrich 479

3.8.5	Computergestützte erfahrungsgeleitete Arbeit (CeA) <i>Hans Martin</i>	485
4	Fallbeispiele: Berufsbildungsforschung	
4.1	Modellversuch MME: Innovationsprojekt am Wendepunkt (BBF) <i>Ute Laur-Ernst</i>	495
4.2	Evaluation beruflicher Kompetenzentwicklung in der Erzieherausbildung (Kollegsulprojekt NRW) <i>Maria-Eleonora Karsten</i>	501
4.3	Der Kfz-Mechatroniker: Forschungs- und Entwicklungsschritte zu einem europäischen Beruf <i>Wilfried Kruse</i>	510
4.4	Maschinenschlosserstudie <i>Georg Spöttl</i>	514
4.5	Produktion und Qualifikation <i>Fred Manske</i>	519
4.6	Geschäfts- und arbeitsprozess- orientierte Berufsbildung (GAB) <i>Dorothea Schemme</i>	524
4.7	Projekt- und transferorientierte Ausbildung (PETRA) <i>Peter Dehnbostel</i>	532
4.8	DFG-Schwerpunktprogramm „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ <i>Rolf Dubs</i>	538
4.9	Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen – ein SOFI-Projekt <i>Andreas Witzel</i>	545
5	Forschungsmethoden	
5.1	Methodologische Fragestellungen	
5.1.1	Der Gegenstandsbezug: Berufliche Arbeits- und Bildungsprozesse <i>Felix Rauner</i>	557
5.1.2	Situiertes Lernen in Praxisgemeinschaften. Ein Forschungsgegenstand <i>Christoph Clases und Theo Wehner</i> . . .	562
5.1.3	Nähe und Distanz in der Berufsbildungsforschung <i>Lars Heinemann</i>	568
5.1.4	Gestaltungsorientierte Forschung und Interdisziplinarität <i>Gerald Heidegger</i>	575
5.1.5	Implizites Wissen als Forschungsgegenstand <i>Georg Hans Neuweg</i>	581
5.1.6	Zur Implementation grundlegender Methoden in der Berufsbildungsforschung (beobachten, experimentieren, befragen, Inhaltsanalyse) <i>Rainer Bremer</i>	588
5.2	Befragen	
5.2.1	Fachinterview <i>Manuela Niethammer</i>	595
5.2.2	Handlungsorientierte Fachinterviews <i>Matthias Becker</i>	601
5.2.3	Berufswissenschaftliche Aufgabenanalyse <i>Peter Röben</i>	606
5.2.4	Experten-Facharbeiter-Workshops <i>Georg Spöttl</i>	611
5.2.5	Wissensdiagnose <i>Winfried Hacker</i>	616
5.2.6	Kompetenzen erfassen – Berufliche Entwicklungsaufgaben <i>Bernd Haasler und Gert Beelmann</i>	622
5.3	Beobachten	
5.3.1	Beobachtungsverfahren <i>Matthias Becker</i>	628
5.3.2	Situationsfilm <i>Felix Rauner</i>	633
5.3.3	Studies of Work <i>Jörg R. Bergmann</i>	639
5.4	Experimentieren und Entwickeln	
5.4.1	Laborexperimente und Quasi-Experimente <i>Gerald A. Straka, Katja Meyer-Siever und Johannes Rosendahl</i>	647
5.4.2	Qualitative Experimente <i>Franz Stuber</i>	653
5.4.3	Modellversuchsforschung <i>Peter F. E. Sloane</i>	658
5.4.4	Partizipatives Entwickeln <i>Ute Clement</i>	664
5.4.5	Interdisziplinäres Entwickeln <i>Felix Rauner</i>	671
6	Verzeichnisse	
6.1	Literaturverzeichnis	681
6.2	Namensverzeichnis	796
6.3	Sachwortverzeichnis	814
6.4	Autorenverzeichnis	822

Vorwort

Die Berufsbildungsforschung ist mittlerweile ein etablierter Schwerpunkt der Bildungsforschung. Dieser soll mit der Herausgabe des Handbuchs Berufsbildungsforschung zusammenfassend mit seinen Fragestellungen, Forschungs- und Entwicklungsaufgaben, Methoden und Ergebnissen für Studierende, Lehrende und Forscher zugänglich gemacht werden. Eine Hervorhebung erfahren dabei Themen, die für die berufliche Bildung in deutschsprachigen Ländern und Regionen eine spezifische Bedeutung haben. Dies gilt vor allem für die historischen und historisch akzentuierten sowie die auf die Systemebene beruflicher Bildung ausgerichteten Beiträge. Die im Vergleich zu anderen Forschungstraditionen zu gering ausgeprägte Internationalität der (Berufs-)Bildungsforschung liegt vor allem in der nationalstaatlich und kulturell geprägten Vielfalt und Verschiedenheit der Bildungs- und Ausbildungstraditionen begründet. An der Berufsbildungsforschung wirken eine Reihe unterschiedlicher Forschungstraditionen mit. Diese reichen von der industriesoziologischen Qualifikationsforschung bis zu den Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen. In ihrem Kern hat sich die Berufsbildungsforschung allerdings zu einem originären und eigenständigen Forschungsbereich herausgebildet, der nicht als ein Teilbereich anderer Forschungstraditionen ausgewiesen werden kann. So gibt es zwar eine beachtliche Schnittmenge bei den Fragestellungen, Methoden und Forschungsergebnissen zur erziehungswissenschaftlichen, arbeits- und sozialwissenschaftlichen sowie zur ökonomischen und ingenieurwissenschaftlichen Forschung, die Erforschung der Grundlagen zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems, der Berufe und Berufsfelder sowie zur Gestaltung und Evaluation beruflicher Bildungsprozesse gehören jedoch zum Kernbereich der Berufsbildungsforschung.

Die berufliche Bildung wurde bereits 1979/80 zum Gegenstand eines Handbuchs. Band 9 der von Dieter Lenzen herausgegebenen Enzyklopädie Erziehungswissenschaft ordnet die berufliche Bildung in die Sekundarbildung aus der Perspektive der Jugendbildung zwischen Schule und Beruf ein. Teil 1 dieses Bandes hat den Charakter eines Handbuchs, Teil 2 den eines Lexikons. Die Herausgeber (BLANKERTZ/DERBOLAV/KELL/KUTSCHA 1979/80) weisen zurecht darauf hin, dass dieser der Jugendbildung gewidmete zweiteilige Band 9

der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft kein Vorbild hat.

1995 legen Rolf Arnold und Antonius Lipsmeier das Handbuch der Berufsbildung vor und präsentieren damit zum ersten Mal ein auf die berufliche Bildung zentriertes Handbuch, in dem eines der sieben Kapitel der „Forschung zur Berufsbildung“ mit fünf Überblicksbeiträgen gewidmet ist (ARNOLD/LIPSMEIER 1995). Seither hat die Diskussion über Forschungs- und Entwicklungsmethoden und die methodologische Diskussion in der Berufsbildungsforschung einen Stand erreicht, der es nahe legt, die Berufsbildungsforschung als einen originären Zusammenhang ihrer Fragestellungen, Methoden und Forschungsergebnisse umfassend zu dokumentieren.

Dieses Handbuch ist mit seinen 97 Artikeln das gemeinsame Werk von mehr als 80 Autorinnen und Autoren. Ihnen gilt der erste Dank des Herausgebers. Das Handbuch ist das Ergebnis einer zweijährigen konzeptionellen Arbeit, zu der alle Autoren mit ihren Texten, ihren Anregungen zur Aufnahme weiterer Beiträge sowie durch die wechselseitige Durchsicht der Artikel beigetragen haben. Die Organisation und die redaktionelle Betreuung des Projektes lag bei Lisa Artinger, ihr danke ich für die große Sorgfalt und die Geduld, mit der sie die Entstehung des Handbuchs in allen Details begleitet hat. Brigitte Döpkens, dem Lektor Dr. Richard Verhoeven, Daniela Paschke sowie dem Bertelsmann Verlag danke ich für die ansprechende Realisierung des Werkes. Ohne die Unterstützung der Universität Bremen hätte dieses Handbuch nicht realisiert werden können.

Als Herausgeber bin ich für die eine oder andere Lücke sowie zuletzt auch für Schwächen in diesem Handbuch verantwortlich. Ich möchte daher die Benutzer des Handbuchs bitten, mir ihre Kritik und Verbesserungsvorschläge zuzuschicken, um sie bei einer Neuauflage berücksichtigen zu können.

Bremen, im Februar 2005

Felix Rauner

0 Einleitung

Berufsbildungsforschung – Eine Einführung

Felix Rauner

Die Berufsbildungsforschung hat sich spätestens mit der Gründung staatlicher Forschungseinrichtungen wie dem deutschen ↑Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) (1970), dem französischen Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (Céreq) (1970), dem Allunionsforschungsinstitut für berufstechnische Ausbildung der UdSSR in Leningrad (1963) oder der Einrichtung des Center for Research and Leadership in Vocational and Technical Education (1965) in den USA, das später (1977) zum nationalen Forschungsinstitut aufgewertet wurde, sowie mit der Etablierung internationaler Einrichtungen der Berufsbildungsforschung wie dem UNESCO-Institut (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) UNESCO's International Centre for ↑Technical and Vocational Education and Training (UNESCO-UNEVOC) (2000) oder dem European Centre for the Development of Vocational Training (↑CEDEFOP) (1975) zu einem Schwerpunkt der Bildungsforschung entwickelt. Das staatliche und internationale Interesse an der Bildungsforschung resultiert aus der unmittelbaren Verzahnung der beruflichen Bildung nicht nur mit der Bildungs- sondern auch mit der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik.

So wie längst eingesehen wurde, dass letztere nicht länger unter nur nationalen Einflüssen stehen, sondern transnational verflochten sind, so wurde ebenfalls bewusst, dass die Fragen und Probleme von national verantworteter und gesteuerter Bildung nicht länger den mehr oder weniger stabilen Traditionen der Bildungssysteme überlassen bleiben sollten.

Berufliche Bildung gilt als Schlüsselgröße für die Steigerung oder den Erhalt von Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und Volkswirtschaften. So hebt das Modernization-Forum (USA) in seiner Studie „Skills for Industrial Modernization“ (1993) hervor:

„As the pace of economic and technological trade accelerates, the abilities of workers and enterprises to learn and adapt becomes a core element in the global competition among corporations and national economies“ (1993, 4).

Die staatliche Berufsbildungsforschung ist daher in der Regel eng verzahnt mit den Aufgaben der

↑Berufsbildungsplanung und eingebunden in den Berufsbildungsdialog zwischen den Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften und den für die Berufsbildung zuständigen Regierungsressorts. In der Regel sind dies neben den Bildungs- die Arbeits- und Wirtschaftsressorts. Die dabei zu beobachtenden Unterschiede in Rolle und Nähe der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Fragen der Berufsordnung und -ausbildung zum Gesamtsystem nationaler Bildungsinstitutionen hängt vom Grad der Integration beruflicher Bildung in die jeweiligen Bildungssysteme ab.

Länder, die in einer gewissen Breite eine akademische Ausbildung für Berufsschullehrer obligatorisch vorsehen, verfügen mit solchen fachlichen und zugleich berufspädagogischen Studiengängen über eine Forschungsinfrastruktur, für die die Reflexion und Gestaltung beruflicher Bildungs-, Lern- und Lehrprozesse selbstverständlich ist. Darin ist eine wertvolle Ressource für die weitere Entwicklung und die Vertiefung von Fragestellungen zu sehen, die sich aus dem Wandel beruflicher Anforderungen ergeben.

Die Vielfalt der Fragestellungen und Entwicklungsaufgaben auf der Ebene der Berufsbildungssysteme (↑Makroebene), der Organisation und Gestaltung beruflicher ↑Bildungsgänge und -einrichtungen (↑Mesoebene) sowie der Analyse und Gestaltung der Bildungs- und Lernprozesse (Mikroebene) führt zur Einbeziehung verschiedener Wissenschaften und Forschungstraditionen. Berufsbildungsforschung kann daher nur interdisziplinär organisiert werden, vorrangig durch die Beteiligung von Fächern wie Psychologie, Industrie-, Arbeits-, Bildungs- und Betriebssoziologie, Natur- und Ingenieurwissenschaften, Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaften. Fachdidaktische und berufswissenschaftliche Kompetenzen werden vor allem von Berufspädagogen eingebracht, da diese in der Regel für eine berufliche Fachrichtung und ihre Didaktik qualifiziert sind. Im Rahmen des von der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AGBFN) initiierten Forschungsprojektes „↑Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“ haben Jürgen van Buer und Adolf Kell den Versuch unternommen, Berufsbildungsforschung zu definieren, Abgrenzungen zu benachbarten Forschungstraditionen vorzunehmen und eine Binnenstruktur für die Berufsbildungsforschung zu entwickeln (VAN BUER/KELL 1999a, 221 ff.).

So sehr die Forderung nach ↑Interdisziplinarität bei der Erschließung komplexer ↑Forschungsfelder und -gegenstände aus wissenschaftspolitischer Perspektive immer wieder betont wird, so schwierig erweist sich die praktische Realisierung von Interdisziplinarität. Unerlässlich bleibt, den Forschungsgegenstand als einen originären und die Forschungsmethoden als gegenstandsangemessen zu begründen, wenn die Berufsbildungsforschung auf die ↑Expertise so vieler Wissenschaften angewiesen ist. Dies haben die Gründer des BBF mit ihrem ersten Forschungsprogramm durch das Gebiet „↑Methodologie der Berufsbildungsforschung“ beherzigt. In einem der Grundlagengprojekte heißt es daher auch:

„Entwicklung eines methodologischen und terminologischen Instrumentariums für die Arbeiten des Institutes unter Berücksichtigung der interdisziplinären Zusammenhänge“ (BBF 1971, 6).

Seit Anfang der 1970er Jahre hat die Praxis der Berufsbildungsforschung Konturen angenommen und sich als eine internationale Scientific Community organisieren können. Das europäische Forschungsnetzwerk Vocational Education and Training Research Network (VETNET), gegründet 1997, sowie die Gründung eines internationalen Journals für Technical and Vocational Education Research durch das VETNET und das UNESCO-Institut UNEVOC sind Ausdruck dieser Entwicklung. Sucht man dagegen nach der Einlösung des mit der Gründung des BBF formulierten Anspruchs die methodologischen Grundlagen dieser Praxis zu klären, so fällt es zunächst schwer, ein Forschungsinstrumentarium zu identifizieren, das nicht sogleich wieder auf die Disziplinen zurückzuführen ist, aus denen es bezogen wurde. Bei der Darstellung der „Lage der Berufsbildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland“ in der gleichnamigen Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) heben die Autoren selbstkritisch hervor, dass die disziplinären Forschungsstränge der Berufsbildungsforschung, wie die Lehr-Lern-Forschung, die Psychologie, die Betriebswirtschaft oder die Soziologie, neben der ↑Berufs- und Wirtschaftspädagogik allenfalls ein multidisziplinäres, aber noch kein interdisziplinäres Bündel an Methoden und Instrumenten bilden (DFG 1990).

Zum Gegenstand der Berufsbildungsforschung

Berufliche Bildung und berufliche Bildungssysteme gelten international neben der schulischen und der hochschulischen Bildung als einer der drei Säulen der nationalen Bildungssysteme. Mit der Betonung des *lebenslangen* und *lebensbegleitenden Lernens* wird die berufliche Weiterbildung zunehmend weniger als ein separater Bereich im Bildungssystem (als eine vierte Säule), sondern mehr als ein, mit der beruflichen Erstausbildung verbundener, unauflösbarer Zusammenhang betrachtet. Angelegt ist dies in den meisten nationalen Berufsbildungsgesetzen sowie in der europäischen ↑Berufsbildungspolitik.

Mit dem Entstehen der beruflichen Aus- und Weiterbildung als einer zentralen Dimension ökonomischer und ↑technologischer Innovationen haben sich seit Beginn des vorigen Jahrhunderts in vielen Industrieländern Vorläufer der heutigen Berufsbildungsforschung herausgebildet. Mitte der 1920er Jahre etablierte der ↑Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) den Aufgabenbereich zur Entwicklung von Berufsbildern, der Ermittlung und Darstellung berufsspezifischer Arbeitsgebiete und Fertigkeiten für Facharbeiter sowie der Entwicklung von Verfahren zur Ermittlung der Eignung für eine spezifische Berufsausbildung (SCHLIEPER 1963, 66). Daneben gewinnt die Entwicklung von *Ausbildungsmitteln*, vor allem in der Form von Lehrgängen für die industrielle Berufsausbildung, rasch an Bedeutung. Die Genese der Berufsbildungsforschung in Deutschland zeigt (→1.1; →1.2; →1.3 sowie →3.2), dass es durchgängig – neben der wissenschaftlichen *Beschäftigung mit den Grundlagen* für die Gestaltung und Organisation beruflicher Bildung als zentraler Aufgabenstellung für das BBF sowie später des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) – ebenso um *Entwicklungsaufgaben* wie die Erstellung von ↑Ausbildungsordnungen und -medien gehen soll, deren Wert funktional mit den Erkenntnissen über jene Grundlagen steigen sollte. Insofern reichen bereits die Wurzeln der Berufsbildungsforschung in die Traditionen jener Wissenschaften hinein, die Forschung nicht als Selbstzweck, sondern für einen außerhalb ihrer selbst liegenden Zweck, in der Regel eine Gestaltungsaufgabe, betreiben. Dies verbindet sie in besonderer Weise mit der Pädago-

gik (WENIGER 1953; KLAFKI 1991) als einer *handlungsleitenden* sowie mit der Arbeitswissenschaft als einer auf die *Arbeitsgestaltung* zielenden Wissenschaft (ULICH 1994; EMERY 1959; EMERY/EMERY 1974; HACKMAN/OLDHAM 1976). In der Berufsbildungsforschung gehört sowohl die Entwicklung von Berufen und Berufsfeldern, von beruflichen Bildungsplänen und Ausbildungsmedien als auch von ↑Ausbildungsmethoden zu den zentralen Forschungs- und Entwicklungsfeldern. Die Curriculum- und ↑Medienforschung sind daher als ein Zusammenhang von analysierender und entwickelnder Forschung angelegt.

Von der Bildungsforschung unterscheiden die Berufsbildungsforschung vor allem die Inhalte und Ziele beruflicher Bildung, wie sie sich mit der berufsförmig organisierten Arbeit historisch herausgebildet haben. Dies bezieht die Berufs- und Berufsfeldentwicklung, den Wandel der ↑berufsförmigen Arbeit sowie die Analyse und Gestaltung beruflicher Bildungs-, Qualifizierungs- und Lernprozesse mit ein. Die beruflichen Domänen und ihr Wandel werden daher zu einem Bezugspunkt für die Begründung von Inhalten und Zielen beruflicher Bildung und, darin eingeschlossen, für die Zuteilung von Berechtigungen im Beschäftigungssystem. Während mit dem Abitur die Reife für ein Studium attestiert wird, bezieht sich die Zuteilung von Berechtigungen am Ende der Berufsausbildung oft auf sehr spezifische Kompetenzen, die zur Ausübung beruflicher Tätigkeiten befähigen. Erst die bestandene Prüfung als Flugzeugpilot führt zu der Berechtigung, ein Flugzeug zu führen. Wenn der ausgebildete Pilot in der abschließenden Prüfung nicht zeigen kann, dass er die Anzeige des künstlichen Horizontes in die richtige und situativ angemessene Steuerung des Flugzeuges (Höhen-, Seitenruder und Geschwindigkeit) umsetzen kann, dann bleibt ihm verwehrt, Flugzeugpilot zu werden. Dies ist eine Besonderheit aller Formen beruflicher Bildung, die auf den Erwerb der ↑*Berufsfähigkeit* zur Ausübung spezifischer Berufe zielen. Der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Lernen für den Beruf erwachsen daraus besondere Anforderungen, z. B. bei der ↑Entschlüsselung des in der praktischen Berufsarbeit inkorporierten Wissens und Könnens sowie für das Überprüfen und Bewerten beruflicher Kompetenzen.

Unter ‚Berufsbildung‘ wird das gesamte Spektrum der Fähigkeiten und ihrer Aneignung verstanden, die im und für das Beschäftigungssystem erworben werden. Qualifikation, Kompetenz und Bildung sind Schlüsselkategorien, die im Kontext der einzelnen Beiträge dieses Handbuches in ihrer jeweiligen Bedeutung dargestellt werden. Damit werden auch die Zusammenhänge zwischen Sozialisation und Bildung, allgemeiner und beruflicher Bildung sowie zwischen Berufsorientierung und beruflicher Aus- und Weiterbildung zum Gegenstand gemacht. Nur aus praktischen Gründen werden diese, die Berufsbildungsforschung ausmachenden Gegenstände, in diesem Handbuch in Anlehnung an die Berufsbildungsgesetzgebung eingeschränkt auf Formen gesellschaftlicher Arbeit im Beschäftigungssystem, soweit sie nicht an Hochschulen stattfindet.

Anders als im System allgemeiner Bildung kommt dem Lernen im Prozess der Arbeit als Dimension intentionaler und informeller Kompetenzentwicklung eine zentrale Bedeutung zu.

Von der allgemeinen Bildungsforschung unterscheidet die Berufsbildungsforschung, dass für das berufliche Lernen Erwachsener den Lern-, Kognitions- und ↑Entwicklungstheorien, die für die Analyse und Gestaltung von Bildungs- und Sozialisationsprozessen von Kindern eine zentrale Bedeutung haben, bei der Berufsbildungsforschung eher eine untergeordnete Bedeutung zukommt. Damit sind für die Berufsbildung Entwicklungstheorien von Bedeutung, die sich in besonderer Weise auf das Lernen Erwachsener beziehen lassen (vgl. HAVIGHURST 1972; ERIKSON 1966; DREYFUS/DREYFUS 1987; LAVE/WENGER 1991).

Eine Besonderheit beruflicher Bildung ist es, dass ökonomisch vergleichbare Länder höchst verschiedene Berufsbildungssysteme hervorgebracht haben. Berufsbildung ist in hohem Maße geprägt durch die kulturellen Besonderheiten der Nationalstaaten. Hoch entwickelte und traditionsreiche Berufsbildungssysteme, z. B. in europäischen Ländern, konkurrieren unter den Bedingungen ökonomischer und technologischer Internationalisierungsprozesse mit ↑Industriekulturen, in denen die berufsförmig organisierte Arbeit und eine darauf bezogene Bildung kaum eine Bedeutung haben. Dies gilt z. B. für Japan (GEORG/SATTEL 1992), wo

sich demzufolge auch keine nennenswerte Berufsbildungsforschung herausgebildet hat. Ganz anders verhält es sich etwa in den USA, wo es eine größere Offenheit in der „akademischen“ Bildung gegenüber lebensweltlichen und praktischen Bildungsinhalten gibt. An den Hochschulen hat diese Bildungstradition zur Etablierung berufsqualifizierender Studiengänge geführt. Krankenschwestern und Erzieherinnen, die in Deutschland an Fachschulen ausgebildet werden, studieren z. B. an US-amerikanischen Universitäten in etablierten Fakultäten Fächer wie „Nursing“ (Pflégewissenschaften). In der Folge einer ausgeprägten Tradition berufsqualifizierender Studiengänge haben sich die berufs- und berufsfeldbezogenen Wissenschaften und Forschungstraditionen in den Berufsfeldern der personenbezogenen Dienstleistungen in den USA früher entwickelt als in Ländern mit einer deutlichen Abgrenzung zwischen beruflicher und universitärer Ausbildung.

Vergleichbare Unterschiede ergeben sich international auch durch die verschieden organisierten Übergänge von der Schule in die Arbeitswelt sowohl an der ersten als auch an der zweiten Schwelle (STERN/WAGNER 1999). Die Beschäftigung mit den Übergangsproblemen an der ersten Schwelle der ‚School-to-Work-Transition‘ und die Durchführung von Literacy-Studien zu den Basiskompetenzen Lese- und Schreibfähigkeit sowie zu den mathematischen und naturwissenschaftlichen Basisfähigkeiten haben erheblich an Bedeutung gewonnen. Dies wird in den Themen Ausbildungsreife, ↑Berufsvorbereitung und Berufsorientierung aufgegriffen.

Berufsbildungsforschung – ein interdisziplinäres Forschungsfeld

Eine besondere inhaltliche und methodische Affinität hat die Berufsbildungsforschung zu den Arbeitswissenschaften. Von ihr unterscheidet sie ihre domänenspezifische Ausdifferenzierung. Während die Arbeitswissenschaften z. B. bei der Analyse und Gestaltung von Facharbeit vor allem an den Aspekten der Arbeitsbelastung, des Gesundheits- und Arbeitsschutzes interessiert ist, geht es der Berufsbildungsforschung primär um die Arbeits- und ↑Ausbildungsinhalte sowie im Zusammenhang damit um die (Weiter-)Entwicklung der Berufsbilder und der beruflichen Bildungspläne. Auf die Affini-

täten und Gemeinsamkeiten beider Forschungstraditionen wurde vielfältig hingewiesen (SCHWERES 1972; GEORG/SATTEL 1985; PORNSCHLEGEL 1972). Die Gründung einer Arbeitsgemeinschaft der gewerblich-technischen Wissenschaften (GTW) in der Gesellschaft der Arbeitswissenschaften (GfA) war daher ein nahe liegender Schritt.

In Deutschland haben u. a. die Gutachten von Herwig Blankertz Dieter Claessens und Friedrich Edding (1966) pädagogisch sowie von Armin Hegelheimer (1969) ordnungspolitisch der Berufsbildungsforschung einen Weg zur inhaltlichen Ausgestaltung gewiesen. Die Gründung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (1963), des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (1967) und schließlich des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (1970) haben zur Konsolidierung der Berufsbildungsforschung ganz entscheidend beigetragen (SCHMIDT 1995a). Der im ↑Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 formulierte gesetzliche Auftrag für das ↑Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung fiel umfassend aus:

„[...] die Berufsbildung durch Forschung zu fördern, insbesondere ihre Grundlagen zu klären, ihre Inhalte und Ziele zu ermitteln und ihre Anpassung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung vorzubereiten“ (BGBl. 1969, 1112).

Mit einem bereits in der Gründungsphase weit gefächerten Forschungsprogramm in elf Themenbereichen wurden neben „Arbeitsvorhaben“ in den Bereichen ↑Medienentwicklung und Modernisierung der ↑Ausbildungsordnungen „Problemanalysen“, „Vorstudien“ und „Hauptuntersuchungen“ unterschieden. Mit dem Forschungsschwerpunkt „↑Methodologie der Berufsbildungsforschung“ hob das BBF seinen Anspruch hervor, die Berufsbildungsforschung nicht nur als eine zu verstehen, die sich in einem von der Bildungspolitik und der Berufsbildungspraxis vorgegebenen Rahmen bewegt, sondern diese Forschung auch auf der Grundlage wissenschaftlicher Kriterien im System der Wissenschaften zu entwickeln. So wurde z. B. mit dem methodologischen Grundlagenprojekt zur „Untersuchung interdisziplinärer Ansatzpunkte für Arbeits- und ↑Berufsanalysen“ das ehrgeizige Ziel verfolgt, „die Entwicklung eines Instrumentariums für die Curriculum- und ↑Ausbildungsordnungen zu erarbeiten“ (BBF 1971, 6). Auch wenn die Grundlagenforschung mit der Umgestaltung

des BBF in das ↑Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) danach nicht mehr explizit als Forschungsfeld ausgewiesen wurde, so wurden trotzdem immer wieder grundlegende Fragestellungen beruflicher Bildung in der Berufsbildungsforschung des BIBB bearbeitet. Die Auseinandersetzung mit Themen wie „Didaktik moderner Berufsbildung“ (DEHNBOSTEL/WALTER-LEZIUS 1995), „Berufsbildung und Organisationsentwicklung“ (DYBOWSKI u. a. 1995a), sowie „Kompetenzforschung“ (FRANKE 2001) sind Ausdruck einer Forschungspraxis, die die Anschlussfähigkeit an den Wissenschaftsprozess für unverzichtbar hält. Die Schwierigkeit, diese Orientierung durchzuhalten, ergibt sich aus dem Dilemma, die Nähe zur Berufsbildungspraxis und zur ↑Berufsbildungspolitik für den Feldzugang und die Umsetzung der Forschungsergebnisse zu nutzen und die dadurch bedingte Einbindung in die Konsenspraxis der Sozialparteien und der beteiligten Ministerien hinzunehmen (SCHMIDT 1995a, 490). Aus der Perspektive einer Berufsbildungsforschung, die sich unter den Bedingungen einer institutionellen Unabhängigkeit entwickeln kann, formulierte das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung parallel zum Aufgabenzuschnitt des BBF ein Programm zur Sicherung einer „freien Berufsbildungsforschung“ (LEMPERT 1973). Das Dilemma für dieses Forschungsprogramm bestand – umgekehrt – darin, dass die Betonung der Unabhängigkeit und der „freien Forschung“ mit einer größeren Distanz zur Berufsbildungspraxis und zur Berufsbildungspolitik einherging. In der Konsequenz ergab sich aus dieser Form der ↑Wissenschaftsorientierung eine entsprechend geringere Relevanz für Gestaltungsfragen der beruflichen Bildung. Vergleichbare Entwicklungen lassen sich auch in anderen Ländern nachweisen.

Die Verlagerung der Berufsschullehrererausbildung an die Universitäten führte zur Herausbildung einer wissenschaftlichen Infrastruktur für eine berufspädagogisch akzentuierte Berufsbildungsforschung. An einigen Universitäten hat sich im Umfeld der beruflichen Fächer darüber hinaus eine beachtliche berufswissenschaftliche Forschung entwickelt (→1.2; →3.2). Im Kontext der universitären Tradition des Zusammenwirkens von Forschung und Lehre blieb es nicht aus, dass, vermittelt über die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses,

auf diesem Wege auch die Grundlagenforschung verstärkt wurde.

Die Universität Bremen richtete 1984 einen Forschungsschwerpunkt ‚Arbeit und Bildung‘ ein, in dem über einen Zeitraum von zehn Jahren zeitweise 40 Wissenschaftler auf der Grundlage eines nach DFG-Kriterien entwickelten und evaluierten Programms zusammen arbeiteten. Die Ergebnisse aus diesem Forschungsschwerpunkt haben ihren Niederschlag in mehr als 50 Schriften gefunden (vgl. ALHEIT u. a. 1994). Im Antragspapier zur Einrichtung dieses Forschungsschwerpunktes wird als zentrale Aufgabe definiert

„[...] über die Analyse von Sozialisations- und ↑Bildungsprozessen, in deren Mittelpunkt Arbeit und Beruf als wesentliche Konstitutionsmomente des Lebenszusammenhangs der Arbeitenden wie der gesamtgesellschaftlichen Reproduktion stehen, zu einem umfassenden Bildungsbegriff zu gelangen, der Forschung und Bildungspraxis in beiden Bereichen [der beruflichen Bildung und der Arbeiterbildung, F. R.] aufeinander bezieht“ (ALHEIT u. a. 1994, 11).

Daraus ist 1986 sowohl das ↑Institut Technik und Bildung (ITB) sowie 1988 der Sonderforschungsbereich 186 Statuspassagen und Risikolagen im ↑Lebenslauf hervorgegangen. Letzterer hat sich in weiten Bereichen seines zwölfjährigen Bestehens aus einer betont subjektbezogenen Perspektive mit Fragen der beruflichen Sozialisation und der beruflichen Qualifizierung befasst.

Das DFG-Schwerpunktprogramm zur empirischen Analyse von „↑Lehr-Lern-Prozessen in der ↑kaufmännischen Erstausbildung“ (BECK/HEID 1996) ist ein weiteres Beispiel für eine im Umfeld universitärer Studiengänge zur Ausbildung von Berufsschullehrern sich entwickelnden Berufsbildungsforschung. Die Sektion Berufspädagogik an der Technischen Universität Dresden mit ihren zeitweise über 70 Wissenschaftlern, die im Zuge des Einigungsprozesses aufgelöst wurde, ist ein Beispiel dafür, dass der ↑universitären Berufsbildungsforschung in der DDR ein beachtlicher Stellenwert zugemessen wurde (→1.3).

Neben den Sozialwissenschaften mit ihrem entwickelten Methodenrepertoire und den Erziehungswissenschaften mit ihren charakteristischen Forschungs- und ↑Entwicklungsmethoden (vgl. dazu vor allem HAFT/KORDES 1995) kommt den nach beruflichen Domänen ausdifferenzierten Wissen-

schaften und vor allem der berufswissenschaftlichen Forschung eine konstitutive Bedeutung für die Berufsbildungsforschung zu (→1.2; →3.2).

Forschungsmethoden

Es ist kaum überraschend, dass eine auf ↑Interdisziplinarität hin angelegte Forschung über die Akteure im Wissenschaftsprozess auf die methodischen Instrumentarien der verschiedenen Wissenschaften zurückgreift. Die Wissenschaftler bedienen sich je nach ihrer disziplinären Herkunft im Repertoire der disziplinspezifischen Methoden und konstituieren damit gleichermaßen auch ihren Gegenstand als einen sozial-, arbeits-, ingenieur- oder naturwissenschaftlichen. Die sozialwissenschaftlich geprägte Qualifikationsforschung ist dafür ein Beispiel (→3.1.5; →4.5). In der domänenspezifischen Qualifikations- und Kompetenzforschung kommt es darauf an, die *sozialen* und *kulturellen Regeln*, die das berufliche Handeln prägen, in ihrem Zusammenhang mit *objektiven Regeln* zu beachten, deren Gültigkeit z. B. in der gewerblich-technischen Facharbeit nur natur- und technikwissenschaftlich zu begründen ist. Die Einsicht, dass sich berufliches Handeln und berufliche Kompetenz durch die Beherrschung von sozialen und objektiven Regeln auszeichnen (vgl. RÖBEN 2004; MÜLLER 1978; HERITAGE 1984, 295 ff.), hat für die methodische Gestaltung der Berufsbildungsforschung weit reichende Konsequenzen:

„Die Beherrschung der Verschränkung objektiver und sozialer Regeln in der beruflichen Handlungskompetenz macht einen disziplinübergreifenden Forschungsansatz“ erforderlich (RÖBEN 2004, 20).

Die Methodendiskussion erhielt mit der Gründung des BBF einen kräftigen Impuls, dessen Wirkung allerdings rasch nachließ. Erst aus der Einsicht über die begrenzte Reichweite der Forschungsmethoden, die aus anderen Forschungstraditionen implementiert wurden, ergab sich die Notwendigkeit für methodische und methodologische Innovationen. Seinen Niederschlag findet dies in Kapitel 5 dieses Handbuches.

Bis heute zeichnet sich die Berufsbildungsforschung neben einem Rückgriff auf die Methoden der empirischen Sozialforschung durch eine Vielfalt von Methoden aus, die an Alltagsmethoden anknüpfen und vor allem nach den Kriterien prak-

tischer Plausibilität angewendet werden. Diese Praxis ist in den unterschiedlichsten Forschungstraditionen offenbar sehr viel verbreiteter als es gemeinhin unterstellt wird, da eine explizite Auseinandersetzung mit den praktischen Methoden selten erfolgt. Eine Ausnahme bildet Gerhard Kleinig. Er stellt neben den natur- und geistes- bzw. kulturwissenschaftlichen Methoden die Methoden zur Beherrschung des Alltags als diejenigen heraus, „die bisher das Überleben der Menschheit ermöglichten“ (KLEINIG 1995a, 12). Er fasst seine methodologischen Reflexionen zum Verhältnis von Alltags- und wissenschaftlichen Methoden in der These zusammen:

„Die Alltagsmethoden sind die Basis für alle wissenschaftlichen Methoden. Qualitative und quantitative Methoden sind unterschiedlich abstrahierte Alltagsmethoden“ (ebd., 14).

Folgt man dieser These, dann ist es ein konsequenter Schritt, nach einer Phase der Ausdifferenzierung der Berufsbildungsforschung zu ihren vielfältigen Themen und Gestaltungsaufgaben auf der Grundlage einer beginnenden Methodendiskussion und -entwicklung – vor allem in den letzten 15 Jahren – ein Handbuch vorzulegen, in dem die Berufsbildungsforschung als ein Zusammenhang aufeinander verweisender ↑Forschungsfelder zur beruflichen Bildung mit ihren zunehmend auf die Forschungsgegenstände hin entwickelten und adaptierten Konzepten, Strategien und Methoden dokumentiert und entfaltet wird.

Die Herausforderungen haben mit der Beschleunigung des technologischen und ökonomischen Wandels und der Ausgestaltung des Spannungsverhältnisses zwischen ↑Internationalisierung und Lokalisierung bei der Qualifizierung der Beschäftigten als der entscheidenden Größe für Innovation und Prosperität im internationalen Qualitätswettbewerb zugenommen. Für die weit gefächerten Aufgaben der Berufsbildungsforschung zwischen ihrer Orientierung an den Grundlagen beruflicher Bildung, an deren Gestaltung in Modellversuchen oder an der Flankierung der internationalen ↑Berufsbildungszusammenarbeit soll mit diesem Handbuch mehr als nur ein Nachschlagewerk zur Aneignung von Orientierungs- und Überblickswissen zur Berufsbildungsforschung zur Verfügung gestellt werden. Es soll auch ein Werkzeug sein, das es erlaubt, die Berufsbildungsforschung in all ihren Domänen

im Wettbewerb mit anderen Forschungsbereichen zu profilieren.

Zum Aufbau des Handbuches

Aufgenommen wurden überwiegend Themen, die in anderen Forschungstraditionen und -kontexten sowie in den dazu vorliegenden Handbüchern keinen systematischen Ort finden.

Einleitend wird *die Berufsbildungsforschung in ihrer Genese* in Überblicksbeiträgen zu berufspädagogischen Ergebnissen und berufswissenschaftlichen Befunden sowie als Gegenstand internationaler und international vergleichender Forschung dargestellt. Mit einem Beitrag zu ihrer Genese in der DDR wird auf die in der einschlägigen Diskussion häufig übersehenen Wurzeln in Ostdeutschland verwiesen.

Berufsbildungsforschung ist – intensiver und vielfältiger als die allgemeine Bildungsforschung – eingebettet in Spannungsverhältnisse, die sich aus den Interessenlagen der an der Berufsbildung Beteiligten sowie dem Zusammenspiel zwischen ↑Berufsbildungspolitik, -planung und -praxis ergeben. In einem gesonderten zweiten Einleitungskapitel sind daher Beiträge zusammengefasst, die sich mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im nationalen und internationalen Kontext befassen. Stärker als in allgemeinbildenden Schulen und in Hochschulen wird im Berufsbildungssystem Bildung auch als eine Dimension der betrieblichen Organisationsentwicklung und damit als eine Humanressource betrachtet. Im staatlichen Handeln kommt der wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Dimension beruflicher Bildung eine ebenso große Bedeutung zu wie der originär bildungspolitischen. Die daraus resultierenden Fragestellungen werden in den Beiträgen des zweiten Kapitels aufgenommen.

Einen Schwerpunkt des Handbuches bildet das Kapitel zu den *Feldern der Berufsbildungsforschung* mit seinen acht Unterkapiteln. Die Rezeption des Handbuches durch die Forschungspraxis wird zeigen, ob es Bedarf an weiterer Ausdifferenzierung und Ergänzung gibt. Schon bei dieser ersten Ausgabe haben die vielfältigen Anregungen der Mitautoren zu Ergänzungen und Abrundungen der ursprünglich vorgelegten Gliederung beigetragen.

Die zentrale *Forschungs- und Entwicklungsaufgabe der ↑Berufsentwicklung* wird mit insgesamt sechs Beiträgen ausdifferenziert. Diese stecken das Forschungsfeld von der ↑Berufsforschung, eingebettet in die Arbeitsmarktforschung, bis zu spezifischen Formen der soziologischen, pädagogischen und berufswissenschaftlichen Beschäftigung mit Berufen und ihrer Ordnung ab.

Der *berufswissenschaftlichen Forschung* kommt in der Berufsbildungsforschung eine zentrale Bedeutung zu, da hier eine Auseinandersetzung mit den Inhalten und Formen der beruflichen Bildung auf der Basis konkreter Berufe und Berufsfelder geschieht. Die nach Berufsfeldern ausdifferenzierten ↑Berufswissenschaften sind mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass weder Berufe noch Berufsfelder nach einem internationalen Klassifizierungssystem geordnet sind (→2.3). Zwar haben sich in der Praxis der Berufsbildung international zwischen sechs und 15 Berufsfelder herausgebildet (vocational subject areas), wie health care, construction industry, agriculture, manufacturing, business administration. Die unterschiedlichen Traditionen berufsförmig organisierter Arbeit sowie darauf bezogener beruflicher Bildung führen jedoch zu erheblichen Einschränkungen bei der internationalen Vergleichbarkeit der Ergebnisse in diesem Bereich. Dies gilt auch für die entsprechenden beruflichen ↑Fachwissenschaften (vocational disciplines). In diesem Handbuch werden acht Felder berufswissenschaftlicher Forschung aufgenommen, was deren Spektrum weitgehend abdeckt. Unter pragmatischen Gesichtspunkten wurden die Fächer Landwirtschaft, ↑Ernährung und Hauswirtschaft zusammengefasst. Eine gewisse Legitimität dafür ergibt sich hier aus dem Gliederungsprinzip der Wertschöpfungskette.

Die Themen zum Forschungsfeld *Bildungssystem* sind durchgängig berufspädagogisch ausgerichtet. Aus diesem Zusammenhang wurden acht Themen aufgenommen. In diesen liegen beachtliche Forschungstraditionen vor, daher können sie dieses Forschungsfeld weitgehend abdecken.

