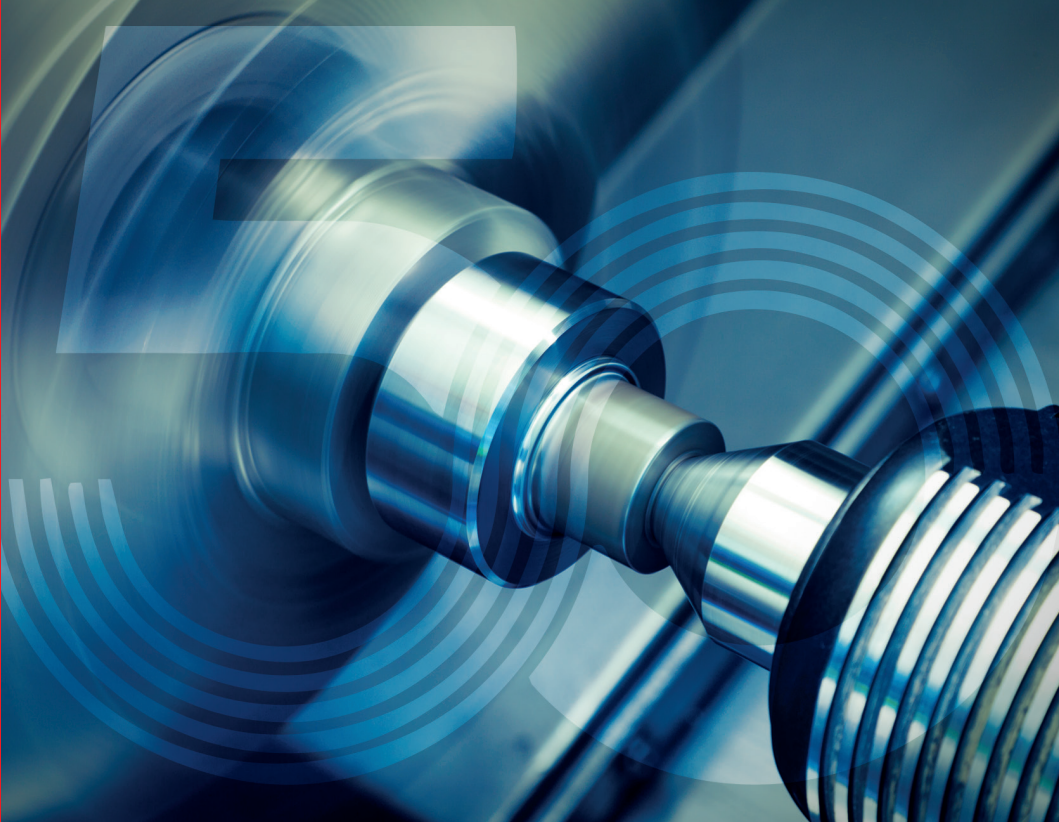




Roland Löffler, Peter Schlögl, Alexander Schmölz (Hg.)



50 Jahre Berufsbildungsforschung in Österreich

**Im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft,
Praxis und Politik**



50 Jahre Berufsbildungsforschung in Österreich

Im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik

Roland Löffler, Peter Schlögl, Alexander Schmölz (Hg.)

Roland Löffler, Peter Schlögl, Alexander Schmölz (Hg.)

50 Jahre Berufsbildungsforschung in Österreich

Im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft,
Praxis und Politik



2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagfoto:
istockphoto/Liuhsihsiang

Bestell-Nr. 6004915
ISBN (Print): 978-3-7639-6980-7
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6981-4
DOI: 10.3278/6004915w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als
solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in
diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass
diese frei verfügbar seien.

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.

Grußwort BM Univ.-Prof. Dr. Heinz Faßmann



Vor nunmehr 50 Jahren wurde – als Folge der Neuordnung der beruflichen Bildung im schulischen Bereich mit dem Schulordnungsgesetz 1962 und dem Inkrafttreten des Berufsausbildungsgesetzes von 1969 – das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung als „Institut für berufspädagogische Entwicklung“ gegründet. An der Wiege des ersten außeruniversitären Forschungsinstitutes für Berufsbildungsforschung standen neben dem Bundesministerium für soziale Verwaltung und der Stadt Wien auch das Wissenschaftsministerium dem neuen Institut als Schirmherren zur Seite. In ihrer Rede anlässlich der konstituierenden Versammlung des Institutes wies Bundesministerin Dr. Hertha Firnberg auf die Bedeutung der Fundierung bildungspolitischer Aktivitäten durch wissenschaftliche Forschung hin, die gleichermaßen theoriegeleitet wie praxisorientiert einen Beitrag zur Verbesserung der beruflichen Bildung leisten soll.

Zielgerichtete Politik erfordert Evidenzbasierung. Dies gilt heute mehr denn je. Das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung hat über die letzten 50 Jahre dabei bedeutende Beiträge zur Weiterentwicklung des österreichischen (Berufs-)Bildungssystems geleistet. Über viele Jahre hat das öibf das Bildungsministerium in zentralen Entwicklungsprojekten der schulischen Bildungspolitik maßgeblich begleitet: von der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen (LLL), dem Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR), der Strategie zur Validierung informellen und non-formalen Lernens bis zur Vorbereitung der „Initiative Erwachsenenbildung“, bei der gezielt Qualifizierungsangebote im Bereich der Basisbildung vom BMBWF in Kooperation mit den Bundesländern gefördert werden.

Über nunmehr mehr als zehn Jahre unterstützt das öibf das BMBWF im Rahmen von ESF-kofinanzierten Projekten bei der Weiterentwicklung der Bildungsberatung und hat in zahlreichen Expertisen und Studien wesentliche Impulse zu Entwicklungen im formalen Schul- und Hochschulwesen (im Bereich der Polytechnischen Schule Neu, den berufsbildenden höheren Schulen, der Berufsreifeprüfung und von FH-Studiengängen) gesetzt. Aktuell führt das öibf im Auftrag des BMBWF die erste breit angelegte empirische Studie zu Absolventinnen und Absolventen der Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) durch.

Darüber hinaus hat das öibf wertvolle Entwicklungsarbeiten im Bereich der Kompetenzorientierung und der Validierung und Zertifizierung von Lernergebnissen

geleistet. Last, but not least ist das öibf auch zertifizierende Stelle für das „IBOBB Qualitätssiegel für anbieterneutrale Bildungsberatung“.

Das öibf hat sich in diesen zahlreichen Kooperationen stets als konstruktiver, unabhängiger und kritischer Partner des BMBWF erwiesen. Dafür gilt dem Institut unser Dank.

A handwritten signature in blue ink, reading "Heinz Faßmann". The signature is written in a cursive style with a long horizontal stroke at the end.

Bundesminister Univ.-Prof. Dr. Heinz Faßmann

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Grußwort Bgm. Dr. Michael Ludwig

Die 1970er-Jahre waren durch eine allgemeine Aufbruchstimmung geprägt, die auch im Bildungswesen ihren Ausdruck fand. Die seit damals anhaltende Bildungsexpansion, für Österreich oft in einem Atemzug mit der „Kreisky-Ära“ genannt, hat den Zugang zu höherer Bildung und besonders den Universitäten klar verbessert und soziale Barrieren reduziert. Der Beginn dieser Entwicklung ist untrennbar mit der ersten österreichischen Wissenschaftsministerin Frau Doktorin Hertha Firnberg verbunden. Wenn- gleich auch am Wissenschaftsstandort Wien noch nicht alle Hemmnisse beim Hochschulzugang abgebaut sind, wurden damals weitreichende Initiativen gesetzt, Weichenstellungen vorgenommen und die erforderliche Aufmerksamkeit hergestellt, die Studierendenzahlen stiegen, die soziale Durchmischung an den Hochschulen wurde besser und Frauen konnten erfolgreich aufholen.



Berufliche Bildung wurde auf diesem Weg in Richtung einer Wissensgesellschaft in den letzten Jahrzehnten von vielen Akteuren als ein überkommenes Modell betrachtet. Dass dies von den Gewerkschaften und Arbeiterkammern nicht so gesehen wurde und wird, zeigt sich unter anderem in der Initiative, die Gründung eines einschlägigen Forschungsinstituts anzuregen, dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung – ÖIBF, das im Jahr 1971 seine Arbeit aufgenommen hat und nunmehr seit 50 Jahren den Forschungsstandort Wien um diese ganz spezifische Expertise erweitert und für berufliches Lernen und dessen Gestaltung in Wien, Österreich und Europa eine wertgeschätzte Anlaufstelle darstellt. Mit dieser frühen Gründung reihte sich Wien neben Rom, Paris und Bonn in die Pionierstädte der Berufsbildungsforschung in Europa ein. Dass die Gründungspräsidentin auch die amtierende Wissenschaftsministerin war, zeigt, dass damals einer naiven Polarisierung zwischen beruflichem und hochschulischem Lernen eine Absage erteilt wurde.

Eine Metropole wie Wien, mit ihrer komplexen Wirtschaftsstruktur, braucht eine breit aufgestellte Qualifikations- und Bildungslandschaft. Dies umso mehr, wenn sie faire Bildungschancen für alle Menschen bieten will. Insofern sollen unterschiedliche Bildungswege nicht gegeneinander aufgewogen werden, sondern sich wechselseitig ergänzen und stützen. Hochwertige berufliche Bildung hat in einem urbanen Bildungsensemble einen wichtigen Platz. Die Forschungen am ÖIBF haben hier für berufliche Ausbildung, Weiterbildung und lebenslanges Lernen zentrale Beiträge geleistet, die für Politik und Bildungspraxis, aber auch in der Wissenschaft selbst von

Bedeutung sind. Insofern freut sich Wien, nun schon ein halbes Jahrhundert Heimatstadt, aber auch Kooperationspartner des ÖIBF zu sein und wünscht: ad multos annos!

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Michael Ludwig', with a long vertical stroke extending downwards from the end.

Dr. Michael Ludwig

Landeshauptmann und Bürgermeister von Wien

Grußwort Präsidentin Renate Anderl

Umfassende Bildung und berufliche Qualifikation sind wesentliche Elemente für eine erfolgreiche Berufslaufbahn. Daher sind Bildung und speziell berufliche Bildung für die Arbeiterkammer als Interessenvertretung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer immer ein zentrales Anliegen gewesen. Für die Planung und Mitgestaltung einer an den Arbeitnehmer*innen orientierten Bildungspolitik ist es für die Arbeiterkammer wichtig, auf Grundlagenforschung und empirische Studien zurückgreifen zu können.



Das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung hat dabei in den vergangenen fünf Jahrzehnten im Auftrag der Arbeiterkammer wertvolle Beiträge geleistet. Das betrifft unter anderem Unterstützung bei der Erstellung und Aktualisierung von Berufsbildern in der dualen Ausbildung, die Durchführung empirischer Erhebungen und Analysen im Bereich der beruflichen Erstausbildung – etwa in Form des schon mehrfach durchgeführten Lehrlingsmonitors oder einer Blitzumfrage zum Home-Schooling von Lehrlingen in Zeiten von CoVid19, Datenanalysen zu arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Fragen – etwa die Ausbildung und Branchenerfahrungen im Tiroler Tourismus oder der Arbeitsmarktverankerung von Wiener Lehrlingen oder die Evaluierung arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Maßnahmen wie der Integrativen Berufsausbildung in Tirol oder die Rolle von Betriebspraktika in Rahmen vollschulischer Berufsausbildung. Das öibf steht den Arbeiterkammern auch regelmäßig für den Austausch zu bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Themen zur Verfügung, wie zuletzt im Rahmen von Workshops zur Digitalisierung der Arbeitswelt.

Nicht zuletzt fungiert das öibf im Auftrag von Arbeiterkammer und ÖGB als NQR-Servicestelle für die Zuordnung von arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen zum Nationalen Qualifikationsrahmen. Damit tragen das öibf und die beauftragenden Einrichtungen zu einer besseren Einordnung und Vergleichbarkeit von non-formal erworbenen Lernergebnissen in das österreichische und europäische Qualifikationssystem bei und erhöhen dadurch die Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Österreich.

Für die gute und konstruktive Zusammenarbeit der vergangenen 50 Jahre bedanke ich mich beim öibf ganz herzlich. Unsere Verbundenheit zeigt sich auch daran, dass die Arbeiterkammer seit vielen Jahren mit einer Person im Vorstand des Institutes vertreten ist. Möge die gemeinsame Arbeit für eine zukunftsorientierte berufliche

Bildung zum Wohle der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Österreich noch weitere fünf Jahrzehnte andauern!

Renate Anderl

Präsidentin des Bundesarbeiterkammertages

Grußwort Wolfgang Katzian

Der Österreichische Gewerkschaftsbund setzt sich für ein gutes Leben für alle Arbeitnehmer*innen ein. Gute Bildungschancen für jedes Kind, aber auch die berufliche Erst- und Weiterbildung bis hin zur beruflichen Um- und Neuorientierung sind wichtige Bausteine für gute Arbeit und ein gutes Leben. Zu wissen, was es dafür braucht, und auch am Puls der Zeit zu sein – dafür benötigt der ÖGB auch die Unterstützung der Forschung. Seit nun schon 50 Jahren ist das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung ein wichtiger Partner in diesem Bereich. Im Leitbild des öibf heißt es: „Dass Mensch und Arbeit im Mittelpunkt der Institutsaktivitäten stehen, zeigt sich an der inhaltlichen Fokussierung auf Zugangsbedingungen zu Bildung, auf berufliche Lernkontexte sowie qualifizierte Beschäftigungsmöglichkeiten.“ Der Mensch im Mittelpunkt der Forschungsfragen, dieser Zugang hat in der Vergangenheit zu zahlreichen Kooperationen zwischen dem ÖGB, den Gewerkschaften und dem Institut geführt, sei es in Form der Erarbeitung neuer und Adaption bestehender Berufsbilder für die Lehrlingsausbildung oder sei es bei der Entwicklung arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Positionen. Als Beispiel seien nur die Diskussionen zur Etablierung eines Ausbildungsfonds genannt, mit dessen Hilfe Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen selbstbestimmt berufliche Aus- und Weiterbildung finanzieren können sollten.



