

Lorenz Lassnigg, IHS-Wien (lassnigg@ihs.ac.at)

Beitrag zum Call for Papers für den Workshop ‚Akademisierung der Berufswelt?‘ der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) am 7./8. Juli 2011 in Kassel

Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt – Entwicklungen, Erfahrungen und Diskurse in Österreich

Der Beitrag zeigt, dass Österreich hinsichtlich der Überschneidung von Berufsbildung und akademischer Bildung einen besonderen Weg gegangen ist, der einerseits spezifische Vor- und Nachteile beinhaltet und der andererseits aber in der wissenschaftlichen Diskussion wenig beachtet wird und auch bisher in seiner Spezifität nur wenig verstanden und erklärt ist. Dieser Weg beinhaltet auch spezifische Lösungen und Probleme bei der Durchlässigkeit (sozialer Aufstiegsweg über die Berufsbildenden Höheren Schulen in die Hochschule) sowie bei der Prozessierung der Studienmotive und –bedingungen der jungen Menschen in den Strukturen des Bildungswesens (frühe spezialisierte Wahl, viele Fehlentscheidungen).

Die Akademisierung¹ wird auf der strukturell-institutionellen Ebene des Bildungswesens und in ihrem Verhältnis zur (fehlenden) politischen Steuerung betrachtet. Die Angebotsentwicklung wird wesentlich durch die Systemdynamik des Bildungswesens im Zusammenspiel mit der (sozialen) Bildungsnachfrage bestimmt, und es gibt weder eine systematische Beobachtung (Monitoring) der Beziehung des Bildungswesens zur Qualifikationsnachfrage in Wirtschaft und Gesellschaft, noch gibt es wirksame Möglichkeiten der politischen Steuerung; dies obwohl das Berufsbildungswesen sehr spezialisiert ist und öffentlich bzw. öffentlich reguliert angeboten wird. Die Lehrlingsausbildung regelt sich teilweise am Markt, ein hoher Anteil wird öffentlich gefördert, und die berufsbildenden Schulen funktionieren teilweise als kommunizierende Gefäße zu ihr, haben aber in den letzten Jahrzehnten das Übergewicht bekommen. Die Gestaltung des Bildungswesens in Österreich fördert und bremst gleichzeitig die Akademisierung, die von der Wirtschaft aufgenommen wird, ohne dass jedoch trotz der vergleichsweise niedrigen Quoten eine besonders ausgeprägte Nachfrage nach HochschulabsolventInnen sichtbar wäre. Es scheint also die ‚Absorptionsthese‘ zu gelten, bei gleichzeitig großer Unsicherheit unter allen AkteurInnen

¹ Der Begriff ‚Akademisierung‘ wird mehr oder weniger synonym mit ‚Tertiarisierung‘ verwendet, und meint die absolute und/oder relative Steigerung der Hochschulbildung sowohl im Bildungswesen als auch in der Beschäftigung.

über anzustrebende Entwicklungen; folgerichtig hat das Erziehungsministerium im Januar 2012 eine Studie zur Zukunft der Berufsbildung in Österreich beauftragt.

In diesem Beitrag wird versucht, in thesenartiger Form ein zusammenhängendes Gesamtbild der Entwicklung der österreichischen Berufsbildung zu geben, wobei in einem ersten Abschnitt die Besonderheiten pointiert herausgearbeitet werden (1), sodann werden spezielle aktuelle Entwicklungsprobleme diskutiert, die mit der Frage nach der Akademisierung zusammenhängen (2), abschließend werden die Widersprüche und offenen Fragen der Akademisierung der Berufs- und Bildungswelt in Österreich herausgearbeitet.

1. Besonderheiten der österreichischen Berufsbildung

(1) System ‚früher Berufsbildung‘ mit sehr hohem Kohorten-Anteil in der Berufsbildung, gleichzeitig vergleichsweise kleines, aber dennoch ‚überfülltes‘ Hochschulsystem.

Im OECD- bzw. PISA-Raum lassen sich Systeme² ‚früher Berufsbildung‘ und Systeme ‚später Berufsbildung‘ (neben einem dritten Typus von Systemen, wo die Berufsbildung wenig oder keine Rolle spielt) identifizieren. Diese Systeme haben unterschiedliche Beziehungen zu den Hochschulsystemen. Österreich hat ein System mit früher Berufsbildung, wo ein hoher Teil der Jugendlichen im Alter von 15 bzw. 16 Jahren in ein stark differenziertes System der Berufsbildung übergeht. Die Quote des Hochschulbesuchs ist vergleichsweise gering, innerhalb des Hochschulwesens ist aber der Anteil der wissenschaftlich-akademischen ‚graduierten‘ Studien (OECD Typ C) leicht erhöht.

Es ist seit langem in der Forschung klar, dass sich die Bildungs- und Ausbildungssysteme ab der oberen Sekundarstufe stark ausdifferenzieren, und es hat sich auch eine Typologie von Berufsbildungssystemen herauskristallisiert (schulisch, ‚dual‘ und ‚on-the-job‘; vgl. z.B. GREINERT 2004). Diese Typologie geht jedoch nur von den Gestaltungsformen innerhalb der Berufsbildung aus und stellt diese nicht in den größeren Zusammenhang der Gestaltung der Bildungspfade zwischen der Pflichtschule und der Hochschule. In der wissenschaftlichen

² Der Begriff System wird hier nicht im elaborierten funktionalen Sinn der Systemtheorie verwendet, sondern im Sinne einer zusammenhängenden Konfiguration von Ausbildungsgängen und (Aus)-Bildungsinstitutionen.

und politischen Diskussion wird hier meistens mit einer getrennten Betrachtung der Quoten auf Hochschulebene sowie der Berufsbildung gearbeitet (z.B. in den OECD-Bildungs-Indikatoren oder auch in den Benchmarks der Europäischen Union), es wird große Aufmerksamkeit auf die steigenden Quoten im Hochschulwesen gelenkt („Akademisierung“ oder „Tertiarisierung“), die konkreten Ausformungen der Berufsbildung, wie auch die Zusammenhänge zwischen diesen beiden Bereichen werden jedoch vernachlässigt.

Mittels der OECD-Bildungsindikatoren und der institutionellen Variablen aus PISA lassen sich Beteiligungsmuster in der Berufs- und Hochschulbildung identifizieren, die zwar ein etwas konkreteres Bild ergeben, aber gleichzeitig ziemlich „fließende“ Muster zeigen, wo typologische Grenzziehungen nicht so einfach auf der Hand liegen. Um das österreichische System einzuordnen, wurde in mehreren Schritten vorgegangen. Aus den institutionellen Variablen in PISA 2006 kann eine erste Typologie erstellt werden, die die folgenden Merkmale berücksichtigt:

- Alter der ersten Selektion in Programme mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen
- Anteil der Berufsbildung im Alter von 15 Jahren
- Zahl unterschiedlicher Programmtypen im Alter von 15 Jahren

Diese Typologie ist für 35 Länder definiert und ergibt sechs sinnvoll unterscheidbare Kategorien, die zwischen den Extrempunkten der Gesamtschulsysteme mit der ersten Selektion mit 16 Jahren, keiner Berufsbildung mit 15 Jahren und einer gemeinsamen Schule (immerhin mit 13 der 35 Länder mehr als ein Drittel) einerseits und den Systemen mit früher Selektion (zwischen 10 und 14 Jahren) und/oder früher Berufsbildung (bereits hoher Anteil an Berufsbildung mit 15 Jahren) andererseits liegen (vgl. Abb.1 Zeilen). Die Aufstellung zeigt, dass frühe Selektion keineswegs mit früher Berufsbildung einher gehen muss. V.a. die Bildungssysteme in den mediterranen und osteuropäischen Ländern selektieren früh (zwischen 10 und 14 Jahren), und haben dennoch einen niedrigen Anteil an Berufsbildung im Alter von 15 Jahren (unter 20%). Sechs Länder haben in dieser Klassifikation eine frühe Selektion in Kombination mit erhöhter Berufsbildung im Alter von 15 Jahren: Österreich, Niederlande, Slovenien, Belgien, Deutschland und die Schweiz.

Wenn man zweitens zusätzlich die Information über die Berufsbildung auf der gesamten Sekundarstufe aus den OECD-Bildungsindikatoren heranzieht (die leider für eine Reihe von

Ländern nicht definiert ist), so sieht man auch, dass die Gesamtschulsysteme die berufliche Bildung keineswegs nur in den Hochschulen ansiedeln (siehe Abb.1 Spalten). Im Gegenteil, zeigen diese Länder einen mittleren bis hohen Anteil an Berufsbildung, die jedoch später einsetzt (dies gilt v.a. für die Nordischen Länder, die angelsächsischen Länder sind in dieser Variable leider nicht spezifiziert; wenn man jedoch im U.K. die Further Education (FE)-Colleges als Berufsbildung zählt, so gilt dies auch hier). Man findet also unter den Systemen, die auf der Sekundarstufe eine erhöhte Berufsbildung haben, zwei Subtypen, je nachdem, ob die Berufsbildung früher oder später einsetzt. Im Vergleich zu Österreich ist zu sagen, dass auch Deutschland und die Schweiz häufiger einen späteren Zugang in die Berufsbildung haben. Aus der Kombination dieser beiden Typologien kann man einige Länder mit ausgeprägten Strukturen der Berufsbildung ersehen, und einige andere mit Zwischenformen oder fehlender Information (Abb.1; siehe zur näheren Dokumentation der Klassifikation LASSNIGG 2009a, 2011a).

Wenn man im nächsten Schritt die Beziehung dieser vereinfachten Berufsbildungstypologie zum Zugang in das Hochschulwesen betrachtet, so ergibt sich ebenfalls ein gemischtes Bild mit hohen Variationsbreiten. Abb.2 zeigt die nach der Größe geordnete Verteilung der Zugangsraten in die OECD-Typen Tertiärer Bildung A, B und C und kennzeichnet die ausgeprägten Strukturen der Berufsbildung lt. Abb.1 (niedrige, mittlere, frühe und späte erhöhte Berufsbildung). Berücksichtigt man nur den linearen Zusammenhang, so zeigt v.a. der Typus der späten Berufsbildung einen erhöhten Zugang in die Hochschulbildung von Typ A (traditionelle wissenschaftliche Studien), die anderen Berufsbildungstypen überschneiden sich weitgehend, wobei aber gewisse Tendenzen sichtbar werden: die mittlere Berufsbildung zeigt eine gewisse Häufung im mittleren Bereich der Hochschulzugänge in Typ A (Korea, Italien, Portugal, Griechenland und Japan; 45-60%); die frühe Berufsbildung zeigt eine Häufung unter dem OECD-Durchschnitt (Österreich, Schweiz, Belgien, Deutschland; 30-40%); die niedrige Berufsbildung korrespondiert tendenziell mit niedriger Hochschulbildung (Mexiko und Türkei ca. 30%) – es gibt aber in jedem Typus auch deutliche Ausnahmen.

Die beiden anderen Hochschultypen B und C sind für mehr als ein Drittel der Länder nicht definiert. Die Zugänge in berufsbezogene Hochschulstudien von Typ B sind v.a. in den Ländern mit mittlerer Berufsbildung erhöht; im Typus der frühen Berufsbildung ist die Verteilung zwei-gipfelig (in zwei Ländern Slovenien und Belgien ist diese Quote mit 35-45% überdurchschnittlich hoch, in den anderen Ländern Schweiz, Deutschland, Tschechische

Republik, Österreich und Slowakische Republik ist sie niedrig, 1-15%). In den anderen beiden Berufsbildungstypen ist der Zugang in Hochschulstudien von Typ B mit einzelnen Ausnahmen (z.B. Dänemark und Türkei mit etwa 20%) niedrig. Die höheren wissenschaftlichen Studien von Typ C (Doktoratsstudien) haben insgesamt niedrige Zugangsraten von unter 10%. Hier zeigt die Hälfte der Länder mit früher Berufsbildung erhöhte Quoten (Österreich, Schweiz, Tschechische und Slowakische Republik, 3-6%), die anderen sind mehrheitlich nicht definiert (Belgien, Deutschland, Niederlande), in Slovenien ist die Quote gering. In Ländern mit später Berufsbildung sind diese Quoten auf mittlerem Niveau und in den Ländern mit niedriger Berufsbildung sind sie gering.

Die Abb.3 fasst dieses Bild zusammen, indem die Länder nach der vereinfachten Berufsbildungstypologie in einer Rangreihe der summierten Zugangsraten in die Tertiären Ausbildungen gekennzeichnet werden. Man sieht trotz aller Undeutlichkeiten und der fehlenden Informationen ziemlich klar einen Unterschied zwischen Ländern mit später vs. früher Berufsbildung hinsichtlich der Hochschulzugänge. Versucht man die gefundenen Strukturierungen zwischen Berufsbildungstypen und Hochschulstrukturen zusammenzufassen, so ergibt sich (bei vielen weiteren offenen Fragen, die intensivere Analysen erfordern) folgendes Gesamtbild:

- Niedrige Berufsbildung ist tendenziell auch mit niedriger Hochschulbildung in allen Typen verbunden (dies gilt v.a. für Mexiko und die Türkei, weniger für Ungarn, das auch bei der Berufsbildung ein Grenzfall ist)
- Mittlere Berufsbildung enthält unterschiedliche Subtypen, ist aber insgesamt tendenziell mit einer gegenüber allen anderen BB-Typen erhöhten berufsbildenden Hochschulbildung von Typ B verbunden und auch mit einer tendenziell etwas erhöhten Hochschulbildung von Typ A; zwischen Typ A und Typ B gibt es keinen systematischen Zusammenhang, Typ C ist breit verteilt. Hier spricht das vorhandene Muster für eine arbeitsteilige und kompensierende Wirkung von Berufs- und Hochschulbildung
- Späte erhöhte Berufsbildung ist tendenziell mit den höchsten Quoten in Hochschulen des Typs A, mit mittleren Quoten des Typs C und niedrigen Quoten des Typs B verbunden. Hier scheint die Beziehung bis zu einem gewissen Grad additiv zu sein, die Konstellation spricht für Übergänge aus der Berufsbildung in die Hochschulbildung; dies kann darauf hindeuten,

dass die Berufsbildung auf der Sekundarstufe nicht ausreichend ist und der Ergänzung durch Hochschulstudien bedarf

- Frühe erhöhte Berufsbildung ist mit eher niedrigen Quoten in Hochschulstudien der Typen A und B und mit den höchsten Quoten in Typ C verbunden. Diese Konstellation spricht auch für ein arbeitsteiliges Muster, jedoch mit einem höheren Gewicht auf der Berufsbildung und einem gewissen Schwerpunkt der Hochschulbildung auf den gehobenen wissenschaftlichen (Doktorats)-Studien.

