

Peter Schlögl, Krisztina Dér (Hg.)
Berufsbildungsforschung

PETER SCHLÖGL, KRISZTINA DÉR (HG.)

Berufsbildungsforschung

Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes

[transcript]

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-Non-Commercial-NoDerivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-verlag.de

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© 2010 transcript Verlag, Bielefeld

Umschlagkonzept: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Lektorat: Elisabeth Huber

Satz: Krisztina Dér

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-1370-4

PDF-ISBN 978-3-8394-1370-8

<https://doi.org/10.14361/9783839413708>

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

INHALT

Einbegleitung in Form von Zukunftserinnerungen	9
Die langen und kurzen Wellen berufsbildungsrelevanter Forschung	12
<hr/>	
ROLAND LÖFFLER/REGINE WIESER	
Demografie und die Entwicklung von Berufsaus- und -weiterbildung in der EU	21
<hr/>	
CHRISTIAN LETTMAYR	
Qualifikationen der Zukunft: Herausforderungen für einen Arbeitsmarkt im Wandel	28
<hr/>	
JULIA BOCK-SCHAPPELWEIN	
Globalisierung der pädagogischen Provinz als Hinwendung zum konkreten, individuellen Menschen	38
<hr/>	
PETER SCHLÖGL	
Allgemein weiblich, beruflich männlich: eine renitente kulturelle Semantik	49
<hr/>	
LYNNE CHISHOLM	
Peter F. Druckers Sicht des Bildungswesens	62
<hr/>	
EMIL WETTSTEIN	
Die Expertise als Grundlage moderner Ordnungs- und Steuerungspolitik in der Weiterbildung	74
<hr/>	
ELKE GRUBER	

Qualifikation, Kompetenz und berufliches Wissen – ein aufklärungsbedürftiger Zusammenhang	86
<hr/>	
FELIX RAUNER	
Strukturierung beruflicher Ordnungsmittel im Kontext des lebenslangen Lernens	103
<hr/>	
GEORG ROTHE	
Ausbildungsinhalt, Anforderungsprofil oder berufliches Selbstverständnis?	115
<hr/>	
ROLAND LÖFFLER	
Ungenutzte Potenziale des Kompetenzansatzes: Mehr Mut zur Pädagogik	125
<hr/>	
RÜDIGER PREISSER	
Kompetenzorientierung und Individualisierung vor dem Hintergrund des kaufmännischen Unterrichts	136
<hr/>	
PETER SLEPCEVIC-ZACH/ELISABETH RIEBENBAUER/MICHAELA STOCK	
Die Betriebe im dualen Berufsbildungssystem – eine politökonomische Sichtweise	147
<hr/>	
JÜRIG SCHWERI	
Professionelles Handeln in der Netzwerk-Polis	159
<hr/>	
WOLFGANG JÜTTE	
Was ist der genuine Beitrag von Hochschulen zu berufsbezogener Weiterbildung?	170
<hr/>	
EVA CENDON	
Qualität in der beruflichen Erstausbildung: europäische Politik und österreichische Umsetzungsstrategien	180
<hr/>	
FRANZ GRAMLINGER/GABRIELA NIMAC/MICHAELA JONACH	
Wie kommt die Qualität in die Bildung? Aktuelle Ansätze zur Qualitätssicherung unter der Lupe	194
<hr/>	
MARIA GUTKNECHT-GMEINER	

Professionalisierung der LehrerInnen durch Portfolios: ein Beitrag zur Biografieforschung	208
<hr/>	
HARRY NESS	
Bildungszugang und soziale Stratifikation	223
<hr/>	
NORBERT LACHMAYR	
Bildungsbenachteiligte Jugendliche an der Schwelle zum Berufsleben	232
<hr/>	
MARLENE LENTNER	
Literatur	244
Autorinnen und Autoren	279

Einbegleitung in Form von Zukunftserinnerungen

PETER SCHLÖGL/KRISZTINA DÉR

Im März 1971 fand in den Räumen des Palais Palfy in Wien eine Pressekonzferenz zur Bekanntmachung des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (damals unter dem Namen Institut für Berufspädagogische Forschung und Entwicklung) statt, dessen Konstituierung im Jahr 1970 erfolgt ist. Es war damit die erste spezialisierte Berufsbildungsforschungseinrichtung in Österreich und eine der ersten in Europa. Das deutsche Bundesinstitut wurde auch 1970 gegründet, das italienische ISFOL 1973, das Europäische Zentrum CEDEFOP folgte 1975. Die damalige österreichische Bundesministerin für Wissenschaft und Forschung, Frau Hertha Firnberg, Gründungspräsidentin des Instituts, hielt eine Ansprache, welche die Motive der Institutsgründung und Ziele der Institutsarbeit aufzeigte. Diese waren damals überaus ambitioniert und sind bis heute überraschend zeitgemäß. Die hohen Dynamiken moderner Gesellschaften durch Produktionsinnovationen, Entwicklungen in Technik und Wissenschaft, die tief in die Lebenswelten jedes/r Einzelnen hineinwirken und Einflüsse auf volkswirtschaftliche Leistungsfähigkeit haben, wurden von ihr als Herausforderung benannt und für das Bildungswesen im Allgemeinen und für die berufliche Bildung im Speziellen als erhebliche Innovationserfordernisse gesehen. Denn vor diesem Hintergrund wären aktuell umgesetzte Konzepte von Grundausbildung, Weiterbildung und Umschulung in Frage zu stellen und in Richtung permanenter Bildung zu entwickeln, denn »(f)ür das künftige System lebenslanger Bildung genügt [...] nicht mehr die klassische Konzeption unseres Schulwesens und beruflichen Ausbildungssystems.« Man bedenke, dass 1971 ein Jahr vor Faure's Bericht »Learning to Be« liegt,

der die noch anhaltende Renaissance von lifelong education einläutete. Optimistisch wurde angenommen »[d]as Hauptkennzeichen des Bildungssystems der Zukunft wird nicht diese oder jene Art der Organisation sein, sondern permanente Reform« und »[w]er sich heute noch gegen zuviel Experimente im Bildungswesen wendet, wird morgen klagen, man hätte nicht genug Zeit mehr zum Experimentieren!« Die entsprechende Presseinformation nennt konkret drei Ziele der Institutsarbeit. Berufsbildungsforschung müsse in einen dauernden Reflexionsprozess mit der Praxis eintreten und die Wirklichkeit der Berufserziehung durch empirische Untersuchungen analysieren, weiters wäre ein interdisziplinärer wissenschaftlicher Ansatz in Angriff zu nehmen, es sollte dies ein Forschungsdreieck bestehend aus Berufspädagogik, Bildungssoziologie und Bildungsökonomie werden. Und drittens sollte die Politikberatung durch Vorlagen von Entscheidungshilfen in Form von Berufsprognosen, Berufsbildern und Organisationsmodellen auf dem Gebiet der Berufserziehung verstärkt werden.

Mit diesen Zielsetzungen wurde das Institut als außeruniversitäre Einrichtung umgesetzt und sollte eine Lücke auf dem Gebiet der damaligen Berufspädagogik (in Österreich) schließen. Zum zehnjährigen Bestehen des Instituts 1980 schrieb die noch amtierende Präsidentin Firnberg im Geleitwort des Tätigkeitsberichts: »Kalendarische Punkte im Bestehen einer Institution bieten willkommene Anlässe, die Leistungen der Vergangenheit Revue passieren zu lassen, Bilanz zu ziehen und durch kritische Standortbestimmung die Perspektiven künftiger Tätigkeit vorzuzeichnen.« Dies soll nun auch zum 40-jährigen Bestehen des Instituts durch den gegenständlichen Sammelband geleistet werden. Einen kurzen Aufriss zur Institutsgeschichte leisten ganz zu Beginn der Beiträge Roland Löffler und Regine Wieser.

Die Berufsbildungsforschung in Österreich, aber nicht nur hier, ist stark von Fragen der Bildungspraxis und der Bildungspolitik geprägt sowie von einzelnen disziplinären Zugängen dominiert. Hinter den tagesaktuellen Fragen – etwa eines nationalen Qualifikationsrahmens, der Entwicklung von Bildungsstandards, der Evaluationsforschung u.v.m. – stehen häufig grundlegende bildungstheoretische oder didaktische Fragestellungen, denen in der zumeist auftragsbezogenen Bearbeitung zu wenig Raum gegeben werden kann. Insofern lässt sich, verbunden mit einer starken Fragmentierung der Forschungslandschaft, auch in vielen Fällen keine aufbauende, voranschreitende Diskussion und damit wenig wissenschaftlicher Fortschritt erkennen.

Die eingeladenen AutorInnen wurden ersucht, ein aus ihrer Sicht aktuelles Thema aufzugreifen und neben einer kompakten Aufarbeitung des Forschungsstandes einen – durchaus subjektiven – Ausblick auf ak-

tuelle und künftige Forschungsfragen des Forschungsfeldes zu geben. Die Sammlung von Beiträgen, die einem thematischen und keinem disziplinären Zugang folgen, zeigen demnach aufbauend auf Befunden rezente und künftige Forschungsfragen auf. Bei der Breite des Feldes wird es nicht verwundern, dass es nicht gelingt, hier alle relevanten Bereiche anzusprechen. So sind Aspekte der betrieblichen Bildungsarbeit, der Ausbildung der AusbilderInnen und LehrerInnen, fachdidaktische Aspekte, bildungshistorische Analysen, testtheoretische oder international vergleichende Fragestellungen, nur exemplarisch vertreten, gestreift oder angedeutet. Aber die hier vorgelegte thematische Auswahl umreißt auf Grundlage der Expertise der AutorInnen, denen an dieser Stelle ausdrücklicher Dank für ihre Leistungen ausgesprochen sei, Entwicklungsfelder der Berufsbildungsforschung für Österreich und darüber hinaus. Dies kann und soll nicht allein dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung dienen, sondern der gesamten Forschungsgemeinschaft Anstöße bieten und den fachlichen Diskurs positiv befördern und für ForscherInnen hochschulischer und außeruniversitärer Bildungs- und Berufsbildungsforschung, Studierende, Forschungsverantwortliche in der öffentlichen Verwaltung, Arbeitsmarktverwaltung und für Bildungseinrichtungen.

Die Beiträge orientieren sich an fünf Themenfeldern. Einleitend werden von Christian Lettmayr und Julia Bock-Schappelwein die aktuellen und zukünftigen demografischen, politischen und arbeitsmarktökonomischen Rahmenbedingungen beruflicher Bildung dargestellt. Das zweite Themenfeld – mit Beiträgen von Peter Schlögl, Lynne Chisholm, Emil Wettstein und Elke Gruber – ist einer Diskussion bildungstheoretischer Fragestellungen und der Positionierung der Berufsbildungsforschung innerhalb der Kultur- und Humanwissenschaften gewidmet. Die Beiträge von Felix Rauner, Georg Rothe, Roland Löffler, Rüdiger Preißer, Michaela Stock, Peter Slepcevic-Zach und Elisabeth Riebenbauer geben in ihrer unterschiedlichen Ausrichtung einen Überblick über die aktuellen Herausforderungen beruflicher Bildung. Die Artikel von Jürg Schweri, Wolfgang Jütte, Eva Cendon, Franz Gramlinger, Gabriela Nimac, Michaela Jonach, Maria Gutknecht-Gmeiner und Harry Ness behandeln zentrale Aspekte der Qualitätssicherung und Professionalisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Im abschließenden Teil werden von Norbert Lachmayr und Marlene Lentner, ausgehend von aktuellen Forschungsarbeiten, relevante Forschungsfelder einer zielgruppenorientierten Analyse von Bildungszugang und -chancen aufgezeigt.

Die langen und kurzen Wellen berufsbildungsrelevanter Forschung

ROLAND LÖFFLER/REGINE WIESER

»Es ist nicht genug zu wissen – man muss es
auch anwenden. Es ist nicht genug zu wollen –
man muss es auch tun«
Johann Wolfgang von Goethe

Forschungseinrichtungen operieren stets im Spannungsfeld von gesellschaftlichem Fortschritt, veränderlichen Interessenlagen der beauftragenden Stellen und wechselnden Forschungsfeldern, die von der »scientific community« bestimmt werden sowie vom kritischen Selbstverständnis und wissenschaftlichen Anspruch ihrer MitarbeiterInnen als Mitglieder einer internationalen Forschungsgemeinschaft. Die Geschichte von Forschungsinstitutionen und ihren Aktivitäten spiegelt daher gleichermaßen relevante gesellschaftliche, politische, ökonomische und wissenschaftstheoretische Entwicklungen wie die Forschungskompetenzen und -interessen der leitenden Persönlichkeiten und der MitarbeiterInnen wider. Jubiläen bieten die Gelegenheit, vergangene und gegenwärtige Forschungsansätze zu hinterfragen und geben Anlass für eine Positionsbestimmung innerhalb der nationalen und internationalen Forschungslandschaft. Im Folgenden wird versucht, die langen und kurzen Wellen der (Berufs-)Bildungsforschung und -politik in Österreich anhand der Forschungsaktivitäten¹ des *öibf* nachzuzeichnen.

1 Als Quellen wurden insbesondere die Tätigkeitsberichte des *öibf* seit Beginn der Forschungstätigkeit des Instituts herangezogen.

Politik und Forschung im Aufbruch: Die Gründungsphase

Die Gründung des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (ÖIBF²) bzw. seines Vorgängers, des »Instituts für berufspädagogische Forschung und Entwicklung«, fällt in eine Zeit des gesellschafts- und bildungspolitischen Aufbruchs in Österreich. Im Laufe der 60er und 70er Jahre wurde das Bildungswesen in Österreich weitreichend reformiert: Im Jahr 1962 wurde das Schulorganisationsgesetz erlassen, im selben Jahr erfolgte die Einführung des Polytechnischen Lehrgangs (heute Polytechnische Schule), der als Vorbereitung für die Berufsausbildung gedacht war und neben einer Verbreiterung der Allgemeinbildung um den Bereich »Lebenskunde« v.a. Berufsorientierung und -information bieten sollte. Mit Beginn des Schuljahrs 1966/67 wurde die Schulpflicht auf neun Jahre ausgedehnt, die Organisationsformen des formalen Bildungswesens jedoch bis heute nicht entsprechend angepasst.³ Am 26. März 1969 trat das Berufsausbildungsgesetz in Kraft, mit dem die Berufsausbildung in seiner dualen Form geregelt wurde. Mitte der 70er Jahre folgten das Schulunterrichtsgesetz (1974) und das Universitätsorganisationsgesetz (1975). Parallel dazu wurden im Bereich des Arbeitsmarkts die Arbeitsmarktförderung und die Arbeitslosenversicherung durch Gesetze (1969 bzw. 1977) neu organisiert.

Der Anspruch der Politik, alle Bereiche des Lebens zu gestalten und zu reformieren, war begleitet von einer aufgeschlossenen, ja fordernden Haltung gegenüber den wissenschaftlichen Disziplinen. Die Politik erhoffte (und erwartete) sich von den Wissenschaften fundierte Grundlagen für ihr Handeln. Diese Einstellung kommt auch in der Rede Hertha Firnbergs, der ersten Präsidentin des Instituts, die als Bundesministerin für Wissenschaft und Forschung maßgeblich an der Neugestaltung des Bildungswesens mitgewirkt hat, zum Ausdruck:

»Mit der Gründung dieses Instituts wird eine Lücke auf dem Gebiet der Berufspädagogik in Österreich geschlossen. Die Berufsbildungsforschung wird insbesondere die Grundlagen der Berufsbildung zu klären und die Anpassung der Berufsbildung an die technisch-wirtschaftlich-gesellschaftliche Entwicklung zu fördern haben. [...] Eine einfache Ausbildung in Schule und Lehre ge-

2 Die Schreibweise des Akronyms wechselte im Zuge der Änderung des Corporate Designs im Jahr 2002.

3 Bis heute führt in Österreich die untere Sekundarstufe bis zur achten Schulstufe bei grundsätzlich neunjähriger Schulpflicht. Dies führt dazu, dass viele Jugendliche ihre Schulpflicht im ersten Jahr einer weiterführenden Schule beenden.

nügt nicht mehr, weder am Arbeitsplatz noch für die Teilhabe an gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und kulturellen Erkenntnissen und Wandlungen. [...] Die sozio-ökonomische Entwicklung wird dazu führen, dass ein immer größerer Teil des Lebens auf Bildung verwandt und dass durch eine permanente Bildung die starke Trennung zwischen Ausbildungs- und Arbeitsphase tendenziell aufgehoben wird. Das Hauptkennzeichen des Bildungssystems der Zukunft wird nicht diese oder jene Art der Organisation sein, sondern die permanente Reform. Das Problem für jede Grundausbildung, Weiterbildung und Umschulung ist die Frage des Bedarfes und der Art der beruflichen Tätigkeit in den kommenden Jahrzehnten [...]. Arbeiten über den kommenden Bedarf und die dafür notwendigen Ausbildungsprogramme gehören deshalb zu den Prioritäten der Forschungsprojekte des neuen Instituts« (Firnberg 1971).

Die Initiative für die Gründung des Instituts ging vom damaligen Leiter des Bildungsreferats der Arbeiterkammer Wien und stellvertretenden Vorsitzenden des Berufsförderungsinstituts, Dr. Hans Fellingner, aus, der als Institutsleiter gemeinsam mit dem Geschäftsführer Ilan Knapp die Ziele und Arbeitsschwerpunkte des Instituts skizzierte:

»Die Berufsausbildung wird künftig neue Wege gehen müssen. Diesem Umstand gerecht zu werden bedeutet, die einschlägigen Probleme der Berufsausbildung mit ganz anderen als den derzeit gebräuchlichen Methoden zu lösen. Es bedarf v.a. umfangreicher Forschung, um Prognosen des beruflichen Bedarfes und Modelle für Inhalt und Organisation der Berufserziehung erstellen zu können. [...] Mit dieser Zielsetzung schließt das Institut eine Lücke auf dem Gebiet der Berufspädagogik in Österreich; es fördert insbesondere die praxisnahe berufsbildende und arbeitsmarktpolitische Forschung und Entwicklung. Weiters sollen Informationen chancenreicher Berufe der kommenden 10 bis 20 Jahre und ihre mögliche Ausbildung erarbeitet werden« (Fellinger 1971).

Die wissenschaftliche Arbeit sollte durch ein Dokumentationsarchiv, eine Studienbibliothek und Kontakte zu in- und ausländischen Forschungseinrichtungen unterstützt werden. Weitere Schwerpunkte sollten die Mitarbeit bei berufsbildenden Bildungsprogrammen des Österreichischen Rundfunks (ORF) und Entwicklungsarbeiten auf dem Gebiet des »programmierten Unterrichts und der modernen Lehrtechnologie« (Fellinger 1971) sein.

Ambitionierte Forschung und Entwicklung: Die Aktivitäten des *öibf* in den 70er Jahren

Der hohe wissenschaftliche Anspruch spiegelt sich auch in der Struktur der Projekte wider, die am Institut in den 70er Jahren durchgeführt wurden: Rund 29% der über 200 Forschungsvorhaben waren Entwicklungsprojekte, knapp 22% Forschungsprojekte. Die Arbeitsschwerpunkte für diesen Bereich der Institutstätigkeit lagen dabei in der wissenschaftliche Analyse und Erarbeitung von Curricula und Bildungsplänen (16% aller Forschungsvorhaben) und der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung (15% der Projekte). Aber auch Fragen der universitären Ausbildung und der Technologieforschung fanden sich bereits in der Anfangsphase des Instituts im Spektrum der Forschungsfelder. Angesichts einer (im Vergleich zur gegenwärtigen Situation) positiven Arbeitsmarktlage, die tendenziell von Arbeitskräfteknappheit und einer primär saisonal bedingten Arbeitslosigkeit geprägt war, spielte die Arbeitsmarktbeobachtung und -prognose eine eher untergeordnete Rolle: Lediglich 5% aller Forschungsaufträge befassten sich mit Fragen des Wechselspiels zwischen Arbeitskräfteangebot und -nachfrage.

Sehr bald kristallisierte sich vor dem Hintergrund einer dynamischen Entwicklung des dualen Ausbildungssystems die Berufskunde als ein für die nächsten drei Jahrzehnte bestimmendes Arbeitsgebiet des *öibf* heraus: Mehr als ein Viertel aller Beauftragungen waren berufskundlichen Recherchen oder Dokumentationen gewidmet, jedes sechste Projekt befasste sich mit der Erstellung von Broschüren, unterstützenden Publikationen oder der Mitwirkung an Bildungsprogrammen des ORF. Ergänzt und theoretisch abgestützt wurden die Dokumentationsleistungen des Instituts durch Forschungsprojekte auf dem Gebiet der Berufskunde (8% der Forschungsaufträge), der Berufswahl (6% der Projekte), Arbeiten zur Berufssoziologie, zum geschlechtsspezifischen Berufs- und Bildungswahlverhalten, zu Bildungsverläufen und Bildungsökonomie und zur Berufs- und Bildungsberatung.

Finanziert wurden die Arbeiten zu nahezu zwei Drittel durch Forschungsaufträge der öffentlichen Hand, jeweils knapp 15% der Projekte wurden von Interessenvertretungen bzw. Bildungseinrichtungen und Unternehmen beauftragt, 7% der Projektarbeiten stellten Eigenprojekte des *öibf* dar. Obwohl das Institut von Beginn an (v.a. in Form wissenschaftlicher Tagungen) den Kontakt zu nationalen und internationalen Forschungseinrichtungen pflegte, spielte in den 70er Jahren die Kooperation bei der Projektarbeit keine Rolle: Nahezu alle Projekte wurden als Einzelprojekte des Instituts durchgeführt.

Die Mühen der Ebene: Berufs(bildungs)forschung als Serviceleistung für die öffentliche Hand in den 1980er Jahren

Der Bedarf an wissenschaftlich fundierter Information im Bereich der berufskundlichen Forschung (v.a. von Seiten des Bundesministeriums für soziale Verwaltung, das für die Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik verantwortlich zeichnete) stieg während der 70er und 80er Jahre kontinuierlich an. Nahezu vier Fünftel aller Projektaktivitäten wurden von der öffentlichen Hand finanziert, rund ein Zehntel als Eigenprojekte (als von der öffentlichen Hand basisfinanzierte Grundlagenforschung) durchgeführt. Dabei kam es allerdings zu einer Verlagerung des Schwerpunkts weg von der Entwicklung und Analyse hin zu aktualisierter Information und Dokumentation. In den Jahren zwischen 1981 und 1990 entfielen vier Fünftel der *öibf*-Projekte auf diesen Bereich, nur jede sechste Beauftragung war ein Forschungsprojekt im engeren Sinn. Um die Befriedigung der kontinuierlichen Nachfrage nach Informations- und Dokumentationsleistungen sicherzustellen, wurden drei Viertel des Projektportfolios als Wiederholungs- oder Dauerprojekte beauftragt, Auftragsforschung im Sinne themenbezogener Auftragsprojekte deckten nur 17% der gesamten Institutstätigkeit ab.

Die enorme Zunahme an Projekten (wurden in den ersten zehn Jahren noch insgesamt 210 Projekte bearbeitet, waren es in den 80er Jahren 782) brachte eine Ausweitung des MitarbeiterInnenstabs mit sich: Die Zahl der angestellten MitarbeiterInnen stieg von acht (1975) auf bis zu 27 (1989). Zusätzlich waren Ende der 80er Jahre im Laufe eines Jahres bis zu 60 freie MitarbeiterInnen und 160 InterviewerInnen tätig. Schließlich mussten neben den Projekten auch eine mittlerweile sehr umfangreiche und von ForscherInnen und StudentInnen stark genutzte Bibliothek betreut, unzählige Informationsbroschüren und berufskundliche Materialien erstellt und produziert und das 1978 erstmals erschienene »ÖIBF-Info« herausgegeben werden.

Neben der Arbeit an der berufskundlichen Dokumentation blieb wenig Zeit für andere Bereiche der Bildungsforschung. Forschungsprojekte zum formalen Bildungswesen, zu bildungstheoretischen Fragen, zur Weiterbildung und zur Bildungs- und Berufsberatung deckten insgesamt nur rund 12% der Institutsaktivitäten ab. Vor dem Hintergrund wachsender Ungleichgewichte auf dem Arbeitsmarkt, die sich durch eine höhere Fluktuation der Beschäftigungsverhältnisse, begleitet von einer steigenden Zahl an von Arbeitslosigkeit betroffenen Personen, bemerkbar machten, gewannen lediglich die Arbeiten auf dem Gebiet der Arbeits-

marktbeobachtung und -prognose an Gewicht: Ein Zehntel aller Forschungsprojekte der 80er Jahre ist diesem Forschungsfeld zuzurechnen.

Auf schwankendem Boden: Veränderte Rahmenbedingungen, Restrukturierung und Neupositionierung in den 90er Jahren

Im Laufe der 90er Jahre veränderten sich die Rahmenbedingungen für die (Berufs-)Bildungsforschung im Allgemeinen und das *öibf* im Besonderen nachhaltig: Die gestalterische Kraft der Politik der 70er Jahre war in den 80er Jahren zunehmend einer Verwaltung erreichter Standards gewichen. Die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen der frühen 90er Jahre (grenzüberschreitende Wanderungen als Folge der Neuordnung in Ost- und Südosteuropa, Finanzierungsproblematik im Gesundheits-, Sozial- und Pensionsbereich, fortschreitende Dynamisierung des Arbeitsmarkts) stellten für die Politik nur schwer zu bewältigende Herausforderungen dar. Parallel dazu war die Offenheit gegenüber Impulsen aus dem Bereich der Wissenschaft einer sehr pragmatischen Haltung gewichen, die der Absicherung kurzfristiger politischer Ziele den Vorrang gegenüber perspektivischer Planung und nachhaltiger Entwicklung gaben. Nicht zuletzt bedeutete der Beitritt Österreichs zur Europäischen Union im Jahr 1995 für den Forschungs- und Entwicklungsbereich im Bildungswesen eine Fülle von neuen Fragen und Aufgabenstellungen.

Auch das Feld, in dem das *öibf* operierte, unterlag einer dynamischen Entwicklung. War das *öibf* neben den beiden großen Forschungsinstituten WIFO und IHS in den 70er Jahren noch eines der wenigen außeruniversitären Forschungsinstitute, entstanden im Laufe der 80er Jahre immer mehr kleine und mittlere privatwirtschaftlich oder als Verein organisierte Forschungseinrichtungen, die auch in den Arbeitsbereichen des *öibf* tätig wurden. Dies verstärkte die Neigung der öffentlichen Hand, Forschung immer weniger als basisfinanzierte Grundlagenforschung zu unterstützen und stattdessen auf eine auf spezifische Fragestellungen fokussierte, dem Wettbewerb unterworfenen Auftragsforschung umzustellen. Begleitet wurde dies durch eine stärkere Hinwendung zu einer empirisch-quantitativ ausgerichteten, auf administrative Massendaten basierenden Forschung, die durch die rasante Entwicklung auf dem Gebiet der Informationstechnologie und Datenverarbeitung möglich geworden war. Der Paradigmenwechsel fand auch in organisatorischen Veränderungen in Form der Auslagerung hoheitlicher Aufgaben wie etwa der Arbeitsmarktverwaltung oder der amtlichen Statistik seinen Ausdruck. Mit der Ausgliederung des Arbeitsmarktservice verla-

gerte sich die Nachfrage nach berufskundlicher Information weg von der öffentlichen Hand hin zu einer nach privatwirtschaftlichen Gesichtspunkten und gemäß einer arbeitsmarktpolitischen Zielarchitektur geführten Einrichtung. Mit Beginn des Jahres 1996 wurde schließlich jenes zentrale Aufgabengebiet des *öibf*, die Berufskunde und -information, in Form einer Fachabteilung in das AMS integriert. Dies verlangte seitens des *öibf* eine Neupositionierung, die sich in Folge auch im Projektportfolio widerspiegelt. Von den 307 Projekten, die im Zeitraum 1991 bis 2000 durchgeführt wurden, fallen 236 in die Periode vor der Übernahme der Berufsinformation in den Bereich des AMS. Zwei Drittel davon waren berufskundliche Dokumentationen, die im Auftrag des Sozialministeriums als Dauerauftrag verfasst bzw. überarbeitet wurden. Ergänzende berufskundliche Forschungsprojekte und wiederkehrende Projekte aus dem Bereich der Arbeitsmarktbeobachtung und -prognose (z.B. Lehrlings- und die Facharbeiterprognose) umfassten jeweils weitere 7% des Projektportfolios.

In der schwierigen Übergangsphase, in der das *öibf* auf eine Handvoll angestellter und freier MitarbeiterInnen reduziert war, galt es einerseits bereits eingegangene Verträge, die nicht in den Arbeitsbereich der neu gegründeten Abteilung des AMS übergeführt worden waren, abzuarbeiten und andererseits neue Arbeits- und Forschungsfelder (EU-Projekte mit internationalen Partnereinrichtungen) für das Institut zu erschließen. Im Bereich der beruflichen Bildung, der knapp ein Fünftel der 71 Projekte des zweiten Jahrfünftels der 90er Jahre abdeckt, setzte sich das Institut mit Fragen der dualen Ausbildung, der außerbetrieblichen Lehrlingsausbildung, der Flexibilisierung der beruflichen Erstausbildung, aber auch mit der berufsbegleitenden Ausbildung im Bereich der Fachhochschulen und der militärischen Ausbildung auseinander. Neben arbeitsmarktrelevanten Themen (Bedarfserhebungen für FH-Studiengänge und Studienrichtungen im universitären Bereich) bildeten Fragen der Schulorganisation und der »Ausbildung der Ausbilder«, internationale Politikansätze zum »Lebenslangen Lernen«, der Bildungsökonomie, der beruflichen Neuorientierung oder Höherqualifizierung (in Bezug auf Rehabilitation oder etwa die Berufsreifepfprüfung) und die Curriculumforschung im Bereich der Neuen Medien weitere Schwerpunkte.

Zwei Drittel dieser Projekte waren Forschungs- oder Entwicklungsprojekte, jeweils knapp 9% der Aufträge betrafen Evaluationen bzw. die Vernetzung mit nationalen oder internationalen Forschungseinrichtungen. Mehr als ein Drittel aller Aufträge wurden als Gemeinschaftsprojekte mit nationalen (21%) oder internationalen (14%) Partnereinrichtungen durchgeführt. Dabei spielte auch die nationale oder grenzüberschreitende Forschungsförderung eine wichtige Rolle: Ein Fünftel aller

Projekte wurde von internationalen Einrichtungen maßgeblich finanziert, 14% von der Arbeiterkammer, jeweils 13% von der Stadt Wien und diversen Bildungseinrichtungen. Die Ministerien zeichneten in der Phase der Neupositionierung des Instituts nur für jedes zehnte Projekt als Auftraggeber verantwortlich.

Zu neuen Ufern: Internationalisierung, neue Methoden und Forschungsfelder im 21. Jahrhundert

Die rückblickend erfolgreiche Neupositionierung des *öibf* wurde in den folgenden Jahren konsequent fortgesetzt. Sowohl in den Forschungsinhalten als auch in der Organisation wissenschaftlicher Forschung und Entwicklung konnte das *öibf* an aktuelle internationale Entwicklungen anknüpfen und in vielen Bereichen sogar Pionierarbeit leisten. Mehr als die Hälfte des Projektportfolios der ersten zehn Jahre des neuen Jahrtausends waren Forschungs- und Entwicklungsprojekte im engeren Sinn, jedes neunte Projekt befasste sich mit Monitoring- und Evaluationsaufgaben. Rund ein Fünftel aller Projekte dienten der Vernetzung mit anderen Forschungseinrichtungen sowie der Dissemination von Wissen und aktuellen Forschungsergebnissen in Veranstaltungen, Vorträgen und Broschüren. Dies drückt sich auch in der Projektstruktur aus: Mehr als ein Drittel aller Projektarbeiten wurden in Kooperation mit Partnereinrichtungen durchgeführt, mehr als ein Viertel allein mit internationalen KooperationspartnerInnen oder im Rahmen internationaler Netzwerke. Internationale Forschungsförderung konnte dabei bei jedem zehnten Forschungsprojekt in Anspruch genommen werden. Der überwiegende Teil der Projekte wurde als Einzelprojekt durchgeführt, die wichtigsten inländischen Auftraggeber waren hinsichtlich der Zahl von Projekten Interessensvertretungen (38%), Ministerien (24%) und das AMS (10%).

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklungen und der laufenden und in Aussicht genommenen Restrukturierungen im Bildungsbereich rückten Analysen und Prognosen für das formale Bildungswesen stärker in den Fokus der Forschungsarbeiten und bilden auch derzeit einen wesentlichen Bestandteil der Forschungsaktivitäten des Instituts. Projekte zum Zugang in das Hochschulwesen, zu Übergängen zwischen den Stufen des österreichischen Bildungssystems, zu Fragen der Durchlässigkeit von Schulformen und der Anerkennung von Bildungsabschlüssen sowie Faktoren des Schulerfolgs und Motive und Hintergründe von Bildungswahlentscheidungen decken nahezu ein Zehntel der Institutsarbeit ab, ein weiteres Zehntel der Projekte befasst sich mit der Qualitätskontrolle und -sicherung von Bildungsprozessen und dem Bereich Ausbildung der AusbilderInnen. Dabei werden auch neue me-

thodische Wege beschritten (Benchmarking, Peer Reviews, Rahmenmodelle der Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung). Die Mitwirkung bei der Entwicklung und Umsetzung nationaler und internationaler Bildungsklassifikationen, internationaler Bildungsprogramme (Sokrates, Leonardo) und Arbeiten zu »lifelong learning« und zur Neuorientierung des Bildungswesens an »learning outcomes« und Kompetenzen bestimmen einen nicht unwesentlichen Teil der rezenten Arbeiten des Instituts.

Neben der schulischen und beruflichen Erstausbildung gewannen die Erwachsenenbildung sowie die berufliche Weiterbildung und die dort tätigen Bildungseinrichtungen in den letzten Jahren zunehmende Bedeutung in der österreichischen Bildungslandschaft. Das *öibf* widmet diesen Aspekten, insbesondere auch Fragen der Inanspruchnahme und der Kosten der Berufsreifeprüfung und der Qualifizierung von Erwachsenen in bestimmten Berufsfeldern (u.a. Gesundheitsberufen), auch im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik besondere Aufmerksamkeit, ebenso wie dem Feld der Information und Beratung zu Bildung und Beruf für Erwachsene. Projekte zum Bildungsverlauf und -erfolg sowie zu Kosten und Nutzen der Bildungsförderung im Allgemeinen ergänzen das Spektrum der Auftragsforschung.

Demografie und die Entwicklung von Berufsaus- und -weiterbildung in der EU

CHRISTIAN LETTMAYR

Cedefop ist die EU-Agentur für die Entwicklung der Berufsaus- und Weiterbildungspolitik in der Europäischen Union. In enger Zusammenarbeit mit den zuständigen Generaldirektionen der Europäischen Kommission, DG Erziehung und Kultur und DG Beschäftigung und den Mitgliedsstaaten, aber auch den Sozialpartnern, bereitet die Agentur Forschungsergebnisse auf, um den politischen Entscheidungsträgern Grundlagen zu liefern. Forschungsergebnisse, die einerseits auf eigenen Arbeiten, andererseits auf der Zusammenarbeit mit ForscherInnen im Bereich der Berufsaus- und Weiterbildung beruhen. Cedefop-Veranstaltungen, Workshops und Konferenzen, aber auch Cedefop's Beiträge zu anderen Konferenzen dienen der Diskussion dieser Ergebnisse und der Information. Auf diesem Weg fördert Cedefop auch den Erfahrungsaustausch und die kritische Diskussion aktueller Entwicklungen. Cedefop hat maßgeblich an der Entwicklung der europäischen Instrumente im Bereich der Berufsbildung mitgearbeitet und unterstützt heute deren Einführung in den Mitgliedsländern durch Fortschritts- und Erfahrungsanalysen.

Das *öibf* ist seit vielen Jahren Teil des österreichischen ReferNet. Das ReferNet ist ein Cedefop-Netzwerk von nationalen Netzwerken in allen EU Mitgliedsstaaten sowie Norwegens und Islands. Die Zusammenarbeit im ReferNet beruht auf einem ständigen Informationsaustausch und der Arbeit an gemeinsamen Projekten; auf diese Weise erhält Cedefop Informationen über Entwicklungen und spezifische Probleme, Publikationen und Veranstaltungen in den Mitgliedsstaaten bzw. informiert die Partner über europäische Entwicklungen und die Resultate sei-

ner Arbeit, die (auch) über die ReferNet-Partner interessierten Personen in den einzelnen Mitgliedsstaaten zugänglich gemacht werden. Cedefop gratuliert dem *öibf* zu seinem Jubiläum. Der folgende Beitrag ist ein Versuch, über die tägliche Arbeit hinaus, über den Zusammenhang zwischen demografischer Entwicklung und den damit zusammenhängenden Herausforderungen für die Berufsausbildung nachzudenken. Viele der Überlegungen sind hypothetischer Natur und sollten eher als Denkanstöße, denn als gesicherte Erkenntnis verstanden werden.

Demografische Projektionen sind wesentliche Voraussetzung und Input für viele Arbeiten der Agentur. Beispiele dafür sind die mittelfristige Projektion von »Skills-Angebot« und »Skills-Nachfrage« oder die Arbeiten über ältere ArbeitnehmerInnen. Auch Beiträge des letzten Forschungsberichts beschäftigen sich explizit mit diesem Thema. Eine grundlegende Hypothese, die sich aus der Veränderung der Altersstruktur ableitet, ist die Verknappung des Arbeitskräfteangebots. Aus der Altersstruktur der Bevölkerung ergibt sich eine Verringerung des Arbeitskräftenachwuchses gegenüber früheren Jahren, die heute in nahezu allen Mitgliedsstaaten der EU bereits spürbar ist und sich weiter fortsetzen wird. Diese Verringerung des Arbeitskräftenachwuchses kann für einen Planungszeitraum von 15 bis 20 Jahren als nahezu sicher angenommen werden. Gegenläufige Auswirkungen durch Migration sind mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht groß genug, um den Trend wesentlich zu beeinflussen und Verhaltensänderungen (steigende Fertilitätsraten) würden erst nach dem genannten Zeitraum von 15 Jahren wirksam werden. Über den Planungszeitraum hinaus muss aber unter der Annahme ansonsten gleich bleibender Faktoren mit einer Abflachung des Negativtrends und letztendlich einer Stabilisierung auf niedrigerem Niveau gerechnet werden. Nach gegenwärtiger Schätzung sinkt die Zahl der 15- bis 24-Jährigen bis 2022. Zunehmende Fertilitätsraten könnten längerfristig natürlich zu einer Trendumkehr führen. Dies hat unmittelbare Auswirkungen auf die Nachfrage nach Berufsausbildung. In einer weiteren Betrachtung und unter der Annahme steigender oder zumindest auf dem hohen gegenwärtigen Niveau stagnierender durchschnittlicher Lebenserwartung verändert die Altersstruktur auch die Nachfrage (strukturell und quantitativ) nach Produkten und Dienstleistungen und damit den Bedarf nach Fertigkeiten und Kompetenzen und den diesbezüglichen Ausbildungen.

Trotz des sinkenden Angebots an Arbeitskräftenachwuchs ergibt eine weitergehende Analyse nicht zwangsläufig eine Verknappung des Arbeitskräfteangebots. Trends zur Erhöhung des effektiven (gesetzlichen) Pensionsalters und der Beteiligungsraten (activity rates), insbesondere von Frauen in den entsprechenden Altersgruppen und Immigration (im gegenwärtigen Ausmaß) werden in einer kurz- bis mittelfristigen Per-

spektive dazu führen, dass das quantitative Arbeitskräfteangebot weiter steigt. Tatsächlich ergibt eine sehr konservative Schätzung des zukünftigen Arbeitskräfteangebots (EU-27, Norwegen und Schweiz), dass das Arbeitskräfteangebot bis 2020 leicht steigt (2010/2020: +1,4%). Allerdings in einem geringeren Ausmaß als die Gesamtbevölkerung; d.h., die Zahl der Arbeitskräfte in Prozent der Gesamtbevölkerung verringert sich um etwas mehr als einen halben Prozentpunkt. Die Annahmen, die dieser Schätzung zugrunde liegen, beruhen in erster Linie auf einer Fortschreibung der statistisch erfassten Situation und der bestehenden Verhältniszahlen. Auch und insbesondere Aktivitätsraten wurden sehr konservativ geschätzt und Immigration wurde nicht prognostiziert. So ist es wenig überraschend, dass in diesem Szenario Aktivitätsraten 2020 (nach wie vor) deutlich unter den vereinbarten EU-Zielgrößen liegen, sowohl für Frauen als auch für ältere Personen.

Es erscheint mir plausibel anzunehmen, dass unter der Voraussetzung einer entsprechenden Nachfrage nach Arbeitskräften ein Sog entsteht, der dazu führt, dass sich die Aktivitätsraten erhöhen, insbesondere bei den über 55-Jährigen, was durch den Trend zu erhöhtem Pensionsalter zusätzlich verstärkt wird. Die durch eine Tendenz zu verlängerten Ausbildungszeiten sinkenden Aktivitätsraten der unter 25-Jährigen sind in der Prognose berücksichtigt. Die Prognosen bis 2020 sowie weitergehende Überlegungen lassen in Folge die Hypothese des sinkenden Arbeitskräfteangebots als wenig wahrscheinlich erscheinen.

Auf der Basis der gleichen Grunddaten bestätigt sich die Annahme der Erhöhung des Alters der Arbeitskräfte (the greying workforce), ein Trend, der voraussichtlich über 2025 hinaus anhalten wird. Der Negativtrend beim Arbeitskräftenachwuchs wird durch höhere Aktivitätsraten der über 50-Jährigen ausgeglichen bzw. sogar überkompensiert, was dazu führt, dass das Arbeitskräfteangebot im Verhältnis zu der, aufgrund höherer Lebenserwartung steigenden Gesamtbevölkerung, nahezu konstant bleibt. Eine Fortsetzung der Steigerung der durchschnittlichen Lebenserwartung bei niedriger Fertilität würde diesen Trend perpetuieren, eine Stagnation oder rückläufige Entwicklung der durchschnittlichen Lebenserwartung würde zwangsläufig und langfristig zu einer Verringerung der Gesamtbevölkerung führen.

Migrationsströme sind eine wichtige Einflussgröße für Arbeitskräftebedarf und -angebot. Migration ist aber auch ein wichtiges gesellschaftspolitisches Thema, das sowohl für Herkunfts- als auch Bestimmungsland unterschiedliche Problematiken aufwirft. In Herkunftsländern führt Emigration zu einer Verringerung des Arbeitskräfteangebots und unter bestimmten Bedingungen zum so genannten »Braindrain«. In den meisten EU-Mitgliedsstaaten wird heute aber v.a. Immigration aus

gesellschaftlicher Sicht als problematisch angesehen. Die Problematik steigt relativ zu den Kulturunterschieden zwischen der örtlichen Bevölkerung und den MigrantInnen, weil diese Unterschiede die Integration erschweren. Ohne hier weiter auf die Migrations- und Integrationsproblematik eingehen zu wollen, ist es wichtig festzustellen, dass einerseits die begrenzte Integrationskapazität einer Region, andererseits die Migrationswilligkeit von Personen (bspw. aus eng verwandten Regionen und damit mit geringen Kulturunterschieden) die realen Möglichkeiten beschränken, quantitative oder auch qualitative Arbeitskräftelücken zu füllen. Die Herstellung eines integrierten europäischen Arbeitsmarktes und die Förderung der Mobilität innerhalb der Union spielen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle und können auch Anbetracht der unterschiedlichen Wirtschaftsentwicklung in den Mitgliedsstaaten dazu beitragen, Ungleichgewichte auf dem Arbeitsmarkt auszugleichen.

Cedefop's mittelfristige Schätzungen des Qualifikationsbedarfs bestätigen die Hypothese der steigenden Nachfrage an hoch qualifizierten Arbeitskräften. Eckpunkte der Prognose sprechen auch von einem stagnierenden oder langsamer steigenden Bedarf nach mittleren Qualifikationsniveaus und einem rückläufigen Bedarf nach niederen Qualifikationsniveaus. Auf der Angebotsseite steht andererseits eine hohe Zahl niedrig qualifizierter Menschen. Diese Schätzung beruht auf einem ausbildungsbasierten Begriff von Qualifikationsniveaus. Aus anderen, zumeist arbeitsmarktorientierten, sektoralen Studien ergeben sich zum Teil scheinbar widersprüchliche Schlussfolgerungen, insbesondere die so genannte Polarisierungshypothese, die von einem steigenden Bedarf nach höchst- und niedrigst qualifizierten ArbeitnehmerInnen ausgeht. Der scheinbare Widerspruch ist in erster Linie eine Folge unterschiedlicher Terminologien und unterstreicht die Notwendigkeit, zu einer gemeinsamen Sprache (Erziehung/Berufsausbildung und Arbeitsmarkt) zu finden. Dann gibt es durchaus unterschiedliche Situationen in einzelnen Branchen. Die im Kern unbestrittene Hypothese, dass von steigenden Qualifikationsbedürfnissen auszugehen ist, ist vielleicht auch im Lichte des Hayekschen Aphorismus zu sehen, dass die Unterschiede zwischen den gebildetsten Personen verschiedener Epochen größer sind, als zwischen den Best- und Schlechtestgebildeten derselben Periode.

Bedarfsstrukturen und damit auch Lebenszyklen von Qualifikationsprofilen haben sich in den letzten 100 Jahren mit zunehmender Geschwindigkeit verändert. Kürzer werdende Innovationszyklen beschleunigen Veränderungen von Arbeitsprozessen, ermöglichen die Produktion neuer Güter und Dienstleistungen und verändern die Prozesse in nahezu allen Lebensbereichen. Hinzu gekommen sind die Herausforderungen, die sich aus der Umweltproblematik und der veränderten Altersstruktur

ergeben, wobei letzteres zumindest in all jenen Ländern gilt, in denen die durchschnittliche Lebenserwartung (drastisch) zugenommen hat.

Inwieweit Globalisierung ein anderer »driver« solcher Veränderungen oder ein Symptom dieser Veränderungen ist, erscheint mir weniger klar. Für eine zunehmende Zahl von Beschäftigten erfordert dies Anpassungen und Veränderungen von Qualifikationen und möglicherweise auch Verhaltensweisen sowie Erwerb neuer Kompetenzen in einem Ausmaß, das durch das ständige Learning by Doing nicht mehr gewährleistet ist; insbesondere dann, wenn man in ein Umfeld gerät, das diese Entwicklungsprozesse nicht in vollem Ausmaß mitmacht wie z.B. Perioden längerer Arbeitslosigkeit oder Beschäftigung in einem wenig innovativen Unternehmen. Nur wenn Bedarfsänderungen frühzeitig erkannt werden, sind systematische Gegenstrategien und Anpassungen des Berufsaus- und Weiterbildungsbereichs möglich, die umso wichtiger sind, als diese Entwicklungen nicht betriebsgebunden, sondern überbetrieblich sind.

Als Schlussfolgerung aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich eine andere Hypothese: Die Ungleichgewichte aufgrund von Missverhältnissen zwischen den Qualifikationsprofilen der vorhandenen Arbeitskräfte und den nachgefragten, benötigten Qualifikationsprofilen sind bedeutender als der Arbeitskräftemangel. Diese Missverhältnisse sind nur bedingt eine Folge von demografischen Entwicklungen. Eine detaillierte Analyse von »Mismatch« und seinen verschiedenen Ausprägungen ist in einer vor kurzem erschienenen Cedefop-Publikation enthalten.¹ An dieser Stelle sei nur auf zwei Phänomene kurz eingegangen. Erstens, bei einem erwiesenen Trend zu längerer Ausbildung und steigendem Anteil akademisch Gebildeter könnte v.a. der Berufsnachwuchs verstärkt vom Phänomen der Überqualifizierung betroffen sein. Das Gegenargument ist üblicherweise, dass Arbeitslosenraten höher Gebildeter nachweislich und regelmäßig unter den Arbeitslosenraten niedriger Qualifizierter liegen. Dies könnte aber irreführend sein, wenn man gleichzeitig die so genannte Verdrängungshypothese berücksichtigt. Die Verdrängungshypothese besagt, dass höher Qualifizierte im Wettbewerb um Arbeitsstellen, und zwar auch dann, wenn diese Arbeitsstellen eigentlich nur ein niedrigeres Qualifikationsprofil erfordern, niedriger Qualifizierten vorgezogen werden und so diese aus diesen Stellen »verdrängen«. Meiner Meinung nach ist diese Frage theoretisch und argumentativ nicht befriedigend beantwortbar, weil konzeptionell eine Reihe verschiedener

1 Cedefop (2010): The skill matching challenge – analysing skill mismatch and policy implications. Luxembourg, Publication Office of the European Union.

und inhaltlich widersprüchlicher Szenarien plausibel erscheinen und zu wenige empirische Daten dazu vorliegen. Überqualifizierung und Verdrängung sind aber auch deshalb von Bedeutung, weil im Umkehrschluss das durchschnittliche Qualifikationsprofil vielfach als Indikator des Qualifikationsbedarfs herangezogen wird, was, vorausgesetzt die eingangs genannten Phänomene sind quantitativ signifikant, zu falschen Interpretationen und Schlussfolgerungen führen kann. Das zweite Phänomen, das hier angesprochen werden soll, ist die wirtschaftliche und physische Obsolvenz von Qualifikationen. Unter wirtschaftlicher Obsolvenz sind Ergebnisse von Entwicklungen zu verstehen, aufgrund derer Fertigkeiten oder Qualifikationen nicht mehr oder in deutlich geringerem Ausmaß benötigt werden. Ein gutes Beispiel sind hierbei die technischen Entwicklungen im grafischen Gewerbe, die in den Jahren nach 1980 dazu geführt haben, dass ganze Berufsgruppen (Setzer, etc.) überflüssig wurden. In diesem Fall ist die demografische Entwicklung von Bedeutung, wenn man davon ausgeht, dass mit zunehmend längerem Berufsleben die Chance, von diesem Phänomen betroffen zu sein, steigt. Wichtiger ist hier allerdings die Verkürzung von Innovationszyklen. Die physische Obsolvenz steht demgegenüber in einem direkten Bezug zum steigenden Durchschnittsalter der Beschäftigten. Sie bezeichnet abnehmende Leistungs- und Lernfähigkeit, sei es als Folge des Älterwerdens oder aber auch als Folge von Abnutzungserscheinungen und Erschöpfung. In erster Linie wirft dies Fragen für die Arbeitsorganisation und von Karriereverläufen auf. Die Problematik ist je nach Berufen aber auch je nach individueller Leistungsfähigkeit unterschiedlich und daher kaum in einem generellen Ansatz lösbar. Weil dieses Phänomen aber gleichzeitig mit der Verringerung des Berufsnachwuchses wirksam wird, stellt sich auch die Frage nach einer anderen Form von Arbeitsteilung zwischen den verschiedenen Altersgruppen. Nur unter der Voraussetzung, dass Lösungsansätze für diese Herausforderungen gefunden werden können, kann letztendlich das Potenzial eines im wesentlichen gleich bleibenden, aber durchschnittlich älteren Arbeitskräfteangebots genutzt werden und damit einer allfälligen Angebotslücke wegen eines sinkenden Berufsnachwuchs entgegengewirkt werden.

In all den bisherigen Überlegungen wurde von einem mehr oder weniger ausgeglichenen Arbeitsmarkt ausgegangen. Tatsächlich aber stehen viele EU-Mitgliedsstaaten, nicht zuletzt verschärft durch die Wirtschaftskrise, heute vor hohen Arbeitslosenraten, wobei alarmierend hohe Jugendarbeitslosenraten sowohl indizieren, dass bereits in dieser Phase Ungleichgewichte zwischen vorhandenen und nachgefragten Qualifikationsprofilen bestehen als auch eine insgesamt schwache Nachfrage. Die Schlussfolgerungen, die sich aus den Überlegungen für die Berufsaus-

und Weiterbildung ergeben, sind zum Teil offensichtlich. Eine raschere Anpassung von Ausbildungsprofilen an den sich ändernden Qualifikationsbedarf erfordert eine engere Zusammenarbeit mit der Wirtschaft. Die hohe Bedeutung, die die Frage der Abschätzung zukünftiger »skills needs« in der politischen Diskussion bekommen hat, spiegelt dies wider. Gleichzeitig müssen sich die Systeme der Berufsausbildung auf niedrigere Zahlen von Auszubildenden einstellen. Dies kann konkret nur auf regionaler Ebene umgesetzt werden. Kritische Punkte betreffen hierbei v.a. auch die Frage der Beschäftigung (und Weiterbildung) von LehrerInnen und AusbilderInnen. Unklar ist auf Grundlage der oben genannten Überlegungen, ob und wann tatsächlich eine stärkere Nachfrage des Arbeitsmarktes für BerufsanfängerInnen spürbar werden wird und ob ein solcher Sog Einfluss auf die Ausbildungsdauer im Sinne einer tendenziellen Verkürzung ausüben wird.

Von entscheidender Bedeutung ist aber die Frage einer systematischen Weiterbildung und der Ausbildung von Erwachsenen. Wenngleich in diesem Zusammenhang eine enge Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Ausbildungsinstitutionen notwendig ist, muss auch ein systematischer überbetrieblicher Ansatz gefunden werden. Insbesondere wo es um Umschulungen und Höherqualifizierungen geht, ist eine Einbindung bestehender Ausbildungsinstitutionen nahe liegend. Eine solche Einbindung ist heute noch vielfach schwierig, weil die Institutionen nicht über die notwendige Expertise verfügen. Erwachsenenbildung verlangt nach einer anderen Pädagogik, anderer Unterrichtsorganisation und möglicherweise einem modulartigen Angebot, das den unterschiedlichen Voraussetzungen der Auszubildenden besser gerecht wird. Erwachsenenbildung und Berufweiterbildung, die flächendeckend umgesetzt werden, erfordern auch entsprechende Voraussetzungen in der Arbeitsorganisation, den Berufslaufbahnen und unter Umständen in den Lebensentwürfen, die heute erst ansatzweise und in Ausnahmefällen möglich sind.

Wenn wir demografische Entwicklungen angesprochen haben, haben wir uns in erster Linie mit den Veränderungen der Altersstrukturen beschäftigt und am Rande mit der Tendenz zu einer höheren Aktivitätsrate von Frauen und älteren Personen. Damit in Zusammenhang stehen gesellschaftliche Phänomene wie sinkende Familiengrößen, zunehmende Zahl von Einpersonenhaushalten, hohe Scheidungsraten etc. Über die Fragen des Arbeitsmarktes und der Berufsaus- und Weiterbildung hinaus manifestieren sich in diesen Phänomenen fundamentale gesellschaftliche Entwicklungen, die in ihrer Bedeutung für die politische und wirtschaftliche Entwicklung kaum überschätzt werden können.

Qualifikationen der Zukunft: Herausforderungen für einen Arbeitsmarkt im Wandel

JULIA BOCK-SCHAPPELWEIN¹

Die Industriestaaten stehen angesichts fortschreitender Globalisierung, beschleunigten technischen Fortschritts, Deregulierung, steigenden Wettbewerbsdrucks und der demografischen Entwicklung vor einem tief greifenden Wandel im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gefüge: Für Produkte und Dienstleistungen werden neue Märkte im In- und Ausland erschlossen, andererseits gehen nicht-wettbewerbsfähige Wirtschaftsbereiche verloren. Parallel dazu vollziehen sich einschneidende Veränderungen am Arbeitsmarkt: Arbeitsplätze in traditionellen Industrien werden infolge des Strukturwandels abgebaut oder in Niedriglohnländer verlagert, Arbeitsabläufe und Arbeitsstrukturen werden an die neuen Rahmenbedingungen angepasst und neue Beschäftigungsformen werden eingesetzt. Für Arbeitskräfte wird es daher unerlässlich, ihre Qualifikationen an die neuen Gegebenheiten anzupassen und Lernen im Lebenszyklus ist damit unumgänglich. Neben den strukturellen Veränderungen sorgt die demografische Entwicklung überdies dafür, dass auf betrieblicher Ebene dem zunehmenden Alter der Arbeitskräfte Rechnung zu tragen ist, bspw. durch die Einführung bzw. Forcierung von altersgerechten Arbeitszeitmodellen, Arbeitsstrukturen, Arbeitssystemen oder entsprechender Arbeitsplatzgestaltung.

Als Folge des wirtschaftlichen Wandels wird es zu einer fortschreitenden Veränderung in der Nachfrage nach Arbeitskräften kommen, die

1 Die Autorin dankt Ulrike Huemer für wertvolle Anmerkungen und Hinweise.

je nach Branchen, Berufen und Regionen sehr unterschiedlich ausfallen wird. Traditionelle Beschäftigungsbereiche, die durch eine Globalisierung der Produktion oder infolge technologischen Fortschritts verloren gehen, werden durch innovative oder stärker dienstleistungsorientierte Beschäftigungsfelder ersetzt werden (vgl. Bock-Schappelwein/Huemer 2005). Konkret wird mit Beschäftigungseinbußen in der Land- und Forstwirtschaft sowie in Teilbereichen des produzierenden Bereiches gerechnet, denen Beschäftigungsausweitungen hauptsächlich im Dienstleistungssektor gegenüberstehen werden. Innerhalb des Dienstleistungssektors werden besonders der Gesundheits- und Pflegesektor, aber auch die unternehmensnahen und persönlichen Dienstleistungen beschäftigungsexpansiv wirken. Hinzu kommen Beschäftigungsverlagerungen aus dem produzierenden Sektor in den Dienstleistungsbereich als Folge von Ausgliederungen von Unternehmensteilen und Betriebsfunktionen.

Mit der Veränderung der Branchenstruktur werden künftig andere berufliche Qualifikationen gefragt sein als in der Vergangenheit, da im Dienstleistungssektor andere Qualifikationen und Tätigkeiten nötig sein werden als im produzierenden Bereich. Zudem werden die Anforderungsprofile der Unternehmen durch die Verwendung neuer Technologien, kürzere Produktzyklen, kompliziertere technologische Herstellungsverfahren oder Kundenkontakte umfassender bzw. spezialisierter. Galiläer (2006) verdeutlicht dies am Beispiel von Hilfsarbeitertätigkeiten. Er verweist darauf, dass sich diese Tätigkeiten häufig nicht mehr nur hauptsächlich auf ein reines Ausführen von Arbeitsanweisungen und auf die Verrichtung manueller Tätigkeiten reduzieren lassen, da für manche dieser Tätigkeiten auch soziale Kompetenzen, selbstständiges Entscheiden, Belastbarkeit, Kommunikation sowie zeitliche und regionale Flexibilität zunehmend an Bedeutung gewinnen. Darüber hinaus werden allgemeine oder berufsübergreifende Kompetenzen oder Mehrfachqualifikationen voraussichtlich zunehmend an Bedeutung gewinnen (s. Krueger/Kumar 2002, Malamud/Pop-Eleches 2008). Sie sollen die rein beruflichen Fähigkeiten ergänzen und neben Erfahrungswissen und Routine helfen, rascher auf notwendige Anpassungen infolge des technologischen Wandels reagieren zu können. Außerdem können allgemeine Qualifikationen einen Arbeitsplatzwechsel begünstigen, da diese Qualifikationen nicht so sehr auf rein firmen- oder berufsspezifische Fähigkeiten aufbauen und damit die Transferierbarkeit der Qualifikationen zwischen Unternehmen besser gewährleisten können.² Arbeitskräfte stehen damit

2 Die große Herausforderung nach Acemoglu/Pischke (1999) besteht darin, eine optimale Kombination aus allgemeiner und beruflicher Ausbildung zu finden (nach Malamud/Pop-Eleches 2008).

vor der Herausforderung, v.a. wenn der zeitliche Abstand zur Erstausbildung größer wird, die Qualifikationsanforderungen der Unternehmen auch künftig zu erfüllen, insbesondere dann, wenn sie im Laufe des Erwerbszyklus besonders stark von technologisch induziertem Verlust von Fähigkeiten betroffen sind (OECD 2004) und sie Erfahrungswissen und Routine nur unzureichend zwischen Unternehmen transferieren können.³

In diesem Umfeld kontinuierlicher technologischer Veränderungen wird der Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitskräfte – gerade vor dem Hintergrund der demografischen Alterung der Erwerbsbevölkerung – zunehmend ein Thema gemeinsamer Anstrengungen in der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Bildungs-, Gesundheits- und Sozialpolitik. Daher setzt sich der vorliegende Beitrag zum Ziel, die Herausforderungen, die durch den Wandel im wirtschaftlichen Gefüge und der demografischen Entwicklung künftig auf das Aus- und Weiterbildungssystem, die Arbeitskräfte und die Unternehmen zukommen werden, kurz zu skizzieren und anzudeuten, welche Rahmenbedingungen künftig notwendig sein werden, um diesen Herausforderungen begegnen zu können.

Welchen Beitrag können das Erst- und Weiterbildungssystem zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit leisten?

Ein hoher Bildungsstand der Bevölkerung und eine hohe Qualität des Bildungssystems sind wichtige Voraussetzungen für wirtschaftliche Erfolge und für die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes. Gleichzeitig helfen Aus- und Weiterbildung, die Herausforderungen, die aus dem Strukturwandel, den steigenden Qualifikationsanforderungen und der demografischen Alterung resultieren, zu bewältigen. Die Ausgestaltung, Organisation, Qualität und die Zugangs- und Teilnahmeoptionen des Aus- und Weiterbildungssystems bilden somit – gemeinsam mit Maßnahmen der Gesundheits- und Arbeitsmarktpolitik und Maßnahmen auf betrieblicher Ebene zur Arbeitsorganisation – eine entscheidende Weichenstellung für die längerfristige Arbeitsmarktintegration von Arbeitskräften.

Angesichts dieses Stellenwertes von Aus- und Weiterbildung dürfen das Aus- und Weiterbildungssystem nicht losgelöst voneinander agieren. Vielmehr bedarf es des Zusammenspiels beider Systeme in einem abgestimmten und verschränkten Qualifikationssystem – entsprechend der OECD (2007): »If there is a link between qualifications systems and lifelong learning, the ultimate goal is a qualification system that provides

3 Außerdem sind Arbeitskräfte gefordert, physische Fähigkeiten wie bspw. Kraft, Ausdauer oder Schnelligkeit auch mit zunehmendem Alter zu erhalten.

high-quality recognition of learning« – beginnend mit einem vorschulischen Bereich und daran anschließender Erstausbildung, die Basisqualifikationen und einen hohen Stellenwert von Lernen in den weiteren Lern-, Arbeits- und Lebensphasen vermitteln (OECD 2007). Auf Basis dieser Lerninhalte kann die Erstausbildung auf den Einstieg in den Arbeitsmarkt vorbereiten und die Weichenstellungen zur weiterführenden Aus- und Weiterbildung legen.

Die Erwerbs- und Lebensphasen im Anschluss an die Erstausbildung liegen danach im Wirkungsbereich der weiterführenden allgemeinen oder beruflichen Aus- und Weiterbildung.⁴ Dieser Teil des Bildungssystems ist damit für einen weitaus größeren Lebensabschnitt verantwortlich und baut auf den Kompetenzen und Fähigkeiten auf, die im Erstausbildungssystem erworben worden sind, und orientiert sich – gegebenenfalls – an bereits erworbenem Erfahrungswissen mit dem Ziel, die Kompetenzen der Bevölkerung zu erweitern und an die steigenden Qualifikationsanforderungen der Unternehmen anzupassen. Allerdings zeigen sich unterschiedliche Teilhabechancen, Interessenlagen sowie Zugangs- und Teilnahmestrukturen an Weiterbildung für bestimmte Zielgruppen. Für eine Stärkung der Bedeutung der Weiterbildung sind daher zielgruppenspezifische Zugangs- und Teilnahme- sowie Finanzierungsstrukturen notwendig (Bock-Schappelwein et al. 2006), die in einem Umfeld sich schnell ändernder wirtschaftlicher Rahmenbedingungen eine effiziente, qualitätsvolle und kontinuierliche Höherqualifizierung unabhängig von Alter oder Ausbildungsniveau ermöglichen.

Bassanini et al. (2005) unterstreichen die Bedeutung von betrieblicher Weiterbildung für ältere Arbeitskräfte, insbesondere wenn ihre erlernten, schulischen Fähigkeiten am Arbeitsmarkt bereits stark an Wert verloren haben, und darüber hinaus für gering qualifizierte Arbeitskräfte, um soziale Ausgrenzung, insbesondere infolge von Arbeitslosigkeit, zu verhindern. Allerdings führen sie gleichzeitig an, dass in den europäischen Staaten die berufliche Weiterbildungshäufigkeit mit dem Bildungsniveau und der Skill-Intensität von Berufen steigt und mit zunehmendem Alter deutlich abnimmt bzw. in großen und innovativen Unternehmen häufiger stattfindet als in kleinen oder nicht-innovativen Betrieben. Sie betonen zudem, dass je geringer die Weiterbildungsneigung mit zunehmendem Alter ausfällt, desto stärker auch die Beschäftigungsneigung im Alter abnimmt. Außerdem verweisen sie darauf, dass Frauen tendenziell öfters an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen als Männer,

4 Die berufliche Weiterbildung umfasst die Bereiche betriebliche Weiterbildung, individuelle berufliche Weiterbildung und Weiterbildung für arbeitslose Personen.

allerdings häufiger auf eigene Kosten, und weniger betriebliche Weiterbildung als Männer in jungen Jahren, auch aufgrund von Karriereunterbrechungen, zu erhalten scheinen. Obendrein nehmen befristet beschäftigte Arbeitskräfte, zumindest im Vereinigten Königreich, Dänemark, Finnland und Österreich, weniger oft an beruflicher Weiterbildung teil, ebenso wie von der OECD (2001) angeführt, Teilzeitbeschäftigte und nach Hersch (1995), formal überqualifizierte Arbeitskräfte. Siebern-Thomas (2005) zufolge begünstigt der Zugang zu Weiterbildung auch die Arbeitszufriedenheit, während Arbeitsunzufriedenheit ein frühes Ausscheiden aus dem Arbeitsmarkt – und damit eine geringere Arbeitsmarktintegration von älteren Arbeitskräften – verstärken kann (s. Rubb 2009).

Weiterbildungsneigung von Alter und erreichtem Bildungsstand entkoppeln

Der Befund, dass Weiterbildung stark vom individuellen Alter und Bildungsstand abhängig ist, bestätigt sich auch für Österreich. Gerade für ältere und gering qualifizierte Personen, die die Herausforderungen am Arbeitsmarkt überaus deutlich spüren, erscheint Aus- und Weiterbildung verhältnismäßig wenig relevant.

Daten der Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung zufolge lag in Österreich die durchschnittliche Aus- und Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren⁵ im Jahr 2008 bei 13,2% (Männer: 12,2%, Frauen: 14,2%). Allerdings nahmen nur 4,1% der gering qualifizierten Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen teil – mit kaum nennenswerten geschlechtsspezifischen Unterschieden (Männer: 4,2%, Frauen: 4,1%). Im Vergleich dazu bildeten sich mit 29,7% hoch qualifizierte Personen mehr als doppelt so häufig weiter, wobei sich hoch qualifizierte Frauen mit einer Weiterbildungsquote von 33,5% zahlreicher weiterbildeten als Männer mit 25,5%. Insgesamt ist diesen Daten zufolge Weiterbildung für Männer tendenziell weniger bedeutend als für Frauen, obschon sich Erstere, wenn sie sich weiterbilden, öfters vorwiegend beruflich weiterbilden. Dies trifft insbesondere bei Hochqualifizierten und bei Personen im Haupterwerbsalter zwischen 40 und 49 Jahren zu. Außerdem verliert Weiterbildung nach Eintritt in den Arbeitsmarkt mit zunehmendem Alter und Dauer der Arbeitsmarktintegration schnell an Bedeutung. Ab 40 Jahren ist die Weiterbildungsbeteiligung der Männer bereits nur noch

5 Ohne Personen, die aufgrund von Ferien den Schul-/Hochschulbesuch unterbrechen.

unterdurchschnittlich stark ausgeprägt. Bei Frauen tritt dies trotz früherem Ausscheiden aus dem Arbeitsmarkt aber aufgrund auftretender, fertilitätsbedingter Karriereunterbrechung und höherer privater Weiterbildungsneigung fünf Jahre später auf. Ab 50 Jahren liegt die Weiterbildungsbeteiligung der Männer nur noch bei unter 10%, bei Frauen abermals fünf Jahre später.

Die Dringlichkeit der Bedeutung einer stärkeren Einbindung älterer Arbeitskräfte sowohl in allgemeine als auch in berufliche und betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen, wird mit den Daten von Statistik Austria zur aktuellen Bevölkerungsvorausschätzung⁶ für Österreich unterstrichen. Bereits in zwei Jahren, im Jahr 2012, wird es erstmals mehr Personen im Alter zwischen 45 und 64 Jahren als im Haupterwerbsalter zwischen 25 und 44 Jahren in Österreich geben, da die geburtenstarken Jahrgänge der frühen sechziger Jahre, die so genannte Babyboomgeneration, ab diesem Zeitpunkt verstärkt in die Altersgruppe der über 45-Jährigen übertreten werden. In diesem Jahr wird sich die Zahl der 45- bis 64-jährigen Personen in Österreich voraussichtlich auf 2,377.428 belaufen und mit 41,5% der gesamten Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zwischen 15 und 64 Jahren in Österreich die Personengruppe der 25- bis 44-Jährigen um +0,8 Prozentpunkte übertreffen.⁷

Bis zum Jahr 2020 wird die Bevölkerungsgruppe der 45- bis 64-Jährigen noch weiter auf 2,541.618 oder 43,9% der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zwischen 15 und 64 Jahren anwachsen. Im darauf folgenden Jahr 2021 wird die Babyboomgeneration dann dazu beitragen, dass sich innerhalb der Gruppe der älteren Arbeitskräfte der Schwerpunkt in die Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen verlagert und es mit 1,277.391 oder 22,1% erstmals mehr 55- bis 64-jährige Personen als 45- bis 54-Jährige (1,256.659 oder 21,7%) in Österreich geben wird. Dieser Anteil sollte bis 2026 noch weiter auf 23% zunehmen und sich daran anschließend wieder etwas abflachen. Erst ab dem Jahr 2032 sollten die durch die Babyboomgeneration ausgelösten Struktureffekte in der Bevölkerung wieder geringer werden. Entsprechend der Verschiebungen in der Altersstruktur wird das Durchschnittsalter der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zwischen 15 und 64 Jahren von derzeit 39,7 Jahren (2010) auf 41,1 Jahre im Jahr 2025 ansteigen.

Abgesehen von der Verschiebung der Altersstruktur wird es auch eine Verschiebung der Qualifikationsstruktur in Richtung höherer Ausbildungsebenen geben. CEDEFOP, das Europäische Zentrum für die För-

6 Hauptvariante

7 Die restlichen 17,8% entfallen auf Personen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren.

derung der Berufsbildung, erwartet in einer aktuellen Vorausschau zur künftigen Qualifikationsstrukturentwicklung in Österreich eine Zunahme hoch qualifizierter Personen unter der Bevölkerung im Alter von mindestens 15 Jahren von derzeit 14,3% (2007) auf 21,8% im Jahr 2020 (CEDEFOP 2009). In dieser Zeit wird auch der Anteil der Hochqualifizierten unter den älteren Arbeitskräften zunehmen, da die Geburtenjahrgänge der frühen sechziger Jahre bereits eine vergleichsweise höhere formale Qualifikationsstruktur aufweisen als die Jahrgänge zuvor. Sie zeichnen sich durch einen deutlich niedrigeren Anteil an gering qualifizierten Personen und mehr Personen mit mittleren Qualifikationen aus. Außerdem gibt es in diesen Altersjahrgängen bereits deutlich mehr höher qualifizierte Frauen. Dies sollte zwar die Arbeitsmarktintegration mit zunehmendem Alter begünstigen, allerdings erfordern die abnehmende Weiterbildungsneigung und die niedrige Arbeitsmarktintegration mit zunehmendem Alter doch einen erheblichen Handlungsbedarf.

Die Daten der Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung zur Arbeitsmarktintegration belegen die deutlich rückläufige Beschäftigungsneigung ab einem Alter von 55 Jahren.⁸ Insgesamt waren im Jahr 2008 72,1% der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zwischen 15 und 64 erwerbstätig⁹, Männer zu 78,5%, Frauen zu 65,8%. Nach den Haupterwerbsjahren (25 bis 44 Jahre) mit einer deutlich höheren Arbeitsmarktintegration im Ausmaß von 85,3% (Männer: 91,4%, Frauen: 79,3%) sank die Beschäftigungsneigung ab 55 Jahren deutlich. Der Beschäftigungsanteil bei Personen im Alter ab 55 Jahren belief sich auf nur noch 41% (Männer: 51,8%, Frauen: 30,8%) und war damit deutlich niedriger als die im Rahmen des Europäischen Rates von Stockholm im Jahr 2001 beschlossene Zielsetzung der Anhebung der Beschäftigungsquote der Männer und Frauen im Alter von 55 bis 64 Jahren auf 50% bis zum Jahr 2010.

Allerdings belegen die Daten auch eine deutlich höhere Beschäftigungsneigung unter hoch qualifizierten älteren Arbeitskräften. Sie übertrafen mit 61% (Männer: 67,1%, Frauen: 49,8%) die EU-Vorgaben von 50% deutlich. Ihre Beschäftigungsneigung war damit doppelt so hoch

8 Sie sind das Resultat einer Vielzahl von Faktoren, beginnend mit der Qualifikationsstruktur und Weiterbildungsneigung nach Alter, über institutionelle Rahmenbedingungen, insbesondere Invaliditäts- und Pensionsregelungen, sowie Senioritätsprinzip in der Entlohnung, Ausgestaltung von Übergangsarbeitsmärkten aus dem Arbeitsmarkt in die Pension, Bonus-Malus-System bis hin zu krankheitsbedingtem Fernbleiben bzw. Ausscheiden aus dem Arbeitsmarkt.

9 Einschließlich der Arbeitslosen waren im Jahr 2008 insgesamt 75% der österreichischen Bevölkerung zwischen 15 und 64 Jahren am österreichischen Arbeitsmarkt integriert.

wie unter gering qualifizierten Arbeitskräften mit 30,4% (Männer: 42,1%, Frauen: 24,6%) und deutlich höher als unter Personen mit mittleren Qualifikationen mit 40,7% (Männer: 49,7%, Frauen: 31,2%). Nichtsdestotrotz fällt die Arbeitsmarktintegration hoch qualifizierter Arbeitskräfte trotz des deutlichen Abstands zu den übrigen Ausbildungsebenen mit 61% im internationalen Vergleich dennoch niedrig aus. Daten des EU-Labour Force Survey (EU-LFS) zufolge war die Beschäftigungsquote für Personen zwischen 55 und 64 Jahren mit universitärer bzw. hochschulischer Ausbildung innerhalb der EU-15 nur in Belgien (52,4%), Frankreich (57,1%) und Griechenland (60,6%) niedriger als in Österreich mit 61% (2008). Spitzenreiter waren die nordischen Staaten: Schweden mit 81,6%, gefolgt von Dänemark mit 72,2% und Finnland mit 69,5% sowie Deutschland mit 68,6%. Außerdem wiesen Schweden, Finnland und Dänemark die höchsten Beschäftigungsquoten für hoch qualifizierte, ältere Frauen auf – 82,1% in Schweden, 68% in Finnland und 66,4% in Dänemark. Schweden und Finnland erzielten damit die geringsten geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Beschäftigungsneigung hoch qualifizierter älterer Arbeitskräfte.¹⁰ Die stärksten Unterschiede zwischen Männern und Frauen zeigten sich dagegen, auch bedingt durch institutionelle Rahmenbedingungen, in Griechenland, gefolgt von Belgien, Portugal und Italien mit beinahe 20 Prozentpunkten Unterschied. In Österreich betrug der Unterschied 17 Prozentpunkte. Außerdem war die Beschäftigungsneigung hoch qualifizierter älterer Frauen in Österreich mit unter 50% – so wie in Belgien (40,4%) und Griechenland (44,8%) – am niedrigsten innerhalb der EU-15.

In Schweden wird die traditionell hohe Beschäftigungsneigung älterer Arbeitskräfte – neben zahlreichen Maßnahmen zur Arbeitsmarktintegration älterer Arbeitskräfte und mit einem Recht auf Teilzeitarbeit – durch Weiterbildung gestärkt. Beispielsweise werden berufsbezogene Fortbildungen mittels Stipendien für Kurse, die für nachgefragte Berufe qualifizieren, gefördert (BA-ZAV 2006). Insgesamt erhalten in Schweden ältere Arbeitskräfte fast ebenso viel Weiterbildung wie jüngere Arbeitskräfte (GOA 2003). In Dänemark werden die Beschäftigungschancen älterer Arbeitskräfte neben Maßnahmen zur Gesundheitsprävention und zum betrieblichen Gesundheitsschutz, die einen längeren Verbleib im Beruf ermöglichen, ebenfalls mit zielgruppenspezifischen Weiterbildungsmaßnahmen gestärkt. Auch Finnland fördert eine gesündere Ar-

10 In Schweden war die Beschäftigungsquote der 50- bis 64-jährigen hoch qualifizierten Frauen mit 85,5% sogar um 0,7 Prozentpunkte höher als die Beschäftigungsquote gleichaltriger Männer.

beitsplatzgestaltung, die Arbeitsfähigkeit und darüber hinaus die Einstellung und Fortbildung älterer Arbeitskräfte (BA-ZAV 2006).

Wie kann der wachsenden Herausforderung am Arbeitsmarkt begegnet werden?

Die Arbeitsmarktintegration der Arbeitskräfte kann daher nicht losgelöst von Maßnahmen, die einen längeren Verbleib im Erwerbsprozess fördern, und den Zugangs- und Teilnahmemöglichkeiten sowie Finanzierungsstrukturen im Rahmen weiterführender Aus- und Weiterbildung gesehen werden. Dafür bedarf es in einem Zusammenspiel aller relevanten Politikbereiche einer umfassenden, alle Altersgruppen und Ausbildungsebenen mit einbeziehenden Gesundheits- sowie Aus- und Weiterbildungsstrategie, damit die Beschäftigungsfähigkeit und die Karriereoptionen auch im Alter erhalten bleiben. Besonders zu berücksichtigen wäre das Zugangs- und Teilnahmeverhalten von Personengruppen, die bislang in der Weiterbildung unterrepräsentiert waren, wie älteren, gering qualifizierten und atypisch beschäftigten Personen, Randbelegschaften oder Belegschaften von Klein- und Mittelbetrieben. Außerdem ist eine Balance in der Finanzierung zwischen individueller Eigenverantwortung sowie betrieblichen und öffentlichen Interessen zu finden (vgl. Bock-Schappelwein et al. 2006).

Angebots- und nachfrageseitige Qualifikationsprognosen können zudem Anhaltspunkte dafür liefern, in welchen Berufen und Branchen künftig Arbeitskräfte mit einem bestimmten Ausbildungsniveau gebraucht und in welchen Ausbildungszweigen Lenkungsmaßnahmen notwendig sein werden, um potenziellen Engpässen am Arbeitsmarkt frühzeitig begegnen zu können. Die große Herausforderung besteht damit darin, Flexibilität im Bildungssystem zu gewährleisten und gegebenenfalls zu erzeugen bzw. zu erhöhen (Minne et al. 2008). Bildungseinrichtungen könnten so rechtzeitig, unter Berücksichtigung der Vorlaufzeiten im Aus- und Weiterbildungssystem, auf die sich ändernden Qualifikationsanforderungen an die Arbeitskräfte reagieren. Andererseits werden Strukturen benötigt, die den Zugang zu Informationen über die künftig benötigten Qualifikationen ermöglichen bzw. verbessern sowie Beratung und Orientierung bieten.

Es bedarf aber ebenso alternativer Konzepte zur Erfassung von Qualifikationen und Fertigkeiten, die die Kompetenzen und Fähigkeiten auch außerhalb des formalen Ausbildungsspektrums berücksichtigen und damit die Möglichkeit von beruflicher Mobilität oder Arbeitsplatzwechsel gewährleisten. Dies bedeutet, erworbenes Wissen, unabhängig davon, ob es im Rahmen des formalen Ausbildungsspektrums, am Ar-

beitsplatz, in der Freizeit, in der Familie, im Selbststudium oder in Weiterbildungseinrichtungen erworben wurde, sichtbar zu machen, zu dokumentieren und anzuerkennen. Gerade in Zeiten, in denen der »Lebensarbeitsplatz« ohne Arbeitgeberwechsel immer seltener wird, benötigen Arbeitskräfte die Möglichkeit, individuelles Erfahrungswissen, das zwar mit zunehmender Betriebszugehörigkeit dem Arbeitgeber vertraut ist, auch einem potenziellen neuen Arbeitgeber sichtbar machen zu können (OECD 2007). Der Blick auf die rein formalen Qualifikationen zur Erfassung der individuellen Kompetenzen greift zu kurz, da weder Erfahrungswissen noch Routine oder soziale Kompetenzen wie Teamgeist und Bereitschaft zum Lernen darin berücksichtigt werden.

Globalisierung der pädagogischen Provinz als Hinwendung zum konkreten, individuellen Menschen

PETER SCHLÖGL

»Es ist nicht das Arbeitsprodukt, sondern
einzig und allein der Mensch, um dessen
willen auf Viel-, wo nicht Allseitigkeit
der Ausbildung verzichtet wird.«

Theodor Litt

In nahezu allen rezenten bildungspolitischen Diskussionen, aber auch der Bildungspraxis, schwelt unaufhaltsam ein scheinbar nie konsequent ausverhandeltes Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung. Dies verwundert umso mehr, als für diese Frage aus bildungstheoretischer Sicht etwa durch Dewey, Kerschensteiner, Spranger, Litt oder Blankertz eigentlich – wenn auch auf unterschiedliche Weise – konsistente Antworten vorgelegt wurden. Neben globalen und institutionellen Hintergründen der berufspädagogischen Entwicklungen des 20sten Jahrhunderts war auch die deutschsprachige Berufspädagogik selbst einer innerdisziplinären Dynamik unterworfen. Klafki (1971: 351f.) hat in seiner Analyse der Entwicklungen der deutschen Erziehungswissenschaft (sic!) nach 1945 eine zunehmende Neuorientierung weg von einer Geistes- hin zur Sozialwissenschaft in erfahrungswissenschaftlichen und ideologiekritischen Ausprägungen konstatiert, was für die Teildisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in gleichem Ausmaß gültig und wirksam war. Das Verhältnis von allgemeiner und spezieller (oder beruflicher) Bildung und der Versuch der Versöhnung von Beruflichkeit und

Lebensbezogenheit im klassischen Bildungsbegriff in Form einer reformpädagogisch-geisteswissenschaftlichen Integration gelangten unter *Ideologieverdacht* und wurden zunehmend als restaurativ eingestuft. Dies, weil im Widerspruch zu den empirischen Erfahrungen im Beschäftigungssystem, das Modell eines Lebensberufs – oder in der Sprache Kerschensteiners eines allgemeinen oder sittlich-sozialen Berufs (1926: 43) – und eines handwerklich-statischen Berufsbegriffs, zugrunde gelegt wären. Ein Urteil, das Abel (1963) auf empirische Studien zu Berufsverläufen stützte. Er ging u.a. davon aus, dass Industrialisierung und Mobilität der bisherigen geisteswissenschaftlichen (Berufs-)Bildungstheorie den Boden entzogen hätten.

Aber es ist wohl genau der hypostasierte Dualismus zwischen Allgemeinem und Speziellem, der den schwelenden Konflikt erst am Leben oder auf Wienerisch *am Köcheln* hält. Dies sicherlich begründet aus Selbsterhaltungsrationalen gewisser Einrichtungstypen heraus, oder auch verständlich aus dem endemischen Charakter gewisser Diskurse (vgl. etwa die hinsichtlich Lokalkolorit getroffene Auswahl: Liessmann 2006, Schirlbauer 2005). Gewiss trägt auch dazu bei, dass die wissenschafts- und handlungstheoretische Reflexion der Berufsbildung sich in den 70er Jahren des 20sten Jahrhunderts scheinbar ermattet zur Ruhe begeben hat oder zumindest stiller geworden zu sein scheint. Der benannte Dualismus wird aber weiterhin als gesellschaftlich wirksames Phänomen wahrgenommen und benannt (vgl. etwa den Begriff des deutschen Bildungsschismas bei Baethge 2006).

Diesen Umstand gilt es aber aus zumindest zwei Gründen zu problematisieren. Dies erstens, weil im Zusammenhang mit der Ausrufung einer kommenden Wissensgesellschaft sowie einer zunehmend propagierten wissensbasierten Wirtschaft und dem darauf reagierenden Diskurs um den Bedarf und die Gelingensbedingungen lebenslangen Lernens, der Fragenkomplex vom Verhältnis zwischen Allgemeinem und Speziellem neuerlich virulent wird. Und zweitens – weniger anlassbezogen – scheint auch die Selbstbegründung der Berufsbildungsforschung als eigenständiges Forschungsfeld in Form berufsbildungstheoretischer Selbstvergewisserung erneut angezeigt, um nach der gewiss erforderlichen, aber einseitigen Intensivierung der empirischen Forschung seit den 70ern wieder zu einer Systematisierung und Konsolidierung zu gelangen und der Dominanz einzelner Bezugsdisziplinen gegenzusteuern.

Idyll und Utopia

Wir finden uns gegenwärtig gewiss fern von den idyllisch-idealistischen Vorstellungen eines Pierre Louis Moreau de Maupertuis, der sich Mitte

des 18. Jahrhunderts eine deutsche Stadt herbeiwünschte, in der alle ausschließlich Latein sprechen oder des Altphilologen Franz Passow, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts verlangte, dass zur Hebung des Bildungsniveaus alle deutschen BürgerInnen des antiken Griechisch mächtig sein sollten (Kerschensteiner 1910: 24). Jedoch ist in bildungspolitischen Diskussionen – etwa hinsichtlich Tertiarisierung, überfachlichem Wissen oder Fertigkeiten (in der Gestalt von Schlüsselqualifikationen, metakognitiven Strategien, Lernenlernen, Employability), Gleichwertigkeiten von beruflichen und akademischen Abschlüssen, Zuständigkeiten oder Verantwortlichkeiten unterschiedlicher Lernorte im Rahmen von alternierenden Bildungsprogrammen – erkennbar, dass das schon früher verhandelte Verhältnis von Allgemeinem und Beruflichem gesellschaftlich nicht breit akzeptiert oder nachhaltig in ein gemeinsames Bild gebracht werden konnte. Im Folgenden wird an Hand einer gewiss nur exemplarischen Auswahl von Themen gezeigt, welche Intension und Extension der Diskussion erforderlich scheint, um nicht hinter bereits erreichte Wissensbestände – allein schon der deutschsprachigen Diskussion – zurückzufallen. Ausgehend von einem nur vordergründig wesensfremden Beispiel der klassischen Literatur – oder genauer dessen Rezeption – soll dies skizzenhaft entfaltet werden. Denn ein anderes vermeintliches Utopion¹ gewann – vielleicht unerwartet und bis heute überraschend – im berufspädagogischen Diskurs an erheblicher Wirkkraft, nämlich die *Pädagogische Provinz* in Goethes Lebens- bzw. Spätroman Wilhelm Meisters Wanderjahre (EA 1821).

Die intelligible Rezeption fand nahezu ein Jahrhundert später, vielfach in Reaktion auf den Neuhumanismus statt, der in zeitlicher Nähe zu Goethes Werk weit wirksamere Konzepte etablierte. Ob dies an der vorsichtigen und impliziten Befundung Goethes lag, oder an der Klarheit und Entschlossenheit der Ansprüche der Reformbemühungen, etwa bei Humboldt, die zwar den Veränderungsbedarf aufgriffen, dies aber weniger auf analytischer Basis, als etwa das früh erkennende neue Verständnis von Individualität bei Goethe (Simmel 1913: 142ff.), kann an dieser Stelle nicht weiter verfolgt und entschieden werden, wäre aber jedenfalls eine reizvolle Fragestellung.

Wenngleich in der künstlerischen Ausgestaltung des literarischen Werks eine Idealisierung eintritt, täuscht eine ausschließlich als utopisch zu charakterisierende Wahrnehmung der in den Wanderjahren beschriebenen pädagogischen Provinz – die es unbestritten durch Bezug auf

1 Im Werk von Thomas More »Utopia« von 1516, das namensgebend für Utopie wurde, wird übrigens im Abschnitt »Of their Trades and Manner of Life« die Praxis von standesunabhängiger Berufswahl, die sich stark an den Fähigkeiten der Individuen ausrichtet, beschrieben.

Fichtes deutsche Nationalerziehung insbesondere in der zehnten Rede an die deutsche Nation (EA 1808) darin auch gibt – jedoch darüber hinweg, dass diese nachweislich in Auseinandersetzung mit innovativer Erziehungspraxis zu Goethes Lebzeit stand. So zeigten Jungmann (1907) und Muthesius (1908) für die Fellenbergschen Anstalten in Hofwil im Kanton Bern, dass es Korrespondenz zwischen Goethe und Fellenberg gab und sogar von einem Vor-Ort-Besuch Rehbeins in diesem Institut, das in nicht spannungsfreier Auseinandersetzung mit Pestalozzi entwickelt und betrieben wurde und als Lehr- und Erziehungsanstalt in einen landwirtschaftlichen Musterbetrieb eingebettet war, wird berichtet. In den Diskussionen des deutschsprachigen Raums gewannen aber andere Strömungen das Übergewicht.

