

Lorenz Lassnigg

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

Österreich ist im Verhältnis von Berufsbildung und akademischer Bildung einen besonderen Weg gegangen, mit einer der höchsten Berufsbildungsquoten und einer der niedrigsten Hochschulzugangsquoten, bei stark etabliertem Übergang von der Berufsbildung in die Hochschulen. Das „Elite“-Hochschulwesen wurde spät differenziert, und der Fachhochschul-(FH-)Sektor wächst sehr langsam. Es besteht eine ausgeprägte vertikale Hierarchie, und die Durchlässigkeit ist begrenzt.

Es gibt widersprüchliche Signale bei den Bildungswahlen und bei der Qualifikations- bzw. Kompetenznachfrage. Trotz demografischen Rückgangs wird die Erweiterung aller Bereiche gefordert. Die gesamte Entwicklung ist ein Beispiel für gedämpfte Akademisierung, und Reformvorschläge gehen in sehr unterschiedliche Richtungen.

1. Einleitung

Der Beitrag zeigt, dass Österreich hinsichtlich der Überschneidung von Berufsbildung und akademischer Bildung einen besonderen Weg gegangen ist, und versucht, diesen Weg in einigen Grundelementen mithilfe von Daten zu beschreiben und mithilfe einiger Begrifflichkeiten aus der Literatur zu verstehen.¹

Empirisch werden die folgenden Elemente hervorgehoben: (a) Strukturen der Berufsbildung und deren Zusammenhang mit der Beteiligung im Hochschulwesen, (b) institutionelle Differenzierungen der Allgemein- und Berufsbildung und deren Anreizwirkungen auf der Seite der Bildungswahlen, (c) Differenzierung des Hochschulsektors durch Etablierung der Fachhochschulen, (d) alternativer Hochschulzugang, (e) Unsicherheiten bei Bildungswahlen und bei der Qualifikations- bzw. Kompetenznachfrage.

Theoretisch wird vor allem auf die Selektionsdynamik im Bildungswesen im Zusammenspiel von Statusreproduktion und unterschiedlichen Wissensformen geschaut. Sakari AHOLA (1997) hat die Entwicklung in Finnland in einem ähnlichen Sinne untersucht.

¹ Aus Platzgründen musste der Beitrag stark gekürzt werden; es wurden die Aussagen beibehalten, aber die empirischen Nachweise stark gekürzt, eine Langfassung mit diesen Nachweisen findet sich unter <http://www.equi.at/material/agbfn11.pdf>.

„After the creation of a state educational system [...], and as a consequence of the inevitable massification of education, all subsequent educational reforms had [...] to deal with the problem of diverting part of the growing student flow to the practical educational track“ (AHOLA 1997, S. 292).

In diesem Beitrag wird versucht, in thesenartiger Form ein zusammenhängendes Gesamtbild der Akademisierung² in der österreichischen Berufsbildung zu geben, wobei zuerst die Besonderheiten pointiert herausgearbeitet werden (Abschnitt 2). Sodann werden spezielle aktuelle Entwicklungsprobleme diskutiert, die mit der Frage nach der Akademisierung zusammenhängen (Abschnitt 3). Abschließend werden die Widersprüche und offenen Fragen der Akademisierung der Berufs- und Bildungswelt in Österreich herausgearbeitet (Abschnitt 4).

2. Besonderheiten der österreichischen Berufsbildung

2.1 Strukturen der Berufsbildung und Beteiligung im Hochschulwesen

In diesem Abschnitt werden in einer vergleichenden Typisierung Grundstrukturen der Berufsbildung identifiziert und deren Zusammenhang zur Beteiligung im Hochschulwesen als Aspekt der Akademisierung analysiert. Im OECD- bzw. PISA-Raum lassen sich Systeme³ „früher Berufsbildung“ und Systeme „später Berufsbildung“ (neben einem dritten Typus, in dem die Berufsbildung eine geringe Rolle spielt) identifizieren. Diese Systeme haben unterschiedliche Beziehungen zu den Hochschulsystemen.

In der Forschung hat sich eine Typologie von Berufsbildungssystemen herauskristallisiert („schulisch“, „dual“ und „on the Job“; vgl. z. B. GREINERT 2004), die jedoch nur von den Gestaltungsformen innerhalb der Berufsbildung ausgeht und den größeren Zusammenhang der Gestaltung der Bildungspfade zwischen der Pflichtschule und der Hochschule nicht berücksichtigt.

Mittels der OECD-Bildungsindikatoren und der institutionellen Variablen aus PISA lassen sich Strukturen von Beteiligungsmustern in der Berufs- und Hochschulbildung identifizieren. Dabei wurde in mehreren Schritten vorgegangen. Aus den institutionellen Variablen in PISA 2006 kann eine erste Typologie erstellt werden, die die folgenden Merkmale berücksichtigt:

-
- 2 Der Begriff „Akademisierung“ wird mehr oder weniger synonym mit „Tertiarisierung“ verwendet und meint die absolute und/oder relative Steigerung der Hochschulbildung sowohl im Bildungswesen als auch in der Beschäftigung.
 - 3 Der Begriff System wird hier nicht im elaborierten funktionalen Sinn der Systemtheorie verwendet, sondern im Sinne einer zusammenhängenden Konfiguration von Ausbildungsgängen und (Aus-)Bildungsinstitutionen.

- Alter der ersten Selektion in Schultypen mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen;
- Anteil der Berufsbildung im Alter von 15 Jahren;
- Zahl unterschiedlicher Schultypen im Alter von 15 Jahren.

Diese Typologie ist für 35 Länder definiert und ergibt sechs sinnvoll unterscheidbare Kategorien, die zwischen den Extrempunkten der Gesamtschulsysteme (erste Selektion mit 16 Jahren, keine Berufsbildung mit 15 Jahren und ein gemeinsamer allgemeinbildender Schultyp; 13 der 35 Länder) und den Systemen mit früher Selektion (zwischen 10 und 14 Jahren) und bzw. oder früher Berufsbildung (hoher Anteil an Berufsbildung bereits mit 15 Jahren) andererseits liegen (vgl. die Zeilen in Abbildung 1). Die Aufstellung zeigt, dass frühe Selektion nicht mit früher Berufsbildung einhergehen muss. Die Bildungssysteme in den mediterranen und osteuropäischen Ländern selektieren früh (zwischen 10 und 14 Jahren) und haben dennoch einen niedrigen Anteil an Berufsbildung im Alter von 15 Jahren (unter 20 Prozent). Sechs Länder haben in dieser Klassifikation eine frühe Selektion in Kombination mit erhöhter Berufsbildung im Alter von 15 Jahren: Österreich, die Niederlande, Slowenien, Belgien, Deutschland und die Schweiz.

Wenn man im zweiten Schritt zusätzlich die Information über die Berufsbildung auf der gesamten Sekundarstufe aus den OECD-Bildungsindikatoren heranzieht (die leider für eine Reihe von Ländern fehlt), so sieht man, dass die Gesamtschulsysteme die berufliche Bildung nicht nur in den Hochschulen ansiedeln (siehe Spalten in Abbildung 1). Diese Länder zeigen einen mittleren bis hohen Anteil an Berufsbildung, die jedoch später einsetzt (dies gilt vor allem für die nordischen Länder; die anglophilen Länder sind in dieser Variable nicht spezifiziert; wenn man jedoch die „Further Education“- (FE-)Colleges als Berufsbildung zählt, so gilt dies auch hier). Man findet also unter den Systemen, die auf der Sekundarstufe eine erhöhte Berufsbildung haben, zwei Subtypen, frühere oder spätere Berufsbildung. Österreich hat ein System mit früher Berufsbildung, wo ein hoher Teil der Jugendlichen im Alter von 15 bzw. 16 Jahren in eine stark differenzierte Berufsbildung übergeht. Auch Deutschland und die Schweiz haben einen späteren Zugang in die Berufsbildung als Österreich. Abbildung 1 zeigt aufgrund der Kombination dieser beiden Typologien die unterschiedlich ausgeprägten Strukturen der Berufsbildung (siehe zur näheren Dokumentation der Klassifikation LASSNIGG 2009a, 2011a).

Wenn man im nächsten Schritt die Beziehung dieser vereinfachten Berufsbildungstypologie zum Zugang in das Hochschulwesen betrachtet, so ergeben sich gewisse Grundmuster (bei beträchtlichen Überschneidungen zwischen den Typen, vgl. Box 1 und Abbildung A-1 im Anhang).

Box 1: Zusammenhänge zwischen Berufsbildungstypologie und Zugangsraten in die OECD-Hochschultypen A, B, C (vgl. Abbildung A-1 im Anhang)

Stellt man die nach der Größe geordnete Verteilung der Zugangsraten in die OECD-Typen tertiärer Bildung A, B und C den Strukturen der Berufsbildung laut Abbildung 1 (niedrige, mittlere, frühe und späte erhöhte Berufsbildung) gegenüber, so zeigen sich bei großen Überschneidungen auch charakteristische Muster:

- Der Typus der späten Berufsbildung zeigt einen erhöhten Zugang in die Hochschulbildung von Typ A (traditionelle wissenschaftliche Studien); frühe Berufsbildung häuft sich unter dem OECD-Durchschnitt (Österreich, Schweiz, Belgien, Deutschland, 30–40 Prozent), und niedrige Berufsbildung korrespondiert tendenziell mit niedriger Hochschulbildung (Mexiko und Türkei, ca. 30 Prozent);
- Für die Hochschultypen B und C fehlt oft die Information. Berufsbezogene Hochschulstudien (Typ B) sind v. a. in den Ländern mit mittlerer Berufsbildung erhöht; frühe Berufsbildung zeigt hohe (Slowenien und Belgien, 35–45 Prozent) oder niedrige Quoten (Schweiz, Deutschland, Tschechische Republik, Österreich und Slowakische Republik, 1–15 Prozent). Sonst ist der Zugang in Hochschulstudien von Typ B mit einzelnen Ausnahmen (z. B. Dänemark und Türkei) niedrig.
- Die höheren wissenschaftlichen Studien von Typ C (Doktoratsstudien) haben insgesamt niedrige Zugangsraten von unter 10 Prozent. Hier zeigt die Hälfte der Länder mit früher Berufsbildung erhöhte Quoten (Österreich, Schweiz, Tschechische und Slowakische Republik, 3–6 Prozent), die anderen sind mehrheitlich nicht definiert (Belgien, Deutschland, Niederlande), in Slowenien ist die Quote gering. In Ländern mit später Berufsbildung sind diese Quoten auf mittlerem Niveau, und in den Ländern mit niedriger Berufsbildung sind sie gering.

Quelle: Eigene Auswertungen von PISA KONSORTIUM DEUTSCHLAND 2006 und OECD 2006.

Abbildung 2 fasst dieses Bild zusammen, indem die Länder nach der vereinfachten Berufsbildungstypologie in einer Rangreihe der summierten Zugangsraten in die tertiäre Ausbildung gekennzeichnet werden. Trotz aller Undeutlichkeiten und fehlenden Informationen ist ein Unterschied zwischen Ländern mit später vs. früher Berufsbildung ersichtlich. Es ergibt sich (bei vielen offenen Fragen, die intensivere Analysen erfordern) folgendes Gesamtbild:

- Niedrige Berufsbildung ist tendenziell auch mit niedriger Hochschulbildung verbunden.
- Mittlere Berufsbildung enthält unterschiedliche Subtypen, ist aber tendenziell mit einer erhöhten berufsbildenden Hochschulbildung (Typ B) verbunden und auch mit einer tendenziell etwas erhöhten Hochschulbildung von Typ A. Das Muster spricht für eine arbeitsteilige und kompensierende Wirkung von Berufs- und Hochschulbildung.
- Späte Berufsbildung ist mit den höchsten Quoten in Hochschulen des Typs A, mittleren Quoten des Typs C und niedrigen Quoten des Typs B verbunden. Die Beziehung scheint bis zu einem gewissen Grad additiv zu sein, mit Übergängen aus der Berufsbildung in die Hochschulbildung; dies kann auf Mängel der Berufsbildung hindeuten, die der Ergänzung durch Hochschulstudien bedarf.

- Frühe Berufsbildung korrespondiert mit niedrigen Quoten in Hochschulstudien A und B und mit den höchsten Quoten in Typ C. Auch diese Konstellation spricht für ein arbeitsteiliges Muster, jedoch umgekehrt mit einem höheren Gewicht der Berufsbildung und einem Schwerpunkt der Hochschulbildung auf den wissenschaftlichen (Doktorats-)Studien.

