

Berufsbildungsforschung in der Schweiz: Grundlinien eines Konzeptes

Expertenbericht

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Bern 1999

Herausgeberin:

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Autor:

Urs Kiener, Sozialforschung, Steinberggasse 2, 8400 Winterthur

Tel. und Fax: 052 212 06 02, E-Mail: ukiener@access.ch

Titel der französischen Ausgabe:

La recherche sur la formation professionnelle en Suisse: grandes lignes d'un concept

Bestellungen:

Sekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern

Druck:

Schüler AG, Biel

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Vorwort | 5 |
| Kurzfassung | 7 |
| Einleitung | 8 |
| 1 Berufsbildungsforschung in der Schweiz: Übersicht und aktuelle Diskussion | 10 |
| 1.1 Übersicht | 10 |
| 1.2 Zur aktuellen Diskussion | 14 |
| 2 Die Gespräche mit Expertinnen und Experten: Bestandesaufnahme und Konzepte der Berufsbildungsforschung | 17 |
| 2.1 Vorhaben und Vorgehen | 17 |
| 2.2 Charakterisierung der Berufsbildungsforschung in der Schweiz | 20 |
| 2.3 Funktion und Gegenstand der Berufsbildungsforschung | 21 |
| 2.3.1 Analyse der Strukturen und Prozesse der Berufsbildung im Innen der Lernorte Schule und Betrieb bzw. im Zusammen- wirken dieser Lernorte, Vorbereitung, Begleitung und Evaluation von Neuerungen/Reformen, Klärungen zur Lösung praktisch relevanter Probleme | 21 |
| 2.3.2 Analyse der Beziehungen zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt sowie der Formen von Wissen und Lernen, Klärung entsprechender Entwicklungspfade und -möglichkeiten | 22 |
| 2.3.3 Analyse von Strukturen und Prozessen des Systems der Berufsbildung, Diskussion entsprechender Entwicklungs- möglichkeiten und Alternativen | 24 |
| 2.4 Typen und Institutionen der Forschung | 25 |
| 2.4.1 Grundlagenforschung – angewandte Forschung | 25 |
| 2.4.2 Berufsbildungsforschung – Bildungsforschung | 25 |
| 2.4.3 Institutionen der Forschung | 26 |
| 2.4.4 Koordination der Forschung | 29 |
| 2.5 Finanzierung und Steuerung der Forschung | 31 |
| 2.5.1 Finanzierung | 31 |
| 2.5.2 Steuerung | 31 |
| 3 Zusammenfassungen, Klärungen und Folgerungen | 35 |
| 3.1 Der Gegenstand der Berufsbildungsforschung ist höchst heterogen | 35 |
| 3.2 Die Berufsbildungsforschung – die aktuelle und besonders die erwünschte – ist höchst vielgestaltig und findet in verschiedenen Institutionen statt | 36 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.3 | An der Berufsbildungsforschung ist eine Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen beteiligt | 38 |
| 3.4 | Die Berufsbildungsforschung ist Teil der Bildungsforschung und doch weit mehr | 39 |
| 3.5 | Umfang (und teilweise auch die wissenschaftliche Qualität) der Berufsbildungsforschung sind unbefriedigend; die Berufsbildungsforschung wird zu wenig gefördert und zu wenig koordiniert | 39 |
| 4 | Grundlinien eines offenen Konzeptes «Berufsbildungsforschung» | 41 |
| 4.1 | Die Ausgangssituation | 41 |
| 4.2 | Der Kern des Konzeptes | 43 |
| 4.2.1 | Das Ziel | 43 |
| 4.2.2 | Der Prozess | 43 |
| 4.2.3 | Leitideen des Steuerungskonzeptes | 43 |
| 4.3 | Zur Konkretisierung des Konzeptes | 44 |
| 4.3.1 | Einigung auf den Kern des Konzeptes und Festlegung der Rahmen | 45 |
| 4.3.2 | Das Umfeld der aktuellen Entwicklungen | 45 |
| 4.3.3 | Zur Finanzierung der Berufsbildungsforschung | 46 |
| 4.3.4 | Regionen und Kantone, Sektoren und Branchen | 47 |
| 4.3.5 | Neue Forschungsinstitutionen, Kompetenz- und Koordinationszentren | 47 |
| 4.3.6 | Bestehende Forschungsinstitutionen | 49 |
| 4.4 | Schlussbemerkung | 51 |
| | Literatur | 52 |
| | Abkürzungsverzeichnis | 54 |
| | Anhang | 57 |
| 1 | Amos, Jacques (1998b), France: Grandes institutions nationales de formation et de recherche | |
| | Gonon, Philipp (1998), Deutschland: Etablierte Berufsbildungsforschung | 58 |
| 2 | Tessaring, Manfred (1998), Training for a changing world. A report on current vocational education and training research in Europe | 61 |
| 3 | Grossenbacher, Silvia, Michèle Schärer und Armin Gretler (1998), Bestandesaufnahme Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung | 70 |

Vorwort

Im Anschluss an die Diskussion zur Schaffung einer gesamtschweizerischen Fachhochschullandschaft wurde auf allen Ebenen ein Überdenken des Stellenwertes und der Zukunft der Berufsbildung in Gang gesetzt. Mit der In-Frage-Stellung bestehender Konzepte und Strukturen musste festgestellt werden, dass in unserem Land kaum wissenschaftliche Grundlagen vorhanden sind, welche für die künftige Ausrichtung der Berufsbildung herangezogen werden könnten. Bereits der Berufsbildungsbericht des Bundes von 1996 weist auf einen Mangel an Forschungsarbeiten, entsprechendem Forschungspersonal sowie auf das Fehlen kontinuierlicher Projekte auf diesem Gebiet hin. Dieses Kapazitätsdefizit – verglichen auch mit den umliegenden Ländern – konnte in der Schweiz bis heute nicht befriedigend behoben werden.

Im Bestreben, einen konstruktiven Beitrag zur Überwindung dieser Lücke im Berufsbildungsbereich zu leisten, beschloss die von der EDK Anfang 1997 eingesetzte Kommission Berufsbildung (KBB), im Rahmen eines Expertenauftrags die heutige Situation analysieren und auf dieser Grundlage Modellvorschläge entwickeln zu lassen. Der Bericht sollte eine klare Positionierung der Berufsbildungsforschung in der Schweiz skizzieren, wobei bereits vorhandene Infrastrukturen auf kantonaler wie Bundesebene sowie mögliche neue, wie Hochschulen und weitere Trägerstrukturen, einzubeziehen seien.

Als ein zentrales Postulat des nun als EDK-Dossier vorliegenden Expertenberichts von Urs Kiener kann sicher die Forderung genannt werden, die Berufsbildungsforschung dürfe nicht abgekoppelt von der übrigen Bildungsforschung gesehen werden. Die Vorschläge des Experten für eine Umsetzung seiner Postulate zeigen zudem deutlich, dass in einem Land wie der Schweiz mit ihren mehreren Sprachen und Mentalitäten eine «einfache Lösung» kaum gefunden werden kann und auch nicht sinnvoll wäre. Dies schliesst jedoch eine gewisse – wünschenswerte – Koordination zwischen den Projekten aller Beteiligten nicht aus. Es ist dringend notwendig, dass alle Akteurinnen und Akteure, Trägerinnen und Träger – allen voran Bund, Kantone und Wirtschaft – die notwendigen Strukturen und die finanziellen Mittel zur Verfügung stellen, damit eine sinnvolle und zukunftsweisende «Berufsbildungslandschaft Schweiz» auf der Grundlage von klaren und abgesicherten Erkenntnissen geschaffen werden kann.

Durch die Arbeiten von Urs Kiener sieht sich die KBB in ihren Eindrücken mehr als bestätigt, dass gegenwärtig auf dem Gebiete der Berufsbildungsforschung nicht einfach eine schöpferische Vielfalt herrscht, sondern die dringend notwendige Übersichtlichkeit fehlt. Die heutige Berufsbildungsforschung in der Schweiz ist heterogen, vielgestaltig und ohne Zentrum. Im Expertenbericht sind die Grundlinien eines offenen Konzeptes aufgezeigt. Urs Kiener hält es für aussichtslos, eine Struktur von Finanzierungen und Forschungsinstitutionen zu skizzieren, die allen heutigen Ansprüchen und Interessen gerecht werden kann. Er schlägt vor, zunächst einen Prozess ins Auge zu fassen, in dem eine solche Struktur konkretisiert wird.

An einer ersten Aussprache in der KBB erhielt der Präsident den Auftrag, mit dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) Rücksprache zu nehmen. In der Zwischenzeit fand diese Aussprache statt. Professor Hans Sieber, Direktor des BBT, hat es erfreulicherweise übernommen, noch vor Ende 1999 kleine Delegationen der Gruppe für Wissenschaft und Forschung (GWF), des BBT, der EDK sowie des Nationalfonds und der Kommission für Technologie und Innovation (KTI) zu einer offenen Aussprache zusammenzurufen. Damit soll der von Urs Kiener angestrebte Prozess einen Anfang nehmen. Ohne Leitplanken wird der angestrebte Prozess zweifelsohne zu einer Zementierung des heutigen Zustandes führen. Es steht allen Akteurinnen und Akteuren noch ein grosses Stück Arbeit bevor.

Aus der Sicht der KBB beleuchtet der vorliegende Expertenbericht die gegenwärtige Situation sorgfältig, zutreffend und anschaulich. Im Bezug auf die Zielsetzung einer kohärenten «Berufsbildungslandschaft Schweiz» verfügen wir jedoch mit diesem Bericht erst über eine Landkarte im Massstab 1 : 1 Mio. Gesucht ist jedoch eine Verfeinerung bis hin zum Massstab 1 : 25'000.

Herbst 1999

Der Präsident Kommission Berufsbildung (KBB)
Regierungsrat Peter Schmid,
Vorsteher der Erziehungs- und Kulturdirektion
des Kantons Basel-Landschaft

Kurzfassung

Die Studie hat zum Ziel, ein Konzept «Berufsbildungsforschung» zu erarbeiten. Dafür wird eine kurze Übersicht über die Berufsbildungsforschung in der Schweiz und über die aktuelle Diskussion gegeben. Vor allem werden die Ergebnisse aus 29 Gesprächen mit Expertinnen und Experten aus der Berufsbildungsforschung, der Bildungsforschung, der Forschungspolitik sowie aus Institutionen der Berufsbildung und Berufsbildungspolitik dargestellt.

Es zeigt sich:

- Der Gegenstand der Berufsbildungsforschung ist höchst heterogen.
- Die Berufsbildungsforschung – die aktuelle und besonders die erwünschte – ist höchst vielgestaltig und findet in verschiedenen Institutionen statt.
- An der Berufsbildungsforschung ist eine Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen beteiligt.
- Die Berufsbildungsforschung ist Teil der Bildungsforschung und doch weit mehr.
- Umfang (und teilweise auch die wissenschaftliche Qualität) der Berufsbildungsforschung sind unbefriedigend; die Berufsbildungsforschung wird zu wenig gefördert und zu wenig koordiniert.

Zu jedem dieser Punkte werden – gestützt auf die Erwartungen und Wünsche der Expertinnen und Experten – Folgerungen für die künftige Berufsbildungsforschung gezogen. Schliesslich wird versucht, aus diesen Folgerungen Grundlinien eines offenen Konzeptes «Berufsbildungsforschung» zu skizzieren. Als Ziel gilt eine vielgestaltige, offene und bewegliche Berufsbildungsforschung, die sich gleichzeitig durch Kontinuität und Kompetenz auszeichnet. Vorgeschlagen und diskutiert wird sodann ein Prozess, der geeignet scheint, die Berufsbildungsforschung diesem Ziel näher zu bringen.

Einleitung

Die Kommission Berufsbildung (KBB) hat im Oktober 1997 einen Expertenauftrag öffentlich ausgeschrieben. Das Mandat besteht darin, ein Konzept «Berufsbildungsforschung» zu erarbeiten und dabei Modelle vorzuschlagen, welche die Institutionen auf Kantons- und Bundesebene sowie die Universitäten und Fachhochschulen einbeziehen sollen. Die Kommission nimmt ausdrücklich Bezug auf den Berufsbildungsbericht des Bundesrates von 1996, wo ein Entwicklungsbedarf in der Berufsbildung und Lücken der Berufsbildungsforschung erwähnt werden. Der Auftrag wird in einer Zeit grossen Umbruchs nicht nur in der Berufsbildung, sondern im Bildungsbereich überhaupt, erteilt. Zu erwähnen sind wenigstens stichwortartig zumindest die Schaffung von Fachhochschulen (darunter auch Pädagogischen Hochschulen), die bekanntlich einen Forschungsauftrag zu erfüllen haben, die Revision des Berufsbildungsgesetzes (BBG), die Lehrstellenbeschlüsse, die Diskussionen um die Sekundarstufe II, eine Vielzahl von Reformen auf Branchenebene und nicht zuletzt die Neuorganisation des für den grössten Teil der Berufsbildung traditionell zuständigen Bundesamtes (also die Auflösung des BIGA und die Platzierung der Berufsbildung im neuen Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT]). Hinter diesen Aktivitäten steht eine erhebliche Verunsicherung der Berufsbildung als Ganzes oder gar eine Krise der Berufsbildung: Ihre Attraktivität in der Bevölkerung, d.h. bei potenziell Auszubildenden, und in der Wirtschaft, d.h. bei Lehrstellenanbietern, scheint in den letzten Jahren gesunken zu sein; ausserdem werden Zweifel angemeldet, ob die Berufsbildung in der heutigen Form den aktuellen wirtschaftlichen, sozialen und technologischen Entwicklungen angemessen sei. Mit der Erteilung des Auftrags, ein solches Konzept zu erarbeiten, gibt die KBB der EDK zu verstehen, dass sie der Berufsbildungsforschung einen hohen Stellenwert in der aktuellen Diskussion beimisst.

In Umbruchphasen treten zwangsläufig Meinungsverschiedenheiten, Spannungen und Konflikte auf. Sie rufen einerseits nach vermehrter Forschung, um Situationen zu klären und Konflikte zu entscheiden. Sie lassen aber andererseits die Forschung selbst nicht unberührt: Was soll die Berufsbildungsforschung für wen leisten, wer ist zur Forschung legitimiert, welche Fragestellungen sind prioritär? Zwar ist Berufsbildungsforschung notwendiger denn je, um die anstehenden Fragen bearbeiten zu können, aber sie steht auch nicht ausserhalb des aktuellen Umbruchs. Und selbstverständlich können sich auch Konzepte der künftigen Berufsbildungsforschung den aktuellen Spannungen nicht entziehen.

Diese Einschätzungen prägen die vorliegende Studie. Es sind nicht eine oder mehrere Institutionen aus dem inneren Kreis der Berufsbildungsforschung, welche die Studie

durchführen.¹ Es ist nicht die Perspektive einer einzigen Organisation oder Person, die hier vorliegt. Es wurde im Gegenteil versucht, die «Fenster zu öffnen» und das grosse (und nicht von vornherein eingegrenzte) «Feld» der Berufsbildungsforschung auf transparente Weise in die Konzepterarbeitung einzubeziehen. Auf diese Weise sollte zunächst ein Bild über die Vorstellungen und Erwartungen an die Berufsbildungsforschung entstehen, über Ziele und Interessen, über Konsens und Konflikt. Darauf kann und muss die Diskussion von Konzepten und Modellen Bezug nehmen. Auf diese Weise regt die Studie idealerweise den Prozess an, mit möglichst grosser Beteiligung eine «neue» Berufsbildungsforschung in der Schweiz zu diskutieren und zu etablieren.

Dass die Initiative, ein Konzept «Berufsbildungsforschung» zu erarbeiten, von der KBB ausging, hat innerhalb von Berufsbildungsforschung und Berufsbildung verständlicherweise – weil die Berufsbildung traditionellerweise nicht die hauptsächliche Domäne der EDK ist – teilweise zu Erstaunen und Skepsis geführt. Sie haben sich aber rasch gelöst, nicht zuletzt wegen des Vorgehens, eine grosse Zahl von Expertinnen und Experten zu interviewen. Insbesondere ist zu erwähnen, dass die in der Zwischenzeit eingesetzte Projektgruppe «applikationsorientierte Berufsbildungsforschung» des BBT unter der Leitung von Martin Straumann ihre Arbeit auf den EDK-Auftrag abstimmt. Das Mandat dieser Projektgruppe sieht in einer ersten Phase vor, bis Ende 1999 einen ausführlichen Bericht zur Lage der Berufsbildungsforschung zu erstellen und Vorschläge zur Organisation der Berufsbildungsforschung insbesondere im Rahmen der Kommission für Technologie und Innovation (KTI) zu formulieren.

Die vorliegende Studie ist eine kleine Studie. Die relativ geringen Ressourcen wurden in erster Linie dafür eingesetzt, die Meinungen von Expertinnen und Experten einzuholen. Denn das Ziel der Studie besteht vor allem darin, Grundlinien einer institutionellen Ausgestaltung der Berufsbildungsforschung in der Schweiz herauszuarbeiten, nicht aber detaillierte Modelle und Organigramme zu entwickeln.

Für ihre Unterstützung danke ich Urs Kramer, Stellvertretender Generalsekretär der EDK, Armin Gretler, Direktor der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) Aarau, sowie Jacques Weiss, Direktor, und Simone Forster, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) Neuchâtel.

¹ Der Autor ist freiberuflicher Sozialwissenschaftler und arbeitet zu einem guten Teil, aber nicht nur, in der Bildungsforschung, und dabei auch nur zu einem Teil in der Berufsbildungsforschung. In der Berufsbildungsforschung hat er Erfahrungen gemacht mit der Begleitung und Evaluation von Schulversuchen im Auftrag von Berufsschulen und Verbänden, mit der Durchführung von Studien im Auftrag des BIGA (im Rahmen der SGAB) und der DBK sowie mit einem vom Nationalfonds finanzierten Forschungsprojekt im Rahmen des NFP 33.

1 Berufsbildungsforschung in der Schweiz: Übersicht und aktuelle Diskussion

1.1 Übersicht

Dieser Abschnitt gibt eine kurze Übersicht über die Berufsbildungsforschung in der Schweiz. Einen ausführlichen Bericht, der sich auf die Auswertung der Literatur und der Datenbanken über Forschungsprojekte stützt, wird die Projektgruppe «applikationsorientierte Berufsbildungsforschung» des BBT vorlegen.

Es liegt nahe, die Berufsbildungsforschung ihrem Namen nach als Teil der Bildungsforschung zu betrachten. Tatsächlich hat die Berufsbildungsforschung in der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) ihren Platz und ist auch – wenngleich in noch nicht genügendem Mass – in der Schweizerischen Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED) vertreten. Zur Situation der *Bildungsforschung in der Schweiz* ist in den letzten Jahren eine ganze Reihe von Darstellungen erschienen.²

Darin werden immer wieder die gleichen hauptsächlichen Schwächen der schweizerischen Bildungsforschung genannt (hier angelehnt an CORECHED 1996):

- Zersplitterung und mangelnde Kontinuität (zu kleine Kernzone der Forschung),
- zu geringer Anteil multi- und interdisziplinärer Ansätze,
- unerwünschte Lücken bei den Fragestellungen und Forschungsansätzen: Konzentration auf psycho-pädagogische und didaktische Fragestellungen auf der Mikroebene, Fehlen von ökonomischen, soziologischen und juristischen Forschungen auf der Makroebene,
- Überbetonung von Untersuchungen in der obligatorischen Volksschule, Unterentwicklung der Forschung über die Sekundarstufe II (insbesondere auch über die Berufsbildung), die Tertiär- und die Quartärstufe.

