

Berufsbildungsforschung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips

— Berufspädagogische Aspekte unter besonderer Berücksichtigung der Regionalforschung —

Günter Kutscha

Von Berufsbildungsforschung im Sinne einer „sich selbst tragenden Entwicklung“ kann erst seit Ende der sechziger Jahre die Rede sein. Wirksame Impulse dazu gingen von der Einrichtung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit und des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung aus. Zwischen deren Forschungsprogrammen und der berufs- und wirtschaftspädagogischen Hochschulforschung gab es zunächst kaum Berührungspunkte, nicht zuletzt wegen der unterschiedlichen Ausrichtung auf den Bereich der betrieblichen Berufsbildung einerseits und des Unterrichts an beruflichen Schulen andererseits. Erst seit wenigen Jahren zeichnet sich eine „Konvergenz“ der Forschungsorientierungen ab. Sie wird durch die Denkschrift der DFG-Senatskommission für Berufsbildungsforschung unterstrichen. Der vorliegende Beitrag geht aus bildungstheoretischer Sicht auf diese Entwicklungen ein, weist auf Konsequenzen für Forschungsk Kooperation und -organisation hin und diskutiert bildungspolitische Implikationen einer am Bildungsbezug orientierten Berufsbildungsforschung. Sie betreffen nach Auffassung des Verfassers zentral das Problem der Ungleichheit von Bildungschancen. Dazu werden ausgewählte Daten aus dem Bereich der neueren Regionalforschung vorgetragen und kommentiert. Der Rückblick beschränkt sich auf Entwicklungen in der bisherigen Bundesrepublik Deutschland; perspektivisch sind jedoch Probleme der Berufsbildungsforschung im vereinigten Deutschland angesprochen.



Günter Kutscha, Dr. phil.
Professor der Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung an der Universität — Gesamthochschule — Duisburg.

Berufsbildungsforschung an Hochschulen

Berufsbildungsforschung ist ein verhältnismäßig neuer Forschungsbereich und in der Bundesrepublik Deutschland bis heute zu großen Teilen eine Domäne der zentralen außeruniversitären Forschungsinstitute geblieben. Das mehrfach beklagte Kooperationsdefizit zwischen diesen Einrichtungen und den Universitäten/Hochschulen hat vielfältige Ursachen,

hochschulseitig wären insbesondere zu nennen: extreme Ressourcenknappheit, zugleich Zersplitterung vorhandener Kapazitäten auf relativ viele Institute und Disziplinen, zwischen denen auf dem Gebiet der Berufsbildungsforschung kaum wechselseitige Kontakte und so gut wie keine arbeitsteilig organisierten Kooperationsbeziehungen bestehen. Dort, wo die Berufsbildungsforschung historisch und systematisch am ehesten vermutet werden könnte, nämlich in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, waren in der Vergangenheit besonders gravierende Engpässe in der Forschungsentwicklung zu verzeichnen. Sie hängen einerseits mit den besonderen Aufgaben in der Lehrerausbildung und dementsprechend starken schulpädagogischen Orientierungen zusammen, andererseits aber auch mit traditionell bedingten Defiziten im Bereich empirischer Forschung. Unter diesen Bedingungen bot sich an den Universitäten lediglich die Möglichkeit zu einer punktuell ansetzenden und thematisch eng begrenzten Berufsbildungsforschung.

Perspektiven für einen forcierten Ausbau der Berufsbildungsforschung an den Hochschulen in Deutschland zeigt die unlängst ver-

öffentlichte Denkschrift der DFG-Senatskommission für Bildungsforschung auf (vgl. *Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990*). Bei ihren Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung setzte die Senatskommission die Hauptakzente auf die Untersuchung berufsrelevanter Bildungsprozesse im Kontext von Veränderungen technischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Anforderungen und Bedingungen. Die **maßgebliche Leitlinie** soll sein: „Berufsbildungsforschung steht unter dem **Anspruch des Bildungsprinzips**“ (*Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990*, S. 63; Hervorhebung vom Verfasser).

Bildung und Beruf

Sucht man in der noch jungen Geschichte der Berufsbildungsforschung nach Anknüpfungspunkten für die **theoretische Grundlegung** einer am Bildungsprinzip orientierten und in ihren Methoden empirisch ausgerichteten Wissenschaftsposition, ist man auf das von *Blankertz, Claessens* und *Edding* erstellte **Gutachten über die Frage „Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung?“** (1966) verwiesen. Es gehört zu den Pionierarbeiten der Berufsbildungsforschung und zu den geistigen Wegbereitern des später gegründeten Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung. Bezeichnenderweise war die Autorengruppe interdisziplinär zusammengesetzt. Bei der Lektüre des Gutachtens ist zwar leicht zu erkennen, daß (pädagogische) Bildungstheorie (*Blankertz*), Bildungssoziologie (*Claessens*) und Bildungsökonomie (*Edding*) konzeptionell noch wenig aufeinander bezogen sind. Aber das erstaunt nicht; denn zum Zeitpunkt der Erstellung des Gutachtens gab es mit interdisziplinärer Kooperation kaum praktische Erfahrungen. Es ist der Weitsicht der Verfasser zu verdanken, wenn sie durch ihre Arbeit den gemeinsamen Standpunkt zur Geltung brachten, daß Berufsbildungsforschung nicht zureichend aus der Perspektive nur einer einzelnen Disziplin betrachtet und betrieben werden könne.