Österreich zeigt insgesamt eine herausgehobene Struktur mit einer der höchsten Berufsbildungsquoten und einer der niedrigsten Hochschulzugangsquoten, bei einem gleichzeitig stark etablierten Übergangsweg von der Berufsbildung in das Hochschulwesen (Erwerb der Hochschulberechtigung an den berufsbildenden höheren Schulen – BHS) und einer „Elitestruktur“ im Hochschulwesen mit niedrigen Quoten in den Typen A und B und einer der höchsten Quoten in den akademischen Studien von Typ C.

Abbildung 1: **Kombinierte Klassifikation von Berufsbildungssystemen aufgrund von PISA KONSORTIUM DEUTSCHLAND 2006 und OECD 2006**

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

Abkürzungen siehe Abbildung A-1 im Anhang

Definitionen aus Verteilungen abgeleitet:

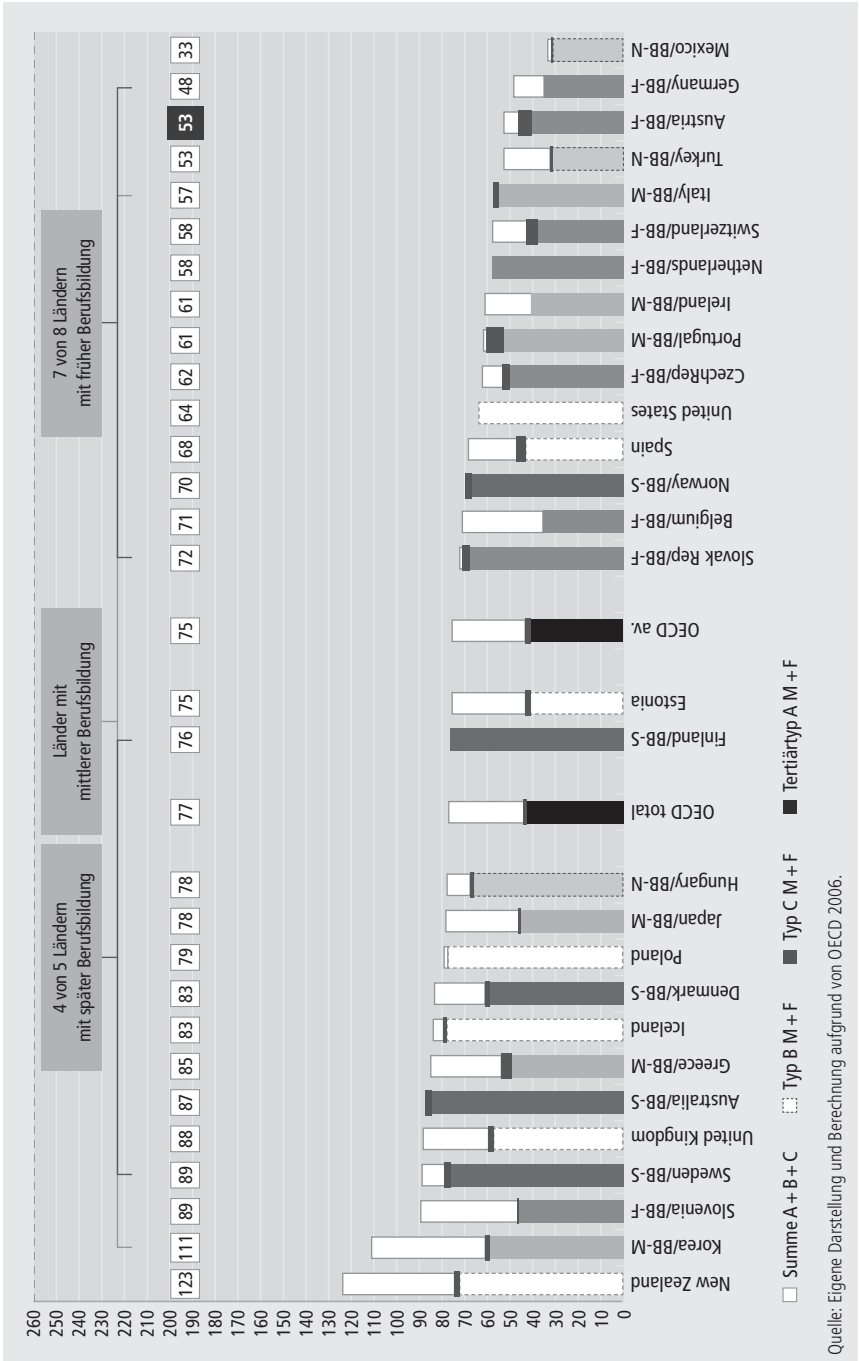
Selektion früh (10–12 Jahre), mittel (13–15 Jahre), spät (16 Jahre);

Berufsbildung (BB) mit 15 Jahren keine (0 %), niedrig (bis 20 %), mittel (20–40 %), hoch (über 40 %), * BB mit 15 Jahren nicht definiert;

BB auf oberer Sekundarstufe niedrig (bis Durchschnitt 46,5 %), hoch (über Durchschnitt), ** Grenzfälle mit BB nahe Durchschnitt.

Quelle: Eigene Berechnung aufgrund von PISA KONSORTIUM DEUTSCHLAND 2006 und OECD 2006.

Abbildung 2: Summe der Zugänge in tertiäre Ausbildungen Typ A + B + C, Länder geordnet nach der Summe, Kennzeichnung nach Typologie der Berufsbildung



Quelle: Eigene Darstellung und Berechnung aufgrund von OECD 2006.

2.2 Institutionelle Differenzierung und Anreizwirkungen auf Bildungswahlen

Die frühe Berufsbildung baut auf der im Alter von zehn Jahren in zwei Schultypen geschichteten Allgemeinbildung auf (Stufen 5 bis 8: Hauptschule für etwa drei Viertel der Jugendlichen und allgemeinbildende höhere Schule – AHS als „Elitestrang“, der zur Hochschulreife und universitären Zugangsberechtigung „Matura“ führt). Innerhalb der Hauptschule besteht eine Leistungsdifferenzierung, die bei guten Leistungen einen Übergang in die höheren Zweige der oberen Sekundarstufe (Stufen 9 bis 12 bzw. 13) ermöglicht. Ab Stufe 9 setzt die Berufsbildung in zwei getrennten Sektoren, Lehrlingsausbildung und Vollzeitschule, ein, die in drei allgemeine Leistungsniveaus geschichtet ist, wobei die meisten fachlichen Spezialisierungsbereiche auf allen drei Ebenen angeboten werden:

- (1) Lehrlingsausbildung am unteren Ende (beginnend in der zehnten Stufe nach einem Übergangsjahr);
- (2) ein-, zwei-, drei- oder vierjährige berufsbildende mittlere Schulen (BMS), deren Abschlüsse mit denen der Lehrlingsausbildung etwa äquivalent sind (auf dieser Ebene sind bisher auch die meisten Ausbildungen für Krankenpflege⁴ angesiedelt, die im Gesundheitswesen verwaltet werden); und
- (3) fünfjährige berufsbildende höhere Schulen (BHS), die neben den beruflichen Abschlüssen auch die Hochschulberechtigung „Matura“ vermitteln.

Wichtig für die Frage der „Akademisierung“ sind diese letzteren BHS. Deren Wurzeln liegen in den Zeiten der Industrialisierung und Liberalisierung des späten 19. Jahrhunderts, und sie wurden in den 1950ern und 1960ern als Parallelinstitution zur „akademischen“ AHS-Oberstufe (früheres Gymnasium) etabliert und ab den 1970ern massiv erweitert. Die BHS bieten einen gehobenen Berufsabschluss und eine (fast) allgemeine Hochschulberechtigung, die auch von den Absolventinnen und Absolventen häufig für Übergänge in die Hochschulen wahrgenommen wird.

Diese Schulen fungieren als Aufstiegsweg für die Nachkommen der weniger gebildeten Haushalte. Ab den 1970ern wurden diese Schulen – vor allem im technischen Bereich – massiv als Alternative zu Hochschulstudien propagiert. Ihr Wachstum hat für längere Zeit gleichzeitig die Bewahrung der Universitäten als „Elite“-Institutionen und eine gewisse Öffnung des Bildungswesens für Aufstiege ermöglicht. Im Unterschied zu anderen Ländern (z. B. Deutschland) wurden diese Schulen entgegen zeitweiligen Vorschlägen und Plänen letztlich weder in den Hochschul-

4 In diesem Bereich gibt es gegenwärtig eine Entwicklung zum „upgrading“ in den tertiären Bereich, bei gleichzeitiger Kreation von niedrigen Berufsprofilen.

bereich „upgegradet“ noch durch die Gründung von postsekundären Akademien erweitert (LASSNIGG; PECHAR 1988).⁵

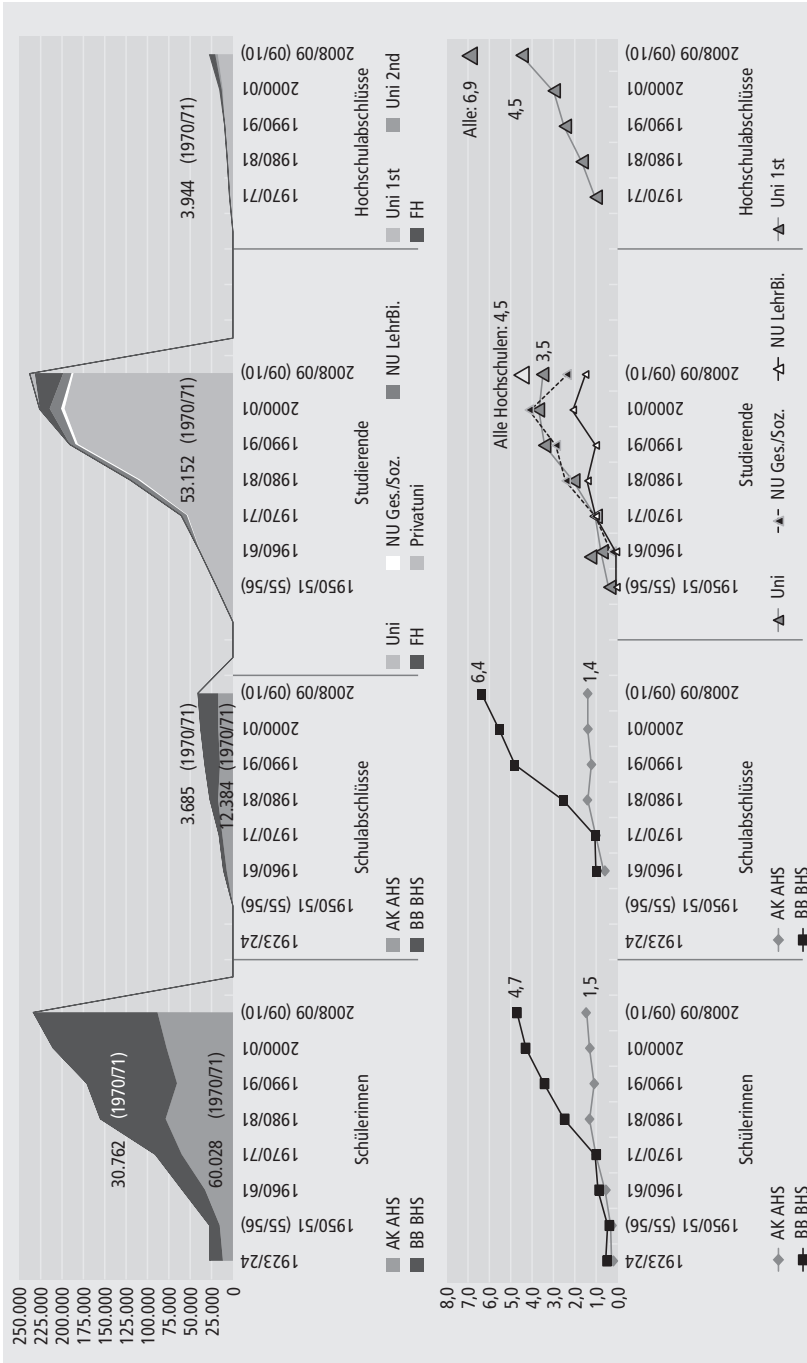
Österreich hat auch den Hochschulsektor bis in die 1990er-Jahre nicht differenziert, sondern vereinheitlicht, indem z. B. die Technischen Hochschulen und dann auch die Kunsthochschulen in Universitäten, beide mit Forschungsauftrag, umgewandelt wurden. Im Unterschied zu den traditionellen Universitäten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

Abbildung 3 zeigt – bezogen auf die Jahre 1970 und 1971 – die längerfristige Entwicklung der AHS und BHS im Vergleich zur Entwicklung der Hochschulen in Österreich. 1970/71 wurde eine Weichenstellung durch die damalige sozialistische Bundesregierung vorgenommen, indem das Wachstum der weiterführenden Schulen von der (akademischen) Allgemeinbildung in die Berufsbildung umgelenkt werden sollte. Die Zahlen der Schülerinnen und Schüler sind seit 1970/71 in der Allgemeinbildung auf das 1,5-Fache, in der Berufsbildung jedoch fast auf das 5-Fache gestiegen; das Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung hat sich etwa umgedreht. Bei den Absolventinnen und Absolventen zeigt sich dies noch deutlicher.