Wider den Bildungslärm: Stimmen der Klassiker

Die gesellschaftliche Wertigkeit von beruflicher und so genannter allgemeiner Bildung war damals und ist heute nicht ausgewogen. »Es ist und bleibt einer der großen pädagogischen Irrtümer unserer vom Bildungslärm erfüllten Gegenwart, dass sie die beruflich gerichteten Schulen gegenüber den allgemein gerichteten als an sich minderwertige Schulen ansieht« schreibt Kerschensteiner in seiner *Theorie der Bildung* (1926: 40). Manifest wird dies bis heute beispielhaft in monetären Dimensionen, konkret dem Einkommenssystem, ebenso wie in der Definitionsmacht, was *Bildung* sei oder, welche Wissensbestände als ausreichend angesehen werden, um etwa den Zugang zu höheren Verwaltungsaufgaben oder Hochschulen zu begründen.

Schon ganz zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat Kerschensteiner auf den Reformbedarf des Verständnisses des Bildungsbegriffs hingewiesen. Sachlich, aber deswegen nicht weniger spitzzüngig, führt er die *modernen Herbartianer* und die *ehrfürchtigen Pestalozzianer* vor, die im so genannten Anschauungsunterricht ihre »Schüler [...] an der deutschen Grammatik jahraus jahrein die sonderbarsten Turnübungen machen ließen« (1910: 24). Unter expliziter Bezugnahme auf Goethe, insbesondere auf die Wanderjahre, spricht er die bildende Kraft der Beschränkung, der Arbeit und des Handwerks aus, bekräftigt dies in seinem systematischen Werk noch und setzt sich mit der Kritik Sprangers auseinander, der zu Recht auf die Einschränkung der subjektiven *vocatio* durch arbeitsteilige Berufe einer gegebenen Gemeinschaft hinwies (1926: 190f.). Durch die von ihm eingeforderte strikte Individuenbezogenheit von *Bildung*, die jeweils eine »persönliche, eigenartige Formung« (ebd.: 35) aufweisen muss, bestreitet er grundsätzlich die Sinnhaftigkeit, von *Allgemeinbildung* zu sprechen, die ein über Bildungsideale vermitteltes System von

Bildungsgütern und Einstellungs- und Leistungsfähigkeiten darstellt und damit einen eigenständigen Bestand im Bildungsprozess zu bezeichnen vorgibt (ebd.). Denn es lässt sich *Allgemeinbildung* für ihn in der Gestaltung von didaktisierten Lernprozessen (Bildungsverfahren) nicht diskret, losgelöst figurieren.

Genau die hohe Sensibilität Goethes hinsichtlich der Wahrnehmung des Übergangs der relativ statischen bürgerlichen Gesellschaft in ihre frühindustrielle Form mit ihren arbeitsteiligen Lebensformen ist es in Folge auch, die Litt als positiv herausarbeitet (Litt 1955: 43f.). Denn nicht ein Abgehen von *allgemeiner Bildung* wird seitens Goethe aus seiner Sicht propagiert, sondern geradewegs deren Verneinung: »Narrenposen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu« ist bei Goethe ebenso zu lesen, wie »Eines recht wissen und ausüben können gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen«. Die Erprobung und Selbstkenntnis der Zöglinge, wie Wilhelm Meisters Sohn einer ist, wird dort durch bewusst inszenierte *spezielle Bildung* in landwirtschaftlicher Tätigkeit, Handwerk, Sprachen sowie ausgewählter Kunst befördert.

Von berufsmäßiger Ausübung wird – so muss man der Vollständigkeit halber festhalten – jedoch in der pädagogischen Provinz nicht gesprochen. Litt erkennt darin aber unmissverständlich eine Hinwendung zum konkreten, individuellen Menschen als Motiv der Begrenzung und Beschränkung. Nicht die *Zurichtung* oder *Verzweckung* für eine zunehmend von »Technik diktierten Arbeitsordnung« (ebd.: 46) wäre anzuprangern, sondern es ist einzig und allein der Mensch, »um dessen willen auf Viel-, wo nicht Allseitigkeit der Ausbildung verzichtet wird« (ebd.: 49). Wenngleich er die Gefahr sieht, dass *falsch verstandene* Ausbildung den Menschen zum »bloßen Sach-Walter auszutrocknen« (Litt 1957: 92) im Stande ist. Er mahnt, »die Humanisierung recht eigentlich in das Herz der sachlich-fachlichen Schulung vorzutragen, nicht aber in ein Jenseits dieser Schulung zu verbannen« (ebd.). Das *Humane* ausgewiesenen Fächern oder Fächergruppen als ihren besonderen Stoff zu überweisen, verfestigt nur den zu überwindenden *Dualismus* und verleitet den »fachlich orientierten Unterrichtsbetrieb« (ebd.: 93), sich von dem Auftrag einer durchgängigen und anhaltenden Humanisierung entlastet zu fühlen und einer *Allgemeinbildung* äußerlich neben- oder nachgeordnet zu sein.

Dieser Perspektivwechsel hin zur individuellen Entwicklung als sinnstiftende Subjektivierung findet sich auch in formalen Fassungen des (Berufs-)Bildungsbegriffs, so etwa bei Blankertz, wieder. Dort jedoch nicht als Kontrapunkt, sondern als ein Derivat neuhumanistischer Konzeption, gleichsam in der Transformation von Humboldts »Jede Beschäftigung vermag den Menschen zu adeln, ihm eine bestimmte, seiner

würdige Gestalt zu geben« (Humboldt 1792/1852: 22). Nämlich dahingehend, dass Bildung nie an konkrete materiale Inhalte oder Formen der Arbeitsorganisation gebunden sein könne (Kutscha 2009: 32). Blankertz entkleidet in der Formalisierung diesen Gedanken dem kanonischen Denken und der starken Fixierung auf den griechischen Menschen als Idealtypus, die speziell in den späteren Arbeiten Humboldts solche Bedeutung gewonnen hatten. *Bildung im Medium des Berufs*, das so oft Blankertz zugeschrieben wird (ebd.), gilt als diesbezüglicher Slogan, der doch die Nachgängigkeit von spezieller Bildung gegenüber »gewisse[n] Kenntnisse[n], die allgemein sein müssen und mehr noch gewisse[r] Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf« (Humboldt 1809/1964: 218) relativiert, jedoch ohne die Sprangersche Stufen- oder Phasenkonzeption gänzlich aufzulösen.

Abstrakter verhandelt Nohl die Möglichkeit einer allgemeinen Bildungstheorie, die alle geschichtlich realisierten Formen umfasst. Wesentlich weist er darauf hin, dass die konkrete Erziehungswirklichkeit zwischen Zögling und Erzieher (wir würden heute Lernende und Lehrende sagen) allein unter Bezugnahme der weiteren Verhältnisse dieser beiden zu bestimmten Bildungsidealen und -mitteln stattfindet (Nohl 1935: 153) und zu verstehen ist. Hier lässt sich vorläufig wieder der Kreis – zumindest hinsichtlich eines einzelnen Argumentationsfadens – zu unserem literarischen Beispiel schließen. Denn das Bildungsziel der pädagogischen Provinz ist unübersehbar »[d]ie Selbsttätigkeit der Zöglinge auf beruflicher Grundlage« ist der pädagogischen Provinz ein kennzeichnendes wichtiges Mittel zur Erreichung des Erziehungsziels, das sich v.a. in der Heranbildung des »gestaltenden«, nicht in erster Linie in der des »unterrichteten« Menschen verkörpern soll« (Kohlmeyer 1923: 20). Eine Sichtweise, die wir explizit auch von Dewey kennen. Seiner Beurteilung nach ist die realisierte Organisation von Schule insgesamt und von Unterricht im Besonderen als überholt zu bezeichnen. Aus seiner Sicht stützen sich diese vorwiegend auf konservative Strukturen der Wissensvermittlung (nämlich ausschließlich von bereits bestehendem Wissen) und der Zuweisung künftiger gesellschaftlicher Positionen, was in sich zunehmend dynamisierenden Gesellschaften aber nicht mehr adäquat wäre (man bedenke 1899!). Beides würde der Entwicklung fortschrittlich orientierter (progressiver) Gesellschaften abträglich sein (Dewey 1966: 75f.).

Von Utopia zur bildungspolitischen Topik

Aktuell manifestiert sich, wie schon betont, seltener in Bildungstheorie, häufiger in Bildungspolitik und -praxis das prekäre Verhältnis von allge-

meiner und spezieller Bildung in unterschiedlichen diskursiven Schauplätzen, die hier kurz in Auswahl skizziert und auf korrespondierende Forschungsfragen hin ausgelotet werden sollen. Dies sind Fragen des Hochschulzugangs und der Phasenverschiebung zwischen Sekundarschulen und Hochschulen, zunehmend ausgesprochene Bedarfe der Akademisierung (Tertiarisierung) beruflicher Bildung sowie des Zusammenwirkens von Theorie- und Praxiselementen in Bildungsprozessen. Diese drei Fragenkomplexe stehen in einem mehr oder weniger engen inneren Zusammenhang und sollen deshalb hier in der gebotenen Kürze entfaltet werden. Auch viele weitere Fragen etwa der persönlichkeitsbezogenen Weiterbildung, der Sichtbarmachung und Anerkennung früherer Lernleistungen u.a. ließen sich unter dieser Perspektive betrachten, sollen aber aus Platzgründen nicht ausgeführt werden.

Theorie und Praxis: Doch die Verhältnisse, die sind nicht so

Als pädagogische Fragestellung scheinen zur Theorie-Praxis-Figur die wichtigen Polarisierungen wohl bereits in den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts ausgesagt worden zu sein. Sowohl vom Schlendrian der bloßen Praxis (Herbart, s.u.), von rhapsodischen Verfahren (Johannsen 1803: 7) einerseits sowie der Dignität und Theorieunabhängigkeit (Schleiermacher 1902: 147) von Praxis ist da zu lesen, beides im Zusammenhang mit den Fragen rund um die Selbstbestimmung der Pädagogik zwischen Wissenschaft und Profession. Neben dem Verhältnis von Theorie und Praxis und den damit in Verbindung stehenden Fragen unterschiedlicher Episteme, stehen in unserem, dem berufspädagogischen Zusammenhang, zunächst andere Aspekte im Vordergrund. So wird insbesondere im Rahmen alternierender Ausbildung den unterschiedlichen Lernorten gelegentlich eine recht undifferenzierte arbeitsteilige Aufgabenstellung zugewiesen (Praxis in Betrieb oder Werkstätte und Theorie im Klassen- oder Kursraum). Die rezenten Ansätze von Kompetenzorientierung oder auch des Lernfeldansatzes versuchen dies – gemessen an beruflichen Handlungsanforderungen – begründet zu überwinden. Aber auch die neue *Aufgabe* des Schreibens von Lernergebnissen als Grundlage einer Tatsachen basierten Kategorisierung von Qualifikationen in künftige nationale und Europäische Referenzsysteme könnte – umfassend verstanden – eine für das Lernen selbst positive Entwicklung bringen. Und zwar durch Überwindung von für individuelle Lerngewohnheiten und -typen nicht passgenaue Figurationen, die von vermeintlichen anthropologischen Konstanten ausgehen. Die damit verbundene zumindest potenzielle Pluralisierung von Lernwegen hin zu vergleichbaren Lernergeb-

nissen wirft zahlreiche Fragen für Fachdidaktik, Leistungsdiagnostik aber auch Lernpsychologie auf.

Darin zeigt sich einmal mehr, dass eine stärkere Individualisierung von Lehr-Lernprozessen dann möglich wird, wenn man sich von gut abgehangenen Organisations- und Lehrplankonzepten löst, welche die Pluralität der Lebens- und Lernwelten der Lernenden und künftigen AbsolventInnen nicht mehr abbilden oder vorwegnehmen können. Die Übertragung eines Blackbox-Modells eines *logischen Taktes*, der aus einer Gemengelage von *Mutterwitz* und *Schulwitz* zwischen allgemeinen, angeborenen Regeln des Verstandes und der empirischen Erfahrung vermittelt (Kant 1800/1968: 424), auf den Lernprozess, steht mehr denn je auf wackeligen Beinen. Pädagogisch ist es wohl auch von nachgeordneter Bedeutung, denn »der Verstand ist in gewisser Hinsicht das Unpersönlichste in allen Personen [...]. Die formale Ausbildung seiner Funktion braucht am wenigsten Rücksicht zu nehmen auf den Wesenskern des Individuums« (Kerschensteiner 1926: 48). Lernarrangements haben demnach vorrangig die »Individualität des Zöglings, als Inzidenzpunkt« (Herbart 1806/1890: 146) ernst zu nehmen, auch wenn der Erzieher immer »ins Allgemeine strebt« (ebd.). Dieser Bezug zum Allgemeinen, der nach Herbart erst herzustellen, pädagogisch zu vermitteln ist, zeigt einen vermeintlichen Mangel auf, den es zu kompensieren oder gewinnbringend zu gestalten gilt. Dies obliegt im Rahmen der pädagogischen Tätigkeit als professionelles Handeln dem *Takt* (Herbart 1891: 76), einem Mittelglied (ebd.: 81) zwischen Mutterwitz und Schulwitz, wie Kant gesagt haben würde, um nicht in einen ewig gleichförmigen *Schlendrian* zu verfallen, sondern in »völliger Besonnenheit an die Regel« (ebd.: 76) an die gegebene Situation angepasst zu handeln. Wir Spätgeborene assoziieren hier Polanyi, Schön und viele andere.

Die Fragen, die sich daran anschließen sind aber, wie viel Allgemeines verträgt ein individueller Bildungsprozess, kann und soll dies vorgängig oder integriert erfolgen, oder ist es das Ergebnis gut gestalteter Lernprozesse? Man muss ja nicht unbedingt gleich den gesamten Kulturpessimismus von Nietzsche in den Ring rufen, der meinte »Die allgemeinste Bildung d.h. die Barbarei ist eben die Voraussetzung des Communismus« (Nietzsche 1977: 243). Kerschensteiner argumentiert hier formal, vielleicht tastender, ausbalancierender. Es warnt vor einer zu frühen *seelenlosen Allgemeinbildung*, »gesteigert wird diese Gefahr durch das greuliche, gedankenlose Schlagwort von der ›Abgeschlossenen Bildung‹, die jede Schulgattung dem Schüler ›zu geben‹ hat« (1926: 46). Andererseits: »Hinter der bloßen Berufsbildung im arbeitstechnischen Sinne stehen die Gefahren der banausischen Verknöcherung und der einseitigsten Interessenbildung, hinter der Berufsbildung im sozialen

Sinn lauert die Gefahr des überspannten Sozialismus wie des chauvinistischen Nationalismus« (ebd.). Individualisierung (Goethe, Kerschenssteiner, Litt), Integration von Allgemeinem ins beruflich Relevante (Litt) sowie die Berücksichtigung der gesellschaftlich aktuellen Konventionen und Normen (Nohl) lassen hier auch keine raschen, von konkreten Bildungsprozessen ablösbaren Rezepte (Herbart) erwarten, werfen damals wie heute viele forschungsrelevante Fragen auf.

Hochschulzugang und Phasenverschiebung als Wunsch- und AngstszENARIO

Ab der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts entstanden in den deutschsprachigen Ländern neben den kirchlichen und städtischen Lateinschulen Universitäten als neue Bildungsinstitutionen, die genossenschaftliche Personenverbände mit hoher korporativer Autonomie darstellten und deren Studienprogramme überregionale Bedeutung hatten. Von der Vorbildung abhängige Zugangsregelungen bestanden zunächst nicht; die Zugangsmöglichkeiten waren allerdings durch verschiedene (ständische, geschlechtsspezifische, religiöse, finanzielle) Barrieren eingeschränkt. Die Hochschulen sorgten in jener Zeit selbst für die notwendige Vorbildung ihrer Studierenden etwa in den Artistenfakultäten, bevor sie zu den höheren Fakultäten zugelassen wurden. Damals und bis heute wird davon ausgegangen, dass additiver Kenntniserwerb bzw. Zusatzprüfungen erforderlich sind, um an den hochschulischen Bildungsprogrammen (erfolgreich) partizipieren zu können, auch wenn bereits abgeschlossene Ausbildungen der oberen Sekundarstufe vorliegen. Die Verbindung zwischen Abitur oder Reifeprüfung und Hochschulzugang wurde zunächst in Preußen (ab 1812), in späterer Folge in allen deutschsprachigen Regionen hergestellt und letztendlich die Möglichkeit des Hochschulzugangs vom Absolvieren einer schulischen Maturitätsprüfung abhängig gemacht. Auch privat unterrichtete Personen mussten von da an ein *Externabitur* an einem anerkannten Gymnasium ablegen (zu Innovationen und alternativen Hochschulzugangsregelungen, die sich im deutschsprachigen Raum ab den 90er Jahren stärker zu entwickeln begannen vgl. bspw. Schlögl 2009).

Im postobligatorischen Bereich verstärkt sich aber zunehmend die Diskussion um das Verhältnis von Stufen- und Fachdidaktik. Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens einerseits und einer zunehmenden Lernergebnisorientierung andererseits entwickeln sich Fragen, inwiefern Lernleistungen aus Sekundarausbildungen oder Erfahrungen der berufsmäßigen Arbeit, der beruflichen Höherqualifizierung sowie ehrenamtlicher Tätigkeit, für hochschulische Bildungsprogramme anerkannt

werden können und vice versa. So etwa in Form von pauschalen Ausbildungszeitverkürzungen oder für Teile von Bildungsprogrammen oder für Berechtigungen. Darin manifestiert sich zunehmend, dass es fragwürdig erscheint, inwiefern berufliche Handlungskompetenzen sowie facheinschlägiges Wissen als exklusives Ergebnis von ausgewiesenen Bildungsprogrammen oder -stufen angesehen werden können. Die sicherlich nicht übereilt und leichtfertig geführten Ausverhandlungsprozesse hinsichtlich von Berufszugängen und -berechtigungen in den gesetzlichen Instrumenten der Europäischen Union (Anerkennungsrichtlinie für den Zugang zu reglementierten Berufen 2005/ 36/EG) sprechen hier eine eindeutige Sprache. Der Charakter der Einrichtung, in welcher Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden, die als beruflich relevante Standards identifiziert wurden, ist dort von nach geordneter Bedeutung. Dies impliziert nicht, dass die Lernergebnisse immer völlig ident wären, jedoch hinsichtlich bestimmter Anforderungen als gleichwertig, ja gleichartig anzusehen sind und Lernleistungen der Sekundarschulen nicht allein (wissenschafts-)propädeutisch sind. Die sich daran anschließende Frage ist, inwiefern Handlungskompetenzen, die in hochschulischen oder beruflichen Programmen erworben werden, tatsächlich genuine Qualitäten aufweisen oder nur eine mögliche Modalität der Entwicklung darstellen. Anders formuliert, was ist das spezifisch Hochschulische an Hochschulbildung oder das spezifisch berufliche an betrieblicher Bildung? Diese Überlegungen lassen große Hoffnungen bei den Ausbildungsprogrammen, betrieblich oder vollschulisch, der oberen Sekundarstufe aufkeimen, in bisher von postsekundären und tertiären Einrichtungen besetzte Handlungsfelder vorzustoßen. Und als Kehrseite der Medaille weckt es die Sorgen der tertiären Einrichtungen hinsichtlich der Begehrlichkeiten der Anrechnungen für AbsolventInnen facheinschlägiger Ausbildungen für hochschulische Studienprogramme. Hinsichtlich Hochschuldidaktik und in Bezug auf Rückkehrende im Rahmen von berufsbegleitenden Höherqualifizierungen (etwa Masterprogrammen) löst dies erheblichen Reflexions- und Innovationsbedarf aus. Auf der anderen Seite sind auch aktuelle protektionistische Haltungen hinsichtlich gewerberechtllicher Zugänge zu problematisieren und auf sachliche Gründe hin zu prüfen.

Tertiarisierung und berufliche Bildung – Reflexivität vs. Gegenstandsgebundenheit

Unter Tertiarisierung werden gegenwärtig zwei zunächst unterschiedliche Phänomene beschrieben. Einerseits eines der Arbeitswelt, das die absolute und relative Zunahme von Arbeitsplätzen im Dienstleistungs-

sektor bezeichnet und zweitens – an dieser Stelle von vorrangiger Bedeutung – eines des wachsenden Zustroms zu tertiären Ausbildungen (Dubs 2009). Für den zweiten hier interessierenden Aspekt scheinen wiederum zwei Fragen zentral zu sein. Welche Auswirkung hat der Effekt des wachsenden Zustroms zu den Hochschulen auf das (Berufs)Bildungswesen und zweitens, ändern sich die Anforderungen an berufsmäßige Erwerbsarbeit durch die wirtschaftlichen Entwicklungen derart, dass hochschulische Qualifikationen, oder wohl genauer gesagt, wissenschaftsgeleitete Handlungskonzepte an Bedeutung gewinnen. Die erste Frage ist vorrangig eine der Bildungsplanung und des quantitativen Fachkräftebedarfs. Die zweite eine allgemein- und fachdidaktisch hoch spannende Frage. Dass diese jedoch auch nicht ganz so neu ist, zeigt schon das von Blankertz und Gruschka entwickelte bildungstheoretische Konzept eines *Kollegstufenversuchs* in Nordrhein-Westfalen, in dem eine »Rückbindung an die Wissenschaft als einigendes Prinzip für alle sonst noch so differenzierten Bildungsgänge und Bildungsstufen« (Kultusminister 1972: 26, Blankertz 1975: 201f.) versucht wurde. Habel (1990) führt das auf eine kritische Auseinandersetzung mit Humboldt zurück und auf den Versuch der formalen Definition von Allgemeinheit in der Bildung, auf die auch schon weiter oben hingewiesen wurde. Wissenschaftsbezug sollte auch für nicht universitäre Bildungsprogramme hergestellt werden.

Unbeantwortet bleibt jedoch, welcher Wissenschaftsbegriff hier grundgelegt wurde und wird. Die Vermutung liegt nahe, dass es eher realistische oder positivistische denn pragmatische oder konstruktivistische Theoriemodelle sind, die bewusst oder unbewusst in Anschlag gebracht werden. Durch diese Unbestimmtheit lässt sich auch nicht klären, inwiefern von einem Anspruch der privilegierten Erkenntnis der Wirklichkeit durch Wissenschaft oder wissenschaftliche Programmatik ausgegangen wird, oder, ob sie Grundlage einer sprachlich-ästhetischen Darstellung von Wirklichkeit ist. Beides scheint für Fragen der individuellen Bildung, die sich auch in der Möglichkeit gesellschaftlich relevanter Handlungsfähigkeit manifestiert, nicht auszureichen. Berufliche Bildung kann sich nicht darin erschöpfen, zu wissen, oder zu beschreiben, wie etwas zu tun ist, oder wie es die meisten tun, sondern es auch zu können. Dass es einem anspruchsvollen Bildungskonzept nicht schlecht zu Gesicht steht, Menschen dazu zu ermächtigen, das gesamte eigene Tun zu reflektieren und daraus Gestaltungsmöglichkeiten und Innovationspotenzial zu entwickeln, sollte aber wohl kein differenzialdiagnostisches Merkmal zwischen Bildungsprogrammen der Sekundarstufe und der Hochschulen sein. Wie schreibt Goethe in den Wanderjahren: »Denken und Tun, Tun und Denken – das ist die Summe aller Weisheit«.

Allgemein weiblich, beruflich männlich: eine renitente kulturelle Semantik

LYNNE CHISHOLM

Heute erzielen Mädchen und Frauen insgesamt bessere Leistungen im Bildungssystem, sofern sie daran teilnehmen, und sie nehmen verstärkt und nachhaltig daran teil, jedoch nicht gleichmäßig an allen Bildungssektoren und weiterhin nicht proportional an den höchsten universitären Qualifikationsstufen des Doktorats und der Habilitation. Diese rege und erfolgreiche Teilnahme war vor 40 Jahren alles andere als selbstverständlich, auch in Österreich – hier setzte der Wandel etwas verzögert ein und auch heute kann sich das Land nicht als internationales Benchmark für Geschlechtergerechtigkeit in Bildung und – noch weniger – in der Berufswelt anbieten (zum aktuellen Vergleich s. vbw 2009, Faulstich-Wieland 2004 – in Deutschland ist die Lage ähnlich und beide Länder gehören nicht zu den europäischen Vorreitern auf diesem Gebiet).

Inzwischen dient in manchen politischen und wissenschaftlichen Kreisen dieser grundsätzlich erfreuliche Zustand (der regen Beteiligung der Mädchen am Bildungssystem) zugleich als Nachweis einer breitflächigen Bildungsbenachteiligung von Burschen und Männern, die im frauendominierten Kindergarten anfängt und mit der Verdrängung von Männern bei der Berufung von Universitätsprofessuren endet. Vor 40 Jahren waren Kindergärten allerdings nicht weniger frauendominiert, während damals an österreichischen Universitäten gerade 32 ordentliche Professorinnen – an die 5% der Gesamtzahl – ihren Dienst ausübten. Nach der neuesten Statistik sind es inzwischen zwar 315 weibliche »ordentliche Köpfe«, sie steuern aber weiterhin nur 15% zur Gesamtzahl bei (Leitner/Wroblewski 2008: 10).

Hier kann es allzu leicht zu einer unzureichend differenzierten Umdeutung der (noch nicht vollendeten) Berichtigung eines lang in die Vergangenheit zurück reichenden geschlechtsspezifischen Ungleichgewichts an der Bildungsbeteiligung kommen. Die Gleichberechtigungspolitik ist nicht zuletzt eine Umverteilungspolitik, die sich um eine gerechtere Verteilung von Chancen und Risiken bzw. sozialen Ressourcen insgesamt bemüht. Gerechtigkeit ist aber keine statische Größe, die eindeutig und im Konsens auszumachen und als unveränderbar zu betrachten ist. Ganz im Gegenteil, das Konzept und die Praxis von Gerechtigkeit ist gesellschaftspolitisch umstritten und wird es bleiben. Eine differenzierte Darstellung aktueller geschlechtsspezifischer Bildungsbeteiligungsmuster und ihrer Folgen für Berufschancen und -risiken trägt prinzipiell zu mehr Sachlichkeit bei (Metz-Göckel 2010), aber ihre Interpretation bringt interessensbedingt unterschiedliche Auslegungen hervor.

Dieser Beitrag will zunächst faktisch herausstellen, was bei der Bildungsbeteiligung von jungen Frauen auf dem Weg zwischen Bildung und Beruf noch nicht vollendet ist. Im Anschluss daran wird das Gesamtmuster aus der Sichtweise der soziokulturellen Reproduktion der Geschlechterverhältnisse gedeutet. Die strukturelle Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung wird als Ausgangspunkt dieser anschließenden Reflexion zum Thema einer kulturellen Semantik, die sich eher renitent als wirklich veränderungsfähig erweist, dienen.

Eine unvollendete Inanspruchnahme: hohe Beteiligung, hohe Leistung, hohe Segmentierung

Der Beitrag zum Thema Geschlechtergerechtigkeit im ersten nationalen Bildungsbericht (Paseka/Wroblewski 2009: 205-209) fasst die Situation für Österreich im schulischen Bereich prägnant zusammen. Mitte des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrhunderts bilden Mädchen und junge Frauen die Mehrheit in weiterführenden Schulen sowie bei MaturantInnen und an der Universität, ebenfalls bei HochschulabsolventInnen. Schon beim Wechsel in die untere Sekundarstufe gehen Mädchen eher an die AHS als an die Hauptschule; ab der 9. Klasse verstärkt sich ihre AHS-Beteiligungsquote, während sie deutlich seltener an die Polytechnische Schule oder eine Berufsschule wechseln. Sie treten seltener eine Lehre im dualen System an, auch wenn sie bis dahin die Hauptschule besuchten; stattdessen bleiben sie weitaus eher in vollschulischen Einrichtungen wie berufsbildenden mittleren bzw. höheren Schulen. Im Anschluss an die Matura wählen junge Frauen am ehesten ein Hochschulstudium – bei den Erstzugelassenen an Universitäten nähern sie sich in-

zwischen der Drei-Fünftel-Marke, während sie an Fachhochschulen mit 46% (2008) noch leicht in der Minderheit sind (Roloff et al. 2007: Tab. 4 sowie FEMtech-Daten zur FHS-Statistik).

Die hohe weibliche Bildungsbeteiligung an sich ist beeindruckend und sie hat sich seit den 1970er (auch in Österreich) in der Tat stark verändert. Nichtsdestoweniger gibt es auffällige Lücken. Einerseits gehen dem Bildungssystem Mädchen früher verloren: Häufiger verfügen sie über keinen oder keinen vollwertigen beruflichen Abschluss bzw. wählen sie eine berufsbildende mittlere Schule, die – weil früher beginnend – im Vergleich zur Lehrausbildung rascher zum Abschluss führt (Bergmann et al. 2004: 15). Andererseits gehen junge Frauen der Wissenschaft und Forschung verloren: Sie schließen zwar ihr Studium quantitativ und qualitativ erfolgreicher ab, aber sie bleiben weitaus seltener an der Universität, um ein Doktorat abzuschließen, bewerben sich bzw. bekommen auch seltener eine Assistentenstelle – die traditionell (heute nicht mehr in gleicher Weise) zur Habilitation und zu einer Definitivanstellung als DozentIn führen sollte. Letztendlich waren Mitte dieses Jahrzehnts erst knapp 18% der habilitierten Mittelbaustellen an Universitäten mit Frauen besetzt (Leitner/Wroblewski 2008: 8). Mädchen und junge Frauen erbringen zudem in fast allen Hinsichten bessere formale Leistungen im gesamten Bildungssystem, ob es sich um Noten oder Aufstiegsberechtigungen handelt, wie Paseka/Wroblewski (2009: 205-209) resümieren. Es spricht auch nichts dafür, dass Mädchen, die eine Lehrausbildung aufnehmen, weniger erfolgreich sind – jedenfalls weist die spärliche Datenlage am ehesten auf niedrigere Abbruchquoten und höhere Verbleibquoten bei jungen Frauen im dualen System hin (Bergmann et al. 2004: 22). Gleichzeitig sind fachspezifische formale Leistungsdifferenzierungen zwischen Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen, die in Österreich besonders markant vorkommen. Diese wurden in den PISA-Ergebnissen der letzten Runde sichtbar, die Kompetenzen in der Sekundarstufe I in Naturwissenschaften, im Lesen und in Mathematik testete (Schreiner 2007, Stadler 2009). Mädchen erzielten deutlich bessere Testergebnisse in Lesekompetenz, während sie in Mathematik und besonders in Naturwissenschaften – und hier v.a. in Physik – deutlich schlechter abschnitten. Auf den ersten Blick scheinen diese Ergebnisse die verbleibenden Ungleichgewichte (zu Ungunsten der Mädchen und Frauen) in geschlechtsspezifischen Bildungsbeteiligungs- und Berufswahlmustern ausreichend zu erklären: Mädchen und Frauen entscheiden bzw. qualifizieren sich für Fächer und Berufe, in denen ihre Stärken besser zur Geltung kommen, und umgekehrt vermeiden sie Themen und Bereiche, in denen sie von vornherein schwächere Leistungen erbringen. Nur gelten solche Muster nicht in allen Ländern und erst recht

nicht in einer solchen Deutlichkeit. Weiters gibt es sehr wohl einen Unterschied zwischen Gesamtergebnissen und individuellen Ergebnissen: Es gibt viele Burschen, die eine hohe Lesekompetenz aufweisen, wie auch viele Mädchen, die ebenso hohe Leistungen in Mathematik und in Naturwissenschaften erbringen. Schließlich gibt es selbstverständlich nicht wenige Mädchen und Burschen, die quer durch alle Testbereiche überdurchschnittliche Testergebnisse erzielen.

Bezeichnenderweise stellte sich bei PISA 2006 heraus, dass – obwohl sie prinzipiell lieber in die Schule gehen – Mädchen nach eigenen Angaben mehr unter Schul- und Prüfungsangst bzw. psychischer Belastung leiden. Diese Erscheinungen nehmen im Verlauf der Sekundarstufe stark zu. Vor allem verfügen sie über ein fragileres Leistungsselbstkonzept als Burschen und diese Unsicherheit nimmt auch noch mit der Zeit zu (ein lang erforschtes Thema, zuletzt in Eder 2007 für Österreich bestätigt). Genau dieses Selbstvertrauen fehlt den Mädchen ganz eindeutig in Mathematik und in Naturwissenschaften – ungeachtet ihrer tatsächlichen Kompetenz, die durch das PISA-Testverfahren gemessen wurde. PISA 2006 stellte fest, dass in Bezug auf diese Fächer Mädchen geneigt sind, an sich zu zweifeln und Berufe, die (ihrer Auffassung nach) Kompetenz in diesen Fächern voraussetzen, für ihre eigene Zukunft deutlich seltener in Betracht ziehen. Dieses Phänomen ist laut PISA-Ländervergleich in Österreich am stärksten ausgeprägt.

Interessanterweise manifestiert sich das Gesamtphänomen wiederum stärker bei BHS-Schülerinnen als bei AHS-Schülerinnen. Durch ihre Schulwahl haben sich BHS-Schülerinnen für eine berufsbildende Weichenstellung entschieden, welche bestimmte Fachinhalte in den Vordergrund rückt und andere eher ausblendet. Sie entscheiden sich für inhaltliche Richtungen, die in weiblich kodierte und überwiegend weiblich besetzte Berufe münden – die wiederum Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (die so genannten MINT-Fächer) nicht in den Vordergrund stellen bzw. diese zum Teil ausklammern. Diejenigen Mädchen, die während der unteren bzw. mittleren Sekundarstufe mit Unsicherheiten bezüglich der MINT-Fächer und -Inhalte zu kämpfen hatten, werden bei einer BHS-Entscheidung selten eine betont technisch-gewerbliche Option aussuchen, v.a. wenn sie nicht zu den besonders Schulleistungsstarken gehören. Tendenzen werden somit durch institutionalisierte Schulzweige immer mehr verfestigt und erhalten eine zunehmende Legitimierung, nicht nur aufgrund fachlich differenzierter Schulnoten, sondern genauso infolge eigener Schulwahlentscheidungen und unhinterfragter Selbsteinschätzungen.

Hier gerät die hohe geschlechtsspezifische Segmentierung des Bildungssystems erstmals direkt in den Blick, die aber nicht erst mit der

Entscheidung AHS oder BHS am Ende der Sekundarstufe I sichtbar wird. Sobald Schulgesetze und Lehrpläne solche Optionen zulassen, bilden sich geschlechtsspezifische Fächerwahlmuster auch in der allgemein bildenden Pflichtschule heraus. Der Zeitpunkt kann früher (z.B. in den britischen und irischen Schulsystemen) oder später (z.B. im Schulsystem der nordischen Länder) erfolgen. Sicher ist: Spätestens zum Zeitpunkt der Entscheidung für ein Hochschulstudium wird das Allgemeine im Sinne der Bildung in allen Fächern zum Speziellen im Sinne der Bildung im gewählten Fach bzw. auf dem ausgesuchten Themengebiet. Diese Studienentscheidungen fallen weiterhin geschlechtsspezifisch aus, v.a. bei genauer Betrachtung der Studienrichtungen innerhalb der großen Fachgruppen.

Erst im Verlauf der 1970er und verstärkt in den 1980er Jahren kam es zu einer Hinterfragung solch scheinbarer Selbstverständlichkeiten, bezeichnenderweise auch damals in Bezug auf den Vorsatz, mehr TechnikerInnen und NaturwissenschaftlerInnen auf allen Qualifikationsstufen auszubilden und zu rekrutieren. Die Fülle an wissenschaftlichen Studien, die zunächst v.a. in der angloamerikanischen Bildungs- und Frauenforschung entstanden (klassisch hierzu: Kelly 1981, Kelly 1985, Weiner/Arnot 1987), nahm an dieser Stelle ihren Anfang: Wieso wählen die meisten Mädchen Mathematik und Naturwissenschaft (außer Biologie) bzw. Technik und Handwerk (außer Hauswirtschaft) ab? Wie hängt dieses Phänomen mit nicht minder stark ausgeprägten geschlechtsspezifischen Berufswahlprozessen zusammen?

Die zurückliegenden vier Jahrzehnte erbrachten europaweit eine überragende Fachliteratur zum Thema, die bis dato auf faktischer Ebene nur die Renitenz traditioneller Muster konstatieren kann (s. für Österreich Bacher et al. 2008, Leitner 2001, für Deutschland Hoppe/Nyssen 2006 sowie aus dem Blickwinkel der Situation an Mädchenschulen Herwartz-Emden 2007, zum Vergleich in Irland Smyth/Darmody 2009, für die EU insgesamt EACEA 2009: 117). Die Erklärungsansätze sind auf differenzierte Weise einleuchtend, sie fügen gesamtgesellschaftliche und institutionalisierte Rahmenbedingungen, Sozialisation, Interaktionsprozesse und nicht zuletzt immanente Handlungsrationalität auf komplexe Weise zusammen (Nissen et al. 2003, Paul-Kohlhoff 2004, Puhmann 2006; Walther et al. 2007). An Ideen, Strategien, Modellversuchen und Maßnahmen, die geschlechtsspezifische Fächer-, Bildungs- und Berufswahl aufbrechen sollten, mangelt es nicht und es sind Erfolge zu verzeichnen (Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2004), nur konnte bisher nirgends eine großflächige Wirkung erzielt werden.

Zugleich haben sich in diesen letzten vier Jahrzehnten Arbeitsmarktstrukturen, Berufsprofile und Qualifikationsanforderungen bekanntlich

stark gewandelt. Parallel dazu ist in Europa eine langsame Verschiebung der Bildungsteilnahme hin zu den allgemein bildenden Schultypen und Qualifikationswegen zu beobachten – nicht zuletzt aufgrund ihrer höheren Verwertbarkeit und Flexibilität im Übergang zwischen Bildung und Beschäftigung. Gleichzeitig überwiegen berufsbildende Optionen in zehn EU-Mitgliedsstaaten (darunter Österreich) weiterhin in signifikantem Ausmaß (EACEA 2009: Abb. C9). Junge Frauen sind – v.a. auch in Österreich (ebd.: 102) – besonders dazu geneigt, einerseits allgemein bildende Schulen und Qualifikationswege, andererseits vollzeitschulische Berufsbildungswege zu wählen bzw. diese mangels Alternativen in Anspruch zu nehmen. Aus der Fügung dieser miteinander verwobenen Parallelitäten wird heutzutage häufig geschlussfolgert, dass jungen Frauen generell bessere Übergangschancen an den ersten und zweiten Schwellen beschert sind; nach dieser Auslegung sind sie im Vergleich zu jungen Männern zu den Gewinnerinnen des Strukturwandels hin zu einer globalisierten Dienstleistungsgesellschaft geworden.

Segmentierungsmuster an Übergangsschwellen

Studien und Forschungsberichte des *öibf* dokumentieren die starke geschlechtsspezifische Segregation in der beruflichen Erstausbildung und die hohe Konzentration der weiblichen Erwerbsbevölkerung in wenigen Berufssparten (Bergmann et al. 2002, 2004, Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2004, 2007; in Bezug auf die bekanntlich erhebliche Zusammenwirkung von sozialer Herkunft und Geschlecht Lachmayr 2009). Wie eingangs erwähnt, unterscheidet sich Österreich hier nicht von anderen europäischen Ländern – höchstens sind die klassischen Muster hierzulande überdurchschnittlich stark ausgeprägt. Die geschlechtsspezifische Segregation auf dem Arbeitsmarkt nimmt mit der zunehmenden weiblichen Erwerbstätigkeit auch zu: Das Gewicht des tertiären Sektors am Arbeitsmarkt wächst überproportional und junge Frauen strömen weiterhin in von Frauen dominierte Berufe. Somit ergibt sich das Paradoxon, dass die geschlechtsspezifische Segregation am Arbeitsmarkt in der Tendenz in denjenigen Ländern noch höher liegt, welche – wie in den nordischen Staaten – eine hohe weibliche Beschäftigungsquote aufweisen und auch sonst als sozial fortschrittlicher gelten (vbw 2009: 26ff.).

Nach den Analysen von Gutknecht-Gmeiner und Wieser (2004) lässt sich für Österreich die Gesamtlage am Anfang dieses Jahrzehnts so resümieren: Mehr als vier Fünftel aller erwerbstätigen Frauen arbeiten in sechs (von 25) Berufsbereichen (Büro/Verwaltung; Handel, Werbung, Marketing; Gesundheit/Medizin; Reinigung; Pädagogik; Tourismus und Gastgewerbe) und mehr als drei Viertel der Frauen sind in neun Berufs-

gruppen beschäftigt, die alle als deutlich von Frauen dominierte Berufe zu bezeichnen wären. Der bundesdeutsche Berufsbildungsbericht 2008 deutet auf keine Aufweichung hin: Als beliebteste Ausbildungsberufe unter jungen Frauen gelten Kauffrau im Büro, in der Bürokommunikation und in der Industrie; Verkäuferin bzw. Kauffrau im Einzelhandel und im Lebensmittelhandwerk; medizinische bzw. zahnmedizinische Fachangestellte; Friseurin und Hotelfachfrau. Zusammen ziehen diese zehn Ausbildungsberufe 53% der jungen deutschen Frauen an der ersten Schwelle des Übergangs in die Arbeitswelt an. Im Vergleich treten 37% der jungen Männer, die eine Lehre wählen, in ihre zehn populärsten Ausbildungsberufe ein – wobei nur ein Beruf (Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel) in den Top-Ten beider Listen zu finden ist und auch in diesem Fall ist der Beruf proportional doppelt so häufig bei den weiblichen als bei den männlichen Auszubildenden vertreten (BMBF 2008: 48, 115ff., BIBB 2009: 121).

Für Österreich lagen 2001 die Segregationswerte noch stärker auseinander: Die Top-Ten-Ausbildungsberufe für junge Frauen deckten 75% der weiblichen Auszubildenden ab, für junge Männer parallel 51% (Bergmann et al. 2002: 15). Im Verlauf der letzten 40 Jahre sanken diese Werte zwar langsam, sie nehmen in letzter Zeit jedoch wieder etwas zu. Diese Verteilung verwundert kaum, sie ist im Bildungssystem strukturell vorgezeichnet. Der Verbleib in der allgemeinen Bildung – also Besuch der AHS-Oberstufe – schiebt die Berufswahl rein faktisch etwas hinaus, sie wird aber spätestens durch die Entscheidung für ein Studienfach eingeleitet und sie kennzeichnet sich vorwiegend geschlechtsspezifisch, nicht zuletzt in Verbindung mit dem Ziel Lehramt. Die frühere Entscheidung für die berufliche Bildung reproduziert ganz überwiegend – entweder im Ansatz oder konkret und direkt – geschlechtsspezifische Habitusmuster in Bezug auf weiblich und männlich kodierte Interessen und Fähigkeiten beim Denken und Handeln.

Nach Bergmann et al. (2004: 14, 29ff., für aktuelle Grundstatistik BMUKK 2009) kreist der Frauenanteil unter den Lehrlingen dauerhaft um zirka ein Drittel (mit markanten regionalen Unterschieden: in Wien und Salzburg leicht überdurchschnittlich, im Burgenland bedeutend niedriger). Damit sind zugleich junge Frauen an berufsbildenden mittleren Schulen (BMS 2001: 60% - 2008: 50%) und höheren Schulen (BHS 2001: 50% - 2008: 51%) in der Mehrheit. Auf beiden Schulniveaus ist eine starke geschlechtsspezifische Segregation zu konstatieren. Wirtschafts- und sozialberufliche BMS-Schulen sind annähernd komplett weiblich besetzt (zwischen acht und neun von zehn SchülerInnen sind junge Frauen) und in kaufmännischen BMS sind sechs von zehn SchülerInnen weiblich. In technisch, gewerblich und kunstgewerblich orientier-

ten BMS sind dagegen drei von vier SchülerInnen männlich – und in diesem Schultyp sind junge Frauen am ehesten in den weiblich kodierten Bereichen Fremdenverkehr, Bekleidung und Kunstgewerbe zu finden. Bei land- und forstwirtschaftlichen BMS kommt es zu einer annähernd paritätischen Verteilung zwischen Schülerinnen und Schülern (die sich in den höheren berufsbildenden Schulen etwas mehr zugunsten der jungen Männer verschiebt).

An der BHS ergibt sich ein sehr ähnliches Bild, wobei die zunehmende Attraktivität dieser Schulform nicht zuletzt auf die Verschiebung der Bildungsteilnahme junger Frauen hin zur höheren Qualifizierung auch und gerade in der beruflichen Erstausbildung zurückzuführen ist. Dies lässt sich natürlich auch an ihrem Anteil bei den Maturaabschlüssen, ihrer Beteiligung am gesamten postsekundären Ausbildungsbereich sowie an der Hochschule ablesen. Bemerkenswert ist in der Tat die Verteilung der Universitätsstudierenden nach Studienfächern. Mitte des Jahrzehnts waren weiterhin drei von vier Studierenden der Geistes- und Kulturwissenschaften weiblich, aber inzwischen sind Frauen nur in der Theologie (knapp 40%, aber seit den 70er Jahren im rasanten Anstieg) und in den Ingenieurwissenschaften (leicht über 25%) in der deutlichen Minderheit. In allen anderen Fachrichtungen bilden sie zwischen der Hälfte und Zweidrittel der Erstzugelassenen (Roloff et al. 2007: Tab. 5).

An und für sich müsste eine solche Statistik auf eine bevorstehende Revolution auf dem Arbeitsmarkt hinweisen, aber so einfach ist die Entwicklung nicht zu interpretieren. Tatsache ist: Je schärfer der Fokus, umso deutlicher tritt die geschlechtsspezifische horizontale Segregation in Erscheinung. Der starke Anstieg des Frauenanteils in naturwissenschaftlichen Fächern ist auf die Expansion der Bio- und Umweltwissenschaften zurückzuführen – also die moderne Version des Schulfachs Biologie. Frauen sind auch eher in Sozialwissenschaften als in Wirtschaftswissenschaften zu finden, während sie in der letztgenannten Kategorie z.B. in Wirtschaftsinformatik noch stark unterrepräsentiert sind. Und im Bereich Technik sind Frauen v.a. in Architektur und Stadt- bzw. Raumplanung vertreten, während sie in den verschiedenen Spezialgebieten der Elektrotechnik, der Informatik und des Maschinenbaus kaum anzutreffen sind.

Vielleicht am interessantesten ist der Wandel in der Medizin und – nicht ganz so ausgeprägt – in den Rechtswissenschaften, die in den letzten vier Jahrzehnten tatsächlich von weiblichen Studierenden universitär erobert wurden. Dabei auffällig ist allerdings die zeitliche Parallelität einer tendenziellen Verschlechterung ärztlicher Beschäftigungsbedingungen und einer Ausdifferenzierung der juristischen Berufe, die unterschiedliche Karriereaussichten mit sich bringt. Mit anderen Worten ist

die Feminisierung dieser Studienrichtungen zugleich mit einer männlichen Flucht in beruflich vielversprechendere Fachrichtungen in Verhältnis zu setzen – in der Berufssoziologie ein längst thematisiertes Phänomen, das sowohl in der Medizin und den Rechtswissenschaften wie auch für Sektoren wie das Bankwesen und bei Büroberufen generell gut belegt ist (Crompton/Le Feuvre 2003, Giannini 2005, Le Feuvre 1999, Schultz 2000).

Allgemeine und berufliche Bildung: eine kulturelle Semantik

Seit den 1970er Jahren weicht die vertikale Segregation zwischen den Geschlechtern im Bildungsbereich auf, wenngleich sie auf den höchsten Qualifikations- und Berufsniveaus noch verfestigt ist. Die gläsernen Decken und die löchrigen Wasserleitungen (Leitner/Wroblewski 2008) bleiben uns somit noch lange erhalten, aber die Deiche – eine Metapher, die etwas unösterreichisch anmutet – werden nach und nach schwammiger.

Mit der horizontalen Segregation verhält es sich eindeutig anders: Es gibt zwar Aufweichungen und junge Frauen überspringen immer öfter die geschlechtsspezifische Bildungsbresche, nur landen sie beruflich meistens doch noch auf relativ vertrautem Terrain. Die Landefläche wird auch maßgeblich von ihnen selbst ausgespäht, je präziser die Zielrichtung, umso geschlechtsspezifisch immanent logischer wird diese zu deuten sein. Aus der Sicht einer Bildungssoziologin, die sich in den 80er Jahren eingehend mit dieser Problematik beschäftigte (Chisholm 1993a, b), ist die Persistenz solcher Muster in der Tat eine durchaus perplexen Angelegenheit. Wie ist die nachhaltige Reproduktion solcher Verhältnisse zu begreifen, sofern es sich nicht ganz einfach um die rein zwangsinduzierte Wiederherstellung bestehender Strukturen im Zeichen eines dreist agierenden Patriarchats handelt? Es genügt nicht, sich auf die Macht der Ideologie, die sich in den Köpfen – auch in den klugen habilitierten Köpfen – einnistet, zu berufen. Wie findet die Einnistung statt?

Der Doing-Gender-Ansatz (West/Zimmerman 1987, Gildemeister 2008) geht von der Produktion und Reproduktion von Weiblichkeit und Männlichkeit in der routinemäßigen Alltagsinteraktion aus, die – auch im Bildungsbereich und in der Berufswelt – zugleich im Sinne einer tief sitzenden kulturellen Semantik vorstrukturiert ist und strukturierend wirkt (Chisholm 1995, Engler 2008, Wetterer 2008). Diese Semantik weist eine binäre Struktur auf: Weiblichkeit und Männlichkeit sind ein Gegensatzpaar, dessen beide Strukturelemente sich zugleich hierarchisch zueinander verhalten. Die Doppelaufgabe der Deutungsebenen

und Handlungsfelder dieses semantischen Systems besteht einerseits in der ständigen Herstellung und Wiederherstellung des Gender-Dualismus (die sich auf vielfältige, dynamische und häufig subtile Weise vollziehen) und andererseits in der Verschleierung der Machtverhältnisse, die dem Gegensatzpaar zumindest gesellschaftspolitisch inhärent sind (indem das Gegenteil der Wirklichkeit vorgegaukelt wird, wie bei den Etikettenkonventionen zwischen Männern und Frauen im Alltag). Diese hoch strukturierten Prozesse sind in Bildungskontexten vielfach untersucht und dargelegt worden (Faulstich-Wieland et al. 2004), wobei Studien zu den MINT-Fächern sich als theoretisch und empirisch besonders wertvoll erweisen (Lynch/Nowosenetz 2009, Taylor 2005, Beaufays/Krais 2005). Insofern ist die geschlechtsspezifische Segmentierung in Bildung und Beruf auf der Tiefenebene inskribiert und wird auf der Verwirklichungsebene routinemäßig re/produziert (Kraus 2006). Die Logik des Gender-Dualismus wirkt zuverlässig in den Alltag und in die Lebensplanung hinein – während zugleich junge Frauen zu Gewinnerinnen stilisiert werden.

Vor diesem Hintergrund lässt sich postulieren, dass zumindest in der europäischen Denktradition allgemeine und berufliche Bildung als Gegensatzpaar strukturiert sind, das ebenso eine Binnenhierarchie aufweist – die geschlechtsspezifisch betrachtet viele Widersprüche enthält. Die institutionalisierte Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ist allgegenwärtig, ganz besonders in Österreich (wie auch in anderen deutschsprachigen Ländern bzw. dort, wo die deutschsprachige Bildungs- und Sozialphilosophie einflussreich gewesen ist). Diese Trennung baut auf dem tief verwurzelten hierarchischen Gegensatz zwischen Denken und Handeln auf – oder: zwischen dem Sakralen und dem Weltlichen. Denken ist edel, Handeln ist befleckt. Wer darf denken, wer muss handeln?

Am Anfang dieser kulturellen Bildungssemantik stand die Gleichung »Denken ist männlich« – mit der Ausnahme derjenigen Frauen, die einer Berufung im sakralen Sinne nachgingen und in der Folge sich dem Weltlichen entzogen. Der Zugang zum Denken in Form der höheren allgemeinen Bildung blieb den meisten Frauen bis weit in die Moderne hinein verwehrt, mit Ausnahme der Einübung einer femininen Kultiviertheit, die bürgerlichen Kreisen vorbehalten war. Hier war die Welt noch in hierarchischer und getrennter Ordnung. Die berufliche Bildung – die für das Handeln steht – ist jedoch genauso in (zunächst handwerklich-kommerzieller) Männerhand gewesen, zumindest in ihrer institutionalisierten Gestalt. Frauen mussten genauso handeln, aber ihrem »qualifizierten« öffentlich-beruflichen Handeln wurden enge Grenzen gesetzt. Die Tiefenkodierung »Handeln ist weiblich« – eine Gleichung,

die auf Weiblichkeit als inhärent befleckt hinweist – enthält deutliche Spannungen, die durch die Abwertung von »Frauenarbeit« und die Ausgrenzung von Arbeiterinnen als formell anerkannte Fachkräfte erfolgreich umgedeutet wurden. Hier müssen Frauen zwar handeln, aber auf niedrigem Niveau.

Die Trennungslinien zwischen Denken und Handeln können immer neu und anders gezogen werden, sie sind soziokulturelle Produkte, keine Naturgesetze. Die Positionierung von Frauen und Männern, von Weiblichkeit und Männlichkeit, in Bezug auf allgemeine und berufliche Bildung kann entsprechend neu gestaltet werden. Risikoreich bei Individuen ist auf jeden Fall die Überquerung der geltenden Trennlinien, für Frauen wie auch Männer (Beck et al. 2006). Eine solche Überquerung stellt die (nicht einfach so zu gestaltende) Gender-Identität zur Disposition, zumal die Logik des Gender-Dualismus keine Zwischenkategorien bzw. andere Identitätsprofile zulässt. Die Überquerungsproblematik gilt sowieso rein praktisch, wie die österreichische Datenlage am Beispiel junger Frauen, die offenbar unter Mühe einen Ausbildungsplatz in einem männerdominierten Lehrberuf suchen, vermuten lässt (Bergmann et al. 2004: 20ff.).

Das Verschwimmen der Trennlinien gefährdet aber vielmehr eine verfestigte Strukturlogik, die es ermöglicht, aus Trennungen Hierarchien abzuleiten und diese aufrechtzuerhalten. Auf dem Fundament der Kultiviertheit bürgerlicher Frauen ist ein allgegenwärtiger weiblicher Bildungsanspruch gewachsen, der heute verspricht, durch die handlungsbezogene Unbestimmtheit einer verlängerten allgemeinen Bildung den Zeitpunkt der Berufsentscheidung in die Zukunft verschieben zu dürfen, dies im Zeichen einer Arbeitswelt, welche weiterhin von hierarchisch strukturierten geschlechtsspezifischen Trennungen übersät, gar verseucht, ist. Die Berufsbildung zeichnet diese – ungeschützte und teils beängstigende – Welt vor und nach. Junge Frauen hegen vielerlei Träume, sie schätzen die Zustände dieser Welt trotzdem recht wirklichkeitsnah ein. Somit wurde das Allgemeine an der Bildung zunehmend weiblich kodiert, wenngleich Männer faktisch überall mitwirken – nur die hohe Theoriebildung, das wahre Denken der wissenschaftlichen Disziplinen bleibt zumeist Männersache, d.h. die vertikale Segregation taucht in der Nahaufnahme wieder auf. Die Spezialbildung, also die berufliche Bildung, gibt sich weiterhin männlich kodiert, wenngleich Frauen faktisch auf klar umrissenen Feldern mitwirken.

Es kann langwierig werden und bedenklich stimmen: Die komplexen Wechselwirkungen zwischen Bildung, Beruf und Geschlecht wurden in den letzten vier Jahrzehnten wiederholt und umfangreich dokumentiert und analysiert. Jedoch änderten sich die Grundmuster bisher wenig und

das forschende Denken über die Renitenz der asymmetrischen Dichotomien, die trotz mancher empirischer Verschiebungen im Grunde noch fest verankert sind, scheint in der Praxis wenig bewirkt zu haben. Mittlerweile kann der Eindruck eines wissenschaftlichen Stillstands zu diesem Thema entstehen, während sich gleichzeitig sowohl Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsstrukturen als auch die Rahmenbedingungen des Übergangs zwischen Bildung und Beruf entscheidend ändern. Infolge der globalen Finanzkrise wird das Klima für alle noch rauer als zuvor: die Konkurrenz um gute bzw. zuverlässige Berufsaussichten verschärft sich. Vor dieser Kulisse ist keine Entspannung beim Thema Geschlechtergerechtigkeit zu erwarten; in der Praxis werden eher die Rückschläge vermehrt auftreten. In Wissenschaft und Politik häufen sich zurzeit Hinweise auf die Benachteiligung von Burschen im Bildungssystem und jungen Männern im Übergang zwischen Bildung und Beruf. Weiters könnte der Wert universitärer Abschlüsse – v.a. in betont allgemein bildenden Fächern – auf dem Arbeitsmarkt schon deshalb sinken, weil diese mehrheitlich von Frauen erworben werden, d.h. parallel zur nachteiligen Positionierung der Berufe, die mehrheitlich mit Frauen besetzt sind. Ohne strukturelle Änderungen in der Berufsbildung selbst und Verbesserungen bei der gegenseitigen Durchlässigkeit zwischen allgemeinen und beruflichen Bildungszweigen ergeben sich hier durchaus neu zusammengesetzte Übergangsrisiken für junge Frauen.

Schließlich gewinnen unter sich zuspitzenden Konkurrenzbedingungen soziale und kulturelle Ressourcen an Bedeutung, ob in der Form von Zusatzkompetenzen und -erfahrungen oder im Sinne von zugeschriebenen Attributen und Lebenslaufmustern, die Arbeitgeber positiv oder negativ einschätzen. Es ist nicht mit Sicherheit vorauszusehen, ob solche Einschätzungen geschlechtsspezifisch unterschiedlich ausfallen werden, aber bisher ist es häufig doch so gewesen. In der Vergangenheit waren junge Frauen hier eher die Verliererinnen, aber mit der zunehmenden Bedeutung von sozialen, kommunikativen und fremdsprachlichen Kompetenzen haben sie in den letzten Jahren aufgeholt. Durch die vermehrte Wichtigkeit von technischen Kompetenzen quer durch die Berufswelt, zusammen mit den Auswirkungen der intensivierten Verwertung des kollektiven und individuellen Arbeitsvermögens, könnten junge Frauen wieder stärker benachteiligt werden, sofern sich die Bildungssegregation und die Arbeitsteilung in der Familie nicht wesentlich ändern.

Insgesamt ist hier eine weit intensivere österreichische Berufsbildungsforschung zu solchen Fragen erforderlich, die sich zudem aus ihrem spezifischen Gegenstandsfeld heraus auf einem breiten europäischen Feld positioniert. Die Datenlage ist noch lückenhaft und die Beschäftigung mit genderbezogenen Themen, die über die Aufarbeitung

der Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialstatistik hinausgeht, muss als ausbaufähig bezeichnet werden (Luomi-Messerer/Vogtenhuber 2009, Lassnigg et al. 2009). Nicht zuletzt deshalb ist ein Ausweichen auf die reichlich vorhandene bundesdeutsche Forschungsliteratur nicht nur zur Gewohnheit geworden, sondern zurzeit vielfach unumgänglich, obwohl diese – bekanntlich fachlich von guter Qualität – österreichische Spezifika und Perspektiven selbstverständlich nicht integriert berücksichtigen kann. Es ist daher nur zu wünschen, dass die Vorreiterrolle des *öibf* auf diesem Feld sich in den kommenden Jahren entschieden fortsetzt. Hier geht es nicht nur um das forschende Denken, sondern auch um das gesellschaftspolitische und spezifisch bildungspolitische Handeln – in Anerkennung der vielen vergangenen Generationen von jungen Frauen, die von den positiven Entwicklungen der letzten 40 Jahre nicht profitieren konnten, denen jedoch weder das Denken noch das Handeln fremd war.

Peter F. Druckers Sicht des Bildungswesens¹

EMIL WETTSTEIN

Arbeitsteilung seit 4000 Jahren

Es ist mehr als 4000 Jahre her, seit Menschen begannen, die anfallenden Arbeiten so aufzuteilen, dass bestimmte Personen bestimmte Arbeiten immer wieder ausführten, um eine gewisse Fertigkeit zu erlangen. »Fertigkeiten boten die Möglichkeit, Durchschnittsmenschen ohne überragendes Talent zu kompetenter und vorbestimmbarer Leistung zu befähigen und durch eine organisierte systematische Lehrlingsausbildung auch zum Fortschritt von einer Generation zur andern« beizutragen? (Drucker 1969: 466). Erstmals geschah dies wahrscheinlich in den Bewässerungskulturen des östlichen Mittelmeerraums. Dort entstanden »alle unsere Grundlagen sozialer, politischer und wirtschaftlicher Einrichtungen der Gesellschaft, alle unsere Berufe und die meisten Werkzeuge, die dem Menschen bis vor 200 Jahren zur Verfügung basierten« (ebd.) – und die Art, wie sie an die nächste Generation weiter gegeben wurden. Personen mit Fertigkeiten, deren Ausübung in einer längeren Periode zu erlernen ist und die in einer bestimmten Weise auszuführen sind, nannte man später Handwerker. Handwerk so verstanden ist somit »seiner Natur gemäß konservativ« (ebd.: 376). Am 19. November 2009 wäre Peter Drucker 100 Jahre alt geworden. In Wien geboren ging er Ende der 20er Jahre

1 Peter F. Drucker (1909-2005) gilt als der Begründer der modernen Managementtheorie. In mehreren seiner Bücher hat er sich zu Fragen des Bildungswesens geäußert und kommt dabei zu anderen Schlüssen, als sie aus den Erziehungswissenschaften bekannt sind. Im Folgenden wird versucht, seine Überlegungen wiederzugeben, wobei wir uns möglichst eng an seine Texte halten.

nach Deutschland und emigrierte 1937 in die USA, wo er viele Bücher zu Fragen der Arbeitswelt, der Wirtschaft und des Managements publizierte. Er war Berater von Regierungen und Großunternehmen, gesuchter Referent und Professor für Management an verschiedenen Hochschulen bis fast zu seinem Tod 2005. Sein Wirken machte u.a. den Begriff der »Wissenschaftsgesellschaft« populär. Er zeigte auf, welche großen Auswirkungen die damit beschriebenen Veränderungen auf Bildung und Arbeitswelt haben.²

Technologien lösen Handwerker ab

Jahrtausende später, v.a. nach 1700, begann man, die Fertigkeiten zu beschreiben, um sie so von der Übermittlung vom Meister an den Lehrling unabhängig zu machen. Der bekannteste Versuch dieser Art ist die Encyclopédie von Denis Diderot und Jean D'Alembert, entstanden zwischen 1751 und 1772. Es ist der Versuch, das Wissen aus sämtlichen Handwerksberufen in organisierter und systematischer Form zusammenzufassen und zwar so, dass der Laie lernen konnte »Technologie« zu werden. »Sie sammelten, kodifizierten und veröffentlichten die »techné«, das Handwerksgeheimnis, wie es sich über Jahrtausende entwickelt hatte. Sie verwandelten Erfahrung in Wissen und machten die Kenntnisse nachvollziehbar. Die Geheimhaltung wich der Methodik, das bloße Tun dem angewandten Wissen. Dies ist das Herzstück der »Industriellen Revolution«, wie wir sie heute nennen, d.h. der Wandel der Gesellschaft und der Zivilisation in der ganzen Welt durch die Technologie« (Drucker 1993: 48). Der Begriff Technologie »kombiniert »techné«, also das Geheimnis der Handwerkskunst, mit »logo«, d.h. mit dem organisierten, systematischen und Ziel gerichteten Wissen« (ebd.: 47). Erfahrungen waren also zu Technologien geworden, die nun auch in Schulen gelernt werden konnten und gelehrt wurden. »1747 wurde in Frankreich die erste Technischule gegründet, die »Ecole des Pontes et Chaussées«. Um 1770 wurde in Deutschland die erste Landwirtschaftsschule eingerichtet, 1776 kam eine erste Bergbauschule hinzu. 1794 gründeten die Franzosen die erste technische Universität, die »Ecole Polytechnique« (ebd.).³

Die Vertretungen des Handwerks sahen die Gefahr, die mit der Beschreibung und damit Lehrbarkeit handwerklicher Fertigkeiten verbunden war. Die amerikanischen Gewerkschaften, die die Handwerker vertraten, »besaßen Monopole auf die einzelnen Handwerke. Nur Söhne

2 Die Peter Drucker Society of Austria hat sich zur Aufgabe gemacht, Druckers Werk in Europa zu wahren: www.druckersociety.at

3 Das »Eidgenössische Polytechnikum« wurde 1855 gegründet und 1911 in »Eidgenössische Technische Hochschule Zürich« umbenannt.

oder Verwandte eines Mitgliedes konnten selbst Mitglied werden. Die Gewerkschaften bestanden auf einer 5- bis 7-jährigen Lehrzeit, verfügten aber nicht über systematische Ausbildungsmethoden oder eine Untersuchung der Arbeit. Es war nicht gestattet, jemals irgendetwas aufzuschreiben. Es gab noch nicht einmal Vorlagen oder Zeichnungen für die zu verrichtende Arbeit. Die Mitglieder mussten einen Eid auf Geheimhaltung ablegen und durften mit Nichtmitgliedern nicht über ihre Arbeit sprechen« (ebd.: 58f.). Trotzdem – in der industriellen Revolution löste die Technologie das Handwerk als Grundlage der Produktion in vielen Bereichen der Wirtschaft in kürzester Weise ab.

Wissen als Basis von Selbsterkennung und Industrie

Technologie wird heute als eine Form des Wissens betrachtet. Dies war früher nicht so. »Für Sokrates lag der Sinn des Wissens in der Selbsterkenntnis und der Selbstentwicklung. Die Ergebnisse lagen im Inneren des Menschen. Für seinen Antagonisten Protagoras war das Ergebnis des Wissens die Fähigkeit zu wissen, was man sagen soll, und es gut zu sagen. Heute hieße so etwas wohl ›Image‹«. Über 2000 Jahre dominierte Protagoras' Konzept des Wissens das Lernen im Westen. Das mittelalterliche Trivium, das Ausbildungssystem, das heute noch die Grundlage dessen bildet, was wir »Allgemeinbildung« nennen, bestand aus Grammatik, Logik und Rhetorik. Dies waren die Werkzeuge, die für die Entscheidung notwendig waren, was man sagen und wie man es sagen sollte. Diese Werkzeuge dienten nicht als Entscheidungshilfe dazu, was man tun und wie man es tun kann. Handwerk war als Hobby akzeptiert – »schließlich hatte immerhin ein König von Frankreich, nämlich Louis XVI, selbst Uhren hergestellt und repariert. [...] Normalerweise arbeitete ein Herr jedoch nicht mit seinen Händen. Man ging zwar nicht ganz so weit wie die chinesischen Mandarine, die sich fünfundzwanzig Zentimeter lange Fingernägel wachsen ließen, um zu beweisen, dass sie sich nicht mit manueller Arbeit entwürdigten, aber das Europa des 19. Jahrhunderts kam dieser Mentalität schon sehr nahe« (Drucker 1979: 90).

Der Begriff des Wissens im Zen und bei Konfuzius – die beiden Konzepte, die das Lernen und die Kultur im Osten viele Tausend Jahre bestimmten – war ähnlich. Im Zen-Buddhismus stand die Selbsterkenntnis, bei Konfuzius wie beim Trivium des Mittelalters standen die chinesischen Entsprechungen von Grammatik, Logik und Rhetorik im Mittelpunkt (Drucker 1993: 74f., 45). Trotz ihrer Unterschiede waren die Denker dieser beiden Strömungen gleicher Meinung bei dem, was Wissen nicht bedeutet: »Wissen ist nicht die Fähigkeit zu tun, es ist nicht iden-

tisch mit Nützlichkeit. Nützlichkeit war nicht Wissen, sondern bedeutete Fertigkeiten, »téchne« (ebd.: 45). Auch das Wissen, wie es Sokrates und Protagoras verstanden haben, entwickelte sich weiter und wurde im 17. Jahrhundert zur »humanistischen Bildung«, also Bildung für die neue, sehr kleine Minderheit von Laienschreibern, die bis heute überall unkritisch zur Bildung aller Menschen erweitert worden ist (Drucker 1969: 388).

Das Zusammenwachsen dieser Art von Wissen mit technologischem Wissen begann 1850. Naturwissenschaftler, u.a. Justus von Liebig, begannen auf wissenschaftlicher Grundlage neue Technologien zu entwickeln. Liebig bspw. erfand den Kunstdünger und die Konservierung von tierischen Proteinen in Fleischextrakten (Drucker 1993: 48). Bis zu diesem Zeitpunkt bauten die Industrien noch auf Erfahrung auf. Selbst bei der Geburt von Auto und Flugzeug spielten sie kaum eine Rolle. »Die neu aufkommenden Industrien verkörperten daher eine neue wirtschaftliche Realität: Wissen ist zum entscheidenden Wissenspotenzial geworden« (Drucker 1969: 59f.).

Wissen auf Arbeit anwenden – vier Phasen

Seit weit über 2000 Jahren denken die Menschen über Gott und die Welt nach. Über die Gestaltung ihrer eigenen Arbeit haben sie sich jedoch bis vor 150 Jahren kaum Gedanken gemacht. Mitte des 19. Jahrhunderts änderte sich dies: Man begann zu überlegen, wie die eigene Arbeit wirkungsvoller gestaltet werden kann. Dies hatte Folgen, deren Bedeutung kaum zu überschätzen sind: Die Produktivität der Arbeit stieg in den Ländern, die man heute die entwickelten nennt, auf das Fünzigfache. Arbeit wurde so produktiv, dass die Arbeitszeit auf die Hälfte reduziert werden konnte und trotzdem der Erlös der Arbeit den Arbeitenden einen Wohlstand ermöglichte, wie ihn vorher höchstens Adlige und einzelne Großbürger genießen konnten.

Was war geschehen? Mitte des 19. Jahrhunderts begann man, neue Verfahren, neue Werkzeuge und neue Materialien zu entwickeln. Die Herstellung von Metallen erlebte mehrere Revolutionen. Metalle wurden durch Kunststoffe ergänzt, Nieten wurde durch Schweißen und Kleben ersetzt. Das Arbeitstempo von Webstühlen vervielfachte sich. Bohrer, Fräser und Drehwerkzeuge aus Werkzeugstahl wurden durch Schnellstahl, später teilweise durch gesinterte Metalle und durch keramische Werkstoffe ersetzt. Der Ausstoß von Maschinen stieg auf das Vielfache. 50 Jahre später begann man über die Art nachzudenken, wie Menschen ihre Arbeit verrichten. Rationalisierung wurde zum Schlagwort, zuerst realisiert in einer Aufteilung der Arbeit in immer kleinere Einheiten

(Taylorismus). Ein Ergebnis war das Fließband – heute ein Schreckgespenst für viele Menschen. Verkennen wir nicht dessen Vorteile: Als Autos noch handwerklich gefertigt wurden, kosteten sie mehr als ein Arbeiter während seines ganzen Lebens verdiente. Dank Arbeitsteilung und Fließbändern stiegen gleichzeitig die Löhne der Arbeiter in Autofabriken und sanken die Preise der Autos. Heute liegt der Preis (viel besserer) Autos bei einigen Monatslöhnen. Wieder 50 Jahre später, Mitte des 20. Jahrhunderts, entwickelte man Wissen darüber, wie man die Zusammenarbeit von Menschen effektiver gestalten kann.

Management wurde zur Wissenschaft, eine gute Managementausbildung zur Voraussetzung für eine Karriere. Ihre Instrumente wie Netzplantechnik und Rechnungswesen wurden zur Basis moderner Betriebsführung. Wieder melden sich »gemischte Gefühle«, wenn man an diese Entwicklung denkt, führte und führt sie doch zu Entlassungswellen, zu Leid für viele Menschen. Trotzdem: Niemand wäre heute bereit, zu Bedingungen zu arbeiten, wie sie 1950 existierten. Weder würde man die damaligen Löhne akzeptieren, noch den damaligen Umgang mit der Umwelt oder bspw. die Haustechnik der 50er Jahre. Über Arbeit nachzudenken, Wissen auf Arbeiten anzuwenden – dies ist eine Erfolgsgeschichte. Wahrscheinlich eine der größten Erfolgsgeschichten der Menschheit. Dies gilt auch, wenn man nicht verkennt, dass die neuen Fähigkeiten Nachteile brachten, v.a. denjenigen Menschen, die bisher an dieser Entwicklung nicht teilhatten. Inzwischen sind wieder 50 Jahre vergangen und die Frage stellt sich, ob eine weitere Revolution dieser Art vor der Tür steht. Peter F. Drucker, dem ich die meisten Gedanken in diesem Bericht verdanke (1993: 35f., 273), bejaht diese Frage. Er hat den Begriff »Wissensgesellschaft« mitgeprägt und betrachtet es als unsere Aufgabe, Wissen daraufhin anzuwenden, wie »Knowledge« möglichst wirkungsvoll generiert und weitergegeben werden kann. Unter Knowledge versteht er Wissen und die Fähigkeit, dieses Wissen zur Lösung von Problemen anzuwenden.

Die Anwendung von Wissen – technologischem Wissen – auf die Arbeit hat aber eine lange Geschichte. »Die Priester, die vor Tausenden von Jahren die Landwirtschaft Ägyptens und sogar das ganze politische und gesellschaftliche Leben des Landes aufgrund ihrer Kenntnisse der Gezeiten des Nils organisierten, waren »Kopfarbeiter« und wandten Wissen auf Arbeit an« (Drucker 1969: 337). Hingegen ist der Gedanke, systematisch erworbenes Wissen auf die Arbeit anzuwenden, erst im 18. Jahrhundert aufgekommen. »Es fand Anwendung zuerst in der langen Reihe der englischen Werkzeugmacher und Werkzeugfinder des 18. und frühen 19. Jahrhunderts, die mit der überragenden Gestalt Joseph Whitworths (1803-1897) ihren Höhepunkt erreicht« (ebd.: 338f.).

Drucker betont immer wieder, dass die Eroberung des Erdballs durch Kapitalismus und Technik zwischen 1750 und 1900 seiner Meinung nach durch einen radikalen Wandel in der Bedeutung des Wissens vorangetrieben worden ist: »Im Westen wie im Osten bezog man das Wissen auf das Sein des Menschen. Nun wurde es plötzlich entscheidend für sein Tun« (Drucker 1993: 35). Und auch die heutigen Entwicklungen werden in erster Linie durch systematisch erworbenes Wissen und dessen Anwendung vorangetrieben: In der Wirtschaft werfen »die traditionellen Ressourcen Arbeit, Boden und Geld/Kapital ständig geringere Erträge ab. Reichtum produziert heute (fast) nur noch die Information und das Wissen« (ebd.: 262). Seit Drucker dies geschrieben hat, ist die Richtigkeit der Aussage deutlich geworden: Die größten und die am schnellsten wachsenden Vermögen der letzten Jahrzehnte, die wertvollsten Firmen basieren auf Wissen und dessen Anwendung: Microsoft, Google etc.

Lehrlingsausbildung überholt ...

Im Zusammenhang mit der Ablösung der Erfahrung durch Wissen und der daraus folgenden Ablösung des Handwerks durch die Industrie muss nach Meinung von Drucker auch die Lehrlingsausbildung abgelöst werden. Sie »ist der falsche Weg, um sich Fertigkeiten anzueignen. Wir können uns die Lehrlingsausbildung vom wirtschaftlichen wie vom erzieherischen Standpunkt aus nicht mehr leisten. Wenn gelernte Arbeit heute produktiv sein soll, ja überhaupt, wenn sie ›gelernte Arbeit‹ sein will, muss sie auf systematischem Wissen aufbauen. Aber auch wenn handwerkliche Fähigkeiten noch die richtigen Fähigkeiten wären, würden die gewerblichen Arbeitsorganisationen doch die falschen Organisationen sein« (Drucker 1969: 83f.). Bei diesen Aussagen ist zu beachten, dass Drucker durch Erfahrung aus den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts geprägt ist:

»Wir haben im Zweiten Weltkrieg gelernt, dass wir, was handwerkliche Berufe anbetrifft, eine jahrelange Lehrzeit auf wochen- oder höchstens monatelanges, organisiertes und systematisches Lernen zusammendrängen können. [...] England nach Dünkirchen war der erste Beweis dafür, dann folgten zwischen 1942 und 1944 in großem Maßstab auch die Vereinigten Staaten. Wir bewiesen es in der Metallbearbeitung, beim Schweißen oder Nieten, im Maschinenbau oder Hochbau. Die Streitkräfte verwendeten Systeme und Programme als Grundlage für eine Vielzahl von Facharbeiten – im Büro, für Vorarbeiten und im Sanitätswesen« (ebd.: 337).

Drucker war dabei selbst involviert: »Wir haben gezeigt, dass die komplizierteste Fertigkeit von Leuten mit geringer Vorbildung erworben werden kann, wenn er »programmiert« unterrichtet wird«. Von der amerikanischen Luftwaffe wurden kaum alphabetisierte Schwarze zu Elektrikern ausgebildet. »Aber diese kaum alphabetisierten Menschen erwiesen sich als gute Elektriker.« Ein paar Jahre später musste die Luftwaffe sie zu Raketenmechanikern umschulen. »Sobald jedoch die Arbeit einmal gründlich studiert und systematisch in Form von Wissen erfasst war, erlernten sie fast ausnahmslos die Wartung von Raketen und zeigten darin einen hohen Stand von Können und Verantwortung« (ebd.: 377).

... und Schule die falsche Alternative

Drucker lehnt die klassische Lehrlingsausbildung ab. Die anfallenden Aufgaben können seiner Meinung nach aber auch nicht dem herkömmlichen Schulsystem übertragen werden. Er betrachtet es als falsch, dass man Kinder und Jugendliche 10 bis 12 Jahre in der Schulbank »festhält«. »Der Jugendliche braucht Gelegenheiten zu Erfahrung und Leistung während der ganzen Schulzeit. Er braucht Gelegenheiten, das zu tun, was das Kind von gestern ohne besondere Anstrengungen tat: mit Erwachsenen als junger Erwachsener gemeinsam zu arbeiten« (ebd.: 405f.). Aus Druckers Sicht ist das Jugendalter kein natürlich gegebener Lebensabschnitt. Es ist ein von Menschen und seiner Zivilisation geschaffener Zustand. Die Jugendzeit ist eine Erfindung jüngerer Datums:

»Sie war unbekannt, bis Goethe sein erstes Buch »Die Leiden des jungen Werthers« veröffentlichte, als er selbst kaum 20 war. [...] Die Jugendzeit ist zwangsläufig eine Zeit der Konflikte zwischen den Fähigkeiten und dem, was man von einem Jugendlichen erwartet und ihm erlaubt. Es ist eine Zeit des Zwiespalts. [...] [Die Schule] behält den jungen Menschen in der unnatürlichen Gesellschaft, in einer Gesellschaft, die sich ausschließlich aus Gleichaltrigen zusammensetzt. [...] In der Schule kann man nicht erwachsen werden« (ebd.: 403f.).

Allerdings: »Den Pädagogen von gestern blieb keine andere Wahl, [...] als die einzige Schule, die sie kannten, zu erweitern. Ihre Kunden hätten verbittert reagiert, wenn man ihnen irgendetwas anderes angeboten hätte als die Schule, in die sie als dem beneideten Zeichen der Privilegierten gekommen waren. [...] Es ist eine Schule der Langeweile, der es an Anregung, Leistung und Befriedigung mangelt« (ebd.: 393). Drucker selbst floh: Ich »war der durch meine gelangweilten Lehrer erzeugten Langeweile überdrüssig geworden« (Drucker 1979: 139) und trat in ein Ham-

burger Handelshaus als kaufmännischer Lehrling ein. Sein Abitur und seine akademische Ausbildung erwarb er sich nebenbei. Wie ausgeführt – für Drucker ist das Bildungswesen für die Entwicklung einer Kultur und einer Wirtschaft von entscheidender Bedeutung. »Der Westen erlangte zwischen 1500 und 1650 überwiegend deshalb eine Führungsposition in der gesamten Welt, weil er die Schulen umstrukturierte und dabei die Technik des gedruckten Buches in den Mittelpunkt stellte« (Drucker 1993: 280). Die Einführung des Buches als effektives Mittel des Lernens und Lehrens schreibt Drucker Comenius zu (ebd.: 283).

Universitäten und ihre Bedeutung

Anfang des 20. Jahrhunderts war die Tatsache, dass man nicht zur Universität ging, (im bürgerlichen Milieu Kontinentaleuropas) weder mit einem Makel noch mit einem Risiko behaftet. Man wurde nicht etwa als »Dropout« bezeichnet, wenn man sich entschloss, keine weiteren vier Jahre auf dem Hinterteil sitzend zu vergeuden, sondern man galt eher als ein verantwortungsbewusster und reifer Erwachsener. Darüber hinaus hatte die Universität in Kontinentaleuropa nur wenig mit »Gebildetsein« zu tun – sie vermittelte zwar einen Status, hatte aber ansonsten eine berufliche Ausbildungsfunktion für Berufszweige wie Recht, Priestertum, Medizin, Maschinenbau. Die begabtesten Jugendlichen aus »guten Familien« – v.a. in Handelsstädten wie Basel – gingen nicht an die Universitäten, denn sie hatten das nicht nötig. »Sie gingen statt dessen mit vierzehn ins Büro« (Drucker 1979: 139).

Forderungen an den Unterricht

Zentrales Ziel ist für Drucker die Vermittlung der Lernfähigkeit in Verbindung mit der Motivation zum lebensbegleitenden Lernen. Damit die kindliche Motivation fürs Lernen erhalten bleibt, fordert er, »die Stärken des Schülers zu erkennen und darauf aufzubauen«, dies mit »Ernsthaftigkeit« und Disziplin. In Volks- und Mittelschule werde stattdessen die Zeit damit zugebracht, »Schwächen zu korrigieren. Produziert wird akzeptables Mittelmaß« (Drucker 1993: 289). Und gleichzeitig werde dadurch die Freude am Lernen beeinträchtigt. Die Lösung, die Drucker bevorzugt, baut auf folgender Überlegung auf:

»Der Mann und die Frau, die einmal Können auf Wissensgrundlage erworben haben, haben schon lernen gelernt. Er oder sie können rasch neues und andersgeartetes Können erwerben. Zum Unterschied von der Lehrlingsausbildung, die auf ein bestimmtes Handwerk vorbereitet und den Gebrauch von bestimm-

ten Werkzeugen für einen bestimmten Zweck lehrt, macht es die Bildungsgrundlage den Menschen möglich, zu verlernen und umzulernen. Es macht es ihnen, mit anderen Worten, möglich, ›Technologen‹ zu werden, die Wissen, Können und Werkzeuge zur Leistung anwenden können, statt ›Handwerker‹, die eine bestimmte Arbeit auf eine bestimmte Weise machen können« (Drucker 1969: 337).

Drucker verwendet immer wieder den Begriff »Wissensarbeiter«. Er versteht darunter Arbeitende, deren Tätigkeit auf der Anwendung von Wissen für ihre Arbeit beruht. Wissensarbeiter und -arbeiterinnen sind die wichtigste und in manchen Betrieben auch die größte Gruppe der Belegschaft. Typisch für sie ist, »dass er oder sie mehr über seine Arbeit weiß, als irgendjemand sonst innerhalb der Organisation« (1999: 35). Sie unterscheiden sich aber auch in anderer Hinsicht von traditionellen ArbeiterInnen der Industrie: Ihre wichtigste Arbeitsmotivation ist die Herausforderung der Aufgabe, an der sie arbeiten. Geld allein genügt nicht, um sie zu veranlassen, wirkliche Leistungen zu erzielen. Eine angemessene Honorierung ist allerdings im Sinne eines »Hygienefaktors«, wie Frederick Herzberg es ausdrückte, erforderlich (ebd.: 37). Die Umsetzung dieses Grundsatzes in die Praxis verlangt die Verteilung des Lernens auf mehrere Phasen. »Wir müssen es dem jungen Mann (oder der jungen Frau) möglich machen, sich an der Arbeit zu messen. Ein paar Jahre als erwachsener Arbeiter zu leben und dann, wenn er es wünscht, wieder in die Schule zu gehen« (Drucker 1969: 406). »Heute versuchen wir, den Jugendlichen ohne Erfahrung zum Verständnis von Gebieten [...] zu führen. Aber wie viel leichter wäre es, echte Erfahrung als Grundlage der Arbeit auf diesen Gebieten heranzuziehen« (ebd.: 399). Er berichtet dazu:

»Den eindrucksvollsten Beweis der Wirkung der Erfahrung auf die Fähigkeit und Bereitschaft zum Lernen lieferten natürlich die Heimkehrer nach dem Zweiten Weltkrieg, welche die amerikanischen Hochschulen unter der ›G.I. Bill of Rights‹ überschwemmt. Jeder Pädagoge ›wusste‹ damals, dass Studentenmassen das akademische Niveau unweigerlich absinken lassen. Stattdessen stellte jeder Lehrer fest, dass das wirkliche Problem darin bestand, dass diese Studenten so unglaublich überlegen waren, dass sie Anforderungen stellten, welchen der Lehrkörper nicht nachkommen konnte. In ähnlicher Weise hat jedes der Fortbildungsprogramme für bestausgebildete Erwachsene gezeigt, dass die Lernleistung dieser Leute viel größer ist als selbst jene der hervorragendsten jüngeren Studenten. Sie brauchen wohl ein wenig Zeit, um sich wieder an ein systematisches Studium zu gewöhnen. Aber sie machen das wett durch überlegenen Elan, die Fähigkeit, den Sinn des Vorgetragenen zu erfassen

sen und das Vermögen, einen theoretischen Begriff zur systematischen Einordnung der eigenen Erfahrung zu verwenden« (ebd.: 401).

Die wachsende Bedeutung von Bildung ...

Die Bedeutung der Bildung für Arbeitswelt und Gesellschaft hat sich grundlegend verändert: »Wenn man im Jahre 1900 alle Gebildeten eines Staates aus dem Arbeitsprozess gezogen hätte, würde das die Wirtschaft kaum gespürt haben. Bildung war damals, wirtschaftlich gesprochen, Dekor und nicht mit Funktion ausgestattet. Heute ist sie Grundlage und Maßstab des Wirtschaftspotenzials und der wirtschaftlichen Macht« (ebd.: 334). »Wertzuwachs entsteht heute aus der ›Produktivität‹ und der ›Innovation‹. Beide bedeuten die Anwendung von Wissen auf Arbeit« (Drucker 1993: 19). Aber nicht nur für die Wirtschaft, auch für die einzelne Person hat sich ihre Bedeutung verändert: »Bildung ist in der ganzen modernen Welt der Schlüssel zu Chancen und Aufstiegsmöglichkeiten geworden und ist an die Stelle von Geburt, Reichtum und vielleicht sogar Talent getreten. Die Bildung ist zum Wert Nr. 1 des modernen Menschen geworden« (Drucker 1969: 386). Dies gibt laut Drucker den Universitäten eine Macht wie kaum einer anderen Organisation: »Verweigert die Universität einem Studenten den Zugang zur Universität oder das Abschlusszeugnis, nimmt sie ihm damit praktisch die Möglichkeit, die Karriereleiter zu erklimmen« (Drucker 1993: 151). Bildung ist aber auch zu einem bedeutenden Kostenfaktor für die Gesellschaft geworden: Bereits 1965 machte der Bildungssektor ein Drittel des amerikanischen Nationalproduktes aus, mit stark wachsender Tendenz. Deshalb ist es gerechtfertigt zu fragen, wie Bildung gestaltet werden kann, so dass sie möglichst effektiv ist.

... stellt neue Anforderungen an die Lehrpersonen

Drucker wundert sich über die geringen Produktivitätssteigerungen im Bildungssektor: »Der erste Lehrer überhaupt, jener Priester im voralphabetischen Mesopotamien, der sich mit den Kindern vor den Tempel setzte, um mit einem Zweig Figuren in den Sand zu zeichnen, wäre in den meisten Schulklassen unserer Zeit ganz zu Hause. Natürlich haben wir eine Tafel – aber sonst hat sich am Instrumentarium wenig geändert und an Methoden gar nichts. Das einzige neue Lehrmittel in den 8000 Jahren dazwischen war das Buch. Und auch das wissen nur wenige Lehrer richtig zu verwenden – sonst würden sie nicht immer noch vortragen, was schon im Buch steht« (Drucker 1969: 428). Deshalb postuliert er:

»Wir brauchen dringend neue Wege und Methoden und neue Einsatzmittel im Unterricht, dem ältesten und reaktionärsten Gewerbe des Menschen. Wir brauchen dringend eine rasche Steigerung der Produktion im Lernbetrieb. Es besteht vor allem großer Bedarf an neuen Methoden, die den Lehrer leistungsfähig machen und seine Arbeit und Kompetenzen um ein Vielfaches steigern. Der Lehrberuf ist wirklich der einzige herkömmliche Bereich, für den wir noch nicht die Arbeitsmittel bereitgestellt haben, die einen gewöhnlichen Menschen zu größter Leistung befähigen. In dieser Hinsicht ist der Lehrberuf weit hinter der Medizin zurück, welcher die Arbeitsmittel vor einem Jahrhundert zum ersten Mal zur Verfügung standen« (ebd.: 43).⁴

»Kaum etwas wird beim Heranwachsen so dringend benötigt wie der Sinn für Leistung, den nur aktive Arbeit geben kann. Aber in der Schule ist kein Platz für Leistung. In den »akademischen Disziplinen« kann ein Student nicht aktiv wirken. Er kann sich nur als hoffnungsvoll zeigen. Alles, was er im verbalen Bereich der Schule tun kann, ist, Dinge zu wiederholen, die schon jemand getan oder gesagt hat« (ebd.: 393). In anderen Teilen der Arbeitswelt hat bessere Führung zu mehr Produktivität geführt. Drucker verlangt dies auch vom Bildungswesen, denn der Schüler »der beim Lernen von außen gestoßen und überwacht werden muss, wird nicht lernen. Überwachung bringt inneren Widerstand und Müdigkeit, die das Lernen fast unmöglich machen. Das Lernen muss vom Lernenden selbst besorgt werden und so weit als möglich ohne Schieben von anderen. Alle Informationen, alle Festigung und alle Motivation sollten im Lernen selbst liegen« (ebd.: 422). Dabei setzt er auf Individualisierung: »Was wir brauchen, ist ein Bildungssystem, das es als seine Pflicht ansieht, den Schüler so weit und so schnell vorankommen zu lassen, wie er nur kann« (ebd.: 445).

