

Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs

Peter Schlögl, Michaela Stock & Martin Mayerl

1 Einleitung

Planmäßige Bildungsarbeit im Allgemeinen und folglich auch berufliches Lernen bedürfen der Steuerung auf zwei Ebenen: der Steuerung des Systems und seiner Elemente (Ebene 1) und der professionellen Planung, Umsetzung und Kontrolle der beruflichen Lernprozesse selbst (Ebene 2). Ebene 1 der Steuerung reagiert auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Anforderungen und gestaltet zugleich die Bedingungen für deren weitere Entwicklung. Dies erfolgt eingebettet in eine je gegebene politische Kultur und Praxis. Hierzu hat für die berufliche Erstausbildung Lassnigg im Nationalen Bildungsbericht 2012 eine Policy-Analyse vorgelegt, in der er aus Governance-Perspektive die „Grundstrukturen, Trends und Besonderheiten der österreichischen Berufsbildung“ (Lassnigg, 2012, S. 313) beschreibt. Lassniggs Einschätzung folgend, dass die österreichische Politikultur wesentlich als inkrementell einzustufen ist, kann davon ausgegangen werden, dass in der Zwischenzeit keine umbruchartigen Veränderungen erfolgt sind, sondern die Praxis der „kleinen Schritte und Weichenstellungen mit verzögerten Wirkungen“ (Lassnigg, 2012, S. 313) fortgesetzt wurde. Gleiches kann und muss für strukturelle Problematiken wie die weiterhin höchst brisante Geschlechtersegregation in der beruflichen Bildung festgestellt werden.

Der gegenständliche Beitrag legt seinen Schwerpunkt auf Ebene 2 der Steuerung, d. h. auf die professionelle Planung, Umsetzung und Kontrolle der beruflichen Lernprozesse. Angebotsschaffung, Inhalte und Ziele sind dabei ebenso von Bedeutung wie die Organisation (im Sinne von Planung), Realisierung und Evaluation von Prozessen in Betrieb, Schule und Lehrwerkstätte. Da der Begriff *Berufsbildung* im Fachdiskurs eng mit der betriebsbasierten Erstausbildung verbunden wird – auch wenn diese in Österreich nicht das alleinige Element einer berufsorientierten Qualifizierung darstellt –, wird im Weiteren von *beruflicher Bildung* gesprochen. Gemeint sind – sofern nicht anders ausgeführt – damit auch die berufsqualifizierenden Vollzeitschulen in mittlerer und höherer Form sowie die arbeitsmarktpolitischen Qualifizierungsangebote für junge Menschen, die auf Berufsabschlüsse vorbereiten. Die quantitative Bedeutung berufsorientierter Qualifizierung zeigt sich u. a. darin, dass gut 79 % der jungen Menschen (349.096 der insgesamt 440.000 Schüler/innen im Schuljahr 2015/16 im oberen Sekundarbereich) im Anschluss an die Schulpflicht eine berufliche Ausbildung beginnen (Statistik Austria, 2017b, S. 131 ff.; eigene Berechnung), ebengleich lassen die rund 200 Lehrberufe und rund 650 Lehrpläne berufsbildender mittlerer und höherer Schulen (BMHS) die erhebliche Vielgestaltigkeit der beruflichen Ausbildung in Österreich erkennen.

Diese Vielgestaltigkeit und die Verwertung der erzielten Abschlüsse im Beschäftigungssystem sind Inhalt der Abschnitte 2.1 und 2.2. Im Zentrum des Abschnitts 2.1 steht die für Österreich typische dualistische Form der beruflichen Erstausbildung (Lassnigg, 2011), d. h. das Nebeneinander von betriebsbasierter Lehrausbildung und vollschulischer beruflicher Bildung. Gemeinsamkeiten und Differenzen sollen – auf abstrakter und in Auswahl auf konkreter Ebene – durch vergleichende Darstellungen der makrocurricularen und ausgewählten mikrocurricularen Bedingungen sichtbar gemacht werden. Abschnitt 3 beschäftigt sich mit der Planung und Steuerung beruflicher Lernprozesse und damit vorrangig mit den curricularen Zielen (Abschnitt 3.1.) und der Lehrerbildung und Ausbilderqualifikation (Abschnitt 3.2).

Fokus auf Planung,
Umsetzung und Kontrolle
beruflicher Lernprozesse

7

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-7>

Drei unterschiedliche Sichtweisen auf ein Curriculum

Ein Curriculum ist, folgt man dem Modell der International Organisation of the Evaluation of Achievement (IEA), in dreifacher Weise als Größe für die Entwicklung und Veränderung beruflicher Bildung in Betracht zu ziehen (Mullis, Martin, Ruddock, O'Sullivan & Preuschhoff, 2009): aus Perspektive der in ordnungspolitischer Absicht festgelegten Ausbildungsvorschriften (*Intended Curriculum*), aus der sich davon abhebenden, im Lehr-Lern-Geschehen realisierten Perspektive (*Implemented or Taught Curriculum*) und drittens aus Perspektive der erzielten Ergebnisse der Lernenden (*Achieved Curriculum*) oder des *Learning Outcome* im erweiterten Sinn. Demgemäß wird das Lehr-Lern-Geschehen des formalen Bildungswesens mit curricularen Strukturen auf der Makroebene (Lehrpläne, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen) und der Mikroebene (didaktische Planung, Unterweisungs- und Unterrichtsplanungen) gesteuert. Während die Makroebene in Österreich normativen Charakter hat (Verordnungen im Gesetzesrang), ist die Mikroebene stark den professionellen Akteurinnen und Akteuren (Lehrkräften, betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern bzw. Trainerinnen und Trainern sowie Schulleitungen und Ausbildungsverantwortlichen) überlassen. Insofern müssen auch diese in die curriculare Betrachtung einbezogen werden. Der Qualitätsbegriff, der seit Mitte der 1990er Jahre im Berufsbildungswesen an Bedeutung gewann, steht sodann einerseits für die systematische Beobachtung und das aktive Management der Umsetzung von curricularen Vorgaben, andererseits auch für eine Perspektive auf den Outcome beruflicher Qualifizierungsprozesse.

Der vierte Abschnitt versammelt ausgewählte Diskurs- und Entwicklungsfelder. Im Zentrum stehen das Modellvorhaben einer stärker methodisch gestützten Berufsbildentwicklung sowie das unter dem Schlagwort *Akademisierung* verhandelte Verhältnis von beruflicher und hochschulischer Bildung. Im abschließenden, fünften Abschnitt werden Handlungsoptionen für die berufsbildungspolitische Ebene aufgezeigt sowie grobe Hinweise zur Berufsbildungsforschung gegeben. Viele „chronische“, aber auch aktuelle Herausforderungen (wechselseitige Anrechnungen, Integration neuer Ausbildungsinhalte wie Digitalisierung, gesellschaftliche Entwicklungen wie Flucht und Migration u. v. m.) müssen hinsichtlich ihrer sektorspezifischen Tiefenstrukturen betrachtet werden und sind nicht durch standardisierte, sektorenübergreifende Interventionen allein zu lösen.

2 Berufliche Bildung: innere Differenzierung und Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt

2.1 „System“ der beruflichen Erstausbildung: institutionelle Heterogenität

Zentrales Charakteristikum der Sekundarstufe II ist ein „breites Spektrum inhaltlich verschiedener Schulsparten“ (Eder, 2018, S. 54), das von beruflicher Bildung dominiert wird. Berufliche Bildung, genauer die berufliche Erstausbildung auf der Sekundarstufe II, ist aus internationaler Perspektive in Österreich mit ihrer parallelen Existenz einer starken Lehrlingsausbildung und eines gut ausgebauten vollzeitschulischen Berufsbildungssektors ein Sonderfall. Für junge Menschen stellt sich diese „dualistische Struktur“ (Lassnigg, 2011) zwar nach außen hin als das Angebot eines „Systems“ beruflicher Bildung dar, im Inneren ist es aber ein hoch differenziertes institutionelles Gebilde, das nur unter Berücksichtigung seiner historisch-dynamischen politischen Entstehungsprozesse verhandelt und nachhaltig gestaltet werden kann (Busemeyer & Trampusch, 2012, S. 7). Wenn daher von einem System der beruflichen Bildung in Österreich gesprochen wird, dann meint dies vor allem das umfassende Angebot an beruflicher Bildung mitsamt den institutionellen Divergenzen und Unabgestimmtheiten, aber auch mitsamt den verschiedenen Konvergenzen, die sichtbar werden.

Berufliche Bildung ruht auf drei Säulen

Gegenwärtig lassen sich in Österreich innerhalb der beruflichen Bildung drei Säulen ablesen, die in ihrer Ausformung eigenständige institutionelle Besonderheiten aufweisen: (1) die betriebsbasierte Lehre (auch *duale Ausbildung* genannt), (2) die *Überbetriebliche Ausbildung*

(ÜBA), deren Ausbildung auf Basis der (gesetzlichen) Ordnungsmittel der Lehre organisiert wird (ein kurzer historischer Exkurs zur ÜBA findet sich in Box 7.1) und (3) das vollzeitschulische Ausbildungsangebot der BMHS.¹

Box 7.1:

Exkurs: Die Überbetriebliche Ausbildung (ÜBA)

Die ÜBA ist in Österreich durch eine traditionsreiche, wenn auch lange Zeit schmal oder nur lokal etablierte Praxis selbstständiger oder zwischenbetrieblicher Lehrwerkstätten gekennzeichnet. Gerade in sozialen Krisenphasen wurde wiederkehrend auf dieses Modell zurückgegriffen: etwa nach dem Zweiten Weltkrieg in der Arbeit mit Jugendlichen oder jungen, erwachsenen Kriegsheimkehrern (Bamberg, 2015) oder gegen Ende der 1990er Jahre, als sich eine strukturelle Angebotslücke von betrieblichen Ausbildungsplätzen abzeichnete. Auch in der Zweiten Republik war die Situation auf dem österreichischen Lehrstellenmarkt sehr angespannt. Reagierte man in den 1950er Jahren mit einem Jugendeinstellungsgesetz, so waren es zu Beginn der 1980er Jahre (infolge starker Geburtenjahrgänge) umfangreiche Förderungen zur Lehrlingseinstellung im Rahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik. Der seitdem rückläufige Anteil der dualen Ausbildung an der Bildungsbeteiligung im Anschluss an die Schulpflicht wurde längere Zeit durch die ab den 1970er Jahren einsetzende Expansion des berufsbildenden mittleren und höheren Schulwesens überlagert (Schlögl, 2000).

Maßnahmen gegen den Ausbildungsplatzmangel in den 1990er Jahren erfolgten zunächst in Form von Stiftungen und zehnmonatigen Berufslehrgängen gemäß dem Jugendausbildungs-Sicherungsgesetz 1998. Da sich trotz eingeführter betrieblicher Lehrstellenförderungen (zur Genese siehe Dornmayr, Petanovitsch & Winkler, 2016) die Lehrstellenlücke als strukturell herausstellte, wurde durch eine Novellierung des Berufsausbildungsgesetzes 2008 die Einrichtung von Lehrwerkstätten als Orte der ÜBA nicht nur für benachteiligte Jugendliche oder solche mit besonderem Betreuungsbedarf ermöglicht, sondern auch für nicht erfolgreiche Lehrstellensuchende aufgrund strukturellen Lehrstellenmangels. Seit der breiten Implementierung mit Ende der 1990er Jahre zeichnet die ÜBA aus, dass mit markantem Unterschied zum deutschen Übergangssystem (Bertelsmann Stiftung & Bundesinstitut für Berufsbildung, 2011) Anrechnungen auf betriebliche Lehren vorgesehen sowie prinzipiell die Absolvierung der vollen Ausbildungsdauer in einem der gesetzlichen Ausbildungsberufe und ein Antritt zur regulären Lehrabschlussprüfung (LAP) möglich sind.

Die Ausbildungsträger der Lehrwerkstätten sind neben wenigen Betrieben und selbstständigen Lehrwerkstätten weitgehend Erwachsenenbildungseinrichtungen mit Erfahrungen als Schulungspartner des Arbeitsmarktservice. Sozialpädagogische Begleitmaßnahmen erweitern als Standard-element die fachpraktische Ausbildung sowie den Berufsschulbesuch. Die dabei umgesetzten Konzepte unterscheiden sich in Abhängigkeit davon, ob die fachpraktische Ausbildung zur Gänze beim Träger selbst erfolgt (ÜBA 1) oder in Praxisbetriebe ausgelagert wird (ÜBA 2). Bisher liegen keine konzeptionellen Analysen der Angebote vor. Im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung der 2017 in Kraft getretenen Ausbildungspflicht bis 18 ist eine solche Inhaltsanalyse von Maßnahmenkonzepten jedoch vorgesehen und in Vorbereitung.

Lassnigg (2012, S. 314 f.) hat bereits wesentliche Merkmale der inneren institutionellen Differenzierung der österreichischen Berufsbildung dargestellt, wie etwa den zweistufigen Zugang zu den beruflichen Qualifizierungsangeboten, unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen je nach Ausbildungsform, eine damit verknüpfte frühe Berufs- bzw. Schulwahl, die geschlechtsspezifische Segregation im Berufswahlverhalten und eine zersplitterte Governance-Struktur (siehe dazu auch Eder, 2018, S. 56 f.). Für die gegenständliche Betrachtung interessieren weitere Differenzierungsmerkmale.

Überbetriebliche
Ausbildung – ein
historischer Blick

7

Segregation bei Berufswahl
und zersplitterte
Governance-Struktur

¹ Aufgrund ihrer weiteren Besonderheiten bleiben land- und forstwirtschaftliche Ausbildungen, die Qualifizierung für Gesundheitsberufe und weitere, etwa landesgesetzlich geregelte Ausbildungen ausgeklammert.

So sind in die jeweilige Ausbildungsform unterschiedliche Konzepte beruflicher Bildung eingeschrieben. Das berufspädagogische – wohl auch überhöhte – Verständnis der Lehrausbildung gründet sich im deutschsprachigen Raum auf kulturphilosophische Wurzeln, deren Protagonistinnen und Protagonisten (G. Kerschensteiner, E. Spranger, T. Litt, A. Fischer, A. Siemsen u. a.) gut gemachte „Berufsbildung als Pforte der Menschenbildung“ (Kerschensteiner, 1926, S. 40) postulierten und immerhin eine obligatorische Verschränkung mit staatlichen Schulen erreichten (fachliche Berufsschulen als allgemeinbildende und berufsbildende Ergänzung zum betrieblichen Lernen). Heute werden in der betrieblichen Bildungsarbeit zunehmend komplexer werdende, berufspädagogische Ausbildungsmethoden vertreten, die ausgehend von der Drei-Stufen-Methode (Vormachen – Nachmachen – Üben) über analytische Arbeitsunterweisung (selbsttätiges Lernen auf Basis von Tätigkeitsanalysen) bis zu handlungsregulatorischen Unterweisungsverfahren (Konzept der vollständigen Handlung) das „Lernen im Prozess der Arbeit“ (Dehnbostel, 2007) analytisch durchdringen. Die berufsbildenden Schulen haben ihre Wurzeln in der merkantilen Wirtschaftsförderung (Schermaier, 1999) und gründen zudem auf der Idee, den fachlichen Unterricht den „Bedürfnissen der Stände“ anzupassen und theoretisch wie auch praktisch bildende Lehranstalten u. a. für Bauern, Bergleute, Handwerker und Kaufleute einzurichten, damit sie in ihrem jeweiligen Beruf entsprechende Bildung erhalten (Dlabač & Gelcich, 1910; Dorninger & Horschinnegg, 2009; Tafner, Stock & Slepcevic-Zach, 2013). Die BMHS charakterisieren sich durch eine spezifische „Hybrid-Ausbildungsstruktur“ (Aff, 2012, S. IV), d. h. durch ein ausgewogenes Verhältnis allgemeinbildender und beruflicher Fächer, wobei die Allgemeinbildung bei den höheren Schulen stärker akzentuiert wird, um die „Studierfähigkeit“ ihrer Absolventinnen und Absolventen zu erreichen.

Beruflichkeit zeigt sich
in unterschiedlichen
Verständnissen

Die Ausbildungsformen unterscheiden sich aber auch in ihrem Verständnis von *Beruflichkeit*. Während die Ausbildungsziele in den gesetzlichen Ausbildungsberufen dem Berufskonzept entsprechend definiert werden, d. h. als Ausbildung für einen spezifischen Beruf, verfolgen die BMHS die Qualifizierung für ein Berufsfeld (Aff, 2012).

Aus den beiden genannten Punkten ergeben sich Differenzen in den curricularen Strategien, Strukturen und bei den Akteurinnen und Akteuren. In der Lehrausbildung sind die Ziele der Ausbildung durch bundesweit gültige Ausbildungsordnungen (aktuell rund 200 Berufe) definiert, die durch berufsspezifische Lehrpläne für die Berufsschule – als verpflichtende Teilzeitschule – ergänzt werden. Inhaltliche Vorgaben für die an sich gesetzlich vorgeschriebenen betrieblichen Ausbildungspläne fehlen jedoch, folglich unterliegen diese dem Gutdünken und der Kapazität des jeweiligen Ausbildungsbetriebs. Die Ausbildungsordnungen werden nach aktueller Praxis vom sozialpartnerschaftlich paritätisch besetzten Bundesberufsausschuss entwickelt und der Bundesministerin/dem Bundesminister für Wirtschaft (derzeit: Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort [BMDW]) vorgeschlagen. Das Verfahren ist jedoch durch ein hohes Maß an Intransparenz sowie das Fehlen eines theoretisch begründeten Entwicklungsmodells geprägt (Mayerl & Schlögl, 2015). Die Lehrpläne der BMHS (insgesamt rund 650) sind zentrale Lenkungsinstrumente für die unterschiedlichen fachlichen Ausrichtungen und für die über den Zeitverlauf veränderten Schwerpunktsetzungen der Schulen. Deren Entwicklung kann in Abgrenzung zur Lehre als schulbürokratisch organisiert bezeichnet werden. Die Lehrplanentwicklung fällt in die Zuständigkeit der Bundesbehörde. Idealtypisch richtet das Bildungsministerium entsprechende Steuergruppen ein; in der Regel werden diese von der Schulaufsicht erster Instanz aus den Ländern geleitet und ausgewählte Expertinnen und Experten, Schulleitungen und Lehrpersonen zur Mitwirkung eingeladen.

Mehr ein Nebeneinander
als ein koordiniertes
System

Diese – wenn auch unvollständige – Skizzierung der strukturellen und prozeduralen Divergenzen zeigt, dass sich die österreichische Erstausbildung nach innen als ein fein ausdifferenziertes institutionelles Gebilde darstellt, in dem die einzelnen Formen der beruflichen Bildung mehr nebeneinanderstehen, als dass sie ein gemeinsames, aufeinander abgestimmtes Angebot im Sinne eines koordinierten Systems bilden (zum Prozess der Diversifizierung der

institutionellen Strukturen beruflicher Bildung siehe Graf, Lassnigg & Powell, 2012). Diese Differenzen sind prägend für die Planung, Steuerung und Überprüfung der beruflichen Erstausbildung in Österreich.