Diesen Darstellungen liegen grossenteils die beiden Erhebungen der SKBF über die Institutionen der Bildungsforschung (1989, 1996) sowie die Auswertung der von der SKBF laufend dokumentierten Projekte der Bildungsforschung zu Grunde. Je ca. ein Drittel der forschenden Institutionen entfällt auf Hochschulinstitutionen, verwaltungsinterne und private (und halböffentliche) Institutionen. Der Anteil der Projekte, die sich mit der Berufsgrundausbildung befassen, ist klein und zudem sinkend:

² CORECHED (1995), CORECHED (1996), Gretler (1994), Grossenbacher/Gretler (1992), SGBF (1988), SKBF (1989), SKBF (1995), SKBF (1996).

| | Berufsgrund- ausbildung % | berufliche Weiterbildung % |
|----------|--|---|
| 1974–83* | 13,1 | 4,1 |
| 1989/90 | 7,1 | 4,9 |
| 1991/92 | 6,7 | 2,0 |
| 1993/94 | 6,8 | 2,6 |
| 1995/96 | 6,1 | 1,5 |

* Durchschnitt

(Quelle: Tätigkeitsberichte 1989/90 bis 1995/96 der SKBF)

Anteil der Projekte nach Stufen im Bildungswesen (Auswahl)

Es ist schwierig, auf Grund dieser Erhebungen Aussagen über die *Berufsbildungsforschung* zu machen. Denn nach Auskunft der SKBF ist es ohne erheblichen Aufwand nicht möglich, für die Berufsbildungsprojekte gesondert darzustellen, welche Fragestellungen und Ebenen im Vordergrund stehen und welche Institutionen die Projekte durchführen. Dabei stellt sich das grosse Problem, welche Projekte zur Berufsbildungsforschung gezählt werden sollen und welche nicht.

Um die Situation und die Entwicklungsperspektiven der Berufsbildungsforschung zu erheben, hat Marty (1998) ein anderes Vorgehen gewählt. Er hat eine «nicht repräsentative Umfrage (Rücklauf 50%) bei 21 zufällig ausgewählten» Instituten, Verwaltungsabteilungen und privaten Forscherinnen und Forschern – die nicht näher spezifiziert werden – durchgeführt. Unter anderem wurden die Auftraggeber, die Forschungskapazitäten und die bearbeiteten Themen erfragt. Die Defizite der Berufsbildungsforschung werden von Marty folgendermassen charakterisiert:

- «– Mangel an Wirksamkeitsforschung, vor allem bezüglich des gesamten Berufsbildungssystems
- Fehlende Koordination, Systematik und Konzepte bezüglich Berufsbildungsforschung
- Keine universitäre Verankerung der Berufsbildung in der Schweiz.» (Marty 1998: 9)

Aussagen über die Berufsbildungsforschung in der Schweiz (s. auch Amos 1998a und Gonon 1996) sind offensichtlich zurzeit (noch) wenig gesichert, sie sind selektiv und wenig verlässlich, d.h. zu einem beträchtlichen Grad abhängig von jeweils eigenen Erfahrungen von Autorinnen, Autoren und Lesenden. Davon ist auch der folgende Versuch nicht ausgenommen.

Um wenigstens eine grobe Übersicht zu bekommen, wurden für diese Studie all jene 74 Projekte von 1990 bis März 1998 aus der Datenbank der Bildungsforschungsprojekte der SKBF herausgegriffen, die den *Deskriptor* «Berufsbildung» aufweisen. Die kleine Analyse bestätigt im grossen Ganzen die Einschätzung, dass die Berufsbildungsforschung die gleichen Schwächen aufweist wie die Bildungsforschung allgemein – wenn nicht in noch grösserem Mass. Es sind nur ganz wenige Institutionen, die in diesem Zeitraum zwei oder mehr Forschungsprojekte angemeldet haben. Gestützt auf diese Liste findet universitäre Berufsbildungsforschung am ehesten mit einer minimalen Kontinuität statt im Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) der Universität St. Gallen, an der Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) der Universität Genf, am Institut für Psychologie der Universität Zürich und am Institut für Pädagogik der Universität Bern. Bei den Verwaltungsstellen sind das Bundesamt für Statistik (BFS) und das (ehemalige) Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich in erster Linie zu erwähnen, von den privaten und halböffentlichen Institutionen die Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung (SGAB) (s. dazu aber unten), und wenige private Institutionen, in erster Linie die Firma KEK/CDC Consultants.

Man sollte den Wert dieser Liste freilich nicht überschätzen: Sie enthält eine sehr oberflächliche Selektion von Projekten aus einer spezifischen Dokumentation, zu der die Projekte «freiwillig» von den Institutionen und Forschenden angemeldet (oder eben nicht angemeldet) werden; sie sagt nichts aus über Grösse, Gewicht und Charakter der Projekte; sie sagt nichts aus darüber, wie stark die Forschung in der Berufsbildung von einer Person oder von der ganzen Institution getragen wird.

Die Durchsicht der Projekte dieser Liste bestätigt aber immerhin die Erfahrung, dass die Berufsbildungsforschung nur in sehr geringem Mass konzentriert, kontinuierlich und professionell betrieben wird. Umgekehrt formuliert: Ein beträchtlicher Teil des ohnehin geringen Forschungsvolumens wird von Forscherinnen und Forschern im Nebenamt bzw. in der Kumulation mit anderen Rollen (in der Verwaltung, im Unterricht usw.) ausgeübt. Es ist anzunehmen, dass das Folgen für die Forschungskompetenzen hat.

Von Interesse ist selbstverständlich nicht zuletzt die Berufsbildungsforschung des *Bundes*. Denn im heute noch gültigen, aber aktuell in Revision befindlichen BBG vom 19.4.1978 heisst es (Art. 62): «Der Bund fördert die Berufsbildungsforschung.» Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP), von dem in Artikel 62 ausdrücklich als Forschungsinstitution die Rede ist, spielt offensichtlich als Institution keine herausgehobene, auch keine besonders gewichtige Rolle in der Berufsbildungsforschung. Stattdessen scheint auf Grund der Liste die SGAB zu einem guten Teil die Rolle der Forschungsinstanz für BIGA-Projekte gespielt zu haben. Freilich ist der Eindruck, die SGAB sei eine Forschungsinstitution, nicht ganz zutreffend; eher handelt es sich bei ihr um ein Koordinations- und Vermittlungsorgan. Die SGAB selbst beschäftigt keine Forscherinnen und Forscher. Aufträge werden im Rahmen bzw. unter der Leitung der SGAB im Mandatsverhältnis innerhalb eines begrenzten Netzwerkes ohne Ausschrei-

bung weitervergeben. Innerhalb dieser Tradition kam es auch zur Vergabe des vielleicht grössten Projektes der Berufsbildungsforschung der letzten Jahre überhaupt, nämlich der mehrjährigen Evaluation der Berufsmaturität, an die SGAB und das IWP.

Die SGAB wurde 1987 nach dem Abschluss des Nationalen Forschungsprogramms (NFP) 10 «Bildung und das Wirken in Gesellschaft/Education et vie active» (EVA) gegründet mit dem Ziel, das Forschungspotenzial von EVA aufrechterhalten und für die angewandte Forschung in der Berufsbildung nutzbar machen zu können. Zurzeit läuft ein weiteres NFP aus, innerhalb dessen Berufsbildungsforschung betrieben wurde, das NFP 33 «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme». Die in diesem Programm finanzierten Projekte befassen sich zu einem guten Teil mit den Gebieten, die in der Schweiz als vernachlässigt gelten: mit ökonomischen Fragen der Berufsbildung, Berufsbildungspolitik, mit dem Tertiärbereich und dem Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. In den Projektpublikationen wird immer wieder bekräftigt, welche schmale Grundlage gerade in diesen Bereichen an Daten und wissenschaftlichem Wissen besteht (vgl. z.B. Kiener/Gonon 1998). Die Autorinnen und Autoren anderer aktueller und von politischer Seite finanzierter Studien äussern sich ähnlich, so z.B. Galley/Meyer (1998), die in ihrem Bericht zuhanden der Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD) von einem Wissensdefizit im Bereich der Übergänge zwischen Erstausbildung und Erwerbsleben (und allgemeiner der Ausbildungs- und Berufsverläufe) sprechen, oder z.B. Gertsch u.a. (1998), welche in ihrer Evaluation des Lehrstellenbeschlusses eine systematische Beobachtung des Strukturwandels in der Arbeits- und Berufswelt vermissen.

Die letzten Beispiele zeigen deutlich die Problematik der Abgrenzung der Berufsbildungsforschung, und zwar in zweierlei Hinsicht. Erstens: Wie weit gehören Analysen z.B. der Arbeits- und Berufswelt zur Berufsbildungsforschung?³ Und wer entscheidet, ob diese Analysen zur Berufsbildungsforschung gehören – die Forschenden aus den jeweiligen Disziplinen oder z.B. die (koordinierenden) Institutionen der Bildungsforschung und -politik? Zweitens: Was sind die Grenzen der Berufsbildung, die untersucht wird? Allgemein – und besonders dort, wo das duale System eine grosse Bedeutung hat – bezeichnet man die Berufsbildung als einen Überschneidungsbereich zwischen Wirtschaft und Erziehung. Ruft man sich zudem in Erinnerung, dass die allgemeine Bildungsforschung durch ein Übergewicht «psycho-pädagogischer und didaktischer Fragestellungen auf der Mikroebene» (CORECHED 1996: 5) gekennzeichnet ist, dann kann man zum Schluss kommen, die Berufsbildungsforschung greife in besonderem Mass weiter aus als die traditionelle Bildungsforschung. Dazu heisst es übrigens in der Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Technologie (Bundesrat 1998: 68): «Die Berufsbildungsforschung steht zwischen den Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaften. (...) Die Berufsbildungsforschung ist eine typische Querschnittsaufgabe.»

³ Einen Überblick über die Arbeitsweltforschung geben Geser u.a. 1994.

Aus dieser Übersicht lässt sich der Schluss ziehen: Konzepte für die zukünftige Berufsbildungsforschung müssen sich dieser offenen Grenzen bewusst sein. Sie dürfen sich nicht von vornherein auf bestimmte Bildungs- und Lernprozesse (etwa diejenigen in der Grundausbildung), nicht auf bestimmte Organisationen (etwa Berufsschulen), nicht auf bestimmte Institutionen (etwa die Berufslehre), nicht auf bestimmte Ebenen (etwa die Mikroebene), nicht auf bestimmte wissenschaftliche Disziplinen (etwa die Berufspädagogik), nicht auf bestimmte Wirkungsrichtungen (etwa vom Qualifikationsbedarf auf den Lernstoff) beschränken.

Exkurs: Die Berufsbildungsforschung im benachbarten Ausland

Im Anhang sind zwei kurze Übersichtstexte aus der Zeitschrift PANORAMA wiedergegeben (Amos 1998b; Gonon 1998) – es fehlt in diesem Auftrag die Zeit, die Situation im Ausland genauer zu betrachten. Der Text über Frankreich zeigt kurz zusammengefasst, dass zwar grosse nationale Institutionen für die Berufsbildungsforschung geschaffen wurden, aber trotzdem eine grosse institutionelle Diversität besteht: nämlich durch eine grosse Zahl kleiner Institutionen, die sich ebenfalls mit bestimmten Aspekten des Themas befassen. (In den Experteninterviews wurde darüber hinaus auf die *Ecole nationale de formation agronomique [ENFA]* hingewiesen.)

Für Deutschland wird die Bedeutung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), das in der Deutschschweiz oft als Vorbild einer Institutionalisierung der Berufsbildungsforschung dargestellt wird, sowohl hervorgehoben wie auch relativiert. Denn das Institut (dessen zahlreiche Mitarbeitenden übrigens keineswegs alle in der Forschung tätig sind) steht nicht allein. Es wird ergänzt einerseits durch eine ähnliche grosse nationale Institution, das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), andererseits durch eine grosse Zahl von Lehrstühlen und Instituten an den Hochschulen sowie ein Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Das BIBB konzentriert sich auf die Ausbildung in den Betrieben, die Hochschulen konzentrieren sich auf die Lehrkräfteausbildung.

Der Anhang enthält ausserdem das Inhaltsverzeichnis und das Executive Summary des jüngst erschienenen grossen europäischen Berufsbildungsforschungs-Berichtes des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsausbildung (CEDEFOP) (Tessaring 1998). Es zeigt die Bandbreite und die Schwergewichte der europäischen Berufsbildungsforschung.

1.2 Zur aktuellen Diskussion

Seit der Erteilung des Auftrags zur Erarbeitung eines Konzeptes «Berufsbildungsforschung» hat sich die Diskussion in der Schweiz in einigen wichtigen Punkten bereits verändert. Von grosser Bedeutung sind dabei die Absichtserklärungen des Bundesrates

in der Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Technologie (Bundesrat 1998). Unter dem Obertitel «Forschungsförderung des Bundes» wird der KTI, die dem BBT angegliedert ist, die Aufgabe übertragen, eine «applikationsorientierte Berufsbildungsforschung» aufzubauen:

«Die angewandte Berufsbildungsforschung wird mittelfristig als Leistungsbereich der KTI aufgebaut mit dem Ziel, in der Schweiz ein international akzeptiertes Niveau zu erreichen. Weiterhin soll die Berufsbildungsforschung in Bund, Kantonen, Hochschulen und Wirtschaft besser verankert werden. Die Datenbasis über die Berufsbildung ist zu verbessern. Ausländische Forschungsergebnisse sollen leichter zugänglich gemacht werden. Die personellen Ressourcen im Bereich der applikationsorientierten Berufsbildungsforschung sind zu verstärken und vorhandene besser zu nutzen. Ein Modellversuchsprogramm soll mittelfristig realisiert werden. All diese Aktivitäten werden in Verbindung mit der allgemeinen Bildungsforschung inklusive der Forschung im Bereiche der Berufs- und Weiterbildung durchgeführt. Zur Information und Koordination tragen die Fachstellen in Aarau und Neuenburg bei.» (Bundesrat 1998: 68)

Für diesen Aufbau wird gemäss Botschaft für die Jahre 2000–2003 ein Kredit von 10 Mio. Franken beantragt. Die in der Einleitung erwähnte Projektgruppe «applikationsorientierte Berufsbildungsforschung» des BBT steht in diesem Zusammenhang.

Mit der «Organisation der applikationsorientierten Berufsbildungsforschung» ist gleichzeitig auch eine Neupositionierung und Neuorganisation des SIBP verbunden. Die drei bisherigen Abteilungen im Tessin, in der Romandie und der Deutschschweiz sollen – gemäss einem früheren Dokument – als «Institute für Berufsbildung (IBB)» betrieben und «unter eine gemeinsame Geschäftsleitung IBB Schweiz zusammengefasst» werden. Ausserdem sollen die IBB Schweiz «die Funktion einer intelligenten Drehscheibe für das Forschungsnetzwerk wahr(nehmen)», wofür «an den schweizerischen Hochschulen und an den IBB Schweiz Potenziale für die Berufsbildungsforschung» aufgebaut werden (BBT 1998: 8, 14). Die Diskussion um die IBB steht selbstverständlich auch im Zusammenhang mit dem Aufbau der Fachhochschulen, hier speziell der Pädagogischen Hochschulen: Zur Diskussion steht die Aufwertung der IBB zu Berufspädagogischen Fachhochschulen.

Gemäss diesen Unterlagen zielt die Politik des neu geschaffenen BBT also darauf, mit beträchtlichen Mitteln die angewandte Berufsbildungsforschung aufzubauen und sie innerhalb der KTI als eigenen Leistungsbereich zu fördern. Die Rolle der IBB ist noch nicht abschliessend geklärt.

Im soeben vorgelegten Entwurf zum neuen BBG heisst es in Artikel 4:

Absatz 1: «Zur Entwicklung der Berufsbildung fördert der Bund Studien und Pilotprojekte.»

Absatz 3: «Der Bund fördert die Berufsbildungsforschung, insbesondere zur Kärgung von grundsätzlichen Fragen und zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems.»

Absatz 4: «Der Bund ist selber in Forschung und Entwicklung tätig.»

In diesem Entwurf gibt sich der Bund somit die Zuständigkeit, alle Arten von Forschung zu fördern und selbst darin tätig zu sein.

Gemäss dem Fachhochschulgesetz sind die Fachhochschulen neben der Lehre zu angewandter Forschung und Dienstleistungen verpflichtet. Deshalb sind in den letzten Jahren für die neu zu schaffenden Fachhochschulbereiche Studien entstanden, welche die Forschungsperspektiven in den einzelnen Bereichen diskutieren – inhaltlich und organisatorisch. Wenn man die Berufsbildungsforschung breit fasst, sind diese Diskussionen auch für ein Konzept Berufsbildungsforschung von Interesse. Denn zu den möglichen Forschungsthemen der Fachhochschulen gehören immer auch diejenigen nach den Entwicklungen von Tätigkeiten, Qualifikationen und Berufen im jeweiligen Bereich, allgemein die Berufsfeldforschung. Es fehlt hier aber der Raum, die Diskussion nachzuzeichnen. Von besonderem Interesse sind selbstverständlich die Pädagogischen Hochschulen. Mit ihnen tritt ein neuer Institutionen-Typus auf das «Parkett» der Bildungsforschung. Damit wird es notwendig, die Beziehungen zwischen ihnen und den Universitäten einerseits, den Pädagogischen Arbeitsstellen der Kantone andererseits zu klären. Zu diesem Problembereich – dem der Forschung in den Pädagogischen Hochschulen bzw. in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ist letzthin ein ausführlicher Bericht erschienen (Grossenbacher u.a. 1998); dessen Kurzfassung findet sich im Anhang.

Berücksichtigt man die aktuellen Anstrengungen, die *Gemeinsamkeiten* der Sekundarstufe II in den Vordergrund zu stellen, um die alte Teilung in Allgemeinbildung und Berufsbildung aufzuweichen, dann erhalten die Diskussionen um die Forschung an Pädagogischen Hochschulen und Pädagogischen Arbeitsstellen für die Berufsbildungsforschung ein erhöhtes Gewicht. So hat unlängst die Projektgruppe Sekundarstufe II von EDK und BBT die Schaffung eines Kompetenzzentrums «Weiterentwicklung der Sekundarstufe II» vorgeschlagen (Projektgruppe Sekundarstufe II 1998).

Ohne Vollständigkeit anzustreben sei schliesslich unter dem Titel der aktuellen Diskussion das Postulat von Agnes Weber im Nationalrat erwähnt, das «die Schaffung eines universitären Lehrstuhls» fordert mit dem Ziel einer «Systematisierung, Koordination und Konzentration der Berufsbildungs- und Weiterbildungsforschung» (Weber 1998).

2 Die Gespräche mit Expertinnen und Experten: Bestandesaufnahme und Konzepte der Berufsbildungsforschung

2.1 Vorhaben und Vorgehen

In dieser Studie bilden Gespräche mit Expertinnen und Experten die hauptsächliche Informationsquelle für die Erarbeitung eines Konzeptes «Berufsbildungsforschung». Wie in der Einleitung erwähnt, sollen auf diese Weise die Einschätzungen und Erwartungen bezüglich der Berufsbildungsforschung in Kenntnis gebracht werden – und damit die Bereiche und das Ausmass von Konsens und Konflikt. Es wird angestrebt, institutionell und perspektivisch eingeschränkte Sichtweisen zu vermeiden. Daraus folgt, dass selbstverständlich Expertinnen und Experten aus der kleinen Kernzone der Berufsbildungsforschung befragt werden müssen, gleichzeitig aber auch andere. Es folgt weiter, dass nicht nur die Berufsbildungsforschung selbst vertreten sein darf, sondern ebenso «angrenzende» Forschungsgebiete sowie die Forschungscoordination und Forschungspolitik. Schwerpunkt ist allerdings die Bildungsforschung, die Berufs- und Arbeitsweltforschung wurde auf der Seite gelassen. Ziel war zudem, (potenzielle) Auftraggebende und an den Resultaten der Berufsbildungsforschung Interessierte zu befragen, also die entsprechenden kantonalen Ämter und das BBT sowie die Sozialpartner.

Die Liste der zu befragenden Expertinnen und Experten entstand in Zusammenarbeit mit Armin Gretler, SKBF Aarau, und Jacques Weiss, IRDP Neuchâtel. Sie wurde länger als geplant und enthält auch so längst nicht alle Namen, die sicherlich mit Gewinn hätten befragt werden können. Gerade im Hinblick auf diese Liste soll nochmals betont werden, dass es hier darum geht, qualifizierte Erfahrungen, Einschätzungen und Wünsche zur Berufsbildungsforschung zu erheben, nicht aber, diese Vorstellungen repräsentativ nach ihrem aktuellen institutionellen Gewicht zu bewerten.

Durchgeführt wurden 29 Interviews mit 31 Personen.