Dieses Muster von niedrigen Zugangsquoten in A und hohen Zugangsquoten in C, das bei genauerer Inspektion in allen Systemen mit erhöhter Berufsbildung (früh oder spät) tendenziell sichtbar ist, kann auch als Hinweis auf traditionelle akademische ‚Elite‘-Systeme im Hochschulwesen interpretiert werden. Es ist sichtbar in Österreich und der Schweiz (aber nicht in den anderen Systemen früher Berufsbildung), wie auch in den mediterranen Systemen von Portugal, Spanien und Griechenland (wobei die letzteren beiden auch einen erhöhten Anteil von Typ B zeigen), nicht aber in Italien.

Österreich zeigt insgesamt eine herausgehobene Struktur mit einer der höchsten Berufsbildungsquoten und einer der niedrigsten Hochschulzugangsquoten, bei einem gleichzeitig stark etablierten Übergangsweg von der Berufsbildung in das Hochschulwesen (Erwerb der Hochschulberechtigung an den Berufsbildenden Höheren Schulen-BHS) und einer ‚Elite-Struktur‘ im Hochschulwesen mit niedrigen Quoten in den Typen A und B und einer der höchsten Quoten in den akademischen Studien von Typ C.

Abb.1: Kombinierte Klassifikation von Berufsbildungssystemen aufgrund von PISA 2006 und Education at a Glance 2006

	BB auf oberer Sekundarstufe nicht definiert	(1) Frühe Selektion, BB auf oberer Sekundarstufe unter Durchschnitt	(2) Mittlere od. späte Selektion, BB auf oberer Sekundarstufe unter Durchschnitt	(3) Frühe od. mittlere Selektion, BB auf oberer Sekundarstufe über Durchschnitt	(4) Späte Selektion, BB auf oberer Sekundarstufe über Durchschnitt
(1) Späte Selektion, keine BB mit 15 Jahren	CND, NZ, UK, US, LV		IS, PL**, E**		AUS, DK, FIN, NOR, S, Späte Berufsbildung
(2) Mittlere Selektion, niedrige BB mit 15 Jahren	EE, LT		EL, IT, PT, Mittlere	LUX	
(3) Mittlere Selektion, mittlere BB mit 15 Jahren	RO		Berufsbildung IRL, JP, KOR,		
(4) Frühe Selektion, niedrige BB mit 15 Jahren	BG	HU, MEX, TR** Niedrige Berufsbildung		CH, CZ, SK Frühe	
(5) Frühe Selektion, niedrige od. mittlere BB mit 15 Jahren				BE, GER*	
(6) Frühe oder mittlere Selektion, hohe BB mit 15 Jahren				Berufsbildung AT, NL, SI	

Abkürzungen siehe Abb.2

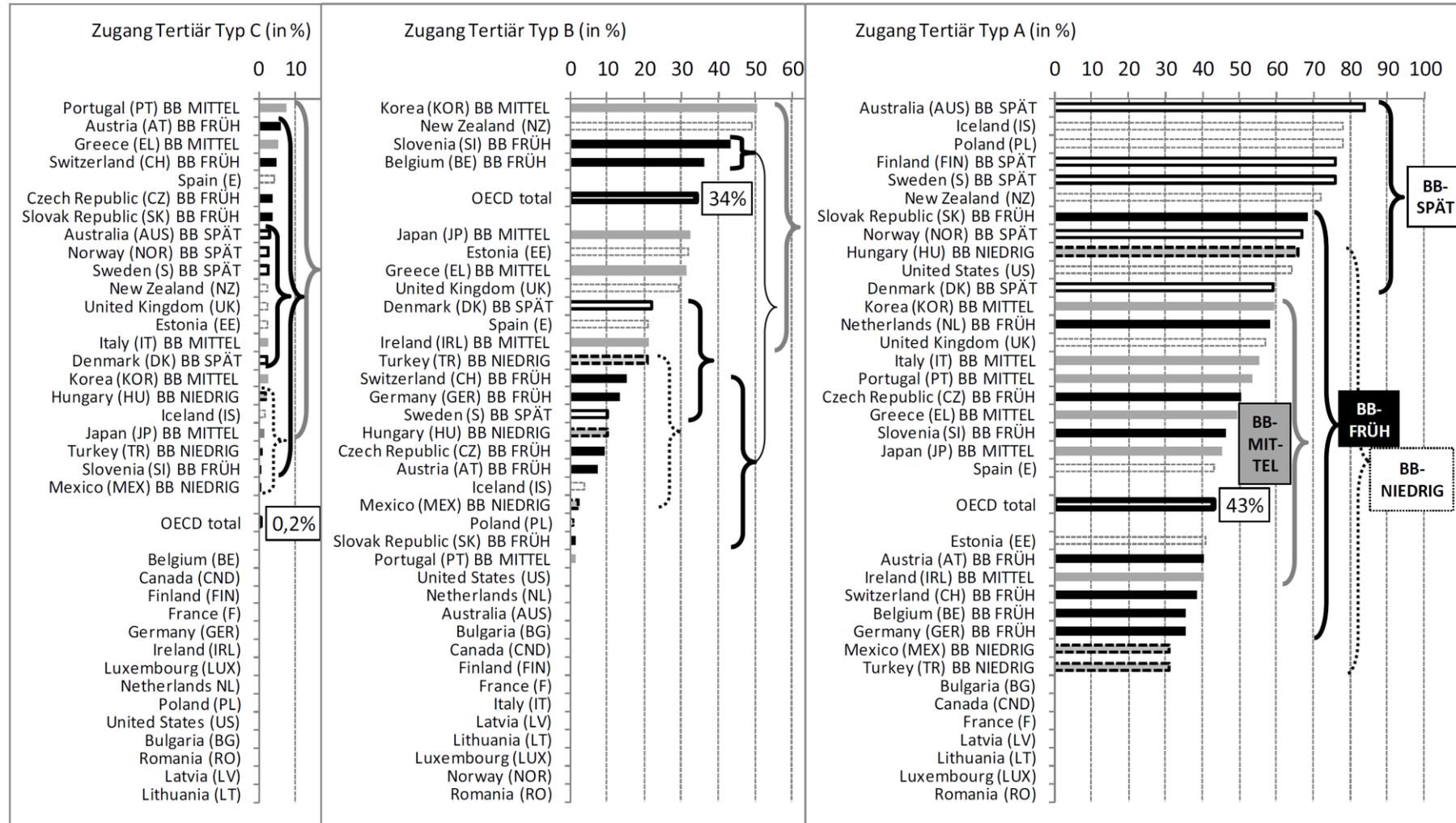
Definitionen aus Verteilungen abgeleitet:

Selektion Früh (10-12 Jahre) Mittel (13-15 Jahre) Spät (16 Jahre);

Berufsbildung (BB) mit 15 Jahren keine (0%) niedrig (bis 20%) mittel (20-40%) hoch (über 40%), * BB mit 15 Jahren nicht definiert; BB auf oberer Sekundarstufe niedrig (bis Durchschnitt 46,5%) hoch (über Durchschnitt), ** Grenzfälle mit BB nahe Durchschnitt.

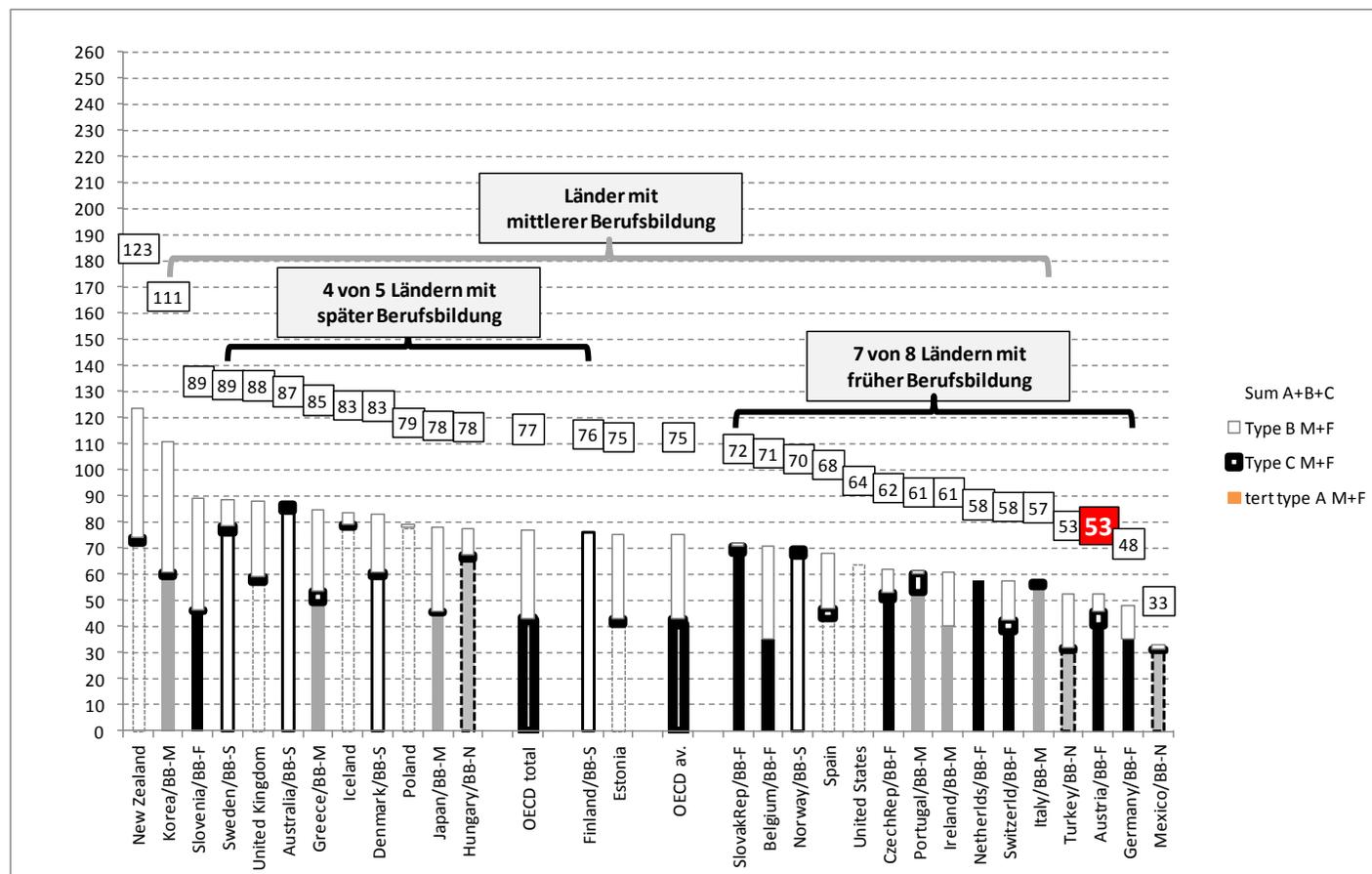
Quelle: Eigene Berechnung aufgrund von PISA 2006 (Zeilen) und OECD-Education at a Glance 2006

Abb.2 (Evtl ANNEX) Berufsbildungstypologie und Zugang zum Hochschulwesen nach OECD-Typologie



Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von OECD-Educationa at a Glance 2006 und PISA 2006

Abb.3 (Evtl. ANNEX) Summe der Zugänge in Tertiäre Ausbildungen Typ A+B+C, Länder geordnet nach der Summe, Kennzeichnung nach Typologie der Berufsbildung



Anmerkung: Rechnerische Summe der Zugänge in Tertiäre Ausbildungen (kann Überschneidungen beinhalten, daher manchmal über 100%); BB-F= frühe Berufsbildung; BB-S = späte Berufsbildung; BB-M = mittlere Berufsbildung; BB-N = niedrige Berufsbildung

Quelle: Eigene Darstellung und Berechnung aufgrund von OECD-Education at a Glance 2006

(2) Die geschichtete untere Sekundarstufe setzt sich in einer geschichteten Berufsbildung fort; die doppelqualifizierenden BHS fungieren als Aufstiegsweg in die Hochschule und schirmten bisher den Elitestrang höherer Bildung gegenüber den AufsteigerInnen ab

Das System früher Berufsbildung baut auf der sehr früh im Alter von 10 Jahren in zwei Schultypen geschichteten Allgemeinbildung auf (Stufen 5-8: in sich differenzierte Hauptschule für etwa drei Viertel der Jugendlichen und Allgemeinbildende Höhere Schule-AHS als ‚Elite-Strang‘, der zur Hochschulreife ‚Matura‘ führt). Innerhalb der Hauptschule besteht eine Leistungsdifferenzierung, die bei guten Leistungen einen Übergang in die höheren Zweige der oberen Sekundarstufe (Stufen 9-12/13) ermöglicht. Ab Stufe 9 setzt die Berufsbildung ein, die in drei allgemeine Leistungsniveaus geschichtet ist:

(1) Lehrlingsausbildung am unteren Ende (beginnend in der 10.Stufe nach einem Übergangsjahr),

(2) 1-, 2-, 3- oder 4-jährige berufsbildende mittlere Schulen (BMS), deren Abschlüsse mit denen der Lehrlingsausbildung etwa äquivalent sind, und

(3) 5-jährige berufsbildende höhere Schulen (BHS), die neben den beruflichen Abschlüssen auch die Hochschulberechtigung vermitteln,

wobei die meisten fachlichen Spezialisierungsbereiche auf allen drei Ebenen angeboten werden. Wichtig für die Frage der ‚Tertiarisierung‘ sind die Berufsbildenden Höheren Schulen. Diese wurden in den Zeiten der Industrialisierung und Liberalisierung des späten 19.Jahrhunderts aufgebaut und in den 1950ern und 1960ern als Parallelinstitution zur ‚akademischen‘ Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) (früheres Gymnasium) als feste Bestandteile des Bildungswesens etabliert und ab den 1970ern massiv erweitert. Sie bieten gleichzeitig einen weithin akzeptierten gehobenen Berufsabschluss und eine (fast) allgemeine Hochschulberechtigung, die auch von den AbsolventInnen in beträchtlichem Maße für Übergänge in die Hochschulen wahrgenommen wird.