2.2 Verwertung beruflicher Bildung: Mobilität oder Determination bei beruflicher Einmündung

Absolventinnen und Absolventen beruflicher Erstausbildung stoßen in der Regel – unabhängig davon, welche Ausbildungsform von ihnen absolviert wurde – auf dem Arbeitsmarkt aufeinander und versuchen hier ihre beruflichen Abschlüsse zu verwerten oder aber sie begegnen einander in weiterführenden Bildungsprogrammen. Im internationalen Vergleich wird Österreich zu jenen Ländern gezählt, in denen die Strukturen des Bildungsangebots über das Berufskonzept mit dem Beschäftigungssystem in besonders hohem Maße verkoppelt sind (Busemeyer & Trampusch, 2012). Zudem wird in der Literatur hervorgehoben, dass das differenzierte berufliche Ausbildungssystem den Übergang in den Arbeitsmarkt friktionsloser gestaltet und für weniger Verdrängungseffekte auf dem Arbeitsmarkt sorgt (Aff, 2012). Aus der Perspektive der Steuerung beruflicher Bildung ist daher die Frage relevant, auf welche Weise sich unterschiedliche Ausbildungspfade in der Positionierung und Einmündung auf dem Arbeitsmarkt tatsächlich realisieren und berufliche Bildungsabschlüsse mit beruflichen Positionen auf dem Arbeitsmarkt konvergieren (Schmid, Mayerl & Schlögl, 2014).

Die Arbeitsmarktdaten zeigen für die Personengruppe der 25- bis 34-Jährigen, dass ihre beruflichen Qualifikationen und ihre berufliche Tätigkeit nicht immer korrespondieren (siehe Abbildung 7.1). Dabei lassen sich erhebliche qualifikationsbezogene Auf- und Abwärtsmobilitäten erkennen, wenngleich in den letzten 20 Jahren auf dem österreichischen Arbeitsmarkt tendenziell Aufwärtsmobilitäten abgenommen und Abwärtsmobilitäten zugenommen haben (Mayerl, 2017). Ein relevanter Anteil der Absolventinnen und Absolventen einer Lehre findet sich in beruflichen Positionen, die zunächst nicht einem Facharbeitsberuf entsprechen, d. h. in Führungsberufen und gehobenen Berufen, aber auch in Hilfsarbeit, für die per definitionem keine Ausbildung erforderlich ist. Bei Absolventinnen und Absolventen einer berufsbildenden mittleren Schule (BMS) lässt sich vor allem eine Aufwärtsmobilität hin zum gehobenen Berufsspektrum erkennen. Absolventinnen und Absolventen einer berufsbildenden höheren Schule (BHS) münden zwar häufig – nicht ihrer Qualifikation entsprechend – im mittleren Spektrum der Fachkräfteberufe, zugleich sind sie auch in akademischen oder vergleichbaren Berufsbereichen zu finden.

Die empirischen Befunde legen nahe, dass zwar ein Verkoppelungsgrad zwischen Ausbildungs- und Arbeitsmarktstrukturen nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch gegeben ist, gleichzeitig können hohe Mobilitäten sowohl nach oben als auch nach unten nachgezeichnet werden. Bemerkenswert ist, dass die Lehrausbildung empirisch in deutlich geringerem Maße als „Sackgasse“ gesehen werden kann, als im öffentlichen Diskurs wiederkehrend thematisiert wird. Obwohl die Literatur v. a. den berufsbildenden Schulen eine Funktion sozialer Aufwärtsmobilität zuschreibt (z. B. Bacher, Leitgöb & Weber, 2012; Lassnigg, 2012), wird diese auch zu einem hohen Grad über die Lehre realisiert, wenn soziale Aufwärtsmobilität die Einmündung in höhere Berufe mitumfasst. Die für das österreichische System typischen frühen Bildungswegentscheidungen (Bacher & Leitgöb, 2009; Eder, 2018; Wößmann, 2008) führen zwar zu einer hohen bildungsbezogenen Statusreproduktion, zeigen jedoch eine bis zu einem gewissen Grad gegebene Offenheit in Bezug auf die berufliche Einmündung. Allerdings zeigen die Befunde auch, dass von BHS-Absolventinnen und -Absolventen zu einem hohen Anteil Berufe im mittleren Segment ausgeübt werden, die typischerweise durch die Lehre bedient werden. Auf den ersten Blick könnte damit ein Rückbau der BHS angezeigt sein, allerdings scheint es wahrscheinlicher, dass die klaren beruflichen Abgrenzungen auch im mittleren Fachkräftesegment im Auflösen begriffen sind und sich qualifikatorische Anforderungen innerhalb dieses Segments diversifizieren (Peneder, Bock-Schappelwein, Firgo,

Absolventinnen und Absolventen finden sich auf denselben Arbeitsmärkten wieder

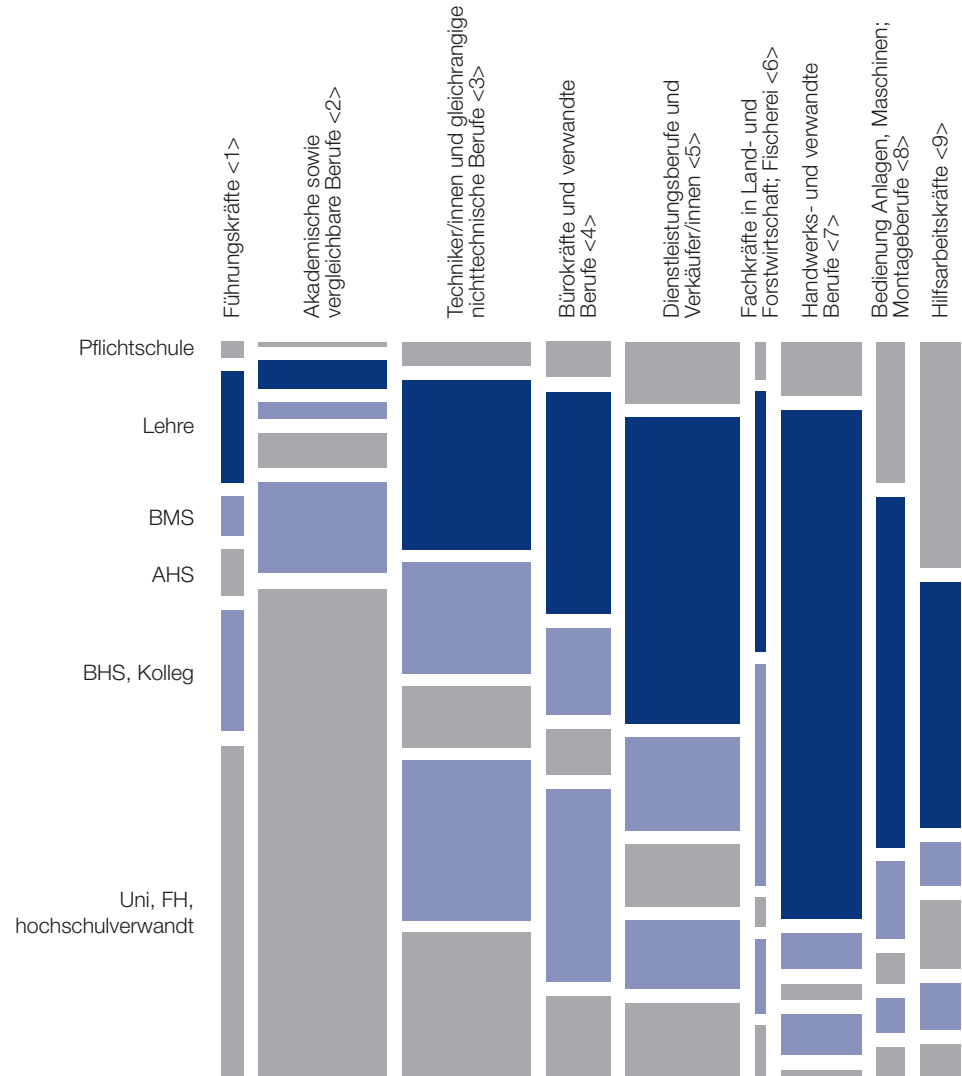
Erhebliche qualifikationsbezogene Auf- und Abwärtsmobilitäten

Grenzen zwischen Berufen und beruflichen Qualifikationen verschwimmen zunehmend

Verwertung beruflicher Bildung zeigt sich sehr breit

Fritz & Streicher, 2016). Weiters könnte dies aber auch ein Hinweis darauf sein, dass es Verdrängungseffekte von oben nach unten aufgrund des Überangebots von BHS-Absolventinnen und -Absolventen auf dem Arbeitsmarkt gibt (Mayerl, 2017), sodass sie sich vermehrt für ein Studium entscheiden (Eder, 2018, S. 58) und erst nach Studienabschluss in den Arbeitsmarkt eintreten.

Abb. 7.1: Korrespondenz zwischen höchster Bildung und Berufshauptgruppe nach ISCO-08 für die Gruppe der 25- bis 34-Jährigen (Mosaicplot*)



Anmerkungen: Nach ISCO-Berufshauptgruppen (ohne Angehörige der Streitkräfte). *Der Mosaicplot ist eine grafische Repräsentation der Beziehung zwischen zwei Variablen (hier berufliche Einmündung und höchster Bildungsabschluss). Dabei wird für jede Merkmalskombination die relative Häufigkeit dargestellt, die in der relativen Größe der Flächen des Diagramms ausgedrückt wird. AHS: allgemeinbildende höhere Schule; BHS: berufsbildende höhere Schule; BMS: berufsbildende mittlere Schule; FH: Fachhochschule; ISCO-08: International Standard Classification of Occupations; Uni: Universität.

Quelle: Statistik Austria (Mikrozensus Jahresdaten 2017). Eigene Berechnung und Darstellung.

Es zeigen sich aber auch große Gemeinsamkeiten zwischen den Ausbildungsformen:

- Junge Menschen, die eine berufliche Ausbildung absolviert haben, weisen im Sinne der Erwerbsquoten die höchste Arbeitsmarktintegration (BHS: 90 %, Lehre und BMS: 92 %) im Vergleich zu Personen mit Pflichtschul- (68 %), AHS- (78 %) und Hochschulabschluss (89 %; Statistik Austria, 2017a; eigene Berechnungen) auf. Dies belegt die Arbeitsmarktrelevanz der Ausbildungsformen und den reibungslosen Übergang der Absolventinnen und Absolventen in das Beschäftigungssystem. Die Arbeitsmarktintegration junger Menschen, die ihre gesamte Ausbildung in einer ÜBA absolviert haben, gelingt im Vergleich zur betrieblichen Lehre weniger gut (Dornmayr, 2016).
- Die Einkommensdifferenziale zwischen Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildungsform beim Arbeitsmarkteinstieg fallen gering aus, wobei sich Absolventinnen und Absolventen einer BHS und Lehre etwa auf gleichem Niveau befinden. Allerdings ist die geschlechtsspezifische Einkommensdifferenz in der Lehre, bedingt durch ein stark geschlechtsspezifisch ausgeprägtes Berufswahlverhalten, hoch (Wanek-Zajic et al., 2015) und es ist anzunehmen, dass sich die Bildungsrenditen im Laufe des Berufslebens je Bildungsabschluss weiter ausdifferenzieren (Steiner, Schuster & Vogtenhuber, 2007).

Teilweise hohe Disparitäten lassen sich in weniger arbeitsmarktbezogenen Dimensionen beobachten:

- Die Grundkompetenzen bzw. Kulturkompetenzen wie Lesen und Alltagsmathematik divergieren signifikant je nach Ausbildungsform: Das höchste Kompetenzniveau erreichen Personen mit einem BHS-Abschluss, das niedrigste Personen mit einem Lehrabschluss. Wobei letztere ein besonders hohes Risiko haben, zur Gruppe mit geringen Grundkompetenzen zu gehören (Bönisch & Reif, 2014; Kastner & Schlögl, 2014). Es gibt jedoch innerhalb der jeweiligen Ausbildungen erhebliche Varianzen. Diese korrespondieren wiederum mit der beruflichen Position. Beispielsweise nehmen Personen, die über hohe Kompetenzen innerhalb dieser Gruppe verfügen, auch höhere Positionen in der Arbeitsmarkthierarchie ein (Schmid et al., 2014).

Grundkompetenzen
divergieren erheblich nach
Ausbildungsform

Die Arbeitsmarktdaten zeigen, dass die berufliche Einmündung in Österreich keineswegs deterministisch realisiert wird, ja sogar in vielen Berufsbereichen Konkurrenzverhältnisse verursacht und daher einen hohen Mobilitätsgrad sowohl nach unten als auch nach oben aufweist. Insofern lässt sich ein eigentümlich kombinierter Sachverhalt ablesen, dass nämlich die unterschiedlichen Berufsbildungspfade von ihrer Genese her und auch hinsichtlich der Ansprache und Aufnahme im Leistungsspektrum der Lernenden einer koordinierten Logik entsprechen, der Übertritt ins Beschäftigungssystem jedoch Merkmale eines liberalen Modells aufweist. Auch der im internationalen Vergleich frühe Zeitpunkt für eine Laufbahnentscheidung, der auch nicht unkritisiert bleibt (aktuell etwa Eder, 2018), verlangt nach Mobilitätsoptionen für die Zeit nach der Erstausbildung.

Früher Zeitpunkt einer
Laufbahnentscheidung
verlangt nach späteren
Mobilitätsoptionen

3 Planung und Steuerung beruflicher Lernprozesse

3.1 Curriculare Ziele

Der Begriff *Curriculum* bezog sich zunächst auf den Verlauf von Bildungsmaßnahmen gleich einem objektivierten Lernprozess (Beauchamp, 1968; Maccia, 1965). Im Zusammenhang mit Curriculum-Revisionsbemühungen (Robinson, 1967) oder auch allgemein didaktischer Theoriebildung (Blankertz, 1975) wurde im deutschsprachigen Raum in den 1970er und 1980er Jahren begonnen, unter diesem Begriff vermehrt Unterrichtsgegenstände und Lernziele aufzugreifen. Verbunden waren damit vielfach Auswahlfragen zu relevanten Inhalten. Zugleich wurde, losgelöst von arbeitsmarktrelevanten Berufsprofilen oder diese über-

Gesteigerte Flexibilität
und Passgenauigkeit im
Widerstreit

greifend, mit dem Konzept „Schlüsselqualifikationen“ (Mertens, 1974) eine Befähigung zu höherer Flexibilität vor dem Hintergrund anhaltend technologisch-ökonomischen Wandels eingefordert. Über die Zeit folgten weitere Veränderungsschritte und Modernisierungsdiskurse, die die Entwicklungsprinzipien und Strukturkonzepte curricularer Grundlagen prägten (Frommberger, 2013). Aktuell stehen besonders Bildungsstandards und Learning Outcomes im Blickfeld der curricularen Gestaltung, schon länger tun dies Konzepte wie Kompetenzorientierung, Lernfeldansatz, Lernortkooperation, Modularisierung und Handlungsorientierung.

3.1.1 Ausbildungsordnung und Berufsschule

Oftmals stehen die genannten Konzepte in einem unbestimmten Verhältnis oder gar Widerspruch zum traditionellen „Berufskonzept“, das auf die Integration der/des Einzelnen in eine arbeitsteilig organisierte Gesellschaft abstellt. Didaktisch verhandelt wird neben dem Kanon realer beruflicher Anforderungen (Qualifikation) die darüber hinausgehende Ermächtigung zur eigenständigen Problembewältigung durch berufliche Bildung. Dieses Ringen um Balance zwischen „didaktische[r] Gewerbeförderung“ (Gruber, 1998, S. 114) mit pragmatisch-funktionalem Charakter und „berufliche[r] Fortbildung mit ... Bewusstseinsbildung“ (Gruber, 1996, S. 73) besteht hinsichtlich Beruflichkeit anhaltend, gewann jedoch durch Einführung der Fortbildungspflicht (respektive Berufsschulpflicht) vor rund 100 Jahren neue Qualität.

Berufsschulen verfügen
über einen breiten
Bildungsauftrag

Der von H. Abel in den 1960er Jahren eingeführte und in der Praxis breit verwendete Begriff der *dualen Ausbildung*, der auf die beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule abstellt, hat mit der letzten Novelle des Berufsausbildungsgesetzes (BAG) in Österreich nunmehr auch in das Gesetz Eingang gefunden.² Im Vergleich zu Deutschland und der Schweiz weist das österreichische Berufsschulwesen auch insofern eine weitere Besonderheit auf, als diesem ein erweiterter Bildungsauftrag zugestanden wird, nämlich „betriebliche oder berufspraktische Ausbildung zu fördern und zu ergänzen sowie ... Allgemeinbildung zu erweitern“ (§ 46 Schulorganisationsgesetz [SchOG]). Damit wird jedoch noch bei Weitem nicht eingelöst, was etwa Kutscha (1992) unter dem Begriff der „Neuen Beruflichkeit“ verhandelt, wenn er in einem offeneren Berufsverständnis einen Rahmen für „[flexible] Formen subjektiver Kompetenzentwicklung“ (Kutscha, 2008, S. 8) sieht.

Die Zielbestimmung der Berufsausbildung gemäß BAG war zunächst rein formal. Im Zuge der Lehrabschlussprüfung (LAP) wäre festzustellen, „ob sich der Lehrling die im betreffenden Lehrberuf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse angeeignet hat und in der Lage ist, die dem erlernten Lehrberuf eigentümlichen Tätigkeiten selbst fachgerecht auszuführen“ (§ 21 Abs. 1 BAG). Diese implizite Zielbestimmung wurde mit der Novelle 2015 zur Operationalisierung von „beruflicher Handlungskompetenz“ (§ 1a Abs. 1 BAG) festgehalten. Als explizite Ziele wurden genannt:

- auf qualifizierte berufliche Tätigkeiten vorbereiten, sodass Lehrlinge die dazu erforderlichen Kompetenzen (Kenntnisse, Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen) erwerben;
- zur Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit in Arbeits- und Lernsituationen befähigen;
- zur Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen beitragen.

² Der Ausdruck *duale Ausbildung* stammt aus einem Bericht des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1964 und geht maßgeblich auf den Berufspädagogen H. Abel zurück. Die Dualität will dabei bezeichnen, dass ein systematisches Zusammenwirken von Betrieb und Berufsschule, also institutionell und rechtlich getrennten Einheiten, stattfindet. Kritische Sichtweisen wollen in der weiteren Entwicklung erkennen, dass zwar der Begriff insbesondere von der Wirtschaftsseite gerne aufgenommen und als Markenzeichen etabliert wurde, jedoch die damit in Verbindung gesehenen Reformnotwendigkeiten nicht zur Kenntnis genommen wurden (Rothe, 2008, S. 221).

Die „Spannung zwischen betrieblichen Interessen und berufsfachlichen, überbetrieblichen institutionalisierten Perspektiven [ist und bleibt aber] konstitutiv für die Facharbeiterausbildung“ (Heidenreich, 1998, S. 326), was auch mit der Formulierung, dass der Beruf als Institution „Umwelt des Betriebs“ (Harney, 1985) sei, zum Ausdruck kam.

Beruf als „Umwelt
des Betriebs“

3.1.2 Berufsqualifizierende Vollzeitschulen

Berufsqualifizierende Vollzeitschulen haben gesetzlich einen ähnlichen, aber nicht identen Bildungsauftrag. So qualifizieren BMS „unmittelbar zur Ausübung eines Berufes“ (§ 52 Abs. 1 SchOG) in unterschiedlichen beruflichen Feldern, BHS für die „Ausübung eines gehobenen Berufes“ (§ 65 SchOG). Damit bildet sich ein Kontinuum ab, das im Weiteren bis zum Qualifikationsziel der österreichischen Fachhochschulen gedacht werden kann, die entsprechend § 3 Fachhochschul-Studiengesetz (FHStG) auf eine „wissenschaftlich fundierte Berufsausbildung durch Vermittlung von Fähigkeiten zur Lösung von Aufgaben des jeweiligen Berufsfeldes“ (Humpl, 2009, S. 144) abstellen.

