

Projektbericht
Research Report

Berufsbildung in Österreich: Hintergrundbericht zum Nationalen Bildungsbericht 2012

Lorenz Lassnigg
Andrea Laimer



INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES
Vienna

**Projektbericht
Research Report**

Berufsbildung in Österreich: Hintergrundbericht zum Nationalen Bildungsbericht 2012

**Lorenz Lassnigg
Andrea Laimer**

Ergänzender Hintergrundbericht zum Kapitel im Nationalen Bildungsbericht 2012
,Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen
Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy Analyse‘

Endbericht

Januar 2013

**Institut für Höhere Studien (IHS), Wien
Institute for Advanced Studies, Vienna**

eQUIIHS
Employment · Qualification · Innovation

Kontakt:

Lorenz Lassnigg

☎: +43/1/599 91-214

email: lassnigg@ihs.ac.at

Andrea Laimer

☎: +43/1/599 91-133

email: laimer@ihs.ac.at

Anmerkung: Der vorliegende Bericht ist unter <http://www.equi.at/dateien/nbb-hintergrund.pdf> im Internet verfügbar. Das Kapitel im Nationalen Bildungsbericht 2012 liegt unter <http://www.equi.at/dateien/nbb-berufsbildung.pdf>

A. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Entwicklungsfragen der Berufsbildung in Österreich. Zusammenfassung und Ausblick für Forschung und Politik

1. Zusammenfassung

Problemanalyse

1. Die Komplexität des Bildungswesens und seiner Verbindungen zu Gesellschaft und Wirtschaft spiegelt sich in der Komplexität der europäischen bildungspolitischen Programmatik und Aktivitäten (ET 2010, ET 2020). Für die Politik in den Mitgliedsstaaten ergibt sich daraus, neben einigen gemeinsamen Grundlinien ein sehr breites und umfassendes Menü an Möglichkeiten für die Konkretisierung bildungspolitischer Maßnahmen im Kontext der nationalen Bedingungen, Herausforderungen und Probleme. Die Berufsbildungspolitik überschneidet sich mit der allgemeinen Bildungspolitik, erscheint aber auf internationaler, europäischer und nationaler Ebene auch als deutlich abgegrenzter Bereich und mit eigener Programmatik (Brügge Kommuniké, 2010).

2. Die Gestaltung der Schnittstellen zur Pflichtschule und zur Hochschule hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte zu einer wesentlichen Problematik für die Berufsbildung entwickelt. Grundlegende Auswirkungen an der Schnittstelle zur Pflichtschule ergeben sich daraus, dass die Berufsbildung im Unterschied zur Vergangenheit heute nicht mehr ‚exklusiv‘ in dem Sinne ist, dass sie nur einen (kleinen) Teil der Jugend einbezieht, sondern dass ein berufsbezogener Abschluss vielmehr als allgemeine Voraussetzung für den Einstieg in das Erwachsenenleben gesehen wird. Dies stellt für das Bildungswesen die neue Aufgabe, den Teil der Jugendlichen, der in der Vergangenheit nach dem Ende der Pflichtschule ausgesiebt wurde, in weitere Bildungskarrieren zu integrieren. Die Selektionsprozesse haben sich in die Berufsbildung hineinverlagert. Auf der anderen Seite erweitern sich die Wissensbestände progressiv und werden zunehmend Teil des Wirtschaftsgeschehens, so dass zur Erreichung der erforderlichen Kompetenzen auch der Zugang zu den Hochschulen als Institutionen der wissenschaftlichen Wissensproduktion erweitert wird und werden muss.

3. Im Rahmen des umfassenden Europäischen Benchmarking der nationalen Bildungssysteme zeigen sich Stärken des österreichischen Systems v.a. beim Übergang in das Erwerbsleben und auch bei der erfolgreichen Vermittlung sekundärer Abschlüsse sowie beim geringen Ausmaß des frühen Schullabbruches, während v.a. die Leistungsprobleme bei den Grundkompetenzen, insbesondere den sprachlichen Kompetenzen der männlichen und den Mathematik-Kompetenzen der weiblichen Jugendlichen, eine wesentliche Schwäche darstellen und auch der Zugang zum Tertiären Bildungswesen vergleichsweise gering ist. Damit erscheint die

Berufsbildung als sehr erfolgreich und die Schwächen des Bildungswesens werden eher in den vor- und nachgelagerten Bereichen gesehen. Die nähere Analyse zeigt jedoch, dass den Vorteilen der Berufsbildung durchaus auch Nachteile gegenüberstehen.

Besonderheiten der österreichischen Berufsbildung

4. Die österreichische Berufsbildung hat mehrere international beobachtbare Entwicklungen nicht mitgemacht, und kann daher als reformresistent erscheinen. Näher betrachtet, sind aber wesentliche – nicht so offensichtliche sichtbare – *Veränderungen auf inkrementellem oder inkrementalistischem Wege* innerhalb der bestehenden Grundstrukturen vor sich gegangen, die zu spezifischen Stärken und Schwächen beitragen.¹ Die vordergründige Reformresistenz hat daher durchaus Vorteile, setzt aber aufgrund seiner Besonderheiten das österreichische Bildungswesen auch vielfältigem Konvergenzdruck in den internationalen Vergleichen und Benchmarkings aus. Dabei steht immer wieder die Größe des Hochschulsektors im Mittelpunkt, wie auch der frühe Zeitpunkt der Teilung der Kinder in unterschiedliche Schultypen.

5. Die Besonderheiten der österreichischen Berufsbildung sind insbesondere durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet: (1) Bestehen einer dualistischen Grundstruktur mit starker Lehrlingsausbildung und einem starken Sektor berufsbildender mittlerer und höherer Schulen (BMHS) nebeneinander; (2) frühe Differenzierung nach Leistungsniveau in der Pflichtschule und in der Berufsbildung und starke Hierarchisierung innerhalb der Berufsbildung zwischen BHS, BMS und Lehrlingsausbildung; (3) eine komplexe mehrdimensionale zweistufige Zugangsstruktur auf der 9. und 10. Stufe mit unterschiedlichen Selektionsmechanismen in Schule und Lehre, die hohe Anforderungen an die Bildungswahlen und den Orientierungsbedarf stellen; (4) ein kleines und wenig differenziertes Hochschulsystem mit einer späten und langsam wachsenden Etablierung von Alternativen zu den Universitäten (FHs); (5) eine starke geschlechtsspezifischen Segregation in der Berufs- und Hochschulbildung; (6) ein komplexes ‚dualistisches‘ Governance-System mit unterschiedlichen Strukturen in Lehrlingsausbildung und Schule, ohne übergreifende Koordinations- oder Steuerungsmöglichkeiten.

6. Wesentliche *Vorteile* dieser besonderen Struktur sind v.a. die Diversität zwischen Schule und Lehre bei den Reaktionsmöglichkeiten auf Anspannungen am Jugendarbeitsmarkt, die Mobilisierung der betrieblichen Beteiligung an der Erstausbildung im Rahmen der Lehre und die Anbindung der Berufsbildung an das Hochschulwesen durch die Doppelqualifizierung der BHS für Beruf und Studium. *Nachteile* sind in struktureller Hinsicht der hohe Orientierungsbedarf aufgrund der komplexen und frühen Wahlsituation, der hohe Grad an geschlechtsspezifischer und

¹ In den Diskursen über Formen der Innovation wird heute zwischen zwei Grundformen unterschieden: Zwischen ‚radikaler‘ Innovation, die durch gezielte und punktuelle (strukturelle) Reformen oder Erneuerungen vor sich geht, und ‚inkrementeller‘ oder ‚inkrementalistischer‘ Innovation, die durch viele laufende kleine Veränderungen in den Alltagsprozessen über die Zeit ebenfalls zu größeren Erneuerungen führen kann. Diese Formen der Veränderung sind auch seit langem aus historischen Analysen der Entwicklung der Bildungssysteme bekannt.

sozialer und kultureller Kanalisierung, die hohe Selektionsdynamik aufgrund der starken Hierarchisierung von Leistungsebenen und die strikte Trennung zwischen Berufs- und Allgemeinbildung in den unteren Leistungsbereichen, v.a. in der Lehrlingsausbildung, aber abgeschwächt auch in den Schulen. Neben diesen strukturellen Nachteilen gibt es weitere *Problemzonen* v.a. an den Schnittstellen, insbesondere bei der zweistufigen Selektionsstruktur am Zugang nach der Pflichtschule (9. und 10.Stufe) und auch bei den Übergängen in die FHs, die oft zu einer einschlägigen kumulativen Fortsetzung der BHS mit insgesamt sehr langen Ausbildungen führen.

Veränderungsdruck und Herausforderungen

7. Die tiefgreifenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen haben ihre Auswirkungen auf das Bildungswesen, das auf diese reagieren muss und auch möglichst einen proaktiven Beitrag zur Moderation dieser Veränderungen leisten sollte. In dieser Situation ist eine starke *Veränderungsrhetorik* entstanden, die hohen Reformdruck postuliert. Bei näherer wissenschaftlicher Betrachtung wird das Bildungswesen jedoch vor übertriebene und unerfüllbare Forderungen gestellt, die auch seine grundlegende Funktion in der gesellschaftlichen Stabilisierung oft vernachlässigen. Die Herausforderungen sind nicht ausreichend objektiv und wissenschaftlich begründbar und müssen daher im politischen Prozess konstruiert werden, da z.B. die kausalen Zusammenhänge zwischen Bildung und Wirtschaft nicht klar sind, und auch die Faktoren in den Betrieben (z.B. lern- und innovationsfreundliche Arbeitsorganisation) vernachlässigt werden. Beispielsweise klagen oft weniger produktive und nicht erfolgreiche Betriebe stärker über ‚Fachkräftemangel‘ als die innovativen und expandierenden Betriebe.

8. Politisch formulierte Herausforderungen an die Berufsbildung gibt es an verschiedenen Ansatzpunkten, erstens bei ihrem potentiellen Beitrag zur wirtschaftlichen Innovation als entscheidendem Faktor der Wettbewerbsfähigkeit und zweitens bei ihrem potentiellen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration. Beide Herausforderungen sind Gegenstand der politischen Programmatik auf internationaler, europäischer und nationaler Ebene. In der *Innovationspolitik* bündeln sich die wirtschaftlichen Herausforderungen hinsichtlich der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen. Auf internationaler und europäischer Ebene gibt es Expertise und politische Prioritäten (EU: Wissensdreieck von Forschung, Bildung und Innovation; OECD: Neue Innovationsstrategie). Auf nationaler Ebene wurde mit der FTI-Strategie eine innovationspolitische Programmatik entwickelt, die darauf ausgerichtet ist, Österreich in die Spitzengruppe der innovativen Staaten zu bringen. Im Bereich der *gesellschaftlichen Integration* gibt es auf internationaler, europäischer und nationaler Ebene politische Schwerpunkte im Bereich des Schul- und Bildungsabbruches und der Integration von Jugendlichen in Beschäftigung. In der österreichischen Strategie für das lebensbegleitende Lernen (LLL-Strategie) bildet dies einen zentralen Schwerpunkt.

9. In der Innovationsforschung und -politik ist im Hinblick auf die Berufsbildung eine *Neuorientierung* von einem Fokus auf vertikale Höherqualifizierung über das Hochschulwesen zu einer horizontalen Verbesserung auf allen Ebenen des Bildungswesens und insbesondere der Berufsbildung zu verzeichnen, die v.a. an der

zentralen Bedeutung der inkrementellen Innovation im Zuge der laufenden Verbesserungen in kleinen Schritten ansetzt. Der ‚richtige Mix‘ an Qualifikationen ist gefordert, der im Zusammenwirken zwischen den wirtschaftlichen Anforderungen und den Aspirationen der Jugendlichen ausgebildet werden soll. Aufgrund der steigenden Kompetenzerfordernissen und der demografischen Verknappung der Jugendlichen – das prognostizierte Geburtenpotential für die Oberstufe sinkt zwischen 2010 und 2015 von einem Niveau über 500.000 um ca. 15% auf ein Niveau über 400.000 - sollen möglichst alle Jugendlichen verbesserte Qualifikationen und Kompetenzen aufweisen.

10. *Externe Veränderungsimpulse* sind auf den folgenden Dimensionen zu verzeichnen: Tertiärisierung in Richtung Hochschulwesen als langfristiger, selbstläufiger, von der sozialen Nachfrage getriebener Prozess; Internationalisierung im Zuge der Entwicklung der europäischen Instrumente (Qualifikationsrahmen, Lernergebnisse, Kreditpunkte); Lebenslanges Lernen und darauf ausgerichtete Ausbildungsprofile; Professionalisierung, Reform der Lehrer/innenbildung und Entwicklung der Forschung. Die österreichische Wirtschaft hat insbesondere im Bereich der inkrementellen Innovation eine sehr gute Position in den vergleichenden Benchmarkings, die auch in den wirtschaftlichen Erfolgen zum Ausdruck kommt. Schwächen bestehen im Bereich der radikalen Science-Technology-Innovation. Die FTI-Strategie fordert eine umfassende Reform des Bildungswesens, die insbesondere auch auf pädagogische Verbesserungen und eine Erhöhung der Durchlässigkeit ausgerichtet sein soll. In dieser Richtung gibt es auch Forderungen und Positionen der Sozialpartner/innen. Die Berufsbildung bildet in diesen Vorschlägen aber keinen ausdrücklichen Schwerpunkt, diese sind v.a. auf die Verbesserung der ‚Vorleistungen‘ in der Allgemeinbildung ausgerichtet. Neuerdings sind auch die Fragen und Probleme der besseren beruflichen Integration der Nachkommen von Zuwander/innen in den Vordergrund gerückt.

11. Im ‚Windschatten‘ der allgemeinen Bildungspolitik wurden in der Berufsbildung in den letzten Jahren wesentliche Entwicklungen und Reformen eingeleitet, die auch zu strukturellen Weiterentwicklungen führen können. Im Rahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung für die Berufsbildung (*QIBB*) wird ein umfassender Ansatz auf allen Ebenen umgesetzt, der die Kompetenzorientierung und die Entwicklung von Standards einschließt; die *Modularisierung* der Lehrlingsausbildung ist ein Ansatz, die Strukturen der Lehrberufe flexibel weiterzuentwickeln und anzupassen; die ‚*Ausbildungsgarantie*‘ und in deren Rahmen die überbetriebliche und integrative Ausbildung (ÜBA, IBA) ergänzen die Berufsbildung im Hinblick auf die integrativen Ziele.

12. Um den Herausforderungen auf der Ebene der Politikentwicklung und Umsetzung gerecht werden zu können, ist es erforderlich, die politischen Prozesse der Formulierung von Zielsetzungen auf die formulierten Herausforderungen auszurichten, das vorhandene Wissen zu nutzen und zu entwickeln und dabei eine gute Verbindung mit den Akteur/innen in den Bildungseinrichtungen herzustellen. Dazu ist die Professionalisierung der Lehrenden und der Forschung ein zentraler Punkt.

Situationsanalyse

13. Im Rahmen der Situationsanalyse wurden fünf Problembereiche unter Heranziehung neuer Datenquellen näher untersucht: (1) der Komplex von Demografie, Migration und Fachkräftebedarf; (2) die Geschlechtersegregation von Lernenden und Lehrenden; (3) die soziale Positionierung der Berufsbildung und Fragen der Orientierung und Beratung; (4) Übergangsprobleme, Schulabbruch und Ausbildungsgarantie; (5) das Ausbildungsmodell der Berufsbildung im lebenslangen Lernen.

14. Die demografischen Prognosen sind durch eine mittelfristige *absolute Verknappung der Potentiale für die Berufs- und Hochschulbildung*, eine Verschiebung zu den *älteren Bevölkerungsgruppen* und zur Erhaltung einer stabilen Bevölkerungsentwicklung auch durch eine *deutliche Zuwanderung* gekennzeichnet. Die absolute Verknappung auch der mittleren Jahrgänge führt zur Wahrnehmung einer Fachkräfteknappheit, die sich in Zukunft verstärken wird. Potentiale für eine absolute Ausweitung des Arbeitskräfteangebotes sind unter demografischen Gesichtspunkten nur von der älteren Bevölkerung und der Zuwanderung zu erwarten. *Die auf Sicht absehbare Verknappung der Potentiale für die Berufs- und etwas zeitversetzt die Hochschulbildung wird den Wettbewerb zwischen den verschiedenen Ausbildungsbereichen, zwischen Lehre und Schule, wie auch zwischen Sekundar- und Tertiärebene verstärken.* Im Wettbewerb zwischen Schule und Lehre wirkt der unmittelbarer spürbare Nachfragedruck in Richtung Lehre, während die soziale Positionierung und der Aufstiegssog eher die (höhere) Schule begünstigt. Auch zwischen Hochschule und sekundären Abschlüssen ist verstärkter Wettbewerb zu erwarten, da die Steigerung des Hochschulzuganges von den BHS die Absolvent/innen dem Arbeitsmarkt entzieht. Aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungen in den Bundesländern sind auch Verteilungsprobleme zu erwarten. Die fehlenden Steuerungsmöglichkeiten lassen die Entwicklung schwer vorhersehen.

15. Die Abstimmung zwischen dem wirtschaftlichen Qualifikations- und Kompetenzbedarf wird in der absehbaren Zukunft grundlegend von der Demografie geprägt sein. Kurzfristige Anpassung wird über die Weiterbildung bewerkstelligt werden müssen, deren Rolle in der Berufsbildung jedoch – abgesehen von allgemeinen Statements – weitgehend ungeklärt ist. In der Situation absoluter Verknappung müssen alle Nachfragebereiche versuchen, auf die schrumpfenden Potentiale der Erstausbildung zuzugreifen, und es stellt sich die schwierige Frage, welche Bereiche bevorzugt bedient werden sollen. Selbst wenn es gelingt, Prioritäten zu setzen, ist damit nicht gesagt, dass im bestehenden komplexen System der Bildungswahl die Akteur/innen diesen Prioritäten auch folgen werden. Prioritätensetzung bedeutet zu wissen, was der ‚richtige Mix‘ wäre. In diesem Wissen bestehen trotz vielfältiger Ansätze der Wissensproduktion grundlegende Lücken. Dadurch gewinnt in der Prioritätensetzung die politische Ebene und die damit verbundene Durchsetzungskraft gegenüber sachlichen Gründen an Gewicht.

16. Die Erweiterung der weiblichen Erwerbstätigkeit bildet ein weiteres Potential für zusätzliche Beschäftigung. Unter den gewärtigen Bedingungen der Familienpolitik und sozialen Sicherung besteht hier ein Trade-off mit der Fertilität, da in der österreichischen Gesellschaft nach wie vor die Vereinbarkeit von Familienpflichten

und Berufstätigkeit zu wenig gegeben ist. Die starke *Geschlechtersegregation* in Bildung und Beruf wirkt hier erschwerend, indem die weiblichen Potentiale für den MINT-Bereich vergleichsweise schlecht ausgeschöpft werden. Die frühe Wahl in der Berufsbildung bewirkt eine strukturelle Verstärkung der Geschlechtersegregation, die auch unter den Lehrpersonen besteht. Moderat erhöhte weibliche Anteile unter den Schüler/innen wirken sich auf den weiblichen Schulerfolg tendenziell positiv aus, bei den Lehr- und Leitungspersonen gehen positive Impulse eher von einer ausgewogenen Geschlechterverteilung aus.

17. Der *soziale Hintergrund* spielt in Österreich eine wesentliche Rolle bei den Bildungsentscheidungen und bei den erzielten Leistungen. Die Berufsbildung ist ganz klar mit den schwächeren sozialen Positionen und Leistungen verbunden, wobei die BHS eine wesentliche Rolle für soziale Aufstiegsprozesse spielt. Unter den beiden Komponenten der Doppelqualifizierung der BHS, Berufsbildung und Studienvorbereitung, hat die letztere ein wesentliches Gewicht und führt zu hohen Übergangsraten in die Universitäten und Fachhochschulen. Zwei Phänomene in diesem Übergangsbereich verdienen im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung mehr Beachtung: Erstens werden durch die Übergänge in die Hochschulen dem Arbeitsmarkt beträchtliche Potentiale entzogen, zweitens werden in beträchtlichem Ausmaß kumulative Bildungskarrieren der Fortsetzung des Studiums im gleichen Fachbereich gewählt, die zu sehr langen Ausbildungen führen, deren Wirksamkeit hinterfragt wird. An der Schnittstelle zur Pflichtschule ist eine Berufsbildung die einzige Möglichkeit für einen weiteren Bildungsgang für Jugendliche mit geringen Grundkompetenzen. Dies wird v.a. am Übergang in die Lehrlingsausbildung als Problem wahrgenommen, ohne dass im formalen Bildungswesen dafür Lösungen angeboten werden. Diese Übergangsprobleme sind auch stark mit benachteiligenden sozialen Faktoren und Migrationshintergrund verbunden.

18. Die *zweistufige Übergangslösung* in die obere Sekundarstufe mit der Polytechnischen Schule (Poly) als konzipiertem Übergang in die Lehre hatte in der Vergangenheit wichtige Funktionen, um Anreize für Pflichtschulabschlüsse und weitere Bildungskarrieren zu setzen, führt aber auch zu einer Reihe von Problemen in den betroffenen Bereichen. Die 9.Stufe in den berufsbildenden Schulen fungiert aufgrund der Umgehung der Poly als Selektion für die Lehre und bedingt hohe Verluste in diesen Schulen nach dem 1.Jahr, ohne dass entsprechende kompensatorische Angebote bestehen; auch in den folgenden Jahren gibt es noch ein hohes Ausmaß an Abbrüchen und Mobilität in der Oberstufe (,Brutto-Dropout), die jedoch fast ausschließlich Abwärtsmobilität ist. Der völlige Bildungsabbruch (,Netto-Dropout) unmittelbar nach der Pflichtschule ist vergleichsweise gering, wenn auch für SchülerInnen mit Migrationshintergrund dafür bedeutend höhere Risiken bestehen. Auch in der Oberstufe machen die vollständigen Abbrüche (,Netto-Dropout) den kleineren Teil der Abgänge aus den verschiedenen Schulbereichen aus. Die gesamte Dynamik in der Oberstufe bringt zum Ausdruck, dass diese stark durch die Hierarchie der Bildungsgänge und durch Selektionsprozesse geprägt ist. Um diesem Selektionssystem entgegenzuwirken sind im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und der Europäischen Sozialpolitik [ESF] vielfältige Angebote entstanden, um dem frühen Schulabbruch entgegenzuwirken. Neuere Maßnahmen folgen dem Konzept individuellen Case-Managements, die dem gegenwärtigen Status-Quo der Expertise entsprechen (Jugendcoaching). Damit wird nun in den Pilotregionen versucht, eine

klare Verbindung der externen Unterstützungsmaßnahmen zum formalen Bildungswesen herzustellen und die präventive Komponente zu stärken.

19. Da der Übergang in die Lehre wesentlich durch konjunkturelle und zunehmend auch strukturelle Faktoren erschwert wird, und auch an der Schwelle nach der Ausbildung Übergangsprobleme auftreten, wurden im Rahmen der Ausbildungsgarantie institutionelle Formen der Lehrlingsausbildung eingeführt [ÜBA, IBA]. Darüber hinaus gibt es ein breites Instrumentarium arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen, das etwa 100.000 Jugendlichen kurz nach ihrem Ausbildungsende vielfältige Unterstützungsmaßnahmen zu Teil werden lässt, darunter häufig wiederum Ausbildungsmaßnahmen und Förderung von Lehrstellen. *Die im internationalen Vergleich günstigen Werte im Übergangsbereich und bei der Jugendarbeitslosigkeit sind daher nicht allein dem Bildungswesen zuzurechnen, sondern auch der hohen Priorität, die seit Jahrzehnten der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik gegeben wird.*

20. Die Analyse der Verteilung der Leistungen in den Grundkompetenzen im Verhältnis zur Struktur der oberen Sekundarstufe ergibt insofern ein *Bildungsparadox*, als die Jugendlichen aus der unteren Hälfte des Leistungsspektrums ausschließlich in die Berufsbildung übergehen, wo jedoch in diesen Kompetenzbereichen wenige oder keine weiteren Angebote vorgesehen sind. Dies gilt v.a. für den Bereich der Lehrlingsausbildung, wo diese Aufgabe als Vorleistung gesehen wird. Hier ist also neben der sozialen Selektivität der Erwachsenenbildung ein zweites Matthäus-Prinzip (Wer hat, dem wird gegeben...) festzustellen, indem in der Oberstufe die weitere Allgemeinbildung ausschließlich auf den Bereich der Jugendlichen bezogen ist, die bereits über die höchste Allgemeinbildung verfügen.

2. Ausblick für Forschung

21. Für den Bereich der Forschung in der Berufsbildung ist erstens festzustellen, dass der Stand der Forschung vergleichsweise schwach ausgebildet ist und es insbesondere so gut wie keine Grundlagenforschung gibt, was mit dem niedrigen Grad an Institutionalisierung und Einbindung in die Universitäten als primäre Forschungsstätten zusammenhängt. Zweitens ist der Grad der Professionalisierung in der Forschung aber auch beim Lehrpersonal, was die pädagogische Komponente anbelangt, insgesamt gering und gleichzeitig sehr divers verteilt. Beim Lehrpersonal in der Berufsbildung besteht traditionell eine starke Priorität auf den berufsfachlichen Komponenten und den praktischen Erfahrungen in der Anwendung. Die pädagogische Komponente wurde mit der Reform der Lehrer/innenausbildung teilweise stark erhöht, sie ist jedoch immer noch sehr ungleich verteilt. Wenn man davon ausgeht, dass Professionalität v.a. aus der Verbindung zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen besteht, so ist die Basis für die wissenschaftliche Komponente mit Ausnahme des Bereichs der Wirtschaftspädagogik sehr schwach ausgeprägt. *Insbesondere im Bereich der betrieblichen Ausbildung gibt es überhaupt keine Professionalisierung und auch keine nennenswerten Schritte in dieser Richtung.* Wenn jedoch ernsthaft vom ‚Dualen Prinzip‘ gesprochen werden soll, so kann die Ausschöpfung der Potentiale des ‚Work-Based Learning‘ nur bei entsprechenden Kompetenzen der Ausbilder/innen erfolgen. Im schulischen Bereich besteht ein wesentlicher Ansatz zur Professionalisierung im QIBB-Prozess, wo in der

Zusammenarbeit von Administration, Praxis des Schulbereiches und wissenschaftlicher Begleitung die angewandte Entwicklungstätigkeit vorangetrieben wird.

22. Im Bereich der Berufsbildungsforschung besteht eine starke institutionelle Aufsplitterung nach Fachbereichen und Institutionen (Wirtschaftspädagogik, Ingenieurpädagogik, Berufspädagogik, Betriebspädagogik; Universität, Pädagogische Hochschulen, außeruniversitäre Forschung etc.), ohne dass eine gemeinsame Basis existieren würde. Um die *Professionalisierung* voranzubringen, wäre eine gemeinsame Basis und eine universitäre Anbindung unabdingbar, wobei v.a. der Ausbau der Grundlagenforschung auf internationalem Standard wesentlich wäre. Die Nachbarländer Deutschland und Schweiz verfügen hier über starke Institutionen bzw. sind auch dabei, diese wesentlich auszubauen und weiterzuentwickeln. Trotz einiger Ansätze bestehen hier so wesentliche Differenzen zu Österreich, dass man von unterschiedlichen Entwicklungsstufen sprechen muss. Insbesondere im Bereich der pädagogischen Prozesse, ihrer Qualität und ihrer Ergebnisse (die in diesem Bericht nicht berücksichtigt werden konnten) besteht hoher Entwicklungsbedarf. Ein Ansatz, der hier wesentliche Weiterentwicklungen bringen hätte können, eine vergleichende Leistungserhebung im Bereich der Berufsbildung (VET-LSA) wurde in Österreich mit der Beteiligung an der Feasibility-Studie begonnen, aber dann nicht weiterverfolgt.

23. Anknüpfend an die Analysen im vorliegenden Bericht können folgende Themenbereiche identifiziert werden, in denen weitere vertiefende Forschung wichtige Beiträge zur Weiterentwicklung der österreichischen Berufsbildung leisten könnte:

- Vertiefung, Zusammenführung und bessere Nutzarmachung des Wissens über den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedarf nach Kompetenzen und Qualifikationen (Antizipationsansätze)
- Die Rolle der Berufsbildung im Wissensdreieck von Forschung, Bildung und Innovation (Verbindung der Berufsbildung mit betrieblichen Innovationsprozessen)
- Maximale Ausschöpfung der Potentiale der Jugendlichen für die Berufsbildung (Methodische Entwicklungen zur Prävention gegenüber Formen des Leistungsveragens innerhalb des Schulwesens und der Lehrlingsausbildung)
- Nutzung der Potentiale der Zuwander/innen bzw. ihrer Nachkommen in der Berufsbildung (Fragen der Diskriminierung und Diversität),
- Grundlagen für das Weiterlernen (Erweiterung der Curricula und Ausbildungspläne)
- Work-based Learning WBL (Methodische Entwicklungen in der betrieblichen Ausbildung, Fragen der Entwicklung lernfreundlicher Arbeitsumgebungen, wie sie auch als eine Aktionslinie in der LLL-Strategie formuliert wurde; Verbindung mit dem Wissensdreieck)
- Pädagogische Innovationen außerhalb des formalen Bildungswesens (Evaluierung und Entwicklung, Nutzarmachung für des formale Bildungswesen, Fragen der Professionalisierung in diesem Bereich)
- Orientierung (Effektivität der Guidance Ansätze und Maßnahmen)
- Finanzierung (Kosten-Nutzen der betrieblichen Ausbildung, öffentliche und private Investitionen, ökonomische Implikationen der Tertiarisierung, finanzielle Implikationen des Zusammenspiels von Schule, Lehrlingsausbildung und Arbeitsmarktpolitik im Übergangsbereich)

3. Ausblick für Politik

24. Im Zusammenhang mit der hohen internationalen Priorität für die Bildungspolitik insbesondere im Rahmen der EU-Politik hat auch die Berufsbildung in den letzten Jahren zunehmende Aufmerksamkeit erhalten. Nach wie vor befindet sich dieser Bereich jedoch im ‚Windschatten‘ der allgemeinen Bildung und v.a. der Hochschulbildung. Nach Jahrzehnten ambivalenter Bewertungen der Berufsbildung wurden in neueren politischen Vorschlägen v.a. der OECD vorhandene Antinomien tendenziell aufgelöst, indem erstens die wirtschaftlichen Anforderungen *und* die soziale Nachfrage der Jugendlichen als gewichtige Faktoren im Zusammenspiel berücksichtigt werden und zweitens auch die Notwendigkeiten der beruflich spezialisierten Anforderungen *und* der erforderlichen Grund- und Schlüsselkompetenzen als fundamentale Themen der Berufsbildung betont werden. In der Europäischen Politik wird die Berufsbildung als eigenes breites Politikfeld betrieben. An der Schnittstelle zur Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik ist das ‚Matching‘ von Angebot und Nachfrage ein wichtiges Thema, das Konzept der ‚Kompetenzen‘ wird in diesem Zusammenhang teilweise als neues ‚Wundermittel‘ propagiert.

25. Die *wirtschaftlichen Anforderungen* an das Bildungswesen bündeln sich im erwarteten Beitrag zur wirtschaftlichen Innovation. Hier ist eine qualifikationspolitische Umorientierung im Rahmen der OECD zu verzeichnen, indem die inkrementalistische praxisgetriebene Form der Innovation gegenüber der radikalen und wissenschaftsgetriebenen Innovation betont wird, und gegenüber der Tertiarisierung der Qualifikationen auch die mittlere Ebene der Berufsbildung stärker in den Vordergrund tritt. In diesem Bereich ist das österreichische Innovationssystem sehr erfolgreich, wozu die Berufsbildung beiträgt. Im Hinblick auf die *gesellschaftlichen Anforderungen* stehen bei der Berufsbildung erstens der Beitrag zur Chancengleichheit und zum Lebensbegleitenden Lernen und zweitens der Beitrag zur sozialen Integration auf der Agenda.

26. Die österreichische Berufsbildung hat sich in der Vergangenheit vor allem auf inkrementalistischem Wege, ohne radikale Reformen entwickelt. In den letzten Jahren wurden bereits weitreichende Reformen eingeleitet, aber es sind auch Lücken zu verzeichnen. (1) Es gibt mit QIBB eine umfassende Qualitätsinitiative im Bereich der schulischen Berufsbildung, während dies im Bereich der betrieblichen Ausbildung bisher nur in sehr bescheidenen Ansätzen der Fall ist. Hier wird von der OECD zu Recht ein Entwicklungsbedarf zu Verbesserung der Qualitätssicherung in der betrieblichen Lehre eingemahnt. (2) Bei der Entwicklung der Ausbildungsprofile, die im Zuge der Modularisierung der Lehrberufe und der Flexibilisierung und Lehrplananpassung der Schulen vorangetrieben wird, bestehen wesentliche Lücken hinsichtlich der erforderlichen Informationsbasen für eine wirksame Antizipation der zukünftigen Entwicklung. Hier sollte ein wirksames laufendes Monitoring des Überganges von Bildung in Beschäftigung (inklusive der Zweiten Schwelle im Bereich der Lehrlingsausbildung) und auch der Verwendung der Qualifikationen und Kompetenzen seitens der Absolvent/innen in der Beschäftigung aufgebaut werden. (3) Bei der Ausbildungsgarantie werden umfassende Maßnahmen gesetzt, die jedoch hauptsächlich kurativ im Bereich der Arbeitsmarktpolitik stattfinden und nur wenig Rückkoppelung in das formale Bildungswesen aufweisen. Durch die neuen bzw. verstärkten Ansätze des Case-Management im Jugendcoaching wird begonnen, eine

stärkere Brücke zur formalen Ausbildung zu bauen. Dies sollte genau beobachtet und evaluiert werden. (4) Im gesamten Bereich sollten die Fragen Professionalisierung und der Entwicklung pädagogischer Kompetenzen stärker beachtet werden, und die Systeme sollten bei Nutzung der vorhandenen Diversität durch entsprechende Vernetzungen in die Lage versetzt werden voneinander zu lernen, um einen breiteren Ansatz der Jugendpolitik im Sinne der Bedürfnisse der Jugendlichen zu verwirklichen.

27. Aus der Situationsanalyse ergeben sich für die Berufsbildungspolitik einige Schlussfolgerungen. Die demografischen Herausforderungen werden in ihren Eckpunkten vergleichsweise gut sichtbar und können gewissermaßen als ein Ankerpunkt für weitere Schlussfolgerungen herangezogen werden. Die wirtschaftlichen Anforderungen sind aufgrund des weitgehend unvorhersehbaren weiteren Verlaufs der Krise nur in allgemeinen Linien absehbar. Dies könnte eine Gelegenheit bieten, die Abwägung zwischen den kurz- und längerfristigen Perspektiven stärker zu betreiben. Die Geschlechtergerechtigkeit und die Positionierung der Berufsbildung in der sozialen (Aufstiegs)-Dynamik wären im Zusammenhang mit den fachlichen und wirtschaftlichen Anforderungen stärker zu thematisieren und zu berücksichtigen. Im Bereich der Anforderungen für soziale Integration stellt sich das Verhältnis zwischen den kurativen und den präventiven Komponenten weiterhin als politische Herausforderung.

28. Die Demografie wird gerne als politische ‚Keule‘ verwendet, um bestimmte Bereiche oder Maßnahmen gegenüber anderen hervorzuheben oder auszuspielen. Um sie konstruktiv als ‚Hebel‘ benutzen zu können, ist es aber erforderlich, die *systemischen Zusammenhänge* zu berücksichtigen, die in der voraussichtlichen demografischen Entwicklung impliziert sind. Solange neue Wachstums- und Sozialmodelle, nach denen – unterstrichen durch die Wirtschafts- und Finanzkrise – dringender Bedarf besteht, praktisch nicht implementiert werden, ist der Wohlstand und die soziale Sicherung vom Wirtschaftswachstum abhängig, und dieses wiederum benötigt zumindest eine stabile Erwerbsbevölkerung. Um dies – oder eine Steigerung – mittelfristig zu erreichen, ist nach den vorhandenen Prognosen eine verstärkte Ausschöpfung der Potentiale der Frauen, der älteren Jahrgänge und der Zuwander/innen bzw. ihrer Nachkommen nötig. Aus den Potentialen der Jüngeren und der Erstausbildung wird dies auf Sicht nicht möglich sein, diese Potentiale werden schrumpfen. Als politische Prioritäten ergeben sich daraus erstens die Schaffung von Voraussetzungen zur Nutzung der Potentiale der Kinder und Jugendlichen von zugewanderten Eltern, zweitens die Schaffung von Voraussetzungen zur Nutzung der Potentiale der Älteren, und drittens die Entwicklung einer mittel- und längerfristigen Perspektive der möglichst weitgehenden und produktiven Ausschöpfung der Potentiale der Erstausbildung in Berufs- und Hochschulbildung. Dazu müssen insbesondere Möglichkeiten gefunden werden, den Wettbewerb zwischen Lehre und Schule sowie den Wettbewerb zwischen Berufsbildung und Hochschule effizient und produktiv zu gestalten. Dies stellt hohe Anforderungen an die Analyse, die Qualität der politischen Diskurse und an die Governance-Strukturen.

29. Die genuin wirtschaftlichen Anforderungen an Kompetenzen und Qualifikationen werden kurz und mittelfristig davon geprägt sein, wie sich die Erholung und Restrukturierung im Zuge der Überwindung der rezenten Krise gestalten wird. Dies

ist gegenwärtig unvorhersehbar und wird auch von grundlegenden Weichenstellungen beeinflusst werden, von denen der quantitative und qualitative Qualifikationsbedarf abhängen wird. Mögliche Verbesserungen der Bildung und der ‚richtige Mix‘ an Qualifikationen und Kompetenzen werden als Imperative gesetzt, die allerdings der Konkretisierung bedürfen. *Für diese Konkretisierung fehlt aber aufgrund der Ungewissheiten eine sichere Wissensbasis.* Die Konkretisierung ist vielmehr überwiegend von politischen Entscheidungen und den dahinter liegenden Diskursen abhängig, da das vorhandene objektive Wissen zu weitmaschig ist, um die absehbaren Wirkungen von etwaigen Maßnahmen und Strategien der Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung genau abzuschätzen zu können. Ein wichtiges Element wäre *das Wissen über die aktuelle Nutzung der vorhandenen Qualifikationen und Kompetenzen*, das in Österreich zu wenig verfügbar ist. Ebenso obliegt es der Gestaltung der Ausbildungsprofile, diese auf bestimmte Anforderungen zuzuschneiden, die eher kurzfristig oder eher längerfristig angelegt werden können. Hier empfiehlt sich unter den gegebenen Umständen eine längerfristige Perspektive, d.h. die Konzipierung der Ausbildungsgänge sollte nicht auf vordergründigen kurzfristigen (spezifischen) Bedarf ausgerichtet werden, sondern die längerfristigen nachhaltigen Kompetenzkomponenten im Zusammenspiel von fachlichen Kompetenzen, Basiskompetenzen und überfachlichen Kompetenzen entsprechend berücksichtigen. Als Beispiel sei an die Debatten über erforderliche Fremdsprachenkenntnisse der Lehrabsolvent/innen erinnert, die noch vor einigen Jahren von wirtschaftlicher Seite teilweise massiv angezweifelt wurden – jetzt betont man demgegenüber die Lehre mit Matura.

30. Zusätzliche Potentiale liegen auch im Bereich einer Ausweitung der *Frauenerwerbstätigkeit*. Dies ist – abgesehen von den Imperativen der Geschlechtergerechtigkeit – jedoch von vielen Aspekten abhängig, die über die unmittelbare Gestaltung der Berufsbildung hinausgehen, v.a. der tatsächlichen und erwarteten Vereinbarkeit von Beruf und Familie und den Bedingungen für die starke Geschlechtersegregation in der Berufsbildung. Hier ist fraglich, inwieweit Maßnahmen im Bildungswesen auf dem Hintergrund der starken strukturellen Faktoren im Beschäftigungs-, Sozial- und Familiensystem (die durch die strukturellen Bedingungen geförderten und erwarteten langen Ausstiege der Frauen für Kinderbetreuung bzw. die anschließende Beschäftigungsreduzierung infolge Teilzeit bedingen eine dreifache Vernichtung von Kompetenzpotentialen: erstens wird weniger in Ausbildung investiert, zweitens erfolgen Abschreibungen aufgrund der Unterbrechung und Reduzierung von Beschäftigung, drittens wird dann auf einem niedrigeren Niveau eingestiegen und dort verblieben; diese Praktiken werden an die nächste Generation weitergegeben) überhaupt wirksam sein können, bzw. inwieweit es sich dabei eher um einen Kampf gegen Windmühlen handelt.

31. Ähnlich verhält es sich mit der sozialen Positionierung der Berufsbildung, die eng mit den Grundstrukturen des gesamten Bildungswesens verbunden ist, die eine starke Selektionsdynamik bedingen. Dies hat einerseits zur Folge, dass die Bildungswahl neben der instrumentellen Komponente der beruflichen Interessen und Aussichten auch eine *starke soziale Komponente von Aufstiegsmotiven* enthält, die nicht oder nur sehr schwer beeinflussbar ist. Andererseits entstehen auf dieser Grundlage umfassende Selektionsprozesse, die dann wieder durch externe kurative Maßnahmen korrigiert werden. In diesem Bereich werden starke politische Anstrengungen v.a. im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik außerhalb des formalen Bildungswesens gesetzt, die

stärker im Gesamtzusammenhang der Bildungspolitik evaluiert und betrachtet werden sollten. Hier wären auch die Verbindungen zu Fragen einer breiteren Jugendpolitik, die in Österreich schwach entwickelt ist, zu etablieren und zu stärken.

32. Die neben der Demografie wichtigste mittel- und längerfristige bildungspolitische Frage betrifft das *Bildungsparadox* und das damit zusammenhängende Ausbildungsmodell der Berufsbildung im lebenslangen und lebensbegleitenden Lernen. Es betrifft die Frage, wie und inwieweit der Erwerb von Grund- und Schlüsselkompetenzen im Zusammenhang mit den engeren fachlichen Kompetenzen zu gewichten ist, und inwieweit die ersteren breiteren Raum benötigen. Dies betrifft einerseits auch die Anforderungen seitens der Zuwanderung und andererseits die professionelle Entwicklung.

33. Ein wichtiges Ergebnis der vorgelegten Analyse besteht darin, dass angesichts der vorhandenen Ungewissheiten die Antizipation der Herausforderungen für die Berufsbildungspolitik wesentlich von der Qualität der politischen Diskurse abhängig ist, die gleichermaßen auf ausreichende Evidenzen und die Professionalität der Beteiligten zurückgreifen müssen. In folgenden Bereichen ist auf Basis der angestellten Analysen mehr oder weniger ausgeprägter Entwicklungsbedarf für die Berufsbildungspolitik festzuhalten:

- Die *Professionalisierung* der Lehre und Forschung in der Berufsbildung ist schwach ausgebildet und müsste gestärkt werden. Dies wird bisher kaum als Priorität gesehen. Hier würde es um den Aufbau einer geeigneten und ausreichenden Infrastruktur für die Professionalisierung gehen. Ein wichtiger Aspekt besteht auch im Wechselspiel zwischen der Ausselektion seitens des pädagogisch relativ professionalisierten formalen Bildungswesens und der kurativen Weiterbetreuung in den Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik oder der Weiterbildung durch ein pädagogisch nicht oder viel weniger professionalisiertes Personal.

- Ein weiterer Schwerpunkt wäre die erwähnte Entwicklung von *erweiterten Ausbildungsprofilen* für das LLL unter Berücksichtigung der verschiedenen Kompetenzformen, im Zusammenhang mit verbesserter Antizipation und entsprechenden Kompetenzmodellen, die über das fachliche stärker hinausgehen sollten.

- Eine bereits weithin akzeptierte Priorität, die auch in den OECD-Empfehlungen betont wird, ist die *Neuordnung des Übergangsbereiches* von der Pflichtschule in die Oberstufe im Bereich der 9. und 10. Stufe. Eine Neuordnung in diesem Bereich würde einen tiefgehenden Eingriff in die inkrementalistisch gewachsene Grundstruktur der Berufs- und Allgemeinbildung darstellen und bedarf sorgfältiger Gestaltung, die den Gesamtzusammenhang berücksichtigt. Hier besteht eine gewisse Gefahr, dass kurzfristige Lösungen im Zusammenhang mit der vorhersehbaren Verschärfung des Wettbewerbs zwischen Lehre und Schule gegenüber einer nachhaltigen systemischen Lösung bevorzugt werden könnten.

- An der *Schnittstelle zum Hochschulwesen* wurden aktuelle Vorschläge v.a. von Arbeitgeber/innenseite vorgebracht, die auf den Aufbau einer ‚dritten Säule‘ auf der tertiären Ebene neben den Universitäten und Hochschulen gerichtet sind. Die Lehre mit Matura zielt darauf, die Attraktivität der Lehre im Wettbewerb mit den BHS zu stärken. Diese Maßnahmen können sinnvolle Ergänzungen des bestehenden Systems sein, es ist jedoch fraglich, *inwieweit die zu erwartenden bzw. möglichen weiteren Konsequenzen hinsichtlich der Schnittstelle zum Hochschulwesen ausreichend durchdacht sind*: Erstens, inwieweit werden gerade die neu gewonnenen

ambitionierten Lehrlinge in das Hochschulwesen abwandern, und damit zunächst als geforderte Fachkräfte wieder verloren gehen? Zweitens, inwieweit wird die ‚dritte Säule‘ stark genug sein, um im Wettbewerb mit den bestehenden akademischen Institutionen die vorhandenen Ambitionen auf sozialen Aufstieg auf sich zu ziehen?

34. Es stehen auch weitergehende Überlegungen und Vorschläge zu Strukturreformen aus dem Bereich der Wirtschaftskammer, aber auch aus anderen Bereichen der Berufsbildung, im Raum. Die Elemente dieser Überlegungen sind: (1) Eine Verschiebung der Wahl auf das Ende der Pflichtschule (10.Stufe) und eine allgemeine Neustrukturierung der 9.Stufe zur besseren Wahlvorbereitung und zur Festigung der Grundkompetenzen soweit nötig. (2) Eine ‚Mittlere Reife‘ soll als Filter dienen, die den Abschluss der Basisbildung dokumentiert, und eine Potentialanalyse und eine ausreichende Berufsorientierung bietet. Für Jugendliche, die die Basisbildung nicht abschließen, soll aufbauend auf bestehenden Angeboten im Rahmen der Ausbildungsgarantie der Zugang in eine neue ‚Duale Basisbildung‘ eröffnet werden. (3) Eine ‚Duale Mittlere und Höhere Bildung‘ soll die Lehrlingsausbildung, die BS, die BMS und die ÜBA zusammenfassen und in unterschiedlicher Mischung von Schule und Lehre zu drei Abschlüssen führen, (a) duale Basisbildung (Teilqualifikation), (b) eine Berufsprüfung und (c) eine höhere Berufsprüfung durch zusätzliche Module, wobei Anrechnungen und Übergänge (v.a. BRP) leicht möglich sein sollen. (4) Die Matura soll in AHS und BHS auf der 12.Stufe erworben werden, das fünfte Jahr der BHS soll als tertiäres Diplom gelten, das auch auf die FHs angerechnet wird. (5) Aufbauend soll eine Berufsakademie als dritte Säule der Tertiären Bildung neben FHs und Universitäten entwickelt werden, die die vorhandenen postsekundären Angebote zusammenfasst (z.B. Meisterausbildungen), gestufte Qualifikationen bietet und letztlich zu einem Bachelor Professional führt. Diese Ansätze können als Szenarien für die Diskussion gesehen werden, müssen allerdings erst im Detail entwickelt und durchdacht werden. Eine Verwirklichung würde einen radikalen Bruch mit der bestehenden Struktur bedeuten, die v.a. den ‚Dualismus‘ von Lehre mit BS einerseits und BMHS andererseits auflösen und auch eine Brücke zwischen AHS und BHS bauen würde.

4. Schlussbemerkungen

35. Wie die Analysen zeigen, hat sich in den letzten Jahren eine außerordentlich vielfältige Agenda in der Bildungspolitik im Allgemeinen und der Berufsbildungspolitik im Speziellen herausgebildet, die auch im Kontext einer alarmistischen und übertriebenen Herausforderung- und Dringlichkeitsrhetorik steht. Angesichts der Komplexität der Systeme und der Politiken ist es oft schwer, zwischen Rhetoriken und Realitäten zu unterscheiden und die vorhandenen Evidenzen hinsichtlich der behaupteten Kluft zwischen realen Herausforderungen und realen Anpassungen durch Reformen und Innovationen zu klären. Bei näherer Untersuchung auf einen konkreten Kern für politische Prioritätensetzungen erweisen sich die Aussagen als sehr allgemein und die Evidenzen als sehr dünn.

Der Ruf nach Reform folgt stärker einer politischen Logik von öffentlichen Diskursen als einer Logik von sachlichen Verbesserungen in den Praktiken des Bildungswesens. Der in der österreichischen Berufsbildung eingeschlagene Weg der inkrementellen oder inkrementalistischen Innovation ist mit der Schwierigkeit verbunden, dass er nicht politisch öffentlichkeitswirksam ist und auch in seinen Wirkungen oft nicht

ausreichend wahrgenommen wird. Überdies werden Neuerungen dabei in einer sehr komplexen Maschinerie des Zusammenwirkens der verschiedenen Akteur/innen auf den verschiedenen Ebenen der Praxis und Politik umgesetzt und verarbeitet, so dass oft das, was oben in diese Maschinerie hineinkommt, nicht mehr erkennbar (oder auch bereits vergessen) ist, wenn es unten aus ihr herauskommt. Ein angesichts vorherrschender Rationalitätshoffnungen längere Zeit vergessener Politikwissenschaftler, Charles Lindblom, hat dies ‚The science of Muddling Through‘ genannt.²

Eine grundlegende Änderung des Politikregimes von der ‚Top Down‘-Seite ist nach den Erfahrungen der letzten Jahre nicht zu erwarten, und die Reformszenarien sind in diesem Sinne zu analysieren, wie sie also in diesen Prozess inkrementeller Entwicklung passen, welche Hebel sich daraus ergeben würden, etc.

36. Als konkrete Ansatzpunkte und Spannungen von ‚Bottom Up‘ sind als Ergebnis der vorliegenden Analysen die folgenden zu nennen:

- Die allgemeine Gewichtung der politischen Interventionen in der Berufsbildung konzentriert sich dort, wo die Indikatoren bereits gut sind (v.a. Übergang und Beschäftigung, Bildungsabbruch), während bei den Leistungen in den Grundkompetenzen, wo die Indikatoren schlecht sind, keine entsprechenden Interventionen erfolgen. Hier wäre die Aufmerksamkeit zu stärken.
- Hinter der zweifellosen Stärke der österreichischen Berufsbildung, so hohe Anteile der Jugendlichen zu Abschlüssen zu führen, sollten die Schwächen nicht vergessen werden, die in den niedrigen und stark gestreuten Testergebnissen bei den Grundkompetenzen, sowie in den Folgen der starken Selektivität des Systems mit erzwungener Abwärtsmobilität hoher Anteile der Schüler/innen (‚Brutto‘-Dropout) wie auch einem nennenswerten Anteil an vollständigen Abbrüchen (‚Netto‘-Dropout) bestehen.
- Trotz der vergleichsweise guten Indikatoren am Jugendarbeitsmarkt gehen hohe Anteile an Jugendlichen bald nach der Erstausbildung in arbeitsmarktpolitische Maßnahmen über, wobei für diese Problemgruppen bisher kurative Maßnahmen dominieren, die wiederum starke Selektionsprozesse in Gang setzen, so dass letztlich ein vergleichsweise kleiner Anteil an ‚ausgesiebten‘ Jugendlichen mit besonders konzentrierten und gravierenden Problemlagen zu kämpfen hat. Hier schallt seit langem der Ruf nach präventiven Maßnahmen in der formalen Bildung.
- Der zweistufige Übergang auf der 9./10. Stufe hat problematische Wirkungen in der Selektionsdynamik, so dass der Ruf nach einer Neuordnung im Raum steht. Gleichzeitig ist diese Konstruktion so stark mit der differenzierten Struktur der Berufsbildung verzahnt, dass jede Neuordnung gravierende systemische Konsequenzen erwarten lässt und keine Lösung bereit liegt. Die Vorschläge in Richtung einer generellen Verschiebung der Schwelle um ein Jahr auf die 10.Stufe sind darauf hin zu prüfen, inwieweit die zu erwartenden Ergebnisse die damit verbundenen Nachteile und Kosten rechtfertigen können.
- Der zu erwartende demografische Abschwung des Potentials für die Berufs- und Hochschulbildung stellt in Kombination mit der erwarteten (weiteren) Steigerung des Anteils der Jugendlichen mit Migrationshintergrund die gravierendste Herausforderung für die Berufsbildung dar. Erstens muss das System lernen, die Potentiale der Zuwander/innen bzw. ihrer Nachkommen zu fördern und zu nutzen,

² Lindblom, Charles E. (1959). The Science of "Muddling Through". Public Administration Review, Vol. 19, No. 2, pp. 79-88.

und zweitens besteht die Gefahr von Reibungsverlusten zwischen den Bildungsbereichen im Wettkampf um Schüler/innen und Lehrlinge. Diese Probleme müssen vordringlich explizit gemacht werden und es muss in Lösungen investiert werden.

- Die Fragen des Fachkräftebedarfs müssen aus der vordergründigen politischen Diskussion im Kampf um Lehrlinge oder Schüler/innen herausgeholt und einer objektiven Prüfung unterzogen werden. Dazu sind die Antizipationsverfahren zu entwickeln und insbesondere muss der Status-quo der Nutzung der Qualifikationen und Kompetenzen laufend beobachtet werden.

Inhaltsverzeichnis

A. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	i
Entwicklungsfragen der Berufsbildung in Österreich. Zusammenfassung und Ausblick für Forschung und Politik	i
1. Zusammenfassung.....	i
Problemanalyse	i
Besonderheiten der österreichischen Berufsbildung.....	ii
Veränderungsdruck und Herausforderungen	iii
Situationsanalyse.....	v
2. Ausblick für Forschung.....	vii
3. Ausblick für Politik.....	ix
4. Schlussbemerkungen.....	xiii
Abbildungen.....	19
Boxen	21
Tabellen.....	21
 B. BERICHT	23
1. Einleitung	23
2. Problemanalyse	24
2.1. Qualitätsbewertung in der Berufsbildung	24
2.1.1. Wirtschaftliche und gesellschaftliche Qualitätsdimensionen	26
2.1.2. Qualität in der Europäischen und internationalen Dimension	27
2.1.3. Qualität in der nationalen Berufsbildungspolitik.....	32
2.2. Besonderheiten der österreichischen Berufsbildung.....	35
2.2.1. Dualistische Grundstruktur zwischen Schule und Lehre	35
2.2.2. Vielfältige Zugangsmechanismen zwischen schulischer und betrieblicher Selektion in einer komplexen Wahlsituation	36
2.2.3. Doppelqualifizierung im Bereich der BHS	39
2.2.4. Frühe Wahl und starke geschlechtsspezifische Segregation.....	47
2.3. Veränderungsdruck auf die Berufsbildung: Zwischen ‚Innovation Frontier‘ und ‚Education Gospel‘	49
2.3.1. Starke Rhetorik und schwache unklare Evidenz.....	49
2.3.2. Innovationspolitik: Qualifikationspolitische Umorientierung	54
2.3.3. Positionierung Österreichs nach der Innovationskraft.....	57
2.3.4. Wissensdreieck, Berufsbildung und FTI-Strategie	60
2.3.5. Externe Veränderungsimpulse auf die Berufsbildung	63
Tertiarisierung als säkularer von der sozialen Nachfrage getriebener Prozess.....	64
Internationalisierung: Qualifikationsrahmen und Lernergebnisse.....	64
Lebenslanges Lernen und Ausbildungsprofil	64
Professionalisierung, Lehrer/innenbildung, Forschung	65
2.4. Berufsbildungspolitik: Prioritäten, Initiativen und Standpunkte	66
2.4.1. Wichtige rezente Veränderungen.....	66
Qualitätsentwicklung und -sicherung: QIBB, Standards, Zentralmatura und Ausbildungsnachweis zur Mitte der Lehrzeit	67

Erneuerung der beruflichen Strukturen und Inhalte: Modularisierung der Lehrberufe und Erneuerung der Lehrpläne.....	69
Arbeitsmarktpolitik, überbetriebliche Ausbildung (ÜBA) und ‚Ausbildungsgarantie‘	71
2.4.2. Programmatische Äußerungen zur Berufsbildungspolitik.....	78
2.4.3. Diskurse, Standpunkte, potentielle Konfliktpunkte	81
Akademiker/innenquote und Rekrutierungsprobleme im Lehrlingsbereich....	82
3. Situationsanalyse.....	87
3.1. Beteiligung und einige herausragende Merkmale der österreichischen Berufsbildung.....	87
Beteiligung (NBB-1 2012, Abb. B1.c-d)	87
Sparsamere Ressourcenbewirtschaftung.....	87
Geschlechtsspezifische Segregation bei Schüler/innen und Personal	88
3.2. Einige spezifische Aspekte	93
3.2.1. Schüler/innen und junge Menschen in der Berufsbildung	93
Bekannte Phänomene zu Sozialstruktur, Motivation, Leistung und Migrationshintergrund in der Berufsbildung aus PISA 2006	93
Soziale Reproduktion und Aufstiegserwartungen lt. PISA 2009.....	96
3.2.2. Merkmale des Ausbildungsprofils der berufsbildenden Angebote.....	100
Grundkonflikte und Spannungen im Ausbildungsprofil: Auflösung von Dichotomien?.....	100
Empirische Anhaltspunkte: Lesen, IT-Nutzung, Lehrer/innen und Methodik	102
Lernzeiten in den PISA-Fächern.....	106
3.2.3. Mobilität und Abbrüche von beruflichen Schulen und Ausbildungen	110
3.2.4. Folgewirkungen der demografischen Entwicklung	117
3.2.5. Reagibilität auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft.....	124
Indikatoren zu Einkommen und Beschäftigung im OECD- und EU-Vergleich	127
Übergänge und Erwerbskarrierenmonitoring in Österreich.....	128
Erstabschlüsse, Beschäftigung und weitere Bildungsbeteiligung von jungen Menschen	132
4. Forschungsausblick.....	138
4.1. Professionalisierung und Berufsbildungsforschung	138
4.1.1. Struktur und Entwicklung der Berufsbildungsforschung	138
4.1.2. Professionalisierung: Forschung und Praxis.....	139
4.1.3. Forschungs- und Ausbildungsmodelle für Professionalisierung	143
4.1.4. QIBB als politisch-administrativ gesteuertes Professionalisierungsmodell	144
4.2. Evidenz-basierte Politik, Forschungsfragen und Forschungsprioritäten	145
4.2.1. Wissen über den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedarf nach Kompetenzen und Qualifikationen	145
Verwendung von Qualifikationen und Kompetenzen.....	145
Vertiefende Analysen zum wirtschaftlichen Bedarf	147
Gesellschaftliche Ergebnisse und wirtschaftlicher Bedarf	148
4.2.2. Die Rolle der Berufsbildung im Wissensdreieck von Forschung, Bildung und Innovation	148
4.2.3. Maximale Ausschöpfung der Potentiale der Jugendlichen für die Berufsbildung.....	150
4.2.4. Nutzung der Potentiale der Zuwander/innen in der Berufsbildung	151

Diskriminierung beim Zugang?	151
Lehrpersonen mit Migrationshintergrund?	151
4.2.5. Grundlagen für das Weiterlernen	152
4.2.6. Work-based Learning (WBL)	153
4.2.7. Pädagogische Innovationen außerhalb des formalen Bildungswesens	154
4.2.8. Orientierung	155
4.2.9. Finanzierung	156
4.3. Ausblick für die Forschung (Zusammenfassung)	157
4.3.1. Systematische Analyse der Professionalisierung notwendig: Stand und Entwicklungsmöglichkeiten	157
4.3.2. Themenbereiche mit vordringlichem Forschungsbedarf	158
4.3.3. Gemeinsame Plattform der Berufsbildungsforschung als Entwicklungsansatz	158
5. Politische Analyse und Entwicklungsoptionen	158
5.1. Politische Schwerpunktthemen und Entwicklungsoptionen	159
5.1.1. Politische Strategien und Schnittstellenprobleme	159
5.1.2. Demografie und Lehrlingsausbildung	159
5.1.3. Übergangsbereich am Ende der Pflichtschule und Neustrukturierung der Oberstufe	160
5.1.4. ‚Mittlere Reife‘ und ‚Dritte Säule‘	161
5.2. Ausblick für Politik (Zusammenfassung)	162
5.2.1. Fachkräftemangel, Aufstiegsmotiv und Bildungsparadox	162
5.2.2. Demografie und Nullsummenspiel	163
5.2.3. Inkrementalismus und Strukturreform	163
5.2.4. Ansatzpunkte für politische Entwicklungen	163
6. Literatur	165
Anhang: Recherche von Studien zu den ausgewählten Themenbereichen 2005-2011	177

Abbildungen

Abbildung 1: Quantitative Relationen der Berufsbildung in Österreich 2010/11, Anteil der Berufsbildung in der Oberstufe	25
Abbildung 2: Beruflicher Status der Eltern in den Ausbildungsgängen, Anteile (logarithmische Darstellung)	40
Abbildung 3: Beruflicher Status der Eltern in den Ausbildungsgängen, Index der Anteile gegenüber dem Durchschnitt und Trendlinien	41
Abbildung 4: Übergänge in Universitäten und Fachhochschulen 2000-10	45
Abbildung 5: Zusammenhang von Fachbereichen in Hochschulstudien mit Matura-Fachbereichen	46
Abbildung 6: Nachgefragte formale Qualifikation bei Inseraten für Technik	47
Abbildung 7: Frauen/Männer-Relation in Science Technology AbsolventInnen bezogen auf den Anteil der Berufsbildung auf der Sekundarstufe und bei den 15-Jährigen	48
Abbildung 8: Schematische Darstellung bildungspolitischer Strategien nach Innovationstypen ..	55
Abbildung 9: Lernen und Innovation in Unternehmen	58
Abbildung 10: Multifactor Productivity	59
Abbildung 11: Rangplatz Österreichs auf OECD- Measuring Innovation Indicators	60
Abbildung 12: Konzeption des EU Innovation Scoreboard	61
Abbildung 13: AMS-Kontakte und arbeitsmarktpolitische Förderungen eines Schuleintritts- Jahrganges in Oberösterreich (1995/96) bis zum Alter von 20 Jahren	72
Abbildung 14: Selektivität der Hauptschulkurse am Beispiel Tirol	77
Abbildung 15: Hochschulabschlussquoten im Vergleich, verschiedene Reihungen	85

Abbildung 16:	Hochschulabschlussquoten im Vergleich zu den Anfänger/innenquoten	85
Abbildung 17:	Bildungsstand der Bevölkerung, sortiert nach verschiedenen Varianten von ,Tertiärquoten‘	86
Abbildung 18:	Geschlechtsspezifische Segregation und Abschlussquoten	90
Abbildung 19:	Weibliche Erfolgsquote und Anteil Schülerinnen	91
Abbildung 20:	Interessenprofile von weiblichen und männlichen 15-jährigen Schüler/innen lt. PISA 2009.....	91
Abbildung 21:	Langfristige Entwicklung der Ausstattungsindikatoren (Lehrpersonen und Klassen) im Vergleich zu den Schüler/innen für die Ausbildungsbereiche.....	92
Abbildung 22:	Leistungsverteilungen in den Höheren und Niederen Schulen	94
Abbildung 23:	Potential an Schüler/innen mit Migrationshintergrund für die Berufsbildung nach Bundesländern, differenziert nach Schultypen der unteren Sekundarstufe	95
Abbildung 24:	Migrationshintergrund	96
Abbildung 25:	Sozialer Hintergrund: Bildung und Beruf der Eltern	98
Abbildung 26:	Merkmale der Bildungs- und Schullaufbahn	99
Abbildung 27:	Erwartete Abschlüsse im Vergleich zu den Bildungsabschlüssen der Eltern	100
Abbildung 28:	Lesen und Lernen	104
Abbildung 29:	Computernutzung zuhause und in der Schule.....	105
Abbildung 30:	Verhältnis zu Lehrpersonen und Einschätzung der Methodik	106
Abbildung 31:	Lernzeiten in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften.....	108
Abbildung 32:	Indikatoren für Lernzeiten nach Ausbildungsgängen	109
Abbildung 33:	Verlustraten aus BHS und BMS 2006/07 bis 2010/11 nach schulischer Herkunft und Einzeljahren	111
Abbildung 34:	Ausbildungsverläufe 2006/07 bis 2010/11 von BHS und BMS vom 1. bis 5. bzw. 3./4.Jahr aggregiert	113
Abbildung 35:	Ausbildungsverläufe 2006/07 bis 2010/11 von BHS vom 1. bis 5. Jahr, differenziert nach Fachrichtungen	114
Abbildung 36:	Ausbildungsverläufe 2006/07 bis 2010/11 von BMS vom 1. bis 5. Jahr, differenziert nach Fachrichtungen, geordnet nach Jahren	115
Abbildung 37:	Ausbildungsverläufe 2006/07 bis 2010/11 von BMS vom 1. bis 5. Jahr, differenziert nach Fachrichtungen, Quervergleich der Fachrichtungen.....	116
Abbildung 38:	Langfristige Entwicklung des Bevölkerungspotentials für das Bildungswesen nach Altersgruppen (ÖST)	120
Abbildung 39:	Demografische Entwicklung der Erwerbsbevölkerung und des Bildungspotentials nach Bundesländern, 2002-2075, absolut und relativ	121
Abbildung 40:	Langfristige Prognosen der jungen Bevölkerung, verschiedene Varianten (Statistik Austria), Prognosen ab 2010 (ÖSTERREICH)	122
Abbildung 41:	Altersgruppen für Erstausbildung: Zuwanderung absolut und relativ in Haupt- und Wachstumsvariante (ÖST) bis 2075 (oberer Teil) bzw. bis 2030 (unterer Teil)	123
Abbildung 42:	Weiterbildung, Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und Einkommen nach Bildung im OECD- und EU-Vergleich	128
Abbildung 43:	Indikatoren zu Übergangsmerkmalen aus Übergangserhebung und Erwerbskarrierenmonitoring.....	130
Abbildung 44:	Erwerbsstatus und Einkommen im Übergang	131
Abbildung 45:	Wirtschaftsbereiche im Übergang	132
Abbildung 46:	15-24-Jährige nach Erstabschluss und Bildung in den vier Wochen vor der Erhebung (LFS Durchschnitt 2009-11)	132
Abbildung 47:	15-24-Jährige nach Erstabschluss und in Ausbildung in den vier Wochen vor der Befragung (LFS Durchschnitt 2009-2011).....	133
Abbildung 48:	15-24-Jährige nach Erstabschluss und in Ausbildung in den vier Wochen vor der Befragung (LFS 2010).....	134
Abbildung 49:	15-24-Jährige nach Erstabschluss und in Beschäftigung zum Zeitpunkt der Befragung (LFS Durchschnitt 2009-2011).....	135
Abbildung 50:	15-24-Jährige nach Erstabschluss und in Beschäftigung zum Zeitpunkt der Befragung (LFS 2010).....	136
Abbildung 51:	Beschäftigung und Bildung der 15-24-Jährigen nach Erstabschluss (LFS 2009- 2011)	137
Abbildung 52:	Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund (Geburtsland; Erstsprache)...	152

Boxen

Box 1:	Vorgaben für die Kapitel des NBB	24
Box 2:	Übersicht über die Entwicklung der EU-Bildungspolitik	29
Box 3:	Die wesentlichen Empfehlungen und Bewertungen aus OECD-Learning for Jobs	31
Box 4:	Zugangsvoraussetzungen in die Bereiche der Berufsbildung	38
Box 5:	Bildungspolitische Ziele und Maßnahmen in der FTI-Strategie (auf Stichworte gekürzt v. Verf.)	63
Box 6:	Übersicht über die wichtigsten österreichischen Politik-Ansätze seit 2002.....	67
Box 7:	Entwicklung der Forderungen und Positionen der Sozialpartner/innen 2007-11.....	79

Tabellen

Tabelle 1:	Österreichs Position auf den Indikatoren von ET 2020.....	28
------------	---	----

B. BERICHT

1. Einleitung

Dieser Bericht ist eine Ergänzung zum Kapitel 8 „Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy-Analyse“ im Nationalen Bildungsbericht [NBB] 2012 und dient als Hintergrundmaterial. Es gibt teilweise textliche Überschneidungen, aber die meisten Themen werden hier ausführlicher behandelt, und insbesondere werden in vielen Punkten die empirischen Grundlagen und Auswertungen dargestellt. In vielen Bereichen werden auch die Hintergrundüberlegungen und die Verankerung in der Literatur ausführlicher dargestellt. Dieser Bericht bildete den ersten Schritt zur Verfassung des Kapitels im NBB, in manchen Punkten wurden weitere Recherchen angestellt und die Argumente weiterentwickelt; diese Weiterentwicklungen wurden nicht in den Hintergrundbericht eingearbeitet, daher können teilweise Unterschiede in der Argumentation auftreten. Der Bericht repräsentiert den Stand etwa Mitte 2012.

In diesem Beitrag wird versucht, einen wesentlichen Sektor des österreichischen Bildungswesens einer Bestandaufnahme zu unterziehen, Stärken und Schwächen herauszuarbeiten, und Perspektiven unter Berücksichtigung der internationalen Entwicklungen und Diskurse zu skizzieren. Aus Platz- und Zeitgründen kann bei vielen Fragen und Problemen nicht in die Tiefe gegangen werden, vielmehr wird Wert darauf gelegt, in einer balancierten Darstellung das Panorama der Fragen Probleme zu skizzieren und bei einigen besonders wichtigen Aspekten etwas in die Tiefe zu gehen und neue Befunde zu generieren. Obwohl die Berufsbildung eigentlich in engem Zusammenhang mit der Hochschulbildung und vor allem mit der Weiterbildung steht, ist dieser Beitrag nur auf die Berufsbildung fokussiert. Ohne die positiven Aspekte zu leugnen werden vor allem die Problemzonen einer näheren Betrachtung unterzogen.

In der Bearbeitung der Thematik gibt es drei methodische Schwerpunkte:

- Review von vorhandenem Material zu ausgewählten Fragestellungen (siehe Übersicht im Anhang)
- Auswertung der PISA-2009-Daten zu Hintergrundmerkmalen und Bewertungen
- Auswertung der Bildungsstatistik und der NBB-Indikatoren aus Band 1, sowie zu einigen Aspekten Sekundäranalysen von wichtigen neueren Datenquellen (v.a. Arbeitskräfteerhebung, Erwerbskarrierenmonitoring, individuelle Bildungsverläufe).

Ein Schwerpunkt besteht aufgrund der Konzeption des Berichtes auch in einer international und Europäisch vergleichenden Einordnung der österreichischen Berufsbildung. Dies stellt eine Herausforderung dar, weil die Berufsbildungssysteme sehr unterschiedlich sind, und gleichzeitig noch wenig systematische wissenschaftliche Aufarbeitung dieser Unterschiede besteht; d.h. man weiß sehr wenig darüber was funktioniert und was nicht und warum (hier werden neben weiterer relevanter Literatur v.a. der OECD-Review zur Berufsbildung und rezente Materialien der Europäischen Institutionen herangezogen; vgl. Field et al. 2009; OECD 2010; Hoeckel 2010; vgl. auch Box 3).³

³ OECD (2010). Learning for Jobs. Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris: OECD.

Dieser Text folgt den Vorgaben für die Erstellung der Kapitel zum Nationalen Bildungsbericht (vgl. Box 1), die sich jedoch für dieses Thema letztlich als nicht sehr hilfreich erwiesen haben, weil dadurch die Themen teilweise auseinandergerissen werden. Das endgültige Kapitel im NBB wurde daher umgestellt. Für diesen Hintergrundbericht, der die weitergehenden Materialien zum Kapitel präsentiert, wurde die Struktur der Vorgaben jedoch beibehalten.

Box 1: Vorgaben für die Kapitel des NBB

- A) *Problemanalyse*: Bildungspolitische Relevanz des Themenbereichs
 - (Aa) Woraus ergibt sich die Bedeutung des Themas für die Qualität des Bildungswesens?
 - (Ab) Neuere Entwicklungen und/oder Erkenntnisse, die Veränderungs- und Anpassungsdruck erzeugen
 - (Ac) Behandlung des Themas im derzeitigen politischen Kontext: (a) Prioritäten; (b) Initiativen, (c) Standpunkte zum Thema im nationalen Rahmen
- B) *Situationsanalyse*: Daten, Indikatoren, Ergebnisse aus Forschung und Evaluation
 - (Ba) Rückbezug auf den Indikatorenteil des in Erstellung befindlichen NBBs (so weit möglich) als auch des NBB 2009: Daten und Indikatoren zum Gegenstand
 - (Bb) Überblick über Forschungs- und Evaluationsergebnisse zum Thema und seiner Teilaspekte – international und national: Gesichertes Wissen und kontroverse Themen
 - (Bc) Zusammenfassung der wissenschaftlichen Befundlage
- C) *Forschungsausblick*
 - Wissenslücken und Forschungsdesiderate
 - Anregungen für die Bildungsforschung zur gegenständlichen Thematik
- D) *Politische Analyse* und Entwicklungsoptionen
 - (Da) Ansätze und Erfahrungen im internationalen Kontext: Wie wird das Thema in anderen Bildungssystemen gesehen und behandelt?
 - (Db) Mögliche Konsequenzen aus Forschungsergebnissen, Evaluations- und Implementationsstudien
 - (Dc) Alternative Reformszenarien
 - (Dd) Mögliche erste/nächste Schritte zur Verbesserung der Situation

Quelle: Unterlagen für die Vertragsgestaltung

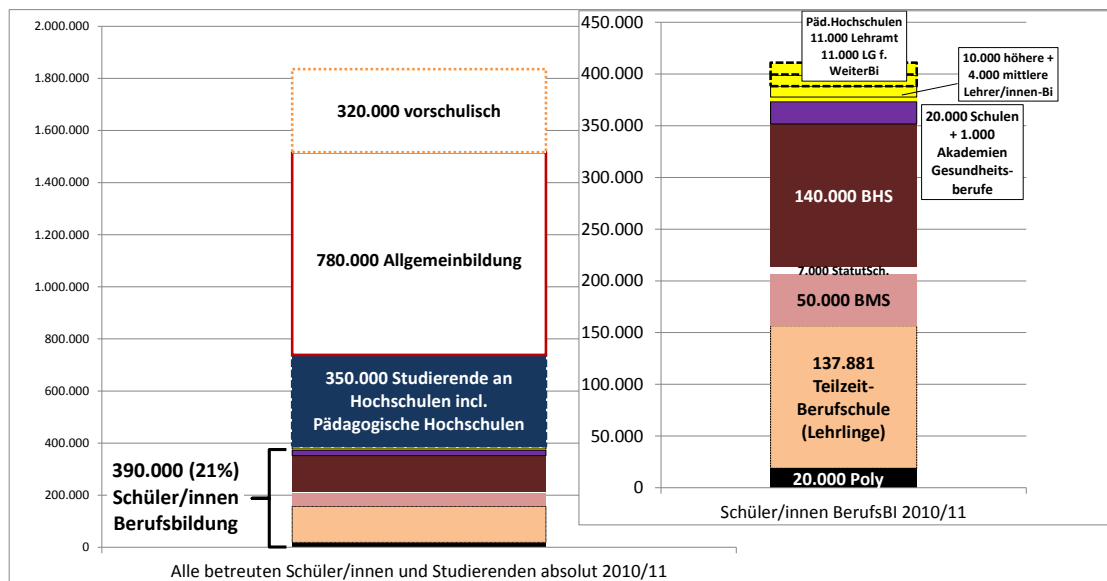
2. Problemanalyse

2.1. Qualitätsbewertung in der Berufsbildung

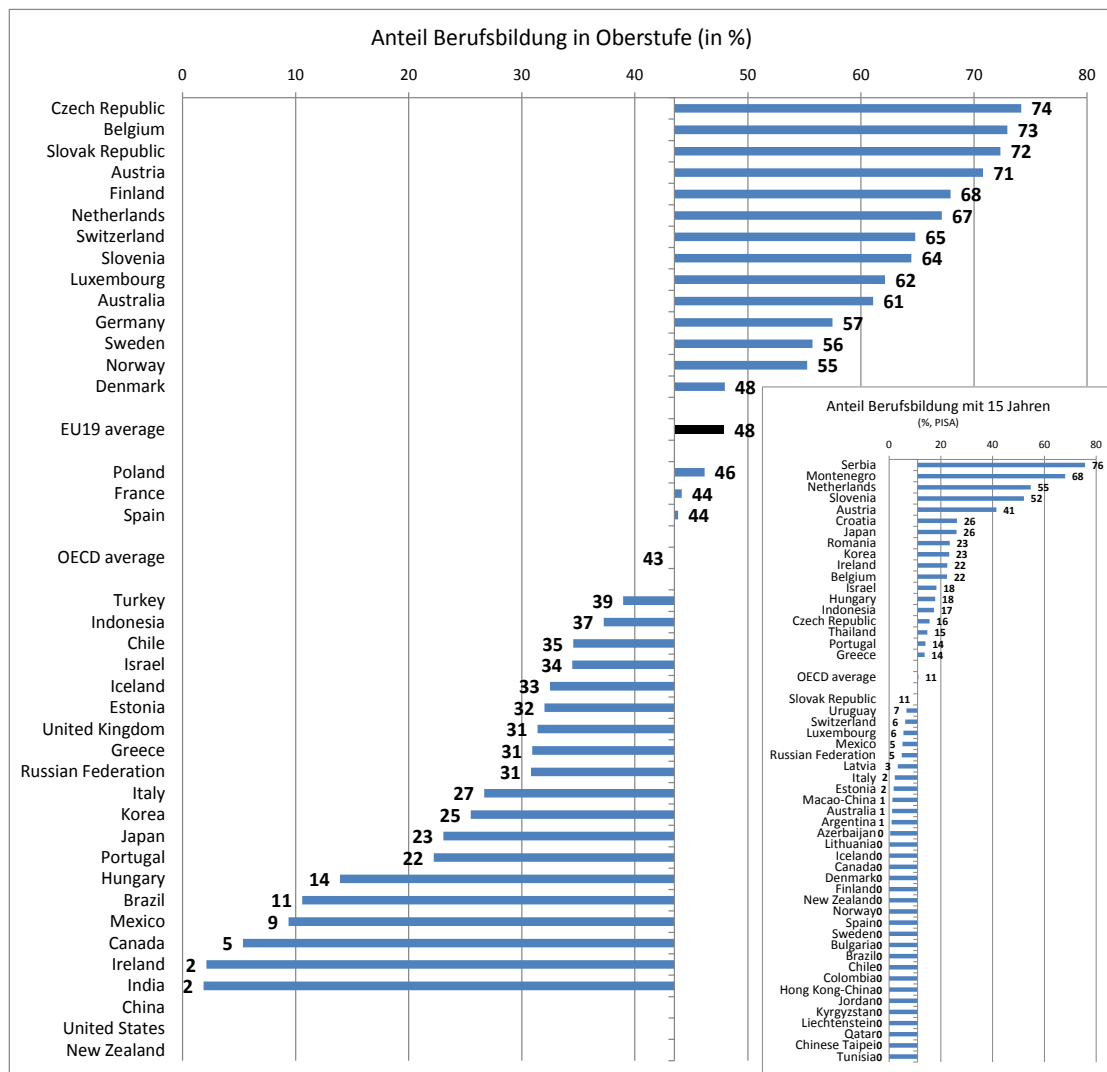
Die Berufsbildung ist ein entscheidender Bereich des österreichischen Bildungswesens und es gibt nur wenige Länder mit einem ähnlich hohen Anteil der Berufsbildung. Etwa ein Fünftel aller in der Erstausbildung (inkl. Hochschulen) betreuten Schüler/innen und Studierenden bzw. ein Drittel aller Schüler/innen (ohne Hochschulen) befinden sich in der Berufsbildung im engeren Sinne. Österreich liegt hinsichtlich der OECD-Einstufung des Anteils der Berufsbildung auf der Oberstufe an vierter Stelle im OECD-Raum, über der Schweiz und Deutschland und deutlich über dem EU-Durchschnitt (vgl. Abbildung 1) Daher hängt ganz allgemein die Qualität des Bildungswesens grundlegend auch von der Qualität und Gestaltung der Berufsbildung ab.

Field, Simon, Hoeckel, Kathrin, Kis, Viktória & Kuczera, Małgorzata (2009). Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Initial Report. October. Paris: OECD.
 Hoeckel, Kathrin (2010). Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training. AUSTRIA. June. Paris: OECD.

Abbildung 1: Quantitative Relationen der Berufsbildung in Österreich 2010/11, Anteil der Berufsbildung in der Oberstufe



Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von Statistik Austria, Bildung in Zahlen 2012, Tabellenband



Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von OECD, Education at a Glance 2010

2.1.1. Wirtschaftliche und gesellschaftliche Qualitätsdimensionen

Die wissenschaftlich begründete Erfassung und Einschätzung der Qualität der Berufsbildung ist eine diffizile Angelegenheit, die stark von den eingenommenen Voreinstellungen abhängig ist. Eine Grundfrage der internationalen Diskussion besteht darin, an welchen Dimensionen die Qualität der Berufsbildung gemessen wird. Dabei kann – wie das in der EU-Politik der Fall ist, von der groben Unterscheidung zwischen drei Dimensionen, (1) ökonomisch-utilitaristischen Zielen, (2) sozialer Teilhabe und (3) demokratisch-politischer Beteiligung ausgegangen werden; teilweise werden auch Aspekte einer weiteren Dimension (4) kultureller Teilhabe und persönlicher Entwicklungschancen genannt.

