



## 7 Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen



## **Bildungsreform Band 7**

### **Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen**

#### **Impressum**

##### **Herausgeber**

Bundesministerium  
für Bildung und Forschung (BMBF)  
Referat Publikationen; Internetredaktion  
10115 Berlin

##### **Bestellungen**

Schriftlich an den Herausgeber  
Postfach 30 02 35  
53182 Bonn oder telefonisch unter der  
Rufnummer 01805-BMBF02 bzw. 01805-262302  
Fax: 01805-BMBF03 bzw. 01805-262303  
0,12 Euro/Min.  
E-Mail: [books@bmbf.bund.de](mailto:books@bmbf.bund.de)  
Internet: <http://www.bmbf.de>

##### **Umschlagsgestaltung**

Helmut Langer

##### **Stand**

Dezember 2003  
Gedruckt auf Recyclingpapier

#### **Autoren**

Prof. Dr. Martin Baethge  
(Soziologisches Forschungsinstitut an der Georg-August-  
Universität Göttingen – SOFI)  
Klaus-Peter Buss  
(Soziologisches Forschungsinstitut an der Georg-August-  
Universität Göttingen – SOFI)  
Carmen Lanfer  
(Soziologisches Forschungsinstitut an der Georg-August-  
Universität Göttingen – SOFI)

Mit Unterstützung der Expertinnen- und Expertengruppe  
„Konzept Nationale Bildungsberichterstattung:  
Berufsbildung/Weiterbildung“:

Prof. Dr. Frank Achtenhagen (Universität Göttingen)  
Prof. Dr. Rolf Arnold (Universität Kaiserslautern)  
Dr. Lutz Bellmann (IAB Nürnberg)  
Walter Brosi (BIBB, Bonn)  
Prof. Dr. Helga Krüger (Universität Bremen)  
Prof. Dr. Günter Kutscha (Universität Duisburg)  
Helmut Kuwan (Sozialwissenschaftliche Forschung und  
Beratung, München)  
Prof. Dr. Christiane Schiersmann (Universität Heidelberg)  
Dr. Heike Solga (MPIfB Berlin)  
Prof. Dr. Dieter Timmermann (Universität Bielefeld)

Unter Mitarbeit von  
Jörg Brunke  
Sonja Peyk  
Christian Schmidt

Martin Baethge  
Klaus-Peter Buss  
Carmen Lanfer

# Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiter- bildung/Lebenslanges Lernen

Mit Unterstützung der Expert/innengruppe „Konzept  
Nationale Bildungsberichterstattung: Berufsbildung/  
Weiterbildung“ und unter Mitarbeit von Jörg Brunke,  
Sonja Peyk und Christian Schmidt



# Inhalt

|                                                                                                                         |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Inhalt                                                                                                                  | 3         |
| Vorbemerkung                                                                                                            | 5         |
| <b>1. Anlass, Aufgabenstellung und Durchführung der Konzeptentwicklung für eine nationale Bildungsberichterstattung</b> | <b>7</b>  |
| 1.1 Anlass                                                                                                              | 7         |
| 1.2 Die spezifische Aufgabenstellung                                                                                    | 8         |
| 1.3 Zur Durchführung der Konzeptentwicklung                                                                             | 9         |
| <b>2. Der normative und sozio-ökonomische Referenzrahmen der Berichterstattung</b>                                      | <b>13</b> |
| 2.1 Normativ-funktionale Bezugspunkte                                                                                   | 13        |
| 2.1.1 Individuelle Regulationsfähigkeit                                                                                 | 15        |
| 2.1.2 Humanressourcen                                                                                                   | 16        |
| 2.1.3 Gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit                                                                  | 18        |
| 2.2 Zu den sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen: „Megatrends“ und Kompetenzstruktur (Anforderungsseite)                 | 19        |
| 2.2.1 Tertiärisierung                                                                                                   | 20        |
| 2.2.2 Informatisierung/steigende Wissensintensität                                                                      | 21        |
| 2.2.3 Internationalisierung/Globalisierung                                                                              | 23        |
| 2.2.4 Demografie                                                                                                        | 24        |
| 2.2.5 Individualisierung/Wertewandel                                                                                    | 25        |
| 2.2.6 Institutionelle Labilisierung und individuelle Offenheit                                                          | 27        |
| <b>3. Berufliche Bildung</b>                                                                                            | <b>31</b> |
| 3.1 Gesellschaftliche Bedeutung der Berufsbildung                                                                       | 31        |
| 3.2 Zur Struktur des Berichtsfeldes                                                                                     | 34        |
| 3.2.1 Eine notwendige Systematisierung: Dreigliederung der Berufsbildung                                                | 34        |
| 3.2.2 Das duale System der Berufsausbildung                                                                             | 35        |
| 3.2.3 Das Schulberufssystem                                                                                             | 39        |
| 3.2.4 Zentrale Unterschiede zwischen dualem System und Schulberufssystem                                                | 43        |
| 3.2.5 Das Chancenverbesserungssystem                                                                                    | 44        |
| 3.3 Skizzierung der Datenlage                                                                                           | 47        |
| 3.3.1 Einordnung der wichtigsten Berichtssysteme und Datenquellen                                                       | 47        |
| 3.3.2 Schulberufsausbildung: Weiße Flecken auf der Landkarte des Bildungssystems                                        | 54        |
| 3.4 Tendaussagen und Indikatoren                                                                                        | 55        |
| 3.4.1 Ausgangsbedingungen des Ausbildungsprozesses                                                                      | 56        |
| 3.4.2 Prozessqualität                                                                                                   | 66        |
| 3.4.3 Outcome – Ausbildungsergebnis                                                                                     | 77        |
| 3.4.4 Indirekte Übergangswege und Benachteiligtenförderung                                                              | 83        |

|           |                                                                                                                                    |            |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.</b> | <b>Berichterstattung zu (beruflicher) Weiterbildung/lebenslangem Lernen</b>                                                        | <b>87</b>  |
| 4.1       | Strukturmerkmale der Weiterbildungslandschaft in Deutschland                                                                       | 87         |
| 4.2       | Prozessorientierte Weiterbildung als neues Leitbild in der Weiterbildung                                                           | 89         |
| 4.2.1     | Der Wandel der Lernformen                                                                                                          | 91         |
| 4.2.2     | Informelles Lernen                                                                                                                 | 92         |
| 4.2.3     | Anforderungen durch prozessorientierte Weiterbildung auf institutioneller und individueller Ebene                                  | 95         |
| 4.3       | Zur Datenlage: wichtige Datenquellen zur Weiterbildungsberichterstattung und Trends in der Weiterbildung                           | 97         |
| 4.3.1     | Amtliche Statistiken                                                                                                               | 100        |
| 4.3.2     | Trägerstatistiken                                                                                                                  | 106        |
| 4.3.3     | Personenbefragungen/Einzeluntersuchungen/Forschungsprojekte                                                                        | 108        |
| 4.4       | Zusammenfassung der Befunde, Indikatoren und Forschungsbedarf                                                                      | 117        |
| 4.4.1     | Input-Indikatoren                                                                                                                  | 118        |
| 4.4.2     | Prozess-Indikatoren                                                                                                                | 122        |
| 4.4.3     | Outcome-Indikatoren                                                                                                                | 125        |
| 4.4.4     | Zur Erfassung informellen Lernens                                                                                                  | 131        |
| 4.4.5     | Forschungsbedarf                                                                                                                   | 132        |
| <b>5.</b> | <b>Bildung und soziale Strukturierung/soziale Teilhabe</b>                                                                         | <b>137</b> |
| 5.1       | Segmentation und Selektion im deutschen Bildungswesen                                                                              | 137        |
| 5.2       | Trends im Verhältnis von Bildung und sozialer Strukturierung                                                                       | 141        |
| 5.2.1     | Soziale Strukturierung an den Schnittstellen von Allgemeinbildung und Berufsbildung                                                | 143        |
| 5.2.2     | Das Bildungs- und Berufsschicksal der Jugendlichen mit geringen Qualifikationen                                                    | 145        |
| 5.2.3     | Die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund                                                                              | 148        |
| 5.3       | Datenlage                                                                                                                          | 150        |
| 5.4       | Indikatoren für eine Berichterstattung zu Bildung und sozialer Strukturierung/gesellschaftlicher Teilhabe und Forschungsdesiderate | 153        |
| <b>6.</b> | <b>Konzept für eine nationale Bildungsberichterstattung</b>                                                                        | <b>159</b> |
| 6.1       | Ziel und Perspektive einer nationalen Bildungsberichterstattung                                                                    | 159        |
| 6.2       | Thematische Schwerpunkte und Indikatoren                                                                                           | 164        |
| 6.3       | Internationale Anschlussfähigkeit                                                                                                  | 169        |
| 6.4       | Organisationsform einer nationalen Bildungsberichterstattung                                                                       | 173        |
| 6.5       | Zu Prioritäten eines nationalen Bildungsforschungsprogramms                                                                        | 180        |
|           | Literatur                                                                                                                          | 185        |

„Die Welt ist ein wunderschönes Buch,  
doch von geringem Nutzen für den,  
der nicht lesen kann.“

*Carlo Goldoni*

## Vorbemerkung

Das hier vorgelegte Konzept für eine „nationale Bildungsberichterstattung“ zeichnet unvermeidlicherweise eine gewisse Vorläufigkeit aus. Der Grund liegt zum einen in der Sache und dem Zeitpunkt ihrer Behandlung: Über neue Formen gesamtgesellschaftlicher Bildungssteuerung/Bildungsmonitoring wird in Deutschland erst wieder seit kurzem – seit dem so genannten „PISA-Schock“ – diskutiert. Die Realisierung einer nationalen Bildungsberichterstattung erfordert aber einen Konsens aller beteiligten Akteure über grundlegende Zielsetzung und Organisationsform einer solchen Berichterstattung und setzt deren aktive Unterstützung bei der Realisierung voraus. Zum anderen stand der Expertengruppe, die an diesem Konzept beteiligt war, und der kleinen Forschergruppe (1,5 Wissenschaftler/innen) des Soziologischen Forschungsinstituts (SOFI) nur ein Zeitraum von knapp vier Monaten zur Erarbeitung zur Verfügung. Insofern verstehen die Autoren und die Expertengruppe das präsentierte Konzept als einen Diskussionsbeitrag zu jenem Prozess der Konsensbildung, der zur Institutionalisierung einer nationalen Bildungsberichterstattung führen sollte.

Der Vorläufigkeitscharakter bezieht sich mehr auf den Umfang der systematisch einbezogenen Bildungsbereiche und (damit) auf die Weite und Ausdifferenzierung der Perspektiven als auf die Stichhaltigkeit der vorgetragenen Argumente. Bund (Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF) und Länder (Kultusministerkonferenz, KMK) sind bei der Entwicklung des Konzepts für eine nationale Bildungsberichterstattung getrennt vorgegangen und haben es arbeitsteilig aus der Perspektive der jeweiligen Kompetenzdomänen im Bildungssystem unterhalb des Hochschulbereichs von getrennten Expertengruppen erarbeiten lassen: für den Bereich der schulischen Bildung in einem von der Kultusministerkonferenz (KMK) beauftragten Konsortium, für den Bereich der beruflichen Ausbildung und Weiterbildung vom SOFI sowie einer von ihm eingerichteten Expertengruppe und für den Bereich der vorschulischen und außerschulischen Bildung vom Deutschen Jugendinstitut (DJI).

Es war in der Expertengruppe des SOFI relativ schnell nach den ersten Diskussionen Konsens, dass eine nationale Bildungsberichterstattung nur als eine integrierte und systemische für das Gesamt der gesellschaftlich organisierten Bildungs-, Berufs- und Weiterbildungsprozesse Sinn macht, nicht aber als Addition von Partialberichten (Schule, Berufsbildung, Weiterbildung u.a.) – so wenig auch auf eine gründliche Informationsgrundlage für die Einzelbereiche, wie z.B. den Berufsbildungsbericht für das Feld der beruflichen Aus- und Weiterbildung, verzichtet werden kann. (Die Argumente dafür hoffen wir, in den folgenden Kapiteln zu liefern.) Vor diesem Hintergrund zielte der Auftrag darauf, das Konzept für eine Bildungsberichterstattung aus der Perspektive von

und mit Schwerpunkt auf der beruflichen Ausbildung und Weiterbildung zu entwickeln.

Die Expertengruppe (Zusammensetzung vgl. Kapitel 1) hat auf der Basis von Expertisen ihrer Mitglieder in zwei Workshops die Grundlinien eines Konzepts „nationale Bildungsberichterstattung“ intensiv und engagiert diskutiert. Die Kürze der Zeit ließ es nicht zu, einen in der Expertengruppe insgesamt abgestimmten Bericht vorzulegen, so dass auch nicht jede einzelne Expertin und jeder einzelne Experte für die hier vorgetragenen Argumente verantwortlich gemacht werden kann, auch wenn der Tenor des Gutachtens von allen geteilt wird. Wo im ersten Teil des Berichts („Konzept für eine nationale Bildungsberichterstattung“) auf die Expertisen Bezug genommen wird, ist es vermerkt. Die Verantwortung für den Konzept-Teil liegt bei den Autoren. Wieweit die jeweiligen Expertisen in das Konzept eingegangen sind, kann durch einen Blick in die Expertisen selbst nachvollzogen werden, die voraussichtlich Ende Mai 2004 als Band 8 der BMBF-Reihe Bildungsreform erscheinen.

Der Expertengruppe ist dafür zu danken, dass und wie sie sich unter dem Zeitdruck an der Entwicklung des Konzepts beteiligt hat. Ebenso sehr haben wir zu danken Ingelore Stahn, die mit viel Umsicht und Freundlichkeit die Kooperation und die Workshops organisiert hat, und Erika Beller, die in gewohnter Professionalität und mit hohem Engagement Texterfassung, Formatierung und Layout der Fassung des Berichts besorgt hat, die dem Auftraggeber übergeben wurde.

Martin Baethge  
Göttingen, im Januar 2004



# 1. Anlass, Aufgabenstellung und Durchführung der Konzeptentwicklung für eine nationale Bildungsberichterstattung

## 1.1 Anlass

Nach 25 Jahren Flaute in der bildungspolitischen Diskussion schreckten internationale Vergleichsstudien, die dem deutschen Bildungssystem eine vergleichsweise schlechte Leistungsbilanz attestierten (TIMSS, PISA), Politik und Öffentlichkeit in der Bundesrepublik auf. Als Hauptmängel wurden dem deutschen Bildungssystem bescheinigt,

- dass es bei der Vermittlung grundlegender kultureller (kognitiver) Kompetenzen an die Jugendlichen unterhalb des Durchschnitts der einbezogenen OECD-Länder liege und gerade im unteren Sekundarschulbereich prekäre Mängel aufweise<sup>1</sup>,
- dass es hochgradig sozial selektiv sei und
- dass die Studierendenquote hinter vergleichbaren Gesellschaften zurückbleibe.

Vor dem Hintergrund dieser Kritik hat der Deutsche Bundestag am 4. Juli 2002 die Bundesregierung aufgefordert, „mit den Ländern eine Verständigung über die Erarbeitung eines nationalen Bildungsberichts und die mögliche Einrichtung eines nationalen Sachverständigenrates zur Berichterstattung und Begutachtung über die Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland herbeizuführen“ (Deutscher Bundestag, Drucksache 14/9269, S. 2). Um die Bedeutung der Bildungsberichterstattung zu unterstreichen, verweist der Bundestag als Analogie auf den 1963 eingerichteten Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung.

Der Bundestag fordert eine „umfassende und integrierte nationale Bildungsberichterstattung zu den wichtigsten Handlungsfeldern des Bildungswesens“ (ebenda). Ihr Ziel soll darin bestehen, Öffentlichkeit und für die Bildungspolitik Verantwortliche bei der Beurteilung der Entwicklung des Bildungswesens zu unterstützen und mit Empfehlungen zur inhaltlichen und strukturellen Entwicklung des Bildungswesens die notwendigen Bildungsreformen voranzubringen. Dabei soll der Abstimmung von nationaler und internationaler Bildungspolitik Rechnung getragen werden.

Eine wesentliche Basis der Konsensbildung über eine nationale Bildungsberichterstattung sieht der Bundestag in den Arbeiten und Empfehlungen des von Bund und Ländern in den letzten Jahren betriebenen „Forum Bildung“. (Auf seine Arbeiten wird deswegen im folgenden Gutachten auch wiederholt Bezug genommen.) Darüber hinaus setzt er darauf, dass nach Artikel 91b Grundgesetz Bund und Länder in der Bildungsplanung zusammenwirken sollen und dass es ein gemeinsames Interesse von Bund, Ländern und Kommunen an der Entwicklung des Bildungswesens gibt.

---

<sup>1</sup> Bei der IGLU-Studie im Grundschulbereich schnitt Deutschland gut ab.

Die Hauptakteure im bildungspolitischen Entscheidungsprozess, der Bund in Gestalt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und die Länder, repräsentiert durch die Kultusministerkonferenz, sind zunächst getrennt vorgegangen und haben Konzepte für eine Bildungsberichterstattung aus der Perspektive der jeweiligen Kompetenzdomänen, dem Schulwesen für die Länder und der beruflichen Ausbildung und Weiterbildung für den Bund, entwickeln lassen.

## 1.2 Die spezifische Aufgabenstellung

Es ist dieses Vorgehen, das die Spezifik der Aufgabenstellung für das Konzept und zugleich ihre Schwierigkeiten bestimmt. Die Aufgabe besteht darin, aus der Perspektive von „beruflicher Bildung“ und „Weiterbildung/Lebenslanges Lernen“ das Konzept für eine integrierte nationale Bildungsberichterstattung zu entwickeln oder – mit anderen Worten – zu klären, wie die Themenblöcke „Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen“ in ein umfassendes Konzept für eine integrierte Bildungsberichterstattung eingebettet werden können, wenn nicht gar werden müssen.

Diese Aufgabe ist deswegen schwierig, weil man zum einen auf die Felder der „beruflichen Bildung“ und „Weiterbildung/Lebenslanges Lernen“ verwiesen ist, sie den Fokus der Betrachtung darstellen sollen. Zum anderen kann es nicht darum gehen, nur die bestehenden Berichtssysteme für diese Felder, wie z.B. den „Berufsbildungsbericht“ oder das „Berichtssystem Weiterbildung (BSW)“, zu verbessern (dies wäre ein sicherlich willkommener Nebeneffekt). Vielmehr geht es darum, beide institutionellen Bildungsbereiche in das übergreifende Koordinatensystem des gesamten Bildungswesens zu stellen. Dies bedeutet, die Zusammenhänge zwischen Berufsbildung/Weiterbildung und den vor-, neben- und nachgelagerten Lernprozessen von der Vorschulerziehung über die allgemein bildenden Schulen bis zum Hochschulbereich in den Blick zu nehmen. Diese Zusammenhänge sind, selbst wenn sie heute nicht hinreichend transparent sind, unabweisbar. Frühe Bildungsprozesse schaffen ebenso kognitive und motivationale Voraussetzungen für die berufliche Bildung und für Lebenslanges Lernen wie diese sowohl untereinander als auch mit neben- und nachgelagerten Bereichen der Allgemein- und Hochschulbildung verbunden sind.

Da unterschiedliche Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen unterschiedlichen regulativen Prinzipien folgen, sind die systemischen Zusammenhänge im Bildungswesen nicht allein aus der Perspektive funktionaler Differenzen, rechtlicher und organisatorischer Grenzen oder Verbindungen zu erörtern. Ebenso muss die Frage gestellt werden, wie weit sich die in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen zugrunde gelegten Lern- und Leistungsvorstellungen vertragen, unverbunden nebeneinander oder gar konträr zueinander stehen. Diese Frage ist im Zusammenhang mit der PISA-Studie, etwa im Verhältnis von Vorschulerziehung und Allgemeinbildung, sowie bereits vorher in Bezug auf frühe Bildungserfahrungen und Lebenslanges Lernen gestellt worden (vgl. Achtenha-

gen/Lempert 2000). Je mehr aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung „traditionelle Bildungs-/Vorratsmodelle“ obsolet werden und durch „Bildungs-Erneuerungsmodelle“ (Weinert 2002, S. 37) ersetzt werden müssen, desto bedeutsamer wird diese Frage und desto weniger lassen sich eindeutige Grenzen zwischen den institutionell separierten Prozessen der Allgemein-, Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung ziehen.

Die gestellte Aufgabe beinhaltet die Entwicklung von Zielperspektiven und Kriterien für eine nationale Bildungsberichterstattung, die Prüfung der verfügbaren Datenquellen mit Blick auf die von ihnen gebotenen Möglichkeiten und Grenzen für eine Bildungsberichterstattung sowie die Entwicklung von Indikatoren und die Benennung von Desideraten in Forschung und Bildungsstatistik. Da Deutschland kein geschlossener Raum, sondern in Europa und Weltwirtschaft integriert ist, sind auch die Bedingungen für eine internationale Anschlussfähigkeit zu prüfen. Schließlich sollen Vorstellungen für die Organisation einer Bildungsberichterstattung entwickelt werden.

### **1.3 Zur Durchführung der Konzeptentwicklung**

Das vorliegende Konzept für eine Bildungsberichterstattung mit Schwerpunkt „Berufsbildung, Weiterbildung/Lebenslanges Lernen“ ist eine von zwei Expertisen, die das BMBF in Auftrag gegeben hat. Die andere Expertise ist der „vorschulischen Bildung/außerschulischen Bildung“ gewidmet und wird von Prof. Dr. Rauschenbach und dem DJI bearbeitet. Für die hier vorgelegte Konzeptentwicklung ist Prof. Dr. Baethge und ein Team des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen verantwortlich. Unterstützt wurde die Erstellung des Konzepts von einer Expertengruppe.

Die Expertengruppe tagte insgesamt dreimal – am 23.04.03 in Bonn (Startsitzung mit der Koordinierungsgruppe des BMBF), am 06.06.03 in Göttingen und am 18.07.03 in Berlin – und erörterte auf Basis von Input-Papieren des SOFI und kurzen Expertisen die grundlegenden Aspekte, Probleme und Perspektiven der Berichterstattung. Die Expertisen behandelten folgende Themen<sup>2</sup> (Wir führen sie in der alphabetischen Reihenfolge der Autorinnen und Autoren auf und stellen damit zugleich die Mitglieder der Expertengruppe vor.):

#### **Mitglieder der Expertengruppe (und Themen)**

- Martin Baethge (SOFI Göttingen): Leitung,
- Frank Achtenhagen (Universität Göttingen): Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten,
- Rolf Arnold (Universität Kaiserslautern), Christiane Schiersmann (Universität Heidelberg): Entwicklungstrends im Weiterbildungsbereich,
- Lutz Bellmann (IAB Nürnberg): Der Stand der Aus- und Weiterbildungsstatistik in Deutschland,

---

<sup>2</sup> Die Expertisen werden voraussichtlich Ende Mai 2004 als Band 8 in der BMBF-Reihe Bildungsreform veröffentlicht.

- Walter Brosi (BIBB, Bonn): Anmerkungen zur Verfügbarkeit von Statistiken im Bereich der beruflichen Bildung als Basis für eine umfassende Bildungsberichterstattung<sup>3</sup>,
- Helga Krüger (Universität Bremen): Zur Daten(-lage) vollzeitschulischer Berufsausbildung,
- Günter Kutscha (Universität Duisburg): Berufsvorbereitung und Förderung benachteiligter Jugendlicher,
- Helmut Kuwan (Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung, München): Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Anmerkungen zur derzeitigen Datenlage und zu zukünftigen Anforderungen,
- Heike Solga (MPIfB Berlin): Berufsbildung und soziale Strukturierung,
- Dieter Timmermann (Universität Bielefeld): Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung in der nationalen Bildungsberichterstattung.

Was war in der vorgegebenen Zeit zu leisten und was hatten sich Experten-Gruppe und Forschungsteam vorgenommen im Sinne eines für die Aufgabenstellung erforderlichen Mindestarbeitsprogramms? Der Schwerpunkt der Diskussionen lag auf der Problemanalyse, auf der Entwicklung inhaltlicher Perspektiven für eine Bildungsberichterstattung, weniger auf Verfahrensfragen ihrer Durchführung – wenngleich auch dazu (kurz) diskutiert wurde und etwas gesagt wird. Aber zunächst muss man wissen, worüber und was berichtet werden soll, bevor geklärt werden kann, wie es geschehen soll. Im Zentrum der Arbeit stand die Klärung folgender Fragen:

Wie sieht – nach dem Stand der einschlägigen Forschung – die gegenwärtige Situation in den einzelnen Bildungsbereichen aus, konzentriert auf die Themenblöcke „Berufsbildung“ und „Weiterbildung/Lebenslanges Lernen“, in Bezug auf Entwicklungstrends und Probleme, denen im Interesse einer gedeihlichen Weiterentwicklung des Gesamtbildungswesens erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken ist?

Was sind allgemeine gesellschaftliche Rahmenbedingungen, auf die im Bildungswesen Antworten gefunden werden müssen und die ins Bildungswesen hineinwirken, aber auch durch Bildung beeinflusst werden können?

Wie weit geben verfügbare nationale wie internationale Berichtssysteme Auskunft über die Leistungsfähigkeit der (Berufs- und Weiter-)Bildungseinrichtungen (Prüfung berufsbildungsstatistischer, -soziologischer und -ökonomischer Datensätze unter dem Aspekt Aussagekraft und Transparenz über den tatsächlichen Zustand der Bildungsinstitutionen)? Hierbei kommt angesichts der aktuellen bildungspolitischen Diskussion der Frage, was wir wirklich über die Kompetenzvermittlung und die Leistungsprofile wissen, ein besonderer Stellenwert zu. Was sind Indikatoren für eine kontinuierliche Bildungsberichterstattung, die Auskunft über die Qualität des Bildungswesens im Sinne sowohl der Qualität der einzelnen Bildungsbereiche als auch ihres Zusammenhangs (systemische Perspektive) geben (nicht als Katalog mit Vollständigkeitsanspruch, sondern im

---

<sup>3</sup> Die instruktive Expertise von Brosi lag in der vorliegenden Fassung erst so spät vor, dass sie weder von den anderen Expert/innen noch vom Autorenteam noch systematisch verarbeitet werden konnte.

Sinne von relevanten Schwerpunkten)? Welche Anforderungen stellt die internationale Anschlussfähigkeit an eine nationale Bildungsberichterstattung? Wie könnte die Organisation und das inhaltliche Format einer nationalen Bildungsberichterstattung aussehen?

Die Fragen sind nicht in der aufgelisteten Reihenfolge abgearbeitet, sondern werden in den Expertisen wie auch im folgenden Bericht in den jeweiligen thematischen Zusammenhängen mit jeweils unterschiedlichem Gewicht aufgegriffen und abgehandelt. Sie dienen Experten und Forschungsteam als Orientierung für die Ausarbeitungen.

Für die Darstellung bedeutet das: Im zweiten Kapitel werden die normativen und sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen der Bildungsberichterstattung dargestellt. Das dritte und vierte Kapitel bilden den inhaltlichen Schwerpunkt, sie sind der Berufsbildung und Weiterbildung/Lebenslangem Lernen gewidmet und nach dem gleichen Muster aufgebaut: Darstellung der Struktur des Bereichs innerhalb des Bildungssystems und in der internen Differenzierung, Entwicklungstrends und Probleme, Datenlage und mögliche zentrale Indikatoren für die Berichterstattung. Mit der Frage nach den sozialstrukturellen Differenzen im Zugang zu und in der Beteiligung an den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen greift das fünfte Kapitel den zentralen Aspekt der demokratischen Legitimation des deutschen Bildungssystems und (vermutlich) eines der Hauptprobleme seiner aktuellen Organisation und inhaltlichen Gestaltung auf.

Das abschließende sechste Kapitel ist den möglichen inhaltlichen Schwerpunkten und der Organisationsform einer Bildungsberichterstattung sowie Daten- und Forschungsdesideraten gewidmet. Hier wird begründet, warum sich Expertengruppe und Forschungsteam für eine nationale Bildungsberichterstattung mit systemischer Perspektive und gegen die Addition bereichsspezifischer Bildungsberichte aussprechen.



## 2. Der normative und sozio-ökonomische Referenzrahmen der Berichterstattung

Ziele wie auch Organisationsformen des Bildungssystems begründen sich nicht aus sich selbst oder der Tradition des Bildungswesens heraus und sind auch nicht einfach politisch zu dekretieren. Sie entstehen und wandeln sich in einem sehr komplexen gesellschaftlichen Konsensbildungsprozess, dem kontingente Auseinandersetzungen mit den Veränderungen der Umwelt zugrunde liegen. Dies gilt in besonderem Maße in Epochen einer hohen Veränderungsdynamik des Wissens. Die Betonung der Offenheit von Bildungsprozessen für gesellschaftliche Auseinandersetzungen beinhaltet weder eine Absage an deren historische Wurzeln noch eine Überantwortung an unvermittelten Funktionalismus. Das Bildungswesen braucht seine relative Eigenständigkeit, und seine Akteure müssen, um die Leistungsfähigkeit des Systems zu sichern, selbst wichtige Spieler im Prozess der bildungspolitischen Konsensbildung über Ziele und Formen von Bildung sein.

Es ist dieser Sachverhalt der Historizität von Bildungszielen und Bildungsformen, der die Relevanz des folgenden Kapitels bestimmt. Die in ihm vorgebrachten Argumente zu normativen und sozio-ökonomischen Bezugspunkten sind selbst Interpretationen der ablaufenden gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, die sich auf wissenschaftliche Beiträge zur Theorie sozialen und ökonomischen Wandels stützen. Insofern besitzen sie eine heuristische Funktion und stellen selbst einen Beitrag zur Auseinandersetzung über Bildungsziele und -formen dar – entsprechend dem Auftrag des Gutachtens mit besonderem Augenmerk für Berufs- und Weiterbildung.

### 2.1 Normativ-funktionale Bezugspunkte

Schaut man in bildungspolitische Veröffentlichungen aus der „Nach-PISA-Zeit“, so gibt es eine weitgehende Übereinstimmung darin, dass neue Formen der Bildungsberichterstattung – seien es solche, die sich auf ein umfassendes Bildungsmonitoring beziehen, seien es Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards und Leistungsmessung – im Dienste von Bildungsreformen stehen müssen, von dort ihre Legitimation beziehen und ihre Perspektiven gewinnen. So formuliert etwa Klieme als Konsens der von ihm geleiteten Expertengruppe zu nationalen Bildungsstandards, dass diese in den „Kontext von Bildungsreformen zu stellen“ seien und Funktionen „für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ zu erfüllen hätten, einschließlich des Abbaus von Disparitäten („Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards 2003, S. 9; auf andere Aspekte des Bildungswesens bezogen äußern sich ähnlich Arbeitsgruppen des Forum Bildung 2002).

Will man in dieser Weise eine Bildungsberichterstattung in den Dienst von Bildungsreformen stellen und ihr die Aufgabe zuweisen, der Öffentlichkeit Transparenz und Orientierung über die Entwicklung des Bildungssystems zu verschaffen sowie politischen und organisatorischen Handlungsbedarf zur Gestaltung und Weiterentwicklung des Bildungswesens herauszuarbeiten (vgl. Ent-

Entschließung des Deutschen Bundestags vom 04. Juli 2002), so bedarf es normativer Bezugspunkte für die Beurteilung von Entwicklungen sowie für die Bestimmung der Qualität des Bildungssystems und seiner Teilbereiche. Diese explizit zu machen und zu begründen ist wichtig, weil man sonst in Gefahr gerät, ständig mit unausgewiesenen und impliziten normativen Setzungen zu operieren.

Die Expertengruppe war sich darüber einig, dass normative Bezugspunkte nicht als ein Katalog von inhaltlich definierten Bildungszielen für den individuellen Lernprozess zu formulieren seien. Hier gilt, was bereits die Arbeitsgruppe „Bildungs- und Qualifikationsziele für morgen“ des Forum Bildung konstatiert, dass ein solcher inhaltlich orientierter Bildungs- oder Wissenskanon „weder der Situation des immer schnelleren Wachstums des Wissens angemessen, noch im wissenschaftlichen und politischen Konsens begründbar wäre“ (Forum Bildung 2002, S. 11). Normative Bezugspunkte für eine Bildungsberichterstattung sind auf der Systemebene zu formulieren und von jenen allgemeinen Funktionen abzuleiten, die Bildungssysteme in modernen Gesellschaften zu erfüllen haben und über die man eine breite Übereinstimmung als gleichsam „praktischen Konsens“ (Klieme 2003, S. 51) voraussetzen kann, weil sie auf einer relativ hohen Abstraktionsebene formuliert sind. Sie stellen allgemeine Zielfunktionen des Bildungssystems dar und können als Basis für die Definition von konkreten Bildungszielen, die Entwicklung von Curricula und die politische Gestaltung des Bildungswesens dienen und stellen insoweit eine Art Selbstverpflichtung von Gesellschaft und Politik dar, Bedingungen zu schaffen, die ihre Realisierung ermöglichen.

Der Dissens in der bildungspolitischen Debatte setzt nun in der Regel dort ein, wo es um die Operationalisierung solch normativ formulierter Funktionen und um die Ableitung konkreter Inhalte und Organisationsformen von Bildungsprozessen geht. Mit anderen Worten, wo es um historisch konkrete Interpretation und Ausfüllung von Funktionen geht, die zwar nicht historisch invariant sind, aber – aufgrund routinierter und institutionalisierter Praxen sowie etablierter Interessensorganisationen – für zeitlich relativ lange Zeiträume gesellschaftlicher Entwicklung Gültigkeit haben (etwa für die Epoche der demokratisch-sozialstaatlich verfassten Industriegesellschaften).

In den Ergebnissen eines ersten, vom BMBF organisierten Experten-Workshops im August 2002 sieht die Expertengruppe drei normativ-funktionale Bezugspunkte für moderne Bildungssysteme. Diese sollen beitragen<sup>4</sup> zur:

---

<sup>4</sup> Es ist wichtig, die Formulierung „beitragen“ zu wählen, um das Bildungswesen nicht heillos zu überfordern. Ob etwa auf der individuellen Ebene ein hoher Grad an Selbstregulation oder auf der Systemebene eine ausreichende Versorgung mit Humankapital erreicht wird, ist gleichfalls von vielen anderen Sozialisations- und Umweltbedingungen abhängig. Einseitige und eindeutige kausaltheoretische Zusammenhänge zwischen Bildung und jeweiliger Lebenslage oder Zuständen des Humankapitals sind nicht zu postulieren (vgl. dazu auch Weißhuhn 2002, S. 5). Insbesondere ist es aufgrund der Kumulativität und Interdependenz der Teilbereiche kaum möglich, eindeutige Kausalattributionen zu unterschiedlichen Elementen des Bildungssystems vorzunehmen.



- Entwicklung der individuellen Regulationsfähigkeit (Autonomie),
- Sicherung der Humanressourcen einer Gesellschaft und
- Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit

(vgl. Arbeitsgruppe 1 des Forum Bildung 2002, S. 13).

### 2.1.1 Individuelle Regulationsfähigkeit

Regulationsfähigkeit kann als die komplexeste und zugleich allgemeinste personenbezogene Zielkategorie für das Bildungssystem als Ganzes wie für seine Teile gelten. Anders als die Kategorie der „gebildeten Persönlichkeit“ oder des autonomen Individuums in den klassischen Bildungstheorien, für die sie bezogen auf die Organisation von Lernprozessen ein funktionales Äquivalent bildet, ist sie eine handlungsbezogene Kategorie. Sie bedeutet das Vermögen des Individuums, sein Verhalten und Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biographie und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu gestalten. Ihre spezifische Ausprägung und ihre aktuelle soziale Bedeutung erhält die Kategorie der Selbstregulation durch Prozesse gesellschaftlichen Wandels mit zeitlich kürzeren (Anpassungs-)Geschwindigkeiten und zunehmender Radikalität, durch die sich unsere Gesellschaft von früheren unterscheidet und die wir durch die Skizzierung der „Megatrends“ in den sozio-ökonomischen Veränderungen andeuten (vgl. Abschnitt 2.2.). Im Vorgriff kann man sagen, dass Regulationsfähigkeit als Kompetenz der Selbstbehauptung des Individuums unter den Bedingungen von zunehmender Komplexität und steigender Labilität und Unsicherheit der Lebens- und Arbeitszusammenhänge ständig an Bedeutung gewinnt. Neuere Studien zeigen, dass die Bewältigung persönlicher Krisen, die Gestaltung sozialer Beziehungen oder auch das Gesundheitsverhalten stark mit dem Bildungsstand zusammenhängen. Im Sinne der Entwicklung von Selbstregulationsfähigkeit ist Bildung im Laufe der neuzeitlichen Entwicklung zur gesellschaftlichen Basisressource avanciert.

Es ist schwer zu sagen, durch welche Art von Lernprozessen und Wissensformen diese Kompetenz erworben werden kann. Neuere Konzeptualisierungen von Bildungs- und Qualifikationszielen, wie sie etwa von der Arbeitsgruppe 1 des Forum Bildung oder vom „Bildungs-Delphi“ vorgelegt worden sind, lassen sich als Versuche lesen, einen Katalog von Basisqualifikationen zu definieren, welche die unterschiedlichen Dimensionen von Selbstregulation abdecken.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Die Expertengruppe Forum Bildung „Kompetenz als Ziele von Bildung und Qualifikation“ definiert folgende sechs Kompetenzen (Forum Bildung 2002, S. 14):

1. Intelligentes Wissen
2. Anwendungsfähiges Wissen
3. Lernkompetenz (Lernen des Lernens)
4. Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen
5. Soziale Kompetenzen
6. Wertorientierungen“.

Das „Bildungs-Delphi“ definiert als „maßgebliche Felder des von allen Experten sehr hoch bewerteten Allgemeinwissens“:

1. Instrumentelle bzw. methodische Kompetenzen, z.B. Kulturtechniken, Kreativtechniken

Sie können zur Orientierung dienen, ohne dass für sie bereits Indikatoren zur Verfügung stünden, mit denen die unterschiedlichen Dimensionen von Selbstregulation bei verschiedenen organisierten Lernprozessen empirisch gemessen werden können.

Selbstregulation ist nicht nur vom Wortstamm her sehr nah am Begriff der „Selbststeuerung von Lernprozessen“, die als Basiskompetenz in neuen Lerntheorien angesehen wird. Auch wegen des heute zentralen Stellenwerts von Wissen und kontinuierlichem Lernen verständigte sich die Expertengruppe darauf, in der „Selbststeuerung von Lernprozessen“ die Hauptkompetenz für Selbstregulation zu sehen. Selbststeuerung von Lernprozessen eröffnet nicht allein den kognitiven und motivationalen Zugang zu kontinuierlicher Wissensaneignung und -erweiterung, sondern beinhaltet zugleich wichtige Transferqualifikationen für die Lösung praktischer Alltagsprobleme.

Selbststeuerung von Lernprozessen umfasst eine Vielzahl von instrumentell-kognitiven, reflexiven und motivationalen Fähigkeiten und lässt sich in einer vorläufigen Annäherung als „Aufbau von Kenntnissen über den intelligenten Umgang mit neuen Informationen und mit schwierigen Problemen, sowie die damit verbundenen praktischen Kompetenzen zur Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernens“ (Forum Bildung 2002, S. 18) fassen. Die Expertengruppe war sich jedoch darüber einig, dass es noch beträchtlicher Anstrengungen in der Forschung bedarf, um ein solches Konzept für unterschiedliche Lernkontexte und -stufen operationalisierbar und messbar zu machen.

### 2.1.2 Humanressourcen

Der Bezugspunkt „Humanressourcen“ umfasst zwei Dimensionen, eine individuelle und eine systembezogen ökonomische. Beide hängen eng miteinander zusammen, gehen aber nicht ineinander auf. Die individuelle Dimension ist durch die Bedürfnisse der (potenziellen) Erwerbstätigen zur Sicherung und Verbesserung der Beschäftigungschancen definiert und zielt auf die Kompetenzen und Qualifikationen, die ihnen die Ausfüllung einer befriedigenden und existenzsichernden Erwerbsarbeit sowie ein selbstständiges Agieren auf dem Arbeitsmarkt ermöglichen. Die systembezogen ökonomische Dimension zielt auf die Sicherstellung des qualitativen und quantitativen Arbeitskräftebedarfs wie er von den Organisationen der Erwerbsarbeit in der Nachfrage definiert wird.

- 
2. Personale Kompetenzen, z.B. Selbstbewusstsein, Identität, Handlungskompetenz
  3. Soziale Kompetenzen, z.B. Kommunikation, Teamfähigkeit, soziale Verantwortung
  4. Inhaltliches Basiswissen, z.B. über aktuelle Probleme wie Ökologie oder weltweite Abhängigkeiten sowie Alltagswissen über Geld, Gesundheit und anderes und nicht zuletzt Grundlagen aus Philosophie, Literatur, Geschichte, Politik und andere.

Unter diesen vier Feldern wurden wiederum die personale und die soziale Kompetenz noch etwas höher gewichtet als die beiden übrigen“ (nach Wilhelmi 1999, S. 39).

(Womit nicht gesagt wird, dass die Organisationen ihren Bedarf tatsächlich kennen und prognostisch formulieren können.)

Für das Bildungssystem stellt sich zunächst die Frage: Wie bekommt es die Informationen über den qualitativen und quantitativen Bedarf, zu dessen Deckung ihm ein Beitrag abverlangt wird? In der deutschen Bildungs- und Ausbildungstradition wurde das Problem der Passung von Nachfrage nach und herzustellendem Angebot an Humanressourcen relativ elegant – und auch effektiv – gelöst. In der humboldtschen Konzeption, welche die Struktur des Bildungssystems bis heute prägt, wurden jene Kompetenzen, die allgemeine kulturelle Grundlagen der Beschäftigungsfähigkeit jenseits beruflicher Spezialisierung darstellen, dem allgemein bildenden Schulwesen zugewiesen. Jene Kompetenzen, die eine berufliche Spezialisierung und die „konkreten praktischen Zwecke“ betrafen, lagen hingegen in der Verantwortung der (betrieblichen) Praxis bzw. von beruflichen Spezialschulen. Es ist an dieser Stelle nicht zu erörtern, ob und inwieweit dieses Arbeitsteilungsmodell in der Herstellung von Humanressourcen tatsächlich so, wie vorausgesetzt, funktionierte und erfolgreich war; ihm wurde von internationalen Beobachtern bis in die jüngste Vergangenheit eine hohe Funktionalität, die nicht zuletzt die Weltmarktstellung der deutschen Wirtschaft mit begründete und sichern half, attestiert (z.B. Porter 1993; Culpepper/Finegold 1999).

An dieser Stelle ist der Hinweis wichtig, dass die Bedingung für die (relative) Funktionsfähigkeit des Modells in einer verhältnismäßig hohen Stabilität der allgemein bildenden Grundqualifikationen wie auch der Berufsstruktur bestand, wobei letztere den Orientierungsrahmen für die praktische Berufsbildung abgab. Diese beiden Bedingungen sind bezogen auf beide Bildungssektoren, Allgemeinbildung und Berufsbildung, heute nicht mehr gegeben.

In der Expertengruppe besteht Einigkeit, dass der bildungspraktische Modus zur Lösung des Bedarfsproblems im deutschen System, die strikte institutionelle Separierung von Allgemein- und Berufsbildung, zunehmend obsolet und, bezogen auf den Gesamtbedarf an Qualifikationen, dysfunktional geworden ist. In dem Maße, wie die allgemeinen Wissensvoraussetzungen für Beschäftigung komplexer und differenzierter werden (Stichwörter: Tertiärisierung und Heterogenisierung der Beschäftigungsstruktur) sowie zugleich einem schnelleren Wandel unterworfen sind und wie die beruflichen Qualifikationsanforderungen aufgrund der erhöhten Dynamik auf den Märkten und im Innovationsgeschehen immer weniger kalkulierbar werden, ist nach neuen Wegen in der Organisation des Bildungssystems zu suchen, um Qualität und Quantität der Humanressourcen prospektiv zu sichern.

Von Qualifikationsbedarfsprognosen kann man sich für die Lösung des Passungsproblems von Angebot und Nachfrage von Qualifikationen nur begrenzt etwas versprechen. Prognosen auf einem relativ hohen Aggregationsniveau von Sektoren und Berufsgruppen besitzen wenig Aussagekraft, und beruflich disaggregierte Bedarfsprognosen weisen eine hohe Fehlergefahr auf. Letzteres spricht unter anderem gegen relativ eng gefasste Berufsbilder in der Ausbildungsorganisation. Gleichwohl ist das Passungsproblem nach Auffassung der Expertengruppe bildungsorganisatorisch durchaus lösbar. Die Bedingung dafür

ist, dass man den Bedarf nicht mehr eng an Berufskategorien bindet, sondern ihn auf ein höheres Aggregationsniveau von Kompetenzen und Qualifikationen hebt, die für breite Felder von Tätigkeiten relevant sind und über die mit einem hohen Maß an Wahrscheinlichkeit prognostische Aussagen getroffen werden können. Beschreibbar sind diese Kompetenzen über das Konstrukt von Wissensarten und Wissenstypen (vgl. Expertise Achtenhagen), vor dessen Hintergrund auch Indikatoren zu ihrer Messung zu entwickeln sind. Hier entsteht gerade für das Berufsbildungssystem ein erheblicher Forschungsbedarf, da die bisherige Systematik der Berufsbildung nicht einem solchen Konzept folgt.

Die bildungsorganisatorische Lösung des Passungsproblems bedeutet auch den Abschied von den herkömmlichen Grenzziehungen zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung. Der integrierende Zugriff über einen Ansatz der Wissensarten schließt sowohl die berufliche Qualifizierung als auch allgemeine Kompetenzen mit ein und stellt zugleich die Anschlussfähigkeit an den Bereich der Weiterbildung sicher. Man mag aus Gründen politischer oder fiskalischer Opportunität an den bestehenden Bildungsstrukturen festhalten. Dennoch sollte man sich dabei aber bewusst sein, dass in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen die gleichen Wissensarten nur in unterschiedlicher Ausprägung und Intensität vermittelt werden, d.h. in den allgemein bildenden Schulen erwerben die Schüler gleichfalls berufsqualifizierendes Wissen ebenso wie sie sich in der Berufsbildung allgemeines, fachübergreifendes Wissen aneignen. Das erhöht die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsinstitutionen. Inwieweit damit eine Aufgabe oder nur eine Öffnung der Berufskategorie als Ausbildungsprinzip verbunden ist, muss an dieser Stelle nicht entschieden werden.

### 2.1.3 Gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit

Bildungsinstitutionen sind als Einrichtungen zur Wissens- und Kompetenzvermittlung zugleich Instanzen der Verteilung von gesellschaftlichen Teilhabechancen und sozialem Status. Dieser Sachverhalt ist in der bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskussion nicht strittig. Insbesondere in der deutschen bildungspolitischen Diskussion der Nachkriegszeit spielte der Gesichtspunkt, dass Bildung einen Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit und Demokratie zu leisten habe, eine große Rolle und half, die Bildungsreform politisch zu legitimieren. Die Debatte nach PISA stellte heraus, dass das deutsche Bildungssystem in seinem Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit weit hinter dem vergleichbarer Gesellschaften zurückgeblieben und nach wie vor durch eine hohe soziale Selektivität sowie durch hohe Disparitäten zwischen sozialen Gruppen und Regionen in der Bildungsteilhabe gekennzeichnet ist, ohne dass damit die „Bildungsstarken“ etwa besonders gefördert würden (vgl. Kapitel 5).

Die Frage der gesellschaftlichen Teilhabechancen durch Bildung hat sich in den letzten Jahrzehnten durch zwei Entwicklungen mit Blick auf Inklusion und verstärkte Ausgrenzungsgefährdung zugespitzt:

- zum einen durch die Bildungsentwicklung selbst, d.h. durch den Anstieg des durchschnittlichen Bildungsniveaus (gemessen an Schulabschlüssen), der

den Ausschluss von Jugendlichen ohne oder mit „niedrigem Schulabschluss“ von Berufs- oder weiterführender Bildung biographisch zu verfestigen und Korrekturmöglichkeiten in späteren Jahren zu erschweren droht,

- zum anderen durch Migrationsprozesse, die dem Bildungswesen Integrationsleistungen abverlangen, denen es in seiner jetzigen Struktur und Gestaltung nicht gewachsen war und ist.

Über Qualität und Ausmaß der Bildungsexklusion wissen wir bisher zu wenig, und es wird eine wesentliche Aufgabe einer nationalen Bildungsberichterstattung sein, die Dynamik dieser Prozesse auszuloten (vgl. Kapitel 5 und die Expertise Solga).

Ein Grund dafür, dass wir zu wenig wissen, liegt darin, dass die soziale Selektion und die Teilhabe an Bildung bisher fast ausschließlich über den Anteil der Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunftsmerkmale an der Absolventenpopulation von Schulen und Berufsbildungseinrichtungen gemessen werden. Wie weit die Formen der schulischen Vermittlung und Leistungsbewertung zu diesem Ergebnis führen, wird allenfalls in Fallstudien sichtbar. Das Postulat Kliemes, dass Lernprozesse so strukturiert sein müssen, „dass die Kompetenz zur Teilhabe an Gesellschaft und Kultur unabhängig von der sozialen Herkunft erworben und kultiviert wird“ und „dass weder sozialer Status noch Geschlecht noch Konfession noch Region die Eigenanstrengungen der Lernenden so überformen, dass der Lernprozess selbst die Ungleichheit der Herkunft oder des Status bekräftigt“ (Klieme 2003, S. 49), legt die Suche nach anderen Indikatoren zur Messung des Ausmaßes und zur Erfassung der bildungsprozessinternen Dynamik von sozialer Selektion und Segmentation nahe (vgl. Kapitel 5 und Expertisen Solga, Kutscha).

## 2.2 Zu den sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen: „Megatrends“ und Kompetenzstruktur (Anforderungsseite)

In den lang anhaltenden Debatten in Ökonomie und den Sozialwissenschaften über die Dynamik des gesellschaftlichen Wandels im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts lassen sich eine Reihe von grundlegenden Veränderungstendenzen („Megatrends“) identifizieren. Über deren gesellschaftsformende Relevanz herrscht prinzipiell Konsens, auch wenn die Vorstellungen über ihre Wirkungstiefe auseinander gehen. Sie stellen die traditionellen Institutionen der Industriegesellschaft vor neue Herausforderungen, unter Umständen auch grundlegend in Frage – somit auch die ihres Bildungssystems. Diese Wandlungstrends stellen neue Rahmenbedingungen für die Struktur des Bildungssystems insgesamt wie auch für die in ihm praktizierten Curricula und vermittelten Kompetenzprofile dar. Berufs- und Weiterbildung werden von ihnen am unmittelbarsten affiziert. Wir skizzieren – auch auf die Gefahr einer zu großen Reduktion von Komplexität – die Trends in gebotener Kürze, um ihre Wirkungszusammenhänge und -richtungen im Bildungssystem sichtbar zu machen. Die Expertengruppe sah folgende „Megatrends“ als besonders relevant für das Bildungssystem an:

- Tertiarisierung,
- Informatisierung und Erhöhung der Wissensintensität,
- Internationalisierung/Globalisierung,
- Alterung der Gesellschaft (Demografie),
- Individualisierung/Wertewandel.

### 2.2.1 Tertiarisierung

Obwohl Deutschland innerhalb der Weltwirtschaft das Industrieland par excellence ist, hat sich die Verschiebung von der Produktions- zur Dienstleistungsökonomie auch in der Bundesrepublik am Ende des 20. Jahrhunderts durchgesetzt: Der Anteil des tertiären Sektors an der Erwerbsstruktur betrug zu diesem Zeitpunkt zwei Drittel, an der Bruttowertschöpfung etwas über 60 %; 1960 lag der Erwerbstätigenanteil noch bei 38 %, der an der Bruttowertschöpfung bei etwa 46 %. Insbesondere in den 1990er-Jahren gab es noch einmal einen starken Rationalisierungsschub im verarbeitenden Gewerbe mit einer erheblichen Reduzierung der Zahl der Arbeiter und Facharbeiter (in den alten Ländern verringerte sich die Zahl der sozialversicherungspflichtigen Arbeiter von etwa 5,9 Mio. auf knapp 4 Mio. Beschäftigte – vgl. zu dieser Entwicklung Baethge/Willkens 2001).

Der Trend zur Tertiarisierung trifft das Berufsbildungssystem sowohl strukturell in Bezug auf das quantitative Ausbildungsplatzangebot im dualen System sowie die Verteilung der Auszubildenden auf unterschiedliche Ausbildungstypen als auch qualitativ hinsichtlich der Veränderung der Kompetenzprofile.

Mit dem Strukturwandel in Richtung auf Dienstleistungsökonomie dominiert nun ein Sektor, der quantitativ schon immer in geringerem Maße an der dualen Ausbildung partizipierte als seinen Anteilen an der Beschäftigung entsprochen hätte, und in dem für bestimmte Berufsbereiche, insbesondere bei den Sozial- und Pflegeberufen, eine vollzeitschulische Ausbildung tonangebend war. Die Tertiarisierung führt in der Berufsausbildungsstruktur zu zwei gravierenden Tendenzen: zur Verschiebung von dualen zu vollzeitschulischen Ausbildungsverhältnissen und innerhalb der dualen Ausbildung mit der Verlagerung zu Dienstleistungsberufen zugleich zur Reduzierung des gesamten Ausbildungsplatzangebots (vgl. zu den Problemen dieser Entwicklung Kapitel 3).

Die qualitativen Veränderungen in den Kompetenzprofilen sind prospektiv möglicherweise weittragender als die strukturell quantitativen – und können diese zum Teil auch erklären. Tertiarisierung heißt, dass gegenüber dem in den handwerklichen und industriellen Tätigkeiten dominierenden Umgang mit Material und Sachen der Umgang mit Menschen und Symbolen an Bedeutung gewinnt, und zwar nicht allein für die dem tertiären Bereich zugeordneten Tätigkeiten, sondern auch bei den gewerblichen. Ursachen einer „internen Tertiarisierung“ bei den Qualifikations- und Kompetenzprofilen in Handwerk und industrieller Produktion sind die wachsenden Markt- und Kundenbezüge sowie das zunehmende Gewicht an Wissen und symbolischer Interaktion (s. Trend „Informati-

sierung“). „Tertiäre“<sup>6</sup> Kompetenzprofile zeichnen sich in der Regel – wenn auch von Feld zu Feld in unterschiedlich starkem Maße – durch ein hohes Maß an Analysefähigkeit und analytischem Wissen, an kommunikativer Sensibilität und Intelligenz, an situationsgebundener Problemlösungsfähigkeit und Reflexivität aus, um nur die wichtigsten Dimensionen anzusprechen (vgl. u.a. Reich 1991). Damit handelt es sich um Kompetenzen, die nur begrenzt (später) antrainiert werden können, da sie in (frühen) Sozialisationsprozessen bereits angelegt sind. (Hier drängt sich der Systemzusammenhang von Berufsbildung mit früheren Bildungsprozessen unabweisbar auf.) In diesem Sachverhalt dürfte die Tatsache begründet liegen, dass in vielen kommunikationsintensiven Dienstleistungsbetrieben das Management im letzten Jahrzehnt dazu übergegangen ist, Hoch- und Fachhochschulabsolventen für Positionen zu rekrutieren, die früher mit Absolventen der dualen Ausbildung besetzt waren.

### 2.2.2 Informatisierung/steigende Wissensintensität

Die Durchdringung aller Arbeits- und Lebensprozesse mit Informationstechnik und ihre zunehmende Abhängigkeit von kodifiziertem Wissen sind zwei eng ineinander verschlungene Prozesse, die das Gesicht der Arbeit tief greifend verändert haben. Arbeit ist abstrakter und komplexer geworden und zugleich einer erhöhten Beschleunigung ihrer Entscheidungs- und Ablaufprozesse unterworfen. Mit Computer und Internet sind neue Formen der Arbeits- und Unternehmensorganisation möglich geworden, welche die Beziehungsstrukturen und Kommunikationsformen weitreichend verändern. Das Internet stellt einen eigenen „sozialen Handlungsraum“ (Boes 2001, S. 58) dar – mit eigener Syntax und Grammatik, die sich Individuen wie Organisationen gleichermaßen erst aneignen müssen, und zwar für die Arbeit ebenso wie für die Lebenswelt.

Weil hier ein Handlungsraum *sui generis* entstanden ist, besteht das Problem für die Kompetenzentwicklung auch nicht vorrangig in den technischen Dimensionen des Umgangs mit dem Computer, deren Aneignung kann heute – und mit jeder neuen Generation mehr – weitgehend vorausgesetzt werden. Das eigentliche Kompetenzproblem entsteht vielmehr durch die indirekten Wirkungen der neuen IuK-Technologien auf Unternehmens- und Arbeitsorganisation und die Entstehung neuer Arbeits- und Kommunikationsformen. Diese sind zwar in der Regel nicht monokausal auf die Technik zurückzuführen, werden durch sie aber stark beeinflusst. Zu nennen sind hier etwa Prozesse der zwischenbetrieblichen Vernetzung bis hin zur Entstehung virtueller Unternehmen und Telekooperation (vgl. Reichwald u.a. 1998; Reichwald 2002), neue Arbeitsformen (wie vielfältige Varianten von Telearbeit) und die zunehmende Dehierarchisierung und Dezentralisierung von Verantwortung in der Durchführung von Arbeit in den Betrieben. Offensichtlich ist ein optimaler elektronischer

---

<sup>6</sup> Es ist gewagt, von „tertiären“ Kompetenzprofilen zu sprechen, da der tertiäre Sektor derartig heterogen ist, dass sich ein einheitsstiftendes Merkmal außer dem negativen, dass es nicht Industrie ist, nicht finden lässt. Dies muss man bei Generalisierungen, die dem begrenzten Platz und der strukturtheoretischen Argumentation geschuldet sind, im Gedächtnis behalten.

Wissensaustausch sowohl in wie auch zwischen Unternehmen mit starren Stabhierarchien kaum zu bewerkstelligen.

Gemeinsam ist diesen Prozessen in der Perspektive von Qualifikations- und Kompetenzanforderungen, dass sie gegenüber früheren Zeiten mit einem erhöhten Maß an symbolvermittelter Interaktion und Kommunikation verbunden sind, deren Bewältigung den Beschäftigten ein hohes Maß an analytischem Wissen, hohe Kommunikationsfähigkeit und Selbstständigkeit in der Beurteilung von Situationen und Problemen abverlangt. Da mit dem Trend zur Dienstleistungsökonomie nicht allein die Kommunikation in der Arbeit zunimmt, sondern große Teile von Arbeit Kommunikationsarbeit sind, streuen die genannten Kompetenzen breit in der Beschäftigtenstruktur. Reich hat bereits am Beginn der 1990er-Jahre aus der Verbindung von verstärkter Wissensintensität der Arbeitsprozesse und Zunahme symbolvermittelter Kommunikation einen neuen Prototyp von Beschäftigten abgeleitet: den Symbolanalytiker, der in allen entwickelten Volkswirtschaften zur strategisch bedeutsamsten Beschäftigungskategorie wird und den Reich in ähnlichen Kompetenzkategorien wie oben angedeutet beschreibt<sup>7</sup> (vgl. Reich 1991). Reich sieht den ökonomischen Wettstreit der Nationen nicht zuletzt darüber entschieden, wie gut es ihren Bildungssystemen gelingt, diesen neuen Typ von Arbeitskraft hervorzubringen und die symbolanalytischen Kompetenzen sicherzustellen.

Der generelle Trend bei den Berufsprofilen und Qualifikationsanforderungen in der Entwicklung zur „Wissens- und Informationsgesellschaft“ trifft das duale System der Berufsbildung in Deutschland in seinem Kern und stellt die bisherige Verteilung von praktischem (arbeitsintegriert vermitteltem) und theoretischem Wissen in Frage. Zwar trifft die oft bemühte Formel, dass dieser Wandel als ein solcher von Erfahrungswissen zu theoretischem oder analytischem Wissen zu klassifizieren sei, den Sachverhalt nicht genau, weil es sich nicht um die Ersetzung von Erfahrung durch (schulisch vermitteltes) Wissen handelt und Erfahrung im Arbeitsprozess nicht zu einer quantité négligeable herabsinkt. Aber der Typus von Erfahrung wandelt sich in vielen – vor allem nicht gewerblichen – Bereichen. Sie ist nicht mehr auf dem Wege von Anschauung und Nachahmung, dem jahrhundertelangen Grundprinzip der be-

---

<sup>7</sup> Für Reich sind folgende Basisqualifikationen für den Symbolanalytiker zentral:

- *Abstraktionsfähigkeit*, die nicht nur das Vermögen zur Handhabung von Symbolen und Informationen beinhaltet, sondern auch deren Neuordnung, kreative Anwendung sowie die Fähigkeit einschließt, mit abstrakten Symbolen konkrete soziale Gehalte verbinden zu können;
- *Systemdenken* als Fähigkeit, in einer immer komplexer werdenden Welt Zusammenhänge, Wechselbeziehungen und Ursachen zu erkennen und zu verarbeiten;
- *Offenheit und intellektuelle Flexibilität*, die sich als Vermögen beschreiben lassen, sich neues Wissen anzueignen und es schnell auf unterschiedliche Anforderungen und wechselnde Situationen beziehen zu können;
- *Kooperationsfähigkeit*, die ihren besonderen Charakter durch die Notwendigkeit erhält, zunehmend abstrakte Konzepte zu vermitteln, Überzeugungskraft für unkonventionelle und in Bezug auf ihren Erfolg offene Lösungen zu entwickeln und dies in unterschiedlichen Formen der Kommunikation – virtueller und persönlicher – zu tun.



trieblichen Lehre, zu erreichen, sondern erfordert vielmehr Wissen und Reflexion. Damit ist eine neue Kombination von Fach-, Schlüssel- und Komplementärqualifikationen gefordert, durch welche die Fachqualifikationen erst wirkungsvoll eingesetzt und vor allem erhalten und weiterentwickelt werden können (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998a). Korrespondierten in der Hochphase der Industrialisierung den schwerpunktmäßig handwerklichen Qualifikationen Komplementärkompetenzen wie technische Sensibilität, Zuverlässigkeit, Genauigkeit und Sorgfalt, später auch Organisationsfähigkeit der eigenen Arbeit, so erweitern sich diese Kompetenzen in einer wissensbasierten Wirtschaft um Kreativität, Problematisierungs- und Problemlösungsfähigkeit, Reflexionsvermögen, Selbststeuerungs- und Kommunikationsfähigkeit, schließlich Lernbereitschaft und -fähigkeit. Gerade letztere erhält durch die mit zunehmender Beschleunigung der Wissensdynamik verbundenen Anforderungen an lebenslanges Lernen zentrales Gewicht.

Bildungssystematisch gesehen handelt es sich um Kompetenzen, die in frühen Phasen der Bildungsbiographie angelegt und oft mit formellen Lernprozessen verbunden sind. Man kann dies als Indiz dafür werten, dass sich die früher sehr unterschiedlichen Vermittlungsformen von Allgemein- und Berufsbildung von der Sache her den Kompetenzprofilen annähern.

### 2.2.3 Internationalisierung/Globalisierung

Es ist in unserem Zusammenhang nicht wesentlich, den Streit in der Globalisierungsdebatte zu entscheiden, ob die Internationalisierung des Handels zwischen den Völkern heute tatsächlich größer ist als in früheren Zeiten und ob es tatsächlich immer mehr nur multinational agierende Konzerne gibt (vgl. Hirst/Thompson 1998). Für unseren Zusammenhang reicht die Beantwortung der Frage, ob und in welcher Weise es zu einer anderen Qualität der Internationalisierung gekommen ist. Zu ihrer Beantwortung lassen sich der Globalisierungsdebatte wenigstens drei Argumente entnehmen, die für eine neue Qualität der Internationalisierung/Globalisierung sprechen:

- Im Gegensatz zum internationalen Austausch von Waren kommt es heute zunehmend zu einer tendenziell weltweiten Verteilung und Organisation von Wertschöpfungsketten. Das heißt, es geht nicht mehr allein um den Austausch von Produkten, sondern um die transnationale Organisation von Arbeitsprozessen an möglicherweise einem Produkt oder einer Leistung (z.B. Flugzeug- oder Automobilherstellung, Forschung und Entwicklung u.a.). Damit ist internationale Kooperation auf den unterschiedlichen Ebenen des Betriebes, nicht mehr allein an der Spitze oder in Spezialabteilungen, angesiedelt, sondern betrifft beinahe alle Qualifikationsgruppen der Belegschaft.
- Ein zweites Argument betrifft die räumliche Entgrenzung der Arbeitsmärkte. Auch diese betrifft inzwischen fast alle Beschäftigtenkategorien. Die Arbeitsmärkte haben sich international geöffnet, was die Beschäftigungsoptionen der je inländischen Arbeitskräfte erweitert, sie zugleich aber auch in eine internationale Konkurrenz stellt. Um in ihr handlungs- und wettbewerbsfä-

hig zu sein, bedarf es nicht allein guter Fachkompetenz. Weltoffenheit, Sprachkenntnisse, Verständnis anderer Kulturen und Mobilitätsfähigkeit sind unerlässliche Komplementärqualifikationen, die auch für die Kooperation in gemischten Belegschaften in Betrieben und bei grenzüberschreitender Kooperation erforderlich sind.

- Als drittes Argument ist die Beschleunigung der internationalen Kommunikation und Kooperation in unserem Zusammenhang von Belang. Durch die Computerisierung der Arbeitsprozesse ist eine Beschleunigung in die Informationsübermittlung hineingekommen, die auch die Informationsbearbeitung unter Druck setzt. Der Sachverhalt wird vor allem für das Kreditgewerbe und die Finanzmärkte konstatiert, ist aber keineswegs darauf beschränkt. Sicherlich ist richtig, dass diese Beschleunigung auch innerhalb nationaler Kooperationsprozesse zugenommen hat. Sie dürfte aber im internationalen Kontext noch einmal eine andere Qualität darstellen.

Auch die hier im Zusammenhang mit der Globalisierungs-Debatte angesprochenen Kompetenzdimensionen stellen Herausforderungen für das Bildungssystem insgesamt wie auch für das Berufsbildungswesen im Besonderen dar. Letzteres ist hierzulande in seiner Durchführung (Orientierung an Berufsbildern) wie in den Zertifikaten stark regionalspezifisch.

#### 2.2.4 Demografie

Der demografische Trend in den frühindustrialisierten Ländern lässt sich – relativ einheitlich in der Richtung, bei begrenzten Differenzen in der Ausprägungsstärke – als Verbindung von niedriger Geburtenrate und steigender Lebenserwartung charakterisieren. Dies führt zu einer zunehmenden Alterung der Gesellschaft. Ob hieraus in absehbarer Zeit ein quantitatives Arbeitskräfteproblem entsteht, das eine Verlängerung der Lebensarbeitszeit erforderlich machen könnte, ist strittig. Gegen diese Annahme stehen sowohl anhaltende Produktivitätsgewinne trotz eines seit den 1980er-Jahren schrumpfenden Arbeitsvolumens (gemessen in Arbeitsstunden) als auch eine bis jetzt noch steigende Erwerbsbeteiligung von Frauen. Gleichwohl spricht einiges dafür, dass die Unternehmen dem Potenzial älterer Arbeitnehmer in Zukunft mehr Aufmerksamkeit werden widmen müssen und die durchschnittliche Lebensarbeitszeit steigen könnte, auch ohne dass das Renteneintrittsalter erhöht wird (Abnahme von Frühverrentung, Vorruhestandsregelungen u.a.).

In dieser Situation fordert das Nachhaltigkeitskonzept der Bundesregierung aus demografischen Gründen eine Förderung der Beschäftigungsfähigkeit Älterer und eine bessere Ausnutzung ihres Qualifikationspotenzials. Auch die EU postuliert eine EU-weite bis 2010 zu erreichende Beschäftigungsquote Älterer. Bei der Realisierung solcher Zielsetzungen spielen Lernprozesse innerhalb wie außerhalb des Bildungssystems eine zentrale Rolle, und alle Akteure im Bildungs- und Erwerbssystem – von den Individuen bis zu den Institutionen der Arbeit, der Bildung und der Politik – sind hier gefordert.

Das Stichwort Demografie kann leicht zu dem Schluss verleiten, es gehe allein um die aktuellen Alterskohorten. Dies wäre ein Fehlschluss. Es ist ein

wichtiges Ergebnis des vom BMBF geförderten Forschungsschwerpunkts „Demografischer Wandel und die Zukunft der Erwerbsarbeit“ (vgl. Pack/Buck u.a. 2000), dass der bildungspolitische Blick auf die Demografie nicht allein reaktiv auf die Qualifizierung der aktuell älteren Erwerbsbevölkerung bezogen sein darf, sondern vielmehr prospektiv, präventiv und altersneutral auf die Lebensläufe und Erwerbsbiographien der nachwachsenden Generationen gerichtet sein muss (vgl. auch Zahn-Elliott 2001, S. 7). Damit tritt das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ und dessen Voraussetzungen in Sozialisation und Schule ins Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. die Beiträge in Achtenhagen/Lempert 2001). Dieses Konzept umfasst institutionalisierte und nicht-formalisierte Lernprozesse in der Lebens- und Arbeitsumwelt in gleicher Weise und fordert unter dem Gesichtspunkt „Weiterentwicklung und Erhalt der Humanressourcen bis ins Alter“ nicht zuletzt von den Unternehmen eine lernförderliche Arbeitsgestaltung.

Dem Zusammenspiel von institutionalisierten und informellen Lernprozessen könnte für die zukünftige Gestaltung des Bildungswesens eine Schlüssel-funktion zukommen. Denn es ist nicht so, dass Lernprozesse in der Arbeits- und Lebenswelt schulische oder anders organisierte Lernprozesse ersetzen. Vielmehr werden sie zu einer Aufforderung an das Bildungssystem, informelle Lernprozesse produktiv aufzugreifen und ein Lern- und Kompetenzbewusstsein zu vermitteln, dass die Wissens- und Lernqualität informeller Prozesse für die Individuen überhaupt als solche wahrnehmbar (vgl. Weinert 2002) und integrierbar werden.

Neben dem Alterungsprozess wird man in diesem Zusammenhang auch weitere sozio-demografische Faktoren wie Geschlecht und Migrationsbewegungen anführen müssen. Die Frauenerwerbsquote hat in der Bundesrepublik (alte Länder) kontinuierlich zugenommen, auch wenn sie noch nicht das Niveau etwa von Schweden oder den USA erreicht hat. Ein Gleiches gilt für die Erwerbsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund. 2001 hatten 13,1 % der Bevölkerung einen individuellen Migrationshintergrund. Beide sozio-demografischen Merkmale sind in den beruflichen Weiterbildungsstatistiken jedoch deutlich unterrepräsentiert. Für diese Personengruppen bessere Zugangschancen zu Lernprozessen zu schaffen, bleibt daher eine wichtige Aufgabe.

Schließlich sei darauf hingewiesen, dass das Thema „Demografie und Bildung“ sowie „Demografie und Lebenslanges Lernen“ nicht auf den normativen Bezugspunkt „Humanressourcen“ verkürzt werden darf. Die beiden anderen Aspekte, die wir im ersten Teil dieses Kapitels entwickelt haben, „Selbstregulation“ und „gesellschaftliche Teilhabe/Chancengleichheit“, haben in Anbetracht des unwiderruflichen Trends zur Wissensgesellschaft eine gleich hohe Bedeutung.

### 2.2.5 Individualisierung/Wertewandel

Das, was seit etwa zwei Jahrzehnten in der sozialwissenschaftlichen Debatte unter Individualisierung verhandelt wird, lässt sich aus unterschiedlichen Basis-

prozessen moderner Gesellschaften begründen. Der „Erfinder“ der soziologischen Kategorie der Individualisierung, U. Beck, leitet sie aus den Veränderungen in der Verfassung der Arbeitsmärkte her, durch die – infolge der Zunahme von Flexibilität der Arbeitsverhältnisse und beruflicher Mobilität – institutionelle und kollektiv gefasste Integrations- und Sicherungsmechanismen zweifelhaft und zur Diskussion gestellt wurden (vgl. Beck 1986). Daneben zählen andere Prozesse – wie Bildungsexpansion und Erhöhung des durchschnittlichen Bildungsniveaus, die Erhöhung des gesellschaftlichen Wohlstands, welche die Nachkriegszeit in Europa prägte, und die Pluralisierung der Lebensformen, die die traditionellen Muster des Zusammenlebens in ihrer Bedeutung relativierte, – zu den Wirkfaktoren der Individualisierung. Man kann zusammenfassend konstatieren, dass Individualisierung das Pendant zur fortschreitenden funktionalen Differenzierung bildet, die als Konstitutionsmerkmal moderner Gesellschaften gilt.

In der sozialwissenschaftlichen Debatte wird die Kategorie der Individualisierung in zwei analytisch zu unterscheidenden Dimensionen erörtert: Zum einen als Modus der gesellschaftlichen Integration, zum anderen als Wandel von Wertorientierungen. Beide sind für das Bildungswesen von hoher Relevanz.

- Als Integrationsmodus meint Individualisierung, dass die gesellschaftliche Integration des Individuums und der gesellschaftliche Zusammenhalt nicht mehr vorrangig durch nach sozialer Herkunft und/oder Lage bestimmte Gruppen- und Klassenzugehörigkeiten vollzogen wird, sondern zunehmend durch wohlfahrtsstaatliche Institutionalisierung individueller Rechte und vom einzelnen erbrachter Leistung. Kohli spricht in diesem Zusammenhang von der „Institutionalisierung der Biographie“ (vgl. Kohli 1994). Gruppen- und Klassenzugehörigkeit wird dabei nicht obsolet, sondern findet sich als soziale Strukturdimension institutionell definierter Lebensverläufe wieder (Mayer 1991). Zu den zentralen Institutionen des Lebenslaufs gehören Kindergärten, Schulen, Ausbildung und Arbeitsmarkt, aber auch Einrichtungen der außerschulischen Jugendarbeit u.a. Wie gut oder schlecht dem einzelnen die Integration in die Gesellschaft im Sinne von Teilhabe an ihrer Gestaltung und an ihren Entwicklungsmöglichkeiten gelingt, hängt wesentlich davon ab, an welchen dieser institutionellen Ressourcen das Individuum in welcher Weise partizipieren kann. Bildungsinstitutionen spielen dafür eine entscheidende Rolle, da sie durch die Art ihrer Organisation Inklusion in oder Exklusion aus der Gesellschaft fördern können (vgl. Kapitel 5).
- Individualisierung als Kategorie des Wertewandels reflektiert den Sachverhalt, dass die skizzierten Entwicklungen zu einer Veränderung der Wertorientierungen geführt haben, die als Stärkung von expressiven Bedürfnisausprägungen wie Selbstständigkeit, Selbstdarstellung, Partizipation und Mitbestimmung beschrieben wird. Die neuen Wertorientierungen variieren unter anderem nach dem erreichten Bildungsniveau und den sozialen Milieus (vgl. Baethge u.a. 1988; Vester 1993), auch wenn Individualisierungsbedürfnisse bei allen sozialen Gruppen und Qualifikationskategorien eine beträchtliche Verbreitung erreicht haben. Da Wertorientierungen stark durch Lernprozesse bedingt und zugleich wesentliche Voraussetzung für Lernbereitschaft

sind, ist ihnen in Schulen und Berufsausbildung hohe Aufmerksamkeit zu schenken.