Diese Schulen fungieren als Aufstiegsweg für die Nachkommen der weniger gebildeten Haushalte. Ab den 1970ern wurden diese Schulen – v.a. im technischen Bereich – massiv auch als Alternative zu Hochschulstudien propagiert. Diese Entwicklung hat für längere Zeit die gleichzeitige Bewahrung der Universitäten als ‚Elite‘-Institutionen und eine gewisse Öffnung des Bildungswesens für Aufstiege ermöglicht. Im Unterschied zu anderen Ländern

(z.B. in Deutschland) wurden diese Schulen entgegen zeitweiligen Vorschlägen und Plänen letztlich weder in den Hochschulbereich ‚upgegradet‘ noch durch die Gründung von postsekundären Akademien erweitert.³

Österreich hat auch den Hochschulsektor bis in die 1990er nicht differenziert sondern vereinheitlicht, indem z.B. die Technischen Hochschulen und dann auch die Kunsthochschulen in Universitäten, beide mit Forschungsauftrag, umgewandelt wurden. Im Unterschied zu den traditionellen Universitäten sind diese letzteren Institutionen aus gehobenen Gewerbeschulen heraus entstanden.

Abb.6 zeigt die längerfristige Entwicklung der allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen im Vergleich zur Entwicklung der Hochschulen in Österreich. Die verfügbaren Datenreihen sind unterschiedlich lang, daher wurde die relative Entwicklung auf 1970/71 bezogen. In diesem Jahr wurde für das Schulwesen eine gewisse Weichenstellung durch die damalige sozialistische Bundesregierung vorgenommen, indem das Wachstum der weiterführenden und höheren Schulen von der (akademischen) Allgemeinbildung in die Berufsbildung umgelenkt werden sollte. Man sieht dies v.a. in der relativen Darstellung, wo die SchülerInnenzahlen seit 1970/71 in der Allgemeinbildung auf das 1,5-Fache, in der Berufsbildung jedoch fast auf das 5-Fache gestiegen sind; das Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung hat sich in dieser Periode in etwa umgedreht. Bei den AbsolventInnen zeigt sich diese Schere in der relativen Darstellung noch ein wenig deutlicher.

Im Hochschulsektor sieht man die Dominanz der Universitäten, die erst sehr spät (quantitativ bedeutsam erst ab ca. 2000) ein wenig durch die Fachhochschulen ergänzt wurde, die nicht-universitären postsekundären Akademien in einigen Berufsbereichen (Gesundheit, Soziales, LehrerInnenbildung) machen nur einen sehr kleinen Anteil des Tertiären Bildungswesens aus. Die Universitäten sind bei den Studierenden wie auch bei den AbsolventInnen im vergleichbaren Zeitpunkt weniger stark gewachsen als die Berufsbildenden Schulen (auf das 3,5-Fache gegenüber dem 4,7-Fachen bei den Studierenden; bei den AbsolventInnen beträgt

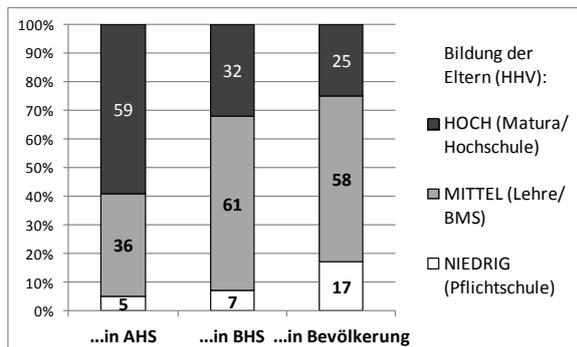
³ Dies wurde nur in der LehrerInnenbildung vorgenommen, wo die vormaligen ‚LehrerInnenbildungsanstalten (LBAs)‘ in eine spezielle Form von akademischen allgemeinbildenden höheren Schulen umgewandelt wurden und die LehrerInnenbildung für die Pflichtschulen in neue postsekundäre ‚Pädagogische Akademien‘ verlagert wurde; ähnliches wurde im Bereich der Sozialarbeit durch die Gründung von ‚Sozialakademien‘ vorgenommen. Pläne von Ende der 1960er, auch im technischen und wirtschaftlichen Bereich derartige postsekundäre Akademien zu etablieren, wurden jedoch fallen gelassen.

die Relation 4,5 vs. 6,4); der Hochschulsektor insgesamt ist etwa gleich stark gewachsen wie die höhere Berufsbildung (auf das 4,5-Fache bei den Studierenden bzw. das 6,9-Fache bei den Abschlüssen).

Zwei Aspekte sind in dieser Entwicklung hervorzuheben, erstens die unterschiedliche soziale Zusammensetzung der SchülerInnen in den höheren allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, und zweitens die hohen und differenzierten Übergangsraten aus der höheren Berufsbildung in die Hochschulbildung. Es gibt in Österreich nur wenig aussagekräftige Daten und Analysen zur sozialen Zusammensetzung der SchülerInnen. Vergleicht man den Hintergrund der 17-jährigen SchülerInnen in AHS und BHS hinsichtlich des Bildungsstandes der Eltern (HaushaltsvorständInnen), so ergibt sich in beiden Schultypen ein Anteil von 5-7% an Eltern mit maximal Pflichtschulbildung (gegenüber 17% in der Elternbevölkerung); die Proportion zwischen einem Elternhaus mit mittlerem Bildungsstand vs.

Hochschulberechtigung (,Matura‘ in Österreich) oder Hochschulbildung ist in diesen beiden Bereichen ziemlich genau umgekehrt: Von den SchülerInnen in BHS haben 61% Eltern ohne Studienberechtigung oder Hochschulbildung (dies ist etwa proportional zu allen Eltern mit 58%), von den SchülerInnen in AHS sind das nur 36%; eine mit 59% deutliche Mehrheit der SchülerInnen in AHS hat Eltern, die zumindest über eine Hochschulberechtigung verfügen (dieser Anteil ist mehr als doppelt so hoch als unter allen Eltern, wo nur 25% über zumindest Hochschulberechtigung verfügen). Man sieht hier einerseits, dass mit der Expansion der BHS zusätzliche Aufstiegsmöglichkeiten geschaffen wurden, dass aber gleichzeitig der traditionelle Weg in das Hochschulwesen über die AHS in sehr hohem Maße der Statusreproduktion der ,Gebildeten‘ dient.

Abb.4 Bildungsstand der Eltern von 17-jährigen SchülerInnen nach höheren Schultypen im Vergleich zur Bevölkerung

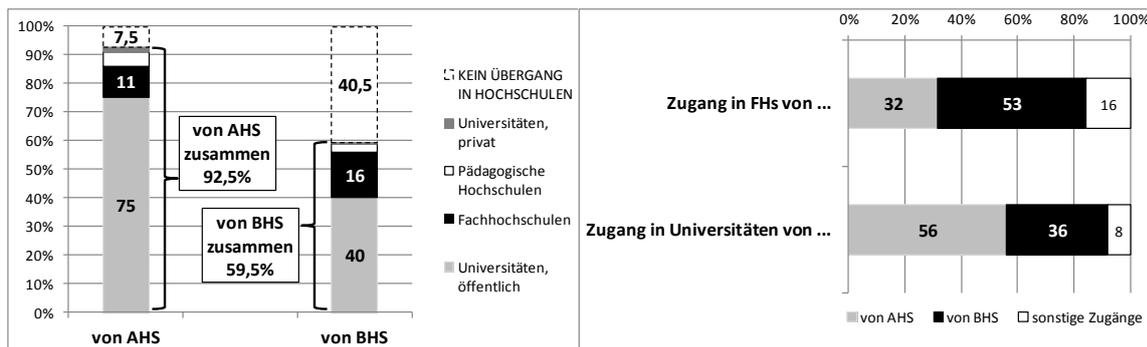


Quelle: Eigene Berechnung aufgrund von Arbeitskräfteerhebungen 2005-07 (vgl. auch Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd.I)

Der zweite Aspekt, der Übergang aus der Berufsbildung in das Hochschulwesen, zeigt dass über 90% der AbsolventInnen aus dem allgemeinbildenden ‚Elite-Strang‘ AHS in das Hochschulwesen übergehen, und dass aber auch 60% der AbsolventInnen aus den Berufsbildenden Höheren Schulen in das Hochschulwesen übertreten. Die Übergänge aus den AHS finden v.a. in die öffentlichen Universitäten statt (12% der Übergänge), während aus den BHS ein deutlich höherer Anteil der AbsolventInnen in die Fachhochschulen übertritt (27% der Übergänge); die neu in Pädagogische Hochschulen umbenannten und formell aufgestuften Institutionen der PflichtschullehrerInnen-Ausbildung (früher Pädagogische Akademien) und die Privatuniversitäten machen nur einen kleinen Teil der Übergänge aus. Umgekehrt kommen mehr als die Hälfte der Zugänge in die Fachhochschulen, und auch ein Drittel der Zugänge in die Universitäten aus den Berufsbildenden Höheren Schulen.

Diese Konstellation bedeutet, dass de facto nur etwa die Hälfte der beruflich qualifizierten AbsolventInnen aus den 5-jährigen BHS nach ihrem Abschluss tatsächlich voll dem Arbeitsmarkt zur Verfügung steht, die andere Hälfte studiert weiter bzw. beginnt wenigstens ein Studium an einer Hochschule. Interessanterweise wird dieses Phänomen so gut wie nicht thematisiert, und es stehen auch keine tiefergehenden statistischen Informationen über die Umstände dieses Zusammenhangs zur Verfügung.

Abb. 5 Übergänge aus der Berufs- und Allgemeinbildung in das Hochschulwesen



Quelle: BMWF Universitätsbericht 2011, S. 171 (Übergang), NBB 2009, Indikator c5, S. 66 (Zugang; vgl. auch Statistik Austria, Bildung in Zahlen 2009/2010, S.53).

Einerseits gibt es im österreichischen Hochschulwesen eine hohe Abbruchrate (Universitäten fast 40% der BeginnerInnen, darunter 32% innerhalb der ersten drei Semester sowohl in Bologna-Bachelor-Studien als auch in den früheren Diplomstudien; Fachhochschulen 19% Bologna-Bachelor-Studien und 23% aus früheren Diplom-Studien). Es wird jedoch weder statistisch erfasst noch in der Diskussion und Bewertung beachtet, dass AbbrecherInnen, die vorher eine BHS absolviert haben, über eine vollwertige Berufsbildung bereits verfügen (ohne dass nähere Informationen zur Verfügung stehen, kann man annehmen, dass dies für die Hälfte der AbbrecherInnen gilt; diese ‚StudienabbrecherInnen‘ haben also einen gewissen zusätzlichen Input zu ihrer BHS-Ausbildung bekommen, was die Problematik sicherlich beträchtlich mildert).

Andererseits wird aber auch die Frage nicht gestellt, was es für die Einschätzung der BHS-Abschlüsse bedeutet, dass mehr als die Hälfte der AbsolventInnen weiter zu studieren beginnen, und es gibt auch keine näheren Informationen dazu,: Man muss doch jedenfalls davon ausgehen, dass sie sich davon etwas erwarten, und man kann in ökonomischer Interpretation rationaler Entscheidungen annehmen, dass die Anreizkonstellation so viel Nutzen-Zuwächse durch das Hochschulstudium gegenüber einer Beschäftigung auf BHS-Niveau verspricht, dass die dadurch entstehenden Kosten zumindest aufgewogen werden. Zur Nutzen-Seite gibt es erst seit kurzem detaillierte Rendite-Schätzungen (STEINER, SCHUSTER und VOGTENHUBER 2007): Gegenüber dem Abschluss der Pflichtschule bringt der BHS Abschluss im Durchschnitt eine um 50% höhere Rendite bei den Männern

und eine Erhöhung um 40% bei den Frauen; darin schlägt sich die starke geschlechtsspezifische Segregation der Fachrichtungen in der österreichischen Berufsbildung nieder (in den technischen BHS sind 86% männlich; in den kaufmännischen sind 61% und in den wirtschaftsberuflichen Schulen sogar 92% weiblich; letztere sind die ehemaligen Schulen für ‚wirtschaftliche Frauenberufe‘), die in unterschiedlichem Ausmaß Erwerbs- und Einkommenschancen begründen. Vergleicht man die Renditen nach Fachrichtungen, so liegen diese bei den technischen und kaufmännischen BHS nahe beim Durchschnitt der BHS; die wirtschaftsberuflichen Schulen liegen um 10%-Punkte niedriger, was die erhöhte Studienneigung dieser AbsolventInnen erklärt.

Die Renditen der Hochschulstudien liegen gegenüber den PflichtschulabsolventInnen um fast 80% (männlich) bzw. 70% (weiblich) höher, und übersteigen damit deutlich die Renditen der BHS-Abschlüsse. In den wichtigsten Fachrichtungen ist die Differenz zu den BHS-Renditen noch stärker als im Durchschnitt: Ein Wirtschaftsstudium bringt das Doppelte (+100% gegenüber Pflichtschule im Vergleich zu +48% für BHS-Abschlüsse), und auch im technischen Bereich liegt die Rendite von einem Hochschulstudium mit +88% deutlich über der Rendite der technischen BHS von +52% (relativ ausgedrückt ist das eine Erhöhung um fast 70%). Diese Unterschiede sind insofern bemerkenswert, als die ‚Mainstream‘-Diskussion unermüdlich die Einschätzung wiederholt, und auch ‚wissenschaftlich‘ zu beweisen sucht, dass die BHS-Abschlüsse in Österreich den Hochschulabschlüssen äquivalent seien. (Zitate) Solange keine Informationen und Schätzungen über Einkommen und Renditen verfügbar waren, konnte dies auch noch mit größerer Sicherheit behauptet werden als heute, wo diese Unterschiede auch im quasi ‚offiziellen‘ Nationalen Bildungsbericht dokumentiert sind (vgl. NBB 2009, Indikatoren D13 und D14, S. 104-107). Diese Unterschiede in den Renditen bieten eine plausible Erklärung der hohen Studienneigung. Das Ausmaß der Übergänge in die öffentlichen Universitäten variiert nach den Fachbereichen, sie sind niedriger aus den technischen Schulen (30%) und höher aus den kaufmännischen (38%) und wirtschaftsberuflichen Schulen (41%; STATISTIK AUSTRIA 2001, S.53).

