

8 Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy-Analyse

Lorenz Lassnigg

1 Einleitung

Das Ziel des Kapitels ist, vor dem Hintergrund der Stärken und Schwächen der beruflichen Erstausbildung¹ in Österreich Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven zu skizzieren und den weiteren Forschungsbedarf zu identifizieren. Der Fokus liegt auf der Ebene der Politik. Der Ausgangspunkt ist, dass seit mehr als einem Jahrzehnt die Bedeutung des Bildungswesens für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung beschworen wird und zunehmend der Ruf nach Reformen erschallt, dass jedoch gleichzeitig unklar und umstritten ist, welche Reformen unbedingt nötig erscheinen, um den „großen Herausforderungen“ begegnen zu können.

Die Berufsbildung hat eine besondere Stellung. Erstens wird sie in Österreich als „Erfolgsgeschichte“ gesehen, um die „wir in ganz Europa beneidet werden“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2012, S. 1; vgl. auch Wirtschaftskammer Österreich [WKO], 2012, S. 2); zweitens bestehen starke Erwartungen für die wirtschaftliche Entwicklung; drittens steht sie nicht im Rampenlicht der politischen Bühne, sondern bewegt sich eher im „Windschatten“ der laufenden Reformdebatten; viertens hat die österreichische Berufsbildung im internationalen und europäischen Vergleich eine einzigartige Struktur, die sich daraus ergibt, dass mehrere Wellen von „Modernisierungen“ nicht oder später abgeschwächt stattgefunden haben; fünftens weist die österreichische Struktur aufgrund des Nebeneinanders von Lehre und Schule² eine ausgeprägte Diversität auf, die auch zwei unterschiedliche und schwach verbundene Governance-Systeme umfasst (die Sozialpartnerschaft in der Lehre und die staatliche Bürokratie in der Schule), was für die Politik besondere Anforderungen impliziert; sechstens bedingt dieses „Nebeneinander“ einen Entwicklungsmodus, der als „inkrementell“ oder „inkrementalistisch“ bezeichnet wird (vgl. klassisch: Lindblom, 1959), in dem die Innovation oder „Modernisierung“ nicht in Form von großen Reformen, sondern in kleinen Schritten und Weichenstellungen mit verzögerten Wirkungen erfolgt. Die Berufsbildung wird im Dreieck von (1) wirtschaftlichen Anforderungen, (2) gesellschaftlichen und sozialen Anforderungen und (3) ihrer Einbindung in das Bildungswesen im Zuge des lebensbegleitenden Lernens analysiert. Die Grundthese des vorliegenden Beitrags besteht darin, dass es die Wirkungen der Politik beeinträchtigt, wenn nicht alle drei Aspekte berücksichtigt werden.

Folgende Themen werden behandelt: Erstens werden die Grundstrukturen, Trends und Besonderheiten der österreichischen Berufsbildung sowie die Grundzüge der daran anknüpfenden Politik und Forschung charakterisiert und in den internationalen und europäischen Rahmen eingeordnet (Abschnitt 2). Zweitens werden in der Problemanalyse konzeptionelle Fragen hinsichtlich der wirtschaftlichen Bewertung, des Bezugs zur Innovation und der Erfassung des „Fachkräftebedarfs“ diskutiert (Abschnitt 3). Drittens werden fünf spezifische Problembereiche als zentrale Entwicklungsfragen näher analysiert (Demografie und Migration; geschlechtsspezifische Segregation; die soziale Positionierung der Berufsbildung; der Umgang mit Leistungs-, Übergangs- und Beschäftigungsproblemen; Probleme des Ausbildungsmodells im Zusammenspiel von Basiskompetenzen, fachlichen Kompetenzen und

Besondere Stellung der
Berufsbildung in Österreich

D

Innovation in kleinen
Schritten

1 Für die berufliche Erstausbildung auf der Sekundarstufe wird die Bezeichnung *Berufsbildung* verwendet, obwohl die Berufsbildung eigentlich viel breiter ist und auch die Weiterbildung und – z. B. auf EU-Ebene – auch die Hochschulbildung dazuzählen.

2 Für die Lehrlingsausbildung inklusive der Berufsschule wird die Bezeichnung *Lehre* und für den vollzeitschulischen Bereich der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) die Bezeichnung *Schule* verwendet.

überfachlichen Kompetenzen; Abschnitt 4). Viertens werden Schlussfolgerungen für Politik und Forschung gezogen (Abschnitt 5).

Sozialwissenschaftliche
Analyse, ausführlich im
Hintergrundbericht

Der wissenschaftliche Zugang ist eine sozialwissenschaftliche Politikfeldanalyse, gespeist von institutionalistischen, politökonomischen und sozioökonomischen Konzepten (vgl. Busemeyer & Trampusch, 2012; Hall & Soskice, 2001; Thelen, 1999). Zusätzliche Datenanalysen und ein Literaturreview werden in einem Hintergrundbericht dokumentiert (Lassnigg & Laimer, 2012).³

Aufgrund des gewählten Zugangs und wegen des weitgehenden Mangels an Forschungsarbeiten trotz Fortschritten in Teilbereichen (z. B. Wirtschaftspädagogik oder Cooperatives Offenes Lernen [COOL])⁴ wird die Mikroebene der pädagogischen Prozesse in der Berufsbildung nur indirekt behandelt. Auf diesen Bereich sollte die Forschung entscheidend mehr Augenmerk legen.

2 Grundstrukturen, Trends und Besonderheiten der österreichischen Berufsbildung

2.1 Besonderheiten und Trends in der beruflichen Erstausbildung

Im internationalen und EU-Vergleich besitzt Österreich eine stark entwickelte Berufsbildung, die in den Bildungskarrieren der Jugendlichen vergleichsweise früh einsetzt. Die Berufsbildung auf der oberen Sekundarstufe umfasst etwa ein Fünftel der Gesamtheit aller Schüler/innen und Studierenden im formalen Bildungswesen. Im internationalen Vergleich ist der Anteil der Schüler/innen (bzw. auch Lehrlinge) in der Berufsbildung gemessen an allen Schülerinnen/Schülern der oberen Sekundarstufe besonders hoch⁵ und auch deutlich über dem EU-Durchschnitt. Der frühe Zugang in die Berufsbildung zeigt sich am hohen Anteil der 15-Jährigen, die schon eine berufliche Bildung beginnen. In Deutschland und der Schweiz findet der Zugang in die Berufsbildung um einiges später statt (beim Zugang in das deutsche „Duale System“ liegt das Durchschnittsalter bei 18 Jahren, wo die österreichischen Lehrlinge meistens bereits vor dem Abschluss stehen).

Die österreichische Berufsbildung ist im Vergleich zu anderen Ländern sehr speziell ausgeprägt. Wesentliche Merkmale sind:

Dualismus, Selektion,
vertikale Hierarchie und
frühe Differenzierung

- Eine *dualistische Struktur* mit einer starken Lehrlingsausbildung⁶ und einem starken vollzeitschulischen Sektor (während meistens nur einer dieser Sektoren stark ausgeprägt ist; von den Ländern mit starker Berufsbildung haben nur die Tschechische und die Slowakische Republik, und abgeschwächt die Niederlande eine ähnlich dualistische Struktur; in der Schweiz und in Deutschland dominiert die Lehrlingsausbildung bei Weitem; in den anderen Ländern dominiert die Schule).

3 Dieser Bericht geht auch auf eine Reihe von umfassenderen Projekten und Publikationen des Autors zu zentralen Aspekten der österreichischen Berufsbildung zurück (vgl. Web-Dokument 8.1: Zusätzliche Quellen des Verfassers).

4 Vgl. z. B. die Beiträge in der Zeitschrift *Wissenplus* (www.wissenistmanz.at/wissenplus) sowie die Forschungsreihe des Instituts für Wirtschaftspädagogik der Wirtschaftsuniversität Wien (http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/manz_dissertationen.pdf [zuletzt geprüft am 12. 11. 2012]); zum COOL-Ansatz vgl. <http://www.cooltrainers.at/index.php?id=314> [zuletzt geprüft am 12. 11. 2012]; sowie http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1373_Cool_Booklet_Letzstversion_lr_081014.pdf [zuletzt geprüft am 12. 11. 2012].

5 Für die obere Sekundarstufe (Stufen 9–13) wird der Begriff *Oberstufe* verwendet.

6 Wenn es sinngemäß klar ist, wird für die Lehrlingsausbildung die Kurzform „Lehre“ verwendet. Der in Deutschland gebräuchliche Begriff des „Dualen Systems“ suggeriert eine Gleichwertigkeit von betrieblicher und schulischer bzw. überbetrieblicher Ausbildung, die in Österreich nicht gegeben ist. Hier dominiert im Verhältnis 4:1 der meistens informell organisierte betriebliche Teil der Ausbildung.

- Die schulische Berufsbildung beginnt bereits im Pflichtschulalter, während vor dem Antritt einer Lehre die Pflichtschulzeit erfüllt sein muss; mit diesem *zweistufigen Zugang* auf der 9. bzw. 10. Stufe bestehen unterschiedliche Selektionsmechanismen für Schule und Lehre (die schulische Berufsbildung ist an die Schulleistungen angebunden, während in der Lehre die Betriebe ihre Selektionsmechanismen frei gestalten können); der Zugang in die Lehre erfolgt also in einer zweiten Selektionsrunde, nachdem schon viele Jugendliche für eine Schullaufbahn optiert haben und ausgewählt wurden.
- Es besteht eine ausgeprägte *vertikale Hierarchie* in der Berufsbildung, absteigend von den berufsbildenden höheren Schulen (BHS), über die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS), zur Lehrlingsausbildung; diese Struktur knüpft an der mit 10 Jahren besonders *frühen Differenzierung* der Pflichtschule an und setzt diese fort.⁷ Verflechtung mit Hochschule
- Durch die Studienberechtigung der BHS, die von den Absolventinnen und Absolventen häufig wahrgenommen wird, besteht eine *Verflechtung der Berufsbildung mit dem Hochschulsektor*; die BHS-Absolventinnen und -Absolventen verfügen über einen beruflichen Abschluss, auch wenn sie die Hochschulen ohne Abschluss vorzeitig als „Drop-outs“ verlassen.
- Trotz jahrzehntelangen Versuchen des Gegensteuerns, die auch zu steigenden SchülerInnenanteilen in technisch-naturwissenschaftlichen Fachrichtungen geführt haben, besteht eine starke *geschlechtsspezifische Segregation* in der Berufsbildung, die sich im Hochschulwesen v. a. im mathematisch-informationstechnisch-naturwissenschaftlich-technischen (MINT-)Bereich fortsetzt.
- Der *Hochschulsektor* ist vergleichsweise klein und durch die Universitäten dominiert, er wurde erst spät durch den langsam wachsenden Fachhochschulsektor ergänzt; im Raum steht die Frage der Bewertung der BHS-Abschlüsse als mehr oder weniger äquivalent zur Hochschulbildung, insbesondere im Vergleich zur sogenannten höheren Berufsbildung.⁸
- Der differenzierten Struktur entspricht eine starke *Differenzierung bei den Lehrkräften und Ausbilderinnen/Ausbildern nach Qualifikation und Fachbereichen*; auch die *Lehrerbildung* ist in unterschiedliche Sektoren mit unterschiedlichen Ausbildungsmodellen (Wirtschaftspädagogik an Universitäten; Berufspädagogik neuerdings an Pädagogischen Hochschulen) zersplittert. Die Professionalisierung ist – mit Ausnahme der Wirtschaftspädagogik und ihrem Modell der „Polyvalenz“ – vorwiegend an der berufsfachlichen Seite orientiert, mit einer verstärkten Gewichtung der Pädagogik in den aktuellen Reformmodellen. Die Differenzierung spiegelt sich auch in der Forschung wider.
- Die dualistische und differenzierte Berufsbildung wird in einer *zersplitterten und dualistischen Governance-Struktur* mit breit verteilten Zuständigkeiten (bei verschiedenen Ministerien, den Ländern und den Sozialpartnerinnen/Sozialpartnern) verwaltet, ohne übergreifende Koordinierung, mit einer traditionellen Bürokratie im Schulwesen und einem gemischt kollektiven System („Collective Skills System“; vgl. Busemeyer & Trampusch, 2012) in der Lehrlingsausbildung. Differenzierung der Lehrkräfte und der Governance-Strukturen

Diese Besonderheiten der österreichischen Berufsbildung sind Resultat inkrementeller, nur teilweise geplanter und kontrollierter Entwicklungen. Wesentliche internationale politische

7 Zwischen BMS und Lehrlingsausbildung ist diese klare Abstufung in den letzten Jahren etwas in Fluss gekommen, und diese beiden Bereiche überschneiden sich teilweise.

8 Man kann hier bei internationalen Vergleichen unterschiedliche Zuordnungen der BHS vornehmen, aber selbst bei der für Österreich vorteilhaftesten vergleichenden Abgrenzung des Hochschulwesens, wenn man nur für Österreich die entsprechende nichttertiäre Kategorie zum Hochschulwesen rechnet, übersteigt der Anteil tertiärer Bildung noch immer nicht ein durchschnittliches Niveau (im Unterschied zur Schweiz, die bei dieser Rechnung Spitzenwerte erreicht; vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 2.4.3.).

Veränderungswellen wurden nicht mitgemacht oder viel später und schwächer nachvollzogen (vgl. Graf, Lassnigg & Powell, 2012).

Nicht nur die Vereinheitlichung der Pflichtschule, sondern auch die institutionelle Aufwertung von höheren berufsbildenden Schulen in das Hochschulwesen hat nicht stattgefunden. Auch der in den 1970ern in einigen Ländern politisch vorangetriebene Abbau der Lehrlingsausbildung wurde nie ernsthaft ins Auge gefasst. Dadurch kann der Eindruck einer Reformverweigerung oder Rückständigkeit gegenüber einem „allgemeinen Trend“ entstehen, verstärkt durch den Konvergenzdruck aufgrund internationaler Vergleiche und Benchmarks (so die vergleichsweise niedrige Hochschulquote). In Österreich blieben die BHS bestehen und werden als größte „Erfolgsgeschichte“ in der Entwicklung des Bildungswesens seit den 1970ern bezeichnet (vgl. Dorninger, 2010).

Die Besonderheiten implizieren Vor- und Nachteile

Diese Besonderheiten haben Implikationen für die Arbeitsweise und Dynamik der Berufsbildung:

- Die dualistische Struktur der Berufsbildung von Lehre und Vollzeitschulen hat einerseits zur Folge, dass bei konjunkturbedingten Anspannungen auf dem Lehrlingsmarkt neben den arbeitsmarktpolitischen Förderungen die (mittleren) Schulen einen Teil der Jugendlichen auffangen können („kommunizierende Gefäße“), andererseits kann die fehlende Koordination zwischen den beiden Bereichen aber auch zu unproduktiven Formen von Wettbewerb um Schüler/innen bzw. Lehrlinge führen.
- Die altersmäßig früh angesetzte zweistufige komplexe und asymmetrische Bildungs- und Berufswahlsituation zwischen relativ geschlossenen Ausbildungsgängen auf der 9./10. Stufe ist mit einem steigenden Spektrum an Alternativen bei zunehmendem Leistungsniveau verbunden; das führt zu strukturbedingten Abbrüchen, Misserfolgserlebnissen und „Abwärtsmobilität“.
- Die doppelqualifizierende Funktion der BHS für Berufsabschlüsse und Studienberechtigung bedingt eine starke Rolle dieser Schulen in der sozialen Aufwärtsmobilität. Dadurch steht ein beträchtlicher Teil der (kostenintensiven) Absolventinnen und Absolventen dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung; überdies wird die Ausbildung häufig im gleichen Fachbereich fortgesetzt, was sehr lange (bis zu 10-jährige) unidirektionale Ausbildungen und Anrechnungsdebatten impliziert.
- Die frühe Wahl und die starke Berufsbildung sind mit geschlechtsspezifischer Segregation verbunden, was aufgrund der geschlechtsspezifischen Ausbildungswahlen indirekt auch einen schwachen Zugang der weiblichen Jugendlichen zu MINT-Lerngelegenheiten mit sich bringt.

Die österreichischen Besonderheiten sind also mit Vor- und Nachteilen verbunden, wobei die Nachteile in den bestehenden Diskursen nicht oder unzureichend wahrgenommen werden.

2.2 Entwicklungen und Weichenstellungen der Berufsbildungspolitik

Der Berufsbildung wurde in den letzten Jahren im europäischen und internationalen Raum zunehmende Aufmerksamkeit zugewendet und es wurden umfassende Einschätzungen und Programmatiken für die Berufsbildungspolitik entwickelt (Kommuniqué von Brügge, 2010; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010b). Auch in Österreich setzen politische Ansätze und Strategien unter wirtschaftlichen (Forschungs-, Technologie- und Innovations-[FTI-]Strategie) und sozialen (Strategie für das lebensbegleitende Lernen 2020 [LLL-Strategie]) Anforderungen teilweise starke Reformimpulse für das Bildungswesen wie auch für die Berufsbildung. In diesem Abschnitt werden nationale Ansätze der Berufsbildungspolitik in eine weitere Perspektive von Einschätzungen, Anforderungen

und Strategien eingeordnet (vgl. detailliert zu den Entwicklungen der Berufsbildungspolitik: Web-Dokument 8.2: Berufsbildungspolitik).

2.2.1 Bewertungen und Impulse im europäischen und internationalen Raum

Betrachtet man aufgrund der verfügbaren Indikatoren die Stärken und Schwächen des österreichischen Bildungswesens im EU-Vergleich, so ergibt sich ein ziemlich klares und statisches Muster (vgl. Lassnigg, 2004a). Bei der Beschäftigung der Absolventinnen und Absolventen oder bei der Vermeidung des frühen Schulabbruchs liegt Österreich im Spitzenfeld, einige Indikatoren, wie z. B. Sprachen in der Berufsbildung, liegen im Mittelfeld, in den Grundkompetenzen liegt Österreich sehr ungünstig, im Lesen schlechter als in Naturwissenschaften und Mathematik (hier liegen die weiblichen Jugendlichen deutlich schlechter als die männlichen). *Nach diesem Bild ergibt sich Verbesserungsbedarf insbesondere bei den Leistungsproblemen am Ende der Pflichtschule* (vgl. Web-Dokument 8.3: EU-Positionierung).

Positionierung gut bei Beschäftigung, schlecht bei den Grundkompetenzen

Für die Berufsbildung gibt es neue Entwicklungen im Rahmen der OECD (vgl. Abschnitt 3) und auch die WIFO-Studie zu „Bildung 2025“ bringt dazu Informationen und Impulse (Bock-Schappelwein, Janger & Reinstaller, 2012). Der OECD-Review konstatiert die langjährige Vernachlässigung der Berufsbildung im internationalen Rahmen (OECD, 2010b, S. 24) und entwickelt eine politische Gesamtkonzeption. Dabei werden die Schnittstellen zum Hochschulwesen und zur allgemeinen Bildung betont und es soll von den Bedürfnissen der Lernenden wie auch den Anforderungen der Unternehmen ausgegangen werden. Sowohl generische wie auch Grundkompetenzen sind explizit zu berücksichtigen. Die Konzeption einer guten Berufsbildung ist zwar auf die wirtschaftlichen Anforderungen ausgerichtet, noch wichtiger ist aber die Einbindung der Berufsbildung in den Zyklus des lebensbegleitenden Lernens und die Berücksichtigung der weitergehenden sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen. In der Länderanalyse für Österreich (Hoeckel, 2010) werden Stärken in der Diversität und Durchlässigkeit, in den Ergebnissen (Abschlussraten und niedrige Jugendarbeitslosigkeit), in der großen Breite der angesprochenen Anforderungen von Sicherheitsnetz bis zur Hochschulreife, in der starken Lehrlingsausbildung, in der beruflichen Praxis der Lehrpersonen und in der Beteiligung der Sozialpartner/innen gesehen (vgl. Web-Dokument 8.4: OECD-Bewertungen der österreichischen Berufsbildung).