Während die ökonomisch-utilitaristischen Ziele relativ einfach durch Beschäftigungs- und Einkommenschancen zu operationalisieren sind, ist das bei den anderen gesellschaftlichen Dimensionen viel schwieriger und umstrittener, wie beispielsweise die Diskussionen um Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit zeigen. Auch ist zu betonen, dass eine leichtere Operationalisierbarkeit nicht gleichzeitig bedeutet, dass die Qualität auch einfach messbar ist. Hier gibt es vor allem Probleme der Zurechenbarkeit von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ergebnissen (Outcomes) zu den Schulen, da viele Faktoren gleichzeitig eine Rolle spielen, von individuellen Merkmalen, über räumliche regionale Faktoren bis zu zeitabhängigen Faktoren der wirtschaftlichen Konjunkturen. Die Messung kann sich auch auf verschiedene Aggregatebenen beziehen, wobei bei der Messung von Ergebnissen v.a. die volkswirtschaftliche (Wirtschaftswachstum und Beschäftigung) und die individuelle Ebene (Einkommen, Renditen, Beschäftigung, Arbeitslosigkeit) betont werden, teilweise wird auch die betriebswirtschaftliche Ebene der Erträge für Unternehmen beachtet.

Eine Grundfrage bei der Bewertung der Berufsbildung liegt in den Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Dimensionen: So gibt es v.a. in der international sehr einflussreichen anglophilen Tradition die verbreitete Erwartung von Konflikten zwischen diesen Dimensionen dergestalt, dass der Fokus der Berufsbildung auf den (kurzfristigen) wirtschaftlich-utilitaristischen Zielen liege und dadurch die weitergehenden sozialen und politischen Ziele beeinträchtigt oder konterkariert würden, woraus dann eine strukturelle Benachteiligung der Jugendlichen in der Berufsbildung erwachsen würde. Dies wird dadurch bestärkt, dass empirisch die Jugendlichen in der Berufsbildung im Durchschnitt einen niedrigeren sozialen Status haben und auch niedrigere Werte in den Leistungstests erreichen (Kuczera 2008, v.a. S.47-48).⁴ Andererseits wird aber auch vielfach angenommen, dass die wirtschaftliche Dimension erst gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht, und damit so etwas wie eine notwendige Bedingung für die weiteren Wirkungen darstellen würde.

Paul Ryan (1999, 2003),⁵ als ein anglo- und frankophiler Forscher, der sich aus U.K. Sicht unter ökonomischen Gesichtspunkten mit dem Vergleich der verschiedenen

⁴ Kuczera, Małgorzata (2008). VET in PISA: Results from PISA 2003 and 2006. Paris: OECD-CERI

⁵ Grubb, W. Norton, Ryan, Paul (1999). The Roles of Evaluation for Vocational Education and Training: Plain Talk on The Field of Dreams. Geneva: ILO.

Ryan, Paul (2003). Vocationalism: evidence, evaluation and assessment. 10es Journées d'études Céreq – Lasmas-IdL, Caen, 21, 22 et 23 mai 2003.

http://www.cereq.fr/gsenew/concours2008/cereq/Colloques/journees/05_Ryan.pdf

Berufsbildungssysteme mit großen Interesse am Dualen System beschäftigt hat, kommt zur Frage der Evaluierung von Berufsbildung u.a. zu folgenden Schlüssen: „The answer to the question – does vocationalism work? – is therefore ‘it does and it doesn’t.’ It all depends on what you mean by ‘vocationalism’ and ‘working.’ Vocationalism is a matter of heterogeneous practices and multiple objectives – a large jigsaw puzzle. Evaluation research can insert some important pieces, but others remain missing, and mainstream evaluation techniques are not suited to locating them all. Any assessment must therefore be provisional and tentative [...]. The question is also too simple. It implicitly treats policy choice as dichotomous – between vocational and general education, and between part-time and full-time vocational education. The liberal vocational ideal seeks however the fusion, not the separation, of vocational and general learning, along both the full-time and the part-time routes. The more pertinent questions are therefore: how separate – and, if separate, how large – should vocational education be? How occupationally specific? At what stage of an educational pathway should it occur?” (Ryan 2003, S.49)

2.1.2. Qualität in der Europäischen und internationalen Dimension

Für die bildungspolitische Bewertung der Qualität gibt es verschiedene Zugangsweisen. In der Europäischen Bildungspolitik wird darunter z.B. ganz allgemein der Grad der Zielerreichung verstanden. Dies setzt voraus dass explizite Ziele gesetzt und operationalisiert werden, und dass weiterhin Beobachtungen vorliegen, die eine Messung der Zielerreichung ermöglichen. Da die Bildungspolitik in der Kompetenz der Mitgliedsstaaten liegt, die sich vor allem seit Lissabon 2000 auf gemeinsame Politiken verständigt haben, sind die Europäischen Ziele ziemlich weitmaschig und auch die gemeinsamen Europäischen Ziele gelten nur für die EU insgesamt und sind in ihrer Umsetzung in den Mitgliedsstaaten nicht oder nur schwach definiert. Trotz der Komplexität, die die Europäische Bildungspolitik im letzten Jahrzehnt erreicht hat (vgl. Box 2), kann man auf dieser Europäischen Ebene nur wenige Kriterien für die Bewertung der Qualität der Berufsbildung ableiten.

Es gibt die verbindlichen EU-Benchmarks und einige weitere Indikatoren, die in den gemeinsamen Berichten veröffentlicht werden. Keine der Benchmarks – es geht um Kinderbetreuung, Basiskompetenzen, frühen Schulabbruch, tertiäre Bildungsabschlüsse und Beteiligung in der Erwachsenenbildung – bezieht sich direkt auf die Berufsbildung, im Gegenteil die tertiäre Quote konkurriert bis zu einem gewissen Grad mit der Berufsbildung. Die Schwerpunkte für Berufsbildung beziehen sich vor allem auf die Entwicklung und Umsetzung der allgemeinen regulatorischen Rahmen (EQR, Europass, ECVET, EQAVET), die Ausbilder/innen und die Mobilität, also auf die Bedingungen für verbesserte Europäisierung.

Gleichzeitig wurde im Kopenhagen-Prozess von allen wesentlichen Akteur/innen gemeinsam eine umfassende Programmatik für die Berufsbildung entwickelt, die im Brügge-Kommuniqué (2010) veröffentlicht wurde.⁶ In 22 konkreten und 11

⁶ Brügge-Kommuniqué (2010). Kommuniqué von Brügge zu einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung für den Zeitraum 2011-2020. Kommuniqué der für die berufliche Bildung zuständigen europäischen Minister, der europäischen Sozialpartner und der Europäischen Kommission nach ihrer Zusammenkunft in Brügge am 7. Dezember 2010 zur Überprüfung des strategischen Ansatzes und der Schwerpunkte des Kopenhagen-Prozesses für den Zeitraum 2011-2020 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_de.pdf

strategischen Zielen wird ein Raum aufgespannt, der die Dimensionen Attraktivität/Effizienz, Zugang/Durchlässigkeit, Kreativität/Entrepreneurship, Chancengleichheit/Demokratie und Kooperation/Politikkoordination umfasst (vgl. Box 2). Hier geht es um eine vieldimensionale Taxonomie der Aspekte der Berufsbildung, die optimiert werden sollen, und in ihrer Gesamtheit ein gutes Berufsbildungswesen ergeben. Die Mitgliedsstaaten haben in diesem Raum weite Entscheidungsmöglichkeiten, wie sie diese Aspekte behandeln.

Nach der Beobachtung durch die Europäische Kommission kann die Position Österreichs in diesem Benchmarking eingeordnet werden (vgl. Tabelle 1)

Die Aufstellung zeigt aufgrund der verwendeten quantitativen Indikatoren konzentrierte Hinweise auf die Stärken und Schwächen des österreichischen Bildungswesen im EU-Vergleich. Im klaren Spitzenfeld liegt die Beschäftigung, viele Indikatoren liegen im Mittelfeld, und v.a. Leistungsprobleme sind vergleichsweise hoch.

Weitere Bewertungen, die sich direkt auf die Berufsbildung beziehen, gibt es von der OECD-Studie ‚Learning for Jobs‘. Diese spannt einerseits ebenfalls einen allgemeinen Rahmen von Empfehlungen für die Entwicklung der Berufsbildung auf, und gibt andererseits auf der Basis des Reviews eine Einschätzung der Stärken und Schwächen Österreichs sowie Empfehlungen zur Weiterentwicklung (vgl. Box 3).

Die allgemeinen länderübergreifenden Empfehlungen betreffen fünf Dimensionen, Struktur und Inhalte, Guidance, Lehrpersonal, Lernen am Arbeitsplatz, Sozialpartner/innen und Stakeholder. Für Österreich werden auf allen Dimensionen mit Ausnahme von Guidance Stärken identifiziert, Herausforderungen werden, zusätzlich zur ‚strukturellen Anomalie‘ auf der 9.Stufe und der hohen Kosten und möglichen ungünstigen Anreizwirkungen der ‚Überbetrieblichen Ausbildung‘ v.a. in folgenden Punkten (in der Reihenfolge der allgemeinen Empfehlungen) identifiziert:

- Grundkompetenzen in der Berufsbildung
- Guidance auch in der Berufsbildung mit besserer Arbeitsmarktinformation
- Qualitätssicherung und Flexibilität in der Lehrlingausbildung

Tabelle 1: Österreichs Position auf den Indikatoren von ET 2020

Rang im ersten Drittel	Rang im zweiten Drittel	Rang im letzten Drittel	Rangplatz in EU ^a	Wert über/unter Durchschnitt ^b
Beschäft. nach Abschluss Oberstufe			3	+ (Bv)
Beschäft. nach Abschluss Tertiär			4	+ (Bv)
Beschäft. nach Abschluss PflichtS.			5	+ (Bv)
Bildungsausgaben/Schüler/in-Stud.			6	+
Früher Schulabbruch			7	+ (B, inv.)
Mobilität Studierende outgoing			7	+
EB-Beteiligung z/m/w			8/8/7	+ /+ /+ (B)
	Bildungsausgaben/BIP		12	+
	Zahl Sprachen Berufsbildung		13	+
	Früherziehung		14	- (B)
	Zahl Sprachen Oberstufe allg.		14	+
	Leistungsprobleme Math. z/m/	Leistungsprobleme Math //w	17/11/19	- /- /- (B, inv.)
	Mobilität Studierende incoming		17	-
	Tertiäre Abschlüsse incl. ISCED4	Tertiäre Abschlüsse	22/14	- /- (B)
		Leistungsprobleme Wiss. /m/w	- /20/21	- /- /- (B, inv.)
		Zahl Sprachen Pflichtschule	22	-
		Leistungsprobleme Lesen z/m/w	23/22/23	- /- /- (B, inv.)

Legende: B = Benchmark; Bv = vorgesehene Benchmark

Anmerkungen: ^a Rang unter Ländern mit Werten; bei geschlechtsspezifischen Indikatoren (zusammen, männlich, weiblich) bzw. Kombination von Indikatoren wird der Durchschnitt der jeweiligen Rangplätze gewertet

^b Invertiert wenn niedrige Werte wünschenswert sind

Quelle: Eigene Auswertung aufgrund von ET2020.

Box 2: Übersicht über die Entwicklung der EU-Bildungspolitik

Seit dem **Gipfel von Lissbon 2000** hat sich auf EU-Ebene ein komplexes Geflecht von bildungspolitischen Strategien und Maßnahmen entwickelt, das weitgehend auf der Selbstverpflichtung der Mitgliedsstaaten beruht und durch die Europäischen Institutionen vorangetrieben und unterstützt wird (**ET 2010**).^a Der Fokus liegt auf der allgemeinen Bildung und der Hochschulbildung, seit einigen Jahren mit der Verstärkung des Lifelong-Learning-Paradigmas auch in der Erwachsenenbildung.

Die Berufsbildung spielt in diesem Rahmen eine begrenzte Rolle, obwohl in diesem Bereich die längste und stärkste politische Zuständigkeit der EU liegt. Einerseits wird im EU-Rahmen die Hochschulbildung dezidiert als Berufsbildung gefasst, andererseits ist die Berufsbildung als Teil des Bildungswesens von den allgemeinen Festlegungen und Strategien automatisch mitbetroffen (z.B. Governance, Finanzierung, Zugänglichkeit). Mit dem **Kopenhagen-Prozess** hat sich ein eigenes Politikfeld für die spezifischen Fragen der Berufsbildung herausgebildet.

Man kann gegenwärtig im Rahmen der EU-Politik eine hierarchische Strukturierung der bildungspolitischen Strategien vornehmen, die sich dann auch in der nationalen Umsetzung wiederfindet. Teilweise haben sich als Reaktionen auf die Finanz- und Wirtschaftskrise Umdeutungen und Neugewichtungen ergeben, die nicht zuletzt auch von fiskalpolitischen Überlegungen und Vorgaben zum Staatsschuldenabbau bestimmt sind.

Die allgemeinste Programmatik wird durch die **„Europa 2020“-Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum** bestimmt, die einen Satz von Zielen und Benchmarks sowie Leitinitiativen formuliert.^b Unter den fünf Kernzielen wird neben der Beschäftigungsquote, der F&E-Quote, Klimaschutz/Energiezielen und der Armutsgefährdung auch ein bildungspolitisches Ziel formuliert, das bis 2020 erreicht werden soll:

- „Der Anteil der Schulabbrecher sollte auf unter 10 % abgesenkt werden, und mindestens 40 % der jüngeren Generation sollten einen Hochschulabschluss haben.“ (EK 2010, S.5)

Drei von sieben Leitinitiativen betreffen das Bildungswesen: Innovationsunion, Jugend in Bewegung und Agenda für neue Kompetenzen und neue Beschäftigungsmöglichkeiten; als weitere Kriterien werden genannt die Lesekompetenz; mittlere Abschlüsse, die der Nachfrage entsprechen; Weltklasseuniversitäten; ausreichende Zahl von Hochschulabsolvent/innen in den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Ingenieurwesen; Ausrichtung der Schullehrpläne auf Kreativität, Innovation und Unternehmergeist.

V.a. die Leitinitiative Jugend in Bewegung bezieht sich auf das Schulwesen, die Innovationsunion bezieht sich stärker auf das Zusammenspiel von Hochschulen und Wirtschaft und die Kompetenzagenda bezieht sich v.a. auf Beschäftigung und Weiterbildung. Im Bildungswesen sind die Mitgliedstaaten „aufgefordert,

– sicherzustellen, dass auf allen Ebenen (Vorschule bis Universität) wirkungsvoll in Bildung investiert wird;

– die Ergebnisse der Bildungseinrichtungen zu verbessern und zu diesem Zweck ein integriertes Konzept zu entwickeln, in dem jede einzelne Stufe (Vor-, Grund-, Sekundar-, Berufs- und Hochschule) berücksichtigt wird, Schlüsselkompetenzen festgelegt werden und mit dem der Schulabbruch eingedämmt wird;

– die Offenheit und Bedeutung der Bildungssysteme durch die Einführung nationaler Qualifikationsrahmen und besser auf den Bedarf der Arbeitsmärkte zugeschnittene Bildungsergebnisse zu fördern, und

– die Berufseinstiegchancen junger Menschen durch integrierte Maßnahmen, zu denen u.a. Orientierung, Beratung und Praktika zählen, zu verbessern.“ (EK 2010, S. 16)

Anknüpfend an diese allgemeine Strategie wurde erstens die bildungspolitische Strategie von Lissabon weiterentwickelt und reformuliert (ET 2020), zweitens wurden strategische Vorgaben und Ziele speziell für die Berufsbildung formuliert (EK-Mitteilung Juni 2010, Brügge-Kommuniqué), drittens wurde zusätzlich eine Benchmark für Beschäftigungsfähigkeit (ER 2012) vorgeschlagen.

ET 2020 Ziele und Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung [*ergänzt durch Prioritäten lt. EK-SWD 2012*]:

„**Ziele.** Die langfristigen strategischen Ziele der allgemeinen und beruflichen Bildungspolitik der EU sind:

• Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität; [*LLL-Strategien; EQR; Lernmobilität*]

• Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung; [*Sprachenlernen; Lehrer/innen-Professionalisierung; Governance und Finanzierung; Grundkompetenzen; New Skills for New Jobs*]

• Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns; [*Früher Schulabbruch; Früherziehung; Migrant/innen; spezielle Bedürfnisse*]

• Förderung von Innovation und Kreativität – einschließlich unternehmerischen Denkens – auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung“ [*Schlüsselkompetenzen; Innovationsfreundliche Institutionen; Partnerschaft*] (§6 internet; EK-SWD 2012)

Forts. Box 2

„Bis 2020 sollen folgende **Benchmarks** erreicht werden:

- Mindestens 95 % der Kinder im Alter zwischen vier Jahren und dem gesetzlichen Einschulungsalter sollen in den Genuss einer Vorschulbildung kommen.
- Der Anteil der 15-Jährigen mit schlechten Leistungen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften unter 15 % liegen.
- Der Anteil frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabgänger soll weniger als 10 % betragen.
- Mindestens 40 % der 30- bis 34-Jährigen sollen einen Hochschulabschluss⁸ besitzen.
- Durchschnittlich mindestens 15 % der Erwachsenen (25-64jährige) sollen am lebenslangen Lernen teilnehmen.“ (§10 internet)

Im Bereich der **Berufsbildung**^c wurden drei Schwerpunkte festgelegt: (1) Anerkennung (hier geht es v.a. um klassifikatorische Rahmeninstrumente: Qualifikationsrahmen-EQR; Europass, Leistungspunktesystem ECVET; Bezugsrahmen für Qualität EQAVET), (2) Ausbildung der Ausbilder/innen, (3) Mobilität (Förderprogramme).

Das Brügge-Kommuniqué formuliert ein umfassendes Programm von 11 strategischen Zielen, die in 22 kurzfristigen Zielen für 2011-14 konkretisiert sind:

I&II: VERBESSERUNG DER QUALITÄT UND EFFIZIENZ DER BERUFLICHEN BILDUNG, SOWIE ERHÖHUNG IHRER ATTRAKTIVITÄT UND RELEVANZ

1. Promotion der Attraktivität; 2. Information über Berufsfelder und Laufbahnen; 3. Qualitätssicherungsrahmen; 4. Schlüsselkompetenzen und Laufbahnplanung; 5. Praxismöglichkeiten, Unternehmenskooperationen und Rückmeldungen über Absolvent/innen; 6. Beobachtung der Übergänge von Ausbildung in Beruf

III&IV: FLEXIBLER ZUGANG, INTERNATIONALE DIMENSION UND MOBILITÄT

7. Anreize, Rechte und Pflichten bei Weiterbildungsteilnahme; 8. EQR-Umsetzung; 9. Validierung des nicht formalen und informellen Lernens; 10. integrierte Beratungsdienste (Bildung, Ausbildung, Beschäftigung); 11. ECVET-Umsetzung; 12. umfassende individuelle und institutionelle Mobilitätsförderung

V. FÖRDERUNG VON KREATIVITÄT, INNOVATION UND UNTERNEHMERGEIST, SOWIE NUTZUNG VON IKT

13. Partnerschaften für Kreativität und Innovation; 14. Einsatz und laufende Verbesserung von Technologien; 15. Unternehmergeist wecken

VI. FÖRDERUNG VON GERECHTIGKEIT, SOZIALEM ZUSAMMENHALT UND AKTIVEM BÜRGERSINN

16. Senkung der Schulabbrecherquote; 17. Beteiligung von Geringqualifizierten und Risikogruppen; 18. Nutzung der IKT für Zugang und Lernförderung; 19. Beobachtungssysteme für Teilnahme von Risikogruppen nutzen

VII-XI: QUERSCHNITTSZIELE: PARTNERSCHAFT, KOOPERATION, POLITIKKOORDINATION, DATEN, EU-INSTRUMENTE

20. Kommunikationsstrategien für Instrumente (ECVET, ECTS, EQR, EQAVET); 21. strukturierte Zusammenarbeit Berufsbildung und Beschäftigung; 22. Verbesserung der Daten

Employability-Benchmark:

“By 2020, the share of employed graduates¹⁵ (20-34 year olds) having left education and training no more than three years before the reference year should be at least 82% (as compared to 76.5 % in 2010).” (EU-Council 2012, S.10)^d

Ergebnisse

Ein wesentliches Element der EU-Bildungspolitik besteht darin dass die Ergebnisse der Politik beobachtet und veröffentlicht werden sollen. Dies geschieht im Rahmen der periodischen Berichterstattung der gemeinsamen Berichte, die meistens von ausführlichen Kommissionspapieren (Staff working documents – SWD) unterstützt und vertieft werden.^e

Anmerkungen

^a Zusammenstellung der EU-Dokumente und Rechtsgrundlagen zur Bildungs- und Berufsbildungspolitik: EK, Strategischer Rahmen allgemeine und berufliche Bildung http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_de.htm

^b EUROPA 2020 <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf>

^c Übersicht Berufsbildung: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/vet_de.htm;

Brügge-Kommuniqué (2010) http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_de.pdf

^d EU COUNCIL (2012) http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/130142.pdf

^e Übersicht Ergebnisse: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-progress_en.htm; ET 2020 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:DE:PDF>; SWD 2012a http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/joint11/wp_en.pdf; SWD 2012b http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/joint11/wp2_en.pdf

Box 3: Die wesentlichen Empfehlungen und Bewertungen aus OECD-Learning for Jobs

OECD Politikempfehlungen aus dem Review der Berufsbildung ‘Learning for Jobs’ (gekürzt und übersetzt v. Verf.)

Geeignete Mischung von Qualifikationen und Kompetenzen für den Arbeitsmarkt

1. Teilung der Kosten für Tertiäre Berufliche Bildung zwischen Staat, Unternehmen und Individuen entsprechend Benefits
2. Ausbildungsangebot nach Präferenzen der Studierenden und Anforderungen der Unternehmen; Lernen am Arbeitsplatz, Planung und Anreize
3. Engagement der Sozialpartner/innen in Lehrplangestaltung; Bezug zu Anforderungen der aktuellen Arbeitsplätze
4. Generische übertragbare Kompetenzen und unmittelbar nutzbare berufsspezifische Kompetenzen
5. Adäquate Grundkompetenzen (v.a. Sprache, Mathematik) für alle Studierenden; Identifizierung/Behebung von Schwächen in diesem Bereich

Effektives Guidance-System für alle

1. Guidance Profession, unabhängig von psychologischer Beratung und Arbeitsmarktinformation; 2. Adäquate Ressourcen; 3. Unabhängigkeit; 4. Gute Informationsquellen; 5. Partnerschaft mit Arbeitgeber/innen; 6. Evaluierung

Verbindung von Arbeitserfahrung und Pädagogik beim Lehrpersonal

1. Geeignete Rekrutierung und Sicherung der Arbeitserfahrung durch Teilzeitarbeit und Zeit in Beschäftigung sowie flexible Rekrutierung
2. Geeignete pädagogische Vorbereitung v.a. auch für Lernen am Arbeitsplatz
3. Austausch und Partnerschaft zwischen Berufsbildung und Unternehmen; Lehrpersonen in Arbeit und Unternehmenstrainer/innen in Schulen

Volle Nutzung von Lernen am Arbeitsplatz

1. Substantielle Nutzung von Lernen am Arbeitsplatz
2. Rahmen soll Beteiligung von Arbeitgebern und Studierenden unterstützen
3. Qualitätssicherung für Lernen am Arbeitsplatz und gute Lehrverträge
4. Balance von Lernen am Arbeitsplatz mit anderen Lernumgebungen
5. Effektive Reaktionen auf die Krise und Befriedigung des Bedarfs nach (Vollzeit) Berufsbildung

Engagement von Stakeholdern und Information für Transparenz

1. Geeignete Vorkehrungen für Engagement von Arbeitgeber/innen und Gewerkschaften in der Berufsbildung und Politik
2. Systematisches Engagement von Arbeitgeber/innen, Gewerkschaften & anderen Stakeholdern für Qualifikationsrahmen und Qualitätssicherung
3. Standardisierte nationale Bewertungsrahmen für Qualität und Konsistenz
4. Daten über Arbeitsmarktergebnisse und Fähigkeit in den Institutionen diese zu nutzen und zu verbreiten

Quelle: OECD (2010). Learning for Jobs, S.20-22

Forts. Box 3: OECD Bewertungen der österreichischen Berufsbildung und Empfehlungen (Original, gekürzt v. Verf.)

Stärken	Herausforderungen
<ul style="list-style-type: none"> • different <i>progress routes at various levels</i>, avoid deadends and link VET to tertiary education (Berufsreifeprüfung) 	<ul style="list-style-type: none"> • quality <i>career guidance</i> based on labour market information not available to all VET students • some VET <i>qualifications too narrow</i> for adequate foundation for career & first job • <i>structural anomaly in the 9th grade</i>, double transition for apprentices, students spending a year in inappropriate track
<ul style="list-style-type: none"> • broad range of needs catered, from <i>safety nets</i> (weak school results, disadvantaged) to <i>high level 5-yr. VET colleges</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • '<i>Überbetriebliche Ausbildung</i>' costly, risk reducing incentives for employers to provide apprenticeships
<ul style="list-style-type: none"> • well-structured <i>apprenticeships</i> integrate learning in schools and workplace training 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>quality assurance</i> of apprenticeship training does not guarantee minimum standards • provision of basic <i>literacy & numeracy</i> to VET students limited, particularly in dual system
<ul style="list-style-type: none"> • strong <i>social partner</i> involvement, effective co-operation between <i>stakeholders</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> • well prepared <i>teachers</i> (mandatory industry experience); flexible arrangements, part-time in industry; recent reforms? 	
<ul style="list-style-type: none"> • upper secondary <i>completion rates</i> high by international standards • low <i>youth unemployment</i> rates and smooth <i>transition</i> to first employment 	
<p>Empfehlungen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>reform 9th grade</i>, reduce double transitions and ensure that all students are channelled into the right programme and receive appropriate preparation for their apprenticeship or full-time school-based VET course 2. modules, training firm alliances and apprenticeship experiences to counter-balance tendency of employers to create their own separately defined specific qualifications. Make VET provision on school side more flexible to allow for more rational provision. 3. enhance quality and ensure minimum standards in apprenticeship training in firms, effective monitoring and support to firms; self-assessment tools and mandatory quality control (mid-term test or inspection) 4. keep focus of <i>Überbetriebliche Ausbildung</i> on leading young people into regular apprenticeships, redirect resources from such courses to preparing young people for regular apprenticeships 5. ensure good quality career guidance for all; focus preparation of guidance professionals stronger on labour market information and improve availability and presentation of relevant evidence 6. systematic assessment to identify basic skills gaps among VET students, target help at those who need it most; strengthen focus on literacy & numeracy in VET, consider reforming curriculum of vocational schools to this end, use innovative teaching methods 	

Quelle: Hoeckel, (2010) AUSTRIA, S.5-6.

2.1.3. Qualität in der nationalen Berufsbildungspolitik

Die nationale Bildungspolitik zeichnet sich bisher nur ansatzweise durch eine Formulierung operationeller Ziele mit nachfolgender systematischer Beobachtung ihrer Erreichung aus. Ein bedeutender Schritt in diese Richtung wird mit der Entwicklung einer Strategie zum lebensbegleitenden Lernen gesetzt, deren Basisdokument von vier Minister/innen unterzeichnet wurde, und für die nun ein nationaler Umsetzungsprozess begonnen wurde.⁷ Die Berufsbildung ist v.a. von vier Zielen bzw. Benchmarks betroffen:

⁷ Republik Österreich (2011a). Strategie zum lebensbegleitenden Lernen. LLL 2020. Wien.
http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_20111.pdf

- Reduktion des frühen Schulabbruches
- Steigerung der Berufsreifeprüfung für Lehrabsolvent/innen
- Reduktion der nicht in Ausbildung oder Beschäftigung befindlichen Jugendlichen
- Steigerung der Hochschulabsolvent/innen.

Diese Ziele sind ziemlich weitmaschig und die weitere Entwicklung und Begründung von Kriterien für die Analyse und Bewertung der Qualität stellt sich daher als Forschungsaufgabe, die teilweise kontrovers diskutiert wird. Im Bereich der Evaluation stellt sich beispielsweise die Frage, ob sich die Forschung auf die Frage der Erreichung (politisch) gegebener Ziele beschränken soll, oder ob die Analyse und Bewertung der Ziele selbst auch Gegenstand der Forschung sein soll. Typischerweise wird zwischen den drei Fragestellungen nach den Zielsetzungen (,wird das Richtige gemacht?'), der Umsetzung (,wird das Gemachte gut oder richtig gemacht?') und der Kombination aus Beiden (,wird das Richtige gut gemacht?') unterschieden.

Bei der Entwicklung von Bewertungskriterien und –strategien gibt es verschiedene Ansatzpunkte und Vorgangsweisen. Vor allem zwei davon werden im vorliegenden Beitrag gewählt: Erstens können aus der internationalen ,State-of-the-Art'-Literatur wichtige Probleme und Kriterien herausdestilliert werden; zweitens können aus den bildungspolitischen Diskursen geteilte Zielsetzungen abgeleitet und mit dem internationalen Stand verglichen werden. Die Bedeutung des internationalen Forschungsstandes ergibt sich daraus, dass im Zuge der Internationalisierung und Globalisierung auch die nationalen Berufsbildungsstrukturen näher aneinander rücken und bis zu einem gewissen Grad auch in einen Wettbewerb treten. Dieser Wettbewerb hat viele Facetten (von der Wettbewerbsfähigkeit auf den Produkt- und Dienstleistungsmärkten über die internationale Rekrutierung von ArbeitnehmerInnen bis zum Wettbewerb zwischen Bildungsinstitutionen), ist aber in seiner operationellen Bedeutung schwer einzuschätzen, da hier viele Wirkungsketten eine Rolle spielen, die noch viel zu wenig untersucht sind.

Die nationalen Diskurse spiegeln bis zu einem gewissen Grad den internationalen Stand, vor allem vermittelt über die Europäischen Politikvorschläge, und sind ebenfalls vielgestaltig und komplex. Sie reichen von der Außenwirtschaftspolitik über die Innovationspolitik bis zur Bildungspolitik im engeren Sinne, und betreffen auch Fragen der Migrationspolitik und weitere Aspekte der Sozialpolitik (z.B. Pensionierung, Verteilung der Ausgaben auf die Generationen, soziale Absicherung im Falle von Erwerbstätigkeit und Erwerbsunterbrechungen etc.). Dass Verbindungen von der Berufsbildung zu all diesen Aspekten bestehen, wird zwar auf der programmatisch-strategischen Ebene oft angesprochen, welcher Art diese Verbindungen sind, und wie sie politisch zu bewerten und anzugehen sind, ist jedoch im Konkreten noch viel zu wenig klar. Der vorliegende Beitrag kann hier gewisse allgemeine Linien herausarbeiten und Ansatzpunkte für weitere Diskussionen liefern. Folgende Aufgabenstellungen für die Berufsbildungspolitik werden behandelt:

- Erstens gibt es einen Diskurs um *die großen Herausforderungen* (,Grand Challenges'), denen die Politik insgesamt und die Bildungs- und Berufsbildungspolitik im Speziellen entsprechen sollte. Diese werden für Österreich z.B. in der vom Bundeskanzler, Vizkanzler und vier Minister/innen verantworteten Forschungs-, Technologie- und Innovationsstrategie [FTI-Strategie] mit den drei Dimensionen Klimawandel, Knappheiten von Energie- und Naturressourcen, und

Demografie (Alterung und Interkulturalität) benannt (Republik Österreich 2011b, S.9).⁸ Eine ‚nachhaltige Reform des österreichischen Bildungswesens‘, sowie die ‚Verbesserung der Verbindung von Bildungs- und Innovationssystem‘ und die ‚Steigerung von Qualität und Quantität der in Österreich verfügbaren Humanpotenziale für Forschung, Technologie und Innovation‘ werden unter den Zielen der FTI-Strategie an erster Stelle genannt (ebd. S.10). Daraus ergibt sich die Frage, wie diese Herausforderungen konkret für die Berufsbildungspolitik heruntergebrochen werden können.

- Zweitens wurde im Rahmen der großen Herausforderungen das allgemeine Ziel aufgestellt, dass Österreich sich von einem ‚Innovation Follower‘ zu einem ‚*Innovation Leader*‘ weiterentwickeln müsse. Dies betrifft v.a. die Entwicklung des Innovationssystems und der Innovationstätigkeit im wirtschaftlichen Sektor. Daraus ergibt sich die Frage, welche Qualifikationen für die Verwirklichung dieses Ziels erforderlich sind und wie diese bereitgestellt werden können.

- Drittens werden auch im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens *soziale und gesellschaftliche Aspekte* in den Zielsetzungen angesprochen, v.a. Probleme des Schul- oder Bildungsabbruches (Dropouts, frühe SchulabgängerInnen), Übergangsprobleme in die Lehre und/oder Beschäftigung, wie auch soziale oder ethnische Benachteiligungen beim Zugang in Ausbildung oder beim Erwerb von Grundkompetenzen, sowie die Förderung von demokratischer Beteiligung und von Citizenship. Auf dieser Dimension geht es vor allem um Verteilungsfragen und das Ausmaß von sozialen Unterschieden, das im Bildungswesen toleriert werden soll.

- Viertens stellt sich unabhängig von den extern gegebenen Zielsetzungen die Frage nach der *internen Wirksamkeit und Effizienz der Aufgabenerfüllung* im Bildungswesen (die Qualität im engeren Sinne: erstens Erfüllung dessen was sich die Akteur/innen vorgenommen haben, und zweitens Wirtschaftlichkeit der Leistungen). Dies wird oft als ‚Ökonomisierung‘ diskreditiert, ist jedoch unter der Voraussetzung knapper öffentlicher Mittel zu begründen.

- Fünftens schließlich stellt sich die Frage nach den *Governance-Strukturen*, die die Möglichkeiten der Zielformulierung und –erreichung wesentlich bestimmen. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass wichtige Regierungsvorhaben (z.B. FTI-Strategie, LLL-Strategie) das Zusammenwirken verschiedener Ministerien erfordern, und v.a. in der Lehrlingsausbildung sind auch die Sozialpartner bestimmend eingebunden, die auf die Politik im engeren Sinne einzuwirken versuchen. Die Umsetzung von Vorhaben kann durch gegebene Governance-Strukturen erschwert oder erleichtert werden, dies ist auch eine wichtige Dimension der Qualität des Bildungswesens im Allgemeinen und der Berufsbildung im Besonderen.

⁸ Republik Österreich (2011b). Potenziale ausschöpfen, Dynamik steigern, Zukunft schaffen. Der Weg zum Innovation Leader. Strategie der Bundesregierung für Forschung, Technologie und Innovation. Wien. <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=42655>

2.2. Besonderheiten der österreichischen Berufsbildung

Die österreichische Berufsbildung hat im internationalen Vergleich eine sehr speziell ausgeprägte Struktur. Wesentliche Merkmale sind:

- die *dualistische Struktur* mit einer starken Lehrlingsausbildung⁹ und einem starken schulischen Sektor (während in anderen Systemen meistens nur ein Sektor stark ausgeprägt ist)
- die an die frühe Differenzierung in der Pflichtschule anknüpfende *vertikale Hierarchie* der Bereiche innerhalb der Berufsbildung (BHS, BMS, Lehrlingsausbildung) mit den speziellen Zugangsmechanismen (zeitliche Staffelung in Schulen und Lehrlingsausbildung auf 9. bzw. 10. Stufe; PL; unterschiedliche Selektionsmechanismen für Schule und Lehre) und der Anbindung an den Hochschulsektor durch die Studienberechtigung der BHS (beides sind Besonderheiten, denen spezielle Aufmerksamkeit zugewendet werden muss)
- die trotz jahrzehntelangen Versuchen des Gegensteuerns immer noch starke *geschlechtsspezifische Segregation* in der Berufsbildung, die sich im Hochschulwesen fortsetzt
- der relativ *kleine und durch die Universitäten dominierte Hochschulsektor*, der lange Zeit als substitutiv zur starken Berufsbildung gesehen wurde (BHS als Ersatz für Hochschulbildung)
- der dualistischen differenzierten Struktur des Bildungswesens entspricht eine *zersplitterte Governance-Struktur* mit Zuständigkeiten bei verschiedenen Bundesministerien, den Ländern und den Sozialpartner/innen, ohne übergreifende Koordinierung, aber mit vielen Bruchlinien; Ansätze und Bestrebungen zur Koordinierung sind mit der LLL-2020-Strategie und dem Hochschulplan zu verzeichnen, die jedoch noch nicht in ein operatives Stadium eingetreten sind. Der dualistischen Struktur der Berufsbildung entspricht eine *dualistische Governance-Struktur* mit einer traditionellen Bürokratie im Schulwesen und einem gemischt kollektiven System („Collective Skills System“; vgl. Bussemeyer und Trampusch 2012) in der Lehrlingsausbildung.

2.2.1. Dualistische Grundstruktur zwischen Schule und Lehre

Die dualistische Grundstruktur bietet einerseits positive Aspekte der Diversität mit den Vorteilen einer Lastenverteilung zwischen dem schulischen und dem betrieblichen Bereich bei Anspannungen am Jugendarbeitsmarkt, und einem

⁹ Wenn es sinngemäß klar ist und keine Verwechslungen eintreten können, wird für die Lehrlingsausbildung auch die Kurzform „Lehre“ verwendet. Der in Deutschland gebräuchliche Begriff des „Dualen Systems“ wird nicht verwendet, da dieser eine Gleichgewichtigkeit von betrieblicher und schulischer oder überbetrieblicher Ausbildung suggeriert, die in Österreich nicht gegeben ist. Hier dominiert der weit überwiegend informell organisierte betriebliche Teil der Ausbildung, der durch für Unterweisungszwecke fast nicht ausgebildete nebenberufliche Ausbilder/innen wahrgenommen wird in einem Verhältnis von 4:1.

produktiven Wettbewerb zwischen unterschiedlichen Berufskonzepten und Kompetenzmodellen in Schule und Lehre. Andererseits gibt es für die beiden Bereiche unterschiedliche Governance-Systeme (staatlich im Schulbereich und kooperativ-sozialpartnerschaftlich in der Lehrlingsausbildung), was auch verschiedene Aspekte eines ‚unproduktiven Wettbewerbs‘ mit verschiedenen Abstimmungsproblemen mit sich bringt: es gibt teilweise gegenseitige Abwertung, Koordinationsprobleme bei Zielsetzungen, unterschiedliche Arten von Zugangsproblemen und ungeplante Wechsel zwischen den Systemen (die auf der Seite der Abgänge als ‚Dropouts‘ erscheinen, und bei den Zugängen nicht unmittelbar sichtbar sind).¹⁰

2.2.2. Vielfältige Zugangsmechanismen zwischen schulischer und betrieblicher Selektion in einer komplexen Wahlsituation

Die österreichische Berufsbildung konfrontiert die Jugendlichen mit einer sehr komplexen zweistufigen Bildungs- und Berufswahlsituation im Bereich der 9. und 10. Schulstufe. Dabei sind simultan drei Dimensionen zu berücksichtigen:

- (1) *Schule oder Lehre*, mit Beginn in der 9. Stufe noch innerhalb der Schulpflicht oder in der 10. Stufe nach Beendigung der Schulpflicht
- (2) *Wahl eines mittleren oder höheren Niveaus* zwischen BMS und BHS, mit zusätzlichen Sonderbedingungen in den Schulen für Gesundheitsberufe, die erst zeitversetzt beginnen
- (3) *Wahl einer beruflichen Spezialisierung*, die in unterschiedlichen Berufsbereichen unterschiedlich stark differenziert und spezialisiert ist (stärker spezialisiert in den technisch-gewerblichen Bereichen und in der Lehre, weniger spezialisiert in den Dienstleistungsbereichen und in der Schule)

Diese mehrdimensionale Wahlsituation ist komplex, weil sehr unterschiedliche Entscheidungsgründe unterschiedlich gewichtet werden können, und neben den eigenen Fähigkeiten und Interessen der Wählenden verschiedenste mehr oder weniger vorhersehbare und unvorhersehbare Faktoren eine Rolle spielen, u.a. der Schulerfolg wie auch die wirtschaftliche Situation.

Die Wahlsituation ist auch asymmetrisch, indem sich die Entscheidungsräume systematisch mit der erreichten Höhe des Leistungsniveaus erweitern. Ein Jugendlicher oder eine Jugendliche mit sehr schlechten Schulleistungen hat nur die Möglichkeit, sich mit 15 Jahren nach Beendigung der Schulpflicht für eine Lehre zu entscheiden, und die Aussichten im regulären System sind von den betrieblichen Rekrutierungspraktiken bestimmt; eine spätere Wahl ist im Laufe regulärer Karrieren nicht möglich. Mit der Wahl einer höheren Schule entsteht andererseits die

¹⁰ Die vorzeitigen Abgänge aus einem Bereich kann man als das Phänomen von ‚Brutto-Dropout‘ bezeichnen, von dem die statistisch unsichtbaren Zugänge in einen anderen Bereich oder die Lehrlingsausbildung reduziert werden müssen, um das ‚Netto-Dropout‘ zu berechnen. Da es vor allem im Bereich der 9. bis 10. Stufe zu hohen Zahlen von Mobilitätsvorgängen kommt, ist der ‚Brutto-Dropout‘ sehr hoch; durch die Berücksichtigung der Zugänge in andere Bereiche, reduziert sich dies jedoch beträchtlich. Eine statistische Beobachtung dieser Vorgänge erfordert eine Verlaufsstatistik, die erst neueren Datums ist. Entsprechend gibt es noch keine etablierten laufenden Standardprozeduren für die Beobachtung der verschiedenen Formen von Dropout, und Sonderauswertungen sind sehr aufwändig.

Möglichkeit einer neuerlichen Wahl beim Zugang in das Hochschulwesen (bzw. in der Allgemeinbildenden Höheren Schule wird die Wahl bis zu deren Abschluss hinausgeschoben).

Zwei Gestaltungsaspekte sind hier von zentraler Bedeutung: Erstens die Diversität der Bildungs- und Berufswahlsicherheit oder -fähigkeit der Jugendlichen im Alters- und Zeitverlauf, und zweitens die unterschiedlichen Rekrutierungskanäle in Schule und Betrieb. Beide Aspekte sind völlig unzureichend erforscht.

- Betrachtet man empirische Anhaltspunkte für die Qualität der Bildungs- und Berufswahlen in Österreich, so gibt es einen Teil der Jugendlichen, der interessen- und fähigkeitsgerechte Wahlen trifft und damit zufrieden ist, und einen anderen Teil, bei dem dies in mehr oder weniger gravierendem Ausmaß nicht der Fall ist. Zwei unterschiedliche Forschungsfragen stellen sich in diesem Zusammenhang: die erste nach den Ursachen von guten und schlechten Wahlen und ihrer Beeinflussbarkeit (hier ist auch die Frage nach der zu erwartenden Wirksamkeit von Guidance anzusetzen), die zweite nach den Erwartungswerten für gute und schlechte Wahlzeitpunkte im Entwicklungsverlauf (hier ist die Frage anzusetzen, inwieweit ein uniformer Wahlzeitpunkt im Bildungsverlauf einer gegebenen Diversität unter den Jugendlichen zuwiderläuft: sollen die Maßnahmen darauf ausgerichtet werden, dass alle Jugendlichen zu einem erzwungenen uniformen Alters-Zeitpunkt ‚berufswahlvorbereitet‘ werden müssen, wenn dies überhaupt realistisch ist, oder sollen eher Flexibilitätsspielräume oder -korridore geschaffen werden, wie sie ja schon existieren, in denen frühere oder spätere Wahlen stattfinden können).

Die Lehre mit Matura ist ein Gestaltungsvorschlag, der hier Flexibilitätsspielräume schaffen kann, indem die frühe Entscheidung für eine Lehre damit auch spätere Entscheidungsspielräume eröffnet; gleichzeitig entsteht aber auch eine neue Situation für die Lehrbetriebe, indem gerade für ambitionierte Lehrabsolvent/innen mit guten Schulleistungen auch von vornherein eine ‚Exit-Option‘ eröffnet wird, die sich vermutlich auf die betriebliche Verwertungssituation auswirkt.

- Der zweite Gestaltungsaspekt betrifft die unterschiedlichen Traditionen von ‚Selektionslogiken‘ in der Schule und in der Lehre und deren Veränderung in der Zeit. Formal ist der Zugang in das berufsbildende Schulwesen an die vorhergehenden Schulleistungen gebunden und diese liegen somit in einem linearen Karriereprozess, während bei der Lehrlingsausbildung insofern ein Bruch besteht, dass nur der Abschluss der Schulpflicht, aber keine formalen Schulleistungen für den Abschluss eines Lehrvertrages erforderlich sind. Hier treten die Rekrutierungskriterien des Lehrbetriebs in den Vordergrund, wobei aber die Schulleistungen indirekt maßgeblich sind, indem der Lehrabschluss auch an die erfolgreiche Absolvierung der Teilzeit-Berufsschule gebunden ist. Rund um die Rekrutierungspraktiken der Lehrbetriebe ist in den letzten Jahren ein intensiver Diskurs entstanden, der auch von den PISA-Ergebnissen gespeist wird, demzufolge mangelnde Grundkompetenzen der Bewerber/innen eine wesentliche Hürde für den Zugang zu Lehrplätzen darstellen.¹¹

¹¹ Für Deutschland charakterisiert Kutscha (2008, S.9) diese Übergangsstruktur folgendermaßen: „Die Struktur des gegliederten allgemein bildenden Schulwesens übernimmt Creaming-Funktionen für die interne Segmentierung des beruflichen Bildungssystems in Abhängigkeit von schulischer Herkunft und verlängert damit die soziale Selektion, die innerhalb des Schulwesens beim Übergang in weiterführende Bildungsgänge und später durch „cooling-out-Effekte“ stattfindet [...]. Sie kanalisiert den Zugang zu Ausbildungsberufen, die nach Prestige, aber auch im Hinblick auf Beschäftigungschancen unterschiedlich privilegiert sind [...]“.

Box 4: Zugangsvoraussetzungen in die Bereiche der Berufsbildung

Lehrlingsausbildung

Absolvierung der **Schulpflicht** (keine weiteren Anforderungen hinsichtlich der Schulleistungen)

Lehrvertrag mit einem Lehrbetrieb (die Betriebe suchen sich die Lehrlinge auf dem Lehrlingsmarkt aus; es gibt eine große Variation an Aufnahmepraktiken, mit Schulnoten, Tests, persönliche Auswahl etc.)

Es gibt Regelungen zur **Anrechnung** von Vorerfahrungen/Verkürzung der Lehrzeit

1. **Verpflichtend** auf die Lehrzeit anzurechnen sind Ausbildungszeiten in einem Lehrgang nach dem Jugendausbildungssicherungsgesetz (JASG); Lehrzeiten in Ausbildungszweigen der Land- und Forstwirtschaft; Ausbildungszeiten in gleichgehaltenen internationalen Ausbildungsprogrammen; sowie Zeiten des Weiterbesuchs der Berufsschule, Lehrzeiten im selben oder verwandten Lehrberuf in Betrieben oder Ausbildungseinrichtungen,
2. Aufgrund einer **Vereinbarung** zwischen Lehrberechtigtem und Lehrling können auf Antrag folgende Ausbildungszeiten auf die Lehrzeit angerechnet werden: Zeiten der Berufspraxis oder von Kursbesuchen im In- oder Ausland (Höchstausmaß: 2/3 der Lehrzeit), Zeiten einer fachspezifischen Schulausbildung ab der 10. Schulstufe (=Lehrzeitersatz); [Höchstausmaß der Anrechnung nach Lehrzeit bis zu 3 Jahren: 1 1/2 Jahre; über 3 Jahre: 2 Jahre]
3. **Lehrzeitverkürzung**: Personen, die nachweisen, dass sie die Reifeprüfung einer AHS oder BHS bzw. die Abschlussprüfung einer mindestens dreijährigen BMS, eine Lehrabschlussprüfung oder eine Facharbeiterprüfung in einem land- und forstwirtschaftlichen Lehrberuf erfolgreich abgelegt haben [Verkürzung in Summe 1 Jahr, aufgeteilt auf die Lehrjahre, tw. abnehmend gegen Lehrende] (http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?angid=1&stid=493133&dstdid=735).

Aufnahme in berufsbildende mittlere und höhere Schulen

Voraussetzung für den Besuch einer BMS oder BHS ist ein erfolgreicher Abschluss der 8. Schulstufe. In manchen Fällen ist eine Aufnahmeprüfung erforderlich. Diese gliedert sich in einen schriftlichen und einen mündlichen Teil und umfasst für die BHS den Stoff aus der 4. Klasse Hauptschule der 1. Leistungsgruppe, für die BMS den Stoff der 2. Leistungsgruppe. Bei starkem Interesse kann die Schule schulautonome Reihungskriterien bestimmen. Diese orientieren sich meist am Erfolg im Jahreszeugnis der 8. Schulstufe bzw. in bestimmten Unterrichtsgegenständen (<http://www.bmukk.gv.at>).

An berufsbildenden mittleren Schulen (BMS, 3-4-jährig)

Schule	Aufnahmeprüfung
Allgemein bildende höhere Schulen (AHS)	keine AP
Hauptschule 1. + 2. Leistungsgruppe ¹	keine AP
Hauptschule 3. Leistungsgruppe ¹	AP
Hauptschule ohne Leistungsgruppe	keine AP
Realschule bis inkl. Befriedigend	keine AP
Polytechnische Schule 9. Schulstufe ²	keine AP

1) Die Leistungsgruppen beziehen sich ausschließlich auf die Pflichtgegenstände Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache

2) Bei gleichem Fachbereich Übertritt in die 2. Klasse mit AP möglich [SchUG § 29 (5)]

Quelle: <http://www.bmukk.gv.at>

An berufsbildenden höheren Schulen (BHS, 5-jährig)

Schule	Aufnahmeprüfung
Allgemein bildende höhere Schule	keine AP
Hauptschule 1. Leistungsgruppe ¹	keine AP
Hauptschule 2. Leistungsgruppe ¹ Sehr gut bis Gut	keine AP
Hauptschule 2. Leistungsgruppe ¹ Befriedigend bis Genügend ²	AP
Hauptschule 3. Leistungsgruppe ¹	AP
Hauptschule ohne Leistungsgruppe Sehr gut bis Gut	keine AP
Realschule Sehr gut bis Gut	keine AP
Hauptschule ohne Leistungsgruppe Befriedigend ³ , Genügend	AP
Realschule Befriedigend ³	AP
Polytechnische Schule 9. Schulstufe	keine AP

1) Die Leistungsgruppen beziehen sich ausschließlich auf die Pflichtgegenstände Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache.

2) Bei Befriedigend in der 2. Leistungsgruppe ist ein Eintritt ohne AP über Konferenzbeschluss möglich.

3) Nur dann keine AP, wenn im Jahreszeugnis vermerkt ist, dass diese Note zumindest einem Gut der 2. Leistungsgruppe entspricht.

Quelle: <http://www.bmukk.gv.at>

Keine Aufnahmeprüfung gibt es an

- ein- und zweijährigen berufsbildenden Schulen
- landwirtschaftlichen Fachschulen
- Sonderformen für Berufstätige
- Kollegs
- Aufbaulehrgänge

Eignungsprüfung

Für die Aufnahme an eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule mit besonderen Anforderungen in künstlerischer Hinsicht ist auch ein positives Ergebnis der Eignungsprüfung Voraussetzung.

Quelle: WKO, BMUKK

2.2.3. Doppelqualifizierung im Bereich der BHS

Ein besonderer Aspekt der österreichischen Berufsbildung besteht in der ‚doppelqualifizierenden‘ Funktion der BHS, die sowohl einen weithin gut bewerteten beruflichen Abschluss liefert, als auch eine (fast) allgemeine Hochschulberechtigung, die auch tatsächlich von vielen BHS-AbsolventInnen wahrgenommen wird.

Die BHS sind in den letzten Jahrzehnten der am raschesten wachsende Bereich des österreichischen Bildungswesens, und diese ‚Erfolgsgeschichte‘ kann auch mit der Doppelqualifizierung erklärt werden, indem durch diese Form ein ‚Aufstiegspfad‘ geschaffen wurde, auf dem einerseits die ‚Alles-oder-Nichts‘-Risiken eines Aufstiegs über die ‚akademische‘ AHS und der damit verbundene ‚Schulerfolgs- und Studienzwang‘ abgemildert werden, und andererseits doch auch realistische Chancen auf einen Hochschulabschluss eröffnet werden. Die Abmilderung der Risiken erfolgte in der Vergangenheit zunächst dadurch, dass im Falle eines Misserfolgs in der Höheren Schule ein Umstieg in die benachbarte Mittlere Schule möglich ist, und dadurch, dass jedenfalls ein beruflicher Abschluss erworben wird, auf den auch zurückgegriffen werden kann, wenn eine weitere Laufbahn im Hochschulwesen nicht stattfindet, oder vorzeitig beendet wird. Dies relativiert auch die hohen österreichischen Dropout-Quoten im Hochschulwesen, indem ein hoher Anteil der Dropouts auf einen vorherigen beruflichen Abschluss zurückgreifen kann. Die Übergänge in das Hochschulwesen von den BHS wurden noch dadurch verstärkt, dass in den 1990ern der neu aufgebaute FH-Sektor – entgegen ursprünglichen Plänen zusätzliche Chancen für Lehrabsolvent/innen zu eröffnen¹² – sehr stark auf den BHS aufsetzte.

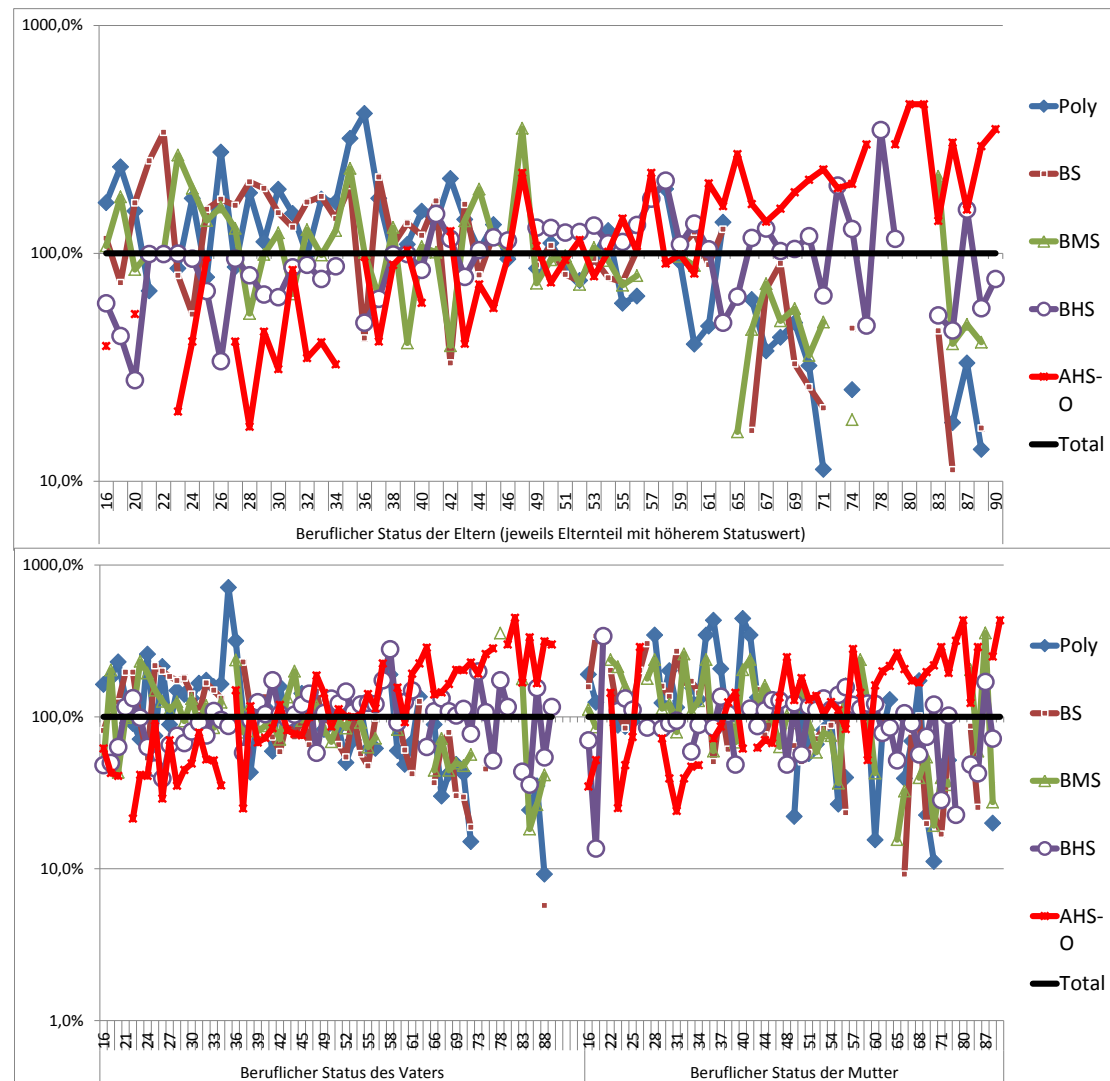
Versucht man, Vor- und Nachteile dieser Doppelqualifizierung abzuschätzen und zu bewerten, so sind die folgenden Aspekte ins Treffen zu führen und die Bewertung ist nicht in allen Punkten einfach zu bewerkstelligen:

- Ein klarer Vorteil ist die Eröffnung von Aufstiegsmöglichkeiten aus sozialen Milieus, die von einer akademischen Laufbahn mehr oder weniger weit entfernt sind und damit auch eine Verbindung zwischen der Berufsbildung und dem Hochschulwesen. Erkauft ist dieser Vorteil jedoch dadurch, dass der akademischen Allgemeinbildung in der AHS v.a. in der Oberstufe eine soziale Öffnung erspart wurde und diese stark ‚elitär‘ abgeschlossen bleiben konnte und nach wie vor als Instrument der Statusreproduktion dient. Auch die frühe Wahl der Leistungsniveaus und die Segregation von Hauptschule und AHS in der Unterstufe wird durch diese Konstellation indirekt institutionell verfestigt. Abbildung 2 zeigt nach den Werten des höchsten beruflichen Status der Eltern (bzw. der Mutter und des Vaters) die Herkunft der 15-jährigen Schüler/innen in den groben Ausbildungsbereichen (Poly, BS, BMS, BHS, AHS-Oberstufe). Die Anteile der AHS-Oberstufe steigen von den niedrigen Status-Werten zu den hohen an, während die Anteile in Poly, Berufsschule und BMS umgekehrt von den niedrigen zu den hohen Statuswerten absinken. *Die BHS zeigen demgegenüber einen horizontalen Verlauf zwischen AHS-Oberstufe und den anderen Ausbildungsbereichen.* Die BHS-Schüler/innen kommen also am ehesten aus

¹² Vgl. Winkler, E. (2008). Durchlässigkeit im österreichischen Fachhochschulsektor in politischen Steuerungs- und Entscheidungsprozessen. Diplomarbeit, Universität Wien; sowie LASSNIGG, Lorenz (2004). Ausgewählte Befunde und Fragen zur Entwicklung des Fachhochschul-Sektors in Österreich. In: PRISCHING, Manfred; LENZ, Werner; HAUSER, Werner, Hrsg., 10 Jahre FHStG. Fachhochschulrecht zwischen Bewährung und Reform. Wien: Verlag Österreich, S.93-128.

Elternhäusern mit niedrigen wie auch hohen Statuswerten. Die Trendlinie (Abbildung 3) zeigt diese Unterschiede an. Der Status des Vaters zeigt etwas stärkere Zusammenhänge als der der Mutter, beim kombinierten Index ist der Zusammenhang am stärksten.

Abbildung 2: Beruflicher Status der Eltern in den Ausbildungsgängen, Anteile (logarithmische Darstellung)



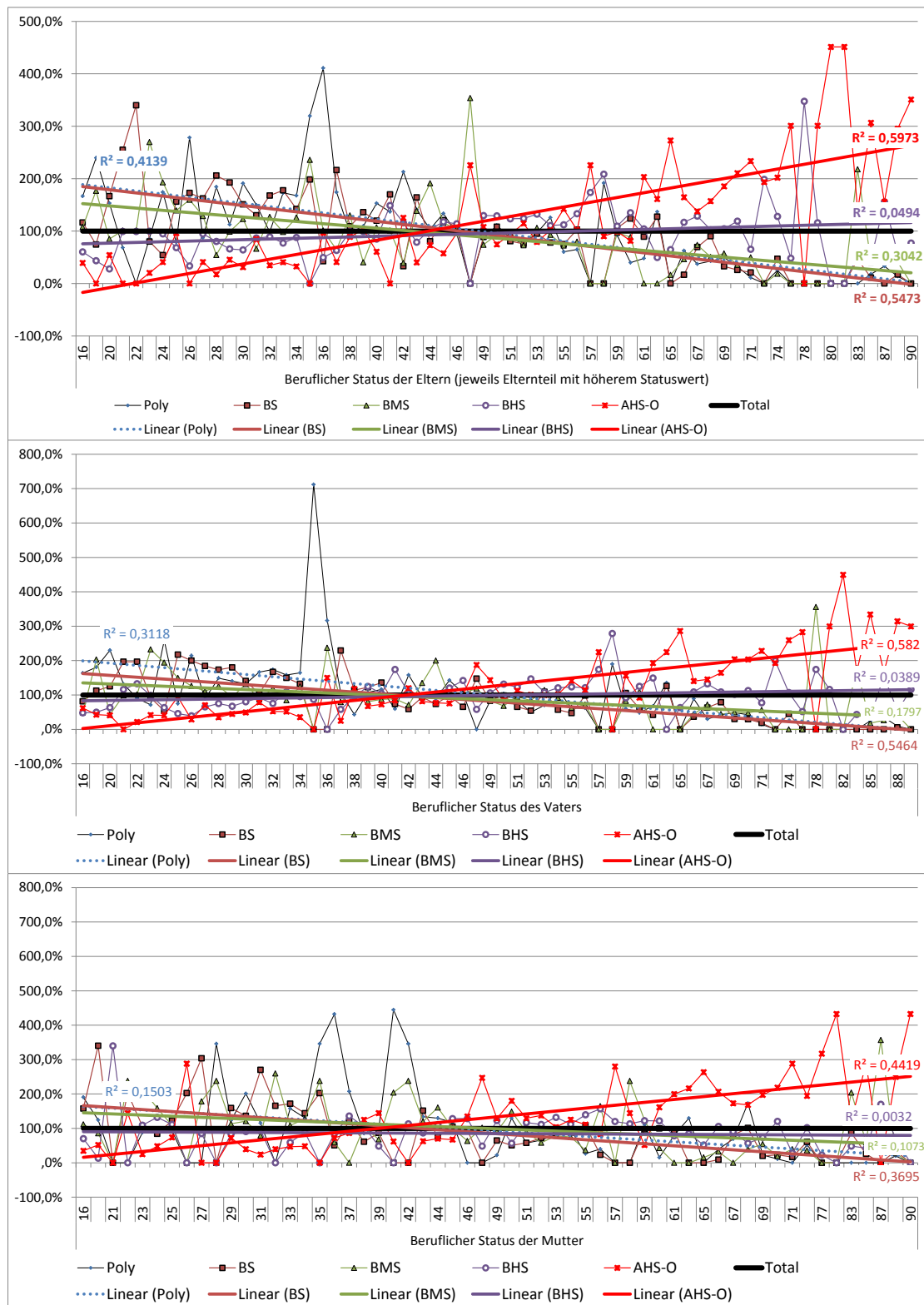
Quelle: eigene Auswertung PISA 2009 int.

Bestimmtheitsmaß für die Verteilung des beruflichen Status in den Ausbildungsgängen gegenüber der jeweiligen Trendlinie (R^2)

	Status Eltern	Status Vater	Status Mutter
Poly	0,4139 (-)	0,3118 (-)	0,1503 (-)
BS	0,5473 (-)	0,5464 (-)	0,3695 (-)
BMS	0,3042 (-)	0,1797 (-)	0,1073 (-)
BHS	0,0494 (-)	0,0389 (~)	0,0032 (~)
AHS-O	0,5973 (+)	0,5820 (+)	0,4419 (+)

Quelle: eigene Auswertung PISA 2009 int.

Abbildung 3: Beruflicher Status der Eltern in den Ausbildungsgängen, Index der Anteile gegenüber dem Durchschnitt und Trendlinien



Quelle: eigene Auswertung PISA 2009 int.

- Die qualifizierte berufliche Ausbildung auf mittlerem Niveau wird in den fachlichen und politischen Diskursen allseits stark begrüßt, vor allem im Bereich der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL); es gibt auch empirische Befunde, die diese

Einschätzung absichern, sowohl durch erhöhte Renditen bei den Einkommen,¹³ als auch durch Analysen zur Personalrekrutierung.¹⁴ Auf der anderen Seite signalisieren die hohen Übergangsraten in die Hochschulen, wie auch die deutliche Erhöhung der Rendite für ein Hochschulstudium in allen Fachbereichen gegenüber den BHS auch entsprechend differentielle Anreize zugunsten der Hochschulen; der weithin behauptete hohe Arbeitsmarktwert der BHS wird durch diese Signale doch deutlich relativiert. Die Aussage in einem zentralen Dokument zur Schulentwicklung – „Die Absolvent/innen der berufsbildenden höheren Schulen erreichen mit dem 19. Lebensjahr ein Ausbildungsniveau, das in anderen Ländern erst durch den Abschluss einer Fachhochschule erreicht wird“¹⁵ – wird doch dadurch einigermaßen relativiert, dass so hohe Anteile der Absolvent/innen anschließend auch noch einen FH-Abschluss anstreben.

- Die hohen Übergangsraten von den BHS in die Hochschulen bedeuten auch, dass de facto nur etwa die Hälfte der AbsolventInnen unmittelbar dem Arbeitsmarkt zur Verfügung steht, wenn auch dann bis zur Hälfte der Studienbeginner/innen in den ersten Jahren wieder (als Dropouts von den Hochschulen) auf den Arbeitsmarkt zurückkehrt. Abbildung 4 zeigt die Größenordnungen der Übertritte in Unis und FHs nach den Fachbereichen der Matura (Erstzugelassene Studierende/Reife- und Diplomprüfungen), da das Jahr der Matura bei den Erstzugelassenen nicht bekannt ist, und Übertritte nicht nur im ersten Jahr stattfinden, sind die Werte im Niveau etwas überschätzt. Alle Matura-Bereiche zeigen zwischen 2000 und 2010 einen steigenden Trend in Universitäten und FHs, der in den FHs steiler ausfällt. Es gibt unterschiedliche Muster nach Matura-Bereichen, indem die Übertritte aus AHS im Vergleich zu allen BHS-Bereichen in die Universitäten höher und in die FHs niedriger sind, und umgekehrt bei den technisch-gewerblichen Maturant/innen die Übertritte in die FHs am höchsten sind (30-40% in die Universitäten und 15-30% in die FHs).¹⁶ Wenn man die Kosten und das berufsbezogene inhaltliche Profil der BHS berücksichtigt, so stehen den Vorteilen der Durchlässigkeit ins Hochschulwesen zwei potentielle Nachteile gegenüber: Erstens verteuern die etwas höheren Durchschnittskosten der BHS pro Jahr und das zusätzliche fünfte Jahr gegenüber der AHS-Oberstufe diesen Bildungsgang je nach Berufsbereich um 20 bis 70% bei den

¹³ NBB 2009, Bd.1, Indikatoren D13 und D14, S. 104-107; NBB 2009 Bd.1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.

http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III_00076/imfname_161171.pdf; STEINER, Peter M.; SCHUSTER, Julia; VOGTENHUBER, Stefan (2007). Bildungserträge in Österreich von 1999 bis 2005. IHS-Projektbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien: IHS http://www.equi.at/dateien/Bildungsrendite_IHS-STATA-05.pdf (Stand: 30.1.2012)

¹⁴ SCHNEEBERGER, Arthur; PETANOVITSCH, Alexander, unter Mitarbeit von HABLE, Harald (2009). HTL und Qualifikationsbedarf der Wirtschaft. Analysen zur Arbeitsmarktlage und europäischer Vergleich. ibw-Forschungsbericht Nr. 146. Wien: IBW

<http://europrof.jeff.at/docs/SchneebergerHTLundOudW2009.pdf> (Stand: 30.6.2011)

SCHNEEBERGER, Arthur; PETANOVITSCH, Alexander (2011). Bacheloreinführung und Qualifikationsnachfrage am Beispiel der UNI-Technikstudien. ibw-Forschungsbericht Nr. 162. Wien: IBW http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2011_ibw_fb162.pdf (Stand: 30.6.2012)

¹⁵ BMUKK/SII-Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Sektion II: Berufsbildendes Schulwesen, Erwachsenenbildung und Schulsport (2012) Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch. Wien.

http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Handbuch_BIST_Juni2012.pdf

¹⁶ Die Hochschulplanungsprognose hat aufgrund der Schätzungen aufgrund von Verlaufsdaten ähnliche Übertrittsraten errechnet, aber die rückläufigen Trends für die Universitäten offensichtlich falsch eingeschätzt.

direkten Ausgaben (am teuersten sind die technisch-gewerblichen Schulen), dazu kommen die um 20% höheren Opportunitätskosten durch das zusätzliche Jahr; zweitens fragt sich, inwieweit das berufsbezogene Lehrplanprofil der BHS für das Studium Nachteile bei der Allgemeinbildung impliziert, dies könnte noch zusätzliche nicht-monetäre Kosten aufschlagen.

- Schließlich stellt sich die Frage nach den Vor- und Nachteilen einer Fortsetzung des Bildungsganges auf Hochschulebene in der gleichen Fachrichtung wie in der BHS. Im Prinzip sind hier verschiedenste Kombinationen möglich, zwischen kumulativer Fortsetzung des eingeschlagenen Weges (z.B. Maschinenbau BHS und Maschinenbau-Studium an der Technischen Universität), und mehr oder weniger kreativen Kombinationen (z.B. Technik und Wirtschaft, oder Wirtschaft und Technik, oder aber auch Wirtschaft und Soziales oder Kulturelles, etc.). Leider wird dies bisher nur teilweise statistisch erfasst, so dass man nur grob schätzen kann, inwieweit dies der Fall ist. Empirische Hinweise deuten darauf hin, dass etwa die Hälfte der BHS-AbsolventInnen die kumulative Variante wählt. Nach exemplarischen Auswertungen in Oberösterreich¹⁷ wird eine Fortsetzung des eingeschlagenen Weges von etwa der Hälfte der ÜbergängerInnen gewählt; auch die Analyse von Studienmotiven in der Studierenden-Sozialerhebung ergibt, dass ca. 20% der AnfängerInnen als Motiv die Weiterbildung im ausgeübten/erlernten Beruf angeben; diesen Anteil müsste man auf die BHS-Zugänge beziehen, da die AHS-Zugänge keinen Beruf haben können, dann würde sich der Anteil etwa verdoppeln (also etwa 40% ausmachen).¹⁸ Abbildung 5 zeigt den Zusammenhang zwischen den Fachbereichen der Matura und den Fachbereichen des Studienzuganges. Aus dem Bereich der BHS bestätigt sich ein Anteil von kumulativen Bildungskarrieren von etwa der Hälfte der Studienzugänge mit BHS-Matura (im FH-Bereich liegt dieser Anteil bei zwei Drittel, im Universitätsbereich bei zwei Fünftel); bezieht man diese kumulativen Bildungsgänge aus dem BHS-Bereich auf alle Studienbeginner/innen, so machen diese etwa 20% aus.¹⁹ Besonders ausgeprägt sind diese langen kumulativen Bildungsgänge im technischen Bereich zwischen HTL und ingenieurwissenschaftlichen Studien (an den FHs über 70%, an den Universitäten über 50%; die Kombinationen mit wirtschaftlichen Studien machen etwa 20% aus; Übergänge in naturwissenschaftliche Studien spielen fast keine Rolle). Die Abbildung 5 zeigt auch, dass die unterschiedlichen AHS-Varianten wenig Unterschied bei der Studienwahl machen, und dass technisch-ingenieurwissenschaftliche Studien am ehesten von den land- und forstwirtschaftlichen BHS sowie von den flexiblen Zugangsvarianten wie

¹⁷ Lassnigg, Lorenz; Bauer, Fritz (2010) VET in Austria –Strengths and Weaknesses in Comparative Perspective. Paper at the European Conference on Educational Research (ECER), 23-27 August 2010, Helsinki. <http://vetnet.mixxt.org/networks/files/download.30389> (4.7.2012)

¹⁸ Vgl. S.21 in UNGER, Martin; ANGEL, Stefan; GOTTWALD, Regina; HARTL, Jakob; PAULINGER, Gerhard: Zur Situation von StudienanfängerInnen. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009. IHS-Forschungsbericht. Wien: IHS 2010. - URL: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung_2009_studienanfaengerInnen.pdf (Stand: 30.6.2012)

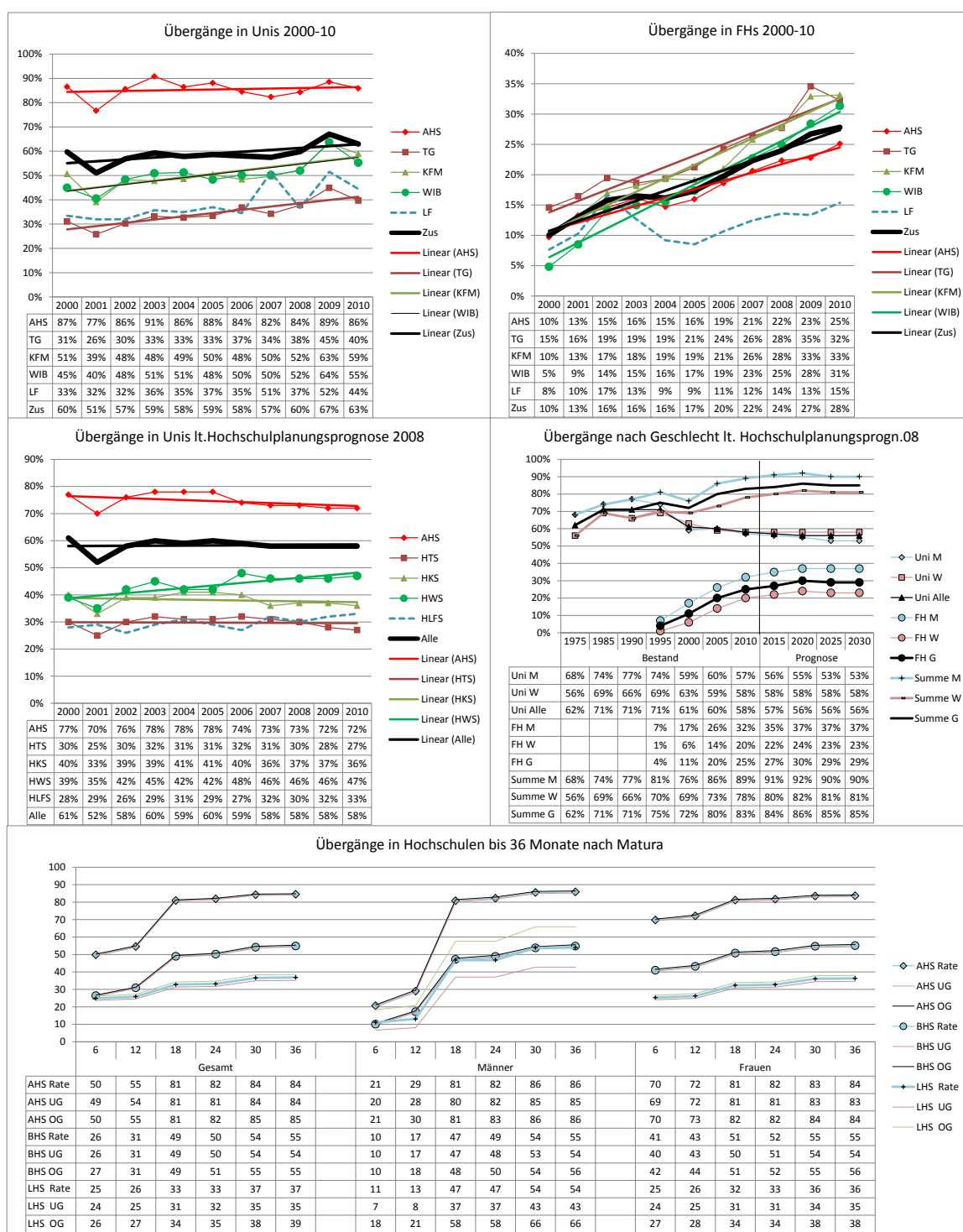
¹⁹ Man kann diese Zusammenhänge in verschiedenen Varianten betrachten; die folgenden Varianten wurden berechnet: (a) [Technik, Ingenieur- und Naturwissenschaften aus HTL + Wirtschaftswissenschaften aus HAK und WIB]/HTL+HAK+WIB-Maturant/innen, jeweils getrennt nach FH (68%) und Universität (42%), sowie insgesamt (52%); (b) [die genannten Studienbereiche + Lehramt aus BAKIP + Sozialwissenschaften aus den Sozialberuflichen Studien]/alle BHS Maturant/innen, ebenfalls getrennt nach FH (65%) und Universität (40%), sowie insgesamt (49%); (c) [alle genannten Studienbereiche]/alle Studienzugänge/innen, ebenfalls getrennt nach FH (29%) und Universität (16%), sowie insgesamt (21%).

Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung oder ohne Studienberechtigung in erhöhtem Maß gewählt werden. Die Bewertungen der kumulativen Variante mit sehr langen und (kosten)-intensiven spezialisierten Ausbildungen von bis zu 10 Jahren (5 Jahre BHS + 3 Jahre Bachelor + 2 Jahre Master) in einer Richtung variieren zwischen ‚besonders guter kumulativer Ausbildung‘ und ‚Verschwendung von Mitteln durch Redundanzen‘. Teilweise werden Anrechnungsmöglichkeiten gefordert, die jedoch die Anreize in Richtung der kumulativen Variante verstärken würden.

Einige Analysen zum wirtschaftlichen Bedarf nach Techniker/innen deuten darauf hin, dass dieser sehr unspezifisch ist, was der starken Spezialisierung von Ausbildungen und Studien eigentlich entgegensteht; diese Analysen ergeben auch eine hohe Austauschbarkeit zwischen den technischen Qualifikationen auf den verschiedenen Ebenen.²⁰ Die Analysen zur Personalsuche im Bereich der technischen Qualifikationen von Schneeberger/Petanovitsch 2011 erbringen auch Hinweise, dass nur bei einem Teil der Akademiker/innen ihre wissenschaftlichen Qualifikationen nachgefragt werden (nur etwa ein Viertel der näher analysierten Stellenanzeigen ist für F&E gedacht; vgl. auch Abbildung 6). Überwiegend werden Qualifikationen in den Bereichen Management, Fertigung und Marketing gesucht.

²⁰ SCHNEEBERGER, Arthur; PETANOVITSCH, Alexander, unter Mitarbeit von HABLE, Harald (2009). HTL und Qualifikationsbedarf der Wirtschaft. Analysen zur Arbeitsmarktlage und europäischer Vergleich. ibw-Forschungsbericht Nr. 146. Wien: IBW
<http://europaprof.jeff.at/docs/SchneebergerHTLundOudW2009.pdf> (Stand: 30.6.2011);
SCHNEEBERGER, Arthur; PETANOVITSCH, Alexander (2011). Bacheloreinführung und Qualifikationsnachfrage am Beispiel der UNI-Technikstudien. ibw-Forschungsbericht Nr. 162. Wien: IBW http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2011_ibw_fb162.pdf (Stand: 30.6.2012)

Abbildung 4: Übergänge in Universitäten und Fachhochschulen 2000-10



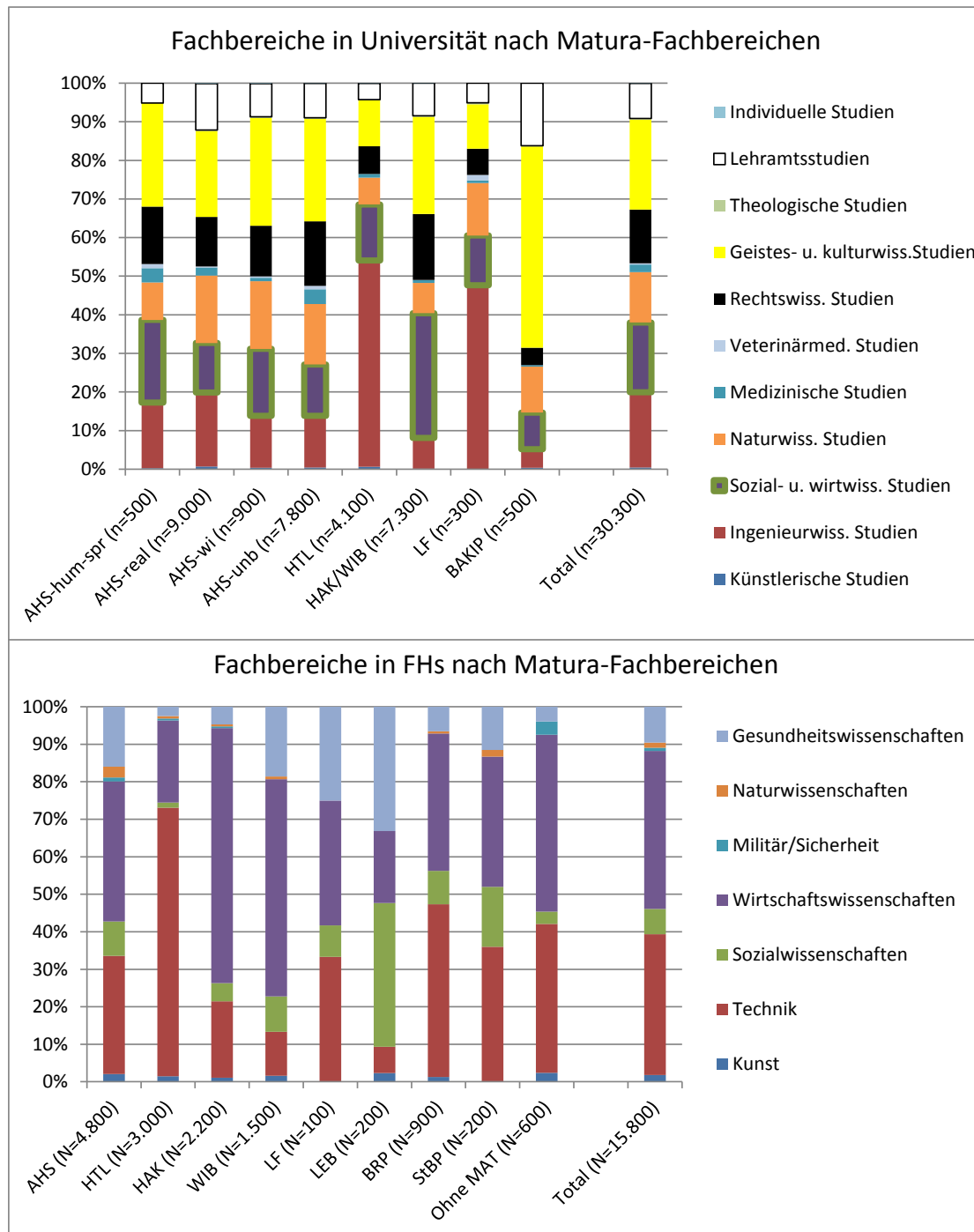
Legende: Übergänge=Erstzulassungen/Reife- und Diplomprüfungen des jeweiligen Jahres; bei den Erstzulassungen ist das Jahr der Reifeprüfungen nicht bekannt, daher ergibt aufgrund späterer Übertritte aus anderen Jahren die Summe Uni+FH mehr als 100%.