Individualisierte Gesellschaftsintegration birgt für die Gesellschaft als Ganzes wie für die Individuen Chancen und Risiken. Für die Gesellschaft können erweiterten Selbstorganisations- und Teilhabechancen der Bürger Verluste an Gemeinwohlorientierung und sozialem Zusammenhalt gegenüberstehen. Für den Einzelnen enthält sie Freiheitspotenziale für die Gestaltung eines Lebens jenseits von möglichen Zwängen der Herkunft und der Gruppenzugehörigkeit, kann aber auch ein beträchtliches Scheiternsrisiko beinhalten und vor allem in ökonomischen Krisenzeiten prekär werden, dann nämlich, wenn Personen nur unzureichend über Individualisierungsressourcen verfügen und die kollektiven Ressourcen der sozialen Sicherungssysteme nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. In dieser Situation kann man die sozial- und lebenslaufpolitische Funktion des Bildungssystems, insbesondere der Institutionen der Weiterbildung, nicht hoch genug einschätzen. Freilich muss man sich zugleich davor hüten, das Bildungssystem mit Ansprüchen zu überfrachten, da es weder Arbeitsplätze schaffen noch soziale Sicherheit garantieren kann. Für beide kann es nur die subjektiven Voraussetzungen verbessern.

### 2.2.6 Institutionelle Labilisierung und individuelle Offenheit

Zusammenfassend sind zunächst zwei im Kontext von Bildung wichtige Sachverhalte zu betonen:

- Die skizzierten Trends verändern zum einen nicht nur die Berufssphäre, sondern wirken sich auf das gesamte Alltagshandeln und die Lebensweise der Menschen aus. Insofern haben sie Bedeutung für die Gestaltung von Bildung auf allen biographischen Stufen.
- Zum anderen führen sie – entgegen vielen populären Vorstellungen – in der Erwerbsarbeit nicht zu einer radikalen Dequalifizierung, weil immer mehr Funktionen und Prozesse auf technische Systeme übertragen werden. Im Gegenteil: Das größere Problem könnte darin liegen, dass die in vielen Tätigkeitsfeldern benötigten (hohen) Qualifikationen im Bildungssystem nicht so zu vermitteln sind, dass alle sie sich aneignen können und dass die Dynamik im Wandel des Wissens berufliche und soziale Exklusionsprozesse befördert.

Dies muss man vorausschicken, wenn man danach fragt, wie diese Trends auf den für Bildung wichtigen institutionellen Rahmen wirken.

Das Zusammenwirken der skizzierten Megatrends hat weitreichende Folgen für das gesellschaftliche Institutionengefüge und für die Gestaltung der individuellen Lebensverläufe. Es ist diese neue Interdependenz zwischen Institutionellem und Individuellem, die das Bildungswesen vor neue Herausforderungen stellt.

Der Wandel des Institutionengefüges wird in Begriffen wie Deregulierung, Entgrenzung, Flexibilisierung oder Deinstitutionalisierung in der wissenschaftlichen und politischen Öffentlichkeit erörtert. Der Kern dieser andauernden,

politisch längst folgenreichen Debatte zielt auf die Frage, inwieweit das industriegesellschaftlich-wohlfahrtsstaatliche Regulationssystem, das sich seit Ende des 19. Jahrhunderts herausgebildet und die Industriegesellschaften in Europa mit ökonomisch und sozial äußerst erfolgreichen Produktions- und Sozialmodellen ausgestattet hat, den Herausforderungen globalisierter Wissens- und Dienstleistungsgesellschaften noch gewachsen ist.

Das industriegesellschaftliche Institutionengefüge lässt sich aufgliedern in einen eher die Erwerbsarbeit (Arbeitsregime) und einen eher den Lebenslauf regulierenden Teil (Lebenslaufregime).

Das Arbeitsregime war geprägt durch den industriellen Mittel- und Großbetrieb mit einer nach Funktionen und Berufen stark hierarchisch ausgestalteten Betriebs- und Arbeitsorganisation, die eine hohe Sicherheit für den Arbeitsablauf unter dem Gesichtspunkt gab, welche Funktion wer in welcher Weise und zu welcher Zeit zu erfüllen hatte. Eine hohe Standardisierung von Produkten ermöglichte eine stark fragmentierte Arbeitsteilung und technische Rationalisierung, die den Beschäftigten weniger berufliche Qualifikationen als vielmehr ein hohes Maß an Disziplin, Ordnung und Zuverlässigkeit abverlangten (Cohen 2001). Ein straffes Arbeitszeitmodell, das den betrieblichen Achtstundentag zur Norm der Arbeitsverhältnisse und zur Basis des Normalarbeitsverhältnisses machte, gehörte ebenso zur industrialistischen Institutionalisierung von Arbeit wie ein System industrieller Beziehungen mit kollektivvertraglich geregelten Beteiligungsrechten und starken gewerkschaftlichen Interessenvertretungen. Dieses Arbeitsmodell, das in seinen Wirkungen weit über den Betrieb hinausstrahlte, war hochfunktional für die industrielle (Massen-)Produktion auf relativ stabilen Gütermärkten, indem es allen am Produktionsprozess beteiligten Beschäftigten Orientierungs- und Verhaltenssicherheit gab, sie zugleich freilich in ein relativ starres Korsett von Regeln einzwängte und wenig Flexibilität, Kreativität und Eigeninitiative für die Mehrheit der Beschäftigten zuließ.

Das dem Arbeitsregime korrespondierende Sozialmodell, das den Lebenslauf der Individuen regulierte, war definiert durch eine strikte Trennung von Arbeits- und Lebenssphären, durch einen spezifischen Familientypus mit klarer Rollentrennung zwischen Mann und Frau – er „Haupternährer“ und „Berufsmensch“, sie für Haus und Erziehung der Kinder zuständig –, durch ein nach sozial- und beschäftigungsstrukturellen Zuordnungen gestaffeltes Bildungssystem, durch ein auf Beruflichkeit und interne Arbeitsmärkte ausgerichtetes Beschäftigungssystem, das eher berufliche Immobilität als Mobilität prämierte, und schließlich durch ein ausdifferenziertes System sozialer Sicherung, dessen Leistungen vorrangig an das Arbeitsverhältnis gebunden waren.

Beide, Arbeitsregime und Lebenslaufregime, funktionierten unter historisch spezifischen ökonomischen und sozialen Bedingungen, die in Deutschland vor allem in den Nachkriegsdekaden gegeben waren. Zu ihnen gehörten relativ stabile und kalkulierbare Märkte, auf denen man mit gleichen (bzw. geringfügig verbesserten) Produkten über längere Zeiten erfolgreich operieren konnte, sowie ein begrenztes Innovationstempo, eine verhältnismäßig stabile Beschäftigungs- und Sozialstruktur, ein wirtschaftliches Wachstum, das den institutionellen Ausbau des Wohlfahrtsstaates erlaubte, und schließlich halbwegs einheitli-

che, wenn auch nach sozialer Gruppenzugehörigkeit differierende Lebensstile und Wertorientierungen.

All diese Bedingungen sind in nachindustriellen Gesellschaften, welche die beschriebenen Trends hervorgebracht haben und ihnen nun gleichzeitig unterworfen sind, nicht mehr realistisch. Im Bereich der Erwerbsarbeit sind die Märkte hochdynamisch geworden und immer schwerer zu kalkulieren, hat sich die Innovationsgeschwindigkeit und der Wandel in Qualifikation und Wissen erhöht und ist die großbetriebliche Ordnung der Arbeit auf dem Rückzug. Die Unternehmen haben darauf mit einer Veränderung ihrer Betriebs- und Arbeitsorganisation reagiert, die die alte departmentalisierte, funktions- und berufsbezogene Strukturierung durch eine an Geschäftsprozessen orientierte ersetzt hat (vgl. Picot/Reichwald/Wigand 1996). Diese setzt auf flexible Spezialisierung, auf neue Kooperationsformen (Team-, Gruppen- und Projektarbeit), auf kleine selbst organisierte Einheiten und auf neue Steuerungsformen, welche die individuelle Motivation und Kompetenz prämiieren. Für den einzelnen Beschäftigten bedeutet der Wandel in der Betriebs- und Arbeitsorganisation, dass alte Muster der Integration, Interaktion und Orientierung wegbrechen und ihm das Umgehen mit viel offeneren und schnell wechselnden Situationen und Strukturen abverlangt wird. Mobilität, Flexibilität und Selbstorganisationsfähigkeit im Arbeitsverhalten sind die neuen Leitkategorien.

Die Institutionen der Lebenslaufregulation werden unter ähnlichen Aspekten auf den Prüfstand gestellt. Waren sie früher auf Sicherung und Kontinuität ausgelegt, so wird heute gefragt, wieweit sie mobilitäts- und flexibilitätsfördernd oder -hemmend wirken. Dies gilt heute sicherlich in erster Linie für die Institutionen der Arbeitsmarktregulation und der sozialen Absicherung, bezieht aber die Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen unter der Frage mit ein, inwieweit sie die heranwachsende Generation mit den Kompetenzen ausstatten, die zur Bewältigung der neuen Situation erforderlich erscheinen. Die „sozial-lebenslaufpolitischen Funktionen“ gewinnen immer mehr an Bedeutung (vgl. Expertise Krüger).

Ob man den laufenden Prozess des institutionellen Umbaus als Deregulierung und Deinstitutionalisierung oder besser als Re-Regulierung oder Re-Institutionalisierung bezeichnet, sei dahingestellt. Auf jeden Fall wäre es verkehrt, ihn und die ihn begründenden Trends nur in einer Verlustperspektive zu sehen. Sie beinhalten für die Individuen beides, eine Erweiterung ihrer Optionen für die Lebensgestaltung wie auch zugleich eine Verstärkung von Unsicherheit und Unübersichtlichkeit. Dies betrifft die Arbeits- und Lebenssphäre in gleicher Weise, zumal die Grenzen zwischen beiden bei den neuen Arbeitsformen und Beschäftigungsverhältnissen zunehmend fließend werden. Es entsteht ein neuer Typus von Arbeitskraft, dem neben fachlichen und sozial-kommunikativen Qualifikationen in der Arbeit Kompetenzen des Selbstmanagements im Sinne von eigenständiger Lebensplanung und Koordinierung von Arbeit und Leben, der Mitgestaltung der Gemeinschaft, der Orientierungs- und Handlungsfähigkeit (Mobilität) auf dem Arbeitsmarkt und vor allem des Umgangs mit Unsicherheit abverlangt werden. Diese Anforderungen zielen nicht auf den total flexiblen Menschen, der sich – einem Chamäleon gleich – jeder

neuen Situation bedingungslos anpasst. Vielmehr geht es um die Ausbildung einer persönlichen und beruflichen Identität, die dem Individuum eine eigenständige und selbstbewusste Biographiegestaltung in einer von zunehmender Unsicherheit und Komplexität geprägten Umwelt gestattet.

Dem Bildungssystem und seinen unterschiedlichen Institutionen kommt bei Hervorbringung und Weiterentwicklung des neuen Arbeitstypus eine Schlüsselrolle zu. Es wird seine sozial- und lebenslaufpolitische Funktion nur angemessen erfüllen können, wenn es auf all seinen Stufen einem Leitbild Lebenslangen Lernens folgt und wenn Schulen und andere Ausbildungseinrichtungen ihre institutionelle Abgeschlossenheit lockern und sich zu den außerschulischen und außerbetrieblichen Lernwelten hin öffnen. Es ist also sowohl eine Neudefinition von Lernzielen als auch von Lernorganisation gefordert.



## 3. Berufliche Bildung

### 3.1 Gesellschaftliche Bedeutung der Berufsbildung

Ein Großteil der Bevölkerung durchläuft auf seinem Weg von der Schule ins Erwerbsleben eine formale berufliche Ausbildung. Mit der beruflichen Bildung ist ein in Bezug auf die hier vermittelten Qualifikationen sowie die institutionelle Einbettung allerdings sehr spezifischer Bereich des Bildungssystems Gegenstand des vorliegenden Kapitels. Die im Berufsbildungssystem vermittelten Qualifikationen zeichnen sich im Gegensatz zu den im allgemein bildenden Teil des Bildungssystems vermittelten Qualifikationen traditionellerweise durch zum Teil engere Grenzen ihrer Verwertbarkeit aus. Gesetzt werden diese Grenzen durch das vom entsprechenden Berufsbereich umfasste Tätigkeitsspektrum, innerhalb dessen Berufsqualifikationen ihren Inhabern Arbeitsmarktchancen eröffnen, jenseits dessen die vermittelten Qualifikationen für sie jedoch häufig wenig Wert haben. Die Qualität und Passgenauigkeit der in der Berufsausbildung vermittelten Kompetenzen und Qualifikationen bestimmen somit in entscheidender Weise die individuelle Berufsbiographie. Berufliche Bildung prägt die Fähigkeit des/der Einzelnen zur Selbstregulation und selbst bestimmten Gestaltung der eigenen Bildungs- und Erwerbsbiographie. Ihre Qualität bestimmt über die individuelle employability. Im Umkehrschluss hilft sie so, die Qualifikationsversorgung der Gesellschaft zu sichern, den erreichten sozio-ökonomischen Entwicklungsstand auf Dauer zu stellen und wirtschaftliches Wachstum zu ermöglichen.

Die Funktionsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems hängt eng zusammen mit einer Vielzahl komplexer, historisch gewachsener gesellschaftlicher Wechselbeziehungen, die sich jedoch zusehends mit dem Wandel der Gesellschaft verändern und so Fragen nach der Nachhaltigkeit der Qualität und Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems aufwerfen. Immer stärker unterliegen Berufsbilder und Curricula der Anforderung, die Grundlagen für eine dynamische Weiterentwicklung der Berufsqualifikationen zu legen. Zugleich basiert qualifizierte Arbeit in wachsendem Ausmaß nicht allein auf dem Vorhandensein fachlicher Qualifikationen, sondern vor allem auch auf Kompetenzen und Qualifikationen, die bisher wesentlich im Allgemeinbildungssystem vermittelt werden.

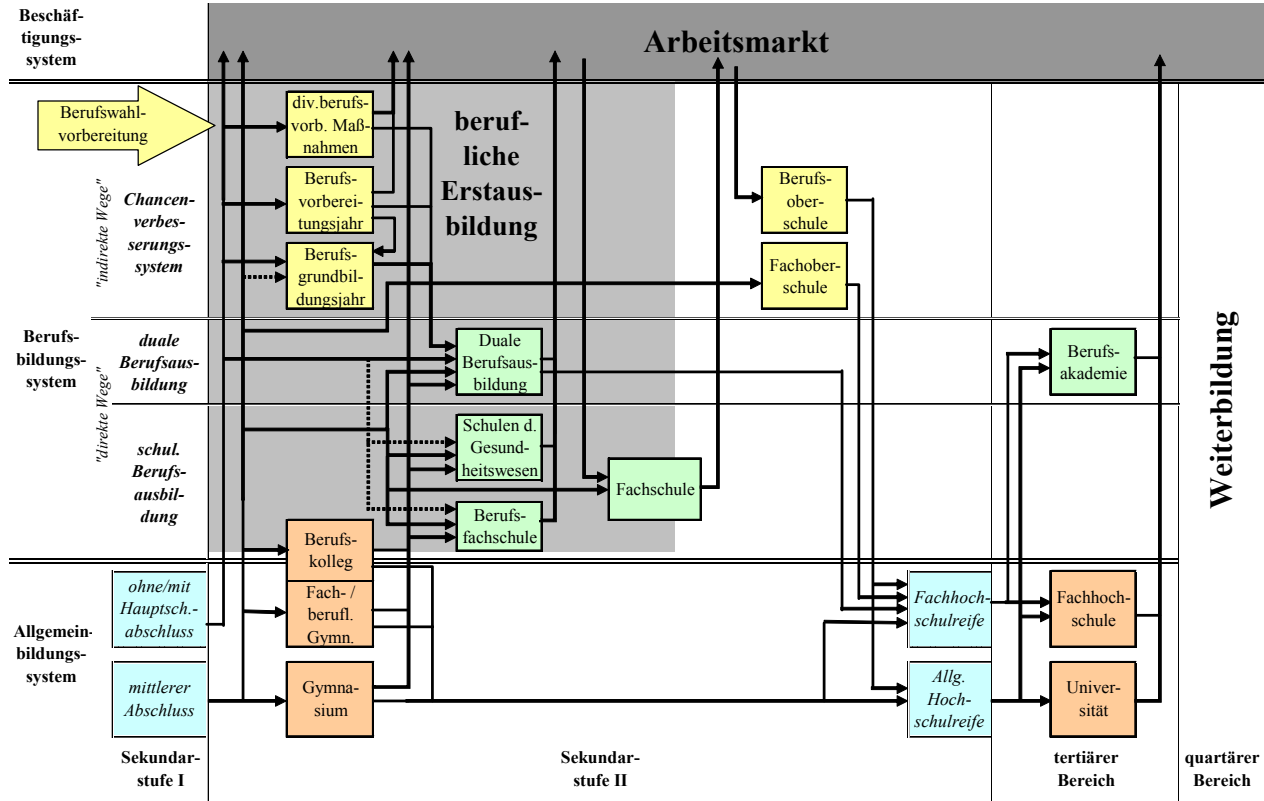
Vor dem Hintergrund der mit dem sozio-ökonomischen Wandel (s. Kapitel 2: Megatrends) verknüpften neuen Anforderungen an eine zukunftsfähige berufliche Bildung stellt sich somit die Frage nach der Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems: In welcher Weise trägt berufliche Bildung zum Aufbau der immer wichtigeren Kompetenz des Individuums zur Selbstregulation bei? Bieten ihm die vermittelten Kompetenzen und Qualifikationen auch künftig einen ausreichenden Hintergrund für ein selbstständiges Agieren in der Arbeit und auf dem Arbeitsmarkt? Bildet das Berufsbildungssystem noch dem quantitativen und qualitativen Arbeitskräftebedarf der Gesellschaft gemäß aus? Und haben alle Bevölkerungsschichten den zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Teilhabe notwendigen Zugang zur Bildung? Wie bereits in Kapitel 2 im Zusammenhang der normativ-funktionalen Bezugspunkte ausgeführt, tritt hier die

ziel- und inhaltsbezogene Qualität der Ausbildung in den Vordergrund, über die jedoch wenig bekannt ist (vgl. Expertise Achtenhagen).

Jahr für Jahr beenden mehr als zwei Drittel der Absolventen des Allgemeinbildungssystems ihre Vollzeitschulpflicht mit einem Haupt- oder Realschulabschluss. Ein weiteres Zehntel der Schulabgänger startet ohne einen formalen Schulabschluss in das Berufsleben. Die überwiegende Mehrheit dieser Jugendlichen beginnt im Anschluss an den allgemein bildenden Teil ihrer Schulzeit eine Berufsausbildung. Auch für einen nicht unwesentlichen Teil der Schulabsolventen der gymnasialen Oberstufe schließt sich an ihre schulische eine berufliche Ausbildung an. Inwieweit das Berufsbildungssystem für die Jugendlichen auch weiterhin seine gesellschaftliche Integrationsfunktion wahrnimmt, stellt mithin eine Frage von hoher gesellschaftspolitischer Relevanz dar.

Die im Folgenden vorgetragenen konzeptionellen Überlegungen zielen darauf, die Entwicklung und Leistungsfähigkeit der Berufsbildung in Bezug auf die oben vorgestellten normativ-funktionalen Bezugspunkte zu betrachten, wobei die Betrachtung des Berufsausbildungssystems in Hinsicht auf die Sicherstellung gesellschaftlicher Teilhabechancen schwerpunktmäßig Kapitel 5 zugeordnet ist. In einem ersten Schritt werden einige Überlegungen zur notwendigen Systematisierung des Feldes angestellt und für die hierbei unterschiedenen drei Kernbereiche zentrale Strukturmerkmale aufgezeigt (vgl. Kapitel 3.2). Dem schließt sich eine Einordnung der wichtigen Datenquellen und Berichtssysteme sowie eine Beschreibung der problematischen Datenlage in einzelnen Berichterstattungsfeldern an (vgl. Kapitel 3.3). In einem dritten Schritt befasst sich der Text dann mit erkennbaren Entwicklungstrends und stellt Überlegungen zur weiteren Indikatorenbildung an (vgl. Kapitel 3.4).

Abbildung 3.1: Von der Schule in den Arbeitsmarkt (Bildungspfade)



## 3.2 Zur Struktur des Berichtsfeldes

### 3.2.1 Eine notwendige Systematisierung: Dreigliederung der Berufsbildung

Das deutsche Berufsbildungssystem ist geprägt durch ein hohes Maß an institutioneller und regulatorischer Vielfalt und Komplexität. Es umfasst ein breites Nebeneinander von unterschiedlichsten Bildungsgängen, von Schultypen und Bildungseinrichtungen, von öffentlichen Ausbildungsträgern auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene sowie privaten Trägern und von berufs- und allgemein bildenden Schulabschlüssen und berufs-(bildungs-)vorbereitenden Qualifikationen. Tabelle 3.1 zeigt den Umfang ausgewählter Berufsbildungsbereiche im Vergleich zu Schulabgänger/innen und Studienanfänger/innen in 2001 auf. Weitaus größter Bereich des Berufsbildungssystems ist das duale System mit rund 614.000 neuen Ausbildungsverträgen. Wie die Tabelle zeigt, bestehen daneben aber auch andere Ausbildungswege von nennenswertem Umfang.<sup>8</sup>

Tabelle 3.1: Schulabgänger/innen, Ausbildungs- und Studienanfänger/innen im Jahr 2001

|                        | durchschnittliche Jahrgangsstärke d. 16- bis unter 20-Jährigen | Schulabgänger/innen aus allgemein bildenden Schulen | neue Ausbildungsverträge (30.9), insgesamt | Vollqualifizierende schulische Berufsausbildung, insgesamt | BGJ, BFS-GB, BVJ und FOS, insgesamt | Beamtenausbildung einfacher bis gehobener Dienst | Studienanfänger/innen im Jahr 2001 |
|------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------|
| alte Länder            | 712.330                                                        | 688.305                                             | 480.183                                    | 105.325                                                    | 259.870                             | 50.165                                           | 271.926                            |
| neue Länder und Berlin | 231.901                                                        | 222.479                                             | 134.053                                    | 42.714                                                     | 55.638                              | 9.283                                            | 72.904                             |
| Bundesgebiet           | 944.231                                                        | 910.784                                             | 614.236                                    | 148.039                                                    | 315.508                             | 59.448                                           | 344.830                            |

Quelle: BMBF 2003, S. 124 ff., S. 330, eigene Berechnung

Abbildung 3.1 zeigt die wichtigsten Teile des Berufsbildungssystems entlang der zentralen Bildungspfade auf. Im Zentrum des Berufsbildungssystems steht die berufliche Erstausbildung (in der Grafik grau unterlegt), also der Übergang aus der allgemein bildenden Schule über die Ausbildung in den Arbeitsmarkt. Auf diesen Übergang konzentrieren wir uns im Folgenden.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Die Aufstellung ist dabei keineswegs vollständig, es fehlt beispielsweise die dem tertiären Bereich zuzuordnende Ausbildung an Berufsakademien (7.100 in 2001, Kultusministerkonferenz 2002, S. 330) oder die wenig formalisierten betrieblichen Ausbildungen für Abiturient/innen, deren Umfang das BIBB immerhin auf jährlich rund 28.000 Sonderausbildungsplätze in etwa 6.500 Unternehmen schätzt, über die jedoch nur wenig bekannt ist.

<sup>9</sup> Kennzeichen der hier nicht berücksichtigten Ausbildungswege ist, dass sie entweder eine abgeschlossene Berufsausbildung voraussetzen (Fachschule, Berufsoberschule)

Zur Systematisierung des Berichtsfeldes schlagen wir eine Dreigliederung der Berufsbildung vor (vgl. Expertisen Krüger, Kutscha):

- das duale System, d.h. die Lehre für einen anerkannten Ausbildungsberuf nach BBiG oder HWO, in denen eine bundeseinheitliche Systematisierung der Verknüpfung von Qualifikationsprofil und Beruf erfolgt mit gemeinsamer Verantwortung zwischen Staat, Tarifpartnern und Kammern zu dessen Erwerb,
- das Schulberufssystem, d.h. die Ausbildung für einen gesetzlich anerkannten Beruf mit alleiniger Verantwortung der Ausbildung in Hand des Ausbildungsträgers, der auch für die in diese Ausbildung integrierten Vor-, Zwischen- oder Nachpraktika im zu erlernenden Beruf zuständig ist, sowie
- das Chancenverbesserungssystem, d.h. Angebote unterhalb einer Berufsausbildung, die auf eine Verbesserung der individuellen Chancen an den beiden Übergangsschwellen zielen. Dazu zählen zum einen Bildungsangebote, die durch Verbesserung des Allgemeinbildungsniveaus der Schüler/innen in Kombination mit beruflicher Orientierung, Vorbereitung und/oder Teilqualifizierung auf einen Übergang in Variante a) oder Variante b) abzielen, zum anderen berufsvorbereitende Angebote im Wesentlichen der Bundesagentur für Arbeit, in deren Zentrum vor allem markt- und bildungsbenachteiligte Jugendliche stehen, die auf diese Weise an eine Ausbildung oder eine Erwerbstätigkeit herangeführt werden sollen.

Unterscheidungskriterium zwischen den verschiedenen Bildungspfaden ist zum einen die Art des Überganges von der allgemein bildenden Schule in die Berufsausbildung. Hierbei sind die beiden direkten Übergangswege (i.e. duale Ausbildung, vollzeitschulische Berufsausbildung) zu unterscheiden von indirekten Wegen, die hauptsächlich auf eine Verbesserung der Ausbildungs- und damit auch der gesellschaftlichen Teilhabechancen zielen. Zum anderen bestehen aber auch markante Unterschiede zwischen dualer und vollzeitschulischer Berufsausbildung hinsichtlich Arbeitsmarktbezug, Finanzierungsverantwortung, Status der Auszubildenden usw., denen durch Differenzierung der beiden direkten Wege Rechnung getragen wird.

### 3.2.2 Das duale System der Berufsausbildung

#### Struktur und Bedeutung

Als „dual“ wird dieser wichtigste Bereich des Berufsbildungssystems bezeichnet, weil die Ausbildung an zwei Lernorten stattfindet – überwiegend in einem

---

und/oder im Wesentlichen auf die Vermittlung der Hochschulreife, also eines allgemein bildenden Schulabschlusses, zielen (Berufsoberschule, Fachoberschule) oder dass sie im weitesten Sinne dem von der Betrachtung explizit ausgenommenen tertiären Bereich zuzuordnen sind (betriebliche Abiturientenausbildung, Berufsakademie). Eine systematische Betrachtung anderer als der hier ins Zentrum gestellten Ausbildungswege wäre im Rahmen einer nationalen Bildungsberichterstattung etwa in Form eigener, in größeren Zeitabständen zu betrachtender Berichtsschwerpunkte denkbar. Eine solche Berücksichtigung wäre auch insofern zu erwägen, als der Wissensstand hierzu teilweise nur wenig ausgeprägt ist.

Ausbildungsbetrieb, zu einem geringeren Teil in einer staatlichen Berufsschule. Möglichkeiten zu einer dualen Ausbildung bestehen heute in 345 Berufen. Nach der internationalen ISCED-Klassifikation („International Standards Classification of Education“) wird die duale Ausbildung der Stufe 3 (Sekundarstufe II) zugerechnet.

Die institutionelle Struktur des dualen Berufsbildungssystems ist eng verwoben mit dem sozio-ökonomischen Entwicklungspfad Deutschlands (Baethge 2003; Culpepper/Finegold 1999; Soskice 1999; Streeck 1988).<sup>10</sup> Die spezifische organisatorische, curriculare und politische Ordnung der dualen Ausbildung hat ihre Wurzeln dabei im Verlauf des Industrialisierungsprozesses in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Bereits in dieser Zeit bildete sich die charakteristische Kombination betrieblicher und schulischer Ausbildungselemente heraus, die das System noch heute von anderen, schwerpunktmäßig schulischen Berufsbildungssystemen abhebt (Greinert 1995, 1999a).

Rund 70 % der Schulabgänger mit Haupt- oder Realschulabschluss, aber auch nicht wenige Absolventen der gymnasialen Oberstufe beginnen im Anschluss an ihre Schulzeit eine betriebliche Berufsausbildung im Rahmen des dualen Systems. In ihrer Lehrzeit unterliegen sie dabei weiterhin einer durch den Besuch einer Berufsschule abzuleistenden Teilzeitschulpflicht. Die Auszubildenden verteilen sich höchst ungleichgewichtig auf die angebotenen Ausbildungsberufe. Die ausbildungsstärksten Berufe für junge Männer umfassen gut ein Drittel der Auszubildenden, die ausbildungsstärksten Berufe für junge Frauen sogar über die Hälfte. Die breite Wirkung und zentrale Bedeutung der dualen Ausbildung hat dieses Element des deutschen Berufsbildungssystems international bekannt gemacht und der Bundesrepublik zeitweise zum Nimbus eines Musterlandes der beruflichen Bildung verholfen.

### Strukturelle Stärken des dualen Systems

Die besonderen Stärken der dualen Ausbildung liegen

- in der Verknüpfung der Lernorte Betrieb und Schule, die durch die enge Verbindung von Arbeit und Lernen einen ganzheitlichen Sozialisationsmodus und durch ein enges Verhältnis von Theorie und Praxis die Chance einer hohen Anschaulichkeit und Konkretheit von Vermittlungsprozessen bietet,
- in der korporatistisch-staatlichen Regulation der Ausbildung, die durch Einbeziehung von Kammern und Tarifparteien nicht nur die Entscheidungsfindungsprozesse in der Normierung der Ausbildung strukturiert und eine bedarfsnahe Revision der Ausbildungsziele ermöglicht, sondern dem System auch eine starke politische Integrationswirkung verleiht,

---

<sup>10</sup> Der durch das duale System repräsentierte Modus der Qualifikationsproduktion und -nutzung wird dabei durch die komplementäre Verknüpfung spezifisch ausgeprägter Produktionsstrategien („diversifizierte Qualitätsproduktion“), Modi der Unternehmensfinanzierung und Formen der industriellen Beziehungen mit einem korporatistisch-staatlichen Steuerungssystem fundiert, die ihm eine hohe Stabilität verleiht.

- in der volks- wie einzelwirtschaftlich günstigen Ausbildungsfinanzierung, da durch die Arbeitsintegration der Auszubildenden diese nicht nur produktiv tätig werden, sondern für die Unternehmen auch die Transaktionskosten niedrig bleiben,
- im engen Verhältnis von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem, das einen besonders günstigen Allokationsmechanismus sowohl im Übergang von der (allgemein bildenden) Schule in die Berufsausbildung wie von der Ausbildung in Beschäftigung darstellt,
- in der breiten Einbeziehung eines großen Teils der Jugendlichen über alle Bevölkerungsgruppen hinweg in Ausbildung, durch die ein hoher Anteil der Bevölkerung über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügt und die somit das hohe durchschnittliche Qualifikationsniveau der bundesrepublikanischen Gesellschaft fundiert (nach Baethge 2003).

### Strukturelle Schwächen des dualen Systems

Wie stark der langjährige Erfolg des dualen Systems mit dem sozio-ökonomischen Entwicklungspfad der alten Bundesländer verknüpft ist, zeigt sich an den Schwierigkeiten, das duale System ebenfalls in den neuen Bundesländern zu verankern. Auch lange nach der Wiedervereinigung übersteigt dort die Ausbildungsplatznachfrage deutlich das Angebot.<sup>11</sup> In den alten Bundesländern war dies aufgrund eines mittlerweile auch hier anhaltend rückläufigen Ausbildungsangebotes 2003 erstmals der Fall.

Jenseits der Angebotsproblematik mehrt sich in der Berufsbildungsforschung in jüngerer Zeit allerdings auch allgemein die Kritik am dualen System. Zwar basiert diese Kritik zum Teil nur auf Einzelbefunden und ist bislang nicht für alle Bereiche der dualen Ausbildung empirisch unterfüttert, sie thematisiert aber strukturelle Schwächen des Gesamtsystems, die in wichtigen gesellschaftlichen Bereichen bereits wirksam werden:

- Durch ihre große Betriebsnähe ist die duale Ausbildung in hohem Maße für konjunkturelle und strukturelle Entwicklungen anfällig, die sich auf das Ausbildungsverhalten der Betriebe und damit auf die Entwicklung des Ausbildungsstellenangebotes auswirken.
- Das duale System weist eine hohe Beharrungskraft gegenüber gesellschaftlichen Veränderungsprozessen auf, die es einerseits in seinem Bestand schützt, die sich andererseits jedoch in einer nur schwerfälligen Anpassung an die sich verändernden Anforderungen an berufliche Qualifikationen und die in der Ausbildung zu vermittelnden Kompetenzen niederschlägt.
- Das im Zentrum der dualen Ausbildung stehende Berufsprinzip befördert in den Betrieben ein Beharren auf einer berufsbezogenen Arbeitsorganisation

---

<sup>11</sup> Zwar liegt die betriebliche Ausbildungsquote (Auszubildende pro Beschäftigte in 2001: 6,5 %) im Durchschnitt über der der alten Bundesländer (2001: 5,6 %), dem entsprechen allerdings auch deutlich höhere Arbeitslosenquoten in Ostdeutschland. Ein großer Teil der Ausbildungsplätze ist öffentlich subventioniert bzw. finanziert. Die Quote der nichtbetrieblichen Ausbildungsstellen liegt bei 30 %. Über ein Drittel der Jugendlichen wird im Rahmen von Fördermaßnahmen oder in Betrieben der alten Bundesländer ausgebildet (BMBF 2003a).

und erschwert so den notwendigen Strukturwandel. Berufsorientiertes Handeln befördert die klare Abgrenzung formal definierter Kompetenzbereiche und beruflicher Claims. Ein bereitwilliges kollegiales Teilen von Wissen, das für eine wissensbasierte Wirtschaft immer wichtiger wird, ist in dieser Perspektive nur begrenzt rational (Baethge/Baethge-Kinsky 1998a, b; Kern/Sabel 1994).

- Mit der Wissensbasiertheit der Arbeit steigen die Anforderungen an theoretische und analytische Fähigkeiten der Beschäftigten. Insbesondere gewinnen Kompetenzen wie Kreativität, Problematisierungsfähigkeit, Reflexionsvermögen, Selbststeuerungs-, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit (einschließlich Fremdsprachen), permanente Lernbereitschaft und -kompetenz an Bedeutung. Demgegenüber ist das duale System traditionell auf die Vermittlung eher funktionsorientierter Berufsqualifikationen ausgerichtet. Es tut sich hingegen schwer, die genannten neuen Kompetenzen – deren Erwerb in früheren Phasen der Bildungsbiographie angelegt und dort oft mit formellen Lernprozessen verbunden ist – nachzuholen und systematisch zu fördern.
- Die herkömmliche Aufgabenverteilung zwischen Betrieb und Schule erscheint angesichts der neuen Arbeitsorganisationsformen und Berufsprofile, die „handlungsorientierte“ Lernformen ohne Aufteilung in Theorie und Praxis erfordern, immer weniger sinnvoll. In ihrer bestehenden Form ist die Berufsschule allerdings sowohl gegenüber der betrieblichen Ausbildung wie auch gegenüber den allgemein bildenden Schulen durch eine sehr schwache und wenig durchsetzungsstarke Position gekennzeichnet. In der dualen Ausbildung nimmt die Berufsschule bereits traditionell – bis hinein in eine nur untergeordnete Rolle in den Abschlussprüfungen – eine marginalisierte Rolle ein. In Bezug auf das Allgemeinbildungssystem waren Berufsschulzertifikate lange Zeit ohne Bedeutung für weiterführende Bildungskarrieren, erst seit 1979 können Berufsschulen den Hauptschulabschluss, seit 1992 den Realschulabschluss verleihen, wobei viele Berufsschulen die curricularen Voraussetzungen für letzteren nicht erfüllen (insbesondere Fremdsprachenunterricht). In der bildungspolitischen Diskussion wird die Berufsschule in ihrer bestehenden Form immer stärker in Frage gestellt (zusammenfassend: Baethge 2003; Euler 1998; Rauner 1999).

Die Frage, die sich vor dem Hintergrund solcher Kritik stellt (und der sich auch ein nationaler Bildungsbericht stellen muss) ist, inwieweit das duale System der Berufsausbildung in seiner gegenwärtigen Struktur Basiskompetenzen, die zur Bewältigung der wissensgesellschaftlichen Herausforderungen (Heidenreich 1998) vorhanden sein müssen, wie Umgang mit Unsicherheit und beschleunigtem Wandel, Reflexionsfähigkeit im Sinne von Metakognition (Hasselhorn 2000) und Fähigkeit und Bereitschaft zu Lebenslangem Lernen, hinreichend vermittelt (vgl. Späth 2000). Tut es das nicht, hat dies Auswirkungen auf die Übergänge aus der allgemein bildenden Schule in Ausbildung und aus der Ausbildung in Erwerbsarbeit.



### 3.2.3 Das Schulberufssystem

Der langjährige Erfolg und die tief greifende institutionelle und politische Verankerung der dualen Berufsausbildung verstellen häufig den Blick darauf, dass diese immer nur einen Weg zur Erreichung von Zielen darstellt und in diesem Sinne „das duale System eine von mehreren Methoden darstellt, eine Ausbildung sinnvoll zu strukturieren“ (Euler 2003, S. 3). Neben dem dualen Ausbildungssystem bestehen – wie oben bereits ausgeführt – verschiedene schulische Ausbildungswege. Die schulische Berufsbildung wurde lange Zeit vor allem als wichtiges Auffangbecken für Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz im Rahmen des dualen Systems gefunden haben, betrachtet. Auch die Entwicklung der Auszubildendenzahlen im Schulberufssystem verhielt sich umgekehrt proportional zur Zahl der Auszubildenden in dualer Ausbildung. In der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre ist die vollzeitschulische Berufsbildung jedoch aus dieser Abhängigkeit herausgetreten, war doch ein Anwachsen sowohl der Ausbildungsplätze im dualen System wie auch der Schüler/innenzahlen in den beruflichen vollzeitschulischen Bildungsgängen zu verzeichnen. Wie die Bundesländer-Kommission konstatiert, hat sich das vollzeitschulische Berufsausbildungsangebot für Jugendliche in einzelnen Bereichen in den 1990er-Jahren zu einer interessanten Alternative zum dualen System entwickelt (vgl. BLK 2002). Trotz dieses Bedeutungszuwachses ist allerdings festzuhalten, dass die Strukturen dieses Teiles des Berufsbildungssystems aufgrund der unzureichenden Datenlage in vielen Punkten im Dunkeln liegen.

#### Struktur und Bedeutung

Schulberufsausbildungen erfolgen zumeist in Vollzeit an einer gesetzlich anerkannten Berufsfachschule, Fachschule oder Schule des Gesundheitswesens (wobei die Namensvielfalt einen systematischen Überblick über die Ausbildungseinrichtungen erschwert). Die Angaben zur Zahl der Schulberufe sind uneindeutig (siehe Kapitel 3.2.2). Das notwendig vorausgesetzte Allgemeinbildungsniveau liegt – bis auf wenige Ausnahmen – für diese Berufe oberhalb des Hauptschulniveaus. Nach der internationalen ISCED-Klassifikation wird die Schulberufsausbildung Stufe 4 (postsekundäre nicht tertiäre Stufe = Berufsfachschulausbildung) bzw. 5 (Phase 1 des tertiären Bereichs = Fachschule, Schulen des Gesundheitswesens) zugerechnet.

Seine historischen Wurzeln hat das Schulberufssystem in der Gründung von ‚Bildungsanstalten für Frauen‘ in der Bismarck-Ära. In expliziter Abgrenzung zum System der dualen Berufsausbildung mit seiner langfristigen, stabilen beruflichen Orientierung als beruflichem Qualifizierungspfad für männliche Jugendliche sollten die Mädchen durch eine vollzeitschulische Ausbildung für Tätigkeiten rund um Familienfunktionen (Erziehung, Pflege, Gesundheit, usw.) an das heiratsfähige Alter herangeführt werden. Die beruflichen Schulen wurden nicht nach Regelungen des dualen Systems gestaltet und entsprechend den Kultusministerien bzw. (später) freien Trägern unterstellt. Später entstanden teil- bzw. vorqualifizierende Berufsbildungsangebote (ausführlicher hierzu Expertise Krüger).

Tabelle 3.2: Berufsfachschulen nach Bildungsgängen 1991 und 2001

| Berufsfachschulen ...                                                          | Schuljahr<br>2001/02 |       | Schuljahr<br>1991/92 |       | 1991/92<br>=<br>100% |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-------|----------------------|-------|----------------------|
|                                                                                | insg.                | %     | insg.                | %     |                      |
| ... die eine berufliche Grundbildung vermitteln und                            | 214.719              | 50,5  | 158.552              | 63,7  | 135,4                |
| ... bei Voraussetzung und Abschluss unterhalb des Realschulabschlusses bleiben | 27.288               | 6,4   | 21.552               | 8,7   | 126,6                |
| ... zum Realschulabschluss führen                                              | 95.115               | 22,4  | 74.977               | 30,1  | 126,9                |
| ... mindestens den Realschulabschluss voraussetzen                             | 92.316               | 21,7  | 62.023               | 24,9  | 148,8                |
| ... die einen beruflichen Abschluss vermitteln ...                             | 210.652              | 49,5  | 90.304               | 36,3  | 233,3                |
| ... außerhalb BBiG/HwO                                                         | 176.148              | 41,4  | 82.938               | 33,3  | 212,4                |
| ... gemäß BBiG/HwO                                                             | 34.504               | 8,1   | 7.366                | 3,0   | 468,4                |
| Berufsfachschulen,<br>insgesamt                                                | 425.371              | 100,0 | 248.856              | 100,0 | 170,9                |
| zum Vergleich: Auszubildende im dualen System                                  | 1.684.669            |       | 1.665.553            |       | 101,1                |

*Quellen: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 2, Berufliche Schulen: Schuljahr 1991/92; Schuljahr 2001/02, BMBF: Berufsbildungsberichte 1994, 2003*

Jenseits der im Zentrum der bildungspolitischen Aufmerksamkeit stehenden dualen Berufsausbildung bilden vollzeitschulische Berufsausbildungen heute einen Parallel-Weg von nennenswertem Umfang. Allein rund 18 % der Jugendlichen mit Haupt- oder Realschulabschluss beginnen eine schulische Berufsausbildung an einer Berufsfachschule oder einer Schule für Berufe des Gesundheitswesens. 2001 umfasste die Zahl der Berufsfachschüler/innen 425.000, von denen rund die Hälfte einen vollzeitschulischen Berufsabschluss anstrebte. Die einen Berufsabschluss vermittelnden Bildungsgänge an den Berufsfachschulen weisen den mit Abstand höchsten Anteil am ohnehin beachtlichen Wachstum der Berufsfachschulen in den 1990er-Jahren auf (siehe Tabelle 3.2). Weitere 111.000 Schüler/innen besuchten eine Schule des Gesundheitswesens (BMBF 2003a, S. 124 ff.). Auch wenn das Schulberufssystem sich längst als eigenständiger und vollwertiger Berufsbildungspfad im deutschen Bildungssystem etabliert hat, hat sich durch die Auswahl der hier ausgebildeten Berufe seine Frauenorientierung bis heute gehalten. So ist an den Berufsfachschulen der Anteil der Schülerinnen in vollzeitschulischer Berufsausbildung in den 1990er-Jahren zwar gefallen, liegt in den Berufen außerhalb von BBiG/HwO nach wie vor aber über 70 %, in den BBiG/HwO-Berufen bei über 50 %. Noch deutlicher dominieren Schülerinnen mit einem Anteil von über 80 % die Schulen des Gesundheitswesens.

### Strukturelle Stärken des Schulberufssystems

Die besondere Stärke des Schulberufssystems liegt in seiner historisch bedingten Orientierung auf Dienstleistungsberufe insbesondere im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen. Durch diesen Ausbildungsschwerpunkt profitiert das Schulberufssystem in besonderer Weise von der mit dem Wachstum des Dienstleistungssektors einhergehenden Verschiebung der gesellschaftlichen Beschäftigungsschwerpunkte. Die zahlenstärksten Schulberufe gehören dem Dienstleistungssektor an (siehe auch Tabelle 3.3: Top-5-Schulberufe). Die höchsten Zuwachsraten hat der Dienstleistungssektor zudem gerade in solchen Segmenten, die zur Ausweitung und Neu-Etablierung von Schulberufsausbildungen beitragen. Zu nennen sind hier zum einen vollzeitschulische Assistenzbildungen in den Informations- und Kommunikationsberufen (z.B. Technische Assistent/innen für Informatik/Wirtschaftsinformatik mit einem Zuwachs von 27 % in den letzten fünf Jahren, s. BMBF 2003a). Noch weitaus bedeutender ist jedoch das Wachstum der Schulberufe im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen. Hier steigt mit dem Wandel materieller familialer Arbeit und deren Externalisierung, der Intensivierung der Frühförderung des Nachwuchses, der Verlängerung des Lebenslaufs (v.a. demografische Entwicklungen zwischen den Generationen) usw. auch die Bedeutung der Gesundheits- und Sozialberufe.<sup>12</sup>

In der regionalen Entwicklung zeigt sich deutlich, dass nach wie vor ein Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsstellenangebot in der dualen Ausbildung und den Schüler/innenzahlen in der Schulberufsausbildung besteht. In den neuen Bundesländern, in denen das Ausbildungsstellenangebot besonders niedrig ist, bietet das Schulberufssystem für viele Jugendliche eine Ausbildungschance. Über ein Drittel der Schulberufsausbildungen außerhalb von BBiG/HwO und knapp zwei Drittel der Schulberufsausbildungen in BBiG/HwO-Berufen sind an Berufsfachschulen in den neuen Bundesländern angesiedelt, während hier nur knapp ein Viertel der Lehrlinge des dualen Systems ausgebildet wird (BMBF 2003a, S. 101, S. 129).

---

<sup>12</sup> Als Beispiel sei an dieser Stelle auf die Beschäftigungsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe verwiesen. Dieser Teilarbeitsmarkt hat sich in den letzten 30 Jahren mehr als verdoppelt und sich dabei „von einem diffusen Jedermanns Arbeitsmarkt“ zu einem Teilarbeitsmarkt für qualifizierte sozialpädagogische Fachkräfte entwickelt“ (BMFSFJ 2002, S. 74), in dessen Zentrum mit rund 186.000 Erzieher/innen und rund 48.000 Kinderpfleger/innen (Zahlen für 1998) zwei Schulberufe stehen (auch wenn letztere in ihrem fachlichen Profil nach wie vor umstritten sind). Zwar weist der Kinder- und Jugendbericht die Entwicklung nur bis 1998 aus, allein im Schuljahr 2001/2002 befanden sich jedoch nach Angaben des Statistischen Bundesamtes an den bundesdeutschen Fachschulen und Fachakademien rund 23.500 Erzieher/innen, an den Berufsfachschulen über 19.800 Kinderpfleger/innen in Ausbildung (Statistisches Bundesamt 2002a, S. 139, S. 188, S. 196). Dippelhofer-Stiem (2001, S. 12) geht hier mit Verweis auf Rauschenbach, der Mitte der 1990er-Jahre bereits deutlich höhere Zahlen schätzte, sogar von noch höheren Zahlen in der Erzieher/innenausbildung aus.

Tabelle 3.3: Top-5-Schulberufe an Berufsfachschulen und Schulen des Gesundheitswesens 2001/2002

| Schulberufe                                                                       | Berufsfachschulen |               |                | Schulen des Gesundheitswesens |               |               |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|----------------|-------------------------------|---------------|---------------|
|                                                                                   | insg.             | männl.        | weibl.         | insg.                         | männl.        | weibl.        |
| Kinderpfleger/in                                                                  | 19.811            | 934           | 18.877         |                               |               |               |
| Technische/r Assistent/in für Informatik                                          | 15.805            | 13.977        | 1.828          |                               |               |               |
| Kaufm. Assistent/in, Wirtschaftsassistent/in                                      | 15.300            | 5.630         | 9.670          |                               |               |               |
| Altenpfleger/in                                                                   | 8.925             | 1.336         | 7.589          | 11.953                        | 1.868         | 10.085        |
| Sozialassistent/in                                                                | 8.335             | 898           | 7.457          |                               |               |               |
| <b>Top-5-Berufe Berufsfachschule insgesamt</b>                                    | <b>68.167</b>     | <b>22.775</b> | <b>45.421</b>  |                               |               |               |
| Krankenpfleger/-schwester                                                         | 7.328             | 1.394         | 5.934          | 52.205                        | 9.186         | 43.019        |
| Physiotherapeut/in                                                                | 6.209             | 1.092         | 5.117          | 14.603                        | 3.896         | 10.707        |
| Altenpfleger/in                                                                   | 8.925             | 1.336         | 7.589          | 11.953                        | 1.868         | 10.085        |
| Säuglings-/Kinderkrankenschwester/-pfleger                                        | 716               | 20            | 696            | 6.464                         | 73            | 6.291         |
| Ergotherapeut/in                                                                  | 6.573             | 649           | 5.924          | 5.508                         | 900           | 4.608         |
| <b>Top-5-Berufe an Schulen des Gesundheitswesens insgesamt</b>                    |                   |               |                | <b>90.733</b>                 | <b>16.023</b> | <b>74.710</b> |
| <b>Schüler/innen an Berufsfachschulen/Schulen des Gesundheitswesens insgesamt</b> | <b>176.148</b>    | <b>48.745</b> | <b>127.403</b> | <b>111.778</b>                | <b>20.151</b> | <b>91.627</b> |

Quelle: Statistisches Bundesamt (2002), Fachserie 11, Reihe 2, Berufliche Schulen: Schuljahr 2001/2002, S. 138f., S. 202

### Strukturelle Schwächen der Schulberufsausbildung

Bei Vollzeitschulen ist der Zusammenhang zwischen Ausbildung und unmittelbaren Verwertungsinteressen der einstellenden Instanzen eng ausgeprägt (vgl. Expertise Krüger). Entsprechend ordnet sich die Schulberufsausbildung tendenziell weniger langfristigen Qualitäts- und (Weiter-)Bildungszielen unter. Vielmehr passen sich Ausbildungsumfang, Schüler/innenzahl und Qualität der einzustellenden Lehrerschaft und Anleiter ‚vor Ort‘ vornehmlich Kurzfristbedarfsberechnungen und Finanzierbarkeitsabschätzungen nach Maßgabe kommunaler Lagen/Länderhaushalte oder Freier Träger bzw. öffentlich-rechtlicher Körperschaften an. Die Berechnung der auszubildenden Schülerschaft richtet sich je nach Bedarfsprognosen des Einsatzes im eigenen Feld.<sup>13</sup> Für das Schul-

<sup>13</sup> So wurde z.B. parallel zur PISA-Debatte und ihrer Betonung des Vorschulbereichs als wesentliche Weichenstellung für den Aufbau der Ressourcen von morgen in einigen Bundesländern (in welchen, ist nicht dokumentiert) die Anzahl der Klassen für Erzieherberufe nach kommunalen/Länderhaushalten gekürzt, in anderen die Dauer der Ausbildung abgesenkt (siehe Expertise Krüger).

berufssystem im Pflegebereich, wo Ausbildungskosten vollständig über Pflegesätze refinanziert werden müssen, stehen die Ausbildungsbereitschaft und die Qualität der Ausbildung entsprechend unter dem Kostendruck des Gesundheitssystems, und es geschieht hier zurzeit eine Ausbildungsverknappung.<sup>14</sup>

Die Tatsache, dass Schulberufsausbildungen mehrheitlich von Frauen wahrgenommen werden, verfestigt die geschlechtsspezifische Festlegung der einzelnen Schulberufe. Allerdings steigt mit dem Wandel zur Dienstleistungsökonomie die Bedeutung der im Schulberufssystem vermittelten Berufe auch für Jungen, und es steigen die Anteile der (männlichen) Schüler. So hat sich der Anteil der Schüler in Schulberufsausbildungen an einer Berufsfachschule zwischen 1991 und 2001 mehr als verdreifacht. Besonders deutlich wird die Verschiebung des Geschlechterverhältnisses in den ausbildungstärksten Berufen (BMBF 2003a; vgl. auch Tabelle 3.3). Perspektivisch wirft diese Entwicklung für die Berufsbildungspolitik die Geschlechterfrage in neuer Form auf: Stand lange Zeit die Frage nach dem Zugang von Frauen zu Männerberufen (und zur männerdominierten dualen Ausbildung) im Vordergrund, stellt sich heute auch die Frage nach der Öffnung der Frauenberufe und der frauendominierten Schulberufsbildung für männliche Jugendliche (siehe Expertise Krüger).

### 3.2.4 Zentrale Unterschiede zwischen dualem System und Schulberufssystem

Trotz der Zunahme der strukturellen Bedeutung des Schulberufssystems bleiben Strukturungleichheiten zwischen den beiden Systemen, die sich für die Auszubildenden des Schulberufssystems in einer Reihe von Benachteiligungen auswirken, die unter Gesichtspunkten von sozialer Gerechtigkeit ins Blickfeld gerückt werden müssen. Der Tertiarisierungsprozess bedarf hier der genauen Beobachtung hinsichtlich seiner Folgen für Chancengleichheit zwischen den beiden Direktwegen in den Beruf. Als zentrale Unterschiede zwischen dualer und Schulberufsausbildung sind zu nennen (vgl. Expertise Krüger):

- Auszubildende im dualen System schließen einen Lehrvertrag ab. In der Schulberufsausbildung werden die Auszubildenden als Schüler/innen geführt und unterliegen in der Praxis keinem dem dualen System entsprechenden Ausbildungsverhältnis.
- Auszubildende im dualen System erhalten eine tarifvertraglich geregelte Ausbildungsvergütung. Die Ausbildung im Schulberufssystem umfasst einschlägige Praxisanteile, für die die Auszubildenden i.d.R. je nach Ausbildungsträger Praktikums- oder Arbeitseinsatzentgelte erhalten. Je nach Ausbildungsträger sind die Auszubildenden u.U. aber zugleich verpflichtet, ihrerseits Schulgelder zu zahlen.
- Auch wenn die Bezeichnung Schulberufsausbildung anderes nahe legt, stehen die Praxisanteile der Schulberufsausbildung in ihrem Umfang denen im dualen System oftmals kaum nach.

---

<sup>14</sup> Ab 2004 soll die Ausbildung hier allerdings über einen gemeinsamen Ausbildungsfonds aller Krankenhäuser geregelt werden (siehe Expertise Krüger).

- Der Marktwert der Abschlüsse im dualen System ist durch Beteiligung von Staat, Kammern und Gewerkschaften bundeseinheitlich geregelt und findet seinen Ausdruck in geschützten Qualifikationsprofilen und Berufsbezeichnungen. Die Mindestentlohnung ist tarifiert. Im Schulberufssystem erfolgt die Festlegung des Marktwertes länder- und trägerspezifisch. Gesetzlich geschützt ist nur die Berufsbezeichnung, für die gleiche Tätigkeit kann aber auch an-/ungelerntes oder berufsfremd ausgebildetes Personal eingesetzt werden. Die Mindestentlohnung ist nur zum Teil bundeseinheitlich tarifiert.
- Die Qualitätssicherung der dualen Ausbildung erfolgt in Abstimmungsprozessen zwischen zukünftigen Arbeitgebern und dem Staat, um den Bildungsstand der Auszubildenden an langfristigen Qualifikations- und Bildungszielen zu orientieren. Die Qualitätssicherung in der Schulberufsausbildung liegt allein in der Hand der Ausbildungsträger, die nach regionaler/trägerspezifischer Bedarfsberechnung ausbilden.
- Die Qualifikation der Lehrkräfte in der Schulberufsausbildung ist vielfach ungergelt, während im dualen System klare Regelungen in der Ausbildung der Berufsschullehrer/innen wie auch in der Zulassung von Ausbilder/innen bestehen.
- Der Anschluss der Ausbildung an weiterführende Bildungsgänge ist im dualen System sowohl hinsichtlich innerbetrieblicher Weiterbildungen als auch hinsichtlich aller Formen und Stufen des Zweiten Bildungsweges gesichert. Der Anschluss der Schulberufsausbildungen an Weiterbildungen ist hingegen in mehrfacher Hinsicht eingeschränkt: innerbetriebliche Weiterbildungen setzen i.d.R. einen Lehrabschluss voraus, schließen also Absolventen von Schulberufen aus. Eine Reihe von Schulberufsausbildungen bietet nicht die notwendigen allgemein bildenden Fächer an, die zu einer Fortsetzung der Schulausbildung als Zwischenschritt zu einer tertiären Ausbildung berechtigen (dies gilt etwa für alle Schulberufsausbildungen im Gesundheitssystem). Schließlich verhindert ein BAföG-Bezug während der Schulberufsausbildung eine Förderung auf weiteren Ausbildungsstufen.

### 3.2.5 Das Chancenverbesserungssystem

Neben den beiden direkten Übergangswegen von der Schule in eine Berufsausbildung bestehen eine Vielzahl indirekter Übergangswege, die im Verlaufe des vergangenen Jahrzehnts deutlich zugenommen haben. Jahr für Jahr bleiben tausende Jugendliche ohne Ausbildungsplatz. Es sind dies vielfach Jugendliche, die aus verschiedenen Gründen nicht die nötigen Qualifikationen für eine Ausbildung mitbringen (etwa Hauptschüler/innen ohne Schulabschluss, Schul- und Ausbildungsabbrecher, Jugendliche mit schlechten Schulabschlüssen) oder die aufgrund von persönlichen Merkmalen (etwa Jugendliche mit Behinderungen) oder aufgrund ihrer Herkunft am Ausbildungsmarkt benachteiligt sind (vgl. auch Kapitel 5). Daneben streben auch Jugendliche, denen am Ausbildungsstellenmarkt durchaus Chancen einzuräumen sind, im Anschluss an ihren Schulabschluss nicht unbedingt sofort einen Ausbildungsplatz an, sondern nutzen berufliche Bildungsangebote zu einer Verbesserung ihres Allgemeinbildungsni-

veaus und/oder zu einer Konkretisierung ihrer Berufswahl. Die Nutzung solcher indirekten Übergangsangebote ist im Verlaufe der 1990er-Jahre (und bereits auch davor) deutlich gestiegen (siehe Tabelle 3.4).

Tabelle 3.4: Schüler/innen im Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr sowie in berufsvorbereitenden Maßnahmen und Fördermaßnahmen der BA

| Jahr | Berufsgrundbildungsjahr in vollzeitschulischer Form | Berufsvorbereitungsjahr | berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der BA (SGB III) | Fördermaßnahmen der Berufsausbildung Benachteiligter |
|------|-----------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| 1992 | 31.325                                              | 37.156                  |                                                        |                                                      |
| 1995 | 37.924                                              | 55.512                  |                                                        |                                                      |
| 1996 | 39.966                                              | 65.198                  |                                                        |                                                      |
| 1997 | 40.229                                              | 66.364                  |                                                        |                                                      |
| 1998 | 40.856                                              | 66.806                  | 77.783                                                 | 108.099                                              |
| 1999 | 39.677                                              | 68.606                  | 83.268                                                 | 117.115                                              |
| 2000 | 41.236                                              | 72.787                  | 89.234                                                 | 123.595                                              |
| 2001 | 40.495                                              | 75.810                  | 93.285                                                 | 128.302                                              |
| 2002 |                                                     |                         | 106.859                                                | 131.480                                              |

Quellen: BGJ/BVJ: *Berufsbildungsberichte 1998, 2001, 2003*; Statistisches Bundesamt: *Fachserie 11, Reihe 2, Berufliche Schulen: Schuljahr 2001/02*; Kultusministerkonferenz: *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1992 bis 2001*; *Maßnahmen der BA: Expertise Kutsche*

Ohne dass die Grenzen in jedem Falle trennscharf sind, lassen sich im „Chancenverbesserungssystem“ im Wesentlichen zwei Arten von Angeboten unterscheiden, die den Jugendlichen zur Verbesserung ihrer Chancen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gemacht werden:

- Angebote an „ausbildungsreife“ Jugendliche wenden sich an solche Jugendliche, die aufgrund ihrer Schulbildung zwar bei der Ausbildungsstellensuche benachteiligt sein mögen, die bei einem ausreichenden Angebot an Ausbildungsplätzen aber durchaus in der Lage wären, eine Berufsausbildung nach den Standards des BBiG zu absolvieren. Zu nennen sind hier etwa Teile der Berufsfachschulausbildung, das Berufsgrundbildungsjahr sowie die durch die Bundesagentur für Arbeit geförderten G-Lehrgänge („Grundausbildungsllehrgänge“). Hinter der Aufnahme eines solchen Bildungsganges können unterschiedliche Motive wie die Verbesserung des Allgemeinschulniveaus, eine unabgeschlossene Berufswahl, eine abgebrochene Ausbildung oder eine erfolglose Ausbildungsplatzsuche stehen. Den Bildungsgängen ist gemein, dass sie in gewissem Rahmen berufsqualifizierend sind und Fertigkeiten und Kenntnisse in bestimmten Berufsfeldern vermitteln. Das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) nimmt sogar Teile der Berufsausbildung vorweg und kann das erste Lehrjahr ersetzen. Hier wird die Grenze zwischen indirekten und direkten Übergangsangeboten fließend. So haben manche Bundesländer das BGJ für einzelne Berufsfelder verbindlich als erstes Lehrjahr eingeführt (z.B.

in den Berufsfeldern Bau- und Holztechnik in Niedersachsen). Die hier aufgeführten Bildungsgänge haben offensichtlich in hohem Maße eine Warteschleifenfunktion für die duale Ausbildung, die allerdings auf der Grundlage der bestehenden Datenbestände nicht quantifizierbar ist (vgl. hierzu auch Stooß 2003).

- Als berufsvorbereitende Bildungsgänge werden hier alle Maßnahmen gefasst, die sich zielgruppenorientiert an Jugendliche wenden, deren Chancen am Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt in irgendeiner Weise beeinträchtigt sind und die den Anschluss an das Berufsleben zu verlieren drohen. Dazu zählen insbesondere als Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit F-Lehrgänge („Förderlehrgänge“), Tip-Lehrgänge („testen – informieren – probieren“) und BBE-Lehrgänge („Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen“) (zu den Zielgruppen, Aufgaben und Zielen der Maßnahmen im einzelnen vgl. BMBF 2003a, S. 342 sowie Expertise Kutscha). Zu nennen sind hier aber auch das Berufsvorbereitungsjahr und seine Sonderformen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund.

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit sind Teil der Arbeitsförderung nach dem SGB III, das die Benachteiligtenförderung und damit auch die Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen auf Empfänger von Leistungen der Bundesagentur begrenzt. Der gesamte Bereich der Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher ist zwischen 1998 und 2002 um 37,4 % von jahresdurchschnittlich über 81.000 auf über 106.000 Teilnehmer/innen angewachsen. Besonders stark war mit 55,7 % der Anstieg bei den G-Lehrgängen (23.000 Teilnehmer/innen in 2002), auch die zahlenmäßig mit Abstand umfangreichsten BBE-Lehrgänge verzeichneten einen deutlichen Zuwachs der Teilnehmer/innen um 36,7 % auf 44.600 in 2002. Inwieweit das Anwachsen sowohl der berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit wie auch der berufsvorbereitenden Bildungsgänge an den beruflichen Schulen (BGJ, BVJ, Berufsfachschulbildungsgänge unterhalb einer Berufsausbildung) zu einer Entlastung des Arbeitsmarktes beigetragen hat, ist auf der Grundlage der amtlichen Arbeitsmarktstatistiken nur schwer abzuschätzen. Die Arbeitslosenquote in der Zielgruppe der unter 20-Jährigen ist im selben Zeitraum (1998-2002) allerdings von 9,3 % auf 5,8 % gefallen, während sie in der Gruppe der von den Maßnahmen nicht mehr erfassten 20- bis 25-Jährigen in 2002 mit 10,9 % deutlich höher lag (vgl. Expertise Kutscha sowie BMBF 2003a).

Der gesamte Bereich der Berufsvorbereitung und Chancenverbesserung zeichnet sich durch ein hohes Maß an Unübersichtlichkeit in Bezug auf Bildungsangebote, betroffene Adressatenkreise, Kosten- und Durchführungsträger, Zuständigkeiten, Ressourcen und Leistungen aus (siehe Expertise Kutscha). Hier reicht das im Rahmen einer Bildungsberichterstattung zu berücksichtigende Feld sowohl in den Bereich der Arbeitsverwaltung wie auch in den der Jugendberufshilfe und Jugendsozialarbeit.



### 3.3 Skizzierung der Datenlage

#### 3.3.1 Einordnung der wichtigsten Berichtssysteme und Datenquellen

Wie bereits ausgeführt sind die einzelnen Bereiche des Berufsbildungssystems durch ein hohes Maß an institutioneller Verselbständigung und Abgrenzung gegeneinander gekennzeichnet. Gleichzeitig zeichnen sich gerade das Schulberufssystem und das Chancenverbesserungssystem durch eine hohe immanente Heterogenität der Zuständigkeiten, curriculare Rahmenvorgaben, Organisationsformen und Lernorte aus (siehe Expertisen Krüger, Kutscha). Dies wirkt sich auch auf die Datenlage in den Einzelbereichen aus, die von entsprechend unterschiedlicher Qualität ist. In der Beurteilung der Datenlage lassen sich dabei drei generelle Aussagen treffen:

- Erstens ist die Datenlage für den Bereich der dualen Ausbildung weitaus besser als für die Schulberufsausbildung. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass die Schulberufsausbildung von der Statistik nach wie vor nicht als vollwertige Berufsausbildung begriffen wird. Während in der Zielperspektive der dualen Ausbildung klar eine Berufsqualifikation steht, erfolgt die Betrachtung der Schulberufsausbildung entweder unter dem Gesichtspunkt der schulischen Bildung, oder aber sie wird der Logik der dualen (betrieblichen) Ausbildung untergeordnet. In keiner der beiden Perspektiven werden jedoch die Besonderheiten einer schulischen Berufsausbildung adäquat berücksichtigt.
- Zweitens ist die Datenlage zur dualen Ausbildung vor allem in Bezug auf die betriebliche Seite der Ausbildung gut, nicht jedoch in Bezug auf die berufsschulische Ausbildung, deren Entwicklung sich in den umfangreichen Datenbeständen zur dualen Ausbildung nicht oder kaum widerspiegelt. Insbesondere konzentriert sich auch die Arbeit der großen Bundesinstitute – Bundesinstitut für Berufsbildung und Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung – auf die betriebliche Ausbildung.
- Drittens ist schließlich festzuhalten, dass der überwiegende Teil der Statistiken – insbesondere die amtlichen Statistiken – sich darauf konzentriert, Strukturdaten zu erheben und zu präsentieren. Auf der Grundlage solcher Daten ist es allerdings schwierig, die für eine Bildungsberichterstattung notwendigen qualitativen Veränderungsprozesse zu betrachten. Defizite bestehen immer dann, wenn Längsschnittinformationen für die Analyse von Übergängen benötigt werden. Dieses Problem greifen allenfalls die BIBB/IAB-Erhebung und die Bildungsgesamtrechnung des IAB auf, die jedoch aus anderen Gründen zu problematisieren sind.

Einschränkend ist an dieser Stelle anzumerken, dass die sich im Rahmen der amtlichen Statistik bietenden Möglichkeiten zur weiteren Differenzierung und zur Analyse der für eine Bildungsberichterstattung zentralen Fragestellungen noch nicht ausgereizt sind. Die weitere Erschließung der Datenbestände wird eine wichtige Aufgabe der aufzubauenden nationalen Bildungsberichterstattung darstellen (zu den Innovationserfordernissen und -potentialen in der amtlichen Statistik vgl. ausführlich die Expertise von Brosi).

Im Folgenden sollen die wesentlichen öffentlich zugänglichen Berichtssysteme kurz dargestellt und auf ihre Relevanz für die drei Berufsbildungsbereiche geprüft werden (vgl. auch Dietsche et al. 2001; van Ackeren/Hovestadt 2003; Weishaupt/Fickermann 2000 sowie die Expertisen).

### **Berufsbildungsbericht**

Der Berufsbildungsbericht (BMBF 2003) ist das zentrale Datenkompodium für die berufliche Bildung. Der Bericht wird auf gesetzlicher Basis seit den 1970er-Jahren jährlich vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegeben. Erarbeitet wird der Berufsbildungsbericht vom Bundesinstitut für Berufsbildung unter Mitwirkung der zuständigen Fachabteilungen des BMBF sowie der Bundesagentur für Arbeit (BA) und dem ihr zugehörigen Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Weitere Zuarbeit erfolgt durch verschiedene Bundes- und Landeseinrichtungen (in 2002 und 2003 beispielsweise das Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung). Der Bericht untergliedert sich in einen politisch-wertenden und einen statistischen Teil. Der politisch-wertende Teil stellt die Ausbildungssituation sowie die berufsbildungspolitischen Aktivitäten der Bundesregierung dar und enthält eine Stellungnahme des Hauptausschusses des BIBB mit Minderheitenvoten der Tarifparteien. Der statistische Teil enthält (in unterschiedlicher Gliederung) regelmäßig eine umfangreiche datengeleitete Bestandsaufnahme zu den Themenbereichen Ausbildungsplatznachfrage und -angebot, Struktur der Berufsausbildung, inhaltliche (Weiter-)Entwicklung der Berufsausbildung, Berufsausbildung und Arbeitsmarkt sowie (berufliche) Weiterbildung, einen Bericht zu relevanten internationalen Aspekten der Berufsbildung und einen ergänzenden Datenanhang. Dem Bericht liegen dabei vor allem Daten des Statistischen Bundesamtes, des BIBB und der BA zugrunde.

Auch wenn der Berufsbildungsbericht seinem Titel nach einen sehr breiten Geltungsanspruch erhebt, ist er inhaltlich stark fokussiert. Im Zentrum des Berichtes steht das duale System der Berufsausbildung, für das der Berufsbildungsbericht die zentrale und umfangreichste Datenquelle darstellt. Die Berichterstattung konzentriert sich dabei allerdings fast ausschließlich auf die in der Zuständigkeit des Bundes liegende betriebliche Seite der Ausbildung.<sup>15</sup> Die in der Kultushoheit der Länder stehenden Berufsschulen werden vom Berufsbildungsbericht so gut wie gar nicht erfasst (im aktuellen Berufsbildungsbericht taucht das Wort „Berufsschule“ in den unterschiedlichsten inhaltlichsten Kontexten insgesamt keine 50-mal auf!).

Auch die beiden anderen Bereiche des Berufsbildungssystems werden im Berufsbildungsbericht nur am Rande erfasst: Von über 350 Seiten sind dem

---

<sup>15</sup> Diese Fokussierung liegt im gesetzlichen Auftrag an das zuständige Bundesministerium (BMBF) begründet, das jährlich zum Beginn des zweiten Quartals einen Bericht über die Entwicklung der in seiner Zuständigkeit liegenden Teile der Berufsbildung vorzulegen hat (§ 3 BerBiFG). Mit der Darstellung und Diskussion aktueller Forschungsergebnisse sowie Forschungs- und Entwicklungsaufgaben geht der Berufsbildungsbericht bereits über die Erfüllung dieser engen gesetzlichen Aufgabe hinaus, ohne jedoch mit der einseitigen Ausrichtung zu brechen.

Schulberufssystem im aktuellen Berufsbildungsbericht (BMBF 2003a) gerade einmal vier Seiten im Textteil und zwei Seiten im Tabellenanhang gewidmet, davon eine halbe Seite den Schulen des Gesundheitswesens. Die knappe Darstellung ordnet sich dem Gliederungsbezugssystem des dualen Systems unter und berücksichtigt unzureichend die Besonderheiten des Schulberufssystems (siehe Expertise Krüger). In Bezug auf das Chancenverbesserungssystem finden sich im Berufsbildungsbericht zum einen in ähnlicher Kürze Daten zu schulisch-beruflichen Bildungsgängen wie dem Berufsgrundbildungsjahr, dem Berufsvorbereitungsjahr und der nicht auf einen Berufsabschluss zielenden Teile der Berufsfachschulausbildung. Hier wird im Wesentlichen die quantitative Entwicklung der Bildungsgänge referiert. Zum anderen werden die im Berichtsjahr zur Förderung benachteiligter Jugendlicher erbrachten Leistungen der Bundesagentur für Arbeit sowie ausbildungsbezogene Förderprogramme des Bundes ausgewertet und ‚bilanziert‘.

### **Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz**

Das Ständige Sekretariat der Kultusministerkonferenz gibt für den Zuständigkeitsbereich der Länder verschiedene Publikationen heraus, die für eine Bildungsberichterstattung von Relevanz sind. Zu nennen ist hier zunächst der Bericht „Das Bildungswesen in Deutschland“ (Kultusministerkonferenz 2002a), den die KMK im Rahmen des europäischen Informationsnetzwerkes EURYDICE auf der Grundlage einer europaweit vereinheitlichten Gliederung erstellt. Der Bericht zielt – so der Eigenanspruch – darauf, die Strukturen des bundesdeutschen Bildungssystems für eine internationale Öffentlichkeit transparent zu machen und schildert vor dem Hintergrund der politischen und wirtschaftlichen Entwicklung der Bundesrepublik die Entwicklung und Struktur der einzelnen Bereiche des Bildungssystems. Die (insgesamt daten-„arme“) Darstellung des deutschen Bildungssystems konzentriert sich dabei jedoch (abgesehen von einem Kapitel zum Elementarbereich) nahezu ausschließlich auf die im Zuständigkeitsbereich der Länder liegenden Bildungsbereiche. Berufliche Bildung und insbesondere Berufsausbildung erscheinen in dieser für die internationale Selbstdarstellung des deutschen Bildungssystems gedachten Veröffentlichung nur als Nebenaspekt. Der dualen Ausbildung widmet der aktuelle Bericht gerade einmal zwei von 280 Seiten (davon eine der Berufsschule), den beruflichen Schulen insgesamt ebenso.

Ähnlich sind auch die in der Reihe „Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz“ veröffentlichten Dokumentationen im Wesentlichen als Schulberichterstattung zu verstehen. Für den Bereich der beruflichen Bildung sind hier als die beiden wichtigsten die Dokumentation „Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen“ (Kultusministerkonferenz 2002c) und der zugehörige Analyseband „Schule in Deutschland – Zahlen, Fakten, Analysen“ (Kultusministerkonferenz 2002b) zu nennen. Die im Rahmen der Bildungsberichterstattung der Länder seit 25 Jahren herausgegebene Dokumentation stellt schulstatistische Kerndaten (Schüler, Klassen, Unterrichtsstunden, Lehrer, Absolventen) für die beiden Schulbereiche (allgemein bildend und beruflich) sowie für die einzelnen Schularten zusammen. Hier finden sich um-

fangreiche Daten und Zeitreihen zur Entwicklung von Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr, Berufsschule, Berufsfachschule etc. Allerdings unterscheidet die Datensammlung nicht nach unterschiedlichen Bildungsgängen innerhalb der Einrichtungen. Insbesondere wird der Bereich der Berufsausbildung nicht von dem der Berufsvorbereitung unterschieden, sodass beispielsweise die sehr unterschiedlichen Bildungsangebote der Berufsfachschulen undifferenziert zusammengerechnet werden. Eine Differenzierung der Daten nach Berufsfeldern oder -klassen fehlt völlig. Der Analyseband bereitet das Datenmaterial der Dokumentation zwar in einer lesbaren Form auf, differenziert aber nur noch nach allgemein bildenden und beruflichen Schulen. Beide Veröffentlichungen bieten ausschließlich institutionenbezogene Bestandsdaten, sie enthalten keinerlei Kompetenzmessungen, Aussagen über die Qualität der im Schulsystem vermittelten Qualifikationen oder Übergangsinformationen zu Schulwechselln.