Charakteristisch für berufsbildende Vollzeitschulen ist ihre so bezeichnete *Hybrid-Qualifikation* (Aff, 2012; Deissinger, Aff, Fuller & Jørgensen, 2013) im Sinne einer Verbindung von Allgemeinbildung und berufsorientierter Bildung. BHS haben zusätzlich einen Bildungsauftrag zu höherer Bildung. Absolventinnen und Absolventen belegen durch die Reife- und Diplomprüfung, neben allgemeiner Studierfähigkeit auch jene facheinschlägigen Kompetenzen erworben zu haben, die sie „befähigen, die zunehmende Komplexität der beruflichen Umwelt ... durch ziel- und selbstbewusstes, flexibles und verantwortungsvolles Handeln zu gestalten“ (Reetz & Hewlett, 2008, S. 23). Tatsächliche berufliche Handlungskompetenz ist für Schulen auf beiden Qualifikationsebenen ein zentrales Ziel, weshalb die Lehrpläne zyklisch neu- bzw. weiterentwickelt werden.

Berufsbildende
Vollzeitschulen vermitteln
eine Hybrid-Qualifikation

3.1.3 Gegenüberstellung curriculärer Grobstrukturen

Die obigen Ausführungen zeigen die Differenzen in den curricularen Zielen von BHS, BMS und Lehre, denen unterschiedliche Berufskonzeptionen zugrunde liegen. Vor dem Hintergrund des Anspruchs der hybriden Qualifikation der berufsbildenden Schulen und der Spannung zwischen betrieblichen, beruflichen und überfachlichen Ansprüchen in der Lehrausbildung stellt sich die Frage, ob und in welchem Verhältnis sich diese in den Steuerungsinstrumenten des beruflichen Lernens abbilden und ob Unterschiede in den beruflichen Ausbildungsformen, aber auch zwischen fachlichen Schwerpunkten sichtbar werden. Transparente Darstellungen der gegenwärtigen curricularen Strukturen in der beruflichen Bildung sind bisher nur punktuell verfügbar³ bzw. sind veraltet (Schermaier, 2001).

Die österreichische Schulgesetzgebung definiert neben den Aufgaben der berufsbildenden Schulen auch Grundelemente der (Rahmen-)Lehrpläne. Die Schulgesetze selbst sehen Kategorien für Pflichtgegenstände und schulformspezifische Ausgestaltungen vor. Die Festlegung der Pflichtgegenstände im SchOG mit unterschiedlichen Bezeichnungen der einzelnen Gegenstände klärt aber noch nicht die Frage nach allgemeinbildenden und berufsbildenden Fächern und auch nicht das Theorie-Praxis-Verhältnis derselben. Die Ausbildungsvorschriften der Lehrausbildung wiederum beschreiben in einem ganzheitlichen Anspruch Berufsprofil und Berufsbild, Letzteres durch Aufzählung von Kenntnis- und Fertigungspositionen auf Einzelberufsebene. Hier ist aber auch die Forderung des SchOG (§ 46) nicht zu übersehen,

3 Bei Aff (2012, S. II) ergeben sich beispielsweise für die BHS 50 % Allgemeinbildung, 30 % berufsbildende Theoriefächer und 20 % Praxisfächer. Eder (2018, S. 55) hebt hervor, dass den berufsbildenden Schulen ein Mix von 50 % Allgemeinbildung und 50 % berufsbildenden Fächern zugeschrieben wird. Nach der offiziellen Broschüre des ehemaligen Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWF; 2014, S. 5) über die Lehre erfolgen 20 % der Ausbildung in der Berufsschule und 80 % der Ausbildung im Lehrbetrieb.

demgemäß es Auftrag der Berufsschule ist, die berufspraktische Ausbildung der Lehrlinge zu fördern bzw. die betrieblichen Teile zu ergänzen und auch die Allgemeinbildung zu erweitern.

Verschränkung von
allgemeinbildendem
und fachtheoretischem
Unterricht bleibt
unbestimmt

Die Beschreibung bzw. Charakterisierung insbesondere der allgemeinbildenden Fächer gestaltet sich aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Referenzen (z. B. J. A. Comenius, J. H. Pestalozzi, W. v. Humboldt, E. Spranger) schwierig, zu unterschiedlich sind die Vorstellungen und Zugänge (Schermaier, 2001). Trotz dieser Herausforderungen wird in Anknüpfung an Aff (2012, S. II) zwischen folgenden Kategorien in den Curricula differenziert: allgemeinbildender Unterricht, fachtheoretischer Unterricht, fachpraktischer Unterricht (Werkstätte, Übungsfirma etc.) und arbeitsintegriertes Lernen (Lernen im Prozess der Arbeit, Betriebspraktika etc.). Diese Kategorisierung kann als grobe Zuordnung verstanden werden, wiewohl deren Grenzen in der unterrichtlichen Realisierung verschwimmen.⁴ Bei aktuellen curricularen Konzepten beruflichen Lernens, wie beispielsweise dem Lernfeldansatz (z. B. Buschfeld, 2011; Sloane, 2003; Tramm, 2011), wird oftmals eine Verschränkung zwischen allgemeinbildendem und fachtheoretischem Unterricht angestrebt, um Ansprüchen künftiger Berufstätigkeiten bzw. Berufsfelder und beruflicher Lernprozesse genügen zu können.

Tabelle 7.1 zeigt auf Basis der aktuellen Curricula (berufsbildende Schulen) bzw. Ausbildungsordnungen (Lehre) eine Gegenüberstellung der curricularen Strukturen dreier ausgewählter, bedeutsamer Berufsbereiche (technisch, kaufmännisch und touristisch) jeweils für Lehre, BMS und BHS.

Tab. 7.1: Curriculare Strukturen in unterschiedlichen Fachbereichen bezogen auf unterschiedliche berufliche Ausbildungen

Kategorien curriculärer Strukturen	Lehre – Metalltechnik	BMS – Maschinenbau	BHS – Maschinenbau	Lehre – Bürokauf-frau/-mann	BMS – HAS	BHS – HAK	Lehre – Gastronomie-fachfrau/-mann	BMS – Tourismus-fachschule	BHS – Tourismus
Allgemeinbildender Unterricht	4 %	33 %	41 %	5 %	44 %	50 %	6 %	35 %	37 %
Fachtheoretischer Unterricht	13 %	25 %	36 %	16 %	19 %	33 %	9 %	35 %	21 %
Fachpraktischer Unterricht	7 %	31 %	18 %	4 %	33 %	11 %	8 %	15 %	25 %
Arbeitsintegriertes Lernen	76 %	11 %	4 %	75 %	4 %	5 %	77 %	15 %	17 %
Gesamt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Gesamtstunden	5.956	4.701	6.931	5.105	3.479	5.956	7.072	4.399	7.545
Ausbildungsdauer in Jahren	3,5	3,5	5	3	3	5	4	3	5
Ausbildungsdauer in Stunden pro Jahr	1.702	1.343	1.386	1.702	1.160	1.191	1.768	1.466	1.509

Anmerkungen: Aufgrund von Rundungen weichen die Summen in einzelnen Kategorien geringfügig von 100 % ab. BHS: berufsbildende höhere Schule; BMS: berufsbildende mittlere Schule; HAK: Handelsakademie; HAS: Handelsschule.

Quelle: Schlögl, Stock & Mayerl (2019b). Eigene Berechnung und Darstellung auf Basis der aktuellen Curricula (berufsbildende Schulen) bzw. Ausbildungsordnungen (Lehre).

⁴ Für die vorliegende Auswertung wurden Fächer wie Deutsch, Englisch, lebende Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaften (Physik/Chemie), Geografie und Geschichte der Allgemeinbildung zugerechnet, auch wenn häufig entsprechend aktuellen curricularen Konzepten eine Fachbezogenheit im Unterricht gegeben ist. Religion und Sport wurden ebenso zur Allgemeinbildung gerechnet.

Die Ausbildungen weisen hinsichtlich ihres Gesamtumfangs eine Bandbreite von 3 bis 5 Jahren oder 3.479 bis 7.545 Stunden bzw. jährlich 1.160 bis 1.768 (Präsenz-)Stunden auf.⁵ Die Gegenüberstellung zeigt ausbildungstypische, aber auch berufstypische Besonderheiten. Es ist auffällig, dass es bei den gleichen Schultypen zwischen den Fachbereichen beachtliche Unterschiede im jährlichen Stundenausmaß gibt: So zeigt der kaufmännische Schulbereich die geringste Stundenlast pro Jahr (BMS: 1.160, BHS: 1.191) und der Tourismusbereich die höchste Stundenlast (BMS: 1.466, BHS: 1.509), Schulen aus dem technischen Fachbereich liegen dazwischen (BMS: 1.343, BHS: 1.386). Auch Abweichungen zwischen den Fachbereichen innerhalb eines Schultyps sind markant. Die Auswertung zeigt auch ein unterschiedliches Ausmaß an allgemeinbildenden Fächern in der Lehre (4 % bis 6 %) und in berufsbildenden mittleren (33 % bis 44 %) und höheren (37 % bis 50 %) Schulen. Auch innerhalb der Schultypen sind erhebliche Spannen auszumachen. So zeigt sich bei den BHS im Anteil an Allgemeinbildung eine beträchtliche Spanne nach Fachbereichen: 37 % im Bereich Tourismus, 41 % im Bereich Maschinenbau und 50 % in der Handelsakademie.

Große Unterschiede in curricularen Komponenten der verschiedenen Berufsfelder

Bei technischen und kaufmännischen Schulen ist das Verhältnis zwischen Fachtheorie und Fachpraxis erwartbar. So liegt bei den BMS das Hauptaugenmerk im fachlichen Unterricht auf der Fachpraxis und bei den BHS auf der Fachtheorie. Einzig im Tourismus zeigt sich ein umgekehrtes Bild. Für die Arbeitspraxis ist bei allen BMHS ein sehr geringer Anteil vorgesehen. In Tourismusschulen – hier liegt der Anteil der Arbeitspraxis bei 15 % bis 17 % – ist dieser noch vergleichsweise hoch. Insgesamt hat die Lehre erwartungsgemäß – unabhängig vom Berufsfeld – den höchsten Arbeitspraxisanteil mit 75 % bis 77 %.⁶

Institutionelle Divergenzen stellen sich durch die jeweiligen curricularen Strukturen der verschiedenen Formen beruflicher Bildung in einem breiten Spektrum dar: An einem Ende steht die Lehre, die durch einen hohen Anteil an arbeitsintegriertem Lernen und einen kleineren Anteil schulischen Lernens charakterisiert ist und dort wiederum mit niedrigem Anteil an allgemeinbildenden Inhalten. Am anderen Ende steht die BHS mit ihrem ausgewogeneren Verhältnis zwischen allgemeinbildendem und berufsbildendem Unterricht mit einem geringen Anteil an Arbeitspraxis.

Insofern sollte eine Diskussion angestoßen werden, ob in der Lehrausbildung angesichts des bei Lehrabsolventinnen und -absolventen im Vergleich vorhandenen niedrigeren Niveaus an Basiskompetenzen und deren niedrigerer Beteiligung an lebenslangem Lernen die Rolle allgemeinbildender Inhalte respektive die (Weiter-)Entwicklung von Basiskompetenzen gestärkt werden sollte. Es kann in Frage gestellt werden, ob das traditionelle Verständnis der Strukturierung der berufsbildenden Arrangements in einem dynamischen Arbeitsumfeld noch angemessen ist. Bei der Erneuerung curricularer Modelle und Strukturen ist gerade im berufsbildenden Vollzeitschulwesen ein deutlich höherer Innovationsgrad gegeben (Beispiel: die Einführung einer verpflichtenden Arbeitspraxis im Lehrplan der Handelsschule und Handelsakademie im Jahr 2014, Kompetenzorientierung und Neustrukturierung der Lehrpläne, Exzellenzausrichtung). In dieser Diskussion stellt sich auch die Frage, wodurch der Unterschied im Stundenausmaß zwischen den Typen der BMHS gerechtfertigt bzw. argumentiert

Lebenslanges Lernen erfordert mehr allgemeinbildende Inhalte

5 Wobei bei den Vollzeitschulformen die außerschulische Lernzeit in der Berechnung keine Berücksichtigung gefunden hat. Für die Arbeitspraxis wurden in der Berechnung kollektivvertragliche Wochenarbeitszeiten zugrunde gelegt. Für Detaildarstellungen siehe Schlögl, Stock und Mayerl (2019b).

6 Für die ÜBA lässt sich das Verhältnis nach diesem Schema aufgrund der unterschiedlichen Konzeption nur schwer zuordnen. Zudem gibt es in der Umsetzung Unterschiede, etwa wenn die gesamte Ausbildung in einer Ausbildungseinrichtung absolviert wird (ÜBA 1) oder die Ausbildung über Praktika mit Kooperationsbetrieben (ÜBA 2) erfolgt. Zudem bestehen Unterschiede zwischen Bundesländern und Einrichtungsträgern. Die Gesamtausbildungszeit der ÜBA entspricht aber der Gesamtausbildungszeit einer betrieblichen Ausbildung in einem entsprechenden Lehrberuf, ebenso die Berufsschulzeit von ÜBA-Lehrlingen denen von Lehrlingen in betrieblicher Ausbildung. Ausbildungsbegleitende Maßnahmen wie Bewerbungstrainings, Lehrstellensuche, Berufsschulvor- und -nachbereitung, Förderunterricht, EDV-Grundschulungen, Schulung von Schlüsselqualifikationen etc. sowie sozialpädagogische Betreuung werden im Gesamtrahmen integriert. Insofern werden die Werte nahe an jenen der Berufslehre sein, aber nicht ident.

werden kann, denn die Unterschiede sind beachtlich. Ebenso sind die unterschiedlichen Verhältnisse zwischen Allgemeinbildung, Fachtheorie und Fachpraxis sowie Arbeitspraxis kritisch zu diskutieren, insbesondere unter Berücksichtigung der generell hohen sozialen Selektivität des österreichischen Bildungssystems. Denn nur in jenen Bildungswegen, die von sozial und leistungsmäßig Stärkeren ergriffen werden, finden sich höhere Anteile von Allgemeinbildung. Kompensierende Effekte hinsichtlich allfälliger Schwächen bei Schriftsprachkompetenz und anderen Grundkompetenzen sind dadurch nicht zu erzielen.

3.2 Lehrerbildung und Ausbilderqualifikation

Unterschiedlichkeit prägt
das Feld der Lehrenden

Die Lehrerbildung ist in Österreich unterschiedlich ausgestaltet – sowohl in struktureller, inhaltlicher als auch methodischer Hinsicht –, ebenso verhält es sich mit der Ausbilderqualifizierung. Weder Lehrerbildung noch Ausbilderqualifikation sind zudem einheitlich, gemeinsam abgestimmt oder koordiniert. Zwar ist Letztere gesetzlich geregelt, die Umsetzung und vor allem die Möglichkeiten, die Ausbilderqualifikation zu erlangen bzw. durch andere Leistungen zu kompensieren, sind jedoch vielfältig. Die Qualifizierung der Lehrenden in der beruflichen Bildung stellt sich damit genauso divers dar wie der Sektor selbst, dennoch lassen sich Strategien und Umsetzungsvarianten erkennen.

Seit 1999 ist die Lehrerbildung in Österreich im Umbruch. So wurde die Ausbildung für alle Pflichtschullehrer/innen und Berufsschullehrer/innen (für diese erstmals) mit dem Hochschulgesetz (HG) 2005 durch die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen (PH) in den tertiären Sektor und zugleich in die Bologna-Studienarchitektur eingegliedert. Auch die Fort- und Weiterbildung für alle Lehrkräfte, auch für die universitär qualifizierten, ist seit 2007 Aufgabe der PHs. Die Umsetzung ist aber bundesweit nicht einheitlich gestaltet. In regionalen Entwicklungsverbänden aus PHs und Universitäten, die unterschiedlich zusammengesetzt sind, wurden und werden abgestimmte und auch gemeinsame Studienprogramme entwickelt. Für die Lehramtsstudien „Sekundarstufe Berufsbildung“ geschieht dies differenziert nach unterschiedlichen Fachbereichen (duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe, Information und Kommunikation, Ernährung, Soziales etc.). Bis zur Einrichtung der PHs war die Lehrerbildung für das Lehramt an Berufsschulen (anders als etwa in Deutschland oder der Schweiz) kein hochschulisches Studienprogramm, sondern eine berufsbegleitende Qualifizierung von bereits im Schuldienst stehenden Lehrkräften mit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen je nach Unterrichtsgegenstand (allgemeinbildender und betriebswirtschaftlicher, fachtheoretischer und praktischer Unterricht). Für die unterschiedlichen Fachgruppen bestehen auch aktuell verschiedene Zulassungsvoraussetzungen, etwa der Nachweis der Studienberechtigung (Reifeprüfung/Studienberechtigungsprüfung, anerkannter Diplomabschluss einer facheinschlägigen Ausbildung oder Meisterbrief) sowie der Nachweis über die facheinschlägige Berufspraxis in der jeweils vorgeschriebenen Dauer (etwa über Dienstzeugnisse). In sogenannten *Mangelfächern* werden zeitweise oder dauerhaft auch Personen eingesetzt, die zwar über die fachliche Expertise verfügen, aber keine formale Lehrbefugnis besitzen. Zu Ausmaß und Fachbereichen liegen aber keine Daten vor. Das Studium der Wirtschaftspädagogik nimmt in der Lehrerbildung eine Sonderstellung ein. Es ist als sozial- und wirtschaftswissenschaftliches Studium polyvalent ausgerichtet und umfasst u. a. auch die Berechtigung für das Unterrichten wirtschaftlicher Fächer in der Berufsbildung der Sekundarstufe II – insbesondere an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Wirtschaftspädagogik ist eines der wenigen Fachstudien in Österreich mit einem integrierten Lehramt, das ausschließlich an Universitäten angeboten wird.