Befragte Expertinnen und Experten

1. Berufsbildungsforschung

Paul Amacher und Anna Borkowsky, Bundesamt für Statistik (BFS), Bern

Jacques Amos, Service de la recherche en éducation (SRED), Genève

Michel Carton, Section des sciences de l'éducation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Université de Genève

Rolf Dubs, Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP), Universität St. Gallen

Johannes Flury, Schweizerisches Rotes Kreuz (SRK), Bern

Philipp Gonon, Institut für Pädagogik, Universität Bern, z.Z. Universität Trier

Res Marty, Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung (SGAB), Pfäffikon

Anne-Nelly Perret-Clermont, Séminaire de psychologie, Université de Neuchâtel

Dieter Schürch, Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale (ISPFP), Lugano (vertritt das SIBP auch im Namen von Pierre Brouttier, Lausanne, und Martin Straumann, Zollikofen)

Johnny Stroumza, Groupe d'éducation permanente, FPSE, Université de Genève

Francesco Vanetta, Ufficio studi e ricerche (USR), Bellinzona

Emil Wettstein, Berufsbildungsprojekte, Zürich, ehemals Amt für Berufsbildung Zürich

Bernhard Wenger und Bernhard Wiebel, Firma KEK/CDC Consultants, Zürich

2. «Angrenzende» Bildungsforschung, Koordination, Forschungspolitik

Sebastian Brändli, Pädagogischer Dienst, Erziehungsdepartement des Kantons Aargau

Armin Gretler, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

und Schweizerische Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED), Aarau

Gregor Haefliger, Schweizerischer Wissenschaftsrat (SWR), zuständig für Koordination der Forschung an den Fachhochschulen

Walo Hutmacher, ehemals Service de la recherche sociologique Genève, Präsident Expertengruppe NFP 33 (telefonisches Gespräch)

Jean-Pierre Salamin, Schweizerische Konferenz der Leiter/innen von Arbeitsstellen für Schulentwicklung und Bildungsforschung (CODICRE), Sierre

André Schläfli, Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung (SVEB), Zürich

Gerhard Schuwey, Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW) (telefonisches Gespräch)

Willy Stadelmann, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS), Ebikon

Jacques Weiss, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), Neuchâtel

3. Institutionen der Berufsbildung und Berufsbildungspolitik

François Bourquin, Conférence des offices cantonaux de formation professionnelle de la Suisse romande et du Tessin (CRFP), Neuchâtel

Christine Davatz, Schweizerischer Gewerbeverband, Bern

Max Fritz, Schweizerischer Arbeitgeberverband, Zürich

Robert Galliker, Deutschschweizerische Berufsbildungsämterkonferenz (DBK), Luzern

Hans Sieber, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), Bern (telefonisches Gespräch)

Peter Sigerist, Schweizerischer Gewerkschaftsbund (SGB), Bern

Heinrich Summermatter, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), Bern

An dieser Liste fällt auf, dass sehr wenige Frauen befragt wurden. Das hat weniger mit der Auswahl durch drei Männer zu tun als vielmehr mit der tatsächlich überwiegenden Männerdominanz in der Berufsbildung und Berufsbildungsforschung (Ausnahmen

sind etwa die Bereiche der Gesundheit und des Sozialen). Daraus ergibt sich bereits eine erste Folgerung: Das Konzept «Berufsbildungsforschung» muss Bezug auf die sehr ungleiche Geschlechterverteilung nehmen.

Die Gespräche wurden anhand eines Leitfadens zwischen Juni und Oktober 1998 durchgeführt, diejenigen in französischer Sprache von Simone Forster und Jacques Weiss vom IRDP, diejenigen in deutscher Sprache vom Autor. Die Gespräche dauerten jeweils rund 60 Minuten; drei Gespräche erfolgten per Telefon im November 1998 bzw. Januar 1999.

Von Anfang an war ein zweistufiges Vorgehen geplant und deklariert: Nach dem Gespräch sollten die Expertinnen und Experten eine Zusammenfassung aller Gespräche zugeschickt erhalten, um auf dieser Grundlage sich erneut äussern – präzisieren, klarstellen, ergänzen – zu können. Es geht dabei um die Schaffung von Transparenz in zweifacher Hinsicht: Die Expertinnen und Experten sollen die Stellung ihrer Einschätzung im Gesamten aller anderen sehen und darauf reagieren können. Und sie sollen die Arbeit des Autors, der die Gespräche nachträglich nach eigenem Gutdünken verarbeitet, zumindest bis zu einem gewissen Grad korrigieren können. Wie schon in der Einleitung skizziert, ist damit die Hoffnung verbunden, dass die Erarbeitung eines Konzeptes «Berufsbildungsforschung» als Prozess mit breiter Beteiligung gestaltet wird.

Als zweite Stufe wurde Anfang November 1998 den interviewten Expertinnen und Experten (mit Ausnahme der später telefonisch Interviewten) ein knapp vierseitiger «Zwischenbericht» in Deutsch bzw. Französisch zugesandt, der summarisch zusammenfasste, was nachstehend dargestellt wird. Dem Zwischenbericht waren Fragen beigelegt, welche die Vielgestaltigkeit und Pluralität der Berufsbildungsforschung und ihre Steuerung betrafen. 14 Expertinnen und Experten reagierten auf diese Fragen, davon 3 aus der Romandie. Diese Antworten werden hier nicht gesondert dargestellt, sondern in die einzelnen Abschnitte integriert.

Die Aussagen der Expertinnen und Experten werden zusammenfassend dargestellt, und zwar gegliedert nach einigen zentralen Aspekten. Im Vordergrund steht das breite Spektrum der Meinungen; die Aussagen werden aber auch ganz grob quantitativ gewichtet. Grundsätzlich werden die Aussagen nicht den Expertinnen und Experten zugeordnet, denn es fehlt hier der Raum, um die einzelnen Positionen angemessen darzustellen. Ausnahmen wurden summarisch dort gemacht, wo Ideen formuliert wurden, die für die schweizerische Berufsbildungsforschung eher unvertraut sind.

2.2 Charakterisierung der Berufsbildungsforschung in der Schweiz

Es ist nicht überraschend, dass die Charakterisierungen überwiegend negativ ausfallen. Die Kritik lässt sich weitgehend durch die folgenden Stichworte zusammenfassen: *unterentwickelt, punktuell, unkoordiniert, wenig akzeptiert*.

Genauer: Mehrere Expertinnen und Experten bezeichnen die Berufsbildungsforschung als praktisch nicht existent («wie Nadeln im Heuhaufen»), unterentwickelt, marginal, schwach, unbedeutend, schmalbrüstig. Es bestehe keine Kontinuität der Forschung, es fehle an Infrastruktur. In keiner Institution gehöre die Forschung über die Berufsbildung zur Kernkompetenz, oder, in anderen Worten: Berufsbildungsforschung werde nur an der Peripherie bestehender Institutionen betrieben. Entsprechend häufig wird von Punktualität und Zufälligkeit gesprochen; die Berufsbildungsforschung sei unkoordiniert, unübersichtlich – ein Labyrinth. Es fehle an Grundlagenforschung, die Forschung sei zum grossen Teil theoretisch schwach. Ungenügend sei sie aber auch im Hinblick auf die Politikvorbereitung und -unterstützung.

Es wird bemängelt, dass die Berufsbildungsforschung kein Konzept und keine Strategie habe, dass ein strukturierter Diskussionszusammenhang fehle, dass sie keine oder wenig Verbindungen zu Forschungsinstitutionen im Ausland pflege. Deshalb würden grosse Themenbereiche nicht bearbeitet, in erster Linie Fragen auf der Makroebene.

Die Zuständigkeit für die Berufsbildungsforschung sei unklar. Bei der Revision des Berufsbildungsgesetzes von 1978 sei die Schaffung eines Institutes für Berufsbildungsforschung nicht durchgekommen, hingegen habe das SIBP einen Forschungsauftrag erhalten, aber nie die dafür nötigen Mittel. Es wird Kritik am BIGA geäussert, das der Forschung keine grosse Bedeutung gegeben habe. Auch die Wirtschaft habe lange kein Interesse an der Berufsbildungsforschung gezeigt.

Einige Expertinnen und Experten sprechen ausdrücklich von Misstrauen, Skepsis und Ablehnung der Forschung über die Berufsbildung auf Seiten von öffentlichen Verwaltungen und der Wirtschaft, zumindest von wichtigen Akteuren. Das wird von Expertinnen und Experten auf die traditionell praxisorientierte und kurzfristige Orientierung in der Berufsbildung zurückgeführt, auf mangelnde Distanz zur eigenen Tätigkeit. Forschung mit ihrem deskriptiv-analytischen Zugang wirke in diesem traditionellen Kontext störend. Die Expertinnen und Experten, die dieses Misstrauen in der Berufsbildung ansprechen, betonen aber auch, dass sich die Situation in den letzten Jahren verbessert habe.

Gegenüber diesen kritischen und zuweilen harschen Einschätzungen sind die wenigen anderen, welche positive Aspekte einbringen, stark in der Minderheit. Selten wird darauf hingewiesen, dass – trotz allem – die Berufsbildungsforschung in der Schweiz doch existiere und auch – rar und verstreut zwar – ausgezeichnete Arbeiten hervor-

bringe. Wenige Stimmen bezeichnen die Praxisorientierung nicht (nur) negativ, sondern auch als positive Projektorientierung und als erwünschten «Bodenkontakt».

2.3 Funktion und Gegenstand der Berufsbildungsforschung

Unter diesem Titel betrachten wir mehrere Dimensionen:

- die *Aufgaben* der Berufsbildungsforschung: Die SKBF unterscheidet die folgenden Funktionen der Bildungsforschung: analytisch-erklärende, synthese- und theoriebildende, evaluative, prospektive sowie Planungs- und Entwicklungsfunktion;
- die *Ebenen* des Forschungsgegenstandes: Mikrobereich (z.B. Auszubildende und Lehrkraft, Schule und Betrieb), Mesobereich (z.B. Beruf und Branche), Makrobereich (z.B. System und Systembeziehungen, internationale Vergleiche);
- die wissenschaftliche *Disziplin*.

Zunächst werden die Aussagen der Expertinnen und Experten bezüglich dieser Dimensionen in drei (nicht ganz trennscharfe) Gruppen zusammengefasst. Die drei Gruppen fassen in groben Zügen ähnlich viele Expertenaussagen zusammen; es ist also nicht so, dass eine Gruppe bei den befragten Expertinnen und Experten eindeutig im Vordergrund steht.

2.3.1 Analyse der Strukturen und Prozesse der Berufsbildung im Innern der Lernorte Schule und Betrieb bzw. im Zusammenwirken dieser Lernorte, Vorbereitung, Begleitung und Evaluation von Neuerungen/Reformen, Klärungen zur Lösung praktisch relevanter Probleme

Ein Schwerpunkt betrifft Forschung zu aktuell umstrittenen und bildungspolitisch relevanten Themen: Modularisierung der Ausbildung, die Diskussion um Lehrpläne oder Standards, Differenzierung der Ausbildung für leistungsstarke und -schwache Schülerinnen und Schüler mit entsprechenden Angeboten, Definition und Operationalisierung von «Qualität», neue Zusammenarbeitsmodelle zwischen Schule und Betrieb, Einsatz neuer Technologien und Medien in der Ausbildung, neue Lernformen u.a.

Einen weiteren Schwerpunkt bilden die Erwartungen, dass die Berufsbildungsforschung kontinuierlich stärker in die laufenden Veränderungen und Reformen einbezogen wird, etwa in die Curriculumentwicklung, bei der Entwicklung neuer didaktischer Methoden und Werkzeuge, bei der Entwicklung von Ausbildungsprototypen, bei der Ausbildung von Lehrkräften (etwa bei der Definition ihres Profils). Doch auch die Evaluation «grosser» Reformen wie des Aufbaus von Fachhochschulen gehören dazu.

Besonders auf den Lernort Betrieb beziehen sich folgende Forderungen: Analyse der Kosten und Nutzen von Ausbildungsverhältnissen für die Betriebe, Organisationsformen betrieblicher Ausbildung.

Mehrere Expertinnen und Experten fassen ihr Anliegen zusammenfassend unter die Formel: «Vorbereitung, Begleitung und Evaluation von Innovationen». Offensichtlich handelt es sich bei dieser Gruppe von Forderungen überwiegend um eine Berufsbildungsforschung im Dienste der Bildungs- und Innovationspolitik. Sie soll Stellung beziehen, zu Klärungen beitragen und verlässliche Aussagen produzieren zu Fragen, die von der Politik und der Praxis der Berufsbildung gestellt werden. Sie soll – nicht zuletzt durch Begleitung und Evaluation – Politik und Praxis unterstützen, durchaus mit kritischer Distanz. Eine kleine, aber nicht unwesentliche Spitze enthält die Aussage, die Innovation müsse unbedingt aus der Praxis (nämlich der Wirtschaft) kommen, nicht aber aus dem Glashaus der Forschung.

Neben der analytisch-erklärenden Funktion der Forschung stehen hier vor allem die evaluative, prospektive sowie Planungs- und Entwicklungsfunktion im Vordergrund. Untersuchungsgegenstand sind überwiegend die Mikro- und teilweise die Mesoebene. Eine zentrale Rolle spielen bei diesen Fragen die (Berufs-)Pädagogik bzw. die Erziehungswissenschaften (doch sind auch die Wirtschaftswissenschaften und die Soziologie berührt).

2.3.2 Analyse der Beziehungen zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt sowie der Formen von Wissen und Lernen, Klärung entsprechender Entwicklungspfade und -möglichkeiten

Einen Schwerpunkt bildet die Forschung über die Beziehungen zwischen Berufsbildung und Beschäftigung: Wie entwickeln sich die Berufsfelder, wie entwickeln sich die Technologien, und welche Folgen hat das für die Berufsbildung, für die Berufsbilder? An diese «klassische» Fragestellung schliessen sich andere bekannte an: diejenige nach dem Verhältnis zwischen Erstausbildung und Weiterbildung, diejenige nach den Schlüsselqualifikationen, diejenige nach der Möglichkeit, Ausbildungen zu modularisieren. Eine beträchtliche Zahl Expertinnen und Experten wünscht sich auf diesem Hintergrund mehr Wissen über die Ausbildungsverläufe von Jugendlichen (und Erwachsenen) und fordert Längsschnittuntersuchungen, um die Übergänge von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung und die folgenden Ausbildungen zu erfassen. In diesem Zusammenhang wird mehrmals die Forderung nach Wirkungsanalysen der Berufsbildung erhoben: etwa, um die Bedeutung der Erstausbildung für spätere Ausbildungen und berufliche Positionen zu klären, um das Verhältnis zwischen Segmentierung und Durchlässigkeit zu bestimmen, um sich Klarheit darüber zu verschaffen, welche Bedeutung praktische Qualifikation hat usw. In diesen Zusammenhang lässt sich auch die von Expertinnen und Experten eingebrachte Frage stellen, wie berechtigt heute das Spezifische der Berufsbildung innerhalb des Bildungssystems noch sei. Zu diskutieren sei zudem die Brauchbarkeit und Reichweite des Konzeptes «Beruf» – und wieweit es bereits durch andere, z.B. Kompetenz, abgelöst sei. Es wird überdies auf einen Forschungsbedarf bezüglich der Funktion und der Wirkung der Berufsberatung hingewiesen.

Einige Expertinnen und Experten formulieren ihre Forschungsprogramme in Perspektiven, die in der Berufsbildungsforschung nicht sehr verbreitet sind: Wie entwickelt sich die Welt der Arbeit, die Gesellschaft im Ganzen, wie entwickeln sich die neuen Technologien? Welches Bild haben die Jugendlichen davon? Die Berufsbildung habe sich mit allen Fragen im Zusammenhang von Innovation, Kompetenzen und Qualifizierung zu befassen. Oder: Im Zentrum der Berufsbildungsforschung hätten die lebenslangen Prozesse von Qualifizierung und Requalifizierung zu stehen. In anderer Formulierung: Es gehe der Berufsbildungsforschung um die weiten Prozesse des Lernens. Deshalb müsse die Sichtweise ausgeweitet werden, deshalb müssten allgemeinere Fragen untersucht werden – wie die nach den Charakterisierungen beruflichen Könnens, nach den Beziehungen zwischen individuellen und überindividuellen Kompetenzen (kulturell-kollektiven oder in Technologien verfestigten), nach der Beziehung zwischen Expertinnen und Experten und Lernenden usw. Das Konzept der «dualen Ausbildung» sollte dabei über die aktuelle institutionelle Bedeutung hinaus verstanden werden: Wie kann man ausgehend von beruflichen Erfahrungen eine Ausbildung entwickeln? Wie kann man das Konzept der Dualität zwischen praktischer Erfahrung theoretischem Lernen verallgemeinern und zum Kern eines Bildungssystems machen?⁴

Ebenfalls für die Berufsbildungsforschung eher ungewohnt sind vereinzelte Formulierungen wie diejenigen, die Produktion und Reproduktion von Qualifikationen zu untersuchen, Humankapitalanalysen durchzuführen, die Rolle des Staates in Bildungs- und Qualifizierungsprozessen zu analysieren und in Bezug zu neuen Staatskonzepten zu setzen (kooperativer Staat), den Geschlechteraspekt zu berücksichtigen.⁵

Die Analyse der sozio-ökonomischen Beziehungen, wird einmal gesagt, müsse vor dem Hintergrund der aktuellen Globalisierung gesehen und die Kompetenz, erstklassige Ausbildung zu schaffen, als Produkt definiert werden. Die Ausbildung sei ein zentrales Element der Wettbewerbsfähigkeit der schweizerischen Wirtschaft.

In dieser zweiten Gruppe der Expertenaussagen über erwünschte Funktionen und Gegenstände der Berufsbildungsforschung stehen offensichtlich vorwiegend analytische, theoriebildende und prospektive Funktionen der Forschung im Vordergrund. Es geht um die Erarbeitung von Grundlagen für die Gestaltung der Berufsbildung bzw. für die Gestaltung von Lernprozessen, es geht um die Klärung von stillen Annahmen und Voraussetzungen. Im Vordergrund stehen die Sozialwissenschaften (Soziologie, Ökonomie, Politologie, Ethnologie, Psychologie), weniger die Erziehungswissenschaften. Alle Ebenen werden gleichermaßen berührt.

⁴ Diese Aussagen wurden den Interviews mit Haeffliger, Hutmacher, Perret-Clermont, Schürch, Stroumza entnommen.

⁵ Amacher/Borkowsky, Brändli, Flury.

2.3.3 Analyse von Strukturen und Prozessen des Systems der Berufsbildung, Diskussion entsprechender Entwicklungsmöglichkeiten und Alternativen

Während im zweiten Punkt die Beziehungen der Berufsbildung zu Wirtschaft und Gesellschaft im Vordergrund standen, sind es hier die interne Struktur und Funktionsweise der Berufsbildung. Überschneidungen zwischen den beiden Punkten sind freilich nicht zu vermeiden, genauso wenig solche zum ersten Punkt.

Eine mehrfach geäußerte Frage lautet: Wie funktioniert die Berufsbildung? Darüber, meinen die Expertinnen und Experten, würde viel zu wenig Wissen bestehen. Es fehlten statistische Grundlagen, wie sie etwa für den Hochschulbereich vorhanden sind, es fehlten Indikatoren. Ein grosser Mangel an Analysen bestünde bezüglich der Funktionsweise des Systems Berufsbildung, der Input-Output-Ströme, der Finanzierung. Die Berufsbildungspolitik sei zu wenig untersucht. Man wisse wenig über die Rolle der Betriebe und Verbände innerhalb des Ganzen der Berufsbildung. Das alles wäre zu erarbeiten.

Hinter der Frage nach dem Funktionieren der Berufsbildung und der Berufsbildungspolitik steht meist eine politisch-praktische Motivation: Die Rede ist von Grundlagen – Grundlagen für die Weiterentwicklung des Systems, analytischen Grundlagen für die Politikvorbereitung. So wird gefordert, die Berufsbildungsforschung müsse eine grössere Rolle als bis anhin für die Politik spielen: Sie müsse beobachtend und mit kritischer Distanz die Politik begleiten, sie müsse zu verhindern suchen, dass die Berufsbildungspolitik konzeptlos und aktionistisch agiere, dass zwar finanzielle Mittel freigemacht würden, ihre Verwendung aber zu wenig überlegt erfolge (ausdrücklich genannt wird die Weiterbildungsoffensive und der erste Lehrstellenbeschluss). Deshalb habe die Berufsbildungsforschung Reflexionen und Vergleiche anzustellen – Vergleiche mit der Allgemeinbildung, Vergleiche mit dem Ausland. Die internationale Diskussion um die Entwicklung von Bildungssystemen z.B. werde viel zu wenig wahrgenommen.