Im Hochschulsektor sieht man die Dominanz der Universitäten; diese wurden erst spät ein wenig durch die FHs ergänzt (andere Bereiche sind sehr klein). Die Universitäten sind im vergleichbaren Zeitraum weniger stark gewachsen als die berufsbildenden Schulen (Studierende auf das 3,5-Fache gegenüber dem 4,7-Fachen; Absolventinnen und Absolventen Faktor 4,5 vs. 6,4); der Hochschulsektor insgesamt ist etwa gleich stark gewachsen wie die höhere Berufsbildung.

5 Dies wurde nur in der Lehrerbildung für die Pflichtschulen vorgenommen, wo die vormaligen „Lehrerbildungsanstalten“ (LBAs) in eine spezielle Form von akademischen allgemeinbildenden höheren Schulen umgewandelt wurden und die Lehrerbildung für die Pflichtschulen in neue postsekundäre „pädagogische Akademien“ verlagert wurde (die Lehrerbildung für die Höheren Schulen findet an den Universitäten statt); Ähnliches wurde im Bereich der Sozialarbeit durch die Gründung von „Sozialakademien“ vorgenommen. Pläne von Ende der 1960er, auch im technischen und wirtschaftlichen Bereich derartige postsekundäre Akademien zu etablieren, wurden jedoch fallen gelassen.

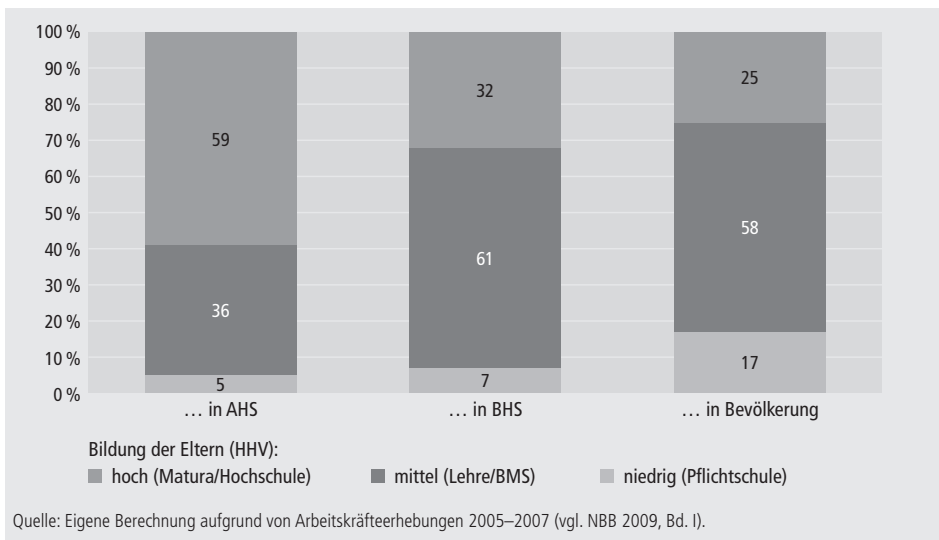
Abbildung 3: Entwicklung der Schüler-, Studierenden- und Absolventenzahlen 1924–2008 (oben absolut, unten relativ, 1970/71 = 1)



Anmerkungen: AK = akademische Schulen; BB = berufsbildende Schulen; NU = Nicht universitäre Einrichtungen; Ges./Soz. = Gesundheit/Soziales; LehrBi. = Lehrerbildung; Uni 1st, 2nd = Erst-, Zweitabschlüsse
 Quelle: Eigene Berechnungen aufgrund der österreichischen Schul- und Hochschulstatistiken (STATISTIK AUSTRIA BMWF 2011).

Zwei Aspekte sind in dieser Entwicklung hervorzuheben, erstens die unterschiedliche soziale Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in den höheren allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen und zweitens die hohen und differenzierten Übergangsraten aus der höheren Berufsbildung in die Hochschulbildung. Abbildung 4 zeigt die unterschiedliche soziale Selektivität von AHS und BHS bei den 17-jährigen Schülerinnen und Schülern nach dem Bildungsstand der Eltern. Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsstand (Pflichtschule) sind in beiden höheren Schulen ausselektiert, in den AHS überwiegen Elternhäuser mit zumindest Studienberechtigung, in den BHS dominieren Eltern mit mittleren Abschlüssen. Man sieht hier, dass mit der Expansion der BHS zusätzliche Aufstiegsmöglichkeiten geschaffen wurden, dass aber gleichzeitig der traditionelle Weg in das Hochschulwesen über die AHS in sehr hohem Maße der Statusreproduktion der „Gebildeten“ dient (was in anderen Ländern die Privatschulen bewerkstelligen, erzielt in Österreich die öffentliche AHS).

Abbildung 4: Bildungsstand der Eltern von 17-jährigen Schülerinnen und Schülern nach höheren Schultypen im Vergleich zur Bevölkerung

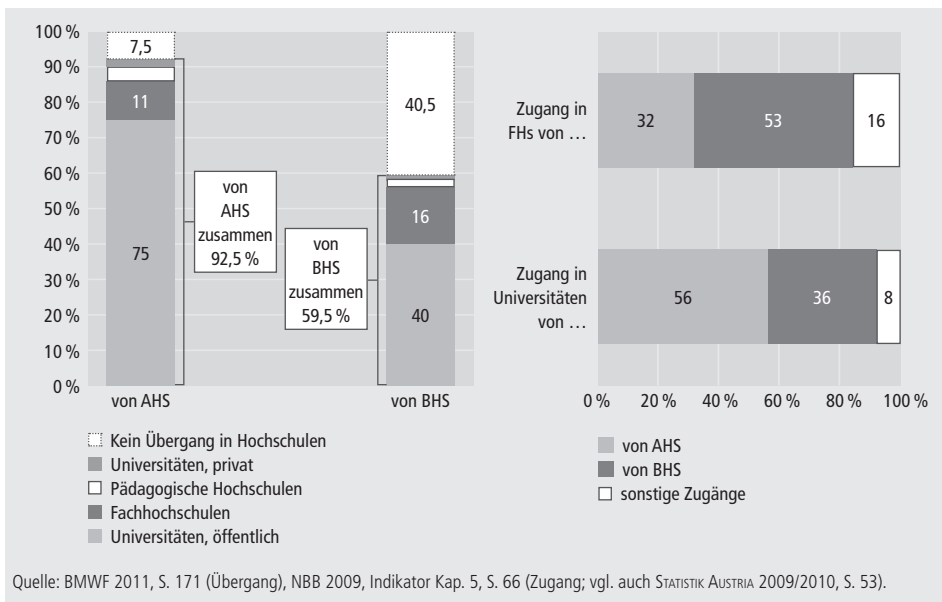


Der zweite Aspekt, der Übergang aus der Berufsbildung in das Hochschulwesen, zeigt, dass über 90 Prozent der Absolvierenden und Absolventen aus dem allgemeinbildenden „Elitestrang“ AHS in das Hochschulwesen übergehen (meistens in Universitäten), dass aber auch 60 Prozent der Absolvierenden und Absolventen aus den BHS in das Hochschulwesen übertreten (mehr als doppelt so häufig in FHs; vgl. Abbildung 5) –

umgekehrt betrachtet kommen mehr als die Hälfte der Zugänge in die Fachhochschulen und auch ein Drittel der Zugänge in die Universitäten aus den BHS.

Diese Konstellation bedeutet auch, dass de facto nur etwa die Hälfte der beruflich qualifizierten Absolventinnen und Absolventen aus den fünfjährigen BHS unmittelbar nach ihrem Abschluss tatsächlich voll dem Arbeitsmarkt zur Verfügung steht, die andere Hälfte studiert weiter bzw. beginnt wenigstens ein Studium. Durch Studienabbrüche wird dieses Angebot dann wieder erhöht (zu den 40 Prozent, die nicht weiterstudieren, kommen schätzungsweise 20 Prozent dazu, die von einem begonnenen, Studium auf den Arbeitsmarkt „zurückkehren“).

Abbildung 5: Übergänge aus der Berufs- und Allgemeinbildung in das Hochschulwesen



Es ist auch zu fragen, was es über den Wert der BHS-Abschlüsse aussagt, dass mehr als die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen weiterzustudieren beginnen. Man kann in ökonomischer Interpretation rationaler Entscheidungen annehmen, dass die gegebene Anreizkonstellation Nutzenzuwächse durch das Hochschulstudium gegenüber einer Beschäftigung auf BHS-Niveau verspricht, die die Kosten zumindest aufwiegen können.

Zur Nutzenseite gibt es seit Kurzem detaillierte zuverlässige Renditeschätzungen (STEINER; SCHUSTER; VOGTENHUBER 2007): Gegenüber dem Abschluss der Pflichtschule bringt der BHS-Abschluss im Durchschnitt eine um 50 Prozent höhere Rendi-

te bei den Männern und eine Erhöhung um 40 Prozent bei den Frauen.⁶ Vergleicht man die Renditen nach Fachrichtungen, so liegen diese bei den technischen und kaufmännischen BHS nahe beim Durchschnitt der BHS; die wirtschaftsberuflichen Schulen liegen um 10 Prozentpunkte niedriger, was die erhöhte Studienneigung dieser Absolventinnen und Absolventen erklärt.

Die Renditen der Hochschulstudien liegen gegenüber den Pflichtschulabsolventinnen und -absolventen um fast 80 Prozent (männlich) bzw. 70 Prozent (weiblich) höher und übersteigen damit deutlich die Renditen der BHS-Abschlüsse. In den wichtigsten Fachrichtungen ist die Differenz zu den BHS-Renditen noch stärker als im Durchschnitt:

- Ein Wirtschaftsstudium bringt das Doppelte (+100 Prozent gegenüber Pflichtschule im Vergleich zu +48 Prozent für BHS-Abschlüsse),
- im technischen Bereich liegt die Rendite von einem Hochschulstudium mit +88 Prozent deutlich über der Rendite der technischen BHS von +52 Prozent (relativ ausgedrückt ist das eine Erhöhung um fast 70 Prozent; vgl. NBB 2009, Indikatoren D13 und D14, S. 104–107).

Diese Befunde sind insofern bemerkenswert, als die „Mainstream“-Diskussion unermüdlich die Einschätzung wiederholt und auch „wissenschaftlich“ zu beweisen sucht, dass die BHS-Abschlüsse in Österreich den Hochschulabschlüssen äquivalent seien (vgl. AFF; DORNINGER; SCHNEEBERGER 2009). Diese Unterschiede in den Renditen bieten eine plausible Erklärung der hohen Studienneigung. Das Ausmaß der Übergänge in die öffentlichen Universitäten variiert nach den Fachbereichen, sie sind niedriger aus den technischen Schulen (30 Prozent) und höher aus den kaufmännischen (38 Prozent) und wirtschaftsberuflichen Schulen (41 Prozent) (STATISTIK AUSTRIA 2011a, S. 53).

Auf der Kostenseite ist die Einschätzung weniger gut durch empirische Befunde untermauert. Die öffentlichen direkten Ausbildungskosten einer Berufsbildung liegen pro Schülerin oder Schüler und Jahr um 50 bis 100 Prozent über den Kosten der Pflichtschulbildung, die AHS liegt nur um 20 bis 30 Prozent darüber.⁷ Der wichtigste Faktor sind hier aber die Opportunitätskosten in Form von entgangenen Einkommen, die direkten privaten Studienkosten sind vergleichsweise niedrig (es

6 Darin schlägt sich die starke geschlechtsspezifische Segregation der Fachrichtungen in der österreichischen Berufsbildung nieder, die in unterschiedlichem Ausmaß Erwerbs- und Einkommenschancen begründen. In den technischen BHS sind 86 Prozent männlich; in den kaufmännischen BHS sind 61 Prozent und in den wirtschaftsberuflichen Schulen sogar 92 Prozent weiblich; letztere sind die ehemaligen Schulen für „wirtschaftliche Frauenberufe“.

