

„Erst die Wahrnehmung alternativer nationaler Lösungen desselben gesellschaftlichen Problems – hier also der Nachwuchsbildung für das Arbeitsleben im Verlauf der Industrialisierung – öffnet den Blick für die Eigenheiten der zuvor für selbstverständlich gehaltenen Gegebenheiten im eigenen Land.“
Hermann Lange in ‚Die Form des Berufs‘ 1999, 23

Institutionalisierungen von Beruflichkeit zwischen politischen Projekten und beruflicher Praxis – Analysen und Interpretationen am Beispiel Österreichs

Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird versucht, den Stellenwert der ‚Beruflichkeit‘ zwischen Bildung und Arbeit einerseits systematisch-konzeptionell und andererseits auch empirisch am Beispiel Österreichs in etwas anderer Weise zu fassen, als dies in der Berufsbildungsforschung und in den berufspädagogischen und bildungspolitischen Debatten normalerweise geschieht. Es handelt sich insofern um einen ‚Versuch‘, da das Vorhaben sicherlich noch nicht bis in alle Einzelheiten durchgearbeitet ist und auch die Empirie noch bedeutend weiter getrieben werden kann. Die Auseinandersetzung startet bei zwei unterschiedlichen Ausgangspunkten und versucht den sozialen Raum dazwischen gedanklich auszukleiden. Der eine besteht in einer ‚Untertheoretisierung‘ der Kategorie des Berufs in den einschlägigen Debatten, der andere besteht in den vielschichtigen, aber wenig beachteten Phänomenen der ‚Beruflichkeit‘ im österreichischen Bildungswesen. Im Unterschied zur deutschen Diskussion, wo der Frage der theoretischen Fassung von ‚Beruf‘ und ‚Beruflichkeit‘ Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. z.B. *Harney und Tenorth* 1999, *Kurtz* 2001, 2005, *Jacob und Kupka* 2005, *Kutscha* 2008), fehlt eine explizite Behandlung dieser Dimension in der österreichischen Berufsbildungsforschung. In einer umfassenden Überblicksdarstellung zur österreichischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik (*Gramlinger, Schlögl und Stock* 2007/2008) sowie auch in einer früheren Auseinandersetzung mit der Lehrlingsausbildung (*Ribolits und Zuber* 1997) gibt es keine Thematisierung des Berufskonzepts – Schwerpunkte liegen auf institutionellen Fragen einerseits und Fragen der Didaktik und der Betriebspädagogik andererseits, wo der Berufsbegriff lediglich als eine Art selbstverständlicher ‚impliziter Schattenkategorie‘ auftaucht. Während in der deutschen Diskussion die theoretischen und konzeptionellen Probleme durch die politischen Vorgaben, die mit dem Konzept des ‚Qualifikationsrahmens‘ als Ausformung von ‚Qualifikationspolitik‘ eingebracht wurden (*OECD* 2007) sich gewissermaßen radikalisiert haben, ist dies in Österreich nicht der Fall. Durch den mehr oder weniger von der Politik oktroyierten Anspruch der Vergleichbarkeit zwischen beruflichen Qualifikationen verschiedener Traditionen ist die Aufmerksamkeit wieder auf die Frage danach gelenkt worden, was da eigentlich verglichen werden soll. Aus den verschiedenen nationalen Traditionen der Berufsbildung sind unterschiedliche Reaktionen aufgetreten: Während in Deutschland zunächst ein ziemlich deutlicher, mehr oder weniger differenziert begründeter ‚Antireflex‘ aufgetreten ist – umso stärker, je stärker das ‚deutsche

Berufsprinzip‘ befürwortet wird – wurde v.a. aus der englischen Außensicht eher eine nachdenkliche analytische Position eingenommen, die danach fragt, wie denn die unterschiedlichen Ausformungen und Traditionen von ‚Beruflichkeit‘ gefasst werden können (beide Zugangsweisen sind sich in den kritischen bis ablehnenden Stellungnahmen zu den Vergleichskonzepten des ‚Qualifikationsrahmens‘ übrigens einig). Interessanterweise ist die österreichische Reaktion trotz der in bestimmten Grundzügen der deutschen Tradition ähnlichen Form der ‚Beruflichkeit‘ viel positiver und moderater ausgefallen. Dieser Aspekt verdient vertiefende Aufmerksamkeit, da hier möglicherweise wichtige Unterschiede in den Ausformungen des Berufs in den ähnlichen Berufsbildungstraditionen zum Ausdruck kommen.

Von der empirischen Seite beginnt die Analyse mit der Frage, welche Unterschiede mit den unterschiedlichen Berufsbildungstraditionen in den Ausformungen von ‚Beruflichkeit‘ verbunden sind. Dabei geht es weniger um die ‚quantitativ-statistische Empirie‘, die in der Berufs- und Berufsbildungsforschung einen sehr hohen Stellenwert hat, sondern um qualitativ-empirische institutionelle Konfigurationen, die eigentlich die statistischen Befunde strukturieren, also um die Bedeutung der Kategorien. Zwei Aspekte der theoretisch-methodischen Zugangsweise sind hier zu betonen: Der theoretische Zugang ist institutionalistisch, d.h. der Beruf wird als institutionalisierte Struktur aufgefasst, die durch die Praktiken der Akteurinnen¹ produziert und reproduziert wird, und gleichzeitig als (legitimierte) soziale Struktur relativ unabhängig von den Praktiken existiert und diese wiederum strukturiert und beeinflusst.² Der zweite Aspekt ist die konzeptuelle Fassung der Berufsdimension als ‚Beruflichkeit‘ in einer Analogie zum Begriff des ‚Professionalism‘ in der neueren Professionsliteratur. Die Beruflichkeit wird als graduelles Phänomen auf der symbolischen Ebene gesehen, das in sehr unterschiedlichem Grad von Ausprägungen existieren kann, was auch unterschiedlichen Graden der Institutionalisierung entsprechen kann; diese variable Ausprägung der Beruflichkeit spielt zum Beispiel auch bei den Überlegungen von *Peter Kupka* (2005) eine wichtige Rolle. Im Unterschied zur vorherrschenden Sicht in der deutschen Diskussion wird der ‚Inhalt‘ der Beruflichkeit, etwa der starke Zusammenhang von Beruf und Person, wie auch die moralische Dimension der Beruflichkeit fallen gelassen, und die symbolische Bedeutung als eine Art ‚Sprache‘ in den Vordergrund gestellt. Überspitzt könnte man sagen, dass in der österreichischen Verwendung des Begriffs nicht die Unterscheidung von Beruflichkeit und Arbeit (*Kutschka* 2008), sondern die unreflektierte Verkoppelung vorherrscht: Bildung, die auf Arbeit bezogen ist, wird als Berufsbildung bezeichnet.

Ausgehend von diesen Überlegungen werden in diesem Beitrag zuerst die österreichischen Formen der Beruflichkeit und ihr Stellenwert im Verhältnis von Bildung und Arbeit analysiert (Abschnitt eins), in

¹ Es scheint angemessen zumindest für die nächsten hundert Jahre die weibliche Form zu verwenden um beide Geschlechter zu bezeichnen.

² Es wird aber gleichzeitig keine fundamentalistisch-institutionalistische Position eingenommen, die diesen Ansatz makro-theoretisch verabsolutiert, sondern Institutionen werden als eine wichtige soziale Dimension gesehen, die zu verschiedenen Theorie-Ansätzen anschlussfähig ist (in diesem Sinne steht die ‚holistische‘ Systemtheorie nicht im Gegensatz zum Institutionalismus, und auch nicht die individualistische Theorie Rationaler Entscheidungen).

einem zweiten Schritt wird – wiederum am Beispiel Österreichs, aber mit Querverbindungen zu vergleichenden Perspektiven – die Beziehung der Beruflichkeit zu den Entwicklungen von Qualifikationsrahmen herausgearbeitet (Abschnitt zwei), und in einem dritten Schritt wird dann versucht, Verbindungen zwischen bestimmten Ausprägungen von Beruflichkeit auf der institutionellen Ebene mit den Praktiken der Akteurinnen in Verbindung zu setzen (Abschnitt drei). Als wichtigste allgemeine Schlussfolgerung ergibt sich eine Relativierung des Berufskonzepts bei gleichzeitiger Betonung seiner Wichtigkeit und ein Plädoyer für eine stärkere Ausdifferenzierung der theoretisch-konzeptionellen Zugangsweise gegenüber der vorherrschenden Tendenz einer normativ-voluntaristischen Zugangsweise, wobei auch eine gedankliche Richtung dieser Ausdifferenzierung vorgeschlagen wird (Abschnitt vier). Aus Platzgründen muss die Argumentation mehr oder weniger auf das Grundgerüst reduziert werden.

1. Beruflichkeit und das Zusammenspiel von Bildung und Arbeit in Österreich

Wenn von der Berufsausbildung in der Form der betrieblichen Lehre die Rede ist, dann wird meistens die Schweiz und Österreich mit dem deutschen ‚Dualen System‘ in Eins gesetzt. Dabei werden die Unterschiede zwischen diesen ‚nationalen‘ Systemen oft vergessen – das ‚Duale System‘ gibt es genau genommen nur in Deutschland, in der Schweiz ist die Rede von der Berufslehre und in Österreich von der Lehrlingsausbildung. Im Fall Österreichs wird die spezifische ‚Dualität‘ der Berufsbildung zwischen betrieblicher Lehrausbildung einerseits und vollzeitschulischer Berufsbildung in Mittleren und Höheren Berufsbildenden Schulen andererseits vernachlässigt. Damit hat die betrieblich dominierte Berufsausbildung in den drei Ländern ein unterschiedliches Gewicht. Nach den OECD-Statistiken werden auf der oberen Sekundarstufe in der Schweiz 90% der TeilnehmerInnen an Berufsbildung in kombiniert betrieblichen Ausbildungsgängen (also Formen der Lehre) ausgebildet, in Deutschland sind es drei Viertel, in Österreich nur die Hälfte (OECD 2009, 304).