Anforderung und
Qualifikation klaffen bei
Ausbildenden erheblich
auseinander

Für die Ausbilderqualifikation ist anzumerken, dass lehrberechtigte Unternehmen an rechtliche sowie betriebliche Voraussetzungen gebunden sind, um Lehrlinge ausbilden zu können (§ 3 BAG). Unter anderem müssen sie über ausreichend fachlich wie auch pädagogisch ausgebildete bzw. geeignete Ausbilder/innen verfügen. Zur Sicherung einer sachgemäßen Ausbildung sind sogenannte *Verhältniszahlen* einzuhalten, d. h. das Verhältnis der Zahl der Lehrlinge zur

Anzahl der im Betrieb beschäftigten, fachlich einschlägig ausgebildeten Personen (§ 12 BAG) muss stimmen. Die Ausbilder/innen selbst müssen für ihre Aufgabe die Ausbilderqualifikation nachweisen (durch die Ausbilderprüfung, eine Meisterprüfung oder einen entsprechenden Kurs gemäß Ausbilderprüfungsordnung i. d. F. v. BGBl. II Nr. 490/2001). Zentrale Inhalte der entsprechenden Kurse sind: Leitidee und Ziele der dualen Lehrlingsausbildung, Auftrag und Aufgaben der Ausbilder/innen, Ausbildungsplanung, Lernpsychologie, Ausbildungsmethoden, Gesprächsführung, Entwicklungs- und Jugendpsychologie, Konfliktmanagement, Lehrlingsmediation, Lehrlingscoaching sowie Berufsausbildungs-, Kinder- und Jugendschutzgesetz. Der Umfang von 40 Stunden zeigt an, in welcher fachlichen Tiefe die vielfältigen Inhalte bearbeitet werden können. Hinzu kommt, dass für die tatsächliche Unterweisung von Lehrlingen in das betriebliche Geschehen nicht ausschließlich die Ausbilderin/der Ausbilder zuständig ist, sondern jeweils fachlich geeignete Mitarbeiter/innen, die diese Ausbilderqualifikation nicht vorweisen müssen. Weiters kann die Ausbilderprüfung durch vielfältige, nicht zwangsläufig pädagogisch qualifizierende Abschlüsse ersetzt werden, wie etwa durch eine Notariatsprüfung, Rechtsanwaltsprüfung, die Prüfung für den Apothekerberuf, die Unternehmerprüfung, Dienstprüfung für Beamte des Bundes u. a. Anders als für die Lehrkräfte des Schulwesens besteht auch keine Weiterbildungsverpflichtung zur Aufrechterhaltung der Ausbilderqualifikation. Dennoch gibt es in unterschiedlicher Form Weiterbildungsangebote, die von seminaristischen Vortragsreihen bis hin zu „Stammtischen“ reichen.

Ausbilderprüfung vielfältig
ersetzbar – auch fachfremd

Resümierend kann festgehalten werden, dass mit Umgestaltung der Lehramtsausbildung (PädagogInnenbildung NEU) zwar Kooperationen zwischen Universitäten und PHs realisiert wurden, das Grundproblem einer fehlenden, gemeinsam abgestimmten, zielgerichteten Kooperation bzw. einer fehlenden Ausrichtung auf eine gemeinsame, aufeinander abgestimmte Lehrerbildung jedoch ein offenes Feld bleibt. Gleiches gilt für die Ausbilderqualifikation mit entsprechender Qualitätssicherung. Auch wenn der Fokus zunehmend auf dem Output liegt, d. h. auf den Lernergebnissen der Schüler/innen, darf vom Befund „Teachers Matter“ (Hattie, 2009) nicht Abstand genommen werden.

3.3 Qualität zwischen institutioneller Qualitätsfähigkeit und Output-Kontrolle

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Akteurskonstellationen und Steuerungsmechanismen in Lehrausbildung, Schule und dem Sonderfall ÜBA lassen sich jeweils eigene Strategien bzw. Praxen erkennen, Qualität zu sichern und zu entwickeln sowie Output zu kontrollieren. In Lehrausbildung wie Schule kam es zu einer normativen Verankerung des Qualitätsbegriffs, die Entwicklungen im Schulkontext lassen jedoch eine systematischere Institutionalisierung erkennen. Auffällig ist ferner, dass in beiden Bereichen eine zunehmende Fokussierung auf die abschließenden Prüfungen auszumachen ist.

Strategien bzw. Praxen der
Qualitätssicherung weichen
klar voneinander ab

3.3.1 Berufliche Schulen

Das österreichische Schulwesen hat sich im europäischen Vergleich schon früh mit Qualitätsfragen, vor allem in der beruflichen Erstausbildung befasst (Gramlinger, Nimac & Jonach, 2010). In den 1990er Jahren wurden Überlegungen angestellt, schulische Handlungsspielräume zu erweitern und die Entscheidungsfreiheit in Schulen zu steigern, damit Flexibilität geschaffen werden konnte, um auf lokale Veränderungen besser reagieren zu können (Altrichter & Heinrich, 2007). 1995 wurde das *Qualitätsnetzwerk für Berufsbildung (QN)* eingerichtet (Horschinegg, 1999) und darauf aufbauend die Qualitätsinitiative *Qualität in Schulen (Q.I.S.)* mit der Absicht gestartet, ein Modell zu schaffen, bei dem die Selbstevaluation von Schulen im Vordergrund steht. Eine weitere Implementierungsetappe, die *Qualitäts-Initiative Berufsbildung (QIBB; www.qibb.at)*, verfolgte das Ziel „systematische[r] Sicherung und Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität und der Qualität der Verwaltungsleistungen auf den Steuerungsebenen Bund, Land und Schule“ (Babel & Spitzbart, 2014, S. 7). Seit 2005 besteht für Schulen generell verfassungsrechtlich die Verpflichtung,

„unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau“ (Art. 14 Abs. 5a Bundes-Verfassungsgesetz) sicherzustellen. Die Steuerung, Strukturierung und Unterstützung des Verbesserungsprozesses erfolgt über spezifische Qualitätsmanagement-Instrumente (Leitbild, Qualitätszielematrix u. a.). Ebenso werden bundesweite Qualitätsschwerpunkte wie z. B. die Individualisierung des Unterrichts vereinbart (Babel & Spitzbart, 2014). In Bezug auf Zielsetzung, Schwerpunktsetzungen, Strukturen und Leitprinzipien erhebt das Konzept auch den Anspruch, mit dem Europäischen Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung kompatibel zu sein (Babel & Spitzbart, 2014, S. 7).

Qualitätszugang der Schulen rückgebunden an europäische Entwicklungen

Im Rahmen europäischer Kooperationsprojekte wurde Peer-Review, das im Hochschulwesen bereits etabliert war, als Methode externer Qualitätssicherung für die berufliche Erstausbildung angepasst und verstetigt (Gutknecht-Gmeiner, 2007, 2008). Verbunden mit weiteren Inhalten und Kompetenzprofilen (Irmer & Wieser, 2012) wurde das Peer-Review-Verfahren letztlich für verschiedene Funktionsträger/innen in ein Weiterbildungsprogramm (QUALI-QIBB) überführt, das seitdem von der Österreichischen Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung (Austrian Reference Point for Quality Assurance in Vocational Education and Training [ARQA-VET]; siehe <https://arqa-vet.at/>) in Kooperation mit PHs durchgeführt wird. ARQA-VET wurde im Oktober 2007 vom damaligen Bildungsministerium als Netzwerkknoten im Europäischen Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQAVET) mit dem Auftrag eingerichtet, Anlaufstelle und Serviceeinrichtung für Akteurinnen und Akteure sowie Institutionen der beruflichen Bildung in Österreich zu sein.

Guter Entwicklungsstand bei QIBB-Implementierung

Eine vor kurzem abgeschlossene Evaluation der QIBB-Implementierung (Prozesse und Instrumente) zeigte, dass alle Ebenen einen guten Entwicklungsstand erreicht haben (Wilbers, 2017). Als positive Folgen der Umsetzung wurden u. a. genannt: gestiegenes Qualitätsbewusstsein, hohes und breit gestreutes Engagement, Stärkung der schulischen Kooperation, Schaffung von Strukturen zur Qualitätsverbesserung in den Schulen, schrittweise Entfaltung einer Unterstützungsstruktur. Gewünscht werden künftig die Verbreiterung der Feedbackformen (Ausbau der qualitativen Elemente des Systemfeedbacks und des Individualfeedbacks), die Sicherung des laufenden Betriebs des Qualitätsmanagements durch ausreichende Ressourcen sowie das Einbinden guter Beispiele in den Weiterentwicklungsprozess (Wilbers, 2017). Seit Herbst 2018 wird das Qualitätsmanagement für den gesamten Schulbereich neu sowie zugleich schulartenübergreifend aufgesetzt. Diese Entwicklungen stehen jedoch erst am Anfang und die tatsächliche Ausgestaltung ist auch in Verbindung mit der Etablierung der Bildungsdirektionen noch nicht abschließend beschreibbar.

Zeitverzögert zu den institutionellen Qualitätssicherungsbemühungen und weitgehend unabhängig von diesen wurden die Abschlussprüfungen an den höheren Schulen neu geregelt. Dies ist deshalb von großer Bedeutung, als seit Mitte der 1990er Jahre infolge der Expansion der BHS mehr Reifeprüfungen im beruflichen Schulwesen abgelegt werden als in der Allgemeinbildung (mit Stand 2017: 57 % an BHS, 43 % an AHS). Die 1849 in den österreichischen Kronländern eingeführten Maturitätsprüfungen, die verbindliche Examen vorschrieben, um die Hochschulreife der Kandidatinnen und Kandidaten, nicht die Kenntnisse der einzelnen Schulfächer, zu prüfen (Grimm, 2018), wurden nach einzelnen Anpassungen (Einführung schriftlicher Hausarbeiten in den 1930er Jahren oder fakultativer Fachbereichsarbeiten in den 1990ern; Engelbrecht, 2015) damit erstmals substanziell verändert. Erste Konzepte zur Einführung einer zentralen Maturitätsprüfung an den Mittelschulen bereits gegen Ende der Habsburgermonarchie hatten sich nicht durchgesetzt (Grimm, 2018). Rund 100 Jahre später wurde eine standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung (Zentralmatura) mit gegenstandsbezogenen Einzelprüfungen an den AHS gesetzlich geregelt. Damit rückt man insgesamt vom historisch nie eingelösten Anspruch einer Maturitätsprüfung weiter ab. Um ein

Jahr versetzt trat die neue Reife- und Diplomprüfung an den BHS in Kraft.⁷ Um dem hohen Spezialisierungsgrad (bis hin zu Unikatsschulen) gerecht zu werden, gibt es nichtzentrale Fachklausuren und Prüfungselemente zu schulartenspezifischen Qualifikationen.

3.3.2 Lehrausbildung

Der in der wissenschaftlichen Diskussion verbreitete Ansatz, Bildungsqualität aus einer prozessualen Perspektive heraus zu betrachten und zwischen Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität zu unterscheiden, bildet sich in der nationalen Diskussion und in Initiativen der Lehrausbildung nur partiell ab. Die traditionell stark im Fokus stehenden Inputfaktoren werden zwar zunehmend aus dem Blickwinkel der Ergebnisse betrachtet, dies ist in der gegebenen Form aber zweifach zu problematisieren. Zunächst weil, wie Weiß (2010) darauf hinweist, Aussagen über die Qualität der Berufsausbildung Transparenz über Ziele und auch Indikatoren für die Zielerreichung erfordern. Es wäre demzufolge zu definieren, was unter (angestrebter) Qualität zu verstehen ist. In der Praxis bleiben Qualitätsziele zumeist unbestimmt und kontrovers, da zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren (Betrieb, Schule, Interessenvertretungen) per se kein Konsens darüber besteht, was Qualität bestimmt bzw. welche Ziele prioritär erreicht werden sollen (Euler, 2005). In der Tat hat eine Befragung von Expertinnen und Experten im österreichischen Berufsbildungssystem ergeben, dass es zwar Konsens über die Notwendigkeit von Qualitätssicherung gibt, jedoch gleichzeitig divergierende Verständnisse von *Qualität* und der damit verbundenen Maßnahmen bestehen (Schlögl & Mayerl, 2012). Unterschiedliche Positionen sind die Folge verschiedener Definitionen, Zugänge und Interessen sowie unterschiedlicher Wahrnehmungen und Wertungen. Ein entsprechender konsensualer Rahmen fehlt für die Lehrausbildung bisher. Erste Ansätze dafür finden sich in einer Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (Schlögl & Mayerl, 2016), stehen aber erst am Beginn einer Implementierung.

Qualitätsziele unbestimmt und kontrovers

Des Weiteren ist zu problematisieren, dass durch die starke Bipolarität von Input und Outcome der berufliche Qualifizierungsprozess selbst nicht in den Fokus gerückt wird. Dies mag darin begründet sein, dass im Bereich der Prozessqualität eine Verständigung auf angemessene Indikatoren zusätzlich schwierig ist und geringere Steuerungsmöglichkeiten (der Politik) bestehen als bei Inputfaktoren. Somit bleibt der betriebliche Ausbildungsprozess eine „Black-box“. Es zeigt sich jedoch, dass jene Lehrlinge, die vergleichsweise gute Ausbildungsbedingungen vorfinden, sich gut auf ihre zukünftigen Facharbeitertätigkeiten vorbereitet fühlen, ihre berufliche Zukunft zuversichtlicher einschätzen und ihr Interesse am jeweiligen Beruf weiter gestärkt wird. Zudem fühlen sie sich deutlich besser auf die LAP vorbereitet und auch die Absicht des Verbleibs im erlernten Beruf wird erhöht (Lachmayr & Mayerl, 2017), was im Lichte des wiederkehrend proklamierten Fachkräftemangels von Bedeutung erscheint. Diese Befunde stammen aus einem für Österreich neuen Weg: Seit 2015 finden in Form des *Österreichischen Lehrlingsmonitors* nunmehr auch hierzulande die in Deutschland schon länger durchgeführten Erhebungen (Hannack, 2013) periodisch statt. Ziel der Befragung ist, zusätzliches Wissen für die Steuerung und Weiterentwicklung des Lehrausbildungssystems zu erhalten. Zentrale Fragestellung ist, wie Lehrlinge ihre Ausbildungssituation und ihren Ausbildungsverlauf bewerten (Lachmayr & Mayerl, 2015, 2017). Hintergrund dieser Initiative war einerseits ein Positionspapier („Bildungsfundamente“) der Sozialpartner Österreich (2013, S. 8 f.), andererseits das Regierungsprogramm der Legislaturperiode 2013–2018 (Bundeskanzleramt, 2013).

Im Lehrlingswesen wurden zuletzt aber auch strukturelle Qualitätsinitiativen gesetzt – und zwar durch die Novellierung des BAG (2015). Die Novelle greift zentrale Themen der berufsbildungspolitischen Diskussionen der letzten Jahre auf, zum Teil auch bereits früher ein-

Strukturelle Bedingungen verbessert

⁷ Verbunden mit dem Haupttermin 2014/15 mit den gesetzlichen Grundlagen einer Novelle zum Schulunterrichtsgesetz BGBl. Nr. 52/2010 und einer Verordnung über die abschließenden Prüfungen (BGBl. II Nr. 160/2015 vom 22. Juni 2015).

geleitete Entwicklungen in der Schweiz und in Deutschland. Konkret sind das die Schaffung eines Zielparagraphen und die Aufnahme neuer Schlüsselbegriffe (Kompetenz, duale Ausbildung, Qualität), die Schaffung eines Qualitätsausschusses, die Befristung der Ausbildungsberechtigung von Betrieben unter bestimmten Bedingungen sowie die Modernisierung der Bestimmungen zur LAP. An prominenter Stelle des BAG (§ 1a) wurde ein vollständig neuer Abschnitt hinzugefügt, der mit „Ziele der Berufsausbildung – Qualitätsmanagement“ überschrieben explizit und implizit Bezug auf berufsbildungspolitische „Hot-spots“ (Schlögl, 2015) nimmt. So werden dort die Begriffe Kompetenz, berufliche Handlungskompetenz, Qualitätssicherung und -entwicklung, Attraktivität der Berufsbildung, Durchlässigkeit, Internationalisierung sowie duale Ausbildung neu eingeführt, wenngleich auch nicht näher ausgeführt. Besonders sticht der Qualitätsausschuss hervor. Dieser ist beim Bundesberufsausbildungsbeirat (dem zentralen Vorschlags- und Beratungsgremium des Wirtschaftsministers/der Wirtschaftsministerin in Belangen der Berufsausbildung) eingerichtet, der wesentlich von den Sozialpartnerorganisationen besetzt wird. Diesem Ausschuss wird die Aufgabe zugewiesen, über Instrumente und Maßnahmen zu Qualitätssicherung und -entwicklung zu beraten und solche zu entwickeln. Dazu zählen laut Gesetz insbesondere:

- Ausarbeitung systematischer Konzepte für die Lehrlingsausbildung;
- Beratung und Erstattung von Vorschlägen zu innovativen Projekten an den Förderausschuss (§ 31b BAG) und zu Modellprojekten an das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (aktuell: Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort);
- Monitoring der Erfolgs- und Antrittsquoten im Zusammenhang mit der LAP unter Einbeziehung statistischer Daten über Erfolgsquoten in den Berufsschulen;
- Erarbeitung von Angeboten, Programmen und Projekten, um Lehrlinge und Lehrbetriebe und sonstige Ausbildungsträger bei einer erfolgreichen Ausbildung zu unterstützen;
- Abstimmung mit den Landes-Berufsausbildungsbeiräten zur Konzeption und Vorbereitung regionaler und branchenbezogener Angebote, Programme und Projekte.

Damit werden einerseits bisher erfolgte Initiativen systematisiert, andererseits wird auch eine neuartige Monitoringfunktion etabliert, die anhand bestimmter Outcome-orientierter Merkmale (Erfolgsquoten) beabsichtigt, die Leistungsfähigkeit des Systems zu beobachten und all-fällige Bedarfe der Intervention zu identifizieren (BAG). Angestoßen wurde dies nicht zuletzt dadurch, dass in den letzten Jahren das Phänomen des Nichtantritts sowie des Nichterfolgs bei den LAP als dringlich identifiziert wurde und sich die Datenlage diesbezüglich verbessert hat (Dornmayr & Löffler, 2018; Schlögl & Mayerl, 2013). Folglich kristallisieren sich für die Arbeit des Qualitätsausschusses die Daten zur LAP als Dreh- und Angelpunkt heraus. Dazu werden Lehrlings- und LAP-Statistiken verschnitten und in einem Datenbericht zugänglich gemacht. Der Bericht der Lehrlingsstellen an das BMDW präsentiert Lehrabbruchs- und Erfolgsquoten bei der LAP für 2016 auf Basis der Lehrlingsstatistik 2017.

Tab. 7.2: Auswertungen für das Qualitätsmanagement in der Lehrlingsausbildung (2011–2016)

Jahr	Lehre beendet (absolut)	davon Lehr-abbrecher/innen (in %)	Lehre abgeschlossen (absolut)	Anteil LAP negativ	Anteil LAP nicht angetreten	Anteil LAP positiv
2016	37.835	16,0 %	31.791	5,1 %	4,1 %	90,8 %
2015	39.487	15,7 %	33.288	4,9 %	4,2 %	90,8 %
2014	40.553	15,5 %	34.270	4,7 %	4,8 %	90,5 %
2013	41.399	16,3 %	34.671	5,0 %	4,9 %	90,2 %
2012	43.237	16,2 %	36.226	5,3 %	5,0 %	89,7 %
2011	43.539	15,9 %	36.617	5,0 %	5,7 %	89,3 %

Anmerkung: LAP: Lehrabschlussprüfung.

Quelle: Wirtschaftskammer Österreich (2018).

Tabelle 7.2 zeigt, dass über die kurze Zeitreihe hinweg ein recht konstant großer Anteil von 10 % der Lehrlinge die Ausbildung trotz erfüllter Lehrzeit nicht mit positiver Prüfung abschließt (negativ und Nichtantritt). Werden die Abbrecher/innen einer Lehre in die Betrachtung miteinbezogen, beendet etwa ein Viertel die begonnene Ausbildung nicht mit einem Abschluss. Insofern ist nachvollziehbar, warum dieses Monitoring initiiert wurde. Ergänzt wird die Monitoringfunktion durch Entwicklungsarbeiten der sogenannten *Clearingstelle* des Wirtschaftsministeriums (aktuell: BMDW), die Prüfungsfragen für die LAP entwickelt und standardisiert, sowie durch ein 2013 neu eingeführtes System der Zertifizierung von LAP-Prüferinnen und -Prüfern (www.qualitaet-lehre.at). Anzumerken ist, dass diese bundesweiten Daten nicht die hohe Varianz der Werte zwischen den Sparten und Berufen zeigen. So finden sich neben Berufen mit zu 100 % positiv abgelegten LAPs auch Berufe (oftmals mit kleinen Fallzahlen), die nur zu 50 % positiv abgelegte Prüfungen aufweisen. Insofern sind regionale und berufs-(gruppen-)spezifische Beratungen und Interventionen angezeigt. Dies hat sich der Ausschuss zur Aufgabe gemacht. In ausgewählten Fällen wird dies auch mit vertiefenden Analysen verbunden (z. B. für den Friseurberuf siehe Löffler & Winkler, 2015).