Bildung ist auch ein wichtiger Schlüssel, um die großen gesellschaftlichen Transformationsprozesse, wie Bewältigung der Klimakrise, Digitalisierung und den demografischen Wandel sozial gerecht gestalten zu können. Eine politik- und praxisbezogene Forschung liefert wichtige Inputs für die ständige Weiterentwicklung eines zukunftsfähigen Bildungssystems. Dafür benötigen wir Einrichtungen wie das öibf. Wir danken den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des öibf für die engagierte Arbeit und schicken zum 50er ein herzliches „Glück auf!“

Wolfgang Katzian
ÖGB-Präsident

Zum Geleit

MICHAEL STURM

Das „Institut für Berufspädagogische Forschung und Entwicklung“ wurde im Jahr 1970 auf Initiative des Berufsförderungsinstitutes mit Unterstützung der Interessenvertretungen der Arbeitnehmer*innen und der Bundesministerien für Arbeit und Soziales sowie Wissenschaft und Forschung als Verein gegründet. 1972 wurde das Institut in „Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung“ (ÖIBF) umbenannt. Es zählte zu den ersten außeruniversitären Forschungseinrichtungen dieser Art in Europa. Welche Bedeutung der Institutsgründung beigemessen wurde, lässt sich daran erkennen, dass die damalige Wissenschaftsministerin Hertha Firnberg als Präsidentin fungierte.

Zu den wichtigsten Aufgaben zählte am Anfang die Erstellung von Berufslexika und berufskundlichen Unterlagen. Die Studien des ÖIBF über die Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Berufsbilder, die Konzeption von Ausbildungsplänen und Modellen der Berufsberatung waren für das Berufsförderungsinstitut wichtige Grundlagen und Orientierungshilfen für die Programmplanung und Angebotsgestaltung. Das ÖIBF entwickelte eine rege Projektstätigkeit, expandierte personell und orientierte sich immer mehr in Richtung Arbeitsmarktforschung. Versuche, die beiden außeruniversitären Forschungseinrichtungen der Sozialpartner*innen, ÖIBF und ibw (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft), nach dem Vorbild des deutschen BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) zu fusionieren, scheiterten.

Im Zuge der Umwandlung der Arbeitsmarktverwaltung in das Arbeitsmarktservice im Jahr 1994 wurde das gesamte Team des ÖIBF mit der Geschäftsführerin Maria Hofstätter vom Arbeitsmarktservice Österreich als Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation übernommen. Das ÖIBF unter der damaligen Leitung von Sozialministerin Lore Hostasch suchte einen Neuanfang. Auf Vorschlag der Bundesarbeitskammer wurde ich 1997 zum Vorsitzenden der Institutsleitung gewählt und Ernst Gehmacher mit der Geschäftsführung betraut. Letzterer wurde 1999 von Peter Schlögl abgelöst. In weiterer Folge wurden die Restrukturierung und Neupositionierung des Instituts erfolgreich umgesetzt. Das ÖIBF ist dabei ein selbstständiger Verein geblieben.

Seither finanziert sich das ÖIBF ausschließlich über Projektaufträge und ist wieder in die wichtigsten bildungspolitischen Entwicklungen und Forschungen in Österreich und auf europäischer Ebene eingebunden. Die Expertise, die von den vielen Mitarbeitenden des ÖIBF seither aufgebaut wurde und die für die vielfältigen Forschungstätigkeiten genutzt wird, ergibt eine beachtliche Leistungsschau. Diese wird in einer – auch grafisch neue Wege beschreitenden – Wissensbilanz Jahr für Jahr dokumentiert. Der Output des ÖIBF braucht keine Vergleiche mit Universitäten zu scheuen. Im Gegenteil: Das ÖIBF ergänzt die dort bestehenden fachwissenschaft-

lichen Lücken in hervorragender Weise und ist mit seinem starken Anwendungsbezug aus der Berufsbildungsforschung in Österreich nicht mehr wegzudenken.

Nach Übernahme einer Professur an der Universität Klagenfurt im Jahr 2018 ist Peter Schlögl dem ÖIBF als wissenschaftlicher Leiter erhalten geblieben, die Geschäftsführung hat Alexander Schmölz übernommen. In dieser personellen Konstellation verbreitert das ÖIBF thematisch seine Forschungsfelder und seine Kooperationen im tertiären Bereich. Zudem wird mit starker Beteiligung an EU-Bildungsprogrammen der transnationale Know-how-Transfer sichergestellt.

Zu guter Letzt danke ich allen Mitarbeitenden und ehrenamtlich tätigen Funktionärinnen und Funktionären, die in den letzten 50 Jahren an der Erfolgsgeschichte des ÖIBF mitgewirkt haben, den Auftraggeberinnen und Auftraggebern für ihr Vertrauen und den zahlreichen Wegbegleiterinnen und Wegbegleitern für ihre Unterstützung. Auf diesem qualitätsvollen Fundament fußt meine Überzeugung, dass das ÖIBF auch in Zukunft in der österreichischen Berufsbildungsforschung eine bedeutende und unverzichtbare Rolle einnehmen wird.

Michael Sturm

Vorsitzender der Institutsleitung

Inhalt

<i>Roland Löffler, Peter Schlögl, Alexander Schmölz</i> Vorwort der Herausgeber	19
Berufsbildungsforschung und Politik – ein Spannungsfeld	23
<i>Peter Schlögl</i> Wie wahr! Aber was bedeutet das für uns?	25
<i>Carmen Baumeler</i> Die Berufsbildungsforschung des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung: Institutionalisierungsprozess inmitten zweier Spannungsfelder	35
<i>Robert Helmrich, Elisabeth M. Krekel</i> Berufsbildung in Deutschland im Spannungsfeld zwischen Forschung und Politik	45
<i>Gabriele Schmid, Alexander Prischl, Roland Löffler</i> Berufsbildungsforschung als Grundlage von Interessenspolitik	57
<i>Michael Sturm</i> Die Bedeutung der Berufsbildungsforschung für die Ausbildungspraxis	67
Politikgeleitete Forschung und forschungsgleitete Politik – Umsetzungs- beispiele	73
<i>Regina Barth</i> Steuerung und Forschung im Feld der Erwachsenenbildung im Wandel der Zeit	75
<i>Elke Gruber</i> Lebensbegleitendes Lernen – Veränderungen des Forschungsfeldes im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis	79
<i>Alexander Hölbl</i> Neue Ansätze in der Lehrberufsentwicklung	89
<i>Renate Schirmbrand</i> Meilensteine der Jugendarbeitsmarktpolitik	93

Roland Löffler

Bildungs- und Berufsorientierung im Spannungsfeld von Individuum,
 Bildungs- und Erwerbssystem – Entwicklungen gezeigt am Beispiel von öibf-
 Projekten 99

René Sturm

Eine Kurzskeizze der Landschaft der österreichischen Arbeitsmarktforschung
 aus der Perspektive des AMS Österreich 111

Wolfgang Bamberg

Jugend am Werk – von den Anfängen bis zur Ausbildungsgarantie 117

Martin Mayerl

Die Finanzierungsfrage in der Lehrausbildung 123

Judith Proinger

Instrumente und Verfahren für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwick-
 lung von Angeboten und Anbietern in der beruflichen Bildung 139

Aktuelle Forschungsfelder und Theorieansätze der Berufsbildungsforschung ... 149

Nadja Bergmann

Geschlecht im Rahmen der Berufsbildungsforschung: Der kleine Unterschied? 151

Norbert Lachmayr

Der Umgang mit Ungleichheit in der 50-jährigen Forschungstätigkeit des öibf .. 161

Silvia Lipp, Gernot Dreisiebner, Michaela Stock

Das Potenzial von Learning Analytics in der Berufsbildung 173

Mario Steiner

NEETs in Österreich: Ausmaß, Entwicklung und Verteilung im Spiegel von
 Daten und Fakten 187

Ein forschungsgeleiteter Blick in die Zukunft 197

Karin Gugitscher

Validierung von Lernergebnissen – Erkenntnisse, konzeptionelle
 (Weiter-)Entwicklungen und Zukunftsperspektiven 199

Julia Bock-Schappelwein

Qualifikationen der Zukunft: Herausforderungen für Arbeitsmarkt und
 Alltagsleben 213

Alexander Schmölz, Verena Bauer

Digitalisierung, Humanismus und die Zukunft von Arbeit und Berufsbildung: Zentrale Prognosen aus der Berufsbildungsforschung	221
Das öibf im Jahr 2020 – ein Überblick	237
Wissenschaftskommunikation	239
Science to public and professionals	243
Vernetzung und Internationalisierung	247
Kennzahlen	251
Abgeschlossene Projekte 2020	253
 Autorinnen und Autoren	 257

Vorwort der Herausgeber

ROLAND LÖFFLER, PETER SCHLÖGL, ALEXANDER SCHMÖLZ

Als am 17. März 1971 Wissenschaftsministerin Dr. Hertha Firnberg in ihrer Rede im Rahmen der Konstituierung des „Instituts für berufspädagogische Forschung und Entwicklung“ dessen Aufgaben skizzierte, formulierte sie, ohne den zeitlichen Horizont eines halben Jahrhunderts vor Augen zu haben, jene Bereiche, die bis heute die Berufsbildungsforschung im Allgemeinen und die Forschungsschwerpunkte des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf) bestimmen:

- die Unterstützung arbeitender Menschen bei der Bewältigung der Herausforderungen der Arbeits- und Berufswelt – sowohl in praktischer und technischer wie auch in geistiger und seelischer Hinsicht
- die kritische Auseinandersetzung mit Vorstellungen und Strukturen vor dem Hintergrund wissenschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Wandels
- die Förderung von Aus-, Weiter- und Höherbildung im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens.

Das Institut, das auf Anregung des Berufsförderungsinstitutes (bfi) mit Unterstützung der Vertretungen der Arbeitnehmer*innen (Arbeiterkammer und ÖGB) als erstes außeruniversitäres Forschungsinstitut im Feld der damals noch kaum vertretenen Disziplin der Berufsbildungsforschung gegründet wurde, stand zunächst unter der Schirmherrschaft der Bundesministerien für soziale Verwaltung und Wissenschaft sowie der Stadt Wien und damit von Beginn an im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik. Dies ist nicht zuletzt auch darin begründet, dass die Berufsbildungsforschung bis vor wenigen Jahren im universitären Disziplinenpektrum kaum Niederschlag gefunden hat. Eine über Forschungsförderung oder Projektaufträge finanzierte außeruniversitäre Einrichtung muss sich gleichermaßen dem wissenschaftlichen Anspruch wie Forderungen von Praktiker*innen nach theoretischer Fundierung und Unterstützung wie interessenspolitischen Positionen stellen und einen Ausgleich zwischen diesen mitunter widersprüchlichen Anforderungen anstreben.

Die vorliegende Publikation versucht dies anhand von vielfältigen Beiträgen zu illustrieren. Dabei war es uns wichtig, gleichermaßen Mitarbeiter*innen des Institutes und nationale und internationale Kooperationspartner*innen wie auch Auftraggeber*innen, die das Institut in den letzten fünf Jahrzehnten begleitet haben, zu Wort kommen zu lassen. Dabei sollten sowohl das Spannungsfeld zwischen Forschung und Politik als auch Umsetzungsbeispiele aus diesem Spannungsfeld und aktuelle Forschungsfelder und Theorieansätze in Form von Beiträgen dargestellt werden.

Im ersten Abschnitt setzt sich zunächst PETER SCHLÖGL als wissenschaftlicher Leiter des öibf – ausgehend von der Geschichte des Institutes – auf einer allgemeinen

Ebene mit den Herausforderungen und Möglichkeiten für die Forschung auseinander, die sich im Spannungsfeld mit Politik ergeben. CARMEN BAUMELER von der EHB Zollikofen beleuchtet die Spannungsfelder zwischen Forschung und Politik anhand des Institutionalisierungsprozesses des Eidgenössischen Hochschulinstitutes für Berufsbildung. Die Situation der deutschen Berufsbildung im Spannungsfeld zwischen Forschung und Politik erläutern ROBERT HELMRICH und ELISABETH M. KREKEL vom Bundesinstitut für berufliche Bildung in Bonn. GABRIELE SCHMID von der Arbeiterkammer Wien und ALEXANDER PRISCHL vom ÖGB formulieren in einem gemeinsamen Interview mit dem öibf ihre Ansprüche an die Berufsbildungsforschung als Grundlage von Interessenpolitik.