Von einem Bildungstheoretiker und Inhaber eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrstuhls war eine solche Position zu jener Zeit eigentlich nicht zu erwarten gewesen. **Bildungstheorie** stand in der Tradition der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik, einer Richtung, die sich vom Ansatz her zwar auf die sogenannte Erziehungswirklichkeit verpflichtet sah, aber diese nicht mit den Methoden der empirischen Sozialforschung untersuchte, sondern vorzugsweise über die Auslegung von Textdokumenten als Artefakten pädagogischer Praxis im Kontext historisch-gesellschaftlicher Verhältnisse zu verstehen versuchte (vgl. *Dahmer/Klafki 1968*). Nicht zuletzt der Mangel an empirischer Überprüfbarkeit und Kontrolle pädagogischer Aussagen hatte dazu geführt, den Bildungsbegriff zu idealisieren. Aber noch ein anderer Grund war dafür ausschlaggebend. Seit Humboldts Zeiten prägte die Entgegensetzung von Bildung und Beruf das Selbstverständnis der Bildungstheorie. Dem entsprach einerseits der Realitätsverlust und der damit korrespondierende Dünkel der höheren allgemeinen Bildung, den auch die Vertreter der Curriculumrevision beklagten (vgl. *Robinsohn 1967*), andererseits die Verengung der traditionellen Berufslehre, bedingt dadurch, daß die ökonomische und technische Tätigkeit des Menschen durch die Trennung, die angeblich dem Prinzip der Bildung zufolge notwendig sein sollte, lange Zeit der kritischen Reflexion entzogen war.

Auf Widersprüchlichkeiten dieser Art hatte *Blankertz* bereits in seiner Habilitationsschrift über „Berufsbildung und Utilitarismus“ (1963) aufmerksam gemacht. Die Quintessenz dieser Studie bestand in dem Nachweis, daß ein Gegensatz zwischen Bildung und Beruf nicht systematisch zu begründen, ja nicht einmal aus der neuhumanistischen Position herzuleiten sei. Der neuhumanistische Standpunkt sei zu verstehen als Reaktion auf die maßlose Übersteigerung des Nützlichkeitsdenkens bei den utilitaristisch

orientierten Pädagogen des 18. Jahrhunderts, gleichsam als Kampfansage aus Sorge um den Verbleib des Menschen und dessen Individualität unter den Zumutungen gesellschaftlicher Brauchbarkeit. Mit dem **Bildungsbegriff** wurde — dieser Interpretation zufolge — mithin ein **pädagogischer Maßstab** zur Geltung gebracht, der auf die Entfaltung und Vervollkommnung des Subjekts bezogen ist. Für *Blankertz* gab es deshalb keinen Grund, Berufserziehung vom Bildungsprinzip auszuschließen. Anknüpfend an diese Überlegungen und unter Bezugnahme auf die gegenwärtige Diskussion, halte ich folgende **Aspekte des Bildungsprinzips** für bedeutsam:

- Bildung als Erziehung zur Mündigkeit ist auf die **Subjektivität** des Menschen, d.h. auf dessen Identität als **Handlungssubjekt**, bezogen. Damit korrespondiert in einem theoretisch und praktisch anspruchsvollerem Sinne das Prinzip der **Handlungsorientierung** als pädagogisch adäquater Modus der Aneignung und Verwertung von Lerninhalten.
- Bildung vollzieht sich immer am besonderen Gegenstand, ob aus dem Bereich beruflicher oder außerberuflicher Lebenssituationen ist dabei unerheblich. Wesentlich ist die Frage nach den allgemeinen Lernzielen. Sie vertreten gegenüber den fachspezifischen Lernzielen eine pädagogische Funktion und sind unter den Bedingungen der technischen Zivilisation bestimmt durch die Momente der **Wissenschaftsorientierung** und **Kritik**. Diese didaktischen Intentionen stehen nicht im Widerspruch zu dem Prinzip der Handlungsorientierung, sondern präzisieren es unter dem pädagogischen Anspruch, alle Inhalte der fachlichen Lernziele mit Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen so in Lernprozesse umzusetzen, daß dem Lernenden die Möglichkeit des selbständigen Urteils und kritischen Einspruchs offenbleibt. Damit sind Fragen angesprochen, die auch unter dem

Begriff der sogenannten **Schlüsselqualifikationen** diskutiert werden. Allerdings bleibt zu beachten, daß die **Differenz zwischen Bildungs- und Qualifikationsbegriff** nicht bloß nomineller Art ist, sondern auf Unterschiede bei der Konzeptualisierung des Verhältnisses von subjektiver Entwicklung und gesellschaftlichen Anforderungen verweist (vgl. *Kade 1983*).