Damit spielt das Berufsprinzip der betrieblichen Ausbildung schon allein quantitativ eine unterschiedliche Rolle in der Beziehung zwischen Bildung und Arbeit. Blickt man näher auf die Formen der Institutionalisierung der Beruflichkeit in Österreich, so ergibt sich ein sehr spezielles Bild. Semantisch wird zwischen Berufsausbildung in der betrieblichen Lehre und Berufsbildung in der vollzeitschulischen Ausbildung unterschieden. Die Einheiten der Lehrlingsausbildung sind die in der Lehrberufsliste enthaltenen *Lehrberufe*, die neuerdings auch durch eine Kategorie von *Modullehrberufen*³ ergänzt wurden, in denen mehrere traditionelle Lehrberufe zusammengefasst werden (BMWFJ 2011). Der Kernbestand der Lehrberufe wird durch die traditionellen *Handwerke* gebildet, die in der Gewerbeordnung (1994) festgelegt sind, und ‚automatisch‘ einen Lehrberuf

³ ‚Modullehrberufe‘ sind ein Widerspruch in sich, wenn man Module und Berufe als alternative ausschließende Organisationsformen sieht; in Österreich können Lehrberufe neuerdings in Grund-, Haupt- und Spezialmodule gegliedert werden, 2006 bis 2010 wurden sieben Modullehrberufe entwickelt.

begründen; weitere Lehrberufe können auch auf Basis des Berufsausbildungsgesetzes (1969) verordnet werden.

In der Form der österreichischen Lehrberufe findet eine sehr spezielle Institutionalisierung statt, indem diese eine wesentliche Rolle in der Zuordnung von Wirtschaftstätigkeiten zu den Interessenvertretungen der selbständigen Unternehmerinnen spielen. Ein mittlerweile verfassungsmäßig abgesicherter Grundbestandteil der sogenannten ‚Sozialpartnerschaft‘ als der österreichischen Form des demokratischen Korporatismus besteht in der Pflichtmitgliedschaft zu den Kammern als Körperschaften öffentlichen Rechts. Die Wirtschaftskammer⁴ (Unternehmen), die Arbeiterkammer (Unselbständig Beschäftigte), und die Landwirtschaftskammern (Bauern) bilden zusammen mit dem Österreichischen Gewerkschaftsbund die zentralen Akteurinnen der Sozialpartnerschaft. Da die Pflichtmitgliedschaft per definitionem nicht freiwillig ist, müssen Formen ihrer Durchsetzung geschaffen werden. Dazu muss es für jedes Unternehmen eine eindeutige Zuordnungsregel zu den Teilorganisationen geben und diese wird in der Gewerbeordnung grundgelegt. In den ersten vier Paragraphen werden die Wirtschaftstätigkeiten definiert.⁵ In ca. 80 *reglementierten Gewerben*, die über jeweils eine Liste von Tätigkeiten oder Funktionen definiert sind (§§97-149), ist der Zugang zur Gewerbeberechtigung neben anderen Voraussetzungen über *Befähigungsprüfungen* geregelt, darunter bildet die Meisterprüfung die Grundform.⁶ Die Gewerbe, unter die auch Handel, Tourismus, etc. fallen, sind die Grundformen der Wirtschaftstätigkeit; die Industrie ist durch inhaltliche Beschreibungen über Umfang des Kapitals, Art und Einsatz von Maschinen, Arbeitsteilung, Managementstruktur etc. gewissermaßen als Ausnahme von Gewerbetätigkeiten definiert (die Formulierung in §7 lautet, ein ‚Gewerbe wird in der Form eines Industriebetriebes ausgeübt‘).⁷ Für die Industrie entfällt die Befähigungsprüfung und damit die direkte Verbindung der wirtschaftlichen Tätigkeit zur Ausbildung. Der ursprüngliche Weg zu dieser Prüfung ist über die Lehrlingsausbildung verlaufen, im Laufe der Zeit wurden hier auch viele andere Formen von Ausbildungen einbezogen (Universität, Fachhochschule, Schule, Lehrgang,

⁴ Auf der Unternehmensseite ist die Wirtschaftskammerorganisation sehr stark dezentralisiert, sowohl lokal und regional (die Länderkammern sind die eigentlichen Akteurinnen) als auch nach Wirtschaftsbereichen (sieben Sparten und innerhalb dieser teilweise parallel auf regionaler und Bundesebene ca. 120 Fachorganisationen: Fachgruppen, Fachverbände, Innungen, Gremien).

⁵ Gleichzeitig werden in ca. 25 Absätzen und fast 40 Unterpunkten auch die Ausnahmen festgestellt. Gewerbeordnung §29: ‚Für den Umfang der Gewerbeberechtigung ist der Wortlaut der Gewerbebeanmeldung (§ 339) oder des Bescheides gemäß § 340 Abs. 2 im Zusammenhalt mit den einschlägigen Rechtsvorschriften maßgebend. Im Zweifelsfalle sind die den einzelnen Gewerben eigentümlichen Arbeitsvorgänge, die verwendeten Roh- und Hilfsstoffe sowie Werkzeuge und Maschinen, die historische Entwicklung und die in den beteiligten gewerblichen Kreisen bestehenden Anschauungen und Vereinbarungen zur Beurteilung des Umfanges der Gewerbeberechtigung heranzuziehen.‘

⁶ Gewerbeordnung §18: ‚(1) Der Bundesminister für Wirtschaft und Arbeit hat für jedes reglementierte Gewerbe, hinsichtlich der im § 94 Z 14, 32, 33, 41 und 46 genannten Gewerbe und hinsichtlich des im § 94 Z 42 genannten Gewerbes, soweit es sich um die Tätigkeiten des Piercens und Tätowierens handelt, im Einvernehmen mit dem Bundesminister für soziale Sicherheit und Generationen, durch Verordnung festzulegen, durch welche Belege - für sich allein oder in entsprechender Verbindung untereinander - die Zugangsvoraussetzungen zum betreffenden Gewerbe, gegebenenfalls für dessen eingeschränkte Ausübung, im Hinblick auf die hierfür erforderliche fachliche Befähigung jedenfalls als erfüllt anzusehen sind.‘

⁷ Vgl. auch die Bestimmungen zur Feststellung der Zuordnung zur Industrie oder zu reglementierten oder freien Gewerben in §347 und §349.

Lehrabschlussprüfung), und auch informelles Lernen über berufliche Erfahrung kann berücksichtigt werden.⁸ Für die wirtschaftliche Seite der unternehmerischen Tätigkeiten gibt es auch eine *Unternehmerprüfung*, die teilweise als Beleg für die Befähigung dienen kann, und wiederum durch Schul- und Hochschulabschlüsse, sowie durch praktische Erfahrung ersetzt werden kann (§23). Die Zuständigkeit für die Gestaltung und Abhaltung der Befähigungsprüfungen liegen im Wesentlichen bei den Fach- und Landesorganisationen der Wirtschaftskammer (die Meisterprüfungsstellen erfüllen gesetzliche Aufgaben; §§350-352). Da diese Prüfungen in der Gewerbeordnung geregelt sind, und daher auch ein Teil des Wirtschaftsrechts sind, sind sie bisher im Ausbildungswesen nicht sichtbar (beispielsweise werden sie in den Ausbildungsstatistiken nicht oder nur teilweise erfasst, sondern in den Berufsstatistiken, sie machen aber größenordnungsmäßig gegen zehn Prozent der Berufstätigen aus).

Da ein Großteil der Lehrberufe als Zugangsweg zur Meister- oder Befähigungsprüfung direkt an diese Ordnung geknüpft ist, erfüllen diese neben der Strukturierung des Ausbildungswesens auch eine wesentliche Funktion bei der Zuordnung von wirtschaftlichen Tätigkeiten zur Kammerorganisation und beim Zugang zur gewerblichen Berufsausübung. Da auch die anderen beruflichen Ausbildungen im Schul- und Hochschulwesen in dieses System der Berechtigungen über Anrechnungsmöglichkeiten einbezogen sind, kann man die Lehrberufe als Grundgerüst der beruflichen Struktur in Österreich sehen. Diese Anbindung der anderen Ausbildungen ist jedoch nicht durch generelle Bestimmungen sondern durch vielfältigste spezifische Entscheidungen geregelt, und es gibt letztlich meistens auch individualisierte Anerkennungsmöglichkeiten.⁹ D.h. es gibt v.a. was die Zugangsberechtigungen zur Berufsausübung betrifft, ein formalisiertes indirektes ‚flexibles‘ System der Subsumtion von Ausbildungsgängen aus allen formalen Ebenen beruflicher Bildung – von den Vollzeitschulen bis zu den Universitäten – in das System der Lehrberufe; das berufliche Grundgerüst wird durch die Anrechnungen ‚flexibilisiert‘ und bis zu einem gewissen Grad ‚aufgelöst‘. Die Lehrberufe werden formal gesehen aus Beschäftigungsberufen und deren Werkzeugen, Verfahren und Produktionsbedingungen abgeleitet, und sie konstituieren gleichzeitig die Zugehörigkeit zu diesen Berufen, indem sie Ausbildungsberufe sind.