Auf der Kostenseite ist die Einschätzung schwieriger, und weniger gut durch empirische Befunde untermauert. Der wichtigste Faktor sind hier die Opportunitätskosten in Form von entgangenem Einkommen, die direkten Studienkosten sind vergleichsweise niedrig, es gab nur für eine kurze Periode allgemeine Studiengebühren von EUR 363.- pro Semester). Die entgangenem Einkommen sind nach Hochschul- und Studienbereichen sehr unterschiedlich

einzuschätzen. Grundsätzlich bestehen an den Universitäten sehr ‚offene‘ Formen des Studiums; es gibt keine Studienplätze, die Studienaktivität und –intensität ist den Studierenden im Prinzip überlassen, wenn es auch weit gestreute Praktiken gibt, wie dies dann tatsächlich gehandhabt wird (diese liegen zwischen den Extremen von ‚Ellebogen-Anarchie‘ bis zu selektiven Prüfungs- und Betreuungsverhältnissen, und korrelieren auch mit den Fachbereichen; Professoren, die bis zu 80 Abschlussarbeiten gleichzeitig betreuten gehörten z.B. in den Sozial und Geisteswissenschaften bis vor wenigen Jahren noch zur ‚Normalität‘, nach Bologna werden hier zunehmend Formen von ‚Graduate-Schools‘ etabliert, die eine stärkere Organisation etablieren). Das Pendant zu diesen Formen des Studiums ist ein hohes Ausmaß an Erwerbstätigkeit unter den Studierenden. Dieses wurde noch bis vor kurzem tabuisiert, die Etablierung der Studierenden-Sozialerhebung hat jedoch die empirische Basis zu diesen Fragen in den letzten Jahren deutlich verbessert (<http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/2011.php>). Etwa die Hälfte der Studierenden sind durchgängig während des Semesters in unterschiedlichem Ausmaß beschäftigt, ein Fünftel mehr als 20 Stunden (UNGER, ZAUSSINGER et. al. 2010, S.134-135). Im FH-Bereich sind die Studienbedingungen stark organisiert, was zu erhöhten Opportunitätskosten führt; hier wurden Studien für Berufstätige etabliert (93 von 351 Studiengängen sind berufsbegleitend organisiert und 68 berufsbegleitend kombiniert mit Vollzeit-Ausbildung, zusammen fast die Hälfte der Studiengänge mit einem Drittel der Studierenden; vgl. FHR 2011, S.49 und Beil.30).

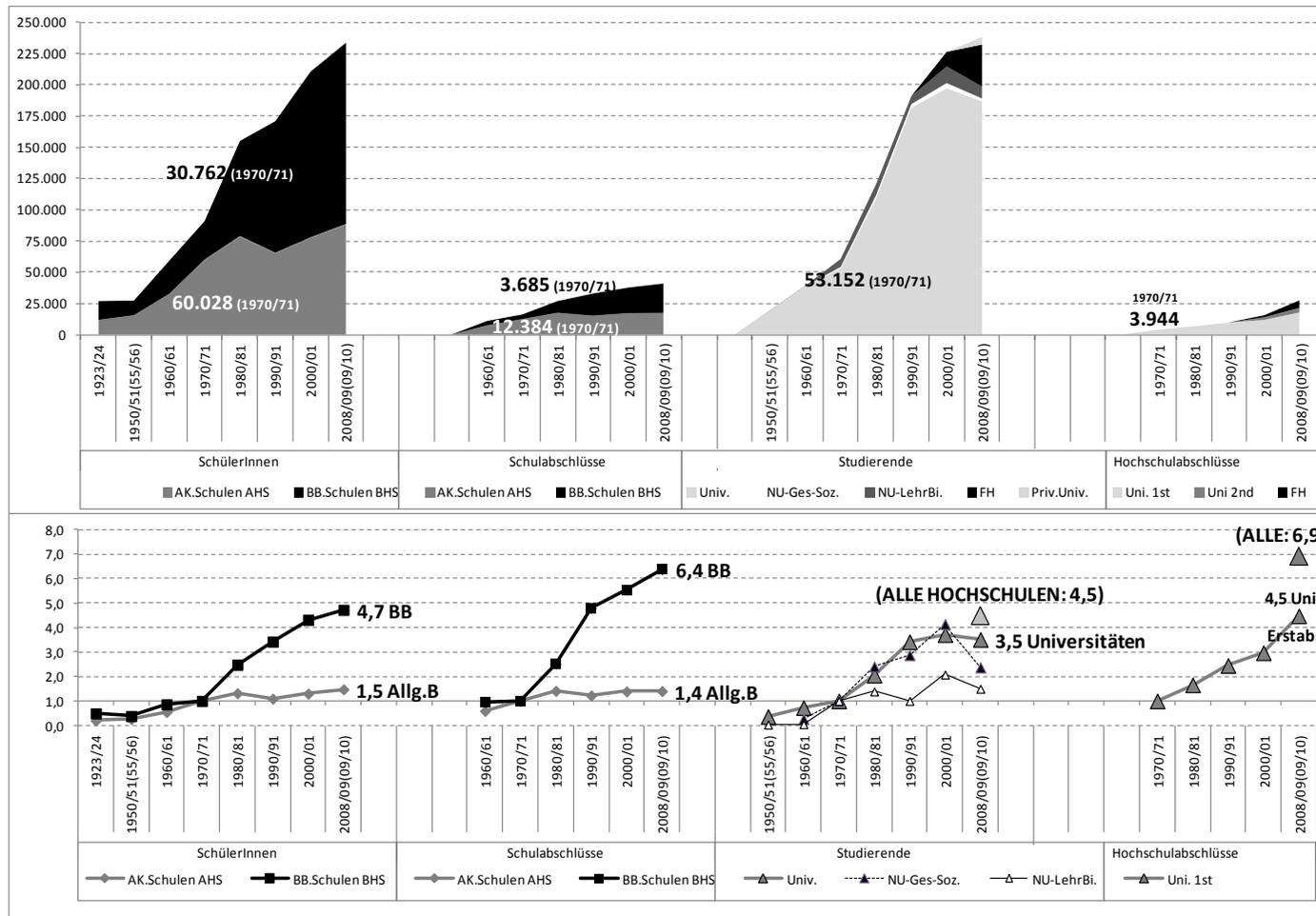
Aktuell sind die Studienbedingungen an den Universitäten in starker Veränderung begriffen, indem mit der Bologna-Reform eine verstärkte Organisation durchgesetzt wird; in jüngster Zeit wird im Zusammenhang mit heftigen Finanzierungsdiskussionen auch die Durchsetzung eines Studienplatzkonzeptes mit quantitativen Festlegungen und – letztlich – auch Beschränkungen ernsthaft ventiliert. Man kann all diese Diskussionen, die auch durch eine zunehmende Zahl von Studierenden aus dem deutschsprachigen EU-Ausland mit bedingt sind, und seit Jahren um Zulassungsregeln und Studiengebühren kreisen, als Ausdruck der Spannungen zwischen der traditionellen Organisationsform eines ‚Elite-Studiums‘ und der zunehmend virulent werdenden ‚Massen-Hochschule‘ begreifen. Es ist zu erwarten, dass sich die ins Auge gefassten Veränderungen auch auf die Bedingungen für die BHS-AbsolventInnen auswirken werden; beispielsweise kann sich die Gestaltung von Selektionsmechanismen differentiell auswirken; eine weitere Frage, die stark diskutiert wird,

besteht darin, inwieweit die Etablierung der Bachelor-Studien die Anreizkonstellationen zuungunsten der BHS verändern könnte, da diese doch gegenüber den AHS teilweise einen deutlich erhöhten Aufwand von den SchülerInnen erfordern; wenn die Selektionsmechanismen auf dem Stoff- oder Kompetenzprofil der AHS aufbauen, kann dies die Zugangschancen der BHS negativ beeinflussen und deren Kosten erhöhen; wenn umgekehrt Anrechnungen etabliert werden, kann dies wiederum andere Konstellationen erbringen.

Eine wichtige Frage im Zusammenhang mit dem Übergang zwischen Berufsbildung und Hochschulwesen bezieht sich auch auf die Wahl der Fachrichtungen. Im Prinzip sind hier verschiedenste Kombinationen möglich, so dass sowohl der eingeschlagene Weg fortgesetzt werden kann (Maschinenbau BHS und Maschinenbau-Studium an der Technischen Universität), als auch mehr oder weniger kreative Kombinationen, z.B. Technik und Wirtschaft, oder Wirtschaft und Technik, oder aber auch Wirtschaft und Soziales, etc. gewählt werden können. Auch zu dieser Frage gibt es keine Informationen, und sie wird in der Diskussion kaum thematisiert, bzw. ist auch umstritten. Exemplarische Auswertungen auf regionaler Ebene deuten darauf hin, dass eine Fortsetzung des eingeschlagenen Weges von etwa der Hälfte der ÜbergängerInnen gewählt wird, was sehr lange und (kosten)-intensive Ausbildungen von bis zu 10 Jahren (5 Jahre BHS + 3 Jahre Bachelor + 2 Jahre Master) bedingt. Die Bewertungen dieser Variante variieren zwischen besonders guter kumulativer Ausbildung und Verschwendung von Mitteln durch Redundanzen; teilweise werden Anrechnungsmöglichkeiten gefordert, die jedoch die Anreize in Richtung dieser Variante verstärken würden.

Ein Faktor, der bei der Wahl der Kombinationen in Rechnung gestellt werden muss, ist die ‚Richtigkeit‘ der früheren Wahl aus der Sicht der AbsolventInnen: Nachträglich erkannte ‚falsche‘ Wahlen können korrigiert werden. Dazu gibt es nur wenige verlässliche Informationen, die jedoch auf hohe Anteile von Bildungs-Wahlen in der Sekundarstufe hindeuten, die nicht so gut mit den Interessen und Erwartungen übereinstimmen (EDER 2006, 2010; LASSNIGG 2008). Die quantitativen Relationen könnten darauf hindeuten, dass gute Wahlen auf der Sekundar-Ebene mit einer Fortsetzung des Weges im Hochschulwesen korrelieren könnte; in diesem Fall würden jedoch gerade die besonders gut motivierten BHS-AbsolventInnen dem Arbeitsmarkt zunächst als solche verloren gehen, um später dann auf einer Stufe höher zurück zu kommen.

Abb.6 (Evtl. ANNEX) Entwicklung der SchülerInnen-, Studierenden- und AbsolventInnen-Zahlen 1924-2008 (oben ABSOLUT, unten RELATIV, 1970/71 = 1)



Anmerkungen: AK = akademische Schulen; BB = Berufsbildung; NU = Nicht-universitäre Einrichtungen; Ges-Soz. = Gesundheit/Soziales; LehrBi. = LehrerInnenbildung; Uni 1st, 2nd = Erst-, Zweitabschlüsse

Quelle: Eigene Berechnungen aufgrund der österreichischen Schul und Hochschulstatistiken (Statistik Austria, BMWF-Universitätenberichte)

(3) Spätes und restriktives FH-System verlängert BHS-Ausbildung und bremst möglicherweise die Tertiarisierung.

Erst in den 1990ern wurde ein Fachhochschulsektor aufgebaut. Dieser wurde jedoch wiederum im Unterschied zu den meisten anderen Fachhochschule-Modellen (mit Ausnahmen in den kleineren Bereichen der Sozial- und Gesundheitsberufe) nicht durch ‚Upgrading‘ der höheren berufsbildenden Schulen (oder Akademien) sondern in Form völlig neuer Ausbildungsgänge von ‚Bottom-up‘ errichtet, mit der Zielsetzung einer berufsbezogenen Hochschulausbildung, die stark praxisorientiert und in engem Kontakt mit der Wirtschaft arbeiten sollte. Es wurden auch nicht Institutionen errichtet, sondern Studiengänge, die erst in einem zweiten Schritt, wenn eine gewisse Größe erreicht wurde, zu Fachhochschulen institutionalisiert wurden.

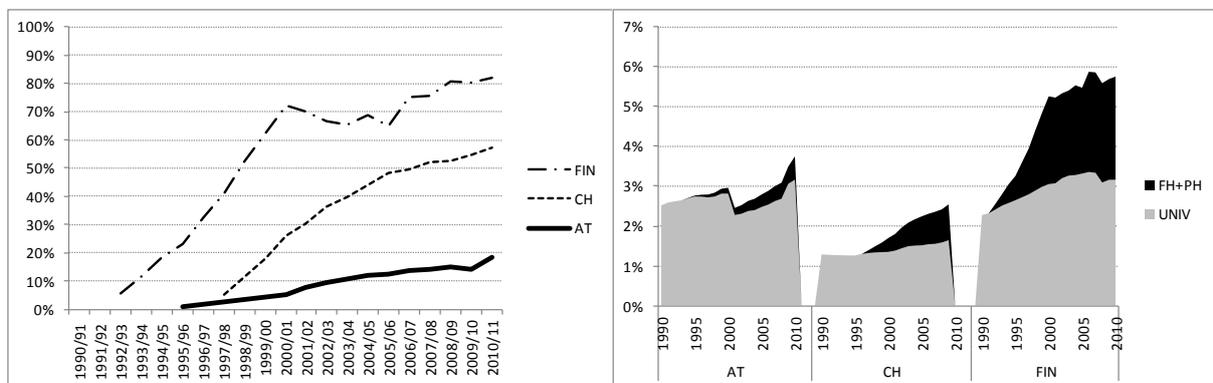
Im Vergleich zu den Universitäten ist dieser Sektor klein, und seine Forschungsorientierung ist konstruktionsbedingt gering. Nach Bologna wurde der FH-Sektor auf Bachelor und Master Niveaus eingestuft, für Doktorats-Studien muss der Übergang an die Universität individuell durch die Suche nach Betreuungspersonen gefunden werden. Obwohl mit den FHs ursprünglich auch eine Öffnung der höheren Bildung zur Lehrlingsausbildung und den mittleren Schulen angestrebt war, wird der FH-Sektor v.a. von den AbsolventInnen der BHS und AHS frequentiert (siehe oben). Die größte Gruppe sind BHS-AbsolventInnen, die häufig in den gleichen Fachbereichen weiterstudieren.

Die FHs absorbieren also einen beträchtlichen Teil des Angebotes an gehobenen Berufsqualifikationen von der Sekundar-Ebene und führen dann oft in Summe zu 10-jährigen spezialisierten Abschlüssen. Eine große Frage sind hier Anrechnungen zwischen BHS und FHs, die jedoch (im Widerspruch zur verbreiteten Einschätzung, die BHS wären ‚hochschuläquivalent‘) bisher nur sehr sparsam vergeben werden.