Der zweite Abschnitt versammelt Beiträge zu Umsetzungsbeispielen politikgeleiteter Forschung und forschungsgeleiteter Politik, zu denen das öibf Beiträge geleistet hat. Das Spektrum reicht dabei von der Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche bis zum Bereich der Erwachsenenbildung. REGINA BARTH (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) beschreibt das Zusammenspiel von politischer Steuerung und Forschung im Feld der Erwachsenenbildung. Komplementär dazu ist der Beitrag von ELKE GRUBER (Universität Graz) zu sehen, die sich mit den Veränderungen des Forschungsfeldes „Lebensbegleitendes Lernen“ im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis auseinandersetzt. Die mit der Entwicklung von Lebensbegleitendem Lernen und Erwachsenenbildung eng verknüpfte Frage der Qualitätsentwicklung und -sicherung im Bereich der beruflichen Bildung wird von JUDITH PROINGER (öibf) anhand der Beiträge des öibf zu nationalen Qualitätsstrategien behandelt.

Der beruflichen Erstausbildung sind mehrere Beiträge gewidmet: ALEXANDER HÖLBL (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort) skizziert neue Ansätze in der Lehrberufsentwicklung, RENATE SCHIRMBRAND (Bundesministerium für Arbeit) dokumentiert die Entwicklung der Jugendarbeitsmarktpolitik vom Jugendausbildungssicherungsgesetz bis zur Ausbildungspflicht. WOLFGANG BAMBERG (Jugend am Werk) erläutert diese Entwicklungen am Beispiel von Jugend am Werk. Ergänzend dazu beschreibt RENÉ STURM (Arbeitsmarktservice Österreich) die Landschaft der österreichischen Arbeitsmarktforschung aus der Perspektive des AMS Österreich. Der Frage der Finanzierung der Lehrausbildung in Österreich im Zeitverlauf und möglichen Weiterentwicklungen ist der Beitrag von MARTIN MAYERL (öibf) gewidmet. ROLAND LÖFFLER (öibf) dokumentiert die Entwicklung von Bildungs- und Berufsorientierung anhand von öibf-Projekten.

Der dritte Abschnitt ist der Darstellung aktueller Forschungsfelder und Theorienansätze gewidmet, die sich schwerpunktmäßig um Fragen der Ungleichheit und Herausforderungen drehen. NADJA BERGMANN (L&R Sozialforschung) beleuchtet die Berufsbildungsforschung aus einer Genderperspektive, MARIO STEINER (Institut für Höhere Studien) analysiert die Gruppe der NEETs (Not in Employment, Education or Training) anhand aktueller Daten und Studien. NORBERT LACHMAYR beschreibt in einer Längsschnittanalyse den Umgang mit Ungleichheit in der 50-jährigen Forschungstätigkeit des öibf. SILVIA LIPP, GERNOT DREISIEBNER und

MICHAELA STOCK (alle Universität Graz) untersuchen das Potenzial von Learning Analytics in der Berufsbildung.

Einen forschungsgeleiteten Blick in die Zukunft eröffnet der vierte Abschnitt. KARIN GUGITSCHER (öibf) formuliert Erkenntnisse, konzeptionelle Entwicklungen und Zukunftsperspektiven im Bereich der Validierung von Lernergebnissen. Perspektivische Ansätze verfolgt JULIA BOCK-SCHAPPELWEIN (Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung) in ihrem Beitrag über Qualifikationen der Zukunft und die sich daraus ergebenden Herausforderungen für Arbeitsmarkt und Alltagsleben. Auch ALEXANDER SCHMÖLZ und VERENA BAUER (öibf) setzen sich mit der Zukunft von Arbeit und Berufsbildung auseinander und formulieren zentrale Prognosen im Kontext der Digitalisierung.

Der fünfte Abschnitt dieser Publikation ist einer Darstellung der Aktivitäten des öibf im Jahr 2020 gewidmet und stellt somit ein Pendant zu den sonst seit 2011 jährlich erscheinenden Wissensbilanzen dar. Dabei werden die Wissenschaftskommunikation des Institutes, dessen Publikationen und Vorträge für eine breitere Öffentlichkeit und die im Jahr 2020 abgeschlossenen Projekte ebenso vorgestellt wie die breite Vernetzung und Internationalisierung des Institutes. Abgerundet wird die Darstellung durch eine Aufstellung relevanter Kennzahlen im Zeitverlauf.

Auf eine vollständige Präsentation sämtlicher durchgeführter Projekte und Publikationen der letzten 50 Jahre wurde in dieser Publikation bewusst verzichtet. Der Aufarbeitung der Geschichte des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung ist ein eigenes internes Projekt gewidmet, das als ersten Schritt die Digitalisierung der Projektberichte und -materialien sowie vereinsinterner Unterlagen zum Inhalt hat. Dieses Vorhaben wird durch einen Forschungsförderungsbeitrag der Arbeiterkammer Wien unterstützt. Mittelfristig ist geplant, die digitalen Unterlagen hinsichtlich spezifischer Forschungsfragen mittels moderner digitaler Methoden auszuwerten und einer interessierten Forschungsöffentlichkeit zur Verfügung zu stellen.

Der wesentliche Teil der Aktivitäten des Institutes bleibt aber auch in Zukunft – wie schon in den vergangenen fünf Jahrzehnten – die Forschung über und die Entwicklung von Konzepten, Strategien, Programmen und Maßnahmen im Bereich der beruflichen Bildung.

Berufsbildungsforschung und Politik – ein Spannungsfeld

Wie wahr! Aber was bedeutet das für uns?

Berufsbildungsforschung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Interessenpolitik

PETER SCHLÖGL

Madame, rarely will you meet a more prejudiced man
nor one who tells himself he keeps his mind more open.

Ernest Hemingway, Death in the Afternoon

Gretchenfrage

Warum stoßen Gewerkschaften eigentlich die Gründung einer Forschungseinrichtung zur Berufsbildung an? Diese Frage könnte und sollte historiografisch untersucht und in programmatischen und sonstigen Dokumenten der Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung nach Argumenten und Motiven geforscht werden, welche Beweggründe ins Treffen geführt wurden, die 1970 den Prozess einer Institutionalisierung des Instituts für berufspädagogische Forschung (das war der Gründungsname des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung – ÖIBF) gestartet und 1971 zur Konstituierung und dem langfristigen Erhalt einer außeruniversitären Forschungseinrichtung geführt haben, die über die letzten 50 Jahre, unter wechselhaften Umweltbedingungen, einen erheblichen Überlebenswillen gezeigt hat.

Für solche Motive können wohl auch unterschiedlichste zeitgenössische Rahmenbedingungen benannt werden:

- *gesellschaftspolitisch*: die Suche nach einer verlässlichen Grundlage für die Bewältigung einer zunehmend von Offenheit und Pluralisierung geprägten Gesellschaft, für die im Segment der beruflichen Bildung bisher nur stark traditionelle Handlungsmuster vorherrschen. So wurde etwa erst im Zuge einer Novellierung des Berufsausbildungsgesetzes 1978 umgesetzt, dass der Ausdruck des „Lehrherren“ durch den bis heute in Verwendung stehenden „Lehrberechtigten“ ersetzt wurde (Schlögl, 2013, S. 196).
- *ideologiekritisch*: Bis in die frühen 1970er-Jahre war die Österreichische Berufskartei, neben ihrem „Hauptzweck [...] Bereitstellung von Unterlagen für die ärztliche Tätigkeitsuntersuchung“ (Thumb, 1998 [1952], S. 191) auch als wesentlichste Ressource für die Berufsorientierung eingesetzt. Dies ist insofern problematisch, als die dort katalogisierten Daten wesentlich auf der berufspsychologischen Beobachtung von Zwangsarbeiterinnen und -arbeitern im Nationalsozialismus beruhten. Und überraschend noch 2016 wird diese Kartei unkritisch zur Legitima-

tion des Handwerks als kulturelles Erbe Österreichs in offiziellen Dokumenten (Gutachten herausgegeben vom Bundeskanzleramt an die UNESCO-Kommission) herangezogen. (Sandgruber, Bichler-Ripfel & Walcher, 2016, S. 28)

- *bildungsreformatorisch*: Die Implementierung der Nachkriegsordnung und die damit verbundenen gesetzlichen Neuordnungen im Bildungswesen und der beginnenden Umsetzung des Berufsausbildungsgesetzes aus dem Jahr 1969 hat gezeigt, dass für diese erste eigengesetzliche Regelung für die Lehrausbildung in Österreich (davor als Teil der Gewerbeordnung) keine Wissensbestände außerhalb der Expertinnen und Experten bei den Akteuren der Bildungspraxis und der Sozialpartnereinrichtungen bestanden, da ein hochschulisches, forschungsbaasiertes Ausbildungssegment der Berufsschullehrer*innenbildung fehlt(e).
- *disziplinengeschichtlich*: Die Gründung des ÖIBF reiht sich in das zeitgenössisch geforderte Postulat der „realistische[n] Wendung in der pädagogischen Forschung“, welches für den deutschsprachigen Raum 1962 von Heinrich Roth in seiner Antrittsvorlesung an der Universität Göttingen gefordert wurde. Für die berufspädagogische Forschung wurde dies in Österreich außeruniversitär realisiert, da die universitäre Resonanz gänzlich ausblieb.
- *pragmatisch*: Anders als in den großen Politikfeldern Soziales und Wirtschaft verfügen die Kammern für Arbeiter und Angestellte, als gesetzliche Interessenvertretungen, über keine wissenschaftlichen Abteilungen im Bildungsbereich.

Dies wären zunächst interessenneutrale Blickwinkel, welche das sozialfunktionale Aufgabenfeld einer wissenschaftlichen Einrichtung im Kern noch nicht tangieren würden. Vielleicht können einzelne der auffindbaren Motive sogar als ein Ausdruck davon verstanden werden, dass der Berufsbildungsforschung als Wissenschaft hier ein relevanter und eigenständiger Beitrag zur Lösung sozialer Herausforderung zugestanden wird. So können etwa die Hinweise von Josef Eksl derart verstanden werden, dass die Institutsarbeiten Grundlagen für das Tätigwerden der öffentlichen Verwaltung sowie der Arbeiterbewegung schaffen (Eksl, 1975, S. 62) und die Notwendigkeit von wissenschaftlicher Systematik, Einsicht und Vorausschau (ebd., S. 59) bestätigt wird. Besonders spannend ist aus heutiger Sicht die damals als interdisziplinär gedachte sozialwissenschaftliche Berufsbildungsforschung, welche die Berufsbildungsplanung und -steuerung aus Traditionen und Ideologien herausführen sollte (ebd.).

Aber hinsichtlich der Promotoren der Gründung des ÖIBF, nämlich den Gewerkschaften und Arbeiterkammern, die als Interessenvertretungen eng in das politische System Österreichs verwoben sind, liegt dennoch die wissenschaftliche Gretchenfrage nahe: „Wie hältst du’s mit der Objektivität?“ Wie kann das Verhältnis des Anspruchs von Wissenschaftlichkeit und Interessenpolitik institutionalisiert gedacht werden? Daher geht der gegenständliche Beitrag nicht den historiografischen Weg, sondern will wissenssoziologisch untersuchen, inwiefern Politik (als Realisierung von Interessen) und Wissenschaft (als wertfreie Distanzierung vom Gegenstand) überhaupt gemeinsam oder getrennt gedacht werden können.

Klassenkampf mit wissenschaftlichen Mitteln?

Aloys Fischer, eine Schlüsselperson der Sozialerziehung und Berufsbildung in der Zeit der berufsbildungstheoretischen „Klassik“ (Gonon, 1997) und zugleich mit seiner „Deskriptiven Pädagogik“ von 1914 ein wichtiger Protagonist einer zweiten Welle empirischer Fundierung der Pädagogik (Kümmel, 1976), schrieb 1930 in „Gedanken über das Verhältnis von Weltanschauung und Bildung, Weltanschauung und Staat, Bildung und Staat“, dass Politik und Wissenschaft wesensfremd wären, denn für ihn wäre „Politik, auch Bildungs- und Schulpolitik, [...] nicht Wissenschaft, sondern Willensschaft“ (Fischer, 1971, S. 387). Schlimm genug, könnte man folglich konstatieren, dass Wissensproduktion – selbst in demokratischen Aushandlungsprozessen – ihre Reinheit distanzierter Wirklichkeitssicht verlieren würde. Aber noch frappierender wäre dann wohl die Vernachlässigung der Differenz von Wissen und Willen bei Politiken, die von Interessengruppen betrieben werden. Eine Verbindung von formierten oder partikularen Interessen und Forschung wird dabei rasch in die Nähe von interessegebundenen Gutachten gerückt. So gesehen, kann Forschung die Funktion der Durchsetzung von Interessen im Rahmen politischer Auseinandersetzungen zugewiesen werden. Ist folglich eine gewerkschaftspolitisch motivierte Forschungseinrichtung ein Instrument des Klassenkampfes? Im schlimmsten Fall könnte damit eine Instrumentalisierung von Forschung für Ideologie, Lobbyismus und Pressure-Groups gemeint sein. Eine mildere Interpretation wäre die wissenschaftliche Politikberatung für die politische Arbeit zur Geltendmachung oder Wahrung von Arbeitnehmer*inneninteressen in demokratischen Ausverhandlungsprozessen.