- **Nicht Auslese, sondern Entfaltung der subjektiven Handlungspotentiale** und **Ausgleich ungleicher Entwicklungschancen** sind die Leitperspektiven des Bildungsprinzips. Es gilt in demokratisch verfaßten Gesellschaftssystemen für das gesamte Bildungswesen und ist unter dem Gesichtspunkt der öffentlichen Verantwortung für die Bildung der nachwachsenden Generationen nicht teilbar. So unterschiedlich die Bildungsinhalte der allgemeinen und beruflichen Bildungsgänge in staatlicher oder privater Trägerschaft auch sein mögen, das Unterscheidungsmerkmal zwischen ihnen kann — bildungstheoretisch stringent argumentiert — nicht darin bestehen, daß die Jugendlichen in den allgemeinen Bildungsgängen des staatlichen Schulwesens, zum Beispiel des Gymnasiums, zu mündigen Handlungssubjekten befähigt und die Auszubildenden im dualen System einem verfrühten Auslese- und Anpassungsprozeß unterworfen sind. Kurzum: Das Bildungsprinzip ist untrennbar mit dem Prinzip der Chancengleichheit verbunden.

Bildungstheorie und Berufsbildungsforschung

Was folgt daraus für die Berufsbildungsforschung? Zunächst ist zu konstatieren, daß sich aus dem Bildungsbegriff keine unmittelbaren Handlungsanweisungen deduzieren lassen, weder für die Forschung noch für die Praxis. Konzepte von der Art des Bildungsbegriffs haben eine diskursanleiten-

de und **regulative Funktion** — darin liegt ihre Bedeutung. Ebensoviele wie die Rechtswissenschaft auf die Kategorie der Gerechtigkeit oder die Wirtschaftswissenschaften auf das Prinzip ökonomisch rationalen Handelns als Abgrenzungs- und Leitkriterium zu verzichten vermögen, ohne die innere Substanz der jeweiligen Disziplin in Frage zu stellen, kann die Berufsbildungsforschung — als Bildungswissenschaft — ohne Gefahr für die wissenschaftliche Integrität auf Dauer der forschungsleitenden und -begleitenden Reflexion ihrer Grundbegriffe „Bildung“ und „Beruf“ entbehren. Es gehört zu den großen Verdiensten von *Blankertz*, die Überwindung der völlig unproduktiven Abschottung bzw. Frontstellung zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung angebahnt und in praktische Forschungsprojekte umgesetzt zu haben (vgl. *Kutschka 1989*). Daran anzuknüpfen und unter Berücksichtigung des Erkenntnisfortschritts der vergangenen Jahre weiterzuarbeiten, wäre m. E. eine lohnende und unerlässliche Aufgabe der Berufsbildungsforschung, auch und gerade unter dem Aspekt der interdisziplinären Kooperation zwischen universitären und außeruniversitären Forschungseinrichtungen.

Kooperationsperspektiven

Die Zeichen dafür stehen gut. Um es am Beispiel der Zusammenarbeit zwischen dem Bundesinstitut für Berufsbildung und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an Hochschulen zu erläutern: Seit einigen Jahren sind Tendenzen zur „**Konvergenz**“ der **Forschungsorientierungen** zu beobachten. Auf seiten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nimmt das Interesse an Fragen der Berufsbildungsforschung, die über den schulpädagogischen Bereich hinaus die außerschulischen Lernfelder der beruflichen Bildung betreffen, zu. So widmete die **Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft** dem Thema

Berufsbildungsforschung eine eigene Fachtagung (1987). Das Ergebnis ist im „Positionspapier zur Berufsbildungsforschung“ dokumentiert. Darin heißt es u. a.: „Es sollte alles daran gesetzt werden, jene Aktivitäten zu verstärken, die vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft hinsichtlich einer Förderung der Berufsbildungsforschung im Rahmen der DFG mit dem Ziel in Gang gesetzt wurden, die Forschungsmöglichkeiten an den Hochschulen zu verbessern und diese zum wichtigen Part eines zu entwickelnden ‚Netzwerkes‘ der Berufsbildungsforschung zu machen.“

*Berufsbildungsforschungsnetz
— ein neues
Kooperationskonzept*

Inzwischen sind entsprechende Verhandlungen zwischen Vertretern des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Kommission für Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Einrichtung eines „Berufsbildungsforschungsnetzes“ mit konstruktiven Verhandlungsergebnissen weit gediehen. Auf seiten der Berufsbildungsforschung an den zentralen Instituten, namentlich am **Bundesinstitut für Berufsbildung** und am **Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB)**, gibt es eine zunehmende Bereitschaft, sich mit Aspekten der Berufsbildung zu befassen, die vormals als eine eher weltfremde Eigentümlichkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik überlassen waren. Symptomatisch für diese konzeptionelle Öffnung sind die vom Bundesinstitut für Berufsbildung 1986 veröffentlichten „Forschungsperspektiven“ und damit zusammenhängend das „Colloquium über Szenarien des Berufsbildungssystems und Forschungsperspektiven des BIBB“. Einen breiten Raum, so hieß es im Tagungsbericht zum Forschungsfeld „Entwicklung und Determinanten des Qualifikationsbedarfs und der Qualifika-

tionsverwertung“, „nahmen die mit der subjektiven Seite des Qualifikationsvermögens verbundenen und mit dem Begriff „berufliche Handlungskompetenz“ bezeichneten Inhalte ein, die alle Teilnehmer für besonders notwendig erachteten“ (*Alex 1986*). Wer die Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung seit Beginn ihres Erscheinens verfolgt, wird feststellen, daß mit dem Subjektbezug und dem Begriff Handlungskompetenz eine neue, betont berufspädagogische Dimension eingeführt wird, die in früheren Beiträgen zum Thema Qualifikationsbedarf und Qualifikationsverwertung weitgehend fehlte. Ähnliche Entwicklungen, wenngleich mit anderer Schwerpunktsetzung, insbesondere auf den unterschiedlichen Gebieten des Übergangs vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem und unter besonderer Berücksichtigung der regionalen Rahmenbedingungen, sind auch an den mittelfristigen Schwerpunktprogrammen des IAB, zuletzt für den Zeitraum 1988 bis 1992, abzulesen (vgl. *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit 1988*).