Das Forschungsfeld *↑Berufsbildungsplanung und -entwicklung* repräsentiert einen Bereich, der mit ausschlaggebend dafür war, die Berufsbildungsforschung in den Berufsbildungsgesetzen zu verankern und sie in der Form staatlicher Forschungs-

einrichtungen zu etablieren. Die in diesem Schwerpunkt aufgenommenen Themen haben einen unmittelbaren Bezug zur Berufsbildungsplanung sowie zur Qualifikations- und $\uparrow$ Ausbildungsordnungsforschung. Andere Themen verweisen eher auf die damit korrespondierende Grundlagenforschung wie das Thema der Kompetenz- und Expertiseforschung.

Im Forschungsfeld *Berufsarbeit und Kompetenzentwicklung* sind Beiträge versammelt, die sich auf den Zusammenhang zwischen der Gestaltung von Arbeitsprozessen, der beruflichen Sozialisation und der beruflichen Bildung beziehen.

Das Forschungsfeld *$\uparrow$ Didaktik beruflicher Bildung* fasst Beiträge zusammen, die sich Fragen der allgemeinen Didaktik beruflicher Bildung zuwenden. Die fachdidaktische Forschung ist der berufswissenschaftlichen Forschung ($\rightarrow$ 3.2) zugeordnet.

Das Forschungsfeld *Evaluation und Qualitätsmanagement* wurde gesondert aufgenommen, da es im letzten Jahrzehnt vor allem durch die Tendenz der Erweiterung der $\uparrow$ Autonomie und Eigenständigkeit beruflicher Schulen sowie der Einführung von Bildungsstandards anstelle detaillierter Lehrpläne eine Aufwertung erfuhr. Die Beiträge beziehen sich auf die Bildungsprozesse, die Bildungsinstitutionen sowie auf Bildungsprogramme.

Im Forschungsfeld *$\uparrow$ Arbeit und Technik* werden Arbeit, Technik und Bildung als die wechselseitig aufeinander verweisenden Eckpunkte eines gestaltungsorientierten Forschungsfeldes angesehen, das aus der HdA-Forschung (Humanisierung des Arbeitslebens) hervorgegangen ist. Die hier behandelten Themen setzen sich mit den verschiedenen Formen der Partizipation der Beschäftigten in den Prozessen der Mitgestaltung der Arbeitswelt auseinander. Dies schließt die Frage der Befähigung zur Mitgestaltung ein. In diesem Forschungsfeld werden in besonderer Weise interdisziplinäre Bezüge zur arbeitswissenschaftlichen Forschung deutlich. Angeregt durch das Handbuch Qualitative Sozialforschung (FLICK u. a. 1995) und durch das Review des Exposé wurde ein gesondertes Kapitel mit *Forschungsbeispielen* aufgenommen, durch die die Berufsbildungsforschung – auch in ihrer Genese – veranschaulicht werden kann. Bei der Auswahl dieser Beiträge ging es weniger um Repräsentativität als um Originalität und Innovationen in der Berufs-

bildungsforschung. Die Berufsbildungsforschung befindet sich in einer Situation, in der die unstrittig charakteristischen Forschungsvorhaben sich erst noch herauschälen müssen. Anhand der exemplarisch ausgewählten Forschungsvorhaben aus der deutschen Berufsbildungsforschung sollen deren Breite und Vielfalt, ihr Erkenntnis- und Innovationspotenzial für den Wissenschaftsprozess sowie für die Bildungspraxis dokumentiert werden. Die Beiträge repräsentieren zugleich sehr unterschiedliche methodische Vorgehensweisen. Durchgängig wird in ihnen auf den Entstehungszusammenhang, das Erkenntnis- sowie bei einigen Vorhaben auch auf das Innovationsinteresse eingegangen. Die Originalität der Forschungskonzepte wird herausgestellt, so dass die ausgewählten Beispiele in ihrer wissenschaftlichen und praktischen Bedeutung für die Entwicklung der Berufsbildungsforschung deutlich werden.

Im abschließenden Kapitel werden die Methoden der Berufsbildungsforschung methodologisch reflektiert. Darüber hinaus werden Methoden vorgestellt, die eine besondere Affinität zu den Gegenständen der Berufsbildungsforschung haben. Der Beschränkung dieses Kapitels auf ein enges Spektrum von Forschungs- und $\uparrow$ Entwicklungsmethoden liegt die Absicht zugrunde, exemplarisch an ausgewählten Methoden den Zusammenhang zwischen den Forschungsgegenständen und den -methoden zu verdeutlichen. Die Beiträge dieses Kapitels sollen vor allem dazu anregen, Probleme der $\uparrow$ Methodenwahl und der gegenstandsbezogenen Adaption und Entwicklung von Forschungsmethoden in der Berufsbildungsforschung stärker zu reflektieren sowie für die Entwicklung und Erprobung neuer Methoden der Berufsbildungsforschung zu sensibilisieren. Zur Vielfalt der angewandten Forschungsmethoden, die keine Berufsbildungsspezifika aufweisen, existieren zahlreiche Veröffentlichungen vor allem im Umfeld der Expertise- und Kompetenzforschung, die in dieses Handbuch nicht gesondert aufgenommen wurden.

1 Genese der Berufsbildungsforschung

1.1 Genese der berufspädagogischen Forschung

Antonius Lipsmeier

1.1.1 Vorbemerkungen

Berufspädagogik wird hier als Oberbegriff der „Wissenschaft von der Berufserziehung“ im Sinne Schliepers verstanden (SCHLIEPER 1963, 12), also die verschiedenen Ausprägungen von Wirtschaftspädagogik, Technikpädagogik, Landwirtschaftspädagogik etc. umfassend. Berufspädagogik ist diejenige erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die sich mit den Voraussetzungen und Bedingungen, Zielen, Möglichkeiten und Realitäten von Qualifizierungs- und Kompetenzerwerbsprozessen für eine humane Erwerbstätigkeit und für ein Leben in der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung wissenschaftlich auseinandersetzt (vgl. LIPSMEIER 1978a, 181). Berufsbildungsforschung untersucht demnach

„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“ (SENATSKOMMISSION 1990, 1);

in Aufnahme der neueren Diskussion um die Tragfähigkeit des Konstruktes „Beruf“ für berufliche Bildungsprozesse (kontroverse Positionen bei LIPSMEIER 1998 und RAUNER 1998a) müsste eigentlich formuliert werden: „[...] kompetenzbasierter Arbeitsprozesse“.

Würde man einen strengen Wissenschaftsbegriff und einen ebenso engen Forschungsbegriff (etwa nach Beck: Generierung von Aussagen, „die unter einem Wahrheitsanspruch empirisch prüfbar sind“; BECK 2003, 243) anlegen, ließe sich die Genese der ↑berufspädagogischen Berufsbildungsforschung kurz abhandeln. Wenn jedoch der Prozess der gesellschaftlichen Etablierung von beruflicher Bildung in seiner theoretischen Reflexion bzw. theoriegeleiteten Prägung angemessen gewürdigt werden soll, ist ein erweiterter Begriff von Forschung zugrunde zu legen, der die Systematisierung vorhandenen Wissens unter Anlegung relevanter und transparenter Kategorien, Prinzipien und Hypothesen, die theoretischen Reflexionen über berufliche Bildung, die Sammlung und Analyse empirischer Daten, die Vervollständigung und Erweiterung dieses Wissens unter Verwendung an-

gemessener Methoden sowie die reflexive Aufarbeitung von Berufsbildungspraxis, jeweils unter Wahrung des Prinzips der ↑Objektivität und der Überprüfbarkeit ihrer Resultate hinsichtlich ihrer Gültigkeit, einschließt (vgl. SENATSKOMMISSION 1990, 19; ähnlich ROSENTHAL 1977, 131).

Doch auch bei diesem relativ offenen Verständnis von Forschung scheiden viele berufspädagogische Schriften und Dokumente wie z. B. programmatische Entwürfe (z. B. Lehrlingsempfehlung des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES von 1969), bildungspolitische oder bildungstheoretische Konzeptionierungen (etwa Kerschensteiners Preisschrift von 1901) sowie praxeologische Entwicklungen (z. B. Preuß. Lehrplanerlasse von 1907/11) unter Forschungsaspekten aus; diese Dokumente, die ja durchaus ihre Wirkungsgeschichte haben, können beforscht werden (etwa Entstehungs- oder Wirkungsgeschichte), sind aber nicht das Resultat von Forschung (vgl. KELL 1999, 141).

Der weite Begriff von Forschung erfordert es für die hier anzustellende Genese, in die Geschichte beruflicher Qualifizierungsprozesse zurück zu blicken und nicht erst mit der etwa ab 1900 im Zuge der Akademisierung der Berufsschullehrerbildung (zunächst bei den Wirtschaftspädagogen) aufkommenden Konstituierung der wissenschaftlichen Berufspädagogik oder gar erst mit der offiziellen Etablierung von Berufsbildungsforschung durch das ↑Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 (ehemalige §§ 60 bis 72) zu beginnen. Damit wird eine Abgrenzung vorgenommen zu einer Darstellung dieser Forschung nach Institutionen, wie etwa bei Dobischat/Düsseldorf (2002), und auch zur Berufsbildungsforschung außerhalb der Berufspädagogik, also in anderen Wissenschaften disziplinärer und multidisziplinärer Art (wie etwa bei VAN BUER/KELL/WITTMANN 2001; SENATSKOMMISSION 1990, Kap. 2.3.2 und 2.4). Gleichwohl überschreitet bei Einbindung der beruflichen Bildung in den gesellschaftlichen Kontext die hier anzustellende Genese der Berufsbildungsforschung die tradierte wissenschaftliche Arbeitsteilung und damit eine enge Auslegung von Berufspädagogik.

Berufsausbildung, oder schlichter: formelle oder informelle Qualifizierung für gesellschaftlich notwendige Arbeit, hatte seit alters her das Primärziel der Tüchtigkeit und Nützlichkeit. Doch irgendwann verstand sich der zunächst in aller Regel auf die Vermittlung von Handfertigkeiten reduzierte Qualifizierungsprozess nicht mehr nur auf diesen Teilaspekt gesellschaftlichen Daseins, sondern

er verfolgte darüber hinausgehende gesellschaftliche Ziele. So betonte das Handwerk, das jahrhundertlang der dominante Träger von Berufsausbildungsmaßnahmen war, spätestens seit der frühmittelalterlichen zünftlerischen Berufsausbildung ein weitergehendes pädagogisches Verständnis von Berufsausbildung: Die Lehre müsse den Lehrling nicht nur in die Arbeitswelt der Zunft, sondern auch in deren Lebenswelt einführen, und das hieß eben, dass sie auch einen gesellschaftlichen und einen erzieherischen Auftrag habe. Dem diene im gewerblichen Bereich u. a. die Wanderschaft der Gesellen und im kaufmännischen Bereich die Auslandslehre (vgl. BRUCHHÄUSER 1989).

Die Zunft als eine Berufs- und Erwerbsinteressen weit übergreifende gesellschaftliche Einrichtung konnte ihren Ausbildungsauftrag folgerichtig nicht auf die Qualifizierung des Nachwuchses für die Ausfüllung eines aus ihrer gesellschaftlichen Betriebsamkeit herausgelösten Arbeitsplatzes beschränken, sondern musste diesen Arbeitsplatz notwendigerweise in seinem gesellschaftlichen, ökonomischen, technologischen und politischen Kontext sehen.

1.1.2 Frühe (vorindustrielle) Berufsbildungsforschung

Seit dieser Zeit, also seit dem frühen Mittelalter, hätte es ↑berufspädagogische Berufsbildungsforschung geben können, wenn es denn entsprechende pädagogische und soziale Wissenschaften gegeben hätte. Davon kann aber nicht die Rede sein. Die frühen Cameral-, Policy- Staats- und Rechtswissenschaften widmeten sich wohl erst Fragen und Problemen der Berufsausbildung, als die ↑Zünfte im Rahmen merkantilistischer Politik stärker in die Staatsraison eingebunden werden sollten (vgl. STRATMANN 1967, 12). Als erster tat das wohl unter pädagogischen Aspekten der Handwerksjurist Adrian Beier (1634–1698), den Stratmann in die berufspädagogische Diskussion eingebracht hat (vgl. STRATMANN 1967, 12 ff.; STRATMANN 1993; BEIER 1683).

Zur frühen Berufsbildungsforschung kann man auch die ersten systematischen, wenn auch noch stark deskriptiv orientierten Berufskunden zählen: Amman 1568, Sachs 1568, Garzoni 1585 (1641), Weigel 1698 und Marperger 1704. Und auch die

vorindustrielle Begründung des kaufmännischen Schulwesens durch Paul Jakob Marperger (1656–1730) mit seiner Schrift von 1723 und durch Johann Gottfried Gross (1703–1768) mit der Veröffentlichung von 1739 – lange nach der Etablierung anderer Lernorte für die Berufsausbildung von Kaufleuten (vgl. BRUCHHÄUSER 1989) – können der berufspädagogischen Berufsbildungsforschung ebenso zugerechnet werden wie etwa die Schrift von Ortloff 1799.

Das gilt auch für das seit den Zünften des Mittelalters in vielen Analysen und über die Reichsgewerbeordnung (1869/71) sowie die Berufekonstituierung in den 1930er Jahren des 20. Jahrhunderts bis zur Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnung von 1972 – um nur einige wichtige Stationen zu nennen – immer neu verhandelte und nie endgültig zu lösende ordnungspolitische und didaktische Probleme von Berufsabgrenzung einerseits und Verwandtschaft von Berufen andererseits (vgl. STRATMANN 1967, 91).

Kell betont zu Recht, dass das Nachdenken über die menschliche Arbeit und über eine Vorbereitung darauf – also eine Vorform von „Forschung“ – ihre Wurzeln in der Wahrnehmung von Problemen der Arbeit habe:

„Wenn diese Probleme durch traditionsgebundenes Handeln nicht mehr gelöst werden können, nötigen sie zu Problemanalysen und zur Entwicklung von Problemlösungsstrategien“ (KELL 1999, 142);

diese Strategien können auch „Formalisierungsstrategien“ genannt werden (vgl. BRUCHHÄUSER 1989; ARNOLD/LIPSMEIER/OTT 1998, 1 f.; SPRENGER 2000, 121 f.). Für die Entwicklung und Anwendung rationaler Strategien wurden, so Kell weiter, „in Europa durch die Aufklärung neue Möglichkeiten eröffnet“ (KELL 1999, 142).

Der Ertrag dieser frühen Berufsbildungsforschung kann darin gesehen werden, dass die Berufsausbildung aus ihrer zünftlerischen Enge herausgeführt und auf den Weg gebracht worden ist, zu einem gesellschaftlichen Anliegen zu werden, wofür entsprechende objektive und überprüfbare Aussagen (Befunde) und „Theorien“ (Verallgemeinerungen) eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung bildeten. Das blieb freilich noch lange ein großes Programm.

1.1.3 Berufsbildungsforschung in der Phase der Industrialisierung

Mit der ↑Industrialisierung, beginnend etwa um 1750, auf dem Kontinent aber erst im 19. Jahrhundert, so richtig in Schwung kommend (vgl. BLANKERTZ 1969), bekamen die beruflichen Qualifizierungsprozesse eine andere Dimension. Mehr und mehr musste die zumeist daniederliegende handwerkliche Berufsausbildung um schulische Kompensations- und Erweiterungsangebote ergänzt werden, im Gewerberecht über Freistellungsregelungen für Lehrlinge zum Besuch der entsprechenden Schulen seit 1816 (kurhessische Zunftordnung, § 63) abgesichert, durch die Gewerbeordnungen von 1869/71 stabilisiert und durch das ↑Berufsbildungsgesetz von 1969 endgültig abgesichert. Der Staat hatte wirtschaftspolitisch mit der Einführung der Gewerbefreiheit spätestens seit 1808 (vgl. STRATMANN/PÄTZOLD/WAHLE 2003, 119 ff.) den entsprechenden Rahmen geschaffen, die Weltausstellungen seit 1851 (London; viele nationale Vorläufer, beginnend mit der Gewerbe- und Kunstausstellung in London 1756) brachten weitere Impulse. Die „Erziehung zur Industrie“, in der es darum ging, ein Volk von Bauern und Handwerkern in kurzer Zeit fähig zu machen, die moderne Technik und Industrie dem nationalen Leben einzuverleiben (vgl. FISCHER 1972), war zu einem dringenden und drängenden Anliegen des Staates geworden. Die angesehene Göttinger Akademie der Wissenschaften hat seit 1766 mit der Auslobung von Preisausschreiben zu Gewerbefragen, auch mit Bezug auf die handwerkliche Berufsausbildung, quasi „eine wissenschaftliche Diskussion provoziert“ (STRATMANN/PÄTZOLD/WAHLE 2003, 128). Männer wie Kunth (1757–1829), Beuth (1781–1853; maßgeblicher Mitbegründer des „Vereins zur Förderung des Gewerbefleißes in Preußen“, 1822), Nebenius (1785–1857), List (1781–1848) und Freiherr vom Stein (1757–1831) waren entschlossen, die Gewerbetreibenden in die Reform von Staat und Gesellschaft einzubeziehen. Das bedeutete, die Bildungsfrage in den Mittelpunkt der Gewerbeförderung zu stellen (vgl. BIBB 1994). In einer Fülle von Programmschriften, aber auch von Untersuchungen („Forschungen“), teils vergleichender Art, wurde die Notwendigkeit der „Dualisierung“ beruflicher Bildung, also der Ergänzung betrieb-

licher Lehre durch schulische Angebote („Verschulungsprozesse“; vgl. KELL 1999, 144), thematisiert (vgl. z. B. DIESTERWEG 1817; HERMANN 1826; FINCKH 1829; KÖHLER 1830; NEBENIUS 1833; TREFZER 1833; PREUSKER 1835; AMMERMÜLLER 1837; DILTHEY 1839; SCHOEDLER 1847; Nachweise dieser Titel bei LIPSMEIER 1971, 321 ff., STRATMANN 1967, 332 ff. und THYSEN 1954, 186 ff.). Seit etwa der Mitte des 19. Jahrhunderts hatte sich nämlich abgezeichnet, dass sowohl mit konventionellen Strategien – Ergänzung der handwerklichen Praxis um schulische Wiederholungsangebote mit der Dominanz allgemeiner Lerninhalte – als auch mit anachronistischen staatlichen Gegensteuerungsmaßnahmen (wie etwa der Errichtung von Kunstgewerbeschulen, staatlicher Mittelstandspolitik wie etwa „Handwerkerschutzgesetz“ von 1897; vgl. BLANKERTZ 1969, 91 ff.; LIPSMEIER 1971, 234 ff.) weder dem zunehmenden Industrialisierungsdruck noch der mit der Arbeiterschaft aufkommenden sozialen Frage entsprochen werden konnte. Ein neuer Schub von „Berufsbildungsforschung“ war erforderlich (vgl. BÜCHER 1877; SCHMOLLER 1903), vor allem getragen und befördert von den Gutachten und Berichten des Vereins für Socialpolitik (bes. Bd. 10, 1875; Bd. 15, 1879; Bde 62–70, 1895–1897; vgl. BLANKERTZ 1969, 119 ff.).

Diese Intentionen beflügelten sowohl die Bemühungen um die Systematisierung der betrieblichen Berufsausbildung (vgl. JOST 1982; RINNEBERG 1985) und um die curricular-didaktische Profilierung der ↑Fortbildungsschule hin zur Berufsschule (Konzentrationsbewegung, initiiert u. a. von Rücklin, Pache, Scharf; vgl. MONSHEIMER 1956; LIPSMEIER 1978a, 41 ff.; BLANKERTZ 1969, 133 ff.) mit einer breiten Diskussion, die aber stark im Programmatischen verblieb und eigentlich nicht als Forschung klassifiziert werden kann, als auch die Bestrebungen um die bildungstheoretische und damit auch gesellschaftspolitische Absicherung dieser Einrichtung, geprägt durch die (ex post so genannte) ↑Berufsbildungstheorie („Pfortenthese“) mit ihren Hauptvertretern Kerschensteiner, Spranger und Fischer (vgl. MÜLLGES 1967). Diese Grundlegungen, die berufsbildungspolitisch und curricular durchaus wirksam geworden sind (u. a. Einrichtung von Schulwerkstätten, Einführung des staatsbürgerkundlichen Unterrichts), sind unter wissenschaft-

lichen Aspekten jedoch fragwürdig (vgl. BLANKERTZ 1969, 148 ff.); sie sind ja auch unmittelbar nach ihrer Propagierung schon in den 1920er Jahren des vergangenen Jahrhunderts etwa bei Siemens und Barschak unter Ideologieverdacht geraten, weil von der beruflichen Wirklichkeit abgehoben. Diese Phase ist berufspädagogisch, wissenschaftlichen Ansprüchen genügend, gut aufbereitet worden (vgl. GREINERT 1975; MÜLLGES 1967).

Dass eine berufspädagogisch akzentuierte Berufsbildungsforschung trotz des bildungstheoretisch letztlich misslungenen Versuchs von Kerschensteiner (u. a.), über die Kreierung einer ↑Berufsbildungstheorie die Berufsausbildung mit der Allgemeinbildung zu versöhnen – nach Zielinski die „tragische Wurzel“ der Berufsschule (ZIELINSKI 1963, 12) – dennoch als Wissenschaft sich etwa ab 1900, freilich auf noch bescheidenem Niveau, etablieren konnte, kann an sechs Befunden und Entwicklungen festgemacht werden:

- Der Übertragung der Handelslehrausbildung (ab 1900; vgl. PLEIß 1963) und der Gewerbelehrausbildung (ab 1834 mit vielen Unterbrechungen; endgültig erst und an nahezu allen Ausbildungsstandorten ab 1960; vgl. LIPSMEIER 2003a, 132 ff.) an wissenschaftliche Hochschulen mit der allmählichen Verwissenschaftlichung der entsprechenden Bezugsdisziplinen;
- dem mit dem Beschluss der Reichsschulkonferenz von 1920 (vgl. LIPSMEIER 1970) nunmehr – nach langen Diskussions- und Entwicklungsprozessen – endgültig und anspruchsvoll formulierten und bis heute im Kern bestehenden Bildungsauftrag der Berufsschule, der intensive Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten um die organisatorische, curriculare und didaktisch-methodische Stabilisierung dieser Institution zur Folge hatte (vgl. THYSEN 1954; STRATMANN/SCHLÖSSER 1990);
- dem Entstehen eines sehr differenzierten Verbandswesens der Berufsschullehrerschaft seit 1880 mit beachtlichen Professionalisierungserfolgen für die Mitglieder (vgl. BAAR 1923, 519 ff.);
- dem Aufkommen eines mehr und mehr wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werdenden berufspädagogischen Zeitschriftenwesens seit 1886 (vgl. GRÜNER 1974a, 328 ff.);
- den frühen Versuchen zur Ordnung und Strukturierung von Informationen über die

berufliche Bildung, auch auf verlässlichen (sekundär-)statistischen Erhebungen und systematischen Datensammlungen basierend (vgl. SIMON 1902; PACHE 1896–1905; STATISTIK DES DEUTSCHEN REICHES 1897; 1909);

- den ersten, wissenschaftlichen Ansprüchen einigermaßen genügenden, das zeitgenössische Schrifttum einigermaßen vollständig berücksichtigenden „Fortbildungsschulkunden“, also Recht, Organisation, Didaktik und Methodik umfassenden, systematischen Darstellungen (SIERCKS 1908; SCHILLING 1909; MEHNER 1912), zu denen auch Abhandlungen über das Lehrlingswesen gehören (z. B. JAUCH 1911).

Einen starken Impuls bekam die Verwissenschaftlichung des Reflektierens, Analysierens und Implementierens beruflicher Bildung mit den Aktivitäten des im Jahre 1908 gegründeten „Deutschen Ausschusses für technisches Schulwesen“ (DATSch) mit seinen „Abhandlungen und Berichten“ (1910 ff.; vgl. HERKNER 2003) und des im Jahre 1925 von der Großindustrie ins Leben gerufenen „Deutschen Instituts für technische Arbeitsschulung“ (DINTA; vgl. BUNK 1972; kritisch KIPP 1978). Das ist die Phase des Bedeutungsgewinns der Psychotechnik (vgl. ERISMANN/MOERS 1922) für die berufliche Bildung, etwa in der Beforschung von Berufseignung und von physischen und psychischen Anforderungen an Berufstätige durch Wundt, Stern, Ruttman und Münsterberg, aber auch die Phase der Taylorisierung von Arbeit als wissenschaftliche Betriebsführung mit der Entwürdigung des denkenden Arbeiters einschließlich erheblicher Konsequenzen für industrielle Qualifizierungsprozesse (vgl. LIPSMEIER 2003b). Alle diese Aktivitäten mündeten mehr oder weniger direkt in die ab 1925 beginnende Berufsordnungspolitik für industrielle Lehrberufe ein; ich gehe nicht so weit wie Dobischat/Düsseldorf, das als den Beginn der Institutionalisierung, inhaltlichen Entfaltung und Formierung der modernen Berufsbildungsforschung in Deutschland anzusehen (vgl. DOBISCHAT/DÜSSELDORF 2002, 319), denn die Arbeit dieser Institutionen war mehr Entwicklung denn Forschung; die ereignete sich – wenn überhaupt – im Umfeld, etwa in einigen Publikationen der Zeitschrift „Technische Erziehung“. Auf der anderen Seite ist zu konstatieren, dass in den 1920er Jahren

immerhin bedeutende Werke publiziert wurden, die der ↑berufspädagogischen Berufsbildungsforschung Auftrieb gaben, wie etwa die Handbücher von Ziegler (1916) und Kühne (1923), das „Handbuch der Berufe“ der Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (1930) und das Berufsberatungshandbuch der Reichsarbeitsverwaltung (1925); aber auch Felds „Grundfragen“ aus dem Jahr 1928 und Dehens Monographie über die Industriewerkschulen (1928) können hier eingereiht werden.

Das durchaus intensive und auch mit vielen konkreten Ergebnissen verbundene berufspädagogische Denken und Handeln in der NS-Zeit als Berufsbildungsforschung zu klassifizieren wäre nicht zu rechtfertigen, nicht nur angesichts seiner Ideologiekritik, sondern auch wegen der Empirieeindringlichkeit. Das bestätigen auch die berufspädagogischen Studien, die sich mit dieser Epoche intensiv auseinandergesetzt haben (vgl. SEUBERT 1977; KIPP/MILLER-KIPP 1990). Kell ordnet die Arbeiten der NS-Berufsbildungsinstitutionen thematisch zwar der Berufsbildungsforschung zu, hat jedoch ebenfalls große Bedenken, sie als Forschung einzustufen:

„Politische Ziele, ↑subjektive Theorien und allenfalls systematisiertes, akkumuliertes ↑Erfahrungswissen (dürften) diese Arbeiten maßgeblich beeinflusst haben“ (KELL 1999, 152).

1.1.4 Berufsbildungsforschung in der postindustriellen Phase

Das Problem von Normativität und Empirie ist allerdings nicht nur typisch für die Epoche des Nationalsozialismus, sondern durchzieht die wissenschaftstheoretische Diskussion der Berufspädagogik (vgl. LIPSMEIER 1972: Kontroverse Abel – Blankertz) und der Wirtschaftspädagogik (vgl. PEEGE 1967) in der Nachkriegszeit noch mindestens bis Ende der 1960er Jahre mit der Folge einer weitgehend ideologischen Befangenheit dieser Disziplinen mit entsprechend spekulativ orientierter Forschung, wie vielfach diagnostiziert (z. B. von LEMPERT 1970, 320; SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 2004, 61), und einer entsprechend dürftigen Berufsbildungsforschung, die auf – wenn auch durchaus beachtliche – vorwiegend empirisch orientierte Einzelstudien beschränkt ist (wie etwa ABEL

1957; LEMPERT/EBEL 1965; HEID 1966; JUNGK 1968; BAETHGE 1970). Diese Einschätzung wird auch im Gutachten der DFG-Senatskommission vertreten:

„Von ‚Berufsbildungsforschung‘ im Sinne einer sich selbst tragenden Entwicklung kann erst seit Mitte der sechziger Jahre die Rede sein. [...] Sie erwächst [...] aus einem Prozess, in dem einzelne Untersuchungen von paradigmatischer Bedeutung wirkungsgeschichtlich Zeichen setzten“ (SENATSKOMMISSION 1990, 12).

Bis dahin war sie „eher nur spezifisch, selektiv und thematisch rudimentär entwickelt“ (DOBISCHAT/DÜSSELDORF 2002, 319; ähnlich ROSENTHAL 1977, 131).

Diese unter Forschungsaspekten defizitäre Situation wird beispielhaft deutlich in der berufsbildungspolitischen Diskussion im Jahre 1969, als im Gefolge von Forderungen und Mängelrügen in der Lehrlingsempfehlung des Deutschen Bildungsrates (1970) die Arbeitgeberorganisationen mit der so genannten Einzelfallthese gerechtfertigterweise kontern konnten (BUNDESVEREINIGUNG 1969), weil empirisch der Zustand der Lehrlingsausbildung nicht ermittelt war, was erst mit den Untersuchungen von Lutz und Winterhager (1970) und des Deutschen Jugendinstituts aus den Jahren 1973/74 (CRUSIUS; LAATZ; DAVITER; EPSKAMP) und in einigen weiteren Studien des Jahres 1972 (z. B. HEINEN/WELBERS/WINDSZUS; DIEKERSHOFF/KLIEMT/DIEKERSHOFF) gelang (Diskussionszusammenhang und Nachweise bei LIPSMEIER 1978b, 115 f.).

Außer der aus Wirtschaftsmodellversuchen hervorgegangenen Entwicklung und „Beforschung“ von betrieblichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. SCHMIDT-HACKENBERG 1989) hat es seit den 1960er Jahren beachtenswerte Grundlagen zur Berufsbildungsforschung im Bereich des beruflichen Schulwesens gegeben, allerdings mit Akzentverschiebungen im Laufe der Zeit (bei Nennung jeweils einiger wichtiger Titel):

- Jungarbeiterbeschulung: Abel/Döring 1961; Hardt 1965; Bundesinstitut 1974; Höhn 1974; Schweikert u. a. 1975; Münch u. a. 1979; Epping u. a. 1980;

- Beruflicher (zweiter) Bildungsweg: Belser 1960; Kahlert 1965; Heid 1966; Jungk 1968; Storch 1974;

- Berufliche Vollzeitschulen: Grüner 1967a; 1968; Reisse 1977; Alex 1982; Kaiser 2000;

- ↑Berufsgrundbildungsjahr: Münch u. a. 1973; Bunk u. a. 1974; Holz u. a. 1974; Bunk/Zedler 1976; Münch u. a. 1976; Niedersächsisches Kultusministerium 1976; Gerds/Glaser 1978; Erbe/Hoppe 1983; Höhn u. a. 1983;
- Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung: Blankertz 1972; Kultusminister NW 1972; Deutscher Bildungsrat 1974a; Fucke 1976; Pischon u. a. 1977; BMBW 1980a; Bojanowski 1982; Kell u. a. 1989;
- ↑Curriculumforschung/Curriculumentwicklung: Zabeck/Dörr/Stiehl 1973; Boehm u. a. 1974; Stratmann 1975a; Römer 1975; Achtenhagen 1975; Hoge/Kaiser/Reisse 1978; Pampus/Benner 1988;
- ↑Lernortkooperation: Münch u. a. 1981; Pätzold 1990; Dehnbostel u. a. 1996; Arbeitsgemeinschaft/Euler 1998; Pätzold/Walden 1999; Euler 2004.

Trotz des noch insgesamt unbefriedigenden Zustandes der ↑berufspädagogischen Berufsbildungsforschung in den 1950er und 1960er Jahren – die sozialwissenschaftliche Berufsbildungsforschung hatte zu dieser Zeit schon ein anderes Niveau erreicht, etwa im Zuge der Automatisierungs- und Humanisierungsdiskussion seit Mitte der 1960er Jahre (vgl. KIRCHNER 1973; FEUERSTEIN 1978; MERTENS 1982; DOSTAL 2002a) – kann man feststellen, dass als Ertrag dieser Entwicklungen erste wissenschaftliche Standards jetzt für die Berufsbildungsforschung verfügbar waren:

- Eine differenzierte Fachsprache/Terminologie war entwickelt, dokumentiert in Speziallexika (WEFELMEYER/WEFELMEYER 1959; SCHLIEPER/BAUMGARDT/STRATENWERTH 1964; EICHBERG/SCHULZ 1968; GRÜNER/KAHL/GEORG 1971; HERDERBÜCHEREI 1973; BUNDESINSTITUT 1977) und Handbüchern (BLÄTTNER u. a. 1960; LÖBNER u. a. 1963; später: ARNOLD/LIPSMEIER 1995a; LAUTERBACH u. a. 1995–2005; KAISER/PÄTZOLD 1999; EULER 2004).
- Das berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriftenwesen gewann ab Mitte der 1960er Jahre mehr und mehr an Niveau, auch durch das Entstehen neuer Zeitschriften (z. B. BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS, 1. Jg. 1972).
- Defizitär waren allerdings noch die Datenlage (so z. B. erst ab 1974 „Grunddaten“ des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (BMBW), ab 1973 die jährliche Dokumentation des BMBW

„Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe“ und ab 1977 die gemäß § 5 des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes von 1976 jährlich vorzulegenden „Berufsbildungsberichte“ des BMBW) und die wissenschaftstheoretische Diskussion in der ↑Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. LIPSMEIER 1972) sowie die entsprechenden forschungsmethodologischen Standards.

An der Setzung von Standards hatte die seit den siebziger Jahren aktive Sektion „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ebenso einen erheblichen Anteil wie die im Jahr 1991 gegründete „Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz“ (vgl. CZYCHOLL 1993).

1.1.5 Etablierung, Institutionalisierung und Differenzierung der Berufsbildungsforschung seit 1969

Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass durch die Errichtung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung im Jahre 1971 nicht nur die berufswissenschaftlich orientierte, sondern auch die *berufspädagogisch* akzentuierte Berufsbildungsforschung neue Impulse bekommen hat, vorbereitet durch das Gutachten von Blankertz u. a. aus dem Jahre 1966 (vgl. BLANKERTZ/CLAESSENS/EDDING 1966; vgl. auch HEGELHEIMER 1969). Da die „institutionalisierte Berufsbildungsforschung [...] innerhalb des gesetzlichen Auftrages keine Einengung auf bestimmte Bereiche und Probleme“ erfahren hatte, stellte sich für sie

„vielmehr die Frage nach den vorrangig in Angriff zu nehmenden Untersuchungen im beruflichen Bildungswesen, die in das Forschungsprogramm aufzunehmen“ waren (ROSENTHAL 1977, 131).

Die Suche nach Kriterien für Prioritäten durchzieht die institutionalisierte Berufsbildungsforschung seit dieser Zeit.

Das ↑Berufsbildungsgesetz (§ 60, Abs. 2, Satz 2) ist mit seinem Allgemeingrad für eine Prioritätensetzung nicht hilfreich. Deswegen musste sich der Hauptausschuss des Bundesinstituts in vielen Sitzungen schon früh mit dieser Frage beschäftigen. Als in diesem Ausschuss 1973 der Entwurf der „Forschungspolitischen Grundsätze“ vorgestellt wurde, musste Raddatz in seiner späteren Aufarbeitung feststellen, dass die gebildeten

Schwerpunkte „tatsächlich keine solchen“ waren (RADDATZ 1995, 32). Später legte der Hauptausschuss vier Forschungsschwerpunkte fest (1979), aber diese Bündelungen waren ein Ordnungsrahmen, jedoch nicht eine Prioritätenliste; die Diskussion darüber scheiterte zu verschiedenen Zeiten, was Raddatz nachweist, vornehmlich an den Unstimmigkeiten zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern (RADDATZ 1995, 37, 41 und an anderen Stellen). Für nachfolgende Beratungen in gleicher Angelegenheit stellte Raddatz fest, dass der Hauptausschuss an der Diskussion „von grundsätzlichen Fragen der Forschungsplanung“ wenig Interesse zeigte (RADDATZ 1995, 39). Für die Beratungen im Jahre 1989 kommentierte Raddatz:

„Mit der Bemerkung, die Diskussion habe gezeigt, dass sich die Berufsbildungsforschung von lediglich aneinander gereihten einzelnen Forschungsprojekten zu einem System entwickle, zog der Vorsitzende des Hauptausschusses ein (zu?) positives Resümee dieser ersten – und, wie sich zeigen wird, bisher letzten – forschungspolitischen Grundsatzdebatte“ (RADDATZ 1995, 42).

Die Evaluierungskommission des Bundesinstitutes hatte in ihrem Bericht 1986 das ↑Konsensprinzip, das auch in Forschungsfragen angewandt wird, für die bildungs- und gesellschaftspolitische Enthaltsamkeit im Forschungsprogramm verantwortlich gemacht (vgl. 1987, 152). Der Hauptausschuss hatte in der Beratung dieses Berichtes dann gemeint, dass Aussagen über Schwerpunkte und längerfristige Perspektiven der Forschungsarbeit nicht in das Forschungsprogramm gehörten; entsprechende Beschlüsse setzten Prioritäten voraus, die nur dann einen Sinn hätten, wenn sie mehr seien als eine Gliederung des Gesamtspektrums der Berufsbildungsforschung oder eine Aggregation des Forschungsprogramms nach bestimmten Themenbereichen (vgl. RADDATZ 1995, 45).

Diese Feststellung des Hauptausschusses ist zwar durchaus richtig, gleichwohl führt sie nicht an der Forderung vorbei, Kriterien zu finden, die Schwerpunktsetzungen oder Prioritätenbildungen gestatten. Die Bundesregierung hielt aber trotz der Bedenken auch in diesem Bereich am Konsensprinzip fest, da es „zu der erforderlichen Praxisnähe der Berufsbildungsforschung“ führe (BMBW 1987, Teil A, 23), was der Generalsekretär dieses Instituts jedoch anders sieht (vgl. PÜTZ 2000, 204).

Das Bundesinstitut hofft seit Mitte der 1990er Jahre, mit Hilfe der Delphi-Methode Strukturen und evtl. auch Prioritäten in das Forschungsprogramm bringen zu können. Zwar ist es offensichtlich gelungen, die große Fülle der Forschungsvorschläge sieben so genannten Forschungskorridoren zuzuordnen und dieses Prinzip auch bei den für 2003 ausgewählten Programmen anzuwenden (vgl. BIBB 2003a, 91 ff.). Doch letztlich ist das Delphi-Verfahren hier gescheitert, weil der erforderliche Konsens nicht herstellbar war (vgl. BROSI/KREKEL/ULRICH 2002, 8), zumindest was den Aspekt der Prioritätenbildung anbelangt, da sich die Vorschläge der Arbeitgebervereinigungen und der Arbeitnehmervereinigungen bei kontroversen Thematiken, und das sind in der Regel die wichtigen, gegenseitig unter diesem Aspekt aufheben (ebd.). Für diese beiden Interessengruppen ließe sich sicherlich Einigkeit über die Forderung des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) herbeiführen, dass die Berufsbildungsforschung „gute Entscheidungsgrundlagen für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung liefern“ müsse (DGB 2003, 9).

Ohne Zweifel sind von den Modellversuchen im Bereich beruflicher Schulen seit Anfang der 1970er Jahre und im Kontext der außerschulischen beruflichen Bildung („Wirtschaftsmodellversuche“) seit Ende der 1970er Jahre (vgl. ALEX 1996, 79 ff.) starke Impulse für die

„Entfaltung der Berufsbildungsforschung an den Universitäten [...] durch die Übertragung der für sie regelmäßig vorgesehenen wissenschaftlichen Begleitungen“ (SENATSKOMMISSION 1990, 18),

ausgegangen auch wenn zu konstatieren ist, dass seit Ende der 1980er Jahre eine doppelte Erosion dieser berufspädagogischen Begleitforschung eingetreten ist, und zwar einmal durch eine stärkere Verlagerung dieser Forschung in außerhochschulische Bereiche (vgl. LIPSMIEYER 1989a, 20) und zum anderen durch starke Kürzungen der Mittelaussätze für die Begleitforschung. Trotz in jüngerer Zeit aufgekommener Kritik am wissenschaftlichen Ertrag der Begleitforschung (vgl. RAUNER 2002a, 37; TRAMM/REINISCH 2003a, 386), vor allem im Vergleich zum DFG-Schwerpunktprogramm „Lehr-Lernprozesse in der ↑kaufmännischen Erstausbildung“ zwischen 1994 und 2000 (vgl. DUBS 2001a,

406; BECK 2003), wird hier dieser Modellversuchs-Begleitforschung eine erhebliche Bedeutung für die Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung in den letzten drei Jahrzehnten beigemessen (vgl. auch NICKOLAUS 2003, 230; EULER 2003a, 211). Die „Notwendigkeit von Modellversuchen und Begleitforschung“ hatte die „Senatskommission für Berufsbildungsforschung“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) herausgestellt (SENATSKOMMISSION 1990, 86 ff.), die im Übrigen mit ihrer Denkschrift die Ausprägung der Berufsbildungsforschung erheblich beeinflusst hat, trotz durchaus berechtigter Kritik angesichts einiger Defizite (vgl. ARNOLD 1992, 610).

Aus berufspädagogischer Sicht bedarf es „zur Grundlegung eines Forschungsansatzes“ in der Berufsbildungsforschung zunächst der normativen Festlegungen (ARNOLD 1992, 600; BECK 1995, 458 f.; SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 2004, 342 ff.). Für Beck sind das die Kategorien „Menschenbild als Frage der Anthropologie“ und „Gesellschaftsbild als Frage der Sozialphilosophie“ (BECK 1995, 458 f.). Diese beiden Kategorien hatte Lempert schon 1974 seiner Analyse von Ideologien in berufsbildungspolitischen Grundpositionen der Interessengruppen zugrunde gelegt (vgl. LEMPERT 1974, 145). Hinzuzunehmen wären noch, freilich mit berufspädagogischer Akzentuierung, die Kategorien „↑Gestaltung von Arbeit und Technik“, ein Forschungsschwerpunkt des Institut für Technik und Bildung (ITB) (vgl. KRÜGER u. a. 1986; ALHEIT u. a. 1990; RAUNER 1995a), sowie „Abbau sozialer Benachteiligung“ (LEMPERT 1974, 193).