Herausforderungen und Empfehlungen adressieren fünf Bereiche:

- die „strukturelle Anomalie“ auf der 9. Stufe mit dem zweistufigen Übergang in Schule und Lehre;
- die hohen Kosten und mögliche ungünstige Anreizwirkungen der *Überbetrieblichen Ausbildung* (ÜBA);
- die zu geringe Berücksichtigung von Grundkompetenzen in der Berufsbildung;
- mangelnde „Guidance“ (v. a. auch in der Berufsbildung), die auch mit besserer Arbeitsmarktinformation unterlegt werden sollte;
- Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildung und Flexibilität in der Lehrlingsausbildung.

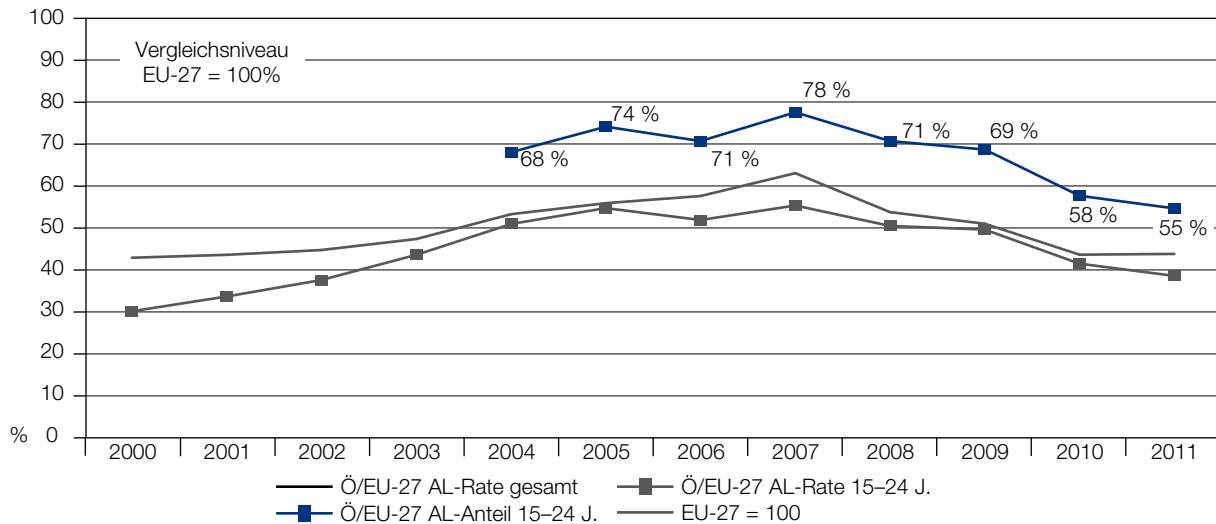
Breiter Ansatz der OECD zur Berufsbildungspolitik

Das österreichische Berufsbildungswesen erfüllt die Anforderungen der OECD geradezu in idealer Weise. Die festgestellten Herausforderungen und Empfehlungen sind in den österreichischen Diskursen umstritten. Teilweise werden sie in den weiteren Ausführungen aufgegriffen.

Inwieweit sind die im internationalen und europäischen Vergleich guten Beschäftigungsindikatoren, vor allem die geringe Jugendarbeitslosigkeit, direkt auf die Leistungen der Berufsbildung zurückzuführen? Hier ist zu berücksichtigen, dass viele Probleme durch umfangreiche arbeitsmarktpolitische Interventionen abgefedert werden, und dass sich auch die vergleichsweise günstige allgemeine Wirtschaftslage auf dem Jugendarbeitsmarkt auswirkt. Eine nähere Betrachtung der EU-Indikatoren ergibt eine zweifache Relativierung. Erstens erfolgt durch

den Vergleich der Arbeitslosenraten in vielen anderen Ländern eine Verzerrung nach oben, zweitens deutet eine relative Betrachtung im Vergleich zum EU-Durchschnitt darauf hin, dass sich im Jugendarbeitsmarkt eher die allgemeine Wirtschaftslage spiegelt als direkte Leistungen der Berufsbildung.

Abb. 8.1: Arbeitslosigkeit in Österreich im Vergleich zu EU-27 2000–2011



Anmerkung: Arbeitslosenrate (AL-Rate) gesamt, AL-Rate für Jugendliche, AL-Anteil für Jugendliche.

Quelle: Eigene Berechnung aufgrund von EUROSTAT-Download 28. 09. 2012.

Abbildung 8.1 zeigt drei Indikatoren für Österreich bezogen auf den Durchschnitt von EU-27: die allgemeine Arbeitslosenrate (AL-Rate) sowie die Arbeitslosenrate und den Arbeitslosenanteil unter den 15- bis 24-jährigen Jugendlichen. In dieser Darstellung ist erstens ersichtlich, dass die AL-Rate bei Jugendlichen und Erwachsenen bei weniger als der Hälfte des EU-Durchschnitts sehr günstig liegt, mit einer relativen Verschlechterung 2000–2004 und einer relativen Verbesserung seit 2007. Dies deutet darauf hin, dass die relative Position der Jugendlichen zu den Erwachsenen in Österreich ähnlich ausgeprägt ist wie im Durchschnitt der EU-Länder, und bestenfalls zu einem sehr geringen Teil auf die Berufsbildung zurückgeführt werden kann. Das Bild zeigt zweitens, dass der AL-Anteil der Jugendlichen mit 55–78 % des EU-Durchschnitts ebenfalls günstig, aber deutlich weniger günstig liegt. Dieser Indikator ist valider, weil er institutionelle Unterschiede ausblendet und die arbeitslosen Jugendlichen auf *alle Jugendlichen* in der Bevölkerung bezieht (im EU-Durchschnitt liegt die AL-Rate etwa doppelt so hoch wie der AL-Anteil, aktuell etwa 20 % vs. 10 %).⁹

2.2.2 Strategische Ansätze: Innovations- und Lifelong-Learning-Strategie

Im Hinblick auf das Bildungswesen hat sich in den letzten Jahren ein politisches Spannungsverhältnis aufgebaut, indem zentrale programmatische und strategische Dokumente der Regierung (z. B. die FTI-Strategie) und der Sozialpartner/innen („Chance Bildung“), wie auch andere politische Initiativen (z. B. Bildungsvolksbegehren) dringende Forderungen nach „grundlegenden Reformen“ stellen. Die Sozialpartner/innen haben das Bildungswesen unmissverständlich als einen der gravierenden Schwachpunkte des Wirtschaftsstandorts bezeichnet (Sozialpartner Österreich, 2010).

⁹ Die beiden Indikatoren haben im Zähler die Zahl der arbeitslosen Jugendlichen, unterscheiden sich aber im Nenner: Die AL-Rate berücksichtigt im Nenner nur den Teil Jugendlichen, der zum Arbeitskräftepotenzial gezählt wird. Diese Größe variiert stark zwischen den Ländern. Schüler/innen werden meistens nicht zum Arbeitskräftepotenzial gezählt, Lehrlinge schon. Im oft genannten Spanien liegt die AL-Rate bei 40–50 %, dies heißt aber nicht, dass die Hälfte der spanischen Jugendlichen arbeitslos ist, sondern entspricht einem doch deutlich niedrigeren AL-Anteil arbeitsloser Jugendlicher an allen Jugendlichen von 17–20 %.

Im Spannungsfeld zwischen wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit und sozialer Integration ist auch die Berufsbildungspolitik in diesen breiteren Kontext von politischen Strategien eingebunden. Im Sinne der Wettbewerbsfähigkeit ist vor allem die FTI-Strategie von Bedeutung, im Sinne der sozialen Integration steht die Berufsbildung v. a. über die Lehrlingsausbildung und die Rolle der Sozialpartner/innen in engem Zusammenhang mit der Arbeitsmarktpolitik (vgl. Dornmayr, Wieser & Mayerl, 2012) und auch die LLL-Strategie betont diesen Aspekt.

In der FTI-Strategie wurde das Ziel aufgestellt, Österreich müsse sich von einem „*Innovation Follower*“ zu einem „*Innovation Leader*“ weiterentwickeln (Republik Österreich, 2011a). 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 (Republik Österreich, S. 10). Nähere Analysen der berufsbildungspolitischen Programmatik zeigen jedoch, dass die Zusammenhänge der Berufsbildung zu den Anforderungen der wirtschaftlichen Innovation noch vor kurzem fast nicht beachtet wurden (vgl. Lassnigg, 2008b) und auch derzeit der Fokus stark auf dem Hochschulwesen und der formalen Höherqualifizierung liegt (Reinstaller, 2010).

Wettbewerbsfähigkeit:
Bildung in der
Innovationsstrategie

Eine Verbindung von wirtschaftlichen und sozialen Zielsetzungen wird v. a. in der LLL-Strategie angestrebt, in deren Rahmen auch große Erwartungen in Orientierung und Beratung gesetzt werden (Guidance-Strategie). In der LLL-Strategie ist die Berufsbildung v. a. von vier Zielen bzw. Benchmarks betroffen (Republik Österreich, 2011b):

- Reduktion des frühen Schulabbruchs,
- Reduktion der nicht in Ausbildung oder Beschäftigung befindlichen Jugendlichen,
- Steigerung der Berufsreifeprüfung für Lehrabsolventinnen und -absolventen,
- Steigerung der Hochschulabsolventinnen und -absolventen.

Die ersten beiden betreffen soziale Zielsetzungen und die bessere Ausschöpfung des Jugendlichen-Potenzials, und die zwei anderen beziehen sich auf die Anreizkonstellationen und die formale Höherqualifizierung.

2.2.3 Laufende Reformmaßnahmen und weitergehende politische Forderungen

Die Berichterstattung im Europäischen Referenznetzwerk (ReferNet) zeigt für Österreich eine breite Palette von Politikansätzen (Tritscher-Archan, 2010, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft [ibw], 2012). Diese betreffen die folgenden Aspekte (vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 2.4.; vgl. Web-Dokument 8.5: Berufsbildungspolitik: Wichtige rezente Veränderungen in Österreich):

- Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Berufsbildung (QIBB) in Verbindung mit Lehrplanerneuerungen, Bildungsstandards, Reform der Abschlussprüfungen und Kompetenzmodellen sowie pädagogischen Feedbackinstrumenten (vgl. Paechter, 2009; QIBB-Steuergruppe, 2011),
- Reform der Ausbildungsprofile durch Modularisierung in der Lehrlingsausbildung,¹⁰

Laufende Reformen

¹⁰ Zur Illustration der Veränderungen vgl. beispielhaft für die Bereiche der Elektro- und Metalltechnik: <http://www.berufsinfo.at/newsletter/pdf/0212/b3.pdf> [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012]; http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AngID=1&StID=584555&DstID=1328 [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012]; oder http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?angid=1&stid=622867&dstid=0&titel=Berufs-%2Cund%2CBrancheninformatik%2CMetalltechnik [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012].

- Errichtung einer Ausbildungsgarantie und einer institutionellen Form der Lehrlingsausbildung (ÜBA; vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz [BMAASK], 2010) und
- *Lehre mit Matura* als Versuch, die Lehrlingsausbildung durch Kombination mit der Berufsreifeprüfung an die Hochschulbildung anzuschließen (vgl. Dornmayr & Nowak, 2011, S. 45).¹¹

Insgesamt zeigt der Überblick über die österreichischen Politik- und Entwicklungsmaßnahmen viele kleine und einige größere strukturelle Interventionen, die sich über ein breites Spektrum von Politikdimensionen erstrecken (vgl. Web-Dokument 8.6: Übersicht Politikansätze).

Forderungen zum
Umfeld der
Berufsbildung

Forderungen nach einer umfassenden Reform des Bildungswesens werden seit einigen Jahren auch seitens der Sozialpartner/innen aufgestellt (Beirat, 2007; Sozialpartner Österreich, 2010). Die „Gemeinsamen Positionen“ der Sozialpartner/innen beziehen sich *vorwiegend auf das Umfeld der Berufsbildung*, insbesondere auf die „Vorleistungen“ der Pflichtschulbildung und auf die Leistungsfähigkeit der Universitäten.

In der Berufsbildung selbst wird v. a. die demografische Entwicklung im Zusammenspiel mit der Tendenz zur Tertiärisierung und der Abwanderung von der Lehre in die höheren Schulen als Herausforderung gesehen. Es wird gefragt, inwieweit die berufsbildenden Schulen im demografischen Abschwung ihren Schülerstand zulasten der Lehre halten könnten. Auf diesen „Konkurrenzkampf“ (z. B. Freundlinger, 2008) wird mit Szenarios für die Attraktivierung der Lehre durch die Etablierung von neuen weiterführenden Alternativen auf Hochschulebene („Dritte Säule“) reagiert.

Konkurrenz
Schule – Lehre

Über die gemeinsamen Positionen der Sozialpartner/innen hinaus stehen auch Vorschläge zu Strukturformen aus dem Bereich der Wirtschaftskammer (Fraiss, Freundlinger & Mayr, 2011; Schmid & Hafner, 2011; WKO, 2011), aber auch aus anderen Bereichen der Berufsbildung (z. B. Dorninger, 2010) im Raum. Die Kernelemente 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 Potenzialanalyse 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 Berufsschule (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. Berufsreifeprüfung) 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 Fachhochschulen (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 berufsbildender mittlerer und höherer Schulen (BMHS) andererseits auflösen und auch eine Brücke zwischen AHS und BHS bauen würde.

Viele weitergehende
Vorschläge und
Forderungen

11 Vgl. auch <http://www.bmukk.gv.at/berufsmatura> [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012].

In einigen transdisziplinären Projekten wurden in den letzten Jahren eine Fülle von breit gefächerten Reformvorschlägen ausgearbeitet, die nur teilweise von der Politik aufgegriffen wurden (vgl. Ataç & Lageder, 2009; Biffi & Skrivaneck, 2011; Bock-Schappelwein et al., 2012; Dornmayr et al., 2012; Härtel, Höllbacher, Marterer & Reichmann, 2011; Lassnigg & Baethge, 2011; Steiner & Wagner, 2007). Alle Ansätze betonen die Verstärkung von Orientierung und Beratung, insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund (siehe den folgenden Abschnitt); manche fordern eine grundlegende pädagogische Umorientierung bei der Leistungserbringung vom vorherrschenden Selektionsmodell, das an den Schwächen und Fehlern ansetzt, zu einem Fördermodell, das an den Fähigkeiten und Stärken der Jugendlichen ansetzt; der Erwerb von sozialen Kompetenzen und eine stärkere Vernetzung von Schule und Alltagspraxis sowie von Schule und Betrieben wird weithin hervorgehoben.

Zusammenfassend gesehen bestehen klare politische Schwerpunktsetzungen dort, wo Österreich im EU-Vergleich bereits gut positioniert ist. „Lehre mit Matura“ verbessert die Anreizposition der Lehre, erweitert aber auch den Kreis der Hochschulberechtigten, und unterstützt somit die formale Höherqualifizierung.

Politischer Schwerpunkt auf Beschäftigung und sozialer Integration ...

Insgesamt sind die Forderungen und Vorschläge der FTI-Strategie viel breiter angesetzt und weniger konkret ausgearbeitet als die LLL-Strategie und die Vorschläge der Sozialpartner/innen. In vielen Punkten geht es um eine veränderte Lehr-Lern-Praxis im Bildungswesen. Kreativität, Durchlässigkeit, Individualisierung, Potenzialorientierung und veränderte Selektionspraxis sind wichtige Forderungen. Ausdrückliche Maßnahmen und Strategien, die sich direkt auf die Stärkung der wirtschaftlichen Innovation beziehen, sind in diesen Dokumenten aber nur wenig klar zu finden.

... aber wenig Klarheit über Stärkung wirtschaftlicher Innovation

2.2.4 Guidance-Strategie: Orientierung und Beratung für Bildung und Beruf

Seit Jahren bestehen hohe Erwartungen in Aktivitäten der Orientierung und Beratung. Dieser Bereich weist jedoch trotz vieler Bemühungen der Lifelong-Guidance-(LLG-)-Strategie (Krötzl, 2011)¹² noch große Lücken auf. Von verschiedenen Seiten gibt es die klare Forderung, für Orientierung und Beratung zusätzlich zur Integration dieser Themen in den anderen Fächern ein eigenes Fach einzurichten; insbesondere für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden Lücken aufgezeigt und bessere Zugänge zu Orientierung und Beratung gefordert (vgl. Ataç & Lageder, 2009; Biffi & Skrivaneck, 2011; Dornmayr et al., 2012; Steiner & Wagner, 2007).

Nach Eder (2012a, S. 33; vgl. auch Eder, 2012b) wäre es unrealistisch, zu erwarten, dass alle Schüler/innen am Ende der Pflichtschule bereits über ausgeprägte und differenzierte berufliche Interessen verfügen, ihr Anteil könnte aber durch eine wirksame Berufsorientierung beträchtlich erweitert werden. Es gibt auch Hinweise auf hohe Anteile an Schülerinnen und Schülern mit nicht interessengerechter Wahl von Fachbereichen. Eder (2006, 2010) hat dies mit einem objektiven Maß erhoben, Lassnigg (2008a) hat die Schülerbewertungen lt. PISA 2006 ausgewertet. Nach diesen Ergebnissen hat etwa ein Drittel der Schüler/innen eine interessengerechte Wahl getroffen und ist auch damit zufrieden. Etwas weniger als ein Drittel hat eine mehr oder weniger unpassende Wahl getroffen. Mangelnde Passung bzw. Unzufriedenheit ist – entgegen manchen Erwartungen – in den allgemeinbildenden Schulen (AHS und Polytechnische Schule [PTS]) eher höher als in den spezialisierten berufsbildenden Schulen. Insgesamt kann man von einem Anteil an fehlplatzierten Schülerinnen und Schülern zwischen 12 % und 27 % ausgehen.

Die Verpflichtung der Schulen für flächendeckend wirksame Beratungsangebote wurde durch einen Erlass des BMUKK bekräftigt. Laut PISA 2006 gab es für bis zu einem Fünftel der 15-jährigen Schüler/innen keine Beratungsleistungen; ca. 20 % haben professionelle

12 Siehe <http://www.lifelongguidance.at/qip/mm.nsf> [zuletzt geprüft am 03. 11. 2012].

Orientierung und
Beratung starker
politischer
Schwerpunkt

Leistungen in Anspruch genommen; etwas mehr als die Hälfte der Schüler/innen sind in gewissem Maß mit Leistungen versorgt. Grund für fehlende Unterstützung ist häufig der Mangel an ausgebildetem Personal. Die Versorgung ist schlechter in den AHS und teilweise den BS, und besser in den BMHS.

Vor allem im Zusammenhang mit einer sinnvollen Reform der 9./10. Stufe ist eine Optimierung von Orientierung und Beratung unabdingbar, vor allem, um Nachteile zu verhindern, die mit der unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeit der Jugendlichen zusammenhängen und um geschlechterstereotypen Segregationen entgegenzuwirken. Entsprechend den Empfehlungen der OECD sollten dabei die Bedürfnisse der Jugendlichen berücksichtigt werden.¹³

2.3 Berufsbildungsforschung und Professionalisierung des Lehrpersonals

Stärker auf gesichertes Wissen („Evidenz“) gestützte Praxis und Politik und verstärkte Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals sind heute breit geteilte Forderungen. Die Produktion gesicherten Wissens durch die Forschung und seine Nutzung in der professionalisierten Praxis können idealerweise in den Institutionen der Lehrerausbildung verbunden und grundgelegt werden. Die differenzierten und zersplitterten Strukturen geben dafür jedoch keine gute Basis ab.