### **Grund- und Strukturdaten**

Bei den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebenen Grund- und Strukturdaten (BMBF 2002) handelt es sich um eine regelmäßig erscheinende umfangreiche Datensammlung zu verschiedenen Bereichen des Bildungssystems, in der die wichtigsten Strukturdaten zum Teil auch in langen Zeitreihen sowie differenziert nach Bundesländern zusammengestellt sind. Der beruflichen Bildung ist hier ein eigenes Kapitel gewidmet, das sich allerdings ausschließlich auf die duale Ausbildung konzentriert. Die wesentlichen Quellen sind dabei der Berufsbildungsbericht, die vom Statistischen Bundesamt herausgegebene Reihe Berufliche Bildung sowie die Amtlichen Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA) (zu den Quellen siehe ebenda). Nach Schulart differenzierte Angaben zu den beruflichen Schulen finden sich im Kapitel Schulen (Schülerzahl, Schüler nach Staatsangehörigkeit und schulischer Vorbildung, Klassen, Lehrer). Auch hier fehlt eine Differenzierung nach Berufsausbildungsgängen.

### **Bundesagentur für Arbeit**

Im Zentrum der von der Bundesagentur für Arbeit monatlich veröffentlichten „Amtlichen Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit“ steht die Arbeitsmarktentwicklung im Vormonat (Bundesanstalt für Arbeit 2003a). In einer jährlich zur Jahresmitte erscheinenden Sondernummer werden die Daten zur Arbeitsmarktentwicklung des Vorjahres zusammengestellt (Bundesanstalt für Arbeit 2002). In Bezug auf eine Bildungsberichterstattung präsentieren die ANBA zum einen relevante Arbeitsmarktdaten. Zu nennen sind hier vor allem die nach persönlichen Merkmalen (Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit) sowie nach Berufsgruppen differenzierten Daten zum Arbeitslosenbestand, die nach Wirtschaftszweigen differenzierten Daten zu Erwerbstätigkeit und offenen Stellen. Zum anderen finden sich hier monatlich Daten zur Entwicklung am Ausbildungsstellenmarkt (Bewerber nach Berufsgruppen und ausgewählten persönlichen Merkmalen, Ausbildungsstellen nach Kammerzugehörigkeit, gemeldete

Bewerber nach Art der Erledigung des Falls). Berufsausbildungen jenseits des dualen Systems finden hier allerdings keine Berücksichtigung. Neben den AN-BA ist an dieser Stelle auf ein gemeinsam von Bundesagentur für Arbeit und Bundesinstitut für Berufsbildung erstelltes Internetangebot zum Ausbildungsmarkt zu verweisen (Bundesanstalt für Arbeit 2003b). Hier lassen sich Zeitreihen zur Entwicklung von Ausbildungsstellenangebot und Ausbildungsstellennachfrage abrufen, die allerdings nur bis auf die Ebene der Ausbildungsbereiche differenzieren.

### **Statistisches Bundesamt**

Das Statistische Bundesamt veröffentlicht an verschiedenen Stellen Daten zur Berufsbildung. Als umfangreichste Veröffentlichungen sind hier vor allem die jährlich im Rahmen der Fachserie 11 (Bildung und Kultur) erscheinenden Reihen 2 (Berufliche Schulen) und 3 (Berufliche Bildung) zu nennen. Ausgewählte bildungsberichtsrelevante Daten aus den Fachserien-Veröffentlichungen finden sich zudem im Statistischen Jahrbuch (Statistisches Bundesamt 2002c), in Bildung im Zahlenspiegel (Statistisches Bundesamt 2002b, zusammengefasstes Datenmaterial zu Teilgebieten des Bildungssystems, erscheint jährlich) sowie auf den Internetseiten des Statistischen Bundesamtes (<http://www.destatis.de>).

In Fachserie 11, Reihe 3: Berufliche Bildung (Statistisches Bundesamt 2003b) finden sich differenzierte Daten zur betrieblichen Ausbildung im dualen System, die weitgehend auch in den Berufsbildungsbericht eingehen. Fachserie 11, Reihe 2: Berufliche Schulen (Statistisches Bundesamt 2002a) präsentiert auf der Grundlage der Schulstatistiken der Bundesländer bundesweite Ergebnisse der amtlichen Schulstatistik und ist in weiten Teilen deckungsgleich mit der Berichterstattung der Kultusministerkonferenz. Allerdings finden sich hier auch nach Berufsgruppen und Berufsbereichen differenzierte Daten zur Schulberufsausbildung sowie Daten zu den Schulen des Gesundheitswesens, die in den meisten Ländern nicht den Schulgesetzen unterliegen und daher der Veröffentlichung nur nachrichtlich angefügt werden. Die schulstatistische Ausrichtung der Datenerhebung und -präsentation schlägt sich zum Teil aber auch hier in wichtigen Bereichen in Datenlücken nieder, da auch hier nicht ausreichend zwischen Berufsausbildung und berufsvorbereitenden Bildungsgängen unterschieden wird. Um nur ein Beispiel zu nennen: Eine Aufschlüsselung der Auszubildenden nach ihrer allgemein schulischen Vorbildung gehört zu den Kerndatenbeständen einer Bildungsberichterstattung. Sie gibt Auskunft über wichtige Entwicklungstrends im Zugang zur Ausbildung. Entsprechende Daten für den Übergang aus dem allgemein bildenden Schulsystem in das Schulberufssystem sind jedoch entweder gar nicht oder nicht in ausreichend aufgeschlüsselter Form verfügbar. So finden sich in den Datenreihen des Statistischen Bundesamtes zwar Angaben über die schulische Vorbildung der Berufsfachschüler, es wird dabei jedoch nicht nach Bildungsgängen unterschieden. Hier werden also berufsvorbereitende Bildungsgänge, die oftmals als ‚Warteschleife‘ für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz dienen und die in ihren Voraussetzungen z.T. unterhalb des Realschulabschlusses bleiben bzw. teilweise mit diesem abgeschlossen werden können, zusammengerechnet mit Schulberufsausbildungen, die zu-

meist mindestens einen Realschulabschluss voraussetzen (vgl. Statistisches Bundesamt 2002a). Genauso schlagen sich die teils unterschiedlichen Erhebungsansätze der Länder mitunter auch als Mängel im Datenmaterial nieder. So liegen für die Schulen des Gesundheitswesens, die keine den Berufsfachschulen vergleichbare Vielfalt an Bildungsgängen aufweisen, entsprechende Daten zur schulischen Vorbildung zwar für die meisten Bundesländer vor, aufgrund unterschiedlicher Erhebungsansätze werden hier in einzelnen und vor allem im Zeitverlauf wechselnden Bundesländern allerdings auch nur die Schüler/innen des ersten Schuljahres erfasst, die restlichen Schüler/innen finden sich in einer Spalte „ohne Angabe“, die mittlerweile rund die Hälfte aller Schüler/innen umfasst. Einzelne Bundesländer erfassen die Schulen des Gesundheitswesens zudem als Berufsfachschulen, Hessen hat die Erhebung in diesem Bereich seit 1989 ganz eingestellt. Trendaussagen, wie sie für eine Bildungsberichterstattung wichtig wären, sind auf dieser Grundlage kaum möglich. Sowohl Reihe 2 wie Reihe 3 der Fachserie enthalten weder personenbezogene Daten (und bieten somit keinen Ansatz zur Analyse von Bildungsverläufen) noch Daten zur Qualität der Bildungsprozesse und der vermittelten Qualifikationen.

### **Bundesinstitut für Berufsbildung**

Auf seinen Internetseiten (<http://www.bibb.de>) bietet das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) regelmäßig umfangreiche statistische Informationen zur Berufsausbildung im Rahmen des dualen Systems an. Auf der Seite „Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge“ (BIBB 2003c) präsentiert das Institut ausgewählte Ergebnisse seiner jährlich zu Beginn des Ausbildungsjahres durchgeführten Erhebung der neuen Ausbildungsverträge (zu den Restriktionen der BIBB-Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge siehe Expertise Brosi). Die Ergebnisse dieser Befragung gehen sowohl in den Berufsbildungsbericht wie auch in die gemeinsam mit der Bundesagentur im Internet veröffentlichten Zeitreihen (Bundesanstalt für Arbeit 2003b) ein. Die Seite „Aus- und Weiterbildungsstatistik“ (BIBB 2003a) bietet auf der Grundlage der Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes Datenblätter zur Entwicklung der einzelnen Ausbildungsberufe sowie Zeitreihen für die einzelnen Bundesländer und für das Bundesgebiet an. In den Datenblättern finden sich Angaben zu Ausbildungsvergütungen, Neuabschlüssen, Vertragslösungen, Lösungsquoten, Ausländer/innenanteilen, Prüfungen, Alter und Ausbildungsstätten. Die Datenbank „Ausbildungsvergütungen“ (BIBB 2003b) stellt die durchschnittlichen Vergütungen für alle quantitativ bedeutenden Ausbildungsberufe zusammen. Auf der Seite „Übergang Schule in Berufsausbildung“ (BIBB 2003d) findet sich zum einen ein Internetführer „Erste Schwelle“, über dessen alphabetisches Register sich auch die Online-Angebote des BIBB erschließen. Zum anderen gibt es dort aus der laufenden Arbeit des BIBB statistische Analysen zur „Ersten Schwelle“ (etwa das Verhältnis ‚betrieblicher‘ zu ‚außerbetrieblichen‘ Auszubildenden). Das hier vom BIBB zur Verfügung gestellte Datenmaterial findet sich – wenngleich nicht in der auf den Einzelberuf hinuntergebrochenen Form – in wesentlichen Teilen auch im vom BIBB erstellten Berufsbildungsbericht.

Das BIBB führt in einem etwa zehnjährigen Turnus eine Repräsentativbefragung zur Entwicklung der betrieblichen Ausbildungskosten durch. Die Daten geben u.a. Aufschluss über die Höhe der Kostenarten nach Ausbildungsberufen, Branchen, Ausbildungsbereichen, Ausbildungsjahren und Betriebsgrößen, über die Höhe der Kosten an den Kostenstellen bzw. Lernorten bzw. der Haupt- und Hilfsprozesse der betrieblichen Bildung sowie über die Höhe der Ausbildungsvergütungen nach allen Ausbildungsberufen, nach Branchen und nach Ausbildungsbereichen. Die hier vorliegenden detaillierten Strukturdaten über die betrieblichen Ausbildungskosten eignen sich für qualitative Problemstellungen und Schwerpunktberichte. Aufgrund der großen Befragungsabstände und unterschiedlicher Befragungsschwerpunkte lassen sich auf dieser Basis allerdings nur für Einzelbereiche Trendaussagen treffen (vgl. BMBF 2003a sowie die Expertisen Brosi, Timmermann).

### **Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung**

Bei fast 16.000 Betrieben wird mit dem IAB-Betriebspanel (vgl. Bellmann et al. 2002 sowie Expertise Bellmann) jährlich die Anzahl der Auszubildenden und neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge nach dem Berufsbildungsgesetz, der Handwerksordnung, die schulische Berufsausbildung nach Ländergesetzen im Bereich des Gesundheitswesens und der Erzieherausbildung sowie die von Beamtenanwärtern erhoben. Damit lassen sich Ausbildungsquoten nach betrieblichen Merkmalen wie Betriebsgröße und Branchenzugehörigkeit ermitteln. Weiterhin werden alle erfassten Betriebe nach ihrer Ausbildungsberechtigung, einer eventuellen Beteiligung an einer Verbundausbildung sowie nach den Gründen dafür, dass sie nicht ausbilden, befragt. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Übernahme von Ausbildungsabsolventen im Ausbildungsbetrieb.

Mit der Bildungsgesamtrechnung (BGR) versucht das IAB, ein auch für eine künftige nationale Bildungsberichterstattung zentrales Problem aufzugreifen (zur BGR vgl. Reinberg/Hummel 2002 sowie die Expertise von Bellmann). Zwar existieren in der Bundesrepublik eine Vielzahl von amtlichen Statistiken und Erhebungen, diese bilden jeweils aber immer nur Ausschnitte des Bildungs- und Beschäftigungssystems ab. Dies wird bereits an dem kleinen hier vorgestellten Ausschnitt deutlich. Die BGR versucht, die Beziehungen zwischen diesen isoliert nebeneinander stehenden Informationsquellen zu erfassen und abzubilden. Ziel ist die Erfassung der Dynamik innerhalb und zwischen den Bildungs- und Erwerbssystemen auf Basis der Analyse von Geburtsjahrgangskohorten. Dies ist allerdings aus Gründen der Datenverfügbarkeit nicht immer möglich. Mit den Ergebnissen der Bildungsgesamtrechnung lassen sich neben der Veränderung der Beteiligung an verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsgängen auch die Entwicklung des Durchschnittsalters beim Übergang aus dem Bildungssystem in die Erwerbstätigkeit sowie die Entwicklung der qualifikationsspezifischen Erwerbs- und Arbeitslosenquoten in ihrem zeitlichen Verlauf darstellen. Die Verwendbarkeit der BGR für eine Bildungsberichterstattung wurde im Expertenkreis allerdings mit zwei Argumenten in Frage gestellt: Zum einen ‚hinkt‘ die BGR mit ihren Berechnungen hinter den amtlichen Statistiken hinterher, sodass die BGR derzeit nur bis zum Berichtsjahr 1995 reicht.

Zum anderen wurde aufgrund der unterschiedlichen Erfassungskonzepte bzw. -stichtage, der verschiedenen Grundgesamtheiten oder kategorialen Abgrenzungen, der unterschiedlichen Aggregationsniveaus sowie der Erfassungslücken und Stichprobenfehler der zugrunde gelegten amtlichen Statistiken die Validität der BGR angezweifelt (zum Reformbedarf der amtlichen Statistik und der damit verbundenen Möglichkeit einer verbesserten BGR siehe Expertise Brosi).

### **BIBB/IAB-Erwerbstätigenerhebungen**

In regelmäßigen Erhebungswellen führen BIBB und IAB eine groß angelegte Personenbefragung (in der letzten Welle 1999 über 34.000 Personen) durch, in deren Zentrum Qualifikationsprofil und beruflicher Werdegang der Erwerbsbevölkerung sowie organisatorische, technologische und qualifikatorische Rahmenbedingungen und Anforderungen ihrer Arbeit stehen (vgl. Parmentier/ Dostal 2002). Die hier erhobenen Daten können im Zusammenhang einer Bildungsberichterstattung beispielsweise über Fragen des beruflichen Verbleibs und der Qualifikationsverwertung Auskunft geben, zu denen sich auf Grundlage der amtlichen Statistik kaum Aussagen treffen lassen. Allerdings bietet der Datenbestand keine Verlaufsdaten etwa zur Bildungsbiographie der Befragten (siehe Expertise Solga). Die aktuellste Befragung (1998/99) liegt zudem auch hier mittlerweile rund fünf Jahre zurück. Dies ist insbesondere zu problematisieren, da die Befragung nur die zum Befragungszeitpunkt Erwerbstätigen berücksichtigt.

#### **3.3.2 Schulberufsausbildung: Weiße Flecken auf der Landkarte des Bildungssystems**

Durch den besonderen Charakter schulischer Berufsausbildungen werden diese in den vorliegenden statistischen Berichtssystemen nur unzureichend erfasst. Lange Zeit wurden Schulberufsausbildungen von der Statistik nicht als vollwertige Berufsausbildungen anerkannt. So unterschied beispielsweise das Statistische Bundesamt in seinen Datenreihen zur Entwicklung der Berufsfachschule bis Ende der 1980er-Jahre nicht zwischen berufsqualifizierenden und berufsvorbereitenden Bildungsgängen.<sup>16</sup> Auch die genaue Anzahl der Schulberufe ist weder dem Berufsbildungsbericht noch den gängigen Publikationen der Kultusministerkonferenz oder des Statistischen Bundesamtes zu entnehmen. So zählt Stooß Mitte der 1990er-Jahre 128 Schulberufe und merkt dazu an, dass er sich keineswegs sicher ist, alle relevanten Schulberufsausbildungen erfasst zu haben, da die Datenlage zu Schulberufsausbildungen unvollständig und unübersichtlich sei (siehe Expertise Krüger). Das Statistische Bundesamt führt hingegen nur 69 Schulberufe auf (BMBF 2003a). Genauso uneindeutig bleibt die Datenlage zur Entwicklung in den einzelnen Berufen. Selbst dort, wo sich die Datenlage über die Jahre verbessert hat, bleibt das Problem bestehen, dass auf die-

---

<sup>16</sup> Auch der aktuelle Berufsbildungsbericht führt unter der Überschrift „Schulische Berufsausbildung“ auch solche Bildungsgänge auf, die überhaupt keinen Berufsabschluss vermitteln (Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr).



ser Grundlage kaum zu verlässlichen Trendaussagen zu kommen ist. Schulberufsausbildungen kamen bisher eher unsystematisch bzw. erst dann in den Blick, wenn es in einem bestimmten Arbeitsmarktsegment öffentlich ‚brennt‘ (Beispiel: Pflegenotstand zu Beginn und Mitte der 1990er-Jahre und die seither wachsenden Spezialstudien zu diesem Segment der Schulberufe).

Insgesamt gilt: Trends in der Entwicklung von Schulberufen festzuhalten ist erschwert, da genaue Angaben etwa zum Umfang der Schulberufsausbildungen, zur Relation dualer zu Schulberufsausbildungen, zum Angebot-Nachfrage-Verhältnis von Ausbildung und Bedarf, zur Gesamtschülerzahl, zum Finanzierungsvolumen, zu Qualitätsstandards in diesem Teil des Übergangswegs von der Schule in den Beruf fehlen.

Die unklare Datenlage ist nicht zuletzt der institutionellen und der Trägervielfalt sowie der mit der Zuordnung der beruflichen Schulen in die Zuständigkeitsbereiche der einzelnen Länder einhergehenden uneindeutigen Regulation und Erhebung der Schulberufe (fehlende Berichtspflicht), aber auch Fehlern in der amtlichen Statistik geschuldet (siehe Expertise Krüger). So werden beispielsweise (aufgrund der Trägerstruktur, unterschiedlicher rechtlicher Konstruktionen usw.) die Schulen des Gesundheitswesens von den statistischen Landesämtern zum Teil als eigenständige Einrichtungen gezählt, zum Teil aber auch den Berufsfach- oder Fachschulen zugeschlagen, die wiederum aber in Teilen auch dieselben Gesundheitsberufe ausbilden. Genauso führt das Statistische Bundesamt beispielsweise für den Beruf Krankenpfleger/-schwester die Schüler/innen an Berufsfachschulen (7.328 Schüler/innen in 2001/02) und an Schulen des Gesundheitswesens (52.205 Schüler/innen in 2001/02) ohne Verweis getrennt auf, sodass nur schwer ein aussagekräftiges Bild dieser Ausbildung zu rekonstruieren ist (Statistisches Bundesamt 2002a, S. 138, S. 202). Zum Teil fehlen auch einfach Daten für einzelne Bundesländer (vgl. etwa Statistisches Bundesamt 2002a, S. 197 ff.).<sup>17</sup> Die Unübersichtlichkeit der Datenlage führt, wie Krüger in ihrer Expertise an verschiedenen Beispielen eindrücklich aufzeigt, wiederum zu Fehlinterpretationen in den vorliegenden Berufsbildungsberichten. Unter der Maßgabe, dass ein nationaler Bildungsbericht der Öffentlichkeit Transparenz und Orientierung über die Entwicklung des Bildungssystems verschaffen soll, ist eine Vervollständigung und Verbesserung der Datenlage zu Schulberufsausbildungen dringend geboten.

### 3.4 Trendaussagen und Indikatoren

2001 stellte sich für über 900.000 Jugendliche mit dem Verlassen der allgemein bildenden Schule die Frage nach der weiteren Gestaltung ihrer Bildungsbiographie. Für einen Großteil dieser Jugendlichen stellt die Berufsausbildung – dual

---

<sup>17</sup> So hat Hessen die Erhebungen zu den Schulen des Gesundheitswesens bereits 1989 eingestellt (Statistisches Bundesamt 2002a, S. 208). Diese fehlen also auch in der ansonsten umfassenden Übersicht des Berufsbildungsberichtes 2003 über die „Ausbildung in Berufen des Gesundheitswesens (insgesamt) 2001/2002“ (BMBF 2003, S. 329), zudem werden hier verschiedene kleinere Berufe ausgespart.

oder vollschulisch – den zentralen Übergangsweg in das Erwerbsleben dar. Der Erfolg dieser Übergangstrategie, also ein positives Ergebnis in den als normative Bezugspunkte gesetzten Dimensionen, hängt entscheidend davon ab, wie die Auszubildenden die beiden auf ihrem Weg in den Arbeitsmarkt zu überwindenden Schwellen – von der Schule in die Ausbildung und aus der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit – bewältigen. Im Folgenden sollen in Bezug auf die Ausgangsbedingungen des Bildungsprozesses (Prozess-Input), den Ausbildungsprozess selbst (Prozess-Output) sowie die Ausbildungsergebnisse (Prozess-Outcome) wichtige Trends, die die Qualität der Ausbildung beeinflussen, skizziert und Vorschläge für Indikatoren einer künftigen Bildungsberichterstattung gemacht werden.

### 3.4.1 Ausgangsbedingungen des Ausbildungsprozesses

#### 3.4.1.1 Ausbildungsangebot

Das Ausbildungsangebot, innerhalb dessen die Jugendlichen ihre Berufswahl treffen können, ist von zentraler Bedeutung für die Qualität des Übergangsprozesses. In Bezug auf die individuelle Regulationsfähigkeit der Jugendlichen definiert die Größe des auswahlfähigen Ausbildungsangebotes die Grenzen der Spielräume, die sich den Jugendlichen mit Verlassen der allgemein bildenden Schule eröffnen. Gleichzeitig werden in der Perspektive der Humanressourcensicherung an der ersten Schwelle des Übergangsprozesses wichtige Weichenstellungen für die Deckung des gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs getroffen.

#### Regulationsspielräume bei der Berufswahl

In Bezug auf das Ausbildungsstellenangebot des dualen Systems bestehen umfangreiche und auch weit zurückreichende Datenbestände vor allem zur quantitativen Entwicklung (Berufsbildungsbericht, BIBB, IAB)<sup>18</sup>. Als zentraler Trend lässt sich hier ein deutlicher Rückgang der Ausbildungsstellen seit den 1980er-Jahren ausmachen. Besonders deutlich wird dies, betrachtet man die Entwicklung seit Mitte der 1970er-Jahre nur für die alten Bundesländer (siehe Tabelle 3.5). Danach stieg die Zahl der Neuverträge im letzten Jahrhundertviertel zunächst stark an und erreichte Mitte der 1980er-Jahre (über 700.000 Neuverträge in 1984) ihren Höhepunkt. Seitdem ist die Zahl der Ausbildungsplätze allerdings in den alten Bundesländern bis Mitte der 1990er-Jahre um über ein Drittel zurückgegangen. Danach stieg die Zahl wieder leicht an, um dann in den letzten Jahren erneut abzufallen. Heute liegt sie in etwa wieder auf dem Niveau der frühen 1970er-Jahre. Aktuell deutet vieles auf eine sich weiter verschlechternde Lehrstellensituation hin. Das BIBB verzeichnete in seiner Ausbildungsbilanz 2003 zum vierten Mal in Folge einen Rückgang der abgeschlossenen Ausbildungsverträge. Die Lehrstellenlücke betrug danach zum 30.09.2003 (Beginn des Lehrjahres) über 20.000 Lehrstellen – davon fast 12.000 in Ostdeutsch-

<sup>18</sup> Zur Kritik der amtlichen Angebots- und Nachfragestatistik siehe im Folgenden.

land und Berlin (Pressemitteilung des BMBF vom 12.12.2003). Bei dieser Zahl handelt es sich allerdings um eine reine Rechengröße, die den Verlust an Wahlmöglichkeiten für die Jugendlichen eher verdeckt als offen legt. Berechnet wird die Quote durch einfache Subtraktion der Zahl der gemeldeten offenen Ausbildungsstellen (14.840) von der der als noch nicht ermittelte Ausbildungsstellenbewerber/in bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Jugendlichen (35.015). Unberücksichtigt bleibt dabei aber, dass die Deckung der Ausbildungsnachfrage nicht allein ein Problem der Flexibilität der Jugendlichen ist. Die Quote unterstellt unbegrenzte berufliche und räumliche Mobilität – als wäre es für den Jugendlichen, der in Bremen erfolglos eine Ausbildung als ‚Banker‘ anstrebt, in Bayreuth eine Bäckerlehre anzutreten.

Tabelle 3.5: Entwicklung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge

| Jahr | Bundesgebiet alt | neue Bundesländer und Berlin | Bundesgebiet neu |
|------|------------------|------------------------------|------------------|
| 1973 | 450.000*         |                              |                  |
| 1975 | 462.000*         |                              |                  |
| 1977 | 558.400          |                              |                  |
| 1979 | 640.300          |                              |                  |
| 1981 | 605.636          |                              |                  |
| 1983 | 676.734          |                              |                  |
| 1984 | 705.652          |                              |                  |
| 1985 | 697.089          |                              |                  |
| 1987 | 645.746          |                              |                  |
| 1989 | 583.736          |                              |                  |
| 1991 | 539.466          | k.A.**                       | k.A.**           |
| 1993 | 456.959          | 113.161                      | 570.120          |
| 1995 | 436.082          | 136.692                      | 572.774          |
| 1997 | 448.323          | 139.194                      | 587.517          |
| 1999 | 482.213          | 148.802                      | 631.015          |
| 2000 | 483.082          | 138.611                      | 621.693          |
| 2001 | 480.183          | 134.053                      | 614.236          |
| 2002 | 447.426          | 124.897                      | 572.323          |
| 2003 | 437.221          | 122.865                      | 560.086          |

\* Bis 1975 Verträge zum 31.12., danach Verträge zum 30.09.

\*\* Für 1991 liegen keine verlässlichen Daten für die neuen Länder vor.

Quellen: Berufsbildungsberichte 1979, 1998, 2000, 2001, 2003; Pressemitteilung des BMBF vom 12.12.2003

Die negative Angebotsentwicklung geht wesentlich auf eine deutliche Reduktion des Ausbildungsstellenangebotes zurück. Legt man die „offiziellen“ Angebots- und Nachfragedaten der amtlichen Statistik<sup>19</sup> zugrunde, drückt sich diese

<sup>19</sup> Das Ausbildungsstellenangebot wird hier durch Addition der im Ausbildungsjahr abgeschlossenen Ausbildungsverträge und der bei der Bundesagentur für Arbeit als

Entwicklung bereits in einer deutlichen Verschlechterung der Angebots-/Nachfragerelation im Verlauf der 1990er-Jahre aus (von fast 123 % in 1992 auf 101 % in 2002 in Westdeutschland, von über 100 % auf fast 92 % in Ostdeutschland; siehe hierzu ausführlicher die Expertise von Bellmann). Ein auswahlfähiges Angebot im Sinne des Bundesverfassungsgerichtsurteils von 1980 – das Angebot übersteigt die Nachfrage um mindestens 12,5 % – liegt für die Jugendlichen danach bereits seit den 1990er-Jahren nicht mehr vor. Deutlich zeigt sich der Rückgang der Wahlmöglichkeiten für die einen Ausbildungsplatz suchenden Jugendlichen im Verlaufe der 1990er-Jahre auch an der Verringerung der unbesetzten Ausbildungsstellen (in Westdeutschland zwischen 1992 und 2002 um über 100.000) und dem Rückgang der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Ausbildungsstellen (in Westdeutschland im gleichen Zeitraum um rund ein Drittel bzw. über 230.000). Die Ausbildungsbetriebsquote geht in den 1990er-Jahren ebenso deutlich zurück wie der Anteil der Auszubildenden an den Beschäftigten (Auszubildendenquote) (siehe Tabelle 3.6).

Noch schärfer stellt sich das Problem abnehmender Wahlmöglichkeiten allerdings, vergegenwärtigt man sich die begrenzte Aussagekraft insbesondere der in der Berufsbildungsberichterstattung eingesetzten Nachfrageindikatoren, die zu einer deutlichen quantitativen Unterschätzung des Nachfrageüberhanges führen. Es ist davon auszugehen, dass sich die unbefriedigte Nachfrage kumuliert und sich das duale System somit sukzessive von der demografischen Entwicklung entfernt. Aus dem aktuellen Ausbildungsplatzmangel ergibt sich sozusagen eine ‚Bugwelle‘ unbefriedigter Nachfrage, die das System vor sich herschiebt, ohne dass dies in den gängigen Statistiken seinen Niederschlag findet: Über die von der Bundesagentur berechnete Nachfrage hinaus besteht eine breite Grauzone unbefriedigter Ausbildungsplatznachfrage, ohne dass diese Jugendlichen als ausbildungsstellensuchend registriert werden (zum Problem der statistischen Erfassung der latenten Nachfrage siehe Ulrich 2003 sowie Expertise Brosi). Dazu zählen etwa Jugendliche, die ausbildungsvorbereitende Maßnahmen (BGJ, BVJ, Maßnahmen der BA usw.) als Warteschleife nutzen, sowie jugendliche Nicht-Erwerbspersonen, die nach mehr oder weniger Anläufen nicht zum Zuge gekommen sind und resigniert haben. Stooß schätzt das Ausmaß solcher unzureichenden Integration in Arbeit und Beruf auf über 6 % der 15- bis unter 25-Jährigen (Stooß 2003). Das BIBB hat in den vergangenen Jahren zusammen mit der BA versucht, die latente Nachfrage in Stichprobenuntersuchungen abzuschätzen. Danach standen in 2002 den offiziell ausgewiesenen rund 23.400 unvermittelten Lehrstellenbewerber/innen hochgerechnet rund 93.100 Bewerber/innen gegenüber, die nach einer erfolglosen Lehrstellensuche andere Übergangswegen einschlagen (berufsvorbereitende Maßnahmen, schulische Ausbildungsgänge, direkter Übergang in Erwerbstätigkeit, Sonstiges), ohne in ihrer Mehrheit (hochgerechnet: rund 70.100) auch Ende 2002 den Wunsch nach einer Lehrstelle aufzugeben zu haben. Gleichwohl lässt sich der in diesen

---

unbesetzt gemeldeten Stellen berechnet, die Nachfrage als Summe der Verträge und der bei der Bundesagentur als noch nicht vermittelt gemeldeten Bewerber/innen. Darüber hinausgehende Nachfrage und Angebote werden in der amtlichen Statistik nicht erfasst (ausführlicher hierzu siehe die Expertise von Bellmann und Brosi).

Zahlen offensichtliche bildungspolitische Handlungsbedarf nicht konkretisieren, da es an ausreichend regional differenzierten Daten fehlt (vgl. Expertise Brosi). Im Rahmen einer Bildungsberichterstattung wäre es notwendig, viel stärker die Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsgängen (allgemein bildend und berufsbildend) und Maßnahmen zu beleuchten, um das reale Ausmaß der Ausbildungsunterversorgung und ‚Ausbildungslosigkeit‘ (Solga) in den Blick zu rücken.

Tabelle 3.6: Ausbildungsbetriebsquoten, Auszubildendenquoten und Auszubildendenanteile nach Betriebsgröße (alte Länder)

| Betriebsgröße                | Ausbildungsbetriebsquoten, Auszubildendenquoten und -anteile | 1990 | 2001 |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------|------|------|
| unter 10<br>Beschäftigte     | Ausbildungsbetriebe in % aller Betriebe                      | 21,8 | 16,8 |
|                              | Auszubildende in % der Beschäftigten                         | 11,1 | 7,8  |
|                              | Anteil an allen Auszubildenden                               | 25,5 | 24,5 |
| 10 bis 49<br>Beschäftigte    | Ausbildungsbetriebe in % aller Betriebe                      | 52,2 | 47,1 |
|                              | Auszubildende in % der Beschäftigten                         | 8,5  | 6,4  |
|                              | Anteil an allen Auszubildenden                               | 25,1 | 26,5 |
| 50 bis 499<br>Beschäftigte   | Ausbildungsbetriebe in % aller Betriebe                      | 74,2 | 70,3 |
|                              | Auszubildende in % der Beschäftigten                         | 6,0  | 4,9  |
|                              | Anteil an allen Auszubildenden                               | 28,5 | 31,4 |
| 500 und mehr<br>Beschäftigte | Ausbildungsbetriebe in % aller Betriebe                      | 94,3 | 93,0 |
|                              | Auszubildende in % der Beschäftigten                         | 5,2  | 4,3  |
|                              | Anteil an allen Auszubildenden                               | 20,8 | 17,6 |
| insgesamt                    | Ausbildungsbetriebe in % aller Betriebe                      | 28,7 | 23,8 |
|                              | Auszubildende in % der Beschäftigten                         | 7,1  | 5,6  |

Quelle: Berufsbildungsbericht 2003, eigene Berechnungen

### Indikatoren zur Entwicklung der Regulationsspielräume

#### Indikatoren duales System

Gerade in Bezug auf das duale System bestehen zum Teil umfangreiche Datenbestände, die im Rahmen einer Bildungsberichterstattung genutzt werden können, deren Aussagegehalt allerdings im Einzelnen zu hinterfragen ist (s.o.; zur Datenlage siehe die Expertisen von Bellmann und Brosi):

- Angebotsentwicklung in der amtlichen Statistik: gemeldete Ausbildungsstellen, unbesetzte Ausbildungsstellen (nach Ausbildungs-/Berufsbereichen, Region),
- Nachfrageentwicklung in der amtlichen Statistik: Neuverträge/nicht vermittelte Bewerber/innen,
- Angebots-Nachfragerelation,
- Entwicklung der individuellen Ausbildungsbeteiligung,

- Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung (Ausbildungsbetriebsquote, ausbildungsberechtigte Betriebe, Verbundausbildung, Verhältnis Auszubildende zu Beschäftigten, differenziert nach Branchen, Ausbildungs-/Berufsbereichen, Betriebsgröße, Region, Gründe für Nichtausbildung),
- Nachfrage nach Berufswunsch der Ausbildungsstellensuchenden.

#### *Datendesiderate*

- Angebots-/Nachfragerelation nach Berufswunsch,
- Angebotsentwicklung: Ausmaß und Entwicklung des realen Angebotes,
- Nachfrageentwicklung: Ausmaß und Entwicklung der realen Nachfrage<sup>20</sup>,
- Ausbildungs(-stellen-)losigkeit: Ausmaß der „Jugend im Wartestand“ (Stoß)/ nicht erwerbstätige Jugendliche, Verbleib nach erfolgloser Lehrstellensuche (Wahrnehmung indirekter Übergangsangebote, Fortführung der allgemein bildenden Schulausbildung, Aufnahme eines Studiums, Erwerbstätigkeit, Jobben, Praktikum, Arbeitslosigkeit, Familiengründung usw.) nach Bildungsniveau, Region, Berufswunsch (zu Möglichkeiten und Grenzen der amtlichen Statistik siehe in diesem Kontext Expertise Brosi),
- Verhältnis demografische Entwicklung/unbefriedigte Nachfrage/Lehrstellenlücke.

#### *Indikatoren Schulberufssystem*

In Bezug auf das Schulberufssystem liegen vor allem Bestandsdaten vor, die etwas aussagen zum Umfang der geleisteten, nicht aber zum Umfang der leistbaren Ausbildungsarbeit. Die Schulberufsausbildung unterliegt aufgrund der spezifischen Trägerstruktur (Länder, Kommunen, freie Träger wie etwa Kirchen usw.) einer eigenen, von der betrieblichen Ausbildung zu unterscheidenden Logik in der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen, die sich wesentlich an Kurzfristbedarfsberechnungen und trägerbezogenen Finanzierbarkeitsabschätzungen orientiert. In welchem Ausmaß hier bestehende Ausbildungskapazitäten oder auch sinnvolle Möglichkeiten ihrer Erweiterung ungenutzt bleiben und somit Ausbildung suchenden Jugendlichen Ausbildungschancen verwehrt werden, ist nicht bekannt. Für eine Bildungsberichterstattung ist hier eine regelmäßige Erhebung des Ausbildungsangebotes sowie der Ausbildungsnachfrage anzustreben.

#### *Datendesiderate zur Entwicklung des Schulberufsystems*

- Angebotsentwicklung: Anzahl und Umfang der Klassen (liegt nur in Teilen in ausreichend differenzierter Form vor),
- Trägergründe zur Ausweitung/Reduzierung des Ausbildungsangebotes,
- Nachfrageentwicklung: Neuaufnahmen/abgelehnte Bewerber/innen,
- Verhältnis Ausbildungsangebot/Arbeitsmarktentwicklung (nach Ausbildungs-/Berufsbereichen, Region).

---

<sup>20</sup> An dieser Stelle ist auf Arbeiten zu einer verbesserten Nachfragemessung beim BIBB zu verweisen (vgl. Ulrich 2003 sowie Expertise Brosi).

*Indikatoren zur Entwicklung von Ausbildungsangebot und -nachfrage insgesamt*

Im Kontext einer Bildungsberichterstattung ist es wichtig, die Entwicklung nicht nur in den Einzelbereichen zu betrachten, sondern auch die Frage nach Verschiebungen und Wechselwirkungen zwischen beiden Bildungssystemen bei der Indikatorenbildung zu berücksichtigen.

*Datendesiderate zur Entwicklung von Ausbildungsangebot und -nachfrage insgesamt*

- Gesamtangebot: Gesamtausbildungsangebot, Verteilung der Ausbildungsanteile zwischen Betrieben, Ländern/Kommunen und freien Trägern (nach Ausbildungs-/Berufsbereichen, Region),
- Gesamtnachfrage: Neuverträge, Neuaufnahmen in Schulberufsausbildung, unvermittelte/abgelehnte Bewerber/innen,
- Verhältnis Berufsstruktur der Erwerbstätigen/Struktur des Ausbildungsangebotes (nach Alter der Erwerbstätigen, Berufen, Region).

**Humanressourcen**

Als Trend für das duale System ist an dieser Stelle festzuhalten, dass sich die Entwicklung von Beschäftigtenstruktur und Ausbildungsangebot nur bedingt deckt. So besteht in den Produktionsberufen eine (regional teils deutlich) überproportionale Ausbildungsbereitschaft. Umgekehrt liegt der Anteil der sekundären Dienstleistungen am Gesamtausbildungsangebot um bis zu 15 % unter ihrem Anteil am Gesamt der abhängig Beschäftigten (BMBF 2003a). Damit sind bereits im Ausbildungsangebot zum einen für die Jugendlichen teils deutliche Probleme in der Verwertung ihrer Qualifikationen am Arbeitsmarkt angelegt. Zum anderen wird das Berufsbildungssystem hier aber auch seiner gesellschaftlichen Qualifikationsversorgungsfunktion nicht mehr gerecht. Der aktuelle Berufsbildungsbericht stellt in Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt für Raumordnung und Bauwesen Ergebnisse einer Clusteranalyse zur regionalen Entwicklung von Ausbildungsangebot und Beschäftigtenstruktur vor, deren Fortschreibung auch für eine nationale Bildungsberichterstattung nutzbar wäre (BMBF 2003a).

*Indikatoren zur Passung von Ausbildungsangebot und Qualifikationsbedarf*

- Duales System: Verhältnis Ausbildungsangebot/Beschäftigtenstruktur (nach Ausbildungs-/Berufsbereichen, Regionen).

*Daten- und Forschungsdesiderate zur Passung von Ausbildungsangebot und Qualifikationsbedarf*

- Schulberufssystem: Verhältnis Ausbildungsangebot/Beschäftigtenstruktur (nach Ausbildungs-/Berufsbereichen, Regionen).
- Die Variationsbreite innerhalb der Schulberufe ist beträchtlich, aber bisher nicht systematisch erforscht. Um den Forschungsbedarf zu schließen, bedarf es der Etablierung eines Forschungszentrums ‚Schulberufe‘, das mit den Ländern und Kommunen kooperiert.

### 3.4.1.2 Kosten und Finanzierung von Ausbildung

#### Betriebliche Ausbildungskosten

Kosten und Finanzierung der Ausbildung stellen einen wichtigen Faktor der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft dar. Die vorliegenden Berichtssysteme behandeln das Thema der Ausbildungskosten vorrangig unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung der Ausbildungsvergütungen, die für die Betriebe mit durchschnittlich einem Drittel der Ausbildungskosten (Brutto) auch den größten Kostenfaktor der Berufsausbildung ausmachen. Die Höhe der tariflichen Ausbildungsvergütung differiert allerdings stark nach Beruf und Region. Die durchschnittliche tarifliche Ausbildungsvergütung lag in 2002 in den alten Ländern bei 598 € pro Monat, in den neuen Ländern bei monatlich 508 €. Besonders hohe Vergütungen zahlt beispielsweise das Bauhauptgewerbe (durchschnittlich 789 € bzw. 643 €). Der höchste Vergütungsdurchschnitt wurde in 2002 in den alten Ländern im Ausbildungsberuf Binnenschiffer/in erreicht (974 €/Monat). Besonders niedrige Vergütungen erhalten Auszubildende in den Berufen Friseur/in (alte Länder: 406 €, neue Länder: 257 €) oder Florist/in (alte Länder: 413 €, neue Länder: 312 €). Bereits die Beispiele verdeutlichen die starke berufsspezifische und regionale Streuung in der Höhe der Ausbildungsvergütungen (so verdient der westdeutsche Binnenschiffer-Lehrling etwa das 3,8-fache einer ostdeutschen Friseurin in Ausbildung). Tabelle 3.7 zeigt die regionalen Verteilungsmuster (alle Daten nach BMBF 2003a, S. 117 ff.).

Allerdings gehen in die betrieblichen Gesamtausbildungskosten vielfältige Ausgaben und Einnahmen ein. Eine wirkliche Transparenz über die Entwicklung der betrieblichen Ausbildungskosten besteht nicht. Ausführliche Erhebungen zur Kostenentwicklung in der dualen Ausbildung werden vom BIBB in einem nur etwa zehnjährigen Turnus durchgeführt. Die aktuelle Erhebung ist auf das Jahr 2000 bezogen, der Berufsbildungsbericht 2003 präsentiert hier erste Ergebnisse. Danach lagen die von der Wirtschaft aufzubringenden Bruttokosten für alle Auszubildenden der Bundesrepublik im Jahr 2000 bei 27,68 Mrd. €, davon 23,31 Mrd. € in den alten Bundesländern. Aufgrund der nur eingeschränkten Erhebungen in der Vergangenheit lassen sich hier Trendergebnisse nur für den IHK- und den Handwerksbereich treffen. Im IHK-Bereich stiegen danach die Bruttokosten seit 1991 um 17 %, im Handwerk um 20 % an. In die Bruttokosten gehen allerdings auch produktive, für den Betrieb verwertbare Leistungen der Auszubildenden ein. Diese werden in der Berechnung der Nettokosten herausgerechnet. Danach gingen die Nettoausbildungskosten im IHK-Bereich zwischen 1991 und 2000 sogar um 1 % zurück, im Handwerk stiegen sie um 27 %. Die Entwicklung im IHK-Bereich verweist hier auf einen Wandel in der Gestaltung der Ausbildung und einen zunehmend produktiven Einsatz der Auszubildenden (vgl. BMBF 2003a, S. 119 f.). Aber auch in den Nettoausbildungskosten sind Kostenbestandteile enthalten, die eigentlich nicht voll unter Ausbildungskosten zu verbuchen sind. So errechnet das BIBB unter Berücksichtigung der produktiven Leistungen von Auszubildenden und Ausbildern (Netto-Teilkosten) durchschnittliche Ausbildungskosten pro Auszubildenden und Jahr i.H.v. 2.448 € (BMBF 2003a, S. 120). Unberücksichtigt bleiben



hier immer noch rekrutive Erträge, steuerliche Vorteile sowie eine mögliche Überwälzung der Ausbildungskosten auf Produkt- und Dienstleistungspreise, Einkaufspreise oder Lohn- und Gehaltskosten.

Eine regelmäßige und kurzzyklische Berichterstattung über die Entwicklung der Ausbildungskosten in ihren verschiedenen Dimensionen liegt hier nicht allein im Interesse einer Bildungsberichterstattung, für die es wichtig wäre, sich Klarheit auch über kostenbezogene Motive und Kalküle der an der Ausbildung beteiligten Akteure zu verschaffen. Es ist zu unterstellen, dass auch die Akteure im Wirtschaftssystem selbst, Arbeitgeber und Gewerkschaften, Arbeitnehmer und Unternehmer, ein nachhaltiges Interesse an der möglichst regelmäßigen Berichterstattung über die Höhe der Ausbildungskosten (Brutto, Netto I, II, III), die Struktur der betrieblichen Ausbildungskosten, die Entwicklung der Ausbildungsvergütungen innerhalb der betrieblichen Ausbildungskosten, die Überwälzung betrieblicher Ausbildungskosten, die steuerliche Anerkennung der Ausbildungskosten usw. haben (ausführlich hierzu siehe die Expertise Timmermann).

Tabelle 3.7: Gesamtverteilung der Ausbildungsvergütungen

| monatliche Ausbildungsvergütung | % der Auszubildenden |             |
|---------------------------------|----------------------|-------------|
|                                 | alte Länder          | neue Länder |
| mehr als 700,- €                | 10                   | 2           |
| 500,- bis 700,- €               | 72                   | 49          |
| weniger als 500,- €             | 18                   | 49          |
| davon weniger als 300,- €       | k.A.                 | 3           |
| Summe                           | 100                  | 100         |

Quelle: BMBF 2003; Berufsbildungsbericht 2003, S. 118 f.

#### *Indikatoren zur Entwicklung der betrieblichen Ausbildungskosten*

Zur Entwicklung der Ausbildungskosten liegen in Teilen Daten vor bzw. es bestehen Datenquellen, die sich für eine Berichterstattung erschließen ließen (siehe hierzu die Expertisen Bellmann und Timmermann):

- die jährliche oder zweijährliche Fortschreibung der jährlichen Ausbildungskosten der Betriebe (insgesamt im Durchschnitt pro Auszubildenden, hoch gerechnet für Deutschland nach Bruttovoll-/Bruttoteilkosten, Nettokosten und II insgesamt und nach Ausbildungsbereichen) (Datenquelle: BIBB, Grund- und Strukturdaten),
- die jährliche Ausweisung der durchschnittlichen Ausbildungsvergütung über alle Ausbildungsberufe in ihrer absoluten Höhe und in Relation zur durchschnittlichen Lohn- und Gehaltssumme pro Arbeitnehmer/in (Datenquelle: BIBB, Statistisches Jahrbuch),
- die jährliche Ausweisung der Ausbildungsvergütungen in den 20 am häufigsten gewählten Ausbildungsberufen in ihren absoluten Beträgen und in Rela-

tion zu den durchschnittlichen Lohn- und Gehaltssummen in den Berufen (Datenquelle: BIBB, Statistisches Jahrbuch, Mikrozensus),

- durch Ausbildung eingesparte Kosten der Personalgewinnung und Einarbeitung (Berechnung/Abschätzung auf Grundlage der BIBB-Kostenerhebung),

#### *Daten- und Forschungsdesiderate*

- empirische Identifikation der Nettokosten III der betrieblichen Ausbildung, d.h. Erhebung oder Schätzung der betrieblichen Steuererminderungen infolge der Anerkennung der betrieblichen Aus- und Weiterbildungskosten als Betriebsausgaben, Überprüfung der Konjunkturabhängigkeit des Phänomens (hierzu besteht Forschungsbedarf; vgl. Expertise Timmermann),
- Überwälzungsmöglichkeiten, -spielräume, -formen und -volumen der betrieblichen Aus- und Weiterbildungskosten (auch hierzu besteht komplexer und komplizierter Forschungsbedarf; vgl. Expertise Timmermann).

### **Staatliche Berufsbildungskosten und -finanzierung**

In der Finanzierung der Berufsausbildung kommt der öffentlichen Hand eine immer größere Bedeutung zu, ohne dass über diesen Bereich wirkliche Transparenz herrschen würde. Zu nennen sind hier zum einen die unterschiedlichen Formen staatlicher Ausbildungsfinanzierung im Schulberufssystem, angefangen bei den öffentlichen beruflichen Schulen bis hin zu unterschiedlichen Modellen der Mischfinanzierung in der Kooperation mit freien Trägern, über die eine Bildungsberichterstattung Klarheit verschaffen sollte. Zum anderen kommt hier aber auch eine zunehmende öffentliche Finanzierung der Ausbildung im Rahmen des dualen Systems zum Tragen, zu der der Öffentlichkeit keine systematischen Daten vorliegen (zu den Problemen einer Erhebung oder Schätzung der außerbetrieblichen Ausbildungsplätze vgl. Expertise Brosi).

Tabelle 3.8: Neue betriebliche und nichtbetriebliche Ausbildungsverträge nach Ausbildungsbereichen (2002)

| Ausbildungsverträge | alle Bereiche  |       | IHK                 |       | Handwerk          |       |
|---------------------|----------------|-------|---------------------|-------|-------------------|-------|
|                     | absolut        | %     | absolut             | %     | absolut           | %     |
| insgesamt           | 572.227        | 100,0 | 311.308             | 100,0 | 173.888           | 100,0 |
| betrieblich         | 515.347        | 90,1  | 278.650             | 89,5  | 157.113           | 90,4  |
| nichtbetrieblich    | 56.880         | 9,9   | 32.658              | 10,5  | 16.775            | 9,6   |
|                     | Landwirtschaft |       | Öffentlicher Dienst |       | Sonstige Bereiche |       |
|                     | absolut        | %     | absolut             | %     | absolut           | %     |
| insgesamt           | 13.991         | 100,0 | 14.774              | 100,0 | 57.327            | 100,0 |
| betrieblich         | 10.917         | 78,0  | 14.132              | 95,7  | 53.596            | 93,5  |
| nichtbetrieblich    | 3.074          | 22,0  | 642                 | 4,3   | 3.731             | 6,5   |

*Quelle: Berufsbildungsbericht 2003, S. 42; eigene Berechnungen*

Im dualen System schlägt sich der Rückgang der betrieblichen Ausbildungsbe-  
reitschaft in einer zunehmenden Verlagerung der Ausbildungsverantwortung

auf die öffentliche Hand nieder. In Reaktion auf den drastischen Ausbildungsstellenrückgang stiegen die staatlichen Ausbildungssubventionen deutlich an, ohne dass hier allerdings ausreichend Transparenz über den Umfang und die Verteilung der Mittel gegeben ist. Für die neuen Bundesländer ist der Anteil der aus öffentlichen Mitteln subventionierten betrieblichen Ausbildungsverhältnisse seit 1994 fast ständig gestiegen und für 1998 mit ca. 70 % ausgewiesen (BMBF 2000). Ein großer Teil der dualen Ausbildung in den neuen Ländern weist damit gar nicht mehr jene enge Bindung an ein ausbildendes Unternehmen auf, die zu zentralen Stärken des dualen Systems zählt. Für die alten Bundesländer liegen zur Ausbildungssubventionierung keine Statistiken vor.<sup>21</sup> Letztendlich ist jedoch, darauf verweist der Berufsbildungsbericht, ein Ausgleich von Lehrstellennachfrage und -angebot nur durch den „beachtlichen Einsatz“ staatlich finanzierter Sonderprogramme und Länderinitiativen möglich (BMBF 2003a). Deutlicher Ausdruck der Ausbildungssubventionen ist der Anteil nichtbetrieblicher Ausbildungsverhältnisse, der in 2002 10 % der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge ausmachte, im zahlenstarken Ausbildungsbereich der IHK-Berufe sogar über 10 % (vgl. Tabelle 3.8).

*Daten- und Forschungsdesiderate zur Entwicklung der staatlichen Berufsbildungsausgaben<sup>22</sup>*

- die jährlichen Ausgaben bzw. Kosten der berufsbildenden Schulen (nach Ausgaben- bzw. Kostenartengruppen, nach Ausbildungsbereichen, pro Schüler/in, pro Unterrichtsstunde),
- die jährlichen Ausgaben bzw. Kosten der berufsbildenden Schulen (nach Ausbildungsgängen (Vollzeit und Teilzeit), nach Berufen oder Berufsgruppen, nach Branchen),
- die Finanzierungsstruktur der berufsbildenden Schulen (nach Anteilen an den jährlichen Schulhaushalten der Länder und Gemeinden, nach Anteil am auf die Bundesebene hoch aggregierten Schulhaushalt, nach Anteil von Bund, Ländern und Gemeinden am auf die Bundesebene hoch aggregierten Budget für die berufsbildenden Schulen, nach Anteil der BAföG-Empfänger an der Schülerschaft, nach Höhe der BAföG-Förderung insgesamt und im Durchschnitt pro Empfänger),
- die Finanzierungsstruktur der berufsbildenden Schulen (nach Relation der privaten Zuschüsse/Spenden (Betriebe, Fördervereine) zum staatlichen Budget, nach Relation freiwilliger Zuschüsse oder von Pflichtbeiträgen der Schüler/innen bzw. Eltern (Schulgebühren, Büchergeld u.ä.) zum staatlichen Budget, nach Höhe des Finanzierungsbetrages und des Finanzierungsanteils privater Träger von berufsbildenden Schulen in Relation zum staatlichen Budget).

Die benötigten Informationen sind nur z.T. in veröffentlichten Schriften aufbereitet (z.B. Grund- und Strukturdaten, Bildung im Zahlenspiegel, Fachserie 11 des Statistischen Bundesamtes „Bildung und Kultur“, Rechnungsergebnisse der

<sup>21</sup> Eine gewisse Transparenz bietet der Berufsbildungsbericht jedoch in Form einer tabellarischen Darstellung der einzelnen Länderprogramme (BMBF 2003a, S. 298 ff.).

<sup>22</sup> Vgl. hierzu die Expertisen Krüger, Timmermann.

öffentlichen Haushalte). Sie liegen aber „vor Ort“ in den einschlägigen Bundes- und Länderministerien bzw. kommunalen Ämtern vor. Sie müssten „lediglich“ aufbereitet und aggregiert werden. Dazu scheint bisher die Bereitschaft oder das Geld zu fehlen. Es ist aber auch möglich, dass im Hinblick auf einige der Indikatoren Forschungsbedarf besteht (siehe Expertise Brosi, Timmermann).

Ausmaß öffentlicher Ausbildungssubvention im dualen System: betrieblich vollfinanzierte Ausbildungsstellen, aus öffentlichen Förderprogrammen bezuschusste Ausbildungsstellen, überbetriebliche Ausbildungsstellen (nach Umfang der Förderung, nach Berufsbereichen, nach Region).

### **Finanzierungsmodelle im Schulberufssystem**

Im Schulberufssystem herrschen höchst uneinheitliche Finanzierungsmodelle vor, über die eine Bildungsberichterstattung Aufschluss geben sollte. Als ideale Indikatoren von Finanzierungsmodellen stehen hier nebeneinander:

- aus den Bildungshaushalten vollfinanzierte Schulberufsausbildungen,
- von freien Trägern und Bildungshaushalten mischfinanzierte Schulberufsausbildungen,
- von Ausbildungsträgern über Betriebsentgelte aus Mitteln der Sozialversicherung finanzierte Schulberufsausbildungen, z.T. unter unterschiedlicher Finanzierungsbeteiligung der Schülerschaft (per Schulgeldpflicht und/oder berufspraktischer Arbeitsleistung), z.T. über eine Anrechnung der praktischen Arbeitsleistung auf die Stellenpläne der ausbildenden Einrichtungen.

Nach diesen Indikatoren aufgeschlüsselte Berechnungen liegen nicht vor, sind aber nicht nur hinsichtlich der Bildungsgesamtkosten des Bundes von großer Relevanz, sondern auch hinsichtlich der Kosten-Nutzen-Berechnungen von Ausbildungsqualität/Prozessqualität (vgl. Expertise Krüger).

### **3.4.2 Prozessqualität**

Bestimmt man die Integration der jugendlichen Schulabgänger/innen in den Arbeitsmarkt als zentrale Aufgabe eines funktionierenden Berufsbildungssystems, sind die Rahmenbedingungen des Ausbildungsprozesses in zweierlei Hinsicht in den Blick einer Bildungsberichterstattung zu rücken. Zum einen gilt es, die Qualität des Überganges in die Ausbildung zu betrachten. Die Selbstregulationsfähigkeit und die Teilhabechancen der Jugendlichen werden bereits hier entscheidend durch ihre allgemeinschulische Ausbildung bestimmt. Zum anderen gilt es aber unter dem Gesichtspunkt der Prozessqualität, auch die Rahmenbedingungen des Ausbildungsprozesses und die Qualität der Lehr-Lernprozesse in Betrieb und Schule selbst zu betrachten.

#### **3.4.2.1 Qualität des Übergangs**

##### **Der Berufswahlprozess**

In Bezug auf die individuelle Regulationsfähigkeit der Jugendlichen an der ersten Schwelle des Übergangs stellt sich nicht nur die Frage nach den durch das Ausbildungsangebot begrenzten Regulationsspielräumen, sondern vor allem

auch die nach den Kompetenzen, welche die Jugendlichen aus ihrem bisherigen Bildungsverlauf mitbringen, um diese Spielräume in ihrer Berufswahl überhaupt adäquat nutzen zu können. Das Finden eines individuell passenden Ausbildungsberufes hat großen Einfluss auf den gesamten Lernprozess. Der Berufswahlprozess wird in den zentralen Berichtssystemen zur beruflichen Bildung kaum berücksichtigt. Berufsorientierung und berufswahlvorbereitender Unterricht an allgemein bildenden Schulen sind anerkannt wichtige Elemente der Berufsvorbereitung. Darüber aber, mit welchen Kompetenzen und welchem Wissen sich die Jugendlichen in den Prozess der Berufswahl begeben sowie insbesondere auch zum Umfang und zur Qualität des berufswahlvorbereitenden Unterrichtes, geben die zentralen Berichtssysteme keinerlei Auskunft. Der Berufsbildungsbericht behandelt das Thema im Wesentlichen unter dem Gesichtspunkt der Berichterstattung über laufende Förderprogramme zur Berufsorientierung (vgl. BMBF 2002a, 2003a).

Der gesamte Prozess der Berufswahl ist Gegenstand einer breiten Forschungsliteratur. Viele Indikatoren deuten darauf hin, dass der Vermittlung von Handlungskompetenzen auf dem vielschichtigen Gebiet der Berufssuche und des Einstiegs in das Berufsleben zu wenig und zu punktuell Rechnung getragen wird. Von den Schüler/innen erhält der berufsorientierende Unterricht an Schulen in allen einschlägigen Untersuchungen denkbar schlechte Noten, ausgenommen davon sind die von den Schulen betreuten betrieblichen Praktika (vgl. die Expertise Kutscha sowie zur Einschätzung der Betriebspraktika durch Schüler/innen BMBF 2003a). Als problematische Schnittstelle von allgemeinem und beruflichem Schulwesen, von Ausbildungsbetrieben und Trägern berufsvorbereitender Maßnahmen, von Schulaufsicht, Arbeitsagenturen und Kammern bedarf die Phase der Berufsorientierung und Berufswahl einer ganzheitlichen Betrachtung, die wegen der Heterogenität der Zuständigkeiten im Rahmen einer nationalen Bildungsberichterstattung angemessen platziert wäre.

#### *Datendesiderate zur Erfassung der Qualität der Berufswahlvorbereitung*

- Ausmaß und Qualität des berufsorientierenden Unterrichts an allgemein bildenden Schulen: Inhalt, Umfang, Kooperation mit außerschulischen Akteuren (Arbeitsamt, Betriebe),
- von der Arbeitsverwaltung geförderte Maßnahmen zur Berufswahlvorbereitung (Job-AQTIV-Gesetz): Auswertung der Kooperationsvereinbarungen (Vertragspartner, Zielsetzung, Zielgruppe, Inhalt, Beginn, Dauer, zeitliche Verteilung, Ergebnissicherung, Evaluation) (siehe hierzu auch die Expertise von Kutscha).

#### **Zugang zur Ausbildung**

Bekanntermaßen besteht gerade im deutschen Bildungssystem ein enger Zusammenhang zwischen Bildungsniveau, sozialer Herkunft und der Ausprägung von Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen. Schwerpunktmäßig wird dieser Zusammenhang in Kapitel 5 unter dem Gesichtspunkt der sozialen Strukturierung abgehandelt. An dieser Stelle soll nur die Entwicklung der Einstiegsqualifikationen der Auszubildenden an der ersten Schwelle betrachtet werden. In

dem Maße, in dem hier die Anforderungen an Einstiegsqualifikationen steigen, bestimmt das Niveau schulischer Vorqualifikationen über die Selbstregulationspielräume und gesellschaftlichen Teilhabechancen der Jugendlichen im Übergang aus der Schule in den Beruf.

In Bezug auf das Schulberufssystem erlaubt die Datenlage, wie oben ausgeführt, keine Trendaussagen zur Entwicklung des schulischen Vorbildungsniveaus. Welche Verschiebungen der Schülerschaft zwischen dualem und Schulberufssystem sich hinter dem Bedeutungszuwachs des Schulberufssystems real verbergen, ist ebenso unklar wie die Tatsache, ob es im Schulberufssystem zu ähnlichen, auf dem schulischen Vorbildungsniveau basierenden Verschiebungen und Verdrängungsprozessen kommt wie im dualen System.

Tabelle 3.9: Auszubildende nach schulischer Vorbildung (%) 1983–2001

| Jahr | ohne<br>Haupt-<br>schul-<br>abschluss | mit<br>Haupt-<br>schul-<br>abschluss | Real-<br>schul-<br>abschluss | Fachhoch-<br>schul-/<br>Hoch-<br>schulreife | Berufs-<br>grund-<br>bildungs-<br>jahr | Berufs-<br>fach-<br>schule | Berufs-<br>vorberei-<br>tungsjahr |
|------|---------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| 1983 | 3,0                                   | 39,9                                 | 31,7                         | 8,4                                         | 6,6                                    | 9,4                        | 1,0                               |
| 1985 | 2,1                                   | 35,9                                 | 32,6                         | 11,9                                        | 6,6                                    | 10,1                       | 0,8                               |
| 1989 | 2,5                                   | 35,5                                 | 31,8                         | 13,8                                        | 5,4                                    | 10,2                       | 0,8                               |
| 1991 | 2,6                                   | 35,8                                 | 32,2                         | 14,6                                        | 4,3                                    | 9,7                        | 0,8                               |
| 1995 | 3,5                                   | 32,5                                 | 35,9                         | 15,3                                        | 3,3                                    | 7,2                        | 2,2                               |
| 1997 | 2,7                                   | 31,4                                 | 36,7                         | 16,4                                        | 3,5                                    | 7,6                        | 1,6                               |
| 1999 | 2,5                                   | 31,9                                 | 36,6                         | 16,0                                        | 2,9                                    | 8,0                        | 1,9                               |
| 2000 | 2,4                                   | 32,0                                 | 36,6                         | 15,8                                        | 2,9                                    | 8,3                        | 2,0                               |
| 2001 | 2,6                                   | 32,5                                 | 37,1                         | 14,5                                        | 2,8                                    | 8,4                        | 2,1                               |

(ab 1995: Bundesgebiet neu)

Quellen: *Berufsbildungsberichte 1985, 1987, 1991, 1994, 1998, 2000, 2002, 2003*

In Bezug auf das duale System zeigen die in der Berufsbildungsberichterstattung vorliegenden Daten eine deutliche Verschiebung in der Qualifikationsstruktur der Auszubildenden. Sowohl durch die Verknappung des Ausbildungsstellenangebotes wie auch durch die sich mit der steigenden Wissensintensität der Arbeit erhöhenden Anforderungen haben sich in den 1990er-Jahren die Chancen, unmittelbar nach der Schule eine Lehre aufzunehmen, insbesondere für Jugendliche ohne Schulabschluss und mit Sonderschulabschluss und für Hauptschulabsolventen – für Jugendliche also ohne eine ernsthafte schulische Alternative – deutlich verschlechtert (siehe auch die Expertisen von Kutscha und Solga).<sup>23</sup> Deutlich gestiegen sind hingegen die Ausbildungschancen für

<sup>23</sup> Wer keinen Ausbildungsplatz bekommt, geht als ungelernete Arbeitskraft auf den Arbeitsmarkt. Entsprechend hoch ist mit 58 % der Anteil der Ungelernten unter Jugendlichen ohne Schulabschluss. 17 % der Hauptschulabsolventen, aber nur 6 % der Jugendlichen mit mittlerer Reife tauchen als Ungelernte unmittelbar nach Schulabschluss in der Statistik auf. Eine weitere Konsequenz der verschlechterten Ausbildungsstellensituation besteht darin, dass die Einmündung ausländischer Jugendli-

Hochschulberechtigte. Im Zeitverlauf spiegelt sich die Entwicklung in der Entwicklung der schulischen Vorqualifikationen der Auszubildenden (Tabelle 3.9).

Entsprechend setzen sich die unvermittelten Ausbildungsplatzbewerber mittlerweile fast zur Hälfte aus Jugendlichen mit maximal einem Hauptschulabschluss zusammen. Betrachtet man die Verteilung der berufsspezifischen Einmündung nach dem schulischen Vorbildungsniveau, so verschärfen sich die Disparitäten in den beruflichen Ausbildungschancen in den 1990er-Jahren auch in qualitativer Hinsicht (siehe Kapitel 5). Es handelt sich hierbei um einen tatsächlichen Verdrängungseffekt, denn der Anteil der Hauptschulabsolventen (mit Abschluss) an der gleichaltrigen Bevölkerung steigt in diesem Zeitraum wieder an (BMBF 2002b). Gleichzeitig dehnt sich der Anteil der Hochschulberechtigten überall aus, besonders stark aber in den neuen Berufen: In den IT-Berufen des IHK-Bereichs stellen sie über 40 %, in den Medienberufen über 50 % der Auszubildenden wie Tabelle 3.10 belegt (Beicht et al. 2003; BMBF 2003b).

Kurz: Fasst man die in den 1990er-Jahren beobachtbaren Disparitäten im Ausbildungssystem zusammen, so zeigt sich, dass sich die Benachteiligung der traditionell im Berufsbildungssystem unterprivilegierten Gruppen von Jugendlichen – d. h. derjenigen mit ausländischer Herkunft, mit niedrigem Bildungsniveau und aus wirtschaftlich schwach strukturierten Regionen – verstärkt. Dies heißt nicht, dass das Ausbildungssystem nicht immer noch für Jugendliche mit geringer Formalqualifikation eine hohe Integrationsleistung für den Arbeitsmarkt wahrnimmt. Aber es verzeichnet in diesem Bereich, der immer zu den großen Stärken des dualen Systems gerechnet wurde, unverkennbare Leistungseinbußen.

#### *Indikatoren und Datendesiderate zu sozialen Merkmalen im Übergangsprozess:*

- Auszubildungsanfänger/-innen/Neuverträge, insgesamt nach schulischer Vorbildung (insgesamt, nach Geschlecht, nach Region),
- Auszubildungsanfänger/-innen/Neuverträge nach Berufen und schulischer Vorbildung (insgesamt, nach Geschlecht, nach Region),
- neue/modernisierte Berufe nach schulischer Vorbildung,
- ‚Wunschberuf‘ bei Schulabschluss und Grad der Realisierung in der Ausbildung.

Für die duale Ausbildung liegen zu den hier vorgeschlagenen Indikatoren Daten vor. Zum Berufswahlprozess der Jugendlichen hat das BIBB zudem im vergangenen Jahr eine längerfristige Verlaufsuntersuchung begonnen (BMBF 2003a). Für die Schulberufsausbildung fehlen vergleichbare Daten zum Teil (siehe Expertise Krüger).

---

cher, die in den 1980er-Jahren einen deutlichen Schub erfahren hatte (ca. 65 % 1989/91), in den 1990er-Jahren auf knapp 57 % (1992–1994) zurückgeht und auf diesem Niveau verharrt (vgl. Troltsch/Alex 1997).

Tabelle 3.10: Schulische Vorbildung der Auszubildenden in den neuen Berufen\* 2001

| neue Berufe nach schulischer Vorbildung                                                                |                                       |                                      |                              |                                             |                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------|
|                                                                                                        | ohne<br>Haupt-<br>schul-<br>abschluss | mit<br>Haupt-<br>schul-<br>abschluss | Real-<br>schul-<br>abschluss | Fachhoch-<br>schul-/<br>Hoch-<br>schulreife | Berufs-<br>bildende<br>Schule** |
| IT-Berufe (IHK), insgesamt                                                                             | 0,1                                   | 7,6                                  | 37,1                         | 41,8                                        | 13,4                            |
| IT-Beruf Handwerk (Informa-<br>tionselektroniker/in (Hw))                                              | 0,7                                   | 28,1                                 | 53,9                         | 7,1                                         | 10,2                            |
| Medienberufe, insgesamt                                                                                | 0,2                                   | 8,1                                  | 28,6                         | 52,7                                        | 10,3                            |
| IT- und Medienberufe, insge-<br>samt                                                                   | 0,1                                   | 8,9                                  | 35,6                         | 43,0                                        | 12,4                            |
| alle neuen Berufe                                                                                      | 0,2                                   | 11,9                                 | 41,0                         | 34,7                                        | 12,1                            |
| duale Ausbildung, insgesamt                                                                            | 2,6                                   | 32,5                                 | 37,1                         | 14,5                                        | 13,3                            |
| neue Berufe mit besonders hohen Anteilen an Hochschulberechtigten/Realschul-/<br>Hauptschulabsolventen |                                       |                                      |                              |                                             |                                 |
| Kaufmann/-frau für audio-<br>visuelle Medien                                                           | 0,0                                   | 2,7                                  | 11,5                         | 79,4                                        | 6,3                             |
| Film- und Videoeditor/in                                                                               | 0,0                                   | 8,7                                  | 17,4                         | 71,7                                        | 2,2                             |
| Mediengestalter/in Bild und<br>Ton                                                                     | 0,0                                   | 6,6                                  | 19,7                         | 69,4                                        | 4,4                             |
| Mechatroniker                                                                                          | 0,0                                   | 12,2                                 | 66,0                         | 13,4                                        | 8,4                             |
| Kaufmann/-frau für Verkehrs-<br>service                                                                | 0,2                                   | 7,6                                  | 59,6                         | 17,3                                        | 15,3                            |
| Elektroniker/in                                                                                        | 0,1                                   | 9,7                                  | 57,2                         | 21,7                                        | 11,2                            |
| Fertigungsmechaniker/in                                                                                | 1,0                                   | 42,9                                 | 46,5                         | 2,0                                         | 7,5                             |
| Elektroanlagenmonteur/in                                                                               | 0,9                                   | 32,6                                 | 49,3                         | 3,6                                         | 13,6                            |

\* In Reaktion auf den fortschreitenden technologischen und wirtschaftlichen Wandel wurden seit 1996 47 neue Ausbildungsberufe im Rahmen des dualen Systems erlassen, in denen mittlerweile 6,4% aller Auszubildenden ausgebildet werden.

\*\* Berufsfachschule, Berufsgrundbildungs- und Berufsvorbereitungsjahr zusammengefasst.

Quelle: Beicht et al. 2003, S. 22

### 3.4.2.2 Qualität des Ausbildungsprozesses

#### Vorbildung und Leistungsniveau bei Ausbildungsbeginn

Die vorliegenden Berichtssysteme geben wenig Auskunft darüber, mit welcher Qualifikations- und Kompetenz-„ausstattung“ die Jugendlichen in das Berufsbildungssystem eintreten. Die schulische Vorbildung wird allein in Form des höchsten erreichten formalen Schulabschlusses erhoben. Nicht erhoben wird jedoch, was sich hinter diesen Zertifikaten verbirgt. Jenseits der konkreten Ausbildungssituation baut aber jeder Bildungsschritt und so auch die Berufsbildung auf Kompetenzen und Fähigkeiten auf, die in vorgelagerten Phasen der Bildungskarriere vermittelt werden. Deren Qualität ist somit entscheidend für den



Lehr-Lern-Prozess und die Inhalte der Ausbildung. Gerade vor dem Hintergrund der TIMMS- und PISA-Ergebnisse stellt sich hier für die Berufsbildung oftmals das Problem der notwendigen Nachbesserung im allgemein bildenden Bereich (vgl. Expertise Achtenhagen). Eine Bildungsberichterstattung sollte an dieser Stelle Auskunft über die Entwicklung des Leistungsniveaus der Auszubildenden bei Eintritt in die Berufsausbildung geben. Ein solcher Indikator ist dabei in zweierlei Hinsicht von Bedeutung: Zum einen kann er sowohl über die Ausgangsbedingungen wie auch über die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse in den beruflichen Schulen Aufschluss geben und stellt somit eine bildungspolitisch in vielfacher Hinsicht hochrelevante Information dar. Zum anderen wird erst durch eine Leistungsmessung zu Ausbildungsbeginn eine Beurteilung der Lernerfolge und der Ausbildungsqualität bei Ausbildungsabschluss möglich (siehe unten).

Freilich steht die Berufsbildungsforschung in der Entwicklung aussagefähiger Leistungsindikatoren noch am Anfang. Zu berücksichtigen ist, dass sich Mängel im Bildungssystem auf vielfältige Einflüsse zurückführen lassen, Leistungsindikatoren daher immer auch in ihrer ‚systemischen‘ Vernetzung zu sehen sind. Entsprechend müssen sie differenziert über Jahre hinweg erhoben werden, um so Leistungsprofile auf der Basis von Schülern/Auszubildenden erstellen zu können, anhand derer sich spezifische Stärken und Schwächen der Ausbildungsinstitutionen, aber auch der Berufsbilder bestimmen lassen (siehe Expertise Achtenhagen).

#### *Datendesiderate zur Erfassung des Leistungsniveaus bei Ausbildungsantritt*

- Allgemeine Voraussetzungen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch bei der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung (Die Leistungen sollten differenziert erfasst werden nach Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, vorher besuchtem Schultyp (einschließlich erreichter Klassenstufe), gewünschtem Beruf bzw. gewünschtem Schultyp im Schulberufssystem, Schulnoten in allen Fächern, Motivation/Interesse, Metakognition, emotionaler Befindlichkeit, Fragen zu Wunschberuf und beruflichen Erwartungen): Hier liegt ein großer Forschungsbedarf.

Schulen und Betrieben sollten entsprechende Daten rückgemeldet werden, da die Konsequenzen des Schulerfolgs für den beruflichen Lebensweg sichtbar würden (vgl. hierzu auch die Vorstellungen zur Rückkoppelung von Ergebnissen im Rahmen der PISA-Studie).

### **Qualität der schulischen Lehr-Lern-Prozesse**

#### *Lehr-Lern-Situation an Schule und Berufsschule*

Das Problem einer unzureichenden Vorbildung verschärft sich in dem Maße, in dem die bildungs- und sozialstrukturellen Merkmale der Schüler/innenschaft streuen und somit ein adäquates Eingehen auf individuelle Stärken und Schwächen in der Unterrichtssituation erschweren. Die Auszubildenden treten mit einer äußerst unterschiedlichen Vorbildung und schulischen Sozialisation in die Berufsausbildung ein. Gerade die Auszubildenden in der dualen Ausbildung

zeichnen sich dabei nach Alter sowie bildungs- und sozialstrukturellem Hintergrund durch eine zunehmende Heterogenität aus. Als nicht außergewöhnlich kann beispielsweise gelten, dass in einer Berufsschulklasse für Industriekaufleute Auszubildende aus elf verschiedenen Geburtsjahrgängen zu finden sind (Achtenhagen). Ein Großteil der Berufsschüler ist über 18 Jahre alt und somit nicht mehr berufsschulpflichtig (siehe Tabelle 3.11).