In diesen Kontext gehört auch das Thema „Arbeiten und Lernen“, das nach Auffassung mancher Autoren hervorragend geeignet ist, zur ↑Prioritätenbildung in der Berufsbildungsforschung beizutragen. Arbeiten und Lernen seien die „zentralen Prozesse sozialer Reproduktion und Transformation“ (LEMPERT 1974, 104); der kategoriale Rahmen zur konsistenten Analyse von Arbeiten und Lernen sei „in emanzipativer Absicht“ erfolgt (LEMPERT 1974, 70). Das sei einer „demokratischen Berufsbildungsforschung“ geschuldet (ebd., 101). Auch andere Autoren betonen die Wichtigkeit der Erforschung von „Arbeiten und Lernen“ unter Anlegung normativer Kategorien (vgl. KELL/LIPSMEIER 1989; SENATSKOMMISSION 1990, 80;

RAUNER 1995a, 50 ff.; LIPSMEIER 1997, 61 ff.; HEID 2002, 647; DOBISCHAT/DÜSSELDORF 2002, 327 ff.). Die forschungsprägende Wirkung der Thematik von Arbeiten und Lernen kann auch für das Forschungsprogramm der Arbeitsgemeinschaft für Betriebliche Weiterbildungsforschung, hier unter dem Aspekt der individuellen Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess (vgl. z. B. ARBEITSGEMEINSCHAFT 2001; ARBEITSGEMEINSCHAFT 2002) und für die Arbeitsprozessforschung des Instituts Technik und Bildung, hier verdichtet unter dem Aspekt der Gestaltung von Arbeit (vgl. PAHL/RAUNER/SPÖTTL 2000; FISCHER u. a. 2001), reklamiert werden.

Das Thema „Arbeiten und Lernen“ gehört unter bestimmten Aspekten zur zweiten Gruppe von ↑normativen Kategorien, die als gesellschaftspolitische Positionierungen zusammen gefasst werden können (vgl. BECK 1995, 459; Gesellschaftsbild als Frage der Sozialphilosophie), was sich im Hinblick auf Prioritätenfindung in der Berufsbildungsforschung exemplarisch an der Relevanz des Themas „Arbeitslosigkeit“ festmachen lässt. In der DFG-Denkschrift von 1990 ist betont worden, dass die ↑Persönlichkeitsentwicklung stark durch berufliche Ausbildung und Arbeit bzw. durch Ausbildungsdefizite und Arbeitslosigkeit bestimmt werde (SENATSKOMMISSION 1990, 63). Während darüber in der berufspädagogischen Diskussion weitgehend Einigkeit besteht, kann man das für die Relevanz des Phänomens „Arbeitslosigkeit“ zwecks Prioritätensetzung in der Berufsbildungsforschung keineswegs so sehen. Zwar ist mehrfach betont worden, dass dem so sein solle (vgl. LIPSMEIER 1997, 64 ff.; SLOANE 2001, 174), und sowohl in der Forschung des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) (vgl. DOBISCHAT/DÜSSELDORF 2002, 320 f.) als auch in der ↑europäischen Berufsbildungsforschung ist diesem Problembereich besondere Bedeutung zugemessen worden (vgl. DESCY/TESSARING 2002, 411 ff.). In die bundesrepublikanische Berufsbildungsforschung hat diese Kategorie trotz der dramatischen Lage auf dem Arbeitsmarkt, auch dem der Jugendlichen, allerdings noch keinen Einzug gehalten, was eigentlich von der staatlichen Berufsbildungsforschung, also im Wesentlichen der Forschung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der staat-

lich initiierten und geförderten ↑Modellversuchsforschung, erwartet werden könnte.

Aus berufspädagogischer Sicht legt die anthropologisch-philosophische Kategorie „Menschenbild“ im Sinne von Beck und Lempert es nahe, vor allem die Relevanz des Bildungsbegriffs in der Berufsbildungsforschung herauszustellen (vgl. KELL 1999, 141). Dass dieser Begriff für die Konzeptionierung von Berufsbildungsforschung bzw. für die Sinnsuche im Hinblick auf eine Prioritätenliste nützlich bzw. gar notwendig sei, wird vielfach betont (LEMPERT 1971, 335; SENATSKOMMISSION 1990, 63; KUTSCHA 1990, 4; LIPSMEIER 1997, 59; RÜTZEL 2002, 36 ff.; DOBISCHAT/DÜSSELDORF 2002, 326), ist damit aber noch keineswegs selbstverständlich bzw. konsensual. Schmidt hat 1995 in Anlehnung an die Denkschrift der DFG-Senatskommission betont, dass im Rahmen beruflicher Bildung „die Entwicklung der Persönlichkeit und der personalen ↑Mündigkeit demokratischer Bürger im Lern- und Arbeitsprozess“ wichtiger sei als volkswirtschaftliches Kalkül (SCHMIDT 1995b, 11). Es ist nahe liegend, dass sich aus der Einbringung des Bildungsbegriffs keine unmittelbaren Handlungsanweisungen für die Berufsbildungsforschung deduzieren lassen; ihm kommt vielmehr eine „diskursanleitende und regulative Funktion“ zu (KUTSCHA 1990, 4 f.). Wie weit sich das im gegenwärtigen Zustand der ↑berufspädagogischen Berufsbildungsforschung (vgl. z. B. CZYCHOLL 1996), vor allem in den vielfältigen Ausdifferenzierungen der fachdidaktischen, der vergleichenden oder der ↑historischen Berufsbildungsforschung, der Modellversuchs- und ↑Evaluationsforschung, der Qualifikationsforschung, der Lehr-Lern-Forschung, der ↑Curriculumforschung, der Professionalisierungsforschung etc. niedergeschlagen hat, mögen die Spezial-Beiträge dieses Handbuches ergeben.

1.2 Zur Genese berufswissenschaftlicher und berufsdidaktischer Forschung

Jörg-Peter Pahl

1.2.1 Historische Wurzeln und Gegenstände berufswissenschaftlicher und berufsdidaktischer Forschungen – Einleitung

Frühe Formen der Forschung zu Tätigkeits- und Arbeitsplatzanalysen als Instrumente zur Identifizierung und Beschreibung von ↑Ausbildungsinhalten gehen zurück auf das Konzept der ↑Arbeitsanalyse von Frank B. Gilbreth (1911). Aber erst mit dem methodischen Instrumentarium zur *Selektion* und *Instruktion* von Frederick Winslow Taylor liegt der Versuch einer wissenschaftlich begründeten Methodik vor. Diese sollte insbesondere über die rationelle Vermittlung zur ‚Aufgabenerfüllung notwendiger Fertigkeiten‘ erfolgen (TAYLOR 1913, 132). Ihm ging es um geeignete Methoden, das für die effektive Erledigung der geplanten Tätigkeiten erforderliche Wissen in die Köpfe der Arbeiter zu bringen (VOLPERT 1977, XXXII). Auch wenn diese Methoden des Ingenieurs Taylor zur Arbeitsorganisation aus psychologischer Sicht Kritik und Verbesserungsvorschläge (MÜNSTERBERG 1913) auslösten, fanden sie dennoch zur Qualifizierung auf der Grundlage von Tätigkeits- und Arbeitsplatzanalysen vielfältigen Eingang in die arbeitspädagogische Diskussion (SEYMOUR 1960), aber ihre Adaption zur Ermittlung der Qualifikationsanforderungen im Zusammenhang mit der Entwicklung beruflicher Ausbildungs- und Unterrichtsmittel erfolgte kaum.

Ohne Taylors Werk schon unter dem Blickwinkel berufswissenschaftlicher Forschungsmethoden zu betrachten, ist zumindest eine einschränkende Bewertung angebracht. Es erscheint – wie Rudolf Roesler (1913, XX), der Übersetzer des taylorischen Buches bereits im Vorwort schreibt – nur bedingt berechtigt, bei diesen Arbeiten von einer „Wissenschaft der handwerklichen Tätigkeiten“ zu sprechen.

Unabhängig davon ist festzustellen, dass die berufswissenschaftliche Forschung in Deutschland

ihre eigentlichen Wurzeln in den Arbeiten hat, wie sie vom Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) etwa ein Jahrzehnt später als die Untersuchungen Taylors begonnen wurden. Die Arbeiten des DATSCH wurden in der Folge von der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) und später vom ↑Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) mit den Schwerpunkten der Tätigkeits- und Arbeitsplatzanalysen, der ↑Berufsanalysen und -genese sowie der Gestaltung beruflicher (Aus-)Bildungsprozesse und der Entwicklung dafür erforderlicher Ausbildungsmittel fortgesetzt und methodisch ausgestaltet. Diese Arbeitsweise findet in den Forschungsschwerpunkten des BBF (1971b, 5 ff.) und im ↑Berufsbildungsgesetz von 1969 (BBiG § 60, Abs. 2, 3 und 5) seinen Ausdruck. Auch für das aus dem BBF hervorgegangene Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) wurden diese Aufgaben expressis verbis für eine Berufsbildungsforschung in modifizierter Form im ↑Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG 1981, § 6, Abs. 2) festgeschrieben. Als wesentliche Forschungsgegenstände kristallisierten sich die Berufe mit den Sachgebieten, den Inhalten berufsbezogener Arbeit und Arbeitsprozessen unter dem Bildungsaspekt heraus.

1.2.2 Berufsanalysen und Lernkonzeptentwicklungen als Berufsbildungsforschung im außeruniversitären Bereich

Analysen zu den Berufen und zu Konzeptentwicklungen beruflichen Lernens fanden, bevor dazu Untersuchungen an den Universitäten betrieben wurden, zuerst – wenn auch teilweise in bescheidenem Rahmen – an Einrichtungen für die betriebliche Ausbildung und den Berufsschulen statt. Heute kann man sagen, dass sich durch den 1908 gegründeten DATSCH schon Vorformen einer Forschung über Berufe im Allgemeinen und einige Berufe wie den ↑Maschinenschlosser im Besonderen entwickelten und somit Anfänge von berufswissenschaftlichen Betrachtungen erkennen ließen. Vom DATSCH wurden die in der industriellen Praxis existierenden Berufe zunehmend detaillierter in der Form von zu vermittelnden Kenntnissen und Fertigkeiten beschrieben. Als Instrumente dienten vor allem die Begehung ausgewählter Betriebe.

Diese haben anders als das etwa zur gleichen Zeit wirkende Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung (DINTA) zu berufswissenschaftlichen und berufsdidaktischen Überlegungen geführt. Es lässt sich feststellen, dass bereits nach dem ersten Weltkrieg Bedingungen geschaffen wurden, um eine fachlich legitimierende Berufsbildungsforschung zu entwickeln, die auf Berufsanalysen und Konzeptentwicklungen beruflichen Lernens aufbaute (HERKNER 2003). Parallel zu den im Wesentlichen auf die betriebliche Ausbildung gerichteten Arbeiten des DATSCH entstand an den beruflichen Schulen die so genannte „Frankfurter Methodik“ (→ 3.2.1) – heute würde man eher von einer ↑Fachdidaktik für die Berufsschule sprechen – als Ergebnis von Unterrichtserfahrungen mit theoretischen Überlegungen und unterrichtspraktischen Vorschlägen. Vorformen wissenschaftsorientierter Untersuchungen fanden und finden noch immer durch Lehrkräfte an den Berufsschulen statt, wenn neue Techniken und Arbeitsprozesse auftreten, die in den Lehrplänen weder aufgeführt noch von den wissenschaftlichen Hochschulen aufbereitet vorliegen. Die Arbeiten des DATSCH und die durch diese Institution in den 1920er und 1930er Jahren entwickelten ↑beruflichen Ordnungsmittel wirkten auf den Bereich von Didaktik und Methodik nicht nur betrieblichen, sondern auch schulischen Lernens (vgl. HERKNER 2003, 305).

Nach dem zweiten Weltkrieg stellten die Arbeiten des DATSCH die Grundlage für die betriebliche Ausbildung dar. In dieser Tradition wurden damals bereits Arbeitsanalysen aus berufspädagogischer Sicht vorgenommen (RIEDEL/SCHNEIDER 1957). Auch für die Konstruktion von Berufsbildern durch die ABB wurde arbeitsanalytischen Arbeiten wieder eine besondere Bedeutung zugemessen, um auf diesem Weg die elementaren Bausteine für das berufliche Arbeitshandeln nach Tätigkeitsarten und Arbeitsverrichtungen differenziert erfassen zu können.

Diese Arbeiten wurden durch das BBF aufgegriffen, fortgeführt und organisiert. Auch das spätere BIBB arbeitete in dieser Tradition weiter (BENNER 1977, 65; vgl. auch BBF 1971b). In ähnlicher Weise hat auch das ↑Zentralinstitut für Berufsbildung (ZIB) gewirkt (HERKNER 2003, 357 ff.). Als Aufgabe des Deutschen Institutes für Berufsbildung, ei-

ner Vorläufereinrichtung des ZIB, wurde – und das ist bemerkenswert – der Ausbau einer „berufswissenschaftlichen Information und Dokumentation“ (HOFFMANN/KUNZMANN 1967, 87) genannt.

Über derartige Appellationen hinausgehend, konkretisierte sich die in Westdeutschland entstehende Berufsbildungsforschung. Hierbei sind die Deckungsuntersuchungen für ↑Ausbildungsinhalte als Elemente einer beruflichen Substitutionsanalyse (ULRICH 1969, 823 ff.) und die außerordentlich vertieften und umfangreichen Deckungsanalysen der ↑Ausbildungsordnungen von Ausbildungsberufen (SCHMIEL 1971, 253 ff.) hervorzuheben.

Mit dem Instrument der Analysetopologie legte Walter Ferner (1973) eine detailliert ausgearbeitete Methode zur Festlegung von Ausbildungselementen und deren Verknüpfung zu Ausbildungseinheiten vor. Dieser Ansatz blieb aber fast folgenlos. Die Ausbildungsinhalte wurden in Anlehnung an die Sprechweise der Mengenlehre als Summe aller berufsspezifischen Merkmale definiert. Diese wurden bis auf die Ebene elementarer Tätigkeiten ausdifferenziert. Einen anderen Versuch der Methodenentwicklung unternahm nach der Gründung des BBF Porschlegel mit einer Gruppe von Arbeitswissenschaftlern zu einer Neubegründung arbeitswissenschaftlich orientierter Analyseinstrumente als Grundlage für die Qualifikationsforschung. Johannes-Henrich Kirchner und Walter Rohmert (1973) legten in diesem Zusammenhang eine Studie vor, mit der über Tätigkeitsanalysen die Strukturierung von Lerninhalten in der Berufsausbildung gelingen soll (PORSCHLEGE 1972, 690 f.). Bemerkenswert für den damaligen Stand der Berufsbildungsforschung sind die Qualifikations- und Arbeitsanalysen, die aus der gemeinsamen Arbeit des Bundesinstitutes für Berufsbildungsforschung (BBF), dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) sowie der für solche Fragen zuständigen Unterabteilung der Bundesanstalt für Arbeit (BA) hervorgingen (AUTORENGEMEINSCHAFT 1974, 164 ff.). In der Folgezeit wurden Qualifikationsermittlungen mit Hilfe von Arbeitsplatzuntersuchungen für die Elektroberufe (PFEUFFER 1975, 272 ff.) (→ 3.2.2) und für die ↑Metallberufe (LÖNS 1975, 276 ff.) vorgenommen, um daraus Lernziele zu entwickeln (s. a. PFEUFFER 1972). Schließlich erhob Walter Volpert den Anspruch, mittels Hand-

lungs- und Aufgabenstrukturanalysen „Tätigkeitsmerkmale so zu formulieren, dass diese ohne Transformation unmittelbar als Lernziele gelten können“ (VOLPERT 1974, 72). Die Beziehungen zwischen Berufsbezeichnungen und Tätigkeitsinhalten – allerdings ohne einen ausdrücklichen Fokus auf Berufsbildungsfragen – legte EGLE (1977, 112 ff.) mit einer empirischen Untersuchung dar. Insbesondere in den 1970er Jahren spielte in Westdeutschland die industriesoziologisch orientierte Qualifikationsforschung eine bestimmende Rolle (→ 3.4.1). Über diesen Forschungsansatz war jedoch nur eine Ist-Standanalyse möglich. Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung von Berufen, Berufsfeldern und Ordnungsmitteln sowie von Kompetenzen waren über diesen Weg kaum zu erhalten (vgl. dazu GRÜNEWALD 1979).

Konzeptentwicklungen für die betriebliche Ausbildung entstanden in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts durch die Forschungsprojekte „Mehrmediensystem ↑Elektrotechnik/Elektronik – MME“ (GUTSCHMIDT u. a. 1974) (→ 4.1) noch im BBF und etwas später das „Mehrmediensystem ↑Metalltechnik – MMM“ im BIBB. Bei beiden Projekten ist mittels eines integrativen Forschungsansatzes die Entwicklung von offenen komplexen Lehrsystemen (offenen Curricula) angestrebt worden. Die ↑Medienentwicklung stellte dabei eine wichtige Forschungsaufgabe dar (EHEIM u. a. 1985).

Dennoch führte die Bilanz der Qualifikationsforschung durch das ↑Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) rund ein Jahrzehnt nach seiner Gründung zu einer gewissen Ernüchterung. Die arbeits- und sozialwissenschaftlich geprägten Methoden der Arbeitsplatz- und Tätigkeitsanalyse als zentrale Instrumente der Qualifikationsforschung hatten kaum Eingang in die Forschung für die Ausbildungsordnungen gefunden. Das Forschungsfeld „Ausbildungsordnungen“ hatte sich als ein gesonderter Aufgabenbereich im BBF und BIBB in der Tradition der vom DATSCH und in der ABB entwickelten Formen, nämlich die Ausbildungsinhalte und -ziele im engen Dialog mit den Sachverständigen der Sozialparteien zu identifizieren, methodisch kaum verändert. Erst ab Mitte der 1990er Jahre wurde die Diskussion um die Weiterentwicklung der Instrumentarien der Qualifikations-

forschung für die Entwicklung moderner Ordnungsmittel wieder aufgegriffen (BECKER/MEIFORT 2004).

Auf schulischer Seite bildete die „Frankfurter Methodik“ nach 1945 wiederum eine wichtige Basis für Lernkonzepte, auch wenn erkannt wurde, dass es nicht möglich war, im beruflichen Schulwesen da wieder anfangen zu können, wo man 1933 aufgehört hatte (MONSHEIMER 1956, 181). Die Generation der Lehrkräfte an den Berufsschulen analysierte die Berufe (z. B. KRAUSE 1962; LAUBE 1965) sowie die neue Berufssituation und sie arbeitete vorrangig an Unterrichtsmethoden und Medien (MONSHEIMER 1956). In den siebziger und achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts entwickelten sich aus der Arbeit an den berufsbildenden Schulen oder aus pädagogischen Hausarbeiten, die im Rahmen der zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen entstanden sind, bemerkenswerte Untersuchungen beispielsweise zur didaktischen Reduktion (u. a. KIRSCHNER 1971) und zur Behandlung technischer Probleme im Berufsschulunterricht (z. B. SCHAD 1977a; 1977b). Theorieleitete Untersuchungen fanden in dieser Zeit auch an den berufsbildenden Schulen statt, ohne dass das einer breiteren Öffentlichkeit bekannt oder bewusst wurde.

Insgesamt hatte und hat noch immer die Beteiligung betrieblicher und auch schulischer Experten an den curricularen Arbeiten für die Entwicklung der Berufe und Berufsfelder berufswissenschaftliche und berufsdidaktische Bedeutung. Diese Einschätzung gilt auch deshalb, weil – wie Falk Howe (2001a) darstellt – damit eine gesichere Basis bei der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen besteht.

Ein wichtiger Markstein bei der Entwicklung außeruniversitärer berufswissenschaftlicher Forschung war die Einrichtung der Modellversuche für berufliche Bildung in der Form von schulischen Modellversuchen und Wirtschaftsmodellversuchen (BÄHR/HOLZ 1995) (→ 5.4.3). In ihrer überwiegenden Zahl wendete man sich mit diesen Modellversuchen berufsfachlichen Problemen zu. Mit neueren Überlegungen zur thematischen Bündelung von Modellversuchen – wie z. B. demjenigen BLK-Programm, das unter dem Titel „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“

(PLOGHAUS 2001) einen Untersuchungsrahmen vorgibt – wird nun versucht, eine Forschung voranzutreiben, die sich nicht nur auf das berufliche Sachgebiet, sondern auch auf die berufsbezogene Arbeit und die zugehörigen Arbeitsprozesse richtet.

1.2.3 Universitäre berufswissenschaftliche und berufsdidaktische Forschung

Die universitäre berufswissenschaftliche Forschung entstand mit der Ausbildung von Berufsschullehrern. Je mehr sich die Studiengangskonzepte an dem Ziel eines berufsqualifizierenden Studiums ausrichteten, um so intensiver wendeten sich Forschung und Lehre in den beruflichen Fächern berufswissenschaftlichen Fragestellungen zu. An den Technischen Hochschulen Dresden und Karlsruhe sowie an der Universität Hamburg wurden seit den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts Berufsschullehrer ausgebildet. Da in jener Zeit an der Universität Hamburg z. B. in den gewerblich-technischen Fächern nicht auf verwandte Ingenieurwissenschaften zurückgegriffen werden konnte, bildete sich hier ein Fachverständnis heraus, das von der Auseinandersetzung mit der beruflichen Praxis der Berufsschullehrer in ihren jeweiligen Berufsfeldern deutlich geprägt war. Daraus erwuchs schließlich das Konzept der „lehrorientierten Fachwissenschaft“ (HASS 1980, 87 f.). Vergleichbare Entwicklungen lassen sich für berufliche Fachrichtungen aufzeigen, die im etablierten Wissenschaftssystem keine Entsprechungen finden.

Bei der durchgängigen Verlagerung der Ausbildung der Lehrkräfte für das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen an die Universitäten in den 1960er Jahren lag weder ein in sich geschlossenes Konzept für Lehre und Forschung in den beruflichen Fächern vor, noch wurde dieses als ein Aufgabenbereich für die neu zu entwickelnden Studiengänge formuliert. Das Problem der Bezugswissenschaften, die sich nicht ausreichend auf die zu leistende Berufsarbeit richten, deutete sich an.

Die Forderung, dass es eine berufswissenschaftliche Forschung – komplementär zur berufspädagogischen – geben müsste, war und ist in der berufspädagogischen Diskussion zwar nicht unstrittig, aber keineswegs neu. So hat Friedrich Schlieper (1963, 14) – ohne ausdrückliche Würdigung

der Arbeiten des DATSCH – neben „einer Untersuchung der Erziehung unter dem Einfluss des Beruflichen“, also einer berufspädagogischen, auch eine „Erforschung des Beruflichen unter dem Einfluss der Erziehung“ gefordert. Dieser Anspruch kommt bereits einem solchen nach einer berufswissenschaftlichen Forschung nahe. Im Fehlen berufswissenschaftlicher Forschung sah Heinrich Abel (1963, 4) sogar eine Fehlentwicklung der Berufspädagogik, denn damit verschloss sie sich vor „einer ↑Berufswissenschaft als Grundlage für die [...] Berufsausbildung“. Auch Karl-Heinz Hoffmann aus dem Deutschen Institut für Berufsbildung (Berlin Ost) hat den Ausdruck „berufswissenschaftliche Forschung“ bewusst „an Stelle der bisherigen Formulierung ‚berufspädagogische Forschung‘“ (1966, 534) gesetzt. Weil solche – zugegebenermaßen sehr anfänglichen – Überlegungen aber nicht berücksichtigt worden sind, brachte sich die Berufspädagogik „um die Chance, der im Berufsproblem auftretenden Diskrepanz zwischen Denken und Wirklichkeit, Begriff und Tatsache überhaupt gewahr zu werden“ (MÜLLGES 1975, 811). Die unzureichende Berücksichtigung der eigentlichen beruflichen Gegebenheiten bzw. der „Tatsachen am Arbeitsplatz“ (ABEL 1963, 3) kann wiederum zu einem Wirklichkeitsverlust der berufspädagogischen Theoriebildung führen. Gustav Grüner (1970, 446) mahnte deshalb im Zusammenhang mit der (Weiter-)Entwicklung der Berufspädagogik schon in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts neben berufspädagogischer auch „berufswissenschaftliche Forschung auf allen Ebenen“ an. Ebenso hat Karlwilhelm Stratismann im Rahmen curricularer Überlegungen zur Berufsgrundbildung für die Bewertung von Arbeitsplätzen und die dort zu indizierenden Tätigkeiten gefordert, „die berufswissenschaftlichen Untersuchungen viel differenzierter anzusetzen, wenn man die engen Verwandtschaftsgrenzen einer ↑Berufsgruppe überspringen will“ (STRATMANN 1975, 341). Ob mit den von ihm benannten berufswissenschaftlichen Untersuchungen allerdings schon an ein spezifisches Forschungsprogramm oder gar eine eigenständige Berufswissenschaft gedacht wurde, steht dahin. In demselben Aufsatz führte Stratismann dann aus, dass das „berufswissenschaftlich-berufspädagogische Kon-

strukt“ (STRATMANN 1975, 344) eines Berufes mit der ↑Curriculumforschung zu begründen sei. Die Verbindung von berufswissenschaftlich und berufspädagogisch indiziert allerdings eine begriffliche Unsicherheit.

Auch heute noch kann man Udo Müllges (1975, 801) zustimmen, dass die „Wissenschaftskonstitution der Berufspädagogik“ immer noch eine „unerledigte Aufgabe“ ist. Es wurde – ohne dass dieses immer so explizit ausgesprochen worden ist – und wird eine zusätzliche eigenständige Berufswissenschaft gefordert, die das traditionelle Berufsverständnis an die gegenwärtigen und zukünftigen beruflichen Gegebenheiten anpasst, Bildungs- und Erziehungsfragen einschließt und mit der insbesondere das Bezugswissenschaftsproblem gelöst werden kann (vgl. auch MAY 1978). Im Zusammenhang mit der Generierung einer eigenständigen Berufswissenschaft muss aber – wie Müllges (1975, 810) ausführte – die Befürchtung, „dass sich die Berufspädagogik als überflüssige Disziplin herausstellt“, zerstreut werden.

Da sich in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts die Ausbildung der Lehrkräfte mit dem Studium für das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen an den Universitäten immer mehr ausgeformt und etabliert hatte, stellte sich im nächsten Jahrzehnt auch das Bezugswissenschaftsproblem zunehmend als gravierender und bedeutsamer heraus. Es wurde erkennbar, dass für die universitäre Ausbildung der Lehrkräfte die zugehörige Forschung in den „Beruflichen Fachrichtungen“ als Bezugspunkte für die Didaktiken beruflichen Lernens fehlte. Gustav Grüner gelangte daher auch Anfang der 1970er Jahre bei einer Erhebung zur Situation der Fachdidaktiken in Lehre und Forschung der Universitäten zu einem ernüchternden Ergebnis. Er stellte fest, dass die ↑Fachdidaktik an vielen Universitäten konzeptionslos und weder Lehr- noch Prüfungsgegenstand war. Grüner warnte daher auch vor einer

„übereilten Einrichtung von Professuren für Fachdidaktiken für das berufliche Bildungswesen, also für Disziplinen, in denen es oft nicht ein einziges wissenschaftlich ernst zu nehmendes Buch gibt“ (GRÜNER 1974b, 6).

Auch wenn Grüners Kritik generell berechtigt war, so lässt sich doch zeigen, dass sich seit Ende der 1950er Jahre auch neue Ansätze entwickelten, in denen Fragen der didaktischen Vereinfachung,

der ↑didaktischen Reduktion und der didaktischen Transformation untersucht wurden (z. B. GRÜNER 1967b). Die Arbeiten zur didaktischen Vereinfachung, Reduktion und Transformation, die im Rahmen von Habilitationen (z. B. HERING 1959) und Dissertationen (z. B. MÖHLENBROCK 1979) entstanden sind, lassen sich durchaus als wichtige didaktische Forschungen beruflichen Lernens einstufen. Ebenso können die über das eng Fachliche hinausgehenden und als fächerübergreifend angelegten Arbeiten zur komplexen didaktischen Reduktion von Gerhard Hauptmeier u. a. (1975) eingeschätzt werden. Außerdem sind die didaktischen Arbeiten von Doris Elbers (u. a. 1973) erwähnenswert. Im Laufe der Zeit wurden die didaktisch-methodischen Betrachtungsschwerpunkte zwar ganzheitlicher angelegt, die berufliche Arbeit blieb aber dagegen noch immer weitgehend unberücksichtigt (vgl. z. B. BONZ 1980).

Zu Beginn der 1980er Jahre stellte Gustav Grüner einen bemerkenswerten didaktischen Ansatz zur Diskussion. Er vertrat die Meinung, dass für die Aufstellung von ↑Ausbildungsrahmenplänen und Rahmenlehrplänen nur eine „*Didaktik des Ausbildungsberufes*“ (GRÜNER 1981, 544; Hervorhebung im Original), bei der nicht mehr das Fach, sondern der Beruf zum Ausgangspunkt wird, hilfreich sein kann. Zwar ohne direkten Bezug auf diesen wichtigen Gedanken, jedoch vielfach auf dessen Basis, wurden in den Folgejahren sehr bedeutsame Untersuchungen zu fachdidaktischen, aber auch berufsdidaktischen Ansätzen für den beruflichen Unterricht durchgeführt, die zum Teil auf unterrichtspraktischen Erfahrungen und Versuchen basierten (vgl. z. B. MAUSOLF/PÄTZOLD 1982; NASHAN/OTT 1990; KUHLMAYER/UHE 1992; PÄTZOLD 1993; BONZ 1995; LIPSMEIER 1995a; PAHL 1998/2002; PLOGHAUS 2003).

Inzwischen liegen mehr noch als bei der berufswissenschaftlichen Forschung im Bereich der Didaktik beruflichen Lernens bereits vielfältige Arbeitsergebnisse vor (→ 3.2). Es existieren im Bereich der beruflichen Didaktiken eine Vielzahl von profunden, aber weitgehend insularen Forschungsergebnissen. Diese stellen jedoch noch keine in sich geschlossene ↑Berufsdidaktik dar. Ansätze dazu können allerdings in den Überlegungen zu

den ↑Berufsfelddidaktiken (BONZ/OTT 1998; PAHL 1998a; 2001b; HORN 1996) gesehen werden.

Forschungsarbeiten zu den Didaktiken beruflichen Lernens werden nun besonders im Zusammenhang von Arbeit und Sachgebiet intensiviert und weiter konkretisiert. Entsprechende Untersuchungen können auch die wissenschaftliche Basis für das Forschungsfernziel „spezifische Berufsdidaktiken“ bilden.

Modellversuche, die eine ↑wissenschaftliche Begleitung erhielten, stellten die Ressourcen für berufswissenschaftliche Forschung auch an den Universitäten. Dabei wurde vor allem die berufsfachliche und berufsdidaktische Kompetenz der Wissenschaftler herausgefordert. Mehr als drei Jahrzehnte ↑Modellversuchsforschung haben daher einen ganz entscheidenden Beitrag zu einer nach Berufsfeldern ausdifferenzierten berufswissenschaftlichen Forschungslandschaft geleistet. Erwähnt werden können beispielsweise die Forschungsarbeiten zur Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im europäischen Kfz-Handwerk (RAUNER u. a. 1993) sowie die Entwicklung eines europäischen Berufsbildes „Kfz-Mechatroniker“ für die berufliche Erstausbildung unter dem Aspekt der arbeitsprozessorientierten Strukturierung der Lehr-Inhalte (RAUNER/SPÖTTL 1995a). Auch das Modellvorhaben zur ↑Instandhaltungsausbildung basiert auf einem berufswissenschaftlichen Forschungsansatz (u. a. PAHL 1998b), ebenso wie die Aufgabenanalyse für die Neuordnung der Berufe im Kfz-Sektor (BECKER u. a. 2002) sowie die Veröffentlichungen Curriculum-Design I (KLEINER u. a. 2002) und Curriculum-Design II (REINHOLD u. a. 2002).

Von großer Bedeutung für die universitäre berufswissenschaftliche und berufsdidaktische Forschung war die Gründung der Arbeitsgemeinschaft der Hochschulinstitute für gewerblich-technische Berufsbildung (HGTB) und in der Folge diejenige der Arbeitsgruppe Gewerblich-Technische Wissenschaften (GTW), die in die Gesellschaft für Arbeitswissenschaften inkorporiert ist. Die Arbeitsaufgaben und Ergebnisse sind u. a. in der Vereinbarung der HGTB (HOPPE 1990, 377 f.) und in den seither durchgeführten Konferenzen sowie der danach veröffentlichten Aachener Erklärung der Arbeitsgruppe GTW (2003) sowie in den

vielfältigen Veröffentlichungen in den letzten anderthalb Jahrzehnten dokumentiert.

Analysiert man insgesamt den Stand der Diskussion und die bereits in den frühen neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts verstärkt erhobene Forderung nach eigenständigen „Berufswissenschaften“ (PAHL 1993, 53), so konnte sich die Berufsbildungsforschung dort besonders entfalten, wo sich die beruflichen Fächer etabliert hatten.

Weitgehende Übereinstimmung herrschte seit den 1990er Jahren darüber, dass im allgemeinen Verständnis unter ↑Berufswissenschaft die „Theorie der Berufe“, also mit universitären Anspruch die Forschung und Lehre über die Berufe verstanden wird. Dabei wird mit dem in heutiger Zeit im Fluss befindlichen Begriff „Beruf“ die Art der Arbeit und die qualifizierte Form der Erwerbstätigkeit bezeichnet, durch die am Konsum der gesellschaftlich produzierten Güter teilgenommen werden kann.

Wie die bisherige Diskussion zeigt, wird von Vertretern der Beruflichen Fachrichtungen darüber hinaus eine Differenzierung in eine Berufswissenschaft im engeren und im weiteren Sinne vorgenommen. Berufswissenschaft im weiteren Sinne umfasst das gesamte Wissen, das Lehrkräfte an den Lernorten beruflicher Bildung für ihre ↑Profession benötigen. Für das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen meint dieses Wissen insbesondere auch dasjenige der Beruflichen Fachrichtung und des zweiten, vertieft zu studierenden Faches. Dazu gehören Untersuchungen zum Fachwissen der Lehrkräfte auf den Gebieten der

- allgemeinen Bildung und Erziehung sowie allgemeinen Didaktik und Methodik,
- ↑Berufsdidaktik und ↑Fachdidaktik des Zweites Faches,
- ↑Bezugswissenschaften,
- Organisation des Berufsbildungssystems und Lernorganisation,
- Ausbildungs- und Schulrechtsfragen.

Berufswissenschaft im engeren Sinne wiederum richtet sich auf das erforderliche Wissen über das Sachgebiet und die damit verbundene Arbeit, also die Theorie und Praxis der Berufe, des Berufsfeldes und der Beruflichen Fachrichtung sowie die dabei erfassten wissenschaftlichen Erkenntnisse im Vorfeld von Didaktik und Methodik, die

letztlich die Basis für Konzepte beruflichen Lernens bilden. Die Generierung einer berufsbezogenen Wissenschaft, d. h. einer Berufswissenschaft, ist deshalb heute ein – wenngleich ähnlich wie seinerzeit bei der Entstehung der Erziehungswissenschaften (DILTHEY 1961, Originalausgabe 1888) sehr entfernt erkennbares – Ziel wissenschaftlicher Forschung. Dazu sind umfassende Untersuchungen nicht nur zum Sachgebiet, sondern auch im Bereich der berufsbezogenen bzw. berufsformig organisierten Arbeit (RAUNER 2002b, 445) zu einem in sich wissenschaftlich geschlossenen System nötig.

Berufswissenschaftliche Forschungsansätze sind also schon seit längerem erfolgt und durchaus möglich. Sie sollten darauf zielen,

„einen Zusammenhang herzustellen zwischen den in der Berufsarbeit inkorporierten Kompetenzen, der Entwicklung von Berufsbildern und der Begründung von Inhalten, Zielen und Strukturen beruflicher Bildung“ (RAUNER 2002d, 317).

Eine so definierte Forschung geht über eine sozialwissenschaftlich orientierte hinaus, denn diese

„beschränkt sich auf die Analyse beruflicher Tätigkeiten und verfehlt die subjektive Dimension von Berufsarbeit: *die berufliche Kompetenz und Kompetenzentwicklung*“ (RAUNER 2002d, 318; Hervorhebung im Original).

Die Forschungsarbeiten müssen deshalb auf arbeitswissenschaftliche, arbeitspsychologische, industriesoziologische, berufspädagogische und curriculare Felder erweitert werden (vgl. dazu RAUNER 2002d, 319 ff.). Mit einer derart wissenschaftsübergreifend strukturierten Qualifikationsforschung kann es eventuell auch gelingen, die der Berufswissenschaft zugedachte Rolle zur Professionalisierung der Arbeit in den beruflichen Fachrichtungen auszufüllen (MARTIN u. a. 2000, 27; vgl. auch GERDS u. a. 1998).

1.2.4 Zusammenarbeit bei Forschung und Forschungsmethoden

Die Gründung der „Hochschultage Berufliche Bildung“ 1980 in Bremen stellte einen weiteren wichtigen Einschnitt für die Entwicklung der berufswissenschaftlichen Forschung und Lehre dar. Seither fand diese Konferenz im zweijährigen Rhythmus statt und hat für viele ↑berufliche Fachrichtungen einen Dialog zwischen der einschlägi-

gen universitären Forschung und Lehre sowie der Berufsbildungspraxis und der ↑Berufsbildungsplanung eröffnet. Zugleich haben sich die „Hochschultage Berufliche Bildung“ als eine Plattform erwiesen, bei der Forschung und Entwicklung als ein interdisziplinärer Aufgabenbereich und ein Gegenstand des Dialoges zwischen Wissenschaft und Praxis etabliert wurde. Der berufswissenschaftlichen Forschung kommt dabei schon wegen der berufsfachlich ausdifferenzierten Konferenzstruktur eine Schlüsselrolle zu. Die zunehmende Beteiligung der ↑außeruniversitären Berufsbildungsforschung sowie der Repräsentanten der ↑Berufsbildungsplanung an den „Hochschultagen Berufliche Bildung“ hat zur Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung wesentlich beigetragen. Umgekehrt kann diese Einschätzung auch für die vom BIBB ausgerichteten Berufsbildungskongresse getroffen werden, an denen die Wissenschaftler der ↑universitären Berufsbildungsforschung ebenso teilnehmen. Für die inhaltliche Strukturierung der Berufsbildungskongresse des BIBB gilt, ebenso wie für die „Hochschultage Berufliche Bildung“, dass die berufsfeldbezogenen Veranstaltungen und Fachtagungen überwiegen. Die berufswissenschaftlichen Themen stellen – auch wenn aus den Titeln der Beiträge nicht immer ersichtlich – einen wesentlichen Bestandteil dieser Berufsbildungskongresse dar.

Nicht zuletzt aus der Zusammenarbeit der Vertreter von Theorie und Praxis wurde in den letzten Jahren deutlich, dass eine systematische Forschung im Bereich der Berufsbildung und der Berufe in den Beruflichen Fachrichtungen spezifischer Methoden bedarf.

Um adäquate Forschungsmethoden zu erfassen, werden zwei Wege beschritten: zum einen durch Rückgriff auf die elaborierten, traditionellen Forschungsmethoden der etablierten Wissenschaften, zum anderen über Methoden, die bei Untersuchungen (z. B. im Rahmen von Modellversuchen und -projekten) zu Berufen und Berufsfeldern bereits angewandt wurden. Für den ersten Weg liegt ein kaum überschaubares Methodenangebot vor. Um sich allerdings nicht sogleich zu starr auf ein bestimmtes Forschungsinstrumentarium – und dabei insbesondere die zugehörigen Forschungsmethoden – festzulegen, kann man sich von der Aussa-

ge „Anything goes“ (FEYERABEND 1986, 31 f.) leiten lassen und zunächst möglichst viele schon etablierte oder zumindest sehr oft angewandte Forschungsmethoden aus anderen Wissenschaften sichten. Beim zweiten Weg dagegen ist das angewandte Methodenarsenal eher versteckt in berufspädagogischen und berufswissenschaftlichen Projekten und Modellversuchen eingelagert.

Obwohl schon seit Anfang der 1990er Jahre innerhalb berufswissenschaftlicher Forschungsprojekte und Modellversuche auch die Frage spezifischer oder explizit berufswissenschaftlicher Forschungsmethoden diskutiert wurde, sind erst in letzter Zeit punktuell Ansätze sichtbar (RAUNER 1998b; SPÖTTL 2000c). Einen Versuch zur methodischen Einordnung berufswissenschaftlicher Arbeitsstudien hat u. a. schon Felix Rauner (1998b, 14 ff.) unternommen. Dabei bemängelt er zunächst, dass „bei der Analyse der Arbeitswelt, der berufsförmig organisierten Facharbeit und der darauf bezogenen Gestaltung und Evaluation beruflicher Bildungs- und Qualifizierungsprozesse“ (ebd.) zwar *irgendwie* auch „Methoden“ angewendet, diese aber selten methodologisch begründet werden. Ein Ansatz zur Methodenentwicklung für die berufswissenschaftliche Forschung sollte deshalb – wie er ausführt – von folgenden Überlegungen ausgehen:

- Zunächst müssen die spezifischen, berufsbezogenen Ziele, Inhalte und Formen der Arbeits- und Bildungsprozesse festgelegt werden.
- Die Analyse von Inhalten und Formen der Arbeits- und Bildungsprozesse in den verschiedenen Berufsfeldern erfordert kontextbezogene Forschungs- und ↑Entwicklungsmethoden.
- Forschungs- und Entwicklungsaufgaben sowie Forschungsmethoden müssen identifiziert und eindeutig festgelegt werden.