... und an die Bildungsstrukturen

Das erfolgversprechendste Modell sind für Drucker die »Community Colleges«, die in den USA flächendeckend eingeführt worden sind. »Auf dieser Institution basieren meiner Ansicht nach der immer noch große Produktivitätsvorsprung der Wirtschaft der Vereinigten Staaten sowie die bislang unvergleichliche Fähigkeit der USA, fast über Nacht

4 Drucker ist nicht der einzige, der so urteilt: »Wenn ein vor 75 Jahren praktizierender Arzt mit Hilfe einer Zeitmaschine in ein modernes Krankenhaus der 90er Jahre gebracht würde, könnte dieser Arzt seine Arbeit tun? Keine Chance! Und wie steht es mit einem Lehrer aus derselben Zeit, der sich plötzlich in einem Klassenzimmer der 90er Jahre wieder fände? Zwischen Tafel, Pulten und Multiplikationstabellen würde er sich wahrscheinlich wie zu Hause fühlen« (Gerry Smith 1996: 239).

neue und völlig eigenständige Industrien zu schaffen« (Drucker 1999: 213).⁵ Darin sieht er die bessere Alternative zu der Berufslehre nach dem dualen System und sie ist für ihn auch der Ansatz zur Überwindung einer allzu langen Erstausbildung, die Jugendliche – wie oben beschrieben – zu lange vom Leben als Erwachsene weg hält. Nach Drucker ist auch die Orientierung an Disziplinen überholt:

»Gerade die Tatsache, dass man von der Universität immer mehr erwartet, dass sie ihre Wissensenergie für die praktische Anwendung und für Resultate in der Gemeinschaft mobilisiert, wird uns vielleicht in der Neuorientierung des Unterrichts nach Hauptanwendungsgebieten statt nach der logischen Ausrichtung der Disziplinen weiter fortschreiten lassen. Genau das wollen die rebellierenden Studenten [der späten 60er Jahre und sie fragen]: Warum sollten wir Studenten uns mit Information zu Tode langweilen, die irrelevant, unbrauchbar und ohne Beziehung zu wirklichen Bedürfnissen ist, die wir und auch die Gesellschaft haben« (Drucker 1969: 434)?

5 Darstellung u.a. bei Kurt Häfeli: www.panorama.ch/pdf/2002/Heft_3_2002/pan2346.pdf und http://en.wikipedia.org/wiki/Community_colleges_in_the_United_States

Die Expertise als Grundlage moderner Ordnungs- und Steuerungspolitik in der Weiterbildung

ELKE GRUBER

Von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als dritter Säule des Bildungssystems zum vernetzten System des lebenslangen Lernens

Zweifellos fand im letzten Jahrzehnt ein gravierender Perspektivenwechsel in Bezug auf die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung/Weiterbildung (kurz: EB/WB) statt.¹ Während in der Zeit der großen Bildungsreformen der 1960/70er Jahre das letzte Mal intensiv über Fragen von Organisation, Struktur und Steuerung in der EB/WB diskutiert wurde, zwischenzeitlich mehrheitlich inhaltliche, konzeptionelle und didaktische Themen im Vordergrund standen, wird der gegenwärtige Diskurs wieder stärker von Fragen nach Organisationsstrukturen, Steuerungsmöglichkeiten und strategischen Zielsetzungen dominiert. Allerdings findet dieser unter wesentlich veränderten gesellschaftlichen Voraussetzungen mit gänzlich anderen Intentionen wie in den Zeiten der Reformeuphorie statt. Während sich damals die genuine Hoffnung auf ein staatlich bzw. öffentlich verfasstes System der Erwachsenenbildung richtete, wird heute unter dem Eindruck einer ausdifferenzierten, pluralen, großteils marktförmig agierenden Weiterbildungslandschaft dem

1 Mit dem Terminus der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung/Weiterbildung soll jener Bereich der EB/WB erfasst werden, dessen Angebote zur Gänze oder zu einem bestimmten Teil von öffentlichem Interesse sind und damit auch durch die öffentliche Hand (teil-)finanziert bzw. -gefördert werden.

Staat keine direkte Steuerungs- und Ordnungsfunktion mehr zugebilligt. Vielmehr wird die Aufgabe des Staates und der öffentlichen Hand in der EB/WB auf das Setzen von Rahmenbedingungen und die Herstellung einer Mindest-Förderstruktur reduziert (Hartz/Schrader 2008: 14). Ziel ist es nicht mehr, EB/WB als so genannte »dritte Säule« des Bildungssystems zu implementieren, sondern die Weiterbildungslandschaft in einem vernetzten System des lebenslangen Lernens als elementaren Bereich zu etablieren.

National erfolgt die aktuelle Diskussion zu Organisation, System und Steuerung in der EB/WB bisher fast ausschließlich auf der politisch-pragmatischen Ebene: Zum einen spielt sie sich bei den Anbietern selbst ab, wo die Verbesserung von internen Ablaufstrukturen und -prozessen, die Notwendigkeit der Marktpositionierung, Methoden der Qualitätssicherung, des Marketings, der Kostenrechnung und ähnliches mehr im Mittelpunkt stehen. Zum anderen erfolgt sie im Bereich der Bildungspolitik von Bund und Ländern (mit Ausnahme von Wien übernehmen die Kommunen hierzulande traditionell kaum Verantwortung in der Weiterbildungspolitik), wo vordergründig programmatische Fragen wie Zielvereinbarungen, Förderstrukturen, Qualitätssicherung und neue Möglichkeiten der Durchlässigkeit und der Anerkennung von verschiedenen Formen von Lernleistungen (Stichwort: NQR) verhandelt werden.

Ein weiteres zukunftsträchtiges Thema, das den Bereich Organisation, System und Steuerung stark tangiert, stellt die Professionalisierung des Personals in der EB/WB dar. Hochqualifiziertes Personal bildet die Basis moderner EB/WB, die wiederum verlangt nach unterschiedlichen Funktionsträgern, deren Aufgaben sich in den letzten Jahren stark ausdifferenziert haben. Mit der Gründung der vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur finanziell unterstützten Weiterbildungsakademie Österreich (wba) 2007 wurde ein neues Professionalisierungsmodell geschaffen, das diesen Bedarf – neben den bestehenden universitären Studienmöglichkeiten – decken soll. Im Unterschied zu bisherigen Modellen der Qualifizierung setzt die wba nicht auf Präsenzlernen im Rahmen eines Lehrganges oder einer Seminarreihe, sondern auf die Anerkennung und Zertifizierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen. Dies erfolgt auf zwei Niveaus: Die erste Niveaustufe schließt mit dem/der Zertifizierten ErwachsenenbildnerIn, die zweite Niveaustufe mit dem/der Diplomierten ErwachsenenbildnerIn ab. Wobei letztere Stufe eine innere Differenzierung und Spezialisierungen in Lehre/Training, Bildungsmanagement, Beratung und Bibliothekswesen bietet.

Als Grundlage der Kompetenzanerkennung wurde im Rahmen eines partizipativen Prozesses von VertreterInnen der wichtigsten EB/WB-Einrichtungen und der Wissenschaft ein Curriculum entwickelt, das erst-

mals für Österreich ein verbindliches erwachsenenpädagogisches Kompetenzprofil definiert.

Auf der politisch-programmatischen Ebene wieder belebt wurde die Debatte um die Verbesserung des Zugangs und die Erhöhung der Beteiligung an EB/WB. Sie bildet eine Art »Querschnittsmaterie« vieler aktueller Bemühungen öffentlicher Steuerungspolitik – v.a. durch das BMUKK – die von der Neuausrichtung der Förderstrukturen, über die stärkere Etablierung von Bildungsinformation und -beratung (Lifelong Guidance), die Schaffung eines bundesweiten Rahmenmodells zur Qualitätssicherung (Stichwort: Ö-Cert) bis hin zur Forcierung von Themenschwerpunkten wie Basisbildung/Alphabetisierung, Nachholen des Hauptschulabschlusses und das Absolvieren der Berufsreifeprüfung reichen. Im Unterschied zum Beginn der Beteiligungsdebatte in den 70er Jahren wird aber auch hier die Diskussion weniger ideologisch und politisch im Sinne einer gesellschaftlichen Gesamtreform als vielmehr pragmatisch im Sinne der Verbesserung der Employability und einer Erhöhung der individuellen Teilhabe bildungsbenachteiligter Erwachsener am (Erwerbs-)Leben geführt.

Und auch am anderen Ende des Angebotsspektrums an Weiterbildung findet perspektivisch ein – von den etablierten, »klassischen« EB/WB-Einrichtungen und deren Politik allerdings bisher kaum wahrgenommener – Umbruch statt. Dieser äußert sich in der Bedeutungszunahme und im Ausbau der Weiterbildungsagenden des tertiären Bildungsbereichs – v.a. an Universitäten (z.B. in Form von Universitätslehrgängen) und mehr und mehr auch an Fachhochschulen (u.a. in Form von Lehrgängen zur Weiterbildung nach §14a FHSTG) sowie an Pädagogischen Hochschulen. Die Ursachen des Ausbaus wissenschaftlicher bzw. hochschulischer Weiterbildung sind vielfältig. Sie liegen zum einen in der steigenden Zahl an HochschulabsolventInnen – diese Zielgruppe baut auch bei ihrer Weiterbildung auf ein akademisches Niveau – zum anderen im zunehmenden Bedarf an wissenschaftlich basierter Fort- und Weiterbildung in Wirtschaft und Verwaltung, aber auch im Trend zu abschlussorientierten Angeboten mit anerkannten Zertifikaten (z.B. MBA, Weiterbildungsmaster).

Neben der Bildungspolitik und den Anbietern von EB/WB beteiligte sich in letzter Zeit auch die Wissenschaft intensiver an der Struktur- und Steuerungsdebatte der EB/WB. Hinweise dazu geben Forschungsprojekte zum System des lebenslangen Lernens (zur Situation in Wien: Steiner et al. 2002), zur Anbieterstruktur in verschiedenen deutschen Bundesländern (Grotlüschen/Beier 2008), die seit 2007 regelmäßig durchgeführte Erhebung der allgemeinen und beruflichen Weiterbildungsanbieter durch das deutsche Bundesinstitut für Berufsbildung (bibb) und das

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) sowie aktuelle Studien zur Organisationsstruktur von Weiterbildungseinrichtungen (Zech et al. 2010). Weitere Impulse erfährt die Diskussion soeben durch ein theoretisch abgeleitetes Modell der Reproduktionskontexte der Weiterbildung, das Schrader (2010) – bezugnehmend auf den Neo-Institutionalismus – kürzlich zur Diskussion gestellt hat.

Internationalisierung und Ökonomisierung als Rahmungen moderner Ordnungs- und Steuerungspolitik in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Als Ursache für den konstatierten Perspektivenwechsel in Bezug auf Steuerung und Organisation der EB/WB können im Wesentlichen zwei Gründe angeführt werden, die eng miteinander verbunden sind: Zum einen die verstärkte Einbettung Österreichs in eine inter-, supra- und transnationale Bildungspolitik (und Wissenschaftslandschaft), deren Kernstück die EU-weite Programmatik des lebenslangen Lernens bildet. Diese hat zweifellos wichtige Reformanstöße gebracht und eine seit langem notwendige strukturelle Modernisierungsdynamik in der österreichischen EB/WB ausgelöst (Gruber 2009a). Zum anderen ist eine allgemeine Ökonomisierung der Gesellschaft zu beobachten, in der die betriebswirtschaftliche Sichtweise über die fachliche Logik der einzelnen Disziplinen und die wohlfahrtsstaatliche Ausrichtung wesentlicher gesellschaftlicher Bereiche gestellt wird.

In der öffentlich verantworteten EB/WB ist dieses »Amalgam« aus Internationalisierung und Ökonomisierung unter dem Schlagwort der »neuen Wirtschaftlichkeit« angekommen (Kortendieck/Summen 2008). Im Umkehrschluss sollte das freilich nicht bedeuten, dass bisher in der öffentlich geförderten EB/WB auf jedwede Effizienz und Wirtschaftlichkeit vergessen wurde. Zweifellos aber hat sich der Charakter des Verhältnisses von Ökonomie und EB/WB verändert – Wirtschaftlichkeit wird zu der neuen Steuerungsgröße, die nicht nur originär betriebswirtschaftliche Prozesse in den Institutionen wie Abläufe, Einkauf, Kostenrechnung etc. rationalisiert, sondern auch den gesamten fachlich-pädagogischen Bereich sowie die nationale und internationale Bildungspolitik dominiert. Damit verbunden ist eine neue Steuerungskultur, die ihren Ausdruck in indirekten, auf Output gerichteten Faktoren von Lenkung und Leitung findet. Dazu gehören Qualitätsmanagement-/Zertifizierungssysteme, Förderprinzipien, Leistungsvereinbarungen und ähnliche Instrumente des »New Public Management«. Damit die öffentlich verantwortete EB/WB von diesen Instrumenten und Verfahren profitiert – und nicht wie öfters befürchtet, dadurch lediglich einer wirtschaftlichen

»Engführung« (Gruber 2009: 2) Vorschub geleistet wird – bedarf es bestimmter Grundlagen und Strategien. Um Strategien entwickeln zu können, braucht es in einem ersten Schritt empirische Daten, Fakten und Belege über Stand, Entwicklung und Perspektiven der EB/WB auf verschiedenen Ebenen (Institutionen, Verbände, Land, Bund). Es bedarf aber auch der fachlichen und wissenschaftlichen Expertise (frz. für Gutachten, Begutachtung) zu Stand und Perspektiven, damit seriöse Trendanalysen, wie sie bspw. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn ab 2008 in einem zweijährigen Rhythmus herausgegeben werden sollen, möglich werden. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die enge Verbindung von Wissenschaft und Praxis. Um den notwendigen Transfer zwischen Theorie und Praxis und umgekehrt zu befördern, empfiehlt sich in bestimmten Phasen der Erstellung von Expertisen und Trendanalysen die Einbindung der unterschiedlichen AkteurInnen in der EB/WB (Anbieter, bildungspolitische Entscheidungsträger, Fördergeber) – denn ihnen kommt letztendlich die Umsetzung der Ergebnisse in die Praxis zu. Außerdem kann durch die Theorie-Praxis-Kooperation die Akzeptanz der Ergebnisse in der »Community« erhöht werden. Bisher jedoch fehlt es hierzulande sowohl an einer soliden empirischen Datenbasis in weiten Bereichen und auf verschiedenen Ebenen der EB/WB, als auch an Vorbildern und Erfahrungswerten in Bezug auf die Partizipation der verschiedenen Akteure an einem Prozess der Erhebung, Analyse und Ausgestaltung eines Systems des lebenslangen Lernens.

Expertise zu Entwicklung, Stand und Perspektiven der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark (kurz: PERLS)

Auf dem skizzierten Hintergrund entstand die Idee, ein entsprechendes Forschungs- und Entwicklungsprojekt zu initiieren, das auf ein Bundesland fokussiert – in unserem Fall die Steiermark – eine Expertise zu Entwicklung, Stand und Perspektiven der EB/WB im Rahmen des lebenslangen Lernens erstellt (Gruber et al. 2009). Ziel der Expertise war es, durch empirische Daten und wissenschaftlich gestützte Belege Steuerungswissen zu generieren und dieses den diversen Akteuren im Feld der EB/WB (Bildungspolitik/-verwaltung, Anbieter, zum Teil auch potenzielle WeiterbildungsteilnehmerInnen) zur Verfügung zu stellen. Gleichzeitig wurde ein Partizipationsprozess in Gang gesetzt, der weit über die Ermittlung von Daten, Fakten und Belegen hinausging. Sein Ziel war es, die unterschiedlichen Akteure in die Ausgestaltung eines Systems des lebenslangen Lernens ihres Bundeslandes mit einzubeziehen. Gleichmaßen wie die lokale Bildungspolitik und die Fördergeber – die den

Projektauftrag vergeben – sollten v.a. die diversen Weiterbildungsanbieter und -institutionen vom Entwicklungs- und Forschungsprojekt profitieren, indem ihnen durch die Expertise mehr Prägnanz für ihre Arbeit ermöglicht wird.

In exemplarischer Form wurde ein Forschungsdesign entwickelt, das einen »nachahmungsfähigen« Pilot darstellt. Zwar dient die gegenständliche Expertise in erster Linie der zukünftigen Gestaltung eines Systems des lebenslangen Lernens in der Steiermark, darüber hinaus soll sie aber auch Signalwirkung auf andere Bundesländer bis hin zum Bund entwickeln, ähnliche Forschungs- und Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen. In diesem Sinne beteiligte sich das BMUKK neben dem Land Steiermark zu etwa gleichen Teilen an der Finanzierung des gegenständlichen Forschungs- und Entwicklungsprojekts.

Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit von PERLS gliederte sich in sechs Teilbereiche. In einem ersten Schritt erfolgte eine Ist-Stand-Erhebung von Anbietern der EB/WB in der Steiermark und deren Dokumentation in Form einer Landkarte. Bis dato existiert in der Steiermark keine vollständige Erfassung der pluralen Weiterbildungslandschaft. Damit aber überhaupt eine Eingrenzung und Kategorisierung der unterschiedlichen Anbieter von EB/WB möglich wurde, wurden nicht nur Begriffsbestimmungen von Bildung, lebenslangem Lernen, EB/WB und Anbietern nötig, sondern es mussten auch Kriterien (Grundvoraussetzungen) für Anbieter definiert werden, deren Erfüllung eine Aufnahme in die Landkarte rechtfertigte. Diese Kriterien mussten konsensfähig und praktikabel sein. Zweites wichtiges Ziel im Rahmen des Projektes war die Entwicklung eines Leitbildes für die steirische EB/WB. Diesbezügliche Recherchen zeigten, dass es im Zuge verstärkter Qualitätsbemühungen in der EB/WB in den 90er Jahren vermehrt zu einer Leitbild-/Leitlinienentwicklung sowohl in den Institutionen als auch in den meisten Bundesländern kam. In den letzten Jahren lässt sich jedoch eine deutliche Veränderung in der Zielsetzung und im Inhalt dieses Steuerungsinstrumentes beobachten, zunehmend finden fokussierte Leitlinien und weniger allgemein formulierte Leitbilder Verwendung. Aufgrund dieses Perspektivenwechsels erfolgte in PERLS keine Leitbildentwicklung – wie ursprünglich angedacht –, sondern es wurden konkrete Leitlinien und ein Selbstverständnis für die EB/WB in der Steiermark formuliert.

Das Kernstück von PERLS bildet der Vorschlag zu Förderkriterien der EB/WB im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark. Er soll der Bildungspolitik und -verwaltung des Landes ein valides Instrument der Anerkennung und Förderung entsprechender Aktivitäten in die Hand geben. Der Vorschlag zu den Förderkriterien schließt an die Leitlinienentwicklung an; er wurde auf Basis einer umfangreichen Analyse

von Gesetzen und Verordnungen aus dem deutschsprachigen Raum erarbeitet und in einem ausführlichen Diskussionsprozess mit relevanten AkteurInnen der steirischen EB/WB konkretisiert. Die entwickelten Förderkriterien, die eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für Förderungen des Landes Steiermark darstellen, sind dabei nicht losgelöst von den Leitlinien und dem Selbstverständnis der EB/WB zu betrachten; sie sind den Leitlinien und dem Selbstverständnis verpflichtet. In zwei weiteren Schritten wurden Vorschläge zu bisher nicht vorhandenen, aber künftig notwendigen Leitungs- und Lenkungsverfahren entwickelt. Zum einen handelt es sich dabei um den Vorschlag für eine rechtliche Verankerung der EB/WB auf der Ebene des Landes Steiermark, zum anderen um den Vorschlag zur Einrichtung eines Beirates für EB/WB im Rahmen des lebenslangen Lernens. Dieser soll der Landesrätin/dem Landesrat, der für EB/WB verantwortlich ist, zugeordnet sein und die künftigen Entwicklungen der EB/WB im Rahmen des lebenslangen Lernens strategisch begleiten und unterstützen.

In einem letzten Schritt wurden Handlungsfelder und Herausforderungen der steirischen EB/WB für die nächste Zukunft erhoben. Sie bildeten die Basis für die Erarbeitung von Tendaussagen und Perspektiven für die EB/WB im Rahmen des lebenslangen Lernens. Dazu wurden Strategiegelgespräche mit bildungs- und wirtschaftspolitisch verantwortlichen Persönlichkeiten aus der Steiermark und dem Bund geführt. Überlegungen zu notwendigen nächsten Schritten runden das Projekt ab. Auch die Ergebnisse des letzten Projektteils wurden mit wesentlichen VertreterInnen aus den Feldern EB/WB, Bildungspolitik und -verwaltung, Sozialpartnern und Wirtschaft intensiv diskutiert und konkretisiert. Insgesamt erfolgte die Aufarbeitung der Ergebnisse theoriegeleitet, forschungsgestützt und partizipativ. Wie sich dieser Prozess im Einzelnen entwickelt hat, soll im Folgenden anhand zweier Teilbereiche von PERLS – der Ermittlung von Begriffsbestimmungen und der Erstellung von Indikatoren für die Herausforderungen der EB/WB – genauer erläutert werden.

Definitionen, Begrifflichkeiten, Kategorien und Indikatoren als Grundlage einer Expertise

Ein zentrales Problem zu Beginn der Arbeit an PERLS stellte das Fehlen grundlegender Überlegungen zu Begriffen, Definitionen, Kategorien und Indikatoren der EB/WB dar. Diese auch von Brödel (2008: 10) für Deutschland konstatierte Situation gilt vielmehr noch für Österreich, wo man sich zuletzt in den 1980er Jahren dem mühevollen und von wenig Erfolg in der Verbreitung und Anerkennung gekrönten Prozess der Be-

griffsbildung unterzog (vgl. dazu die Projektgruppe Terminologie im Auftrag der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs). Eine Expertise, die neben einem visionären einen ganz praktischen Nutzen für Politik, Wissenschaft und Praxis haben soll, braucht jedoch aktuelle, konsensfähige und praktikable Indikatoren. Diese wiederum fußen auf entsprechenden Begriffsbestimmungen und Definitionen. Eine erste große Herausforderung bestand im Projekt darin, die begriffliche Grundlage zu entwickeln – und zwar unter Bedachtnahme auf aktuelle Forschungsergebnisse und einschlägige europäische und internationale Entwicklungen. Eine Definition von Begrifflichkeiten und Kategorien zum Thema EB/WB und lebenslangem Lernen erwies sich dahingehend als essenziell, da im Rahmen des Projektes nicht nur eine Landkarte der steirischen EB/WB-Anbieter erstellt werden sollte, sondern die Begriffsklärung auch eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung von Leitlinien, Förderkriterien und Perspektiven bildete. Aufgrund dessen erfolgte im Rahmen des Projekts eine umfangreiche Recherche zu den Begriffen Erwachsenenbildung, Weiterbildung und lebenslanges Lernen sowohl im deutschsprachigen Raum als auch in Dokumenten europäischer und internationaler Organisationen. Aus dieser Recherche wurde eine Synopse der aktuellen Definitionen und Begriffsbestimmungen gebildet, diese wiederum wurde in verschiedenen Schleifen einem diskursiven Prozess mit Proponenten aus Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik unterzogen. Damit konnte ein hohes Maß an Konsens und Praktikabilität in Bezug auf die entwickelten Begriffe, Definitionen und Kategorien erzielt werden.

Um dem im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekt essenziellen Prozess der Partizipation zu ermöglichen, wurde bereits zu Beginn eine entsprechende Struktur implementiert. Kernstück dieser bildete eine Steuerungsgruppe sowie eine Fokusgruppe, die auf unterschiedlichen Ebenen und mit differenzierter Expertise die einzelnen Projektschritte begleiteten. In die Steuerungsgruppe wurden Entscheidungsträger aus Bildungspolitik und -verwaltung berufen, die nicht nur die wissenschaftlichen Ergebnisse diskutierten, sondern denen auch das Monitoring des Projekts oblag. In der Fokusgruppe (auch Gruppendiskussion/-interview von 8 bis 12 Personen) hingegen waren ExpertInnen aus relevanten EB/WB-Einrichtungen der Steiermark vertreten.

Wesentlich bei den Mitgliedern der Fokusgruppe war, dass die von ihnen vertretenen Einrichtungen eine Kernaufgabe in der beruflichen und/oder allgemeinen EB/WB innehatten. Dabei wurde darauf geachtet, dass sowohl KEBÖ-Einrichtungen als auch Institutionen der so genannten »beigeordneten« EB/WB (Gieseke 2004: 135) vertreten waren, so dass verschiedene Interessenzusammenhänge berücksichtigt werden

konnten. Weiters war wesentlich, dass die Teilnehmenden sowohl praktische als auch theoretische Kompetenzen sowie Interesse an einer kontinuierlichen Entwicklungsarbeit mitbrachten – fanden doch insgesamt fünf Fokusgruppen über einen Zeitraum von fünf Monaten statt. In der Fokusgruppe wurden die vom Projektteam erarbeiteten wissenschaftlichen Ergebnisse reflektiert und unter Einbeziehung der Expertise aus der Praxis der EB/WB diskutiert und ergebnisorientiert geklärt. Als Resultat dieses Prozesses liegen folgende Begriffsbestimmungen und Definitionen vor:

Grundlegende Bildungsphilosophie: Bildung hat einen eigenen Wert in allen Lebensphasen: Sie wirkt sich positiv auf politische Teilhabe, gesellschaftliches Zusammenleben, berufliche Leistungsfähigkeit und die persönliche Identität aus. Bildung ist mehr als instrumentelles Lernen, als Qualifizierung und Schulung.

Lebenslanges Lernen: umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Lebenslanges Lernen wird definiert als jede Ziel gerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient. Dabei wird Lernen verstanden als Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen.

Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Die Erwachsenenbildung oder Weiterbildung (wir verwenden beide Begriffe synonym) umfasst alle Formen des formalen, nicht-formalen und Ziel gerichteten informellen Lernens durch Erwachsene nach Beendigung einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau. EB/WB umfasst gleichermaßen alle beruflichen, allgemein bildenden, politischen und kulturellen Lehr- und Lernprozesse für Erwachsene, die im öffentlichen, privaten und wirtschaftlichen Kontext von anderen und/oder selbst gesteuert werden. EB/WB basiert auf bildungspolitischen Strategien und Verantwortung, Organisationsstrukturen sowie rechtlichen und finanziellen Grundlagen.

AnbieterInnendefinition: Als AnbieterInnen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung gelten alle juristischen und natürlichen Personen, die EB/WB im Sinne der Definition anbieten. In ähnlicher Weise wurde bei der Bestimmung von Items und Kategorien für die Erhebung von Herausforderungen, Trends und Perspektiven der EB/WB im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark vorgegangen. Auf Basis einer umfang-

reichen Literatur- und Dokumentenrecherche sowie unter Einbezug der entwickelten Leitlinien und des Selbstverständnisses der EB/WB wurde ein Raster entwickelt, das verschiedene Kategorien zu zukünftigen Herausforderungen benennt. Diesen wurden exemplarisch aktuelle Befunde und Entwicklungsfelder zugeordnet. Das gesamte Raster wurde dem partizipativen Paradigma des Projektes folgend in der Fokusgruppe und in der Steuerungsgruppe ausführlich diskutiert. Die nachfolgende Beschreibung gibt einen Überblick zu den identifizierten Kategorien und den exemplarisch zugeordneten Befunden und Entwicklungsfeldern:

- **Beteiligungen an Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Lebenslangem Lernen:** Chancengleichheit, demografischer Wandel, technologischer, ökonomischer und organisationaler Wandel, interkulturelle Öffnung, Bildungsbenachteiligung, Gender, Barrierefreiheit, Aktive BürgerInnenschaft (Active citizenship)
- **Angebot:** Qualitätssicherung, Transparenz, Leistungsspektrum, thematische Schwerpunkte, EB/WB/LLL und Arbeitswelt, Weiterbildungsstrukturen, Regionalität, Barrierefreiheit
- **Angebotsformen:** neue Lernwelten/Lernkulturen, Vermittlungsformen, Kompetenzorientierung, Lernen im Lebenslauf, Basis- und Schlüsselqualifikationen, Barrierefreiheit
- **Mobilität und Durchlässigkeit:** Anerkennung und Validierung von Lernergebnissen, Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbereiche, Kooperationen, Netzwerke (regional/national/international)
- **Bildungsinformation, -beratung und -orientierung:** Transparenz, Professionalisierung, Barrierefreiheit, Interkulturalität, Chancengleichheit
- **Personal:** Professionalisierung, Qualitätssicherung, soziale Absicherung
- **Finanzierung und Förderung:** öffentliche Verantwortung, Strukturförderung, Projektförderung, Individualförderung, individuelle Kosten, Zeit für Weiterbildung, Drittmittel (national/international)
- **Rechtliche Absicherung/Steuerung und Abstimmung:** Autonomie, Bund und Land, allgemeine und berufliche WB
- **Monitoring:** Datenerhebung und Dokumentation, Innovation, Entwicklung und Forschung (regional/national/international).

Auf Basis dieses Rasters wurden in einem weiteren Schritt Strategiegespräche² mit bildungs- und wirtschaftspolitisch verantwortlichen Persön-

2 Das Strategiegespräch ist der Methode der neosokratischen Gesprächsführung zuzuordnen. In ihm werden differenzierte subjektive Ansichten und Meinungen auf ihre Gültigkeit – seitens der jeweiligen GesprächspartnerInnen – überprüft. Es eignet sich nicht für eine direkte Ermittlung von

lichkeiten geführt. Inhaltlich kreisten die Gespräche um die Einschätzung der derzeitigen Situation der EB/WB mit Blick auf zukünftige Herausforderungen, Handlungsfelder und Perspektiven. Die Struktur der Fragen ergab sich aus dem Gespräch, welches auf Basis des vorab ausgesendeten Rasters erfolgte. Aus den Strategiegesprächen konnten essenzielle Informationen und wichtige Anregungen für die Entwicklung von Perspektiven der EB/WB im Rahmen des lebenslangen Lernens gewonnen werden. Darüber hinaus wurden die schon in einem früheren Projektschritt formulierten Leitlinien und das Selbstverständnis einer nochmaligen kritischen Reflexion unterzogen, was zur einen oder anderen Spezifizierung der Aussagen führte.

Resümee

»Es ist [...] angebracht, über Trends in der Weiterbildung nur mit großer Bescheidenheit zu sprechen.«³

Es gehört zu den interessantesten Aufgaben einer Wissenschaftlerin, eine Expertise zu Trends, Perspektiven, Herausforderungen und künftigen Entwicklungen ihres Gegenstandsbereiches zu erstellen. Gleichzeitig trägt diese Arbeit ein hohes Risiko in sich. Denn die von der Prognose Betroffenen versuchen – zu Recht – die Vorhersagen an der Realität zu prüfen und die perspektivisch gemachten Aussagen rückblickend zu bewerten. Wir alle wissen, Entwicklungen »können«, sie »müssen« nicht eintreten wie vorausgesagt, zu tiefgreifend sind mittlerweile die ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Veränderungen, deren Teil die EB/WB ist. Und auch die zur Verfügung stehenden prognostischen Instrumente haben – wie diverse Wahlvorhersagen in den letzten Jahren zeigen – ihre Grenzen. Auf den ersten Blick erscheint die aktuelle Situation paradox: Umso schwieriger die Vorhersagen über künftige Entwicklungen und Perspektiven gesellschaftlichen Handelns, umso lauter erschallt der Ruf nach deren Vorhersagbarkeit und künftiger Machbarkeit – so auch in der EB/WB. Mit Blick auf den permanenten Wandel verbindet sich mit der Erstellung von Prognosen der legitime Wunsch regionaler wie auch nationaler und internationaler Bildungspolitik, die Zukunft weiterhin vorausplanend gestalten zu können, indem man bestehende Komplexität auf Überschaubares reduziert, im permanenten Wan-

Datenmaterial, sondern es hilft, Stellungnahmen und Urteile für bestimmte Problemstellungen abzugeben.

3 DIE-Trendanalyse 2008

del trotzdem Ziele identifiziert und dem Risiko des Unvorhersehbaren Aspekte von Machbarem abgewinnt.

Folgt man dem Befund der DIE-Trendanalyse (2008: 117), wonach sich die Weiterbildung »im Übergang zu einer sich zunehmend ausdifferenzierenden und verstärkt selbst regulierenden Dienstleistungsbranche« befindet – was auch für Österreich gelten dürfte – dann sind regelmäßige Expertisen und empirisch gestützte Tendaussagen aktueller und notwendiger denn je – auch wenn ihre Prognosekraft, realistisch betrachtet, beschränkt ist. Mit dem Entwicklungs- und Forschungsprojekt PERLS wurde erstmals in Österreich eine umfassende Expertise zu Stand, Entwicklung und Perspektiven zur EB/WB im Rahmen des lebenslangen Lernens in einem Bundesland erstellt. Es ist zu hoffen, dass die erarbeiteten Ergebnisse in vielfältiger Form und über die Landesgrenzen der Steiermark hinaus Beachtung und Umsetzung erfahren. Vielleicht gelingt es ja auch in naher Zukunft – ähnlich wie in Deutschland – einen regelmäßigen seriösen Trendreport zur EB/WB in Österreich herauszugeben.

Qualifikation, Kompetenz und berufliches Wissen – ein aufklärungsbedürftiger Zusammenhang

FELIX RAUNER

Der Begriff Kompetenz spielt als »berufliche Handlungskompetenz« eine zentrale Rolle in der berufspädagogischen und berufswissenschaftlichen Diskussion und v.a. im beruflichen Prüfungswesen. Die berufliche Handlungskompetenz gilt als Indikator für den Grad der erreichten Berufsfähigkeit. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass der Auszubildende über die im Berufsfeld und im Ausbildungsrahmenplan definierten beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen soll. Qualifikationen werden über die Anforderungen definiert, die für die Ausführung beruflicher Aufgaben erforderlich sind. Diese werden in den Berufsbildern in Form von Berufsbildpositionen festgelegt. Bei der Beschreibung der Qualifikation steht daher das beobachtbare berufliche Können im Vordergrund. Bei der Herstellung eines genauen Drehteiles ist die zu erreichende Qualität des Produktes durch die Angaben von Toleranzwerten, Oberflächengüte etc. genau definiert. Durch eine Beschreibung der technischen Qualität der herzustellenden Produkte wird (z.B.) die entsprechende Qualifikation für den Beruf des Zerspanungsmechanikers festgelegt. Hartig und Klieme schlagen unter Bezugnahme v.a. auf Weinert vor, trotz der Bereichsspezifität Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Dispositionen zu betrachten, »da in einem gewissen Maß ähnliche Situationen generalisierbar sind. Dabei sei von den motivationalen und affektiven Faktoren abzusehen« (Hartig/Klieme 2006: 129).

Zur begrifflichen Klärung des Kompetenzbegriffes trägt bei, zwischen *Qualifikation* und *Kompetenz* zu unterscheiden. In Anlehnung an

Hartwig und Klieme (ebd.: 131) bieten sich als Unterscheidungskriterien an: (1) Objekt-Subjekt-Bezug, (2) Lernen sowie (3) Objektivierbarkeit.

Die Unterscheidung zwischen Objekt- und Subjektbezug bei beruflichen Fähigkeiten erlaubt es, genau zu bestimmen, ob eine berufliche Fähigkeit durch die objektiven Gegebenheiten einer Arbeitsaufgabe bestimmt ist. So sind z.B. bei der Installation und Inbetriebnahme von Heizungsanlagen oder der Anwendung spezieller Buchungs- und Kalkulationsverfahren im Rechnungswesen die beruflichen Fertigkeiten, die zur Ausführung dieser Tätigkeiten notwendig sind, in ihren Inhalten und Qualitäten genau bestimmt. Unterschieden wird bei den Qualifikationen zwischen solchen, für die angegeben werden kann, auf welchem *handlungsleitenden Wissen* die Qualifikationen basieren und anderen, die zwar in ihren Ergebnissen genau beschrieben werden können, aber auf implizitem Wissen beruhen, das sich der expliziten Beschreibung entzieht. Diese nicht explizierbaren Fähigkeiten entziehen sich zwar der Kompetenzdiagnostik, nicht jedoch der Qualifikationsforschung, da diese über Methoden verfügen, die Qualifikationsanforderungen zu entschlüsseln und zu beschreiben. Mit *Kompetenzen* werden dagegen Fähigkeiten im Sinne von subjektiven Leistungspotenzialen bezeichnet, die auf die Lösung und Bearbeitung einer Klasse von Aufgaben verweisen, deren Kontext lediglich durch einen Beruf bzw. eine Berufsbildposition, nicht jedoch durch konkrete Aufgaben definiert ist. Die beruflichen Aufgaben sind nur in ihrer allgemeinen *Charakteristik* und nicht in ihrer *Spezifik* benannt. Daher sind Kompetenzen *anwendungsoffen*.

Lernen bedeutet im Prozess der Qualifizierung die Aneignung von Fertigkeiten. Lernen im Sinne der Aneignung von Qualifikationen wird nicht als eine Dimension der Persönlichkeitsentwicklung, sondern als eine notwendige Voraussetzung für die sachgerechte Ausübung einer Tätigkeit verstanden. Dagegen verweisen Kompetenz und Kompetenzentwicklung auf die Entwicklung der Persönlichkeit. Das kompetente berufliche Können beinhaltet die Dimensionen des Verstehens, Reflektierens und Bewertens der beruflichen Aufgaben und deren Lösung sowie die Fähigkeit, in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung an der Gestaltung betrieblicher Prozesse mitzuwirken und sie nicht nur nach detaillierten Anweisungen auszuführen (Rauner 1988, Heidegger et al. 1991). Unter dem Aspekt der Objektivierbarkeit wird die zu qualifizierende Person zu einem *Träger von Qualifikationen*, die durch ein technisches System austauschbar sind, wenn es gelingt, die jeweilige Tätigkeit zu objektivieren. Menschliche Qualifikationen sind aus dieser Sicht immer eine Restgröße im Prozess der fortschreitenden Objektivierung von Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Berufliche Kompetenzforschung

Die Kompetenzforschung ist für die berufliche Bildung wenig entwickelt und dies v.a. aus drei Gründen:

- Die Vielzahl von Berufen mit ihren höchst verschiedenen Qualifikations- und Kompetenzprofilen erlaubt es nicht, wenige übergeordnete berufliche Domänen zu begründen. Die Versuche, die Vielfalt beruflicher Aufgaben durch die Begründung technologischer und ökonomischer Literalität zu lösen, sind nicht gelungen. Beide Versuche müssen eher der allgemeinen Bildung zugerechnet werden, da die Ebene des beruflichen Wissens und Könnens nicht erreicht wird.
- Die Qualifikationsanforderungen sind in einer großen Zahl von Berufen durch die technologischen Innovationen einem ständigen und eher sich beschleunigenden Wandel unterworfen, so dass für die Entwicklung von Berufsbildern und beruflichen Bildungsgängen von einem ständigen Modernitätsdefizit ausgegangen werden kann.
- Internationale Vergleichsuntersuchungen und Tests werden dadurch erschwert, dass berufliche Kompetenzen sehr unterschiedlich vermittelt werden. Fähigkeiten, die sich Auszubildende in *einem* Land im Rahmen einer dualen Berufsausbildung aneignen, sind in einem anderen Land Gegenstand eines Hochschulstudiums und einer daran anschließenden Praxisphase. Die dabei zu erwerbenden Kompetenzen lassen sich kaum miteinander vergleichen, da sie im ersten Fall v.a. auf reflektierter Arbeiterfahrung beruhen und im zweiten Fall auf theoretische Kenntnisse und Fähigkeiten verweisen, die allenfalls begrifflich eine Affinität zu den beruflichen Kompetenzen aufweisen.

Mit dem KOMET-Projekt (Rauner et al. 2008, 2009, 2010) liegt jetzt ein Forschungskonzept vor, das sich auf ein bildungstheoretisch begründetes, international anschlussfähiges und empirisch überprüftes Kompetenz- und Messmodell stützen kann.

Das KOMET-Kompetenzmodell

Die Kompetenzerhebung in der beruflichen Bildung ist auf Basis eines dreidimensionalen Kompetenzmodells möglich. Dieses umfasst die Anforderungsdimension; Handlungsdimension und Inhaltsdimension.

Anforderungsdimension

Die Anforderungsdimension bildet die aufeinander aufbauenden Niveaustufen beruflicher Kompetenz ab. Dies sind die Kompetenzniveaus:

- Nominelle Kompetenz/Literalität: Oberflächliches begriffliches und nicht handlungsleitendes Wissen; der Bedeutungsumfang der beruflichen Begriffe bleibt auf Ebene ihrer umgangssprachlichen Bedeutung.
- Funktionale Kompetenz/Literalität: Elementare Fachkenntnisse begründen fachlich-instrumentelle Fähigkeiten. »Fachlichkeit« äußert sich als kontextfreies fachkundliches Wissen und in entsprechenden Fähigkeiten (Know that).
- Prozessuale Kompetenz/Literalität: Berufliche Aufgaben werden in ihren Bezügen zu betrieblichen Arbeitsprozessen und -situationen interpretiert und bearbeitet. Arbeitsprozesswissen begründet berufliche Handlungsfähigkeit (Know how).
- Ganzheitliche Gestaltungskompetenz/Literalität: Berufliche Arbeitsaufgaben werden in ihrer jeweiligen Komplexität wahrgenommen und unter Berücksichtigung der divergierenden Anforderungen in Form kluger Kompromisse gelöst.

Kriterien der holistischen Lösung beruflicher Aufgaben

Die Kompetenzniveaustufen werden definiert anhand von Fähigkeiten, die sich aus der Bearbeitung und Lösung beruflicher Aufgaben ergeben. Die objektiven und subjektiven Anforderungen an die Bearbeitung und Lösung beruflicher Aufgaben verweisen unmittelbar auf die berufsfachlichen Fähigkeiten. Die Niveaustufen beruflicher Kompetenz definieren die objektiven und subjektiven Anforderungen, die an die Lösung bzw. Bearbeitung beruflicher Aufgaben gestellt werden. Sie bilden ein verallgemeinerbares Anforderungskonzept. Die Anforderungen an die Bearbeitung und Lösung beruflicher Aufgaben ergeben sich aus den objektiven Gegebenheiten gesellschaftlicher Arbeit. Bei der Bearbeitung und Lösung beruflicher Aufgaben kommen die folgenden Anforderungen zum Tragen: In jedem konkreten Einzelfall müssen die verantwortlichen Fachkräfte sich vergewissern, ob alle oder eine Untermenge dieser Anforderungen für die je spezifische Aufgabe von Bedeutung sind.

- **Funktionalität:** verweist auf die instrumentelle Fachkompetenz und damit auf das kontextfreie fachkundliche Wissen. Die Fähigkeit, eine Aufgabe funktional zu lösen, ist grundlegend für alle anderen Anforderungen, die an die Lösung beruflicher Aufgaben gestellt werden.
- **Anschaulichkeit/Präsentation:** Das Ergebnis beruflicher Aufgaben wird im Planungs- und Vorbereitungsprozess vorweg genommen und so dokumentiert, dass der/die AuftraggeberIn die Lösungsvor-

schläge kommunizieren und bewerten können. Daher handelt es sich um eine Grundform beruflicher Arbeit und beruflichen Lernens.

- **Nachhaltigkeit/Gebrauchswertorientierung:** Zuletzt verweisen berufliche Arbeitsprozesse und -aufträge immer auf »Kunden«, deren Interesse ein hoher Gebrauchswert sowie die Nachhaltigkeit der Aufgabenlösung ist. In hoch arbeitsteiligen Arbeitsprozessen verflüchtigen sich im Bewusstsein der Beschäftigten häufig der Gebrauchswert- und der Nachhaltigkeitsaspekt bei der Lösung beruflicher Aufgaben.
- **Wirtschaftlichkeit/Effizienz:** Berufliche Arbeit unterliegt prinzipiell dem Aspekt der Wirtschaftlichkeit. Die kontextbezogene Berücksichtigung wirtschaftlicher Aspekte bei der Lösung beruflicher Aufgaben zeichnet das kompetente Handeln von Fachleuten aus.
- **Geschäfts-/Arbeitsprozessorientierung:** umfasst Lösungsaspekte, die auf die vor- und nachgelagerten Arbeitsbereiche in der betrieblichen Hierarchie sowie auf die vor- und nachgelagerten Arbeitsbereiche in der Prozesskette Bezug nehmen.
- **Sozialverträglichkeit:** betrifft v.a. den Aspekt humaner Arbeitsgestaltung und -organisation, den Gesundheitsschutz sowie ggf. auch die über die beruflichen Arbeitszusammenhänge hinausreichenden sozialen Aspekte beruflicher Arbeit.
- **Umweltverträglichkeit:** ist für nahezu alle Arbeitsprozesse ein relevantes Kriterium. Dabei geht es um mehr als um allgemeines Umweltbewusstsein, nämlich um die berufs- und fachspezifischen umweltbezogenen Anforderungen an berufliche Arbeitsprozesse und deren Ergebnisse.
- **Kreativität:** ist ein Indikator, der bei der Lösung beruflicher Aufgaben eine große Rolle spielt. Dies resultiert aus den situativ höchst unterschiedlichen Gestaltungsspielräumen bei der Lösung beruflicher Aufgaben.

Konzept der holistischen (vollständigen) Lösung beruflicher Aufgaben

Diese acht Anforderungen an die Bearbeitung und Lösung beruflicher Aufgaben bezeichnen wir als *ganzheitliches/holistisches Anforderungskonzept*, da immer dann, wenn eines dieser Kriterien nicht beachtet wird, das Risiko besteht, dass ein beruflicher Arbeitsauftrag den Kriterien der Zweckmäßigkeit, den betrieblichen oder gesellschaftlichen Anforderungen nicht genügt. Für die berufliche Bildung ist das Konzept der *holistischen Aufgabenlösung* von grundlegender Bedeutung, da diese Anforderungen an die Gestaltung und Organisation beruflicher Arbeitsprozesse

und -ergebnisse als domänenspezifische Fähigkeiten vermittelt werden müssen.

Inhaltsdimension: Jede Berufsausbildung lässt sich inhaltlich als ein Prozess der Entwicklung vom Anfänger zum Könner beschreiben. Die für die berufliche Kompetenzentwicklung charakteristischen Entwicklungsaufgaben – im Sinne »bedeutsamer Arbeitssituationen« (KMK 1996) – bilden die entwicklungslogische Struktur für die Systematisierung der Lehrinhalte. Auf der Grundlage dieses Modells beruflicher Kompetenz(-entwicklung) können sowohl Test- als auch Lernaufgaben begründet und entwickelt werden, die sich an der Entwicklung vom Anfänger zum Könner orientieren. Die Untersuchungsergebnisse aus dem KOMET-Projekt (Elektrotechnik) haben Einsichten in die Strukturen beruflicher Bildungsprozesse und -gänge in einer bisher nicht gekannten Tiefenschärfe ermöglicht. Bildungsplanerisch kommt dem Aspekt der Vergleichbarkeit besondere Bedeutung zu. Verglichen werden können Testgruppen nach Kriterien wie Schulformen, Vorbildung, Regionen und Lernformen. Diese Möglichkeiten basieren auf standardisierten Untersuchungsinstrumenten.

Implizites berufliches Wissen (tacit knowledge): lässt sich bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten und v.a. anhand der Fähigkeiten, die auf implizitem Wissen basieren, zwar *beobachten* und in ihrer Qualität bewerten. Implizites Wissen entzieht sich jedoch der expliziten fachsprachlichen Beschreibung und Erklärung. Der LS-KD (Large-Scale-Kompetenzdiagnostik) ist dieses Wissen nicht zugänglich.

Berufliche Handlungskompetenz (Berufsfähigkeit): wird mit den Formen des Prüfens ermittelt. Diese schließt v.a. eine Überprüfung *aller* für die Berufsfähigkeit in den definierten Berufsbildern festgelegten Qualifikationsanforderungen ein. Es kommt v.a. darauf an, die in den Berufsbildern definierten Qualifikationsanforderungen in realen beruflichen Arbeitssituationen zu überprüfen.

Soziale Kompetenzen: haben in der beruflichen Arbeit und damit auch in der beruflichen Bildung einen sehr hohen Stellenwert. Strittig ist, ob soziale Kompetenzen als berufsübergreifende »Schlüssel«-Kompetenzen gemessen werden können. (Gerstenmaier 1999: 66, 2004: 154ff., Gardner 2002, Grob/Maag Merki 2001). Aus eher pragmatischen Gründen wird die soziale Kompetenz bisher in der LS-KD nicht gemessen.

Fähigkeiten, die in der interaktiven Verlaufsform der Arbeit zum Ausdruck kommen: verweisen auf den Typus des gestalterischen Handelns, im Gegensatz zum Typus des zweckrationalen Handelns (Brater 1984). Das Arbeitsergebnis lässt sich bei diesem Handlungstypus nur begrenzt planerisch-konzeptionell vorwegnehmen. Vor allem, wenn »aus der Situation heraus Möglichkeiten gesucht, Ideen geboren und Lösungswege gefunden werden müssen« (ebd.: 67), stößt das Messen beruflicher Kompetenz an seine Grenzen.

Handwerkliche Geschicklichkeit: ist für eine Vielzahl von Berufen ein wesentliches Kriterium beruflicher Handlungskompetenz. Sie entzieht sich ebenfalls der LS-KD. Die Fülle der beruflichen Fähigkeiten, die sich einer standardisierten Kompetenzmessung entzieht, wirft die Frage auf, ob der Umfang der nicht messbaren Kompetenzaspekte die Entwicklung von Methoden der standardisierten Kompetenzmessung rechtfertigt.

Domänenspezifische Qualifikationsforschung

Qualifikationsforschung hat in der Berufsbildung eine lange Tradition. Bereits in den 1920er Jahren wurden vom DATSCH (Deutscher Ausschuss für technisches Schulwesen) arbeitsanalytische Untersuchungen zur Entwicklung industrieller Berufe durchgeführt. Die Methoden dieser Arbeitsanalysen wurden vom REFA¹ entwickelt und dienten der Einführung der Methoden der wissenschaftlichen Betriebsführung, der Personalbeurteilung und der Lohndifferenzierung (Riedel/Schneider 1957, Nutzhorn 1964). Gegenstand der Arbeitsanalysen waren Erfassung und Bewertung betrieblicher Arbeitsabläufe und v.a. die darin eingeschlossenen ausführenden, hoch arbeitsteiligen Tätigkeiten in der industriellen Produktion. Die 1972 unter Mitwirkung des BBF (Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung) neu geordneten industriellen Elektroberufe sind z.B. noch deutlich durch diese Tradition der Arbeitsanalyse geprägt. Nach einer Liste von *Elementartätigkeiten*, *Komplextätigkeiten* und *Tätigkeitsbereichen* wurden Qualifikationsanforderungen erhoben. Die hohe Ausdifferenzierung handwerklicher metallbearbeitender Elementartätigkeiten schlug sich in den Ausbildungsordnungen der industriellen Ausbildungsberufe schließlich als umfangreiche metalltechnische Grundbildung nieder. Diese war durch den Aufgabenwandel im Berufs-

1 Der heutige Verband für Arbeitsstudien e.V. wurde 1924 als »Reichsausschuss für Arbeitszeitermittlung« (REFA) gegründet, 1936 in »Reichsausschuss für Arbeitsstudien« und 1951 in »Verband für Arbeitsstudien« umbenannt (Methodenlehre des Arbeitsstudiums 1972).

feld Elektrotechnik nicht zu rechtfertigen (Heidegger et al. 1991: 157ff.). Bei der Einführung der Berufsfelder und der beruflichen Grundbildung Anfang der 70er Jahre wird das Konzept der Deckungsanalyse (Schmiel 1971) erstmals angewendet. Ergibt die Analyse von Berufsbildungsplänen verwandter Berufe auf der Ebene von elementaren Fertigkeiten und darauf bezogener Kenntnisse eine hohe Übereinstimmung, dann gilt dies als Nachweis für eine Zuordnung eines Berufes zu einem Berufsfeld und für die Einbindung in eine gemeinsame Grundbildung. Diese Methode wirkt sich für die Etablierung einer berufsfeldbreiten Grundbildung und die Zusammenfassung großer Spektren von Berufen zu Berufsfeldern umso förderlicher aus, je detaillierter die kontextfrei formulierten Grundfertigkeiten und -kenntnisse ausdifferenziert werden (Stratmann 1975: 341). Zwei Konzepte der Qualifikationsforschung, die für die Entwicklung beruflicher Curricula entwickelt wurden und mittlerweile international eine gewisse Rolle spielen, lassen sich der berufswissenschaftlichen Forschung zuordnen.

Das DACUM-Verfahren zur Identifizierung und Analyse beruflicher Arbeitsaufgaben wurde in den 70er Jahren in Kanada und den USA entwickelt. Zu Beginn werden von »Experten-Facharbeitern« in zweitägigen Workshops die für einen »Beruf« oder eine vergleichbare Tätigkeit charakteristischen Arbeitsaufgaben identifiziert. Diese werden anschließend in Teilaufgaben aufgeschlüsselt. Erst bei der Gewichtung der Aufgaben werden ExpertInnen der Berufsbildungsplanung, -praxis und -forschung befragt. Während die DACUM-Methode in der Tradition des Behaviorismus die dekontextuierten Teilaufgaben zum Ausgangspunkt der Curriculum-Entwicklung macht, verfolgt ein anderer Forschungs- und Entwicklungsansatz mit der Identifizierung »paradigmatischer Arbeitssituationen« einen grundlegend anderen Ansatz. Es geht dabei um das kontextbezogene Herausdestillieren beruflicher Arbeitsaufgaben, die schließlich in Fallbeschreibungen einmünden. Diese Fallbeschreibungen müssen zwei Bedingungen genügen. Sie müssen sich erstens als charakteristisch für den jeweiligen Beruf erweisen, und sich zweitens entwicklungslogisch in das Curriculum einfügen, das dem Konzept der Kompetenzentwicklung vom Novizen zum Experten folgt (Dreyfus 1987). Berufliche Aufgaben bzw. Arbeitssituationen haben nach diesem Konzept eine paradigmatische Qualität, wenn sie einen deutlichen Einschnitt in der Kompetenzentwicklung im Sinne einer neuen und erweiterten Sichtweise von Arbeitszusammenhängen provozieren (Benner 1997). Elemente aus beiden Verfahren werden in einem Konzept berufswissenschaftlicher Qualifikations- und Curriculumforschung angewendet, das am Institut Technik und Bildung entwickelt wurde (Bremer et al. 2001). Für ein nach vier Lernbereichen strukturiertes berufliches Curriculum,

das in Anlehnung an das Novizen-Experten-Modell von Dreyfus Stufen zunehmender Kompetenz ausweist (Rauner 1999), werden ebenso wie im DACUM-Verfahren in Experten-Facharbeiter-Workshops für den jeweiligen Beruf die charakteristischen Arbeitsaufgaben ermittelt und entwicklungslogisch in der Form beruflicher Handlungsfelder geordnet. Sie stellen den empirischen Bezugsrahmen für die Entwicklung beruflicher Curricula dar (Bremer et al. 2001, Kleiner 2004). Seit gezeigt werden konnte, dass eine humane Arbeitsgestaltung, aber auch »Human Centred Systems« bei der Realisierung computergestützter Arbeitssysteme wettbewerbsfähig sind oder gar Wettbewerbsvorteile begründen, haben diese Konzepte Eingang in die betriebliche Organisationsentwicklung gefunden. Die Identifizierung beruflicher Arbeitsaufgaben und damit auch des beruflichen Arbeitsprozesswissens muss die normativen Aspekte der Berufsentwicklung und der Arbeitsgestaltung sowie beides in ihrem Zusammenhang berücksichtigen (Ulich 1994: 161). Hacker kommt bei seiner Analyse der Diagnosemethoden zum Expertenwissen zu einer ähnlichen Schlussfolgerung:

»Als eine vorläufige Konsequenz erscheint für die Wissensdiagnose nahe gelegt zu sein, einen Paradigmenwechsel zu erwägen von einem [...] Reproduzieren zu einem (Re-)Konstruktionsprozess der aufgabendienlichen Leistungsvoraussetzungen mit individuellen und kooperativen Problemlöse- und Lernangeboten für die Experten« (Hacker 1986: 19).

Für die Konstruktion und (Re-)Evaluation von Berufsbildern und beruflichen Arbeitsaufgaben setzt dies die Begründung von Kriterien der Berufs- und Arbeitsgestaltung voraus. So wurde z.B. im Projekt GAB² das Konzept der Kernberufe (Heidegger/Rauner 1997) für die Berufsentwicklung in den Berufsfeldern der industriellen Elektro- und Metallberufe und der kaufmännischen Dienstleistungsberufe sowie für die Konstruktion der Arbeitsaufgaben das der entwicklungslogischen Kompetenzentwicklung vom Novizen zum Experten zugrunde gelegt. In den Arbeitswissenschaften geht es in diesem Zusammenhang primär um Fragen der Auftrags- und Bedingungsanalyse, der Mensch-Maschine-Funktionsteilung sowie v.a. um Fragen der Belastung, weniger um den Aspekt der berufsförmig organisierten Arbeit als Bezugspunkt für Bildungsprozesse. Daher ist bei der Durchführung empirischer Arbeitsanalysen eine möglichst detaillierte Untergliederung von Arbeitsaufgaben in

2 GAB (Geschäfts- und arbeitsprozessorientierte, dual-kooperative Ausbildung in ausgewählten Industrieberufen mit optionaler Fachhochschulreife vgl. Rauner, Reinhold 2002). Von 1998 bis 2003 wurde dieses Projekt im Rahmen der Modellversuchsprogramme von Bund und Ländern gefördert.

Teilaufgaben, Arbeitshandlungen und gelegentlich darüber hinaus in Operationen in arbeitswissenschaftlichen Analysen durchaus angemessen, in berufswissenschaftlichen und berufspädagogischen Analysen dagegen problematisch.

Das arbeitswissenschaftliche Interesse an der Arbeitshandlung richtet sich darüber hinaus auf die *Struktur* der vollständigen Arbeitshandlung. Das berufspädagogische und berufswissenschaftliche Interesse an diesem arbeitswissenschaftlichen Konzept liegt in seiner normativen Interpretation durch die gestaltungsorientierte Arbeitswissenschaft begründet: Beschäftigte *sollen* ihre Arbeitshandlungen planen, ausführen und bewerten. Danach ist eine nur *ausführende* berufliche Tätigkeit eine *unvollständige Arbeitshandlung*. Frieling verweist in diesem Zusammenhang auf die begrenzte Reichweite standardisierter Analyseverfahren, wie sie von McCormick (1979), Frei/Ulich (1981), Volpert et al. (1983) sowie anderen Arbeitswissenschaftlern entwickelt wurden. Diese Instrumente könnten zwar als Gliederungshilfe zur Erfassung wesentlicher Aspekte der Arbeitstätigkeit eingesetzt werden (Frieling 1995: 288), die abstrakte Formulierung der Items sei aber ungeeignet für die Analyse und Bewertung konkreter *Arbeitsinhalte* in ihrer Bedeutung für die Arbeitspersonen (Lamnek 1988). Für die Gestaltung der beruflichen Curricula und beruflichen Bildungsprozesse ist diese kritische Einschätzung von besonderer Bedeutung.

In der berufspädagogischen Diskussion wurde der Begriff der *beruflichen Handlungskompetenz* geprägt und damit dem Begriff der Arbeitshandlung eine über die arbeitswissenschaftliche Kategorie der vollständigen Arbeitshandlung hinausreichende Bedeutung zugemessen. Implizit wird mit beruflicher Handlungskompetenz unterstellt, dass der Handlungskompetente nicht nur in der Lage ist, berufliche Handlungen *vollständig* auszuführen, sondern die beruflichen Handlungen auch in ihren beruflichen und damit arbeits- und geschäftsbezogenen Bedeutungen einordnen und bewerten zu können. Damit vollzieht sich eine berufliche Handlung implizit immer in Arbeitszusammenhängen, die auch subjektiv als solche in ihrer vielfältigen Bedeutung eingesehen und erschlossen werden können. Spätestens hier wird ein grundlegender Widerspruch deutlich, der aus der weit über die ursprüngliche Bedeutung hinausreichenden Verwendung des Handlungsbegriffs resultiert. Handlungskompetenz ist eine inhaltsleere Kategorie, die nicht schon dadurch mit Inhalt gefüllt wird, dass man sie auf Berufe bezieht (Laur-Ernst 1984: 109).

Anders als berufliche Handlungskompetenz verweist »Gestaltungskompetenz« auf die schöpferische Qualität des selbstverantworteten Tuns sowie auf die Inhaltlichkeit der Gestaltungsspielräume, die es im Prozess gesellschaftlicher Arbeit zu nutzen gilt. Die pädagogische Leit-

idee »Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt« setzt voraus, berufsförmige Arbeit so zu organisieren, dass die zu bewältigenden Arbeitszusammenhänge Gestaltungs-kompetenz herausfordern. Der (Re-)Konstruktion und Analyse beruflicher Arbeitsaufgaben kommt für die Berufsentwicklung und die Entwicklung beruflicher Curricula eine zentrale Bedeutung zu. Bei der Anwendung arbeitswissenschaftlicher Theorien und Forschungskonzepte ist jedoch deren Reichweite für die Berufsbildung zu beachten. Die Anwendung arbeitswissenschaftlicher Forschungsmethoden erfordert ihre Anpassung und Weiterentwicklung unter besonderer Berücksichtigung pädagogischer Leitideen und pädagogisch-didaktischer Bildungskonzepte.

Arbeitsprozesswissen

Mit einer Reihe empirischer Untersuchungen zum Aufgabenwandel und zum Arbeitsprozesswissen im Kfz-Service-sektor wurden im Bereich der gewerblich-technischen Berufsausbildung detaillierte Studien zum Zusammenhang zwischen dem »objektiven« und dem subjektiven Arbeitsprozesswissen durchgeführt (Rauner/Zeymer 1991, Becker/Isermann 1997, Becker 2003). Mit der programmierten Fehlerdiagnose beherrschen die Servicefachkräfte den objektiven Wissenszuwachs offenbar problemlos. Dies wird erreicht durch eine Weiterentwicklung der Kfz-Architektur: durch eine höhere Aggregation von Bauteilen und Baugruppen zu Systemkomponenten und der Vernetzung zur computergestützten/-integrierten Systemtechnik sowie durch die Implementation von Selbsterklärungs- und -diagnosekomponenten. Verändert hat sich die Qualität des Wissens. Das service-, diagnose- und reparaturmethodische Wissen steht im Vordergrund, das spezifische Kfz-technische Wissen hat an Bedeutung verloren, da es in gespeicherter Form zur Verfügung steht. Forschungsmethodisch sind in diesem Zusammenhang die Arbeitsprozessanalysen interessant. Sie bilden die Grundlage zur Identifizierung des Arbeitsprozesswissens (Becker 2005, Hacker 2005). Mittels Arbeitsprozessanalysen lassen sich Erkenntnisse über die/das in der praktischen Berufsarbeit inkorporierten Arbeitsprozesskompetenzen/Arbeitsprozesswissen gewinnen. Bereits Harald Garfinkel hat mit seiner Begründung der *studys of work* auf die besondere Bedeutung des im beruflichen Können zum Ausdruck kommenden Wissens hingewiesen, ohne dass es ihm gelang, mit seiner ethnomethodologischen Methodik dieses Wissen zu entschlüsseln. Das methodische Problem besteht darin, die zu untersuchenden Arbeitsprozesse so genau zu erfassen, dass im Analyseprozess das Arbeitsprozesswissen identifiziert werden kann. Genau hier, beim methodischen Zugang zur Analyse der Materialien liegt

die Schwäche dieses Forschungsansatzes. Nach der Methode der dichten Beschreibung der Arbeitssituation wird streng getrennt zwischen der Dokumentation und Repräsentation der Arbeitsprozesse einerseits und der daran anschließenden Analyse und Interpretation der Daten und Dokumentation andererseits. Damit vergibt der/die ForscherIn die Chance, sich den Arbeitsprozess in der Arbeitssituation interaktiv in seinen Inhalten zu erschließen. Verstehen erfordert nachfragen, ausprobieren und herausfordern. Das aber geht nur, wenn der/die ForscherIn an der Arbeitssituation interaktiv teilnimmt und sie nicht nur beobachtet und dokumentiert. Interessant sind Bergmanns Ausführungen über die Perspektiven dieses Forschungskonzeptes. Er stellt zunächst die kritische Frage, ob diese Arbeitsstudien lediglich zu einer deskriptiven Verdoppelung praktischer Arbeitstätigkeiten führen und damit wirkungslos verpuffen. Wenn es jedoch gelänge, so seine These, Zugang zu dem in der praktischen Tätigkeit verkörperten Wissen zu erlangen, dann könnte diese Forschung etwa auf die Curriculum- und Evaluationsforschung geradezu einen revolutionären Einfluss ausüben (Bergmann 1995, 2008: 780ff.).

Donald Schön hebt ebenso die grundlegende Bedeutung des praktischen Wissens hervor, das sich nicht aus einem übergeordneten theoretischen Wissen ableiten lasse. Der normale Aggregatzustand beruflichen Wissens ist der des »unausgesprochenen Wissens-in-der-Handlung«. Diesem höchst erforschungswerten Wissen (Neuweg 1999: 317ff.) kommt man nach Schön durch die »Reflektion-in-der-Handlung« näher: »When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context«. Diese Forschung im Kontext der Praxis kann als eine Form von handlungsorientierter Arbeitsprozessanalyse interpretiert werden. Im Kontext von Arbeitsprozessanalysen schließt sie die Konversation und das Interagieren mit den Fachkräften ein, deren Arbeitsprozesse analysiert werden sollen. Anders als im sozialwissenschaftlichen Forschungskontext steht hier nicht das Erkenntnisinteresse im Vordergrund, verallgemeinerbare Theorien über berufliche Arbeitssituationen, berufliches Lernen oder betriebliche Organisationsentwicklung zu entwickeln. Es geht vielmehr darum, für je spezifische berufliche Arbeitszusammenhänge und -prozesse den Zusammenhang zwischen Arbeitsinhalten, beruflicher Kompetenz und beruflichem Arbeitsprozesswissen zu vermitteln. Trotz der fachlichen Kompetenz der ForscherInnen, gegeben durch ihre berufswissenschaftliche Qualifikation und ihre fachliche Vorbereitung auf die Untersuchung, können sie davon ausgehen, dass sich das Arbeitsprozesswissen der AkteurInnen erst durch den Forschungsprozess erschließen lässt. Daher muss ein vorschnelles Schließen von den objektiven Gegebenheiten des Arbeitsprozesses auf das subjektive Arbeitshandeln und die handlungsleitenden Fähigkeiten und Kompetenzen

unbedingt vermieden werden. Die vorläufigen Hypothesen sind daher offen angelegt, so dass sie im Fortgang der Untersuchung situativ präzisiert, verändert oder auch ganz verworfen und durch andere ersetzt werden können. Diese prozessorientierte Forschung zielt auf einen Dialog-Konsens zwischen ForscherInnen und AkteurInnen. Dies schließt die Fragestellungen und Hypothesen der Untersuchung mit ein (Scheele 1995). Im Kontext der Kompetenzdiagnostik hat sich eine Differenzierung des Arbeitsprozesswissens nach handlungsleitendem, handlungserklärendem und reflexionsbezogenem Wissen durchgesetzt.

Praktisches Wissen als Gegenstand der Wissensforschung

Einen besonderen Schwerpunkt in der berufswissenschaftlichen Wissensforschung bildet die Erforschung des praktischen Wissens. Vor allem Donald Schön hat mit seiner Analyse über das Problemlöseverhalten unterschiedlicher Professionen auch auf die Bedeutung des praktischen Wissens als Voraussetzung für kompetentes Handeln hingewiesen. Schöns Verdienst ist es, korrespondierend zur Kategorie der praktischen Intelligenz die grundlegende Bedeutung der praktischen Kompetenz als eine eigenständige, nicht durch das theoretische Wissen (an-)geleitete Kompetenz, nachzuweisen. Zugleich führt ihn dies zu einer kritischen Bewertung des akademischen (disziplinären) Wissens als einer kognitiven Voraussetzung für kompetentes Handeln. Schön fasst seine Untersuchungsergebnisse in der Einsicht zusammen:

»I have become convinced that universities are not devoted to the production and distribution of fundamental knowledge in general. There are institutions committed, for the most part, to a particular epistemology, a view of knowledge that fosters selective inattention to practical competence and professional artistry« (Schön 1983: 7).

Er setzt sich kritisch mit dem Konzept des angewandten Wissens auseinander, das in den USA um den Begriff »Applied Academics« herum entfaltet wurde. So wird z.B. überwiegend das Konzept des »Contextual Learning« in High Schools nicht als Vermittlung praktischen Wissens und von Problemlösungskompetenz interpretiert, sondern als eine Lernform zur Aneignung von »Academic Knowledge« missverstanden (Grollmann 2005: 26). Theoretisches Wissen (Academic Knowledge) soll danach anwendungsbezogen vermittelt werden. Schön merkt dazu kritisch an: »This concept of application leads to a view of professional knowledge as a hierarchy in which general principles occupy the highest level and concrete problem solving the lowest« (1983: 24). Für die berufsbezogene Wissensforschung ist dies besonders gravierend, da es hier

unmittelbar um den Zusammenhang von Arbeitserfahrung, Wissen und Können geht. Von berufswissenschaftlichem und -pädagogischem Interesse sind in diesem Zusammenhang auch die praxistheoretischen Ausführungen von Reckwitz zur impliziten Logik der Praxis, wie sie etwa in den Artefakten der Arbeitswelt und dem/den in diesen vergegenständlichten Wissen, Interessen und Zwecken zum Ausdruck kommt.

»Zentral für das praxeologische Verständnis des Handelns ist, dass Handeln zwar *auch* Elemente der Intentionalität enthält [...], dass Intentionalität, Normativität und Schemata in ihrem Status jedoch grundsätzlich modifiziert werden, wenn man davon ausgeht, dass Handeln im Rahmen von Praktiken zuallererst als *wissensbasierte* Tätigkeit begriffen werden kann, als Aktivität, in der ein praktisches Wissen, ein Können im Sinne eines *Know-how* und ein praktisches Verstehen zum Einsatz kommt« (Reckwitz 2003: 291f.).

Praxistheoretisch umfasst das praktische Wissen nach Reckwitz (ebd.: 292)

- »Ein Wissen im Sinne eines interpretativen Verstehens, d.h. einer routinemäßigen Zuweisung von Bedeutungen zu Gegenständen, Personen etc.,
- ein i.e.S. methodisches Wissen *script*-förmiger Prozeduren, wie man eine Reihe von Handlungen kompetent hervorbringt,
- ein motivational-emotionales Wissen, ein impliziter Sinn dafür, was man eigentlich will, worum es geht und was undenkbar wäre«.

Mit dieser Definition blendet Reckwitz jedoch eine berufswissenschaftlich und -pädagogisch relevante Dimension von praktischem Wissen aus. Die Materialität der Praxis, wie sie von Reckwitz hervorgehoben wird, reduziert praxistheoretisch die technischen Artefakte auf die Dimension des Technischen als *sozialen* Prozess, ganz so wie in der etablierten techniksoziologischen Forschung. Curriculumtheoretisch bedarf es eines erweiterten Technikbegriffes, der die Dimension des Wissens um das Technische selbst einschließt. Danach ist Technik nur zu verstehen als der nicht auflösbare Zusammenhang des technisch Möglichen und des sozial Wünschbaren. Bei der Erforschung der paradigmatischen Arbeitssituationen und -aufgaben für Krankenschwestern misst Patricia Benner dem praktischen Wissen eine konstitutive Bedeutung für die berufliche Handlungskompetenz zu und greift Schöns erkenntnistheoretische Positionen auf, die er in seiner »Epistemologie der Praxis« begründet hat (Schön 1983). Sie unterscheidet dabei sechs Dimensionen des praktischen Wissens (Benner 1997). Unter Bezugnahme auf Ergebnisse der Qualifikationsforschung in gewerblich-technischen Domänen haben

diese Dimensionen des praktischen Wissens mittlerweile Eingang in die Berufsbildungsforschung gefunden (Rauner 2004, Haasler 2006: Tab.3). Die Konzepte des praktischen Wissens und des Reflection-on- und -in-Action korrespondieren mit dem Konzept der *praktischen Begriffe* von Klaus Holzkamp (1985: 226f.). Die Begriffe, über die Menschen subjektiv verfügen, sind insofern grundsätzlich *praktische*, als ihre *Bedeutungsaspekte, ihre Bedeutungsumfänge und die Bedeutungsfelder durch die jeweiligen Entwicklungsprozesse* geprägt sind. Ganz im Sinne von Schön kommt es in der Ausbildung daher nicht darauf an, wissenschaftlich definierte Begriffe zu lehren und zu lernen. Diese repräsentieren lediglich einen *Bruchteil der Bedeutungsaspekte praktischer* Begriffe und begründen somit nur sehr begrenzt (berufliche) Handlungskompetenz.

Die Mitglieder unterschiedlicher Praxisgemeinschaften verfügen daher über ihre eigenen domänenspezifischen praktischen Begriffe, in denen die domänenspezifischen Gegenstandsbedeutungen je spezifische Bedeutungsfelder bilden. Diese Bedeutungsfelder sind sehr viel vielfältiger, umfangreicher und reichhaltiger als es die abstrakten Definitionen fachwissenschaftlicher Sachverhalte sein können. Die Gewichtung einzelner Bedeutungsaspekte kann nur unter Bezugnahme auf die Qualifikationsprofile von Professionen geklärt werden. Die subjektiven Gewichtungen der Bedeutungsaspekte sind einem ständigen Veränderungsprozess ausgesetzt, schon deshalb, da dieser von objektiven technischen Entwicklungen induziert wird, in denen fortlaufend Neuheiten hervorgebracht werden, mit denen die AkteurInnen unterschiedlich in Berührung kommen. Es ist daher genauer zu untersuchen, ob und wie sich die Bedeutungsfelder zum selben Begriff in verschiedenen Professionen berühren, in welcher Weise Bedeutungsaspekte miteinander korrespondieren und wie sie mit anderen Begriffsfeldern verknüpft sind. Die praktischen Begriffe regulieren nicht nur die jeweils aktuellen Arbeitshandlungen, sondern sie begründen auch die Kommunikation in den Praxisgemeinschaften, indem sie die kontextspezifischen Gegebenheiten ideell in symbolischer Weise repräsentieren.

Je nach Profession bzw. Beruf muss die empirische Berufsbildungsforschung daher domänenspezifisch untersuchen, durch welches Vorverständnis und durch welche Erfahrungen die berufsrelevanten Begriffe und subjektiven Theorien der Lernenden geprägt sind. Anknüpfend daran muss didaktisch ergründet werden, mit welchen Schritten und Stufen die entwicklungssystematische Vermittlung des Arbeitsprozesswissens erfolgen kann. Insofern ist die entwicklungslogische Systematisierung von Arbeits- und Lernsituationen, z.B. in der Form von Fällen und Projekten, eine adäquate Form systematischer Berufsbildung, bei der die

Chance besteht, sich nicht nur effektiv fachliches Können und reflexives Wissen anzueignen, sondern auch reichhaltige, bedeutungsvolle und handlungsleitende Begriffe und Theorien sowie Handlungsstrategien, eingebettet und gestützt durch den Prozess der beruflichen Identitätsentwicklung. Begriffe sind danach im beruflichen Handeln, ebenso wie im Alltagshandeln, offen und vieldeutig und daher auch nicht frei von Widersprüchen. Die im Paradigma der wissenschaftlichen Rationalität definierten Begriffe blenden dagegen die Wirklichkeit nahezu vollständig aus. Insofern tut die Berufsfeld- und Berufsdidaktik gut daran, sich mit den symbolischen Repräsentationen der Arbeitserfahrung zu befassen. In diesem Sinne sind bedeutungsvolle Begriffe solche, die die domänenspezifischen Bedeutungsaspekte und Bedeutungsfelder repräsentieren. Diese aber können nur in ihrer Wechselwirkung zwischen den objektiven Gegebenheiten und der Herausbildung subjektiver Bedeutungsstrukturen und darauf bezogener Symbolbedeutungen ermittelt werden.

Die traditionelle Gegenüberstellung fachsystematischen und kasuistischen Lernens in der berufspädagogischen Diskussion führt hier in die Irre. Das didaktische Konzept des handlungsorientierten Aneignens fachsystematischen Wissens basiert auf einem szientistischen Fehlschluss zum Verhältnis von Wissen und Kompetenz. Im Bereich der gewerblich-technischen Berufsbildung werden mit definitorischem Wissen, auch wenn es mit den Methoden induktiven Lehrens und Lernens angeeignet wird, allenfalls einige Aspekte der arbeits- und technikbezogenen Bedeutungsfelder benannt. Handlungsleitend sind dagegen die im Prozess der beruflichen Kompetenzentwicklung angeeigneten domänenspezifischen praktischen Begriffe und die darauf basierenden subjektiven Theorien sowie das arbeitsprozessbezogene Zusammenhangsverständnis. Dieses ist nicht vom Prozess des Hineinwachsens in die »Community of Practice« zu lösen. Während es für die naturwissenschaftliche Bildung eine entwickelte »Conceptual change-Forschung« gibt, die sich mit der Annäherung der Subjektiven an die wissenschaftlichen Konzepte der Naturwissenschaften befasst, steht die Etablierung einer berufswissenschaftlichen Conceptual change-Forschung noch bevor.

Zusammenfassung

Eine begriffliche Klärung der Kategorien Qualifikation, Kompetenz und berufliches Wissen sowie eine konzeptuelle Differenzierung zwischen Qualifikations-, Kompetenz- und Wissensforschung ist für das didaktische Handeln von LehrerInnen und AusbilderInnen ebenso wichtig wie für die Berufsbildungsplanung und -forschung. Der Berufsbildungsfor-

schung kommt mit ihren Forschungsbereichen eine Schlüsselrolle zu. Mit dem Konzept des Arbeitsprozesswissens sowie dem der vollständigen Lösung beruflicher Aufgaben verfügt sie mittlerweile über ein solides wissenschaftliches Fundament, das es ermöglicht, die wegweisenden Leitideen einer gestaltungsorientierten Berufsbildung umzusetzen.

Strukturierung beruflicher Ordnungsmittel im Kontext des lebenslangen Lernens

GEORG ROTHE

Lebenslanges Lernen versteht sich nicht als neues pädagogisches Konzept. Schon immer wird davon ausgegangen, dass Lernen und ebenso Lernfähigkeit keineswegs an bestimmte Altersstufen gebunden sind. Die frühere deutsche Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), die sich mit dem Komplex »lebenslanges Lernen« befasste, schlug im Jahre 2004 folgende Definition vor: »Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands.« (BLK 2004: 13). Sie betonte ferner, dass lebenslanges Lernen weitgehend auf vom Einzelnen selbst veranlasstem Lernen basiert und von einem vielfältigen Netzwerk von Lernangeboten und Lernmöglichkeiten ausgeht. Ebenso wird darauf verwiesen, dass entsprechende Angebote »aufeinander aufbauen und sich ergänzen« und sowohl hinsichtlich der verschiedenen Bildungsstufen als auch der Lernangebote der gleichen Ebene – also horizontal wie vertikal – vernetzt sein sollen. Auf die berufliche Bildung bezogen wurde lebenslanges Lernen bisher zumeist nahe der Weiterbildung gesehen. Vorschläge für konkrete Schritte einer Realisierung stehen noch aus. Mit diesen Zielsetzungen bezieht sich das lebenslange Lernen auf alle Bereiche des Bildungs- und Berufsbildungssystems und auch auf die Strukturierung der beruflichen Ordnungsmittel samt damit verbundenen Abschlüssen und Qualifikationen.

Bildungspolitische Grundlegung durch OECD, UNESCO und EU

Auslöser der Länder übergreifenden Diskussion um das lebenslange Lernen in den 70er Jahren waren weltweit erkennbare Probleme im Bereich der Bildungssysteme. Als Ursache galt die mangelnde Effizienz und Anpassungsfähigkeit der hergebrachten Bildungsinstitutionen und -prozesse, die die dynamische Entwicklung in Wirtschaft und Gesellschaft hemmen. Als Möglichkeit zur Überwindung von Schwachstellen dieser Art griffen die UNESCO und die OECD das lebenslange Lernen auf (Hof 2009: 33ff.). Dabei ging und geht es auch heute noch darum sicherzustellen, dass die im Beschäftigungssystem einbezogenen Fachkräfte den zu bewältigenden Aufgaben entsprechend stets über die geforderten aktuellen Kompetenzen verfügen und in diesem Sinne der Kompetenzerwerb als kontinuierlicher Prozess das ganze Leben, v.a. die Zeit der Berufstätigkeit, umspannt. Von besonderer Bedeutung erscheint hierbei das Zusammenführen vom im Bildungssystem verankerten formalen Lernen mit nicht-formalem und informellem Lernen (Rothe 2008: 89).

Als richtungweisend erwies sich die vom ehemaligen französischen Bildungsminister Edgar Faure Anfang der 70er Jahre im Auftrag der UNESCO durchgeführte Untersuchung, worin er forderte: »Die künstlichen oder veralteten Barrieren zwischen den einzelnen Typen, Phasen und Stufen innerhalb eines Erziehungssystems und zwischen formeller und nicht-formeller Erziehung sind abzubauen« (Faure/Herrera et al. 1973: 255). Nachdrücklich verwies er auf die Notwendigkeit der Förderung beruflicher Mobilität, beginnend bereits in der beruflichen Erstausbildung. Schon damals wandte er sich gegen eng gefasste Ausbildungsgänge und forderte Flexibilität und Umsteigemöglichkeiten (ebd.: 263).

In den 90er Jahren wurde das Konzept des lebenslangen Lernens von der Europäischen Kommission aufgegriffen; in ihrem Weißbuch vom Jahre 1993 hob sie hervor, dass die berufliche Erstausbildung nicht mehr allein im Vordergrund stehen darf, sondern mit Priorität ein in sich geschlossenes System der lebensbegleitenden Fort- und Weiterbildung erforderlich ist (Hof 2009: 37f.). Parallel dazu rückten die Beziehungen zwischen Bildung und wirtschaftlicher Prosperität zunehmend in den Blickpunkt der Gemeinschaft, die schließlich das Jahr 1996 zum »Jahr des lebenslangen Lernens« (EU-Parlament und Rat 1995) erklärte und einen engen Zusammenhang zwischen diesem Postulat und dem wirtschaftlichen Wachstum sowie der Wettbewerbsfähigkeit hervorhob. Im Rahmen der Lissabon-Strategie wird das lebenslange Lernen als »Grundbestandteil des europäischen Gesellschaftsmodells« bezeichnet (Europäischer Rat 2000). Die EU weist immer wieder darauf hin, dass

sich die Zielsetzung lebenslanges Lernen nur realisieren lässt, wenn als Bildungsangebote eng eingegrenzte Lehr-/Lerneinheiten erarbeitet und verfügbar sind (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 2005). Im Fortschrittsbericht 2008 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms »Allgemeine und berufliche Bildung 2010« wird die Einführung modularer Strukturen gefordert: »Um den Einstieg in die berufliche Erstausbildung zu erleichtern, die Mobilität zu fördern und die Rückkehr in das Bildungssystem zu unterstützen, sollten flexible, modulare Strukturen entwickelt werden« (EU-Rat und Kommission 2008: 15).

Zuordnung der Bildungsgänge zum Qualifikationsrahmen der EU

Der vom Europäischen Parlament und vom Rat im April 2008 angenommene Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen mit Strukturierung nach acht Niveaustufen versteht sich als zentrales Element für die Realisierung des europäischen Bildungsraums. Einige Staaten verfügen bereits über nationale Qualifikationsrahmen; andere befinden sich in der Vorbereitung. In Österreich wird traditionell neben der Lehre etwa in gleicher Stärke in Vollzeitschulen als berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ausgebildet. Die Schweiz unterscheidet im Dualsystem bereits drei Qualifikationsebenen. Deutschland befindet sich noch in einer frühen Phase der Zuordnung zum Acht-Stufen-Modell. Am Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) wird derzeit noch gearbeitet.

Die besondere Situation in Deutschland besteht darin, dass das bestehende Dualsystem nicht in vollem Umfang ins staatliche Bildungswesen integriert ist und alle Ausbildungsberufe gemäß Berufsbildungsgesetz als auf einer Stufe liegend gesehen werden. Weiterbildungsangebote sind noch kaum ausgebaut, gilt Deutschland doch traditionell als das Land der beruflichen Erstausbildung. Bereits nach Ende des Zweiten Weltkriegs wurde die deutsche Sonderentwicklung in der beruflichen Bildung von ausländischen ExpertInnen äußerst kritisch beurteilt. Ein im Auftrag des amerikanischen Hochkommissars im Jahre 1952 von George Ware erstelltes Gutachten bemängelte das Nebeneinander einer hohen Zahl von Einzelberufen. Ware kommentierte, dass »in Übereinstimmung mit der in Deutschland vorherrschenden Neigung zur beruflichen Spezialisierung [...] jede Funktion als ein unabhängiges Spezialgebiet« anerkannt werde (Ware 1952: 22). Er sprach sich schon damals gegen das Nebeneinander so vieler voneinander getrennter Berufskategorien aus.

Das von Prof. Grosser gegründete Pariser Forschungs- und Dokumentationszentrum für Deutschland¹ äußerte sich im Rückblick zu den 1900 neu errichteten Handwerkskammern, denen der Staat die volle Kompetenz für die berufliche Bildung überantwortete, wie folgt: »Der ihnen gewährte Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts begründet die seither ungebrochene Trägerschaft der betrieblichen Berufsausbildung durch Organisationen der Wirtschaft in Selbstverwaltung.« Und ferner: »Diese Institutionalisierung der betrieblichen Berufsbildung steht zwar am Ursprung des dualen Systems, verdeutlicht aber auch, dass es sein Entstehen einer paradoxen Ausgangslage verdankt, nämlich der Privilegierung der handwerklichen Tradition in einer Situation, in der die industrielle Entwicklung des Landes voll in Schwung kam« (Lasserre/Lattard 1994: 4). Diese Lösung ist im Zusammenhang mit der damals im Vordergrund stehenden neuhumanistischen Sichtweise zu sehen, die die berufliche Bildung als minderwertig erachtete und aus dem staatlichen Bildungssystem ausklammerte. Wilhelm von Humboldt kennzeichnete 1809 das Nebeneinander von Bildung und Berufsbildung wie folgt: »Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden« (Humboldt 2002: 188).

Das nach dem so genannten Berufsprinzip strukturierte deutsche Berufsbildungssystem unterscheidet derzeit 349 Ausbildungsberufe (BIBB 2009: 102). Diese Struktur entspricht nach wie vor der Ausbildung wie sie über die Reichsgewerbeordnung 1897/1900 den Handwerkskammern überantwortet worden war und das Grundmodell der zünftischen Berufsbildung fortschrieb. Die Industrie- und Handelskammern erhielten die gleiche Zuständigkeit für ihren Bereich im Jahre 1936. Mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) 1969 wurde die Zuständigkeit auch den übrigen Kammern übertragen. Stand damals noch die breit angelegte berufliche Grundbildung gleichberechtigt neben der Vermittlung fachlicher Fertigkeiten und Kenntnisse, rückte im Berufsbildungsgesetz 2005 die Zielsetzung der beruflichen Handlungsfähigkeit im jeweiligen Ausbildungsberuf ins Zentrum. So legt §14 Abs.1 Ziff.1 BBiG 2005 fest, Betriebe als Auszubildende haben dafür zu sorgen, »dass den Auszubildenden die berufliche Handlungsfähigkeit vermittelt wird, die zum Erreichen des Ausbildungsziels erforderlich ist, und die Berufsausbildung in einer durch ihren Zweck gebotenen Form planmäßig, zeitlich und sachlich gegliedert so durchzuführen, dass das Ausbildungsziel in der vorgesehenen Ausbildungszeit erreicht werden kann.«

1 Centre d'Information et de Recherche sur l'Allemagne Contemporaine (CIRAC)

Die in Deutschland meist dreijährigen Ausbildungsgänge sind also fixiert auf eine bestimmte und fachlich eingegrenzte berufliche Tätigkeit. Ein erheblicher und zuletzt noch steigender Anteil von in dieser Weise ausgebildeten Fachkräften wird allerdings vom Betrieb nach Abschluss der Ausbildung nicht übernommen oder findet im erlernten Beruf keine Anstellung. So ist es verständlich, dass in den vom Innovationskreis berufliche Bildung (IKBB) im Jahre 2007 beschlossenen »10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung« (BMBF 2007) in Leitlinie vier die Flexibilisierung der Ausbildungsordnungen gefordert wird. Danach soll die Ausbildung »transparenter, effizienter und flexibler ausgestaltet werden« (ebd.: 18): »Ziel ist es konkret, bei Ausbildungsberufen, die in verwandten Tätigkeitsbereichen geschaffen wurden, eine Strukturierung in Berufsgruppen mit gemeinsamer Kernqualifikation und darauf aufbauenden Spezialisierungsmöglichkeiten durch Wirtschaft und Gewerkschaften zu prüfen« und »ab sofort vor jeder Neuordnung eines Einzelberufs die Zusammenführung mit anderen Berufen in Berufsgruppen« anzustreben. Im Berufsbildungsbericht 2008 heißt es, die Bundesregierung habe bereits mit den zehn Reformleitlinien »die Agenda für die berufliche Bildung gesetzt« (BMBF 2008: 22-24). Im Berufsbildungsbericht 2009 wird darauf verwiesen, dass z.B. bei den Bauberufen, den industriellen Metall- und Elektroberufen sowie den IT-Berufen bereits »größere Berufsgruppen« bestehen.² Die Möglichkeiten, »verwandte« Ausbildungsberufe zu Berufsgruppen zusammenzufassen, sind nach Auffassung der Bundesregierung noch nicht ausgeschöpft. Diese Zielsetzungen sind zeitgerecht; sie stehen allerdings dem in Deutschland bisher allgemein vertretenen Grundsatz »Berufsprinzip« als vom ersten bis letzten Lehrjahr eng gefasste Ausbildungsberufe entgegen, so dass – wie oft vermerkt – davon ausgegangen werden kann, dass die Umsetzung dieser Leitlinie noch längere Zeit in Anspruch nimmt.