7 Wenn man bei der Lehrlingsausbildung verfügbare (ältere) Schätzungen der betrieblichen Ausgaben zu den schulischen Ausgaben hinzurechnet, so liegen die Gesamtausgaben ohne Lehrlingsentschädigung in der Größenordnung der Ausgaben für AHS; wenn man die Teilzeit-Berufsschulen für die kürzere Anwesenheitszeit standardisiert, liegen die rechnerischen Ausgaben für die Lehrlingsausbildung über den Ausgaben für die Vollzeitschulen.

gab nur für eine kurze Periode allgemeine Studiengebühren von 363 Euro pro Semester).

Die entgangenen Einkommen sind nach Hochschul- und Studienbereichen sehr unterschiedlich einzuschätzen. Grundsätzlich bestehen an den Universitäten sehr „offene“ Formen des Studiums; es gibt keine definierten Studienplätze, die Studienaktivität und -intensität ist den Studierenden im Prinzip überlassen, wenn es auch weit gestreute Praktiken gibt, wie dies tatsächlich gehandhabt wird.⁸ Das Pendant zu diesen „offenen“ Formen des Studiums ist ein hohes Ausmaß an Erwerbstätigkeit unter den Studierenden. Dieses wurde noch bis vor Kurzem tabuisiert, die Etablierung der Studierenden-Sozialerhebung hat jedoch die empirische Basis zu diesen Fragen in den letzten Jahren deutlich verbessert.⁹ Etwa die Hälfte der Studierenden ist durchgängig während des Semesters in unterschiedlichem Ausmaß beschäftigt, ein Fünftel mehr als 20 Stunden (UNGER u. a. 2010, S. 134–135). Im FH-Bereich sind die Studienbedingungen stark organisiert, was zu erhöhten Opportunitätskosten führt; fast die Hälfte der Studiengänge mit einem Drittel der Studierenden sind daher für Berufstätige spezifiziert (FHR 2011, S. 49 und Beilage 30 zu FHR 2011).

Aktuell sind die Studienbedingungen an den Universitäten in starker Veränderung begriffen, da mit der Bologna-Reform eine verstärkte Organisation durchgesetzt wird; in jüngster Zeit wird im Zusammenhang mit heftigen Finanzierungsdiskussionen auch die Durchsetzung eines Studienplatzkonzeptes mit quantitativen Festlegungen und – letztlich – auch Zugangsbeschränkungen ernsthaft ventiliert. Man kann all diese Diskussionen, die auch durch eine zunehmende Zahl von Studierenden aus dem deutschsprachigen EU-Ausland mitbedingt sind und seit Jahren um Zulassungsregeln und Studiengebühren kreisen, als Ausdruck der Spannungen zwischen der traditionellen Organisationsform eines „Elitestudiums“ und der „Masenhochschule“ begreifen. Es ist zu erwarten, dass die ins Auge gefassten Veränderungen die Bedingungen für die BHS-Schülerinnen und Schüler und -Absolventinnen und -Absolventen relativ zu den AHS verschlechtern können.

Eine wichtige Frage im Zusammenhang mit dem Übergang zwischen Berufsbildung und Hochschulwesen bezieht sich auf die Wahl der Fachrichtungen. Im Prinzip sind hier verschiedenste Kombinationen möglich, zwischen kumulativer Fortsetzung des eingeschlagenen Weges (z. B. Maschinenbau BHS und Maschinenbau-Studium an der Technischen Universität) und mehr oder weniger kreativen Kombinationen

8 Ca. 20 Prozent der befragten Studierenden geben in der Studierenden-Sozialerhebung als Motiv an „weil ich es mal ausprobieren wollte“ (UNGER u. a. 2010, S. 21); wenn man annimmt, dass diese Antwort stark überproportional von BHS-Zugängen gegeben wird, so kann das bis zur Hälfte dieser Gruppe ausmachen; auch kann dieses Motiv vermutlich einen hohen Anteil der Abbrüche erklären. In den technischen und naturwissenschaftlichen Studien ist der Ablauf viel stärker „organisiert“ als in den geisteswissenschaftlichen.

9 <http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/2011.php>

(z. B. Technik und Wirtschaft, Wirtschaft und Technik oder aber auch Wirtschaft und Soziales oder Kulturelles etc.). Auch zu dieser Frage gibt es keine definitiven Informationen, und sie wird in der Diskussion kaum thematisiert bzw. ist auch in der Bewertung umstritten: Die Bewertung der kumulativen Variante mit sehr langen und (kosten-)intensiven spezialisierten Ausbildungen von bis zu zehn Jahren (fünf Jahre BHS + drei Jahre Bachelor + zwei Jahre Master) in einer Fachrichtung variieren zwischen „besonders guter kumulativer Ausbildung“ und „Verschwendung von Mitteln durch Redundanzen“ (teilweise werden Anrechnungsmöglichkeiten zur Verkürzung gefordert, die jedoch die Anreize in Richtung der kumulativen Variante verstärken würden). Empirische Hinweise deuten darauf hin, dass etwa die Hälfte der BHS-Absolventinnen und -Absolventen die kumulative Variante wählt. Dies steht jedoch im Widerspruch zu Analysen im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich, denen zufolge die Nachfrage überwiegend auf generalistische Kompetenzen ausgerichtet ist (SCHNEEBERGER; PETANOVITSCH 2011).

Ein Faktor, der bei der Wahl der Kombinationen ebenfalls in Rechnung gestellt werden muss, ist die „Richtigkeit“ der früheren Wahl aus der Sicht der Absolventinnen und Absolventen: Nachträglich erkannte „falsche“ Wahlen können durch den Wechsel von Studienrichtungen korrigiert werden. Dazu gibt es nur wenige verlässliche Informationen, die jedoch auf hohe Anteile von „falschen“ Bildungswahlen in der Sekundarstufe hindeuten (EDER 2006, 2010, LASSNIGG 2008).

Am Übergang von der Pflichtschule in weiterführende Bildungslaufbahnen besteht ein komplexes Selektions- und Übergangssystem in die frühe Berufsbildung. Die Struktur legt für die Individuen nahe, die Wahl möglichst hoch anzusetzen, Wechsel finden dann vor allem von höheren zu niedrigeren Ausbildungen statt.¹⁰ In den 1960ern wurde dieser Mechanismus institutionalisiert, indem im Zuge der Verlängerung der Schulpflicht die erste Stufe der schulischen Berufsbildung (BMS und BHS) noch innerhalb der Schulpflicht (neunte Stufe) angesiedelt wurde. Der Beginn der Lehrlingsausbildung wurde ein Jahr später (zehnte Stufe) angesetzt, wobei die einzige schulische Zugangsvoraussetzung in die Lehre die Beendigung der Pflichtschulzeit (nicht der positive Abschluss)¹¹ darstellt. Dadurch wurde für zweifelnde

10 Der Autor erinnert sich aus der eigenen Schulzeit in der AHS der 1960er-Jahre, wie nach der Beendigung der Pflichtschulzeit am Übergang in die Oberstufe verschiedentliche Lehrpersonen stereotyp über verschiedene Klassenkollegen (Kolleginnen gab es damals nicht) äußerten, diese müssten nun aufgrund ihrer mangelnden Eignung für die Oberstufe möglichst rasch „dem Wirtschaftsleben zugeführt“ werden. Seine Tochter, die in den 1990ern die AHS besuchte, hatte dann überhaupt keine Vorstellung, dass es Lehrlinge gibt, geschweige denn von deren Lebensumständen – so getrennt sind die „Welten“ der Jugendlichen in den verschiedenen Schulbereichen.

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

Schülerinnen und Schüler nahegelegt, es doch im ersten Jahr in den höherwertigen Schulen zu probieren – wenn es nicht klappt, kann dann ohne Verlust in die Lehre gewechselt werden.

Mit diesen Anreizen wurden aber systematisch auch Misserfolgserlebnisse generiert, und es wurde die Positionierung der Bildungsgänge unterstrichen.

In jüngster Zeit gibt es punktuelle Informationen vor allem aus PISA über eine große Zahl an Fehlplatzierungen, denen zufolge bis zu 40 Prozent der Jugendlichen entsprechend ihren Fähigkeiten bzw. Interessen platziert sind (EDER 2006, LASSNIGG 2008).

2.3 FH-Konstruktion verlängert BHS-Ausbildung und bremst Tertiärisierung

Erst in den 1990ern wurde der FH-Sektor aufgebaut. Im Unterschied zu den meisten anderen Fachhochschulmodellen wurden völlig neue Ausbildungsgänge „auf der grünen Wiese“ errichtet. Als Zielsetzung stand eine berufsbezogene Hochschulausbildung, vor allem in Technik und Wirtschaft, die stark praxisorientiert und in engem Kontakt mit den Unternehmen arbeiten sollte, im Vordergrund. Ein „upgrading“ bestehender Institutionen zu FHs wurde erst später in speziellen Bereichen (Sozialakademien, Gesundheitsberufe) angegangen.

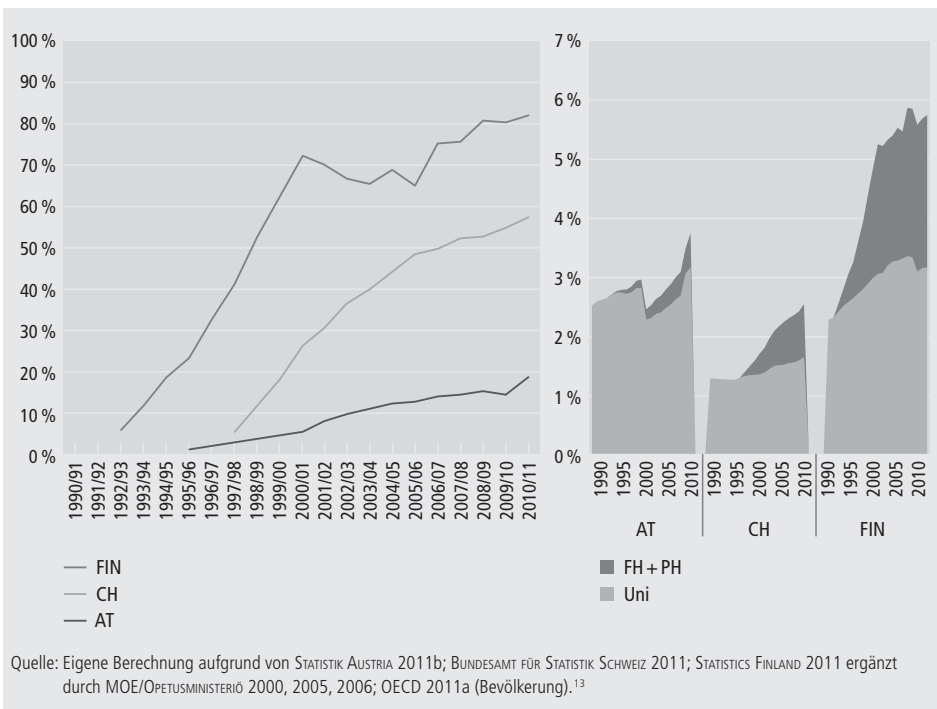
Im Vergleich zu den Universitäten ist der FH-Sektor klein, und seine Forschungsorientierung ist konstruktionsbedingt gering. Es gibt zwar einen Auftrag zur angewandten Forschung, aber keine regulären Mittel dafür; die öffentlichen Mittel werden über eine strikte Studienplatzfinanzierung vergeben, und die Einheiten sind zu klein, um nennenswerte Kapazitäten aus eigener Kraft aufzubauen (LASSNIGG; UNGER 2006). Nach Bologna wurde der FH-Sektor auf Bachelor- und Masterniveaus eingestuft, für Doktoratsstudien muss individuell der Übergang an eine Universität gefunden werden.

Durch diese Konstruktion wurde zunächst der „Elitestatus“ der Universitäten bekräftigt, die akademische Berufsvorbildung betreiben, während die FHs die „Niederungen“ der Berufsausbildung besetzten; erst mit der Universitätsreform 2002 wurde für den Bachelorbereich in eingeschränktem Maße Berufsausbildung auch in den Auftrag der Universitäten eingeschrieben. Gleichzeitig wurde aufseiten der FHs ein heftiger Statuswettbewerb in Gang gesetzt, indem diese ebenfalls versuchen, „Elitestatus“ zu erwerben und Universitäten („Universities of Applied Science“) zu werden.

