

Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition – Markt – Bürokratie

Wolf-Dietrich Greinert

Dr. phil., Professor für Berufspädagogik an der TU Berlin, Hauptarbeitsgebiete: Sozialgeschichte der beruflichen Bildung, Berufsbildungspolitik, vergleichende Berufspädagogik

Versuche, die zahlreichen Berufsausbildungssysteme nach einer plausiblen Kategorie in eine überschaubare Typologie einzuordnen, finden sich des öfteren in der berufspädagogischen Literatur. Angesichts der Internationalisierung des berufspädagogischen Diskurses ist das Problem aktuell wie nie zuvor. Der Verfasser legt hiermit eine korrigierte Fassung zu seinem ersten Anlauf einer Typologie von Berufsbildungssystemen von 1988 vor.

Berufsausbildungssysteme sind soziale Handlungssysteme. In der Perspektive der modernen Systemtheorie markieren sie einen „Sinnzusammenhang von sozialen Handlungen (. . .), die aufeinander verweisen und sich von einer Umwelt nicht dazugehöriger Handlungen abgrenzen lassen“.¹ Ein Berufsausbildungssystem kann als ein Sinnzusammenhang von Handlungen – bzw. von Kommunikation – begriffen werden, der sich auf ein bestimmtes gesellschaftliches Problem bzw. spezifische Probleme hin aus anderen Sinnbezügen ausdifferenziert und von seiner Umwelt abgegrenzt hat.

Diese „funktional-strukturelle“ Perspektive² läßt es nicht mehr zu, Ausbildungssysteme nach Lernorten zu klassifizieren; als schlüssiges Differenzierungskriterium muß vielmehr das zentrale Regelungsmuster der systemspezifischen Kommunikation begriffen werden: wie wird erreicht, daß die Kommunikationspartner im sozialen Handlungssystem **berufliche Bildung** bestimmte Rege-

lungen befolgen und etwa gleiche Interpretationsmuster ihres Handelns akzeptieren?

In Anlehnung an MAX WEBERS Herrschaftssoziologie können m. E. drei grundsätzliche – „legitime“ – Regelungsmuster im Bereich der beruflichen Bildung ausgemacht werden: Tradition, Markt und bürokratische Rationalität auf legaler Grundlage.³ Diesen Regelungsmustern lassen sich nun Grundtypen von beruflichen Ausbildungssystemen zuordnen.

In einem ersten Anlauf hatte ich schon 1988 versucht, eine derartige Typologie von Ausbildungssystemen zu entwickeln.⁴ Aufgrund eines nicht schlüssigen Differenzierungskriteriums – „Rolle des Staates in der beruflichen Bildung“ – muß dieser Versuch indes als korrekturbedürftig eingestuft werden.

Grundtypen formalisierter Berufsbildung folgen nur **einem** zentralen Regelungsmuster, insofern können die von mir 1988 definierten **marktregulierten** und bürokratisch gesteuerten – **schulisch geprägten** – Ausbildungssysteme als solche gelten, nicht jedoch das „duale System“, das als „Mischtyp“ eingeordnet werden muß.

Typologie der Grundmodelle beruflicher Ausbildungssysteme

Die korrigierte Typologie stellt sich danach wie folgt dar:

Grundtyp 1: Die berufliche Bildung wird von überliefertem, gewohnheitsrechtlich legitimiertem Handeln bestimmt. Kollegial organisierte, private Vereinigungen beschließen Regelungen traditionsstiftenden Charakters, die als „Gewohnheit“ auch die Nachwachsenden verpflichten.

Das klassische Beispiel der Regelung von Berufsausbildung über Tradition bietet die **ständische Handwerkererziehung**, die zum Beispiel in Deutschland vom 11. bis zum 18. Jahrhundert – also über etwa 800 Jahre – ihre typische Struktur weitgehend stabil erhalten konnte. Dieses Berufserziehungsmodell war bzw. ist noch weit verbreitet: wir finden es nicht nur in der Vergangenheit nahezu aller Staaten Europas, sondern auch noch heute in zahlreichen Staaten der sog. „Dritten Welt“.