Daran schliesst sich nach Meinung mancher Expertinnen und Experten eine Reflexion der Funktionsweise und der Ziele der Berufsbildung an: Die Stärken und Schwächen des dualen Systems – und zwar differenziert nach Wirtschaftsbereichen und Berufsfeldern – seien zu analysieren und zu diskutieren (diese Forderung entspricht derjenigen nach Wirkungsanalysen im letzten Punkt). Konzepte für die Sekundarstufe II seien zu entwickeln, Durchlässigkeiten zu diskutieren, Beziehungen zu anderen Bildungsbereichen (Allgemeinbildung, Erwachsenenbildung) zu klären, Fragestellungen der Berufsbildung mit solchen anderer Bildungsbereiche zu vergleichen.

Auch in dieser Gruppe hat die Forschung zu einem guten Teil analytischen und theoriebildenden, dazu aber auch evaluativen Charakter. Die Berufsbildungsforschung befasst sich hier weniger mit Personen als mit Systemen, Institutionen und Organisationen (also mit der Meso- und vor allem der Makroebene); deshalb stehen wiederum die Sozialwissenschaften im Zentrum.

2.4 Typen und Institutionen der Forschung

2.4.1 Grundlagenforschung – angewandte Forschung

Im vorhergehenden Abschnitt wurde unter anderem von den Aufgaben der Berufsbildungsforschung gesprochen. Eine bekanntere Klassifikation unterscheidet zwischen Grundlagenforschung, angewandter Forschung und Entwicklung (für eine auf die Bildungsforschung zugeschnittene Definition s. Grossenbacher u.a. 1998: 15). Darauf Bezug nehmend wurde den Expertinnen und Experten die Frage vorgelegt, wie sie die gewünschte Berufsbildungsforschung zwischen Wissenschaft und Anwendung positionieren möchten. Die Antworten markieren in erster Linie zukünftige Schwerpunkte; nie ist davon die Rede, andere Forschungstypen auszuschliessen.

Eine Reihe von Expertinnen und Experten hält die Berufsbildung für ein Forschungsfeld wie jedes andere auch, für das alle Formen und Typen der Forschung notwendig seien. Dabei wird mehrmals beklagt, die Berufsbildung gelte leider als unattraktives oder zweitrangiges Forschungsfeld – ganz im Gegensatz zu seiner gesellschaftlichen Bedeutung. Es seien Vorkehren zu treffen, dass sich die Universitäten bzw. die wissenschaftlichen Disziplinen (Soziologie, Ökonomie u.a.) für die Berufsbildung interessierten. Wenige Expertinnen und Experten legen in erster Priorität Gewicht auf mehr Grundlagenforschung, weit mehrere hingegen auf angewandte Forschung. Für die Grundlagenforschung werden folgende Argumente angeführt: kritische Praxisdistanz, Bezüge zu anderen Forschungsfeldern und -fragen, prinzipiell hohes Mass an Öffentlichkeit, weil die Wissenschaft im Bereich der Grundlagenforschung sich selbst steuert, doch politisch beaufsichtigt wird. Für die angewandte Forschung sprechen gemäss den Expertinnen und Experten: Praxisnähe, Probleme der Wirtschaft bzw. der Politik als Ausgangspunkt, schnelle Reaktion der Forschung auf Probleme, rasche Resultate, innovativere Forschungsfragen. Die Trennung von Grundlagen- und angewandter Forschung wird hin und wieder in Frage gestellt und als überholt bezeichnet, z.B. in der Formel, Forschung müsse theoretisch fundiert sein und einen Praxisnutzen schaffen, oder in der Forderung nach Aktionsforschung, wo die Forschung mit der Praxis eng verwoben sei.

2.4.2 Berufsbildungsforschung – Bildungsforschung

Nicht selten wird das Verhältnis zur Bildungsforschung angesprochen: Die Berufsbildungsforschung dürfe nicht aus der allgemeinen Bildungsforschung herausgelöst werden, sonst gingen alle übergreifenden Fragen verloren. Eine andere Stimme warnt allgemeiner vor einer Isolierung der Berufsbildungsforschung. Auf der anderen Seite werden auch Besonderheiten der Berufsbildungsforschung erwähnt. Diese lägen in der Analyse und Entwicklung von «Ausbildungsprototypen», nämlich unterschiedliche und von verschiedenen Partnern getragene Ausbildungen. Und mehr als einmal erfolgt der Hinweis, die Berufsbildungsforschung verlange von den Forschenden eine Kenntnis der Berufsbildung, die nicht so schnell zu erlangen sei.

2.4.3 Institutionen der Forschung

Betrachten wir nun, welche Institutionen die Expertinnen und Experten für die zukünftige Berufsbildungsforschung für geeignet halten. Ein Resultat muss allen anderen vorausgeschickt werden: Eine überwältigende Mehrheit der Expertinnen und Experten wünscht mehr Koordination in der Berufsbildungsforschung. Die vorgeschlagenen Formen dieser Koordination sind allerdings sehr unterschiedlich. Ein Teil der Vorschläge zielt auf die Schaffung von «Forschungszentren», «Kompetenzzentren», «zentralen Instituten», «Forschungsverbünden» u.ä. Zuweilen wird als sekundäre Frage offen gelassen, in welchem Institutionentyp diese Zentren aufzubauen seien, ob auf Universitäts- oder Fachhochschulstufe oder sogar bei privaten Vereinigungen.

Zunächst gehen wir nun die verschiedenen Institutionstypen durch und stellen dar, welche Vorteile die Expertinnen und Experten ihnen zuschreiben und wie sie sie entwickeln möchten.

Universitäre Hochschulen

Universitäten gelten zunächst als die Orte der Grundlagenforschung. Was von der Grundlagenforschung erwartet wird, wurde oben skizziert. Darüber hinaus ist die Universität der Ort, wo der Nachwuchs ausgebildet wird – derjenige von Forschenden genauso aber auch derjenige von wissenschaftlich ausgebildetem Personal in Verwaltungen, Vereinigungen, Verbänden usw., also in den Bereichen, die Resultate der Berufsbildungsforschung nachfragen. Weiter sind die Universitäten zunehmend auch in der angewandten Forschung tätig.

Universitäre Berufsbildungsforschung verspricht deshalb die Integration dieser Forschung in das Wissenschaftssystem mit seinem Netz von Disziplinen und seiner internationalen Forschergemeinschaft. Nur die universitäre Verankerung ermögliche es der Berufsbildungsforschung, wissenschaftliches Gewicht zu bekommen, sich in der Forschung durchzusetzen und als Forschung akzeptiert zu werden. Das Prestige eines universitären Institutes, so die Meinung einiger weniger Expertinnen und Experten, sollte ausgenutzt werden: Hier sollte die Koordination der gesamten Berufsbildungsforschung angesiedelt werden, hier sollten die Beziehungen zur Wirtschaft gepflegt werden, was als Institutsleiterin/-leiter eine allseits anerkannte Persönlichkeit verlange.

Die Vorstellungen über die Ausgestaltung der universitären Berufsbildungsforschung gehen weit auseinander.

- Einige Expertinnen und Experten halten den aktuellen Ausbaustand für genügend bzw. für nicht erweiterbar, einige wünschen sich einen Ausbau vor allem in der Deutschschweiz, um den Rückstand gegenüber der Romandie aufzuholen, andere wünschen sich bis zu drei neue Lehrstühle.

- Die eine Gruppe von Expertinnen und Experten stellt sich die Schaffung von gleichberechtigten Lehrstühlen vor, eine andere Gruppe die Schaffung von ein bis zwei Kompetenzzentren, die nicht nur Forschung betreiben, sondern auch koordinieren und nach aussen vertreten (s. auch unten).
- Vertreten wird die Ansicht, ein solches Zentrum in der Schweiz genüge völlig; es sei mit Vorteil im Zentrum der wirtschaftlichen Aktivität (Zürich) zu platzieren. Vertreten wird aber auch die Ansicht, universitäre Kompetenzzentren seien sowohl in der Romandie wie in der Deutschschweiz nötig.
- Zwei Vorschläge wünschen ausdrücklich Einrichtungen an der ETH, also Bundes-einrichtungen, die von Bundesgeldern finanziert und der Bundespolitik unterstehen.
- Die einen Expertinnen und Experten stellen sich Lehrstühle für Berufspädagogik vor, andere für bestimmte Bereiche des Bildungssystems (Lehrstuhl für die Sekundarstufe II, Lehrstuhl für die Didaktik der Berufsbildung, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung, Lehrstuhl für berufliche Aus- und Weiterbildung), wieder andere bevorzugen Lehrstühle für Berufsbildung und Arbeitsmarkt, für Berufsbildungsforschung u.a. Nur vereinzelt wird auf die Problematik hingewiesen, wie die Aufgabe der Lehrstühle zu definieren sei. So wird diese Umschreibung einmal bewusst offen gelassen und abhängig gemacht von der konkreten Förderung des ganzen Spektrums «Berufsbildungsforschung». Eine andere Stimme weist darauf hin, ein Lehrstuhl für Berufsbildungsforschung mache wissenschaftlich wenig Sinn, weil dadurch ein Forschungsgebiet ausgegrenzt werde, das gar nicht ausgrenzbar sei. Andererseits sei aber eine solche Lehrstuhlbezeichnung vielleicht unverzichtbar, um der Berufsbildungsforschung eine Stimme zu geben, um sie aufzuwerten.

SIBP/IBB/Berufspädagogische Fachhochschule

Die Meinungen über die zukünftige Rolle des SIBP bzw. dessen Nachfolgeorganisationen – IBB – sind geteilt.

- Es gibt die Meinung, die IBB seien die idealen Zentren der Berufsbildungsforschung. Ein Vorteil sei ihre Verankerung in den Sprachregionen, verbunden mit ihrer nationalen Koordination. Auf Sprachregionenebene könnten die IBB die Forschung koordinieren und bündeln (eventuell gemeinsam mit Gremien der Berufsbildungsverwaltung, wie zusätzlich vorgeschlagen wird). Notwendig sei freilich eine Neudefinition ihrer Aufgaben, ihr Ausbau bzw. ihre Transformation. Neu definierte IBB könnten zusammen mit den neuen Fachhochschulen zu einem neuen Institutionentypus für angewandte Forschung entwickelt werden.
- Andere Expertinnen und Experten halten die aktuelle Forschungskompetenz des SIBP für beschränkt und zudem stark berufspädagogisch bzw. stark an den Berufschullehrkräften orientiert. Sie plädieren dafür, *auf dieser Basis* eine neue Aufgabe für die IBB zu finden. Diese Expertinnen und Experten halten die zukünftige Fähigkeit der IBB für ungeklärt, zweifelhaft oder eher gering, eine

international anerkannte Forschungsrolle spielen und/oder die Berufsbildungsforschung in der Schweiz kompetent vertreten zu können.

Pädagogische Hochschulen

Die Expertinnen und Experten geben diesen Institutionen, die ja erst im Entstehen sind, keine grosse Bedeutung für die Berufsbildungsforschung. Wenn sie sich dazu äussern, dann sehen sie als Forschungsfeld der Pädagogischen Hochschulen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Fachhochschulen

Auch dieser – ebenfalls im Aufbau begriffene – Typus erhält in den Gesprächen mit Expertinnen und Experten kein grosses quantitatives Gewicht. Einige Expertinnen und Experten sehen in den Fachhochschulen aber eine wichtige, ja zentrale Institution für die zukünftige Berufsbildungsforschung.

- Eine Position betrachtet sie nämlich als zukunftssträchtige Institution für die angewandte Forschung in der Schweiz (s. dazu auch oben die entsprechende Bemerkung beim SIBP).⁶ Hier böte sich die Chance, mit neuem wissenschaftlichem Personal (das zu einem guten Teil aus den Universitäten abwandere) neue Forschung zu betreiben und disziplinübergreifende Fragen anzugehen. Notwendig seien dafür aber Strukturen in Wirtschaft, Verwaltung und Politik, welche diese Fragen entwickeln und stellen.
- Andere möchten den Fachhochschulen vermehrt die Forschung über die Entwicklung der Berufsfelder übertragen und diese mit einer enger verstandenen Berufsbildungsforschung koordinieren.

Kantonale Arbeitsstellen für Schulentwicklung und Bildungsforschung (Pädagogische Arbeitsstellen)

Die in der CODICRE zusammengeschlossenen Arbeitsstellen befassen sich teilweise auch mit der Berufsbildung, vor allem aber mit der obligatorischen Schule und der Sekundarstufe II. Zurzeit wird ihr Verhältnis zu den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen diskutiert (vgl. Grossenbacher u.a. 1998: 66f): Sollen sie in den Pädagogischen Hochschulen aufgehen oder als separate Organisationen bestehen bleiben? Wenn Letzteres: Mit welchen Aufgaben? Für die Berufsbildungsforschung scheinen die Expertinnen und Experten die Arbeitsstellen vorerst als Organisationen der allge-

⁶ Vertreten durch Haefliger, Perret-Clermont, Wenger/Wiebel.

meinen Bildungsforschung zu betrachten, deren Zukunft zunächst zu klären ist.⁷ Ihre Schullastigkeit, wird gesagt, mache sie in der Wirtschaft nicht sehr beliebt. Ein Experte wünscht, dass die Arbeitsstellen autonomer werden, damit sie sich auch thematisch öffnen können. Ein anderer postuliert Zusammenschlüsse und Schwerpunktbildungen. Mehrmals werden die Arbeitsstellen in Vorstellungen von spezifischen Forschungsverbünden und Netzwerken einbezogen. Eine Aufgabe wird ihnen auch als Elementen in Forschungsnetzwerken zugesprochen: als kantonale Anschlussstellen, die umso wichtiger werden könnten, je stärker die Forschung in den Pädagogischen Hochschulen regionalisiert würde.

In diesem Zusammenhang ist auch auf die sehr seltenen Aussagen über die Ressortforschung im Allgemeinen zu verweisen. Wenn überhaupt auf die Ressortforschung eingegangen wird, dann in eher ablehnender Weise. Forschung sei keine Verwaltungsaufgabe, sondern sei von der Verwaltung in Auftrag zu geben.

Verbände und Vereinigungen

Auch wenn breit abgestützte Vereinigungen wie SGAB, SVEB, Schweizerischer Verband für Berufsberatung (SVB) Aufgaben am ehesten im Bereich der Koordination zugesprochen werden, gibt es doch auch vereinzelte Expertinnen und Experten, welche sich Gedanken machen, ob die Vereinigungen zusammen ein Kompetenzzentrum für angewandte Berufsbildungsforschung bilden könnten.

Private Institutionen der Berufsbildungsforschung

Dieser Typus forschender Institutionen wird vor allem in den Bereichen angewandte Forschung und Entwicklung gesehen. Mit dem wachsenden Outsourcing werde ihre Bedeutung in Zukunft stark zunehmen, meint ein Experte.

2.4.4 Koordination der Forschung

Wenden wir uns zum Schluss dieses Abschnittes über Typen und Institutionen der Forschung den Fragen der Koordination zu. Sie leiten über zum nächsten Abschnitt mit dem Titel «Finanzierung und Steuerung der Forschung».

Forschungskoordination beginnt mit einer zuverlässigen Dokumentation über Forschungsprojekte, Tätigkeiten usw. Und zwar sowohl für die Forschenden selbst wie

⁷ Ebenfalls eine kantonale Stelle war die Abteilung Berufspädagogik des Amtes für Berufsbildung des Kantons Zürich, die für die Berufsbildungsforschung in der Schweiz eine erhebliche Rolle gespielt hat; sie wurde kürzlich zusammen mit der ganzen Berufsbildung von der Volkswirtschafts- in die Bildungsdirektion transferiert und integriert.

auch für Institutionen und Personen, die an Resultaten und an Kontakten interessiert sind. Es wird vorgeschlagen, für die Aufgabe der Dokumentation ein eigentliches Zentrum zu bezeichnen und für die Aufgabe in genügendem Mass auszustatten. In Frage kommen gemäss den Expertinnen und Experten die bestehenden Stellen in Aarau (SKBF) und in Neuchâtel (IRDP), aber auch Kompetenzzentren der Berufsbildungsforschung, die neu geschaffen werden sollen. Ins Spiel gebracht wird auch die Idee eines «Observatoriums» für internationale Entwicklungen, das Literatur sammelt und auswertet sowie Kontakte pflegt und vermittelt.

Koordination kann für einige Expertinnen und Experten über die Vernetzung der forschenden Institutionen geschehen: über Gespräche und Absprachen unter den forschenden Institutionen, deren Resultat Austausch, Spezialisierungen und Schwerpunktbildungen sein sollten. Hin und wieder wird diese Aufgabe einer speziellen Vereinigung oder sogar bildungspolitischen Instanzen (BBT, EDK) übertragen.

Eine weitergehende Variante von Koordination bilden die bereits mehrfach genannten Kompetenz-, Exzellenz- und Koordinationszentren: Solche Zentren wären Leading Houses der Forschung, garantierten hohes wissenschaftliches Niveau, Kontinuität, Akkumulation von Know-how – und sie könnten auf Grund dieser Eigenschaften die Forschung in anderen Institutionen unterstützen und koordinieren. Es wurde bereits gesagt, dass dafür in erster Linie universitäre Institutionen vorgeschlagen werden, doch auch solche im Fachhochschulbereich und bei Vereinigungen. Zentral an diesen Zentren ist für die meisten Expertinnen und Experten, dass sowohl die Zentren wie die anderen Institutionen in ein Netz eingebunden seien. Diese Netzwerke umfassen je nach Expertin oder Experte in unterschiedlicher Kombination universitäre, Fachhochschul- und private Institutionen unterschiedlicher Landesteile und unterschiedlicher fachlicher Ausrichtung.

Abgesehen von der Vernetzung sprechen einige Expertinnen und Experten die erwünschte institutionelle und räumliche Nähe solcher Zentren mit anderen Forschungseinrichtungen an.

Hinter diesen verschiedenen Varianten von Koordination stehen zumindest zwei einander entgegengesetzte Ansichten. Die eine plädiert für ein erhebliches Mass an Zentralität und begründet das mit der Effizienz von Grösse und Spezialisierung. Die andere wendet sich gegen zentrale Institutionen wie z.B. ein Institut oder Kompetenzzentrum für Berufsbildungsforschung: Zentrale Institutionen entwickelten eine Tendenz zur Abschliessung und Monopolisierung.

Analog zur Frage der Koordination *der* Forschung ist das Anliegen, die Fragen der Berufsbildungspolitik und -praxis *an* die Forschung zu koordinieren.

2.5 Finanzierung und Steuerung der Forschung

2.5.1 Finanzierung

Der Auf- oder Ausbau der Berufsbildungsforschung verlangt nach *grösseren* finanziellen Mitteln für diesen Bereich. Manche Expertinnen und Experten verlangen zudem nach *neuen* Mitteln bzw. Finanzierungsquellen.

An solch neuen Quellen ist zurzeit die KTI vorgesehen (vgl. Kapitel 1.2): Sie soll die Mittel erhalten, eine «applikationsorientierte Berufsbildungsforschung» aufzubauen. Aus der Befürchtung heraus, das Forschungsförderungsinstrument KTI eigne sich wenig für die Sozialwissenschaften, hatte Anne-Nelly Perret-Clermont bekanntlich vorgeschlagen, einen analogen Fonds spezifisch zur Förderung der angewandten Sozialwissenschaften zu bilden.

Andere Vorschläge, um neue Finanzierungsquellen und neue Mittel zu erschliessen, richten sich auf die Schaffung von (tripartiten) Fonds. Die Expertinnen und Experten, die das vorschlagen, stellen sich dabei Fonds vor, die von allen Akteuren der Berufsbildung gespiesen werden, also von Bund, Kantonen und Wirtschaft. So wird z.B. gewünscht, dass ein bestimmter Prozentsatz der Aufwendungen für die Berufsbildung für die Forschung bereitgestellt werde. Daneben wird auch die Idee von regionalen oder lokalen Fonds vertreten. Gemeinsam ist diesen Vorschlägen die Idee, dass die entsprechenden Akteure sowohl die Entscheidungen wie auch die Kosten gemeinsam tragen. Davon weicht die Meinung ab, von der Wirtschaft kämen die Innovationen der Berufsbildung, eine Beteiligung an der Finanzierung der Forschung komme aber nicht in Frage (Auftragsprojekte selbstverständlich ausgenommen).