Verwandtschaft von Lehrberufen

Zum Komplex Verwandtschaft von Lehrberufen bietet sich ein Rückblick an. Die wohl erste Gegenüberstellung von Berufen mit Feststellung, inwieweit diese miteinander verwandt sind, ergab sich mit der vom württembergischen Wirtschaftsreformer Ferdinand von Steinbeis initi-

2 Einschränkung wird auf die noch ausstehende Gesamtbetrachtung verwiesen: »Dazu bedarf es nach Auffassung der Bundesregierung eines gezielteren Ansatzes, bei dem über den Modernisierungsbedarf einzelner Ausbildungsberufe hinaus zeitgleich auch andere Berufe für ähnliche Tätigkeitsbereiche mit in den Blick genommen werden« (BMBF 2009: Berufsbildungsbericht 2009. Berlin/Bonn, S. 32).

ierten Sammlung von Fragen aus Lehrabschlussprüfungen. Zugrunde lagen die in Württemberg nach Verabschiedung der ersten Gewerbeordnung 1828 in den Jahren 1830 bis zur Auflösung der Zünfte im Jahre 1862 durchgeführten Lehrabschlussprüfungen, bei denen die jeweils gestellten Prüfungsfragen und auch die fachpraktischen Aufgaben neben dem Hinweis auf den Besuch der Gewerbeschule als Sonntagsschule zu protokollieren waren. Wegen des Fehlens von Lernmitteln bzw. Lehrbüchern ließ Ferdinand von Steinbeis aus dem Nachlass der Zünfte die von 1830 bis 1862 protokollierten Prüfungsfragen zusammentragen. Den damit erschlossenen umfangreichen Fragenschatz übergab er Prof. Karmarsch in Hannover mit der Bitte, Fragenbücher zu erstellen. Als Ergebnis legte Karmarsch zwei getrennte Fragensammlungen vor, und zwar zum einen Fragen, die für verwandte Berufe in gleicher Formulierung gestellt wurden und zum anderen davon getrennt Fragen zu Themenstellungen, die sich speziell auf Einzelberufe bezogen. So entstanden im Sinne von Basisanforderungen Fragenbücher für die Metallberufe, Bauberufe usf. und darauf aufbauend Fragenbücher für die entsprechenden Einzelberufe. Diese von Karmarsch vorgenommene Unterscheidung dürfte in Deutschland als erste Quelle betrachtet werden, die das Ausmaß übereinstimmender Lerninhalte in verwandten Ausbildungsberufen herausstellte.

Benötigt wurden diese Fragenbücher einerseits als Ersatz für Lehrbücher im Unterricht der württembergischen gewerblichen Sonntagsschulen und andererseits als Hilfestellung für die Prüfer bei den in Württemberg ab dem Jahre 1881 nach englischem Vorbild durchgeführten freiwilligen Lehrabschlussprüfungen. Eine andere Zielsetzung bei Beachtung der Verwandtschaft von Berufen ergab sich aus der Klassenbildung in beruflichen Teilzeitschulen schon in der Zeit, in der auf die beruflich-fachlichen Inhalte der Fortbildungsschulen stärkeres Gewicht gelegt wurde und es notwendig erschien, Fachklassen zu bilden. In den Einzugsräumen der einzelnen Schulen reichten die Schülerzahlen bei der großen Zahl von Einzelberufen nicht aus, um Fachklassen einrichten zu können. Dieses Problem wurde etwa in den Jahren nach 1965 in Österreich dadurch gelöst, dass an bestimmten Zentralschulen mit Einbeziehung von Internaten und Durchführung des Unterrichts im Blocksystem überregional zusammengefasst werden konnte. Eine in den 70er Jahren im Auftrag des baden-württembergischen Kultusministers Wilhelm Hahn durchgeführte Untersuchung zur Fachklassenbildung brachte als Ergebnis die Unterscheidung von Grund- und Fachstufen, um damit in der Grundstufe breiter zusammenfassen zu können als in den Fachstufen (Rothe 1968). Erarbeitet wurde der Umfang von Grundstufen über die

Untersuchung des Grades der Übereinstimmung bestimmter Fachgebiete anhand bereits vorhandener Lehrbücher.

Zur Diskussion gestellt wurde in diesem Zusammenhang die Frage der Gliederung in zweijährige Grundstufe plus einjährige Fachstufe oder ein Jahr Grundstufe plus zwei Jahre Fachausbildung. Die zuständigen Stellen der Wirtschaft nahmen dies allerdings nicht zur Kenntnis. Es blieb in der betrieblichen Ausbildung beim überkommenen Einzelberuf vom ersten Ausbildungsjahr an. Erst durch von der Wirtschaft beschlossene neue Ausbildungsordnungen – wie z.B. die der Bauberufe mit Grundstufe Berufsfeld Bau und aufbauend darauf Berufsgruppe Hochbau, Ausbau und Tiefbau bis zum Einzelberuf – wird die Ausbildung in den Betrieben der Bauwirtschaft strukturiert. Als wichtiges Modell dieser Art versteht sich auch die Grundbildung im Sinne der einjährigen Ausbildung in der Lehrwerkstatt in Industriebetrieben. Bei der Zusammenfassung von verwandten Berufen und Berufsgruppen ist auch die Zuordnung zum Acht-Stufen-Modell von Bedeutung, sodass die Grundbildung auf einer niedrigen Stufe Platz findet und darüber die Fachausbildung sowie darauf aufbauend weitere Qualifikationsstufen wie die Ausbildung zum Techniker verankert werden könnten. Einen Hinweis auf die Wichtigkeit einer Grundstufe gab der baden-württembergische Kultusminister Hahn, indem er betonte, eine Grundstufe könne auch später noch von einem neu eingeführten Beruf genutzt werden (Rothe 1968: XVI).

Die Aufgabe, alle Berufsabschlüsse dem Acht-Stufen-Modell zuzuordnen, erweist sich in Deutschland als besonders schwierig. Verbunden damit ist auch das Problem des beruflichen Aufstiegs, um bspw. auf dem Abschluss eines anerkannten Ausbildungsberufs aufzubauen und darüber liegende Qualifikationsebenen sowie den tertiären Bereich zu erreichen. In Österreich und der Schweiz gibt es dafür bereits gut funktionierende Lösungen (etwa Berufsreifepfprüfung oder Berufsmaturität). Für die/den Einzelne/n, die/der ihre/seine Qualifikation im Sinne des lebenslangen Lernens aktualisieren und erweitern will, ist es erforderlich, dass ihm/ihr entsprechende Lernmöglichkeiten angeboten werden. Darauf wurde eingangs bereits unter Bezug auf die BLK verwiesen, die die Bedeutung der Verfügbarkeit von Lernangeboten herausstellte, die aufeinander aufbauen und die verschiedenen Bildungsstufen miteinander vernetzen.

Auch jüngste Stellungnahmen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung setzen einen ähnlichen Schwerpunkt: »Wichtig sind vor allem eine an der Berufs- und Arbeitsbiografie und der Lebens- und Lernsituation der Menschen orientierte Bildungsberatung und entsprechende Lernangebote« (BMBF 2010). Derartige Angebote sind mit

Blick auf die Eingliederung in die Erwerbstätigkeit ebenso von Bedeutung wie für den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit und den Aufstieg im Stufensystem der Qualifikationen. Die BLK fasste die Vorzüge einer solchen Strukturierung wie folgt zusammen: »Modularisierung ermöglicht den schrittweisen Aufbau individueller Kompetenzprofile« (BLK 2004: 7).

Der Übergang vom Berufsprinzip zur Gestaltung von Ordnungsmitteln in modularer Form erfordert einen erheblichen Arbeitsaufwand. Bezogen auf die Erstausbildungsgänge sind alle Berufe curricular nach Modulen im Sinne von Kerneinheiten neu zu strukturieren. Teilweise wird darauf Wert gelegt, dass in einer solchen bausteinartigen Struktur die Gesamtzielsetzung der betreffenden Berufsbildungsgänge erhalten bleibt, was allerdings nicht immer vollständig lösbar ist. Das Ziel ist letztlich ein entsprechend strukturiertes Gesamtsystem, in dem auch informell erworbene Kompetenzen anerkannt und zertifiziert werden, so dass die einzelnen Bausteine/Module in flexibler Weise absolviert und addiert werden können. Um dieses Ziel erreichen zu können, erscheint die aktive Mitwirkung des Staates zwingend. Der Vorsitzende des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen sprach sich anlässlich des Berufsschultages in Bamberg am 13.11.2009 für die Notwendigkeit einer staatlichen Koordinierungsstelle in der beruflichen Bildung aus und begründete dies damit, dass die bildungspolitischen Vorstellungen der Sozialpartner, der Kammern, der Bundesländer und auch der Lehrerverbände »zum Ausgleich gebracht und verbindlich für alle Bundesländer geregelt werden«.³ Der Bundesverband setzte sich gleichzeitig für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in bestimmten Bereichen ein, wie z.B. die Vermeidung von Warteschleifen und Doppelungen von Bildungsgängen, der weitere Ausbau von Zusatz- und Doppelqualifikationen in der beruflichen wie in der allgemeinen Bildung oder die eigenständige Beteiligung der Berufsschulen im Prüfungswesen; das Prüfungsmonopol der Kammern solle abgeschafft werden.

Beispiele für Grund- und Aufbaustufen in modularisierter Form

Während in der aktuellen Diskussion immer wieder auf den Grundsatz lebenslanges Lernen verwiesen wird, fehlen Beispiele, die praktikable Wege dafür eröffnen, wie die von den supranationalen Institutionen aufgezeigten Möglichkeiten der Strukturierung nach Modulen auf nationa-

3 BLBS 2009: www.blbs.de (Abruf 16.11.09)

ler Ebene realisiert werden können. Es kann daher nicht überraschen, dass in vielen Abhandlungen das lebenslange Lernen zwar angesprochen wird, aber ohne dass dessen Realisierung und übergreifende Bedeutung im Bildungssystem in vollem Umfang erkennbar wird.

Ebenso erweist sich die Diskussion um die Zuordnung von Bildungsgängen zum Europäischen Qualifikationsrahmen bisher noch als unbefriedigend. Vor allem werden die Übergänge von Stufe zu Stufe noch nicht in Verbindung mit der grundsätzlich notwendigen Struktur von Bildungsgängen und weiteren Bildungsmöglichkeiten unter Einschluss des Modulsystems gesehen. Der curriculare Aufwand, um aus der bisherigen Praxis der Berufsschneidung und Formulierung von Ausbildungsordnungen entsprechende Module zu definieren und in ihrem Volumen zu umreißen, ist zweifelsfrei hoch. Ohne Vorarbeiten dieser Art ist aber die Realisierung des lebenslangen Lernens de facto nicht möglich, müssen doch zur Vorbereitung auf die Stufung im Zuge der Weiterbildung, gleich in welcher Form, die speziellen Anforderungen gemäß EQR erfüllt werden, die dann ihren Niederschlag auch in der Einbeziehung entsprechender Module finden. Hierzu gehört letztendlich auch die Vorbereitung auf den Übergang in den tertiären Bereich.

Obwohl bereits in den Leitlinien des auf Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gebildeten »Innovationskreises berufliche Bildung (IKBB)« gefordert, fehlen in Deutschland bisher Berufsgrundbildungsgänge in der Fachbreite Berufsgruppe, die die Qualifikation vermitteln, im Beschäftigungssystem im Bereich der so zusammengefassten verwandten Berufe eingesetzt werden zu können. Die hier vorgeschlagenen zweijährigen Stufen sind nach dem Prinzip der dual-alternierenden Ausbildung der EU vom Jahre 1979 gestaltet, sodass – wie dort empfohlen – je nach Anforderungen im betreffenden Ausbildungsgang die Zeiteile Schule und Betrieb quantitativ festzulegen sind (Rothe 2004). Dies gilt sowohl für die Ausbildungsgänge der Berufsgrundbildung als auch für aufbauende ein- oder zweijährige Abschnitte der Fachausbildung, um z.B. die Stufe Facharbeiter und später Techniker erreichen zu können. Damit unterscheidet sich die Empfehlung der EU von 1979 grundsätzlich vom Zusammenwirken zwischen Betrieb und Fortbildungsschule, das schon vom 19. Jhd. an von einem bestimmten Zeiteil Schule pro Woche ausgeht, der für alle Jugendlichen, gleich ob Lehrlinge oder Jungarbeiter, nach den Landesschulgesetzen festgelegt wurde. Diese Situation unterstreicht, dass derzeit das Zusammenwirken von Betrieb und Schule im Sinne einer engen Partnerschaft nicht in vollem Umfang realisiert werden kann. Bei der Bemessung der Anteile von Schule und Betrieb ergibt sich die Notwendigkeit,

für Berufe, für die ein höherer Anteil systematischer Ausbildung erforderlich ist, entsprechende Zeitannteile pro Woche zu berücksichtigen.

Die Modularisierung von Berufsbildungsgängen muss sowohl im System der berufsqualifizierenden Vollzeitschulen als auch in den Ausbildungsgängen im Dualsystem nach gleichartigen Modulen vorgehen, um damit später notwendig werdende Ergänzungen und Übergänge realisieren zu können. Gleichzeitig wird damit die Forderung erfüllt, dass Erstausbildung und Weiterbildung zusammenzufassen sind. Die Modularisierung gestattet es unschwer, durch die Weiterentwicklung von Wirtschaft und Technik betroffene Lehr- und Lerninhalte rasch zu aktualisieren, zu ergänzen oder neu zu formulieren, sodass ohne Verzug Neuerungen in den Ausbildungszweigen einbezogen werden können.

Für die Erarbeitung von beruflichen Ordnungsmitteln wird länderübergreifend nach unterschiedlichen Modellen vorgegangen. Besonders hervorzuheben sind Kommissionen, in denen PraktikerInnen und Lehrkräfte aus den betreffenden Wirtschaftszweigen verantwortlich mitwirken, sich permanent mit der Frage der zu stellenden Anforderungen auseinandersetzen und auch nach Verabschiedung der erstellten Ordnungsmittel diese Thematik weiterverfolgen, um für bestimmte Teilbereiche oder Module in rascher Abfolge Änderungen oder Ergänzungen vornehmen zu können. Dies gilt bspw. in Frankreich, wo traditionell Kommissionen für die berufliche Bildung im Sekundarbereich II und solche für den tertiären Bereich bestehen.

In anderen Modellen wird der Ausbildungsplan in seiner Gesamtheit ohne Strukturierung nach Modulen verabschiedet und nach einem größeren Zeitabschnitt, wie z.B. nach zehn oder fünfzehn Jahren, geändert bzw. ein neuer Plan erarbeitet. Im Dualsystem ist es besonders wichtig, die Lehr-/Lerngebiete, die im Sinne von systematischer Ausbildung geboten werden müssen, und jene, die durch Erfahrungslernen zu erwerben sind, im Neben- und Miteinander aufzuführen. Sonst ergeben sich zwangsläufig Schwierigkeiten, die in den Ordnungsmitteln formulierten Gesamtanforderungen allein im Betrieb zu bewältigen. Zu den derzeit in Deutschland geltenden Ordnungsmitteln äußerte sich DIHK-Präsident Braun am Beispiel des Berufs Anlagenmechaniker wie folgt: »Viele Betriebe können Anforderungen manch stark überfrachteter Ausbildungsordnungen kaum noch bewältigen. Die Modernisierung von Berufsbildern sei offensichtlich aus dem Ruder gelaufen, wenn sich bspw. ein Betrieb, der zum Anlagenmechaniker ausbildet, mit 72 Seiten Ausbildungsverordnung auseinandersetzen muss« (Braun 2007). Nicht erwähnt ist dabei das Eingehen auf die Aufgabenschwerpunkte von Betrieb und Teilzeitberufsschule, begründen doch diese Wechselbeziehungen das Modell Dualsystem und entlasten gleichzeitig die betriebliche Ausbil-

dung. Die bereits angesprochene berufliche Grundbildung wird hier als zweijähriger Bildungsgang auf Ebene Berufsgruppe vorgeschlagen, also in Zusammenfassung verwandter Berufe strukturiert (Rothe 2010). Dieser Grundbildungsgang unterscheidet im Anteil berufliche Teilzeitschule drei Bereiche: Der erste ist nach Berufsfeldern strukturiert und direkt auf die parallel im Betrieb durchzuführende Ausbildung bezogen. Im zweiten Bereich werden Unterrichtsfächer geboten, die auf der Sekundarstufe I aufbauen und bspw. auf Deutsch, Wirtschafts- und Sozialkunde, Religion und Sport bezogen sind. Als dritter Bereich sind Wahlmodule einbezogen, wie z.B. Sprachen und vertiefende Bereiche der Grundbildung.

Vorgesehen ist also auch die Einbeziehung eines Systems von Wahlmodulen, und zwar teilweise mit Blick auf ein später aufzunehmendes Studium oder auch als Förderunterricht für Schulschwache sowie zur Einführung in Sondergebieten im beruflichen Sektor. Ziel muss sein, dass jede/r SchülerIn bzw. Auszubildende eigenverantwortlich Angebote zum weiteren Aufstieg im Beruf, für ein mögliches Umsteigen in Nachbargebiete oder auch zum Erwerb der Hochschulreife wählen kann und auf der anderen Seite Förderunterricht in Fächern erhält, die etwa zum bislang nicht erreichten Hauptschulabschluss führen oder andere Schwächen und Bedürfnisse ausgleichen. Eine ähnliche Struktur wird für eine zweijährige Grundausbildung für schwach Begabte vorgeschlagen. Im ersten Jahr befasst sie sich gezielt mit individuell zu fördernden Teilbereichen. Die bisherigen Angebote im so genannten Übergangssystem für Schulentlassene sind vornehmlich auf den Übergang ins duale System ausgerichtet. Das Defizit bei Veranstaltungen dieser Art liegt v.a. in der fehlenden Differenzierung dem individuellen Förderbedarf entsprechend. Derzeit wird in der Regel im geschlossenen Klassenunterricht vorgegangen, was bei den in dieser Hinsicht meist heterogen strukturierten Klassen die Möglichkeiten, auf den/die Einzelnen und seine Handikaps einzugehen, auf ein Minimum reduziert. In Lerngruppen von Schulentlassenen mit höchst unterschiedlichen Defiziten bis hin zu bestimmten Verhaltensauffälligkeiten erscheint es unabdingbar, in weit stärkerem Maße die spezifischen Schwächen und Probleme des/der Einzelnen zu berücksichtigen. Dies kann nur mit einem Bildungsangebot gelingen, das nach dem Prinzip der Modularisierung vorgeht.

Ein solches Modell für Schulentlassene mit Defiziten in der Ausbildungsfähigkeit zielt nach Abschluss auf verschiedene Übergänge: Nach dem ersten Jahr besteht die Möglichkeit, sofern Angebote vorhanden sind, als JungarbeiterIn ins Beschäftigungssystem überzuwechseln. Die übrigen Jugendlichen werden im zweiten Jahr auf weitere berufliche Gebiete vorbereitet. Danach können sie als JungarbeiterInnen eine Erwerbstätigkeit aufnehmen oder in das zweite Jahr der bereits beschriebe-

nen Grundqualifizierung des erstgenannten Weges eintreten. Ebenso ist danach die Aufnahme einer betriebsgebundenen Ausbildung gemäß BBiG möglich, und zwar – wenn bereits entsprechende Fachmodule absolviert wurden – bspw. mit Eintritt in das zweite Ausbildungsjahr. Der Aufstieg über absolvierte Module kann ohne Unterbrechung der Berufstätigkeit erfolgen und setzt eine einvernehmliche Kooperation mit den Unternehmungen voraus. Der wesentliche Vorteil von Möglichkeiten des informellen Lernens liegt darin, dass die nach dem Grundsatz learning by doing gewonnenen Fertigkeiten und Kenntnisse soweit wie möglich zu testierbaren Teilabschlüssen führen. Die hier beispielhaft für die vielfältigen Wege des Aufstiegs und des Umsteigens dargestellten Möglichkeiten sollen im Nebeneinander von systematischer und informeller Aus- und Weiterbildung parallel zur Erwerbstätigkeit unter Einschluss von Modulen, bei denen zu einem großen Teil ebenfalls Betrieb und Schule zusammenwirken können, realisiert werden.

Ausbildungsinhalt, Anforderungsprofil oder berufliches Selbstverständnis?

ROLAND LÖFFLER

»Manche haben in ihrer Jugend ein bestimmtes Gewerbe erlernt, um die übrige Zeit ihres Lebens ein anderes auszuüben, das mit dem ersten nichts gemein hat.« (Jean de la Bruyere)

Der Beruf stellt auch in Zeiten des immer rascheren technologischen und wirtschaftlichen Wandels für den allergrößten Teil der Bevölkerung eine Hauptquelle des Selbstwertgefühls dar und spielt bei dem nach außen vermittelten Selbstbild eine zentrale Rolle. Doch selbst wenn man die im Artikel 12 des deutschen Grundgesetzes formulierte Definition für Beruf verwendet (»Ein Beruf ist eine auf Dauer angelegte Erwerbstätigkeit, die zur Sicherung und Erhaltung der Lebensgrundlage dient«), verliert dieser Begriff zunehmend an Kontur und Trennschärfe. Er wird alternierend mit »beruflicher Tätigkeit«, »Erwerbsarbeit« und »Ausbildung« verwendet und je nach Kontext als erlernter oder ausgeübter Beruf verstanden.

Berufsbegriff und Berufserstausbildung im historischen Wandel

Die Verbindung von Lohnarbeit und Beruf ist eine Folge der Herausbildung einer arbeitsteiligen Gesellschaft, die auf einer Kooperation der verschiedenen Stände (Adel, Klerus, Bürger und Bauern) beruht. In der Antike galt körperliche Arbeit, aber auch jegliche Tätigkeit, die gegen Entlohnung verrichtet wurde, als nicht standesgemäß für einen Bürger. Dessen angemessene Beschäftigungen waren Bildung und Muße (Nippel

2000). Mit der wachsenden Bedeutung des Christentums wurde Arbeit mehr und mehr aufgewertet, sie wird zur »Erfüllung des Lebens« (Conze 1972: 155). Mit der Durchsetzung der arbeitsteiligen Gesellschaft im 11. Jhd. wird auch die gesellschaftliche Notwendigkeit von Erwerbsarbeit anerkannt, auch wenn nicht alle Teile der Gesellschaft arbeiten. Verstand man unter den »laboratores« zunächst die Bauern, wurden sehr bald auch Kaufleute und Handwerker, später auch Vertreter der »academia«, die an den Universitäten Tätigen, hinzugezählt (Oexle 2000: 72f.).

Der Begriff »Beruf«, durch die Bibelübersetzung Martin Luthers als Übersetzung für den neutestamentlichen Arbeitsbegriff verbreitet, enthält seit dem Mittelalter die Konnotation »Berufung zur Arbeit«. Im Zuge der Ausdifferenzierung der Berufsstände im Spätmittelalter gewinnt das theoretische Wissen gegenüber dem (bloß) praktischen Können an Bedeutung. Parallel dazu entwickeln die Vertreter der einzelnen Berufe auch ein ausgeprägtes Selbstverständnis und Selbstbewusstsein. Aus der religiösen Fundierung des Berufes als »persönliche Berufung des Christen zu einer (geistigen) Aufgabe, die völlige Hingabe verlangt und Erfüllung verspricht« (Conze 1972: 493) und dem wachsenden Selbstbewusstsein entspringen auch die berufsständischen Zusammenschlüsse des Mittelalters und der frühen Neuzeit. Sie zeigen, wie wesentlich der Beruf die Stellung des Menschen in der Gesellschaft symbolisiert. Beruf war ein zugeschriebener sozialer Status, der mit einem strengen Ehrbegriff verbunden war. Eine reglementierte Berufsausbildung (in Form der Lehr- und Wanderjahre) war Voraussetzung für dessen Ausübung, aber nicht jeder durfte und konnte einen Beruf erlernen. Die Ausbildung erfolgte (nicht nur im handwerklich-gewerblichen Bereich) als eine »auf das Erreichen von Ehrbarkeit ausgerichtete Berufserziehung« im sozialen Rahmen der Meisterfamilie mit dem Ziel der Integration in die städtische Bürgerschaft (Kurtz 2005: 79).

Im Mittelalter und in der frühen Neuzeit war der Ort der Berufsausübung mit dem Ort des betrieblichen Handelns ident. Die Ausbildung orientierte sich daher »nicht an einem außerhalb des Betriebes stehenden Beruf, sondern an der Einheit von Beruf und Betrieb« (Kurtz 2005: 81). Die über Jahrhunderte an Tradition und Ehrbegriff orientierte Berufsdefinition kommt durch die Protoindustrialisierung und die ersten Vorböten der industriellen Revolution ins Wanken. Das kleingewerblich organisierte Handwerk kann mit der sich beschleunigenden technischen Entwicklung nicht mithalten, die neuen Organisationsformen der Erwerbsarbeit erfordern auch neue Formen der Ausbildung. Nicht Ehrbarkeit, sondern Qualifikation steht im Vordergrund, die Berufserziehung wird zur Berufsausbildung (Kurtz 2005: 82). Die betrieblichen Organisationsformen des industriellen Zeitalters führten zu einer Emanzipation des

Berufes vom Betrieb, im Vordergrund standen nun nicht mehr Ehrbarkeit, Standeszugehörigkeit und familiäre Einbindung, sondern Lohnarbeit, Arbeitsteilung und prozess- und produktorientierte Qualifikation. Ein Beruf symbolisierte zunehmend das »zertifizierte und am Arbeitsmarkt offerierte Arbeitsvermögen von Personen« (Kurtz 2005: 84), auf das die Betriebe (teilweise oder zur Gänze) zugreifen. Dies wirkte auch auf die Berufsausbildung. In dem Ausmaß, in dem sich Beruf und Betrieb auseinander entwickelten, griff der Staat ordnend und regulierend in die berufliche Bildung ein.

Erwerbsarbeit im Spannungsfeld von persönlichem Berufsprofil und betrieblichen Arbeitsplatzanforderungen

Der Prozess der Differenzierung und Diversifizierung von Berufen und beruflicher Tätigkeit hat sich im 20. Jahrhundert fortgesetzt und verstärkt. Während heute im großbetrieblich-industriellen Bereich die Anforderungsprofile durch eine stetig steigende Technologisierung, Automatisierung und kleinteilige Organisation von Arbeitsprozessen bestimmt werden, haben sich v.a. im Bereich der sozialen und persönlichen Dienstleistungen, aber auch im Bereich der unternehmensnahen Dienstleistungen und der Informations- und Kommunikationstechnologie neue Berufsfelder herausgebildet, bei denen berufsübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten bis hin zu den viel zitierten Schlüsselkompetenzen gleichrangig neben »klassischen« berufsspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten gefragt sind (Mertens 1974).

Der Wandel der betrieblichen Arbeitsplatzprofile ist gegenwärtig mehreren – teilweise auch gegenläufigen – Entwicklungen unterworfen. Zum einen sehen sich Betriebe in der Konzeption der betrieblichen Produktions- und Arbeitsabläufe gezwungen, im globalen Wettbewerb immer rascher auf technologische, strukturelle und konjunkturelle Entwicklungen zu reagieren. Zum anderen verlangen die sich rasch wandelnden Märkte im Zeitalter einer globalen Vernetzung eine erhöhte Flexibilität in den Bereichen des Marketings, des Verkaufs und der innerbetrieblichen Organisation. Dies erfordert eine laufende Restrukturierung des eingesetzten »Humankapitals«.

In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts setzte ein Paradigmenwechsel in der betrieblichen Humankapitalallokation ein. Das Prinzip einer betrieblichen »Stammbelegschaft«, die als langfristiges Humankapitalpotenzial aufgebaut und gepflegt wurde, wich (zumindest im industriell geprägten Bereich der Wirtschaft) zunehmend einem Konzept flexibel zusammengesetzter Personalstände, die kurzfristig an die jeweiligen

Auslastungssituationen der Betriebe angepasst wurden. Begleitet wurde dieser Prozess vielfach durch eine weitgehende Automatisierung und Computerisierung der Produktionsprozesse. Vor allem im großindustriellen Segment der Wirtschaft wurden herkömmliche FacharbeiterInnen in weiten Bereichen der Produktion durch Maschinen- und AnlagenbedienerInnen ersetzt. Parallel dazu wurden – v.a. im infrastrukturellen Bereich – Aufgabenbereiche (Buchhaltung, Lohnverrechnung, Vertrieb, Logistik, EDV, Haustechnik bis hin zur Mitarbeiterschulung) ausgelagert, um den Anteil an Personalkosten am gesamten betrieblichen Aufwand zu senken.

Die Veränderungen im betrieblichen Beschäftigungs- und Rekrutierungsverhalten fanden ihren Niederschlag auf dem Arbeitsmarkt. Einerseits erhöhte sich insgesamt der Umschlag an Beschäftigungsverhältnissen in den letzten Jahren deutlich. Im Jahr 2008 wurden in Österreich mehr als 1,6 Mio. Beschäftigungsverhältnisse neu aufgenommen und nahezu ebenso viele aufgelöst, die durchschnittliche Dauer von Beschäftigungsverhältnissen betrug weniger als 600 Tage (AMS 2009: 13ff.), während sie in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts im Durchschnitt noch über drei Jahren lag. Andererseits verstärkte sich die Segmentierung der Beschäftigungsverhältnisse in stabile, oft viele Jahre andauernde Arbeitsbeziehungen und sehr kurzen Beschäftigungsverhältnissen, die bei mehr als der Hälfte der Fälle in vorübergehende Arbeitslosigkeit oder Erwerbslosigkeit münden. Davon sind nicht nur Personen in Saisonbranchen (wie Land- und Forstwirtschaft, Beherbergungs- und Gaststättenwesen oder Bau) betroffen, auch in Dienstleistungsbereichen wie »Kunst, Unterhaltung und Erholung« und »Erziehung und Unterricht« oder dem Informations- und Kommunikationstechnologiesektor liegt die durchschnittliche Beschäftigungsdauer unter der 600-Tage-Marke.

Die hohe Mobilität auf dem österreichischen Arbeitsmarkt stellt nicht nur für die Arbeitsmarktpolitik im allgemeinen und das Arbeitsmarktservice im besonderen eine Herausforderung in Bezug auf die »bloße« Vermittlung von Arbeit suchenden Personen und offenen Stellen dar, sie fordert auch ein hohes Maß an Abstimmungsarbeit hinsichtlich der Anforderungsprofile der Betriebe und der Berufs- und Kompetenzprofile der Arbeit suchenden Personen. Darüber hinaus verliert seit den achtziger Jahren das unbefristete unselbstständige Vollzeitbeschäftigungsverhältnis an Bedeutung. Befristete Dienstverträge, Teilzeitbeschäftigungen, geringfügige Beschäftigung und semi-abhängige Beschäftigungsformen wie freie Dienstverträge sowie neue Formen der Selbstständigkeit tragen dazu bei, dass v.a. im Dienstleistungsbereich das Prinzip der »Beruflichkeit« der Erwerbsarbeit an Signifikanz und

Funktionalität einbüßt (Baethge et al. 1998: 81, Baethge/Baethge-Kinsky 1998, Ehrke 2003).

Die skizzierten Veränderungen haben dazu geführt, dass in der Arbeitswelt generell eine Entwicklung zu immer abstrakteren und gleichzeitig komplexeren Tätigkeiten stattfindet, die es zunehmend schwerer macht, diese Tätigkeiten mit einer konkreten Berufsvorstellung in Einklang zu bringen. Einerseits wird nicht jede Form von Erwerbsarbeit als Beruf identifiziert, andererseits sind innerhalb einer beruflichen Tätigkeit immer öfter die Anforderungen mehrerer traditioneller Berufe oder Teilaspekte verschiedener Berufe gefordert. Herkömmliche Berufsbezeichnungen erweisen sich dabei vielfach als unzureichend für die Beschreibung beruflicher Tätigkeiten (Abel 1963, Abel et al. 1966, Blüm 2010). Dies zeigt sich auch an den zahlreichen erfolgreichen »Berufswechseln« dual ausgebildeter FacharbeiterInnen (Hall 2007).

Berufsbilder: Ausbildungsziel, Leitbild oder Kompetenzprofil?

Die Erosion des aus der gewerblich-handwerklichen Tradition abgeleiteten Berufsbegriffes stellt auch die Berufsausbildung vor neue Herausforderungen. Es gilt, auf die Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt zu reagieren und die Ausbildungsangebote der beruflichen Erstausbildung und der beruflichen Weiterbildung diesen Veränderungen anzupassen. Dabei wirft sich die Frage auf, inwieweit die vorhandenen Berufsbilder ausreichen, um die geforderten Tätigkeitsprofile zu beschreiben bzw. den Anforderungsprofilen der angebotenen Arbeitsplätze und Beschäftigungsverhältnisse zu entsprechen. Welche Strategien scheinen vor dem Hintergrund der stetigen Flexibilisierung und arbeitsteiligeren Organisation der Arbeitswelt zielführend? In welchen Berufsfeldern genügt es, bestehende Berufsbilder einem laufenden Adaptionsprozess zu unterwerfen? Wo sind neue Berufsprofile gefragt? Sind Form und Inhalt von Ausbildungsvorschriften, Berufsprofilen und Berufsbildern noch mit der Arbeitswelt in Einklang zu bringen oder bedarf es neuer Beschreibungs-, Mess-, Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren für berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen? Diese Fragen gelten für alle Bereiche einer Berufserstausbildung, sind aber v.a. im Bereich der auf einer dualen Ausbildung basierenden Facharbeit von zentraler Bedeutung. Es lohnt sich daher, einen Blick auf die derzeitige Situation der Berufsbildentwicklung im Bereich der Lehrberufe zu werfen.

Heute wird die Berufsausbildung in den meisten europäischen Ländern staatlich reguliert. Prinzipiell gilt das Grundrecht der Berufsfreiheit,

das Recht der freien Berufsausübung ist jedoch bestimmten Einschränkungen unterworfen. Für die Ausübung bestimmter Berufe ist eine entsprechende Ausbildung erforderlich, sei es im Rahmen einer dualen Ausbildung (wie sie in Österreich, Deutschland und der Schweiz für Ausbildungsberufe vorgesehen ist), sei es in Form vollschulischer Ausbildung bis hin zur Absolvierung einschlägiger Hochschulstudien. Für die selbstständige Ausübung von Handwerksberufen bedarf es einer Meisterprüfung, die Ausübung freier Gewerbe ist an die Zulassung durch die zuständigen Interessenvertretungen (Innungen, Kammern) gebunden. Die duale Berufserstausbildung ist in Österreich durch das Berufsausbildungsgesetz (BAG) geregelt, für die einzelnen Berufe gelten spezifische Ausbildungsverordnungen. Diese Ausbildungsverordnungen legen das Berufsprofil, die Ausbildungsdauer und die Prüfungsreglements fest. Im Zentrum der Ausbildungsverordnungen steht das Berufsbild, in dem taxativ die für die Erlangung der Berufsbefähigung notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten festgelegt werden und auch die Positionierung der einzelnen Berufsbildpositionen im Ausbildungsverlauf skizziert wird.

Die Ausbildungsverordnungen und die darin enthaltenen Berufsbilder haben Gesetzesrang, jede Änderung bedarf daher einer gesetzlichen Regelung. Für die Erstellung oder Änderung von Ausbildungsverordnungen und Berufsbildern steht dem zuständigen Bundesminister für Wirtschaft, Jugend und Familie der Bundes-Berufsausbildungsbeirat beratend zur Seite, dessen 12 Mitglieder jeweils zur Hälfte von der Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft und der Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte nominiert werden. Beschlüsse in diesem Beirat müssen einstimmig erfolgen. Durch die paritätische Zusammensetzung und die Stimmeneinhelligkeit soll sichergestellt werden, dass die beschlossenen Ausbildungsverordnungen und Berufsbilder einen Konsens zwischen den Vorstellungen der Sozialpartnereinrichtungen darstellen. Zumeist beträgt der zeitliche Rahmen zwischen der Erstverhandlung und der Einigung mindestens ein Jahr, die Veröffentlichung der Verordnungen erfolgt in der Regel im folgenden Kalenderjahr, um dem Berufsschulsystem die notwendige Vorlaufzeit zur Anpassung der einschlägigen Lehrpläne zu geben. Der Abstand zwischen den einzelnen Novellen der Ausbildungsverordnungen beträgt im Durchschnitt mindestens zehn Jahre. Das bringt mit sich, dass die gültigen Ausbildungsverordnungen mitunter nach kurzer Zeit nicht mehr den aktuellen Anforderungen der Wirtschaft oder den Vorstellungen der ArbeitnehmerInnen entsprechen.

Von den 242 Lehrberufen (Stichtag 06.07.2009) werden in Österreich derzeit nur rund die Hälfte auch tatsächlich ausgebildet, ein nicht unbedeutender Teil der Berufe weist sinkende Lehrstellen und Arbeits-

plätze auf, während in anderen Branchen und Sektoren der österreichischen Wirtschaft nach Aussage der Unternehmen (etwa im Bereich der Informationstechnologie und Telekommunikation oder im Bereich unternehmensbezogener Dienstleistungen) entsprechende Lehrberufe fehlen. Dieser Entwicklung versucht man durch mehrere Konzepte zu begegnen: die Schaffung neuer Lehrberufe, die Zusammenfassung einer Reihe von Lehrberufen zu Schwerpunkt- oder Modullehrberufen (wie etwa im Bereich Metalldesign oder Holztechnik). Diese Konzepte werden auch im internationalen Forschungsumfeld als nachahmenswert angesehen (Weiss 2006). Die Beschreibung der Berufsbilder in den einzelnen Berufsbildpositionen folgt nach wie vor einer »traditionellen« Sicht der beruflichen Erstausbildung: Die einzelnen Berufsbildpositionen beschreiben in erster Linie jene Kenntnisse, Techniken und Fertigkeiten, die es im Laufe der Ausbildung zu erwerben gilt (z.B. Grundkenntnisse über konstruktiven und chemischen Holzschutz im Lehrberuf Tischlereitechnik) vereinzelt folgen sie einer outputorientierten Logik im Sinne der bei der Prüfung abzufragenden Kenntnisse und Fertigkeiten (z.B. Anwenden der CNC-Technologie).

Berufsbilder als Forschungsgebiet einer anwendungsorientierten Berufs(bildungs)forschung

Vor dem skizzierten Hintergrund ergeben sich für die Berufsbildungsforschung eine Fülle von Fragestellungen, die es lohnt, in Form sowohl spezifischer Einzelprojekte als auch mittelfristiger Forschungsschwerpunkte zu untersuchen.

1. Bildung von Berufsfeldern

Die derzeitige Berufsausbildung wird sehr oft als zu stark reglementiert, unflexibel und zu schwerfällig gegenüber wirtschaftlichen, technologischen und strukturellen Veränderungen kritisiert. Um dem stetigen Auseinanderklaffen von betrieblichen Arbeitsplatzanforderungen und klassischen Berufsbildern entgegenzuwirken, wird von (v.a. deutschsprachigen) VertreterInnen der Berufspädagogik seit mehreren Jahren die Bildung von Berufs- und Lernfeldern gefordert (Ertl/Sloane 2003, Häfeli/Gasche 2002). Dies hätte für alle Beteiligten eine Reihe von Vorteilen: Die Wirtschaft könnte Arbeitsplätze dank einer breiteren Berufsausbildung flexibler einsetzen, der Anreiz zur Bereitstellung betrieblicher Lehrstellen würde dadurch steigen. Die Auszubildenden hätten aufgrund einer überschaubaren Zahl von Berufen und Berufsfeldern weniger Schwierigkeiten, die für sie geeignete Ausbildung auszuwählen, die Arbeitsmarktchancen (aber auch die Arbeitsplatzmobilität) derart ausgebil-

deter Personen würde sich erhöhen. Die schulische und betriebliche Ausbildung könnte effizienter organisiert und durch eine weitgehend einheitliche Ausbildung die Ausbildungsqualität erhöht werden. Für das Arbeitsmarktservice würde sich der Abstimmungsaufwand zwischen Arbeitsplatzprofilen und Qualifikationsprofilen von BewerberInnen verringern.

Aus der reduzierten Anzahl von Berufsfeldern ergeben sich andererseits auch folgende mögliche Schwierigkeiten: Ein Verlust an beruflicher Identifikation, die Gefährdung sehr spezifisch auf Nischenberufe und betriebliche Notwendigkeiten ausgelegter Lehrplätze bis hin zum Rückzug von Klein- und Mittelbetrieben aus der dualen Ausbildung zugunsten von Ausbildungsverbänden oder überbetrieblichen Lehrwerkstätten und ein erhöhter Abstimmungsaufwand zwischen den bestehenden Berufsvertretungen, Gewerkschaften und Interessenvertretungen der Betriebe. Ansätze zu einer Berufsfeldorientierung sind in der zunehmenden Bildung von Schwerpunkt- und Modulberufen zu sehen. Auch die vom Arbeitsmarktservice auf dessen Website angebotenen Instrumente der Berufsorientierung und -beratung fassen Berufe pragmatisch zu Gruppen und verwandten Berufe zusammen.

Für die österreichische Berufsbildungsforschung ergeben sich daraus eine Reihe möglicher Forschungs- und Entwicklungsgebiete: Zunächst gilt es, die unterschiedlichen Berufsfeldkonzepte hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf die österreichische Berufsbildungslandschaft zu analysieren, miteinander zu vergleichen und die skizzierten Thesen anhand ausgewählter Schwerpunkt- und Modulberufe zu überprüfen. In der Folge müssen bestehende Ausbildungsberufe zu Berufsfeldern zugeordnet und gegebenenfalls Konzepte zur Schaffung neuer Berufsfelder ausgearbeitet werden. Darauf aufbauend können Kompetenzraster für die definierten Berufsfelder entwickelt und Ausbildungspläne erarbeitet werden, die sich an den Kompetenzrastern orientieren. Um die so definierten berufsfeldspezifischen Kompetenzen überprüfen zu können, müssen eigene Feststellungsverfahren und prüfungsadäquate Modelle ausgearbeitet werden. Darüber hinaus bedarf es der Entwicklung von Konzepten zur Dynamisierung von Ausbildungsverordnungen für Berufsfelder und der Erstellung von Schnittstellenkonzepten zwischen dem System der Berufsfelder im sekundären und im tertiären Bildungsbereich zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungsbereichen.

2. Analyse von Berufsbildern

Die duale Berufsausbildung folgt den in den Ausbildungsverordnungen festgelegten Berufsbildern. Die Beschreibungen der Sachkenntnisse, Tätigkeiten und Fertigkeiten in den einzelnen Berufsbildpositionen unter-

scheiden sich nicht nur zwischen den einzelnen Ausbildungsberufen, sondern auch innerhalb einzelner Ausbildungsverordnungen oft sehr, hinsichtlich der Präzision, der Trennschärfe, der Qualität und der Tiefe. Dies erschwert die Vergleichbarkeit der Ausbildungsverordnungen hinsichtlich der Qualifikationsanforderungen und Ähnlichkeiten oder Verwandtschaften von Berufen. Für die Berufsbildungsforschung ergibt sich daraus ein breites Feld an Forschungsfragen. Diese benötigen eine Reihe von konzeptuellen, analytischen und datentechnischen (Vor)Arbeiten: eine fundierte Analyse und systematische Aufbereitung der gültigen Ausbildungsverordnungen erfordert die Erstellung eines verallgemeinerbaren Analyseschemas, die Erstellung von Kategorien zur Klassifikation von Berufsbildpositionen (hinsichtlich der zu erwerbenden Kenntnissen, Fertigkeiten, Methoden, verwendeten Werkstoffen und Materialien, eingesetzten Hilfsmittel und Werkzeugen, implizierten Techniken, u.ä.m.) und die Erarbeitung von Klassifikationsschemata zur »Qualität« von Berufsbildpositionen hinsichtlich der Tiefe, der Genauigkeit, Verständlichkeit und Vollständigkeit der Beschreibungen. Auf der Basis eines derartigen Schemas können bestehende und »historische« Ausbildungsverordnungen erfasst, dokumentiert, analysiert und klassifiziert werden. Ein derartiges Dokumentationssystem zur dualen Berufsausbildung bietet im Vollausbau Unterstützung bei der Bearbeitung folgender Tätigkeitsfelder angewandter Berufs(bildungs)forschung:

- In der Berufsberatung in Form der Erstellung von Orientierungshilfen für Lehrstellen suchende Jugendliche und Unterstützungstools für die Berufsberatung, die die Auswahl geeigneter oder gewünschter Berufe anhand vorgegebener Kriterien ermöglichen;
- in der systematischen (historischen) Berufsforschung, die den Bogen von der Ermittlung von »Berufsverwandtschaften« über retrospektive Analysen der Veränderung von Berufsbildern bis zur Analyse von Vorgänger- und Nachfolger-Berufen spannt;
- in der konzeptiven Berufsforschung: Von der Analyse der Qualität von Berufsbildbeschreibungen im Vorfeld der Neukonzeption von Berufsbildern und der Analyse berufsspezifischer und berufsübergreifender Begriffe und Bezeichnungen zur Ermittlung von berufs(feld)relevanter Schlüsselbegriffe über die Ausarbeitung von Vorschlägen zur Modularisierung und Dynamisierung von Berufsbildern und -feldern sowie der zugehörigen Ausbildungspläne und Zertifizierungsverfahren und Erstellung eines umfassenden Vokabulars und Beschreibungsrasters als Grundlage für die Umlegung spezifischer Arbeitsplatzanforderungen und sektoraler Tätigkeitsprofile in neue Berufsfelder, deren Ausbildungspläne und Prüfungsordnungen

bis zur Entwicklung von neuen Berufsbildern und Ausbildungsplänen anhand der skizzierten Instrumente;

- in der kompetenzorientierten Forschung in Form der Identifikation von berufsspezifischen und -übergreifenden Kompetenzen und Entwicklung eines Translationsverfahrens zur Überführung von Berufsbildpositionen in Kompetenzfelder und der Erarbeitung eines umfassenden Modulsystems zur Beschreibung von beruflichen Kern- und Zusatzkompetenzen und Umsetzungsvorschlägen für den Einsatz eines derartigen Systems im Rahmen der geförderten beruflichen Erstausbildung und der betrieblichen und überbetrieblichen beruflichen Weiterbildung;
- im Bereich der Berufspädagogik in Form der Entwicklung berufsspezifischer und -übergreifender Verfahren zur Feststellung und Bewertung berufsspezifischer und -übergreifender Kompetenzen und deren Niveaus.

Ungenutzte Potenziale des Kompetenzansatzes: Mehr Mut zur Pädagogik

RÜDIGER PREISSER

Wenn PISA die Chiffre für eine »Bildungskatastrophe« ist, dann ist Kompetenz zur »semantischen Projektionsfläche« (Geißler/Orthey 2002) für das Nicht-Erreichte aber Erstrebenswerte, für die Kompetenzdefizite geworden, die durch PISA aufgedeckt wurden. Inzwischen hat sich der Kompetenzbegriff von PISA losgelöst und verselbstständigt und gehört aktuell bereits zu den fünftausend am häufigsten verwendeten deutschen Wörtern (Projekt Deutscher Wortschatz 2006) – eine fürwahr beispiellose Karriere. Neuerdings sollen und wollen alle Menschen und Institutionen kompetent sein – oder zumindest den Eindruck erwecken. Und es gibt kaum ein Wort, das nicht mit »Kompetenz« kombinierbar wäre und dadurch gewissermaßen eine höhere Weihe zu erhalten scheint. Eine Recherche in den gängigen Internet-Suchmaschinen überschüttet einen förmlich mit Kompetenz-Angeboten und damit einhergehend den absurdesten Stilblüten. Allerdings scheinen sich der inflationäre Gebrauch von »Kompetenz« und die Vagheit, ja Widersprüchlichkeit der mit ihr verbundenen Bedeutungen gegenseitig zu bedingen.

Was bedeutet dieser »Hype« um den Kompetenzbegriff, welche unbeantworteten Fragen oder ungelösten gesellschaftlichen Probleme kommen in seiner inflationären Verwendung zum Ausdruck? Der Kompetenzbegriff scheint geradezu zum Zentralbegriff für das Individuum in einer als »reflexive Modernisierung« (Giddens 1988) charakterisierbaren gesellschaftlichen Entwicklung geworden zu sein, für die Selbstregulierung, Selbstorganisation, Selbststeuerung, Selbstmanagement, Selbstkontrolle die modischen Schlagworte bilden. Die hinter ihnen stehenden

Kompetenzen sind alle »signifikant auf eine aktive Selbststeuerung und Selbstentwicklung ausgerichtet« und »erfordern eine hohe personale Selbstreferenz und Reflexivität« (Voß 1998: 484). Außerdem handelt es sich bei ihnen um Kompetenzen, die jenseits traditioneller Wissensbestände liegen, bisher in keinem Lehrbuch und in keinem Lehrplan zu finden sind und deshalb auch nicht in Zeugnissen und Zertifikaten auftauchen. Welche gesellschaftlichen Anforderungen stehen hinter dem viel gehörten Ruf nach Kompetenz? Für das Individuum mag angesichts der Erosion des beruflichen »Normalarbeitsverhältnisses« (Mückenberger 1985) und einer »Entstrukturierung des Lebenslaufs« (Hurrelmann 2003) die »Gewinnung eines neuen Verhältnisses zur eigenen Berufsbiographie« (Baethge et al. 1996: 15) und insbesondere der Erwerb von »berufsbiographischer Steuerungsfähigkeit« (Preißer 2002) unabwendbar sein. Aus der Perspektive des Beschäftigungssystems symbolisiert der Kompetenzbegriff Anforderungen an erfolgreiches berufliches Handeln, die a priori nur begrenzt festgelegt werden können, so dass die Handlungsinitiierung, -überwachung und -kontrolle in die Beschäftigten hinein verlagert werden muss. Sie gehen einher mit einer »Entgrenzung der Qualifikationen« (Voß 1998) sowie dem »von einer Nötigung kaum mehr unterscheidbare(n) Propagandafeldzug fürs lebenslange Lernen« (Geißler/Orthey 2002: 72). Diese Anforderungen sind eng gekoppelt an eine »Intensivierung« der Arbeitsleistungen und sie werden zurückgeführt auf den tief greifenden wirtschaftlichen Strukturwandel infolge der Globalisierung der Märkte. Und schließlich benötigt staatliches Handeln steuerungsrelevantes Wissen für die beabsichtigte wissens- und evidenzbasierte Bildungspolitik, um die gesellschaftlichen Systeme und Institutionen an einer outputorientierten Steuerungslogik auszurichten. Schauen wir uns angesichts dieser Anforderungen im Folgenden einige Bildungsbereiche an, um den aktuellen Stand der Vermittlung der benötigten Kompetenzen zu überprüfen.

Schule

Abgesehen von der hohen sozialen Selektivität, die der PISA-Untersuchung zufolge die Schulen in Österreich und Deutschland kennzeichnet, ist auch ihr vorherrschendes didaktisches Prinzip wenig kompetenzförderlich. Das dem Unterricht in der Regel zugrunde liegende didaktische Paradigma besteht im »fragend-entwickelnden Gespräch« zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, einer Frontalform des Unterrichtens, bei dem die Lehrkraft durch »geschicktes« Fragen den Unterrichtsstoff so in Fragen zerlegt, dass das Unterrichtsziel erreicht wird. Die Lehrenden dominieren und kontrollieren mit ihren Fragen den gesamten Pro-

zess des Lehrens und Lernens, sind aber andererseits in hohem Maße auf die »richtigen« Antworten der SchülerInnen angewiesen. Folglich dürfen die Fragen weder zu leicht noch zu schwer, weder suggestiv noch bloß rhetorisch sein, aber interessant genug, damit der Kontakt zu den SchülerInnen nicht abreißt und ihr Durchhaltevermögen nicht zu sehr strapaziert wird. Dies führt häufig zu einer »schrittweisen Trivialisierung eines komplexen Ausgangsproblems« (Baumert 2002), da die Suche nach »passenden« – nicht »richtigen«, sondern weiterführenden – Schülerbeiträgen zu immer kürzeren und sich verengenden Nachfragen führt und sowohl intelligente Antworten, die »zu früh« geäußert werden, als auch fehlerhafte Antworten, die vom geplanten Unterrichtsverlauf wegführen, übergehen muss.

Darüber hinaus bleiben die SchülerInnen vorwiegend passiv, da sie nicht direkt an der Lösung eines Problems oder der Beantwortung einer Frage arbeiten dürfen. Sie können deshalb nur indirekt – geführt und angeleitet durch die vorgegebenen Fragen – zum Mitdenken sowie im günstigsten Fall zu Einsichten über den Lerngegenstand und zum Verstehen gelangen, wenn sie den Lehrenden aufmerksam zuhören und ihre Fragen beantworten. Die von ihnen erwartete hohe Aufmerksamkeitsspannung richtet sich nicht auf den Lerngegenstand, sondern wird auf die prekäre Kommunikationssituation des Frage-Antwort-Spiels zwischen SchülerInnen und Lehrpersonal verschoben. Dies über- und unterfordert viele Schüler zugleich mit der Folge, dass sie »wegtauchen« und in eine innere Emigration gehen oder zum allgemein hohen Lärmpegel beitragen. Darüber hinaus ist häufig die didaktische Variabilität des Unterrichts gering, sondern vorwiegend auf Rezeption, Reproduzieren, Üben, das »Lösen von Aufgaben und weniger das Lösen von Problemen« (Schecker 2001) ausgerichtet sowie auf das ergebnisorientierte Erlernen von Faktenwissen.

Demgegenüber werden verständnis-, prozess- und handlungsorientierte sowie kooperative Aspekte – das Gespräch unter den SchülerInnen, selbstständiges und gemeinsames Nachdenken und Erarbeiten, die Anwendung des Wissens in neuen Kontexten – vernachlässigt. Als Ergebnis werden eher die instrumentellen, schematischen und vorgefertigten Aspekte von Fachgebieten verinnerlicht, die nur routinemäßig angewandt und abgearbeitet werden müssen (Baumert 2002), während ihr konstruktiver und prozessualer Charakter, deren Weiterentwicklung Neugier, Kreativität, Imagination und Gestaltungsfreude benötigen, an den Rand gedrängt werden. Die epistemologische Grundorientierung, die den SchülerInnen durch einen solchen Unterricht vermittelt wird und die als kulturelles Deutungsmuster auch der Erfahrungsverarbeitung und -generierung des zukünftigen Erwachsenen zugrunde liegt, akzentuiert

die Übernahme von Regeln, Begründungen und Geltungen von ExpertInnen, die Anwendung von Routinen, das Abarbeiten von Schemata, das Festhalten an bewährten Lösungen und die Sicherung des Bestandes. Kreativität, Imagination, Zukunftsoffenheit und Zuversicht – bezeichnenderweise alles Dimensionen von Subjektivität – werden demgegenüber kaum gefördert. Angesichts der Rufe nach lebenslangem Lernen sollte es den Schulen deshalb jenseits der Übertragung von immer mehr Wissensstoff endlich auch um eine Entwicklung der Lernbereitschaft und Lernfähigkeit gehen, die in das Konzept eines »aktivierenden und dynamischen Wissenserwerbs« eingebettet ist, wie es von der Lernforschung seit langem gefordert wird.

Hochschule

Werfen wir einen Blick auf die Spitze der Bildungspyramide, auf die Hochschulen, um zu sehen, ob und inwieweit dort etwas für den Kompetenzerwerb der Studierenden getan wird. Spätestens mit der Einführung der gestuften Studiengänge (Bachelor, Master) im Zuge der europaweiten Bologna-Reform hat das Kompetenzkonzept – zunächst durch die Hintertür einer »Lernergebnisorientierung« – jedenfalls Einzug an den Hochschulen gehalten, das sie vor die Aufgabe stellt, die Lehre nicht mehr nur wissens-, sondern auch kompetenzorientiert zu konzipieren und durchzuführen. Allerdings gibt es keine gemeinsam geteilte Vorstellung von kompetenzorientierter Lehre an den Hochschulen, schon deshalb nicht, weil es an ihnen keinen Ort gibt, an dem über das Lehrverständnis oder über Anforderungskriterien für gute Lehre diskutiert wird. Auch die fachlichen Voraussetzungen für eine Verständigung darüber existieren nicht, da die Hochschulen als Institution die Erkenntnisse der Lernforschung noch nicht zur Kenntnis genommen haben und aufbauend darauf systematisch Anstrengungen zur Curriculum-Planung unternommen hätten. Paradoxerweise wird aber »gute Lehre« inzwischen als Meinungsbild bei den Studierenden abgefragt.

So ist immer noch die traditionelle objektivistische Lernauffassung verbreitet, »gute Lehre« habe den Prinzipien zu genügen, nach denen Wissen, das das eigene Fach kennzeichnet und vor anderen Fächern auszeichnet, als das Fundament des Faches organisiert ist. Lehren gilt demzufolge als reines Darbieten und Erläutern dieses »objektiven Wissens«, das in fachsystematischen Strukturen an die Studierenden vermittelt werden müsse. Diese Auffassung ist paradigmatisch in der Vorlesung oder der (Tafel-) Übung verwirklicht, prägt aber allzu häufig auch die Seminarform, in der Referate nach demselben Muster gehalten werden.

Dieses schon häufig als Nürnberger Trichter verspottete Lehrmodell ist unter einem pädagogischem Blickwinkel allerdings nahezu wertlos, weil die Studierenden das Dargebotene selbst bei einer inhaltlich und rhetorisch interessanten Präsentation nur zum kleinen Teil aufnehmen, behalten, zu einem noch geringeren Teil auch verstehen, auf alle Fälle aber nicht anwenden, geschweige denn auf andere Kontexte übertragen können: Ihr Wissen bleibt an der Oberfläche und »träge«. Dieser geringe Lernertrag ist darauf zurückzuführen, dass ihnen eine vorwiegend rezeptive und passive Rolle zukommt: Sie werden zuhörend »be-lehrt«, während der Lehrende eine aktive Rolle ausübt, die vollständige Kontrolle über die Situation besitzt und alles »im Griff« hat. Dieses instruktionsorientierte Unterrichtsmodell widerspricht fundamental den Erkenntnissen der psychologischen Lernforschung, dass Gelerntes in Abhängigkeit von der Stärke der Eigenaktivität (des Gehirns) länger und genauer im Gedächtnis eingepägt wird und diese wiederum von größerer Selbstbestimmung beim Lernen, von einer Selbstevaluation der Lernergebnisse, von multimodaler Informationsvermittlung sowie durch die Verbindung des Lernens mit praktischem Handeln positiv beeinflusst wird. Ihr zufolge wird ein besseres Lernergebnis sogar schon dann erzielt, wenn der Lehrende nur mehr Pausen in einer Vorlesung macht, so dass sich der scheinbar paradoxe Effekt einstellt, dass die Studierenden mehr lernen, wenn der Lehrende weniger Stoff darbietet (Ruhl et al. 1987).

Die Vorlesung ist jedoch nicht nur die ineffektivste aller denkbaren Lehrmethoden, sie muss mit ihrer extrem asymmetrischen Form der »Be-lehrung«, die auf einer »Mystifizierung der charismatischen Erziehung« beruht (Preißer 1994), auch als die strukturbildende Interaktionsform zwischen Studierenden und Lehrenden angesehen werden (ebd.). Anleitende, beratende, fördernde und unterstützende Funktionen für individuell bestimmtes Selbststudium sind gegenüber der reinen Wissensvermittlung unterentwickelt und der persönliche Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden als auch unter den Lehrenden hat an den Hochschulen nur eine geringe Bedeutung. Wenn die Lehrtätigkeit an den Hochschulen – wie dies die Bologna-Reform vorsieht – auch didaktisch auf Kompetenzerwerb ausgerichtet wäre, dürfte sie nicht beim Aufbau einer Wissensbasis stehen bleiben, sondern müsste die Fähigkeit vermitteln, das eigene Lernen zu organisieren und zu regulieren. Ein solches »selbstreguliertes« Lernen wird zwar an den Hochschulen implizit vorausgesetzt, stellt in der Praxis jedoch häufig ein elementares Problem für die Studierenden dar. Es weist enge Parallelen zu einer konstruktivistischen Lernauffassung und einem handlungsorientierten Unterricht auf. In Anlehnung an Dubs (1995) werden in einem solchen Unterricht lebens- und berufsnahe, ganzheitliche Problem- und Anwendungsberei-

che als Lerngegenstände ausgewählt und das Lernen wird als aktiver Prozess angesehen, der auf das bereits vorhandene Wissen und Können sowie auf die Vorerfahrungen und Interessen der Studierenden zurückgreift, durch sie selbst reguliert und in Gang gehalten wird und in dem Fehler als bedeutsam weil verständnisfördernd bewertet werden. Ferner werden dort kognitive Aspekte nicht gegen emotionale und motivationale ausgespielt, sondern sie werden in die persönliche Identifikation mit dem Lerngegenstand integriert. Und schließlich richtet sich die eigene Wissenskonstruktion in einem solchen Unterricht nicht vorwiegend auf Lernprodukte, sondern auf Fortschritte im Lernprozess.

Die Förderung von Lernstrategien, die einer solchen konstruktivistischen Lernauffassung entsprechen, und eine kompetenzorientierte Lehrveranstaltungs-konzeption sind eng aufeinander bezogen und bedingen sich gegenseitig. Zum einen muss eine handlungsorientierte Konzeption universitärer Lehr-Lern-Prozesse zwangsläufig an der Handlungslogik von realen Aufgaben und Problemen ausgerichtet sein und entspricht deshalb der Domänenbezogenheit des Kompetenzkonstrukts. Darüber hinaus fördert sie aufgrund der Anlage des Lernprozesses die zum Lernen erforderlichen meta-kognitiven Regulationskompetenzen der Studierenden (Ziele setzen, Selbst-Beobachten, Selbstbeurteilen und Folgerungen aus der Beurteilung für den Lernprozess ziehen, vgl. Artelt 2000). Sie sind nicht in die üblichen Propädeutika zum wissenschaftlichen Arbeiten abgedrängt, sondern integraler Bestandteil des Erwerbs von fachspezifischen Kompetenzen. Im Prozess des Lernens werden damit zugleich mit dem Wissen Fertigkeiten, Einstellungen und Bereitschaften entwickelt, die wiederum zukünftiges Lernen fördern und erleichtern und die, vom ursprünglichen Lernkontext abstrahiert, auf andere Lernsituationen übertragen werden können (Baumert et al. 2000). Ein solches Konzept des aktivierenden und dynamischen Wissenserwerbs, in dem selbstreguliertes Lernen ein zentrales Element ist, setzt jedoch – ebenso wie an den Schulen – auch an den Hochschulen eine konsequente und systematische Berücksichtigung der wissenschaftlichen Erkenntnisse der Lernforschung voraus, die in der Konzeption der Curricula, bei der Lehrveranstaltungsplanung und in einer wenigstens grundlegenden pädagogischen Schulung der Lehrenden ihren Ausdruck finden müsste.

Übergangssystem

Steigen wir die Pyramide wieder hinab und begeben uns in den Dschungel. Mit diesem Ausdruck werden aufgrund ihrer Unübersichtlichkeit die zahlreichen Einzelprogramme, Maßnahmen und Lehrgänge des beruflichen Übergangssystems – in Österreich die auf dem Jugendausbildungs-

sicherungsgesetz des Arbeitsmarktservice basierenden Lehrgänge, in Deutschland v.a. die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit – apostrophiert (BMBF 2005: 34). Sie haben zum Ziel, Jugendliche ohne Ausbildungsplatz durch eine Nachqualifizierung den Übergang vom allgemein bildenden Schulsystem zu einer dualen Berufsausbildung zu vermitteln. Auch in der beruflichen Integrationsförderung steht seit Neuestem die Kompetenzorientierung im Zentrum. Einer ihrer Grundsätze in Deutschland lautet, dass sie »nicht zuerst nach den Defiziten und Schwächen, sondern nach Kompetenzen und Stärken und somit nach Ansatzpunkten für eine positive Entwicklung (Kompetenzansatz)« der Jugendlichen fragt (ebd.: 24). Bei ihrer Umsetzung wurden in Deutschland und Österreich unterschiedliche Wege eingeschlagen. In Deutschland bezieht sich der Kompetenzansatz nicht nur auf die Zielbestimmung der Qualifizierungsmaßnahmen, sondern findet seinen Ausdruck bereits in einer Eignungsanalyse der Jugendlichen am Anfang und als Grundlage für die individuelle Qualifizierungsplanung (Preißer 2010). In Österreich sollen in den JASG-Lehrgängen soziale und fachliche Kenntnisse und Kompetenzen des ersten Lehrjahres eines Lehrberufs vermittelt werden, um die Jugendlichen anschließend in ein reguläres Lehrverhältnis zu vermitteln.

In beiden Ländern ist die berufliche Integrationsförderung jedoch widersprüchlich definiert, da sie pädagogisch auf den Erwerb von Kompetenzen, arbeitsmarktpolitisch auf die Vermittlung in Ausbildung zielt. Dabei ist sie für einen großen Teil der Jugend inzwischen faktisch längst zu einer wichtigen Sozialisations- und Bildungsinstanz geworden. Dennoch haben sich noch keine klaren Konturen, gar einheitliche pädagogische Konzepte oder verbindliche Qualitätsstandards wie in anderen Teilbereichen des Bildungssystems herausgebildet. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die Qualifizierungsmaßnahmen und Lehrgänge in erster Linie als arbeitsmarktpolitische Instrumente konzipiert werden und an ihrem Vermittlungserfolg gemessen werden. Infolgedessen wird häufig zwanghaft versucht, den Jugendlichen möglichst viel an spezifischem instrumentellem Berufswissen zu vermitteln, weil angenommen wird, dass sich dadurch ihre Vermittlungschancen erhöhen. Allerdings erzeugen sie in dieser Hinsicht angesichts hoher Investitionen nur unbefriedigende Wirkungen, da sowohl in Deutschland als auch in Österreich nicht mehr als ein Drittel der teilnehmenden Jugendlichen in eine betriebliche Ausbildungsstelle vermittelt werden (Tobisch 2008: 316, Nationaler Bildungsbericht 2008: 319).

Das Übergangssystem zielt – entsprechend seiner arbeitsmarktpolitischen Logik – v.a. auf eine bessere Passung zwischen dem Kompetenzprofil der Arbeitssuchenden und dem Anforderungsprofil von Arbeitsan-

geboten. Diesem Ziel liegt der arbeitsmarkttheoretische Ansatz des »Matching« zugrunde, der der neoklassischen Gleichgewichtstheorie entnommen ist, die zeigt, wie Angebots- und Nachfrageaggregate zum Ausgleich kommen können. Wenn die dabei unterstellten theoretischen Modellannahmen auf die Wirklichkeit zurück übertragen werden, kommt dies ihrer Reifizierung gleich. Sie bildet wiederum die Begründung für die Anforderungen an die Jugendlichen, sich so zu verhalten, wie die Modellannahmen dies vorsehen. Da die Anforderungssituation des Arbeitsangebotes als gegeben gesetzt wird, ist »Passung« bloß eine euphemistische Formel für den Zwang zur An-Passung, der einseitig auf die Jugendlichen ausgeübt wird. Unter der Hand werden deren nicht passende Kompetenzen so zu »Defiziten« oder »Benachteiligungen« umdefiniert. So bedeuten Passung von Arbeitsangebot und -nachfrage und Anpassung der Jugendlichen an das Arbeitsangebot also dasselbe. Die Unterordnung ihrer Fähigkeiten und Präferenzen unter die als gegeben angenommenen Anforderungen des Arbeitsmarkts folgt der Logik eines verordneten Absenkens ihrer subjektiven Ansprüche und Motivationen im Sinne eines Cooling-Out (Goffman 1952). Entscheidungstheoretisch handelt es sich dabei um einen »adaptiven Präferenzwandel« (Elster 1987: 211ff.), wie er in der Fabel über den Fuchs zum Ausdruck kommt, für den die süßen Trauben sauer sind, weil er sie nicht erreichen kann. Am Ende wird Unerreichbares als ungewünscht uminterpretiert, um die persönliche Niederlage erträglich zu machen.

Eine solche Strategie ist aus mehreren Gründen fragwürdig. Sie abstrahiert von der Entwicklungsdynamik der Berufswelt, die sich u.a. als erhebliche Diskontinuität in den Erwerbsbiografien und Notwendigkeit zum Berufswechsel auswirkt. Darüber hinaus steht das Konzept einer Passung von Arbeitsangebot und -nachfrage im Gegensatz zum Kompetenzansatz, der nicht auf die funktionale Unterordnung der Kompetenzen, sondern auf ihre Entwicklung abzielt. Vor allem aber verengt sie das menschliche Handeln auf ein bloß schablonenhaftes Einfügen in ein vorgegebenes Schema und reduziert die komplexen sozialen Entwicklungs-, Gestaltungs- und Aushandlungsprozesse, die der Berufsorientierung und der Berufswahl zugrunde liegen, auf ein Puzzle-Spiel – eine wahrlich kindhafte Vorstellung von Wirklichkeit. Wenn der Kompetenzansatz dagegen nicht funktional auf arbeitsmarktpolitische Anforderungen verkürzt wird, könnten die Bildungsziele der beruflichen Integrationsförderung über die Beherrschung von beruflichen Anforderungen hinausgehen. Dann könnten sie die Entwicklung und Förderung der Handlungsautonomie der Jugendlichen einbeziehen und sogar danach streben, ihre kognitiven, motivationalen und volitionalen Kompetenzen für eine selbstbestimmte und eigenverantwortliche Berufsorientierung

und Ausbildungsplatzsuche zu fördern. Dazu müssten sie sich allerdings konsequenter zu ihrem Bildungsanspruch bekennen.

Aus einer solchen entwicklungslogischen und subjektorientierten Perspektive müsste den Qualifizierungsmaßnahmen zunächst ein Verständnis der jugendlichen Entwicklungsphase einschließlich der sie beinhaltenden Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1948) und Handlungsdiemmata (Buchmann 1998) zugrunde liegen. Darauf aufbauend müssten sie auch die Förderung der personalen und sozialen Identität der Jugendlichen umfassen, die zwar nicht direkt berufsrelevant ist, aber dennoch untrennbar mit der beruflichen Kompetenzentwicklung verknüpft ist, wie die berufliche Sozialisationsforschung betont (Lempert 1986). In ihrem Zentrum sollte jedoch die systematische Förderung von »berufsbiografischer Selbststeuerungskompetenz« (Preißer 2002, Preißer/Wirner 2002) als der Bereitschaft und Fähigkeit für eine vorausschauende und selbstverantwortliche Gestaltung und Steuerung der eigenen Berufsbiografie stehen.

Als unabdingbare Grundlage in einem solchen kompetenzorientierten Ansatz der beruflichen Integrationsförderung sollte das altersspezifisch sowieso fragile Selbstwertgefühl gestärkt werden, das bei den Jugendlichen in der Warteschleife des Übergangssystems besonders niedrig sein dürfte. Selbstwertgefühl bildet die unverzichtbare Voraussetzung für die Entwicklung von motivationalen Orientierungen wie der Handlungsbereitschaft und der Ausprägung von emotionalen und psychosozialen Bewältigungskompetenzen, wie die Resilienzforschung betont. Weiters sollten die Jugendlichen dazu angeleitet werden, ihre biografisch erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen zu entdecken und zu reflektieren. Die Fähigkeit, Kontrolle über die eigene Zukunft zu erlangen und eine Lebensplanung zu entwerfen, die die innere Kontinuität vor den erwartbaren beruflichen Diskontinuitäten und Brüchen bewahrt und gewährleistet (Krappmann 1971), kann nicht ohne eine Bilanzierung und Bewertung der eigenen Erfahrungen gelingen, die der Lebensgeschichte eine geordnete Gestalt geben und auf diese Weise zur Identitätsbildung beitragen. Diese Elemente sind aktuell für die Bewältigung des Übergangs in das Ausbildungssystem von Bedeutung, bilden darüber hinaus aber auch Elemente einer umfassenden Kompetenzentwicklung, die sich auch im Leitbild der Selbst-Bemächtigung von Individuen (Herriger 2006) wieder findet. Dazu sind formative, also subjektorientierte, dialogisch verfahrenende, narrativ-biografische und lebensweltorientierte Verfahren der Kompetenzentwicklung und -erfassung (Preißer 2010) geeignet, die das Selbstwertgefühl stärken und die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen fördern und darüber hinaus ihre metakognitiven Kompetenzen trainieren. Erst auf der Grundlage einer solchen bio-

grafischen Explorations- und Reflexionsarbeit kann die Planungs- und Entscheidungsfähigkeit der Jugendlichen im Hinblick auf ihre berufsbiografische Zukunft vorbereitet werden.

Wenn der Bildungsanspruch der beruflichen Integrationsförderung ernst genommen wird, sollten auch die Kompetenzen, die die Jugendlichen während der Maßnahmen erworben haben, im Sinne einer Lernerfolgskontrolle stärkere Beachtung als bisher finden. Ansatzmöglichkeiten dazu bieten Verfahren, die Formen von Selbstbeschreibung, Selbstevaluation und Selbstreflexion miteinander kombinieren und als zentrale methodische Prinzipien in allen Phasen der Qualifizierungsmaßnahmen verankert werden sollten, damit sie nicht vom Erwerb der Kompetenzen getrennt werden. Damit erweitert sich der Gegenstand des Kompetenzerwerbs der Jugendlichen über fachliche Bezüge hinaus auf den für die Entwicklung von Lernfähigkeit und Selbstregulationsfähigkeit elementar wichtigen Bereich der metakognitiven Kompetenzen.

Schluss

Der kurze Gang durch die Bildungsbereiche Schule, Hochschule und berufliches Übergangssystem hat gezeigt, dass es ein großes Missverhältnis gibt zwischen dem Ruf nach Kompetenzen und der Häufigkeit und Verwendung des Kompetenzbegriffs einerseits und seinem Transfer in eine kompetenzorientierte pädagogische Praxis andererseits. Soweit diese Praxis überhaupt existiert, ist der Kompetenzbegriff in ihr häufig reduziert auf willkürlich zusammengestellte funktionale Kompetenzmerkmale und betont einseitig kognitive gegenüber metakognitiven und motivationalen sowie anforderungsbezogene gegenüber lebensweltnahen Kompetenzen (Preißer 2010). Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Kompetenz hingegen konzentriert sich vorwiegend auf die Diskussion über Kompetenzstrukturmodelle und ihre Diagnostik, während die Entwicklung einer kompetenzorientierten Pädagogik oder Didaktik weniger Aufmerksamkeit erfährt.

Dringend geboten scheint dagegen eine kompetenzbezogene Ausbildung der Lehrenden in allen Bildungsbereichen, um das große Potenzial auszunützen, das im Kompetenzkonzept im Unterschied zu traditionellen Bildungskonzepten und ihrer praktischen Umsetzung enthalten ist. Dabei sollte auf das den internationalen Vergleichsstudien zugrunde liegende Konzept des »aktivierenden und dynamischen Wissenserwerbs« (Baumert et al. 2000: 4) rekurriert werden, dessen Ziel darin besteht, Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die zukünftiges Lernen fördern und auf neue Lernsituationen übertragen werden können. Ein wesentliches Element einer solchen Selbstregulations-

fähigkeit – nicht nur des Wissenserwerbs – besteht darin, vergangene Erfahrungen und aktuelle Handlungsprozesse – einschließlich von Lernprozessen – mittels Selbst-Beobachtung und -Bewertung selbst zum Gegenstand des Lernens zu machen. Kompetenzentwicklung in einem solchen Sinn kann kaum funktional auf Anforderungssituationen verkürzt werden, sondern bleibt verbunden mit der Identitätsentwicklung des Subjekts.

Kompetenzorientierung und Individualisierung vor dem Hintergrund des kaufmännischen Unterrichts

PETER SLEPCEVIC-ZACH/ELISABETH RIEBENBAUER/MICHAELA STOCK

»Ich kann freilich nicht sagen, ob es besser werden wird, wenn es anders wird; aber so viel kann ich sagen, es muss anders werden, wenn es gut werden soll.«

Lichtenberg

Kompetenzorientierung und Individualisierung

Die Frage, über welche Lernergebnisse junge Menschen verfügen sollen, wenn diese, in welcher Stufe auch immer, das Schulsystem verlassen, ist so alt wie das System selbst. Die Beantwortung der Frage ist im Laufe der Zeit aber durch die große Veränderung, die die Gesellschaft und das Zusammenleben der Menschen v.a. auch in wirtschaftlicher Hinsicht erfahren hat, bedeutend komplexer und schwieriger geworden. Im bildungspolitischen Diskurs wurden diese geänderten Anforderungen erkannt und führten zu einer Änderung der Sichtweise auf das Schulsystem, auch wenn die realen Änderungen noch auf sich warten lassen. Statt der Income- steht nun die Outcome-Orientierung an erster Stelle des Interesses. Durch diese Verschiebung rücken diejenigen Kompetenzen, die die jungen Menschen dann letztendlich am Arbeitsplatz auch einsetzen können, d.h. ihre berufliche Handlungsfähigkeit, in den Fokus der Betrachtungen.

Der Kompetenzbegriff wird bereits seit längerer Zeit in der bildungspolitischen Diskussion verwendet und hat sich sowohl in der wissen-

schaftlichen Auseinandersetzung als auch im täglichen Sprachgebrauch durchgesetzt. Dies liegt auch darin begründet, dass in diesem Begriff, im Gegensatz zu bspw. Können, Fertigkeiten oder Fähigkeiten, auch die als Disposition vorhandenen Selbstorganisationspotenziale einer Person mit eingeschlossen werden (Kirchhöfer 2004: 63). Kurz zusammengefasst bezeichnet Kompetenz das Handlungsvermögen einer Person (Arnold 2001: 176). Bei Weinert (2002: 27) wird dieses Handlungsvermögen auf kognitive Fähigkeiten etwas eingeschränkt:

»Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.«

Für ein umfassendes Verständnis von Kompetenz sind vier Grundmerkmale von großer Bedeutung, die wie folgt beschrieben werden können (Kaufhold 2006: 22ff.):

- Handlungssituationen: Kompetenz ist die Voraussetzung dafür, dass Menschen in einer Situation handeln können. Umgekehrt bedeutet dies, dass erst die Bewältigung einer Situation Kompetenz beweist und nur aus dieser Handlung heraus beobachtet und bewertet werden kann (Hof 2001: 151, Vonken 2005: 54).
- Situations- und Kontextbezug: Jede Handlung hat einen Situations- bzw. Kontextbezug. Somit wird auch die Kompetenz einer Person abhängig von den jeweiligen Situationen und den darin gestellten Anforderungen aktiviert. Kompetenzen, die in der Situation nicht erforderlich sind, kommen nicht zur Anwendung und können somit auch nicht beobachtet oder gemessen werden (Moore/Theunissen 1994: 74f.).
- Subjektivität bzw. Subjektgebundenheit: Wenig überraschend sind Kompetenzen an eine Person gebunden und zeigen, was diese Person tut, und nicht unbedingt, was von ihr verlangt werden könnte (Klieme/Leutner 2006: 1ff, Arnold 2001: 176).
- Veränderbarkeit: Die Kompetenz einer Person kann nicht als Konstante angesehen werden, da eine Weiterentwicklung bzw. Veränderung immer möglich ist. Umgekehrt kann nur dann von Kompetenz gesprochen werden, wenn die Handlungen einer Person zu verschiedenen Zeitpunkten zumindest ähnlich sind. Kompetenzen sind somit grundsätzlich erlern- und vermittelbar (Kanning 2003: 12).

Entsprechend diesen Merkmalen ist Kompetenz weder gleichzusetzen mit Intelligenz, noch – auch wenn sie sich nur in Handlungssituationen zeigt – mit der erbrachten Leistung. Kompetenz zeigt sich in der Verbindung der vorgestellten vier Grundmerkmale: Handlungssituation, Situationsbezug, Subjektivität und Veränderbarkeit. Kompetenzorientierung ist keine akademische Diskussion, sondern zwingend für die Vorbereitung der jungen Menschen auf die heutige Gesellschaft mit ihren komplexen Zusammenhängen notwendig. Generell sind Kompetenzen gefragt, »die dem Menschen helfen, über die konkrete Einzelsituation hinaus unterschiedliche Situationen und Handlungsfelder zu erschließen und zu gestalten« (Knoll 2006: 139). Dies trifft grundsätzlich auf alle Schultypen und -formen zu, die berufsbildenden Schulen sind durch ihre starke Berufsorientierung diesbezüglich aber noch stärker gefordert. Beispielsweise müssen Absolventinnen und Absolventen der kaufmännischen Schulen befähigt werden, in einer Wissensgesellschaft mit äußerst komplexen wirtschaftlichen Zusammenhängen zu agieren. Aus den Überlegungen zum Kompetenzbegriff wird ersichtlich, dass heute eine lebenslange Kompetenzentwicklung notwendig ist, und dass das Schulsystem dabei nur einen, wenn auch sehr essenziellen Teil davon darstellt. Die Freude und Fähigkeit zum lebenslangen Lernen zu wecken ist eine wichtige Aufgabe der heutigen Schulen und muss stets vor der reinen Wissensvermittlung stehen.

Ein weiterer Bestandteil des Kompetenzbegriffes ist an dieser Stelle noch zu betonen. Kompetenz ist immer auf die Person bezogen. Auch Teams oder generell Organisationen können nur so gut sein, wie die Personen in ihnen handeln bzw. welche Kompetenzen eingebracht werden. Dieser Fokus auf die Entwicklung der Kompetenzen der einzelnen Person muss zu einer Individualisierung des Unterrichts führen. Dabei wird »die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern-/lehrorganisatorischen Maßnahmen verstanden, die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern« (BMUKK 2007: 1). Einerseits kann die Heterogenität der Lernenden durch eine didaktische Umgestaltung des Unterrichts mit neuen Lehr-/Lernmethoden berücksichtigt werden, sodass die Arbeit an unterschiedlichen Interessenschwerpunkten, mit unterschiedlichen Lernmaterialien, in speziellen Gruppenkonstellationen, nach individuellen Lernplänen, bei individuellem Lerntempo und mit individueller Reflexion des Lernfortschritts möglich wird. Andererseits erfordert Individualisierung auch eine Neugestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die von

gegenseitiger Wertschätzung, Respekt und einer lernfördernden Atmosphäre geprägt ist (Schatz o.J.: 4). Somit muss, wenn von Kompetenzorientierung gesprochen wird, immer die Individualisierung mitgedacht werden. Bei dieser Fokussierung auf die einzelne Person bzw. die damit verbundene Individualisierung des Lernens, tritt die Frage nach den Eingangsvoraussetzungen, den Potenzialen der Lernenden wieder stärker in den Vordergrund. Es ist wichtig, diese von den einzelnen Lernenden möglichst gut zu kennen, da nur so eine Individualisierung und somit ein subjektbezogener Kompetenzerwerb möglich wird.

Was hemmt auf dem Weg dorthin?

Das Bedürfnis bzw. die Forderung nach einer stärkeren Kompetenzorientierung sowie nach Individualisierung im Unterricht ist nicht neu. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, warum die Umsetzung in den realen Unterricht aber nur so zögernd bzw. gar nicht funktioniert? Anscheinend gibt es in unserem Schulsystem sehr viele Komponenten, die den Weg zu kompetenzorientierten und damit auch individualisierten Lehren und Lernen be- respektive verhindern. Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich primär auf den kaufmännischen Unterricht in berufsbildenden Schulen, sind aber zumeist auch auf andere Fächer sowie Altersgruppen übertragbar. Bei der Betrachtung und Analyse des österreichischen Bildungssystems können folgende Aspekte festgemacht werden, welche für die Kompetenzorientierung und Individualisierung im kaufmännischen Unterricht hemmend bzw. zumindest nicht förderlich sind:¹

- Lehrplan und der »geheime« Lehrplan (=Schulbuch)
- Leistungsbeurteilungsverordnung und Schulzeitgesetz
- Struktur (Schulorganisation, Schulverwaltung etc.)
- Arbeitsplatz, Ausstattung der Schulen (Lernräume)
- Selbstverständnis des Lehrberufs
- Konstanzer Wanne
- Führungsverständnis der Schulleitung
- Bulimiepädagogik
- Fach- statt Fallorientierung (LehrerInnen sollen SchülerInnen statt Fächer unterrichten)

Jeder dieser Punkte würde eine tiefer gehende Auseinandersetzung verdienen, an dieser Stelle sollen aber nur exemplarisch drei herausgenommen werden. Der Lehrplan, der einen der größten Einflussfaktoren auf den Unterricht ausmacht, die Konstanzer Wanne, welche auf die Leh-

1 Die hier angeführten Aspekte stellen keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

renden fokussiert und das Schlagwort der Bulimiepädagogik, mit dem das Lehrverständnis hinterfragt werden soll. Im Lehrplan finden sich diejenigen Inhalte, die gelernt werden sollen. Die Lehrpläne selbst stellen zumeist den Kompromiss der daran beteiligten gesellschaftlichen Interessengruppen dar und dienen als Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichts. Die jeweiligen Lernziele und -inhalte finden sich in den Lehrplänen zumeist mit einer hohen Verbindlichkeit verknüpft wieder. Lernverfahren, Lernmittel oder Lernzielkontrollen sind hingegen nicht mehr Bestandteil (Euler/Hahn 2007: 467f, Riedl 2004: 19). Im österreichischen Rahmenlehrplan für Handelsakademien findet sich dafür bspw. folgender Aufbau: Stundentafel; Allgemeines Bildungsziel; Allgemeine didaktische Grundsätze; Schulautonome Lehrplanbestimmungen; Lehrpläne für den Religionsunterricht und Bildungs- und Lehraufgaben zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen (Lehrplan HAK 2004).

Ein Punkt, der bei einer genaueren Betrachtung des Lehrplans der Handelsakademie auffällt, ist die Zersplitterung der Fächer und deren mangelnde inhaltliche Abstimmung.² Dies führt dazu, dass ein logischer und folgerichtiger Kompetenzerwerb in vielen Bereichen nicht unterstützt wird. Dies kann am Beispiel der wirtschaftlichen Konsequenzen der Auflösung eines Unternehmens verdeutlicht werden. Während die Formen der Unternehmensauflösungen wie Konkurs und Ausgleich erst im V. Jahrgang im Gegenstand Betriebswirtschaft vorgesehen sind, werden die Folgen wie die Bewertung und Abschreibung von Forderungen aber bereits im II. Jahrgang im Gegenstand Rechnungswesen und Controlling behandelt. Vorbeugende Maßnahmen wie der Aufbau des Mahnwesens werden gar schon im I. Jahrgang in Betriebswirtschaft durchgenommen (Lehrplan HAK 2004: 34ff.). Abgeleitet aus dieser Strukturierung wird die volle Tragweite der Sachlage (betriebswirtschaftliches Ausmaß dieses existenziellen Problems eines Unternehmens) für die Lernenden somit eigentlich erst am Ende der Handelsakademie vollständig fassbar. Der Lehrplan der Handelsakademie umfasst über alle fünf Jahrgänge 150 Wochenstunden im Kernbereich (die schulautonomen Lehrplanbestimmungen werden für die nachfolgende Analyse nicht mitberücksichtigt). Davon entfallen 56 Wochenstunden auf wirtschaftliche Fächer, die wiederum in acht unterschiedliche Pflichtgegenstände zerfallen.³

2 Inhaltliche respektive thematische Zersplitterungen sind kein Spezifikum der berufsbildenden Schulen, sondern auch in anderen Schulformen anzutreffen.