Die Abb. zeigt die Entwicklung Österreichs im Vergleich zu den zwei Ländern, die ebenfalls in den 1990ern einen FH-Sektor aufgebaut haben, und illustriert eindrücklich die österreichischen Besonderheiten, die sich aus dem ‚bottom-up‘-Aufbau ergeben haben: Der FH-Sektor ist in der Zwischenzeit in der Schweiz und in Finnland im Vergleich zu den Universitäten auf das drei- bis vier-Fache gewachsen, was auch entsprechende Auswirkungen auf die Studierenden-Quoten hatte, da dieses Wachstum im Wesentlichen zusätzlich zu den

Universitätsstudien stattgefunden hat (in Österreich zeigt sich ein vorübergehender Einbruch um 2000, der aufgrund der vorübergehenden Einführung von allgemeinen Studiengebühren eingetreten ist, und zu einem beträchtlichen Teil als ‚statistische Bereinigung‘ von ‚inaktiven Studierenden‘ erfolgte). In Finnland ist das ursprünglich etwa gleich große Hochschulsystem fast verdoppelt worden, in der Schweiz ist es etwa um die Hälfte gewachsen, und in Österreich gerade um ein Fünftel.

Abb.7 Vergleich der Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen in Österreich, Schweiz und Finnland (links: Relation der FH- und PH-Studierenden an Universitäten; rechts: Anteile der Studierenden an der Bevölkerung; 1990-2010)



Quelle: eigene Berechnung aufgrund von Statistik Austria; Bundesamt für Statistik Schweiz; Statistics Finland ergänzt durch MoE/Opetusministeriö; OECD (Bevölkerung)⁴

⁴ Statistik Austria:

http://www.statistik.at/web_de/static/belegte_studien_ordentlicher_studierender_an_oeffentlichen_universitaeten__021632.xlsx; http://www.statistik.at/web_de/static/studierende_an_fachhochschul-studiengaengen_1994_-_2010_021633.xlsx; http://www.statistik.at/web_de/static/lehramt-studierende_an_paedagogischen_hochschulen_201011_040594.xlsx;

Bundesamt für Statistik Schweiz:

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/data/blank/01.Document.21607.xls>

Statistics Finland: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_koulutus_en.html; ergänzt durch Ministry of Education/Opetusministeriö 2000, 2005, 2006

OECD - Bevölkerung: <http://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=254>

2. Entwicklungsfragen der Berufsbildung: Bewertung der Hierarchie im Qualifikationsrahmen, fehlender und oberflächlicher Kompetenzdiskurs, unklare Signale von der Qualifikationsnachfrage und Orientierungsprobleme bei der frühen Wahl

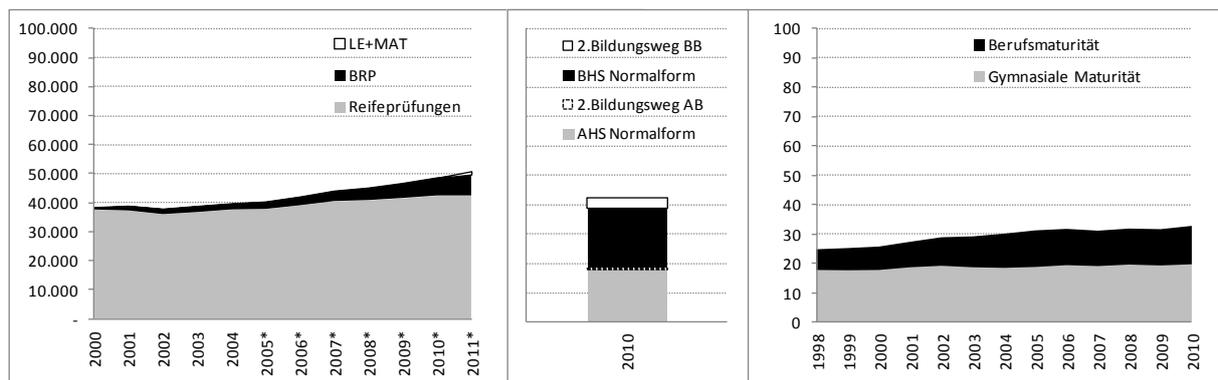
(4) Die EQR-NQR-Entwicklung macht die Frage nach der Hierarchisierung des Systems explizit und die Universitäten verhindern einen einheitlichen NQR; es werden zwei Bereiche auf den Levels 6-8 etabliert (,Y-Modell').

Das österreichische Ausbildungssystem liefert in Summe berufsqualifizierende Abschlüsse auf 5 Niveaus, die von der Tradition her eine hierarchische Abfolge ergeben, von der Lehrlingsausbildung am untersten Ende, über die mittleren und höheren Schulen, bis zu den Fachhochschulen und Universitäten. Diese Abstufung unterscheidet das österreichische System deutlich von den Systemen Deutschlands und der Schweiz, wo das Duale System bzw. die Berufslehre eine deutlich ‚höhere‘ Position innerhalb der Qualifikationsstruktur innehat. In Deutschland ist dies sowohl durch das höhere Eingangs- bzw. Durchschnittsalter der Auszubildenden und durch die deutlich höhere Eingangsqualifikation in das Duale System zu zeigen, in der Schweiz ist die Berufslehre durch verschiedene Reformen der letzten Jahre deutlich aufgewertet worden, darunter durch die Berufsmaturität, die einen Zugang von der Lehre in den tertiären Bereich, insbesondere die Fachhochschulen ermöglicht hat. In Österreich setzt die Lehrlingsausbildung nach wie vor direkt auf der Pflichtschule im Alter von 15 Jahren auf (ein Drittel der Zugänge ist 15 Jahre, ein weiteres Drittel ist 16 Jahre alt; 9% sind 19 oder älter; das Durchschnittsalter im 1.Lehrjahr ist von 15,9 im Jahr 2002 auf 16,4 im Jahr 2010 gestiegen; DORNMAYER und NOWAK 2011, S.20-21), und verschiedentliche Versuche, AbsolventInnen der AHS durch Propaganda für die Lehre zu motivieren waren vollkommen erfolglos. Ebenso wurde es trotz der erklärten politischen Absicht nicht ernsthaft versucht, die Fachhochschulen so zu positionieren, dass sie einen Zugang von der Lehrlingsausbildung in das Hochschulwesen geschaffen hätten (vgl. die eingehende Analyse von WINKLER 2008; LASSNIGG 2004; dieser Zugang auf direktem Wege über Anerkennungen macht aktuell 2,3% der Zugänge aus).

Die folgende Abb. vergleicht die Relationen zwischen den Reifeprüfungen im ‚normalen‘ schulischen Kontext mit der Entwicklung der Berufsreifeprüfungen in Österreich und der Schweiz. Man sieht dass im österreichischen System ein etwas höherer Anteil eine

Reifeprüfung erwirbt (die Quote liegt bei fast 40%), wobei die berufsbildenden Abschlüsse (BHS) bereits seit kurz vor 1990 überwiegen. Die zusätzlichen Abschlüsse, die entweder im ‚Zweiten Bildungsweg‘ oder im Wege der Berufsreifeprüfung erworben werden, machen nur einen sehr geringen, wenn auch steigenden, Teil aus; es kommen auch nur etwas mehr als die Hälfte der BRP-AbsolventInnen aus der Lehrlingsausbildung, die anderen aus den berufsbildenden mittleren Schulen. Im Jahr 2010 beträgt der Anteil der BRP an den MaturantInnen 15%, in der Schweiz sind es etwa 40% (bereits vor mehr als einem Jahrzehnt 1998 waren es fast 30%).

Abb.8 Entwicklung und Struktur der Reifeprüfungen in Österreich und der Schweiz



Anmerkungen: BRP = Berufsreifeprüfung; LE+MAT = Lehrlingsausbildung und Matura; Für die BRP gibt es keine offiziellen statistischen Angaben, daher wurden die Zahlen aus verschiedenen Quellen für die Jahre mit (*) simuliert; es handelt sich dabei um ‚großzügige‘ Schätzungen. LE+MAT ist ein ganz neues Programm, das zwar rasch wächst, aber in seiner Nachhaltigkeit noch nicht abzuschätzen ist. Für Österreich wurden die Absolutzahlen verwendet, die in der Darstellung in etwa den Quoten entsprechen.

Quelle: eigene Berechnungen aufgrund von Statistik Austria, Reifeprüfungen; BMUKK, BRP; Bundesamt für Statistik Schweiz

In der Schweiz wird die Berufsmaturität als wichtigster Zugang zu den Fachhochschulen bezeichnet, statistische Unterlagen sind dazu jedoch nicht verfügbar. Institutionell besteht hier eine Berechtigung zum Zugang in den FH-Sektor, und es bestehen auch Regelungen für den Zugang an Universitäten.⁵ Wenn man die Größenordnungen der AbsolventInnen (ca. 12.000) mit den Angaben über die Studienneigung (ca. 50%) und den Eintritten in den Fachhochschulsektor (ca. 19.000) vergleicht, so würden etwa 30% der Zugänge in FHs von

⁵ Mit der Berufsmaturität an die Fachhochschule. Die Berufsmaturität berechtigt zum prüfungsfreien Eintritt in eine Fachhochschule, die mit der Grundausbildung übereinstimmt (...) Entspricht die Grundbildung nicht dem Studienbereich, wird ein 1-jähriges qualifizierendes Arbeitsmarktpraktikum zusätzlich verlangt. Mit der Berufsmaturität an die Universität. Es gibt zwei Wege, wie man mit einer Berufsmaturität den Zugang zum Studium an der Uni und ETH erwerben kann. 1. Nachholen der gymnasialen Matura in ca. 4-5 Semestern. 2. Über die Passerelle. Die Vorbereitungskurse zur Passerellenprüfung dauern 2-3 Semester und schliessen mit der Ergänzungsprüfung ab (...) Mit der Berufsmaturität die gymnasiale Maturität erwerben. Es ist möglich, nach der Berufsmaturität die gymnasiale Maturität zu erwerben. Diese kann in kürzerer Zeit (meist in zweieinhalb Jahren) absolviert werden. Damit steht dann der Zugang zu einem Studium an der Uni oder der ETH in allen Fächern offen. Ebenso ist man zum Studium an einer Universität im Ausland zugelassen (<http://www.berufsberatung.ch/dyn/1290.aspx>).

der Berufsmaturität kommen; in Österreich kommen 5% der Zugänge von der Berufsreifeprüfung, 2.3% direkt von Lehrabschlüssen oder der Werkmeisterprüfung.

In Österreich gibt es eigene Selektionsmechanismen an den Fachhochschulen (die Reifeprüfung ist nicht ausreichend) und eine allgemeine Studienberechtigung an den Universitäten. Aus einer Erhebung gibt es ansatzweise empirische Befunde über die Übergänge aus 2004 (KLIMMER, SCHLÖGL und NEUBAUER 2006). Entsprechend beginnen etwa 60% der AbsolventInnen der BRP eine weitere Ausbildung, davon studieren etwa die Hälfte (ca. 30% aller AbsolventInnen) an einer Universität und etwa ein Viertel (ca. 15% aller AbsolventInnen) unterziehen sich an einer FH zusätzlichen Auswahlprozeduren, die übrigen beginnen keine oder eine nicht hochschulische Ausbildung (die Relation zwischen BewerberInnen und Aufgenommenen beträgt im FH-Sektor 35.183 zu 10.856; 30% Erfolg, FHR 2011, Beil.10). Statistische Sonderauswertungen ergeben nahezu mikroskopische Werte für die Zugänge aus der BRP an die Universitäten, die jedoch sehr optimistisch interpretiert werden:

„Besäßen 1998 nur 0,1% aller erstzugelassenen Studierenden eine Berufsreifeprüfung als Zugangsberechtigung zum Hochschulstudium, so waren es 2004 durchschnittlich 2,8%. (...) Auch absolut gesehen ist die Anzahl der AbsolventInnen der Berufsreifeprüfung, die pro Jahr ein Studium beginnen, kontinuierlich angestiegen. Während es 1998 nur 28 Studierende gab, die eine Berufsreifeprüfung als Zugangsberechtigung zum Hochschulstudium hatten, waren es 2004 bereits 662 Studierende“ (KLIMMER, SCHLÖGL und NEUBAUER 2006, S. 63-64).

Im FH-Sektor liegen die Zugangswerte zwischen 4-5% der Eintritte und 2005 lag der Anteil der BRP-AbsolventInnen an den FH-Studierenden bei 4,5%., das hat sich bis 2010 nicht verändert.

Die Hierarchie der österreichischen Bildungsstruktur drückt sich in der entsprechenden Abfolge der lukrierten Durchschnitts-Renditen aus (bei gleichzeitiger Überlappung der Streubereiche). Die Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) hat diese Frage der Hierarchisierung der Ausbildungsgänge insofern neu gestellt, als die bisherige informelle Abfolge nun durch die Zuordnung zu den Levels auch formell festgeschrieben werden muss. Ein Diskussionspunkt betrifft die Einordnung der BHS, die verbreitet als Äquivalent für hochschulische Ausbildungen gesehen werden. Ein weiterer Diskussionspunkt betrifft die Einstufung der Ausbildungen, die auf der Lehrlingsausbildung aufsetzen (Meister, Werkmeister, etc.), die gegenwärtig nicht als Teil der formalen (Erst)-Ausbildung eingeordnet sind. Hier bestehen ebenfalls Bestrebungen, diese auf die hochschulischen Stufen des NQR zu

klassifizieren, gegen massiven politischen Widerstand seitens der Universitäten und FHs. Diese Einstufungsdiskussionen werfen die Frage auf, worin der Unterschied zwischen beruflichen Kompetenzen und hochschulischen Kompetenzen liegt.

(5) Es fehlt Klarheit über einen Kompetenzbegriff und eine gemeinsame Sprache für die inhaltliche Einschätzung der verschiedenen Wissensformen, anstelle dessen erfolgen politische Setzungen.

Auffallend an all diesen Auseinandersetzungen um die Einstufung ist, dass sie rein auf der Ebene von politischen Setzungen und Verhandlungen ablaufen, und also eine sachlich objektivierte Sprache für die Einstufung dieser Unterschiede fehlt. Der Kompetenzbegriff wird zwar angeführt, jedoch hat dieser in Österreich keinerlei diskursive Tradition (weder in der deutschen Spielart, noch in der angelsächsischen Spielart).

Es wird der Anspruch formuliert, eine ‚Lernergebnisorientierung‘ anzuwenden, ohne entsprechende Grundlagen ist der Diskurs jedoch vorwiegend durch Formalismen und Hilflosigkeit charakterisiert. Bereits im Konsultationspapier zum NQR wurde vorgeschlagen, die vorhandenen Abschlüsse, die ausdrücklich als ‚nicht lernergebnisorientiert‘ klassifiziert wurden, vorläufig einem ‚lernergebnisorientierten Qualifikationsrahmen‘ zuzuordnen – eine Vorgangsweise, die nur vom Industriellenverband und den FHs als kontraproduktiv kritisiert wurde (vgl. ausführlich LASSNIGG 2009b).