Tradition bedeutet die Fortschreibung bzw. Sicherung der bewährten, überlieferten Bestände. Diese umfaßten im Falle des Handwerks sowohl die Bedingungen von **Berufsausbildung** wie **Berufsausübung**; d. h., im Kern ging es um ein Konzept der verlässlichen Reproduktion des Berufsstandes über einen umfassenden Sozialisationsprozeß. Davon bildete die technische Berufsqualifikation nur einen Teil; traditionelle berufsständische Erziehung umfaßte darüber hinaus auch allgemein-sittliche, politisch-soziale, kirchlich-religiöse wie kulturelle Erziehung. Absolute Erziehungsautorität hatte dabei der Meister inne.⁵

Welche typischen Regelungsmechanismen und Instrumente charakterisieren das **traditionale Modell** der Berufserziehung?

- Abgrenzung nach außen und Wahrung der Geschlossenheit nach innen bestimmen das Rekrutierungsmuster des Berufsstandes. Das wichtigste Instrument in diesem Zusammenhang bilden strenge Aufnahmebedingungen für die Ausbildung, die letztlich auch ihre quantitativen Dimensionen bestimmen.

- Die Art der technischen Berufsausbildung bestimmen traditionelle Berufsabgrenzung und die Überlieferung von spezifischem Erfahrungswissen. Die technische Ausbildung ist indes nur Teil eines umfassenden – häuslich-familialen – Erziehungsprozesses.

- Regelung und Kontrolle der Berufsausbildung sind einer autonomen – kollegial orientierten – Korporation, der Zunft, übertragen, die die gesamten Lebensverhältnisse des Berufsstandes verbindlich regelt.

- Für die Ausbildung muß i. d. R. ein Lehrgeld an den Meister entrichtet werden. Kann dieses nicht bezahlt werden, so verlängert sich die Ausbildungszeit entsprechend, d. h., die Lehre muß dann „abverdient“ werden.

- Der berufsständische Erziehungsprozeß umfaßt die Stufen Lehrling – Geselle – Meister. Nur wer diese letzte Qualifikationsstufe erreicht hat, darf ausbilden und ein Handwerksgeschäft führen. – Das eigentliche Lernmodell bildet das Imitatio-Prinzip, wobei die Person und das Können des Meisters den primären Orientierungspunkt abgeben.⁶

Grundtyp 2: Die berufliche Bildung wird unmittelbar vom Produktionsfaktor Arbeit und von den Qualifikationssignalen des Arbeitsmarktes bestimmt. Ihre Entfaltung und Gestaltung bleibt einerseits der Eigeninitiative des einzelnen Staatsbürgers überlassen, andererseits dem Engagement von (privaten) Betrieben, intermediären und sonstigen Ausbildungsträgern, die faktisch unbehelligt von staatlichen Vorschriften eine an unmittelbaren Verwendungssituationen orientierte Ausbildung anbieten und betreiben.

Derartig **markt-regulierte Ausbildungssysteme** finden sich z. B. in Großbritannien, in den USA und in Japan.⁷

Grundtyp 3: Die berufliche Bildung wird auf der Grundlage gesetzlicher Regelungen vom Staat bzw. von der staatlichen Bürokratie

allein geregelt. – Institutionell betrachtet, handelt es sich um **schulisch geprägte Ausbildungssysteme**, die wohl die verbreitetste Art von Berufsausbildung in allen Regionen der Welt darstellen.

Die klassischen Modelle schulischer Berufsausbildung in Europa finden sich in Frankreich, Italien und Schweden.⁸

„Kooperative“ Ausbildungsmodelle als Mischtypen beruflicher Bildungssysteme

Diesen Grundtypen beruflicher Qualifikation, die nur von **einem** Regelungsmuster gesteuert werden, lassen sich eine Reihe von – z. T. sehr verbreiteten – Mischtypen gegenüberstellen, die mindestens **zwei** Regelungsmuster integrieren.