Eine derart strukturierte berufswissenschaftliche Forschung erscheint als eine realistische Form der Berufs- und Berufsbildungsforschung im Rahmen der bisher weitgehend sozialwissenschaftlich orientierten Qualifikationsforschung (vgl. RAUNER 2002d, 317 ff.; RAUNER 2002b, 443 ff.).

1.2.5 Berufswissenschaftliche und berufs- didaktische Forschung – Aufgaben und Perspektiven

In den letzten hundert Jahren hat sich die Berufsbildungsforschung aus Vorformen zu einer stärker empirisch ausgerichteten berufswissenschaftlichen Forschung mit einem besonderen Aufgabenprofil entwickelt. Damit wird die Berufspädagogik keineswegs eine überflüssige Disziplin (MÜLLGES 1975, 810). Sie grenzt sich aber von der berufswissenschaftlichen Arbeitsweise durch den Fokus auf die bildungstheoretische Diskussion und die historische berufspädagogische Forschung ab.

Die bisherigen berufswissenschaftlichen Arbeiten und Ansätze führen zu der Erkenntnis, dass es im Zusammenhang mit einer Berufsbildungsforschung sinnvoll und notwendig ist, spezifische Forschungsansätze zu berücksichtigen. Grundlegende Arbeitsgebiete und -aufgaben berufswissenschaftlicher und berufsdidaktischer Forschung sind bereits identifiziert (vgl. RAUNER 2002d; 2002b).

Forschungen im berufswissenschaftlichen Bereich sollten sich vor allem auf Berufe, Arbeit und Arbeitsprozesse sowie deren Gestaltungsmöglichkeiten richten und zwar im Einzelnen auf

- historische und gegenwärtige Formen sowie zukünftige Entwicklungen von beruflicher Arbeit und Arbeitsprozessen in den zugehörigen Berufen,

- Analysen zu Qualifikationsanforderungen im Beruf und damit den Anforderungen an berufliches Lernen in einem Beruf,

- Analysen zu Sachgebieten, die für die berufsspezifische Arbeit in einem Berufsfeld relevant sind,

- Innovationsfelder aus berufsbezogenen Sachgebiets- und Arbeitsbereichen,

- Berufe, Berufsbilder und Konzepte zur Neuordnung bestehender Berufe, Konzepte zur Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte in den Beruflichen Fachrichtungen.

Untersuchungsschwerpunkte für eine berufs-
didaktische und -methodische Forschung sind

- zukünftig notwendige Formen und Strukturen der Berufsbildung,

- ↑Ausbildungsordnungen und Curricula,

- handlungsorientierte und differenzierte Ausbildungs- und Unterrichtskonzepte.

Unabhängig von diesen vielfältigen Aufgaben ist festzustellen, dass Berufsbildungsforschung, soweit sie zu einem großen Teil berufswissenschaftliche und berufs-
didaktische Forschung darstellt, schon eine beachtliche Entwicklung erfahren hat.

1.3 Berufsbildungsforschung in der DDR

Dieter Grottker

Die Berufsbildung der DDR wurde und wird widersprüchlich beurteilt. Zwei Urteile stehen sich häufig gegenüber. Einerseits: Sie sei vom Prinzip her gut, aber in einigen Details schlecht umgesetzt worden. Andererseits: Sie sei bereits vom Ansatz her falsch, in einigen Lösungsansätzen allerdings interessant und lehrreich. Analog gelten diese Urteile auch für die Berufsbildungsforschung. Eine differenziertere Untersuchung jener Zeit (1945–89) steht zunächst vor fünf Fragen:

- (1) Welche Maßstäbe für die Wissenschaftlichkeit sollen gelten und welche davon sind auf die DDR anwendbar?

- (2) Der Wissenschaftler hat der Wahrheit und nichts anderem als der Wahrheit zu dienen. Wessen Wahrheit hat der DDR-Bildungsforschung gedient, welche ihr geschadet?

- (3) In welchem Verhältnis stehen zentrale und dezentrale Forschungen?

- (4) Inwiefern verhindert eine politik- und parteiüberformte Forschung ↑Objektivität und befördert gleichzeitig praktische Anwendung der Erkenntnisse?

- (5) Wie sind verlässliche Befunde zu dekonstruieren, die nicht nur Inhalte, sondern auch soziale und psychische Befindlichkeiten der Forschenden beschreiben?

Selbstauskünfte allein, sofern es dazu überhaupt eine Bereitschaft gibt, erweisen sich bei aller Authentizität als nur bedingt tauglich. Das Fatale der nachgeschichtlichen Etikettierung der DDR ist, dass sich heute der Zentralist selbst nicht als zentralistisch, der Dogmatiker nicht als dogmatisch

empfindet. Daraus folgt, dass keine Objektivität zu erlangen ist, wenn man allein von Selbstbildern ausgeht. Zugleich sind jedoch die Erfahrungen und Handlungsmotive des Einzelnen häufig ein Schlüssel für die Erklärung, weshalb die Entwicklung so und nicht anders verlaufen ist. Geschichte der Forschung in der DDR ist somit eine Verflechtung objektiver Tendenzen und subjektiver Handlungsweisen. Die vorliegende Analyse versucht, diese widersprüchlichen Momente aufzudecken. Betrachtet man lediglich Inhalte der Forschung, entsteht ein unwirkliches Bild und die Vielzahl und Vielfalt der Publikationen, darunter etwa fünfhundert Dissertationen zur Berufsbildung (1945–89), erscheint als Fortschrittsgeschichte. Gespiegelt an politischer Doktrin, ideologisch leitenden Erkenntnisinteressen und zunehmender Krise, ergibt sich dagegen eher eine Verfallsgeschichte. Wahlweise ziehen Betroffene subjektiv das eine oder andere Modell heran. Jede Untersuchung der Berufsbildung hat zudem stets eine geistes- und sozialgeschichtliche Dimension. Die Sozialgeschichte der DDR ohne Geisteswissenschaft ist blind, ihre Geistesgeschichte ohne Sozialwissenschaft leer. Texte werden gelesen, Sprache verstanden, Handlungen gedeutet. Auch Texte der Berufsbildung sind erheblich kodiert, ihre Sprache wirkt heute oft unverständlich. Die DDR ist ein aufgeschlagenes Buch der Wissenschaftsgeschichte, das man verstehen muss, zu lesen. Die Sprache eines drohenden Vierten Reiches, die *lingua quartii imperii*, wie sie Viktor Klemperer schon 1945 befürchtet, dringt auch in die Fachsprachen ein (KLEMPERER 1978, 97; KLEMPERER 1996, 135, 143, 159). Stereotype semantische Konstruktionen und politische Worthülsen gehören zur Textstruktur, auch in der Berufsbildung. Worte wie Beruf und Bildung sind ohnehin anfällig gegen Ideologien. Die DDR bestätigt diese Tatsache. Funktional galt: Berufsbildungsforschung dient der Systemstabilisierung, Berufspädagogik der Systemrechtfertigung, Berufserziehung der Systemerhaltung. Stets ist Sprache daran mitbeteiligt. Die Untersuchung der Bildungsforschung steht so vor einem logischen Dilemma. Es gilt die von Huisken (1991, 246) beschriebene Paradoxie, dass Pädagogen heute die Pädagogik eines totalitären Systems nicht wirklich kritisieren können. Zu-

sätzlich erscheint es wegen erheblicher hermeneutischer Barrieren schwierig, Soziologie und Psychologie der DDR-Forschung zu verstehen. Es entsteht ein nahezu unauflösbarer hermeneutischer Zirkel von Wissenschaftsbewertung. Nur gegenseitige Annäherungen schaffen schrittweise größere Klarheit. Betrachtet man jene Gründe, die als Rechtfertigung für die Lage der Forschung genannt werden, so ist folgende Argumentation typisch: Die politische und wirtschaftliche Situation im Osten nach 1945 habe auch in der Berufsbildung kaum andere Möglichkeiten zugelassen, als die Hörigkeit gegenüber dem Sieger und einen Neuanfang nach erlittener Niederlage. Einigkeit besteht darüber, den Frieden erhalten zu wollen. „Nie wieder Krieg“, das ist jener Gedanke, der alle Arbeit, auch in Lehre und Forschung bestimmt. Dafür erscheint, auch moralisch, jedes politische Mittel recht.

1.3.1 Annäherungen

Es hat verschiedene Versuche einer Bestandsaufnahme der Berufsbildungsforschung gegeben. Ansätze eines Ost-West-Vergleichs finden sich bereits bei Grüner (1975a), Anweiler (1990), Biermann (1990), Stratmann (1992a), Bannwitz und Rauner (1993), Hortsch und Kersten (1996, 256) sowie Waterkamp (1998) – verschiedene Versuche der Annäherung an das DDR-Problem. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft stellt 1990 in einer Denkschrift ein Resümee an. Die DDR ist nicht erwähnt. Das Zentralinstitut für Berufsbildung (ZIB) versucht in der Zeitschrift *Forschung der sozialistischen Berufsbildung* (ab 1990 *Forschung zur Berufsbildung*) ein Selbstverständnis über den wissenschaftlichen Ertrag. Anfang 1990 schätzt Rudolph, Dir. des ZIB, ein, bis Ende der 1960er Jahre habe das Institut hauptsächlich Lehrpläne ausgearbeitet, seither sei mehr die Grundlagenforschung einschließlich der Strategieforschung in den Vordergrund gerückt (PROTOKOLL 1990, 90). Am 04. 01. 1990 vereinbaren ZIB und ↑Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine engere Zusammenarbeit, Monate später wird das ZIB aufgelöst. Was also ist der Ertrag, was das Bleibende aus vierzig Jahren Berufsbildungsforschung? Als Kriterien einer Evaluation der Bildungsforschung eines Landes gelten:

- (a) ↑Objektivität und ↑Validität der Ergebnisse,
- (b) Methodenpluralität und -professionalität,
- (c) Effektivität der Forschung, gemessen an Aufwand und Nutzen und
- (d) praktische Anwendbarkeit der Konzepte.

Auch das ausgewogene Verhältnis von Grundlagen- und Anwendungsforschung ist ein Gütekriterium. Zudem hat eine Wissenschaft nur dann eine Zukunft, wenn sie sich ihrer Geschichte versichert. Die Vorgeschichte beginnt mit dem Berufspädagogischen Kongress im Dezember 1946 in Halle. Er hat eine symbolische Funktion. Das Hauptreferat „Berufsbildung und Allgemeinbildung“ hält Theodor Litt (1880–1962), seit 1920 Prof. für Philosophie und Pädagogik in Leipzig, ab 1947 in Bonn. Die Rede wird in der DDR-Zeitschrift *Berufsbildung* veröffentlicht, ein Wiederabdruck erscheint 1996 zum 50-jährigen Bestehen (LITT 1996). Bereits seit 1945 besteht in Berlin ein „Institut für Berufsbildung e. V.“ 1949, bereits einen Monat vor Gründung der DDR, entsteht das ↑Deutsche Pädagogische Zentralinstitut (DPZI). Im Januar 1950 wird ein ↑Deutsches Zentralinstitut für Berufsbildung (DZIB) gebildet, dessen Direktor Heinrich Less ist (vgl. LESS/SCHWARZLOSE 1947, 1; LESS 1950, 18). Die Zentralisierung der Forschung erhält so einen bezeichnenden Ausdruck. Assoziationen mit dem ↑Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (1915) ergeben sich zwangsläufig, sind jedoch offiziell nie diskutiert worden. Direktor des DPZI wird der kommunistische Pädagoge Hans Siebert (1910–1979), 1933–35 inhaftiert und 1936 nach England emigriert. Er kehrt 1947 nach Deutschland zurück und wird, ohne dass er eine Promotion besitzt, 1952 zum Prof. ernannt. 1956 erfolgt die Umwandlung des DZIB in das Deutsche Institut für Berufsausbildung (DIB), 1964

dessen Umbenennung in Deutsches Institut für Berufsbildung (DifB) sowie 1973 in Zentralinstitut für Berufsbildung (HERKNER 2003, 360, 362, 373). Der häufige Wechsel der zugehörigen Ministerien (1954–58 Min. für Arbeit und Berufsausbildung, 1958–66 untersteht die Berufsbildung dem Min. für Volksbildung bzw. ab 1970 dem Staatssekretariat für Berufsbildung) bleibt nicht ohne Folgen für die Forschung (vgl. Abb. 1).

Erste Berufspädagogen sind Richard Fuchs (1880–1969) in Berlin und Hugo Dähne (1885–1967) in Dresden. Interessant ist auch, dass sich die Universität Jena 1946 bemüht, Anna Siemsen (1882–1951) als Professorin für Sozial-Pädagogik zu gewinnen. Siemsen, 1923–32 Prof. in Jena, emigriert 1933 in die Schweiz und kehrt 1946 zurück. Zweifellos wäre ihre Professur in Jena eine kritische Instanz der Berufspädagogik gewesen, denn das 1926 erschienene Buch „Beruf und Erziehung“ weist sie als engagierte und kritische Berufspädagogin aus. Richard Fuchs, bereits vor dem 1. Weltkrieg Handelsschullehrer, wird 1933 als Magistratsschulrat abgelöst und ist nach 1945 in verschiedenen Ämtern tätig. 1947 wird er Chefredakteur der Zeitschrift *Berufsbildung* und ist zugleich Prof. für Wirtschaftspädagogik an der Universität Berlin. In Dresden ist es Hugo Dähne, 1925–34 Prof. für Gewerbelehrerbildung an der Gewerbeakademie Chemnitz, der ab 1946 Dir. des Instituts für Berufsschulpädagogik an der TH wird. Vorlesungen für Gewerbelehrer hält seit 1946 auch Karl Trinks (1891–1981), Prof. für theoretische und historische Pädagogik sowie Dekan an der TH Dresden. Er wird später wegen seiner Kritik auf dem 5. Pädagogischen Kongress (1956) aus politischen Gründen suspendiert. Die Berufspädagogen Hans Kaiser und Heinz Kelbert gehören bereits der zweiten Generation an. Kelbert veröffentlicht

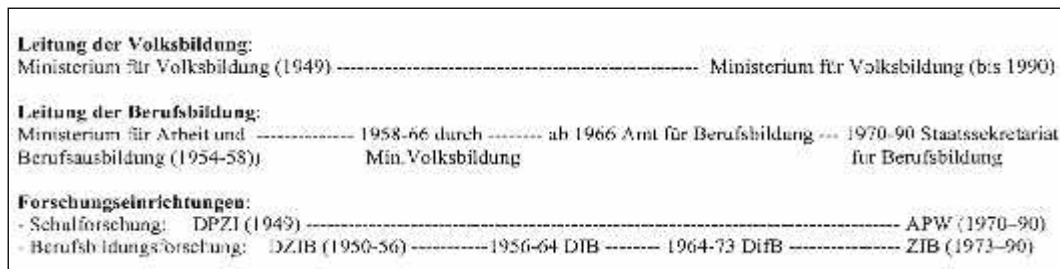


Abb. 1: Funktionale Beziehungen zwischen Ministerien und Forschungsinstituten

1954–58 die bekannten fünf klassischen Schriften zur Berufsbildungsgeschichte und habilitiert sich mit der Arbeit „Das Bildungswesen auf den fiskalischen Berg- und Hüttenwerken in Preußen“. Das Buch ist ein Meilenstein historischer Berufspädagogik. Hans Kaiser (geb. 1919) promoviert 1954 nach einem Gewerbelehrerstudium (Fachrichtung Maschinenbau) an der TH mit einer Dissertation zum polytechnischen Unterricht und habilitiert sich 1958. Er wird 1959 Direktor des DPZI in Berlin, sein Nachfolger ist 1961–70 Gerhard Neuner (geb. 1929), von 1970 bis 1990 Präsident der APW. Der Berufspädagoge Kaiser wird 1961 stellvertretender Minister für Volksbildung und ist in dieser Funktion 1958–66 für die Berufsbildung verantwortlich. Folgenswer ist der Wechsel von Hans Siebert von Berlin nach Dresden. Nach dem Ausscheiden von Trinks ist Siebert seit 1960 an der TH beauftragt, eine „Theorie der sozialistischen Erziehung“ zu entwickeln, die auch die Wehrerziehung stärker einbezieht. Professor für Didaktik der Berufsbildung ist seit 1959 Dietrich Hering (1925–1974), der auch in der BRD durch die Habilitation (1958) bekannt ist (AHLBORN/PAHL 1998). Das Buch „Zur Fasslichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen“ (HERING 1959) enthält allerdings nur einen Bruchteil der Habilitation.

Die Dresdener „Hering-Schule“ erweist sich als weitgreifendes Konzept. 1964 gründet Hering im Edelstahlwerk Freital ein Theoretisches Zentrum, eine Vereinigung von Forschung, Produktion und Bildung sowie Verknüpfung der Didaktik der Ausbildung und Erwachsenenbildung (HERING/NEUMERKEL 1967). Seine sich an die Frankfurter Methodik anlehenden Lehrbriefe führen das Konzept fort. Verbindungen von Forschung und Produktion erscheinen als Chance und Schicksal der Berufsbildungsforschung, es beginnt eine Gratwanderung zwischen (rein) theoretischem Anspruch und (rein) praktischer Verwertung. Extreme in der einen oder anderen Richtung werden zwar vermieden, allerdings ist die „Mitte“ nicht automatisch die methodologische Lösung des Problems. Nachfolger von Hering wird 1975 Wilfried Lange (1925–94), einer der Nestoren der ↑Polytechnik am DPZI bzw. der APW. Polytechnik- und Berufsbildungsforschung weisen zeitweilig Gemeinsamkeiten auf, haben ähnliche unterrichtsme-

thodische Probleme. Polytechnik, ab 1958 Schulfach, übt so anfänglich Einfluss auf die Berufsbildungsforschung aus, vor allem in jener Zeit, in der das Min. für Volksbildung die Hoheit über die Berufsbildung hat und die Forschung der Volks- und Berufsbildung einheitlich leitet. Die Entwicklung von Grundberufen (1968) und Einführung beruflicher Grundlagenfächer (1969), z. T. vergleichbar mit der heutigen Grundbildung, sind eine Konsequenz polytechnischer Bildungsauffassung und Erziehung zur Arbeit. Auch ist auf die Geschichte der Arbeitserziehung zu verweisen (vgl. ALT/LEMM 1970; 1971), die thematisch die Berufsbildung berührt. Erwähnenswert sind ferner Arbeiten von Rudolf Natzke (Humboldt-Universität Berlin) zur ↑historischen Berufsbildungsforschung (NATZKE 1993). Diese Vielfalt der Forschung wird von innen und außen unterschiedlich wahrgenommen, so dass Fremd- und Selbstbild häufig auseinander fallen.

1.3.2 Emanzipation der Forschung

In den 1960er Jahren verstärkt sich die Zentralisierung der Forschung, die Umwandlung des DIfB in das Zentralinstitut bekräftigt diese Tendenz. Parallel zur Berufsbildung entsteht 1982 ein Zentralinstitut für Hochschulbildung. Die ↑Emanzipation durchläuft folgende Phasen: Loslösung aus der Umklammerung schulpolitischer Doktrin der Nachkriegszeit und Versachlichung des Verhältnisses zur sowjetischen Wissenschaft. An die Stelle naiver Gläubigkeit treten Eigenständigkeit und gleichberechtigte Kooperation. Bekenntnis zur UdSSR bleibt Prüfstein wissenschaftlicher und politischer Reife. Hochschullehrer kann nur werden, wer nach der Promotion ein Zusatzstudium in der UdSSR ableistet. Von Tendenzen der Sowjetisierung (GEISSLER 1991, 529 ff.) und Zentralisierung ist auch die Berufspädagogik betroffen. Institutionen und Biographien sind ein Schlüssel für das Geschichtsverständnis. Institutionen prägen die individuelle Biographie, Biographien erst machen das Innere von Institutionen transparent. Drei Personen bestimmen als Direktoren maßgeblich das Profil des DIfB bzw. ZIB: Prof. Dr. sc. oec. Arnold Knauer (1965–1980), Prof. Dr. Kurt Heinze (1980–1981) und Prof. Dr. phil. Wolfgang Rudolph (1981–1990). Es sind eher Praktiker, die das „Schiff“ Be-

rufsbildungsforschung von einer Zentrale aus steuern. Die hauseigene Zeitschrift „Forschung der sozialistischen Berufsbildung“ (1967–90) wird zu einem Spiegelbild des Profils. Beispiel: Unter 200 Artikeln, die 1974–75 erscheinen, sind 12–15 rein politische Leitartikel, rund 70 % wissenschaftliche Veröffentlichungen des ZIB oder Staatssekretariats für Berufsbildung, etwa 10 % internationale Beiträge (dieser Anteil schwankt und geht später zurück) sowie rund 20 % aus Universitäten, in denen berufspädagogische Forschung betrieben wird (Berlin, Dresden, Karl-Marx-Stadt, Leipzig, Magdeburg). Die Artikel unterliegen der Zensur, werden vor Erscheinen der Kritik von zwei Gutachtern des ZIB unterworfen. Interessant ist aus heutiger Sicht, was geändert werden muss und wie es geändert worden ist, ehe es gedruckt wird. Nicht selten handelt es sich um politisch gefärbte Formulierungen. Die vom ZIB geleitete Forschung hat folgende Aufgaben:

- (a) konzeptionelle Unterstützung der ↑Berufsbildungspolitik und Zuarbeit für das Staatssekretariat,
- (b) Beiträge zur Theorie der Berufspädagogik und Unterrichtsmethodik sowie

(c) internationale Repräsentation der Forschung. So ist das ZIB 1981 an dem internationalen Seminar „Berufliche Bildung und Weiterbildung“ der Sozialdemokratischen Arbeiterjugend und DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund) in Frankfurt beteiligt (BARGEN/EBERHARD 1982, 106). Forschung und Entwicklung am ZIB sind institutionalisiertes Werkzeug der Berufsbildungspolitik, die vier Ministerratsbeschlüsse zur Berufsbildung von 1960, 1968, 1976 und 1983 bestätigen jene Verknüpfung von Politik und Wissenschaft. Zu ergänzen ist eine ideologische Determinante, indem Berufspädagogik der Methodisierung der Erziehung der Lehrlinge dient, woraus spezielle Aufgaben für die Lehrerbildungsforschung resultieren (STORZ/GLATZEL 1979). Einheit von Lehre und Forschung ist ein politisches Moment, bis in die Gegenwart ist schwer zu beurteilen, welche langfristigen Folgen die institutionelle Bindung der Forschung an die Berufsschullehrerbildung hat.

1.3.3 Theorie und Theoriekritik

Noch unter dem Direktorat von Arnold Knauer (1932–1981) entsteht 1977 am ZIB die Arbeitsgruppe „Theorie der Berufsbildung“ (Leiter HORST SCHMIDT), welche die Konstituierung einer neuen Disziplin anstrebt. Die Idee einer ↑Berufsbildungswissenschaft entsteht, wird jedoch nach dem Zerfall der Gruppe 1981 nicht weiterverfolgt. Enge berufspädagogischer Perspektive soll überwunden, philosophische, soziologische und historische Vielschichtigkeit der Zusammenhänge von Beruf und Bildung deutlicher sichtbar gemacht werden. An dem Projekt Berufsbildungswissenschaft wirken interdisziplinär mit Hermann Ley bzw. Karl-Friedrich Wessel (beide Humboldt-Universität) sowie Gerhard Stierand (APW) – philosophische Querdenker, deren Teilnahme an der berufspädagogischen Diskussion ein Gewinn ist. Die Einbeziehung philosophiekritischer Gedanken des Berliner Philosophen Peter Ruben erweist sich für die Untersuchung der Zusammenhänge von Arbeit und Bildung (STRECH 1978) sowie Beruf und Bildung (PESTER 1978) als fruchtbringend. Ruben arbeitet an einer „Philosophie der Arbeit“ und gilt am Zentralinstitut für Philosophie der Akademie der Wissenschaften als unbequemer Hegelianer, der inzwischen zahlreiche Sympathisanten auch in der BRD und an der Freien Universität Berlin hat (Furth, Lefèvre, Damerow u. a.). Zunehmende Popularität und das Erscheinen des Buches „Dialektik und Arbeit der Philosophie“ in Köln (RUBEN 1978) führen 1980 in der DDR zu einem politischen und wissenschaftlichen Eklat. Ruben erhält Publikationsverbot (RAUH 1991, 221), wird in einen anderen Arbeitsbereich der Akademie versetzt und wegen Sektierertum aus der SED ausgeschlossen (ebd., 286). In der Deutschen Zeitschrift für Philosophie erscheinen eine Reihe von Artikeln gegen ihn, die eine Demonstration der Macht darstellen. Die politische Inquisition hat gehandelt, Warnung an all jene, die sich jener Macht nicht beugen wollen. Das wissenschaftliche Leben erleidet einen Rückschlag, Ruben darf, auch in der Berufspädagogik, nicht mehr zitiert werden. Wissenschaftler in DDR und BRD reagieren zwiespältig (ebd., 297 ff.). Es geschieht etwas, womit die DDR-Führung nicht rechnet: Der innere Widerstand wächst. Die Theorie einer Philoso-

phie der Arbeit ist offiziell vorerst zu Ende. 1990 wird Ruben rehabilitiert. Im Jahr 1981 wird Wolfgang Rudolph (geb. 1930), bisher Funktionär im Zentralrat der Freien Deutschen Jugend, Direktor des ZIB. Das Institut gewinnt an Anerkennung, auch bei Praktikern. Man wird später von Rudolph respektvoll sagen, er habe sich redlich um die Berufsbildung bemüht, mit dem, was er politisch wollte und wissenschaftlich erstrebte. Unter seiner Leitung nimmt die Akzeptanz der Forschung bei Lehrern und Ausbildern zu. Der von ihm geführte Wissenschaftliche Rat für Berufspädagogik vereint eine gewisse Elite: Berufspädagogik-Professoren aller Universitäten, Leiter der Bildungsabteilungen von Kombinat (z. B. Robotron-Dresden, Carl-Zeiss-Jena), Leiter von Zentralstellen für Berufsbildung bei den Fachministerien sowie Direktoren von Berufs- und Betriebsschulen. Rudolph erkennt allerdings, dass er auf Dauer von den Universitäten nur akzeptiert wird, wenn er eigene wissenschaftliche Leistungen vorlegt. Es entsteht der Plan einer Habilitation (d. h. Dissertation B). Dieses persönliche Unternehmen erscheint ehrenrührig, im eigenen Haus wird er teils bewundert, teils belächelt. Und: Das Zentralinstitut besitzt kein Promotionsrecht. Er muss die Dissertation an einer Universität oder der APW einreichen. Erscheinende Publikationen werden aufmerksam, argwöhnisch, respektvoll verfolgt. Die Verteidigung erfolgt im Juni 1989 an der Humboldt-Universität Berlin (HU). Gutachter sind die Professoren Salzweidel (HU), Behrendt (HU) und Kuhn (Staatssekretariat). Die Arbeit soll einen Beitrag zur Theorieentwicklung leisten, die Ernüchterung relativiert alle Erwartungen. Es handelt sich um eine eher strukturalistische Konstruktion der Berufspädagogik nach einem traditionell lerntheoretischen Ansatz. Der berufspädagogische Prozess sei eine geführte Aneignung eines Berufs (RUDOLPH 1989, 18), Beruf Aneignungsgegenstand im berufspädagogischen Prozess (ebd., 14). Hinzuzufügen ist, dass seit 1977 von Salzweidel auf die DDR-Pädagogik ein großer Einfluss ausgeht (SALZWEIDEL 1977; 1984; 1988). Das Paradigma dieser Allgemeinen Pädagogik ist – in deutlichem Unterschied zu Neuner (Präsident der APW) –, das Aneignungstheorem von Marx (vgl. MARX/ENGELS 1975, 67 f.). Viele sich an Salzweidel anschließende

Detailuntersuchungen machen sich später lediglich das Wort, kaum die philosophische Idee zu eigen. Auch das Konzept des ZIB bleibt methodologisch hinter Salzweidel zurück. Aus heutiger Sicht gibt es dafür drei Gründe:

(1) Das Aneignungstheorem allein kann das speziell berufspädagogische Erklärungsproblem nicht lösen. Aneignung ist eine Ganzheitskategorie und (zunächst) keine Lösung für das Spezialproblem der Berufspädagogik.

(2) Die Arbeiten am ZIB sind geistes- und sozialgeschichtlich völlig unzureichend gestützt (RUDOLPH u. a. 1987, 39–50, 64, 380).

(3) Aneignung als philosophisch-begriffliche Totalität ist am ZIB gekoppelt an einen etymologisch verkürzten, historisch einseitigen und logisch falsch definierten ↑Berufsbegriff.

Ein religionssoziologischer Bezug fehlt völlig, Studien zum lutherischen Berufsbegriff, so von Pester (1983), bis 1981 Mitarbeiter am ZIB, werden nicht berücksichtigt. Rudolph geht von einer in der DDR üblichen ↑Berufsdefinition aus, die wesentlich durch Gottfried Schneider, stv. Direktor des ZIB, formuliert worden ist: Beruf sei

„ein Komplex von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Überzeugungen, Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften, die von der menschlichen Arbeitskraft zum Zwecke einer konkreten nützlichen Arbeit angeeignet und im Arbeitsprozess entäußert werden“ (ebd., 66).

Die Definition enthält zahlreiche Mängel. Der Umstand erscheint als grotesk. Begriffliche Schwächen ziehen sich (SCHNEIDER 1981, 5; SCHNEIDER/LORENZ 1983, 17) durch die gesamte DDR-Berufspädagogik (RUDOLPH 1989, 12). Begriffliche geistige Folgen für berufspädagogisches Denken, für ordnungspolitische Maßnahmen und praktische Wirkungen sind unübersehbar. Kritiken aus den Universitäten erscheinen zwar in der ZIB-Zeitschrift (GROTTKER 1987; BEHRENDT/DÖGE/SCHMELZER 1988; ZIMMER/NEUMERKEL 1988; BERNARD 1988), werden jedoch nicht berücksichtigt. Harald Zimmer (Prof. für Berufspädagogik, TU Dresden) warnt mehrfach vor einer Zerphilosophierung der Berufsbildung. In der Kritik durch das ZIB steht auch die Theorie und Geschichte der Erwachsenen- bzw. ↑Betriebspädagogik, die von Georg Schmelzer (Humboldt-Universität) vertre-

ten wird (vgl. KNOLL 1990, 73). Schmelzer bezieht Ansätze von Joachim Knoll (Bochum) ein, eine als Habilitation geplante Arbeit von Schmelzer wird 1980 von Gutachtern der Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED sowie der APW abgelehnt. Sein Vorschlag einer ↑Betriebspädagogik, die sich seit den 1960er Jahren entwickelt, findet keine politische Billigung (SCHMELZER u. a. 1980, 11; SCHMELZER 1988). Konfrontationen des ZIB gibt es auch mit anderen Universitäten. Diese sind teilweise thematische Nischen, in denen dezentrale Forschung möglich ist, wenn sie mit der offiziellen Richtung vereinbar ist. Mit dem Einsetzen eines politischen Tauwetters nach den Verträgen von Helsinki und Madrid geht teilweise eine wissenschaftliche Lockerung einher. Manches an wissenschaftlicher Courage erscheint jetzt möglich, was in den 1950er Jahren undenkbar gewesen wäre.

1.3.4 Ideologie und Methodologie

Jede ideologische Verhaftung zieht forschungsmethodische Defizite nach sich. Da Theoriepluralismus nicht erwünscht ist, wird auch Methodenpluralität abgelehnt. Dies hängt mit dem Selbstverständnis von Forschung zusammen. Wenn Forschung der Systemstabilisierung, nicht der Systemkritik dient, dann bedarf es keiner strengen Methodik zur Bestätigung von Hypothesen. Falsifikationsprogramme sind in der Berufsbildungsforschung bis auf Ausnahmen (HORTSCH 1987, 96–101) nahezu unbekannt. Offiziell gilt: Zu bestätigen ist das, was wünschenswert ist. Was kritische Analysen anbelangt, so erhalten diese zumeist einen bestimmten Geheimhaltungsgrad. Es stellt sich die Frage, wodurch eigentlich jene Geheimhaltung begründet war. Nachdenken über Schuld oder Nichtschuld nach 1989, auch der Versuch einer Selbstrechtfertigung, führen häufig zu der Behauptung, es habe einen unterschiedlich starken Ideologiebezug der einzelnen pädagogischen Sachgebiete gegeben. Bis in die Gegenwart wird die Behauptung wiederholt, dass didaktische und fachdidaktische Arbeiten weniger ideologisch gefärbt und politisch anfällig gewesen seien als allgemeinpädagogische und historische Themen. Dies wäre im Detail zu prüfen. Eine unpolitische Didaktik oder nichtideologische Unterrichtsmetho-

dik nachträglich konstruieren zu wollen, ist eher ein Wunschgedanke. Auch in der DDR ist das Verhältnis von Grundlagen- und Anwendungsforschung ein häufig kritisierendes Missverhältnis. Defizite in der Grundlagenforschung werden beklagt, Forderungen nach höherem forschungsmethodischen Niveau erhoben. Einzelnen Dissertationen gelingt ein zeitweiliger Erfolg (STRECH 1978; PESTER 1978; HORTSCH 1987), die gewonnenen methodologischen Erkenntnisse werden jedoch kaum beachtet. Die Einrichtung des Ständigen Methodologischen Seminars an der APW unter Einbeziehung der UdSSR erscheint zeitweilig als Ausweg aus der Misere. Indes, das Verhältnis bleibt widersprüchlich. Mitte der 1980er Jahre gilt in der Berufspädagogik der TU Dresden die politische Strategie – wörtlich: Wenn die Forschung der Historischen Berufspädagogik nicht einen substanziellen Beitrag zur Kombinatorikforschung leistet, dann ist sie nutzlos. Ein für methodologische und historische Fragestellungen vernichtendes Urteil. Alle Untersuchungen, die wegen des historischen Bezugs diesen Beitrag nicht erbringen, werden diskriminiert. Geschichte ist geduldet, solange sie legitimierende und illustrierende Dienste übernimmt. Historiographische Arbeiten dagegen erscheinen oft als praktisch unnütz, theoretisch wenig hilfreich, ideologisch möglicherweise gefährlich. So etwa auch die Position des ZIB Mitte der 1980er Jahre: Weshalb soll die Berufspädagogik Pestalozzi erforschen, wenn dieser doch kein Berufspädagoge war, weshalb muss man sich mit Kerschensteiner beschäftigen, wenn das Kerschensteiner-Bild der DDR ein für allemal feststeht, weshalb Reformpädagogik untersuchen, wenn keine Reformen erwünscht sind? Historische Forschung könnte zum „Trojanischen Pferd“ werden, denn wer auf diesem Gebiet arbeitet, beschäftigt sich notwendig gründlicher mit bürgerlicher Sozialwissenschaft. Die Begriffs- und Geisteswelt westlicher Berufspädagogik findet so Eingang in das Denken der DDR. So sehr sich DDR und BRD auch unterscheiden, in der deutschen Klassik (Hegel, Marx, Dilthey, Kerschensteiner) besitzen sie ein gemeinsames Erbe. Nahezu die gesamte einschlägige westliche Literatur ist in den Bibliotheken verfügbar, die Deutsche Berufs- und Fachschule bzw. Zeitschrift für ↑Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind zumeist

in den Universitäten vorhanden. Behauptungen, man habe keine westliche Literatur lesen können oder dürfen, sind falsch. Während sich das ZIB in der historischen Forschung ausschließlich auf die Zeit ab 1945 beschränkt, entwickelt sich in Halle um Franz Hofmann ein alternatives Zentrum. Ausgangspunkt sind comenianische und franckesche Quellen. Halle als pietistisch-pädagogische Wirkungsstätte von Francke erscheint als nicht ungeeignet für ein geschichtskritisches Podium, an dem auch Berufspädagogen mitwirken. Der Diskussionskreis besteht 1985–90 und wird auch von der BRD aus wahrgenommen. In Leipzig entsteht 1986 mit dem politisch intendierten Wechsel von Gerhard Stierand von der APW als Dozent für Allgemeine Pädagogik nach Leipzig eine weitere Diskussionsplattform. Auch hier werden berufs- und erwachsenenpädagogische sowie bildungstheoretische Forschungen unternommen. Theoretische und methodologische Diskussionen im Umfeld von Stierand sind überraschend offensiv, die Atmosphäre in Leipzig entwickelt sich zu einer deutlich oppositionellen Haltung gegenüber APW und ZIB in Berlin.

1.3.5 Führung und Verführung

Zentralisierung von Forschung hat zeitweilige Vorteile. Darin besteht das Verführerische für Politik und Wirtschaft. Berufsbildungsforschung wird in den 1970er Jahren Bestandteil des Zentralen Plans der gesellschaftswissenschaftlichen Forschung (ZP), der von der „Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschland“ (SED) für fünf Jahre ausgearbeitet wird. Der Plan garantiert jene für zentralistische Systeme typische Kontinuität und Langfristigkeit wissenschaftlicher Arbeit. Ein ZP-Thema bedeutet Privilegierung, ist Freiheit und Zwang zugleich. Das Thema des ZIB 1976–80 ist „Der Unterrichtsprozess in der Berufsausbildung“, woraus 1984 das gleichnamige Buch hervorgeht. Universitäre Forschungen sind vor dem ZIB zu verteidigen, wesentlich eine politische Zensur. Politische Loyalität des Forschenden ist Voraussetzung für den Erfolg seiner Arbeit, praktische Anwendbarkeit die hinreichende Bedingung seiner Anerkennung. Direkte Kritik an schul- oder wirtschaftspolitischen Verhältnissen verbietet sich

geradezu, Forschung verkommt zum Erfüllungshelfen der Politik. Hinweise, dass sich Theorieforschung nicht nach Fünf-Jahres-Etappen planen lässt, werden überhört (GROTTKE 1988, 175). Die politische Krise verschärft den Zentralismus. Aufgaben des ZIB resultieren aus der Strategie, kontinuierlich den Anteil an ↑Berufsabschlüssen zu erhöhen und die Zahl der Ungelernten zu verringern. Der Facharbeiterberuf gilt als Indiz für Qualifikation, ein Grund, weshalb Berufsbildung einen höheren Stellenwert erlangt und Forschung befördert wird. Aus- und Weiterbildung, Berufs- und ↑Erwachsenenpädagogik werden enger verzahnt, ↑Berufsforschung erscheint als Basiswissenschaft der Unterrichtsmethodiken, Forschungen zu Grundberufen und neuen Facharbeiterberufen (STORZ/NOSSAK 1979) werden stärker empirisch gestützt.

1.3.6 Forschung und Praxis

Die so genannte Kombinatforschung ist von vornherein mit einer Ideologie verbunden. Die Methode ist ambivalent: Man erforscht eine Praxis, um Praktikern sagen zu können, wie Praxis sein soll. Arbeitsforschung erscheint häufig als analytische Zergliederung des Produktionsprozesses, aus der ein Posttaylorismus zu entstehen droht. Protokollierung der Arbeitstätigkeit zum Zweck der Effektivierung geht in der DDR nicht mit einem expliziten ideologiekritischen und sozialverträglichen Technikszenarium einher. Die ↑Arbeitspsychologie von Winfried Hacker (TU Dresden) versucht gegenzusteuern (HACKER/TIMPE/VORWERG 1973; HACKER 1978). Hacker, Nachfolger von Werner Straub (1937–67 Prof. für Psychologie), entwickelt seit den 1970er Jahren eine breit angelegte Arbeitswissenschaft, die auch international Beachtung findet (HACKER/MATERN 1980). Die Bücher (HACKER 1986a) erscheinen im Huber-Verlag (HACKER 1986a; 1986b; Hg. E. Ulich, TH Zürich). Aus den Untersuchungen entsteht das ↑Tätigkeitsbewertungssystem (TBS), welches auch in der berufswissenschaftlichen Forschung angewandt wird (BERGMANN/SKELL 1996, 210). Das Beeindruckende der Kombinatforschung ist zweifellos die direkte Anwendbarkeit der Erkenntnisse, ihr Nachteil der häufig nur geringe Ertrag für Theorieentwicklung. Das Verhältnis von Grundlagen- und

Kombinatforschung ist so wesentlich ein Streit zwischen theoretisch argumentierenden Wissenschaftlern und eher praktisch diskutierenden Wissenschaftlern. Praktiker nehmen in der DDR häufig ein politisches Anrecht auf Wahrheit für sich in Anspruch. Alleiniges Kriterium für Wahrheit sei die Praxis. Ökonomisierung der Wissenschaft oder direkte Theoriefeindlichkeit sind Folgen dieses falsch verstandenen Grundsatzes. Dennoch erscheinen letztlich Verbindungen zur Industrie als Gewinn für die ↑Berufsbildungswissenschaft. Forschungsvorhaben des ZIB werden mit Carl-Zeiss-Jena vereinbart, auch die den Fachministerien unterstehenden Zentralstellen für Berufsbildung sowie die Bezirkskabinette für Weiterbildung sind z. T. in Entwicklungsarbeiten einbezogen. In den Bezirken der DDR als Fachberater tätige Berufsschullehrer wirken an Forschung mit (vgl. ECKE 1994, 79 ff.). Ein System „Berufspädagogischer Lesungen“ ermöglicht eine Breitenwirkung, indem Berufsschullehrer und Ausbilder angehalten sind, Erfahrungen wissenschaftlich zu reflektieren und zu veröffentlichen. Beachtlich ist die gesellschaftliche Breite einer solchen Berufsbildungsforschung, bedenklich ihre agitatorische Komponente, bedauerlich ihre politische Begrenzung und wissenschaftliche Begrenztheit.