Tabelle 3.11: Berufsschulen im dualen System: Schülerinnen und Schüler nach Alter, schulischer Vorbildung und Herkunft

| nach Alter                  | Schuljahr 2001/02 |       | Schuljahr 1997/98 |       |
|-----------------------------|-------------------|-------|-------------------|-------|
| 15 Jahre und jünger         | 19.468            | 1,1   | 22.155            | 1,3   |
| 16 Jahre                    | 129.666           | 7,3   | 139.598           | 8,4   |
| 17 Jahre                    | 289.053           | 16,2  | 305.345           | 18,5  |
| 18 Jahre                    | 360.003           | 20,2  | 350.428           | 21,2  |
| 19 Jahre                    | 330.996           | 18,5  | 303.629           | 18,4  |
| 20 Jahre                    | 242.280           | 13,6  | 209.107           | 12,7  |
| 21 Jahre                    | 159.334           | 8,9   | 125.584           | 7,6   |
| 22 Jahre und älter          | 253.568           | 14,2  | 196.572           | 11,9  |
| insgesamt                   | 1.784.368         | 100,0 | 1.652.452         | 100,0 |
| nach schulischer Vorbildung | Schuljahr 2001/02 |       | Schuljahr 1997/98 |       |
| ohne Hauptschulabschluss    | 73.588            | 7,2   | 73.601            | 6,0   |
| mit Hauptschulabschluss     | 330.008           | 32,5  | 398.173           | 32,7  |
| mit Realschulabschluss      | 465.126           | 45,8  | 557.351           | 45,8  |
| Fachhochschulreife          | 38.880            | 3,8   | 35.745            | 2,9   |
| allgemeine Hochschulreife   | 95.625            | 9,4   | 127.131           | 10,4  |
| sonstige                    | 13.405            | 1,3   | 25.795            | 2,1   |
| zusammen*                   | 1.016.632         | 100,0 | 1.217.796         | 100,0 |
| ohne Angabe*                | 767.736           | 43,0  | 434.656           | 26,3  |
| insgesamt                   | 1.784.368         | 100,0 | 1.652.452         | 100,0 |
| nach Staatsangehörigkeit    | Schuljahr 2001/02 |       | Schuljahr 1997/98 |       |
| Schüler/innen insgesamt     | 1.784.368         | 100,0 | 1.652.452         | 100,0 |
| deutsche Schüler/innen      | 1.662.514         | 93,2  | 1.533.701         | 92,8  |
| ausländische Schüler/innen  | 121.854           | 6,8   | 118.751           | 7,2   |
| aus der Türkei              | 51.077            | 2,9   | 55.206            | 3,3   |
| aus Staaten Ex-Jugoslawiens | 19.623            | 1,1   | 27.603            | 1,7   |
| aus Italien                 | 14.380            | 0,8   | 13.183            | 0,8   |

\* 1997/98 wurden in Baden-Württemberg, Brandenburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, 2001/02 in Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen nur Schüler/innen der Eingangsklassen nach schulischer Vorbildung befragt. Die übrigen Schüler/innen wurden der Position „ohne Angaben“ zugeordnet. Die vorliegenden Daten sind damit für Trendaussagen nur bedingt tauglich.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 2, Berufliche Schulen: Schuljahr 1997/98, S. 69f., 72, Schuljahr 2001/02, S. 95f., 100; eigene Berechnungen

Zu 60 % besteht die Berufsschülerschaft aus jugendlichen Erwachsenen mit mittleren und höheren Schulabschlüssen. Gleichzeitig umfassen die Klassen Jugendliche mit Migrationshintergrund, die oftmals einer besonderen Förderung bedürfen, ohne dass die Berufsschule hierfür ein adäquates Unterrichtungskonzept und die erforderlichen personellen Kapazitäten hätte. Diese Heterogenität schafft äußerst schwierige Bedingungen für alle an der Ausbildung beteiligten sowie für die Sicherung der Ausbildungsqualität (vgl. auch Greinert 1999b). Das Bildungskonzept der traditionellen Berufsschule ist auf eine solche Vielfalt in den Bildungsvoraussetzungen der Schülerschaft jedenfalls nicht zugeschnitten und wirft entsprechende bildungspolitische Probleme auf. Die bestehenden Berichtssysteme geben zwar Auskunft über die Altersstruktur, die schulische Vorbildung und den Migrationshintergrund der Berufsschüler/innen, allerdings werden diese Daten für das Gesamt der Schüler/innen präsentiert, während Ausbildungsprobleme regional bzw. auf der Ebene der einzelnen Berufe und Klassen auftreten.

Für den Bereich der Schulberufsausbildung ist die Datenlage – wie an anderer Stelle bereits ausgeführt – in diesem Zusammenhang ambivalent. Für die Berufsfachschulen liegen de facto keine verwertbaren Daten vor, da in den Veröffentlichungen zur amtlichen Schulstatistik nicht zwischen zu einem Berufsabschluss führenden und anderen beruflichen Bildungsgängen unterschieden wird. Für die Schulen des Gesundheitswesens liegen entsprechende Daten mit Einschränkungen vor. Hier zeigt sich in den vorhandenen Daten beispielsweise eine ähnlich drastische Streuung beim Alter der Schüler/innen: Über 14 % der Schüler/innen sind maximal 18 Jahre alt, über 16 % sind 29 Jahre und älter (Tabelle 3.12).

Tabelle 3.12: Schüler/innen an Schulen des Gesundheitswesens nach Alter (Schuljahr 2001/02)

| Alter               | absolut | %     |
|---------------------|---------|-------|
| 17 Jahre und jünger | 5.219   | 4,7   |
| 18 Jahre            | 10.514  | 9,4   |
| 19 Jahre            | 14.734  | 13,2  |
| 20 Jahre            | 16.621  | 14,9  |
| 21 Jahre            | 14.354  | 12,8  |
| 22 Jahre            | 10.872  | 9,7   |
| 23 Jahre            | 7.790   | 7,0   |
| 24 Jahre            | 4.542   | 4,1   |
| 25 Jahre            | 3.183   | 2,8   |
| 26 Jahre            | 2.342   | 2,1   |
| 27 Jahre            | 1.783   | 1,6   |
| 28 Jahre            | 1.487   | 1,3   |
| 29 Jahre und älter  | 18.337  | 16,4  |
| insgesamt           | 111.778 | 100,0 |

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 2, Berufliche Schulen: Schuljahr 2001/02, S. 204

### *Ausstattung der beruflichen Schulen*

Neben der Zusammensetzung der Klassen ist als weiterer Einflussfaktor die materielle und personelle Ausstattung der Schulen zu nennen. Hierzu liegen in Teilen Daten vor, für eine Beurteilung der Prozessqualität einzelner Ausbildungen wäre allerdings eine weitere Differenzierung nach Berufsgruppen sowie vor allem zwischen Schulberufs- und berufsvorbereitenden schulischen Ausbildungsgängen nötig. Bereits auf der Ebene der Schultypen zeigen die Daten die Stellung der beruflichen Schulen im Bildungssystem: So verschlechtert sich die Schüler-Lehrer-Relation zwar für alle Schulen im Verlaufe der 1990er-Jahre, zugleich liegt die Schüler-Lehrer-Relation für die allgemein bildenden Schulen des Sekundarbereichs II (12,5 in 2001) jedoch deutlich unter der der beruflichen Schulen (24,3 in 2001). Während die Berufsfachschulen hier mit einer Quote von 14 Schülern pro Lehrer in 2001 noch relativ gut abschneiden, stellt sich die Situation an den Berufsschulen im dualen System mit einem Wert von 38,3 besonders schlecht dar. Wie Vergleiche mit anderen beruflichen Schulen in Teilzeitform zeigen, ist dies nicht allein durch den Teilzeitcharakter der Berufsschule zu erklären (vgl. Kultusministerkonferenz 2002c, S. 42 f.). Genauso ist die Lehr-Lern-Situation an den Berufsschulen des dualen Systems oftmals durch personelle Überalterung des Lehrkörpers und eine unzulängliche Ausstattung der Schule geprägt (Euler 1998). Auch in Bezug auf die Ausgaben pro Schüler liegen die beruflichen Schulen hinter den allgemein bildenden zurück. Und auch hier sind die Ausgaben pro Schüler an den öffentlichen Berufsschulen mit Abstand am niedrigsten (Statistisches Bundesamt 2003a).<sup>24</sup> Die schlechte(re) Ausstattung der Berufsschulen verweist auf ihr geringes Prestige im Bildungssystem, dem letztlich auch eine begrenzte Attraktivität der Berufsschullehrtätigkeit entspricht, die wahrscheinlich auch in die aktuellen Lehrernachwuchsprobleme hineinspielt.

### *Qualitätssicherung in der Schulberufsausbildung: unübersichtlich*

Die Qualitätssicherung liegt im Fall der Schulberufsausbildung allein in Hand der einstellenden Instanzen, die nach aktueller regionaler oder trägerspezifischer Bedarfsberechnung ausbilden. Diese tragen zugleich die Kosten der Ausbildung und bestimmen die anzubietenden Fächer und Inhalte beruflicher Qualifizierung, die zwischen den Ländern sowie zwischen den privaten/öffentlich-rechtlichen Trägern erheblich variieren können und Einstellungsbarrieren gegenüber in anderen Ländern/von anderen Trägern Ausgebildeten nach sich ziehen. Wie bereits ausgeführt, besteht im Falle der Schulberufsausbildung ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Modus der Ausbildungsfinanzierung und der Ausprägung der Prozessqualität. Die Datenlage in diesem Feld ist aller-

<sup>24</sup> Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes lagen im Haushaltsjahr 2000 die durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler bezogen auf alle Schularten bei 4.300,- €. Für das Gesamt der beruflichen Schulen lag dieser Satz bei 3.200,- €, für die allgemein bildenden Schulen bei 4.600,- €. An den Berufsschulen im dualen System lagen die Ausgaben pro Schüler und Jahr bei nur 2.100,- € (Statistisches Bundesamt 2003a). Auch hierbei ist allerdings der Teilzeitcharakter der Berufsschule in Rechnung zu stellen (siehe auch Kultusministerkonferenz 2002b).

dings schlecht. Hier bedarf es der Datenerhebung zu den unterschiedlichen Finanzierungsmodalitäten im Schulberufssystem, die einen Überblick über Modellvielfalt und privater (individueller), trägerschaftlicher und staatlicher Finanzierungsbeteiligung ermöglicht.

*Indikatoren für die Qualität der schulischen Lehr-Lern-Prozesse:*

- Personelle Ausstattung der Schulen: Schüler-Lehrer-Relation, Ausstattung mit Lehrerstellen, Altersstruktur des Lehrkörpers.

*Datendesiderate*

- Zusammensetzung der Schulklassen nach Alter, schulischem Vorbildungsniveau, bereits vorhandenen Berufsbildungsabschlüssen, Migrationshintergrund, Ausbildungsberuf,
- Rückmeldung besonderer Probleme im Schulunterricht: Sprachkenntnisse, Allgemeinbildungsdefizite, soziale Probleme,
- materielle Ausstattung der Schulen (nach Schultyp und -größe, nach Ausgaben-/Kostenarten).

*Datendesiderate Schulberufssystem*

- Mittelverausgabung Ausbildung insgesamt (einschließlich Anzahl und Umfang der Klassen),
- Kostenverteilung der Ausbildung auf theoretische und praktische Ausbildungsanteile,
- Personalschlüssel hinsichtlich des Lehr- und Praxisanleiterpersonals, einschließlich deren Qualifizierung und Finanzierung(-shöhe).

## **Qualität der Lehr-Lernprozesse im Betrieb**

*Qualität im betrieblichen Ausbildungsprozess*

Bezogen auf die betriebliche Seite der dualen Ausbildung dominiert in den bestehenden Berichtssystemen eine quantitative Betrachtung. Im Vordergrund steht die Zahl der Ausbildungsstellen, nicht deren Qualität. Eine adäquate Erfassung der betrieblichen Ausbildungsqualität besteht nicht.

Die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung ist in hohem Maße von betrieblichen Merkmalen wie der Betriebsgröße und der spezifischen Produktions- und Dienstleistungsstruktur beeinflusst. Dabei geht es zentral um die Schwierigkeit bzw. die Leichtigkeit der aus betrieblicher Sicht erforderlichen An- und Umlernprozesse. Hiervon hängt ab, ob Betriebe ausbilden und verstärkt Weiterbildungsmaßnahmen anbieten oder auf den Arbeitsmarkt zurückgreifen. Diese beiden Merkmale scheinen miteinander verknüpft zu sein – vermutlich aber nicht in linearer Weise: Die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse scheint bei kleineren und größeren Betrieben höher zu sein als bei mittelgroßen. Die Qualität der betrieblichen Produktions- und Geschäftsprozesse scheint positiv mit der Betriebsgröße korreliert zu sein (vgl. Expertise Achtenhagen). Hier lägen Ansatzpunkte, die in der Indikatorenbildung zu berücksichtigen wären.

Mögliche Hinweise auf die Qualität der betrieblichen Ausbildung gibt auch die regelmäßig erhobene Quote der Ausbildungsabbrüche, die seit den 1980er-Jahren deutlich angestiegen ist (in den alten Bundesländern von 15,5 % in 1986 über 25,0 % in 1995 auf 23,3 % in 2001, in den neuen Bundesländern von 20,7 % in 1995 auf 25,0 % in 2001) (BMBF 1998, 2003a; Euler 1998). Diese variiert stark zwischen den einzelnen Ausbildungsbereichen und -berufen. Die Gründe für einen Ausbildungsabbruch sind vielfältig und immer wieder Gegenstand unterschiedlicher Untersuchungen. Einer aktuellen Befragung des BIBB zufolge verweist hier aber ein Großteil derjenigen Auszubildenden, die betriebliche Gründe für eine Lösung des Ausbildungsverhältnisses angaben, als Begründung auf Konflikte mit Ausbildern und Betriebsinhabern (60 %) und auf die schlechte Vermittlung von Ausbildungsinhalten (43 %) (BMBF 2003a, S. 95 f.).

#### *Deregulierung der Qualitätssicherung für die betriebliche Ausbildung?*

Das duale System zeichnet sich dadurch aus, dass die ‚Ausbildung der Ausbilder‘ als ein zentrales Element von Qualitätssicherung der Ausbildung aus der direkten Verantwortung der Ausbildungsträger genommen ist. Was im Falle der Berufsschullehrerschaft als Selbstverständlichkeit erscheint, muss im Falle der betrieblichen Ausbilder als historische Errungenschaft hervorgehoben werden. Mit dem Ziel, neue Ausbildungsstellen zu schaffen, wurden in jüngster Zeit jedoch wichtige Elemente dieser institutionalisierten Qualitätssicherung im dualen System dereguliert. Zu nennen sind hier zum einen die Abschaffung des Meisterprivilegs für weite Teile des Handwerks, zum anderen die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) auf fünf Jahre im Rahmen der Maßnahmen zur Verwirklichung der Agenda 2010 (Pressemitteilung der Bundesregierung vom 21.05.03).<sup>25</sup> Sowohl in den der Meister- wie der AEVO-Prüfung vorhergehenden Lehrgängen werden arbeits- und berufspädagogische Kenntnisse und Methoden vermittelt, die künftig als Grundlage einer Ausbildungsberechtigung wegfallen könnten. An die Stelle der AEVO-Prüfung tritt nun der Nachweis der persönlichen und fachlichen Eignung bei der zuständigen Kammer. Wie bereits im Kontext der Berufsschulbildung ist aber auch für die betriebliche Ausbildung ein Wandel der im Arbeitsprozess zu erfüllenden Qualifikationsanforderungen zu konstatieren. Mit steigenden Anforderungen an die Breite und Komplexität des zu vermittelnden Wissens steigen auch die arbeits- und berufspädagogischen sowie fachlichen Anforderungen an die Ausbilder. Inwieweit ein von der Kammer zu beurteilender individueller Eignungsnachweis die beschriebene Qualitätssicherungsfunktion zu ersetzen vermag, erscheint fraglich.

---

<sup>25</sup> In der Neuordnung der Handwerksordnung stehen vor allem kartellrechtliche Fragen im Vordergrund. Bei der Aussetzung der AEVO nimmt die Bundesregierung die Argumentation aus Teilen des Arbeitgeberlagers auf, wonach die für eine Eignungsprüfung nach AEVO erforderliche Freistellung von Mitarbeitern für die zu absolvierenden mehrwöchigen Lehrgänge und die anschließende Kammerprüfung gerade kleinere Unternehmen überfordere.

*Indikatoren für die Qualität der betrieblichen Lehr-Lern-Prozesse (Annäherungen)<sup>26</sup>*

- Abbrecherquoten (Vertragslösung, Ausbildungsabbruch) nach Betriebsgröße, Branche, Ausbildungsberuf, Gründe für den Ausbildungsabbruch,
- Quote der nicht bestandenen Abschlussprüfungen/Wiederholer/Versager,
- Vermittlung besonderer berufsspezifischer Inhalte (Zusatzqualifikationen),
- Aufwand für die Vermittlung zusätzlicher Inhalte in Prozent des Gesamtaufwandes,
- Entwicklung der Meister- und AEVO-Lehrgangszahlen,
- Entwicklung der Meister- und AEVO-Prüfungen bzw. des betrieblichen Ausbildungspersonals mit solchen Zertifikaten.

*Datendesiderate*

- Ausbilder/innen pro 100 Auszubildende: Daten liegen nur zu den über AEVO- und Meisterprüfung registrierten Ausbilder/innen vor. Diese Daten drohen in Zukunft wegzufallen. Des Weiteren fehlen Daten zur Anzahl der nebenberuflichen Ausbilder.
- Entwicklung der kammerbasierten Eignungsbestätigungen (insgesamt, nach bisheriger Ausbildungstätigkeit, neuen Ausbildungsplätzen, Größe und Branche des Ausbildungsbetriebes)

**3.4.3 Outcome – Ausbildungsergebnis**

Mit dem Übergang aus einer erfolgreich abgeschlossenen Ausbildung in den Beruf – der Überwindung der so genannten zweiten Schwelle – müssen sich die vermittelten Qualifikationen in ihrer Nachhaltigkeit und Qualität beweisen. Während sich aber gerade vor dem Hintergrund der PISA- und TIMMS-Ergebnisse die Stimmen mehren, die von den festgestellten schulischen Defiziten auf eine ähnlich schlechte Performanz auch der Berufsausbildung schließen (so etwa BDA 2003; Walter 2002), sagen die bestehenden Berichtssysteme wenig darüber aus, von welcher Qualität die vermittelten Qualifikationen sind. Im Vordergrund steht eine arbeitsmarktpolitische, v.a. an quantitativen Übergangsdaten orientierte Betrachtung der Verwertung der Qualifikationen am Arbeitsmarkt. Wenig bekannt ist jedoch sowohl über den individuellen Wissens- und Kompetenzzugewinn, den die Auszubildenden mit ihrer Ausbildung erzielen wie auch über die Anschlussfähigkeit der Berufsausbildungen für weiterführende Bildungsprozesse (Weiterbildung, tertiäre Bildung). Eine Bildungsberichterstattung sollte alle drei Bereiche aufgreifen.

**3.4.3.1 Von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt**

Bei der Betrachtung des Übergangs in den Arbeitsmarkt stehen in den vorliegenden Berichtssystemen formale Kriterien wie Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb, Arbeitslosigkeit oder Verbleib im erlernten Beruf im Vordergrund. Mit diesen Indikatoren werden Daten zum Verbleib der Jugendlichen nach der Ausbildung sowie zum Berufserfolg großer Untersuchungsgruppen

---

<sup>26</sup> Zu den Möglichkeiten und Grenzen der amtlichen Statistik vgl. Expertise Brosi.

(Männer/Frauen, abituriententypische Berufe usw.) gewonnen, die der Charakterisierung der arbeitsmarktpolitisch bedeutsamen quantitativen Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems dienen. Der Berufsbildungsbericht, das BIBB und das IAB präsentieren zu diesem Komplex regelmäßig Daten und Schätzungen, die in Teilen auch für eine Bildungsberichterstattung von Relevanz sind (für eine ausführliche, quellenkritische Darstellung der Daten siehe die Expertise Bellmann).

Übernahmequote im Anschluss an eine erfolgreich absolvierte Ausbildung: Nach erfolgreichem Abschluss der dualen Ausbildung fanden Ergebnissen des IAB-Betriebspanels zufolge in 2001 58,8 % der Absolventen aus den alten Bundesländern und 42,7 % der Absolventen aus den neuen Bundesländern einen Arbeitsplatz in ihrem Ausbildungsunternehmen. Während die Quote damit in den alten Bundesländern nur leicht abfällt (1999 und 2000: 60,4 %), zeigt sich in den neuen Bundesländern ein deutliches Absinken (1999: 48,3 %, 2000: 46,0 %) (Expertise Bellmann, BMBF 2003a).

Arbeitslosigkeit nach abgeschlossener Berufsausbildung: Das BIBB schätzt auf der Grundlage der zur Verfügung stehenden Daten die Quote derjenigen Jugendlichen, die sich unmittelbar im Anschluss an ihre Ausbildung arbeitslos gemeldet haben, auf knapp 22 % in 2001. Die Arbeitslosenquote unter erfolgreichen Absolventen einer dualen Ausbildung stieg in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre – quasi parallel zum Einbruch der Ausbildungsstellen – deutlich an und lag schließlich nach Schätzungen des BIBB 1998 bei über einem Viertel der Ausbildungsabsolventen (siehe Tabelle 3.13). In den alten Bundesländern ist die Quote seitdem wieder rückläufig (16,9 % in 2001), was sich auch in einer Abnahme der Jugendarbeitslosigkeit spiegelt, die mittlerweile auf dem Niveau der frühen 1990er-Jahre liegt. Deutlich in die Höhe getrieben wird die bundesweite Quote allerdings von der Situation der ostdeutschen Ausbildungsabsolventen, von denen sich mittlerweile fast 40 % im Anschluss an ihre Lehre arbeitslos melden müssen. Ein weiteres Fünftel der Ausbildungsabsolventen wird zwar nicht übernommen, meldet sich aber auch nicht arbeitslos. Ursache hierfür kann die Aufnahme eines Studiums oder einer weiteren schulischen oder beruflichen Qualifizierung, der Wechsel in einen anderen Betrieb oder auch der noch abzuleistende Wehr- oder Ersatzdienst sein (Expertise Bellmann, BMBF 2003a).

Ausbildungsadäquate Beschäftigung und Einkommensverläufe: Bei einem (möglicherweise nicht nahtlosen) Übergang von einer beruflichen Ausbildung in ein Beschäftigungsverhältnis stellt sich die Frage, ob die erworbene formale Qualifikation im Erwerbs- und Berufsleben auch ausbildungsadäquat eingesetzt werden kann. Ähnlich wie bei der Arbeitslosigkeit verstärken sich mit der zunehmenden Dauer einer unterwertigen Beschäftigung die negativen Effekte, da ungenutzte Qualifikationskomponenten untrainiert bleiben und gleichzeitig weniger neue Fertigkeiten erworben werden können. Auf der Grundlage der BIBB/IAB-Erhebung sowie des Sozio-ökonomischen Panels des DIW liegen Daten zur Darstellung des Umfangs (in) adäquater Beschäftigung sowie zum Einfluss der Verwertbarkeit der beruflichen Ausbildung auf die Einkommenshöhe vor, dies allerdings nur für die unterschiedlichen Beschäftigungsniveaus:



In der Gruppe „Mit abgeschlossener Berufsausbildung“ sind danach 84 % der westdeutschen und 81 % der ostdeutschen Männer sowie 81 % der westdeutschen und 77 % der ostdeutschen Frauen ausbildungsadäquat beschäftigt.

Tabelle 3.13: Arbeitslosenquote nach erfolgreich abgeschlossener dualer Ausbildung (%)

| Jahr    | alte Länder* | neue Länder** | Bundesgebiet |
|---------|--------------|---------------|--------------|
| 1982*** | 7,7          |               |              |
| 1983*** | 9,3          |               |              |
| 1995    | 19,5         | 30,3          | 21,5         |
| 1996    | 21,9         | 30,2          | 23,5         |
| 1997    | 23,5         | 33,3          | 25,7         |
| 1998    | 22,7         | 39,0          | 26,6         |
| 1999    | 20,0         | 38,3          | 24,3         |
| 2000    | 17,3         | 38,0          | 22,1         |
| 2001    | 16,9         | 39,6          | 21,8         |

(Schätzung des Bundesinstituts für Berufsbildung)

\* bis 1996 einschließlich Berlin, ab 1997 einschließlich Berlin/West

\*\* ab 1997 einschließlich Berlin/Ost

\*\*\*Bezugsgröße: Arbeitslose unter 25 Jahren nach Art der Berufsausbildung

Quelle: *Berufsbildungsberichte 1985, S. 58; 2000, S. 156; 2003, S. 185*

#### *Indikatoren für die Verwertung der Berufsqualifikationen am Arbeitsmarkt<sup>27</sup>*

- Übernahmequote im Anschluss an eine erfolgreich absolvierte Ausbildung (nach Ausbildungsbereichen, Berufen, Branchen, Region) (IAB-Betriebspanel),
- Arbeitslosenzugang nach erfolgreich abgeschlossener Ausbildung (nach Ausbildungsbereichen, Berufen, Branchen, Region),
- ausbildungsadäquate Beschäftigung und Einkommen nach Berufen und im Zeitverlauf.

#### *Datendesiderate*

- Verlaufsstudie zum Verbleib nach erfolgreich abgeschlossener Lehre (nach Ausbildungsbereichen, Berufen, Branchen, Region): Für fast ein Fünftel der Ausbildungsabsolventen liegen keine genauen Daten zum Verbleib nach der Ausbildung vor. Diese Jugendlichen werden weder von ihrem Ausbildungsbetrieb übernommen noch melden sie sich arbeitslos. Unklar ist, wie viele zum Ausbildungsende bereits einen anderen Arbeitgeber gefunden haben, in eine weitere schulische oder berufliche Qualifizierung einmünden oder auch den Wehr- oder Ersatzdienst antreten.
- Auch für die Untersuchung der längerfristigen Auswirkungen ausbildungs-inadäquater Beschäftigung bedürfte es Längsschnittanalysen, die bislang nur in Einzeluntersuchungen vorliegen (vgl. Expertise Bellmann).

<sup>27</sup> Vgl. hierzu die Expertisen von Bellmann und Brosi.

### Bildungsrenditen

Mit den Daten des Sozio-ökonomischen Panels hat Weißhuhn (Weißhuhn 2001, S. 72 f.) im echten Längsschnitt (d.h. für die gleichen Personen) die Entwicklung von Einkommenskarrieren im Zeitablauf untersucht. Es zeigt sich, dass Erwerbstätige ohne abgeschlossene Berufsausbildung zwischen 1984 und 1991 (bzw. 1991 bis 1998) eine durchschnittliche jährliche Einkommenssteigerung von 4,3 % (5,2 %) aufwiesen; während Hochschulabsolventen Bildungsrenditen im Bereich von 7 % erzielen konnten. Erwerbstätige mit abgeschlossener Berufsausbildung haben Einkommenssteigerungen von 5,6 % im ersten und 5,1 % im zweiten Zeitraum realisieren können, also einen leichten Rückgang, aber auf höherem Niveau als die Un- und Angelernten hinnehmen müssen.

#### *Forschungsdesiderate*

Renditedaten liegen bislang nur auf einem national hochaggregierten Niveau vor. Wichtig wäre, sie weiter regional und berufsspezifisch zu disaggregieren.

#### 3.4.3.2 Individuelle Kompetenzerweiterung

Es ist schwierig, die Qualität der Ausbildung mit Indikatoren zu erfassen, die allein den Übergang in Erwerbstätigkeit beschreiben, da in diesem Prozess vielfältige Einflüsse zum Tragen kommen. So stellt die Übernahme der Ausbildungsabsolventen durch den Ausbildungsbetrieb zunächst einmal eine subjektiv gefärbte, betriebliche Qualitätszuschreibung dar, deren Aussagekraft bezüglich der Ausbildungsqualität fraglich ist. Die Arbeitslosenquote im Anschluss an die Ausbildung unterliegt in hohem Maße konjunkturellen Einflüssen, eine positive Arbeitsmarktentwicklung erlaubt keine Rückschlüsse auf die Ausbildungsqualität. Die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit in unmittelbarem Anschluss an die Ausbildung sagt wenig über die Nutzung der dabei eingebrachten Berufsqualifikation aus, die durch ausbildungsinadäquate Beschäftigung möglicherweise in Teilen untrainiert bleibt und so ihren Arbeitsmarktwert einbüßt. Kurz: Aussagekräftige Daten zur Qualität von Berufsabschlüssen fehlen. In dem Maße, in dem sich mit den Anforderungen an qualifizierte Arbeit auch die Bezugspunkte beruflicher Bildung verändern, verlieren Verbleibsdaten an bildungspolitischem Aussagewert (vgl. auch Expertise Achtenhagen). Für die Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität als Kernaufgabe einer Bildungsberichterstattung bedarf es hier der Entwicklung qualitativer Leistungsindikatoren, die eine Bestimmung der spezifischen Stärken und Schwächen der Ausbildungsinstitutionen, aber auch der Berufsbilder ermöglichen.

#### *Datendesiderate zur Messung der in der Ausbildung erzielten Kompetenzzugewinne*<sup>28</sup>

- *Leistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch beim Abschluss der beruflichen Ausbildung*

Der Indikator sollte in allen Dimensionen dem zur Messung der Voraussetzungen bei Eintritt in die Ausbildung vorgeschlagenen Leistungsindikator

<sup>28</sup> Siehe hierzu Expertise Achtenhagen.

entsprechen (siehe 3.4.3). Damit wäre eine Messung der Leistungsfähigkeit der beruflichen Schulen (bzw. der Berufsbildung insgesamt) im allgemein bildenden Bereich möglich. Die Leistungen sollten differenziert erfasst werden nach Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, vorher besuchtem Schultyp (einschließlich erreichter Klassenstufe), gewünschtem Beruf bzw. gewünschtem Schultyp im Schulberufssystem, Schulnoten in allen Fächern, Motivation/Interesse, Metakognition, emotionaler Befindlichkeit, Fragen zu Wunschberuf und beruflichen Erwartungen.

- *Berufsbezogene Leistungen beim Abschluss der beruflichen Ausbildung*  
Der Indikator zielt darauf, Fähigkeiten zu erheben, die es gestatten, die Einbettung der beruflichen Tätigkeiten in die betrieblichen Produktions- und Geschäftsprozesse wahrzunehmen. Er wäre differenziert nach Betriebsgröße (Umsatz, Beschäftigtenzahl), Zahl der Auszubildenden, Zahl hauptamtlicher Ausbilder, Lernorten, medialer Ausstattung, Zahl der Ausbildungsberufe, betriebsinternem Unterricht (einschließlich externer Kurse), Umfang des Berufsschulunterrichts, Zeit in der Produktion/Verwaltung, Zeit in Abteilungen/Arbeitsplätzen, die für den Beruf und die spätere berufliche Tätigkeit als zentral angesehen werden, Angaben zur Übernahme in ein Arbeitsverhältnis sowie Angaben zur vorgesehenen Tätigkeit zu erheben.
- *Erfassung des berufsbezogenen strategischen Wissens in der Abschlussprüfung*
- *Erfassung berufsspezifischer Handlungsmuster in der Abschlussprüfung*  
Die Abschlussprüfung bietet die Möglichkeit, über entsprechend gestellte Prüfungsaufgaben eine Kompetenzmessung vorzunehmen, deren Ergebnisse gleichermaßen in den Aufbau eines entsprechenden Datenbestandes für die Bildungsberichterstattung eingehen und als Lösungsgüte an die Schulen und Auszubildenden zurückgemeldet werden würde. Solche mit der Abschlussprüfung zu erhebenden Leistungsindikatoren könnten sein:
- *Merkmale der Selbstkompetenz der Auszubildenden am Ende der Ausbildung*  
Hier geht es auf der Ebene der Auszubildenden um die Erfassung von Abschlussleistungen insgesamt, von Motivation/Interesse, Metakognition, Emotionaler Befindlichkeit, der Zuschreibung des Ausbildungserfolgs (z. B. Ausbilderverhalten, zusätzlicher Unterricht), der Zufriedenheit mit der Ausbildung, der beruflichen Perspektiven. Auf der betrieblichen/schulischen Seite geht es um die Beurteilung der Auszubildenden, Hauptschwierigkeiten bei der Ausbildung sowie die Übernahme der Auszubildenden in ein Beschäftigungsverhältnis.

### 3.4.3.3 Berufsausbildung und Bildungsbiographie

#### Durchstieg zum Bereich der tertiären Bildung

Die ausreichende Verfügbarkeit von akademisch gut ausgebildeten Fachkräften gilt als eine wesentliche Determinante der technologischen Leistungsfähigkeit eines Landes. Sowohl in der Industrie wie auch im Dienstleistungssektor nimmt in Deutschland die Zahl der Beschäftigten mit akademischer Ausbildung zu. Im

internationalen Vergleich ist Deutschland allerdings heute mit Studienberechtigtenquoten von je nach Berechnung zwischen 30 und 40 % weit abgeschlagen. Eine zentrale Rolle hierbei spielen formale Kriterien, die den Zugang zu den Hochschulen verengen. Der Erwerb einer Studienberechtigung ist hierzulande eng an den Besuch berechtigungsrelevanter Schulformen gebunden, während andere Länder bereits den erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe II oder eines berufsbildenden Bildungsganges mit der Hochschulzugangsberechtigung versehen. Der Zugang zur tertiären Ausbildung über die berufliche Bildung ist in Deutschland, so der Bericht zur technologischen Leistungsfähigkeit, „extrem eng ausgebaut“ (BMBF 2003b, S. 24). Im Kontext einer Bildungsberichterstattung rückt dies zum einen die unterschiedliche Anschlussfähigkeit beruflicher Bildungsgänge ins Blickfeld. Gerade in Schulberufsausbildungen im Gesundheitssystem werden beispielsweise nach jetzigem Kenntnisstand oftmals jene drei allgemein bildenden Fächer, die Voraussetzung für den Durchstieg in höhere Stufen des zweiten Bildungsweges sind, gar nicht angeboten. Die weitere Bildungsverwertbarkeit dieser Abschlüsse ist also gering (siehe Expertise Krüger). Zum anderen gilt es aber auch, das Übergangsverhalten der Absolventen einer Berufsausbildung zu betrachten.

*Datendesiderate für die Bildungsverwertbarkeit der Ausbildung: tertiäre Bildung*

- Anschlussfähigkeit: Angebot allgemein bildender Fächer im Rahmen der beruflichen Schulbildung (nach Beruf, Schultyp, Ausbildungsträger),
- Aufnahme einer Hochschulausbildung nach Abschluss einer Berufsausbildung (nach schulischer Vorbildung, Beruf, beruflicher Praxis),
- Streuung des berufsqualifizierenden Fächerkatalogs (auch im Stundenumfang) innerhalb von Schulberufsausbildungen für gleiche Berufsbezeichnungen.

### **Berufsausbildung und berufliche Weiterbildung**

Der Berufsbildungsbericht macht als zentrale Faktoren für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung die Schulbildung, vorliegende Bildungsabschlüsse und die Stellung im Beruf aus (auf eine kurze Formel gebracht lautet das Ergebnis: je höher, desto öfter). Nicht berücksichtigt wird hier allerdings, dass sich bereits die Art der Berufsausbildung (dual oder schulisch) und der Ausbildungsberuf auf die Ausprägung der beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten und -chancen auswirken vermögen (siehe Expertise Krüger am Beispiel der Schulberufsausbildungen).

*Datendesiderate für die Bildungsverwertbarkeit der Ausbildung: Weiterbildung*

- Angebot an berufsqualifizierenden Weiterbildungen (nach Beruf, Ausbildungsbereich),
- Voraussetzungen für berufsqualifizierende Weiterbildungen (nach Beruf, Ausbildungsbereich),
- Kosten bei Teilnehmer/inneneigenbeteiligung (nach Beruf, Ausbildungsbereich).

### **3.4.4 Indirekte Übergangswege und Benachteiligtenförderung**

Die zunehmend steigenden Anforderungen an Eingangsqualifikationen erhöhen die Zugangsprobleme vor allem niedrig qualifizierter Jugendlicher an der ersten Schwelle. In dem Maße, in dem die Schwierigkeiten niedrig qualifizierter Jugendlicher steigen, einen Ausbildungsplatz zu finden, gewinnen hier indirekte Übergangswege an Bedeutung. So ist die Teilnehmer/innenzahl in berufsvorbereitenden Bildungsgängen nach SGB III der Bundesagentur für Arbeit und der beruflichen Schulen (Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr) seit 1998 kontinuierlich auf über 209.000 in 2001 gestiegen (siehe Tabelle 3.4). Daneben verzeichnen auch die Berufsfachschulen in den 1990er-Jahren in ihren nichtberufsausbildenden Bildungsgängen deutliche Zuwächse (siehe Tabelle 3.2).

#### **3.4.4.1 Angebote an ausbildungsreife Jugendliche**

Der Übergang aus schulischen Bildungsgängen des Chancenverbesserungssystems in Ausbildung liegt in weiten Teilen im Dunkeln. Zwar finden sich im aktuellen Berufsbildungsbericht sowohl Daten zum Anteil der BVJ- und BGJ-Absolvent/innen an den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen als auch Daten zum im Verlaufe der 1990er-Jahre gestiegenen Umfang der beiden Bildungsgänge. Man erfährt jedoch nichts zu deren ‚Erfolgsquote‘ und zum Verbleib der Absolvent/innen. Hier wären Indikatoren zu entwickeln, die Aufschluss geben über

- den Verbleib der BGJ-/BVJ-Absolvent/innen (Übergang in betriebliche Ausbildung/berufliche Schule/Arbeitslosigkeit),
- die Chancen von BGJ-/BVJ-Absolvent/innen nach Berufen.

#### **3.4.4.2 Maßnahmen der Benachteiligtenförderung nach SGB III**

##### **Berufsvorbereitende Lehrgänge der Bundesagentur für Arbeit**

Ähnliche Probleme stellen sich auch für die Datenlage in Bezug auf berufsvorbereitende BA-Maßnahmen. Auch hier bestehen keine Datenbestände, die Trendaussagen erlauben würden. Im aktuellen Berufsbildungsbericht werden einige Ergebnisse einer Untersuchung des BIBB zur Wirksamkeit von Ausbildungsmaßnahmen der Benachteiligtenförderung vorgestellt. Danach findet rund ein Drittel der Teilnehmer/innen im Anschluss an die Maßnahme eine Ausbildungsstelle. Hier bestehen zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den Maßnahmetypen, und es bestehen zum Teil Tendenzen einer Abkopplung des Maßnahmebereichs von den regulären Ausbildungs- und Arbeitsmärkten. Diese gehen einher mit einer Segmentierung des Maßnahmebereichs in Maßnahmetypen für unterschiedliche Zielgruppen, durch die die Teilnehmer/innen nach Art ihrer sozialen Benachteiligung und individuellen Beeinträchtigung ‚gefiltert‘ werden (siehe ausführlich Expertise Kutscha sowie BMBF 2003a). Zugleich erfüllen die Maßnahmen offenbar im Übergangs- und Berufssuchprozess unterschiedliche Funktionen, und zwar in Abhängigkeit von der jeweiligen Institutionalisierung der Lehrgänge und ihrer Träger im Kontext der regionalen Wirtschafts- und Bildungsstrukturen einerseits und den biographischen Entwicklungsverläufen der Jugendlichen im Kontext ihrer sozialen Benachteiligungsmi-

lieus andererseits. Aufgrund des engen Zusammenhangs von regionalen Chancenstrukturen, der Wirksamkeit berufsvorbereitender Maßnahmen und individuellen Strategien des Übergangs in Ausbildung und Arbeit sollte die nationale Berichterstattung auch Entwicklungen auf regionaler Ebene beobachten.

*Indikatoren für die Entwicklung und die regionale Wirksamkeit der Maßnahmen nach SGB III*

- Teilnehmer/innen nach BA-Maßnahmetypen (Datenbestand Bundesagentur für Arbeit; vgl. Expertisen Brosi, Kutscha)

*Daten- und Forschungsdesiderate*

- Gründe für Zu- und Abgänge aus BA-Maßnahmen: die Maßnahmen zielen auf bestimmte Benachteiligungen. Zu- und Abgänge indizieren Entwicklungen in Bezug auf individuelle und soziale Beeinträchtigungen, können aber auch Ausdruck regionaler Problemlagen auf den Ausbildungs- und Arbeitsmärkten sein. (In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass die Maßnahmenstatistik der Bundesagentur für Arbeit nur Jugendliche und junge Erwachsene erfasst, die als Leistungsberechtigte im Sinne von SGB III anerkannt sind. Hier sind institutionelle Zugangsbarrieren markiert, die unter Aspekten der Eingliederung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zweckmäßig sein mögen, aber einer ergänzenden Berichterstattung bedürfen, die den Problemlagen der Jugendberufshilfe im Rahmen der Jugendsozialarbeit angemessen sind) (vgl. Expertise Kutscha).
- Regionale Eingliederungsbilanz: die Arbeitsagenturen sind verpflichtet, regionale Eingliederungsbilanzen für die von ihnen durchgeführten Maßnahmen aufzustellen. Diese ließen sich nutzen, um daraus regelmäßigen Aufschluss über Mitteleinsatz, geförderte Personengruppen und Wirksamkeit der Förderung zu gewinnen. Die hier vorhandenen Angaben (siehe hierzu § 11, Abs. 2 SGB III) müssten im Einzelnen auf ihre Eignung als mögliche Indikatoren für die Analyse regionaler Förderstrukturen und deren Vergleich im Rahmen einer nationalen Berichterstattung überprüft werden. Die in der Eingliederungsbilanz ausgewiesene Verbleibsquote scheint sich nach den bisher publizierten Erfahrungsberichten zu bewähren, insbesondere deshalb, weil sie die zeitnächsten Aussagen über die Wirkung einer Maßnahme liefert und für alle Instrumente erhoben werden kann. Die von den Arbeitsagenturen ergänzend ausgewiesene Eingliederungsquote trifft Aussagen darüber, ob ehemalige Teilnehmer/innen in angemessener Zeit nach Abschluss der Maßnahme in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung eingemündet sind oder nicht (vgl. Expertise Kutscha).
- In der Beobachtung der regionalen Chancenstrukturen sollten in regelmäßigen Abständen Übergangsstudien und Analysen durchgeführt werden, die sich auf die regional spezifischen Übergangs- und Förderstrukturen und die durch sie bedingten Problemgruppenkonstellationen beziehen (vgl. Expertise Kutscha).

**Aktuelle Entwicklung der Berufsvorbereitung**

Mit der Einbeziehung der Berufsausbildungsvorbereitung in das Berufsbildungsgesetz und der Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen für die Vermittlung von Teilqualifikationen, die Bestandteil anerkannter Ausbildungsberufe sind und unter bestimmten Voraussetzungen auf eine spätere Berufsausbildung angerechnet, aber auch als zertifizierte Teilqualifikationen unmittelbar am Arbeitsmarkt verwertet werden können, ist die Berufsvorbereitung potenziell stärker als bisher auf die Eingliederung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt fokussiert. Neben der Berufsausbildungsvorbereitung bestehen in der Problemgruppenförderung aber auch andere Aufgaben. Für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf muss es möglichst passgenaue, die berufliche und die soziale Integration in Aussicht stellende Angebote geben. Die Kooperation zwischen den unterschiedlichen Trägergruppen und die Verzahnung von Förderprogrammen erweist sich allerdings als außerordentlich schwierig. Unterschwellige Problemlagen der Jugendberufshilfe drohen ins Abseits zu geraten. Ein nationaler Bildungsbericht könnte hier eine politikbereichsübergreifende Plattform bieten. Hier liegt ein beträchtlicher Forschungs- und Informationsbedarf, der sich u.a. auf Möglichkeiten einer besseren Berücksichtigung des im SGB VIII verankerten Auftrages der Kinder- und Jugendhilfe in den Institutionen der Arbeitsmarktregulierung sowie auf eine Verbesserung subjektiver Perspektiven in den Fördermaßnahmen und den damit verbundenen Herausforderungen an beruflicher Qualifizierung und sozialer Integration richtet (siehe Expertise Kutscha).





## 4. **Berichterstattung zu (beruflicher) Weiterbildung/Lebenslangem Lernen**

### 4.1 **Strukturmerkmale der Weiterbildungslandschaft**

Kein Problemaufriss zur Weiterbildung kommt ohne den Hinweis auf die Unübersichtlichkeit in der deutschen Weiterbildungslandschaft aus. In keinem anderen Bildungsbereich herrscht eine vergleichbare Vielfalt von Definitionen, Trägern, Zuständigkeiten und anderen Pluralitäten, die sich aus den Strukturmerkmalen des Weiterbildungssystems ergeben.<sup>29</sup> Hierzu zählen die Vielzahl und Vielfalt von Anbietern und Angebotsformen und die marktwirtschaftliche Organisation großer Teile der Weiterbildung ebenso wie die Zuständigkeitsverteilung zwischen Bund und Ländern und die Multifunktionalität der Weiterbildung (vgl. Bellmann 2003, S. 11; Münch 1999, S. 13). Hinzu kommen eine Reihe rechtlicher und politischer Rahmenbedingungen, die ebenso wenig einheitlichen Zuständigkeitsbereichen entstammen.

Die Weiterbildung lässt sich in unterschiedliche Teilbereiche gliedern, auch wenn die Grenzen zwischen diesen Teilbereichen zunehmend fließender werden. Das hier vorgelegte Konzept für eine Nationale Bildungsberichterstattung konzentriert sich auf die berufliche Weiterbildung als denjenigen Teilbereich, der sein Gewicht in den letzten Jahrzehnten erhöht hat, in die Zuständigkeit des Bundes fällt, in der Diskussion der letzten Jahre im Vordergrund stand und in dem ähnliche Probleme verhandelt werden und anstehen wie in der allgemeinen Weiterbildung (vgl. Expertise Arnold/Schiersmann).

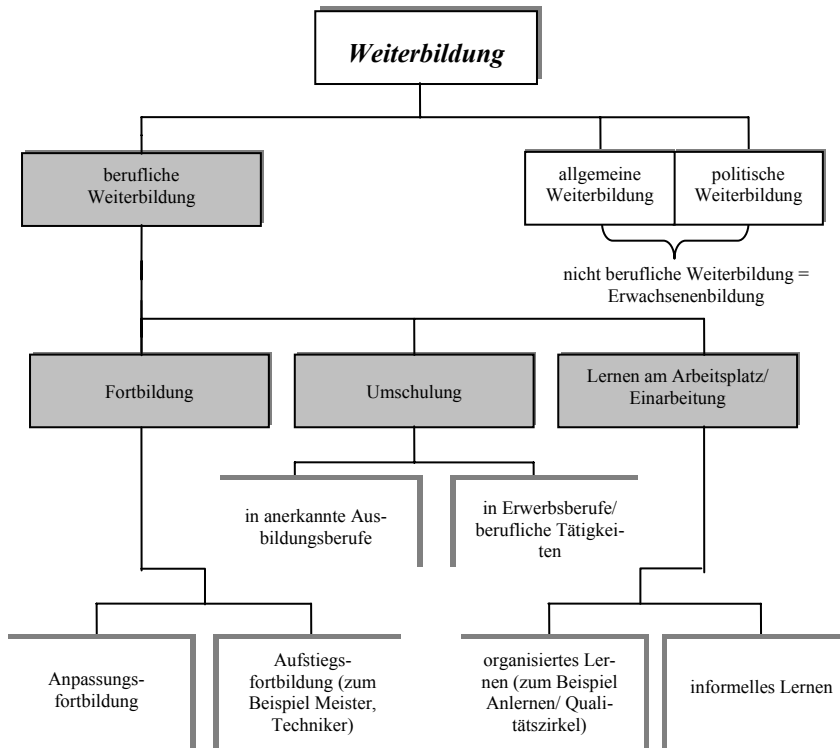
Das Diagramm (vgl. Abbildung 4.1) zeigt die Gliederungsstruktur in der Weiterbildung, wobei die grau unterlegten Felder primäre Bezugspunkte der folgenden Ausführungen sind.

Die Weiterbildungsstruktur lässt sich grob in die Bereiche berufliche und nicht-berufliche Weiterbildung gliedern. Die nicht-berufliche Weiterbildung/Erwachsenenbildung als eigenständiger, gleichberechtigter Bereich des Bildungswesens umfasst die allgemeine und die politische Weiterbildung. Zentrale Themenbereiche der allgemeinen Weiterbildung sind zum Beispiel Gesundheitsbildung, Lebens- und Erziehungsfragen, Kunst und Kultur sowie Länderkunde. Im Rahmen politischer Weiterbildung geht es um politische und gesellschaftliche Bildungsarbeit ebenso wie um den Erwerb gesellschaftlich relevanter und übergreifender Handlungsstrategien.

---

<sup>29</sup> Zur Pluralität der Träger in der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung vgl. Münch 1993, S. 72 f.: Fachschulen (zumeist staatlich), Kammern (Körperschaften des öffentlichen Rechts), Technische Akademien (zumeist gemeinnützige Vereine), Berufsbildungswerke (gemeinnützige Bildungseinrichtungen des deutschen Gewerkschaftsbundes), Volkshochschulen (kommunale Einrichtungen), Private Weiterbildungsinstitutionen der verschiedensten Art (z.T. gewinnorientiert, z.T. gemeinnützig), Fernlehrinstitute (zumeist private Institute, die auf der Grundlage des Fernunterrichtsschutzgesetzes (FernUSG) vom 01.01.1977 für die von ihnen angebotenen berufsbildenden Fernlehrgänge einem strengen Akkreditierungsverfahren unterliegen), Berufsbegleitende Studiengänge im Hochschulbereich, Berufsverbände.

Abbildung 4.1: Struktur der Weiterbildung in Deutschland



Quelle: Diagramm in Anlehnung an Alt/Sauter/Tillmann 1994, S. 46

Die berufliche Weiterbildung dient als Oberbegriff für Fortbildung (in Form von Kursen/Lehrgängen, Fernunterricht), Umschulung (in einen anerkannten Ausbildungsberuf) und Einarbeitung/Lernen am Arbeitsplatz (zum Beispiel Unterweisung am Arbeitsplatz durch Kollegen und Vorgesetzte, Selbststudium, Selbstlernen; auch mit computergestützten Lernprogrammen).

Die Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner/politischer Weiterbildung wird stark kritisiert, weil es sich hierbei in erster Linie um eine förderrechtliche Aufteilung handelt, während die Curricula und Verwendungszusammenhänge von Weiterbildung nicht (mehr) klar zu trennen sind.<sup>30</sup> Beispielsweise führen auch Volkshochschulen in gewissem Umfang berufliche Weiterbildungskurse durch, und auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung geht es um umfassende Qualifizierungsmaßnahmen, die über rein berufsbezogene Kompetenzen hinausreichen.

Eine systematische Unterscheidung lässt sich folglich weniger vom Gegenstandsbereich her als vom Verwendungszusammenhang herleiten, aber auch

<sup>30</sup> Vgl. auch die Ausführungen in der Expertise Arnold/Schiersmann zur Einbeziehung der allgemeinen und politischen Weiterbildung in die Konzeption einer Bildungsberichterstattung.

dieser ist nicht immer eindeutig. Im Sinne der in Kapitel 2 vorgestellten normativ-funktionalen Bezugspunkte und vor dem Hintergrund Lebenslangen Lernens ist für den Bildungsbegriff im Bereich berufliche Weiterbildung eine Engführung auf rein beruflich verwertbare Kompetenzen nicht mehr zeitgemäß. Gerade bei der Vermittlung fachübergreifender Kompetenzen lässt sich eine strikte Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner/politischer Weiterbildung nicht mehr aufrecht erhalten.

Eine exakte Begriffsbestimmung der Weiterbildung scheint folglich insgesamt schwierig und ist vielmals kontextabhängig (vgl. BMBF 2003, S. 10). Dass die klassische Definition des Deutschen Bildungsrats von 1970, die Weiterbildung als die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197) fasst, zu kurz greift und ergänzungsbedürftig geworden ist, wird sowohl an der zunehmenden Verschränkung von Erstausbildung und Weiterbildung (vgl. Expertise Kuwan) als auch durch die zunehmende Bedeutung informellen und selbst gesteuerten sowie auch Lebenslangen Lernens offensichtlich – Aspekte, die in der genannten Definition bislang nicht aufgegriffen werden.

Im Rahmen des deutschen Gesamtbildungssystems stellt die (berufliche) Weiterbildung den „quartären“ Bereich, wobei die Abgrenzung zur dualen Ausbildung wie auch zum tertiären Bereich nicht immer eindeutig ist. Die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsinstitutionen erhöht sich dann, wenn in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen die gleichen Wissensarten – wenn auch in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung (vgl. Expertise Achtenhagen) – vermittelt werden.

In Bezug auf die internationale Anschlussfähigkeit und Vergleichbarkeit erweist sich die Abgrenzung zwischen Aus- und Weiterbildung als Problem, weil in anderen Ländern vieles, was in Deutschland unter Erstausbildung fällt, der Weiterbildung zugerechnet wird (vgl. Expertise Kuwan).

## **4.2 Prozessorientierte Weiterbildung als neues Leitbild in der Weiterbildung**

Den Hintergrund für wesentliche Entwicklungstrends in der Weiterbildung bildet der tief greifende sozio-ökonomische Strukturwandel, der bereits in Kapitel 2.2 mit den Megatrends beschrieben wurde. Vor deren Hintergrund lassen sich seit langem Veränderungstendenzen in der Unternehmens- und Arbeitsorganisation beobachten, die sich auf das Individuum auswirken und sich als Wandel von einer einst berufs-/funktionsorientierten hin zu einer prozessorientierten Arbeitsorganisation beschreiben lassen.

Berufstypische Einsatzkonzepte und Anforderungsprofile werden durch die Integration fachfremder Tätigkeitselemente aufgelockert und beruflich-funktional definierte Arbeitsteilungsmuster im Zuge der Flexibilisierung zunehmend aufgeweicht. Die konsequente Dezentralisierung von Aufgaben und Verantwortung bedeutet für die Beschäftigten erweiterte Dispositionsspielräume, aber

auch erhöhte Anforderungen an Selbstorganisation, Selbstständigkeit und Kommunikationsfähigkeit. In den Vordergrund rückt in diesem Zusammenhang auch die Fähigkeit der Individuen, unter sich ständig verändernden Rahmenbedingungen „Wissen zu produzieren und dieses Wissen effektiv und intelligent zu nutzen“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2000, S. 8).

Die wachsende Bedeutung von beruflicher Bildung und Weiterbildung wird damit offensichtlich. Es bedarf zunehmend der Bereitschaft und der Kompetenz, ein Leben lang zu lernen, um dem Wandel gerecht werden zu können und den drohenden Ausschluss von beruflicher und damit auch gesellschaftlicher Teilhabe zu vermeiden. Bei der Vermittlung (fach-)übergreifender Kompetenzen können die Weiterbildungsbereiche, die beruflichen und die allgemeinen, zusammenwirken, um zur Befähigung der Individuen zum lebenslangen Lernen beizutragen.

Der Strukturwandel bringt insbesondere zwei Tendenzen mit sich, die für die Organisation von beruflicher Weiterbildung bedeutsam sind: Zum einen bewirkt die „Beschleunigung des Wissensverschleißes [den] Zwang zu Kontinuität und Permanenz sowohl des individuellen als auch des betrieblichen Weiterbildungsbemühens“. Zum anderen sind berufliche Tätigkeitsfelder nicht mehr klar umrissen, so dass die „Ziel- und Adressatengenauigkeit institutioneller Weiterbildungsangebote tendenziell abgenommen hat“ (Baethge in: Forum Bildung 2001a, S. 62). Bereits in der Vergangenheit hat es Prozesse beruflichen und sektoralen Strukturwandels gegeben – so in den 1960er- und 1970er-Jahren –; doch es bestanden ausreichende Anhaltspunkte im Rahmen bestimmter Berufs- und Tätigkeitsfelder, auf die hin man Qualifizierungsmaßnahmen und Bildungsangebote ausrichten konnte. Auf diese Weise konnte durch Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen ein wichtiger Beitrag zur qualifikatorischen Bewältigung des ökonomisch-technischen Wandels geleistet werden. Heute sieht die Situation gänzlich anders aus; die herkömmlichen Qualifikationsparameter weichen auf. Insofern kann Weiterbildung nicht mehr anlassbezogen verfahren und punktuell ausgerichtet sein, sondern wandelt sich in Richtung lebenslangen Lernens und kann auf diese Weise einen Beitrag zur sozio-ökonomischen Leistungsfähigkeit der Gesellschaft erbringen.

Die Anforderungen an die gesellschaftliche Organisation von Lernprozessen im Erwachsenenalter als auch an das individuelle Lernverhalten haben sich damit weitgehend gewandelt. Die Richtung dieses Wandels zeigt sich an der Organisation beruflicher Weiterbildung als Tendenz von einer ehemals stärker angebots- zu einer vermehrt nachfrageorientierten bzw. von einer eher institutionen- zu einer eher prozessorientierten Weiterbildung. Ein Kennzeichen dieses neuen Typus ist, dass sich die Lerninhalte von Weiterbildung über rein fachbezogene Thematiken hinaus ausdehnen hin zu einem verstärkten Einbezug von sozialkommunikativen und selbstreflexiven Inhalten. Überdies ändert sich das Verhältnis von Ausbildung und Weiterbildung in Richtung einer zunehmenden Verschränkung beider Teilbereiche. Zur Flexibilisierung solcher Schnittstellen im (Berufs-)Bildungssystem gehört es, Qualifikationen leichter anschluss- und aufbaufähig zu gestalten. Die zunehmende Durchlässigkeit zwischen den Bil-

dungsbereichen hat zur Folge, dass eine Nationale Bildungsberichterstattung verstärkt in systemischen Zusammenhängen erfolgen muss.

#### **4.2.1 Der Wandel der Lernformen**

Daneben wandeln sich auch die Formen des Lernens: Vermehrt findet Lernen arbeitsbezogen und arbeitsintegriert statt, Kurs- und Seminarstrukturen als Lernarrangements verlieren damit an Gewicht. Dadurch ist Lernen – oft unter Einbezug neuer Medien – verstärkt auf Selbstorganisation ausgerichtet. Der Bedeutungszuwachs informellen Lernens als Anknüpfen an Lernerfahrungen aus dem unmittelbaren Lebens- und Arbeitszusammenhang stellt eine weitere, offensichtliche Entwicklungsrichtung innerhalb der Weiterbildung dar (vgl. Bellmann 2003, S. 17), auch wenn sich dieser Trend empirisch noch immer schlecht fassen lässt. Klare Grenzziehungen zwischen Lernen und Arbeiten werden in diesem Zusammenhang immer schwieriger.

Die Annäherung von Arbeits- und Lebenswelt macht es zunehmend notwendig, auch nicht-formalen und informellen Lernprozessen einen höheren Stellenwert einzuräumen. Schon immer haben Menschen auch außerhalb offizieller Bildungseinrichtungen gelernt – in ihrer alltäglichen Arbeit, in und auch außerhalb von Betrieben, bei ihren Hobbies, in ihrer Alltagskommunikation. Auch wenn der persönliche Nutzen solcher Aktivitäten nie außer Frage stand, so erreichten sie nicht eine vergleichbare gesellschaftliche Anerkennung wie solche Lernformen, die zertifiziert und in Institutionen eingebettet sind. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften unterstreicht in ihrem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ die Notwendigkeit, drei grundlegende Strukturtypen des Lernens zu unterscheiden:

- „*Formales Lernen* findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.
- *Nicht-formales Lernen* findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaften (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen und Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren (zum Beispiel Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung).
- *Informelles Lernen* ist eine Begleiterscheinung des alltäglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird“ (Memorandum über Lebenslanges Lernen 2000, S. 9 f.).

Gerade das informelle und das nicht-formale Lernen unterstützen das Prinzip des Lebenslangen Lernens. Sie werden auf dem Arbeitsmarkt allerdings bislang

wenig gewürdigt; noch dominiert die Kategorie des formalen Lernens die Weiterbildungsdiskussion.

#### 4.2.2 Informelles Lernen

Die Teilnahme an informeller beruflicher Weiterbildung ist statistisch nur äußerst schwer zu erfassen, im Kontext lebenslangen Lernens ist ihre Betrachtung jedoch unerlässlich, da das informelle Lernen als ein besonders kompetenzentwickelndes Lernen charakterisiert wird: Es vereint demnach diejenigen Lernformen – Erfahrungslernen, implizites Lernen, Alltagslernen und selbst gesteuertes Lernen (vgl. Dohmen 2001a, S. 41) –, die für den Erwerb der Kompetenzen im Sinne prozessorientierter Weiterbildung zentral sind.

Das BSW erfasst solche Lernformen seit 1994 schwerpunktmäßig und hat verschiedene Indikatoren informeller Weiterbildung bestimmt (vgl. Abbildung 4.2)<sup>31</sup>.

Im Jahre 1994 lag die Quote der Erwerbstätigen, die an einer der genannten Lernformen teilgenommen haben, bei 52 %, stieg aber im Jahre 1997 bereits auf 72 % an. Wie bei den anderen Weiterbildungsformen ist auch bei der informellen Weiterbildung im Jahre 2000 ein Rückgang zu verzeichnen (67 %) (vgl. BMBF 2003, S. 185).

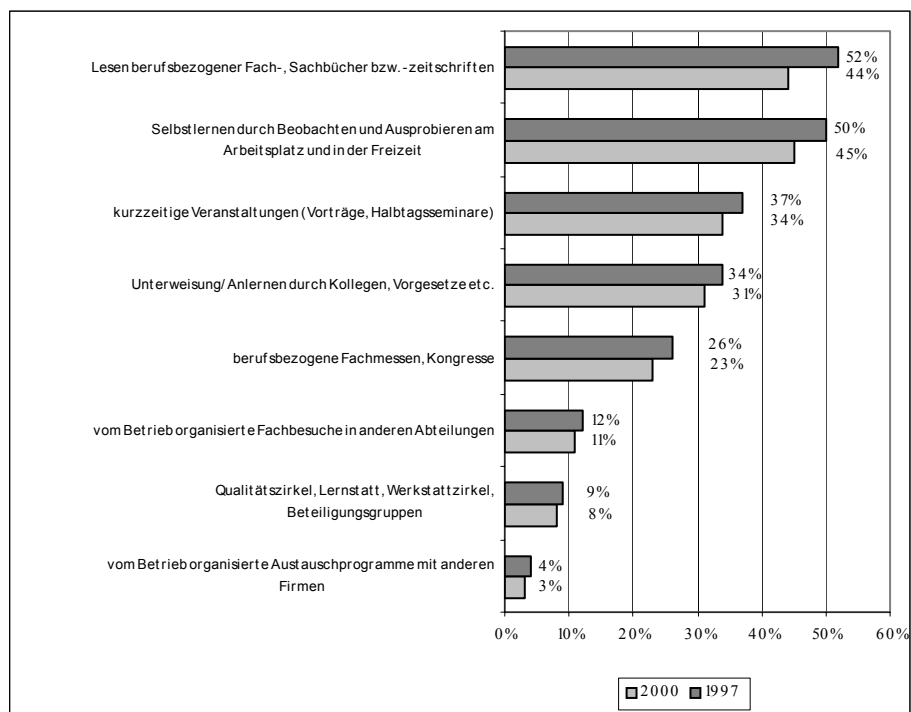
Verglichen mit den Teilnahmequoten für berufsbezogene Lehrgänge und Kurse fällt die Reichweite informeller beruflicher Weiterbildung deutlich höher aus (Teilnahme an beruflicher Weiterbildung bei Erwerbstätigen 2000: 40 %, 1997: 42 %), was die (quantitative) Bedeutung dieser Lernformen unterstreicht. Wenn sich auch durch die vorliegenden Daten der vielfach beschworene Trend einer Verlagerung von formalen Weiterbildungsformen hin zu informellen Formen nicht bestätigen lässt, so unterstreichen sie doch die Bedeutung, die informelle Lernkontexte für die Beschäftigten besitzen.

Dies bestätigen auch die aktuellen Forschungsergebnisse der Repräsentativerhebung „Weiterbildung im gesellschaftlichen Bewusstsein“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2002, S. 81 ff.). Arbeitsbegleitende informelle Lernformen (Erfahrungsaustausch mit Berufskollegen, Einweisung/Einarbeitung am Arbeitsplatz, alltägliche Arbeit) stellen für die Befragten die wichtigsten beruflichen Lernkontexte dar (46 %), in denen sie „am meisten gelernt“ zu haben meinen. Andere Lernformen wie Lernen mit traditionellen Medien (16 %), formalisiertes Lernen (11 %) und PC-Lernen (7 %) bleiben weit hinter den Befunden zum informellen Lernen zurück. Das „Lernen im privatem Umfeld“ – auch ein informeller, aber nicht-beruflicher Lernkontext – liegt mit 20 % auf dem zweiten Rang.

---

<sup>31</sup> Zusätzlich wurden die Items „selbst gesteuertes Lernen am Arbeitsplatz/in der Freizeit mit Hilfe von computergestützten Selbstlernprogrammen (bzw. Ton/Video)“ und „selbst gesteuertes Lernen am Arbeitsplatz/in der Freizeit durch Nutzung von Lernangeboten u.ä. im Internet“ abgefragt. Da diese beiden Kategorien im Jahr 2000 erstmals getrennt erhoben wurden (1997 waren sie in einer Kategorie zusammengefasst), ist für diese Items kein Trendvergleich möglich.

Abbildung 4.2: Informelle berufliche Weiterbildung 1997 und 2000



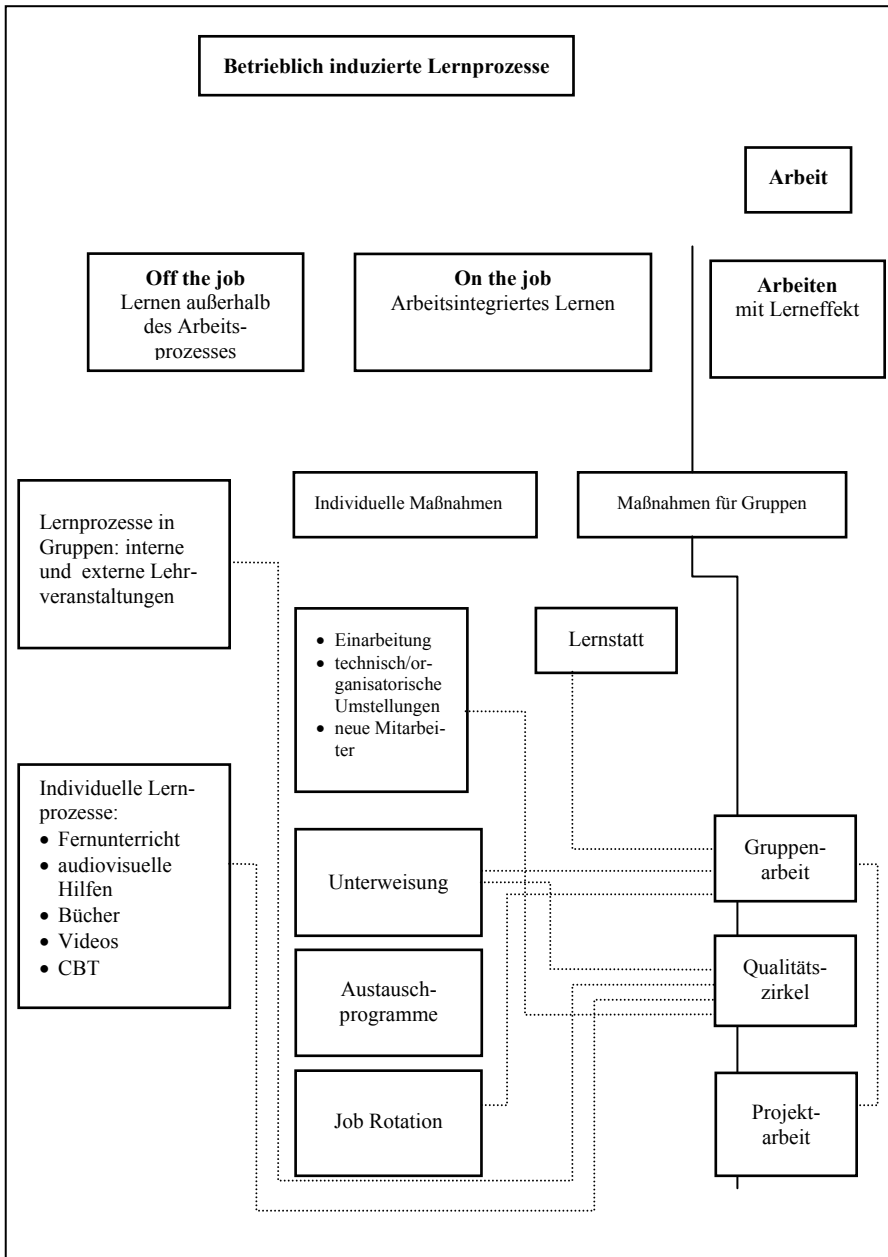
Quelle: Berichtssystem Weiterbildung VIII 2003, S. 186

Darüber, ob im Rahmen informeller Lernformen zentrale Kompetenzen für Lebenslanges Lernen erworben werden, was in ihnen tatsächlich gelernt wird und welche Qualität das informelle Erlernete hat, sagen diese Befunde – so wie auch andere – noch nichts aus.

Die Erfassung informeller Lernformen hat – in unterschiedlicher Ausgestaltung – auch Einzug in andere wichtige Datenquellen zur Weiterbildung gehalten (Mikrozensus, BIBB/IAB-Erhebung, IAB-Betriebspanel, CVTS-II-Erhebung), wobei die o.g. Formen sich als zentral herauskristallisiert haben.

Auch im Rahmen der europäischen Weiterbildungsstudie CVTS II wurden „andere“ Formen der beruflichen Weiterbildung abgefragt (vgl. Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003, S. 87 ff.). Das Spektrum der Formen reichte jedoch nicht so weit wie das des BSW, was eine eingeschränkte Vergleichbarkeit der Daten zur Folge hat. Die abgefragten Formen sind: Unterweisung durch Vorgesetzte/Spezialisten/Kollegen, Lernen durch normale Arbeitsmittel und andere Medien, Job-Rotation/Austauschprogramme, Lern- und Qualitätszirkel, selbst gesteuertes Lernen und Informationsveranstaltungen (Fachvorträge, Kongresse etc.). Die Gesamtquote fällt mit insgesamt 72 % ähnlich aus wie die des BSW (67 %).

Abbildung 4.3: Formen arbeitsintegrierten Lernens



Quelle: Grünevald/Sauter 1998, S. 35

Diese Beispiele verdeutlichen, dass es zur Erfassung informeller Weiterbildungsformen noch keine einheitlichen Konzepte gibt. Um die quantitative Bedeutung von formal-organisierten wie auch informellen Formen des Lernens



am Arbeitsplatz tatsächlich zu bestimmen, bedarf es einer kategorial sauberen Differenzierung zwischen Lernen und Arbeiten (vgl. Expertise Arnold/Schiersmann).

Eine mögliche Differenzierung zu vorfindbaren Formen „arbeitsintegrierten Lernens“ haben Grünewald/Sauter (1998, S. 35) versucht, um die Grenzen und Verbindungen von Lernen und Arbeiten sowie Quer- und Anschlussbeziehungen zwischen den einzelnen Formen aufzuzeigen (vgl. Abbildung 4.3).

Arbeitsintegriertes Lernen („on the job“) wird hier als Zwischenform von „off-the-job“-Weiterbildungsmaßnahmen und „Arbeiten mit Lerneffekt“ betrachtet, das sich in individuelle Maßnahmen und solche für Gruppen unterteilen lässt. Da es sich um „betrieblich induzierte Lernprozesse“ (Grünewald/Sauter 1998, S. 35) handelt, sind davon unabhängig stattfindende Lehr- und Lernprozesse wie gegenseitiges Beibringen unter Kollegen nicht erfasst. Zwar weist auch diese Darstellung Schwächen auf, zum Beispiel in Bezug auf eine nicht ganz nachvollziehbare Zuordnung von Job-Rotation zu individuellen Maßnahmen oder die generelle Verortung von Lernen mittels audiovisueller Hilfen außerhalb des Arbeitsplatzes, gerade deshalb bietet sie aber ein gutes Beispiel, um die Schwierigkeit jeglicher Einteilungsraster abschließend zu veranschaulichen.

Ansätze zur Trennung von intentionaler Gestaltung von Lernprozessen im Arbeitskontext und lernförderlicher Gestaltung der Arbeit bietet folgende Differenzierung:

- organisierte Formen (zum Beispiel „Anlernen“ am Arbeitsplatz; „Qualitätszirkel“, „Lernstatt“ und „Lerninseln“ als neue Formen arbeitsbegleitenden Lernens),
- nicht organisierte bzw. informelle Formen (laufen weitestgehend selbst organisiert ab; „Learning by doing“, das durch gezielte Förderung der Selbstlernkompetenzen und andere Formen der Unterstützung effektiviert werden kann).

Die Festlegung auf bestimmte Indikatorenbündel erscheint hier besonders diffizil, eine Orientierung entlang der groben Kategorien „organisierte Formen“ und „nicht-organisierte Formen“ schafft zumindest erste Strukturierungen (vgl. Expertise Arnold/Schiersmann).

Grünewald/Moraal/Schönfeld schließen aus ihren Befunden im Rahmen von CVTS II zwar, „dass eine angemessene Erfassung der nicht-formellen und informellen Lernprozesse [...] noch nicht gelungen und möglicherweise mit dem Instrumentarium der amtlichen Statistik nur schwer zu erreichen ist“ (Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003, S. 101), nichts desto trotz schärfen die bereits vorliegenden Befunde den Blick für Lernprozesse jenseits der klassischen Formen, die gerade im Zusammenhang mit der Propagierung Lebenslangen Lernens als Reaktion auf Prozesse strukturellen Wandels immer wichtiger werden. Allerdings erfassen die hier angeführten Studien informelle Lernformen eher im Sinne „traditioneller“ Indikatoren, was eine weitere Schwierigkeit in Bezug auf die Interpretation der Befunde ausmacht. Neuere Formen informellen Lernens, wie zum Beispiel arbeitsplatznahes Coaching, Monitoring, Erfahrungsreflexion

etc., werden bislang nicht abgefragt, was nicht ausschließt, dass die befragten Personen solchen Formen zwar nachgehen, das Antwortspektrum der Befragungen es aber nicht zulässt, darüber auch Auskunft zu geben.

### 4.2.3 Anforderungen durch prozessorientierte Weiterbildung auf institutioneller und individueller Ebene

Auf *institutioneller Ebene* unterscheidet sich prozessorientierte Weiterbildung von früheren und zum Teil (noch) aktuellen Formen der beruflichen Weiterbildung: Der neue Typus kann sich überall dort durchsetzen, wo neben der inhaltlichen Vermittlung auch Beratungsangebote stattfinden und das Weiterbildungspersonal zum Moderator und Prozessgestalter des Lernprozesses wird.

Das Angebot von Weiterbildungsinstitutionen sollte jeweils situationsbezogen und damit individuell aktualisiert werden, um flexiblen Strukturen wie beispielsweise Marktdynamiken oder Veränderungen innerhalb betrieblicher Organisationen Rechnung tragen zu können.

Für das *individuelle Weiterbildungsverhalten* schließt prozessorientierte Weiterbildung folgende Aspekte ein:

- Weiterbildung in Form des neuen Typus kann auf individueller Ebene erfolgreich umgesetzt werden, wenn Erwerbspersonen bereit und fähig sind, Weiterbildung an ihre unmittelbaren Lebenszusammenhänge anzuschließen und zum integralen Bestandteil ihrer Biographie und Biographieplanung werden zu lassen, um Beschäftigungssicherheit, Stuserhalt und autonome Lebensgestaltung zu erreichen.
- Weiterbildung im Sinne der vorgenannten Anforderungen verlangt vom Individuum, sich ständig mit seinem beruflichen Umfeld auseinander zu setzen, indem es seine eigenen Fähigkeiten mit den Anforderungen im Beruf abgleicht, entsprechend aktualisiert und schließlich erweitert. Damit wird Weiterbildung zunehmend reflexiv und erfordert metakognitive Fähigkeiten (vgl. Hasselhorn in: Achtenhagen/Lempert 2000).