Im Laufe der Entwicklung wurde die Beruflichkeit in diesem Bereich institutionell differenziert. Ursprünglich bis in die 1960er lag die Regulierung der betrieblichen Seite der Lehrlingsausbildung im Bereich der Gewerbeordnung, die die Berufe als Beschäftigungsberufe konstituiert. Mit dem Berufsausbildungsgesetz, das in den 1960ern in langen Auseinandersetzungen verhandelt und 1969

⁸ Dazu gibt es gesetzliche Festlegungen: ‚Zeugnis über eine fachliche Tätigkeit oder über eine Tätigkeit in leitender Stellung oder über eine Tätigkeit als Betriebsleiter, sowie Nachweise über eine Tätigkeit als Selbstständiger‘ §18(2) vgl. auch die Definitionen in §18(3).

⁹ Individueller Befähigungsnachweis lt. Gewerbeordnung §19: ‚Kann der nach § 18 Abs. 1 vorgeschriebene Befähigungsnachweis nicht erbracht werden, so hat die Behörde unter Bedachtnahme auf Vorschriften gemäß § 18 Abs. 4 das Vorliegen der individuellen Befähigung festzustellen, wenn durch die beigebrachten Beweismittel die für die jeweilige Gewerbeausübung erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen nachgewiesen werden. Die Behörde hat das Vorliegen der individuellen Befähigung mit der Beschränkung auf Teiltätigkeiten des betreffenden Gewerbes auszusprechen, wenn die Befähigung nur in diesem Umfang vorliegt. § 373c Abs. 7 ist sinngemäß anzuwenden.‘

beschlossen wurde, ist dann eine eigene gesetzliche Grundlage für die Lehrlingsausbildung geschaffen worden, die v.a. im Handwerk immer noch direkt an die Berufe der Gewerbeordnung gekoppelt ist, jedoch dann im Laufe der Zeit auch zu einer eigenen Grundlage für die Entwicklung zusätzlicher Lehrberufe wurde. Damit hat sich eine gewisse institutionelle Verlagerung von den Beschäftigungsberufen zu den Ausbildungsberufen entwickelt, zunächst in Form von Doppellehrberufen (z.B. Koch/Kellner) und dann verstärkt mit den Modullehrberufen. Die ursprünglichen Lehrberufe bleiben dabei als Einheiten aufrecht, es wird aber eine zusätzliche symbolische Ebene eingeführt, die deren formale Re-Kombination ermöglicht.

Die beruflichen Vollzeitschulen sind zwar indirekt an die Lehrberufe angekoppelt, indem sie über bestimmte Regelungen den Berufszugang ermöglichen, sie verfolgen aber ein anderes Berufskonzept, das auf der Ausbildungsseite anknüpft. Es wird in diesem Bereich von *Berufsbildung* gesprochen (im Unterschied zur *Berufsausbildung* in der Lehre), und die Semantik verlagert sich von den Beschäftigungsberufen (die es in diesem Bereich in institutionalisierter Form nicht gibt: die durch Berufserfahrung zu erwerbende ‚Berufsbezeichnung‘ ist z.B. im technischen Bereich ‚Ingenieur‘ und wird als Berufstitel durch das Wirtschaftsministerium vergeben) auf die Bildungsabschlüsse. Damit sind die beruflichen Profile in diesem Bildungsbereich formal allein durch die schulischen Bildungsgänge bestimmt, deren Grundstruktur in funktionaler Hinsicht völlig unsystematisch ist und aus v.a. historisch erklärbaren Kategorien besteht und im Schulorganisationsgesetz durch Verfassungsbestimmungen geregelt ist:¹⁰

- technisch, gewerblich und kunstgewerblich
- Handel
- wirtschaftsberuflich
- Sozial- und Erziehungsberufe
- Gesundheitsberufe
- Land- und Forstwirtschaft

Die gesetzliche Formulierung, mit der die Beruflichkeit umschrieben wird ist auf die Befähigung für die Ausübung eines (undefinierten) Berufes in einem breit angegebenen fachlichen Gebiet gerichtet.¹¹

¹⁰ Aufgrund der historisch entstandenen und immer noch vorhandenen Konflikte um eine gemeinsame Mittelstufe der 10-14-Jährigen wurden bei der gesetzlichen Grundlegung des österreichischen Schulwesens in den 1960ern die Fragen der Schulorganisation in Form von Verfassungsgesetzen beschlossen, die nur mit Zweidrittel-Mehrheit im Parlament geändert werden können, darunter fällt auch die Grundstruktur des berufsbildenden Schulwesens. Diese Bestimmungen wurden in den letzten Jahren abgeschwächt, gelten aber für die Schulstruktur immer noch. Die Schulen für Gesundheitsberufe und für land- und forstwirtschaftlichen Berufe unterliegen nach wie vor nicht der Unterrichtsverwaltung sondern den jeweiligen Fachressorts, was auch teilweise Probleme bei der statistischen Erfassung dieser Bereiche bedingt. Eine stärkere fachliche Differenzierung gibt es nur in den technisch-gewerblichen Schulen (z.B. bei den Höheren Technischen Lehranstalten 17 Fachrichtungen mit bis zu sechs weiteren Spezialisierungen) und in den Gesundheitsberufen (insgesamt 16 Berufskategorien mit bis zu sechs Unterkategorien).

¹¹ Die Zielformulierung lautet für die beiden Grundkategorien der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen: Schulorganisationsgesetz § 52 (1): ‚Die berufsbildenden mittleren Schulen haben die Aufgabe, den Schülern jenes fachliche grundlegende Wissen und Können zu vermitteln, das unmittelbar zur Ausübung eines Berufes auf gewerblichem, technischem, kunstgewerblichem, kaufmännischem oder hauswirtschaftlichem und sonstigem wirtschaftlichen oder sozialem Gebiet befähigt. Zugleich haben sie die erworbene Allgemeinbildung in einer der künftigen Berufstätigkeit des Schülers angemessenen Weise zu erweitern und zu vertiefen.‘

Im Hochschulbereich gibt es schließlich zwei weitere Formen der Beruflichkeit. An den Universitäten gibt es starke Auseinandersetzungen um den Bezug der Studien zur beruflichen Ausbildung und die in den Diskursen dominierende Formulierung lautet ‚wissenschaftliche Berufsvorbildung‘, der Zusatz der ‚Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten‘ wird im Folgenden nur für die Bachelorstudien schlagend, nicht aber für Master oder Doktoratstudien (Universitätsgesetz §51(2)).¹² Die Grundstruktur des Universitätsbereiches ist nach den wissenschaftlichen Disziplinen geordnet, die sehr unterschiedliche Bezüge zur Berufswelt haben. Die traditionellen akademischen Professionen können als Leitbild gesehen werden, wobei in diesen die eigentliche Berufsausbildung in den verschiedenen Formen von Praxisphasen nach dem Studienabschluss erfolgte und immer noch erfolgt: Ärztinnen, Juristinnen, Architektinnen, Ziviltechnikerinnen, Professorinnen-Wissenschaftlerinnen, Apothekerinnen, etc. Diese Berufe sind in Österreich sehr stark reguliert, in Kammern organisiert und werden selbständig ausgeübt, teilweise nach wie vor mit Kontrahierungsverbot. Mit den neueren Massenstudien erweiterte sich das Bildungsspektrum der Universitäten auf neue Betätigungsfelder, die keine derartige Ausprägung beruflicher Organisation entwickelt haben und einen Berufseinstieg beanspruchen, ohne dass derartig organisierte Ausbildungsphasen an die Studien anschließen – die Berufsvorbildung wird in diesen neuen Bereichen also nicht durch eine nachfolgende Berufsausbildung ergänzt. Teilweise sind ähnliche Formen entstanden, wie z.B. beim Einstieg in Managementpositionen oder im Bereich der Psychotherapie. Es entwickelt sich seit langem, und verstärkt mit dem umstrittenen Bologna-Prozess bzw. die Universitätsreform 2002 der Anspruch, dass die Universitäten hier eben auch Aufgaben der ‚Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten‘ übernehmen sollen, die über die Vorbildung im Bereich der klassischen Professionen hinausgehen.

Nachdem der österreichische Hochschulsektor bis in die 1990er zunehmend in der Form der Universität vereinheitlicht wurde (zum Beispiel wurden vorher bestehende Technische Hochschulen oder Kunsthochschulen in Universitäten umgewandelt, und mit dem entsprechenden wissenschaftlichen Anspruch verbunden), setzte mit der Neu-Gründung der Fachhochschulen anfang der 1990er eine neuerliche Differenzierung des Hochschulsektors ein, deren Beruflichkeit in Form ‚einer wissenschaftlich fundierten Berufsausbildung‘ (Fachhochschul-Studiengesetz 1993 §3(1)) definiert ist. Eine weitere Umschreibung von Berufen wird jedoch nicht vorgenommen, sondern obliegt dem Akkreditierungsverfahren. Im Unterschied zu den deutschen Fachhochschulen, die über weite Strecken disziplinär oder disziplinen-ähnlich organisiert sind, wurde der österreichische Sektor über die Akkreditierung einzelner Studiengänge her von ‚bottom-up‘ aufgebaut, wobei eine

Schulorganisationsgesetz § 65: ‚Die berufsbildenden höheren Schulen haben die Aufgabe, den Schülern eine höhere allgemeine und fachliche Bildung zu vermitteln, die sie zur Ausübung eines gehobenen Berufes auf technischem, gewerblichem, kunstgewerblichem, kaufmännischem oder hauswirtschaftlichem und sonstigem wirtschaftlichen Gebiet befähigt und sie zugleich zur Universitätsreife zu führen.‘

