*Dieter Euler*

# Gemessenes und Angemessenes – Berufsbildungsforschung auf der Suche nach einem Profil …

## 1 Ausgangspunkte

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

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

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

gegenstand der Berufsbildungsforschung? Welches Wissenschaftsverständnis bestimmt die Berufsbildungsforschung?

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

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

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

# 2 Rückblick: Entwicklungslinien der Berufsbildungsforschung in Deutschland

## 2.1 Anfänge und die Herausbildung von Grundrichtungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 3 Einblick: Status quo der Berufsbildungsforschung in Deutschland

### 3.1 Institutionelle Vielfalt

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

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

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

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

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

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

## 3.2 Thematische Vielfalt

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

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

## 3.3 Methodologische Vielfalt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 4 Ausblick: Überlegungen zur Profilbildung in der Berufsbildungsforschung

Aus den vorangegangenen Betrachtungen lassen sich die folgenden Kernpunkte festhalten:

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

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

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

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

### Grundsatzfrage

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

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

### Wissenschaftsverständnis

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

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

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

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

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

**Abbildung 1: Gegenüberstellung Wirkungs- und Gestaltungsforschung (in Anlehnung an Reinking/Bradley 2008, S. 24)**

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

## Ansatzpunkte einer Profilbildung

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

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

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

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

## Literatur

Badley, Graham: The crisis in educational research: a pragmatic approach. European Educational Research Journal 2 (2003) 2, S. 296–308

Baethge, Martin: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt a. M. 1970

Beck, Klaus; Krumm, Volker (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Opladen 2001

Beck, Klaus: Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2003) 99, S. 232–250

Beck, Klaus: Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lernforschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2005) 101, S. 533–556

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung zukunftsfähig gestalten. Mittelfristiges Forschungs- und Entwicklungsprogramm des Bundesinstituts für Berufsbildung 2013–2016. Bonn 2013

Bojanowski, Arnulf: Ergebnisse und Desiderata zur Förderung Benachteiligter in der Berufspädagogik – Versuch einer Bilanz. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2006) 102, S. 341–359

Brown, Ann L.: Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. Journal of the Learning Science (1992) 2, S. 141–178

Crusius, Reinhard: Der Lehrling in der Berufsschule. Fachliche Unterweisung und politische Bildung im Urteil der Lehrlinge. Hamburger Lehrlingsstudie der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Hamburg, Bd. 1, München 1973

Design-Based Research Collective: Design-Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry. Educational Researcher 32 (2003) 1, S. 5–8

DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. von der Senatskommission für Berufsbildungsforschung. Weinheim u. a. 1990

Eckert, Manfred; Tramm, Tade: Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Czycholl, Reinhard; Zedler, Reinhard (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung, S. 55–86. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 280, Nürnberg 2004

Ercikan, Kadriye; Roth, Wolff-Michael: What good is polarizing research into qualitative and quantitative? Educational Researcher 35 (2006) 5, S. 14–23

Euler, Dieter; Hahn, Angela: Wirtschaftsdidaktik. 3. Aufl. Bern u. a. 2014

Euler, Dieter: Potentiale von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2003) 99, S. 201–212

Euler, Dieter: Berufsbildungsforschung zwischen atomistischer Empirie und responsiver Praxisgestaltung. In: Lisop, Ingrid; Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? S. 97–120. Frankfurt 2009

Gibbons, Michael u. a.: The new production of knowledge. London u. a. 1994

Horlebein, Manfred: Wissenschaftstheorie. Baltmannsweiler 2009

Kieser, Alfred: Unternehmen Wissenschaft? Abschiedsvorlesung. Unveröffentlichtes Manuskript; 2010

Lempert, Wolfgang; Ebel, Heinrich: Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Grundlagen für die Bemessung des Zeitraums der Ausbildung bis zum Facharbeiterniveau. Freiburg i. Br. 1965

Masala, Carlo: Auf dem Rückzug. Die Zeit Nr. 7 v. 09.02.2017, S. 60

Nickolaus, Reinhold; Riedl, Alfred; Schelten, Andreas: Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2005) 101, S. 507–532

