

## Der europäische Berufsbildungsraum – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung\*

Martin Baethge

### 1. Berufsbildung im Zeichen der „Lissabon“-Strategie

Die strategische Zielperspektive, die der Europäische Rat in Lissabon und Nizza 2000 formulierte, die EU „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“, ist deswegen ehrgeizig zu nennen, weil das in diesem Ziel avisierte wirtschaftliche Wachstum nicht durch ein Unterbieten bei Arbeitsbedingungen und sozialen Sicherungsstandards erreicht werden soll, sondern mit besseren Formen der Arbeit und größerem sozialen Zusammenhalt. Im Zentrum der sozialen Ziele der Wachstumsstrategie sieht die europäische Sozialagenda die verstärkte Beteiligung am Arbeitsmarkt – insbesondere der dort unterrepräsentierten und benachteiligten Gruppen – und eine verbesserte Partizipation an Bildung und Wissen.

Auch wenn die EU ihre hochgesteckten Ziele der Lissabon-Strategie inzwischen ein wenig revidiert hat und „vereinfachen und straffen“ will, steht außer Frage, dass die arbeitsmarktpolitischen Perspektiven und die Wissens- und Innovationsfundierung des Wachstums den Bildungs- und Ausbildungssystemen eine herausragende Bedeutung zuweisen. Ich gehe jetzt nicht darauf ein, wie viel an den Zielvorstellungen des Europäischen Rats politischer Rhetorik geschuldet ist. Nehmen wir sie als politische Willenserklärung ernst, dann ist bezogen auf un-

ser Thema, die Berufsbildungsforschung, zunächst zu fragen, welche Implikationen sich daraus für die Gestaltung dessen, was das Tagungsthema „europäischen Berufsbildungsraum“ nennt, ergeben. Die politisch relevanten Bezugspunkte in der EU sind hierfür das, was unter „Bologna-Prozess“ für die Hochschulebene und unter „Kopenhagen-Prozess“ für die berufliche Bildung firmiert.<sup>1</sup>

Die Weiterentwicklung beider Prozesse ist vor dem Hintergrund dieser wissensbasierten Ökonomie in einer kohärenten Gesellschaft zu sehen. Der Weg aber in eine solche Wirtschaft und Gesellschaft ist alles andere als ein Selbstläufer und widerspruchsfrei. Gegenwärtig sind einige Länder Europas, nicht zuletzt Deutschland, eher von Wachstumsschwäche und hoher Arbeitslosigkeit betroffen und von sozialer Ausgrenzung und Spaltung bedroht. In dieser Situation ist eine Neugestaltung des europäischen Berufsbildungsraumes im Sinne der Lissabon-Strategie mit wenigstens vier recht grundlegenden Problemen und Herausforderungen konfrontiert:

\* Der Beitrag stellt die überarbeitete Fassung des Vortrags von M. Baethge zur Eröffnung des 6. Forums der Arbeitsgemeinschaft Berufsforschungsnetz am 19.09.2005 in Erfurt dar.

1 Eine Zusammenfassung der EU-Aktivitäten für die berufliche Bildung ist in dem Dokument SEK (2005) 957 vom 08.07.05 vorgelegt: „Kommission der Europäischen Gemeinschaft“, Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen Brüssel.

## 2. Vier Herausforderungen für Berufsbildung und Berufsbildungspolitik

Erstens: „Wissensbasierte Ökonomie“ bedeutet qualifikations- und beschäftigungsstrukturell eine Anhebung des durchschnittlichen Qualifikationsniveaus und Erhöhung des Anteils hochqualifizierter Arbeitskräfte an der Gesamtheit der Beschäftigten. Sie führt aber nicht zu einem generellen upgrading der Qualifikationen. Die widersprüchliche Dynamik von einerseits Anhebung des durchschnittlichen Qualifikationsniveaus und andererseits Fortbestehen beträchtlicher Anteile geringqualifizierter Tätigkeiten, die zumeist auch mit hoher Unsicherheit am Arbeitsmarkt verbunden sind, verschärft individuell wie bei den Unternehmen den Qualifikationswettbewerb. Dies kann zur Vertiefung sozialstruktureller Polarisierung führen und die gesellschaftliche Kohäsion langfristig bedrohen. Berufsbildungspolitik steht vor der Frage, was sie dazu beitragen kann, qualifikationsbedingte soziale Ausgrenzung zu vermeiden und Durchlässigkeit und Mobilität zwischen den Stufen und Institutionen der Berufsbildung sicher zu stellen.