1.3.7 Differenz und Differenzierung

Nachhaltig und allgemein typisch sind die sich vollziehenden Ausdifferenzierungen der Forschung. Während in den 1950er Jahren diese der Erstausbildung verhaftet bleibt, drängen später wirtschaftliche Entwicklungen auf die Etablierung einer beruflichen ↑Erwachsenenpädagogik hin, deren historische Wurzeln bei Schaller (Leipzig) sowie Harke (1970) und Schmelzer (Berlin) liegen. Herbert Schaller (1899–1966), seit 1925 Mitglied der SPD, wird 1949 Prof. für Erwachsenenpädagogik. Auch am ZIB (Pogodda; Achtel) und an der Universität Rostock (Knöchel) bestehen später Bereiche für Erwachsenenbildung. Dresden richtet 1989 eine Dozentur für berufliche Erwachsenenbildung ein (vgl. WIESNER 1990). Ansätze der Aufarbeitung der Geschichte der Erwachsenenpädagogik in der DDR finden sich bei Knoll (1990, 72–79) sowie Knöchel (1992). Seit 1951 gibt es eine originäre ingenieurpädagogische Richtung an der TH

Dresden, wo Hans Lohmann Direktor des Instituts für Ingenieurpädagogik wird und eine ↑Methodologie und Methodik der technischen Mechanik entwickelt (LOHMANN 1964). Neben der technik- und ingenieurpädagogischen Berufsbildungsforschung entwickeln sich ferner die ↑Medizin- sowie Wirtschaftspädagogik (beide Berlin) und ↑Agrarpädagogik (Leipzig). Agrarpädagogische Studien, auch zur Geschichte der Berufsbildung, entstehen von Kurt Renner und werden in den 1990er Jahren fortgeführt (RENNER 1995). Das Originäre eines Berufsfeldes ist es also, welches die Etablierung neuer Pädagogiken begründet. Ausdifferenzierungen erfolgen auch bei den Unterrichtsmethodiken. Die Handbücher für Unterrichtsmethodik (ET, Rose/Thomas; Maschinenwesen, Bührdel/Reibetanz/Tölle; Textiltechnik, Proske/Wiesner; Techn. Chemie, Wirsing/Storz; Bauwesen, Glatzel/Bloy) markieren bei aller bildungstheoretischen Kritikwürdigkeit ein beachtliches (ROSE/THOMAS 1982; STORZ/WIRSING 1987), wenn auch unterschiedliches fachdidaktisches Niveau. Das Projekt, in das 1982–87 nahezu alle Beruflichen Fachrichtungen einbezogen sind, zeigt Einheit und Vielfalt an Lehrmeinungen. Nähere Betrachtungen aus heutiger Sicht lassen differenzierte methodische Linienführungen erkennen. Als unterrichtsmethodisches Axiom galt: Die sachlogische Struktur des Stoffes bestimme die Methodik des Unterrichtens. Soziale Strukturen des Unterrichtens werden kaum reflektiert. Der Strukturzusammenhang ist ein bis in die Gegenwart methodologisches und erziehungsethisches Problem.

1.3.8 Internationale Perspektiven

Vergleichende Pädagogik ist ein gewisses Monopol von APW und ZIB. Durch das ZIB werden vergleichende Analysen (Feierabend, Purgand, Pietzsch) vor allem in zweierlei Richtungen geführt: internationaler Vergleich zwischen sozialistischen Staaten und Auseinandersetzung mit der Berufspädagogik der BRD. Vor allem die sowjetische Psychologie und Pädagogik sind lange Zeit wichtigster Kooperationspartner. Internationale Vereinbarungen führen 1981 zur Gründung des Instituts für Berufspädagogik (Dir. Bernhard Beckmann) in Magdeburg, an dem Ingenieure aus sozialistischen Staaten ein Zusatzstudium absol-

vieren. Es handelt sich nicht um ein Hochschulinstitut, sondern um eine Einrichtung, welche ebenso wie die Universitäten in die Forschung unter Führung des ZIB einbezogen wird. Indem die Integration den Gemeinsamkeitsgedanken betont, kommt es zu interdisziplinärer und internationaler Ausrichtung der Forschung. Das Verhängnis kollektiver Forschung besteht in der Tendenz, dass das Profil des Einzelnen hinter dem Rücken der anderen verschwindet und die Konturen verschwimmen. Da Konkurrenz kaum existiert oder nicht geduldet wird, stellt sich häufig Mittelmaß ein. Das Potenzial der Kooperativität verschleißt zusehends. Tendenzen der Verifikation überwiegen, radikale Falsifikationen finden nicht statt. Die Geschichte kommt scheinbar zum Stillstand. Zugleich wächst der innere Widerstand des wissenschaftlichen Gewissens gegen eine Kollektivierung des Geistes. Wissenschaftlicher Widerstand ist, wohl eher unbewusst, Ersatz für politischen Widerstand. Ersterer ist legitim, letzterer gefährlich.

Immer problematischer wird es für die DDR, eine sachliche und differenzierte Beziehung zur so genannten bürgerlichen Berufspädagogik zu entwickeln, in der das ZIB drei Grundrichtungen markiert: philosophisch-hermeneutische, technokratische und sozialkritische Berufspädagogik (RUDOLPH u. a. 1987, 381), Etikettierungen, die auch in der BRD üblich sind. Unter den stigmatisierenden Attributen wird aus DDR-Sicht etwas anderes als in der Tradition des 19. und 20. Jh. verstanden. Die Fixierung der genannten Grundrichtungen wirft zahlreiche Fragen auf. Weder die Vielfalt der ↑Berufs- und Wirtschaftspädagogik Mitte der 1980er Jahre noch die Spannbreite innerhalb der Richtungen werden hinreichend erfasst. Das Wort Wirtschaftspädagogik wird auffallend vermieden, eine Auseinandersetzung mit Fachdidaktiken findet kaum statt. Die Konzentration auf Zabeck einerseits (vgl. ZABECK 1978) und Lempert andererseits (vgl. LEMPERT/FRANZKE 1976) erscheint eher willkürlich, ist weder systematisch noch repräsentativ. Man kann nicht an zwei Wissenschaftlern die Forschung der BRD darstellen. Dieser Eindruck sollte jedoch offensichtlich erweckt werden. In der Lehrerbildung ist eine Vergleichende Berufspädagogik als Professur nicht vertreten. Mit dem Kulturbündnis mit der BRD tritt ein Wandel in den

Beziehungen ein. Im April 1989 findet in Dresden eine Konferenz von Berufsbildungsforschern aus den Universitäten Bremen, Stuttgart, Hamburg und Dresden statt. Das Zentralinstitut ist nicht einbezogen. Ein verheißungsvoller Auftakt einer Zusammenarbeit, einer neuen kommunikativen Form, Beginn eines innerdeutschen Lernprozesses. Keiner der Teilnehmer ahnt, dass es in einigen Monaten die DDR nicht mehr geben wird. Die Wiedervereinigung 1990 führt zu einer Stärkung des Ensembles der Beruflichen Fachrichtungen, die bisherigen Unterrichtsmethodiken profilieren sich zur ↑Berufsdidaktik und überwinden unterrichtliche Verengungen. Neue ↑Berufliche Fachrichtungen (Umwelttechnik, Gesundheit und Pflege u. a.) entstehen. ↑Berufswissenschaft ist notwendiger denn je – zugleich sind jene methodologischen Probleme ihrer disziplinären Verortung deutlicher als bislang erkennbar.

1.4 Die Schritte zu einer internationalen und international vergleichenden Berufsbildungsforschung

Uwe Lauterbach

1.4.1 Abgrenzung

Das Thema ist in Deutschland wegen der traditionellen Abgrenzung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung von „besonderer“ Bedeutung. In den meisten Ländern stellt sich die Frage nach dieser wissenschaftlichen Disziplin schon deshalb nicht, weil die Differenzierung im Sekundarbereich des Bildungswesens in allgemeine und berufliche Bildung zwar erfolgt, aber besonders das Hochschulwesen oder der unübersichtliche Bereich der Weiterbildung an der beruflichen Qualifizierung beteiligt sind. In manchen Ländern wie den USA übernehmen diese Sektoren eine dominierende Rolle. Die zunehmenden Anforderungen an berufliche Tätigkeiten führen ferner dazu, dass die Ausbildung „höherwertiger“ wird, also die Angebote in postsekundären beruflichen Bildungseinrichtungen und im Hochschulbereich attrakti-

ver werden und die Weiterbildung ständig an Bedeutung gewinnt.

Die generelle Begrenzung auf das Berufsbildungssystem als Forschungsfeld der ↑vergleichenden Berufsbildungsforschung lässt sich deshalb international nicht durchhalten. Hier sei nur auf die US-amerikanischen und kanadischen Community Colleges, die australischen TAFE Colleges oder die vielen daran angelehnten neuen Kreationen in den Transformationsländern Mittel- und Osteuropas sowie in den Entwicklungs- und Schwellenländern verwiesen oder auf die als „students“ bezeichneten Lernenden in diesen nach deutschem Verständnis als berufliche Vollzeitschulen einzuschätzenden Einrichtungen. Deren Besucher sind deshalb „Schüler“, werden aber beim internationalen Vergleich zur Kategorie der „Studenten“ gezählt. In manchen Ländern wie in den USA spielen diese Bereiche sogar eine dominante Rolle in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Eine elementare Aufgabe des internationalen Vergleichs besteht deshalb darin, die jeweils unterschiedliche kulturelle Kontextuierung von Bezeichnungen und Begriffen aufzunehmen und zu akzeptieren. Um Klarheit über den Forschungsgegenstand der Berufsbildungsforschung „berufliche Bildung“ zu gewinnen, sind deshalb die jeweiligen nationalen Abgrenzungen und Bezüge offen zu legen und zu problematisieren.

1.4.2 Definition

Die Schwierigkeiten, die bei der Definition eines international akzeptierten Forschungsfeldes „Berufsbildung“ bei der Abgrenzung gegenüber dem Hochschulsystem und der Erwachsenenbildung auftreten, werden noch verstärkt durch den in den verschiedenen Kulturen unterschiedlich weiten Begriff der beruflichen Bildung. Mit der englischen Bezeichnung „vocational education“ lässt sich das gut demonstrieren. Darunter wird die schulisch orientierte berufliche Bildung im gewerblich-technischen Bereich verstanden. Die betriebliche Ausbildung wird davon differenziert als „vocational training“ bezeichnet, zumeist konnotiert mit manuellen und ‚einfachen‘ handwerklichen Tätigkeiten. Das trifft in manchen Ländern auch für die „vocational education“ zu. Teilweise erfolgt eine synonyme Verwendung beider Begriffe,

aber wiederum mit der negativen Belegung. Neben der „vocational education“ steht die „technical education“. Sie bezieht sich auf Tätigkeiten, die traditionell mehr ‚theorie-betont‘ sind, wie Labornanten, Techniker, Buchhalter oder Betriebswirte. Einen ganzheitlichen Begriff, der das gesamte Konzept der beruflichen Bildung abdeckt, gibt es weder im anglo-amerikanischen noch im romanischen Sprachraum, ganz abgesehen von den asiatischen Sprachen, wo eigentlich immer nachgefragt werden muss, was die ‚berufliche Bildung‘ ausmacht. Da in der internationalen scientific community Englisch als Sprache dominiert, werden wir uns aus pragmatischen Gründen auf die englischen und amerikanischen Bezüge beschränken. Kritisch sei angemerkt, dass bei der Kommunikation in dieser Lingua franca der jeweilige differenzierende kulturelle Kontext leicht verloren gehen kann.

Um den im deutschen Sprachraum mit ‚beruflicher Bildung‘ definierten Bereich darstellen zu können, wird deshalb im Englischen die Bezeichnung „↑Technical and Vocational Education and Training“ (TVET) verwendet. Die UNESCO hat sich für diese Definition entschieden. In der EU dagegen wird nur differenziert in „vocational education and vocational training“ (VET).

1.4.3 Kontextuierung und kulturelle Bezüge

Ob „technical education“ zu VET gerechnet wird, ergibt sich meist beim Bezug auf das jeweilige nationale Bildungssystem (in den meisten europäischen Ländern existieren im differenzierten Sekundarbereich II neben dem ‚allgemeinbildenden‘ auch ‚technische‘ und ‚berufliche‘ Zweige), bleibt aber letztlich dem nationalen Hintergrund überlassen. Diese Kontextuierung mit den jeweiligen nationalen kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, historischen und ökonomischen Rahmenbedingungen sowie den gesellschaftlichen Werten, die für die berufliche Bildung bedeutsam erscheinen, ist bei internationalen und interkulturellen Untersuchungen unumgänglich (TEICHLER 2001).

Dass diese Missverständnisse beim internationalen Vergleich entstehen, wenn die nationalen Berufsbildungssysteme als kulturelle Projektion (GEORG 1997a, 157 f.) nicht wahrgenommen wer-

den, demonstrieren die fast bei jeder internationalen OECD-Untersuchung zum Bildungswesen gemachten Bemerkungen, dass Deutschland im Vergleich mit den meisten anderen Staaten zu wenige Studenten habe. Die Anmerkung von Georg zur kulturellen Kontextuierung nationaler Bildungsphänomene gilt ebenso für das ↑Berufskonzept. Wenn sich die Definition von Berufsbildungsforschung darauf beziehen würde und in den unterschiedlichsten Kulturen geprüft würde, wie dort die Abgrenzung zwischen Beruf und Beschäftigung erfolgt, würde das anvisierte Forschungsfeld noch unschärfer. Im Englischen ist beispielsweise die Differenzierung in „occupation“, „vocation“ und „profession“ vorhanden.

Die Konsequenz aus diesem Dilemma kann nicht sein, exklusiv für eine nationale Berufsbildungsforschung mit dem Argument zu plädieren, dass nur bei ihr die Abgrenzung auf die bestimmende Größe Kultur, die sich auf ein definiertes politisch-geographisches Gebiet bezieht, gelingen kann. Internationale Vergleiche wären zwar möglich, aber sinnlos, weil der jeweils einmalige kulturelle Kontext die Erklärungsmuster für die untersuchten Phänomene bereitstellt. Gegen dieses statische Paradigma des kulturellen Relativismus (EPSTEIN 1988, 7 ff.) sprechen Argumente wie die gesellschaftlichen und technischen Veränderungen, die in historischen Prozessen durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden und Andersartigen entstehen (ROBINSON 1970) oder der Bedarf an vergleichender Forschung als Resultat des Modernisierungsdrucks auf das jeweilige nationale Berufsbildungssystem.

1.4.4 Begründung für eine internationale Berufsbildungsforschung

In diesem Sinn sind die Versuche zu verstehen, die Berufsbildungsforschung national, supranational und international zu verankern. In Deutschland ist dieser Prozess weit fortgeschritten, wie die Definitionsskizze der Senatskommission für Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zeigt.

„Berufsbildungsforschung untersucht 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, 1).

Diese Abgrenzung umfasst die berufliche Erst- und Weiterbildung in allen Lernbereichen, gegebenenfalls auch im Hochschulbereich. Sie verkörpert ebenfalls den Anspruch der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung (BECK 1995, 457 ff.). Wenn der Diskurs um Qualifikation und Kompetenz oder Tätigkeit und Beruf nicht als Basis für die Abgrenzung der Berufsbildungsforschung gegenüber anderen Disziplinen benutzt wird, steht hier eine pragmatische Definition bereit, die als Basis für das Forschungsfeld der nationalen und der internationalen ↑vergleichenden Berufsbildungsforschung gut geeignet ist. Wenn es jetzt scheint, als wären die wesentlichen Hindernisse beseitigt, so ist das bei der Frage nach den Disziplinen, die dieses Feld bearbeiten, zu optimistisch. Ein Exklusivanspruch der ↑Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) ist nicht gerechtfertigt. Vertreter verschiedener Fachrichtungen forschen im Feld der beruflichen Bildung, des Arbeitsprozesses oder des Arbeitsmarktes. In den Ländern, in denen es kein Universitätsstudium für berufliche Lehrer gibt, entfällt außerdem der Bezug zu der in Deutschland das Forschungsfeld integrierenden BWP.

Das erklärt unter anderem auch, warum bisher keine referierte internationale Zeitschrift als Plattform für den wissenschaftlichen Diskurs existiert. In den einschlägigen Zeitschriften, die den Stand der internationalen vergleichenden Forschung in der ↑Comparative Education (CE) bzw. in der ↑Vergleichenden Erziehungswissenschaft (VE) widerspiegeln wie „Comparative Education“, „Comparative Education Review“ oder „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, werden die Ergebnisse der (vergleichenden) Berufsbildungsforschung mit aufgenommen.

Ist deshalb eine internationale Berufsbildungsforschung überflüssig? Der bereits angesprochene Bedarf, der sich allein schon aus der zentralen Funktion der organisierten Tätigkeiten für die menschliche Existenz begründet, aber auch das Forschungsinteresse, das sich nicht auf nationale Grenzen beschränken lässt und die eher düstere Alternative beim Überlassen des Feldes allein an die Politik rechtfertigen die international verglei-

chende Berufsbildungsforschung. Diese auf das international relevante Erkenntnisinteresse bezogene Begründung unterscheidet sich von derjenigen, die den „Vergleich“ als konstituierendes Merkmal der vergleichenden Berufsbildungsforschung herausstellt, ohne zu berücksichtigen, dass die vergleichende Methode in vielen wissenschaftlichen Disziplinen Standard ist (LAUTERBACH 2003a, 481 ff.; b, 269 ff.).

1.4.5 Historischer Diskurs und Referenzdisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik?

Wegen der kaum zu überschauenden Vielfalt an Disziplinen, die auf dem Gebiet der beruflichen Bildung forschen, stellt sich die Frage, ob die BWP Basisdisziplin der ↑vergleichenden Berufsbildungsforschung sein kann. Damit wird an die Argumentation von Lipsmeier und anderen angeknüpft, die für vergleichende BWP eigenständige Wurzeln gegenüber der international dominierenden CE und ihrer deutschen Variante VE reklamieren, mit dem Verweis auf den komplexen Untersuchungsgegenstand „Wirtschaft und Technik“ (LIPSMEIER 1969, 146). Diese Bemühungen um eine eigenständige in die BWP eingebundene Disziplin setzen sich bis heute fort. Dieser Separationsversuch kann aus der Profilbildung der jungen Disziplin BWP gegenüber der dominierenden allgemeinen Pädagogik aber gleichzeitig auch daraus erklärt werden, dass kein Bedarf an international vergleichenden Untersuchungen oder anderen nationalen Erfahrungen bestand, weil man eben davon überzeugt war (oder ist?), das beste Berufsbildungssystem mit dem ‚dualen System‘ weltweit zu besitzen (GONON 1998, 93 f.) und damit die „counterparts“ (GEORG 1995, 67) für den wissenschaftlichen Diskurs schlichtweg nicht vorhanden waren. Bezogen auf diesen Hintergrund lässt sich ebenfalls die harsche Kritik von Czycholl (1975) und Georg (1995) zum Stand der vergleichenden Berufsbildungsforschung besser einordnen. Nölker verweist 1975 schon auf den Provinzialismus der deutschen BWP:

„Eine internationale wissenschaftliche Diskussion berufs- und wirtschaftspädagogischer Probleme, die andeutungsweise den Vergleich mit dem Erfahrungsaustausch in anderen Wissenschaften [...] aushalten

könnte, ist auch ansatzweise nicht feststellbar“ (NÖLKER 1975, 37).

Er konstatiert ebenfalls die Schwierigkeiten beim Finden von adäquaten Partnern im Ausland. Sein Verweis auf die Nachkriegsgeneration der Berufs- und Wirtschaftspädagogen wie Abel, Wis-sing, Abraham und Monsheimer, die diese internationale Ausrichtung hatten, führt wiederum zur Frage des Dialogs oder der bewussten Abgrenzung gegenüber der allgemeinen Pädagogik. Die Position von Abel (1962), der immer wieder die Verbindung zwischen der vergleichenden BWP als Kern der vergleichenden Berufsbildungsforschung und der CE/VE herstellte, schien ein nicht repräsentativer Einzelfall zu sein. Ein kurzer Blick auf die Forschungsaktivitäten herausragender Vertreter der BWP zeigt dagegen, dass der internationale Diskurs mit Vertretern der CE/VE nicht außergewöhnlich sondern normal war. Man war Mitglied in dieser Scientific Community. Kerschensteiner führte Ende des 19. Jahrhunderts bei der Planung des Fortbildungsschulwesens in München entsprechend der Logik der melioristischen Funktion des Vergleichs (LAUTERBACH 2003b, 110 ff.) Erkundigungen in den Nachbarländern durch, um Anregungen zur Bewältigung seiner Aufgabe zu erhalten. Er und Fischer hielten dauerhafte Kontakte zum Zentrum des Internationalen Vergleichs in der Pädagogik dem International Institute des Teachers College der Columbia University in New York, u. a. mit Dewey, Kandel und Monroe. Beide waren international keine unbekannten Größen, wie die vielen Vorträge von Kerschensteiner in den USA und in England, wo er von Sadler, dem Nestor der CE, rezipiert wurde (LAUTERBACH 2003b, 220 ff.), beweisen. Wesentliche Triebfeder für den international geführten Diskurs der Erziehungswissenschaftler war die Reformpädagogik.

Nach dem von den Nationalsozialisten verursachten Niedergang der international vergleichenden pädagogischen Forschung in Deutschland, wurde nach dem Zweiten Weltkrieg wieder an die ganzheitliche Tradition der CE/VE mit kräftiger Unterstützung der amerikanischen Militärregierung und des Hohen Kommissariats angeknüpft. Eine Abgrenzung der vergleichenden Berufsbildungsforschung stand nicht auf der Agenda. Vielmehr dienten die Ergebnisse der vergleichenden Forschung

insgesamt der Unterstützung von Reformen und dem Wiederaufbau des gesamten Bildungswesens in den westlichen Besatzungszonen bzw. der jungen Bundesrepublik. In der beruflichen Bildung dominierten idiographisch und melioristisch orientierte vergleichende Studien, deren Ergebnisse nicht nur auf die deutsche Situation bezogen sind, sondern wie beim Ware-Gutachten ebenfalls Anregungen für Veränderungen der beruflichen Bildung in den USA geben konnten. Neben diesen an den pädagogischen Theorien des Vergleichs orientierten Forschungen wurden im Bereich der beruflichen Bildung gleichfalls internationale Vergleiche mit soziologischem, ökonomischem und psychologischem Hintergrund durchgeführt, ohne dass auf eine besondere Disziplin ↑vergleichende Berufsbildungsforschung Bezug genommen wurde (LAUTERBACH 2003b, 279 ff.).

Auch Abel war gegen eine eigenständige vergleichende BWP, obwohl er eine Vielzahl international vergleichender Untersuchungen durchführte. Als Motivation für diese Forschungen wurde die ↑Berufsbildungstheorie und die aus ihr zu begründende Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung herangezogen. Er verband die Innen- und Außenschau bei seinen Vergleichen, beispielsweise die auf die deutsche Situation bezogene Forschung zur Entwicklung der Berufe mit der Theorie zur internationalen Entwicklung bei der Formalisierung informeller Bildung im Rahmen der Verberuflichung von Tätigkeiten (ABEL 1962). Nach Abel wurde die internationale Dimension der BWP mehr und mehr eine Marginalie. Wichtige Gründe waren nicht nur die Abgrenzung gegenüber der allgemeinen Pädagogik und die dünne Personaldecke, sondern wie bereits erwähnt die Überzeugung, dass das einmalige ‚Duale System‘ die Auseinandersetzung mit dem Ausland nicht benötige. Typisch waren in dieser Epoche die Systemvergleiche mit Modellbildungen, deren Methoden meist wenig elaboriert waren und deren Ergebnisse ‚zufälligerweise‘ für das deutsche Berufsbildungssystem sprachen.

1.4.6 Internationalisierung und vergleichende Berufsbildungsforschung

Erst seit den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts erhält die international vergleichende Berufsbil-

dungsforschung wieder einen hohen Stellenwert. Die Impulse kommen aus supranationalen und internationalen Zusammenhängen und weniger aus der deutschen Situation, obwohl auch hier der seit der Etablierung der CE/VE im 19. Jahrhundert bedeutende Forschungsschwerpunkt „Lernen vom Ausland“ noch immer große Bedeutung hat.

Der bestimmende Faktor zur Förderung der Bildungs- und Berufsbildungsforschung auf europäischer Ebene ist die zentrale Bedeutung von qualifizierter Bildung für die Entwicklung der gesellschaftlichen und ökonomischen Ressourcen sowie der Mobilität im europäischen Beschäftigungssystem. Der Forschungsgegenstand Mobilität ist seit der Gründung der Montanunion (1951) virulent und wurde immer wieder untersucht. Seit der Einrichtung von „Leonardo da Vinci“ (1994) ist er ein zentraler Forschungsgegenstand. Mobilität hat viele Facetten und wird ebenfalls von der Europäischen Kommission als Leitthema für die verschiedensten Aktivitäten herangezogen. Für tiefer gehende und aufwendigere Forschungen steht außerdem das Forschungsrahmenprogramm der EU bereit. Auch von den Berufsbildungsagenturen der EU (↑CEDEFOP, ETF) werden Impulse für die Forschung gegeben, verbunden mit Überblicken zum state of the art der (vergleichenden) Berufsbildungsforschung in Europa (TESSARING 1999; DESCY/TESSARING 2001 ff.). Abgesehen davon investieren die nationalen Regierungen in diese internationale Dimension, auch im Rahmen der internationalen ↑Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungs- und Schwellenländern. Ebenfalls sind internationale Organisationen wie die OECD, die UNESCO, die Weltbank und die ILO involviert.

1.4.7 Leitdisziplin und Erkenntnisinteresse

Diese Rahmenbedingungen versprechen ein ‚goldenes‘ Zeitalter für die international vergleichende Berufsbildungsforschung. Bevor es dazu kommt, sind noch eine Vielzahl von Hausaufgaben zu machen. Von besonderer Bedeutung ist die Diskussion um die Leitdisziplin. Ist das die VE oder die sozialwissenschaftlich empirisch ausgerichtete CE, oder ist eher ein multidisziplinärer und/oder interdisziplinärer Forschungsansatz zukunftsweisend? In der DFG Denkschrift zur Berufsbildungs-

forschung wird der Sinn interdisziplinärer Untersuchungen begründet (DFG 1990, 22 ff., 92 ff.). Diese Argumentation verweist auf ↑Comparative Research in Education (↑Vergleichende Bildungsforschung, VBF). Sie dominiert in Großbritannien und in den USA.

„Mit dieser weiteren Dimension verbindet sich der erziehungswissenschaftliche Ansatz mit Fragestellungen, die aus der Soziologie, Wirtschaftswissenschaft, Politischen Wissenschaft und Psychologie (insbesondere der kulturvergleichenden Psychologie) bezogen sind. Weitere Orientierungen führen zu den Kultur- und Rechtswissenschaften“ (MITTER 1996, 501).

In Analogie zur Konzeption der VBF werden in der ↑vergleichenden Berufsbildungsforschung die internationale Entwicklung der beruflichen Bildung auf verschiedenen Ebenen – wie der System-, der Problem- und der Funktionsebene – interdisziplinär und vergleichend untersucht. Die Themen konzentrieren sich auf die berufliche Bildung im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung, insbesondere der Ökonomie und des Arbeitsmarktes und andere Rahmenbedingungen, aber ebenfalls auf das Individuum, wie im Fall der Lehr-Lern-Forschung.

Bei der Frage nach dem Besonderen gegenüber der VE, CE oder VBF sind es nicht die Paradigmen, Theorien und Methoden des Vergleichs, sondern es ist das Erkenntnisinteresse, das sich auf das Feld der beruflichen Bildung auf der Basis von berufspädagogischen Theorien und von speziellen Themen konzentriert, wie etwa vergleichende Untersuchungen zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung.

Die Komplexität dieses Forschungsfeldes ist unumstritten, wie auch die Matrix von Tessaring (1999, 9 ff.) über die Schwerpunkte der Berufsbildungsforschung in der EU unterstreicht. Sie wird noch vertieft, wenn die informelle und die non-formale berufliche Bildung mit einbezogen werden.

Bei der Bearbeitung von Projekten sollte deshalb der Diskurs mit anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern schon in der Basisdisziplin BWP gesucht werden. Die Schlussfolgerungen aus diesem Befund für die international bzw. interkulturell vergleichende Berufsbildungsforschung sind ‚verbundene‘ Strukturen, die diesen Prozess unterstützen, also die enge Verzahnung von BWP und vergleichender BWP und die interdisziplinäre

re Forschung im Feld der beruflichen Bildung im Rahmen von (vergleichender) Berufsbildungsforschung. Außerdem sollte die Verbindung von Innen- und Außenschau, also die Verknüpfung des auf das ‚eigene‘ nationale System gerichteten Forschungsinteresses mit dem der international vergleichenden Forschung immer relevant sein. Kerschenteiner und Abel vertraten diese Position. Sie entsprechen damit dem Forschertyp, den Holmes (1974) und andere bei der Formulierung von forschungspraktischen Grundsätzen und dem Nutzen der vergleichenden Forschung für die Erziehungspraxis gemeint haben. Gegenüber diesen von der nationalen Situation ausgehenden Forschern stehen die international orientierten Forscher mit dem ‚Blick‘ von außen nach innen: Deren Untersuchungen, wie large scale assessment (Vergleiche von Bildungsleistungen durch IEA und OECD), Trendanalysen oder Theoriebildungen, wie die Welt-systemtheorie, beeinflussen die nationalen Diskurse zur allgemeinen und beruflichen Bildung mehr oder weniger.

Die interdisziplinäre Verknüpfung mit der Realität ist ein wesentliches Kriterium für die Reichweite der Forschung in die Bildungspraxis sowie Bildungsverwaltung und Bildungspolitik (ACHTENHAGEN 1999, 100). Schon heute zeichnen sich international vergleichende Projekte durch interdisziplinäre Zusammenarbeit aus. Das ist nicht nur ein Ergebnis der Komplexität des Forschungsgegenstands berufliche Bildung, sondern bildet die Disziplinen ab, die in den verschiedenen Ländern im Bereich der beruflichen Bildung forschen und internationale Netzwerke bilden. Diese Forschungsergebnisse sind transferfähig, weil auch hier die Innenschau mit der Außenschau bezogen auf besondere Problemstellungen verbunden bleibt. Damit erfolgt die überfällige Ablösung der auf der Basis von Artefakten durchgeführten Modellbildungen beim Vergleich von Berufsbildungssystemen (LAUTERBACH 2003b, 257).

Durch diese Veränderungen geraten die ‚wahren Vergleiche‘, die bisher mit ihrer soliden empirischen Forschung einen Monopolanspruch auf den internationalen Vergleich anmeldeten (CEDEFOP u. a. 2001, 349 ff.; LAUTERBACH 2003b, 283) in die Defensive. Der internationale Vergleich stellt jetzt in der BWP und in der Berufsbildungsforschung

ein Theoriekonzept dar, das ganz alltäglich gleichermaßen für die Bearbeitung von ‚internen‘, z. B. deutschen Problemfeldern genutzt wird. Damit erfolgt eine Annäherung an den internationalen Standard in der Bildungsforschung, wo die Bearbeitung des Forschungsfeldes nicht exklusiv von einer Disziplin beansprucht wird.

1.4.8 Internationale Kommunikationsplattformen

Wesentlich für die Unterstützung dieses Prozesses sind Kommunikationsplattformen, durch die eine Dokumentation der Forschungsergebnisse ermöglicht werden soll, sowie der Diskurs der Forscher untereinander und mit der Bildungspraxis gefördert werden soll.

Die ↑vergleichende Berufsbildungsforschung ist, wie vorher dargestellt, eine Integrationsdisziplin, deren Forschungsfeld von manchen Forschern nur sporadisch bearbeitet wird, während andere Forscher sich mit ihm dauerhaft auseinandersetzen. Ähnliches gilt für die zuzuordnenden Universitätsinstitute und freien Forschungseinrichtungen im öffentlichen und im non-profit Bereich, aber auch für kommerzielle Beratungseinrichtungen. Besonders schwierig ist der Bezug zur Basisdisziplin und deren wissenschaftlichen Gesellschaften. Allein in der Psychologie gibt es eine Reihe von wissenschaftlichen Gesellschaften, die sich der vergleichenden Forschung, die auch die berufliche Bildung im Fokus hat, annehmen. Auch für die Soziologie gilt dieser Grundsatz schon in den nationalen und noch mehr für die verschiedenen internationalen Gesellschaften. Diese Auflistung lässt sich für andere Disziplinen wie die Ökonomie leicht fortsetzen. Die Scientific Community kann deshalb nicht auf die politische und geographische Einheit EU abgegrenzt werden. Die nationalen wissenschaftlichen Vereinigungen sind weltweit eingebunden mit den Schwerpunkten Europa, Nordamerika und Asien/Australien.

Wegen der schon skizzierten Komplexität der Forschungsstrukturen in der Berufsbildungsforschung lassen pragmatische Gesichtspunkte momentan eine Konzentration des interdisziplinären Diskurses in der (vergleichenden) Berufsbildungsforschung auf Europa sinnvoll erscheinen. Außerdem sollte die Auseinandersetzung innerhalb der Fachgesell-

schaften der verschiedenen Disziplinen gesucht und die weltweiten Dialoge gepflegt werden. Für einen nachhaltigen Ertrag wäre es wichtig, auch Nordamerika, Japan, Korea, China und Australien, Südamerika und Südafrika auf Dauer mit einzubeziehen.

Wesentlich für die Entwicklung der (vergleichenden) Berufsbildungsforschung sind neben der EU auch Internationale Organisationen wie der Europarat, die Internationale Labour Organization (ILO) sowie weitere Unterorganisationen bzw. Abteilungen der Vereinten Nationen (UNO) insbesondere die UNESCO und ihre Berufsbildungszentren UNEVOC, das Human Development Research Departement der Weltbank oder die OECD.

Über internationale wissenschaftliche Gesellschaften und supranationale Organisationen könnte die Förderung der europäischen vergleichenden Berufsbildungsforschung unter zwei Aspekten erfolgen:

- Einmal müssten sich die ‚vergleichenden‘ Berufsbildungsforscher in einschlägigen wissenschaftlichen Gesellschaften (z. B. CESE, World Council/WCCES, IEA, ATEE) engagieren, und das besonders bei den wissenschaftlichen Tagungen;

- und zum anderen müssten Ergebnisse vergleichender Forschung, die einen direkten Bezug zur beruflichen Bildung haben, über ein internationales Netzwerk mit Internet Plattform zur Kenntnis gebracht werden.

Hier bietet sich das VETNET, das im Rahmen der 1994 gegründeten „European Education Research Association“ (EERA) betrieben wird, an. Die EERA will dazu beitragen, dass die pädagogische Forschung in Europa durch Netzwerkbildung gefördert wird. Dazu existieren momentan 25 themenbezogene Netzwerke, u. a. das für Vocational Education and Training (VETNET). Auf der alle zwei Jahre stattfindenden European Conference on Educational Research (ECER) werden Forschungsergebnisse vorgestellt. Diese Beiträge spiegeln bisher nicht den state of the art der thematischen Schwerpunkte wider, weil die Beteiligung der nationalen Kapazitäten sehr unterschiedlich ist. Zum anderen scheint es im Rahmen der bisherigen regionalen Zusammensetzung des VETNET innerhalb Europas noch nicht gelungen zu

sein, auch Teilnehmer aus den südeuropäischen Staaten in erforderlichem Umfang mit einzubeziehen. Trotz dieser momentan vorhandenen Defizite bietet sich die EERA als Plattform für die europäische (vergleichende) Berufsbildungsforschung an. Nicht vergessen werden sollen die verdienstvollen Versuche des ↑CEDEFOP zur Förderung der (vergleichenden) Berufsbildungsforschung. Es gibt eine Reihe von Plattformen und Foren, die Forschungsergebnisse dokumentieren. Hier fällt aber auf, dass die Bezüge zu der nicht EU gebundenen Forschung und die Verbindungen zu den internationalen und nationalen Scientific Societies, die Untersuchungen im Bereich der beruflichen Bildung durchführen, noch nicht systematisch gesucht werden. Die Funktion eines europäischen Clearing House für die Ergebnisse der (vergleichenden) Berufsbildungsforschung in Analogie zu ERIC in den USA oder der Literaturlatenbank FIS Bildung in Deutschland wäre hilfreich für die Förderung der ↑vergleichenden Berufsbildungsforschung. Hier wäre die ergänzende Qualitätssicherung der Forschungsergebnisse durch thematische Kongresse leicht möglich. Auch ein wesentliches Anliegen der vergleichenden Berufsbildungsforschung, der Praxisbezug, wäre durch die sozialpartnerschaftliche Konzeption des CEDEFOP gegeben.

Der Realisierung dieser Projektionen auf europäischer Ebene sollte das nationale Engagement vorausgehen. Hier kann auf die „Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz“ in Deutschland verwiesen werden. Auf der Basis dieser interdisziplinären Zusammenarbeit können originäre Theorien und Methodologien innerhalb der vergleichenden Berufsbildungsforschung entwickelt werden. Die beteiligten Forscher müssten sich dann nicht mehr mit dem Vorwurf des akzidentiellen Eklektizismus ihrer Theorien und Methodologien auseinander setzen.

Abkürzungen

ATEE: Association for Teacher Education in Europe, Vereinigung für Lehrerbildung in Europa
 BWP: Berufs- und Wirtschaftspädagogik
 CE: Comparative Education
 CEDEFOP: Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Einrichtung der EU in Thessaloniki

CESE: Comparative Education Societies in Europe, Gesellschaften für Vergleichende Erziehungswissenschaft in Europa

DFG: Deutsche Forschungsgemeinschaft

ECER: European Conference on Educational Research

EERA: European Educational Research Association

ETF: European Training Foundation, Einrichtung der EU in Turin

ERIC: Educational Ressources Information Centre, vom Institute of Education Science des U.S. Department of Education gegründetes Internationales Informationssystem für Literatur und Quellen im Bereich des Bildungswesens

EU: Europäische Union

IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Internationale Vereinigung für Schulleistungsbewertung

ILO: International Labor Organization, Internationale Arbeitsorganisation (IAO)

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development, Organisation für wirtschaftlich Zusammenarbeit und Entwicklung

TAFE: Training and Further Education (College)

TVET: Technical and Vocational Education and Training

UNEVOC, UNESCO: International Centre for Technical and Vocational Education and Training, Internationales Zentrum der UNESCO für berufliche Bildung, z. B. Bonn

VE: Vergleichende Erziehungswissenschaft

VBF: Vergleichende Bildungsforschung [Comparative Research in Education]

VET: Vocational Education and Training

WCCES: World Council of Comparative Education Societies, Weltrat der Gesellschaften für Vergleichende Erziehungswissenschaft

Nähere Informationen zu den hier genannten (wissenschaftlichen) Gesellschaften und Instituten finden sich in Lauterbach 2003b und im Internet.

2 Berufsbildungsforschung im Spannungsverhältnis von Berufsbildungspolitik, Berufsbildungsplanung und Berufsbildungspraxis

2.1 Organisationen und Institutionen der Berufsbildungsforschung

Adolf Kell

2.1.1 Vorbemerkungen

Die folgenden Informationen zur Organisation und zu Institutionen der Berufsbildungsforschung (BBF) basieren auf den Ergebnissen eines Forschungsprojektes über „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“, das im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) von 1996 bis 1998 durchgeführt wurde (vgl. VAN BUER/KELL 1999a; VAN BUER/KELL 2000a; VAN BUER/KELL 2000b). Der Abschlussbericht über dieses Forschungsprojekt enthält auch Informationen zur Geschichte der BBF (ebd., Kap. 2), die historisch-systematisch strukturiert sind, um die Definition für BBF zu fundieren. Das wird als eine Voraussetzung angesehen, um Abgrenzungen zu anderen Forschungsbereichen, insbesondere zur (allgemeinen) Bildungsforschung, zur arbeitswissenschaftlichen Forschung, zur Arbeitsmarkt- und ↑Berufsforschung u. a. zu ermöglichen und damit die Voraussetzungen zu schaffen, den Objektbereich zu beschreiben, über deren Organisation und Institutionen informiert werden soll (ebd., Kap. 3; KELL 1999).

2.1.2 Berufsbildungsforschung: Definition und Abgrenzung

Das Wort Berufsbildungsforschung (BBF) wird Alltagssprachlich, in Gesetzestexten und in staatlichen Verordnungen sowie in der wissenschaftlichen Fachsprache verwendet. In der Alltagssprache gibt es ein gewisses Maß an Übereinstimmung der inhaltlichen Vorstellungen, die mit dem Wort verbunden werden, was für eine allgemeine gesellschaftliche Kommunikation ausreicht. Für staatliche Regelungen und Steuerungen und für wissenschaftliches Arbeiten ist jedoch eine präzise Definition des Begriffs erforderlich, zumindest wünschenswert, und zwar in Bezug auf alle drei Wortteile: Beruf – Bildung – Forschung sowie deren spezifische Beziehungen und Verbindungen. Von den zahlreichen Definitionen in wissenschaftlichen Publikationen hebe ich diejenige hervor und nutze sie als Basis für Abgrenzungen, auf die sich eine von der Deutschen Forschungsgemeinschaft

(DFG) eingesetzte interdisziplinäre Wissenschaftlergruppe verständigt hat, und auf der die Denkschrift über „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“ basiert (DFG 1990, 1):

„Berufsbildungsforschung untersucht die Bedingungen, Abläufe und Folgen des Erwerbs fachlicher Qualifikationen sowie personale und soziale Einstellungen und Orientierungen, die für den Vollzug beruflich organisierter Arbeitsprozesse bedeutsam erscheinen.“

Auf dieser definitorischen Basis haben wir für eine theoretisch fundierte Berichterstattung über BBF

(a) einen Kernbereich der BBF definiert zur Entscheidung über Abgrenzungen zu anderen Forschungsbereichen und

(b) zur thematischen Verortung von Forschungsarbeiten innerhalb der BBF eine Matrix-Struktur erarbeitet (ebd., Kap. 3, insb. Abb. 3 u. 8).