Output wird mehr betrachtet als Lernprozesse

Hohe Varianz bei LAP

Während etwa im Schulbereich, aber auch im Hochschulbereich oder der Erwachsenenbildung der institutionellen Qualität, der Qualitätsfähigkeit von Einrichtungen, hohe Priorität zugemessen wird, scheint dies für betriebliches Ausbildungsgeschehen nicht so zu gelten. Dies mag mit der Sorge um die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe begründet sein, die bei rigideren Vorgaben und Rechenschaftspflichten zurückgehen könnte; es könnte aber auch durch eine konzeptive Schwäche des Qualitätsverständnisses begründet sein, welches darauf baut, dass normative Vorgaben oder finanzielle Förderung allein qualitätsvolles Handeln induzieren würden und die allgemeine Systemqualität sich an Prüfungserfolgen ablesen ließe. Die neue Praxis, zumindest in den stärker besetzten Ausbildungsberufen Servicematerialien bereitzustellen, ist durchaus vergleichbar mit dem Auftrag an paritätische Ausschüsse im deutschen Berufsbildungsrecht (seit 2005 dort verankert), demzufolge es „auf eine stetige Entwicklung der Qualität der beruflichen Berufsbildung hinzuwirken“ (§ 79 Abs. 1 Berufsbildungsgesetz [BBiG] Deutschland) gilt. Damit unterscheidet sich der österreichische und deutsche Zugang klar vom schweizerischen Berufsbildungsrecht, das die Sicherstellung der Qualitätsentwicklung explizit den Anbietern der Berufsbildung (insbesondere den Lehrbetrieben) abverlangt (Bliem, Schmid & Petanovitsch, 2014). Auf der operativen Ebene wird dies durch Angebote für eine systematische Selbstevaluierung der Ausbildungspraxis, etwa mit dem Instrument *Quali-Card*, befördert (Schlögl, Proinger & Wieser, 2010).

3.3.3 Überbetriebliche Lehrausbildung

Im Zusammenhang mit der ÜBA findet sich, der Finanzierungslogik über Arbeitsmarktmittel folgend, ein grundsätzlich anderer Zugang zum Thema Qualität, welcher auf die gängige Praxis für arbeitsmarktpolitische Maßnahmen rekurriert. So wurde jüngst festgestellt: „Die Arbeitsmarktpolitik ist einer der am besten evaluierten Politikbereiche in Österreich“ (Auer, Weinberger & Wilk, 2018, S. 1). Dementsprechend liegen bundesweite und auch regionale Evaluierungsberichte vor (Bergmann et al., 2011; Friedl-Schafferhans & Hausegger, 2013; Lenger, Löffler & Dornmayr, 2010; Löffler & Helling, 2011). Die dabei betrachteten Ziele oder der Grad der Zielerreichung sind jedoch in jedem Evaluationsvorhaben in unterschiedlicher Weise ausgeprägt und operationalisiert. Dies auch, da die beiden Modelle (ÜBA 1 und ÜBA 2) zwar beide einen Übertritt in ein betriebliches Lehrverhältnis zulassen und befördern, aber die regionalen (Rahmen-)Bedingungen dafür doch erheblich variieren und zudem durch die Option einer Teilqualifizierung oder einer verlängerten Lehrzeit auch noch individuelle Varianten möglich machen. Eine systematische Zusammenschau, auch mit anderen in der Zwischenzeit breit ausgebauten Instrumenten der beruflichen Vorbildung (wie etwa den Produktionsschulen), würde sich lohnen, steht aber noch aus.

Arbeitsmarktpolitik ist eines der am besten evaluierten Politikfelder

3.3.4 Qualitätsverständnisse bisher nur sektorspezifisch

Über die Teilsektoren beruflicher Bildung hinweg existiert kein einheitliches Qualitätsverständnis. Auf der einen Seite werden im Schulwesen etablierte Instrumente des Qualitätsmanagements eingesetzt, die auf die Qualitätsfähigkeit pädagogischer Einrichtungen und deren kontinuierliche Verbesserung abstellen. Auf der anderen Seite erfolgt für die gesetzlich geregelten Ausbildungsberufe eine Überprüfung anhand des Monitorings der summativen Leistungsfeststellungen der LAP-Kandidatinnen und -Kandidaten bzw. des arbeitsmarktlichen Outcomes (Eintritt in betriebliche Ausbildung, andere Ausbildung oder Beschäftigung) für die Lehre, aber auch die ÜBA. Es wird nicht nur auf einen Anspruch auf Evaluierung der beruflichen Lernprozesse verzichtet, sondern es wird auch kein Rahmen für eine verbindliche Selbstevaluierung vorgegeben. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass ein gesetzeskonformer Ablauf und die betriebliche Selbstregulierung der Investitionen in Ausbildung die geforderte Qualität herstellen würden.

Unterschiedliche
Qualitätsverständnisse
einer erhöhten
Durchlässigkeit nicht
zuträglich

Diese unterschiedlichen Qualitätsverständnisse sind einer erhöhten Durchlässigkeit zwischen den Sektoren, die wesentlich auf Transparenz und wechselseitigem Vertrauen beruhen, nicht zuträglich. Zugleich fehlt ein verbindlicher Anspruch auf eine systematische Entwicklung der betriebsbasierten Lehrausbildung, der ausgehend von Befunden auf der Systemebene auf die Gestaltung beruflicher Lernprozesse einwirkt. Die brüchige Basis berufs- und betriebspädagogischer Expertise im breiten Feld der vielen tausend Ausbildungsbetriebe lässt eine verlässliche und nachhaltige Qualitätshebung nicht erwarten.

4 Ausgewählte Entwicklungs- und Diskursfelder

Nachfolgend werden Modellprojekte einer kompetenzorientierten Herangehensweise an eine Berufsbildentwicklung vorgestellt, die bisher noch nicht einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich waren, und es wird die „Akademisierung“ diskutiert, welche die berufliche Bildung in ihrer Gesamtheit betrifft. Neue Daten zur Ausbildungsbereitschaft von Betrieben sind bei Schlögl, Stock und Mayerl (2019a) nachzulesen.

4.1 Modellversuche: Kompetenzorientierte Berufsbildentwicklung in der Lehrausbildung

Das Konzept der Kompetenzorientierung hat in den letzten Jahren zu teilweise tiefgreifenden Veränderungen im Schulwesen geführt. So basieren etwa die Testungen der standardisierten Reifeprüfung und der Bildungsstandards auf eingeschriebenen Kompetenzmodellen. Curricula werden nach kompetenzorientierten Prinzipien gestaltet (seit 2016 auch alle Rahmenlehrpläne der Berufsschulen), entsprechend kompetenzorientiertes Unterrichten wurde eingeleitet (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2017b; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2012) und im Qualitätsmanagement verankert. Im BAG wurde der Begriff der „beruflichen Handlungskompetenz“ (§ 1a Abs. 1 BAG) als Ziel der beruflichen Ausbildung eingeführt. Zudem findet sich dort die Passage, dass auf die „Aktualität und Arbeitsmarktrelevanz der Berufsbilder der einzelnen Lehrberufe hinzuwirken“ (§ 1a Abs. 1 BAG) ist. Das Gesamtvorhaben der kompetenzorientierten Berufsentwicklung kann damit auch als Versuch betrachtet werden, ein gemeinsames Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz und zugleich die Aktualität von Ausbildungsordnungen sicherzustellen.

In betriebsbasierter
Lehrausbildung ist
Kompetenzorientierung
kaum etabliert

Im Vergleich zur Schule konnte sich in der betriebsbasierten Lehrausbildung die Kompetenzorientierung bisher kaum etablieren. Dafür lassen sich zwei Gründe nennen: (1) Vielfach wird das Argument angeführt, dass die Lehrausbildung aufgrund ihres immanent marktförmigen Prinzips bereits grundlegend an die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt ausgerichtet sei (Bliem et al., 2014). (2) Die Steuerung der Lehrausbildung wird von den Sozialpartnern

bestimmt und unterscheidet sich damit von den Steuerungsstrukturen in anderen Bildungsbereichen. Eine tiefgreifende Umsetzung der Kompetenzorientierung trifft teilweise auf starke Vorbehalte: Vonseiten der Arbeitnehmervertretung wird etwa eine Verschiebung der Verantwortung zur Erreichung der Lernziele von den Ausbildungsbetrieben auf die Lehrlinge befürchtet sowie eine Entstandardisierung der Ausbildungsinhalte zugunsten der Ausrichtung an betriebspezifischen Erfordernissen. Die Widerstände der Arbeitgebervertretung richten sich wiederum gegen eine stärkere, detailhafte Regulierung und gegen einen steuernden Zugriff auf die Prozesse der betrieblichen Ausbildungspraxis.

2014 wurde in Österreich – im Zuge internationaler Entwicklungen (Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens, kompetenzorientierte Berufsbildentwicklung in der Schweiz [Maurer & Pieneck, 2013] und Deutschland [Lorig, Schreiber, Brings, Padur & Schwarz, 2012]) – ein Modellprojekt zur *kompetenzorientierten Berufsentwicklung* vom damaligen BMWFV veranlasst (Laufzeit bis Ende 2015). Ziel des Projekts war die Entwicklung eines Verfahrens und zugleich dessen inhaltliche Pilotierung anhand des bisherigen Schwerpunktberufs Medienfachfrau/Medienfachmann (Schlögl, Irmer, Mayerl, Wallner & Stöhr, 2015). Daran anschließend wurde ein weiteres Projekt durchgeführt, diesmal mit dem Ziel, die bestehenden Lehrberufe Restaurantfachfrau/Restaurantfachmann und Köchin/Koch nach kompetenzorientierten Prinzipien neu zu gestalten (Wallner, Schlögl, Mayerl & Stöhr, 2018).

Evidenzbasierte
Berufsbildentwicklung
als Modellprojekt

Die Verfahren zur Berufs-(bild-)entwicklung waren bis zu diesem Zeitpunkt nicht theoretisch begründet, sondern waren vielmehr nach pragmatischen Aspekten gestaltet worden (Mayerl & Schlögl, 2015). Kern der neuen Verfahren zur Berufs-(bild-)entwicklung war die inhaltliche Ordnungsarbeit, die sich an das Kompetenzen-Ressourcen-Modell (kurz: CoRe nach Ghisla, 2007; Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008) anlehnte, jedoch legislative Abläufe unberührt ließ. Die Entwicklung der Berufsinhalte sollte auf Basis eines methodisch gesicherten Verfahrens transparent und nachvollziehbar gemacht werden. Ein innovatives Kernstück zur Entwicklung der kompetenzorientierten Berufsbilder lag in der frühen Einbeziehung von Berufspraktikerinnen und -praktikern in die Ausarbeitung empirisch fundierter Kompetenzprofile, die Basis für eine kompetenzorientierte Ausbildungsordnung wurden (für weitere Informationen siehe Schlögl et al., 2015). Die Erfahrungen zeigten, dass die sozialpartnerschaftlichen Akteurinnen und Akteure in den Steuerungsgremien nur langsam Vertrauen in das Entwicklungsverfahren gewannen. Die Sorge vor Kontrollverlust bei der inhaltlichen Entwicklung durch die vorgängige Einbeziehung beruflicher Praktiker/innen war gegeben. Bildungspolitische Aushandlungen zwischen den Sozialparteien, die erst am Ende des Entwicklungsprozesses vorgesehen waren, blieben das vorherrschende Gestaltungsprinzip, wenngleich durchaus eine Rationalisierung der Verhandlungen aufgrund der Evidenzbasierung zu beobachten war. Zuletzt wurde auch ein Strukturvorschlag für die Ausarbeitung zusätzlicher Unterstützungsmaterialien erstellt, damit sich die Umsetzung der kompetenzorientierten Berufsbilder nicht nur in einer semantischen Umformulierung der Ausbildungsinhalte erschöpft, sondern auch im Ausbildungsprozess verankert wird. So sollen verpflichtend zur Ausbildungsordnung ein Ausbildungsleitfaden (zur Unterstützung der Ausbildungspraxis), ein Informationsleitfaden (als Material für das Zulassungsverfahren der Ausbildungsbetriebe nach § 3a BAG), ein Prüferleitfaden (zur Unterstützung kompetenzorientierten Prüfungshandelns bei der LAP) und eine Ausbildungsdokumentation (zur systematischen Reflexion der Ausbildung) vorgeschlagen werden (Wallner et al., 2018). Ob eine Realisierung dieser Materialien auch tatsächlich erfolgt und in welchem Grad der Verbindlichkeit, bleibt abzuwarten.

4.2 Akademisierung vs. Renaissance der Berufsbildung

In der Wissensgesellschaft
sahen Berufsbildung
zunächst ein Auslaufmodell
zu sein

Academic vs.
Vocational Drift

Als „Academic Drift“ (Riesman, 1956) wird mittlerweile der global feststellbare Trend hin zu hochschulischer Bildung bezeichnet.⁸ In diesem Zusammenhang ist der provokante Titel „Deadman Talking: Anmerkungen zur Akademisierung der Berufsbildung“ zu verstehen, unter dem Münk (2012) einen Leitartikel für ein Themenheft verfasste. Der Artikel stellt darauf ab, dass über viele Jahre hinweg insbesondere transnationale Organisationen, vorneweg die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), die Hochschulabsolventenquote als bestimmenden Indikator für die Bewältigung wissenschaftlicher Herausforderungen heranzogen und das handwerklich oder industriell geprägte Berufsbildungskonzept als Auslaufmodell ansahen. Dass in der Fokussierung auf Hochschulquoten jene Länder, die über eine betriebsbasierte Berufsausbildung verfügen, zu vermeintlich „Bildungsrückständigen“ mutierten, hat auf nationaler Ebene eine legitimierende Rhetorik wie auch politische Initiativen ausgelöst, jedenfalls aber das Bildungswahlverhalten junger Menschen in Österreich beeinflusst. Neben generell rückwärtsgewandten Positionen, die den Trend zu höheren, sprich hochschulischen Abschlüssen gebremst sehen wollen und von „Akademisierungswahn“ (Nida-Rümelin, 2014) oder „Akademisierungsfalle“ (Strahm, 2014) sprachen, wurde im Nachgang der Finanz- und Wirtschaftskrise, die Europa seit 2008 erfasst hatte, nach politischen Gegenstrategien gesucht, um die ökonomischen und sozialen Folgen einer Massenarbeitslosigkeit bei Personen unter 25 Jahren zu bekämpfen. Jenen Ländern, die ein Berufsausbildungssystem einschließlich einer dualen Ausbildung besitzen (Österreich, Deutschland, Schweiz, Niederlande, Luxemburg und Dänemark) wurde, ohne den Zusammenhang abschließend aufzuklären, bei der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit eine Vorbildrolle zugeschrieben. Daraus entstand, gerahmt durch die Programmatik einer Jugendgarantie der Europäischen Union (Europäischer Rat, 2013), die Europäische Ausbildungsallianz (European Alliance for Apprenticeship [EAfA]), die mit dem Aufruf an die Regierungen, Sozialpartner und Berufsbildungsanbieter/innen verbunden ist, das Lernen am Arbeitsplatz in allen Formen, unter besonderer Berücksichtigung der Lehrlingsausbildung, zu fördern. So wurde der fachliche Austausch zwischen den Ländern intensiviert und es wurden bilaterale Verträge mit dem Ziel des Bildungsexports des betriebsbasierten Lehrlingsmodells realisiert. Mittlerweile wird, wenn auch mit ironischem Unterton, von einer „Renaissance der Berufsbildung“ gesprochen (Schlögl, Stock, Moser, Schmid & Gramlinger, 2017).

Debatten um
Akademisierung begrifflich
und konzeptiv wenig
strukturiert

Ungeachtet dieser neuen Wertschätzung für die arbeitsplatznahe Qualifizierung, bei der duale Ausbildungen eine bedeutsame Umsetzungsvariante darstellen, zeigt sich, dass sich die Thematisierungen selten auf ein „Entweder-Oder“ beruflicher und hochschulischer Bildung reduzieren lassen. Die Debatte und Initiativen rund um „Akademisierung“ und berufliche Bildung sind vielfältig, aber begrifflich und konzeptiv noch wenig strukturiert. So wird etwa die Frage der zunehmenden Verwissenschaftlichung unterschiedlicher Berufsfelder oftmals unter dem unpräzisen Begriff der „Wissensgesellschaft“ verhandelt, zuweilen etwas differenzierter mit Bezug zu Wissensarbeit und Wissensökonomie (Haberfellner & Sturm, 2014). Wobei hier nicht allein die objektive Wissensvermehrung im Vordergrund steht, sondern das Wissen als entscheidender Produktionsfaktor und zentrale Schlüsselressource für wirtschaftliches Wachstum und globale Wettbewerbsfähigkeit angesehen wird. Aber auch die Tertiärisierung berufsqualifizierender Bildung wird darunter verstanden, also die Überführung beruflicher Qualifizierung von der Sekundarstufe oder postsekundären Ausbildungen in das tertiäre Bildungssegment. Wenn zuweilen von einem „Upgrading“ der Ausbildungen gesprochen wird, zeigt sich, dass – für Österreich betrachtet – diese Entwicklungen Ausbildungsprogramme betreffen, die in anderen europäischen Ländern schon länger tertiär qualifiziert werden, wie die gehobenen Gesundheitsberufe, pädagogischen Berufe sowie die soziale Arbeit. Auffällig ist, dass es sich dabei um überwiegend öffentlich finanzierte Beschäftigungsfelder mit hohem Frauenanteil handelt. Die hierfür erforderlichen curricularen Veränderungen wurden sektor-

⁸ Zunächst wurde er als ein prestigegetriebener Prozess zwischen verschiedenen US-amerikanischen Collegetypen eingeführt.

intern und politisch intensiv diskutiert, aber bisher noch nicht systematisch analysiert. Eine besondere strukturelle Herausforderung solcher Reformprozesse ist jedenfalls, dass diese Akademisierung durch Lehrpersonal erfolgt und getragen werden muss, welches selbst keine hochschulische Berufsqualifizierung durchlaufen hat. Institutionell vollziehen sich diese Entwicklungen in „jungen“ hochschulischen Strukturen wie den Fachhochschulen und den PHs.