Eine Kombination von Marktregelung mit mehr oder weniger staatlicher (bzw. bürokratischer) Flankierung stellen die sog. „kooperativen“ Ausbildungssysteme dar. Man kann bei diesen m. E. drei bewährte Varianten unterscheiden:

- **Das Modell „Formation en alternance“.** Es findet sich vielfach in Ländern mit traditionellen **Technischen Sekundarschulen**, also beispielsweise in Frankreich und im früheren kolonialen Einflusbereich dieses Landes. Die Erkenntnis, daß eine zukunftsorientierte Ausbildung ohne ergänzende betriebliche Qualifizierungsphasen nur schwerlich zu erreichen ist, führten vielfach in diesen Staaten zu Partnerschaftvereinbarungen zwischen Technischen Sekundarschulen und Betrieben oder zur Einführung umfangreicherer systematischer Praktika. In Frankreich wurde z. B. mit dem Berufsbaccalauréat („Baccalauréat Professionnel“) die Form einer zwischen Schule und Betrieb alternierenden Ausbildung als verbindliches Prinzip der Ausbildungsorganisation festgeschrieben. In Tunesien

sien z. B. ist geplant, diese Form alternierender Ausbildung zu einem flächendeckenden System auszubauen.⁹

- **Überbetriebliche Ausbildungsmodelle lateinamerikanischer Prägung.** Die Bezeichnung dieses Modells leitet sich weniger von seiner unmittelbaren Ausbildungsorganisation ab als von seiner Finanzierungsform. Die Betriebe eines Wirtschaftsbereichs – Industrie, Handel, Landwirtschaft z. B. – werden gesetzlich verpflichtet, eine Berufsbildungsabgabe – bemessen an ihrer Brutto-Lohn-/Gehaltssumme – in einen zentralen Fonds einzuzahlen, aus dem der Aufbau einer (nationalen) Berufsbildungsorganisation einschließlich zentraler Ausbildungsinstitutionen finanziert wird.

Die „nationalen Berufsbildungsdienste“ Latein- und Mittel-Amerikas sind i. d. R. Einrichtungen des privaten Rechts, deren normsetzende und verwaltende Instanzen (= Steuerungsgremien) von Vertretern der Arbeitgeberorganisationen, der Ministerien (Erziehung und Arbeit) und auch der Gewerkschaften besetzt werden. In den überbetrieblichen Lehrwerkstätten, Technologiezentren und mobilen Ausbildungseinrichtungen werden sowohl Lehrgänge zur beruflichen Grund- und Fachbildung, Teilqualifizierung wie jegliche Form beruflicher Weiterbildung angeboten. Die Ausbildungs- und Prüfungsrichtlinien, Hilfs- und Lehrmittel werden in unmittelbarer Zusammenarbeit mit den Betrieben nach vorgeschriebenen Methoden und Verfahren erarbeitet.¹⁰

- Beim dritten „kooperativen“ Ausbildungsmodell handelt es sich nun um das „duale“ **Berufsausbildungssystem deutscher Prägung:** der Staat setzt für private Betriebe bzw. sonstige private Ausbildungsträger mehr oder weniger umfangreiche Rahmenbedingungen in der beruflichen Bildung.