¹² Im Zuge der Reform 2002 wurde die Abgrenzung von der beruflichen Qualifizierung abgeschwächt, die Berufsvorbildung bleibt jedoch als Formulierung für die Aufgaben der Universitäten in einem von zehn Absätzen erhalten: ‚wissenschaftliche, künstlerische, künstlerisch-pädagogische und künstlerisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung, Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten, die eine Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern, sowie Ausbildung der künstlerischen und wissenschaftlichen Fähigkeiten bis zur höchsten Stufe‘ (Universitätsgesetz §3 (3)).

formalisierte Bedarfs- und Akzeptanzprüfung für die beantragten Ausbildungsprofile ein wesentlicher Teil des Akkreditierungsverfahrens ist. Fachhochschulen als Institutionen wurden dann erst in einer weiteren Stufe quasi als Zusammenfassung von akkreditierten Studiengängen begründet. Die Beruflichkeit dieser Studiengänge war in der Entwicklungsphase sehr unterschiedlich ausgeprägt. Im Laufe der letzten Jahre setzte sich zunehmend der Anspruch einer ‚Kompetenzorientierung‘ in Form von Lernergebnissen durch, d.h. die Curricula sollen in Form von Lernergebnissen formuliert sein. Die Bezeichnungen der Studiengänge haben sich im Zuge des Akkreditierungsverfahrens entwickelt, und es hat sich hier eine starke Tendenz zu einer ‚Nischenpolitik‘ herausgebildet. Es gibt sehr unterschiedliche Gliederungskriterien in den einzelnen Fachhochschulen, z.B. nach Kernkompetenzbereichen oder Kernbereichen, Fachbereichen, Disziplinen bzw. Fakultäten, und die Studiengänge haben meistens disziplinäre oder thematische Bezeichnungen, die zwischen den einzelnen Fachhochschulen oft facettenreich differieren.¹³

Die Beruflichkeit als Verbindung von Bildung und Arbeit ist also in Österreich in zumindest vier verschiedenen Grundformen ausgeprägt: (1) die formalisierten Lehrberufe in der Berufsausbildung, (2) unbestimmte Berufe bzw. gehobene Berufe in groben fachlichen Gebieten in der schulischen Berufsbildung, (3) disziplinäre oder thematische Felder in der wissenschaftlich fundierten Berufsausbildung an den Fachhochschulen, und (4) akademische Professionen oder wissenschaftliche Disziplinen in der Berufsvorbildung an den Universitäten. Nur die Lehrberufe sind mit Beschäftigungsberufen verbunden, die übrigen Kategorien konstituieren eine allgemeine Form von Beruflichkeit, der jedoch keine definitiven Berufe weder im Sinne von Ausbildungsberufen noch im Sinne von Beschäftigungsberufen entsprechen. Beruflichkeit signalisiert nur eine Art allgemeiner Orientierung an den Anforderungen der Berufswelt, die mangels Operationalisierung empirisch hinsichtlich der Verwendung nicht erfasst werden kann, und auch im Hinblick auf die Herausbildung einer spezifischen ‚Berufsidentität‘ im Sinne eines Handwerks nur in sehr ausgewählten Bereichen (etwa in den traditionellen akademischen Professionen, in manchen Gesundheitsberufen, oder eventuell in Lehr-, Erziehungs- und Sozialberufen) in Frage kommt. Von beiden Seiten wird eher eine flexible Beruflichkeit im Sinne einer wenig bestimmten Verbindung zu breiten fachlichen Bereichen konstituiert, deren Unterscheidung zu dem, was ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ bedeutet, nicht so ohne weiteres auf der Hand liegt.

Für die Lehrberufe ist die empirische Verbindung mit der Arbeit in entsprechenden Berufen empirisch einigermaßen nachvollziehbar, obwohl die statistischen Berufskategorien sehr unscharf sind (*Lassnigg* 2010). Hier liegen die Verbleibsraten bei einem Drittel bis zur Hälfte der Absolventinnen, maximal bei zwei Drittel in den Metall- und Bauberufen.¹⁴ Eine konstituierte berufliche Identität wird also

¹³ Beispiele für das Spektrum der Bezeichnungen der Studiengänge sind: Umwelt-, Verfahrens- & Biotechnologie; Management, Communication & IT; Betriebswirtschaft; Biomedizinische Analytik; Unternehmensführung für KMU; Advanced Nursing Practice; Gesundheits- und Pflegemanagement; Netzwerktechnik & Kommunikation; Bionik/Biomimetics in Energy Systems; Wirtschaft; Systems Engineering; Projektmanagement und Organisation; Bank- und Finanzwirtschaft; Nachhaltige Energiesysteme; Internationales Weinmarketing; Automatisierungstechnik; Rechnungswesen & Controlling; Innovationsmanagement.

¹⁴ In Deutschland sind die Verbleibsraten ähnlich, vgl. Fischer und Jungmann 2011, 52.

durchaus auch in andere Bereiche getragen, umgekehrt gibt es aber auch Zugänge von Personen, die ihre berufliche Identität in anderen Bereichen entwickelt haben: die Zugänge von anderen Ausbildungen in die stark lehrberufsbezogenen Berufskategorien liegen bei zumindest einem Viertel, bis über die Hälfte der Berufsausübenden.

2. Qualifikationspolitik als Eingriff in die Ausprägung der Beruflichkeit

Nun gibt es eine Entwicklung, die die Ebene der Qualifikationen im Sinne von Abschlüssen oder Zertifikaten zu einem eigenen Gegenstand der Gestaltung und Politik macht. Der Europäische Qualifikationsrahmen, und die dadurch ausgelösten Aktivitäten zur Entwicklung von Nationalen Qualifikationsrahmen sind aktuelle Kulminationspunkte dieser Entwicklung, die in der Literatur als Qualifikationspolitik bezeichnet wird (*OECD 2007, Boudier et al. 2009, Werquin 2007, Coles und Werquin 2009*). Im Zentrum steht dabei die Unterscheidung zwischen der *inhaltlichen Komponente* der Bildung und Ausbildung, also dem was gelernt wird, und der (*formalen*) *Dokumentation* dessen was gelernt wurde zum Zwecke der vielfältigen Transaktionen zwischen den Lernerinnen (Angebot) und den potentiellen Beschäftigerinnen (Nachfrage), im einfachsten Fall also zwischen Arbeitssuchenden und offenen Stellen am Arbeitsmarkt (diese Transaktionen können aber auch in vielen anderen Formen stattfinden, etwa mit potentiellen Klientinnen oder Nachfragerinnen nach Produkten, etc., wo ebenfalls die Dokumentation des Gelernten eine wesentliche Rolle spielt). Der Kern der Qualifikationspolitik besteht nun darin, dass über die formalen Qualifikationen eine wirksame Verbindung hergestellt werden soll zwischen (1) dem was im Bildungswesen gelernt wird und (2) dem was in der Arbeitswelt gebraucht wird. Mit dieser Verbindung sollen zwei Aufgaben erfüllt werden: erstens Information der Nachfragenden über das was die Absolventinnen gelernt haben; zweitens Abgleich dessen was in der Arbeitswelt gebraucht wird mit dem was im Bildungswesen gelernt wird (da diese beiden Bereiche nicht automatisch aufeinander bezogen sind). Die Verbindung wird auf einer symbolisch-kommunikativen Ebene hergestellt. Damit diese funktioniert, müssen die Qualifikationen zwei symbolische Transformationen erfolgreich bewältigen: Sie müssen erstens das was gelernt wurde in geeigneter Form ausdrücken und sie müssen zweitens auch für den Vergleich mit dem was gebraucht wird geeignet sein. D.h. es muss auch ein symbolischer Transformationsmechanismus auf der Nachfrageseite existieren, der den Lernbedarf in der Sprache der Qualifikationen ausdrückt, wenn tatsächlich eine Rückkoppelung zum Bildungswesen wirksam werden soll. Wenn nur der erste, nicht aber der zweite Mechanismus funktioniert, dann können die Nachfragenden zwar besser nach ihrem Belieben aus dem Angebot aussuchen, die strukturelle Beziehung zwischen Angebot und Nachfrage bleibt jedoch unsichtbar.¹⁵ In dieser Situation kann eine symbolisch-funktionale Umkehrung der Beziehung (‘reversal of the relationship’) von Angebot und

¹⁵ Die Debatte um den Gegensatz zwischen dem Berufskonzept und dem Kompetenzkonzept, wie sie von Ingrid Drexel (z.B. xxxx) angezogen wird, kann in diesem Modell als Problem der Kombination der beiden Transformationen gesehen werden, indem das Kompetenzkonzept eher auf die zweite Transformation abzielt, während das Berufskonzept die beiden implizit mit einem Fokus auf die erste Transformation verbindet.