Es soll an dieser Stelle nicht behauptet werden, dass Forschung niemals bewusst oder unwissend in diese Rollen gerät, sei es angewandte Forschung in technischen, wirtschaftlichen, sozialen Zusammenhängen, aber auch selbst vermeintlich grundlagenorientierte Wissenschaft. An dieser Stelle soll jedoch die aufgeworfene Gretchenfrage dahingehend untersucht werden, welche Bilder des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik eingeschrieben sein können. Die Differenz von Wissen und Willen, die von Fischer hervorgehoben wird, klingt plausibel, wird jedoch vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Reflexion des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik im Fortgang des 20. Jahrhunderts wechselhaft diskutiert und büßt letztlich an Substanz oder zumindest an klärender Schärfe ein. Zugleich ist eine allzu rigide Trennung von Interessenpolitik und Parteipolitik in der Debatte nicht erkennbar, da es sich – da wie dort – nur um unterschiedlich zugeschnittene Formationen von Interessen handelt. Die aktuellen Debatten über Klassismus und Identitätspolitiken, die Fragen von Gemeinsamkeiten und Differenzen sowie Allianzen und Solidarisierungen von sozialen Bewegungen zum Teil neu, oder auch vermeintlich neu stellen, sei hier zunächst aus Platz- und Stringenzgründen ausgespart.

Über den Fantasiegehalt von (Alltags-)Theorien

Im *common sense* einer aufgeklärten Gesellschaft liegt es nahe, dass Vorstellungen von Welt und ihren (Wirk-)Zusammenhängen umso realitätsangemessener und die Vorhersage und Kontrolle der Prozesse verlässlicher gelingen, je weniger subjektive, von kurzfristigen Interessen geprägte oder gar emotionale Elemente darin enthalten sind. Und in der Tat nahm in der Neuzeit „sachgerechtes, realitätsnahes Wissen von den nicht-menschlichen Naturzusammenhängen“ (Elias, 1985, S. 17) rasant zu, verbunden mit oder auch angestoßen durch die Entwicklung von entsprechenden Technologien. Die damit einhergehende zunehmende Entmythisierung der Natur hat das humane Element auf Randbereiche des Wissens über die Natur zurückgedrängt und die Wissenschaft von der Natur selbst hat im Sinne von *taste your own medicine* diese Nüchternheit auch auf sich angewendet: „Die Naturwissenschaften haben es de facto längst aufgegeben, davon auszugehen, daß das natürliche Universum ihren eigenen Idealen oder menschlichen Wünschen überhaupt entspricht“ (ebd.). Hinzu kommt, dass „[d]ie Probleme, die Naturwissenschaftler formulieren und mit Hilfe ihrer Theorien zu lösen suchen, [...] gegenüber persönlichen und sozialen Tagesfragen einen relativ hohen Grad an Autonomie [besitzen]“ (Elias, 1990, S. 14).

Wenngleich auch die Arbeit der Naturwissenschaftler*innen nicht „wertfrei“ ist, ist diese „im Unterschied zu der vieler Sozialwissenschaftler, durch fest etablierte Fachstandards und andere institutionelle Sicherungen in relativ hohem Maße gegen die Durchdringung mit heteronomen Wertungen geschützt“ (ebd., S. 14). Auch der Anspruch der Entdeckung von natürlichen Zusammenhängen stellt einen *Wert* dar, insofern „hat jedes wissenschaftliche Bemühen moralische Implikationen“ (ebd., S. 67).

Die meisten Sozialwissenschaften zeichnen sich jedoch durch ein geringes Distanzierungsniveau von der Frage „Was bedeutet es für mich oder für uns?“ aus. Zudem zeigen sie relativ „affektive Begriffsbildungen“, die auf aktuelle soziale Probleme reagieren bei gleichzeitig geringer selbstregulativer Forschungskontinuität (ebd., S. 26).

Dieser graduelle und nicht prinzipielle Unterschied zwischen naturwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Wissenschaftspraxis ist daher zwar durch den unterschiedlichen Gegenstand, die höhere Komplexität des sozialwissenschaftlichen Gegenstands (die bis zur Singularität von Phänomenen reicht), sondern für Elias in besonderer Weise durch den Grad der Distanzierung von der Frage „Was hat dies mit mir/uns zu tun?“ gekennzeichnet. Affektuelle, engagierte Versuche (etwa in Gestalt von Angst oder gutem Willen) der sozialen Gefahrenkontrolle sind für Elias (er entfaltet dies an der Friedenssicherung) ungenügende (wenn nicht gar schädliche) Techniken für den „zu gestaltende[n] Prozess der sozialen Interaktion“ (ebd., S. 81).

Der Anspruch eines wissenschaftlich begründeten, gedanklichen und praktischen Umgangs mit nicht-natürlichen, kontingenten Phänomenen, wie es soziale Einheiten (bis hin zu menschlichen Gesellschaften) darstellen, im Sinne einer Selbstkontrolle wäre demnach „*Erkenntnis als kollektive Distanzierungsleistung*“ (Fröhlich, 1991, S. 101) zu figurieren. Insgesamt sollte dies aber nicht mit einem „Sesam-öffne-dich“-Verständnis (Elias, 1990; S. 38) von Wissenschaft verwechselt werden. Das in

sich verschachtelte Zusammenwirken von Figurationen sozialer Einheiten macht das Schlussfolgern für die Lösung von sozialen Problemen komplex.

Insofern stellt jede Distanznahme von einer tradierten, konventionalisierten Sichtweise oder das Entflechten von unterschiedlichen Ebenen von Zusammenhängen einen Erkenntnisfortschritt dar. Das Sichtbarmachen von sozialen Dynamiken, die losgelöst von persönlichen Eindrücken oder Betroffenheit Phänomene wie menschengemachte Ungleichheiten und strukturelle Benachteiligungen erkennen lassen, reduziert den Fantasiegehalt von Sichtweisen um den Preis gleichzeitiger „*Abnahme der individuellen Selbstkontrolle*“ (ebd., S. 19). Wobei dieser Prozess des Distanzgewinnens kein unumkehrbarer ist, und die Verständnisse, die erzielt werden, sofern sie nicht durch institutionalisierte Formen sozialer Praxis verstetigt und demokratisch verteidigt werden können, wieder verloren gehen können oder hinter einer „Fassade von Distanzierung“ (ebd., S. 35) verschwinden, falls die das untersuchte Problem nicht radikal genug erkennt. Dies macht die Sache und ihr Verständnis nicht gerade einfacher. Was eine Tatsache ist und was zum Problem gemacht wird, lässt sich für Elias allein in einem dynamischen Zivilisationsprozess begreifen, der jedoch nicht herrschaftsfrei und fern von Machtkonstellationen denkbar ist. In Feudalstaaten oder demokratischen Nationalstaaten, seien sie zentralistisch, föderal und/oder korporatistisch geprägt, finden sich hier unterschiedliche Arenen des Politischen. Und das Politische ist im Kern immer die Formation und Durchsetzung von partikulären Interessen. Damit ist die Rolle von Fakten (unabhängig von deren Genese) im Zusammenhang mit der Beantwortung der Frage: „Was bedeutet dies für mich oder uns?“ aber noch nicht näher bestimmt.

Wachsender Anspruch der Verwissenschaftlichung von Politik

Über das Verhältnis von politischer Entscheidung und Fach- oder Sachverstand wird wohl seit Beginn der Diskussion um ein modernes Staatsverständnis nachgedacht. Die gegenwärtige Variante davon wird mit den Schlagworten tatsachen- oder evidenzbasierte bzw. -informierte Politik geführt. Unbestreitbar ist, gemessen an den Studien und Expertisen, die eingeholt werden, ein wachsendes Ausmaß an wissenschaftlicher Beratung von öffentlicher Verwaltung und Politik festzustellen. Insofern kann von einer allgemeinen Tendenz zur Verwissenschaftlichung der Politik gesprochen werden, ohne jedoch, dass deren Grad – zumindest aus Perspektive des Sachverstandes – als ausreichend eingestuft würde. Entlang dieser Entwicklung wurden und werden jedoch wiederkehrend Einwürfe gemacht.

Der im Zusammenhang mit gewerkschaftlichen Perspektiven Naheliegendste wäre etwa das Diktum von Marx und Engels: „*Die Klasse, die die Mittel zur materiellen Produktion zu ihrer Verfügung hat, disponiert damit zugleich über die Mittel zur geistigen Produktion, so daß ihr damit zugleich im Durchschnitt die Gedanken derer, denen die Mittel zur geistigen Produktion abgehen, unterworfen sind*“ (Marx & Engels, 1969 [1845], S. 46). Dieses Argument hat sich auf Basis einer Bebel'schen Formulierung anlässlich einer

Rede im Deutschen Reichstag der 1920er-Jahre in popularisierter Form: „*Allgemeinbildung als der beruflichen Bildung der Herrschenden und Berufsbildung als der allgemeinen Bildung der Beherrschten*“ als Slogan über die Reproduktion sozialer Ungleichheit bis in die Studentenbewegung der 1960er-Jahre verstetigt. Die Basis-Überbau-Debatte und das Sein, welches das Bewusstsein bestimme, bieten bis in die Gegenwart Substanz für intellektuelle Auseinandersetzung.

Doch an dieser Stelle sollen andere, wissenschaftsimmanente Argumente eingebracht werden, und zwar wissenstheoretische und wissenssoziologische. Aber selbst diesen Ausschnitt der Debatte hier zu entfalten, würde den Rahmen völlig sprengen. Daher wird eine Auswahl getroffen. Wie ließe sich diese begründet? Ausgewählt werden zwei Positionen, die eine allzu rigide Trennung von Politik und Wissenschaft selbst als Ideologie offenlegen, und zwar eine soziogenetische Perspektive (Elias) sowie die Dezisionismusdebatte (Habermas).

Möglichkeitsräume verwissenschaftlichter Politik

Wesentlich für das Zusammenwirken von Wissenschaft und Politik ist für Habermas, im Anschluss an Max Weber, die wesensmäßige Unterscheidung von rationaler (sachgemäßer) und werte- oder interessenorientierter Entscheidung (die dann per definitionem irrational, dezisionistisch ist). An die Begründung von individuellen und kollektiven Zielsetzungen reicht nämlich, im Weber'schen Werturteilkonzept, streng gedachte Rationalität nicht heran.

Vor dem Hintergrund der sich gegenwärtig zunehmenden Auflösung einer bürokratisierten Herrschaft, die durch klar kompetenzrechtlich gegliederte Verwaltung realisiert wurde, hin zu einer aufgabenorientierten öffentlichen Verwaltung, zeigt sich die bei Max Weber klar gezogene Trennung von Sachverstand (welcher in der Gliederung der Verwaltung sachlogisch und vollständig abgebildet wird) und politischer Entscheidung als brüchig.

Eine solch gedachte öffentliche Verwaltung als technisches, rationales Instrumentarium für die Umsetzung eines (durchaus unterschiedlich legitimierten) politischen Willens hatte sich nicht im Interesse *der* Politik entwickelt. Denn ein solcher Beamtenapparat, der in Analogie zum Militär die faktische Umsetzung einer politischen Entscheidung sachgerecht, d.h. wirksam vollziehen sollte, ist der Prototyp einer Sozialtechnologie für eine statische Welt, in der alles Wissen schon vorliegt und Aufgaben nur korrekt zugewiesen und mit ausreichenden Ressourcen ausgestattet werden müssen, um eine Problemlösung zu garantieren.

Klare Zuständigkeiten (Kompetenz) und Sachzwang führten im Fortgang dieser Etablierung jedoch zu einem schrittweisen Abbau politischer Entscheidungsfreiheit (Habermas, 1968, S. 122), die in letzter Konsequenz auf Personalentscheidungen für die Besetzung kritischer Verwaltungspositionen minimiert wird. Ein Apparat, zunächst eingerichtet zur Durchsetzung „*prinzipiell unbegründbarer, nur dezisionistisch vertretener Interessen*“ (ebd., S. 123), begrenzt nunmehr den politischen Willen. Sofern

diese Verwaltung des Status quo nicht den (konservativen) politischen Interessen oder Werten der Herrschenden entspricht oder in seinen Ergebnissen zuarbeitet, muss danach getrachtet werden, diesen Zwängen zu entkommen.

Dazu werden politische Aufgaben gestellt, die der in den Verwaltungsstrukturen manifestierte Sachverstand nicht oder nicht friktionsfrei bearbeiten kann. Der Fach- und Sachverstand der Bürokratie reicht sodann nicht mehr zur Bearbeitung der Aufgaben aus und bedarf der aufgabenbezogenen Kooperation quer zu Zuständigkeitsgrenzen und der Integration von Wissen, das nicht in der Struktur und in immanenten Prozessen (oder durch Verwaltungsdaten) generiert wird. Diese Facette des *new public management* wird anders als die Vermarktlichung öffentlicher Leistungen weniger oft thematisiert. Und hier kommt sodann Wissenschaft ins Spiel, und zwar als „politisch in Anspruch genommene[.] Wissenschaften“ (ebd., S. 130), wohl bewusst im Plural. Neben der damit neuerlich erlangten Problemlösungsfähigkeit mittels dieser neuen Konstellation tritt zudem ein Legitimitätspotenzial für Entscheidungsbegründungen hervor, das unter Nutzung eines naturwissenschaftlichen Weltverständnisses, nämlich objektiver (zwingend gültiger) Weltbeschreibung, oder des positivistischen Paradigmas der Verifikation von unabhängiger Seite, den Anspruch der Interessendurchsetzung verschleiert.

Habermas benennt in diesem Zusammenhang drei Modelle für das Verhältnis von Sachverstand und Politik, die in modernen Massendemokratien den Möglichkeitsraum darstellen (ebd., S. 127 ff.). Zwei davon gleichsam als Pole eines Spektrums der eben beschriebenen Inanspruchnahmen von Wissenschaft, und diese bewegen sich zwischen aufgeklärtem Dezisionismus und technischer Entscheidungshilfe (ebd., S. 131):

1. Ein rein dezisionistisches Modell bringt Sachverständige in die Funktion politische Entscheidungen oder die politische Agenda vor einer staatsbürgerlichen Öffentlichkeit zu legitimieren.
2. Das technokratische Modell, das einen Sachgesetzlichkeit/-zwang (aktuell öfters umschrieben als Alternativlosigkeit) postuliert und politische Herrschaft auf rationale Verwaltung einengt und in letzter Konsequenz demokratische Willensbildung gegenstandslos macht.