Abbildung 6 zeigt die Entwicklung Österreichs im Vergleich zu den zwei Ländern, die ebenfalls in den 1990ern einen FH-Sektor aufgebaut haben, und illustriert eindrücklich die österreichischen Besonderheiten, die sich aus dem „Bottom-up“-Aufbau ergeben haben: Der FH-Sektor ist in der Zwischenzeit in der Schweiz und in

Finnland im Vergleich zu den Universitäten auf das Drei- bis Vierfache Österreichs gewachsen, was auch entsprechende Auswirkungen auf die Studierendenquoten hatte, da dieses Wachstum im Wesentlichen zusätzlich zu den Universitätsstudien stattgefunden hat.¹² In Finnland ist das ursprünglich etwa gleich große Hochschulsystem fast verdoppelt worden, in der Schweiz ist es etwa um die Hälfte gewachsen und in Österreich gerade um ein Fünftel.

Abbildung 6: Vergleich der Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen in Österreich, der Schweiz und Finnland (links: Relation der FH- und PH-Studierenden an Universitäten; rechts Anteile der Studierenden an der Bevölkerung; 1990–2010)



12 In Österreich zeigt sich aufgrund der vorübergehenden Einführung von allgemeinen Studiengebühren ein vorübergehender Einbruch um 2000, der zu einem beträchtlichen Teil als „statistische Bereinigung“ von „inaktiven Studierenden“ erfolgte.

13 Statistik Austria: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/index.html > Download Tabelle: Studierende an Fachhochschul-Studiengängen 1994 – (lfd. Jahr); Bundesamt für Statistik Schweiz: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/data/blank/01.Document.21607.xls>; Statistics Finland: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_koulutus_en.html; ergänzt durch Ministry of Education/Opetusministeriö 2000, 2005, 2006; OECD – Bevölkerung: <http://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=254>

3. Entwicklungsfragen der Berufsbildung

Wichtige Entwicklungsfragen für die österreichische Berufsbildung, bei denen die Akademisierung eine Rolle spielt, liegen in der Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) verbunden mit einem Kompetenzdiskurs und der Orientierung an Lernergebnissen. In diesem Prozess muss die Berufsbildung in eine systematische Relation zur Hochschulbildung gebracht werden, was einige grundlegende Konflikte hervorgerufen hat. Diesen politischen Entwicklungen liegt die Frage nach dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedarf nach unterschiedlichen Qualifikationen und Kompetenzen zugrunde wie auch die Frage, wie die Orientierungen der jungen Menschen in ihren Bildungslaufbahnen und -entscheidungen mit diesem Bedarf korrespondieren.

3.1 Berufs- und Hochschulbildung im Qualifikationsrahmen

Die EQR-/NQR-Entwicklung hat die Frage nach der Hierarchisierung der Abschlüsse, die informell und implizit vorhanden war, explizit gestellt. Das österreichische Bildungswesen liefert in Summe berufsqualifizierende Abschlüsse auf fünf Niveaus, die eine informelle hierarchische Abfolge ergeben, von der Lehrlingsausbildung am untersten Ende über die mittleren und höheren Schulen bis zu den Fachhochschulen und Universitäten.¹⁴ Diese Abstufung unterscheidet das österreichische System von den Systemen Deutschlands und der Schweiz, wo das duale System bzw. die Berufslehre eine gehobene bzw. stärker gespreizte Position innerhalb der Qualifikationsstruktur innehat. In Deutschland zeigt sich dies durch das höhere Eingangs- bzw. Durchschnittsalter der Auszubildenden und vor allem durch die deutlich höhere Eingangsqualifikation in das duale System (mittlere Reife und Abitur); in der Schweiz ist die Berufslehre durch verschiedene Reformen der letzten Jahre deutlich aufgewertet worden, darunter spielt die Berufsmaturität, die einen verstärkten Zugang von der Lehre in den tertiären Bereich, insbesondere die Fachhochschulen, ermöglicht hat, eine wesentliche Rolle.

In Österreich setzt die Lehrlingsausbildung nach wie vor direkt auf der Pflichtschule im Alter von 15 Jahren auf¹⁵, und verschiedentliche Versuche, nach deutschem Vorbild Absolventinnen und Absolventen der AHS durch Propaganda für die Lehre zu motivieren, waren vollkommen erfolglos. Ebenso wurde trotz der erklärten politischen Absicht nicht ernsthaft versucht, die Fachhochschulen so zu positionie-

14 Die Hierarchie der österreichischen Bildungsstruktur drückt sich z. B. in der entsprechenden Abfolge der lukrierten Durchschnittsrenditen, wie weiter oben beschrieben, aus.

15 Ein Drittel der Zugänge in die Lehre ist 15 Jahre, ein weiteres Drittel ist 16 Jahre alt; nur 9 Prozent sind 19 oder älter; das Durchschnittsalter im ersten Lehrjahr ist von 15,9 im Jahr 2202 auf 16,4 im Jahr 2010 gestiegen; DORNMEYER; NOWAK 2011, S. 20–21.

ren, dass sie einen Zugang von der Lehrlingsausbildung in das Hochschulwesen geschaffen hätten (vgl. die eingehende Analyse von WINKLER 2008 und LASSNIGG 2004; dieser Zugang auf direktem Wege über Anerkennungen macht aktuell 2,3 Prozent der Zugänge aus).

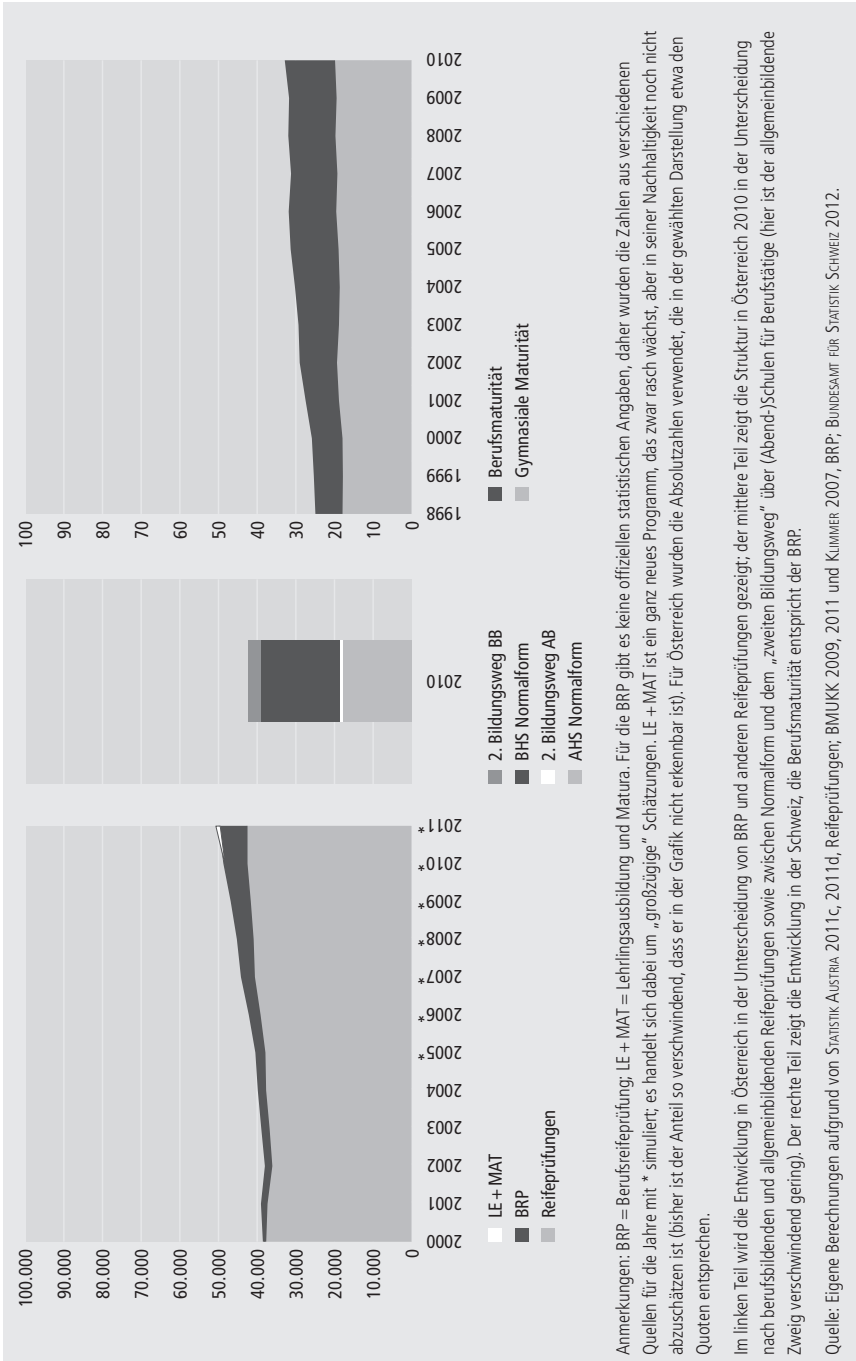
Die Entwicklung der Berufsreifeprüfung kann als Indikator für den Abstand zwischen den höheren Schulen und den darunterliegenden Ausbildungen genommen werden. Abbildung 7 vergleicht die Relationen zwischen den Reifeprüfungen im „normalen“ schulischen Kontext mit der Entwicklung der Berufsreifeprüfungen in Österreich und der Schweiz. Man sieht, dass im österreichischen System insgesamt ein etwas höherer Anteil eine AHS- oder BHS-Reifeprüfung erwirbt (die Quote liegt bei fast 40 Prozent); für 2010 wird die Aufteilung nach AHS und BHS gezeigt, wobei die berufsbildenden Abschlüsse (BHS) überwiegen (was bereits seit kurz vor 1990 der Fall ist). Die zusätzlichen Abschlüsse, die entweder im „zweiten Bildungsweg“ oder im Wege der Berufsreifeprüfung erworben werden, machen nur einen sehr geringen, wenn auch steigenden Teil aus; nur etwas mehr als die Hälfte der BRP-Absolventinnen und -Absolventen kommen aber aus der Lehrlingsausbildung, die anderen aus den BMS. Im Jahr 2010 beträgt der Anteil der BRP an den Maturantinnen und Maturanten 15 Prozent, in der Schweiz sind es etwa 40 Prozent (bereits vor mehr als einem Jahrzehnt 1998 waren es fast 30 Prozent).

In der Schweiz wird die Berufsmaturität als wichtigster Zugang zu den Fachhochschulen bezeichnet, statistische Unterlagen sind dazu jedoch nicht verfügbar. Institutionell besteht hier eine Berechtigung zum Zugang in den FH-Sektor, und es bestehen auch Regelungen für den Zugang an Universitäten.¹⁶ Wenn man die Größenordnungen der Absolventinnen und Absolventen (ca. 12.000) mit den Angaben über die Studienneigung (ca. 50 Prozent) und den Eintritten in den Fachhochschulsektor (ca. 19.000) vergleicht, so würden etwa 30 Prozent der Zugänge in FHs von der Berufsmaturität kommen; in Österreich kommen 5 Prozent der Zugänge von der Berufsreifeprüfung, 2,3 Prozent direkt von Lehrabschlüssen oder der Werkmeisterprüfung.

In Österreich gibt die Matura als allgemeine Studienberechtigung an den Universitäten, an den Fachhochschulen ist die Reifeprüfung nicht ausreichend, und es gibt zusätzliche Selektionsmechanismen. Laut einer Erhebung über die Übergänge 2004 (KLIMMER; SCHLÖGL und NEUBAUER 2006) beginnen etwa 60 Prozent der Absolventinnen und Absolventen der BRP eine weitere Ausbildung, davon studieren etwa die Hälfte (ca. 30 Prozent aller Absolventinnen und Absolventen) an einer Universität und etwa ein Viertel (ca. 15 Prozent aller Absolventinnen und Absolventen) unterziehen sich an einer FH den zusätzlichen Auswahlprozeduren, die Übrigen beginnen keine oder eine nicht hochschulische Ausbildung.