Es liegt auf der Hand, daß die zentralen Forschungsinstitute sowohl hinsichtlich der **Regionalisierung** als auch der **Subjektorientierung von Berufsbildungsforschung** schnell an Grenzen ihrer Forschungskapazitäten stoßen, ganz abgesehen von Begrenzungen, die aus den gesetzlich festgelegten Aufgaben resultieren. Die arbeitsteilige Kooperation zwischen zu meist kleinbetrieblich organisierten Hochschuleinrichtungen mit ihren vielfältigen Kontakten zum regionalen Umfeld und den zentralen Instituten mit einem relativ hohen Organisiertheitsgrad auf dem Gebiet der Durchführung regionalübergreifender Großforschungsprojekte drängt sich geradezu auf. Gemeint ist aber nicht, daß die Berufsbildungsforschung an den Universitäten auf eine bloße Zulieferfunktion beschränkt bleibt. Damit wäre für die Berufsbildungsforschung in Deutschland auf längere Sicht nichts gewonnen. Auch kann

das Differenzierungskriterium für Arbeitsteilung und Kooperation nicht die Unterscheidung zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung sein — sie ist ohnehin problematisch genug und in der Forschungspraxis kaum durchzuhalten. Entscheidend sind die fallweise zu klärende Spezifität der Fragestellungen, die infrastrukturellen Voraussetzungen der Forschung „vor Ort“ und damit zusammenhängend der insbesondere an Universitäten noch immer vernachlässigte Gesichtspunkt, daß intermediäre Strukturen und Netzwerke als Bedingungsrahmen für Berufsbildungsforschung in Zukunft an Bedeutung gewinnen werden.

Konsequenzen für die Organisationsentwicklung in der Forschung

Das alles hat weitreichende Konsequenzen für die Praxis von Forschung, speziell an den berufs- und wirtschaftspädagogischen Einrichtungen der Universitäten. Die Beteiligung an wissenschaftlicher Organisationsentwicklung, am Aufbau von Steuerungs- und Informationssystemen wird maßgeblich darüber entscheiden, ob die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Arbeitszusammenhängen der Berufsbildungsforschung ihren Standort finden wird. So ist zum Beispiel die Zusammenarbeit von **Berufsbildungsforschung und Regionalentwicklung** und innerhalb dieses Geflechts zwischen universitären Einrichtungen und kommunalen Instanzen, Kammern, Arbeitsverwaltung sowie den politisch beteiligten Gruppen wie Parteien, Organisationen der Arbeitgeber und Gewerkschaften mehr als nur eine beiläufige Kontaktpflege, sondern — forschungsimmanent — unverzichtbare Bedingung dafür, auf die Öffentlichkeitsrelevanz von Forschung wie auch auf die Bedingungen ihrer Durchführbarkeit und auf Forschungsanwendung in praktischen Handlungsfeldern, in der Berufsbildungsplanung und wissenschaftlichen Politikberatung nachhaltig Einfluß zu

nehmen. Als Beispiel dafür sei die Entwicklung regionaler Berufsbildungsinformationssysteme genannt, ein Aufgabengebiet, mit dem sich unser Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung an der Universität — Gesamthochschule — Duisburg seit mehreren Jahren beschäftigt (vgl. *Kutscha/Stender 1986; Kutscha 1987; Stender 1989*). Die Bewältigung der damit verbundenen Forschungsarbeiten läßt sich nur in permanenter Zusammenarbeit mit allen „lokalen Akteuren“ realisieren, was unter Praktikabilitätsaspekten zur Voraussetzung hat, daß für die Kooperation geeignete Infrastrukturen geschaffen werden. Verzicht darauf bedeutet — wie die Mehrzahl der Projekte zur Erstellung regionaler Berufsbildungsberichte zeigt —, daß man über einmalige Aktionen kaum hinauskommt.

Ungleichheit der Bildungschancen — Herausforderung an Berufsbildungspolitik und -forschung

Kooperation und Konvergenz in der Berufsbildungsforschung dürfen und müssen nicht dazu führen, Wissenschaft nach dem „Konsens“-Prinzip des kleinsten gemeinsamen Nenners zu betreiben. Der Bildungsbegriff verpflichtet zur kritischen Forschung. Doch was sind die Bezugspunkte dafür? Berufsbildungsforschung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips — so meine abschließende These — kann nicht politisch abstinent sein, ebensowenig wie es die angeblich „reine“ Wissenschaft ist. Bildungstheoretisch kommt dabei — wie bereits angedeutet — der Gleichheit von Bildungschancen eine besondere Bedeutung zu. Und um diese ist es in der Berufsbildung — im dualen System wie in der beruflichen Weiterbildung — nicht zum besten bestellt.