2.1.3 Organisation der Berufsbildungsforschung

Die Organisation der modernen BBF hat wie die der allgemeinen Bildungsforschung eine vergleichsweise kurze Geschichte (vgl. DFG 1990, Kap. 2; WEISHAUPT u. a. 1991, XVII ff.; VAN BUER/KELL 1999, Kap. 2; KELL 1999). Die BBF hat sich aus staatlichen und privaten Initiativen entwickelt und ist heute staatlich (z. B. ↑Bundesinstitut für Berufsbildung, Universitäten), privat (z. B. Institut der Deutschen Wirtschaft) oder intermediär – in verschiedenen Kombinationen – organisiert. Die verfassungsrechtlich geschützte Freiheit der Forschung (Art. 5 Abs. 3 GG) garantiert auch die Entscheidungsfreiheit über die Organisation, Trägerschaft und institutionelle Gestaltung der BBF. Die Kehrseite dieser Freiheit ist eine große Vielfalt und Unabgestimmtheit in der BBF, die zu partieller Interessengebundenheit und zu Unübersichtlichkeit der Forschungsplanungen und -ergebnisse führt und die die Effektivität der BBF beeinträchtigt.

Wie die Bildungsforschung verdankt die BBF wesentliche Entwicklungsschübe dem politischen Interesse an wissenschaftlich gesichertem Wissen zur rationalen Begründung bildungs- bzw. berufsbildungspolitischer Planungen und Entscheidungen. Husén (1984) bringt die Entwicklung eines solchen Forschungstyps mit der Gründung internationaler Körperschaften in den frühen 1950er Jahren in Verbindung, wie z. B. UNESCO und OECD. In der Bundesrepublik Deutschland hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der

Länder (KMK) 1963 erstmalig eine umfassende Bedarfsanalyse für Schulen und Hochschulen erstellt; in diesem Jahr wurde auch das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin gegründet. Der Deutsche Bildungsrat hat nach ca. zehn Entwicklungsjahren in seiner Bestandsaufnahme für die Empfehlung „Aspekte für die Planung der Bildungsforschung“ u. a. die „Schwierigkeiten der Organisation und Institutionalisierung“ der Bildungsforschung bilanziert, die zu einer weitgehend unkoordinierten Entwicklung beigetragen haben (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974b, 36 ff.). Auf die BBF haben strukturell die gleichen Einflüsse gewirkt und zu vergleichbaren Schwierigkeiten geführt. Deshalb ist auch für die Gegenwart die ↑Organisation der BBF als eher heterogen zu charakterisieren, so dass deren Ergebnisse insgesamt als eher diffus wahrgenommen werden (vgl. VAN BUER/KELL 1999a, Kap. 1).

Die Organisation der BBF lässt vier große Bereiche erkennen, die sich in der Mitgliederstruktur der 1991 konstituierten AG BFN spiegeln (vgl. CZYCHOLL 1993):

- (1) Universitäten,
- (2) außeruniversitäre Institutionen des Bundes,
- (3) außeruniversitäre Institute der Länder sowie
- (4) private außeruniversitäre Institutionen.

2.1.4 Organisation universitärer Berufsbildungsforschung

In den Universitäten hat sich die BBF vor allem mit der Akademisierung der Berufsschullehrerbildung entwickelt. Während mit der frühen Etablierung eines (Weiterbildungs-)Studiengangs zum Diplom-Handelslehrer an den Handelshochschulen im Kaiserreich und mit der Ausbildung von Landwirtschafts- und Gewerbelehrern an Berufspädagogischen Instituten kaum Ansätze zur Berufsbildungsforschung im heutigen Verständnis verbunden waren, hat mit der Entwicklung von Lehrstühlen für ↑Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) und der quantitativen Ausweitung in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren ein Aufschwung (auch) in der ↑universitären BBF begonnen (vgl. DFG 1990, 12 ff.). In den Universitäten sind die Professuren/Lehrstühle/Arbeitseinheiten/Seminare/Institute für BWP or-

ganisatorisch zugeordnet entweder den Fachbereichen bzw. Fakultäten, die für eine oder die für mehrere der 16 Beruflichen Fachrichtungen in der Berufsschullehrerbildung verantwortlich sind, oder der Erziehungswissenschaft (einschließlich weiterer „berufswissenschaftlicher“ Disziplinen wie Psychologie und Soziologie oder ohne diese) oder als spezielle Arbeitseinheiten (z. B. als Institut für BWP im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg). Die fachdidaktische Forschung als wichtiger Bereich der BBF ist in der Wirtschaftspädagogik überwiegend integrativ organisiert (in den wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen bzw. Fakultäten) oder sie wird von Lehrstühlen (Arbeitseinheiten etc.) für ↑Fachdidaktik durchgeführt, die die Lehre in den beruflichen Fachrichtungen, z. B. in den Ingenieurwissenschaften, verantworten. Eine spezielle organisatorische Regelung besteht an der Universität Bremen, in der neben den speziellen Instituten innerhalb des Fachbereichs Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften ein großes „Institut Technik und Bildung“ (ITB) als Zentrale Wissenschaftliche Einrichtung errichtet worden ist, in der ein „berufswissenschaftlicher“ Forschungsansatz entwickelt wurde und kontinuierlich verfolgt wird (vgl. RAUNER 2002b; ITB 2002). Diese Organisationsform ist in der universitären BBF eine Ausnahme. Die Regel sind kleine Arbeitseinheiten, deren organisatorische und personelle Struktur weitgehend vom institutionellen Umfeld bestimmt wird. Über Umfang und personelle Besetzung dieser berufs- und wirtschaftspädagogischen Arbeitseinheiten entscheiden im Rahmen von Hochschulplanungen der Länder und der einzelnen Universitäten konkret die jeweiligen Fachbereiche/Fakultäten, in denen diese Arbeitseinheiten immer in der Minorität sind. Deshalb wird über die Rahmenbedingungen für die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung in diesen Arbeitseinheiten mehrheitlich von Fachwissenschaftlern (z. B. Ingenieur- oder Wirtschaftswissenschaftlern) oder von Erziehungswissenschaftlern entschieden. Diese partielle Fremdbestimmung der berufs- und wirtschaftspädagogischen BBF hat die Entwicklung und die Lage der universitären BBF nicht unerheblich beeinflusst.

Im Übrigen beteiligen sich außer der BWP auch andere Wissenschaften (Lehrstühle, Institute, Arbeitseinheiten etc.) an der interdisziplinären BBF in folgenden Bereichen: Arbeitsmarkt-, Berufs-, Biographie-, Bildungs-, Jugend-, Erwachsenenbildungs-, Frauen-, Hochschulforschung (vgl. VAN BUER/KELL 1999a, Abb. 3). Die in dieser Abbildung angedeuteten bereichsbezogenen (thematischen) Verflechtungen sind einerseits forschungspolitisch wünschenswert, sie sind andererseits in der Forschungspraxis aber eher zufällig und von Initiativen einzelner Forscher abhängig. Solche Initiativen werden durch die universitären Organisationsstrukturen selten gestützt, z. T. im Hinblick auf eine interdisziplinäre Zusammenarbeit sogar behindert.

Verbindungen zwischen den wenigen Aktivitäten in Bezug auf die Berufsbildung an Fachhochschulen und der ↑universitären BBF konnten im Forschungsprojekt nicht festgestellt werden. Lediglich im Rahmen eines neueren Modellversuchs „Kooperative Lehrerausbildung für die Sekundarstufe II mit beruflichem Schwerpunkt“ an der Fachhochschule und der Universität Münster, für den in der Fachhochschule eine „Zentrale Wissenschaftliche Einrichtung für ↑Berufliche Fachrichtungen“ (ZWEBF) eingerichtet wurde, sind organisatorische Voraussetzungen auch für Forschungskooperationen geschaffen. Ob solche Kooperationen politisch ausgeweitet und finanziell, personell und sächlich auch für die BBF angemessen ausgestattet werden, ist offen.

Um der Vereinzelung und Unabgestimmtheit in der universitären BBF zu begegnen, sind die DFG als staatliche Forschungsorganisation und die Berufsbildungsforscher als Privatpersonen aktiv geworden.

„Fragen der Berufsbildungsforschung hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft systematisch zuerst 1975 aufgegriffen, als eine Gruppe von Professoren der ↑Berufs- und Wirtschaftspädagogik gebeten wurde, sich zur Lage ihrer Fächer zu äußern. Durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft angeregt, hat die DFG 1985 ein weiteres Mal eine Beurteilung des Forschungsstandes angefordert. Im Zusammenhang mit der Evaluation der wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Effizienz des Bundesinstituts für Berufsbildung¹, die 1987 mit der Veröffentlichung eines Berichts abgeschlossen wurde, entstand das Bedürfnis, auch die Lage der Berufsbildungsforschung an den Universitäten zu erhe-

ben. Folgerichtig beschlossen Präsidium und Senat der Deutschen Forschungsgemeinschaft die Einsetzung einer Senatskommission für Berufsbildungsforschung“ (DFG 1990, 1).

Die Empfehlungen in der Denkschrift, die diese Senatskommission erarbeitet hat, haben u. a. dazu beigetragen, dass ein DFG-Schwerpunktprogramm „Lehr-Lern-Prozesse in der ↑kaufmännische Erstausbildung“ von 1994 bis 2000 durchgeführt wurde (Abschlussbericht BECK 2000a) (→ 3.2.5).

Im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die auf private Initiativen 1964 gegründet wurde (vgl. SCHEUERL 1987; BERG/HERRLITZ/HORN 2004), und die heute als eingetragener Verein ca. 2000 Mitglieder hat, besteht die Kommission (heute: Sektion) BWP mit ca. 270 Mitgliedern, die als private Organisation für die Kommunikation und Kooperation auch in der BBF erhebliche Bedeutung erlangt hat. Die Kommission BWP in der DGfE ist auch Gründungsmitglied der AG BFN.

2.1.5 Organisation außeruniversitärer Berufsbildungsforschung auf Bundesebene

Im bildungspolitischen Reformjahrzehnt von etwa Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre sind auf Bundesebene zwei Forschungsinstitute entstanden, die BBF durchführen. Aufgrund des „Arbeitsförderungsgesetzes“ (AFG) (vom 25.06.1969, BGBl I, 582) hat die Bundesanstalt für Arbeit (BA) als rechtsfähige Körperschaft des öffentlichen Rechts „Arbeitsmarkt- und ↑Berufsforschung zu betreiben“ (§ 3 Abs. 1 AFG), um

„Umfang und Art der Beschäftigung sowie Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes, der Berufe und der beruflichen Bildungsmöglichkeiten [...] zu beobachten, zu untersuchen und für die Durchführung der Aufgaben der Bundesanstalt für Arbeit auszuwerten“ (§ 6 Abs. 1 AFG; seit Januar 1998 gelten die Regelungen des Sozialgesetzbuches III).

Dafür hatte die BA bereits 1967 das „Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ (IAB) als Geschäftsbereich VI bei ihrer Hauptstelle eingerichtet. Die BA hat ihre Arbeitsmarkt- und Berufsforschung mit dem Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung abzustimmen (§ 6 Abs. 1 AFG). Gleichwohl betont das IAB, dass durch diese

„organisatorische Eingliederung seine Freiheit der wissenschaftlichen Durchdringung des Forschungsprogramms und die Öffentlichkeit der Forschungsergebnisse nicht beeinträchtigt werde“ (IAB 2001, 264).

Das IAB hat seine Arbeit intern in zehn Bereiche organisiert. Der Arbeitsbereich vier „Berufs- und Qualifikationsforschung“ ist ein wichtiger Teilbereich der interdisziplinären BBF (IAB 2001, 263 f.). Es pflegt Kontakte zur Hochschulwissenschaft, insbesondere zur Grundlagenforschung, u. a. durch jährlich mehrtägige Kontaktseminare (ebd., 264). Es ist Gründungsmitglied der AG BFN.

Mit dem ↑Berufsbildungsgesetz (BBiG) (vom 14. 08. 1969, BGBl I, 1112) ist die rechtliche Grundlage für ein „↑Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung“ (BBF) als bundesunmittelbare Körperschaft des öffentlichen Rechts geschaffen worden (§ 60 BBiG). Es hat „die Gegebenheiten und Erfordernisse der Berufsbildung ständig zu beobachten, zu untersuchen und auszuwerten“ (§ 60 Abs. 3 BBiG). Durch das ↑Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APIFG) (vom 07. 08. 1976, BGBl I, 2658) waren die §§ 60 bis 72 BBiG außer Kraft gesetzt und an Stelle des BBF gemäß §§ 14 ff. das ↑Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) als bundesunmittelbares rechtsfähiges Bundesinstitut konstituiert worden. Mit dem ↑Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) (vom 23. 12. 1981, BGBl I, 1692) hat das BIBB eine Aufgaben- und Organisationsstruktur erhalten, die seitdem nur wenig verändert wurde. Es hat u. a.

„die Berufsbildungsforschung nach dem durch den Hauptausschuss (§ 8) zu beschließenden Forschungsprogramm durchzuführen und die Bildungstechnologische Forschung zu fördern; das Forschungsprogramm bedarf der Genehmigung des zuständigen Bundesministers [...]“ § 6 Abs. 3 BBiG).

Außerdem hat es „Modellversuche einschließlich wissenschaftlicher Begleituntersuchungen zu fördern“ (§ 6 Abs. 1 Ziffer d BBiG). Die BBF des BIBB muss sich auf die Berufsbildung im gesetzlich definierten Sinne konzentrieren (§ 1 BBiG und § 1 BerBiFG), also auf die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung, soweit sie nicht in berufsbildenden Schulen durchgeführt wird, die den Gesetzen der Länder unterstehen.

Die BBF im BIBB wird – wie alle Aufgabenwahrnehmungen – „im Rahmen der Bildungspolitik der Bundesregierung durchgeführt“ (§ 6 Abs. 1 BerBiFG). Sie wird politisch gesteuert durch das vom Hauptausschuss (§ 8) zu beschließende Forschungsprogramm (§ 6 Abs. 3; er hat nicht nur das Programm-, sondern auch das Budgetrecht), das allerdings in einem Forschungsplanungs- und -findungsprozess im BIBB erarbeitet und vom Präsidenten aufgestellt und dann dem Hauptausschuss zur Beschlussfassung vorgelegt wird (vgl. SCHMIDT 1995a, insb. 483).

Der Hauptausschuss ist viertelparitätisch zusammengesetzt (→2.2); „je sechzehn Beauftragte der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der Länder sowie fünf Beauftragte des Bundes“ (mit sechzehn Stimmen) (§ 8 Abs. 3). Einzelne Forschungsprojekte, die vom BIBB unter Berücksichtigung dieser politischen Vorgaben geplant sind, werden im Forschungsausschuss, einem Unterausschuss des Hauptausschusses, vor der Beschlussfassung beraten (dem Forschungsausschuss gehört ein Vertreter der ↑universitären BBF – der Sektion BWP – an) (zur Entwicklung der BBF im BIBB vgl. RAD-DATZ 1995).

Das BIBB führt sein Forschungsprogramm gem. § 6 Abs. 2 Nr. 3 BerBiFG in Form von Forschungsprojekten durch. Darüber berichtet es im jährlichen Arbeitsprogramm (vgl. BIBB 2003a). Das Arbeitsprogramm 2003 umfasst 23 Forschungsprojekte, die nach einem mittelfristigen Forschungsprogramm mit sieben Forschungskorridoren durchgeführt werden: (1) Ziel, Rahmen und Ordnung der Berufsbildung, (2) ↑Früherkennung von Qualifikationsentwicklung, (3) Qualifizierungsangebote und Bildungsverhalten, Bildungsverläufe und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten, (4) ↑berufliche Kompetenzentwicklung in der ↑Wissengesellschaft – Gestaltung beruflicher Aus- und Weiterbildung im Wandel, (5) Förderung beruflicher Qualifizierung, Evaluation und ↑wissenschaftliche Begleitung bildungspolitischer Programme, (6) Internationalität der Berufsbildung, (7) Informations- und Dokumentationssysteme zur Schaffung von Transparenz auf dem Gebiet der Berufsbildung und der Berufsbildungsforschung (vgl. BIBB 2003a, 11 ff.). Das BIBB ist Gründungsmitglied der AG BFN.

2.1.6 Organisation außeruniversitärer Berufsbildungsforschung auf Länderebene

Die Bestrebungen zur wissenschaftlich gestützten ↑Bildungsplanung und zu Reformen im Schulwesen seit Mitte der 1960er Jahre haben in den Ländern zur Gründung bzw. zur Weiterentwicklung von Landesinstituten geführt. Ihre typischen Arbeitsschwerpunkte kommen in ihren Bezeichnungen zum Ausdruck, z. B. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (BW); Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (BY); Landesinstitut für Curriculumentwicklung, ↑Lehrerfortbildung und Weiterbildung (NRW – heute: LI für Schule und Weiterbildung) (vgl. HEIMERER 1997).

Die ↑Landesinstitute sind nach ihren Erlassen und Geschäftsordnungen nachgeordnete Einrichtungen der Schulverwaltungen ohne selbstständige Forschungsaufgaben. Deshalb wird in ihren Bezeichnungen der Begriff „Forschung“ – mit Ausnahme von Bayern und Sachsen – nicht verwendet. Da die auf die Schulpraxis bezogenen Entwicklungsaufgaben theoretischer und empirischer Begründung und Unterstützung bedürfen, gibt es zahlreiche institutsinterne Aufgaben, die der anwendungsbezogenen Forschung zuzurechnen sind, und es gibt eine pragmatische Hinzuziehung von externen Forschern und Forschungsergebnissen – bei einigen gibt es auch eine formalisierte Kooperation mit den Universitäten. Aus 14 Ländern sind Vertreter der Landesinstitute nach deren Gründung der AG BFN beigetreten.

2.1.7 Organisation privater außeruniversitärer Berufsbildungsforschung

BBF kann verfassungsrechtlich gewinnorientiert von privaten Unternehmungen durchgeführt werden. Für die Vermarktung der Forschungsergebnisse gibt es aber offenbar keine relevante Nachfrage, denn solche Unternehmungen konnten nicht festgestellt werden. Gleichwohl gibt es nicht nur staatliche, sondern auch gesellschaftliche Interessen an solchen Forschungsergebnissen, die in Interessenverbänden gebündelt und organisiert sind. Sie können innerverbandlich so großes Gewicht erlangen, dass sie entweder in der Binnenorgani-

sation berücksichtigt werden (z. B. durch eine Abteilungsgründung), oder dass sie zur Gründung eines speziellen verbandlichen Instituts oder zur Beteiligung an verbandsübergreifenden Institutionen führen. Verbände und Institutionen mit BBF haben verschiedene Rechtsformen, z. B. (gemeinnützige) Gesellschaft mit beschränkter Haftung, Bürgerliche Gesellschaft, eingetragener Verein, Stiftung. Sie finanzieren sich aus Mitgliederbeiträgen und -umlagen, aus Kapitalerträgen, Spenden, Sponsorengeldern, Vermarktung von Forschungsergebnissen und -produkten (z. B. Publikationen), Auftragsforschung, Einwerbung von Drittmitteln (z. B. bei BIBB, DFG, Europäischer Sozialfonds, IAB, VW-Stiftung), Durchführung oder Beteiligung an Modellversuchen (die z. B. von der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, vom BIBB, von Landesinstituten etc. durchgeführt und finanziert werden). Typisch für die private ↑außeruniversitäre BBF sind Mischfinanzierungen.

2.1.8 Institutionen mit Berufsbildungsforschung

Angesichts der gesellschaftlichen und individuellen Bedeutung der Berufsbildung ist es in einer pluralistischen Gesellschaft selbstverständlich, dass sich viele Interessenverbände mit der Berufsbildung beschäftigen, vor allem soweit es um eigene Berufs- und Standesinteressen geht. Viele Aktivitäten in der Berufsbildung und zur Analyse, Planung, Steuerung und Kontrolle der Berufsbildung sind in speziellen Institutionen organisiert. Einige davon führen auch BBF durch, aber keine ist allein auf Berufsbildungsforschung konzentriert. Während die Anzahl der Institutionen, die sich mit der Berufsbildung thematisch beschäftigen sehr groß ist, reduziert sich diese Anzahl erheblich, wenn das dritte Wortteil Forschung nach wissenschaftlichen (Güte-)Kriterien definiert und zur Beurteilung der Aktivitäten in den Institutionen angewandt wird. Während in den Diskussionen über die Ergebnisse des Forschungsprojektes „↑Berichterstattung über BBF“ (vgl. VAN BUER/KELL 1999a) weitgehend Einvernehmen darüber bestand, wie darüber entschieden wurde, welche Aktivitäten und Institutionen als solche zu beurteilen sind, die sich mit Berufsbildung thematisch beschäftigen, entzünde-

ten sich an der Definition von Forschung (vgl. ebd., 53 ff.) heftige Kontroversen. Solche Kontroversen waren zu erwarten und sie halten an, weil (auch) im Bereich der BBF innerhalb und zwischen den daran beteiligten Wissenschaften unterschiedliche theoretische Positionen und Forschungspraxen bestehen, und weil mit den Abgrenzungen sowohl ökonomische Ansprüche und Zugriffe auf Forschungsressourcen als auch wissenschaftliche und politische Geltungsansprüche in Bezug auf die Arbeitsergebnisse verbunden sind.

Bei der Ermittlung von Institutionen mit BBF sind wir im Projekt von 16 Quellen ausgegangen (vgl. ebd., 62, Abb. 12). Für den Untersuchungszeitraum (1995–1998) ist eine Institutionen-Datenbank erarbeitet worden (vgl. ebd., 69, Abb. 13), in der folgende Institutionen ausgewiesen sind:

- 346 Universitätsinstitute (Seminare, Lehrstühle, Arbeitseinheiten etc.) an 77 Universitäten (einschließlich Pädagogische Hochschulen u. a.), in denen BBF durchgeführt wird bzw. potenziell durchgeführt werden könnte (davon 49 an Universitäten mit Berufsschullehrerbildung, 4 mit Berufs- und Wirtschaftspädagogen ohne Berufsschullehrerbildung, 15 mit dem Schwerpunkt vorberufliche Bildung, 5 mit dem Schwerpunkt berufliche Weiterbildung.
- 130 außeruniversitäre Institutionen, die potenziell BBF durchführen können (ebd., Anhang A II)
- 15 Großinstitutionen mit BBF (BIBB, CEDEFOP, DIE, DIFF, DIPF, DJI, Fraunhofer Institut, HIS, IAB, IDW, IFS, IPN, MPI, SOFI, WZB)
- 16 Landesinstitute (vgl. HEIMERER 1997).

2.1.9 Kooperation in der Berufsbildungsforschung

Diese institutionelle Vielfalt, die sich aufgrund der organisatorischen Strukturen in der BBF entwickelt hat, wird aus mehreren Hinsichten und Interessen als wenig funktional bewertet. Aus solchen kritischen Bewertungen sind Anregungen und Aktivitäten zur Zusammenarbeit in der BBF hervorgegangen. Ausgangspunkt für politisches Handeln mit dem Ziel, die Kooperation in der BBF zu fördern, waren die Arbeitsergebnisse der „Kommission zur wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Effizienz des Bundesinstituts für Berufsbildung“ (KOMMISSION 1987). Sie kam aufgrund ei-

ner Defizitanalyse zu der zentralen Empfehlung, „ein funktionsfähiges Netzwerk von Forschungseinrichtungen“ zu schaffen (ebd., Tz. 45, 13), in dem das BIBB „eine wichtige auch koordinierende Rolle übernehmen“ könnte. Diese Empfehlung der Kommission hat weitgehend Zustimmung gefunden (vgl. KELL 1996, 11).

Die Kommission BWP hatte in der Experten-Anhörung dieser Kommission bereits 1986 ihre Vorstellungen über eine Verbesserung der BBF vorgebracht. Durch die maßgebliche Mitarbeit von Berufs- und Wirtschaftspädagogen in der DFG-Senatskommission sind die Analysen zur Situation der BBF an den Hochschulen erweitert und vertieft worden und auf dieser Basis ist ein Katalog von Maßnahmen empfohlen worden, so auch zur Förderung der Forschungsk Kooperation (DFG 1990, 120 ff.). Aus diesem Kontext sind die Initiativen zur Gründung der AG BFN hervorgegangen (vgl. CZYCHOLL 1993). Sie hat zur Zeit etwas über 100 Mitglieder aus vier Bereichen (→ 2.1.3) und führt alle zwei Jahre ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziertes Forum durch (vgl. BUTTLER/CZYCHOLL/PÜTZ 1993; DIEPOLD 1996; EULER 1998a; KAISER 2000). Sie hat einen Forschungsauftrag „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“ initiiert und vergeben (vgl. VAN BUER/KELL 1999a) und reagiert z. T. auf Kritiken an der Planung und Durchführung der alle zwei Jahre als Großveranstaltung durchgeführten Foren mit einer kontinuierlichen Durchführung kleinerer themenzentrierter Workshops (vgl. die Zwischenbilanz über die AG BFN von CZYCHOLL/ZEDLER 2004). Das aus den Empfehlungen der DFG-Denkschrift hervorgegangene DFG-Schwerpunktprogramm (→ 2.1.4; → 3.2.5) hat zu neuen Kooperationen in der universitären BBF geführt, die auch nach Beendigung dieser speziellen DFG-Förderung nicht abgebrochen sind.

Abschließend hinzuweisen ist auf viele informelle oder nur schwach formalisierte Kontakte und Kooperationen zwischen Personen, die in Institutionen mit BBF beschäftigt sind, deren Umfang und Bedeutung im Projekt „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“ nur zum Teil ermittelt werden konnten. Vermutlich sind solche personalen Kontakte und Kooperationen bisher immer noch effektiver als die durch die AG BFN forma-

lisierten. Diese könnte jedoch durch eine kontinuierliche Förderung von kleineren themenzentrierten Forschungsforen, in denen Forscher aus allen Institutionen zum Informationsaustausch über Forschungsplanungen und -ergebnisse und zur gemeinsamen kollegialen Beratung über Forschungserfahrungen und -probleme zusammenkommen, zur Verbesserung der Kooperation in der BBF beitragen.

2.2 Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdialog

Edgar Sauter

2.2.1 Dialogstrukturen und Gestaltungsebenen in der Berufsbildung

Dialog- und Gestaltungsstrukturen in der beruflichen Bildung (Aus- und Weiterbildung) werden im Wesentlichen durch die differenzierten rechtlichen Zuständigkeiten in diesem Teilsystem der Bildung geprägt. Auf der Systemebene hat nach der verfassungsrechtlichen Lage der Bund die Kompetenz für die Berufsausbildung in den Betrieben, und die Länder sind für die Berufsausbildung in Schulen und damit auch für die Berufsschulen, die Partner der Betriebe im dualen System, zuständig. Auf der Durchführungsebene werden Handlungsebenen und Dialogstrukturen vor allem durch das ↑Berufsbildungsgesetz (BBiG) und das ↑Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) für die betriebliche Berufsbildung einerseits und durch die Schulgesetze der Länder für die Berufsschulen andererseits bestimmt. (→2.1) Das BBiG sieht für die Durchführung der Berufsbildung einen dreistufigen Aufbau von Institutionen und Gremien vor:

- Auf der Bundesebene: Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) –, bis 1981 Bundesausschuss für Berufsbildung – der die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung berät; der Hauptausschuss ist viertelparitätisch mit Vertretern der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer, der Länder und des Bundes besetzt.

- Auf der Landesebene: Landesausschüsse für Berufsbildung, die die Landesregierungen in Fragen der Berufsbildung beraten; die Landesausschüsse sind drittelparitätisch mit Beauftragten der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der obersten Landesbehörden besetzt.

- Auf der regionalen Ebene der zuständigen Stellen bzw. Kammern die Berufsbildungsausschüsse, die die von der zuständigen Stelle zu erlassenden Rechtsvorschriften für die Durchführung der Berufsbildung beschließen; die Berufsbildungsausschüsse sind mit Beauftragten der Arbeitgeber und Arbeitnehmer sowie – mit beratender Stimme – mit Lehrern aus berufsbildenden Schulen besetzt. Auf der Länderseite ist es die Aufgabe der ↑Kultusministerkonferenz (KMK) mit Hilfe von Rahmenvereinbarungen (z. B. zur Berufsschule) die bildungspolitischen Abstimmungen zwischen den Ländern vorzunehmen.

Bereits an Hand der skizzierten Grobstruktur von Institutionen, Gremien und Beteiligten an der Berufsbildung zeigen sich Kooperations- und Koordinationsanforderungen, die eine Fülle differenzierter Dialogstrukturen und Abstimmungsprozesse erforderlich machen; dies gilt z. B. vor allem für die Koordinierung und Verknüpfung der Lernorte Betrieb und Schule.

Die Skizze zeigt auch, dass die Ebenen unterschiedliches Gewicht für das Konzept und die Gestaltung der beruflichen Bildung haben. Dies wird z. B. am Vergleich von Ausbildung und Weiterbildung deutlich: Bei den derzeit 350 staatlich ↑anerkannten Ausbildungsberufen im dualen System handelt es sich um bundeseinheitliche Regelungen, d. h. ↑Ausbildungsziele und -inhalte stellen bundesweit Mindestanforderungen fest, in deren Rahmen eine inhaltliche Ausgestaltung auf regionalspezifischer oder betrieblicher Ebene nicht vorgesehen ist. Anders im Bereich der beruflichen Fortbildung; hier sind nach § 46 BBiG / § 42 Handwerksordnung (HwO) Fortbildungsregelungen auf zwei unterschiedlichen Ebenen möglich. Zum einen gibt es auf der Ebene der zuständigen Stellen bzw. Kammern derzeit (2002) 2.633 Fortbildungsregelungen, mit denen 522 (regionalspezifische) Berufe geregelt sind. Zum anderen umfasst das System der bundeseinheitlichen Fortbildungsberufe derzeit rund 190 ↑Fortbildungsordnungen,

von denen jedoch 150 Regelungen den Abschluss „Meister“ betreffen (BIBB 2003b, 488). Insgesamt dominieren damit in der Weiterbildung die regionalspezifisch ausgestalteten Berufe, die dem breit gefächerten Qualifikationsbedarf von Betrieben und Branchen flexibel entsprechen können.

Unter dem Aspekt einer schrittweise stärkeren Verzahnung von Aus- und Weiterbildung liegt es deshalb nahe, Ausbildungsberufe mit einer expliziten Option auf eine anschließende Weiterbildung inhaltlich offener zu gestalten.

Reformvorschläge für offene, dynamische Berufsbilder sehen z. B. eine Struktur vor, in der die unterschiedlichen Qualifikationen und Inhalte auf unterschiedlichen Ebenen geregelt bzw. gestaltet werden: Nur noch gut die Hälfte (50–60 %) der Inhalte, die den Kernbereich einer Ausbildung ausmachen, sollen einer bundeseinheitlichen Regelung unterliegen; ein betriebs- und regionalspezifischer Anwendungsbereich (20–30 %), dem betriebs- und anwendungsorientierte Inhalte zugeordnet sind, könnte durch die zuständigen Stellen koordiniert und ein Integrationsbereich (20–30 %), der das arbeits- und betriebsbezogene Zusammenhangswissen thematisiert, soll von Betrieben und Berufsschulen gestaltet werden (HEIDEGGER/RAUNER 1997, 21).

Die dezentralisierte Gestaltung der Ausbildungsberufe impliziert eine Dialogstruktur, in der vor allem der Einfluss der Regionen sowie die Kooperation von Betrieben und Berufsschulen gestärkt werden. Es bietet sich von daher an, Gestaltung und Implementation der Berufe in einem regionalisierten ↑Berufsbildungsdialog zu verankern, an dem alle in der Berufsbildung Engagierten (vor allem Sozialparteien, Kammern, Berufsschulen, Weiterbildungsträger, Kommunen, Arbeitsämter und kommunal aktive Verbände, wie z. B. Wohlfahrtspflege) zu beteiligen sind.

Dieser kontinuierliche Dialog zielt nicht zuletzt darauf ab, auf regionaler Ebene Ausbildungs- und Beschäftigungssystem – quantitativ und qualitativ – besser als bisher aufeinander abzustimmen (HEIDEGGER/RAUNER 1997, 24).

Regionale Berufsbildungsdialoge sind inzwischen in vielfältigen Formen vorangekommen (z. B. regionale Ausbildungsplatzkonferenzen), zumal sie durch das europäisch motivierte Konzept der Re-

gionalentwicklung („lernende Regionen“) begünstigt werden.

Vor dem Hintergrund der rechtlichen Lage in der Berufsbildung ist jedoch der Berufsbildungsdialog auf Bundesebene und hier wiederum der institutionalisierte Dialog zur Erarbeitung von ↑Ausbildungsordnungen stark ausgeprägt; an seinem Beispiel werden im Folgenden die Rollen von Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdialog verdeutlicht.

2.2.2 Institutionalisierte Dialog zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen

Anerkannte Ausbildungsberufe im dualen System der Berufsausbildung sind Produkte eines Prozesses, die sowohl von ordnungsbezogener Forschung als auch vom Dialog zwischen allen an der Ausbildung Beteiligten abhängen. Im Kontext der praktischen Erarbeitung von Ausbildungsberufen hat sich in den letzten 35 Jahren ein komplexes Verfahren zur Entwicklung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen ausdifferenziert, für das die Elemente „Forschung“ und „Dialog“ konstitutiv sind. Formale Grundlage für dieses Verfahren, in dessen Darstellung (siehe Abb. 1) das Element Abstimmung /Dialog dominiert, ist zum einen die rechtliche Zuständigkeit in der beruflichen Ausbildung, sind zum anderen die unterschiedlichen Interessen der Beteiligten, vor allem von Arbeitgebern und Arbeitnehmern an der beruflichen Bildung. Das Element „Forschung“ ist in dem Ablaufschema vor allem der Vorphase der Vorbereitung von Ausbildungsordnungen zuzuordnen.

Rechtliche Grundlage des Dialogs zwischen Bund und Ländern ist das gemeinsame Ergebnisprotokoll des Bundes und der Länder vom 30. 5. 1972, das den Charakter einer Vereinbarung hat. Nachdem der Bund im ↑Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 von seinem Ordnungsrecht für den Lernort Betrieb Gebrauch gemacht hatte, war eine inhaltliche Abstimmung zwischen den Ausbildungsordnungen des Bundes und den Berufsschullehrplänen der Länder zwingend geworden, um die gemeinsamen ↑Ausbildungsziele zu erreichen. Die praktisch-politische Abstimmung erfolgt im Koordinierungsausschuss. Bund und Länder befas-

sen sich in diesem Gremium mit Projektanträgen für neue bzw. zu modernisierende Berufe, die in der Regel auf gemeinsamen Antrag der Arbeitgeber und der Gewerkschaften erarbeitet werden. Diese bereits bei der Initiative zur Schaffung von Berufen deutliche Asymmetrie im Verhältnis von Bund und Sozialparteien einerseits und den Ländern andererseits ist für das gesamte Verfahren der Entwicklung von Berufen typisch. Es gibt einen institutionalisierten Dialog, aber keine gleichberechtigten Positionen der Kooperationspartner mit entsprechenden Einflusschancen auf das Produkt. Nach wie vor kommt es in der Ausbildung vor allem auf deren betrieblichen Teil an, nicht nur weil der zeitlich überwiegende Teil im Betrieb stattfindet, sondern auch rechtlich, denn die Mindestvorgaben in der $\uparrow$ Ausbildungsordnung sind Bestandteile des Vertrages zwischen Betrieb und Auszu-

bildendem und damit rechtlich einklagbare Elemente. Diese Asymmetrie erstreckt sich auch auf die Prüfungsergebnisse; die Leistungsfeststellungen der Berufsschulen gehen bisher nicht in die von der Kammer abgenommenen Abschlussprüfungen ein. Alle Versuche, die Leistungsfeststellungen der verschiedenen Lernorte in das Ergebnis der Abschlussprüfung einzubeziehen – zuletzt im $\uparrow$ Bündnis für Arbeit im Jahr 2001 – sind bisher mit Hinweis auf ungelöste formalrechtliche Grundsatzzfragen gescheitert. Derzeit steht das Thema auf der Agenda der geplanten Reform des $\uparrow$ BBiG. Immerhin waren sich die Partner bei den Bündnisgesprächen von 2001 darin einig, die Kooperation zwischen den Sozialparteien und den Ländern in der Vorbereitungsphase von Ausbildungsberufen zu verbessern: Die Länder sollen über die Planung und Entwicklung neuer $\uparrow$ Ordnungsverfahren

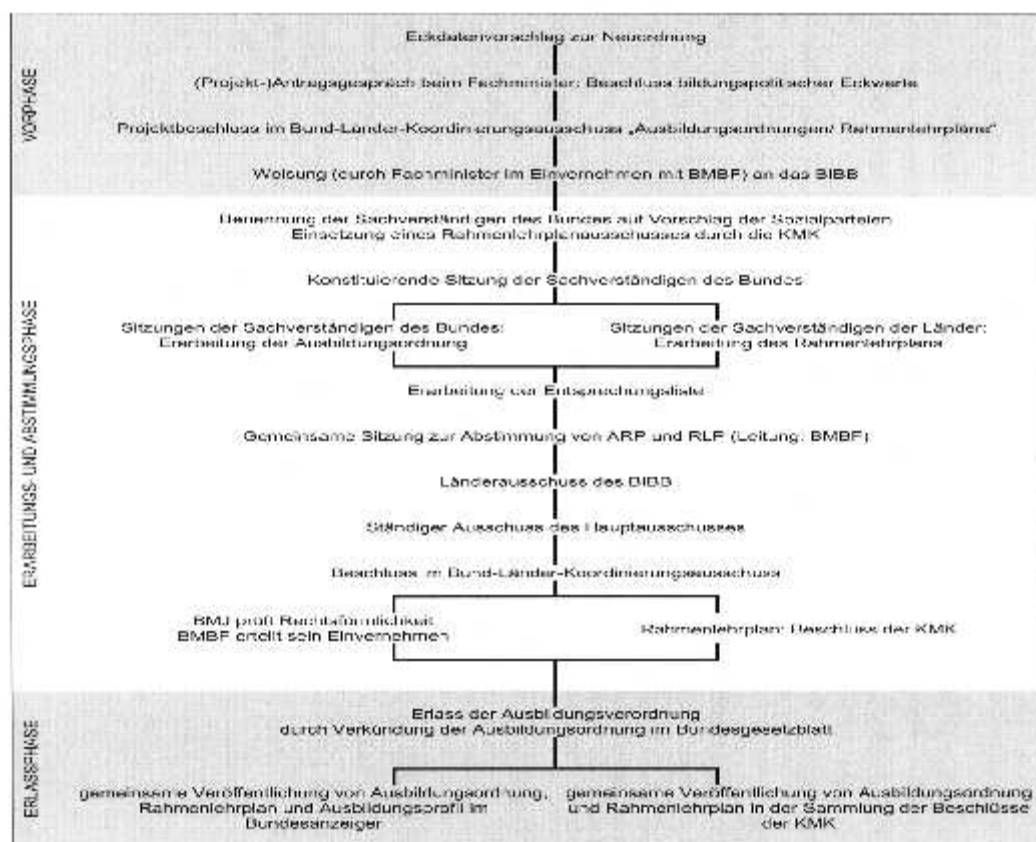


Abb. 1: Verfahren zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen (AO) und Rahmenlehrplänen (RLP). Quelle: BIBB in Zusammenarbeit mit BMBF und BMWA (2003, 43)

frühzeitig informiert werden und bereits vor Abfassung eines Eckdatenentwurfs (erster Schritt zur Vorbereitung eines Berufs – siehe Abb. 1) Stellung nehmen können.

Diese Entwicklung geht auf einen grundlegenden ↑Perspektivwechsel zurück, der mit dem von der KMK formulierten Lernfeldkonzept für die beruflichen Schulen ausgelöst wurde und in den Handreichungen der KMK zur Entwicklung lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne für die berufliche Bildung seinen praktischen Ausdruck fand. Ziel ist die gleichgewichtige Partnerschaft von Betrieb und Schule in einer neu zu verortenden kooperativen Berufsbildung. In integrierten ↑Berufsbildungsplänen für Betrieb und Schule, die sich auf eine ↑berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung stützen, wird ein wichtiges Instrument für die praktische Umsetzung dieses Reformvorschlages gesehen (RAUNER 2002d, 319).

2.2.3 Zur Relation von Forschung und Dialog

Rechtlicher Rahmen für den Dialog zwischen Arbeitgeber und Gewerkschaften ist im Wesentlichen das ↑Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG), das die Vorbereitung von ↑Ausbildungsordnungen (§ 6,2 Nr. 10) dem ↑Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) überträgt. Da in dieser Einrichtung Aufgaben der Forschung und Entwicklung grundsätzlich integrativ wahrgenommen werden, stellt das Institut die Plattform für die Verknüpfung von Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdialog dar. Im Rahmen der zahlreichen ↑Ordnungsverfahren haben sich hier in den letzten 35 Jahren spezifische Formen des Ineinandergreifens von Forschung und Aushandlungsprozessen heraus gebildet, deren Konturen nicht abgeschlossen sind, sondern sich mit den Aufgabenstellungen verändern und weiter entwickeln. Die Konstruktion von Ausbildungsberufen im Rahmen der Ordnungsarbeit setzt empirisch gewonnene Kenntnisse über wirtschaftliche, organisatorische und gesellschaftliche Veränderungen und deren Auswirkungen auf Qualitätsanforderungen und Professionalisierungsbedarf voraus. Entsprechende Ergebnisse werden im BIBB von der ordnungsbezogenen Qualifikationsforschung erwartet:

„[...] sie] befasst sich mit den Qualifikationsanforderungen in den Dimensionen Beschäftigungsfeld (Differenzierungen, Konzentrationen, Verschiebungen, Kombinationen), Organisationsform (Aufbau- und Prozessorganisation, inner- und zwischenbetriebliche Kooperationsformen etc.), Beschäftigungsform (Telearbeit, Telematik, Patchwork, Stamm-/Randbelegschaften etc.) und Handlungssituation“ (BIBB 2003, 21).