AHS=Allgemeinbildende Höhere Schule; TG=Technisch-Gewerbliche Höhere Schulen; HKS=Höhere Kaufmännische Schulen; HWS=Höhere Wirtschaftsberufliche Schulen; LF=Höhere Land- und Forstwirtschaftliche Schulen.

Übergänge bis 36 Monate mit Konfidenzintervall: UG=untere Grenze; OG=obere Grenze

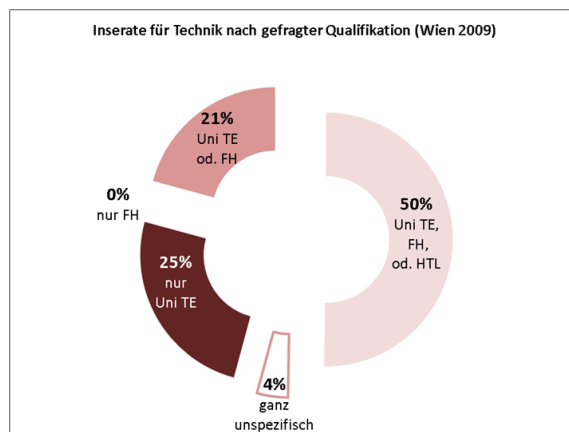
Quelle: Statistik Austria, Erstzugelassene und Reife- und Diplomprüfungen; Hochschulplanungsprognose 2008 Tab.3 S.25, Hochschulprognose 2011 Tab.3 S.26.

Abbildung 5: Zusammenhang von Fachbereichen in Hochschulstudien mit Matura-Fachbereichen



Quelle: Eigene Darstellungen; Universität: Studierenden-Sozialerhebung Anfänger/innen 2010/11; FH: Erstzugelassene 2011, Statistik Austria

Abbildung 6: Nachgefragte formale Qualifikation bei Inseraten für Technik



Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von Schneeberger/Petanovitsch 2011.

2.2.4. Frühe Wahl und starke geschlechtsspezifische Segregation

Die Berufs- und Hochschulbildung ist in Österreich sehr stark in frauen- bzw. männerspezifische Bereiche segregiert, und obwohl dies seit langem bekannt ist, und auch seit langem vielfältige Programme zur Reduzierung dieser Segregation in der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik laufen, ändert sich daran nur wenig.

Es ist auch seit langem bekannt, dass die Stärke der Segregation mit dem Gewicht der Berufsbildung auf der Sekundarstufe einhergeht.²¹ So ist die Geschlechterdifferenz in den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen (MINT) Fächern auf der Hochschulebene mit dem Gewicht der Berufsbildung auf der Sekundarstufe verbunden: je stärker die Berufsbildung, je stärker die Geschlechterdifferenz in den MINT-Fächern.

Dies hängt mit dem erwähnten Phänomen der kumulativen Studien zusammen, und in der Literatur wird die Segregation auch mit dem Zeitpunkt der Bildungs- und Berufswahl in Zusammenhang gebracht. Es gibt hier selbstverstärkende Prozesse. Je näher die durch das System gegebene Wahlsituation mit dem Prozess der Herausbildung der Geschlechtsidentität verbunden ist, je eher spielen geschlechtstypische Faktoren in den Bildungs- und Berufswahlen eine Rolle (vgl. Wroblewski, Leitner & Osterhaus 2009).²² In Österreich trifft diese Verursachungskette mit der ersten beruflichen Weichenstellung in der 9.Stufe stark

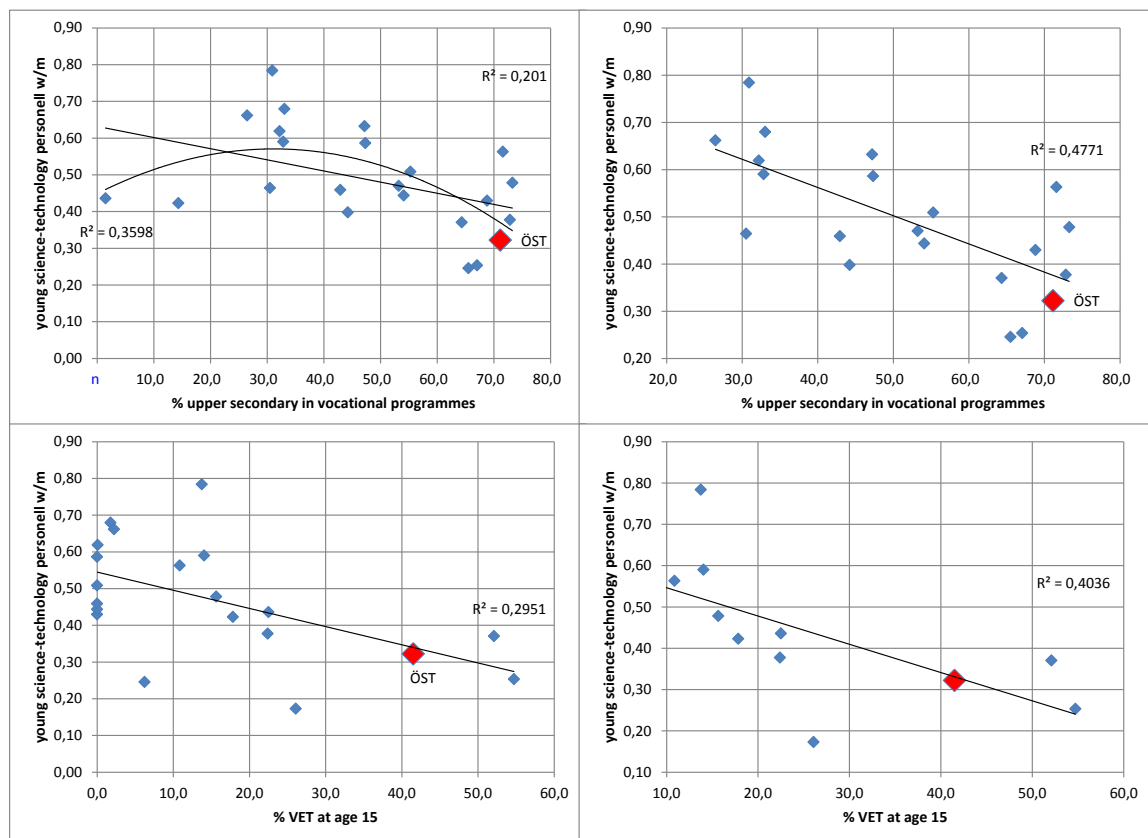
²¹ Vgl. Lassnigg, Lorenz; Paseka, Angelika, Hg. (1997). Schule weiblich – Schule männlich. Innsbruck: Studienverlag; siehe auch Fig.8 in Lassnigg, Lorenz (2004) To match or mismatch? The Austrian VET system on struggle with diverse and changing demands. bwp@ Issue Nr. 7, December. http://www.bwpat.de/7eu/lassnigg_at_bwpat7.shtml

²² Vgl. die Aufarbeitung in der Evaluierung von Frauen in Technik (FIT): Wroblewski, Angela; Leitner, Andrea; Osterhaus, Ingrid (2009), Evaluierung von FIT. Bestandsaufnahme der Umsetzung von FIT, IHS-Forschungsbericht. Studie im Auftrag des BMUKK, Wien: IHS.
Der Zusammenhang zwischen dem Alter bei der Berufswahl und der geschlechtsspezifischen Segregation geht vor allem zurück auf Gottfredson, Linda S. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. Journal of Counseling Psychology Monograph, Vol.28, Number 6, 545-579. doi: 10.1037/0022-0167.28.6.545

zu, indem die vorbereitenden Prozesse in das Alter zwischen 13 und 15 Jahren fallen, das für die Geschlechtsidentität sehr wichtig ist.

Die Literatur zeigt auch ganz klar, dass die Strukturen der sozialen Sicherheit und die Familienpolitik den Berufszugang der Frauen wesentlich beeinflussen, und dann wieder auf die neue Generation zurückwirken. Ary Lans Bovenberg bringt diese Forschungsergebnisse über Zusammenhänge zwischen Bildung und der politischen Förderung weiblicher Haushalts- und Familienarbeit durch soziale Sicherungssysteme drastisch in Form einer dreifachen relativen Qualifikations- und Kompetenzvernichtung der Frauen zusammen: (1) niedrigere Aspirationen und Abschlüsse aufgrund der Erwartung des Rückzuges in die Familie; (2) Einkommens- und Kompetenzverluste durch den Rückzug aufgrund von (einseitigen) Betreuungspflichten; (3) Einkommens- und Kompetenzverluste aufgrund relativ weniger qualifizierter (Teilzeit)-Beschäftigung nach dem Wiedereinstieg.²³

Abbildung 7: Frauen/Männer-Relation in Science Technology AbsolventInnen bezogen auf den Anteil der Berufsbildung auf der Sekundarstufe und bei den 15-Jährigen



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von EUROSTAT, OECD EAG 2010 und PISA 2006

²³ Bovenberg, Ary Lans (2007). THE LIFE-COURSE PERSPECTIVE AND SOCIAL POLICIES: AN OVERVIEW OF THE ISSUES. OECD DELSA/ELSA/WP1(2007)8
<http://www.oecd.org/dataoecd/17/22/38614059.pdf>

2.3. Veränderungsdruck auf die Berufsbildung: Zwischen ‚Innovation Frontier‘ und ‚Education Gospel‘

Wesentliche Veränderungsimpulse auf die Berufsbildung ergeben sich sowohl von der demografischen Entwicklung als auch von der wirtschaftlichen, technologischen und gesellschaftlichen Entwicklung. Alterung, Migration, Wissensgesellschaft, Internationalisierung/Globalisierung und Individualisierung/Entsolidarisierung sind als Stichworte für einige dieser Veränderungen zu nennen, die starke, widersprüchliche und auch umstrittene Herausforderungen an die Berufsbildung und ihre verschiedenen Sektoren ausüben. Wettbewerbsfähigkeit ist ein zentraler Begriff in diesen Diskursen, und diese soll durch Bildung verbessert werden, wobei wirtschaftliche Innovation als wesentlicher Faktor der Wettbewerbsfähigkeit gesehen wird. Qualitätswettbewerb gilt als Alternative zum Preiswettbewerb, jedoch ist der Preiswettbewerb dennoch ein wesentlicher Faktor, und dieser spielt auch im Zusammenhang mit Unternehmensverlagerungen in die ‚Billigländer‘ eine wesentliche Rolle. Wachstum ist ein zweiter zentraler Begriff, und auch dieses soll durch Bildung gefördert werden (bzw. wird umgekehrt durch mangelnde Bildung beeinträchtigt).²⁴ Die Wirtschafts- und Finanzkrise und ihre Auswirkungen haben teilweise die vorhandenen Entwicklungen verstärkt (verstärkter Wettbewerb mit den neuen Wirtschaftsmächten erfordert Innovation und Wissen), teilweise neue Impulse gegeben (stärkere Umstellung auf Green Industries und Green Jobs mit den entsprechenden Qualifikationen), und auch die politischen Auseinandersetzungen um sinnvolle Lösungswege verstärkt (die Verteilungsungleichheiten sind wieder auf die Tagesordnung getreten).²⁵

2.3.1. Starke Rhetorik und schwache unklare Evidenz

Für eine wissenschaftlich tragfähige Einschätzung des Veränderungsdruckes, der auf das Bildungswesen ausgeübt wird, ist man mit komplizierten Phänomenen und Zusammenhängen konfrontiert. Nachdem es im Anschluss an die Reformwelle der

²⁴ OECD (2010). The High Cost of Low Educational Performance. THE LONG-RUN ECONOMIC IMPACT OF IMPROVING PISA OUTCOMES. Paris: OECD.

²⁵ Vgl. Atkinson, Anthony B. (2011). Prosperity and Fairness. In EC-ECFIN European Commission, Directorate-General for Economic and Financial Affairs (Hrsg.), Annual Research Conference 2011 ‘New growth models for Europe‘ (November). Zugriff am 23.7.2012 von http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2011/2011-11-21-annual-research-conference_en/pdf/session02_atkinson_paper_en.pdf; sowie http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2011/2011-11-21-annual-research-conference_en/pdf/session02_atkinson_en.pdf

EC-ECFIN European Commission, Directorate-General for Economic and Financial Affairs (2011). Annual Research Conference 2011 - New growth models for Europe. Zugriff am 23.7.2012 von http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2011/2011-11-21-annual-research-conference_en/

OECD (2008). Growing Unequal? INCOME DISTRIBUTION AND POVERTY IN OECD COUNTRIES. Paris: OECD.

Stiglitz, Joseph E., Sen Amartya & Fitoussi, Jean-Paul (2009). Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress. http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/documents/rapport_anglais.pdf

EC-EMPL European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, Directorate A (2011). Employment and Social Developments in Europe 2011. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7294&langId=en>

späten 1960er und frühen 1970er für fast eineinhalb Jahrzehnte bis zum Ende der 1980er eine große politische Stille um das Bildungswesen gab, stieg es in der Folgezeit, vor allem als die Millenniumsdiskurse geführt wurden, zu einem der wichtigsten Themen auf der öffentlichen Agenda auf. Es verdichtete sich zunehmend die Vorstellung bedeutender wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Veränderungen in allen Bereichen, vom Niedergang des Wohlfahrtsstaates, über neue Lebensstile und veränderte Sozialstrukturen bis zu den starken technologischen Entwicklungen und dem zunehmend globalen wirtschaftlichen Wettbewerb. Dabei wurde natürlich die Frage gestellt, was dies denn alles für das Bildungswesen bedeuten könnte.

Zwei eigentlich vorhersehbare und nicht sehr originelle, miteinander durchaus auch teilweise konfligierende, Antwortlinien bildeten sich heraus: (1) wenn sich alles ändert muss sich auch das Bildungswesen ändern, (2) wenn schon so viel Mittel für das Bildungswesen aufgewendet werden, dann muss es bei den Veränderungen bestmöglich helfen.

In dieser einfachen und logisch zwingend erscheinenden Struktur hat sich eine blühende und teilweise auch aggressive *Veränderungsrhetorik* herausgebildet, die zwei auseinanderlaufende Seiten hat: (1) Inertia (das Bildungswesen will sich nicht ändern) und (2) überschießende Erwartungen bzw. Versprechungen an den Beitrag des Bildungswesens zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung (mit Tony Blairs ‚Education, Education, Education‘ als herausragendem Beispiel). In Kombination besagen die beiden Elemente, dass zuerst die Inertia gebrochen werden muss, damit dann die gewünschten Leistungen erbracht werden können. Einer der bekanntesten BildungsökonomInnen brachte dies folgendermaßen auf den Punkt.

“As we look back on how the world has changed [...], I wonder if anybody guessed that changing the schools would be the most difficult subject taken on. [...] The simple question is: Why are the schools tougher to crack than the walls of the Communist bloc?” (Hanushek, 2004, S.21)²⁶

Eine in der Forschung prominente Bezeichnung für diese Veränderungsrhetorik ist ‚Education Gospel‘ (Grubb, 2004; Grubb & Lazerson 2004; vgl. auch Crouch, Finegold & Sako, 2001).²⁷ Damit werden die tausendfach wiederholten Formulierungen bezeichnet, die in meistens ähnlichen Worten die Bedeutsamkeit der Erziehung und Bildung als wichtigstes oder sogar einziges Mittel zum Überleben im rauen Wettbewerb der globalen Wissensgesellschaft betonen, und die daraus folgende Dringlichkeit von entsprechenden Aktionen einmahnen. Wie die Forschung zeigt, sind zwar die bedeutenden Einflüsse des Bildungswesens auf die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung bewiesen, der daraus logisch ableitbar scheinende Schluss, die Politik könne das Bildungswesen entsprechend für die Entwicklung

²⁶ Hanushek, Eric A. (2004). The Toughest Battleground: Schools. In Mark A. Wynne, Harvey Rosenblum and Robert L. Formaini (Hrsg.), *The legacy of Milton and Rose Friedman's Free to Choose: Economic liberalism at the turn of the twenty first century* (S. 21-35). Dallas, TX: Federal Reserve Bank of Dallas.

²⁷ Grubb, W. Norton (2004) The Anglo-American approach to vocationalism. The economic roles of education in England. Skope Research Paper 52. Warwick. Zugriff am 19.7.2012 von <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/243728/Education%20in%20England.pdf>

Grubb, W. Norton & Lazerson, Marvin (2004). *The Education Gospel: The Economic Power of Schooling*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Crouch, Colin, Finegold, David & Sako, Mari (2001). *Are Skills the Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries*. Oxford: Oxford University Press

nutzen, ist jedoch mitnichten bewiesen. Im Gegenteil, die Erfahrungen aus den 1960ern zeigen eigentlich, dass dieser Schluss nicht funktioniert hat. Bei Wachstumseffekten und Renditen besteht auch das Problem, dass diese nicht für alle Zukunft stabil angenommen werden können. „[...] it is important to avoid the fallacy of composition that because the returns to higher skills apply to a large proportion of the workforce it does not hold that if all workers gain these skills the returns will remain the same [...]. In other words, just because the average level of skill in advanced economies may be rising it does not follow that this applies across all industries and firms.” (Toner, 2011, S.62)²⁸

Das Problem besteht darin, dass die Wirkungen des Bildungswesens im Wesentlichen indirekt verlaufen und immer auch mit den Wirkungen anderer Institutionen und Politikbereiche verbunden sind. Wesentliche Beispiele sind die Bedeutung der Arbeitsorganisation und der Arbeitsbeziehungen für die Nutzung der Qualifikationen oder die Bedeutung der sozialen Sicherungssysteme für die Nutzung der Potentiale der Frauen.²⁹ Als weiteres Beispiel wird im OECD-Berufsbildungsreview herausgearbeitet, dass die Wirkungen der Lehrlingsausbildung oder des Dualen Systems von den speziell regulierten Arbeitsbeziehungen in den entsprechenden Ländern abhängig sind. „The role of initial VET is dependent on the context of labour market regulation and the structure of the economy.” (OECD, 2010, S.29)

Diese indirekte Beziehung kann gerade auch die starke Rhetorik erklären, indem einerseits von direkteren Interventionen abgelenkt, und andererseits Lösungskompetenz signalisiert werden kann, wobei beim Bildungswesen die Verantwortung für die Wirksamkeit der Politik letztlich bei den Individuen gesucht werden kann. Diese Logik wird sozusagen perfektioniert, indem indirekte bildungspolitische Maßnahmen wie z.B. Qualifikationsrahmen oder Formulierung von Learning Outcomes in den Mittelpunkt gestellt werden (Lassnigg, 2012). Diese Konstellation bedeutet, dass es in der Berufsbildung wie in der Bildungspolitik insgesamt sehr schwierig wenn nicht unmöglich ist, einen nachweisbaren Veränderungsdruck *und* die daraus resultierenden Handlungserfordernisse zweifelsfrei zu identifizieren.³⁰

Über das generelle Phänomen der ‚Education Gospel‘ hinaus gibt es weitere Faktoren, die die Identifizierung von Veränderungsdruck erschweren. Erstens besteht seit der verstärkten Operation mit internationalen Benchmarks, Vergleichsdaten und Rankings ein Konvergenzdruck bei den verschiedenen Merkmalen, ohne dass jedoch qualitative

²⁸ Toner, Philip (2011). Workforce Skills and Innovation: An Overview of Major Themes in the Literature OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2011/01. Paris: OECD Publishing. Zugriff am 19.7.2012 von: <http://dx.doi.org/10.1787/5kgkdgdgc8tl-en>

²⁹ Bovenberg, Ary Lans (2007). The life course perspective and social policies. An overview of the issues. OECD DELSA/ELSA/WP1(2007)8. Paris. Zugriff am 19.7.2012 von <http://www.oecd.org/dataoecd/17/22/38614059.pdf>

³⁰ Ein gutes Beispiel dafür ist die Frage Gesamtschule oder nicht im Zusammenhang mit den Leistungen, wo es zwar viele Hinweise für einen positiven Zusammenhang zwischen schulischen Strukturmerkmalen und Leistungen gibt, die jedoch letztlich immer wieder in Frage gestellt werden können (vgl. Schümer & Weiß, 2008).

Schümer, Gundel & Weiß, Manfred (2008) Bildungsökonomie und Qualität der Schulbildung. Kommentar zur bildungsökonomischen Auswertung von Daten aus internationalen Schulleistungsstudien. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Zugriff am 19.7.2012 von <http://www.gew.de/Binaries/Binary36403/GEW-Bioeko-web.pdf>

Unterscheidungen von unterschiedlichen Strukturen des Bildungswesens dabei berücksichtigt werden. Typisches Beispiel sind die verschiedenen Varianten von Hochschulindikatoren oder von Studienberechtigten, oder die verschiedenen Berechnungen von Bildungsausgaben, die oftmals direkt als Qualitätsmerkmal herangezogen werden und entsprechende Forderungen nach Steigerung auslösen.

Weiters ist bei den tatsächlichen Veränderungen zwischen den dem Bildungswesen externen Faktoren (Konjunktur, Wirtschafts- und Berufsstrukturen, regionale Gegebenheiten etc.) und den internen Faktoren (Gelegenheitsstruktur, Selektivität, Zugänglichkeit etc.) zu unterscheiden, wobei die Faktoren oft schwer zu identifizieren sind und das Zusammenspiel komplex ist. Ein Beispiel ist das Matching von Angebot und Nachfrage, wo das neue Angebot aus dem Bildungswesen meistens einigermaßen gut fassbar und beschreibbar ist, wohingegen sich die Seite der Beschäftigung komplex und diffus darstellt, mit vielen unbeobachteten Bewegungen unter den Beschäftigten, so dass über die Qualität der Beziehung zwischen Angebot und Bedarf und den daraus unmittelbar resultierenden Veränderungsdruck viele verschiedene Interpretationen möglich sind.

Wenn es um die Berufsbildung geht, kommt als weitere Dimension der Unbestimmtheit dazu, dass die Ausbildung in irgend einer Weise auf die Zukunft ausgerichtet sein soll. Als die Berufsbildung entstanden ist, bestand der Zweck in der Stabilisierung der Verhältnisse (Lehrlinge) bzw. in der Ausbildung für Bereiche, die ihre Zukunft vor sich hatten (Industrialisierung), es ging um die Ausbildung für einen Lebensberuf, die gleichzeitig sehr selektiv war (in den 1920ern hatten max. 20% einer Kohorte Zugang zu einer Berufsbildung; 80% hatten nur die Pflichtschule besucht). Heute geht es um die Ausbildung möglichst der gesamten Kohorte für Berufstätigkeiten, die sich in mehr oder weniger schnellem Wandel befinden. In diesem Sinne sollte sich die Berufsbildung nicht nur an den aktuellen Verhältnissen orientieren, sondern an für die Zukunft antizipierten Veränderungen; diese Antizipation ist aber ein diskursives Phänomen und ‚produziert‘ letztlich den Veränderungsbedarf in diesen politischen Auseinandersetzungen (Lassnigg & Markowitsch 2005; Lassnigg & Dietzen 2009).³¹

Diese Komplexität wird dadurch erhöht, dass die Beziehung zwischen Angebot und Bedarf in den öffentlichen Äußerungen eine strategische Komponente hat, indem die verschiedenen Diskursteilnehmer/innen bis zu einem gewissen Grad ihre Interessen verfolgen und andere Akteur/innen zu Verhaltensänderungen bewegen wollen. Typisch sind die immer wiederkehrenden Diskurse über ‚Fachkräftebedarf‘ oder ‚Rekrutierungsprobleme‘, die bei genauerer Betrachtung meistens nicht durch tragfähige Evidenzen gestützt sind (vgl. Lassnigg 2008, 2011).³²

³¹ Lassnigg, Lorenz & Dietzen, Agnes (2009). Ansätze zur Antizipation von Qualifikationsanforderungen und nachgefragten Kompetenzen in Deutschland und Österreich. In Lorenz Lassnigg, Helene Babel, Elke Gruber & Jörg Markowitsch (Hrsg.), *Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung* (S.297-315) Innsbruck-Wien: Studienverlag.

Lassnigg, Lorenz & Markowitsch, Jörg (Hrsg.). (2005). *Qualität durch Vorausschau. Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung*. Innsbruck-Wien: Studienverlag.

³² Lassnigg, Lorenz (2008). Improving the quality of the supply-demand-match in vocational education and training by anticipation and "matching policy". *European Journal of Vocational Training* 44 (2), 9-31. Zugriff am 19.7.2012 von http://www.equi.at/dateien/44_de_Lassnigg.pdf

Ein weiteres Beispiel, das einen etwas höheren ‚Härtegrad‘ aufweist ist die Demografie als externer Veränderungsfaktor. Dieser Aspekt wird dann näher behandelt, dabei wird sichtbar, dass auch in diesem Faktor eine hohe Diskurskomponente steckt.

Eine praktische Botschaft aus dieser Literatur besteht darin, dass die Politik nicht nur auf die Bereitstellung von Qualifikationen und Kompetenzen achten muss, sondern *auch auf die Bedingungen ihrer Verwendung*. Als zentrale Variable für die Verwendung von Qualifikationen und Kompetenzen wird die Gestaltung der Arbeitsorganisation in den Unternehmen gesehen, die für die Qualifikationsnutzung herausfordernd oder zerstörend, und die für die Qualifikationsentwicklung lernförderlich oder lernfeindlich sein kann. Dieser Zusammenhang wurde für die anglophile Welt eingehend analysiert, mit dem Ergebnis, dass die Arbeitnehmer/innen über Skills verfügen, die in hohem Maß nicht genutzt werden,³³ und dass auch die Höherqualifizierung durch das Bildungswesen eher Verdrängungsprozesse und neue soziale Spaltungen zu produzieren droht, als dass sie positive wirtschaftliche und soziale Wirkungen erwarten lässt.³⁴

Mit der neuen OECD-Innovationstrategie sind diese Fragen verstärkt auf die Tagesordnung gebracht worden. Es wurde bereits weiter oben gezeigt, dass Österreich stark auf Innovation setzt und in die Gruppe der ‚Innovation Leader‘ aufsteigen will. Deutliche Fortschritte werden im Bereich der Investitionen in Forschung und Entwicklung bereits verzeichnet.³⁵ Diese Erfolge sollen nun vertieft werden, und es fragt sich, welche Rolle die Berufsbildung in diesem Zusammenhang spielen kann.

Wenn auch auf der rhetorischen Ebene die große Rolle der Bildung für Wettbewerbsfähigkeit und Wachstum stark betont wird, so sind die Verursachungsketten aber näherer Betrachtung nicht ausreichend klar, um daraus politische Prioritäten und Maßnahmen abzuleiten, deren Wirkung absehbar wäre. Ein rezenter Literaturüberblick im Rahmen der neuen OECD Innovation Strategy stellt in seiner ersten Schlussfolgerung fest, dass

„[...] this overview confirms the finding [...] that a ‚strong connection between education and economic development has often been proposed, but the content, mechanisms, and outcomes of the link remain a matter of debate‘ [...] Moreover, the direction of causation is ambiguous: skills and knowledge are both an input and output of innovation [...] despite these difficulties it is clear that there is a strong circular and cumulative interaction between knowledge, skills and innovation..“ (Toner 2011, S. 59)³⁶

Lassnigg, Lorenz (2011). Matching Education and Training to Employment: practical Problems and Theoretical Solutions - Or the Other Way Round? *Papers : revista de sociologia* 96 (4), 1097-1123.

³³ Gallie, Duncan, Green, Francis, Zhou, Ying (2007). *Skills at Work, 1986 to 2006*. Oxford & Cardiff: SKOPE. Zugriff an 19.7.2012 von

<http://www.cardiff.ac.uk/socsi/contactsandpeople/alanfelstead/SkillsatWork-1986to2006.pdf>

³⁴ Keep, Ewart & Mayhew, Ken (2001). *Globalisation, Models of Competitive Advantage and Skills*, SKOPE Research Paper No. 22.

³⁵ Vgl. NBB 2009, Bd.1, Indikator A4-1: Relative Stellung Österreichs in ausgewählten EU-Strukturindikatoren im Vergleich zum Durchschnitt der EU-27

http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III_00076/imfname_161171.pdf, S.30 (35doc).

³⁶ „The difficulty in quantifying the relation between skills, education, knowledge and innovation is that each of these variables can be specified in many different ways through a range of proxy indicators, and because of quality differences, there are major difficulties in comparing these variables

Aus ökonomischer und innovationstheoretischer Perspektive gibt es unterschiedliche Theorien und Ansätze darüber, wie der nachgewiesene Zusammenhang zwischen Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum zu verstehen ist, mit unterschiedlichen politischen Konsequenzen.³⁷

- Die traditionelle Wachstumstheorie sieht durch zusätzliche Investitionen einen temporären Effekt auf das *Niveau* des Wachstums, anschließend kehrt das System wieder auf den Gleichgewichtspfad zurück;

- die zuletzt einflussreichere ‚neue Wachstumstheorie‘ sieht einen permanenten Effekt von Bildungsinvestitionen auf die *Wachstumsrate*, womit die Wirkungen viel stärker und nachhaltiger wären und demnach auch eine viel höhere politische Priorität bedingen;

- Eine weitere grundlegende Unterscheidung besteht zwischen ‚radikalen‘ und ‚inkrementellen‘ Innovationen, aus denen jeweils unterschiedliche Anforderungen für die Qualifikationsstrukturen resultieren. Radikale Innovationen bringen etwas Neues für die Welt und ihre Kreation wie auch Diffusion wird mit Forschung und Entwicklung und mit tertiären Qualifikationen verbunden; inkrementelle Innovationen gehen laufend in den alltäglichen Prozessen in kleinen Schritten vor sich, und diese werden mit den mittleren Qualifikationen aus der Berufsbildung verbunden.

Mit der neuen OECD Innovationsstrategie ist hier eine konzeptionelle Umorientierung zu verzeichnen, die vor allem die Diffusion und die inkrementelle Innovation betont, während noch vor wenigen Jahren das Aufschließen zur ‚Innovation Frontier‘ noch vorwiegend mit der radikalen Innovation verbunden wurde.

2.3.2. Innovationspolitik: Qualifikationspolitische Umorientierung

Qualifikationspolitisch kann man diese Umorientierung damit auf den Punkt bringen, dass an die Stelle der Betonung der Tertiarisierung und Höherqualifizierung die Orientierung an der Verbesserung der Qualifikationen auf breiter Basis und auf allen Ebenen getreten ist (vgl. die Schematisierung in Abbildung 8). Dies ist auch bereits in

over time and across countries. It is also the case that changes in the level and type of workforce skill are the result of many causes, of which technical change, or innovation more broadly, is only one. [...] There is also no simple or unambiguous connection between a given innovation or technology and the demand it makes for skills. How a technology is deployed is mediated by many factors, most notably as demonstrated in this review, by firm strategies and work organisation methods.” (Toner, 2011, S.59) Toner, P. (2011), Workforce Skills and Innovation: An Overview of Major Themes in the Literature”, OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2011/01, OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/5kgkdgd8t1-en>

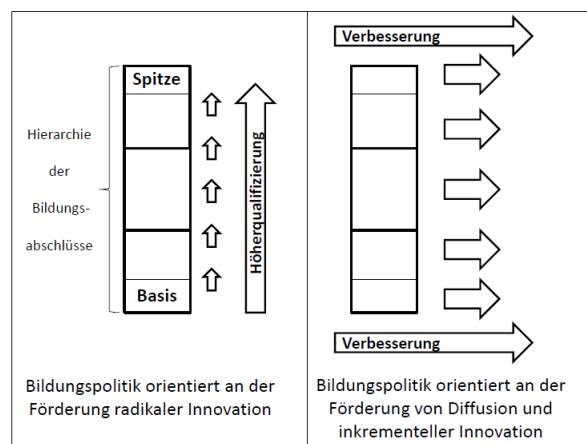
³⁷ Eine gut zugängliche Darstellung und Diskussion dieser Ansätze findet sich in EC DG for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities (2006). Human Capital, Technology and Growth in the EU Member States, Kap.4 in Employment in Europe 2006 (S.173-201). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Zugriff am 23.7.2012, verfügbar unter

<http://digitalcommons.ilr.cornell.edu> ; zusammenfassend vgl. Lassnigg, Lorenz (2008). Einige Befunde zu den wirtschaftlichen und sozialen Wirkungen der Berufsbildung in Österreich. Unveröffentlichtes Papier verfügbar im Internet: <http://www.equi.at/material/Wirkungen.pdf>

Vgl. auch Nguyen, Tristan; Pfeleiderer, Mathias (2012). Wachstumstheoretische Modelle zur Erfassung des Humankapitals und ihre bildungspolitischen Implikationen. Zeitschrift für Bildungsforschung, Volume 2, Issue 1, pp 55-67.

den weiter oben zitierten Empfehlungen aus dem OECD Berufsbildungsreview sichtbar. Auch in der Europäischen Innovationspolitik wird die bessere Integration von Bildungspolitik in die Innovationspolitik im sogenannten ‚Wissensdreieck‘ an vorderster Stelle genannt. „With a continuing policy focus at EU level on developing the knowledge triangle – research, education and innovation – progress at national level on the integration of research and innovation policies is quite good. However, there is a need to pay more attention to improving the integration of the education system and innovation policies.“ (Acheson et al. 2011, S.ii). Dabei wird in der Konkretisierung der ‘richtige Mix’ („a continuous supply of skilled people with the right mix of top scientists and researchers, people with vocational skills and would-be entrepreneurs“ (ebd.S.ii) in den Mittelpunkt gestellt.

Abbildung 8: Schematische Darstellung bildungspolitischer Strategien nach Innovationstypen



Quelle: eigene Darstellung

Komplementär zu dieser Umorientierung ist auch die Betonung der Gestaltung der Arbeitsorganisation für diese Art von Innovation.

“[...] workforce skills are a necessary but not sufficient condition for successful innovation. There is considerable evidence that the type of work organisation adopted by firms is a critical factor in encouraging or retarding the engagement of workers in various forms of workplace improvement. The type of work organisation is also a critical factor in determining firms’ demand for higher-level skills and investment in training. The literature also reveals that in responding to intensifying technological, price and quality competition there is no inevitable tendency by firms towards the wide-spread adoption of practices such as ‘High Performance Work Systems’.” (Toner 2001, S. 61)

Dies bedeutet, dass eine einfache Orientierung am gegebenen Bedarf nach Qualifikationen und am kurzfristigen ‚Matching‘ zwischen Angebot und Nachfrage zu kurz greift (der Begriff ‚Matching‘ wird in diesen Diskussionen in vielfältiger Weise verwendet). Während das Leitbild der radikalen Innovation auf den exponierten Spitzenbereich der Wirtschaft und auch in der Bildung und Forschung fokussiert,³⁸ stellt das Leitbild der Diffusion und der inkrementellen Innovation auf

³⁸ Ein gutes Beispiel für diese Orientierung ist die rezente internationale Evaluierung des Finnischen Innovationssystems.

die gesamte Breite der Wirtschaftstätigkeit ab: Es soll sowohl auf die Spitzenbereiche geachtet werden, als auch auf die durchschnittlichen Firmen; die nicht konkurrenzfähigen unproduktiven Bereiche („low-skill equilibrium“) sollen aber nicht gefördert werden und eher dem Prozess der „creative destruction“ unterliegen.

Es gibt verschiedene input- oder ergebnisseitige Maße, die den Grad an Wettbewerbsfähigkeit und Innovationskraft einer Volkswirtschaft messen, aber in der österreichischen bildungspolitischen Diskussion nicht sehr beachtet werden.³⁹ Ökonomische Maßzahlen werden aus Wachstumszerlegungen (MFP - Multifactor Productivity) und aus den ökonomischen Handelsverflechtungen mit den dynamischen Wirtschaftsräumen (RCA - Revealed Competitive Advantage) sowie der relativen Preis- und Produktivitätsentwicklung (HCI – Harmonised Competitiveness Indicators) abgeleitet.⁴⁰ Vor allem MFP gilt als Indikator für die wirtschaftliche Innovationskraft. Ein anderer Weg der Messung der Innovationskraft besteht darin, die Betriebe nach dem Umfang und der Art ihrer innovativen Aktivitäten sowie nach ihrer typischen Arbeitsorganisation zu klassifizieren – diese Variante erlaubt bis zu einem gewissen Grad die Unterscheidung von radikaler und inkrementeller Innovation. Standardmäßig wird die Innovationsleistung durch das EU Innovation Scoreboard beobachtet. Hier hat sich die Position Österreichs in den letzten Jahren stark verbessert und sie liegt jetzt am Ende der ersten Hälfte der Gruppe der 10 *Innovation Followers* (hinter Belgien, UK und Niederlande) und kann teilweise zu den *Innovation Leaders* (Schweden, Dänemark, Deutschland, Finnland) aufschließen.⁴¹

MoE und MOEE, Ministry of Education and the Ministry of Employment and the Economy (2009). *Evaluation of the Finnish National Innovation System – Policy Report*. Helsinki: Helsinki University Print. Zugriff an 23.7.2012 von http://www.tem.fi/files/25702/Policy_Report.pdf

MoE und MoEE, Ministry of Education and the Ministry of Employment and the Economy (2009). *Evaluation of the Finnish National Innovation System – Full Report*. Helsinki: Helsinki University Print. Zugriff an 23.7.2012 von http://www.tem.fi/files/25703/Full_Report.pdf

³⁹ Vgl. OECD (2010). *Measuring Innovation. A New Perspective*. Paris: OECD.

⁴⁰ Vgl. OECD (2007). *INNOVATION AND GROWTH. RATIONALE FOR AN INNOVATION STRATEGY*. Paris: OECD; für die Zeit vor der Krise 2008 vgl. Mauro, Filippo di und Forster, Katrin (2008). *GLOBALISATION AND THE COMPETITIVENESS OF THE EURO AREA*. European Central Bank OCCASIONAL PAPER SERIES NO 97 / SEPTEMBER 2008 <http://www.ecb.int/pub/pdf/scpops/ecbocp97.pdf>; sowie Rae D / Sollie M (2007). *Globalisation and the European Union: which countries are best placed to cope?* Economics Department Working Paper No.586. ECO/WKP(2007)46. Paris: OECD; vgl. auch Lassnigg, Lorenz (2008). *Die Jagd ohne Grenzen ...? Kritische Reflexion in AKNÖ und ÖGB*, Hg., Arbeitsmarkt ohne Schranken. Überwindet Bildung alle Grenzen? Tagungsband zur wissenschaftlichen Enquete des III. Dialogforum Hirschwang, S.43-47 http://noe.arbeiterkammer.at/bilder/d76/tagungsband_dfh08_web.pdf, vgl. auch http://noe.arbeiterkammer.at/bilder/d76/lorenz_lassnigg.ppt

⁴¹ Ironischerweise ist Österreich seit der Proklamation von Leadership um einen Platz zurückgefallen; vgl.z.B. http://ec.europa.eu/research/horizon2020/pdf/country_profiles/austria/country_profile_and_featured_projects.pdf#view=fit&pagemode=none; European Union (2012). *Innovation Union Scoreboard 2011*. Research and Innovation Union scoreboard. http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/ius-2011_en.pdf; vgl. Acheson, Helena; Izsak, Kincso; Markianidou, Paresa and Tsipouri, Lena (2011). *Innovation Policy Trends in the EU and Beyond*. Analytical Report 2011. http://www.proinno-europe.eu/sites/default/files/page/12/03/FINAL_X07_Inno%20Trends_2011_0.pdf; Schuch, Klaus (2011) *Mini Country Report Austria*. Thematic Report 2011. http://www.proinnoeurope.eu/sites/default/files/repository_files/12/03/Austria_TC_final.pdf

2.3.3. Positionierung Österreichs nach der Innovationskraft

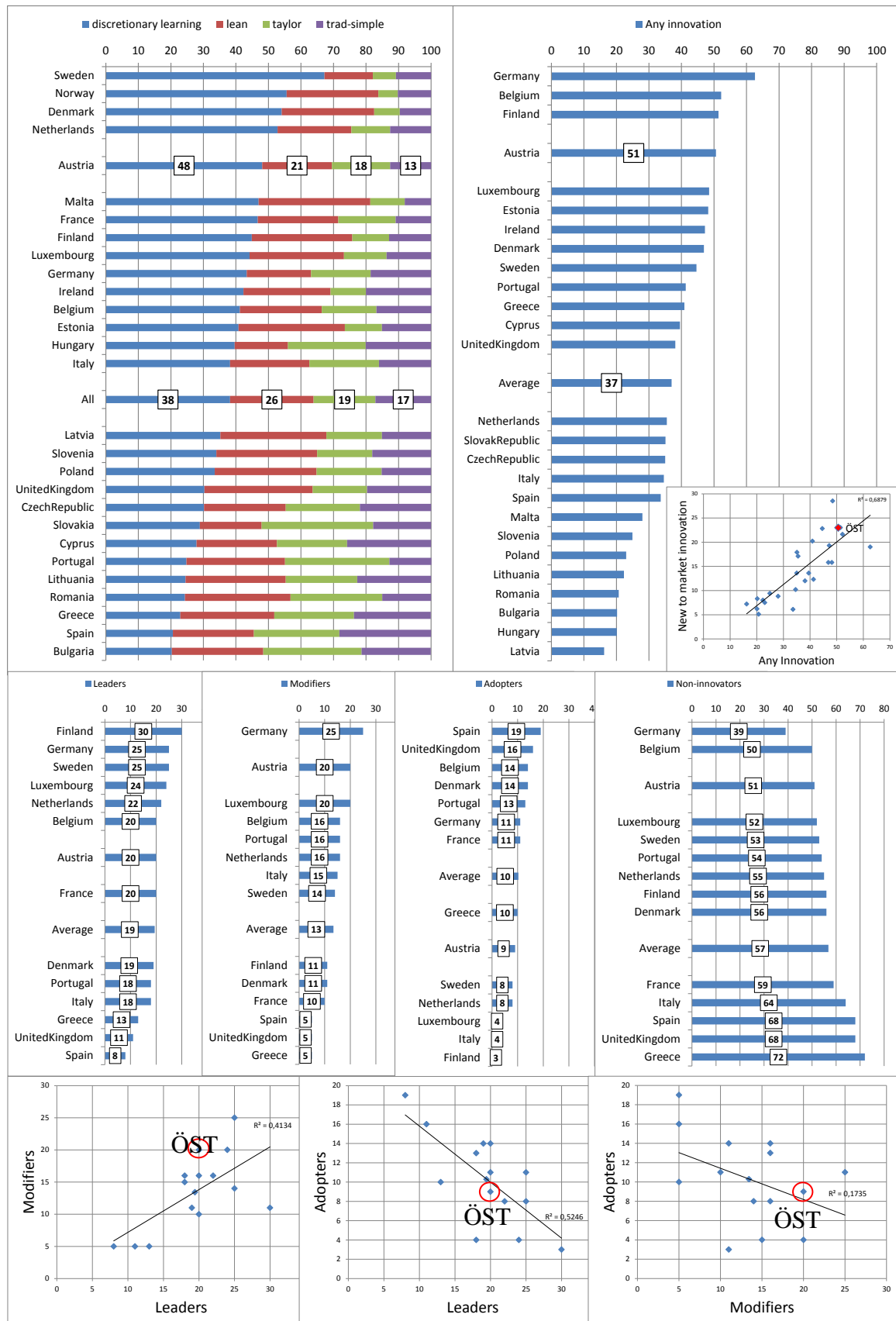
Ein Screening der österreichischen Position auf den verschiedenen Standard-Indikatoren und in den EU und OECD Bewertungssystemen ergibt ein etwas gemischtes Bild. Abbildung 9 und Abbildung 10 zeigen die vergleichende Positionierung Österreichs auf den Variablen betrieblicher Innovation und der MFP, die sehr positiv ist.

Der Anteil innovierender Betriebe ist nach diesen Ergebnissen in Österreich hoch, wobei v.a. die ‚Modifiers‘ hinter Deutschland an der Spitze liegen. Dies entspricht auch dem hohen Anteil des Unternehmenstyps des ‚diskretionären Lernens‘ (bei gleichzeitig niedrigen Anteilen von traditionellen wie auch ‚lean‘ Unternehmen). Auch die MFP ist in Österreich vergleichsweise hoch und – im Unterschied zu den meisten anderen Ländern – auch längerfristig stabil (nur in der Periode 2000-05, die in OECD 2007 prominente Darstellung gefunden hat, war diese gering).⁴² Vergleicht man die Periode 1997 bis 2007 mit anderen führenden Ländern, so zeigt Österreich einen vergleichsweise vorteilhaften positiven Trend des MFP-Wachstums.

Die skizzierten Indikatoren sind hinsichtlich der Einstufung auch sehr konsistent mit dem Innovation Scoreboard, das weitgehend auf anderen Merkmalen aufgebaut ist. Die explorative Auswertung einer umfassenden Konzeption für die Messung der Innovationskraft im Rahmen der neuen OECD Strategie ergibt auf Basis von über 40 Indikatoren eine durchschnittliche Position Österreichs in einem weiteren über die EU hinausgehenden Kreis von Ländern (Abbildung 11). Die positiven Faktoren liegen bei den Investitionen und bei inkrementeller Innovation, die ungünstigsten Bereiche liegen bei Unternehmer/innentum, Unternehmensgründungen und Venture Kapital, sowie bei der Hochschulbildung und den Kommunikationstechnologien.

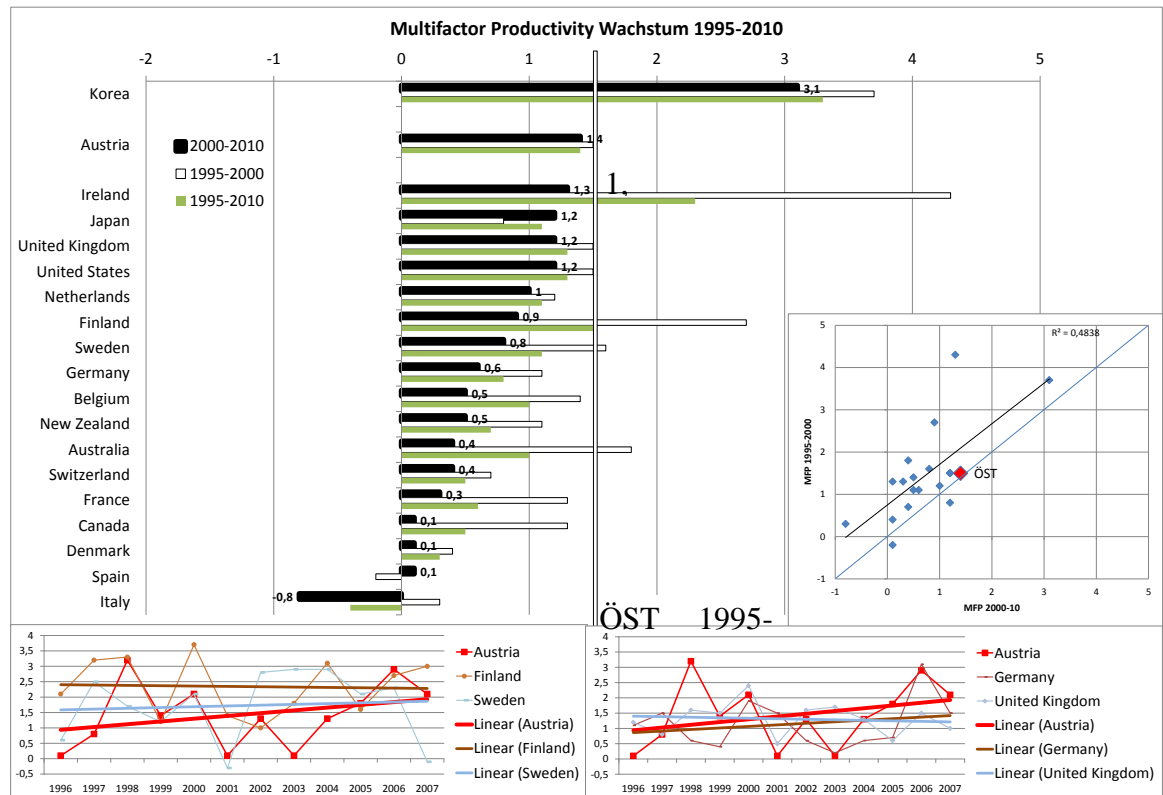
⁴² In diesem zentralen Dokument (OECD 2007, S.10 Fig.3) entsteht der Eindruck, dass die Innovationskraft Österreichs mit einem deutlichen Rückgang der MFP an viertletzter Stelle von 20 Ländern liegt; Dänemark liegt in dieser Periode an zweitletzter Stelle und Griechenland an vorderster Stelle; OECD (2007). INNOVATION AND GROWTH. RATIONALE FOR AN INNOVATION STRATEGY. Paris: OECD

Abbildung 9: Lernen und Innovation in Unternehmen



Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von OECD (2010) Innovative Workplaces. MAKING BETTER USE OF SKILLS WITHIN ORGANISATIONS. Paris: OECD, S.44, S.52 und S.59.

Abbildung 10: Multifactor Productivity



Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von OECD-Database <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=MFP>

Abbildung 11: Rangplatz Österreichs auf OECD- Measuring Innovation Indicators

	0	7	14	21	28
1 INNOVATION TODAY					
1.1. Sources of growth (N=35; 3 Indic.)			17		
1.2. New sources of growth (N=15)			17		
1.3. Intangible assets (N=16; 3 Indic.)				18	
1.4. Innovation beyond R&D (N=22)	1				
1.5. Protection of innovation (N=38; 2 Indic.)		8			
1.6. Trademarks (N=41)		7			
1.7. Mixed modes of innovation manufacturing (N=21; 3 Indic.)			12		
1.8. Mixed modes of innovation service (N=20; 3 Indic.)			10		
1.9. Collaboration in innovation (N=25)		7			
AVERAGE 1 INNOVATION TODAY		10			
2 EMPOWERING PEOPLE to innovate					
2.1. Basic scientific skills (N=39; 3 Indic.)			10		
2.2a. Tertiary education (N=32)				21	
2.2b. Tertiary income (N=20; 2 Indic.)				17	
2.3a. Doctorate holders (N=35)		6			
2.3b. Science, engineering doctorates (N=33)				15	
2.3c. Low graduate unemployment (N=30; 2 Indic.)			12		
2.4. Low skills mismatch (N=29)					24
2.5. International mobility (N=22)		6			
2.6. Entrepreneurial talent (N=26; 2 Indic.)					23
2.7. Innovative workplace and skills for innovation (N=18; 2 Indic.)			11		
2.8. Consumers' demand for innovation (N=32)				22	
AVERAGE 2 EMPOWERING PEOPLE			15		
3 INNOVATION IN FIRMS					
3.1. Entry and exit (N=38)					25
3.2a. Mobilising private funding (N=31)		8			
3.2b. Venture capital (N=23)					25
3.3a. Policy environment (N=42)				22	
3.3b. Burden to start enterprise (N=27)				17	
3.4a. Young and innovative firms (N=9; 2 Indic.)					26
3.4b. Young patenting firms (N=13)		8			
AVERAGE 3 INNOVATION IN FIRMS				19	
4 INVESTING IN INNOVATION					
4.1. Firms investing in R&D (N=38)		7			
4.2. Firms investing in innovation (N=30; 2 Indic.)		6			
4.3a. Government funding R&D (N=18; 2 Indic.)		5			
4.3b. Government funding R&D (N=25)			12		
4.3c. Government funding higher education R&D (N=38)		5			
4.4. Higher education and basic research (N=31)		4			
4.5. Information and communication technologies (N=21)					22
4.6. Firms and smart infrastructure (N=30)				17	
4.7. Governments and smart infrastructure (N=36)			11		
AVERAGE 4 INVESTING		10			
5 RETURNS FROM INNOVATION					
5.1. Scientific collaboration (N=34)			11		
5.5. Knowledge circulation (N=26)				17	
AVERAGE 5 RETURNS			14		
6 ADDRESSING GLOBAL CHALLENGES					
6.1a. Health (N=33)				19	
6.1b. Health (N=14)		6			
6.2a. Climate change (N=29)			13		
6.2b. Climate change (N=20)			14		
6.3. Other environmental challenges (N=29)				20	
AVERAGE 6 CHALLENGES			14		
TOTAL AVERAGE			14		

Anmerkung: Die unterschiedliche Zahl von erfassten Ländern wurde auf den Durchschnitt von 28 standardisiert.

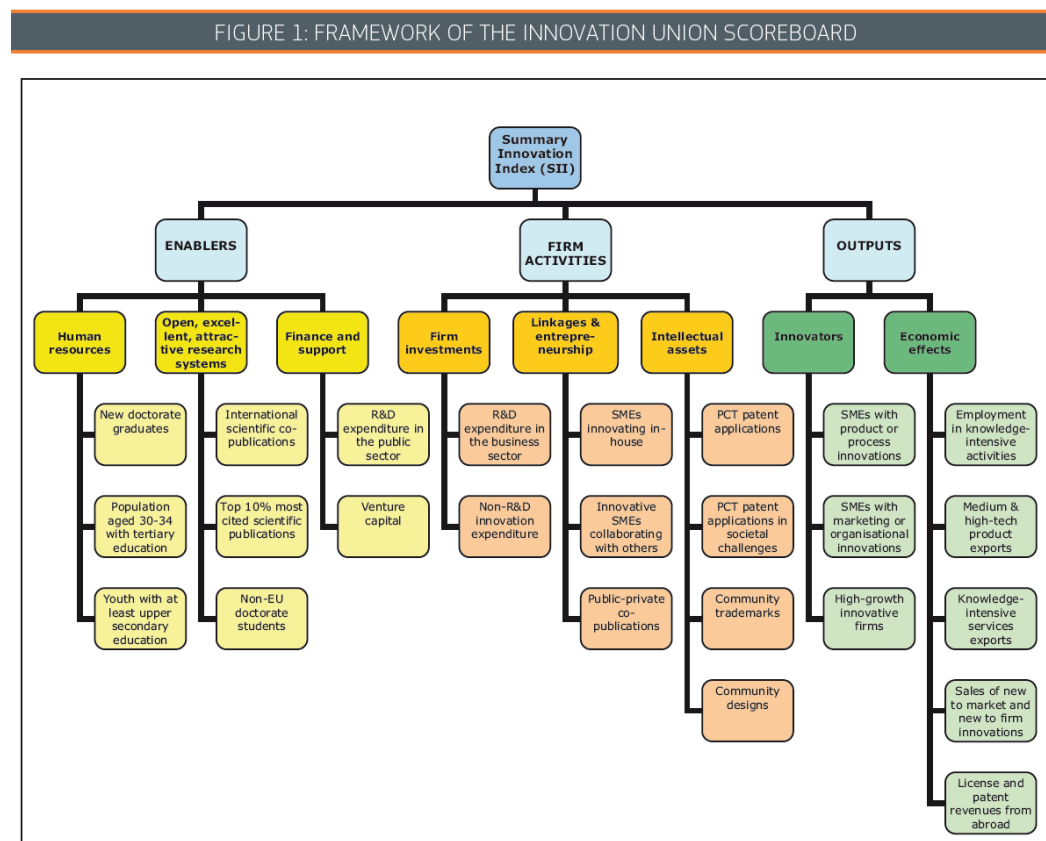
Quelle: Eigene Zusammenstellung und Berechnung aufgrund von OECD 2010 Measuring Innovation. A new Perspective.

2.3.4. Wissensdreieck, Berufsbildung und FTI-Strategie

Die innovationspolitischen Dokumente enthalten hier jedoch noch deutliche Widersprüche zwischen der allgemeinen rhetorischen Betonung des Bildungswesens

und dem geringen Gewicht, das diesem in den Operationalisierungen tatsächlich beigemessen wird. Das Konzept des Scoreboard (siehe Abbildung 12) enthält unter den ‚Enablern‘ bis auf den Anteil der Jugendlichen mit Sekundarabschluss nur forschungs- und wissenschaftsbezogene Indikatoren, auf der anderen Seite gibt es unter den firmen- und outputbezogenen Indikatoren einige, die sich auf Klein- und Mittelbetriebe (KMU oder SME) beziehen, deren Innovationsaktivität vor allem auf den mittleren Qualifikationen beruht. In den Analysen zur Entwicklung der Innovationspolitik wird allgemein die Notwendigkeit der Integration des Bildungswesens betont, gleichzeitig wird aber auch herausgearbeitet, dass die Innovationspolitik im Hinblick auf ihre Schwerpunkte stabil bleibt.⁴³ Berufsbildung spielt keine Rolle. In den näheren Analysen wird Österreich als Beispiel für die gelungene Integration bezeichnet: “In Austria, the most obvious change has been the more active inclusion of the education system into a comprehensive understanding of innovation, which is also evidenced by the government’s new RTDI strategy.” (Acheson et al 2011, S.8)

Abbildung 12: Konzeption des EU Innovation Scoreboard



Quelle: European Union (2012) Innovation Union Scoreboard 2011, S.6

⁴³ “In general, there have been few changes in the innovation policy mix of most countries since 2009. Overall, the most frequent sub-types of policy measures remain largely the same and the ranking is as follows:

- R&D Cooperation;
- Strategic Research Policies;
- Direct Support of Business R&D;
- Excellence, Relevance and Management of Research in Universities;
- Support to Innovative Start-ups and Gazelles; and
- Support to Risk Capital (Acheson et al 2011, S.iv).

Tatsächlich wird in der FTI-Strategie proklamiert: „Die Reformen müssen dabei aber weit über eine eng definierte Forschungs- und Technologiepolitik hinausreichen. Unsere vordringlichen Aufgaben sind die zukunftsfähige Umgestaltung des Bildungssystems, die Verbesserung der Rahmenbedingungen für innovative Unternehmen auch durch eine aktive Wettbewerbspolitik und verbesserte Zugangsmöglichkeiten zum Kapitalmarkt.“ (Republik Österreich, 2011b, S.7). Näher spezifiziert wird dies unter dem ersten Stichwort „Humanpotenzial“⁴⁴ folgendermaßen:

„Die Übersetzung vom Bildungs- ins Innovationssystem gelingt in Österreich nur unzureichend. Verfügbare Humanpotenziale werden zu wenig ausgeschöpft. Vor allem ein mangelndes Interesse an technischen und naturwissenschaftlichen Fächern, eine geringe Frauenpartizipation in der Forschung, Mängel bei der Integration von MigrantInnen ins Bildungs- und Innovationssystem, ein immer noch starker Brain drain ins Ausland und eine verhältnismäßig schwache Offenheit der Gesellschaft gegenüber Wissenschaft und Technologie stellen Hemmnisse auf dem Weg zum Innovation Leader dar“ (ebd. S.8).

In der Vision 2020 werden die folgenden Aspekte genannt, die mit Ausnahme der technisch-naturwissenschaftlichen Präferenzen Querschnittsthemen sind, die die Berufsbildung nicht direkt betreffen:

- innovatives und kreatives Denken und Handeln
- Zugang und Durchlässigkeit, Leistungsgerechtigkeit und Chancengleichheit
- den individuellen Anlagen und Präferenzen entsprechende Studien- und Berufswahl
- Interesse und Motivation für technisch-naturwissenschaftliche Ausbildungen
- altersgerechte, frühkindpädagogische Förderung
- bestmögliches Erfassen der Potenziale in allen Schulstufen und Schulformen
- nachhaltig verbesserte LehrerInnenaus- und -fortbildung
- Nutzung und Förderung der Zuwanderung hochqualifizierter Personen. Die direkt in der Konkretisierung angesprochenen Aspekte sind:
 - Hochschulzugangsberechtigung
 - Akademiker/innenquote
 - Studienanfänger/innenquote
 - mangelnde Durchlässigkeit, frühe Selektion mit der Folge von ungünstiger Beeinflussung der Studien- und Berufswahl und Dropouts
 - schlechte Nutzung der Potentiale von Migrant/innen in Bildung und Beschäftigung
 - im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich Kluft zwischen wirtschaftlicher Nachfrage und Interessen der Jugendlichen
 - mangelnde Didaktik und Gender-Ungleichgewichte sowie Segregation
 - schlechte Rahmenbedingungen in der universitären Lehre
 - schlechte wissenschaftliche Karrierebedingungen
 - männlich geprägte Rahmenbedingungen in der gesamten Forschung

⁴⁴ Die weiteren Stichworte sind: Grundlagenforschung, Risikokapitalmarkt, Wettbewerb, Governance, Strukturwandel.

Box 5: Bildungspolitische Ziele und Maßnahmen in der FTI-Strategie (auf Stichworte gekürzt v. Verf.)

„Die Übersetzung vom Bildungs- ins Innovationssystem gelingt in Österreich nur unzureichend. Verfügbare Humanpotenziale werden zu wenig ausgeschöpft. Vor allem ein mangelndes Interesse an technischen und naturwissenschaftlichen Fächern, eine geringe Frauenpartizipation in der Forschung, Mängel bei der Integration von MigrantInnen ins Bildungs- und Innovationssystem, ein immer noch starker Brain drain ins Ausland und eine verhältnismäßig schwache Offenheit der Gesellschaft gegenüber Wissenschaft und Technologie stellen Hemmnisse auf dem Weg zum Innovation Leader dar“ (ebd. S.8). In der Vision 2020 werden die folgenden Aspekte genannt, die mit Ausnahme der technisch-naturwissenschaftlichen Präferenzen Querschnittsthemen sind, die die Berufsbildung nicht direkt betreffen:

- innovatives und kreatives Denken und Handeln
- Zugang und Durchlässigkeit, Leistungsgerechtigkeit und Chancengleichheit
- den individuellen Anlagen und Präferenzen entsprechende Studien- und Berufswahl
- Interesse und Motivation für technisch-naturwissenschaftliche Ausbildungen
- altersgerechte, frühkindpädagogische Förderung
- bestmögliches Erfassen der Potenziale in allen Schulstufen und Schulformen
- nachhaltig verbesserte LehrerInnenausbildung und -fortbildung
- Nutzung und Förderung der Zuwanderung hochqualifizierter Personen.

Die direkt in der Konkretisierung angesprochenen Aspekte sind:

- Hochschulzugangsberechtigung
- Akademiker/innenquote
- Studienanfänger/innenquote
- mangelnde Durchlässigkeit, frühe Selektion mit der Folge von ungünstiger Beeinflussung der Studien- und Berufswahl und Dropouts
- schlechte Nutzung der Potentiale von Migrant/innen in Bildung und Beschäftigung
- im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich Kluft zwischen wirtschaftlicher Nachfrage und Interessen der Jugendlichen
- mangelnde Didaktik und Gender-Ungleichgewichte sowie Segregation
- schlechte Rahmenbedingungen in der universitären Lehre
- schlechte wissenschaftliche Karrierebedingungen
- männlich geprägte Rahmenbedingungen in der gesamten Forschung

In der Konkretisierung der Ziele und Maßnahmen werden die Querschnittsziele bezüglich sozialer Selektivität, Durchlässigkeit, Qualitätssicherung durch allgemeine Forderungen (Frühförderung, Ganztagschule, Standards, standardisierte Abschlussprüfungen, individuelle Förderung, MINT-Förderung etc.) bekräftigt und teilweise in Form von Benchmarks konkretisiert, die denen der LLL-Strategie weitgehend entsprechen. Zwischen der allgemeinen Forderung nach einer Strukturreform entsprechend den Querschnittszielen und den konkreten Benchmarks klafft jedoch eine Lücke (diese liegen innerhalb der Struktur), und die Mehrzahl der Forderungen bezieht sich auf das Hochschulwesen.

Quelle: Zusammenstellung aus der FTI-Strategie

In der Konkretisierung der Ziele und Maßnahmen werden die Querschnittsziele bezüglich sozialer Selektivität, Durchlässigkeit, Qualitätssicherung durch allgemeine Forderungen (Frühförderung, Ganztagschule, Standards, standardisierte Abschlussprüfungen, individuelle Förderung, MINT-Förderung etc.) bekräftigt und teilweise in Form von Benchmarks konkretisiert, die denen der LLL-Strategie weitgehend entsprechen (vgl. Box 5). Zwischen der allgemeinen Forderung nach einer Strukturreform entsprechend den Querschnittszielen und den konkreten Benchmarks klafft jedoch eine Lücke (diese liegen innerhalb der Struktur), und die Mehrzahl der Forderungen bezieht sich auf das Hochschulwesen.

2.3.5. Externe Veränderungsimpulse auf die Berufsbildung

Im gegenwärtigen politischen Kontext gibt es eine Reihe von Entwicklungen und Prioritäten, die die Berufsbildung wesentlich betreffen:

- Tertiarisierung
- Qualifikationsrahmen und Lernergebnisse
- Lebenslanges Lernen
- Professionalisierung

Tertiarisierung als säkularer von der sozialen Nachfrage getriebener Prozess

Es besteht eine Tendenz zur *Tertiarisierung*, die stark von den Jugendlichen (und ihren Eltern ausgeht) und je nach Standpunkt widersprüchlich eingeschätzt wird. Diese führt in Österreich zum starken Wachstum der BHS und bringt die anderen Bereiche (Lehre und BMS) unter Druck, der sich durch die Demografie verstärkt. Die beiden Komponenten Geburtenentwicklung und Migration haben teilweise unterschiedliche Effekte, indem Jugendliche mit Migrationshintergrund eher BMS besuchen und in der Lehre schwach repräsentiert sind (NBB 2009 Bd.I Indikator B4). Hier ist ein erklärungswürdiges Phänomen, warum von den FHs in diesem großen Ausmaß weiterstudiert wird, und warum so häufig die gleichen Fachrichtungen gewählt werden wie in der Sekundarstufe.

Eine alte These ist, dass je stärkere Niveauunterschiede in einem System institutionalisiert sind, umso stärker das Streben nach oben ausgeprägt ist (heating up), dies könnte für Österreich zutreffen.

Internationalisierung: Qualifikationsrahmen und Lernergebnisse

Mit der Entwicklung von *Qualifikationsrahmen* und den damit in Zusammenhang stehenden Bestrebungen einer stärkeren ‚*Lernergebnisorientierung*‘ wird versucht, die Berufsbildung national und supranational stärker zu systematisieren. Für Österreich bedeutet dies, dass die verschiedenen Teil-Bereiche der Berufsbildung in eine formelle Hierarchie von Levels entsprechend dem Qualifikationsrahmen gebracht, und auch die Zusammenhänge zur Hochschulbildung formalisiert werden sollen. Durch diese Strukturierung kann der Prozess der Tertiarisierung beeinflusst werden, es ist aufgrund der Komplexität der Vorgänge jedoch schwer vorhersehbar, welche Formen letztlich gefunden werden und welche konkreten Auswirkungen zu erwarten sind.

Zur Debatte steht, die auf der Lehrlingsausbildung aufbauenden Ausbildungen in einer dritten Säule des Hochschulwesens zu bündeln, und es stehen auch verschiedene Ideen zu Veränderungen der BHS im Raum (Zwischenabschlüsse).

Lebenslanges Lernen und Ausbildungsprofil

Es wird versucht, die Bildungssysteme stärker auf *lebenslanges Lernen* umzuorientieren, was auch von verschiedenen Gesichtspunkten her die Berufsbildung betrifft: die Prozesse und Inhalte müssen stärker auf Weiterlernen und die Grundlagen dafür abgestellt werden; das Konzept der ‚Lebensberufe‘ wird in Frage gestellt, es sollen mehr Grundlagen für Mobilität geschaffen werden; die Gewichtung der verschiedenen Lerndimensionen (fachliche und überfachliche Kompetenzen, Grundlagen, Wissen, Fertigkeiten, Schlüssel-Kompetenzen) wird stark diskutiert, und es gibt viele Hinweise dafür, dass die überfachlichen Kompetenzen im Vergleich zu den fachlichen an Gewicht gewinnen, ohne dass die letzteren weniger wichtig werden; schematisch gesehen steigen in Summe also die Anforderungen und es sind mehr Grundlagen erforderlich. Insgesamt wird damit auch die Frage nach dem

Grundkonzept beruflicher Qualifikation im Hinblick auf Stabilität und Flexibilität aufgeworfen.

Professionalisierung, Lehrer/innenbildung, Forschung

Zunehmend bekommt auch die Frage der ‚*Professionalisierung*‘ der Lehrpersonen Gewicht, die in der Berufsbildung eine besonders komplexe Ausformung hat. Die Gestaltung der Lehrer/innenbildung ist seit Jahrzehnten ein Gegenstand wissenschaftlicher und politischer Diskurse, und es gibt in Österreich aktuelle Reformansätze und Auseinandersetzungen darüber.⁴⁵ Die Lehrer/innenbildung spiegelt die Struktur des Bildungswesens und wirkt auf diese zurück. Gleichzeitig ist die Lehrer/innenbildung auch die Grundlage einer institutionellen und sozialen Struktur, die mit den Arbeitsbeziehungen und Governance-Mechanismen verbunden ist. Hier sind grundlegende Fragen der sozialwissenschaftlichen Erkenntnis und der politischen Ökonomie involviert, die nicht wirklich geklärt sind, z.B. Fragen des institutionellen Wandels und der sozialen und organisatorischen Struktur von Arbeitsbeziehungen. Diese komplexen Zusammenhänge erklären die großen Schwierigkeiten, die Strukturen zu verändern und zu konsistenten und wirksamen Lösungen zu kommen.

Eine Grundfrage betrifft das *Veränderungspotential der Lehrer/innenbildung* im Verhältnis zu den stabilisierenden Faktoren. Dieses Verhältnis kann erstens durch das Verhältnis von Bestands- und Flussgrößen repräsentiert werden, bzw. durch den demografischen Prozess im Lehrer/innenbestand selbst, in dem sich der Bestand durch die vergleichsweise kleinen jährlichen Eintritte von Neu-Lehrer/innen sehr langsam verändert. Die Form dieses Prozesses lässt eindeutig voraussagen, dass die Neu-Eintritte mit vielfach höherer Wahrscheinlichkeit an den Bestand angepasst werden, als dass sie eine Veränderung des Bestandes bewirken können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese ja im System als Noviz/innen auftreten und dem in den herkömmlichen Lehr-Praktiken eingeübten und erfahrenen Bestand an Lehrpersonen gegenüberstehen. *Daraus folgt, dass auch die beste und innovativste Lehrer/innen-Erstausbildung die eingeführten Praktiken nicht verändern kann* und nur einen nachgeordneten und längerfristigen Reformfaktor darstellt, der zwar für die Nachhaltigkeit von Reformen sehr wichtig ist, aber für die Herbeiführung von Veränderungen nur marginale Bedeutung hat..

Eine zweite in diesem Zusammenhang relevante Relation betrifft das Verhältnis von Bestand und Veränderung in der Lehrer/innenbildung selbst, also die Zusammensetzung der Lehrer/innen-Bildner/innen. Auch hier besteht aus sozialwissenschaftlicher institutioneller Sicht die starke Wahrscheinlichkeit, dass für die Lehrer/innenbildung im Durchschnitt Repräsentant/innen der herrschenden Praxis ausgewählt werden und Repräsentant/innen der Veränderung die Ausnahme darstellen; diese Tendenz ist umso stärker zu erwarten, umso stärker die Lehrer/innenbildung Teil der Praxis ist. Es fragt sich, wie in diesem Verhältnis zwischen Bestand und Veränderung das Neue in das System kommen kann, und eine

⁴⁵ PädagogInnenbildung Neu. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. EMPFEHLUNGEN DER VORBEREITUNGSGRUPPE JUNI 2011
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf

prominente Antwort dafür wird in der Wissenschafts- und Evidenzbasierung gefunden.⁴⁶ Alle weiter oben diskutierten Fragen der Innovationsforschung – inklusive der Unterscheidung zwischen radikaler und inkrementeller Innovation – stellen sich hier auch innerhalb des Bildungswesens.⁴⁷

2.4. Berufsbildungspolitik: Prioritäten, Initiativen und Standpunkte

2.4.1. Wichtige rezente Veränderungen

In Österreich wurden in den letzten Jahren im Bereich der Berufsbildung einige Entscheidungen getroffen, die nach jahrzehntelangen of heftig geführten Auseinandersetzungen wesentliche Veränderungen mit sich bringen (Modularisierung der Lehrberufe, überbetriebliche Ausbildung und ‚Ausbildungsgarantie‘, QIBB, Maßnahmen gegen ‚early school-leaving‘, Bildungsstandards und Maturareform, Lehre mit Matura). Diese Maßnahmen sind aufgrund ihres sehr rezenten Charakters in ihrer Implementation wie in ihren Auswirkungen meistens noch nicht wirklich absehbar.

Die Europäische Berichterstattung über die Berufsbildungspolitik zeigt auch den inkrementellen Charakter der österreichischen Politik- und Entwicklungsmaßnahmen, indem in den meisten Bereichen viele kleine Interventionen berichtet werden, ohne dass größere Initiativen stattfinden. Darin spiegelt sich die Unterscheidung von radikaler und (unsichtbarer) inkrementeller Innovation, aufgrund derer der in der Öffentlichkeit verbreitete Eindruck entstehen kann, dass ‚nichts geschieht‘, obwohl de facto sehr Vieles geschieht. Dieses Spannungsverhältnis ist eine alte Frage der sozialwissenschaftlichen Forschung über das Bildungswesen: Wie übersetzen sich die vielen laufenden Initiativen und Veränderungen in die strukturellen Gegebenheiten und welche Rolle spielen die organisatorischen und institutionellen Strukturen im Spannungsfeld zwischen Stabilität und Veränderung.

⁴⁶ Cordingley, Philippa (2012). Capacity building on the local level: The role of knowledge and use of research. Keynote address. Second OECD GCES thematic conference: "Effective Governance on the Local Level", 16-17 April 2012, Warsaw, Poland". <http://www.oecd.org/edu/ceri/50296678.pdf>

⁴⁷ Vgl. z.B. Hargreaves, David H. (2003). Working laterally: how innovation networks make an education epidemic. Nottingham: Department of Education and Skills. https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/working_laterally.pdf

Box 6: Übersicht über die wichtigsten österreichischen Politik-Ansätze seit 2002⁴⁸

Sozioökonomische Herausforderungen

- Globalisierung: Außenwirtschaftsstrategie
- Technologie: Frauen in Technik (FIT), Mädchen und Technik (mut)
- Demografie: Interkultureller Dialog
- Ökologie: Bildung für nachhaltige Entwicklung

Bewältigung der Krise

- Kurzarbeit mit Qualifizierung
- Pakt für Lehrlinge

Europäisierung

- NQR-Pilot-Projekte
- ECVET-Implementierung

Verbindung Berufsbildung-Arbeitsmarkt

- Handbuch Regionale Bildungsbedarfsprognosen
- Modularisierung der Lehrlingsausbildung, vorher Hybrid- und Gruppenlehrberufe
- Standing Committee zum Qualifikationsbedarf

Chancengleichheit, soziale Gerechtigkeit und aktive Staatsbürgerschaft*

- Neue Mittelschule (NMS)
- Überbetriebliche Lehrlingsausbildung (ÜBA) und Ausbildungsgarantie
- Integrative Berufsausbildung (IBA)
- Jugendcoaching
- Berufsreifeprüfung, Lehre und Matura (Berufsmatura)
- Programm zum Nachholen von Bildungsabschlüssen

Qualität, Exzellenz und Attraktivität in der Berufsbildung

- Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB)
- Ausbildungsnachweis zur Mitte der Lehrzeit
- Weiterbildungsakademie (WBA)
- Informationsplattform www.ausbilder.at
- Peer Review in der beruflichen Erstausbildung
- Bildungsstandards in der Berufsbildung
- Bericht zur Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung

Kreativität und Innovation

- Unternehmensführerschein
- Cooperatives offenes Lernen (COOL)
- kreativ & innovativ
- Mentoring für Migrant/innen

Finanzierung, Regulation der Lehrlingsausbildung

- Förderung von zusätzlichen/neuen Lehrstellen (Blum Bonus, BB II)
- generelle Lehrlingsförderungen, Ersatz für Berufsschulzeit nach Erweiterung und Fachenglisch
- Flexibilisierung der Lehrlingsbeschäftigung (Probezeitverlängerung, Verkürzung der Behaltezeit nach Abschluss)

Anmerkung: die Zuordnung der Maßnahmen zu den Kategorien wurde tw. verändert

Quellen: eigene Zusammenstellung aufgrund von Tritscher-Archan 2010, 2012

Im Folgenden werden die wichtigsten größeren Initiativen kurz charakterisiert und in ihrer Bedeutung im Gesamtrahmen diskutiert.

Qualitätsentwicklung und -sicherung: QIBB, Standards, Zentralmatura und Ausbildungsnachweis zur Mitte der Lehrzeit

Im Zuge der generellen bildungspolitischen Orientierung an der Etablierung von Qualitätssicherung, die sich seit 2004 entwickelt hat wurde auch im Bereich der Verwaltung der Berufsbildung ein umfassendes System, Qualität in der Berufsbildung (QIBB; <https://www.qibb.at/>)⁴⁹ aufgebaut (vgl. Timischl 2006; Tritscher-Archan 2010, Kap.6).⁴⁹ Diese Initiative steht auch im Zusammenhang mit der Entwicklung von

⁴⁸ Tritscher-Archan, Sabine, Hrsg. (2010). Brücke in die Zukunft: Europäische Berufsbildungspolitik 2002-10. Nationaler Bericht Österreichs. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Tritscher-Archan, Sabine, Hrsg. (2012). Policy Bericht 2012. Fortschritte auf dem Weg zur Erreichung der kurzfristigen Ziele aus dem Brügge Communiqué. Nationaler Bericht aus Österreich. Wien: ReferNet Austria. http://www.refernet.at/index.php/component/docman/doc_download/387-policyreport2012atde

⁴⁹ Vgl die umfassenden Materialien auf der Webpage von QIBB: <http://www.berufsbildendeschulen.at/de/downloads/qibb.html>, sowie Paechter, Manuela (2009). The QIBB quality initiative of the vocational training system in Austria. European Journal of Vocational

Grundlagen für die Stärkung der Kompetenzorientierung (BMUKK/SII 2012a) sowie von Bildungsstandards für die Berufsbildung (BMUKK 2012b; Fritz & Staudecker 2010; Paechter et al., 2012),⁵⁰ sowie mit der Entwicklung der Zentralmatura auch für die BHS. Im Bereich der Lehrlingsausbildung wurde als erster Schritt etwas zeitverzögert 2008 eine Fördermaßnahme etabliert, die Anreize für Qualitätssicherungsmaßnahmen in Form einer Prämie setzt.

Die Qualitätsinitiative Berufsbildung ist die Strategie der Sektion Berufsbildung des BMUKK zur Einführung eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems im österreichischen berufsbildenden Schulwesen. Im Fokus stehen die systematische Sicherung und Weiterentwicklung sowohl der Unterrichtsqualität als auch der Qualität der Verwaltungsleistungen.

Das Modell sieht vor, dass sowohl die Schulen, als auch die Schulaufsicht (Landesebene) und die Sektion Berufsbildung im BMUKK (Bundesebene) die zur Wahrnehmung ihrer zentralen Aufgaben erforderlichen Aktivitäten einer regelmäßigen Evaluierung und kontinuierlichen Verbesserung unterziehen. Die Grundprinzipien der Arbeit an der Prozess- und Ergebnisqualität sind auf den drei Ebenen gleich.

QIBB umfasst alle Schulbereiche des berufsbildenden Schulwesens, sowohl die Berufsschulen als auch die BMHS. Das Kernelement von QIBB besteht in einem Qualitätsmanagementsystem, das der systematischen Sicherung und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität und der Qualität der Verwaltungsleistungen dient. Im Fokus stehen damit sowohl das pädagogische Handeln (die Initiierung, Unterstützung und Begleitung von gesellschaftlich relevanten schulischen Bildungs- und Ausbildungsprozessen), als auch das Verwaltungshandeln (die Herstellung, Absicherung und Weiterentwicklung der für das Lehren und Lernen notwendigen Rahmenbedingungen).

Die Grundprinzipien der Arbeit an der Prozess- und Ergebnisqualität und die eingesetzten Qualitätsmanagementinstrumente sind auf allen drei Systemebenen gleich: Der Entwicklungsprozess folgt einem immer wieder zu durchlaufenden Qualitätsregelkreis nach dem Europäischen Rahmen mit den vier Phasen (1) Planen, (2) Umsetzen, (3) Evaluieren und Auswerten und (4) Überprüfen und Erkennen von Veränderungsbedarf. Die zentralen Elemente von QIBB umfassen das Leitbild, die Q-

Training, 48(3), 167-183. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/EJVT48_en.pdf (dt. Version: [http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/qibb/Dokumente/Studien u. Literatur/EJVT48-3-2009_DE_Paechter_QIBB.pdf](http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/qibb/Dokumente/Studien_u._Literatur/EJVT48-3-2009_DE_Paechter_QIBB.pdf)); vgl. auch Timischl, Werner (2006) QIBB. Qualitätsinitiative Berufsbildung. Die Initiative der österreichischen Berufsbildung für Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im Schulwesen. Beitrag zur Tagung der Generaldirektoren/innen für Berufsbildung im Rahmen der österreichischen EU-Präsidentschaft 27.- 28. März 2006. Wien: BMBWK http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18058/ws7_qibb_vet_quality_initiat.pdf; vgl. auch die offiziellen aktuellen Beschreibungen in http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1836_D_10%20-%20Qibb_Web%20%282011%29.pdf; und http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/qibb/Dokumente/Sonstige_Dokumente/11.1.2012_Webversion_QIBB-Folder_DE.pdf

⁵⁰ Fritz, Ursula; Staudecker, Eduard (2010) Bildungsstandards in der Berufsbildung.

Kompetenzorientiertes Unterrichten. Wien: Manz (online lesbar:

<http://sbx.manzschulbuch.at/onlineblaettern/Bildungsstandards/>)

Paechter, Manuela; Stock, Michaela; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Slepcevic-Zach, Peter; Weirer, Wolfgang, Hrsg. (2012). Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim & Basel: Beltz.