Die Schaffung von neuen Lehrstühlen und Instituten in den Universitäten, die Ausstattung des Nationalfonds, die Finanzierung der Forschung an den Fachhochschulen, die Aufgaben der KTI – das alles sind Elemente der Wissenschafts- und Forschungspolitik (vgl. für die nächsten Jahre die entsprechenden Botschaft: Bundesrat 1998). Und die Zuteilung von Mitteln an Förderinstrumente wie auch die Vergabe dieser Mittel an einzelne Forschungsinstitutionen und Forschungsprojekte sind Aspekte der Steuerung eines Forschungsfeldes. Wenden wir uns nun dieser Steuerung zu.

2.5.2 Steuerung

Die erste Frage betrifft die Steuerungsinstanzen: Soll es eine einzige Instanz sein? Sollen es mehrere sein? Und welche Institutionen sollen steuern?

Ein grosser Teil der Expertinnen und Experten spricht einer übergeordneten Steuerungsinstanz für die Berufsbildungsforschung das Wort. Es sei dringend notwendig, dass die zersplitterte und unkoordinierte Berufsbildungsforschung zusammengefasst, koordiniert und geführt werde. Als Instanzen dafür werden genannt:

- das BBT,
- eine gemeinsame Instanz von Bund (BBT), Kantonen (EDK, DBK/CRFP) und Wirtschaft,
- die CORECHED,
- die SGAB.

Es scheint, dass diese übergeordnete Steuerungsinstanz stillschweigend oft lediglich für die angewandte Berufsbildungsforschung gilt. Zuweilen ist die Unzufriedenheit über die Zersplitterung der Berufsbildungsforschung und die Langsamkeit der Entscheidungsprozesse so gross, dass ausdrücklich gesagt wird, *wer* zentral steuere, sei sekundär, Hauptsache sei, *dass* es endlich getan werde. Andere Expertinnen und Experten befürworten hingegen einen sanften, schrittweisen Prozess zu mehr zentraler Steuerung.

Eher in der Minderheit sind diejenigen Expertinnen und Experten, die ausdrücklich vor einer übergeordneten Steuerungsinstanz warnen und stattdessen unterschiedliche Instanzen parallel wirken lassen, z.B. den Nationalfonds und die KTI. Es ginge hier um unterschiedliche Förderungsziele, die nicht vermischt werden dürften. Damit stellt sich die Frage, welche Institutionen Zugang zu den unterschiedlichen Finanzierungsquellen haben. Von diesen Expertinnen und Experten wird gefordert, dass keine «Kanalisationen» entstehen dürften, etwa die alleinige Zuständigkeit des Nationalfonds für die universitäre, die alleinige Zuständigkeit der KTI für die Fachhochschulforschung.

Eine Stimme schliesslich verlangt die klare Unabhängigkeit der Steuerung von Verwaltungen und Verbänden.

In der Spannung dieser beiden Positionen zeigen sich auch Unterschiede bezüglich der Instrumente der Steuerung: Sind es Instanzen der Forschungsfinanzierung oder sind es Instanzen, welche in ihrer Rolle als wichtige politische und wirtschaftliche Akteure *auch* über die Forschungspolitik und die Verteilung von Mitteln entscheiden?

Zur Steuerung der Berufsbildungsforschung werden aber auch ganz andere Aussagen gemacht. So wird ein Markt von Ideen und ein Markt der Finanzierung gefordert, um die Berufsbildungsforschung aus den Fesseln ihrer Traditionen zu befreien. Und so wird – mehr als einmal – ein politischer Konsens, ein politischer Wille gewünscht – nicht für konkrete Vorhaben, sondern für die Förderung der Berufsbildungsforschung überhaupt. Eine solche breit getragene und ernst gemeinte Absichtserklärung könnte den Forschungsinstitutionen die langfristige Perspektive eröffnen, die sie für die Entwicklung von Ideen und Konzepten brauchen.

Zu den einzelnen der genannten Institutionen:

- *Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*
Der Nationalfonds fördert die Forschung auf unterschiedliche Weise: Er fördert wissenschaftliche Projekte aus den Disziplinen, die ihm (in den Abteilungen I bis

III) eingereicht werden. Er unterhält Forschungsprogramme, mit welchen bestimmte Themen spezifisch gefördert werden sollen (Abteilung IV). Bislang waren es die problemorientierten NFP, die Themen von gesellschaftlicher Bedeutung betrafen, und die eher langfristig ausgerichteten Schwerpunktprogramme (SPP). Daneben fördert der Nationalfonds den wissenschaftlichen Nachwuchs, die internationale Forschungszusammenarbeit und die Publikation wissenschaftlicher Arbeiten. Die SPP sollen zurzeit ersetzt werden durch die Nationalen Forschungsschwerpunkte (NFS). Mit ihnen soll Forschung auf höchstem Niveau in für die Schweiz strategisch wichtigen Forschungsfeldern gefördert werden. Jeder NFS besteht aus einem Kompetenzzentrum an einer universitären Hochschule und aus einem Netzwerk von Forschenden aus anderen Institutionen.

Die Berufsbildungsforschung ist bislang zweimal in *NFP* gefördert worden: im NFP 10 (EVA) und NFP 33. Diese Programme werden von den Expertinnen und Experten als nützlich eingeschätzt. Sie erlaubten die Bearbeitung von sonst vernachlässigten Fragen, in ihrem Rahmen wurden Forschungskompetenzen, nationale und internationale Beziehungen aufgebaut. Allerdings gelten sie eher als Anstossinstrumente denn als solche, welche Kohärenz und Kontinuität erreichen. Weil die Weiterverwendung der aufgebauten Kompetenz nicht organisiert ist, wird das Instrument der NFP zuweilen als ineffizient bezeichnet: Es finde keine Akkumulation von Kompetenz statt. Auch Expertinnen und Experten, welche die positiven Effekte der Programme betonen, stimmen mit den Kritikern darin überein, dass mit Programmen kein Forschungszweig etabliert werden könne.

– *KTI*

Die KTI fördert Innovation, d.h. die Umsetzung neuer Technologien und neuen Wissens in Produkte und Dienstleistungen. Wie bei den Forschungsprogrammen des Nationalfonds erfolgen Ausschreibungen für die Eingabe von Gesuchen, die anschliessend von Expertinnen und Experten begutachtet werden. Die bisherige Voraussetzung, dass die Wirtschaft sich mit einem erheblichen Eigenengagement finanziell beteiligt, wird (nach der Aussage von Hans Sieber) für die Berufsbildungsforschung nicht automatisch übernommen.

– *Hochschulpolitische Instanzen*

Von den Expertinnen und Experten kaum erwähnt, aber für die Planung und Genehmigung von Lehrstühlen, Instituten usw. trotzdem wichtig, sind selbstverständlich die Institutionen, die im schweizerischen Hochschulsystem beratende, planende und entscheidende Funktionen übernehmen. In der Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Technologie (Bundesrat 1998) ist von der geplanten Anpassung der Institutionen die Rede, etwa von der Schaffung der Schweizerischen Universitätskonferenz (SUK). An dieser Konferenz sind Bund und Kantone beteiligt; sie soll für die kantonalen und eidgenössischen Hochschulen und später auch die Fachhochschulen zuständig sein. Damit entsteht ein zentrales Gremium für die Hochschulpolitik von Bund und Kantonen (Bundesrat 1998).

– *SGAB*

Die Expertinnen und Experten, die sich zur SGAB äussern, sind sich zu einem grossen Teil einig, dass die SGAB in ihrer ursprünglichen Funktion, ein Forum zwischen Wissenschaft und Praxis zu sein und die Berufsbildungsforschung zu fördern, nicht sehr erfolgreich war. Das liege einerseits an der Wirtschaft, die zu wenig Interesse an der Berufsbildungsforschung zeige und insbesondere wenig Mittel zur Finanzierung einbringe. Das liege andererseits auch an der SGAB selbst, die Rollen vermischt habe und sowohl Koordinationsorgan wie Forschungsinstitution sein wollte und faktisch eine berufsbildungspolitische Interessenvereinigung geworden sei. Einig sind sich die Expertinnen und Experten, dass die SGAB kein Ort der Forschung und keine wissenschaftliche Gesellschaft sei. Die von der SGAB (seit einiger Zeit zusammen mit dem SVB) herausgegebene Zeitschrift PANORAMA sei keine wissenschaftliche Zeitschrift und spiele im Zusammenhang der Berufsbildungsforschung keine grosse Rolle. Verlangt wird eine Neudefinition der Aufgabe der SGAB – die in Richtung Spezialisierung und Professionalisierung zu gehen habe. Die Vorschläge gehen in zwei Richtungen: Eine Richtung wünscht eine Aufwertung der SGAB als (reine) Koordinationsinstanz, die andere Richtung versucht, die Nähe der SGAB zu den Verbänden auszubauen und sie die Berufsbildung in den Verbänden stärker betreuen zu lassen.

– *CORECHED*

Die CORECHED nahm ihre Arbeit 1992 auf. Ihr Ziel ist es, die Zusammenarbeit zwischen Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung zu fördern. Unter den Expertinnen und Experten sind die Meinungen über die Rolle der CORECHED geteilt. Die einen halten sie für das geeignete Instrument, um die Berufsbildungsforschung in die Bildungsforschung zu integrieren und deren Koordination zu gewährleisten. Andere – die Mehrheit – halten den *umfassenden* Koordinationsanspruch der CORECHED für fraglich. Die in der CORECHED vertretenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unter den Expertinnen und Experten bezeichnen sie als primär politisches Gremium, in dem die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dem Wünschbaren der Politik korrigierend das Mögliche der Wissenschaft entgegensetzen. Andere sprechen davon, die Verwaltung «vergewaltige» die Forschung. Es bestehe die grosse Tendenz des Abdriftens ins Pragmatische, nicht zuletzt deshalb, weil hier ein Insiderkreis sich einmal mehr treffe. Es ist auch hier von Rollenvermischung die Rede. Eine andere Meinung geht dahin, das zentrale Ziel der CORECHED, nämlich die Koordination der Ressortforschung von Bund und Kantonen, werde so lange nicht erreicht, als die Mittel des BBT in der CORECHED nicht verhandelt würden.

Diese Einschätzungen decken sich übrigens mit denjenigen einer Evaluation der CORECHED (Landert 1997), wo kritisch von der Dynamik von In-Groups die Rede ist und wo festgehalten wird, gerade die Formulierung von Zielvorstellungen und Strategien sei bislang nicht erreicht worden. Vor allem aber wird in dieser Evaluation die wichtige Rolle der CORECHED für Vorhaben von nationaler Bedeutung und als Ansprechpartnerin für internationale Projekte hervorgehoben.

3 Zusammenfassungen, Klärungen und Folgerungen

3.1 Der Gegenstand der Berufsbildungsforschung ist höchst heterogen

Diese Aussage trifft bereits auf die berufliche Erstausbildung zu und in besonderem Mass auf die weite Auffassung, wonach die Berufsbildungsforschung sich auch mit den Beziehungen zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt und mit den Formen von Wissen und Lernen in den Unternehmen, im Beruf und im Lebenslauf sowie mit dem Funktionieren der Berufsbildung zu befassen habe.

Im Bereich der Erstausbildung ist auf die unterschiedliche Stellung und Gestaltung der Berufsbildung in den drei Sprachregionen der Schweiz (ja auch in den einzelnen Kantonen) und in den Wirtschaftssektoren bzw. Tätigkeitssektoren hinzuweisen. Nur schon zwischen dem gewerblich-industriellen und dem kaufmännischen Bereich bestehen grosse Unterschiede. Weit grösser sind sie zwischen diesen und z.B. dem Gesundheits- und Sozialbereich. Und nicht zu vergessen sind die neuen Wirtschaftszweige, in denen die traditionelle Berufsbildung überhaupt nur eine geringe Rolle spielt.

Um die Reichweite und die Bedeutung dieser zusammenfassenden Aussage zu illustrieren eignen sich einige Hinweise aus dem Bereich des Gesundheitswesens, die vom interviewten Experten skizziert wurden: Die Entwicklungsdynamik im Gesundheitswesen folgt anderen Gesetzen als diejenige von Unternehmen auf dem Weltmarkt. Die medizinischen und pflegerischen Leistungen können geografisch nicht beliebig verlagert, insbesondere nicht in andere Länder ausgelagert werden. Das hat Folgen für die Qualifikationsstruktur, die hier ein extrem breites Spektrum umfasst. Der Gesundheitsbereich ist ein weitgehend staatlich regulierter Bereich; die Regulierung des Tätigkeitsbereichs und die Ausbildung liegen grundsätzlich in den gleichen Händen. Starke Professionen (Medizin) spielen eine bedeutende Rolle, daneben besteht mit der Pflege ein Bereich, der stark von Erfahrungswissen geprägt, wenig professionalisiert (und stark weiblich) geprägt ist. Der Gesundheitsbereich ist in hohem Mass ein Grenzbereich zwischen Sozial- und Naturwissenschaften. Die Berufsbildung beginnt erst nach einer erweiterten Allgemeinbildung und muss zusätzlich Eignungsaspekten grosses Gewicht geben. Weil die Lehrkräfte – meistens Frauen – eine durchschnittlich verhältnismässig kurze Verweildauer in diesem Beruf haben, entsteht kaum eine stabile Plattform zur Vermittlung von Wissen aus der Gesundheits- und Pflegeforschung, entstehen wenig Prägungen des Diskurses und ist das Prestige der Berufsschullehrkräfte geringer als in anderen Bereichen.

Offensichtlich müssen im Kontext des Gesundheitswesens die Fragen der Berufsbildungsforschung anders gestellt werden als für die Bereiche der dualen Ausbildung. Doch gleichzeitig wird deutlich, dass die Antworten auf diese Fragen möglicherweise

ebenso für die duale Ausbildung von Belang sind. Sie berühren nämlich das erweiterte Feld der Berufsbildungsforschung.

Zusammenfassend: Die Berufsbildungsforschung verfügt nicht über einen abgegrenzten Forschungsgegenstand, sie hat kein unumstrittenes Zentrum. Der kurze Hinweis auf das Gesundheitswesen zeigt: Die erweiterte Auffassung von Berufsbildungsforschung, welche sich von den bestehenden Organisationsformen löst, ermöglicht es, innovative und übergreifende Fragestellungen anzugehen.

Folgerungen: Die Berufsbildungsforschung wird sich stärker den erweiterten Fragestellungen zuwenden müssen. Es ist für ihre Entwicklung zentral, sie thematisch offen zu konzipieren und Isolierungen zu vermeiden. Sie muss den Geschlechteraspekt betonen. Sie muss regionale Verankerungen aufweisen.

3.2 Die Berufsbildungsforschung – die aktuelle und besonders die erwünschte – ist höchst vielgestaltig und findet in verschiedenen Institutionen statt

Nicht nur die Forschungsgegenstände, sondern auch die Fragestellungen, die Untersuchungsebenen und die Typen der Forschung, die von den Expertinnen und Experten als wünschbar bezeichnet werden, weisen eine grosse Bandbreite auf. Es wurde deutlich, dass ein Teil der Expertinnen und Experten vor allem die Grundlagenforschung, ein anderer – grösserer – Teil vor allem die angewandte Forschung gefördert haben möchte. Es hat sich aber auch gezeigt, dass unter den Expertinnen und Experten teilweise ungenaue, ja falsche Vorstellungen über diese Unterscheidungen bestehen. So wurde z.B. Grundlagenforschung mit der Thematisierung grundlegender Fragen in Zusammenhang gebracht, woraus der Schluss gezogen wird, für die Berufsbildung, bei der es um die Anwendung von Wissen gehe, könne nur angewandte Forschung zuständig sein. Deshalb scheint es angebracht, eine kurze Klärung anzubringen.

Forschung jeden Typus nimmt Bezug auf Wissenschaft – in Bezug auf Fragestellungen, Verfahren, Methoden. Nicht jedes Interview, nicht jeder Fragebogen, nicht jede Recherche oder Informationssuche darf deshalb als Forschung gelten. Es lassen sich Kriterien angeben dafür, was Forschung ist und was nicht. Aber selbstverständlich sind Abgrenzungen nie eindeutig und unumstritten, genauso wenig wie bei den folgenden Unterscheidungen, welche die Diskussion um die Forschungsförderung prägen.

Grundlagenforschung hat zum Ziel, neue Erkenntnisse zu gewinnen, z.B. durch die Bildung neuer Theorien und ihre Überprüfung. Sie zielt nicht auf besondere Anwendung. Weil die Grundlagenforschung neue Erkenntnisse gewinnt, stellt sie bestehende in Frage. Es gehört zu ihren Aufgaben, Unsicherheit zu schaffen. Um das zu ermöglichen, findet sie im Wissenschaftssystem statt, einem System, das nach eigenen Regeln funktioniert. Im reinen Fall folgen Fragestellungen und Verfahren der Grundlagenforschung allein den Kriterien des Wissenschaftssystems und wird die

Forschung allein mit regulären Instituts- und Nationalfondsmitteln finanziert. Es ist die Wissenschaft, welche das Problem autonom definiert (nachdem sie es unter Umständen als gesellschaftliches Problem wahrgenommen hat) und die Forschungsergebnisse in der wissenschaftlichen Gemeinschaft öffentlich kommuniziert. Politik und Wirtschaft haben keinen direkten Einfluss auf die Fragestellungen und Verfahrensweisen der Wissenschaft; sie können sie nur indirekt, z.B. durch die Bereitstellung von Finanzmitteln, beeinflussen. Grundlagenforschung bzw. Wissenschaftssystem sind also Institutionen, die grundsätzlich dem direkten Einfluss von Politik und Wirtschaft bewusst entzogen sind, und zwar mit dem Ziel, neue Einsichten zu produzieren, deren Verwendung unsicher ist.

Betrachten wir die entgegengesetzte Seite, was die Instanz der Fragestellung betrifft. Das ist die *reine Auftragsforschung*, wo ein Auftraggeber (z.B. ein Verband, eine Schule, eine Verwaltungsstelle) eine Wissenschaftlerin/Expertin oder einen Wissenschaftler/Experten beauftragt, die von ihm definierte Frage zu beantworten. Der Auftraggebende finanziert die Studie vollumfänglich selbst und erhält dadurch auch das Recht zur Verwendung der Resultate. Die Frage wird in diesem Fall vom Akteur der Berufsbildung, nicht von demjenigen der Berufsbildungsforschung, formuliert. Von der Forscherin oder vom Forscher wird erwartet, dass sie/er vorhandenes wissenschaftliches Wissen kompetent anwendet, um Antwortwissen auf die gestellte Frage zu bekommen (angewandte Forschung), oder dass sie/er vorhandenes wissenschaftliches Wissen in einen Prozess einbringt, in dem es zusammen mit Erfahrungen für die Entwicklung neuer Produkte oder Dienstleistungen verwendet wird (Entwicklung).

Zwischen diesen beiden Polen liegt das grosse Feld angewandter bzw. *orientierter Forschung*, in dem beide Seiten – die Wissenschaft und die anwendende Praxis – gemeinsam die Fragestellung bzw. das Forschungsprojekt festsetzen. Hier geht es um das Aushandeln von Wünschen und Möglichkeiten, um gegenseitige Übersetzungen von Fragen zwischen Praxis und Wissenschaft. In diesem Feld sind sowohl NFP wie die KTI anzusiedeln, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass ein Gremium, das aus Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern und «Praktikerinnen/Praktikern» besteht, einen Forschungsrahmen festlegt und/oder über eingereichte Forschungsprojekte entscheidet. In dieses Feld können aber auch Forschungsprojekte gehören, die von Akteuren der Berufsbildungspraxis ausgehen und zusammen mit Wissenschaftlern entwickelt werden.

Wenn in Interviews zuweilen gesagt wird, die Trennung von Grundlagen- und angewandter Forschung sei überholt, dann wird Bezug genommen auf die wachsende Tendenz, dass die universitären Hochschulen zunehmend angehalten werden, Drittmittel zu akquirieren und nachgefragtes Wissen zu produzieren. Doch ist diese Aussage andererseits insofern gefährlich, als sie die Missverständnisse über die unterschiedlichen Aufgaben der Forschungstypen fördert. Denn in der Berufsbildung mit ihrem Hang zum Pragmatischen (und offensichtlich auch teilweise in der Berufsbildungsforschung, wie wir gesehen haben) besteht die Tendenz, Forschung nur im Hinblick auf unmittelbar nützliche Anwendung zu sehen und andere Funktionen zu vernachlässigen.