Das mittelfristige Forschungsprogramm des Instituts weist ein entsprechend weites Spektrum von derzeitigen Forschungsaktivitäten und künftigen Forschungsthemen aus. Die Forschungsarbeiten der ordnungsbezogenen Qualifikationsforschung sind darauf gerichtet, den differenzierten Qualifikations- und Regelungsbedarf von Individuen, Unternehmen und Gesellschaft systematisch zu ermitteln, zu analysieren und zu überprüfen (→3.4.1). Im Einzelnen geht es derzeit z. B. darum (BIBB 2003, 21 ff.),

- den Aus- und Weiterbildungsbedarf von ausgewählten Branchen zu untersuchen, um bei der Entwicklung von Strukturkonzepten den Gesamtzusammenhang der Branchenberufe auf den unterschiedlichen ↑Qualifikationsniveaus zu berücksichtigen;
- innovative Querschnittsfelder in den personenbezogenen und sozialen Dienstleistungen (Gesundheit, Prävention, Rehabilitation in Verbindung mit ↑Freizeit, Sport, Wellness, Physiotherapie) mit Hilfe von Qualifikationsstrukturanalysen für Ausbildung und Beschäftigung zu erschließen;
- neue Tätigkeitsfelder im Bereich der produktionsnahen Dienstleistungen im Hinblick auf neue Qualifikationsprofile und eventuelle Zusatzqualifikationen zu untersuchen;
- unter Berücksichtigung internationaler Erfahrungen neue Erkenntnisse über den Professionalisierungsbedarf im Bereich des Electronic-Business zu gewinnen;
- neue Karrieremuster (neben traditionellen Berufsstrukturen für Meister) im Bereich produktionsnaher Dienstleistungen durch bundeseinheitliche Fortbildungsregelungen zu verbessern;
- den berufsübergreifenden Qualifikations- und Regelungsbedarf für „unternehmerische Selbstständigkeit“ zu bestimmen und mit Zusatzqualifikationen abzudecken;

– Vorschläge zur Einbindung von internationalen und interkulturellen Qualifikationsangeboten in die duale Ausbildung zu entwickeln.

Die Forschungsaktivitäten zeigen, dass sich die in den 90er Jahren geführte Debatte um die Reform der Berufsbildung deutlich auf die ordnungsbezogene Qualifikationsforschung ausgewirkt hat. Insbesondere hat sie durch die seit Mitte der 90er Jahre verstärkt in Angriff genommene Entwicklung neuer Ausbildungsberufe neue Impulse erhalten und an Profil gewonnen. Spätestens mit den Arbeiten zu einem System der Dauerbeobachtung und Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen, die seit 1997 initiiert wurden, hat die ordnungsbezogene Qualifikationsforschung eine erneuerte Basis erhalten: Neben deren bis dahin dominierenden Säulen der Qualifikationsbestandsforschung und der Qualifikationsverwertungsforschung trat die der Qualifikationsentwicklungsforschung (BECKER/MEIFORT 2004, 45). Von daher ist die immer wieder getroffene Aussage, dass die sozialwissenschaftlich angeleitete Qualifikationsforschung im BIBB offenbar nie das Ziel verfolgt habe, einen Beitrag zur Entwicklung von Berufen und Ausbildungsordnungen zu leisten (RAUNER 2002, 319) dringend revisionsbedürftig.

Die Betonung der Rolle der Forschung für die Konstruktion von Berufsbildern bedeutet aber nicht, dass Berufsbilder von der Forschung ausschließlich von empirischen Informationen und Daten abgeleitet werden können. Ordnungsarbeit, und das heißt Formulierung von Lernzielen, basiert wesentlich auf Entscheidungen der in den Abstimmungsverfahren beteiligten Interessengruppen. Konkret sind das die auf Vorschlag der Sozialparteien benannten Sachverständigen des Bundes, die im organisatorischen Rahmen des BIBB die Ausbildungsordnungen erarbeiten. Dem entspricht auf Seiten der Länder die Benennung der Sachverständigen für die Rahmenlehrplanausschüsse durch die Kultusministerkonferenz.

Vor diesem Hintergrund hat sich in 35jähriger Praxis im BIBB ein Prozess heraus gebildet, in dem Forschung mit interessengeleiteter Kompromissbildung verknüpft wird. Das BIBB übernimmt in diesem Prozess nicht nur die Rolle des Ermittlers von relevanten Daten und Informationen im Sinne eines Serviceangebots für die für bildungspoli-

tische Entscheidungen Verantwortlichen, es spielt im Interessenausgleich zwischen den Sozialparteien auch den neutralen Makler, der im Licht empirischer Forschungsergebnisse aufklärt und versachlicht (→3.1.3).

Diese Aufgabe kann von der Administration bzw. vom Verordnungsgeber nicht angemessen wahrgenommen werden. Die kontinuierliche Rolle von Wissenschaft und Forschung bei der Lösung von Problemen der Berufsbildung war von Anfang an ein wesentliches Motiv für die Gründung eines Instituts für Berufsbildungsforschung (BLANKERTZ/CLAESSENS/EDDING 1966, V).

Man hat diese in vieler Hinsicht einmalige Praxis der Verknüpfung von Forschung und Entscheidung(-svorbereitung) unter den Begriff der Ordnungsforschung als anwendungsorientierte Handlungsforschung und als Teil der Qualifikationsforschung in die Forschungslandschaft einzuordnen versucht (ALEX 1996, 64). Als solche hat sie sich im BIBB etabliert. In den 80er Jahren wurde die „Ordnungsforschung“ des BIBB unter dem Aspekt der „Ressortforschung“ bzw. „Verwendungsforschung“ analysiert. Eine empirische Studie über die Ausbildungsordnungsforschung des BIBB kommt dabei zu einem auch heute noch weitgehend zutreffenden Schluss:

„Das Forschungsvorgehen ist vielmehr, unter Berücksichtigung der ‚bildungspolitischen Kriterien‘, als ein ‚situitives‘ zu bezeichnen. Es muss die Relevanzstruktur der Praktiker in Form von Diskussionsbeiträgen und Fragestellungen berücksichtigen, wenn die Forschungsergebnisse nicht an den sachlichen und bildungspolitischen Themen vorbeilaufen und dadurch ihre Verwendbarkeit einbüßen sollen“ (HEINE-WIEDENMANN 1988, 67).

Trotz der gebotenen Regelmäßigkeiten im Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahren hat sich bisher keine schematische Anwendung eines Forschungsmodells durchgesetzt. Im Rückblick zeigt sich, dass das methodische Instrumentarium für die Vorbereitung von Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen laufend erweitert und differenziert wurde. Methodenspektrum und praktische Arbeitsschritte wurden Ende der 70er Jahre zu einem Handlungsleitfaden zusammen gefasst, dem jedoch nur eine orientierende Funktion zukam (SAUTER 2002a, 67).

Kennzeichnend für den gesamten Prozess ist nach wie vor ein offener und pragmatischer Forschungsansatz: Aufwand, Methodik und Verlauf der Forschung können von Fall zu Fall differieren, sie sind u. a. abhängig von der Fragestellung, dem Informationsstand der Sachverständigen, dem Zeitdruck des Projekts und nicht zuletzt von den vorhandenen Dialogstrukturen im Beschäftigungsfeld des geplanten Berufs.

Von daher können – in kurzfristiger Perspektive z. B. bei einem mangelnden Forschungsvorlauf – Qualitätsrisiken in der Ordnungsarbeit nicht ausgeschlossen werden; dies gilt z. B. dann, wenn bestehende Arbeitsstrukturen zum einzigen Maßstab für die Berufsbildung werden oder kurzlebige Trends von Wissen und Können die Kriterien der Beruflichkeit (wie z. B. Zusammenhangswissen, Handlungskompetenz und gesellschaftliche Orientierungen) in den Qualifikationsprofilen verdrängen oder dominieren. Die Rolle der Forschung wird insbesondere dann gefährdet, wenn der Dialog der Beteiligten, vor allem z. B. zwischen Vertretern von Arbeitgebern und Arbeitnehmern zur reinen Interessendurchsetzung degeneriert, die an einer wissenschaftlichen Aufklärung ihrer Positionen durch empirische Forschungsergebnisse nicht mehr interessiert ist. Dies gilt z. B. für den Dauerkonflikt zwischen den Sozialparteien um die Einführung zweijähriger oder auch „theoriegeminderter“ Ausbildungsberufe, in der letztlich die tarifpolitischen Argumente dominierten. Die Rolle von Forschung und Wissenschaft ist in solchen Fällen von den Dialogpartnern nur insoweit erwünscht wie sich ihre Ergebnisse für bereits getroffene Positionsentscheidungen instrumentalisieren lassen (SAUTER 2003, 55).

Eine Gefahr für die Rolle der Forschung geht auch von einem Dialogverständnis aus, das sich als administrative Abstimmungsprozedur missversteht. Die Vielfalt der Gremien und die Komplexität des Verfahrens, die durch das Abstimmungsverfahren von $\uparrow$ Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen dokumentiert ist, dürfte geeignet sein, ein solches „Dialogmissverständnis“ zu unterstützen. Forciert wird ein administrativ dominierter Dialog zum Teil auch durch bürokratische Zeitvorgaben für den Modernisierungsprozess. Wenn sich die Bündnispartner z. B. auf eine zeitliche

Straffung der $\uparrow$ Ordnungsverfahren verpflichten und die Modernisierung von Ausbildungsberufen auf zwölf bzw. 24 Monate Dauer befürworten, so wird die grundsätzlich begrüßenswerte Beschleunigung nicht selten auf Kosten des Forschungsvorlaufes gehen. Nicht zuletzt die Marginalisierung der Forschung trägt der Ordnungsarbeit die immer wieder vorgetragene Kritik ein, Berufe „ad hoc zu basteln.“

Bei dieser Kritik wird allzu leicht vergessen, dass die Kriterien der Praxis und die Wahrnehmungsmuster der Sozialparteien wichtige Garanten für die erfolgreiche Umsetzung von Aus- und $\uparrow$ Fortbildungsordnungen sind. Initiativen für Reformen in der beruflichen Bildung gehen in der Regel von den Sozialparteien aus oder müssen dort Akzeptanz finden (SAUTER 2002b, 6). Dies zeigt nicht zuletzt der aktuelle Konflikt um die Einführung von neuen zweijährigen Lehrberufen (z. B. KFZ-Servicemechaniker), die, unter Missachtung des seit Jahrzehnten praktizierten $\uparrow$ Konsensprinzips, von der Bundesregierung gegen den Willen der Gewerkschaften durchgesetzt wurden.

In längerfristiger Perspektive könnten Fehlentscheidungen und -entwicklungen grundsätzlich durch eine Evaluierungsforschung korrigiert werden. Erfahrungen zeigen jedoch, dass einmal getroffene Entscheidungen selbst durch eine Evaluierung, die nicht darauf angelegt ist, bestehende Praxis im Nachhinein zu legitimieren, kaum bzw. nur noch marginal zu verändern sind. Die in den letzten Jahren verstärkte Evaluierung von Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen kann von daher nur ein wichtiges Element ordnungsbezogener Qualifikationsforschung sein; eine Alternative zu einer im Vorlauf von Regelungen durchzuführenden Qualifikationsforschung stellt sie nicht dar.

2.2.4 Neue Instrumente für Forschung und Dialog: Früherkennung und Berufsfachgruppen

Qualität und Erfolg der zwischen Forschung und Dialog angesiedelten Ordnungsarbeit hängen auch davon ab, dass diese ihre Methoden und Instrumentarien weiter entwickelt. Das $\uparrow$ Bündnis für Arbeit, das sich 1999 auf Grundprinzipien und Gestaltungsmerkmale eines modernisierten $\uparrow$ dualen Systems einigte, hat auch Instrumente und Ver-

fahren für die Fortführung der Modernisierungsoffensive angelegt, die sowohl bei der Forschung als auch beim Dialog der Beteiligten ansetzen und ineinander greifen.

Ein erstes Instrument betrifft die Einrichtung eines Systems zur ↑Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen: Mit Hilfe vernetzter Aktivitäten moderner Forschungseinrichtungen wurden inzwischen mit methodisch unterschiedlichen Ansätzen die Voraussetzungen für eine Dauerbeobachtung von Qualifikationstrends geschaffen. Im Rahmen dieses Forschungsnetzwerks entwickelt und erprobt das BIBB unterschiedliche, sich ergänzende Instrumente zur Ermittlung des Qualifikationsbedarfs, wie z. B. Stellenanzeigenanalysen, Befragung von Unternehmen mit Hilfe eines Referenzbetriebssystems, Erfassung und Analyse von innovativen Weiterbildungsangeboten durch Ausschreibung eines jährlichen Weiterbildungsinnovationspreises sowie ein Weiterbildungsmonitoring über ein ↑Referenzsystem der Anbieter. Ziel ist, auch bisher nicht hinreichend wahrgenommene Qualifikationen und Kompetenzen zu identifizieren. Diese differenzierten Methodenrepertoires können vor allem von einer ordnungsbezogenen Qualifikationsforschung genutzt werden (→ 3.1.4). In einem weiteren Ansatz geht es um die Verbesserung des Meinungsbildungsprozesses und des Dialogs mit Hilfe von neuen Sachverständigengruppen, den Berufsfachgruppen. Diese neuen Expertengremien, die von den Sozialpartnern, unterstützt vom BIBB, eingerichtet werden können, sollen dem regelmäßigen Erfahrungsaustausch über die Entwicklung des Qualifikationsbedarfs dienen. Berufsfachgruppen sollen nach dem Beschluss der Bündnispartner mit Praktikern aus den jeweiligen ↑Berufsgruppen bzw. Beschäftigungsfeldern besetzt werden (BÜNDNIS FÜR ARBEIT, AUSBILDUNG UND WETTBEWERBSFÄHIGKEIT 2000, 50). Im Unterschied zu den bisherigen Ad-hoc-Sachverständigengruppen für die Neuordnung einzelner Ausbildungsberufe ergibt sich aus dem Beschluss über die Berufsfachgruppen und ihrem Kontext ein Merkmalsprofil, das diese Gremien für professionelle Ordnungsarbeit prädestiniert:

- Die Konturen der Ordnungsarbeit werden neu dimensioniert; nicht allein die Ausbildung in einem einzelnen Beruf ist Gegenstand des Dialogs,

sondern darüber hinaus auch Weiterbildung, Zusatzqualifikationen und Qualifikationen im tertiären Bereich werden für gesamte Branchen und Beschäftigungsfelder im Zusammenhang gesehen und behandelt.

- An die Stelle der Ad-hoc-Aktivität für einen Beruf tritt ein kontinuierliches Monitoring der Qualifikationsentwicklung. Es besteht die reelle Chance, Forschungsergebnisse z. B. aus der ↑Früherkennung der Qualifikationsentwicklung und Erfahrungen der Praktiker systematisch in Branchendialogen für die gesamte Produktpalette der Ordnungsarbeit (z. B. Ausbildungsberufe, Fortbildungsregelungen, Zusatzqualifikationen) zu nutzen.

- Die Arbeit in Berufsfachgruppen erfordert einen neuen Typus von Sachverständigen, den betrieblichen Fachexperten, der dem erweiterten Aufgabenspektrum gerecht wird. Regelmäßigkeit und Kontinuität der geplanten Gremienarbeit gibt den Experten die Chance, sich laufend zu qualifizieren und Forschungsaktivitäten für ihre Fragestellungen mit zu veranlassen sowie ihre Ergebnisse zu nutzen; eng gefasste Interessenwahrnehmung kann so für einen Dialog mit offenem Ausgang aufgebrochen werden.

Obwohl die Bündnispartner mit Hilfe der Berufsfachgruppen die Ordnungsarbeit qualitativ verbessern und beschleunigen wollten, ist der Beschluss bisher nicht breitenwirksam umgesetzt worden. Das BIBB hatte vorgeschlagen, eine Reihe von Pilot-Berufsfachgruppen einzurichten, um Erfahrungen mit dem neuen Instrument zu sammeln. Nach langwierigen Diskussionen ist mit dem „Expertenteam Versicherungswirtschaft“ bisher erst eine Berufsfachgruppe mit Unterstützung des BIBB konstituiert worden (PÜTZ/BROETZ 2002, 5). Vorbehalte gegen die Berufsfachgruppen ergeben sich nicht zuletzt aus den Befürchtungen, die neuen Dialogformen könnten eine Dynamik entfalten, die den Rahmen der etablierten Interessenwahrnehmung durch die Sozialparteien sprengen. Dies ist insofern nicht unbegründet, als die geplante Öffnung des Dialogs weit über die ritualisierte Interessenwahrnehmung hinausgeht. Eine professionelle Ordnungsarbeit, die gleichermaßen dem Berufsbildungsdialog und der Berufsbildungsforschung verpflichtet ist, lässt somit weiter auf sich warten.

2.3 Berufe und Berufsfelder: Systematisierungen aus internationaler und nationaler Sicht

A. Willi Petersen

2.3.1 Einleitung

Berufe und deren Systematisierung in Berufsfelder bedürfen als Forschungs- und Entwicklungsdomäne einer ziel- und erkenntnisleitenden Definition und Klärung. Mit dem Phänomen Beruf befasst sich sowohl die Berufs- wie die Berufsbildungsforschung. Sie versuchen aus teils unterschiedlichen Perspektiven diesen in seiner Mehrdimensionalität und Funktionsvielfalt zu erfassen. Die ↑Berufsforschung zeigt, dass es vor allem auf den gesellschaftlichen Kontext und die wissenschaftlichen Untersuchungsschwerpunkte ankommt, wie z. B. Berufe im Zusammenhang von Fragen zum Arbeitsmarkt, der Entwicklung und Statistik oder der konkreten Berufstätigkeiten und -anforderungen verstanden und „begriffen“ werden (vgl. → 3.1.1). Die Berufsbildungsforschung befasst sich ebenso mit Berufen, dies jedoch vorwiegend unter „beruflichen“ Anforderungs- und Qualifikationsaspekten und im Hinblick auf die curriculare Gestaltung und Ordnung von Ausbildungsberufen (vgl. → 1; → 2.2). In der Forschung ist daher klar zwischen ↑Erwerbsberufen und Ausbildungsberufen zu unterscheiden, obwohl es hier Überschneidungen gibt und über die „Beruflichkeit“ der Arbeit und – zumindest in Deutschland – das ↑„Berufskonzept“ der Ausbildung immer ein Beziehungs- und Sinnzusammenhang besteht. Dieser markiert unter Forschungsaspekten zugleich bedeutende Schnittstellen zwischen der Berufs- und Berufsbildungsforschung. Jedoch ist besonders im Zusammenhang internationaler Fragestellungen von grundlegender Bedeutung, ob Berufe mehr im Sinne von Erwerbs- oder von Ausbildungsberufen verstanden werden. Denn Missverständnisse haben hier oft im undifferenzierten Umgang mit dem ↑Berufsbegriff ihre Ursachen. So ist z. B. ein Vergleich von Erwerbsberufen meist deutlich einfacher, während dies für Ausbildungsberufe inter-

national eher schwierig und stark vom jeweiligen Berufsbildungssystem abhängig ist.

Bezogen auf die Aggregation und Systematisierung der Berufe in „Felder“ gilt Vergleichbares. Je nach Zielsetzung und Ansatz werden Berufsfelder für Erwerbs- und Ausbildungsberufe national wie international teils sehr unterschiedlich definiert. Dabei werden Begriffe wie ↑Berufsgruppe, -klasse oder -feld auch oft synonym verwendet. In Deutschland sind beispielsweise einerseits erwerbsbezogen ca. 30.000 Berufsbenennungen (vgl. StBA 1992, 3) und andererseits aktuell etwa 350 Ausbildungsberufe nach ↑BBiG und eine nur schwer bestimmbare Anzahl von weiteren auch länder- und regionalspezifischen Ausbildungs-, Fortbildungs- und Hochschulberufen bekannt. Wie und nach welchen Kriterien diese Erwerbs- und „Ausbildungsberufe“ in Gruppen oder Felder klassifiziert und systematisiert werden, wird wie zum Beruf selbst entscheidend vom Ziel und Zweck bzw. der Forschungsperspektive bestimmt. Entsprechende Forschungsfragen zur Systematisierung der Berufe und zunehmend auch der Transparenz und Anerkennung daraufbezogener „beruflicher“ Bildung und Ausbildung sind heute europäisch wie international von übergreifender Bedeutung. Mit dem Beitrag soll daher ausgehend von einigen internationalen Ergebnissen zunächst versucht werden, allgemeine Zielsetzungen und Ansätze auszumachen, mit denen ↑Erwerbsberufe und die „berufliche“ Ausbildung in der Struktur von Gruppen oder Feldern definiert und begründet werden. Abschließend wird speziell zur Entwicklung der Systematisierung der Erwerbs- und Ausbildungsberufe in Deutschland der Frage nachgegangen, welche Ansätze der Berufs- und Berufsbildungsforschung hierbei je zur Anwendung kommen.

2.3.2 Erwerbsberufe und die internationale Klassifizierung in Berufsgruppen

Nicht erst durch die verstärkte ↑Globalisierung der Arbeitsmärkte der letzten Jahre sind Berufe und deren Aggregation in Gruppen oder Felder auch international eine Forschungs- und Entwicklungsdomäne. Die „International Labour Organization“ (ILO) arbeitet im Prinzip seit etwa 1923 an einer „International Standard Classification of Occupa-

tions“ (ISCO) mit dem Ziel, die Berufs- und Arbeitsmarktforschung international in ihren Ergebnissen, der Zuverlässigkeit und der statistischen Vergleichbarkeit qualitativ zu verbessern (vgl. HOFFMANN 1999). Die ISCO ist somit auch eine Richtlinie und Orientierung für die je nationalen Berufssystematiken.

Die von der ILO zuletzt 1988 aktualisierte und sogenannte ISCO-88 ist bis heute gültig und weist eine auf vier Aggregationsebenen definierte Struktur von ↑Berufsgruppen auf. Neben den zwei Komponenten „dictionary of occupation“ und „value set for the variable ‚occupation““ (vgl. HOFFMANN 1999, 3) kommen zur Klassifizierung der Berufe selbst konkret zwei „Dimensionen“ als Kriterium zur Anwendung:

„Two dimensions of the skill concept are used in the definition of ISCO-88 groups: *Skill level*, which is a function of the range and complexity of the tasks involved, where the complexity of tasks has priority over the range; and *skill specialisation*, which reflects type of knowledge applied, tools and equipment used, materials worked on, or with, and the nature of the goods and services produced“ (ebd., 6).

Zum Ansatz und der „Skill“-Definition ist hier von Bedeutung, dass „skills“ international wie auch vergleichbar in Deutschland als die Berufsfähigkeiten der „↑Erwerbsberufe im Sinne ausgeübter beruflicher Tätigkeiten, unabhängig von der absolvierten Ausbildung“ (IAB 2000, 6) verstanden werden. „Occupations“ im Sinne von Berufen bzw. Berufstätigkeiten können so ungeachtet dessen, ob es für diese auch eine Ausbildung gibt oder nicht, nach den beiden „skill“ Kriterien klassifiziert werden. Da aber Berufsfähigkeiten vielfach direkt mit den in Bildung und Ausbildung erworbenen Qualifikationen korrespondieren, lässt sich hier dennoch ein Zusammenhang zwischen den „skill“ und der „education bzw. qualification“ herstellen (Abb. 1). Nicht unbedeutend ist somit, dass auch im ISCO-Ansatz die vier bzw. fünf arbeitsbezogenen skill level in der Korrespondenz mit internationalen Bildungs- und Ausbildungsstufen definiert werden: „The International Standard Classification of Education (ISCED) was used to define the ISCO-88 skill levels“ (HOFFMANN 1999, 6).

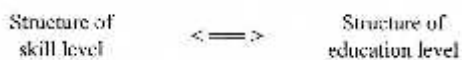


Abb. 1: Interdependenz der „Skill and Education level“

Hierdurch ist mit dem Ansatz zugleich eine Verbindung zwischen dem Beschäftigungs- und Bildungssystem hergestellt, die unter Forschungsaspekten – wie im weiteren noch zu zeigen ist – auch auf den Zusammenhang der Berufs- und Berufsbildungsforschung verweist.

Im Ergebnis zeigt die ISCO-88 ↑Berufsklassifizierung auf vier Aggregationsebenen die folgende Struktur und Anzahl von Berufsgruppen (vgl. ILO 1990):

- 10 Major groups,
- 28 Sub major groups,
- 116 Minor groups,
- 390 Unit groups.

Die Anwendung der Klassifizierungskriterien wird nachfolgend anhand der ersten 10 Hauptgruppen auch für die weiteren Berufsgruppen deutlich (vgl. ILO 1990; HOFFMANN 1999, 7; Tab. 1).

Major groups		Skill level
1.	Legislators, senior officials and managers	-
2.	Professionals	4
3.	Technicians and associate professionals	3
4.	Clerks	2
5.	Service workers and shop and market sales workers	2
6.	Skilled agricultural and fishery workers	2
7.	Craft and related trades workers	2
8.	Plant and machine operators and assemblers	2
9.	Elementary occupations	1
0.	Armed forces	*

Tab. 1: ISCO-88 Major groups und Skill level

Die 10 Haupt- und weiteren Berufsgruppen zeigen, dass die Kriterien „skill level“ und „skill specialisation“ bei deren Systematisierung gemischt zur Anwendung kommen. Der „level“ hat als Kriterium jedoch eine gewisse Dominanz.

Zur Berufsklassifizierung sind aufgrund der Vielfalt der Berufsmerkmale grundsätzlich auch ganz andere Lösungen denkbar. Fragen nach der Qualität und Weiterentwicklung von ISCO-88 stellen sich aber vor allem im internationalen Anwendungs- und Übertragungszusammenhang. Unter

Forschungsaspekten wird so selbst auf die Schwierigkeiten der Entwicklung und Aktualisierung einer weltweit akzeptierten $\uparrow$ Berufsklassifizierung verwiesen. Da sind ganz banal

„the limited resources devoted to ISCO-related work. About one work-year per year, divided between two persons, have been allocated to this work in the ILO“ (HOFFMANN 1999, 16).

Und ein methodisches Problem hinsichtlich der Nutzung von Erkenntnissen der Länder ist:

„Where do we find relevant information, given that few national custodians have established systematic procedures for updating their NSCOs, and that those who have do not necessarily inform ILO about their activities and findings? What are the criteria by which we can judge whether a reported development is (sufficiently) significant and widespread to be reflected in ISCO-88?“ (HOFFMANN 1999, 16).

Aber selbst bei der Bildung von Netzwerken mit nationalen Experten ergeben sich Probleme:

„Available experience seems to indicate, however, that many such specialists find it very difficult to evaluate proposals which do not correspond closely to their national experience and procedures“ (HOFFMANN 2001).

Dennoch basiert die ISCO-88 im Prinzip auf der Zusammenführung und Interpretation nationaler Erkenntnisse und Forschungsarbeiten und kann sich nur in deren Wechselwirkung weiterentwickeln. Dabei ist angesichts der weltweit über 230 Länder einsichtig, dass zum einen einige nationale Ergebnisse die ISCO-88 stärker als andere geprägt haben. Zum anderen ist die ISCO-88 für viele und oft weniger entwickelte Länder, die oft auch keine eigene $\uparrow$ Berufsforschung betreiben, die einzige Grundlage zur Entwicklung einer auch eigenen nationalen Berufssystematik.

Die trotz aller Probleme vorhandene internationale Akzeptanz der ISCO-88 zeigt sich auch in ihrer Offenheit und der Unterstützung jeweils regionspezifischer Adaptionen. Auf der Basis von ISCO-88 wurden so z. B. diverse Varianten entwickelt: 1992 die ISCO-88 (OCWM) für das „ILO/UNDP Asian Regional Programme on International Labour Migration“, 1993 die ISCO-88 (COM) für die Europäische Union und 1995 die ISCO-88 (CIS) für die „Commonwealth of Independent States“ (vgl. ILO/UNDP 1992; ELIAS/BIRCH 1994; HOFFMANN 1997; LAURIE 1998). Des Weiteren hat die ILO ihre Arbeiten in vielen Ländern direkt vor

Ort verstärkt. Neben Kontakten und Abstimmungen sind dies vor allem Beratungs- und Unterstützungsarbeiten, wie z. B.:

„National and regional training seminars were organized for China, Costa Rica, Kyrgyzstan and Thailand as well as for CIS member states, South East Asian countries and South Pacific countries“ (HOFFMANN 1999, 4).

Die weltweite Bedeutung der Berufsklassifizierung nach ISCO-88 steigt somit absehbar.

2.3.3 Berufsgruppen und -felder im internationalen Vergleich

In Referenz zur ISCO-88 zeigt sich die Qualität von Berufsklassifizierungen auch im internationalen Vergleich. Ein Qualitätsmaß könnte dabei u. a. der Grad der je nationalen Akzeptanz bzw. Übernahme der ISCO-88 sein. Hierzu zeigt sich anhand einiger nationaler Berufsklassifizierungen jedoch, dass sich der Übernahmegrad oft auch aus länderspezifischen Bedingungen ergibt:

„This degree of acceptance may be more a function of the limited resources which national authorities are willing to work on occupational classifications, than a function of the qualities of ISCO-88“ (HOFFMANN 1999, 2).

Berufsklassifizierungen lassen sich somit methodisch besser im direkten Ergebnisvergleich bewerten, wie dies z. B. die Basis der Entwicklung zur ISCO-88 (COM) für die Europäische Union war. Diese Arbeiten beinhalteten

„the culmination of a series of lengthy and detailed investigations in the twelve countries of the EU, combining the knowledge of experts in occupational classification in each country with practical considerations for coding occupational information“ (ELIAS/BIRCH 1994, 1).

So wurde nach Vergleich und gemeinsamer Bewertung die ISCO-88 im Prinzip in ihrer Grundstruktur für Europa übernommen; nur einige $\uparrow$ Berufsgruppen wurden leicht modifiziert. Ebenso als Vergleich angelegt war die Untersuchung „Occupational Classification: concepts, methods, reliability, validity and cross-national comparability“. Dieser Vergleich bezieht auch alle weiteren Welt-Regionen wie die Länder der früheren Sowjetunion, Australien oder China mit ein (ELIAS 1997). Im Untersuchungsmittelpunkt steht jedoch mehr der jeweilige Fortschritt in der Anwendung von ISCO-88. So wird u. a. festgestellt: „Interestingly, China is now considering plans to introduce a versi-

on of ISCO-88 as its national classification“ (ELIAS 1997, 19).

Des Weiteren sind im Vergleich auch direkt die ↑Berufsklassifizierungen einzelner Länder interessant. In Referenz zur ISCO-88 ist dabei von besonderer Bedeutung, wie jeweils die Klassifizierungsansätze begründet werden bzw. worin z. B. die Notwendigkeit der Abweichung von den ISCO ↑Berufsgruppen gesehen wird. Bezogen auf die Vielfalt der Länder kann dies hier nur sehr eingeschränkt – nachfolgend skizzenhaft am Beispiel USA und Deutschland – erfolgen.

Das „Standard Occupational Classification (SOC) System“ der USA

In den USA wurde 1998 ein neues „Standard Occupational Classification (SOC) System“ entwickelt. Dieses zeigt im Vergleich zu ISCO-88 folgende Berufsgruppen (Tab. 2; vgl. SOC 1998).

ISCO-88	SOC USA
10 Major groups	
28 Sub major groups	23 Major groups
116 Minor groups	96 Minor groups
390 Unit groups	449 Broad occupations
	821 Detailed occupations

Tab. 2: Struktur der Occupation groups der ISCO-88 und SOC USA

Zum Ansatz der SOC Klassifizierung heißt es:

„The key classification principle chosen for the new SOC was to continue the previous focus on work performed (with „skills-based considerations“). [...] The International Standard Classification of Occupations was not used because it was not flexible enough for U.S. needs“ (HERMAN/ABRAHAM 1999, 2).

Im Vergleich mit ISCO-88 zeigt sich hinsichtlich der Aggregationsebenen im Prinzip sowohl ein Verzicht wie eine Erweiterung. Neu sind in ihrer Struktur bereits die 23 SOC Hauptgruppen der ersten Ebene, die überwiegend im Sinne der „skill specialisation“ angelegt und damit auch inhaltlich kaum mit den 28 „Sub major groups“ von ISCO-88 vergleichbar sind. Insgesamt wird zur Systematisierung der Berufsgruppen so auch die gemischte Kriterienanwendung von „skill level“ und „skill specialisation“ im Prinzip aufgegeben. Zur Major group „Transportation and Material Moving Occu-

pations“ gehören daher z. B. die Berufe wie „Airline Pilots, Copilots, and Flight Engineers“ wie ebenso „Truck Drivers“ oder auch „Pumping Station Operators“.

Die „Klassifizierung der Berufe“ in Deutschland

In Deutschland gibt es zu den Berufen aktuell eine „amtliche“ Klassifizierung des Statistischen Bundesamtes (StBA) in der „Ausgabe 1992“ und eine vergleichbare zweite offizielle Klassifizierung der Bundesanstalt für Arbeit (BA) aus dem Jahre 1988. Nach der StBA-Berufsklassifizierung werden die Berufe auf der ersten Aggregationsebene in die folgenden sechs „Berufsbereiche“ gegliedert:

- I. Berufe in der Land-, Tier-, Forstwirtschaft und im Gartenbau
- II. Bergleute, Mineralgewinner
- III. Fertigungsberufe
- IV. Technische Berufe
- V. Dienstleistungsberufe
- VI. Sonstige Arbeitskräfte (vgl. StBA 1992, 20ff).

Diese Berufsbereiche zeigen im Vergleich und Unterschied zu ISCO-88 eine eher sektorale Berufsgliederung nach Wirtschaftszweigen. Insgesamt wurde auch, obwohl ISCO-88 im Ansatz bekannt war, „in der revidierten Fassung 1992 am bewährten Gliederungs- und Kennziffernsystem der Ausgabe 1975 (bzw. 1970) grundsätzlich festgehalten“ (StBA 1992, 9). In dieser „neuen“ Berufsklassifizierung blieben aber auch andere Kriterien unbeachtet, die bereits in den 70er Jahren aus der Sicht der Forschung der Bundesanstalt für Arbeit (BA) bzw. des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) diskutiert und empfohlen wurden:

„Allein jene Kriterien, die Berufe und Berufsbilder prägten, schienen geeignet, zu einer Makrostruktur der Berufe zu führen, die Schwächen der amtlichen Klassifizierung überwinden und gewissen Mindestanforderungen genügen konnte“ (Stoß 1984, 585).

Basierend auf der zweiten offiziellen Klassifizierung der BA (vgl. BA 1988) hat daher inzwischen das IAB für die sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten teils neue berufliche „Gliederungseinheiten“ entwickelt. Diese weisen im Vergleich folgende Aggregationen und Strukturen auf (Tab. 3; vgl. StBA 1992, 13; IAB 2000, 8).

StBA	IAB
6 Berufsbereiche	3 Berufsbereiche
33 Berufsabschnitte	20 Berufsfelder
88 Berufsgruppen	83 Berufsgruppen
369 Berufsordnungen	319 Berufsordnungen
2287 Berufsklassen	

Tab. 3: Struktur und Aggregationsebenen der Berufsklassifizierung nach StBA und IAB

Danach werden statt der 6 „sektoralen“ Berufsbereiche vom IAB die 3 Berufsbereiche „Produktionsorientierte“ sowie „Primäre“ und „Sekundäre Dienstleistungsberufe“ neu definiert. Und statt der 33 Berufsabschnitte werden neu 20 Berufsfelder eingeführt; auf die Ebene der Berufsklassen wird ganz verzichtet. Inhaltlich im Prinzip völlig identisch sind die ↑Berufsgruppen und Berufsordnungen, nur ist die jeweilige Anzahl unterschiedlich. Zum Hintergrund ist hier nochmals zu betonen, dass die StBA-Klassifizierung alle beruflichen Statusgruppen, also z. B. auch die Selbstständigen oder Beamten umfasst, während sich die IAB „Gliederungseinheiten“ hier allein auf die sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten beziehen. Auf die nicht unerheblichen Probleme, die daraus z. B. im Hinblick auf die gesamte Beschäftigten- und Arbeitslosenstatistik resultieren, wird vom IAB selbst hingewiesen (vgl. IAB 2000, 7).

Zu den 33 Berufsabschnitten und 20 Berufsfeldern ist ein inhaltlicher Unterschied an der jeweiligen Definition zunächst kaum erkennbar. Zum einen sind „Berufsabschnitte“ wie folgt definiert:

„Sie umfassen jeweils solche Berufe, die sich im Wesen der Berufsaufgabe, in der ↑Berufstätigkeit, in der Art des verarbeiteten Materials oder anderer Hinsicht ähneln“ (StBA 1992, 13).

Zum anderen sind fast entsprechend die „Berufsfelder“ definiert:

„Diese umfassen Berufe (i. d. R. Berufsgruppen), die Gemeinsamkeiten aufweisen im Hinblick auf die Arbeitsaufgabe bzw. die Tätigkeit, die Art des verwendeten Materials, das Berufsmilieu oder die allgemeine Arbeitsanforderung“ (IAB 2000, 8).

Konkreter wird der Unterschied erst anhand der 20 Berufsfelder deutlich:

1. Agrarberufe, grüne Berufe
2. Bergbauberufe
3. Stein-, Keramik-, Glashersteller/-bearbeiter/innen
4. Chemiearbeiter/innen, Kunststoffverarbeiter/innen
5. Papierhersteller, -verarbeiter/innen, Drucker/innen
6. Metallberufe: Metallherzeugung, -bearbeitung
7. Metallberufe: Installations- und Metallhautechnik
8. Elektroberufe
9. Textil-, Leder- und Bekleidungsberufe
10. Ernährungsberufe
11. Bau-, Bauneben- und Holzberufe
12. Technisch-naturwissenschaftliche Berufe
13. Waren- und Dienstleistungskaufleute
14. Verkehrs- und Lagerberufe
15. Verwaltungs-, Büroberufe, Wirtschafts-/ Sozialwissenschaftliche Berufe
16. Ordnungs- und Sicherheitsberufe
17. Medien-, geisteswissenschaftliche und künstlerische Berufe
18. Gesundheitsdienstberufe
19. Sozial- und Erziehungsberufe, Seelsorger/innen
20. Friseur/innen, Gästebetreuer/innen, Hauswirtschafter/innen, Reiniger/innen (IAB 2000, 16).

Diese Berufsfelder sind mit einzelnen der 33 Berufsabschnitte entweder direkt identisch oder es werden mehrere Berufsabschnitte zu einem Berufsfeld zusammengefasst. Beispielsweise ist der Berufsabschnitt „Bergleute, Mineralgewinner, -aufbereiter“ mit dem Berufsfeld „Bergbauberufe“ identisch. Andererseits werden z. B. die beiden Berufsabschnitte „Steinbearbeiter, Baustoffhersteller“ und „Keramiker, Glasmacher“ zum Berufsfeld „Stein- Keramik-, Glashersteller/-bearbeiter/innen“ zusammengefasst.

Im Weiteren zeigt sich zur Klassifizierung sowohl der Berufsabschnitte wie der Berufsfelder, dass wie bei den Berufsgruppen der ISCO-88 die Kriterien „skill level“ und „skill specialisation“ teils gemischt zur Anwendung kommen. Deutlich wird dies z. B. am Berufsfeld 12 „Technisch-naturwissenschaftliche Berufe“, zu dem nur aufgrund des „skill levels“ u. a. die „Elektroingenieure“ oder „Elektrotechniker/innen“ gehören. Andere Elektroberufe werden indessen dem Berufsfeld 8 „Elektroberufe“ zugeordnet. Dagegen gehören unabhängig vom „skill level“ zum Berufsfeld 1 „Agrarberufe, grüne Berufe“ z. B. sowohl „Agraringenieure“ oder „Agrartechniker/innen“ wie auch „Landarbeitskräfte“.

Zusammengefasst zeigt sich zu den Berufsklassifizierungen im Vergleich, dass diese international einerseits eine relativ einheitliche Struktur und Anzahl von Berufsgruppen oder Berufsfeldern aufweisen. Dies verwundert nicht, da trotz aller

Unterschiede die nationalen und zunehmend globalen Arbeitsmärkte auch unter vielen beruflichen Arbeits- und Beschäftigungsaspekten ja durchaus vergleichbar sind. So liegt bei weltweit zumeist vier Aggregationsebenen die Zahl der $\uparrow$ Berufsgruppen oder -felder auf der zweiten Ebene bei etwa 20 bis 35. In guter mittlerer Entsprechung sind dies in der ISCO-88 „28 Sub major groups“. Andererseits weisen die Berufsgruppen oder -felder in ihrer inhaltlichen Struktur und Ausrichtung sowohl Deckungen, wie z. B. im Feld der Agrarberufe, wie aber auch große Unterschiede auf. Die Unterschiede haben ihre Ursache insbesondere in der verschiedenen Anwendung der Kriterien „skill level“ und „skill specialisation“. Je nach Definition und Anwendung der „skill level“ führen vor allem diese zu einer je national unterschiedlichen Struktur und Anzahl der Berufsgruppen oder -felder. Einfluss darauf hat in gewissem Umfang des Weiteren, ob und wie z. B. die Kriterien Wirtschaftssektor oder beruflicher Status in den Berufsklassifizierungen berücksichtigt werden.