OECD: National Review of Educational R&D Switzerland. Paris 2007

Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005

Reinking, David; Bradley, Barbara A.: On Formative and Design Experiments. Amsterdam, New York 2008

Röhrs, Hans-Joachim; Stratmann, Karl-Wilhelm: Die Jungarbeiterfrage als berufspädagogisches Problem. In: Schweikert, Klaus u. a.: Jugendliche ohne Berufsausbildung – ihre Herkunft, ihre Zukunft. BBF: Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 30, Hannover 1975, S. 309–400

Roth, Heinrich: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, S. 179–191. Frankfurt a. M. 1967

Schmitt, Stefan; Schramm, Stefanie: Rettet die Wissenschaft. Die Zeit Nr. 1 v. 27.12.2013, S. 33–34

Sembill, Detlef: Grundlagenforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihre Orientierung für die Praxis – Versuch einer persönlichen Bilanzierung und Perspektiven. In: Nickolaus, Reinhold; Zöller, Arnulf (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen für die Praxis. Bielefeld 2007, S. 60–91

Shavelson, Richard u. a.: On the science of education design studies. Educational Researcher 32 (2003) 1, S. 25–28

Sloane, Peter F. E.: Modellversuchsforschung. Köln 1992

Sloane, Peter F. E.: Berufsbildungsforschung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, S. 610–627. 2. Auflage. Wiesbaden 2006

Sloane, Peter F. E.: Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: Nickolaus, Reinhold; Zöller, Arnulf (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen für die Praxis. Bielefeld 2007, S. 11–60

Solga, Heike; Wagner, Gert: Zur Rolle der Forschung im BIBB. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35 (2006) 1, S. 5–8

Spiewak, Martin: Nichts als Gutachten im Kopf. Die Zeit Nr. 32 v. 28.7.2016, S. 31–32.

Stokes, Donald E.: Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation. Washington DC 1997

Stratmann, Karlwilhelm: Berufsausbildung auf dem Prüfstand: Zur These vom ‚bedauerlichen Einzelfall'. Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) 5, S. 731–758

Van Buer, Jürgen; Kell, Adolf: Berichterstattung über Berufsbildungsforschung. Interner Projektbericht 1999

Van Buer, Jürgen; Kell, Adolf: Berichterstattung über Berufsbildungsforschung – eine Zwischenbilanz. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2000) 96, S. 30–47

Van den Akker, Jan u. a. (Hrsg.): Educational design research. London 2006

Von Hentig, Hartmut: Wissenschaft. Eine Kritik. München, Wien 2003

Wahle, Manfred; Pätzold, Günter: Ergebnisse und Desiderata aus der berufspädagogisch-historischen Forschung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2006) 102, S. 177–193

Winterhager, Wolfgang Dietrich; Lutz, Burkart: Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Prognosen der Berufsstruktur – Methoden und Resultate. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 11. Stuttgart 1970

Wissenschaftsrat: Stellungnahme zum Bundesinstitut für Berufsbildung. Interner Bericht 2005

Wissenschaftsrat: Stellungnahme zum Bundesinstitut für Berufsbildung. Drs. 5917-17 v. 20.1.2017

Zabeck, Jürgen: Paradigmapluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm. In: Zabeck, Jürgen: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, S. 367–378. Hohengehren 1992

Zabeck, Jürgen: Über die Chancen einer Wiederbelebung des methodologischen Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Lisop, Ingrid; Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Frankfurt 2009, S. 121–147

# Anhang

## Thematische Schwerpunkte der Berufsbildungsforschung

### 1. Schwerpunkt: Strukturfragen in Teilbereichen der Berufsbildung

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

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

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

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

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

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

### 4. Schwerpunkt: Vergleichende Berufsbildung

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

### 5. Schwerpunkt: Innovations-, Implementations-, Transferprozesse

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

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

© 2018 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen

EULER, Dieter: *Gemessenes und Angemessenes – Berufsbildungsforschung auf der Suche nach einem Profil.*
In: WEIß, Reinhold; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich 2018, S. 30-53

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).
Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: https://www.bibb.de/cc-lizenz