3 Genau genommen wären es zumindest zehn Pflichtgegenstände, da die Gegenstände Übungsfirma u. Case Studies, welche im Pflichtgegenstand Businessstraining, Projekt- und Qualitätsmanagement, Übungsfirma und

Gerade aber bei den kaufmännischen Fächern, welche gemeinsam auf die Wirtschaft vorbereiten sollen, ist eine solche Zerteilung besonders kontraproduktiv. Insbesondere, da sich wirtschaftliche Abläufe nicht durch das Lernen einzelner Teilbereiche vollständig erfassen und verstehen lassen. Vom Lehrplan, welcher den Schulen bzw. den LehrerInnen extern vorgegeben wird, nun zu einem Phänomen, welches in der Person der Lehrenden liegt: die Konstanzer Wanne. Unterschiedliche Untersuchungen (Müller-Fohrbradt 1978, Tanner 1993) haben gezeigt, dass die u.a. durch das Studium erworbene liberale Einstellung von JunglehrerInnen innerhalb der ersten zwei Jahre, die diese an einer Schule unterrichten, verloren geht (Praxischock). Die JunglehrerInnen passen sich sehr schnell der vorherrschenden meist konservativen Einstellung an den Schulen an, respektive folgen der eigenen diesbezüglichen Sozialisation. Erst nach einer längeren Phase der Eingewöhnung könnten diese konservativen Einstellungen überhaupt wieder aufgegeben werden (Konstanzer Wanne). Weiters bringen JunglehrerInnen die Leistungen der SchülerInnen nicht mit dem eigenen Unterricht, sondern stärker mit externen Faktoren, wie Begabung und Elternhaus in Verbindung (Messner/Reusser 2000: 159, Herzog et al. 2007: 52). Dieses Phänomen ist eine Erklärung dafür, warum das Verhalten der JunglehrerInnen von dem, was sie eigentlich an den Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen gelernt haben, oft massiv abweicht. Natürlich spielt hier auch das System Schule an und für sich eine große Rolle, da LehrerInnen, die neu an die Schule kommen, sich eher zuerst dem System anpassen, als dort große Veränderungen vorzunehmen.

Zur Konstanzer Wanne muss aber auch kritisch angemerkt werden, dass nicht herausgearbeitet wurde, worauf der »Wanneneffekt« zurückzuführen ist. Es wäre denkbar, dass Studierende sich selbst als liberal und nicht gerne als konservativ bezeichnen und es somit zu einer Verfälschung der Untersuchungsergebnisse kommt (Terhart 2001: 22ff.). Weiters konnte auch dargestellt werden, dass der Praxischock und damit die konservative Einstellung der LehrerInnen im Laufe der Zeit abnimmt. Bastian zeigte auf Basis von Interviews, dass JunglehrerInnen über sich selbst sagen, dass sie nach einiger Zeit wieder zu einer SchülerInnen orientierten Einstellung zurück gefunden haben (Bastian 1984: 356ff.). Der Begriff des Praxischocks ist »mittlerweile im weiteren Sinne zum Synonym für schwierige und überfordernde berufliche Anfangssituationen geworden, die aus einer zu großen *Praxisferne*« (Hericks 2006: 37) der wissenschaftlichen Berufsvorbildung resultieren. Die teilweise darauf

Case Studies zu finden sind, im Regelfall in den Schulen als eigene Gegenstände behandelt werden.

aufbauende Forderung nach mehr Praxis in der wissenschaftlichen Berufsvorbildung darf nicht unreflektiert übernommen werden, da sonst die Gefahr besteht, dass die zukünftigen Lehrenden die konservative Einstellung bereits während der wissenschaftlichen Berufsvorbildung übernehmen (ebd.: 37). Darüber hinaus wäre sonst auch die Fähigkeit einer Weiterentwicklung des Systems Schule sowie des lebenslangen Lernens der Lehrenden selbst zu hinterfragen. Der letzte Aspekt, der – hier exemplarisch herausgenommen – den Weg zu einem kompetenzorientierten und individualisierten Unterricht hemmt, lässt sich unter dem Schlagwort *Bulimiepädagogik* zusammenfassen. Enja Riegel (2008) erhob stellvertretend für viele andere die Forderung, endlich von der *Bulimiepädagogik* (Wissen schnell eintrichtern und sich nach den Prüfungen möglichst schnell davon befreien, sprich vergessen) wegzukommen und zu einem individualisierten Unterricht zu gelangen, um eine nachhaltige Kompetenzentwicklung zu ermöglichen.

Diese *Bulimiepädagogik* liegt teilweise auch an einem falschen Verständnis der Lehrenden. Unterricht ist nicht dann gut, wenn es gelingt, möglichst viel Wissen in die Lernenden hinein zu trichtern, sondern wenn es vielmehr gelingt, nachhaltig die Kompetenzen der Lernenden (weiter-)zu entwickeln, was immer ein Zusammenwirken von Wissen, Denken und Handeln bedeutet. Die Angst, den eigenen Stoff nicht »durchgebracht« zu haben, scheint aber oftmals dazu zu führen, dass viele gute methodische Vorgehensweisen alleine schon aus Zeitmangel nicht umgesetzt werden. Der Versuch, den Lernenden möglichst viel Wissen beizubringen, ist auch aus Sicht der Hirnforschung als sinnlos zu betrachten. Spitzer verwendet dafür folgendes Beispiel: »Wussten Sie, dass die Verben, die auf ›ieren‹ enden, das Partizip Perfekt ohne ›ge‹ bilden? Wir sind gestern gelaufen, sind aber nicht durch den Wald ge-spaziert sondern spaziert. [...] und was ich vorgestern nur verloren (und nicht ge-verloren) habe, das habe ich gestern wieder gefunden« (2007: 59). Das Interessante ist, dass diese Regel nicht gewusst werden muss, um grammatikalisch einwandfreies Deutsch zu sprechen. Fast alles von dem, was gelernt wird, wird nicht gewusst, aber oft gekannt. Im Vergleich zu dem, was wir können, macht unser Wissen nur einen sehr geringen Teil aus (ebd.: 59f.). Es ist somit nicht sinnvoll, wenn Lernende irgendwelche Regeln oder Fakten auswendig lernen, sondern sie benötigen viele Beispiele, aus denen sie sich dann selbst ihre Regeln bzw. in weiterer Folge dann auch ihre Kompetenzen erarbeiten können (ebd.: 77f.).

Was unterstützt auf dem Weg dorthin?

Das vorherige Kapitel hat exemplarisch Aspekte genauer analysiert, die einen kompetenzorientierten sowie individualisierten Unterricht hemmen. Die Praxis zeigt aber immer wieder, dass es durchaus möglich ist, einen solchen Unterricht zu gewährleisten, d.h. es gilt, dies für möglichst alle Lernenden zu erreichen. Nachfolgend werden Aspekte aufgezeigt, welche Kompetenzentwicklung und Individualisierung unterstützen. Bei der Betrachtung und Analyse des österreichischen Bildungssystems können folgende Aspekte festgemacht werden, welche die Kompetenzorientierung und Individualisierung im kaufmännischen Unterricht fordern bzw. fördern, sofern diese richtig ausgestaltet werden:⁴

- Lehrplan
- Methodenvielfalt
- Vernetzung der Fächer bzw. Mitdenken der anderen Fächer
- Bildungsstandards
- Qualität in der beruflichen Bildung
- Führung durch die Schulleitung
- Verpflichtende Weiterbildung
- Wissenschaftliche Berufsvorbildung
- Attraktivität des Lehrberufs (Imagehebung)

Der Lehrplan stellt das Grundgerüst des Unterrichts dar. Auch wenn teilweise das Schulbuch als »heimlicher Lehrplan«⁵ angesehen wird, können die Auswirkungen des Lehrplanes nicht hoch genug eingeschätzt werden. Auf die Zersplitterung der Fächer wurde bereits im vorherigen Kapitel eingegangen. In diesem Kontext ist eine Lehrplanreform unverzichtbar, um kompetenzorientierten Unterricht auch von dieser Seite noch wesentlich besser zu unterstützen. So sind bspw. im Sinne der Methodenvielfalt bereits im jetzigen Lehrplan der Handelsakademie Fächer verankert, die diese Anforderung übernehmen sollen (z.B. Übungsfirma und Case Studies). Diese Beispiele zeigen, dass Methoden zu Fächern gemacht wurden, die eine inhaltliche Verknüpfung mit den unterschiedlichen Fächern erfordern. Die täglich Praxis zeigt aber, dass die beste Methode nur so gut sein kann, wie sie »gelebt« wird und dass diese Methodenverankerung als Fach oft dazu führt, dass einerseits Vernetzung und Kompetenzentwicklung dorthin abgeschoben werden, andererseits diese »inhaltsleeren« Fächer dazu missbraucht werden, noch nicht »er-

4 Die hier vorgestellte Liste stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

5 Vgl. dazu und zu weiteren Problemen des Schulbucheinsatzes Euler/Hahn 2007: 490ff.

ledigte« Inhalte »klassisch« zu unterrichten. D.h. diese Methodenfelder werden oftmals zu reiner Wissensvermittlung degradiert und zeigen nichts mehr von ihrer ursprünglichen Bestimmung der Vernetzung und Kompetenzorientierung. Es zeigt sich, dass eine größere Methodenvielfalt im gesamten Unterricht erforderlich ist, denn Methodenfelder reichen nicht aus und führen oftmals zu einem »Abschieben« bzw. Missbrauch.

Ausgehend u.a. von den Bemühungen, Schulleistungen transparenter und vergleichbarer zu machen (Hauer/Stock 2006: 36), wurden in Österreich, wie in vielen anderen Ländern, Bildungsstandards entwickelt. Für die berufsbezogenen Bildungsstandards war dabei v.a. die Frage nach der Vermittlung von beruflicher Handlungskompetenz von großem Interesse. Somit fußen die Bildungsstandards auf einem kognitionspsychologisch orientierten Modell von Anderson und Krathwohl (2001), welches explizit auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden abzielt. Eine starke Integration der Bildungsstandards in die Schulen bzw. ein Lehrplan der diese unterstützt, kann somit auch zu einer besseren Kompetenzentwicklung der Lernenden beitragen. Ebenso müsste dabei die Zersplitterung der Fächer aufgehoben und die starke Verzahnung von einem Schulbuch mit einem Unterrichtsfach durchbrochen werden. Bildungsstandards in der beruflichen Bildung stellen kein losgelöstes Projekt dar, sondern sind ein bedeutender Bestandteil der »Qualitätsinitiative Berufsbildung«. QIBB ist der gemeinsame Rahmen für die Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung auf österreichischer wie auch europäischer Ebene.

Wie bereits ersichtlich geworden ist, bildet Vernetzung einen wesentlichen Bestandteil für kompetenzorientierten individualisierten Unterricht. Dabei bedarf es nicht nur der Vernetzung einzelner Inhalte innerhalb eines Unterrichtsfaches, sondern auch zwischen den Fächern, d.h. über die Fachgrenzen hinaus. Damit dies nicht Aufgabe einzelner engagierter Lehrender ist, muss die Schulleitung in diesem Bereich eine starke Führung ausüben. Im Grunde müssen sich die DirektorInnen endlich als ManagerInnen begreifen, deren Aufgabe es ist, die Lehrenden aktiv zu führen und zu lenken. Um dies auch umsetzen zu können, müssen sich sowohl das Selbstverständnis der DirektorInnen, aber auch deren Rahmenbedingungen ändern. Ein Beispiel für diese Notwendigkeit einer aktiven Führung ist der Einsatz von Kompetenzportfolios für die SchülerInnen. Dabei werden von den Lehrenden die Eingangsvoraussetzungen und Ziele für jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler festgelegt und evaluiert. Dies bedarf aber einer strukturierten Vorgehensweise aller Lehrenden, welche durch die Schulleitung verlangt und unterstützt werden muss. Die Wichtigkeit einer zielgerichteten Lenkung

der Lehrenden führt zu einem weiteren essenziellen Erfolgsfaktor, der verpflichtenden Weiterbildung für alle LehrerInnen. Dabei muss der Inhalt aber von der jeweiligen Schule gesteuert werden können, um eine gemeinsame Weiterentwicklung sowie Profilbildung der Schule zu erreichen.⁶

Aber nicht nur die Weiterbildung, sondern auch die wissenschaftliche Berufsvorbildung der LehrerInnen muss sich einer kompetenzorientierten und individualisierten Sichtweise öffnen. Dabei muss v.a. die Begeisterung und Notwendigkeit für und von lebenslangem Lernen vermittelt und Freude für das Lehren geweckt werden. Mit der wissenschaftlichen Berufsvorbildung ist auch eng die Frage verknüpft, für welche Personen der Lehrberuf einen Attraktor darstellt. Es ist unbestritten, dass die Qualität der Lehrenden bzw. deren Unterricht, die Leistungen der SchülerInnen maßgeblich beeinflussen. Dies zeigt sich auch darin, dass die Leistungen der SchülerInnen häufig innerhalb einer Schule stärker divergieren als zwischen den Schulen (OECD 2004: 6). Die Attraktivität des Lehrberufes ist nach einer OECD-Studie⁷ in den letzten Jahren gesunken. Dies zeigt sich z.B. an der zunehmenden Schwierigkeit, qualifizierte LehrerInnen für anspruchsvolle Fächer zu gewinnen oder daran, dass Lehrkräfte selbst ihr Ansehen und ihren Status in Zweifel ziehen. In Österreich besteht ein laufbahnorientiertes System im Schulbereich, d.h. die Lehrkräfte bleiben während ihrer gesamten Berufslaufbahn im öffentlichen Sektor, steigen relativ jung in diesen ein und werden nach internen Regeln zugewiesen. Beförderungen hängen nicht an der jeweiligen Person, sondern an Laufbahngruppen. Im Unterschied zu anderen Ländern bestehen in Österreich aber keine sehr anspruchsvollen Zugangskriterien oder Aufnahmeprüfungen.

Wichtige Schritte wären die Flexibilisierung der ausgeschriebenen LehrerInnenstellen, die Möglichkeit für den Seiteneinstieg, zusammen mit Zugangskriterien oder -prüfungen, sowie mehr Möglichkeit bei Personalentscheidungen für die einzelnen Schulen (ebd.: 2ff.). Zusammen mit einer laufenden Evaluierung der Lehrenden und der damit verbundenen Möglichkeit, einen guten Unterricht auch anerkennen und belohnen

6 An dieser Stelle sei eine Bemerkung erlaubt: Kein Unternehmen würde es seinen MitarbeiterInnen erlauben, auf Kosten des Unternehmens einen Kurs für SAP zu besuchen, wenn im Unternehmen BMD eingesetzt wird. Hingegen ist die Weiterbildung in der Schule oftmals frei wählbar, für LehrerInnen meist kostenlos und findet häufig während des Schuljahres statt.

7 OECD-Projekt: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten LehrerInnen, an dem 25 Länder (auch Österreich) beteiligt waren.

zu können, sollte es möglich sein, den Lehrberuf wieder attraktiver zu gestalten.

Ausblick

Kompetenzorientierung und Individualisierung im Unterricht brauchen Nachhaltigkeit. Nachhaltiges Lernen erfordert v.a. Kooperation aller Lehrenden, Auflösen der Fächergrenzen, Methodenvielfalt, Neuorientierung der Leistungsbeurteilung, Weiterentwicklung der Lehrpläne, Fokussierung auf die Bedürfnisse der Lernenden und das Zusammenspiel von Wissen sowie vernetztem Denken und Handeln. Für einen flächendeckenden, kompetenzorientierten und individualisierten kaufmännischen Unterricht ist eine Zusammenarbeit aller Ebenen (Ministerium – Landesschulrat – Schulleitung – Lehrende und Lernende) unerlässlich. Wie der vorliegende Beitrag zeigt, bestehen noch viele Hemmnisse auf dem Weg zu Kompetenzorientierung und Individualisierung. Entsprechend der diskutierten unterstützenden Aspekte bedarf es noch großer Anstrengungen der Weiterentwicklung in Richtung eines kompetenzorientierten, individualisierten kaufmännischen Unterrichts.

Die Betriebe im dualen Berufsbildungssystem – eine politökonomische Sichtweise

JÜRIG SCHWERI

Ein konstituierendes Merkmal der dualen Systeme in Deutschland, Österreich und der Schweiz stellt die herausragende Rolle der Betriebe dar, die als Anbieter von Ausbildungsplätzen auf dem Lehrstellenmarkt auftreten, die Selektion der Auszubildenden vornehmen und als Lern- und Arbeitsort die Lehrzeit der Auszubildenden wie auch ihre weitere berufliche Laufbahn maßgeblich prägen.¹ Diese Stellung der Betriebe, v.a. in der beruflichen Grundbildung, ist der auffälligste Unterschied zu den meisten anderen Teilen des Bildungssystems dieser Staaten, wie auch im internationalen Vergleich. Die betriebliche Komponente macht die duale Berufsbildung gleichzeitig zu einem Teil des Bildungssystems wie auch des Arbeitsmarktes.

Entsprechend seiner Bedeutung wurde dem Betrieb als Lernort in der Lehr-Lern-Forschung einige Aufmerksamkeit zuteil (Dehnbostel 2002, Euler 2003/2004, Kraus 2008). Die Betriebe als Akteure im Berufsbildungssystem erfuhren dagegen weniger Beachtung. Besonders in der ökonomischen Literatur hat sich das Interesse am betrieblichen Ausbildungsverhalten in den neunziger Jahren jedoch intensiviert, was zu einer Reihe von empirischen Untersuchungen geführt hat. Der vorliegende Aufsatz stellt die Beiträge dieser Literatur v.a. mit Bezug zu den dualen Systemen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz dar und

1 Für hilfreiche Kommentare danke ich Annina Eymann, Marc Fuhrer, Barbara Müller und Ines Trede.

diskutiert Erkenntnisse zur Ausbildungsbereitschaft der Betriebe auf dem Lehrstellenmarkt.

Eine Präzisierung ist bereits einleitend zur gemeinsamen Betrachtung der deutschsprachigen Länder angebracht. Trotz mannigfaltiger Gemeinsamkeiten, welche diese drei Staaten als Gruppe gegenüber anderen Staaten abhebt, gibt es markante Unterschiede in den institutionellen Bedingungen und in der Funktionsweise der jeweiligen dualen Systeme (s. auch die Ländervergleiche der OECD, Field et al. 2008 sowie Rauner 2009). Manche Unterschiede betreffen die Bildungssystematik, wie z.B. die unterschiedliche Rolle der Fachhochschulen zeigt. Während sie in Deutschland und Österreich v.a. von Absolventen und Absolventinnen der Gymnasien besucht werden, gilt in der Schweiz die Berufsmaturität, die während der Berufslehre oder anschließend in einer einjährigen Ausbildung erworben werden kann, als der »Königsweg« an die Fachhochschule (eine vergleichende Darstellung der Entstehung der Fachhochschulen in Österreich und der Schweiz bietet Culpepper 1999). Sie ermöglicht damit gerade Personen aus bildungsferneren Schichten einen direkten Zugang zum Hochschulstudium (Pätzmann 2005, SKBF 2010), erhöht die Attraktivität der Lehre für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler und trägt daher dazu bei, dass die Betriebe geeignete Bewerberinnen und Bewerber für ihre Lehrstellen finden.

Einige institutionelle Unterschiede zwischen den dualen Systemen betreffen auch direkt die Betriebe: Zu nennen sind hier die Kammern, welche in Deutschland und Österreich die Interessen der Wirtschaft vertreten, wobei sie teilweise auch hoheitliche Aufgaben wahrnehmen und eine Pflichtmitgliedschaft für die Betriebe besteht. Dieses Konzept ist in der Schweiz nicht bekannt, die Interessen der Wirtschaft in der Berufsbildung werden von den Arbeitgeber- und Berufsverbänden mit fakultativer Mitgliedschaft wahrgenommen. Unbekannt sind in der Schweiz auch Betriebsräte, die in Deutschland und Österreich starken Einfluss auf die betrieblichen Entscheidungen nehmen, u.a. auf die Ausbildungs- und Anstellungsentscheidungen (s. für Deutschland Soskice 1994, Addison et al. 2010). Der Sozialpartnerschaft in der Berufsbildung kommt in Deutschland und Österreich somit eine noch höhere Bedeutung zu als in der Schweiz.² Das zeigt sich auch in der Tatsache, dass die Höhe von Ausbildungsvergütungen ebenso wie quantitative Ziele für betriebliche Übernahmequoten Gegenstand der Tarifverhandlungen darstellen

2 Bezeichnenderweise ist in der Schweiz in der Berufsbildung eher der Begriff »Verbundpartnerschaft« gebräuchlich, der sich meistens auf die drei Akteure Bund, Kantone und »Organisationen der Arbeitswelt« bezieht, wobei Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände unter den Letzteren subsumiert werden.

(Beicht/Berger 2003). In der Schweiz dagegen gibt es nur in Ausnahmefällen Gesamtarbeitsverträge mit Bestimmungen zu den Lehrlingslöhnen, die Regel sind unverbindliche Empfehlungen der Verbände und Gewerkschaften. Entsprechend groß ist die Varianz der Lehrlingslöhne innerhalb der Lehrberufe (Schwedi/Müller 2007). Angesichts der erheblichen institutionellen Unterschiede ist es nicht überraschend, dass sich auch das betriebliche Ausbildungsverhalten zwischen den deutschsprachigen Ländern – wie im Folgenden gezeigt – unterscheidet.

Die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe aus theoretischer Sicht

Die Referenztheorie zum betrieblichen Ausbildungsverhalten bleibt in der Ökonomie die Humankapitaltheorie, insbesondere der grundlegende Beitrag von Becker (1962). Diese Theorie erklärt auf sparsame und einleuchtende Weise (und ausgehend von der Annahme, dass Betriebe ihren Gewinn maximieren) verschiedene empirische Beobachtungen: warum Firmen On-the-Job-Training finanzieren, wieso Arbeitnehmer mit zunehmendem Alter mehr verdienen und wieso ältere ArbeitnehmerInnen seltener die Stelle wechseln bzw. seltener entlassen werden als jüngere ArbeitnehmerInnen.

Die Humankapitaltheorie lässt sich zunächst problemlos auf die duale Berufsausbildung übertragen. Die berufliche Grundbildung vermittelt betriebsspezifisches Humankapital, das nur im Ausbildungsbetrieb verwendet werden kann, und generelles Humankapital, das auch in anderen Betrieben einsetzbar ist.³ Das erstere wird teilweise oder ganz vom Ausbildungsbetrieb finanziert, da er auch von der erhöhten Produktivität der Lernenden profitiert (in den letzten Lehrjahren oder, im Fall einer Übernahme, von der ausgebildeten Fachkraft). Generelles Humankapital erhöht dagegen den Lohn, den die Lernenden später auf dem Arbeitsmarkt verdienen können. Der Ausbildungsbetrieb ist daher gezwungen, das erworbene generelle Humankapital ebenfalls mit einem entsprechenden Lohn zu vergüten. Da der Nutzen aus dieser Form des Humankapitals somit den Lernenden zugutekommt, müssen sie es gemäß Theorie auch selbst finanzieren, typischerweise in Form einer Vergütung unterhalb der Produktivität während der Ausbildung. So kann der Ausbildungsbetrieb mit dem produktiven Beitrag der Lernenden die ganzen Ausbildungskosten (inklusive Ausbildungsvergütung) bereits bis zum Ende der

3 Die sparsame Einteilung von Humankapital in zwei Typen ermöglichte interessante theoretische Erkenntnisse, ist jedoch empirisch schwer zu fassen. Zu Neuinterpretationen der Dichotomie von generellem und spezifischem Humankapital vgl. Lazear 2009 und Mure et al. 2009.

Lehrzeit decken. Mehrere Autoren erkannten, dass dieses Modell kritisch von der Annahme abhängt, dass auf dem Arbeitsmarkt vollständiger Wettbewerb herrscht, Betriebe also um die ausgebildeten Fachkräfte konkurrieren und dafür sorgen, dass sich deren generelles Humankapital vollständig im erzielbaren Lohn niederschlägt (Leuven 2005). Acemoglu und Pischke (1998, 1999a,b) erweiterten die Humankapitaltheorie wesentlich, indem sie die in manchen Artikeln bereits diskutierten Abweichungen von diesem Grundmodell der Humankapitaltheorie in ein neues Modell überführten, welches auf verschiedenste Formen von Marktunvollkommenheiten auf dem Arbeitsmarkt angewandt werden kann.

Acemoglu und Pischke (1999a) gehen dabei wiederum von einer empirischen Beobachtung aus: Die Kosten-Nutzen-Erhebungen des Bundesinstituts für Berufsbildung weisen hohe Nettokosten für die ausbildenden Betriebe aus (von Bardeleben et al. 1995), obwohl die Berufsausbildung mehrheitlich Kompetenzen vermittelt, die über den Ausbildungsbetrieb hinaus verwertet werden können und für die die Ausbildungsbetriebe gemäß klassischer Humankapitaltheorie deswegen keine (Netto-)Kosten übernehmen sollten. Acemoglu und Pischke entwickeln ein theoretisches Modell das nachweist, dass Betriebe einen Anreiz haben können, in das generelle Humankapital ihrer Mitarbeitenden, bspw. Auszubildenden, zu investieren: bei Marktunvollkommenheiten müssen sie die höhere Produktivität der Mitarbeitenden nach der Ausbildung nicht vollständig im Lohn vergüten, können also ökonomisch ausgedrückt eine »Rente« auf diesen Mitarbeitenden verdienen. Für das Beispiel Deutschland verweisen die Autoren weniger auf klassische Marktunvollkommenheiten (wie unvollständige Information oder Transaktionskosten) als auf Unvollkommenheiten, die durch staatliche und sozialpartnerschaftliche Arbeitsmarktregulierung erzeugt werden, bspw. durch restriktive Kündigungsvorschriften oder eine starke Rolle der Gewerkschaften. Deutschland mit einem stark regulierten Arbeitsmarkt und einem dualen Berufsbildungssystem wird von den Autoren den USA gegenübergestellt, die über einen wenig regulierten Arbeitsmarkt und kein vergleichbares Berufsbildungssystem verfügen. Aus ihrem Modell schließen sie für diese beiden Staaten: »Overall, therefore, the theories discussed in this paper suggest that there are complementarities between training systems and regulation regimes, and radical changes in labour market institutions may have unforeseen, counterproductive consequences, both in Germany and the United States« (Acemoglu/Pischke 1999a: F136).

Angesichts des ähnlich stark regulierten Arbeitsmarktes passt der österreichische Fall in dieser Dichotomie zum deutschen Typus mit hoher Regulierung und viel betrieblicher Investition in berufliche Bildung. Ei-

ne Kosten-Nutzen-Erhebung in Österreich (Lassnigg/Steiner 1997) kommt zum Schluss, dass auch in Österreich am Ende der Ausbildung im Schnitt Nettokosten für die Betriebe verbleiben, wenn auch in geringerem Ausmaß als in Deutschland: Gemäß Lassnigg und Steiner (1997) erreichen die produktiven Leistungen, das heißt der produktive Beitrag der Lernenden, eine Höhe von rund 80% der Bruttokosten. Bei von Bardeleben et al. (1995) ergaben sich für Deutschland dagegen produktive Leistungen von nur etwa 40 Prozent gemessen an den Bruttokosten.

Nicht in dieses Bild passt hingegen die Schweiz: In der Untersuchung von Schweri et al. (2003), die auf demselben Erhebungs- und Berechnungsinstrumentarium beruht wie die BIBB-Untersuchungen, finden sich für die Betriebe am Ende der Ausbildung im Schnitt Nettoerträge. Dieses Resultat bestätigte sich in einer Folgeuntersuchung (Mühlemann et al. 2007a). Für zwei Drittel der Betriebe sind sämtliche Ausbildungskosten durch die produktiven Leistungen der Lernenden gedeckt. Das bedeutet, dass die Lehrlingslöhne so weit unter der Produktivität der Lernenden liegen, dass mit den produktiven Leistungen alle Zusatzaufwendungen, die aufgrund der Ausbildung entstehen (v.a. Personalkosten für AusbilderInnen), gedeckt werden können. Dies entspricht exakt den Voraussagen der klassischen Humankapitaltheorie nach Becker (1962).

Der Widerspruch zur von Acemoglu und Pischke (1998, 1999a) formulierten Dichotomie besteht darin, dass die Schweiz aufgrund der ausgeprägten dualen Berufsbildung nicht zum US-Typus passt, jedoch aufgrund des sehr deregulierten Arbeitsmarktes⁴ auch nicht zum deutschen oder österreichischen Typ. Duale Berufsbildung ist somit nicht an das Vorhandensein von Arbeitsmarktinstitutionen gebunden, die zu Marktfraktionen führen und auf diese Weise Anreize für betriebliche Investitionen in generelles Humankapital setzen. Die generelle Regulierung der Berufsbildung, die Berufsamen, Lehrzeit, Qualifikationsverfahren usw. festlegt sowie Vorschriften zu den Curricula bzw. den zu erreichenden Kompetenzen regelt, genügt in der Schweiz als (regulative) Grundlage für ein duales System, das kaum Ähnlichkeiten hat mit dem in den USA weit verbreiteten On-the-Job-Training im Anschluss an eine schulische, allgemein ausgerichtete Ausbildung.⁵

4 Die Schweiz kennt bspw. nur sehr lockere Kündigungsvorschriften. Eine Kündigung ist gemäß Obligationenrecht innerhalb einer Frist von ein bis drei Monaten ohne Angabe von Gründen möglich (Art. 335c OR). Lawson /Bierhanzl (2004) konstruieren einen internationalen »Labour Market Freedom Index« für 29 Staaten, den die USA (6,6 Punkte) und die Schweiz (6,5) anführen, während Österreich den 22. Platz (4,1) und Deutschland den 29. Platz (2,7) einnehmen.

5 Für ökonomische Begründungen dieser Regulierungen vgl. Acemoglu/Pischke (2000) und Malcomson et al. (2003).

Empirische Erkenntnisse zum Ausbildungsverhalten in vergleichender Perspektive

In allen genannten ökonomischen Modellen ist eine Grundannahme, dass sich die Betriebe als Gewinnmaximierer verhalten und daher nur dann ausbilden, wenn der Nutzen daraus mindestens den zusätzlichen Kosten entspricht. Aus den schweizerischen Kosten-Nutzen-Ergebnissen ergibt sich daher die Frage, wieso nicht alle Betriebe Lernende ausbilden, wenn damit im Schnitt Nettoerträge zu erzielen sind. Wolter et al. (2006) argumentieren jedoch, dass sich die Resultate für die ausbildenden Betriebe nicht auf die nicht-ausbildenden Betriebe übertragen lassen. Mit Selektionsmodellen zeigen sie, dass die nicht-ausbildenden Betriebe im Schnitt hohe Nettokosten zu gewärtigen hätten, wenn sie ausbilden würden – und zwar weil sie nicht die gleichen produktiven Leistungen erzielen könnten. Es entscheiden sich demnach gerade jene Betriebe für die Ausbildung, die eine Lehrlingsausbildung im Rahmen ihrer Produktionsprozesse rentabel durchführen können, während jene Betriebe, deren Prozesse sich weniger für die Lehrlingsausbildung eignen, in der Regel davon absehen. Mühlemann et al. (2007b) weisen empirisch nach, dass die erwarteten Nettokosten die Ausbildungsentscheidung beeinflussen, wie in den ökonomischen Modelle unterstellt.

Auch die eklatanten Unterschiede in den Resultaten zwischen der Schweiz und Deutschland bzw., weniger ausgeprägt, Österreich, verlangen nach empirischen Erklärungen.⁶ Eine theoretische Erklärung aus der politökonomischen Theorie heraus wurde bereits oben formuliert: In der Schweiz mit einem deregulierten Arbeitsmarkt bilden die meisten Betriebe nach dem Becker'schen Modell aus, das heißt sie sorgen für einen produktiven Einsatz der Jugendlichen während der Lehre, der alle Ausbildungskosten deckt. Umgekehrt erlauben es verschiedene Arbeitsmarktinstitutionen in Deutschland und Österreich den Betrieben, während der Lehrzeit Nettokosten zu übernehmen. Die genannten Institutionen geben den Betrieben Marktmacht, das heißt sie können die ausgebildeten Fachkräfte zu einem Lohn unterhalb ihrer Produktivität beschäftigen und eine Rente erzielen, ohne deswegen eine Abwerbung durch höhere Lohnangebote anderer Betriebe befürchten zu müssen.

Empirisch stellt sich nichtsdestotrotz die Frage, wo der große Unterschied in den durchschnittlichen Kosten-Nutzen-Zahlen herrührt. Ein direkter Vergleich wird dadurch erleichtert, dass die schweizerische Studie

6 Zwick (2007) untersucht den Einfluss der Berufsbildung auf den Gewinn von Betrieben und argumentiert, dass der Anteil der Betriebe, die mit Nettokosten ausbilden, gemäß dieser indirekten Schätzmethode in Deutschland geringer ist als in den Kosten-Nutzen-Erhebungen.

(Schweri et al. 2003) und die BIBB-Erhebung von Beicht et al. (2004) bei fast identischem Erhebungsinstrument den gleichen Stichtag (30.09.2000) verwendet haben. Ein Vergleich der Mittelwerte mehrerer Variablen, die eine zentrale Rolle bei der Berechnung der Kosten und Nutzen spielen, ist diesbezüglich aufschlussreich (Schweri 2008): Entscheidend sind erstens Unterschiede im produktiven Einsatz der Lernenden, und zweitens Unterschiede in den Lohnstrukturen. Beim produktiven Einsatz zeigt sich, dass die schweizerischen Lernenden in den Betrieben deutlich mehr für produktive Arbeiten eingesetzt werden, während deutsche Auszubildende erheblich mehr sonstige Zeiten wie Übungszeiten aufweisen, in denen keine produktiven Leistungen für die Betriebe entstehen. Interessanterweise zeigt sich der größte Unterschied in den Zeitannteilen bei den so genannten produktiven Tätigkeiten II, das heißt bei produktiven Tätigkeiten, die sonst von Fachkräften im Betrieb (und nicht von Ungelernten) erledigt werden müssten.

Das weist darauf hin, dass der höhere produktive Einsatz in Schweizer Betrieben die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen nicht notwendigerweise nachteilig beeinflusst. Bei den Löhnen ist v.a. das Verhältnis von Lehrlingslohn zu Ungelernten- und Fachkraftlöhnen entscheidend. Sowohl der Lehrlingslohn wie auch der Lohn der neben- und vollberuflichen Ausbilder/innen gehen in die Bruttokosten ein. Bei der Berechnung der produktiven Leistungen ist jedoch die Höhe der Ungelernten- und Fachkraftlöhne von großer Bedeutung: der Wert der produktiven Zeiten der Lernenden wird mittels dieser Löhne bestimmt. Eine hohe Differenz zwischen Lehrlingslöhnen und Ungelernten- und Fachkraftlöhnen führt deshalb dazu, dass die Arbeitskraft der Lernenden im Vergleich zu anderen Mitarbeiterkategorien günstig ist. Tatsächlich zeigt sich, dass Lernende in der Schweiz im Schnitt praktisch gleich viel verdienen wie ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen, die Ungelernten und die Fachkräfte jedoch im Schnitt erheblich höhere Löhne aufweisen. Relativ gesehen sind schweizerische Lernende für die Betriebe daher sehr günstig, günstiger als für die deutschen Betriebe.

Dionisius et al. (2009) vertiefen den Vergleich zwischen Deutschland und der Schweiz, indem sie die beiden Kosten-Nutzen-Datensätze zusammenführen. Die Autoren demonstrieren schrittweise, wie sich das Kosten-Nutzen-Verhältnis deutscher Betriebe verändert, wenn sie zu schweizerischen Rahmenbedingungen ausbilden könnten, indem jedem deutschen Betrieb die Lohnstruktur usw. eines möglichst ähnlichen schweizerischen Betriebes zugespielt wird. Der höhere produktive Einsatz der schweizerischen Lernenden sowie die Unterschiede in den relativen Löhnen erweisen sich wiederum als die wichtigsten Faktoren für

die Unterschiede in den Nettokosten deutscher und schweizerischer Betriebe.

Was bedeuten diese Resultate für die im vorigen Kapitel zitierte Aussage von Acemoglu und Pischke (1999a), gemäß der Arbeitsmarkt-reformen kontraproduktive Auswirkungen auf die Berufsbildung haben könnten? Entsprechende Schritte wurden seither in Form der Hartz-Reformen tatsächlich unternommen. Wenn die Berufsbildung nicht von einem stark regulierten Arbeitsmarkt abhängt, der den Betrieben Renten auf den ausgebildeten Fachkräften erlaubt, sondern auch gemäß dem schweizerischen Modell mit einem erhöhten produktiven Einsatz der Lernenden während der Lehre funktioniert, dann könnte es ein möglicher Weg für das deutsche und österreichische duale System sein, sich stärker an diesem Modell zu orientieren und dadurch ungünstige Effekte von Arbeitsmarktderegulierungen auf die Berufsbildung zu vermeiden. Dies lässt sich empirisch bereits beobachten: Die neueste BIBB-Kosten-Nutzen-Studie mit Daten aus dem Jahr 2007 (Wenzelmann et al. 2009) stellt fest, dass die mittleren Nettokosten der deutschen Betriebe gesunken sind, und zwar maßgeblich aufgrund einer Zunahme des produktiven Einsatzes der Auszubildenden während der Lehre.

Die Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft: empirische Herausforderungen

Querschnittsuntersuchungen, wie die im vorigen Kapitel diskutierten Kosten-Nutzen-Studien, lassen nur in begrenztem Umfang Aussagen zu Entwicklungen auf dem Lehrstellenmarkt zu. Die öffentliche und politische Diskussion wird jedoch stark von den Schwankungen auf dem Lehrstellenmarkt geprägt, insbesondere den Veränderungen in der Zahl der Ausbildungsplätze, für die oft einseitig die Betriebe verantwortlich gemacht werden. Es braucht empirische Untersuchungen, um die treibenden Kräfte hinter den Entwicklungen zu identifizieren und zu klären, ob es sich um zyklische Schwankungen oder strukturelle Trends handelt.

Ein Ausbildungsmodell, in dem die Ausbildungsplätze über den Marktmechanismus alloziert werden, ist dem Einfluss der Konjunkturzyklen unterworfen. Inwiefern dies ein Problem darstellt, ist v.a. eine empirische Frage, nämlich die nach dem Ausmaß der Schwankungen in den Lehrstellenzahlen, die durch die Konjunkturzyklen ausgelöst werden. Der Überblicksartikel von Brunello (2009) zieht aus der verfügbaren internationalen Literatur den Schluss, dass sich das Verhältnis von Auszubildenden und Beschäftigten schwach prozyklisch verhält. Für Deutschland zeigen Dietrich und Gerner (2007), dass Betriebe, die ungünstige Geschäftserwartungen angeben, auch ihre Ausbildungstätigkeit

reduzieren. In der Schweiz untersuchten Schweri und Müller (2008) mit Betriebspaneldaten den Effekt des Wirtschaftswachstums in den Wirtschaftsabschnitten auf die Ausbildungswahrscheinlichkeit der Betriebe in diesen Abschnitten. Sie fanden, dass eine Erhöhung des mittleren Wirtschaftswachstums über drei Jahre die Ausbildungswahrscheinlichkeit um 0,5 Prozentpunkte erhöht (und umgekehrt). Dieser Effekt ist statistisch signifikant, jedoch eher klein. Mühlemann et al. (2009) kommen mit einer anderen Datengrundlage, einem Panel von schweizerischen Kantonen über 17 Jahre zu einem ähnlichen Schluss: Konjunkturindikatoren weisen einen signifikanten, aber kleinen Einfluss auf die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe auf. Sinkt die Arbeitslosigkeit um eine Standardabweichung (das sind 1,86 Prozentpunkte), führt dies zu einem Ansteigen der Lehrverträge um rund einen Prozentpunkt, und umgekehrt. Der Einfluss des kantonalen Volkseinkommens liegt in ihren Schätzungen nahe bei Null.

Die demografische Entwicklung, das heißt die Zahl der ungefähr 16jährigen Jugendlichen, weist ebenfalls erhebliche Schwankungen über die Jahre auf, so dass die Zahl der potenziellen Lehrstellenbewerberinnen und -bewerber sich binnen weniger Jahre stark verändern kann. Müller und Schweri (2007) zerlegen die Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft in der Schweiz von 1985 bis 2001 in verschiedene Einflussfaktoren. Die demografische Entwicklung, die von 1985 bis 1995 stark rückläufig war, spielt dabei eine nicht nur statistisch signifikante, sondern auch praktisch sehr bedeutsame Rolle. Verstärkt wird die Wirkung der Demografie durch die Ausweitung des Anteils an Jugendlichen, die ins Gymnasium gehen und entsprechend nicht in den Lehrstellenmarkt eintreten. Gemeinsam erklären die Veränderungen in den Variablen Demografie und Anteil Gymnasiasten und Gymnasiastinnen fast 60 Prozent der Differenz im Anteil ausbildender Betriebe zwischen 1985 und 2001. Der große Einfluss der Demografie wird in der Panelstudie von Mühlemann et al. (2009) bestätigt.

Über die Entwicklung der dualen Berufsbildung in der Zukunft bestehen stark divergierende Einschätzungen. Eine prominente Rolle spielt dabei, wie die Auswirkungen der »Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft« auf das duale System beurteilt werden. Baethge et al. (2007: 26) konstatieren eine Stagnation bzw. ein Absinken des Ausbildungsplatzvolumens in Deutschland seit 1995, das u.a. auf folgenden Grund zurückgehe: »Der Strukturwandel zur Dienstleistungsökonomie trifft das duale System in doppelter Weise empfindlich: zum einen durch die mit ihm verbundenen Rationalisierungsprozesse im verarbeitenden Gewerbe, [...] Zum anderen dadurch, dass der Dienstleistungssektor traditionell weniger stark als das verarbeitende Gewerbe im dualen System aus-

gebildet hat.« Sheldon (2005) stellt für die Schweiz mit Daten der Volkszählung einen starken berufsstrukturellen Wandel fest, der sich in der Verlagerung von Beschäftigungsanteilen von den gewerblich-industriellen zu den Dienstleistungsberufen (Tertiarisierung) äußert. Selbst bei gleich bleibender Ausbildungsquote in den einzelnen Berufen bedeute diese Verlagerung zwischen den Berufen in Verbindung mit der Tatsache, dass in den Dienstleistungsberufen generell tiefere Ausbildungsquoten herrschen, dass die Zahl der Lehrstellen insgesamt zurückgehe.

Skeptische Stimmen gehen davon aus, dass vollschulische, insbesondere Hochschul-Ausbildungen besser geeignet seien, auf die Herausforderungen der Dienstleistungsgesellschaft vorzubereiten, als die berufliche Bildung. Allerdings sind sowohl die empirischen Befunde zur Tertiarisierung wie die daraus gezogenen Schlussfolgerungen nicht unwidersprochen geblieben. Uhly und Troltsch (2009) zeigen anhand von Daten der amtlichen Statistik für Deutschland, dass die Tertiarisierungsthese sich nicht generell bestätigen lässt. Sie verweisen auf die Modernisierung, welche in der Berufsbildung durchgeführt wurde und die duale Berufsbildung zunehmend auch in modernen Dienstleistungsberufen verankert hat.

Schweri und Zbinden (2009) betonen ebenfalls, dass die Berufsbildung besonders im kaufmännischen Bereich eine lange Tradition hat und sich zunehmend bspw. in der Informatik sowie im Sozial- und Gesundheitsbereich durchsetzt. Es genügt keineswegs, die Entwicklung der Beschäftigten- und Auszubildendenzahlen in den zwei groben Berufskategorien »gewerblich-industriell« und »Dienstleistungen« einander gegenüberzustellen, um Aussagen über die Zukunft der dualen Berufsbildung zu machen. Erstens vernachlässigt eine solche Darstellung die Entwicklungen innerhalb der Berufe, die laufend an die Herausforderungen der Arbeitswelt angepasst werden. Zweitens wird die große Heterogenität innerhalb dieser Kategorien nicht adäquat berücksichtigt. Drittens sind die Kategorien schwierig gegeneinander abzugrenzen (ist IngenieurIn ein technischer oder ein Dienstleistungsberuf?). Viertens ignoriert eine solche Darstellung alle anderen Einflussfaktoren, welche zu Schwankungen auf dem Lehrstellenmarkt (und damit im Verhältnis von Beschäftigten und Auszubildenden) führen, insbesondere die demografische Entwicklung. Schneeberger (2009) diskutiert die Frage des Strukturwandels aus österreichischer Sicht und kommt zum Schluss:

»Vorstellungen einer nur von Höherqualifizierung getragenen Tertiarisierung sind empirisch nicht haltbar. Qualifikation und Ausbildungsbedarf im Dienstleistungssektor sind weitreichend unterschiedlich, so dass bildungsbezogene Orientierungen, die sich zu einseitig an den akademisierten Wissensdienstleis-

tungen und wenig bis kaum an den traditionellen Dienstleistungen orientieren, Gefahr laufen, unzutreffende Schlussfolgerungen zu ziehen.«

Insgesamt erscheint die Diskussion um den negativen Einfluss der Dienstleistungsökonomie auf die duale Ausbildung als Spielart der alten Diskussion um die Frage, ob der technische Fortschritt Arbeitsplätze koste oder schaffe. Die meistgehörte Antwort darauf lautet, dass er hoch qualifizierte Arbeitsplätze schaffe, jedoch die Zahl der unqualifizierten Arbeitsplätze reduziere. Die Diskussion um die Zukunft der dualen Berufsbildung spitzt sich somit auf die Frage zu, ob das duale Ausbildungsmodell geeignet ist, Jugendlichen die in der Dienstleistungsökonomie benötigten Kompetenzen in qualitativ hoch stehender Form und effizient zu vermitteln. Dem Lernen im Betrieb bzw. an verschiedenen Lernorten und seine Anpassungsfähigkeit an neue Entwicklungen kommt somit große Bedeutung für die künftige Forschung zu.

Forschungsdesiderate

Die eingangs vorgestellten, neueren politökonomischen Theorien haben die Sicht auf die duale Berufsbildung erheblich erweitert. Eine Reihe von empirischen Arbeiten hat unser Verständnis für das betriebliche Ausbildungsverhalten und die Entwicklungen auf dem Lehrstellenmarkt vertieft. Diese Studien machen jedoch auch deutlich, dass eine ganze Reihe von Fragen bisher nicht abschließend geklärt wurde oder noch kaum beforscht ist. Die betrieblichen Kosten-Nutzen-Untersuchungen, die mittlerweile für Deutschland, Österreich und die Schweiz vorliegen, haben dank gleicher Methodik interessante direkte Vergleichsmöglichkeiten geschaffen. Die großen Unterschiede in den Ergebnissen lassen sich mit den genannten Theorien erklären, dennoch bleibt die Ausbildungsqualität, die die verschiedenen Systeme in unterschiedlichen Berufen erzielen, eine weitgehend unbekannte Größe (zu Qualitätsindikatoren zu Berufsbildungssystemen vgl. Lassnigg 2003). Es wäre von größtem Interesse, die Kosten-Nutzen-Zahlen mit Maßen zur Outputqualität verbinden zu können. Die Machbarkeitsstudie zu einem internationalen Large Scale Assessment in der Berufsbildung (Baethge et al. 2006, Achtenhagen/Baethge 2008, Baethge/Arends 2009) hat gezeigt, dass die international vergleichende Messung beruflicher Kompetenzen ambitioniert und aufwändig, aber machbar ist. Bessere Informationen zur Outputqualität würden es auch erlauben, die Effizienz des betrieblichen Ausbildungsverhaltens zu beurteilen, da dann die ökonomischen und pädagogischen Resultate ins Verhältnis zu den betrieblichen Kosten gesetzt werden könnten. Eine nahe liegende, jedoch ebenfalls aufwändige

Erweiterung der Kosten-Nutzen-Erhebungen böte ein Längsschnittdesign, das die Informationen zum Karriereweg der Auszubildenden in den jeweiligen Betrieben erhöhen würde. Ein Längsschnitt wäre dabei sowohl für die Zeit vor wie für die Zeit nach der Lehre interessant.

Acemoglu und Pischke (1998, 1999a, b) postulieren einen engen Zusammenhang zwischen dem Arbeitsmarktregime eines Staates und der Ausgestaltung seines (Berufs-)Bildungssystems. Daraus leiten sie eine Dichotomie ab, die das US-Modell mit dereguliertem Arbeitsmarkt und einem wenig ausgebauten betrieblichen Berufsbildungssystem mit dem deutschen Modell mit reguliertem Arbeitsmarkt und einem stark ausgebauten dualen System kontrastiert. Diese politökonomische These sollte am Beispiel weiterer Staaten geprüft werden. Ein Blick auf die Schweiz lässt jedenfalls erhebliche Zweifel an der Gültigkeit dieser einfachen Dichotomie aufkommen. Empirische Längsschnittuntersuchungen zu Veränderungen auf dem Lehrstellenmarkt, insbesondere zum betrieblichen Ausbildungsverhalten, sind noch selten, jedoch notwendig, um verschiedene Einflüsse zu identifizieren, Prognosen zu machen und verlässliche Politikberatung zu betreiben.

Die zunehmende Verfügbarkeit von »employer-employee matched data«, die Informationen zu den Auszubildenden, Beschäftigten und Betrieben zugleich enthalten, sollte dazu beitragen, das Verständnis für die Funktionsweise des Lehrstellenmarktes zu verbessern. Dies ist auch notwendig, um in der Diskussion um die Auswirkungen der Dienstleistungsökonomie auf die betriebliche Ausbildungsbereitschaft zu vertieften empirischen Einsichten zu kommen. Weitere relevante Themen, die sich mit entsprechenden Längsschnittstudien untersuchen ließen, sind die Fragen nach dem Einfluss der Konjunktur, nach der Konkurrenz zwischen vollschulischen Bildungsgängen und der dualen Berufsbildung oder nach dem Einfluss von Veränderungen in den politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen.

Professionelles Handeln in der Netzwerk-Polis

WOLFGANG JÜTTE

Eine These der HerausgeberInnen dieses Bandes lautet, dass die Berufsbildungsforschung »stark von Fragen der Bildungspraxis und der Bildungspolitik geprägt« sei. »Hinter den tagesaktuellen Fragen [...] stehen aber oftmals grundlegende Fragestellungen, denen in der zumeist auftragsbezogenen Bearbeitung zu wenig Raum gegeben werden kann.« Diese Ausgangsthese wird hier auf die Kooperationsforschung bezogen. Dabei wird die unterstellte normative Verengung durch einen professionstheoretischen Blick erweitert. So werden die Prozessbezogenheit kooperativen Handelns und die Interaktions-Logiken im Feld aufgezeigt und das professionelle Handeln der AkteurInnen in der Weiterbildung bzw. der Berufsbildung¹ in Gestalt der »doppelten Netzwerker« in den Blick genommen und ein Schlaglicht auf die Projektmacher in der Netzwerk-*Polis* geworfen.

Für eine differenziertere Kooperationsforschung

In der Theorieentwicklung zur Kooperationsfrage spiegelt sich eine ordnungspolitische Verengung wider. Forschungsarbeiten beziehen sich häufig auf bildungspolitische Zielvorstellungen und Planungsdokumente. Es werden Kooperationsmodelle entworfen und typologisiert, von denen dann nur konstatiert werden kann, dass sie in der Praxis nicht

1 Einige der Ergebnisse wurden für das Feld der Weiterbildung entwickelt (Jütte 2002), ohne dass hier eine berufsfeldspezifische Zuspitzung auf die Berufsbildung erfolgt.

funktionieren. Vielleicht schlägt in der Analyse von Kooperation ein normativ verengter Systembegriff durch, den auch Faulstich et al. (1997: 11) herausstellen: »Auch das aktuelle Systemdenken scheint noch affiziert von der hegelianischen Tradition der deutschen Staatsphilosophie.« Stattdessen wird hier dezidiert für eine stärker prozessbezogene Kooperationsforschung geworben, die die Reflexion alltäglich vernetzten professionellen Handelns in den Blick nimmt.

Zwar ist Kooperation als normative Zielvorstellung scheinbar allgegenwärtig, aber wir haben nur einen unvollständigen Blick auf die täglichen Interaktionen zwischen den AkteurInnen in der Weiterbildung. In der Literatur finden sich häufig generalisierende Aussagen. AutorInnen bringen ihre Feldkenntnisse ein, und aus ihren Erfahrungen werden Vorstellungen über Potenziale und Grenzen von Kooperation entwickelt. Viele der dort vorgenommenen Typisierungen beruhen auf einer schmalen empirischen Basis. Es dominieren Darstellungen bildungspolitisch entwickelter Kooperationsansätze. Aber wie vollzieht sich Kooperation auf der Ebene des praktischen Alltagshandelns?

Interaktionsbezogene Ebene von Kooperation und Vernetzung

Kooperation in der Weiterbildung ist ein mehrdimensionales Phänomen. Es gibt ein Ursachenbündel von sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren für gelungenes und nicht gelungenes Kooperationshandeln (Jütte 2002: 320ff.). Zu den strukturellen Einflussgrößen zählen die Dimensionen »Person«, »Institution«, »Aufgabe« und »Umwelt«. Sie eröffnen sowohl Möglichkeiten, stellen aber auch Behinderungen für kooperatives Handeln dar. Die im Folgenden zusammengestellte Liste von Einflussfaktoren, die die Zusammenarbeit prägen und beeinflussen, erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Zu der umweltbezogenen Dimension gehören externe Bedingungsfaktoren. Dabei kann unter der »Umwelt« die institutionelle und weiterbildungspolitische Umwelt gefasst werden. So wird bspw. das Interaktionsgefüge vor Ort durch gesetzliche Rahmenbedingungen mitgestaltet. Des Weiteren wird es geprägt von den Konkurrenzstrukturen, den Finanzierungsregelungen, den bildungspolitischen Entscheidungen, den Verwaltungsregeln von öffentlich geförderten Projekten, dem nachgefragten Weiterbildungsbedarf, der Marktgängigkeit des Angebots, dem Einzugsbereich der Einrichtung, der Anzahl der Träger, der Ausdifferenzierung der AkteurInnen und der lokalen politischen Kultur. Zu den institutionellen Bedingungsfaktoren zählen die Träger, das Selbstverständnis, der Bildungsauftrag, die Ziele, die Tradition, die Schwerpunk-

te, die Personalstärke, der Institutionalierungsgrad, die organisatorische Ausdifferenzierung, die Arbeitsbedingungen, die verfügbaren Ressourcen etc. Für die institutionelle Rahmung kooperativen Handelns lassen sich viele Beispiele anführen. Das Kooperationshandeln hängt auch von Organisationsmerkmalen wie den einrichtungsimmanenten Handlungs- und Entscheidungsräumen ab.

Die aktive Gestaltung persönlicher Netzwerke wird durch Aufgabenteilung und Entscheidungsbefugnisse beeinflusst. Wer mit konzeptioneller Planung beschäftigt ist, wird vielleicht mehr externe Interaktionen aufweisen. Akzeptanzprobleme in der eigenen Organisation lassen möglicherweise ebenfalls den Kontakt nach außen suchen. So zeigen Forschungsarbeiten (Henze 1998), dass im konzeptionellen Bereich fehlende intraorganisationale Kooperation durch Kontakte zu AnsprechpartnerInnen außerhalb der Einrichtung kompensiert wird. Als Gründe lassen sich zum einen fehlende Ressourcen und zum anderen Organisationsstrukturen, die einzelkämpferisches Handeln fördern, anführen.

Zu den personalen Bedingungsfaktoren beruflich Handelnder können gezählt werden: die normativen Leitvorstellungen, individuelle Schwerpunktsetzung, Kompetenzen, das aufgebaute soziale Kapital, die Identifikation, Selbstansprüche, der Erfahrungshorizont, das erwachsenpädagogische Selbstverständnis etc. Die Kooperationsorientierungen der AkteurInnen sind unterschiedlich verteilt. Idealtypisch lässt sich der/die NetzwerkerIn vom Kooperationsverweigerer abgrenzen. Der/ die NetzwerkerIn kommuniziert und interagiert intensiv, ist nach Außen orientiert, sucht aktiv nach Synergien und bettet sein/ihr Handeln in Netzwerke ein, die für ihn/sie eine stabilisierende Funktion haben. Demgegenüber nimmt der/die Abwehrende eine Verteidigungshaltung ein, sieht nur Trittbrettfahrer und strategisches, Nutzen maximierendes Verhalten anderer und reagiert lediglich auf Umfeldveränderungen. Missglückte Kooperationserfahrungen werden als Beleg für eine zumeist verdeckt getragene, nicht-kooperative Haltung angeführt. Kooperationsbedarfe ergeben sich zugleich aus den konkreten Handlungsanforderungen.

Die zu erfüllende Aufgabe bestimmt, welche externen Interaktionskontakte aufgenommen werden. Aufgabenbereiche der Ressourcenakquisition und Öffentlichkeitsarbeit erfordern per se schon ein verstärktes interorganisatorisches Berufshandeln. Bei einigen Einrichtungen, wie Beratungsstellen, gehört die Kooperation mehr zu ihrem Auftrag als bei anderen. Auch verfügen Handelnde je nach Arbeitsbereich und Aufgabenspektrum über unterschiedliche Zugänge zu anderen Einrichtungen. Als weitere Anforderungen aus dem jeweiligen konkreten Arbeitsfeld heraus können z.B. die arbeitsinhaltlichen Aufgaben, die Tätigkeitsvielfalt, der Ausbau spezifischer Programmteile und spezifischer Zielgrup-

penorientierung, der Handlungsbedarf an vernetztem Arbeiten und die perspektivische Ausrichtung genannt werden.

Die interaktionsbezogene Dimension ist das besondere Kennzeichen einer prozessualen Kooperationsforschung. Die in der Weiterbildung Tätigen handeln in sozial strukturierten Zusammenhängen. Wenn der Prozessbezogenheit von Kooperation größere Aufmerksamkeit zuteil wird, dann rücken die Beziehungsgebundenheit von Kooperation und damit auch Aspekte wie Vertrauen, »Resonanz«, Kultur des Umgangs, Nähe und Distanz in den Vordergrund. Dazu zählen auch die kontextuellen Bezüge, die Situationsbezogenheit und die Personengebundenheit. Man kooperiert miteinander unter jeweils konkreten lokal-regionalen Bedingungen, innerhalb spezifischer Akteurskonstellationen und in konkreten Situationen. Kooperation ist nicht nur das Ergebnis einer bestimmten Haltung oder motivationalen Voraussetzung bzw. Kooperationsorientierung, vielmehr wird sie ebenfalls von einer Kombination von Interessen, Ressourcen und Macht geprägt. Dies wird am Ende des Beitrages noch einmal aufgegriffen. Gängige Interpretationen gehen zu- meist von einem »Institutionenegoismus« aus, ohne dass dieser differenziert analysiert wird und die dort Handelnden mit einbezogen werden. Als Kontrapunkt wird dagegen häufig auf das personale Element verwiesen. Danach hänge Kooperation stark von personalen Faktoren ab. Beide Aussagen sind jedoch nicht erschöpfend; vielmehr besteht die Gefahr einer mangelnden Reflexion des komplexen Bedingungsgefüges. Erst durch die Einbeziehung einer interaktionsbezogenen Ebene gelingt es, strukturelle und personale Dimensionen aufeinander zu beziehen. Individuelle Eigenschaften und strukturelle Gegebenheiten beeinflussen die »Interaktions-Logik«.

Die doppelten Netzwerker: Sich und andere vernetzen

Der gewählte Ausdruck des/der »doppelten Netzwerkers/in« möchte deutlich machen, dass es im pädagogischen Handeln sowohl einen Fremdbezug im Sinne »Andere vernetzen« als auch einen Selbstbezug des »Sich-Vernetzens« gibt. Auf diese Netzwerke der Netzwerker und Netzwerkerinnen wird ein besonderes Augenmerk gerichtet. Vor dem Hintergrund der Zunahme von projekt- und netzwerkartigen Strukturen sind diese sowohl Ausdruck professionellen Handelns als auch die Folge unsicherer Arbeitsverhältnisse.

Wenngleich in der Praxis das vernetzte Arbeiten »noch immer nicht hinreichend als professionelle Kompetenz der Mitarbeiter, Kursleiter und Bildungsadressaten wahrgenommen, »honoriert« oder positiv verstärkt« (Schäffter 2004: 42) wird, kann es für die beruflich in der Wei-

terbildung Tätigen eine hohe Attraktivität haben. Vernetztes Handeln hilft bei der Bewältigung der eigenen Aufgabe; auch ist damit häufig die Hoffnung verbunden, dass man eigene Ansprüche und Bedürfnisse produktiver einbringen kann.

Andere Vernetzen: Vernetzung als fachliche Gestaltungsaufgabe

Zunächst geht es um den Aufbau von Netzwerken als Organisationsform. Dieser Aspekt soll hier nur angerissen werden, steht er doch häufig im Mittelpunkt der Diskussion um Kooperation und Netzwerke in der Weiterbildung. Es gibt kaum ein pädagogisches Handlungsfeld, in dem Netze nicht postuliert und entdeckt werden. Vernetzung zielt auf Synergie und verbesserte Kommunikation von bisher getrennt handelnden AkteurInnen ab. Diese Zusammenarbeit und ein aufeinander abgestimmtes Vorgehen reagiert auf die Bedarfslagen pädagogischer Zielgruppen. Die zunehmende Ausdifferenzierung auf der einen Seite verlangt auf der anderen Seite auch wieder Integrationsanstrengungen, das heißt das Knüpfen von Netzen.

Verwobenes Handeln: Netzwerke als Bezugspunkt von Fachlichkeit

Sozialbeziehungen haben Einfluss auf die Bereitstellung von Weiterbildung; sie können die Zielerreichung sowohl behindern als auch erleichtern. Dies ist keine neue Einsicht. Den Stellenwert sozialer Interaktion als konstituierendes Merkmal der Weiterbildung unterstreicht Tietgens:

»[...] weil Erwachsenenbildung insgesamt [...] häufiger auf kooperative Aktivitäten, auf soziale Interaktion außerhalb des Unterrichts selbst angewiesen ist, als dies für andere Bildungsbereiche gilt. Für die Erwachsenenbildung ist diese soziale Interaktion geradezu konstituierend. Denn sie kann nicht von festen Beständen ausgehen, sondern sie muss sich prozessual je neu herstellen. Sie kann weder mit festen Lehrplänen rechnen noch mit festem Personal, weder mit sicherem institutionellen Rahmen, noch mit einem gesicherten Bestand von Teilnehmern. Sie muss dies alles durch soziale Interaktion ständig erneuern. Die Arbeitsvoraussetzungen müssen immer neu recherchiert, Meinungsführer müssen angesprochen, Kursleiter gewonnen, Räume ausgehandelt, Teilnehmer gehalten werden.« (1991: 102)

Vernetzung ist Arbeit, d.h. ein aktiver Prozess, der sich nicht von selbst ergibt. Es geht hierbei um die Selbstwahl von PartnerInnen, um das »Sich-selbst-Vernetzen in Beziehungen mit Resonanz« (Gieseke 1996:

708). Professionalität bedeutet, einen beruflichen Beziehungsfundus aufzubauen, der für das eigene Handeln genutzt werden kann. Hier entstehen »unsichtbare« Wissens- und ExpertInnennetzwerke, auf die im Bedarfsfall zurückgegriffen werden kann. Die Fähigkeit und Bereitschaft, berufliche Kontaktnetze und kooperative Beziehungen aufzubauen und zu halten, ist für die Bewältigung der alltäglichen Arbeit wichtig. Dies hat nicht zuletzt etwas mit der steigenden Komplexität des Handlungsfeldes zu tun. Auf diesen Aspekt der Vernetzung als Teil des Managementhandelns hat u.a. auch Robak (2004) hingewiesen.

Sich Vernetzen: Soziale Netzwerke der Projektmacher

Funktionales Networking kann von fachlicher Vernetzung unterschieden werden. Dieser Begriff steht eher für die strategische Bedeutung des Knüpfens profitabler Kontakte als Garant für berufliche Erfolge. Diese Form wird häufig als »Vitamin B« bezeichnet. Die ganze Reihe handlungsorientierter Literatur mit Ratgebercharakter verweist auf veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Bei dieser Form des Netzwerkers geht es darum, Opportunitätsstrukturen zu sichern; dies kann als eine Folge der Entgrenzung von Arbeit und Leben betrachtet werden (Rosa 2005: 276). Es geht um das mühevoll Offenhalten von Optionen. Persönliche Netzwerke bilden eine organisatorische Antwort auf die Komplexität der Bedarfslagen beruflich Handelnder. Das Knüpfen persönlicher Netze hilft nicht nur bei der individuellen Problembewältigung, sondern dient auch der Kompensation institutioneller Defizite. Prekäre oder fehlende institutionelle Ressourcen werden durch Ressourcen der eigenen Beziehungsnetze ersetzt. Während die Beziehungsarbeit ursprünglich im privaten Bereich beheimatet war, rückt sie nun auch in den Blickpunkt der Erwerbsarbeit. Insofern kann der/die NetzwerkerIn als Gestalt des/der modernen Wissensarbeiters/in gelten. Der knowledge worker ist ein hochgradiger social worker.

Arbeiten in der Netzwerk-Polis

Im Bildungsbereich ist eine Zunahme an Projekten zu beobachten. Weiterbildungseinrichtungen als öffentliche Einrichtungen sind zunehmend weniger gesichert und müssen sich immer stärker auf einem Weiterbildungsmarkt behaupten. Dies ist mit ein Grund für die zunehmende Projektförmigkeit der Weiterbildung, die auch Auswirkungen auf die Arbeitsverhältnisse hat. Es scheint, dass das alte Bild des »Projektmachers« (Krajewski 2004) aus dem 18. Jhd. in moderner Gestalt als das »Berufsbild des vernetzten Projektmitarbeiters«, wieder Urständ feiert.

Ihre Zahl darf sicherlich als hoch angesehen werden (vgl. auch die Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen, WSF 2005).

Während einige ausschließlich in der Weiterbildung arbeiten und davon leben, ist es für viele eine Aktivität außerhalb ihres Hauptberufes. Aber zunehmend gibt es eine Gruppe, die als Selbstständige in diesem Feld arbeiten und versuchen, ihren Lebensunterhalt davon zu bestreiten. Diese Selbstständigen leben als »Ein-Mann/eine Frau-Unternehmen« hauptberuflich davon, Kurse bei verschiedenen Bildungsträgern anzubieten, v.a. im Bereich der betrieblichen Weiterbildung. Aus der Perspektive der selbstständigen und freiberuflich Tätigen in der Weiterbildung, die zu den »Jongleuren der Wissensgesellschaft« (Nittel/Völzke 2002) gezählt werden können, ist das Vernetzungspotenzial von Relevanz. »Sie haben ein verbindliches und zugleich flexibles Verhältnis zu Institutionen und sind auf eine Vielzahl von Kontakten und gut funktionierende soziale Netzwerke angewiesen« (Kade et al. 1999: 148). Angesichts von Mobilitätswängen kann die Investition in soziale Beziehungen, z.B. in Form des »Im-Gespräch-Bleibens« als eine angemessene Strategie gerade auch von BerufsanfängerInnen interpretiert werden. Diese soziale Kapitalbildung kann sich bspw. in einer erneuten Projektstelle auszahlen. Vor dem Hintergrund der Zunahme projekt- und netzwerkartiger Strukturen kann Netzwerkarbeit sowohl als Ausdruck professionellen Handelns als auch als Folge unsicherer Arbeitsverhältnisse gesehen werden. Eher emphatisch begrüßt diese Entwicklung die »digitale Bohème«, die sich selbst als Menschen charakterisieren, die »sich dazu entschlossen haben, ein selbstbestimmtes Leben zu führen, dabei die Segnungen der Technologie herzlich umarmen und die neuesten Kommunikationstechnologien dazu nutzen, ihre Handlungsspielräume zu erweitern« (Friebe/Lobo 2006: 15f.).

Sozialkapital in der Netzwerk-Polis

Wenngleich das Konzept der *Polis* in diesem Beitrag wenig erörtert wird, wird auf die Arbeit von Boltanski/Chiapello (2006) zum »neuen Geist des Kapitalismus« Bezug genommen. Konkreter wird auf den Rechtfertigungsapparat der »projektbasierten Polis« in Anlehnung an die »projektbasierte Organisation« (ebd.: 147ff.) zurückgegriffen. Hierbei wird die Logik der Polis als ein Gerechtigkeitsmodell entwickelt. »Auf dem nahtlosen Netz-Geflecht beschreiben die Projekte nämlich unzählige, kleine Berechnungsräume, in denen Ordnungen erzeugt und legitimiert werden können« (ebd.: 151). Anregend für unser Anliegen erscheint mir vornehmlich die von ihnen eingeführte Figur des »Netzop-

portunisten« zu sein, um neue Ausbeutungsformen in der konnexitistischen Welt aufzuzeigen. Diese analytische Trennung in einen »Vernetzer« als moralisch Handelnden und einen »Netzopportunisten« (networker) als lediglich strategisch Handelnden in der projektbasierten Polis lässt sich anhand des Aufbaus bzw. des einseitigen Aneignens von Sozialkapital zeigen. Dabei ist charakteristisch, »dass der Erfolg des Netzopportunisten nur ihm allein nützt, während der Statuszugewinn der Vernetzer für die gesamte Polis nützlich ist und auf diese Weise das Allgemeinwohl fördert« (ebd.: 392). Zunächst gilt es aber, sich dem Konzept des Sozialkapitals zu nähern. Wenn man soziale Beziehungen als Handlungsressourcen betrachtet, stößt man auf die Theorie des sozialen Kapitals, die allgemein formuliert aussagt, dass bestimmte Beziehungen AkteurInnen Vorteile verschaffen können. Pierre Bourdieu hat das Besondere dieser Kapitalform gegenüber dem ökonomischen und kulturellen Kapital eindrücklich herausgearbeitet. Er erfasst das soziale Kapital als ein Beziehungsnetz, das v.a. als ein Ergebnis längerfristiger Investitionsentscheidungen entsteht. Dabei werden Zufallsbeziehungen in dauerhafte mit einem gewissen Verpflichtungscharakter umgewandelt: »[...] das Beziehungsnetz ist das Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die bewusst oder unbewusst auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen« (Bourdieu 1983: 192).

Das Konzept des sozialen Kapitals auf AkteurInnen in der Weiterbildung bezogen bedeutet, dass ihre Handlungschancen auch von ihren aufgebauten Beziehungsressourcen abhängen. Das Sozialkapital verweist auf die an Beziehungen geknüpften Zugangsmöglichkeiten, wie auch Ansätze der Netzwerkforschung aufzeigen. Bekannt geworden ist die These der »Strength of Weak Ties«. Diese basale Unterscheidung zwischen starken und schwachen Beziehungen geht vornehmlich auf die Analyse von Mark Granovetter zurück. Bei »starken Beziehungen« handelt es sich um dauerhafte, emotional bindende und auf Gegenseitigkeit beruhende Bindungen wie z.B. zu FreundInnen, die eine starke Beharrungskraft aufweisen. Sie nehmen häufig eine unterstützende Funktion ein. »Schwache Beziehungen« sind weit weniger intensiv und reziprok, wie sie z.B. eher zu Bekannten unterhalten werden, und dienen dem Informationsgewinn und der Arbeitserleichterung. Granovetter fand in seiner Studie zur Stellensuche (1974), dass die Mehrzahl der Stellenwechsler die Informationen, die zum neuen Arbeitsplatz führten, über schwache Beziehungen zu Bekannten und nicht über starke Beziehungen zu engen Freunden erlangten. Diese Ergebnisse unterstreichen die These von der »Stärke schwacher Beziehungen«. Vor allem die Brückenfunktion macht die Stärke schwacher Beziehungen aus (Jansen 1999: 100f.).

Diese verbinden »Inseln« und soziale Kreise; über sie fließen neue und heterogene Informationen zusammen. Der Nutzen nichtredundanter Beziehungen resultiert aus Informationsvorteilen; sie helfen eine zu starke Binnenorientierung zu überwinden. Durch die geringere selektive Informationsverbreitung können sie offenbar eher Innovationen anregen. Dies ist aber nur die eine Seite der Medaille.

Zur Bedeutung »schwacher Beziehungen« trägt auch die von Burt 1992 entwickelte Theorie der »strukturellen Löcher« bei. Dieser Ansatz betont, wie AkteurInnen durch ihre strategische Position im Netzwerk Macht entwickeln. Dies trifft auf den Cutpoint-Akteur zu, der strukturelle Löcher in einem Gesamtnetz überbrückt. AkteurInnen, die viele nicht redundante Beziehungen haben, gelten nach Burt als unabhängiger und aktiver. Gewinne ergeben sich vornehmlich aus ihrer Position im Informationsfluss:

»Akteure, die strukturelle Löcher überbrücken, erfahren über ihre direkten Kontakte viele nicht redundante Informationen schneller als andere. Des Weiteren werden Informationen über sie im Netzwerk weitergegeben und gelangen an viele andere Akteure, die nicht direkt mit ihnen verbunden sind. Auch hieraus ergeben sich Chancen. Der Akteur ist in den Suchprozessen vieler anderer Akteure präsent, wird ggf. von ihnen angesprochen und erfährt so von neuen Möglichkeiten« (Jansen 1999: 180).

Boltanski/Chiapello (2006) beziehen sich auf das Sozialkapital Konzept von Burt, das v.a. in den »structural holes« liegt. In ihrer Interpretation von Burt sind die gewinnträchtigen Investitionen Distanzinvestitionen, die also nicht innerhalb einer Clique getätigt werden. »Nur wenn man die Strukturlöcher überwindet, d.h. wenn man sich an (Knoten-)Punkten positioniert, die außerhalb der eigenen Kontaktstellen liegen, kann es zu einer Asymmetrie kommen und erst dann ist mit diesem Differenzgewinn eine Kapitalmehrung möglich« (ebd.: 393). Die mangelnde Bindung an eine Institution ist ein Kennzeichen des Netzopportunisten.

»Der Netzopportunist bemüht sich nach Kräften darum, die Risiken seiner Operationen auf andere – Unternehmer oder Entscheidungsträger in einer Institution – abzuwälzen und als erster die Gewinne einzustreichen. Die beste Ausgangsbasis für eine Tätigkeit als Netzopportunist ist es, wenn diese Tätigkeit eine größtmögliche Menge von Ressourcen erschließt, verbunden mit einem möglichst geringen Kontrollniveau. Unter diesen Voraussetzungen lassen sich öffentliche Güter zu einer egoistischen Betätigung als networker nutzen« (ebd.: 395).

Was lässt sich daraus für das Leiten von Projekten ableiten?

»Ein erfolgreicher Projektleiter vergrößert nicht nur seine eigene ›employability‹, sondern auch das Einstellungspotenzial derer, mit denen er zusammenarbeitet. [...] Seine Allgemeinwohlorientierung stellt der hohe Wertigkeitsträger dadurch unter Beweis, dass er seine Kontaktgewinne nicht monopolisiert. Er schafft ein leistungsfähiges Netzwerk, das zum Wohle aller wächst und gedeiht« (Seubert 2009: 256).

Insofern zählt zum Erfolg von Projekten nicht allein, dass die Workpackages zeitgerecht abgearbeitet werden, sondern auch, dass »verlässliche und längerfristige Vertrauens- und Verpflichtungsverhältnisse« (ebd.: 261) hergestellt werden. Während hier im Projektalltag vielfältige Widersprüche am Werk sind, stellt sich abschließend die Frage, wie vernetztes projektbasiertes Arbeiten zur Professionalisierung beitragen kann.

Professionalisierungspotenziale von Netzwerken

Aus einer professionstheoretischen Perspektive stellt sich die Frage, welche Auswirkungen die Einbindung der AkteurInnen in bestimmte Handlungskontexte auf ihr berufliches Selbstverständnis hat. So konnte bspw. gezeigt werden, dass fachliche Arbeitskreise zahlreiche Funktionen übernehmen (Jütte 2002). Diese haben nicht nur eine wichtige Informations- und Beziehungsanbahnungsfunktion, sondern auch Entlastungs- und Unterstützungsfunktion. So erfährt man in Arbeitskreisen nicht nur etwas Neues, sondern kommuniziert mit KollegInnen, die unter ähnlichen Bedingungen arbeiten oder mit vergleichbaren Problemlagen konfrontiert sind. Auch kann der fachliche Austausch im Sinne »kollegialer Diskurse« zur Entwicklung eines pädagogischen Handlungsethos (Peters 1999) beitragen. Durch spezifische Netzwerkstrukturen werden bestimmte Erwartungen an die handelnden AkteurInnen herangezogen und Normen und Wertvorstellungen geprägt. Weiters bilden die von den Arbeitskreisen induzierten Treffen Orte sozialen Kapitals. Hier bereitgestellte neue Beziehungsmöglichkeiten wirken sich positiv auf die professionellen Entwicklungsmöglichkeiten aus. Insofern darf die Frage gestellt werden, ob nicht in diesen kooperativen Organisationsformen und auch in Projekten vieles gelernt wird, was zum professionellen Handeln benötigt wird. Die neuen Vernetzungsformen können als überregionale »kommunikative Nischen (d.h. kleine Kommunikationsgemeinschaften innerhalb begrenzter Kommunikationsräume)« (Schorsch 1987) betrachtet werden. Sie können *Sinn* erzeugen, einen Beitrag zur Definition der (kollektiven) beruflichen Identität leisten und sozialisationsbildend sein. Weisser (2002: 177) zählt zu den wichtigen

Prämissen für Professionalisierung »im Weiterbildungsbereich über Netzwerke zu verfügen, die den Austausch und die Kontaktpflege fördern und professionelle Standards hervorbringen.«

Jütte/Walber (2010) haben versucht, die Entstehung einer professionellen Wissensbasis im Kontext digitaler Lernwelten über die Metapher der »Digitalen Bühne« einzufangen. Sie lehnt sich an das »primär wissenschaftlich und wissenssoziologisch orientierte Analyseinstrumentarium« nach Dewe (1996: 714) an, nach dem »die professionelle Wissensbasis *nicht von außen* und *vorab substantiell* bestimmbar oder vermittelbar ist, sondern stets nur am empirisch beobachtbaren Handeln erwachsenenpädagogischer AkteurInnen *im Kontext der Wissensanwendung, also ex post*, rekonstruiert werden kann« (ebd., Herv. i. Original). Insofern handeln die AkteurInnen im Sinne einer doppelten Hermeneutik – sowohl die DarstellerInnen des Wissenschaftssystems in ihrem *Forschungshandeln* an Gegenständen der Praxis als auch die DarstellerInnen des Praxissystems in ihrem *Praxishandeln* unter Rückgriff auf wissenschaftliche Erkenntnisse sind rekursiv beobachteter Bestandteil des jeweils anderen Systems (Schäffter 2006). Diese Relation kann auch als »Projekt-Bühne« dargestellt werden. In der Netzwerk-Polis entstehen soziale Spielräume für professionsbezogene Interaktionsmöglichkeiten. Nach diesem theoretischen Modell können Professionalisierungsprozesse stattfinden, wenn VertreterInnen aus beiden Funktionssystemen beteiligt sind. Erst die Verschränkung der Blicke leuchtet die blinden Flecken aus und ermöglicht die Entstehung von Professionswissen und die anschließende Reflexion im jeweiligen Funktionssystem (Jütte/Walber 2010). Hier entstehen auch erste Versuche, den Aufbau von Professionswissen durch besondere (hochschul-)didaktische Settings aktiv zu gestalten.

Können zu den Professionalisierungsinstanzen neben Berufsverbänden die problemlösungsorientiert arbeitenden, auch die privaten Handlungsnetze oder die schwachen Beziehungen, die durch neue Kommunikationstechnologien entstehen, gezählt werden? Vielleicht verweisen sie nur auf die nachlassende Institutionalisierung und Milieugebundenheit in der Weiterbildung, aber zweifelsohne übernehmen sie eine Funktion der Vergemeinschaftung, die es wert ist, betrachtet zu werden. Inwiefern »Professional Communities« zu interaktiven Tauschprozessen von wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischem Handlungswissen führen können, inwiefern professionelle Netzwerke zur pädagogischen Identität und zur Entwicklung von Handlungskompetenz und Professionswissen beitragen, ist bisher kaum untersucht worden. Vor diesem Hintergrund lässt sich ein interessantes Forschungsfeld aufspannen.

Was ist der genuine Beitrag von Hochschulen zu berufsbezogener Weiterbildung?

EVA CENDON

Seiten einer Medaille

An der Frage, worin der Beitrag der Hochschulen zur Beschäftigungsfähigkeit, der »Employability« ihrer Studierenden besteht, entzündet sich nicht erst seit dem Start des Bologna-Prozesses vor mehr als zehn Jahren die Diskussion. Insbesondere Universitäten im deutschsprachigen Raum haben traditionell ein enges Selbstverständnis, das vorrangig auf Forschung basiert. Jede Öffnung gefährdet die Institution, fördert die Entakademisierung von Bildung und Bildungsstätte, so die eine Seite, die Abgehobenheit und Theorielastigkeit missfällt der anderen Seite. Die von Martin Baethge für Deutschland beschriebene institutionelle Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, treffend bezeichnet als »Bildungs-Schisma« (Baethge 2006: 16), lässt sich wohl auch auf Österreich übertragen.

Die europäischen Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses haben die Hochschulen unter Druck gesetzt, Überlegungen zur Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolventinnen und Absolventen anzustellen und sich vermehrt am »Outcome«, also an den Ergebnissen des Lernens statt vorrangig am »Input«, den Lehrinhalten und Lehrzielen, zu orientieren. Auch die in den letzten Jahren verstärkte Forderung nach der Förderung von lebenslangem Lernen, das über Angebote von (wissenschaftlicher) Weiterbildung für Absolventinnen und Absolventen hinausgeht, erhöht den Druck. Weitere Facetten von lebenslangem Lernen wie »widening access« durch die Erhöhung von sozialer Mobilität und Öffnung der

Hochschulen, die Anerkennung von vorgängigem non-formalen und informellen Lernen und die Schaffung flexiblerer Lehr- und Lernformen, die eine bessere Orientierung an den Studierenden im Sinne des »student-centred learning« (Leuven-Communiqué 2009: 3) ermöglichen, gelangen in den Mittelpunkt der bildungspolitischen Debatte.

Verstärkung erfahren die hochschulpolitischen Reformen durch die bildungspolitischen Entwicklungen zu lebenslangem Lernen. Während die von der Europäischen Kommission geforderte Entwicklung nationaler Strategien für lebenslanges Lernen von vielen Diskussionen in den Mitgliedsländern geprägt war, aber – zumindest in Deutschland und Österreich – wenige nachhaltige Umsetzungen abseits von Strategiepapieren und Absichtserklärungen brachte, hat der seit 2005 diskutierte Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen die Entwicklungsektoren übergreifend und nachhaltiger vorangetrieben. Die Diskussionen um Durchlässigkeit und Übergänge zwischen den Sektoren und zur Anerkennung von informellem und non-formalem Lernen zeigen, dass zwischen den unterschiedlichen Säulen in der Bildungslandschaft verstärkt Brücken gebaut werden müssen oder manches dünne Seil in eine feste und leicht zu überquerende Brücke umzubauen ist.

Ein wichtiger Auslöser dieser Entwicklungen ist die Erfordernis der Beschäftigungsfähigkeit, die durch Transparenz und Vergleichbarkeit von Abschlüssen und die damit verbundene erhöhte Mobilität innerhalb Europas befördert werden soll. Damit verbunden ist ein zweiter Faktor, der für die Bildungssektoren und insbesondere für die einzelnen Institutionen eine große Rolle spielt: nämlich die Erkenntnis, dass die klassische Abfolge Schule – Ausbildung – Beruf – Weiterbildung in dieser Form nicht mehr funktioniert. Geänderte Rahmenbedingungen erfordern zum einen von den einzelnen Personen immer wieder Bildungsprozesse aufzunehmen und in Lernprozesse einzusteigen. Für Institutionen heißt das zum anderen, die Orientierung an den Individuen und ihren Bedürfnissen ernst zu nehmen. Je nach Lebensphase werden unterschiedliche Lernarten, Lernräume und Lernverknüpfungen benötigt. So können sich auch Hochschulen, die sich selbst vorrangig als Forschungseinrichtungen verstehen und Lehre und Weiterbildung oder die Förderung des lebenslangen Lernens nicht zu ihren zentralen Aufgaben zählen, zukünftig schwerer der Realität verschließen. Die Zahl der berufstätigen Studierenden, die während oder nach (ersten) Berufsphasen (wieder) Bildungsprozesse an Hochschulen beginnen, steigt bereits und wird weiter steigen. Und dies nicht zuletzt auch aufgrund der Entzerrung und »Zerteilung« des Studiums durch die dreigliedrige Studienarchitektur des Bologna-Prozesses. Diese Klientel – in umfassendem Sinne als »nicht-traditionelle Studierende« (Wolter 2005: 31) zusammengefasst – hat andere

Anforderungen an Hochschulen. Diese reichen von der Forderung nach einer (Neu-)Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, der Verknüpfung von Theorie und Praxis bis hin zur Übersetzbarkeit des Gelernten in unterschiedliche berufliche Kontexte – und sie inkludieren nicht zuletzt auch Ansprüche an adäquate organisatorische Rahmenbedingungen, die das Verbinden von Studium und beruflichem Alltag ermöglichen.

Lebenslanges Lernen steht bei all diesen Entwicklungen im Mittelpunkt bzw. ist eigentlich der Rahmen, der die unterschiedlichen Sektoren und Welten miteinander verbindet. Themen wie Durchlässigkeit, die Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen, der Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Outputorientierung sowie die Orientierung an den Lernenden und die Forderung, dass diese immer wieder in Bildungsprozesse einsteigen können, spielen dabei eine wichtige Rolle. Damit verschieben sich Schwerpunkte: Neben das klassische Berechtigungswesen und die Fragen von Zugang und Zulassung treten die neuen Fragen nach Transparenz, Vergleichbarkeit, Zuordnung und Anrechnung von (beruflichen) Kompetenzen (Wolter 2008: 82). Übergänge und Lernen werden damit stärker individualisiert. Wie dies die unterschiedlichen Sektoren und Institutionen für sich übersetzen und umsetzen, muss zum Teil noch definiert werden. Für die berufliche und die hochschulische Bildung heißt dies, dass sie verschiedene Seiten *einer* Medaille sind – nämlich der des lebenslangen Lernens.

Von der Peripherie ins Zentrum

Nicht zuletzt durch die hochschulpolitischen Reformen und bildungspolitischen Entwicklungen hat ein Randbereich neue Rahmenbedingungen und damit insgesamt auch mehr Aufmerksamkeit erhalten: die Weiterbildung an Hochschulen. Wenngleich an Hochschulen noch lange nicht als dritte Kernaufgabe neben Forschung und Lehre angekommen, so hat sie doch kontinuierlich an Bedeutung gewonnen. Über Jahrzehnte fristete Weiterbildung an Hochschulen ein Schattendasein an der Peripherie des hochschulischen Aktivitätenspektrums. So wurde dieser Bereich lange Jahre nur durch Einzelinitiativen und wenige einschlägige universitäre Einrichtungen thematisiert und mit Leben gefüllt (Pellert/Cendon 2005). Aus Sicht der Hochschulen erfüllt Weiterbildung bislang zwei wesentliche Funktionen: Sie dient zum einen der Weiterbildung von Absolventinnen und Absolventen und gilt zum anderen als »Einfallstor« für neu entstandene Berufsfelder und für Berufsgruppen, in denen die Akademisierung noch nicht eingesetzt hat, allerdings ein akademisches Niveau gefordert wird. Weiterbildung agiert damit für die Hochschulen als Signalsystem für neue Bildungsnachfragen und Bedürfnisse. Sie benö-

tigt allerdings Rahmenbedingungen, die ein hohes Maß an Flexibilität erlauben, um rasch auf neue Bedarfe und Bedürfnisse reagieren zu können (Pellert/Cendon 2007).

Weiterbildung an Hochschulen ist immer noch jener Bereich, in dem berufliche Erfahrungen eine signifikante Rolle spielen, in vielen Fällen sogar wesentliche Voraussetzung für eine Zulassung sind. War es vor einigen Jahren noch schwierig herauszufinden, wie hoch der Anteil von Berufstätigen ohne akademische Vorbildung an der Gesamtzahl der Studierenden in Weiterbildungsprogrammen österreichischer Universitäten ist, so gibt es mittlerweile konkrete Zahlen dazu, die interessante Tendenzen zeigen. Das Verhältnis von Studierenden mit Hochschulabschluss und Studierenden ohne Hochschulabschluss in berufsbegleitenden Masterprogrammen beträgt 30 zu 70 – dies bei hohen Schwankungen zwischen den Universitäten, geschuldet der Themenbreite und den unterschiedlichen Zielgruppen. Damit zeigt sich auch, dass sich die Weiterbildungsangebote nicht mehr nur an Absolventinnen und Absolventen richten. Lebenslanges Lernen scheint – nach einer intensiven Diskussionsphase der letzten Jahre – nun auch als Weiterentwicklung von Weiterbildungsaktivitäten aufgegriffen zu werden und findet seinen Niederschlag in ersten Entwicklungen von übergreifenden Konzepten zu lebenslangem Lernen an österreichischen Universitäten (BMWF 2008: 149f.). Langsam, aber stetig steigt bei den Universitäten der Anteil der Studierenden in der Weiterbildung – wenn er auch im Vergleich zu angelsächsischen Ländern noch immer marginal ist: Laut aktuellem Universitätsbericht (BMWF 2008) halten die österreichischen Universitäten für das Wintersemester 2007/08 bei einem Höchststand von insgesamt 233.046 Studierenden. Davon sind 12.014 Studierende in Universitätslehrgängen, das sind rund 5% der Gesamtstudierendenzahl.