16 Siehe hierzu <http://www.berufsberatung.ch/dyn/1290.aspx>

Abbildung 7: Entwicklung und Struktur der Reifeprüfungen in Österreich und der Schweiz (2000 bzw. 1998 bis 2010 bzw. 2011; österreichische Struktur 2010)



Die Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) hat die Frage der Hierarchisierung der Ausbildungsgänge insofern neu gestellt, als die bisherige informelle Abfolge nun durch die Zuordnung zu den Levels auch formell festgeschrieben werden muss. Dies betrifft die Lehrlingsausbildung, und ein weiterer Diskussionspunkt betrifft die Einordnung der BHS, die verbreitet als Äquivalent für hochschulische Ausbildungen gesehen werden. Ein wichtiger Punkt ist auch die Einstufung der Ausbildungen, die auf der Lehrlingsausbildung aufsetzen (Meister, Werkmeister etc.). Hier bestehen Bestrebungen, diese auf die hochschulischen Stufen des NQR zu klassifizieren, gegen massiven politischen Widerstand seitens der Universitäten und FHs. Diese Einstufungsdiskussionen werfen die Frage auf, worin der inhaltliche Unterschied zwischen beruflichen Kompetenzen und hochschulischen Kompetenzen liegt. In diesen Diskussionen fehlt Klarheit über einen Kompetenzbegriff und eine gemeinsame Sprache für die inhaltliche Einschätzung der verschiedenen Wissensformen, anstelle dessen erfolgen politische Setzungen.

3.2 Kompetenzdiskurse und politische Setzungen

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

Es wird der Anspruch formuliert, eine „Lernergebnisorientierung“ anzuwenden, ohne entsprechende Grundlagen ist der Diskurs jedoch vorwiegend durch Formalismen und Hilflosigkeit charakterisiert. Bereits im Konsultationspapier zum NQR wurde vorgeschlagen, die vorhandenen Abschlüsse, die ausdrücklich als „nicht lernergebnisorientiert“ klassifiziert wurden, sofort vorläufig durch Verhandlungen einem „lernergebnisorientierten Qualifikationsrahmen“ zuzuordnen, und es wurde auch gleich ein Vorschlag in verschiedenen Varianten gemacht – eine Vorgangsweise, die nur vom Industriellenverband und den FHs als kontraproduktiv kritisiert wurde, da dies der Etablierung einer echten Orientierung an Lernergebnissen widerspricht (vgl. ausführlich LASSNIGG 2009b).

Im FH-Sektor hat eine gewisse Auseinandersetzung um den Kompetenzbegriff stattgefunden, und es wird der Anspruch erhoben, dass die Ausbildungsgänge kompetenzorientiert funktionieren. Die Modelle der „reflexiven Praxis“ wie auch der Aktionsforschung haben in diesem Sektor bereits von der Gründungsphase her eine gewisse generative Rolle gespielt (vgl. MARKOWITSCH 2001, MARKOWITSCH; MESSERER; PROKOPP 2004), und es besteht auch die Vorgabe, die Lehrpläne kompe-

tenzorientiert zu formulieren. Ein aktuelles Projekt des Fachhochschulrates hat die Erfahrungen hierzu aufgearbeitet (vgl. LUOMI-MESSERER; BRANDSTETTER 2011).

Die Entwicklung des NQR hat einen anderen Verlauf genommen, als ursprünglich von der Politik ins Auge gefasst worden war. Noch 2006, bevor der Prozess startete, wurde ein einheitlicher QR angestrebt, mit der Agenda, das österreichische Qualifikationssystem nach außen „adäquat“ abzubilden. Die „Hidden Agenda“ war dabei, die weiterführenden berufsqualifizierenden Abschlüsse und Titel (BHS-Ingenieurin und -Ingenieur, Meisterin und Meister, Werkmeisterin und -meister, Wirtschaftstreuhandlerin und -treuhänder etc.) auf den Stufen 6 bis 8 unterzubringen. Nachdem der Konsultationsprozess abgeschlossen war, haben die Vertreterinnen und Vertreter des Hochschulsektors ein Veto dagegen eingelegt, mit den nicht hochschulischen Abschlüssen in einem gemeinsamen Rahmen eingeordnet zu werden. Als politischer Kompromiss ist ein „Y-Modell“ entstanden, das auf den Ebenen 6 bis 8 zwei parallele Rahmen vorsieht, einen hochschulischen nach den „Dublin“-Deskriptoren und einen berufsbildenden nach den NQR-/EQR-Deskriptoren. Diese Entscheidungen wurden jedoch nicht aufgrund einer öffentlichen inhaltlichen Debatte getroffen, sondern als politische Entscheidungen auf Regierungsebene, weil der Prozess andernfalls blockiert gewesen wäre.

3.3 Schwache Evidenzen und widersprüchliche Einschätzungen zum Qualifikationsbedarf

Von der Nachfrageseite gibt es keine klaren Signale über die Relationen zwischen den vorhandenen Abschlüssen. Folgende teilweise widersprüchlichen oder gegensätzlichen Bruchstücke prägen die Diskussion:

- Es besteht Konsens über die gute wirtschaftliche Verwendbarkeit der Absolventinnen und Absolventen der BHS, vor allem ihrer technischen Variante, was jedoch sowohl der hohen Studienneigung und den bedeutenden Unterschieden der Renditen zu den Hochschulen widerspricht (vgl. z. B. AFF; DORNINGER; SCHNEEBERGER 2009, BMWFJ 2009).
- Es bestehen gegensätzliche Interpretationen der wirtschaftlichen Bedeutung der vergleichsweise niedrigen Akademikerquote, die durch die neue 40-Prozent-EU- Benchmark und die Unterfinanzierungs-Überfüllungs-Krise der österreichischen Universitäten verstärkt werden (es wird eine verstärkte Akademisierung gefordert, ohne dass jedoch die Frage einer ausreichenden Mittelbereitstellung für diese Expansion ernsthaft gestellt wird; auch gibt es trotz der niedrigen Quote keine klaren Evidenzen für einen entsprechenden Mangel an Akademikerinnen und Akademikern; vgl. LASSNIGG 2008, EGGER-SUBOTITSCH; STURM 2009, SCHNEEBERGER; PETANOVITSCH 2011).

- Es wird ein Mangel an technischen und naturwissenschaftlichen Qualifikationen und der starke geschlechtsspezifische Unterschied in diesem Fachbereich festgestellt, ohne dass jedoch realistische Lösungen gesehen werden. Projekte, die in diesem Bereich zur Förderung eines verstärkten Zuganges von Mädchen und Frauen in diese „männlichen“ Berufsfelder seit Jahrzehnten veranstaltet werden, zeigen wenig positive Resultate (vgl. WROBLEWSKI u. a. 2007, 2009).
- Analysen der Stellenanzeigen ergeben regelmäßig Hinweise darauf, dass Stellen oft für einen gemeinsamen Bewerberpool von Absolventinnen und Absolventen der BHS, der FHs und der Universitäten ausgeschrieben werden, woraus wiederum Rückschlüsse auf die Äquivalenz dieser Abschlüsse gezogen werden (die jedoch durch andere empirische Anhaltspunkte nicht gedeckt sind; vgl. SCHNEEBERGER; PETANOVITSCH 2009).

Seit einigen Jahren gibt es Bestrebungen, eine bessere und wissenschaftlich abgesicherte Informationsbasis zur Qualifikationsnachfrage zu entwickeln, angesichts der mit den verschiedenen Ausbildungsbereichen verbundenen Interessenlagen und -konflikten gestaltet sich dies jedoch schwierig, und man hat teilweise den Eindruck, dass die verschiedenen Anbieterinnen und Anbieter dies auch nicht wirklich wissen wollen (vgl. LASSNIGG; VOGTENHUBER 2011, LASSNIGG 2011b, LASSNIGG; MARKOWITSCH 2005). Auch ist das Bildungswesen so fragmentiert gestaltet, dass eine koordinierte Vorgangsweise ohnehin nicht möglich ist. Die Lehrlingsausbildung funktioniert unabhängig vom berufsbildenden Schulwesen; das Schulwesen wird getrennt nach den Fachbereichen verwaltet; die FHs sind getrennt von den Universitäten, und mit den sinkenden demografischen Zahlen konkurrieren alle Sektoren zunehmend miteinander um Lernende. Die Entwicklung der Ausbildungsgänge verläuft im Wesentlichen „bottom up“ und inkrementell, getrieben durch die Entscheidungen der vielfältigen Akteurinnen und Akteure und auf der Basis ihres lokalen und informellen Wissens. Finanzierungs- und Kapazitätsentscheidungen sind von der Tradition her nur schwach gekoppelt, daher bestehen beträchtliche Spielräume, die in der Vergangenheit vor allem „nach oben“ hin in Richtung Überfüllung bei steigenden Besetzungszahlen genutzt wurden. Mit der „demografischen Wende“ ändert sich hier die Richtung, und es stellt sich die Frage nach der Allokation der sinkenden Geburtenjahrgänge; gleichzeitig sind mittelfristig die Finanzierungs- und Konsolidierungsprobleme der öffentlichen Haushalte abzusehen, und es gibt natürlich auch in Österreich die Diskurse um die hohe Bedeutung der Bildungsinvestitionen für Wettbewerbsfähigkeit und sozialen Zusammenhalt (vgl. BMWFJ 2009).

4. Widersprüche und offene Fragen

4.1 Gegensätzliche Ansprüche auf zusätzliche Qualifikationen

Erstens gibt es klare Zeichen für einen Aufholprozess in Richtung formaler Höherqualifizierung über die BHS und einen steigenden Hochschulzugang (vgl. Abbildung 8).¹⁷

Vor allem in der Berufsbildung sieht man einen starken Aufholprozess, hingegen ist ein Zurückbleiben bei den Tertiärquoten gegenüber der OECD und auch gegenüber der Schweiz festzustellen (Deutschland zeigt hier bei allen Quoten eine erstaunliche Konstanz).

Zweitens wird die Entwicklung zur Höherqualifizierung einerseits zwar befürwortet, andererseits werden aufgrund finanzieller Engpässe auch quantitative Beschränkungen des Hochschulzuges gefordert, obwohl dieser im OECD-Vergleich immer noch niedrig ist.

Drittens sind auch die Befunde und Hinweise auf den Bedarf seitens der Wirtschaft nach Qualifikationen widersprüchlich. Es gibt Umfragen über Schwierigkeiten von Unternehmen bei der Personalrekrutierung, die vor allem den Bereich der Lehrlingsausbildung betreffen, der insbesondere auch infolge der erwarteten demografischen Schrumpfung unter Druck kommt. Nähere Analysen über die Schwierigkeiten der Personalrekrutierung lassen darauf schließen, dass diese vorwiegend nicht in den qualifizierten, produktiven und wettbewerbsfähigen Betrieben auftreten, sondern in den „sekundären Arbeitsmärkten“ mit hoher Fluktuation und Wettbewerbsproblemen. Überdies wird der Mangel eher in „Schlüsselqualifikationen“ betont als in Formalqualifikationen.

Viertens soll die Lehrlingsausbildung gestärkt werden, indem sie an die höhere Bildung näher herangeführt wird: Lehrlinge sollen parallel zu ihrer Lehre auch die Studienberechtigung erwerben können („Lehre mit Matura“). Dadurch erhofft man sich, qualifiziertere Bewerberinnen und Bewerber zu bekommen, erhöht dadurch aber gleichzeitig das beruflich ausgebildete Zugangspotenzial zu den Hochschulen. Die Hochschulen veranstalten bzw. fordern jedoch gleichzeitig eigene Selektionsverfahren, um den Zugang zu kontrollieren. Unter dem Gesichtspunkt der Durchlässigkeit wird also eine Erweiterung des Potenzials an Studienberechtigten propagiert, wobei gleichzeitig an einer Entwertung der Studienberechtigung durch zusätzliche Eingangsselektion an den Hochschulen gearbeitet wird.

17 Im Vergleich zu Deutschland und der Schweiz hat Österreich deutlich niedrigere Anteile an Akademikerinnen und Akademikern in der Bevölkerung, diese sind bei den jüngeren Altersgruppen bereits gestiegen, jedoch weniger als im OECD-Schnitt und auch in der Schweiz, und in den letzten Jahren steigen in Österreich die Zugangsraten in das Hochschulwesen stärker als in der OECD und in den Vergleichsländern. Auch der Anteil an Personen mit Sekundarbildung, der in den drei Ländern höher ist als im OECD-Schnitt, ist in Österreich in den jüngeren Altersgruppen bereits sehr stark gestiegen. Dies reflektiert die Entwicklung der Berufsbildung seit den 1960er-Jahren, als Österreich noch deutlich hinter Deutschland und der Schweiz, aber bereits über dem OECD-Schnitt lag.

Abbildung 8: Altersspezifische Bildungsabschlüsse in der Bevölkerung 2009 und Zugangsraten in die Tertiärbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz



Quelle: Eigene Berechnungen aufgrund von OECD 2011b.