International vergleichende Forschungen weisen zudem auf zunehmend geringer werdende Abgrenzungen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung hin, und zwar horizontal wie vertikal (siehe Dunkel & Le Mouillour, 2013; OECD, 2012). Für Österreich kann dies bis zu einem gewissen Grad bestätigt werden, wenngleich wohl nicht davon gesprochen werden kann, dass Grenzen zunehmend verschwimmen würden (Mayr & Schmid, 2014), denn die Schnittstelle zwischen dem berufsbildenden Schulwesen und dem Tertiärsektor ist mit einer Ausnahme⁹ nicht anders geregelt als in der gymnasialen Allgemeinbildung, nämlich über die Reifeprüfung. Nach der Zulassung zum Studium ist es möglich, sich Prüfungsleistungen, die bereits in anderen Bildungseinrichtungen erbracht wurden, lehrveranstaltungsbezogen anrechnen zu lassen, sofern diese der fachlichen Ausrichtung entsprechen und hinsichtlich des Anforderungsniveaus den Fächern im betreffenden Curriculum gleichwertig sind. Darüber sowie über das Ausmaß an Anrechnungen wird somit in einem individuellen Anrechnungsverfahren entschieden (Birke & Hanft, 2016, S. 34 f.). Dass dies bei Absolventinnen und Absolventen der BMHS wiederkehrend stattfindet, haben Erhebungen für die größten Schultypen (v. a. für die Fachhochschulen) aufgezeigt, was durchaus auch zu Studienzeitverkürzungen führen kann (Heffeter & Burmann, 2014; Lachmayr & Mayerl, 2014; Schmid, Gruber & Nowak, 2014). Dennoch wird seitens der Hochschulen nicht von der Praxis der Einzelbeurteilung abgegangen und auf pauschale Anerkennungen umgestellt. Der Vorschlag, innerhalb der BHS bereits eine Etappe eines Short-Cycle-Modells zu realisieren (Aff, 2013) und damit einen verkürzten Weg zu einer Graduierung gemäß Bologna-Architektur anzubieten, zeigt sich bisher nicht konkretisiert. Allerdings ist mit der nationalen Umsetzung der seit 2011 in Kraft getretenen internationalen Bildungsklassifikation (ISCED-2011) durchaus eine – man ist geneigt, von statistischer Tertiärisierung zu sprechen – Eingruppierung der BHS-Abschlüsse (bzw. deren 4. und 5. Jahrgänge) in die Stufe 5B gelungen (Pauli, 2016). Damit finden sie sich in der gleichen Kategorie wie die traditionsreichen Elemente der formalen beruflichen Höherqualifizierung (Meisterprüfung, Werkmeisterausbildung) sowie auf derselben Niveaustufe wie viele Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung.

Anerkennung und Anrechnung erfolgt nicht systematisch

Zeitversetzt und schmaler ausgebaut begann in Österreich die Umsetzung sogenannter *dualer Studienprogramme*. Während sich diese in Deutschland bereits zu Beginn der 1970er Jahre als Ausbildungs- und Studienmodell (Berufsakademien) etablierten (aktuell ist von über 1.000 derartigen Studienprogrammen auszugehen), stellen in Österreich diese Studienangebote, abgesehen von einem langjährigen Einzelangebot (das 2002 startete), eine Neuerung dar. Die Bezeichnung „dual“ beschreibt, dass es sich um eine Ausbildung an zwei Lernorten handelt, d. h., zusätzlich zu einem Studium an einer Fachhochschule wird eine Ausbildung oder ein Langzeitpraktikum in einem Unternehmen absolviert. Die 2014 etablierte „Plattform Duales Studium Österreich“ (www.dualstudieren.at) hat 2016 eine eigenständige Definition erarbeitet, die sich von der deutschen Praxis abhebt. Hinzu kommt, dass im Rahmen eines Anstellungsverhältnisses, das idealerweise über mindestens zwei Drittel der Studiendauer durchgängig aufrecht ist, Verbindlichkeit für alle drei Parteien (Hochschule, Unternehmen und Studierende) hergestellt wird. Ein Abschluss in einem gesetzlichen Ausbildungsberuf wird, wie bei der ausbildungsintegrierten Variante in Deutschland, nicht erworben. Im Studienjahr 2017/18 wurden bundesweit sechs entsprechende Studienprogramme angeboten.

Neue hochschuldidaktische Modelle verschränken bisher Getrenntes

Abschließend ist auf ein heterogenes Feld von Initiativen rund um die Schaffung und Verankerung höherer beruflicher Abschlüsse zu verweisen, die einen Bereich beruflicher Tertiär-

⁹ Ausnahme ist die (quantitativ schmal realisierte) Zulassung zu einem Fachhochschulstudium mit einschlägiger beruflicher Qualifikation.

bildung in Österreich zu etablieren versuchen (Mayr & Schmid, 2014). Dabei versucht man argumentativ an die Entwicklungen in der Schweiz anzuschließen, wo unter der Bezeichnung *höhere Berufsbildung* eine Konsolidierung unterschiedlicher eidgenössischer Prüfungen (Berufsprüfung und höhere Fachprüfung) und Bildungsgänge an höheren Fachschulen (HF) gelungen ist, die auf der beruflichen Erstausbildung (eidgenössisches Berufsattest und eidgenössisches Fähigkeitszeugnis) aufbauen und sich als praktisch ausgerichteter Teil der Tertiärstufe verstehen (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2011). Im Rahmen einer seit 2007 laufenden öffentlichkeitswirksamen Dachkampagne der Schweizer Berufsbildung – von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt getragen – wird auch die Neuordnung der höheren Berufsbildung kommuniziert. Verbunden ist dies mit dem seit 2014 in der Schweiz implementierten Qualifikationsrahmen (Schweizer Bundesrat, 2014), in dem die einzelnen Abschlüsse im Antragsverfahren zugeordnet werden. In diesem Zusammenhang ist auch für Österreich auf eine strukturelle Neuerung hinzuweisen. Denn nach gesetzlicher Verankerung der Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQR; Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen [NQR-Gesetz] 2016) können auch hier Qualifikationen in den Stufen 6 bis 8 eingruppiert werden, ohne hochschulische Abschlüsse zu sein. Vor dem Hintergrund der Niveau-Deskriptoren und den Gegebenheiten des Zuordnungsverfahrens wurde die Qualifikation der österreichischen Ingenieurinnen und Ingenieure für die Zuordnung zum NQR neu konzipiert. Nach Inkrafttreten des entsprechenden Gesetzes (Ingenieurgesetz 2017) wurde der Vorschlag auf Zuordnung zu Niveau 6 bei den NQR-Gremien eingebracht und positiv behandelt. Ebenso erfolgte dies für die Meisterqualifikationen auf Niveau 6. Bis dato sind diese Qualifikationen, abgesehen von den Bologna-Studienabschlüssen, die am höchsten eingestuften beruflichen Qualifikationen und auf derselben Stufe wie Bachelorabschlüsse und eine Niveaustufe über den Abschlüssen der berufsbildenden höheren Schulen. Aktuell wird auch für die kaufmännischen und humanberuflichen Schulen an äquivalenten Qualifikationsmodellen gearbeitet, die jedoch (noch) nicht auf den seit Jahrzehnten auf dem Arbeitsmarkt gut etablierten Ingenieurtitel zurückgreifen können.

7
Berufsfeldorientierte
Studienprogramme als
tatsächliche Innovation

Abschließend ist festzuhalten, dass im Rahmen des Bologna-Prozesses berufsqualifizierende Studiengänge eine bestimmende Leitidee der rezenten Hochschulentwicklungsplanung darstellen (Rauner, 2012). Dies schlägt sich auch in den hochschulgesetzlichen Aufgabenbestimmungen in Österreich nieder. Studiengänge an Fachhochschulen haben demzufolge die qualifikatorische Aufgabe, eine wissenschaftlich fundierte Berufsausbildung anzubieten, konkreter: eine praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau sowie die Vermittlung der Fähigkeit, die Aufgaben des jeweiligen Berufsfelds entsprechend dem Stand der Wissenschaft und den aktuellen und zukünftigen Anforderungen der Praxis zu lösen (§ 3 Abs. 1 Z 1–2 FHStG). Weniger präsent ist, dass das Universitätsgesetz (UG) hinsichtlich der Aufgaben öffentlicher Universitäten neben der wissenschaftlichen Berufsvorbildung auch von der Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten, die eine Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern, spricht (§ 3 Abs. 3 UG 2002), wobei sich die Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten auf Bachelorstudien bezieht (§ 51 Abs. 4 UG 2002). Insofern kann der Einschätzung gefolgt werden, dass sich „widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme“ (Rauner, 2012, S. 1) abbilden und zugleich von einem „Vocational Drift“ in der Hochschulbildung gesprochen werden kann.

5 Bildungspolitische Handlungsoptionen und Forschungsbedarfe

Stärkere Verzahnung
statt ungekoppelter
Entwicklungen

Aus der hier vorgestellten Perspektive ergeben sich Folgerungen und Empfehlungen für die Entwicklung der für Österreich so bedeutsamen beruflichen Bildung. Diese stellen neben ganz abstrakten Hinweisen zur stärkeren Verzahnung bisher ungekoppelter Entwicklungen und strategischer Empfehlungen auch auf einzelne konkrete Umsetzungsoptionen ab. Schon in den vorhergehenden Nationalen Bildungsberichten oder auch in anderen einschlägigen Veröffentlichungen wurden immer wieder Handlungsoptionen zur Gestaltung beruflicher Bildung in Österreich aufgezeigt. Diese werden den hier abgeleiteten vergleichend zur Seite gestellt. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf Forschungsbedarfe.

5.1 Für Verzahnung und Kooperation fehlt ein verbindlicher Rahmen

Die Daten des Beschäftigungssystems zeigen, dass Absolventinnen und Absolventen der unterschiedlichen beruflichen Qualifizierungswege nicht strikt segmentierte Beschäftigungsoptionen vorfinden, sondern dass – wenngleich in unterschiedlichem Verhältnis – in jedem Berufssegment Absolventinnen und Absolventen aller Abschlüsse zu finden sind. Dessen ungeachtet verbleiben die einzelnen Teilsegmente der beruflichen Qualifizierung hinsichtlich ihrer Planungs- und Verwaltungsstrukturen und auch ihrer Zugänge zur Qualifizierung der Lehrenden aktuell ohne systematische wechselseitige Bezugnahme oder übergreifende Handlungskoordination.

Im Rahmen einer unausgesprochenen Rollenteilung stehen die beiden großen Teilsegmente beruflicher Qualifizierung – betriebliche Lehre und vollschulische Ausbildung – ungekoppelt nebeneinander. Dies begrenzt die Möglichkeiten struktureller Verzahnung und Durchlässigkeit. Diese werden aber immer dringlicher, denn, wie Lassnigg (2012) bereits im Nationalen Bildungsbericht 2012 moniert hat, der deutliche Rückgang an Jugendlichen durch demografische Veränderungen erfordert „sinnvoll abgestimmte Lösungen anstelle einer gegenseitigen Abwertungsdynamik“ (S. 340).

Unausgesprochene
Rollenteilung der
Teilsegmente

Auch wenn man sich nicht der Illusion hingeben soll, alle Herausforderungen guter Bildung strukturell lösen zu können – vieles ist strukturell nicht lösbar, sondern vielmehr eine Frage der konkreten Interaktionspraxis der Akteurinnen und Akteure (Eder, 2018, S. 73) –, müsste zumindest eine Praxis etabliert werden, um zugrundeliegende Verständnisse über Ziele, inhaltliche Ansprüche und Kriterien gelungener beruflicher Bildung abzustimmen und sodann sektorspezifisch zu verfolgen. Zwei grundlegende Prinzipien sind hierfür vorstellbar:

Rahmenbedingungen und Curricula könnten künftig so entwickelt werden, dass die berufliche Einmündung zunehmend stärker an die berufliche Ausbildungsform gekoppelt wird. Dies würde private und/oder öffentliche Fehlinvestitionen in Bildung durch Über- oder Unterqualifikation reduzieren helfen. So ließe sich ein Rückbau der BHS durch mangelnde direkte Verwertung auf dem Arbeitsmarkt (siehe dazu z. B. auch Eder, 2018) argumentieren. Allerdings würde eine starke Koppelung von beruflicher Bildung und beruflicher Einmündung zu unflexiblen Arbeitsmärkten und Berufsbildungsangeboten führen, wodurch auf Dynamiken (aktuell etwa Digitalisierung) nur eingeschränkt und zeitverzögert reagiert werden kann. Dieser Zugang erfordert jedenfalls eine sorgfältige und vorausblickende Planung und Steuerung der zugrundeliegenden Lehr-Lern-Prozesse und birgt erhebliche Risiken aufgrund von Prognoseunsicherheiten.

Gegenteilig würde eine Offenheit in der Stratifizierung – als alternatives Prinzip – andere berufliche Lernziele erfordern, um eine entsprechende Mobilität zwischen den Teilen des beruflichen Bildungssystems und bei der Einmündung ins Beschäftigungssystem zu ermöglichen. Damit könnte der hohen Prognoseunsicherheit in Bezug auf die zukünftigen Veränderungen in den beruflichen Anforderungen begegnet werden. Der Fokus wird dann auf die Entwicklung jener Kompetenzen gelegt, die Absolventinnen und Absolventen befähigen, unter Bedingungen hoher Dynamik in Gesellschaft und Arbeitswelt beschäftigungsfähig zu sein und zu bleiben. Das doch schon über vier Jahrzehnte zurückliegend vorgelegte Modell von Schlüsselqualifikationen, wie es Mertens (1974) zu dieser Problematik entwickelt hatte, scheint auch heute aktuell zu sein.

Es wird deutlich, dass in Österreich eine entsprechende Arena für eine solche Verhandlung gar nicht gegeben ist. Es fehlt eine sektorenübergreifende Plattform des systematischen Informationsaustauschs und eine Plattform für die Steuerung. Taugliche Ansätze wie eine Berichterstattung ans Parlament verbleiben, wo diese vorliegen, in den bestehenden Verwaltungszuständigkeiten (wie etwa der Bericht zur Berufsbildung und Jugendbeschäftigung des Wirtschaftsressorts). Entsprechende strukturbildende Ansätze, wie ein Bundesinstitut für berufliche Bildung, wären auszuloten und zu prüfen. Internationale Beispiele dafür bestehen in Ansätzen, jedoch nicht für ein so differenziertes oder fragmentiertes System wie das österreichische.

Plattform für übergreifende
Handlungskoordination
fehlt

5.2 Übergang unter Förderperspektive und nicht unter Matching-Gesichtspunkten gestalten

Oft wird an der österreichischen Berufsbildung, im internationalen Vergleich und besonders im Vergleich mit Deutschland kritisiert, dass Jugendliche sich, sofern nicht weiterführende Schulen besucht werden, schon sehr früh für enge berufliche Profile entscheiden müssen (Eder, 2018). Dadurch ergibt sich die ungünstige Konstellation, dass mit dem frühen Verlassen der Schule fragile Schriftsprachkompetenzen und gering vorhandene mathematische Grundlagen in einem tendenziell wenig bildungsaffinen privaten und beruflichen Umfeld auf ein vergleichsweise geringes allgemeinbildendes Angebot in der Berufslehre stoßen. Hinzu kommt, wie Lassnigg bereits 2012 darauf hingewiesen hat, dass in den Pflichtschulen nicht verlässlich ausreichende Grundkompetenzen erworben werden und zusätzlich die Lehrausbildung in vielen Fällen „die Jugendlichen aus der unteren Hälfte des Leistungsspektrums“ (Lassnigg, 2012, S. 339) übernimmt.

Der schmale Umfang des berufsschulischen Unterrichts ist demzufolge insgesamt kritisch zu bewerten, einmal mehr, als er einen erheblichen Anteil berufspraktischer Lehr- und Lernaufgaben umfasst. Inwiefern eine Ausweitung an der Berufsschule selbst oder durch eine systematische Einbeziehung eines dritten Bildungspartners (Lehrwerkstätte, freier Bildungsträger o. a.) zu bewerkstelligen ist, müsste insbesondere hinsichtlich der Finanzierungsverantwortung verhandelt und bezüglich der Effektivität erprobt werden. Die Erfahrungen mit der BMS, der ÜBA und mit anderen Modellen (wie den Produktionsschulen) sollten in einer solchen Modellentwicklung aufgegriffen werden, ebenso wie international etablierte Umsetzungen (etwa die überbetrieblichen Kurse der schweizerischen Berufslehre).

Seit den schulgesetzlichen Regelungen der 1960er Jahre ist der Übergang nach der 8. Schulstufe durch unklare Strukturen geprägt (Eder, 2018, S. 72). Die seit den 1990er Jahren intensivierte Bemühungen um Bildungs- und Berufsorientierung in der unteren Sekundarstufe und die Implementierung von Überleitungssystemen (Jugendcoaching) sowie die jüngst eingeführte Ausbildungspflicht bis 18 lösen das Problem nicht, dass frühe Entscheidungen zu treffen sind, die vielfach in (sozial- und genderspezifisch) traditionellen Mustern und auf einer brüchigen Informationsbasis erfolgen. Denn einerseits sind in Phasen der zunehmenden Dynamisierung von Anforderungsprofilen des Beschäftigungssystems antizipatorische Aussagen für immer kürzere Zeiträume verlässlich, andererseits fokussieren die etablierten Methodologien der Interessen- und Eignungsdiagnostik auf vermeintliche Matching-Prozesse von Persönlichkeitsmerkmalen und Qualifikationsanforderungen. Sie stellen nicht, wie aktuellere Prinzipien, auf die Entwicklung von „Career Management Skills“ (Krötzl, 2010) oder „berufsbiografische Gestaltungskompetenzen“ (Savickas, 2005) ab, die junge Menschen auch zu späteren Zeitpunkten ihrer Berufs- oder Bildungslaufbahn ermächtigen, informierte Entscheidungen zu treffen.

Der umfassende Auftrag der polytechnischen Schule (Berufsvorbildung, Berufs- und Bildungswegorientierung und allgemeinbildende Inhalte) sollte entsprechend in allen Bildungswegen verankert werden und nicht in einer Vorstufe der betriebsbasierten Berufsausbildung auf die Funktion der Berufsüberleitung reduziert werden. Entsprechende Strukturüberlegungen zur Reform der 9. Schulstufe (siehe dazu beispielsweise auch Lassnigg, 2012, und Eder, 2018) und entsprechende Konsequenzen für die weiterführenden Ausbildungsformen liegen von verschiedener Seite vor, sind aber bisher nicht über Konzeptstadien hinausgekommen.

5.3 Qualität übergreifend gestalten und Professionalisierung vorantreiben

In die Steuerung der Teilsegmente der beruflichen Qualifizierung sind unterschiedliche Qualitätsphilosophien eingeschrieben. Dies ist einer kongruenten Entwicklung der unterschiedlichen Typen von Bildungsprogrammen und der Steigerung des wechselseitigen Vertrauens nicht förderlich. Die Nachteile daraus haben, neben der systemischen Ineffizienz, insbesondere die Lernenden und Absolventinnen und Absolventen zu tragen. Weitere Konsequenzen sind mangelnde Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit von Lernergebnissen, unklare Akzeptanz von Abschlüssen und daraus resultierende Laufbahnverluste, die Notwendigkeit persönlicher Investitionen in zusätzliche Zertifikate und Zugangsprobleme zu qualifizierter Arbeit oder Höherqualifizierung.

Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit leiden unter mangelndem wechselseitigen Vertrauen

Mögen auch auf der Mikroebene, auf Grundlage von Kooperationen, einzelne gelungene Beispiele für sektorenübergreifende Praxis fachlichen Austausches und wechselseitigen Lernens vorliegen, so folgten daraus aber keine Bottom-up-Initiativen zum Abbau struktureller Barrieren. Insofern dienen diese kleinräumigen Erfahrungen nicht der Erprobung neuer Praxis, die bei erfolgreicher Umsetzung strukturell etabliert werden kann. So bleiben entsprechende Initiativen oftmals wenig nachhaltig und sind vom Engagement von Einzelpersonen abhängig.