Zu den wichtigsten **Zielgrößen der Berufsbildungspolitik** und **-planung** gehören in bezug auf das duale System:

- Sicherstellung der zur Anpassung an die technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse und deren Entwicklung notwendige Ausbildungsqualität,
- Gewährleistung eines quantitativ ausreichenden Angebots an beruflichen Ausbildungsplätzen und
- Gleichheit der Chancen beim Zugang zur und bei der Qualifizierung während der Berufsausbildung.

Im Rückblick auf die vergangenen Jahrzehnte betrachtet, liegt die Vermutung nahe, es handele sich bei dieser Zielkomplexität um ein „**magisches Dreieck**“, d. h. nicht alle Zielgrößen sind strukturell bedingt zugleich erreichbar. Die Gründe hängen offenbar damit zusammen, daß das duale System auf miteinander konfligierenden Steuerungsprinzipien basiert: der marktorientierten Vertragsfreiheit bei der Begründung von Ausbildungsverhältnissen, der staatlichen Zuständigkeit für die unternehmensübergreifenden Normierungen der Ausbildungsqualität und der mittelbaren Staatsverwaltung durch die „zuständigen Stellen“, speziell der Kammern. Daß das duale System nicht alle Ziele maximal erreicht, ist kein grundsätzlicher Einwand gegen seine Zweckmäßigkeit, sofern bestimmte Optimalitätskriterien erfüllt sind. Dabei geht es jedoch nicht ausschließlich um **Effizienz**. Mit zunehmender Bedeutung des dualen Systems erhöht sich die öffentliche Verantwortung, und mit ihr verschärft sich das Problem der **Legitimität**. Je wichtiger die Berufsausbildung für die künftige Berufslaufbahn der Jugendlichen ist und je mehr der spätere Berufserfolg von einer guten Berufsausbildung abhängt, desto virulenter wird das Problem der **Ungleichheit von Bildungschancen**. Seit Mitte der 70er Jahre hat es sich von den „Dirigierungsstellen“ innerhalb des allgemeinen Bildungssystems auf die Übergangsschwellen vom allgemeinen Schulwesen in das berufliche Ausbildungssystem (Schwelle I) und von dieser in das Beschäftigungssystem

stem (Schwelle II) verlagert (vgl. *Mertens/Parmentier 1983*). Hierbei handelt es sich um ein ganzes Bündel von Problemen, von denen ich nur jene anspreche, die mir **aus Sicht der regionalen Berufsbildungsforschung** besonders wichtig erscheinen:

— Abweichend von den Modalitäten und Regulierungsmechanismen bei den Übergängen in Bildungsgänge des öffentlichen Schulwesens werden die Ausbildungsmöglichkeiten im dualen System unmittelbar von den Anforderungen und der Nachfrage

des Beschäftigungssystems beeinflusst. Die Chancen des Zugangs zu den Ausbildungsplätzen variieren mit der jeweiligen regionalen Wirtschaftsstruktur im Wohn- und Arbeitsbereich der Ausbildungsplatzbewerber. Selbst in Zeiten der Hochkonjunktur und des Überschusses an gemeldeten Ausbildungsplätzen insgesamt trifft man in strukturschwachen Regionen auf erhebliche Defizite an Ausbildungsmöglichkeiten. Unabhängig vom Hoch und Tief der Versorgungslage am Ausbil-

dingsstellenmarkt haben sich die **Versorgungsdisparitäten zwischen den Bundesländern** — gemessen an der Standardabweichung der Angebot-Nachfrage-Relation — seit Jahren vergrößert.

— In den schlecht versorgten Regionen kumulieren die auch überregional beobachtbaren Ungleichheiten der Zugangschancen in bezug auf das Ausbildungssystem, speziell hinsichtlich solcher Ausbildungsberufe, die unter Gesichtspunkten der beruflichen Karriere,

Tabelle 1: *Herkunft und Verbleib Duisburger Schulabgänger (Input-Output-Matrix, insgesamt), 1984—1989*