Matrix (Prozesse/Qualitätsfelder, Indikatoren), die interne Evaluierung, die Qualitätsberichte, die Management und Performance Reviews sowie eine externe Evaluierung nach einem adaptierten Peer-Review-Modell.

Die Beteiligung ist freiwillig und hat bereits eine weite Verbreitung bei den internen Maßnahmen erzielt (im Durchschnitt haben sich 2007 bereits drei Viertel der Schulen an dieser Initiative beteiligt), mit der Etablierung der Peer-Reviews wurde 2009/10 begonnen. Es werden auch bundesweite Schwerpunkte systematisch vorangetrieben. Ein Schwerpunkt sind Kompetenzmodelle und Bildungsstandards; Lernen und Lehren ist ein weiteres Qualitätsfeld, in dem pädagogische Zielsetzungen nach dem Feedback-Regelkreis auf Individual- und Systemebene bearbeitet werden (aktuelle Schwerpunkte sind die Transparenz der Leistungsbeurteilung und die Individualisierung des Unterrichts).⁵¹

Ein wichtiges Element neben der formalisierten Zentralmatura für die schriftlichen Prüfungen ist die stärkere Etablierung einer projektorientierten Vorgangsweise für den mündlichen Teil der Abschlußprüfung. Dies wurde an den technischen Schulen schon längere Zeit praktiziert, und wird nun im BHS Bereich weiter verbreitet.

In der Lehrlingsausbildung wurde mit dem „Ausbildungsnachweis zur Mitte der Lehrzeit“ eine Förderung in Höhe von 3.000 Euro pro Lehrling etabliert. Dafür müssen Lehrbetriebe folgende Maßnahmen erfolgreich setzen:

- pro Lehrling eine Auszubildendendokumentation führen
- die Lehrlinge einen Praxistest zur Mitte der Lehrzeit erfolgreich ablegen, wobei alle Lehrlinge eines Jahrganges im Lehrbetrieb antreten müssen.

Erneuerung der beruflichen Strukturen und Inhalte: Modularisierung der Lehrberufe und Erneuerung der Lehrpläne

Mit der Novelle des Berufsausbildungsgesetzes im Jänner 2006 wurde nach langen Diskussionen die Möglichkeit der Modularisierung von Lehrberufen geschaffen. Damit wurde eine Möglichkeit gefunden, die Struktur der Lehrberufe zu modernisieren und gleichzeitig einen hohen Grad an Spezialisierung zu ermöglichen. Es wurde eine Lösung gefunden, die versucht, die Lehrberufe als holistische Einheiten aufrechtzuerhalten und eine Zerlegung in Module als selbständige Ausbildungseinheiten hintanzuhalten. Als formale Abschlüsse und Ziel der Ausbildung gelten nach wie vor die Lehrabschlüsse insgesamt. Damit soll der in der politischen Diskussion weithin gesehenen Gefahr einer Zerlegung der Ausbildungen in kleine Einheiten und damit auch einer Abwertung vieler Qualifikationen entgegengewirkt werden. Nach ökonomischen Analysen in der Schweiz ist die Aufrechterhaltung der Dauer der Lehrzeit auch deshalb wichtig, weil in weiten Bereichen des Ausbildungsspektrums in den späteren Phasen der Ausbildung Erträge erwirtschaftet werden können, die den Investitionen in den frühen Phasen gegenüber stehen.

⁵¹ Vgl. QIBB-Steuergruppe (2011). Bundesqualitätsbericht des berufsbildenden Schulwesens für den Berichtszeitraum 2008-2010 (Pilotbericht). Wien: BMUKK, Sektion Berufsbildendes Schulwesen, Erwachsenenbildung und Schulsport. Zugriff am 15.10.2012 von https://www.qibb.at/fileadmin/content/qibb/Dokumente/Q-Berichte/BBS-Bundes-Q-Bericht_2008-10_QIBB-STG_-_Pilotbericht_Dez._2011_FINAL.pdf

Die Modularisierung entspricht einem bausteinartigen Aufbau der Lehrausbildung mit mehreren Kombinations- und Spezialisierungsmöglichkeiten. Ein Modullehrberuf setzt sich aus drei Arten von „Bausteinen“ zusammen:⁵²

- Das Grundmodul dauert in der Regel zwei Jahre und beinhaltet jene Kenntnisse und Fertigkeiten, die den grundlegenden Tätigkeiten eines oder mehrerer Lehrberufe eines bestimmten Berufsbereiches entsprechen (IBW 2012, 7).
- Ein Hauptmodul dauert zumindest ein Jahr. Es beinhaltet jene über die Grundlagen hinausgehenden Kenntnisse und Fertigkeiten, die die typischen Qualifikationen eines Lehrberufes oder mehrerer Lehrberufe eines bestimmten Berufsbereiches ausmachen. Aufbauend auf ein Grundmodul kann es mehrere Hauptmodule geben.
- Ein Spezialmodul dauert ein halbes oder ein ganzes Jahr und vermittelt weitere Kenntnisse und Fertigkeiten, die speziellen Produktionsweisen und Dienstleistungen entsprechen.

Diese Reform wurde zunächst so angelegt, dass eine Grundstruktur als Möglichkeit festgelegt wurde, die dann auf Qualifikationen angewendet werden kann. D.h. es wurde nicht eine Strukturreform beschlossen, sondern die Möglichkeit, eine solche Reform nach Bedarf und Interesse in den Teilbereichen der Lehrlingsausbildung durchzuführen und die traditionellen Lehrberufe sukzessive in Modullehrberufe umzuwandeln.⁵³

Nach dem aktuellen Stand der Lehrberufsliste (letzte Aktualisierung 2.7.2012)⁵⁴ gibt es insgesamt 206 Lehrberufe, davon 9 Modullehrberufe (Installations- und Gebäudetechnik, Metalltechnik, Werkstofftechnik, Kraftfahrzeugtechnik, Holztechnik, Bekleidungsgestaltung, Elektronik, Elektrotechnik, und Glasbautechnik), diese ersetzen zusammen etwa 40 alte Lehrberufe, die bis 2013 auslaufen. In weiteren Berufsbereichen werden Möglichkeiten zur Modularisierung diskutiert. Bei den männlichen Lehrlingen sind vier Modullehrberufe (1.Metalltechnik, 2.Elektrotechnik, 3.Kraftfahrzeugtechnik und 4.Installations- und Gebäudetechnik) die häufigst besetzten Kategorien und umfassen etwa zwei Fünftel der Lehrlinge, bei den weiblichen Lehrlingen liegt Metalltechnik quantitativ an 10. Stelle mit nur 2% der Lehrlinge. In den Zahlen sind noch die Lehrlinge in den auslaufenden Vorläuferberufen enthalten, Auswirkungen sind noch nicht abschätzbar. Der zeitliche Verlauf in den Elektroberufen deutet jedenfalls nicht auf eine nennenswerte Steigerung der Lehrlingszahlen hin.

Im Bereich des berufsbildenden Schulwesens wird größter Wert darauf gelegt, die Lehrpläne periodisch zu erneuern. Aktuell ist eine Erneuerungswelle im Gange, in deren Zuge auch eine kompetenzorientierte Formulierung der Ziele angestrebt wird.

⁵² Zur Illustration siehe <http://www.bic.at/downloads/at/themen/modularisierung.pdf>

⁵³ Zur Illustration der Veränderungen vgl. beispielhaft für die Bereiche der Elektro- und Metalltechnik: <http://www.berufsinfo.at/newsletter/pdf/0212/b3.pdf>; http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AngID=1&StID=584555&DstID=1328; http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?angid=1&stid=622867&dstid=0&titel=Berufs-%2Cund%2CBrancheninfo%3A%2CMetalltechnik

⁵⁴ Siehe der aktuelle Lehrberufsliste: <http://lehrberufsliste.m-services.at/>; http://lehrberufsliste.m-services.at/download/lehrberufsliste_hoch.pdf

Da der Lehrstellenmarkt mit der wirtschaftlichen Entwicklung (Konjunktur) und den Entwicklungen am allgemeinen Arbeitsmarkt und dem Auf und Ab der Arbeitslosigkeit in Zusammenhang steht, treten periodisch Überangebote und Knappheiten auf, die ausbildungsextern verursacht sind. In Österreich ist es politische Tradition v.a. seit den 1980er Jahren, dass auf Diskrepanzen zwischen der Zahl der Lehrstellensuchenden und der Zahl der angebotenen Lehrstellen rasch und gegebenenfalls massiv reagiert wird. Die Reaktionen haben auf drei Ebenen stattgefunden, erstens eine Entlastung der Lehrbetriebe durch Vermehrung des Zuganges in das Schulwesen, zweitens verschiedene Formen der Förderung der Lehrlingsausbildung, drittens massive arbeitsmarktpolitische Förderungen. Es gibt einen Mix aus Förderungen und Erleichterungen für die Lehrbetriebe und aus flankierenden arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen – diese Maßnahmen werden jedoch kaum in ihrem Zusammenhang gesehen, vielmehr tendiert jede der Ebenen dazu, ihre eigenen Verdienste in den Vordergrund zu stellen. Insbesondere werden die arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen oft in ihrem Gewicht unterschätzt. Der Jugendbericht hat dies ausführlich dargestellt (Lassnigg 2010)⁵⁵ Eine Gesamtanalyse dieser Effekte ist daher bisher nicht verfügbar.

Verfügbare Evaluierungen konzentrieren sich v.a. auf die dritte Ebene der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, aber insbesondere das Zusammenspiel von Schule und Lehre ist schwer erfassbar. Trotz der immer gelobten und vergleichsweise niedrigen Jugendarbeitslosigkeit in Österreich sind etwas weniger als 200.000 15-24-Jährige im Jahr von Arbeitslosigkeit betroffen, und davon gehen bereits einige Zeit nach ihrem Erstausbildungsabschluss 20% in arbeitsmarktpolitische Qualifizierungsmaßnahmen über (absolut ca. 40.000 im Jahr). Die Größenordnungen der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen können anhand einer Analyse in Oberösterreich illustriert werden. Drei Fünftel eines Jahrganges haben bis zum Alter von 20 Jahren Kontakt mit dem AMS, etwa je zur Hälfte mit bzw. ohne Fördermaßnahmen, der kleinere Teil hatte keinen Kontakt mit dem AMS (Abbildung 13).

Die Maßnahmenteilnahme ist ein komplexes System von vielfältigen Maßnahmen, fast ein Drittel der Teilnehmer/innen haben bereits bis zum Alter von 20 Jahren mehr als drei Maßnahmen absolviert. Förderungen der Lehrlingsausbildung machen ca. ein Viertel der Personen und – aufgrund ihrer erhöhten Kostenintensität – fast 40% der Finanzen aus.

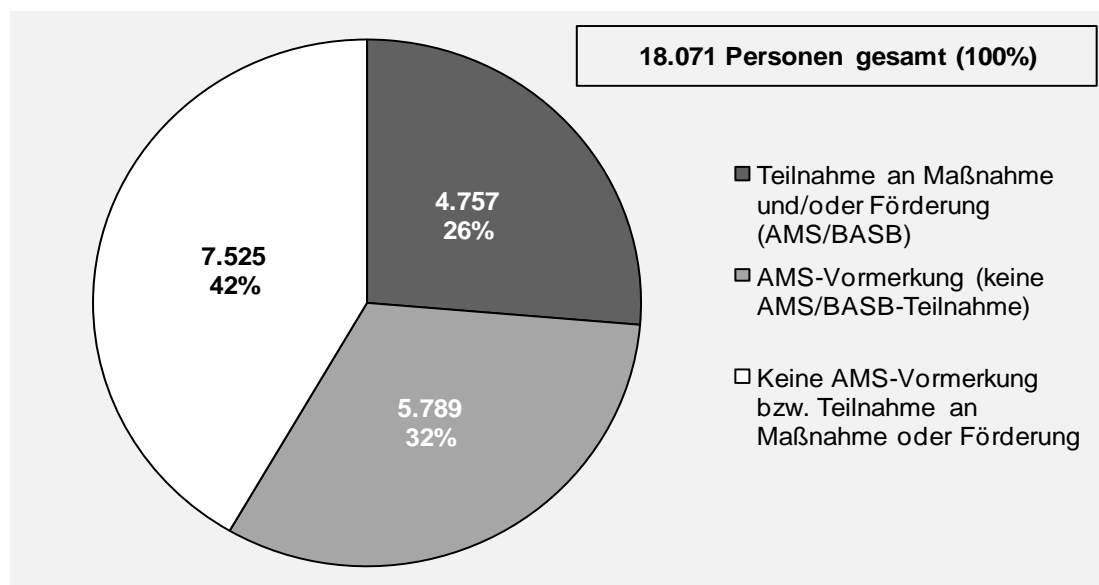
Ein Kernbereich der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen für Jugendliche waren die Maßnahmen im Bereich des Jugendausbildungsförderungsgesetzes (JASG), die darin bestanden, dass spezielle Einrichtungen für erfolglose Lehrstellensuchende eingerichtet wurden. Diese Maßnahmen wurden in der Periode zwischen 1998 und 2008 jährlich verlängert, und es hat sich dabei ein sehr komplexes Netz an

⁵⁵ Lassnigg, Lorenz (2010) Materialien zum Arbeitsmarkt für Jugendliche in Österreich. Internet-Ergänzung zum Kapitel Arbeitsmarkt im Jugendbericht <http://www.equi.at/dateien/materialbd-jugend-am.pdf>; vgl. auch Lassnigg, Lorenz (2011), Arbeitsmarktbedingungen und Beschäftigung, in: BMWFJ (Hrsg.), 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich, Kapitel 3.4, Wien, S. 133-154. http://bmwa.cms.apa.at/cms/content/attachments/1/9/7/CH0618/CMS1315399105832/sechster_jugendbericht_teil_a_b.pdf

Regelungen und bürokratischen Mechanismen entwickelt, damit keine parallele Struktur zur betrieblichen Lehre entsteht.⁵⁶

Da sich jedoch im Laufe der Jahre die Einschätzung durchsetzte, dass die Lehrstellenprobleme nicht nur periodisch konjunkturell bedingt sind, sondern auch eine strukturelle Komponente haben, wurde nach längeren Auseinandersetzungen mit der ‚Überbetrieblichen Ausbildung (ÜBA)‘ eine institutionelle Form der Lehre als Nachfolgeinstitution zu den JASG-Maßnahmen im Berufsausbildungsgesetz (2010) verankert. Für behinderte und besonders benachteiligte Jugendliche wird die Integrative Berufsausbildung (IBA) in Form verlängerter Lehrzeit oder von Teilqualifikationen mit der individuellen Unterstützung einer Berufsausbildungsassistenz angeboten.

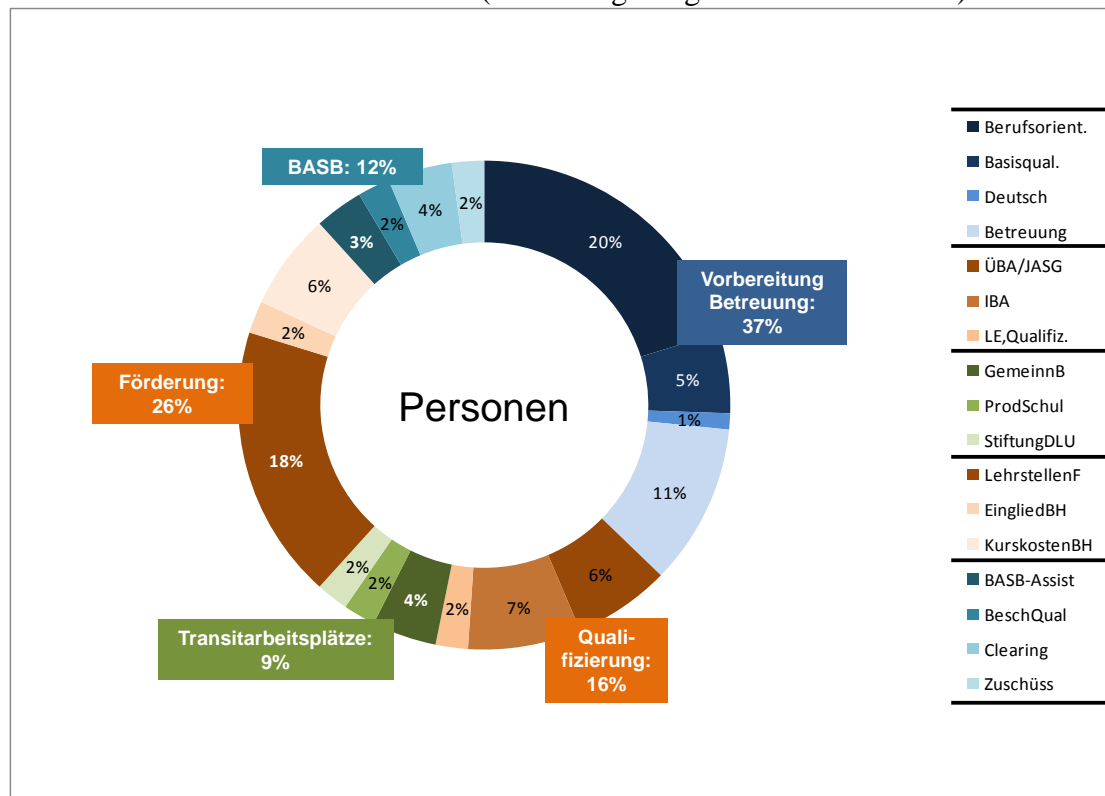
Abbildung 13: AMS-Kontakte und arbeitsmarktpolitische Förderungen eines Schuleintritts-Jahrganges in Oberösterreich (1995/96) bis zum Alter von 20 Jahren.



⁵⁶ Vgl. die detaillierte Beschreibung der Veränderungen in BMASK S.145-148; BMASK-Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2010) Aktive Arbeitsmarktpolitik in Österreich 1994-2010. http://www.pakte.at/attach/aktive_amp_1994-2010.pdf

Forts. Abb.13

Struktur der Maßnahmenteilnahmen (Verteilung der geförderten Personen)



Anmerkung: BASB=Bundesamt für Soziales und Behindertenwesen – Bundessozialamt; BH=Beihilfen; DLU=Deckung des Lebensunterhalts

Quelle: eigene Darstellung aufgrund von Vogtenhuber et al. 2010a

Die Kernbestimmungen der ÜBA (vgl. BMASK 2011, Kap II.V) bestehen darin, dass für Personen, die bei der Lehrstellensuche nicht erfolgreich sind, aber ansonsten als ‚job-ready‘ eingestuft werden, eine temporäre und verlängerbare Anstellung als Lehrling bei einer dafür akkreditierten nicht betrieblichen Institution oder Lehrwerkstätte (meistens WeiterbildungsanbieterInnen) möglich ist. Diese Anstellung erfolgt zu reduzierten Lehrlingslöhnen für zunächst ein Jahr (ist aber grundsätzlich in begründeten Fällen bei flexiblen Bestimmungen bis zum Lehrabschluss verlängerbar) es besteht Berufsschulpflicht, und der betriebliche Teil der Lehre wird durch Praktika erfüllt, die auf die Lehrzeit angerechnet werden, aber den Betrieben keine Kosten auferlegen, da die Entschädigung vom AMS getragen wird. Das Ziel besteht darin, die Jugendlichen möglichst rasch in eine betriebliche Lehre zu vermitteln, aber es besteht auch die Möglichkeit, im Rahmen der ÜBA einen Lehrabschluss zu erwerben. Dies kann z.B. dann der Fall sein, wenn Jugendliche bereits einen mehr oder weniger großen Teil der Lehre vorher absolviert haben, oder wenn ein besonderer Betreuungsbedarf besteht.

Mit dieser Maßnahme besteht nun eine kollektiv finanzierte institutionelle Alternative zur betrieblichen Lehrlingsausbildung, die in den letzten Jahren quantitativ ein beträchtliches Gewicht gewonnen hat. Grundsätzlich wird befürchtet, dass von dieser Maßnahme mittel- und längerfristig negative Anreizwirkungen auf das System der betrieblichen Ausbildung ausgehen könnten. Zweitens ist diese Maßnahme aufgrund der Übernahme der Lehrlingslöhne und der langen Dauer vergleichsweise kostenintensiv. Es gibt bereits einige Evaluierungen, deren Ergebnisse gemischt

sind.⁵⁷ Eine österreichweite umfassende Evaluierung (Bergmann et al 2011) untersuchte aufgrund von Administrativdaten die Verläufe der Teilnehmer/innen der Lehrgänge von 2008/09 und 2009/10 über eine Periode von bis zu zweieinhalb Jahren bis Ende Februar 2011. Fast ein Viertel hat die Maßnahme als Dropout verlassen (23%). Von den Abgänger/innen erhöht sich der Anteil in normaler betrieblicher Lehre oder regulärer von 32% (23+9%) im ersten Monat nach Beendigung auf 35% (18+17%) ein Jahr nach Beendigung (die übrigen sind wieder arbeitslos: 17%; Out-of-Labour-Force: 22%; AMS-geförderter Lehre: 10%; fragmentierter Karriere: 17%); Absolvent/innen sind drei- bis siebenmal häufiger in einer normalen Lehre als Dropouts, und gleich bis dreimal so häufig in regulärer Beschäftigung. Ein einfaches Szenario einer Kosten-Einnahmen Saldierung über 10 Jahre ergibt für die günstigeren ÜBA-Varianten einen positiven rechnerischen Saldo gegenüber einer Nicht-Teilnahme in der Größenordnung von über 50.000 EURO pro Teilnehmer/in (die Einnahmen fließen ceteris paribus über viel längere Zeiträume als die Ausgaben). Auch die Evaluierung in Oberösterreich zeigt, dass im Laufe von vier Jahren nach dem Ende der Maßnahme der Anteil der Beschäftigten nur in der Größenordnung von 50-60% liegt; drei Jahre nach Maßnahmenende ist noch etwa ein Drittel in einer Lehre und der Anteil der Beschäftigten + Lehre liegt um etwa 10 Prozentpunkte höher (ähnlich wie in Tirol; vgl. Vogtenhuber et al. 2010b, S.138) – auffallend zwischen dem dritten und vierten Jahr ist eine deutliche Steigerung des Status Kinderbetreuung bei jungen Frauen.

Die ÜBA zeichnet sich dadurch aus, dass sie im Berufsausbildungsgesetz als eigener institutioneller Rahmen etabliert wurde. Wenn man die quantitative Entwicklung der Lehrlingsausbildung seit 1990 betrachtet, so ist festzustellen, dass die institutionellen Formen zwar einen kleinen Anteil von ca. 5% ausmachen, aber der einzige mittelfristig deutlich wachsende Bereich waren.

Maßnahmen gegen ‚Early School Leaving‘

Verringerung von ‚Early School Leaving‘ ist eine der Prioritäten der Europäischen Politik, die auch in Österreich aufgegriffen wird. Es gibt dafür eine Europäische Benchmark, von der Österreich nicht weit abweicht. Nach dem Europäischen Indikator sind etwa 10% eines Jahrganges betroffen, es wird geschätzt, dass etwa 5% eines Jahrganges keinen Pflichtschulabschluss erwerben. Die Gruppe der

⁵⁷ Bergmann, Nadja; Lechner, Ferdinand; Matt, Ina; Riesenfelder, Andreas; Schelepa, Susanne; Willsberger, Barbara (2011). Evaluierung der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) in Österreich. Wien L&R Sozialforschung
http://www.lrsocialresearch.at/files/Endbericht_UeBA_Evaluierung_final_LR.pdf; Löffler, Roland; Helling, Kathrin (2011). Überbetriebliche Lehrlingsausbildung in Tirol. Evaluierung des Maßnahmenzeitraums 2009/2010. Endbericht. Wien: ÖIBF.
http://content.tibs.at/pix_db/documents/Evaluierung_UEBA_Endbericht.pdf; Lenger Birgit ; Löffler Roland; Dornmayr Helmut, unter Mitarbeit von Bernadette Allinger (2010). Jugendliche in der überbetrieblichen Berufsausbildung. Eine begleitende Evaluierung. Endbericht. Wien: ÖIBF & IBW.
<http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14394>; Vogtenhuber, Stefan; Gottwald, Regina; Lassnigg, Lorenz, unter Mitarbeit von Johanna Brandl (2010a). Evaluierung von Beschäftigungsmaßnahmen für Jugendliche in Oberösterreich. Endbericht Wien: IHS.
http://www.equi.at/dateien/IHS-Evaluierung_AKOOE_Nov10.pdf; Vogtenhuber, Stefan; Gottwald, Regina; Leitner, Andrea; Pessl, Gabriele (2010b). Evaluierung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen und Förderungen für Jugendliche in Tirol. Projektbericht. Wien: IHS.
<http://www.equi.at/de/projekte/beschaeftigung/6/Evaluierung+von+Tiroler+Jugendbesch%EFftungsma%DFnahmen/>

Jugendlichen, die keine ausreichenden Grundkompetenzen erwirbt ist nach den PISA-Ergebnissen aber mit 20-30% viel größer. Diese Thematik wurde bereits im NBB 2009 in zwei Beiträgen behandelt (Schneeberger 2009, Steiner 2009).⁵⁸ Seither wurden auf nationaler Ebene zwei Programme entwickelt, die dieser Problematik präventiv bzw. kurativ begegnen sollen.

- Präventiv: nationales Programm Jugendcoaching seit Jänner 2012, Implementation wird in zwei Bundesländern begonnen⁵⁹ (vgl. www.neba.at)
- Kurativ: nationales Programm zum Nachholen von Bildungsabschlüssen (Hauptschulabschluss).⁶⁰

Das Jugendcoaching ist ein Programm des BMASK unter Beteiligung des BMUKK. Es richtet sich an alle SchülerInnen des neunten Schuljahrs, die individuelle Beeinträchtigungen oder soziale Benachteiligungen aufweisen oder gefährdet sind, keinen Abschluss auf der Sekundarstufe eins oder zwei zu erreichen ("early school leavers"). Das Programmziel ist, sie so lange wie möglich im (Aus-)Bildungssystem zu halten oder zu reintegrieren. Daneben fallen Jugendliche bis 19 Jahre in die Zielgruppe, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden ("systemferne" Jugendliche) sowie Jugendliche bis 25 Jahre, wenn ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt.

Es handelt sich um ein Angebot an Beratung, Begleitung und Betreuung bis zur nachhaltigen Integration der Jugendlichen in ein (weiterführendes) (Aus-) Bildungssystem. Das Jugendcoaching wird seit Jänner 2012 in zwei Bundesländern pilotiert.

Laut Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“ (S. 26f) richtet sich das Programm „Nachholen des Hauptschulabschlusses“ an Jugendliche und Erwachsene, welche keinen positiven Abschluss der 8. Schulstufe haben sowie an Jugendliche und Erwachsene, welche die 4. Klasse Hauptschule in einzelnen Gegenständen negativ abgeschlossen haben und diese Fächer nun absolvieren wollen, um ein positives Gesamtzeugnis zu erhalten.

Zu den wesentlichen Elementen des Angebots zählen:

- eine (gegebenenfalls in die Maßnahme integrierte) Clearingphase zur Kompetenzfeststellung sowie die Erarbeitung eines individuellen Entwicklungsplans/einer zielgruppenadäquaten Erarbeitung des Kerncurriculums;
- bedarfsgerechte Vertiefungsangebote zur individuellen Förderung bzw. Zusatzangebote zur Sicherung des Lernertrags (Lernhilfe, IT-Kompetenzen,...)

⁵⁸ Schneeberger, Arthur (2009). Bildungsgarantie bis zum 18./19. Lebensjahr – Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsbildung. In NBB II (2009). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Vol.II: *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* Graz: Leykam, S. 55-72 http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III_00076/imfname_161173.pdf

Steiner, Mario (2009). Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. In NBB II (2009). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Vol.II: *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* Graz: Leykam, S. 141-160 http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III_00076/imfname_161173.pdf

⁵⁹ Siehe <http://www.neba.at/jugendcoaching/warum.html>

⁶⁰ Vgl.

http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg/nachholung_pflichtschulabschluss.php#allgemeines; sowie Nachholen des Hauptschulabschlusses in https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf

- Kontinuierliche Lernbegleitung (z.B. durch Coaching-Angebote, sozialpädagogische Betreuung usw.) sowie Übergangsberatung bzw. Schnittstellenbetreuung (z.B. Richtung AMS)
- Aktivitäten- und Erfolgsmonitoring sowie Mitwirkung an der Programmevaluierung.

Die Vorbereitungslehrgänge werden von verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung angeboten; die Vorbereitung kann jedoch auch im Selbststudium erfolgen. Die Dauer beträgt ein bis zwei Jahre je nach Ausbildungsstand. Die einzelnen Teilprüfungen werden vor einer Externistenprüfungskommission an einer Schule abgelegt. Die Kurse werden vom BMUKK, Abteilung Erwachsenenbildung, kostenlos bzw. mit einer geringen Kursgebühr und Freipätzen angeboten.

Diese beiden Programme stehen erst am Beginn der Implementation, und bei ihrer Konzeption wurden Erfahrungen aus Projekten mit dieser Zielgruppe berücksichtigt, wobei Lernkontexte, die sich von konventionellen schulischen Formen unterscheiden, ein Erfolgsfaktor sind. Der Policy-Bericht 2012 beschreibt auch eine Reihe von kleineren und größeren Projekten und Initiativen, die bereits in verschiedenen Formen und von verschiedenen Ansatzpunkten meist auf regionaler oder lokaler Ebene die Probleme des frühen Schulabbruches bearbeiten (IBW 2012, Teil II, S.3-4). Es handelt sich dabei v.a. um Ansprechstellen für Jugendliche im Falle von Problemen oder Nachhilfe und Case Management Angebote. Ein spezieller Ansatz sind die sog. Produktionsschulen, deren allgemeiner Ansatz in „Qualifizierung durch produktives Tun – in einer relativ festen Tagesstruktur“ (Bergmann & Schelepa, 2011, S.24)⁶¹ besteht. Allgemeine Merkmale der 16 ausgewerteten österreichischen Produktionsschulen sind zu 100% Berufsorientierung, sozialpädagogische Begleitung, Praktika und Aufholen schulischer Grundkenntnisse, zwei Drittel bieten auch Freizeitangebote an (ebd., S.30), wichtig ist der flexible laufende Ein- und Ausstieg.. Dieser Maßnahmentyp ist klein (2010 wurden ca. 1.500 Teilnehmer/innen gezählt, insgesamt bis 2010 ca. 3.000), die durchschnittliche Teilnahmedauer beträgt 4 bis 5 Monate. Die wichtigsten Zielsetzungen sind (ebd. S.53-54):

- 1) Stabilisierungs- und Nachreifungsfunktion (Steigerung des Selbstwertgefühls, Persönlichkeitsentwicklung, Vorbereitung für weitere Maßnahmen oder den Arbeitsmarkt)
- 2) Basisqualifizierungsfunktion (fachliche und schulische Grundkenntnisse)
- 3) Berufsorientierungsfunktion (Überblick über Arbeitsmarkt, Einblick in die reale Arbeitswelt)
- 4) Übergangsfunktion (Erhöhung der Vermittlungschancen oder direkter Übergang Arbeitsmarkt, Lehrstelle, andere Maßnahme)

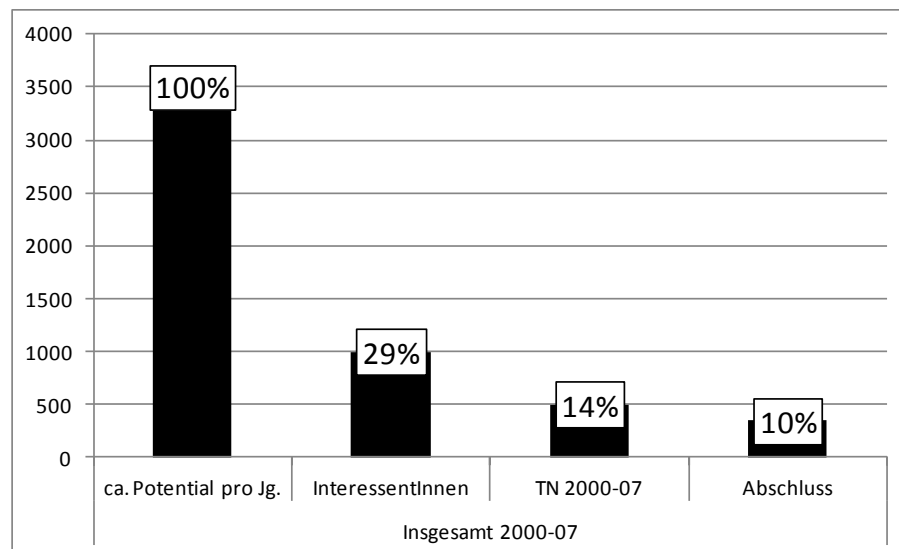
Auswertungen der Administrativdaten, die etwaige Übergänge in Bildungsmaßnahmen außerhalb des arbeitsmarktpolitischen Spektrums nicht erfassen, ergeben unmittelbar 24% nicht geförderte Beschäftigung oder Qualifizierung (17+7%), nach einem Jahr 42% (33+9%), diese Werte sind besser als bei der ÜBA/IBA.

⁶¹ Bergmann, Nadja; Schelepa, Susanne (2011). Bestandsaufnahme der österreichischen Produktionsschulen. Forschungsbericht. Wien: L&R Sozialforschung. http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/Eine-Bestandsaufnahme-der-%C3%B6sterreichischen-Produktionsschulen_LR_2011.pdf

Ein generelles Kennzeichen dieser Maßnahmen ist wiederum eine hohe Selektivität, die exemplarisch an den Hauptschulkursen in Tirol gezeigt werden kann (Abbildung 14; vgl. Vogtenhuber et al. 2010c).⁶² Verallgemeinernd ist festzustellen, dass im Bereich der benachteiligten Jugendlichen mit schlechten oder fehlenden Schulerfolgen die Arbeitsmarktpolitik dem Bildungswesen die Funktion einer Reintegration abnimmt, und nicht nur das, sondern dass das Schulwesen auch für einen Wiedereinstieg nicht offen ist.

„Generell macht das österreichische Schulsystem Jugendlichen einen Wiedereinstieg in dieses nicht leicht. Zwar gibt es die Möglichkeit des externen Nachholens des Hauptschulabschlusses, aber ein Wiedereinstieg oder ein verspäteter Neueinstieg in eine weiterführende Schule sind in der Regel nicht vorgesehen. Neumotivierte Jugendliche sind hinsichtlich einer Anschlussperspektive zumeist auf eine betriebliche Ausbildung oder eine arbeitsmarktpolitische Qualifizierungsmaßnahme beschränkt. Eine stärkere Öffnung des Schulsystems für Wieder- und verspätete NeueinsteigerInnen oder die Schaffung adäquater Alternativen wäre hier eine wünschenswerte Angebotserweiterung.“ (Bergmann & Schelepa, 2011, S.69)

Abbildung 14: Selektivität der Hauptschulkurse am Beispiel Tirol



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Vogtenhuber et al., 2010c.

Lehre mit Matura

Seit 2008 wird ein Programm „Lehre mit Matura“ aufgesetzt, das es ermöglicht, neben der Lehrlingsausbildung einen Maturaabschluss zu erwerben. Im Zuge dessen können sich Lehrlinge bereits während ihrer Lehrausbildung kostenfrei auf die Berufsreifeprüfung vorbereiten. Im Mai 2011 nahmen insgesamt 6% aller Lehrlinge, d.s. über 7.000 Personen, an einer „Lehre mit Matura“ teil (Dornmayr & Nowak 2011, S. 45).⁶³

⁶² Vogtenhuber, Stefan; Pessl, Gabriele; Leitner, Andrea; Gottwald, Regina (2010c). Evaluierung Berufskundliche Hauptschulkurse für Jugendliche in Tirol. Projektbericht. Wien: IHS.

http://content.tibs.at/pix_db/documents/Evaluierung_HS-Kurse.pdf

⁶³ Dornmayr, Helmut und Nowak, Sabine (2011) Lehrlingsausbildung im Überblick 2011.

Strukturdaten, Trends und Perspektiven. ibw-Forschungsbericht Nr. 163. Online. Download unter:

<http://www.bmwfj.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Lehrlingsausbil>

Das Programm ermöglicht, dass Lehrlinge zusätzlich zu ihrer beruflichen Ausbildung die Reifeprüfung erwerben könnten. Die Lehrlinge können bereits vor der Lehrabschlussprüfung drei von vier Teilprüfungen (Deutsch, lebende Fremdsprache, Mathematik und ein Fachbereich aus dem jeweiligen Lehrberuf) für die Berufsmatura ablegen; die letzte Teilprüfung mit Erreichen des 19. Lebensjahres (<http://www.bmukk.gv.at/berufsmatura>).

Der Bund übernimmt die Kosten für die Maturavorbereitung. Im Vollausbau sollen nach heutiger Schätzung rund 1.600 Lehrlinge pro Jahrgang von diesem Angebot profitieren. Weder für die Vorbereitungskosten noch für die Prüfungen zur Berufsmatura fallen für die Lehrlinge Kosten an. Die Bildungsanbieter erhalten für jeden Jugendlichen einen Förderbetrag für die Vorbereitungskurse in Höhe von maximal 6.000 Euro (<http://www.bmukk.gv.at/berufsmatura>).

Je nach regionalen Gegebenheiten werden Ausbildungsmodelle konzipiert und mit dem Bildungsministerium abgestimmt. In jedem Bundesland wird von der Landesregierung eine Trägerorganisation nominiert. Diese erstellt in Kooperation mit Bildungsanbietern ein Ausbildungsmodell, das vom Bildungsministerium geprüft und genehmigt wird. Dadurch wird österreichweit hohe Qualität gewährleistet (<http://www.bmukk.gv.at/berufsmatura>).

Mit diesem Angebot wird auch in Österreich vergleichsweise spät versucht, die Lehrlingsausbildung an das höhere Bildungswesen institutionell anzubinden (vgl. Winkler, 2008; sowie eine nähere Analyse in Lassnigg, 2012).⁶⁴

2.4.2. Programmatische Äußerungen zur Berufsbildungspolitik

Über diese beschriebenen Veränderungen von einzelnen Aspekten der Berufsbildung hinaus wird seit einigen Jahren von Seiten der Sozialpartner/innen eine umfassende Reform des Bildungswesens gefordert. Ein erster Schritt war die Formulierung eines gemeinsamen Papiers 2007 mit 8 Benchmarks und 8 Maßnahmen (Box 7; Beirat, 2007).⁶⁵ Die vor allem in zeitlicher Hinsicht sehr ambitionierten Forderungen bezogen sich auf sehr weitgehende Aspekte der Bildungsreform, nur wenige waren auf die Berufsbildung gerichtet, erreicht wurde in den geforderten Zeiträumen nur wenig.

dung%20im%20C3%9Cberblick.2011.pdf (5.7.2012); vgl. auch <http://www.bmukk.gv.at/berufsmatura>.

⁶⁴ Lassnigg, Lorenz (2012) Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt – Entwicklungen, Erfahrungen und Diskurse in Österreich. Beitrag zum Workshop „Akademisierung der Berufswelt?“ der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) am 7./8. Juli 2011 in Kassel, Revidierte Fassung für den Tagungsband, Juni 2012.

⁶⁵ BEIRAT FÜR WIRTSCHAFTS- UND SOZIALFRAGEN (2007) CHANCE BILDUNG. Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie. Bad Ischl. http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung_20071003.pdf

Box 7: Entwicklung der Forderungen und Positionen der Sozialpartner/innen 2007-11

PROGRAMM 2007	GEMEINSAME POSITIONEN 2010/11
8 Benchmarks 2010 zu erreichen	--
MathNawiTech-AbsolventInnen +50% gegen 2001	+ 6.Ausbau ganztägige Schulangebote mit verstärkter Förderung
Ganztagsvolkschule mit Förderunterricht und Nachmittagsangeboten	-> 1.PädagogInnenausbildung NEU
50% Lehrer/innenweiterbildung für	
Individualisierung	
2012 zu erreichen	-> 1.PädagogInnenausbildung NEU
100% Lehrer/innenweiterbildung für	
Individualisierung	
Weiterbildungs-Beteiligung auf 20% EU-Indikator	- 12b.Kofinanzierungsmodell für kostenloses Nachholen von Bildungsabschlüssen
berufsbegleitendes Studium erweitern	--
PISA-Level ≤1 Halbierung von 20% auf 10%	- 7. Feedback-Kultur in 4. und 8. Schulstufe - Überprüfung Grundkompetenz
Jugendliche ohne Berufsausbildung halbieren (17%>8,5%)	- 12b.Kofinanzierungsmodell für kostenloses Nachholen von Bildungsabschlüssen
Berufsreifeprüfung von Lehre *2,5 (5%)	- 12b.Kofinanzierungsmodell für kostenloses Nachholen von Bildungsabschlüssen [LEHRE MIT MATURA]
2015 zu erreichen	- 12b.Kofinanzierungsmodell für kostenloses Nachholen von Bildungsabschlüssen [LEHRE MIT MATURA]
Berufsreifeprüfung von Lehre *5 (10%)	
8 Maßnahmen	
2008 umzusetzen	--
(1) Frauen in Technik	12a.LLL-Strategie [IN UMSETZUNG]
(2) LLL-Strategie	--
(3) LLL-Rat	
2010 umzusetzen	- 2.Neues Dienst- und Besoldungsrecht für neu eintretende Lehrkräfte
(4) Reform Schulverwaltung,	- 3.Weiterentwicklung der österreichweiten Schulaufsicht
	- 12b.Kofinanzierungsmodell für kostenloses Nachholen von Bildungsabschlüssen [IN UMSETZUNG]
(5) SEKI+II kostenfrei	- 9.Studienwahlberatung NEU und Bildungsweg- und Berufsorientierung
(6) NQR	--
(7) Pflichtfach BO/Beratung,	++ 4.Sprachförderung bereits im Kindergarten
(8) bundeseinheitliches Bildungskonto	++ 5.Ausbau Neue Mittelschule
NEU	++ 8.Kleinere Gruppen und Individualisierung im Unterricht
NEU	++ 10.Studienplatzbezogenen Finanzierung der Universitäten und Hochschulplan
NEU	++ 11.Qualitätssicherungsinitiative im Hochschulwesen
NEU	

Quelle: Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen 2007; Gemeinsame Positionen der Sozialpartner/innen 2011/12

2010 wurde in einem programmatischen Dokument zu den Herausforderungen der Zukunft in einer Stärken-Schwächen-Feststellung des Wirtschaftsstandortes das Bildungswesen unmissverständlich an der dritten Stelle der Schwächen genannt. „Auffallende Schwächen des österreichischen Wirtschaftsstandortes zeigen sich unter anderem bei der niedrigen Erwerbsquote Älterer, bei der gesamtwirtschaftlichen Nachfrage (bei Ausrüstungsinvestitionen und bei privaten Konsumausgaben), beim Bildungssystem, das für die Herausforderungen der Zukunft nicht optimal aufgestellt ist, bei Defiziten in der Integrations- und Migrationspolitik, die zu gesellschaftlicher Segregation und zu Druck auf dem Arbeitsmarkt führen, bei Forschung und Entwicklung (der Anteil forschender Unternehmen ist weiter eher gering), bei der Anzahl von Unternehmensgründungen und bei der Verwaltungsreform.“ (Sozialpartner, 2010, S.3).⁶⁶ Ein stärker verallgemeinerter Forderungskatalog wurde

⁶⁶ Zur Position Österreichs bei der Nutzung der Potentiale der Zuwander/innen vgl. EMN-European Migration Network. (2011) Satisfying Labour Demand through Migration. Brussels: DG for Home Affairs. http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/wp-content/uploads/2011/07/IBIB_EMN_Arbeitskräftemangel.pdf

formuliert, der direkt zu Qualifikationsfragen nur die Chancen der Zuwander/innen anspricht; bei vielen Aspekten ist die Berufsbildung mit betroffen⁶⁷

In den Folgejahren wurden die Positionen weiterentwickelt und gefestigt, und es wurden auch Verhandlungen mit den zuständigen Stellen begonnen („Bildungsdialog“ 2011, 2012).⁶⁸ Auch in diesen Positionen wird die Berufsbildung nicht explizit angesprochen (vgl. Box 7).

Vergleicht man die Forderungen und Benchmarks aus 2007 mit den gemeinsamen Positionen 2011/12, so sind Ergänzungen (Sprache im Kindergarten, Ausbau Neue Mittelschule, Feedbackkultur 4. und 8.Schulstufe, kleine Gruppen, studienplatzbezogene Finanzierung an Unis und Hochschulplan), Erweiterungen (ganztägige Schulangebote), reduzierende Konkretisierungen („Kofinanzierungsmodell“), aber auch tw. bemerkenswerte Veränderungen festzustellen, ohne dass die früheren Forderungen in den angestrebten Zeiträumen verwirklicht worden wären. Z.B. wurde die Lehrer/innenweiterbildung durch die Ausbildung ersetzt, die Reform der Schulverwaltung wurde auf Dienstrecht und Schulaufsicht reduziert, die Forderung nach einer Fachberufsorientierung wurde durch eine viel unspezifischere Formulierung ersetzt etc. Die Hälfte der Forderungen sind neu, einige sind reduziert, und einige sind fallengelassen worden (z.B. Frauen in Technik, Mathematik/Naturwissenschaften, Weiterbildungsbeteiligung, Bildungskonto).

⁶⁷ Sozialpartner Österreich (2010). Wachstum – Beschäftigung – Integration. Positionen der Österreichischen Sozialpartner zu zentralen Herausforderungen der Zukunft (Kurzfassung). Bad Ischler Dialog 2010.

http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/badischl_2010/Kurzfassung%20FINAL%20%284%29.pdf

Für Bildung wurde in Stichworten ein Forderungskatalog formuliert, der stärker auf generische Maßnahmen bezogen ist:

- o Schaffung eines Sprachförderkonzeptes vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II.
- o Schulreformen zur Erhöhung der Durchlässigkeit und Chancengleichheit.
- o Senkung des hohen Drop out Risikos.
- o Überwindung sozialer Barrieren beim Zugang und Verbleib im (weiterführenden) Bildungssystem.
- o Berücksichtigung geschlechterspezifischer Besonderheiten bei Bildungs- und Berufswahl.
- o Ausbau der Angebote in der Berufsorientierung, die auf die Bedürfnisse von SchülerInnen mit Migrationshintergrund eingehen.
- o Angleichung des Informationsstandes von Eltern aus unterschiedlichen sozioökonomischen und soziokulturellen Schichten.
- o Behebung von Sprachdefiziten und Beseitigung von Analphabetismus.
- o Höherqualifizierung und Ausbau von Qualifikationen von ZuwanderInnen.
- o Bestmögliche Nutzbarmachung von mitgebrachten Qualifikationen für den österreichischen Arbeitsmarkt. (Sozialpartner, 2010, S.4).

⁶⁸ Die gemeinsamen Positionen wurden breit in der Öffentlichkeit kommuniziert, z.B. BILDUNGSDIALOG. Sozialpartner/ IV & Bundesministerinnen Dr. Schmied und Dr. Karl 2. Feber 2011 http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/Lobbying/Punktation_Presse.pdf; vgl. auch die anderen Varianten von 2011 http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?angid=1&stid=597208&dstdid=379; <http://www.iv-net.at/b2418m103/>; sowie 2012 http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20120125_OTS0212/sozialpartner-iv-bildungsdialog-mit-den-ministerinnen-hundstorfer-mitterlehner-schmied-toechterle-zur-lehrlingsausbildung.

In einem Expertenpapier aus der bildungspolitischen Abteilung der Wirtschaftskammer wird ein Grundkonzept für eine radikale Neustrukturierung der Oberstufe und ihrer Anbindung an das Hochschulwesen skizziert (Fraiss, Freundlinger, Mayr, 2011), diese Überlegungen sind zu einem großen Teil auch in ein Positionspapier eingeflossen (WKO, 2011).⁶⁹ Die Elemente dieser Überlegungen sind (1) eine Verschiebung der Wahl auf das Ende der Pflichtschule (10.Stufe) und eine allgemeine Neustrukturierung der 9.Stufe zur besseren Wahlvorbereitung und zur Festigung der Grundkompetenzen soweit nötig, (2) eine mittlere Reife soll als Filter dienen, die den Abschluss der Basisbildung dokumentiert, sowie eine Potentialanalyse und eine ausreichende Berufsorientierung bietet, falls diese nicht erreicht wird, gibt es Zugang zur Dualen Basisbildung im Rahmen der Ausbildungsgarantie; (3) eine Duale Mittlere und Höhere Bildung, die die Lehrlingsausbildung, die BS, die BMS und die ÜBA zusammenfasst und in unterschiedlicher Mischung von Schule und Lehre zu drei Abschlüssen führt, eine duale Basisbildung (Teilqualifikation), eine Berufsprüfung und eine höhere Berufsprüfung durch zusätzliche Module, wobei Anrechnungen und Übergänge (v.a. BRP) leicht möglich sein sollen; (4) die Matura soll in AHS und BHS auf der 12.Stufe erworben werden, das fünfte Jahr der BHS soll als tertiäres Diplom gelten, das auch auf die FHs angerechnet wird; (5) aufbauend soll eine Berufsakademie als dritte Säule der Tertiären Bildung neben FHs und Universitäten entwickelt werden, die die vorhandenen postsekundären Angebote zusammenfasst (z.B. Meisterausbildungen), gestufte Qualifikationen bietet und letztlich zu einem Bachelor Professional führt. Das letztere Element wurde bereits offiziell von der Wirtschaftskammer vorgestellt (WKO, 2012a,b), es gibt jedoch keine Abstimmung unter den Sozialpartner/innen.⁷⁰

Es fragt sich, wie diese Struktur mit der gerade in Implementierung befindlichen Modularisierung zusammen passt, und welche Anreiz-Wirkungen die angedachte Stufung der Abschlüsse für den BHS-Bereich ausüben könnte; impliziert wäre auch eine angedeutete Teilung der AHS durch eine neue 9.Schulstufe.

2.4.3. Diskurse, Standpunkte, potentielle Konfliktpunkte

Die abgestimmten bildungspolitischen Vorschläge der Sozialpartner/innen beziehen sich vorwiegend auf das Umfeld der Berufsbildung, einerseits vor allem auf die ‚Vorleistungen‘ der Pflichtschulbildung, andererseits auf die Leistungsfähigkeit der Universitäten.

⁶⁹ Fraiss, Johannes; Freundlinger, Alfred; Mayr, Thomas (2011). DAS ÖSTERREICHISCHE BILDUNGSSYSTEM IM DEMOGRAFISCHEN WANDEL. Wirtschaftskammer Österreich, Abteilung für Bildungspolitik. Wien, 26. Mai 2011; WKO-Wirtschaftskammer Österreich, Abteilung für Bildungspolitik (2011). Das österreichische Bildungssystem im demografischen Wandel (Positionspapier, 5. September 2011). Wien. Zugriff am 16.10.2012 von http://portal.wko.at/wk/dok_detail_file.wk?angid=1&docid=1717973&conid=596202

⁷⁰ WKO-Abteilung für Bildungspolitik (2012a). DIE BERUFSAKADEMIE. Berufsbildung im tertiären Bildungssektor. Arbeitskonzept. Wirtschaftskammer Österreich. 6. März 2012 http://portal.wko.at/wk/dok_detail_file.wk?angid=1&docid=1906334&stid=683291&dstdid=13; WKO (2012b). Rückblick der WKO-Veranstaltung „Berufliche Bildung – wie geht es aufwärts?“ Berufliche Aus- und Weiterbildung auf Hochschulebene. 12. Juni 2012, WKO. http://portal.wko.at/wk/dok_detail_file.wk?angid=1&docid=1902966&stid=682507&dstdid=13

Im Bereich der Berufsbildung selbst wird v.a. die demografische Entwicklung im Zusammenspiel mit der Tendenz zur Tertiarisierung und den entsprechenden Anreizen von der Lehre in die höheren Schulen als Herausforderung gesehen. Dies wird auch direkt als ‚Konkurrenzkampf‘ titulierte (z.B. Freundlinger, 2008)⁷¹ bzw. wird als ‚Drohszenario‘ bezeichnet, dass die berufsbildenden Schulen im demografischen Abschwung ihren Schüler/innenstand zu Lasten der Lehre halten könnten. Mit entsprechenden Szenarios wird auch für die Attraktivierung der Lehre argumentiert.

Die Anbindung der Lehre an die höheren Bildungswege ist momentan ein sehr starkes Thema in der Berufsbildungspolitik, sie enthält aber auch gerade im Zusammenspiel mit den Diskursen in der Hochschulpolitik viele Unwägbarkeiten, indem die Durchlässigkeit zum Hochschulwesen erwarten lässt, dass die dadurch gewonnenen Absolvent/innen diese Möglichkeit dann auch tatsächlich ergreifen, und dieser Qualifikationsebene verloren gehen. Auf der anderen Seite sind die bestehenden Hochschulen der neuen ‚dritten Säule‘ gegenüber abweisend, wie die Auseinandersetzungen um einen übergreifenden Qualifikationsrahmen gezeigt haben. Die Auseinandersetzungen um den Hochschulzugang werfen auch die Frage auf, inwieweit bei verstärkten Aufnahmeverfahren möglicherweise gerade die neuen Zugangsmöglichkeiten benachteiligt werden könnten, so dass aus verschiedenen Perspektiven sich kurzfristig die Frage stellen könnte: wie gewonnen, so zerronnen?

Mögliche Konfliktpunkte deuten sich auch in der Funktion der ‚mittleren Reife‘ an, indem diese sehr leicht zu einem zusätzlichen Selektionsinstrument am Zugang in die Oberstufe werden kann, wie dieses System insgesamt ebenso wie die Durchlässigkeit auch die Selektion verstärken kann.

Akademiker/innenquote und Rekrutierungsprobleme im Lehrlingsbereich

Vor allem zwei Problembereiche unterliegen einer Dauerdiskussion: Die Frage des Akademiker/innenbedarfs ausgehend von der niedrigen Tertiärquote in internationalen und EU-Vergleichen, und zweitens die Gewichtung von Grundkompetenzen, Fachkompetenzen und überfachlichen Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen der Erstausbildung.

In der ersten Frage wird die Diskussion durch die Europäische 40% Benchmark angeheizt, und es wird die Vergleichbarkeit der Statistiken angezweifelt. Das Argument ist doppelt, einerseits werden die BHS als zu niedrig eingestuft angesehen (ISCED 4), andererseits wird aber aufgrund der großen Spanne der Quoten zwischen 30 und über 80% auch der Gehalt der Hauptkategorie von Hochschulstudien (ISCED 5A) als unvergleichbar angesehen. Das Argument, dass die BHS aufgrund ihrer erzielten Einkommen und Renditen bei der Zusammenfassung der Kategorien zur Tertiären (5A+5B+6) bzw. Sekundären (3+4) Ebene aufgrund der großen Unterschiede zur Lehrlingsausbildung (3B) besser zur Tertiären Ebene passen würden, ist nachzuvollziehen. Beim Bildungsstand der Bevölkerung würde Österreich

⁷¹ Freundlinger, Alfred (2008). Erwartungen der Wirtschaft an LehrstellenbewerberInnen – Was kann die Schule zur Vorbereitung auf eine Lehrausbildung leisten? *Erziehung und Unterricht* 158 (5–6): 370-373.

damit um ein paar Plätze in der ‚Tertiärquote‘ nach vorne rücken (unter 31 Ländern vom 25. auf den 21. Platz, wenn ISCED 4 bei allen Ländern zur Tertiärquote gezählt würden, bzw. auf den 18. Platz, wenn dies nur bei Österreich gemacht wird). Bei den Absolvent/innen ändert dies jedoch mehr. Hier werden 17 Länder verglichen, Österreich liegt bei der Tertiärquote aus ISCED 5A+B an letzter Stelle und rückt zum Durchschnitt auf, wenn ISCED 4 auch angerechnet wird. Außer Österreich betrifft dies v.a. Deutschland und die Tschechische Republik, die vom unteren Ende zum Durchschnitt vorrücken, die Schweiz rückt von einer bereits hohen Position um einen Platz vor.

Hinter dieser Arithmetik steckt jedoch die Frage nach dem Ausbildungsprofil und der Vergleichbarkeit der Kompetenzen der verschiedenen Ausbildungsgänge, die nur durch wenige empirische Anhaltspunkte (Einkommensunterschiede, Analogien von Berufsbereichen, anekdotische Evidenzen über internationale Anerkennungen) andeutungsweise beantwortet werden kann. Die Aktivitäten zur Einstufung im Qualifikationsrahmen sind ausdrücklich dadurch geprägt, eine bessere Darstellung der Struktur im internationalen Vergleich zu erzielen, es wurde jedoch nicht ernsthaft versucht, die BHS auf die tertiäre Ebene zu heben. Die nationale Seite dieser Diskussion besteht in der Frage, ob der niedrigen Quote im internationalen Vergleich auch im nationalen Rahmen weitere Anzeichen für einen mehr oder weniger gravierenden Mangel an Hochschulabsolvent/innen gegenüberstehen. Dies ist jedoch nicht ohne weiteres der Fall. Es gibt eine Diskussion über einen Mangel im MINT-Bereich, jedoch ist dies nur wenig durch empirische Evidenzen bewiesen. Unternehmensbefragungen in drei Bundesländern deuten darauf hin, dass im Vergleich zur Beschäftigungsdynamik eher Anspannungen im Bereich technischer Lehrausbildungen bestehen als bei den gehobeneren Abschlüssen. Überdies gibt es seit Jahren konsistente Befunde in der Richtung, dass in der Nachfrage nach technischen Fachkräften eine hohe Ersetzbarkeit zwischen HTL, Fachhochschule und Universität besteht. Aufgrund einer Inseratenanalyse ergibt sich beispielsweise, dass 50% der ausgeschriebenen Stellen für alle drei Qualifikationsebenen zugänglich sind, ca. 20% für Uni oder FH, nur 25% sind ausschließlich für Universitätsabsolvent/innen ausgeschrieben, (fast) keine nur für FH (vgl. Abbildung 6; sowie Schneeberger & Petanovitsch, 2010, 2011; Schneeberger, Petanovitsch & Nowak, 2011, 2012).⁷²

Die Erhebungen haben auch ergeben, dass die Unternehmen starke Rekrutierungsprobleme bei Pflichtschulabsolvent/innen wahrnehmen, teilweise stärkere als bei der Lehre. Dies korrespondiert mit Prognoseergebnissen, die grundsätzlich eine Tendenz zur formalen Höherqualifizierung signalisieren, aber auch eine gewisse leichte Polarisierungstendenz. Vom Strukturwandel profitieren Hochschulabsolvent/innen, die teilweise auch in Berufe von Maturant/innen strömen. Mittlere Qualifikationen in Produktionsberufen werden vom Strukturwandel eher benachteiligt (dies widerspricht tendenziell den Befunden zu den aktuellen

⁷² Schneeberger, A. & Petanovitsch, A. (2010). Bildungsstruktur und Qualifikationsbedarf in Wien. Trendanalysen und Zukunftsperspektive. Forschungsbericht 159. Wien: ibw.

Schneeberger, A. & Petanovitsch, A. (2011). Bacheloreinführung und Qualifikationsnachfrage am Beispiel der UNI-Technikstudien. Forschungsbericht 162. Wien: ibw.

Schneeberger, A., Petanovitsch, A. & Nowak, S. (2011). Fachkräftebedarf und Qualifizierungsstrategien der Wirtschaft in Niederösterreich. Unternehmensbefragung und Stellenangebotsanalyse. Forschungsbericht 164. Wien: ibw.

Schneeberger, A., Petanovitsch, A. & Nowak, S. (2012). Fachkräftebedarf der Wirtschaft in Oberösterreich. Trends und Perspektiven. Forschungsbericht 168. Wien: ibw.

Rekrutierungsschwierigkeiten in den Unternehmensbefragungen), jene in Dienstleistungsberufen profitieren vom Strukturwandel. Es deutet sich auch eine deutliche Tendenz zur Höherqualifizierung innerhalb der Berufsgruppen ab, die stärkere Effekte ausübt als die Höherqualifizierung durch den Strukturwandel. Es ist jedoch nicht klar, inwieweit diese Entwicklung angebotsgetrieben ist. Eine vergleichende Analyse ergibt für Österreich eine steigende Komplexität der Arbeitsumgebungen v.a. zwischen 1995 und 2000 (OECD, 2010, S.95).⁷³ Der Anteil der Beschäftigten, die der Ansicht sind, sie wären für eine stärker herausfordernde Beschäftigung qualifiziert, ist in Österreich zwischen 1996 und 2001 von der dritten Stelle unter 11 Ländern auf die fünfte Stelle zurückgegangen (von über 60% auf über 50%; OECD, 2010, S.109).

Verschiedene Befunde signalisieren ein steigendes Interesse der Unternehmen an überfachlichen Kompetenzen, und teilweise auch einen wahrgenommenen Mangel daran; es wird jedoch gleichzeitig immer betont, dass die fachlichen Kompetenzen die Grundlage sein müssten (vgl. z.B. AMS, 2012).⁷⁴

Insgesamt ergeben sich – abgesehen von den bekannten allgemeinen Trends des Strukturwandels und der formalen Höherqualifizierung – aus einer Gesamtschau der Befundlage keine klaren Hinweise auf Beschäftigungsbereiche, die im Hinblick auf das Qualifikationsangebot einwandfrei forciert oder zurückgenommen werden müssten, die Hinweise liegen eher bei qualitativen Aspekten des Kompetenzprofils.

⁷³ OECD (2010). Innovative Workplaces. Making better use of skills within organisations. Paris: OECD.

⁷⁴ AMS-Arbeitsmarktservice Österreich (2010). AMS Standing Committee on New Skills. Bericht über die Ergebnisse der Spezialistinnen/Spezialistengruppen – Arbeitsphase 2010/2011. Wien: AMS & ibw. Zugriff am 24.7.2012 von http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2_bericht_standingcommittee_2011_2012.pdf

Abbildung 15: Hochschulabschlussquoten im Vergleich, verschiedene Reihungen

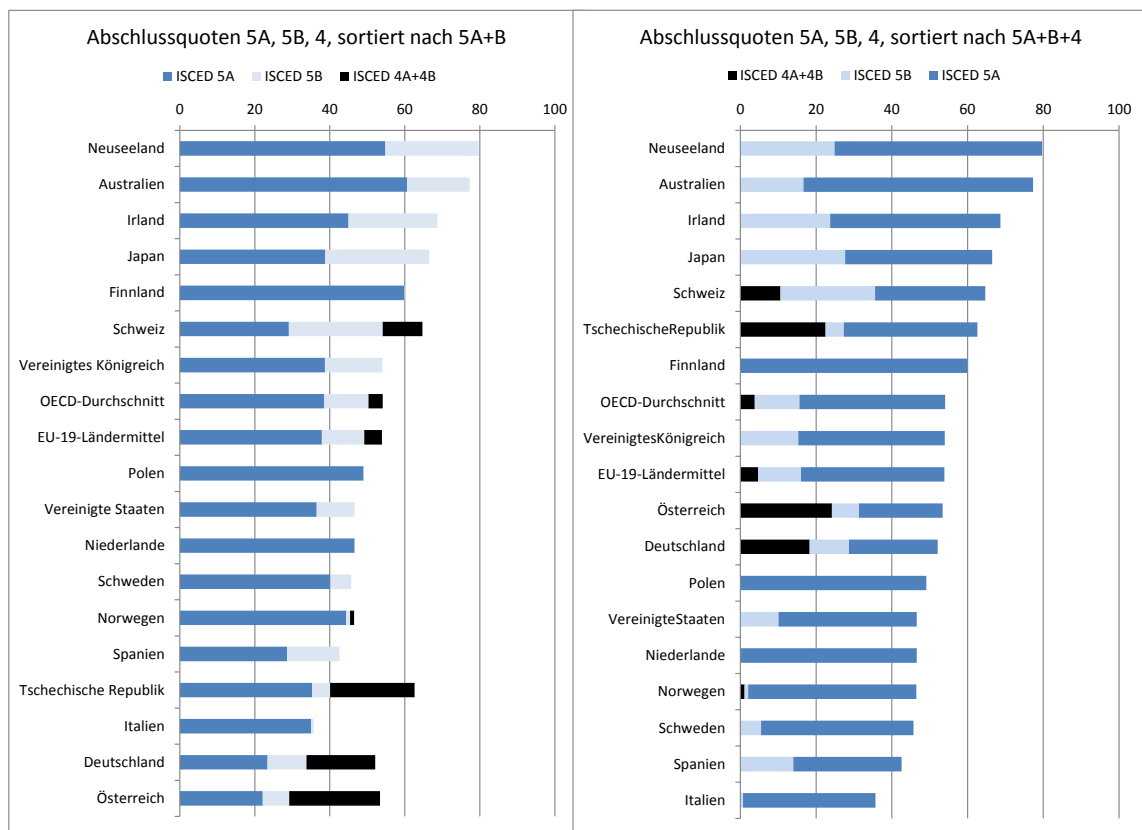
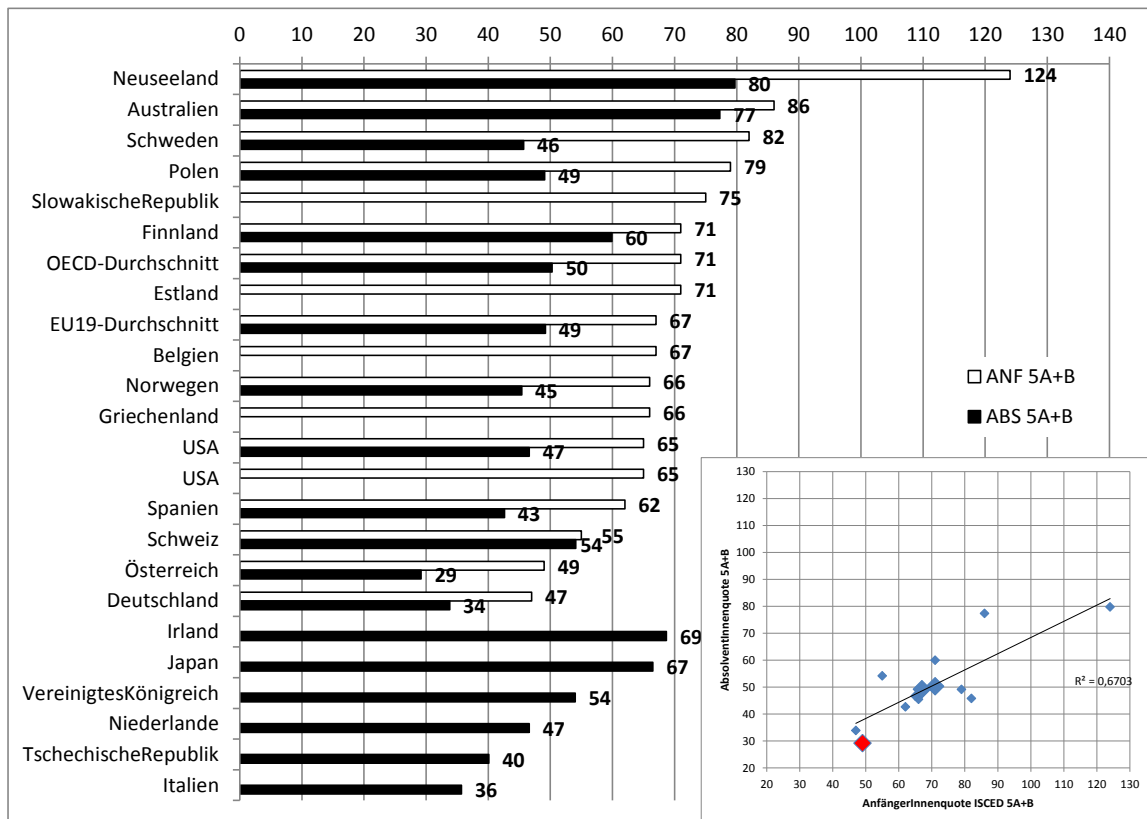
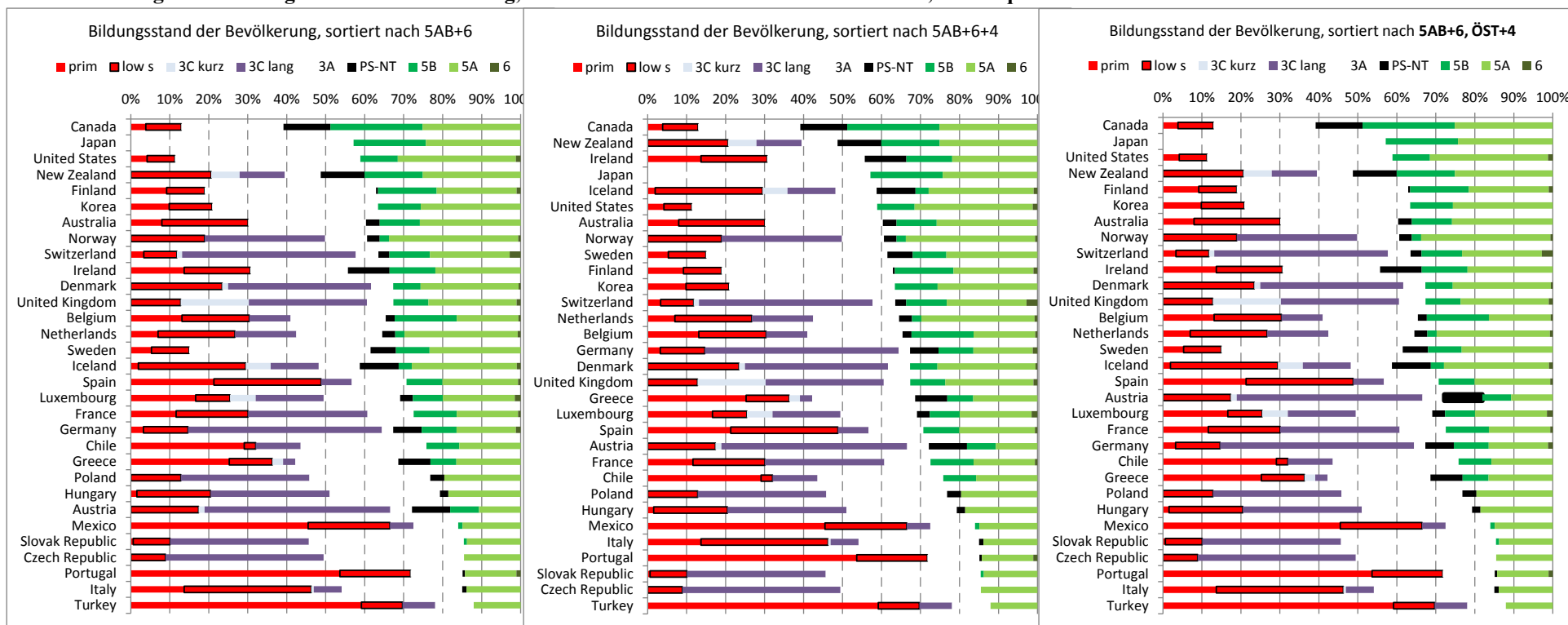


Abbildung 16: Hochschulabschlussquoten im Vergleich zu den Anfänger/innenquoten



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Schneeberger 2011, basiert auf OECD 2008

Abbildung 17: Bildungsstand der Bevölkerung, sortiert nach verschiedenen Varianten von ‚Tertiärquoten‘



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund OECD-EAG 2011, Internet, Daten für 2008

3. Situationsanalyse

3.1. Beteiligung und einige herausragende Merkmale der österreichischen Berufsbildung

Beteiligung (NBB-1 2012, Abb. B1.c-d)

Die AHS-Unterstufe macht ca. 30% aus (in Vorarlberg, Tirol und Oberösterreich ist der Anteil etwas geringer, in Wien mit ca. 50% größer), und die AHS geht dann in der Oberstufe auf 20% zurück (in Wien auf ca. 30%).

Da die BHS ca. 30% ausmachen, erfolgt im Wechsel in die Oberstufe eine Steigerung der Höheren Schulen um ca. 20 Prozentpunkte (die BHS liegen in der Mehrzahl der Bundesländer bei 25-30%, in Kärnten und v.a. Burgenland etwas höher). Die Lehrlingsausbildung indiziert durch die Berufsschule macht in dieser Betrachtung etwa 30% aus (in Wien und Burgenland liegt sie etwas niedriger, in Vorarlberg und Oberösterreich liegt sie höher).

Bei der Zusammensetzung der Fachrichtungen in der Berufsbildung zeigt v.a. Wien eine andere Struktur als die anderen Bundesländer (in der Lehre mehr kaufmännisch, in den BMHS jedoch mehr technisch-gewerbliche Fachrichtungen), eine erhöhte Variation gibt es v.a. bei den land- und forstwirtschaftlichen mittleren Schulen (diese machen in der Steiermark fast 50% der BMS aus, im Burgenland nur 15%) und bei den wirtschaftsberuflichen höheren Schulen (diese liegen v.a. in Wien sehr niedrig). Insgesamt dominieren in der Lehre die technisch-gewerblichen Richtungen (ca. 75%), die BMS sind grob nach den vier großen Richtungen ausgewogen (technisch-gewerblich, kaufmännisch, wirtschaftsberuflich und land- und forstwirtschaftlich), in den BHS sind die technisch-gewerblichen am stärksten (40%), gefolgt von den kaufmännischen (ca. 30%) und den wirtschaftsberuflichen (ca. 20%), die übrigen sind sehr gering.

Sparsamere Ressourcenbewirtschaftung

Vergleicht man in der längerfristigen Entwicklung die verschiedenen Grundindikatoren der Ausstattung mit Kapazitäten und Lehrpersonen, so ist ersichtlich, dass sich im Vergleich zur Allgemeinbildung die Ausstattung in der Berufsbildung viel stabiler darstellt. Abbildung 21 zeigt, dass in den letzten Jahrzehnten sowohl in den allgemeinbildenden Pflichtschulen als auch in den AHS die Ausstattungsindikatoren im Vergleich zu den Schüler/innenzahlen viel stärker gewachsen sind als im Bereich der BMHS. Diese relative Ausweitung der Ausstattung geht vor allem auf die 1970er und 1980er zurück, seit den 1990ern entwickelt sich dies auch in der Allgemeinbildung etwa parallel. In der Berufsbildung gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Berufsschulen und den BMHS (die aufgrund ihrer gemeinsamen Standorte und Verwaltung bei den Lehrpersonen nicht getrennt werden können). Man sieht v.a. in den 1970ern ein sehr starkes Wachstum der

Schüler/innen, dem wurde im Bereich der BMHS durch eine entsprechende Entwicklung der Ausstattung Rechnung getragen, in den Berufsschulen ist das Personal jedoch deutlich hinter dem Wachstum der Schüler/innenzahl zurückgeblieben. Demgegenüber sieht man bei den AHS bereits in den 1970ern einen stärkeren Ausbau, der vor allem in den 1980ern bei rückläufigen Schüler/innenzahlen verstärkt wurde. In den Berufsschulen ist erst beginnend in den 1990er und vor allem nach 2000 ein verstärkter Ausbau im Personalbereich im Vergleich zu den Schüler/innen erkennbar. Der Vergleich der Indexpunkte von 2010/11 gegenüber 1970/71 ergibt eine Differenz zwischen Lehrpersonal und Schüler/innen von 80-100 Punkten in den allgemeinbildenden Bereichen, während diese Differenz in der Berufsbildung nur bei 20 Punkten liegt. Trennt man die BMS und BHS, so wird die unterschiedliche langfristige Entwicklung dieser beiden Bereiche deutlich: die BMS folgen etwa den Berufsschulen mit einem Rückgang der Schüler/innen nach einem etwas stärkeren Ausbau in den 1970ern, während die BHS der ganz deutlich am stärksten wachsende Bereich sind (die Schüler/innenzahl liegt beim Viereinhalbfachen gegenüber 1970, während die AHS nur um etwa 50% gewachsen ist). Gemessen an der Zahl der Klassen im Vergleich zu den Schüler/innen ist die Ausstattung beginnend in den 1980ern und verstärkt seit den 1990ern überproportional gewachsen, teilweise bedingt durch den Rückgang der Schüler/innen in den BMS.

Geschlechtsspezifische Segregation bei Schüler/innen und Personal

Ein Phänomen, das sich durch alle Bereiche zieht, ist die ‚Verweiblichung‘ der Lehrpersonen (die Zahl der weiblichen Lehrpersonen ist überall viel stärker gestiegen als die Gesamtzahl; bei den Schüler/innen gilt dies v.a. in den höheren Schulen seit den 1990ern). In der Berufsbildung ist die Geschlechterzusammensetzung der Lehrpersonen (vgl. Abb. B4.c NBB-I 2012) im BMHS-Bereich pauschal betrachtet tendenziell ausgewogener als insgesamt (insgesamt sind 69% der Lehrpersonen und 56% der Leiter/innen weiblich, die Werte im BMHS-Bereich betragen 52% und 33%; die Relation der weiblichen Leiter/innen zu den weiblichen Lehrpersonen ist im BMHS-Bereich schlechter als insgesamt, 0,64 gegen 0,8), in den Berufsschulen sind die Frauenanteile gering (32% und 17%, bei einer Relation von 0,52). In den Fachbereichen variieren die Frauenanteile unter den Lehrpersonen/Leiter/innen zwischen 26%/15% in Technik (Relation 0,57) und Werten von 80% (Leiterinnen 50-60%) in den Bereichen Bildung, Soziales und Wirtschaftsberufe; eher ausgewogen sind nur der Fremdenverkehr (54%/33%, Relation 0,61) und bei den Lehrpersonen die kaufmännischen Fachrichtungen (63%/25%), mit der größten Diskrepanz der Lehrpersonen zu den Leiterinnen von allen Teilbereichen (0,40).

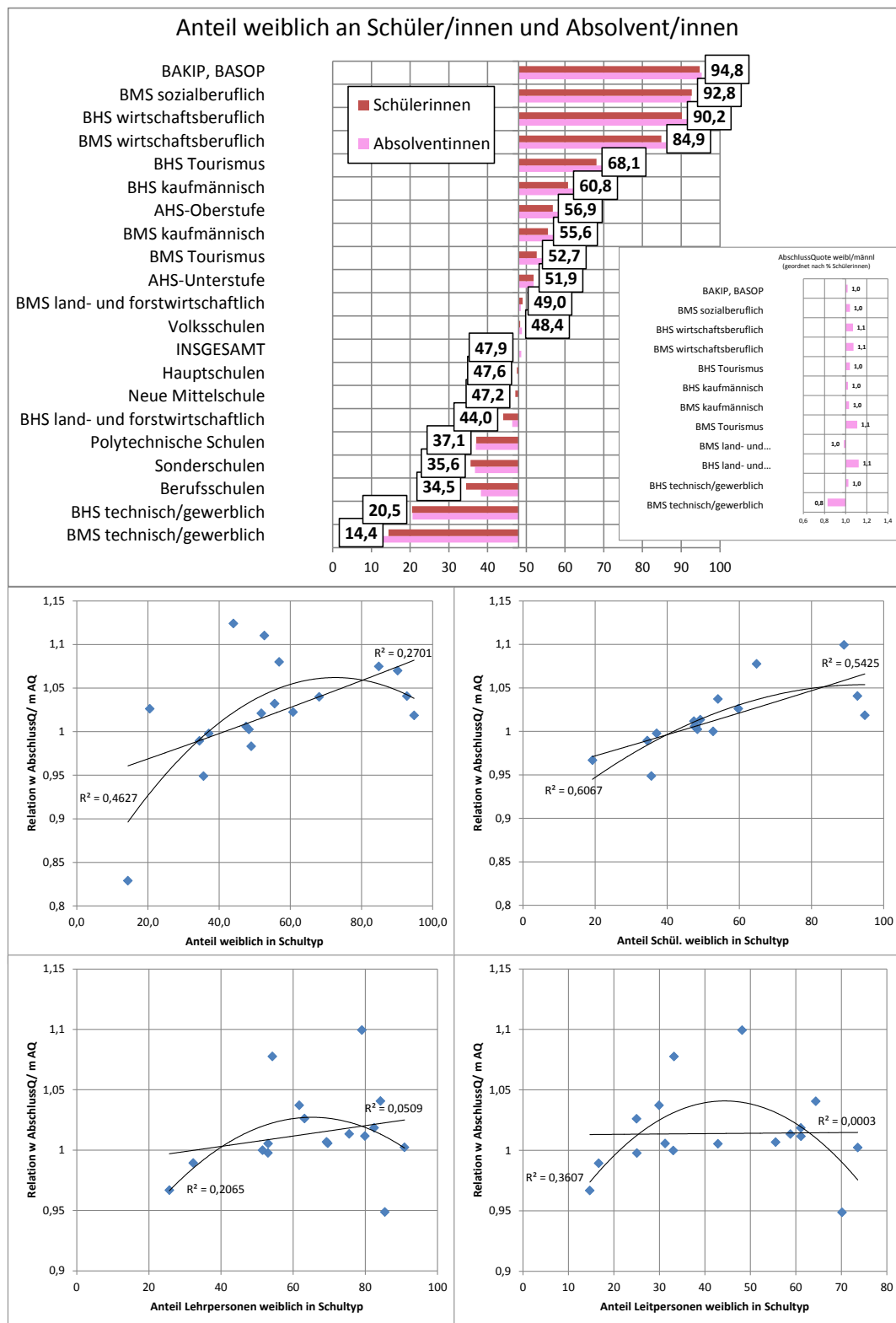
Es wurde bereits auf die starke geschlechtsspezifische Segregation in der Berufsbildung hingewiesen. Abbildung 18 zeigt dies in einer Gliederung nach Fachrichtungen.

Versucht man die geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Schüler/innen mit den Abschluss- bzw. Erfolgsquoten und der Geschlechterverteilung der Lehrpersonen und Leiter/innen in Beziehung zu setzen, so ergibt sich tendenziell ein nicht-linearer Zusammenhang zwischen geschlechtsspezifischen Unterschieden in den Abschlussquoten und dem Frauenanteil unter den Lehr- und Leitungspersonen. Wenn

die Geschlechterverteilung ausgewogen ist, sind die Abschlussquoten tendenziell höher (bei den Leitungspositionen ist dieser Effekt tendenziell etwas stärker). Auch beim Anteil der Schülerinnen deutet sich dies an, wobei hier auch ein gewisser linearer positiver Zusammenhang sichtbar wird (Abbildung 18). Bei den Erfolgsquoten ist der Zusammenhang linear (Abbildung 19).