Man könnte folglich dieses System ein „staatlich flankiertes Marktmodell“ nennen. Es kommt ausschließlich im deutschsprachi-

gen Raum vor, also neben der Bundesrepublik noch in der Schweiz und in Österreich.¹¹ In diesen Ländern findet sich eine ausgeprägte traditionelle Handwerkskultur, die mit ihrem ständischen Berufserziehungsmodell Anknüpfungs- und Ausgangspunkt des „dualen“ Berufsausbildungssystems markiert. Das duale System der Berufsausbildung im deutschen Kulturraum entstand mittels eines staatlich inszenierten Modernisierungsaktes, der vor allem die Reorganisation des handwerklichen Berufsstandes zum Ziele hatte. An die Stelle des autonomen Zunftrechtes traten Gesetze und bürokratische Regelungsformen, die vor allem folgende Funktionselemente stabilisieren sollten:

- das handwerkliche Selbst-Organisationsmodell – indes in moderner Form (Innungen, Handwerkskammern);
- das traditionelle ständische Ausbildungsmodell – Lehrling, Geselle, Meister – angepaßt an den technologischen und ausbildungsmethodischen Fortschritt (Hinzufügung eines schulischen Lernortes); und
- den technologischen und ökonomischen Anschluß des Handwerks an den Markt (Ausrichtung an den Kriterien einer industriell-marktwirtschaftlichen Wirtschaftsordnung mittels staatlicher Gewerbeförderung).

Die Industrie hat im Rahmen dieses Ansatzes den modernen Typ der „dual“ organisierten Berufsausbildung geschaffen; traditionale Elemente ragen noch heute in dieses Ausbildungswesen hinein, so vor allem das Prinzip berufsformig organisierter Ausbildung.¹²

Folgerungen aus der veränderten Typologie

Die Einbeziehung der Tradition in eine Theorie der Regelungsmuster von beruflicher Bildung erhöht deren analytische und praktische Reichweite beträchtlich:

- Die Trias Marktmodell – Schulmodell – duales System war ein Versuch, „moderne“

Ausbildungssysteme zu typologisieren. Dies erklärt, warum die Kategorie Tradition, die erst die historische Dimension des Interpretationsmusters eröffnet, nicht sofort in den Blick geriet. Daß nun auch historisch gewordene Ausbildungsmodelle in die Typologie mit einbezogen werden können, ist nur ein Aspekt erweiterter Interpretationsmöglichkeiten. Wichtiger erscheint die Chance, traditionelle Elemente in entwickelten („modern“) Ausbildungssystemen aufspüren zu können.

Ohne Zweifel gehören dazu das „Berufs-“ und das „Selbstverwaltungsprinzip“ im Bereich der beruflichen Bildung. Diese wichtigen didaktischen wie ausbildungsstrukturellen Parameter begründen z. B. die Singularität des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung.¹³ Sie stehen gegen die tayloristisch inspirierten, auf strikte Arbeitsteilung bezogenen Qualifikationssysteme, die die internationale Berufsbildungsszene beherrschen.

Das Berufsprinzip impliziert, daß Berufsausbildung als „Erziehung“, d. h., als Medium von Persönlichkeitsentwicklung und Weltverständnis begriffen werden kann, und nicht auf „training“, d. h. auf Zurichtung des Individuums für Tätigkeiten an spezifischen Arbeitsplätzen, reduziert werden muß. So begründet das Berufsprinzip letztlich einen Gleichheitsanspruch von Berufsausbildung gegenüber schulisch-allgemeiner Bildung, den Anspruch von Lernen an und in der Praxis gegenüber vorwiegend abstrakt-theoretischem Lernen.

Es gibt jedoch noch in zahlreichen Entwicklungsländern dem Regelungsmuster Tradition verpflichtete Ausbildungssysteme, vor allem im afrikanischen und asiatischen Raum. Hier funktioniert Handwerksorganisation und Lehrlingsausbildung größtenteils noch so wie bei uns im Mittelalter.

- Die Entwicklungszusammenarbeit der Bundesrepublik im Sektor Berufsausbildung

hatte bislang ihren Schwerpunkt in der Förderung von Ausbildungsprojekten, die auf den modernen, industriellen Sektor bezogen waren. Dies trifft auch für andere Gebernationen zu.