Das dritte Modell greift hingegen eine Wissenschaftskonzeption auf, nämlich jene von John Dewey, in der ein Zuschauerprinzip der Erkenntnis (*spectator theory of knowledge*) ganz grundsätzlich verworfen wird (Dewey, 1988 [1929]).

3. Das pragmatistische Modell, das zum Problemlösen den Weg aus einem traditionsgebundenen Selbstverständnis praktischer Bedürfnisse weist, indem, wie Dewey es nannte, die *value beliefs* zum Gegenstand öffentlicher Debatte gemacht werden. Vorwissenschaftliche Verständnisse werden im Rahmen demokratischer Diskussion (also unter Beteiligung und Wandel des *common sense*) in rationaler Weise zur Problemdefinition und damit dem ersten Schritt der Problemlösung genutzt.

Value beliefs als Gegenstand öffentlicher Debatte

In einem dialogischen Übersetzungsprozess zwischen politisch befugten Auftraggeberinnen und Auftraggebern und fachlich kompetenten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (Habermas, 1968, S. 132) werden praktische Probleme in Gestalt von politischen Gestaltungsaufgaben in wissenschaftlich gestellte Problemstellungen übertragen, bearbeitet und anschließend Informationen aus Forschungsprozessen rückübersetzt in Antworten auf praktische Fragen.

Schon dieser komplexe Prozess, der aus einem Vorverständnis eines Problems ein wissenschaftlich bearbeitbares Thema macht, bedarf – da nicht formalisierbar, standardisierbar – eines vertrauensvollen Miteinanders der Vertreter*innen beider Perspektiven, Politik und Wissenschaft, welches den Intensionen der sozialen Problemlösung verpflichtet bleibt, aber zugleich die Wege und Techniken der Problembearbeitung und -lösung nicht determiniert werden.

Für dieses komplexe Zusammenwirken sind wiederkehrende Zusammenarbeit und darauf aufbauende Kooperationserfahrungen ein effizientes Vorgehen für beide Seiten. Gleiches gilt für den Schritt der Rückübersetzung der wissenschaftlich generierten Informationen in die je gegebene soziale Praxis, sei diese politisch, administrativ oder lebensweltlich (für diesen konkreten Fall bildungspraktisch).

Ein entsprechend auf Dauerkommunikation eingerichtetes Zusammenwirken von Politik und Wissenschaft stellt daher eine nachvollziehbare Strategie für beide Seiten dar, wobei die Politik mehr zu gewinnen hat. Zumindest wo oder solange die *third mission* von Wissenschaft, nämlich sich in Gesellschaft und Wirtschaft einzubringen, akademisch noch nicht gleich hoch gewichtet wird wie andere Aufgaben. Mag die Balance zwischen der Abhängigkeit für die Lösung praktischer Probleme, oder zumindest dem Erarbeiten nicht leicht negierbarer Politikoptionen, von wissenschaftlichem Problemlösen und zugleich der Abhängigkeit der Wissenschaftspartner*innen von bereitgestellten Ressourcen, ein anhaltend schwieriger Prozess sein, besteht durch diese Dauerkommunikation, die in Projektketten realisiert wird, ein Movens, nämlich die Schaffung eines Raums, in dem interessengebundene und technische Problemlösungen gemeinsam in den Fortschritt sozialer Praxis einfließen.

Letztlich bleiben die Ergebnisse einer solchen Zusammenarbeit, zumindest in demokratisch legitimierter Politik, auf die öffentliche Meinung hin ausgerichtet, denn „[d]ie Aufklärung eines wissenschaftlich instrumentierten politischen Willens kann nach Maßstäben rational verbindlicher Diskussion nur aus dem Horizont der miteinander sprechenden Bürger selbst hervorgehen und muß in ihn zurückführen“ (ebd., S. 137). Die Bearbeitung, was die tatsächlichen Probleme des Miteinander und was sozial akzeptable Lösungswege sind (eben die *value beliefs*), wird dadurch zunehmend öffentlich oder zumindest partnerschaftlich verhandelt und verändert. Der Einfluss von politischen Führungsentscheidungen wird soziogenetisch in eine Balance (wechselseitiger Abhängigkeit) übergeführt.

Engagement und Distanzierung in Professionalität wahren

Wenngleich für die sozialwissenschaftliche Bearbeitung von sozialen Problemen die Herausforderung ausreichender Distanzierung benannt wurde, zeigt das im pragmatistischen Modell ausgeführte Wechselverhältnis von politischen Akteuren und wissenschaftlichem Sachverstand einen Weg auf. Die nicht in der Sache, sondern in der Pragmatik begründete stetige Zusammenarbeit bietet jedoch, recht verstanden, einen gangbaren Weg der Aufrechterhaltung der wissenschaftlichen Integrität trotz anhaltender Zusammenarbeit mit politischer Administration und Politik selbst. Voraussetzung ist unter Wahrung der Intension von sozialer Problemlösung, die von beiden Seiten geteilt werden muss, die saubere Trennung von wissenschaftlicher und politischer Aufgabenstellung.

Ja mehr noch, der seitens der Wissenschaft in diese Partnerschaft eingebrachte Wirklichkeitssinn kann dafür genutzt werden, den Blick nach vorne zu richten und die vermeintlich alternativlos scheinenden Sachzwänge zu einem Möglichkeitssinn (zu Robert Musils Konzept eines Möglichkeitssinns siehe etwa Pirner, 2018) voranzutreiben, der utopistische Potenziale (Dvořák, 2009) systematisch untersucht und sachlogisch gültige und zugleich öffentlich debattierte und wünschenswerte Wege der Problemlösung aufzeigt. Insofern bleibt der Wissenschaft oder den dort involvierten Menschen nicht das Engagement für eine Sache verwehrt, es bedarf „nur“ eines klugen arbeitsteiligen Zusammenwirkens in hoher Professionalität. Die bereits früh erkannte Notwendigkeit von wissenschaftlicher Systematik, Einsicht und Vorausschau (Eksl, 1975, S. 59) kann so – gut gemacht – tatsächlich gelingen.

Literatur

- Dewey, John (1988). *The Quest for Certainty* (1929), In: J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, Band 4; Southern Illinois University Press.
- Dvořák, Johann (2009). *Von der Kritik der Unverschämtheit und vom Möglichkeitssinn*. In: Hubert Christian Ehalt; Wilhelm Hopf; Konrad Paul Liessmann (Hg.). *Kritik & Utopie* (S. 43–46). Wien [u. a.]: Lit-Verl.
- Eksl, Josef (1975). *Die berufliche Erwachsenenbildung. 15 Jahre Berufsförderungsinstitut. (Theorie und Praxis der Gewerkschaften)*. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes.
- Elias, Norbert (1985). *Humana conditio - Beobachtungen zur Entwicklung der Menschheit am 40. Jahrestag eines Kriegsendes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Elias, Norbert (1990). *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I*. (2. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fischer, Aloys (1971). *Gedanken über das Verhältnis von Weltanschauung und Bildung, Weltanschauung und Staat, Bildung und Staat* (1930). In: K. Kreitmair & H. Röhrs (Hg.). *Aloys Fischer. Leben und Werk*, Band 8 (S. 387–419). München: Bayerischer Schulbuchverlag.

- Fröhlich, Gerhard (1991). Inseln zuverlässigen Wissens im Ozean menschlichen Nichtwissens. Zur Theorie der Wissenschaften bei Norbert Elias. In: I. Kuzmics & H. Mörth (Hg.). *Der unendliche Prozeß der Zivilisation. Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Norbert Elias* (S. 95–111). Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Gonon, Philipp (1997). Kohlberg statt Kerschensteiner, Schuhmann und Kern statt Spranger, Heydorn und Luhmann statt Fischer: Zum prekären Status der berufspädagogischen »Klassik«. In: Rolf Arnold (Hg.). *Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung* (S. 3–24). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Habermas, Jürgen (1968). Verwissenschaftlichte Politik und öffentliche Meinung. In: ders. *Technik und Wissenschaft als >Ideologie<* (S. 120–145). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kümmel, Friedrich (1976). Pädagogik als empirische Wissenschaft. In: Klaus Giel (Hrsg.), *Studienführer Allgemeine Pädagogik* (S. 84–107). Freiburg i. Br.: Herder.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich (1969 [1845]). *Werke* (Band 3, 1845–1846). Hrsg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Berlin: Dietz.
- Pirner, Hans J. (2018). Der Wirklichkeitssinn und der Möglichkeitssinn. In: *Virtuelle und mögliche Welten in Physik und Philosophie*. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56615-2_2
- Sandgruber, Roman / Bichler-Ripfel, Heidrun / Walcher, Maria (2016). *Traditionelles Handwerk als immaterielles Kulturerbe und Wirtschaftsfaktor in Österreich. Studie der Österreichischen UNESCO-Kommission im Auftrag des Bundeskanzleramtes und des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft*. Wien: Bundeskanzleramt.
- Schlögl, Peter (2013). Gewerkschaft und Berufsbildung. Berufsbildung als grundlegend soziale Frage. In: Brigitte Pellar (Redaktion), Gerhard Botz, Ernst Bruckmüller, Josef Cerny, Johann Dvořák, Josef Ehmer, Winfried R. Garscha, Margarete Grandner, Elke Gruber, Alois Guger, Ferdinand Karlhofer, Helmut Konrad, Maria Mesner, Anton Pelinka, Emmerich Tálos & Marcel van der Linden (Hg.). *Wissenschaft über Gewerkschaft. Analysen und Perspektiven* (S. 189–223). Wien: Verlag des ÖGB.
- Thumb, Norbert (1998). Zwei Berichte aus der Arbeitspsychologie Österreichs. In: Horst Gundlach (Hg.). *Applied Psychology Vol. 10: The Tenth Congress Gothenburg 1951* (S. 190–192) (Reprint 1998). London u. New York: Routledge.

Die Berufsbildungsforschung des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung: Institutionalisierungsprozess inmitten zweier Spannungsfelder

CARMEN BAUMELER

Die Schweiz verfügt – ähnlich wie Österreich und Deutschland – über ein ausgeprägtes Berufsbildungssystem. Heute besuchen rund zwei Drittel der Jugendlichen die Berufsbildung, davon wird die Mehrheit dual ausgebildet. Bereits 1972 wurde in der Schweiz eine Organisation geschaffen, die sich mit Berufsbildung und deren Erforschung beschäftigen sollte: das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) – die Vorläuferorganisation des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung (EHB).

Obwohl etwa zur selben Zeit gegründet, folgten die Berufsbildungsforschungsinstitute in der Schweiz, Österreich (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung öibf) und Deutschland (Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB) unterschiedlichen Entwicklungslinien. 2021, also fast 50 Jahre nach seiner Gründung 1972, wird das EHB gemäß Beschluss des Parlaments zur nationalen Pädagogischen Hochschule für die Berufsbildung und damit zum ersten Mal klar in der Schweizer Hochschullandschaft positioniert.

Im Folgenden wird die Geschichte des EHB mit Fokus auf die Berufsbildungsforschung skizziert. Im Zentrum stehen dabei die sich verändernden Organisationsumwelten der Berufsbildungs- und Hochschulpolitik, die das EHB formten. Ohne permanente und erfolgreiche institutionelle Arbeit (Lawrence & Suddaby 2006) der beteiligten Akteure wäre diese (Erfolgs-)Geschichte heute eine andere. Ein besonderes Augenmerk kommt der Legitimationsarbeit (Houben 2019) in den Spannungsfeldern Föderalismus und Berufsbildung versus Hochschulwelt zu.

Gründung und Aufbau des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik

Das SIBP wurde 1972 mittels Bundesratsbeschluss als erste gesamtschweizerische Institution für die Ausbildung von Lehrpersonen für Berufsschulen im gewerblich-industriellen Bereich geschaffen (Lustenberger 1982, 2010; Straumann 1997). Da mit dem Berufsbildungsgesetz von 1965 die Ausbildung von Lehrkräften für gewerbliche Berufsschulen und Lehrwerkstätten in die Zuständigkeit des Bundes gelangte, sollte

mit der Gründung des SIBP sichergestellt werden, dass diese durch fachlich und pädagogisch qualifizierte Personen erteilt wird.

Offiziell hatte das SIBP damals die folgenden Aufgaben: Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an Berufsschulen, Errichtung einer schweizerischen Dokumentationsstelle für den beruflichen Unterricht, Begutachtung von Lehrmitteln und Unterrichtshilfen sowie Forschung auf dem Gebiet des beruflichen Unterrichts. Das neu geschaffene Institut war Teil der Bundesverwaltung. Ab 1973 bot das SIBP die Ausbildung von Lehrpersonen für Berufsschulen auch in der französischsprachigen, ab 1979 ebenfalls in der italienischsprachigen Schweiz an. Erwähnt wurde das Institut erstmals im revidierten Berufsbildungsgesetz von 1978. Ein Abschluss des SIBP oder eine gleichwertige Ausbildung galt fortan als Wahlvoraussetzung für hauptamtliche Berufsschullehrpersonen.

Aufgrund der Rezession in den 1970er-Jahren verhängte der Bund jedoch einen Personalstopp. Mit den stark gekürzten Mitteln priorisierte das SIBP primär die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen. Auf den Aufbau eigener Forschung wurde verzichtet.