Nachfrage eintreten, wie dies *Annie Boudier et al.* (2009) postulieren: Die Qualifikationen von der Angebotsseite können die symbolische Lücke schließen, die durch das Fehlen des zweiten Mechanismus entsteht und de facto auch die Nachfrageseite strukturieren. Diese Umkehrung kann man als speziellen Fall der Transformation sehen, wobei damit die zweite Transformation sozusagen überbrückt wird indem die angebotsseitigen Einheiten die symbolische Strukturierung übernehmen. Nun kann dieses symbolische Kommunikationssystem durch verschiedene beschreibende Einheiten konstituiert werden, sie müssen nur die symbolische Transformation bewerkstelligen können, und sie müssen von den Teilnehmerinnen akzeptiert und verstanden werden. Das Konzept des Berufs ist im Prinzip eine geeignete Form der beschreibenden Einheit, es erfüllt offensichtlich die angegebenen Bedingungen: Der Berufsabschluss wird ausgedrückt als Qualifikation, der erfolgreiche Abschluss dokumentiert das was gelernt wurde, und der formelle Bezug zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungsberufen sichert den Bezug des Gelernten zum Lernbedarf – Probleme der Nutzung entstehen hier daraus, dass das Konzept im transnationalen Kontext offensichtlich nicht von allen Teilnehmerinnen gleichermaßen akzeptiert und verstanden wird.¹⁶

Man kann aber auch die *Disziplinen* im Hochschulbereich als einen vom Beruf unterschiedenen Typ von beschreibender Einheit sehen. Indem der Abschluss bis zu einem gewissen Grad signalisiert was gelernt wurde, bewerkstelligt er die erste Transformation. Gleichzeitig wird die zweite Transformation entlastet, indem die disziplinäre Entwicklung der Wissenschaft zum treibenden Faktor der Entwicklung der Abschlüsse wird. Die Verkoppelung zur Beschäftigung wird in den traditionellen Fächern durch die nachgeordnete Ausbildung bewerkstelligt, in der neueren Entwicklung wird v.a. mit den Bachelor-Studien eine Verberuflichung der Studien versucht – es fragt sich jedoch, inwieweit diese Versuche geeignet sind, die zweite Transformation angemessen hinzuzufügen, bzw. was es für die weitere Entwicklung der Studien bedeutet, wenn sich die disziplinäre Entwicklung und die berufliche Entwicklung überlagern. Möglicherweise ist die relative Entkoppelung von der beruflichen Entwicklung im Hochschulwesen über die Disziplinen eine Entlastung des Koordinationsproblems und erleichtert seine Lösung erleichtert, indem die Umkehrung (,reversal of the relationship‘) institutionalisiert wird.

Die Vorschläge, einen Qualifikationsrahmen auf ‚Lernergebnissen‘ aufzubauen, können in diesem Sinne ebenfalls als Versuche interpretiert werden, einen neuen Typus von symbolischen Einheiten zu etablieren, um die beiden Transformationen zu bewerkstelligen. Im Vergleich zu den Berufen, die sozusagen den Umriss bezeichnen und den Inhalt als durch die dahinterliegenden institutionellen Prozesse kontrolliert annehmen, wird die Aufmerksamkeit damit auf den Inhalt verlagert: es wird auf beiden Seiten beansprucht, durch die explizite Formulierung der Lernergebnisse das Gelernte und das zu Lernende offenzulegen: es soll gesichert werden, dass ‚das drin ist, was draufsteht‘ (inwieweit, dies wirklich realistisch möglich ist, ist eine andere Frage, die hier nicht weiter vertieft werden kann; vgl. Lassnigg 2012 im Erscheinen).

¹⁶ Dies spiegelt sich ohne weiteres in den langjährigen gescheiterten Versuchen im Rahmen von CEDEFOP direkte Äquivalenzen zwischen den beruflichen Abschlüssen der EU-Mitgliedsländer zu entwickeln.

Hier ist die Frage wichtig, in welchem Verhältnis diese verschiedenen symbolischen Einheiten (Berufe, Disziplinen, Lernergebnisse, etc.) systematisch zueinander stehen. In der deutschen Diskussion werden zwei Behauptungen oder Annahmen stark angezogen: Erstens besteht eine Tendenz, die verschiedenen Einheiten als substitutiv anzunehmen, also Lernergebnisse ersetzen oder gefährden die Berufe; zweitens wird häufig eine essentialistisch-onthologische Diskussion geführt, ob die Berufe noch in irgend einer Weise ‚der Realität‘ entsprechen oder ob die Entwicklung der Arbeitswelt dem Berufskonzept sozusagen ‚entschlüpft‘. Die in diesem Beitrag eingenommene Betrachtungsweise kommt bei beiden Fragen zu abweichenden Ergebnissen. Wenn man die beschreibenden Einheiten, egal welche, konsequent auf der symbolisch-institutionellen Ebene ansiedelt, so gibt es keinen Grund, diese einander ausschließend zu sehen, sie können ebenso gut ergänzend wirken. Ebenso besteht ihre ‚Realität‘ im Kern darin, dass sie eben Symbolsysteme (Sprachen) darstellen, die sich auf andere ‚Realitäten‘ der Praktiken des Lernens und Arbeitens beziehen.

Wenn man nun das Zusammenspiel von Bildung und Arbeit als eine Gesamtheit von komplexen Prozessen sieht, die sich wiederum zwischen komplexen Einheiten (wie immer man diese bezeichnen mag, als Systeme, Felder, etc.) abspielen, so kann man davon ausgehen, dass diese Komplexitäten auch auf der Symbolebene präsent sind. An anderer Stelle wurde gezeigt, wie man dieses Zusammenspiel als Zusammenspiel der unterschiedlichen Koordinationsmechanismen (Markt, Hierarchie, Assoziation, Netzwerk) verstehen kann, das sich auf unterschiedlichen Aggregationsebenen (mikro, meso, makro) gleichzeitig abspielt (Lassnigg 1999, 2000). Die Berufe als symbolische Einheiten können dann als *ein* Koordinationsmechanismus in diesem komplexen Gefüge gesehen werden, der mit allen anderen zusammenwirkt. Insbesondere der Markt (Bildungs- und Arbeitsmarkt) mit der symbolischen Einheit Geld spielt dabei auch eine wesentliche Rolle. In dieser Sicht, besteht das theoretische Problem der Berufsbildungsdiskussionen dann erstens darin, dass Reifizierungen vorgenommen werden, die bestimmte Mechanismen (sei es der Markt, oder der Beruf, oder anderes) nicht als Elemente in einem breiteren Zusammenhang sehen, sondern jeweils zur alleinigen Lösung der Koordinationsprobleme hypostasieren. Zweitens wird die Realitätsebene verkannt, auf der die Beruflichkeit etabliert ist: sie werden nicht als Symbole gesehen, deren Stellenwert, Ausprägung, Verbreitung etc. größer oder kleiner sein kann, sondern als irgendwie ‚reale Entitäten‘ in den Praktiken der Arbeitswelt selbst (berufliche Arbeit hat eine andere intrinsische Qualität als nicht-berufliche Arbeit).

Beispiele für dieses zweite Problem des essentialistisch-onthologischen Fehlschlusses sind sowohl die begrifflichen Entgegensetzungen, die zwischen Beruf und Beschäftigungsfähigkeit oder zwischen Beruf und Arbeitskraftunternehmerinnen vorgenommen werden als auch die übliche Fassung des Koordinationsproblems zwischen Bildung und Arbeit, in der die ‚konstruierten‘ Bildungsgänge an die ‚wirklichen‘ Veränderungen in den Berufen angepasst werden sollen. Wenn man die symbolische Ebene in den Fokus rückt, so gibt keinen Grund, warum es nicht das Problem der Beschäftigungsfähigkeit in den Berufen geben können soll, und auch die Veränderungen, die durch

das Konzept der Arbeitskraftunternehmerin bezeichnet werden, können sich ohne weiteres in den Berufen abspielen (gerade die Berufe sind ja in besonders deutlicher Weise auf die selbständige Berufsausübung bezogen). Ebenso wird dann klar, dass die Anpassung zwischen Bildung und Arbeit auf beiden Seiten auf der symbolischen Ebene stattfindet.

Wenn man diese Logik nun auf die österreichische Berufsbildung bezieht, was bedeutet Qualifikationspolitik in diesem System und was ist von der Etablierung eines Qualifikationsrahmens zu erwarten? Was bedeutet es, dass Inhalt und Verlauf der Diskussionen sich von Deutschland bzw. auch anderen Ländern wesentlich unterscheidet? Folgende Punkte erscheinen hier zentral:

- Erstens besteht im Unterschied zu anderen Ländern bereits ein mehr oder weniger flächendeckendes Qualifikationssystem, indem der weitaus überwiegende Teil der Bevölkerung eine Qualifikation im Bereich der Berufs- oder Hochschulbildung erwirbt, und diese Qualifikationen im Wesentlichen auch akzeptiert und verstanden werden. Die Hauptaufgabe des Nationalen Qualifikationsrahmens wird auch von Anfang an darin gesehen, diese Qualifikationen auch im transnationalen Raum entsprechend gut (und besser als jetzt) zu etablieren. Dieser Ausgangspunkt unterscheidet sich wesentlich von Ländern und Systemen, die nicht über ein derartiges Qualifikationssystem verfügen und ein solches erst aufbauen müssen.

- Zweitens, und dies hängt mit dem genannten Hauptproblem zusammen, sind die Einheiten des Qualifikationssystems ein Konglomerat von historisch gewachsenen Qualifikationen, die im Vergleich zu anderen Ländern und auch zu den heute etablierten Klassifikationen v.a. im Verhältnis zwischen Sekundar-, Postsekundar- und Hochschulqualifikationen wesentliche Besonderheiten aufweisen. Dies wurde im ersten Abschnitt am Beispiel der verschiedenen Formen von Beruflichkeit gezeigt. Die klassischen Lehrberufe, die dem Paradigma des Berufs am deutlichsten entsprechen, haben in diesem System zwar eine deutliche Position, im Vordergrund stehen aber die Qualifikationen der Berufsbildenden Höheren Schulen und die bisher zu wenig in das Qualifikationssystem integrierten auf der Lehrlingsausbildung aufbauenden Qualifikationen (Meister u.ä.), die besser sichtbar gemacht werden sollen und für die wenn möglich eine Einstufung auf Hochschulebene angezielt wird. Eine Gefährdung der etablierten Berufe wird nicht gesehen, eher wird versucht, die Etablierung des Qualifikationsrahmens als Chance zur Aufwertung der Berufsausbildung zu sehen.