Im FH-Sektor hat eine gewisse Auseinandersetzung um den Kompetenzbegriff stattgefunden, und es wird der Anspruch erhoben, dass die Ausbildungsgänge kompetenzorientiert funktionieren. Die Modelle der ‚reflexiven Praxis‘ wie auch der Aktionsforschung haben in diesem Sektor bereits von der Gründungsphase her eine gewisse generative Rolle gespielt (vgl. MARKOWITSCH 2001; MARKOWITSCH, MESSERER und PROKOPP 2004), und es besteht auch die Vorgabe, die Lehrpläne kompetenzorientiert zu formulieren. Ein aktuelles Projekt des Fachhochschulrates hat die Erfahrungen hierzu aufgearbeitet (vgl. LUOMI-MESSERER und BRANDSTETTER 2011).

(6) Die Qualifikationsnachfrage wird nicht systematisch beobachtet und widersprüchlich eingeschätzt.

Von der Nachfrageseite gibt es keine klaren Signale über die Relationen zwischen den vorhandenen Abschlüssen. Es gibt keine regelmäßigen Monitoring-Daten über die Absorption der verschiedenen Typen von AbsolventInnen, man weiß daher wenig über die Verwendung der AbsolventInnen. Die Diskussion ist geprägt von Behauptungen, wenig abgesicherten ‚stilisierten Fakten‘ und Glaubenssätzen, die oft in Gegensatz zueinander und manchmal auch im Gegensatz zu abgesicherten Fakten stehen. Folgende teilweise widersprüchlichen oder gegensätzlichen Bruchstücke prägen die Diskussion:

- Es besteht starker Konsens über die gute wirtschaftliche Verwendbarkeit der AbsolventInnen der BHS, v.a. ihrer technischen Variante, diese werden auch verbreitet als Äquivalent zu Hochschulqualifikationen gesehen (was jedoch sowohl der hohen Studienneigung und den bedeutenden Unterschieden der Renditen zu den Hochschulen widerspricht)
- Es bestehen gegensätzliche Interpretationen der wirtschaftlichen Bedeutung der vergleichsweise niedrigen AkademikerInnenquote, die durch die neue 40% EU-Benchmark und die Unterfinanzierungs-Überfüllungs-Krise der österreichischen Universitäten verstärkt werden (auf der einen Seite wird eine verstärkte Akademisierung gefordert, ohne dass jedoch die Frage einer ausreichenden Mittelbereitstellung für diese Expansion ernsthaft gestellt wird; auf der anderen Seite gibt es trotz der niedrigen Quote keine klaren Evidenzen für einen entsprechenden Mangel an AkademikerInnen)
- Teilweise wird ein Mangel an technischen und naturwissenschaftlichen Qualifikationen und der starke geschlechtsspezifische Unterschied in diesem Fachbereich festgestellt, ohne dass jedoch realistische Lösungen gesehen werden. Projekte, die in diesem Bereich zur Förderung eines verstärkten Zuganges von Mädchen und Frauen in diese ‚männlichen‘ Berufsfelder seit Jahrzehnten veranstaltet werden, zeigen wenig positive Resultate
- Analysen der Stellenanzeigen ergeben regelmäßig Hinweise darauf, dass Stellen oft für ein gemeinsames BewerberInnenpool von AbsolventInnen der BHS, der FHs und der Universitäten ausgeschrieben werden, woraus wiederum Rückschlüsse auf die Äquivalenz dieser Abschlüsse gezogen werden (die jedoch durch empirische Anhaltspunkte nicht gedeckt sind).

Bis vor kurzem gab es keine Informationen über bildungsspezifische Einkommen und Renditen; es gibt überhaupt kein Monitoring darüber, wohin die AbsolventInnen der verschiedenen Ausbildungsgänge sich nach ihrem Abschluss bewegen, und man hat den

Eindruck, dass die verschiedenen AnbieterInnen dies auch nicht wirklich wissen wollen (LASSNIGG und VOGTENHUBER 2011). Aufkommende Befunde zu diesen Fragen werden kaum diskutiert, es herrscht etwa das folgende Mantra: Österreichs Wachstum ist gut, das Bildungswesen ist wichtig für das Wachstum, also ist das Bildungswesen gut. Basta.

Seit einigen Jahren gibt es Bestrebungen, die eine bessere und wissenschaftlich abgesicherte Informationsbasis zur Qualifikationsnachfrage zu entwickeln, angesichts der mit den verschiedenen Ausbildungsbereichen verbundenen Interessenlagen und -konflikte gestaltet sich dies jedoch schwierig (vgl. LASSNIGG 2011b; LASSNIGG und MARKOWITSCH 2005). Auch ist das Bildungswesen so fragmentiert gestaltet, dass eine koordinierte Vorgangsweise ohnehin nicht möglich ist. Die Lehrlingsausbildung funktioniert unabhängig vom berufsbildenden Schulwesen; das Schulwesen wird getrennt nach den Fachbereichen verwaltet; die FHs sind getrennt von den Universitäten, und mit den sinkenden demografischen Zahlen konkurrieren alle Sektoren zunehmend miteinander um Lernende. Die Entwicklung der Ausbildungsgänge verläuft im Wesentlichen ‚bottom-up‘ und inkrementell, getrieben durch die Entscheidungen der vielfältigen AkteurInnen und auf der Basis deren lokalen und informellen Wissens. Finanzierungs- und Kapazitätsentscheidungen sind von der Tradition her nur schwach gekoppelt, daher bestehen auch hier beträchtliche Spielräume, die in der Vergangenheit v.a. ‚nach oben‘ hin in Richtung Überfüllung bei steigenden Besetzungszahlen genutzt wurden. Mit der ‚demografischen Wende‘ ändert sich hier die Richtung und es stellt sich die Frage nach der Allokation der sinkenden Geburtenjahrgänge; gleichzeitig sind mittelfristig die Finanzierungs- und Konsolidierungsprobleme der öffentlichen Haushalte abzusehen und es gibt natürlich auch in Österreich die Diskurse um die hohe Bedeutung der Bildungsinvestitionen für Wettbewerbsfähigkeit und sozialen Zusammenhalt.

In diesem Zusammenhang gibt es nun in jüngster Zeit verstärkte Bestrebungen der AkteurInnen, eine konsolidierte Wissensbasis zur Entwicklung des Qualifikationsbedarfes aufzubauen.

(7) Im Bereich der Bildungswahlen besteht große Unsicherheit in fachlicher Hinsicht, aber es gibt klare Präferenzen für die höherwertigen Alternativen.

Von der Seite der Jugendlichen werden in diesem System im Alter von 15 bzw. 16 Jahren spezialisierte Wahlen von beruflichen Ausbildungsgängen auf unterschiedlichen Leistungsniveaus verlangt, die zwischen 3 und 5 Jahren dauern. Über die Umstände dieser Wahlen und die Verläufe durch das System gibt es fast keine Informationen. Wechsel zwischen diesen Ausbildungsgängen finden v.a. von der höheren zur niedrigeren Ebene statt. Traditionell fungierten die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS), die mit den BHS an den gleichen Standorten bestehen, auch als Auffangbecken für die Drop-outs von den jeweiligen höheren Schulen, und die Lehrlingsausbildung als Auffangbecken für die Drop-outs aus dem Schulwesen.⁶ Seit den 1960er wurde der letztere Mechanismus durch die Gestaltung der letzten Stufe der Pflichtschule auch gewissermaßen institutionalisiert, indem die erste Stufe BMS und BHS noch im Bereich der Pflichtschule (9.Stufe) angesiedelt wurde, und die Lehrlingsausbildung ein Jahr später (10.Stufe) beginnt, wobei die einzige formelle Zugangsvoraussetzung in die Lehre die Beendigung der Pflichtschulzeit (nicht der positive Abschluss)⁷ darstellt; dadurch wurde der Anreiz geschaffen, es doch für das erste Jahr in den höherwertigen Schulen zu probieren, wenn es nicht klappt kann dann ohne Verlust gewechselt werden. Mit diesen Anreizen wurden also systematisch auch Misserfolgserlebnisse generiert, und es wurde auch die Positionierung der Bildungsgänge unterstrichen. Für den Zugang zur Lehrlingsausbildung und Anschluss der Pflichtschulzeit wurde parallel auf der 9.Stufe eine eigene Vorbereitungsschule eingerichtet (Polytechnische Schule), die jedoch keinerlei Credentials liefert, und trotz aller Bemühungen den strukturellen Anreiz sie zu umgehen nicht konterkarieren konnte. Diese Konstruktion ist heute besonders stark unter Diskussion geraten, und es steht die gesamte Konstruktion des Überganges zwischen der Pflichtschule und dem weiterführenden Bildungswesen zur Disposition. Aktuell kommt ein ca. Drittel der Zugänge in eine Lehrlingsausbildung von einer höheren Schule (14%) oder von einer mittleren Schule (16%), etwas mehr als ein Drittel kommt von der dafür vorgesehenen Polytechnischen Schule (36%), im übrigen Drittel sind Jugendliche, die bereits Schullaufbahnverluste während der

⁶ Der Autor erinnert sich aus der eigenen Schulzeit in der AHS, wie nach der Beendigung der Pflichtschulzeit verschiedentliche Lehrpersonen stereotyp über verschiedene Klassenkollegen (Kolleginnen gab es damals nicht) äußerten, diese müssten nun aufgrund ihrer mangelnden Eignung für die Oberstufe möglichst rasch ‚dem Wirtschaftsleben zugeführt‘ werden.

⁷ Die Zugänge zur Lehrlingsausbildung sind daher völlig dem Ermessen der ca. 40.000 Ausbildungsbetriebe unterworfen, und die Praktiken wie auch die Selektivität streuen entsprechend weit; Informationen darüber gibt es so gut wie keine (zur öffentlich verfügbaren Lehrlingsstatistik siehe: <http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2011.pdf>; http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AngID=1&StID=357230&DstID=17).

Pflichtschule erlitten haben (15%) oder wegen Lehrberufswechsel ein Jahr verloren haben (9%) , die größten Gruppen; DORMAYER und NOWAK 2011).

Ein Teil der Jugendlichen (etwa ein Drittel oder etwas mehr) scheint mit der frühen Wahl gut zurecht zu kommen, viele Wahlen fallen jedoch nicht zur Zufriedenheit der Jugendlichen aus. Die Berufsbildung erfüllt einerseits eine selektive Funktion und andererseits ermöglicht sie auch den Aufstieg in die Hochschule. Es gibt wenig systematische Forschung aber in jüngster Zeit punktuelle Informationen v.a. aus PISA über eine große Zahl an Fehlplatzierungen in diesem System. EDER (2006) analysiert die Passung der Wahlen für die Oberstufen-Schultypen mittels PISA-Daten im Hinblick auf ein objektives Maß für die Interessenprofile der Individuen und der groben inhaltlichen Umgebungsprofile der Schultypen basierend auf dem klassischen Interessenmodell von J.L.Holland. Die empirische Auswertung ergibt für die verschiedenen Schultypen hohe Raten von Nicht-Kongruenz im Hinblick auf die sechs Dimensionen der persönlichen Interessenorientierungen zwischen 20% in den mittleren technisch-gewerblichen Schulen und 75% in den mittleren kaufmännischen Schulen, nur in drei der neun Schultypen (mittlere und höhere technisch-gewerbliche Schulen und mittlere wirtschaftsberufliche Schulen) liegt der Anteil der Nicht-Passung unter 50%: In den technisch-gewerblichen Schulen ist die Passung vergleichsweise besser, in HAK und AHS-O ist sie schlechter. Hoch kongruente Passungen liegen in allen Schultypen unter 10%.

In PISA 2006 wurden auch vier Aspekte für subjektive Bewertungen der SchülerInnen für ihren Schultyp bzw. ihre Wahl erfragt: Übereinstimmung mit den Fähigkeiten (1) und Interessen (2), sowie ob es eine richtige Wahl war (3) und ob sie die Schule wieder wählen würden. Bei diesen Fragen ist die subjektiv empfundene Passung besser als beim objektiven Maß. Insgesamt geben etwa ein Drittel der SchülerInnen an, der gewählte Schultyp entspricht ganz genau ihren Fähigkeiten und Interessen und gegen zwei Fünftel haben ganz bestimmt die richtige Wahl getroffen bzw. würden diese Schule ganz bestimmt wieder wählen, es bestehen bei diesen Antworten keine wesentlichen Geschlechterdifferenzen. Auf der anderen Seite würden 27% der SchülerInnen (wiederum ohne Geschlechterunterschied) ihre Schule nicht wieder wählen, darunter 11% insgesamt und 10% der weiblichen SchülerInnen bestimmt nicht. Die anderen Werte nicht erfüllter Fähigkeiten und Interessen bzw. nicht richtiger Wahl liegen bei 12% bis 15%, betreffen also jede 7. oder 8. Person. Nach Schultypen sind diese Werte nicht sehr unterschiedlich. Die Berufsschule hat tendenziell bessere Bewertungen, die AHS-Oberstufe und insbesondere die Polytechnische Schule gemeinsam mit den 1-jährigen

BMS hat schlechtere Werte (50% bzw. fast 50% bei den Schülerinnen würden diese Schultypen nicht wiederwählen). Auch bei den SchülerInnen mit verspäteter Karriere, die sich noch in der AHS-Unterstufe befinden sind die Bewertungen ganz ungünstig, die negativen Bewertungen liegen bei fast allen Dimensionen über 50%, noch stärker bei den weiblichen als bei den männlichen SchülerInnen.

Die aggregierten Informationen könnten durch den Vergleich der Größenordnungen darauf hindeuten, dass jene Hälfte der SchülerInnen, die eine interessengerechte Wahl getroffen hat, ein ähnliches Studium im Hochschulwesen fortsetzt, während die andere Hälfte ins Berufsleben übergeht. Damit würden die am besten für den Berufsbereich motivierten AbsolventInnen dem Wirtschaftsleben zunächst für einige Jahre verloren gehen, um später – höher qualifiziert – wieder zu kommen.