Zusammenfassend: Die Berufsbildungsforschung umfasst zwar jetzt schon alle Formen, Typen und Institutionen der Forschung. Innerhalb der Universitäten gilt sie aber offenbar als wenig interessantes Forschungsgebiet. Und innerhalb von Politik und Praxis der Berufsbildung dominiert eine strikt anwendungsorientierte (instrumentalistische) Auffassung von Forschung, die wenig zwischen verschiedenen Funktionen der Forschung differenziert.

Folgerung: Alle Forschungstypen sind zu fördern. Der Grundlagenforschung bzw. der am Wissenschaftssystem orientierten Forschung sollte jedoch verstärkte Bedeutung zukommen. Und es sollte im Bereich der orientierten oder angewandten Forschung stärker geklärt werden, wer was von der Forschung erwartet und wer über die konkrete Durchführung entscheidet.

3.3 An der Berufsbildungsforschung ist eine Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen beteiligt

Die Berufsbildungsforschung hat eine starke Basis in den Erziehungswissenschaften und der Berufspädagogik. Für manche Fragestellungen sind offensichtlich andere Disziplinen zuständig, nämlich Soziologie, Ökonomie, Psychologie, Politologie, Ethnologie u.a. Was sich unter dem Titel «Berufsbildungsforschung» versammeln soll, ist strittig. Umstritten ist auch, ob es überhaupt Sinn mache, ein Forschungsgebiet «Berufsbildungsforschung» durch die Schaffung von Lehrstühlen und Instituten auszu-differenzieren. Was in der Praxis der Berufsbildung Sinn macht, muss – gemäss dieser Diskussion – nicht zwingend im Wissenschaftssystem Sinn machen. Den Unterschied zwischen den beiden Bereichen sprechen auch Expertinnen und Experten an, die Massnahmen vorschlagen, um die Disziplinen für das Forschungsfeld zu interessieren. Oder andere, die darauf aufmerksam machen, dass Fragen aus der Berufsbildung immer weniger zu berufsbildungsspezifischen Antworten führen.

Im eher traditionellen Verständnis von Berufsbildungsforschung hingegen dominiert die Berufspädagogik, die allenfalls zu erweitern wäre. Dieser Erweiterungsgedanke unterschätzt den Einfluss, den die Disziplin auf die Forschungsvorhaben hat. Er überschätzt ausserdem die Möglichkeit von Erweiterungen.

Zusammenfassend: Die Berufsbildungsforschung hat kein disziplinäres Zentrum. Die Berufspädagogik bzw. die Erziehungswissenschaften (die ihrerseits heterogen profiliert sind) bilden eine ungenügende Basis für die Entwicklung der Berufsbildungsforschung.

Folgerung: Der Berufsbildungsforschung dürfen keine disziplinäre Fesseln angelegt werden. Es sind Wege zu finden, wie Fragen der Berufsbildung innerhalb der Disziplinen besser verankert werden können.

3.4 Die Berufsbildungsforschung ist Teil der Bildungsforschung und doch weit mehr

Gerade von Vertreterinnen und Vertretern der allgemeinen Bildungsforschung wird immer wieder betont, wie viele Gemeinsamkeiten die Berufsbildung mit anderen Bildungszweigen aufweise und wie wichtig es sei, die übergreifenden Fragen zu thematisieren. Ansonsten isoliere sich die Berufsbildungsforschung von der Bildungsforschung. Auf der anderen Seite wird auch immer wieder das Besondere der Berufsbildung betont: der Wechsel zwischen Betrieb und Schule usw. Dies dürfe nicht aufgegeben werden in einer Bildungsforschung, die stark schulzentriert sei. Sonst isoliere sich die Berufsbildungsforschung von der Forschung über die Erwachsenenbildung, den Arbeitsmarkt usw.

Zusammenfassend: Es zeigt sich hier erneut: Die Probleme und Fragen eines Praxisfeldes lassen sich nicht abschliessend und eindeutig einem Forschungsgebiet zuordnen.

Folgerung: Die Berufsbildungsforschung ist so zu organisieren, dass sie sowohl mit der Bildungsforschung als auch mit anderen sozialwissenschaftlichen Forschungsgebieten (Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Innovationsforschung usw.) verbunden ist.

3.5 Umfang (und teilweise auch die wissenschaftliche Qualität) der Berufsbildungsforschung sind unbefriedigend; die Berufsbildungsforschung wird zu wenig gefördert und zu wenig koordiniert

Die Expertinnen und Experten sind sich weitestgehend einig in der Forderung, die Berufsbildungsforschung müsse gefördert und koordiniert werden. Sie sind sich aber uneins darüber, wie das zu geschehen habe. Die einen favorisieren verstärkte Koordination unter gleichberechtigten Forschungsinstitutionen. Andere ziehen eine Hierarchisierung von Forschungsinstitutionen vor: Kompetenzzentren oder Leading Houses, welche Netzwerke von Institutionen zweiter Ordnung zu betreuen haben. Ausserdem teilen sich die Ansichten in der Frage, ob es neue Forschungsinstitutionen braucht oder nicht.

Umstritten ist auch die Steuerung des Forschungsfeldes: Soll sie über die Verteilung finanzieller Mittel, Absprachen und/oder Weisungen erfolgen? Soll dafür eine einzige Instanz zuständig sein, oder sollen es mehrere parallele Instanzen sein? Sollen Staat und Wirtschaft die Berufsbildungsforschung in einem Leitungsgremium koordinieren – allein oder zusammen mit der Wissenschaft? Wie wichtig sind bei dieser Koordination föderalistische Aspekte, welche Rolle spielen die Kantone, die Regionen?

Zusammenfassend: Notwendig sind neue finanzielle Mittel zur Förderung der Berufsbildungsforschung und verstärkte Koordination. Bei der konkreten Ausgestaltung von Koordination und Steuerung stösst man schnell auf Unvereinbarkeiten, Konflikte und Widersprüche. Auf diesem Hintergrund sind die meisten Vorschläge einseitig.

Folgerungen: Die Berufsbildungsforschung muss mit zusätzlichen finanziellen Mitteln gefördert und auf überlegte Weise gesteuert werden. Finanzierung, Koordination und Steuerung der Berufsbildungsforschung müssen so gestaltet werden, dass sie keine der legitimen Ansprüche, an der Steuerung beteiligt zu sein, ausschliessen. Das verlangt nach Differenzierung und Flexibilität.

4 Grundlinien eines offenen Konzeptes «Berufsbildungsforschung»

4.1 Die Ausgangssituation

Die Zusammenfassungen des letzten Kapitels zeigen, dass die Berufsbildungsforschung heterogen, vielgestaltig und ohne Zentrum ist. Sie soll entwickelt, gefördert, ausgebaut werden und dabei einer Vielzahl von Ansprüchen genügen. Die Folgerungen, die im letzten Kapitel aus der interpretierenden Zusammenfassung von Bestandesaufnahme und Experteninterviews gezogen wurde, mögen das nochmals verdeutlichen:

- *Zum Gegenstand*
Die Berufsbildungsforschung wird sich stärker den erweiterten Fragestellungen zuwenden müssen. Es ist für ihre Entwicklung zentral, sie thematisch offen zu konzipieren und Isolierungen zu vermeiden. Sie muss den Geschlechteraspekt betonen. Sie muss regionale Verankerungen aufweisen.
- *Zu den Typen und Institutionen der Forschung*
Alle Forschungstypen sind zu fördern. Der Grundlagenforschung bzw. der am Wissenschaftssystem orientierten Forschung sollte jedoch verstärkte Bedeutung zukommen. Und es sollte im Bereich der orientierten oder angewandten Forschung stärker geklärt werden, wer was von der Forschung erwartet und wer über die konkrete Durchführung entscheidet.
- *Zu den Disziplinen*
Der Berufsbildungsforschung dürfen keine disziplinären Fesseln angelegt werden. Es sind Wege zu finden, wie Fragen der Berufsbildung innerhalb der Disziplinen besser verankert werden können.
- *Zur Frage der Zugehörigkeit zur Bildungsforschung*
Die Berufsbildungsforschung ist so zu organisieren, dass sie sowohl mit der Bildungsforschung als auch mit anderen sozialwissenschaftlichen Forschungsgebieten (Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Innovationsforschung usw.) verbunden ist.
- *Zur Förderung, Finanzierung und Steuerung der Berufsbildungsforschung*
Die Berufsbildungsforschung muss mit zusätzlichen finanziellen Mitteln gefördert und auf überlegte Weise gesteuert werden. Finanzierung, Koordination und Steuerung der Berufsbildungsforschung müssen so gestaltet werden, dass sie keine der legitimen Ansprüche, an der Steuerung beteiligt zu sein, ausschliessen. Das verlangt nach Differenzierung und Flexibilität.

Wie können diese Folgerungen in ein Konzept übersetzt werden? Nachfolgend werden einige Grundlinien dafür skizziert. Zunächst aber sollen zwei Thesen zentrale Merkmale der *Ausgangssituation* nochmals zusammenfassen:

- Weder für die Berufsbildung als Ganzes noch für ihre Teile gibt es eindeutige Zuständigkeiten, was die Forschung und die Forschungspolitik betrifft. Denn das Forschungsfeld kann wissenschaftlich nicht eindeutig repräsentiert werden, und ausserdem sind die Grenzen der Berufsbildung und ihrer Teile unklar und umstritten.
- Die Ansprüche an die Berufsbildungsforschung sind widersprüchlich. In der Berufsbildung und in der Berufsbildungsforschung wirken unvereinbare Vorstellungen und Sichtweisen; sie können nur zum Teil in Kompromisse übergeführt werden.

Von dieser Einschätzung der Ausgangssituation her gesehen scheint es aussichtslos, eine Struktur von Finanzierungen und Forschungsinstitutionen zu skizzieren, die allen heutigen Ansprüchen und Interessen gerecht werden kann. *Jede* Präsentation einer ausgearbeiteten Struktur der zukünftigen Berufsbildungsforschung stösst auf erheblichen Widerspruch. Formuliert man nur eine solche erwünschte Struktur, ohne anzugeben, wie sie zu erreichen ist, läuft man grosse Gefahr, dass sie nie erreicht wird. Jedes Konzept «Berufsbildungsforschung» muss deshalb den *Prozess* ins Auge fassen, in dem eine solche Struktur entwickelt, umgesetzt und konkretisiert wird. Das Konzept muss angeben, welcher Art dieser Prozess zu sein hat bzw. wie er zu steuern ist und wie er mit widersprüchlichen Ansprüchen umgeht.

Manche Steuerungskonzepte, die heute diskutiert werden, sind auf der Basis der genannten Ausgangssituation nicht sehr vielversprechend:

- Das Konzept, die knappen Mittel zusammenzulegen und in einer grossen konzentrierten Aktion über ihre Verwendung zu entscheiden, unterschätzt die Unvereinbarkeit mancher Vorstellungen. Sie macht zudem wesentliche Differenzierungen rückgängig, die in der modernen Gesellschaft als notwendig gelten (Systeme, Ebenen, Funktionen und Rollen, Entscheidungsverfahren usw.), verschliesst sich somit z.B. vor der Frage, ob alle kompetent über alles entscheiden können – die Politikerinnen und Politiker über die Wissenschaft, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler über die Praxisfragen.
- Das Konzept, die Berufsbildungsforschung durch eine einzige zentrale Instanz steuern zu lassen, unterschätzt die Konflikte innerhalb von Berufsbildung und Berufsbildungsforschung, die Unklarheit ihrer Grenzen und damit die zweifellos grossen Legitimitätsprobleme dieser Instanz. Ausserdem enthält die praktische Umsetzung dieser zentralistischen Lösung vermutlich eine erhebliche Bürokratisierungstendenz.
- Das Konzept des Laisser-faire, dass es für die erwünschte Berufsbildungsforschung lediglich mehr Geld brauche und ansonsten etwas mehr Information und Koordination unter den Akteuren, entzieht sich der Frage, ob und wie die bekannten Mängel der Berufsbildungsforschung behoben werden können.

Selbstverständlich handelt es sich bei diesen Konzepten um beinahe karikierende Zuspitzungen (und in dieser Form nicht um Vorschläge von Expertinnen und Exper-

ten). Eine Gemeinsamkeit soll an dieser Stelle hervorgehoben werden: Sie alle enthalten relativ wenig Bezug auf die aktuelle Steuerungspolitik der Forschung durch den Bund (vgl. Bundesrat 1998).

4.2 Der Kern des Konzeptes

Im Vordergrund stehen das Ziel, das mit dem Konzept «Berufsbildungsforschung» erreicht werden soll, und der Prozess, der zu diesem Ziel führt. Damit wird vermieden, dass die Diskussion des Konzeptes «Berufsbildungsforschung» sich zuallererst auf Institutionen konzentriert – und das heisst in der Regel auf Abgrenzungen, Besitzstandswahrungen, Verluste usw.

4.2.1 Das Ziel

Angestrebt wird eine vielgestaltige, offene und bewegliche Berufsbildungsforschung, die sich gleichzeitig durch Kontinuität und hohe Kompetenz auszeichnet.

Selbstverständlich ist damit noch nicht ausreichend festgelegt, was das konkret bedeuten soll. Die Konkretisierung erfolgt im Prozess, der anschliessend skizziert wird.

4.2.2 Der Prozess

Das Steuerungskonzept, das zum eben skizzierten Ziel führen soll, lässt sich als *gegliederte und starke Kontextsteuerung* beschreiben. Das meint, dass unter den forschungspolitisch wichtigsten Akteuren ein Konsens über die Leitideen des Konzeptes, insbesondere das Steuerungsverfahren, entstehen muss. Und es heisst, dass über die Inhalte und Formen der Berufsbildungsforschung dezentral und auf verschiedenen Ebenen entschieden werden soll – dass dafür also gerade *kein* Konsens notwendig bzw. anzustreben ist.

4.2.3 Leitideen des Steuerungskonzeptes

- Aus der Steuerungstheorie stammt die Einsicht, dass Systeme im weitesten Sinn von aussen nicht direkt, sondern nur indirekt beeinflusst werden können. Es ist meist vergeblich, von *aussen* das *innere* Funktionieren des Systems verändern zu wollen. Erfolgversprechender ist es hingegen, das Funktionieren des Systems zu benutzen und die Umwelt des Systems zu verändern, um die erwarteten Ergebnisse des Systems zu bekommen. Diese Verfahren werden als *Kontextsteuerung* bezeichnet. *Starke* Kontextsteuerung schafft «von oben» einen bestimmenden Rahmen, damit Institutionen sich nach ihren Kriterien – also «von unten» – in die gewünschte Richtung entwickeln. Damit das erreicht wird, muss Kontinuität und

Transparenz der Steuerungsprinzipien geschaffen werden: Die Institutionen der Forschung müssen sich darauf einstellen können, wie sie gesteuert werden. Sie müssen im Idealfall die Sicherheit bekommen, dass sie selbst es sind, die innerhalb von Vorgaben entscheiden, welche konkreten Projekte mit welchen Partnern sie durchführen.

Kontinuität, Verlässlichkeit und Transparenz braucht es nicht nur bezüglich der Steuerungsprinzipien, sondern genauso bezüglich der *Priorität und Ressourcen* für den Forschungsbereich: Die Institutionen der Forschung können nur dann Perspektiven und Konzepte entwickeln, wenn sie darauf zählen können, dass das Forschungsfeld forschungspolitisch eine definierte Priorität hat und verlässlich mit Mitteln versehen wird. Zentral ist deshalb der klar geäußerte politische Wille der wichtigsten Träger der Forschungspolitik, die Berufsbildungsforschung mit der genannten Zielsetzung zu fördern.

- Vielgestaltigkeit (Pluralität) der Berufsbildungsforschung ist – innerhalb eines zu bestimmenden Rahmens – zu bewahren, und zwar nicht zuletzt im Hinblick auf die zu fördernde Flexibilität und Entwicklungsdynamik des Forschungsfeldes. Dafür ist eine Forschungssteuerung nicht geeignet, die zentral bei einer einzigen Instanz konzentriert ist. Stattdessen sind auch für die Steuerung selbst mehrere Zentren und Ebenen vorzusehen (*gegliederte Kontextsteuerung*). Nur wenn keine zentrale Führungs- oder Steuerungsinstanz besteht, welche die Kriterien der Forschungsförderung monopolisiert, erhalten die Forschungsinstitutionen Handlungsspielräume. Anzustreben ist deshalb ein «*Gleichgewicht der Kräfte*», d.h. mehrere Finanzierungsquellen mit eigener Förderpolitik und Förderkriterien.

4.3 Zur Konkretisierung des Konzeptes

Zuerst eine Vorbemerkung: Die Berufsbildungsforschung ist Teil der sozialwissenschaftlichen Forschung im weitesten Sinn in der Schweiz. Sie kann und darf sich der schweizerischen Forschungspolitik nicht entziehen. Im Gegenteil: Es wurde bereits mehrfach betont, dass die Berufsbildungsforschung sich nicht isolieren und zu einem «Sonderfall» machen dürfe. Bekanntlich wird zurzeit die Forschungspolitik des Bundes modifiziert. Sie ist in der Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Technologie in den Jahren 2000–2003 skizziert. Diese Botschaft fasst – wie immer wieder betont wird – die Vorstellungen der Gruppe für Wissenschaft und Forschung (GWF) und des BBT über die Grundlagen- und die angewandte Forschung zusammen. Diese Forschungspolitik enthält manche Elemente des hier vorgeschlagenen Konzeptes. Bekanntlich befinden sich – zumindest teilweise als Folge davon – die universitären Hochschulen und die Fachhochschulen in einer Phase ausgeprägter Profilierung, Selbstdefinition, Kooperations- und Verbundbildung. Die folgenden Bemerkungen beziehen sich ausdrücklich auf diese aktuellen Entwicklungen. Sie versuchen, diese Entwicklungen für die Förderung der Berufsbildungsforschung auszunützen und darin den Kern des Konzeptes zu bewahren.

4.3.1 Einigung auf den Kern des Konzeptes und Festlegung der Rahmen

Die hochschul- und forschungspolitischen Institutionen einigen sich auf den Kern des Konzeptes. Das betrifft in erster Linie die GWF, das BBT, die EDK sowie den Nationalfonds und die KTI. Nach der verbindlichen Einigung legen diese Institutionen innerhalb einer gemeinsam definierten Zeitspanne für ihren jeweiligen Zuständigkeitsbereich den Rahmen für die Entwicklung der Berufsbildungsforschung fest, mit anderen Worten: ihre Strategie. Sie entwickeln also parallel strukturelle und inhaltliche Vorgaben, bestimmen die Prioritäten und legen die entsprechenden Ressourcen fest. Am Ende dieser Zeitspanne werden die Rahmen bzw. Strategien untereinander abgeglichen und ihre gegenseitige Verbindlichkeit bestätigt. Am Schluss sind der Kontext bzw. die Kontexte für die Forschungsinstitutionen für eine gewisse Zeit fixiert.

Selbstverständlich geschieht das unter gegenseitiger Information, Koordination und allenfalls auch Absprache, jedoch zwingend unter Beibehaltung der jeweiligen Selbstständigkeit der Institutionen. Selbstverständlich bedürfen diese Resultate ausführlicher Diskussionen, Vernehmlassungen und Verhandlungen über die Berufsbildungsforschung in den jeweiligen Bereichen: in und mit den Institutionen der Hochschul- und Forschungspolitik und der Forschungsförderung, bei den Trägerschaften von Forschungsinstitutionen, in den wissenschaftlichen Akademien und Gesellschaften, in den Organisationen der Politik, Verwaltung und Praxis der Berufsbildung, in der Wirtschaft. Und selbstverständlich sind diese Diskussionen, Vernehmlassungen und Verhandlungen umso effizienter, je stärker sie bereits vorstrukturiert sind.

Die definierte Zeitspanne dient somit zwei Zwecken: erstens der Festlegung der jeweiligen Rahmen sowie zweitens der gezielten und strukturierten Meinungsbildung im ganzen weiten Feld der Berufsbildungsforschung und der Praxis und Politik der Berufsbildung.

Dieses Konzept lässt den Anspruch anderer Koordinationsinstanzen auf übergeordnete und zentrale Koordination nicht zu. Die Aufgabe bestehender anderer Koordinationsinstanzen sollte sich auf bestimmte Bereiche beschränken: bei der CORECHED z.B. auf die Koordination der öffentlichen Verwaltungen aller Stufen, bei der SGAB auf die Berufsverbände.