Eine systematische Beobachtung, geschweige denn ein Masterplan zur Sicherung der Ergebnisse und Analysen für ein „Scaling-up“ liegen nicht vor. Die in Deutschland etablierte Praxis von Modellprojekten, die systematisch wissenschaftlich begleitet werden und zum Teil in systemrelevanten Innovationsfeldern angestoßen und finanziert werden, fehlt in Österreich gänzlich. Betrachtet man jene Einrichtungen, die in Deutschland diese Begleitung und Prozesssteuerung übernehmen, sind dies die Lehrerbildungseinrichtungen, zentral die Universitäten. Dies führt zu einem weiteren bedeutsamen Aspekt, nämlich der Professionalisierung innerhalb der beruflichen Bildung.

Anderorts etablierte Praxis von Modellprojekten mit wissenschaftlicher Begleitung fehlt

Die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften der Konzeption, Umsetzung und Evaluierung von beruflichen Lernprozessen ist in Österreich fragmentiert und im Umbruch. Während die an Universitäten verankerte Berufsschullehrerausbildung in Deutschland über relevante Forschungskapazitäten verfügt, ist dies in Österreich nicht so oder zumindest nur sehr schmal etabliert. Einerseits weil die PHs auf Gesamtebene dazu noch nicht ausreichend entwickelt sind, andererseits weil die berufspädagogische Forschung (mit Ausnahme der Wirtschaftspädagogik) nicht in der Lehrerbildung für fachtheoretischen oder fachpraktischen Unterricht involviert ist und somit kein Handlungsfeld österreichischer Universitäten darstellt. Anzeichen für eine Veränderung an den Universitäten sind nicht erkennbar. Einzelne eingeleitete Entwicklungen oder engagierte Einzelpersonen an manchen PH-Standorten sind noch keine tragfähige Basis für eine systemische Verankerung. Die Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder/innen und des betrieblichen Fachpersonals, das in die Unterweisung eingebunden ist, ist hier oftmals ganz unberücksichtigt, obwohl die Zeit im Betrieb hinsichtlich der Kontaktzeit mit den Lehrlingen das Vierfache des Berufsschulunterrichts ausmacht.

Dieser unbefriedigenden Situation könnte wohl nur dahingehend begegnet werden, dass in konzertierten Vorhaben systematisch die Lehrerbildungseinrichtungen sowie universitäre und spezialisierte außeruniversitäre Forschungseinrichtungen berufsbildungspolitische Innovationen begleiten sowie eine Aufwertung der Fachdidaktiken durch die Einrichtung zusätzlicher Professuren vorgenommen und eine Stimulierung der fachdidaktischen Forschung durch Forschungsanreize versucht wird (Mayr & Neuweg, 2009, S. 111 f.). Erste Entwicklungsschritte wurden an Universitäten gesetzt (z. B. facheinschlägige Doktoratsstudien oder ein österreichweites Habilitationsforum für Fachdidaktik, dies allerdings nicht mit Bezug zur Berufsbildung). Beginnende Forschungsvorhaben zur Lehrerbildungsforschung zum berufsbildenden Unterricht sollten über das Feld der Wirtschaftspädagogik (siehe etwa Helm, 2017) hinaus auf die anderen fachlichen Domänen ausgeweitet werden (siehe dazu auch z. B. Krainer et al., 2012, S. 176; Lassnigg, 2012).

Starke Verankerung berufspädagogischer Expertise an Hochschulen erforderlich

5.4 Durchlässigkeit

Die Anrechnung von Ausbildungsteilen und die Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen sind schon lange ein Thema der nationalen und europäischen Berufsbildungspolitik. Die Transparenzinstrumente (European Credit System for Vocational Education and Training [ECVET], European Qualifications Framework [EQF], Europass u. a.) versuchen hier zu unterstützen. Und auch die in Entwicklung begriffene nationale Validierungsstrategie nimmt darauf Bezug (BMB, 2017c). Die hohe internationale Reputation der österreichischen Berufsbildung sollte sich jedenfalls auch im wechselseitigen Vertrauen der nationalen Akteurinnen und Akteure der einzelnen Berufsbildungssektoren (aus Politik, Verwaltung und Praxis) widerspiegeln und so ein praktikables und dennoch verlässliches wechselseitiges Anerkennen von Kompetenzen ermöglichen und befördern (BMB, 2017a).

Positive Erfahrungen
mit Anerkennung
und Anrechnung in
Erwachsenenbildung

Zwischen den beiden großen Ausbildungssegmenten Lehre und berufsbildendes Vollzeitschulwesen besteht – seit dem Entfall gesetzlicher Gleichhaltungen von Abschlüssen (den früheren Regelungen des § 28 BAG) – nicht einmal mehr eine geregelte Praxis für die wechselseitige Anerkennung der Gesamtabchlüsse. Für die Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzbereichen oder Qualifikationsteilen stellt sich dies noch schwieriger dar, da keine geregelten Verfahren vorliegen. In der Erwachsenenbildung gibt es hier durchaus positive Erfahrungen (etwa „Du kannst was“, Arbeitsstiftungen, „Kompetenz mit System“) und es wäre zu prüfen, inwiefern mit wenig Entwicklungsaufwand hiervon auch Regelausbildungen profitieren könnten. Hinsichtlich der Erstausbildung scheint kein Konsens zu bestehen, vom Berufskonzept in enger Verbindung mit geschlossenen Ausbildungsprogrammen abzugehen, aber für den Transfer erzielter Kompetenzen zwischen den Berufsbildungssektoren sowie die faire Bewertung von Vorwissen und Können bei Quereinstiegen und Wechslerinnen und Wechsler wären folglich Modelle angezeigt. Dies erscheint neben dem wesentlichen Nutzen für die Lernenden (geringere Laufbahnverluste und Kosten) noch aus einem zweiten Blickwinkel erstrebenswert. Aus unterschiedlichen Gründen können die Ausbildungseinrichtungen und das gesamte Qualifizierungssystem von einer besseren Verzahnung der Anbieter/innen und Angebote profitieren:

1. Die begonnenen Innovationen zur Weiterentwicklung der LAP (Prüferqualifizierung, Clearing von Prüfungsaufgaben, kompetenzorientiertes Prüfungshandeln u. v. m.) könnten wesentlich durch die Erfahrungen und das Wissen aus dem beruflichen Schulwesen befördert werden (Rothe, 2007, S. 42). Denkbar sind verstärkte Kooperationen, etwa bei gemeinsam durchgeführten Abschlussprüfungen von Lehre und berufsbildender mittlerer Schule in verwandten Fachbereichen. Die breiten fach- und prüfungsdidaktischen Erfahrungen der Schulen könnten mit den gut eingeführten berufspraktischen Prüfungssettings der LAP durch wechselseitiges Lernen weiterentwickelt werden. Damit könnte auch partiell problematischen Situationen bei der wechselseitigen Anrechnung von beruflichen und schulischen Abschlüssen begegnet werden.
2. Bei demografisch bedingt rückläufigen Zahlen von Jugendlichen geraten unterschiedliche Angebotsstrukturen in Konkurrenz (Ausbildungsbetriebe und Schulen, Schulen untereinander). Neue gesetzliche Möglichkeiten (Bildungsreformgesetz 2017, Autonomiepaket) bieten eine Grundlage für Clusterverbünde, die eine Plattform für alle Bildungseinrichtungen zur Koordination innerhalb einer Region darstellen können. Aber schon vor dieser Möglichkeit haben sich in ausgewählten Regionen Verbundmodelle mit unterschiedlichen Partnereinrichtungen (mittlere Schulen, Ausbildungsbetriebe, Berufsschulen, Praktikumsbetriebe, Weiterbildungseinrichtungen) etabliert, die ihr gemeinsames Ziel in der qualitätsorientierten Qualifizierung von Fachkräften sehen (z. B. Werkraumschule Bregenzerwald, Firmenausbildungsverbund Oberösterreich, Qualifizierungsagentur Oststeiermark GmbH u. a.) und für ihre Region anbieten. Dadurch wird eine aktive Nutzung unterschiedlicher fachlicher, didaktischer und infrastruktureller Stärken hinsichtlich Arbeits- und Lernarrangements zwischen Verbundpartnereinrichtungen ermöglicht. Nebenbei würde die Reduktion der ohnehin oft nur oberflächlichen Differenzierungen der „Versäulung“ von Berufen in der dualen Ausbildung entgegenwirken.

Regionale Koordination
durch Clusterverbünde
möglich

5.5 Zukunftsfähigkeit – Innovationsfähigkeit – Reaktivität

Bemühungen, moderne Ausbildungsinhalte und Methoden rascher und professioneller in die Ausbildungspraxis umzusetzen, wie dies aktuell bei der Digitalisierung und „Industrie 4.0“ angezeigt ist, lassen sich durch Kooperation und eine Bündelung von Lehrkapazitäten unterstützen. Auch die Entwicklung und Wartung relevanter, praxisorientierter und qualitätsgesicherter Lehr-Lern-Materialien, wie etwa Pools an frei verfügbaren und anpassbaren Lernressourcen (für Lehrende wie auch Lernende), würden eine sektorenübergreifende Zusammenarbeit erleichtern. Die im Schulwesen eingeleitete Digitalisierungsstrategie „Schule 4.0. – jetzt wird's digital“ (www.schule40.at) könnte auf diesem Wege auch für die Lehrausbildung nutzbar gemacht werden.

Sektorenübergreifende
Zusammenarbeit
erforderlich

Auf der Gesamtebene zeigt sich, dass die Qualitätsinitiativen im Schulsystem vollständiger und tiefgreifender implementiert sind. Dies mag an den klareren Steuerungsoptionen im Schulwesen liegen, tatsächlich ist aber auch herauszustreichen, dass dort die Lehr-Lern-Ebene systematisch eingebunden wurde und wird. Insofern wäre der Qualitätsdiskurs berufsqualifizierender Prozesse sektorenübergreifend voranzutreiben, auch um die fragmentierten Ansätze in der Lehre zu systematisieren. Dies könnte auch als ein Element der Professionalisierung des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals sowie der Prüfer/innen der LAP angesehen werden. Denn die an den PHs sich etablierenden Studienprogramme für Lehrkräfte an Berufsschulen, die Weiterbildung aller Lehrkräfte der berufsbildenden Schulen und die – wenn auch noch bescheidenen – berufspädagogischen Forschungsinitiativen sollten für das gesamte Feld genutzt werden. Die Aufwertung und Intensivierung der Qualifizierung betrieblichen Ausbildungspersonals könnte die Innovations- und Zukunftsfähigkeit der betriebsbasierten Lehrausbildung positiv beeinflussen. Dies insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmend sozialisationsbedingten und kulturellen Unterschiede bei jungen Menschen, die in die unterschiedlichen Teilsysteme beruflicher Bildung einmünden.

Betriebliches Aus- und
Weiterbildungspersonal
für Innovations- und
Zukunftsfähigkeit
bedeutsam

5.6 Forschungsbedarfe und Strukturen

Ruft man sich die in der Einleitung angeführten Perspektiven auf Curricula vor Augen, so lassen sich auf allen drei genannten Ebenen Forschungsbedarfe ausmachen: für die Perspektive der in ordnungspolitischer Absicht festgelegten Ausbildungsvorschriften (Intended Curriculum) die Curriculumforschung, auf Ebene des Lehr-Lern-Geschehens (Taught Curriculum) die Unterrichtsforschung und hinsichtlich der erzielten Ergebnisse (Achieved Curriculum) die Kompetenzforschung.

Eine Stärkung der hochschulischen und außeruniversitären Forschungskapazitäten im berufspädagogischen Zusammenhang scheint für Österreich wesentlich, um die aktuell stärker soziologisch und wirtschaftswissenschaftlich orientierte Forschung, die vielfach aus Arbeitsmarktperspektive erfolgt, zu ergänzen und zu erweitern. Die Entwicklungsarbeiten an einzelnen PH-Standorten und die aktuell in Vorbereitung befindliche Stiftungsprofessur für Berufsbildungsforschung (Professur für Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Berufsbildungsforschung) an der Universität Innsbruck weisen in die Richtung einer Kapazitätsentwicklung, können aber nur ein Anfang sein. Bedeutungsvolle Felder wie die technische Kompetenzentwicklung und Ingenieurpädagogik oder die Professionalisierung der Qualifizierung für Dienstleistungsberufe liegen bisher brach. Gerade mit der zunehmenden Digitalisierung wären aber ein Anlass und auch die entsprechende Sensibilität gegeben, einen Ansatz für eine systematische, forschungsgestützte fachdidaktische Professionalisierung einzuleiten. Wie bereits ausgeführt, ist die Forderung nach einem Ausbau der Fachdidaktik im berufsbildenden Bereich dringlich, um dem gesellschaftlich und quantitativ so bedeutsamen Bereich der beruflichen Bildung ein tragfähiges pädagogisches Fundament zu geben.

Fachdidaktische
Professionalisierung
benötigt mehr
Forschungskapazitäten

Literatur

Aff, J. (2012). Stärken und Herausforderungen für die berufsbildenden Vollzeitschulen in Österreich. *Wissenplus*, 11/12 (2), I–VII.

Aff, J. (2013). Strategische Weiterentwicklung der Handelsakademien (BHS) durch eine ergänzende akademische „Short Cycle Ausbildung“. Plädoyer für eine Strategie der optionalen Tertiärisierung sowie realistischen Einordnung in die Bologna- und ISCED Architektur. *Wissenplus*, 12/13 (5), 12–20.

Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_3

Auer, E., Weinberger, F. & Wilk, M. (2018). „Die Arbeitsmarktpolitik ist einer der am besten evaluierten Politikbereiche in Österreich“, so Dr. Helmut Mahringer vom Österreichischen Institut für Wirtschaftsforschung. *AMS Spezialthema zum Arbeitsmarkt*, 1–5. Verfügbar unter <https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=12570&sid=66133556&look=2&jahr=2018>

Babel, H. & Spitzbart, G. (2014). *Bundesqualitätsbericht des berufsbildenden Schulwesens für den Berichtszeitraum 2010–2012 und den Planungszeitraum 2012–2014. Bericht der QIBB Steuergruppe*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Verfügbar unter https://www.qibb.at/fileadmin/content/QIBB/Dokumente/Q-Berichte/BBS-Bundes-Q-Bericht_2010-12_QIBB-STG_FINAL.pdf

Bacher, J. & Leitgöb, H. (2009). Testleistungen und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 195–206). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/internationale-studien/pisa/pisa-2006/>

Bacher, J., Leitgöb, H. & Weber, C. (2012). Bildungsungleichheiten in Österreich. Vertiefende Analyse der PISA-2009-Daten. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 432–548). Münster: Waxmann.

Bamberg, W. (2015). *70 Jahre Jugend am Werk 2015. Festschrift*. Wien: Jugend am Werk. Verfügbar unter https://www.jaw.at/media/file/18_70Jahre_JaW_Festschrift_kl.pdf

Beauchamp, G. A. (1968). *Curriculum Theory* (2. Auflage). Wilmette, Ill.: Kagg Press.

Bergmann, N., Lechner, F., Matt, I., Riesenfelder, A., Schelepa, S. & Willsberger, B. (2011). *Evaluierung der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) in Österreich*. Bericht erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Wien: L&R Sozialforschung. Verfügbar unter http://www.lrsocialresearch.at/files/Endbericht_UeBA_Evaluierung_final_LR.pdf

Bertelsmann Stiftung & Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.). (2011). *Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung). Bonn: BIBB. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/6613>

Birke, B. & Hanft, A. (2016). *Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren*. Wien: Facultas.

Blankertz, H. (1975). *Theorien und Modelle der Didaktik* (9., neubearbeitete und erweiterte Auflage). München: Juventa.

Bliem, W., Schmid, K. & Petanovitsch, A. (2014). *Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. Transfermöglichkeiten* (ibw-Forschungsbericht, Nr. 177). Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Verfügbar unter <https://www.ibw.at/bibliothek/id/259/>

Bönisch, M. & Reif, M. (2014). Niedrige Lesekompetenz in Österreich. In Statistik Austria (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12* (S. 226–255). Wien: Herausgeber. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch_schlüsselkompetenzen.pdf?61ede7

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (Hrsg.). (2011). *Die höhere Berufsbildung. Fakten und Zahlen*. Bern: Herausgeber.

Bundeskanzleramt. (2013). *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018. Erfolgreich. Österreich*. Verfügbar unter <https://www.justiz.gv.at/web2013/file/2c94848642cc5e0d0142fac7f7b9019a.de.0/regprogramm.pdf>

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2017a). *Ergebnisbericht der interministeriellen Arbeitsgruppe „Arbeitsgruppe Neupositionierung der Fachkräfteausbildung in Lehre und BMS im Bildungssystem“*. Unveröffentlichtes Arbeitsdokument.

Bundesministerium für Bildung (BMB) (Hrsg.). (2017b). *Leitfaden zur Umsetzung der lernergebnis- und kompetenzorientierten Lehrpläne an Berufsschulen*. Wien: Herausgeber.

Bundesministerium für Bildung (BMB) (Hrsg.). (2017c). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung/vnfil.pdf?6fa5oh>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hrsg.). (2012). *Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier* (Stand: Juli 2012, 5. Auflage). Wien: Herausgeber. Verfügbar unter http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW) (Hrsg.). (2014). *Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich. Moderne Ausbildung mit Zukunft* (13. überarbeitete Auflage). Wien: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.wko.at/service/bildungslehre/HP_Kern_Die-Lehre_2014_311.pdf

Buschfeld, D. (2011). Wollten wir, was daraus wurde? – Eine rückblickende Einschätzung des Rahmenlehrplans Industriekaufmann/-frau. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 20, 1–15. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe20/buschfeld_bwpat20.pdf

Busemeyer, M. R. & Trampusch, C. (2012). The comparative political economy of collective skill formation. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (Hrsg.), *The political economy of collective skill formation* (S. 3–38). Oxford: University Press.

Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann.

Deissinger, T., Aff, J., Fuller, A. & Jørgensen, C. H. (2013). *Hybrid qualifications: Structures and problems in the context of European VET Policy* (Studies in Vocational and Continuing Education). Bern: Peter Lang.

Dlabač, F. & Gelcich, E. (1910). *Das kommerzielle Bildungswesen in Österreich*. Wien: Hölder.

Dorninger, C. & Horschinegg, J. (2009). Berufsbildende Schulen: Lern-Vielfalt seit 250 Jahren. *Wissenplus*, 08/09 (1), 11–14.

Dornmayr, H. (2016). *Nach der Lehre: Ausbildungserfolg und Erwerbskarrieren der LehrabgängerInnen 2008–2013 in Österreich. Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß 19c BAG)“*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wissenschaft (ibw). Verfügbar unter https://www.bmdw.gv.at/Berufsausbildung/Ingenieurwesen/Documents/LehrabsolventInnenmonitoring_Endbericht_ibw_neu.pdf

Dornmayr, H. & Löffler, R. (2018). *Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2016–2017*. Forschungsbericht des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) und des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf) im Auftrag des Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW). Wien. Verfügbar unter <https://www.bmdw.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Seiten/BerichtzurJugendbeschaeftigungundLehrlingsausbildung.aspx>

Dornmayr, H., Petanovitsch, A. & Winkler, B. (2016). *Kontext- und Implementationsanalyse der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß 19c BAG). Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß 19c BAG)“*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wissenschaft (ibw). Verfügbar unter https://www.bmdw.gv.at/Berufsausbildung/Ingenieurwesen/Documents/Implementationsanalyse_Endbericht_ibw_neu.pdf

Dunkel, T. & Le Mouillour, I. (2013). Berufsbildung auf höchstem Niveau – europäische Erfahrungen. In E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?* (Berichte zur beruflichen Bildung, Band 13, S. 143–168). Bielefeld: Bertelsmann.