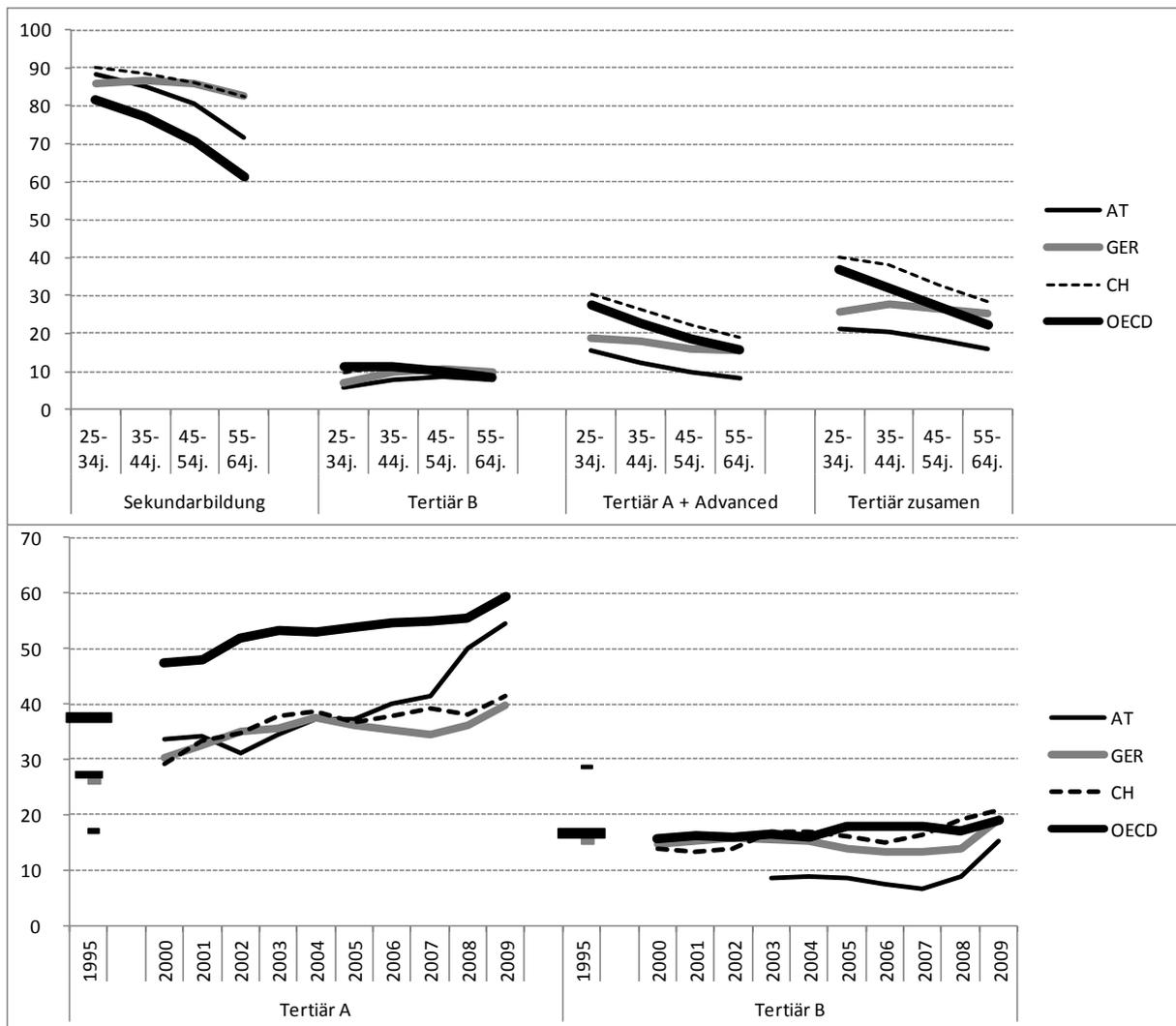
3. Widersprüche und offene Fragen

(8) Die Vorschläge und Diskussionen um Trends und notwendige Veränderungen nehmen eine widersprüchliche und geradezu ‚chaotische‘ Form an.

Erstens gibt es klare Trends in Richtung formaler Höherqualifizierung über die BHS und einen steigenden Hochschulzugang. Wiederum im Vergleich zu Deutschland und der Schweiz hat Österreich deutlich niedrigere Anteile an AkademikerInnen in der Bevölkerung, diese sind bei den jüngeren Altersgruppen bereits gestiegen, jedoch weniger als im OECD-Schnitt und auch in der Schweiz, und in den letzten Jahren steigen in Österreich die Zugangsraten in das Hochschulwesen stärker als in der OECD und in den Vergleichsländern (vgl. Abb.9). Auch der Anteil an Personen mit Sekundarbildung, der in den drei Ländern höher ist, als im OECD-Schnitt, ist in Österreich in den jüngeren Altersgruppen bereits sehr stark gestiegen. Dies reflektiert die Entwicklung der Berufsbildung seit den 1960er Jahren, als Österreich noch deutlich hinter Deutschland und der Schweiz, aber bereits über dem OECD-Schnitt lag. In der Folgezeit sieht man im Bereich der Berufsbildung einen starken Aufholprozess, in dem hinsichtlich der sekundären Abschlussquoten die beiden Vergleichsländer erreicht wurden (spiegelt die Entwicklung der 1990er), hingegen sieht man ein Zurückbleiben bei den Tertiärquoten sowohl gegenüber der OECD als auch gegenüber der Schweiz (Deutschland

zeigt hier bei allen Quoten eine erstaunliche Konstanz, was mit der Wiedervereinigung zusammen hängen könnte).

Abb.9 Altersspezifische Bildungsabschlüsse in der Bevölkerung 2009 und Zugangsraten in die Tertiärbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz



Quelle: Eigene Berechnungen aufgrund von OECD, Education at a Glance 2001

Die Entwicklung zur Höherqualifizierung wird in Österreich einerseits befürwortet, andererseits werden aufgrund finanzieller Engpässe auch quantitative Beschränkungen des Hochschulzuganges gefordert, obwohl dieser im internationalen Vergleich immer noch unterdurchschnittlich im Vergleich zur OECD ist. Die BHS als gehobener schulischer Teil der

Berufsbildung werden teilweise als Äquivalent für die Hochschulausbildung gewertet, andererseits werden sie im NQR (trotz Forderungen in dieser Richtung) nicht auf Hochschulebene eingestuft, und ihre AbsolventInnen gehen – wie gesagt – zu einem großen Teil nicht in den Arbeitsmarkt über sondern nützen die Hochschulberechtigung für ein Studium (vorwiegend an einer FH, oft in der bereits absolvierten Fachrichtung), was aber in der Qualifikationsdebatte wenig bis gar nicht thematisiert wird.

Über den Bedarf seitens der Wirtschaft nach Qualifikationen gibt es keine klaren Evidenzen. Es gibt Aussagen über Schwierigkeiten bei der Personalrekrutierung, die jedoch v.a. den Bereich der Lehrlingsausbildung betreffen, der insbesondere auch infolge der erwarteten demografischen Schrumpfung unter Druck kommt. Nähere Auswertungen über die Schwierigkeiten der Personalrekrutierung lassen darauf schließen, das diese vorwiegend nicht in den qualifizierten, produktiven und wettbewerbsfähigen Betrieben auftreten, sondern in den ‚sekundären Arbeitsmärkten‘ mit hoher Fluktuation und Wettbewerbsproblemen. Überdies wird der Mangel eher in ‚Schlüsselqualifikationen‘ betont als in Formalqualifikationen.

Die Lehrlingsausbildung soll gestärkt werden, indem sie an die höhere Bildung näher herangeführt wird: Lehrlinge sollen parallel zu ihrer Lehre auch die Studienberechtigung erwerben können (Lehre mit Matura). Dadurch erhofft man sich, qualifiziertere BewerberInnen zu bekommen, erhöht dadurch aber gleichzeitig das beruflich ausgebildete Zugangspotential zu den Hochschulen. Die Hochschulen veranstalten bzw. fordern jedoch gleichzeitig eigene Selektionsverfahren, um den Zugang zu kontrollieren.

Unter dem Gesichtspunkt der Durchlässigkeit wird also eine Erweiterung des Potentials an Studienberechtigten propagiert, wobei gleichzeitig an einer Entwertung der Studienberechtigung durch zusätzliche Eingangsselektion an den Hochschulen gearbeitet wird. Angesichts der demografischen Engpässe wird von den jeweiligen InteressentInnen eine Erweiterung der Zugänge in allen Bereichen gefordert (die Klein- und Mittelbetriebe fordern mehr Lehrlinge ohne diese tatsächlich einzustellen, die Industriellen fordern mehr Studienberechtigte und BHS). Es wird jedoch angesichts der (in Zukunft verstärkt) schrumpfenden demografischen Zahlen offensichtlich nicht möglich sein, alle diese Ansprüche zu erfüllen. Diese können daher lediglich zu einem verschärften Wettbewerb um die potentiellen BewerberInnen führen kann. In den gegenwärtigen Strukturen bestehen jedoch – wie gezeigt – ziemlich klare Anreizwirkungen, die eine Präferenz für BHS

gegenüber der Lehre und eine Präferenz für ein Hochschulstudium gegenüber einer Berufstätigkeit nahelegen. Bei sinkenden Geburtenzahlen werden tendenziell alle Potentiale knapper und diese Präferenzstruktur wird vermutlich eher verstärkt als abgeschwächt.

(9) Vorsichtige (unrealistische) Vorschläge für grundlegende Strukturveränderungen: restaurative Re-Elitisierung vs. horizontale Neu-Gliederung.

Nachdem lange Zeit strukturelle Lösungen überhaupt nicht ins Auge gefasst wurden bzw. stark umstritten waren, haben in den letzten Jahren Diskussionen um mögliche Weiterentwicklungen begonnen. Einige teilweise über Jahrzehnte tabuisierte oder heftigst umstrittene Änderungen v.a. in der Lehrlingsausbildung wurden in den letzten Jahren realisiert. Darunter sind zu nennen erstens die Möglichkeit zur Modularisierung von Lehrberufen bei gleichzeitiger Beibehaltung der traditionellen Berufe, sowie zweitens auch als arbeitsmarktpolitische Überbrückungsmaßnahme eine Möglichkeit ‚institutioneller Lehrlingsausbildung‘ (sogenannte Überbetriebliche Lehrausbildung), wo auch Bildungsinstitutionen Lehrverträge abschließen können um über Praktika die Zeit zum Einstieg in eine reguläre Lehre zu nutzen (vgl. LASSNIGG 2011c).

An strukturellen Lösungen werden zwei Grundvarianten von Strukturveränderungen vorsichtig ins Spiel gebracht, erstens eine Re-Elitisierung des gesamten Systems durch eine durchgängige Teilung in zwei Sektoren, einen beruflichen und einen allgemeinbildenden. Der berufliche Sektor soll mit einer reformierten Hauptschule beginnen, und über neue Selektionsverfahren nach der Mittelstufe (im Alter von 15/16; in der Diskussion irreführend ‚Mittlere Reife‘ genannt) in die Berufsbildung führen, mit der Möglichkeit des Erwerbs der Hochschulberechtigung, die jedoch durch weitere Selektionsverfahren de facto eingeschränkt wird. Parallel dazu soll die AHS wieder zu einer selektiven und auf den akademischen Hochschulbesuch ausgerichteten Schule werden, gereinigt von den sozialen Aufstiegs Wünschen der ‚weniger Geeigneten‘.

Die zweite Grundvariante besteht darin, den berufsbildenden Bereich von der gegenwärtigen vertikal hierarchisierten Struktur auf eine horizontale Struktur umzustellen, in der es gestufte Abschlüsse geben soll, nach 2-3 Jahren einen mittleren Abschluss, nach 4 Jahren einen Abschluss der der jetzigen Studienberechtigung entspricht, und nach 5-6 Jahren einen Abschluss auf Hochschulebene, der einem aufgewerteten beruflichen BHS-Abschluss

entspricht. Lehrlingsausbildung und schulische Berufsbildung sollen in diesem Modell nicht mehr vertikal ‚übereinander‘ sondern parallel horizontal als unterschiedliche Formen des Qualifikationserwerbs angeordnet werden. Diese beiden Varianten werden aber bisher nur vorsichtig allgemein ins Spiel gebracht, es gibt außer den allgemeinen Umrissen keine Konkretisierungen und keine politischen Forderungen.

4. Schlussfolgerungen: Fragen des Wissens in der Wissensgesellschaft

(10) Anti-Akademismus und Theoriefeindlichkeit in der Wissensgesellschaft.

Welche Schlussfolgerungen sind hinsichtlich der Überschneidungen zwischen Berufsbildung und akademischer Bildung aus dieser Konstellation zu ziehen? Es gibt erstens eine besondere Grundkonstellation hinsichtlich dieser Überschneidung, die aus zwei Elementen besteht: Einerseits gibt es trotz der vergleichsweise niedrigen Akademisierung traditionell und aktuell eine beträchtliche Distanz und Skepsis der Wirtschaft gegenüber dem Hochschulwesen und es gibt auch keine manifesten Evidenzen, die auf einen Mangel an AkademikerInnen hinweisen würden (mit Ausnahme von verbalen Manifestationen eines nicht ausreichend gedeckten Bedarfes an technischen und naturwissenschaftlichen Qualifikationen, der jedoch auch nicht durch starke Evidenzen belegt ist; v.a. die AbsolventInnen der technischen Universitäten werden als für die Wirtschaft ‚überqualifiziert‘ eingeschätzt, während im Wissenschaftssystem ebenfalls keine besondere Nachfrage nach diesen AbsolventInnen gesehen wird) – diese Seite der Gesamtkonstellation verweist also auf eine starke Differenz zwischen Berufsbildung und akademischer Bildung.

Auf der anderen Seite hat sich als deutlicher Sonderfall in den ‚deutschsprachigen‘ Systemen der Berufsbildung mit der Expansion der BHS neben dem ‚collective skills system‘ der Lehrlingsausbildung ein Sektor herausgebildet, der durch den Erwerb der Hochschulberechtigung eine spezielle Art der Verbindung zwischen der Berufsbildung und der akademischen Bildung etabliert hat, die diese beiden Bereiche gleichzeitig trennt. Durch die vorsichtige Form der Etablierung der FHs wurde ein ‚praxisorientierter‘ Puffer zwischen die Universitäten und die sekundäre Berufsbildung eingebaut, der jedoch formal in den ersten beiden Zyklen Bachelor und Master den Universitäten annähernd gleichgestellt wurde, und

auch starke Tendenzen in Richtung ‚Academic Drift‘ aufweist (‚Universities of Applied Science‘). Dieses System hat jedoch im Unterschied zu den Universitäten eine Orientierung an der (stark verschulten) Berufsausbildung, und nur eine schwache Ausprägung hinsichtlich der Forschung und Wissenschaft.