In bezug auf die skizzierte Typologie der Berufsausbildungssysteme heißt dies, daß vorzugsweise Projekte des bürokratisch regulierten Typs, im Falle der deutschen Berufsbildungshilfe auch „duale“ Ansätze – d. h. solche mit staatlich flankierter Marktregulierung – gefördert wurden, indes auch fast ausschließlich mit Bezug auf moderne Berufe (Metall-, Elektro-, KFZ-Technik).

In den letzten Jahren sind massive Zweifel an dieser einseitigen Förderpolitik aufgekommen. Einerseits, weil sich das Konzept der „nachholenden Industrialisierung“ zumindest als brüchig erwiesen hat, andererseits, weil sich die Lebensbedingungen breiter Bevölkerungsschichten in den Entwicklungsländern dramatisch verschlechtert hatten und ein sofortiges Handeln in „massenwirksamer Form“ nahelegten.¹⁴

Seitdem erfolgt die Wiederentdeckung von Handwerk, Klein(st)industrie sowie der Landwirtschaft als wesentliche Akteure im Entwicklungsprozeß von Volkswirtschaften. – Der augenfälligste Vorteil des Kleingewerbes, in dem z. B. in Entwicklungsländern bis zu 95 Prozent der im produzierenden Gewerbe Beschäftigten tätig sind, besteht ohne Zweifel darin, daß seine Arbeitsplätze nur einen Bruchteil der Investitionskosten von industriellen Arbeitsplätzen erfordern, daß die **Kapitalproduktivität** also sehr viel größer ist als die der Großbetriebe (nicht aber die Arbeitsproduktivität).

Berufsbildungsprojekte mit dem Ziel der Handwerksförderung sind indes weit komplizierter als entsprechende Projekte für den industriellen Bereich. Wie oben erläutert, differenziert der traditionelle Wirtschaftssektor – anders als der moderne – die Berufsausbil-

dung nicht als isoliertes System aus, sondern begreift sie als integralen Bestandteil der gesamten Berufsorganisation.¹⁵ Handwerksprojekte, soweit sie diesen Namen wirklich verdienen, müssen daher prinzipiell drei Förderungskomponenten berücksichtigen: die Ebene der handwerklichen Selbstorganisation bzw. Selbstverwaltung, die Ebene der Berufsqualifikation, und zwar sowohl Erstausbildung wie Weiterbildung bis zum Meisterniveau, und die Ebene spezifischer Unternehmensförderung durch staatliche Gewerbepolitik (Kreditbeschaffung, Technologie-Transfer, gezieltes Marketing für Handwerksprodukte).

- Die vorgestellte Typologie von Regelungsmustern beruflicher Bildung läßt sich nicht nur auf Berufsbildungssysteme (die Makroebene) anwenden, sondern auch auf berufliche **Lernformen** (die Mikroebene). Das heißt, es können relativ trennscharf traditionsbestimmte, marktorientierte und schulisch-bürokratischer Rationalität folgende Lernmodelle, bezogen auf die verschiedenen Lernorte der beruflichen Bildung, unterschieden werden:
 - traditionelle Lernmodelle: z. B. Imitationslernen, Identifikationslernen
 - marktorientierte Lernmodelle: z. B. Training on the Job, Produktionsschulprinzip, Competency Based Training, modulare Berufsausbildung etc.
 - schulorientierte, rationalistische Lernmodelle: z. B. Lehrgangsausbildung, berufstheoretischer Unterricht, projektorientierte Berufsausbildung etc.