Für die Berufsbildungsforschung (vgl. ausführlicher im Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 4.1.) ist erstens festzustellen, dass sie schwach entwickelt ist; insbesondere gibt es so gut wie keine einheimische Grundlagenforschung, aber auch die vorliegenden internationalen Grundlagen werden nur wenig rezipiert.¹⁴ Die Berufsbildungsforschung ist stark aufgesplittert nach Fachbereichen (Wirtschaftspädagogik, Ingenieurpädagogik, Berufspädagogik, Betriebspädagogik) und Institutionen (Universität, Pädagogische Hochschulen [PH], außeruniversitäre Forschung). Insbesondere gibt es keine wissenschaftlich fundierte Tradition der Berufspädagogik (Schlögl, 2010). Zur Entwicklung sind eine gemeinsame Basis und eine universitäre Anbindung unabdingbar, wobei v. a. die Grundlagenforschung auf einen internationalen Standard gebracht werden muss. 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.¹⁵ Insbesondere bei der Erforschung der pädagogischen Prozesse, ihrer Qualität und ihrer Ergebnisse besteht hoher Entwicklungsbedarf.¹⁶

13 Der Jugendmonitor des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) versucht hier den Wissenstand zu verbessern; vgl. <http://www.bmwfj.gv.at/Jugend/Forschung/Seiten/Jugendmonitor.aspx> [zuletzt geprüft am 12. 11. 2012].

14 Für einen Überblick zur österreichischen Berufsbildungsforschung vgl. die drei Bände zur Berufsbildungsforschungskonferenz (Lassnigg, Babel, Gruber & Markowitsch, 2009; Markowitsch, Gruber, Lassnigg & Moser, 2011; Stock, Dietzen, Lassnigg, Markowitsch & Moser, 2012; sowie Gramlinger, Schlögl & Stock, 2007/08; Lassnigg, 2007, 2008c; Niedermair, 2011; Schlögl & Dé, 2010; Stark, 2007).

15 Schweiz: Eidgenössisches Hochschulinstitut Berufsbildung (EHB; www.ehb-schweiz.ch) und an den Universitäten „Leading Houses“ als Infrastruktur für die Berufsbildungsforschung <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00405/00406/index.html?lang=de> [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012]; vgl. Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD) & Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), 2012; Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT], 2000.

Deutschland: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB; www.bibb.de); Berufs- und Wirtschaftspädagogik an den Universitäten; Berufsbildungsbericht 2012 (www.bmbf.de/pub/bbb_2012.pdf [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012]); BIBB-Datenreport (<http://datenreport.bibb.de/> [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012]); vgl. auch <http://www.berufspaedagogen.net/htmldocs/TRIAL.htm> [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012].

16 Der Ansatz einer vergleichenden Leistungserhebung für die Berufsbildung nach dem Modell der PISA-Studien (Large Scale Assessment in Vocational Education and Training [VET-LSA]), der auf Initiative Deutschlands in Form einer internationalen Machbarkeitsstudie angestoßen wurde, hätte hier wesentliche Impulse zur Weiterentwicklung bringen können, insbesondere durch die Intention, die Testergebnisse im Hinblick auf Zusammenhänge mit den unterschiedlichen Ausbildungssystemen und -praktiken zu analysieren. Dieser Ansatz wurde in Österreich mit der Beteiligung an der Machbarkeits-Studie begonnen, aber dann (vorerst) nicht weiterverfolgt (vgl. Baethge & Arends, 2009; Lassnigg, Steiner, Vogtenhuber, Riebenbauer & Slepcevic, 2009).

Zweitens ist auch die pädagogische Professionalität großer Teile des Lehrpersonals gering bzw. divers verteilt (Überblick über die vielen verschiedenen Kategorien von Lehrpersonen und die Formen der Ausbildung: Tritscher-Archan & Nowak, 2010); im Bereich der Fort- und Weiterbildung werden auch im Zuge der „Neuen Lehrer/innenbildung“ Schwächen geortet (vgl. Aff & Fortmüller, 2009/10; Berger, 2009; Mathies, 2009; Schaffenrath, 2008; Skala, 2010). Betrachtet man nur die berufsbildenden Fächer, so bestehen unterschiedliche Grundmodelle der Ausbildung in den technischen und berufspraktischen Fächern der technisch-gewerblichen Schulen (Varianten des additiven Modells mit traditioneller Dominanz der Fachwissenschaft bzw. der Berufspraxis gegenüber der pädagogischen Ausbildung) einerseits und der Wirtschaftspädagogik mit einem integrierten Modell andererseits. Traditionell besteht eine starke Priorität der *berufsfachlichen* Komponente und der *praktischen beruflichen* Erfahrungen. Die *pädagogische* Komponente wurde mit der Eingliederung der berufspädagogischen Lehrerausbildung in die Pädagogischen Hochschulen teilweise stark erhöht, sie ist jedoch immer noch sehr ungleich verteilt.

Wenn man wissenschaftliches Wissen als wesentliche Komponente pädagogischer Professionalität sieht (vgl. Kapitel „Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung“ in diesem Band: Schober, Klug, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2012), so ist die Basis für diese Komponente mit Ausnahme der Wirtschaftspädagogik sehr schwach ausgeprägt. Insbesondere wenn man die betrieblichen Ausbilder/innen auch als Lehrpersonen sieht, so gibt es hier keine pädagogische Professionalisierung und auch kaum Schritte in dieser Richtung (vgl. Stöger, 2007). Will man jedoch ernsthaft vom „Dualen Prinzip“ sprechen, so sind für die Ausschöpfung der Potenziale des „Work-Based Learning“ die entsprechenden Kompetenzen der Ausbilder/innen nötig. Dazu gibt es gesichertes Wissen, das zur Kenntnis genommen werden muss (Chisholm, Spanning & Mitterhofer, 2007). „Supervisors of trainees and apprentices in workplaces need relevant preparation, particularly to carry out their pedagogical role“ (OECD, 2010b, S. 91; vgl. auch S. 96–97; sowie Teaching and Learning Research Project [TLRP], 2008).¹⁷ Auch bei anderen Lehrkräften in der Berufsbildung ist die pädagogische Komponente der Ausbildung sehr schwach.

Pädagogische
Professionalität schwach ...

... v. a. bei betrieblichen
Ausbildner/innen

D

Die Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB) ist ein wesentlicher Ansatz zur Professionalisierung im schulischen Bereich, wo seit 2004 Qualitätsentwicklung in der Zusammenarbeit von Administration, Schulpraxis und wissenschaftlicher Begleitung nach einem konsistenten Konzept stattfindet (vgl. Fritz & Staudecker, 2010; Gramlinger, Nimac & Jonach, 2010). 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).

3 Problemanalyse

3.1 Komplexität der Politik

Politische Prozesse werden aus vielerlei Gründen komplexer. Die Politik hat es mit einem Mehrebenen-Problem zu tun, in dem die verschiedenen Aggregationsebenen von der lokalen und Organisationsebene über die regionale und nationale bis zur transnationalen Ebene verknüpft werden müssen (vgl. z. B. Busemeyer & Trampusch, 2012; Crouch, 2008; Hall & Soskice, 2001; Lassnigg, 2011d; Lassnigg, Felderer, Paterson, Kuschej & Graf, 2007; March & Olsen, 1995). Bürokratische Steuerungssysteme haben zunehmende Schwierigkeiten, politische Zielsetzungen „auf den Boden“ der pädagogischen Prozesse zu bringen (Peters, 2002). In der dualistischen Governance-Struktur der österreichischen Berufsbildung (regu-

Steigende Komplexität der
politischen Prozesse ...

¹⁷ Vgl. zum TLRP-Projekt: Learning as Work: Teaching and Learning Processes in the Contemporary Work Organisation (2003–2008) auch <http://www.tlrp.org/proj/phase111/felstead.htm> [zuletzt geprüft am 08. 11. 2012].

lierte Lehrlingsausbildung mit Marktelementen, bürokratisch-föderalistische Steuerung der Schule) sind simple Politik- oder Reformprogramme, wie sie in der Öffentlichkeit gefordert werden, nicht umsetzbar.

... erhöht die Anforderungen an die Berufsbildungspolitik

Unter der Lifelong-Learning-Perspektive rücken die Teilbereiche des Bildungswesens zusammen und die Schnittstellen-Probleme treten in den Vordergrund. Bei der Berufsbildung sind die Übergänge von der Pflichtschule bzw. in die Hochschulen Schnittstellen, die die Nutzung von (vorher) erworbenen Kompetenzen oder Wissensbeständen betreffen. Dies bezeichnet das Stichwort „Foundation“, wobei es um den Erwerb von Grundlagen für weitere Lernprozesse geht. In den OECD-Empfehlungen wird stark betont, dass die Berufsbildung nicht allein auf die jeweilige fachliche Ausbildung ausgerichtet sein sollte, sondern auch diese weitergehenden Aspekte berücksichtigen muss. Dieses Zusammenrücken der Teilbereiche erhöht die Komplexität der Politik.

Seit der verstärkten Aufmerksamkeit für das Bildungswesen in der Nachfolge von Lissabon 2000 hat sich die EU-Bildungspolitik verstärkt dem allgemeinen Bildungswesen zugewendet (European Commission [EC], 2008, 2012) und die Berufsbildung hat mit dem sog. Kopenhagen-Prozess einen eigenen Bereich besetzt, der teilweise mit der Hochschulbildung konkurriert. Dies ist v. a. auch durch die allgemeine EU-Benchmark verstärkt worden, derzufolge mindestens 40 % der 30- bis 34-Jährigen einen tertiären Abschluss besitzen sollen (vgl. zur Übersicht Grollmann & Hanf, 2010).

3.2 Bildung und Wirtschaft: Ungewissheiten und „Herausforderungsrhetorik“

Die Veränderungsimpulse auf die Berufsbildung, von der Demografie wie auch von wirtschaftlichen, technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, die durch die Stichworte Alterung, Migration, Wissensgesellschaft, Internationalisierung/Globalisierung und Individualisierung/Entsolidarisierung charakterisiert sind, werden in der politischen Rhetorik bereits seit Jahren gebetsmühlenartig wiederholt. Forscher/innen haben dies mit dem Begriff „Education Gospel“ auf den Punkt gebracht (Grubb & Lazerson, 2004).

„Education Gospel“:
uneinlösbare
Veränderungsrhetorik

Die angesprochenen Veränderungen ergeben widersprüchliche und auch umstrittene Herausforderungen an die Berufsbildung. Die Frage ist, welche politischen Schlussfolgerungen und Prioritäten daraus einigermaßen gesichert abgeleitet werden können. Die Rhetorik besteht in Hinweisen auf den hohen wirtschaftlichen Wert der Bildungsinvestitionen und darauf, dass „unser einziger Rohstoff“ unsere Talente und unser „Humankapital“ sind, daher müssen alle mehr investieren und sich im Bildungswesen mehr anstrengen (z. B. OECD, 2010c). Auf diese Rhetorik wurde mit der Frage „Are Skills the Answer?“ (Crouch, Finegold & Sako, 2001) reagiert, und diese Frage wird negativ beantwortet (vgl. auch Apple, 2007a, 2007b). Die Herausforderungs- und Veränderungs-Rhetorik weckt uneinlösbare Erwartungen und macht Versprechungen, deren Einlösung aufgrund der abstrakten und indirekten Wirkungszusammenhänge nicht effektiv geprüft werden kann.

Ein Review (OECD, 2010d) zeigt, dass zwar die große Rolle der Bildung für Wettbewerbsfähigkeit und Wachstum bewiesen ist, dass aus diesen Beweisen aber keine eindeutigen politisch-praktischen Schlüsse folgen, da die dahinterliegenden Verursachungsketten nicht klar sind (Toner, 2011, S. 59). Man weiß, *dass* es aus wirtschaftlichen Gründen gut ist, in Bildung zu investieren, aber *wohin*, also in welche Bildungsbereiche, und *wieviel*, ist nicht klar. Diese Unbestimmtheit liegt nicht nur auf der Ebene mangelnder Erkenntnis, sondern zu einem großen Teil in den Gegebenheiten selbst (European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities [EC-EMPL], 2006).

Die Kritik an der „Herausforderungsrhetorik“ ist wichtig, weil sie darauf hinweist, dass auch auf der Seite von Wirtschaft und Beschäftigung Voraussetzungen erfüllt werden müssen, damit die Bildungsinvestitionen genutzt werden können.

Die zentrale Variable für die Verwertung der Bildungsinvestitionen ist die Gestaltung der Arbeitsorganisation, und die Voraussetzungen dafür liegen in den Arbeitsbeziehungen (Stichworte Flexibilität und Sicherheit). Wie die umfangreiche Literatur belegt, können diese Bedingungen für die Qualifikationsnutzung herausfordernd und lernförderlich sein, oder sie können zerstörend und lernfeindlich sein (vgl. Felstead, Gallie, Green & Zhou, 2007; Keep & Mayhew, 2001; für Österreich v. a. die Studien von Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt [FORBA];¹⁸ Flecker & Hermann, 2009). In der LLL-Strategie wird dieser Aspekt mit der Aktionslinie 7 „Förderung lernfreundlicher Arbeitsumgebungen“ unterstützt, die jedoch noch nicht ausreichend konkretisiert ist.

Entscheidende Rolle von
Arbeitsorganisation und
Arbeitsbeziehungen

Die weitergehende Schlussfolgerung aus diesen Überlegungen besteht darin, dass die Wahl der Prioritäten nur in begrenztem Maße durch Forschung erfolgen kann. Daher kommt der Qualität der diskursiven politischen Prozesse zur Problemdefinition entscheidende Bedeutung für die Qualität der Politik zu. Auch die Antizipation zukünftiger Anforderungen an Qualifikationen und Kompetenzen ist ein wesentlicher Teil dieser kollektiven Anstrengungen von Forschung, Praxis und Politik (vgl. dazu Lassnigg, 2012; Lassnigg & Dietzen, 2009; Lassnigg & Markowitsch, 2005).

3.3 Innovationsdiskurs: Neuorientierung der Qualifikationspolitik

Die wirtschaftliche Innovationskraft ist zu einem entscheidenden Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit geworden. Radikale Innovationen (Science & Technology Innovation [STI]) bringen etwas Neues für die Welt, und ihre Kreation wie auch Diffusion hängt von (Spitzen-) Forschung und Entwicklung (F & E) und *tertiären* Qualifikationen ab; inkrementelle Innovationen (Doing-Using-Interacting [DUI]) gehen laufend in den alltäglichen Prozessen in kleinen Schritten vor sich, und diese sind stark mit den *mittleren* Qualifikationen aus der Berufsbildung verbunden. Die neue OECD-Innovationsstrategie vollzieht eine konzeptionelle Neuorientierung, die die Diffusion und die inkrementelle DUI-Innovation betont, während noch vor wenigen Jahren die radikale STI-Innovation als entscheidend für ein Aufschließen zur „Innovation Frontier“ gesehen wurde. Damit treten andere Kriterien für die Bewertung der Wettbewerbsfähigkeit in den Vordergrund.

Daraus folgt auch für die Berufsbildung eine Neuorientierung, indem an die Stelle der Betonung der Tertiarisierung und formalen Höherqualifizierung die Orientierung an der Verbesserung der Qualifikationen auf breiter Basis und auf allen Ebenen getreten ist (vgl. Abbildung 8.2). Diese Umorientierung entspricht auch den Empfehlungen im OECD-Berufsbildungsreview. Auf die Unbestimmtheiten in den Anforderungen wird mit Diversität auf der Seite des Angebots reagiert. Das neue Schlagwort lautet der „richtige Mix“ an Qualifikationen muss bereitgestellt werden (vgl. auch Acheson, Izsak, Markianidou & Tsipouri, 2011, S. ii).¹⁹

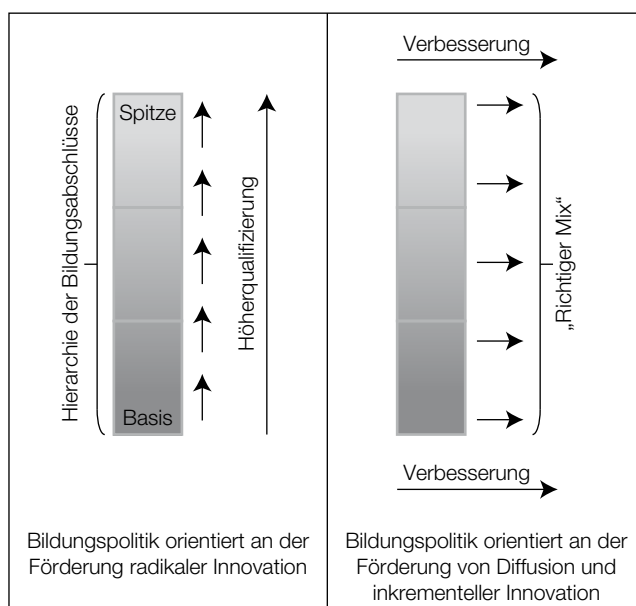
Qualifikationspolitische
Neuorientierung

Komplementär zu dieser Umorientierung ist die Bedeutung der Arbeitsorganisation für die DUI-Innovation. Das Angebot an Kompetenzen ist notwendig, aber nicht hinreichend. Die Formen der Arbeitsorganisation sind genauso wichtig, wobei es nicht selbstverständlich ist, dass der Innovationspfad eingeschlagen wird – Lean Production oder Neo-Tayloristische Formen sind alternative Entwicklungspfade (Toner, 2011, S. 61).

¹⁸ Vgl. <http://www.forba.at/de/publications/index.html> [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012].

¹⁹ Für Österreich siehe <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2012/20120911.xml> [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012].

Abb. 8.2: Bildungspolitische Strategien nach Innovationstypen (schematisch)



Quelle: eigene Darstellung.

Dies bedeutet, dass unter dem Gesichtspunkt der wirtschaftlichen Innovation eine einfache Orientierung der Berufsbildung am gegebenen Bedarf nach Qualifikationen und am kurzfristigen „Matching“ zwischen Angebot und Nachfrage zu kurz greift. Während das Leitbild der radikalen STI-Innovation auf den exponierten Spitzenbereich der Wirtschaft wie auch der Bildung und Forschung fokussiert (Stichworte „Exzellenz“ und „Weltklasse“),²⁰ stellt das Leitbild der Diffusion und der inkrementellen DUI-Innovation auf die gesamte Breite der Wirtschaftstätigkeit ab: Es soll sowohl auf die Spitzenbereiche geachtet werden, als auch auf die Weiterentwicklung der durchschnittlichen Firmen.

Erfolgreiche
inkrementalistische
Innovation

Hinsichtlich der Ausgangssituation ergibt sich für Österreich nach verfügbaren Indikatoren ein Gesamteindruck starker inkrementeller Innovation, die sich auch in der Arbeitsorganisation und den betrieblichen Lernprozessen spiegelt (vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 2.3.3.). Im *European Innovation Scoreboard* (EIS) hat sich die Position Österreichs in den letzten Jahren stark verbessert (insbesondere die F & E-Ausgaben wurden stark gesteigert, vgl. auch Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Kennzahl A3.1), sie ist aber immer noch weit von der Spitze entfernt.