Zweitens: Beschleunigte Innovationsdynamik und Verstärkung des internationalen/globalen Wettbewerbs lassen die Unsicherheit auf den Arbeitsmärkten steigen und machen die Kalkulierbarkeit des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftebedarfs immer schwieriger. Wie Berufsbildung das *strukturelle Dilemma zwischen zunehmender Unbestimmtheit der fachlichen Anforderungen und möglichst passgenauer Qualifizierung, die ihr ein wenig realitätsfern in Politik und Wirtschaft immer wieder abverlangt wird*, lösen kann, ist eines der großen Probleme der Gestaltung des Berufsbildungsraums. Seine für Individuen und Unternehmen gleichermaßen angemessene Lösungsperspektive könnte in einer neuen Balance zwischen fachspezifischen Kern- und fachübergreifenden methodischen und sozialen Komplementärkompetenzen liegen. Den Neuordnungskonzepten im deutschen dualen Berufsbildungssystem scheint mir seit längerem die Vorstellung einer solchen Balance zugrunde zu liegen. Ob sie tatsächlich zu der beruflichen Handlungskompetenz führt, die für die not-

wendige Flexibilität und Mobilität in einem offenen europäischen Arbeitsmarkt erforderlich ist, muss vorerst als ebenso offen gelten wie die Frage, wie das Problem in den anderen europäischen Berufsbildungssystemen verarbeitet wird und ob es eine gemeinsame europäische Strategie gegenüber diesem Unsicherheits- und Unbestimmtheitsproblem geben wird.

Drittens: In unseren internationalen Workshops mit Experten aus 13 Ländern im Rahmen der Machbarkeitsstudie für ein Berufsbildungs-PISA<sup>2</sup> war eine der auffälligsten Erfahrungen, dass in allen einbezogenen Ländern die Heterogenisierung der institutionalisierten Ausbildungsformen stark zugenommen hatte und sich die Schwierigkeiten des Übergangs von Schule in Ausbildung extrem erhöht hatten. Allein in Deutschland ist im letzten Jahrzehnt (1995-2003) der Anteil der Jugendlichen an den Neuzugängen zur Berufsbildung, die in irgendeine Maßnahme eintraten, die sie weder zu einen Berufsbildungs- noch zu einem weiteren allgemeinbildenden Abschluss führt, von unter 30 % auf über 40 % gestiegen, darunter gut ein Sechstel Realschulabsolventen. Ob der Anstieg eher auf die Anhebung des durchschnittlichen Qualifikationsniveaus, das vor allem Jugendlichen ohne weiterführenden Allgemeinbildungsabschluss den Start in eine Berufsbildung erschwert, oder auf Unsicherheiten über den Qualifikationsbedarf, der Unternehmen bei Investitionen in Ausbildung zurückhaltend sein lässt, zurückzuführen ist, muss vorerst offen bleiben. Man kann das Problem, das P. Bourdieu bereits Anfang der 90er Jahre mit dem Begriff der „internen Ausgrenzung“ kritisch beschrieben hat, unter ökonomischen, sozialen und politischen Gesichtspunkten überhaupt nicht ernst genug nehmen. Auf jeden Fall sind Bildungs- und Berufsbildungspolitik in Europa durch diesen Sachverhalt in gleicher Weise herausgefordert.

Viertens: Das schnelle Veralten beruflichen Wissens wie auch die demographische Entwicklung haben dem lebenslangen Lernen eine erhöhte Aktualität verliehen.

2 Vgl. Baethge, M./Achtenhagen, F. u. a. (2005): „Wie könnte eine internationale Vergleichsstudie zur beruflichen Bildung aussehen?“ Göttingen, Ms.