Es gibt bislang keinen eigenständigen Ansatz einer Theorie beruflichen Lernens, der alle Lernorte der Berufsbildung einschließen könnte. Didaktiker der Berufsbildung mit theoretischem Ehrgeiz bewegen sich i. d. R. in dem von H. BLANKERTZ zuerst entwickelten und dann vielfach abgewandelten didaktischen Kategorienschema. Doch diese „Theorien und Modelle der Didaktik“ beziehen sich ausschließlich auf den Lernort

Schule, blenden also den Schwerpunkt beruflichen Lernens, das praktische Lernen im Betrieb bzw. am Arbeitsplatz, ganz aus:¹⁶

Der neuerdings von berufspädagogischer Seite vorgetragene Ansatz des „Handlungslernens“ kann letztlich als eigenständiger Ausgangspunkt auch nicht überzeugen, da er gleichermaßen von den Didaktikern der allgemeinen Schulen beansprucht wird. Ein Hinweis, daß die Kategorie „Handeln“ für einen spezifisch berufspädagogisch-didaktischen Theorieansatz zu allgemein erscheint.¹⁷

Die entwickelte Typologie kann zwar nur einen Rahmen für eine eigenständige didaktische Theorie beruflichen Lernens markieren, ihr spezifischer Vorteil liegt indes darin, daß sie eine klare Differenzierung der bislang in der Praxis entwickelten beruflichen Lernmodelle ermöglicht, die Grundlage für gegenstandsspezifische Operationalisierungen bilden kann und indem sie den Zusammenhang zwischen der System- bzw. institutionellen Ebene und der Lernorganisation herstellt, die Lernortfrage in einer neuen Perspektive erscheinen läßt.

Die analytische Durchdringung von Lernen an und in der beruflichen Praxis ist und bleibt die umfassende Aufgabe einer Theorie der Didaktik beruflichen Lernens, dabei kann m. E. die vorgelegte Typologie einen wichtigen Einstieg bilden.

Anmerkungen:

¹ Luhmann, N.: *Soziologie als Theorie sozialer Systeme*. In: Derselbe: *Soziologische Aufklärung I. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen 1970, S. 115

² Vgl. Luhmann, N.; Schoor, K.-E.: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart 1979

³ Vgl. Weber, M.: *Wirtschaft und Gesellschaft*. 4. Aufl., Tübingen 1956

⁴ Greinert, W.-D.: *Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung*. In: *Die berufsbildende Schule* 40 (1988), S. 145–156

⁵ Vgl. Stratmann, K.: *Die gewerbliche Lehrlings-
erziehung in Deutschland*. Bd. 1: *Berufserziehung in
der ständischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M. 1993

⁶ Zu dieser Modellbeschreibung vgl. Richter, I.: *Öf-
fentliche Verantwortung für die berufliche Bildung*.
Stuttgart 1970, S. 14; die ausführlichen Modellbe-
schreibungen für Grundtyp 2 und 3 vgl. Greinert,
W.-D.: *Marktmodell . . .*, a. a. O., S. 146 ff.

⁷ Vgl. Deißinger, Th.: *Die englische Berufserziehung
im Zeitalter der industriellen Revolution*. Würzburg
1992

Vgl. Münch, J.: *Berufsbildung und Bildung in den
USA*. Berlin 1989;

Vgl. Georg, W.: *Berufliche Bildung des Auslands: Ja-
pan*. Baden-Baden 1993

⁸ Vgl. Schriewer, J.: *Alternativen in Europa: Frank-
reich*. *Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von
Theorie und Systematik*. In: *Enzyklopädie Erzie-
hungswissenschaft*, Bd. 9: *Sekundarstufe II, Teil 1:
Handbuch*, hrsg. von Blankertz, H. u. a. Stuttgart
1982, S. 250–285

Vgl. ISFOL: *Das berufliche Bildungswesen in Italien*,
hrsg. vom Europ. Zentrum für die Förderung der Berufs-
bildung (CEDEFOP), Luxemburg 1988; Lauglo, J.: *Vo-
cational training: analysis of policy and modes. Case
studies of Sweden, Germany and Japan*, Paris 1993

⁹ Vgl. Koch, R.: *Die Berufsausbildungssysteme in
Deutschland und Frankreich*. In: Heitmann, W.;
Greinert, W.-D. (Hrsg.): *Analyseinstrumente in der
Berufsbildungszusammenarbeit*. Berlin-Schöneberg
1995, S. 262–272