Herkunft		Verbleib															Saldo
		Betriebliche und schulische Berufsausbildung					Vollzeitschulische Bildungsgänge Sek. II, mit höheren Abschlüssen				Stu-dium	Bundes-wehr/ Zivil-dienst	Bildungsgänge mit überwiegend marktbenachteiligten Jugendlichen				
Schulabgänger		Duales System	Ausp. DS	BA/Schule	BAW	GW	BFS	FOS	GyOB	Ausp. Schule			Vk-BGJ/BGJ	JOA	Maßnahmen		
absolut = 100 %		Übergangsquoten (i. v. H. der Schulabgänger)															
SS	288	12,2	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	13,5	32,3	36,8	4,9	
Hs	2 517	40,0	3,8	2,0	0,2	0,5	9,5	1,2	2,9	1,2	0,0	0,0	10,5	16,9	11,0	0,3	
GS	424	46,5	5,0	4,2	0,7	0,7	11,1	1,7	1,2	1,4	3,5	5,2	3,8	5,0	2,8	7,3	
RS	723	41,9	5,5	4,3	2,5	5,4	8,7	4,8	14,5	3,9	0,0	0,0	4,0	2,2	0,7	1,5	
GY	1 578	29,8	4,9	0,8	2,7	4,1	3,7	0,9	0,0	0,9	23,1	24,3	0,7	0,4	0,2	3,7	
Vk-BGJ/BGJ	367	25,6	1,1	6,3	0,0	1,1	5,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,3	1,4	6,0	47,1	
BFS	478	61,3	7,9	2,9	1,5	3,3	3,6	3,3	0,0	0,8	0,0	0,8	0,8	0,2	1,0	12,3	
FOS	283	17,0	2,1	0,0	0,7	6,7	0,0	0,0	0,0	0,0	36,0	34,3	0,0	0,0	2,5	0,7	
1989	insg.	6 658	36,7	4,3	2,2	1,1	2,4	6,7	1,5	2,8	1,2	7,2	7,6	5,8	8,5	6,6	5,3
1988	insg.	7 552	34,71	3,79	1,97	1,23	1,59	7,80	1,46	2,81	1,83	7,18	7,47	6,45	9,22	3,38	9,14
1987	insg.	8 240	37,45	3,41	—	1,55	2,21	8,83	1,38	2,16	1,46	5,57	6,02	6,97	11,44	0,91	10,63
1986	insg.	8 924	33,84	4,89	—	1,14	1,69	8,18	1,30	2,21	1,54	5,06	6,42	7,72	9,58	2,94	13,49
1985	insg.	9 527	32,80	6,85	—	1,25	5,35	8,91	1,04	2,54	—	5,31	5,49	11,07	8,91	0,81	9,66
1984	insg.	10 040	32,23	3,70	—	7,07	—	8,58	1,73	2,23	—	5,85	4,62	11,50	6,31	1,89	14,28

Abkürzungsverzeichnis:

Ausp. DS	Auspendler / duales System	GS	Gesamtschule
Ausp. Schule	Auspendler / Schule	GW	Schulen des Gesundheitswesens
BA/Schule	Berufsausbildung Schule = Kollegenschule mit Berufsabschluß bzw. vollzeitschul. Berufsausbildung (Modellversuch)	GyOB	Gymnasiale Oberstufe
BAW	Beamtenanwärter	GY	Gymnasium
BFS	Berufsfachschule	HS	Hauptschule (einschließlich Schulen für Erziehungshilfe)
BGJ	Berufsgrundschuljahr	JOA	Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag
DS	Duales System	RS	Realschule
FOS	Fachoberschule	Saldo	Jugendliche, die das Bildungssystem ohne Berufsausbildung verlassen
		SS	Sonderschule
		Vk-BGJ	Vorklasse-Berufsgrundschuljahr

Quelle: Stadt Duisburg — Der Oberstadtdirektor (Hrsg.), Berufsbildungsberichte 1985—1990, Duisburg 1985—1990; Stender, J.: *Ausbildungsversorgung in der Problemregion Duisburg, Opladen 1989*; eigene Erhebungen und Berechnungen.

der Einkommenserwartungen, Arbeitsbedingungen u. a. als privilegiert gelten. Die Ergebnisse unserer mehrfach wiederholten Input-Output-Analysen zum Ausbildungsstellenmarkt im Arbeitsamtsbezirk Duisburg zeigen eine erstaunliche Stabilität der Übergangsquoten, in denen sich die selektiven Effekte an der sogenannten Schwelle I, also bei der Rekrutierung der Auszubildenden für bestimmte Ausbildungsberufe, verfestigt haben (vgl. *Stender 1989*). Weitgehend unabhängig von den drastisch gesunkenen Schulabgängerzahlen Mitte der 80er Jahre wurden dieselben Schulabgängerklientele je nach schulischer Herkunft, Geschlecht und Staatsangehörigkeit in dieselben Teilbereiche des Bildungssystems selektiert. Bei der **Segmentierung des Ausbildungsstellenmarkts** handelt es sich offenbar nicht um eine bloß vorübergehende Erscheinung, die sich durch den hohen Nachfragegedruck der 80er Jahre erklären ließe, sondern um einen relativ dauerhaften Zuordnungsmechanismus.

— **Geschlechtsspezifische Disparitäten** sind in benachteiligten Re-

gionen nicht nur stärker ausgeprägt, sie erweisen sich auch bei Entspannungstendenzen als besonders resistent. Für genauere Analysen sind Strömungsmatrizen erforderlich (vgl. *Grieger u. a. 1981*), die es erlauben, Übergangsstrukturen über mehrere Jahre hinweg zu erfassen (vgl. *Kutscha 1990*). Aufgrund der kontinuierlichen und konsequent übergangsorientierten Analyse des regionalen Ausbildungsmarkts in Duisburg liegen für diesen Arbeitsamtsbezirk — wohl einmalig in der Bundesrepublik — Übergangsmatrizen für bereits sechs aufeinander folgende Jahre vor (vgl. Tabelle 1). Die Übergangsquoten belegen, daß von einer wirklichen Entspannung der regionalen Ausbildungsmarktsituation auch unter den im Bundesdurchschnitt außerordentlich günstigen Bedingungen kaum gesprochen werden kann. Insgesamt, d. h. bezogen auf alle Duisburger Schulabgänger, fiel die Quote des Übergangs in das duale System von 37,5% im Jahr 1987 auf 34,7% ein Jahr später, und sie blieb mit 36,7% auch 1989 — dem Jahr der besten Ausbildungsplatzbilanz seit Erschei-