Dabei setzt sich zunehmend die Einsicht durch, dass sich dieses – angesichts der bereits erwähnten Prognoseunsicherheiten gegenüber künftigen Qualifikationsanforderungen – am besten über selbstorganisiertes Lernen in Arbeits- und anderen sozialen Kontexten vollzieht, mithin informelles Lernen einen hohen Stellenwert erlangt. Im „Europäischen Qualifikationsrahmen“ (EQF) wird ihm entsprechend große Aufmerksamkeit gewidmet. Selbstorganisiertes Lernen setzt sowohl individuelle Kompetenzen als auch lernförderliche Arbeitskontexte voraus, die man bei traditionellen Berufsbildungsformen nicht einfach unterstellen kann. Neue Verknüpfungen zwischen Arbeiten und Lernen in einer langen biographischen Perspektive – nicht nur in der Jugend – geben gerade für berufliche Aus- und Weiterbildung eine Gestaltungsperspektive ab.

### 3. Die schwierige Balance zwischen Vielfalt und Standardisierung

Bis hierher habe ich von den Problemen und Herausforderungen gesprochen, mit denen eine Neugestaltung des europäischen Berufsbildungsraums konfrontiert ist. Der Raum selbst bzw. das, was wir über ihn wissen, ist noch nicht in den Blick geraten. In unseren internationalen Workshops ist allen Beteiligten unter dem Gesichtspunkt komparatistischer Forschung klar geworden, von welcher Vielfalt der Ausbildungsformen dieser Raum gekennzeichnet ist. Seine Strukturen und Morphologie sind dank der Arbeiten des Cedefop<sup>3</sup> ziemlich genau – zumindest in Ländermonographien – verkartet. Wieweit die Vielfalt der Formen als Gestaltungsressource genutzt werden kann, lässt sich erst entscheiden, wenn wir mehr darüber wissen, welche Prozesse sich in dem Berufsbildungsraum abspielen und welche Leistungen in den unterschiedlichen Berufsbildungsformen erbracht werden. Erst dann wird sich zeigen, ob und wie die Vielfalt der Ausbildungswege zu den gemeinsamen Zielen führt. Um die Vielfalt zu erhalten, zugleich aber die

berufliche Mobilität in Europa zu erhöhen, hat sich die EU seit Jahrzehnten bemüht, die Vergleichbarkeit von Abschlüssen und deren wechselseitige Anerkennung zwischen den Ländern herzustellen und die Vereinbarungen sicherzustellen. Hierzu gehören der „Bologna-Prozess“ zur Gleichstellung von Hochschulabschlüssen und die im Rahmen des „Kopenhagen-Prozesses“ entwickelten Konzepte für einen europäischen Qualifizierungsrahmen (EQF) und ein europäisches Leistungspunktesystem (ECVET), die mehr Transparenz schaffen, die Vergleichbarkeit von Ausbildungsprozessen und die Gleichstellung von beruflichen Abschlüssen regeln sollen.

Gleichstellungsregelungen sind eine wichtige administrative Voraussetzung für die Lösung des Mobilitätsproblems, nicht aber schon die Lösung selbst. Sie stellen notwendige normative Definitionen zur Klassifizierung von Ausbildungsgängen und -abschlüssen dar, durchaus gestützt auf curriculare Ziele. Als solche normativen Definitionen, die in der politischen Realität aber oft nur an mehr oder weniger formale Kriterien von Ausbildungszeiten und Abschlusszertifikaten orientiert sind, besitzen sie nur eine begrenzte Signalwirkung für Allokationsprozesse auf dem Arbeitsmarkt. Von prozessbezogenen inhaltlichen Kompetenzstandards sind wir sowohl auf je nationaler Ebene als erst recht auch auf europäischer Ebene weit entfernt.

Wie schwierig es ist, hier zu trag- und konsensfähigen Lösungen zu kommen<sup>3</sup>, eine Balance zwischen *Vereinheitlichung von Standards und Bewahrung der Vielfalt* zu finden, haben wir für die Berufsbildung im letzten Jahr auf den erwähnten internationalen Workshops erkennen können.