Berufliche Weiterbildung verfolgt in diesem Sinne das Ziel, individuelle Berufsfähigkeit zu entwickeln und Handlungskompetenzen auszubilden, die fachliche mit fachübergreifenden Kompetenzen verbinden. Daneben geht es um laufende Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsfähigkeit. Insgesamt zielt prozessorientierte Weiterbildung damit nicht nur auf Qualifikationsverbesserung der Beschäftigten, sondern ist als „Kompetenzentwicklung“ im Sinne von Eigenverantwortung und Selbstmanagement zu verstehen und ist insofern zukunftsorientiert und soll arbeitsplatzsichernde Wirkung haben.

Zu den Kompetenzen, die die Individuen für das neue Leitbild der Weiterbildung mitbringen müssen, gehört auch die Fähigkeit, Lerntransfer zu betreiben, auf Wissen in verschiedenen Verwendungszusammenhängen reflexiv und automatisch zurückzugreifen und es damit anwendungs- und zweckbezogen einzusetzen. Eine weitere zentrale Fähigkeit ist die der Lernkompetenz im Sinne von Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernens. Durch das „Lernen des Lernens“, also die Expertise des eigenen Lernens, wird lateraler Lerntransfer begünstigt, um das eigene Lernen besser zu kontrollieren und zu steuern. Hinzu

kommen methodische Kompetenzen (zum Beispiel Sprachkenntnisse, Medienkompetenz etc.) sowie sozial-kommunikative Kompetenzen (Konfliktlösungskompetenz, Teamarbeit etc.) (vgl. Kuratorium der Arbeitsgemeinschaft QUEM 1996, S. 412 ff.; vgl. auch Forum Bildung 2001; Arbeitsgruppe „Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen“). Insgesamt geht es also um die Entwicklung von Potenzialen in fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Hinsicht.

Diese Kompetenzen erst für Erwachsene im Rahmen beruflicher Weiterbildung einzufordern, wäre verfehlt und bezogen auf die Anforderung Lebenslangen Lernens möglicherweise auch zu spät. Gerade unter systemischer Perspektive muss es einer nationalen Bildungsberichterstattung gelingen herauszufinden, inwieweit die Individuen die aufgezeigten Kompetenzen bereits mitbringen und welchen Beitrag die vorgelagerten Bildungsinstitutionen in Bezug auf die Kompetenzentwicklung der Individuen leisten (können). Mit welchen Kompetenzen treten die Individuen in die Weiterbildung ein, und welche Rolle spielen vorgelagerte Bildungsinstitutionen bei ihrer Vermittlung? Zwar macht Weiterbildung – biographisch betrachtet – den quantitativ größten Teil Lebenslangen Lernens aus, nichts desto trotz erfüllen auch andere Lern- und Lebenswelten einen Bildungsauftrag. Neben den eigentlichen Bildungsinstitutionen – zurückreichend von der Ausbildung über die Schule bis hin zur Vorschulerziehung – bieten die Familie, das soziale Umfeld, aber auch die Medien Lernmöglichkeiten.

### **4.3 Zur Datenlage: wichtige Datenquellen zur Weiterbildungsberichterstattung und Trends in der Weiterbildung**

Die Notwendigkeit der Strukturierung von Informations- und Datenquellen für den Bereich der Weiterbildung ergibt sich aus der Tatsache, dass in Deutschland keine umfassende Weiterbildungs-Gesamtstatistik vorliegt. Die Datenlage ist defizitär und ihre Darstellung uneinheitlich. Es existieren diverse weiterbildungsstatistische Quellen, deren Vergleichbarkeit und Kompatibilität aufgrund ihrer unterschiedlichen Merkmalskataloge, Definitionen (zum Beispiel von Weiterbildung, von Teilnahme, von Veranstaltung) und Erhebungszeiträume nur in geringem Maße gegeben ist (vgl. Bellmann 2003, S. 23). Über diese strukturellen Probleme hinaus ist die Erhebung von Weiterbildungsdaten mit weiteren Schwierigkeiten konfrontiert wie zum Beispiel der Erfassung von Weiterbildungsaktivitäten wie informellem und selbst gesteuertem Lernen oder der Abgrenzbarkeit von Weiterbildung zu anderen Tätigkeiten (vgl. Gnahn 2002, S. 205).

Die Informationen zur Weiterbildung stammen im Wesentlichen aus Datenquellen der drei folgenden Bereiche (vgl. auch Seidel 2002, S. 155–160):

- amtliche Statistiken (zum Beispiel Mikrozensus, CVTS, Fachschulstatistik, SGB-III-Statistik, Länderstatistiken über geförderte Einrichtungen oder Bildungsurlaub),
- Trägerstatistiken (zum Beispiel Volkshochschulstatistik, konfessionelle Träger, Kammern, DGB etc.),

- Personenbefragungen/Einzeluntersuchungen/Forschungsprojekte (zum Beispiel Berichtssystem Weiterbildung, BIBB/IAB-Erhebung, SOEP).

Eine erste Strukturierung des diffusen Feldes kann über die Dimensionen der Akteure und der verwandten Methoden erfolgen. Akteure im Weiterbildungsbereich sind im Wesentlichen Nachfrager und Anbieter. Methodisch lassen sich vor allem zwei Zugänge unterscheiden: Quantitative Daten, die auf ein repräsentatives Bild von Größenordnungen und Strukturen abzielen sowie qualitative Analysen, die Problemzusammenhänge und Handlungsstrategien analysieren (vgl. Expertise Kuwan).

Die folgende Übersicht zeigt zentrale Datenquellen<sup>32</sup> im Weiterbildungsbereich und ihre Themen- und Aussageschwerpunkte zusammenfassend auf; diese werden im folgenden Kapitel detailliert und bereichsspezifisch vorgestellt:

#### *Amtliche Statistik*

- *Mikrozensus*  
Als Mehrthemen-Befragung liefert der Mikrozensus zu beruflicher Weiterbildung nur Teilaspekte (Teilnahmequote, Maßnahmeort, Zweck, Dauer, sozio-demografische Faktoren). Wegen mehrmaliger Änderungen des Erhebungskonzepts sind keine Trendaussagen möglich. Gerade auf den Untersuchungsaspekt „Weiterbildung“ kann sich die Untersuchungsmethode des Proxyinterviews besonders fehlerhaft auswirken. Eine Vergleichbarkeit mit anderen zentralen Weiterbildungsdatenquellen (zum Beispiel BSW) kann nur eingeschränkt erfolgen, da bei der Auswahl der befragten Personen keine Altersbeschränkung vorgenommen wird und damit auch Personen in nicht „weiterbildungsrelevantem Alter“ (unter 15 und über 65) in die Quoten einbezogen werden. Dies könnte die vergleichsweise niedrige Teilnahmequote der Mikrozensus-Daten erklären.
- *Continuing Vocational Training Survey (CVTS) II*  
Die CVTS-II-Studie zeigt die Ergebnisse europaweiter Betriebsbefragungen. Dabei platziert sie Deutschland im europaweiten Vergleich und zeigt damit auf, dass die Weiterbildungsbemühungen der Betriebe im (unteren) Mittelfeld angesiedelt sind. Die abgefragten quantitativen Indikatoren (Angebot, Teilnehmer, Teilnahmestunden, Kosten) decken wesentliche Bereiche ab und werden durch Qualitätsindikatoren ergänzt. Die deutsche Zusatzerhebung gibt darüber hinaus Aufschluss über die Wirkungen des sozio-ökonomischen Strukturwandels auf die Betriebe und ihre Reaktionsmuster auf die damit verbundenen gestiegenen Qualitätsanforderungen. Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung sind für die Betriebe die wichtigste Art, auf geänderte Qualifikationserfordernisse zu reagieren. Außerdem sind sich die

<sup>32</sup> Die hier vorgestellte Übersicht kann die Datenquellen zur Weiterbildung nicht vollständig aufzeigen. Eine Übersicht zu den regelmäßig erhobenen Daten zur Weiterbildung findet sich darüber hinaus im Anhang der Expertise Arnold/Schiersmann. Die Grundlage dafür liefert das Berichtssystem Weiterbildung VIII, S. 2–5. Außerdem enthält die Machbarkeitsstudie „Weiterbildungstrendbericht“ des DIE (vgl. Dietsche/Nuissl/Pehl 2001) einen Anhang, in dem die regelmäßig verfügbaren Informationssysteme zur Weiterbildung aufgeführt und kommentiert sind (vgl. S. 31 ff.).

Betriebe der Bedeutung Lebenslangen Lernens bewusst, auch wenn die betrieblichen Ziele für die Mehrheit im Vordergrund stehen. Befunde zu „anderen“ Formen der Weiterbildung werden ebenfalls – wenn auch in eingeschränktem Maße – für Deutschland durch CVTS II dokumentiert.

- *SGB-III-Statistik*

Die Statistik der Bundesagentur für Arbeit beschränkt sich auf die Erfassung von Personen in Maßnahmen, die gemäß SGB III gefördert werden. Zu dieser Personengruppe gehören Arbeitslose, von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen sowie Personen ohne beruflichen Abschluss. Andere Datenquellen erfassen diesen Bereich nicht. Ein wesentliches Ziel dieser Fördermaßnahmen ist die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt bzw. die Vermeidung von Arbeitslosigkeit.

*Trägerstatistiken*

- *Volkshochschulstatistik*

Die jährlich vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung durchgeführte Deutsche Volkshochschulstatistik erfasst umfangreich die Leistungsmerkmale aller deutschen Volkshochschulen seit 1962 und ermöglicht damit Trendvergleiche über lange Perioden hinweg. Ihr Schwerpunkt liegt allerdings auf der Berichterstattung zur allgemeinen Weiterbildung. Da sie die Belegungen der Veranstaltungen erfasst, werden Mehrfachteilnehmende auch mehrfach gezählt. Die Daten bieten zudem keine ausgeprägten Differenzierungsmöglichkeiten.

*Personenbefragungen/ Einzeluntersuchungen/ Forschungsprojekte*

- *Berichtssystem Weiterbildung (BSW)*

Seit 1979 berichtet das BSW kontinuierlich im Abstand von drei Jahren als Repräsentativbefragung über das Weiterbildungsgeschehen in Deutschland. Es stellt diejenige Informations- und Datenquelle mit dem weitesten Themenspektrum im Weiterbildungsbereich dar und liefert als einzige Datenquelle Informationen über die drei Indikatoren Teilnahmequoten, Teilnahmefälle (Veranstaltungen) und das Weiterbildungsvolumen. Zudem integriert es Befunde anderer Datenquellen. Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung hat sich im Laufe der Erhebungszeitpunkte verdreifacht (10 % auf 29 %). Das BSW ermöglicht diverse Differenzierungen nach unterschiedlichen Merkmalen (zum Beispiel Erwerbstätigkeit, Erwerbsstatus, Branche, Unternehmensgröße etc.), stößt aber trotz seiner Stichprobengröße von 7.000 Befragten an Grenzen. Zudem können institutionelle Aspekte nur in sehr begrenztem Umfang berücksichtigt werden; außerdem besteht, wie bei anderen Befragungen die Gefahr, dass weiterbildungsabstinente Personen die Teilnahme eher verweigern.

- *Berufbildungsbericht*

Der Berufsbildungsbericht wird jährlich vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegeben. Im Mittelpunkt des Berichts stehen die aktuellen Entwicklungen der beruflichen Bildung; insofern ist der Berufsbildungsbericht keine Datenquelle zur Berichterstattung über berufliche Wei-

terbildung im eigentlichen Sinne, enthält aber in Kapitel 5 Informationen zu wesentlichen Themenbereichen der Weiterbildung. Der Berufsbildungsbericht liefert für den Teil der Weiterbildung eine Sekundärdarstellung anderer Datenquellen (BSW, Bundesagentur für Arbeit, Statistisches Bundesamt, Bundesinstitut für Berufsbildung).

- *BIBB/LAB-Erhebung*

Die unregelmäßig durchgeführte BIBB/IAB-Befragung erhebt Befunde zu den Themen Erwerbstätigkeit und Bildungsbiographie. Der letzte thematische Schwerpunkt (1998/99) lag auf dem strukturellen Wandel der Arbeitswelt und seinen Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen, -belastungen und das persönliche Mobilitätsverhalten und bezieht sich ausschließlich auf Erwerbstätige. Insgesamt wurden die Fragen zum Weiterbildungsbereich im Laufe der Erhebungen – mit Verweis auf andere Datenquellen wie das BSW – immer weiter reduziert. Zum Weiterbildungsbedarf in Abhängigkeit zu Merkmalen der Arbeitsgestaltung und den hierfür notwendigen Kenntnissen liegen Befunde vor. In dieser Verknüpfung zwischen den Anforderungen am Arbeitsplatz und der Einschätzung des eigenen Weiterbildungsbedarfs liegt der Verdienst der BIBB/IAB-Erhebung.

- *Sozio-ökonomisches Panel (SOEP)*

Das Sozio-ökonomische Panel wird jährlich als empirische Längsschnittstudie durchgeführt. Neben einem regelmäßigen Fragenprogramm werden zusätzlich wechselnde Schwerpunktthemen behandelt, zu denen auch die Weiterbildung gehört (1989, 1993, 2000). Die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung wird retrospektiv für die letzten drei Jahre erhoben. Neben organisierten Formen wurden auch weitere Lernformen (Lesen von Fachzeitschriften, Besuch von Kongressen) abgefragt; detailliertere Ergebnisse beziehen sich jedoch immer auf organisierte Formen. Dadurch, dass der Personen- und Haushaltsbestand 1998 aufgefrischt wurde, sind die Befunde zum Schwerpunktthema Weiterbildung von 1993 und 2000 nicht direkt vergleichbar, und auch der Panel-Charakter der Studie kommt für die Weiterbildungsbefunde deshalb nicht zum Tragen.

#### *Grund- und Strukturdaten*

Die Grund- und Strukturdaten werden jährlich vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegeben. Ähnlich wie der Berufsbildungsbericht leisten auch die Grund- und Strukturdaten eine Sekundärdarstellung verschiedener Quellen zur Weiterbildung und ermöglichen einen Überblick zu den Teilnehmern, Veranstaltungen, Fernlehrgängen, Lehrgängen der Kammern, Teilnehmern der Volkshochschulveranstaltungen und Teilnehmern an Maßnahmen nach SGB III.

### 4.3.1 Amtliche Statistiken

#### Mikrozensus

Eine der zentralen Datenquellen im Bereich der amtlichen Statistik ist der Mikrozensus<sup>33</sup>, der seit 1957 jährlich als amtliche Repräsentativstatistik in Form einer Haushaltsstichprobe über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt durchgeführt wird. Er erfasst damit quantitative Daten von Seiten der Nachfrager. Neben dem jährlichen Fragenkatalog zu Merkmalen der Person, Familie, Erwerbstätigkeit, Ausbildungsabschluss etc. werden deutsche und ausländische Erwerbspersonen seit 1996 ebenfalls jährlich (zuvor im Zweijahresturnus) nach ihrer Beteiligung an beruflicher Aus- und Weiterbildung während des letzten Jahres gefragt. Dabei werden folgende Bereiche erfasst: Teilnehmende an beruflicher Weiterbildung, Maßnahmeort, Zweck, Dauer sowie sozio-demografische Informationen.

Die Abfrage zur beruflichen Weiterbildung basiert auf der globalen Kategorie „berufliche Ausbildung, Fortbildung oder Umschulung“ und ist damit recht eng gewählt. Zudem ist zu beachten, dass sich der Mikrozensus nicht für Trendaussagen über das Weiterbildungsgeschehen eignet, denn sowohl Fragenkatalog als auch Erhebungszeitpunkt wurden mehrmals geändert. Des Weiteren erscheint die Erhebungsmethode (Proxyinterview) besonders fehleranfällig: Die Zielperson gibt auch Auskünfte über andere Haushaltsmitglieder, was zur Folge haben kann, dass die Weiterbildungsbeteiligung dieser Personen fehlerhaft eingeschätzt bzw. schlicht unvollständig angegeben wird.

Tabelle 4.1: Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung (1978–1995) bzw. an beruflicher Aus- und Fortbildung (1996–2000) nach dem Mikrozensus (bezogen auf alle Erwerbspersonen)

| Jahr      | Teilnahmequoten in % |
|-----------|----------------------|
| 1978–1980 | 8,6                  |
| 1980–1982 | 6,9                  |
| 1983–1985 | 11,2                 |
| 1985–1987 | 11,8                 |
| 1987–1989 | 11,1                 |
| 1989–1991 | 14,3                 |
| 1991–1993 | 15,6                 |
| 1993–1995 | 16,4                 |
| 1996*     | 13,1                 |
| 1997      | 13,2                 |
| 1998      | 13,6                 |
| 1999      | 10,6                 |
| 2000      | 10,2                 |

\* 1996 wurden der Erhebungszeitraum und der Fragenkatalog so weitgehend geändert, dass ein Trendvergleich nicht mehr möglich ist.

Quelle: Berichtssystem Weiterbildung VIII 2003, S. 45 f.

<sup>33</sup> Quelle Mikrozensus: Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 4.1.2 und Statistisches Bundesamt, Bildung im Zahlenspiegel.

Die Befunde des Mikrozensus zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung lassen sich aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsmethoden und Konzepte nur schwerlich denen anderer Berichtssysteme gegenüberstellen. Die Teilnahmequote des Mikrozensus für berufliche Weiterbildung fällt beispielsweise deutlich geringer aus als die des Berichtssystems Weiterbildung (BSW); sie liegt für das Jahr 2000 bei 10,2 % (vgl. Tabelle 4.1) (BSW: 29 %). Allerdings bestätigen auch die Daten des Mikrozensus einen Rückgang der Teilnahmequoten seit 1998 (13,6 %).

Die Mikrozensus-Befragung ist als Mehrthemenbefragung angelegt; Weiterbildung stellt nur einen Teilaspekt der Untersuchung dar. Zudem unterliegen die befragten Personen keiner Altersbeschränkung; Personen unter 15 und über 65 Jahren beteiligen sich jedoch erfahrungsgemäß seltener an Weiterbildung, so dass aufgrund der uneingeschränkten Auswahl der zu befragenden Personen die Teilnahmequote vergleichsweise niedrig ausfällt.

### **Continuing Vocational Training Survey**

Die europäische Weiterbildungserhebung Continuing Vocational Training Survey (CVTS) wurde im Rahmen des FORCE-Programms in den EU-Mitgliedsstaaten erstmalig 1993 (CVTS I) durch die Europäische Kommission/Eurostat durchgeführt. In Deutschland ist das Statistische Bundesamt zusammen mit den Statistischen Landesämtern und dem Bundesinstitut für Berufsbildung für die Durchführung verantwortlich. Die Ergebnisse der letzten Untersuchung aus dem Jahr 2000 (CVTS II) sind bereits ausgewertet und liegen in Form unterschiedlicher Veröffentlichungen vor.<sup>34</sup> Bei der CVTS-II-Untersuchung handelt es sich um eine quantitative Erhebung aus Anbieterperspektive. In 25 Ländern<sup>35</sup> wurden insgesamt über 76.000 Unternehmen zur betrieblichen Weiterbildung befragt, in Deutschland waren es netto 3.200 Unternehmen.

Ferner erfolgte eine Zusatzerhebung in Deutschland; in Form einer Telefonbefragung wurden 474 weiterbildende Unternehmen befragt, die bereits an der europäischen Befragung teilgenommen hatten. Themen der Zusatzbefragung waren u.a. die Folgen der Globalisierung auf die ökonomische Sicht der Unternehmen und die Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten, die Einschätzung der Unternehmen zur Zukunft der beruflichen Weiterbildung, eine Bewertung Lebenslangen Lernens in deutschen Unternehmen sowie Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen jenseits von Kursen und Seminaren (vgl. Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003, S. 99 ff.).

Damit erfragt die Zusatzerhebung der CVTS-Studie als einzige Weiterbildungserhebung auch die Folgen des sozio-ökonomischen Strukturwandels für die Unternehmen und in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung von Weiterbildung als eine mögliche Reaktion der Unternehmen auf gestiegene Quali-

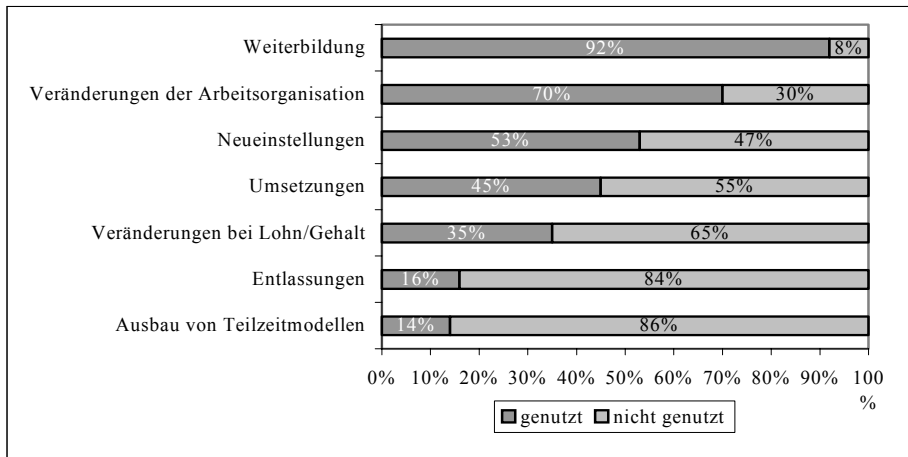
<sup>34</sup> Eine detaillierte Auswertung der CVTS-II-Studie liefern Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003; weitere Quellen: Grünewald/Moraal 2002; Egner 2001; Nestler/Kailis 2002a; Nestler/Kailis 2002b; Nestler/Kailis 2002c; Nestler/Kailis 2002d.

<sup>35</sup> Die Befragung wurde in allen Mitgliedsstaaten der EU, in Norwegen sowie in neun Bewerberländern durchgeführt.



tätsanforderungen (vgl. Abbildung 4.4). Die Abbildung zeigt, dass mit 92 % die betriebliche Weiterbildung an der Spitze der Reaktionsmöglichkeiten auf veränderte Qualifikationsanforderungen liegt.

Abbildung 4.4: Reaktionen der Unternehmen bei steigenden Qualifikationsanforderungen.



Quelle: Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003, S. 113

Im Rahmen der europäischen Weiterbildungs-CVTS-II wurden vier quantitative Indikatoren abgefragt:

- Angebotsindikator: Weiterbildungsangebot der Unternehmen
- Zugangsindikator: Teilnehmer an Lehrveranstaltungen
- Intensitätsindikator: Teilnahmestunden an Lehrveranstaltungen
- Kostenindikator: Kosten für interne und externe Lehrveranstaltungen

Zwar stand die Erfassung quantitativer Daten im Vordergrund der CVTS-II-Studie, ergänzend wurden aber auch einige qualitative Fragen zur inhaltlichen Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung gestellt, um auf diese Weise Informationen zum Professionalisierungsgrad der betrieblichen Weiterbildung zu erhalten (vgl. Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003, S. 59 ff.). Als qualitative Indikatoren wurden erhoben: zukünftiger Personal- und/oder Qualifikationsbedarf, das Vorhandensein von Plänen und Programmen für die betriebliche Weiterbildung, das Vorhandensein eines speziellen Bildungsbudgets für die betriebliche Weiterbildung und die systematische Überprüfung des Erfolgs von Weiterbildungsveranstaltungen.

Die europäische Weiterbildungs-CVTS-II-Studie ist als Datenquelle zur Weiterbildungssituation in Deutschland insbesondere deshalb relevant, weil sie Deutschland im Rahmen eines europäischen Vergleichs platziert. Insgesamt schneidet Deutschland dabei eher mittelmäßig ab und hat im Vergleich zur CVTS-I-Erhebung seine ehemals führende Position bei der Zahl der Unternehmen, die Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung anbieten, verloren.

Im europaweiten Vergleich ist die Chance für Mitarbeiter in Deutschland, an Weiterbildung teilzunehmen, unterdurchschnittlich, die Kosten der Bildungsmaßnahmen sind vergleichsweise hoch (vgl. Tabelle 4.2).

Tabelle 4.2: Anteil der weiterbildenden Unternehmen an allen Unternehmen (1999); die Angaben beziehen sich auf 1999

| Länder             | Anteil weiterbildender Unternehmen an allen Unternehmen (in %) | Teilnahmequote in Unternehmen, die Lehrveranstaltungen anbieten (in %) | Teilnahme-stunden     | direkte Kosten der internen und externen Lehrveranstaltungen pro Weiterbildungsstunde (KKS) |
|--------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dänemark           | 96                                                             | 55                                                                     | 41                    | 29                                                                                          |
| Schweden           | 91                                                             | 63                                                                     | 31                    | 27                                                                                          |
| Niederlande        | 88                                                             | 44                                                                     | 37                    | 34                                                                                          |
| Großbritannien     | 87                                                             | 51                                                                     | 26                    | 37                                                                                          |
| Norwegen           | 86                                                             | 53                                                                     | 33                    | 36                                                                                          |
| Finnland           | 82                                                             | 54                                                                     | 36                    | 22                                                                                          |
| Irland             | 79                                                             | 52                                                                     | 40                    | 22                                                                                          |
| Frankreich         | 76                                                             | 51                                                                     | 36                    | 18                                                                                          |
| <b>Deutschland</b> | <b>75 (9. Platz)</b>                                           | <b>36 (16. Platz)</b>                                                  | <b>27 (22. Platz)</b> | <b>33 (5. Platz)</b>                                                                        |
| Österreich         | 72                                                             | 35                                                                     | 29                    | 24                                                                                          |
| Luxemburg          | 71                                                             | 48                                                                     | 39                    | 21                                                                                          |
| Belgien            | 70                                                             | 54                                                                     | 31                    | 21                                                                                          |
| Tschech. Republik  | 69                                                             | 49                                                                     | 25                    | 15                                                                                          |
| Estland            | 63                                                             | 28                                                                     | 31                    | 23                                                                                          |
| Lettland           | 53                                                             | 25                                                                     | 34                    | 15                                                                                          |
| Slowenien          | 48                                                             | 45                                                                     | 24                    | 13                                                                                          |
| Litauen            | 43                                                             | 20                                                                     | 41                    | 9                                                                                           |
| Polen              | 39                                                             | 33                                                                     | 28                    | 14                                                                                          |
| Ungarn             | 37                                                             | 26                                                                     | 38                    | 13                                                                                          |
| Spanien            | 36                                                             | 44                                                                     | 42                    | 13                                                                                          |
| Bulgarien          | 28                                                             | 28                                                                     | 35                    | 21                                                                                          |
| Italien            | 24                                                             | 47                                                                     | 32                    | 47                                                                                          |
| Portugal           | 22                                                             | 45                                                                     | 38                    | 19                                                                                          |
| Griechenland       | 18                                                             | 33                                                                     | 39                    | 16                                                                                          |
| Rumänien           | 11                                                             | 20                                                                     | 42                    | 7                                                                                           |

Quelle: Grünevald/Moraal/Schönfeld 2003; eigene Darstellung

Die Befunde zeigen darüber hinaus, dass bei den befragten Unternehmen ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Bedeutung lebenslangen Lernens besteht und dass sie ihren Beitrag zu seiner Realisierung leisten wollen – auch wenn die Mehrheit einen Kompromiss zwischen den Ansprüchen des Konzepts des lebenslangen Lernens und den eigenen betrieblichen Interessen anstrebt (siehe Tabelle 4.3).

Tabelle 4.3: Betriebliche Weiterbildung und das Konzept Lebenslangen Lernens in CVTS II

|                                                                                                                                           |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Unser Unternehmen ist sich der Aufgabe Lebenslangen Lernens bewusst und hält sie für unverzichtbar.                                       | 32 % |
| Die betriebliche Weiterbildung ist zwar Teil des Lebenslangen Lernens, für unser Angebot stehen jedoch betriebliche Ziele im Vordergrund. | 53 % |
| Die betriebliche Weiterbildung dient ausschließlich unserem Unternehmen, Lebenslanges Lernen ist Aufgabe der Individuen.                  | 15 % |

Quelle: Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003, S. 119

Unternehmen, die Maßnahmen betrieblicher Weiterbildung anbieten, haben auch das Angebotsspektrum „anderer“ Formen der Weiterbildung<sup>36</sup> erweitert, auch wenn die Zuordnung solcher Lernprozesse zur betrieblichen Weiterbildung noch zögerlich erfolgt.

### **SGB-III-Statistik der Bundesagentur für Arbeit**

Als Geschäftsstatistik der Bundesagentur für Arbeit erscheint jährlich die SGB-III-Statistik (Sozialgesetzbuch III)<sup>37</sup> als Gesamtstatistik, die die Eintritte, den Bestand und die Austritte von Personen in nach SGB-III-geförderten Maßnahmen (vgl. Tabelle 4.4) nach sozial-demografischen Merkmalen sowie die Ausgaben für SGB-III-Maßnahmen verzeichnet. Die Angaben zu den Teilnahmefällen beziehen sich auf Personen, die gemäß §§ 77 ff. SGB III aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit gefördert werden. Die Förderung konzentriert sich auf die „notwendige“ berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen, von Beschäftigten, die von Arbeitslosigkeit bedroht sind, sowie auf Personen ohne beruflichen Abschluss. Ein wesentliches Ziel dieser Fördermaßnahmen ist die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt bzw. die Vermeidung von Arbeitslosigkeit.

Tabelle 4.4: Teilnehmer/innen an Maßnahmen der beruflichen Bildung nach AFG bzw. SGB-III; Eintritte, Bestand und Austritte 1996–2002 (in 1.000)

| Teilnehmer/innen                                  | 1996  | 1997  | 1998* | 1999  | 2000  | 2001  | 2002  |
|---------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Eintritte in Maßnahmen der beruflichen Förderung  | 621,0 | 421,6 | 607,9 | 490,7 | 551,5 | 449,6 | 456,3 |
| Bestand an Teilnehmern im Jahresdurchschnitt      | 537,6 | 424,7 | 344,7 | 358,1 | 351,9 | 344,8 | 331,5 |
| Austritte aus Maßnahmen der beruflichen Förderung | 639,9 | 560,3 | 485,4 | 535,3 | 474,2 | 268,6 | 415,6 |

\* Mit der Einführung des SGB-III 1998 wurde die betriebliche Einarbeitung aus der beruflichen Weiterbildung ausgegliedert. Insofern ist die Vergleichbarkeit mit den vorherigen Daten nur noch begrenzt gegeben.

Quelle: Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit; eigene Berechnungen

<sup>36</sup> Als „andere“ Formen der Weiterbildung wurden erfasst: Unterweisung durch Vorgesetzte, Einarbeitung neuer Mitarbeiter bei technischen/organisatorischen Umstellungen, Austauschprogramme/Job-Rotation, Lernstatt/Qualitätszirkel, selbst gesteuertes Lernen.

<sup>37</sup> Datenquelle: Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit.

Da die Förderung nach dem SGB III stark von finanz- und arbeitsmarktpolitischen Entscheidungen abhängig ist, muss die Entwicklung der Förderfälle nicht mit den generellen Tendenzen auf dem Weiterbildungsmarkt korrespondieren. Mit der Ablösung des Arbeitsförderungsgesetzes durch das SGB III zum 01.01.1998 wurde auch die statistische Berichterstattung der neuen gesetzlichen Grundlage angepasst, was zur Folge hat, dass die statistischen Angaben der Zeiträume bis 1997 und ab 1998 nur mehr begrenzt vergleichbar sind.

Im Rahmen der Bildungsberichterstattung ist die Dokumentation über die Teilnahme an Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit unerlässlich, da es sich hierbei um einen zentralen Bereich der Weiterbildung handelt, der nicht durch andere Datenquellen erfasst wird. Sie bildet zudem die Datenquelle für den Berufsbildungsbericht und die Grund- und Strukturdaten, in denen die Befunde der SGB-III-Statistik aufgenommen werden.

### **Weitere amtliche Statistiken**

Zur amtlichen Statistik gehören auch die Statistiken der allgemein bildenden Schulen (Abendschulen), der beruflichen Schulen (Fachschulen) und die Statistik der beruflichen Bildung (zuständige Stellen zur Abnahme von Fortbildungs- bzw. Meisterprüfungen). Mit der Durchführung sind jeweils das Statistische Bundesamt und die Statistischen Landesämter betraut. Bei allen Datenquellen handelt es sich um jährliche Vollerhebungen. Zentrale Erhebungsmerkmale sind die Zahl der Teilnehmenden, der Unterrichtsstunden, der Abschlussprüfungen sowie sozio-demografische Informationen.<sup>38</sup>

#### **4.3.2 Trägerstatistiken**

Da im Bereich der beruflichen Weiterbildung Trägerheterogenität herrscht, ist auch die Anzahl der Trägerstatistiken reichlich (vgl. Tabelle 4.5). Jede der Statistiken erhebt die je eigenen Leistungen nach Merkmalen wie Teilnahmefällen, Veranstaltungen, Unterrichtsstunden, Themenbereiche sowie teils sozio-demografische Merkmale.

### **Deutsche Volkshochschulstatistik**

Eine der umfassendsten Statistiken im Bereich der Trägerstatistiken ist die Deutsche Volkshochschulstatistik, die jährlich vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung durchgeführt wird.<sup>39</sup> Sie erfasst Leistungsmerkmale aller deutschen Volkshochschulen und hat ihren inhaltlichen Schwerpunkt auf der allgemeinen Weiterbildung, auch wenn die Volkshochschulen zugleich als Anbieter beruflicher Weiterbildung auftreten. Insofern liefert die Deutsche Volkshochschulstatistik nur begrenzte Informationen für den Programmbereich Ar-

---

<sup>38</sup> Datenquellen: Statistik der allgemein bildenden Schulen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1; Statistik der beruflichen Schulen: Fachserie 11, Reihe 2; Statistik der beruflichen Bildung: Fachserie 11, Reihe 3.

<sup>39</sup> Detaillierte Informationen zur Volkshochschulstatistik finden sich bei Pehl/Reitz 2000.

beit/Beruf, der nur einer von sechs Gebieten ist.<sup>40</sup> Die Volkshochschulstatistik – sowie auch die anderen Trägerstatistiken – erstatten Bericht aus der Perspektive der Träger/Anbieter von Weiterbildung. Neben Informationen zu institutionellen Merkmalen (Rechtsträger, Personal) stehen Angaben zur Finanzierung (Einnahmen, Ausgaben, Finanzierungsquellen) zur Verfügung. Darüber hinaus werden v.a. die angebotenen Kurse nach Belegungen, Unterrichtsstunden sowie der Zeitorganisation von Kursen erfasst.

Tabelle 4.5: Übersicht zu vorhandenen Trägerstatistiken, durchführenden Institutionen und Datenquellen

| Trägerstatistiken                               | Auftraggeber/durchführende Institution                                  | Quellen                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Volkshochschulstatistik                         | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung                               | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Volkshochschulstatistik                                                            |
| Statistik der evangelischen Erwachsenenbildung  | Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung        | BMBF, Grund- und Strukturdaten; Statistisches Bundesamt, Bildung im Zahlenspiegel                                             |
| Statistik der katholischen Erwachsenenbildung   | Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung            | BMBF, Grund- und Strukturdaten; Statistisches Bundesamt, Bildung im Zahlenspiegel                                             |
| Statistik der Industrie- und Handelskammern     | Deutscher Industrie- und Handelstag                                     | BMBF, Grund- und Strukturdaten; Statistisches Bundesamt, Bildung im Zahlenspiegel                                             |
| Statistik der Handwerkskammern                  | Zentralverband des Deutschen Handwerks                                  | BMBF, Grund- und Strukturdaten; Statistisches Bundesamt, Bildung im Zahlenspiegel; <a href="http://www.zdh.de">www.zdh.de</a> |
| Statistik der Landwirtschaftskammern            | Landwirtschaftskammern                                                  | Statistisches Bundesamt, Bildung im Zahlenspiegel                                                                             |
| Statistik des Berufsbildungswerks (bfw) des DGB | Berufsbildungswerk (bfw)                                                | bfw-Geschäftsbericht; in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik                                                                   |
| Fernunterrichtstatistik                         | BMBF; Durchführung: Statistisches Bundesamt, Deutscher Fernschulverband | BMBF, Grund- und Strukturdaten; Statistisches Bundesamt, Bildung im Zahlenspiegel                                             |

*Quelle: Eigene Darstellung*

<sup>40</sup> Weitere Themengebiete der Volkshochschulstatistik: Politik/Gesellschaft/Umwelt; Kultur/Gestalten; Gesundheit; Sprachen; Grundbildung/Schulabschlüsse.

Tabelle 4.6: Veranstaltungen, Teilnahmefälle und Unterrichtsstunden der Volkshochschulen in Deutschland<sup>41</sup>

| Jahr | Veranstaltungen | Teilnahmefälle | Unterrichtsstunden |
|------|-----------------|----------------|--------------------|
| 1991 | 528.535         | 9.032.800      | 14.694.440         |
| 1992 | 545.537         | 9.178.843      | 14.892.025         |
| 1993 | 558.804         | 9.208.849      | 14.964.162         |
| 1994 | 566.002         | 9.133.014      | 14.594.303         |
| 1995 | 579.476         | 9.122.867      | 14.901.937         |
| 1996 | 589.624         | 9.099.398      | 14.923.602         |
| 1997 | 593.610         | 8.929.954      | 14.675.651         |
| 1998 | 608.517         | 9.159.462      | 14.808.648         |
| 1999 | 616.299         | 9.082.638      | 15.030.985         |
| 2000 | 634.715         | 9.216.489      | 15.316.678         |

Quelle: Berichtssystem Weiterbildung VIII 2003, S. 31

Die Volkshochschulstatistik kann keine Auskunft zur Anzahl der teilnehmenden Personen machen, sondern weist die Teilnahmefälle aus. Personen, die an mehreren Veranstaltungen teilgenommen haben, werden folglich auch mehrfach in die Berechnungen einbezogen.

Auch wenn die Volkshochschulstatistik für Informationen zur beruflichen Weiterbildung nur begrenzt verwertbar ist, so bietet sie v.a. für den Bereich der allgemeinen Weiterbildung eine Fülle von Informationen, die in dieser Weise von keiner anderen Datenquelle geliefert werden. Da sie jährlich erhoben wird, ermöglicht sie Trendvergleiche über lange Perioden hinweg und dient deshalb als Datenlieferant zum Beispiel für die Grund- und Strukturdaten, das BMBF oder das Statistische Jahrbuch der Gemeinden. Allerdings werden die Weiterbildungsaktivitäten relativ isoliert von Einflussfaktoren erfasst, da lediglich regionale bzw. länderspezifische Aktivitäten erhoben und nach Alter und Geschlecht der Teilnehmenden unterschieden werden. Weitreichendere Differenzierungen oder Informationen zu Motivlagen liegen mit den Trägerstatistiken nicht vor.

### 4.3.3 Personenbefragungen/Einzeluntersuchungen/Forschungsprojekte

#### Berichtssystem Weiterbildung

Dem Berichtssystem Weiterbildung kommt eine Sonderstellung im Rahmen der Weiterbildungsberichterstattung zu, weil es als einzige Datenquelle seit 1979 auf

<sup>41</sup> Die angegebenen Zahlen gelten für Gesamtdeutschland. Sie machen insofern nicht kenntlich, dass für alle drei Kategorien die Zahlen für die neuen Bundesländer weit hinter denen der alten zurückstehen. Ein Beispiel verdeutlicht die Verhältnismäßigkeit für das Jahr 2000: Veranstaltungen neue Bundesländer: 50.844 – alte Bundesländer: 583.871; Teilnahmefälle neue Bundesländer: 636.711 – alte Bundesländer: 8.579.878. Diese starke Diskrepanz zieht sich durch alle hier dokumentierten Jahrgänge.

eine kontinuierliche Beobachtung des gesamten Weiterbildungsgeschehens in Deutschland abzielt. Als vom Bundesministerium für Bildung und Forschung<sup>42</sup> in Auftrag gegebene quantitative Repräsentativerhebung erhebt es Daten aus der Perspektive der Nachfrager von Weiterbildung im Abstand von drei Jahren.

Als Einthemenbefragung ist es mit Abstand diejenige Daten- und Informationsquelle im Bereich Weiterbildung, die das weiteste Spektrum umfasst: Neben der Weiterbildungsteilnahme und deren Einflussfaktoren und Strukturen differenziert das BSW nach sozio-demografischen Merkmalen und nach Bevölkerungsgruppen. Darüber hinaus erfasst es arbeitsplatzbezogene Rahmenbedingungen und „weichere“ Formen der Weiterbildung. Weitere Themenfelder sind Träger- und Kostenstrukturen sowie die Positionierung Deutschlands im internationalen Vergleich.

Tabelle 4.7: Themenübersicht des Berichtssystems Weiterbildung

| behandelte Themen des BSW ...                                        | ... in den Ausprägungen                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Weiterbildungsbeteiligung                                            | gesamt; für allgemeine und berufliche Weiterbildung                                                                                                                                                                |
| Zeitaufwand für Weiterbildung                                        | Volumen; Zeitaufwand für Teilgruppen                                                                                                                                                                               |
| motivationale Einflussfaktoren der Weiterbildungsteilnahme           | Transparenz, Barrieren u.ä.                                                                                                                                                                                        |
| Weiterbildungsteilnahme nach sozio-demografischen Merkmalen          | Alter, Bildungsabschluss (Schule, Beruf), Erwerbstätigkeit, Geschlecht, Nationalität                                                                                                                               |
| Kontextfaktoren                                                      | Wohnort, Wirtschaftsbereich, Branche, Betriebsgröße                                                                                                                                                                |
| arbeitsplatzbezogene Rahmenbedingungen und Weiterbildungsbeteiligung | Einschätzung der derzeitigen Arbeitssituation, Veränderungen im letzten Jahr, Institutionalisierungsgrad betrieblicher Weiterbildung, Ablehnung einer Weiterbildungsteilnahme durch Erwerbstätige oder Vorgesetzte |
| Strukturen der informellen Weiterbildung                             | verschiedene Formen berufsbezogenen Lernens                                                                                                                                                                        |
| Selbstlernen außerhalb von formalisierter Weiterbildung              | Reichweite, Strukturen, Schwierigkeiten                                                                                                                                                                            |
| Aspekte der Selbststeuerung von Lernaktivitäten                      | Lernumfeld, persönliche Lerndisposition, Selbsteinschätzung der Lernstrategien                                                                                                                                     |
| Strukturen der Weiterbildungslandschaft                              | Träger, Veranstaltungsstrukturen                                                                                                                                                                                   |
| Kosten, Finanzierung und Nutzen der Weiterbildung                    | Teilnahmebeiträge, Veränderung der beruflichen Situation                                                                                                                                                           |
| Weiterbildungsteilnahme im Ländervergleich                           | Konzeption von Länderstudien, kleinräumiger Regionalvergleich                                                                                                                                                      |
| weitere Themen                                                       | internationaler Vergleich, Qualitätsaspekte, Einzelbereiche der Weiterbildung                                                                                                                                      |

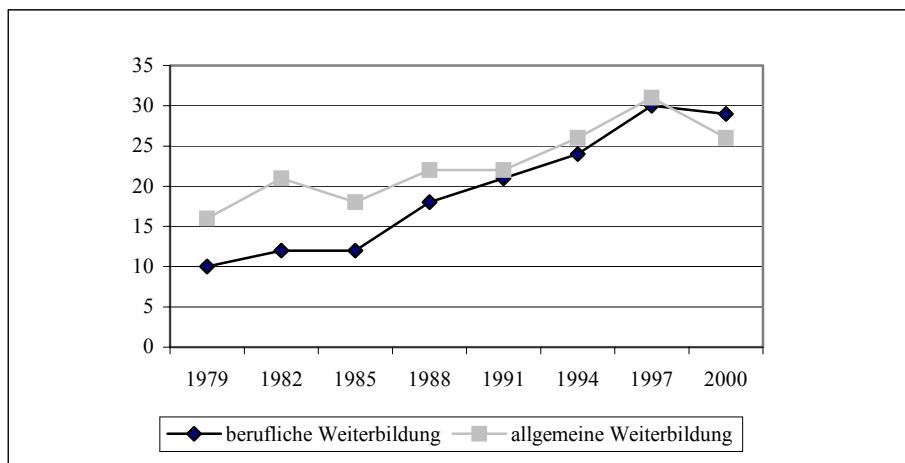
Quelle: Eigene Darstellung nach Berichtssystem Weiterbildung VIII 2003

<sup>42</sup> Durchgeführt von Infratest Sozialforschung, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Universität Hannover und von H. Kuwan.

Die zahlreichen Thematiken, die das BSW ausführlich behandelt, werden jeweils durch die Einbeziehung anderer Datenquellen ergänzt, um eine möglichst integrierte Berichterstattung zu erreichen. Neben einem Kernbestand an Fragen, der die Kontinuität und Vergleichbarkeit der Berichterstattung sichert, werden Zusatzmodule eingebaut, die Informationen zu aktuellen Fragestellungen liefern können.<sup>43</sup> Die quantitative Erfassung der Weiterbildung erfolgt mit einer angestrebten Samplegröße von 7.000 Befragten und bezieht sich auf die Indikatoren der Reichweite von Weiterbildung (Teilnahmequoten), der Teilnahmefälle (Belegungen) sowie des Zeitaufwandes für Weiterbildung.

Die regelmäßige Erfassung der Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung ermöglicht einen Überblick über die Entwicklung der Weiterbildungsteilnahme. Auch wenn die Teilnahme an Weiterbildung im Jahr 2000, dem letzten Erhebungszeitpunkt des BSW, erstmals rückläufig war (1997: 48 %; 2000: 43 %), hat sich die Teilnahmequote seit Beginn der Erhebungen des BSW fast verdoppelt (Weiterbildungsteilnehmer insgesamt (berufliche und allgemeine): 1979: 23 %).

Abbildung 4.5: Weiterbildungsteilnahme 1979–2000



Quelle: Eigene Darstellung auf Grundlage des Berichtssystems Weiterbildung VIII 2003

Für die berufliche Weiterbildung gilt diese Entwicklung allemal bzw. in einem noch viel stärkeren Maße. Hier hat gar eine Verdreifachung der Weiterbildungsteilnahme zwischen 1979 und 2000 von 10 % auf 29 % stattgefunden. Wie Abbildung 4.5 zeigt, hat im Laufe der Erhebungszeitpunkte auch die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung zugenommen. Es deutet sich aber eine Tendenz in

<sup>43</sup> So werden beispielsweise seit 1994 Items zum informellen Lernen erhoben, die in den Folgejahren weiter ausgebaut wurden. Seit 1997 werden auch Ausländer in die Befragung einbezogen. Erste Analysen zur Abbildung betrieblicher Kontextfaktoren wurden 1991 vorgenommen sowie 1994 erstmalig branchenbezogene Faktoren berücksichtigt.



Richtung der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung an. Erstmals ist bei der BWS-Erhebung aus dem Jahr 2000 die Teilnahme an allgemeinen Weiterbildungsmaßnahmen hinter die der beruflichen Weiterbildung zurückgetreten. Da es als repräsentative Teilnehmerbefragung durchgeführt wird, können – im Gegensatz zur Volkshochschulstatistik – Aussagen über die tatsächliche Teilnehmerzahl und nicht über die Belegungen getroffen werden.

Aufgrund seiner Stichprobengröße lassen sich gruppenspezifische Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung erfassen und bestehende Segmentierungen abbilden (vgl. Tabelle 4.8): Unterrepräsentiert sind vor allem Personen mit niedriger schulischer und beruflicher Qualifikation, über 50-Jährige, Arbeiter, Ausländer und nicht erwerbstätige Personen. Auch mit Blick auf beschäftigungsbezogene Merkmale wie Wirtschaftsbereich, Betriebsgröße und Branche unterscheiden sich die Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung erheblich. Die o.g. gruppenspezifischen Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung sind im Zeitverlauf relativ stabil geblieben.

Tabelle 4.8: Teilnahmequoten und Zeitaufwand für berufliche Weiterbildung nach Teilgruppen im Bundesgebiet im Jahre 2000

| (Teil-)Gruppe               | Teilnahmequote in % | Zeitaufwand in Stunden |               |
|-----------------------------|---------------------|------------------------|---------------|
|                             |                     | Teilnehmer             | alle Personen |
| alle Befragten              | 29                  | 124                    | 34            |
| Männer                      | 34                  | 132                    | 43            |
| Frauen                      | 23                  | 113                    | 25            |
| keine Berufsausbildung      | 9                   | 259                    | 22            |
| Lehre/Berufsfachschule      | 27                  | 126                    | 33            |
| Meister-/andere Fachschule  | 42                  | 113                    | 46            |
| Hochschulabschluss          | 43                  | 95                     | 40            |
| Erwerbstätige               | 40                  | 106                    | 41            |
| nicht Erwerbstätige         | 9                   | 278                    | 22            |
| Arbeiter                    | 24                  | 130                    | 29            |
| Angestellte                 | 46                  | 105                    | 46            |
| Beamte                      | 60                  | 60                     | 35            |
| 1–99 Beschäftigte           | 35                  | 131                    | 43            |
| 100–999 Beschäftigte        | 35                  | 87                     | 29            |
| 1.000 Beschäftigte und mehr | 49                  | 85                     | 41            |
| Industrie                   | 35                  | 85                     | 29            |
| Handwerk                    | 35                  | 120                    | 40            |
| Handel/Dienstleistungen     | 39                  | 125                    | 46            |
| Öffentlicher Dienst         | 53                  | 88                     | 45            |

*Quelle: Eigene Darstellung nach Berichtssystem Weiterbildung VIII 2003, S.64*

Kuwan verdeutlicht in seiner Expertise, dass selbst bei einer Stichprobe von 7.000 befragten Personen die Disaggregationsmöglichkeiten noch zu begrenzt seien und plädiert für eine Ausweitung der Stichprobe.

Das Weiterbildungsvolumen<sup>44</sup> gibt ergänzende Informationen zur Weiterbildungsteilnahme; es setzt sich zusammen aus der Gesamtzahl der Weiterbildungsteilnehmer und der Dauer der Veranstaltungen in Stunden. Bei der gruppenspezifischen Betrachtung des Weiterbildungsvolumens ergeben sich teilweise etwas andere Strukturen als bei den Teilnahmequoten. So wenden beispielsweise nichterwerbstätige Teilnehmer erheblich mehr Zeit für Weiterbildung auf als erwerbstätige, da sie sich in vielfach zeitintensiven Maßnahmen nach SGB-III befinden, während sie mit einer Teilnahmequote von 9 % weit hinter den Erwerbstätigen zurückstehen (40 %) (vgl. Tabelle 4.8).

Die Vorgehensweise des BSW als Befragung an die Nachfrager von Weiterbildung hat zur Folge, dass institutionelle Aspekte von Seiten der Anbieter von Weiterbildung nur unzureichend betrachtet werden (vgl. auch DIE Machbarkeitsstudie 2001, S. 31). Außerdem besteht bei Einthemenbefragungen wie dem BSW die Gefahr, dass weiterbildungsabstinente Personen die Teilnahme an der Befragung eher verweigern als Personen, die sich bereits an Weiterbildung beteiligen. Dies hätte eine Verzerrung des Samples zur Folge, was insbesondere für Befunde zur gruppenspezifischen Beteiligung an und Verbreitung von Weiterbildung gilt (vgl. Bellmann 2003, S. 24).

Eine Besonderheit des BSW besteht darin, dass es über die Funktion der Bereitstellung statistischer Informationen hinaus auch für vertiefende bildungspolitische Analysen nutzbar gemacht werden kann. Diese stärker inhaltlichen Beiträge des BSW betreffen vor allem die Lieferung vertiefender Informationen zu aktuellen Themen sowie eine Verbindung mit umsetzungsorientierten qualitativen Ansätzen. Dies geschieht zum einen durch variierende Zusatzmodule, zum größeren Teil jedoch durch inhaltlich vertiefende Zusatzprojekte, die auf eine Identifikation von Problemfeldern abzielen und häufig Verlaufsanalysen mit umsetzungsorientierten, meist qualitativen Ansätzen verbinden. In diesem Kontext wurden als Ergänzung zum BSW seit 1985 folgende Themen vertiefend behandelt:

- Die Bedeutung von Weiterbildung für Frauen beim beruflichen Wiedereinstieg (1985),
- Weiterbildungsbarrieren (1988 und 2000),
- Motivationen zur Weiterbildung im Ost-West-Vergleich (1991),
- informelle berufliche Weiterbildung (1994),
- Weiterbildungsqualität (1997),
- selbst gesteuertes Lernen (2000).

### **Berufsbildungsbericht**

Im Mittelpunkt des Berichts stehen die aktuellen Entwicklungen der beruflichen Bildung, der Stand der Berufsbildung sowie ihre voraussichtliche Weiterentwicklung. Er enthält dabei u.a. Zahlen über das regionale und sektorale An-

<sup>44</sup> Zur Berechnung des Weiterbildungsvolumens vgl. die Expertise von Kuwan.

gebot an Ausbildungsplätzen. Insofern ist der Berufsbildungsbericht keine Datenquelle zur Berichterstattung über berufliche Weiterbildung im eigentlichen Sinne, enthält aber in Kapitel 5 Informationen dazu. Das Kapitel gibt eine Übersicht zu wesentlichen Themenbereichen der Weiterbildung: quantitative Entwicklung, Strukturen und Rahmenbedingungen, lebensbegleitendes Lernen, Beispiele für aktuelle Entwicklungen in der Weiterbildung, Berichterstattung zur Weiterbildung ausgewählter Zielgruppen. Der Berufsbildungsbericht liefert für den Teil der Weiterbildung eine Sekundärdarstellung anderer Datenquellen; er verwendet dabei u.a. Daten aus dem BSW, der Bundesagentur für Arbeit, des Statistischen Bundesamtes sowie des Bundesinstituts für Berufsbildung.

### **BIBB/IAB-Erhebung**

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) führen in unregelmäßigen Abständen (1979, 1985/86, 1991/92 und 1998/99) Repräsentativerhebungen zu den Themen Erwerbstätigkeit und Bildungsbiographie durch.<sup>45</sup> Der thematische Schwerpunkt der letzten Erhebung lag auf dem strukturellen Wandel der Arbeitswelt und seinen Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen, die Arbeitsbelastungen und auf das individuelle Mobilitätsverhalten.

Die Stichprobe der BIBB/IAB-Erhebung ist mit rund 30.000 erfolgreich realisierten Interviews sehr groß (vgl. Dostal/Jansen/Parmentier 2000, S. 1). Die jüngste Erhebung bezieht sich ausschließlich auf Erwerbstätige. Folgende Merkmale wurden bei den befragten Personen erhoben (Dostal/Jansen/Parmentier 2000, S. 2):

- berufliche Position, Beschäftigungsbedingungen, Wirtschaftsbereich, Betriebsgröße,
- Arbeitsmittel, mit denen die befragten Personen arbeiten,
- höchster allgemein bildender und beruflicher Abschluss,
- Ausbildungskombinationen und wichtigster Lernort für das derzeit im ausgeübten Beruf benötigte Wissen,
- berufliche Schwerpunkte,
- das Tätigkeitsprofil, das Anforderungsprofil und das Kenntnis-/Weiterbildungsprofil im derzeit ausgeübten Beruf.

Die Weiterbildungsaktivitäten, deren Erfassung sich auf die vergangenen fünf Jahre bzw. zwei Jahre bezieht, werden zum einen als Lehrgänge/Kurse/Seminare abgefragt und zum anderen in Form „sonstiger Weiterbildungsformen“ (bezogen auf die letzten zwei Jahre).

Die BIBB/IAB-Befragung verzichtete im letzten Durchgang erstmals auf die Erhebung von Zusatzfragen zur Ermittlung derjenigen Kurse, die den Be-

---

<sup>45</sup> Die Auswahl der zu befragenden Personen erfolgt nach folgenden Kriterien: Erwerbstätige ab 15 Jahren mit einer regelmäßigen, bezahlten Beschäftigung von mindestens 10 Stunden pro Woche, deren Beschäftigungsverhältnis mit einer Qualifizierung verbunden ist; Ausländer, die gut genug Deutsch sprechen, um ein tragfähiges Interview zu ermöglichen, und auch Bewohner auf dem Gelände von Betrieben, Krankenhäusern, Schulen etc. (vgl. Dostal/Jansen/Parmentier 2000, S. 2).

fragten als am besten beruflich verwertbar erschienen. Hier verweisen die Autoren (vgl. Dostal/Jansen/Parmentier 2000, S. 5) auf das BSW, das zu diesem Punkt detailliertere Befunde liefern könne. Fragen zu Weiterbildungsorganisation, Bedarfsermittlung, Evaluation und Kosten, die noch in frühere Erhebungen integriert waren, wurden nicht mehr gestellt. Gefragt wurde aber nach dem Weiterbildungsbedarf, also nach Feldern, in denen die befragten Personen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten für erweiterungsbedürftig halten. Dabei wurde unterschieden nach Befunden für alle Erwerbstätigen in Deutschland und für diejenigen, die solche Kenntnisse im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit auch benötigen (siehe Tabelle 4.9).

Tabelle 4.9: Anteil der Personen mit Weiterbildungsbedarf nach Themengebieten

| Themenfelder                         | Anteil der Personen mit Weiterbildungsbedarf bezogen auf alle Erwerbstätigen in Deutschland | Anteil der Personen mit Weiterbildungsbedarf bezogen auf diejenigen, die solche Kenntnisse bei ihrer Arbeit benötigen |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| modernes Allgemeinwissen: Deutsch    | 3 %                                                                                         | 8 %                                                                                                                   |
| Fremdsprachen                        | 8 %                                                                                         | 36 %                                                                                                                  |
| PC-Standardprogramme                 | 17 %                                                                                        | 36 %                                                                                                                  |
| Rhetorik                             | 4 %                                                                                         | 14 %                                                                                                                  |
| betriebswirtschaftliche Kenntnisse:  |                                                                                             |                                                                                                                       |
| Management                           | 8 %                                                                                         | 23 %                                                                                                                  |
| Rationalisierung                     | 3 %                                                                                         | 24 %                                                                                                                  |
| Finanzierung, Steuern                | 5 %                                                                                         | 33 %                                                                                                                  |
| Arbeitsrecht                         | 4 %                                                                                         | 23 %                                                                                                                  |
| andere Rechtskenntnisse              | 4 %                                                                                         | 30 %                                                                                                                  |
| Kenntnisse Computertechnik:          |                                                                                             |                                                                                                                       |
| EDV-Hardware, Mikroelektronik        | 6 %                                                                                         | 37 %                                                                                                                  |
| Programmieren, Systemanalyse         | 3 %                                                                                         | 40 %                                                                                                                  |
| Präsentation/Öffentlichkeitsarbeit:  |                                                                                             |                                                                                                                       |
| Design, Medien                       | 2 %                                                                                         | 18 %                                                                                                                  |
| Vertrieb, Marketing                  | 4 %                                                                                         | 21 %                                                                                                                  |
| medizinische Kenntnisse              | 5 %                                                                                         | 45 %                                                                                                                  |
| sonst. Fachkenntnisse: Arbeitsschutz | 7 %                                                                                         | 24 %                                                                                                                  |
| andere Technikenkenntnisse           | 6 %                                                                                         | 25 %                                                                                                                  |
| andere Fachkenntnisse                | 16 %                                                                                        | 37 %                                                                                                                  |

Quelle: BIBB/LAB-Erhebung 1998/99; vgl. Ulrich in: Dostal/Jansen/Parmentier 2000, S. 112

In erster Linie stehen die Befunde zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs in Abhängigkeit zu Merkmalen der Arbeitsgestaltung, zum Beispiel dem beruflichen Erfordernis spezieller Kenntnisse. Die Zahl derjenigen, die an Lehrgängen/Kursen/Seminaren teilgenommen hat, lag für die Periode der letzten zwei Jahre bei 28 % und in den letzten fünf Jahren bei 40 %; sie ist damit seit der letzten Erhebung 1991/92 um 3 % gestiegen. Bei den „sonstigen Weiterbildungsformen“ (vgl. Ulrich in: Dostal/Jansen/Parmentier 2000, S. 119) erhielt

die regelmäßige Lektüre von Fachzeitschriften/Fachliteratur mit 31 % die höchsten Werte. Darauf folgte die Teilnahme an Fachvorträgen/Vorfürungen/Präsentationen mit 28 %. Im Mittelfeld lagen Formen wie der Besuch von Fachmessen/Kongressen (19 %), die Einarbeitung am Arbeitsplatz (19 %), andere Fortbildungen (15 %) sowie die Übernahme besonderer Aufgaben zur Kenntniserweiterung (14 %). Eine geringere Rolle spielten betriebliche Maßnahmen wie Qualitätszirkel/Lernstatt (12 %) sowie Praktika/Hospitationen (4 %). 39 % aller Beschäftigten haben keine dieser „sonstigen“ Maßnahmen in den letzten beiden Jahren in Anspruch genommen.

Die Fragenanteile der BIBB/IAB-Erhebung für den Bereich Weiterbildung konzentrierten sich vornehmlich auf die Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs, auch im Zusammenhang mit der Arbeitssituation der Befragten und den hierfür notwendigen Kenntnissen (vgl. Ulrich in: Dostal/Jansen/Parmentier 2000, S. 119). Insofern liefern die Befunde keine direkt vergleichbaren Ergebnisse zum Beispiel zu den Daten des BSW, zumal sich auch die Erhebungszeiträume unterscheiden. Sie erfassen aber – im Gegensatz zu anderen Datenquellen – die Verbindung zwischen den Anforderungen am Arbeitsplatz der Befragten und der Einschätzung ihres eigenen Weiterbildungsbedarfs.

### **Sozio-ökonomisches Panel**

Das Sozio-ökonomische Panel (SOEP) ist eine durch das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) jährlich durchgeführte empirische Längsschnittstudie, die seit 1984 in den alten und seit 1990 auch in den neuen Bundesländern als Haushaltsstichprobe der Wohnbevölkerung im Alter von 20 bis unter 65 Jahren durchgeführt wird.<sup>46</sup> Kontinuierlich werden Informationen zu folgenden Bereichen erhoben:

- Haushaltszusammensetzung, Wohnsituation,
- Erwerbs- und Familienbiographie,
- Erwerbsbeteiligung und berufliche Mobilität,
- Einkommensverläufe,
- Gesundheit,
- Lebenszufriedenheit.

Zusätzlich werden wechselnde Schwerpunktthemen behandelt, u.a. auch Weiterbildung und Qualifikation in den Jahren 1989, 1993 sowie 2000. Dabei liegt der Fokus neben der allgemeinen auf der beruflichen Weiterbildung. Die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung wird retrospektiv für den Zeitraum der vergangenen drei Jahre erhoben. Neben klassischen Weiterbildungsmaßnahmen in organisierter Form wurden ansatzweise auch weitere Arten des Lernens (Lesen von Fachzeitschriften, Besuch von Fachmessen/Kongressen) abgefragt. Bei genaueren Informationen zu den Weiterbildungsaktivitäten der Befragten werden nur mehr organisierte Lernformen berücksichtigt. Folgende Aspekte wur-

---

<sup>46</sup> Die Stichprobe erfasst die Wohnbevölkerung in Deutschland, vorausgesetzt sie befindet sich nicht in einer betrieblichen Ausbildung, betrieblichen Umschulung oder in Vollzeitausbildung.

den zu den letzten drei besuchten Kursen abgefragt (vgl. auch Bellmann 2003, S. 47):

- Anzahl der besuchten Weiterbildungskurse in den letzten drei Jahren,
- Dauer der Maßnahmen insgesamt und Zahl der Unterrichtsstunden pro Woche,
- Ziele der Weiterbildung,
- Durchführung der Maßnahme während der Arbeits- bzw. Freizeit,
- Veranstalter des Kurses,
- finanzielle Unterstützung (durch Arbeitgeber oder Arbeitsagentur),
- Kosten der Weiterbildungsteilnahme (nur Gesamtbetrag, ohne Differenzierung nach direkten oder indirekten Kosten).

Den Befunden des SOEP 2000 zufolge<sup>47</sup> hat im Beobachtungszeitraum jeder dritte Erwerbstätige an beruflicher Weiterbildung teilgenommen. Als Motive für eine Teilnahme überwiegen dabei: „Anpassung an neue Entwicklungen“ (West: 55 %, Ost: 58 %), „Weiterqualifikation“ (West: 40 %, Ost: 33 %) sowie „Kenntnisse auffrischen“ (West: 38 %, Ost: 45 %). Darüber hinaus meinen zwei von fünf Befragten, der Besuch der Maßnahme habe sich beruflich „sehr“ ausgezahlt, was auf die individuellen Erträge der beruflichen Weiterbildung verweist (vgl. Büchel/Pannenberg 2002, S. 493).

1998 fand erstmals eine Auffrischung des Personen- und Haushaltsbestandes des SOEP statt. Die Fragen zum Schwerpunktthema Weiterbildung aus den Jahren 1993 und 2000 sind insofern nicht direkt zu vergleichen, da sich die Grundgesamtheit verändert hat.

Der Panel-Charakter erlaubt es zudem, Längsschnittanalysen durchzuführen, wenn auch aus den o.g. Gründen nicht für das Schwerpunktthema Weiterbildung.

### **Grund- und Strukturdaten**

Die Grund- und Strukturdaten erscheinen seit 1974 jährlich und werden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegeben. Ähnlich wie der Berufsbildungsbericht leisten auch die Grund- und Strukturdaten eine Sekundärdarstellung verschiedener Quellen zur Weiterbildung. Sie beziehen ihre Informationen aus dem BSW, der Volkshochschulstatistik, den Statistiken der Industrie- und Handelskammer, dem Zentralverbund des Deutschen Handwerks, der Bundesagentur für Arbeit sowie dem Statistischen Bundesamt. Die Grund- und Strukturdaten ermöglichen einen Überblick zu verschiedenen Themenbereichen der Weiterbildung: Sie verzeichnen die Teilnehmer nach Bereichen und Themen, die Veranstaltungen sowie Fernlehrgänge und Lehrgänge der Kammern (Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer). Außerdem nehmen sie die Teilnehmer der Volkshochschulveranstaltungen auf und die Eintritte in und Austritte aus Maßnahmen nach SGB III.

---

<sup>47</sup> Zu den detaillierten Befunden der SOEP-Erhebung vgl. Büchel/Pannenberg 2002, S. 483–493.

#### **4.4 Zusammenfassung der Befunde, Indikatoren und Forschungsbedarf**

Die Analyse zentraler Datenquellen zur Weiterbildung hat zum einen gezeigt, dass es eine Vielzahl an Erhebungen im Weiterbildungsbereich gibt, die – je nach ihrem eigenen Zuschnitt – spezifische Informationen zur Weiterbildung liefern können. Zum anderen verdeutlichen die Auswertungen der Datenquellen auch, dass eine Vergleichbarkeit oder gar eine Ergänzung zwischen den Studien nur schwerlich möglich ist. Zu unterschiedlich sind dafür jeweils die Berichtszeiträume, die Personenauswahl oder auch die Begriffsbestimmungen angelegt. Manche enthalten Informationen über Teilnehmende, andere über Veranstaltungen. Nur in Ausnahmefällen und für spezielle Segmente ermöglichen vorhandene Trägerstatistiken oder amtliche Statistiken eine Integration der Ergebnisse. Da die Datenquellen aber nicht überschneidungsfrei sind, lassen sie sich nicht zu einem Gesamtbild integrieren (vgl. Expertise Kuwan).

Zudem unterscheiden sich die vorhandenen Datenquellen in ihrer Reichweite und ihrem Gegenstandsbereich. Ein spezielles Problem in diesem Kontext betrifft die Anforderungen an Trendanalysen. Einzeluntersuchungen ermöglichen keine Trendvergleiche, und manche kontinuierliche Befragungen sind wegen häufiger Veränderungen des Erhebungskonzeptes für Trendanalysen zur beruflichen Weiterbildung weitgehend ungeeignet. Dies gilt zum Beispiel auch für den deutschen Mikrozensus.

Schließlich haben wir in der Weiterbildungsberichterstattung entweder Anbieter- oder Nachfragerbefragungen, aber keine Möglichkeit, sie aufeinander zu beziehen. Das heißt, dass der Zusammenhang von Teilnehmermerkmalen und -beurteilungen und Qualitätsmerkmalen der Weiterbildungsinstitutionen nicht ausgeleuchtet werden kann. (Eventuell lassen sich in Zukunft solche Informationen über das IAB-Betriebspanel und die Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit gewinnen.)

Für eine Berichterstattung im Bereich berufliche Weiterbildung ist deshalb die Festlegung thematischer Schwerpunkte und Indikatoren vonnöten, um das diffuse Berichtsfeld zu strukturieren. In einem ersten Schritt sind zentrale Indikatorenbündel festzulegen, die zentrale Berichtsfelder in der beruflichen Weiterbildung repräsentieren und auf diese Weise zur Transparenz im Weiterbildungsbereich beitragen können.

Im Folgenden werden die zentralen Befunde der Datenanalyse resümierend vorgestellt und den Berichtsfeldern im Sinne von Themen und Indikatoren, die für eine weitere Berichterstattung notwendig sind, zugeordnet. Die zentralen Daten- und Berichtslücken sowie Forschungsbedarfe werden in diesem Zusammenhang ebenfalls aufgezeigt. Zu den für eine weitere Berichterstattung zentralen Berichtsfeldern gehören Indikatoren der folgenden Bereiche:

- *Input-Indikatoren:* zum Beispiel Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen, Finanzierung von Weiterbildung,
- *Prozess-Indikatoren:* zum Beispiel die Weiterbildungsqualität,

- *Outcome-Indikatoren*: zum Beispiel Renditen auf dem Arbeitsmarkt, Zertifizierung, Renditen im Sinne persönlicher Kompetenzerweiterung.

#### 4.4.1 Input-Indikatoren

Als Input-Indikatoren sollen solche Faktoren verstanden werden, die – entweder von Seiten der Individuen oder auch durch die Anbieter von Weiterbildung (Betriebe, Träger, Bundesagentur für Arbeit) – in die Weiterbildung investiert werden; sie beziehen sich also auf die Voraussetzungen für Weiterbildung. Hierzu zählen beispielsweise das Lehrpersonal ebenso wie die Teilnehmer und bestimmte äußere Bedingungen für Weiterbildung (Infrastruktur, Material, Räumlichkeiten, Finanzierung etc.). Im Folgenden werden zwei zentrale Input-Indikatoren für Weiterbildung behandelt: zum einen die Weiterbildungsteilnahme; ihr kommt für die nationale Bildungsberichterstattung besondere Bedeutung zu. Zum anderen soll genauer auf die Datenlage und die damit verbundenen Schwierigkeiten der Finanzierung beruflicher Weiterbildung eingegangen werden. Die Auswahl beschränkt sich auf diese Input-Indikatoren, weil die Daten- und Informationslage zu den übrigen Faktoren noch schlechter ist.

#### Weiterbildungsteilnahme

Relativ gut stellt sich die Datenlage in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt sowie differenziert nach Region, Qualifikation und Geschlecht dar. Sowohl die Anbieterbefragungen (CVTS, Deutsche Volkshochschulstatistik) als auch die Datenquellen, die die Perspektive der Weiterbildungsnachfrager erfassen (BSW, Mikrozensus, BIBB/IAB-Erhebung, SOEP) stellen jeweils Teilnahmequoten bzw. Informationen zu Teilnahmefällen (Belegungen) zur Verfügung. Alle untersuchten Datenquellen differenzieren nach verschiedenen sozio-demografischen Merkmalen und sind damit in der Lage, soziale Strukturierungen in der Weiterbildungsteilnahme abzubilden. Die Weiterbildungsbeteiligung fällt umso niedriger aus, je geringer das schulische/berufliche Qualifikationsniveau oder die berufliche Stellung ist.

Zur Weiterbildungsteilnahme besonderer Personengruppen (Personen mit Migrationshintergrund, einkommensschwache Gruppen, sozial Benachteiligte) ist die Datenlage als besonders mangelhaft anzusehen. Lediglich auf Basis einzelner Personenbefragungen und Berichtssysteme liegen Aussagen zu ihrer Weiterbildungsteilnahme vor; Informationen auf der Betriebsebene fehlen völlig. Besser stellt sich hingegen die Datenlage im Bereich der Weiterbildungsbeteiligung älterer Menschen dar.

Bei quantitativen Analysen der Weiterbildungsbeteiligung sind folgende Indikatoren relevant (vgl. Expertise Kuwan):

- Reichweite von Weiterbildung (Teilnehmerzahlen bzw. Teilnehmerquoten),
- Teilnahmefälle (Belegungen),
- Zeitaufwand für Weiterbildung.

Das BSW kann zwar diese Indikatoren abdecken, für differenziertere Analysen in verschiedenen Segmenten oder für bestimmte Teilgruppen sind die Möglich-



keiten bei einer Stichprobe von 7.000 befragten Personen allerdings sehr eingeschränkt und die Grenzen der Datenbasis schnell erreicht. Hinzu kommt, dass zu möglichen beschäftigungsbezogenen und motivationalen Einflussfaktoren relativ wenig kontinuierlich erhobene Informationen vorliegen. Zwar lässt sich die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung im BSW im Zeitverlauf abbilden, die Gründe für diese Entwicklung lassen sich aber daraus nicht unmittelbar ableiten. Es fehlt folglich an Befunden zur Bestimmung von Motivlagen sowie an aus dem Datenbestand ableitbaren Begründungen für die Entwicklungen der Weiterbildungsteilnahme im Laufe der Zeit. Beide Aspekte sind gerade im Hinblick auf das neue Leitbild prozessorientierter Weiterbildung insofern relevant, als mit der Abnahme berufstypischer Einsatzkonzepte und der Integration auch fachfremder Tätigkeiten in den eigenen Arbeitsalltag die Anforderungen an Selbstorganisation und Selbstständigkeit in den letzten Jahren stark gestiegen sind. Die Evaluierung der Gründe für und auch gegen Weiterbildung, wie sie ansatzweise in den Daten des SOEP 2000 oder aus der Perspektive der Anbieter (in diesem Falle der Betriebe) im Rahmen von CVTS II geleistet wurden, lässt Schlüsse darüber zu, ob die Weiterbildungsteilnahme oder auch -bereitstellung auf die Auseinandersetzung mit den beruflichen Entwicklungen und die Integration von Weiterbildung in die eigene Berufsbiographie zurückgeht.

Im Zusammenhang mit den Anforderungen an die ständige Kompetenzentwicklung der Individuen sind weitere Aspekte für eine künftige Bildungsberichterstattung relevant:

Zwar kann anhand der vorliegenden Datenquellen ermittelt werden, mit welchen schulischen bzw. beruflichen Qualifikationen die Individuen in die Weiterbildung eintreten. Diese sagen aber im Sinne der Anforderungen, die neue Formen der Weiterbildung an die Kompetenzentwicklung der Individuen stellen, wenig darüber aus, inwieweit die Individuen zukunftssträchtige Kompetenzen wie Selbstorganisationsfähigkeit, Reflexionsvermögen, Lernkompetenz und Lernbereitschaft bereits in die Weiterbildung einbringen.

Die Bezüge zu den vorgelagerten Bildungsbereichen werden hier offensichtlich: Der Aufbau und die Entwicklung der genannten Kompetenzen muss als lebensbegleitender Prozess verstanden werden, zu dem die einzelnen Bildungsbereiche, sowohl institutionelle (Kindergarten, Schule, berufliche Ausbildung, Hochschule, Weiterbildung) als auch private (Familie, soziales Umfeld, Weiterbildung)<sup>48</sup>, ihren je spezifischen Beitrag leisten. Bildungs- und Qualifikationsziele waren in der Vergangenheit sowohl konzeptionell als auch in ihrer Umsetzung eher spezifisch und isoliert voneinander definiert. Heute bewegen sie sich verstärkt aufeinander zu, wie die zunehmende Verschränkung zwischen Ausbildung und Weiterbildung zeigt (vgl. Expertise Kuwan).