Die Erwartungshaltung in Bezug auf die spezifischen Angebote von Hochschulen – so zeigt zumindest eine auf Sekundärdaten basierende internationale Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung (Schaeper et al. 2006) – ist im deutschsprachigen Raum sehr klar: Berufstätige in Deutschland und Österreich kommen für *Wissen* an Hochschulen (zurück): Ein Großteil der Befragten will sich neues Wissen im eigenen Fachgebiet aneignen. Der Erwerb von disziplinenübergreifendem Fachwissen ist noch bei rund 40 Prozent der Beweggrund. Und rund ein Drittel der Befragten benötigt methodologische Kompetenzen.

The Reflective Practitioner – Reflexion (in) der Praxis

Schon der U.S.-amerikanische Philosoph Donald A. Schön hat in den 80er Jahren das Gefälle zwischen Theorie und Praxis kritisiert, als er

sich mit dem »Modell der technischen Rationalität« auseinandersetzt. Dieses Modell, das seiner Ansicht nach das allgemeine Verständnis von Theorie und Praxis prägt, geht davon aus, dass Wissenschaft eine allgemeine Wissensbasis schafft, deren Elemente in der Praxis auf spezielle Situationen und Kontexte angewendet werden. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben dabei die Aufgabe, jene grundlegenden Theorien zu entwickeln, deren Anwendung dann Praktikerinnen und Praktikern obliegt. Implizit ist dem Modell damit eine Hierarchie des Wissens zugrunde gelegt, in der wissenschaftliche Theorien die höchste Stufe einnehmen, während das konkrete Lösen von Problemen als praktisches Wissen der untersten Stufe zugeordnet wird. Das Modell der technischen Rationalität geht demnach davon aus, dass

- es für konkrete Probleme allgemeine Lösungen gibt,
- Lösungen als Theorien der Praxis entwickelt und als solche an Praktikerinnen und Praktiker vermittelt werden können,
- Theorien als allgemeines Wissen in der Praxis angewendet werden können.

Wissensbasiertes Handeln wird in der Konsequenz dieser Grundannahmen auf den Prozess des Problemlösens reduziert, womit eine Trennung zwischen Mittel und Zweck, Wissen und Handeln sowie Forschung und Praxis vollzogen wird. Diese offensichtliche Kluft zwischen Fach- und Alltagswissen macht aus Schöns Sicht das Modell technischer Rationalität inadäquat für die praktische Kompetenz in konkreten Situationen. Denn die Praxis hat keine unzweifelhaft klaren Ziele und weniger denn je stabile institutionelle Kontexte. Stattdessen ist sie gekennzeichnet durch Komplexität, Einzigartigkeit, Instabilität, Ungewissheit sowie Werte- und Interessenskonflikten. Schön plädiert daher für die Suche nach einer dementsprechenden »epistemology of practice implicit in the artistic, intuitive processes which some practitioners do bring to situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict« (Schön 1983: 49). Auf der Grundlage von Fallstudien stellt Schön drei Typen des Zusammenspiels von Wissen und Handeln in der Praxis dar:

- »Knowing-in-Action« (Wissen in der Handlung): Hier geht es um alltägliches Wissen in Handlungen, um das Erkennen und um Urteile, von denen Praktikerinnen und Praktiker wissen, wie sie spontan zu fällen sind, ohne bewusst darüber nachzudenken. Schön bezieht sich dabei auf implizites Wissen, das »passiert«. Wesentliches Charakteristikum sind Routinen.
- »Reflection-in-Action« (Reflexion in der Handlung): In komplexeren Situationen denken Praktikerinnen und Praktiker während des Handelns darüber nach, was sie tun. Als Beispiel nennt Schön Jazz-

MusikerInnen, während sie improvisieren: »They are reflecting-in-action on the music they are collectively making and on their individual contributions to it, thinking what they are doing and, in the process, evolving their way of doing it« (Schön 1983: 56). Das Beispiel zeigt, dass Reflexion in der Handlung nicht unbedingt mit Worten vonstattengeht. Es kann auch ein Gefühl – in diesem Fall für die Musik – sein. Nach Schön geht Reflexion in der Handlung zumeist von der Erfahrung der Überraschung aus. Schön meint dazu: »In such processes, reflection tends to focus interactively on the outcomes of the action, the action itself, and the intuitive knowing implicit in the action« (ebd.: 56).

- »Reflection-on-Action« (Reflexion über Handlung): Damit ist das Reflektieren über die Handlung nach einem abgeschlossenen Projekt oder einer spezifischen Situation angesprochen: »Through reflection, he [or she] can surface and criticize the tacit understandings that have grown up around the repetitive experiences of a specialized practice, and can make new sense of situations of uncertainty or uniqueness which he [or she] may allow himself [or herself] to experience« (ebd.: 61).

Ein Austausch zwischen Theorie und Praxis unter Partnern

Die Wissensgenerierung in Verbindung mit der Reflexion und dem Austausch zwischen Theorie und Praxis bildet auch den Mittelpunkt eines Verständnisses von Weiterbildung an Universitäten, das vom Österreichischen Netzwerk für universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung AUCEN formuliert wurde. Es ist das bis dato einzige Statement in der österreichischen Hochschullandschaft, das den fruchtbaren Austausch zwischen Theorie und Praxis so klar formuliert. Bei dieser Formulierung haben sich alle Universitäten beteiligt und sind zu einem Grundkonsens über die Weiterbildung an Universitäten und ihre Besonderheiten gelangt.

Das Mission Statement unterstreicht die Verknüpfung von Lehre mit der Forschung, die Verbindung von Theorie und Praxis und die besondere Form der Reflexivität universitärer Weiterbildung. Dabei wird Weiterbildung als Verbindungsglied zwischen dem aktuellen wissenschaftlichen Forschungsbezug und den außeruniversitären Erfahrungen und Sichtweisen verstanden. Dies ermöglicht einerseits eine Einbeziehung außeruniversitärer Perspektiven in die Wissenschaft, andererseits eine verstärkte Wirksamkeit der Universität in den verschiedensten Berufs- und Lebensbereichen. Den Mehrwert universitärer Weiterbildung stellt damit – neben der Qualifizierung von Einzelpersonen – die Ermögli-

chung von Berufs- und Interessensgemeinschaften sowie von Netzwerken dar und trägt somit zur Handlungsfähigkeit der Gesellschaft bei (AUCEN 2002).

Als Besonderheiten universitärer Weiterbildung hält AUCEN fest:

- *Forschungsbezug auf internationalem Niveau*: Die Partizipation am internationalen »State of the Art« ermöglicht eine Vermittlung der für das jeweilige Praxisfeld relevanten Forschungskompetenzen.
- *Reflexivität im sozialen Bezug*: Die kritische Reflexivität von wissenschaftlichem Wissen ermöglicht eine adäquate Form der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, ohne deren Differenz zu verwischen und konstituiert sich in einem wechselseitigen Lernprozess zwischen Lehrenden und Lernenden.
- *Gemeinschaftsprinzip*: Lehrende und Lernende werden als Partnerinnen und Partner in gemeinsamen Lehr- und Lernprozessen verstanden. Wissen und Erfahrungen beider fließen in diese Prozesse ein (AUCEN 2002).

Im Rahmen einer Studie zu Weiterbildung an Hochschulen wurden ausgewählte Expertinnen und Experten an österreichischen Hochschulen in Interviews danach gefragt, wie sie die Besonderheit wissenschaftlicher Weiterbildung für ihre Hochschule charakterisieren und konkretisieren (Pellert/Cendon 2007, Cendon 2007). Als ein Kernelement wurde von den Expertinnen und Experten wissenschaftliche Fundierung sowie Forschungsnähe genannt. Implizit wie explizit fokussiert wurde dabei die Fundierung auf den Forschungskompetenzen. Wissenschaftlichkeit – so das geteilte Verständnis – zeichnet sich durch die Verbindung zur Forschung aus und wird durch Forschungsergebnisse aus dem jeweiligen Fachgebiet geerdet. Der Praxis- bzw. Berufsbezug von Weiterbildung ist dabei ein wesentlicher Bestandteil. Ein weiteres Element bildete die Verzahnung von Praxis und Forschung sowohl durch die Expertise der teilnehmenden Praktikerinnen und Praktiker als auch durch das Know-how der beteiligten WissenschaftlerInnen. Als drittes wesentliches Element wurde der Nutzen für die Studierenden genannt, um ihr eigenes Potenzial zu verbessern und ihren Marktwert zu erhöhen, bzw. das Gelernte in ihre Berufspraxis übertragen zu können.

Was Professionals an Reflexivität brauchen

Der immer stärker werdende Einfluss der Informations- und Kommunikationstechnologien, der wachsende Dienstleistungscharakter der Arbeit und die steigende Prozess- und Lernorientierung der Arbeit sind wichtige Trends, die – der postindustriellen Gesellschaft geschuldet – eine Er-

höhung der Wertschätzung von Lernen bei der Arbeit nach sich ziehen (Dehnbostel 2007). Daraus ergeben sich neue Anforderungen an die Arbeit und an das Lernen bei der Arbeit. Die Ungleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit dieser Entwicklungen und Trends je nach unterschiedlichen Branchen und Größen der Unternehmen führen zu »einem Nebeneinander unterschiedlicher Arbeits- und Organisationskonzepte und damit zu einer weiteren Heterogenisierung betrieblicher Arbeits- und Qualifikationsanforderungen« (ebd.: 18). Doch trotz der weiten Auffächerung des Spektrums von Arbeitsverhältnissen ist davon auszugehen, dass große Bereiche in Zukunft durch ganzheitlichere Strukturen und Aufgabenstellungen geprägt sein werden. Das hat Folgen für die Berufsausbildung und auch für die Anforderungen an berufliches Weiterlernen. Professionals, hier verstanden als in stärker wissensbasierten und ganzheitlicheren Arbeitsstrukturen tätige Personen, benötigen daher neue Formen der Aus- und Weiterbildung.

Eine zukunftsorientierte Berufsausbildung bereitet auf ein ganzes Bündel zusammenhängender Tätigkeiten vor. Ausgerichtet an Qualifikations- und Kompetenzstandards zielt sie auf eine umfassende berufliche Handlungskompetenz und Handlungsfähigkeit ab und bildet so eine Grundlage für selbstständiges Weiterlernen (Dehnbostel 2007). Damit wird berufsbezogene Weiterbildung ein integraler Bestandteil beruflichen Lernens. Zudem hat sich das »Leitbild der Prozessorientierung« (Meyer 2008: 138) – nämlich an Produktions- und Geschäftsprozessen – in der beruflichen Bildung weitgehend durchgesetzt. Aufgrund von Flexibilisierungs- und Dezentralisierungsmaßnahmen ergeben sich neue Anforderungen an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer: eine höhere »(Selbst-)Steuerung, erhöhte Verantwortungsübernahme und neue Kooperations- und Kommunikationsformen« (ebd.: 139). Vor diesem Hintergrund ist Reflexivität gefordert.

»In der beruflichen Bildung und Weiterbildung sowie der Arbeits- und Organisationspsychologie wird Reflexion v.a. im Kontext von Lernen und Kompetenzentwicklung gesehen. Von Seiten der Unternehmen und der Qualifikations- und Kompetenzanforderungen wird Reflexion zunehmend gefordert, um den wachsenden Innovations- und Kommunikationserfordernissen in der Arbeit gerecht zu werden« (Dehnbostel 2007: 39).

Reflexivität im beruflichen Handlungsgeschehen wird von Dehnbostel (2007) mit Rückgriff auf Scott Lashes Konzept der doppelten Reflexivität im Angesicht der reflexiven Moderne (Lash 1996) als wichtige Weiterentwicklung im Hinblick auf die Qualität und Souveränität des beruflichen Handlungsvermögens verstanden. Sie beinhaltet die Reflexivität,

Handlungen auf der Basis eigener Erfahrungen und verfügbaren Wissens bewusst kritisch und verantwortlich einzuschätzen und zu bewerten.

»Dabei geht es gleichermaßen um eine auf die Umgebung gerichtete strukturelle Reflexivität als auch um eine auf das Subjekt gerichtete Selbst-Reflexivität. In prinzipieller Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz stellt die reflexive Handlungsfähigkeit ein Handlungsvermögen dar, das sich prinzipiell aus den sich wechselseitig bedingenden Faktoren einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz, Arbeits- und Lernbedingungen und individuellen Dispositionen zusammensetzt« (Dehnbostel 2007: 42).

Potenziale: Was Hochschulen für Professionals tun können

Die Verbindung von Arbeit und Lernen in der modernen Berufsbildung stellt ein wesentliches Charakteristikum berufsbezogenen Lernens dar – und mehr als das: die unterschiedlichen Anteile an Lernen und Arbeit bestimmen auch das Leben der modernen lebenslangen LernerInnen. Wesentlich für die neuen Formen von Arbeit und das neue Verständnis von Beruflichkeit sind Reflexion und Reflexivität. An dieser Stelle sind Hochschulen, als genuiner Raum für Wissensgenerierung und Reflexion, wichtige Partnerinnen. Die Hochschulen als spezifische Player in der Wissenslandschaft können dabei gut ihre Stärken einbringen. Die folgenden Möglichkeiten von Kooperationen bieten Anknüpfungspunkte zum genuinen Beitrag der Hochschulen für die berufsbezogene Weiterbildung – sie werden teilweise schon »gelebt«, können aber noch gut weiter ausgebaut werden.

Lernortkooperationen – Hochschulen als Netzwerkpartnerinnen

Die Kooperation unterschiedlicher Lernorte ist für die Ausbildung umfassender beruflicher Handlungskompetenz unerlässlich (Meyer 2008: 142). Hochschulen haben gegenüber Betrieben und dem Lernort Arbeitsplatz den Vorteil, dass sie neutrale externe Lernorte sind, an denen betriebliche Bedingungen und Bewertungsmaßstäbe wie auch daraus folgende Sanktionen außer Kraft gesetzt sind. Die Hochschule kann daher die Rolle einer neutralen Netzwerkpartnerin einbringen, die mit Betrieben im Rahmen einer berufsbezogenen Weiterbildung kooperiert. Dies kann jenseits der bekannten dualen Studiengänge auch in einer Zusammenarbeit von mehreren Einrichtungen unterschiedlichen Zuschnitts wie bspw. Betrieben, Hochschulen und regionalen Bildungseinrichtungen in »trialen« (ebd.) oder noch vielfältigeren Bildungsortstrukturen vonstattengehen.

Entwicklungs Kooperation – Hochschulen als inhaltliche Partnerinnen

Die Verschränkung von Anforderungen des Berufsfelds mit der forschungsbasierenden Weiterbildung ist eine wichtige Voraussetzung für die berufsbezogene Weiterbildung. Die Partnerschaft zwischen Hochschulen und der beruflichen Bildung ernst genommen heißt, sich auf Augenhöhe zu begegnen, damit nicht das Theorie-Praxis-Gefälle – wie im Modell technischer Rationalität – zum Tragen kommt. Vielmehr geht es darum, die unterschiedlichen Perspektiven einzufangen und zu bündeln. Nur so kann dem zentralen Fokus der berufsbezogenen Weiterbildung, nämlich der Verschränkung von beruflicher Verwendbarkeit mit wissenschaftlicher Reflexion, Rechnung getragen werden. Unterschiedliche Blickwinkel und Heterogenität der Beteiligten in fachlicher Hinsicht verhindern dabei Betriebsblindheit und ermöglichen die Überschreitung der unterschiedlichen (Fach-)Expertisen und Disziplinen. Darin liegt auch eine der Stärken inter- oder sogar transdisziplinärer weiterbildender Angebote, die in solchen Partnerschaften entwickelt werden können.

Lehr-Lernprozesskooperation – Hochschulen als didaktische Partnerinnen

Im Hinblick auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen kann die Kooperation zwischen Hochschulen und der beruflichen Bildung zu kreativen Ko-Kreationen führen. Die Verschränkung von didaktischen Modellen des Lernens am Arbeitsplatz (Dehnbostel 2007) mit interessanten Methoden der Lehr-Lernforschung und jeweiligen Zugängen zu Wissensgenerierung ermöglichen neue und den spezifischen Bedürfnissen der Professionals angepasste Lehr- und Lernformen. Gut verknüpft mit Formen von Reflexion erlaubt dies, der Perspektive des Reflective Practitioner in der akademischen wie in der beruflichen Welt mehr Raum zu geben (Schön 1987). Eine damit verbundene konsequente Umsetzung der Kompetenz- und Lernergebnisorientierung unterstützt dabei, immer auf den »Outcome«, also die Ergebnisse von Lernprozessen zu achten. Und dahingehend zu formulieren, was der oder die Lernende nach Abschluss eines Kurses/ Moduls/Lehrgangs – also des gesamten Lernprozesses – tatsächlich »weiß, versteht und in der Lage ist zu tun« (Europäische Kommission 2008: 11).

Qualität in der beruflichen Erstausbildung: europäische Politik und österreichische Umsetzungsstrategien

FRANZ GRAMLINGER/GABRIELA NIMAC/MICHAELA JONACH

Einleitung

Seit dem Jahr 2000, dem Beginn des Lissabon-Prozesses, der eine hochwertige allgemeine und berufliche Bildung als einen der strategischen Kernpunkte zur Realisierung eines dynamischen und wettbewerbsfähigen europäischen Wirtschaftsraums festlegte, wird das Thema Qualität für die Berufsbildung mit zunehmender Intensität diskutiert. Die Erarbeitung konkreter Instrumente zur Umsetzung des umfassenden und erst näher zu definierenden Themas Qualität erfolgte im Rahmen des so genannten Kopenhagen-Prozesses ab dem Jahr 2002. Hier wurden auf europäischer Ebene wichtige Instrumente und Rahmenmodelle entwickelt, um (neben weiteren Zielen) die Qualität und gleichzeitig damit die Attraktivität der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Europa zu steigern.

Ziel dieses Beitrags ist es, nach einer Übersicht über die europäischen Entwicklungen zum Thema Qualität in der Berufsbildung die österreichische Situation, d.h. die entsprechenden Entwicklungen im berufsbildenden Schulwesen Österreichs, zu beschreiben. Davon ausgehend sollen relevante Fragestellungen für die österreichische Berufsbildung skizziert und mögliche Potenziale des EQARF für den nationalen Kontext diskutiert werden.

Qualität in der Berufsbildung: die europäische Bildungspolitik

Die mit entsprechenden politischen Zielen verbundenen Schlagworte Mobilität, Transparenz, Vergleichbarkeit und Qualität haben die europäische Berufsbildungspolitik in den letzten zehn Jahren nachhaltig beeinflusst. Qualität ist demnach ein Thema unter vielen, allerdings eines, das als Querschnittsthema eine Sonderrolle einnimmt. Sowohl im Lissabon- als auch im Kopenhagen-Prozess wird das Thema Qualität abgehandelt. Der Lissabon-Prozess beschränkt sich im Hinblick auf die Qualität in der Berufsbildung allerdings eher auf programmatische Erklärungen. Die konkrete Umsetzung des Themas erfolgt, neben anderen zentralen Themen, im Kopenhagen-Prozess.¹

Der Europäische Rat hat im März 2000 in Lissabon das Ziel aufgestellt, die Europäische Union bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Um dieses ehrgeizige Ziel zu erreichen, haben die europäischen Staats- und Regierungschefs nicht nur einen tiefgreifenden Umbau der europäischen Wirtschaft, sondern auch ein ehrgeiziges Programm zur Modernisierung des Wohlfahrtsstaates und der Bildungssysteme verlangt. Die Entwicklung einer qualitativ hochwertigen allgemeinen und beruflichen Bildung ist ein wesentlicher und integraler Bestandteil der Lissabon-Strategie (Rat der Europäischen Union 2000). Mit dem Lissabon-Prozess kommt damit das Thema Qualität in der Berufsbildung erstmals auf die Tagesordnung europäischer Politik, allerdings ohne genauere Vorschläge dahingehend, wie eine qualitativ hochwertige (berufliche) Bildung entwickelt werden soll. Zu diesem Zeitpunkt mangelte es an den entsprechenden Instrumenten und Strukturen, die für einen Implementierungsprozess notwendig sind. Im Zuge des Kopenhagen-Prozesses (2002) wurden vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Agenda der Mitgliedstaaten entsprechende Instrumente zur Unterstützung der Verwirklichung dieser übergeordneten Ziele entwickelt. Die »Copenhagen Declaration« legte folgende politische Prioritäten für die Erreichung der Lissabon-Ziele im Bereich der Berufsbildung fest:

- Stärkung der europäischen Dimension in der Berufsbildung;
- Erhöhung von Transparenz, Information und Beratung;
- Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen, inklusive non-formales und informelles Lernen;
- Verbesserung der Qualitätssicherung (QS) (EK 2002).

1 Zur im Folgenden skizzierten europäischen Entwicklung vgl.: www.arqavet.at/enqa_vet/q_meilensteine

Qualität nimmt im Kopenhagen-Prozess als Querschnittsthema eine Sonderrolle ein: Einerseits wird ein eigener Europäischer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQARF) entwickelt, andererseits nimmt das Qualitätsthema auch in den weiteren Instrumenten (EQR, ECVET, Ermittlung und Validierung von nicht formalem und informellem Lernen) einen wichtigen Stellenwert ein. Letztendlich zentral für alle Instrumente wird die Orientierung hin zu einer hohen Qualität der Lernergebnisse sein (Stichwort: von einer Input- zu einer Outcome-Orientierung). Das Europäische Zentrum zur Förderung der Berufsbildung konstatiert unter der Überschrift »Qualitätssicherung: der Schlüssel zum Erfolg«, dass Vertrauen in die Qualität von Lernergebnissen eine unverzichtbare Voraussetzung ist, wenn die Instrumente zur Zielerreichung des Kopenhagen-Prozesses funktionieren sollen (Cedefop 2008a und b).

Zur Umsetzung des Kopenhagen-Prozesses wurden neben einem steuernden Koordinierungsgremium drei Arbeitsgruppen zu den Themen »Transparenz«, »Qualitätssicherung« und »Leistungspunktesystem« eingerichtet. Für den Bereich Qualitätssicherung wurde die »Technical Working Group on Quality in VET« (die das 2001 gegründete und noch sehr unverbindlich agierende European Forum on Quality in VET ablöste) von der Europäischen Kommission Ende des Jahres 2002 ins Leben gerufen. Das wichtigste Ergebnis der Arbeit der TWG war das Common European Quality Assurance Framework (CQAF). Der Gemeinsame Europäische Qualitätssicherungsrahmen in der beruflichen Bildung ist ein Rahmenmodell, das den EU-Mitgliedstaaten als Referenz bei der Entwicklung bzw. Reform von Qualitätssicherungssystemen in der Berufsbildung auf nationaler Ebene dienen sollte. Er beschreibt Grundprinzipien, Kriterien und Instrumente, die bei der Implementierung von QS-Systemen in der Berufsbildung berücksichtigt werden sollen (Europäische Kommission 2005).

Der 2002 in Kopenhagen eingeschlagene Weg, über eine engere Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten und der Europäischen Kommission die Transparenz und Effizienz der Berufsbildungssysteme zu erhöhen, wurde und wird im Zweijahresintervall überprüft und fortgeschrieben. Mit den Folgekonferenzen von Maastricht (2004), Helsinki (2006) und Bordeaux (2008) wurde nicht nur die inhaltliche Strategie weiter geführt und mit variierenden Schwerpunkten spezifiziert; aus dem Qualitäts-Blickwinkel lässt sich auch feststellen, dass Qualität und Qualitätssicherung sich wie ein roter Faden durch die Kommunikués der Kopenhagen-Folgekonferenzen, mit denen die berufliche Bildung in Europa gestärkt und priorisiert wird, ziehen.

Unter der Überschrift »Berufsbildung nach 2010« formuliert das Cedefop zehn Themenbereiche, von denen erwartet wird, dass sie zukünftig im Mittelpunkt der nationalen und europäischen Agenda für die berufliche Bildung stehen werden. Zwei davon sind für diesen Beitrag von Interesse: (2) »weitere Umsetzung gemeinsamer europäischer Instrumente, ...« und (4) »Steigerung der Attraktivität der beruflichen Bildung durch die Verbesserung ihrer Qualität und das richtige Gleichgewicht zwischen Vertrauen und Kontrolle und zwischen hohem Ausbildungsniveau und Gleichbehandlung« (Cedefop 2008b: 4).

Parallel zur Intensivierung des politischen Prozesses gestaltete sich auch die Festigung der operativen Gremien bzw. Plattformen. ENQA-VET, das Europäische Netzwerk für Qualitätssicherung in der Berufsbildung, wurde Ende 2005 von der Europäischen Kommission gegründet. Eine der Hauptaufgaben des Netzwerks, dem 23 Staaten auf freiwilliger Basis angehörten, bestand von 2006 bis 2009 in der Förderung der Kooperation unter den relevanten Stakeholdern auf nationaler und europäischer Ebene und in der Entwicklung, Verbreitung und Bewerbung von »best practice and governance« sowohl auf System- als auch auf Anbieterebene.² Einer der zentralen Schwerpunkte des zweiten Arbeitsprogramms war zweifellos die Unterstützung der Kommission bei der Einführung und Umsetzung des EQARF (ENQA-VET 2007). Die im Juni 2009 unterzeichnete Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung stellt einen zentralen Meilenstein im Bemühen um eine Verbesserung der Qualitätssicherung und -entwicklung der europäischen Berufsbildungssysteme dar.

In der EQARF-Empfehlung wird den Mitgliedstaaten u.a. empfohlen, »sich aktiv am Netz des europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung [...] zu beteiligen« (EU-Parlament und Rat 2009a: 3). Mit 01.01.2010 wurde ENQA-VET offiziell von einem neuen Netz(werk) abgelöst, dem EQARF-Netz. Verändert haben sich die Freiwilligkeit der Mitgliedschaft im Netzwerk (im EQARF-Netz sind alle EU-Länder automatisch Mitglieder) und die Struktur der Organe; den Vorsitz des neuen Netzwerks wird die Europäische Kommission übernehmen. Zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrags lässt sich allerdings noch nichts Genauereres sagen, da die konkrete Arbeit des neuen Netzwerks noch nicht begonnen hat.

2 Die Arbeit des Netzwerks und die Ergebnisse und Produkte aus den beiden Zweijahres-Arbeitsprogrammen (2006/2007 und 2008/2009) sind umfangreich auf der Homepage www.enqavet.eu dokumentiert.

Gemeinsame EU-Instrumente und das Thema Qualität

Bei der Umsetzung des Kopenhagen-Prozesses spielen gemeinsame europäische Rahmen und Instrumente zur Stärkung der Transparenz, der Anerkennung und der Qualität von Kompetenzen und Qualifikationen eine zentrale Rolle. *Lernergebnisse* (im Kontext des lebenslangen Lernens) stehen dabei im Mittelpunkt der Betrachtungen. »Die wichtigsten Instrumente sind dabei der Europäische Qualifikationsrahmen, Europass, das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung und der Gemeinsame Referenzrahmen für Qualitätssicherung in der Berufsbildung« (Europäische Kommission 2009). Im EQARF wird explizit auf drei EU-Instrumente Bezug genommen: gleich zweimal wird hervorgehoben, dass der Bezugsrahmen die Umsetzung des EQR unterstützen soll (Abs.14 und 17, EK 2008: 2f.). Außerdem soll er »die Anwendung der anderen relevanten europäischen Instrumente, etwa des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung und der gemeinsamen europäischen Grundsätze für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen, unterstützen« (ebd.: 3). Von den fünf nun genannten Instrumenten – EQR, ECVET, EQARF, Europass und die Grundsätze für die Ermittlung und Validierung von nicht formalem und informellem Lernen – wollen wir auf drei an dieser Stelle genauer eingehen und zwar insbesondere auf die Zusammenhänge im Hinblick auf das Thema Qualität insgesamt und den EQARF im Besonderen:

EQR

Das zentrale Instrument, das auch zu den meisten Diskussionen national und auf der EU-Ebene geführt hat, ist zweifellos der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR).³ Der EQR verfolgt das Ziel, einen gemeinsamen Referenzrahmen, der auf Lernergebnissen aufbaut, als Übersetzungsinstrument zwischen verschiedenen Qualifikationssystemen und deren Niveaus zu schaffen. Dieser Rahmen umfasst die allgemeine Bildung, die berufliche Bildung und die Hochschulbildung und soll zu einer besseren Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit der den BürgerInnen ausgestellten Qualifikationsbescheinigungen führen. Die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen, die mit dem EQR verknüpft werden sollen, wird in den wenigsten Ländern in Frage gestellt

3 Die Grundlage für den EQR bildet die Empfehlung des EU-Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen vom 23.4.2008 (EU-Parlament und Rat 2008).

und schreitet europaweit voran. Im Anhang III des EQR finden sich »Gemeinsame Grundsätze für die Qualitätssicherung in der Hochschul- und Berufsausbildung«. Darin wird deutlich, welche wichtige Rolle das Thema Qualitätssicherung für den EQR spielt. Einigkeit besteht darüber, dass die erfolgreiche Entwicklung und Umsetzung sowohl des EQR als auch der NQR nur Hand in Hand mit funktionierenden Qualitätssicherungssystemen gehen wird. Gegenseitiges Vertrauen als Voraussetzung für die Anrechnung und Akkumulierung von Lernergebnissen über die nationalen und institutionellen Grenzen hinweg setzt eine auf Transparenz basierende Qualitätssicherung voraus (Cedefop 2008a: 92, Luomi-Messerer et al. 2009: 45, Tritscher-Archan 2009).

ECVET

Die im Juni 2009 angenommene Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) knüpft an den EQR an, indem sie eine Methode vorgibt, wie die Anrechnung, Anerkennung und Akkumulierung der Lernergebnisse von Einzelpersonen auf ihrem Weg zum Erwerb einer Qualifikation erleichtert werden kann (EU-Parlament und Rat 2009b). Während der EQR einen Referenzrahmen für Qualifikationen bietet, fokussiert ECVET auf die Lernergebnisse von Einzelpersonen – die beiden Instrumente verhalten sich demnach komplementär zueinander. Die ECVET-Empfehlung nimmt ebenfalls Bezug auf die Notwendigkeit, Qualitätssicherungsmaßnahmen und -konzepte bei der Umsetzung dieses Instruments zu berücksichtigen. Das heißt, die Mitgliedstaaten sollen bei der Nutzung von ECVET die QS-Grundsätze des EQARF anwenden, besonders in Zusammenhang mit der Bewertung, Validierung und Anerkennung von Lernergebnissen. Damit ECVET als Anerkennungsinstrument funktionieren kann, wird es notwendig sein, dass sich alle Akteure auf allen Ebenen des Systems zur Einhaltung von Qualitätssicherungskriterien und -verfahren verpflichten.

EQARF

Die zeitgleich mit der ECVET-Empfehlung im Juni 2009 vom Europäischen Parlament und dem Rat verabschiedete EQARF-Empfehlung schafft einen Europäischen Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der sowohl auf System- als auch auf Anbieterebene gelten soll. Die Mitgliedstaaten werden aufgefordert, ihre Qualitätssicherungssysteme durch die Anwendung eines Qualitätssicherungszyklus und durch die Anwendung und Weiterentwicklung gemeinsamer Qualitätskriterien, Deskriptoren und Referenzindikatoren kontinuierlich zu verbessern. Die Mitgliedstaaten sollen sich – in Über-

einstimmung mit dem Subsidiaritätsprinzip – aktiv an der Entwicklung eines EQARF-Netzwerkes beteiligen. Weiters wird empfohlen, nationale Referenzstellen für die Qualitätssicherung in der Berufsbildung einzurichten, die als Netzwerkknoten alle nationalen und regionalen Akteure »an einen Tisch holen« und vernetzen sollen. Schließlich wird als Zeitschiene festgelegt, dass jeder Mitgliedstaat innerhalb von 24 Monaten (bis zum 18. Juni 2011) ein Konzept zur Verbesserung der Qualitätssicherungssysteme auf nationaler Ebene entwickeln und den Umsetzungsprozess alle vier Jahre überprüfen soll (EU-Parlament und Rat 2009a).

Die im Anhang II des EQARF angeführten zehn Indikatoren beinhalteten in der Ausarbeitung dieser Empfehlung zweifellos das größte Diskussionspotenzial. Verlässliche Indikatoren, an denen der Erfolg verschiedener bildungspolitischer Maßnahmen gemessen werden kann, gelten als Voraussetzung für eine evidenzbasierte Politik. Zwar wird in der »Einleitung zu den Anhängen« betont, dass die Deskriptoren und Indikatoren lediglich als Orientierungshilfe gedacht sind und dass die Anwender des EQARF aus ihnen wie aus einem »Werkzeugkasten« auswählen können sollen. Sie »sollten weder als Benchmarks betrachtet werden noch als ein Instrument, um über die Qualität und Effizienz der verschiedenen nationalen Systeme zu berichten oder diese zu vergleichen« (EU-Parlament und Rat 2009a: 5). De facto wurden vorrangig Indikatoren aufgenommen, die über das Potenzial für einen länderübergreifenden Vergleich verfügen und die QS sowohl auf System- als auch auf Anbieterebene unterstützen können (EK 2008: 6).

Der EQARF steht mit den drei in ihm explizit genannten Instrumenten in einer Wechselwirkung: Im Zentrum steht der EQR, der für alle Bildungsbereiche (und nicht nur die berufliche Bildung) konzipiert ist. Die drei anderen Instrumente haben die klar definierte Funktion, die Umsetzung des EQR zu unterstützen. Der EQARF ist das alles umspannende Instrument, weil für den EQR, ECVET und die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen Qualitätssicherung eine essenzielle Voraussetzung ist und im EQARF auch festgeschrieben wurde, dass er unterstützende Funktion für die anderen drei Instrumente hat. Im ECVET wird darüber hinaus auch explizit auf den EQARF Bezug genommen. Qualität und Qualitätssicherung werden durch einen eigenen Referenzrahmen festgeschrieben, sie sind aber zugleich das Querschnittsthema, das sich durch alle Instrumente hindurch zieht. Diese vier EU-Instrumente haben nun Auswirkungen auf die EU-Mitgliedstaaten, weil dort nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln sind und eine Strategie für die Verbesserung der Qualitätssicherung festzulegen ist: also eine notwendige Umsetzung in 30 europäischen Län-

dern (27 EU-Mitgliedstaaten und 3 EWR-Ländern).⁴ Zusammenfassend ist klar erkennbar, dass die Themen Qualitätssicherung und -entwicklung in den im Zuge des Kopenhagen-Prozesses entwickelten Referenzinstrumenten, die zur Förderung von europäischer Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Berufsbildung geschaffen wurden, die notwendige Berücksichtigung finden. Darüber hinaus gibt es nunmehr den EQARF als übergeordnetes Qualitätsinstrument, das sowohl auf System- als auch auf Anbieterebene in orientierender Funktion die Umsetzung nationaler Qualitätssicherungskonzepte in der Berufsbildung fördern soll.

Die Entwicklung des Qualitäts-Themas im berufsbildenden Schulwesen Österreichs

In den vorangegangenen Kapiteln wurde die europäische Entwicklung des Themas »Qualität in der Berufsbildung« skizziert. Vergleicht man den Ablauf dieser letzten zehn Jahre in Europa mit der Situation in Österreich, so fallen v.a. zwei Aspekte auf: Zum einen begann man sich in Österreich bereits wesentlich früher mit dem Thema Qualität zu befassen und zum anderen lag der Fokus dieses »Befassens« im wesentlichen auf der beruflichen Erstausbildung, genauer noch: auf dem berufsbildenden Schulwesen. In diesem spezifischen Bereich hat sich das Thema aus Sicht der AutorenInnen in Österreich bisher in drei Phasen entwickelt:

Die erste Phase: Vereinzelte Pilotprojekte

Die Jahre 1994 bis 1999 können als Phase 1 der Projekte und Netzwerke bezeichnet werden. In dieser Zeit – also lange vor dem Lissabon-Prozess – ging es primär darum, Projekte zum Thema »Qualität« an einzelnen Schulen zu initiieren und zu fördern. 1995 wurde das Qualitätsnetzwerk für Berufsbildung (QN) als offenes System von der Sektion Berufsbildung des damaligen Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten mit dem Ziel ins Leben gerufen, Initiativen zur Verbesserung der Schulqualität an berufsbildenden Schulen zu unterstützen, wobei es der jeweiligen Schule überlassen war, ihre Philosophie bzw. Methode zu wählen. Als Kernziele von QN wurden Erfahrungsaustausch, Fortbildung und Information festgelegt (Horschinegg 1999). Die Förderung von Bottom-up-Prozessen und die Arbeit am individuellen Schulstandort waren prioritär, die übergreifende Koordination oder

4 Grafisch dargestellt ist dieser Zusammenhang unter: www.arqa-vet.at/fileadmin/EQARF/4-EU-Instrumente.gif

Steuerung des Schulsystems über das Thema Qualität bzw. Qualitätsmanagement war zu diesem Zeitpunkt noch schwach ausgeprägt (Altrichter/Heinrich 2007: 89).

Die zweite Phase: Ein übergreifendes Angebot auf Systemebene

Die Jahre von 1999 bis 2004 bilden die zweite Phase. In dieser Zeit begann die Governance-Ebene, sich mit neuen Steuerungsformen für die Schule auseinanderzusetzen. Die Qualitätsinitiative »Qualität in Schulen« (Q.I.S.) – eine 1999 gestartete Initiative an österreichischen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen, die auf qualitativen Ansätzen der Organisationsentwicklung beruhte und die Arbeit am Schulprogramm am jeweiligen Schulstandort ins Zentrum stellte – war die erste Systeminitiative für alle österreichischen Schulen.⁵ Obwohl Q.I.S. ein sehr offener Bottom-up-Ansatz war und keine zusätzlichen Ressourcen für die Schulen verfügbar waren, trug Q.I.S. wesentlich zur Entwicklung eines Qualitätsbewusstseins an den Schulen bei (Timischl 2006). Bedeutsam ist, dass mit Q.I.S. die ersten zentralen Instrumente für die Qualitätsarbeit an Schulen entwickelt wurden, nämlich das Schulprogramm und die Evaluation.

Wenngleich das mit Q.I.S. verfolgte Ziel, das neue Qualitätsdenken in der Breite umzusetzen, nicht in dem gewünschten Ausmaß verwirklicht werden konnte, wurden dennoch Weichen hinsichtlich der Rollenverschiebungen bzw. -veränderungen bestimmter Akteure im System gelegt. SchulleiterInnen wurden zunehmend als initiative ManagerInnen gesehen, die mit Hilfe neuer Managementinstrumente (v.a. mit dem Schulprogramm und der Qualitätsevaluation) Entwicklungen stimulieren und steuern sollten: »Schulinternes Qualitätsmanagement sollte Rückmeldung und Orientierung für die Entwicklungsbemühungen geben und dadurch engere Möglichkeiten der internen Handlungskoordination schaffen« (Altrichter/Heinrich 2007: 87f.).

Während in der oben beschriebenen ersten Phase noch keinerlei Europabezug vorhanden war (bzw. noch gar nicht vorhanden sein konnte), wurde parallel zur Phase 2 in der EU das Thema erstmals für die Berufsbildung aufgegriffen und bis zur Ausarbeitung des CQAF vorangetrieben. Auf nationaler Ebene wurde auf die Entwicklung in der EU explizit im 2003 erschienenen Weißbuch Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem – für die allgemein bildenden und die berufsbildenden Schulen (!) – Bezug genommen: »Für das öster-

5 Vgl. www.qis.at

reichische Schulsystem bedeutet dies, im Steuerungsprozess zwischen selbstständig agierenden Schulen, regionalen und nationalen Anforderungen an Bildungs- und Qualitätsstandards auch die Anforderungen im Rahmen der Union zu bewerten und zu integrieren« (BMBWK 2003: 36).

Damit wird deutlich, dass sich Österreich sehr früh mit dem Thema Qualität in der beruflichen Erstausbildung auseinandergesetzt hat und die erst später erfolgenden europäischen Entwicklungen von Anfang an und weiterhin kontinuierlich auf nationaler Ebene rezipiert und implementiert hat. Unter Umständen beeinflussten die europäischen Entwicklungen die Abspaltung der Qualitätsinitiative QIBB von der ursprünglich alle Schulen umfassenden Initiative Q.I.S., denn für die Berufsbildung gab es seit dem Kopenhagen-Prozess wichtige Impulse in Richtung Qualität(smanagement), die nicht in gleichem Ausmaß für die Allgemeinbildung vorhanden waren. Auf nationaler Ebene war dies also möglicherweise wesentlich ausschlaggebend dafür, dass eine QualitätsInitiative Berufsbildung abseits von Q.I.S. gegründet wurde, die sich in der Folge intensiv mit den europäischen Ansätzen auseinandersetzte bzw. diese von Beginn an – wie bspw. den CQAF – integrierte.

Die dritte Phase: Zentrale Systemsteuerung

Die dritte Phase beginnt 2004 mit der Entwicklung von QIBB, der QualitätsInitiative Berufsbildung. QIBB als übergreifendes Qualitätsmanagementsystem im österreichischen berufsbildenden Schulwesen umfasst nicht nur die Ebene der Einzelschule, sondern alle Systemebenen (inkl. Bildungsverwaltung und Schulaufsicht). Im Rahmen von QIBB sollen sowohl die Schulen als auch die Schulaufsicht (Landesebene) und die Sektion Berufsbildung im BMUKK (Bundesebene) ihr Handeln und ihre Aktivitäten einer regelmäßigen Evaluierung und kontinuierlichen Verbesserung unterziehen (www.qibb.at). Während die Qualitätsinitiative Q.I.S. alle österreichischen Schulen adressierte, entwickelten sich ab 2004 der allgemein bildende und der berufsbildende Schulbereich im Hinblick auf das Qualitätsthema auseinander. Obwohl Q.I.S. und v.a. die umfangreiche Internetplattform bestehen blieben, strebten die berufsbildenden Schulen mittels QIBB eine Weiterentwicklung von Q.I.S. und damit eine bessere Adaptierung der notwendigen Qualitätsinstrumente an die Spezifika des berufsbildenden Schulwesens an.

Nachdem die konzeptionellen Entwicklungsarbeiten für QIBB 2004 im Bereich der höheren technischen und (kunst-)gewerblichen Schulen begonnen hatten, wurde die Initiative im Schuljahr 2006/2007 bereits nahezu flächendeckend an den Schulstandorten aller BMHS in ganz Ös-

terreich umgesetzt. QIBB wurde von Beginn an unter Berücksichtigung des CQAF entwickelt. Das Common Quality Assurance Framework basiert auf einem Qualitätsregelkreis; er hebt die Rolle der Selbstbewertung (Self-Assessment) für die Qualitätsentwicklung hervor und enthält bereits einen Vorschlag für eine Indikatorenliste zur Messung der Qualität (Cedefop 2007: 10ff.). So wie im CQAF steht auch in QIBB der Qualitätsregelkreis mit den vier Phasen Planung und Zielsetzung (1), Umsetzung (2), Evaluation und Messung (3) und Analyse, Auswertung, Berichtslegung (4) im Mittelpunkt. Weiters ist die Selbstevaluation innerhalb von QIBB fest verankert. Als zentral gesteuerte Systeminitiative hat QIBB auf den Ausbau und die Professionalisierung der bereits im Rahmen von Q.I.S. entwickelten Instrumente gesetzt (z.B. Qualitätszielematrix als Weiterentwicklung der fünf Qualitätsbereiche von Q.I.S., Ausbau der Evaluationsplattform etc.). In QIBB werden auf jeder Ebene und in jeder Bildungseinrichtung die gleichen Instrumente verwendet:

- das Leitbild (langfristige Zielorientierung, Kernbotschaften zu Auftrag und Selbstverständnis);
- die Qualitätszielematrix (Schlüsselprozesse, lang- u. mittelfristige Ziele, Umsetzungsmaßnahmen, Ergebnisse, Indikatoren);
- das Jahresarbeitsprogramm (mittel- und kurzfristige Ziele);
- das Zielvereinbarungsgespräch bzw. Management & Performance Review;
- die Instrumente zur Erhebung von Evaluierungsdaten (Internet gestützt) und
- der Qualitätsbericht (Babel 2008).

Zur Durchführung der Evaluation steht ein via Internet zentral abrufbares Angebot an Selbstevaluationsinstrumenten zur Verfügung. Seit 2009 gibt es mit Peer Review innerhalb von QIBB ein externes Evaluationsverfahren, das die Qualitätsentwicklung am Schulstandort unterstützen soll. Dabei handelt es sich um ein freiwilliges Verfahren für die Schulen, das auf europäischer Ebene in mehreren Leonardo da Vinci-Projekten entwickelt wurde (www.peer-review-in-qibb.at). In Form des Qualitätsberichts berichtet jede Einrichtung in regelmäßigen Abständen an die jeweils übergeordnete Managementebene. Die Vereinbarung über die künftigen Entwicklungs- und Umsetzungsziele einer Einrichtung erfolgt in Form eines Gesprächs zwischen den Führungskräften der beiden jeweils zuständigen Managementebenen.

Ein weiteres wichtiges Merkmal von QIBB – im Unterschied zu Q.I.S. – ist, dass zur Unterstützung seiner Umsetzung eine eigene Projektstruktur aufgebaut wurde und Ressourcen für die zusätzlichen Rollen sowohl auf Schul- als auch auf Landesebene bereitgestellt wurden: In

der zentral eingerichteten Steuergruppe im BMUKK werden die strategische Ausrichtung und die schulbereichsspezifischen und -übergreifenden Entwicklungen festgelegt, auf Landesebene wird die Schulaufsicht operativ durch die LandesqualitätsprojektmanagerInnen (LQPM) unterstützt. Auf Schulebene liegt das strategische Qualitätsprojektmanagement in den Händen der SchulleiterInnen und das operative bei den SchulqualitätsprojektmanagerInnen (Timischl 2006). Die Weiterentwicklung des Themas Qualität in der beruflichen Erstausbildung generell und in QIBB im Speziellen ist eng mit den europäischen Prozessen, v.a. mit dem europäischen Netzwerk ENQA-VET (2005 bis 2009) verbunden. Innerhalb von ENQA-VET gab es zwei thematische Arbeitsgruppen (mit österreichischer Beteiligung), deren Ergebnisse QIBB ganz konkret beeinflusst haben bzw. noch beeinflussen könnten. Peer Review als ein Instrument der Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung wurde auf europäischer Ebene stark vorangetrieben; die intensive Auseinandersetzung mit den EQARF Indikatoren war ebenfalls ein zentrales Thema (www.enqavet.eu). Peer Review ist bereits auf die nationale Ebene, also in QIBB, eingeflossen; wie die mögliche Integration der EQARF-Indikatoren auf nationaler Ebene aussehen könnte, ist noch offen. Die Herausforderung auf nationaler Ebene in dieser dritten Phase ist es, Steuerungsaufgaben so wahrzunehmen, dass nachhaltige Qualität ermöglicht und gefördert werden kann. Dies betrifft einerseits die Ebene des Unterrichts, aber auch die Ebene der die Schulen steuernden Organe: »Wie sollen LehrerInnen aus Lernstandserhebungen innovative Unterrichtsentwicklungen ableiten und über längere Zeit aufrechterhalten? Wie können die ›Steuerleute‹ in der Bildungsverwaltung und die Schulaufsicht [...] aus Evaluationsinformationen sinnvolle Entwicklungsvorschläge ableiten, sie an die Schulen kommunizieren, ihre Umsetzung unterstützen und beobachten« (Altrichter/Heinrich 2007: 96)? Hiermit ist der Follow-up-Prozess angesprochen, der auf die Datenerhebung folgt und entscheidend für eine nachhaltige und kontinuierliche Qualitätsverbesserung ist. Damit dieser erfolgreich ist, bedarf es v.a. entsprechender Strukturen und Rahmenbedingungen an Schulen (Kompetenzen der SchulleiterInnen, Steuergruppen und deren Mandate, Ressourcen, Kompetenzaufbau im Bereich Projektmanagement, Unterstützungs- und Beratungsstrukturen, Team- und Feedbackkulturen, Verbindung von Qualitätsmanagement und Bildungsstandards etc.). Ein weiterer Punkt für die Zukunft wird die Austarierung von Top-down- und Bottom-up-Prozessen sein. Diese Prozesse sollten einander idealerweise unterstützen, da von der gelungenen Balance zwischen Top-down und Bottom-up die erfolgreiche Qualitätsentwicklung an Schulen wesentlich abhängt.

Ausblick, Fragestellungen und Forschungsbedarf

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf die österreichischen und europäischen Entwicklungen Folgendes feststellen: Die österreichischen berufsbildenden Schulen blicken auf über 15 Jahre Erfahrung mit dem Thema Qualität zurück. Die berufliche Erstausbildung verfügt durch QIBB über inzwischen mehrjährige Erfahrungen mit einem speziell auf die Erfordernisse der beruflichen Erstausbildung ausgerichteten Qualitätsmanagementsystem. Insgesamt gesehen, so kann man aus heutiger Sicht sagen, ist das Thema Qualität und dessen operative Umsetzung im Rahmen von QIBB zu einer Selbstverständlichkeit an österreichischen berufsbildenden Schulen geworden. Auch auf europäischer Ebene wird QIBB als besonders positives Beispiel des Versuchs der Umsetzung einer Qualitätsinitiative auf Systemebene wahrgenommen und rezipiert.⁶

Auf europäischer Ebene wiederum stehen wir mit dem EQARF als Empfehlung für die Mitgliedstaaten am Ende einer fast zehn Jahre umfassenden Periode des Ringens um einen Qualitätsrahmen, der abstrakt genug ist, um in den höchst diversen Berufsbildungssystemen der Mitgliedstaaten Anwendung zu finden und zugleich konkret genug, um – zumindest langfristig – auf europäischer Ebene zu vergleichbaren und aussagekräftigen Indikatoren und europäischen Bezugsgrößen zu kommen. Es stellt sich nun die Frage, ob und wie der EQARF die nationalen Entwicklungen in Österreich – und hier fokussieren wir in erster Linie auf die Qualitätsinitiative QIBB – (positiv) beeinflussen kann. Der EQARF selbst legt fest, dass die Mitgliedstaaten bis 2011 darüber berichten müssen, was sie auf nationaler Ebene zur Umsetzung der EQARF-Empfehlung planen. Bis 2013 ist der erste konkrete Bericht zur nationalen Umsetzung des EQARF vorzulegen.

Mit QIBB verfügt Österreich in Bezug auf die berufliche Erstausbildung über ein übergreifendes QM-System, das dem im EQARF vorgeschlagenen Qualitätskreislauf bereits entspricht. Ein Großteil der im Anhang I beschriebenen Deskriptoren ist bereits umgesetzt. Eine Nationale Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung (ARQA-VET) ist ebenfalls schon seit 2007 eingerichtet. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen stellt sich die Frage, welchen Einfluss der EQARF auf die Qualitätsinitiative Berufsbildung überhaupt noch haben bzw. wie man QIBB im Sinne des Qualitätskreislaufes weiterhin verbessern kann. Die Herausforderung besteht aus Sicht der AutorInnen darin, die EQARF-Empfehlung systematisch zur Weiterentwicklung nationaler Handlungsfelder auf System- und Anbieterebene zu nutzen. Wichtig erscheint uns dabei,

6 Vgl. www.enqavet.eu/Austria-member-state-initiatives.htm

neben der Einbindung der zentralen AkteurInnen und Stakeholder für eine wissenschaftliche Begleitung der Entwicklungen insgesamt zu sorgen.

Wir sehen umfassende Forschungsbedarfe gegeben. Die österreichische Berufsbildungsforschungslandschaft ist klein und überschaubar und durchläuft derzeit gerade eine Phase der Professionalisierung und Institutionalisierung. Klare Anzeichen dafür sind z.B. die Gründung einer Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung innerhalb der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) sowie die inzwischen bereits zum zweiten Mal stattfindende Berufsbildungsforschungskonferenz. Ausgewiesene wissenschaftliche ExpertInnen zum Thema Qualität in der Berufsbildung sind rar und viele Aspekte der österreichischen Entwicklungen zum Thema können als nahezu unbeforscht bezeichnet werden. Eine noch ausstehende Metaevaluation bzw. Wirkungsanalyse der gesamten QualitätsInitiative Berufsbildung kann hier als Beispiel genannt werden. Es bleibt zu hoffen, dass die bildungspolitischen AkteurInnen die Forschung mit entsprechenden Aufträgen unterstützen, damit der Qualitätskreislauf für das System insgesamt geschlossen werden kann.

Wie kommt die Qualität in die Bildung? Aktuelle Ansätze zur Qualitätssicherung unter der Lupe

MARIA GUTKNECHT-GMEINER

»Qualität in der Bildung« ist ein Schlagwort mit Konjunktur: Seit Mitte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts füllen sich die Bibliotheken und Internetseiten mit wissenschaftlichen Beiträgen, Erfahrungsberichten und praktischen Anleitungen. Wer den Bemühungen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung kritisch gegenübersteht, kommt leicht in den Verdacht, an einem überkommenen Bildungssystem festzuhalten und Innovation grundsätzlich verhindern zu wollen. Zugegeben, manche Vorwürfe sind aufgrund mangelnder inhaltlicher Differenziertheit sowie Tonfall und Diktion leicht als pauschaler Widerstand gegen Veränderung, als empörte Verweigerung jeder Form des »reality testing« (Michael Patton, 2008 *passim*) und als Art »Besitzstandswahrung« von PädagogInnen, die bislang keinerlei externen Vorgaben oder Sichtweisen verpflichtet waren, zu entlarven. Andere Kritiken erscheinen berechtigt, verweisen jedoch v.a. auf eine Nichtbeachtung grundlegender Regeln erfolgreicher Qualitätssicherung/-entwicklung bzw. auf eine mangelhafte Implementierung: nicht die Zielsetzungen oder das Design sind also das Problem, sondern die Art der Umsetzung. Andere Einwände rühren an grundlegende Fragestellungen der Intervention in das soziale System – welche Interventionen, wie, wie viel davon, zu welchem Preis und mit welchem Erfolg? – sowie an deren Zielkonflikte und Ambivalenzen.

Es ist v.a. der dritte Bereich, der mich interessiert: Einerseits, weil in der Flut von Ratgebern und Anleitungen grundlegende Problematiken meist nur am Rande angeschnitten werden, es daher in diesem Bereich

noch einen gewissen Bedarf an Auseinandersetzung und Aufarbeitung gibt, andererseits, weil diese Art der Metareflexion aus meiner Sicht für eine fruchtbare Diskussion und Weiterentwicklung von Qualitätsmaßnahmen und -systemen unabdingbar ist. Ergänzt wird dies durch einen offenen Blick auf Implementierungsprozesse. Schließlich können grundsätzliche Fragen aber auch zurück zu den Einwänden der PauschalkritikerInnen führen.

In den Blick genommen werden in diesem skizzenhaften Aufriss v.a. die Qualitätsbemühungen auf institutioneller Ebene (Mesoebene), d.h. der Ebene der Bildungseinrichtungen, auch wenn Aspekte sowohl der übergeordneten Ebene (Makroebene), d.h. des Bildungssystems und seiner Einflussnahmen auf die Institutionen, als auch der Ebene der konkreten Lehr-Lern-Situationen (Mikroebene) da und dort einfließen können. Des Weiteren gehen die Betrachtungen stark von den Bedingungen in den traditionelleren Sektoren des formalen Bildungssystems aus, manche Beobachtungen und Schlussfolgerungen sind jedoch universeller und betreffen auch nicht-formale Bereiche des Bildungssystems, wie z.B. die Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Im Folgenden werden in Form eines Essays und anhand des universellen Glaubensgebets des Qualitätsmanagements (Plan-Do-Check-Act) einige grundlegende Prämissen und Aspekte aktueller Qualitätsmaßnahmen und ihre Eignung für die Veränderung sozialer Systeme und professioneller Handlungsweisen diskutiert sowie intendierte und unintendierte Effekte umrissen. An den Anfang gestellt ist eine Übersicht über gängige Qualitätsverfahren, den Abschluss macht eine Zusammenschau von möglichen Handlungsstrategien zur Ausgestaltung von Qualitätsbemühungen, die die verschiedenen Ambivalenzen, Zielkonflikte und unbeabsichtigte Wirkungen berücksichtigen, die den Menschen, die sie umsetzen sollen, Rechnung tragen, und damit – eventuell und im besten Falle – auch tatsächlich zu positiven Veränderungen im Bildungsalltag führen.

Eine (nicht abschließende) Übersicht über gängige Qualitätsbemühungen und -verfahren im Bildungsbereich

Verschiedene Stränge und Traditionen von Verfahren und Zugängen zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung sind im Bildungsbereich auszumachen. Da ist als Erstes die Evaluation zu nennen, die sich als wissenschaftliche Disziplin zur Analyse und Bewertung komplexer Phänomene in der 2. Hälfte des letzten Jahrhunderts entwickelte und die – folgt man den geschichtlichen Abrissen v.a. amerikanischer Herkunft – von Anfang an stark im Bildungssektor wurzelte. Evaluation kam im

deutschsprachigen Raum ursprünglich im Bereich der Curriculareformen und Schulversuchen zur Anwendung – noch unter dem Titel Begleitforschung – mit der Autonomisierung der Standorte ab Ende der 80er Jahre ging sie eine Verbindung mit der Schulentwicklung/Organisationsentwicklung ein und ist seit Mitte der 90er Jahre v.a. als »Selbstevaluati-on«, dem Sammelbegriff für die verschiedensten institutionsinternen Aktivitäten im Qualitätsbereich, in Bildungsinstitutionen allgegenwärtig.

Ein zweiter Strang von Verfahren, das Qualitätsmanagement, kommt ursprünglich aus der industriellen Sachgüterherstellung. Es diente lange Zeit primär der Fehlerreduzierung und Optimierung von Abläufen in der Produktion, wurde dann durch Aspekte wie KundInnen- und MitarbeiterInnenzufriedenheit angereichert und hat seinen Weg in die Dienstleistungsbranche und die Bildung gefunden. Im formalen Bildungssystem in unseren Breiten hat es jedoch v.a. aufgrund von Übersetzungsschwierigkeiten (in wortwörtlicher und übertragener Bedeutung) nicht breite Verwendung gefunden. Bedeutsam sind ISO, TQM und Co. für den Bildungsbereich, weil wichtige Konzepte aus dem Qualitätsmanagement – allen voran die Prämisse, dass Qualität »gemanagt« werden, das heißt mit Strukturen, Ressourcen und eigenen Abläufen unterfüttert werden muss – mittlerweile in alle Qualitätssicherungsverfahren Eingang gefunden haben und dort einen zentralen Platz einnehmen.

Typisch für die institutionelle Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich ist, dass durch z.T. eklektische Verwendung von Elementen aus diesen beiden Strängen neue Verfahren entwickelt wurden. Dies hat zu einer terminologischen Wolke geführt, in der sich einerseits neue Begriffe finden (z.B. die von sprachlichen Puristen verschmähte »Qualitätsevaluierung« vgl. Beywl/Balzer 2008: 9), andererseits ganz unterschiedliche Ansätze, Methoden und Aktivitäten oft unter gleichem oder ähnlichen Namen geführt werden, je nachdem welche Begriffe bekannt sind oder besser zu den politischen Trends passen. Die teilweise fast synonyme Verwendung der Termini Evaluation und Qualitätsmanagement auch im professionellen und wissenschaftlichen Diskurs ist auf diese Begriffsconfusion zurückzuführen. Zur Klarstellung: Evaluation ist die Untersuchung und Bewertung eines Phänomens (z.B. von Bildungsprozessen oder deren Ergebnissen) mit wissenschaftlichen Methoden; Qualitätsmanagement ist das systematische Handhaben von Bemühungen, die Qualität zu verbessern. Dabei können (und sollen) gerade im Bildungsbereich Evaluationen eine große Rolle spielen, müssen es aber nicht unbedingt.

Dort, wo die öffentliche Hand mehr oder weniger direkten oder zumindest indirekten Einfluss hat (und das ist im formalen Bildungssektor so gut wie überall der Fall), haben sich Systeme mit folgenden Merkma-

len herausgebildet: Am Anfang steht eine im Idealfall regelmäßig wiederkehrende Selbstevaluierung – die wohl nach Beywl (s. Glossar wirkungsorientierte Evaluation 2004) in den meisten Fällen eher eine interne Evaluierung darstellt –, deren Ergebnisse im Sinne eines Qualitätsmanagements weiterverfolgt und bearbeitet werden müssen. So entsteht ein Qualitätszirkel in der Institution, der der Qualitätsentwicklung dient. Interne Vorkehrungen wie die Einführung von Qualitätsbeauftragten/Qualitätsteams sowie von definierten Abläufen und Aktivitäten unterstützen diesen Prozess. Flankiert werden die Bemühungen auf Ebene der Bildungseinrichtung durch Unterstützungsangebote der dafür zuständigen Institutionen. Damit diese internen Evaluierungen und deren Follow-Up aus der Sicht der Behörde nicht beliebig bleiben, werden zusätzlich Qualitätsfelder/-bereiche/-themen definiert und durch Indikatoren, Kriterien, Benchmarks etc. weiter spezifiziert. In diesen Qualitätsrahmen finden sich mehr oder minder klare normative Vorgaben darüber, wie eine »gute« Bildungsinstitution (Schule, Universität etc.) auszusehen hat.

In den letzten Jahren hat sich auch im deutschsprachigen Raum zunehmend die Ansicht durchgesetzt, dass es zusätzlich zu diesen internen Aktivitäten einer externen Form der Überprüfung und Rechenschaftslegung bedarf. Dazu braucht es externe Teams, die Evaluierungen, Audits, Peer Reviews, »TÜVs« oder manchmal auch – gerade heraus und ohne Euphemismus – Inspektionen vor Ort durchführen –; auch hier verschwimmen die Begriffe. Diese Überprüfungen sind daher meist auch extern initiiert oder gehen auf externe Vorgaben zurück (Ausnahme sind freiwillige externe Evaluierungen und Audits) und wirken auf interne Maßnahmen zurück (d.h. diese werden dann zunehmend auf die Anforderungen externer Qualitätssicherung ausgerichtet). Zusätzlich wurden im schulischen Bereich zentrale Online-Befragungen von Betroffenen und Beteiligten eingeführt (durchaus mit der Zielsetzung, die einzelnen Standorte zu entlasten und vergleichbare Ergebnisse zu erzielen), die zwar nicht als externe Maßnahmen tituliert sind, in Wirklichkeit aber eine Datenerhebung über die Köpfe der Standorte hinweg ermöglichen. Bildungsstandards, externe Tests und dergleichen komplettieren die Maßnahmen der Behörden zur Qualitätssicherung. Wenn im Folgenden Ansätze und Elemente von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung unter die Lupe genommen werden, dann bezieht sich das auf dieses in der Praxis anzutreffende Amalgam von Evaluierung, Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung mit den verschiedenen internen und externen Elementen der Bewertung und Überprüfung.

PLAN: Ziele und Weichenstellungen

Ohne Zielsetzungen geht im Management nichts, sie bilden die solide Grundlage, die verhindert, dass man irgendwo ankommt, ohne zu wissen, ob man dort auch wirklich hinwollte: Ziele geben dem Tun eine Richtung. Das gilt natürlich auch für alle Bestrebungen, Qualität zu sichern und zu verbessern. Grundlegende Weichenstellungen betreffen v.a. die Vorstellungen über die Art der Qualität, die mit den Qualitätsbemühungen erreicht werden soll. Diese gilt es daher genauer zu betrachten. Darüber hinaus kann sich aber die Ausrichtung auf Zielsetzungen bzw. der Umgang mit diesen insgesamt als problematisch erweisen.

Relativität von Bildungsqualität: Was kann man sich nun unter Qualität in der Bildung vorstellen? Eine streng wissenschaftliche Antwort auf diese Frage ist nicht möglich: Einerseits gibt es aufgrund der Vielfalt an Kontexten, Voraussetzungen, Zielgruppen, Zielsetzungen und Angeboten keine eindeutigen Befunde, welche Form des Lehr-Lern-Prozesses, welche Lernbedingungen etc. zu einem möglichst hohen Wissens- und Kompetenzzuwachs führen. Die Wissenschaft kann also höchstens Hinweise geben, welche Art von Lehrbemühungen unter welchen Bedingungen für welche Zielgruppen usf. zu guten Lernergebnissen führen kann. Andererseits ist die Frage aber prinzipiell nicht durch Empirie allein zu klären: Die Bestimmung der Ziele von Bildung und die Definition von Bildungsqualität speisen sich aus allgemeinen Vorstellungen darüber, was Bildung leisten soll und was unter einer qualitätvollen, d.h. »guten« Bildung zu verstehen ist. Sie sind fest verknüpft mit allgemeinen weltanschaulichen Positionen und bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen.

Praktische Bedeutung des überkommenen Qualitätsverständnisses: In der Praxis finden sich zwei Phänomene: Einerseits existiert ein traditionelles, informelles, implizites und keinesfalls einheitliches Verständnis innerhalb der Profession der Lehrenden in Bezug auf Bildungsqualität, das sich aus persönlichen Erfahrungen in Ausbildung und beruflicher Sozialisation speist. Dieses Qualitätsverständnis zeigt in der Praxis am meisten Wirkung. Andererseits wurden im Rahmen der aktuellen Qualitätsbemühungen oft top-down Definitionen von Bildungsqualität vorgenommen, die nun für die Bildungseinrichtungen und damit auch für die dort Lehrenden handlungsleitend sein sollen. Einfluss und Beständigkeit der gelebten Praxis wird in der Einführung von neuen Qualitätsvorgaben drastisch unterschätzt (zur Wandlungsfähigkeit von Menschen s. »Act«): Die Annahme, dass das traditionelle und gewohnte Qualitätsverständnis,

das mit dem Selbstverständnis der Lehrenden aufs Engste verknüpft ist, entweder mit dem neu definierten kongruent ist oder – so der Prozess nur gut »gemanagt« ist – zugunsten des neuen aufgegeben wird, erweist sich in der Praxis als unrealistisch.

Einengen des Spektrums des Erwünschten: Da es die »Qualität an sich« nicht gibt, sondern diese immer erst aus dem Kontext und den Perspektiven und Erwartungen der jeweiligen Betroffenen und Beteiligten erschlossen wird, muss der Qualitätsbegriff als solcher eher unbestimmt bleiben. Schließlich ist die Definition eines einheitlichen und über die Zeiten beständigen, detailliert aufgeschlüsselten Qualitätsbegriffs schon aufgrund seiner sozialen und weltanschaulichen Bestimmtheit nicht möglich, diese für die Qualitätssicherung so unumgänglichen Festlegungen müssen daher immer umstritten bleiben. Dies steht in Widerspruch zum Qualitätsmanagement, das auf klare Definitionen abzielt. Zu den zentralen Richtlinien des Managens gehört, dass Ziele möglichst klar formuliert, priorisiert, und dann konsequent verfolgt werden. Gutes Management bedeutet zwangsläufig, dass andere Zielsetzungen nicht oder nicht im gleichen Ausmaß handlungsleitend sein dürfen. Diese Reduktion ist grundsätzlich problematisch, gerade in der Bildung kann sie in Anbetracht der Komplexität und Dynamik des Bildungsgeschehens kontraproduktiv sein. Bekannt ist das Problem des »teaching to the test«, wo gute Testergebnisse zu Lasten eines breiteren Wissens und Verstehens erzeugt werden. »Gute« Bildung anzubieten kann unter diesen Bedingungen bedeuten, eigenen professionellen Wahrnehmungen und Überzeugungen zu folgen und sich nicht an die offiziellen Vereinbarungen zu halten.

Hartnäckigkeit von Zielen: Ein weiteres Problem ist die Starrheit von einmal gefassten Zielsetzungen. Während viel Zeit und Energie in die Umsetzung und Überprüfung der Zielerreichung gesteckt wird – auch dies ein Zeichen guten Managements –, bleiben die Ziele selbst meist unantastbar. Die Forderung nach einem Double-loop-Learning, d.h. der Reflexion und Überprüfung von grundlegenden Prämissen (und manche komplexere Systeme sehen dies auch explizit vor), trifft in der Realität auf beachtliche Schwierigkeiten: Das schöne Bonmot »Planung heißt, den Zufall durch den Irrtum ersetzen«, das in Qualitäts-/Projekt- oder sonstigen Managementseminaren so gerne mit einem Augenzwinkern den künftigen ManagerInnen vorgetragen wird, ernst zu nehmen, bedeutet leider genau das: dass man zugibt, sich geirrt zu haben. Und das können sich in unseren modernen Organisationen gerade in den nach wie vor von Kameralistik und gesetzlichen Vorgaben geprägten Bereichen

des formalen Bildungswesens – etwas überspitzt formuliert – nach wie vor nur die leisten, die entweder sehr fest im Sattel sitzen oder zu naiv sind, um zu erkennen, wie sehr sie sich dadurch karrieretechnisch schaden. Auch erfordert das Ändern von Zielsetzungen einen erheblichen Überzeugungsaufwand, v.a. wenn MitarbeiterInnen auf Ziele – was die Literatur zu gutem Management ja auch nahe legt – »eingeschworen« wurden.

Das bedeutet, dass einmal vorgegebene Zielsetzungen nicht mehr so leicht veränderbar sind, auch wenn sich herausstellt, dass sie nicht in dem Ausmaß nutzbringend und hilfreich sind wie erwartet oder dass sie schlichtweg für die Betroffenen und Beteiligten vor Ort im Moment nicht relevant sind. In Organisationen des formalen Bildungswesens sind übergeordnete Zielsetzungen zusätzlich – ein überinstitutionelles Qualitätssystem vorausgesetzt – von außen vorgegeben. Ungeeignete oder als unpassend empfundene Vorgaben können daher auch gar nicht von der Organisation verändert, sondern höchstens (eventuell unter dem Deckmantel einer vorgetäuschten Folgsamkeit) ignoriert werden.

DO: Kontrolle vs. Wachstum

Qualitätssicherung oder der Wolf im Schafspelz?

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung – schon in diesem Begriffspaar zeigt sich, dass die Qualitätsbemühungen selbst in unterschiedliche Richtungen gehen können. Dies wird oft nicht klar zum Ausdruck gebracht, scheint doch ein gewisses Maß an Verschleierung v.a. in Hinblick auf den Kontrollaspekt für die Akzeptanz von Qualitätsmaßnahmen von Vorteil. Oder anders gesagt: Gerade in ExpertInnenorganisationen mit ihrer hohen professionellen Autonomie, wie es Bildungseinrichtungen ja sind, erzeugt eine Überprüfung von außen für gewöhnlich erst einmal Widerstand, da erscheint der entwicklerische Ansatz entschlussfähiger. Wenn es um Qualitätsmaßnahmen und hier v.a. um Verfahren zur Datenerhebung und Bewertung geht, ist es daher nicht unerheblich, wie diese Verfahren ausgestaltet sind und welchen Zweck sie verfolgen: Steht die Rechenschaftslegung im Vordergrund, d.h. soll die Konformität mit bestimmten Vorgaben nach außen hin nachgewiesen werden, wie z.B. in Zertifizierungsaudits oder Inspektionen, oder geht es um Weiterentwicklung, Verbesserung und vielleicht sogar Innovation?

Diese beiden Ziele werden im Qualitätsmanagement für gewöhnlich insofern verquickt, als sowohl die Einhaltung von Vorgaben überprüft wird, als auch die kontinuierliche Verbesserung, die dann im nächsten Zyklus ihrerseits überprüft wird, Pflicht ist. Auch die neuen Systeme der Evaluation von Bildungseinrichtungen verflechten Kontrolle und Inno-

vation, indem sie einerseits die Qualitätsentwicklung mit interner Evaluation und die Überprüfung mit externer Evaluation kombinieren, andererseits aber von externen Verfahren selbstverständlich auch Impulse für die Qualitätsentwicklung erwarten.

Unbeabsichtigte Effekte von Kontrolle

Ob Innovation so gut mit Kontrolle harmoniert, ist jedoch umstritten. Es stellt sich die Frage, wieweit man Qualitätsverbesserungen verordnen kann bzw. ob Verfahren, die stark auf externe Überprüfung und Bewertung ausgerichtet sind, auch längerfristig die intrinsische Motivation der Betroffenen und Beteiligten fördern. Klar ist, dass diese (die Beteiligten und Betroffenen) meist recht gut unterscheiden können, woher der Wind weht, da helfen auch euphemistische Bezeichnungen nichts (also wenn von »Review« oder Evaluation die Rede ist anstatt von »Audit« oder »Inspektion«), und sich in ihrem Verhalten danach ausrichten, d.h. sich möglichst bedeckt halten und konformistisch agieren, wenn es um die Überprüfung der Einhaltung von Anforderungen geht. Nur das, was trotz des Widerstands der Personen vor Ort ans Licht gebracht werden kann, ist damit Gegenstand von Verbesserungsvorgaben; wichtige Entwicklungsanliegen bleiben aufgrund mangelnder Offenheit der Betroffenen und Beteiligten gegenüber den PrüferInnen außen vor. Zusätzlich bringt eine Überprüfung einen höheren Anspruch an Umfang und Genauigkeit der Daten mit sich, es entsteht ein höherer Erhebungs- und Dokumentationsaufwand. Ob dieser Aufwand von kontrollorientierten Qualitätsverfahren in einer akzeptablen Relation zum Nutzen steht, ist bislang nicht nachgewiesen worden. Die Erfahrung, dass Ressourcen beschränkt sind und es daher zu einem Schlagabtausch zwischen Tun und Dokumentieren kommt, ist nicht von der Hand zu weisen. Desgleichen zeigt die Praxis, dass zu viel Kontrolle zur Minderung von Selbstverantwortung und Leistungsfähigkeit führt.

Da Qualitätsbemühungen ihrerseits kaum auf den Prüfstand gestellt werden, gibt es zur Fragestellung der Ausrichtung von Qualitätsbemühungen wenig gesicherte Befunde (s.u. »Act«). Die an Praxiserfahrungen mit Qualitätsmanagement und Evaluation unmittelbar anschlussfähige »cognitive evaluation map« von Nisbet (1990: 5) legt nahe, dass es Zielkonflikte gibt und die Verfolgung des einen Ziels, also z.B. der Kontrolle, Einbußen in der Erreichung des anderen Ziels, also von Wachstum und Entwicklung, mit sich bringt. Das bedeutet, dass das Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Entwicklung noch genauer zu untersuchen sein wird und dass stärker ausdifferenziert werden muss, in welchen Situationen welche Zielsetzung sinnvollerweise in den Vordergrund gestellt werden sollte: Soll es vorrangig um die Beseitigung von

Mängeln gehen oder soll den am Bildungsprozess Beteiligten Lust auf Neues gemacht werden?

CHECK: Indikatoren und Kennzahlen: was sie leisten können ... und was nicht

Woran erkennt man nun, ob Ziele erreicht wurden? Dazu braucht es Kriterien, anhand derer man unterscheiden (krinein) kann, ob die Zielerreichung gelungen ist oder nicht bzw. in welchem Ausmaß. Je allgemeiner die Ziele und je ungenauer diese Kriterien, desto schwieriger ist es, zu Entscheidungen zu kommen.

What gets measured gets done

Ein wichtiges Element des zielumsetzungs-basierten Managements und in der Praxis eine große Erleichterung für Manager ist das Aufgliedern, Herunterbrechen und Operationalisieren von Zielen, bis diese SMART sind: S – spezifisch, M – messbar, A – attraktiv (oder: aktionsorientiert), R – realistisch, T – terminiert, auch dies ein Axiom der Managementlehre. Zentral ist das Attribut »messbar«, es ermöglicht eine Überprüfung der Zielerreichung. »What gets measured gets done« heißt die Devise, »smarte« Ziele führen also direkt zur Umsetzung.

In der Praxis kommt es (da Ziele immer die Tendenz haben, nicht ganz so »smart« zu geraten) zur Einführung von Indikatoren, Kennzahlen und Richtwerten, mit denen diese Ziele gestützt werden. Vorzugsweise sind diese Indikatoren quantitativ, dann fällt die Bewertung besonders leicht (vorausgesetzt, Entwicklungstendenzen sind eindeutig als positiv oder negativ definiert). Deswegen sind Kennzahlen auch bei denen, die sich rasch einen Überblick verschaffen wollen, also Leitungspersonen an Bildungseinrichtungen und Behörden (und manchmal auch BildungsforscherInnen) sehr beliebt.

Die Tücken der Indikatoren

Bei all dieser prima facie einfachen Handhabung und Nutzung von Indikatoren, ist doch oft fraglich wie gut sie das anzeigen (indicare), was sie anzuzeigen vorgeben. Beim Abbilden von komplexen, durch viele Faktoren beeinflussten Geschehen wie dem Lernen, entsteht zwangsläufig eine Reduktion, die die Wirklichkeit oft nur ungenügend wiedergibt. Die Validität von Indikatoren zu gewährleisten, ist demnach eine große Herausforderung, v.a. wenn die Phänomene, die sie messen sollen, so komplex und oft mehrdeutig sind wie in der Bildung. Am einfachsten sind Kennzahlen noch in Bezug auf simple Outputs zu bestimmen, also z.B. Retentionsraten, Abschlussraten und dergleichen. Aber auch diese sind

oft ohne die Berücksichtigung weiterer Faktoren nur bedingt aussagekräftig, v.a. wenn damit Vergleiche über Institutionen hinweg gezogen werden sollen: Schließlich ist es einleuchtend, dass z.B. Dropout-Raten zwischen Schulen in bürgerlichen Wohnvierteln und Schulen in sozialen Brennpunkten nicht vergleichbar sind. Diese Tatsache wird in der Berechnung des Indikators meist aber nicht direkt berücksichtigt, auch weil es zu diesen Einflussfaktoren oft keine gesicherten Daten gibt, aus denen Gewichtungsfaktoren entwickelt werden können. Damit ist ein zweites Problem angesprochen: die Datenlage. In der Realität herrscht oft aus pragmatischen Gründen nicht die *Maxime* »measure what we value« sondern »value what we measure«. Dass, was leicht gemessen werden kann, hat praktische Gültigkeit, schwieriger darzustellende Phänomene und Zusammenhänge werden nicht berücksichtigt. Ein Ausweg erscheint in diesem Zusammenhang die Bildung qualitativer Indikatoren, diese sind jedoch tendenziell wieder weniger eindeutig und schwieriger zu interpretieren.

Ein Manko von Indikatoren ist weiters, dass sie für gewöhnlich weder Hinweise geben können, worauf ein festgestelltes Defizit zurückzuführen ist noch wie es behoben werden könnte – das ist schlichtweg nicht ihre Funktion und dazu sind sie auch nicht geeignet. Das mag in manchen Fällen nicht weiter problematisch sein, weil klar ist, welche Aktivitäten und Bemühungen zum Erfolg führen. In vielen Bereichen hinterlässt es Betroffene und Beteiligte aber mit dem unbefriedigenden Gefühl zwar zu wissen, dass etwas nicht in Ordnung ist, jedoch keinerlei Hinweis darauf zu haben, wie dies verbessert werden kann.

Zielverfolgung als Gefahr

Schließlich, und hier wird es paradox, kann aus der hoffnungsvollen Erwartung, dass messbare Indikatoren – im Sinne eines »what gets measured, gets done« – zu Veränderungen führen, eine Drohung werden (Patton 2008: 123f., 172f.). Dies ist v.a. dann der Fall, wenn Indikatoren stark in den Vordergrund rücken und andere wichtige Faktoren nicht mehr berücksichtigt werden, das bereits genannte »teaching to the test« ist nur ein Beispiel dafür. Eine einseitige Ausrichtung kann zu kontraproduktiven Entwicklungen und Verwerfungen führen, da die Balance zwischen den in der Realität bestehenden, oft nicht leicht zu vereinbarenden Zielsetzungen fehlt (z.B. Leistung vs. soziale Integration). Auf bestimmte Ziele und Indikatoren eingeschworen zu sein kann letztlich dazu führen, dass wichtige Entwicklungen und Veränderungen in der Umwelt sozusagen »verschlafen« werden (Kühl 2009: 42ff. und 96ff.).

ACT: Wirkung und Nutzen von Qualitätsbemühungen

Menschen als Hardware

Eine der vielen Komplexitätsreduktionen des Qualitätsmanagements ist die Definition von Verbesserungen/Veränderungen in der Organisation als gleichsam automatisch ablaufender Prozess, der zu einem späteren Zeitpunkt überprüft wird. Damit wird pauschal garantiert: Verbesserungen finden statt. Soweit die reine Lehre. In der rauen Wirklichkeit scheint dies jedoch nicht immer zu gelingen. Es stellt sich die Frage, welche Veränderungen überhaupt realistisch sind. Kühl (s. z.B. 2009: 130ff.) verweist auf Beobachtungen von Luhmann (2006) und stellt die These in den Raum, dass das, was in der Organisationsentwicklung landläufig als »Hardware« bezeichnet wird, also die Strukturen und Prozesse, noch vergleichsweise leicht verändert werden kann, während die »Software« Mensch kaum beeinflussbar ist. Letzteres hat mit Identitätswahrung und einem komplizierten und sich selbst reproduzierenden Wechselspiel zwischen Selbst- und Fremderwartungen zu tun.¹

Menschen in Organisationen ändern sich also für gewöhnlich nicht (Ausnahmen bestätigen die Regel). Das mag überspitzt formuliert sein, trifft aber durchaus die Erfahrungen im Alltag. Für Bildungseinrichtungen, die ja v.a. von den darin tätigen Professionellen getragen werden, bedeutet dies, dass jeglicher qualitätsverbessernde Ansatz keine allzu große Chancen hat, Veränderungen in den »primären Prozessen« des Lernens und Lehrens in Gang zu setzen. Das erklärt vielleicht auch, warum das Lehr-Lern-Geschehen selbst, wie immer wieder beklagt, so wenig von Qualitätsentwicklung berührt wird (Specht 2002: 7, Bender 2008), selbst dann, wenn die Qualitätsentwicklung sich gezielt auf die Lernenden konzentriert (Hartz et al. 2007: 215ff., die in ihrer Untersuchung von LQW2 ebenfalls die größten Veränderungen in den Strukturen sowie vor- und nachgelagerten Prozessen beobachteten).

Fehlende Forschung zum Nutzen von Qualitätsbemühungen

Ob Qualitätsbemühungen tatsächlich Früchte tragen oder nicht, ist bislang nicht ausreichend empirisch geklärt: Wir verfügen kaum über gesicherte Befunde zum Nutzen von Qualitätsaktivitäten (zum Forschungsdefizit s. z.B. Gonon 2008: 14). Die Wirkungsannahme, ohne die alle

1 »Denn Organisationspläne und Stellenbeschreibungen lassen sich leicht, praktisch mit einem Federstrich ändern. Dagegen ist das Agglomerat von individuellen Selbsterwartungen und Fremderwartungen, das als »Person« identifiziert wird, schwer, wenn überhaupt umzustellen« (Luhmann 2006: 280).

Bemühungen aufgrund von Motivationsmangel aufgegeben würden, stützt sich auf Plausibilitäten: Wenn eine Organisation sich mit »Qualität« beschäftigt, dann wird das irgendwelche positiven Effekte haben. Vereinzelt Studien verweisen darauf, dass die Wirkungen tatsächlich nicht so groß sind wie erhofft (Hartz et al. 2007, Dubs 2004: 73 zur Wirksamkeit von Qualitätsmanagementverfahren; Stamm 2003 für den Nutzen von Evaluationen). Dieser Mangel an nachgewiesener Wirksamkeit spielt natürlich auch den GegnerInnen von Qualitätsaktivitäten in die Hand, deren Argument, dass Geld und Ressourcen besser für die Bildung direkt als für deren Qualitätssicherung ausgegeben werden sollen, nicht viel entgegengesetzt werden kann. Und schließlich hat es auch die Metaevaluation als Evaluation der Evaluation oder Qualitätssicherung der Qualitätssicherung noch nicht in den Pflichtkanon der Qualitätsverfahren geschafft.

Unrealistische Erwartungen

Schließlich stellt sich jedoch, wie oben bereits angedeutet, insgesamt die Frage, ob Erwartungen an Qualitätsbemühungen im Bildungsbereich nicht stark überzogen sind, einerseits weil, wie gesagt, Veränderungen im Bereich der »Hardware« Mensch generell schwierig um- bzw. durchzusetzen sind, andererseits aber, weil gerade im Schulbereich unter dem Deckmantel »Schulqualität« durch Aktivitäten auf Ebene der Institutionen überinstitutionelle, strukturelle Probleme gelöst werden sollen – was nicht funktionieren kann: Das betrifft z.B. die Ausbildung und Sozialisation von Lehrenden, die die Bildungseinrichtung gerade im schulischen Bereich nicht selbst in der Hand hat (sie kann höchstens durch Weiterbildung, deren Angebot allerdings auch extern durch die entsprechenden Institutionen vorgegeben ist, Einfluss zu nehmen versuchen), die de facto Unkündbarkeit von nicht geeigneten Lehrpersonen, die organisationalen Voraussetzungen, die Infrastruktur und vieles andere mehr. In Anbetracht dieser vorgegebenen und von der einzelnen Institution kaum zu beeinflussenden Umweltbedingungen sind Veränderungen auf institutioneller Ebene klare Schranken gesetzt.

Was nun?

Management mit Augenmaß

Was lässt sich aus diesen Beobachtungen für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Bildungseinrichtungen folgern? Das Managen von Qualität ist sicherlich sinnvoll, um der ganzen Sache eine gewisse Übersichtlichkeit und Systematik zu geben und den Betroffenen und Beteiligten das Gefühl zu geben, dass sie sich auf einen klaren und Ziel ge-

richteten Prozess einlassen. Das stärkt fürs Erste die Motivation. Allerdings ist in allen Phasen ein Augenmaß beizubehalten:

- in Bezug auf die festgesetzten Ziele: Sind sie (noch) tauglich, werden andere wichtige vernachlässigt?
- in Bezug auf die Umsetzung: Wissen wir, wozu die einzelnen Qualitätsaktivitäten dienen? Wie viel Dokumentation, Konformität und Kontrolle ist notwendig? Wie wird Demotivation vermieden und Innovation gefördert?
- in Bezug auf die Überprüfung: Was sind unsere Messlatten und wie ernst wollen wir sie nehmen?
- und in Bezug auf die Veränderungen: Welche sind realistisch, was braucht es dazu und wie stellen wir fest, ob sich überhaupt etwas zum Positiven ändert?

Ein Augenmaß zu behalten bedeutet also v.a., das Management und seine »Werkzeuge« als das zu behandeln, was sie sind: mehr oder minder taugliche Hilfsmittel, die ihre Nützlichkeit erst unter Beweis stellen müssen. Keinesfalls kann Qualität – wie oft suggeriert – alleine durch die Anwendung der verschiedenen »Tools« hergestellt werden. Qualitätsmanagement darf also nicht zum Selbstzweck verkommen. Wenn es nur dem Nachweis eines Qualitätssicherungssystems dient (Widmer 2004: 83), dann verfehlt es seinen eigentlichen Zweck.

Würdigung der Professionalität

Gerade professionelles Handeln braucht v.a. eine Auseinandersetzung über Ziele, Qualitätskriterien und Methoden, jene ist also in das Qualitätsmanagement einzubetten. Lehrende als reine Ausführende von Qualitätsvorgaben zu sehen, ist unangemessen, zu hoch ist der Anteil von immer wieder neuen, manchmal widersprüchlichen Anforderungen, auf die in der täglichen Arbeit reagiert werden muss. Lehren ist eben keine triviale Tätigkeit, die durch detaillierte Anweisungen einer vor- und übergeordneten Arbeitsvorbereitung genau festgelegt werden kann. Genauso wenig können Bildungsprozesse allein durch quantitative Indikatoren abgebildet werden. Kennzahlen sind daher keine absoluten Richtschnüre, sondern eine Informationsquelle unter vielen, Hinweise, die eine mehr oder minder zutreffende Abbildung der Wirklichkeit liefern und immer einer sachkundigen Interpretation bedürfen. Qualitative Erhebungen und Analysen sind für das Verständnis der Realität sowie für die Ableitung von möglichen Lösungsstrategien unabdingbar.

Evaluation als Grundlage

Als wichtige Unterstützung für Qualitätsbemühungen bietet sich die Evaluation an. Als gut entwickelte Disziplin mit einem hohen Selbstreflexionsanspruch (so gibt es für die Evaluation eigene Qualitätsstandards, was bei anderen Verfahren nicht der Fall ist) hat sie sich darauf spezialisiert, gerade bei nicht-trivialen, komplexen Untersuchungsgegenständen zu belastbaren und nachvollziehbaren Ergebnissen zu kommen. Ambivalente Zielsetzungen, schwer bestimmbare Evaluationsgegenstände, unterschiedliche Interessenslagen einer breiten Palette von Betroffenen und Beteiligten sowie (politisch-hierarchische) Einflussnahmen verschiedenster Art und unabänderliche Rahmenbedingungen sind vertraute Ausgangslagen für EvaluatorenInnen. Auch steht ihnen ein breiteres Repertoire an methodischer Herangehensweise zur Verfügung, insbesondere auch qualitative Methoden, die gerade im Bereich der Bildung oft verständnis- und nutzungsorientiertere Ergebnisse zeigen als die (oft recht simplen und beschränkt aussagekräftigen) quantitativen Erhebungsergebnisse und Kennzahlen.