In dieser skizzierten Grundkonstellation besteht zweitens eine Art blinder Fleck für die Spezifität dessen was die ‚Academia‘ ausmacht. Es gibt viele Hinweise darauf, dass akademische Bildung in diesem System nach wie vor in einem traditionellen Sinne vorwiegend statusorientiert wahrgenommen und prozessiert wird: Sie vermittelt höhere Titel, die mit Statusansprüchen verbunden sind. Die mit der ‚Academia‘ verbundenen Wissensformen werden zwar in der politischen Rhetorik über die Formel der ‚Einheit von Forschung und Lehre‘ und die gleichzeitige Abwertung und Ablehnung der ‚Berufsausbildung‘ gegenüber der ‚Grundlagenforschung‘ für die Universitäten verbal in Anspruch genommen, substantiell ist die Entwicklung der Universitäten jedoch bereits seit Jahrzehnten durch verschiedenste Formen einer ‚kulturellen Kompromittierung‘ ihrer Forschungsfunktion gekennzeichnet.

Dies beginnt bereits historisch damit, dass die großen Leistungen der ‚österreichischen Wissenschaft‘ in der Moderne zu einem großen Teil außerhalb der Universitäten stattgefunden haben, dann wegen der Vertreibung der Intelligenz durch das Nazi-Regime vorwiegend in den USA fortgesetzt, und schließlich nicht zurückgeholt wurden. Die junge Generation nach 1945 musste sich den Anschluss an die moderne Wissenschaft ohne entsprechend gebildete LehrerInnen größtenteils selbst erarbeiten. Mit einer Verspätung von einem halben Jahrhundert wird nun der ‚Re-Import‘ angestrebt und teilweise verfolgt (‚Österreichische‘ NobelpreisträgerInnen, die diesen aufgrund ihrer Möglichkeiten und Leistungen ‚abroad‘ erhalten haben, werden im Alter von etwa 80 Jahren zu Seminaren eingeladen, um von ihnen zu lernen). Andere bekannte WissenschaftlerInnen ziehen es vor einem Ruf ins Ausland zu folgen; teilweise erklären sie freimütig, dass sie ihre Karriere niemals gemacht hätten, wären sie in Österreich geblieben. Nimmt man ‚richtige Forschungsuniversitäten‘ als Maßstab, so erweisen sich die österreichischen Universitäten hinsichtlich ihrer Ausstattung als ‚richtige Zwerge‘ (Riesen sind sie nur hinsichtlich ihrer Studierendenzahlen, denen vergleichsweise fast keine Ressourcen gegenüberstehen), dies spiegelt sich auch in ihrer Position in den verschiedenen Rankings.

Entsprechend dieser kulturellen Positionierung der Wissenschaft wird auch in den Innovationsdiskursen die universitäre Wissenschaft abgewertet und die industrielle Forschung hochgehoben, die Förderung der Grundlagenforschung ist von der Förderung der industriellen Forschung institutionell abgekoppelt und wie die Universitäten selbst unterfinanziert. In der Beziehung zwischen Innovation und Forschung wird der Unterschied betont, und die inkrementelle Praxis hervorgehoben. Für ‚radikale‘ Innovationen wird Österreich als zu klein und zu schwach angesehen.

Drittens wird in den Diskussionen um die Einstufung im NQR auf Hochschulniveau eine spezielle Sichtweise offenbar, die sich durch eine Abwertung theoretischen Wissens gegenüber dem praktischen auszeichnet.⁸ Auf Initiative Österreichs wurde in den Kriterienformulierungen des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) dafür gesorgt, dass alle ursprünglichen Verweise auf die Verwendung theoretischen Wissens auf den oberen Stufen 6-8 aus dem Entwurf eliminiert wurden. Das praktische Wissen eines xxx-Sterne-Kochs, oder eines erfolgreichen Baumeisters mit vielen Beschäftigten, ebenso wie das eines (temporären) Konzernchefs (der diesen vielleicht in den Abgrund geführt hat), wird im Prinzip dem Wissen einer Forscherin gleichgesetzt, die theoretische Durchbrüche erzielt und dadurch eine Disziplin nachhaltig geprägt hat.

Entsprechend wurde vorgeschlagen, in einem einheitlichen NQR die praktischen Meisterausbildungen auf Hochschulniveau einzustufen. Dies hat den nachhaltigen politischen Widerstand des Hochschulsektors provoziert, so dass per Regierungsbeschluss ohne inhaltliche Diskussion über die Wissensformen die Idee eines einheitlichen NQR aufgeben wurde und zwei Bereiche auf den Stufen 6-8 eingerichtet wurden, ein beruflicher und ein hochschulischer. Damit haben offensichtlich die Statusaspekte in der strukturellen Festlegung gewonnen.

(11) *Offene Fragen: wirtschaftliche Wirksamkeit der Berufsbildung und Bedeutung der Wissensformen zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Wissen.*

⁸ Das marktbeherrschende Weiterbildungsinstitut der Wirtschaftskammer (WIFI) wirbt bezeichnenderweise mit dem Slogan ‚Alle Theorie ist grau‘ für das Lernen, und denkt sich nichts dabei.

Zur Tertiarisierung der Berufsbildung und zur Überschneidung bzw. Differenzierung von beruflicher und akademischer Bildung stellen sich am Beispiel Österreichs grundlegende Fragen. Das simple Bild einer Tertiarisierung der Berufsbildung durch Verlagerung bzw. Upgrading sekundärer Ausbildungsgänge auf die Tertiäre Ebene ist offensichtlich nicht zutreffend. Im internationalen Vergleich wäre insbesondere mehr Aufmerksamkeit auf die Formen der ‚späten Berufsbildung‘ und deren sozialen und wirtschaftlichen Wert zu legen.

Das österreichische System hat hier offensichtlich wirksame Gegen- und Puffermechanismen gegen die Tertiarisierung ebenso entwickelt, wie auch Verbindungslinien zwischen beruflicher und akademischer Bildung etabliert. Gleichzeitig besteht aber die offene Frage, inwieweit diese Entwicklung v.a. der pfadabhängigen Systemdynamik des Bildungswesens geschuldet ist, und in welchem Verhältnis sie zu den Entwicklungen der Nachfrage auf der wirtschaftlichen Seite steht. Generell hat Österreich vergleichsweise sehr erfolgreiche wirtschaftliche Kennzahlen bei Wachstum, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit. In den Diskussionen werden diese Erfolge oft auf das gute Bildungswesen zurückgeführt. Kausale Beweise für diese Zusammenhänge fehlen jedoch, und es ist immer wieder die Rede von ‚Paradoxien‘, die nicht ausreichend erklärt sind.

Bei vielen zentralen Indikatoren des Bildungswesens ist Österreich schwach oder mittelmäßig. Neuere Schätzungen verweisen darauf, dass das Wachstum in hohem Maße durch Innovation bestimmt wird, dass jedoch der Beitrag des Bildungswesens zur Innovation nur gering ist. Von wichtigen Spielern wird das Finnische Beispiel als Modell auch für Österreich propagiert, dieses würde jedoch einen völligen Bruch mit den vorhandenen Strukturen implizieren. Welche Möglichkeiten liegen hier zwischen diesen Modellen? Eine zentrale Frage, die bisher nur sehr in Ansätzen thematisiert wird, liegt auf der Ebene der Ausprägungen und des Zusammenspiels verschiedener Wissensformen einerseits im Ausbildungswesen und andererseits in der Anwendung in Wirtschaft und Gesellschaft. Es besteht in der Rhetorik Einigkeit darüber, dass Österreich zum Status der ‚Innovationsführerschaft‘ aufsteigen soll oder muss, es besteht jedoch wenig Klarheit darüber, was dies auf der Ebene des Ausbildungs- und Qualifikationssystems bedeutet, und wie diese Gestaltungen in die betrieblichen Mechanismen der Leistungserbringung und Innovation hineinwirken.

Die REFLEX-Studie ergibt ein Bild über die österreichischen AkademikerInnen, das teilweise noch auf die Reste der Elite-Bildung verweist (z.B. hohes Gewicht und hohe Bewertung der Persönlichkeitsbildung; GUGGENBERGER et al. 2007). Die AkademikerInnen sind vergleichsweise überproportional in Innovationen eingebunden, gleichzeitig haben sie jedoch vergleichsweise wenig Einfluss in diesen Innovationen. Ihre Statusmerkmale sind hoch und ihre Beschäftigungssicherheit ist günstig. Eine stärkere Klarheit der Bedeutungen der verschiedenen Wissensformen und der Sprache über diese und deren Relationen zueinander wäre vielleicht die wichtigste Frage bei der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Berufsbildung und akademischer Bildung, und die bessere Klärung dieser Frage könnte vielleicht auch im internationalen Diskurs weiterhelfen.

Literatur

BMWF-Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung: Universitätsbericht 2011. Wien (2012). - URL:

http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/aussendung/universitaetsbericht_2011/Universitaetsbericht2011.pdf (Stand: 30.1.2012).

DORNMAYER, Helmut; NOWAK, Sabine: 2011 Lehrlingsausbildung im Überblick 2011.

Strukturdaten, Trends und Perspektiven. ibw-Forschungsbericht Nr. 163. Wien: ibw. - URL:

<http://www.bmwfj.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Lehrlingsausbildung%20im%20%C3%9Cberblick.2011.pdf> (Stand: 30.1.2012).

EDER, Ferdinand: Interessen und Bewältigung der Schule. In: HAIDER, Günther; SCHREINER, Claudia (Hrsg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb, Wien: Böhlau 2006, S.270-279.

EDER, Ferdinand: Treffsicherheit der Schul- und Laufbahntscheidungen. In: LASSNIGG, Lorenz (Hrsg.): Forum: Zukunftsfragen der Berufsbildung. Dokumentation des Doppelforums auf der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 8.-9.Juli 2010, Steyr, S. 41-43. - URL: <http://www.equi.at/dateien/ForumZukunftText.pdf> (Stand: 30.1.2012).

FHR-Fachhochschulrat: Bericht des Fachhochschulrates 2010 (FHR-Jahresbericht 2010).

Wien: FHR 2011. - URL:

http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/00_dokumente/Jahresbericht/FHR_JB2010_Bericht.pdf
(Stand: 30.1.2012).

GREINERT, Wolf-Dietrich: Die europäischen Berufsausbildungs„systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (2004) 32 (Zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa. Von der Divergenz zur Konvergenz), S. 18-26. - URL:
http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/399/32-de.pdf
(Stand: 30.1.2012)

GUGGENBERGER, Helmut; KELLERMANN, Paul; SAGMEISTER, Gunhild, STEINGRUBER, Astrid: Wandel der Erwerbsarbeit in einer wissensbasierten Gesellschaft. Neue Herausforderungen an die Hochschulbildung in Europa. Österreich-Bericht. Klagenfurt: Alpe Adria Universität, Institut für Soziologie 2007.

KLIMMER, Susanne; SCHLÖGL, Peter; NEUBAUER, Barbara: Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr.3. Wien: BMBWK 2006.

LASSNIGG, Lorenz: VET and Higher Education: two worlds, two frameworks? Presentation at International DEHEMS Conference “Employability of Graduates & Higher Education Management Systems”, Vienna, 22 - 23 September 2011a. - URL:
<http://www.equi.at/dateien/Vienna-DEHEMS.pdf> (Stand: 30.1.2012)

LASSNIGG, Lorenz: Matching education and training to employment: practical problems and theoretical solutions – or the other way round? Papers. Revista de Sociologia 96 (2011b) 4, S. 1097-1123.

LASSNIGG, Lorenz: The `duality´ of VET in Austria: institutional competition between school and apprenticeship. In: Journal of Vocational Education and Training 63 (2011c) 3, S. 417-438.

LASSNIGG, Lorenz: "Evidence" about "outcome-orientation"? Austria in a comparative perspective. Paper and presentation at VETNET-Forum: "Outcome orientation – where is the evidence?" 28-30 September 2009, ECER'09. Proceedings of the ECER VETNET Conference 2009. - URL: <http://vetnet.mixxt.org/networks/files/download.12047> and <http://vetnet.mixxt.org/networks/files/download.7890> (Stand: 30.1.2012).

LASSNIGG, Lorenz: Some insights about VET from Large-Scale-Assessments? Presentation at DECOWE Conference "Development of Competencies in the World of Work and Education", Ljubljana, 24-26 September 2009. - URL: <http://www.equi.at/dateien/ljubljana.pdf> (Stand: 30.1.2012)

LASSNIGG, Lorenz: Einige Befunde zu den wirtschaftlichen und sozialen Wirkungen der Berufsbildung in Österreich. Unveröffentlichtes Papier. Wien: IHS 2008. - URL: <http://www.equi.at/material/Wirkungen.pdf> (Stand: 30.1.2012).

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; MARKOWITSCH, Jörg (Hrsg.): Qualität durch Vorausschau. Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung. Innsbruck-Wien: Studienverlag 2005.

LASSNIGG, Lorenz; VOGTENHUBER, Stefan: Monitoring of Qualifications and Employment in Austria: an empirical approach based on the labour force survey. In: Research in Comparative and International Education 6 (2011) 3, S. 300-315.

LUOMI-MESSERER, Karin; BRANDSTETTER, Genoveva: Stärkung der Lernergebnisorientierung im Hochschulbereich. Schriftenreihe des Fachhochschulrates Band 12. Wien: Facultas Verlag 2011.

MARKOWITSCH, Jörg: Praktisches akademisches Wissen – Werte und Bedingungen praxisbezogener Hochschulbildung. Schriftenreihe des Fachhochschulrates Band 4. Wien: WUV-Verlag 2001.

MARKOWITSCH, Jörg; MESSERER, Karin; PROKOPP, Monika: Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Schriftenreihe des Fachhochschulrates Band 10. Wien: Facultas Verlag 2004.

MoE-Ministry of Education/Opetusministeriö: Education and Culture 2004. Ministry of Education annual report. Ministry of Education publications 2005 Nr.18. Helsinki 2005

MoE-Ministry of Education/Opetusministeriö: Education, Culture 2006. Ministry of Education annual report. Ministry of Education publications 2006 Nr.28. Helsinki 2006

MoE-Ministry of Education/Opetusministeriö: Higher Education Policy in Finland. Helsinki 2000.

NBB-Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam. - URL: <https://www.bifie.at/buch/936> (Stand: 30.1.2012).

STATISTIK AUSTRIA: Bildung In Zahlen - Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Statistik Austria 2011. - URL: http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=93359&dDocName=055469 (Stand: 30.1.2012).

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).

UNGER, Martin; ZAUSSINGER, Sarah et al.: Studierenden- Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. IHS-Forschungsbericht. Wien: IHS. - URL: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung_2009_ueberarbeitete_version.pdf (Stand: 30.1.2012).