3.4 Die Einschätzung und Antizipation von Fachkräftebedarf

Für die breite Weiterentwicklung der Berufsbildung auf allen Ebenen, wie sie dem DUI-Ansatz entspricht, stellt sich die Frage, was der „richtige Mix“ an Qualifikationen und Kompetenzen ist, und wie er erreicht werden kann.

Für Aussagen über spezielle Mangel- oder Überschussbereiche in Österreich ist allerdings die Informationslage unzureichend. Trotz vieler Ansätze und Aktivitäten zur verbesserten Informationsgewinnung und -verarbeitung besteht eine grundlegende Lücke darin, dass der Übergang Bildung–Beschäftigung und die Verwendung der Absolventinnen/Absolventen nicht in der nötigen Differenziertheit beobachtet werden (vgl. Lassnigg & Vogtenhuber, 2007, 2011). Daher fehlt eine solide Basis für die Einschätzung von verschiedenen Informationsquellen

²⁰ Ein gutes Beispiel für diese Orientierung ist die rezente internationale Evaluierung des Finnischen Innovationsystems (Ministry of Education [MoE] & Ministry of Employment and the Economy [MOEE], 2009a; 2009b).

wie Prognosen, Befragungen etc. Neben der Beobachtung der Übergänge und der Erwerbskarrieren (Dornmayr et al., 2012, S. 131) müssen auch valide Informationen über die Nutzung der Qualifikationen und Kompetenzen in der betrieblichen Arbeitsorganisation gewonnen werden, damit Aussagen über den Fachkräftebedarf in das Ausbildungsangebot übersetzt werden können.

Verwendung von Qualifikationen beobachten!

Eine zweite Lücke besteht darin, dass die Aufmerksamkeit bei aktuellen und kurzfristigen Problemen liegt, während die Erstausbildung grundsätzlich langfristiger ausgelegt ist. Die formale Qualifikationsstruktur in den Berufen ist ziemlich heterogen, und es gibt hohe Abwanderungsraten aus den erlernten Berufen, ebenso haben in der Vergangenheit viele Pflichtschulabsolventinnen und -absolventen Positionen in mittelqualifizierten Berufen erungen (Lassnigg, 2010a; Lassnigg, Skriner, Bock-Schappelwein & Horvath, 2012). Wenn es um die Bereitstellung und Verteilung von knappen Qualifikationen und Kompetenzen geht, müssen auch die internen Strukturierungen der verschiedenen Wirtschaftsbereiche nach den Unterschieden in der Wettbewerbsfähigkeit berücksichtigt werden. Schwierigkeiten der Deckung des Fachkräftebedarfs zeigen sich nicht unbedingt in den führenden, expansiven und innovativen Unternehmen, die entsprechend sichtbare und wahrgenommene Signale für die Arbeitssuchenden aussenden, sondern häufig auch in Bereichen weniger wettbewerbsfähiger und attraktiver Unternehmen (vgl. dazu die klassischen Beiträge von Windolf, 1983; Windolf & Hohn, 1984; sowie aktuelle Auswertungen in Lassnigg, 2009).

Vor allem zwei Problembereiche unterliegen einer Dauerdiskussion: Die Frage des *Akademikerbedarfs* und die *Gewichtung von Grundkompetenzen, Fachkompetenzen und überfachlichen Kompetenzen* in der Ausbildung. In der ersten Frage wird die Diskussion durch die europäische 40 %-Benchmark angeheizt und es wird die übernationale Vergleichbarkeit der Statistiken angezweifelt (vgl. Schneeberger, 2010). Einerseits seien die BHS zu niedrig eingestuft, andererseits erscheint aufgrund der großen Spanne der Tertiärquoten zwischen 30 % und über 80 % die Hauptkategorie von Hochschulstudien als nicht vergleichbar. Tatsächlich würden die BHS aufgrund der erzielten Einkommen ihrer Absolventinnen und Absolventen besser zur tertiären Ebene passen. Bei einer solchen Einstufung der BHS würde Österreich beim Hochschulzugang („Tertiärquote“) um einige Plätze nach vorne rücken und bei den Absolventinnen und Absolventen zum Durchschnitt aufschließen – jedoch keinen Spitzenplatz erreichen.²¹

Bedarf an Hochschulabschlüssen unklar

D

In der nationalen Perspektive ist die Frage entscheidend, ob die niedrige Tertiärquote einen tatsächlichen Mangel an Hochschulabsolventinnen und -absolventen ausdrückt. Dies ist jedoch nicht der Fall. Es gibt eine Diskussion über einen Mangel im MINT-Bereich, jedoch ist dies durch empirische Evidenzen nicht bewiesen. Unternehmensbefragungen in drei Bundesländern deuten darauf hin, dass im Vergleich zur Beschäftigungsdynamik eher Anspannungen im Bereich technischer Lehrausbildungen bestehen als bei den höheren Abschlüssen. Es gibt auch seit Jahren konsistente Befunde in der Richtung, dass in der Nachfrage nach technischen Fachkräften eine hohe Ersetzbarkeit zwischen HTL, FH und Universität besteht. Nach einer Inseratenanalyse sind beispielsweise 50 % der ausgeschriebenen Stellen im technischen Bereich für alle drei Qualifikationsebenen zugänglich, ca. 20 % für Uni oder FH, und nur 25 % sind ausschließlich für Universitätsabsolventinnen und -absolventen geschrieben, (fast) keine nur für FH (vgl. Lassnigg, Skriner, Bock-Schappelwein & Horvath, 2012; Schneeberger & Petanovitsch, 2010, 2011; Schneeberger, Petanovitsch & Nowak, 2011, 2012).

Unternehmen haben demzufolge starke Rekrutierungsprobleme bei Pflichtschulabsolventinnen und -absolventen, teilweise stärkere als bei der Lehre. Dies korrespondiert mit Prognose-

Höherqualifizierung und Polarisierung prognostiziert

21 Außer Österreich betrifft diese Klassifikationsfrage v. a. Deutschland und die Tschechische Republik, die durch eine veränderte Zuordnung von berufsbildenden Ausbildungen ebenfalls vom unteren Ende zum Durchschnitt vorrücken würden; die Schweiz hat bereits eine hohe Position in diesem Ranking der Tertiärquoten und würde noch um einen Platz vorrücken.

ergebnissen, die zugleich eine Tendenz zur formalen Höherqualifizierung und einen steigenden Bedarf nach unqualifizierten Positionen signalisieren. Vom prognostizierten beruflichen und sektoralen Strukturwandel – also die durch diese Beschäftigungsverschiebungen bedingten Veränderungen der Qualifikationsstruktur – profitieren Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die teilweise auch in Berufe von Maturantinnen und Maturanten strömen. Mittlere Qualifikationen in Produktionsberufen werden vom Strukturwandel eher benachteiligt (dies widerspricht tendenziell den Befunden zu den aktuellen Rekrutierungsschwierigkeiten in den Unternehmensbefragungen), jene in Dienstleistungsberufen profitieren hingegen vom Strukturwandel. Es deutet sich auch eine deutliche Tendenz zur Höherqualifizierung innerhalb der Berufsgruppen an, die stärkere Effekte ausübt als die Höherqualifizierung durch den Strukturwandel. Es ist jedoch nicht klar, inwieweit diese Entwicklung angebotsgetrieben ist (Lassnigg, Skriner, Bock-Schappelwein & Horvath, 2012). Eine vergleichende Analyse ergibt für Österreich Hinweise auf eine steigende Komplexität der Arbeitsumgebungen v. a. zwischen 1995 und 2000 (OECD, 2010a, S. 95). 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 unverzichtbare Grundlage darstellen. Insbesondere werden hervorgehoben (vgl. z. B. Arbeitsmarktservice Österreich [AMS] & ibw, 2012, S. 7–9):

- soziale und persönliche Kompetenzen, Kommunikationsfähigkeit;
- Grundlagenwissen und Grundfertigkeiten;
- Zusammenarbeit, Koordination, Mobilität, Sprach- und interkulturelle Kompetenzen;
- Informations- und Kommunikationstechnologie;
- Kunden-, Serviceorientierung, Vertriebs- und Verkaufsqualifikationen;
- Umweltorientierung, Erkennen und Verstehen von Zusammenhängen.

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 Qualifikationsanforderungen umfassen eine sehr große Breite von Kompetenzen, die schwerlich alle gleichzeitig forciert werden können (Lassnigg, 2011b).

4 Situationsanalyse

Die Situationsanalyse behandelt fünf Schwerpunkte: Der Konnex von Demografie, Migration und Fachkräftebedarf; geschlechtsspezifische Segregation; soziale Positionierung der Berufsbildung; Problemgruppen, Schulabbruch und Ausbildungsgarantie; sowie Leistungen und das Ausbildungsprofil.

4.1 Demografie, Migration und Fachkräftebedarf

Die demografische Entwicklung hat Folgen für das Erwerbstätigenpotenzial, beeinflusst aber auch das Schülerpotenzial. Dabei überlagern sich verschiedene kurz- und langfristige Wellen und wirken sich auf das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage aus. Der entscheidende Faktor ist die Zuwanderung; sie muss nach den demografischen Prognosen deutlich wachsen, um den „einheimischen“ Geburtenrückgang zu kompensieren. Die Alterung der Bevölkerung beeinflusst nicht nur die Altersstruktur der Beschäftigten, sondern auch die Nachfrage nach wirtschaftlichen Leistungen.

Schrumpfung der
Bevölkerung ohne
Zuwanderung

Die demografischen Prognosen zeigen, dass die Bevölkerung ohne nennenswertes Maß an Zuwanderung stark im Schrumpfen begriffen ist. Die Welle des „Babybooms“ der 1950er und 1960er mit dem Höhepunkt 1963 schiebt sich durch das Erwerbsleben und wird tem-

porär den langfristigen rückläufigen Trend verstärken. Der stärkste Jahrgang ist 2013 50 Jahre, 2023 60 Jahre und 2028 65 Jahre alt; diese Welle produziert mit entsprechendem Abstand wiederum demografische Wellen bei ihren Nachkommen (Höhepunkt Geburten Mitte der 1980er Jahre, Erwerbseintritt 2000er Jahre, Ausscheiden 2040er Jahre).

Nach der Hauptvariante der Bevölkerungsprognose befinden wir uns in einer Phase, in der die gesamte *Erwerbsbevölkerung* sich in den nächsten Jahren einem Gipfel zubewegt und dann ab 2015–2020 für zwei Jahrzehnte sinkt. In dieser noch wachsenden Erwerbsbevölkerung findet bereits eine Verschiebung von den jüngeren zu den älteren Erwerbstätigen statt. Seit kurzem gibt es eine deutliche absolute Verknappung der mittleren Jahrgänge (35–44 Jahre). Auch das Wachstum der Jüngeren beginnt sich zunehmend abzuschwächen und diese werden in den nächsten Jahren nach einem Höhepunkt ebenfalls zu schrumpfen beginnen. Die mittleren Jahrgänge (Nachkommen des „Babybooms“) werden etwas wachsen und den Rückgang der Jungen teilweise kompensieren.

„Fachkräftemangel“
betrifft Jüngere

Aus diesen Verschiebungen kann man die Klagen über den „Fachkräftemangel“ erklären, wenn man eine Präferenz der Unternehmen für jüngere und mittlere Arbeitskräfte annimmt: Wenn sich die Altersstruktur des Potenzials verschiebt, so ändert sich die Bewerberstruktur und anstelle der gewohnten jüngeren Bewerber/innen melden sich weniger gewünschte ältere – es gibt „Fachkräftemangel“ *an jüngeren, gewünschten Fachkräften*. Bis um 2020 wachsen die älteren Jahrgänge zwischen 45 und 65 Jahren; die Gruppe der 65- bis 75-Jährigen wird sich bis 2035 vergrößern und zwischen 2020 und 2035 *die einzige absolut wachsende Altersgruppe* darstellen.

Für die Oberstufe und somit die Lehrlinge tritt zwischen 2010 und 2020 ein deutlicher Rückgang ein, gefolgt von Stagnation bis 2025, und dieser Rückgang reproduziert sich zwischen 2015 und 2030 auf der Tertiärstufe. Aus der Gegenüberstellung der Jahrgangsstärken der in Beschäftigung Eintretenden und der aus der Beschäftigung Ausscheidenden ergibt sich, dass bis ca. 2015 die eintretenden Jahrgänge größer sind als die ausscheidenden. Dies wird sich dann umdrehen und die Diskrepanz wird bis um 2030 stark ansteigen. Auch wenn sich die Diskrepanz durch die niedrige Erwerbsquote der Älteren verringert, wird ein größerer Teil der Jugendlichen dann für den Ersatzbedarf benötigt.

Rückgang der
Erstausbildung

In der skizzierten Hauptvariante der Bevölkerungsprognose ist bereits ein beträchtlicher Anteil an Zuwanderung enthalten. Von 2010 an gerechnet erhöht sich in dieser Prognose der Anteil der neuen Zuwanderinnen und Zuwanderer bis 2030 bereits auf 15 % des Bestands; wenn man vom bereits erreichten Anteil im Bildungswesen von 20 % ausgeht, so ergibt sich im Durchschnitt ein Anwachsen des Zuwandererpotenzials auf ein Drittel in einem dennoch schrumpfenden Angebot an Absolventinnen und Absolventen. Die wesentliche Frage für das Bildungswesen ist daher, *wie die Potenziale der Zuwanderinnen und Zuwanderer entwickelt und genutzt werden*. Bildungschancen sind dabei ein wichtiger Aspekt. Wenn man weiter von 2010 bis 2075 rechnet, so erhöht sich der in der Hauptvariante enthaltene Anteil an Zuwanderinnen und Zuwanderern auf 40 %–50 %, und es fragt sich, in welchen Formen und in welchem Verhältnis zu ihrer Umgebung die 2010 eingewanderten Kinder im Jahr 2075 nach 65 Jahren leben werden.

Für die Deckung des Fachkräftebedarfs bedeutet diese Entwicklung, dass ein absolutes zusätzliches Angebot nur durch die Nutzung der älteren Jahrgänge und durch Zuwanderung erreichbar ist. Das erfordert allerdings die Schaffung geeigneter Bedingungen, von den nötigen Anreizen über altersgerechte Arbeitsplätze bis zur Weiterbildung.

Potenzial aus
Zuwanderung und
Älteren

Vor dem Hintergrund der skizzierten Grundstrukturen des Bildungswesens und seiner Governance-Mechanismen zeichnet sich ein Kampf um den schrumpfenden Kuchen ab, der von niemandem wirklich gewonnen werden kann, weil der Kuchen schrumpft – möglicherweise kann eine abgestimmte Vorgangsweise mit entsprechenden Anpassungen zu besseren

Lösungen führen als ein propagandistisch geführter Kampf um Schüler/innen bzw. Lehrlinge. Dabei sind auch die unterschiedlichen Dynamiken der Bevölkerungsentwicklung in den Bundesländern zu berücksichtigen, und es muss über mögliche bzw. zu erwartende Folgewirkungen von Reformen systematisch nachgedacht werden. Mit einer Lehre mit Matura werden ambitioniertere Jugendliche nicht nur für einen Lehrabschluss motiviert, sondern sie werden ihre Matura dann auch für weitere Bildungskarrieren nutzen. Dies hat offensichtlich nicht nur für das Fachkräfteangebot Folgen, sondern auch für die Bildungsgänge, die diese Jugendlichen sonst gewählt hätten (z. B. eventuell die BHS). Um die gehobenen Lehrabsolventinnen und -absolventen dann auf dem Arbeitsmarkt zu halten, müssten entsprechende Veränderungen der Anreizstrukturen (z. B. Lohndifferenziale) erfolgen.²² Folgende Konfliktpositionen und Problembereiche zeichnen sich ab:

Systemische
Konsequenzen aus
Demografie

- Erstens stellt sich die Frage der möglichst hohen Ausschöpfung der Potenziale. Das erfordert vor allem die Förderung der Jugendlichen, die bisher eher ausselektiert wurden. Nach den verfügbaren Informationen ist allerdings die Gruppe der „inneren oder stillen Ausselektion“, die sich als „Risikogruppe“ im Bildungswesen befindet, ohne die erforderlichen Grundkompetenzen zu erwerben, viel größer als die Gruppe der „äußeren oder offenen Ausselektion“, die das Bildungswesen ohne Abschluss vorzeitig verlässt.
- Zweitens unterscheiden sich im Wettbewerb zwischen Schule und Lehre die Bedingungen zwischen den beiden Bereichen. Ein Mangel (wie auch ein Überschuss) an Bewerberinnen und Bewerbern ist auf der betrieblichen Seite direkt und unmittelbar spürbar, und führt auch zu entsprechenden Forderungen. Die Schule ist nicht so direkt mit der Beschäftigungsnachfrage verbunden und ist aufgrund ihrer Organisationsstruktur von Schwankungen nicht so stark betroffen. Daraus entsteht tendenziell eine defensive Position der Schule gegenüber dem unmittelbar spürbaren „Fachkräftemangel“ an Lehrlingen.
- Drittens zeichnet sich ein verstärkter Wettbewerb zwischen der sekundären und der tertiären Ebene ab, indem eine Ausweitung der Hochschulen die knapper werdenden Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe vom Arbeitsmarkt abzieht.
- Viertens verlagert sich nach dem OECD-Modell der breiten Verbesserung auf allen Ebenen bei einer Verknappung des gesamten Potenzials die Aufmerksamkeit auf die Durchlässigkeit. In dieser Situation der Verknappung verspricht jede abgeschlossene Ausbildung für die Beteiligten Vorteile.

4.2 Geschlechtersegregation von Lernenden und Lehrenden

Die starke Geschlechtersegregation der österreichischen Berufsbildung ist seit langem bekannt. Es gibt nur wenige Ausbildungsbereiche, wo die Geschlechterzusammensetzung einigermaßen ausgeglichen ist (BMS Tourismus und kaufmännisch, Land- und Forstwirtschaft). Die Konzentration ist bei den weiblichen Jugendlichen höher, v. a. in der Lehre, als bei den männlichen (weiblich fast 50 % in den ersten drei Lehrberufen Handel, Büro, Friseurin; männlich 25 % in Elektro, KFZ, Installation). In den MINT-Fächern ist die Geschlechterdifferenz in Österreich besonders ausgeprägt. Das Phänomen ist seit Jahrzehnten stabil, obwohl durch verschiedenste Maßnahmen versucht wird, entgegenzuwirken (vgl. Chisholm, 2010; Paseka & Wroblewski, 2009).

Analysen zum Zusammenhang der Geschlechteranteile mit Erfolgs- bzw. Abschlussquoten (vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 3.1.) zeigen, dass der relative weib-

Persistente
geschlechtsspezifische
Segregation

²² Denkbar wäre auch eine Abwertung der Matura durch die Erschwerung des Hochschulzugangs, aber dies wäre wohl eine zynische „Lösung“, indem die Wahl der Lehre mit Matura unter Versprechungen erfolgte, die gleichzeitig gebrochen werden.

liche Schulerfolg tendenziell positiv mit dem Anteil an Schülerinnen in den Klassen korreliert.

Die Lehrpersonen bzw. Leiter/innen sind ebenso segregiert wie die Schüler/innen, die Frauenanteile variieren bei diesen Gruppen zwischen 20 % und 90 %. Hier zeigt sich, dass eine geschlechtsspezifisch ausgewogene Struktur der Lehr- und Leitungspersonen tendenziell den relativen Erfolg der weiblichen Jugendlichen erhöht.