Für die Verwirklichung des neuen Leitbildes prozessorientierter Weiterbildung gilt es folglich, die einzelnen Bildungsbereiche – und nicht nur die Weiterbildung als sozusagen (zeitlich betrachtet) letztes Glied in der „Bildungsket-

---

<sup>48</sup> Da die Teilnahme an unterschiedlichen Weiterbildungsmaßnahmen sowohl privat initiiert als auch institutionell gebunden stattfinden kann, wird sie sowohl dem institutionellen als auch den privaten Bildungsbereich zugeordnet.

te“ – auf ihre Leistungsfähigkeit bezüglich der Vermittlung der für Lebenslanges Lernen erforderlichen Kompetenzen hin zu überprüfen. Gegebenenfalls hat dieser Vorgang Neuausrichtungen zur Folge, um zu einer stärkeren funktionalen Abstimmung und Verzahnung der einzelnen Bildungsbereiche zu gelangen. Die Anforderung Lebenslanges Lernens kommt auf die Individuen wie auf die Bildung vermittelnden Institutionen gleichermaßen zu. Alle Bildungsinstitutionen sind gefordert, die eigenen Bildungsziele mit denen des Lebenslanges Lernens möglichst produktiv zu verbinden. Diese Aufgabe kann zusätzlich dazu beitragen, die Grenzen zwischen den Bildungsbereichen aufzuweichen (vgl. auch Forum Bildung 2001, Arbeitsgruppe Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen, S. 32).

### **Finanzierung beruflicher Weiterbildung**

Wenn Individuen zukünftig in verstärktem Maße bereit und fähig sein sollen, verstärkt in Lebenslanges Lernen zu investieren – und dies sowohl finanziell als auch in kaum messbaren Inputs an Freizeit –, bedarf es geeigneter Finanzierungskonzepte für Lebenslanges Lernen. Hier gibt es mittlerweile eine breite Diskussion über neue Finanzierungsmodelle, über Arbeits- und Lernkonten, allerdings ohne seriöse empirische Unterfütterung.

Zum Bereich der Finanzierung beruflicher Weiterbildung liegen derzeit im Allgemeinen keine genauen Angaben vor. In der CVTS-II-Studie ist ein zentraler quantitativer Indikator zwar der für die Kosten von Unternehmen interner und externer Lehrveranstaltungen, aber nicht nur unter dem Aspekt der Investitionsbereitschaft der Unternehmen spielt die Struktur der Finanzierung beruflicher Weiterbildung eine wichtige Rolle. Ebenso wichtig ist der Beitrag, den die Individuen selbst zur Finanzierung von Weiterbildung leisten wollen und müssen.

Angaben zu den finanziellen Aufwendungen, die die Finanziers von Weiterbildungen jeweils zu tragen haben, liegen nur in Form von ungefähren Vorstellungen vor. Einen Überblick über sämtliche Ausgaben zu gewinnen, verlangt die Addition unterschiedlicher Quellen, deren Einzelangaben zum einen aus mehr oder weniger repräsentativen Erhebungen stammen und zum anderen aus unterschiedlichen Statistiken. Darüber hinaus basieren Angaben in Ermangelung anderer Möglichkeiten auf bloßen Schätzungen. Die Folge dieser unklaren Datenlage sind schwankende Angaben zum Gesamtvolumen der getätigten Aufwendungen.<sup>49</sup> Als Finanziers dieses Mischfinanzierungssystems treten dabei neben den Betrieben der Privatwirtschaft (36 %) die öffentliche Hand (8,7 %), die Bundesagentur für Arbeit (17 %) sowie Privatpersonen (38,2 %) auf (vgl. von Bardeleben/Sauter 1995, S. 32 ff.).

Die Kosten der beruflichen Weiterbildung wären für die unterschiedlichen Akteursebenen jeweils anhand folgender „idealer“ Indikatoren zu erfassen (vgl. Expertise Timmermann):

<sup>49</sup> Diese Angaben belaufen sich auf zwischen 35,0 Mrd. € über 40,9 Mrd. € bis hin zu 51,1 Mrd. €; vgl. von Bardeleben/Sauter 1995, S. 32; die Angaben beziehen sich auf die Mitte der 1990er-Jahre.

- *Betriebliche Weiterbildungskosten:* jährliche Fortschreibung der Höhe der durchschnittlichen und hochgerechneten gesamtwirtschaftlichen betrieblichen Weiterbildungskosten (Datenquelle: Institut der deutschen Wirtschaft, R. Weiß und Grund- und Strukturdaten); jährliche Ausweisung der Zahl der Betriebe mit Lernzeitkonten und die Anzahl der Lernzeitkonten insgesamt sowie nach Branchen (WSI-Datenbank oder Erfassungsbedarf); die jährliche Ausweisung der Zahl der Betriebe mit monetären Bildungskonten für ihre Beschäftigten und die Anzahl der Bildungskonten insgesamt sowie nach Branchen (Erfassung vermutlich auf einer WSI-Datenbank).

*Datenlücken:* Verteilung der betrieblichen Weiterbildungskosten auf die Belegschaftsgruppen und Untersuchung der Konjunktur- und Krisenabhängigkeit der Kennzifferausprägungen; Umfang und Kostenimplikationen informellen Lernens im Betrieb; betriebliche Kompensationsformen des Arbeitszeitausfalls bei Weiterbildung während der Arbeitszeit; Überwälzungsmöglichkeiten, -spielräume, -formen und -volumen der betrieblichen Weiterbildungskosten.

- *Staatliche Finanzierung:* Die Höhe der jährlichen Ausgaben bzw. Kosten für die berufsbildenden Schulen u.ä. Einrichtungen disaggregiert nach Bildungsmaßnahmen (Vollzeit und Teilzeit); die Kosten- und Finanzierungsimplikationen des Weiterbildungsengagements berufsbildender Schulen; die Weiterbildungsaufwendungen innerhalb des öffentlichen Dienstes; Datenquellen: Die benötigten Informationen sind – mit Ausnahme der letzten Position – nur z.T. in veröffentlichten Schriften aufbereitet (zum Beispiel Grund- und Strukturdaten, Bildung im Zahlenspiegel, Fachserie 11 des Statistischen Bundesamtes „Bildung und Kultur“, Rechnungsergebnisse der öffentlichen Haushalte), sie liegen aber in den einschlägigen Bundes- und Länderministerien bzw. kommunalen Ämtern vor.

*Datenlücken:* Kosten- und Finanzierungsimplikationen des Weiterbildungsengagements berufsbildender Schulen.

- *Kosten und Finanzierung durch sonstige Träger bzw. Einrichtungen:* Diese Träger veröffentlichen selbst in verschiedenen Detailliertheitsgraden und eher unregelmäßig Daten über ihre Aktivitäten, die teilweise unaufbereitet sind. Folgende Daten sollten in einer Bildungsberichterstattung Berücksichtigung finden: Höhe der jährlichen Ausgaben bzw. Kosten für die Träger und deren Einrichtungen (Datenquellen: Statistiken des DIE und Veröffentlichungen der Träger, zum Beispiel Jahresberichte, z.T. BSW); die Finanzierungsstruktur der „sonstigen“ Träger und Einrichtungen.

*Datenlücken:* Kosten- und Budget(-struktur-)vergleiche zwischen Programmen und Trägern; Vergleiche von Kosten pro Teilnehmer, Unterrichtsstunde, Teilnehmerstunde nach Programmen und Trägern.

- *Finanzierung durch die Individuen und privaten Haushalte:* die individuellen Ausgaben bzw. Kosten für Bildungsmaßnahmen pro Jahr; Finanzierungsstruktur des Lebensunterhalts der Teilnehmenden.

*Datenlücken:* Bisher liegen keine regelmäßigen und umfassenden Erhebungen zu den privaten Weiterbildungsaufwendungen vor.

- *Kosten und Finanzierung der beruflichen Weiterbildung von Arbeitslosen und von Arbeitslosigkeit Bedrohten:* durchschnittliche Weiterbildungskosten pro Arbeitsloser, an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmender Person, Gesamtkosten der Weiterbildung Arbeitsloser; Höhe und Anteil der Maßnahmekosten an den Gesamtkosten; Höhe und Anteil der Lebensunterhaltskosten an den Gesamtkosten; angebots- oder nachfrageorientierte Finanzierung durch die BA;

*Datenlücken:* Finanzierungsbeiträge der Angehörigen; Erfolgswirkungen.

Zusätzlich zu den von Timmermann aufgeführten Kostenstrukturen der unterschiedlichen Finanzlastträger in der Weiterbildung sind indirekte Kosten wie Opportunitätskosten oder anfallende Kosten für Kinderbetreuung in der Zeit der Weiterbildungsmaßnahme zu berücksichtigen, die einen Großteil der anfallenden Kosten ausmachen. Neben den rein monetären Aufwendungen investieren die Teilnehmenden vor allem ihre Freizeit, deren Geldwert sich kaum ermitteln lässt, deren Beitrag als Input-Faktor von Seiten der Nachfrager in die Weiterbildung jedoch dokumentiert werden sollte. Außerdem dürften auch psychische Belastungen und physische Aufwendungen eine Rolle bei der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an Weiterbildung spielen, die schwer und allenfalls mit Hilfe qualitativer Studien erfassbar sind.

Eine Berichterstattung zur Finanzierung beruflicher Weiterbildung muss auch an dieser Stelle für Transparenz sorgen, indem sie die Finanzlastträger identifiziert und zwischen den verschiedenen Kostenarten (direkte Kosten versus indirekte Kosten/Opportunitätskosten) unterscheidet. Besonders zentral ist dabei die Frage, in welchem Verhältnis die unterschiedlichen Kosten auf die beteiligten Akteure verteilt sind. Auch hier sind Trendaussagen wichtig, um herauszufinden, inwieweit sich Verschiebungen der Lastenverteilung zwischen den beteiligten Akteuren ergeben haben. Es scheint momentan schwierig zu sein, die tatsächlichen Kosten, die die verschiedenen Akteure bzw. Institutionen tragen, überhaupt zu beziffern.

Wenn Weiterbildung auf Lebenslanges Lernen ausgerichtet ist, darf sie nicht mehr nur anlassbezogen, sondern muss prozessorientiert verfahren. Dies gilt auch für die Finanzierung von Weiterbildung, die nicht mehr von punktuellen Gelegenheiten gesteuert werden darf, sondern ein langfristiges Finanzierungskonzept verlangt, das den Individuen und Betrieben Planungssicherheit verschafft, Motivation fördert und die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Bildungsweg ermöglicht. In ein solches Konzept sind vorhandene arbeitsmarktpolitische Instrumente einzubeziehen, so dass der Einsatz öffentlicher Mittel und die individuelle Investitionsbereitschaft Hand in Hand gehen.

#### 4.4.2 Prozess-Indikatoren

Prozess-Indikatoren geben Auskunft über den Weiterbildungsprozess selbst, zum Beispiel über dessen Verlauf und Qualität. Die Weiterbildungsqualität

steht als Prozess-Indikator auch für die Leistungsfähigkeit des Weiterbildungssystems. Merkmale dafür sind u.a. die Transparenz über Angebote und Wertbarkeit von Weiterbildungsmaßnahmen, das Vorhandensein von Weiterbildungskonzepten oder auch die Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen. Auch die Qualität des Weiterbildungspersonals ist ein wichtiger Prozess-Indikator (vgl. Expertise Arnold/Schiersmann). Die folgende Analyse bezieht sich auf die Weiterbildungsqualität.

### **Weiterbildungsqualität**

Der Bereich der Weiterbildungsqualität ist empirisch nur schwer fassbar, was in Zusammenhang mit der Struktur der Weiterbildung steht. Anders als in anderen Bildungsbereichen, zum Beispiel in der allgemein bildenden oder beruflichen Ausbildung, existieren für den Weiterbildungsmarkt keine festen Standards und Kontrollen. Durch die Heterogenität der Träger und dadurch, dass die Weiterbildung marktmäßig organisiert ist, gelten für die Qualitätsaspekte keine einheitlichen Richtlinien. Vor allem den Weiterbildungsnachfragern, aber auch den Kleinbetrieben, die als Anbieter von Weiterbildung fungieren, fällt deshalb die Orientierung im „Qualitätslabyrinth“ oft schwer. Dabei bilden gerade Informationen zur inhaltlichen Gestaltung von Weiterbildungsprozessen auch die Voraussetzungen für verstärkte Eigenverantwortung und Selbstorganisationsfähigkeit der Weiterbildungsteilnehmer im Sinne Lebenslangen Lernens.

Fragen der Qualitätsentwicklung, der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements gehören zu den Kernaufgaben in allen Bildungsbereichen. Noch beherrscht eine Vielfalt von Qualitätsansätzen, die verstärkt von Seiten der Anbieter und Institutionen argumentieren, die Diskussion. Die Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt sind so zahlreich, „dass es keinen gesellschaftlichen Konsens darüber gibt, was „gute“ Qualität in der Weiterbildung bedeutet“ (Sauter in: Forum Bildung 2001b, S. 113).

Auch die analysierten Datenquellen tun sich in diesem Punkt schwer. In der europäischen Weiterbildungsstudie CVTS II wurden zwar Qualitätsaspekte erhoben, diese beschränken sich aber auf rein institutionelle Merkmale (zukünftiger Personal- und Qualifikationsbedarf, Vorhandensein von Weiterbildungskonzepten und -budgets, Nutzung von Evaluierungsinstrumenten). Die Befunde zeigen, dass Deutschland in Bezug auf die hier gemessenen institutionellen Qualitätskriterien eher im (hinteren) Mittelfeld rangiert und folglich erheblichen Nachholbedarf bezüglich qualitätssichernder Vorbereitungsmaßnahmen in der Weiterbildung hat.

Neben den aufgeführten Indikatoren der CVTS-II-Studie gibt es eine Reihe weiterer Merkmale zur Erfassung von Weiterbildungsqualität (vgl. Expertise Kuwan), die den Nachfragern die Orientierung erleichtern und zu gesteigerter Transparenz beitragen sollen<sup>50</sup>:

---

<sup>50</sup> Zu weiteren Qualitätskriterien vgl. Gnahs 2002, S. 4. Gnahs wertet außerdem die vorhandenen Qualitätskonzepte ISO 9000, EFQM, Selbstevaluation sowie Stiftung Bildungstest aus und nennt zentrale Merkmale der unterschiedlichen Qualifikationskonzepte.

- fachliche und didaktische Qualität des Bildungspersonals,
- „Weiterbildung der Weiterbildner“,
- vorhandene Methoden und Lernerfolgskontrollen,
- Transparenz von Zertifikaten und Abschlüssen hinsichtlich ihrer Verwertbarkeit,
- kontinuierliche Evaluation (intern zum Beispiel durch Selbstevaluation und extern zum Beispiel in Form von ISO 9000 oder EFQM),
- Beratungen vor Maßnahmenbeginn, Nachbetreuung, interner und externer Erfahrungsaustausch, Limitierung der Teilnehmerzahl.

Über das Qualitätsbewusstsein der Nachfrager geben die vorhandenen Datenquellen keine Auskunft. Dabei ist gerade zur Stärkung des Qualitätsbewusstseins und der „Nachfragemacht“ (Sauter in: Forum Bildung 2001b, S. 115) insbesondere die Sicht der Nutzer auf Anforderungen an die Weiterbildungsqualität von Interesse. Hierzu liefert das BSW Hinweise: Die Befunde zeigen, dass vor allem diejenigen, die bereits an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, sich insgesamt mehr Informationen zur Qualität der Weiterbildungsangebote wünschen (vgl. BMBF 2003, S. 76 ff.) und Qualitätssicherung in der Weiterbildung für wichtig halten (62 % der Teilnehmer; 49 % gesamt).

Zum Thema „Weiterbildungsqualität“ liegen insgesamt lediglich punktuelle Studien vor, die jeweils nur einzelne Facetten abbilden. Das Spektrum reicht vom Aufgreifen des Themas in Repräsentativbefragungen (wie im BSW) über die Evaluation bestimmter Ansätze (zum Beispiel ISO-Zertifizierung oder Gütesiegelverbände) über Einzelstudien, Expertisen und Evaluationen bei Weiterbildungsanbietern bis hin zu Bildungstests (zum Beispiel Stiftung Bildungstest) (vgl. Expertise Kuwan)<sup>51</sup>. Die Forschung über Weiterbildungsqualität steckt noch in den Kinderschuhen und hat viele Datenlücken zu verzeichnen. Beispielsweise kann derzeit nicht beurteilt werden, wie sich die Qualität von Weiterbildung in Deutschland in den letzten Jahren verändert hat.

Die Qualität der Weiterbildung spielt insbesondere für die Perspektive Lebenslangen Lernens eine entscheidende Rolle. Sie ist entscheidend dafür, dass Weiterbildung tatsächlich im Sinne vom Kompetenzentwicklung bei den Individuen Früchte trägt und beeinflusst stark die Möglichkeiten zur persönlichen Entfaltung, zur gesellschaftlichen Teilhabe und zum beruflichen Fortkommen.

Im Zuge der Veränderungen, denen sich das Bildungswesen in Folge der Megatrends (vgl. Kapitel 2.2) gegenübergestellt sieht, ist die Frage der Qualitätssicherung in der Weiterbildung zunehmend unter neuen Bedingungen zu diskutieren. Dabei muss es zum einen um (möglichst) konkrete Merkmale für den Qualitätsbegriff gehen, wobei die Reichweite des Qualitätsbegriffs über die reine Durchführungsqualität hinaus auf weitere relevante Aspekte wie Zugangs- und Transferqualität auszudehnen ist. Erst dann kann es zu einer Stärkung des

---

<sup>51</sup> Die derzeit umfassendste Datenquelle wurde vor kurzem vom IES Hannover und HK-Forschung München im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung erstellt und finanziert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung; sie verbindet eine Repräsentativbefragung von 1.500 Weiterbildungsanbietern mit 40 Fallstudien (vgl. Expertise Kuwan).

Qualitätsbewusstseins der Nachfrager kommen und zu einem eventuellen Marktbereinigungsprozess, wenn sich die Nachfrage auf diejenigen Anbieter richtet, die auch „Qualität“ bieten. Zum anderen darf der Qualitätsbegriff nicht im Sinne eines starren Konzepts erfasst und verstanden werden, sondern muss in Zeiten des Wandels der Anforderungen an Bildung dynamisiert und den sich ändernden Bedingungen und Anforderungen angepasst werden. Auch wenn die Debatte zu den für Lebenslanges Lernen notwendigen Kompetenzen alle Bildungsbereiche umfasst, so kann der Qualitätsbegriff nicht einheitlich bestimmt werden, auch wenn es zentrale Aspekte gibt, die für alle Bildungsbereiche übergreifend relevant sind.

Zusammenfassend lassen sich einige zentrale Aspekte im Sinne von Qualitätsindikatoren anführen, die den Nachfragern von Weiterbildung zu mehr Transparenz über das jeweilige Weiterbildungsangebot, die Anbieter sowie seine berufliche Verwertbarkeit verhelfen können (vgl. auch BIBB 2001)<sup>52</sup>:

- Hinweise zur Gewährleistung von Qualität der Weiterbildungsanbieter: Vertragsgestaltung, Erfahrungen des Anbieters auf dem Gebiet beruflicher Weiterbildung, Informationen über räumliche und sächliche Ausstattung sowie zum Personal und seinen Qualifikationen/Erfahrungen, Anstrengungen des Anbieters zur Qualitätssicherung,
- Zielbeschreibung der Maßnahme (für eine spätere Verwertbarkeit der Lerninhalte auf dem Arbeitsmarkt),
- Auswahl der Teilnehmenden, Dauer und zeitliche Gliederung der Maßnahme, Veranstaltungsort,
- inhaltlicher Aufbau der Maßnahme und Vermittlung von Kenntnissen, Einsatz von Lernmitteln und Methoden, Angebote zur Unterstützung der Teilnehmenden beim Lernen, ausreichender Praxisbezug,
- Abschluss- und Zertifizierungsmöglichkeiten,
- Bedeutung der Maßnahme für die berufliche Zukunft.

#### **4.4.3 Outcome-Indikatoren**

Als Outcome-Indikatoren im Bereich Weiterbildung sollen die Ergebnisse von Bildungsprozessen gefasst werden. Für die Individuen können diese sehr unterschiedlich ausfallen: zum Beispiel Renditen auf dem Arbeitsmarkt, der Erhalt oder die Sicherung einer Arbeitsstelle, interessantere Aufgaben oder der Aufstieg in eine höhere Gehaltsgruppe stellen eine Möglichkeit des Ertrags von Weiterbildung dar. Sie können sowohl mittelbare als auch unmittelbare Folgen von Weiterbildung sein. Greifbarer sind Outcomes in Form von Zertifikaten. Im Kontext der Anforderungen an die Kompetenzentwicklung der Individuen ist ein wesentliches Resultat der Weiterbildungsbemühungen die Erweiterung persönlicher, für Lebenslanges Lernen relevanter Kompetenzen, die durch Zertifikate aber nicht dokumentiert werden.

---

<sup>52</sup> Einen Überblick zum Stand und den Perspektiven der Anwendung von Verfahren der Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung geben Balli/Krekel/Sauter 2002, S. 5–25.

Auch die Finanziers von Weiterbildung (die Betriebe, die Bundesagentur für Arbeit) haben ein Interesse am Outcome der Weiterbildungsbemühungen der Individuen. Auch wenn der Weiterbildungsinput der Betriebe (in Form von Geld für Weiterbildung, Arbeitsfreistellung, Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen) von Nutzenerwägungen gelenkt sein dürfte, so zeigen die Befunde der CVTS-II-Studie doch, dass ein Großteil der Unternehmen den künftigen Personal- und Weiterbildungsbedarf gar nicht ermittelt (nur 24 % tun dies; vgl. Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003, S. 60). Eine Voraussetzung für betriebliche Kosten-Nutzen-Kalkulationen wären klare Bedarfvorstellungen in den Betrieben. Den Outcome von Weiterbildung für die Betriebe zu erfassen, stößt auf die Schwierigkeit, bestimmte betriebliche Verbesserungen mit den Weiterbildungsbemühungen der Mitarbeitenden in direkten Zusammenhang zu bringen. Manchmal schätzen Betriebe den Nutzen der Weiterbildung anhand objektiver Kriterien ein (zum Beispiel die Verbesserung von Verkaufszahlen, die Verringerung der Ausschussproduktion), oder sie bewerten die Arbeitsleistung ihrer Mitarbeiter. Nutzeneinschätzungen und Maßnahmen zur Transfersicherung des Gelernten in den Betrieb haben bislang nur eine geringe Verbreitung.

Die Wirkungen der Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung, die durch die Bundesagentur für Arbeit gefördert werden, werden derzeit mit Hilfe der Verbleibs- sowie der Eingliederungsquote untersucht. Die Verbleibsquote gibt erste Hinweise auf die Effekte der Förderung, indem sie ausweist, wie viele Teilnehmer sechs Monate nach Abschluss einer Maßnahme nicht mehr arbeitslos gemeldet sind. Die Eingliederungsquote gibt den Anteil der Absolventen von Maßnahmen aktiver Arbeitsförderung an, die sechs Monate nach Maßnahmenende eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung haben (vgl. Expertise Bellmann). Das SGB III legt die Aufstellung dieser Quoten gesetzlich fest, die von den Arbeitsämtern zu erstellen sind. Sie sollen Aufschluss über den Mitteleinsatz, die geförderten Personen und die Wirksamkeit der Förderung geben. Qualitätsaspekte der Arbeit und Langfristwirkungen werden damit nicht erfasst, es bleibt eine Geschäftsstatistik.

### **Outcome-Indikatoren auf individueller Ebene**

Wenn die Individuen die Anforderungen, die durch Lebenslanges Lernen an sie gestellt werden, im Rahmen der eigenen Berufsbiographie umsetzen wollen, ist für sie – gerade angesichts der hohen Kosten in Form von Geld, Freizeit u.a. – das Resultat ihrer Weiterbildungsbemühungen von entscheidender Bedeutung. Der Outcome von Weiterbildung lässt sich aus der Perspektive der Individuen in drei zentrale Aspekte gliedern:

- die durch Weiterbildung erzielten Renditen auf dem Arbeitsmarkt,
- die Möglichkeit, gesellschaftlich und auf dem Arbeitsmarkt anerkannte Zertifizierungen zu erwerben sowie
- Renditen im Sinne persönlicher Kompetenzerweiterung.



**Renditen auf dem Arbeitsmarkt**

In den untersuchten Datenquellen finden wir zum Nutzenaspekt von Weiterbildung auf dem Arbeitsmarkt nur einzelne Aussagen: Das BSW erhebt zum Beispiel mit seinen Indikatoren die Veränderung der beruflichen Situation durch Weiterbildungsteilnahme (vgl. BMBF 2004, S. 294 ff.). Das Spektrum der betrachteten Renditen reicht vom Erhalt oder der Sicherung einer Arbeitsstelle über beschäftigungsbezogene Aspekte (Aufstieg, höhere Gehaltsgruppe) bis hin zu qualitativeren Indikatoren wie der besseren Kenntnis betrieblicher Zusammenhänge oder der Hilfe beim Erledigen von Arbeiten. Bei den Befragten überwiegen die „weicheren“ Nutzenaspekte. Daneben erfasst das SOEP in gewissem Umfang (vgl. Büchel/Pannenberg 2002, S. 491 ff.) den subjektiven Nutzen der beruflichen Weiterbildung.<sup>53</sup> Insgesamt wurden Weiterbildungsrenditen bislang weder für die Individuen noch für die Betriebe oder ganze Volkswirtschaften erhoben, denn die große Mehrheit der Studien vernachlässigt den Nutzenaspekt gänzlich.

Aussagen zu den Wirkungen auf dem Arbeitsmarkt erfordern umfangreiche Datensätze bzw. Längsschnittdaten, um Ursachen und Wirkungen abbilden zu können. Bislang liegen lediglich mikroanalytische Studien zu den Effekten öffentlich finanzierter Weiterbildung auf die Einkommens- und Beschäftigungschancen vor. Hierzu zählt auch die Aufstellung der Arbeitsgenturen im Zuge der Novellierung des SGB III über die Verbleibs- und Eingliederungsquoten.

Abgesehen von den hier angeführten Beispielen sind die Defizite in der Datenverfügbarkeit insgesamt groß, was im Hinblick auf die private Investitionsbereitschaft relevant ist. Diese ist umso eher zu erreichen, je klarer für die Individuen ist, ob sich ihr Input rentieren wird und – im wahrsten Sinne des Wortes – auf dem Arbeitsmarkt bezahlt macht. Angesichts der Anforderungen an die individuelle Fähigkeit zur berufsbiographischen Gestaltung sind arbeitsmarktrelevante Renditen als Anreizstrukturen für die Individuen zu betrachten, die den Weg des Lebenslangen Lernens ein Stück weit greifbarer erscheinen lassen.

Hier tritt auch eine grundsätzliche Schwierigkeit bei Investitionen in Humanressourcen zu Tage (vgl. Balzer/Nuissl 2000; v. Bardeleben/Beicht 1996), da sich der Outcome individueller Weiterbildungsbemühungen nicht bloß in rein monetären Größen messen lässt, sondern sich auch in erweiterten Handlungsmöglichkeiten, erhöhter beruflicher Souveränität oder in gesteigerter Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden äußern kann (vgl. Baethge in: Forum Bildung 2001a, S. 101; vgl. auch die Ausführungen zur Kompetenzerweiterung in diesem Kapitel). Die Schwierigkeit besteht darin, dass sich arbeitsmarktmäßige Renditen – sowohl für die Individuen als auch für die Betriebe – häufig nicht eindeutig einer bestimmten Maßnahme zuschreiben und dadurch von anderen

---

<sup>53</sup> Die Items zum subjektiven Nutzen der beruflichen Weiterbildung im SOEP sind im Konjunktiv formuliert und konstruieren insofern die Möglichkeit der beruflichen Verwertbarkeit; zum Beispiel „Ich würde bei einer späteren Bewerbung die erworbene Teilnahmebestätigung beilegen“, „Die neu erworbenen Kenntnisse wären im Falle eines Stellenwechsels auch in einem anderen Betrieb anwendbar“; vgl. Büchel/Pannenberg 2002, S. 492.

Einflüssen trennen lassen; vielmehr sind sie oftmals Resultate von Kombinationen verschiedener Einflüsse, besonders dann, wenn die Grenzen zwischen Lernen und Arbeiten – wie bei den Formen arbeitsbegleitenden und informellen Lernens – fließend sind. Unter Umständen lässt sich gar nicht feststellen, ob sich Weiterbildung überhaupt persönlich ausgezahlt hat.<sup>54</sup>

### Zertifizierung

Gesellschaftlich und auf dem Arbeitsmarkt anerkannte Zertifizierungen ermöglichen eine Nutzenvergewisserung für die Individuen hinsichtlich der Verwertbarkeit des durch Weiterbildung Erworbenen. Die untersuchten Datenquellen geben aber – mit Ausnahme des BSW – keinen Aufschluss darüber, ob Weiterbildung den Erwerb von Zertifikaten ermöglicht, und keine Datenquelle lässt erkennen, welche Erfahrungen die Individuen mit erworbenen Zertifizierungen gemacht haben. Aktuelle Datenbestände erfassen zwar durchgängig Teilnahmequoten oder Teilnahmefälle, sie erfassen aber nicht, inwieweit die durch Zertifikate abgeschlossenen Weiterbildungsaktivitäten auch auf dem Arbeitsmarkt einsetzbar sind oder beispielsweise Vorteile bei der Jobsuche verschaffen. Zertifizierungen beziehen sich aktuell überwiegend auf angeeignete Wissensbestände und berücksichtigen noch zu wenig diejenigen Fähigkeiten und Kompetenzen, die dazu befähigen, Wissen flexibel und jeweils kontextbezogen einzusetzen sowie methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen.

Der Grundsatz Lebenslangen Lernens erfordert die offenere Anerkennung von Kenntnissen und Kompetenzen, die auf verschiedenen Lernwegen erworben wurden. Dies gilt insbesondere für die Ergebnisse informellen und selbst gesteuerten Lernens, für die es aktuell keine Verfahren zur Anerkennung gibt. Die Formen der Anerkennung sind deshalb besonders schwierig, weil die Ergebnisse informellen Lernens schwerer identifizierbar und objektivierbar sind. Hieraus ergibt sich das Erfordernis entsprechender Prüfungsverfahren und -methoden. Mit einer stärkeren Konzentration auf bildungswegunabhängige und fachübergreifende Kompetenzen müsste auch die Abkehr von allgemeinen Abschlussprüfungen und die Öffnung für lernprozessbegleitende Feststellungsverfahren einhergehen (vgl. Dohmen in: Forum Bildung 2001a, S. 157).

Die Anforderung, die eigene Erwerbsbiographie mit Blick auf die Veränderungen des beruflichen Umfeldes immer wieder zu reflektieren und zu gestalten, ist für die Individuen kein leichtes Unterfangen. Durch bedarfsgerechte Zertifizierungen, die zusätzlich zu theoretischen Lernergebnissen auch Problemlösungskompetenzen, Selbstständigkeit sowie sozial-kommunikative Kompetenzen festhalten, halten die Individuen zwar keine schriftlichen Nachweise über lebenslange Lernfähigkeit in den Händen, wohl aber feststellbare Resultate ihrer umfassenden Weiterbildungsbemühungen, die ihnen zu mehr Beschäftigungssicherheit, aber auch verstärktem Selbstbewusstsein in Bezug auf die eigenen Kompetenzen verhelfen können.

---

<sup>54</sup> Diese Erfahrung haben viele Erwerbspersonen in den neuen Bundesländern machen müssen, die Umschulungs- und Fortbildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit besucht haben; vgl. Baethge, Andretta u.a. 1996.

### **Renditen im Sinne persönlicher Kompetenzerweiterung**

Ein weiterer Aspekt, der gerade im Sinne der Anforderungen, die der neue Typus von Weiterbildung (Lebenslanges Lernen) an die Individuen stellt, besondere Bedeutung besitzt, ist die Frage des Outcomes von Weiterbildung im Sinne der persönlichen Kompetenzerweiterung.

Im Zusammenhang mit den Datendefiziten bei der Weiterbildungsteilnahme konnte festgestellt werden, dass es zwar Erkenntnisse über die schulische und berufliche Qualifikation der Weiterbildungsteilnehmer gibt, diese aber keinen Aufschluss darüber zulassen, in welchem Maße die Individuen bereits mit den für Lebenslanges Lernen notwendigen Kompetenzen in die Weiterbildung eintreten. Ähnlich verhält es sich in Bezug auf Kompetenzzuwächse durch Weiterbildung, die ungleich schwerer feststellbar sind, und auch die vorliegenden Datenquellen erteilen hierzu keine Auskunft. Die Problematik ist offensichtlich: Dass keine Kompetenzmessungen vor dem Eintritt in die Weiterbildung vorgenommen werden, erklärt gleichzeitig, warum es auch nach Abschluss der Lernaktivitäten keine Kompetenzmessungen gibt. Wie sollen Zuwächse verzeichnet werden, wenn die Ausgangsbasis unklar ist?

Auch an dieser Stelle zeigt sich wieder der systemische Zusammenhang, in dem Lernen durch Weiterbildung steht. Wenn es bei der Qualifizierung durch prozessorientierte Weiterbildung um Kompetenzentwicklung als einen Lernprozess geht, der das (Berufs-)Leben fortwährend begleitet, müssen die Kompetenzen der Individuen in Form einer „Vorher-Nachher“-Kompetenzmessung erfolgen, denn nur auf diese Weise lassen sich Zuwächse verzeichnen und Schwachstellen aufdecken.

Hier ist der Forschungsbedarf groß, denn zum Vorhandensein und der Erweiterung von Kompetenzen wie Selbststeuerungsfähigkeit, Reflexionsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, permanenter Lernbereitschaft und Lernkompetenz wissen wir bislang wenig. Eine entscheidende Aufgabe besteht aktuell darin, genau diese Kompetenzen erfassbar zu machen, um zu wissen, wo Kompetenzlücken bestehen, um diese gezielt angehen zu können und auf diese Weise veränderten Qualifikationsanforderungen – sowohl von Seiten der Individuen als auch gesamtgesellschaftlich – gerecht werden zu können.

Zusammenfassend lassen sich für die verschiedenen Akteure in der Weiterbildung jeweils unterschiedliche Indikatoren und Aspekte benennen, die für den Outcome aus Weiterbildung relevant sind:

- *Betriebe:* Ansatzpunkte für den Outcome der Betriebe aus den Weiterbildungsaktivitäten ihrer Mitarbeiter bilden „objektive“ Kriterien wie die Verbesserung der Verkaufszahlen, die Verringerung der Ausschussproduktion etc. Solche Kriterien greifen aber nur dann, wenn es sich um stark aufgabenbezogene Weiterbildungen handelt (zum Beispiel das Erlernen eines speziellen Computerprogramms für den unmittelbaren Einsatz). Für die Vermittlung von Kompetenzen im Sinne Lebenslanges Lernens gelten andere Kriterien, um Resultate für die Betriebe sichtbar werden zu lassen: Die Effekte dürften sich eher längerfristig einstellen und sich zum Beispiel an Fähigkeiten wie erhöhter Problemlösekompetenz, Selbstständigkeit oder Kommuni-

kationsfähigkeit feststellen lassen. Hierbei handelt es sich nicht um direkt messbare, monetäre Größen, sondern um sich langfristig auswirkende Kompetenzen und Dispositionen von Mitarbeitern.

- *Bundesagentur für Arbeit*: Die Eingliederungs- und die Verbleibsquote, mit denen die Bundesagentur für Arbeit die Wirkungen des Mitteleinsatzes nach SGB III prüft, haben einen spezifischen Aussagewert. Sie benennen nicht, wo die Individuen auf dem Arbeitsmarkt verblieben sind. Ob sich die Maßnahme für die Teilnehmer positiv ausgewirkt hat (im Sinne von Statusverbesserung im Vergleich zur Tätigkeit vor der Arbeitslosigkeit bzw. vor Beginn der Maßnahme), lässt sich nicht ermitteln. Ebenso wenig ist klar, ob die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt tatsächlich auf die Teilnahme der Maßnahme zurückzuführen ist. Insofern ist der Outcome gänzlich offen. Indikatoren für die Resultate von Fördermaßnahmen nach SGB III wären folglich: die genauere Bestimmung des beruflichen Verbleibs der Teilnehmer, der Zusammenhang zwischen dem erfolgreichen Abschluss der Maßnahme und dem Wiedereintritt ins Berufsleben und die Arbeitsmarktfähigkeit und -relevanz von Zertifikaten aus Weiterbildungsmaßnahmen nach SGB III. Erforderlich wäre auch die Erfassung von Langzeitwirkungen der Maßnahmen auf dem Arbeitsmarkt. Sind die in den Maßnahmen erworbenen Kompetenzen von dauerhafter Bedeutung im Sinne prozessorientierter Kompetenzen? Um solche Zusammenhänge aufzudecken, sind qualitative Erhebungsmethoden vonnöten, denn bloße Zählungen können den tatsächlichen Outcome nicht aufdecken.

- *Individuen*: Die Wirkungen für die Individuen finden auf unterschiedlichen Ebenen statt:

Die *Renditen auf dem Arbeitsmarkt* – zum Beispiel erhöhtes Gehalt, beruflicher Aufstieg, Arbeitsplatzsicherheit – lassen sich dann messen, wenn sich diese direkt auf die Weiterbildungsmaßnahme zurückführen lassen, was jedoch häufig schwierig ist. Wie das BSW aufzeigt, werden diese eher „harten“ Nutzenaspekte seltener von den Individuen registriert.

*Zertifikate* als Output von Weiterbildung zu erfassen, stellt an sich keine Schwierigkeit dar, doch das Spektrum der Zertifizierungsformen ist groß. Sie sichern an sich noch keine Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt zu, ermöglichen den Individuen aber einen Nachweis über ihre Anstrengungen, wenn sie auch (nicht immer) einen tatsächlich vorhandenen Kenntnisstand ausweisen. Zentrale Indikatoren im Sinne Lebenslangen Lernens wären: Verfahren zur Anerkennung auch der durch informelle Lernprozesse erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen, Prüfungsverfahren zur Erfassung überfachlicher und sozialer Kompetenzen.

*Renditen im Sinne persönlicher Kompetenzerweiterung*: Für die Feststellung von Kompetenzzuwächsen, die sich auf die für Lebenslanges Lernen benötigten Kompetenzen beziehen, greifbare Indikatoren vorzuschlagen, ist eine diffizile Aufgabe. Hier besteht weitreichender Forschungsbedarf, um feststellen zu können, wie sich Kompetenzen wie Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsfähigkeit, Lernbereitschaft und Lernkompetenz überhaupt messen lassen. Erst dann können Aussagen über ihre Wirksamkeit für die Individuen-

en gemacht werden. Qualitative Herangehensweisen erscheinen hier notwendig, um erste Annäherungen zu erzielen.

#### **4.4.4 Zur Erfassung informellen Lernens**

Insgesamt ist die Datenlage im Bereich des informellen Lernens äußerst defizitär. Zwischen den Daten, die bereits vorliegen, besteht lediglich eine eingeschränkte Vergleichbarkeit, da die unterschiedlichen Studien aus dem Spektrum der zahlreichen informellen Lernformen jeweils verschiedene auswählen und erheben; einheitliche Konzepte bestehen aktuell nicht.

Da es sich bei Prozessen informellen Lernens nicht notwendigerweise um intentionales Lernen handelt, wird es unter Umständen von den Lernenden selbst nicht als Erweiterung ihres Kenntnisstandes wahrgenommen. Diese Charakteristik macht eine der Hauptschwierigkeiten bei der Erfassung informellen Lernens aus.

Das informelle Lernen wird gemeinhin als ein besonders kompetenzentwickelndes Lernen betrachtet, das diejenigen Lernformen, die insbesondere für prozessorientierte Weiterbildung relevant sind, in sich vereint. Dazu gehören Lernformen wie das selbst gesteuerte Lernen, Erfahrungslernen, implizites Lernen und auch das Alltagslernen. Wenngleich sich die präzise begriffliche Erfassung und die empirische Erhebbarkeit schwierig darstellen, ist es dennoch die Aufgabe einer nationalen Bildungsberichterstattung, auch dieses Feld eingehend zu analysieren und zunächst zu systematisieren. Wichtig ist dabei die Frage, welche Wirkungen und welchen Nutzen sich die Weiterbildungsakteure von informellen Lernkontexten und Lernformen versprechen. Gerade hier bestehen Informationslücken, denn bestehende Datenquellen geben keinen Aufschluss darüber, ob und auf welche Weise informelles Lernen zu arbeitsmarktfähigen Kompetenzen oder überhaupt zur Kompetenzerweiterung führt. Was wird im Rahmen informeller Lernformen tatsächlich gelernt, welche Qualität hat das informell Erlernete? Welche Formen der Anerkennung (im Sinne von Zertifizierung) existieren auf dem Arbeitsmarkt?

Da es sich häufig um stark arbeitsnahes Lernen handelt, fällt aktuell auch die systematische Abgrenzung zwischen „Lernen“ und „Arbeiten“ noch schwer, die begrifflichen Konturen bleiben verschwommen. Ein Ansatzpunkt, um informelle Lernformen von konventionellen Lernformen, die auch arbeitsnah gestaltet sein können, abzugrenzen, ist nach Unterschieden zwischen beiden zu forschen: Die tendenziell größeren Freiheitsgrade, die erweiterte Selbstorganisation und die kooperative Bewältigung von Problemen im Arbeitsprozess – erleichtert durch den Abbau von Hierarchieebenen – sind allesamt Aspekte, die sie von konventionellen arbeitsnahen Lernformen aus hierarchischen Kontexten wie Unterweisung und Einarbeitung am Arbeitsplatz unterscheiden (vgl. Expertise Arnold/Schiersmann).

Weitere Annäherungen können über die Kategorisierung der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen erfolgen. Die Systematisierung, die Grünewald/Sauter in ihrem Diagramm vorschlagen (vgl. Abbildung 4.3), muss weiter präzisiert werden. Ein Vorschlag wäre folgende Dreiteilung (vgl. Neß o.J.) (Tabelle 4.10):

Tabelle 4.10: Mögliche Systematisierung beruflicher Weiterbildungsformen

|              |                                                                                                                                                             |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| off-the-job  | Vorträge, Seminare, Lehrgänge, Fernunterricht, Konferenzen, Fallstudien zu Praxisproblemen, Rollenspiele, Planspiele                                        |
| near-the-job | Qualitätszirkel, Lernstatt, Werkstattzirkel, Arbeits-Förderkreis, Erfahrungsaustauschgruppen, Lernsystem im Medienverbund                                   |
| on-the-job   | Arbeitsunterweisung, Kompetenzregelung, Job Enlargement, Job Enrichment, Job-Rotation, Projektgruppeneinsatz, Stellvertretung, intergenerative Arbeitsteams |

Quelle: Neß (o.J.), [http://weiterbildung.bildung.hessen.de/laku/laku\\_material/bildungspass\\_ness.pdf](http://weiterbildung.bildung.hessen.de/laku/laku_material/bildungspass_ness.pdf), S. 2

Erst auf eine stärkere Systematisierung informeller Lernformen hin kann auch ihre gesellschaftliche und institutionelle Anerkennung (zum Beispiel in Form von formellen Zertifikaten mit gleichrangigen Feststellungsmöglichkeiten; Stichwort: Bildungspass) erfolgen. Dies kann zur Folge haben, dass es zu strukturellen Konsequenzen und Veränderungen auch des formellen Systems kommen wird.

Zur Ermittlung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen eignen sich verschiedene Formen wie beispielsweise beobachtende Verfahren, bei denen es um die Selbst- und Fremdeinschätzung der Lernprozesse geht, oder auch Prüf- und Testverfahren, die das Lernergebnis zum Beispiel mündlich oder schriftlich festhalten. Solche Ermittlungen können zugleich in Form von Dialogen oder Reflexionen erfolgen – zum Beispiel in den Betrieben als Bewertungsgespräch –, wobei einige Formen eher ergebnisorientiert vorgehen, andere eher auf Verhaltensweisen abzielen oder auch auf den Lernprozess selbst. Die Erfassung und Bewertung informeller Lernformen darf nicht zu stark in Richtung einer „Zertifizierungskultur“ mit einengenden Maßstäben und Begrenzungen gehen, sondern es geht bei ihrer Dokumentation eher um eine bewusste „Anerkennungskultur“ (vgl. Neß, S. 6).

An dieser Stelle bestimmte Indikatorenbündel zur Erfassung informeller Lernformen vorzuschlagen, erscheint derzeit nicht nur besonders schwierig, sondern auch verfrüht. Noch fehlen systematische Kategorien sowohl zur Erfassung informeller Lernformen und zum Verbreitungs- und Nutzungsgrad als auch zu möglichen Lerneffekten.

#### 4.4.5 Forschungsbedarf

Die Analyse der Datenbestände im Bereich der Weiterbildung unterstreicht die zu Beginn getroffene Feststellung: Die Datenlage ist uneinheitlich und in vielen Punkten äußerst defizitär. Die Identifikation von Forschungsbedarfen und Datenlücken wurde mit Rückgriff auf die für den neuen Typus prozessorientierter Weiterbildung sowie die für Lebenslanges Lernen benötigten Kompetenzen geleistet. Die wichtigsten Forschungsbedarfe seien noch einmal zusammengefasst dargestellt:

*Zum Datenbestand:*

- *Vergleichbarkeit der Datenbestände*  
Sollen die vorhandenen Datenquellen zu einem Gesamtbild integriert werden, gilt es umfassende und durchgängige Abstimmungen bezüglich der verwandten Definitionen, Merkmalskataloge und sonstiger Einteilungsraster zwischen den Datenquellen zu erreichen. Eine Integration zu einem Gesamtbild ist unter den aktuellen Umständen nicht möglich.
- *erweiterte Stichprobengröße*  
Die Analyse der Datenbestände hat gezeigt, dass selbst das BSW mit einer Stichprobengröße von 7.000 befragten Personen nicht genügend Disaggregationsmöglichkeiten bietet und schnell an seine Grenzen stößt. Eine Ausweitung der Stichprobe erweitert die Möglichkeiten zusätzlicher gruppenspezifischer Differenzierungen.

*Zu systemischen Zusammenhängen:*

- *Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen*  
Wenn sich das Verhältnis von Ausbildung und Weiterbildung verstärkt in Richtung einer zunehmenden Verschränkung beider Bereiche ändert und sich die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen erhöht, sind solche Schnittstellen zu identifizieren, damit Qualifikationen leichter anschluss- und aufbaufähig gestaltet werden können.
- *systemische Ausrichtung der Bildungsberichterstattung*  
Im Zusammenhang mit einer zunehmenden Verknüpfung der Bildungsbereiche stellt sich auch die Frage, inwieweit die Individuen die für Lebenslanges Lernen notwendigen Kompetenzen bereits mit in die Weiterbildung einbringen. Es ist zu klären, welchen Beitrag hier die vorgelagerten Bildungsbereiche und -institutionen in Bezug auf die Kompetenzentwicklung bereits leisten. Mit welchen Kompetenzen treten die Individuen in die Weiterbildung ein, und welche Rolle spielen die vorgelagerten Bildungsbereiche zu ihrer Vermittlung?
- *Kompetenzzuwachsmessung*  
Solange nicht ermittelt werden kann, mit welchen Kompetenzen die Individuen in die Weiterbildung eintreten, können folglich auch keine Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob sich durch Weiterbildung ein Kompetenzzuwachs eingestellt hat. Hier scheint ein Feld besonders wichtigen Forschungsbedarfs zu liegen, denn über das Vorhandensein relevanter Kompetenzen wie Selbststeuerungsfähigkeit, Reflexionsvermögen, Lernbereitschaft und -kompetenz ist bislang nur wenig bekannt. Die entscheidende Aufgabe besteht aktuell darin, solche Kompetenzen feststellbar zu machen, um herauszufinden, wo Kompetenzlücken bestehen und diese entsprechend gezielt angehen zu können.

*Zum informellen Lernen:*

- *Gezielte, strukturierte und systematische empirische Erfassung informeller Lernformen*  
Auch wenn sich die Teilnahme an informellen Lernformen äußerst schwer statistisch erfassen lässt, so sind Befunde zur – quantitativen – Bedeutung

informellen Lernens im Kontext lebenslangen Lernens doch wichtig. Hier besteht großer Forschungsbedarf. In einem ersten Schritt sind die entsprechenden Lernaktivitäten genau zu definieren, zu klassifizieren und von anderen Lernaktivitäten abzugrenzen. Erst dann können sie auch operationalisiert und damit entsprechende Indikatoren entwickelt werden.

- *Verstärkte Anerkennung und Gleichstellung informeller Lernformen*  
Die Annäherung von Arbeits- und Lebenswelt macht es zunehmend notwendig, auch nicht-formalen und informellen Lernprozessen einen höheren Stellenwert einzuräumen. Zu klären ist, welche Anerkennungsformen dafür geeignet sind.
- *Kompetenzentwicklung und informelles Lernen*  
Darüber, ob im Rahmen informeller Lernformen zentrale Kompetenzen für lebenslanges Lernen erworben werden, was tatsächlich beim informellen Lernen gelernt wird und welche Qualität das Erlernte besitzt, geben vorhandene Datenquellen keine Auskunft. Hier sind qualitative Forschungen angebracht.

*Zu zentralen Themenbereichen in der Weiterbildung:*

- *Input-Indikatoren*  
*Gesamtbild über die Weiterbildungsteilnahme:* Zwar handelt es sich bei der Weiterbildungsteilnahme um einen Bereich, in dem die Datenlage relativ umfassend ist, dennoch existieren Datenlücken zur Weiterbildungsteilnahme besonderer Personengruppen wie Personen mit Migrationshintergrund, einkommensschwache Gruppen sowie sozial Benachteiligte. Für die Betriebsebene, die in der beruflichen Weiterbildung immer wichtiger geworden ist, fehlen diese Daten völlig.  
*Erfassung motivationaler Faktoren und der Gründe für die Weiterbildungsteilnahme:* Zu diesen Themenfeldern liegen nur unzureichende kontinuierlich erhobene Informationen vor. Deshalb können die Gründe für bestimmte Entwicklungstrends in der Weiterbildung bislang nicht eindeutig bestimmt werden.  
*Finanzierung beruflicher Weiterbildung:* Hierzu liegen aktuell keine genauen Angaben vor. Zentral ist in diesem Zusammenhang aber die Feststellung der Struktur der Finanzierung im Weiterbildungsbereich. Eine Bildungsberichtserstattung muss die Finanzlastträger identifizieren und herausfinden, wie die anfallenden Kosten auf die beteiligten Akteure verteilt sind.
- *Qualitäts-Indikatoren*  
*Transparenz über Weiterbildungsqualität:* Um sowohl den Individuen als auch den Anbietern die Orientierung im „Qualitätslabyrinth“ der Weiterbildung zu erleichtern, besteht die Notwendigkeit, Kriterien zur Erfassung von Weiterbildungsqualität festzusetzen. Die Trägerheterogenität sorgt – anders als in anderen Bildungsbereichen, in denen es festere Qualitätsstandards gibt – dafür, dass keine einheitlichen Richtlinien vorliegen. Vor allem muss Qualität deshalb stärker in Richtung Transparenz über Angebot, Anbieter und Wertbarkeit ausdifferenziert werden, denn hierzu liegen derzeit nur punktuelle Studien vor. Es kann aktuell noch nicht einmal beurteilt werden, inwiefern sich die Weiterbildungsqualität im Laufe der Zeit verändert hat.



- *Outcome-Indikatoren*

*Outcome für die Betriebe:* Es fehlt derzeit an Studien, die den Outcome von Weiterbildung für die Betriebe erfassen würden. Hier sind Indikatoren und Zurechenverfahren zu entwickeln.

*Outcome aus Maßnahmen nach SGB III:* Hier sind die vorhandenen Kennzahlen (Verbleibs- und Eingliederungsquote), die nur einen begrenzten Aussagewert haben, um solche zu ergänzen, die Aufschluss über qualitative und langfristige Arbeitsmarkteffekte und darüber geben, inwieweit die in den Maßnahmen erworbenen Kompetenzen Relevanz für Lebenslanges Lernen besitzen.

*Outcome auf individueller Ebene:* Weiterbildungsrenditen wurden bislang weder für die Individuen noch für die Betriebe systematisch erhoben. Aussagen zu den Wirkungen auf dem Arbeitsmarkt erfordern umfangreiche Datensätze bzw. Längsschnittdaten, um Ursachen und Wirkungen abbilden zu können. Auch zum Themenbereich Zertifizierung geben die vorhandenen Datenquellen keine Auskunft. Sowohl zu Arten der Zertifizierung, zu den Erfahrungen mit ihnen auf dem Arbeitsmarkt wie auch zur Integration informellen Lernens in die Zertifizierung wäre Forschung erforderlich. Eine völlige Blackbox stellt die Messung von Kompetenzzuwächsen durch Weiterbildung dar.



## 5. Bildung und soziale Strukturierung/soziale Teilhabe

### 5.1 Segmentation und Selektion im deutschen Bildungswesen

Auch wenn das Bildungssystem nicht der Entstehungsort sozialer Ungleichheit ist, wird ihm in modernen Gesellschaften eine wichtige Rolle in der Statusdistribution und Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit zugesprochen (vgl. schon Schelsky 1962). Entsprechend früh ist der Beitrag des Bildungssystems zur Verbesserung von Chancengleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe als zentrale Legitimation für Bildungspolitik hervorgehoben worden (Dahrendorf 1965). In jüngster Zeit haben die Autoren des deutschen PISA-Konsortiums die Relevanz der Rolle des Bildungssystems für soziale Teilhabe noch einmal nachdrücklich betont (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 324 ff.). Zugespielt kann man heute sagen: Der Zugang zu den Bildungseinrichtungen ist nicht allein ein Tor zu gesellschaftlicher Teilhabe, sondern selbst ein wesentlicher Bereich derselben.

Trotz einer starken Bildungsexpansion in den 1960er- und 1970er-Jahren scheint das deutsche Bildungssystem nicht sehr erfolgreich im Abbau von sozialen Ungleichheitsmerkmalen der Bildungsbeteiligung gewesen zu sein. Dies zeigt sich nicht allein in der sozialen Zusammensetzung der Schüler und Schülerinnen in der gymnasialen Oberstufe und der Studierenden. Es wird auch – nicht zuletzt durch die Zuordnung von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten zu Schulformen bedingt – auf der Ebene des Kompetenzerwerbs belegt. Nimmt man die Lesekompetenz, die eine Art Basiskompetenz unter den Kompetenzdimensionen der PISA-Studie 2000 darstellt, so ist das Ergebnis des internationalen Vergleichs alarmierend für das deutsche Schulsystem: Deutschland und die Schweiz sind die beiden Länder mit den größten Unterschieden in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen aus den höheren und den niedrigeren sozialen Schichten. „Deutschland gehört zu den Staaten, in denen die potenzielle Risikogruppe schwacher und extrem schwacher Leser relativ groß ist. Ihr Anteil an der Alterskohorte beträgt in Deutschland rund 23 %. Als Risikofaktoren, die die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe erhöhen, erweisen sich niedrige Sozialschicht, niedriges Bildungsniveau und Migrationshintergrund der Herkunftsfamilie sowie männliches Geschlecht. Diese Faktoren tragen gemeinsam und jeweils spezifisch zur Vorhersagbarkeit der Zugehörigkeit zur Gruppe der schwachen Leser bei“ (Baumert/Schümer 2001, S. 401).

Mit der PISA-Studie 2000 ist eine neue Debatte über Bildung und soziale Strukturierung oder gesellschaftliche Teilhabe angesagt, und zwar eine umfassend systemische, welche die außerschulischen Lernwelten ebenso einbezieht wie die Schul- und Ausbildungsstrukturen, auch wenn die Mehrheit der Bildungs- und Kultusminister eine neue Strukturdebatte als Konsequenz aus den internationalen Vergleichsstudien zurückweist (vgl. Klemm 2002). Die Abwehr einer Strukturdebatte erscheint wenig verständlich, wenn man sich vor Augen hält, dass ein zentrales Ergebnis der PISA-Studie in dem Nachweis besteht,

dass die am Beginn der Sekundarschulzeit bestehenden sozialschichtspezifischen Leistungsdifferenzen sich bis zum Ende der Pflichtschulzeit allein aufgrund des schulformspezifischen Entwicklungspotenzials vergrößern bzw. sich die Bedeutung der sozialen Herkunft stark reduziert, wenn man im Rahmen von PISA 2000 bei der Analyse des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen die Bildungsgangszugehörigkeit kontrolliert (Baumert/Schümer 2001, S. 370 und 373).

Allerdings haben die Kultusminister insoweit Recht, als die PISA-Studie 2000 auch Hinweise darauf enthält, dass die Schulform allein nicht entscheidend ist, sondern der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Kompetenzniveau ein kumulativer Prozess zu sein scheint, der lange vor der Grundschule beginnt (ebenda, S. 372). Insofern ist das Verhältnis von Bildung und sozialer Strukturierung in einer sehr viel weiterreichenden Perspektive als in der Bildungsreformdiskussion der 1960er-Jahre zu thematisieren. Damals wurde das Verhältnis von Bildung und Sozialstruktur im Wesentlichen in der Perspektive des gleichen Zugangs von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten und sozialen Lagen zu den weiterführenden Schulen und zum Hochschulstudium konzeptualisiert. Der Blick richtete sich auf die Schulstruktur, vor allem auf das traditionelle dreigliedrige Schulsystem, mit der Intention, die Repräsentanz der Kinder aus den unteren Schichten in den Gymnasien und auf den Hochschulen zu verbessern. Auch wenn mit dem Konzept der Gesamtschule eine Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem entworfen wurde, die ein höheres Maß an sozialer Integration versprach, blieb der Blick auf das Verhältnis von Bildung und Sozialstruktur verkürzt. Er konzentrierte sich in erster Linie auf die äußere Organisation des Schulsystems und vernachlässigte andere Dimensionen sozialer Strukturierung von Bildung wie beispielsweise Familienformen und -leitbilder, gesellschaftlich wirksame Bildungs- und Erziehungsideologien oder Beziehungen zwischen Schule und sozialem und ökonomischem Umfeld. Erst die Einbeziehung solcher Dimensionen – und inwieweit sie auch für Lernprozesse im Schulalltag relevant werden – erschließt die Komplexität des Zusammenhangs von Bildungsbeteiligung und sozialer Ungleichheit.

Damit stellt sich die Frage, wie und welche Prozesse der Segmentation und sozialen Selektion im Bildungssystem im Rahmen einer Bildungsberichterstattung erfasst werden können. Dies ist im folgenden Kapitel – entsprechend dem Expertisenauftrag – am Bereich der Berufsbildung zu erörtern.

Bereits das Analyseschema der PISA-Studie 2000 beinhaltet neben den Kriterien der traditionellen Sozialstrukturbetrachtung über Herkunftsvariablen wie berufliche Stellung des Vaters, Bildungsstand, Einkommen, Staatsbürgerschaft u.a. weitere Dimensionen des „kulturellen“ und „sozialen“ Kapitals, die aus den Theorien von Bourdieu und Coleman gewonnen und mit Indikatoren operationalisiert wurden. Dazu gehören die sprachliche Kompetenz, kulturelle Praxis der Familie, Struktur und Größe der Familie und Erziehungsstile, familiäre Migrationserfahrungen (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 331 ff.). Das Problem solch lebensweltlicher Indikatoren für eine Bildungsberichterstattung liegt darin, dass sie heute allenfalls in monographischen Untersuchungen Eingang finden, in den großen Datensätzen jedoch nicht zur Verfügung stehen.

Neben den familien- und lebensweltbezogenen Dimensionen sozialer Differenzierung, die in das Bildungswesen hineinwirken, sind auch Aspekte von unterschiedlicher Teilhabe an Bildung in den Blick zu nehmen, die durch das Bildungssystem selbst und durch die Spezifik seiner Verknüpfung mit dem Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem hervorgebracht werden. Angesprochen sind damit zwei grundlegende strukturbedingte Probleme von Bildungssystemen, die in Deutschland eine besonders starke Ausprägung erfahren haben:

- die interne Segmentation, die sich in einer institutionellen, oft auch curricularen und didaktischen Abschottung der einzelnen Segmente des Bildungs-/Ausbildungssystems gegeneinander sowie in institutionalisierten Verhaltensweisen (z.B. Lehrerurteil, schultypenspezifische Begabungszuschreibungen) äußert und eine bildungsgangspezifische soziale Selektivität zur Folge hat;
- die Dissoziation von Bildungs- und Lebenswelt<sup>55</sup>, zum einen zwischen Bildung und Lebensweise (Familie), zum anderen zwischen Bildung und Beruf/Arbeitsmarkt. Dissoziation meint dabei nicht nur, dass die in unterschiedlichen institutionellen Bereichen anzutreffenden Verhaltensnormierungen und Handlungslogiken differieren, sondern auch dass sie (parziell) gegensätzlich sind, was an den Schnittflächen der Bereiche zu Konflikten und Problemen führen kann.

Beide Sachverhalte sind mehr oder weniger in allen Bildungs-/Ausbildungssystemen anzutreffen. Insofern geht es nicht um die Sachverhalte an sich, sondern um das jeweilige Ausmaß, und das scheint, wie die PISA-Studie 2000 oder die OECD-Daten (2001) zeigen, in Deutschland besonders groß zu sein. Ein gewisses Maß an Dissoziation zwischen institutionellen Bereichen ist im Interesse der Professionalisierung von Handlungsvollzügen unvermeidlich und auch wünschenswert. Man kann sogar sagen: Dissoziation ist gewollt, sie ist unabdingbar mit dem Prozess der funktionalen Differenzierung verbunden, der als Basisprozess der Modernisierung gilt. Es zeigt sich aber an dieser Stelle erneut, dass funktionale Differenzierung nicht nur ein positiver Prozess ist, sondern durch institutionelle Abschottungen nichtintendierte negative Folgen zeitigt. Probleme entstehen vor allem dann, wenn die Dissoziation zwischen gesellschaftlichen Bereichen, die funktional notwendigerweise aufeinander bezogen sind – wie in unserem Fall Bildungsinstitutionen und Familie (Haushalte) oder Bildung und Arbeit/Arbeitsmarkt –, besonders groß ist.

Mit den Kategorien der Segmentation und Dissoziation geraten andere strukturelle Sachverhalte des deutschen Bildungssystems in den Blick als nur die Dreigliedrigkeit des allgemein bildenden Schulwesens: der Charakter der Schule als Halbtagsschule, die vorschulische Erziehung als öffentliche Aufgabe, die internen Zusammenhänge zwischen schulischer Lernorganisation und den Anforderungen an lebenslanges Lernen, die Zusammenhänge zwischen Bildung und Beschäftigung – und zwar nicht mehr allein unter dem Aspekt des Verhältnisses zwischen Angebot an und Nachfrage nach formalen Qualifikationen,

---

<sup>55</sup> Den Begriff der Lebenswelt verwenden wir an dieser Stelle als Gegenbegriff zur Bildungswelt, nicht im Habermasschen Sinn. Er umfasst hier Arbeit und Lebensweise.

sondern zwischen Arbeitserfahrungen und neuen Ansprüchen an Lernkompetenzen im Erwachsenenalter (Stichwörter: Lebenslanges Lernen, Employability).

Vor dem Hintergrund dieser bildungsstrukturtheoretischen Überlegungen lassen sich vier Indikatorebenen für die Beschreibung sozialer Ungleichheitsphänomene im Bildungssystem und ihrer Begründung formulieren:

- Die erste Ebene bleibt die traditionell sozialstrukturelle, die weiterhin das Verhältnis von Bildung und sozialen Herkunfts- sowie Lagemerkmalen auszuleuchten und in seinem Stellenwert für die Bildungsteilhabe zu bestimmen hat. Hier sollte ein besonderer Fokus auf den Aspekt des Migrationshintergrundes gelegt werden, da auch für die Zukunft eine hohe transnationale Mobilität auf den Arbeitsmärkten zu erwarten ist.
- Eine zweite Ebene umfasst die durch das Bildungssystem, seine Struktur (Segmentation) und Entwicklungsdynamik verursachte und in der Zukunft möglicherweise verstärkte Ungleichheit in Teilhabe an und soziale Bedeutung von Bildung. Zur Debatte stehen dabei sowohl die bildungssysteminternen Trajekturen, durch die es zu Verriegelungstendenzen kommen kann (etwa von den niedrigeren Allgemeinbildungsabschlüssen zur Berufsbildung), als auch die durch einen Anstieg des durchschnittlichen Bildungsniveaus möglicherweise entstehende Abwertung unterer und mittlerer Bildungsabschlüsse (vgl. Problem der Definition von „Bildungsarmut“ bei Allmendinger 1999 und Allmendinger/Leibfried 2002). Das Betrachtungsfeld besteht dabei nicht allein im allgemein bildenden Schul- und Hochschulwesen und dem Berufsbildungssystem, sondern es öffnet sich nach vorn und nach hinten, zur vorschulischen Erziehung wie auch zu den Formen der Weiterbildung bzw. dem Lebenslangen Lernen.
- Auf einer dritten Ebene ist das Verhältnis von Bildung und Lebensformen zu behandeln. Hierbei stehen die Formen des Zusammenlebens, insbesondere die Familie, in ihrer Bedeutung für Bildungsprozesse und umgekehrt die Bildung in ihrer Bedeutung für die Lebensweise zur Diskussion. Der Zusammenhang von Familie und Bildungsprozessen ist auch in früheren Studien thematisiert worden – jedoch in Form der Rolle, die familiäre Erziehungsziele und -stile für das Bildungsverhalten der Eltern haben (vgl. die bei Steinkamp 1991 referierte Literatur). In der systemischen Betrachtung von Bildung geht es allerdings nicht vordringlich um Verhaltens-, sondern um Strukturdimensionen. Es wird hinterfragt, wie Leitbilder und institutionelle Ordnungen, die das Zusammenleben oder eine Bildungsorganisation regeln, Bedingungen sowohl für politisches (auf Organisation bezogenes) als auch für individuelles Verhalten setzen (vgl. Gottschall 2003).
- Die vierte Ebene schließlich bezieht sich auf das Verhältnis von Bildung und Arbeit, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. Dessen bisherige Betrachtung steht zum einen unter humankapitaltheoretischen Aspekten, wonach die Kosten für und die zu erwartenden Erträge von Bildungsleistungen sowohl das organisationale Verhalten (von Unternehmen und politischen Institutionen) als auch das individuelle Verhalten der Bildungsteilnehmer steuern (vgl. als Ausgangspunkt Becker 1964). Zum anderen wurden mittels der arbeitsmarkttheoretischen Allokationstheorien die Mechanismen der Zuordnung

von Bildungsabschlüssen zu Berufspositionen und deren Dynamik behandelt (vgl. dazu die immer noch einschlägigen Arbeiten von Teichler 1978, Sengenberger 1987). Über die damit angesprochenen Betrachtungsaspekte hinaus gewinnt heute die Dimension des organisationalen Lernens, insbesondere des Lernens in und durch Arbeit, einen immer höheren Stellenwert. Mit ihr wird die analytische Perspektive über die formalen Bildungsprozesse auf die informellen ausgedehnt. Virulent wird diese Perspektive vor allem für den Bereich Weiterbildung/Lebenslanges Lernen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2002), der in Zukunft die beruflichen und sozialen Chancen immer stärker beeinflussen wird.

Es wäre reizvoll, die vier angesprochenen Dimensionen für das Bildungssystem der Bundesrepublik insgesamt durchzuspielen. Allein dies wäre eine eigene, nicht wenig aufwendige Forschungsarbeit und kann im Rahmen des vorliegenden Gutachtens nicht geleistet werden – zumal für einen Großteil der Aspekte Daten fehlen (vgl. die Expertisen von Bellmann, Brosi und Kuwan) und für andere nur auf jeweils spezifische Gruppen ausgelegte qualitative Studien vorliegen. Wir werden uns deswegen darauf konzentrieren, das Verhältnis von Bildung und sozialer Strukturierung in der beruflichen Bildung zu beleuchten, zum einen an den Schnittstellen zum allgemein bildenden Schul- und Hochschulwesen, zum anderen bezogen auf die Hauptproblemgruppe der Jugendlichen mit keinem oder einem niedrigen Zertifikat des allgemein bildenden Schulwesens.

## **5.2 Trends im Verhältnis von Bildung und sozialer Strukturierung**

Die Bildungsexpansion in Deutschland seit Mitte der 1960er-Jahre (alte Länder) hat zu einem starken Anstieg der sekundären und tertiären Bildungsabschlüsse und – gemessen an formalen Kriterien der Bildungsbeteiligung – zu einer deutlichen Erhöhung des durchschnittlichen Bildungsniveaus geführt. Dies ist die Erfolgsgeschichte.

Auf ihrer Schattenseite lässt sich die Geschichte der Bildungsexpansion als Tendenz zur Reduzierung des sozialen Werts der unteren und mittleren Bildungsabschlüsse und zur Produktion einer neuen, sehr verfestigten bildungsarmen und sozial stark gefährdeten Minderheit lesen. Die erste Tendenz wollen wir an den Schnittstellen von allgemein bildenden Schulwesen und Berufsbildung sowie von Berufsbildung und Hoch- und Fachhochschulbereich illustrieren, die zweite am Ausbildungsschicksal der Jugendlichen mit niedrigen Qualifikationen.

Tabelle 5.1: Auszubildende in wichtigen Ausbildungsberufen des IHK-Bereichs nach schulischer Vorbildung – alte Bundesländer

| Ausbildungsberufe                | 1983                           |                    |                |          | 1991                           |                    |                |          | 2000                           |                    |                |          |
|----------------------------------|--------------------------------|--------------------|----------------|----------|--------------------------------|--------------------|----------------|----------|--------------------------------|--------------------|----------------|----------|
|                                  | Hauptschulabschluss (mit/ohne) | Realschulabschluss | Hochschulreife | Sonstige | Hauptschulabschluss (mit/ohne) | Realschulabschluss | Hochschulreife | Sonstige | Hauptschulabschluss (mit/ohne) | Realschulabschluss | Hochschulreife | Sonstige |
| Bankkaufmann                     | 2,2                            | 42,0               | 41,1           | 14,7     | 0,6                            | 28,6               | 58,2           | 12,6     | 0,7                            | 28,6               | 62,5           | 8,2      |
| Einzelhandelskaufmann            | 45,3                           | 29,9               | 5,6            | 19,2     | 45,4                           | 29,3               | 6,5            | 18,8     | 42,6                           | 29,8               | 6,1            | 21,5     |
| Industriekaufmann                | 7,3                            | 40,4               | 25,7           | 26,6     | 3,8                            | 29,5               | 40,7           | 26,0     | 4,1                            | 29,4               | 44,8           | 21,7     |
| Kfm. Groß- und Außenhandel       | 14,9                           | 42,6               | 16,8           | 25,7     | 10,7                           | 34,2               | 26,8           | 28,3     | 10,6                           | 34,6               | 28,3           | 26,5     |
| Bürokaufmann                     | 18,8                           | 40,9               | 10,2           | 30,1     | 16,9                           | 37,7               | 14,8           | 30,6     | 16,4                           | 36,6               | 17,2           | 29,8     |
| IM Maschinen u. Systemtechnik    | 53,8                           | 31,8               | 2,3            | 12,1     | 46,0                           | 37,2               | 4,8            | 12,0     | 40,7                           | 43,2               | 4,0            | 12,1     |
| IM Betriebstechnik               | 56,2                           | 25,4               | 1,7            | 16,7     | 51,7                           | 34,8               | 2,9            | 10,6     | 37,6                           | 43,6               | 3,8            | 15,0     |
| Energieelektroniker AT           | 35,5                           | 49,3               | 2,3            | 12,9     | 26,2                           | 57,6               | 5,6            | 10,6     | 20,1                           | 61,5               | 6,3            | 12,1     |
| Koch                             | 57,1                           | 24,0               | 2,6            | 16,3     | 46,9                           | 29,2               | 4,2            | 19,7     | 49,7                           | 30,9               | 4,1            | 15,3     |
| Verkäufer                        | 60,2                           | 22,2               | 1,4            | 16,2     | 65,6                           | 15,0               | 0,9            | 18,5     | 60,0                           | 17,8               | 1,4            | 20,8     |
| IT-Berufe (ohne IT-Elektroniker) |                                |                    |                |          |                                |                    |                |          | 6,8                            | 27,3               | 51,6           | 14,3     |

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 3, Berufliche Bildung: Schuljahr 1999/2000; BIBB-Datenbank; eigene Berechnungen



### 5.2.1 Soziale Strukturierung an den Schnittstellen von Allgemeinbildung und Berufsbildung

Ein instruktives Beispiel für die soziale Bedeutung der Segmentation des Bildungssystems liefern die Schnittstellen zwischen allgemein bildenden Schulabschlüssen und Berufsausbildung sowie zwischen Berufsausbildungsabschluss und Hochschulstudium. Die Zeitreihe zur Entwicklung der Ausbildungsplätze nach schulischem Vorbildungsniveau zeigt eine deutliche Umschichtung der Anteile der unterschiedlichen Absolventengruppen bei den verschiedenen Ausbildungsberufen. Ehemals typische Ausbildungsberufe für Hauptschüler werden heute zu großen Anteilen von Realschulabsolventen besetzt, dies gilt insbesondere für die klassischen Facharbeiterberufe, in denen heute – teilweise bereits überwiegend – Realschulabsolventen anzutreffen sind (Tabelle 5.1). Letztere teilen sich ihrerseits nun ihre früheren Domänen bei den kaufmännischen Berufen mit den Abiturienten, die einzelne Ausbildungsberufe inzwischen dominieren.

Eine nicht weniger aufschlussreiche Entwicklung lässt sich an der Schnittstelle zwischen dualem Berufsbildungssystem und Hochschule beobachten. Zwar hat sich im Laufe der Zeit eine gewisse Öffnung der Hochschule für die Absolventen der dualen Ausbildung vollzogen, von der auch zunächst die „genuinen“ Absolventen des dualen Systems profitieren konnten. So stellten sie 1990 die Mehrheit der Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung. Im Laufe der 1990er-Jahre wandelte sich jedoch das Bild. Der Anteil der Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung verringerte sich insgesamt um etwa 25 % – und diese Verringerung ging fast ausschließlich zu Lasten der „genuinen“ Absolventen. Zur gleichen Zeit lässt sich beobachten, dass sich der relative Anteil derjenigen, die trotz vorhandener Hochschulreife eine Ausbildung beginnen, vergrößert hat (vgl. Tabelle 5.2; vgl. Berufsbildungsberichte, Grund- und Strukturdaten).

Als Quintessenz aus den Prozessen an beiden Schnittstellen lässt sich der Schluss ziehen, dass sich für die Hochschulberechtigten bei den Bildungskarrieren die Optionen erweitert haben. Sie können sich mit ihrer verstärkten Einmündung in die duale Ausbildung offen halten, ob sie eine „dual“ basierte Berufskarriere starten oder die Ausbildung als sicheren Hintergrund für ein Studium nutzen wollen. Für die restlichen Auszubildenden im dualen System könnte die Optionserweiterung für die Hochschulberechtigten zu einer Optionseinschränkung führen, da sie zu den besonders lernintensiven Ausbildungsberufen (kaufmännische und IT-Berufe) immer weniger Zugang finden.