Experimente und Humor

Und schließlich ein Gedanke zur Innovation: Gerade wenn es darum geht, Neues zu tun, bedarf es einer gewissen Leichtigkeit, eines spielerischen Zugangs, es braucht Spontaneität und die Möglichkeit, etwas auszuprobieren. Die Null-Fehler-Maxime unseres formalen Bildungswesens ist dafür keine geeignete Grundlage, da (intelligentes) Scheitern ein integraler Teil dieser Strategie ist. Als »weisen Umgang mit der Irrtumswahrscheinlichkeit« schlägt Siebert (2006: 167) den »Humor« vor. »Heitere Gelassenheit« und »Einsicht in die Unzulänglichkeit und Vorläufigkeit menschlichen Denkens und Handelns« (ebendort) stünde auch den Qualitätsbemühungen gut an, die allzu oft als gewichtig-geschäftige und bierernste Angelegenheit behandelt werden. Es braucht daher auch in der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung eine Balance von Gelassenheit und Zielstrebigkeit, von Herz und Verstand oder, um es mit Charles Maurice de Talleyrand zu sagen: »Man muss die Zukunft im Sinn haben und die Vergangenheit in den Akten.«

Professionalisierung der LehrerInnen durch Portfolios: ein Beitrag zur Biografieforschung

HARRY NESS

»Ein Bildungssystem kann nicht besser sein, als die, die in ihm arbeiten. Wichtig sind dafür effektivere Anreize, die die gute Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern belohnen.«¹

Professionalisierung durch lebenslanges Lernen

Die von einer großen deutschsprachigen Wochenzeitung bei »Infratext dimap« 2008 in Auftrag gegebene Studie zum »Image der Lehrer« kommt zu der Erkenntnis, dass »64 Prozent der Deutschen« den LehrerInnen »eine gute oder sehr gute Arbeit« bescheinigen, aber »41 Prozent der Befragten« meinen auch, dass LehrerInnen »nicht mit Kritik umgehen könnten«, und »63 Prozent« sind der Auffassung, dass die Lehrerausbildung »nicht den Anforderungen« entspricht (Otto 2008: 85). Bestätigt werden diese Ergebnisse von dem um eine Interpretation gebetenen Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart, der eine »fehlende Rückmeldekultur« (ebd.) an den Schulen feststellt. Damit bestätigt er einen schon länger zu konstatierenden Missstand, dass über die Wirksamkeit von LehrerInnenbildung empirisch relativ wenig bekannt ist, obwohl

1 Zitat von der Vorstellung der international vergleichenden Lehrerstudie »Teaching and Learning International Survey (Talis)« des OECD-Generalsekretärs Angel Guerria am 16. Juni 2009.

ausgebildete LehrerInnen in ihrer Funktion neben Eltern zentral über Entwicklungschancen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mitentscheiden. Beispielsweise ist nach wie vor unklar, »wie stark die formale Lehrerbildung in Richtung auf die ›Erzeugung‹ gewünschter Lehrerqualität wirkt« (Terhart 2004: 49, Oser 2004: 186).

Verschärft wird dieser unzureichende Erkenntnisstand über die LehrerInnenbildung durch die veränderten Rahmenbedingungen: Das Anspruchsbündel an die professionalisierte Tätigkeit von LehrerInnen ist nicht nur in Deutschland, sondern europaweit umfangreicher, komplexer und unübersichtlicher geworden, so dass die »Kommission der Europäischen Gemeinschaften« sich 2007 aufgefordert sah, einen Bericht zur »Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung« für den Rat und das Europäische Parlament zu verfassen. Darin werden die veränderten Anforderungen an die Praxis aus der Situation abgeleitet, dass sich das LehrerInnenhandeln in schulischen Kontexten auf veränderte Rahmenbedingungen einlassen muss: autonom Lernende, ein steigender Bedarf nach individuellem Lernen, der Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die Entwicklung von konstruktiven und kooperativen Lernkonzepten, eine stärkere Nutzung der einem ständigen Modernisierungsdruck unterliegenden neuen Technologien, die Einbeziehung der Tatsache sozial und kulturell heterogeneren Lerngruppen sowie veränderte Aufgaben in Bereichen des Schul- und Wissensmanagements (Kommission 2007: 5, OECD 2006). Diese Entwicklungen als Hintergrund der EU-Überlegungen verschärfen unabweisbar den Veränderungsdruck auf die LehrerInnenbildungssysteme durch eine Zunahme an wissenschaftlichen Forschungsergebnissen über Lernen, Sozialisation, Schule etc. In »Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung« hat Rudolf Messner die in den letzten zwei Jahrzehnten daraus entstandenen Erwartungen für die Ausformung des Professionswissens in zentralen Forderungen zusammengefasst:

- Die stufenweise Entwicklung und biografische Einbettung der »LehrerInnenprofessionalität während der gesamten lebenslangen Berufsphase« ist als Prozess und Performance in Erkennung und Anerkennung zu berücksichtigen.
- Die »spezifische Qualität erfahrener Lehrerinnen und Lehrer und deren Weiterentwicklung in Selbstlernprozessen« ist systematisch zu erfassen.
- Der »Aufbau von Wissen im Lehrerberuf und dessen Transformation in berufliches Können« ist konstruktivistisch aufzuschließen.
- Über den Fokus auf den Unterricht hinaus, der die »Expertise zur Verbesserung schulischen Lernens« nutzt, ist der Blick auf die »Erweiterung der Dimensionen einer bildenden Schule« zu richten.

- Die Schule ist als »lernende Organisation« in programmatische und konzeptionelle Prozesse einzubeziehen.
- Zu verstehen ist das »Lehrerwerden als reflexiver Selbsterfahrungs- und Bildungsprozess« (2008: 5ff.).

Zur Erreichung dieser Ziele müssen sich LehrerInnen in den ersten zwei Phasen der LehrerInnenbildung nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, sondern diese auch permanent über die gesamte dritte Phase ihres Berufslebens erneuern, in der alle Lernprozesse innerhalb und außerhalb ihres institutionalisierten Professionalisierungsprozesses einen Wert für die Weiterentwicklung des Schulsystems haben. Unter diesem normativen Anspruch nach lebenslangem Lernen und mehr Eigenverantwortung ist für eine reflektierte Biografie die »individuelle Geschichte« des Einzelnen aufzudecken, die »einer eigenen Logik« in »vorgegebener Zeitstruktur« folgt (Sackmann 2007: 50). »Biographizität« umschreibt die zentrale Kompetenz dafür (Neuß 2009: 109), die es im Prozess der Professionalisierung von LehrerInnen zu erwerben gilt, um Berufskrisen standzuhalten und konstruktiv zu verarbeiten (Combe 2005: 70ff.). Von einem dafür erforderlichen biografischen Selbstkonzept, das Steuerungs- und Reflexionskompetenzen individuell verankert, sind im Verlauf des lebenslangen Lernens (Sackmann 2007) alle Bereiche innerhalb und außerhalb der intentional angelegten pädagogischen und didaktisch-methodischen Lehrerausbildung einzubeziehen (Europäische Kommission 2004: 10ff.).

Stärker als bereits in anderen Berufsgruppen der Wirtschaft und Verwaltung (Ederer et al. 2002: 20) geschieht der Erhalt eines erreichten Professionsniveaus und der Zuwachs an Kompetenzen bei LehrerInnen über nicht-formales und informelles Lernen (Neuß 2009). Belegt ist diese Einschätzung nach den aus repräsentativen Befragungsdaten gewonnenen Erkenntnissen, wonach »sich Lehrkräfte im Vergleich zu anderen akademischen Berufsgruppen eher überdurchschnittlich an informeller Weiterbildung beteiligen« (Heise 2007: 528). Diese Auskunft über die Wahrnehmung von Lernmöglichkeiten im Prozess der Arbeit mit Fachliteratur, Informationsveranstaltungen, Internetnutzung, Einarbeitung am Arbeitsplatz, Qualitätszirkeln u.ä. wird noch verstärkt, wenn für LehrerInnen ihr informelles Lernen im sozialen Umfeld und ihr bürgerschaftliches Engagement in die Diskussion einbezogen werden. Demnach zeigen empirisch ausgewertete Daten, dass außerschulische Aktivitäten »als selbstverständlicher Bestandteil eines professionellen beruflichen Selbstverständnisses angesehen werden« (Weishaupt 2004: 230). Bestätigt wird diese Wahrnehmung eines »überdurchschnittlichen Engagements« von LehrerInnen in außerschulischen Kontexten im Vergleich zu »ähnli-

chen Statusgruppen« und »zur restlichen Bevölkerung« durch die Untersuchung von Schuchart/Weishaupt (2009: 525), mit der deutlich gemacht wird, dass LehrerInnen »als zuverlässige Akteure im Prozess der Akkumulation sozialen Kapitals« (ebd.: 533) zwar in ihrem Kompetenzerwerb identifizierbar sind, aber der Wert ihres informellen und nicht-formalen Lernens aufgrund fehlender Instrumente bisher für die Professionalisierung noch keine angemessene Anerkennung findet.

Soll dies verändert werden, sollen also alle Lernprozesse erkannt und valide anerkannt bzw. sogar extern auf die transparent gemachte Bildung- und Berufsbiografie angerechnet werden, sind sie mit einem Instrumentarium von Standards und Kriterienkatalogen in kompetenzbasierten Dokumentationssystemen zu systematisieren und prozessual zu erfassen. Die dafür zur Verfügung stehenden diagnostischen Prüf- und Testverfahren zielen v.a. auf kognitive Lernergebnisse ab und sind um Persönlichkeitstests zu ergänzen, die neben Wissen, Kenntnissen oder Einstellungen auch »Persönlichkeitsmerkmale wie Eignungen, Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Intelligenzaspekte, Einstellungen, Interessen und Kreativitätsformen und Entwicklungsvariable analysieren« (Erpenbeck/Heyse 1999: 175). Ein diese Verfahren erweiternder biografieorientierter Ansatz zielt zur Ermittlung von Kompetenzen auf die Rekonstruktion und Konstruktion von Kompetenzentwicklungen und damit auf den Prozess der individuellen Veränderung durch die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten. Die zu ihrer Sichtbarwerdung erforderliche Reflexionskompetenz rekurriert auf systematisierte Formen der »Selbstfokussierung und Selbstzentrierung« (ebd.: 228), die sich in ihrem pädagogischen Erkenntniszuwachs Ergebnissen forschungsorientierter Wissenschaftlichkeit vergewissert (Neuß 2009: 28ff., Gudjons et al. 1994: 28). Dabei bleiben neben der Gewinnung von Selbstbewusstsein aber – aus der eigenen Biografie abgeleitet – auch die Brüchigkeiten zur Bewältigung von »Transformations-, Empathie- und Optionsproblemen« (Neuß 2009: 18f.) im pädagogischen Handeln virulent thematisierbar.

Biografiemanagement mit Reflexionskompetenzen

Zur Erfassung und Bewertung von LehrerInnenkompetenzen verweist Terhart darauf, dass ab »den 1990er Jahren die Hinwendung zu einem berufsbiografischen Forschungsansatz« stattgefunden hat, der »Kompetenz und Professionalität als ein Entwicklungsproblem« (Terhart 2007: 41) benennt. Solch eine inzwischen wissenschaftlich abgestützte Ausrichtung von erziehungswissenschaftlicher Theorie und Praxis verlangt in der Lehrerbildung nach einem bildungs- und berufsbiografischen In-

strument, in dem die unterschiedlichen Rückbezüge des eigenen Lernens sowohl individuell nachvollzogen, als auch in ausgewählten Kooperationsbeziehungen und Beratungssituationen mit Dritten kommuniziert werden können. Im biografischen Spannungsfeld des lebenslangen Lernens geht es um das Auszutrierende zwischen »Entwicklungs- und Anforderungsorientierung« eines bewussten Selbst (Gillen 2006). Bereits eingebettete Eignungsfeststellungsverfahren mit mehr statischem Charakter können zur Sichtbarwerdung einer Kompetenzbiografie mit einem prozessualen Verständnis der hier favorisierten Kompetenzerfassung kompatibel gemacht werden (Riegg 2009, Rauin/Meier 2007, Schaar-schmidt/Kischke 2007, Mayr 1994), wenn sie einem Stärkenansatz folgen, der die Fülle vorhandener persönlicher Dispositionen, Qualitäten und Potenziale von AspirantInnen, NovizInnen und ExpertInnen des Lehrerberufs transparent macht.

Von einem dafür zu entwickelnden Verfahren der komplettierten Feed-back-Kultur ist unter dem Vorbehalt noch ausstehender empirischer Langzeitstudien zur Wirksamkeit der Lehrerbildung zu erwarten, dass über »internale förderliche und hinderliche Aspekte des Lernens« hinaus »auch förderliche und hinderliche Aspekte der situativ-institutionellen Rahmenbedingungen zum Reflexionsgegenstand« (Häcker et al. 2008: Kap.1) werden. Eine rechtlich flankierende Konzeptualisierung der LehrerInnenbildung als ein für das Individuum geöffneter »Prozess der Wahrnehmung und Deutung von Entwicklungsaufgaben« verweist Lehrer auf ihren Subjektcharakter als »Gestalter ihrer eigenen Bildungsgänge« (Hericks 2004: 310), die sich kumulativ über die gesamte Berufsbiografie in der Professionalität verdichten.

An mehreren Stellen wird zur Sicherung der Qualität schulischer Bildung in den für alle drei Phasen der LehrerInnenbildung geltenden Standards (KMK 16.12.2004) der Kultusministerkonferenz (KMK) der sechzehn Bundesländer von einer dafür erforderlichen »Reflexion« gesprochen. Mit der Realisierung in einem »Kompetenzprofil« bzw. in einer Kompetenzgruppe können »pädagogische Situationen zweckmäßig und sinnvoll bearbeitet und bewältigt werden« (Oser 2004: 193). Das damit korrespondierende Leitbild versetzt referenziell und messbar LehrerInnen in die Lage, fachlich, systematisch und wissenschaftlich gestützt, ihr Lehren, Lernen, Erziehen, Beraten und Beurteilen besser für eigene Professionalisierungsaktivitäten zu nutzen und qualitativ weiterzuentwickeln.

Individuell beabsichtigt ist beim Lehrpersonal der taxonomische Aufbau »professioneller Identität«, die den »eigenen Entwicklungsprozess selbst präsent hält und die Ausbildungs- und Berufsrealität in einer Weise zeitlich, sachlich und sozial so schematisiert, dass man das

Selbstbild eines/einer guten Lehrers/in in der Zeit und gegenüber konkurrierenden Erwartungen bewahren sowie gegenüber externen Normen behaupten und dennoch in einem diffusen und widersprüchlichen Alltag lernen und arbeiten kann« (Tenorth 2008: 15). Mit einem dem entsprechenden Kompetenzerfassungsmodell ist ein »Möglichkeitenraum« beschrieben, der temporär mit unterschiedlicher Intensität von LehrerInnen in der pädagogischen und organisatorischen Realität ausgefüllt wird (Terhart 2007: 51). In dem »Kompetenzbereich Innovieren« der KMK (2004) kommt dem biografisch-reflexiven Ansatz neben den diagnostischen Prüf- und Testverfahren eine besondere Bedeutung zu, in dem die LehrerInnen sich u.a. an folgenden Standards orientieren sollen: Sie

- reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen in ihrer Entwicklung und ziehen daraus Konsequenzen;
- dokumentieren für sich und andere die eigene Arbeit und ihre Ergebnisse;
- geben Rückmeldungen und nutzen die Rückmeldungen anderer dazu, ihre pädagogische Arbeit zu optimieren;
- nutzen formelle und informelle, individuelle und kooperative Weiterbildungsangebote (ebd.: 12).

Das heißt in der Konsequenz für die Lehrerbildung und Beratung: LehrerInnen benötigen zur Bewältigung ihres Biografiemanagements bereits mit Beginn des Studiums und in den einzelnen Abschnitten ihrer Aus- und Weiterbildung professionelle Unterstützung mit entsprechenden Seminar-, Beratungs- und Supervisionsangeboten, die u.a. auch so etwas wie schriftliche Ausdrucksfähigkeit und Reflexion der eigenen Wirkung im schulischen Handeln fördern (Steinherr et al. 2009: 83ff.). Damit werden von Anfang an, mit der Aufnahme ihres Studiums, »metakognitive Kompetenzen (Selbstregulation, Monitoring der Arbeitsschritte und des Erfolges, Steuerung motivationaler Prozesse) geschult« (Levin 2009: 28) und den Gefahren begegnet, dass sie »unreflektiert auf subjektive Theorien zurückgreifen [...], die womöglich aus ihrer eigenen Schulzeit stammen« (ebd.: 30).

Professionalisierungsdialoge mit Portfoliounterstützung

Eine Voraussetzung für die Anerkennung der Arbeit von reflektierenden PraktikerInnen in allen Phasen der LehrerInnenbildung kann der Einsatz von Portfolios zur Kompetenzdokumentation sein, denn über sie können individuelle Kompetenzen dialogfähig gemacht sowie Selbstverantwortung, Selbstreflexion und Selbststeuerung qualifiziert realisiert werden. Für die Interessen der Ausbildungsinstitutionen bzw. der Schulen und

Lehrkräfte eignen sich summative und formative Verfahren der Kompetenzerkennung, Kompetenzbewertung und Kompetenzanerkennung in einem gegenseitigen Bezug zueinander, aus dem sich anforderungs- und entwicklungsorientiert subjektorientierte Kompetenzprofile ablesen lassen (Käpplinger 2007: 26ff.). Strukturell ist der Wille zum Auf- und Ausbau einer individuellen und institutionalisierten Reflexions- und Feedbackkultur organisierter LehrerInnenbildung durch die Schulverwaltung unverzichtbar, in der der Prozess und die Performanz des Kompetenzerwerbs in der LehrerInnenbildung gleichwertig eine Bedeutung und einen Wert für die Professionalisierung erhalten. Die begriffliche und historische Folie für ein zu entwickelndes Portfolio der Kompetenzerkennung bzw. -anerkennung bilden Bewerbungs- und Präsentationsmappen, die Zusammenfassung von Wertpapierbeständen, die »Schreibbewegung«, die Kritik an der Qualität des Schulwesens in den USA, »Beleghefte«, »Arbeitsmappen«, »Lebensbücher«, Weiterbildungspässe (Häcker 2006b: 27ff, Neß et al. 2007). Portfolios innerhalb der neuen Steuerungsphilosophie des lebenslangen Lernens »gestatten den Autoren und Betrachtern, die Lernprodukte und den Lernprozess gemeinsam in den Blick zu nehmen und zu beurteilen« (Häcker 2006a: 35).

Aufgrund vergleichbarer Bildungssysteme bieten sich die in Österreich und der Schweiz aufgefundenen Best-practice-Beispiele zur Dokumentation des lebenslangen Lernens von LehrerInnen als pilotierte Referenzen für Deutschland an: z.B. die des Pädagogischen Instituts Basel, des Instituts für LehrerInnenbildung und Schulforschung (Universität Innsbruck), des Instituts Weiterbildung und Beratung der Fachhochschule Nordwestschweiz und der Pädagogischen Hochschule Zürich. In Deutschland sind besonders die Impulse der Arbeiten an Portfolios hervor zu heben, die u.a. vom Zentrum für Bildungsforschung an der Universität Paderborn, dem bundesweiten ProfilPASS-System, dem Institut für Medien und Bildungstechnologie in Augsburg sowie den Zentren für Lehrerbildung in Frankfurt am Main und Kassel ausgehen.

Das bei ihnen meist gemeinsame Portfolioverständnis umfasst Kriterien, nach denen das Portfolio in der Selbstverantwortung der Nutzer in einem Teil eine systematisiert angeleitete Sammlung von dokumentierten Verfahren der Selbst- und der Fremdevaluation ist, die alle individuell zu verortenden Lernprozesse des Erwerbs von Fachkompetenzen und personalen Kompetenzen in nachgewiesenen Kompetenzoutcomes kumulativ erfasst; gleichzeitig werden in einem davon getrennten Teil mit einem durch Validierungsverfahren abgesicherten Vorgehen von den PortfolioanwenderInnen anforderungsorientierte Profilzuschnitte strukturiert, um sie für unterschiedliche Zwecke und Adressaten selektiv zu-

gänglich zu machen (Brunner et al. 2006; Häcker 2007; Hertle/Sloane 2007).

Exemplarisches Beispiel einer Portfolioentwicklung

Auf diese Vorüberlegungen zum biografischen Arbeiten über ein Portfolio baut das exemplarische Projekt auf, das vom Bundesland Hessen mit einem Forschungsauftrag des Hessischen Kultusministeriums (HKM) an das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung zur »Entwicklung eines gemeinsamen Instruments zur Erkennung und Anerkennung von informellem, non-formalem und formalem Lernen in der Verzahnung der drei Phasen der Lehrerbildung« (August 2008-Juli 2010) belegt wurde. In diesem Portfolio soll das dokumentierte Lernen aus dem Prozess der Arbeit und aus dem sozialen Umfeld erfasst und einer Anerkennung zugeführt werden. Das dafür entwickelte Forschungs- und Entwicklungsdesign empfiehlt vorwiegend qualitative Methoden der Feldforschung (Bortz/ Döring 2002: 295ff.), die bei den zu erwartenden, wenig kongruenten Befunden die Methode einer Triangulation präferiert. Aus ihr lassen sich die Ergebnisse im Prozess der theoretisch geleiteten Konvergenzbildung zu einem komplementären Produkt der Schnittmenge unterschiedlicher Erkenntnisse und Erfahrungen verdichten (Flick 2008).

Erfahrungen mit Lehrer-Portfolios

Um den bundesweiten Realisierungsstand von Portfolios zu eruieren und mögliche Projektpartnerschaften anzuregen, wurden alle Bundesländer auf der administrativen Seite schriftlich zum Einsatz »Phasenübergreifender Portfolios in der Lehrerbildung« befragt. Aus den Antworten wurde deutlich, dass von der inhaltlichen und formalen Reichweite her ganz unterschiedlich in der Zweiten und Dritten Phase der LehrerInnenbildung bereits bundesweit Portfolios eingesetzt werden. Im Rahmen von neueren Umstrukturierungen der LehrerInnenbildung werden Seminarangebote für eine Selbststeuerung in der Fort- und Weiterbildung unter der Einbeziehung der Portfolioarbeit gemacht. Meist finden sich Portfolios v.a. bei einigen Studienseminaren und bei der Qualifizierung zukünftiger Führungskräfte im Personal- und Wissensmanagement der Schulverwaltung. In einigen Bundesländern finden sie sogar eine Berücksichtigung im Zweiten Staatsexamen. Generell lässt sich festhalten, dass es keine phasenübergreifenden Konzepte unter der Einbeziehung informellen Lernens gibt. Das bedeutet, dass der Wiedererkennungswert, die Anschlussfähigkeit und die Anrechnung eines ausgewiesenen Kom-

petenzprofils bundesweit nicht transparent ist, was die berufliche und regionale Mobilität der LehrerInnen einschränkt.

Einige der wenigen empirischen Untersuchungen über die in der Zweiten Phase eingesetzten Portfolios ist die Erhebung von Picard/ Imhof zu Effekten und zur Akzeptanz eines 2004 in der Entwicklung befundenen Portfolios der hessischen LehrerInnenbildung. Der in der Modellregion Frankfurt am Main eingesetzte Prototyp war so konstruiert, dass er auf die Einführungs-, Differenzierungs-, Intensiv- und Qualifizierungsphase ausgerichtet war und jeweils »persönliche, dokumentarische und qualifizierende Teile« in der Zugänglichkeit »prozess- und produktorientiert« sowie »privat und obligatorisch« unterschied. Aus dieser Untersuchung lassen sich einige Erwartungen ableiten, die ein zu entwickelndes Portfolio erfüllen sollte:

- Konkrete Anweisungen über Inhalte und Nutzen,
- Impulse zur Bearbeitungsorientierung,
- Grundlagen zur kommunikativen Reflexion,
- Angaben über Feedback-Strukturen,
- Absicherung des erforderlichen Zeitkontingents,
- Abtrennungsmöglichkeit der persönlichen Teile,
- Systematik zur Unterscheidung von Selbst- und Fremdevaluation,
- Grundlagen für Beratungsgespräche und Zielvereinbarungen,
- Nutzungsalternativen in Papier und/oder am PC,
- Anbindung mit Funktionen und Zielen an ein Handbuch (Picard/ Imhof 2004: 105ff.).

Neben der Berücksichtigung dieser Ergebnisse konnte für die Entwurfsfassung auf Vorarbeiten aus affinen Projekten des Amtes für LehrerInnenbildung und des DIPF sowie auf den Modellversuch für die Zweite Phase der Lehrerbildung »Flexibilisierung, Individualisierung, Teamfähigkeit« (Tetzner 2007: 45 ff.) zurückgegriffen werden.

Kodifizierte Vorarbeiten in Hessen

Hessen folgt in der Lehrerbildung schon länger einem Portfolioansatz (vgl. Meissner 2004), was die Implementierung eines phasenübergreifenden Portfolios mental erleichtert, aber durch bereits bekannte Formate auch die Öffnung für Umdenkungsprozesse in der LehrerInnenbildung erschwert. Alle Studierenden, die ein Lehramtsstudium in Hessen begonnen haben, absolvieren nach dem Hessischen Lehrerbildungsgesetz (HKM 2005) seit dem Wintersemester 2005/2006 ein Orientierungs- und Betriebspraktikum. Die Beobachtungen und Erfahrungen werden in »Studienportfolios« dokumentiert und können in die Praktikumsberichte

der zwei verpflichtend zu absolvierenden Schulpraktischen Studien einfließen. Für die »berufsbegleitende Fortbildung und Qualifizierung der Lehrkräfte« ist in der Verordnung zu den Ausführungsbestimmungen für die »Lehrkraft im Vorbereitungsdienst« das Führen eines Portfolios als Voraussetzung zur Teilnahme an der »Zweiten Staatsprüfung« vorgeschrieben ebenso ein »Portfolio zur Dokumentation des Lernprozesses« (Januar 2008). Die Lehrkräfte sind aufgefordert, »die beruflichen Grundqualifikationen während der Berufsausübung zu erhalten und ständig weiterzuentwickeln«. Der Nachweis über die damit verbundenen individuellen Lernaktivitäten, die Entwicklung und Weiterentwicklung von Qualifikationen sind mit einem »Qualifizierungsportfolio« zur Vorbereitung der Mitarbeitergespräche in der Dritten Phase der LehrerInnenbildung zu dokumentieren. Besonders mit der »Portfolio-Mappe Lehrerfortbildung« soll ein umfassendes Bild über alle Aktivitäten des informellen, nicht-formalen und formalen Lernens gegeben werden. Dies kommt den Ansprüchen auf Realisierung des »Qualitätsbereichs Professionalität« der Lehrkräfte im »Hessischen Referenzrahmen Schulqualität (HRS)« entgegen (HKM/IQ 2008): Es lassen sich aus den Steuerungsansprüchen einer eigenständigen Schule und mehr Selbstverantwortung der LehrerInnen Entwicklungsbedarfe herauskristallisieren. Argumentativ unterstützt wird dieser entwicklungsorientierte Ansatz von den Studien des DIPF zur Evaluation von »Pädagogischen Entwicklungsbilanzen« an Studienseminaren in Hessen (Abs/Döbrich 2006), aus denen sich die Blickrichtung auf entsprechende Forschungsbedarfe zur Selbstwirksamkeit des individuellen Lernens in allen drei Phasen der LehrerInnenbildung generieren lässt.

Einbeziehung von Kooperationspartnern

Für die Portfolioentwicklung wurde die Beteiligung zentraler Akteure der LehrerInnenbildung gesucht. Dies gelang mit dem AfL, den Zentren für Lehrerbildung an den Universitäten, den Studienseminaren und Schulen. Das Verfahren eines Bottom up- statt Top down-Prozesses hat den positiven Effekt, dass es bereits im Projektverlauf mit der Gewinnung von MultiplikatorInnen die Option für eine erfolgreiche Implementierung der Entwicklungsergebnisse eines Portfoliosystems in die hessische Schullandschaft eröffnet. Um die Scharnierfunktion und Koordination des AfL in die unterschiedlichen Phasen der LehrerInnenausbildung hinein von Anfang an im Projekt zu nutzen, wurde eine gemeinsame ExpertInnengruppe der EntwicklerInnen und MultiplikatorInnen aus MitarbeiterInnen des AfL und DIPF installiert, die ergänzt wurde um VertreterInnen der Lehrerbildungszentren aller fünf hessischen Universitäten.

Die Situation für ein phasenübergreifendes Portfolio in der LehrerInnenbildung ist von der Seite der hessischen Universitäten heterogen. An den fünf universitären Standorten der Ersten Phase in Hessen gibt es eine LehrerInnenbildung mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in Lehrämtern und Fächerkombinationen. Das Hessische Hochschulgesetz vom 5. November 2007 regelt die Einrichtung und die Aufgaben von »Zentren für Lehrerbildung« an den Universitäten des Landes, die nicht den Status von Fachbereichen haben. Dem Präsidenten der jeweiligen Universität wurde vom Gesetzgeber die Aufgabe erteilt, eine Zentrumsordnung zu erlassen. In einer »Arbeitsgruppe ›Lehrerbildungsreform in Hessen« (2009), die sich aus VertreterInnen der Universitäten/ Lehrerbildungszentren, des Amtes für Lehrerbildung und der beiden Ministerien Kultus sowie Wissenschaft und Kunst zusammensetzte, wurde ein veröffentlichtes Positionspapier erarbeitet, in dem der gemeinsame Rahmen für die Einführung gestufter Lehramtsstudiengänge und Gestaltungsspielräume ausformuliert ist. Unter anderem wird dafür plädiert, dass »der Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium in Zukunft als ein wesentlicher Punkt der Feststellung bzw. Bestätigung der Eignung für den Lehrberuf dienen« soll, wobei sich »zunächst an den erzielten akademischen Leistungen und an denen in einem pädagogischen Portfolio zusammengetragenen, dokumentierten und reflektierten pädagogisch-praktischen Engagements zu halten« ist (Arbeitsgruppe 2009: 23).

Bisher zeigt sich, dass in einzelnen Fachdidaktiken und in den »Schulpraktischen Studien« Portfolios angelegt sind, die zum Teil digital bearbeitbar und deshalb flexibel für die Abbildung von Prozessen und Präsentationen genutzt werden, oder aber in schriftlichen Berichtsfassungen Lernzuwächse in der Professionalisierung sichtbar machen. Inneruniversitär werden die benannten und vorgestellten Konzepte bisher nur punktuell aufeinander abgestimmt. Vom Format her sind die Portfolios nicht in der Zweiten Phase der LehrerInnenbildung aller Lehrämter übertragbar und anschlussfähig weiterzuführen. Das bedeutet, dass für die PortfolionutzerInnen die damit verbundene Idee in der Dritten Phase der Lehrerbildung abgenutzt sein kann. In den drei mit VertreterInnen aller Phasen der LehrerInnenbildung durchgeführten Expertentoren zeigten sich immer wieder stark wirksame Spannungsverhältnisse, die in der Portfolioarbeit strukturell angelegt sind und nur konsensual mit Zugeständnissen an die unterschiedlichen NutzerInnen- und AnwenderInneninteressen zu lösen sind, z.B. die zwischen Selbst- und Fremdevaluation, der Orientierung an einem Stärken- oder Defizitansatz und den Funktionen für Beratung und Bewertung.

Eine standardisierte Ausgangsbefragung an ExpertInnen der hessischen Lehrerbildung orientierte sich an den Grundsatzfragen von Häcker

/Winter (2006: 233) zur Portfolioarbeit wie die nach dem Zeitraum, den Zielen, der Form einer Unterstützung etc. Zustimmung. Haltungen zu einem phasenübergreifenden Portfolio kamen besonders bezüglich Selbstreflexion, Selbststeuerung, lebenslangem Lernen, Weiterbildungsplanung, Produktorientierung, Grundlage für Bewerbungen sowie der Anrechnung in Aus- und Weiterbildungsprozessen zur Sprache. Eher eine Ablehnung erfuhren in einer biografieorientierten Dokumentation besonders solche Ziele, die sich einer möglichen Nutzung für die Einstellung als LehrerIn, einer Funktion als Kontroll- und Prüfungsinstrument sowie einer Vergabe von Leistungspunkten und Benotungen zuordnen ließen. Daran anknüpfend gaben gebildete Fokusgruppen eine Reihe von Empfehlungen für die Implementierung eines Portfolios:

- Die Trennung von Beratung im Prozess und Bewertung der Lernergebnisse ist zu institutionalisieren, um eine Feedbackkultur und nicht ein Kontrollinstrument aufzubauen;
- aussagefähige Kriterien mit normierten Standards und Kompetenzen sind zu bilden, die Module und Phasen verknüpfen, aber auch individuelle Identitätsbildungsprozesse unterstützen;
- der reflektierende Praktiker ist das Leitbild, das mit einer objektivierte Fremd- und Selbsteinschätzung zu verbinden ist;
- das informelle Lernen ist einzubeziehen.

Konsequenzen für einen Prototypen

Die Konferenz- und Diskussionsergebnisse sind neben den theoretischen Vorüberlegungen für den Fortgang des Entwicklungsprojekts die Basis für die Entwicklung eines phasenübergreifenden »Professionalisierungs-Portfolio« (P-P), das vorhandene hessische Initiativen für die Zweite und Dritte Phase der LehrerInnenbildung integriert. Diese Bezeichnung wurde deshalb gewählt, weil sie nicht nur anforderungsorientierte Qualifikationen erfasst und nicht nur den Lernprozess abbilden soll, sondern auf Reflexions- und Selbststeuerungskompetenzen zielt, d.h. die entwicklungsorientierte Subjektfokussierung für Selbst- und Fremdevaluation sowie Beratung und Bewertung innerhalb und außerhalb der LehrerInnenbildung ins Zentrum stellt. Alle Bearbeitungsbausteine des P-P können auf Empfehlung einer im Juli 2009 durchgeführten Fachkonferenz individuell unabhängig von Zeit, Ort und Anlass zum Einsatz kommen. Es ist in seinen drei Teilen, in »Referenz-, Prozess- und Profilportfolio« so konstruiert, dass genug Freiraum für die AnwenderInnen gegeben ist, um es um Portfolioanteile aus anderen Lernzusammenhängen der Lehrerbildung, aber auch des sozialen Umfeldes und der Berufserfahrungen aus der Wirtschaft zu ergänzen oder verwendungsspezifisch zu vertie-

fen. Als Ganzes steht das P-P den AnwenderInnen im Rahmen des lebenslangen Lernens zur Verfügung, um einzelne Bausteine zum jeweils selbst bestimmtem Zeitpunkt im Verlauf der Berufsbiografie immer wieder neu in die Hand zu nehmen und mit Hilfe angebotener Unterstützungsinstrumente systematisiert zu bearbeiten.

Mit dem P-P werden in vorstrukturierter Form alle Lernbereiche, Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen in einem »Prozessportfolio« erfasst und bewertet. Es bleibt im alleinigen Besitz der Anwender. Einzelne angebotene und bearbeitete Bilanzdokumente, ergänzt um Zertifikate, validierte Nachweise, Würdigungsberichte, Besprechungsprotokolle über Unterricht, Zielvereinbarungsprotokolle, andere Portfolios etc. können in das »Referenzportfolio« übertragen und dort abgelegt werden. Dieser Teil kann mit Zustimmung der AnwenderInnen einer Beratung und Bewertung zugänglich gemacht und in eine fremdevaluierende Reflexion einbezogen werden. AnwenderInnen und NutzerInnen erhalten damit einen Überblick über das individuelle Kompetenzinventar im Spiegel von Standards der LehrerInnenbildung und des Schulmanagements. Daraus entstehen validierte und zertifizierte Dokumente für den Teil eines »Profilportfolios«, das anforderungsorientiert für jeweils unterschiedliche Zwecke personaler Entscheidungen zusammengestellt wird. Sie sagen etwas über die AnwenderInnen und ihrer Einschätzung bzw. Entsprechung auf Anforderungsprofile aus (Burwitz-Melzer 2004: 150f.).

Erprobung und Evaluation

In welchem Umfang sich aus der Erprobung und Evaluation des P-P Rückschlüsse für die Entsprechung in der individuellen Biografizität von LehrerInnen ableiten lassen, ist noch nicht in die dialogischen Schleifen mit zukünftigen NutzerInnen eingespeist. Bisher konnte die Evaluation des Portfolioentwurfs nur im Prozess der Konzeptentwicklung dargestellt werden, die Ergebnisse der Erprobung in der Ersten, Zweiten und Dritten Phase der LehrerInnenbildung stehen noch aus. Der Prototyp des entwickelten Portfolios wird für eine Evaluierung unter methodisch definierten Bedingungen von Probanden in der LehrerInnenbildung erprobt und die gemachten Erfahrungen mit einer darauf folgenden schriftlichen Befragung dokumentiert (quantitative Fragebogenerhebung). Die zentrale Aufgabe der Erhebung besteht zum einen darin, Ansatzpunkte für die Verbesserung des P-P aufzudecken und daraus modifizierte Konstruktionselemente für die Weiterentwicklung zu formulieren. Darüber hinaus hat die Evaluation aber auch die Aufgabe, systematische und wissenschaftlich abgesicherte Informationen bereitzustellen, um eine begründe-

te Entscheidung der Projekt-AuftraggeberInnen über eine eventuelle landesweite Einführung des P-P vorzubereiten. Die Fragebögen für AusbilderInnen und LehrerInnen behandeln u.a. folgende Themenkomplexe: Einsatzmöglichkeiten mit dem P-P, Bearbeitungszeit, Beratungserfahrungen, Probleme mit einzelnen Bausteinen, Transformation der Unterstützungsinstrumente in die Bausteine, Gestaltung und Nutzen des gesamten Instruments.

Desiderate für ein biografieorientiertes Portfolioverfahren

Mit dem Führen des vorgelegten P-P erweitern im Professionalisierungsprozess StudentInnen, QuereinsteigerInnen, LehramtsanwärterInnen, LehrerInnen und FunktionsstellenbewerberInnen die berufsbiografisch angeleitete Sichtweise der LehrerInnenbildung auf die Lernprozesse im Beruf und im sozialen Umfeld, auf alle Formen des informellen, nicht-formalen und formalen Lernens. Mit dem Schritt der Bearbeitung wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich bewusst zu machen, welche persönlichen, sozialen und fachlichen Stärken sie für den Beruf bereits besitzen, die sie im selbst gewählten Lehrerberuf nun zielgerichteter weiter aufbauen und ausbauen können. Durch die verbesserte Transparenz über erreichte Lernergebnisse können die AnwenderInnen in Entscheidungssituationen persönlich souveräner und fachlich qualifizierter handeln, z.B. in den Fällen der

- Studienwahl
- Berufswahlentscheidung
- Personaleinstellung
- Fort- und Weiterbildungsplanung
- Zielvereinbarung
- Funktionsstellenbesetzung
- Leistungsbewertung
- Unterrichtsentwicklung
- Schulinspektion

Durch die Einheitlichkeit von Format, Struktur, Sprache und Gesicht des P-P erhalten für Nutzer in Beratungs- und Bewertungsprozessen die von den AnwenderInnen dokumentierten Outcomes über das eigene Kompetenzinventar in zertifizierter bzw. validierter Form einen höheren Wert. Es geht also bei der Nutzung des Portfolioformats vorrangig nicht um den Nachweis von schriftsprachlicher Kompetenz und der Darstellung individueller Befindlichkeit, sondern durch Transparenz, Standards, begriffliche Einheitlichkeit und objektivierbare Vergleichbarkeit um die

Schaffung von Vertrauen zwischen AnwenderInnen und NutzerInnen über erworbene Kompetenzen und Qualifikationen.

Soll dieses Verständnis von Erfahrung und Erkenntnis aus sich gegenseitig beeinflussenden Lernprozessen dokumentiert und damit das Verhältnis von Subjekt und Struktur thematisiert werden, ist darin das nicht zu verschweigende Risiko verborgen, dass Ausbildungsinstanzen die Verantwortung für ihre Aufgaben in die des Subjekts verlagern (Herzberg/Truschkat 2009: 118). Dem kann erfolgreich entgegen gesteuert werden, wenn die durch eine zu bildenden Biografizität frei werden den personellen und finanziellen Ressourcen über Leistungen der Beratung und des Coachings kompensiert werden. Argumentativ wird dies nach Auffassung der »Europäischen Kommission« zur Steuerung von Professionalisierungsprozessen mitgetragen, da sie für die LehrerInnenbildung ein System in öffentlicher Verantwortung einfordert, von dem LehrerInnen während ihres ganzen aktiven Berufslebens darin unterstützt und gefördert werden, »ihre Kompetenzen laufend durch formales, nicht-formales und informelles Lernen zu erweitern und zu entwickeln« (2007: 15, Terhart 2004: 50f.). Ob die Wirkung professionellen LehrerInnenhandelns damit verbessert wird, ist empirisch nicht nachgewiesen, aber es wird der »Umgang mit sich selbst« für den Dialog des/der reflektierenden Praktikers/in in Beratungs- und Bewertungsgesprächen verbessert (Fried 2003: 15ff.). Eine in solcher Art gestärkte LehrerInnenpersönlichkeit lässt mehr Reflexivität und Eigenverantwortung für die immer mehr zum Standard eines Berufslebens gehörende Evaluation von Unterricht, Organisation und Personen erwarten. Die eigenen praktischen Erfahrungen aus der Portfolioarbeit können dann neben dem Aufbau von professioneller Biografizität für LehrerInnen eine Vorbildfunktion für die Portfolioarbeit mit SchülerInnen erhalten, um deren individuelle Förderung durch Bildung und Erziehung es immer wieder auch in diesem Segment pädagogischer Professionalisierung geht.

Bildungszugang und soziale Stratifikation

NORBERT LACHMAYR

»Zum Glück hat PISA die Illusion der
Chancengleichheit zerstört und das lange Zeit
verdrängte Problem der sozial ungleichen
Bildungschancen in die bildungspolitische
Diskussion zurückgeholt.«
Rainer Geißler

Die zitierte PISA-Erhebung soll stellvertretend für weitere internationale Vergleichsuntersuchungen wie z.B. TIMSS, PIRLS und IGLU verstanden werden. Bereits 2004 nennt Bacher (2004: 1) das Potenzial derartiger Studien als Impulsgeber für Politik und Forschung. Zugleich zeigt er sich verwundert, dass im Unterschied zu Deutschland das Abschneiden Österreichs bei PISA anfangs nur ein geringes mediales und politisches Echo auslöste. Und dies, obwohl auch das österreichische Bildungssystem stark selektiv ist (Schlögl/Lachmayr 2004, Lachmayr/Rothmüller 2009). Die in den letzten Jahren wieder erstarkte Diskussion über soziale Ungleichheiten im Bildungssystem wird neben neuen internationalen Datenquellen auch von theoretischen Weiterentwicklungen (Kirsten 1999, Becker 2000) und mit den Stichworten »Neue Mittelschule« bzw. »Gesamtschule« genährt.

Neben den starken schichtspezifischen Unterschieden in der Bildungsbeteiligung wurden in den letzten Jahren weitere Merkmale und Struktur Faktoren (soziale, regionale und ethnische Ungleichheiten) vertiefend bearbeitet. Wenngleich die Vergleichbarkeit dieser Studien oft wegen der unterschiedlichen Operationalisierung der Chancengleichheit und wegen der unterschiedlichen methodischen Verfahren erschwert ist, lässt sich folgender Grundtenor ableiten: ungünstige Faktoren im regio-

nalen und sozialen Umfeld (z.B. geringes Bildungsniveau der Eltern, finanzielle Hemmnisse, Migrationshintergrund, fehlende familiäre Unterstützung, Langzeitarbeitslosigkeit der Eltern) zählen zu den klassischen Begründungen geringer formaler Bildung bzw. niedriger Bildungsaspiration.¹ Bacher verfeinerte in den letzten Jahren ein Modell für die Berechnung des Zusammenhangs zwischen oben genannten Ungleichheitsdimensionen und Schulbesuch. So zeigt sich eine starke Selektivität im österreichischen Schulsystem im explorativen Pfadanalysemodell wie folgt (Bacher 2008: 529):

»An der ersten und zweiten Schnittstelle bestehen starke Ungleichheiten nach dem sozialen Status der Eltern (Bildung, Einkommen und Beruf), hinzu kommen bei der ersten Schnittstelle (Übergang in die Sekundarstufe I) deutliche Ungleichheiten nach dem Wohnort, während das Geschlecht noch weniger relevant ist. Beim Übergang in die Sekundarstufe II (zweite Schnittstelle) dreht sich dies um, das Geschlecht gewinnt an Bedeutung, Ungleichheiten nach dem Wohnort schwächen sich ab«.

In Anlehnung an die Rational-Choice-Modelle der Bildungswahl wird angenommen, dass der soziale Status der Eltern direkt und indirekt auf den besuchten Schultyp einwirkt (ebd.: 533f.):

»Die indirekte Wirkung kommt durch den sozio-kulturellen Hintergrund, über den Kinder abhängig von ihrer sozialen Herkunft unterschiedlich verfügen, zu Stande. Der sozio-kulturelle Hintergrund umfasst einerseits Wissen, Fähigkeiten sowie Einstellungen und Werte der Eltern, die diese an ihre Kinder weitergeben, und andererseits soziale Unterstützungsformen, die von emotionaler Zuwendung bis hin zur Hausaufgabenunterstützung reichen.«

Dieser indirekte Effekt wird auch »primärer« Schichteffekt genannt und impliziert somit, dass Bildungsungleichheiten durch Unterschiede in den Leistungen entstehen. Aufgrund der nicht ausreichenden Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern, haben die Kinder aus unteren Bildungs-, Berufs- und Einkommenschichten entsprechend schlechtere Startbedingungen, die durch die Schule nicht ausreichend ausgeglichen werden. Das Resultat des primären Schichteffekts sind somit schlechtere schulische Leistungen. Die direkte Wirkung bzw. der »sekundäre« Schichteffekt entsteht hingegen durch die tatsächlich getätigte Bildungswahl.

1 Z.B. Becker/Reimer 2010, Becker/Lauterbach 2008, Diefenbach 2010, Erler 2007, Fassmann 2002, Kramer et al. 2009, Krüger et al. 2009, Schwarz et al. 2002, Spielauer et al. 2002, Spielauer et al. 2003, vbw 2009, Wroblewski/Unger 2003.

Trotz gleicher schulischer Leistungen entscheiden sich Eltern aus unteren Bildungs-, Berufs- und Einkommenschichten überproportional häufiger gegen eine formal höhere Bildung: »Bei der Wahl für eine Schule [...] entscheiden sich untere soziale Schichten vorsichtiger und häufiger zu Gunsten einer formal niederen Bildung.

Sie schätzen einerseits die Erfolgswahrscheinlichkeiten für den Abschluss einer höheren Bildung und dessen Wert geringer ein und beurteilen die relativen (subjektiven) Kosten des Schulbesuchs höher« (Bacher 2008: 533f.). Änderungen dieses Umstandes werden jetzt, ziemlich genau zehn Jahre nach der ersten PISA-Welle, durch mehrere bildungspolitische Neuerungen in der schulischen Erstausbildung erhofft. Erklärtes Ziel ist u.a. mehr Chancengleichheit im österreichischen Bildungssystem – sei es z.B. durch Reduktion der SchülerInnenhöchstzahlen, die (flächendeckende) Einführung der Neuen Mittelschule und Nachmittagsbetreuung, die neue LehrerInnenausbildung, Bildungsstandards oder der Einsatz des Bildungsdokumentationsgesetzes als Grundlage für wissenschaftliche Analysen.

Aktuelle Studien zur Bildungsungleichheit

Anfang 2003 fassten die Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien (AK Wien) und der Österreichische Gewerkschaftsbund (ÖGB) den Entschluss, eine österreichweite Studie über die »Soziale Situation beim Bildungszugang« zu beauftragen.² Fünf Jahre später wurde die Studie als Follow-up-Erhebung erfolgreich wiederholt.³ Bei dieser österreichweiten Erhebung wurde erneut ein aussagekräftiger Querschnitt in unterschiedlichen Schultypen rund um die Schnittstellen getätigt. Dabei lag noch mehr Augenmerk auf der ersten Laufbahnentscheidung nach der Volksschule, insbesondere weil dies ein österreichischer Sonderweg ist. Als probabilistisches Stichprobenverfahren wurde ebenfalls eine Klumpstichprobe mit maximal zwei Klassen pro Schule gewählt.

Die beiden Hauptstudien identifizierten und quantifizierten relevante Einflusskriterien für Schullaufbahnentscheidungen und konnten so Informationsdefizite bei Bildungswegentscheidungen für konkrete Naht-

2 Es beteiligten sich 3.973 Eltern, deren Kinder sich unmittelbar vor oder nach einer schulischen Schnittstelle befinden, und 2.874 Jugendliche aus 171 Schulen. Vgl. auch Schlögl/Lachmayr 2004, 2005 und Lachmayr 2005, 2007.

3 Im Auftrag der AK Wien konnten 5.163 Eltern befragt werden. Zudem liegen Antworten von 2.532 SchülerInnen ab der achten Schulstufe vor.

stellen schließen.⁴ Es wurden umfangreiche Daten für 14.540 befragte Personen zu Sozialindikatoren wie Familien- und Haushaltssituation, Berufs- und Einkommenssituation, Bildungsstatus und Herkunft der Eltern, regionale Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen sowie Bildungsaspiration und Leistungsfähigkeit des Kindes erhoben. Durch die zweite Querschnitterhebung können erstmalig für Österreich die Stabilität von Bildungsaspirationen oder Schulwahlmotiven im Zusammenhang mit dem Schnittstellenverhalten gezeigt werden. Aus der Fülle der Ergebnisse der Studie des Jahres 2009 werden nun zwei Bereiche hervorgehoben: die elterliche Bildungsaspiration unter dem Gesichtspunkt der elterlichen Bildung sowie der Einfluss der sozialen Schicht auf die gewählte Schulform.

Die angestrebten höchsten Bildungsabschlüsse (»Welchen höchsten schulischen Abschluss soll Ihr Kind erreichen?«) zeigen je nach aktuell besuchtem Schultyp starke Unterschiede. In der Volksschule ist die Bildungsaspiration hinsichtlich Matura und Universität recht ausgeglichen. Deutlich verändert ist dies nach der Schnittstelle. Besuchen die Jugendlichen eine erste Klasse der AHS, so ist für 95% (2003: 99%) der Eltern zumindest die Matura als höchste formale Bildung das Ziel. In der HS hingegen liegt der entsprechende Anteil bei 55% (2003: 51%), dafür beträgt der Anteil derjenigen, welche einen BMS- oder Lehrabschluss anstreben, etwas über ein Drittel. Die erstmalig erfasste Aspiration der Eltern von NMS-SchülerInnen zeigt eine ähnliche Verteilung wie die HS-Ergebnisse, jedoch mit einem etwas höheren Anteil zugunsten eines universitären Abschlusses. Bezüglich Pflichtschul- bzw. Lehr- und BMS-Aspiration zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen HS und NMS. Auch bei der nächsten Schnittstelle ist die Verteilung bei der 4. AHS und 4. HS hinsichtlich eines universitären Abschlusses bzw. Lehre/BMS diametral. Mindestens Matura als höchste Aspiration geben 13% (2003: 9%) der Eltern von polytechnischen SchülerInnen an, dies ist der geringste Anteil aller untersuchten Schulstufen. Ein mittlerer Bildungsabschluss ist somit die Intention eines Besuchs einer derartigen Schule, gleiches gilt für die BPS. Bezüglich der Differenzierung von BHS und 5. AHS zeigt sich, dass die AHS primär als Zugangsweg zu universitären Ausbildungen gesehen wird.

4 Aufgrund der sozial- und bildungspolitisch bedeutenden Ergebnisse der ersten Erhebung wurde in enger Zusammenarbeit mit der Johannes-Kepler-Universität Linz/Abt. f. Soziologie, zudem eine multivariante Sonderauswertung zu Geschlechterunterschieden in der Bildungswahl (Bacher/Beham/Lachmayr 2008) durchgeführt. Dies wurde vom ÖNB-Jubiläumsfond gefördert (Projekt Nr.: 11.958).

Die Bildungsaspiration der Eltern zeigt im Vergleich zum eigenen Bildungshintergrund primär Stuserhalt und -ausbau, und zwar in eindrucksvoller Beständigkeit bei beiden Erhebungen. Als Stuserhalt kann man ein mehrheitliches Anpeilen des eigenen Qualifikationsniveaus einstufen, beim Statusausbau wird hingegen auf zumindest ein Qualifikationsniveau über dem eigenen abgezielt. Die Analyse der Bildungsaspiration nach der höchsten formalen Qualifikation der Eltern bestätigt die Ergebnisse von 2003: Je höher die Bildung im Haushalt, desto wichtiger ist der Stuserhalt. 62,1% aller befragten Elternhaushalte mit universitärem Abschluss streben einen ebensolchen für ihr Kind an (2003: 61,6%). Bei Haushalten mit Matura als höchste Qualifikation ist der Stuserhalt ebenfalls dominant (51%, 2003: 48,3%), der erhoffte Statusausbau durch einen akademischen Abschluss mit 31% (2003: 32,0%) deutlich stärker als ein Statusabbau durch einen maximalen mittelqualifizierten Abschluss (16,1%, 2003: 17,2%). Eine bildungsexpansive Neigung besteht bei Eltern, die einen mittleren Abschluss (BMS, Lehre, MeisterIn) vorweisen können: Knapp mehr als die Hälfte zielt auf einen Abschluss für das eigene Kind auf zumindest Maturaniveau ab (51,3%, 2003: 50,2%). Eltern mit Pflichtschulabschluss wollen zu rund einem Drittel einen mittleren Abschluss oder die Matura, rund 19% geben sogar einen Hochschulabschluss als Aspiration an – wohlgermerkt als Wunschabschluss.

Aus den Variablen Schulbildung und Beruf wird ein mit der Sozialerhebung für Studierende vergleichbarer Schichtindex, bestehend aus höchster formaler Ausbildung im elterlichen Haushalt und Beruf, berechnet. Die Schichtvariable zeigt nach Schultyp deutliche Unterschiede. Sowohl in der 5. als auch in der 8. Schulstufe befinden sich in der AHS höhere Anteile von gehobenen und hohen Schichten als in der HS (5. Stufe: 56% vs. 31% vs. 37% NMS, 8. Stufe: 61% vs. 37%). Noch größer wird die Differenzierung in der 9. Schulstufe: Weisen 66% aller SchülerInnen einer AHS die beiden höchsten Schichtzuordnungen auf, so liegt der entsprechende Anteil bei SchülerInnen der BMS bei 34%, in der Polytechnischen Schule sowie der Berufsschule bei rund einem Viertel.

Aktuelle und künftige Forschungsfragen

In den letzten Jahren ist (inter-)nationale Bildungspolitik mehr und mehr zu einer Politik auf empirischer Grundlage geworden. Die Bedeutung der »Zahl« wird dabei recht stark strapaziert.⁵ Die zahlreichen Sonder-

5 Die Frage ist weniger, wie eine Balance qualitativer und quantitativer Evidenzen hergestellt werden kann. Die Wichtigkeit qualitativer Erkenntnisse

auswertungen⁶ rund um PISA, PIRLS, TIMSS betonen den künftig noch wichtigeren Handlungsauftrag, bei der Ergebnisinterpretation methodische und v.a. stichprobentechnische Aspekte (z.B. die statistischen Auswirkungen des Klumpeneffektes) genauer zu berücksichtigen. Diese Sensibilität ist insofern wichtig, da gerade internationale Rankings zwar sehr medientauglich sind (ausreichender Nachrichtenwert, kurze Darstellungsmöglichkeit und der internationale Wettkampf- bzw. Vergleichsgedanke), jedoch oft die viel zitierten »Äpfel mit Birnen« vergleichen. Die Herausforderung für die Bildungsforschung ist zudem auch eine Frage des Messinstruments – wird auch tatsächlich das gemessen, was gemessen werden soll? Hier tauchen Ähnlichkeiten zur Diskussion der Kompetenzfeststellung im Rahmen des NQR auf.

Noch eine Entwicklung ist auffällig. Bereits zum Zeitpunkt rund um die Datenerhebung scheint gerade im schulischen Umfeld eine gewisse Sensibilität bzw. Reizüberflutung bezüglich Studienteilnahmen aller Art zu bestehen. Es ist stärker als vor noch fünf Jahren eine gewisse »Nicht-Euphorie« bei Schulleitungen dahingehend festzustellen, dass »schon wieder« eine Fragebogenerhebung in der Schule durchgeführt werden muss. Die Kooperationen mit Schulen im Rahmen freiwilliger österreichweiter Erhebungen (abseits der verpflichtenden Erhebungen) gelingt in einem stichprobentechnisch zufrieden stellenden Ausmaß nur dann, wenn neben der offiziellen Unterstützung des zuständigen Ministeriums auch keinerlei organisatorischer Aufwand für die Schulen sowie die persönliche Überzeugung der DirektorInnen hinzukommt. Dies bedeutet mehr logistische Vorarbeit, um maßgeschneiderte Fragebogenpakete pro Schule bzw. Schulklasse anbieten zu können, aber auch dem einzelnen Standort einen gewissen Mehrwert bieten zu können (z.B. in Form einer Linearauszählung für den konkreten Schulstandort). Insbesondere die NMS waren in deren Startphase von vielen Erhebungen betroffen. Eine Entspannung des Befragungsdruckes an Schulen könnte längerfristig das Bildungsdokumentationsgesetz schaffen, vorausgesetzt es besteht auch freier Zugang für begründete Anträge seitens nichtstaatlicher Forschungsinstitute und Einrichtungen.

Ich möchte kurz den Blickwinkel auf methodische Aspekte richten, d.h. auf eine mögliche Herausforderung bezüglich des »Handwerkszeugs« der Bildungsforschung verweisen. Die beiden vorgestellten Studien zeigen in den wichtigsten Variablen recht konstante Werte der sozialen Stratifikation, trotz einem Zeitfenster von fünf Jahren. Überspitzt

ist unbestritten, hinsichtlich der Kosten jedoch allzu oft als Einsparungsposten bei Budgetkürzungen gefährdet.

6 Siehe Prenzel/Baumert 2008, Schnabel/Schwippert 2000, Bacher 2003, 2005, 2007 bis 2009.

formuliert könnte nun argumentiert werden, dass zahlreiche Variable hinsichtlich des sozial differenzierten Bildungszuganges »bekannt und empirisch belegt« sind. Für künftige Studien könnte dies die Chance bieten, sich anderer Methoden als der Primärerhebung zuzuwenden. Als erstes wäre die verstärkte Ausschöpfung des Datenmaterials großer Studien (abseits von PISA & Co) durch Sekundäranalysen zu forcieren. Dies setzt vorliegende Informationen und Dokumentationen hinsichtlich Feldarbeit und Stichprobenziehung voraus. Am Beispiel der beiden genannten Studien soll das Datenpotenzial für Sonderauswertungen skizziert werden.⁷ Sonderauswertungspotenzial auf inhaltlicher Ebene wird bei Gender- und Migrationsaspekten gesehen.

Aber auch eine Schwerpunktsetzung auf die NMS ist aufgrund der soliden Fallzahl von über 800 Personen nahe liegend. Gerade zur NMS sind dabei auch inhaltliche Fragestellungen und theoretische Grundsatfragen verknüpfbar: Nachdem die Daten pro gesamter Klasse vorliegen, kann für jede einzelne Klasse z.B. die Klassen(in)homogenität berechnet werden. Dies ließe u.a. die bildungspolitisch höchst relevante Überprüfung der Creaming-Out-Hypothese⁸ in der Hauptschule zu (Solga/Wagner 2000). Für die nächsten Jahre ist daher zu prüfen, ob die NMS die sozial gemischten Peergroups der Zehnjährigen, mitunter auch unter dem Gesichtspunkt der Veränderungen der demographischen Bedingungen, länger beibehalten als die Vergleichsgruppen AHS und HS. Auch selten gestellte methodentheoretische Fragen sind per Sekundäranalyse eines gut dokumentierten Datensatzes analysierbar. So können Erkenntnisse über unterschiedliche Antwortverweigerungen bzw. Rücklaufquoten nach unterschiedlichsten Kriterien (z.B. Schicht, Migrationshintergrund) bei künftigen Erhebungen berücksichtigt werden, um optimalen Rücklauf auch in erhebungstechnisch schwierigen Gruppen zu erhalten. Wie gut stimmen die Antworten der Jugendlichen und die derer Eltern

7 Ein entsprechender Umsetzungsantrag wird mit der Universität Linz geplant.

8 Die Ausweitung der höheren Schultypen mit einer gleichzeitigen Beibehaltung der Hauptschule kann bewirken, dass durch die »Abwanderung« der sozial bevorzugten SchülerInnen eine soziale Entmischung bzw. negative Homogenisierung entsteht. Unterwurzacher (2007: 91) zeigt mittels Proporzindizes für verschiedene Schulformen (Österreichische Schulstatistik 2002/03), dass die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft an Wiener Hauptschulen homogener als in der AHS-Unterstufe ist: »Zum gegenwärtigen Zeitpunkt dürfte diese Homogenisierung noch nicht nachteilig auf das Erreichen von höheren Bildungsabschlüssen auf Maturaniveau auswirken. Was den Übergang in das duale Ausbildungssystem betrifft, gibt es jedoch einige Indizien dafür, dass es mit dem Bildungsweg Hauptschule/Polytechnischer Lehrgang in Wien zunehmend schwieriger wird, eine Lehrstelle zu finden.«

überein, bei welchen Fragen besteht eine differenzierende Sicht der Beteiligten? Welches tatsächliche Ausmaß hat die Nichtbeachtung des komplexen Stichprobendesigns in der Hypothesenprüfung?

Wieder zurück zu künftigen Herausforderungen rund um die (v.a. schichtspezifische) Erstausbildung: Formale Schulbildung prägt auch spätere Ungleichheit in der Berufswahl bzw. Fort- und Weiterbildung. Um mehr über entsprechende Mechanismen zu erfahren, können klassische Querschnitterhebungen nur bedingt helfen. Lösung bietet z.B. der Einsatz der Längsschnitterhebung. Die Schweiz hat bspw. TREE, ein groß angelegtes Panel zum Übergang von Schule ins Berufsleben.⁹ Deutschland startete 2009 NEPS, das Nationale Bildungspanel mit einem Multi-Kohorten-Sequenz-Design und einem Dreijahresbudget von 16 Mio. Euro.¹⁰ Eine – in den aktuellen wirtschaftlich bewegten Zeiten zugegeben hochgesteckte – Aufgabe an die »Bildungsforschung« wäre die Entwicklung eines österreichischen Panels, v.a. aufgrund der Besonderheiten rund um die Lehrausbildung, sowie die Teilung der Jugendlichen in AHS, HS und NMS an der ersten Schnittstelle. Dazu wären z.B. die künftigen NMS-AbsolventInnen-Kohorten ein spannender Beobachtungsgegenstand, mitunter sogar in Form einer Verknüpfung mit den Daten aufgrund des Bildungsdokumentationsgesetzes oder sonstiger Massendaten. Aber auch schon ein Panel mit regional stark eingeschränktem Radius, quasi in einer Modellregion, wäre sinnvoll.

Die schulischen Einrichtungen selbst befassen sich verstärkt in den letzten Jahren mit Qualitätssichernden Maßnahmen (z.B. Peer Review als Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Erstausbildung¹¹), dennoch erscheint es sinnvoll, dass sich die Bildungsforschung noch stärker mit schulischen Kontextfaktoren und den Folgen institutioneller Handlungslogiken beschäftigt (Schule bzw. LehrerInnen als mögliche Mittelschichtinstitution, erzieherische Aufgabenzuschreibung an Schule sowie Familie). Dem Bedarf nach stärkerem wissenschaftlichen Austausch und besserer Vernetzung rund um Stratifikation der schulischen Bildung werden auch im »Europäischem Jahr zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung« zahlreiche Aktivitäten gerecht, sei es in Form von großen Veranstaltungen, wie die Öster-

9 Transition from Education to Employment. Stichprobenbasis bilden rund 6000 Jugendliche aus der gesamten Schweiz, welche im Jahr 2000 an PISA teilnahmen: www.tree-ch.ch

10 Kindergartenkinder, Fünft- und NeuntklässlerInnen, StudienanfängerInnen sowie ein Querschnitt der 23- bis 65-jährigen Bevölkerung werden untersucht: www.uni-bamberg.de/neps/

11 Gutknecht-Gmeiner, Maria et al. (2007): Europäisches Peer Review Handbuch für die berufliche Erstausbildung. Wien, entwickelt unter Leitung des *öibf*.

reichische Konferenz für Berufsbildungsforschung mit dem Schwerpunktthema »Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Schnittstellen, Übergänge, Durchlässigkeiten« oder in regionalen Aktionen, wie der Wissenschaftspreis der AK Oberösterreich mit bildungspolitischen Themen rund um »Chancen durch Bildung«.

Bildungsbenachteiligte Jugendliche an der Schwelle zum Berufsleben

MARLENE LENTNER

Das Bildungsniveau ist in modernen Gesellschaften entscheidend für die Lebensentwurfsgestaltung und deren Realisierung. Das Fehlen einer ausreichenden Ausbildung bedeutet vielfach:

- schlechte Chancen am Arbeitsmarkt
- erhöhtes Risiko, von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein
- erschwerter Zugang zum Arbeitsmarkt im Fall eines Wiedereinstiegs
- prekäre Beschäftigungsverhältnisse
- niedrig bezahlte Jobs
- gemindertem gesellschaftlichem Partizipationsvermögen
- geringere Lebenschancen

Der Zusammenhang von Bildungsniveau, unsicherem Beschäftigungsstatus und Armut steht außer Frage. Dennoch gelten in Österreich 10,8% der Jugendlichen als bildungsbenachteiligt bzw. bildungsfern. Nach europäischer Definition sind das Jugendliche ohne einen Abschluss der Sekundarstufe II, also Jugendliche, die lediglich die Pflichtschule absolviert haben und sich in keiner weiterführenden Ausbildung befinden. Die Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen kämpft insgesamt mit einem stark erhöhten Risiko, von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein. Während im 3. Quartal 2009 laut Statistik Austria 71.600 Personen dieser Altersgruppe von Arbeitslosigkeit betroffen waren, was einer Arbeitslosenquote von 11,3% entspricht, lag die Quote für die gesamte Erwerbsbevölkerung bei 5,1%.¹ Dieses Verhältnis der Arbeitslosenquoten bestand im selben Quartal zwischen bildungsbenachteiligten Erwerbstätigen (Ar-

1 Arbeitslosenraten nach Labour-Force-Konzept (LFK)

beitslosenrate 11,4%) und der gesamten Erwerbsbevölkerung (Arbeitslosenrate 5,1%). Dieser Trend erweist sich überdies als weitgehend unabhängig von den vorherrschenden wirtschaftlichen Verhältnissen. Hinzu kommt, dass die Situation für niedrig qualifizierte Personen in Ländern wie Österreich – mit einem insgesamt gesehen relativ geringem Anteil an niedrig qualifizierter Erwerbsbevölkerung – wesentlich problematischer ist. In diesen Ländern gibt es für Betroffene weniger Beschäftigungschancen und die Gefahr der Stigmatisierung und Ausgrenzung ist größer. Zudem wird durch die allgemeine Erhöhung des Bildungsniveaus in der Bevölkerung eine erfolgreiche Integration von bildungsfernen Personen immer beschwerlicher.

Insofern wird Bildungsbenachteiligung im arbeitsmarktpolitischen, aber auch gesellschaftlichen Bereich, speziell bei Jugendlichen, als ernste Herausforderung wahrgenommen. Dies zeigt sich an der vielfältigen Initiierung von Maßnahmenpaketen (z.B. Jugendausbildungssicherungsgesetz – JASG) und Sozialprojekten (z.B. Produktionsschule), die sich sowohl der Problematik von fehlender Qualifikation wie auch erschwelter Integration dieser Zielgruppe am Arbeitsmarkt widmen. Im Zuge dieser gesellschaftlichen Problematik ist die Benachteiligtenforschung gefordert. Einerseits um die Ursachen und Handlungsfelder in Bezug auf Bildungsferne greifbarer zu machen und andererseits um bestehende Sozialprojekte und Maßnahmen einer systematischen Evaluation zu unterziehen und die Basis für deren Weiterentwicklung zu schaffen.

Theorie und Forschungsstand – Bildungsbenachteiligung trifft nicht alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen

Kinder und Jugendliche sind heute mit veränderten Lebensbedingungen unter bedeutsamen sozialstrukturellen Transformationsprozessen konfrontiert. Diese Umbildungsprozesse, welche sich in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen manifestieren, treten überaus deutlich in der veränderten Arbeitswelt auf. Ob dies nun die Flexibilisierung der Arbeits- und Erwerbsformen ist, die Globalisierung der Wirtschaft und der Arbeitsmärkte oder die Entstandardisierung von Erwerbsbiografien. Als Folge werden Änderungen in der jugendlichen Sozialisation festgestellt, die zu unterschiedlichen Lebensproblemen und Kinder-/Jugend Sorgen führen. Specht (1997: 67) geht davon aus, dass »die Kinder und Jugendlichen [...] unsicherer, individualistischer, anspruchsvoller, kritischer geworden [sind], hin- und her gerissen zwischen widersprüchlichen real und medial vermittelten Erfahrungen und weniger bereit, sich Anordnungen Erwachsener zu fügen.« Weiters argumentiert er, dass »das

Kind« zum Identifikationsobjekt und gleichzeitig die Eltern-Kind-Beziehung partnerschaftlicher geworden sind sowie verstärkt individualisierte Konzepte der kindlichen Förderung umgesetzt werden. Dies bringt durchaus »neue« Probleme und Sorgen für die Kinder und Jugendlichen mit sich. Es kommt zu einem Funktionsverlust der Kernfamilie, und gleichzeitig müssen durch sie neue Integrationsaufgaben geleistet werden. Daneben sind Verlustangst bzw. Verlusterfahrungen durch den stetigen Anstieg von Trennungen bzw. Scheidungen ein zentrales Element der heutigen Kindheits- und Jugendphase. Ebenfalls kritisch betrachtet werden die Expansion autonomer medialer Versorgung der Kinder und Jugendlichen in den eigenen Kinderzimmern und die Polarisierungstendenzen bezüglich der familiären Medien-Nutzungsgewohnheiten. Viele Jugendliche sind mit der Informationsflut und der pluralen Gesellschaft überfordert, wie auch mit den exzessiven Konsummöglichkeiten.

Diese vielen Widersprüchlichkeiten, mit denen Jugendliche konfrontiert sind sowie die neuen Freiheits- und Entscheidungsräume gehen mit einem Verlust an Sicherheit einher. Gleichzeitig sind die Jugendlichen von heute Mitbetroffene der Krise der Arbeitsgesellschaft. Denn obwohl die Vorstellung einer Normalbiografie (Vorbereitung auf die Erwerbsarbeit, Zeit der Erwerbstätigkeit und Altersphase auf Pensionsbasis) oft kaum umzusetzen ist, hat dieses soziale Konstrukt das gesellschaftliche Handeln maßgeblich geprägt. So übt sich die Jugend weitgehend in der Entwicklung normalbiografischer Lebensentwürfe bzw. berufsbezogener Bildungsentwürfe, auch wenn es schwer fällt, diese tatsächlich zu verwirklichen. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, auf welche diese Thesen nur teilweise zutreffen, haben gerade in Bezug auf die Schule andere bzw. zusätzliche Probleme. Sie stehen zwischen multikulturellen Lebenswelten einerseits und unveränderten Bildungssystemen andererseits. Sie sind strukturell benachteiligt und sich dessen auch bewusst. Die Jugendphase ist geprägt von der Suche nach sich selbst und dem Platz in der Gesellschaft/Gemeinschaft. Dabei sind Jugendliche in der heutigen postmodernen Gesellschaft mit einer unangenehmen Gleichzeitigkeit konfrontiert. Einerseits mit Überfluss im Sinne einer unübersichtlichen Vielfalt an Möglichkeiten und andererseits mit einem Mangel an Sicherheit und Orientierung. Dies erfordert vom Individuum ein hohes Maß an Selbstorganisationsleistung. Die Komplementarität von Freiheit und Sicherheit tritt hier erneut deutlich zu Tage. Aufgrund dieser sozialen Wirklichkeit müssen Jugendliche heute auch mehr Entscheidungen hinsichtlich ihrer Zukunft treffen, was erneut einen Faktor für Überforderung darstellen kann. Die gesellschaftlichen Herausforderungen, ob es nun der Umgang mit den verengten Arbeitsmarktchancen bzw. die erschwerte Integration in den Arbeitsmarkt sind, die Umbrüche

im Wohlfahrtsstaat, der Wandel zur Migrationsgesellschaft oder die Überforderung der Eltern und die dadurch schwindenden Zeitressourcen für das Private, müssen von der jungen Generation gemeistert werden.

In Österreich sind ca. 70.000 Jugendliche im Alter zwischen 18 und 24 Jahren zum einen mit diesen schwierigen Sozialisationsbedingungen konfrontiert und zum anderen mit dem Risikofaktor Bildungsbenachteiligung behaftet. Die Ursachen, keinen Sekundarabschluss II zu erlangen, sind vielfältig. Steiner/Wagner (2007) differenzieren zwischen systembedingten Dropoutursachen (früh selektierendes Schulsystem, Lehrstellenlücken etc.) und individuellen Problemlagen jugendlicher Dropouts (Schulverweigerung, Lern-/Vermittlungshindernisse). Weiters werden vier Gruppen von Dropouts unterschieden:

- jene, die nach Absolvierung der Pflichtschule auf eine weitere Ausbildung verzichten,
- jene, die keinen Ausbildungsplatz finden,
- jene, die ihre Ausbildung abbrechen,
- jene, die im Ausland eine Ausbildung abgeschlossen haben, die jedoch in Österreich nicht anerkannt wird.

Das Dropoutrisiko ist in Österreich stark nach sozialer Herkunft und soziodemografischen Merkmalen ungleich verteilt. Jugendliche, deren Eltern beschäftigungslos sind, verzeichnen ein dreimal höheres Risiko, frühzeitig aus dem Bildungssystem auszuschneiden als Jugendliche, deren Eltern sich in Beschäftigung befinden. Eine weitere Differenzierung zeigt sich hinsichtlich des Bildungsniveaus der Eltern. Kinder aus bildungsfernen Schichten haben ein fünfmal so hohes Dropoutrisiko wie Kinder aus bildungsnahen Schichten. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben ein viermal so hohes Dropoutrisiko wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Heranwachsende in Städten haben mit einer Dropoutquote von 11,8% ein doppelt so hohes Risiko, frühzeitig aus dem Bildungssystem auszuschneiden, wie Heranwachsende am Land. Diese Ergebnisse von Steiner und Wagner können durch die Studie »Bildungsferne Jugendliche« des IBE bestätigt werden. Die zwei häufigsten Gründe für einen Schulabbruch sind Lernmüdigkeit und der Wunsch bzw. die Notwendigkeit, selbst Geld zu verdienen. Andere Gründe, laut einer Studie von Bergmann et al. (2001) sind unzureichende schulische Leistungen, der Dropout von FreundInnen und die Meinung, dass keine weitere Ausbildung notwendig ist. Eine weitere wichtige Studie in Bezug auf bildungsferne Jugendliche in Österreich von Dornmayr et al. (2006) bestätigt die genannten Befunde. Allerdings wird auch deutlich, dass mangelnde Vorstellungen über Ausbildungswünsche und -möglichkeiten einen nicht unerheblichen Faktor darstellen. Inso-

samt zeigt sich eine deutliche Bildungskluft zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Der Mikrozensus von 2001 zeigt, dass junge Erwachsene mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft zu 47% keinen formalen Ausbildungsabschluss erreichen, während es bei den österreichischen StaatsbürgerInnen nur 13,5% sind. Ein Grund hierfür könnten die identifizierten Defizite im Bereich Bildungs- und Berufsorientierung und -information für Jugendliche mit Migrationshintergrund sein.

Wie qualitative und quantitative Studien zeigen, sind die Jugendlichen in den meisten Fällen motiviert, eine Arbeit zu beginnen und haben diesbezüglich konkrete Vorstellungen und Wünsche. Genauso wie der Bildung an sich ein hoher Stellenwert eingeräumt wird. Jugendliche wollen sich durch die Berufstätigkeit eine finanzielle Lebensbasis schaffen und erkennen in diesem Kontext Bildung als passendes Instrument an. Interessant erscheinen hier erneut die Ergebnisse der Studie »Bildungsferne Jugendliche«. Sie zeigt auf, dass lediglich bildungsnahe Jugendliche versuchen, über den »Umweg Bildung« zu beruflichem Erfolg zu gelangen, während es bildungsferne Jugendliche überwiegend auf dem »direkten« Weg z.B. mit Hilfsarbeitertätigkeiten probieren. Die Studie des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft »Benachteiligte Jugendliche – Jugendliche ohne Berufsausbildung« (2006) hingegen weist erneut darauf hin, dass 70% der bildungsfernen Jugendlichen sich aktiv um eine Erhöhung des Qualifikationsniveaus bemühen.

Trotz dieser hohen beruflichen Motivation und vorangegangener Berufsorientierung und Bewerbungstrainings scheitern die Jugendlichen oft an der Umsetzung. Vielfach entsteht der Eindruck, dass bei Betroffenen ein mangelndes Bewusstsein über ihre Situation besteht. Eigenverantwortung, Eigeninitiative und persönliches Engagement scheinen wenig ausgeprägt, genauso wie in der Freizeitgestaltung Passivität überwiegt. Insgesamt ist eine gewisse Orientierungslosigkeit und Überforderung erkennbar.

Bildungsbenachteiligung in der empirischen Sozialforschung – Erkenntnisse seitens des IBE

Das Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz (IBE) führte in den Jahren 2008/09 zwei zentrale Studien zur Problematik bildungsbenachteiligter Jugendlicher durch. Diese zwei Studien sollen exemplarisch für angewandte Forschungsarbeit in diesem Bereich dargestellt werden. Auf der einen Seite sollen die Befunde und Erkenntnisse, auf der anderen Seite der methodische Zugang dargestellt werden. Die Studie »Bildungsferne Jugendliche« (2009), welche in Ko-

operation mit dem Institut für Soziologie an der Johannes Kepler Universität durchgeführt wurde, ging der Frage nach, welche Faktoren dazu führen, dass Jugendliche bildungsfern werden. Das Studiendesign sah einerseits die Realisierung von qualitativen Herangehensweisen durch das Institut für Soziologie vor, andererseits eine quantitative Erhebung seitens des IBE.

Das Institut für Soziologie realisierte im Rahmen eines zweiseitigen Forschungspraktikums in zwei Erhebungswellen 34 Leitfadengestützte Tiefeninterviews mit der Zielgruppe. Die erste Erhebungswelle diente einer ersten Exploration des Feldes. Die Ergebnisse waren somit Grundlage für die Fragebogenkonstruktion der standardisierten Befragung. Nach dem Versand von 13.826 Fragebögen konnte ein Rücklauf von insgesamt 1.343 auswertbaren Fragebögen erzielt werden. Mittels einer geschichteten Stichprobe befanden sich im Sample 384 Fälle von als bildungsfern einzustufenden Jugendlichen. Dies ist einerseits eine österreichweit einzigartig hohe Fallzahl. Andererseits können durch diese bewusste Überrepräsentation von bildungsfernen Jugendlichen im Vergleich zur oberösterreichischen Grundgesamtheit Einflüsse auf divergierendes Bildungsverhalten statistisch determiniert werden. Die Studie liefert somit detaillierte Aufschlüsse über die Lebenswelten und Rahmenbedingungen, in denen sich Jugendliche bewegen und über Risikofaktoren hinsichtlich Bildungsbenachteiligung. Die Untersuchung bestätigt in vielen Punkten bereits bestehende Erkenntnisse und regt dennoch dazu an, bestimmte Aspekte einer näheren Betrachtung zu unterziehen.

Bildungsferne Jugendliche sind mit allen Aspekten des Lebens (momentane Lebenssituation, Beziehung zu Eltern und Freunden etc.) sowie des Berufes (Arbeitsplatzsicherheit, Aufstiegsmöglichkeiten, Einkommen) signifikant unzufriedener als Bildungsnahe. Sie versuchen häufiger, ein Problem alleine und ohne Hilfe anderer zu lösen. Dies ist allerdings nicht auf eine aktivere Problemlösungskompetenz zurückzuführen, sondern auf die geringe Unterstützung durch das soziale Umfeld. Infolgedessen spielt auch der Freundeskreis im Vergleich eine unwichtigere Rolle. Die Problematik der fehlenden sozialen Netzwerke verschärft sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund und jene, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Gleichzeitig schmieden bildungsferne Jugendliche konkretere Familienpläne als bildungsnahe, was auf den Wunsch zur »Flucht« ins Privatleben hinweist: Je konkreter Familienpläne vorhanden sind, desto unkonkreter werden die Ausbildungspläne. Hier spielen die hohen Fallzahlen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die als bildungsfern einzustufen sind, eine entscheidende Rolle.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Jugendlichen zeigt sich hinsichtlich der Aufstiegs- und Erkenntnisorientierung. Aufstiegsorientierung meint hier die überdurchschnittliche Bedeutsamkeit von Beruf, Erfolg, Durchsetzungsvermögen, Leistung, Ordnung und Geld/Vermögen und Erkenntnisorientierung die höhere Wichtigkeit von Selbstverwirklichung/ Individualität, Bildung und Politik. Während also Bildungsferne wesentlich stärker aufstiegsorientiert sind, erweisen sich Bildungsnahe signifikant häufiger als erkenntnisorientiert. Bildungsnahe Jugendliche scheinen den beruflichen Erfolg über den Umweg des Erkenntnisgewinns zu suchen, während Bildungsferne den direkten Weg bestreiten wollen.

Es zeigt sich erneut, dass die soziale Herkunft einen entscheidenden Einfluss auf das Bildungsverhalten und somit auf das Risiko, bildungsfern zu werden, hat. Die Studienergebnisse weisen auf drei zentrale soziodemografische Merkmale hin, die sich signifikant auf das Bildungsfernenrisiko auswirken: Bildungsniveau der Eltern, Muttersprache und Regionalität. Jugendliche von Eltern mit niedrigem Bildungsniveau haben ein doppeltes Bildungsfernenrisiko. Dabei fällt auf, dass Heranwachsende, deren Eltern niedriges Bildungsniveau aufweisen, signifikant häufiger Prüfungsangst haben, seltener ihren Wunschberuf ergreifen können, häufiger angeben, aus finanziellen Gründen keine weiterführende Ausbildung ergriffen zu haben und sie betreiben weniger Sport. Jugendliche mit nicht-deutscher Muttersprache haben ein 2,3-fach gesteigertes Risiko, bildungsfern zu werden als Jugendliche mit deutscher Muttersprache. In dieser Zielgruppe werden Ausbildungen auch häufiger aus finanziellem Kalkül bzw. Notwendigkeit abgebrochen. Insgesamt muss von einer strukturellen Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Schul- und Ausbildungssystem, verursacht durch eine Reihe von Faktoren, ausgegangen werden.

Interessant erscheint der signifikante Einflussfaktor Regionalität, der in aktuellen Studien zur Bildungsbenachteiligung kaum noch thematisiert wird. Jugendliche aus urbanen Gebieten haben demnach ein 1,7-fach erhöhtes Risiko, bildungsfern zu werden, unabhängig vom Migrationshintergrund. Also unabhängig von dem Umstand, dass Familien mit nicht-deutscher Muttersprache im urbanen Raum überrepräsentiert sind, da auch Jugendliche mit deutscher Muttersprache in der Stadt ein 1,7-fach so hohes Risiko tragen. Heranwachsende im urbanen Raum haben signifikant mehr Schwierigkeiten mit LehrerInnen, erreichen schlechtere Schulnoten und empfinden die Lerninhalte langweiliger und uninteressanter als Jugendliche vom Lande. Während also Jugendliche im urbanen Raum einerseits von einem erhöhten Risiko betroffen sind, bildungsfern zu werden, haben sie andererseits aber auch größere Chancen

auf eine höhere Bildungskarriere. Jugendlichen im ländlichen Raum ist hingegen die mittlere Bildungskarriere sozusagen »sicher«. Für Heranwachsende aus ländlichen Gegenden sind also sowohl das Risiko, bildungsfern zu werden wie auch die Chancen auf eine höhere Ausbildung niedriger. Die drei beschriebenen soziodemografischen Merkmale stehen wiederum in engem Zusammenhang mit Ausbildungs- und Berufslaufbahnen. Sie prägen das soziale Umfeld, Verhaltensmuster, Werthaltungen, Orientierungen, schlicht die gesamte Lebenswelt der Jugendlichen.

Insgesamt gesehen darf der Aspekt des Ergreifens einer Wunschausbildung nicht unterschätzt werden. Die fehlende Möglichkeit, den Wunschberuf zu ergreifen, kann als wesentlicher Faktor angesehen werden, dass Berufskarrieren »schief laufen« bzw. von Brüchen geprägt sind. Verdeutlicht wird das auch durch die Ergebnisse der Berufskarrierenbefragung des IBE (2005). So zeigt sich, dass 46% der Jugendlichen, die über einen Lehrabschluss verfügen, bereits drei Jahre nach dem Abschluss nicht mehr in dem Beruf tätig sind, den sie erlernt haben. Diese Problematiken können als bestätigender Anreiz gewertet werden, die Diskussion rund um das Thema Berufsorientierung zu intensivieren, v.a. auch im Zusammenhang mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gleichzeitig gilt es zu bedenken, dass ein Zusammenhang zwischen dem Nicht-Ergreifen eines Wunschberufs und der Begrenztheit regionaler Arbeitsmärkte sowie der geringen Mobilität Jugendlicher besteht.

Bildungserfolg und soziale Herkunft hängen nach wie vor eng zusammen. Das österreichische Bildungssystem ist bisher nicht in der Lage gewesen, die Bildungsanforderungen an den zum Teil schwierigen sozialen und kulturellen Hintergrund der Jugendlichen anzupassen, weshalb viele »auf der Strecke bleiben«. Der vermeintlich umfassende gesellschaftliche Fahrstuhleffekt in Bezug auf Bildungspartizipation trifft nicht für alle zu. Und gerade, weil es in den letzten Jahrzehnten zu einer stark erhöhten Bildungsbeteiligung gekommen ist, ist es heute umso wichtiger zu fragen, warum noch immer rund 10% der 18- bis 24-jährigen Jugendlichen in Österreich als bildungsfern einzustufen sind und wer sich hinter dieser Zahl verbirgt.

Um dieser Problematik entgegen wirken zu können und gerade der Zielgruppe der bildungsbenachteiligten Jugendlichen die Möglichkeit einer Berufsausbildung zu geben und sie in den Arbeitsmarkt zu integrieren, wurde das Projekt »Integrative Berufsausbildung« (IBA) mit dem Kernelement »Berufsausbildungsassistenz« (BAS) ins Leben gerufen. Eine Maßnahme, welche in Oberösterreich im Rahmen einer Studie des IBE evaluiert wurde. Die Integrative Berufsausbildung ist durch die Bestimmungen des Berufsausbildungsgesetzes (BAG§8b) geregelt. Die

Ausbildung erfolgt wie in der regulären Lehre dual. Zentrales zusätzliches Element ist die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz, die die Jugendlichen während ihrer gesamten Ausbildungszeit begleitet und unterstützt. Die BAS hat zum Ziel, den erfolgreichen Lehr- oder Ausbildungsabschluss des Lehrlings zu unterstützen bzw. zu gewährleisten, indem sie als Anlauf- und Koordinationsstelle für alle an der Durchführung der IBA beteiligten Personen und Einrichtungen agiert. Das Ziel der Evaluation war es, die Berufsausbildungsassistenz in OÖ multiperspektivisch zu durchleuchten und die beiden HauptakteurInnen der Integrativen Berufsausbildung, Jugendliche und BerufsausbildungsassistentInnen, einer ausführlichen Analyse zu unterziehen. Das Studiendesign verfolgte somit eine Kombination qualitativer Methoden mit quantitativen Erhebungen.

Die Situation der Jugendlichen in integrativen Berufsausbildungen wurde einerseits mittels einer quantitativen Analyse ausgewählter, in den Datenbanken der Trägerorganisationen erfassten Merkmalen aller bisher betreuten Jugendlichen beschrieben. Zudem wurden die beruflichen Positionen der bisherigen AbschießerInnen und AbbrecherInnen verglichen sowie zehn qualitative Face-to-Face-Interviews mit Jugendlichen kurz vor bzw. nach Beendigung der IBA geführt, welche in Form von Case-Beispielen dargestellt wurden. Es zeigt sich, dass die Absolvierung dieser Maßnahme für die betroffenen Jugendlichen das Risiko in die Berufsgruppe »Hilfsberufe/Reinigung« zu fallen, um mindestens das Dreifache gemindert wird. Daneben wurde sichtbar, dass Heranwachsende mit Migrationshintergrund nur schwer Zugang zur IBA finden und Burschen sowie jüngere Jugendliche (unter 17 Jahre) die integrative Lehre häufiger abbrechen. Die Perspektive der BerufsausbildungsassistentInnen wurde in vier explorativen persönlichen Gesprächen mit BerufsausbildungsassistentInnen und einer anschließenden teilstandardisierten Online-Vollbefragung (n=40) erhoben. Das Fazit der BerufsausbildungsassistentInnen lautet, dass ohne die Unterstützung der BAS eine Vielzahl von jungen Potenzialen vergeudet werden würde und Konzepte, welche in Richtung Coaching gehen, zukunftsfruchtig sind. Die IBA wird als Grundstein zur Entfaltung einer Bildungsbiografie bildungsbenachteiligter Jugendlicher erachtet.