2.3.4 Internationale Bildungs- und Ausbildungsfelder im Zusammenhang der Berufsfelder für Erwerbsberufe

Bisher stand die Klassifizierung und Systematisierung der $\uparrow$ Erwerbsberufe in Berufsgruppen oder Berufsfelder im Mittelpunkt. Eine wichtige Voraussetzung hierbei war, dass diese Berufe im Sinne ausgeübter beruflicher Tätigkeiten verstanden und die Berufsfähigkeiten „unabhängig von der absolvierten Ausbildung“ klassifiziert wurden. Rückt man dagegen nun die Bildung und Ausbildung in den Mittelpunkt, so lassen sich hierzu nicht nur vergleichbare Fragen der Klassifizierung stellen, sondern auch, in welchem Wechselverhältnis die jeweiligen Ergebnisse zum Beschäftigungs- und Bildungssystem stehen bzw. stehen sollten.

Internationale Bildungsfelder

Wie zur ISCO-88 ausgeführt, kommen zur Berufsklassifizierung vor allem die Kriterien „skill level“ und „skill specialisation“ zur Anwendung. Strukturell vergleichbare Kriterien werden nach der „International Standard Classification of Education“ (ISCED) auch zur Klassifizierung der Bildung, die

auch die Ausbildung einschließt, benutzt. In der ISCED-97 werden originär zum einen sechs „education level“ definiert. Zum anderen wird die Bildung und Ausbildung im Sinne der „specialisation“ auf zwei Aggregationsebenen in 10 Gruppen und 26 Felder klassifiziert (vgl. UNESCO 1997, 35 ff.):

- 10 broad groups,
- 26 fields of education.

Die 10 Bildungsgruppen der ersten Ebene zeigen folgende Inhaltsstruktur:

0. General Programmes
1. Education
2. Humanities and Arts
3. Social sciences, Business and Law
4. Science
5. Engineering, Manufacturing and Construction
6. Agriculture
7. Health and Welfare
8. Services
9. Not known or unspecified

Im Vergleich und Gegensatz zu den 10 Berufsgruppen nach ISCO-88 basiert die Systematik dieser Bildungsgruppen nicht auf dem Kriterium „education level“. So gehört z. B. zur Bildungsgruppe „Agriculture“ die entsprechende Bildung und Ausbildung auf allen Ebenen. Dagegen gehören zur vergleichbaren ISCO $\uparrow$ Berufsgruppe „Skilled agricultural and fishery worker“ nur die Berufe auf skill level 2.

Zum Wechselverhältnis beider Klassifizierungen ist damit feststellbar, dass zwar bezogen auf die Struktur der skill und education level aus der Sicht der ISCO-88 eine Abstimmung vorliegt, da zur Definition der beruflichen „skill level“ die ISCED „education level“ benutzt wurden. Betrachtet man jedoch die beiden Klassifizierungen im Sinne interdependenter internationaler „Frameworks“, so kann hier insgesamt von einer Abstimmung nicht gesprochen werden (Abb. 2).

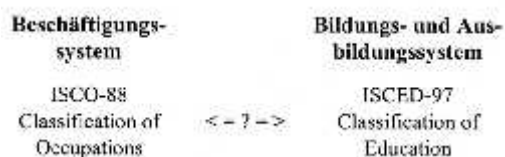


Abb. 2: Interdependenz der Klassifikationen zum Beschäftigungs- und Bildungssystem

Um auch mehr Transparenz zu schaffen sollte die Abstimmung aber auf der Basis einheitlicher „Frameworks“, unterstützt durch eine entsprechend international ausgerichtete Berufs- und Bildungsforschung, verbessert werden. Allerdings bedarf es dazu der grundsätzlichen Klärung, wie in der Wechselwirkung die Strukturen und Inhalte der Bildung und Ausbildung und die der Beschäftigung und ↑Erwerbsberufe aufeinander abzustimmen sind. Damit geht es vor allem auch um die Aufgaben und Inhalte einer Ausbildungsforschung, die z. B. in der ISCED-97 nur in allgemeiner Form zur Geltung kommt und bisher international kaum etabliert ist.

Europäische Ausbildungsfelder

Für Europa zeigt eine frühe europäische Studie von Benner, dass die Fragen zur Klassifizierung der Bildung und Ausbildung zunächst unabhängig von ISCED und mehr aus der Sicht und im Zusammenhang einer Berufs- und Berufsbildungsforschung aufgenommen wurden (BENNER 1982). Die 1981 im Auftrag von ↑CEDEFOP erstellte Studie zeigt einen ersten Versuch die „Abgrenzung von ↑Berufsgruppen bzw. Berufsfeldern im Hinblick auf die Berufsausbildung auf Facharbeiter-/Fachangestelltebene in der EG“ als Thema in die europäische Berufsbildungsdiskussion einzubringen (vgl. BENNER 1982). Besonders vor dem Hintergrund entsprechender deutscher Erfahrungen hat Benner mit dem „Ziel, EG-einheitliche Berufsfelder bzw. Berufsgruppen als Grundlage für eine Annäherung der Berufsausbildung zu entwickeln“ (ebd., 105), ein mehrstufiges Forschungsverfahren vorgeschlagen. Damit sollten in den EG-Staaten die beruflichen Anforderungsprofile und „fachlichen Gemeinsamkeiten durch Tätigkeitsanalysen ermittelt“ werden, um die „zu einem ↑Fachgebiet gehörenden Facharbeiter-/Fachangestelltenberufe festzulegen“ und die darauf bezogenen Berufsfelder zu bestimmen (ebd.). Unter Einsatz von „Expertengruppen“ sollte dies in engem Zusammenhang mit dem „EG-einheitlichen SEDOC-System“, welches heute der ISCO-88 (COM) entspricht, erfolgen, um zugleich die Berufsklassifizierung zu aktualisieren. Das vorgeschlagene Verfahren wurde jedoch nicht umgesetzt. Dies zeigt sich letztlich daran,

dass es seit 1999 ein auf den Bildungsfeldern von ISCED-97 erarbeitetes und für Europa erweitertes „Handbuch der ↑Ausbildungsfelder“ gibt (vgl. ANDERSSON/OLSSON 1996).

Im Europäischen Handbuch sind auf der Basis von ISCED-97 zum einen die obigen „10 broad groups“ und „26 fields of education“ in ihrer Struktur und Systematik direkt übernommen. Zum anderen wurden „diese Felder als zu breit gefaßt für eine Erfassung politisch verwertbarer Daten über ↑Berufsbildungsfelder befunden. Deshalb wurde eine Unterklassifikation zur ISCED-Klassifikation nach Ausbildungsfeldern geschaffen“ (CEDEFOP 1999, 6). Das Handbuch weist daher in der erweiterten ISCED Struktur der ↑Bildungsfelder im Ergebnis auf einer neuen dritten Aggregationsebene – 65 Ausbildungsfelder (fields of training) aus (vgl. ebd., 10 ff.). Wie bereits bei den Bildungsfeldern wird wieder im Unterschied zu den ISCO Berufsgruppen mit diesen Feldern die Ausbildung nicht nach ↑Qualifikationsstufen differenziert, sondern die Ausbildung wird jeweils auf allen Qualifikationsstufen erfasst.

- ...
- 5. Ingenieurwesen, Verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe
 - 52. Ingenieurwesen und technische Berufe
 - 521. Maschinenbau und Metallverarbeitung
 - 522. Elektrizität und Energie
 - 523. Elektronik und Automation
 - 524. Chemie und Verfahrenstechnik
 - 525. Kraftfahrzeuge, Schiffe und Flugzeuge
 - 54. Verarbeitendes Gewerbe und Bergbau
- ...

Abb. 3: Europäische Ausbildungsfelder (ein Auszug)

Im dargestellten Auszug (Abb. 3) gehört z. B. zum Ausbildungsfeld 525 somit umfassend die

„Ausbildung in der Konstruktion, Entwicklung, Produktion, Instandhaltung, Fehlerdiagnose, Reparatur und Wartung von Kraftfahrzeugen [...]“ (ebd., 20).

2.3.5 Berufsfelder für Ausbildungsberufe in Deutschland

Zur Bildungs- und ↑Ausbildungsklassifizierung haben wie zur Klassifizierung der Erwerbsberufe in Deutschland die internationalen und europäischen Ansätze bislang kaum eine Bedeutung. Bezieht man zur Frage der Berufsfelder für Ausbil-

dungsberufe das gesamte Spektrum von der beruflichen Erstausbildung bis zur beruflichen Fort- und Weiterbildung und das Studium an den verschiedenen Lernorten und Bildungseinrichtungen mit ein, so gibt es bisher aber auch national keinen einheitlichen Ordnungsrahmen.

Hinsichtlich entsprechender Ergebnisse zu beachten ist daher, dass nach bundeseinheitlichen, länder-, kammer- oder institutionsspezifischen „Berufen“ der Aus- und Fortbildung bis hin zu den sogenannten freien und akademischen Berufen oder auch den Ausbildungsberufen des öffentlichen Dienstes zu unterscheiden ist (vgl. u. a. BBiG §§ 73 ff.). Ihren Niederschlag haben die Ausbildungsunterschiede ebenfalls in der Berufsbildungsforschung gefunden. Die Berufsbildungsforschung nimmt so i. d. R. eingeschränkt Bezug auf Aus- und Fortbildungsberufe, die auf der Grundlage des ↑Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 1969 staatlich anerkannt und orientiert am „↑Berufskonzept“ in Verordnungen definiert sind (→ 3.4.1).

Bezogen auf diese Ausbildungsberufe steht eine aufeinander abgestimmte Berufs- und ↑Ausbildungsordnungsforschung auf einheitlicher Systematisierungsgrundlage noch aus. Beispielsweise wurden die obigen für die ↑Erwerbsberufe vom IAB entwickelten 20 Berufsfelder bis heute nicht für die Ausbildungsberufe übernommen (vgl. BiBB 2004b). Auch gibt es für die Systematisierung der Ausbildungsberufe nach BBiG insgesamt keinen einheitlichen Ansatz, was wiederum im dualen System der Berufsausbildung seine Begründung hat. Die aktuell 350 Ausbildungsberufe werden so einerseits direkt auf der Grundlage sowohl der StBA wie auch der BA Klassifizierung für die Erwerbsberufe in die hier nur angedeuteten 69 ↑Berufsgruppen klassifiziert (vgl. BiBB 2004b):

(1) Landwirte

(2) Tierzüchter, Fischereiberufe

...

(68) Hauswirtschaftliche Berufe

(69) Reinigungsberufe.

Dies bedeutet u. a. gegenüber der Gesamtzahl der 88 StBA- bzw. 83 BA-Berufsgruppen zugleich, dass es nicht für alle Berufsgruppen der Erwerbsberufe auch Ausbildungsberufe gibt.

Neben der Systematisierung entsprechend diesen Berufsgruppen gibt es andererseits seit den 70er

Jahren einen Ansatz, der mehr aus der didaktischen Sicht der Ausbildung und vor allem für den Lernort Berufsschule von Bedeutung ist. Nach diesem werden für bestimmte Ausbildungsberufe Berufsfelder definiert und zwar mit dem Ziel, die Anrechnung eines schulischen ↑Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) wie auch der Berufsfachschule auf die Ausbildungszeit in diesen Ausbildungsberufen zu regeln. So gehen die heutigen Berufsfelder auf die erste BGJ Anrechnungs-Verordnung von 1972 zurück, in der zunächst elf Berufsfelder bestimmt wurden (vgl. BGJAVO 1972). Die Struktur dieser Berufsfelder führte jedoch zu vielfältigen Fragen und Problemen, vor allem unter Ausbildungsaspekten und wegen dem „grundsätzlich anderen curricularen Aufbau des schulischen BGJ im Gegensatz zum ersten Jahr der traditionellen Ausbildung“ (ADLER/ADLER 1975, 73). In 1978 erfolgte daher relativ rasch eine Überarbeitung mit folgender neuer und bis heute geltender Struktur von 13 Berufsfeldern BGJAVO (1978):

- I. Wirtschaft und Verwaltung
- II. Metalltechnik
- III. Elektrotechnik
- IV. Bautechnik
- V. Holztechnik
- VI. Textiltechnik und Bekleidung
- VII. Chemie, Physik und Biologie
- VIII. Drucktechnik
- IX. Farbtechnik und Raumgestaltung
- X. Gesundheit
- XI. Körperpflege
- XII. Ernährung und Hauswirtschaft
- XIII. Agrarwirtschaft

Zur Struktur und Anzahl dieser Berufsfelder ist zu bedenken, dass es auch nur solche Berufsfelder gibt, für die Ausbildungsberufe mit einer gemeinsamen Grundbildung vorhanden sind und eine BGJ-Anrechnung nach Verordnung möglich ist (PAMPUS/WEISSER 1977). Umgekehrt gibt es durch das didaktische Konstrukt der so genannten „berufsfeldbreiten“ Grundbildung nur für bestimmte Ausbildungsberufe Berufsfelder. So konnte nicht nur zu Beginn nur etwa die Hälfte der Ausbildungsberufe einem Berufsfeld zugeordnet werden (LEMPKE 1977). Vielmehr zeigt sich auch heute an vielen neuen „berufsfeldübergreifenden“ bzw. neben diesen Berufsfeldern geordneten Ausbildungsberufen, dass die stark monoteknisch orientier-

ten Berufsfelder einer dringenden mehr arbeitsorientierten und von der BGJ Regelung losgelösten und damit auch alle Ausbildungsberufe umfassen den Reform bedürfen. Dabei wäre möglichst gemeinsam von der Berufs- und Berufsbildungsforschung zu klären, ob und wie eine Ab- bzw. Neubestimmung im Systematisierungszusammenhang der Ausbildungsberufe und der obigen Erwerbsberufsgruppen gelingen kann.

Die besondere Bedeutung der heutigen Berufsfelder für den Lernort Berufsschule ergibt sich als Problemfeld auch durch die enge Anbindung der Ausbildung der Berufsschullehrer an die Struktur dieser Berufsfelder. Denn eine wesentliche Grundlage für das Lehramtsstudium an den Universitäten sind die „Beruflichen Fachrichtungen“, die nach den KMK-Regelungen in ihrer Struktur direkt auf diese Berufsfelder verwiesen sind. So ist seit 1995 das Studium statt in den 13 Fachrichtungen zwar auch noch in „Gestaltungstechnik, ↑Sozialpädagogik und Pflege“ möglich, doch können die Länder nur „weitere Fachrichtungen zulassen, wenn sich diese an Berufsfeldern orientieren“ (KMK 1995a, 3). Veränderungen sind vor diesem Hintergrund somit langwierig (vgl. Gerds/Heidegger/Rauner 1999). Zum Beispiel hat es auch nahezu zehn Jahre gedauert bis Erkenntnisse der Berufsbildungsforschung zum Berufsfeld Elektrotechnik (vgl. DRESCHER u. a. 1995a) sowie zu den IT-Berufen (vgl. PETERSEN/WEHMEYER 2001a und 2003) ihren Niederschlag in einem Memorandum zur Bildung eines „Berufsfeldes Elektrotechnik-Informatik“ sowie einer entsprechenden Studienrichtung für die Berufsschullehrerausbildung gefunden hat (PETERSEN/RAUNER 2000).

2.3.6 Schlussbemerkung

International wie national hat sich gezeigt, dass die Zielsetzungen und Erkenntnisinteressen und damit die Ergebnisse zur Klassifizierung und Systematisierung der ↑Erwerbsberufe einerseits und der Ausbildung in „beruflichen Feldern“ andererseits sehr unterschiedlich sind. Die verschieden ausgerichteten Ansätze in der Berufs- und Berufsbildungsforschung zur Berufs- und Berufsfeldklassifizierung haben dabei zugleich deren Zusammenwachsen erschwert. Dies trifft auf die damit jeweils befassten Institutionen und Forschungseinrichtungen

ebenso zu, die entweder mehr das Beschäftigungs- oder das (Berufs-)Bildungssystem im Blick haben oder sich bedingt durch ihre Aufgaben und Ausstattungen mehr auf Teilbereiche oder einzelne Forschungsaspekte und Entwicklungen beschränken (→3.1; →3.2). So gelingt es international wie national nur schwer, bestehende Klassifizierungen zu verändern und die entsprechende Forschung mit ihren Fragestellungen, Methoden und Ergebnissen aufeinander zu beziehen. Am Beispiel der neuen Strukturen und Inhalte der Erwerbs- und Ausbildungsberufe im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik wird dies besonders deutlich (vgl. DOSTAL 1991; PETERSEN/RAUNER 2000; PETERSEN/WEHMEYER 2001a; 2003; BiBB 2004b; PETERSEN u. a. 2004).

Für die Berufs- und Berufsbildungsforschung lässt sich aus der in diesem Beitrag auch international dargestellten Situation die Schlussfolgerung und Notwendigkeit begründen, die beiden Forschungstraditionen inhaltlich und institutionell zukünftig stärker zu integrieren und damit wechselseitig füreinander fruchtbar zu machen.

2.4 Arbeit – Bildung – Qualifikation Ein interdisziplinärer Forschungszusammenhang

Rainer Bremer

2.4.1 Zur Historizität und zu den Kernproblemen der Berufsbildungsforschung

Zunächst wäre für die Berufsbildungsforschung zu klären, wieweit die gegenwärtige Bedeutung der drei das Thema dieses Beitrags nennenden Kategorien sich erst unter Einschluss ihrer Sozialhistorie ergibt. Legt man grob den Zeitpunkt, zu dem die Berufsbildungsforschung in Deutschland gesellschaftlich funktional zu werden beginnt, in die sechziger Jahre, dann lässt sich ihr Bedeutungszuwachs daran erkennen, dass die Kategorien nicht für sich, sondern in ihrem zusehends verdichteten Zusammenhang ↑Funktionalität erlangten.

Diese Verdichtung, die ihre moderne Gestalt prägt und das Problem der Interdisziplinarität selbst hervorruft, verweist als ein seinerseits entstandenes Produkt auf gewisse Entwicklungsgemeinsamkeiten in der Geschichte moderner Gesellschaften seit der ↑Industrialisierung (HABERMAS 1976), in der die Mechanismen der Vergesellschaftung und Rationalisierung ihre auch heute kaum erst überschaubare Dynamik entfalten. Besonders mit Blick auf den Bildungsbegriff treten Phänomene hinzu, die den deutschen Sonderweg dieser Entwicklung ausmachen. Die Kategorie der Bildung, ihre Institutionalisierung und ihre Krisen können auch gegenwärtig nicht ohne Vorstellung der historischen Dysfunktionalität von ↑Bildung und Kultur verstanden werden.

Insofern bleiben für die gegenwärtige Berufsbildungsforschung die traditionellen Bedeutungen von „Arbeit“, „Bildung“ und „Qualifikation“ aktuell, wobei „Qualifikation“ selbst eine Art Übergang zur Moderne bezeichnet. Die Sozialhistorie überliefert ein Vorverständnis dessen, was Bildung normativ – also der Kategorienbildung der Berufsbildungsforschung Vorausgesetztes und ihrer Reflexion potenziell Entzogenes – ist oder sein sollte. Die größte Gemeinsamkeit weist dieser ursprünglich humanistische Bildungsbegriff mit dem von Bildung und Erziehung anderer europäischer Gesellschaften darin auf, dass er auf die Entwicklung – also die intentional gerichtete Education oder Formation – des Individuums zielt, das sich nicht Wissen an sich, sondern ein kulturell spezifiziertes und legitimates aneignen soll. Daraus ergibt sich ein bemerkenswerter Gegensatz zur Entstehung des prinzipiell verfügbaren Wissens.

Bildung als Phänomen kollektiver Entwicklung: Die Gattungsgeschichte als Bildungsprozess

Dieses Wissen ist aus Arbeit entstanden. Zu denken ist hier an die

- allgemeine Reproduktionsarbeit als Basis jeder wirtschaftlichen Subsistenz,
- demgegenüber bereits spezialisierte Erwerbsarbeit und
- Berufsarbeit, die eine Arbeitsteilung voraussetzt, die sich als fast infinit differenzierungsfähig zeigt.

Rein deskriptiv und abstrakt deckt der Begriff der Arbeit den Einsatz von schierer Muskelkraft bis hin zur Entwicklung von Algorithmen, um Vorgänge menschlichen Denkens programmformig zu automatisieren. Konkret jedoch birgt der Werkzeugeinsatz jene Anforderungen, für deren individuelle Bewältigung es nicht reicht, mit viel Muskelkraft eine Computertatstatur zu bearbeiten. Blickt man auf die Entwicklung der Arbeit resp. auf die ihr zur Verfügung stehenden Werkzeuge, Methoden und Verfahren und schließt auch die sekundären Faktoren von Produktivität wie Organisation und ökonomische Steuerung mit ein, dann würde zumal mit Blick auf den Anteil der Wissenschaften niemand daran zweifeln können, dass der Reproduktionszusammenhang ebenso von Arbeit abhängt wie er eine nicht nur fraglose, sondern erstaunlich produktive Bildung als seine eigene Basis hervorgebracht und weiterentwickelt hat.

Aus dieser Sicht stellen weder die Beantwortung von Arbeitsanforderungen mittels der Verfügbarkeit von Qualifikationen ein Problem noch Bildung und Arbeit einen Widerspruch dar. Die Oberfläche der modernen Geschichte von ↑Arbeit und Technik, Qualifikation und Bildung spiegelt die Harmonie gegenseitiger Verstärkung und Stützung in der Form des Fortschritts der Produktivkraftentwicklung wider.

Rekurs auf den Widerspruch zwischen zweckfreier Bildung und qualifizierter Arbeit

Der Fall reiner ↑Subsistenzhaltung durch Arbeit war nie Wirklichkeit, markiert aber logischerweise eine Art Nullpunkt der Produktivitätsentwicklung: Das Subjekt der Arbeit erwirtschaftet gerade soviel Subsistenzmittel, dass es für sein Überleben reicht. Sobald es mehr produziert, als es für seine eigene Konsumption erwirtschaften muss, entsteht ein konvertibles Mehrprodukt, das ihm vorzuenthalten werden kann. Eine irgendwie entwickelte Arbeitsproduktivität setzt automatisch gewisse ökonomische Gesetzmäßigkeiten in Kraft, die um den Äquivalententausch zentriert sind, d. h. ohne Zwang wird niemand weniger fordern als sein Tauschobjekt als Ware wert ist (normativer Aspekt) noch kann es ohne ökonomische Folgen bleiben, wenn gegen das ↑Äquivalenzprinzip dauerhaft verstoßen wird, da dies ↑Subsistenzgrenzen

verletzt (empirischer Aspekt). Die ↑Produktivitätssteigerung der Arbeit geschieht durch technologische und ökonomische Spezifizierung, die im Ganzen geteilter Arbeit einer potenziell auf Bildung beruhenden Qualifizierung bedarf.

Der deutsche Pfad gesellschaftlicher Modernisierung war demgegenüber durch einen harschen, ideologisch wie praktischen Widerspruch von Geisteskultur und Bildung einerseits und Arbeit und Verwertung andererseits gekennzeichnet (ARNOLD/BAUERDICK 1997). Die historische Komplementarität von Bildung und Arbeit verkehrte sich in ihr ideologisches Gegenteil, Nutzen und seine gesellschaftliche Vermehrung sprachen nicht für, sondern gegen die Bildung des Individuums (BLANKERTZ 1969; KADE 1983). Eine sich primär technologisch ausdifferenzierende Nachfrage nach Qualifikationen verwandelte das nützliche technische Produkt, das sinnreich konstruiert und raffiniert hergestellt werden konnte, zum Drohbild der Nützlichkeit jener Menschen, deren Kenntnisse und Fertigkeiten eben deren Produktion aufrecht erhielt. Analog zur zweckrationalen und zugleich ökonomisch kalkulierten Bedarfsdeckung schien die systemhafte Rationalität von Produktion und Zirkulation auf diejenigen zurückzuschlagen, die sie mit ihrer Arbeitskraft speisten: Der Markt begann die Qualifikationen einzuschließen, die Menschen wurden nach der berühmten Formulierung von Marx „zum Anhängsel der Maschine“ (MARX 1867, 674). Der Widerspruch zwischen dem Los der Arbeit und dem Privileg der Bildung konnte nicht größer sein und bedurfte kaum noch ideologischer Legitimation (BLANKERTZ 1963).

Qualifikatorische Anforderungen und individueller Bildungsprozess

Obwohl Bildung immer etwas gesellschaftlich Funktionales benennt (MÜLLGES 1975), kann ihr ein lediglich funktionalistischer Begriff nicht gerecht werden. Dies ist wesentliches Symptom der bereits angesprochenen Verdichtung durch eine sich beschleunigende gesellschaftliche Rationalisierung und zeigt sich an der paradoxen Differenz zwischen Bildung und Qualifikation: Qualifikationen können ausschließlich Individuen mit einer ihre besondere Qualifikation umfassenden Bildungsgeschichte bieten. Die Rede von Qualifikation ist

dabei jedoch spezifisch einseitig, sie entspringt einer objektivistischen Sichtweise auf den Arbeitsmarkt: Wer ↑Werkzeugmaschinen besitzt, braucht auch Menschen, die diese bedienen können – er ist darauf angewiesen, sich beides auf dem Markt zu besorgen. In Konstruktion und Funktion dieser Maschinen aber sind Anforderungen determiniert, deren Erfüllung nicht beliebig, sondern nur auf Basis eines speziell qualifizierten Arbeitsvermögens gewährleistet wird. Insofern reduziert der attributierende Gebrauch des Partizips qualifiziert das zur Arbeit an Werkzeugmaschinen befähigte Individuum auf sein in Produkten objektivierbares Arbeitsvermögen. Dieser Gebrauch des Begriffs der Qualifikation dehumanisiert denjenigen, aus dessen Bildungsgeschichte die Qualifikation erst entstanden ist – das Subjekt des auf Lernen und sich Bilden basierenden Qualifikationserwerbs wird kategorial abgeschnitten (BENDIX 1960).

Was der Arbeitsmarktforschung (MERTENS 1974) etwa noch erlaubt sein mag, der rein funktionalistische Gebrauch des Begriffs Qualifikation, ist der Berufsbildungsforschung verwehrt, wenn sie sich nicht ihrerseits vor folgendem Sachverhalt verschließen will: Ihre Kategorie der Qualifikation ist von der Kategorie der Bildung nicht zu trennen, wenn es um die außerordentlich bedeutsame Frage der Entstehung von Qualifikationen und Steuerung der Kompetenzentwicklung geht. Denn Qualifikationen fallen weder vom Himmel noch keimen sie auf einem Arbeitsmarkt, sie entstehen in Subjekten, die angesichts bestimmter Anforderungen Bestimmtes lernen, das allein wegen seiner Nützlichkeit nicht prinzipiell von Bildung unterschieden werden darf.

2.4.2 Die Ausgangslage der Berufsbildungsforschung zu Beginn der gesellschaftlichen Modernisierung – die Aufwertung der Berufsbildung durch Wissenschaftsorientierung

Die schulstrukturell definierte Ausgangslage der Berufsbildungsforschung am Ende der sechziger Jahre spiegelte den Widerspruch zwischen Bildung und Arbeit wider. Freilich gab es eine Basis zu ihrer normativen Aussöhnung, denn sogar Humboldt ließ „Spezialschulen“ ausdrücklich als Schulen zu (1809). Wie Blankertz (1963) unter Hinweis auf

Niethammer (1808) nachwies, war eine vollständige Dehumanisierung von Arbeit und Qualifikation nicht durchzuhalten.

Die normativen Gründe für die Schlichtung des Widerspruchs zwischen Bildung und Arbeit, Bildung und Ausbildung oder Bildung und Qualifikation wurden infolge eines Modernisierungsschubes überwältigt von außerordentlich durchschlagskräftigen Kalkülen auf pragmatische Notwendigkeiten. Die historisch vor allem vertikal gedachte Differenz zwischen Bildung als dem Vermögen, sich Kultur – zunehmend auch den Wissenschaften – partizipierend zuzuwenden, und der davon ausgeschlossenen Arbeit verlor angesichts der Verschiebungen auf der Horizontalen von Arbeitsteilung und -organisation gravierend an Bedeutung. Der steigende Aggregationsgrad der Arbeit führt einerseits auf dem Wege der Ausdifferenzierung zu einer höheren Auflösung der Teilung, andererseits nehmen der Zusammenhang und die Abhängigkeiten zu. Tendenziell forcierte dies eine Vermehrung von Qualifikationselementen und -varianten innerhalb der Arbeitsteilung, jedoch verloren diese gleichzeitig ihren Charakter als isolierbare, diskrete Elemente. Hinzu trat der technisch-wissenschaftlich induzierte Wandel, dessen individuelle Bewältigung begann, qualifikatorisch relevant zu werden. Ökonomisch gesprochen, bei ansteigenden Qualifikationsanforderungen drohten die real verfügbaren Qualifikationen knapp (PICHT 1964), mithin teuer zu werden. Dieser Topos greift auch dann, wenn die Qualifikationen falsch sind (MERTENS 1974; 1984).

Dies ließ den curricularen Unterbau des traditionellen Bildungskonzepts erodieren: Unter Bedingungen entwickelter Produktivkräfte konnte das für die Berufsbildung als solche erforderliche höhere Lernniveau nicht länger für allgemeine Inhalte privilegiert bleiben (KOLLEGSTUFE NW 1972), da die Berufe ihre proprietäre Wissensstrukturierung in dem Maße einbüßten, in dem die gesellschaftliche Rationalisierung durch Wissenschaft und Ökonomie den alten Berufen die Zuständigkeit für das originäre, in diesem Sinne naturwüchsig entstandene Wissen entriß, um an dessen Stelle technisch-wissenschaftlich bestimmte Inhalte treten zu lassen – allerdings mit nicht nur positiven Folgen und in häufig überschätztem Umfang. Nichts

desto weniger gab es zum Prinzip der ↑Wissenschaftsorientierung der Berufsbildung keine Alternative – kaum eine andere Forderung des Bildungsrates wurde ähnlich getreu befolgt (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970; 1974c; REISSE 1975; REETZ/SEYD 1995).

Als eine Folge nahm bereits im Sektor der Sekundarstufe I die Allgemeinbildung einen ihr zuvor völlig fremden Anspruch auf, nämlich bildend auf die Arbeitswelt und Erwerbsarbeit vorzubereiten. Dadurch entstand so etwas wie eine ↑arbeitsorientierte Bildung (vgl. resümierend DEDERING 2004) noch vor der Phase der Berufsausbildung. Der Gegensatz zwischen Bildung und Beruf sollte damit reduziert und möglichst pädagogisch-psychologisch soweit aufgeweicht werden, dass schulisch allgemein adressierte Bildung sich auf das Bewusstsein künftiger Arbeitnehmer erstreckte, weil ausgeschlossen schien, „dass sich Menschen ohne pädagogische Vorbereitung und Unterstützung in Wirtschaft und Beruf behaupten können“ (DEDERING 2004, 23).

Im Zuge der unter dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung curricular revidierten Fächer trat ein gewisses Reformkontinuum in Kraft, das sich unter die Bemühungen zur Rehabilitation von Arbeit durch Bildung subsumieren lässt. Davon kann die Berufsbildungsforschung heute als einem historischen Datum ausgehen – dahinter führt kein Weg mehr zurück.

Die Forschungen zu Arbeit und Technik – Modellversuche als Einlösung des Praxisprimats

Von einem bestimmten Blickwinkel aus wird das sowohl bildungsplanerisch konsequent als auch faktisch höchst effektiv umgesetzte Prinzip der Wissenschaftsorientierung als curriculare Basis des Bildungssystems in der Sekundarstufe II letztlich doch als ein Faktor – wenn auch der dominante – erscheinen, von dem die Berufsbildungsforschung auszugehen hat. Aber: Es wäre falsch, den gesellschaftlichen Wandel der Bildung, ihrer Formen und Inhalte auf Wissenschaftsorientierung zu reduzieren. Das hieße, jene Einseitigkeit zu kopieren, die dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung selbst anhaftet, die dazu neigt, die ↑Emanzipation des Lernens für die Berufsarbeit zur Berufsbildung mit der Verwissenschaftlichung

beruflichen Lernens zu bezahlen. Der an der Bremer Universität angesiedelte Forschungsschwerpunkt „Arbeit und Technik“ (RAUNER 1983) hat seit 1984 in umfangreichen Untersuchungen belegt, dass „Arbeit“ in der Dimension eines gesellschaftlichen Schicksals alles andere als logisch, rational oder im Sinne der Aufklärung vernünftig nach Inhalt und Zweck organisiert ist (ADORNO 1968). Dies muss ein adäquater Bildungsbegriff reflektieren (ALHEIT/APITZSCH/BRAUER u. a. 1994), damit wesentliche Fragen der Berufsbildungsforschung richtig gestellt werden können. Mehr noch: Ist die Erklärung konkreter Arbeit aus konsequenter Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse ideologischer Schein, der die herrschenden Arbeitsbedingungen technokratisch rechtfertigen will (HABERMAS 1968), so blendet die exklusive ↑Wissenschaftsorientierung beruflicher Bildung jene proprietären Kompetenzen aus, die die Anwendung wissenschaftlich begründeten Wissens im Beruf verlangt. Kompetentes berufliches Handeln ist auch aus individueller Perspektive nicht wissenschaftlich ableitbar, es beruht mithin auf einem Lern- und Entwicklungsprozess, der nicht vollständig in wissenschaftlichen Inhalten abzubilden ist (FISCHER 2000; RAUNER 2002c; RAUNER/BREMER 2004).

Vor dieser Einseitigkeit hat die Berufsbildungsforschung ihre zweite Wurzel, die in empirischer Berufsarbeit, bewahrt. Ebenfalls auf den Ausgang der sechziger Jahre datieren Reformen, die auf eine ↑Humanisierung der Arbeit zielten (KREIKEBAUM/HERBERT 1988). Um die Bedingungen der Arbeit sowohl zu verbessern als auch die Qualifikation der Beschäftigten zu erhöhen, waren Instrumente nötig, die nicht einfach vorlagen, sondern durch Forschungsprojekte mit originären Fragestellungen zunächst erarbeitet werden mussten. Angesichts der sich wandelnden Anforderungen war das politische Ziel, mit Hilfe der Berufsordnungspolitik mittels einer prospektiven Berufs- und Arbeitsmarktforschung ein potenzielles Gegenprogramm zur Taylorschen Dequalifizierungsstrategie (TAYLOR 1913) zu erarbeiten (PORNISCHLEGEL 1972). Dieser Entwicklungsstrang der Berufsbildungsforschung ist zum einen prinzipiell immer auch an der – an Arbeitsmarktkriterien ausgerichteten – „richtigen“ Qualifikation inte-

ressiert; man kann ihn als arbeitswissenschaftlich-berufsordnungspolitische Tradition identifizieren, deren Produktivität sich am ersten Arbeitsprogramm des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF) und den daraus entstehenden Publikationen ablesen lässt (BBF 1971a). Zum anderen folgt er einem Interesse an Qualifizierung, die potenziell über die Anpassung an den Status quo hinausweist. Das macht diese Forschung einerseits anfällig für virulente politische oder soziologische Diskurse über „↑Wertewandel“ (INGLEHART 1977), „Ende der Beruflichkeit“ (PIORE/SABEL 1989; BAETHGE 1990) oder „Postmoderne“ (SCHREYÖGG/KOCH 1999), andererseits aber offen für disziplinär weniger beschränkte Methoden und Reflexionen. Zentral bleibt für die Kategorie der Bildung die forschungslogische Referenz auf das Subjekt künftiger Arbeit, dessen Kompetenzen sich nicht auf das Fachliche beschränken lassen, die aber auf ihm erst entstehen können. Verliert dieses seinem Inhalt nach objektiv an Wert, etwa durch eine technologisch induzierte Obsoleszenz von Qualifikationen innerhalb ganzer Generationen von Facharbeitern bzw. Angestellten, dann wird die Bedeutung der subjektgebundenen Fähigkeit zum Weiterlernen dramatisch sichtbar. Elaborierte ↑berufliche Lernkonzepte sind sowohl nötig, um innerhalb des erlernten Berufs einen Wandel mit zu vollziehen, als auch um über diesen Beruf und seine fachlichen Grenzen hinaus funktionslos gewordene Fähigkeiten durch adäquate zu ersetzen. Diese genuine pädagogische Sichtweise sollte keine Methode der Berufsbildungsforschung ausblenden. Dem folgt seit den siebziger Jahren eine Variante arbeitsorientiert-pädagogischer Berufsbildungsforschung, die in der Form der Modellversuche der Bund-Länder-Kommission für ↑Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) eine Art Bindeglied zu jener anderen, dichter an systemischen Imperativen angesiedelten Forschung hergestellt hat. Die hier zu erwähnenden BLK-Modellversuche beziehen grundsätzlich die berufsbildenden Schulen ein – wozu die Länderbeteiligung eben notwendig ist – und orientieren sich eher an normativ-pädagogischen Problemen, also solchen, die erst noch zu lösen sind, indem methodisch-didaktische Konzepte – etwa handlungsorientierter Unterricht – oder solche mit berufsübergreifender

Geltung – etwa Umweltbildung – entwickelt und im Modellversuchsmaßstab erprobt werden.

Wie viele andere Programme seit den siebziger Jahren auch, erzeugten diese in wechselnder Konstellation zwischen den Sektoren der Politik und der Wissenschaft praktische Resultate, die nur für eine sehr kurze Zeit als Vollendung der Umsetzung zuvor wohlbedachter Konzepte gelten konnten. Tatsächlich warfen Modellversuche durch ihr Ergebnis wie ihren Verlauf häufig neue Fragen auf, die sich weder unmittelbar politisch noch wissenschaftlich beantworten ließen. Die Berufsbildungsforschung findet hier ein eigenes Feld, das von Studien zur Konzeption neuer Modellversuche auf der Basis anfallender Erkenntnisse über Untersuchungen zur Implementation bis hin zur Evaluation von Ergebnissen reicht. Bereits diese Ausdifferenzierung ihrer Aufgaben und Funktion macht eine interdisziplinäre Arbeitsweise unvermeidlich, wobei die für die Berufsbildung charakteristischen Domänen wie Krankenpflege, Maschinenbau oder Ökonomie zum für sich alleine schon kaum überschaubaren Set der Disziplinen wie Psychologie, Erziehungswissenschaft, Berufspädagogik und empirische Sozialforschung jeweils hinzu treten. Die praktische Intervention in die typischen Handlungsfelder von Bildung und Ausbildung, Bildung und Qualifizierung wäre dabei, wenn diese nicht implizit oder explizit als ein systemisch organisiert ablaufender Prozess betrachtet werden, offensiv als Gestaltungsaufgabe aufzufassen (RAUNER 1988a), die eigenen Prinzipien folgt. Um die Fähigkeit zur Gestaltung von ↑Arbeit und Technik als Gegenstand der Berufsbildung zu behandeln, müssen zu allererst die Bildungsprozesse nach diesem Prinzip ausgelegt werden. In einer dem verpflichteten Berufsbildungsforschung geht es dann vor allem darum, die Gestaltungsbedürftigkeit der Praxis von beruflicher Bildung und Qualifizierung domänenspezifisch aufzudecken.

2.4.3 Berufsbildungsforschung als interdisziplinärer Forschungszusammenhang

Durchaus mit Blick auf die unübersehbar praktisch wirksam gewordenen Schwierigkeiten, die die Beherrschung der Multi- oder Interdisziplinarität aufwirft, gab es schon früh Überlegungen, der Berufsbildungsforschung durch grundlegende Fra-

gestellungen, wie die nach der beruflichen Sozialisation (LEMPERT 1971; 1995), und Aufgabendefinitionen eine wahrnehmbare Gestalt zu geben, die sie vom jeweiligen Zufallsprodukt einer Kombination von disziplinär ad hoc beigesteuerten Methoden anlässlich eines speziellen Entwicklungs- oder Untersuchungsvorhabens zu unterscheiden zuließe. Das 1963 gegründete Max-Planck-Institut für Bildungsforschung kann verständlicherweise die Berufsbildung nur als einen Themenbereich unter anderen behandeln, nimmt aber deren – durchaus wechselnde – Fragen in seiner – durchaus thematisch variierenden – Grundlagenforschung auf (z. B. Entwicklungspsychologie, Lehr-Lernforschung, „Optimierung des menschlichen Potenzials“; zur Zeit auch „Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung“).

Allerdings hat es bis 1990 gedauert, ehe sich die dazu sicherlich am ehesten berufene Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) mit der Denkschrift „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“ (1990) an die wissenschaftliche Öffentlichkeit wandte. Die Analyse zog Konsequenzen für die universitäre Forschung in Bezug auf deren Situation, die Hauptaufgaben und den Förderbedarf. Schon auf den ersten Blick wird die breite disziplinäre Anlage sichtbar, allerdings in einer fein gezeichneten Struktur der Aufgaben, für die die unterschiedlichen Disziplinen herangezogen werden. So fehlen weder die Arbeitsmarkt- und ↑Berufsforschung noch die historischen Untersuchungen zum Berufsbildungssystem, die als Spezialgebiet der Berufspädagogik gelten können. Davor heben sich die beiden dominanten Hintergründe ab, es sind die bereits etablierte Bildungsforschung und die Arbeitswelt, die für die subjektive und die objektive Dimension von Bildung als Forschungsgegenstand stehen. Im Zusammenhang mit den Akzentsetzungen (ebd., 60), die der Erläuterung der empfohlenen Konsequenzen vorausgehen, dient die Doppelung von Beruf und Bildung der Exposition einer grundsätzlichen Parallelität der Forschungsperspektiven: „Lernprozessforschung als Erfordernis der beruflichen Organisation gesellschaftlicher Arbeit in der Bundesrepublik“ (ebd., 60) fixiert das dem Subjekt äußerliche Berufsprinzip als eins der Ordnung des zu Lernenden und „Untersuchungen beruflicher Lern-