Die skizzierte Segmentation im Bildungs-/Ausbildungssystem wird durch regionale und geschlechtsspezifische Merkmale verstärkt (vgl. Expertisen Kutschka und Krüger). Insbesondere die großen Bildungsleistungen der jungen Frauen in den letzten Jahrzehnten werden hier weniger honoriert als bei jungen Männern, was im Wesentlichen auf das Schisma in der Berufsbildung in duale und vollzeitschulische Ausbildung, mithin auch hier auf interne Segmentation des Bildungssystems, zurückzuführen ist (vgl. Kapitel 3 und Expertisen Krüger und Solga).

Tabelle 5.2: Studienanfänger und Studienanfängerinnen\* mit abgeschlossener betrieblicher Berufsausbildung in den Wintersemestern 1985/86 bis 1996/97 sowie 1998/99 und 2000/01 in %

| Wintersemester | Insgesamt mit betrieblicher Ausbildung |                                    |                                    | Männer mit betrieblicher Ausbildung |                                    |                                    | Frauen mit betrieblicher Ausbildung |                                    |                                    |
|----------------|----------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
|                | insgesamt                              | vor/beim Erwerb der Hochschulreife | nach dem Erwerb der Hochschulreife | insgesamt                           | vor/beim Erwerb der Hochschulreife | nach dem Erwerb der Hochschulreife | insgesamt                           | vor/beim Erwerb der Hochschulreife | nach dem Erwerb der Hochschulreife |
| 1985/86        | 21                                     | 8                                  | 13                                 | 26                                  | 7                                  | 18                                 | 14                                  | 9                                  | 5                                  |
| 1989/90        | 29                                     | 15                                 | 14                                 | 35                                  | 15                                 | 19                                 | 21                                  | 15                                 | 6                                  |
| 1993/94        | 32                                     | 14                                 | 18                                 | 39                                  | 14                                 | 24                                 | 22                                  | 13                                 | 9                                  |
| 1994/95        | 29                                     | 16                                 | 13                                 | 37                                  | 22                                 | 15                                 | 19                                  | 7                                  | 11                                 |
| 1995/96        | 27                                     | 14                                 | 13                                 | 34                                  | 20                                 | 14                                 | 19                                  | 7                                  | 11                                 |
| 1996/97        | 25                                     | 12                                 | 13                                 | 32                                  | 18                                 | 14                                 | 18                                  | 7                                  | 11                                 |
| 1998/99        | 21                                     | 9                                  | 12                                 | 26                                  | 13                                 | 13                                 | 16                                  | 5                                  | 11                                 |
| 2000/01        | 20                                     | 8                                  | 12                                 | 25                                  | 12                                 | 13                                 | 15                                  | 4                                  | 11                                 |

\* Deutsche Studienanfänger und Studienanfängerinnen an wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen; bis 1989/90 nur alte Länder)

Quelle: HIS-Studienanfängerbefragungen

Die skizzierten Beispiele demonstrieren – mit zugegebenermaßen sehr einfachen Indikatoren –, wie schnell sich die soziale Bedeutung von Bildungszertifikaten verschieben kann. Dieser Sachverhalt wird in der jüngeren Bildungsdiskussion mit der Kategorie der „Bildungsarmut“ verhandelt. Bildungsarmut ist ein relationaler Begriff, der zum einen – auf der Herstellungsseite – durch das durchschnittliche gesellschaftliche Bildungsniveau, zum anderen – auf der Verwertungsseite – durch die vom Beschäftigungssystem und von den weiterführenden Bildungseinrichtungen geforderten Bildungsvoraussetzungen bestimmt wird. Beide Seiten der Relation sind historisch variabel und können selbst relativ kurzfristig nach Angebot und Nachfrage von Humanressourcen schwanken. (Ein genauer Einblick in die Dynamik ist gegenwärtig kaum möglich.)

Die soziale Brisanz einer solchen Entwicklung haben jüngst Allmendinger/Leibfried (2002) mit ihrem Hinweis in den Blick gerückt, dass mit der Bildungsexpansion und der Anhebung des durchschnittlichen Qualifikationsniveaus nicht nur „Bildungsreichtum“, sondern auch „Bildungsarmut“ entstehe, vor allem für die Gruppen, die nur die untersten schulischen Bildungszertifikate (Sonderschule, Hauptschule ohne Abschluss, Hauptschule) erreichen, weil diese Zertifikate an Wert auf dem Arbeitsmarkt einbüßen. Das Problem des Erwerbs von Zertifikaten, die für ihre Besitzer weder im Bildungs- noch im Beschäftigungssystem Optionen eröffnen, greift auch Bourdieu mit seinem Begriff der „internen Ausgrenzung“ (Les exclus de l'intérieur) auf. Die Jugendlichen würden heute zwar – im Gegensatz zu früher – von den Schulen aufgefangen und zu Zertifikaten gebracht, doch diese haben keine oder nur geringe soziale Be-

deutung (Bourdieu et al. 1993, S. 913 ff., vgl. auch Expertisen Kutscha und Solga).

### 5.2.2 Das Bildungs- und Berufsschicksal der Jugendlichen mit geringen Qualifikationen<sup>56</sup>

Trotz Bildungsexpansion verlässt auch heute noch in Deutschland jede/r zehnte Schulclassene die Schule ohne einen Hauptschulabschluss (in den 1960er-Jahren war es noch etwa jede/r Fünfte). Darüber hinaus sind mehr als eine Million junge Erwachsene bzw. rund 15 % der 20- bis 29-Jährigen ohne abgeschlossene (betriebliche, schulische oder akademische) Berufsausbildung (BIBB/EMNID 1999). Auch in den anderen westlichen Industrienationen führte die Bildungsexpansion nicht zu einer Abschaffung dieser untersten (Berufs-)Bildungskategorien. So gibt es beispielsweise in den USA immer noch unter den 16- bis 24-Jährigen ca. 11 % high-school dropouts, d.h. mehr als jeder zehnte Jugendliche verlässt dort heute die high-school ohne einen Sekundarschulabschluss. Auch in der Schweiz ‚dürfen‘ Jugendliche weiterhin das (Berufs-)Bildungssystem ohne höheren Sekundarschulabschluss<sup>57</sup> verlassen (1976 waren es 22,5 % und 1997 ca. 11,5 %) (OECD 1999a, S. 28); und selbst das schwedische Bildungssystem entließ im Jahr 2001 noch ca. 9% der 25- bis 34-Jährigen ohne höheren Sekundarschulabschluss (in den 1960er-Jahren waren es noch knapp die Hälfte) (OECD 1999b, S. 12).

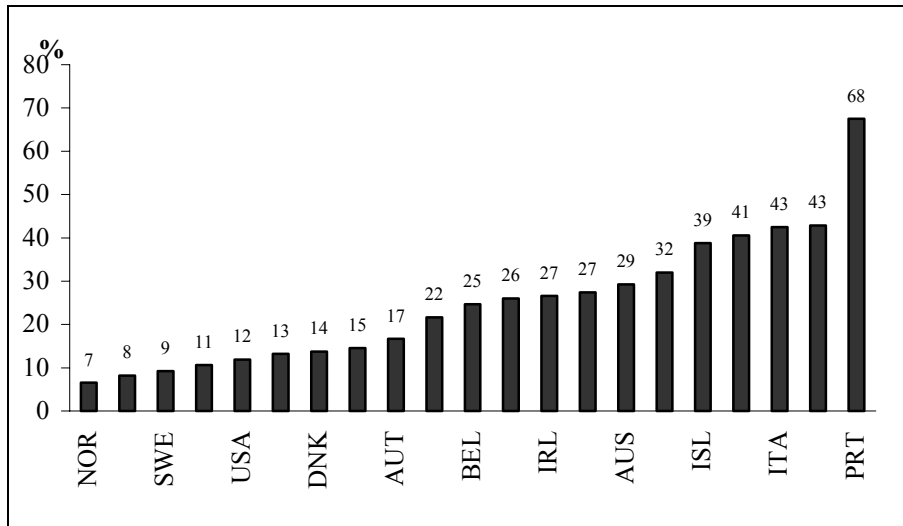
Zunächst muss festgehalten werden, dass beide Quoten am Ende der 1990er-Jahre, die der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss und die derjenigen ohne abgeschlossene Berufsausbildung, durchaus als ein positives Resultat der Öffnung höherer Bildungseinrichtungen zu werten sind, da diese Quoten – auch wenn sie in den 1990er-Jahren wieder leicht angestiegen sind – deutlich niedriger liegen als noch in den 1970er-Jahren. Im historischen Langzeitvergleich mit den Geburtskohorten zwischen 1930 und 1971 zeigt sich der Bildungsanstieg besonders eindrucksvoll: Früher haben etwa drei Viertel, in der Geburtskohorte von 1971 hingegen weniger als ein Drittel, am Ende ihrer Schulzeit eine Hauptschule besucht (Expertise Solga, S. 21).

Mit einem Anteil von 15 % ohne höheren Sekundarschulabschluss nach der ISCED-Klassifikation der OECD liegt Deutschland auch im internationalen Vergleich im oberen Mittelfeld (vgl. Abbildung 5.1).

<sup>56</sup> Gemeint sind in diesem Zusammenhang immer die formalen und zertifizierten Qualifikationen, die am Arbeitsmarkt transparent gemacht werden können, nicht das tatsächliche Leistungsvermögen von Jugendlichen, das sie sich möglicherweise in ihrer Lebensumwelt erworben haben. Der folgende Abschnitt orientiert sich eng an der Expertise Solga.

<sup>57</sup> Die OECD-Kategorie ‚ohne höherer Sekundarschulabschluss‘ entspricht im deutschen System jenen Personen, die nur maximal über einen Realschulabschluss verfügen *und* keine anerkannte Berufsausbildung abgeschlossen haben.

Abbildung 5.1: Anteil der 25- bis 34-Jährigen westlicher Industrienationen ohne höheren Sekundarschulabschluss (ISCED 0–2), 2001 (Angaben in %)



Abkürzungen: NOR = Norwegen, CHE = Schweiz, SWE = Schweden, CAN = Kanada, USA, FIN = Finnland, DNK = Dänemark, DEU = Deutschland, AUT = Österreich, FRA = Frankreich, BEL = Belgien, NLD = Niederlande, IRL = Irland, GRC = Griechenland, AUS = Australien, UK = Großbritannien, ISL = Island, LUX = Luxemburg, ITA = Italien, ESP = Spanien, PRT = Portugal

Quelle: OECD (online: <http://www.oecd.org/xls/M00035000/M00035099.xls>)

Für die verbleibende Restgruppe der Hauptschüler ohne Abschluss haben sich – auch infolge der Anteilsverschiebungen – die Chancen auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt verschlechtert. Zwar wechselt auch von ihnen der weitaus überwiegende Teil in das Berufsbildungssystem (92 % der Männer, 84 % der Frauen). Aber im Vergleich zu den anderen Bildungsgruppen verbindet sich ihr Übergang ins berufliche Bildungssystem weit seltener mit der Aufnahme einer regulären betrieblichen oder vollzeitschulischen Ausbildung. Sie nehmen häufiger an den unterschiedlichen Formen berufsvorbereitender Maßnahmen des Übergangssystems teil, deren Teilnehmerzahl in den letzten Jahren in allen Kategorien stark gestiegen ist (vgl. Expertise Kutscha, S. 18), was auf eine Erhöhung des Problemdrucks hinweist. Auch wenn sich die Statistik darüber ausschweigt, wie viele der Schulentlassenen ohne Hauptschulabschluss in berufsvorbereitende Maßnahmen einmünden, gibt es Anzeichen dafür, dass sich ihr Anteil etwa im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) seit Mitte der 1970er-Jahre deutlich erhöht hat. Unter den 16- bis 19-Jährigen stieg in den alten Bundesländern der Anteil der Jugendlichen im BVJ zwischen 1976 und 1995 von 4 % auf 11 % (vgl. Expertise Solga, S. 32).

Der Berufsbildungsbericht teilt keine Erfolgsquoten hinsichtlich des Nachholens von Schulabschlüssen mit. Bekannt ist, dass nur jeder dritte Jugendliche, der das BVJ absolviert hat, anschließend eine Ausbildungsstelle erhält (vgl. auch Expertise Kutscha, S. 20). Aus der Deutschen Lebensverlaufsstudie des Max-

Planck Instituts für Bildungsforschung (MPIfB) geht zudem hervor, dass in der 1964/71er Kohorte die Personen ohne Schulabschluss, die in ihrer ersten Ausbildungsperiode in eine berufsvorbereitende Maßnahme übergangen, langfristig deutlich häufiger ohne Ausbildungsabschluss blieben als schulabschusslose Personen, deren erste Ausbildungsperiode eine Berufsausbildung gewesen ist.

Für diejenigen Jugendlichen ohne Schulabschluss, die einen Ausbildungsplatz erreichen, hat sich das Berufsspektrum deutlich verengt. Sie finden vor allem im Handwerk, in der Landwirtschaft und in der Hauswirtschaft im städtischen Bereich noch eine Ausbildungsstelle, während sie in Industrie und Handel, im öffentlichen Dienst und den freien Berufen deutlich unterhalb ihres ohnehin geringen Ausbildungsanteils von 2,5 % bleiben. Insbesondere in den ausbildungsstarken Bereichen von Industrie und Handel haben sich in den 1990er-Jahren ihre Ausbildungschancen verschlechtert – auch infolge der wachsenden Konkurrenz mit den ‚verdrängten‘ Realschülern (s.o.).

Diese Verteilung auf die Ausbildungsbereiche bedeutet, dass die schulabschlusslosen Jugendlichen hauptsächlich in Kleinbetrieben eine Ausbildung finden, die eine geringere Übernahmequote in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis aufweisen, so dass diese Jugendlichen an der zweiten Schwelle, dem Übergang ins Beschäftigungssystem, ein merkbar höheres Arbeitsmarktrisiko tragen als andere Auszubildende (vgl. Expertise Solga, S. 35).

Das Fazit von Solga: „Für viele der Jugendlichen, die die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen haben, glättet weder die Maßnahmekarriere noch ihre Ausbildung in den zumeist eher minderwertigen Berufen den Übergang ins Erwerbsleben – und dies obgleich oder gerade weil sie vielfältige, aber gemessen am Standard ‚gescheiterte‘ Bemühungen im Qualifikationserwerb nachweisen können“ (ebenda, S. 37). Verlängert in die Erwerbskarriere bedeutet dies (für die alten Bundesländer): „Hauptschüler/innen, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen haben, haben aufgrund ihrer geringeren Ausbildungsabschlussquote und ihrer – wenn vorhanden – eher beschäftigungsinstabilen Ausbildungsberufe ein deutlich höheres Risiko diskontinuierlicher Erwerbskarrieren, bestehend aus einfacher Beschäftigung und perforierter Arbeitslosigkeit, oder einer generellen Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt. Weniger als 40 % dieser westdeutschen Hauptschulentlassenen ohne Schulabschluss der Geburtsjahrgänge 1964/71 gelingt ein – soweit man es aus den Erwerbsbiographien bis zum 25. Lebensjahr prognostizieren kann<sup>58</sup> – erfolgreicher Einstieg ins Erwerbsleben. Es handelt sich dabei um jene, die (nicht notwendigerweise über das Nachholen eines Schulabschlusses) in eine etwas höherwertige Ausbildung einmünden konnten und auf deren Basis überhaupt Chancen für ein relativ kontinuierliches Erwerbsleben haben“ (S. 40 f.). Es ist nicht auszuschließen, dass die Scheiternserfahrungen für diese Jugendlichen über den Augenblick hinaus eine schwere Hypothek darstellen, die sich auf ihre Motivation für (bzw. gegen) ein lebenslanges Lernen auswirkt.

<sup>58</sup> Gemessen über den gemeinsamen Indikator: Abschluss einer Berufsausbildung bis zum Alter von 25 Jahren, zwischen dem Verlassen der Schule und dem 25. Lebensjahr länger als ein Jahr erwerbstätig *und* weniger als sieben Monate arbeitslos gewesen.

### 5.2.3 Die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Auch wenn es unter den gering qualifizierten Jugendlichen noch andere sozialstrukturelle Differenzen (z.B. nach Geschlecht und Region, z.B. neue Bundesländer) gibt, verläuft die Hauptlinie sozialstruktureller Differenzierung zwischen deutschen Jugendlichen und solchen mit Migrationshintergrund.<sup>59</sup> Trotz eines unverkennbar gestiegenen Schulerfolgs dieser Population zwischen Mitte der 1980er- und Ende der 1990er-Jahre ist der Anteil der Schulentlassenen ohne Abschluss unter ihnen fast 2,5-mal so hoch wie bei deutschen Schulentlassenen und umfasst 20 % eines Schulentlassensjahrgangs der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 5.3).

Tabelle 5. 3: Anteil der ausländischen Schulentlassenen aus allgemein bildenden Schulen an den Schulabschlussgruppen, Westdeutschland\*, 1983 und 1998 (Angaben in %)

| Entlassungs-<br>jahr | Anteil der<br>schulentlassen-<br>en Ausländer/<br>innen an<br>allen Schul-<br>entlassenen | nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht |                                 |                         |                                                           |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------|-----------------------------------------------------------|
|                      |                                                                                           | ohne<br>Hauptschul-<br>abschluss         | mit<br>Hauptschul-<br>abschluss | Realschul-<br>abschluss | Fachhoch-<br>schul-/<br>allgemeine<br>Hochschul-<br>reife |
| 1983                 | 5,2                                                                                       | 19,5                                     | 7,2                             | 2,2                     | 1,0                                                       |
| 1998                 | 11,6                                                                                      | 24,5                                     | 16,8                            | 8,8                     | 4,7                                                       |

Interpretationsbeispiel: 19,5 % der Schulentlassenen ohne Hauptschulabschluss des Schuljahres 1982/83 waren Ausländer/innen.

Ohne berufliche Schulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien und Kollegs.

\* 1983: früheres Bundesgebiet, 1998: alte Bundesländer (einschließlich Berlin-Ost).

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 1, Allgemein bildende Schulen: div. Jg.

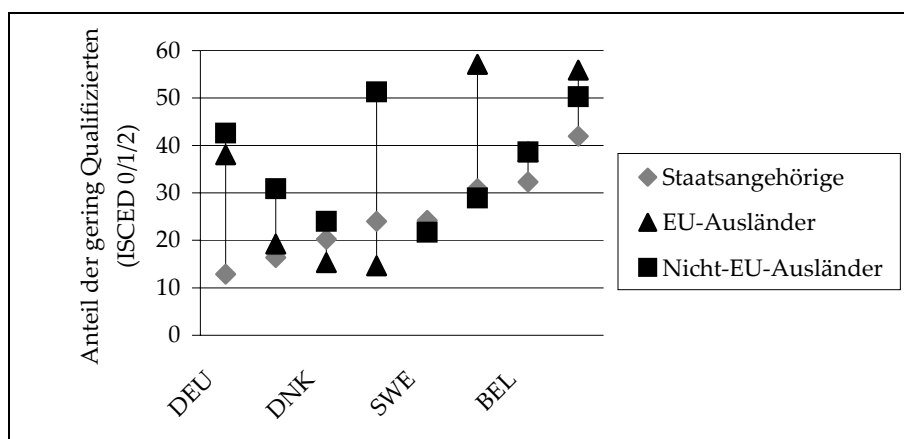
Trotz des gestiegenen Schulerfolgs ausländischer Schüler/innen hat sich im Resultat der Bildungsabstand zwischen Jugendlichen deutscher und nichtdeutscher Staatsangehörigkeit nicht wesentlich reduziert, da sich auch bei den ‚deutschen‘ Jugendlichen das Bildungsniveau erhöhte. Zudem haben sich seit Mitte der 1990er-Jahre kaum noch Fortschritte ergeben (vgl. Wochenbericht des DIW 10/2001).

Zwischen Mitte der 1980er- und Ende der 1990er-Jahre kam es zudem zu einem deutlichen Anstieg des Anteils der 25- bis 34-Jährigen mit Migrationshintergrund an den Jugendlichen ohne Ausbildungsabschluss, der schwerpunktmäßig durch den Anteil türkischer Personen und Spätaus- und Übersiedler hervorgerufen wurde (vgl. Abb. 17 in Expertise Solga). Auch wenn sich der Anteil an jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in allen Qualifikationsgrup-

<sup>59</sup> Die Kategorie „Migrationshintergrund“ bezieht sich auf alle Personen, die ein von Deutschland abweichendes Herkunftsland (Geburtsort und/oder Staatsbürgerschaft) aufweisen, schließt also Aussiedler mit ein. Für sozialwissenschaftliche Analysen ist diese Kategorie zwar fruchtbarer als die an die Staatsbürgerschaft gebundene Kategorie „Ausländer“. In der amtlichen Statistik ist allerdings nur Letztere ausgewiesen.

pen – infolge ihres wachsenden Anteils an der Gesamtbevölkerung und ihrer gestiegenen Bildungsbeteiligung – erhöht hat, ist die Zunahme ihres Anteils in der Gruppe der gering qualifizierten Personen am stärksten gewesen. Das Problem der Benachteiligung von Ausländer/innen teilt Deutschland mit anderen EU-Ländern. Allerdings ist die Benachteiligung in Deutschland und Österreich, die beide ein stark ausgeprägtes Lehrausbildungssystem in der höheren Sekundarbildung aufweisen, besonders hoch (vgl. Abbildung 5.2).

Abbildung 5.2: Anteil Personen *ohne* höhere Sekundarbildung (ISCED 0/1/2) nach Staatszugehörigkeit, 1995 (Angaben in %)



Sortiert nach dem Anteil an Personen ohne höhere Sekundarbildung unter den Staatsangehörigen.

Nur EU-Länder mit einem Ausländeranteil an der Bevölkerung von mehr als 3 %.

Datengrundlage für die Anteilsberechnung: Eurostat Arbeitskräfteerhebung (15- bis 64-Jährige) (Für Schweden liegen keine Angaben zu EU-Ausländern vor).

Quelle: Tessaring 1998, S. 221 f.

Der jüngste Berufsbildungsbericht der Bundesregierung weist darüber hinaus aus, dass der Anteil ausländischer Auszubildender<sup>60</sup> in den letzten Jahren zurückgegangen ist, von 8,7 % in 1997 auf 6,8 % in 2001 (vgl. BMBF 2003, S. 89) – ein Rückgang, der, obgleich in allen Berufen beobachtbar, vor allem zu Lasten der gewerblichen Ausbildungsberufe ging (ebenda, S. 87 und 90). Angesichts des steigenden Populationsanteils an Jugendlichen nichtdeutscher Staatszugehörigkeit ist diese Anteilsreduzierung auch Ausdruck weiterer Einschränkungen im Zugang zu Ausbildungsplätzen. Dafür spricht auch, dass die Berufsbildungsbeteiligung bei den 18- bis unter 25-Jährigen Ausländer/innen nur bei 24 % liegt, während sie bei den Jugendlichen mit deutscher Staatsbürgerschaft fast 70 % beträgt. In die gleiche Richtung weist, dass der Anteil der Ausländer/

<sup>60</sup> Da der Berufsbildungsbericht nach dem Staatsangehörigkeitsprinzip zuordnet, sind die Zahlen nicht mit den vorhergehenden zu vergleichen, die den Migrationshintergrund zum statistischen Definitionskriterium haben.

innen im Berufsvorbereitungs- und im Berufsgrundbildungsjahr in 2001 mit 16,4 % überproportional hoch war. Diese unterschiedliche und begrenzte Berufsbildungsbeteiligung dürfte auch ein wesentlicher Grund dafür sein, dass sich das Arbeitslosigkeitsrisiko für Ausländer/innen sowohl im Langzeitvergleich (seit 1979) als auch im Vergleich zur deutschen Bevölkerung stark erhöht hat.

Gerade für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist das Datenmaterial der amtlichen Berufsbildungsstatistik unzureichend und zukünftig auszudifferenzieren.

In einer Welt, in der nicht nur das Gesamtangebot an Arbeitskräften, sondern insbesondere das an qualifizierten gestiegen und weltweit verfügbar ist und zugleich in den entwickelten nachindustriellen Gesellschaften die Jedermanns-arbeitsplätze abnehmen, haben sich die Chancen für Jugendliche mit keinen oder nur geringen Bildungszertifikaten auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt verschlechtert. Um die gesellschaftliche Exklusion dieser Gruppen zu verhindern, ist auch jenseits der institutionalisierten (Berufs-)Bildungspfade nach Möglichkeiten zu suchen, ihre Kompetenzen zu verbessern. Ein erster Schritt hierzu könnte darin bestehen, im Rahmen einer Bildungsberichterstattung die Problemlagen dieser Gruppen genauer auszuloten als gegenwärtig und sie als Teil des Bildungssystems, nicht als dessen unvermeidliche Opfer, kontinuierlich zu beobachten.

### 5.3 Datenlage

Die hier zusammengestellten Trends zum Thema „Bildung und soziale Strukturierung“ lassen mehr Probleme ahnen als sie derzeit tatsächlich aufdecken können. Dies gilt für die zuletzt behandelte Gruppe der gering qualifizierten Jugendlichen und in noch stärkerem Maße für jenes am Anfang dieses Kapitels skizzierte breitere Konzept der Ausdifferenzierung der Thematik „Bildung und soziale Strukturierung“.

Informationen zu den sozialstrukturellen Merkmalen im engeren Sinne der Herkunfts- und Lagevariablen bieten die einschlägigen amtlichen Statistiken:

- der Berufsbildungsbericht,
- die Grund- und Strukturdaten,
- die Arbeitsmarkt-Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit,
- die allgemein bildenden und die berufsbildenden Schulstatistiken

sowie periodische Erhebungen wie

- die Erwerbstätigenerhebungen von BIBB/IAB,
- das Sozio-ökonomische Panel des DIW (SOEP).

Bezogen auf die erste Gruppe, die amtlichen Statistiken, kommt H. Solga zu einem ernüchternden Fazit, das nicht nur auf die von ihr behandelten gering qualifizierten Jugendlichen zutrifft, sondern generelle Mängel dieser Datensysteme für die Analyse der Dynamik von „Bildung und soziale Strukturierung“ anspricht. Deswegen zitieren wir hier den entsprechenden Passus ihrer Expertise:



„Mit den vorhandenen amtlichen Statistiken ist es gänzlich unmöglich, die Werdegänge von Jugendlichen durch das Bildungs- und Berufsbildungssystem sowie ihre Übergänge in den Arbeitsmarkt nachzuzeichnen. Von daher verwundert es nicht, dass die Berufsbildungsberichte – abgesehen von ihrer begrenzten Aussagekraft in Bezug auf schulische Berufsausbildungen und (vorberufliche) Bildungsmaßnahmen – insbesondere im Hinblick auf die institutionelle ‚Laufbahn‘-dimension vollkommen unzureichend sind. Dies ist im Wesentlichen drei Ursachen geschuldet: (1) der ausschließlichen Erfassung von ‚institutionalisierten‘ Personen, (2) der unterschiedlichen zeitlichen Erfassungskriterien und (3) der fehlenden Verbleibe- bzw. Abstrominformationen.

(ad 1) Hinsichtlich der ausschließlichen Erfassung von ‚institutionalisierten‘ Personen ist zu konstatieren, dass Personen durch die unterschiedlichen amtlichen Berichtssysteme nur dann erfasst werden, wenn sie die entsprechenden Institutionen ‚betreten‘ haben. Damit werden von der Schulstatistik nicht alle Personen eines Geburtsjahrganges erfasst, die sich im Berufsbildungs- und auf dem Arbeitsmarkt bewegen. Es fehlen jene Zuwanderer, die keine deutsche Schule besucht haben oder ihren Abschluss nicht an einer deutschen Schule erworben haben.<sup>61</sup> Insofern geben Schulabschlussstatistiken nur einen Teilausschnitt des (später) vorhandenen Bildungspotenzials wider. Sie erlauben insofern Aussagen über die ‚Effektivität‘ des deutschen Schulsystems, nicht jedoch über das tatsächlich vorhandene allgemein bildende Bildungspotenzial. Bei den Statistiken des beruflichen Bildungssystems und der Berufsvorbereitung (die in sich selbst je nach Trägerschaft unvollständig sind, siehe Expertisen von H. Krüger und G. Kutscha) sowie der Berufsberatung und -vermittlung (bei den Arbeitsämtern) ist die ‚Lückenhaftigkeit‘ der Erfassung noch offensichtlicher – erfasst wird nur, wer einen betrieblichen Ausbildungsplatz erhält, wer eine berufliche Schule besucht bzw. wer bei den Arbeitsämtern vorstellig wurde. All dies ist jedoch gerade für die Gruppe der Jugendlichen ohne Schulabschluss und/oder ohne Berufsbildungsabschluss weit seltener der Fall als bei den anderen (Berufs-) Bildungsgruppen. Das heißt, selbst wenn eine Verknüpfung all dieser Berichtssysteme möglich wäre (was derzeit auf Grund der unterschiedlichen Zeitkriterien nicht der Fall ist, s.u.), bestünde immer noch das Problem der „100-Prozent-Basis“ für die Aussagen. Denn erstens werden jene Personen, die diese Institutionen nicht durchlaufen, nicht erfasst. Zweitens ist eine Verknüpfung der Statistiken auf der Personenebene nicht

---

<sup>61</sup> Einer Untersuchung im Auftrag des ehemaligen Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung (2001, Tabelle 2.1) zufolge hat sich bei Arbeitsmigranten (aus der Türkei, Ex-Jugoslawien, Griechenland und Italien) und ihren Familienangehörigen der Schulbesuch im Herkunftsland drastisch verringert. Während von den 45-Jährigen und Älteren nur 7 % *keine* Schule im Herkunftsland besucht haben, waren es bei den 25- bis 29-Jährigen (gleichwohl immer noch) mehr als ein Drittel. Bei den 15- bis 24-Jährigen gab es aber unter anderen aufgrund der Bürgerkriegsflüchtlinge aus Ex-Jugoslawien wieder einen leichten Anstieg; hier besuchten 47 % zumindest zeitweise eine Schule im Herkunftsland.

möglich (welches allerdings auf Grund der Erfassung z.T. unterschiedlicher Personen durch diese Statistiken notwendig wäre). Von daher sind zusätzliche repräsentative Individualbefragungen von Geburtskohorten unerlässlich (ausführlicher unten).

- (ad 2) Hinsichtlich der zweiten Unzulänglichkeit, der unterschiedlichen Zeitkriterien, ist festzuhalten, dass Schulstatistiken zumeist mit dem Verlassen der allgemein bildenden Schule enden und den Erwerb bzw. Nicht-Erwerb eines Schulabschlusses mit dem Entlassungsjahr ausweisen. Berufsbildungs- und Arbeitsamtstatistiken hingegen beginnen erst mit dem Übergang in die Ausbildung bzw. ins Erwerbsleben – hier ausgewiesen mit dem Einstiegsjahr. Diese sind auf der Personenebene jedoch nicht immer deckungsgleich (so kann z.B. zwischen dem Verlassen der Schule und dem Beginn einer Ausbildung eine zeitliche Lücke durch Wehrdienst, Suchphasen etc. liegen). Eine Verbindung dieser Statistiken ist daher aufgrund ihrer unterschiedlichen Zeitkriterien unmöglich. Ein Brückenschlag wäre möglich, wenn alle amtlichen Statistiken (die Schul-, die Berufsbildungs- sowie Arbeitsamtsvermittlungs- wie Arbeitslosenstatistiken) auch als Geburtsjahrgangszahlen ausgewiesen werden und damit ein einheitliches Matchingkriterium zur Verfügung stünde. Über eine mehrjährige Sammlung von Statistiken könnten so – wenn auch durch Doppel- und Nichtzählungen von Personen immer noch verzerrte – aggregierte Verlaufsinformationen hinsichtlich des Verbleibs von Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher Schultypen (s.o.) oder mit unterschiedlichen Abschlussniveaus bereitgestellt werden.
- (ad 3) Es gibt im Bereich der beruflichen Bildungsstatistik häufig nur Zustrom-, nicht jedoch längerfristige Abstromstatistiken (siehe Expertise Bellmann). Dadurch kommt es zum einen zu Doppelzählungen, so dass auf der Individualebene nicht ausgewiesen werden kann, wie viele Personen das berufliche Bildungssystem überhaupt ‚betreten‘ haben und wie viele nicht. Denn es ist nicht identifizierbar:
- ob es sich bei den ausgewiesenen Zahlen (wie z.B. neu abgeschlossene Ausbildungsverträge) um die erste Berufsbildungsepisode oder bereits eine weitere handelt oder
  - inwieweit Mehrfachausbildungen erfolgreich absolviert wurden.

Zum anderen ist dadurch unklar,

- mit welchem Erfolg Berufsbildungs-/Moratoriumsepisoden beendet wurden (z.B. wie viele Anfänger/innen im BVJ/BGJ und ähnlichen Maßnahmen in der Tat einen Schulabschluss erworben haben; ob sie – wenn auch nicht unmittelbar danach, so doch später – bessere Chancen auf dem Berufsbildungsmarkt hatten). Insofern ist wenig über die ‚Korrektur‘ eines fehlenden Schulabschlusses (und die damit häufig attribuierte ‚fehlende Ausbildungsreife‘) durch derartige Interventionen bekannt, sowie
- wo die schulische Vorbildung – die in amtlichen Statistiken als Differenzierungsmerkmal ausgewiesen wird – erworben wurde, in der all-

gemein bildenden Schule oder in einer beruflichen Bildungsepisode oder vorberuflichen Moratoriumsmaßnahme (d.h. nach dem Verlassen der Schule).

Schließlich, noch unzureichender als für ‚deutsche‘ Jugendliche – geradezu rudimentär – ist die Datenlage für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Dies ist umso bedenklicher, da sie auch zukünftig die einzig expandierende Bevölkerungsgruppe sind und ihre Kompetenzentwicklung damit zu einer entscheidenden Stellgröße der wirtschaftlichen Produktivität unseres Landes wird. Das Monitoring der (Berufs-)Bildungschancen und der Kompetenzentwicklung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund muss daher mehr denn je einen zentralen und integralen (statt wie bisher eher ‚zusätzlichen‘) Stellenwert in der Berichterstattung erhalten. Auf der Basis der bisher verfügbaren Informationen ist aber an ein adäquates Monitoring nicht zu denken“ (Expertise Solga, S. 12–15; eine weitere Detaillierung der Mängel in der Datenlage vermittelt die Expertise auf S. 60–64).

Bezogen auf das weiter gefasste Konzept von „Bildung und sozialer Strukturierung“, das auch die interne Segmentation des Bildungssystems und das Verhältnis von institutionalisierter Bildung und lebensweltlichen Lernvoraussetzungen und -prozessen mit umfasst, finden wir in den amtlichen (Berufs-) Bildungs- und Arbeitsmarktstatistiken kaum Auskunft – allenfalls Hinweise über Übergänge von einer Bildungsinstitution in eine andere. Hier ist man auf biographische Verlaufsstudien, das Sozio-ökonomische Panel und Monographien aus der Sozialisations-, Bildungs- und Arbeitsmarktforschung angewiesen.

#### **5.4 Indikatoren für eine Berichterstattung zu Bildung und sozialer Strukturierung/gesellschaftlicher Teilhabe und Forschungsdesiderate**

Angesichts dieser Datenlage lässt sich das methodische Hauptproblem für eine Bildungsberichterstattung, die soziale Exklusion durch Bildung vermeiden helfen und die ökonomischen und sozialen Chancen der heute bildungsbenachteiligten Gruppen durch politische Intervention – nicht nur im Bildungsbereich – verbessern will, so beschreiben, dass sie, wie Solga es formuliert, „Prozesse statt Zustände bildungskategorialer Differenzierungen“ thematisieren und analysieren muss, dass sie den Blick auf das „Qualifiziert-Werden“ (auch das „Gering-Qualifiziert-Werden“) statt auf das „Qualifiziert-Sein“ zu richten hat (Expertise Solga, S. 7).

Der Prozess des Qualifiziert-Werdens beginnt vor den öffentlich institutionalisierten Bildungsprozessen und wird beeinflusst durch neben ihnen verlaufende Umwelterfahrungen von Kindern und Jugendlichen, die lernförderlich oder lernhinderlich wirken können und die sich in der Dimension des kulturellen und sozialen Kapitals fassen lassen (vgl. die Beiträge in Achtenhagen/Lempert 2000). Von daher sind Dimensionen und Indikatoren für eine Bildungsberichterstattung zu entwickeln, die folgende Zusammenhänge zwischen Bildung und sozialer Strukturierung abbilden können:

*Dimension des kulturellen Kapitals: Welche kulturellen Ressourcen sind für Lernprozesse vorhanden?*

- (Aus-)Bildungsstand der Eltern,
- Familienhintergrund: z.B. Zahl der Geschwister, Familien- bzw. Haushaltsform,
- familiäre Arbeitsteilung und Rollendifferenzierung: Doppelerwerbstätigkeit oder nicht; traditionelle Rollenstereotype oder eher symmetrische Arrangements in der Familie,
- Erziehungsziele und Erziehungsstile (einschließlich der „kulturellen Ausstattung“ wie Bücher, PC u.a.).

*Dimension des sozialen Kapitals: Auf welche sozialen Ressourcen wird in Lernprozessen zurückgegriffen?*

- Einbettung im sozialen Umfeld nach Intensität und Art der sozialen Kontakte: soziale Isolation oder Kontaktdichte, homogene oder heterogene Umfelder sowohl nach Kriterien sozialer Milieus als nach ethnisch-kultureller Zusammensetzung (Es spricht einiges dafür, dass Kindern, die in relativ geschlossenen ethnisch-kulturellen Milieus aufwachsen, die Entwicklung von Sprachkompetenz in Deutsch schwerer fällt als jenen, die sich in heterogenen Milieus bewegen.),
- Einbindung von Kindern und Jugendlichen in Gleichaltrigen-Gruppen (peers) und Art der sozialen Aktivitäten neben und außerhalb der Schule (Vereinszugehörigkeit u.a.).

*Stratifikationsdimension: soziale und regionale Zusammensetzung von Bildungsgruppen<sup>62</sup>*

- soziale Zusammensetzung von Bildungsgruppen (nach Schultyp, Schulabschluss sowie Berufsbildungstyp und -abschluss) im Kohortenvergleich: soziale Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund, Region (z.B. ABL – NBL) als Indikator für: Wer hat wo Zugang? Mit welchen Gruppen haben Interventionsmaßnahmen zu tun?
- nachgeholt Schulabschlüsse nach Geschlecht, Migrationhintergrund, Region als Indikator für Korrekturmöglichkeiten,
- Teilnehmer/innen an betrieblichen und staatlich finanzierten Weiterbildungsaktivitäten nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Region als Indikator für Kompensation oder Verstärkung von Ungleichheiten bei der Bildungsbeteiligung,
- Schulabschlüsse nach Zurückstellung und Klassenwiederholung (sozial differenziert) als Indikator für sozialstrukturelle Ungleichheiten bereits in der frühen Bildungskarriere u.a.

*Dimension der Schul-, Berufsbildungs- und Übergangsbioographien nach „erfolgreich“ vs. „erfolglos“ (institutionelle „Laufbahn“-Dimension, lebensverlaufsanalytische Betrachtungsweise)*

- Verteilung des erreichten Qualifikationsniveaus im Alter von 25 Jahren und 30 Jahren nach Geburtskohorten (sozialstratifiziert) als Trendaussagen,

<sup>62</sup> Vgl. für das Folgende Expertise Solga, S. 7 ff. und S. 57–66 (da weitere Ausdifferenzierung).

- Abstrom- bzw. Verbleibsverteilungen der Schulentlassenen in die berufliche Bildung (einschließlich Moratorien) nach Schultyp und Schulabschluss (sozial differenziert) als Indikator für Strukturierung von Einstiegschancen,
- Abstrom- bzw. Verbleibsverteilungen der Teilnehmer/innen an berufsvorbereitenden Maßnahmen nach erreichtem Abschlussniveau – direkt danach, ein Jahr später, fünf Jahre später als Indikator für ‚Korrekturmöglichkeit‘,
- Anzahl der Teilnehmer an Berufsvorbereitungsmaßnahmen (sozial stratifiziert) im Alter von 25 Jahren nach erreichtem Qualifikationsniveau als Verlaufsmuster- und Erfolgsindikator,
- Anzahl der berufsvorbereitenden sowie berufsbildenden Episoden von Geburtskohorten – differenziert nach Schulabschluss (beim Verlassen der Schule) und erster (Berufs-)Bildungsepisode (nach Verlassen der Schule) als Verlaufsmusterindikator;
- Wechselwahrscheinlichkeit für verschiedene Geburtskohorten, z.B.
  - von dualen Ausbildungsepisoden in vollzeitschulische oder akademische Berufsbildungsepisoden,
  - von vollzeitschulischen Ausbildungsepisoden in duale Ausbildungsepisoden oder akademische Berufsbildungsepisoden,
 als Indikator für Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems,
- Bewerbungsaktivitätsindikatoren als Indikator für Selbstselektionsprozesse,
- Rekrutierungsaktivitätsindikatoren seitens der Betriebe und beruflichen Schulen als Indikator für Fremdselektionsprozesse,
- Kompetenzmessung bei Eintritt und Austritt aus einer beruflichen bzw. berufsvorbereitenden Bildungsepisode nach Berufsbildungstyp als Indikator für Kompetenzerwerb in unterschiedlichen Lernsettings.<sup>63</sup>

*Verwertungsdimension von Bildungszertifikaten: Arbeitsmarktplatzierungen und Erwerbsverläufe*

- Erste berufliche Tätigkeit (berufliche Stellung) nach erreichtem Qualifikationsniveau (vor Beginn dieser Tätigkeit) für unterschiedliche Geburtskohorten als Indikator für Passung von Qualifikationsniveau und beruflicher Stellung,
- erste berufliche Tätigkeit (Berufsgruppen) nach erreichtem Qualifikationsniveau und erreichter Qualifikationsberufsgruppe (vor Beginn dieser Tätigkeit) für unterschiedliche Geburtskohorten als Indikator für Passung von Qualifikationsinhalt und beruflicher Tätigkeit,
- Arbeitslosenquoten (sozialstratifiziert, ggf. nach Dauer) nach letzter beruflicher Bildungsepisode als Indikator für Übergangsproblematik,

---

<sup>63</sup> Kompetenzerwerb und Lernarrangements: Es gibt ein eklatantes Forschungsdefizit darüber, welche Unterschiede es macht, wo berufliche Kompetenzen erlernt werden. Dies betrifft sowohl die Frage, ob man diese Kompetenzen sich prinzipiell überall aneignen kann, als auch die Frage, ob sie in gleichem Maße in unterschiedlichen institutionellen Lernkontexten erworben werden können (an einer allgemein bildenden Schule, in einer Berufsfachschule, in einer dualen betrieblichen Ausbildung, in einer dualen außerbetrieblichen Ausbildung, in einer Hochschule oder in einem Betrieb).

- Zeitanteil von Arbeitslosigkeit vom Verlassen der Schule bis zum Alter von 25 Jahren nach erreichtem Qualifikationsniveau als Integrationsindikator,
- Zeitanteil der Erwerbstätigkeit vom Verlassen der Schule bis zum Alter von 25 Jahren nach erreichtem Qualifikationsniveau als Integrationsindikator,
- qualifikations- und geburtskohortenspezifische Quoten atypischer Beschäftigungsverhältnisse als Beschäftigungsrisiken – Integrationsindikator,
- erreichte berufliche Stellung zum Alter von 30 Jahren – differenziert nach Berufsbildungsniveau und Schulabschluss und Geburtskohorten als langfristiger Platzierungsindikator.

Es versteht sich von selbst, dass die hier skizzierten Indikatorenbündel eine maximalistische Version darstellen und zugleich immer noch unvollständig sind. Ebenso gilt, dass ihre Realisierung auf sehr unterschiedliche Daten- und Forschungsquellen zurückgreifen muss, und zwar sowohl auf quantitative Datensätze als auch auf qualitative Forschung, letzteres vor allem bei den Indikatoren zum kulturellen und sozialen Kapital, da für sie in Deutschland nur begrenzt quantitative Daten durch das Sozio-ökonomische Panel (SOEP) bereitgestellt werden.

Solga hat in ihrer Expertise die wesentlichen Datenquellen geprüft und Vorschläge zur Verbesserung der Datenbasis gemacht, auf die hier verwiesen werden kann, ohne sie im Einzelnen wiedergeben zu müssen.

Eine Behebung der Defizite bei der Bearbeitung der hier skizzierten Problem- und Fragestellungen verlangt nach neuen, zum Teil auch anderen Forschungsinvestitionen. Die vorhandenen Forschungsaktivitäten sind zum einen bereits bestimmten Vorentscheidungen verpflichtet: den institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Berufsinstitut für Berufsbildung), dem Lernort (Hochschulforschung), der Lebensphase (Deutsches Jugendinstitut), normativen politischen Zielvorgaben (WSI oder Institut der Deutschen Wirtschaft, Institut für Arbeit und Technik, IAB) oder einzelnen wissenschaftlichen Fachdisziplinen (SOFI, IZA, ZEW). Will man jedoch Bildung und soziale Strukturierung im hier entwickelten Sinne für eine nationale Bildungsberichterstattung zugänglich und beobachtbar machen, gilt es, gerade diese Partikularismen durch eine interdisziplinäre wie bildungsbereichsübergreifende Forschung zu überwinden. Zum anderen wird die bisherige Forschung und Berichterstattung zu selten der Verlaufslogik von Bildungs- und Lernprozessen gerecht. Ursache dafür ist sowohl das Fehlen geeigneter Datensätze (s. Expertise Solga) als auch der Wunsch nach einfachen (Querschnitts-)Indikatoren, die jedoch zumeist nur Momentaufnahmen einfangen können.

Für eine wissenschaftliche, durch Forschung fundierte Bildungsberichterstattung im hier verhandelten Themenbereich ist es daher – unterstützt durch geeignete Längsschnittuntersuchungen mit interdisziplinären Fragebogenkonzepten – notwendig, Bildungsprozesse und -laufbahnen und deren Konsequenzen für den Kompetenzerwerb wie für die gesellschaftlichen Teilhabechancen zu untersuchen. Damit kann zugleich der bisher gängigen Setzung homogener Bildungskategorien begegnet werden, so dass auch – einer individualisierten Bildungs- und Arbeitsgesellschaft angemessen – die intern vorhandenen Differenzierungen bzw. die Heterogenität von Bildungsgruppen in Bezug auf Kom-

petenzentwicklung und gesellschaftliche Teilhabechancen in den Blick genommen werden können.

Idealerweise wären die diesbezüglichen Untersuchungen als Längsschnittuntersuchungen (mit mehrfachen Messzeitpunkten bei gleichen Personen) wie auch gruppenvergleichend anzulegen. Mit einem derartigen quasi-experimentellen Design könnte die intra- und inter-individuelle Varianz der institutionellen Lernumwelten abgebildet werden. Beide Vergleichsperspektiven sind notwendig. Entsprechend einer Berichterstattung über die interne Segmentation des Bildungssystems erlaubt eine derartige kausalanalytische Untersuchung der inter-individuellen Varianz herauszufinden, welche Kompetenzentwicklungen Personen mit gleichen Startbedingungen in unterschiedlichen Lern- und Arbeitskontexten verwirklichen und inwieweit Lern- und Arbeitskontexte zu einer Kompensation oder Verstärkung ungleicher Startbedingungen führen. Im Hinblick auf die Dissoziation von Bildungs- und Lebenswelt könnte mittels einer solchen Analyse der intra-individuellen Varianz eruiert werden, welche Kontexte – gegeben die individuellen Eigenschaften, sozialen Merkmale und bisherigen Bildungsbiographien von Personen – Kompetenzzuwächse und Lernbewusstsein in besonderer Weise ermöglichen sowie zu welchen Blockaden oder Begünstigungen sie für weitere Lernprozesse führen.





## **6. Konzept für eine nationale Bildungsberichterstattung**

### **6.1 Ziel und Perspektive einer nationalen Bildungsberichterstattung**

Perspektiven und Organisationsform einer nationalen Bildungsberichterstattung sind von ihrem Ziel und ihrer Funktion her zu bestimmen. Nach dem Beschluss des Deutschen Bundestages vom 04. Juli 2002 soll die Berichterstattung die Öffentlichkeit und die Akteure in der Bildungspolitik bei der Beurteilung der Entwicklung des Bildungswesens unterstützen und Empfehlungen zu inhaltlichen und strukturellen Reformen des Bildungssystems abgeben. Dies soll in Form einer „umfassenden und integrierten nationalen Bildungsberichterstattung zu den wichtigsten Handlungsfeldern des Bildungswesens und unter Einbezug der internationalen Bildungspolitik geschehen“. Diese Funktionsbestimmung des Parlaments zielt nicht allein auf eine Datensammlung über einzelne Teile des Bildungssystems, nicht nur auf Deskription, sondern auch auf Analyse und sachverständige Einschätzung von Entwicklungen des Bildungssystems als Ganzem. Die Bildungsberichterstattung soll Mängel im System aufdecken, eine Art Frühwarnsystem sein und Reformperspektiven ausweisen, und zwar nicht für enge bildungspolitische Expertenkreise, sondern für die Politik und eine breite Öffentlichkeit, von deren Urteilsfähigkeit gegenüber Bildungsfragen die politische Durchsetzbarkeit von Reformen mit abhängt.

Mit dieser Ziel- und Adressatenbestimmung ist der politisch-aufklärerische und gestaltungsorientierte Charakter der Berichterstattung in den Vordergrund geschoben und zugleich das Niveau der Berichterstattung angesprochen. Die „breite Öffentlichkeit“ ist nicht in eine Vielzahl von Adressaten mit je unterschiedlichen Erwartungen zu zerlegen, denen die Berichterstattung Rechnung zu tragen hätte. Weil es eine Vielzahl sowohl von institutionellen als auch individuellen Interessenten gibt – und welche Privatperson zählte bei Bildungsfragen nicht zur letzteren Gruppe –, können nicht allein einzelne Akteursgruppen in ihren jeweiligen Interessen mit Informationen bedient werden. Vielmehr sind aus dem Expertenstatus von Sachverständigen heraus Entwicklungsprobleme des Bildungssystems und politische Handlungserfordernisse für eine öffentliche Diskussion zu formulieren, an der sich alle Interessen- und Akteursgruppen beteiligen können. Die Berichterstattung sollte gleichsam als eine nachprüfbar, rationale wissenschaftlich fundierte Grundlage für die bildungspolitischen Konsensbildungsprozesse und politischen Entscheidungen dienen. Dabei muss sie so angelegt sein, dass sie durch Empfehlungen an die Politik verbindliches politisches Handeln ermöglicht.

Der nahe liegende Argwohn, dass eine Berichterstattung mit dem Anspruch sachverständiger Deutung leicht zur Bevormundung von Öffentlichkeit und Politik führen könne, ist von grundsätzlicher Natur und trafe nicht allein eine Bildungsberichterstattung, sondern ebenso etwa die Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung oder den Kinder- und Jugendbericht. Tatsächlich weist das Bildungssystem heute eine ähnliche Komplexität wie die Wirtschaft auf, so dass es nicht genügt, einfach Daten zu Jedermanns Verfügung zu stel-

len, sondern zugleich Einordnungsperspektiven angeboten werden sollten, mit denen sich die öffentliche Diskussion auseinandersetzen kann, wie es in vergleichbarer Weise mit den Kommentierungen des Sachverständigenrates zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung geschieht.

### **Bildungsberichterstattung in systemischer Perspektive**

Die Analyse der sozio-ökonomischen Entwicklungsbedingungen, in welche Bildungsinstitutionen eingebunden sind (vgl. Kapitel 2), wie auch der Berufs- und Weiterbildung (Kapitel 3 bis 5) hat immer wieder gezeigt, dass eine nationale Bildungsberichterstattung die Wirkungszusammenhänge und Wechselbeziehungen zwischen den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und -stufen zum Gegenstand hat, also systemisch angelegt sein muss (vgl. dazu auch Forum Bildung 2002, S. 11). Wir bündeln die an vielen Stellen der vorhergehenden Kapitel verstreuten Hinweise hier noch einmal in vier Argumenten:

- Im Übergang zur Wissensgesellschaft hat Bildung ihren Charakter dahin gehend verändert, dass der Erwerb von in Bildungstiteln zertifizierten Wissensbeständen nicht mehr genügt (wenn er denn überhaupt jemals genügt haben sollte!). Wissen ist so sehr dynamisiert – Weinerts Formel vom Wandel von „Bildungs-Vorratsmodellen“ zu „Bildungs-Erneuerungsmodellen“ bringt dies auf den Punkt –, dass nur noch ein Konzept Lebenslangen Lernens dieser Dynamik gerecht wird. Damit wird die Vorstellung von in sich abgeschlossenen Bildungsprozessen problematisch. Auf jeder Stufe müssen sie vielmehr so angelegt sein, dass sie zunehmend Kompetenzen für Lebenslanges Lernen vermitteln. „Lebenslanges Lernen“ oder „Bildung im Lebensverlauf“ ist dementsprechend auch die angemessene Perspektive einer Bildungsberichterstattung.
- Die Analyse der Berufs- und Weiterbildungssituation zeigt die Kumulativität und Interdependenz institutionalisierter Lernprozesse, durch die die traditionellen Grenzziehungen zwischen Berufs- und Allgemeinbildung aufgehoben werden. Wenn heute auch in der Berufsbildung neben den fachlichen Qualifikationen solche der Selbststeuerung und -organisation (wie z.B. Lern-, Kommunikations- und Reflexionskompetenzen) an Gewicht gewinnen, so verdeutlicht dies, dass die erforderlichen Kompetenzprofile moderner Wissensgesellschaften nur noch als gemeinsames Resultat von allgemein bildenden und berufsbildenden Lernprozessen erworben werden können. Dies gilt für den Gesamtbereich der Weiterbildung in noch stärkerem Maße.
- Die Leistungsfähigkeit von Bildungsinstitutionen zeigt sich praktisch an den Schnittstellen zu weiterführenden Einrichtungen der (Aus-)Bildung, des Arbeitsmarktes und der gesellschaftlichen Teilhabe bzw. genauer darin, wie sich Individuen in ihnen bewegen (können). In dem Sinne ist eine institutionenübergreifende, lebenslauforientierte Berichterstattung die strategisch zentrale Instanz zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit einzelner Institutionen.
- Schließlich hat sich gezeigt, dass informelle Lernprozesse in der Arbeit sowie in den sozialen und medialen Erfahrungsräumen der Menschen für die Sicherung und Erweiterung von Kompetenzen zugenommen zu haben

scheinen und die strikten Demarkationslinien zwischen institutionalisierten bzw. formalisierten und informellen Lernprozessen in der Lebenswelt (Familie, peers, Arbeit, Medien u.a.) aufweichen. Wie neu dieses Phänomen ist oder ob es nicht (nur) die Bewusstwerdung eines Sachverhalts ist, der schon immer Bedeutung hatte, ist schwer zu sagen. Es spricht einiges dafür, dass mit zunehmender Wissensdynamik den „Anwendungsbereichen“ des Wissens als Lernfeldern tatsächlich eine erhöhte Bedeutung zukommt. Auf jeden Fall wäre es nicht realitätsgerecht, den Begriff des Bildungssystems, der einer Berichterstattung zugrunde zu legen wäre, auf institutionalisierte Bildung einzuschränken und die komplementären – und als Bedingungskonstellation den institutionellen auch zugrunde liegenden – lebensweltlichen Lernprozesse zu vernachlässigen.

Was folgt aus der hier begründeten systemischen Perspektive für eine Berichterstattung? Um einem Missverständnis vorzubeugen: Sie bedeutet nicht den Verzicht auf institutionenbezogene Analyse. Berichterstattung in systemischer Perspektive muss zugleich auf einzelne Institutionen bezogen und institutionenübergreifend verfahren. Sie kann institutionenübergreifend nur zu gehaltvollen Aussagen gelangen, wenn sie auf fundierte Informationen über die Qualität und Bedingungen der in den einzelnen Teilbereichen des Bildungswesens ablaufenden Lernprozesse zurückgreifen kann. Insofern würde eine neue nationale Bildungsberichterstattung auch heutige Partialberichte für einzelne institutionelle Bildungsbereiche (wie z.B. den Berufsbildungsbericht oder das Berichtssystem Weiterbildung) nicht überflüssig machen und ersetzen. Sie würde aber Anforderungen an diese stellen – und zwar, ihre Indikatoren und Erhebungsmethoden so zu gestalten, dass sie Aussagen zu Themen, die für eine nationale Berichterstattung von besonderem Interesse sind, sowie eine Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen ermöglichen. (Dies könnte z.B. in der Frage der Kompetenzmessung im Sekundarbereich II die in der gymnasialen Oberstufe und in der Berufsbildung zur Anwendung kommenden Leistungsindikatoren betreffen.)

Ein zweites Argument kommt hinzu: Die einzelnen Bildungsinstitutionen stehen entsprechend der föderativen Verfassung der Bundesrepublik in der politischen Verantwortung unterschiedlicher politischer Zuständigkeiten: Bund, Länder, Kommunen. Eine gesamtstaatliche Bildungsberichterstattung ist nur in der Kooperation aller politischen Ebenen zu realisieren, da nur so der Zugang zu den Daten zu erreichen ist, die in der Kompetenz von Ländern und Gemeinden liegen.

Wenn man die unterschiedlichen Arten von Bildungsberichten, die gegenwärtig auf dem deutschen Markt sind, an dem hier für eine nationale Bildungsberichterstattung formulierten Anspruch einer sachverständigen Deutung in systemischer Perspektive misst, dann wird schnell deutlich, dass ein solcher Anspruch aktuell von keinem Bericht eingelöst werden kann (Wir haben dies für die Berufsbildung und die Weiterbildung in den Kapiteln 3 bis 5 gezeigt.):

- Am nächsten kommt ihm noch die von einer Arbeitsgruppe des Max-Planck Instituts für Bildungsforschung herausgegebene Publikation „Das Bildungs-

wesen in der Bundesrepublik Deutschland“, dessen neueste Version im Herbst 2003 erschienen ist (Cortina/Baumert u.a. 2003). Hier wird der Versuch unternommen, einzelne Bereiche und zentrale Aspekte des Bildungswesens jeweils von einzelnen Autorinnen und Autoren in ihren aktuellen Entwicklungen problemorientiert darstellen zu lassen und auf diesem Wege eine kritische Bestandsaufnahme des Bildungswesens vorzulegen. Da die Publikation sich an ein breites Publikum wendet, löst sie auch die Anforderung kritischer Aufklärung der Öffentlichkeit ein. Dem formulierten Anspruch kann sie gleichwohl aus drei Gründen u.E. nicht genügen: Zum einen ist sie nicht systematisch als Systemberichterstattung angelegt, Zusammenhänge zwischen den einzelnen Teilen des Bildungssystems gehen in die Darstellung der Einzelbereiche nur ein, soweit sie von einem Autor als Bedingung seines jeweiligen Darstellungsbereichs aufgenommen werden. Zum anderen fehlt dem Bericht ein autorisiertes politisches Mandat. Schließlich erscheint er in einem zu langen Abstand, und Kontinuität sowie Vergleichbarkeit sind nicht gewährleistet.

- Die jährlich vom BMBF herausgegebenen „Grund- und Strukturdaten“ sind mittlerweile das wahrscheinlich umfassendste Daten-Kompodium zu Bildung, Wissenschaft und Forschung in der Bundesrepublik, das den Vorzug hat, auch längere Zeitreihen zur Entwicklung einzelner Bildungs- und Wissenschaftsbereiche zu präsentieren. In dieser Hinsicht sind die aus unterschiedlichen Datenquellen zusammengetragenen Statistikreihen eine wichtige Informationsquelle für Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft. Allerdings bleiben die „Grund- und Strukturdaten“ streng statistisch deskriptiv, stellen keine Zusammenhänge zwischen den Teilen des Bildungssystems her und verzichten auf Interpretation und Empfehlungen für Reformmaßnahmen.
- Der jährlich vom BMBF in gesetzlichem Auftrag herausgegebene Berufsbildungsbericht stellt gleichsam ein „Hauptbuch“ der Berufsbildung dar. Auch wenn seine zentrale Funktion darin besteht, für mögliche nach dem BBIG vorgesehene politische Interventionen im Ausbildungsstellenmarkt die Angebots-Nachfrage-Relationen zu prüfen, so bietet doch der Bericht im Laufe der Jahre immer breitere Information über berufliche Erst- und Weiterbildungsentwicklung. In seiner Adressierung an Parlament und Öffentlichkeit sowie aufgrund seiner Bewertung durch die Tarifparteien besitzt er auch (in Maßen) den Charakter politischer Interpretation. Da er aber zugleich auch Rechenschaft über die Aktivitäten des Ministeriums in Sachen Berufs- und Weiterbildung ablegen soll, kommt es unvermeidlicherweise zu Verengungen der Perspektive. Über die immanenten Grenzen des Berufsbildungsberichts ist im dritten Kapitel genug gesagt. Hier genügt es zu ergänzen, dass er als Berufsbildungsbericht auf ein zentrales Feld des Bildungssystems konzentriert ist und systemische Zusammenhänge allenfalls sporadisch angesprochen werden. (Dass hier viel mehr mit begrenztem Aufwand möglich wäre, zeigt die Expertise von Brosi.)
- Was für den Berufsbildungsbericht gesagt worden ist, gilt in vergleichbarer Weise für diverse weitere Berichte wie das Berichtssystem Weiterbildung

(BSW) des BMBF oder Berichte der KMK, letztere nur bezogen auf die allgemein bildenden und beruflichen Schulen und Hochschulen (z.B. „Schule in Deutschland: Zahlen, Fakten, Analysen“).

- Unter den internationalen Berichtssystemen ist u.E. am ehesten auf den OECD-Bericht „Education at a Glance – OECD Indicators 2001“ (deutsche Fassung publiziert im Auftrag des BMBF „Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren“) zu verweisen. In vergleichender Perspektive berichtet er sowohl über Rahmenbedingungen von Bildung als auch über Input-, Prozess- und Outcome-Merkmale von Bildungssystemen, wobei den Leistungsindikatoren zur Messung schulischer Prozesse im internationalen Vergleich eine besondere Bedeutung für die aktuelle Bildungsdiskussion zukommt. Es ist hier nicht der Ort, in eine Auseinandersetzung über die OECD-Indikatoren (z.B. über die ISCED-Klassifikation) einzutreten. Interessant in unserem Zusammenhang sind das Berichtsspektrum und ein Teil der Indikatoren, die Maßstäbe für die nationalen Bildungsberichte setzen, sofern sie im OECD-Rahmen anschlussfähig sein wollen. Wir kommen darauf zurück (vgl. Kapitel 6.3).

Das Fazit dieser kurzen Revue: Die bestehenden Berichte ermöglichen keine Darstellung des Bildungssystems als Ganzem im Sinne einer Analyse des prozessualen Zusammenhangs seiner einzelnen Institutionen. Auch wenn der Aufweis der Grenzen der verfügbaren Daten- und Berichtssysteme ein wichtiges Ergebnis der Arbeit der Expertengruppe ist, bleibt ebenso festzuhalten, dass eine nationale Bildungsberichterstattung im Sinne eines Anfangs und eines nicht-maximalistischen Programms auf die analysierten Berichtssysteme wie auch auf die bildungsrelevanten Fachserien des Statistischen Bundesamtes und noch andere Datensätze – z.B. die Bildungsgesamtrechnung (BGR) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) oder das Sozio-ökonomische Panel des DIW – als Materialien zurückgreifen kann und dies auch wird tun müssen. (Über die unausgeschöpften Möglichkeiten der amtlichen Statistiken vgl. für den Bereich der Berufsbildung die Expertise Brosi.) Allerdings hat bereits die in den Kapiteln 3 bis 5 vorgenommene Prüfung der Datenlage für die Berufsbildung und die Weiterbildung unmissverständlich gezeigt, dass ein solcher Rückgriff nicht genügt und die Datensätze der verfügbaren Berichtssysteme aufgrund unterschiedlicher Definitionen und Erhebungszeiträume nicht miteinander kompatibel sind sowie nur unzureichend die Aspekte abdecken, die für eine nationale Bildungsberichterstattung konstitutiv sein sollten. Eine Analyse beispielsweise des Wirkungszusammenhangs von unterschiedlich institutionalisierten Lernprozessen der Individuen im Lebensverlauf lässt sich mit ihnen nicht bewerkstelligen.

Das Argument der defizitären Datenlage freilich ist für eine schnelle Realisierung einer Bildungsberichterstattung zweischneidig. Es ist auf der einen Seite richtig und fordert zur Verbesserung der Datengrundlagen im Bildungswesen auf. Es kann aber auf der anderen Seite in der politischen Diskussion auch zur Abwehr einer Bildungsberichterstattung dienen, da diese auf der vorhandenen Datenlage ja gar nicht möglich sei. Mit einer solchen Begründung würde das Bessere zum Feind des Guten gemacht und dieses ad infinitum hinausgeschoben.

ben. Um also die bildungspolitische Debatte auf eine umfassendere Informationsgrundlage zu stellen und die neuralgischen Punkte des Bildungswesens politischem Handeln transparent zu machen, wäre es als Einstieg sinnvoll, einen ersten Bildungsbericht auf der Basis der verfügbaren Berichte und Daten zu erstellen und dabei zugleich den Grundbestand von erforderlichen Daten für eine kontinuierliche Bildungsberichterstattung zu erarbeiten. Auf den Vorarbeiten der drei Gutachten unterschiedlicher Expertengruppen (KMK-Konsortium und die beiden BMBF-Gruppen) müsste dieser Schritt in begrenzter Zeit und mit begrenztem Aufwand zu bewerkstelligen sein.

## 6.2 Thematische Schwerpunkte und Indikatoren

Eine Bildungsberichterstattung, die sich in reformerischer Perspektive auf das Bildungssystem als Ganzes bezieht, steht in der Gefahr der Überkomplexität und vor dem Problem der Reduzierung eben dieser Komplexität. Zur Selektion von Berichtsgegenständen wie auch zur Art ihrer Behandlung bedarf es konsensfähiger normativer Bezugspunkte. Aus der Analyse der aktuellen bildungspolitischen Debatte lassen sich als solche für die Beurteilung von Bildungsinstitutionen drei vorrangige Zielfunktionen herauslesen, zu denen alle Institutionen auf den unterschiedlichen Stufen des Bildungsprozesses ihren Beitrag zu leisten haben (vgl. Kapitel 2.1):

- die individuelle Regulationsfähigkeit, d.h. das Vermögen des Individuums, sein Verhalten und Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biographie und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu gestalten,
- die Sicherstellung der Humanressourcen in der Gesellschaft, d.h. individuell die Kompetenzen zur Erreichung einer den eigenen Bedürfnissen entsprechenden Erwerbstätigkeit sowie zu Erhalt und Verbesserung der Beschäftigungschancen zu vermitteln und damit systembezogen den qualitativen und quantitativen Arbeitskräftebedarf sichern zu helfen,
- die gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit im Bildungssystem, d.h. über einen von sozialer Herkunft unabhängigen Zugang zu Bildung Teilhabe an Gesellschaft und Kultur zu ermöglichen.

Schon diese drei normativ-funktionalen Bezugspunkte machen deutlich, dass die in der Bildungsdebatte nach PISA im Vordergrund stehende Leistungsmessungsperspektive zwar eine wichtige, aber nicht die dominante oder gar alleinige Dimension einer Bildungsberichterstattung sein kann. Bildungsberichterstattung hätte sehr viel weiter zu gehen und zu prüfen, wie weit die Bildungsinstitutionen eine produktive Rolle in der Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels spielen und das Zusammenspiel von sozialen, ökonomischen und Bildungsentwicklungen zu beobachten (vgl. Kapitel 2.2).

Tabelle 6.1: Matrix für die Identifizierung von Themen- und Indikatorenfeldern für eine nationale Bildungsberichterstattung

| Zielfunktionen/<br>Nutzerperspektiven                                            | System-Dimensionen                                                                                          |                                                                                                                                    |                                                                                                         |                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                  | Input-Dimensionen                                                                                           | Prozess-Dimensionen                                                                                                                | Outcome-Dimensionen                                                                                     | System-Interdependenzen                                                                                      |
| Regulationsfähigkeit/<br>individuelle Nutzerperspektive                          | 1) Qualität der Ausbildungsangebote, Bedingungen und Bestimmungsgründe ihrer Entwicklung                    | 2) Ausbildungsprozessqualität nach fachlichen, motivationalen und partizipativen Aspekten                                          | 3) Kompetenzerwerb in unterschiedlichen Verhaltens- und Reflexions-Dimensionen von Regulationsfähigkeit | 4) Systematischer Aufbau des Kompetenzerwerbs; Abstimmung zwischen den Teilsystemen                          |
| Humanressourcen/<br>ökonomische Nutzerperspektiven                               | 5) Verhältnis Ausbildungsangebote zu qualitativen und quantitativen Anforderungen des Beschäftigungssystems | 6) Ausbildungsprozessqualität nach fachlichen und anderen arbeitsbezogenen (Verhaltens-)Dimensionen (z.B. Förderung Teamfähigkeit) | 7) Entwicklungs- und innovationsfähiges Arbeitskräftepotenzial                                          | 8) Abstimmung zwischen Allgemein-, Berufs- und Weiterbildung nach Maßgabe qualitativen Qualifikationsbedarfs |
| Soziale Teilhabe,<br>Chancengleichheit/<br>gesellschaftliche Inklusion–Exklusion | 9) Offene Aus-/Bildungsangebote, zielgruppenspezifische Förderangebote                                      | 10) Ausbildungsprozessqualität nach Aspekten sozialer Inklusion oder Exklusion (z.B. Öffnung zu den Lebenswelten der Kinder)       | 11) Herkunftsunabhängigkeit von Bildungskarrieren und Kompetenzerwerb auf unterschiedlichen Ebenen      | 12) Durchlässigkeit zwischen Teilsystemen für alle sozialen Gruppen                                          |

Quelle: nach OECD 2002, S. 8

Die avisierte Bildungsberichterstattung ist vorrangig system-, nicht personenbezogen. Allerdings werden die Systemleistungen über Indikatoren des individuellen Lernverhaltens, der individuellen Kompetenzentwicklung und der Bildungsverläufe gemessen. Aber das individuelle Verhalten und die Kompetenzfortschritte werden nicht um ihrer selbst willen analysiert, sondern um darüber Aufschluss über das Zusammenwirken bildungsorganisatorischer und lebensweltlicher Faktoren mit dem Ziel der Systemintervention und -optimierung zu gewinnen. Damit steht immer sowohl das „Was“ als auch das „Wie“ von Bildungsprozessen im Blickpunkt, das „Was“ als Zusammenfassung der Inhalte und Outcomes der Kompetenzentwicklung, das „Wie“ als Zusammenfassung von Inputs und Prozessqualität der Institutionen.

Auch wenn die drei Zielfunktionen nicht in separaten, sondern in den gleichen Bildungsprozessen bedient werden, lassen sich an ihnen entlang zentrale inhaltliche Themen und Indikatoren bzw. zu operationalisierende Sachverhalte einer Berichterstattung auflisten und auf Input-, Prozess- und Outcome-Dimensionen beziehen (vgl. Tabelle 6.1)<sup>64</sup>.

Tabelle 6.1 ist als eine heuristische Matrix zu verstehen, mit deren Hilfe Themenfelder und Indikatoren für eine Bildungsberichterstattung identifiziert werden können. Die Tabelle ist vor allem mit Blick auf die Berufsbildung konzipiert, lässt sich u.E. aber auf andere Teile des Bildungssystems übertragen; in der Spalte 4 sind die Interdependenzen zwischen den Teilen angedeutet. In den Zeilen ist das jeweilige Zentralthema des Zusammenhangs zwischen bildungspolitischen Ziel-Dimensionen und den Faktorengruppen des Bildungssystems aufgeführt. Es versteht sich von selbst, dass die Matrix ein analytisches Schema für Zusammenhänge abbildet, die in der Realität der Ausbildung mehr oder weniger prozessual verbunden sind. Neben den drei Faktorenbündeln (Input, Prozess, Outcome), die sich vordringlich auf die jeweiligen Bildungseinrichtungen bzw. -teilsysteme beziehen, war eine vierte Faktor-Dimension einzuführen, welche die Interdependenzen zwischen den unterschiedlichen Bildungsteilsystemen abbildet, um prüfen zu können, wie durch die Organisation des Systems als Ganzem und die Arten seiner Steuerung fördernde oder restriktive Bedingungen für die Erreichung der bildungspolitischen Zielfunktionen gesetzt werden. Die Themenkomplexe der Zeilen sind weiter zu operationalisieren, um Indikatoren zur Erfassung von Entwicklungen zu gewinnen.

Die Matrix zielt auf eine kritische Beschreibung von Sachverhalten, die dann in der Berichterstattung zu gewichten und in politische Empfehlungen umzusetzen sind. Für diese Empfehlungen sind Ansatzpunkte in allen drei Faktor-Dimensionen und auf der Systemebene zu suchen.

Wir gehen kurz – und, was die zu operationalisierenden Sachverhalte angeht, sehr vorläufig und nur exemplarisch – die drei Zielfunktionen und -ebenen durch.

---

<sup>64</sup> Die Matrix ist angeregt durch das neue Indikatorentableau der OECD (2002), S. 8. Vgl. auch Abschnitt 6.3.



### **Individuelle Regulationsfähigkeit**

Hierzu gehören alle Aspekte der Kompetenzvermittlung, neben den fachlichen auch solche, die auf Selbstorganisationsfähigkeit, Problemlösungsverhalten, Kommunikativität und Reflexivität (Metakognition) zielen, sowie die zu ihrer Vermittlung erforderlichen Input- und Prozessqualitätsmerkmale:

Zu operationalisierende Sachverhalte (beispielhaft):

- Auswahlfähigkeit und Qualität des Ausbildungsplatzangebots (Input),
- Qualität des Ausbildungspersonals – nicht nur nach formalisierten Abschlüssen (Input),
- Partizipationsmöglichkeiten in der Gestaltung der Lernprozesse (Prozess),
- Leistungsmessung zu den unterschiedlichen Kompetenz-Dimensionen (z.B. Lernfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit) (Outcome),
- Auswahlmöglichkeiten (Durchlässigkeiten) für die Gestaltung von Bildungsbiographien (Systemebene).

### **Humanressourcen**

Hierunter sind alle Aspekte des Ausbildungssystems zu subsumieren, welche die individuelle Handlungsfähigkeit in der Erwerbsarbeit und auf dem Arbeitsmarkt fördern sowie den quantitativen und qualitativen Arbeitskräftebedarf sichern helfen. In den allgemein bildenden Schulen betrifft dies zum einen die Entwicklung von Basiskompetenzen zur Aneignung ökonomischer, technischer und beruflicher Qualifikationen (z.B. Kooperationsfähigkeit), zum anderen die Vorbereitung auf Berufswahl und Arbeitsmarktverhalten. In der Berufsbildung und Weiterbildung steht die Frage nach der Angemessenheit der qualitativen und quantitativen Aus- und Weiterbildungsangebote gegenüber den Entwicklungen im Beschäftigungssystem.