nen im ersten Berufsbildungsbericht des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft — noch unter dem Niveau von 1987. Besonders ungünstig verlief die Entwicklung bei den Abgängerinnen der Hauptschule. Seit 1987 fiel deren Übergangsquote bezüglich des dualen Systems von 38,4% auf 27,8%, und gleichsam spiegelbildlich dazu stieg der Anteil der Hauptschulabgängerinnen in Bildungsgänge für marktbenachteiligte Jugendliche (Berufs-Vorbereitungsjahr, berufsvorbereitende Maßnahmen u. ä.) von 38,4% auf 47,0% (Tabelle 2).

— Für diejenigen Jugendlichen, die das Glück haben, eine Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen, ist das Risiko, nach Ausbildungsabschluß keine Beschäftigung zu finden, inzwischen erheblich reduziert. Allerdings sind auch bei dieser Gruppe an der zweiten Schwelle des Übergangs vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem gravierende Selektionsprozesse festzustellen. Sie betreffen die zunehmende **Ungleichheit der Chancenrealisierung** in bezug auf eine **ausbildungsadäquate Beschäftigung** (für Nordrhein-Westfalen

Tabelle 2: *Übergänge Duisburger Schulabgänger aus allgemeinbildenden Schulen (ohne Gesamtschule) in das duale System und in Bildungsgänge mit überwiegend marktbenachteiligten Jugendlichen, sowie Schulabgänger, die das Bildungssystem ohne Berufsausbildung verlassen haben, Duisburg 1984—1989*

Jahr	1984			1985			1986			1987			1988			1989		
Verbleib	DS	BVJ	Saldo	DS	BVJ	Saldo	DS	Vk-BGJ	Saldo	DS	Vk-BGJ	Saldo	DS	Vk-BGJ	Saldo	DS	Vk-BGJ	Saldo
	und Ausp.	BGJ JOA		und Ausp.	BGJ JOA		und Ausp.	BGJ JOA		und Ausp.	BGJ JOA		und Ausp.	BGJ JOA		und Ausp.	BGJ JOA	
	DS	Maßn.		DS	Maßn.		DS	Maßn.		DS	Maßn.		DS	Maßn.		DS	Maßn.	
Übergangsquoten (i. v. H. der Schulabgänger)																		
Herkunft	männlich																	
Hauptschule	52,3	26,7	12,6	58,3	27,1	4,0	55,4	29,0	3,8	56,8	26,3	4,7	57,4	30,7	0,3	58,6	30,5	0,2
Realschule	64,8	0,0	8,4	68,9	2,2	2,6	63,9	0,6	7,7	59,5	2,7	3,7	51,6	3,5	5,3	54,9	3,1	0,3
Gymnasium	31,0	0,1	3,6	34,7	0,1	5,2	26,9	0,5	0,2	29,9	0,2	6,9	27,7	0,2	3,9	29,9	0,5	2,4
Herkunft	weiblich																	
Hauptschule	29,0	34,2	16,5	35,1	44,2	0,1	32,6	40,2	4,5	38,4	38,4	0,4	30,4	41,5	1,3	27,8	47,0	0,4
Realschule	37,7	5,0	19,8	47,4	8,9	0,2	44,3	10,0	0,0	43,2	14,3	0,0	38,0	13,2	1,9	41,3	10,1	2,5
Gymnasium	31,2	0,6	26,3	34,0	4,3	19,5	39,0	3,9	11,0	39,2	1,5	13,2	34,5	2,3	9,4	39,6	2,1	5,0

Abkürzungen und Quellen: siehe Tabelle 1.

vgl. Winkel 1989) sowie der Chancenunterschiede in der beruflichen **Weiterbildung** und der damit verbundenen Aufstiegsmöglichkeiten. Nach den Ergebnissen unserer 1989er Befragungen von mehr als 800 Ausbildungsabsolventen in 10 besonders stark besetzten Ausbildungsberufen des Arbeitsamtsbezirks Duisburg erwarteten 43% nur einen befristeten Arbeitsvertrag, bei den Industrie- und Bürokaufleuten zwei Drittel bzw. drei Viertel. Was die Weiterbildungsmotivation der Ausbildungsabsolventen angeht, so erweist sich die Qualität der Berufsausbildung als ein zentraler Faktor. Absolventen, die die Güte ihrer Ausbildung als relativ ungünstig erfahren haben, sind an einer Weiterbildung deutlich seltener interessiert als Ausgebildete mit einer vergleichsweise positiven Einstellung zur abgeschlossenen Berufsausbildung. Im Hinblick auf die Chancenrealisierung im Beschäftigungssystem drängt sich die Hypothese auf, daß die schlecht ausgebildeten Erwerbspersonen auch diejenigen sind, bei denen am wenigsten zu erwarten ist, daß sie ihre Berufsaussichten durch Weiterbildung positiv werden beeinflussen können. Die Ergebnisse der in Duisburg durchgeführten repräsentativen Bürgerbefragungen belegen, daß die von der Arbeitsplatzunsicherheit in der Montanregion am ehesten Betroffenen weit unterdurchschnittlich an Weiterbildung teilnehmen (*Stadt Duisburg 1990*). Sie bestätigen damit die in der Weiterbildungsforschung bekannten selektiven Verstärkungseffekte der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Noll 1987). Vor dem Hintergrund des schrumpfenden Arbeitsmarkts für Einfach-Qualifizierte im Montanbereich sind solche Entwicklungen sowohl unter dem Gesichtspunkt des notwendigen Strukturwandels als auch im Hinblick auf die Wiedereingliederung der entlassenen Erwerbspersonen besonders brisant.