Die Härte der Kontroversen darüber in der Berufsbildung resultiert nicht allein aus kulturellen oder politischen Traditionen der Länder; z.B. wie stark politische Partizipation als ein zentraler Wert verankert ist (wie etwa in den skandinavischen Ländern). Hier spielen auch ökonomische Muster der Arbeitsteilung in Gesellschaft und Betrieb eine Rolle, und zwar in einem Ausmaß, wie

3 Vgl. Descy, P./Tessaring, M. (2002): *Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa*. Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa: Synthesebericht. Reihe Cedefop reference series, Bd. 5. Luxemburg.

wir es uns bei Beginn unserer Arbeit am Berufsbildungs-PISA nicht im entferntesten haben vorstellen können. Ob in einem Land eher eine dezidierte low-cost-Strategie bei den Personalausgaben verfolgt oder eher auf fachliche Qualifikation gesetzt wird, die zugleich immer teurer ist, schlägt ebenso unmittelbar auf die politisch präferierten Berufsbildungskonzepte und die Definition von Kompetenzstandards durch wie die Muster der betrieblichen Arbeitsorganisation – ob man eher einem tayloristischen oder eher einem innovativen Arbeitspolitik-Muster in den Betrieben folgt.

Es sind diese Einbettungen in die je nationalen Kulturen und ökonomischen Entwicklungspfade, die dagegen sprechen, dass der interne Wettbewerb der unterschiedlich strukturierten Ökonomien in Europa und der in ihnen verfolgten Muster von Ausbildung und Arbeitsorganisation oder auch formale Gleichstellungsregeln über kurz oder lang ein tragfähiges europäisches Berufsbildungssystem gleichsam automatisch hervorbringen würden, das den eingangs referierten wirtschaftlichen und sozialen Zielen gerecht würde. Um bessere Lebensverhältnisse für alle und Chancengleichheit im Zugang zum Arbeitsmarkt herzustellen, bedarf es der bewussten Gestaltung der Ausbildungsprozesse im europäischen Berufsbildungsraum. Hierzu fehlt es gegenwärtig an gesichertem Wissen, zu dem nur Berufsbildungsforschung verhelfen kann.

#### **4. Berufsbildungsforschung und europäischer Berufsbildungsraum**

Damit bin ich beim zweiten Teil des Themas: Wie kann Berufsbildungsforschung zu solchem Wissen beitragen? Zur Beantwortung dieser Frage sind aus dem bisher Gesagten zwei Prämissen zu ziehen:

Erstens: Die tatsächlichen Allokationsprozesse am Arbeitsmarkt und die Selektionsprozesse im Beschäftigungssystem verlaufen heute nicht oder nur begrenzt – und in Zukunft vermutlich noch weniger – in erster Linie nach den in formalisierten Gleichstellungsregeln

rangierten Ausbildungsabschlüssen. Sie basieren viel mehr auf den Erfahrungen, die Unternehmen mit den aktivierten Kompetenzen von Arbeitskräften mit unterschiedlichen Ausbildungsverläufen – bei möglicherweise gleich gewichteten Abschlüssen – gemacht haben, d.h. auf den Signalzuschreibungen, die sie aufgrund dieser Erfahrungen den Ausbildungsgängen zuweisen. Man kann unterstellen, dass diese Erfahrungen wiederum nicht unabhängig davon sind, welche Kompetenzen Jugendliche und Erwachsene in ihren je spezifischen Ausbildungsprozessen erworben haben.

Genau darüber aber wissen wir wenig. Welche Kompetenzen sich unter welchen Abschlüssen verbergen, ist allenfalls rudimentär bekannt. Für das deutsche Ausbildungssystem könnte die Lage im berufsfachlichen Bereich aufgrund standardisierter Prüfungsaufgaben etwas besser aussehen. Bei fachübergreifenden Wissens-, Methoden- und Sozialkompetenzen stochern auch wir in Deutschland ziemlich im Nebel.

Zweitens: Wegen der Einbettung der Berufsbildungssysteme in der jeweiligen nationalen Kultur, den politischen Traditionen und den ökonomischen Entwicklungspfad eines Landes sind institutionelle Arrangements der Berufsbildung auch nicht von heute auf morgen umzustrukturieren. Sie werden sich weder als imperiale Übertragung eines bestimmten Ausbildungssystems auf alle anderen noch als ein Satz von Bauelementen im Sinne von best practice-Beispielen aus allen Systemen umgestalten lassen. Gleichwohl wird sich der europäische Berufsbildungsraum langsam, aber stetig verändern. Im besten Fall vollziehen sich Veränderungen als wechselseitige Lernprozesse, in denen die Länder, die ja eine hohe nationale Kompetenz in Berufsbildungsfragen behalten, voneinander lernen, ohne ihre Eigenheiten aufgeben zu müssen, sie zu transformieren. Wenn man wie ich davon ausgeht, dass die Vielfalt von Berufsbildungssystemen in Europa vielleicht die entscheidende Ressource für die Neugestaltung des europäischen Berufsbildungsraums darstellt, wird die Frage nach dem Leistungsvermögen der jeweiligen Berufsbildungssysteme unabweisbar.