In den 1980er-Jahren löste das Aufkommen neuer Informationstechnologien und ihrer Folgen für die Qualifikationsbedürfnisse der Wirtschaft verschiedene Vorstöße im Schweizer Parlament aus, die sich auch auf die Berufsbildung bezogen. Ab 1989 finanzierte der Bund eine Weiterbildungsoffensive. Auch das SIBP erhielt zusätzliche finanzielle Mittel für den Ausbau der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte und der Infrastruktur im Bereich der neuen Technologien. Die Forschung jedoch stand weiterhin nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Bildungspolitische Reformen in den 1990er-Jahren

Die 1990er-Jahre waren geprägt durch eine umfassende Strukturreform des schweizerischen Bildungssystems und eine andauernde Rezession mit Auswirkungen auf die Berufsbildung, die u. a. in der Reform des Berufsbildungsgesetzes 2002 resultierte. Beide Strömungen hatten zentralen Einfluss auf die Neupositionierung des SIBP in der Hochschulwelt und auf die Berufsbildungsforschung.

In den 1990er-Jahren wurde das Schweizer Hochschul- und Berufsbildungssystem umfassend reformiert. Die Schaffung der Berufsmaturität (Kiener & Gonon 1998) legte die Voraussetzung für das Fachhochschulgesetz 1995, das die Gründung von Fachhochschulen mit eigenem Forschungsauftrag verlangte (Oertle-Bürki 2008; Weber et al. 2010). Mit dem Argument der mangelnden internationalen Anerkennung wurden höhere Fachschulen in den Bereichen Technik, Wirtschaft und Gestaltung, die bislang im beruflichen Weiterbildungsbereich angesiedelt waren, in Fachhochschulen transformiert. Darauf folgte die Gründung der Fachhochschulen im Sozialbereich und schließlich – mit einiger Verspätung – im Gesundheitsbereich. Die Fachhochschulen verzeichneten die ersten Eintritte 1997 und vergaben die ersten Abschlüsse 2000.

Zeitlich etwas verzögert folgte die Reform und Tertiärisierung der Lehrkräfteausbildung. Die Gründung von Pädagogischen Hochschulen und ihre Einbindung in den Hochschulbereich erfolgte ab 2001 (Criblez 2010; Lehmann 2013): Ca. 150 Lehrerseminare auf Sekundarstufe II und postsekundäre Organisationen fusionierten zu 15 kantonal gesteuerten Pädagogischen Hochschulen. Im Gegensatz zur vorher weit verbreiteten Ausbildung auf Sekundarstufe II wurde der Leistungsauftrag dieser neuen Organisationen ausgeweitet und umfasste neben der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften auch Forschung und Dienstleistungen.

Weiter hatten die Rezession und der technologische Wandel in den 1990er-Jahren weitreichende Folgen für die Berufsbildung, wie etwa eine sinkende Ausbildungsbereitschaft der Betriebe (Strahm 2008). Ein Bericht des Bundesrates (1996) beschäftigte sich daher mit Fragen zur Notwendigkeit von Berufsbildungsreformen, wie der Qualität der Berufsbildung, dem Lehrstellenmangel und Qualifikationsdefiziten. Dieser Bericht bildete die Grundlage für eine Revision der Bundesverfassung 1999, die dem Bund die Zuständigkeit für das gesamte Berufsbildungssystem zuwies (Art. 63).

In diesem sich ändernden bildungspolitischen Kontext stellte sich auch die Frage nach der zukünftigen Positionierung des SIBP, das von seiner historischen Entwicklung her als Lehrerseminar konzipiert war. Aufgrund eines Postulats der Kommission für Wissenschaft, Kultur und Bildung zum zukünftigen Status des Instituts gründete das zuständige Bundesamt eine Arbeitsgruppe, die 1996 einen Bericht vorlegte. Die Autoren monierten, dass der unklare Status des Instituts als Verwaltungsabteilung eines Bundesamts den Aufbau einer Organisation erschwere, die von Hochschulen und Kantonen als Partnerinstitution ernst genommen werde. Der Forschung wurde ein mangelhaftes Zeugnis ausgestellt: *„Die Forschung für den beruflichen Unterricht wurde bisher nur ungenügend aufgebaut. [...] Ein mehrjähriges und verpflichtendes Forschungsprogramm mit Forschungsprioritäten ist bisher nicht vorhanden.“* (Bericht der Arbeitsgruppe 1996, S. 13)

Analyse der Berufsbildungsforschung Schweiz und Berufsbildungsgesetz 2002

Um die Jahrhundertwende erschienen gleich zwei Berichte, die den Zustand der Berufsbildungsforschung in der Schweiz kritisierten. Ein Bericht im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren charakterisierte die Berufsbildungsforschung als „unterentwickelt, punktuell, unkoordiniert, wenig akzeptiert“ (Kiener 1999: 20). Argumentiert wurde wie folgt: *„Im Anschluss an die Diskussion zur Schaffung einer gesamtschweizerischen Fachhochschullandschaft wurde auf allen Ebenen ein Überdenken des Stellenwertes und der Zukunft der Berufsbildung in Gang gesetzt. Mit der In-Frage-Stellung bestehender Konzepte und Strukturen musste festgestellt werden, dass in unserem Land kaum wissenschaftliche Grundlagen vorhanden sind, welche für die künftige Ausrichtung der Berufsbildung herangezogen werden könnten. [...] Dieses Kapazi-*

tätsdefizit – verglichen auch mit den umliegenden Ländern – konnte in der Schweiz bis heute nicht befriedigend behoben werden.“ (Kiener 1999, S. 5)

Der zweite Bericht kam zu einem ähnlichen Schluss: „[...] der Beitrag der Berufsbildungsforschung zur Berufsbildungspolitik [ist] sehr einseitig im Sinne einer punktuellen Auftragsforschung. Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie hat ebenso wie einzelne kantonale Ämter für bestimmte politische Fragen Forschungsprojekte ausgeschrieben oder Forschungsmandate vergeben. Kontinuität und Kohärenz der Forschungsarbeit und Aufbau von Forschungskompetenz wurden bisher nicht erreicht.“ (BBT 2000, S. 6/7) Der Bericht schlug daher den Aufbau einer Forschungsförderung spezifisch für die Berufsbildungsforschung durch den Bund vor. Sowohl Kompetenznetzwerke für die Berufsbildungsforschung (sogenannte Leading Houses) als auch einzelne Projekte sollten gefördert werden.

Da der Bund seit 1999 verfassungsrechtlich für das gesamte Berufsbildungssystem zuständig war, musste auch das Bundesgesetz über die Berufsbildung überarbeitet werden. Diese Gesetzesreform resultierte in einer deutlichen Bekräftigung zum dualen System, führte zur Verstärkung der Steuerung auf nationaler Ebene und erweiterte die Zuständigkeit des Bundes auf zusätzliche Berufsfelder wie Pflege, Sozialwesen, Kunst und Land- und Forstwirtschaft. Das Gesetz gab auch Impulse zur Förderung der Berufsbildungsforschung. Zwei Artikel befassen sich explizit damit.

Artikel 4 legte fest, dass der Bund in Zukunft Studien, Pilotprojekte und Berufsbildungsforschung fördern kann. Artikel 48 schuf die gesetzliche Grundlage für die Neupositionierung des SIBP. Unter dem Titel „Förderung der Berufspädagogik; Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung“ heisst es hier: 1) Der Bund fördert die Berufspädagogik. 2) Er führt zu diesem Zweck ein Institut auf Hochschulstufe, das folgende Aufgaben hat: Bildung und Weiterbildung von Berufsbildungsverantwortlichen, insbesondere von Lehrkräften, soweit nicht die Kantone zuständig sind; b. Forschung, Studien, Pilotversuche und Dienstleistungen im Bereich der Berufsbildung und der berufsorientierten Weiterbildung.

Im Vorfeld dieses Entscheids gab es jedoch „ein hartes Ringen um eine Bundeslösung für die Berufsfachschullehrer-Ausbildung“ (Strahm 2008, S. 330). Es wurden Stimmen laut, die eine Kantonalisierung dieser Lehrkräfteausbildung forderten. In der Tat unterstehen in der föderalistischen Schweiz fast alle Bildungsbereiche und damit auch die Pädagogischen Hochschulen der kantonalen Hoheit. Die Berufsbildung liegt dagegen im Zuständigkeitsbereich des Bundes. Einige Kantone versuchten daher, die Lehrkräfteausbildung für die Berufsfachschulen an ihren Pädagogischen Hochschulen anzusiedeln. Intensive politische Verhandlungen führten letztlich zu einer von allen Landesteilen mitgetragenen Lösung: „Die gesetzliche Verankerung der bundeseigenen Lehrerbildungsinstitution erhielt schließlich eine Mehrheit der Kommissionen und des Parlaments, nachdem man den drei Landesteilen die Beibehaltung der bisherigen SIBP-Standorte zugesichert hatte.“ (Strahm 2008; S. 330)

Gründung und Aufbau des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung

Da das Berufsbildungsgesetz 2002 die Schaffung eines Instituts auf Hochschulstufe festlegte, musste die Verordnung des SIBP revidiert werden. Diese Revision brachte *„eine Abkehr von der Konzeption einer seminaristischen Lehrkräfte-Bildung hin zu einem Hochschulinstitut mit erweitertem Leistungsauftrag zugunsten der gesamten Berufsbildung.“* (Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement 2005a, S. 2)

2007 wurde aus dem SIBP das EHB. Der neue Name sollte das Institut klar im Tertiärbereich ansiedeln. Vor dem Entscheid, das EHB zu schaffen, wurden erneut Angliederungslösungen an andere Hochschulen diskutiert. Das EHB verdankt seine Existenz u. a. dem Umstand, dass die Lehrkräfteausbildung für die Berufsbildung – etwa im Gegensatz zum Volksschulbereich – nicht vollständig tertiarisiert wurde und daher nicht in jedem Fall eine Maturität als Zulassung verlangte. Aufgrund des spezifischen Charakters der Berufsbildung, gemäß dessen auch Personen mit einem Abschluss der höheren Berufsbildung (Tertiär B-Stufe) und ohne formale Zugangsberechtigung zu einer Hochschule als Lehrpersonen qualifiziert werden können, konnte das EHB eigenständig bleiben: *„Die Berufsbildung benötigt deshalb ein starkes Zentrum, in dem die Bildung sämtlicher Berufsbildungsverantwortlicher mit größtmöglichem Bezug zur Arbeitswelt erfolgen kann.“* (Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement 2005b, S. 3) Diskutiert wurde auch, ob das EHB nicht besser gleich „Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung“ heißen sollte. Negative Rückmeldungen von kantonaler Seite veranlassten den Bund dazu, pragmatisch an der Bezeichnung Hochschulinstitut festzuhalten, um eine spätere Positionierung in der Schweizer Hochschullandschaft „entwicklungsoffen zu gestalten“ (Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement 2005b: 4) und damit zu vertagen.

Das neue Hochschulinstitut wurde aus der Bundesverwaltung entlassen. Es erhielt eine eigene Rechtspersönlichkeit und einen vierjährigen Leistungsauftrag des Bundesrats mit Globalbudget. Ein durch den Bundesrat gewählter EHB-Rat, in dem verschiedene Stakeholdergruppen der Berufsbildung (Kantone, Berufsfachschulen, Betriebe, Organisationen der Arbeitswelt, Hochschulen etc.) vertreten sind, übernahm neu die strategische Führung des Hochschulinstituts, die neu rekrutierte Hochschulleitung die operativen Geschäfte.

Teile der Berufsbildung äußerten bereits zu Beginn eine ambivalente Haltung gegenüber dem eigenen Hochschulinstitut, die sich im abwertenden, spezifisch schweizerischen Begriff der „Verakademisierung“ manifestierte. Wie Ständerat Stadler (2006: 1–2) (Uri/ CVP) anlässlich der Eröffnungsfeier des EHB sagte: *„Die Positionierung des Institutes auf Hochschulstufe ist für mich auch eine Frage der Anerkennung gegenüber der Berufsbildung und allen Akteuren der Berufsbildung und damit auch imagefördernd. [...] Ich wünsche mir ein Hochschulinstitut mit Bodenhaftung. Die berufspädagogische Aus- und Weiterbildung muss weiterhin einen zentralen Stellenwert haben. Gerade der große Praxisbezug ist eines der Qualitätsmerkmale unseres Berufsbildungssystems. Es darf deshalb nicht zu einer Verakademisierung der Berufspädagogik kommen.“*

Die neue Positionierung als autonomes Hochschulinstitut löste große organisationale Reorganisationsprozesse aus: So musste etwa eine eigene Informatik-, Finanz- und Personalabteilung aufgebaut werden. Da sich die drei Regionalinstitute in der Vergangenheit unterschiedlich entwickelt hatten, galt es, eine gemeinsame Kultur zu entwickeln und eine zentralisierte Führungsstruktur aufzubauen. Weiter ging es um eine landesweite Harmonisierung der Ausbildungsgänge für Berufsfachschullehrpersonen, die weiterhin auf Diplomstufe ausgebildet wurden, und den Aufbau von neuen Hochschulstudiengängen für die Berufsbildung.