Qualität der Berufsbildung und Gleichheit der Bildungschancen — Prüfstein für die Zukunft des dualen Systems

Man mag einwenden, daß diese Daten ein falsches Licht auf das duale System werfen, weil sie einseitig auf eine besonders stark belastete Problemregion bezogen sind. Ein solches Argument wäre zutreffend und irreführend zugleich. Zutreffend im statistischen Sinne, irreführend aus pädagogischer Sicht deshalb, weil Bildung immer auch die Entwicklung des einzelnen meint. Die **Effizienz** des dualen Systems steht weithin außer Zweifel, seine pädagogische **Legitimität** erweist sich wesentlich an der bohrenden Frage nach der Gleichheit der Bildungschancen. Daß dabei nicht bloß quantitative Aspekte der Ausbildungsversorgung zur Diskussion stehen, wie es die Problematik der regionalen Disparitäten vordergründig nahelegen könnte, sondern die Qualität der Berufserziehung schlechthin, ist im Rückbezug auf den Bildungsbegriff ausdrücklich hervorzuheben — ein Prüfstein für die Zukunft des dualen Systems (vgl. Stratmann/Schlösser 1990). Und das gilt nach der deutschen Vereinigung und den dadurch verschärften Ungleichheiten mehr denn je!

Literaturverzeichnis

- Alex, L.: Colloquium über Szenarien des Berufsbildungssystems und Forschungsperspektiven des BIBB. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 15(1986)6, S. 198—199.
- Blankertz, H.: *Berufsbildung und Utilitarismus*. Düsseldorf 1963.
- Blankertz, H./Claessens, D./Edding, F.: *Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung? Gutachten im Auftrag des Senators für Arbeit und soziale Angelegenheiten des Landes Berlin*. Berlin 1966.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Perspektiven der Forschungsarbeiten für die nächsten 10 Jahre*. Berlin 1986.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.): *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*. Denkschrift. Weinheim 1990.
- Dahmer, I./Klafki, W. (Hrsg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche — Erich Weniger*. Weinheim — Berlin 1968.

Grieger, D., u. a.: *Quantitative Trends im Schulwesen. Eine Verlaufsanalyse*. Weinheim — Basel 1972.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB): *Fünftes mittelfristiges Schwerpunktprogramm des IAB für den Zeitraum 1988—1992*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 21(1988)3, S. 329—360.

Kade, J.: *Bildung oder Qualifikation. Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29(1983)6, S. 859—876.

Kutscha, G.: *Aufbau und Verbesserung lokaler Berufsbildungs-Informationssysteme als Grundlage vorausschauender Regionalentwicklung*. Beispiel: der Duisburger Berufsbildungsbericht. In: Kutscha, G./Reif, P./Weiß, W.: *Jugend auf Halde? Studien zur Übergangsproblematik Jugendlicher in der Montanregion Duisburg, Duisburg 1987*, S. 7—28.

Kutscha, G. (Hrsg.): *Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz*. Weinheim und Basel 1989.

Kutscha, G.: *Übergangsforschung — Aspekte zu einem neuen Forschungsbereich*. In: Beck, K./Kell, A. (Hrsg.): *Bilanz der Bildungsforschung*. Stuttgart 1990.

Kutscha, G./Stender, J.: *Kommunale Berufsbildungsberichte — Institutionalisierung und Konzeptentwicklung am Beispiel des Duisburger Modells*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 15(1986)2, S. 45—50.

Mertens, D./Parmentier, K.: *Zwei Schwellen — acht Problembereiche*. In: Mertens, D. (Hrsg.): *Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Nürnberg 1983, S. 357—396.

Noll, H.-H.: *Weiterbildung, Beschäftigungsstruktur und Statusdistribution*. In: Weymann, A.: *Bildung und Beschäftigung*. Göttingen 1987.

Robinson, S. B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied — Berlin 1967.

Stadt Duisburg (Hrsg.): *Berufsbildungsberichte 1984 ff., Duisburg 1984 ff. (letzter Bericht 1990)*.

Stender, J.: *Ausbildungsversorgung in der Problemregion Duisburg. Aufbau und Erprobung eines regionalen Berufsbildungs-Informationssystems*. *Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen* Nr. 3238. Opladen 1989.

Stratmann, K./Schlösser, M.: *Das duale System der Berufsausbildung — eine historische Analyse seiner Reformdebatten*. Frankfurt a. M. 1990.

Winkel, R.: *Chancenrealisierung an der zweiten Schwelle: Aktuelle Auswirkungen traditioneller Strukturdefizite des dualen Systems*. Köln 1990.