Segregation bei Lernenden und Lehrenden

Die Geschlechtersegregation ist allerdings derart stark in den Strukturen des Bildungswesens und der gesellschaftlichen Umfeldbedingungen verankert, dass diese durch Maßnahmen im Bildungswesen auch weiterhin kaum zu ändern sein wird (vgl. Bovenberg, 2007). Dies kommt beispielsweise im unterschiedlichen Interessenprofil der männlichen und weiblichen 15-/16-jährigen PISA-Schüler/innen zum Ausdruck: Die Interessen junger Männer sind in erhöhtem Maße praktisch-technisch und intellektuell-forschend (und weniger deutlich „konventionell“), während die Interessen junger Frauen in erhöhtem Maße künstlerisch-sprachlich und sozial sind (lediglich unternehmerische Interessen sind bei beiden Geschlechtern gleich ausgeprägt; vgl. Eder, 2012c, S. 17). Die beruflichen Strukturen scheinen so stark mit geschlechtsspezifischen Konnotationen verbunden zu sein, dass bei der Berufsbildung im Jugendalter entsprechende Wahlpräferenzen entstehen, die durch das Vorhandensein der berufsbildenden Angebote ausgelöst bzw. verstärkt werden (vgl. auch Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Kennzahl P3.6). Insgesamt besteht hier erheblicher Forschungsbedarf zu den erklärenden Faktoren; eine tendenziell positive Korrelation zwischen dem gesamten Anteil der Berufsbildung auf der Oberstufe und dem Ausmaß der Geschlechter-Segregation bei den Science-Technology-Abschlüssen im internationalen Vergleich deutet darauf hin, dass die Strukturen der Berufsbildung die Segregation verstärken (vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 2.2.4.; sowie Lassnigg, 2004b, 2011e).

Segregation strukturell verankert

Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund besteht die Tendenz, die traditionelle geschlechtsspezifische Wahl von „männlich“ bzw. „weiblich“ konnotierten Ausbildungen zu verstärken. Teilweise wird das auf eine geringere Informationsbasis über die Möglichkeiten des österreichischen Bildungswesens zurückgeführt; aber auch eine stärkere Orientierung an früherem Nachwuchs und längerer Abwesenheit vom Arbeitsmarkt wird für manche Migrantinnen- und Migrantengruppen festgestellt. Auch sind in der Elterngeneration teilweise Hausfrauen und Hilfsarbeiterinnen stark repräsentiert und es fehlen weibliche Vorbilder für qualifizierte Berufstätigkeit (vgl. Ataç & Lageder, 2009; Biffi & Skrivaneck, 2011; Herzog-Punzenberger, 2003).

4.3 Die soziale Positionierung der Berufsbildung: Überlagerung von fachlichen und sozialen Funktionen

4.3.1 Berufsausbildung und sozialer Aufstieg

Die soziale Positionierung der Berufsbildung in weniger bevorzugten Bereichen der Gesellschaft ist seit langem bekannt. Im Hinblick auf den sozialen und bildungsmäßigen Hintergrund besteht ein deutlicher Unterschied zwischen der AHS einerseits und der BMS und der Berufsschule (Lehre) sowie der Polytechnischen Schule, andererseits. Eine ausgeprägte Zwischenstellung nehmen die BHS ein. Hier verteilt sich der soziale Hintergrund der Schüler/innen ziemlich gleich über das gesamte Spektrum (vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 2.2.3.). Die BHS nehmen also ganz offensichtlich eine soziale Aufstiegsfunktion wahr, die sich auch an den Aspirationen der Schüler/innen im Vergleich zum Status ihrer Eltern zeigt. Bei allen 15-jährigen Schülerinnen und Schülern verfügen 10 % der Mütter und 16 % der Väter über einen Hochschulabschluss, demgegenüber erwarten 27 % für sich selbst in der Zukunft einen Hochschulabschluss. Gegenüber den Vätern ist dies eine Erhöhung auf das Eineinhalbfache, gegenüber den Müttern fast eine Verdreifachung. Differenziert man nach Schulbereichen, so ist dieser Faktor bei den BHS noch einmal erhöht,

BHS positiv für soziale Chancengleichheit

während er bei den AHS etwa im Durchschnitt liegt.²³ Die kompensatorische Wirkung der BHS wird von Bacher, Leitgöb und Weber (2012a, 2012b) kausalanalytisch belegt.

Aufstiegsmotiv
wesentlich für
Bildungswahlen

Diese soziale Dynamik ist für die Entwicklung der Berufsbildung von besonderer Bedeutung: Erstens, weil möglicherweise unausgewogene individuelle und soziale Aufwands-Ertrags-Relationen bei der Wahl einer BHS bestehen, wenn bei den Schülerinnen und Schülern der Aspekt des Aufstiegs und der Nutzung der Studienberechtigung gegenüber dem Aspekt der Berufsbildung im Vordergrund steht, während aus der Sicht der Schulen und Lehrer/innen die fachliche Seite der Berufsbildung im Vordergrund steht. Es fragt sich, inwieweit diese Unterschiede – im Vergleich zur Wahl einer AHS – zu Reibungsverlusten führen oder Vorteile bringen (vgl. Schlögl, 2010).

Der zweite Aspekt betrifft strukturelle Reaktionen der Bildungswahlen im demografischen Abschwung. Es ist zu erwarten, dass die sozialen Aspirationen sich zumindest ebenso stark – wenn nicht stärker – auf die Bildungswahlen auswirken wie die direkt auf Berufe gerichteten fachlichen Interessen. Bei Versuchen der Steuerung müssen beide Komponenten berücksichtigt werden, wobei vermutlich die soziale Komponente schwerer zu beeinflussen ist als die fachliche.

Die soziale Aufstiegsfunktion betrifft die Übergänge zwischen BHS und Hochschulwesen, die einen beträchtlichen Teil der BHS-Absolventinnen und -Absolventen zunächst dem Arbeitsmarkt entziehen. Das Erwerbskarrierenmonitoring von Statistik Austria zeigt die hohen Anteile der Absolventinnen und Absolventen, die sich in den ersten Jahren nach dem Abschluss in weiteren Bildungskarrieren befinden (vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 3.2.5.).

Aufstiegsmotiv in
Lehre mit Matura?

Auch in der Lehre mit Matura ist mit einer Verstärkung der sozialen Aufstiegsfunktion zu rechnen. Es kann nicht erwartet werden, dass die gewünschten ambitionierten Jugendlichen Lehre mit Matura wählen und dann auf die Wahrung ihrer dadurch erworbenen weiteren Möglichkeiten verzichten.

4.3.2 Weiterstudium und Studienwahl von BHS-Absolventinnen und -Absolventen

Die Doppelqualifizierung für Beruf und Studium ist ein wichtiger Faktor für das Wachstum der BHS, und die Studienberechtigung wird häufig wahrgenommen. Die Übergänge in Universitäten liegen zwischen 30–40 % im technischen und 50–60 % im wirtschaftsberuflichen Bereich, mit leicht steigender Tendenz. Die Übergänge in FHs sind im letzten Jahrzehnt von ursprünglich 10 % auf zuletzt 30 % gestiegen (v. a. die technisch-gewerblichen Absolventinnen und Absolventen zeigen hohe Übertritte in FHs). Dies relativiert den unmittelbaren Beschäftigungswert dieser Abschlüsse und signalisiert widersprüchliche Anreize und Motivationen. Aus den hohen Übergangsraten von den BHS in die Hochschulen folgt, dass nur etwa die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen unmittelbar dem Arbeitsmarkt zur Verfügung steht; aufgrund der Studienabbrüche kehrt dann etwa die Hälfte der Studienbeginner/innen – kompetenzmäßig angereichert – in den ersten Jahren wieder auf den Arbeitsmarkt zurück; die Beschäftigungswirksamkeit der BHS erhöht sich damit auf etwa drei Viertel. Die Erfolgsquoten und damit die Abbrüche unterscheiden sich nicht gravierend zwischen AHS und BHS (Unger, Dünser, Fessler, Grabher, Hartl, Laimer et al., 2011, S. 38).

Bei den Übergängen in die Hochschulen kann man zwischen einer *unidirektional-kumulierenden Variante* (Weiterstudium im gleichen Fachbereich) und einer *Diversitäts-Variante* (Kombination unterschiedlicher Fachbereiche) unterscheiden.

²³ Unter den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in PTS, BS und BMS erwarten um 5 % für sich einen späteren Hochschulabschluss, in den BHS sind es 30 % und in den AHS 70 % (vgl. Hintergrundbericht, Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 3.2.1).

Der Anteil der unidirektionalen Bildungskarrieren beträgt etwa die Hälfte der Studienzugänge aus den BHS (an FHs liegt dieser Anteil bei zwei Drittel, im Universitätsbereich bei zwei Fünftel); umgerechnet auf alle österreichischen Studienbeginner/innen hat jede/r Fünfte sein/ihr gewähltes Fach bereits in der Oberstufe studiert und abgeschlossen. Da es für weite Bereiche von Studien keine entsprechende BHS-Fachrichtung gibt, z. B. Medizin oder Rechtswissenschaften, ist dieser Anteil als hoch einzuschätzen; vgl. auch Bauer, 2010). Besonders ausgeprägt sind diese langen unidirektionalen Bildungsgänge von HTL-Absolventinnen und -Absolventen in ingenieurwissenschaftliche Studien (über 70 % an FHs und über 50 % an Universitäten; Kombinationen von HTL mit wirtschaftlichen Studien machen etwa 20 % aus; Übergänge von HTL in naturwissenschaftliche Studien spielen fast keine Rolle).

Weiterstudium im gleichen Fachbereich

Die Bewertungen der unidirektionalen 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 durch Redundanzen“. Anrechnungsmöglichkeiten werden gefordert und auch geboten, dies verstärkt die Anreize in Richtung der unidirektionalen Variante. Nach vorhandenen Analysen zum wirtschaftlichen Bedarf an Technikerinnen/Technikern ist dieser sehr unspezifisch, was der starken kumulierenden Spezialisierung eigentlich entgegensteht. Die Austauschbarkeit zwischen den Ebenen BHS – FH – UNI und die geringe Nachfrage nach wissenschaftlichen Kompetenzen (Schneeberger & Petanovitsch, 2009, 2011) steht im Widerspruch zu den Ausbildungswahlen; dies würde nähere Analysen erfordern.

4.4 Problemgruppen, Schulabbruch und Ausbildungsgarantie

Auf Lern- und Übergangsprobleme wird in unterschiedlicher Intensität und mit unterschiedlichen Maßnahmen reagiert:

- Die Arbeitsmarktpolitik bearbeitet *Übergangsprobleme in die Beschäftigung* auf dem Lehrstellenmarkt (erste Schwelle von der Pflichtschule in die Lehre) seit den 1980ern mit hoher Intensität und einem breiten Maßnahmenmix, auch an der zweiten Schwelle von der Lehre in reguläre Beschäftigung²⁴ und beim Übergang Schule–Beruf gibt es umfassende arbeitsmarktpolitische Interventionen.
- Probleme von *Schulversagen und Schulabbruch* (offene Ausselektion) sind seit langem in den politischen Diskussionen präsent, aber politische Gegenmaßnahmen sind erst im Zuge der europäischen Politik gegen *Early School Leaving* (ESL) verstärkt entwickelt worden; diese Probleme kommen auch im – politisch umkämpften – Repetieren zum Ausdruck, gegen das seit längerem Maßnahmen gesetzt werden.
- Ein dritter Ansatzpunkt betrifft die Risikogruppen innerhalb des Schul- und Bildungswesens, die *keine ausreichenden Kompetenzen erwerben*, aber nicht so ohne Weiteres sichtbar sind (stille Ausselektion). Durch PISA wurde der hohe Anteil an Jugendlichen mit unzureichenden Kompetenzen identifiziert (Lesen: 28 %, Mathematik: 22 %, Naturwissenschaft: 21 %; übergreifend in mindestens einem Fach: 34 %; Werte aus PISA 2009).

Formen von Schulproblemen

²⁴ Durch den Status der Lehrlinge als besondere Kategorie von Beschäftigten entsteht beim Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung eine spezielle Unschärfe, indem der *Übergang in die Lehre* (erste Schwelle) genau genommen ein Übergang *innerhalb des Bildungswesens* ist; dieser Übergang wird aber de facto auch meistens als Übergang von Bildung in Beschäftigung gewertet, was impliziert, dass der Übergang nach der Lehre in eine reguläre Beschäftigung (zweite Schwelle) gar nicht mehr eigens beobachtet wird. Der wirkliche Übergang von der Ausbildung in den Beruf wird also nicht ausreichend beobachtet, was insgesamt möglicherweise zu teilweise verzerrten und irreführenden Einschätzungen des Übergangsbereichs führt. Es gibt Befunde über eine sehr geringe Weiterbeschäftigung von Lehrabsolventinnen und -absolventen, die große Fragen über die Funktionsweise der Lehrausbildung aufwerfen (vgl. dazu Lassnigg, 2010b, 2011a). Überdies wird der seit langem gehegte Verdacht durch neue Befunde bestärkt, dass die Lehrlingsausbildung zwar kurzfristig Vorteile in der Beschäftigung bringt, die jedoch dann im weiteren Verlauf verloren gehen (vgl. Hanushek, Woessman & Zhang, 2001).

Im Hinblick auf die Stärken und Schwächen des Bildungswesens liegt Österreich in den beiden erstgenannten Bereichen Übergang und ESL im Spitzenfeld bzw. im besten Drittel, bei der „stillen Ausselektion“ jedoch im schlechtesten Drittel der EU. Der Übergang betrifft den Kern der Berufsbildung; der zweite Bereich konfiguriert mit dem praktizierten Selektionsmodell, in dem die erbrachten und nicht erbrachten Leistungen zentral sind, was häufig zu Schulabbruch oder „Abwärtswechseln“ führt; der dritte Bereich überschreitet die Aufgaben der Berufsbildung, insofern wichtige Grundkompetenzen weit vor dem Eintritt in die Berufsausbildung erworben werden und diese dann in der Berufsbildung vorausgesetzt werden.

4.4.1 Übergangsprobleme

Umfassende Politik gegen
Übergangsprobleme

Auf quantitative Diskrepanzen zwischen Lehrstellensuchenden und Lehrstellen wird rasch und gegebenenfalls massiv vor allem durch Arbeitsmarktpolitik reagiert (vgl. BMASK, 2010, 2011). Der 6. Jugendbericht hat dies ausführlich dargestellt (Lassnigg 2010b, 2011a). Trotz der niedrigen Jugendarbeitslosigkeit in Österreich sind gegen 200.000 15- bis 24-Jährige im Jahr von Arbeitslosigkeit betroffen; davon gehen bereits kurze Zeit nach dem Ende der Erstausbildung 20 % in eine arbeitsmarktpolitische Qualifizierung über (ca. 40.000 im Jahr). Evaluierungen zeigen eine sehr hohe Abdeckung der Jugendlichen durch arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, die jedoch moderate Effekte haben (Vogtenhuber, Gottwald & Lassnigg, 2010).

Mit der *Überbetrieblichen Ausbildung* (ÜBA) wurde eine institutionelle Form der Lehre als Nachfolgeinstitution zu den Jugendausbildungs-Sicherungsgesetz-(JASG-)Maßnahmen im Berufsausbildungsgesetz (2010) verankert. Für behinderte und besonders benachteiligte Jugendliche wird die Integrative Berufsausbildung (IBA) angeboten. In der ÜBA (vgl. BMASK, 2011, Kap II.V) wird eine temporäre und verlängerbare Anstellung als Lehrling bei einer dafür akkreditierten nicht betrieblichen Institution (meistens Weiterbildungsanbieter) oder in einer Lehrwerkstätte angeboten. Ziel ist, die lehrstellensuchenden Jugendlichen möglichst rasch in eine betriebliche Lehre zu vermitteln, aber es kann im Rahmen der ÜBA auch ein Lehrabschluss erworben werden. Damit besteht eine kollektiv finanzierte institutionelle Alternative zur betrieblichen Lehrlingsausbildung. In der quantitativen Entwicklung der Lehrlingsausbildung seit 1990 stellen die institutionellen Formen zwar einen kleinen Anteil (ca. 5 %), sie sind aber deutlich gewachsen (Lassnigg, 2011c).

Evaluierungsergebnisse sind gemischt (Bergmann et al., 2011; Lenger, Löffler & Dornmayr, 2010; Löffler & Helling, 2011; Vogtenhuber, Gottwald, Leitner & Pessl, 2010b). Aufgrund von Datenproblemen ist eine direkte kausale Zurechnung der Ausbildungsgarantie zum frühen Schulabbruch nicht möglich (vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 2.4.1.). Der Übergang in eine Lehre gelingt gut, aber die Verankerung in Beschäftigung ist zumindest in kurzer Frist nicht sehr nachhaltig. Dennoch werden trotz der hohen Kosten günstige fiskalische Effekte nach einigen Jahren erwartet.

4.4.2 Schul- und Bildungsabbruch

Verlustraten und Abbrüche – das Selektionsmodell

„Brutto“- und „Netto“-
Abbruchraten

Ein bislang gut gehütetes Geheimnis der österreichischen Berufsbildung sind die echten „Netto“-Abbruchraten. Der zweistufige Übergang in die Berufsbildung impliziert ein hohes Maß an Mobilität zwischen den Ausbildungen. Die traditionelle Darstellung durch einen Vergleich der Klassenbesetzungen zwischen dem ersten und dem letzten Jahrgang vermischt die Wiederholer/innen mit dem regulären Fortgang und auch die Wechsler/innen („Brutto“-Drop-outs) mit den echten Abbrecherinnen/Abbrechern, die das Bildungswesen verlassen („Netto“-Drop-outs). Aufgrund der Individualstatistik nach dem Bildungsdokumentationsgesetz ergeben sich im Vergleich zu den hohen „Brutto“-Abgängen aus den BMHS (für die

BS sind die Daten noch nicht verfügbar) geringere „Netto“-Abbruchraten, die die auf einen Abbruch folgenden Zugänge in andere Programme berücksichtigen.

Das zweistufige System des Übergangs in der 9./10. Stufe setzt Anreize, innerhalb der Pflichtschule eine BHS oder BMS zu beginnen, und gegebenenfalls dann im nächsten Jahr in eine Lehre zu wechseln. Daraus entsteht eine Art „Orientierungsstufe“ im ersten Jahr der BMHS, die jedoch nicht als solche konzipiert, und daher auch eine „Selektionsstufe“ ist. Wechsel finden hauptsächlich „abwärts“ der vertikalen Hierarchie statt, und die Lehrbetriebe bekommen teilweise Bewerber/innen, die es in der Schule probiert, aber nicht geschafft haben. Nur etwa die Hälfte der Beginner/innen verbleibt bis zum letzten Jahr in einer regulär aufsteigenden BMHS-Karriere. In einer Produktionsmetapher würde also die Hälfte der begonnenen „Werkstücke“ den Prozess nicht als „Produkt“ verlassen, eine Firma auf dem Markt könnte sich das wohl nicht leisten.

Die Hälfte der BMHS-Beginner/innen schließt ab

Die Verlustraten der BHS liegen über die 5-jährige Schuldauer bei fast der Hälfte des Anfangsbestands, jene der BMS bei mehr als der Hälfte der Beginner/innen. Der überwiegende Teil dieser Verluste findet am Ende der Pflichtschule, also nach dem ersten Jahr, statt (die Hälfte der Verluste der BHS und zwei Drittel der Verluste der BMS; für eine detaillierte Darstellung vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 3.2.3.).