4.3.2 Das Umfeld der aktuellen Entwicklungen

Die genannten Vorschläge stehen im Umfeld folgender aktueller Entwicklungen:

- Mit der vorgesehenen SUK und dem Nationalfonds werden voraussichtlich bald zwei Gremien bestehen, die über inhaltliche Schwerpunkte und Institutionen in den Hochschulen entscheiden.
- Mit dem geplanten neuen BBG schafft sich der Bund die Zuständigkeit, die Berufsbildungsforschung in allen Formen zu fördern und selbst durchzuführen.

Damit entstehen neue und erhöhte zentrale Steuerungs- und Koordinationskapazitäten, im Fall der Berufsbildungsforschung aber wie erwünscht gleichzeitig mehrere nebeneinander.

Von den grossen Förderinstitutionen stehen zurzeit einige Initiativen und Projekte vor der Realisierung:

- Der Nationalfonds schreibt die erste Serie NFS aus. NFS verfügen über ein Kompetenzzentrum, das mit einer universitären Hochschule institutionell verbunden ist, und über ein Netzwerk von Forschungsgruppen aus anderen Institutionen. Mit den NFS wird eine Förderung der Forschung auf höchstem Niveau in für die Schweiz strategisch wichtigen Forschungsbereichen angestrebt. Ein NFS «Berufsbildungsforschung» scheint aus den früher genannten Gründen nicht möglich. Es ist aber anzustreben, dass die Berufsbildungsforschung in zu bildende Schwerpunkte aufgenommen wird bzw. an ihrer Entwicklung mitarbeitet (etwa im Bereich der Bildungsforschung, Arbeitswelt- und Berufsforschung, Geschlechterforschung, Politikforschung o.ä.).
- Der Nationalfonds schreibt im Frühling 1999 ein NFP «Bildung und Beschäftigung» aus. Darin könnten Projekte aus der «erweiterten» Berufsbildungsforschung eine zentrale Rolle spielen.
- Die KTI plant, wie bereits erwähnt, die Förderung der «applikationsorientierten Berufsbildungsforschung» ab dem Jahr 2000.

4.3.3 Zur Finanzierung der Berufsbildungsforschung

Neben der Gewinnung eines grösseren Anteils am Kuchen der Forschungsförderung und neben den neuen (befristeten) KTI-Geldern ist im neuen BBG anzustreben, neue Finanzierungsquellen zu verankern (vgl. Kapitel 2.5.1 die Ideen eines bestimmten Prozentsatzes der Aufwendungen für die Berufsbildung und/oder eines Fonds, der von Bund, Kantonen und Wirtschaft gespiesen wird).

Eine Bemerkung zur Finanzierungsstruktur: Die heutige Tendenz der schweizerischen Forschungspolitik geht in die Richtung verstärkter Mischfinanzierung von Institutionen. Beispiele: Die Institute der universitären Hochschulen werden von ihrer Trägerschaft nur noch grundfinanziert und müssen zunehmend Drittmittel für die Forschung akquirieren. Forschung an den Fachhochschulen und teilweise auch die Institute selbst werden zum grössten Teil mit Drittmitteln finanziert. Forschungsinstitute (teilweise auch an universitären Hochschulen) werden von Unternehmungen gesponsort sowie von Stiftungen getragen und vielfältig finanziert. Verbünde unterschiedlich finanzierter Partner führen Grossprojekte durch. Private Institutionen finanzieren sich über verschiedenartige Aufträge. Und so weiter. Damit löst sich sogar die Unterscheidung zwischen Institutionengrundfinanzierung und Projektfinanzierung zunehmend auf. Insofern ist auch die Unterscheidung zwischen Träger- und Förderinstitutionen nicht länger eindeutig.

Entscheidend für die Berufsbildungsforschung ist es, dass ihren Forschungsinstitutionen unterschiedliche Finanzierungsmöglichkeiten offen stehen. Das bedingt klare Unterschiede in der Finanzierungspolitik und den Förderungskriterien auf Seiten der Forschungsfinanzierung. Statt die Förderungskriterien einander anzunähern wird hier im Gegenteil dafür plädiert, sie gezielt zu differenzieren. Allerdings nicht in dem Sinn, dass die Zugehörigkeit zu einem Institutionentypus ausschlaggebend sein soll, etwa nach dem Muster, die universitären Hochschulen müssten ihre Forschung vom Nationalfonds, die Fachhochschulen von der KTI finanziert bekommen. Im Sinn der angestrebten Beweglichkeit der Berufsbildungsforschung drängt es sich stattdessen auf, die Förderung nach Kriterien der Leistung vorzunehmen. Das heisst, grundsätzlich sollten alle Institutionen sich bei jeder Förderinstanz bewerben können, dann aber ohne Unterschied nach den gleichen transparenten Kriterien der Instanz bewertet werden. Die von der KTI geförderte «applikationsorientierte» Berufsbildungsforschung wird nur einen Teil der erweiterten anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung umfassen können. Deshalb stellt sich auch für die Berufsbildungsforschung das Problem der Förderung der angewandten sozialwissenschaftlichen Forschung, wie sie für die Fachhochschulen vorgesehen ist. Zurzeit ist sie noch ohne Förderungs-«Heimat»; sie gehört weder zum Nationalfonds noch zur KTI; deshalb wurde wie rememberlich ein der KTI analoges eigenes Förderinstrument vorgeschlagen (vgl. Kapitel 2.5.1). Vorläufig werden für eine Übergangszeit Förderungserfahrungen von Nationalfonds und KTI gesammelt; mittelfristig wird man um eine klare Profilierung (aller Voraussicht nach in einem spezifischen Forschungsfonds) nicht herumkommen.

4.3.4 Regionen und Kantone, Sektoren und Branchen

Es ist für das Konzept von entscheidender Bedeutung, dass die Steuerung und Finanzierung der Berufsbildungsforschung nicht nur auf Bundesebene stattfindet. Zur Balance der Kräfte, die allein eine zentralistische Berufsbildungsforschung verhindern kann, gehören insbesondere auch starke föderalistische Momente. In den Regionen und Kantonen haben sich die entsprechenden Institutionen über spezifische Bedürfnisse abzusprechen. Auf dieser Ebene vor allem sind die Vorschläge aufzugreifen, Märkte von Ideen und von Finanzierungen zu schaffen, die Idee von paritätischen Fonds zu prüfen, langfristig konzipierte Netzwerke zwischen Forschung, Wirtschaft und Verwaltung aufzubauen und Aktionsforschung zu fördern.

4.3.5 Neue Forschungsinstitutionen, Kompetenz- und Koordinationszentren

In jedem Konzept «Berufsbildungsforschung» ist die Frage neuer Institutionen zentral und entsprechend umstritten. Neue Institutionen, zumal wenn sie mit spezifischen Kompetenzen versehen sind, werden mit Macht, mit der Fähigkeit zur Ausschliessung verbunden – von der einen Seite positiv, weil ihr an Effizienz und Selektion gelegen ist, von der anderen Seite negativ, weil sie Monopolisierung und Ausschliessung fürchtet. In der Diskussion um Wissenschaft und Forschung ist zurzeit in der Schweiz immer

mehr von Kompetenzzentren und Leading Houses die Rede, welche Netzwerke führen und koordinieren. Dabei geht allerdings oft verloren, dass auch die Funktion der Drehscheibe und Koordination immer auch mit Macht verbunden ist, die sich erfahrungsgemäss im Laufe der Zeit verfestigt. Deshalb wird hier vorgeschlagen, solche Kompetenzzentren und Drehscheiben mit grosser Vorsicht und Umsicht zu planen.

Beginnen wir konkret zuerst mit der *Forschungsdokumentation*: Gerade wenn die Pluralität der Berufsbildungsforschung betont wird, ist die Forschungsdokumentation im Bereich der Berufsbildungsforschung besonders notwendig. Gegenüber dem heutigen Stand sind die Tätigkeiten der SKBF in Aarau (mit ihrer Datenbank «Information Bildungsforschung») und des IRDP in Neuchâtel aber auszubauen bzw. zu ergänzen. Das hat in zweierlei Hinsicht zu geschehen: Zum einen geht es um die Berücksichtigung von Projekten, die der Berufsbildungsforschung zugerechnet werden können, aber nicht zwingend müssen, also Projekten des «erweiterten» Bereichs. Zum andern ist der Informationsfluss zu beschleunigen, zu differenzieren und breiter zu machen (z.B. im Hinblick auf Kleinprojekte in Schulen, Verwaltungen und Verbänden).

Als zentraler Institution Sorge zu tragen ist dem *BFS*. Hier liegt eine kontinuierliche Kompetenz, welche für bestimmte Bereiche der Berufsbildungsforschung unentbehrlich ist.

Wie bereits mehrfach erwähnt und begründet scheinen zentrale Forschungsinstitutionen für *die Berufsbildungsforschung im Allgemeinen* nicht sehr sinnvoll, ja möglicherweise gar kontraproduktiv, weil damit der Anspruch erhoben wird, ein Forschungsfeld zu repräsentieren, das wissenschaftlich nicht repräsentiert werden kann. Damit ist auch gesagt, dass die Idee eines zentralen Bundesinstitutes für Berufsbildung (wie sie oft in Anlehnung an das deutsche BIBB vorgebracht wird, vgl. aber Kapitel 1.1) der heutigen Situation in der Schweiz nicht angemessen ist. Auch die Funktion einer Drehscheibe und Netzkoordination für die ganze Berufsbildungsforschung wird damit fragwürdig. Solche Funktionen müssen sinnvollerweise an hohe und kontinuierliche Forschungskompetenz gebunden werden – die es für die ganze Berufsbildungsforschung eben kaum geben kann. Dies führt dazu, die propagierte Sonderstellung der IBB zur Koordination (vgl. Kapitel 1.2) abzulehnen.

Zur Sicherung von Kontinuität und Kompetenz, zur Schaffung einer kritischen Grösse, für die Teilnahme an internationalen Forschungsprojekten, zur Bildung von sichtbaren «Wahrzeichen» usw. kann es wünschbar oder sogar notwendig sein, neue Forschungsinstitutionen und Kompetenzzentren zu schaffen. Dabei ist nochmals darauf hinzuweisen, dass die Themenschwerpunkte solcher Institutionen sich *nicht* auf die ganze Berufsbildungsforschung beziehen und *auch* andere Gegenstandsbereiche enthalten müssen. Beispiele (alle von Expertinnen und Experten vorgeschlagen) wären Forschungsschwerpunkte für Bildungsverläufe, für Systemfragen im Bildungsbereich, für Bildungspolitik, für Lernen und Innovation in Arbeitsorganisationen. Weil zentral

für die Berufsbildungsforschung *und* angeschlossen an andere Forschungsbereiche, könnten solche Schwerpunkte für die Berufsbildungsforschung in besonderem Mass fruchtbar sein. Die Auseinandersetzung über die Schaffung neuer bzw. zentraler Institutionen sollte also auf der Grundlage vorgängiger *inhaltlicher Klärungen* geführt werden.

In diesem Konzept drängt es sich zwingend auf, solche neuen bzw. zentralen Institutionen nicht schon jetzt zu setzen. Über sie soll am Schluss (und nicht am Anfang) der Diskussions- und Rahmensetzungsphase entschieden werden. Grundsätzlich sind dabei zwei Verfahren denkbar und praktikabel: 1. die Ausschreibung von Absichtserklärungen analog der Ausschreibung von Kompetenzzentren im Rahmen der NFS; 2. der Entscheid über die Schaffung einer Institution auf der Grundlage des Meinungsbildungsverfahrens (z.B. die Einrichtung eines ETH-Institutes) und die nachfolgende öffentliche Ausschreibung dessen Leitung. Zu vermeiden ist auf jeden Fall, dass Institutionen vor der Diskussion als zentrale Institution gesetzt werden und möglicherweise mit der Formulierung ihrer Aufgaben selbst betraut werden; zu vermeiden sind auf jeden Fall auch Vergaben ohne öffentliche Ausschreibung.

4.3.6 Bestehende Forschungsinstitutionen

Auch für diesen Abschnitt steht die Forderung im Vordergrund, zuerst von Forschungsthemen zu sprechen und erst in zweiter Linie von organisatorischen Formen. Ob und wieviele Lehrstühle, Institute, Kompetenzzentren usw. aufgebaut werden, muss abhängig gemacht werden von den primär zu fördernden Forschungsthemen oder Forschungsschwerpunkten.

Anzustreben ist eine vielfältige organisatorische Struktur des Forschungsfeldes, bestehend sowohl aus stabilen «grossen» Institutionen wie aus beweglichen «kleinen», sowohl aus solchen, die sich überwiegend mit einem Thema befassen (und damit Kontinuität garantieren) wie aus solchen, die das nur punktuell tun (und damit idealerweise Anschlüsse an andere Themen schaffen).

– *Universitäre Hochschulen*

Wie weit innerhalb des Wissenschaftssystems im Allgemeinen und hier nun im Besonderen innerhalb der universitären Hochschulen Forschungsfragen aufgenommen und neue Forschungsfelder aufgebaut werden, hängt nicht zuletzt davon ab, ob damit Reputation zu gewinnen ist.⁸ Es müssen also Reputationsmöglichkeiten geschaffen, d.h. Ressourcen so zur Verfügung gestellt werden, dass mit Aussicht auf Erfolg Forschungsergebnisse entstehen, die in der Wissenschaft Anerkennung finden (dies ist ein Beispiel für «Kontextsteuerung»). Nötig ist die Gewissheit für

⁸ Zur politischen Steuerung der Wissenschaft s. z.B. Braun 1997.

die Forschenden, dass das Forschungsgebiet verlässlich mit Ressourcen gefördert wird. Nur auf dieser Basis kann es sich lohnen, Karrieren im Forschungsgebiet zu planen, Kontakte und Kooperationen mit ausländischen Institutionen aufzubauen usw. Weil das unspezifizierte Feld «Berufsbildungsforschung» bislang aber ein nur wenig geeignetes Forschungsfeld zur Erlangung von Reputation zu sein schien, hat man offen zu sein für Versuche, Probleme der Berufsbildung mit wissenschaftlich sinnvollen Fragestellungen zu verbinden und daraus Forschungsfragen und Forschungsschwerpunkte zu schaffen. Es ist – zumindest im Bereich der Grundlagenforschung – die Wissenschaft selbst, welche die zu bearbeitenden Probleme definiert. Aber auch im Bereich der orientierten Forschung sind langfristige Perspektiven vonnöten, d.h. zumindest eine gewisse Kontinuität von Finanzströmen (vgl. die Erfahrungen mit dem NFP EVA).

Es ist daran zu erinnern, dass die Berufsbildungsforschung in der Romandie universitär besser vertreten ist als in der Deutschschweiz. Die Analyse der Gründe für diesen Unterschied vermag möglicherweise Faktoren zu benennen, die der Verankerung der Berufsbildungsforschung an universitären Hochschulen förderlich sind.

Nochmals sei in Erinnerung gerufen, dass zurzeit in den universitären Hochschulen teilweise starke Diskussionen über Profilierungen, Forschungsverbünde usw. in Gang sind, weil die neue Hochschul- und Forschungspolitik «Koordination und Konkurrenz» stark betont. Das könnte dem Vorhaben nützen, die Berufsbildungsforschung stärker an den Universitäten zu verankern.

– *Fachhochschulen, (Berufs-)Pädagogische Hochschulen, Pädagogische Arbeitsstellen*

In der aktuellen Phase des Aufbaus der Fachhochschulen bzw. Pädagogischen Hochschulen finden in den Schulen intensive Diskussionen über Kernkompetenzen, Studienangebote, Forschungsthemen usw. statt. Ein grosser Teil dieser Schulen ist zum ersten Mal zur angewandten Forschung verpflichtet und sucht nach Themen und Profilierungen. Der Druck, die Definition der eigenen Institution zu überprüfen und allenfalls zu verändern, besteht auch für die Pädagogischen Arbeitsstellen. Diese Dynamik sollte ausgenützt werden, indem die zukünftigen *Fachhochschulen* in die Entwicklung der Berufsbildungsforschung einbezogen werden. Inhaltlich war schon von anwendungsorientierten und fachübergreifenden Projekten sowie Berufsfeldanalysen die Rede (s. Kapitel 2.4.3). Es ist durchaus auch vorstellbar, dass die *pädagogischen Fachhochschulen und Arbeitsstellen* – regional unterschiedlich und in unterschiedlichen Verbünden – ihre Kompetenzen über den angestammten Bereich hinaus anbieten und damit zu Akteuren der Berufsbildungsforschung werden. Die IBB könnten eine spezifische Rolle als regional differenzierte und einzige *berufspädagogische* Fachhochschule im Zusammenhang der anderen Fachhochschulen und allgemeiner im Netzwerk der Forschungsinstitutionen spielen.

– *Private Institutionen, Verbände und Vereinigungen*

Diese Institutionen sollen weiterhin einen wichtigen Platz in der Berufsbildungsforschung einnehmen können. Dabei wäre es falsch, sie allein in der Entwicklung und in der Auftragsforschung zu sehen. Gerade die zunehmende Schaffung von Netzwerken zwischen unterschiedlichen Institutionen, die möglicherweise um Zentren gruppiert sind, eröffnet diesen Institutionen neue Möglichkeiten, ihre spezifischen Kompetenzen in Verbünde mit anderen Institutionen einzubringen.

4.4 Schlussbemerkung

Wenn die Berufsbildungsforschung in der Schweiz nicht mehr «unterentwickelt, punktuell, unkoordiniert, wenig akzeptiert» (Kapitel 2.2) sein soll, dann muss sie verstärkt neue Themen aufnehmen, dann muss sie ausgebaut und auch strukturell-organisatorisch neu gegliedert werden. Das hier in Grundlinien skizzierte Konzept «Berufsbildungsforschung» konzentriert sich auf den Kern eines Konzeptes. Dieser Kern ist selektiv vor allem in Bezug auf den Entwicklungsprozess der Berufsbildungsforschung, lässt hingegen in Bezug auf ihre zukünftigen Inhalte und organisatorischen Strukturen mehr Raum offen. Damit wird versucht, Spannungen und Widersprüche in den Ansprüchen an die Berufsbildungsforschung nicht auszuschalten, sondern sie für die Entwicklung der Berufsbildungsforschung fruchtbar werden zu lassen. Der Kern setzt einen Massstab, an dem konkrete Vorschläge zu messen sind. Die anschliessenden Überlegungen und Vorschläge zur konkreten Umsetzung sind selbstverständlich nicht abschliessend und in manchen Punkten auch nicht ausreichend ausgearbeitet. Aber sie zeigen, wie der Kern des Konzeptes im Umfeld der aktuellen schweizerischen Forschungspolitik konkretisiert werden kann.