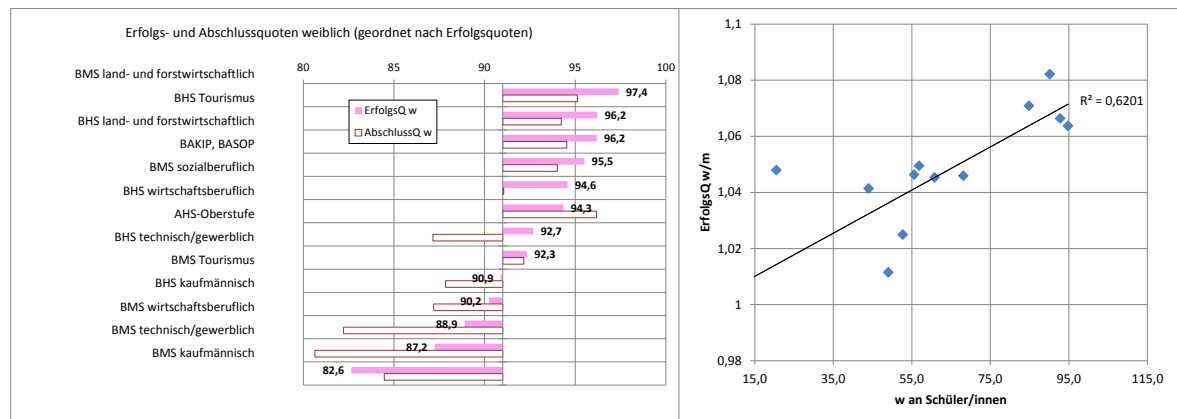
Besonders schlecht sind die Erfolgs- und Abschlussquoten in den kaufmännischen, technischen und wirtschaftsberuflichen BMS (die land- und forstwirtschaftlichen BMS haben jedoch sehr günstige Werte). Der Geschlechterunterschied ist in den technischen BMS besonders zuungunsten der Schülerinnen ausgeprägt (die weibliche Abschlussquote liegt hier nur bei 80% der männlichen), dies gilt jedoch nicht für die technischen BHS, wo die relativen Erfolge der Schülerinnen viel höher ausfallen als es bei ihrem geringen Anteil zu erwarten wäre.

Abbildung 18: Geschlechtsspezifische Segregation und Abschlussquoten



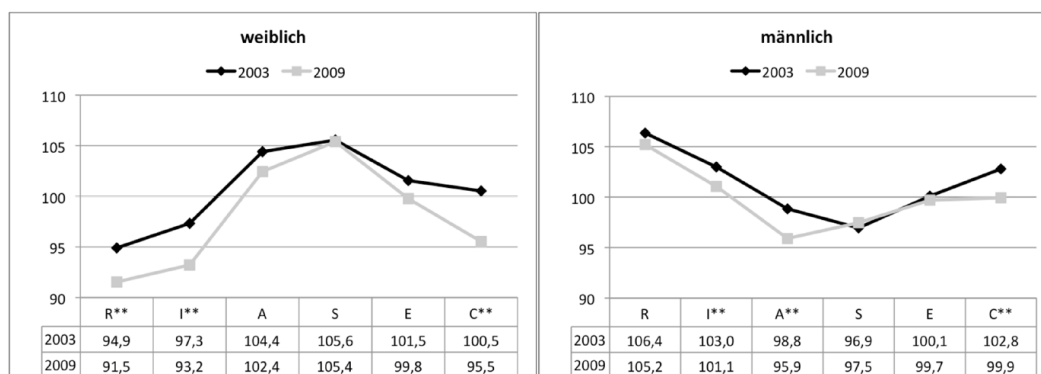
Anmerkung: Die Abschlussquote misst den erfolgreichen Abschluss beim ersten Termin bezogen auf die Abschlussklassen
 Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Statistik Austria

Abbildung 19: Weibliche Erfolgsquote und Anteil Schülerinnen



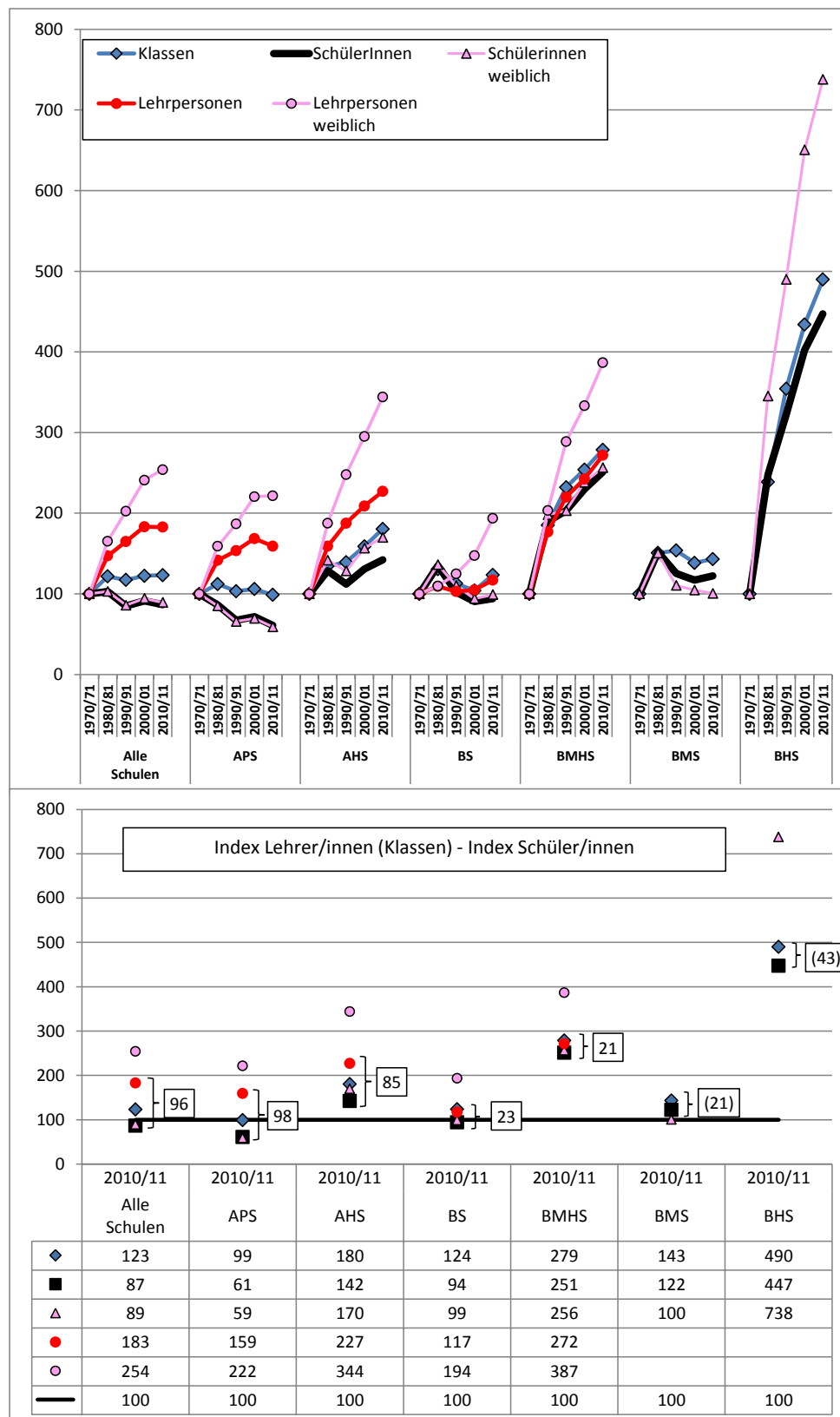
Anmerkung: Die Erfolgsquote misst den erfolgreichen Abschluss eines Schuljahres
 Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Statistik Austria

Abbildung 20: Interessenprofile von weiblichen und männlichen 15-jährigen Schüler/innen lt. PISA 2009



Anmerkung: R - Praktisch-technische Interessen; I - Intellektuell-forschende Interessen; A - Künstlerisch-sprachliche Interessen; S - Soziale Interessen; E - Unternehmerische Interessen; C - Konventionelle Interessen
 Quelle: Eder 2012, S.17

**Abbildung 21: Langfristige Entwicklung der Ausstattungsindikatoren (Lehrpersonen und Klassen) im Vergleich zu den Schüler/innen für die Ausbildungsbereiche
Index 1970=100**



Quelle: Statistik Austria

3.2. Einige spezifische Aspekte

3.2.1. Schüler/innen und junge Menschen in der Berufsbildung

Bekannte Phänomene zu Sozialstruktur, Motivation, Leistung und Migrationshintergrund in der Berufsbildung aus PISA 2006

Es wurde bereits gezeigt, dass die Berufsbildung mit den sozialen Strukturen dergestalt verbunden ist, dass sie in weiten Bereichen von Jugendlichen besucht wird, die von ihrem Hintergrund her über weniger Ressourcen verfügen. Die BHS spielen eine besondere Rolle als Aufstiegsweg. Diese Zusammenhänge wurden bereits anhand von Spezialauswertungen aus PISA 2003 und 2006 ausführlich analysiert.⁷⁵ Folgende Befunde aus diesen Untersuchungen sind festzuhalten:

- Insgesamt besteht bei den 15-jährigen Schüler/innen ein wesentlicher Unterschied in der sozialen Herkunft zwischen AHS und den berufsbildenden Schulen, und innerhalb der Berufsbildung noch einmal zwischen BHS und den anderen Formen. Die Statuserwartungen sind zwischen AHS (60-80 Punkte) einerseits und BMS, BS und APS (30-50 Punkte) völlig entmischt, die BHS liegen verbindend dazwischen (der Median liegt bei 55 Punkten, das untere Quartil liegt etwas über dem Median der BMS-BPS-APS, das obere Quartil liegt etwa beim Median der AHS).⁷⁶

- In die BMS konzentrieren sich viele Merkmale, die auf besonders schwierige Bedingungen der Lehrens und Lernens hinweisen, Vorbildung und Motivationen sind gering, insbesondere bei den weiblichen Jugendlichen, es gibt von allen Bereichen den höchsten Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die besondere Zuwendung und Aufmerksamkeit brauchen würden, dafür aber kein ideales Umfeld vorfinden.

- Als Konsequenz sind die Leistungsverteilungen der höheren Schulen AHS und BHS einerseits und der BMS,BS und APS ebenfalls deutlich gegeneinander verschoben: Das 95% Percentil der letzteren liegt zwischen dem Median und dem 75% Percentil (teilweise beim Median) der Höheren Schulen, und am unteren Ende liegt der Median der BMS,BS und APS um das 25% Percentil der Höheren Schulen (vgl. Abbildung 22). Entsprechend gibt es in den höheren Schulen nur sehr wenige Schüler/innen unter Level 2 im Lesen, während diese Gruppe in den anderen Schulformen zwischen 27% und 54% liegt (vgl. Schöberl/Pointinger 2009, Abb 7.1.13 und 7.1.14).

⁷⁵ Vgl. das Kap.7 in Schreiner, Claudia/Schwantner, Ursula (Hrsg.). (2009). PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam. <https://www.bifie.at/buch/815/7> Es wurden folgende Aspekte näher beschrieben:

7.1 Charakterisierung der Schüler/innen in den berufsbildenden Schulen

7.2 Die Motivation der Jugendlichen in berufsbildenden Schulen

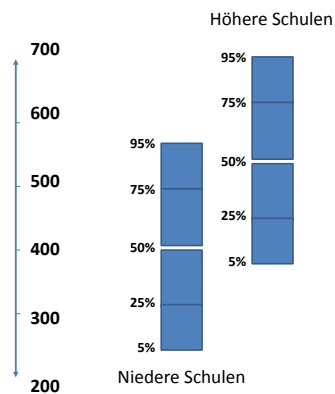
7.3 Jugendliche mit Migrationshintergrund in berufsbildenden Schulen

7.4 Berufsbildung im Trend

7.5 Die Grundkompetenzen Deutsch und Mathematik in den Berufsschulen und Berufsbildenden Mittleren Schulen

⁷⁶ Vgl. Schöberl, Susanne & Martin Pointinger 2009 7.1 Charakterisierung der Schüler/innen in den berufsbildenden Schulen <https://www.bifie.at/buch/815/7/1>

Abbildung 22: Leistungsverteilungen in den Höheren und Niederen Schulen



Quelle: eigene Darstellung aufgrund von Ergebnissen aus PISA 2006

- Das Interesse und die Motivation gegenüber Naturwissenschaften ist in der Berufsbildung gering ausgeprägt, vor allem bei den weiblichen Jugendlichen.⁷⁷ Eine multi-level Analyse hat gezeigt, dass ein nennenswerter Teil der höheren PISA-Werte der höheren Schulen auf ihre soziale Zusammensetzung zurückgeführt werden kann.⁷⁸

- Vor allem die kaufmännischen mittleren Schulen haben in starkem Maße Schüler/innen mit Migrationshintergrund aufgenommen (2008: in Österreich 37% und in Wien 60% mit nicht deutscher Muttersprache, in Wien liegt dieser Anteil auch in den technischen mittleren Schulen bei 40%; vgl. auch Abb. B2.b NBB-1 2012)⁷⁹ Im Zeitverlauf steigt der Anteil mit Migrationshintergrund in den BMS zwischen 2000 und 2006 deutlich, bleibt jedoch in den anderen Bereichen stabil (Schöberl/Neureiter 2009, Abb.7.4.7).⁸⁰ Der soziale Hintergrund der jugendlichen Migrant/innen liegt im 75% Perzentil etwa beim Median der Einheimischen, dieses Verhältnis gilt auch innerhalb der verschiedenen Schulbereiche. Der Bildungshintergrund ist polarisiert, indem in allen Schulbereichen sowohl die höheren als auch die niedrigen Ausbildungen der Eltern überrepräsentiert sind, vor allem in den BMS sind die Unterschiede stark ausgeprägt (der Anteil an Eltern mit Pflichtschulniveau ist unter den Schüler/innen mit Migrationshintergrund viermal so hoch als bei den einheimischen. Die Leistungsunterschiede im Lesen sind v.a. in den BMS stark ausgeprägt (61% Risikogruppe unter Level 2), während in den BS von den Betrieben anscheinend gute Leser/innen rekrutiert werden (hier besteht Unterschied). Auch in Mathematik und Naturwissenschaften sind die Unterschiede in den BMS besonders stark ausgeprägt. Die Repetitionsquote ist bei den Schüler/innen mit Migrationshintergrund zwischen 50% und 90% höher als bei den einheimischen. In PISA 2009 sind die Unterschiede hinsichtlich Migrationshintergrund nicht sehr stark ausgeprägt, viel geringer als in der Pflichtschule (Abbildung 24). In Poly und BMS

⁷⁷ Schmid, Gabriele & Ursula Schwantner 2009 7.2 Die Motivation der Jugendlichen in berufsbildenden Schulen <https://www.bifie.at/buch/815/7/2>

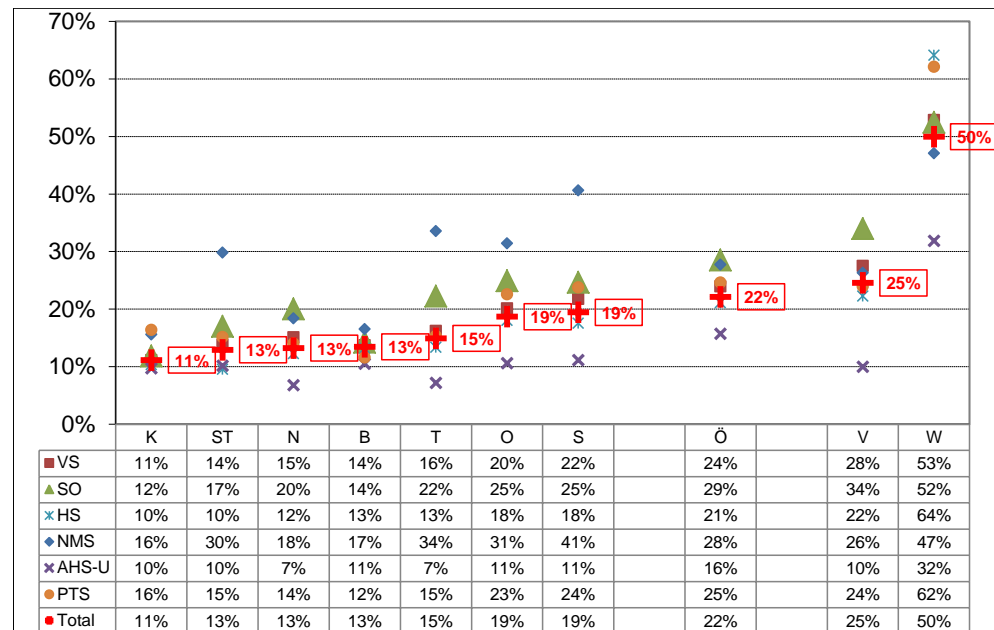
⁷⁸ Lassnigg, Lorenz & Stefan Vogtenhuber 2009 9.5 Governance-Faktoren, Schülerleistungen und Selektivität der Schulen <https://www.bifie.at/buch/815/9/5>

⁷⁹ Vgl. Schmid, Gabriele, Simone Breit & Claudia Schreiner 2009 7.3 Jugendliche mit Migrationshintergrund in berufsbildenden Schulen <https://www.bifie.at/buch/815/7/3>

⁸⁰ Schöberl, Susanne & Herbert Neureiter 2009 7.4 Berufsbildung im Trend <https://www.bifie.at/buch/815/7/4>

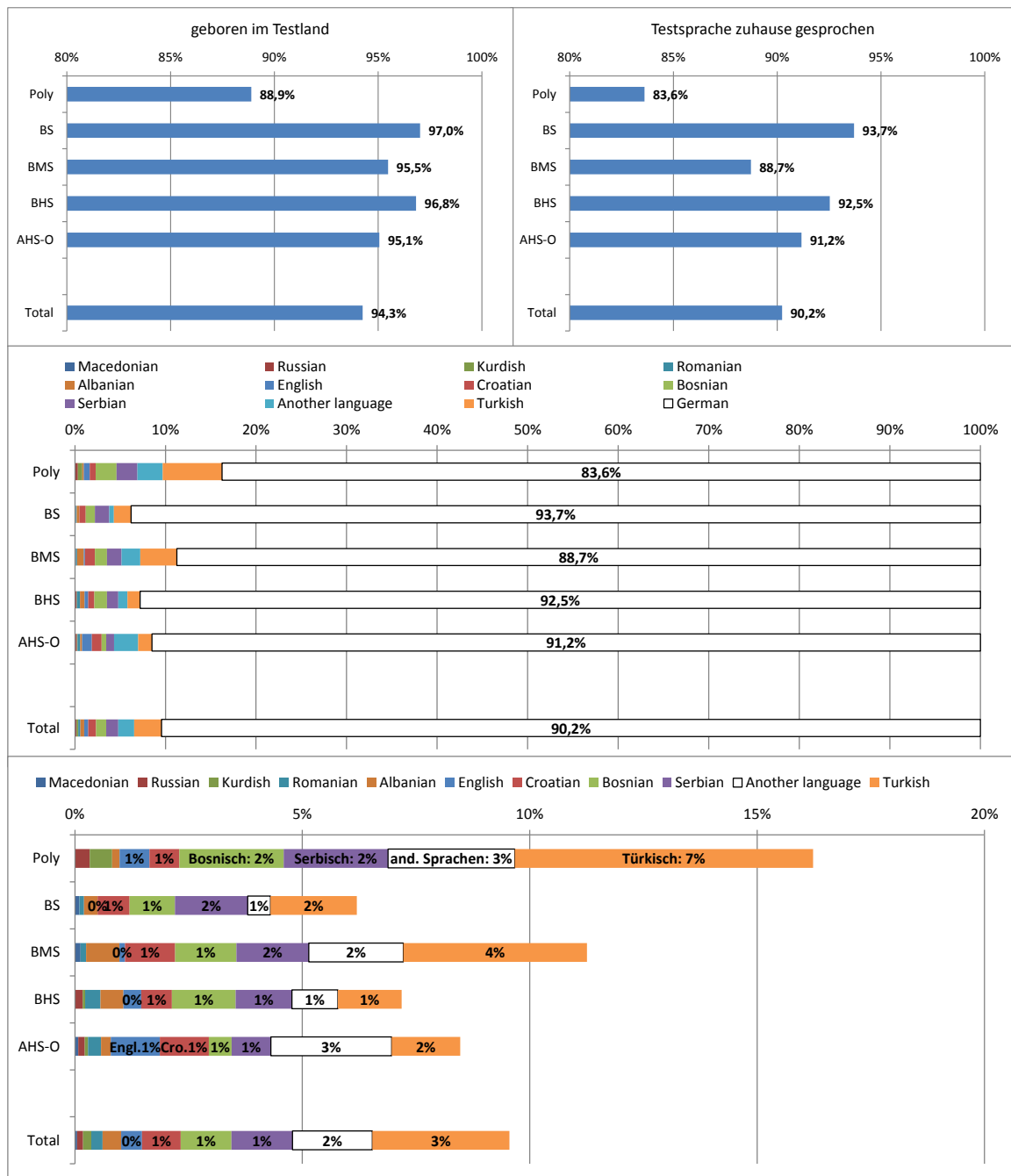
sind die Anteile erhöht (16% und 11%), die wichtigsten Umgangssprachen sind Türkisch, Serbisch und Bosnisch.

Abbildung 23: Potential an Schüler/innen mit Migrationshintergrund für die Berufsbildung nach Bundesländern, differenziert nach Schultypen der unteren Sekundarstufe



Anmerkung: Migrationshintergrund indiziert durch nicht deutsche Umgangssprache
 Quelle: Indikator B2.b NBB-1 2012

Abbildung 24: Migrationshintergrund



Quelle: eigene Auswertung PISA 2009 int.

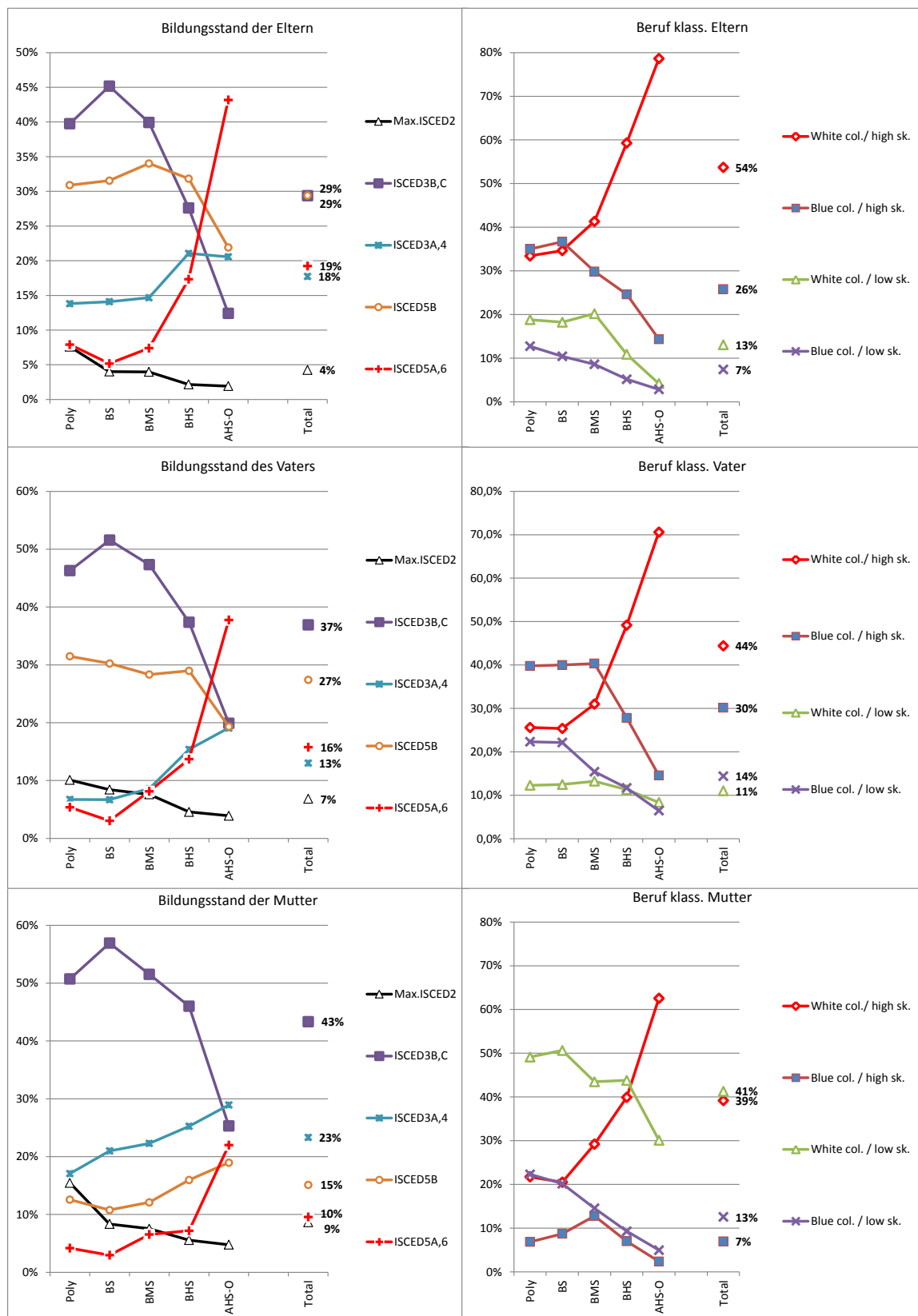
Soziale Reproduktion und Aufstiegserwartungen lt. PISA 2009

Auswertungen von PISA 2009 unterstreichen die skizzierten Befunde. Der soziale Hintergrund nach Bildung und Beruflichem Status zeigt die extremen Unterschiede zwischen AHS auf der einen Seite und der niedrigen Berufsbildung auf der anderen, sowie die Zwischenstellung der BHS (Abbildung 25). Bei der Schullaufbahn sind die Schüler/innen von BS und Poly bereits vom verminderten Kindergartenbesuch an

über erhöhte Repetition in der Volksschule und der Sekundarstufe I von Problemen betroffen (Abbildung 26).

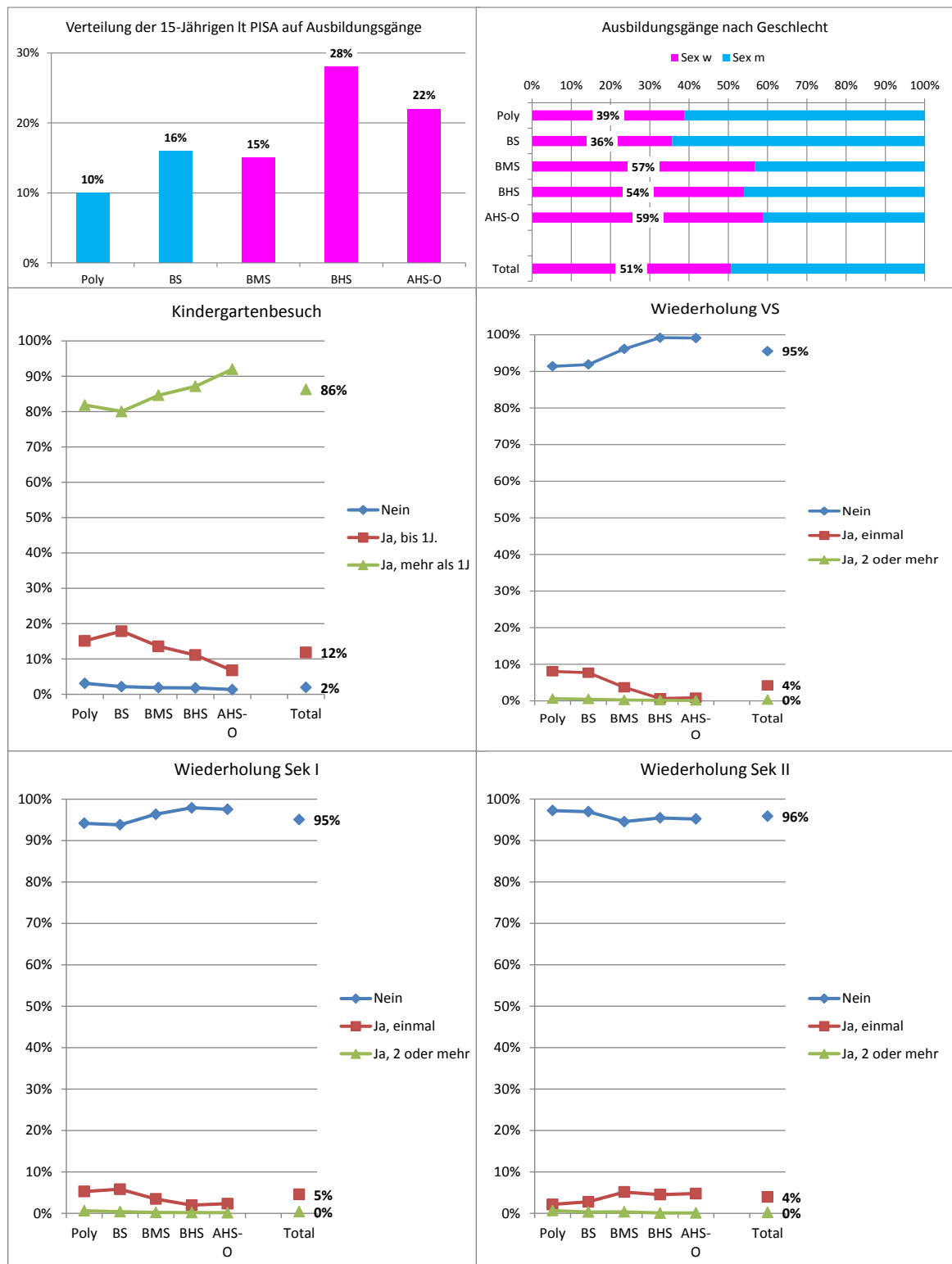
Die erwarteten Bildungsabschlüsse seitens der Schüler/innen zeigen die deutlich erhöhten Ambitionen in den höheren Schulen (Abbildung 27). Wenn man die Polytechnische Schule als Referenz betrachtet, so liegen die Erwartungen in der BS und Lehre in der gleichen Größenordnung, in der BMS beginnen die Erwartungen auf mittlere Abschlüsse zu steigen (Verdoppelung von ISCED 3A Matura und Verdreifachung von ISCED 4 Postsekundäre Ausbildung); in der BHS versechsfacht sich die Erwartung auf einen Hochschulabschluss und die Erwartung auf eine Matura verachtfacht sich, und in der AHS bleibt die Erwartung auf eine Matura stabil und die Erwartung auf einen Hochschulabschluss verdreizehnfacht sich. Einen eigenen Hochschulabschluss erwarten nur sehr wenige Schüler/innen in Poly,BS und BMS, die keine Studienberechtigung vermitteln (etwa 5%), in der BHS steigt diese Erwartung auf 30% der 15-Jährigen und in der AHS auf 65%. Diese Erwartungen können mit dem Bildungsstand der Eltern verglichen werden. Gegenüber dem Bildungsstand des Vaters ist die Erwartung der Schüler/innen auf einen eigenen Hochschulabschluss im Durchschnitt um 70% erhöht, gegenüber dem Bildungsstand der Mutter liegt sie etwa beim Dreifachen. Die Antworten in den Schultypen zeigen die deutlich erhöhte Ambition der BHS-Schüler/innen gegenüber ihrer Herkunft. Diese liegen stark über dem Durchschnitt, während die Erwartungen in den AHS im Durchschnitt liegen.

Abbildung 25: Sozialer Hintergrund: Bildung und Beruf der Eltern



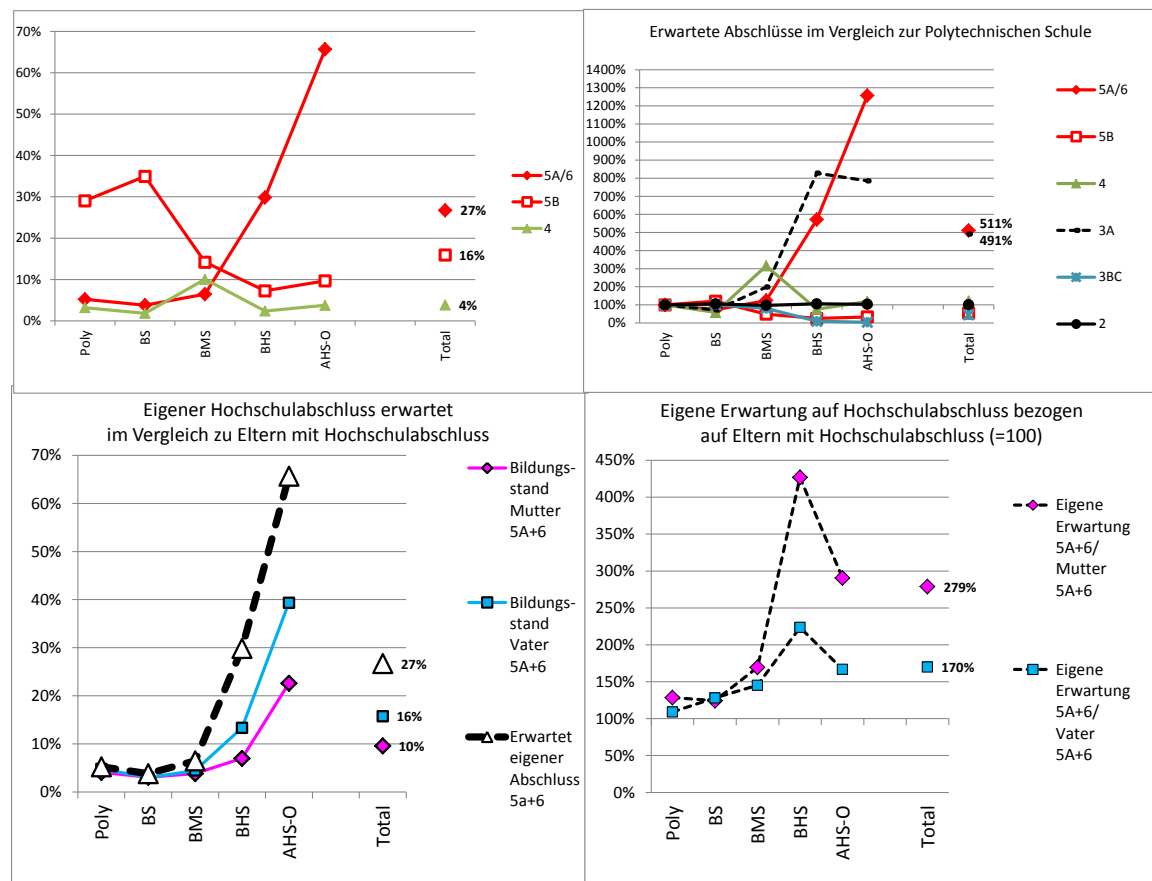
Quelle: eigene Auswertung PISA 2009 int.

Abbildung 26: Merkmale der Bildungs- und Schullaufbahn



Quelle: eigene Auswertung PISA 2009 int.

Abbildung 27: Erwartete Abschlüsse im Vergleich zu den Bildungsabschlüssen der Eltern



Quelle: eigene Auswertung PISA 2009 int.

3.2.2. Merkmale des Ausbildungsprofils der berufsbildenden Angebote

Grundkonflikte und Spannungen im Ausbildungsprofil: Auflösung von Dichotomien?

Angesichts der beschriebenen politischen Ansprüche an die Berufsbildung, gleichzeitig den Erwerb von spezialisierten Kompetenzen wie auch allgemeine Grundlagen für das lebenslange Lernen zu ermöglichen, stellt sich die Frage nach dem Ausbildungsprofil der verschiedenen Bereiche und Ausbildungsgänge. Diese Thematik kann in diesem Kapitel nur angerissen werden, aber es erscheint wichtig, herauszuarbeiten, dass hier viele Herausforderungen bestehen. Vor allem die folgenden Aspekte betreffen das Ausbildungsprofil der Berufsbildung und werden auch vielfältig diskutiert:

- Spezialisierung und unmittelbare Berufsvorbereitung in kurzfristiger Orientierung vs. längerfristige allgemeinbildende Grundlagen als Basis für spätere Lernprozesse und Ausbildungen im lebenslangen Lernen (Berufs- oder Allgemeinbildung)

- Fachliche Kompetenzen vs. überfachliche Basis- und Schlüsselkompetenzen im Spannungsfeld von betrieblich-wirtschaftlichen Anforderungen und weitergehenden gesellschaftlichen Anforderungen an die öffentlichen Bildungsinstitutionen (Spezialist/in oder Generalist/in)
- ‚praktische‘ vs. ‚theoretische‘ Inhalte und Herangehensweisen und ihre Verbindung in Zusammenhang mit der institutionellen Ausformung in betrieblichen, schulischen oder hochschulischen Kontexten (Tertiärisierung; Arbeitsplatz oder Klassenzimmer-Seminarraum)
- Anpassung an betrieblich-wirtschaftliche Anforderungen vs. Entwicklung nach individuell-persönlichen Anforderungen als Leitprinzip der Arbeit mit den Jugendlichen (Selektion oder Emanzipation)
- Fachliche vs. pädagogische Grundlagen der Ausbildung und Arbeit der Lehrpersonen (Inhalt oder Prozess).

Bei diesen Herausforderungen, die hier zur Zuspitzung in Form von Gegensatzpaaren formuliert wurden, könnte an der Stelle des ‚versus‘ immer auch ein ‚und‘ stehen und man könnte diskutieren ob eher das eine oder das andere ‚richtig‘ ist. Diese Form nehmen die Diskussionen oft an, aber es soll an dieser Stelle analog zu den systemtheoretischen Theoremen von Unterscheidungen und ‚Re-entries‘ die Botschaft formuliert werden, dass diese Spannungsverhältnisse als solche in der Berufsbildung unvermeidlich sind und die Entwicklungspotentiale nicht darin bestehen, sie konzeptionell-ideologisch in einem ‚Entweder (vs.)‘ oder einem ‚Und‘ scheinbar aufzulösen, sondern darin, in der Spannung zwischen Verbindung und Gegensatz produktive praktische Lösungen zu finden. Dies würde bedeuten, die bestehenden Gegensätze anzuerkennen, und gleichzeitig pragmatische Lösungen zu suchen, die die beiden Pole in einer gangbaren produktiven Mischung berücksichtigen, also sowohl das ‚oder‘ als auch das ‚und‘ wirksam werden zu lassen.

Die Betonung der Gegensätze führt zu gegensätzlichen Gesamtparadigmen, die auf der politischen Ebene als solche ideologisch prozessiert werden können und die jeweiligen Positionen verstärken (Berufsbildung als Vermittlung/Erlernen spezialisierter fachlicher Kompetenzen in der Praxis an/durch ausgewählte geeignete Personen durch Fachleute mit Berufserfahrung vs. Berufsbildung als emanzipatives Unternehmen, das die theoretischen Grundlagen für eine langfristige persönliche Entwicklung in den dafür konzipierten Lernumgebungen legt).

Man kann als wesentliche Botschaft der eingangs skizzierten politischen Vorschläge im Rahmen der OECD und EU einen Weg sehen, die Auflösung dieser gegensätzlichen Tendenzen zu suchen. Für die österreichische Berufsbildung stellt sich in diesem Lichte die Frage, wie das System aufgestellt ist, und wie die Auflösung der skizzierten Alternativen bewerkstelligt werden kann. Eine substanzielle und unverzichtbare Grundlage dafür ist ein reichhaltiger professioneller Diskurs, der auch eine Plattform benötigt, auf der er stattfinden kann. Als wesentliche Bestandteile einer derartigen Plattform sind die Institutionalisierung der Forschung und der Lehrer/innen- bzw. Ausbilder/innenbildung zu sehen. Diese Bestandteile sind in Österreich mit Ausnahme der Wirtschaftspädagogik sehr schwach bis gar nicht entwickelt. Die Diskurse finden so vor allem auf der politischen und administrativen

Ebene statt, begleitet durch eine schwache Struktur von stark tages- und interessenpolitisch geleiteter Auftragsforschung bzw. wissenschaftlicher Begleitung in sehr kleinen vorwiegend außeruniversitären Einheiten bzw. einigen wenigen Universitätsinstituten oder Personen. Die Entwicklungsarbeit erfolgt im schulischen Bereich durch administrativ geleitete Praktiker/innenarbeitsgruppen⁸¹ und in der Lehrlingsausbildung in Form von politischen Verhandlungen gestützt durch Beiräte.

Inhaltlich erscheinen die folgenden Aspekte hier bedeutsam und weiter überprüfenswert:

- Erstens ist in der Spannung von kurzfristiger beruflich-praktischer Spezialisierung und Förderung allgemeinerer Kompetenzen die politische Diskussion stark darauf ausgerichtet, dass die Allgemeinbildung bessere Grundlagen schaffen muss, während entsprechende Aufgabenstellungen in der Berufsbildung selbst auf der politischen Ebene nicht thematisiert werden.
- Zweitens hat es im Bereich der Lehrer/innenbildung für die Berufsbildung in den letzten Jahren mit der Reorganisation zwar bedeutende Impulse gegeben, es ist jedoch stark diskussionswürdig und wird auch diskutiert, wie die institutionelle Basis gestärkt werden kann. Mit der Eingliederung in die Pädagogischen Hochschulen ist die Berufsbildung stärker in die allgemeine Entwicklung der pädagogischen Berufe eingebunden worden, was die Entwicklung einer eigenständigen Basis vermutlich eher schwächt als stärkt. Für den Bereich des arbeitsbasierten Lernens gibt es so gut wie keine institutionelle Basis für eigenständige professionelle Diskurse, und es gibt auch keine Ausbildungstradition und fast keine Angebote. Die Berufspädagogik ist so gut wie nicht sichtbar.
- Drittens stellt sich die Frage, inwieweit Aspekte der beruflichen und persönlichen Orientierung wie auch der Förderung der überfachlichen Grundlagen in der österreichischen Berufsbildung für die heutigen Bedürfnisse ausreichend berücksichtigt werden.⁸²

Empirische Anhaltspunkte: Lesen, IT-Nutzung, Lehrer/innen und Methodik

In diesem Abschnitt werden anknüpfend an die Analysen von PISA 2006 einige Anhaltspunkte zum Ausbildungsmodell der österreichischen Berufsbildung aus den Befunden von PISA 2009 präsentiert. In den Analysen zu PISA 2006, wo der naturwissenschaftliche Unterricht im Zentrum stand, wurde gezeigt, dass die diesbezüglichen Angebote in weiten Bereichen sehr gering sind. Durch die frühe berufliche Differenzierung und die fachliche Ausrichtung variiert der naturwissenschaftliche Unterricht in den Stundentafeln der BHS zwischen 10-11

⁸¹ Vgl. z.B. die Darstellung der Arbeitsweise des ‚Flaggschiffprojekts‘ der Bildungsstandards in BMUKK/SII 2012b, S.9-15; vgl. auch BMUKK/SII (2012a). Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen Grundlagenpapier. Wien
http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/Grundlagenpapier_KU_5_April_2012_DRUCK.pdf

⁸² Vgl. dazu im Zusammenhang mit den Bildungsstandards und der Kompetenzentwicklung die Behandlung der sozialen und personalen Kompetenzen. BMUKK (2011). Broschüre Bildungsstandards SOZIALE UND PERSONALE KOMPETENZEN 9.-13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Berufsbildung Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Methoden-/Unterrichtsbeispiele. Wien
http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/SozialePersonaleKompetenzen_Broschuere_Oktober2011.pdf

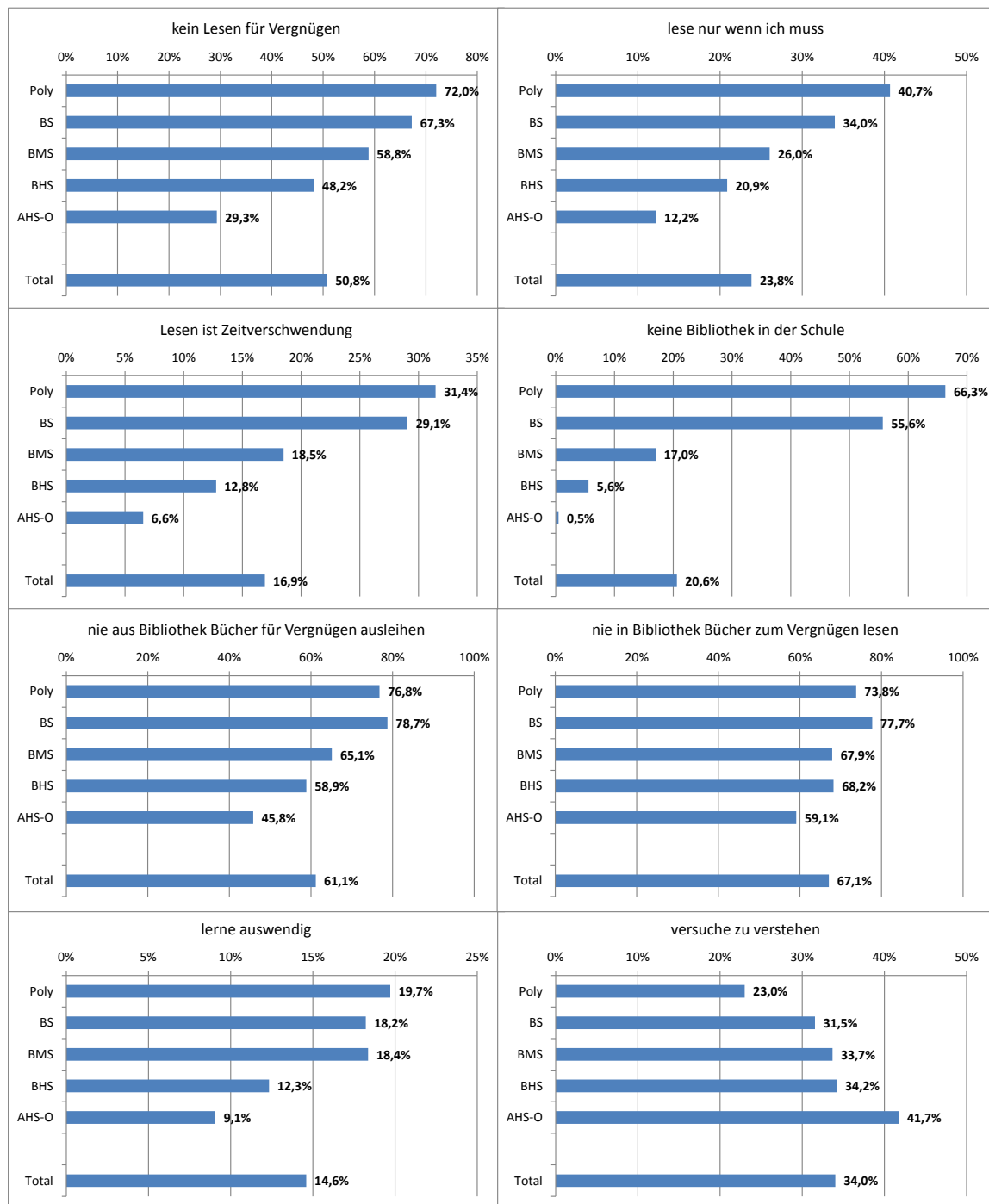
(Formen der HAK bzw. Tourismusschulen) und 70-80 Lehrplanstunden (HTL Landtechnik oder Chemie) über die fünf Jahrgänge. In den Lehrplänen der Berufsschulen machen naturwissenschaftliche Fächer 0-60% aus (Bürokauffrau/mann bis Chemielabortechniker/in), wenn man die BS als ein Fünftel der Ausbildungszeit rechnet, so liegt dieser Anteil bei maximal ca. 10%. Von den Schüler/innen werden Naturwissenschaften auch selten als Schwerpunkt im Unterricht wahrgenommen, am stärksten in den BMS (Schmid und Schwantner 2009).

Abbildung 28 zeigt die Unterschiede im Lesen zwischen den verschiedenen Ausbildungsbereichen als Indikator für die Gewichtungen aus der Sicht der Schüler/innen. Man sieht ganz deutlich und konsistent, dass in den Schulen, mit schlechten Leseergebnissen auch eine stark erhöhte Distanz zum Lesen als freiwillige und vergnügliche Angelegenheit besteht und das Lernverhalten weniger auf Verstehen und mehr auf Auswendiglernen ausgerichtet ist. Auch wird in der Schule (Poly 66% und BS 55%) keine Bibliothek wahrgenommen und von 70-80% dieser Schüler/innen werden keine Bücher ausgeborgt, an die 70% lesen nie zum Vergnügen (30% in den AHS und 50% in den BMS).

Hinsichtlich der Computernutzung bestehen geringe Unterschiede zwischen den Ausbildungsbereichen, tendenziell gibt es im Bereich Poly und BS weniger Interesse, Ressourcen und Aktivitäten in diesem Bereich (Abbildung 29).

Im Verhältnis der Schüler/innen zu den Lehrpersonen gibt es einerseits Anzeichen für ein positives Verhältnis und andererseits auch Anzeichen für vergleichsweise traditionelle Methoden in den Berufsschulen und im Poly (Abbildung 30).

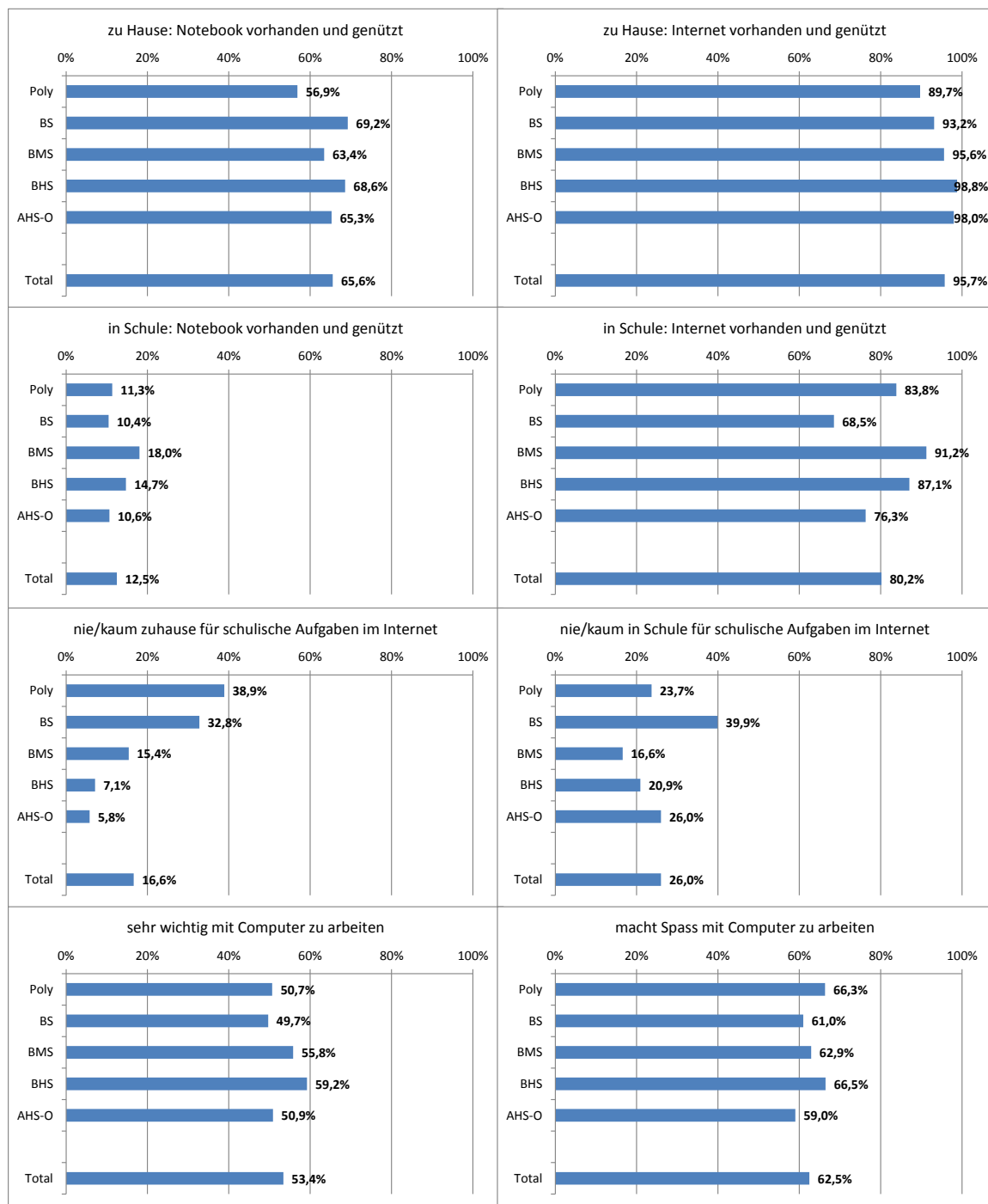
Abbildung 28: Lesen und Lernen



Anmerkung: Es ist immer nur die stärkste Antwort-Ausprägung wiedergegeben

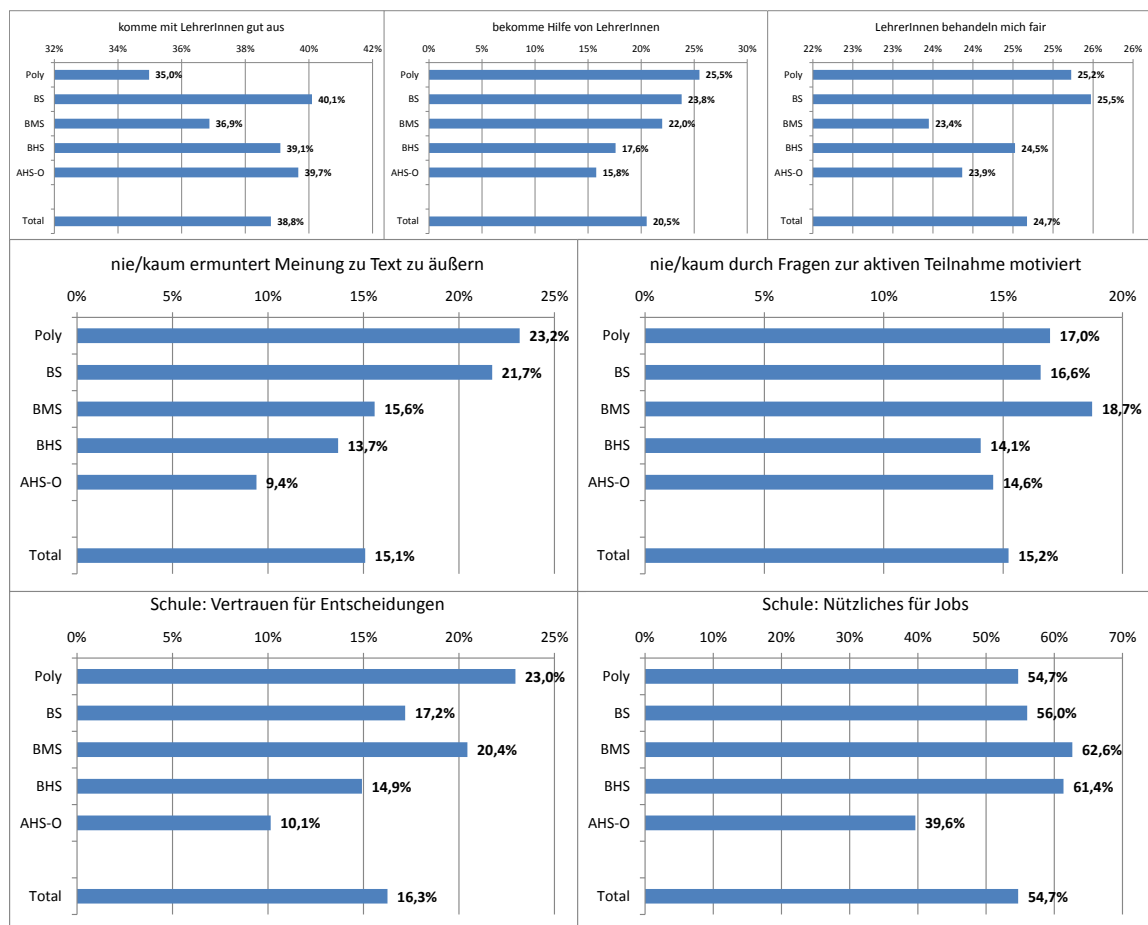
Quelle: eigene Auswertung PISA 2009 int.

Abbildung 29: Computernutzung zuhause und in der Schule



Quelle: eigene Auswertung PISA 2009 int.

Abbildung 30: Verhältnis zu Lehrpersonen und Einschätzung der Methodik



Quelle: eigene Auswertung PISA 2009 int.

Lernzeiten in den PISA-Fächern

Um das Gewicht der Allgemein- und Basisbildung in den verschiedenen Ausbildungsbereichen vergleichen zu können, wurden die von den Schüler/innen in PISA 2009 angegebenen Lernzeiten ausgewertet. Abbildung 31 zeigt die kumulierten wöchentlichen Lernzeiten, je flacher die Kurve ist, je weniger Zeit wird insgesamt aufgewendet, bei steilen späteren Anstiegen gibt es höhere Anteile von Schüler/innen mit längeren Lernzeiten, wenn kleine Sprünge auftreten sind die Lernzeiten kontinuierlich verteilt und die Variation ist höher. Der Vergleich zur Durchschnittskurve zeigt das Profil der verschiedenen Ausbildungsgänge. Abbildung 32 gibt einige zusammenfassende Indikatoren für die Verteilung der Lernzeiten.

Man kann hier einige verallgemeinernde Feststellungen treffen, wenn man die Angaben über die Lernzeiten als Indikatoren für die Wichtigkeit der Fächer interpretiert:

- Der größte Teil der Schüler/innen lernt in Deutsch bis zu 4 Stunden, in Mathematik bis zu 5 Stunden und in Naturwissenschaften über 6 Stunden, damit kommen insgesamt 15 Lernstunden bei den meistlernenden Schüler/innen zusammen, es gibt

aber auch jeweils viele Schüler/innen die viel weniger lernen. Der Median liegt in den verschiedenen Fächern bei 2,5 bis 3,3 Stunden, zusammen etwas über 8 Lernstunden pro Woche.

- In den Naturwissenschaften sind die Lernzeiten am heterogensten, indem es zunächst erhöhte Anteile an Schüler/innen mit geringen Lernzeiten (36% bis 2 Stunden), dann ein vermindertes Maß an mittleren Lernzeiten (3-4 Stunden) gibt, und dann die höchsten Werte bei hohen Lernzeiten von % Stunden oder mehr auftreten, der Maximalwert ist dann mit über 14 Stunden fast doppelt so hoch als in Mathematik (7,5) und fast dreimal so hoch als in Deutsch (5,0). Naturwissenschaften sind in Österreich immer noch etwas für Spezialist/innen.

- In den Berufsschulen sind die Lernzeiten in den allgemeinbildenden Fächern, sicherlich in hohem Maße strukturbedingt, in Deutsch und den Naturwissenschaften am geringsten, in Mathematik liegen die BMS noch deutlich darunter. Trotz des hohen Spitzenwertes sind die Lernzeiten in Naturwissenschaften in den Berufsschulen durchgängig deutlich geringer als in allen anderen Bereichen. Im Prinzip lernen also die Schüler/innen in den Schulbereichen, wo die Testleistungen am geringsten sind, auch am wenigsten.

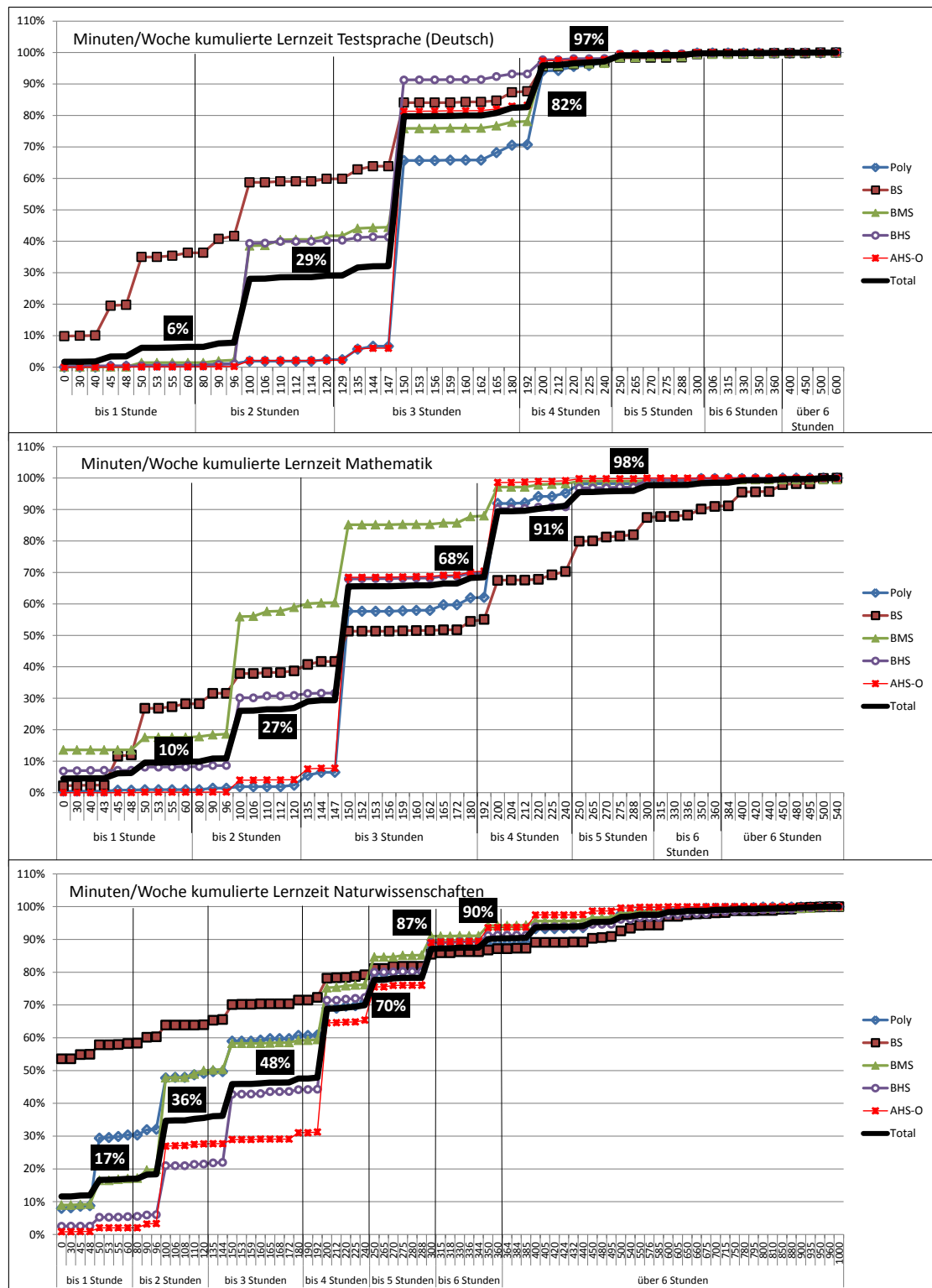
- Die Heterogenität und Vielfältigkeit der Ausbildungsgänge führt aber in der BS auch dazu, dass ein Teil der Schüler/innen in diesen allgemeinbildenden Fächern sehr hohe Lernzeiten aufweist, das gilt v.a. für die Naturwissenschaften, wo die Hälfte überhaupt keine Lernzeiten angibt, und auch das dritte Quintil noch deutlich unter allen anderen Ausbildungen bei 1.5 Stunden liegt, die höchsten Lernzeiten dann aber bis auf 15 Stunden, in die Größenordnung der BHS, ansteigen.

- Die AHS zeigt immer den höchsten Anstieg, in den Naturwissenschaften gibt es aber auch hier einen beträchtlichen Anteil an Schüler/innen mit geringen Lernzeiten und der Maximalwert liegt deutlich unter dem Durchschnitt (8,3 gegenüber 14,2 und den berufsbildenden Schulen).

- Die Lernzeiten an den BHS ähneln den AHS und dem Durchschnitt, in Deutsch und Mathematik gibt es etwas mehr Schüler/innen mit geringen Lernzeiten, und die Spitzenwerte liegen in Mathematik und den Naturwissenschaften höher als in den AHS.

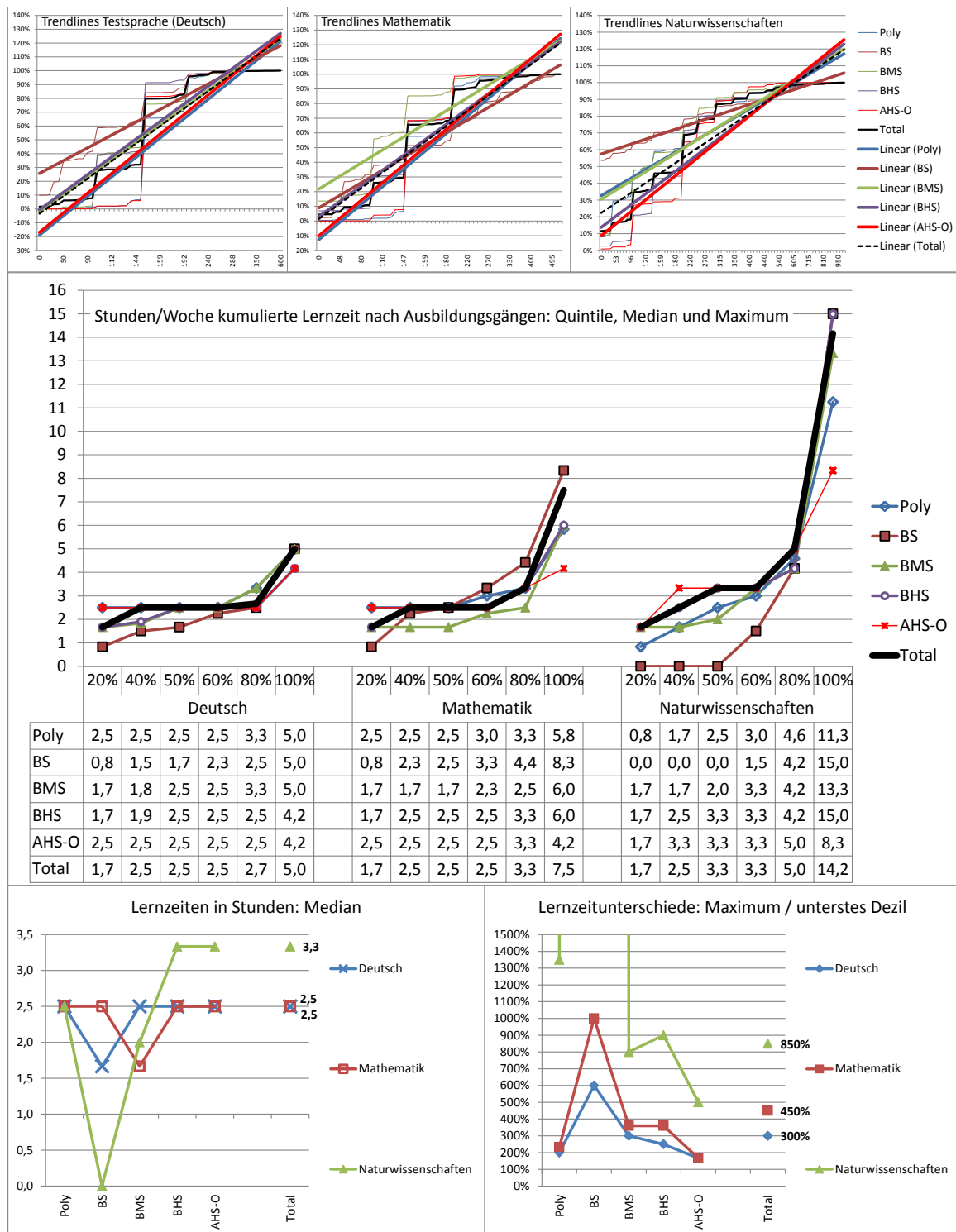
In diesen Strukturen deutet sich für die Kompetenzen in der Basis- und Allgemeinbildung so etwas wie ein ‚Mathäus-Prinzip‘ an: Wer hat, dem wird gegeben! Wenn man davon ausgeht, dass ein bestimmtes Grundniveau an Kompetenzen in Sprache(n), Mathematik und Naturwissenschaften zunehmend wichtiger wird, so wäre das Gewicht dieser Fächer gerade in der niederen Berufsbildung zu überdenken. Es fragt sich, ob die jedenfalls berechtigzte Aufforderung an die Pflichtschule, hier eine ausreichende Basis zu liefern, genügt, oder ob nicht auch die Berufsbildung diesen Fächern mehr Gewicht geben sollte.

Abbildung 31: Lernzeiten in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften



Quelle: eigene Berechnung aufgrund PISA 2009 int.

Abbildung 32: Indikatoren für Lernzeiten nach Ausbildungsgängen



Quelle: eigene Auswertung PISA 2009 int.

3.2.3. Mobilität und Abbrüche von beruflichen Schulen und Ausbildungen

Eine seit langem immer wieder heftig diskutierte Frage betrifft die Abbrüche und Dropouts aus der Berufsbildung. Diese Problematik hängt zu einem beträchtlichen Teil von der speziellen Form der Konstruktion der Übergänge an der 9. und 10. Stufe zusammen. Da sich der Beginn der schulischen Berufsbildung mit der Schulpflicht überschneidet, wird auf der einen Seite der Zugang in die ersten Jahrgänge der Schulen erhöht, da der Beginn der Lehrlingsausbildung aber erst ein Jahr später angesetzt ist, wird dadurch gleichzeitig ein starker Mobilitätsstrom aus den ersten Jahrgängen in die Lehre ausgelöst.

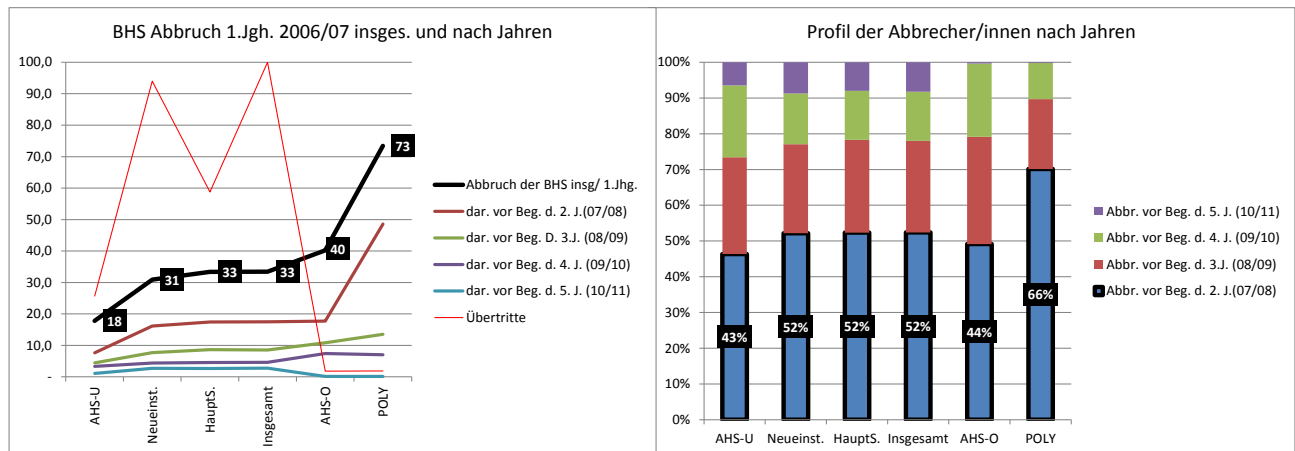
Solange keine Individualstatistik verfügbar war, konnten die komplizierten Ströme in diesem Bereich nicht erfasst werden. Leicht ersichtlich war in den Schulen der Verlust von Klasse zu Klasse, der als Ausmaß von Abbrüchen klassifiziert wurde. Nur sehr unzureichend ersichtlich waren jedoch die Zielzustände der Mobilitätsströme. Dies kann nun seit einigen Jahren aufgrund der neuen Individualstatistik beobachtet werden und Statistik Austria hat nun beginnend mit dem Eintrittsjahrgang 2006/07 Daten zur Verfügung gestellt, die einerseits die Verlustraten von Jahr zu Jahr beschreiben, und andererseits auch die Mobilitätsvorgänge grob nachvollziehen. Damit können nicht nur die Abströme aus den verschiedenen Bereichen beobachtet werden („Brutto-Dropout“), sondern auch die Zugänge in andere Bereiche. Diese Zugänge in andere Bereiche bedeuten, dass oft Abschlüsse erworben werden, und müssen gegenüber den Abgängen saldiert werden, so dass sich die Abströme ergeben, die keine weiteren Zugänge aufweisen („Netto-Dropout“).

Abgesehen von diesen quantitativ-empirischen Erfassungsproblemen stellen sich viele Fragen der Bewertung der Abbrüche und Mobilitätsströme. Diese Fragen sind insbesondere im Umkreis der 9.Stufe relevant, indem beispielsweise beim Wechsel von einer 1.BHS oder BMS in eine Lehre verschiedene Konstellationen denkbar sind: Der Besuch einer BHS mit der von vorneherein festen Absicht, im zweiten Jahr in eine Lehre überzuwechseln in Kombination mit einer erfolgreichen Lehrstellensuche ist eine andere Erfahrung als ein erzwungener Wechsel in eine Lehre oder BMS aufgrund eines fehlenden Schulerfolges in der BHS. Zwischen diesen Extrembeispielen sind viele Varianten denkbar, die mit weniger ausgeprägten Voreinstellungen und Resultaten verbunden sind; man will es in der Höheren „probieren“ und die Erfahrungen sind dann mehr oder weniger ambivalent und „es ergibt sich“ ein Lehrstellenzugang etc. Tatsache ist aber, dass in dieser strukturellen Konstellation gewissermaßen „Misserfolgserlebnisse“ in Form von mehr oder weniger erlittenen Abbrüchen eingebaut sind. Zu diesen Konstellationen ist viel zu wenig bekannt.⁸³

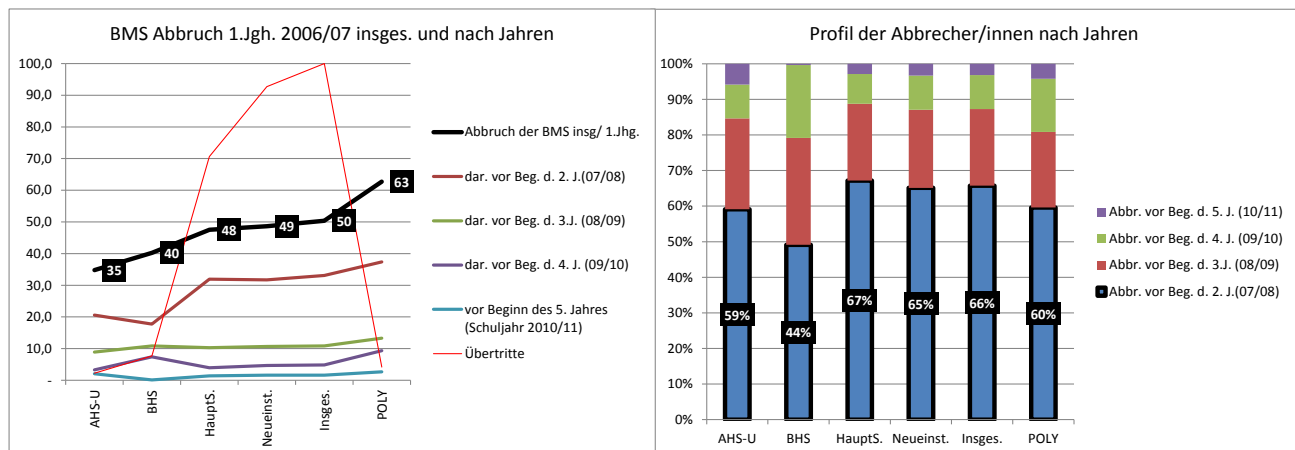
⁸³ Einige neuere Studien haben sich mit diesen Fragen näher beschäftigt: Nairz-Wirth, E., Meschnig, A. & Gitschthaler, M. (2010). Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Earely School Leavers (Forschungsbericht). Wien: Wirtschaftsuniversität, Abteilung für Bildungswissenschaft. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://wien.arbeiterkammer.at/bilder/d125/StudieQuoVadisBildung2010.pdf>; Nairz-Wirth, E., Feldmann, K. & Diexer, B. (2012). Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch. Aufbruch zu einer neuen Schulkultur (Forschungsbericht). Wien: Wirtschaftsuniversität, Abteilung für Bildungswissenschaft.

Abbildung 33: Verlustraten aus BHS und BMS 2006/07 bis 2010/11 nach schulischer Herkunft und Einzeljahren

BHS



BMS



Anmerkung: Kategorien jeweils geordnet nach der Höhe der gesamten Verlustrate; der Graph Übertritte zeigt den Anteil der jeweiligen Kategorie an der Ausgangsmasse; im rechten Teil der Grafik sind die Verluste die Bezugsmasse die stark Umrandeten Stäbe zeigen das Gewicht der Verluste vor dem 2.Jahr (Abstrom in die Lehre) bezogen auf alle Verluste; die unspezifischen Zugangskategorien wurden weggelassen, daher summieren sich die Übergänge nicht auf 100%.
Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Statistik Austria

Abbildung 33 zeigt die quantitativen Ausmaße der Verluste als der einen Seite der Medaille. Der linke Teil der Grafik zeigt die Verlustraten jeweils geordnet nach der quantitativen Höhe der gesamten Abbrüche in den verschiedenen Kategorien bezogen auf den Bestand im ersten Jahrgang. Die durchschnittliche (Brutto)-Verlustrate aus den BHS beträgt in dieser Betrachtung 33% (Kategorie: Insgesamt) und man sieht, dass sie bei der Vorbildung Hauptschule mit 33% deutlich höher ist als bei der

Zugriff am 02. 10. 2012 unter
<http://www.wu.ac.at/bildungswissenschaft/aktuelles/handlungsempfehlungen>
 Ataç & Lageder (2009) zeigen die Erfahrungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund: Ataç, Ilker & Lageder, Miriam (2009). Welche Gegenwart, welche Zukunft? Keine/eine/doppelte Integration?. Eine qualitative Paneluntersuchung zum Verlauf von Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf Familie, Bildung und Beruf bei Wiener Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Forschungsbericht). Wien: Universität. Zugriff am 15.10.2012 von
<http://homepage.univie.ac.at/ilker.atac/LAF.pdf>

Vorbildung AHS-Unterstufe (18%). Die hohen Verluste aus AHS-Oberstufe und Poly beziehen sich auf untypische ganz kleine Ausgangsmassen. Man sieht im rechten Teil der Abbildung, dass die Verluste im ersten Jahr, die die Übergänge in die Lehre enthalten, in den Hauptkategorien etwa die Hälfte aller Verluste ausmachen (aus der AHS-Unterstufe ist dies etwas geringer).

Die Verluste aus den BMS liegen mit 50% im Durchschnitt deutlich höher, beim Zugang von der Hauptschule, der um gut 10 Prozentpunkte höher ist als in den BHS, liegt die Verlustrate bei 48% (die AHS spielt hier quantitativ nur eine sehr geringe Rolle) und der Anteil der Verluste im ersten Jahr (Übergänge in die Lehre) liegt bei zwei Drittel.

Abbildung 34 zeigt in zusammengefasster Form die andere Seite der Medaille, indem in vereinfachter Form auch erfasst ist, wohin sich die Abströme bewegen. Nach dem 4. Jahr sind in den BHS noch etwas mehr als die Hälfte des Ausgangsbestandes in einer regulären Karriere (56%), der ‚Netto-Dropout‘, also diejenigen, die das Beobachtungssystem verlassen haben, beträgt aber nur 6% des Ausgangsbestandes. Die übrigen Abbrecher/innen haben repetiert (ca. 10%) oder in andere Positionen gewechselt (zusammen fast 30%). Die Hälfte dieser Abströme erfolgt in die Lehre (16% von insgesamt), davon wiederum etwa die Hälfte (9% von insgesamt) im ersten Jahr, und ein Viertel wechselt in eine BMS. Nur ein kleiner Teil der Wechsel findet auf der gleichen Ebene in eine AHS oder andere BHS statt (4% des Ausgangsbestandes oder 1 von 8 Wechseln).

Im Bereich der BMS werden die 3-4-jährigen Formen erfasst. Hier bleibt weniger als die Hälfte des Ausgangsbestandes (45%) in einer regulären Karriere erhalten, und der ‚Netto-Dropout‘ beträgt 13%, also das Doppelte der BHS. Die Repetition ist etwas geringer (7%) und fast mit fast 30% geht der größte Teil der Abströme (insgesamt 37%) in eine Lehre über, davon zwei Drittel (20% von insgesamt) im ersten Jahr (Eintritte in die Lehre). Aufstiegswechsel in ABHS machen nur 4% aus (oder 1 von 9 Wechseln) und horizontale Wechsel in eine andere BMS machen weniger als 2% aus.