Tab. 8.1: Kumulierter Verbleib und Verlust über BHS- und BMS-Ausbildung

Verbleib und Arten von Verlust	BHS	BMS
VERBLEIB, regulärer Durchgang bis zur letzten Stufe	55,6 %	44,6 %
FORMEN VON VERLUST		
Klassenwiederholung	10,2 %	6,6 %
Mobilität zusammen	28,2 %	35,8 %
Wechsel aufwärts	–	3,5 %
Wechsel auf der gleichen Ebene	3,8 %	1,7 %
Wechsel abwärts	23,6 %	28,6 %
darunter insgesamt in Lehre	15,6 %	28,6 %
(darunter im ersten Jahr in Lehre)	(8,6 %)	(21,2 %)
sonstige Wechsel, unbekannt	0,8 %	2,0 %
NETTO-ABBRUCH (Minimalschätzung) ^a	5,9 %	13,0 %

^a Die Berechnung berücksichtigt jeweils nur den ersten Wechsel und unterschätzt aufgrund der Vernachlässigung von Mehrfachwechseln bzw. späteren Abbrüchen den „Netto“-Abbruch.

Anmerkungen: Verbleib von Eintrittsjahrgang 2006/07 kumuliert über Ausbildungsdauer (BHS 5 Jahre; BMS bis zu 4 Jahre), bezogen auf den Anfangsbestand (siehe Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 3.2.3.).

Quelle: Eigene Berechnungen aufgrund von Statistik Austria.

Tabelle 8.1 zeigt den Selektionsprozess in BHS und BMS mit einem hohen Ausmaß an Mobilität und „Netto“-Verlustraten von mindestens 5,9 % in den BHS und 13 % in den BMS. Die Mobilität ist überwiegend „Abwärtsmobilität“ (+/- ein Viertel des Ausgangsbestands wechselt in der Ausbildungshierarchie nach unten), Mobilität nach oben oder auf gleicher Ebene findet fast nicht statt. Inwieweit dies ein motivierendes System ist, wäre zu untersuchen. Ein Teil der Übergänge in die Lehre dürfte von vorneherein geplant sein und auch, insoweit dies mit positiven Abschlüssen erfolgt, für die Beteiligten ohne wesentlichen Schaden vor sich gehen. Die Folgewirkungen dieser Selektionsprozesse auf die betroffenen Schüler/innen sind aber unbedingt näher zu untersuchen. Aus der Literatur ist bekannt, dass Schulwechsel und Klassenwiederholungen wichtige verursachende Faktoren für Abbrüche sind (Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer, 2012; Nairz-Wirth, Meschnig & Gitschthaler, 2010; Steiner & Wagner, 2007). Eine Untersuchung über die Bildungsverläufe von Jugendlichen

Individuelle Folgewirkungen dieses Selektionssystems müssen untersucht werden

mit Migrationshintergrund in Wien zeichnet ein anschauliches Bild der persönlichen Auswirkungen dieser Selektionsprozesse (Ataç & Lageder, 2009, v. a. Abschnitt 3.4). Die Studie gibt auch Hinweise dafür, dass die Jugendlichen ihre Pläne auf weitere Bildungskarrieren nicht aufgeben, wenn sie zunächst Rückschläge erleiden. Eine Auswertung der Daten der Arbeitskräfteerhebung wie auch das Erwerbskarrierenmonitoring zeigen, dass BMS-Absolventinnen und -Absolventen zu etwa einem Drittel ihre Bildungskarrieren fortsetzen, teilweise in der Lehre und teilweise in höheren Bildungsgängen (vgl. Web-Dokument 8.7: Erstabschlüsse und weitere Bildungs- und Beschäftigungsbeteiligung).

In der quantitativ-empirischen Auswertung durch Statistik Austria ist die Lehrlingsausbildung (BS) aufgrund ihrer besonderen Organisationsform noch nicht einbezogen. 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).²⁵

„Early School Leavers“

Unter die frühen Bildungsabbrecher/innen fallen die „Netto“-Abbrüche, aber auch jene Jugendlichen, die nach der Pflichtschule gar keinen Zugang versuchen bzw. die Pflichtschule ohne Abschluss verlassen haben. Diese Gruppe ist in Österreich schwer zu identifizieren, da ein offizieller Pflichtschulabschluss statistisch nicht erfasst wird, und es für Wiederholer/innen während der Pflichtschule auch möglich ist, die Bildungslaufbahn vor Erreichen der letzten Stufe zu verlassen. Es gibt Hinweise, dass die Gestaltung der Übergänge in weiterführende Laufbahnen, insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, eine gravierende Bedeutung für die weiteren Karrieren bzw. für Abbrüche hat. Nach Ataç und Lageder (2009, S. 34) wird der Übergang in eine weiterführende Schule von den Jugendlichen „als große Hürde“ empfunden und die Aufnahmegespräche werden „als (demotivierende) Qual“ gesehen. Im Bereich der Lehrlingsausbildung besteht wenig Wissen über die Rekrutierungspraktiken, und die Schwierigkeiten beim Finden einer ersten Lehrstelle haben Auswirkungen auf Bildungsabbrüche (Ataç & Lageder 2009, Kap.3.7; vgl. auch Biffl & Skrivaneck, 2011).

Neue Förderprogramme gegen ESL

Initiativen zur Entwicklung von Strategien gegen Schulabbruch haben vielfältige und teilweise radikale Maßnahmen für ein koordiniertes Vorgehen vorgeschlagen (Härtel et al., 2011; Steiner & Wagner, 2007). Es gibt unter dem Stichwort „Übergangmanagement“ viele Ansätze auf regionaler Ebene (vgl. z. B. die Pionierarbeiten zum Aufbau des *Chancen-Pools* in Vorarlberg, das Jugendnetzwerk in Oberösterreich oder das Übergangmanagement und Jugendmonitoring in Wien)²⁶. Auf nationaler Ebene wurden zwei Programme entwickelt, die dieser Problematik präventiv bzw. kurativ begegnen sollen.

- Präventiv: Nationales Programm Jugendcoaching seit Jänner 2012, die Implementation wird in zwei Bundesländern mit begleitender Evaluierung begonnen.²⁷
- Kurativ: Nationales Programm zum Nachholen von Bildungsabschlüssen (Hauptschulabschluss).²⁸

25 Die Brutto-Verlustraten bei dieser ersten explorativen Berechnung waren für die BS 7 %, für die BMS 26 % und für die BHS 14 %, als Netto-Verlustraten ergaben sich in der Querschnittsbetrachtung für ein Jahr für die BS und die BHS 2 % und für die BMS 5 %. Eine Hochrechnung auf kumulierte Netto-Verlust-Raten auf die Verläufe ergab für die BS 5 %, für die BMS 13 % und für die BHS 8 % (die BMS sind gut getroffen, der Unterschied bei den BHS könnte auf spätere Abbrüche zurückgehen).

26 Vgl. Chancen-Pool Vorarlberg: <http://www.bifo.at/pdf/Information%20fuer%20Lehrende%20Start%20up%20Check.pdf> [zuletzt geprüft am 12. 11. 2012]; Jugendnetzwerk Salzkammergut: http://www.arbeiterkammer.com/bilder/d171/Jugendkompetenzzentrum_SKZ.pdf [zuletzt geprüft am 12. 11. 2012]; Koordinationsstelle Jugend-Bildung-Beschäftigung in Wien: <http://www.koordinationsstelle.at/ueber-uns/uemm.html> [zuletzt geprüft am 12. 11. 2012].

27 Siehe <http://www.neba.at/jugendcoaching/warum.html> [zuletzt geprüft am 05. 11. 2012].

28 Vgl. http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg/nachholung_pflchtschulabschluss.php#allgemeines [zuletzt geprüft am 08. 11. 2012]; sowie Nachholen des Hauptschulabschlusses in https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf [zuletzt geprüft am 08. 11. 2012].

Beide Programme stehen am Beginn der Implementation. Bei ihrer Konzeption wurden Erfahrungen aus Projekten mit dieser Zielgruppe berücksichtigt; insbesondere Lernkontexte, die sich von konventionellen schulischen Formen unterscheiden, sind ein Erfolgsfaktor. Viele Maßnahmen in diesem Bereich sind mit dem Problem behaftet, dass unter den Ausselektierten weitere Selektionsprozesse stattfinden. Am Beispiel von Hauptschulkursen kann dies demonstriert werden: Von 100 % geschätztem Potenzial einer Jahrgangskohorte für die Maßnahme taucht etwa ein Drittel als Interessentinnen/Interessenten auf, davon nimmt die Hälfte teil (14 % des Potenzials) und davon schließen zwei Drittel ab (10 % des Potenzials; berechnet aufgrund von Vogtenhuber, Pessl, Leitner & Gottwald, 2010).

Die Förderprogramme wirken selektiv

4.4.3 Leistungsprobleme

Nach Vorschlag der Arbeitgeber-Vertretungen („Mittlere Reife“) soll ein Screening am Ende der Pflichtschule den Stand der Grundkompetenzen feststellen und eine Potenzialanalyse vornehmen (die eventuell den weiteren Fortgang bestimmen soll). In den „gemeinsamen Positionen“ der Sozialpartner/innen wird formuliert: „Feedback-Kultur in 4. und 8. Schulstufe – Überprüfung Grundkompetenz“, Konsequenzen werden nicht genannt. Im Bereich des BMASK wurde der Ansatz des Jugendcoachings entwickelt. Hier soll durch den frühzeitigen Kontakt mit dem Schulwesen eine präventive Lösung bei Leistungsproblemen erleichtert werden.

4.5 Leistungen und Ausbildungsmodell im lebenslangen Lernen: Das Bildungsparadox der Berufsbildung

Die Berufsbildung wird häufig von Jugendlichen besucht, die von ihrem Hintergrund her über begrenzte Ressourcen verfügen (vgl. Schreiner & Schwantner, 2009, Kap.7). Folgende Befunde sind festzuhalten:

- Die soziale Herkunft der 15-jährigen Schüler/innen unterscheidet sich wesentlich zwischen AHS und berufsbildenden Schulen und innerhalb der Berufsbildung noch einmal zwischen BHS und den anderen Formen (vgl. Abschnitt 4.3.1).
- In den BMS sind Merkmale konzentriert, die auf besonders schwierige Bedingungen des Lehrens und Lernens hinweisen. Vorbildung und Motivationen der Schüler/innen sind gering, insbesondere bei den weiblichen; es gibt den höchsten Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die besondere Zuwendung und Aufmerksamkeit brauchen, dafür aber kein ideales Umfeld vorfinden.
- Interesse und Motivation gegenüber Naturwissenschaften sind in der Berufsbildung gering, v. a. bei den weiblichen Jugendlichen (Schmid & Schwantner, 2009).
- Die kaufmännischen mittleren Schulen haben vermehrt Schüler/innen mit Migrationshintergrund aufgenommen (vgl. Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Kennzahl B2.2; Schmid, Breit & Schreiner, 2009), der Anteil ist steigend (Schöberl & Neureiter, 2009, Abb. 7.4.7). Der soziale Hintergrund der jugendlichen Migrantinnen und Migranten liegt deutlich unter jenem der Einheimischen und ein beträchtlicher Teil verfügt über ganz geringe Hintergrund-Ressourcen. Dieses Verhältnis gilt auch innerhalb der übrigen Schulsparten. Tendenziell zeigt sich beim Bildungshintergrund der Migrantinnen und Migranten eine Polarisierung, indem ein Teil aus ganz benachteiligten Kreisen kommt und ein anderer Teil über bessere Ressourcen verfügt; Herzog-Punzenberger und Gapp (2009) zeigen diese polarisierte Struktur bereits in der Volksschule. In PISA 2009 sind in PTS und BMS die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit fremden Umgangssprachen erhöht (16 % und 11 %), die wichtigsten sind Türkisch, Serbisch und Bosnisch.

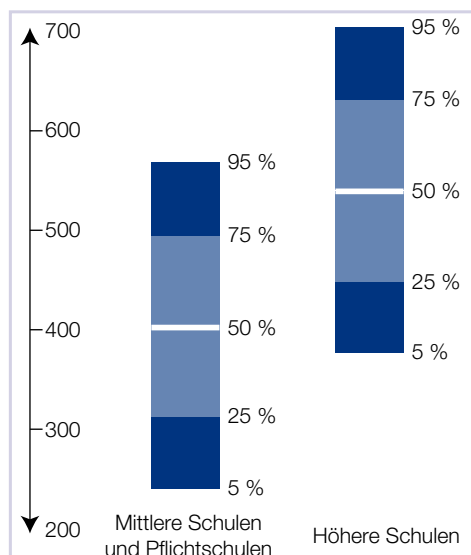
Befunde zur Berufsbildung aus PISA 2006

Zieldimensionen der Schule

Schüler/innen mit geringen Grundkompetenzen in der Berufsbildung

- Als Konsequenz der Zulassungsselektion und all dieser genannten Faktoren sind die Leistungsverteilungen der höheren Schulen AHS und BHS einerseits und der BMS, BS und APS deutlich gegeneinander verschoben (vgl. Schöberl & Pointinger, 2009, Abb. 7.1.13 und 7.1.14). Abbildung 8.3 stellt dies stilisiert dar. Am Ende der Pflichtschule entspricht das Leistungsniveau der oberen Hälfte der mittleren Schulen und der Pflichtschulen ziemlich genau dem Leistungsniveau der unteren Hälfte der höheren Schulen, d. h. fast das gesamte Leistungsspektrum der BMS, BS und APS liegt unterhalb des Durchschnittswerts (Median) der höheren Schulen. Das System ist so konstruiert, dass die Schüler/innen, die in den Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschule nur ein Niveau *aus dem unteren Drittel der Leistungsverteilung erreicht haben, in der Oberstufe vollständig von der Berufsbildung übernommen werden*, und für diese nach dem Ende der Pflichtschule kein oder nur noch ein minimaler Unterricht in Allgemeinbildung vorgesehen ist.

Abb. 8.3: PISA-Leistungsverteilungen nach der Bildungshöhe (stilisiert)



Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von Ergebnissen aus PISA 2006.

Das Bildungsparadox der Berufsbildung kann anhand der Abbildung 8.3 als Form des Merton'schen „Matthäus-Prinzips“ charakterisiert werden (*Wer schon hat, dem wird gegeben, wer nichts hat, dem wird auch das noch genommen*, Merton, 1968): Nach Beendigung der Pflichtschule wird die (verstärkte) Allgemeinbildung nur noch den Jugendlichen zuteil, die sich im oberen Bereich der Leistungsverteilung befinden, das oberste Drittel befindet sich nur in den höheren Schulen. Die Berufsbildung hat den Teil der Jugendlichen zu betreuen, der über wenig oder zu wenig Grundkompetenzen verfügt,²⁹ ohne dass sie den Auftrag hat, hier nachhaltig nachzubessern. Die spezielle österreichische Struktur mit den BHS als Flaggschiff erklärt auf diesem Hintergrund die starke systemische Selektivität, indem die Berufsbildung aus dem ihr zufallenden Teil der Jugendlichen das Beste herausholen will.

Die Berufsbildung muss die Berufs- und Allgemeinbildung fördern

Die Schlussfolgerungen aus dem OECD-Berufsbildungs-Review laufen dieser paradoxen Logik zuwider, indem sie für die Berufsbildung beide Aufgabenstellungen betonen, die beruflichen Kompetenzen und die Grundkompetenzen, und indem gleichgewichtig die Bedürfnisse der Jugendlichen und die wirtschaftlichen Anforderungen hervorgehoben werden. Die österreichischen politischen Vorschläge und Diskurse reproduzieren demgegenüber die paradoxe Logik des Matthäus-Prinzips, indem die Förderung der Grundkompetenzen ausdrücklich der Allgemeinbildung als Vorleistung für die Berufsbildung überantwortet wird. Wenn aber die Berufsbildung strukturell vorzugsweise den Teil der Jugendlichen zu betreuen hat, bei

29 Diese Zusammenhänge gelten auch in den anderen Ländern, vgl. Kuczera, 2008.

dem die berühmten 15.000 Stunden (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979) der Pflichtschule am wenigsten in der Lage waren, deren Ziele zu erreichen, und die höhere Bildung definitionsgemäß diejenigen Jugendlichen heraussucht, die bereits die besten Grundlagen haben, dann greift diese Forderung zu kurz. Wenn man nur etwas kann, wenn man es lernt, dann muss die Berufsbildung einen Teil der Aufgabe übernehmen, zum Erwerb und zur Vertiefung der Grundkompetenzen beizutragen. Die Ausbildungsprofile wie auch der Lernaufwand der Schüler/innen in der Berufsbildung zeigen jedoch deutlich, dass die Allgemeinbildung bzw. die Grundkompetenzen ebendort, wo sie weniger vorhanden sind, auch weniger gelehrt und gelernt werden (vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 3.2.2.).

Wo bereits weniger Grundkompetenzen sind, wird auch weniger gelernt

Gerade in diesem Zusammenhang liegt eine Schwäche in der Professionalisierung des Lehrpersonals, die in der Berufsbildung weniger ausgeprägt ist als in der Allgemeinbildung, und in den technischen und gewerblichen Bereichen schwächer als in den kaufmännischen. Wenn man aber vom skizzierten Paradox ausgeht, so müsste die Kompetenz der Lehrpersonen für die Jugendlichen aus dem unteren Leistungsspektrum umso höher sein.

5 Ausblick

5.1 Ausblick für Politik

1. Die Berufsbildung leistet einen großen Beitrag zur wirtschaftlichen Innovation. 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 internationalen Spitzenfeld. In den Innovationsstrategien ist eine Umorientierung von der formalen Höherqualifizierung zur Herstellung eines „richtigen Mix“ an Qualifikationen im Gange. Bei der Feststellung des richtigen Mix besteht deutlicher Verbesserungsbedarf.

Erfolgreich in inkrementeller Innovation

2. 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 Aufstiegsmotive geprägt, die den unmittelbaren wirtschaftlichen Einsatz der Absolventinnen und Absolventen zunächst begrenzen. Mit sozialen Aufstiegsmotiven hängen auch Rekrutierungsprobleme in der Lehrlingsausbildung zusammen, denen durch Aufwertung („Lehre mit Matura“) begegnet wird.

3. 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“ beim Übergang von der abgeschlossenen Lehrlingsausbildung in eine reguläre Beschäftigung und die Qualität in der betrieblichen Ausbildung erfordern ebenfalls mehr politische Aufmerksamkeit.

4. Die Erweiterung des lebensbegleitenden Lernens ist für wenig qualifizierte Personengruppen sehr wichtig und erfordert als Basis 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 der Berufsbildung 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, und der Auftrag der Berufsbildung sollte in dieser Hinsicht überprüft werden. Die Verbesserung der Grundkompetenzen ist auch von der Ordnung der 9./10. Stufe abhängig. Vorliegende Vorschläge („Mittlere Reife“) sind noch nicht konklusiv.

Wettbewerb Lehre–Schule
demografisch bedingtes
Nullsummenspiel

5. 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 Potenzials 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 sind umfassend herauszuarbeiten. Eine wesentliche Komponente ist die Zuwanderung; die Nutzung der Potenziale aus der Zuwanderung ist für die Berufsbildung die *entscheidende Entwicklungsfrage*.

6. Das Fachkräfteangebot wird stark durch die geschlechtsspezifische Segregation der Berufsbildung 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. Die Segregation wird durch die Tendenz zu traditionellen geschlechtsspezifischen Ausbildungswahlen bei den Zuwanderinnen und Zuwanderern noch verstärkt.

7. Die Berufsbildung entwickelt sich bisher im Wesentlichen auf inkrementellem Wege, jüngst sind auch mehrere strukturelle Reformen begonnen worden, deren Konsequenzen erst mittelfristig zu beobachten sein werden. Vonseiten der Arbeitgeber/innen werden weitergehende Reformen bis hin zu einer neuen Gesamtstruktur vorgeschlagen, 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.