Eder, F. (2018). Die Sekundarstufe II. Schule und/oder/statt Beruf? In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 54–75). Münster: Waxmann.

Engelbrecht, H. (2015). *Schule in Österreich. Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Wien: new academic press.

Euler, D. (2005). *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 127). Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Verfügbar unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft127.pdf>

Europäischer Rat. (2013). Empfehlung des Rates vom 22. April 2013 zur Einführung einer Jugendgarantie (2013/C 120/01). *Amtsblatt der Europäischen Union vom 26.04.2013, Nr. C 120*, 1–6. Verfügbar unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426\(01\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426(01)&from=PL)

Friedl-Schafferhans, M. & Hausegger, T. (2013). *Begleitende Evaluation der Überbetrieblichen Berufsausbildung 2 in Wien. Endbericht*. Im Auftrag des Arbeitsmarktservice Wien. Wien: Prospect Unternehmensberatung GmbH. Verfügbar unter http://www.prospectgmbh.at/wp/wp-content/uploads/2015/02/Endbericht_UeBA2.pdf

Frommberger, D. (2013). Lernergebnisorientierung und Lernergebniseinheiten in der beruflichen Bildung. Eine theoretische und komparative Einordnung aktueller curricularer Gestaltungsansätze. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 24, 1–20. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe24/frommberger_bwpat24.pdf

Ghisla, G. (2007). *Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula*. Lugano: Istituto Universario Federale per la Formazione Professionale.

Ghisla, G., Bausch, L. & Boldrini, E. (2008). CoRe-Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104 (3), 431–466.

Graf, L., Lassnigg, L. & Powell, J. W. (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.

Grimm, G. (2018). Das Modell einer „Zentralmatura“: Ein Novum im österreichischen Bildungswesen? In W. Göttlicher, J.-W. Link & E. Matthes (Hrsg.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (S. 151–166). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gruber, E. (1996). Zur Geschichte beruflicher Weiterbildung in Österreich. Eine erste Annäherung. In W. Filla, E. Gruber & J. Jug (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in der Aufklärung* (S. 66–78). Wien: Promedia.

Gruber, E. (1998). Zur Geschichte beruflicher Weiterbildung in Österreich. Zwischen 1848 und der Jahrhundertwende. In W. Filla, E. Gruber & J. Jug (Hrsg.), *Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900* (S. 107–131). Innsbruck: StudienVerlag.

Gutknecht-Gmeiner, M. (Hrsg.). (2007). *Europäisches Peer Review Handbuch für die berufliche Erstausbildung*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Verfügbar unter <http://www.peer-review-education.net/calimero/tools/proxy.php?id=12385>

Gutknecht-Gmeiner, M. (2008). *Externe Evaluierung durch Peer Review. Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Erstausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-91178-6>

Haberfellner, R. & Sturm, R. (2014). *Zur Akademisierung der Berufswelt. Europäische und österreichische Entwicklungen im Kontext von Wissensgesellschaft, Wissensarbeit und Wissensökonomie* (AMS Report, Nr. 106). Wien: Arbeitsmarktservice Österreich. Verfügbar unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report_106.pdf

Hannack, E. (2013). *Ausbildungsreport 2013*. Berlin: Deutscher Gewerkschaftsbund (DBG) Bundesvorstand.

Harney, K. (1985). Der Beruf als Umwelt des Betriebs: Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz. In Verbände der Lehrer an Berufsbildenden Schulen in NRW (Hrsg.), *Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung* (S. 118–130). Krefeld: Acken.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Heffeter, B. & Burmann, C. (2014). *Erleichtern ECVET und Bildungsstandards in der Berufsbildung die Durchlässigkeit an der Schnittstelle HAK – weiterführende Ausbildung, insbesondere im tertiären Sektor?* Verfügbar unter https://www.hak.cc/files/attachments/service_attachments/Endbericht%20DLP_HAK.pdf

Heidenreich, M. (1998). Die duale Berufsausbildung zwischen industrieller Prägung und wissenschaftlicher Herausforderung. *Zeitschrift für Soziologie*, 27 (5), 321–340. <http://doi.org/10.1515/zfsoz-1998-0501>

Helm, C. (2017). Wie wirkt das fachdidaktische Wissen von Rechnungswesenlehrkräften auf die Entwicklung der fachlichen Schülerkompetenzen? In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle (Hrsg.), *Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung* (S. 75–86). Münster: Waxmann.

Horschinegg, J. (1999). Qualitätsmanagement und Schule? Stehen die beiden notwendigerweise im Widerspruch zueinander? In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), *Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen* (Vorwort). Innsbruck: StudienVerlag.

Humpl, S. (2009). Fachhochschulen und Arbeitsmarkt. In H. Holzinger & W. Jungwirth (Hrsg.), *15 Jahre Fachhochschulen in Österreich. Eine Standortbestimmung* (S. 144–155). Wien: Facultas.

Irmer, M. & Wieser, R. (2012). *Konzept zur Entwicklung von Kompetenzprofilen und Umsetzungsergebnisse*. Wien: ARQA-VET in der OeAD-GmbH. Verfügbar unter https://arqa-vet.at/fileadmin/Dokumente/arqa-vet.at/VET-CERT_Entwicklungskonzept_Kompetenzprofile.pdf

Kastner, M. & Schlögl, P. (2014). Fundamente gesellschaftlicher Teilhabe. Neues empirisches Wissen aus der PIAAC-Erhebung zu den unteren Kompetenzniveaus. In Statistik Austria (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12* (S. 256–279). Wien: Herausgeber. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch_schlüsselkompetenzen.pdf?61edi7

Kerschensteiner, G. (1926). *Theorie der Bildung*. Leipzig: Teubner.

Krainer, K., Hanfstingl, B., Hellmuth, T., Hopf, M., Lembens, A., Neuweg, G. H. et al. (2012). Die Fachdidaktiken und ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 143–187). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-4>

Krötzel, G. (2010). „Career Management Skills“ – ein Kernelement der Strategien zu Lifelong Guidance. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 9. Verfügbar unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9_08_kroetzel.pdf

Kutscha, G. (1992). „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88 (7), 535–548. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1593/pdf/Kutscha_Guenter_Entberuflichung_und_Neue_Beruflichkeit_D.pdf

Kutscha, G. (2008). Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 14, 1–12. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf

Lachmayr, N. & Mayerl, M. (2014). *Anrechnungspraxis und -potenziale von Lernergebnissen aus humanberuflichen höheren Schulen im hochschulischen Sektor* (Endbericht). Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Verfügbar unter <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=15114>

Lachmayr, N. & Mayerl, M. (2015). *1. Österreichischer Lehrlingsmonitor. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrlingen im letzten Lehrjahr* (Projektabschlussbericht). Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Verfügbar unter <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=15309>

Lachmayr, N. & Mayerl, M. (2017). *2. Österreichischer Lehrlingsmonitor. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrlingen im letzten Lehrjahr*. (Projektabschlussbericht). Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Verfügbar unter <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=15416>

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

Lassnigg, L. (2012). Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy Analyse. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 313–354). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-8>

Lenger, B., Löffler, R. & Dornmayr, H. (2010). *Jugendliche in der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA). Eine begleitende Evaluierung* (Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung und des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft). Wien: Arbeitsmarktservice Österreich & Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. Verfügbar unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/ams_ak_ibw_oeibf_Endbericht_ueba_.pdf

Löffler, R. & Helling, K. (2011). *Überbetriebliche Lehrausbildung in Tirol. Evaluierung des Maßnahmenzeitraums 2009/2010* (Projektabschlussbericht). Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Verfügbar unter https://amg.tsn.at/sites/amg.tsn.at/files/documents/2011_Evaluierung_%C3%BCberbetrieblicheLehrausbildungen.pdf

Löffler, R. & Winkler, B. (2015). *Lehrabbrüche im Lehrberuf „FriseurIn und PerückenmacherIn“: Ursachen – Konsequenzen – Handlungsempfehlungen*. Unveröffentlichter Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung und des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Lorig, B., Schreiber, D., Brings, C., Padur, T. & Schwarz, H. (2012). *Weiterentwicklung des Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen* (Abschlussbericht). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_42376.pdf

Maccia, A. S. (1965). *Methodological considerations in curriculum theory building* (Commission on Curriculum Theory, Chicago). Chicago.

Maurer, M. & Pieneck, S. (2013). Die Reform von Berufsbildern als ständige Auseinandersetzung über Form und Inhalt. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven* (S. 81–100). Bern: hep.

Mayerl, M. (2017). *Über das Missverhältnis von Qualifikationen und Anforderungen am Arbeitsplatz – Eine theoretische Reflexion und empirische Untersuchung zu Qualifikations- und Skills-Mismatch am österreichischen Arbeitsmarkt*. Dissertation, Universität Wien. Verfügbar unter <https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=12562>

Mayerl, M. & Schlögl, P. (2015). Berufsentwicklung in Österreich. Alte und neue Herausforderungen durch Kompetenzorientierung. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 29, 1–19. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe29/mayerl_schloegl_bwpat29.pdf

Mayr, J. & Neuweg, G. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-A5>

Mayr, T. & Schmid, K. (2014). Berufliche Tertiärbildung. Neue Perspektiven zur Höherqualifizierung für die Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 21. Verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/09_mayr_schmid.pdf

Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7 (1), 36–43.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, C. Y & Preuschoff, C. (2009). *TIMSS 2011. Assessment Frameworks*. Amsterdam: International Organisation of the Evaluation of Achievement (IEA). Verfügbar unter https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/TIMSS2011_Frameworks.pdf

Münk, D. (2012). Deadman Talking: Anmerkungen zur Akademisierung der Berufsbildung. In H. Jersak & U. Faßhauer (Hrsg.), *Akademisierung der Berufsbildung* [Themenheft]. *Berufsbildung*, 66 (136), 2–4.

Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Post-secondary vocational education and training. Pathways and partnerships* (Higher education in regional and city development). Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/22183140>

Pauli, W. (2016). *ISCED 2011 und ISCED-F. Implementierung und Auswirkungen für Österreich* (Folienvortrag). Verfügbar unter http://www.osg.or.at/download/files/%7B9B24E8D9-F872-429F-BA13-77C7780FD31F%7D/Vortrag_OESG_20160310_Pauli.pdf

Peneder, M., Bock-Schappelwein, J., Firgo, M., Fritz, O. & Streicher, G. (Hrsg.). (2016). *Österreich im Wandel der Digitalisierung*. Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO). Verfügbar unter https://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=58979&mime_type=application/pdf

- Rauner, F. (2012). Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 23, 1–19. Verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf
- Reetz, L. & Hewlett, C. (2008). *Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung*. Hamburg: B+R.
- Riesman, D. (1956). *Constraint and variety in American education*. Lincoln: University of Nebraska.
- Robinsohn, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.
- Rothe, G. (2007). *Die Lehrlingsprüfung im Handwerk als Bindeglied zwischen Meisterlehre und Schule: Unter besonderer Berücksichtigung ihrer Entwicklung in Württemberg* (Reprint aus 1952). Karlsruhe: Universitätsverlag.
- Rothe, G. (2008). *Berufliche Bildung in Deutschland. Das EU-Reformprogramm „Lissabon 2000“ als Herausforderung für den Ausbau neuer Wege beruflicher Qualifizierung im lebenslangen Lernen* (Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik der Projektgruppe Vergleichende Berufspädagogik Universität Karlsruhe, Band 14). Karlsruhe: Universitätsverlag. Verfügbar unter <https://www.ksp.kit.edu/9783866442580>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. T. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (S. 42–70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Schermaier, J. (1999). *Wirtschaftsförderung durch zentralstaatliche Bildungsmaßnahmen im Vielvölkerstaat Österreich. Zentralanstalten und Staatsgewerbeschulen. Ein Beitrag zur Geschichte des höheren technischen, gewerblichen und kunstgewerblichen Unterrichts in Österreich*. Frankfurt/Main: Lang.
- Schermaier, J. (2001). Die Berufsbildenden Vollzeitschulen – ein bedeutender Bildungsfaktor im österreichischen Bildungswesen. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 5 (1), 63–85.
- Schlögl, P. (2000). Maßnahmen und Initiativen im Zusammenhang mit der Situation am Lehrstellenmarkt. *Erziehung und Unterricht*, 150 (9–10), 1116–1122.
- Schlögl, P. (2015). Novellierung des Berufsausbildungsgesetzes – Business as usual? W&B Wirtschaft und Beruf. *Zeitschrift für Corporate Learning*, 67 (2–3), 113–115.
- Schlögl, P., Irmer, M., Mayerl, M., Wallner, J. & Stöhr, P. (2015). *Kompetenzorientierte Berufsentwicklung für den Beruf Medienfachmann/-frau* (Endbericht). Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) & Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Verfügbar unter https://www.bmdw.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Endbericht_Kompetenzorientierung_ibw_%C3%B6ibf_final.pdf
- Schlögl, P. & Mayerl, M. (2012). *Neue Wege beruflicher Bildung zur Sicherung lebensbegleitender Beschäftigungsfähigkeit. Ein österreichisches Berufsbildungsdelphi* (Austria: Forschung und Wissenschaft – Erziehungswissenschaft, Band 14). Wien: LIT.

Schlögl, P. & Mayerl, M. (2013). *Die Antrittswahrscheinlichkeit zur Lehrabschlussprüfung. Angaben zu Vorbereitungsgrad, Risikogruppen und Unterstützungswünschen von Lehrlingen im letzten Ausbildungsjahr. Bericht an das BMUKK (Projektabschlussbericht)*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf).

Schlögl, P. & Mayerl, M. (2016). *Wirkungsmodellierung des Systems der betrieblichen Lehrstellenförderung. Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß 19c BAG)“*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Verfügbar unter https://www.bmdw.gv.at/Berufsausbildung/Ingenieurwesen/Documents/endbericht_wirkungsmodell_oeibf.pdf

Schlögl, P., Proinger, J. & Wieser, R. (2010). *Qualität der Lehrlingsausbildung. Expertise zur Definition von Qualitätsdimensionen, Recherche von internationalen Good Practice-Beispielen sowie der Erarbeitung von Handlungsansätzen*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Verfügbar unter https://emedien.arbeiterkammer.at/viewer!/metadata/AC12113965/29/LOG_0000/

Schlögl, P., Stock, M. & Mayerl, M. (2019a). *Aktuelle Befunde zur betrieblichen Ausbildungsbereitschaft* (Onlinedokument zum Beitrag „Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs“ im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2018). <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-7-2>

Schlögl, P., Stock, M. & Mayerl, M. (2019b). *Berechnungen zu curricularen Strukturen in unterschiedlichen Fachbereichen* (Onlinedatensatz zum Beitrag „Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs“ im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2018). <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-7-1>

Schlögl, P., Stock, M., Moser, D., Schmid, K. & Gramlinger, F. (Hrsg.). (2017). *Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ...* Bielefeld: wbv. <http://doi.org/10.3278/6004552w>

Schmid, K., Gruber, B. & Nowak, S. (2014). *Anerkennung an der Schnittstelle HTL/HLFS – tertiärer Sektor* (ibw-Forschungsbericht, Nr. 181). Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Verfügbar unter <https://www.ibw.at/bibliothek/id/263/>

Schmid, K., Mayerl, M. & Schlögl, P. (2014). Kompetenz und Qualifikation – Eine Outcome-Betrachtung der österreichischen Berufsbildungswege der Sekundarstufe II. In Statistik Austria (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12* (S. 30–45). Wien: Statistik Austria. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch_schlueselkompetenzen.pdf?61ede7

Schweizer Bundesrat. (2014). *Verordnung über den nationalen Qualifikationsrahmen für Abschlüsse der Berufsbildung (V-NQR-BB) vom 27. August 2014 (Stand am 1. Oktober 2014)*. Verfügbar unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20140910/201410010000/412.105.1.pdf>

Sloane, P. (2003). Schulnahe Curriculumentwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 4, 1–23. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf

Sozialpartner Österreich. (2013). *Bildungsfundamente. Ziele und Maßnahmen für eine zukunftsorientierte Bildungsreform*. Verfügbar unter <http://wko.at/mk/bildungsreform2013/Fundamente.pdf>

Statistik Austria. (2017a). *Mikrozensus 2017* (Jahresdaten; Erwerbstätigkeit nach ILO-Konzept) [Datensatz]. Wien: Autor.

Statistik Austria. (2017b). *Statistisches Jahrbuch Österreichs 2017*. Wien: Verlag Österreich.

Steiner, P. M., Schuster, J. & Vogtenhuber, S. (2007). *Bildungserträge in Österreich von 1999 bis 2005* (Endbericht). Kooperationsstudie des Instituts für Höhere Studien (IHS) mit Statistik Austria im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Verfügbar unter http://www.equi.at/dateien/Bildungsrendite_IHS-STATA-05.pdf

Strahm, R. H. (2014). *Die Akademisierungsfalle. Warum nicht alle an die Uni müssen und warum die Berufslehre top ist*. Bern: hep.

Tafner, G., Stock, M. & Slepcevic-Zach, P. (2013). Die Wirtschaftspädagogik als Disziplin. In M. Stock, P. Slepcevic-Zach & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch* (S. 1–118). Graz: Unipress.

Tramm, T. (2011). Ist das Glas nun halbvoll oder halbleer? Ein Beitrag zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion des Lernfeldkonzepts als (späte) Antwort auf eine Fundamentalkritik von Holger Reinisch. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 20, 1–22. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe20/tramm_bwpat20.pdf

Wallner, J., Schlögl, P., Mayerl, M. & Stöhr, P. (2018). *Entwicklung einer Umsetzungsform der Darstellung und Verordnung kompetenzorientierter Berufsbilder: für die Berufe Restaurantfachmann/frau und Koch/Köchin*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) & Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw).

Wanek-Zajic, B., Klapfer, K., Gatterbauer, M., Tamler, P., Auer, E. & Bösch, V. (2015). *Nach der Ausbildung ... Ergebnisse aus dem Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) im Auftrag von BMASK und AMS für die Schuljahre 2008/09 bis 2010/11*. Wien: Statistik Austria. Verfügbar unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/BibEr_Bericht_2015.pdf

Weiß, R. (2010). Qualität der Berufsbildung aus unterschiedlichen Perspektiven: Indikatoren und Bewertungen. In G. Niedermair (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung. Ansprüche und Realitäten* (Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 3, S. 15–32). Linz: Trauner.

Wilbers, K. (2017). *QIBB Meta-Analyse. Bericht zur Evaluation des Standes der Implementierung der Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung*. Wien. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg. Verfügbar unter https://www.qibb.at/fileadmin/content/QIBB/Dokumente/Q-Berichte/Abschlussbericht_QIBB_Meta-Analyse.pdf

Wirtschaftskammer Österreich. (2018). *Daten zum QML – Qualitätsmanagement in der Lehrlingsausbildung. Bericht an das BMWFW über Lehrabbruchquoten und Erfolgsquoten bei Lehrabschlussprüfungen für 2016 auf Basis der Lehrlingsstatistik 2017*. Verfügbar unter https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Daten_zum_QML_____Qualitaetsmanagement_in_der_Lehrlingsausb.html

Wößmann, L. (2008). Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. *Erziehung und Unterricht*, 158 (7–8), 509–517.