- Drittens besteht, anknüpfend an diese Aufwertungsfrage, ein wichtiges Thema in der vertikalen Strukturierung des Europäischen Qualifikationsrahmens. Damit werden die verschiedenen Berufsbildungsbereiche, die in Österreich bisher zwar bereits in einer informellen Bewertungshierarchie situiert waren, im Prinzip aber horizontal nebeneinander lagen, auch formal in eine vertikale Hierarchie eingeordnet. Vor allem die Lehrlingsausbildung und die berufsbildenden Schulen werden gewissermaßen übereinander geschoben, und auch die Berufsbildenden Höheren Schulen und die Meisterinnenausbildungen müssen gegenüber den Hochschulen eingeordnet werden. Diese Einstufungen wurden dann auch zu einem zentralen Thema im Konsultationsprozess, nachdem im offiziellen Konsultationsdokument verschiedene Versionen von Einstufungsmöglichkeiten angeboten wurden. Die Grundstruktur orientiert sich am Vorschlag des Europäischen Qualifikationsrahmens mit

acht Levels und den zugehörigen Deskriptoren. Die Lehrlingsausbildung und die Berufsbildenden Mittleren Schulen werden in dieser Struktur gemeinsam für Level Drei vorgeschlagen, für die Berufsbildenden Höheren Schulen gibt es zwei Varianten: Level Vier oder Fünf, im Konsultationsprozess wurde teilweise auch für den hochschulischen Level Sechs plädiert. Diese Zuordnungen bringen die gegenwärtigen Bestrebungen zur Aufwertung der Lehrlingsausbildung in starke Konflikte, indem dadurch ein mehr oder weniger großer vertikaler Abstand zu den Berufsbildenden Höheren Schulen festgeschrieben wird.

- Viertens ergibt sich durch die angestrebte Beschreibung der Qualifikationen in Form von Lernergebnissen eine widersprüchliche Situation. Da es in Österreich im Unterschied zu Deutschland keine Institutionalisierung eines elaborierten und theoretisierten Kompetenzkonzeptes gibt, ist die rhetorische Übernahme der ‚Lernergebnisorientierung‘ kein besonderes Problem. Da auch die Definition dessen, was ‚Lernergebnisorientierung‘ heißen kann relativ vielschichtig und vage ist, ist eine empirische Operationalisierung und Bewertung der ‚Umsetzung‘, also der Beziehung zwischen der symbolischen Repräsentation und den anderen Repräsentationen nicht ohne weiteres möglich. Da der Prozess der Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens so aufgesetzt wurde, dass (1) ausdrücklich in einem ersten Schritt die formalen Ausbildungsgänge den acht Levels vorläufig ‚lernergebnisorientiert‘ zugeordnet werden, ohne dass der Anspruch besteht dass das Symbolsystem Lernergebnisse auch bereits ‚umgesetzt‘ sein muss, und dass (2) die Einordnung der nicht formalen und informellen Lernergebnisse erst in weiterer Folge in eigenen ‚Entwicklungskorridoren‘ angegangen wird, wird die Gestaltung der Beziehung zwischen den verschiedenen Typen von beschreibenden Einheiten (Berufe, Lernergebnisse, etc.) mehr oder weniger in die Zukunft verschoben. Gegen diesen ‚Etikettenschwindel‘ haben bisher nur die Fachhochschulen und der Interessenvertretung der Industrie im Konsultationsprozess ausdrücklich protestiert, jedoch ohne sichtbaren Effekt – die Sprachregelung ist: es wird an der Lernergebnisorientierung der Curricula gearbeitet.

3. Verbindungen zwischen Beruflichkeit und Praktiken der Politik, des Erwerbs und der Biografie

Nun wurde die Beruflichkeit im vorigen Abschnitt nur auf der Ebene der symbolischen Repräsentationen betrachtet. Wie im ersten Abschnitt gezeigt, ist sie aber auch in spezifischer Weise mit sozialen Strukturen und Akteurinnen verbunden. Berufe definieren auch Zugehörigkeiten von Personen und damit Ausschlüsse von Personen, und damit sind in weiterer Folge verschiedene Strukturierungen verbunden, die in den Berufs- und Professionssoziologien vielfach untersucht wurden. Es ist hier nicht der Platz, um diese vielfältigen Strukturierungen und Prozesse näher auszuführen, es ist aber wichtig zu betonen, dass der Ausgangspunkt von der Symbolebene, oder wenn man so will, ein kultursoziologischer Zugang, eine essentialistisch-ontologische Definition von Berufen oder Professionen, also die Frage was ein Beruf ist und wer genau dazugehört usw., erspart.

Das Symbolsystem der Berufe (wie auch der Lernergebnisse wie auch des Geldes) ist in diesem Sinne ein Bezugspunkt (oder vielleicht wenn man so will auch eine Umgebung) für die verschiedenen Akteurinnen, der (oder die) ihre Praktiken – durchaus in unterschiedlicher Weise für unterschiedliche Akteurinnen – strukturiert. Für manche ist das Symbolsystem der Berufe essentiell bei ihrer Positionierung in den gesellschaftlichen und politischen (Macht)-Strukturen, für andere dient es der Orientierung, wieder andere werden dadurch von bestimmten Gütern ausgeschlossen, etc. Den empirischen Realisierungen dieser Vorgänge kann hier nicht weiter nachgegangen werden, wichtig ist nur, ihre Vielfalt und Komplexität gegenüber einem Bild homogener essentialistischer Identitäten und/oder Funktionen zu betonen. Es kann aber versucht werden, sozusagen aus einer ‚Außensicht‘ bestimmte wichtige soziale Wirkungen zu entwerfen, die dieses Symbolsystem und der Umgang damit auf bestimmte Akteurinnen haben kann.

Zuerst können Wirkungen erster Ordnung (direkte Wirkungen der Berufe auf bestimmte Typen von Akteurinnen: Funktionärinnen der Berufsgruppen, konkurrierende Gruppen, Personen in der Ausbildungswahl, Arbeitsuchende, Migrantinnen etc.) von Wirkungen zweiter Ordnung (indirekte Wirkungen, die aus der Manipulation des Symbolsystems der Beruflichkeit selbst resultieren: institutionelle Neuordnungen, der Aufbau von anderen konkurrierenden oder ergänzenden Symbolsystemen, die Diskurse um die Krise des Berufs etc.) unterschieden werden. Sodann stellt sich das Problem der Dynamik von Stabilität und Veränderung, wobei zu berücksichtigen ist, dass sich dieses Problem in einer sich wandelnden Gesellschaft überall stellt, aber bei den Berufen (wie auch beim Bildungswesen insgesamt) mit der Besonderheit verbunden ist, dass es sich dabei gewissermaßen um gesellschaftliche oder soziale ‚Stabilisatoren‘ handelt. Der Sinn des Bildungswesens besteht ja zunächst darin, in die gesellschaftliche Welt und ihre Strukturen einzuführen und der Sinn der Berufe besteht darin, die vielfältige veränderliche (chaotische) Arbeitswelt symbolisch zu strukturieren, was eben gewisse Fixierungen erfordert (Symbole, die sich dauernd ändern sind keine Symbole mehr). Gleichzeitig muss es neben der Stabilität auch Veränderung geben, und die weit verbreitete hysterische Veränderungsrhetorik hängt vielleicht mit dieser Stabilisierung zusammen, indem der Eindruck entsteht, es muss umso größerer Lärm gemacht werden, damit sich auch nur ein Wenig ändert (Stabilisatoren ziehen gewissermaßen die Veränderungshysterie an wie die Farbe Rot den Stier anzieht).

In diesem Sinne können hier die folgenden kursorischen Ideen über Wirkungen der Berufe angeboten werden, die sich aus der symbolischen Betrachtung für Österreich (teilweise aber auch darüber hinaus generalisierbar) ergeben. Folgende Aspekte werden angesprochen: Erstens das Dauerthema der Krise der Beruflichkeit (neoliberale Zerstörungen), zweitens Folgewirkungen der Konzeptionen der beruflichen Sozialisation und Identität (Einschluss/Ausschluss), drittens institutionelle Schließung und Machtstrukturen (Professionalisierung).

Die ‚Krise der Beruflichkeit‘ kann als Gegenbild zur ‚Professionalisation of Everyone‘ (Wilensky 1964) gesehen werden: Erwartungsabkühlung vs. Erwartungssteigerung. Dabei kann der (politische) Diskurs von der Faktizität abgetrennt betrachtet werden. Im Zentrum steht *das Bild* des Lebensberufes

als ‚fester Bestand im Wandel der Zeiten‘ mit der gleichzeitigen Beschränkung des ‚Schuster bleib bei deinen Leisten‘-Apells. Dieses wird durch den Diskurs destruiert, auch wenn es nie mehr war als ein Bild, das gerade in den imaginierten ‚Hochzeiten‘ der Beruflichkeit nur für eine mehr oder weniger kleine Minderheit der Bevölkerung galt. In den 1920er Jahren haben in Österreich überhaupt nur zwanzig Prozent der jungen Bevölkerung, die dann bis in die 1960er erwerbstätig war und alle möglichen Wechselfälle erlebt hat, eine berufliche Ausbildung erworben; unter den Jugendlichen der 1950er Jahre, deren Erwerbsleben bis in die 1990er reichte, waren es immer noch weniger als die Hälfte. Erst seit dieser Zeit bis heute hat sich dies auf achtzig Prozent gesteigert die Krise der Beruflichkeit geht also mit der Professionalisation of Everyone einher! Es ist klar, dass selbst ein gegebenes, also konstant bleibendes, Ausmaß an Mobilität mehr Berufswechsel erfordert, wenn ein steigender bzw. sogar der weitaus überwiegende Teil der Bevölkerung einen bestimmten Beruf erlernt hat – der Übergang aus einer formal unqualifizierten Tätigkeit in der Landwirtschaft in andere Bereiche, der mit dem wirtschaftlichen Strukturwandel zur Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft die wichtigste Form der Mobilität war hat keinen Berufswechsel erfordert (aber die ‚Krise des Landlebens‘ evoziert). Es ist auch klar, dass die Anforderung der Mobilität unter der Voraussetzung, dass das Erlernen eines Berufes eine längere Zeitspanne dauert und dass dieses Erlernen eine mehr oder weniger starke erzieherisch-sozialisatorische Komponente hat, indem es eine jugendliche Plastizität erfordert und sich in die Person dann sozusagen bis zu einem gewissen Grad einbrennt und einbrennen soll, ein Spannungsverhältnis aufbaut, das zu einer Doppelbotschaft führen muss. Umso stärker der Glaube an die ‚prägende‘ Berufspädagogik im frühen Jugendalter, umso stärker ausgeprägt muss auch die Doppelbotschaft ausfallen: Lerne es, aber du weißt nicht, ob du es auch brauchen wirst können! Man müsste immer hinzufügen: vielleicht wäre es besser etwas anderes zu lernen!