8. Die folgenden Punkte erfordern verstärkte politische Aufmerksamkeit:

- Die 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.
- 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 Selektionsverlusten, v. a. der BMHS, bestehen.
- Trotz der vergleichsweise guten Indikatoren auf dem Jugendarbeitsmarkt gehen hohe Anteile an Jugendlichen bald nach der Erstausbildung in arbeitsmarktpolitische Fördermaßnahmen über, wobei für diese Problemgruppen bisher kurative Maßnahmen dominieren. Hier erschallt seit langem der Ruf nach präventiven Maßnahmen in der formalen Bildung.
- Die Lehrpersonen sind in weiten Bereichen zwar fachlich stark professionalisiert, die pädagogische Professionalisierung ist jedoch schwach ausgeprägt. Es gibt Ansätze in der neuen Lehrererstausbildung, in der entscheidenden Fort- und Weiterbildung bleiben jedoch Lücken.
- Die problematischen Wirkungen des zweistufigen Übergangs auf der 9./10. Stufe führen zum Ruf nach einer Neuordnung. Gleichzeitig ist diese Konstruktion so stark mit der differenzierten Struktur der Berufsbildung verzahnt, dass jede Neuordnung gravierende systemische Konsequenzen erwarten lässt und keine Lösung bereitliegt. 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.

Grundkompetenzen
wesentliche
Herausforderung

Neuordnung der 9./10.
Stufe: erforderlich, aber
risikobehaftet

D

- Der zu erwartende demografische Abschwung des Potenzials 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 Potenziale der Zuwanderinnen und Zuwanderer 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.
- 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.

Nutzung der Potenziale der Zuwanderinnen/ Zuwanderer

5.2 Ausblick für die Forschung

1. Die Forschung im Bereich der Berufsbildung ist institutionell stark aufgesplittet und durch interessengeleitete 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 („Work-based Learning“ [WBL]). Während die Wirtschaftspädagogik als Disziplin etabliert ist, fehlt diese Etablierung in den anderen Bereichen der Berufspädagogik weitgehend.

Grundlagenforschung und pädagogische Professionalisierung

2. In einem breiten Spektrum an Themenbereichen kann Forschungsbedarf festgestellt werden:

- Vertiefung, Zusammenführung und bessere Nutzbarmachung des Wissens über den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedarf an Kompetenzen und Qualifikationen (Antizipationsansätze);
- die Rolle der Berufsbildung im Wissensdreieck von Forschung, Bildung und Innovation (Verbindung der Berufsbildung mit betrieblichen Innovationsprozessen);
- Maximale Ausschöpfung der Potenziale der Jugendlichen für die Berufsbildung (methodische Entwicklungen zur Prävention innerhalb des Schulwesens und der Lehrlingsausbildung);
- Nutzung der Potenziale der Zuwanderinnen und Zuwanderer 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 (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 das formale Bildungswesen, Fragen der Professionalisierung in diesem Bereich);
- Orientierung und Beratung (Effektivität der Guidance-Ansätze und Maßnahmen)

Wichtige Forschungsthemen und -lücken

- 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);
- Wirkungsforschung zu pädagogischen Entwicklungsmaßnahmen (methodologische Grundlagen).

Gemeinsame Plattform für
Berufsbildungsforschung
erforderlich

3. Angesichts der bestehenden Strukturen ist die Entwicklung einer gemeinsamen Plattform und Agenda für die Berufsbildungsforschung eine wichtige Aufgabe. Es gibt Ansätze durch die Beteiligung am Europäischen Referenznetzwerk (ReferNet) 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.

5.3 Prioritäten für evidenzbasierte Weiterentwicklungen der Berufsbildung

Als Prioritäten für eine evidenzbasierte Weiterentwicklung werden drei Ansatzpunkte vorgeschlagen:

(1) Positive Nutzung der Potenziale der Zuwanderinnen und Zuwanderer bei gleichzeitiger Überprüfung der Balance des Ausbildungsmodells im Hinblick auf die Gewichtung von (a) fachlichen Kompetenzen, (b) Grundkompetenzen und (c) überfachlichen Kompetenzen (beispielsweise repräsentiert durch die EU-Schlüsselkompetenzen; vgl. Kapitel „Europäische Bildungsinitiativen“ in diesem Band: Gutknecht-Gmeiner, 2012).

(2) Grundlegende Überprüfung der pädagogischen Praxis in der Berufsbildung im Zusammenhang mit der Professionalisierung der Lehrpersonen und insbesondere auch der betrieblichen Ausbilder/innen, mit dem Fokus auf einer Revisionsbedürftigkeit des herrschenden „negativen“ Selektionsmodells im Sinne einer „positiven“ Förderung der Leistungsfähigkeit der Jugendlichen und mit einer starken Aufwertung der Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen und Ausbilder/innen.

(3) Verlagerung der Aufmerksamkeit von der Angebots-Nachfrage-Diskussion von Fachkräften auf die betriebliche Nutzung der (knappen) Qualifikationen und Kompetenzen der jungen Menschen und auf die Entwicklung der Bedingungen hierfür in lernförderlicher Arbeitsorganisation und innovativen Unternehmen.

Priorität (1) ist als solche bereits weithin politisch anerkannt, damit sind die Entwicklungsprobleme jedoch noch lange nicht gelöst. In der positiven Nutzung der Potenziale der Zuwanderinnen und Zuwanderer bündeln sich nicht nur die Probleme in den Kontextbedingungen und Strukturen des Bildungswesens, sondern es sind auch grundlegende didaktische und pädagogische Fragen angesprochen, die die Zielsetzungen der Ausbildungsprofile wie auch den Umgang mit allen Jugendlichen betreffen. Es besteht Konsens, dass zu den fachlichen Kompetenzanforderungen weitere Dimensionen dazugekommen sind, aber die Frage wie diese verschiedenen Kompetenzdimensionen gewichtet und erworben werden können, ist offen. Der derzeitige Schwerpunkt auf dem frühen Spracherwerb hilft der Berufsbildung erst mittel- und langfristig, die Frage der Nutzung der Potenziale stellt sich jedoch angesichts der demografischen Entwicklung sehr aktuell. Zu klären ist insbesondere, wie Sprachförderung und Kompetenzerwerb verbunden werden können (inklusive der Mehrsprachigkeit der Lehrpersonen) und wie Jugendliche mit Migrationshintergrund einen verbesserten Zugang in die Lehrlingsausbildung finden können.

Auch Priorität (2) findet breite Zustimmung und ist bereits in politische Strategiedokumente eingegangen; die Entwicklung der pädagogischen Praxis wie auch die pädagogische Professionalisierung wird jedoch in der Berufsbildung über weite Strecken nicht hoch gewichtet. Dies gilt insbesondere für den betrieblichen Teil der Lehrlingsausbildung, der weitgehend auf informellem Weg und ohne pädagogische Professionalität und auch ohne Qualitätssicherung veranstaltet wird.

Priorität (3) ist bisher viel weniger in der politischen Agenda verankert als die beiden ersteren. Hier gibt es viele Unklarheiten, Widersprüche und Konfliktpositionen, denen weiter nachgegangen werden sollte. Dies beginnt bei der beruflichen Nutzung der Lehrabschlüsse und den Übergängen an der „zweiten Schwelle“, betrifft die Nutzung der mittleren und höheren Abschlüsse im Zusammenspiel von wirtschaftlichen und sozialen Anforderungen und endet bei der validen Einstufung des Werts der Hochschulabschlüsse im Vergleich zu den BHS. In diesem Bereich sollte ein stärker evidenzbasiertes Antizipationssystem weiterentwickelt werden, um vordergründige Interessenpositionen überprüfen zu können.

Danksagung

Der Autor bedankt sich herzlich bei den Reviewern Dieter Euler, St. Gallen, und Reinhold Nickolaus, Stuttgart, sowie bei Jürgen Horschinegg und Christian Dorninger für ihre kritischen und ermutigenden Anregungen sowie bei den Kolleginnen und Kollegen am IHS, insbesondere Andrea Laimer, Stefan Vogtenhuber und Martin Unger für Hilfe bei den Daten. Ganz besonderer Dank gebührt Ferdinand Eder, der als Qualitätsverantwortlicher die verschiedenen Versionen geduldig gelesen und durch seine Vorschläge ganz wesentlich zur vorliegenden Form beigetragen hat.

Verzeichnis der Web-Dokumente:

- Web-Dok. 8.1: *Zusätzliche Quellen des Verfassers*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/8/1/1>
- Web-Dok. 8.2: *Berufsbildungspolitik*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/8/2/1>
- Web-Dok. 8.3: *EU-Positionierung*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/8/2/2>
- Web-Dok. 8.4: *OECD Bewertungen der österreichischen Berufsbildung*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/8/2/3>
- Web-Dok. 8.5: *Berufsbildungspolitik: Wichtige rezente Veränderungen in Österreich*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/8/2/4>
- Web-Dok. 8.6: *Übersicht Politikansätze*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/8/2/5>
- Web-Dok. 8.7: *Erstabschlüsse und weitere Bildungs- und Beschäftigungsbeteiligung*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/8/4/1>

Literatur

Aff, J. & Fortmüller R. (2009). Lehrer/innen-Aus- und Weiterbildung für berufsbildende Schulen: Kritik und Reformoptionen. *wissenplus*, 09/10 (1), 11–14.

Acheson, H., Izsak, K., Markianidou, P. & Tsipouri, L. (2011). *Innovation policy trends in the EU and beyond. An analytical report 2011 under a specific contract for the integration of the INNO policy TrendChart with ERAWATCH (2011–2012) – Contract number: X07*. Zugriff am 09. 11. 2012 unter http://www.proinno-europe.eu/sites/default/files/page/12/03/FINAL_X07_Inno%20Trends_2011_0.pdf

Apple, M. W. (2007a). Education, markets, and an audit culture. *International Journal of Educational Policies*, 1 (1), 4–19.

Apple, M. W. (2007b). Social movements and political practice in education. *Theory and Research in Education*, 5 (2), 161–171.

Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) & Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). (2012). *AMS Standing Committee on New Skills. Bericht über die Ergebnisse der Spezialistinnen/Spezialistengruppen – Arbeitsphase 2010/2011*. Zugriff am 24. 07. 2012 unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2_bericht_standingcommittee_2011_2012.pdf

Ataç, I. & Lageder, M. (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.

Bacher, J., Leitgöb, H. & Weber, C. (2012a). Bildungsungleichheiten in Österreich. Vertiefende Analyse der PISA-2009-Daten [Abstract]. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen. Einzelzusammenfassungen* (S. 44). Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft. Zugriff am 24. 07. 2012 unter https://www.bifie.at/system/files/dl/PISA_2009_Summaries_0.pdf

Bacher, J., Leitgöb, H. & Weber, C. (2012b, Juni). *Soziale Ungleichheit im österreichischen Schulsystem*. Präsentation im Rahmen der Tagung „PISA-2009. Zusatzanalysen für Österreich“ am 19. Juni 2012, Salzburg. Zugriff am 24. 07. 2012 unter https://www.bifie.at/system/files/dl/PISA_2009_Bacher_0.pdf

Baethge, M. & Arends, L. (2009). *Feasibility Study VET-LSA. A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries – International report* (Vocational Training Research Vol. 8). Bielefeld: Bertelsmann. [Verfügbar am 2. 10. 2012 unter http://www.bmbf.de/pub/band_acht_berufsbildungsforschung_eng.pdf].

Bauer, F. (2010). Strukturprobleme der (berufsbildenden) Oberstufe. In L. Lassnigg (Hrsg.), *Forum: Zukunftsfragen der Berufsbildung*. Dokumentation des Doppelforums auf der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 8.–9. Juli 2010, Steyr. (S. 6–8). Zugriff am 24. 07. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/ForumZukunftText.pdf>

Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen. (2007). *Chance Bildung. Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie*. Zugriff am 19. 07. 2012 unter http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung_20071003.pdf

Berger, C. (2009). Lehrer/innen-Fort- und -Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen. *wissenplus* 09/10 (1), 14–16.

Bergmann, N., Lechner, F., Matt, I., Riesenfelder, A., Schelepa, S. & Willsberger, B. (2011). *Evaluierung der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) in Österreich* (Forschungsbericht). L&R Sozialforschung. Zugriff am 24. 07. 2012 unter http://www.lrsocialresearch.at/files/Endbericht_UeBA_Evaluierung_final_LR.pdf

Bergmann, N. & Schelepa, S. (2011). *Bestandsaufnahme der österreichischen Produktionsschulen* (Forschungsbericht). L&R Sozialforschung. Zugriff am 16. 10. 2012 unter http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/Eine-Bestandsaufnahme-der-%C3%B6sterreichischen-Produktionsschulen_LR_2011.pdf

Biff, G. & Skrivaneck, I. (2011). *Schule – Migration – Gender* (Forschungsbericht). Krems: Donauuniversität.

Bock-Schappelwein, J., Janger, J. & Reinstaller, A. (2012). *Bildung 2025 – Die Rolle von Bildung in der österreichischen Wirtschaft* (Forschungsbericht). WIFO. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/23154/bildung2025.pdf>

Bovenberg, A. L. (OECD Hrsg.). (2007). *The life course perspective and social policies. An overview of the issues* (OECD DELSA/ELSA/WP1[2007]8). Zugriff am 19. 07. 2012 unter <http://www.oecd.org/dataoecd/17/22/38614059.pdf>

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT). (2000). *Thesen zur Berufsbildungsforschung und Organisation des Leistungsbereichs. Bericht der Projektgruppe applikationsorientierte Berufsbildungsforschung des BBT*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00405/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7t,lnp6I0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2YUq2Z6gpJCDdXx9fWym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). (2010). *Aktive Arbeitsmarktpolitik in Österreich 1994–2010*. Zugriff am 24. 07. 2012 unter http://www.pakte.at/attach/aktive_amp_1994-2010.pdf

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). (2011). *Dokumentation aktive Arbeitsmarktpolitik in Österreich 1994–2011*. Maßnahmen, Instrumente, Programme und Politiken. Reformschritte, Monitoring, Evaluierung. Zugriff am 03. 10. 2012 unter http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/2/7/9/CH2124/CMS1249975678352/120327_dokumentation_aamp_in_oesterreich_bearbeitungsdokument_2011.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Education at a Glance 2012. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse*. Zugriff am 15. 10. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/23173/20120911a.pdf>

Busemeyer, M. R. & Trampusch, C. (Hrsg.). (2012). *The political economy of collective skill formation*. Oxford: University Press.

Chisholm, L. (2010). Allgemein weiblich, beruflich männlich: eine renitente kulturelle Semantik. In P. Schlögl & K. Dér (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 49–61). Bielefeld: transcript.

Chisholm, L., Spannring, R. & Mitterhofer, H. (2007). Competence development as workplace learning in German-speaking Europe. In L. Chisholm, H. Fennes & R. Spannring (Hrsg.), *Competence development as workplace learning* (S. 99–120). Innsbruck: University Press.

Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Crouch, C., Finegold, D. & Sako, M. (2001). *Are skills the answer? The political economy of skill creation in advanced industrial countries*. Oxford: University Press.

Dorning, C. (2010). Zukunftsfragen für eine Berufsbildungspolitik. In L. Lassnigg (Hrsg.), *Forum: Zukunftsfragen der Berufsbildung*. Dokumentation des Doppelforums auf der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung vom 08.–09. Juli 2010, Steyr. (S. 12–16). Zugriff am 19. 07. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/ForumZukunftText.pdf>

Dornmayr, H., Wieser, R. & Mayerl, M. (2012). *Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2010–2011* (Forschungsbericht). ibw & öibf. Zugriff am 03. 10. 2012 unter <http://www.bmwfj.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Bericht%20zur%20Jugendbesch%C3%A4ftigung%20und%20Lehrlingsausbildung.pdf>

Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD) & Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT). (2012). *Forschungskonzept Berufsbildung 2013–2016*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter [http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00405/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7t,Inp6I0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gp\]CDeYR9gGym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--](http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00405/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7t,Inp6I0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gp]CDeYR9gGym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--)

European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities (EC-EMPL). (2006). Human capital, technology and growth in the EU Member States. In European Commission (Hrsg.), *Employment in Europe 2006* (S. 173–201). Zugriff am 16. 10. 2012 unter <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=intl>

European Commission (EC). (2008). *Education & Training 2010. Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000*. Zugriff am 19. 07. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05_en.pdf

European Commission (EC). (2012). *A strategic framework for European cooperation in Education and Training (“ET 2020”)*. Last update 27. 01. 2012. Zugriff am 19. 07. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm

Eder, F. (2006). Interessen und Bewältigung der Schule. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb* (S. 270–279). Wien: Böhlau.

Eder, F. (2010). Treffsicherheit der Schul- und Laufbahnentscheidungen. In L. Lassnigg (Hrsg.), *Forum: Zukunftsfragen der Berufsbildung*. Dokumentation des Doppelforums auf der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung vom 08.–09. Juli 2010, Steyr. (S. 41–43). Zugriff am 24. 07. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/ForumZukunftText.pdf>

Eder, F. (2012a). Die beruflichen Interessen der 15- und 16-Jährigen [Abstract]. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen. Einzelzusammenfassungen* (S. 44). Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft. Zugriff am 24. 07. 2012 unter https://www.bifie.at/system/files/dl/PISA_2009_Summaries_0.pdf

Eder, F. (2012b). Die beruflichen Interessen der 15- und 16-Jährigen. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 257–284). Münster: Waxmann.

Eder, F. (2012c, Juni). *PISA. Nationale Zusatzanalysen 2009. Präsentation zentraler Ergebnisse*. Präsentation im Rahmen der Tagung „PISA-2009. Zusatzanalysen für Österreich“ am 19. Juni 2012, Salzburg. Zugriff am 24. 07. 2012 unter https://www.bifie.at/system/files/dl/PISA_2009_Eder_0.pdf

Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD) & Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT). (2012). *Forschungskonzept Berufsbildung2013–2016*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00405/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7t,lnp6I0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCDeYR9gGym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--

Felstead, A., Gallie, D., Green, F. & Zhou, Y. (2007). *Skills at Work, 1986 to 2006*. Zugriff am 19. 07. 2012 unter <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/contactsandpeople/alanfelstead/Skill-satWork-1986to2006.pdf>

Flecker, J. & Hermann, C. (2009). Das österreichische Beschäftigungsmodell im Spiegel von Branchenanalysen. In C. Hermann & R. Atzmüller (Hrsg.), *Die Dynamik des „österreichischen Modells“. Brüche und Kontinuitäten im Beschäftigungs- und Sozialsystem* (S. 73–91). Berlin: edition sigma.

Fraiss, J., Freundlinger, A. & Mayr, T. (2011, Mai). *Das österreichische Bildungssystem im demografischen Wandel* (Expertenpapier). Wien: Wirtschaftskammer Österreich, Abteilung für Bildungspolitik.

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

Fritz, U. & Staudecker, E. (2010). *Bildungsstandards in der Berufsbildung. Kompetenzorientiertes Unterrichten*. Wien: Manz.

Graf, L., Lassnigg, L. & Powell, J. (2012). Austrian corporatism and institutional change in the relationship between apprenticeship training and school-based VET. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (Hrsg.), *The political economy of collective skill formation* (S. 150–178). Oxford: University Press.

Gramlinger, F., Nimac, G. & Jonach, M. (2010). Qualität in der beruflichen Erstausbildung. Europäische Politik und österreichische Umsetzungsstrategien. In P. Schlögl & K. Dér (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 180–193). Bielefeld: transcript.

Gramlinger, F., Schlögl, P. & Stock, M. (Hrsg.). (2007/2008). Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT? [Editorial]. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 3 – Österreich Spezial*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.bwpat.de/ATspezial/>

Grollmann, P. & Hanf, G. (2010). EU-Indikatoren und Benchmarks 2020. Entwicklungen und Perspektiven für die Berufsbildung. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 39 (3), 21–25.