Aufgrund des klaren Forschungsauftrags auf Hochschulebene erfolgte ab 2009 eine weitreichende Reorganisation der bestehenden Forschungsabteilungen, die bereits in Vorbereitung des sich abzeichnenden Hochschulstatus an den drei Regionalinstituten in der deutsch-, französisch- und italienischsprachigen Schweiz aufgebaut wurden. Da sich die Forschung an den drei Standorten unterschiedlich entwickelt hatte, galt es, ein national einheitliches Forschungsmanagement festzulegen. Zentral war die inhaltliche Definition von Forschungsschwerpunkten. Da die Berufsbildungspolitik und -praxis Fragen zur Nützlichkeit von Forschungsergebnissen stellte, fokussierten die Forschenden auf verschiedene Möglichkeiten des Wissenstransfers.

Die neue Ausrichtung auf Hochschulebene stellte neue Qualifikationsanforderungen an das Forschungspersonal, das zum Teil nachqualifiziert oder auch neu rekrutiert wurde. Mitarbeitende, die sich in der Berufsentwicklung spezialisiert hatten, wurden in eine neue Organisationseinheit transferiert. Da die Spezialisierung von Forschenden in ihren Fachgebieten eine langfristige Perspektive erfordert, war auch der Aufbau von organisationsinternen Forschungskapazitäten langfristig angedacht.

Ein weiterer Fokus lag auf der Drittmittelakquise und Diversifizierung des bestehenden Drittmittelportfolios. Als ehemaliger Teil der Bundesverwaltung war die Forschung des EHB zu Beginn weitgehend bundesfinanziert. Falls Forschende Drittmittel einwarben, beschränkten sich diese hauptsächlich auf eine weitere Finanzierung des zuständigen Bundesamts oder – in der italienischen Schweiz – eines Kantons. Durch die erfolgreiche Professionalisierung des Forschungspersonals gelang es nach einigen Jahren, Projekte des Schweizer Nationalfonds zu akquirieren. Das Forschungsportfolio wurde erweitert durch zusätzliche Leading House- und EU-Projekte. Die intensivierte Arbeit mit Vertreterinnen und Vertretern der Berufsbildungspolitik und -praxis erlaubte weiter die zunehmende Akquise von Auftragsforschungsprojekten.

Seit 2009 organisiert das EHB alle zwei Jahre alternierend zum österreichischen Berufsbildungskongress einen englischsprachigen VET Congress, der jeweils gut besucht ist. Das EHB fördert und betreut auch den wissenschaftlichen Nachwuchs für die Berufsbildung, obwohl das EHB selbst kein Promotionsrecht hat und die Doktorierenden ihre Promotionen an Universitäten einreichen.

Da der Bundesrat vom EHB eine Analyse von Trends und Lösungsvorschläge zur Bewältigung künftiger Herausforderungen forderte, erfolgte 2016 mit der Gründung des Schweizerischen Observatoriums für Berufsbildung ein erneuter Organisationsaufbau in der Forschung. Ein Trendmonitoring sowie die Publikation regelmäßiger

Trendberichte und ihre Präsentation an Tagungen für die Berufsbildungspolitik und -praxis wurden in dieser Etappe realisiert.

Neuere Entwicklungen hin zur Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung

Die schweizerischen Bemühungen um eine stärkere Koordination und Qualitätssicherung im Hochschulbereich führte 2015 zum Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz, das nur drei Hochschultypen vorsah: universitäre Hochschulen, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen. Für ein Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung mit einem unklaren Hochschulstatus (Institut welcher Hochschule?) war kein Platz vorgesehen. Da ein vom Bund in Auftrag gegebenes rechtliches Gutachten zum Schluss kam, dass auch das EHB sich als Hochschule akkreditieren lassen muss, stand die Klärung seines Hochschulstatus an.

Da der Charakter des EHB einer Pädagogischen Hochschule entspricht, lag es nahe, das EHB als nationale Pädagogische Hochschule zu positionieren. Ein eigenes EHB-Gesetz, das dem Parlament 2020 vorgelegt wurde, sollte diesen Status bestätigen (Schweizerische Eidgenossenschaft 2019). Dabei manifestierte sich erneut der föderalistische Konflikt, da insbesondere gewisse kantonale Vertreter keine solche Positionierung wünschten. Bei der Beratung des EHB-Gesetzes revitalisierten die Parlamentarier auch die Besorgnis einer unerwünschten Akademisierung (Geschäft des Bundesrates 2020). Wie Ständerat Mathis (Zug, FDP) sagte: *„Ich komme [...] zum Unbehagen, das uns irgendwie dabei beschlichen hat, dass die Berufsbildung verakademisiert wird, weil man ja eine neue Hochschule gründet. Die Meinung der Kommission ist klar: das EHB als neue Hochschule soll auf dem praktischen Boden der Schweizer Berufsbildung bleiben. [...] Wir wollen keine akademische Expertenschwemme in der Berufsbildung, sondern praxisorientierte Lehrkräfte.“* Der für das Dossier zuständige Bundesrat Parmelin entgegnete [eigene Übersetzung]: *„Akademisch bedeutet vor allem ein hohes Mass an Qualität, das ist es, was wir erwarten. Was wir jedoch nicht wollen, ist, dass die Verbindung zur Praxis schwächer wird und das EHB zu einem Elfenbeinturm wird. Es ist daher wichtig, dass die Studiengänge ihre spezifischen Merkmale beibehalten. Die Bachelor- und Masterstudiengänge müssen sich in der Hochschullandschaft profilieren, und die Programme für Lehrkräfte und andere Berufsbildungsverantwortliche müssen sich in der Berufsbildungslandschaft etablieren.“*

Nach intensiver politischer Auseinandersetzung gelang schließlich die parlamentarische Verabschiedung des EHB-Gesetzes. Ab 2021 ist die Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung die erste nationale Pädagogische Hochschule der Schweiz.

Fazit: Institutionalisierungsprozess inmitten zweier Spannungsfelder

Die fast 50-jährige Geschichte des ehemaligen SIBP verweist auf einen erfolgreichen Institutionalisierungsprozess mit klarer Positionierung als zukünftige Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung sowie dem erfolgreichen Aufbau eigener Berufsbildungsforschung. Am EHB forschen heute um die 50 Mitarbeitende multidisziplinär und mehrsprachig und führen pro Jahr 40 bis 50 Forschungsprojekte durch – in der Grundlagenforschung des Schweizer Nationalfonds und der Leading House-Förderung, in EU-Projekten, mithilfe der Finanzierung durch Stiftungen bis hin zur Auftragsforschung für Bund, Kantone, Organisationen der Arbeitswelt, Firmen und Berufsfachschulen. Heute ist das EHB die größte Forschungsorganisation für die Berufsbildung in der Schweiz und ab 2021 die einzige Hochschule, die sich ausschließlich der Berufsbildungsforschung widmet.

Die sich im Laufe der Zeit verändernden Organisationsumwelten der Berufsbildungs- und Hochschulpolitik formten den Charakter des ehemaligen Instituts, das meist Reformen im Sinne eines Isomorphismus nachvollziehen musste. Erfolgreiche institutionelle Arbeit führte zur Aufrechterhaltung einer Organisation, die in der Vergangenheit mehrfach infrage gestellt wurde. Dabei ist zu beachten, dass institutionelle Aufrechterhaltung nicht die unumstrittene, relativ unproblematische und als selbstverständlich angesehene Reproduktion einer institutionellen Ordnung ist. Institutionen werden aktiv reproduziert, und harte Arbeit ist erforderlich, um ihre Stabilität zu gewährleisten (Lawrence & Suddaby 2006).

Mit dem politischen Entscheid zur Gründung einer nationalen Pädagogischen Hochschule kommt dieser Institutionalisierungsprozess nun zu einem vorläufigen *Happy End*. Rückblickend hat erst die Positionierung als Hochschulinstitut auf Tertiär A-Ebene mit einem klaren Forschungsauftrag erlaubt, dass das Institut einen Akademisierungs- (sprich: das Recht, akademische Titel zu verleihen) und damit verbundenen Verwissenschaftlichungsprozess (Criblez 2010) durchlief, der den nachhaltigen Aufbau von wissenschaftlicher Expertise für die Berufsbildung ermöglichte. Dabei zeigten sich zwei primäre Spannungsfelder: ein föderalistischer Konflikt zwischen Bund und Kantonen bezüglich der Frage, wer zuständig für die Lehrkräfteausbildung für die Berufsbildung ist, und ein Wertekonflikt zwischen Berufsbildung und Hochschulwelt hinsichtlich einer unerwünschten Akademisierung der Berufsbildung.

Dieser zweite Konflikt verweist auf das in der Schweiz stark ausgeprägte Bildungs-Schisma (Baethge 2006), einer Segregation zwischen Berufsbildung versus Allgemein- und Hochschulbildung, die unterschiedlichen institutionellen Ordnungen folgen und damit auch unterschiedliche Wertehierarchien produzieren. In der Regel folgen kulturell tradierte Wertvorstellungen von Bildung der Annahme, geistige Arbeit habe einen höheren Stellenwert als körperliche Arbeit, was in einer Höherwertigkeit allgemeiner und akademischer Bildung resultiert (Bohlinger 2013). In der Schweiz zeigt sich hier zuweilen das gegensätzliche Bild: Der Hochschulbildung wird

seitens der Berufsbildung Praxisferne attestiert, was sich im abwertenden Begriff der „Verakademisierung“ manifestiert.

In diesem herausfordernden Umfeld hat das EHB selbst wie auch seine Berufsbildungsforschung zwei primäre Bezugssysteme (Euler, Walden & Weiss 2010): die Berufsbildungspolitik und -praxis auf der einen Seite und die Hochschulwelt auf der anderen. Beide Welten haben unterschiedliche Logiken und Bewertungscodes, die es zu erfüllen gilt – ein anspruchsvoller Spagat für die Forschenden, die sowohl exzellente Leistung in der Welt der Wissenschaft erbringen als auch die Fähigkeit haben müssen, Forschungsergebnisse für die Berufsbildungswelt verständlich und praxisnah aufzubereiten, damit sie als Grundlage für das weitere Handeln dienen und somit als wertvoll gelten.

Die Positionierung einer Hochschule im Feld der Berufsbildung, die sich aufgrund des tief verankerten Bildungs-Schismas regelmäßig gegenüber der akademischen Welt abgrenzt, erfordert einen vorsichtigen Grenzgang und ständige Legitimationsarbeit (Houben 2019). So wird es auch in Zukunft wichtig bleiben, den Wert der Forschung für die alltägliche Berufsbildungspolitik und -praxis zu belegen.

Literatur

- Baethge, Martin (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. SOFI-Mitteilungen, 34, 13–27.
- BBT (2000). Thesen zur Berufsbildungsforschung und Organisation des Leistungsbereichs. Bericht der Projektgruppe applikationsorientierte Berufsbildungsforschung des BBT. Bern: BBT.
- Bericht der Arbeitsgruppe (1996). Zukünftiger Status des Instituts. SIBP Schriftenreihe Nummer 2d. Zollikofen: SIBP.
- Bohlinger, Sandra (2013). Wertigkeit von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bundesrat (1996). Bericht des Bundesrats. Bundesgesetz über die Berufsbildung. Bern: BBT.
- Criblez, Lucien (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In Hans Ambühl & Willi Stadelmann (Hrsg.), Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung 1. Bern: EDK. 22–58.
- Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (2005a). Verordnung über das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung. Erläuternder Bericht für die Vernehmlassung. Bern: EVD.
- Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (2005b). Verordnung über das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB). Ergebnisse des Vernehmlassungsverfahrens. Bern: EVD.

- Euler, Dieter/Walden, Günter/Weiss, Reinhold (2010). Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und Praxisgestaltung: Berufsbildungsforschung im BIBB. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). 40 Jahre BIBB. 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten. Bonn: BIBB. 59–69.
- Geschäft des Bundesrates (2020). EHB-Gesetz. <https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefte?AffairId=20190070>
- Houben, Daniel (2019). Theorieentwicklungen des soziologischen Neoinstitutionalismus und seine Potentiale für die Educational Governance-Perspektive. In Roman Langer & Thomas Brüsemeister (Hrsg.), Handbuch Educational Governance Theorien. Wiesbaden: Springer VS. 147–179.
- Kiener, Urs (1999). Berufsbildungsforschung in der Schweiz: Grundlinien eines Konzepts. Expertenbericht. Bern: EDK.
- Kiener, Urs/Gonon, Philipp (1998). Die Berufsmatur. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik. Chur, Zürich: Rüegger.
- Lawrence, Thomas B./Suddaby, Roy (2006). Institutions and institutional work. In Stewart R. Clegg, Cynthia Hardy, Thomas B. Lawrence & Walter R. Nord (Eds.), The SAGE Handbook of Organization Studies. London: SAGE. 215–254.
- Lehmann, Lukas (2013). Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit. Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern: hep.
- Lustenberger, Werner (1982). Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik. Aufbau und erste Erfahrungen von 1972–1982. Bern: SIBP.
- Lustenberger, Werner (2010). Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik: Vorläufer, Gründung, Aufbau. Bern: hep.
- Oertle-Bürki, Cornelia (2008). Fachhochschulen Gesundheit in der Schweiz. Konzeption und Aufbau im Umfeld der allgemeinen Fachhochschulentwicklung. Bern: Peter Lang.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2019). Botschaft zum Bundesgesetz über die Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB-Gesetz). <https://www.admin.ch/opc/de/federal-gazette/2020/661.pdf>
- Stadler, Hansruedi (2006). EHB – das Kompetenzzentrum für Berufsbildung. Zollikofen: EHB.
- Strahm, Rudolf H. (2008). Die entscheidenden Neunzigerjahre. Das Ringen um Reform und Aufwertung der Berufsbildung 1995 bis 2005. In Tibor Bauder & Fritz Osterwalder (Hrsg.), 75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven. Bern: hep. 311–350.
- Straumann, Martin (1997). 25 Jahre Schweizerisches Institut für Berufspädagogik – SIBP. Anmerkungen zur Entstehung, zur Lage und zur Zukunft einer Lehrerbildungsstätte. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 15, 2, 151–157.
- Weber, Karl/Tremel, Patricia/Balthasar, Andreas/Fässler, Sarah (2010). Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen. Bern: Universität Bern.