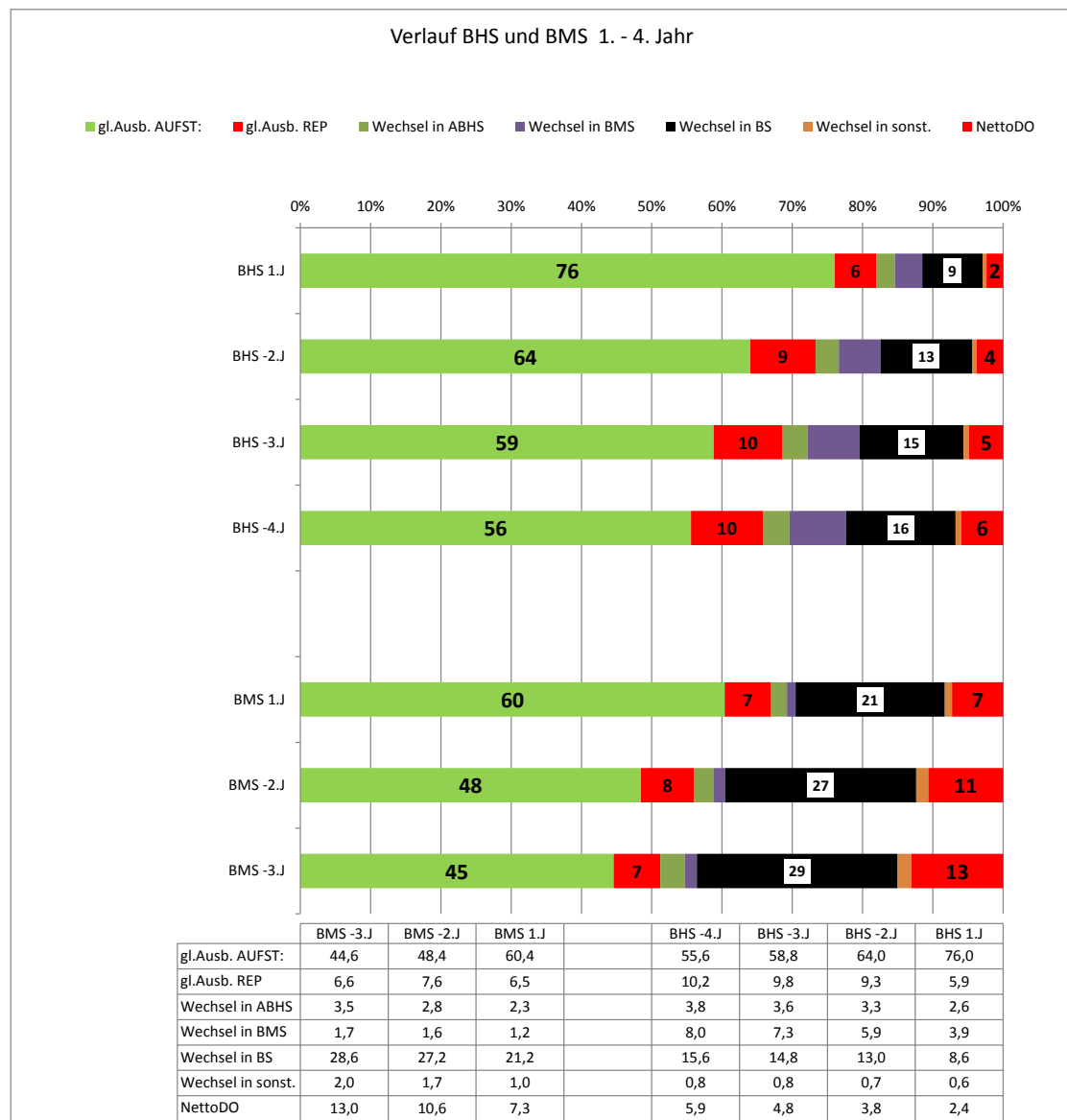
Nach wie vor besteht hier also die altbekannte, aber wenig zur Kenntnis genommene Asymmetrie von stark dominierenden Abstiegswechseln gegenüber einem kleinen Teil von horizontalen oder Aufstiegswechseln. Dies unterstreicht den Selektionscharakter des Systems: man beginnt möglichst hoch und muss im Zweifelsfall mit niedrigeren Alternativen Vorlieb nehmen.

Die weiteren Abbildungen (Abbildung 34 bis Abbildung 37) zeigen die Verläufe disaggregiert nach den Fachrichtungen. Die Muster ähneln sich, die Verbleibsraten sind in den wirtschaftsberuflichen, sozialberuflichen und den land- und forstwirtschaftlichen Schulen höher, die kaufmännischen BMS zeigen besonders niedrige Verbleibsraten. Von den land- und forstwirtschaftlichen BMS sind die Übergänge in die Lehre besonders hoch.

Eine wesentliche Lücke besteht noch in der quantitativ-empirischen Erfassung, indem die Lehrlingsausbildung nicht einbezogen ist. Die Berufsschulen werden in weiten Bereichen lehrgangsmäßig mit einer beträchtlichen Flexibilität angeboten und sind auch mit der betrieblichen Ausbildung flexibel verbunden. Der betriebliche Teil der Lehre ist im Prinzip über die Daten der Sozialversicherungsverläufe beobachtbar,

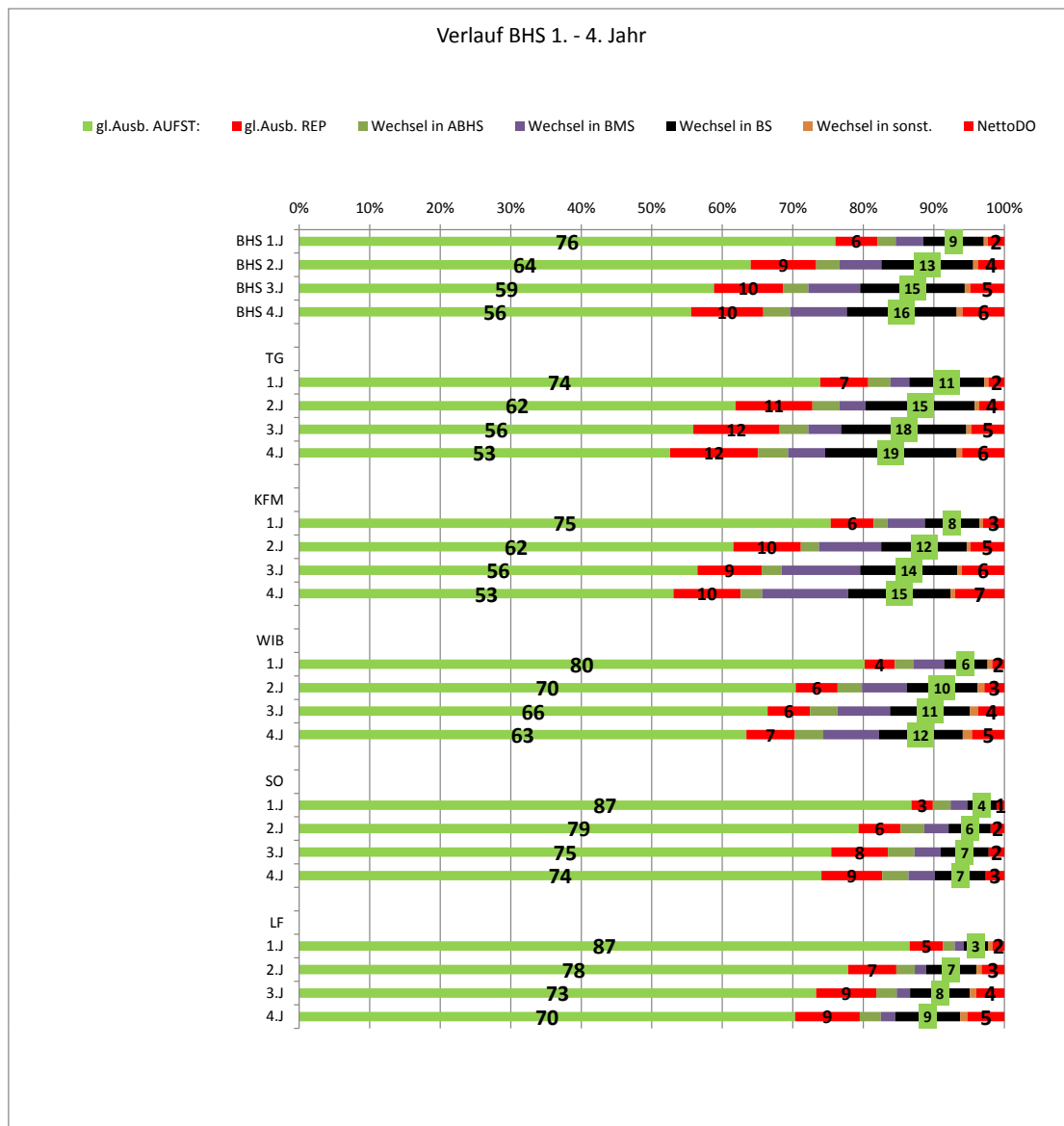
jedoch sind diese wiederum nicht mit der Schulstatistik verknüpft. Daher ist dieser Bereich bisher nur ansatzweise erfasst. Eine erste Auswertung der Übergänge zwischen 2005/06 und 2006/07 ergab für die BS deutlich niedrigere Verlustraten als für die BMS und BHS (Lassnigg 2008, 2010). Die Brutto-Verlustraten bei dieser Berechnung waren für die BS 7%, für die BMS 26% und für die BHS 14%, als Netto-Verlustraten ergaben sich in der Querschnittsbetrachtung für 1 Jahr für die BS und die BHS 2% und für die BMS 5%. Eine Hochrechnung auf kumulierte Netto-Verlustraten auf die Verläufe ergab für BS 4,8% und für die BMS 13,2% und für die BHS 8,2% (die BMS gut getroffen, und für die BHS eine beträchtliche Überschätzung).

Abbildung 34: Ausbildungsverläufe 2006/07 bis 2010/11 von BHS und BMS vom 1. bis 5. bzw. 3./4.Jahr aggregiert



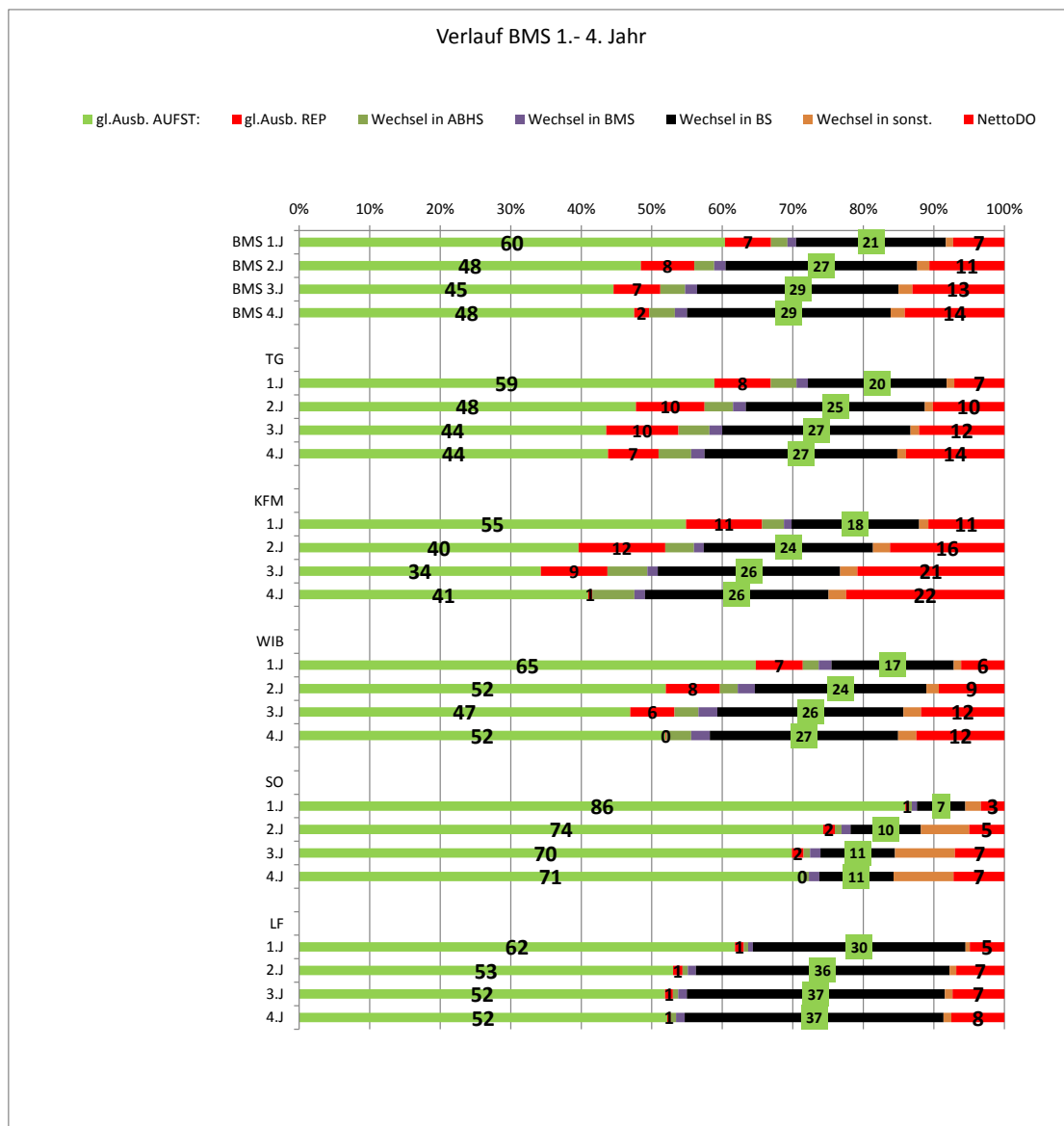
Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Statistik Austria.

Abbildung 35: Ausbildungsverläufe 2006/07 bis 2010/11 von BHS vom 1. bis 5. Jahr, differenziert nach Fachrichtungen



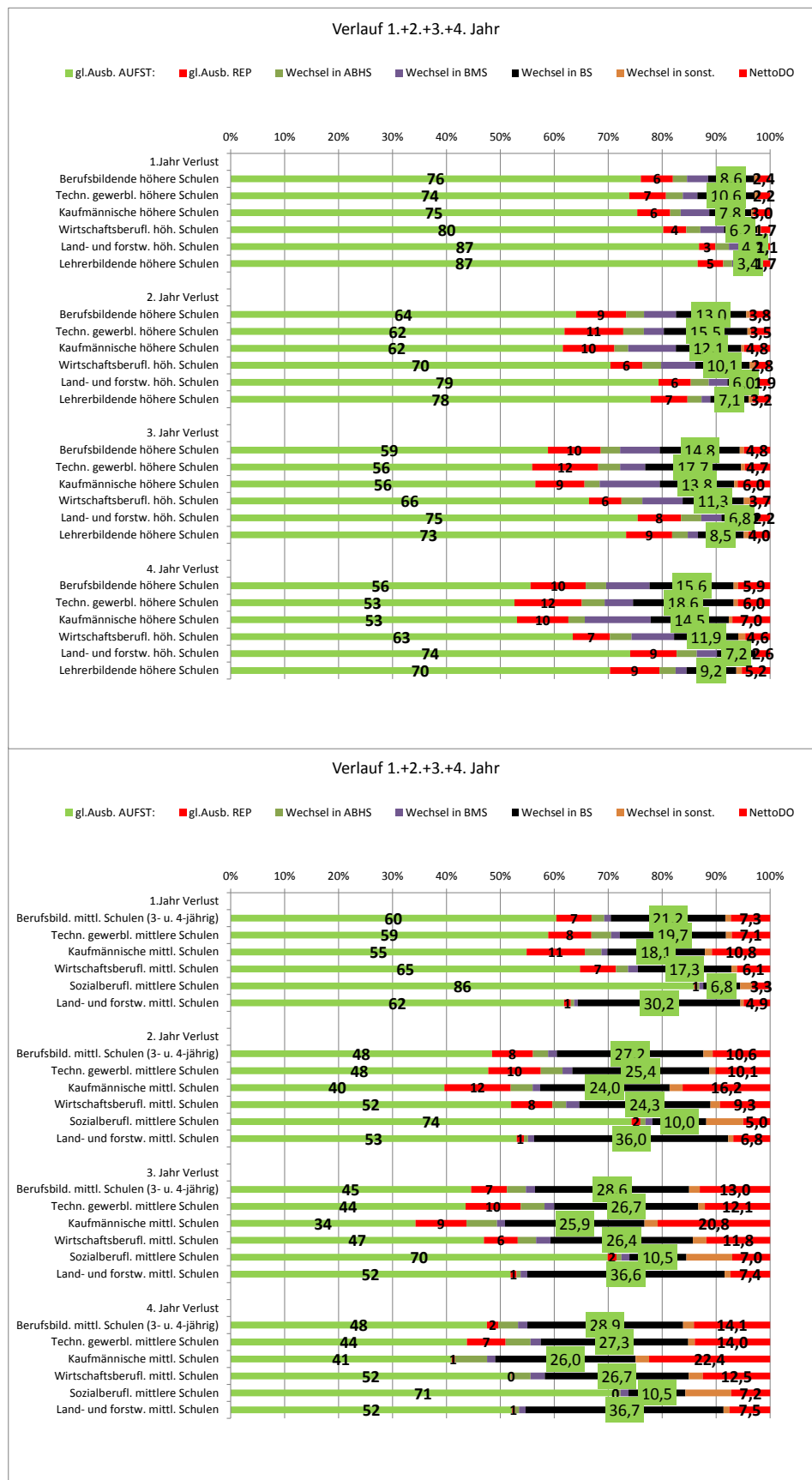
Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Statistik Austria.

Abbildung 36: Ausbildungsverläufe 2006/07 bis 2010/11 von BMS vom 1. bis 5. Jahr, differenziert nach Fachrichtungen, geordnet nach Jahren



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Statistik Austria.

Abbildung 37: Ausbildungsverläufe 2006/07 bis 2010/11 von BMS vom 1. bis 5. Jahr, differenziert nach Fachrichtungen, Quervergleich der Fachrichtungen



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Statistik Austria

3.2.4. Folgewirkungen der demografischen Entwicklung

Die demografische Entwicklung wird im Hinblick auf die ‚Alterung‘ der Gesellschaft und einen zukünftig verstärkten Mangel an Fachkräften heftig diskutiert. Betrachtet man die langfristige Entwicklung der Bevölkerung nach Altersgruppen, so ist in den demografischen Prognosen erkennbar, dass sich in der gegenwärtigen Phase seit 2005 bis etwa 2015 die mittleren Jahrgänge im Haupterwerbsalter zwischen 35 und 44 Jahren deutlich zurückgehen (um etwa 20% in zehn Jahren), gleichzeitig geht eine Umschichtung zu den etwas älteren 45-65-Jährigen vor sich, die seit 2000 stark wachsen und bis etwa 2020 weiter wachsen werden (um etwa 50% in zwei Jahrzehnten). Wenn man die Präferenzen bei der Personalsuche für die mittleren Jahrgänge und die gleichzeitige Umschichtung innerhalb des Potentials berücksichtigt, so ist ganz klar vorherzusagen, dass allein schon aus diesen demografischen Gründen für die Personalsuchenden die praktische Erfahrung eines ‚Fachkräftemangels‘ entsteht. Nach der Prognose werden um 2020 auch die 45-65-Jährigen den Höhepunkt erreichen und dann für ein Jahrzehnt zurückgehen um dann langfristig zu stagnieren. Diesem Rückgang steht eine Steigerung der 65-75-Jährigen gegenüber, die in einigen Jahren – abgesehen von den langfristig steigenden noch älteren über-75-Jährigen – das einzige steigende Bevölkerungspotential sein werden.

Betrachtet man die Potentiale für das Bildungswesen unter den jüngeren Jahrgängen (Abbildung 38), so zeigt sich bei den Jahrgängen für die Oberstufe und die Hochschulen ein zeitlich verschobener Rückgang, der in der Oberstufe bereits eingesetzt hat, und im Hochschulbereich in den nächsten Jahren einsetzen wird. Um 2015 bzw. 2020 geht dieser Rückgang zunächst in Stagnation über, gefolgt von einer ganz leichten Steigerung. Eine Steigerung an Fachkräften erfordert eine starke Ausschöpfung des Potentials. Diese Ausschöpfung ist aber auf der Oberstufe bereits sehr stark und kann ohne qualitative Maßnahmen schwerlich gesteigert werden, auf der Hochschulebene konkurriert eine weitere Ausschöpfung für ein Studium mit der Nutzung als Fachkraft. Diese Entwicklung der demografischen Potentiale lässt leicht vorhersagen, dass im Falle eines steigenden Fachkräftebedarfs der Wettbewerb um die Jugendlichen zunehmen wird. Da der Bedarf in der Lehrlingsausbildung am unmittelbarsten in der Eingangsstufe von den Betrieben spürbar ist, wird dieser auch am stärksten geäußert. In den Schul- und Studienbereichen wird der Bedarf erst bei den AbsolventInnen, eventuell nach einer bestimmten Praxiserfahrung spürbar, aufgrund dieser Pufferung sind auch die Bedarfsäußerungen weniger stark ausgeprägt. Die Indexdarstellung unterstreicht die dargestellten Entwicklungen. Der Rückgang im Bereich der Jüngeren geht vergleichsweise rasch vor sich, so dass Anpassungsprozesse stark gefordert sind. Die Indexdarstellung zeigt auch die Wellenbewegung, die entsprechende Anpassungen seitens der Politik erfordert.

Abbildung 39 zeigt die prognostizierte langfristige demografische Entwicklung in den Bundesländern. In der Mehrzahl der Bundesländer ist die Gesamtbevölkerung steigend (Ausnahme Kärnten und Steiermark), die Erwerbsbevölkerung ist aber in der Mehrzahl der Bundesländer sinkend oder stagnierend (Ausnahmen sind Wien und Niederösterreich). Das Bildungspotential befindet sich in Österreich insgesamt seit 2005 im Sinken, die Aufgliederung nach Bundesländern zeigt jedoch charakteristische Unterschiede. In Wien gibt es in der gesamten Darstellungsperiode eine deutliche Steigerung, in allen anderen Bundesländern gibt es in den letzten Jahren bereits einen

Rückgang, der sich in der Prognose bis 2020 mehr oder weniger stark fortsetzt und dann in manchen Bundesländern in eine Steigerung (Niederösterreich) oder Stagnation (Burgenland, Tirol, Vorarlberg) übergeht oder sich mehr oder weniger stark fortsetzt. Wenn diese Entwicklungen sich so abspielen, dann sind Verteilungsfragen bei den Ressourcen zu erwarten.

Betrachtet man die verschiedenen Varianten der Bevölkerungsprognose näher, dass in der bisher charakterisierten Hauptvariante der Bevölkerungsprognose eine stabile Bevölkerungsentwicklung durch Zuwanderung erreicht wird. Bis 2030 sollten laut Hauptvariante insgesamt etwa 750.000 Personen zusätzlich zuwandern, diese zusätzliche Zuwanderung macht dann etwa 8% des Bestandes der Hauptvariante aus (bis 2075 erhöht sich dieser Bestand an zusätzlicher Zuwanderung in der Hauptvariante auf 3,5 Millionen oder 38% des Bestandes – d.h. fast zwei Fünftel der für diesen Zeitpunkt in der Hauptvariante prognostizierten Bevölkerung sind heute noch nicht im Lande. In der 15-60-jährigen Bevölkerung wird mit diesen Annahmen über die Zuwanderung in absoluten Zahlen in den nächsten Jahren kein Bevölkerungswachstum erreicht. In dieser Population gibt es in der Hauptvariante ohne Migration zwischen 2010 und 2030 einen Rückgang um ca. 18% und auch in der Hauptvariante wird ein Rückgang des Erwerbspotentials um ca. 6% prognostiziert. Erst in der Wachstumsvariante ist die Bevölkerung bis 2030 fast stabil (Rückgang um 2%), die geschätzte zusätzliche Zuwanderung macht in dieser Variante etwa 1,3 Millionen aus (d.h. 14% des prognostizierten Bestandes von 2030 leben heute noch nicht in Österreich).

Damit wird die Bedeutung der Zuwanderung deutlich. Man kann diese Prognosen für die groben Altersbänder des Bildungspotentials näher betrachten (Abbildung 40, Abbildung 41). Die Prognosevariante ohne Migration zeigt den zeitversetzt wirksam werdenden langfristigen starken Rückgang des Potentials. In der Hauptvariante mit Migration ist die Entwicklung bis zum Ende der Pflichtschule etwa stagnierend, das Potential für die Oberstufe und die Hochschule geht nach einem weiteren Jahrzehnt des Rückganges um 2030 in Stagnation über. Auch in der Wachstumsvariante beginnt erst um 2030 eine Steigerung.

Man sieht, dass in der Prognosevariante, die nur die Fertilität berücksichtigt (oberer Teil der Abbildung) langfristig ein bedeutender Rückgang des demografischen Potentials für die Ausbildung zu erwarten ist, sowohl im Bereich der Pflichtschule als auch im Bereich der weiterführenden Bildung. In der Hauptvariante wird die Migration berücksichtigt, und es entsteht dadurch eine in etwa stabile Bevölkerungsentwicklung. Die aus der Fertilität entstehende Lücke wird in den Annahmen durch Migration ‚aufgefüllt‘.

Für die Ausbildung bedeutet dies, dass in Zukunft im österreichischen Durchschnitt mit einem steigenden Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungswesen gerechnet werden muss.

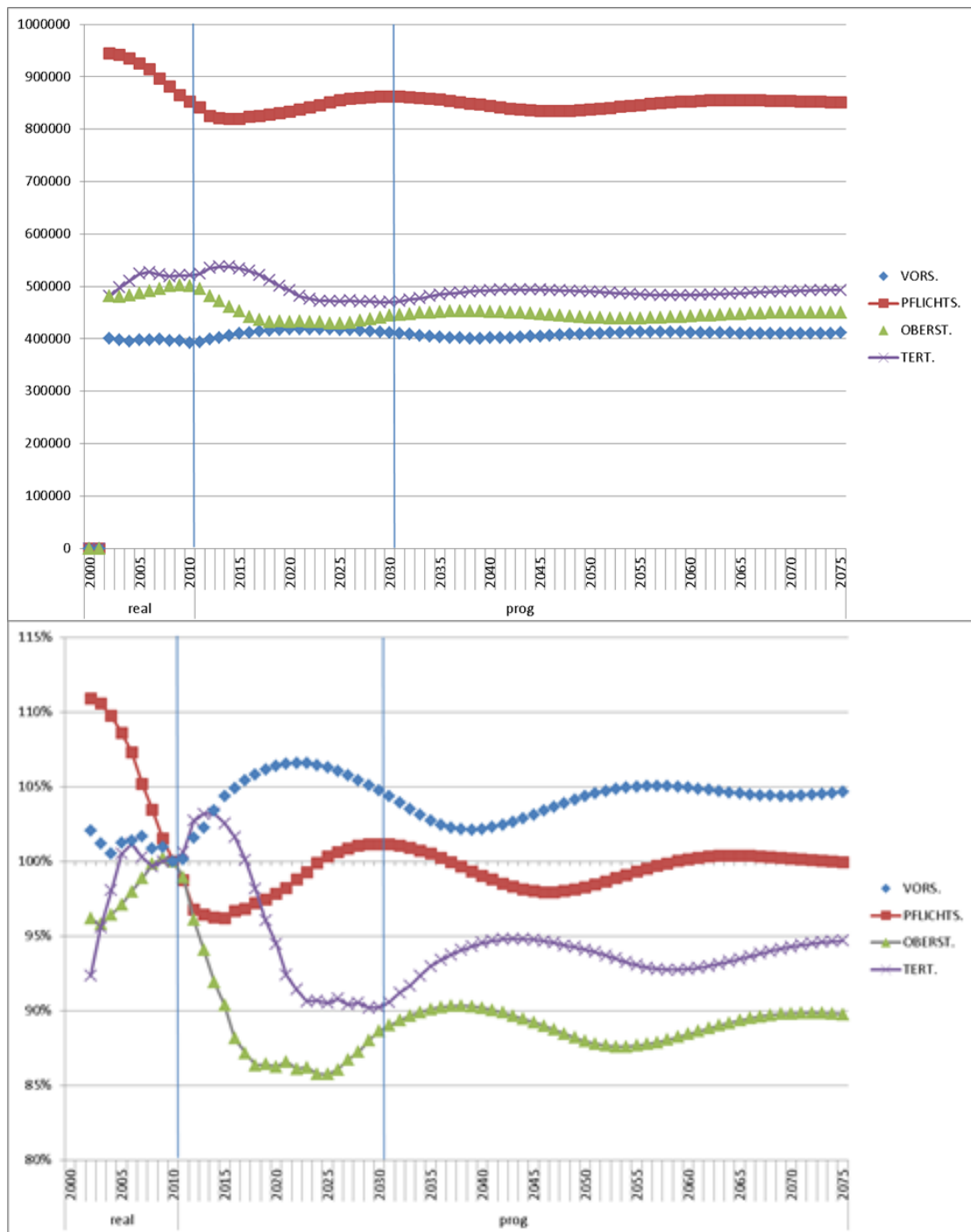
Man kann aus der Differenz der Varianten die Größenordnung berechnen, die die Zuwanderung ausmachen muss, um die Lücke auszugleichen. Abbildung 41 zeigt für Österreich die Differenzen zwischen Hauptvariante und Wachstumsvariante zur Variante ohne Zuwanderung in den Bevölkerungsprognosen langfristig bis 2075 und mittelfristig bis 2030 in absoluter und relativer Darstellung getrennt für die junge

Bevölkerung bis zum Ende der Pflichtschule (0-14-Jährige) und für die weiterführende Bildung in großzügiger Kategorisierung (15-29-Jährige).

Man sieht, dass in der Prognose einer einigermaßen stabilen Bevölkerung (Hauptvariante) bis 2075 zusätzlich über eine Million an Netto-Zuwander/innen als Potential für das österreichische Bildungswesen angenommen werden (600.000 bis zum Ende der Pflichtschule und 700.000 für den weiterführenden Bereich). Am prognostizierten Gesamtbestand der SchülerInnen und Studierenden am Ende der Prognoseperiode würde der Anteil an zusätzlichen Zuwander/innen zum gegenwärtigen Status-Quo gegen 50% gehen (in der Wachstumsvariante sind es 60-70%). Mittelfristig bis 2030 steigt dieser Anteil an zusätzlichen Zuwander/innen in der Hauptvariante zu Erreichung einer stabilen Bevölkerung auf gegen 15% (in der Wachstumsvariante auf 20% im weiterführenden Bereich bis 30% im Pflichtschulbereich).

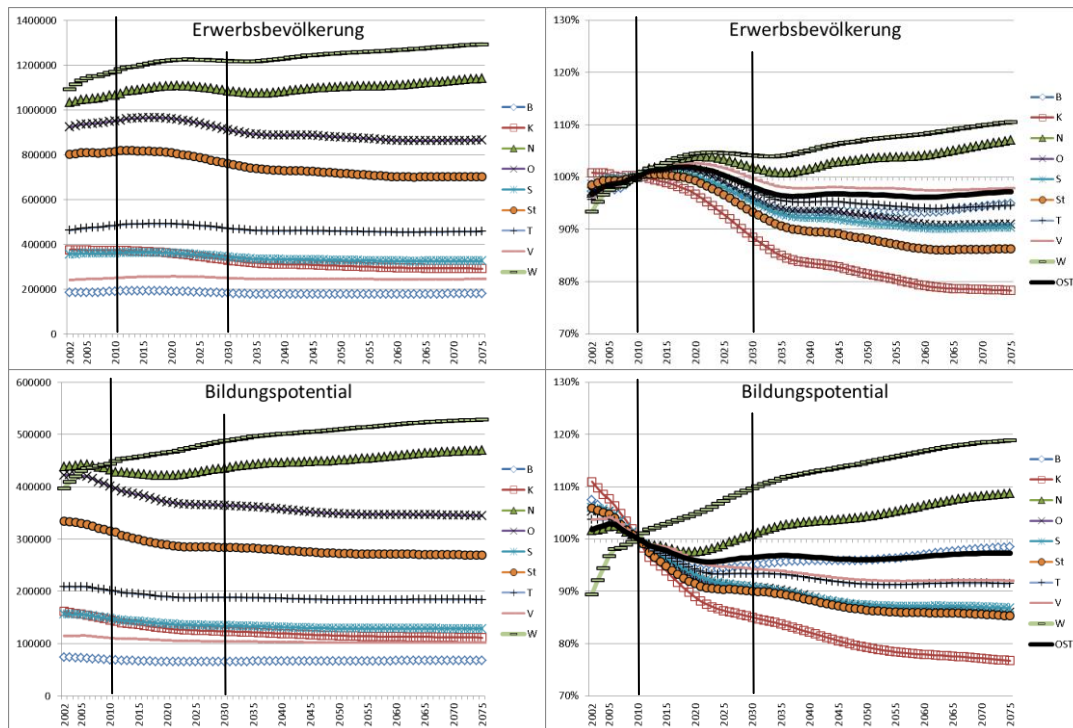
Zum gegenwärtigen Stand liegt der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Pflichtschulalter im österreichischen Durchschnitt bei ca. 22%, bis 2030 würde dieser Anteil also auf etwa ein Drittel steigen. Es ist klar, dass damit die Voraussetzungen geschaffen werden müssen, dass diese Kinder und Jugendlichen auch tatsächlich als die Bereicherung genommen und behandelt werden, die sie sind. Diese Schätzungen machen klar, dass ein gedeihlicher und produktiver Umgang mit Zuwanderung die entscheidende Hauptfrage der Entwicklung des Bildungswesens in näherer und fernerer Zukunft ist. Insbesondere wird sich diese Frage, die in Wien bereits seit längerem mit deutlichem Gewicht vorhanden ist (im Pflichtschulbereich haben bereits 50% der SchülerInnen Migrationshintergrund), auch auf die anderen Bundesländer ausbreiten, wo die Anteile bisher noch deutlich niedriger liegen (zwischen ca. 10% und 25%).

Abbildung 38: Langfristige Entwicklung des Bevölkerungspotentials für das Bildungswesen nach Altersgruppen (ÖST)



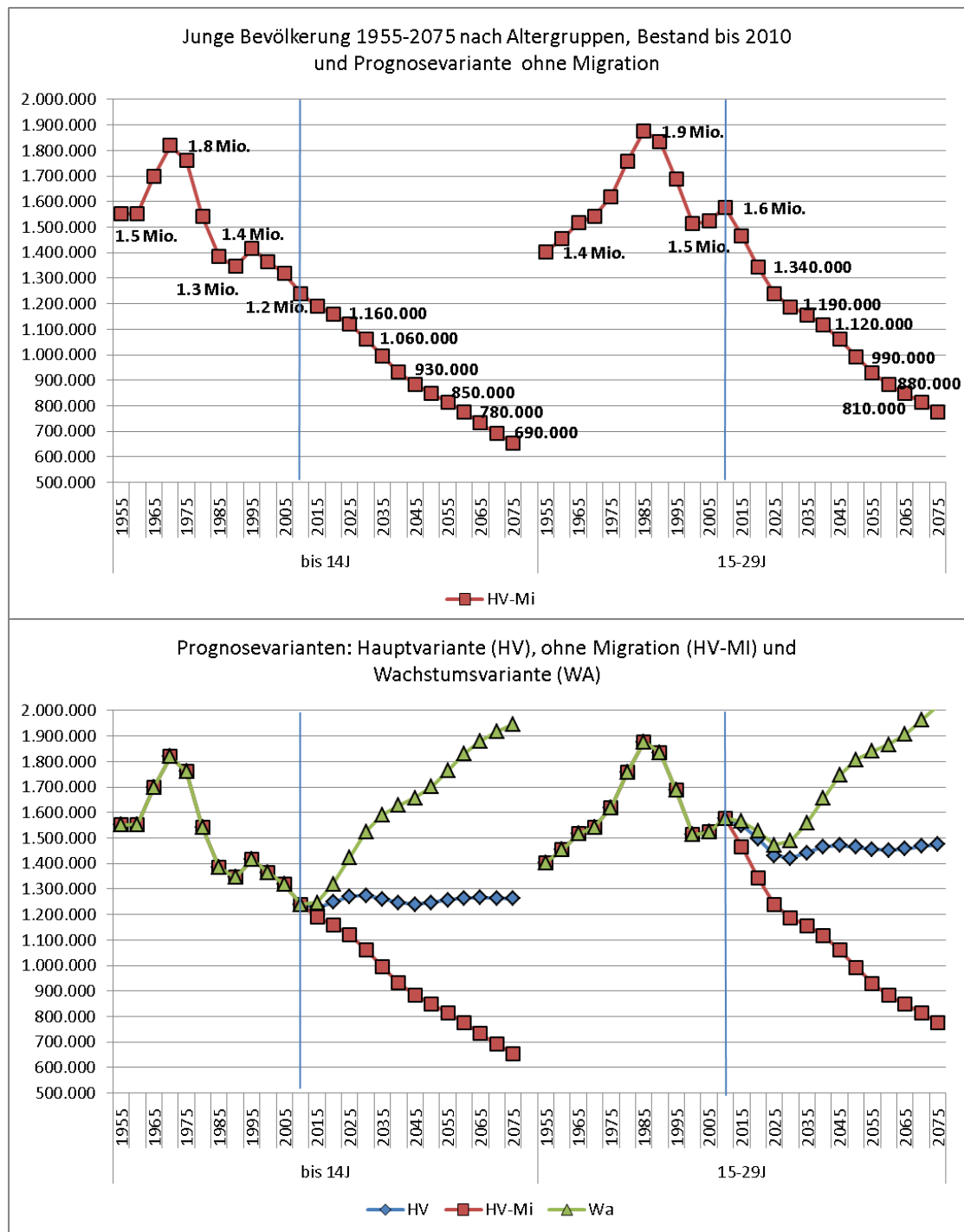
Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Statistik Austria

Abbildung 39: Demografische Entwicklung der Erwerbsbevölkerung und des Bildungspotentials nach Bundesländern, 2002-2075, absolut und relativ



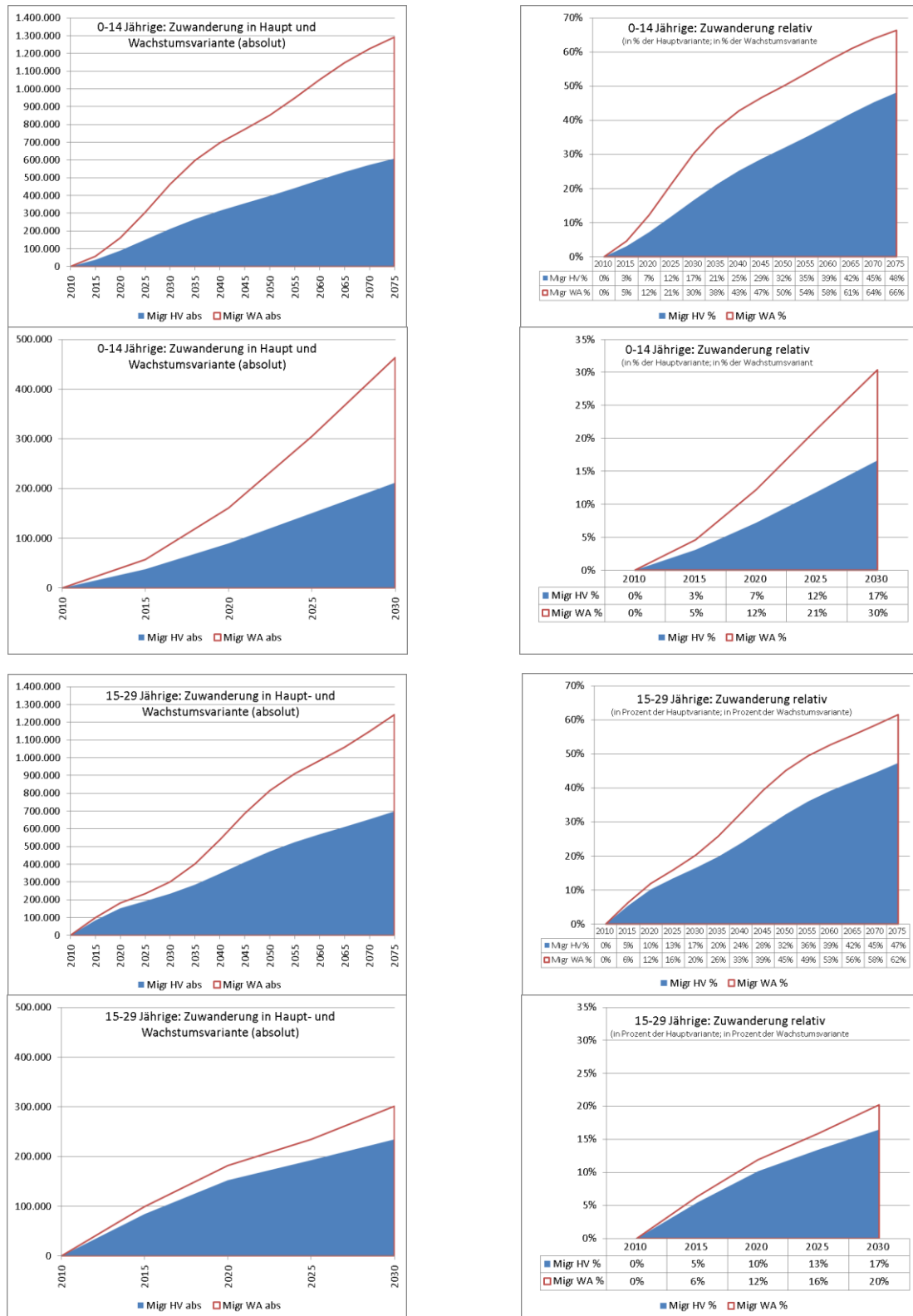
Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Statistik Austria

Abbildung 40: Langfristige Prognosen der jungen Bevölkerung, verschiedene Varianten (Statistik Austria), Prognosen ab 2010 (ÖSTERREICH)



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Statistik Austria

Abbildung 41: Altersgruppen für Erstausbildung: Zuwanderung absolut und relativ in Haupt- und Wachstumsvariante (ÖST) bis 2075 (oberer Teil) bzw. bis 2030 (unterer Teil)



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Statistik Austria

3.2.5. Reagibilität auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft

Die Herausforderungen der Wissensgesellschaft werden in der politischen Rhetorik seit Jahren prozessiert und die FTI-Strategie ist der Versuch, diesen durch entsprechende Maßnahmen zu begegnen. Wie gezeigt, ist eine der wichtigsten Antworten eine durchgreifende Bildungsreform, die auch von den Sozialpartner/innen gefordert wird.

Für die Berufsbildung gibt es in diesem Rahmen viele offene Fragen. Grundsätzlich wird die Struktur für gut befunden, es hat sich jedoch insofern eine widersprüchliche Situation aufgetan, als einerseits von der demografischen Entwicklung her der Rückgang der Potentiale für die sekundäre Bildung, insbesondere die Lehre gesehen wird (Stichwort ‚Fachkräftemangel‘) und auf der anderen Seite auch zunehmende Potentiale für Forschung und Innovation als notwendig erachtet werden, die von den Universitäten geliefert werden. Bei klar sinkendem demografischen Potenzial werden Erweiterungen auf den verschiedenen Ebenen gefordert, was aber offensichtlich nicht möglich ist. Vor allem auf zwei Dimensionen werden Lösungen gesehen, erstens in einer durchgreifenden Qualitätsverbesserung des Bildungswesens, wobei vor allem die Vorleistungen für die Berufsbildung in der Pflichtschule thematisiert werden, und zweitens in einer Reform in Richtung der Etablierung einer höheren Berufsbildung als einer ‚dritten Säule‘ im Hochschulwesen.

Zur ersten Thematik gibt es breiten Konsens zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Kräften, es bestehen jedoch auf der politischen Ebene grundlegende Auffassungsunterschiede und Konfliktpositionen darüber, welche Veränderungen für eine durchgreifende Qualitätsverbesserung nötig sind; diese betreffen v.a. die Struktur der Pflichtschule. Konsens besteht darin, dass die Problematik im Bereich der Schul- und Bildungsabbrüche vordringlich gelöst werden muss. Zur zweiten Thematik bestehen Fragen der Gewichtung zwischen dem Ausbau der bestehenden Hochschulinstitutionen und dem Aufbau einer dritten Säule im Hochschulwesen, die v.a. auf der Lehrlingsausbildung aufsetzen und diesen Bereich attraktivieren soll. In diesem Zusammenhang gibt es auch eine Reihe von Konfliktpunkten, die die Universitäten betreffen (v.a. Finanzierung und Zugangsregelung). Ein gewisser Konsens besteht darin, dass das Angebot an technisch-naturwissenschaftlichen Qualifikationen gestärkt werden soll (während aber die anderen Bereiche auch nicht zu vernachlässigen sind).

Die wichtigsten ungelösten Fragen im Hinblick auf das Angebot an den ‚richtigen‘ Qualifikationen und Kompetenzen für die Wissensgesellschaft betreffen also die Schnittstelle zwischen der Berufsbildung und der Hochschulbildung, oder wie die OECD dies ausdrückt, in der Frage nach dem ‚richtigen Mix‘ zwischen Berufs- und Hochschulbildung. Wie gezeigt wurde, lässt sich diese Frage jedoch nicht einfach auf der Basis von empirischen Befunden über das Verhältnis von Qualifikationsnachfrage und –angebot lösen, da einerseits in der Qualifikationsnachfrage die Frage nach der ‚richtigen‘ Dynamik in den wirtschaftlichen Strukturen steckt, und andererseits im Qualifikationsangebot die Frage nach der ‚Qualität‘ dieses Angebotes schwer zu beantworten ist.

Diese offenen Fragen werden radikalisiert durch die demografische Verknappung. Wenn ein relativer Überfluss beim Potential an jungen Menschen besteht, können die

verschiedenen Bereiche verteilt erweitert werden, wenn jedoch eine Verknappung besteht, verschärft sich die Frage nach den alternativen Prioritäten. In dieser Situation helfen auch die unmittelbaren empirischen Signale nicht weiter, da in allen Bereichen eine Verknappung signalisiert wird.

Abgesehen von diesen grundlegenden konzeptionellen Fragen ist die empirische Befundlage zum Verhältnis von Angebot an und Nachfrage nach Qualifikationen und Kompetenzen unklar und unzureichend. Abgesehen davon, ob die angebotenen Qualifikationen die ‚richtigen‘ Kompetenzen widerspiegeln, gibt es in den verfügbaren empirischen Anhaltspunkten zu viele Lücken und Widersprüchlichkeiten, um daraus klare Hinweise auf notwendige Prioritätensetzungen ableiten zu können. Die folgenden Probleme, die teilweise weiter oben bereits thematisiert wurden, können hier zusammenfassend benannt werden:

- Es gibt bisher keine ausreichenden laufenden flächendeckenden Beobachtungen zur wirtschaftlichen Verwendung der verschiedenen angebotenen Qualifikationen; die verwendeten Indikatoren z.B. zur Arbeitslosigkeit sind zu abstrakt und meistens zu stark aggregiert, um hier Aufschlüsse zu geben; über das Einkommen, das als Indikator für die Angebots- und Nachfragerelationen herangezogen werden könnte, gibt es bisher nur punktuelle Informationen vor allem auf der internationalen Ebene, die teilweise noch widersprüchliche Signale aussenden; verfügbare, mehr in die Tiefe gehende Untersuchungen werfen teilweise noch mehr Fragen auf, als sie beantworten können (v.a. Lassnigg & Vogtenhuber, 2011, 2007; Lassnigg, 2011);⁸⁴ zur Verwendung gibt es viele punktuelle Untersuchungen, aber erst in jüngster Zeit breitere Datenbasen (Eintritt in den Arbeitsmarkt, Erwerbskarrierenmonitoring),⁸⁵ die für diesen Zweck nur unzureichend ausgewertet sind.

- Es wurde gezeigt, dass das beobachtbare Verhalten bei den Bildungswahlen in vieler Hinsicht im Widerspruch zu den geäußerten Einschätzungen auf der politischen Ebene steht, dies betrifft v.a. das Studienverhalten der BHS-absolvent/innen, und hier wiederum im technischen Bereich: wenn es tatsächlich die behaupteten Knappheiten gibt, warum studieren die Absolvent/innen dann im gegebenen Ausmaß weiter? Wenn die Qualifikationen der BHS-absolvent/innen Hochschulabschlüssen gleichwertig sind, warum gibt es dann die beobachteten Unterschiede in den Renditen?

⁸⁴ Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2011). Monitoring of Qualifications and Employment in Austria: an empirical approach based on the labour force survey, in: Research in Comparative and International Education, Volume 6 Number 3, pp. 300-315.

Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2007). Klassifikationsentwicklung von Ausbildung und Beruf. IHS-Forschungsbericht. Wien: IHS <http://www.equi.at/dateien/Klassifikationsentwicklung.pdf>

Lassnigg, Lorenz (2011). Matching education and training to employment: practical problems and theoretical solutions – or the other way round?, in: Revista de Sociologia, volume 96 num 4, pp. 1097-1123.

⁸⁵ Statistik Austria (2010). EINTRITT JUNGER MENSCHEN IN DEN ARBEITSMARKT. Modul der Arbeitskräfteerhebung 2009. Wien.

http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idxplg?IdxService=GET_NATIVE_FILE&dID=92984&dIDocName=053311; vgl. auch Indikatoren E1 und E2 in NBB-1 2012.

Erwerbskarrierenmonitoring:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsbezogenes_erwerbskarrierenmonitoring_biber/index.html

- Auch in dem Bereich, wo der größte Konsens über einen un- oder schwach gedeckten Bedarf gibt, bei den technisch-naturwissenschaftlichen Qualifikationen, besteht wie gezeigt ein grundlegender Widerspruch zwischen den überaus spezialisierten und abgestuften Angebotsstrukturen und den ziemlich klaren Befunden über eine unspezifische Nachfrage: wenn es von der Nachfrageseite her in weiten Bereichen egal und austauschbar ist, auf welcher Ebene die Qualifikation erworben wurde, und wenn es wahr ist, dass bedeutende Knappheiten bestehen, warum studiert ein so hoher Anteil der Absolvent/innen weiter? Offenbar sind die Knappheiten nicht so stark, dass dies sich in entsprechenden Anreizen niederschlägt.

- Schließlich gibt es auch in den spezifischen Befunden, die als Grundlage für den Nachweis des Fachkräftemangels und der Rekrutierungsprobleme im Bereich der Lehrlingsausbildung herangezogen werden, wesentliche offene Punkte.⁸⁶ In diesen Studien werden die Schul- und Hochschulqualifikationen nach Fachbereichen aufgegliedert, während die Lehrabsolvent/innen pauschal als Gesamtheit über die Fachrichtungen hinweg verglichen werden; damit ergeben sich automatisch absolut sehr hohe Werte für Rekrutierungsprobleme der Lehre und die Gefahr einer Überschätzung im Vergleich zu den anderen Qualifikationen. Für die Bildungspolitik ist hier die Unterscheidung zwischen pauschalen Anspannungen, die sich aus der demografischen Verknappung für alle Bereiche ergeben, und den differentiellen Rekrutierungsproblemen nach Ebenen oder Fachbereichen wesentlich; wenn dies nicht berücksichtigt wird, so verschiebt sich die Debatte auf die Ebene des Lobbying: der Mangel ist dort, wo er lauter und gewichtiger geäußert wird. In diesem Zusammenhang ist auch zu berücksichtigen, dass es nach den neueren Studien und Prognosen neben der Höherqualifizierung auch eine Tendenz zur Polarisierung der Qualifikationen gibt, dass also auch die un- und wenig qualifizierten Positionen und Berufe wachsen. Dies spiegelt sich auch in den österreichischen Untersuchungen darin, dass die Unternehmen im Bereich der Pflichtschulabsolvent/innen starke Rekrutierungsprobleme äußern.

- Es muss auch berücksichtigt werden, dass in einer Situation allgemeiner Knappheit die Quantität gegenüber der Qualität die Oberhand gewinnt, nach der Logik, wenn es z.B. keine ausgebildeten Lehrer/innen gibt, dann nehmen wir eben Studierende. Dass dies in der Vergangenheit in weiten Bereichen der Fall war, zeigt sich im Phänomen der ‚formalen Unterqualifikation‘, dass also unter den Fachkräften hohe Anteile von Personen mit Pflichtschulabschluss tätig sind. Hier ist auch das Verhältnis von Erstausbildung und (informeller) Weiterbildung betroffen, das noch viel zu wenig untersucht ist.

- Aus den demografischen Untersuchungen resultiert mit großer Klarheit, dass die Hauptfrage der Schaffung eines ausreichenden Angebotes an Qualifikationen die Nutzung der Potentiale der Zuwander/innen ist. Dies wird in jüngster Zeit beispielsweise von den Sozialpartner/innen wahrgenommen. Solange das

⁸⁶ Schneeberger, Arthur und Alexander Petanovitsch (2010). Bildungsstruktur und Qualifikationsbedarf in Wien. Trendanalysen und Zukunftsperspektive. ibw-Forschungsbericht Nr. 159; Schneeberger, Arthur, Alexander Petanovitsch und Sabine Nowak (2011). Fachkräftebedarf und Qualifizierungsstrategien der Wirtschaft in Niederösterreich. Unternehmensbefragung und Stellenangebotsanalyse. ibw-Forschungsbericht Nr. 164; Schneeberger, Arthur, Alexander Petanovitsch und Sabine Nowak (2012). Fachkräftebedarf der Wirtschaft in Oberösterreich. Trends und Perspektiven. ibw-Forschungsbericht Nr. 168.

Wirtschaftswachstum eine entscheidende Größe für den Wohlstand und die soziale Sicherheit darstellt, und die Bevölkerung auch eine wichtige Größe für das Wachstum darstellt, wird es zumindest keine gravierende Schrumpfung geben dürfen (die nicht durch Produktivitätsfortschritte aufgefangen werden kann). Wenn man die Annahmen über die Zuwanderung in der Bevölkerungsprognose, und die langfristig steigenden Anteil von Zuwander/innen berücksichtigt, so wird die Qualifikation der Zuwander/innen und die Nutzung ihrer Qualifikationen zu einer der Hauptfragen der Entwicklung der Berufsbildung, vielleicht überhaupt zur Hauptfrage.

Es gibt vor allem zwei neuere Erhebungen, die zu den Übergängen in Beschäftigung Aufschlüsse geben (Statistik Austria, 2010, Erwerbskarrierenmonitoring, 2012), die in diesem Abschnitt ausgewertet werden.

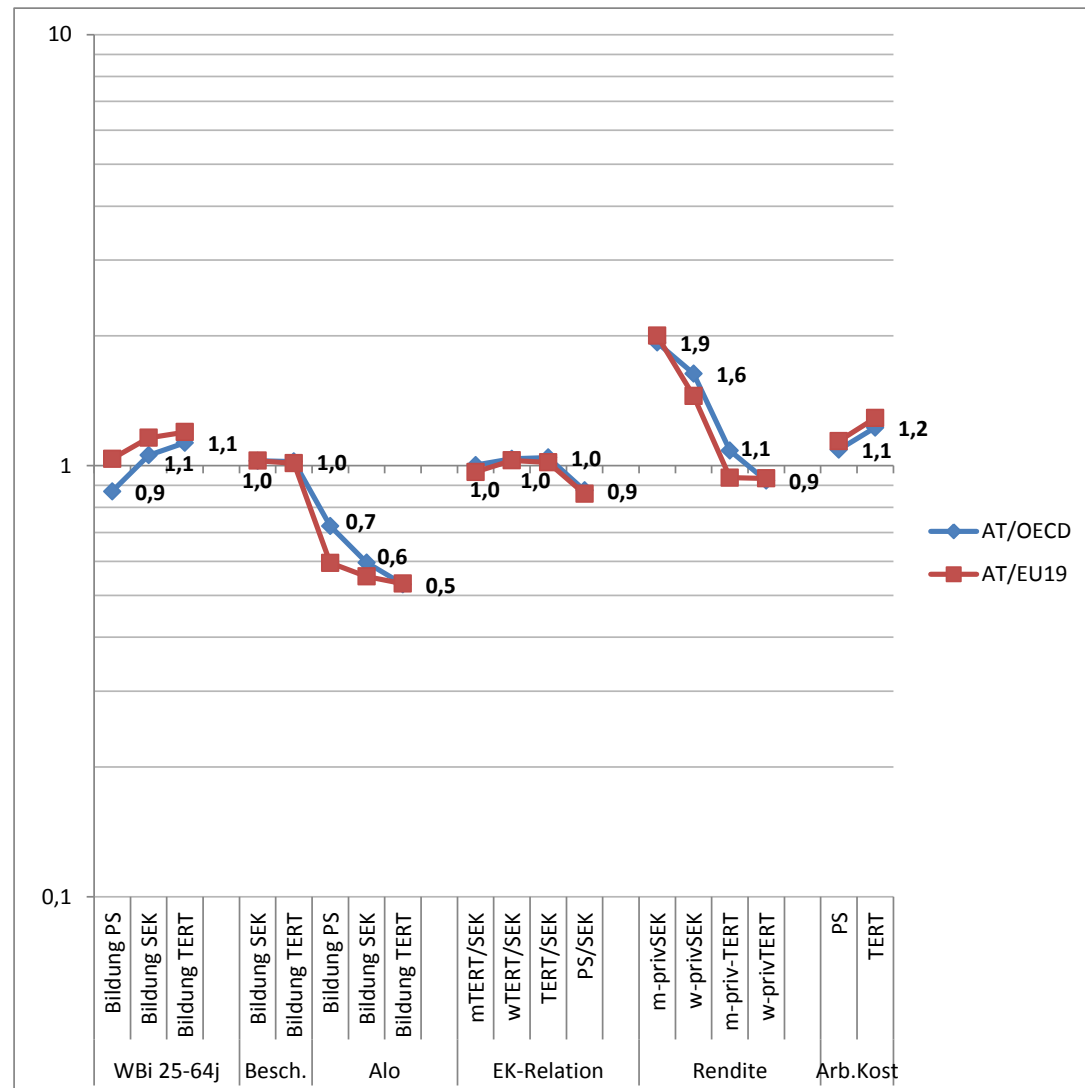
Indikatoren zu Einkommen und Beschäftigung im OECD- und EU-Vergleich

Es wurde eingangs festgestellt, dass die wirtschaftlichen Wirkungen des Bildungswesens im Konkreten schwer einschätzbar sind. Für ein Screening der wirtschaftlichen Wirksamkeit der Ausbildungsstruktur können einige Variablen im OECD bzw. EU-Vergleich betrachtet werden (Abbildung 42). Wenn man die Relationen Österreichs zum OECD- bzw. EU-Durchschnitt berechnet, so zeigen sich nach den neuesten Indikatoren die größten Unterschiede bei der Arbeitslosigkeit nach Bildung und bei den Renditen (Net Present Value). Bei der Arbeitslosigkeit haben die österreichischen Tertiär-Absolvent/innen die größten Vorteile gegenüber OECD und EU (sie liegt nur bei der Hälfte), vor den Sekundär- (60%) und den Pflichtschulabsolvent/innen (70%). Außerdem sind die Renditen der Sekundär-Absolvent/innen (inklusive Postsekundär) deutlich gegenüber OECD und EU (90% bei den Männern und 50-60% bei den Frauen) erhöht. Die Renditen der Tertiär-Absolvent/innen liegen viel näher bei den Durchschnitten, eher unter dem Durchschnitt (nur die Männer liegen um 10% über dem OECD-Schnitt). Hier sind die Ergebnisse offensichtlich gegenüber anderen Studien instabil, frühere Vergleiche ergaben keine erhöhten Renditen im Sekundärbereich (vgl. Lassnigg 2008).⁸⁷ Wenn man dies als Indikator für Knappheiten interpretiert, so gibt es diese eher bei den Sekundärabschlüssen. Gleichzeitig liegen die Arbeitskosten der Tertiärabsolvent/innen stärker über OECD und EU als jene der Sekundärabsolvent/innen. Die Einkommensunterschiede zwischen Tertiär- und Sekundärabsolvent/innen liegen im Durchschnitt, die Pflichtschulabsolvent/innen verdienen in Österreich relativ zu Sekundärabschlüssen weniger als in OECD und EU. Die Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen den Bildungsabschlüssen sind in Österreich tendenziell erhöht.

Das Gesamtbild ist gemischt, teilweise zeigen die Tertiär-Absolvent/innen Vorteile (Arbeitslosigkeit und Weiterbildung) bei den Renditen zeigen die Sekundärabsolvent/innen Vorteile. Es spiegelt sich das gemischte Bild der politischen Diskurse in diesen Indikatoren.

⁸⁷ Lassnigg, Lorenz (2008), Einige Befunde zu den wirtschaftlichen und sozialen Wirkungen der Berufsbildung in Österreich, in: Unveröffentlichtes Papier verfügbar im Internet: <http://www.equi.at/material/Wirkungen.pdf>.

Abbildung 42: Weiterbildung, Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und Einkommen nach Bildung im OECD- und EU-Vergleich



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung nach OECD

Übergänge und Erwerbskarrierenmonitoring in Österreich

Die Erhebungen über die Übergänge in Österreich zeigen vor allem einen deutlichen Unterschied zwischen der Pflichtschule und den anderen Abschlüssen. In der Übergangsstudie haben die Lehrabsolvent/innen leichte Vorteile bei raschen Übergängen, und die Absolvent/innen der höheren Schulen und Hochschulen sind im ersten Job etwas mehr als doppelt so häufig überqualifiziert (11-15% gegenüber 6%). Im Erwerbskarrierenmonitoring hat ebenfalls die Lehre Vorteile beim Übergang in die erste Beschäftigung, es bestehen jedoch deutliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Die Frauen haben bei den BMS bessere Übergangsbedingungen als bei der Lehre. Auch bei den Einkommen haben die BMS, eigentlich konträr zur gängigen Einschätzung ihrer Position, sehr starke Vorteile (vgl. Abbildung 43).

Die Beobachtung der Entwicklung des Erwerbsstatus während der ersten 24 Monate nach Abschluss zeigt vor allem sehr hohe Anteile von weiteren Ausbildungen nach

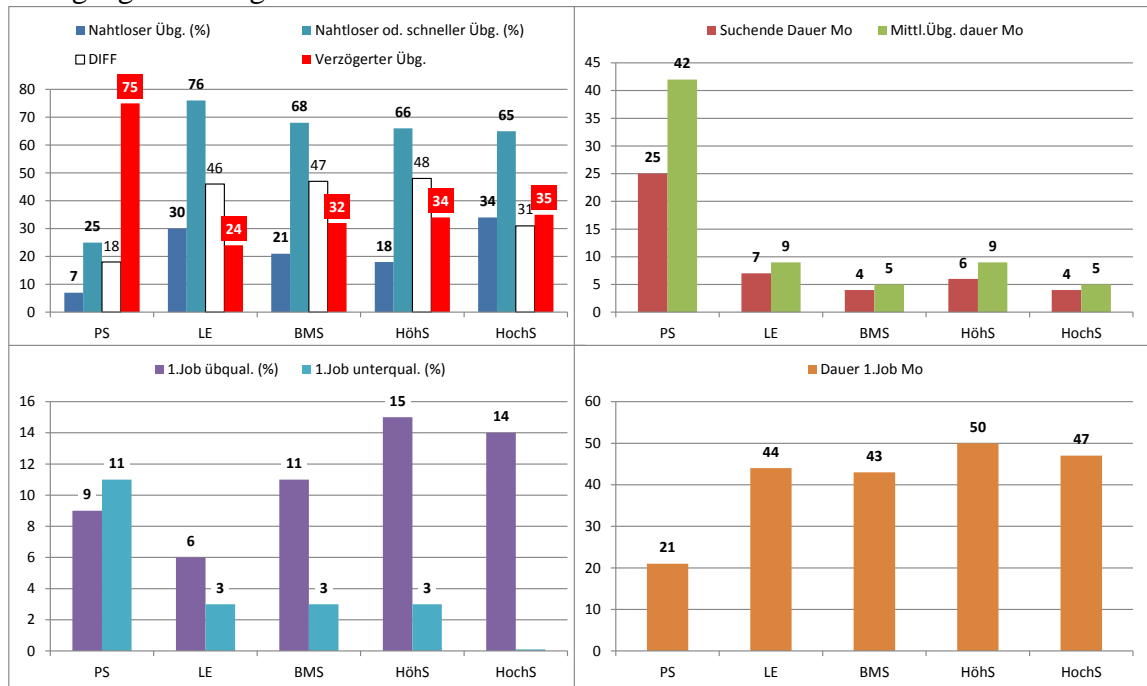
dem Erstabschluss. Dies ist nur bei der Lehrausbildung nicht der Fall. Nach diesen Ergebnissen stehen insgesamt im ersten Jahr nach Abschluss 50% der Absolvent/innen nicht dem Arbeitsmarkt zur Verfügung, und nach 24 Monaten sind das immer noch 40%. Dies bestätigt einerseits die Ergebnisse im Bereich der BHS, ist aber v.a. bei den BMS überraschend. Die günstige Position der BMS dürfte auf die Gesundheitsberufe zurückgehen, die aufgrund ihrer administrativen Sonderstellung oft nicht in die Betrachtung eingehen.

Auf Basis der Arbeitskräfteerhebung kann untersucht werden, inwieweit sich Jugendliche und junge Menschen im Anschluss an eine abgeschlossene Erstausbildung wieder in einer weiteren Ausbildung befinden (Abbildung 47 bis Abbildung 50/Abbildung 51). Damit kann eine explorative Validierung und Differenzierung des Erwerbskarrierenmonitoring durchgeführt werden, und es kann auch untersucht werden, inwieweit eine Einmündung in eine Lehrlingsausbildung nach einer abgeschlossenen Ausbildung stattfindet. Die quantitativ wichtigsten Kategorien unter den 15-24-Jährigen nach abgeschlossener Ausbildung sind Abschluss der Sekundarstufe I (Hauptschule oder AHS-Unterstufe) mit fast 50%, diese Gruppe befindet sich größtenteils noch in Ausbildung, unter der anderen Hälfte verteilen sich die Abschlüsse auf Lehrabschlussprüfung (20%), Matura von AHS oder BHS-Normalform (je etwa 10%) und BMS 2-jährig oder länger (7%). In Beschäftigung befinden sich etwa 40% und in Ausbildung befinden sich in den vier Wochen vor der Befragung fast 60%, bei etwa 20% der jungen Menschen überschneiden sich Beschäftigung und Bildung. Die höchsten Anteile in Bildung finden sich bei den Kategorien kein Pflichtschulabschluss, Abschluss Hauptschule oder AHS-Unterstufe und AHS-Matura mit etwa 80%. Sehr wenig junge Absolvent/innen in Bildung befinden sich bei den Kategorien Lehrabschluss, Krankenpflegeschule und Meister/Werkmeister mit je ca. 5%. Bei den Absolvent/innen der BMS und BHS liegen die Anteile in Bildung bei 30-50%. Absolvent/innen der BMS können noch einmal unterschieden werden in kürzer oder länger als zweijährige BMS. Die Absolvent/innen der kurzen (ein-jährigen) BMS – die als Ersatz des letzten Pflichtschuljahres dienen und nicht als Berufsbildung gerechnet werden – befinden sich etwa zur Hälfte in einer Lehre. Aber auch die Absolvent/innen einer mindestens zwei-jährigen BMS befinden sich nach ihrem Abschluss zu etwa einem Drittel in einer weiteren Ausbildung, darunter etwa jede/r Zehnte in einer Lehre/Berufsschule. Nach dem Beschäftigungsstatus befinden sich ebenfalls so viele BMS-Absolvent/innen nach ihrem Abschluss in einer Lehre, es gibt dabei keine wesentlichen Unterschiede nach Geschlecht.

Die Wirtschaftsbereiche, in die die Absolvent/innen übergehen teilen sich insgesamt in etwa in ähnlicher Größenordnung auf die vier Bereiche Produktion und Bau (23%), traditionelle Dienstleistungen (26%), neue unternehmensbezogene Dienstleistungen (19%) und öffentliche Dienstleistungen (28%). Die Ausbildungsbereiche zeigen charakteristische Unterschiede. Die Hochschulen und die BMS sind stark überproportional auf die öffentlichen Dienstleistungen bezogen, die BHS zeigen v.a. einen erhöhten Anteil in den unternehmensbezogenen Dienstleistungen und weniger in den öffentlichen Dienstleistungen, die Lehre und die Pflichtschulen sind in Produktion (Lehre stärker) und traditionellen Dienstleistungen stark erhöht.

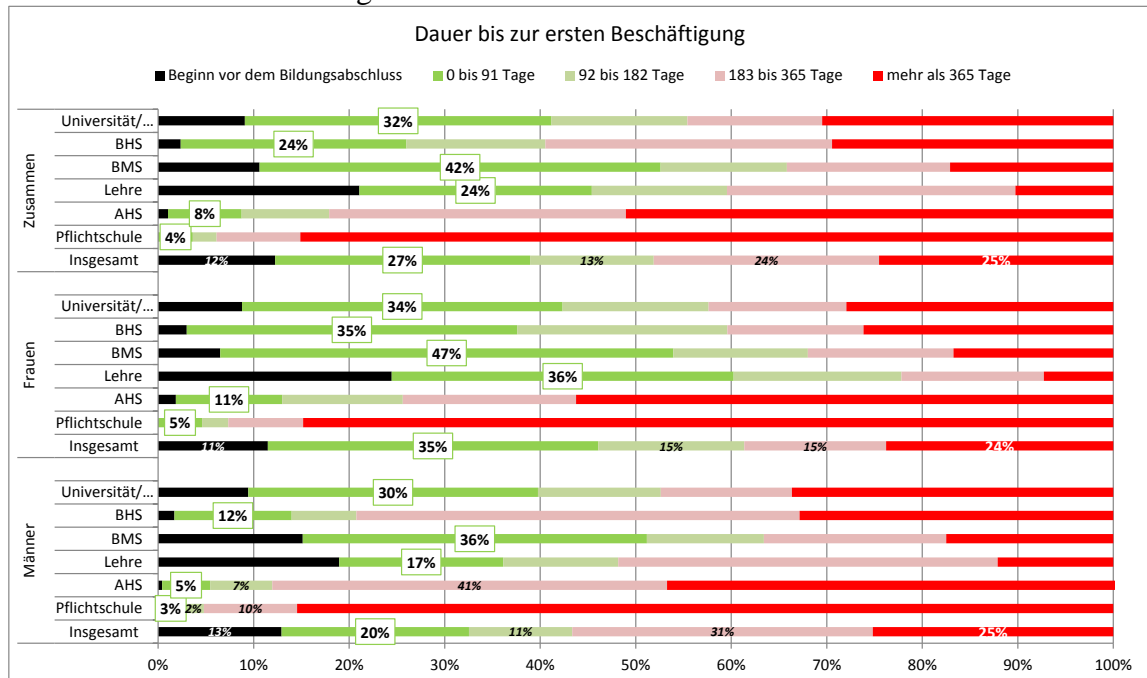
Abbildung 43: Indikatoren zu Übergangsmerkmalen aus Übergangserhebung und Erwerbskarrierenmonitoring

Übergangserhebung



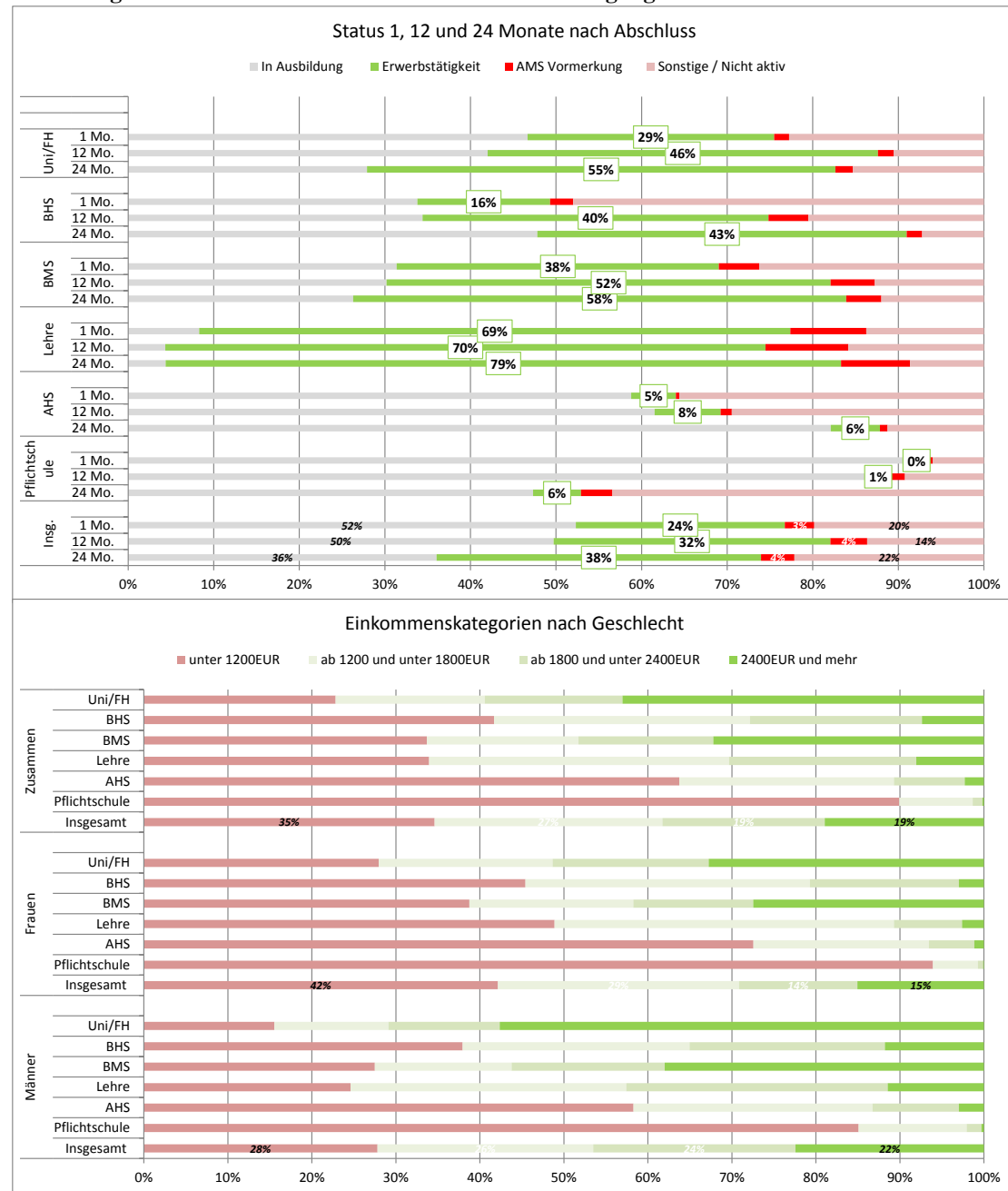
Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Statistik Austria (Übergangserhebung)

Erwerbskarrierenmonitoring



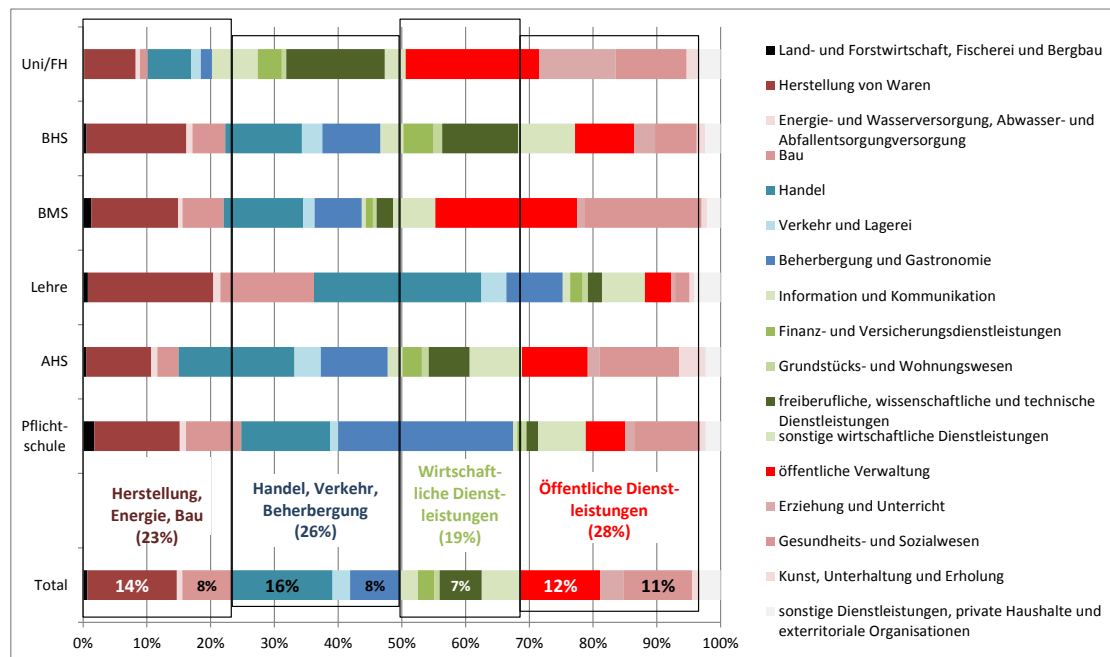
Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Statistik Austria (Erwerbskarrierenmonitoring)

Abbildung 44: Erwerbsstatus und Einkommen im Übergang



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Statistik Austria (Erwerbskarrierenmonitoring)

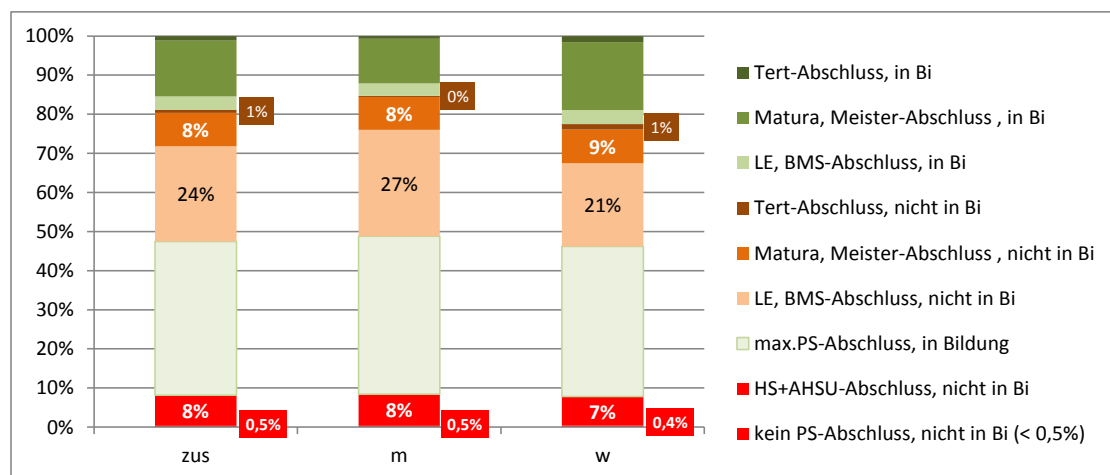
Abbildung 45: Wirtschaftsbereiche im Übergang



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Statistik Austria

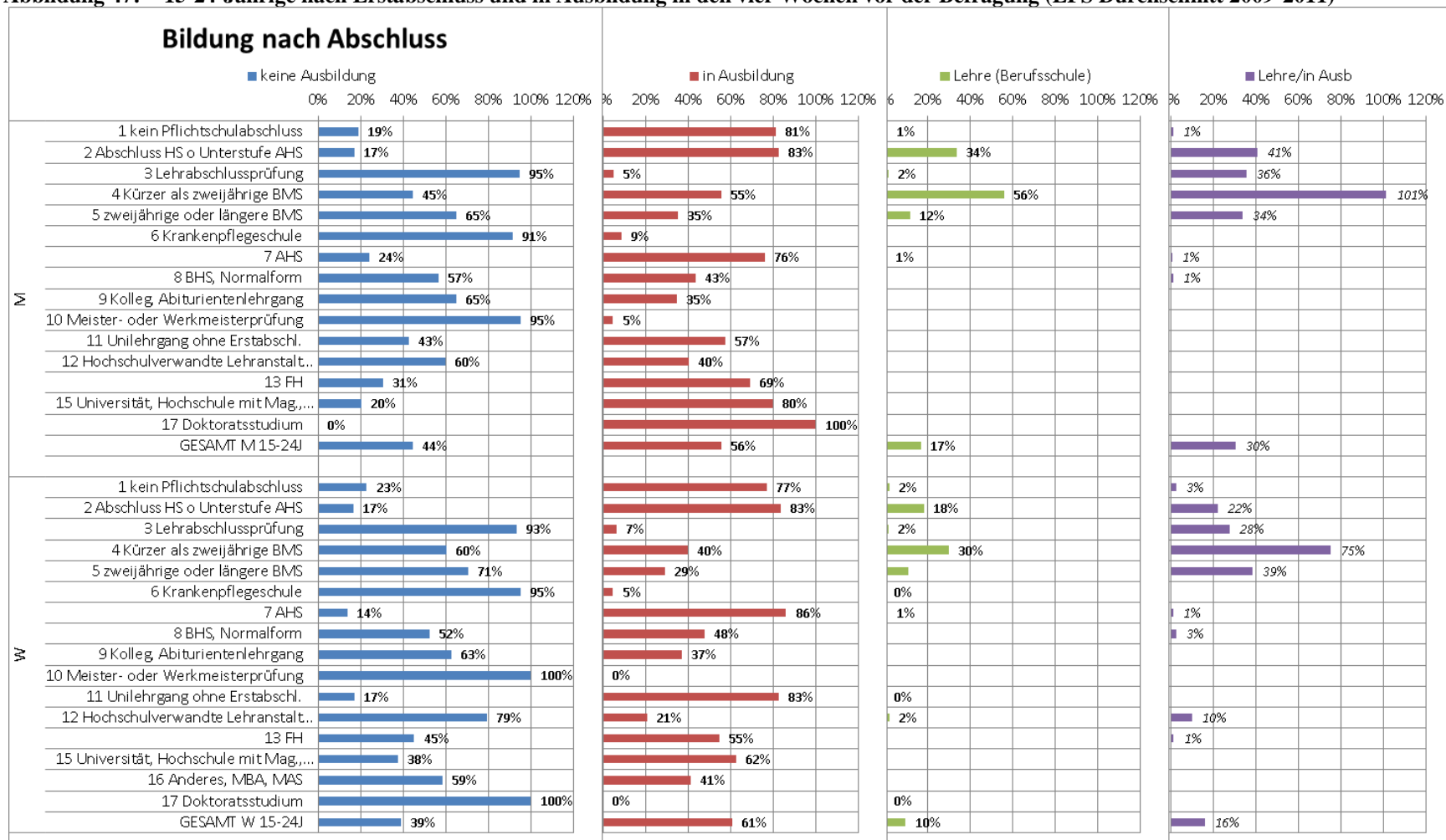
Erstabschlüsse, Beschäftigung und weitere Bildungsbeteiligung von jungen Menschen

Abbildung 46: 15-24-Jährige nach Erstabschluss und Bildung in den vier Wochen vor der Erhebung (LFS Durchschnitt 2009-11)