Insgesamt wird angesichts der erwarteten demografischen Engpässe von den jeweiligen Interessentinnen und Interessenten eine Erweiterung der Zugänge in allen Bereichen gefordert (die Klein- und Mittelbetriebe fordern mehr Lehrlinge, ohne diese tatsächlich einzustellen, die Industriellen fordern mehr Studienberechtigte und BHS). Es wird jedoch angesichts der (in Zukunft verstärkt) schrumpfenden demografischen Zahlen offensichtlich nicht möglich sein, alle diese expansiven Ansprüche zu erfüllen. Diese können daher lediglich zu einem verschärften Wettbewerb um die potenziellen Bewerberinnen und Bewerber führen. In den gegenwärtigen Strukturen bestehen jedoch – wie gezeigt – ziemlich klare Anreizwirkungen, die eine Präferenz für BHS gegenüber der Lehre und eine Präferenz für ein (Fach-)Hochschulstudium gegenüber einer Berufstätigkeit nahelegen. Bei sinkenden Geburtenzahlen werden tendenziell alle Potenziale knapper, und diese Präferenzstruktur wird vermutlich eher verstärkt als abgeschwächt.

4.2 Strukturvorschläge: restaurative Reelitisierung vs. horizontale Neugliederung

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

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

Die zweite Grundvariante besteht darin, den berufsbildenden Bereich von der gegenwärtigen vertikal hierarchisierten Struktur auf eine horizontale Struktur umzustellen, in der es gestufte Abschlüsse geben soll, nach zwei bis drei Jahren einen mittleren Abschluss, nach vier Jahren einen Abschluss, der der jetzigen Studienberechtigung entspricht, und nach fünf bis sechs Jahren einen Abschluss auf Hochschulebene, der einem aufgewerteten beruflichen BHS-Abschluss entspricht. Lehrlingsausbildung und schulische Berufsbildung sollen in diesem Modell nicht mehr vertikal „übereinander“, sondern parallel horizontal als unterschiedliche Formen des Qualifikationserwerbs angeordnet werden. Diese beiden Varianten werden aber bisher nur vorsichtig allgemein ins Spiel gebracht, es gibt außer den allgemeinen Umrissen keine Konkretisierungen und keine politischen Forderungen.

4.3 Zyklen gedämpfter Akademisierung

Zur Tertiarisierung der Berufsbildung und zur Überschneidung bzw. Differenzierung von beruflicher und akademischer Bildung ist Österreich ein spezieller Fall. Das simple Bild einer Tertiarisierung der Berufsbildung durch Verlagerung bzw. „upgrading“ sekundärer Ausbildungsgänge auf die tertiäre Ebene ist offensichtlich nicht zutreffend. Das österreichische System hat wirksame Gegen- und Puffermechanismen gegen die Tertiarisierung ebenso entwickelt wie auch Verbindungslinien zwischen beruflicher und akademischer Bildung etabliert. In den politischen Auseinandersetzungen spielt laufend die Frage eine wesentliche Rolle, ob und wie der Akademisierung (stärker) zum Durchbruch verholfen werden kann, die Gegenkräfte behalten aber immer wieder die Oberhand.

Aktuell ist ein neuer Anlauf im Gange, die Mittelstufe zu reformieren, der aller Voraussicht nach wieder damit enden wird, dass die akademisch-elitäre AHS aufrechterhalten bleibt. Im Hochschulwesen wird an einem Hochschulplan gearbeitet, auf dessen Grundlage eine stärkere Abstimmung erzielt werden soll. Für die obere Sekundarstufe wurde eine Diskussion angestoßen, diese ebenfalls sehr weitgehend zu reformieren, beginnend mit einer Kompetenzmessung auf der Eingangsstufe, einer Stufung auch der Lehrlingsausbildung auf niedrigeres und höheres Niveau und einer stärkeren Verschränkung von Berufsbildung und beruflicher Hochschulbildung.

In dieser Grundkonstellation besteht eine Art blinder Fleck für die Spezifität dessen, was die „Academia“ ausmacht. Humboldt hat starke Konjunktur, sein Name steht jedoch als Stichwort für den elitären Status der Universitäten und nicht für die Forschungsuniversität (vgl. SCHIMANK 2009). Es gibt viele Hinweise darauf, dass akademische Bildung in diesem System nach wie vor in einem traditionellen Sinne vorwiegend statusorientiert wahrgenommen und prozessiert wird: als Vermittlungs-

instanz von höheren Titeln, die mit Statusansprüchen verbunden sind.¹⁸ Die REFLEX-Studie ergibt ein Bild über die österreichischen Akademikerinnen und Akademiker, das teilweise noch auf die Reste der Elitebildung verweist (z. B. hohes Gewicht und hohe Bewertung der Persönlichkeitsbildung; GUGGENBERGER u. a. 2007). Die Akademikerinnen und Akademiker sind vergleichsweise überproportional in Innovationen eingebunden, gleichzeitig haben sie jedoch vergleichsweise wenig Einfluss in diesen Innovationen. Ihre Statusmerkmale sind hoch, und ihre Beschäftigungssicherheit ist günstig. Entsprechend besteht ein wesentliches Motiv aus der Sicht der Universitäten darin, die Berufsausbildung gegenüber der eigenen Position abzuwerten. Mit der Universitätsreform von 2002 wurde für den Bachelorbereich auch die Berufsausbildung als Auftrag verankert. Dies hat starke Gegenkräfte auf den Plan gerufen, insbesondere eine pauschale Abwertung der Bachelorstudien.

Die Bedeutung der Forschung wird mit der Berufung auf das humboldtsche Ideal der Einheit von Forschung und Lehre beschworen, in der Tat ist die Entwicklung der Universitäten jedoch bereits seit Jahrzehnten durch verschiedenste Formen einer „kulturellen Kompromittierung“ ihrer Forschungsfunktion gekennzeichnet. Ein Teil davon ist eine spiegelbildliche Abwertung der Forschung durch die Sprecherinnen und Sprecher der Wirtschaft: „Salopp formuliert: Unsere Unternehmen brauchen nicht lauter Universitätsprofessoren, sondern Fachkräfte“ („Personen mit Lehrabschluss und technischer Ausbildung fehlen besonders“, Pressemitteilung vom 27.6.2011), stellt die Präsidentin einer regionalen Wirtschaftskammer fest.

Die Akademisierung wird in diesem Beitrag als komplexer Prozess verstanden, der sich in Veränderungen auf der strukturell-institutionellen Ebene des Bildungswesens ausdrückt, die wiederum in einem vielschichtigen Verhältnis zur Politik und zur politischen Steuerung stehen. Eine Grundthese des Beitrages besteht darin, dass die Gestaltung des Bildungswesens in Österreich die Akademisierung gleichzeitig fördert und bremst und dass auch die Nachfrage der Wirtschaft sich entsprechend widersprüchlich gestaltet, indem das Angebot aufgenommen wird, ohne dass jedoch trotz der vergleichsweise niedrigen Quoten eine besonders ausgeprägte Nachfrage nach Hochschulabsolventinnen und -absolventen sichtbar wäre. Es scheint also die „Absorptionsthese“ zu gelten bei gleichzeitig großer Unsicherheit unter allen Akteurinnen und Akteuren über anzustrebende Entwicklungen. Die Politik bewegt sich in langfristigen Pfadabhängigkeiten, die zu einer Reproduktion der Grundstrukturen mit kleinen Modifikationen führt, die jedoch kumuliert auch größere Veränderungen mit sich bringen können (vgl. die historische Analyse in GRAF; LASSNIG; POWELL 2011).

18 Ein Drittel der befragten Studierenden gibt als Studienmotiv an, „ein höheres Ansehen erreichen“ zu wollen (UNGER u. a. 2010, S. 21).

Literatur

- AFF, Josef; DORNINGER, Christian; SCHNEEBERGER, Arthur: Ingenieure und Kaufleute 2008. Eine Übersicht von Arbeiten zur Qualifikationsforschung. In: LASSNIGG, Lorenz u. a. (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck 2009. S. 316–328
- AHOLA, Sakari: „Different but Equal“ – Student Expectations and the Finnish Dual Higher Education Policy. In: European Journal of Education 32 (1997) 3, S. 291–302
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): Steigerung um rund 50 Prozent: Bereits über 6000 Jugendliche machen Lehre und Matura! Wien 2009. – URL: <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2009/20091210.xml> (Stand: 04.11.2012)
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): Schmied: „Lehre mit Matura ist voller Erfolg“. Wien 2011. – URL: <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2011/20111229.xml> (Stand: 04.11.2012)
- BMWF (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung): Universitätsbericht 2011. Wien (2012). – URL: http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/aussendung/universitaetsbericht_2011/Universitaetsbericht2011.pdf (Stand: 30.01.2012)
- BMWFJ (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend): Das österreichische Außenwirtschaftsleitbild. Globalisierung gestalten – Erfolg durch Offenheit und Innovation. Wien 2009. – URL: http://www.bmwfj.gv.at/Aussenwirtschaft/Internationalisierungsoffensive/Documents/Au%C3%9Cen_wirtschaftsleitbild_2910_minimiert.pdf (Stand: 30.06.2012)
- BUNDESAMT FÜR STATISTIK SCHWEIZ: Tabelle Schüler und Studierende T 15.2.1.1.1. Bundesamt für Statistik: Neuchâtel 2011. – URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/data/blank/01.Document.21607.xls> (Stand: 04.11.2012)
- BUNDESAMT FÜR STATISTIK SCHWEIZ: Bildungssystem Schweiz – Indikatoren, Abschlüsse und Kompetenzen – Maturitätsquote. Neuchâtel 2012. – URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.Document.153424.xls> (Stand: 04.11.2012)
- DORNMAYER, Helmut; NOWAK, Sabine: Lehrlingsausbildung im Überblick 2011. Strukturdaten, Trends und Perspektiven. ibw-Forschungsbericht Nr. 163. Wien 2011. – URL: <http://www.bmwfj.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Lehrlingsausbildung%20im%20%C3%9Cberblick.2011.pdf> (Stand: 30.01.2012)
- EDER, Ferdinand: Interessen und Bewältigung der Schule. In: HAIDER, Günther; SCHREINER, Claudia (Hrsg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien 2006, S. 270–279
- EDER, Ferdinand: Treffsicherheit der Schul- und Laufbahntscheidungen. In: LASSNIGG, Lorenz (Hrsg.): Forum: Zukunftsfragen der Berufsbildung. Dokumentation des Doppelforums auf der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 8.–9. Juli 2010, Steyr, S. 41–43. – URL: <http://www.equi.at/dateien/ForumZukunftText.pdf> (Stand: 30.01.2012)

- EGGER-SUBOTITSCH, Andrea; STURM, René (Hrsg.): Zwischen Modernisierung und Stagnation. Beiträge zum Thema Berufseinstieg und Erwerbchancen von AkademikerInnen in Österreich. AMS report 69. Wien 2009. – URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report_69.pdf (Stand: 30.06.2012)
- FHR (Fachhochschulrat): Bericht des Fachhochschulrates 2010 (FHR-Jahresbericht 2010). Wien 2011. – URL: http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/00_dokumente/Jahresbericht/FHR_JB2010_Bericht.pdf (Stand: 30.01.2012)
- GRAF, Lukas; LASSNIGG, LORENZ; POWELL, Justin: Austrian Corporatism and Institutional Change in the Relationship Between Apprenticeship Training and School-based VET. In: BUSEMEYER, Marius R.; TRAMPUSCH, Christine (Hrsg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford 2012, S. 150–178
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Die europäischen Berufsausbildungs„systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (2004) 32 (Zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa. Von der Divergenz zur Konvergenz), S. 18–26. – URL: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/399/32-de.pdf (Stand: 30.01.2012)
- GUGGENBERGER, Helmut u. a.: Wandel der Erwerbsarbeit in einer wissensbasierten Gesellschaft. Neue Herausforderungen an die Hochschulbildung in Europa. Österreich-Bericht. Klagenfurt 2007
- KLIMMER, Susanne: Die Berufsreifeprüfung: Bildungs- und Erwerbskarrieren der Absolvent(inn)en. In: *ibw-Mitteilungen*, 2. Quartal, S. 1–3, Wien 2007
- KLIMMER, Susanne; SCHLÖGL, Peter; NEUBAUER, Barbara: Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 3. Wien 2006
- LASSNIGG, LORENZ: Ausgewählte Befunde und Fragen zur Entwicklung des Fachhochschul-Sektors in Österreich. In: PRISCHING, Manfred; LENZ, Werner; HAUSER, Werner (Hrsg.): 10 Jahre FHStG. Fachhochschulrecht zwischen Bewährung und Reform. Wien 2004, S. 93–128
- LASSNIGG, LORENZ: Einige Befunde zu den wirtschaftlichen und sozialen Wirkungen der Berufsbildung in Österreich. Arbeitspapier. Wien 2008. – URL: <http://www.equi.at/material/Wirkungen.pdf> (Stand: 30.01.2012)
- LASSNIGG, LORENZ: Some insights about VET from large-scale-assessments? Präsentation im Rahmen der DECOWE-Konferenz „Development of Competencies in the World of Work and Education“, Ljubljana, 24.–26. September 2009a. – URL: <http://www.equi.at/dateien/ljubljana.pdf> (Stand: 30.01.2012)
- LASSNIGG, LORENZ: „Evidence“ About „Outcome-Oriented“? Austria in a Comparative Perspective. Paper und Präsentation im Rahmen des VETNET-Forums: „Outcome Orientation – Where is the Evidence?“ 28.–30. September 2009, ECER '09. Proceedings of the ECER VETNET Conference 2009b. – URL: <http://vetnet.mixxt.org/networks/files/download.12047> und <http://vetnet.mixxt.org/networks/files/download.7890> (Stand: 30.01.2012)