¹⁰ Vgl. Arnold, R. u. a.: *Duale Berufsbildung in La-
teinamerika*. Baden-Baden 1986;

Vgl. Schleich, B.: *Förderung der beruflichen Bildung
in Lateinamerika*. Berlin/Mannheim 1985

¹¹ Vgl. Greinert, W.-D.: *Das „deutsche System“ der
Berufsausbildung*. *Geschichte, Organisation, Per-
spektiven*. Baden-Baden 1993

Vgl. Schermaier, J.: *Die Formen der gewerblichen Be-
rufserziehung bis zum Facharbeiterniveau in Öster-
reich*. *Unter besonderer Berücksichtigung des Duo-
Systems*. Wien 1970

Vgl. Wettstein, E.; Bossy, R. u. a.: *Die Berufsbildung
der Schweiz. Eine Einführung*. Luzern 1985

¹² Vgl. Greinert, W.-D.: *Das „deutsche System“ . . .*,
a. a. O., S. 61 ff.

¹³ *Auf diesen Aspekt hat mich nochmals Th. Deißinger
im Zusammenhang mit einer Buchbesprechung
hingewiesen; vgl. Pädagogische Rundschau 49
(1995), S. 87–90*

¹⁴ Vgl. Stockmann, R.: *Dreißig Jahre Entwicklung-
zusammenarbeit auf dem Gebiete der Berufsbildung*.
In: *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozi-
alwissenschaftliche Forschung 10* (1993), S. 299–323

¹⁵ Vgl. Stratmann, K.: *Die gewerbliche . . .*, a. a. O.,
S. 163 ff.

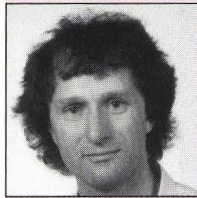
¹⁶ Vgl. z. B. Franzke, R.: *Erkenntnisgehalt und Pra-
xisverständnis allgemeindidaktischer Ansätze. Ihr
Beitrag zu einer Didaktik beruflicher Lernprozesse*.
In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*
76 (1980), S. 163–178

¹⁷ Vgl. Pätzold, G. (Hrsg.): *Handlungsorientierung
in der beruflichen Bildung*. Frankfurt a. M. 1992

Betriebliche Weiterbildung – Ergebnisse einer Befragung von Erwerbstätigen und betrieblichen Experten

Helmut Kuwan

Leiter des Bereichs „Bil-
dungsforschung“ bei Infra-
test Sozialforschung



Eva Waschbüsch

Projektleiterin im Bereich
„Bildungsforschung“ bei
Infra-test Sozialforschung



Betriebe sind in Deutschland die quantitativ bedeutsamsten Träger beruflicher Weiterbildung. Um mehr über diesen wichtigen Weiterbildungssektor zu erfahren, wurde Infra-test Sozialforschung vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft mit der Untersuchung „Betriebliche Weiterbildung“ beauftragt, die 1994 abgeschlossen wurde. Der vorliegende Beitrag behandelt drei inhaltliche Schwerpunkte: Aspekte der Bedarfsermittlung und Planung betrieblicher Weiterbildung, Zusammenhänge zwischen arbeitsplatzbezogenen Rahmenbedingungen und der Weiterbildungsteilnahme sowie Ansätze zur Erfolgsbeurteilung und Qualitätskontrolle betrieblicher Weiterbildung. Abschließend werden Trends der betrieblichen Weiterbildung skizziert.

Konzeption der Untersuchung

Das Forschungsprojekt umfaßte zwei Unter-
suchungsbausteine:

- eine repräsentative Befragung von Er-
werbstätigen und
- Leitfadengespräche mit betrieblichen Ex-
perten.

Die **Repräsentativbefragung** erfolgte als
schriftliche Nacherhebung bei abhängig Be-
schäftigten, Kurzarbeitern und Arbeitslosen,
die im Rahmen des Berichtssystems Weiter-