Kann man diese Frage einfacher als durch systematische Berufsbildungsforschung beantworten? Ich denke „nein“. Die naheliegende Vermutung, dass Markterfolge und ökonomische Produktivität das entscheidende Kriterium für die Leistungsfähigkeit und Qualität von Ausbildungssystemen abgeben, entstammt nicht allein dem ökonomischen common sense. Auf unseren internationalen Workshops zum Berufsbildungs-PISA haben wir ökonomische Evidenz als Ausweis für Leistungsstärke oder -schwäche von Berufsbildungssystemen durchaus ernsthaft diskutiert. (Beispiel deutsche Wirtschaft im letzten Jahrzehnt). Bei genauerem Hinsehen freilich zeigt sich, dass ökonomische Effizienz – wie sie auch von Bildungsproduktivitäts-Forschungsansätzen zu operationalisieren versucht wird – einzel- wie gesamtwirtschaftlich von so vielen unkalkulierbaren Markt- und anderen situativen Bedingungen abhängig ist, dass Berufsbildung allenfalls als *ein* Einflussfaktor gelten kann. Auf keinen Fall ist umgekehrt von der aktuellen ökonomischen Produktivität eines Landes oder Unternehmens auf die Qualität der Berufsbildung zu schließen. Neben dem genannten Argument auch schon deshalb nicht, weil die je individuelle berufliche Handlungsfähigkeit, die das Ziel von Berufsbildungsprozessen ist, nicht in ökonomischen Effizienzparametern von Betrieben oder Volkswirtschaften angemessen abgebildet werden kann.

Die Frage nach der Qualität und Leistungsfähigkeit von Ausbildungssystemen bleibt also der Berufsbildungsforschung aufgegeben. Aber wie ist sie zu beantworten? Es wäre unbescheiden und würde meine Kompetenz auch überschreiten, auf diese Frage eine programmatische Antwort geben zu wollen. Ich möchte nur ein paar Überlegungen anstellen und Aspekte benennen, die mir zum einen bei der Erarbeitung der „Konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht“ für den Bereich „Berufliche Bildung und Weiterbildung/lebenslanges Lernen“, zum anderen in der Arbeit an der Machbarkeitsstudie für ein „Berufsbildungs-PISA“ aufgefallen sind, gleichsam als Desiderate der Forschung, ohne dass ich damit irgendeine Kritik an der bisherigen Berufsbildungsforschung verbinde oder verkennen wür-

de, dass es viele wertvolle Forschungsarbeiten gibt, auf die zurückgegriffen werden kann.

## 5. International vergleichende Berufsbildungsforschung

Ich stelle meine Überlegungen unter die Generalperspektive: *International vergleichende Berufsbildungsforschung*. Aus dem bisher Gesagten kann man den Schluss ziehen: In dem Maße, in dem Arbeits- und Güter-/Dienstleistungsmärkte, zu denen auch der Ausbildungsmarkt zu zählen ist, europäisiert und tendenziell global werden, gewinnt internationale Komparatistik an Bedeutung. Komparatistik in systemischer Perspektive öffnet ein ungemein breites Themenfeld, aus dem ich nur drei in meinen Augen besonders aktuelle Aspekte hervorheben will:

Erstens: Im Anschluss an die PISA-Studien der OECD, welche die Sinnmäßigkeit der Bildungskomparatistik auch zur Standortbestimmung der je nationalen Bildungssysteme sichtbar gemacht haben, wären large scale assessment-Studien in der beruflichen Bildung – sagen wir als Kürzel „Berufsbildungs-PISA“ – der Weg, um sich Einblick in die Leistungsfähigkeit der unterschiedlichen Ausbildungssysteme oder – vielleicht weniger komplex aggregiert – der vielfältigen Ausbildungsformen in Europa in der Vermittlung von Kompetenzen zu verschaffen. (Ich habe berechtigte Zweifel, ob man bei der Vielfalt der Formen überhaupt von je nationalen Berufsbildungssystemen noch sprechen sollte.) Gegenüber dem Schul-PISA sind zwei wesentliche Erweiterungen, die zugleich schwer zu bewältigende methodische Komplikationen bedeuten, zu beachten:

- Zum einen sind anders als beim PISA für die allgemeinbildenden Schulen, das bei den wenigen erfassten Kompetenzen auf ein gewissermaßen „weltweites“ Basis-Curriculum zurückgreifen konnte, in der Berufsbildung höchst heterogene Fachkenntnisse und -fertigkeiten neben allgemeinen fachübergreifenden Kompetenzen zu messen. Wer Berufsbildung sagt, sagt fachliche Differen-

zierung. An ihr haben sich die Ausbildungsprozesse zu bewähren. (Ein KfZ-Mechaniker, der Goethe liest, muss nicht gleichzeitig ein Auto optimal reparieren können.) Die fachliche Heterogenität erschwert bzw. versperrt die Durchführung flächendeckender Repräsentativ-Studien, ganz abgesehen von der Erfassung der Ausbildungslosen.

- Zum anderen wären, um die Leistungsfähigkeit von Ausbildungsformen(-systemen) vergleichen zu können, nicht allein Kompetenzen, sondern Kompetenzzuwächse im Laufe der Ausbildung zu messen, was bei den bisherigen PISA-Studien in keiner Weise geschehen ist.

Zweitens: Komparative Ausbildungssystemforschung erschöpft sich nicht in Kompetenzmessung, so wichtig sie im Augenblick auch erscheint. Kompetenzen sind kognitive, motivationale und andere qualifikatorische Outcomes von Ausbildung. Die Probe aufs Exempel, sprich der Wert und die Nachhaltigkeit erworbener Kompetenzen, entscheidet sich erst in der Praxis von Weiterbildung, Beschäftigung und Arbeitsmarkt. Erforschung von Verbleib und Übergangsprozessen wäre das Stichwort. In humankapitaltheoretischer Perspektive geht es hier auf der Systemebene um die Frage, ob bzw. wieweit es den Berufsbildungssystemen gelingt, die quantitativen und qualitativen Passungsprobleme zwischen dem Angebot und der Nachfrage nach Arbeitskräften zu lösen. Bezogen auf die individuelle Berufsbiographie interessiert, wieweit die Berufsbildung mit den Kompetenzen, die über sie erworben worden sind, die kognitiven, motivationalen und sozialen Fähigkeiten vermittelt hat, die dem Einzelnen eine eigenständige und selbstorganisierte Gestaltung seiner Bildungs- und Berufsbiographie und seines Verhältnisses zur Umwelt ermöglichen.

- Zu all diesen Fragen ist im internationalen Vergleich das Nichtwissen größer als das Wissen. Dem relativen Reichtum an Strukturinformationen über Berufsbildungssysteme steht ein eklatanter Mangel an Verlaufsdaten gegenüber, und zwar sowohl innerhalb des Berufsbildungssystems – man denke

nur an die langen und oft verschlungenen Wege von der Schule, Übergangsmaßnahmen in Ausbildung oder Arbeit – als auch zwischen Ausbildung, Arbeitsmarkt und Berufsverläufen. Hier wartet ein weites Feld von Arbeit für eine komparative Berufsbildungsforschung.

- Wir waren uns mit unseren internationalen Kooperationspartnern bei der Berufsbildungs-PISA-Studie darin einig, dass nur ein weites Konzept von Berufsbildung, für das die Zielperspektiven „Sicherstellung von Humanressourcen, individuelle berufliche Handlungsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe“ zentral stehen, den gesellschaftlichen Anforderungen, denen Berufsbildung in einer modernen Gesellschaft Rechnung zu tragen hat, gerecht wird. Die Uneinigkeit, die einen latenten, aber unmissverständlich spürbaren tiefen berufsbildungspolitischen Kern hatte, begann dort, wo es um die methodische Operationalisierung dieser Zieldimensionen in Messindikatoren für internationale Vergleichsstudien wie auch einer erweiterten Berufsbildungsstatistik geht. Allein methodischen und politischen Konsens über die Indikatoren eines Leistungsvergleichs in der Berufsbildung herzustellen, dürfte noch ein hartes Stück Arbeit für die Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsstatistik – allerdings auch für die Politik – abgeben.