Die österreichische Berufsbildung erfordert eine mehr oder weniger spezialisierte Wahl zwischen hunderten horizontal-vertikalen Alternativen im Alter von vierzehn und fünfzehn Jahren. Wenn man eine Prozesshaftigkeit der Wahlvorbereitung unterstellt, muss diese Vorbereitung mit zwölf oder dreizehn Jahren beginnen. Der Hauptteil der Berufsbildung findet zwischen fünfzehn und neunzehn Jahren statt, und es gibt sehr wenig valide Information über die Treffsicherheit der Bildungs- und Berufswahlen sowie über die Verwertung des Gelernten. *Ferdinand Eder* (2006, 2010) kommt zu sehr niedrigen Raten der Übereinstimmung von Interessenschwerpunkten und Schulwahlen bei den Sechzehnjährigen, nach eigenen Auswertungen von PISA-Daten hat ein etwas höherer Anteil der Sechzehnjährigen eine gute Wahl getroffen, aber ein Drittel würde die gewählte Schule oder Ausbildung nicht wieder wählen. Interessanterweise haben die beruflich spezialisierten Bildungsgänge tendenziell bessere Werte als die allgemeinbildenden (*Lassnigg* 2008). Ein Diskussionspunkt ist die geschlechtsspezifische Wirkung dieser frühen Wahl, und es gibt viele Hinweise und Argumente dafür, dass die geschlechtsspezifische Segregation durch die frühe Wahlsituation verstärkt wird (*Lassnigg* 2004). Ein weiterer Diskussionspunkt betrifft die Übergänge von der Berufsbildung in der Sekundarstufe an die Hochschulen. Hier entstehen sehr lange neun- bis zwölfjährige kumulierte Ausbildungsgänge, indem v.a. die Fachhochschulen, aber auch die Universitäten häufig von

Absolventinnen der Berufsbildenden Höheren Schulen besucht werden, die etwa zur Hälfte ähnliche Richtungen weiterstudieren, in denen sie bereits die Abschlüsse haben – so gelten österreichische Technikerinnen mit bis zu zwölfjähriger Ausbildung in einem Fachbereich vermutlich zu Recht als konkurrenzlos (an die Kosten-Ertragsverhältnisse wird dabei jedoch nicht gedacht). Die Signalwirkung, die von der Berufsbildung auf die Individuen ausgeht ist also insgesamt ziemlich vielschichtig und widersprüchlich einzuschätzen.

Der Bezug zu Machtstrukturen, der v.a. in der Professionalisierungsliteratur stark betont wird, ist in einer indirekten Weise gegeben, v.a. indem die starke Stellung der Wirtschaftskammer im politischen System durch das Berufssystem gestützt wird. Im Unterschied zu Deutschland, wo das Berufsprinzip verfassungsmäßig abgesichert ist, sind es in Österreich die Interessenorganisationen der Sozialpartnerschaft. Mit der intrinsisch-inhaltlichen Bedeutung der Berufe hat das nichts zu tun, für Reformen der Berufsausbildung ist diese Konstellation eher ein Hindernis. Die starke Position des klein- und mittelbetrieblichen Sektors in der österreichischen Politik hat bereits immer wieder die Aufmerksamkeit von Forscherinnen auf sich gezogen, zuletzt wieder in der Literatur über ‚Collective Skills Systems‘, in denen die wirtschaftlichen Akteurinnen in Kooperation mit dem Staat für die Bereitstellung der Qualifikationen sorgen (*Culpepper 2007, Busemeyer und Trampusch 2011*). Die den institutionellen Berufsstrukturen zugrundeliegenden Akteurskonstellationen spielen in der Machtverteilung eine wesentliche Rolle. *Michael Piore* (1986) hat bereits darauf hingewiesen, dass die Unterschiede zwischen Ausübungsberufen und Ausbildungsberufen in den Debatten über Un-Flexibilitäten vernachlässigt werden (vgl. *Lassnigg und Pechar 1992*). Dieser Aspekt wurde unter machtheoretischer Perspektive auf die Auswirkungen unterschiedlicher Gewerkschaftsstrukturen auf die Gestaltung der Berufe von *Wolfgang Streeck* (2011) wieder aufgegriffen. Er zeigt, dass sich rigide unflexible und ausschließende ‚Insider-Ausübungsberufe‘ v.a. durch starke Berufsgewerkschaften in den anglo-amerikanischen Systemen industrieller Beziehungen entwickelt haben, während die Industriegewerkschaften für flexible Berufe mit breiteren Qualifikationsprofilen gekämpft haben. In Österreich liegt das machtpolitische Schwergewicht bei der Gestaltung der Berufsstrukturen der Lehrlingsausbildung auf der Seite der klein- und mittelbetrieblichen Unternehmen, die in den Wirtschaftskammern organisiert sind und deren Funktionärinnen stellen, die Industriegewerkschaften haben sich immer für eine Verbreiterung der Profile und eine stärkere Position im Governance eingesetzt. Die Industrie war von Anfang an mit den berufsbildenden Vollzeitschulen verbunden und in der Lehrlingsausbildung gegenüber dem Gewerbe immer in einer deutlichen Minderheitenposition, und das Schwergewicht der industriellen Lehrlingsausbildung lag in der außerordentlich starken verstaatlichten Industrie. Mit der Privatisierung seit den 1980er Jahren wurde diese teilweise stark reduziert und die Reformbestrebungen der Arbeitnehmerinnenseite verlagerten sich auf die Bereitstellung von institutionellen Formen der Lehrlingsausbildung (öffentliche und halböffentliche Lehrwerkstätten, Ausbau der Berufsschule etc.; vgl. *Lassnigg 2011*). Als Resultat dieser Konstellation hat sich die Grundstruktur der Lehrlingsausbildung nur wenig verändert und ist von allen Systemen bei weitem das traditionellste (*Stöger 2007*). Reformen bestehen darin, dass neue Formen als

Möglichkeiten hinzugefügt werden, deren Verbreitung von der Akzeptanz abhängt und sehr langsam vor sich geht (z.B. Ausbildungsverbände; 7 Modullehrberufe 2006-2010). Aktuell entwickelt sich auf dem Hintergrund des demografischen Rückganges der jungen Bevölkerung eine diffuse und widersprüchliche machtpolitische Situation, in der die verschiedenen Bereiche, und damit auch die verschiedenen Formen der Beruflichkeit gegeneinander um Applikantinnen und Prestige kämpfen. Gewinner waren in den letzten Jahrzehnten die Berufsbildenden Höheren Schulen, die jedoch gegenwärtig einerseits Befürchtungen vor einem Wettbewerb mit den Bachelor-Studien haben, und andererseits mit Bestrebungen zur Entwicklung einer ‚High-end Version‘ der Lehrlingsausbildung (Lehre mit Matura) konfrontiert sind. Nach der anfänglichen Begeisterung mit dieser Form der Lehrlingsausbildung beginnen die Protagonisten zu realisieren, dass die Absolventinnen ihre Studienberechtigung ernst nehmen und zu studieren beginnen – damit gehen sie aber den ausbildenden Betrieben und auch den Berufen verloren; im Gegenzug wird nun daran gearbeitet, die Studienberechtigung durch zusätzliche Zugangsvoraussetzungen auszuhöhlen und damit die Aufwertung der Lehre wiederum zu bremsen.

4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Dieser Beitrag gibt eine Interpretation der Institutionalisierung der Beruflichkeit in Österreich und konfrontiert diese mit den neueren Entwicklungen der Qualifikationspolitik. Die Berufe werden als eine Version symbolischer Repräsentation der an sich unstrukturierten ‚chaotischen‘ Praktiken in Arbeit und Beschäftigung, neben anderen Repräsentationen (Disziplinen, Qualifikationen, Lernergebnisse), konzeptualisiert. Die ‚essentialistische‘ starke normative Ladung der Verknüpfung von Subjektivität und Arbeit/Beschäftigung wird fallengelassen. Die Berufe wirken als symbolische Form (Sprache) bei der Koordination von (Aus)Bildung und Arbeit, aber nicht als einzige und auch nicht notwendig in uniformer Weise. Ausprägungen der Subjektivierung der Arbeit (Arbeitskraftunternehmerintention oder Employability) und alternative symbolische Formen (Kompetenzen, Lernergebnisse, etc.) sind in dieser Sicht nicht substitutiv zum Beruf, sondern wirken ergänzend (ebenso wie das Geld als symbolisches Medium nicht substitutiv wirkt, sondern insbesondere bei den traditionellen Professionen definitiv ergänzend).