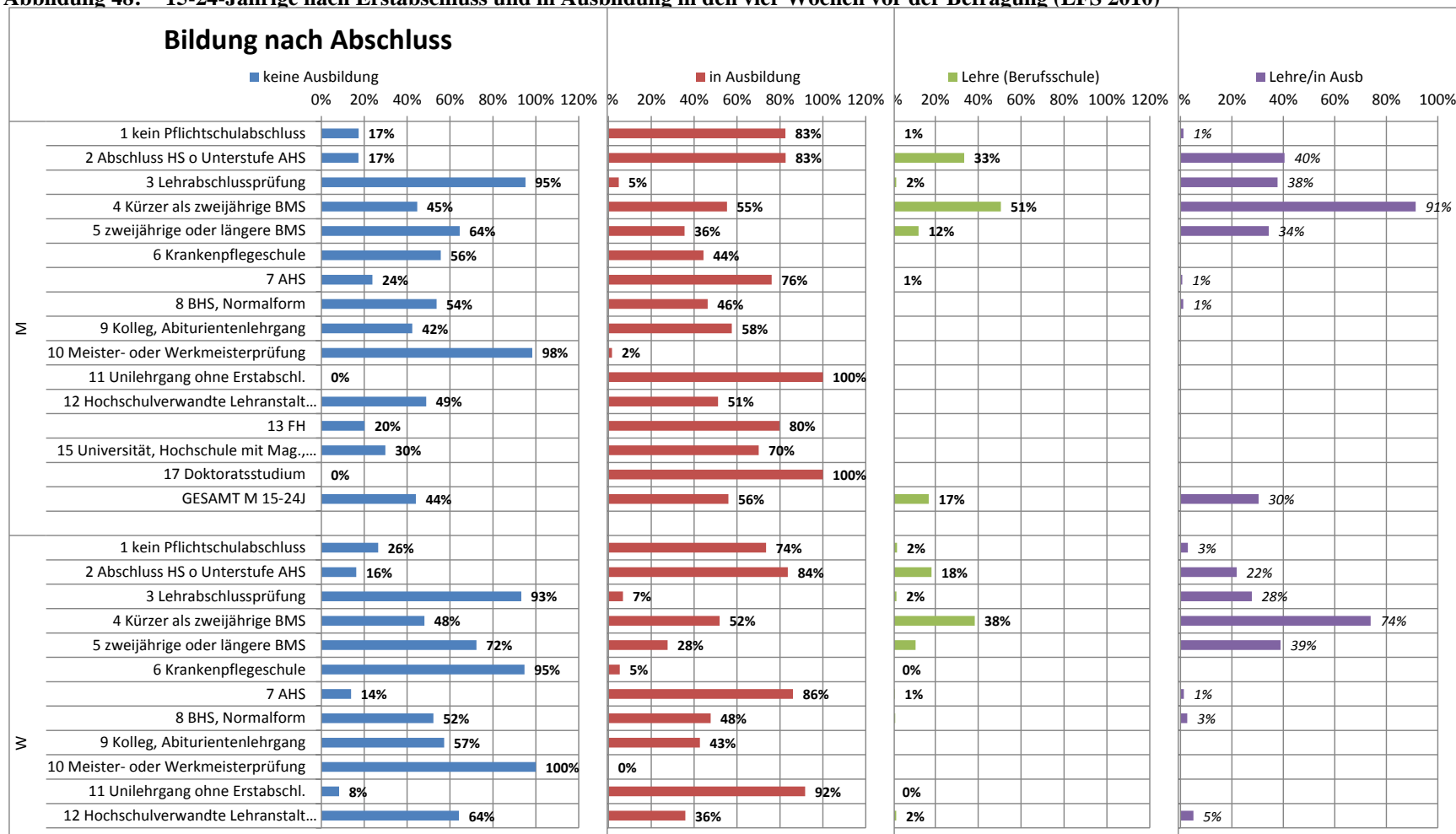
Quelle: IHS-Berechnung aufgrund LFS 2009-11

Abbildung 47: 15-24-Jährige nach Erstabschluss und in Ausbildung in den vier Wochen vor der Befragung (LFS Durchschnitt 2009-2011)



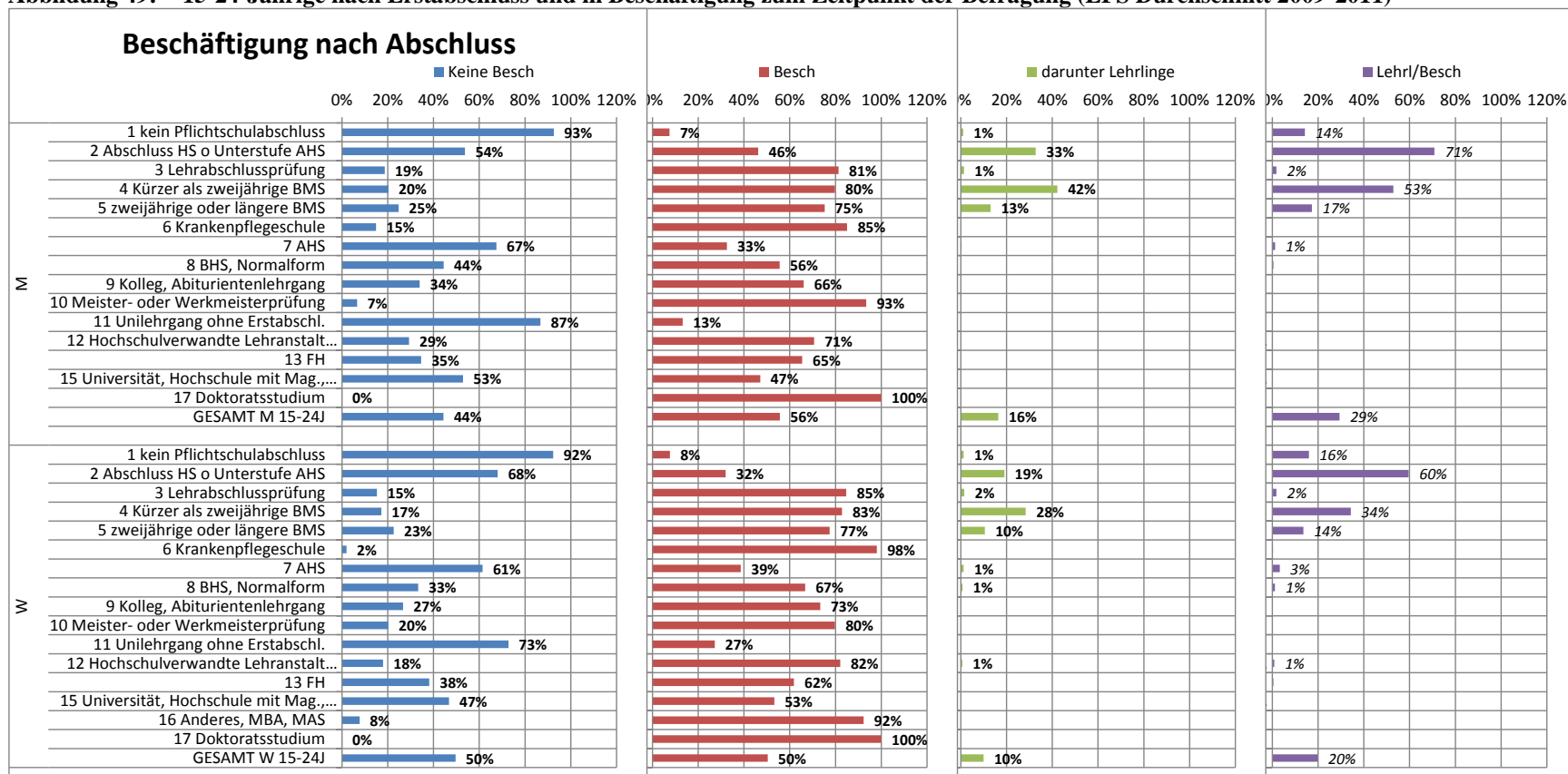
Quelle: IHS-Berechnung aufgrund LFS 2009-11

Abbildung 48: 15-24-Jährige nach Erstabschluss und in Ausbildung in den vier Wochen vor der Befragung (LFS 2010)



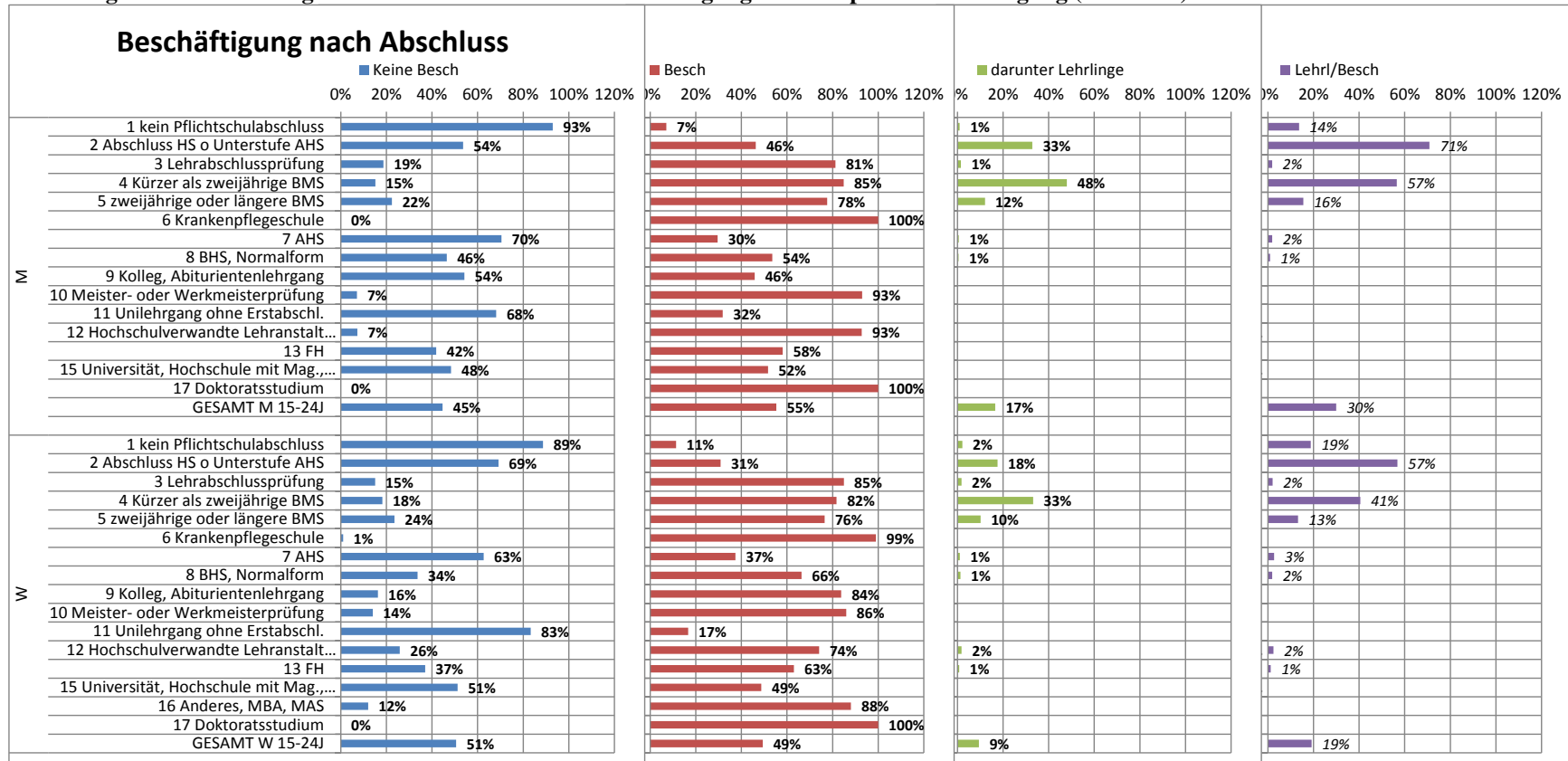
Quelle: IHS-Berechnung aufgrund LFS 2010

Abbildung 49: 15-24-Jährige nach Erstabschluss und in Beschäftigung zum Zeitpunkt der Befragung (LFS Durchschnitt 2009-2011)



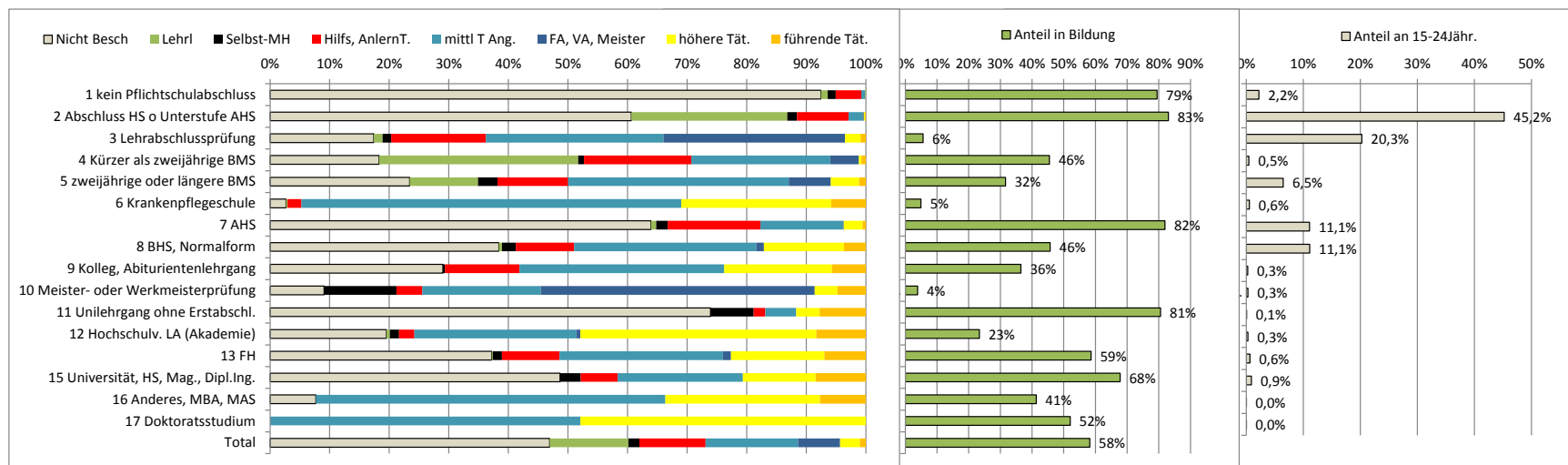
Quelle: IHS-Berechnung aufgrund LFS 2009-11

Abbildung 50: 15-24-Jährige nach Erstabschluss und in Beschäftigung zum Zeitpunkt der Befragung (LFS 2010)



Quelle: IHS-Berechnung aufgrund LFS 2010

Abbildung 51: Beschäftigung und Bildung der 15-24-Jährigen nach Erstabschluss (LFS 2009-2011)



Quelle: IHS-Berechnung aufgrund LFS 2009-11

4. Forschungsausblick

In diesem Abschnitt wird erstens die Frage der Professionalisierung im Zusammenspiel mit der Entwicklung einer stärkeren Forschungsinfrastruktur behandelt und zweitens werden Forschungsthemen benannt, die denen auf dem Hintergrund der bisherigen Analysen Augenmerk geschenkt werden sollte.

4.1. Professionalisierung und Berufsbildungsforschung

4.1.1. Struktur und Entwicklung der Berufsbildungsforschung

Die Professionalisierung der Berufsbildungsforschung ist ein internationales Problem. Es gab in den letzten Jahrzehnten viele Bestrebungen und Schritte auf der Europäischen Ebene in diese Richtung, und die OECD setzt nun auch erste Schritte zu einer stärkeren Beachtung und Reflexion der Berufsbildung.

Die österreichische Forschung hat sich an diesen internationalen und europäischen Entwicklungen nur wenig beteiligt. Es gibt seit einigen Jahren, angestoßen durch den Aufbau des Referenznetzwerks von CEDEFOP (<http://www.refernet.at/>), ebenfalls Bemühungen zur Professionalisierung der Forschung, beispielsweise durch die Berufsbildungsforschungskonferenz und ihre Dokumentation, wie auch durch einige breiter angelegte Publikationen (z.B. Gramlinger, Schlögl & Stock, 2007/08; Niedermair, 2011)⁸⁸. Im Rahmen der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen befindet sich eine Sektion für Berufsbildung (gemeinsam mit Erwachsenenbildung) im Aufbau (<http://www.oefeb.at/>).

Die Berufsbildungsforschung ist aufgrund der schwachen Verankerung an den Universitäten (die Wirtschaftspädagogik stellt eine Ausnahme dar) stark außeruniversitär und politikbezogen aufgestellt (vgl. den Überblick in Lassnigg, 2007/08; 2008.)⁸⁹ Eine Reihe von kleinen spezialisierten Instituten konkurriert um Auftragsprojekte, und es gibt keine Ressourcen für Grundlagenforschung. Die Forschung ist großteils auf kurzfristige ad-hoc Fragen bezogen und deskriptiv, oft ist sie interessengeleitet. Die bestehenden Institute haben teilweise starke Verbindungen oder Naheverhältnisse zu bestimmten Stakeholdern in der Politik. Im Vergleich zu

⁸⁸ Gramlinger, Franz, Schlögl, Peter, Stock, Michaela, Hrsg. (2007/08). Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT? bwp@ Spezial 3 - Österreich Spezial. <http://www.bwpat.de/ATspezial/>; Niedermair, Gerhard, Hrsg. (2011). Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Linz: Trauner.

⁸⁹ Lassnigg, Lorenz (2007/08). Berufsbildungsforschung und Politik in Österreich - Schwerpunkte, Ergebnisse, Weichenstellungen. bwp@ Spezial 3 - Österreich Spezial. http://www.bwpat.de/ATspezial/lassnigg_atspezial.pdf; Lassnigg, Lorenz (2008). Zur Situation der Berufsbildungsforschung in Österreich Plenarvortrag in der 1. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 3. – 4. 7. 2008, Steyr <http://www.equi.at/dateien/steyr-forschung.pdf>

früheren Jahren wurden Kooperationsprojekte verstärkt, die Vernetzung ist auf einer inhaltlichen Ebene aber gering ausgeprägt, die Forschungsergebnisse von Kolleg/innen werden wechselseitig wenig wahrgenommen (es gibt nicht selten Forschungsberichte, die nur auf Ergebnisse der eigenen Institution Bezug nehmen, und es hat sich selbst in der Forschung noch kein Standard der Evidenzbasierung in dem Sinne durchgesetzt, dass das beste verfügbare Wissen als selbstverständlicher Standard für die weitere Forschung herangezogen werden muss).

Wie die Berufsbildung selbst stark institutionell aufgesplittet ist, ist es auch die Forschung. Die verschiedenen Bereiche sind aufgrund ihrer unterschiedlichen institutionellen Anbindung sehr unterschiedlich entwickelt und die Verbindungen zwischen den Bereichen sind schwach ausgeprägt. Es besteht die Tendenz zu einer versäulten Struktur von Wirtschaftspädagogik, Ingenieurpädagogik, Berufspädagogik, Berufsbildungsforschung, Arbeitsmarktforschung etc. (für einen Überblick vgl. Stark 2007/08), in der die Wirtschaftspädagogik eine gewisse Patronanz innehat, und wo auch innerhalb der Säulen immer wieder die Einheit beschworen, und damit die Abgrenzung verstärkt wird.⁹⁰

Betrachtet man die wissenschaftlichen Diskurse in den verschiedenen Bereichen, so kann man deutlich erkennen, dass diese in der Wirtschaftspädagogik viel stärker entwickelt sind als in den anderen Bereichen, wo die Forschung v.a. in kleinen außeruniversitären Einrichtungen in Form von angewandter Auftragsforschung durchgeführt wird, die groß teils zu schwach sind, um in der internationalen Forschung mitzuhalten. Da auch von Seiten der Auftraggeber wenig Interesse an tiefergehenden Forschungen besteht, gibt es fast keine anspruchsvollere Forschung und die Europäischen oder internationalen Institutionen und Forscher/innen wissen nicht selten mehr über Österreich als die einheimischen Forscher/innen.⁹¹

4.1.2. Professionalisierung: Forschung und Praxis

Die Verbindungen zwischen der bestehenden Forschung und der pädagogischen Praxis sind schwach, während sie mit der Politik stark sind, Ausnahmen bestätigen die Regel. In den letzten Jahren gibt es grundlegende und konstruktive Aufarbeitungen zur Ausbildung der Berufsschullehrer/innen, die jedoch aufgrund der speziellen berufsbegleitenden Struktur nicht sehr optimistisch darüber sind, inwieweit Erfolge erzielt werden können (Schaffenrath, 2008; Mathies, 2009).⁹²

⁹⁰ Stark, Dietmar (2007/08). Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. bwp@ Spezial 3 - Österreich Spezial http://www.bwpat.de/ATspezial/stark_atspezial.pdf

⁹¹ So war in Österreich niemand bereit, die neueren Wellen der Kosten-Nutzen-Analysen der betrieblichen Ausbildung zu finanzieren; es gibt keine anspruchsvolleren Analysen über die Dynamik von Angebot und Nachfrage im Bereich der Lehrlingsausbildung; die Auswertungen der internationalen Leistungsvergleiche gehen über Mittelwertvergleiche kaum hinaus (und die werden noch möglichst unter Verschluss gehalten); es bestand letztlich keine Interesse an der Beteiligung am VET-LSA; von einem Bildungspanel ist nicht einmal zu träumen, etc.

⁹² Schaffenrath, Maria (2008). Kompetenzorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich: Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor. Bielefeld: W. Bertelsmann; Mathies, Regine (2009). Die

Ein breiter anspruchsvoller Ansatz zur Professionalisierung wird mit der Plattform Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext [EPIK] (<http://epik.schule.at>) verfolgt. Es fragt sich aber, wie sich das Verhältnis von Professionalismus zu den Beharrungspotentialen in den vorhandenen Strukturen darstellt. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht ist – kurz auf den Punkt gebracht – ‚Professionalismus‘ in einem stark bürokratisierten System mit traditionell ‚fordistischen‘ Arbeitsbeziehungen, die durch Interessenvertretungen organisiert werden, strukturell nicht möglich. Bürokratie impliziert Kommando- und Kontrollbeziehungen (‚Lehramt‘ bzw. ‚Ausbildung für das Lehramt‘), gewerkschaftliche Interessenvertretung impliziert legitimerweise in erster Linie die Verfechtung materieller Interessen gegen die Arbeitgeber/innen und die Verteidigung erkämpfter Besitzstände – Professionalismus impliziert demgegenüber wissensbasierte inhaltliche Autonomie, Selbstorganisation und Kontrolle der Praxis, wie auch Monopolmacht der Profession über das Praxisfeld und entsprechende Gratifikationen.⁹³

Entscheidend für die zu erwartenden Wirkungen der Professionalisierung ist jedenfalls, wie das Verhältnis von Erst- und Weiterbildung und die Rolle der Lehrer/innenbildung gesehen werden. Es ist wie bereits weiter oben angedeutet (Abschnitt 2.3.5. Professionalisierung...) davon auszugehen, dass auch von der besten Reform der Lehrer/innen-*Erst*ausbildung nur sehr geringe Wirkungen auf aktuelle Reformen der Praxis im Bildungswesen zu erwarten sind,⁹⁴ im Gegenteil ist zu erwarten, dass auch die am besten ausgebildeten und innovativsten neu eintretenden Junglehrer/innen von der Praxis aufgesaugt werden, auf die sie treffen (in der Innovationsforschung spricht man hier seit langem vom Problem der Absorptionskapazität, d.h. es muss in der Praxis die Kapazität vorhanden sein, Neuerungen zu erkennen und aufzunehmen).⁹⁵

österreichische Berufsschullehrer/innen-Ausbildung im europäischen Umbruch. In Stock Michaela Hrsg., Entrepreneurship, Europa als Bildungsraum, europäischer Qualifikationsrahmen: Tagungsband zum 3. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress; Festschrift Dieter Mandl, Gerwald Mandl. Wien: Manz (S.111-118) http://www.uni-graz.at/wipwww-10mathies_berufsschullehrerinnenausbildung.pdf

⁹³ Vgl. Combe, Arno; Helsper, Werner, Hrsg. (1996). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp; Stichweh, Rudolf (2006). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. <http://www.unilu.ch/files/stw-prof.fd.pdf>; Andy Hargreaves hat sich produktiv mit diesen Fragen auseinandergesetzt. Hargreaves, Andy (2003). Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity. New York: Teachers College Press; vgl. http://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/teaching_in_a_knowledge_soc.pdf; Hargreaves, Andy (2008). The Fourth Way of Change: Towards an age of inspiration and sustainability. In: Hargreaves, Andy and Fullan, Michael, Eds. Change Wars. Toronto: Solution Tree, S.11-44. http://tne.bc.edu/documents/Hargreaves_the_fourth_way.doc

⁹⁴ Eric Hanushek hat bereits vor Jahren die langen demographisch bedingten Fristen für die Wirksamkeit einer Reform der Lehrer/innenausbildung herausgearbeitet. Hanushek, Eric A. (2005). The Economics of School Quality. German Economic Review 6(3): 269–286.

⁹⁵ Cohen, Wesley M.; Levinthal, Daniel A. (1990). Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. Administrative Science Quarterly 35(1), Special Issue: Technology, Organizations, and Innovation: pp. 128-152.

Eine Weiterentwicklung und Erneuerung der Praxis – wenn diese angestrebt ist – kann nur durch die in der Praxis stehenden Lehrpersonen erreicht werden, daher liegt der entscheidende Hebel für Veränderungen in der Fort- und Weiterbildung des Lehrer/innenbestandes, nicht in der Erstausbildung, und damit Weiterbildung wirksam werden kann, müssen neben einem entsprechenden Weiterbildungsangebot auch in den Arbeitsbeziehungen entsprechende Anreize und Verpflichtungen gesetzt werden, damit dieses Angebot auch wahrgenommen wird, und dass es auch wirksam werden kann. Gerade dieser Aspekt wird jedoch viel weniger berücksichtigt und scheint bereits in der Phase der Errichtung der Pädagogischen Hochschulen und der Eingliederung der (Berufs)-Pädagogischen Institute nach Einschätzung verschiedener Beobachter/innen vernachlässigt worden zu sein.⁹⁶

Ein Effekt von einer Reform der Lehrer/innen-Erstausbildung auf Reformen der Praxis kann vor allem dann erwartet werden, wenn in diesen Institutionen eine starke Bündelung des besten verfügbaren Wissens und der besten verfügbaren Kompetenzen erfolgt. Dies wird nicht in erster Linie durch Strukturreformen erreicht, sondern durch die Anziehung und Konzentration von herausragenden personellen Kompetenzen, die auch in die einschlägigen internationalen Diskurse eingebunden sind. Die entscheidende Funktion der Lehrer/innenbildung liegt darin, dass sie eine Basis für den wissenschaftlichen Diskurs und die Beteiligung an der Forschung, sowie den Austausch mit der Praxis im Sinne einer Evidenz-Basierung bilden kann. Damit kann sie dazu beitragen, dass die Praxis reflektiert und forschungs- und wissenschaftsbasiert weiterentwickelt werden kann.

In der internationalen Entwicklung hat sich als Weg dazu der Aufbau von universitären ‚Schools of Education‘ herausgebildet, um entsprechende ‚kritische Massen‘ aufzubauen, die für die Beteiligung an der internationalen Forschung und die Verbindung zur nationalen Praxis nötig sind.⁹⁷ Wenn es gelingt, diese Diskurse wirksam zu etablieren, dann wirken sich diese sowohl auf die Erstausbildung wie auf die Weiterbildung aus, mit dem Verbindenden Glied der in der Erstausbildung nötigen Induktionspraktiken, die in betreuter und reflektierter Form in der Praxis stattfinden müssen. EPIK ist hier ein Ansatz, in dem Kompetenzen aus den

⁹⁶ „Durch die Begründung der Pädagogischen Hochschulen [...] wurden die Pädagogischen Institute geschlossen und diese als neue Organisationseinheiten integriert. [...] es [gibt] über das Bundesgebiet und die 14 Hochschulen die unterschiedlichsten Organisationsmodelle. Die Unterschiede zeigen, dass an vielen PHs die Fort- und Weiterbildung nicht den ihr gebührenden Stellenwert hat.“ (Berger 2009/10, S.14), Berger, Christoph (2009/10) wissenplus 1–09/10, S.14-16..

www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-1-2009-10/wp01-0910_schwerpunkt.pdf; vgl. für die Berufsbildung auch Skala 2010/11, sowie Aff/Fortmüller 2009/10.

⁹⁷ Vorreiter dieser Entwicklung war Finnland, neuere Ansätze gibt es in Deutschland (z.B. TU München; <http://www.edu.tum.de/startseite/>) oder in Dänemark. Hier befindet sich mit der Danish School of Education an der Universität Aarhus (<http://www.dpu.dk/en/aboutdpu/abouttheschool/>) als Zusammenschluss mehrerer bestehender Zentren ein nationales Zentrum für Forschung (200 permanente Forscher/innen) und Post-Graduate Studien (über 20 Programme) im Aufbau, parallel besteht ein Danish Clearinghouse for Educational Research, das in Zusammenarbeit mit ähnlichen Institutionen die verfügbaren Evidenzen sammelt und bewertet (<http://www.dpu.dk/en/aboutdpu/danishclearinghouseforeducationalresearch/>). Globale Maßstäbe setzt das Institute of Education (IoE) in London (<http://www.ioe.ac.uk/about.html>) mit 30 Forschungszentren im Zusammenhang mit der Lehrer/innenbildung und Graduiertenstudien.

verschiedenen Bereichen des Systems (Uni, PH, Schulverwaltung) gebündelt werden, das Konzept hat aber teilweise den Charakter eines ‚Geschäftsmodells‘, das umgesetzt werden soll, und die Forschungskomponente ist nicht so klar ersichtlich.

Die Berufsbildung ist thematisch und sektoral stark differenziert und es gibt auch sehr unterschiedliche Kategorien von Lehr- und Ausbildungspersonen, die entsprechend der Bildungsstruktur stratifiziert sind (z.B. ‚Fachtheorie‘ und ‚Fachpraxis‘). In der betrieblichen Ausbildung gibt es die von den Lehrpersonen deutlich unterschiedene Kategorie der betrieblichen Ausbilder/innen, denen de facto eine zentrale Stellung zukommt, die jedoch außer ganz marginalen ‚pro forma‘ Prüfungsanforderungen⁹⁸ weder eine Ausbildung erhalten noch einen Status als Lehrpersonen haben. Ein großer Teil des betrieblichen Lernens der Lehrlinge erfolgt de facto informell, mit nebenberuflichen Ausbilder/innen oder sehr häufig auch mit den Arbeits-Kolleg/innen der Lehrlinge, die überhaupt keine Ausbilder/innen sind. Paradoxerweise wird das Lernen am Arbeitsplatz sehr tiefgehend in Großbritannien erforscht,⁹⁹ wo die Lehrlingsausbildung in der traditionellen Form zerstört wurde, während diese Thematik in den Ländern mit etablierter Lehrlingsausbildung lange Zeit so gut wie keine Rolle spielte. In Österreich gibt es etwa 40.000 Lehrbetriebe und jeder muss zumindest über eine geprüfte Ausbilder/innenperson verfügen, d.h. es gibt mehr als 40.000 verantwortliche Ausbilder/innen in den Betrieben (nicht viel weniger als Pflichtschullehrer/innen), aber diese werden in keiner Berufsstatistik erfasst; diese Situation galt bis vor Kurzem im Prinzip auch für Deutschland, 2009 wurde mit fünfjähriger Entwicklungszeit eine Aufstiegfortbildung ‚geprüfter Berufspädagoge/geprüfte Berufspädagogin‘ etabliert.¹⁰⁰

⁹⁸ In der Schweiz sind in der betrieblichen Ausbildung 10-20 ECTS-Punkte erforderlich, der neue deutsche Berufspädagogik-Abschluss enthält Vorbereitungsmaßnahmen in ähnlichem Ausmaß, die Anforderungen in Österreich liegen bei einer Prüfung über vorwiegend rechtliche Angelegenheiten bzw. einen Vorbereitungskurs von 40 Stunden mit einem ‚Fachgespräch‘, dies würde etwa einem ECTS-Punkt entsprechen. (vgl. Tritscher-Archan/Nowak, 2010, S.56); Tritscher-Archan, Sabine; Nowak, Sabine (2010). Berufsbildung in Europa. Länderbericht Österreich. Refer.Net Austria. http://www.refernet.at/index.php/component/docman/doc_download/189-berufsbildungineuropalaenderberichtatde2010

⁹⁹ Vgl. das Teaching and Learning Research Programme (TLRP; <http://www.tlrp.org/>), das als ein Flaggschiff und globales best practice Beispiel der Berufsbildungsforschung zu sehen ist.

¹⁰⁰ Noch 2007 wurde festgestellt: „Aus- und Weiterbilden ist eine anspruchsvolle Berufstätigkeit, die anderen pädagogischen Berufen in nichts nachsteht. Eine entsprechende berufliche Anerkennung besonders für betriebliche Berufsausbilderinnen und Berufsausbilder ist jedoch bis heute nicht erfolgt. Es gibt kein anerkanntes Berufsbild. Es gibt keine geklärten Karrierewege, es gibt keine einheitliche Eingruppierung. Ja, es gibt noch nicht einmal eine Statistik, in der die berufspädagogischen Berufe erfasst und systematisiert sind.“(berufspaedagogen.net 2007, S.4); Berufspädagogen.net (2007). Berufspädagoge. Berufspädagogin. Professionell aus- und weiterbilden. http://www.berufspaedagogen.net/pdf/B_net_brosch.pdf; Ein Beispiel aus 2012 für die Ausbildung für diese Qualifikation: „In Baden-Württemberg startet am 28.09.2012 das triale Studium. In 30 Wochenenden, verteilt über etwas mehr als zwei Jahre, wird auf die Prüfung zum Geprüften Berufspädagogen und zugleich auf die Prüfung zum Bachelor Betriebliche Bildung vorbereitet. Abitur ist nicht Voraussetzung, wohl aber eine Facharbeiterausbildung (oder Meister) mit Berufserfahrung. Dieses Triale Studium ist speziell für das berufspädagogische Personal (Ausbilder, Weiterbildner) entwickelt.“(<http://www.berufspaedagogen.net/htmldocs/TRIAL.htm>).

4.1.3. Forschungs- und Ausbildungsmodelle für Professionalisierung

In Österreich (wie auch in Deutschland) bestehen unterschiedliche Grundmodelle der Ausbildung der Lehrpersonen in den technischen und berufspraktischen Fächern (Varianten des additiven Modells mit traditioneller Dominanz der Fachwissenschaft bzw. der Berufspraxis gegenüber dem pädagogischen Teil) und der Wirtschaftspädagogik mit einem integrierten Modell. Die verschiedenen Fach- oder Berufsbereiche sind auch in Verbänden organisiert, und es gibt wenig gemeinsame und übergreifende Strukturen und Aktivitäten.

In der Schweiz wurde neben dem Eidgenössischen Hochschulinstitut Berufsbildung (EHB) mit den ‚Leading Houses‘ eine Infrastruktur für die Berufsbildungsforschung an den Universitäten geschaffen, die kritische Massen in ausgewählten Themenbereichen mit den Zielen der Forschung, der Nachwuchsförderung, der nationalen und internationalen Vernetzung sowie der Valorisierung der Ergebnisse geschaffen hat.¹⁰¹ Für die vier Jahre 2013-16 stehen der Berufsbildungsforschung auf Basis eines Forschungskonzeptes 16 Mio. Franken (4 Mio pro Jahr) zur Verfügung (ca. 13,5 Mio EUR, 3,4 Mio pro Jahr), es wird von einer Aufteilung von etwa 75% für die Leading Houses und 25% für Einzelprojekte ausgegangen.¹⁰²

In Deutschland ist die Forschung im Zusammenhang mit dem Dualen System im Bundesinstitut für Berufsbildung konzentriert, wo auch die Anwendungsforschung und die Verbindung zur Politik und zu den Sozialpartner/innen institutionalisiert ist. Dieses Institut gehört auch zu den evaluierten exzellenten unabhängigen Forschungsinstituten. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist demgegenüber an den Universitäten situiert, wo auch meistens die Ausbildung der Lehrpersonen für die berufsbildenden Schulen stattfindet (aufgrund der föderalen Struktur gibt es hier beträchtliche Variation).

In Österreich ist die Wirtschaftspädagogik an den Universitäten etabliert, während die Berufspädagogischen Akademien und Institute als ursprüngliche institutionelle Basen der anderen Fächer in die Pädagogischen Hochschulen eingegliedert wurden.¹⁰³ Damit wurde der pädagogische Teil deutlich erweitert und als Bachelor

¹⁰¹ Siehe <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00405/00406/index.html?lang=de>; die Themen sind Qualität der beruflichen Bildung; Lehr-/Lernprozesse im kaufmännischen Bereich; Berufsbildungsökonomie; Technologien für die Berufsbildung.

¹⁰² EVD-BBT-Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement-Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2012). FORSCHUNGSKONZEPT BERUFSBILDUNG 2013–2016 http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00405/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7t_lnp6I0NTU042I2Z6InIacy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCDeYR9gGym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--; vgl. auch die vorbereitende Grundlagenarbeit BBT-Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2000). Thesen zur Berufsbildungsforschung und Organisation des Leistungsbereichs. Bericht der Projektgruppe applikationsorientierte Berufsbildungsforschung des BBT.

http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00405/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7t_lnp6I0NTU042I2Z6InIacy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCdDx9fWym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--

¹⁰³ Für einen Überblick vgl. Tritscher-Archan/Nowak, 2010, sowie Aff, Josef; Fortmüller Richard (2009/10). Lehrer/innen-Aus- und Weiterbildung für berufsbildende Schulen: Kritik und Reformoptionen. wissenplus 1–09/10, S.11-14.

etabliert (im Vergleich zu den technischen Fachwissenschaften, die einen Master erfordern sind die pädagogischen Studien geringer gewichtet, im Vergleich zu den berufspraktischen Teilen, die einen Lehr- oder Meister/innen-abschluss erfordern, wurden sie aufgewertet).

Die Vorschläge zur neuen Lehrer/innenbildung enthalten v.a. strukturelle Aspekte (Abschlüsse, Grundstruktur, ECTS-Punkte, Themen), die im Prinzip auf eine inkrementelle Überführung bestehender Institutionen in die neue Struktur ausgerichtet sind.¹⁰⁴ Für die Berufspädagogik gibt es flexible Rahmenvorschläge je nach Vorbildung, mit einem relativ gewichtigen Bachelor für Fachpraktiker/innen ohne vorherigen Ausbildungsabschluss (240 ECTS), aber eher weniger stark dotierten Masters (60-90 ECTS).¹⁰⁵ In einer Stellungnahme zum Vorschlag der neuen Lehrer/innenbildung wird unter ‚Diskussionsbedarf‘ genannt: „[...] der gesamte Komplex der Berufspädagogik, der Wirtschaftspädagogik und der Kunst- und Musikuniversitäten. Für diese Bereiche müssen Lösungen geschaffen werden, die den dort gegebenen Besonderheiten Rechnung tragen und vorhandene best-practice-Ansätze nicht zerstören“(UPL 2011, S.2).¹⁰⁶

4.1.4. QIBB als politisch-administrativ gesteuertes Professionalisierungsmodell

Eine wichtige Frage, die die Berufsbildungspolitik aktuell prägt, ist der Komplex von Ergebnisorientierung, Qualifikationsrahmen, Kompetenzmodellen und Lernergebnissen. Hier geht Österreich mit der Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB) einen eigenen Weg, indem seit 2004 in einem zusammenhängenden Konzept von Kompetenzorientierung und Bildungsstandards eine Entwicklung in Zusammenarbeit von Verwaltung und Schulpraxis mit wissenschaftlicher Begleitung in Gang gesetzt wurde (vgl. auch Abschnitt 2.4.1. Qualitätsentwicklung...).

Andererseits gibt es keine wissenschaftlich fundierte Tradition der Berufspädagogik. Die Auseinandersetzung mit Kompetenzmodellen ist mit dem Qualifikationsrahmen von der Europäischen Politik, sozusagen ‚von außen‘ mit sehr kurzfristigen Zeitvorgaben importiert worden. Es gab unter den Beteiligten von Anfang an großes

www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-1-2009-10/wp01-0910_schwerpunkt.pdf;

Skala, Helmut F. (2010/11). Lehrerinnen- und Lehrerausbildung als Basis für eine hochwertige Berufsbildung. Wissenplus 1-2010/11, S.I-VIII.

¹⁰⁴ „Ziel der Arbeit war ein unter den gegebenen bildungspolitischen und institutionellen Rahmenbedingungen umsetzbares Konzept, das sich gleichzeitig auf dem aktuellen Stand der internationalen Entwicklung in der PädagogInnenbildung befindet.“(PädagogInnenbildung Neu, S.2)

¹⁰⁵ In der Schweiz werden für den Master of Science 120 ECTS-Punkte veranschlagt, während für die Diplomstudien für hauptberufliche Lehrpersonen an Schulen 60 ECTS-Punkte und für nebenberufliche 10 ECTS-Punkte; für Lehrpersonen in der betrieblichen Ausbildung werden 10 (nebenberuflich) bzw. 20 (hauptberuflich) veranschlagt; <http://www.ehb-schweiz.ch/de/ausbildung/usnererausbildungsangebote/Seiten/default.aspx>

¹⁰⁶ UPL (2011) Stellungnahme der Universitären Plattform für Lehrer/innen/bildung (UPL) zu den Empfehlungen der „Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU“ vom 28. Juni 2011, 29. Juni 2011 <http://www.upl.or.at/wp-content/uploads/2011/06/Stellungnahme-der-UPL.pdf>

Interesse an vertiefenden Auseinandersetzungen. Dabei wurde einerseits dem starken Implementationsdruck nachgegeben und auf der politischen Ebene eine Grundstruktur für den NQR festgelegt, andererseits wurden im Rahmen von QIBB die Initiativen für Kompetenzorientierung und Bildungsstandards begonnen (vgl. Fritz & Staudecker 2010; Paechter et al., 2012). Implizit werden mit der Schule und der Lehre de facto unterschiedliche Kompetenzmodelle mit unterschiedlichen Graden der Ergebnisorientierung verfolgt.¹⁰⁷

Insgesamt gibt es wenig Plattform für die systematische und elaborierte Auseinandersetzung mit diesen Fragen – es dominieren eher vordergründige politische Diskurse. Aufgrund der unterschiedlichen Institutionalisierungen sind die Ansätze aus Deutschland und der Schweiz nicht einfach übertragbar. In diesem Zusammenhang ist die Ausformung der Ausbildung und ‚Professionalisierung‘ der Lehrpersonen in der Berufsbildung, und insbesondere der Aufbau einer entsprechenden institutionellen Basis ein sehr wichtiges Thema, dem entsprechende Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Dies scheint jedoch aktuell nicht besonders als Problem oder Priorität wahrgenommen zu werden.

4.2. Evidenz-basierte Politik, Forschungsfragen und Forschungsprioritäten

Ausgehend von den vorstehenden Analysen können die folgenden Themenbereiche genannt werden, in denen Forschungsbedarf besteht, um die Politik und Praxis auf bessere Evidenzen stützen zu können. Dabei kann zwischen allgemeineren und spezifischeren Themen unterschieden werden und es ist zu berücksichtigen, dass einerseits der Austausch zwischen den verschiedenen Bereichen (z.B. Lehrlingsausbildung und Schule, aber auch zwischen den Fachbereichen) und andererseits die internationale Einbindung in die Forschungslandschaft gestärkt werden sollte. Als breitere Themenbereiche mit Forschungsbedarf ergeben sich – ohne dass man klare Prioritäten angeben könnte – die folgenden Bereiche.

4.2.1. Wissen über den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedarf nach Kompetenzen und Qualifikationen

Das Wissen über den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedarf an Kompetenzen und über die Dynamik von Angebot und Nachfrage sollte verbessert werden. Dabei sind drei Aspekte hervorzuheben: (i) die Beobachtung der Verwendung von Qualifikationen und Kompetenzen, (ii) vertiefende Analysen zum wirtschaftlichen Bedarf, (iii) gesellschaftliche Ergebnisse.

¹⁰⁷ Ansatzweise wurde dies in der Expertise für den Nationalen Qualifikationsrahmen untersucht, vgl. Lassnigg, Lorenz & Vogtenhuber, Stefan (2007). Status quo lernergebnisorientierter Qualifikationsbeschreibungen in Österreich. In Forschungskonsortium, Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich - Vertiefende Analysen, IHS-Forschungsbericht (S.25-47) <http://www.equi.at/dateien/NQR-Vertiefende-Studien-Endb.pdf>

Verwendung von Qualifikationen und Kompetenzen

Ein wichtiges Element in diesem Zusammenhang betrifft die laufende Beobachtung der Verwendung der vom Bildungswesen produzierten Kompetenzen, um das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage besser zu verstehen.

- Ein erster Ansatz besteht darin, die Ergebnisse der Arbeitskräfteerhebung verstärkt zu nutzen und ein laufendes Monitoring aufzubauen; dafür wurden bereits Vorarbeiten durchgeführt (Lassnigg & Vogtenhuber 2011), die dann jedoch nicht weiter verfolgt wurden.¹⁰⁸

- Ein zweiter Ansatz wäre, über die praktizierten Prognosen von Arbeitskräfteangebot und Nachfrage und die Beobachtung von Beschäftigung und Arbeitslosigkeit hinausgehend auch der Einkommensentwicklung und den Bildungserträgen größeres Augenmerk zuzuwenden. Dies ergibt zusätzliche Aufschlüsse über Knappheiten, und es gibt in letzter Zeit auch international vergleichende Befunde, die offene Fragen aufwerfen, jedoch in der nationalen Diskussion nicht beachtet werden. Die Einkommen der Absolvent/innen der verschiedenen Bildungsstufen werden auch als wichtige Indikatoren in der Diskussion über die internationale Einordnung und Vergleichbarkeit der österreichischen Abschlüsse verwendet, insbesondere für die Einschätzung der BHS und die valide Erfassung der Tertiären Bildung.

¹⁰⁸ Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2011). Monitoring of Qualifications and Employment in Austria: an empirical approach based on the labour force survey, in: Research in Comparative and International Education , Volume 6 Number 3, pp. 300-315.

- Drittens gibt es auf internationaler Ebene wichtige Entwicklungen, die Österreich nutzen sollte. Die OECD Erhebung über die Kompetenzen der Erwachsenen (PIAAC) wird bald die ersten Daten liefern und es sollte sichergestellt werden, dass die Forschungscommunity diese Daten besser nutzen kann als dies bei den bisherigen Leistungserhebungen (PISA etc.) der Fall ist. Ein weiterer Ansatz besteht darin, eine zu PISA analoge Kompetenzerhebung über die Berufsbildung aufzubauen, die einen internationalen Vergleich ermöglicht, und auch auf nationaler Ebene eine Datenbasis für vertiefte Analysen zur Erklärung der unterschiedlichen Leistungen bieten würde. Vor allem von Deutschland aus hat es erste Schritte in dieser Richtung gegeben an denen Österreich auch beteiligt war (Baethge & Arends 2009)¹⁰⁹, und dort wird dieser Ansatz nun auch auf nationaler Ebene in einem Projektverbund weiter verfolgt.

Vertiefende Analysen zum wirtschaftlichen Bedarf

Im Hinblick auf den wirtschaftlichen Bedarf nach Qualifikationen und Kompetenzen gibt es auch bei drei Aspekten wesentlichen Forschungsbedarf, um ein vertieftes Verständnis zu erreichen:

- Erstens zu den Unterschieden zwischen den *kleinen und mittleren Betrieben (KMU)* und den großen internationalen Konzernen, die Aufmerksamkeit konzentriert sich tendenziell auf die letzteren, wobei es Hinweise gibt, dass diese ihren Qualifikationsbedarf zunehmend global befriedigen; auf der anderen Seite ist die Förderung der Innovationstätigkeit im Bereich der kleinen und mittleren Betriebe ein Thema in der FTI-Strategie, während auf den Qualifikationsbedarf in diesem Bereich nur wenig Gewicht gelegt wird, teilweise sind die Betriebe mit weniger als 10 Beschäftigten in den Datenbasen gar nicht enthalten. Diese Frage ist auch allgemein mit den Bedingungen und Einstellungen für das Unternehmer/innentum verbunden, die in Österreich nach vielen Hinweisen problematisch zu sein scheinen.

- Der zweite Aspekt betrifft das Verhältnis zwischen *fachlichen und überfachlichen Kompetenzen* beim Bedarf. Es gibt hier deutliche Hinweise dafür, dass die fachliche Struktur im Vergleich zu den Bedarfsäußerungen und –signalen eventuell überproportional hohes Gewicht hat, und es stellt sich die Frage nach den bildungspolitischen Konsequenzen.

- Der dritte Aspekt liegt schließlich darin, dass heute immer von einem hohen *Weiterbildungs- und Anpassungsbedarf* bei den Kompetenzen ausgegangen wird, und sich daher die Frage nach der Gewichtung der Komponenten von Erstausbildung und Weiterbildung im Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage stellt. Diese Frage stellt sich ähnlich wie bei den Lehrpersonen in Bezug auf die Wirksamkeit der

¹⁰⁹ Baethge, Martin & Arends, Lena (2009). Feasibility Study VET-LSA. A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries – International report. Vocational Training Research volume 8. Bonn, Berlin: BMBF und W.Bertelsmann.
http://www.bmbf.de/pub/band_acht_berufsbildungsforschung_eng.pdf

Erstausbildung in der wirtschaftlichen Nutzung. Hier bestehen generell gewisse Widersprüche zwischen den Diskursen und der Evidenzbasis, indem auf der einen Seite das hohe Gewicht des Weiterlernens beschworen wird (Stichwort ‚Halbwertszeit des Wissens‘), auf der anderen Seite aber bei den geschätzten Renditen eher der Erstausbildung das große Gewicht zukommt und klare Nachweise für die erwarteten starken Wirkungen der formalen Weiterbildung wie auch des informellen Lernens (Berufserfahrung) fehlen (die geschätzten Effekte der Berufserfahrung sind bei empirischen Ertragsschätzungen bisher meist eher gering).

Gesellschaftliche Ergebnisse und wirtschaftlicher Bedarf

Schließlich wäre eine wichtige Frage, die bisher allzu wenig erforscht ist, welche sozialen und gesellschaftlichen Ergebnisse aus der Berufsbildung resultieren. Mit der wirtschaftlichen Krise hat sich die politische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit wieder verstärkt auf die durch die neoliberale Hegemonie diskreditierte Frage der Entwicklung der Einkommensverteilung verlagert, und es gibt dazu viele neue vergleichende Befunde und Indikatoren, die jedoch bisher in Österreich nicht beachtet werden (EC-DG Research, 2010; EC-DG Employment, Social Affairs and Inclusion, 2011).¹¹⁰

Darüber hinaus hat die Berufsbildung auch Aufgaben im Bereich der bürgerschaftlichen Bildung und Erziehung, zu der auch die Nachhaltigkeit gezählt werden kann, deren Ergebnisse entsprechend analysiert und berücksichtigt werden sollten. Beispielsweise stellt sich die Frage nach der Wirkmächtigkeit von wirtschaftlichen Kompetenzen als Teil der Allgemeinbildung (vgl. Remmele, 2012).¹¹¹

4.2.2. Die Rolle der Berufsbildung im Wissensdreieck von Forschung, Bildung und Innovation

Hier geht es um die verschiedenen Ausformungen von wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Innovation, die in Abschnitt 2.3. eingehend analysiert wurden, den radikalen forschungsorientierten Ansatz und den inkrementellen praxisorientierten Ansatz, und ihren Zusammenhang zur Berufsbildung. Die Innovationsforschung hat sich bisher stark auf den ersten Ansatz konzentriert, zum zweiten gibt es eher plausible Annahmen als wirkliche Forschung. Beispielsweise gibt es eine breite

¹¹⁰ EC-DG for Research (2010) Why socio-economic inequalities increase? Facts and policy responses in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union
http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy-review-inequalities_en.pdf; EC DG for Employment, Social Affairs and Inclusion (2011) Employment and Social Developments in Europe 2011. Luxembourg: Publications Office of the European Union
<http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7294&langId=en>

¹¹¹ Remmele, Bernd (2012). Macht ökonomische Bildung die Marktwirtschaft sozialer? Österreichische Zeitschrift für Soziologie. Sonderheft 11/2012: Markt – Inklusion – Gerechtigkeit. S.171 – 187. DOI 10.1007/s11614-012-0042-6 http://www.wu.ac.at/sozio/downloads/oezs_sb_11

Diskussion um High- und Low-Skills-Equilibria, aber es gibt keine entsprechende Diskussion um Medium-Skills-Equilibria. Die mittleren Qualifikationen werden eher als interessante Ausnahmeerscheinung gesehen, und diese Debatten spiegeln sich implizit auch in der tendenziellen Polarisierung der Fragestellung in Österreich: werden mehr Fachkräfte *oder* mehr Akademiker/innen gebraucht? Mit der demografischen Verknappung werden sich diese Fragen weiter radikalisieren.

In der internationalen Diskussion verbreitet sich die Position, dass beides nötig ist und es zeigt sich auch, dass eine Tendenz zur Entwicklung von ‚Höherer Berufsbildung‘ vor sich geht, wo sich an der Schnittstelle zwischen der traditionellen Berufsbildung und der klassischen Hochschulbildung neue Institutionen entwickeln (vgl. CEDEFOP, 2011).¹¹² Hier gibt es viele Fragen nach der Natur dieser Institutionen und nach dem Verhältnis zwischen den verschiedenen Formen Tertiärer Ausbildung. Gewissermaßen stellen sich hier in verallgemeinerter Form die Fragen, die in der Lehrer/innenausbildung seit Jahrzehnten diskutiert werden: Welchen Unterschied macht es, die Ausbildung an den Universitäten anzusiedeln? Welches Gewicht soll Wissenschaftsorientierung und Forschung haben? Ist es sinnvoll verschiedene Formen von Forschung zu unterscheiden? Was sind die Folgewirkungen verschiedener Lösungen für die bestehenden Institutionen (dies wird von der Seite der Universitäten unter den Begriffen ‚Third Mission‘ und ‚Entrepreneurial University‘ diskutiert)?¹¹³ Was sind die Zusammenhänge verschiedener neuer Organisationsformen im Hochschulwesen mit Fragen der Positionierung in den sozialen Strukturen?

Philip Toner (2011) hat in seinem Review über die Bedeutung von Qualifikationen und Kompetenzen als wichtige Forschungsfrage aufgestellt, wie und durch welche Beschäftigtengruppen mit welchen Qualifikationen die realen Innovationsprozesse vor sich gehen. Eine zentrale Frage besteht im Zusammenhang zwischen der betrieblichen Arbeitsorganisation, der Nutzung von Qualifikationen und Kompetenzen und der Fähigkeit zu Innovation. Österreich scheint hier nach den neueren vergleichenden Indikatoren eine besondere Stellung mit sehr starker inkrementeller Innovation und eher schwacher radikaler Innovation bei eher guter Gesamtperformance einzunehmen, die nähere Untersuchung verdienen würde.

Durch diese Untersuchungen würde sich auch viel besser klären, wie sich der Bedarf an Kompetenzen und Qualifikationen im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Innovation entwickelt, als durch die konventionellen Instrumente der Prognose nach Sektoren und Berufen.

¹¹² CEDEFOP (2011). Vocational education and training at higher qualification levels. RESEARCH PAPER No 15. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5515_en.pdf

¹¹³ Vgl. Lassnigg, Lorenz; Trippl, Michaela; Sinozic, Tanja & Auer, Alexander (2012). Wien und die „Third Mission“ der Hochschulen. IHS-Forschungsbericht in Kooperation mit WU. Wien: IHS. <http://www.equi.at/dateien/3FFF-Endb.pdf>

4.2.3. Maximale Ausschöpfung der Potentiale der Jugendlichen für die Berufsbildung

Die demografischen Prognosen zeigen ganz klar den zu erwartenden mittelfristigen Rückgang der quantitativen Potentiale an Jugendlichen für die Sekundarbildung und – entsprechend zeitverschoben – auch für die Hochschulen. Während im Bereich der Hochschulen einiger Raum für eine Erweiterung der Beteiligung vorhanden ist, sind die entsprechenden Jahrgänge auf der Sekundarstufe bereits stark ausgeschöpft (Österreich hat bereits eine der höchsten Quoten in diesem Bereich). Es besteht hier eine Interaktion zwischen den beiden Bereichen, indem die Zugänge in die Hochschulen dem Arbeitsmarkt nur bedingt zur Verfügung stehen und daher das wirksame Angebot von der Sekundarstufe weiter verknappen. Die teilweise stark als ‚große Lösung‘ gesehene Lehre mit Matura ist in diesem Sinne widersprüchlich einzuschätzen, indem sie einerseits zwar potentiell die Attraktivität der Lehre erhöhen kann, andererseits aber die Absolvent/innen auch die Option bekommen, weiter zu studieren und damit gerechnet werden muss, dass sie diese Option auch wahrnehmen werden.

Daher stellt sich mit hoher Dringlichkeit die Frage, wie Verbesserungen im Bereich der Jugendlichen am ‚unteren Ende‘ des Leistungsspektrums erzielt werden können und welche Rolle die Berufsbildung dabei spielen kann. Reicht es aus, diese Aufgaben an die Pflichtschulen zu delegieren oder ist es nötig, dass hier auch die Berufsbildung einen Part übernimmt? Viele Beispiele, insbesondere das deutsche Übergangssystem, deuten an, dass eigene vorbereitende Maßnahmen auf großem Maßstab wiederum neue Probleme produzieren können (z.B. Stigmatisierungseffekte) und nicht besonders erfolgreich sind, und es wird auch oft argumentiert (wenn auch mit weniger Belegen), dass vom Schulwesen ‚demotivierte‘ Jugendliche eher im beruflichen Kontext auf einen neuen positiven Lernpfad finden können. Gleichzeitig wird von den Betrieben eben das unzureichende Leistungsniveau als ein wichtiger Grund angegeben, dass Jugendliche nicht in die Lehre aufgenommen werden (können).

Die Instrumente im Auffangnetz erscheinen im Prinzip als richtiger Weg, bisherige Anhaltspunkte zeigen jedoch, dass auch in diesen Maßnahmen ein hohes Maß an Selektionsprozessen abläuft. Es wäre angebracht, die Qualität dieser Maßnahmen und die Inputs, die sie den beteiligten Jugendlichen geben, rigoros zu evaluieren und Verbesserungspotentiale herauszuarbeiten.

Ein wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang betrifft das skizzierte ‚Bildungsparadox‘ und das damit verbundene ‚Matthäus-Prinzip‘, demzufolge die Jugendlichen, die in ihrer bisherigen Laufbahn am wenigsten Grundkompetenzen vermittelt bekommen haben, auch weiterhin am wenigsten Inputs in diesen Bereichen bekommen. Dies hängt mit dem strukturellen Merkmal des Bildungswesens zusammen, dass mit der Beendigung der Pflichtschule die weitere Allgemeinbildung an ein höheres Leistungsniveau gekoppelt ist, und gerade jene Jugendlichen, die weniger Allgemeinbildung erworben haben dann in der

Berufsbildung landen, in der die (mangelnde) Allgemeinbildung keine oder nur wenig Priorität hat. Dies gilt insbesondere auch für einen großen Teil der weiblichen Jugendlichen, die dann aufgrund ihrer Schulwahl keine mathematischen oder naturwissenschaftlichen Kompetenzen erwerben (können).

4.2.4. Nutzung der Potentiale der Zuwander/innen in der Berufsbildung

Hier gibt es über den allgemeinen Forschungsbedarf zu den Fragen der geeigneten pädagogischen Förderung von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hinaus einige spezifische Fragen für die Berufsbildung. Es ist gut dokumentiert, dass es für diese mehrsprachigen Jugendlichen Unterschiede in den Lernergebnissen wie auch im schulischen Fortkommen gibt, und sie auch ein erhöhtes Risiko von Abbrüchen und Arbeitslosigkeit haben, und in den arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen überrepräsentiert sind.

Diskriminierung beim Zugang?

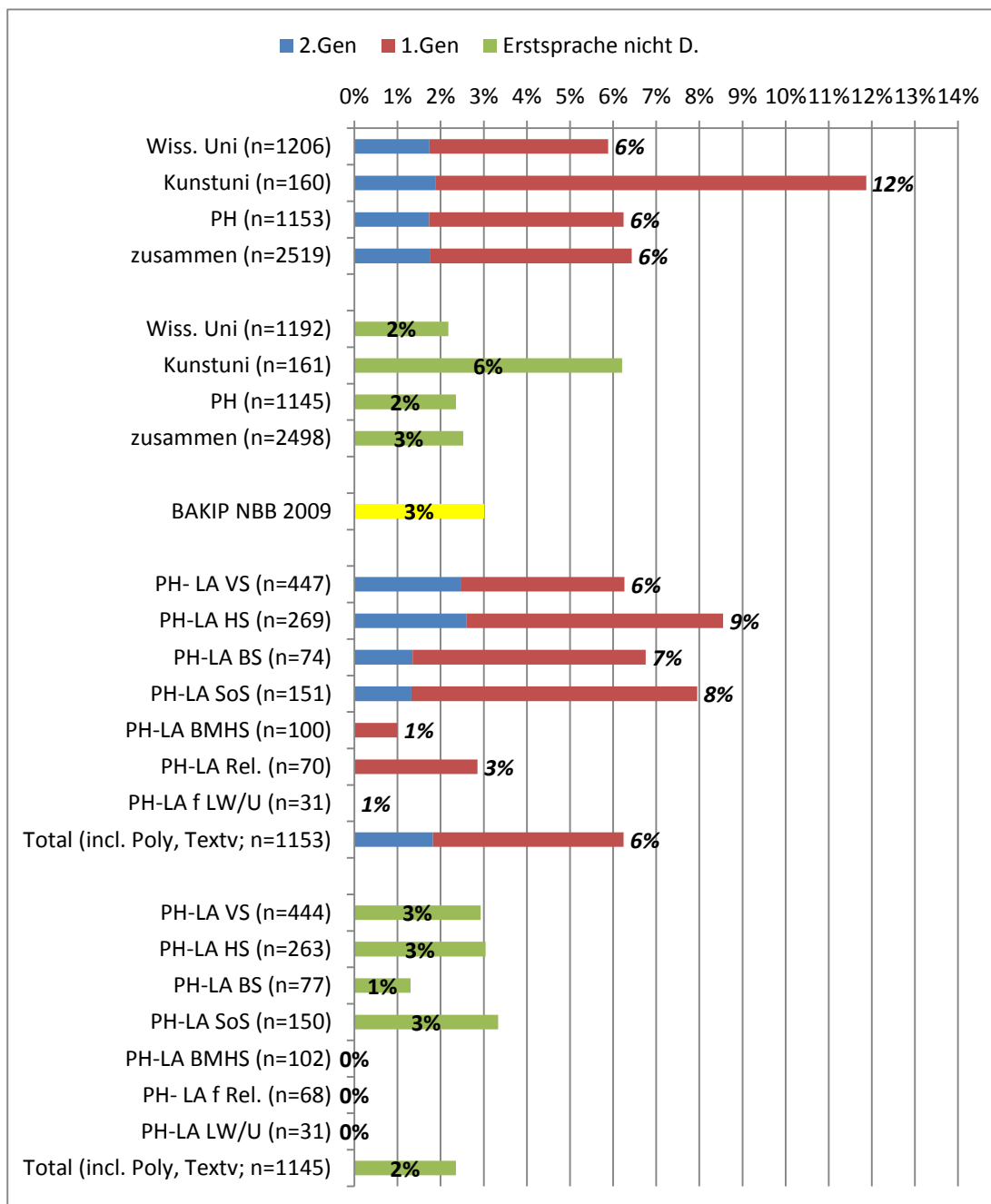
Es ist auffallend, dass an den Berufsschulen und somit auch in der Lehrlingsausbildung der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich unter dem Niveau der BMS und etwa auf dem Niveau der BHS liegt. Für Deutschland gibt es klare Ergebnisse, dass beim Zugang Diskriminierung vorliegt (z.B. Granato & Ulrich 2009),¹¹⁴ dies wäre für Österreich näher zu untersuchen.

Lehrpersonen mit Migrationshintergrund?

Die zweite Thematik, die hier näher zu untersuchen wäre, ist die Frage von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund. Offensichtlich sind diese in den entsprechenden Bildungsgängen stark unterrepräsentiert, was teilweise auf die deutschen Sprachkompetenzen zurückgeführt wird. Hier wäre auch die Frage zu stellen, inwieweit Diskriminierungen vorliegen (ob beispielsweise bei den einheimischen Bewerber/innen die gleichen Maßstäbe an die Sprachkompetenzen angelegt werden); überdies wäre die Präferenzen der Zuwander/innen mit guten Sprachkompetenzen zu untersuchen, ob diese eher andere Studien vorziehen und ob in diesem Fall geeignete Anreize gesetzt werden könnten.

¹¹⁴ Granato, Mona, Ulrich, Joachim Gerd (2009). Junge Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung - Integrationspotenzial des Ausbildungssystems? In: Lorenz Lassnigg, Helene Babel, Elke Gruber, Jörg Markowitsch, Hrsg., Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck: Studienverlag (S. 40-56).

Abbildung 52: Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund (Geburtsland; Erstsprache)



Anmerkung: Anteile sind bis 2011 nicht gestiegen
 Quelle: Studierendensozialerhebung 2009; NBB 2009, Indikator B4

4.2.5. Grundlagen für das Weiterlernen

Es wird in der internationalen Bildungspolitik postuliert, dass auch in der Berufsbildung eine Verbindung zum weiteren Lernen hergestellt werden sollte. ‚Learning begets learning‘ gilt als eine der fundamentalen Erkenntnisse der

internationalen Evaluierungsliteratur,¹¹⁵ es wird aber auch die negative Seite dieser Erkenntnis stark gemacht, dass eben der kumulative Charakter des Lernens die Möglichkeiten weiteren Lernens bei Nicht-Lerner/innen zunehmend einschränken kann (tatsächlich: ‚Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr‘). Damit ergibt sich die dringende Aufgabe, im Jugendalter möglichst weitgehend die Grundlagen für das weitere Lernen zu legen.

- Damit müsste jedenfalls den Risikogruppen die entsprechende Aufmerksamkeit zugewendet werden.

- Welches Verhältnis hier zwischen den verschiedenen Arten von Kompetenzen besteht, und wie diese sinnvoll angeordnet werden sollen ist eine Frage für die weitere Erforschung von tragfähigen Kompetenzmodellen.

4.2.6. Work-based Learning (WBL)

Der Großteil des Lernens für einen großen Teil der Jugendlichen geht in den Betrieben neben der Arbeit vor sich und wird von Lehrpersonen unterstützt, auf deren Kompetenzen so gut wie kein Wert gelegt wird. Dies steht in krassem Widerspruch zu den Forschungen im anglophilen Raum, wo seit langem gerade für die Unterstützung des WBL hohe Kompetenzen als erforderlich angesehen werden. „Supervisors of trainees and apprentices in workplaces need relevant preparation, particularly to carry out their pedagogical role.“ (OECD 2010, S.91; vgl. auch S.96-97; sowie Evans, Dovaston & Holland 1990, Cort, Härkönen & Volmari 2004 sowie das britische Teaching and Learning Research Project-TLRP).¹¹⁶ Derartige Forschungen gibt es in Österreich so gut wie nicht, und es gibt auch keine institutionelle Basis dafür (vgl. Chisholm, Spannring & Mitterhofer, 2007),¹¹⁷ und entsprechend diffundieren auch die einschlägigen Fragestellungen und Befunde nicht

¹¹⁵ Vgl. Heckman, James J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. In: Science 312, 1900-1902; Heckman, J. J./Masterov, D. V. (2004). Skill Policies for Scotland. IZA-Discussion Paper No. 1444. Bonn: Institut für die Zukunft der Arbeit. <http://ftp.iza.org/dp1444.pdf>

¹¹⁶ OECD Learning for Jobs. Paris: OECD; TLRP Learning as Work: Teaching and Learning Processes in the Contemporary Work Organisation (2003 - 2008) <http://www.tlrp.org/proj/phase111/felstead.htm>; TLRP (2008) Improving Working as Learning. Teaching RESEARCH and Learning BRIEFING Nr.55 <http://www.tlrp.org/dspace/retrieve/3688/FelsteadRB55final.pdf>

Evans, K., V. Dovaston and D. Holland (1990). The Changing Role of the In-Company Trainer: An Analysis of British Trainers in the European Community Context, Comparative Education, Vol. 26, No. 1, pp. 45-59; Cort, P., A. Härkönen and K. Volmari (2004). PROFF – Professionalisation of VET Teachers for the Future, CEDEFOP, Tessaloniki. http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/2004_5156_en.pdf

¹¹⁷ Chisholm, Lynne, Spannring, Reingard & Mitterhofer, Hermann (2007). Competence development as workplace learning in German-speaking Europe. In Lynne Chisholm, Helmut Fennes & Reingard Spannring, Hrsg., *Competence development as workplace learning* (S.99-120). Innsbruck: Innsbruck University Press.

– im Gegenteil, werden die Praktiken der Lehrlingsausbildung mit einer einfachen Checkliste abgedeckt.¹¹⁸

In diesem Bereich besteht auch eine Schnittstelle zwischen Bildungsforschung und Personalentwicklung, die an manchen Instituten für Wirtschaftspädagogik behandelt wird.

Die Qualität des Lernens in der Lehrlingsausbildung wird als selbstorganisierender Prozess gesehen, der durch die Eigeninteressen der Ausbildungsbetriebe an gut ausgebildetem Personal und die Lehrabschlussprüfungen ausreichend abgesichert wird. Innerhalb dessen werden auch bei den Wettbewerben teilweise globale Spitzenleistungen erbracht. Dies zeigt das große Potential in dieser Form der Ausbildung, aber es ist nicht klar, wie weit dieses große Potential tatsächlich in der ganzen Breite der Ausbildung ausgeschöpft wird. Es gibt Befunde, die eine sehr geringe Behaltequote bei den Lehrlingen signalisieren; in diesem Fall wäre aber das Eigeninteresse an einer nachhaltigen Ausbildung nicht gegeben.

Für Jahrzehnte sind hier pauschale Bewertungen der Lehrlingsausbildung als gut oder schlecht den Befunden und Hinweisen zu einer großen Bandbreite von unterschiedlichen ‚Qualitäten‘ gegenübergestellt. So gibt es auf der einen Seite viele Beispiele exzellenter oder guter Praxis, die auch gefördert werden und in den guten Ergebnissen bei internationalen Wettbewerben zum Ausdruck kommen – auf der anderen Seite gibt es aber auch viele Hinweise auf Qualitätsprobleme in einem nicht allzu kleinen Bereich von Betrieben. Verschiedene Indikatoren (nicht bestandene Prüfungen, Beschäftigungsprobleme, mangelnde Grundkompetenzen) deuten auf Größenordnungen von 10-20% der Lehrlinge hin, die von Qualitätsproblemen betroffen sein können. In einem derartig diversifizierten System, das sich auf das gesamte Spektrum der Wirtschaftstätigkeiten erstreckt, ist auch eine derartige Bandbreite von Qualitäten zu erwarten. Der Bereich mangelnder Qualität wird jedoch tabuisiert. Dadurch ist es nicht möglich, den Problemen nachzugehen und systematische Verbesserungen anzustoßen. Auch wenn die Probleme in einem bestimmten Ausmaß auf der Seite der Jugendlichen liegen, werden sie auf diese Weise nicht sichtbar und nicht erkannt.

Es besteht hier auch eine Querverbindung zu den in der Innovationspolitik wichtigen Fragen der Arbeitsorganisation und zur Förderung von lernfreundlichen Arbeitsumgebungen, was als Aktionslinie in der LLL-Strategie formuliert ist.

4.2.7. Pädagogische Innovationen außerhalb des formalen Bildungswesens

Es wurde gezeigt, dass sich im Anschluss an das formale Bildungswesen ein breites Feld an vielfältigen kurativen Maßnahmen entwickelt hat (vgl. 2.4.1.

¹¹⁸ Vgl. Checkliste Qualität in der Lehrlingsausbildung: http://portal.wko.at/wk/dok_detail_file.wk?angid=1&docid=1860553&conid=630271

Arbeitsmarktpolitik...), in denen mit Jugendlichen gearbeitet wird, die Probleme mit dem Einstieg in das Erwerbsleben oder mit ihrer Ausbildungskarriere haben (ebenso ist ein breites Feld an mehr oder weniger professionellen Unterstützungsformen und –unternehmen entstanden, das ‚Nachhilfe‘ gibt und beträchtliche private Kosten verursacht; einmal jährlich bei Veröffentlichung von entsprechenden Schätzungen ist dieser Bereich von Mediengetöse umspült, um dann wieder in der Versenkung zu verschwinden).

Die Beziehungen zwischen diesen Feldern werden oftmals affirmativ angesprochen, aber es gibt nur wenig Wissen über die realen Beziehungen und Querverbindungen zwischen ihnen. Es hat teilweise den Anschein, dass innovative Aufgabenstellungen beim Umgang mit Problemen vom Bildungswesen ‚externalisiert‘ werden, um dann außerhalb desselben von flexibilisiertem und oft viel weniger systematisch ausgebildetem Personal unter teilweise starkem Wettbewerbs- und Evaluierungsdruck entwickelt und durchgeführt zu werden.

Eine systematische Beobachtung und Erforschung dieser Beziehungen zwischen dem formalen Bildungswesen und den externen Maßnahmen könnte einerseits ein Feedback an das formale Bildungswesen geben und andererseits auch mögliche Transfers von Erfahrungen von den Maßnahmen befördern und damit dazu beitragen, dass die seit langem und oftmals geforderten präventiven Maßnahmen gegen Leistungsprobleme und Bildungsabbrüche und mangelnde Grundkompetenzen verstärkt angegangen werden (vgl. dazu bereits Schneeberger 2009, Steiner 2009). Folgende Fragen sind hier zu stellen:

- Inwieweit spiegelt sich in diesen Aktivitäten außerhalb des formalen Bildungswesens das bestehende Selektionsmodell und inwieweit führt dieses dazu, dass Schwächen zu spät erkannt werden und dadurch schwerer zu beheben sind?
- Unter welchen Bedingungen arbeiten die Lehrpersonen in diesen Bereichen außerhalb des formalen Bildungswesens? Über welche Kompetenzen verfügen sie?
- Welche Praktiken und methodischen Innovationen werden in diesem Bereich angewandt?

4.2.8. Orientierung

Die Probleme wie auch mögliche Ansätze im Bereich der Orientierung für Bildung und Beruf sind seit langem Gegenstand von Kritik, Diskussion und Entwicklungsarbeiten. Seit Jahren wird an der Lifelong Guidance Strategie gearbeitet und auch im Rahmen der LLL-Strategie bildet Guidance eine Leitlinie. Der Schwerpunkt liegt auf der subjektiven Seite der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihren Interessen und Potentialen, und die OECD kritisiert, dass zu wenig die Seite der beruflichen Anforderungen berücksichtigt wird. Auch die Sozialpartner/innen fordern verstärkte Orientierung und in der Politik wird teilweise

erwartet, dass durch bessere Orientierung Probleme des Bildungsabbruches und des Schulversagens gemindert werden können.

Die politischen Überlegungen und Ansätze zur Orientierung sind jedoch weitgehend ‚inputorientiert‘, es gibt sehr wenig Wissen darüber, inwieweit die hohen Erwartungen in Guidance überhaupt realistischer Weise erfüllt werden können. Dazu müssten diese Erwartungen auch stärker konkretisiert werden (Wie hohe Anteile der Jugendlichen, die eine voll zufriedenstellende und mit ihren Interessen übereinstimmende Wahl treffen, erwartet man? Wie hohe Anteile kann man erwarten?)

Speziell für Systeme wie das österreichische ist die Frage zu stellen, inwieweit auch bei bestmöglicher Beratung und Orientierung in den komplexen Wahl- und Entscheidungssituationen bei einem Teil der Jugendlichen gravierende Entscheidungsprobleme bestehen bleiben. Insbesondere wäre der Frage nachzugehen, inwieweit die Entscheidungsfähigkeit über eine Altersspanne variiert, und inwieweit es auch Veränderungen der Orientierung zwischen der frühen und der späten Adoleszenz gibt, so dass die beste Orientierung auf Grenzen stößt. Erschwerend kommt die geschlechtsspezifische Problematik dazu, indem die Entscheidungssituation in der gegebenen Altersspanne möglicherweise traditionelle Wahlen verstärkt, wie sie dann in der persistent segregierten Berufsbildung zum Ausdruck kommen.

Eine wichtige Frage in diesem Zusammenhang wäre, wie die Selektionsprozesse in der 9. und 10. Stufe laufen.

- Inwieweit scheitern Berufs- oder Ausbildungspläne an den Schulleistungen?
- Inwieweit findet in dem zweistufigen Prozess eine ‚Ausselektierung‘ gegenüber der Lehrlingsausbildung statt?
- Welche Folgen haben die Abstufungsvorgänge für die Motivation und weitere Entwicklung der Jugendlichen?
- Inwieweit selektieren die höheren Schulen im ersten Jahr strategisch?

4.2.9. Finanzierung

Im Bereich der Finanzierung stellt sich die Frage nach den öffentlichen und privaten Kosten-Nutzenverhältnissen der gesamten Berufsbildung im Zusammenspiel der verschiedenen Teile (Schule, Lehre, Arbeitsmarktpolitik). Dadurch würde klar gemacht, wie viel die Erreichung der vergleichsweise günstigen Lage am Jugendarbeitsmarkt den verschiedenen Beiträgern kostet und wie hoch der Beitrag der Lehrlingsausbildung im Vergleich zu den öffentlichen und kollektiven Beiträgen für das Schulwesen und die Arbeitsmarktpolitik tatsächlich ist.

Es gehen hier verschiedene Entwicklungen mit finanziellen Konsequenzen vor sich, die einer Gesamtbetrachtung unterzogen werden müssen, wenn man den Erfolg des diversifizierten Systems der Berufsbildung realistisch einschätzen will.

- Erstens ist die Verschiebung der Beteiligung zu den Schulen mit einer Verschiebung der Mittelaufbringung zur öffentlichen Hand verbunden; aufgrund der Übergänge in das Hochschulwesen verschiebt sich die Amortisation dieser Mittel nach hinten und die Opportunitätskosten infolge entgangener Einkommen steigen. Diese Entwicklung sollte offengelegt werden.
- Zweitens wird ein beträchtlicher Teil der Lehrlingsausbildung mittlerweile öffentlich in verschiedenen Formen und Maßnahmen gefördert und auch die Arbeitslosigkeit nach der Lehrlingsausbildung an der zweiten Schwelle ist beträchtlich aber weitgehend unsichtbar. Dies sollte systematisch in der Berichterstattung sichtbar gemacht werden.
- Schließlich sind dann zehntausende Jugendliche bald nach ihrem ersten Bildungsabschluss in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, was in eine Gesamtbetrachtung einfließen müsste, aber meistens vergessen wird. Hier sollte eine Gesamtbetrachtung eingeführt werden.
- In den Nachbarländern haben systematische Kosten-Nutzen-Analysen im Bereich der Lehrlingsausbildung das Verständnis der Funktionsweise dieses Systems beträchtlich erhöht, und auch wesentliche Unterschiede zwischen der Schweiz und Deutschland zum Vorschein gebracht. Hier besteht eine klare Forschungslücke in Österreich.

4.3. Ausblick für die Forschung (Zusammenfassung)

4.3.1. Systematische Analyse der Professionalisierung notwendig: Stand und Entwicklungsmöglichkeiten

Die Forschung im Bereich der Berufsbildung ist institutionell stark aufgesplittet und durch interessen geleitete Auftragsforschung geprägt. Es besteht ein Mangel an Grundlagenforschung und die pädagogischen Prozesse sind ein ‚blinder Fleck‘ in der Forschungslandschaft, insbesondere im betrieblichen Teil der Lehrlingsausbildung (‚Workbased Learning [WBL]‘). Während die Wirtschaftspädagogik als Disziplin etabliert ist, fehlt diese Etablierung in den anderen Bereichen der Berufspädagogik weitgehend. Die Lehrpersonen sind in weiten Bereichen zwar fachlich stark professionalisiert, die pädagogische Professionalisierung ist jedoch schwach ausgeprägt. Es gibt Ansätze in der neuen Lehrer/innenerstausbildung, die entscheidende Fort- und Weiterbildung bleibt jedoch eine Lücke.

4.3.2. Themenbereiche mit vordringlichem Forschungsbedarf

In einem breiten Spektrum an Themenbereichen kann Forschungsbedarf festgestellt werden:

- Vertiefung, Zusammenführung und bessere Nutzbarmachung des Wissens über den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedarf nach Kompetenzen und Qualifikationen (Antizipationsansätze)
- Die Rolle der Berufsbildung im Wissensdreieck von Forschung, Bildung und Innovation (Verbindung der Berufsbildung mit betrieblichen Innovationsprozessen)
- Maximale Ausschöpfung der Potentiale der Jugendlichen für die Berufsbildung (Methodische Entwicklungen zur Prävention innerhalb des Schulwesens und der Lehrlingsausbildung)
- Nutzung der Potentiale der Zuwander/nnen in der Berufsbildung (Fragen der Diskriminierung und Diversität),
- Grundlagen für das Weiterlernen (Erweiterung der Curricula und Ausbildungspläne als Grundlage für das Weiterlernen)
- Work-based Learning WBL (Methodische Entwicklungen in der betrieblichen Ausbildung, Fragen der Entwicklung lernfreundlicher Arbeitsumgebungen, wie sie auch als eine Aktionslinie in der LLL-Strategie formuliert wurde; Verbindung mit dem Wissensdreieck)
- Pädagogische Innovationen außerhalb des formalen Bildungswesens (Evaluierung und Entwicklung, Nutzbarmachung für des formale Bildungswesen, Fragen der Professionalisierung in diesem Bereich)
- Orientierung (Effektivität der Guidance Ansätze und Maßnahmen)
- Finanzierung (Kosten-Nutzen der betrieblichen Ausbildung, öffentliche und private Investitionen, ökonomische Implikationen der Tertiarisierung, finanzielle Implikationen des Zusammenspiels von Schule, Lehrlingsausbildung und Arbeitsmarktpolitik im Übergangsbereich)

4.3.3. Gemeinsame Plattform der Berufsbildungsforschung als Entwicklungsansatz

Angesichts der bestehenden Strukturen ist die Entwicklung einer gemeinsamen Plattform und Agenda für die Berufsbildungsforschung eine wichtige Aufgabe. Es gibt Ansätze dazu durch die Beteiligung am Europäischen Referenznetzwerk [REFER.NET], sowie durch die Berufsbildungsforschungskonferenz und die Gründung einer Sektion Berufsbildung in der Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen [ÖFEB]. Für die Entwicklung einer Agenda wäre eine kooperative Erstellung eines Berufsbildungsberichts ein möglicher Ansatzpunkt.

5. Politische Analyse und Entwicklungsoptionen

5.1. Politische Schwerpunktthemen und Entwicklungsoptionen

5.1.1. Politische Strategien und Schnittstellenprobleme

Im Bereich der Politik sind zunächst die Reforminitiativen der letzten Jahre in ihrer Umsetzung zu beobachten. Ein wichtiger Schwerpunkt ist die LLL-Strategie, die Berührungspunkte zur Berufsbildung aufweist. Es wäre darauf zu achten, dass die Maßnahmen in geeigneter Form evaluiert werden, um die Umsetzung entsprechend voranzutreiben.