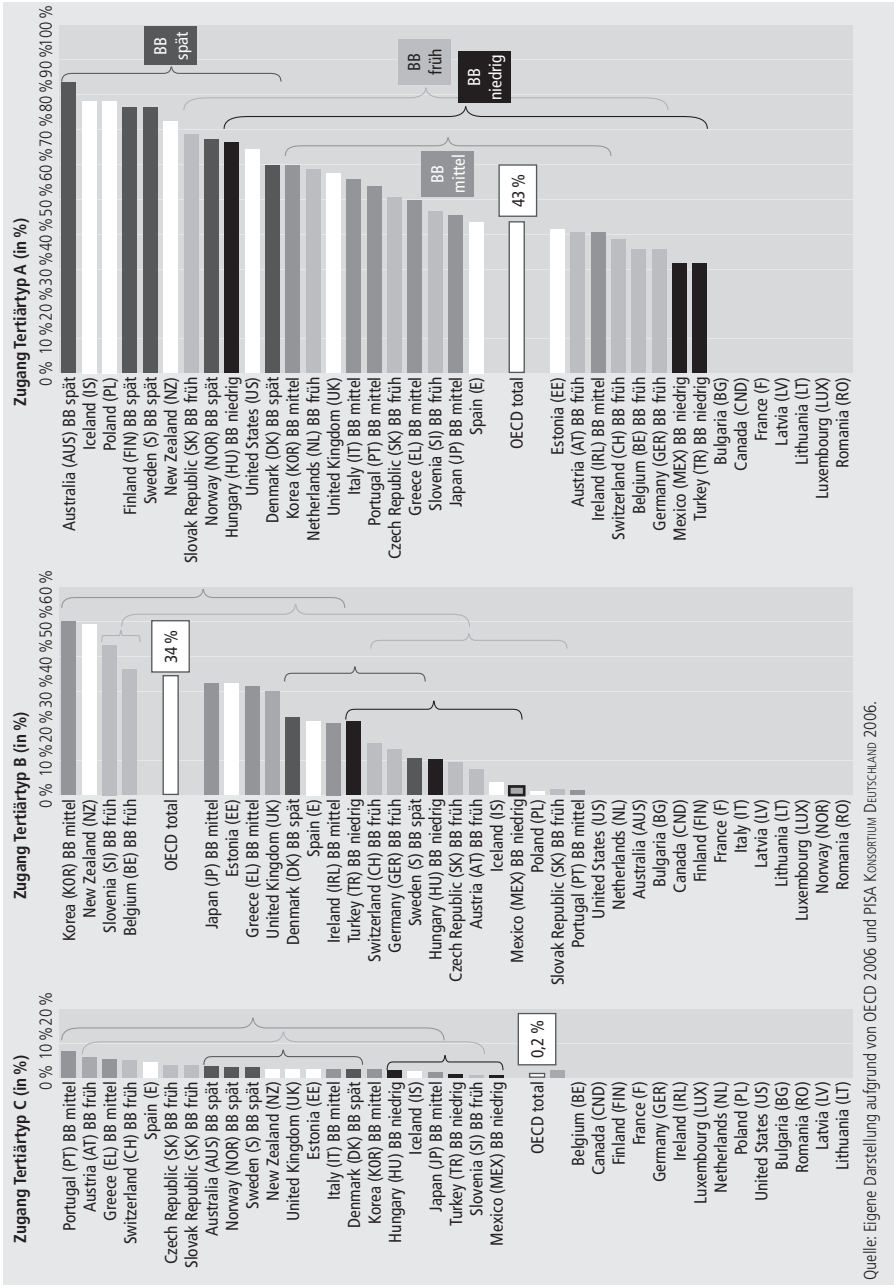
- LASSNIGG, LORENZ: VET and Higher Education: Two Worlds, two Frameworks? Presentation im Rahmen der internationalen DEHEMS-Konferenz „Employability of Graduates & Higher Education Management Systems“, Wien, 22.–23. September 2011a. – URL: <http://www.equi.at/dateien/Vienna-Dehems.pdf> (Stand: 30.01.2012)
- LASSNIGG, LORENZ: Matching Education and Training to Employment: Practical Problems and Theoretical Solutions – or the Other Way Round? In: Papers. Revista de Sociologia 96 (2011b) 4, S. 1097–1123
- LASSNIGG, LORENZ: The „duality“ of VET in Austria: institutional competition between school and apprenticeship. In: Journal of Vocational Education and Training 63 (2011c) 3, S. 417–438
- LASSNIGG, LORENZ; MARKOWITSCH, JÖRG (Hrsg.): Qualität durch Vorausschau. Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung. Innsbruck und Wien 2005
- LASSNIGG, LORENZ; PECHAR, HANS: Nichtuniversitäre Alternativen im Postsekundarbereich, Forschungsbericht. Unveröff. Manuskript. Wien 1988
- LASSNIGG, LORENZ; UNGER, MARTIN (Hrsg.): Fachhochschulen – Made in Austria. Review des neuen Hochschulsektors. Münster 2006
- LASSNIGG, LORENZ; VOGTENHUBER, STEFAN: Monitoring of qualifications and employment in Austria: an empirical approach based on the labour force survey. In: Research in Comparative and International Education 6 (2011) 3, S. 300–315
- LUOMI-MESSERER, KARIN; BRANDSTETTER, GENOVEVA: Stärkung der Lernergebnisorientierung im Hochschulbereich. Schriftenreihe des Fachhochschulrates Band 12. Wien 2011
- MARKOWITSCH, JÖRG: Praktisches akademisches Wissen – Werte und Bedingungen praxisbezogener Hochschulbildung. Schriftenreihe des Fachhochschulrates Band 4. Wien 2001
- MARKOWITSCH, JÖRG; MESSERER, KARIN; PROKOPP, MONIKA: Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Schriftenreihe des Fachhochschulrates Band 10. Wien 2004
- MOE (Ministry of Education)/OPETUSMINISTERIÖ: Higher Education Policy in Finland. Helsinki 2000
- MOE (Ministry of Education)/OPETUSMINISTERIÖ: Education and Culture 2004. Ministry of Education Annual Report. Ministry of Education Publications 2005 Nr. 18. Helsinki 2005
- MOE (Ministry of Education)/OPETUSMINISTERIÖ: Education, Culture 2006. Ministry of Education Annual report. Ministry of Education Publications 2006 Nr. 28. Helsinki 2006
- NBB (Nationaler Bildungsbericht) Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam. – URL: <https://www.bifie.at/buch/936> (Stand: 30.01.2012)
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): OECD.StatExtracts. Annual Labour Force Statistics. Summary Tables: Population 2000–2011. Paris 2011a. – URL: <http://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=254> (Stand: 4.11.2012)
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): Education at a Glance 2011: OECD Indicators. Paris 2011b
- PISA KONSORTIUM DEUTSCHLAND: PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Kiel: 2006. – URL: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf (Stand 30.09.2012)

- SCHIMANK, Uwe: Humboldt in Bologna – Falscher Mann am falschen Ort. Eröffnungsvortrag im Rahmen der Fachtagung „Studienqualität“ der HIS GmbH am 25.–26.3.2009 in Hannover. – URL: http://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/soziologie/sozii/humboldt_in_bologna_-_falscher_mann_am_falschen_ort_.pdf (Stand: 30.06.2012)
- SCHNEEBERGER, Arthur; PETANOVITSCH, Alexander unter Mitarbeit von HABLE, Harald: HTL und Qualifikationsbedarf der Wirtschaft. Analysen zur Arbeitsmarktlage und europäischer Vergleich. ibw-Forschungsbericht Nr. 146. Wien 2009. – URL: <http://europrof.jeff.at/docs/SchneebergerHTLundQudW2009.pdf> (Stand: 30.06.2011)
- SCHNEEBERGER, Arthur; PETANOVITSCH, Alexander: Bacheloreinführung und Qualifikationsnachfrage am Beispiel der UNI-Technikstudien. ibw-Forschungsbericht Nr. 162. Wien: IBW 2011. – URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2011_ibw_fb162.pdf (Stand: 30.6.2012)
- STATISTICS FINLAND: Tabelle Students in Education Leading to Qualifications and Qualifications Attained 1990–2010. Helsinki 2011. – URL: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_koulutus_en.html (Stand: 04.11.2012)
- STATISTIK AUSTRIA: Bildung in Zahlen – Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien 2011a. – URL: http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=93359&dDocName=055469 (Stand: 30.01.2012)
- STATISTIK AUSTRIA: Tabelle Studierende an Fachhochschul-Studiengängen, Zeitreihe ab 1994. Wien 2011b. – URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/index.html (Stand: 04.11.2012)
- STATISTIK AUSTRIA: Tabelle Bestandene Reife- und Diplomprüfungen 1960 bis 2010 nach Schultypen. Wien 2011c. – URL: http://www.statistik.at/web_de/static/bestandene_reife_und_diplompruefungen_1960_bis_2010_nach_schultypen_020952.xlsx (Stand: 04.11.2012)
- STATISTIK AUSTRIA: Tabelle Bestandene Reife- und Diplomprüfungen Jahrgang 2010 nach Ausbildungsformen. Wien 2011d. – URL: http://www.statistik.at/web_de/static/bestandene_reife_und_diplompruefungen_jahrgang_2010_nach_ausbildungsformen_034884.xlsx (Stand: 04.11.2012)
- STEINER, Peter M.; SCHUSTER, Julia; VOGTENHUBER, Stefan: Bildungserträge in Österreich von 1999 bis 2005. IHS-Projektbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien 2007. – URL: http://www.equi.at/dateien/Bildungsrendite_IHS-Stata-05.pdf (Stand: 30.01.2012)
- UNGER, Martin u. a.: Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. IHS-Forschungsbericht. Wien 2010. – URL: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/Pdf/sozialerhebung_2009_ueberarbeitete_version.pdf (Stand: 30.01.2012)
- UNGER, Martin u. a.: Zur Situation von StudienanfängerInnen. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009. IHS-Forschungsbericht. Wien 2010. – URL: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/Pdf/sozialerhebung_2009_studienanfaengerInnen.pdf (Stand: 30.06.2012)

- WINKLER, Edith: Durchlässigkeit im österreichischen Fachhochschulsektor in politischen Steuerungs- und Entscheidungsprozessen. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Wien. Wien 2008
- WIRTSCHAFTSKAMMER STEIERMARK: „Personen mit Lehrabschluss und technischer Ausbildung fehlen besonders“. Pressemitteilung der Wirtschaftskammer Steiermark vom 27.06.2011. – URL: http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?angid=1&stid=621737&dstid=7033&titel=Personen%2Cmit%2CLehrabschluss%2Cund%2Ctechnischer%2CAusbildung%2Cfehlen%2Cbesonders
- WROBLEWSKI, Angela; LEITNER, Andrea; OSTERHAUS, Ingrid: Evaluierung von Frauen in Technik (FIT). Bestandsaufnahme der Umsetzung von FIT. Studie im Auftrag des BMUKK. Unveröff. Manuskript. Wien 2009
- WROBLEWSKI, Angela u. a.: Wirkungsanalyse frauenfördernder Maßnahmen des bm:bwk. Bd. 21 der Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft. Wien 2007

Anhang

Abbildung A-1: Berufsbildungstypologie und Zugang zum Hochschulwesen nach OECD-Typologie



Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von OECD 2006 und PISA KONSORTIUM DEUTSCHLAND 2006.

© 2013 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: LASSNIG, LORENZ: Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt –
Entwicklungen, Erfahrungen und Diskurse in Österreich.

In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, ULRICH (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt?
Bonn 2013, S. 109-141



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz

(Lizentyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>