Mit der Beruflichkeit sind Formen sozialer Organisation verbunden, die jedoch ebenfalls nicht uniform sein und wirken müssen, und ihre Funktionalität durchaus auch teilweise untergraben können, wie dies in Österreich bei der starken wirtschaftsrechtlichen Bedeutung der Lehrberufe der Fall ist: die beruflichen Strukturen sind hier ein Fundament der Organisierung der Interessenvertretung der klein und mittelbetrieblichen Unternehmen, wodurch die Möglichkeiten einer flexiblen Entwicklung dieser Struktur wesentlich beeinträchtigt werden. Zur Legitimierung dieser Struktur wird ein essentialistischer Schein aufrechterhalten, der die inhaltliche Bedeutung dieser Strukturen stark überstrapaziert und bei den Wahl- und Entscheidungsprozessen im Jugendalter notwendigerweise

Doppelbotschaften produziert: es soll in die am besten passenden beruflichen Qualifikationen investiert werden, obwohl die Wahrscheinlichkeit ihrer längerfristigen Nutzung nicht sehr hoch ist. Interessant sind die verschiedenen Formen der Beruflichkeit in den verschiedenen Bereichen des österreichischen Bildungswesens, die sich von der Entwicklung der beruflichen Kompetenzmodelle im deutschen Dualen System wesentlich unterscheiden.

Literatur

Berufsausbildungsgesetz 1969 aktueller Stand

(http://www.bmwfj.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/BAG%202010_minimiert.pdf [Zugriff: 2011-08-31]).

BMWFJ - BUNDESMINISTERIUM für WIRTSCHAFT, FAMILIE und JUGEND, 2011: Lehrberufe in Österreich

(<http://www.bmwfj.gv.at/BERUFSAUSBILDUNG/LEHRBERUFEINOESTERREICH/Seiten/default.aspx> [Zugriff: 2011-08-31]).

Bouder, Annie; Dauty, Françoise; Kirsch, Jean-Louis; Lemistre, Philippe, 2009: Legibility of qualifications: an issue as long-standing as Europe, in: CEDEFOP (Hrsg.): Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, Vol. 3, Luxembourg, 89–140

(<http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5011.aspx> [Zugriff: 2011-08-31]).

Busemeyer, Marius R.; Trampusch, Christine (Hrsg.), 2011 im Erscheinen: The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford.

Coles, Mike; Werquin, Patrick, 2009: The role of national qualifications systems in helping to modernise vocational education and training systems. in: CEDEFOP (Hrsg.): Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, Vol. 3, Luxembourg, 141-178

(<http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5011.aspx> [Zugriff: 2011-08-31]).

Culpepper, Pepper D., 2007: Small States and Skill Specificity: Austria, Switzerland, and Interemployer Cleavages in Coordinated Capitalism, in: Comparative Political Studies 40, 6, 611-637.

Drexel, Ingrid, 2005: Die Alternative zum Konzept des Berufs: das Kompetenzkonzept - Intentionen und Folgeprobleme am Beispiel Frankreichs, in: *Jacob, Marita; Kupka, Peter* (Hrsg.): Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 297) Nürnberg, 39-53.

Eder, Ferdinand, 2006: Interessen und Bewältigung der Schule, in: Haider, Günther; Schreiner, Claudia (Hrsg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb, Wien, 270-279.

Eder, Ferdinand, 2010: Treffsicherheit der Schul- und Laufbahnentscheidungen, in: Lorenz Lassnigg (Hrsg.): Forum: Zukunftsfragen der Berufsbildung. Dokumentation des Doppelforums auf der

Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 8.-9.Juli 2010, Steyr, 41-43
(<http://www.equi.at/dateien/ForumZukunftText.pdf> [Zugriff: 2011-08-31]).

Fachhochschul-Studiengesetz 1993 aktueller Stand
(http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Erv/ERV_1993_340/ERV_1993_340.pdf [Zugriff: 2011-08-31]).

Fischer, Martin; Jungmann, Walter, 2011: Die wissensbasierte Gesellschaft und ihre Implikationen für die gewerblich-technische Berufsbildung, in: *Niedermair, Gerhard* (Hrsg.): Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Linz, 47-66.

Gewerbeordnung 1994 aktueller Stand
(<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10007517> [Zugriff: 2011-08-31]).

Gramlinger, Franz; Schlögl, Peter; Stock, Michaela (Hrsg.), 2007/2008: Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT?, in: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, bwp@ Spezial 3 - Österreich Spezial*
(<http://www.bwpat.de/ATspezial/> [Zugriff: 2011-08-31]).

Harney, Klaus; Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.), 1999: Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Zeitschrift für Pädagogik, 40.Beiheft. Weinheim und Basel.

Jacob, Marita; Kupka, Peter (Hrsg.), 2005: Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 297. IAB Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg.

Kupka, Peter, 2005: Berufskonzept und Berufsforschung – soziologische Perspektiven, in: *Jacob, Marita; Kupka, Peter* (Hrsg.), 2005: Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 297. IAB Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, 17-38.

Kurtz, Thomas, 2001: Form, strukturelle Kopplung und Gesellschaft. Systemtheoretische Anmerkungen zu einer Soziologie des Berufs, in: *Zeitschrift für Soziologie* 30, 2, 135–156.

Kurtz, Thomas, 2005: Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist.

Kutscha, Günter, 2008: Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht, in: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online bwp@ Ausgabe Nr. 14* (http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf [Zugriff: 2011-08-31]).

Lassnigg, Lorenz; Pechar, Hans, 1991: Bildung und Strukturwandel: Institutionelle Aspekte im internationalen Vergleich, in: *Schmee, Josef; Lassnigg, Lorenz; Pechar, Hans; Tipka, Ernst; Walther, Herbert* (Hrsg.): Strukturwandel und Bildung. Zusammenhang zwischen technischem Fortschritt und Qualifizierung der Beschäftigten in Verbindung mit dem Einsatz neuer Technologien, Wien, 224-289
(http://www.ihs.ac.at/publications/lib/ihsrp_5.pdf [Zugriff: 2011-08-31]).

- Lassnigg, Lorenz*, 1999: Bildung - Beruf - Beschäftigung. Koordination, Innovationsdynamik und "Systemgrenzen", in: Honegger, Claudia; Hradil, Stefan; Traxler, Franz (Hrsg.): Grenzenlose Gesellschaft, Opladen, 484–501.
- Lassnigg, Lorenz*, 2000: Steuerung, Vernetzung und Professionalisierung in der Berufsausbildung, in: Institut für Höhere Studien, Reihe Soziologie Nr. 46, Wien (<http://www.equi.at/dateien/rs46.pdf> [Zugriff: 2011-08-31]).
- Lassnigg, Lorenz*, 2004: To match or mismatch? The Austrian VET system on struggle with diverse and changing demand, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online bwp@ Ausgabe Nr. 7 (http://www.bwpat.de/7eu/lassnigg_at_bwpat7.pdf [Zugriff: 2011-08-31]).
- Lassnigg, Lorenz*, 2008: Einige Befunde zu den wirtschaftlichen und sozialen Wirkungen der Berufsbildung in Österreich. Unveröffentlichtes Papier (<http://www.equi.at/material/Wirkungen.pdf> [Zugriff: 2011-08-31]).
- Lassnigg, Lorenz*, 2010: Herausforderungen für Berufsbildung und Forschung: Demografie, Lifelong Learning und Berufs im Lebensverlauf, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Beihefte (ZBW-B), Heft 24, Stuttgart, 207-234.
- Lassnigg, Lorenz*, 2012 im Erscheinen: Learning outcomes and governance of education – ‘Lost in Translation’, erscheint in: Journal of Education and Work, special issue ‘Shift to learning outcomes’ *OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT* (Hrsg.), 2007: Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning, Paris.
- OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT* (Hrsg.), 2009: Who participates in education?, in: OECD, Education at a Glance 2009: OECD Indicators, OECD Publishing (doi: 10.1787/eag-2009-21-en [Zugriff: 2011-08-31]).
- Piore, Michael J.*, 1986: Perspectives on labor market flexibility, in: Industrial Relations 25, 2, 146-183.
- Ribolits, Erich; Zuber, Johannes* (Hrsg.), 1997: Misere Lehre. Der Anfang vom Ende der Dualen Berufsausbildung. Schulheft 85. Wien (http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/112-1/sh85_Misere%20Lehre.pdf [Zugriff: 2011-08-31]).
- Schulorganisationsgesetz 1962 aktueller Stand
(<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [Zugriff: 2011-08-31]).
- Stöger, Eduard A.*, 2007: Integrating apprenticeship training in learning organizations. Vienna: Lit.
- Streeck, Wolfgang*, (2011 im Erscheinen): Skills and Politics: General and Specific, in: *Busemeyer, Marius R.; Trampusch, Christine* (Hrsg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford, Ch. 12, 317-352.
- Universitätsgesetz 2002 aktueller Stand
(<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128> [Zugriff: 2011-08-31]).

Werquin, Patrick, 2007: Moving mountains: will qualifications systems promote lifelong learning? in: European Journal of Education 42,4, 459-484.

Wilensky, Harold L., 1964: The professionalization of everyone? American Journal of Sociology 70, 2, 137-158.

Autoren-Angaben zur Person:

Lorenz, Lassnigg, 1952, Dr.phil, Leiter der Forschungsgruppe *equi-employment.qualification.innovation* (www.equi.at) am Institut für Höhere Studien (IHS, www.ihs.ac.at), Abteilung Soziologie in Wien, lassnigg@ihs.a.c.at, aktuell Arbeiten zu Fragen der Entwicklung von Strategien des Lifelong Learning, zur Qualifikationspolitik in Österreich und zum Zusammenspiel von Bildung und Beschäftigung in den Nachbarländern der Europäischen Union.