Grubb, W. N. & Lazerson, M. (2004). *The education gospel: The economic power of schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gutknecht-Gmeiner, M. (2012). Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und Bewertungen des nationalen Umgangs mit EU-Initiativen. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Hall, P. A. & Soskice, D. (Hrsg.). (2001). *Varieties of capitalism: The institutional foundations of comparative advantage*. Oxford: University Press.

Hanushek, E. A., Woessmann, L. & Zhang, L. (2011). *General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle* (CESifo Working Paper No. 3614). München: Ifo-Institut.

Härtel, P., Höllbacher, M., Marterer, M. & Reichmann, H. (2011). *Time out! Step in! „Early School Leaver“ Strategie – Umsetzung in Österreich* (Projektbericht, Teil 1 und 2). Graz: Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft.

Herzog-Punzenberger, B. (2003). *Die „2. Generation“ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme*. Zugriff am 15. 10. 2012 unter <http://twoday.net/static/2g/files/2g.pdf>

Herzog-Punzenberger, B. & Gapp, P. (2009). Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht* [online Version]. Zugriff am 15. 10. 2012 von <https://www.bifie.at/buch/875/5/1>

Hoeckel, K. (2010). *Learning for jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training. AUSTRIA*. Paris: OECD.

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw; Hrsg.). (2012). *Policy Bericht 2012. Fortschritte auf dem Weg zur Erreichung der kurzfristige Ziele aus dem Brügge Kommuniqué*. Nationaler Bericht aus Österreich. Wien: ReferNet Austria.

Keep, E. & Mayhew, K. (2001). *Globalisation, models of competitive advantage and skills* (SKOPE Research Paper No. 22). Zugriff am 03. 10. 2012 unter <http://www.skope.ox.ac.uk/sites/default/files/SKOPEWP22.pdf>

Kommuniqué von Brügge zu einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung für den Zeitraum 2011–2020. (2010). Kommuniqué der für die berufliche Bildung zuständigen europäischen Minister, der europäischen Sozialpartner und der Europäischen Kommission vom 07. 12. 2010. Zugriff am 19. 07. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_de.pdf

Krötzel, G. (2011). *Nationale Lifelong Guidance Strategie – Umsetzungsstand 2011*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter [http://www.lifelongguidance.at/qip/mm.nsf/0/4A1DC6A3E90278F7C1257906002D4A11/\\$file/Lifelong%20Guidance%202011.pdf](http://www.lifelongguidance.at/qip/mm.nsf/0/4A1DC6A3E90278F7C1257906002D4A11/$file/Lifelong%20Guidance%202011.pdf)

Kuczera, M. (OECD Hrsg.) (2008). *VET in PISA: Results from PISA 2003 and 2006*. Zugriff am 16. 10. 2012 unter <http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/41538731.pdf>

Lassnigg, L. (2004a). Qualitätsindikatoren in der europäischen Bildungspolitik – Zielkonflikte und Implementationsprobleme. In W. Fröhlich & W. Jütte (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven* (S. 125–155). Münster: Waxmann.

Lassnigg, L. (2004b), To match or mismatch? The Austrian VET system on struggle with diverse and changing demand. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* online 7. Zugriff am 15. 10. 2012 unter http://www.bwpat.de/7eu/lassnigg_at_bwpat7.pdf

Lassnigg, L. (2007). Berufsbildungsforschung und Politik in Österreich – Schwerpunkte, Ergebnisse, Weichenstellungen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 3 – Österreich Spezial*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bwpat.de/ATspezial/lassnigg_atspezial.pdf

Lassnigg, L. (2008a). *Einige Befunde zu den wirtschaftlichen und sozialen Wirkungen der Berufsbildung in Österreich*. Zugriff am 24. 07. 2012 unter <http://www.equi.at/material/Wirkungen.pdf>

Lassnigg, L. (2008b). *Themen und Prioritäten in der bildungspolitischen Programmatik in Österreich 2005–2008*. IHS. Zugriff am 15. 10. 2012 von www.equi.at/material/Politikprog08.pdf

Lassnigg, L. (2008c, Juli). *Zur Situation der Berufsbildungsforschung in Österreich*. Plenarvortrag in der 1. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 03.–04. 07. 2008, Steyr. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/steyr-forschung.pdf>

Lassnigg, L. (2009). *Standortfaktor Qualifikation – Wien. Synthesebericht* (Forschungsbericht). IHS. Zugriff am 15. 10. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/synt-qu-stand.pdf>

Lassnigg, L. (2010a). Herausforderungen für Berufsbildung und Forschung: Demografie, Lifelong Learning und Berufe im Lebensverlauf. In D. Euler, U. Walwei & R. Weiß (Hrsg.), *Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Perspektiven* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik [ZBW], Beihefte, Heft 24, S. 207–234). Stuttgart: Franz Steiner

Lassnigg, L. (2010b). *Materialien zum Arbeitsmarkt für Jugendliche in Österreich* [Materialien zum Arbeitsmarkt für Jugendliche in Österreich]. Zugriff am 03. 10. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/materialbd-jugend-am.pdf>

Lassnigg, L. (2011a). Arbeitsmarktbedingungen und Beschäftigung. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ; Hrsg.), *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* (S. 133–154). Zugriff am 03. 10. 2012 unter http://bmwa.cms.apa.at/cms/content/attachments/1/9/7/CH0618/CMS1315399105832/sechster_jugendbericht_teil_a_b.pdf

Lassnigg, L. (2011b, Juli). *Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt – Entwicklungen, Erfahrungen und Diskurse in Österreich* [Revidierte Fassung für den Tagungsband, Juni 2012]. Beitrag zum Workshop „Akademisierung der Berufswelt?“ der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) am 07. 08. Juli 2011, Kassel.

Lassnigg, L. (2011c). The „duality“ of VET in Austria: Institutional competition between school and apprenticeship. *Journal of Vocational Education and Training*, 63 (3), 417–438.

Lassnigg, L. (2011d). Re-Produktion sozialer Ungleichheiten – ein Steuerungsproblem? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 149–164). Münster: Waxmann.

Lassnigg, L. (2011e). *Überlegungen zu Wirkungsindikatoren über geschlechtsspezifische Segregation auf der Oberstufe* [Gutachten im Auftrag des BMUKK]. Wien: IHS.

Lassnigg, L. (2012). *Synthesis of national reports on anticipating and matching skills demand and supply* (European Training Foundation [ETF] Working Paper). Torino: ETF.

Lassnigg, L., Babel, H., Gruber, E. & Markowitsch, J. (Hrsg.). (2009). *Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.

Lassnigg, L. & Baethge, M. (2011). Zukunftsfragen der Berufsbildung in Österreich – Bericht und Reflexion zum thematischen Forum. In J. Markowitsch, E. Gruber, L. Lassnigg & D. Moser (Hrsg.), *Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen*. Beiträge zur Berufsbildungsforschung (S. 70–95), Innsbruck: StudienVerlag.

Lassnigg, L. & Dietzen, A. (2009). Ansätze zur Antizipation von Qualifikationsanforderungen und nachgefragten Kompetenzen in Deutschland und Österreich. In L. Lassnigg, H. Babel, E. Gruber & J. Markowitsch (Hrsg.), *Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung* (S. 297–315) Innsbruck: StudienVerlag.

Lassnigg, L., Felderer, B., Paterson, I., Kuschei, H. & Graf, N. (IHS Hrsg.) (2007). *Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung* (Projektbericht). Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.equi.at/dateien/ihs_oekbew.pdf

Lassnigg, L. & Laimer, A. (2012). *Berufsbildung in Österreich: Hintergrundbericht zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2012* (Forschungsbericht). IHS. Zugriff unter <http://www.equi.at/dateien/nbb-hintergrund.pdf>

Lassnigg, L. & Markowitsch, J. (Hrsg.). (2005). *Qualität durch Vorausschau. Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung*. Innsbruck: Studien-Verlag.

Lassnigg, L., Skriner, E., Bock-Schappelwein, J., Horvath, T. (IHS & WIFO Hrsg.). (2012). *Analyse der Datengrundlage zum künftigen Qualifikationsangebot und -bedarf in Österreich* (Forschungsbericht). Manuskript in Vorbereitung.

Lassnigg, L., Steiner, M., Vogtenhuber, S., Riebenbauer, E. & Slepcevic, P. (IHS Hrsg.). (2009). *Feasibility study VET-LSA. A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries. Austrian National Report* (Forschungsbericht). Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.equi.at/dateien/VET-LSA_national-report_AT.pdf

Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (2007). *Klassifikationsentwicklung von Ausbildung und Beruf* (Projektbericht). Zugriff am 24. 07. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/Klassifikationsentwicklung.pdf>

Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (2009). Governance-Faktoren, Schülerleistungen und Selektivität der Schulen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 376–386). Graz: Leykam.

Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (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.

Lenger, B., Löffler, R. & Dornmayr, H. (ibw & öibf Hrsg.). (2010). *Jugendliche in der überbetrieblichen Berufsausbildung. Eine begleitende Evaluierung. Endbericht*. Unter Mitarbeit von B. Allinger. Zugriff am 24. 07. 2012 unter <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14394>

Lindblom, C. E. (1959). The science of „muddling through“. *Public Administration Review*, 19 (2), 79–88.

Löffler, R. & Helling, K. (öibf Hrsg.). (2011). *Überbetriebliche Lehrlingsausbildung in Tirol. Evaluierung des Maßnahmenzeitraums 2009/2010* (Forschungsbericht). Zugriff am 24. 07. 2012 unter http://content.tibs.at/pix_db/documents/Evaluierung_UEBA_Endbericht.pdf

March, J. G. & Olsen, J. P. (1995). *Democratic governance*. New York: The Free Press.

Markowitsch, J., Gruber, E., Lassnigg, L. & Moser, D. (Hrsg.). (2011). *Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.

Mathies, R. (2009). Die österreichische Berufsschullehrer/innen-Ausbildung im europäischen Umbruch. In M. Stock (Hrsg.), *Entrepreneurship – Europa als Bildungsraum – Europäischer Qualifikationsrahmen*. Tagungsband zum 3. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress (S. 111–118). Wien: Manz. [Verfügbar am 03. 10. 2012 unter http://www.uni-graz.at/wipwww-10mathies_berufsschullehrerinnenausbildung.pdf].

Mayer, K., Lassnigg, L., Unger, M. (IHS Hrsg.). (2000). *Social dialogue on training. Case study Austria* (Projektbericht). Zugriff am 23. 07. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/socialdialog.pdf>

Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159 (3810), 56–63.

Ministry of Education (MoE) & Ministry of Employment and the Economy (MOEE; Hrsg.). (2009a). *Evaluation of the Finnish National Innovation System. Policy Report*. Zugriff am 23. 07. 2012 unter http://www.tem.fi/files/25702/Policy_Report.pdf

Ministry of Education (MoE) & Ministry of Employment and the Economy (MOEE; Hrsg.). (2009b). *Evaluation of the Finnish National Innovation System – Full Report*. Zugriff am 23. 07. 2012 unter 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>

Niedermaier, G. (Hrsg.). (2011). *Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Linz: Trauner.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010a). *Innovative Workplaces. Making better use of skills within organisations*. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010b). *Learning for jobs. Synthesis report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010c). *The high cost of low educational performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010d). *The OECD Innovation Strategy: Getting a head start on tomorrow*. Paris: Autor.

Paechter, M. (2009). The QIBB quality initiative of the vocational training system in Austria. *European Journal of Vocational Training*, 48 (3), 167–183. Zugriff am 15. 10. 2012 unter http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/EJVT48_en.pdf

Paseka, A. & Wroblewski, A. (2009). Geschlechtergerechte Schule: Problemfelder, Herausforderungen, Entwicklungsansätze. In Werner Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 203–221). Graz: Leykam.

Peters, B. G. (2002, Oktober). *From change to change: patterns of continuing administrative reform*. Paper presented at the „VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública“ from 8th to 10th of October 2002, Lisbon, Portugal. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://cdi.mecon.gov.ar/biblio/docelec/clad/cong7/dp2335.pdf>

QIBB Steuergruppe (Babel, H. & Spitzbart, G.; BMUKK Hrsg.). (2011). *Bundesqualitätsbericht des berufsbildenden Schulwesens für den Berichtszeitraum 2008 2010. Bericht der QIBB Steuergruppe* (Pilotbericht). Mit Unterstützung von M. Jonach. Zugriff am 07. 10. 2012 unter https://www.qibb.at/fileadmin/content/qibb/Dokumente/Q-Berichte/BBS-Bundes-Q-Bericht_2008-10_QIBB-STG_-_Pilotbericht_Dez._2011_FINAL.pdf

Reinstaller, A. (2010). Wachstum, Innovation und Bildung: Befunde und Zukunftsfragen. In L. Lassnigg (Hrsg.), *Forum: Zukunftsfragen der Berufsbildung*. Dokumentation des Doppelforums auf der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung vom 8.–9. Juli 2010, Steyr (S. 25–27). Zugriff am 24. 07. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/ForumZukunft-Text.pdf>

Republik Österreich. (2011a). *Potenziale ausschöpfen, Dynamik steigern, Zukunft schaffen. Der Weg zum Innovation Leader*. Strategie der Bundesregierung für Forschung, Technologie und Innovation. Zugriff am 03. 10. 2012 unter <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=42655>

Republik Österreich. (2011b). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen. LLL:2020*. Zugriff am 03. 10. 2012 unter http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_20111.pdf

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.

Schaffenrath, M. (2008). *Kompetenzorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich: Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schlögl, P. (2010). Globalisierung der pädagogischen Provinz als Hinwendung zum konkreten, individuellen Menschen. In P. Schlögl & K. Dér (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 38–48). Bielefeld: transcript.

Schlögl, P. & Dér, K. (Hrsg.). (2010). *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes*. Bielefeld: transcript.

Schmid, G., Breit, S. & Schreiner, C. (2009). Jugendliche mit Migrationshintergrund in berufsbildenden Schulen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* [Online-Version]. Zugriff am 03. 10. 2012 unter <https://www.bife.at/buch/815/7/3>

Schmid, K. & Hafner, H. (2011). *Reformoptionen für das österreichische Schulwesen* (Forschungsbericht Nr. 161). Wien: ibw.

Schmid, G. & Schwantner, U. (2009). Die Motivation der Jugendlichen in berufsbildenden Schulen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* [Online-Version]. Zugriff am 03. 10. 2012 unter <https://www.bife.at/buch/815/7/2>

Schneeberger, A. (2010). *Internationale Einstufung der österreichischen Berufsbildung. Adäquate ISCED-Positionierung als bildungspolitische Herausforderung* (Forschungsbericht Nr. 156). Wien: ibw

Schneeberger, A. & Petanovitsch, A. (2009). *HTL und Qualifikationsbedarf der Wirtschaft. Analysen zur Arbeitsmarktlage und europäischer Vergleich* (Forschungsbericht Nr. 146). Unter Mitarbeit von H. Hable. Wien: ibw.

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

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

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

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

Schober, B., Klug, J., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2012). Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Schöberl, S. & Neureiter, H. (2009). Berufsbildung im Trend. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* [online Version]. Zugriff am 03. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/buch/815/7/4>

Schöberl, S. & Pointinger, M. (2009). 7.1 Charakterisierung der Schüler/innen in den berufsbildenden Schulen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* [online Version]. Zugriff am 03. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/buch/815/7/1>

Schreiner, C. & Schwantner, U. (Hrsg.). (2009). *PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*. Graz: Leykam. [Verfügbar am 03. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/buch/815>].

Skala, H. F. (2010). Lehrerinnen- und Lehrerausbildung als Basis für eine hochwertige Berufsbildung. *wissenplus*, 10/11 (1), I–VIII.

Sozialpartner Österreich (2010). *Wachstum – Beschäftigung – Integration. Positionen der Österreichischen Sozialpartner zu zentralen Herausforderungen der Zukunft* [Kurzfassung]. Bad Ischler Dialog 2010. Zugriff am 19. 07. 2012 unter http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/badischl_2010/Kurzfassung%20FINAL%20%284%29.pdf

Stark, D. (2007). Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 3 – Österreich Spezial*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bwpat.de/ATspezial/stark_atspezial.pdf

Steiner, M. & Wagner, E. (IHS Hrsg.). (2007). *Dropoutstrategie. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung* (Forschungsbericht). Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16245/do_strategie_endbericht.pdf

Stock, M., Dietzen, A., Lassnigg, L., Markowitsch, J. & Moser, D. (Hrsg.). (2012). *Neue Lernwelten als Chance für alle - Traditionen, Brüche und Trends*. Manuskript in Vorbereitung.

Stöger, E. A. (2007). *Integrating apprenticeship training in learning organizations*. Wien: LIT.

Teaching and Learning Research Project (TLRP). (2008). *Improving working as learning* (Teaching and Learning Research Briefing, Nr.55). Zugriff am 03. 10. 2012 unter <http://www.tlrp.org/dspace/retrieve/3688/FelsteadRB55final.pdf>

Thelen, K. (1999). Historical institutionalism in comparative politics. *Annual Review of Political Science*, 2, 369–404.

Toner, P. (2011). *Workforce skills and innovation: An overview of major themes in the literature* (OECD Science, Technology and Industry Working Papers 2011/01). Paris: OECD.

Tritscher-Archan, S. (Hrsg.). (2010). *Brücke in die Zukunft: Europäische Berufsbildungspolitik 2002–10. Nationaler Bericht Österreichs*. ReferNet Austria. Zugriff am 03. 10. 2012 unter http://www.refernet.at/index.php/component/docman/doc_download/160-policy-report-2010enat

Tritscher-Archan, S., Nowak, S. (2010). *Berufsbildung in Europa. Länderbericht Österreich* (Forschungsbericht). ReferNet Austria. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.refernet.at/index.php/component/docman/doc_download/189-berufsbildungineuropalaenderberichtatde2010

Unger, M., Dünser, L., Fessler, A., Grabher, A., Hartl, J., Laimer, A. et al. (2011). *Studierenden-Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende* (Forschungsbericht). Wien: IHS.

Vogtenhuber, S., Gottwald, R. & Lassnigg, L., unter Mitarbeit von Johanna Brandl (2010). *Evaluierung von Beschäftigungsmaßnahmen für Jugendliche in Oberösterreich* (Forschungsbericht). Wien: IHS.

Vogtenhuber, S., Gottwald, R., Leitner, A. & Pessl, G. (2010). *Evaluierung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen und Förderungen für Jugendliche in Tirol* (Forschungsbericht). Wien: IHS.

Vogtenhuber, S., Pessl, G., Leitner, A. & Gottwald, R. (2010). *Evaluierung Berufskundliche Hauptschulkurse für Jugendliche in Tirol* (Forschungsbericht). Wien: IHS.

Windolf, P. (1983). Betriebliche Rekrutierungsstrategien. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 16 (2), 109–121.

Windolf, P. & Hohn, H.-W. (1984). *Arbeitsmarktchancen in der Krise. Betriebliche Rekrutierung und soziale Schließung*. Frankfurt/M.: Campus.

Wirtschaftskammer Österreich (WKO), Abteilung für Bildungspolitik. (2011, November). *Das österreichische Bildungssystem im demografischen Wandel* (Positionspapier). Wien.

Wirtschaftskammer Österreich (WKO). (2012). Rückblick der WKO-Veranstaltung „Berufliche Bildung – wie geht es aufwärts?“. Berufliche Aus- und Weiterbildung auf Hochschulebene. 12. Juni 2012, WKO.