Literatur

- Amos, Jacques (1998a), Editorial. In: PANORAMA 4/98, 5
- Amos, Jacques (1998b), France. Grandes institutions nationales de formation et de recherche. In: PANORAMA 4/98, 13
- BBT (1998), Pressemitteilung: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie gibt sich moderne Strukturen. Bern, 29.6.98
- Braun, Dietmar (1997), Die politische Steuerung der Wissenschaft. Frankfurt/New York: Campus
- Bundesrat (1996), Bericht über die Berufsbildung (Bundesgesetz über die Berufsbildung) vom 11. September 1996. Bern
- Bundesrat (1998), Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Technologie in den Jahren 2000–2003 vom 25. November 1998. Bern
- CORECHED (1995), Leitlinien für die Entwicklung der schweizerischen Bildungsforschung vom 2. Dezember 1994. Aarau: SKBF/CSRE
- CORECHED (1996), Erste Berichterstattung über Stand, Entwicklung und Tendenzen der Bildungsforschung in der Schweiz sowie deren Beziehungen zu Bildungspolitik, -verwaltung und -praxis. Aarau: SKBF/CSRE
- Galley, Françoise, und Thomas Meyer (1998), Übergänge (Transitionen) zwischen Erstausbildung und Erwerbsleben. Länderbericht Schweiz zuhanden der OECD. Im Auftrag von EDK, BBW und BBT. Bern
- Gertsch, Marianne, Caterina Modetta und Karl Weber (1998), Der Lehrstellenbeschluss. Evaluation. 1. Zwischenbericht. Studie im Auftrag des BBT. Bern: Universität, Koordinationsstelle für Weiterbildung
- Geser, Hans, und Heinz Ruf, Hans Schmid, Rolf B. Schoch und Jacob W. van Dam (1994), Wandel der schweizerischen Arbeitswelt. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat, FER 152
- Gonon, Philipp (1996), Berufsbildung und Berufsbildungsforschung in der Schweiz. In: SKBF, Hrsg., Bildungsforschung. 25 Jahre Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Aarau: SKBF/ CSRE, 103–104
- Gonon, Philipp (1998), Deutschland: Etablierte Berufsbildungsforschung. In: PANORAMA 4/98, 8
- Gretler, Armin (1994), Länderbericht Schweiz. 3. Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung. Aarau: SKBF/ CSRE
- Gretler, Armin (1997), Perspektiven der Bildungsforschung. In: SKBF, Tätigkeitsbericht 1995/1996. Aarau: SKBF/ CSRE, 29–38
- Grossenbacher, Silvia, und Armin Gretler (1992), Untersuchung der Situation der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz. Bericht der Bildungsforschung. Bern 1992: Schweizerischer Wissenschaftsrat, FOP 1/1992
- Grossenbacher, Silvia, Michèle Schärer und Armin Gretler (1998), Bestandesaufnahme Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aarau: SKBF/CSRE
- Kiener, Urs, und Philipp Gonon (1998), Die Berufsmatur. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik. Chur/Zürich: Rüegger

- Landert, Charles (1997), Die ersten vier Jahre der Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED) – Evaluationsbericht. Im Auftrag der CORECHED. Zürich
- Marty, Res (1998), Situation und Entwicklungsperspektiven der Berufsbildungsforschung in der Schweiz. In: PANORAMA 4/98, 6–10
- Projektgruppe Sekundarstufe II (1998), Die Sekundarstufe II – 2002. Open Space Conference 3./4. September 1998, Schlussbericht. Bern: EDK/BBT
- SGBF (1988), Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung. Aarau: SKBF/CSRE, Sondernummer Bildungsforschung und Bildungspraxis
- SKBF (1989), Schweizerische Institutionen der Bildungsforschung und -entwicklung. Bestandesaufnahme der SKBF. Aarau: SKBF/CSRE
- SKBF (1995), Angewandte Bildungsforschung und -entwicklung auf kantonaler, regionaler und nationaler Ebene. In: SKBF, Tätigkeitsbericht 1993/1994. Aarau: SKBF/CSRE, 7–26
- SKBF (1996), Schweizerische Institutionen der Bildungsforschung und Schulentwicklung. Bestandesaufnahme 1996. Aarau: SKBF/CSRE
- Tessaring, Manfred (1998), Training for a changing world. A report on current vocational education and training research in Europe. Thessaloniki: CEDEFOP
- Weber, Agnes (1998), Lehrstuhl Berufsbildungs- und Weiterbildungsforschung. Postulat vom 23.9.98 im Nationalrat

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|----------|--|
| BBG | Berufsbildungsgesetz |
| BBT | Bundesamt für Berufsbildung und Technologie |
| BBW | Bundesamt für Bildung und Wissenschaft |
| BFS | Bundesamt für Statistik |
| BIBB | Bundesinstitut für Berufsbildung |
| CEDEFOP | Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsausbildung |
| CODICRE | Schweizerische Konferenz der Leiter/innen von Arbeitsstellen für Schulentwicklung und Bildungsforschung |
| CORECHED | Schweizerische Koordinationskonferenz Bildungsforschung |
| CRFP | Conférence des offices cantonaux de formation professionnelle de Suisse romande et du Tessin |
| DBK | Deutschschweizerische Berufsbildungsämterkonferenz |
| EDK | Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren |
| EVA | Education et vie active |
| FPSE | Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation |
| GWF | Gruppe für Wissenschaft und Forschung |
| IBB | Institut für Berufsbildung |
| IRD | Institut de recherche et de documentation pédagogique |
| ISFPF | Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale = Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle |
| IWP | Institut für Wirtschaftspädagogik |
| KBB | Kommission Berufsbildung |
| KTI | Kommission für Technologie und Innovation |
| NFP | Nationales Forschungsprogramm |
| NFS | Nationale Forschungsschwerpunkte |
| OECD | Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit |
| SGAB | Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung |
| SGB | Schweizerischer Gewerkschaftsbund |
| SGBF | Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung |
| SIBP | Schweizerisches Institut für Berufspädagogik |
| SKBF | Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung |

| | |
|------|--|
| SPP | Schwerpunktprogramme des Nationalfonds |
| SRED | Service de la recherche en éducation |
| SRK | Schweizerisches Rotes Kreuz |
| SUK | Schweizerische Universitätskonferenz |
| SVB | Schweizerischer Verband für Berufsberatung |
| SVEB | Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung |
| SWR | Schweizerischer Wissenschaftsrat |
| USR | Ufficio studi e ricerche |
| ZBS | Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen |

Anhang

- 1 Amos, Jacques (1998b)
France: Grandes institutions nationales de
formation et de recherche.
Gonon, Philipp (1998)
Deutschland: Etablierte Berufsbildungsforschung.

Beide in: PANORAMA 4/98

- 2 Tessaring, Manfred (1998),
Training for a changing world. A report on current
vocational education and training research in
Europe. Thessaloniki: CEDEFOP (Inhaltsverzeichnis;
Executive Summary)

- 3 Silvia Grossenbacher, Michèle Schärer und Armin Gretler (1998)
Bestandesaufnahme Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
Aarau: SKBF/CSRE (Kurzfassung)

Kurzfassung

Für die eilige Leserin und den eiligen Leser haben wir in dieser Kurzfassung die wichtigsten Ergebnisse der Bestandesaufnahme zusammengefasst. Im Zwischentitel findet sich jeweils der Hinweis auf das betreffende Kapitel des vorliegenden Berichtes.

Vorgeschichte, Kontext und Vorgehen (Kapitel 1)

In der Folge des gemeinsamen Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) von 1996 in St. Gallen erhielt die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) das Mandat für die Erarbeitung einer Bestandesaufnahme zu F&E an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Anfragen um Finanzierung, die an die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) und den Schweizerischen Wissenschaftsrat (SWR) gerichtet wurden, erhielten positive Antworten, und das finanzielle Engagement wurde vertraglich geregelt. Eine Begleitgruppe, bestehend aus je zwei Mitgliedern der SGBF und der SGL, beriet und unterstützte die SKBF im Rahmen des Mandates.

Die Bestandesaufnahme ist im Zusammenhang mit der Neuregelung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu sehen. Mit ihrer künftigen Ansiedlung auf der Tertiärstufe des Bildungssystems und dem Aufbau von Pädagogischen Hochschulen verbunden ist der Auftrag, gemäss EDK-Empfehlungen vom Oktober 1995 (EDK-Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen) «berufsfeldbezogene Entwicklung und Forschung» zu betreiben. Damit stellen sich Fragen nach Charakter, Ausrichtung, Organisation dieser F&E-Aktivitäten und ihrer Einbettung in den Gesamtrahmen der schweizerischen Bildungsforschung.

Schriftliche Befragung (Kapitel 2)

Die Bestandesaufnahme umfasst zwei Untersuchungsteile. Den einen Teil bildet eine schriftliche Befragung der Ausbildungsstätten für Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Im Februar 1997 wurden 92 Fragebogen verschickt, die Fragen zu Überlegungen, Vorstellungen und kritischen Einwänden gegenüber der Zukunftsaufgabe «berufsfeldbezogene Entwicklung und Forschung», Fragen zu Grundsatzentscheiden, Plänen und Konzepten zum Aufbau von F&E-Aktivitäten und Fragen zu bereits bestehenden Forschungsaktivitäten enthielten. Mit 75 Antworten kann der Rücklauf (80%) als sehr befriedigend bezeichnet werden. 69 der 75 zurückgeschickten Fragebogen enthielten auswertbare Angaben.

Fallstudien (Kapitel 3)

Den zweiten Teil der Bestandesaufnahme bilden zehn Fallstudien, in die acht bestehende Ausbildungsstätten für Lehrerinnen und Lehrer und die Projektleitungen zweier geplanter Pädagogischer Hochschulen einbezogen waren. Mit Verantwortlichen dieser Institutionen wurden zwischen Februar und August 1997 ausführliche Interviews anhand eines 22 Fragen umfassenden Leitfadens geführt. Wir listen hier die zehn Institutionen auf, wobei zuoberst die universitären Institutionen bzw. die Institutionen mit Hochschulstatus genannt werden, danach die nicht universitären Institutionen und am Schluss die Projekte künftiger Pädagogischer Hochschulen (*kursiv gedruckt*).

- Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHS, SG)
- Abteilung Höheres Lehramt am Institut für Pädagogik der Universität Bern (AHL, BE)
- Licence en sciences de l'éducation mention Enseignement, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève (LME, GE)
- Scuola magistrale cantonale di Locarno/Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti (IAA, TI)
- Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen (HPL, AG)
- Kantonales Lehrerseminar Solothurn (KSS, SO)
- Pädagogisches Seminar (Primarschulseminar) Schaffhausen (PSS, SH)
- Ecole normale du Valais romand (ENVR, VS)/*Projet Haute école pédagogique du Valais (HEP VS)*
- *Centre de recherche pédagogique et de développement/Projet HEP BEJUNE (Haute école pédagogique Berne/Jura/Neuchâtel), (CRD, BEJUNE)*
- *Projekt Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZS, IEDK)*

Synthese (Kapitel 4)

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung und der Fallstudien wurden zu einer Synthese zusammengefasst. Zu jedem Abschnitt dieser Synthese haben wir die unseres Erachtens zentralen Probleme formuliert und dazu einen Kommentar aus unserer Sicht abgegeben.

Zusammenfassende Schlussfolgerungen und Perspektiven (Kapitel 5)

Im Schlusskapitel werden die in der Synthese ermittelten zentralen Problemstellungen auf die Fragen bezogen, die im Mandat, das der Bestandesaufnahme zugrunde liegt, aufgeworfen werden. Die *Kernfragen* umfassen eine Profilabklärung von «berufsfeldbezogener F&E» und ihre Einordnung in den Gesamtrahmen «Bildungsforschung Schweiz». Spezifiziert werden diese Kernfragen hinsichtlich Typus der F&E in der

Lehrerinnen- und Lehrerbildung, hinsichtlich der Zusammenarbeit unter bzw. Arbeitsteilung zwischen Universitäten, künftigen Pädagogischen Hochschulen und Pädagogischen Arbeitsstellen sowie hinsichtlich der forschungspolitischen Steuerung. Auf diese Kernfragen beziehen sich die *Schlussfolgerungen 1 bis 5*. Die *Zusatzfragen* beziehen sich auf die Funktion von F&E im Ausbildungskontext (Ausbildende und Studierende). Sie werden spezifiziert hinsichtlich des Verhältnisses von F&E zur Lehre und hinsichtlich der Organisationsbedingungen von F&E in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Auf die *Zusatzfragen* beziehen sich die *Schlussfolgerungen 6 bis 11*.

1. Die Integration von Forschung und Entwicklung (F&E) in die Ausbildung von Lehrpersonen bildet das Kernelement der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Deshalb ist der Umsetzung des Auftrages für «berufsfeldbezogene Entwicklung und Forschung», wie ihn die EDK-Empfehlungen nennen, besondere Bedeutung beizumessen. Dies gilt sowohl für die universitäre Ansiedlung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als auch für den Aufbau Pädagogischer Hochschulen.
2. Die Arbeitsteilung zwischen den im Bereich Bildungsforschung tätigen Institutionen muss im Hinblick auf den Ausbau vorhandener Kompetenzen und im Hinblick auf die Funktion von F&E im jeweiligen Institutionentyp diskutiert werden. Eine strikte Zuordnung nach dem Schema «Grundlagenforschung an Universitäten, angewandte Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen und Pädagogischen Arbeitsstellen» ist zu vermeiden.
3. Zur Vermeidung von Doppelspurigkeiten einerseits und Forschungslücken andererseits ist für die F&E in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine Schwerpunktsetzung und Profilierung in Absprache mit anderen Institutionen der Bildungsforschung anzustreben.
4. Um die Zusammenarbeit zwischen gleichen Institutionstypen und typenübergreifend zu erleichtern, ist die Einbindung der F&E-Aktivitäten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in die Netzwerke und Koordinationsgremien der Bildungsforschung voranzutreiben.
5. Neben den steten Bemühungen um Koordination und Kooperation, die im Bereich Bildungsforschung auf verschiedenen (organisatorischen, kommunikativen) Ebenen stattfinden, muss auch die Forschungsförderung in dieser Richtung steuernd wirken.
6. F&E in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss mit der Ausbildung von Lehrpersonen (und ihrer Fort- und Weiterbildung) eng verknüpft sein. Je nach Forschungsorganisation bedingt dies einen Forschungsanteil im Anstellungsverhältnis der Dozierenden bzw. eine Lehrverpflichtung im Anstellungsverhältnis der Forschenden. Auch die Beteiligung der Studierenden an F&E-Projekten ist in geeigneter Form vorzusehen.
7. Nur genügend zeitliche, finanzielle, personelle und infrastrukturelle Ressourcen ermöglichen wirksame und effiziente F&E-Aktivitäten. Bei der Planung von Ausbildungsangeboten für Lehrpersonen an Universitäten und an Pädagogischen Hochschulen sind F&E-Budgets vorzusehen.

8. Ebenso wie Ausbildungsmöglichkeiten für Forschende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind auch Weiterbildungsmöglichkeiten für Ausbilderinnen und Ausbilder in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu schaffen. Diese Angebote bilden die Grundlage für die Festlegung von Qualifikationsstandards für F&E in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
9. Nur genügende Voraussetzungen hinsichtlich der Ausbildung der Forschenden und genügende institutionelle Rahmenbedingungen (Ressourcen) können für F&E in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Einhaltung der für wissenschaftliches Arbeiten üblichen Standards gewährleisten. Zur Qualitätskontrolle sind geeignete Instrumente zu schaffen.
10. Um die Kontinuität, den Kompetenzaufbau und die Durchführung breitenwirksamer Forschungsprojekte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu gewährleisten, drängt sich eine enge Vernetzung der Forschenden in der Institution, institutionsübergreifend und mit anderen Institutionstypen auf (Forschungsabteilungen, Forschungsverbünde, Forschungsnetzwerke, projektorientierte Kooperationen).
11. Die Dissemination von Ergebnissen der F&E in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist durch Öffnung bestehender und Schaffung neuer Kanäle und auch in finanzieller Hinsicht zu garantieren.

Am Schluss des Berichtes «Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» stehen vier Überlegungen, die mit der weiteren Planung der Integration von F&E in die zukünftigen Pädagogischen Hochschulen zu tun haben. Die erste Überlegung geht davon aus, dass sich die Bildungsforschungslandschaft Schweiz durch das neue Element «Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen» wesentlich verändern wird, dass es aber wichtig ist, sie als Ganzes im Auge zu behalten. Insgesamt ist eine *Erhöhung des Bildungsforschungspotentials* anzustreben. Schwerpunktbildung (innerhalb der einzelnen Institutionstypen und institutionstypenübergreifend) kann ein Mittel zur Potentialverstärkung sein und dies gerade, weil durch die Etablierung von F&E an den Pädagogischen Hochschulen die *Gefahr einer weiteren Zersplitterung* von F&E im Bildungswesen lauert. Diese Gefahr zu bannen und dadurch die Chance einer Erhöhung des Bildungsforschungspotentials nicht zu verspielen, wird Aufgabe der weiteren Planung sein.

Die zweite Überlegung betrifft die Form der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Partnern, die sich im Laufe der weiteren Planung aufzudrängen scheint. Eine zu institutionalisierende gesamtschweizerische Zusammenarbeit unter dem Titel F&E ist vor allem unter den *kantonalen und regionalen Verantwortlichen für die Planung der Pädagogischen Hochschulen* anzustreben. Dies nicht mit dem Ziel einer Vereinheitlichung der verschiedenen F&E-Modelle, sondern im Bestreben, der neuen dritten Säule einerseits möglichst hohe innere Kohärenz zu geben und Schwerpunkte zu bilden, und sie andererseits bewusst in die «Bildungsforschungslandschaft Schweiz» einzufügen. Eine Zusammenarbeit der in Entstehung begriffenen *Pädagogischen Hochschulen* ist aber auch mit den beiden anderen Säulen der schweizerischen Bildungsforschung

anzustreben: einerseits den *Pädagogischen Arbeitsstellen* und andererseits den *Hochschulinstitutionen* der Bildungsforschung.

Die dritte Überlegung bezieht sich auf die Möglichkeit einer Pluralität der organisatorischen Lösungen im Hinblick auf die Integration von F&E in die Pädagogischen Hochschulen. Diese Pluralität kann durchaus zukunftssträchtig sein: Es ist also *keine organisatorisch-strukturelle Vereinheitlichung* anzustreben. Im Hinblick auf die in der Praxis meistdiskutierte Frage nach dem künftigen *Verhältnis zwischen Pädagogischen Arbeitsstellen und Pädagogischen Hochschulen* zeichnen sich im jetzigen Stand der Planung *zwei Hauptmodelle* als Lösungsansätze ab:

- Im ersten Modell werden die beiden Institutionen zu einer einzigen zusammengelegt. Die Pädagogische Arbeitsstelle wird dann in der Regel zur Forschungsabteilung der Pädagogischen Hochschule.
- Im zweiten Modell sind Pädagogische Arbeitsstelle und Pädagogische Hochschule eigenständige Institutionen.

In der Diskussion um diese Modelle sollten *drei Bedingungen* Beachtung finden: Erstens soll (unabhängig vom Modell) das Potential der Bildungsforschung erhöht werden. Zweitens sollte eine allfällige Integration der Pädagogischen Arbeitsstellen in die Pädagogischen Hochschulen keinesfalls auf Kosten ihrer unverzichtbaren Scharnierfunktion zwischen «Theorie» und «Praxis» und ihrer Politik- und Verwaltungsnähe geschehen. Umgekehrt ist im Falle des zweiten Modells durch institutionelle Regelungen dafür zu sorgen, dass zwischen der Pädagogischen Arbeitsstelle und der oder den jeweiligen Pädagogischen Hochschule(n) eine enge Zusammenarbeit gewährleistet wird.

In einem letzten Punkt werden Aspekte der Finanzierung von F&E an den Pädagogischen Hochschulen und der entsprechenden Forschungsförderung angesprochen. Während die *Grundfinanzierung* von F&E an Fachhochschulen, die in die Zuständigkeit des Bundes fallen, über das Fachhochschulgesetz grundsätzlich gewährleistet ist, ist das nicht der Fall für *Fachhochschulen, die in die Zuständigkeit der Kantone fallen* (darunter die Pädagogischen Hochschulen). Es ist daher äusserst wichtig, dass die Kantone die finanziellen Aspekte von F&E an ihren Fachhochschulen frühzeitig in ihre Planung miteinbeziehen. In Bezug auf die *projektbezogene Forschungsförderung* von Fachhochschulforschungsprojekten scheint zur Zeit vieles im Fluss zu sein. Da der Nationalfonds nach wie vor ausschliesslich Grundlagenforschung fördert, ergibt sich – insbesondere mit der Entstehung der Fachhochschulen – ein grosser Forschungsförderungsbedarf für angewandte Forschung. Zur Deckung dieses Bedarfs werden einerseits dem von der Kommission Technologie und Innovation (KTI) verwalteten Forschungsförderungsfonds spezielle Mittel zugewiesen, andererseits wurde der Vorschlag gemacht, einen speziellen Fonds zur Förderung angewandter Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften zu schaffen (siehe dazu Perret-Clermont 1997). Wie immer auch dieses Problem gelöst wird, ist an die Ergebnisse der Bestandsaufnahme F&E in den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erinnern:

an diesen Institutionen wird zwar schwergewichtig angewandte (oder anwendungsorientierte) Forschung und Entwicklung, aber in geringerem Masse auch Grundlagenforschung betrieben. So wünschbar deshalb die Schaffung von speziellen Forschungsförderungsinstrumenten für angewandte Forschung ist, so selbstverständlich wird sein müssen, dass – je nach Forschungstyp – auch den Pädagogischen Hochschulen grundsätzlich alle Forschungsförderungskanäle offen stehen. Fatal wäre eine Dichotomisierung von Forschungsförderungsinstrumenten nach Institutionstypen.