Im Zusammenhang mit der Problematik der Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen und dem starken Einfluss hinsichtlich des Abbruchs einer Ausbildung, erscheinen die durch die Studie identifizierten kritischen Erfolgsfaktoren für den positiven Abschluss einer Berufsausbildung interessant und aussagekräftig. Im Wesentlichen bilden sich fünf zentrale Faktoren ab: Empowerment, Rückhalt, betriebliche Integration, Krisenintervention und Berufsschule. Ein gelungenes Empowerment der

Jugendlichen, das vorangegangene negative Schulleistungen relativiert und ein Erleben des eigenen Könnens möglich macht, legt den Grundstein für einen positiven Verlauf der IBA und das künftige Bestehen am Arbeitsmarkt. Gleichzeitig brauchen Jugendliche ein Gefühl der Unterstützung und Stabilität, weshalb der Auf- und Ausbau eines sozialen Netzwerks zentral erscheint. Diese kontinuierliche Unterstützung der Betroffenen, die großteils regelrechte »Maßnahmenkarrieren« hinter sich haben, zeichnet sich aber auch durch die konsequente Einforderung von Abmachungen und Regelungen aus sowie durch ein gewisses Maß an Kontrolle.

Einen weiteren Erfolgsfaktor stellte eine gelungene Integration in den Betrieb dar. Lehrlinge müssen sich vom Betrieb angenommen und akzeptiert fühlen. Sie brauchen ein stabiles Gefüge und eine Vertrauensperson, mit der sie auf Augenhöhe offen über Probleme reden können. Bei sich ankündigenden Krisen im Betrieb oder in der Berufsschule – meist handelt es sich um Kommunikationsprobleme oder um abfallende Motivation und daraus folgenden Verhaltensweisen – ist eine lösungsorientierte Vermittlung von außen von entscheidender Bedeutung. Erneut wird die Relevanz eines gut funktionierenden sozialen Netzwerks sichtbar. Aufgrund der vielfach negativen Schulerfahrungen kommt auch dem Verlauf der Berufsschulzeit eine tragende Rolle zu. Geeignete Fördermaßnahmen und Nachhilfe müssen bereitgestellt werden, um einen positiven Berufsschulerfolg zu ermöglichen. Erfreuliche Lernerfahrungen müssen gerade für die Zielgruppe der bildungsfernen Jugendlichen ermöglicht werden. Es zeigt sich also eine Vielzahl von Hinweisen hinsichtlich der notwendigen Integrationsleistung von Familien bzw. sozialen Netzwerken in Bezug auf die schulische und berufliche Integration von Jugendlichen. Solche sozialen Netzwerke geben Jugendlichen, welche sich insgesamt in einer Phase des Umbruchs befinden, die nötige Stabilität und einen »geschützten« Raum, in dem sie sich entfalten können. Dies erscheint angesichts der Befunde als essenziell für einen erfolgreichen Übergang ins Ausbildungssystem. Gleichzeitig benötigen gerade Jugendliche, welche im Schulsystem mehr oder weniger gescheitert sind, unbedingt ein positives Lernumfeld und das Vertrauen in ihre kognitiven Fähigkeiten. Das System der Integrativen Berufsausbildung macht deutlich, dass solche Unterstützungsleistungen gegebenenfalls von externen Stellen erfolgreich übernommen werden können und für die Jugendlichen einen Schritt Richtung Chancengleichheit bedeutet.

Konklusion und Diskussion – Intensivierung einer umfangreichen Schnittstellenforschung

Aus methodischer Sicht erweist sich gerade im Bereich der Jugendforschung ein Methodenmix in Form einer additiven oder triangulativen Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden in einem umfangreichen Studiendesign als überaus sinnvoll. Diese Beleuchtung der verschiedenen Ebenen/Perspektiven beinhaltet eine Reihe von Vorteilen. Erstens erscheint es nur so möglich, die Lebenswelten von betroffenen Jugendlichen in breiteren Zusammenhängen bzw. auf einer Metaebene adäquat zu fassen. Zweitens wird eine maximale Ergebnisdichte gewährleistet und drittens erleichtert es die Identifikation von Handlungsfeldern für die PraktikerInnen. Dieser multiperspektivische Ansatz sollte auf Methodenebene mit jenem der Interdisziplinarität gekoppelt werden, um das theoretische und methodische Potenzial vollends auszuschöpfen. In diesem Sinn versucht das IBE als auftragsforschungsfinanziertes Institut, gerade im Bereich der Benachteiligten- und Jugendforschung Kooperationen mit universitären Einrichtungen einzugehen und einen fachlichen Austausch anzuregen.

Insgesamt erscheint das Thema der Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen in einer Gesellschaft, die sich v.a. auf internationaler/europäischer politischer Ebene als Wissensgesellschaft bezeichnet und deren Arbeitssystem einer gravierenden Transformation ausgesetzt ist, aktueller denn je. Die Wissenschaft ist erneut aufgefordert einen Perspektivenwechsel anzuregen und die Gatekeeping-Prozesse von Institutionen, die als Struktur gebend für Bildungslaufbahnen zu interpretieren sind, im Detail offen zu legen. Vor allem die vorberufliche Selektions- und Allokationsfunktion der Schule und deren Folgen müssen weiterhin systematisch analysiert werden.

Darüber hinaus gilt es, die Schnittstellenforschung, v.a. am Übergang vom Schulsystem in den Arbeitsmarkt und in die duale Berufsausbildung zu intensivieren. Im europäischen Vergleich scheinen in Österreich bis dato Bildungs- und Arbeitsmarktforschung eher isoliert voneinander Erkenntnisse zu generieren. Die grundsätzliche Forschungsfrage müsste lauten: Was sind die wesentlichen Faktoren für einen erfolgreichen Übertritt vom Schulsystem in den Arbeitsmarkt unabhängig vom Bildungsabschlusstyp? Im Zentrum dieser Forschungsfrage steht die Identifikation der Faktoren für eine erfolgreiche berufliche Integration und die Hürden, welche so ein Systemwechsel mit sich bringt. In diesem Kontext müssen aus Sicht des momentanen Forschungsstandes v.a. die Wirkungsaspekte Gender, Migrationshintergrund und regionale Herkunft herausgearbeitet werden. Es gilt im Detail zu klären, wieso Mäd-

chen zwar in punkto Schulbildung am Vormarsch sind, jedoch der Übergang ins Berufsleben in vielerlei Hinsicht problematischer erscheint als jener der Burschen. Die Herausforderung ist nach wie vor, die Entstehung horizontaler und vertikaler Segregation am Arbeitsmarkt in Verbindung mit Bildungswahlentscheidungen in allen Einzelheiten zu verstehen und daraus zielführende Maßnahmen zu erarbeiten.

Jugendliche mit Migrationshintergrund scheitern aufgrund unterschiedlicher Kontextfaktoren in beiden Systemen. Es steht die Frage im Raum, was erfolgreiche berufliche Integration dieser speziellen Zielgruppe ausmacht und v.a. wie man diese effektiv unterstützen kann. Aber auch die Bildungsaspiration von Jugendlichen aus ländlichen Gebieten muss einer erneuten Detailanalyse unterzogen werden. Wie die Studie »Bildungsferne Jugendliche« weisen mehrere aktuelle Arbeiten darauf hin, dass sich die Bildungsungleichheiten zwischen der städtischen und ländlichen Bevölkerung nicht mehr wie in den 70er Jahren darstellen und dennoch nach wie vor Diskrepanzen bestehen. Es muss geklärt werden, ob das Bildungswahlverhalten von Jugendlichen aus ruralen Gebieten insgesamt stärker an den Übertrittschancen in den Arbeitsmarkt orientiert ist, oder ob sich andere Einflussfaktoren für die Bevorzugung einer mittleren Bildungskarriere zeigen.

Ein weiterer zu bearbeitender Themenkomplex sind die Bedingungen hinsichtlich der Ergreifung des Wunschberufs. Es gilt u.a. zu klären, welche Barrieren die Begrenztheit der regionalen Arbeitsmärkte darstellen und inwieweit Berufswechsel ein Risiko ist. Diese Fragen sollen im Rahmen einer umfangreichen Schnittstellen- und Übergangsforschung geklärt werden. Diese Form der Erforschung von komplexen Zusammenhängen ohne den Verlust einer differenzierten Betrachtungsweise scheint nur durch eine starke Kooperation und Vernetzung aller in diesem Bereich tätigen ForscherInnen möglich. Gerade in der angewandten- bzw. Auftragsforschung, wo eine Vielzahl von Maßnahmeevaluationen und dementsprechende Begleitforschungen realisiert werden, liegt eine Menge an Forschungsergebnissen brach. Mit einer solchen übergreifenden Synthese der wissenschaftlichen Erkenntnisse kann Forschung einen Beitrag zur Chancensteigerung von bildungsbenachteiligten Jugendlichen leisten.

Literatur

- Abel, Heinrich (1963): Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig.
- Abel, Heinrich/Greinert, Wolf-Dietrich/Koschig, Lothar (1966): Berufsausbildung und beruflicher Bildungsweg. Eine Dokumentation. Frankfurt. In: Schriftenreihe der IG Metall, Nr. 51.
- Abs, Hermann J./Döbrich, Peter (2006): Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren in Hessen. In: Seminar Lehrerbildung und Schule 1/2006, S. 93-100.
- Acemoglu, Daron/Pischke, Joern-Steffen (1998): Why Do Firms Train? Theory and Evidence. *Quarterly Journal of Economics*, 113(1), 79-119.
- Acemoglu, Daron/Pischke, Joern-Steffen (1999a): Beyond Becker: Training in Imperfect Labour Markets. *Economic Journal* 109, 112-142.
- Acemoglu, Daron/Pischke, Joern-Steffen (1999b): The Structure of Wages and Investment in General Training. *Journal of Political Economy* 107(3), 539-572.
- Acemoglu, Daron/Pischke, Joern-Steffen (2000): Certification of training and training out-comes. *European Economic Review* 44, 917-927.
- Achtenhagen, Frank/Baethge, Martin (2008): Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. *Zf. Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8/2007*, S. 51-70.
- Addison, John T./Teixeira, Paulino/Zwick, Thomas (2010): German work councils and the anatomy of wages. *Industrial and Labor Relations Review*, 63(2).
- Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin (2007): Kategorien der Governance: Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, Herbert et al. (Hrsg.): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 55-103.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (1999): Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. *Innovationen in der Berufsbildung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (2001): *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of education objectives*. New York: Abridged Edition.
- Arbeitsgruppe Lehrerbildungsreform in Hessen (2009): *Gestufte Studiengänge in der hessischen Lehramtsausbildung*. Gießen.

- Arbeitsmarktservice Österreich (2009): Arbeitsmarktlage 2008.
- Arnold, Rolf (2001): Kompetenz. In: Arnold, Rolf et al. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt. S. 176.
- Artelt, Cordula (2000). Strategisches Lernen. Münster: Waxmann.
- AUCEN (2002): Mission Statement universitäre Weiterbildung. März: www.aucen.ac.at/pdf/Weiterbildung20Mission%20Statement.pdf
- Babel, Helene (2008): Informiertes Verwaltungshandeln in der Berufsbildung. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik online: bwp@Spezial3: www.bwpat.de/ATspezial/babel_atspezial.pdf (15.02.10).
- Bacher Johann (2005): Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs: Eine Sekundäranalyse der PISA2000-Erhebung. SWS-Rundschau, Vol.45, 37-63.
- Bacher, Johann (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem in Österreich. ZfS , III/2003.
- Bacher, Johann (2007): Effekte von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit. In: WISO, Vol. 30, Nr. 2, S. 16-34.
- Bacher, Johann (2008): Bildungsungleichheiten in Österreich - Basisdaten und Erklärungsansätze. In: Erziehung & Unterricht, Vol. 158, 529-542.
- Bacher, Johann (2009): Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. PIRLS2006. In: Suchan, Birgit et al. (Hrsg.): Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Graz: Leykam, S. 79-102.
- Bacher, Johann/Beham, Martina/Lachmayr, Norbert (Hrsg.) (2008): Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baethge, Martin et al. (1996): Die berufliche Transformation von Arbeiter- und Angestelltenbelegschaften im Industrie- und Dienstleistungsbereich in den neuen Bundesländern. (unveröff. Forschungsbericht). Münster.
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- u. Berufsforschung 31, S. 461-472.
- Baethge, Martin et al. (1998): Facharbeit: Auslaufmodell oder neue Perspektive? In: SOFI-Mitteilungen, Nr. 26.
- Baethge, Martin et al. (2006). Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. Stuttgart: Steiner.
- Baethge, Martin (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? SOFI-Mitteilungen, Nr. 34, S. 13-27.
- Baethge, Martin et al. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Baethge, Martin/Arends, Lena (2009): Feasibility study VET-LSA. A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries – International report. Bonn: BMBF.
- Bardeleben, Richard v. et al. (1995): Betriebliche Kosten und Nutzen der Ausbildung: repräsentative Ergebnisse aus Industrie, Handel und Handwerk. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Barroso, José Manuel (2009): Politische Leitlinien für die nächste Kommission. Brüssel.
- Bassanini, Andrea et al. (2005): Workplace training in Europe. IZA discussion paper 1640.
- Bastian, Johannes (1984): Was kam nach dem Praxisschock? Lehrerautorität oder autoritärer Lehrer. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 36. Jg., H. 7-8, S. 356-367.
- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Universitas, Febr./Juni-Hefte.
- Baumert, Jürgen et al. (2000): Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. Projekt OEC PISA Deutschland. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, Jürgen et al. (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Beaufays, Sandra/Krais, Beate (2005): Doing Science – Doing Gender. Die Produktion von WissenschaftlerInnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld. Feministische Studien 1/2005, S. 82-99.
- Beck, Vanessa et al. (2006): Increasing risk in the scary world or work? Male and female resistance to crossing gender lines in apprenticeships in England and Wales. *Journ. of Educ. & Work* 19, 3: 271-289.
- Becker, Birgit/Reimer, David (2010): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, Matthias/Isermann, Klaus (1997): Arbeiten und Lernen mit rechnergestützten Diagnosesystemen im Kfz-Handwerk. Bremen, Staatsexamensarbeit an der Universität Bremen.
- Becker, Matthias (2003): Diagnosearbeit im Kfz-Handwerk als Mensch-Maschine-Problem. Konsequenzen des Einsatzes rechnergestützter Diagnosesysteme für die Facharbeit, Reihe: Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 20, Bielefeld.
- Becker, Matthias (2005): Handlungsorientierte Fachinterviews. In: Rauer, Felix (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Becker, Rolf (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: KZfSS, Nr. 52, 3/2000, S. 450-474.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2008): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beicht, Ursula/Berger, Klaus (2003): Schaffung von Ausbildungsplätzen durch Vereinbarungen der Tarifparteien. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Sonderausgabe 2003, S. 24-27.
- Bender, Walter (2008): Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Qualitätsmanagement. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. GdW-Ph Ergänzungslieferung Nr.79. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand. S. 1-16.
- Benner, Patricia (1997): Stufen zur Pflegekompetenz: From Novice to Expert. 2. Nachdruck. Bern.
- Bergmann, Jörg R. (1995): Studies of Work: Ethnomethodology. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz. S. 269-272.
- Bergmann, Jörg R. (2008): Studies of Work. In: Rauner, Felix/Maclean, Rupert (eds.): Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research. Dordrecht: Springer Netherlands. 780-786.
- Bergmann, Nadja/Putz, Ingrid/Wieser, Regine (2001): Jugendliche mit und ohne Berufsausbildung. Eine Studie aus Sicht der Betroffenen. AMS report 25. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.
- Bergmann, Nadja et al. (2002): Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt. Empirische Erhebungen zum Berufswahlprozess von Mädchen. Band I der Studie Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.
- Bergmann, Nadja et al. (2004): Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt. AMS report 38. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.
- Beywl, Wolfgang/Balzer, Lars (2008): Die Weichen richtig stellen. Weiterbildungsevaluation – zehn verbreitete Irrtümer und ihre Korrektur. In: Weiterbildung Nr. 19(4), S. 8-11.
- BIBB (2009a): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Bonn.
- BIBB (2009b): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Bonn.
- Bildung in Deutschland 2008 (2008). Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Hrsg.: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bielefeld.

- BLK (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.
- BMBF (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Benachteiligtenförderung. Berlin.
- BMBF (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn/Berlin.
- BMBF (2008): Berufsbildungsbericht 2008. Berlin/Bonn.
- BMBF (2009): Berufsbildungsbericht 2009. Berlin/Bonn.
- BMBWK (2003): Weißbuch Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. Wien: www.bmukk.gv.at/medienpool/10093/Weissbuch.pdf (15.02.2010).
- BMUKK (2007a): Berufsbildende Schulen in Österreich. Informationsbroschüre der Sektion Berufsbildung. Wien.
- BMUKK (2007b): Initiative 25plus: Individualisierung des Lernens und Lehrens: www.bmukk.gv.at/medienpool/15618/zsfsg_25plus_dt.pdf.
- BMUKK (2009): Zahlenspiegel 2009. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich. Wien.
- BMWF (Hrsg.) (2008): Universitätsbericht 2008. 2. Aufl. Wien.
- Bock-Schappelwein, Julia et al. (2006): Teilstudie 9: Aus- und Weiterbildung als Voraussetzung für Innovation. In: Aiginger, Karl et al.: WIFO-Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation. Wien: WIFO-Monographien.
- Bock-Schappelwein, Julia/Huemer, Ulrike (2005): Zukunft der Arbeit. Ein Literaturüberblick. WIFO-Gutachtenserie, Wien.
- Bohlinger, Sandra/Münk, Dieter (2009): Zur Entwicklung und Umsetzung des Common Quality Assurance Framework. In: Münk, Dieter/Weiß, Reinhold (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 35-58.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2006): Der neue Geist des Kapitalismus. Brosch. Ausg. Konstanz: UVK Verl.-Ges. Edition discours, 38.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Aufl. Berlin: Springer.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt; Sonderband 2. Göttingen. S. 183-198.
- Brater, Michael (1984): Künstlerische Übungen in der Berufsausbildung. In: Handlungslernen in der beruflichen Bildung. Hrsg. v. Projektgruppe Handlungslernen. Wetzlar, S. 62-86.

- Bremer, Rainer et al. (2001): Der Experten-Facharbeiter-Workshop als Instrument der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung. In: Eicker, Friedhelm v. et al. (Hrsg.): Mensch-Maschine-Interaktion: Arbeiten und Lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in Industrie, Handwerk und Dienstleistung. Baden-Baden: S. 211-231.
- Bremer, Rainer/Haasler, Bernd (2004): Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung. In: Bildung im Medium beruflicher Arbeit. Sonderdruck, In: ZfPäd 50, Nr. 2, S. 162-181.
- Brödel, Rainer (2008): Vorwort. In: Grotlüschen, Anke/Beier, Peter (Hrsg.): Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verl. S. 9-10.
- Brunner, Ilse et al. (Hrsg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze Velbe: Friedrich Verlag.
- Buchegger-Traxler, Anita (2008): Bildung auf Umwegen. Jugendliche Berufsbiografien. Endbericht. Linz. Unveröffentlicht.
- Buchmann, Marlis (1989): Jugend – ein integrativer Erklärungsansatz. In: Markefka, Manfred/Nave-Herz, Rosemarie (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Band 2: Jugendforschung. Neuwied. S. 103-110.
- Bundesanstalt für Arbeit – Zentrale Auslands- und Fachvermittlung (2009): Mobil in Europa. Beschäftigungschancen für ältere Arbeitnehmer. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bundesgesetz betreffend die Ergänzung des Schweizerischen Zivilgesetzbuches: Fünfter Teil: Obligationenrecht OR vom 30. März 1911 (Stand am 01.01.2010); SR 220.
- Burt, Ronald S. (1992): Structural Holes. The Social Structure of Competition. Cambridge.
- Burwitz-Melzer, Eva (2004): Das Lehramtsportfolio für Fremdsprachenlehrkräfte: Auf dem Weg zum reflective practitioner. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Bd. 15/H.1 2004, S. 145-157.
- CEDEFOP (2007): Grundlagen eines »Gemeinsamen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung« für die berufliche Bildung in Europa. Cedefop Panorama series, 148, Luxemburg.
- CEDEFOP (2008a): 2010 im Blickpunkt. Neubewertung der Berufsbildung. Luxemburg.
- CEDEFOP (2008b): Auf der Zielgeraden. Von Kopenhagen nach Bordeaux. Luxemburg.
- CEDEFOP (2009a): Future Skill needs in Europe – Medium Term forecast, Luxemburg.
- CEDEFOP (2009b): Future Skill Supply in Europe. Medium-term forecast up to 2020. Synthesis Report. Luxemburg.

- CEDEFOP (2009c): Modernising vocational education and training – fourth report on vocational education and training research in Europe. Synthesis report. Luxembourg.
- CEDEFOP (2010): The skill matching challenge – analysing skill mismatch & policy implications, Luxembourg.
- Cendon, Eva (2007): Universitäre Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens – zwischen Diversifizierung und Profilbildung. In: Pellert, Ada/Cendon, Eva (Hrsg.): Universitäre Weiterbildung – bildungspolitische, inhaltliche und didaktische Herausforderungen. Zf. Hochschulentwicklung, Jg. 2, Nr.1: www.zfhe.at (16.03.2010)
- Chisholm, Lynne (1993a): Adolescent Girls and Schooling. Gender, Youth and Transitions. *Comenius* 52: 450-469. Sonderheft: The Course of a Girl's Life.
- Chisholm, Lynne (1993b): Soziokulturelle Reproduktion und Geschlecht. Grundgedanken zu einer sozialen Grammatik geschlechtsspezifischer Berufswahlprozesse. In: Friese, Marianne et al. (Hrsg.): Junge Frauen an der ersten Schwelle. Werkstattberichte des FSP Arbeit und Bildung, Bd. 23, Bremen: Universitätsverlag. S. 145-184.
- Chisholm, Lynne (1995): Cultural Semantics: occupations and gender discourse. In: Atkinson, Paul et al. (eds.): *Discourse and Reproduction*. New Jersey: Hampton Press. Kap. 2.
- Combe, Arno (2005): Lernende Lehrer – Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung. In: Schenk, Barbara (Hrsg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 69-90.
- Conze, Werner (1972a): Arbeit. In: Brunner, Otto et al. (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: Klett, S. 154-215.
- Conze, Werner (1972b): Beruf. In: Brunner, Otto et al. (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: Klett, S. 490-507.
- Crompton, Rosemary/Le Feuvre, Nicky (2003): Continuity and change in the gender segregation of the medical professions in Britain and France. *Internat. Journal of Sociology & Social Policy* 23, 36-58.
- Culpepper, Pepper D. (2007): Small States and Skill Specificity: Austria, Switzerland, and Interemployer Cleavages in Coordinated Capitalism. *Comparative Political Studies* 40(6), 611-637.
- Dehnpostel, Peter (2002): Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der Berufsausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 48, S. 356-377.
- Dehnpostel, Peter (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Münster: Waxmann.

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse.
- Dewe, Bernd (1996): Das Professionswissen von Weiterbildungern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp. S. 714-754.
- Dewey, John (1966): Lectures in the Philosophy of Education 1899. New York: Random House.
- Diefenbach, Heike (2010): Nachteile von Jungen gegenüber Mädchen im Schulsystem und Möglichkeiten ihrer Erklärung (Arbeitstitel). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dietrich, Hans/Gerner, Hans-Dieter (2007): The determinants of apprenticeship training with particular reference to business expectations. *Journal for Labour Market Research*, 40(2+3), S. 221-233.
- Dionisius, Regina et al. (2009): Cost and Benefit of Apprenticeship Training: A Comparison of Switzerland and Germany. *Applied Economics Quarterly* 55(1), 7-37.
- Dornmayr, Helmut et al. (2006): Benachteiligte Jugendliche: Jugendliche ohne Berufsausbildung. Wien: AMS Österreich: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Benachteiligte_Jugendliche.pdf.
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1987): Künstliche Intelligenz: Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Hamburg.
- Drucker, Peter F. (1969): Die Zukunft bewältigen. Düsseldorf: Econ.
- Drucker, Peter F. (1979): Schlüsseljahre. Stationen meines Lebens. Frankfurt: Campus Verlag.
- Drucker, Peter F. (1993): Die postkapitalistische Gesellschaft. Düsseldorf: Econ.
- Drucker, Peter F. (1999): Management im 21. Jahrhundert. München: Econ.
- Dubs, Rolf (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, Heft 6, S. 889-903.
- Dubs, Rolf (2004): Qualitätsmanagement in Schule. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule. Soest: Verlag Schule und Weiterbildung.
- Dubs, Rolf (2009): Tertiärisierung und die Zukunft der Berufsbildung – Ein Diskussionsbeitrag. *Panorama plus*.
- EACEA (2009): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa. EACEA-P9-Eurydice. Brüssel.
- Eder, Ferdinand (2007): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Innsbruck: Studienverlag.

- Ederer, Peer et al. (2002): *Wie viel Bildung brauchen wir? Humankapital in Deutschland und seine Erträge*. Hrsg. Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog. Frankfurt am Main.
- Ehrke, Michael (2003): *Modularisierung contra Beruflichkeit*. BBiG-Kongress 10/2003: <http://bildungspolitik.verdi.de/berufsbildung/modularisierung> (01.03.2010).
- Elster, Jon (1987): *Subversion der Rationalität*. Frankfurt: Campus.
- Engler, Steffani (2008): *Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieu in der Frauen- und Geschlechterforschung*. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 250-261.
- ENQA (2005): *European Association for Quality Assurance in Higher Education Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki.
- ENQA-VET (2007): *Work Programme 2008-2009*: www.enqavet.eu/downloads/ENQAVET_Work_Programme_2008_2009.doc.
- ENQA-VET (2009): *Developing guidelines for supporting quality assurance in VET systems. Results of the work undertaken by the thematic group on developing guidelines for supporting quality assurance in VET systems*. Report drafted by Keith Brumfitt. Dublin: www.enqavet.eu/documents/TGReportDevelopingguidelines.pdf.
- Erler, Ingolf (2007): *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Wien: Mandelbaum, S. 108-119.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): *Die Kompetenzbiographie*. Münster: Waxmann.
- Ertl, Hubert/Sloane, Peter F. E. (2003): *Beruflichkeit und Modularisierung. Ansätze für die Modernisierung der deutschen Berufsbildung aus dem Vergleich internationaler Modulkonzepte*. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): *Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 89-128.
- Euler, Dieter (Hrsg.) (2003/2004): *Handbuch der Lernortkooperation*. Band 1 und 2. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Euler, Dieter/Hahn, Angela (2007): *Wirtschaftsdidaktik*. 2. Aufl. Bern: Haupt Verlag.
- EU-Parlament und Rat (1995): *Beschluss Nr. 2493/95/EG vom 23.10.1995 über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996)*. Amtsblatt Nr. L256 vom 26/10/1995, S. 0045-0048.
- EU-Parlament und Rat (2008): *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikati-*

- onsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (15.02.2010)
- EU-Parlament und Rat (2009a): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung vom 18.06.2009: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0001:0010:DE:PDF>.
- EU-Parlament und Rat (2009b): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung vom 18.06.2009: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF>.
- EU-Rat (2002): Schlussfolgerungen des Vorsitzes 15.-16.03.02: www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf.
- EU-Rat und Kommission (2008): Entwurf des Gemeinsamen Fortschrittsberichts 2008 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Brüssel.
- Europäische Kommission – Generaldirektion Bildung und Kultur (2004): Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens, Brüssel.
- Europäische Kommission (2002): Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf (15.02.2010).
- Europäische Kommission (2005): Fundamentals of a Common Quality Assurance Framework for VET in Europe (2004): updated version: www.bmukk.gv.at/medienpool/18122/fundamentals_of_a_cqaf_for_v.pdf.
- Europäische Kommission (2008): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung vom 9.4.2008, KOM(2008) 179: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0179:FIN:DE:PDF> (15.02.2010)
- Europäische Kommission (2009): Allgemeine und berufliche Bildung: Berufliche Aus- und Weiterbildung: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc60_de.htm (15.02.2010).
- Europäische Kommission (2010): New Skills for New Jobs: action now.

- Europäischer Rat Lissabon, 23.-24. März 2000: Schlussfolgerungen des Vorsitzes.
- Fassmann, Heinz (2002): Österreichische Raumordnungskonferenz: Räumliche Disparitäten im österreichischen Schulsystem. Schriftenreihe Nr. 162, Wien.
- Faulstich, Peter et al. (1997): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. In: Derichs-Kunstmann, Karin et al. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Opladen: Leske+Budrich. S. 9-14.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004) Geschlechteraspekte in der Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung: www.gesundemaenner.ch/data/data_87.pdf.
- Faulstich-Wieland, Hannelore et al. (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Weinheim/München: Juventa.
- Faure, Edgar et al. (1973): Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek.
- Fellinger, Hans (1971): Presseinformation über die konstituierende Versammlung des Instituts für berufspädagogische Forschung und Entwicklung am 17. März. 1971 im Palais Palfy, Wien.
- Field, Simon et al. (2008): Learning for Jobs. OECD Policy Review of Vocational Education and Training. Initial Report. Paris: OECD.
- Firnberg, Hertha (1971): Rede anlässlich der konstituierenden Versammlung des Instituts für berufspädagogische Forschung und Entwicklung am 17. März 1971 im Palais Palfy, Wien.
- Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frei, Felix/Ulich, Eberhard (1981): Beiträge zur psychologischen Arbeitsanalyse. Bern: Verlag Hans Huber.
- Friebe, Holm/Lobo, Sascha (2006): Wir nennen es Arbeit. Die digitale Bohème oder: Intelligentes Leben jenseits der Festanstellung. München: Heyne.
- Fried, Lilian (2003): Dimensionen pädagogischer Professionalität. In: Lemmermöhle, Doris/Jahreis, Dirk (Hrsg.): Die Deutsche Schule 7/2003. Beiheft Professionalisierung der Lehrerbildung. S. 7-31.
- Frieling, Ekkehart (1995): Arbeit. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München: Beltz. S. 285-288.
- Galiläer, Lutz (2006): Segmentierung von Anforderungsniveaus. Das Erkenntnispotenzial von Qualifikationsentwicklungsforschung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe Nr. 11, Nov. 2006.
- Gardner, Howard (2002): Intelligenz. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Garfinkel, Harold (ed.) (1986): Ethnomethodological Studies of Work. London: Routledge.

- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, Eckart et al. (Hrsg.): Literatur- u. Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 49. Bielefeld, 69-79.
- Geißler, Rainer (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 4/2006: www.bildungsberatung-berlin.de.
- Gerry Smith (1996): River-Oaks-Grundschule in Oakville, Ontario. Zit. in Don Tapscott: Die digitale Revolution. Wiesbaden: Gabler.
- Gerstenmaier, Jochen (1999): Denken benötigt Wissen. Die Bedeutung des bereichsspezifischen Wissens für Wissenserwerb und Leistung. In: GdWZ 10, 2, S. 65-67.
- Giannini, Mirella (ed.) (2005): The feminization of the professions. Knowledge, Work and Society 1/3. Sonderheft.
- Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt: Campus Verlag.
- Gieseke, Wiltrud (1996): Der Habitus von Erwachsenenbildern: Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Ffm: Suhrkamp. S. 678-713.
- Gieseke, Wiltrud (2004): Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung. In: Vater, Stefan (Hrsg.) (2009): Eine Konferenz der anderen Art. 50 Jahre Salzburger Gespräche für Erwachsenenbildung. Frankfurt: Peter Lang. S. 130-147.
- Gildemeister, Regine (2008): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth et al. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 137-145.
- Gillen, Julia (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance: Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Glendenning, Donald (1995): DACUM ROOTS. In: Occasional Paper. No.7. Ottawa: Canadian Vocational Association.
- Goffman, Erving (1952): On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaptation and Failure. In: Psychiatry. Journal of Interpersonal Relations 15, S. 451-463.
- Gonon, Philipp (2008): Wirkung oft ungewiss. Qualitätsentwicklung, -management und -sicherung: die Qualität der Qualität. In: Weiterbildung, Zeitschrift f. Grundlagen, Praxis u. Trends, 1/08, S. 12-15.
- Granovetter, Mark S. (1974): Getting a job. A study of contacts and careers. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Granovetter, Mark S. (1985): Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. In: *American Journal of Sociology*, H.3, 481-510.
- Grob, Urs/Maag Merki, Katharina (2001): *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern.
- Grollmann, Philipp (2005): *Professionelle Realität von Berufspädagogen im internationalen Vergleich. Eine empirische Studie anhand ausgewählter Beispiele aus Dänemark, Deutschland und den USA*. Reihe: *Berufsbildung, Arbeit und Innovation*. Bd. 3. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Großegger, Beate (2005): *Jugend und Beschäftigung*. Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend. Wien: www.bmgfj.gv.at/cms/site/attachments/0/4/8/CH0618/CMS1192607372050/jugend_beschaeftigung.pdf (18.07.2008).
- Großegger, Beate (2009): *Jugend zwischen Mangel und Überfluss*. Pressedienst des Instituts für Jugendkulturforschung, Nr.14: www.jugendkultur.at/Pressedienst_Jugend_zwischen_Mangel_und_Ueberfluss.pdf.
- Grotlüschen, Anke/Beier, Peter (Hrsg.) (2008): *Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gruber, Elke (2009a): *Gegen wirtschaftliche Engführung. Herausforderungen und Trends der Erwachsenenbildung in Österreich – ein Aufriss*. In: *tools*, 02/2009, S. 2-4.
- Gruber, Elke (2009b): *Auf der Spur. Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*, Nr. 7/8, S. 1-15: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.
- Gruber, Elke et al. (2009): *Perspektiven der Erwachsenenbildung im Rahmen des Lebenslangen Lernens in der Steiermark*: www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/PERLS_Ergebnisse_Endfassung_Nov2009.pdf.
- Gudjons, Herbert et al. (1994): *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte*. 3. Aufl. Hamburg: Bergmann u. Helbig.
- Gutknecht-Gmeiner, Maria et al. (2007): *Europäisches Peer Review Handbuch für die berufliche Erstausbildung*. Wien.
- Gutknecht-Gmeiner, Maria/Wieser, Regine (2004): *Die eingeschränkte Ausbildungs- und Berufswahl von Jugendlichen: Geschlechtsspezifische Unterschiede und ein erfolgreiches Beispiel zur Gegensteuerung*. In: Hofstätter, Maria/Sturm, René (Hrsg.): *Qualifikationsbedarf der Zukunft II: Bildungsbiografien, Arbeitsmarktkarrieren und*

- Arbeitsmarktbedarf. AMS report 40. Wien: AMS Österreich. S. 51-59.
- Gutknecht-Gmeiner, Maria/Wieser, Regine (2007): Erwerbstätigkeit von Frauen in ausgewählten Berufsbereichen. Eine Kurzexpertise. AMS info 94. Wien: AMS Österreich.
- Haasler, Bernd (2006): Das praktische Wissen als Gegenstand der Qualifikationsforschung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung fertigungstechnischer Facharbeit. In: Pätzold, Günter/Rauner, Felix (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 19. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S. 167-182.
- Haasler, Bernd/Meyer, Katja (2004): Kompetenzentwicklung von gewerblich-technischen Berufsanfängern in Großindustrie und in kleinen und mittleren Unternehmen im Vergleich. In: Jenewein, Klaus et al. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in Arbeitsprozessen. Beiträge. Baden-Baden: Nomos Verlag. S. 137-146.
- Habel, Werner (1990): Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts. Köln-Wien: Böhlau.
- Häcker, Thomas (2006a): Vielfalt der Portfolio Begriffe (a). In: Brunner, Ilse et al. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velbe: Friedrich Verlag. S. 33-39.
- Häcker, Thomas (2006b): Wurzeln der Portfolioarbeit (b). In: Brunner, Ilse et al. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velbe: Friedrich Verlag. S. 27-32.
- Häcker, Thomas (2007): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Häcker, Thomas et al. (2008): Editorial zum Schwerpunktthema Reflexives Lernen. In: bildungsforschung, Jg. 5: www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/74/77 (02.01.2009).
- Häcker, Thomas/Winter, Felix (2006): Portfolio – nicht um jeden Preis! In: Brunner, Ilse et al. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velbe: Friedrich Verlag. S. 227-233.
- Hacker, Winfried (1986): Arbeitspsychologie: Psychologie von Arbeitstätigkeiten. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Hacker, Winfried (2005): Wissensdiagnose. Wissen, Daten, Information. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 616-622.
- Häfeli, Kurt/Gasche, Mark (2002): Beruf und Berufsfeld konzeptionelle Überlegungen zu kontroversiellen Begriffen. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.

- Hall, Anja (2007): Beruflichkeit: Fundament oder Hindernis für Flexibilität? Berufswechsel von dual ausgebildeten Fachkräften. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 4/2007, S. 10-14.
- Hall, Peter A./Soskice, David (2001): *Varieties of capitalism: The institutional foundations of comparative advantage*. New York: Oxford University Press.
- Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, Karl J. (Hrsg.): *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Berlin: Springer. S. 127-143.
- Hartz, Stefanie et al. (2007): Empirische Befunde zur Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung. Abschlussbericht der Universität Tübingen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: www.die-bonn.de/doks/hartz0702.pdf (10.02.2010).
- Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (2008): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung: ein vernachlässigtes Thema? In: Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (Hrsg.): *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. S. 9-30.
- Hauer, Erich/Stock, Michaela (2006): Die Ziele bestimmen die Standards. In: *Wissenplus – Wissenschaft*, 5-5/06. S. 36-43.
- Havighurst, Robert James (1948): *Developmental Tasks and Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heidegger, Gerald, et al. (1991): *Berufsbilder 2000. Soziale Gestaltung von Arbeit, Technik und Bildung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heidegger, Gerald/Rauner, Felix (1997): *Reformbedarf in der beruflichen Bildung: Für die industrielle Produktion der Zukunft*. Düsseldorf.
- Heise, Maren (2007): Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmaßnahmen. In: *ZfE*. 10. Jg., H4/ 2007, S. 513-531.
- Henze, Christa (1998): *Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen*. Münster: Waxmann.
- Herbart, Johann Friedrich (1806/1890): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. In: Joh. Friedr. Herbart's Pädagogische Schriften. Bartholomäi, Fr. (Hrsg.) Langensalza: Hermann Beyer & Söhne. S. 111-276.
- Herbart, Johann Friedrich (1891): *Erste Vorlesungen über Pädagogik 1802*. In: Joh. Friedr. Herbart's Pädagogische Schriften. Bartholomäi, Fr. (Hrsg.) Langensalza: Beyer & Söhne. S. 69-82.
- Hericks, Uwe (2004): Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. S. 301-311.

- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hersch, Joni (1995): Optimal mismatch and promotions. In: *Economic Inquiry* 33, 611-624.
- Hertle, Eva M./Sloane, Peter F.E. (Hrsg.) (2007): Portfolio: Kompetenzen – Standards: Neue Wege in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Paderborn: Eusl.-Verl.-Ges.
- Herwartz-Emden, Leonie (Hrsg.) (2007): Neues aus alten Schulen: empirische Studien in Mädchenschulen. Opladen: Barbara Budrich.
- Herzberg, Heidrun/Truschkat, Inga (2009): Lebenslanges Lernen und Kompetenz: Chancen und Risiken der Verknüpfung zweier Diskursstränge. In: Alheit, Peter/Felden, Heide v. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 111-126.
- Herzog, Walter et al. (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen. Prisma Band 5. Bern: Haupt Verlag.
- Hessisches Kultusministerium (2004): Hessisches Lehrerbildungsgesetz. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium (2005): Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes vom 16. März 2005, Gült. Verz. Nr. 7014: www.dslv-hessen.de/Umsetzungsverordnung.pdf.
- Hessisches Kultusministerium (2007): Jahresgespräche. Handreichung für Bildungsverwaltung und Schulen. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium – Institut für Qualitätsentwicklung (2008): Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Entwurf. Wiesbaden.
- Hessisches Schulrecht: Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (29.11.2004): www.schulrecht.hessen.de.
- Hof, Christiane (2001): Wie lässt sich soziale Kompetenz konkreter bestimmen? *GdWZ*, 12(4), S. 151-154.
- Hof, Christiane (2009): *Lebenslanges Lernen*. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holzkamp, Klaus (1985): *Grundlagen der Psychologie*. Ffm./New York: Campus.
- Hoppe, Heidrun/Nyssen, Elke (2006): Ist das Geschlecht für das schulische Lernen noch relevant? In: Fritz, Annemarie et al. (Hrsg.): *Handbuch Kindheit und Schule*. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz. S. 168-170.

- Horschinegg, Jürgen (1999): Qualitätsmanagement und Schule? Stehen die beiden notwendigerweise im Widerspruch zueinander? Vorwort zu: Altrichter, Herbert/Posch, Peter (Hrsg.): Wege zur Schulqualität. Innsbruck: Studienverlag.
- Humboldt, Wilhelm v. (1792/1852): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Wilhelm von Humboldt's gesammelte Werke (1841-1852). Humboldt, Alexander v. (Hrsg.) Berlin: Georg Reimer. S. 1-188.
- Humboldt, Wilhelm v. (1809/1964): Rechenschaftsbericht an den König. In: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden (1960-94). Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.) Berlin: Rütten und Loening. u. Wissensch. Buchgesellschaft Darmstadt.
- Humboldt, Wilhelm v. (2002): Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. 6. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hurrelmann, Klaus (2003): Der entstrukturierte Lebenslauf. Die Auswirkungen der Expansion der Jugendphase. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 23. Jg., H. 2.
- Jansen, Dorothea (1999): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Johannsen, Friedrich (1803): Über das Bedürfnis und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik als Einleitung in die künftig zu liefernde philosophische Grundlegung der Erziehung. Jena-Leipzig. S. 7 zitiert nach Langewand, Alfred: Theorie und Praxis. In: Benner, Dietrich/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim-Basel: Beltz. S. 1016-1030.
- Jungmann, Karl (1907): Die Päd. Prov. In: Wilhelm Meisters Wanderjahre. Eine Quellenstudie. Euphorion XIV. S. 274-87, 517-33.
- Jütte, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Jütte, Wolfgang/Walber, Markus (2010): Interaktive Professionalisierung in Digitalen Sozialräumen. In: Hugger, Kai-Uwe/Walber, Markus (Hrsg.): Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 91-112.
- Kade, Jochen et al. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kanning, Uwe Peter (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kant, Immanuel (1800/1968): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Zweyte verbesserte Auflage. In: Wieschedel, Wilhelm (Hrsg.): Werkausgabe in 12 Bänden. Frankfurt: Suhrkamp. S. 395-690.
- Käpplinger, Bernd (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelly, Alison (1981): *The missing half. Girls and science education.* Manchester: Manchester University Press.
- Kelly, Alison (1985): *The construction of masculine science.* British Journal of Sociology of Education 6, p. 133-154.
- Kerschensteiner, Georg (1910): *Grundfragen der Schulorganisation: Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen.* Leipzig /Berlin: B.G. Teubner.
- Kerschensteiner, Georg (1926): *Theorie der Bildung.* Leipzig/Berlin: B.G. Teubner.
- Kirchhöfer, Dieter (2004): *Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen.* Berlin: www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf (06.02.2010).
- Klafki, Wolfgang (1971): *Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik.* Zf. Päd., 17, S. 351-85.
- Kleiner, Michael (2004): *Berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Kontext der Curriculumentwicklung.* Dissertation Univ. Bremen.
- Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev (2006): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen:* http://kompetenzmodelle.dipf.de/images/sppfiles/files/antrag_spp_kompetenzmodelle.pdf (06.02.2010).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1996): *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe,* Bonn.
- Knoll, Jörg (2006): *... dass eine Bewegung entsteht.* QUEM-Report, 67, S. 135-148.
- Kohlmeier, Otto (1923): *Die Pädagogische Provinz in Wilhelm Meisters Wanderjahren. Ein Beitrag zur Pädagogik Goethes.* Langensalza: Julius Beltz.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen, SEK (2000) 1832.* Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): *Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, SEK (2005) 957.* Brüssel.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007): Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament. Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung. Brüssel.
- Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (Hrsg.) (1983): Terminologie der Erwachsenenbildung. Teil 2: Grundbegriffe der Erwachsenenbildung. Salzburg.
- Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (Hrsg.) (1987): Terminologie der Erwachsenenbildung. Teil 3: Organisationsstruktur der Erwachsenenbildung. Salzburg.
- Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (Hrsg.) (1988): Terminologie der Erwachsenenbildung. Teil 4: Mitarbeiter und Teilnehmer in der Erwachsenenbildung. Ergebnisbericht. Salzburg.
- Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (Hrsg.) (o.J.): Terminologie der Erwachsenenbildung. Teil 1: Veranstaltungsformen (endgültige Fassung). Salzburg.
- Kortendieck, Georg/Summen, Frank (Hrsg.) (2008): Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Krajewski, Markus (2004): Projektemacher. Zur Produktion von Wissen in der Vorform des Scheiterns. Berlin: Kulturverl. Kadmos.
- Kramer, Rolf-Torsten et al. (Hrsg.) (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Studien zur Schul- und Bildungsforschung Band 29. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krappmann, Lothar (1971): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett Cotta.
- Kraus, Katrin (2006): Better educated, but not equal: women between general education, VET, the labour market and the family in Germany. *Journal of Vocational Education and Training* 58, 4, 409-422.
- Kraus, Katrin (2008): Lernort: Raumtheoretische Überlegungen zu einem Grundbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Münk, Dieter et al. (Hrsg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Probleme und Perspektiven aus nationaler und internationaler Sicht*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 112-122.
- Kristen, Cornelia (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsgleichheit: ein Überblick über den Forschungsstand. *Arbeitspapiere* Nr. 5, Mannheim.
- Kromrey, Helmut (2004): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Opladen: Leske+Budrich, 233-258.

- Krueger, Dirk/Kumar, Krishna (2002): Skill specific rather than general education: a reason for US-Europe growth differences. In: NBER Working Paper 9408.
- Krüger, Heinz-Hermann et al. (Hrsg.) (2009): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, Stefan (2000): Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation. Ffm.: Campus.
- Kühl, Stefan (2009): Über die Funktion personenbezogener Beratung in Organisationen. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung. 3. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 123-146.
- Kultusminister NRW (Hrsg.) (1972): Kollegstufe NW. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf.
- Kurtz, Thomas (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Küßner, Karin (2009): Europäischer Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Umsetzung in Deutschland. In: Berufsbildung in Wissensch. u. Praxis, 5/09, S. 5-8.
- Kutscha, Günter (2009): Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In: Lisop, Ingrid/Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt: GAFB-Verl. S. 13-36.
- Lachmayr, Norbert (2005): Migrationshintergrund und soziale Selektion beim Bildungszugang. Berufsbildung, Zeitschrift f. Praxis u. Theorie in Betrieb und Schule, September 2005, 59. Jg., Nr. 94/95, S. 73-74.
- Lachmayr, Norbert (2007): Bildungswegentscheidung. Wiederentdeckung eines Forschungsfeldes. In: Eler, Ingolf (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum, S. 108-119.
- Lachmayr, Norbert (2009): Analyse sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit bei Bildungsentscheidungen in Österreich. In: Lassnigg, Lorenz et al. (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innovationen in der Berufsbildung, Band 6. Innsbruck: Studienverlag. S. 175-190.
- Lachmayr, Norbert/Rothmüller, Barbara (2009): Bundesweite Erhebung zur sozialen Situation von Bildungswegentscheidungen. Follow-Up-

- Erhebung 2008. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.
- Lamnek, Siegfried (1988): *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 1, Methodologie. München.
- Lash, Scott (1996): *Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft*. In: Beck, Ulrich et al. (Hrsg.): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt: Suhrkamp. S. 195-286.
- Lasserre, René/Lattard, Alain (1994): *Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Spezifika und Dynamik des dualen Systems aus französischer Sicht*. In: Rothe, Georg (Hrsg.): *Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik*. Bd. 11. Villingen-Schwenningen: Neckar.
- Lassnigg, Lorenz/Steiner, Peter (1997): *Die betrieblichen Kosten der Lehrlingsausbildung*. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. *Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft*, Nr. 67, Wien.
- Lassnigg, Lorenz (2003): *Indicators for Quality in VET. European experience*. Institute for Advanced Studies, Vienna.
- Lassnigg, Lorenz et al. (Hrsg.) (2009): *Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innovationen in der Berufsbildung*, Band 6. Innsbruck: Studienverlag.
- Laur-Ernst, Ute (1984): *Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit*. Frankfurt a.M.
- Lawson, Robert A./Bierhanzl, Edward (2004): *Labour Market Flexibility: An Index Approach to Cross-Country Comparisons* *Journal of Labour Research* 25(1), 117-126.
- Lazear, Edward P. (2009): *Firm-specific human capital: A skill-weights approach*. *Journal of Political Economy*, 117, 914-940.
- Le Feuvre, Nicky (1999): *Gender, occupational feminisation and reflexivity: a cross-national perspective*. In: Crompton, Rosemary (ed.): *Restructuring Gender Relations and Employment*. Oxford: Oxford University Press.
- Lehrplan der Handelsakademie (2004): *Lehrplan der Handelsakademie*: www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf (06.02.2010)
- Leitner, Andrea (2001): *Frauenberufe – Männerberufe. Zur Persistenz geschlechtshierarchischer Arbeitsmarktsegregation*. Wien: IHS-Reihe Soziologie 47, März.
- Leitner, Andrea et al. (2008): *Begleitende Evaluierung von »excellentia« 2. Zwischenbericht. Studie im Auftrag des BMWF*. Wien: Institut für Höhere Studien.

- Lempert, Wolfgang (1986): Sozialisation in der beruflichen Ausbildung. In: Thomas, Helga/Elstermann, Gert (Hrsg.): *Bildung und Beruf*. Berlin: Springer. S. 105-144.
- Lentner, Marlene (2008): *Die Hauptschule und die Schulautonomie*. Diplomarbeit. Johannes Kepler Universität Linz: www.ibe.co.at/fileadmin/AblageBox/Dokumente/DIPLOMARBEIT.pdf (18.02.2010).
- Lentner, Marlene/Niederberger, Karl (2008): *Bildungsferne Jugendliche*. Studie im Auftrag der AKOÖ, Linz. Unveröffentlicht.
- Leuven, Edwin (2005): The economics of private sector training: a survey of the literature. In: *Jour. of Economic Surveys*, 19/1, 91-111.
- Leuven-Communiqué (2009): *The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April.
- Levin, Anne (2009): Verbesserung der Lehrerbildung durch integrierte Praktika. Was können und sollen studienbegleitende Praktika leisten? In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 2/2009, S. 21-33.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): *Theorie der Unbildung*. Wien: Zsolnay.
- Litt, Theodor (1955): *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. Bonn: H. Köllen.
- Litt, Theodor (1957): *Technisches Denken und menschliche Bildung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Luhmann, Niklas (2006): *Organisation und Entscheidung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luomi-Messerer, Karin et al. (2009): *Die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich im Kontext internationaler Beispiele und Erfahrungen*. In: Markowitsch, Jörg (Hrsg.): *Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich*. Beiträge zur Entwicklung. Wien/ Berlin: LIT-Verlag. S. 29-48.
- Luomi-Messerer, Karin et al. (2009): *Forschungsbericht zur Berufsbildung in Österreich*. Bericht im Rahmen von ReferNet Austria, Wien.
- Lynch, Ingrid/Nowosenetz, Tessa (2009): An exploratory study of students' constructions of gender in science, engineering and technology. *Gender and Education* 21, p. 567-581.
- Malamud, Ofer/Pop-Eleches, Cristian (2008): *General education vs. vocational training: evidence from an economy in transition*. In: NBER Working Paper 14155.
- Malcomson, James M. et al. (2003): *General training by firms, apprentice contracts, and public policy*. *Europ. Economic Rev.* 47, 197-227.
- Markowitsch, Jörg (2001): *Praktisches akademisches Wissen. Werte und Bedingungen praxisbezogener Hochschulbildung*. Schriftenreihe des Fachhochschulrates 4, Wien.

- Mayr, Johannes (Hrsg.) (1994). *Lehrer/in werden*. Innsbruck.
- McCormick, Ernest J. (1979): *Job Analysis. Methods and Applications*. New York.
- Meissner, Margit (2004): *Das Portfolio in der hessischen Lehrerbildung*. In: *Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz/Saarland*, Nr. 11/04, S. 1-6.
- Mertens, Dieter (1974): *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7, S. 36-43.
- Messner, Helmut/Reusser, Kurt (2000): *Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), S. 157-171.
- Messner, Rudolf (2008): *Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung*: www.uni-kassel.de/zlb/Messner.pdf (01.10.2008).
- Metz-Göckel, Sigrid (2010): *Von welchen Jungen und welchen Mädchen reden wir? Zum boy turn in der Geschlechterdebatte und Neujustierung der Geschlechterrelationen*. In: *Eickelmann, Birgit (Hrsg.): Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft*. Münster: Waxmann. S. 131-152.
- Meyer, Rita (2008): *Arbeiten und Lernen verbinden. Erfahrungen aus der beruflichen Bildung. Herausforderungen für die Hochschulen*. In: *Buhr, Regina et al. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster: Waxmann. S. 136-146.
- Minne, Bert et al. (2008): *Skill gaps in the EU: role for education and training policies*. CPB Document No 162.
- Moore, Andrew/Theunissen, Anne-Francoise (1994): *Qualifikation versus Kompetenz*. In: *Europ. Zeitschrift Berufsbildung*, 1/94, S. 74-80.
- Mückenberger, Ulrich (1985): *Die Krise des Normalarbeitsverhältnisses*. In: *Mitteilungsblatt der Zentralen wissenschaftlichen Einrichtung Arbeit und Betrieb, Bremen*, 11/12. S. 4.
- Mühlemann, Samuel et al. (2007a): *Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet*. Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Mühlemann, Samuel et al. (2007b): *An empirical analysis of the decision to train apprentices*. *LABOUR Review of Labour Economics and Industrial Relations* 21(3), 419-441.
- Mühlemann, Samuel et al. (2009): *Apprenticeship Training and the Business Cycle*. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 1(2), 173-186.
- Müller-Fohrbrodt, Gisela et al. (1978): *Der Praxischock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen*. Stuttgart: Klett.

- Mure, Johannes/Geel, Regula/Backes-Gellner, Uschi (2009): Berufliche Bildung und Mobilität. Erklärungen mit Hilfe des Skill-Weights Approach. *Empirische Pädagogik* 23(4), S. 480-499.
- Muthesius, Karl (1908): *Goethe und Pestalozzi*. Leipzig: Dürr.
- Nationaler Bildungsbericht (2008): *Bildung in Deutschland 2008*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- Neß, Harry et al. (2007): *ProfilPASS*. Der Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz v. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag. S. 388-411.
- Neß, Harry (2009): *Portfolioarbeit zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Lehrerbildung*: www.bildungsforschung.org/Archiv/2009-01/Portfolio.
- Neuß, Norbert (2009): *Biographisch bedeutsames Lernen*. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.
- Neuweg, Georg Hans (1999): *Könnerschaft und implizites Wissen*. Zur lehr-lerntheoretischen Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.
- Niederberger, Karl (2005): *Berufskarrierenbefragung in Oberösterreich*. Studie im Auftrag der AKOÖ, Linz. Unveröffentlicht.
- Nietzsche, Friedrich (1977): *Nachgelassene Fragmente 1869-1874*. In: Colli, Giorgio/Montinari,azzino (Hrsg.): *Kritische Studienausgabe*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Nippel, Wilfried (2000): *Erwerbsarbeit in der Antike*. In: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): *Geschichte und Zukunft der Arbeit*. Ffm./New York: Campus. S. 54-66.
- Nisbet, John (1990): *Rapporteur's Report*. In: *The evaluation of educational programmes: methods, uses and benefits: report of the educational research workshop held in North Berwick (Scotland)*. November 1988. Scottish Council for Research in Education (ed.). *European Meetings on Educational Research, Part 1, vol. 24*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, p. 22-25.
- Nissen, Ursula et al. (2003): *Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen*. Erklärungsansätze und empirische Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Nittel, Dieter/Voelzke, Reinhard (Hrsg.) (2002): *Jongleure der Wissensgesellschaft*. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung. Portraits und Fakten. Neuwied: Luchterhand.
- Nohl, Herman (1935): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt: Schulte-Bulmke.

- Norton, Robert E. (1997): DACUM Handbook. The National Centre on Education and Training for Employment. Columbus/Ohio. The Ohio State University.
- Nutzhorn, Horst (1964): Leitfaden der Arbeitsanalyse. Ffm.: Verlag f. Wissenschaft, Wirtschaft u. Technik.
- OECD (2001): Employment Outlook, Paris.
- OECD (2004a): Employment Outlook, Paris.
- OECD (2004b): Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: www.oecd.org/dataoecd/38/63/34991087.pdf.
- OECD (2005): From Education to Work. A difficult Transition for young Adults with low Levels of Education. Paris.
- OECD (2006): Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs. Paris.
- OECD (2007): Qualifications and Lifelong Learning. OECD Policy Brief. Paris.
- Oexle, Otto Gerhard (2000): Arbeit, Armut, Stand im Mittelalter. In: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Ffm./New York: Campus Verlag S. 67-79.
- Oser, Fritz (2004): Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. S. 184-206.
- Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (1981-2009): Tätigkeitsberichte für die Jahre 1970-2009, Wien.
- Otto, Jeanette (2008): Die Angst der Lehrer. In: Die ZEIT, Nr. 40 v. 25.9. 2008. S. 85-86.
- Paseka, Angelika/Wroblewski, Angela (2009): Geschlechtergerechte Schule: Problemfelder, Herausforderungen, Entwicklungsansätze. In: Specht Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam. S. 203-221.
- Patton, Michael Q. (2008): Utilization-Focused Evaluation. The New Century Text. 4th edition. Los Angeles: Sage Publications.
- Pätzmann, Monika (2005): Die Fachhochschulen in der schweizerischen Hochschullandschaft: Dargestellt und diskutiert am Beispiel der Abschlüsse in Architektur und Betriebswirtschaft. Dissertation, Universität Zürich.
- Paul-Kohlhoff, Angela (Hrsg.) (2004): Berufsbildung und Geschlechterverhältnis. Berufsbildung in der NetzWerkGesellschaft Bd. 12. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pellert, Ada/Cendon, Eva (2007): Länderstudie Österreich. In: Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Münster: Waxmann. S. 273-312.

- Peters, Roswitha (1999): Erwachsenenbildnerisches Handlungsethos. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Nr.1, S. 31-39.
- Picard, Christin/Imhof, Margarete (2004): Effekte und Akzeptanz von Portfolio in der 2. Phase der Lehramtsausbildung. In: Imhof, Margarete (Hrsg.): Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung. Tönning: Der Andere Verlag. S. 99-120.
- Preißer, Rüdiger (1994): Die Außeralltäglichkeit der deutschen Hochschulen: Hochschule als paradoxe Bürokratie. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 2, S. 151-186.
- Preißer, Rüdiger (2002): Berufsbiographische Steuerungskompetenzen als Voraussetzung für berufliche Neuorientierung. In: Preißer, Rüdiger/Wirkner, Barbara (Hrsg.): Berufliche Neuorientierung. Innovative Konzepte für Weiterbildungler. Bielefeld: Bertelsmann Verl. S. 9-31.
- Preißer, Rüdiger (2003): Biographische Selbstorganisation, biographisches Lernen, Selbstsozialisation. Herausforderungen für die Erwachsenenbildung. In: REPORT, Literatur- u. Forschungsreport Weiterbildung (26) Heft 3, S. 87-97.
- Preißer, Rüdiger (2010): Kompetenzen von benachteiligten Jugendlichen feststellen und fördern. Forschungsergebnisse und Handreichung für die sozialpädagogische Praxis. Paderborn/Freiburg.
- Preißer, Rüdiger/Wirkner, Barbara (2002): Module zur Förderung der (berufs-)biographischen Gestaltungs- und Steuerungskompetenz. DIE: Bonn.
- Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen (2008): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10/08.
- Projekt Deutscher Wortschatz (2006): Deutscher Wortschatz. Universität Leipzig: <http://wortschatz.uni-leipzig.de>.
- Puhlmann, Angelika (2006): Welche Rolle spielt das Geschlecht bei der Berufswahl? In: Granato, Mona/Degen, Ulrich (Hrsg.): Berufliche Bildung von Frauen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 28-36.
- Rauin, Udo/Meier, Uwe (2007): Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Lüders, Manfred/Wisinger, Jochen (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Münster. 102-131.
- Rauner Felix/Zeymer, Herbert (1991): Auto und Beruf. Bremen.
- Rauner, Felix (1988): Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee beruflicher Bildung. In: Heidegger, Peter et al. (Hrsg.): Gestaltung von Arbeit und Technik: ein Ziel beruflicher Bildung. Ffm./New York: Campus. S. 32-50.
- Rauner, Felix (1999): Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: ZBW, Heft 3. Wiesbaden, S. 424-446.

- Rauner, Felix (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. Reihe: ITB-Forschungsberichte, Nr.14. Universität Bremen.
- Rauner, Felix (Hrsg.) (2009): Transnationaler Vergleich ausgewählter Berufsbildungssysteme mit dem Schwerpunkt der Optimierung der Steuerungs- und Unterstützungssysteme (Governance) im deutschen Berufsbildungssystem. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rauner, Felix et al. (2009a): Messen beruflicher Kompetenzen. Bd.1. Grundlagen und Konzeption des KOMET-Projekts. Reihe Bildung und Arbeitswelt. Münster.
- Rauner, Felix et al. (2009b): Messen beruflicher Kompetenzen. Bd. 2. Ergebnisse KOMET 2008. Reihe Bildung und Arbeitswelt. Münster.
- Rauner, Felix et al. (2010): Messen beruflicher Kompetenzen. Bd. 3. KOMET 2009: Drei Jahre KOMET-Testerfahrung. Reihe: Bildung und Arbeitswelt. (Im Erscheinen)
- Rauner, Felix/Reinhold, Michael (2002): GAB. Zwei Jahre Praxis. Dokumentation der 2. Fachtagung im Modellversuch GAB. 10.-11.09. 2001 in Hannover. ITB-Arbeitspapiere 36. Institut Technik und Bildung. Universität Bremen.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift f. Soziologie. Jg. 32, Heft 4, 08/2003, S. 282-301.
- Riedel, Johannes/Schneider, Ulrich (1957): Arbeits- und Berufsanalyse in berufspädagogischer Sicht. Braunschweig.
- Riedl, Alfred (2004): Grundlagen der Didaktik. Stuttgart: Franz Steiner.
- Riegel, Enja (2008): Schule kann erfolgreich sein. Vortrag am 11.03.2008 im Wiener Stadtschulrat.
- Riegg, Silke (2009): Eignungsfeststellungsverfahren für angehende Lehramtsstudenten. Hamburg.
- Riepl, Barbara (2004): Jugendliche SchulabbrecherInnen in Österreich. Europäisches Zentrum f. Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung, Wien: www.euro.centre.org/data/1129556932_99426.pdf (18.7.08).
- Robak, Steffi (2004): Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg: Kovac.
- Roloff, Christine et al. (2007): Erhebung und Evaluierung der Gleichstellung und Frauenförderung an österreichischen Universitäten. Gesamtbericht. AQA, Wien.
- Rosa, Hartmut (2006): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt: Suhrkamp.

- Rothe, Georg (1968): Berufliche Bildung in Stufen. Modellstudie zur Neuordnung der Berufsschulen in Baden-Württemberg, dargestellt am Raum Schwarzwald-Baar-Heuberg. Hrsg.: Kultusminist. Baden-Württemberg. Bildung in neuer Sicht: Reihe A, Nr.7, Villingen.
- Rothe, Georg (2004): Alternanz – die EU-Konzeption für die Berufsausbildung. Karlsruhe: Universitätsverlag.
- Rothe, Georg (2008): Berufliche Bildung in Deutschland. Das EU-Reformprogramm Lissabon 2000 als Herausforderung für den Ausbau neuer Wege beruflicher Qualifizierung im lebenslangen Lernen. Karlsruhe: Universitätsverlag: www.uvka.de.
- Rothe, Georg (2010): Neue Wege beruflicher Qualifizierung zur Stärkung der wirtschaftlichen Prosperität. Berufliche Bildung im Kontext des lebenslangen Lernens. Herausforderungen an Staat und Unternehmen. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing: www.uvka.de.
- Rubb, Stephen (2009): Overeducation among older workers: impact on wages and early retirement decisions. In: Applied Economics Letters 16, 1621-1626.
- Ruhl, Kathy L. et al. (1987): Using the Pause Procedure to Enhance Lecture Recall. In: Teacher Educ. & Special Education 10, 14-18.
- Sackmann, Reinhold (2007): Lebenslaufanalyse und Biografiefor- schung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf (Hrsg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Weiheim/Basel: Beltz.
- Schaepfer, Hilde et al. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Studie im Auftrag des Bundesminist. f. Bildung u. Forschung. Hrsg. HIS/DIE, Hannover.
- Schäffter, Ortfried (2001): In den Netzen der lernenden Organisation. Dokumentation der KBE-Fachtagung Vernetzung auf allen Ebenen vom 10./11.05.2001.
- Schäffter, Ortfried (2004): Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken. Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 29-48.
- Schäffter, Ortfried (2006): Die Generierung von Professionswissen vom Akteursstandpunkt pädagogischer Praxis. Ein Reflexionsstufenmodell lernförderlicher Institutionenforschung: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads> (30.01.2010).
- Schecker, Horst (2001): TIMSS – Konsequenzen für den Physikunterricht. In: BMBF (Hrsg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Vi-

- deo-Dokumente. Bonn: Bundesministerium f. Bildung und Forschung, S. 85-97.
- Scheele, Brigitte (1995): Dialogische Hermeneutik. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): *Handbuch Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz. S. 274-276.
- Schirlbauer, Alfred (2005): Humboldt incorporated. In: Dzierzbicka, Agnieszka et al. (Hrsg.): *Bildung riskiert*. Wien: Erhard Löcker. S. 227-36.
- Schleiermacher, Friedrich (1902): Die Vorlesungen aus dem Jahr 1802 (Nachschriften). In: *Schleiermachers Pädagogische Schriften*. Mit einer Darstellung seines Lebens. Langensalza: Beyer & Söhne.
- Schlögl, Peter/Lachmayr, Norbert (2004): Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.
- Schlögl, Peter/Lachmayr, Norbert (2005): Chancengleichheit und Bildungswegentscheidung. Empirische Befunde zur Ungleichheit beim Bildungszugang. In: *WISO*, 28. Jg., Nr. 1, S. 139-154.
- Schlögl, Peter (2009): The Transition from Vocational Education and Training to Higher Education in the German-Speaking Countries. In: Rauner, Felix/Smith, Erica (eds.): *Rediscovering Apprenticeship. Research findings of the International Network on Innovative Apprenticeship*. New York: Springer, 19-30.
- Schmiel, Martin (1971): Deckungsanalysen der Ausbildungsordnungen von Ausbildungsberufen, In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 10. Jg., S. 253-331.
- Schnabel, Kai-Uwe/Schwippert, Knut (2000). Schichtenspezifische Einflüsse am Übergang auf die Sekundarstufe II. In: Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): *TIMSS/III Bd. 1*. Opladen: Leske + Budrich, S. 261-281.
- Schneeberger, Arthur (2009): Strukturwandel und Ausbildungsinklusio als Herausforderungen der Lehrlingsausbildung. *Panorama plus*: <http://edudoc.ch/record/33715/files/6524da.pdf>.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco.
- Schorsch, Christof (1987): Selbstorganisation und Vernetzung. Anmerkungen zur Ökologie der Kommunikation. In: *Communications*, H. 1, S. 131-152.
- Schrader, Josef (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. (In Druck).

- Schratz, Michael (o.J.): Individualisierung. Annäherung an ein komplexes Begriffsfeld: www.bmukk.gv.at/medienpool/15595/mat_individ_schratz.pdf (17.02.2010).
- Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Naturwissenschaft, Lesen, Mathematik. Graz: Leykam.
- Schuchart, Claudia/Weishaupt, Horst (2008): Lehrerinnen und Lehrer in der Gesellschaft: Empirische Hinweise zum öffentlichen Engagement. In: Empirische Pädagogik 2008. 22 (4), S. 516-536.
- Schulz, Günther (2000): Die Angestellten seit dem 19. Jahrhundert. Enzyklopädie Deutscher Geschichte Bd. 54. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schwarz, Franz et al. (2002): Gender, Regional and Social Differences at the transition from Lower to Upper Secondary Education. ÖIF Working Paper 23, Wien.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2010): Bildungsbericht 2010. Aarau.
- Schweri, Jürg (2008): Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsbildung. Schweizer Resultate im Vergleich mit Deutschland. In: Pieping, Dorothea/Rauner, Felix (Hrsg.): Innovative Berufsbildung. Auf die Attraktivität für Jugendliche und Unternehmen kommt es an! Berlin: LIT-Verlag, S. 72-89.
- Schweri, Jürg/Müller, Barbara (2007): Why has the share of training firms declined in Switzerland? Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung; Journal for Labour Market Research 40 (2/3), S. 149-167.
- Schweri, Jürg/Zbinden, André (2009): Ist die duale Berufsbildung den Herausforderungen des Strukturwandels gewachsen? Panorama plus: <http://edudoc.ch/record/33331/files/6450da.pdf>.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik der Länder (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss v. 16.12.2004.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik der Länder (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung Beschluss v. 16.10.2008 i.d.F.v.08.12.2008.
- Seubert, Sandra (2009): Das Konzept des Sozialkapitals. Eine demokratietheoretische Analyse. Ffm.: Campus.
- Sheldon, George (2005): Der berufsstrukturelle Wandel der Beschäftigung in der Schweiz 1970-2000: Ausmaß, Ursachen und Folgen. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BFS.

- Siebern-Thomas, Frank (2005): Job quality in European labour markets. In: Bazen, Stephen et al. (eds.): *Job Quality and Employer Behaviour*. New York: Palgrave Macmillan. p. 31-66.
- Siebert, Horst (2006): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 5. Aufl. Grundlagen der Weiterbildung. Augsburg: ZIEL.
- Simmel, Georg (1913): Goethe. Leipzig: Klinkhardt & Biermann.
- Smyth, Emer/Darmody, Merike (2009): Man enough to do it? Girls and non-traditional subjects in lower secondary education. *Gender and Education* 21/3, p. 273-292.
- Solga, Heike/Wagner, Sandra (2000): *Beiwerk der Bildungsexpansion: Die soziale Entmischung der Hauptschule*. Working Paper: www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/nwg.
- Soskice, David (1994): *Reconciling Markets and Institutions: The German Apprenticeship System*. In: Lynch, Lisa M. (ed.): *Training and the Private Sector: International Comparison*, National Bureau of Economic Research, Comparative Labour Market Series. Chicago: Univ. of Chicago Press, p. 25-60.
- Specht, Werner (2002): *Regionale Bildungsplanung zwischen Schulentwicklung und Systemsteuerung*. Enquete des BMBWK.
- Spielauer, Martin et al. (2002): *Education and the impact of the first Educational Choice in the Context of the FAMSIM+Family Microsimulation Model for Austria*. ÖIF Working Paper 19, Vienna.
- Spielauer, Martin et al. (2003): *Family and Education. Intergenerational educational transmission within families and the influence of education on partner and choice and fertility*. ÖIF Work. Paper 11, Vienna.
- Spitzer, Manfred (2007): *Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stadler, Helga (2009): *Leistungsdifferenzen von Mädchen und Burschen in den Naturwissenschaften*. In: Schreiner, Claudia/Schwandtner, Ursula (Hrsg.): *PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*. Graz: Leykam.
- Stadlmayr, Martina et al. (2009): *Evaluierung der Berufsausbildungsassistenz in Oberösterreich*. Endbericht. Studie im Auftrag des AMS OÖ und der AKOÖ, Linz: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/Bibshow.asp?id=5490 (23.12.2009)
- Stamm, Margrit (2003): *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung*. Internationale Hochschulschriften 14. Münster: Waxmann.
- Steiner, Mario et al. (2002): *Grundlagen für die Entwicklung eines Systems des Lebenslangen Lernens in Wien. Analysen, Prognosen und strategische Ansätze*. Endbericht. Research Report. Wien.

- Steiner, Mario/Wagner, Elfriede (2007): Dropoutstrategie. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung. Institut für Höhere Studien. Wien: www.bmukk.gv.at/medienpool/16245/do_strategie_endbericht.pdf (18.07.2008).
- Steinherr, Eva et al. (2009): Biografiemanagement und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 2/2008, 1/2009, S. 83-97.
- Stratmann, Karlwilhelm (1975): Historische Pädagogik als Mittel der Entmythologisierung: dargestellt am Beispiel des Berufsbegriffs, In: Blaß, Josef L. et al. (Hrsg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Zur Neuorientierung erziehungswissenschaftlichen Denkens. Hannover: Schroedel. S. 304-322.
- Tanner, Hans (1993): Einstellungsveränderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung. Weinheim.
- Taylor, Alison (2005): Finding the future that fits. Gender and Education 17/2, p. 165-187.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Lernort in der Berufsbiographie. In: KMK Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe.
- Terhart, Ewald (2001): Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1979-1990. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzept. Weinheim: Beltz. S. 13-39.
- Terhart, Ewald (2004): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 37-59.
- Terhart, Ewald (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, Manfred/Wissenger, Jochen (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Münster: Waxmann. S. 37-62.
- Tetzner, Martin (2007): Portfolio in der Lehrerbildung: ein Praxisbericht. In: Hertle, Eva M./Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Paderborn: Eusl-Verl-Ges. S. 45-61.
- Tietgens, Hans (1991): Einleitung in die Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft.
- Timischl, Werner (2005/06): Qualität als Schlüssel zum Erfolg in der Berufsbildung. In: wissenplus 5-05/06, S. 8-9.
- Timischl, Werner (2006): QIBB – Qualitätsinitiative Berufsbildung. Die Initiative der österreichischen Berufsbildung für Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im Schulwesen. Beitrag zur Tagung der Generaldirektoren/innen für Berufsbildung im Rahmen der Österreichischen EU-Präsidentschaft, 27.-28. März 2006, Wien.

- Tobisch, Nadine (2008): Zur Struktur und Funktion von Berufsberatung. Ein binationaler Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. Dissertation, Universität Konstanz.
- Tritscher-Archan, Sabine (2009): Der Nationale Qualifikationsrahmen in der Praxis: Am Beispiel des Baubereichs. In: Markowitsch, Jörg (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Wien/Berlin: LIT-Verlag. S. 185-204.
- Uhly, Alexandra/Troltsch, Klaus (2009): Duale Berufsausbildung in der Dienstleistungs- und Wissensökonomie. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1/2009, S. 17-32.
- Ulich, Eberhard (1994): Arbeitspsychologie. Zürich.
- United States General Accounting Office (2003): Older Workers: Policies of Other Nations to Increase Labor Force Participation. Report to the Ranking Minority Member, Special Committee on Aging, U.S. Senate.
- Univation – Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH (Hrsg.) (2004): Glossar wirkungsorientierte Evaluation. Köln.
- Unterwurzacher, Anne (2007): Ohne Schule bist du niemand! Biographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss, Hilde (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 71-96.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Aktionsrat Bildung unter der wissenschaftlichen Koordinierung von Dieter Lenzen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Volpert, Walter et al. (1983): Verfahren zur Ermittlung von Regulationsanforderungen in der Arbeitstätigkeit (VERA). Köln.
- Völzke, Reinhard/Jütte, Wolfgang (2007): Netzwerke von Pädagoginnen und Pädagogen in Zeiten des Web 2.0. Zum Beziehungspotential geteilter Interessen in und außerhalb des Internets. In: Rapold, Monika (Hrsg.): Pädagogische Identität, Netzwerke und Verbandsarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren. S. 93-113.
- Vonken, Matthias (2005): Handlung und Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Voß, Günter G.(1998). Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Mittl. aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31, S. 473-487.

- Wagner, Sandra J. (2005): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Aachen: Shaker Verlag.
- Walther, Andreas et al. (2007): Du wirst echt in eine Schublade gesteckt. Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out. In: Stauber, Barbara et al. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. München: Juventa, 97-128.
- Ware, George W. (1952): Berufserziehung und Lehrlingsausbildung in Deutschland. Frankfurt a.M.
- Weiner, Gaby/Arnot, Madeleine (Hrsg.) (1987): Gender Under Scrutiny. New Inquiries in Education. Hutchinson/Open Univ. Press: London.
- Weinert, Franz E. (2002): Leistungsmessung an Schulen. Weinheim: Beltz.
- Weishaupt, Horst (2003). Zum gesellschaftlichen Engagement von Lehrern. In: Döbert, Hans et al. (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen. Bildung vor neuen Herausforderungen: historische Bezüge, rechtliche Aspekte, Steuerungsfragen, internationale Perspektiven. Neuwied: Luchterhand. S. 220-230.
- Weiss, Hilde (Hrsg.) (2007): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiss, Reinhold (2006): Beruflichkeit und Modularisierung schließen sich nicht aus: Die Alpenländer machen es vor! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/2006, S. 3-4.
- Weisser, Jan (2002): Einführung in die Weiterbildung. Weinheim: Beltz.
- Wenzelmann, Felix et al. (2009): Betriebliche Berufsausbildung: Eine lohnende Investition für die Betriebe. Ergebnisse der BIBB-Kosten- und Nutzen-Erhebung 2007. BIBB Report, Bonn.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. Gender and Society 1, p. 125-151.
- Wetterer, Angelika (2008): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 126-136.
- Widmer, Thomas (2004): Qualität der Evaluation: Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen: Leske + Budrich. S. 83-109.
- Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen.

- Wolter, Andrä (2005): Übergänge aus dem Beruf in die Hochschule und die Teilhabe nicht-traditioneller Studierender. In: Hochschule und Weiterbildung, Nr. 1/2005, S. 31-40.
- Wolter, Andrä (2008): Aus Werkstatt und Büro in den Hörsaal? Anrechnung beruflicher Leistungen und Kompetenzen auf das Studium als bildungspolitisches Projekt. In: Buhr, Regina et al. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann. S. 81-98.
- Wolter, Stefan C. et al. (2006): Why Some Firms Train Apprentices and Many Others Do Not. *German Economic Review* 7(3), p. 249-264.
- Wroblewski, Angela/Unger, Martin (2003): Studierenden-Sozialerhebung 2002. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Wien.
- Zech, Rainer et al. (2010): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Wiesbaden.
- Zwick, Thomas (2007): Apprenticeship training in Germany: investment or productivity driven? *Journal for Labour Market Research*, 40, 193-204.

AUTORINNEN UND AUTOREN

Bock-Schappelwein, Julia, geb. 1976, lebt in Zillingdorf (Niederösterreich) und arbeitet als Referentin am Österreichischen Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO). Sie veröffentlichte bereits mehrere Arbeiten zum Thema Arbeitsmarkt, Bildung und Migration.

Cendon, Eva, geb. 1971, lebt in Berlin und lehrt und forscht an der Deutschen Universität für Weiterbildung. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen u.a. wissenschaftliche Weiterbildung und Konzepte und Strategien des lebenslangen Lernens.

Chisholm, Lynne, geb. 1952, ist Bildungssoziologin. Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck, sie ist zugleich Sprecherin des Forschungszentrums Bildung-Generation-Lebenslauf und Gastprofessorin an den Universitäten Aarhus und Oslo. Website: <http://homepage.uibk.ac.at/~c603207>.

Gramlinger, Franz, geb. 1964, ist Wirtschaftspädagoge und leitet seit Oktober 2007 ARQA-VET, die Österreichische Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung. Er war wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Linz und Hamburg und sammelte seine EU-Erfahrungen als Seconded National Expert beim Cedefop in Thessaloniki/GR. Seine Publikationstätigkeit umfasst auch die Mitherausgeberschaft von *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online.

Gruber, Elke, geb. 1959, lebt in Graz, Klagenfurt und Wien und forscht und lehrt an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Sie veröffentlichte bereits mehrere Arbeiten zu den Themen Erwachsenenbildung/Weiter-

bildung, Berufspädagogik, Lebenslanges Lernen, Curriculumentwicklung, Bildungsgeschichte und internationale Bildungsentwicklungen.

Gutknecht-Gmeiner, Maria, geb. 1966, studierte in Wien und den USA, arbeitete seit 1995 in der Berufsbildungsforschung, bis Ende 2009 als stellvertretende Geschäftsführerin des *öibf*. Leitung der europäischen Peer Review Projekte 2003-2009 und zahlreiche Projekte und Publikationen zu den Themen Internationalisierung, Evaluation, Qualitätssicherung, Organisationsentwicklung. Seit 2010 tätig für Impulse – Evaluation und Organisationsberatung.

Jonach, Michaela, geb. 1972, ist Erziehungswissenschaftlerin und seit 2008 Mitarbeiterin bei ARQA-VET.

Jütte, Wolfgang, geb. 1962, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt für Weiterbildung an der Universität Bielefeld. Von 2005 bis 2008 war er als Professor für Weiterbildungsforschung an der Donau-Universität Krems tätig. Vorstandsmitglied der European Society for Research on the Education of Adults. Forschungsschwerpunkte: Kooperations-, Netzwerkforschung; Internationale Erwachsenenbildung; Pädagogische Professionalität und Wissenschaftliche Weiterbildung.

Lachmayr, Norbert, geb. 1973, lebt in Wien und ist seit 2003 wissenschaftlicher Projektleiter am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Berufliche Weiterbildung, Höherqualifizierung, berufliche Erstausbildung; benachteiligte Gruppen am Arbeitsmarkt und im Schulsystem; NQR, ECVET.

Lentner, Marlene, geb. 1982, lebt in Eidenberg und forscht am Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Johannes Kepler Universität Linz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildungs-, Jugend- und Benachteiligtenforschung mit Fokus auf Schnittstellen und Übergänge.

Lettmayr, Christian, geb. 1951, bis 2001 Direktor des Instituts für Gewerbe- und Handelsforschung (heute: KMUForschung Österreich), in Wien; seit 2005 stellvertretender Direktor des European Center for the Development of Vocational Training (Cedefop), in Thessaloniki.

Löffler, Roland, geb. 1959, lebt und studiert in Wien, ist seit 1984 in der Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung tätig und seit 2009 wissenschaftlicher Projektleiter am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Arbeitsmarkt und Bildung,

Evaluation und Wirkungsanalyse von Qualifikationsmaßnahmen, Berufsbildungsforschung.

Neß, Harry, Projektleiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung mit den Schwerpunkten Aus- und Weiterbildungsforschung in der Arbeitseinheit Steuerung und Finanzierung.

Nimac, Gabriela, geb. 1978, arbeitet seit 2008 bei ARQA-VET. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte sind externe Evaluation und Peer Review. Nach ihrem Publizistik-, Anglistik- und Deutsch-als-Fremdsprache-Studium (Universität Wien, University of London) war sie von 2004 bis 2006 an der University of Birmingham/UK als Österreich-Lektorin tätig, danach als Referentin für Internationales bei der Österreichischen Rektorenkonferenz.

Preißer, Rüdiger, geb. 1954, promovierte in Erziehungswissenschaften, arbeitet freiberuflich als Sozialwissenschaftler, Berater und Trainer in der Bildungs- und Evaluationsforschung, Qualitätsentwicklung und Kompetenzorientierung. www.ruediger-preisser.de.

Rauner, Felix, geb. 1941, ist Leiter der Forschungsgruppe berufliche Bildung (i:BB) an der Universität Bremen sowie Advisory Professor an der East China Normal Universität (Shanghai), Vorsitzender internationaler Forschungsnetzwerke sowie Herausgeber des Handbuchs Berufsbildungsforschung. Website: <http://www.ibb.uni-bremen.de>.

Riebenbauer, Elisabeth, geb. 1974, lebt in Graz und forscht an der Karl-Franzens-Universität Graz. Sie veröffentlichte bereits mehrere Arbeiten zum Thema Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung.

Rothe, Georg, geb. 1921, lebt in Schömberg (Nordschwarzwald) und ist Emeritus der Universität Karlsruhe (TH). In seinem Forschungsschwerpunkt vergleichende Berufspädagogik veröffentlichte er zahlreiche Untersuchungen.

Schlögl, Peter, geb. 1967, geschäftsführender Institutsleiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung in Wien. Forschungsschwerpunkte: lebenslanges Lernen, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen und Bildungswegentscheidungen.

Schweri, Jürg, promovierte an der Universität Bern in Nationalökonomie und forscht am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbil-

derung in Zollikofen bei Bern. Er veröffentlichte mehrere Arbeiten zu den Themenbereichen betriebliche Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung, Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft und Übergänge in den Arbeitsmarkt.

Slepcevic-Zach, Peter, geb. 1979, lebt in Graz und forscht an der Karl-Franzens-Universität Graz. Er veröffentlichte bereits mehrere Arbeiten zum Thema Kompetenzorientierung.

Stock, Michaela, geb. 1964, lebt in Graz und forscht an der Karl-Franzens-Universität Graz. Sie veröffentlichte mehrere Arbeiten zu Themen wie mehrdimensionale Lehr- und Lernformen, Handlungskompetenz und Kompetenzorientierung.

Wettstein, Emil, geb. 1942, lebt in Zürich und befasst sich forschend, lehrend, publizierend und realisierend mit den Strukturen des Bildungswesens, v.a. der beruflichen Ausbildung. www.bbprojekte.ch.

Wieser, Regine, geb. 1964, lebt in Wien und ist seit 1996 als wissenschaftliche Projektleiterin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung tätig. Zu den Arbeitsschwerpunkten zählen u.a. berufliche Erstausbildung sowie Arbeitsmarktintegration (Jugendliche, Frauen, MigrantInnen, Menschen mit Behinderung).

Science Studies



VIOLA BALZ
**Zwischen Wirkung und Erfahrung –
eine Geschichte der Psychopharmaka**
Neuroleptika in der Bundesrepublik Deutschland,
1950-1980

August 2010, 580 Seiten, kart.,
zahlr. Abb., 36,80 €,
ISBN 978-3-8376-1452-7



NICHOLAS ESCHENBRUCH,
VIOLA BALZ,
ULRIKE KLÖPPEL,
MARION HULVERSCHEIDT (Hg.)
Arzneimittel des 20. Jahrhunderts
Historische Skizzen von Lebertran
bis Contergan

2009, 344 Seiten, kart., zahlr. Abb., 19,80 €,
ISBN 978-3-8376-1125-0



JOCHEN HENNIG
Bildpraxis
Visuelle Strategien in der frühen
Nanotechnologie

September 2010, ca. 338 Seiten, kart.,
zahlr. z.T. farb. Abb., ca. 32,80 €,
ISBN 978-3-8376-1083-3

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de

Science Studies



BERND HÜPPAUF,
PETER WEINGART (HG.)
Frosch und Frankenstein
Bilder als Medium der Popularisierung
von Wissenschaft

2009, 462 Seiten, kart.,
zahlr. z.T. farb. Abb., 32,80 €,
ISBN 978-3-89942-892-6



MARION MANGELSDORF,
MAREN KRÄHLING,
CARMEN GRANSEE
Technoscience
Eine kritische Einführung in Theorien
der Wissenschafts- und Körperpraktiken

Oktober 2010, ca. 150 Seiten, kart., ca. 13,80 €,
ISBN 978-3-89942-708-0



TRISTAN THIELMANN,
ERHARD SCHÜTTPELZ,
PETER GENDOLLA (HG.)
Akteur-Medien-Theorie

Oktober 2010, ca. 640 Seiten,
kart., zahlr. Abb., ca. 32,80 €,
ISBN 978-3-8376-1020-8

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de

Science Studies

RALF ADELMANN,
JAN FRERCKS,
MARTINA HESSLER,
JOCHEN HENNIG

Datenbilder

Zur digitalen Bildpraxis
in den Naturwissenschaften

2009, 224 Seiten, kart.,
zahlr. z.T. farb. Abb., 25,80 €,
ISBN 978-3-8376-1041-3

HOLGER BRAUN-THÜRMAN, N,
ANDREAS KNIE, DAGMAR SIMON

Unternehmen Wissenschaft

Ausgründungen als
Grenzüberschreitungen
akademischer Forschung

März 2010, 200 Seiten, kart., 24,80 €,
ISBN 978-3-8376-1401-5

SUSANNE BURREN

Die Wissenskultur der Betriebswirtschaftslehre

Aufstieg und Dilemma einer
hybriden Disziplin

Januar 2010, 274 Seiten, kart., 28,80 €,
ISBN 978-3-8376-1330-8

CHRISTOPHER COENEN,
STEFAN GAMMEL, REINHARD HEIL,
ANDREAS WOYKE (HG.)

Die Debatte über

»Human Enhancement«

Historische, philosophische
und ethische Aspekte der
technologischen Verbesserung
des Menschen

Juli 2010, 334 Seiten, kart., 31,80 €,
ISBN 978-3-8376-1290-5

MICHAEL EGGERS,
MATTHIAS ROTHE (HG.)

Wissenschaftsgeschichte als Begriffsgeschichte

Terminologische Umbrüche
im Entstehungsprozess der
modernen Wissenschaften

2009, 274 Seiten, kart., 27,80 €,
ISBN 978-3-8376-1184-7

JOHANNES FEICHTINGER

Wissenschaft als reflexives Projekt

Von Bolzano über Freud
zu Kelsen: Österreichische
Wissenschaftsgeschichte
1848-1938

November 2010, ca. 618 Seiten,
kart., ca. 42,80 €,
ISBN 978-3-8376-1523-4

GABRIELE GRAMELSBERGER

Computorexperimente

Zum Wandel der Wissenschaft
im Zeitalter des Computers

Januar 2010, 316 Seiten, kart., 29,80 €,
ISBN 978-3-89942-986-2

WILFRIED HEINZELMANN

Sozialhygiene als Gesundheitswissenschaft

Die deutsch/deutsch-jüdische
Avantgarde 1897-1933. Eine
Geschichte in sieben Profilen

2009, 422 Seiten, kart.,
zahlr. Abb., 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-1144-1

JENS MAESSE

Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses

Zur diskursiven Logik eines
bildungspolitischen Programms

Februar 2010, 286 Seiten, kart., 28,80 €,
ISBN 978-3-8376-1322-3

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de