Drittens: Neben Kompetenzmessung und Analyse der Arbeitsmarkt- und berufsbiographischen Verläufe und Wirkungen ist als dritter Komplex internationaler Komparatistik die Erforschung des Zusammenhangs von Qualität der Ausbildungsprozesse und institutionellen Steuerungsformen der Berufsbildung zu nennen. Wir merken gegenwärtig bei der Vorbereitung des ersten deutschen Bildungsberichts, wie wenig Indikatoren für die Messung der Ausbildungsqualität zur Verfügung stehen, die einen Vergleich der Qualität von Lernprozessen zwischen verschiedenen Bildungsbereichen – z.B. zwischen Hauptschulen, Gymnasien und der Berufsbildung – gestatteten. Zumeist muss man sich mit Input-Indikatoren wie Schüler-Lehrer-Relationen, Qua-

lität des Lehrpersonals nach formalen Ausbildungsabschlüssen oder Ausstattungsgrößen als „Proxis“ für Qualität behelfen. Näher heran an Prozessqualität käme man schon mit Leistungsbewertungs- und Förderverfahren, (z.B. Klassenwiederholung vs. individueller Förderung); sie gehören mehr in den Bereich der Systemregulation, und entscheidend ist der Umgang mit ihnen in den einzelnen Ausbildungsinstitutionen, für dessen Messung bisher Differenzierungskriterien fehlen.

- Die Entwicklung von Indikatoren für einen internationalen Vergleich der Qualität unterschiedlicher Ausbildungsformen harret der weiteren Bearbeitung und stellt eine genuine Aufgabe der Berufsbildungsforschung dar, deren Lösung intensive Grundlagenforschung erforderlich macht.
- Es geht aber nicht allein um die Ausbildungsprozessqualität, sondern auch um ihren Zusammenhang mit den Steuerungsformen der Ausbildungssysteme. Hier kann man – in Anlehnung an John Zysman oder an W. Greinert<sup>4</sup> – zwischen eher staatlich gesteuerten, eher markt- oder eher korporatistisch regulierten Systemen unterscheiden. Man kann in dieser Kategorisierung unschwer die Systeme der großen europäischen Länder Frankreich, Großbritannien und Deutschland wiedererkennen.
- Es gibt Annahmen zu Zusammenhängen zwischen Governanceformen und Ausbildungsqualität, die alle bisher nicht systematisch untersucht worden sind. So etwa die Annahme, dass in Systemen mit einer starken staatlichen Steuerung neue technik- oder marktinduzierte Qualifikationsanforderungen langsamer in Ausbildungsstrategien umgesetzt

werden können als in markt- oder korporatistisch gesteuerten Systemen. Oder dass umgekehrt in staatlichen Systemen Ausbildungsstandards besser gesichert werden können als in Marktsystemen. Schließlich spricht einiges für die Wahrscheinlichkeit, dass politische und soziale Interessen und mit ihnen auch die Vermittlung sozialer Kompetenzen in eher korporatistischen Systemen nachhaltiger eingebracht werden können als in eher staatlich gesteuerten.

Insgesamt wissen wir weder über solche Zusammenhänge noch überhaupt über die Bedeutung politischer Steuerungsformen in der Berufsbildung genug. Für das deutsche Berufsbildungssystem, dessen korporatistische Hauptakteure, Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften, mit Nachdruck auf einen starken Einfluss der Korporationen bei der Gestaltung des europäischen Berufsbildungsraums drängen, hat die Klärung dieser Zusammenhänge ein besonderes Gewicht.

Zum Fazit: Die Berufsbildungsforschung hat bei der Neugestaltung des europäischen Berufsbildungsraums viel Arbeit vor sich, die sowohl Grundlagenforschung als auch angewandte Forschung angeht, welche beide die schwierigen politischen Aushandlungsprozesse zwischen den unterschiedlichen Akteuren mit mehr gesichertem Wissen stützen können. Wenn die in den EU-Dokumenten immer wieder auftauchende Reklamation von besserer Wissensbasierung und mehr Transparenz ernst gemeint ist, dann sind von politischer Seite auch die personellen und materiellen Ressourcen für die Berufsbildungsforschung in vergleichender Perspektive zu verbessern.

---

4 Vgl. Greinert, W.-D. (2005): Berufliche Breitenausbildung in Europa, Luxemburg (Hrsg. Cedefop).