Verschiedene vorhandene bildungspolitische Programme oder Forderungskataloge formulieren grundsätzliche und weitgehende Kritik am österreichischen Bildungswesen. Die Forderungen sind teilweise sehr allgemein und betreffen die Durchlässigkeit wie auch die Methodik und teilweise die Infrastruktur und das Lehrpersonal. Die Berufsbildung in ihrem Kern wird von diesen Programmatiken jedoch im Wesentlichen ausgespart, es werden eher die Schnittstellen zur Pflichtschule und Hochschule angesprochen. Erstens wird eine Verbesserung des Inputs von der Pflichtschule gefordert (Grundkompetenzen), und zweitens werden neue Übergangsmöglichkeiten in das Hochschulwesen sowie auch neue Institutionen („Dritte Säule“) vorgeschlagen, die gegenwärtige Angebote bündeln und aufwerten sollen. Im Bereich der Pflichtschule sind weitgehende Reformprogramme im Gange (Neue Mittelschule, Bildungsstandards), inwieweit diese rasch zu einer durchgreifenden Verbesserung der Grundkompetenzen führen können ist unklar. Die Errichtung von Programmen und Qualifikationen auf einer professionellen Schiene im Hochschulwesen im Zusammenhang mit einer Bündelung und Strukturierung der vorhandenen postsekundären Programme erscheint jedenfalls sinnvoll. Inwieweit dies jedoch von vorneherein ganz außerhalb der bestehenden Hochschulinstitutionen und alternativ zu ihnen stattfinden soll, ist fraglich. Vermutlich gibt es unter den gegenwärtigen Problemen und restriktiven Bedingungen im bestehenden Hochschulwesen keine andere realistische Möglichkeit.

5.1.2. Demografie und Lehrlingsausbildung

Im Zusammenhang mit der vor sich gehenden und weiter erwarteten demografischen Verknappung der Potentiale für die Berufsbildung liegt ein politischer Schwerpunkt im Bereich der Lehrlingsausbildung, da befürchtet wird, dass viele Jugendliche es vorziehen könnten verstärkt in die Kapazitäten des Schulwesens zu strömen. Da die Finanzierung der Schulen an die Schüler/innenzahlen gebunden ist, haben diese auch ein gewisses Bestandsinteresse daran, ihre Schüler/innenzahl möglichst zu halten. Da hohe Pensionierungsraten bei den Lehrpersonen erwartet werden, und teilweise

Schwierigkeiten Ersatz zu finden befürchtet werden, besteht hier aber auch ein gegenläufiger Faktor. Es wurden bereits Schritte zur Reform (Modularisierung, Förderinstrumentarium) und Attraktivierung der Lehrlingsausbildung (Lehre mit Matura) gesetzt. Diese Maßnahmen sind in Progress und ihre Wirksamkeit bleibt abzuwarten. In der Tendenz implizieren diese Maßnahmen eine Höherqualifizierung und größere Ansprüche an die Lehrlinge. Diese an sich positive Tendenz führt ceteris paribus jedoch zum Wettbewerb um die Klientel der Schulen, wenn nicht die Grundkompetenzen aller Pflichtschüler/innen erweitert und verbreitert werden. Dies verweist wieder auf die Entwicklung der Basiskompetenzen.

5.1.3. Übergangsbereich am Ende der Pflichtschule und Neustrukturierung der Oberstufe

Im Zusammenhang mit der Rekrutierung für die Lehrlingsausbildung wird auch der Übergangsbereich um die 9. und 10. Stufe problematisiert, der durch die zweistufige Auswahl und die Ansiedelung der Schulen im Bereich der Pflichtschule dem Schulbereich Vorteile verschafft indem hier gewissermaßen zweiseitiges Screening der Jugendlichen erfolgt (die Jugendlichen können ihre Passung prüfen, und die Schulen können die geeigneten Jugendlichen aussuchen). Die Lehre kommt sozusagen in der zweiten Runde dran. Wie und auf wessen Kosten bzw. zu wessen Nutzen diese Selektionsprozesse verlaufen, darüber weiß man sehr wenig.

So ist heute ein Sinn der Überschneidung von Pflichtschule und weiterführender Schule weitgehend in Vergessenheit geraten, der darin bestand, dass Anreize für eine weitere Laufbahn gesetzt werden sollten (die ‚Umgehung‘ des Poly war also gewissermaßen durchaus geplant). Auch ist in Vergessenheit geraten, dass der ursprüngliche Plan eine zwei-jährige Schule vorsah, die den Input in die Lehrlingsausbildung und die berufliche Orientierung verbessern sollte (was heute unter den mangelnden Grundkompetenzen debattiert wird, war in den 1950ern das starke Repetent/innenproblem, so dass ein freiwilliges 9.Schuljahr damals auch unter der acht-jährigen Schulpflicht schon weit verbreitet war. Hier wären die Veränderungen und die heutigen Anreizstrukturen und Kosten-Nutzenprobleme eingehend zu analysieren.

In einem Diskussionspapier wird ein Grundkonzept für eine radikale Neustrukturierung der Oberstufe und ihrer Anbindung an das Hochschulwesen skizziert (Fraiss, Freundlinger, Mayr, 2011).¹¹⁹ Die Elemente dieser Überlegungen sind (1) eine Verschiebung der Wahl auf das Ende der Pflichtschule (10.Stufe) und eine allgemeine Neustrukturierung der 9.Stufe zur besseren Wahlvorbereitung und zur Festigung der Grundkompetenzen soweit nötig, (2) eine mittlere Reife soll als Filter dienen, die den Abschluss der Basisbildung dokumentiert, sowie eine Potentialanalyse und eine ausreichende Berufsorientierung bietet, falls diese nicht

¹¹⁹ Fraiss, Johannes; Freundlinger, Alfred; Mayr, Thomas (2011) DAS ÖSTERREICHISCHE BILDUNGSSYSTEM IM DEMOGRAFISCHEN WANDEL. Wirtschaftskammer Österreich, Abteilung für Bildungspolitik. Wien, 26. Mai 2011.

erreicht wird, gibt es Zugang zur Dualen Basisbildung im Rahmen der Ausbildungsgarantie; (3) eine Duale Mittlere und Höhere Bildung, die die Lehrlingsausbildung, die BS, die BMS und die ÜBA zusammenfasst und in unterschiedlicher Mischung von Schule und Lehre zu drei Abschlüssen führt, eine duale Basisbildung (Teilqualifikation), eine Berufsprüfung und eine höhere Berufsprüfung durch zusätzliche Module, wobei Anrechnungen und Übergänge (v.a. BRP) leicht möglich sein sollen; (4) die Matura soll in AHS und BHS auf der 12.Stufe erworben werden, das fünfte Jahr der BHS soll als tertiäres Diplom gelten, das auch auf die FHs angerechnet wird; (5) aufbauend soll eine Berufsakademie als dritte Säule der Tertiären Bildung neben FHs und Universitäten entwickelt werden, die die vorhandenen postsekundären Angebote zusammenfasst (z.B. Meisterausbildungen), gestufte Qualifikationen bietet und letztlich zu einem Bachelor Professional führt. Das letztere Element wurde bereits offiziell von der Wirtschaftskammer vorgestellt (WKO, 2012a,b), es gibt jedoch keine Abstimmung unter den Sozialpartner/innen.¹²⁰

Es fragt sich, wie diese Struktur mit der gerade in Implementierung befindlichen Modularisierung zusammen passt, und welche Anreiz-Wirkungen die angedachte Stufung der Abschlüsse für den BHS-Bereich ausüben könnte, geschweige denn eine angedeutete Teilung der AHS durch eine neue 9.Schulstufe.

5.1.4. ‚Mittlere Reife‘ und ‚Dritte Säule‘

Die Anbindung der Lehre an die höheren Bildungswege ist momentan ein sehr starkes Thema in der Berufsbildungspolitik, sie enthält aber auch gerade im Zusammenspiel mit den Diskursen in der Hochschulpolitik viele Unwägbarkeiten, indem die Durchlässigkeit zum Hochschulwesen erwarten lässt, dass die dadurch gewonnenen Absolvent/innen diese Möglichkeit dann auch tatsächlich ergreifen, und dieser Qualifikationsebene verloren gehen. Auf der anderen Seite sind die bestehenden Hochschulen der neuen ‚dritten Säule‘ gegenüber abweisend, wie die Auseinandersetzungen um einen übergreifenden Qualifikationsrahmen gezeigt haben. Die Auseinandersetzungen um den Hochschulzugang werfen auch die Frage auf, inwieweit bei verstärkten Aufnahmeverfahren möglicherweise gerade die neuen Zugangsmöglichkeiten benachteiligt werden könnten, so dass aus verschiedenen Perspektiven sich kurzfristig die Frage stellen könnte: wie gewonnen, so zerronnen?

Mögliche Konfliktpunkte deuten sich auch in der Funktion der ‚mittleren Reife‘ an, indem diese sehr leicht zu einem zusätzlichen Selektionsinstrument am Zugang in die Oberstufe werden kann, wie dieses System insgesamt ebenso wie die Durchlässigkeit auch die Selektion verstärken kann.

¹²⁰ WKO-Abteilung für Bildungspolitik (2012a) DIE BERUFSAKADEMIE. Berufsbildung im tertiären Bildungssektor. Arbeitskonzept. Wirtschaftskammer Österreich. 6. März 2012 http://portal.wko.at/wk/dok_detail_file.wk?angid=1&docid=1906334&stid=683291&dstdid=13; WKO (2012b) Rückblick der WKO-Veranstaltung „Berufliche Bildung – wie geht es aufwärts?“ Berufliche Aus- und Weiterbildung auf Hochschulebene. 12. Juni 2012, WKO. http://portal.wko.at/wk/dok_detail_file.wk?angid=1&docid=1902966&stid=682507&dstdid=13

Anknüpfend an die Überlegungen zum Bildungsparadox wäre eine entscheidende politische Frage, wie die Entwicklung der Grundkompetenzen in der Berufsbildung im Zusammenhang mit der Gestaltung der Grundstruktur am besten gefördert werden könnte.

5.2. Ausblick für Politik (Zusammenfassung)

5.2.1. Fachkräftemangel, Aufstiegsmotiv und Bildungsparadox

Der Beitrag der Berufsbildung zur wirtschaftlichen Innovation ist nach neueren Ansätzen sehr positiv einzuschätzen. In den Innovationsstrategien ist eine Umorientierung von der formalen Höherqualifizierung zur Herstellung eines 'richtigen Mix' an Qualifikationen im Gange. Auch wenn Österreich im Bereich der wissenschaftsgetriebenen Spitzentechnologien Nachholbedarf hat, liegt die Wirtschaft bei den Prozessen inkrementeller, laufend in kleinen Schritten vor sich gehender Innovation im Spitzenfeld. Bei der Feststellung des 'richtigen Mix' besteht deutlicher Verbesserungsbedarf. Kurzfristig ist ein Mangel am ehesten im Bereich der technischen Lehren zu beobachten.

Die Berufsbildung ist durch eine Überschneidung von wirtschaftlichen und sozialen Ansprüchen gekennzeichnet, die aus der selektiven Gesamtstruktur des Bildungswesens resultiert. Vor allem die BHS sind stark durch soziale Aufstiegs motive geprägt, die die unmittelbare wirtschaftliche Nutzung der Absolvent/innen begrenzen. Daraus resultieren Rekrutierungsprobleme in der Lehrlingsausbildung, denen durch die Aufwertung (Lehre emit Matura) begegnet wird. Der Zugang auf der 9./10. Stufe erfordert eine grundlegende Überprüfung. Übergangsprobleme werden durch Arbeitsmarktpolitik bekämpft, es gibt jedoch erst ansatzweise eine Rückkoppelung an das Bildungswesen. Die 'zweite Schwelle' und die Qualität in der betrieblichen Ausbildung erfordern ebenfalls mehr politische Aufmerksamkeit.

Die Erweiterung des lebensbegleitenden Lernens ist für wenig qualifizierte Personengruppen sehr wichtig und erfordert insbesondere ausreichende Grundkompetenzen. Diese werden von der Pflichtschule nicht gesichert, und die Berufsbildung übernimmt allein die Jugendlichen aus der unteren Hälfte des Leistungsspektrums. Ein 'Bildungsparadox' besteht darin, dass der Schwerpunkt auf den fachlichen Kompetenzen liegt, und eine durchgreifende Verbesserung der Grundkompetenzen im Ausbildungsmodell nicht vorgesehen ist. Der neue Ansatz des 'Jugendcoaching' soll hier Verbesserungen bringen, aber der Auftrag der Berufsbildung sollte in dieser Hinsicht ebenfalls überprüft werden. Die Verbesserung der Grundkompetenzen ist auch von der Ordnung der 9./10. Stufe abhängig. Vorliegende Vorschläge (,Mittlere Reife') sind noch nicht konklusiv.

5.2.2. Demografie und Nullsummenspiel

Die Demografie ist ein wesentlich bestimmender Faktor für das Angebot und den Bedarf an Fachkräften. Für die Berufsbildung und ein wenig zeitversetzt auch für die Hochschulbildung ist mittelfristig ein deutlicher Rückgang des Potentials an Jugendlichen absehbar. Dadurch wird der Wettbewerb zwischen Schule und Lehre zu einem Nullsummenspiel und erfordert sinnvoll abgestimmte Lösungen anstelle einer gegenseitigen Abwertungsdynamik. Die systemischen Konsequenzen der demografischen Entwicklung werden nicht ausreichend reflektiert und sollten umfassend herausgearbeitet werden. Eine wesentliche Komponente ist die Zuwanderung, die in der demografischen Prognose ein starkes Gewicht hat; die Nutzung der Potentiale aus der Zuwanderung ist für die Berufsbildung die entscheidende Entwicklungsfrage.

Das Fachkräfteangebot wird durch die geschlechtsspezifische Segregation der Berufsbildung stark bestimmt. Diese begrenzt v.a. den Zugang der weiblichen Jugendlichen zu den MINT-Kompetenzen und ist in ein breiteres Geflecht von geschlechtsspezifischen Unterschieden bei den Beschäftigungs-, Einkommens- und Familienstrukturen eingebunden. Politische Interventionen im Bildungswesen sind aufgrund dieser breiteren Zusammenhänge nicht sehr erfolgversprechend.

5.2.3. Inkrementalismus und Strukturreform

Die Berufsbildung entwickelt sich bisher im Wesentlichen auf inkrementellem Wege und es sind jüngst auch mehrere strukturelle Reformen begonnen worden, deren Konsequenzen erst mittelfristig zu beobachten sein werden. Darüber hinaus werden auch v.a. von Seiten der Interessenvertretungen der Arbeitgeber/innen weitergehende Reformen bis hin zu einer neuen Gesamtstruktur vorgeschlagen bzw. ventiliert, von der ‚Mittleren Reife[MR]‘ über den Aufbau einer ‚Dritten Säule[DS]‘ im Hochschulwesen bis zu einer neuen Gesamtarchitektur der Berufsbildung. Für eine Beurteilung sind diese Vorschläge noch zu wenig konkret, in einigen Punkten sind sie nicht konklusiv. Bei der MR ist nicht klar inwieweit diese die Selektionsdynamik verstärkt und bei den Vorschlägen der Öffnung zum Hochschulwesen ist das Verhältnis zur Regelung des Hochschulzuganges nicht klar.

5.2.4. Ansatzpunkte für politische Entwicklungen

Als konkrete Ansatzpunkte und Spannungen von ‚Bottom Up‘ sind als Ergebnis der vorliegenden Analysen die folgenden zu nennen:

- Die allgemeine Gewichtung der politischen Interventionen in der Berufsbildung konzentriert sich dort, wo die Indikatoren bereits gut sind (v.a. Übergang und Beschäftigung, Bildungsabbruch), während bei den Leistungen in den

Grundkompetenzen, wo die Indikatoren schlecht sind, keine entsprechenden Interventionen erfolgen. Hier wäre die Aufmerksamkeit zu stärken.

- Hinter der zweifellosen Stärke der österreichischen Berufsbildung, so hohe Anteile der Jugendlichen zu Abschlüssen zu führen, sollten die Schwächen nicht vergessen werden, die in den niedrigen und stark gestreuten Testergebnissen bei den Grundkompetenzen, sowie in den Folgen der starken Selektivität des Systems mit erzwungener Abwärtsmobilität hoher Anteile der Schüler/innen bestehen.

- Trotz der vergleichsweise guten Indikatoren am Jugendarbeitsmarkt gehen hohe Anteile an Jugendlichen bald nach der Erstausbildung in arbeitsmarktpolitische Maßnahmen über, wobei für diese Problemgruppen bisher kurative Maßnahmen dominieren, die wiederum starke Selektionsprozesse in Gang setzen, so dass letztlich ein vergleichsweise kleiner Anteil an ‚ausgesiebten‘ Jugendlichen mit besonders konzentrierten und gravierenden Problemlagen zu kämpfen hat. Hier schallt seit langem der Ruf nach präventiven Maßnahmen in der formalen Bildung.

- Der zweistufige Übergang auf der 9./10. Stufe hat problematische Wirkungen in der Selektionsdynamik, so dass der Ruf nach einer Neuordnung im Raum steht. Gleichzeitig ist diese Konstruktion so stark mit der differenzierten Struktur der Berufsbildung verzahnt, dass jede Neuordnung gravierende systemische Konsequenzen erwarten lässt und keine Lösung bereit liegt. Die Vorschläge in Richtung einer generellen Verschiebung der Schwelle um ein Jahr auf die 10. Stufe sind darauf hin zu prüfen, inwieweit die zu erwartenden Ergebnisse die damit verbundenen Nachteile und Kosten rechtfertigen können.

- Der zu erwartende demografische Abschwung des Potentials für die Berufs- und Hochschulbildung stellt in Kombination mit der erwarteten (weiteren) Steigerung des Anteils der Jugendlichen mit Migrationshintergrund die gravierendste Herausforderung für die Berufsbildung dar. Erstens muss das System lernen, die Potentiale der Zuwander/innen bzw. ihrer Nachkommen zu fördern und zu nutzen, und zweitens besteht die Gefahr von Reibungsverlusten zwischen den Bildungsbereichen im Wettkampf um Schüler/innen und Lehrlinge. Diese Probleme müssen vordringlich explizit gemacht werden und es muss in Lösungen investiert werden.

- Die Fragen des Fachkräftebedarfs müssen aus der vordergründigen politischen Diskussion im Kampf um Lehrlinge oder Schüler/innen herausgeholt und einer objektiven Prüfung unterzogen werden. Dazu sind die Antizipationsverfahren zu entwickeln und insbesondere muss der Status-quo der Nutzung der Qualifikationen und Kompetenzen laufend beobachtet werden.

6. Literatur

- Acheson, Helena; Izsak, Kincso; Markianidou, Paresa and Tsipouri, Lena (2011). Innovation Policy Trends in the EU and Beyond. Analytical Report 2011. http://www.proinno-europe.eu/sites/default/files/page/12/03/FINAL_X07_Inno%20Trends_2011_0.pdf
- Aff, Josef; Fortmüller Richard (2009/10). Lehrer/innen-Aus- und Weiterbildung für berufsbildende Schulen: Kritik und Reformoptionen. wissenplus 1–09/10, S.11-14. www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-1-2009-10/wp01-0910_schwerpunkt.pdf
- Aiginger, K., Tichy, G., Walterskirchen, E. (2006). WIFO-Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation. Wien: WIFO
- AK (Arbeiterkammer) Wien (2006). Jugend ohne Netz 2006 <http://www.arbeiterkammer.at/pictures/d47/JugendohneNetz.pdf>
- Altrichter Herbert & Katharina Maag-Merki, Hrsg. (2010). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS.
- AMS-Arbeitsmarktservice Österreich (2010). AMS Standing Committee on New Skills. Bericht über die Ergebnisse der Spezialistinnen/Spezialistengruppen – Arbeitsphase 2010/2011. Wien: AMS & ibw. Zugriff am 24.7.2012 von http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2_bericht_standingcommittee_2011_2012.pdf
- Ataç, Ilker & Lageder, Miriam (2009). Welche Gegenwart, welche Zukunft? Keine/eine/doppelte Integration?. Eine qualitative Paneluntersuchung zum Verlauf von Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf Familie, Bildung und Beruf bei Wiener Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Forschungsbericht). Wien: Universität. Zugriff am 15.10.2012 von <http://homepage.univie.ac.at/ilker.atac/LAF.pdf>
- Atkinson, Anthony B. (2011). Prosperity and Fairness. In EC-ECFIN European Commission, Directorate-General for Economic and Financial Affairs (Hrsg.), Annual Research Conference 2011 'New growth models for Europe'(November). Zugriff am 23.7.2012 von http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2011/2011-11-21-annual-research-conference_en/pdf/session02_atkinson_paper_en.pdf ; sowie http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2011/2011-11-21-annual-research-conference_en/pdf/session02_atkinson_en.pdf
- Baethge, Martin & Arends, Lena (2009). Feasibility Study VET-LSA. A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries – International report. Vocational Training Research volume 8. Bonn, Berlin: BMBF und W.Bertelsmann. http://www.bmbf.de/pub/band_acht_berufsbildungsforschung_eng.pdf
- BBT-Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2000). Thesen zur Berufsbildungsforschung und Organisation des Leistungsbereichs. Bericht der Projektgruppe applikationsorientierte Berufsbildungsforschung des BBT. http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00405/index.html?lang=de&download=NHZ_LpZeg7t.lnp6I0NTU042I2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCDdXx9fWym162epYbg2cJjKbNoKS6A--
- BEIRAT für Wirtschafts- und Sozialfragen (2007). Chance Bildung. Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie. Bad Ischl http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung_20071003.pdf
- Berger, Christoph (2009/10). wissenplus 1–09/10, S.14-16. www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-1-2009-10/wp01-0910_schwerpunkt.pdf
- Bergmann, Nadja; Lechner, Ferdinand; Matt, Ina; Riesenfelder, Andreas; Schelepa, Susanne; Willsberger, Barbara (2011). Evaluierung der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) in Österreich. Wien L&R Sozialforschung http://www.lrsocialresearch.at/files/Endbericht_UeBA_Evaluierung_final_LR.pdf
- Bergmann, Nadja; Schelepa, Susanne (2011). Bestandsaufnahme der österreichischen Produktionsschulen. Forschungsbericht. Wien: L&R Sozialforschung.

- http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/Eine-Bestandsaufnahme-der-%C3%B6sterreichischen-Produktionsschulen_LR_2011.pdf
- Berufspädagogen.net (2007). Berufspädagoge. Berufspädagogin. Professionell aus- und weiterbilden. http://www.berufspaedagogen.net/pdf/B_net_brosch.pdf
- BKA (2005). Das Nationale Reformprogramm Österreichs <http://www.austria.gv.at/site/4889/default.aspx>
- BMASK (2010). Dokumentation aktive Arbeitsmarktpolitik in Österreich 1994 – 2010. Maßnahmen, Instrumente, Programme und Politiken, Reformschritte, Monitoring, Evaluierung. Wien: BMASK http://www.pakte.at/attach/aktive_amp_1994-2010.pdf
- BMASK (2011). ARBEITSMARKTPOLITIK IM JAHR 2010, APF-Team Sektion Arbeitsmarkt, Wien: BMASK http://www.pakte.at/attach/Arbeitsmarktpolitik2010DEUTSCHWEB_3.pdf
- BMASK (2011). Dokumentation aktive Arbeitsmarktpolitik in Österreich 1994 – 2011. Maßnahmen, Instrumente, Programme und Politiken, Reformschritte, Monitoring, Evaluierung. Wien: BMASK http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/2/7/9/CH2124/CMS1249975678352/120327_dokumentation_aamp_in_oesterreich_bearbeitungsdokument_2011.pdf
- BMBWK (2006). QIBB, Qualitätsinitiative Berufsbildung. Die Initiative der österreichischen Berufsbildung für Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im Schulwesen - VET Quality Initiative. The Austrian VET Initiative to Assure and Further Develop Quality in the School-based Education System. Werner Timischl, Sektion Berufsbildung/GD VET. Wien: BMBWK http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18058/ws7_qibb_vet_quality_initiat.pdf
- BMBWK, Hg. (2005). Abschlussbericht der Zukunftskommission. Kurzfassung. Wien. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12421/zk_endbericht_neu.pdf
- BMUKK (2008). Wissen-Chancen-Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/LLL2008_Konsultationspapier_03c.pdf
- BMUKK (2011). Broschüre Bildungsstandards SOZIALE UND PERSONALE KOMPETENZEN 9.-13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Berufsbildung Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Methoden-/Unterrichtsbeispiele. Wien
- BMUKK/BMWF (2007). Österreichischer Bericht 2007 über die Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms ‚Allgemeine und berufliche Bildung 2010‘. Wien http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15320/abb2010_zwb07_dt.pdf
- BMUKK/SII (2012a). Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen Grundlagenpapier. Wien http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/Grundlagenpapier_KU_5_April_2012_DRUCK.pdf
- BMUKK/SII-Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Sektion II: Berufsbildendes Schulwesen, Erwachsenenbildung und Schulsport (2012b). Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch. Wien. http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Handbuch_BIST_Juni2012.pdf
- BMWA (2007). ESF-Programm Ziel 2 Österreich 2007-2013, operationelles Programm Beschäftigung. Februar 2007, Wien. Leicht geänderte Fassung Juli 2009: http://www.esf.at/cms/wp-content/uploads/ESF-OP_Juni_2009_final.pdf
- BMWFJ - BUNDESMINISTERIUM für WIRTSCHAFT, FAMILIE und JUGEND (2011). Lehrberufe in Österreich http://www.bmwfj.gv.at/BERUFSAUSBILDUNG/LEHRBERUFEINOESTERREICH/Seite_n/default.aspx
- Bock-Schappelwein, Julia (Koord.), Ulrike Huemer & Andrea Pöschl (2006). Teilstudie 9: Aus- und Weiterbildung als Voraussetzung für Innovation, in: Karl Aiginger, Gunther Tichy, Ewald Walterskirchen (Projektleitung und Koordination), WIFO-Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation . Wien: WIFO.
- 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>

- Bovenberg, Ary Lans (2007). The life course perspective and social policies. An overview of the issues. OECD DELSA/ELSA/WP1(2007)8. Paris. Zugriff am 19.7.2012 von <http://www.oecd.org/dataoecd/17/22/38614059.pdf>
- Brügge-Kommuniqué (2010) Kommuniqué von Brügge zu einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung für den Zeitraum 2011-2020. Kommuniqué der für die berufliche Bildung zuständigen europäischen Minister, der europäischen Sozialpartner und der Europäischen Kommission nach ihrer Zusammenkunft in Brügge am 7. Dezember 2010 zur Überprüfung des strategischen Ansatzes und der Schwerpunkte des Kopenhagen-Prozesses für den Zeitraum 2011-2020 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_de.pdf
- Busemeyer, Marius R. & Christine Trampusch (Hrsg.) (2012) The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford.
- CEDEFOP (2011). Vocational education and training at higher qualification levels. Research paper No.15. Luxembourg: Publications Office of the European Union, http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5515_en.pdf
- CEDEFOP, Research Reports I bis IV. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3043beta_en.pdf; <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/research-laboratory/third-research-report-synthesis-report.aspx>; <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/research-laboratory/second-research-report-background-report.aspx>; <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/research-laboratory/first-research-report-background-report.aspx>
- Chisholm, Lynne, Spannring, Reingard & Mitterhofer, Hermann (2007). Competence development as workplace learning in German-speaking Europe. In Lynne Chisholm, Helmut Fennes & Reingard Spannring (Hrsg.), Competence development as workplace learning (S.99-120). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Cohen, Wesley M.; Levinthal, Daniel A. (1990) Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. Administrative Science Quarterly 35(1), Special Issue: Technology, Organizations, and Innovation: pp. 128-152.
- Coles, Mike & Patrick Werquin (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>
- Combe, Arno / Helsper, Werner, Hrsg. (1996) Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Cort, P., A. Härkönen und K. Volmari (2004). PROFF – Professionalisation of VET Teachers for the Future, CEDEFOP, Tessaloniki. http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/2004_5156_en.pdf
- Crouch, Colin, Finegold, David & Sako, Mari (2001). Are Skills the Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Dehnbostel, Peter (2007). Lernen im Prozess der Arbeit. Band 7 von Studienreihe Bildung und Wissenschaftsmanagement. Münster: Waxmann.
- Dietzen, Agnes, Tanja Tschöpe & Stefanie Velten (2010). In die Blackbox schauen – Kompetenzen messen, Ausbildungsqualität sichern. BWP 1/2010, 27-30.
- Dornmayr, Helmut und Nowak, Sabine (2011). Lehrlingsausbildung im Überblick 2011. Strukturdaten, Trends und Perspektiven. ibw-Forschungsbericht Nr. 163. <http://www.bmwfj.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Lehrlingsausbildung%20im%20%C3%9Cberblick.2011.pdf>; vgl. auch <http://www.bmukk.gv.at/berufsmatura>
- 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.
- EC DG for Economic and Financial Affairs (2011). Annual Research Conference 2011 - New growth models for Europe. Zugriff an 23.7.2012 von http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2011/2011-11-21-annual-research-conference_en/
- EC DG for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities (2006). Human Capital, Technology and Growth in the EU Member States, Kap.4 in Employment in Europe 2006 (S.173-201). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Zugriff am 23.7.2012, verfügbar unter <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu>
- EC DG for Employment, Social Affairs and Inclusion (2011). Employment and Social Developments in Europe 2011. Luxembourg: Publications Office of the European Union <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7294&langId=en>
- EC-DG for Research (2010). Why socio-economic inequalities increase? Facts and policy responses in EuropeLuxembourg: Publications Office of the European Union http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy-review-inequalities_en.pdf
- 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>.
- EIE–Employment in Europe (2006). Human Capital, Technology and Growth in the EU Member States, Ch.4. http://www.lex.unict.it/eurolabor/documentazione/altridoc/Employment_Europe06.pdf
- EMN-European Migration Network. (2011). Satisfying Labour Demand through Migration. Brussels: DG for Home Affairs. http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/wp-content/uploads/2011/07/IBIB_EMN_Arbeitskräftemangel.pdf
- Erwerbskarrierenmonitoring: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsbezogenes_erwerbskarrierenmonitoring_biber/index.html
- European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, Directorate A (2011). Employment and Social Developments in Europe 2011. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7294&langId=en>
- European Union (2012). Innovation Union Scoreboard 2011. Research and Innovation Union scoreboard. http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/ius-2011_en.pdf
- Evans, K., V. Dovaston and D. Holland (1990), The Changing Role of the In-Company Trainer: An Analysis of British Trainers in the European Community Context, Comparative Education, Vol. 26, No. 1, pp. 45-59.
- EVD-BBT-Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement-Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2012). FORSCHUNGSKONZEPT BERUFSBILDUNG 2013–2016 <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00405/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7t.Inp6I0NTU042I2Z6InIacy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCDeYR9gGymI62epYbg2cJjKbNoKS6A-->
- ExpertInnenkommission Zukunft der Schule (2008). Zweiter Zwischenbericht. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16253/ek_zwb_02.pdf
- Field, Simon, Hoeckel, Kathrin, Kis, Viktória & Kuczera, Małgorzata (2009). Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Initial Report. October. Paris: OECD.
- Fischer, Martin & Walter Jungmann (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.
- Flecker, Jörg & Hermann, Christoph (2009). Das österreichische Beschäftigungsmodell im Spiegel von Branchenanalysen; in: Hermann, Christoph/Atzmüller, Roland (Hrsg.), Die Dynamik des "österreichischen Modells". Brüche und Kontinuitäten im Beschäftigungs- und Sozialsystem, FORBA-Forschung Bd. 4, Berlin: edition sigma, 73-91.

- Forum Umweltbildung (2005). Protokolle der Bildungsroundtables 1-3
<http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/download.pl?aktion=refresh&id=222>;
<http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/download.pl?aktion=refresh&id=235>;
<http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/download.pl?aktion=refresh&id=267>
- Fraiss, Johannes; Freundlinger, Alfred; Mayr, Thomas (2011). DAS ÖSTERREICHISCHE BILDUNGSSYSTEM IM DEMOGRAFISCHEN WANDEL. Wirtschaftskammer Österreich, Abteilung für Bildungspolitik. Wien, 26. Mai 2011.
- Freundlinger, Alfred Alfred (2008). Erwartungen der Wirtschaft an LehrstellenbewerberInnen – Was kann die Schule zur Vorbereitung auf eine Lehrausbildung leisten? Erziehung und Unterricht 158 (5–6): 370-373.
- Frieße, Marianne & Angela Paul-Kohlhoff, Hrsg. (2007). Gender in der Berufsbildung. Berufspädagogische Ansätze und Reformbedarfe. 14. Hochschultage Berufliche Bildung. Berufliche Bildung, Innovation und soziale Integration, Forum 20, wbv-Verlag Bielefeld, CD-Rom.
- Fritz, Ursula; Staudecker, Eduard (2010). Bildungsstandards in der Berufsbildung. Kompetenzorientiertes Unterrichten. Wien: Manz (online lesbar: <http://sbx.manzschulbuch.at/onlineblaettern/Bildungsstandards/>)
- Furlong, Andy, Dan Woodman & Johanna Wyn (2011). Changing times, changing perspectives: Reconciling ‘transition’ and ‘cultural’ perspectives on youth and young adulthood. Journal of Sociology 47, 4, 355-370.
- Gallie, Duncan, Green, Francis, Zhou, Ying (2007). Skills at Work, 1986 to 2006. Oxford & Cardiff: SKOPE. Zugriff an 19.7.2012 von <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/contactsandpeople/alanfelstead/SkillsatWork-1986to2006.pdf>
- Goodwin, John & Henrietta O’Connor, Henrietta (2005). Exploring Complex Transitions: Looking Back at the ‘Golden Age’ of From School to Work. Sociology 39, 2, 201-220.
- Gottfredson, Linda S. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. Journal of Counseling Psychology Monograph, Vol.28, Number 6, 545-579. doi: 10.1037/0022-0167.28.6.545
- 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/>
- Granato, Mona, Ulrich, Joachim Gerd (2009). Junge Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung - Integrationspotenzial des Ausbildungssystems? In: Lorenz Lassnigg, Helene Babel, Elke Gruber, Jörg Markowitsch, Hrsg., Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck: Studienverlag, S. 40-56.
- Grubb, W. N. & Lazerson, Marvin (2004). The Education Gospel: The Economic Power of Schooling. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Grubb, W. Norton (2004). The Anglo-American approach to vocationalism. The economic roles of education in England. Skope Research Paper 52. Warwick. Zugriff am 19.7.2012 von <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/243728/Education%20in%20England.pdf>
- Grubb, W. Norton, Ryan, Paul (1999). The Roles of Evaluation for Vocational Education and Training: Plain Talk on The Field of Dreams. Geneva: ILO.
- Hanushek, Eric A. (2004). The Toughest Battleground: Schools. In Mark A. Wynne, Harvey Rosenblum and Robert L. Formaini (Hrsg.), The legacy of Milton and Rose Friedman's Free to Choose: Economic liberalism at the turn of the twenty first century (S. 21-35). Dallas, TX: Federal Reserve Bank of Dallas.
- Hanushek, Eric A. (2005) The Economics of School Quality. German Economic Review 6(3): 269–286.
- Hanushek, Eric A. (2006) Alternative School Policies and the Benefits of General Cognitive Skills, Economics of Education Review, 25(4), August, pp. 447-462 <http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/EER.alternative%20school%20policies.pdf>

- Hargreaves, Andy (2003). Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity. New York: Teachers College Press; vgl. http://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/teaching_in_a_knowledge_soc.pdf
- Hargreaves, Andy (2008). The Fourth Way of Change: Towards an age of inspiration and sustainability. In: Hargreaves, Andy and Fullan, Michael, Eds. Change Wars. Toronto: Solution Tree, S.11-44. http://tne.bc.edu/documents/Hargreaves_the_fourth_way.doc
- Hargreaves, David H. (2003). Working laterally: how innovation networks make an education epidemic. Nottingham: Department of Education and Skills. https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/working_laterally.pdf
- Harney, Klaus; Tenorth, Heinz-Elmar, Hrsg., (1999). Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Zeitschrift für Pädagogik, 40.Beiheft. Weinheim und Basel.
- Hoeckel, Kathrin (2010). Larning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Austria. Paris: OECD.
- Hussey, Trevor & Smith, Patrick (2008). Learning outcomes. A conceptual analysis. Teaching in Higher Education 13, 1, 107–115.
- IBW-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Hrsg., (2012) Policy Bericht 2012. Fortschritte auf dem Weg zur Erreichung der kurzfristige Ziele aus dem Brügge Kommuniké. Nationaler Bericht aus Österreich. ReferNet Austria.
- IV-Industriellenvereinigung (2006). Zukunft der Bildung. http://www.iv-mitgliederservice.at/iv-all/publikationen/file_375.pdf http://www.bildungsgrenzenlos.at/texte/doc_download/9-iv-schule-2020.html
- 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.
- Keep, E. and Mayhew, K. (2001), Globalisation, Models of Competitive Advantage and Skills, SKOPE Research Paper No. 22.
- Kuczera, Małgorzata (2008). VET in PISA: Results from PISA 2003 and 2006. OECD-CERI
- Kupka, Peter (2005). Berufskonzept und Berufsforschung – soziologische Perspektiven, 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, 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
- Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ (2011). Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“ Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen. https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf
- Lassnigg, Lorenz & Jörg Markowitsch, Hrsg., (2005). Qualität durch Vorausschau. Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung, Studienverlag, Innsbruck-Wien.
- Lassnigg, Lorenz & Markowitsch, Jörg, Hrsg.,. (2005). Qualität durch Vorausschau. Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung. Innsbruck-Wien: Studienverlag.
- Lassnigg, Lorenz & Martin Baethge (2011). Zukunftsfragen der Berufsbildung in Österreich - Bericht und Reflexion zum thematischen Forum, in: Markowitsch, Jörg; Gruber, Elke; Lassnigg, Lorenz; Moser, Daniela, Hrsg.,, Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung, Innovationen in der Berufsbildung, Band 7, Studienverlag, Innsbruck, S. 70-95.

- Lassnigg, Lorenz & Stefan Vogtenhuber (2007). Klassifikationsentwicklung von Ausbildung und Beruf. IHS-Forschungsbericht. Wien.
<http://www.equi.at/dateien/Klassifikationsentwicklung.pdf>
- Lassnigg, Lorenz & Stefan Vogtenhuber (2009). Governance-Faktoren, Schülerleistungen und Selektivität der Schulen, in: Schreiner, Claudia; Schwantner, Ursula, Hrsg., PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt, Leykam, Graz, S. 376-386. <http://www.bifie.at/buch/322/9/5>
- Lassnigg, Lorenz & Stefan Vogtenhuber (2011). Monitoring of Qualifications and Employment in Austria: an empirical approach based on the labour force survey. Research in Comparative and International Education 6, 3, 300-315.
- 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
- Lassnigg, Lorenz (2005). Indikatoren zur Erfassung der Qualität des Zusammenspiels von Angebot und Nachfrage in der Berufsbildung. In: Lassnigg/Markowitsch 2005, 179-228.
- Lassnigg, Lorenz (2007), Überlegungen und Befunde zu einer LLL-Strategie in Österreich, in: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 0/2007 http://eb-portal.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0_03_lassnigg.pdf
- Lassnigg, Lorenz (2007/08). Berufsbildungsforschung und Politik in Österreich - Schwerpunkte, Ergebnisse, Weichenstellungen. Gramlinger, Franz, Schlögl, Peter, Stock, Michaela, Hrsg., Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT? http://www.bwpat.de/ATspezial/lassnigg_atspezial.pdf
- Lassnigg, Lorenz (2008). Die Jagd ohne Grenzen ...? Kritische Reflexion in AKNÖ und ÖGB, Hrsg., Arbeitsmarkt ohne Schranken. Überwindet Bildung alle Grenzen? Tagungsband zur wissenschaftlichen Enquete des III. Dialogforum Hirschwang, S.43-47 http://noe.arbeiterkammer.at/bilder/d76/tagungsband_dfh08_web.pdf, vgl. auch http://noe.arbeiterkammer.at/bilder/d76/lorenz_lassnigg.ppt
- Lassnigg, Lorenz (2008). Zur Situation der Berufsbildungsforschung in Österreich Plenarvortrag in der 1. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 3. – 4. 7. 2008, Steyr <http://www.equi.at/dateien/steyr-forschung.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2008). Improving the quality of the supply-demand-match in vocational education and training by anticipation and "matching policy". European Journal of Vocational Training 44 (2), 9-31. Zugriff am 19.7.2012 von http://www.equi.at/dateien/44_de_Lassnigg.pdf
- Lassnigg, Lorenz (2008). Einige Befunde zu den wirtschaftlichen und sozialen Wirkungen der Berufsbildung in Österreich. Unveröffentlichtes Papier verfügbar im Internet: <http://www.equi.at/material/Wirkungen.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2008). Themen und Prioritäten in der bildungspolitischen Programmatik in Österreich 2005-2008. Unveröffentlichtes Papier verfügbar im Internet: <http://www.equi.at/material/Politikprogr08.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2009). Some insights about VET from Large-Scale-Assessments? Presentation at DECOWE CONFERENCE "Development of Competencies in the World of Work and Education", 24-26 September 2009, Ljubljana. Text http://www.decowe.com/static/uploaded/htmlarea/files/Some_insights_about_VET_from_Large-Scale-Assessments.pdf; Pres, Daten <http://www.equi.at/dateien/ljubljana.pdf>
- 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 (2010). Materialien zum Arbeitsmarkt für Jugendliche in Österreich. Internet-Ergänzung zum Kapitel Arbeitsmarkt im Jugendbericht <http://www.equi.at/dateien/materialbd-jugend-am.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2011). Arbeitsmarktbedingungen und Beschäftigung. Kapitel 3.4 in BMWFJ, Hrsg., 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien: BMWFJ, S. 133-154. Download: http://www.bmwfj.gv.at/Jugend/Forschung/jugendbericht/Documents/Sechster_Jugendbericht_Teil_A_B.pdf; Kürzere Fassung: S.43-46 in http://www.bmwfj.gv.at/Jugend/Forschung/jugendbericht/Documents/Sechster_Jugendbericht

- [t Auf einen Blick.pdf](#); Erweiterte Fassung des Kapitels und Materialien:
<http://www.equi.at/dateien/materialbd-jugend-am.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2011a). The 'duality' of VET in Austria: institutional competition between school and apprenticeship, *Journal of Vocational Education and Training*, 63, 3, 417-438.
- Lassnigg, Lorenz (2011b). Matching Education and Training to Employment : practical Problems and Theoretical Solutions - Or the Other Way Round? *Papers : revista de sociologia* 96, 4, 1097-1123.
- Lassnigg, Lorenz (2012). Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt – Entwicklungen, Erfahrungen und Diskurse in Österreich. Beitrag zum Workshop ‚Akademisierung der Berufswelt?‘ der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) am 7./8. Juli 2011 in Kassel, Revidierte Fassung für den Tagungsband, Juni 2012.
- 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’.
- Lassnigg, Lorenz, Hrsg., (2010). Forum: Zukunftsfragen der Berufsbildung. Dokumentation des Doppelforums auf der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 8.-9.Juli 2010, Steyr.
- Lassnigg, Lorenz et al (2007), Soziale Aspekte des Hochschulzugangs und Durchlässigkeit des Bildungssystems, in: Badelt, C.; Wegschaider, W.; Wulz, H., Hrsg., Hochschulzugang in Österreich, Grazer Universitätsverlag - Leykam, Graz, S. 361-477.
<http://www.equi.at/dateien/IHS-Hochschulzugang.pdf>
- Lassnigg, Lorenz, Dietzen, Agnes (2009). Ansätze zur Antizipation von Qualifikationsanforderungen und nachgefragten Kompetenzen in Deutschland und Österreich. In Lorenz Lassnigg, Helene Babel, Elke Gruber & Jörg Markowitsch, Hrsg., Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung (S.297-315) Innsbruck-Wien: Studienverlag.
- LASSNIGG, Lorenz: Ausgewählte Befunde und Fragen zur Entwicklung des Fachhochschul-Sektors in Österreich. In: PRISCHING, Manfred; LENZ, Werner; HAUSER, Werner, Hrsg.,: 10 Jahre FHStG. Fachhochschulrecht zwischen Bewährung und Reform. Wien: Verlag Österreich 2004, S.93-128.
- Lassnigg, Lorenz; Bauer, Fritz (2010). VET in Austria –Strengths and Weaknesses in Comparative Perspective. Paper at the European Conference on Educational Research (ECER), 23-27 August 2010, Helsinki. <http://vetnet.mixxt.org/networks/files/download.30389> (4.7.2012)
- Lassnigg, Lorenz; Paseka, Angelika, Hrsg. (1997). Schule weiblich – Schule männlich. Innsbruck: Studienverlag
- Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2007). Klassifikationsentwicklung von Ausbildung und Beruf. IHS-Forschungsbericht. Wien: IHS
<http://www.equi.at/dateien/Klassifikationsentwicklung.pdf>
- Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2011), Monitoring of Qualifications and Employment in Austria: an empirical approach based on the labour force survey, in: *Research in Comparative and International Education*, Volume 6 Number 3, pp. 300-315.
- Leibfritz, W. & J. Janger (2007). Boosting Austria's innovation performance. Economics Department Working Paper No.580 ECO/WKP(2007)40. Paris: OECD.
- Lenger Birgit ; Löffler Roland; Dornmayr Helmut, unter Mitarbeit von Bernadette Allinger (2010). Jugendliche in der überbetrieblichen Berufsausbildung. Eine begleitende Evaluierung. Endbericht. Wien: ÖIBF & IBW. <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14394>
- Lindblom, Charles E. (1959). The Science of "Muddling Through". *Public Administration Review*, Vol. 19, No. 2, pp. 79-88.
- Löffler, Roland; Helling, Kathrin (2011). Überbetriebliche Lehrlingsausbildung in Tirol. Evaluierung des Maßnahmenzeitraums 2009/2010. Endbericht. Wien: ÖIBF.
http://content.tibs.at/pix_db/documents/Evaluierung_UEBA_Endbericht.pdf
- Lundvall, Bengt-A. (2008). A note on characteristics of and recent trends in National Innovation Policy Strategies in Denmark, Finland and Sweden. Paris 2008-11-02
http://www.kunnskapsdugnaden.no/portal/page/portal/kunnskapsdugnaden/rapporter/artikkel?p_document_id=746506

- Markowitsch, Jörg & Michaela Jonach (2006): Anerkennung und Zertifizierung betrieblicher Aus- und Weiterbildungsleistungen im Kontext nationaler und internationaler Entwicklungen. Eine Überblicksexpertise. Wien: BMWA.
- Mathies, Regine 2009 Die österreichische Berufsschullehrer/innen-Ausbildung im europäischen Umbruch. In Stock Michaela Hrsg. Entrepreneurship, Europa als Bildungsraum, europäischer Qualifikationsrahmen: Tagungsband zum 3. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress; Festschrift Dieter Mandl, Gerwald Mandl. Wien: Manz S.111-118 http://www.uni-graz.at/wipwww-10mathies_berufsschullehrerinnenausbildung.pdf
- Mauro, Filippo di und Forster, Katrin (2008). GLOBALISATION AND THE COMPETITIVENESS OF THE EURO AREA. European Central Bank OCCASIONAL PAPER SERIES NO 97 / SEPTEMBER 2008 <http://www.ecb.int/pub/pdf/scpops/ecbocp97.pdf>
- MoE und MOEE, Ministry of Education and the Ministry of Employment and the Economy (2009). *Evaluation of the Finnish National Innovation System – Policy Report*. Helsinki: Helsinki University Print. Zugriff an 23.7.2012 von http://www.tem.fi/files/25702/Policy_Report.pdf
- MoE und MoEE, Ministry of Education and the Ministry of Employment and the Economy (2009). *Evaluation of the Finnish National Innovation System – Full Report*. Helsinki: Helsinki University Print. Zugriff an 23.7.2012 von http://www.tem.fi/files/25703/Full_Report.pdf
- Nairz-Wirth, E., Feldmann, K. & Diexer, B. (2012). Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch. Aufbruch zu einer neuen Schulkultur (Forschungsbericht). Wien: Wirtschaftsuniversität, Abteilung für Bildungswissenschaft. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.wu.ac.at/bildungswissenschaft/aktuelles/handlungsempfehlungen>
- Nairz-Wirth, E., Meschnig, A. & Gitschthaler, M. (2010). Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Earely School Leavers (Forschungsbericht). Wien: Wirtschaftsuniversität, Abteilung für Bildungswissenschaft. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://wien.arbeiterkammer.at/bilder/d125/StudieQuoVadisBildung2010.pdf>
- NBB I (2009). Specht, Werner, Hrsg., Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Vol. I: *Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III_00076/imfname_161171.pdf
- NBB II (2009). Specht, Werner, Hrsg., Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Vol. II: *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* Graz: Leykam http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III_00076/imfname_161173.pdf
- Nguyen, Tristan; Pfeleiderer, Mathias (2012). Wachstumstheoretische Modelle zur Erfassung des Humankapitals und ihre bildungspolitischen Implikationen. Zeitschrift für Bildungsforschung, Volume 2, Issue 1, pp 55-67
- Niedermair, Gerhard Hrsg. (2011). Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Linz: Trauner.
- Nielsen, Peter & Bengt-Ake Lundvall (2005). Innovation and job creation in the learning economy, in: in: Breedgard, Thomas; Larsen, Flemming (eds.), Employment policy from different angles, Copenhagen: DJOEF, pp. 505-521.
- OECD (2007). INNOVATION AND GROWTH. RATIONALE FOR AN INNOVATION STRATEGY. Paris: OECD.
- OECD, Hrsg., (2007). Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning, Paris.
- OECD (2008). Growing Unequal? INCOME DISTRIBUTION AND POVERTY IN OECD COUNTRIES. Paris: OECD.
- OECD (2010). Learning for Jobs, OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris: OECD, im Internet: http://www.oecd.org/document/16/0,3343,en_2649_39263238_45926672_1_1_1_1,00.html#2
- OECD (2010). Measuring Innovation. A New Perspective. Paris: OECD.
- OECD (2010). The High Cost of Low Educational Performance. THE LONG-RUN ECONOMIC IMPACT OF IMPROVING PISA OUTCOMES. Paris: OECD.
- OECD (2010). Innovative Workplaces. Making better use of skills within organisations. Paris: OECD.
- OECD (2010). Learning for Jobs. Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris: OECD.
- OECD, Hrsg.,(versch. Jahrgänge). Education at a Glance OECD Indicators, OECD Publishing

- ÖVP-Österreichische Volkspartei (2008). Perspektiven 2010. Ideen. Impulse. Ziele.
<http://www.kibis.at/pdf/sonst/0710-PerspektPapierOEVp.pdf>
- PädagogInnenbildung Neu. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. EMPFEHLUNGEN DER VORBEREITUNGSGRUPPE JUNI 2011
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf
- Paechter, Manuela (2009). The QIBB quality initiative of the vocational training system in Austria. European Journal of Vocational Training, 48(3), 167-183.
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/EJVT48_en.pdf (dt. Version: http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/qibb/Dokumente/Studien_u._Literatur/EJVT48-3-2009_DE_Paechter_QIBB.pdf)
- QIBB-Steuergruppe (2011). Bundesqualitätsbericht des berufsbildenden Schulwesens für den Berichtszeitraum 2008-2010 (Pilotbericht). Wien: BMUKK, Sektion Berufsbildendes Schulwesen, Erwachsenenbildung und Schulsport. Zugriff am 15.10.2012 von <https://www.qibb.at/fileadmin/content/qibb/Dokumente/Q-Berichte/BBS-Bundes-Q-Bericht-2008-10-QIBB-STG-Pilotbericht-Dez-2011-FINAL.pdf>
- Rae D / Sollie M (2007). Globalisation and the European Union: which countries are best placed to cope? Economics Department Working Paper No.586. ECO/WKP(2007)46. Paris: OECD
- Remmele, Bernd (2012). Macht ökonomische Bildung die Marktwirtschaft sozialer? Österreichische Zeitschrift für Soziologie. Sonderheft 11/2012: Markt – Inklusion – Gerechtigkeit. S.171 – 187. DOI 10.1007/s11614-012-0042-6
- Republik Österreich (2011a). Strategie zum lebensbegleitenden Lernen. LLL 2020. Wien.
http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_2011.pdf
- Republik Österreich (2011b). Potenziale ausschöpfen, Dynamik steigern, Zukunft schaffen. Der Weg zum Innovation Leader. Strategie der Bundesregierung für Forschung, Technologie und Innovation. Wien. <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=42655>
- Ryan, Paul (2003). Vocationalism: evidence, evaluation and assessment. 10es Journées d'études Céreq – Lasmas-IdL, Caen, 21, 22 et 23 mai 2003.
http://www.cereq.fr/gsenew/concours2008/cereq/Colloques/journees/05_Ryan.pdf
- Schaffenrath Maria (2008). Kompetenzenorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich: Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schmid, Gabriele & Ursula Schwantner 2009 7.2 Die Motivation der Jugendlichen in berufsbildenden Schulen <https://www.bifie.at/buch/815/7/2>
- Schmid, Gabriele, Simone Breit & Claudia Schreiner 2009 7.3 Jugendliche mit Migrationshintergrund in berufsbildenden Schulen <https://www.bifie.at/buch/815/7/3>
- Schneeberger, Arthur (2009). Bildungsgarantie bis zum 18./19. Lebensjahr – Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsbildung. In NBB II (2009). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Vol.II: *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* Graz: Leykam, S. 55-72 http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III_00076/imfname_161173.pdf
- Schneeberger, A. & Petanovitsch, A. (2010). Bildungsstruktur und Qualifikationsbedarf in Wien. Trendanalysen und Zukunftsperspektive. Forschungsbericht 159. Wien: ibw.
- Schneeberger, A. & Petanovitsch, A. (2011). Bacheloreinführung und Qualifikationsnachfrage am Beispiel der UNI-Technikstudien. Forschungsbericht 162. Wien: ibw.
- Schneeberger, A., Petanovitsch, A. & Nowak, S. (2011). Fachkräftebedarf und Qualifizierungsstrategien der Wirtschaft in Niederösterreich. Unternehmensbefragung und Stellenangebotsanalyse. Forschungsbericht 164. Wien: ibw.
- Schneeberger, A., Petanovitsch, A. & Nowak, S. (2012). Fachkräftebedarf der Wirtschaft in Oberösterreich. Trends und Perspektiven. Forschungsbericht 168. Wien: ibw.
- Schneeberger, Arthur und Alexander Petanovitsch (2010). Bildungsstruktur und Qualifikationsbedarf in Wien. Trendanalysen und Zukunftsperspektive. ibw-Forschungsbericht Nr. 159
- Schneeberger, Arthur, Alexander Petanovitsch und Sabine Nowak (2011). Fachkräftebedarf und Qualifizierungsstrategien der Wirtschaft in Niederösterreich. Unternehmensbefragung und Stellenangebotsanalyse. ibw-Forschungsbericht Nr. 164
- Schneeberger, Arthur, Alexander Petanovitsch und Sabine Nowak (2012). Fachkräftebedarf der Wirtschaft in Oberösterreich. Trends und Perspektiven. ibw-Forschungsbericht Nr. 168.
- SCHNEEBERGER, Arthur; PETANOVITSCH (2009), Alexander, unter Mitarbeit von HABLE, Harald: HTL und Qualifikationsbedarf der Wirtschaft. Analysen zur Arbeitsmarktlage und

- europäischer Vergleich. ibw-Forschungsbericht Nr. 146. Wien: IBW 2009. – URL: <http://europrof.jeff.at/docs/SchneebergerHTLundOudW2009.pdf> (Stand: 30.6.2011)
- SCHNEEBERGER, Arthur; PETANOVITSCH (2011), Alexander: Bacheloreinführung und Qualifikationsnachfrage am Beispiel der UNI-Technikstudien. ibw-Forschungsbericht Nr. 162. Wien: IBW 2011. – URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2011_ibw_fb162.pdf (Stand: 30.6.2012)
- SCHNEEBERGER, Arthur; PETANOVITSCH, Alexander, unter Mitarbeit von HABLE, Harald: HTL und Qualifikationsbedarf der Wirtschaft. Analysen zur Arbeitsmarktlage und europäischer Vergleich. ibw-Forschungsbericht Nr. 146. Wien: IBW 2009. – URL: <http://europrof.jeff.at/docs/SchneebergerHTLundOudW2009.pdf> (Stand: 30.6.2011)
- SCHNEEBERGER, Arthur; PETANOVITSCH, Alexander: Bacheloreinführung und Qualifikationsnachfrage am Beispiel der UNI-Technikstudien. ibw-Forschungsbericht Nr. 162. Wien: IBW 2011. – URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2011_ibw_fb162.pdf (Stand: 30.6.2012)
- Schöberl, Susanne & Herbert Neureiter 2009 7.4 Berufsbildung im Trend <https://www.bifie.at/buch/815/7/4>
- Schöberl, Susanne & Martin Pointinger 2009 7.1 Charakterisierung der Schüler/innen in den berufsbildenden Schulen <https://www.bifie.at/buch/815/7/1>
- Schreiner, Claudia/Schwantner, Ursula, Hrsg., (2009). PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam. <https://www.bifie.at/buch/815/7>
- Schuch, Klaus (2011). Mini Country Report Austria. Thematic Report 2011. http://www.proinnoeurope.eu/sites/default/files/repository_files/12/03/Austria_TC_final.pdf
- Schuetze, H. G. (2006). International concepts and agendas of Lifelong Learning. Compare, 36,3, 289–306.
- Schümer, Gundel & Weiß, Manfred (2008). Bildungsökonomie und Qualität der Schulbildung. Kommentar zur bildungsökonomischen Auswertung von Daten aus internationalen Schulleistungsstudien. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Zugriff am 19.7.2012 von <http://www.gew.de/Binaries/Binary36403/GEW-Bioeko-web.pdf>
- Skala, Helmut F. (2010/11). Lehrerinnen- und Lehrerausbildung als Basis für eine hochwertige Berufsbildung. Wissenplus 1-2010/11, S.I-VIII.
- Solga, Heike (2005). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Sozialpartner Österreich (2010). Wachstum – Beschäftigung – Integration. Positionen der Österreichischen Sozialpartner zu zentralen Herausforderungen der Zukunft (Kurzfassung). Bad Ischler Dialog 2010. http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/badischl_2010/Kurzfassung%20FINAL%20%284%29.pdf
- Stark, Dietmar (2007/08). Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. http://www.bwpat.de/ATspezial/stark_atspezial.pdf
- Statistik Austria (2010). EINTRITT JUNGER MENSCHEN IN DEN ARBEITSMARKT. Modul der Arbeitskräfteerhebung 2009. Wien. http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idxplg?IdxService=GET_NATIVE_FILE&dID=92984&dDocName=053311 ; vgl. auch Indikatoren T1.3 und T1.4
- Steiner, Mario (2009). Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. In NBB II (2009). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Vol.II: *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* Graz: Leykam, S. 141-160 http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III_00076/imfname_161173.pdf
- STEINER, Peter M.; SCHUSTER, Julia; VOGTENHUBER, Stefan: Bildungserträge in Österreich von 1999 bis 2005. IHS-Projektbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien 2007. - URL: http://www.equi.at/dateien/Bildungsrendite_IHS-STATA-05.pdf (Stand: 30.1.2012)
- Stichweh, Rudolf (2006). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. <http://www.unilu.ch/files/stw-prof.fd.pdf>

- Stiglitz, Joseph E., Sen Amartya & Fitoussi, Jean-Paul 2009. Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress. http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/documents/rapport_anglais.pdf
- Stöger, Eduard A. (2007). Integrating apprenticeship training in learning organizations. Vienna: Lit.
- Streeck, Wolfgang (2012). 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.
- Timischl, Werner (2006). QIBB. Qualitätsinitiative Berufsbildung. Die Initiative der österreichischen Berufsbildung für Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im Schulwesen. Beitrag zur Tagung der Generaldirektoren/innen für Berufsbildung im Rahmen der österreichischen EU-Präsidenschaft 27.- 28. März 2006. Wien: BMBWK http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18058/ws7_qibb_vet_quality_initiat.pdf
- TLRP (2008). Improving Working as Learning. Teaching RESEARCH and Learning BRIEFING Nr.55 <http://www.tlrp.org/dspace/retrieve/3688/FelsteadRB55final.pdf>
- TLRP Learning as Work: Teaching and Learning Processes in the Contemporary Work Organisation (2003 - 2008). <http://www.tlrp.org/proj/phase111/felstead.htm>;
- Toner, Philip (2011). Workforce Skills and Innovation: An Overview of Major Themes in the Literature OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2011/01. Paris: OECD Publishing. Zugriff am 19.7.2012 von. <http://dx.doi.org/10.1787/5kgkdgdgc8tl-en>
- Tritscher-Archan, Sabine und Nowak, Sabine, Hrsg., (2010): Berufsbildung in Europa. Länderbericht Österreich. Bericht im Rahmen von ReferNet Austria. Wien. http://www.ibw.at/images/ibw/bbs/bb_europa_10_de.pdf
- Tritscher-Archan, Sabine, Hrsg. (2010). Brücke in die Zukunft: Europäische Berufsbildungspolitik 2002-10. Nationaler Bericht Österreichs. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw)
- Tritscher-Archan, Sabine; Nowak, Sabine (2010). Berufsbildung in Europa. Länderbericht Österreich. Refer.Net Austria. http://www.refernet.at/index.php/component/docman/doc_download/189-berufsbildungineuropalaenderberichtatde2010
- UNGER, Martin; ANGEL, Stefan; GOTTWALD, Regina; HARTL, Jakob; PAULINGER, Gerhard: Zur Situation von StudienanfängerInnen. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009. IHS-Forschungsbericht. Wien: IHS 2010. - URL: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung_2009_studienanfaengerInnen.pdf (Stand: 30.6.2012)
- UPL (2011). Stellungnahme der Universitären Plattform für Lehrer/innen/bildung (UPL) zu den Empfehlungen der „Vorbereitungsguppe PädagogInnenbildung NEU“ vom 28. Juni 2011, 29. Juni 2011 <http://www.upl.or.at/wp-content/uploads/2011/06/Stellungnahme-der-UPL.pdf>
- Vogtenhuber, Stefan; Gottwald, Regina; Lassnigg, Lorenz, unter Mitarbeit von Johanna Brandl (2010a). Evaluierung von Beschäftigungsmaßnahmen für Jugendliche in Oberösterreich. Endbericht Wien: IHS. http://www.equi.at/dateien/IHS-Evaluierung_AKOOE_Nov10.pdf
- Vogtenhuber, Stefan; Gottwald, Regina; Leitner, Andrea; Pessl, Gabriele (2010b). Evaluierung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen und Förderungen für Jugendliche in Tirol. Projektbericht. Wien: IHS. <http://www.equi.at/de/projekte/beschaeftigung/6/Evaluierung+von+Tiroler+Jugendbesch%E4ftigungsma%DFnahmen/>
- Vogtenhuber, Stefan; Pessl, Gabriele; Leitner, Andrea; Gottwald, Regina (2010c). Evaluierung Berufskundliche Hauptschulkurse für Jugendliche in Tirol. Projektbericht. Wien: IHS. http://content.tibs.at/pix_db/documents/Evaluierung_HS-Kurse.pdf
- Werquin, Patrick (2007). Moving mountains: will qualifications systems promote lifelong learning? in: European Journal of Education 42,4, 459-484.
- Winkler, E. (2008). Durchlässigkeit im österreichischen Fachhochschulsektor in politischen Steuerungs- und Entscheidungsprozessen. Diplomarbeit, Universität Wien
- WKO (2012b). Rückblick der WKO-Veranstaltung „Berufliche Bildung – wie geht es aufwärts?“ Berufliche Aus- und Weiterbildung auf Hochschulebene. 12. Juni 2012, WKO. http://portal.wko.at/wk/dok_detail_file.wk?angid=1&docid=1902966&stid=682507&dstdid=13
- WKO, Hg. (2006). Fachtagung: Zukunft der dualen Ausbildung. 8.6.2006, WKO, Tagungsdokumentation. Wien.

- WKO-Abteilung für Bildungspolitik (2012a). DIE BERUFSAKADEMIE. Berufsbildung im tertiären Bildungssektor. Arbeitskonzept. Wirtschaftskammer Österreich. 6. März 2012
http://portal.wko.at/wk/dok_detail_file.wk?angid=1&docid=1906334&stid=683291&dstid=13
- WKO-Wirtschaftskammer Österreich, Abteilung für Bildungspolitik (2011, September). Das österreichische Bildungssystem im demografischen Wandel (Positionspapier, 5. September 2011). Wien. Zugriff am 16.10.2012 von
http://portal.wko.at/wk/dok_detail_file.wk?angid=1&docid=1717973&conid=596202
- Wolter, Stefan C.; Mühlemann, Samuel; Schweri, Jürg (2006). Why some firms train apprentices and many others not, German Economic Review, 7(3), 249-264.
- Wroblewski, Angela; Leitner, Andrea; Osterhaus, Ingrid (2009), Evaluierung von FIT. Bestandsaufnahme der Umsetzung von FIT, IHS-Forschungsbericht. Studie im Auftrag des BMUKK, Wien.

Anhang: Recherche von Studien zu den ausgewählten Themenbereichen 2005-2011

Quelle: Refernet.at

2005:

Arbeiterkammer Oberösterreich (Hg.): Befragung von Lehrabsolventen: Die Hälfte wechselt den Beruf innerhalb weniger Jahre (Presseunterlage), Linz, 2005

http://www.arbeiterkammer.com/bilder/d22/Karriere_mit_Lehre.pdf

Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur (Hg.): Berufsschulen in Österreich, Wien, 2005; **Online nicht verfügbar**

Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur (Hg.): Pressekonferenz "Lehre + Matura" (Presseunterlage), Wien, 2005; **Online nicht verfügbar**

Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen (Hg.): Jugend und Beschäftigung: Wege in die Arbeitswelt: Eine Problem- und Bedarfsanalyse aus Sicht von Jugendlichen, jungen Erwachsenen und ExpertInnen, Wien, 2005

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/jugend_und_beschaeftigung.pdf

Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (Hg.): Modularisierung der Lehrlingsausbildung, Wien, 2005 http://www.ausbilder.at/ausbilder/htm/pdf/kurzfassung_modularisierung.pdf

(Kurzfassung)

Exenberger, Silvia/Schober, Paul: Baustelle Lehrlingsausbildung: Handlungsfelder einer qualitätsorientierten Berufsbildung, Studienverlag, Innsbruck, 2005, **Online nicht verfügbar**

Hafner, Helmut: Österreichischer Länderbericht zum Projekt, MOTIVATION-LLL: Motivation zur Weiterbildung Geringqualifizierter, Wien, 2005

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/motivation_III.pdf

Hofstätter, Maria/Sturm, René: Qualifikationsbedarf der Zukunft III: Weiterbildung von Geringqualifizierten: Beiträge zur Fachtagung "Qualifikationsbedarf der Zukunft - Weiterbildung von Geringqualifizierten: Chancen, Hemmnisse, Bedarfe" des AMS vom 12. November 2004 in Wien (=AMS report 45) Communicatio, Wien, 2005

<http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSreport45.pdf>

Kumpfmüller, Kathrin: Weiterbildung als Chance für berufliche Karriere oder Pflicht zur Erhaltung des Arbeitsplatzes? Dipl.Ar., Universität Graz, 2005, **Online nicht verfügbar**

Lassnigg, Lorenz/Markowitsch, Jörg: Qualität durch Vorausschau: Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung, Studienverlag, Innsbruck, 2005, **Online nicht verfügbar**

2006:

Ali-Pahlavani, Zohreh et al. : Jugend ohne Netz? Übergänge zwischen Bildung und Arbeitsmarkt, AK Wien, Wien, 2006

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/JugendohneNetz_ak_sammelband2006.pdf

Faix, Norbert Karl: Strategien in der betrieblichen Lehrlingsausbildung, ibw-Mitteilungen 2/2006, ibw, Wien, 2006 http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/245_06.pdf

Gregoritsch, Petra: Lehrlinge und Fachkräfte am österreichischen Arbeitsmarkt 2005. Angebot und Nachfrage. AMS info 89 Communicatio, Wien, 2006

<http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/info89.pdf>

Klimmer, Susanne/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara: Die Berufsreifeprüfung: Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung. Materialien zur Erwachsenenbildung 3/2006, bm:bwk, Wien, 2006

http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr3_2006_brp.pdf

Schneeberger, Arthur/Petanovitsch, Alexander/Nowak, Sabine: Optimierung der Kooperation Berufsschule – Lehrbetriebe. Erhebungen und Analysen zu pädagogischen Aspekten der Verbesserung der Qualität der Berufsbildung, ibw-research brief 18/2006, ibw, Wien, 2006

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Studie_21_1.pdf

Steiner, Karin et al.: AHS-MaturantInnen im Prozeß der beruflichen Orientierung. Eine Untersuchung unter angehenden Wiener AHS-MaturantInnen. AMS report 48, Communicatio, Wien, 2006 <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSreport48.pdf>

Steiner, Karin et al.: AHS-MaturantInnen im Prozeß der beruflichen Orientierung. Eine Erhebung unter angehenden AHS-MaturantInnen an Wiener Gymnasien. AMS info 85, Communicatio, Wien, 2006 <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/info85.pdf>

2007:

Aff, Josef/Dorninger, Christian: Bilden die berufsbildenden höheren Schulen arbeitsmarktrelevant aus? In: wissenplus 5/2006/07, S. 11-17, Manz, Wien, 2007

<http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bhs%20und%20arbeitsmarkt.pdf>

Alteneider, Wolfgang et al.: Lehrlingsausbildung. Angebot und Nachfrage. Entwicklung und Prognosen 2006 bis 2011. AMS/Synthesis, Wien, 2007

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Lehrlingsausbildung_Angebot_und_Nachfrage.pdf

Alteneider, Wolfgang: Wie gut gelingt der Berufseinstieg nach dem Lehrabschluß? Karriereanalyse von Personen des Geburtsjahrgangs 1980. AMS info 92 Communicatio, Wien, 2007

<http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/info92.pdf>

Altrichter, Karin: Berufsorientierung für HAK/HAS-Absolventen. Praxisoption Zeitarbeit. Dipl.Ar., Wirtschaftsuniversität Wien, 2007, **Online nicht verfügbar**

Archan, Sabine: Von der Lehre zur postsekundären Bildung. Eine Studie und Modelle zur Durchlässigkeit im österreichischen Ausbildungssystem, ibw-Mitteilungen 3/2007, ibw, Wien, 2007

http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/arc_294_07_wp.pdf

Archan, Sabine/Schlögl, Peter: Von der Lehre zur postsekundären Bildung. Eine Studie und Modelle zur Durchlässigkeit im österreichischen Ausbildungssystem. BMWA, Wien, 2007

<http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/lehre-postsek-bildung.pdf>

Härtel, Peter: Übergang Schule – Beruf: Grundlagen und Voraussetzungen für gelingende Berufsüberleitung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Spezial 3: Sonderausgabe Österreich, bwp@Spezial 3 – Österreich Spezial, http://www.bwpat.de/ATspezial/haertel_atspezial.pdf

Lassnigg, Lorenz: Berufsbildungsforschung und Politik in Österreich - Schwerpunkte, Ergebnisse, Weichenstellungen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Spezial 3: Sonderausgabe

Österreich, bwp@Spezial 3 – Österreich Spezial,
http://www.bwp.at/de/ATspezial/lasnigg_atspezial.pdf

Pädagogisches Institut des Bundes Wien (Hg.): Berufsbildende Schulen – Chancen für wen?
Referate und Diskussion zum Thema Mündigkeit und Chancen. pib lectures 4/2007, PIB, Wien, 2007,
Online nicht verfügbar

Schlögl, Peter et al.: Erwerbstätigkeit von Schülerinnen und Schülern in der oberen Sekundarstufe in
Wien. Quantitative und qualitative Befunde zu Situation sowie Motiven, im Auftrag der
Arbeiterkammer Wien. öibf, Wien, 2007
<http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Berufstaetigkeit-Schuelerinnen.pdf>

Schneeberger, Arthur/Nowak, Sabine: Lehrlingsausbildung im Überblick. Strukturdaten zu
Ausbildung und Beschäftigung (Edition 2007). ibw-research brief 37/2007, ibw, Wien, 2007
http://www.ibw.at/html/rb/pdf/rb_37_schneeberger_nowak.pdf

2008:

Dornmayr, Helmut/Wieser, Regine/Henkel, Susanna-Maria (2008): Einstiegsqualifikationen von
Lehrstellensuchenden: Schlussfolgerungen und Empfehlungen aus einer empirischen Erhebung des
AMS unter 300 österreichischen Lehrbetrieben. In: AMS info, No 109 (2008). Wien: Communicatio.
Downloadable document (DE): <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/info109.pdf>;
Copyright: AMS/ABI

Dornmayr, Helmut/Lachmayr, Norbert/Rothmüller, Barbara (2008): Integration von formal
Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt. In: AMS report, No 64 (2008). Wien: Communicatio.
http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report64.pdf

Lachmayr, Norbert/Kremzar, Kurt (2008): Bildungswahl aufgrund sozialer Herkunft: Ein
Zwischenfazit. In: Erziehung und Unterricht 7-8/2008, 158. Jahrgang, S 553-560., **Online nicht
verfügbar**

Lasnigg, Lorenz/Babel, Helene/Gruber, Elke/Markowitsch, Jörg (Hrsg.) (2008): Öffnung von
Arbeitsmärkten und Bildungssystemen: Beiträge zur Berufsbildungsforschung.
Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag. **Online nicht verfügbar**

Markowitsch, Jörg/Prokopp, Monika/Rammel, Stephanie (2008): Hintergründe und Motive zur
Teilnahme am Bildungsangebot der AHS für Berufstätige. Eine Studie im Auftrag des BMUKK.
Krems: Donau Universität Krems. **Online nicht verfügbar**

Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co KG (2008): Übergang Schule – Beruf. In:
Erziehung und Unterricht: Österreichische Pädagogische Zeitschrift, No 5-6 (2008). Wien:
Österreichischer Bundesverlag. **Online nicht verfügbar**

Österreichische Pädagogische Zeitschrift (2008): Schule und soziale Selektion. In: Erziehung und
Unterricht, No 7-8 (2008). Wien: öbv& hpt **Online nicht verfügbar**

Schlögl, Peter (2008): Teilqualifizierung und Lehrzeitverlängerung als Innovation im
österreichischen Berufsbildungsrecht – die integrative Berufsausbildung. In: Rothe, Georg: Berufliche
Bildung in Deutschland: Das EU-Reformprogramm "Lissabon 2000" als Herausforderung für den
Ausbau neuer Wege beruflicher Qualifizierung im lebenslangen Lernen, Band 14. Karlsruhe:
Universitätsverlag Karlsruhe. **Online nicht verfügbar**

2009:

Bergmann, Nadja/Sorger, Claudia (2009): „Man muss 120% leisten, dann hat man keine
Schwierigkeiten.“ Studie zur Situation von Frauen in technischen Berufen in Oberösterreich. Linz:
AMS Oberösterreich, 2009. Downloadable document (DE):
http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2009_AMS_Endbericht%20Frauen_Technik_OOE_lr.pdf;
Copyright: AMS OÖ, L&R

Bundesministerium für Unterricht; Kunst und Kultur (Hrsg.) (2009): Bildungsstandards im Schulwesen. Wien: BMUKK, 2009. **Online nicht verfügbar**

Dornmayr, Helmut/Lachmayr, Norbert/Rothmüller, Barbara (2009): Integration von formal Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt. Ergebnisse aus einer aktuellen Studie des AMS Österreich. In: AMS info, No 124 (2009). Wien: Communicatio 2009. Downloadable document (DE): <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/info124.pdf>; Copyright: AMS Österreich

Lassnigg, Lorenz/Babel, Helene/Gruber, Elke (Hrsg.) (2009): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen: Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag. **Online nicht verfügbar**

Lassnigg, Lorenz (2009): Governance of the VET system. In: Luomi-Messerer, Karin/Vogtenhuber, Stefan et al.: National VET Research Report. Report within the framework of ReferNet Austria. Vienna. p. 47-63. Downloadable document (EN): http://www.refernet.at/index.php/component/docman/doc_download/45-theme-3governance-of-the-vet-system; Copyright: HIS

Luomi-Messerer, Karin/Vogtenhuber, Stefan et al. (2009): National VET research report Austria. Report within the framework of ReferNet Austria. Vienna. Downloadable document (EN): http://www.refernet.at/index.php/component/docman/doc_download/38-nationalvet-research-report-austria-en; Copyright: 3s, IHS, ibw

Schneeberger, Arthur/Nowak, Sabine (2009): Lehrlingsausbildung im Überblick: Strukturdaten, Trend und Perspektiven. ibw-Forschungsbericht No 149 (2009). Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Downloadable document (DE): http://www.ibw.at/de/infomaterial?page=shop.product_details&flypage=flypage.tpl&product_id=333&category_id=6; Copyright: ibw

Schneeberger, Arthur (2009): Strukturwandel und Ausbildungsinklusion als Herausforderungen der Lehrlingsausbildung. In: Ergänzungsdokument zum Newsletter PANORAMA.aktuell, No 07 (2009). Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung SDBB. Downloadable document (DE): <http://edudoc.ch/record/33715/files/6524da.pdf>; Copyright: Arthur Schneeberger

Tritscher-Archan, Sabine (Hrsg.) (2009): Berufsbildung in Europa. Länderbericht Österreich. Bericht im Rahmen von ReferNet Austria. Wien. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Downloadable document (DE): <http://www.refernet.at/index.php/publikationen/forschung>; Copyright: ibw.

2010 :

Bergmann, Nadja/Sorger, Claudia (2010): Zur Situation von Frauen in technischen Berufen in Oberösterreich: Ergebnisse einer aktuellen Studie des AMS Österreich. In: AMS info, No 148 (2010). Wien: Communicatio, 2010. Downloadable document (DE): <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo148.pdf>; Copyright: AMS Österreich

Gregoritsch, Petra (2010): Zur Situation der Lehrausbildung in Österreich: Entwicklungen 2009 bis 2014. In: AMS info, No 158 (2010). Wien: Communicatio; 2010. Downloadable document (DE): <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo158.pdf>; Copyright: AMS/ABI

Moser, Winfried/Bilgili, Marcel (2010): Berufswechsel nach der Lehre: Das Phänomen des Berufswechsels in den ersten Berufsjahren nach der Lehrausbildung am österreichischen Arbeitsmarkt. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2010. Downloadable document (DE): http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2010_Moser_etal_Berufswechsel_nach_Lehre_bmas_k.pdf; Copyright: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz

Rauner, Felix/Smith, Erica/Hauschildt, Ursel (2010): Innovative Apprenticeships: Promoting successful School-to-Work Transitions. Münster: LIT Verlag, 2010., **Online nicht verfügbar**

Schmich, Juliane/Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2010): TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz: Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive. bifie Report No 4 (2010). Graz:

Leykam Verlag 2010. Downloadable document (DE): <http://www.bifie.at/sites/default/files/pub-pdf/2010-05-17br-2010-4.pdf>; Copyright: bifie

Schneeberger, Arthur/Nowak, Sabine (2010): Lehrlingsausbildung im Überblick: Strukturdaten, Trends und Perspektiven. ibw-Forschungsbericht No 158 (2010). Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Downloadable document (DE): <http://www.ibw.at/media/ibw/fb158.pdf>; Copyright: ibw

2011:

Dornmayr, Helmut/Nowak, Sabine (2011): Lehrlingsausbildung im Überblick. Strukturdaten, Trends und Perspektiven. ibw Forschungsbericht 163. Graz: ibw, 2011. Downloadable document (DE): <http://www.ibw.at/components/comredshop/assets/document/-product/fb163.pdf>; Copyright: ibw

Fuezi, Bernadett (2011): Leistungsbeurteilung im handlungsorientierten Unterricht an der Handelsakademie insbesondere im Rahmen des COOL-Unterrichts, der Fallstudie und der Übungsfirma. Graz: Universität Graz, 2011. **Online nicht verfügbar**

Gregoritsch, Petra/Kernbeiß, Günther/Lehner, Ursula (2011): Lehrlingsausbildung: Angebot und Nachfrage. Entwicklung und Prognosen 2010 bis 2015. Wien: AMS Österreich, ABI, 2011. Downloadable document (DE):

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Bericht_AMS_Lehrling-11_prognose_2015.pdf

; Copyright: Synthesis Forschung/AMS Ö/ABI

Lassnigg, Lorenz (2011a): The 'duality' of VET in Austria: institutional competition between school and apprenticeship. In: Journal of Vocational Education and Training Volume 63, Issue 3. United Kingdom: Journal of Vocational Education and Training, 2011. **Online nicht verfügbar**

Lassnigg, Lorenz/Baethge, Martin (2011): Zukunftsfragen der Berufsbildung in Österreich: Bericht und Reflexionen zum thematischen Forum. In: Markowitsch, Jörg et al. (Hrsg.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, 2011. **Online nicht verfügbar**

Lentner, Marlene (2011): Jugendliche mit Migrationshintergrund am Übergang Pflichtschule – Sekundarstufe II. In: Wirtschafts- und Sozialpolitische Zeitschrift Nr. 2/2011, 34. Jahrgang. Linz: Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, 2011. **Online nicht verfügbar**

Schlögl, Peter (2011b): Fachpraxis im Berufsschulwesen in Österreichs. In: Rothe, Georg (Hrsg.): Die Gewebeschool des Großherzogtums Baden als frühes Modell einer Teilzeitschule im dual-alternierenden System. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing, 2011. **Online nicht verfügbar**

Schuchart, Claudia (2011): Was bringt das Nachholen eines Schulabschlusses? In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Heft 1, Jg. 1, 2011. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. Downloadable document (DE):

http://www.vsjournals.de/index.php;do=show_article/sid=986a13f3d53-44b14864b8d962bea12d2/site=zfbf/area=pad/id=9005; Copyright: zbf,

online nur gegen Bezahlung verfügbar

Autoren: Lorenz Lassnigg, Andrea Laimer

Titel: Berufsbildung in Österreich: Hintergrundbericht zum Nationalen Bildungsbericht 2013

Projektbericht/Research Report

© 2013 Institute for Advanced Studies (IHS),
Stumpergasse 56, A-1060 Vienna • ☎ +43 1 59991-0 • Fax +43 1 59991-555 • <http://www.ihs.ac.at>