Zu operationalisierende Sachverhalte (beispielhaft):

- Verhältnis Ausbildungsangebotsstruktur zu Beschäftigungsstruktur (quantitativ und qualitativ) (Input),
- Berufswahlfähigkeit von Absolventen allgemeinbildender Schulen (Input),
- Qualität der Ausbildung nach „Modernität“ der Lehr-/Lernprozesse (Prozess),
- Anteile praktischer Ausbildung und Grad der Integration von theoretischer und praktischer Ausbildung (Prozess),
- Modularisierung der Ausbildung u.a. (Prozess),
- Berufsfähigkeit und Fähigkeit zu eigenständiger Berufsverlaufsplanung (Outcome),
- Qualifikationsstand von Auszubildenden im dualen und Vollzeitschulsystem in Bezug auf moderne Techniken, Verfahren und Organisationsformen in der Arbeit (Outcome),
- Erweiterung der Mobilitäts- und Flexibilitätskompetenzen von Teilnehmern an beruflicher Weiterbildung (Outcome),
- Erreichte Bildungs-/Ausbildungs- und Weiterbildungsrenditen beispielsweise in Form von beruflichen Positionen, Arbeitsplatzsicherheit, Einkommen

und Arbeitsqualität nach unterschiedlichen Aus- oder Weiterbildungsabschlüssen (individuelle Outcome-Dimensionen),

- Verfügbarkeit über ein fachlich versiertes sowie lern- und innovationsfähiges Arbeitskräftepotenzial (Outcome für Organisationen),
- Abstimmungsprozesse und Durchlässigkeit zwischen Aus- und Weiterbildungsformen (Systemebene – z.B. Chancengleichheit zwischen Schulberufs- und Lehrlingsausbildung).

### **Gesellschaftliche Teilhabe/Chancengleichheit**

Hierzu gehören alle Aspekte, welche das Verhältnis von Bildung und sozialer Strukturierung kennzeichnen, also sowohl die Einflussstärke sozialer Herkunftsmerkmale auf schulische Lehr-/Lern- und Beurteilungsverfahren als auch die Differenzierung von biographischen Bildungsverläufen nach sozialen Strukturmerkmalen (wie Geschlecht, soziale Herkunft, ethnische oder Staatszugehörigkeit). In der aktuellen Situation verdienen Kinder/Jugendliche aus benachteiligten Gruppen, insbesondere solche mit Migrationshintergrund, besondere Aufmerksamkeit.

Zu operationalisierende Sachverhalte (beispielhaft):

- Selektivität von Ausbildungsangeboten im Hinblick auf Zugangschancen (Input),
- Fördermaßnahmen für Benachteiligtengruppen (Input),
- Ausbildungsprozesse nach Maßgabe möglicher Selektivität ihrer organisatorischen und Beurteilungsverfahren (Prozess),
- Kompetenzniveaus nach sozialen und geschlechtsspezifischen Herkunftsmerkmalen (Outcome),
- Repräsentanz von Kindern/Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Gruppen an der Population unterschiedlicher (Aus-)Bildungsinstitutionen (Outcome),
- Bildungs- und Berufskarrieren nach geschlechtsspezifischen und sozialen Herkunftsmerkmalen (Outcome),
- Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit zwischen Ausbildungsgängen für alle sozialen Gruppen (Systemebene).

Eine Bildungsberichterstattung hätte zu klären, wie der unterschiedliche Ressourcenaufbau im Bildungsverhalten und Kompetenzniveau mit institutionellen Faktoren zusammenhängt, um politische Intervention zu ermöglichen. Angesprochen sind damit Input- und Prozessfaktoren, welche die Qualität jeweiliger (Aus- und Weiter-)Bildungsprozesse bestimmen. Auch wenn man im Einzelfall keine strikte Kausalattribution von individuellem Bildungsverhalten und Kompetenzniveaus zu institutionellen Faktoren vornehmen kann, ist die Existenz solcher Zusammenhänge als Durchschnittsgröße unbestritten. Vorsicht scheint entsprechend geboten vor allzu schneller Reduktion komplexer institutioneller Arrangements auf einzelne Faktoren (z.B. Klassengröße als entscheidender Faktor für individuelle Lernerfolge) und vor Vereinseitigung auf quantitativ fassbare Ausstattungsgrößen. Bei Bildungsprozessen spielen qualitative Faktoren von Institutionen wie die Qualität des Personals, die Organisations- und Kommuni-

kationsformen bei Lernprozessen (auch in der beruflichen Praxis) oder die Transparenz von Beurteilungsverfahren sowie eine produktive Fehleranalyse eine entscheidende Rolle. Diese sind nur schwer zu erfassen. Eine Bildungsberichterstattung hat hier auch die Aufgabe, Anstöße für Forschung zur besseren Aufklärung von Zusammenhängen zwischen unterschiedlichen Input- und Prozessfaktoren wie auch zwischen diesen und den individuellen Outcomes in Form von Kompetenz und Leistungsvermögen zu geben.

Im Bereich der Schulberufsausbildung und Weiterbildung beispielsweise geht es zuerst darum, Transparenz über einen Markt und die Qualität seiner Angebote herzustellen („Schneisen ins Dickicht zu schlagen“, D. Timmermann auf einem der Experten-Workshops), über die im Augenblick Unklarheit herrscht.

Wir haben in den vorhergehenden Kapiteln geprüft, welche Indikatoren für die Prüfung der Input- und Prozessfaktoren in Frage kommen und welche auch in den gegenwärtigen Berichtssystemen zur Verfügung stehen. Hierauf kann verwiesen und muss an dieser Stelle nicht noch einmal eingegangen werden (vgl. Kapitel 3 bis 5). Für den größten Teil der zu operationalisierenden Sachverhalte sind erst Indikatoren zu entwickeln bzw. ist ein Konsens über die Auswahl aus bestehenden Kennziffern herbeizuführen.

Die Auflistung der inhaltlichen Aspekte ist weder erschöpfend noch so zu verstehen, dass alle in eine kontinuierliche Bildungsberichterstattung aufgenommen werden müssen. Ein Teil von ihnen gehört u.E. zum Standardprogramm, andere können in größeren Abständen als Schwerpunktthemen aufgenommen werden. Die Bestimmung der Relevanz einzelner Aspekte für die Berichterstattung muss einer weiterführenden politischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung vorbehalten bleiben.

### 6.3 Internationale Anschlussfähigkeit

Je stärker die Internationalisierung der ökonomischen Austauschbeziehungen voranschreitet, die Güter-/Dienstleistungs- und Arbeitsmärkte zusammenrücken und die Länder Europas auch sozial und politisch zusammenwachsen, desto wichtiger werden für deutsche Schüler, Auszubildende und Erwachsene internationale Leistungsstandards und die Vergleichbarkeit der nationalen Ausbildungszertifikate mit international anerkannten Standards. Bildungspolitisch werden internationale Standards zu einer immer wichtigeren Orientierungsgröße. Dies muss eine nationale Bildungsberichterstattung bei der Wahl ihrer Indikatoren berücksichtigen.

Für Deutschland steht die Anschlussfähigkeit an die Bildungsberichterstattungsaktivitäten der EU und der OECD u.E. an vorderster Stelle. Die Äquivalenz von Ausbildungsgängen, Abschlüssen und Zertifikaten ist gerade im Bereich der Berufsausbildung und der Weiterbildung für Unternehmen und Arbeitskräfte, die auf einem europäischen Arbeitsmarkt agieren wollen, besonders wichtig. Und gerade hier bestehen Schwierigkeiten bei der Definition von Äquivalenz. Dies liegt an zwei Besonderheiten des deutschen Berufsbildungssystems im Vergleich zu schulischen Berufsbildungssystemen in anderen EU-Staaten:

- In Deutschland sind zum einen Berufsbildung und Allgemeinbildung aufgrund der gesonderten Berufsausbildung institutionell stärker voneinander getrennt als in anderen Ländern (vgl. Werner/Flüter-Hoffmann/Zedler 2003) – mit der Folge, dass die betriebliche Ausbildung im Ausland (entsprechend der dort gängigen Praxen) oft als „Benachteiligtenausbildung“ angesehen wird (Achtenhagen auf Experten-Workshop III), während die Schulberufsausbildung als unterhalb des College-Systems angesiedelt rezipiert wird. Die Trennung von Allgemein- und Berufsbildung hat dazu geführt, dass die Absolventen einer dualen Berufsausbildung in Deutschland bisher im 5-Stufen-Modell zur Entsprechung beruflicher Befähigungsnachweise der EU dem Level 2 (zweitniedrigstes Niveau) zugeordnet wurden. Erst nachdem die OECD 1997 in ihrer ISCED-Klassifikation ihre frühere Einstufung der dualen Ausbildung revidiert und sie als Vollzeitausbildung (Level 3B) anerkannt hat, wird auch in der EU das 5-Stufen-Modell in der jetzigen Form nicht weiter verfolgt (vgl. BLK 2002, S. 17).
- Zum anderen ist im Bereich der organisierten beruflichen Weiterbildung im internationalen Vergleich die Abgrenzung zwischen Berufs- und Weiterbildung ein Problem. Während in Deutschland (ebenso in Dänemark, Österreich und Luxemburg) eine relativ deutliche Trennungslinie zwischen Erstausbildung und Weiterbildung gezogen wird – und Weiterbildung ist alles, was im Anschluss an eine Berufsausbildung im Rahmen des Berufsbildungssystems unternommen wird (vgl. Münch 1993, S. 13) –, wird in Ländern, in denen nur wenige Jugendliche in den Genuss einer systematischen beruflichen Erstausbildung kommen, vieles, was hierzulande unter Erstausbildung fällt, dort zur Weiterbildung gerechnet (vgl. Expertise Kuwan).

Die Orientierung an internationalen Bildungsberichten ist für eine nationale Bildungsberichterstattung, die auf die jeweiligen nationalen Statistiken und ihre Klassifikationen zurückgreifen muss, nicht einfach. Am ehesten ist sie noch für neue repräsentative Studien möglich, die ihre Indikatoren an internationalen Klassifikationen ausrichten können (vgl. Expertise Kuwan). Die in unseren Augen aktuell wichtigsten internationalen Bezugsbildungsberichte sind:

- Für das Bildungswesen insgesamt stellt die von der OECD jährlich herausgegebene Publikation „Bildung auf einen Blick“ ein umfangreiches Berichtssystem dar, das Entwicklungen der Bildungssysteme der OECD-Länder mit statistischen Kennziffern vergleichend über eine längere Periode abbildet und hierbei auch einen relativ breiten Kranz von Kontextdaten (z.B. Demografie, Finanzressourcen bzw. Investitionen in Bildung) einbezieht. Für den Niveauvergleich von Schul- und Ausbildungsabschlüssen ist mit der ISCED-Klassifikation von 1997 ein Instrument geschaffen worden, das nationalen Berichten eine Einordnung ihrer Schul- und Ausbildungsabschlüsse in ein internationales Benchmarking ermöglicht.

Tabelle 6.2: OECD-Rahmenkonzept für Indikatoren einer Bildungsberichterstattung

|                                                  | Bildungs- und<br>Lernergebnisse                                                                                         | Politische Ansatz-<br>punkte und Bedin-<br>gungen, die die Bil-<br>dungsergebnisse<br>beeinflussen                         | Gegebenheiten und<br>Einschränkungen,<br>die von der Politik<br>zu berücksichtigen<br>sind                                |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Einzelne Bildungs-<br>teilnehmer und<br>Lernende | 1) Die Qualität und<br>Verteilung der<br>individuellen<br>Bildungsergeb-<br>nisse                                       | 5) Einstellungen,<br>persönlicher Be-<br>zug und Verhal-<br>ten des Einzel-<br>nen                                         | 9) Persönlicher<br>Hintergrund des<br>einzelnen Ler-<br>nenden                                                            |
| Arten des<br>Unterrichts                         | 2) Die Qualität des<br>Unterrichts                                                                                      | 6) Pädagogische<br>Praktiken und<br>Lern-Praktiken<br>sowie das Unter-<br>richtsklima                                      | 10) Unterrichts-<br>und Lernbedin-<br>gungen der Ler-<br>nenden und<br>Arbeitsbedin-<br>gungen der<br>Lehrenden           |
| Anbieter von<br>Bildung                          | 3) Die Abschluss-<br>quoten der Bil-<br>dungseinrich-<br>tungen und die<br>Leistungen der<br>Bildungseinrich-<br>tungen | 7) Organisation der<br>Schulen und ihr<br>Umfeld                                                                           | 11) Merkmale der<br>Anbieter von<br>Bildungsdienst-<br>leistungen und<br>ihres Umfeldes                                   |
| Das Bildungssystem<br>als Ganzes                 | 4) Die Gesamtleis-<br>tung der Bil-<br>dungssysteme                                                                     | 8) Institutionelle<br>Gegebenheiten<br>des Bildungssys-<br>tems, Zuweisung<br>von Mitteln und<br>politische Maß-<br>nahmen | 12) Der jeweilige<br>nationale, bil-<br>dungspolitische,<br>soziale, wirt-<br>schaftliche und<br>demografische<br>Kontext |

Quelle: OECD 2002, S. 8

- In dem Bericht „Bildung auf einem Blick – OECD-Indikatoren 2002“ legt die OECD einen neuen, umfassenden Rahmen für die Einordnung von Indikatoren vor, der noch nicht im Einzelnen mit Indikatoren ausgefüllt ist. Er spannt aber einen weiten Bogen über die unterschiedlichen Akteursgruppen im Bildungssystem – von einzelnen Bildungsteilnehmern bis hin zum Bildungssystem als Ganzem – und erscheint uns in Ergänzung zu unserem eigenen Vorschlag (vgl. Kapitel 6.2) als Heuristik für eine reformorientierte Bildungsberichterstattung sinnvoll.
- Mit PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) und IALS (International Adult Literacy Survey) verfügt man auf der OECD-Ebene über Indikatoren zur Messung der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme, mit PISA und TIMSS

über Indikatoren für Schulleistungsvergleiche sowie mit IALS für Leistungsvergleiche unter Erwachsenen.

Eine nationale Bildungsberichterstattung kann sich zum Zweck der Standortbestimmung des eigenen nationalen Bildungssystems im internationalen Vergleich am damit gegebenen Indikatoren-Set orientieren, darf sich aber nicht darin erschöpfen und die Entwicklung eigener Leistungsstandards zum Vergleich innerhalb des nationalen Ausbildungssystems vernachlässigen.

- Mit einem höheren Verbindlichkeitsgrad ist die Orientierung an der Bildungsberichterstattung der EU ausgestattet, da sich Deutschland als EU-Mitglied zur Erreichung der 13 bildungspolitischen Ziele bis 2010 verpflichtet hat (vgl. Bericht des Rates vom 21.03.2003) und weil der europäische Arbeitsmarkt eine Realität ist, an der die Berufs- und Weiterbildung nicht vorbeigehen kann.

Während sich die EU noch über den Status und das Programm europäischer Benchmarks im Bildungswesen uneins ist (vgl. Ergebnisse des Bildungsministerrates vom 06.02.2003), hat sie im Bereich der Hochschulen mit dem ECTS-Ansatz und im Bereich der Weiterbildung mit den beiden CVTS-Erhebungen (Continuing Vocational Training Survey) erste Ansätze für eine europäische Berichterstattung vorgelegt. Darüber hinaus legt sie seit 1994 jährlich einen Bericht „Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa“ vor, der sowohl statistische Daten als auch deskriptive Informationen über den Aufbau und die Funktionsweise der europäischen Bildungssysteme anhand von 145 Indikatoren präsentiert, allerdings auf das Bildungssystem im engeren Sinne konzentriert ist und die Berufsbildung und Weiterbildung ausspart sowie auf eine Analyse der Leistungsfähigkeit und Qualität der Bildungssysteme verzichtet.

In unserem Zusammenhang sind am ehesten die CVTS-Erhebungen für den Bereich der Weiterbildung ein interessanter Bezugspunkt. In der CVTS II von 2000 wurden Daten zur betrieblichen Weiterbildungspolitik mit Blick auf Weiterbildungskonzeptionen von Unternehmen, den Stellenwert der Weiterbildung in Unternehmen sowie das Angebot von Lehrveranstaltungen und „andere“ Formen der beruflichen Weiterbildung erhoben. Ferner wurden die Teilnehmeranzahl nach Berufsgruppen und Geschlecht, die Teilnahmestunden nach Geschlecht, nach Art der Lehrveranstaltungen sowie nach Themen und Anbietern, die Kosten der Lehrveranstaltungen nach Kostenarten sowie Daten zur Erfolgskontrolle der Weiterbildungsmaßnahmen erfasst (vgl. zu den Ergebnissen für Deutschland Kapitel 4).

Interessant für eine Berichterstattung in diesem Feld dürfte der für 2005 geplante Anschlussbericht „Adult Education Survey“ sein, den Eurostat durchführen soll und der als Schwerpunkt die „nicht-formelle Bildung“ haben soll, also den Bereich Lebenslangen Lernens, der für immer wichtiger gehalten wird, über den aber bisher wenig bekannt ist.

Schließlich dürfte von generellem Interesse für die nationale Bildungsberichterstattung die Weiterentwicklung der (16) Qualitätsindikatoren für schulische Bildung in der EU sein (vgl. Europäische Kommission 2000).

## 6.4 Organisationsform einer nationalen Bildungsberichterstattung

Bereits im ersten am 29.08.2002 in Berlin vom BMBF veranstalteten Sachverständigengespräch bestand unter den Wissenschaftler/innen Einigkeit darüber, dass eine nationale Bildungsberichterstattung keine isolierte Veranstaltung sein könne, sondern nur im Rahmen eines breiteren Bildungsmonitorings Sinn machen würde, das auf allen Ebenen bildungspolitischen Handelns und bei allen Bildungsinstitutionen ansetzen müsse. Dieser Auffassung hat sich die Expertengruppe angeschlossen. Zudem wird man angesichts des geringen Stellenwerts, den die Bildungspolitik in den letzten beiden Dekaden auf der politischen Prioritätenskala hatte, als eine zweite Voraussetzung anführen müssen, dass man Akzeptanz für und Resonanz auf die Bildungsberichterstattung am ehesten in einem gesellschaftlichen Klima erwarten kann, das Bildungsfragen einen ähnlich hohen Stellenwert einräumt wie Wirtschaftsfragen – der Bundestag hat die Analogie betont.

Ebenso besteht Einmütigkeit darüber, dass jede Bildungsberichterstattung nur so gut sein kann wie die Dateninfrastruktur, auf die sie zurückgreifen kann. Die Prüfung verfügbarer Berichtssysteme hat für die Bereiche der Berufs- und Weiterbildung gezeigt, dass die Dateninfrastruktur verbesserungsbedürftig ist, und zwar sowohl was die Beschreibung der einzelnen Bildungsbereiche angeht, als auch was die Möglichkeit betrifft, Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen ihnen zu analysieren. Unter dem Anspruch systemischer Betrachtung des Bildungssystems wäre für die Berufsbildung erst einmal der Systemcharakter in der Berufsbildungsberichterstattung herzustellen, d.h. seine einzelnen Segmente müssen aufeinander beziehbar sein (vgl. Kapitel 3).

Man kann einen Generalnenner für die Richtung des Datenmangels formulieren: Es existiert eine Fülle von Strukturdaten (wenn auch für einzelne Bereiche immer noch nicht genug) und ein eklatanter Mangel an Verlaufsdaten im Bildungswesen, die Auskunft über die Effekte von Bildung im Lebensverlauf und darüber geben, wie Individuen und Organisationen von Bildungsleistungen profitieren oder sich mit deren Mängeln auseinander zu setzen haben. Bei vielen Fragen – das zeigen die Kapitel 3 bis 5 unmissverständlich – bedarf es zur Verbesserung der Datenlage eines beträchtlichen Aufwands an Bildungsforschung, für den in der Bundesrepublik gegenwärtig die personelle und institutionelle Basis nicht ausreichen. Dies ist im Sachverständigengespräch vom 29.08.2002 nachdrücklich betont worden. Bund und Länder sind also aufgefordert, ein neues Bildungsforschungsprogramm aufzulegen und Forschungskapazitäten in und außerhalb von Hochschulen zu schaffen. Wo Prioritäten in der Forschung gesetzt werden sollten, wird im abschließenden Abschnitt (6.5) erörtert.

Verbesserung der Dateninfrastruktur und Erweiterung der Bildungsforschungsaktivitäten sind wichtige Voraussetzungen für eine wissenschaftlich fundierte Bildungsberichterstattung. Aber sie stellen ein mittelfristiges Programm dar und sollten die Initiative für die Berichterstattung nicht bremsen. Selbst in einer systemischen Perspektive ist mit dem vorhandenen Datenmate-

rial mehr zu machen als gegenwärtig gemacht wird. Hierzu sind die Möglichkeiten institutionenübergreifend auszuloten.

Mit der Hervorhebung der Voraussetzungen ist etwas über notwendige Rahmenbedingungen, aber noch nichts über die Organisationsform einer Bildungsberichterstattung gesagt. In unterschiedlichen Politikfeldern existiert eine Fülle von periodisch wiederholten Berichten, die teils auf Basis eines gesetzlichen Auftrags, teils auf politische Initiativen von Regierungen oder Parlament erstellt werden. Sie haben unterschiedliche Organisationsformen, die zumeist etwas mit dem spezifischen Auftrag und den Verwendungszwecken zu tun haben. Zu nennen sind hier beispielsweise auf gesamtstaatlicher Ebene der Bericht des „Sachverständigenrates zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung“, der „Kinder- und Jugendbericht“, der Bericht „Zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands“, der „Berufsbildungsbericht“ oder als jüngste Publikation der „Armut- und Reichtumsbericht“.

Die Berichterstattungsformen unterscheiden sich nach dem zeitlichen Erscheinungsrhythmus (z.B. jährlich oder in größeren Abständen), dem Grad der Verbindlichkeit für die Politik – müssen Regierung und/oder Parlament sich damit befassen oder handelt es sich um eine freie Expertise, deren Nutzung oder Nichtnutzung jedem Interessierten zur freien Verfügung steht –, schließlich unterscheiden sich die Berichte in der Art ihres Zustandekommens danach, ob die sie verantwortenden Gremien rein wissenschaftliche Expertengremien oder gemischte Wissenschaftler/Administrationsvertreter-Gremien sind („Zwei-Kammern“-System).

Für eine auf das gesamte Bildungssystem gerichtete kontinuierliche Bildungsberichterstattung gilt immer noch, was Weishaupt/Weiß bereits früh konstatiert haben, dass diese ebenso wenig zufriedenstellend erfüllt (wird) wie die Explikation und Prognose im Hinblick auf eine Verbesserung der Rationalität von Entscheidungen (Weishaupt/Weiß 1983, S. 96). Auch die von ihnen dafür angeführten beiden Hauptgründe haben noch weitgehend Bestand: die „besondere Struktur der Verwaltungszuständigkeiten in diesem Politikbereich und das weitgehende Fehlen einer verwaltungsungebundenen Bildungs-Indikatoren-Forschung“ (ebenda).

Die Frage nach der besten Form einer Bildungsberichterstattung ist also nicht leicht zu beantworten. Wer den Bildungsbericht erstellen und wie Politik und Öffentlichkeit präsentieren soll, dafür gibt es kein an und für sich „bestes“ Organisationsmodell. Die Organisationsform ist von der Zielsetzung und dem Charakter, den man einem Bildungsbericht geben will, abhängig. Insofern ist eine Orientierung an internationalen Praktiken und historischen Formen nur begrenzt möglich. Der nahe liegende Gedanke, sich an den beiden prominentesten, eventuell sogar wirkungsstärksten Beratungsmodellen der jüngeren deutschen Bildungsgeschichte, dem Deutschen Bildungsrat und dem Wissenschaftsrat, zu orientieren, übersieht, dass sie ihr Image und ihre Wirkung spezifischen historischen Konstellationen und/oder institutionellen Organisationsformen zu verdanken haben. Sie sind also nicht einfach zu kopieren. Aber an ihren unterschiedlichen Schicksalen sind die Bedingungen bildungspolitischer Beratungsgremien zu beleuchten.



Die wichtige Rolle, die der Deutsche Bildungsrat vor allem in der ersten großen Reformphase der späten 1960er-Jahre spielte, ist sicherlich weniger der Prominenz seiner Mitglieder oder seiner Konstruktion zuzuschreiben als vielmehr der Tatsache, dass er in einer historischen Situation eingesetzt wurde (1965) und agieren konnte, als der Veränderungsdruck für das deutsche Bildungssystem unabweisbar geworden war, die internationale Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft bedroht erschien und insgesamt ein Reformklima in Gesellschaft und Politik herrschte, das Empfehlungen auf fruchtbaren Boden fallen ließ. Der Expertisebedarf der Bildungsadministration war groß, und das Wort Bildungsplanung hatte bis dahin noch keinen Eingang in die Politik gefunden. Der „hohe Einfluß“ (Spies 1984, S. 459) des Deutschen Bildungsrates in seiner ersten Beratungsperiode ist auf diese Situation und darauf zurückzuführen, dass er politisch „hoch aufgehängt“ war – die 18 Mitglieder der Bildungskommission wurden vom Bundespräsidenten berufen – und dass durch das „Zwei-Kammern-System“ (Bildungskommission und Regierungskommission) die Koordinationswege zwischen wissenschaftlicher Expertise und politischer Umsetzung kurz waren. Zudem zogen hier alle bildungspolitischen Akteure – Bund, Länder, Kommunen – an einem Strang und waren am Bildungsrat beteiligt. Die Erfolgsstory war allerdings nur von kurzer Dauer. Als sich Anfang der 1970er-Jahre das Reformklima eintrübte, verlor auch der Bildungsrat an Einfluss, wurde vor allem von den Ländern, die 1970 mit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung ein eigenes planendes Gremium der Administration gründeten, fallen gelassen und 1975 aufgelöst. Die gesellschaftliche Konstellation, in welcher der Deutsche Bildungsrat tätig war, ist nicht zu wiederholen oder mit der heutigen Situation zu vergleichen.

Etwas anders liegt der Fall beim Wissenschaftsrat. Der 1957 durch Verwaltungsabkommen zwischen dem Bundeskanzler und den Ministerpräsidenten der elf Bundesländer gegründete Wissenschaftsrat war von Anfang an stärker auf die pragmatische Beratung der Wissenschaftsadministration ausgerichtet, weniger auf umfassende Reformkonzepte. Seine starke Stellung in der Wissenschaftspolitik verdankt der Wissenschaftsrat zwei Umständen: zum einen der Verpflichtung von Bund und Ländern, die Empfehlungen des Wissenschaftsrats bei der Aufstellung ihrer Haushaltspläne zu berücksichtigen und ihn durch laufende Unterrichtung und Auskünfte zu unterstützen (Artikel 3 Verwaltungsabkommen); zum anderen seiner Aufgabe, gutachterliche Stellungnahmen zur Verausgabung der Mittel nach dem Hochschulbauförderungsgesetz (HBFUG) abzugeben und damit unmittelbar in die Mittelverteilung einzugreifen. Die unmittelbare Verbindung von Evaluation und Finanzierung gibt seinen Worten Gewicht. Darüber hinaus hat er auf Anfragen von Bund und/oder Ländern gutachterliche Stellungnahmen abzugeben. Diese beziehen sich heute auch auf die Evaluation von Forschungs- und Hochschuleinrichtungen. Bei der Berufung der 32 Mitglieder der wissenschaftlichen Kommission (durch den Bundespräsidenten) haben die großen Forschungsgesellschaften und die Rektorenkonferenz (für 24) ein Vorschlagsrecht, die 22 Mitglieder der Verwaltungskommission werden von Bund (6) und Ländern (16) entsandt. Das Verwaltungsabkommen ist 2000 bis 2005 verlängert worden. Mit der relativ hohen Verbindlichkeit sei-

ner Stellungnahme für die Exekutive und seiner engen Verbindung mit ihr durch das Zwei-Kammern-System hat der Wissenschaftsrat seine Autorität in den Hochschulen – trotz wiederholter Kritik von einzelnen Gruppierungen in der Hochschule (vgl. Spies 1984) – und bei politischen Instanzen in den 46 Jahren seines Bestehens erhalten können.

Beide Modelle wissenschaftlicher Beratung der Bildungspolitik, Deutscher Bildungsrat und Wissenschaftsrat, sind auf eine aktuelle Bildungsberichterstattung unseres Erachtens nicht zu übertragen. Im Fall des Bildungsrats, weil es nicht um die Entwicklung grundlegender Strukturreformen im Bildungswesen geht, wenn auch um weitreichende Innovationen. Im Fall des Wissenschaftsrats, weil das Feld von schulischer Allgemeinbildung, beruflicher Bildung und Weiterbildung zu breit ist und die Verantwortlichkeit zu heterogen, als dass ein vorrangig auf Administrationsberatung ausgerichtetes Gremium die Fülle der Aufgaben und Anfragen unterschiedlicher Administrationen überhaupt bewältigen könnte. Es würde unter der Hand zu so etwas wie einer Bildungssuperbehörde.

Was man für die Organisation der Bildungsberichterstattung aus dem kleinen historischen Exkurs gleichwohl lernen kann: Es wäre eine Organisationsform zu finden, welche die breitere öffentliche Legitimation der Expertise des Bildungsrats mit der Durchsetzungsverbindlichkeit der Empfehlungen des Wissenschaftsrats verbinden müsste. Dementsprechend haben wir unterschiedliche Varianten zur Organisation einer kontinuierlichen Bildungsberichterstattung unter folgenden Kriterien geprüft:

- *Systemischer Charakter*: Die Berichterstattung soll nicht nur die institutionellen Partialbereiche des Bildungswesens, sondern auch die Wirkungszusammenhänge und Wechselbeziehungen zwischen ihnen erfassen – von der Vorschulerziehung über die allgemein bildenden Schulen und die Berufsausbildung bis zur Weiterbildung (unter Einschluss von nicht institutionalisierten Lernprozessen).
- *Problemorientierung/ Frühwarnsystem*: Der Bericht soll nicht allein Daten präsentieren, sondern diese in einem ausgewiesenen Referenzrahmen auf Gefährdungen für die Entwicklung des Bildungswesens hin deuten und Empfehlungen für die Lösung von Problemen geben.
- *Breitenwirksamkeit der Berichterstattung*: Entsprechend dem Beschluss des Bundestags soll er die Öffentlichkeit und die für die Bildungspolitik Verantwortlichen, nicht nur Administrationen erreichen (demokratische Legitimation).
- *Verbindlichkeit der Expertise für die Politik*: Es geht nicht nur um einen allgemein zugänglichen Expertenbericht, vielmehr sollen sich auch die politisch Verantwortlichen in Regierung und Parlamenten mit den Empfehlungen auseinandersetzen und dazu Stellung nehmen müssen.

Eine Bildungsberichterstattung, die diesen Kriterien genügen will, braucht eine Organisationsform, die mit *hoher Autorität, hoher Professionalität und Kontinuität* ausgestattet ist. Prüft man unter diesen Kriterien mögliche Varianten, so ergeben sich Vor- und Nachteile für jede. Die unterschiedlichen Organisationsvarianten lassen sich idealtypisch in zwei Modellen bündeln:

- Instituts- oder Agentur-Konstruktion,
- Sachverständigenrats-Konstruktion.

### **Zur Konstruktion Zentrales Institut oder Agentur**

Der Vorzug einer Lösung dieses Typs, die es in anderen Ländern gibt (z.B. in den USA: National Center for Education Statistics), wäre das hohe Maß an Professionalität, das man im Laufe der Jahre aufbauen könnte, die Sicherung von Kontinuität und Routine sowie die Einheitlichkeit und Zentralisierung von Daten. Für bestimmte Aufgaben (wie z.B. statistische Datensammlung oder auch Evaluation von Schul- und Ausbildungsleistungen) ist eine solche Institutionalisierung u.E. durchaus funktional. In der Einrichtung von zentralen Evaluationsagenturen wird auch in Deutschland dieser Weg beschritten. (Wir sind uns bewusst, dass Instituts- und Agenturmodell unterschiedliche Institutionalisierungsformen darstellen; für das hier vorzutragende Argument scheinen diese aber nicht ausschlaggebend.) Wenn man einen Bildungsbericht vorrangig auf die Evaluation des Leistungsniveaus von Schulen und Ausbildungseinrichtungen abstellen will, wäre eine Instituts- oder Agentur-Lösung sinnvoll.

Für eine nationale Bildungsberichterstattung des hier vorgeschlagenen Typs überwiegen in unseren Augen aber die Nachteile. Allein um den Umfang der Aufgabe und die Heterogenität der Bildungswege bewältigen zu können, wäre eine Ausdifferenzierung und Größe eines solchen Instituts erforderlich, die das Ausmaß einer größeren Behörde annähme und mit allen Nachteilen einer Großorganisation verbunden wäre (wie beispielsweise Routinisierung und professionelle Verengung von Sichtweisen). Zudem wäre zu befürchten, dass man die notwendige Kompetenz für die unterschiedlichen Bereiche und Aspekte des Bildungswesens in einem solchen Institut nicht würde bündeln können oder dass, selbst wenn dies gelänge, dieses die dezentralen Forschungseinheiten schwächen und die Pluralität von Forschungsansätzen bedenklich einschränken würde. Problematischer erscheint uns aber die legitimatorische Seite: Woher nimmt ein Zentralinstitut die Autorität, um in Politik und Öffentlichkeit Gehör zu finden? Das Bildungssystem in Deutschland ist dezentral aufgebaut, und hierin liegt seine Stärke, die es zu erhalten gilt (freilich auch seine Intransparenz, die es aufzulösen gilt). Ein zentrales Institut stünde in der Gefahr, eine „Bildungssuperbehörde“ zu werden, die vermutlich dezentral wenig wirksam werden könnte.

### **Zentralisierung und Dezentralisierung als Problem der Bildungsberichterstattung**

Aus Letzterem darf jedoch nicht die Schlussfolgerung gezogen werden, dass diese dezentrale Zuständigkeit am besten mit einer dezentralen Bildungsberichterstattung zu beantworten sei. Dezentralisierung kann auch mit einer institutionellen Fragmentierung einhergehen, die – wie die Erörterungen in den Kapiteln 3 bis 5 zeigen – an den Schnittstellen der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen zu erheblichen Problemen und zur Reduzierung der Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems führen kann. Für eine nationale Bildungsberichter-

stattung in Deutschland mit seiner föderalen und dezentralen Struktur des Gesamtbildungssystems stellt sich also die Aufgabe, die positiven Seiten dezentraler Institutionalisierung zu erhalten und ihre negativen Effekte zu minimieren.

Diese Aufgabe ist nicht dadurch zu lösen, dass man einer wie auch immer gearteten Bildungsberichterstattung Funktionen der Detailsteuerung von Bildungsinstitutionen zuweist. Was für alle Bildungseinrichtungen gemeinsam gilt, sind die allgemeinen Zielfunktionen (Regulationsfähigkeit, Humanressourcen, gesellschaftliche Teilhabe), die sie entsprechend ihrem spezifischen Auftrag (z.B. Vorschulerziehung oder Berufsbildung) dezentral ausführen. Aufgabe der Bildungsberichterstattung wäre es, aus der Perspektive der Zielfunktionen und mit Blick auf den systemischen Zusammenhang der Bildungsinstitutionen Informationstransparenz, Entwicklungen und ihre Probleme darzustellen und Empfehlungen abzugeben. Es wäre also eine Balance zwischen dezentralem Bildungsmonitoring und systemisch orientierter Bildungsberichterstattung zu finden. Das dezentrale und auf Feinsteuerung der je einzelnen Bildungsbereiche zielende Monitoring könnte beispielsweise für die Berufsbildung durch Weiterentwicklung des Berufsbildungsberichts und die Arbeit des BIBB geleistet werden; hier machen Institute, Evaluations-Agenturen und Ähnliches Sinn. Die dort erhobenen und dokumentierten Informationen würden in die nationale Berichterstattung eingehen und im Zusammenhang des Gesamtsystems interpretiert.

### **Zur Konstruktion Sachverständigenrat**

Die Erörterung des Zentralisierung-Dezentralisierung-Problems macht deutlich, dass bei der Frage nach einer sinnvollen Organisation einer nationalen Bildungsberichterstattung Institutslösungen und ein Sachverständigenmodell nicht als Alternativen zu sehen sind, die einander ausschließen. Institute sind für die Ausleuchtung der Einzelbereiche und ihres Detailmonitorings unverzichtbar. Die übergeordnete, eher politisch orientierte Berichterstattung sollte nach einhelliger Auffassung der Expertengruppe bei einem Sachverständigenrat liegen, wobei auch bei dieser Lösung Bedingungen zu beachten sind, ohne die sie nicht funktionieren kann.

Auch bei Sachverständigenräten oder -gremien sind in der politischen Landschaft in Deutschland unterschiedliche Konstruktionen anzutreffen. So wird etwa die Sachverständigenkommission für den Kinder- und Jugendbericht (nach SGB VIII, § 84) für jede Legislaturperiode neu besetzt. Die maximal sieben unabhängigen, nicht nur aus dem Wissenschaftsbereich stammenden Sachverständigen definieren die Ausfüllung ihres gesetzlichen Auftrags, über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe zu berichten, bei jedem Bericht selbst. Einer anderen Konstruktion der Expertise folgt der Armuts- und Reichtumsbericht, der als Regierungsbericht firmiert. Das zuständige Ministerium beruft ein wissenschaftliches Gutachtergremium (in diesem Fall 30 Personen) und lässt sich zu jeweils definierten Aspekten Gutachten erstellen, die es dann in einem eigenen Bericht verarbeitet.

Für einen Sachverständigenrat Bildung scheinen uns beide Konstruktionen nicht optimal zu sein. Bei einem nationalen Bildungsbericht wäre auf eine gewisse Kontinuität der Themen und Indikatoren zu achten, um auch Langzeit-

vergleiche zu ermöglichen; er sollte nicht an Legislaturperioden gebunden sein, und der Sachverständigengruppe sollten auch nur ausgewiesene Wissenschaftler/innen, keine Praktiker/innen, die je spezifische Interessen an Bildung haben, angehören. Auch kann ein nationaler Bildungsbericht u.E. nicht als Regierungsbericht erarbeitet werden. Dagegen sprechen sowohl die Heterogenität der beteiligten Regierungen (Bund/Länder) als auch die Tatsache, dass ein Regierungsbericht immer ein Teil Selbstevaluation der eigenen Politik darstellt und schwerlich unabhängig sein könnte. (Warum sollte sich eine Regierung selbst Mängel attestieren, die ihre politische Legitimation schwächen würden?)

Am ehesten könnte man sich am Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung orientieren, dem per Gesetz Unabhängigkeit im Rahmen seines gesetzlichen Auftrags zugesichert ist und der ausschließlich aus Wissenschaftlern besteht. Als Orientierungspunkte sind ihm bestimmte Kriterien (wie gleichzeitig Preisstabilität, hoher Beschäftigungsstand und außenwirtschaftliches Gleichgewicht gewährleistet werden kann) mit auf den Weg für die Erstellung seines jährlichen Berichts gegeben. Im Fall einer Bildungsberichterstattung könnten es die in diesem Gutachten entwickelten Zielfunktionen von Bildungssystemen sein.

Nach diesem Modell ließe sich ein nationaler Sachverständigenrat Bildung konstruieren. Man kann darüber streiten, ob er wie beim Wirtschaftsbericht fünf Mitglieder oder mehr haben sollte – vermutlich wäre eine Größenordnung zwischen fünf und acht anzustreben. Als übrige Kriterien des Sachverständigenrates müssten gesichert sein:

- Unabhängigkeit von Politik und gesellschaftlichen Interessengruppen,
- hohe Professionalität (nur Wissenschaftler/innen),
- hohe Autorität (Berufung durch den Bundespräsidenten auf Vorschlag, beispielsweise bei einem siebenköpfigen Gremium: 3 Bund, 3 Länder, 1 Kommunale Spitzenverbände),
- Periodizität der Erscheinungsweise des Berichts (statt ein Jahr alle zwei Jahre; mit einem zum Teil kontinuierlich wiederkehrenden Programm und Möglichkeiten zu Schwerpunktthemen, zu denen zusätzliche Experten einbezogen werden sollten),
- Verpflichtung der Regierungen und Parlamente (in Bund und Ländern) zum Bericht und seinen Empfehlungen Stellung zu nehmen.

Es war nicht Aufgabe von Expertenkreis und Autoren, eine ausdifferenzierte Organisationsstruktur eines Sachverständigenrats Bildung mit Kostenkalkulation und Arbeitsprogramm vorzulegen. Gesichert sein muss aber seine Arbeitsfähigkeit, z.B. durch eine eigene Geschäftsstelle, und der uneingeschränkte Zugang zu allen bildungsrelevanten Daten. Dies beinhaltet auch eine Auskunftspflicht aller Stellen, die Daten erheben und verwalten.

## 6.5 Zu Prioritäten eines nationalen Bildungsforschungsprogramms

Im Laufe des Berichts sind oft genug Datenlücken und das Fehlen grundlegender Informationen betont worden. Ein Teil der Daten- und Informationsdefizite sind von so grundlegender Natur, dass sie erst über erhebliche Forschungsanstrengungen zu schließen sein werden. Nach zwei Jahrzehnten großer Enthaltsamkeit in der nicht-institutionengebundenen Bildungsforschung (mit Ausnahme des Max-Planck Instituts für Bildungsforschung) zeigt die Nach-PISA-Debatte, wo überall Wissens- und Forschungslücken im Bildungsbereich liegen und welch hohen Nachholbedarf an Bildungsforschung die Bundesrepublik hat. In den Diskussionen der Expertengruppe und in der Sichtung des Datenmaterials durch das Autorenteam sind diese Lücken immer wieder deutlich geworden. Sie lassen sich in fünf Komplexen zusammenfassen, die nicht die Gesamtheit der Desiderate in der Bildungsforschung abdecken, die aber für den Aufbau eines nationalen Bildungsforschungsprogramms Orientierung in der Prioritätensetzung bieten können. Sie sind auf Basis der Diskussion in der Expertengruppe im Folgenden nur noch zu benennen, nicht detailliert auszuführen – dies wäre noch einmal ein eigener Arbeitsschritt.

Als ein in allen Diskussionen immer wieder aufgetretenes Desiderat wurde die Notwendigkeit von Verlaufsstudien hervorgehoben, und zwar sowohl in Form eines „Bildungspanels“ als auch von Längsschnittuntersuchungen (Kohortenvergleiche). Über sie wären Bildungsprozesse und -laufbahnen institutionenübergreifend mit ihren Konsequenzen für den Kompetenzerwerb wie für die gesellschaftlichen Teilhabechancen zu untersuchen. Zugleich könnte damit der bisher üblichen Setzung homogener Bildungskategorien begegnet werden, so dass auch – einer individualisierten Bildungs- und Arbeitsgesellschaft angemessen – die intern vorhandenen Differenzierungen bzw. die Heterogenität von Bildungsgruppen in ihrer Bedeutung für Kompetenzentwicklung und gesellschaftliche Teilhabechancen in den Blick genommen werden können.

In strategischer Perspektive wären auf diesem Wege die institutionellen Elemente einzelner Bildungseinrichtungen besser zu bewerten wie auch die Wirkungszusammenhänge zwischen den institutionell unterschiedlichen Bildungsstufen und -prozessen kritisch zu beleuchten, da so die „intra- und interindividuelle Varianz der institutionellen Lernumwelten abgebildet werden“ kann (Kapitel 5, S. 197 f.). In Deutschland, in dem das Bildungssystem stark fragmentiert ist (und ebenso große Teile der Bildungsforschung), käme einer solchen institutionenübergreifenden Perspektive für Politik wie für Forschung eine hohe strategische Bedeutung zu.

Die wenigen vom Sozio-ökonomischen Panel bereitgestellten Daten (vor allem im Bereich der Weiterbildung) sind in diesem Zusammenhang kaum der „Tropfen auf den heißen Stein“. Sie ermöglichen allenfalls eine retrospektive Biographie-Rekonstruktion – und auch diese nur mit einem begrenzten Satz an Merkmalen. Der Aufbau eines Bildungspanels für Deutschland wäre ein zwar aufwendiges, aber für eine mittel- und langfristig orientierte Bildungspolitik sehr wichtiges und vielversprechendes Unternehmen.

Wie bereits früh in der Diskussion betont, ist die „Bildungs-Indikatoren-Forschung“ in Deutschland ein vernachlässigtes Feld der Bildungsforschung (vgl. Weishaupt/Weiß 1983; auch Klieme 2003). Hieran hat sich bis heute wenig geändert. Bezogen auf den Bedarf für eine verbesserte Systemsteuerung dürften die Defizite eher größer geworden sein. Drei Indikatoren-Komplexe scheinen uns mit besonderer Dringlichkeit zu bearbeiten zu sein: Leistungs-, Prozessqualitäts- und (nicht-kognitive) Outcome-Indikatoren.

Die PISA-Debatte hat die Mängel in der Verfügbarkeit von Indikatoren zur Kompetenzmessung, mit denen Vergleiche zwischen wie innerhalb von Bildungsinstitutionen gemessen werden können, deutlich werden lassen. In der Erarbeitung der vorliegenden Expertise ist dieser Mangel besonders eindrücklich für die Bereiche der Berufsbildung und Weiterbildung artikuliert worden. Für beide Bereiche fehlen Verfahren, mit deren Hilfe man den Kompetenzzuwachs der Individuen messen und damit die jeweiligen Bildungsinstitutionen auch in anderer Weise evaluieren könnte als dies heute mit Abschlusszertifikaten oder Qualitätskriterien möglich ist.

Forschung, die sich auf das Verhältnis von Input- und Prozessqualitätsmerkmalen zu Ergebnissen der Kompetenzentwicklung bezieht. Dies ist ein breites Feld, in dem sowohl institutionelle Settings (z.B. betriebliche oder vollzeitschulische Organisation) als auch Verhaltensmerkmale des Personals Berücksichtigung finden müssen. Forschungsergebnisse zum Verhältnis von Prozessqualität und Leistungsauscomes könnten aber gerade im Bereich von Berufsbildung und Weiterbildung die Gräben bildungsideologischer Kämpfe (z.B. zwischen eher betrieblich oder eher schulisch organisierten Aus- und Weiterbildungsprozessen) schließen helfen.

Ein dritter größerer Komplex von Indikatoren-Forschung betrifft den Bereich der Erforschung von Bildungserfolg und/oder Rendite im Lebensverlauf, in der sich die gesellschaftliche Anerkennung unterschiedlicher Bildungsformen ausdrückt. Dies reicht über die heute gängige Messung von Einkommensdifferenzen nach Schul- und Hochschulabschlüssen hinaus und zielt darauf, für unterschiedliche Bildungsgruppen und -biographien nicht-monetäre „Renditen“ in Arbeits-, Beschäftigungs- und Lebensqualität herauszuarbeiten. Man kann diese Fragerichtung auch unter Outcome-Forschung subsumieren.

Forschungen zum Verhältnis von sozialen Kontextbedingungen von Lernprozessen und Kompetenzentwicklung, die man unter dem Begriff „Lernwelten“-Forschung zusammenfassen könnte. In dem Maße, in dem informelle Lernprozesse wichtiger werden – wie in der internationalen Bildungsdebatte mit großem Nachdruck behauptet wird (siehe EU-Kommission) –, wird die Klärung dieses völlig ungeklärten Verhältnisses unabweisbar. Bisher existieren hierzu mehr Vermutungen als fundiertes Wissen. Niemand kann mit Sicherheit sagen, wieweit informellen Lernprozessen heute tatsächlich eine höhere Bedeutung als in früheren Zeiten zukommt und ob ihre Betonung im (weiter-)bildungspolitischen Diskurs nicht eher einem Bewusstwerdungsprozess über ein Phänomen, das schon immer bedeutsam war, zu verdanken ist. Auf jeden Fall spricht vieles für einen hohen Stellenwert von informellen Lernprozessen und deswegen ist es bildungspolitisch wichtig, die Interdependenzen zwischen for-

malisierten/organisierten und informellen Lernprozessen zu kennen. Wir wissen, dass Bildungsinstitutionen keine geschlossenen Systeme sind, es auch nicht sein dürfen und es nicht auszuschließen ist, dass der Erfolg institutionalisierter Lernprozesse von ihren Lernumwelten ebenso stark – oder sogar stärker – beeinflusst wird wie von ihrer internen Methodik und Didaktik. In einer Wissensgesellschaft umfasst das Bildungssystem die institutionalisierten und die nicht-institutionalisierten Lernwelten.

Themen oder Schwerpunkte eines solchen Forschungsfeldes beziehen sich auf die Zusammenhänge zwischen bildungsinstitutionellen und lebensweltlichen Lernwelten, die sich für die verschiedenen Stufen von Lernprozessen unterschiedlich stellen: So wird für die Vorschulerziehung, eventuell auch für die Grundschule der Zusammenhang zu den Familien- und Quartiersstrukturen, in denen die Kinder aufwachsen, die zentrale Rolle spielen, während im Sekundarbereich zusätzlich die peers und die kommerzialisierte Jugendkultur wichtige Lernfelder abgeben. In der Berufs- und Weiterbildung wird aktuell das Verhältnis von Arbeit, Arbeitsorganisation und Arbeitsmarkt als komplementäre lernrelevante Erfahrungsfelder diskutiert, deren Verschränkungen mit institutionalisierten Aus- und Weiterbildungsprozessen kontinuierlich in ihrer Dynamik beobachtet werden sollten. Wenn heute für größer werdende Gruppen von Beschäftigten in der Arbeit wie auch in ihrer Berufsbiographie erhöhte Anforderungen an Selbstorganisation, Planungsfähigkeit und Selbstmanagement gestellt werden, andere aber unter restriktiven Arbeitsbedingungen verbleiben, dann könnten sich aus der Verschränkung von Arbeits-/Arbeitsmarkterfahrungen und Aus- und Weiterbildung neue brisante (gesellschaftlich zu bearbeitende) Segmentationsphänomene ergeben.

In der Perspektive Lebenslanges Lernen gewinnen derartige Verschränkungen nicht zuletzt auch angesichts der demografischen Entwicklung in Deutschland an Bedeutung.

Bildungssystemforschung erscheint uns als ein weiteres ebenso wichtiges, obgleich in den letzten Jahrzehnten wieder vernachlässigtes Forschungsfeld. Unter der Kategorie der Bildungssystemforschung fassen wir drei zentrale Perspektiven zusammen: (1) die Analyse der dynamischen Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, (2) die Funktions- und Wirkungsweise der politischen Steuerungsformen von Bildungsinstitutionen und schließlich (3) den Einsatz und Umgang mit Ressourcen.

Beispiele für die erste Perspektive haben wir im 5. Kapitel im Zusammenhang mit den Bildungs- und Erwerbskarrieren von gering qualifizierten Jugendlichen angeführt. In ihnen wurde deutlich, wie im Zeitverlauf Bildungsabschlüsse ihren Funktionswert für Platzierungsprozesse in Ausbildung und Arbeitsmarkt verändern. Die Frage, welche Folgewirkungen Veränderungen in der institutionellen Gestaltung eines Bildungsbereiches für diesen selbst wie für andere Bildungsbereiche haben, ist hier zu klären (von besonderer Aktualität sind etwa Verschiebungen zwischen Lehrlings- und Schulberufsausbildungen sowie die Reorganisation der Berufsbildung für die Weiterbildung). Im 5. Kapitel ist als eine weitere Ebene institutioneller Zusammenhänge die Rolle von eng mit Bildungsinstitutionen verknüpften Regulationsformen wie Jugend(-berufs-)hilfe



oder Maßnahmen der Arbeits- und Beschäftigungsförderung sichtbar geworden. Die angeführten institutionellen Zusammenhangsbeispiele sind umstandslos auf andere Bereich des Bildungssystems zu übertragen.

Die zweite Perspektive zielt auf die Anwendung der klassischen Institutionenanalyse auf das Bildungssystem und seine Teilbereiche. Wie wirken institutionelle Definitionen und politische Regelungen auf die Qualität und Outcomes der internen Prozesse und auf das Verhältnis zu den jeweiligen Bildungsumwelten?

Die Bedingung relativer Ressourcenknappheit ist für Bildungssysteme konstitutiv. Dies hat dennoch lange nicht zu einer systematischen Ressourcenplanung und -kontrolle im Sinne von Kosten-Nutzen-Analysen geführt, die freilich für Bildungsorganisationen auch besonders schwierig sind, da es sich bei den Nutzen-Dimensionen um immaterielle und zeitlich gegenüber dem Kosteneinsatz unter Umständen weit verschobene Effekte handelt. Die Versuche einzelner Landesregierungen, das Problem mit Hilfe des Instrumentariums herkömmlicher Unternehmensberatung zu lösen, waren u.E. bisher nicht sehr erfolgreich und können es auch nicht sein; geht es doch um den komplexen doppelten Zusammenhang von Ressourcen und Qualität der Lernprozessorganisation sowie zwischen dieser und Leistungs-Outcomes, über den wir wenig wissen. Gleichwohl wird das Problem des Ressourcen-Einsatzes bei weiterer Ausweitung von Bildungszeiten in der Perspektive Lebenslangen Lernens an Gewicht gewinnen, und zwar sowohl institutionell als auch individuell, mit Blick auf die Verteilung von Bildungszeiten und Lebensverlauf.

Internationale Vergleichsstudien: Die Leistungsvergleichsstudien der OECD haben die Sinnmäßigkeit der Bildungskomparatistik zur Standortbestimmung der nationalen Bildungssysteme sichtbar werden lassen. In dem Maße, in dem Arbeits- und Güter-/Dienstleistungsmärkte, zu denen zunehmend auch Bildungsmärkte gehören, europäisiert und tendenziell global werden, gewinnt internationale Komparatistik an Bedeutung. Dies gilt für die Leistungs- und Kompetenzebene mit Blick sowohl auf die Chancen der Jugendlichen und Erwachsenen des eigenen Landes auf internationalen Arbeitsmärkten als auch auf die Attraktivität der eigenen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen für Bildungsinteressenten aus anderen Ländern (beispielsweise im Hochschul- und Weiterbildungsbereich).

Neben der Weiterführung der aktuell im Vordergrund stehenden Kompetenzvergleiche sind komplexere Bildungssystemvergleiche, in denen rechtliche Regulierungen, Organisationsformen sowie personelle und materielle Ressourcen im Verhältnis zu Leistungsindikatoren dynamischen Analysen unterzogen werden sollten, unvermeidlich.



## Literatur

- Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.) (2000): *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (5 Bde.), Opladen.
- Alt, C./Sauter, E./Tillmann, H. (1994): *Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Strukturen und Entwicklungen*, Bielefeld.
- Allmendinger, J. (1999): *Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik*. In: *Soziale Welt*, 50. Jg., Heft 1, S. 35–50.
- Allmendinger, J./Leibfried, S. (2002): *Bildungsarbeit im Sozialstaat*. In: Burhart, G./Wolf, J. (Hrsg.): *Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen*, Opladen, S. 287–315.
- Baethge, M. (2001): *Paradigmenwechsel in der beruflichen Weiterbildung*. In: *Forum Bildung* (2001), S. 61–70.
- Baethge, M. (2003): *Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts*. In: Cortina, K. S. et al. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Reinbek, S. 525–580.
- Baethge, M./Andretta, G./Naevecke, S./Rossbach, U./Trier, M. (1996): *Die berufliche Transformation von Arbeits- und Angestelltenbelegschaften im Industrie- und Dienstleistungsbereich in den neuen Bundesländern. Ein Forschungsbericht*, Münster/New York.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1998a): *Der implizite Innovationsmodus: Zum Zusammenhang von betrieblicher Arbeitsorganisation, human resources development und Innovation*. In: Lehner, F./Baethge, M./Kühl, J./Stille, F. (Hrsg.): *Beschäftigung durch Innovation. Eine Literaturstudie*, München, S. 99–153.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1998b): *Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31. Jg., Heft 3, S. 461–472.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2002): *Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen*. In: *Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*, Münster/New York/München/Berlin, S. 69–140.
- Baethge, M./Hantsche, B./Pelull, W./Voskamp, U. (1988): *Jugend. Arbeit und Identität*, Opladen.
- Baethge, M./Wilkins, I. (2001): *Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung*, Opladen.
- Balli, C./Krekel, E. M./Sauter, E. (Hrsg.) (2002): *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendungen von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern*, Bonn.
- Balzer, C./Nuissel, E. (2000): *Finanzierung lebenslangen Lernens*, Bielefeld.
- Bardeleben, R. von/Sauter, E. (1995): *Finanzierung der beruflichen Weiterbildung*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 24. Jg., Heft 6, S. 32–38.
- Bardeleben, R./Beicht, U. (1996): *„Investition in die Zukunft“ – eine bildungsökonomische Betrachtung der betrieblichen Ausbildung*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 12, Stuttgart, S. 21–41.
- Baumert, J./Schümmer, G. (2001): *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In: *Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen, S. 323–407.

- BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) (2003): PISA – Folgen für die betriebliche Berufsausbildung. Auswertungsbericht der BDA-Betriebs- und Verbandsumfrage, Berlin.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft, Frankfurt a. M.
- Becker, G. S. (1964): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, New York/London.
- Beicht, U./Troltsch, K./Walden, G./Werner, R. (2003): Technische Berufe im dualen System der Berufsausbildung – Stellenwert und Entwicklungstendenzen. Gutachten im Rahmen der Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 3, Bonn (Bundesinstitut für Berufsbildung).
- Bellmann, L./Kohaut, S./Lahner, M. (2002): Das IAB-Betriebspanel – Ansatz und Analysepotenziale. In: Kleinhenz, G. (Hrsg.): IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung BeitrAB 250, Nürnberg, S. 13–20.
- Bellmann, L. (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland, Bielefeld.
- BIBB/EMNID (1999): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BIBB/EMNID-Untersuchung, Bonn (Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- BIBB (2001): Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung, Bonn.
- BIBB (2003a): Aus- und Weiterbildungsstatistik, <http://www.bibb.de/de/781.htm>.
- BIBB (2003b): Datenbank Ausbildungsvergütungen, <http://www.bibb.de/de/783.htm>.
- BIBB (2003c): Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge. Ausgewählte Ergebnisse der BIBB-Erhebung zum 30. September 2002, <http://www.bibb.de/de/1141.htm>.
- BIBB (2003d): Übergang Schule in Berufsausbildung, <http://www.bibb.de/de/1905.htm>.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2002): Bestandsaufnahme zur quantitativen Entwicklung der vollzeitschulischen Bildungsangebote in der beruflichen Bildung und Ableitung von bildungspolitischen Folgerungen. Fortschreibung der von der Kommission am 15.3.1999 verabschiedeten Bestandsaufnahme, Bonn.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (1998): Berufsbildungsbericht 1998, Bonn.
- BMBF (2000): Berufsbildungsbericht 2000, Bonn.
- BMBF (2002a): Berufsbildungsbericht 2002, Bonn.
- BMBF (2002b): Grund- und Strukturdaten 2001/2002, Bonn.
- BMBF (2003a): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn.
- BMBF (2003b): Berufsbildungsbericht 2003, Bonn.
- BMBF (2003c): Zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2002. Bericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bonn.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2002): 11. Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.
- Boes, A. (2001): Informatisierung im Umbruch, unveröffentlichtes Arbeitspapier, München.
- Bourdieu, P. (1993): La misère du monde, Paris.
- Büchel, F./Panneberg, M. (2002): Bildung und berufliche Weiterbildung. In: Statistisches Bundesamt (2002): Datenreport. Zahlen und Fakten für die Bundesrepublik, Bonn, S. 483–493.

- Bullinger, H.-J. (Hrsg.) (2001): Zukunft der Arbeit in einer alternden Gesellschaft, Stuttgart.
- Bundesanstalt für Arbeit (2002): Arbeitsstatistik 2001 – Jahreszahlen. Sondernummer der Amtlichen Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA), 50. Jg., Nürnberg.
- Bundesanstalt für Arbeit (2003a): Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA), 51. Jg., Nürnberg.
- Bundesanstalt für Arbeit (2003b): Ausbildungsmarkt, <http://www.pub.arbeitsamt.de/hast/services/statistik/ausbildungsmarkt/index.html>.
- Cohen, D. (2001): Unsere modernen Zeiten, Frankfurt a. M./New York.
- Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer K. U./Frommer, L. (Hrsg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland – Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek.
- Culpepper, P. D./Finegold, D. (Hrsg.) (1999): The German Skills Machine. Sustaining Comparative Advantage in a Global Economy, Policies and Institutions: Germany, Europe, and Transatlantic Relations, New York/Oxford.
- Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission – Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart.
- Deutscher Bundestag (2002), Drucksache 14/9269: Antrag: Nationaler Bildungsbericht und Einrichtung eines gemeinsamen Sachverständigenrates von Bund und Ländern, Bonn.
- Dietsche, B./Nuissl, E./Pehl, K. (2001): Machbarkeitsstudie „Weiterbildungstrendbericht“. Endbericht zum Projekt „Machbarkeitsstudie zur Etablierung eines regelmäßigen Weiterbildungstrendberichts“, Bonn (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), [http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2001/dietsche01\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2001/dietsche01_01.pdf).
- Dippelhofer-Stiem, B. (2001): Erzieherinnen im Vorschulbereich. Soziale Bedeutung, berufliche Sozialisation und Professionalität im Spiegel sozialwissenschaftlicher Forschung. Arbeitsbericht Nr. 11, Magdeburg (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften, Institut für Soziologie), <http://www.uni-magdeburg.de/isoz/publikationen/download/11.pdf>.
- Dohmen, G. (2001a): Zertifizierung. In: Forum Bildung (2001a), S. 152–160.
- Dohmen, G. (2001b): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Untersuchungsbericht, Bonn.
- Dostal, W./Jansen, R./Parmentier, K. (Hrsg.) (2000): Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung. Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung BeitrAB 231, Nürnberg.
- Egner, U. (2001): Zweite Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung (CVTS 2). Methodik und Ergebnisse. In: Wirtschaft und Statistik, Heft 12, S. 1008–1022.
- Euler, D. (1998): Modernisierung des dualen Systems. Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 62, Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Euler, D. (2003): Berufsausbildung zwischen Krisenverwaltung und Reformgestaltung (Artikel im Druck), <http://www.iwp.unisg.ch/org/iwp/web.nsf/SysWebResources/Berufsausbildung%20zwischen%20Krisenverwaltung%20und%20Reformgestaltung.pdf>.

- Europäische Kommission (2000): Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa – Sechzehn Qualitätsindikatoren, Brüssel.
- Forum Bildung (2001a): Materialien des Forum Bildung, Band 5: Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht, Bonn.
- Forum Bildung (2001b): Materialien des Forum Bildung, Band 9: Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht, Bonn.
- Forum Bildung (2001c): Materialien des Forum Bildung, Band 8: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht, Bonn.
- Forum Bildung (2002): Expertenberichte des Forum Bildung. Ergebnisse des Forum Bildung III, Bonn.
- Greinert, W.-D. (1995): Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven, 2. Aufl., Baden-Baden.
- Greinert, W.-D. (1999a): Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme, Baden-Baden.
- Greinert, W.-D. (1999b): Die traditionelle Pflichtberufsschule am Ende? Überlegungen zur Krise und notwendigen Reform einer pädagogischen Institution. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hrsg.): Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung, Berlin, S. 197–202.
- Gottschall, K. (2003): Von Picht zu PISA – Zur Dynamik von Bildungsstaatlichkeit, Individualisierung und Vermarktlichung. In: Allmendinger, J. (Hrsg.) (2003): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002, Opladen, S. 888-901.
- Gnahs, D. (2002): Weiterbildungsbeteiligung: Aktuelle statistische Ergebnisse zur Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, Heft 4, S. 205–208.
- Grünewald, U./Moraal, D. (2002): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland – fit für Europa? Ergebnisse der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 31. Jg., Heft 3, S. 18–23.
- Grünewald, U./Moraal, D./Schönfeld, G. (Hrsg.) (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa, Bielefeld.
- Grünewald, U./Sauter, E. (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens – Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit, QUEM-Report, Heft 53, Berlin (Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management).
- Hasselhorn, M. (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Metakognitionsforschung. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Bd. 3: Psychologische Theorie, Empirie und Therapie, Opladen, S. 41–53.
- Heidenreich, M. (1998): Die duale Berufsausbildung zwischen industrieller Prägung und wissenschaftsgesellschaftlichen Herausforderungen. In: Zeitschrift für Soziologie, 27. Jg., Heft 5, S. 321–340.
- Hirst, P./Thompson, G. (1998): Globalisierung? Internationale Wirtschaftsbeziehungen, Nationalökonomien und die Formierung von Handelsblöcken. In: Beck, U. (Hrsg.): Politik der Globalisierung, Frankfurt a. M., S. 85–133.
- Jeschek, W. (2001): Schulbesuch und Ausbildung von jungen Ausländern – kaum noch Fortschritte, DIW-Wochenbericht Nr. 10.
- Kern, H./ Sabel, C. F. (1994): Verblaßte Tugenden. Zur Krise des deutschen Produktionsmodells. In: Beckenbach, N./van Treeck, W. (Hrsg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. Soziale Welt, Sonderband 9, Göttingen, S. 605–624.

- Klemm, K. (2002): Wenn schon kein Umbau, dann auch keine Rolle rückwärts. In: Frankfurter Rundschau vom 28./29. März 2002, S. 15.
- Kohli, M. (1994): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt a. M., S. 219–244.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel.
- Kultusministerkonferenz (2002a): Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland 2001. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Bonn.
- Kultusministerkonferenz (2002b): Schule in Deutschland – Zahlen, Fakten, Analysen. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 161, Bonn.
- Kultusministerkonferenz (2002c): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1992 bis 2001. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 164, Bonn.
- Kuratorium der Arbeitsgemeinschaft QUEM (1996): Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozess. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung, Münster/New York/München/Berlin, S. 399–462.
- Mayer, K. U. (1991): Soziale Ungleichheit und die Differenzierung von Lebensverläufen. In: Zapf, W. (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften, Frankfurt a. M., S. 667–687.
- Münch, J. (1993): „Die“ Weiterbildung als begriffliches und bildungspolitisches Problem. In: Sommer, K.-H./Twardy, M. (Hrsg.): Berufliches Handeln, gesellschaftlicher Wandel, pädagogische Prinzipien, Esslingen, S. 61–81.
- Münch, J. (1999): Berufliche Weiterbildung in der Europäischen Union – ausgewählte Aspekte und Problemfelder. In: Timmermann, Dieter (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung in europäischer Perspektive. Schriften des Vereins für Socialpolitik, NF Band 267, Berlin, S. 65–92.
- Neß, H. (o.J.): Bedingungen zur Erprobung eines Bildungspasses in Deutschland, [http://weiterbildung.bildung.hessen.de/laku/laku\\_material/bildungspass\\_ness.pdf](http://weiterbildung.bildung.hessen.de/laku/laku_material/bildungspass_ness.pdf).
- Nestler, K./Kailis, E. (2002a): Erste Erhebung über betriebliche Weiterbildung in den Bewerberländern (CVTS 2). In: Statistik kurz gefasst, Thema 3 – 02.
- Nestler, K./Kailis, E. (2002b): Kosten und Finanzierung betrieblicher Weiterbildung in Europa. In: Statistik kurz gefasst, Thema 3 – 08.
- Nestler, K./Kailis, E. (2002c): Anbieter und Themen betrieblicher Weiterbildung in Europa. In: Statistik kurz gefasst, Thema 3 – 10.
- Nestler, K./Kailis, E. (2002d): Unterschiede beim Zugang zur betrieblichen Weiterbildung in Europa. In: Statistik kurz gefasst, Thema 3 – 22.
- OECD (1999a): Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life: Country Note Switzerland, Paris, <http://www.oecd.org/dataoecd/35/39/1908351.pdf>.
- OECD (1999b): Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life: Country Note Sweden, Paris, <http://www.oecd.org/dataoecd/35/62/1908423.pdf>.
- OECD (2002): Bildung auf einem Blick, Paris.
- Pack, J./Buck, H./Kister, E./Mendius, H. G./Morschhäuser, M./Wolf, H. (2000): Zukunftsreport demografischer Wandel, Bonn.
- Parmentier, K.; Dostal, W. (2002): Qualifikation und Erwerbssituation in Deutschland – Konzeption und inhaltliche Schwerpunkte der BIBB/IAB-Erhebungen. In: Klein-

- henz, G. (Hrsg.): IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung BeitrAB 250, Nürnberg, S. 31–44.
- Pehl, K./Reitz, G. (2000): Volkshochschul-Statistik, 38. Folge, Arbeitsjahr 1999, Frankfurt a. M.
- Picot, A./Reichenwald, R./Wigand, R. T. (1996): Die grenzenlose Unternehmung: Information und Organisation und Management. Lehrbuch zur Unternehmensführung im Informationszeitalter, Wiesbaden.
- Porter, M. (1993): Nationale Wettbewerbsvorteile. Erfolgreich konkurrieren auf dem Weltmarkt, Wien.
- Rauner, F. (1999): Reformbedarf in der beruflichen Bildung. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hrsg.), Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung, Berlin.
- Reinberg, A./Hummel, M. (2002): Die Bildungsgesamtrechnung des IAB. In: Kleinhenz, G. (Hrsg.): IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung BeitrAB 250, Nürnberg, S. 491–506.
- Reich, R. (1991): *The Work of Nations*, New York.
- Reichwald, R./Möslein, K. u.a. (1998): *Telekommunikation. Verteilte Arbeits- und Organisationsformen*, Berlin/Heidelberg/New York.
- Reichwald, R. (Hrsg.) (2002): *Mobile Kommunikation*, Wiesbaden.
- Rosenblatt, B. v. (Hrsg.) (1999): *Bildung in der Wissensgesellschaft*, Münster/New York.
- Schelsky, H. (1962): *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg.
- Seidel, S. (2002): Puzzlesteine oder Verwirrspiel? Zur Datenlage in der Weiterbildung – ein Überblick. In: *Grundlagen der Weiterbildung*, Heft 4, S. 155–160.
- Sengenberger, W. (1987): *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten*, Frankfurt a. M./New York.
- Soskice, D. (1999): Divergent Production Regimes: Coordinated and Uncoordinated Market Economies in the 1980s and 1990s. In: Kitschelt, H./Lange, P./Marks, G./Stephens, J. D. (Hrsg.): *Continuity and Change in Contemporary Capitalism*, Cambridge UK, S. 101–134.
- Späth, L. (2000): Festrede zur Verleihung des Carl Bertelsmann Preises 1999. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Berufliche Bildung der Zukunft*, Gütersloh.
- Spieß, W. E. (1984): Deutscher Bildungsrat. In: Baethge, M./Nevermann, K. (Hrsg.): *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften*, Bd. 5, Stuttgart, S. 459–462.
- Statistisches Bundesamt (2002a): *Berufliche Schulen: Schuljahr 2001/02. Fachserie 11: Bildung und Kultur, Reihe 2*, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2002b): *Bildung im Zahlenspiegel 2002*, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2002c): *Statistisches Jahrbuch 2002*, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2003a): *Ausgaben für öffentliche Schulen je Schüler im Haushaltsjahr 2000 nach Schularten und Ländern*, <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/ausgtab3.htm>.
- Statistisches Bundesamt (2003b): *Berufliche Bildung 2002. Fachserie 11: Bildung und Kultur, Reihe 3*, Wiesbaden.
- Steinkamp, G. (1991): Sozialstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* 4, Weinheim/Basel, S. 251–277.
- Stoß, F. (2003): Jugendliche in der Warteschleife – mehr als nur ein Streit um Zahlen und Anteile. In: *Die Berufsbildende Schule*, 55. Jg., Heft 3, S. 85–88.



- Streeck, W. (1988): Skills and the Limits of Neo-Liberalism: The Enterprise of the Future as a Place of Learning. WZB Discussion Papers FS I, Nr. 88-16, Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Teichler, U. (1978): Der Wandel der Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem und die Entwicklung der beruflich-sozialen Lernperspektiven Jugendlicher, Kassel.
- Troll, L. (2000): Die Arbeitsmittellandschaft in Deutschland im Jahr 1999. In: Dostal, W./Jansen, R./Parmentier, K. (Hrsg.): Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung, Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung BeitrAB 231, Nürnberg, S. 125–146.
- Ulrich, J. G. (2000): Sind wir ausreichend für unsere Arbeit gerüstet? Besondere Kenntnisanforderungen am Arbeitsplatz und Weiterbildungsbedarf der Erwerbstätigen in Deutschland. In: Dostal, W./Jansen, R./Parmentier, K. (Hrsg.) (2000): Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung. Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung BeitrAB 231, Nürnberg, S. 99–124.
- Ulrich, J. G. (2003): Ergänzende Hinweise aus der Lehrstellen-Bewerberbefragung 2002 zur Interpretation der Berufsbildungsstatistik: das Problem der latenten Nachfrage. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste ibv, Heft 13, S. 1775–1784.
- van Ackeren, I./Hovestadt, G. (2003): Indiktorisierung der ‚Forum Bildung‘-Empfehlungen – Ein exemplarischer Versuch unter Berücksichtigung der bildungsbezogenen Indikatorenforschung und -entwicklung, Projektbericht, Essen: Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung, Universität Duisburg-Essen, Standort Essen.
- Vester, M. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Köln.
- Walter, B. (2002): Und nochmals: PISA. In: Der Deutsche Berufsausbilder, Heft 2–3, S. 3.
- Weinert, F. E. (2002): Lernen des Lernens. In: Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung, Bonn.
- Weishaupt, H./Weiß, M. (1983): Defizit-Bereiche der Bildungs-Indikatoren-Forschung. In: Hoffmann-Nowotny (Hrsg.): Gesellschaftliche Berichterstattung zwischen Theorie und politischer Praxis, Soziale Indikatoren, Bd. 10, Frankfurt a. M./New York, S. 95–113.
- Weishaupt, H./Fickermann, D. (2000): Informationelle Infrastruktur im Bereich Bildung und Kultur. Expertise für die Kommission zur Verbesserung der informationellen Infrastruktur zwischen Wissenschaft und Statistik, Erfurt (Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Pädagogische Hochschule Erfurt).
- Weißhuhn, G. (2001): Gutachten zur Bildung in Deutschland, Bonn (Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- Weißhuhn, G. (2002): Entwurf für ein Rahmenkonzept periodischer Bildungsberichterstattung, Berlin (Projektbericht).
- Zahn-Elliot, U. (2001): Demografischer Wandel und Erwerbsarbeit. In: Bullinger, H.-J. (Hrsg.): Zukunft der Arbeit in einer alternden Gesellschaft, Stuttgart, S. 7–10.



Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen/Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



## 7

Die vorliegende Konzeption für eine nationale Bildungsberichterstattung ist eine von zwei Expertisen, die das BMBF als Grundlagen für eine künftige integrierte nationale Bildungsberichterstattung in Auftrag gegeben hat. Die andere Expertise zur nonformalen und informellen Bildung im Kindes- und Jugendalter wurde im Deutschen Jugendinstitut unter der Leitung von Herrn Prof. Rauschenbach erstellt (BMBF-Bildungsreform, Band 6).

In der vorliegenden Konzeption werden zunächst normative und sozioökonomische Rahmenbedingungen einer nationalen Bildungsberichterstattung dargestellt. Die folgenden Kapitel widmen sich den beiden Schwerpunkten Berufsbildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Dargestellt werden jeweils die Struktur des Bereichs innerhalb des Bildungssystems sowie seine interne Differenzierung, Entwicklungstrends und Probleme, Datenlage und mögliche zentrale Indikatoren für eine Berichterstattung. Mit der Frage nach den sozialstrukturellen Differenzen im Zugang zu und in der Beteiligung an den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen greift ein weiteres Kapitel den zentralen Aspekt der demokratischen Legitimation des deutschen Bildungssystems und vermutlich eines der Hauptprobleme seiner aktuellen Organisation und inhaltlichen Gestaltung auf.

Im abschließenden Kapitel sprechen sich die Autoren für eine nationale Bildungsberichterstattung mit systemischer Perspektive und gegen die Addition bereichsspezifischer Bildungsberichte aus. Für eine empirisch fundierte Bildungsberichterstattung halten sie für notwendig:

- laborierte Längsschnitt- und Kohortenstudien,
- Forschungen zum Verhältnis von (sozialen) Kontextbedingungen und Kompetenzentwicklung,
- internationale Vergleichsstudien,
- eine Bildungsindikatoren-Forschung und
- eine Bildungssystemforschung.