Berufsbildung in Deutschland im Spannungsfeld zwischen Forschung und Politik

ROBERT HELMRICH, ELISABETH M. KREKEL

Berufsbildungsforschung und -politik in Deutschland

Mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 wurde die berufliche Bildung, die bis dahin im Wesentlichen durch die Selbstverwaltung der Wirtschaft wahrgenommen wurde, zu einer öffentlichen Aufgabe erhoben und dem Staat eine zentrale Rolle zugeschrieben. Gleichzeitig wurde der bisherige Stand der Berufsbildungsforschung beklagt und deren Bedeutung zur Unterstützung der Berufsbildungspolitik hervorgehoben. In der Konsequenz wurde zum einen ein eigenständiges Institut gegründet, das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (das heutige Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)), dessen Aufgabe es ist, Politik durch Berufsbildungsforschung zu unterstützen und die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung zu fördern. Zum anderen wurden die Aufgaben der Berufsbildungsforschung gesetzlich verankert (§ 84 BBiG) (Euler/Walden/Weiß 2010; Bellmann u. a. 2021).

Mit dem BBiG wurde auch die Beteiligung der Sozialpartner institutionalisiert. Sie wirken an der Gestaltung der Berufsbildung mit und sind neben dem Bund und den Ländern Adressaten von Politikberatung und Forschung: *„Die Berufsbildungsforschung an den verschiedenen einschlägigen Einrichtungen hat in den vergangenen 50 Jahren eine Vielzahl von Forschungsarbeiten geleistet und damit der Berufsbildungspolitik umfangreiche Entscheidungshilfen bei der Bewältigung der verschiedenen Herausforderungen zur Verfügung gestellt.“* (Bellmann u. a. 2021, S. 17)

Der Dialog zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis kennzeichnet die berufliche Bildung in Deutschland. Er beruht hauptsächlich auf dem Konsensprinzip, doch auch Dissens ist durch die in diesem Dialog vertretenen unterschiedlichen Interessengruppen vorprogrammiert. Umso wichtiger ist es, dass die Berufsbildungsforschung interessenübergreifende wissenschaftliche Analysen bietet, zur Versachlichung von kontroversen Standpunkten beiträgt oder gar die unterschiedlichen Interessen zum Gegenstand von Forschung erhebt.

Dieses permanente Spannungsfeld zeigt sich u. a. in der Diskussion über die jährliche Ausbildungsmarktbilanz sowie über die Fachkräfteentwicklung – zwei Themen, die in Deutschland in den letzten Jahren in Forschung und Politik hohe Relevanz hatten bzw. haben.

Ausbildungsmarkt: Widersprüchliche Interpretationen und Entwicklungen¹

Mit dem BBiG wurde der Grundstein für das jährliche Ausbildungsmonitoring gelegt. Denn im Kontext der Beratungen spielte auch die erhöhte Nachfrage nach Ausbildungsplätzen eine wichtige Rolle und die Sicherung eines ausreichenden Ausbildungsplatzangebotes war erklärtes Ziel der Bildungsreform. Um dieser Forderung gerecht zu werden, wurde das BBiG 1976 durch ein Ausbildungsplatzförderungs-gesetz (APIFG) ergänzt. Das zuständige Ministerium hat jährlich einen Bericht über die regionale und sektorale Entwicklung des Angebotes an und der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen vorzulegen.² Zwar wurde das APIFG 1980 wegen eines Formfehlers durch das Bundesverfassungsgericht aufgehoben, doch der Auftrag einer jährlichen Ausbildungsbilanz ist geblieben und damit auch ein langer, anhaltender Streit über die Berechnung von Angebot und Nachfrage. Nicht der Bedarf der Wirtschaft, sondern die Nachfrage der Jugendlichen sei entscheidend. Den Jugendlichen sollte dafür ein auswahlfähiges Angebot zur Verfügung stehen, und das ist nur gewährleistet, wenn das Angebot die Nachfrage übersteigt. Abbildung 1 zeigt, dass dies bezogen auf die klassische Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) nur selten der Fall war und die im damaligen Gesetz geforderten 12,5 Prozent lediglich genau dreimal erreicht wurden.³

Damit stellt sich die Frage, wie Angebot und Nachfrage berechnet werden und welche Indikatoren in die jährliche Ausbildungsmarktbilanz einfließen.

Die Grundlage hierzu bildet die BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Aus-bildungsverträge. Abbildung 1 zeigt die Entwicklung der Neuabschlüsse. Bezogen auf Gesamtdeutschland lagen diese 2007 und 2008 letztmalig über 600.000 und sind im Zuge der Corona-Pandemie 2020 erstmals mit rd. 467.500 unter die Marke von 500.000 gefallen.

Zur Bestimmung von Angebot und Nachfrage werden hierzu das bei der Bundes-agentur für Arbeit (BA) registrierte erfolglose Angebot sowie die erfolglose Nachfrage herangezogen. Auf der Angebotsseite sind dies die zum 30.09. gemeldeten noch un-besetzten Ausbildungsstellen. Auf der Nachfrageseite sind dies die zum 30.09. noch suchenden Bewerber*innen. Zu diesen zählen zum einen die noch unversorgten Be-werber*innen, zum anderen aber auch „versorgte“ Bewerber*innen, die z. B. aus einer schulischen Ausbildung oder einer berufsvorbereitenden Maßnahme heraus noch einen Ausbildungsplatz suchen. Werden nur die unversorgten Bewerber*innen in die Angebots-Nachfrage-Relation (traditionelle ANR) einbezogen, so fällt die ANR wesentlich höher aus als unter Berücksichtigung der noch weitersuchenden Bewer-ber*innen (erweiterte ANR). So lag beispielsweise die traditionelle ANR 2009 bei 100,4

¹ Grundlage der Ausführungen ist der Beitrag von Krekel/Ulrich (2021) in Bellmann u. a. 2021.

² Der Berufsbildungsbericht, seit 2009 ergänzt durch den BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht: <https://www.bibb.de/datenreport/de/index.php> (abgerufen am 23.12.2020).

³ Die Ausführungen beziehen sich auf die betriebliche Ausbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksord-nung (HwO), die den Hauptteil der vollqualifizierenden Ausbildung in Deutschland ausmacht. Weitere vollqualifizierende Ausbildungen wie z. B. die Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe haben eine andere Rechtsgrundlage (vgl. hierzu u. a. BIBB (2020), Kapitel A).

(siehe Abbildung 1), während die erweiterte ANR mit 89,1 deutlich niedriger ausfiel. Dies deutet auf starke Versorgungsprobleme am Ausbildungsmarkt hin, die jedoch von den einzelnen Gruppen unterschiedlich gesehen werden: So weisen die Beauftragten der Arbeitgeber in ihrer Stellungnahme zum Berufsbildungsbericht mit Blick auf die traditionelle ANR darauf hin, dass sich *„die Ausbildungsmarktsituation für die Jugendlichen trotz Wirtschaftskrise und Vertragsrückgängen sogar verbessert hat“* und *„auf die widersprüchliche Angabe einer so genannte Erweiterten Angebots-Nachfrage-Relation (...) im Berufsbildungsbericht hingegen verzichtet werden (sollte)“* (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, S. 56), während die Beauftragten der Arbeitnehmer hervorheben, dass zu den Unversorgten Jugendliche *„mit sogenanntem „alternativen Verbleib“ (kommen)“, die „in unterschiedlichen Maßnahmen (stecken), (...), obwohl sie ausdrücklich noch einen Ausbildungsplatz suchen“* (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, S. 58).⁴

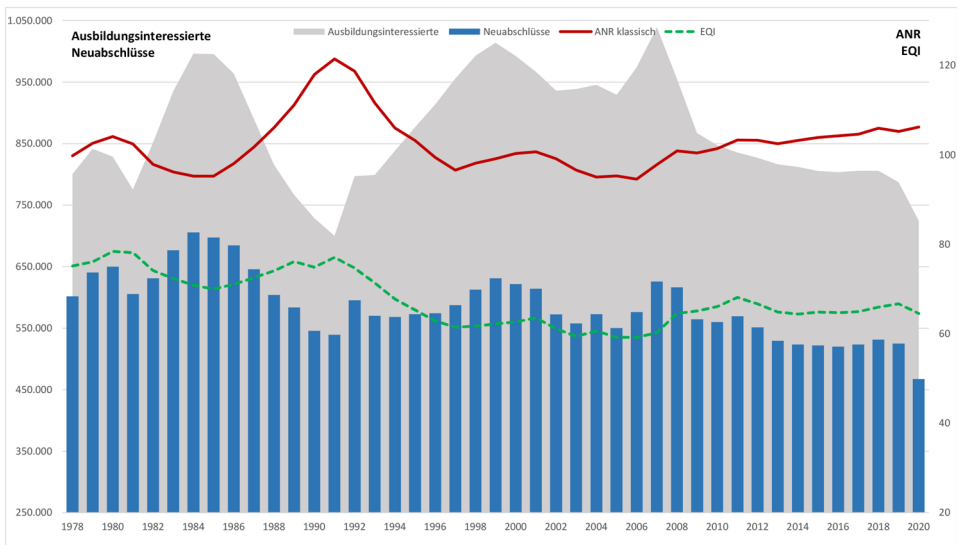


Abbildung 1: Ausbildungsmarktentwicklung in Deutschland (1978–1991 nur Westdeutschland, ab 1992 Gesamtdeutschland) (Quelle: in Anlehnung an Granato/Ulrich (2013, S. 326) sowie Krekel/Ulrich (2021, S. 64), aktualisiert und ergänzt)

Das Beispiel zeigt, wie stark die Ausbildungsmarktforschung in einen politischen Entscheidungsrahmen eingebunden ist. Dadurch werden Kontroversen bzw. die Interessen der unterschiedlichen, in diesen Entscheidungsrahmen eingebundenen Gruppen hier besonders deutlich. Häufig geht es dann vor allem um *„Abstützung einer bereits festliegenden politischen Meinung“* oder *„Schaffung von Glaubwürdigkeit für ihre Protagonisten in der Öffentlichkeit“* (Schmidt 1992, S. 219).

4 Aufgrund von nachträglichen Korrekturen durch die BA weichen die Daten im Berufsbildungsbericht von den im Artikel genannten Daten ab.

Um der zunehmenden Komplexität der Marktentwicklung gerecht zu werden, wurden in den letzten Jahren neben der ANR weitere Indikatoren entwickelt, die in die Bilanzierung einfließen, u. a. die Einmündungsquote der Ausbildungsinteressierten (EQI) (siehe Abbildung 1), die angibt, wie viele von den institutionell erfassten Ausbildungsinteressierten in eine Ausbildung einmünden konnten.⁵ 2003 ist diese erstmals unter 60 Prozent gesunken und deutet auf starke Versorgungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt hin. Mit dem Anstieg der EQI haben sich die Versorgungsprobleme zwar etwas verringert, gleichzeitig haben aber immer mehr Betriebe Probleme ihre angebotenen Ausbildungsplätze zu besetzen. Dieser mit dem Begriff Passungsprobleme bezeichnete Widerspruch kennzeichnet derzeit die Situation auf dem Ausbildungsmarkt. Aktuell kommt eine Schrumpfung hinzu, die auch auf das Geschehen rund um die Corona-Pandemie zurückzuführen ist (Oeynhausen u. a. 2020).

Das Ringen um die Deutungshoheit prägt nach wie vor die Diskussion um die jährliche Ausbildungsmarktbilanz. Allerdings ist eine eindeutige Zuschreibung der Entwicklung auf nur einen Indikator schwieriger geworden. Ein verändertes Bildungsverhalten der Jugendlichen, die demografische Entwicklung, das Rekrutierungsverhalten der Betriebe und nicht zuletzt die Einschränkungen angesichts der Corona-Pandemie stellen die Entscheidungsträger vor komplexe und neue Herausforderungen. Die Berufsbildungsforschung kann helfen Widersprüche aufzudecken und Entwicklungen aufzuzeigen, sie ist dabei *„objektiven, gesetzlichen Zielen verpflichtet. Dass es dabei häufig mit Gruppen- oder Politikinteressen kollidiert, liegt in der Natur der Sache“* (Schmidt 1992, S. 216).

Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen: Den Propheten im eigenen Land glaubt man nicht⁶

Was die Zukunft für Absolventinnen und Absolventen einer Berufsbildung bringt und wie sich der Arbeitsmarkt langfristig verändert, ist seit jeher eine Frage, die die Politik, Berufsbildungsordnung und -forschung umtreibt. Mittlerweile haben sich auch die methodischen Voraussetzungen zunehmend verbessert und damit wurden Aussagen zunehmend belastbarer und differenzierter.

Im Verlauf der letzten 60 Jahre haben die Bildungs- und Arbeitsmarktprognosen und -projektionen⁷ ihre Zielsetzungen mehrfach geändert. Bezogen sich Prognosen und Projektionen in den 1960er- und 1970er-Jahren zunächst auf die Steuerbarkeit von Wirtschaftsprozessen und auf die Auswirkungen der Ölkrise, so wandelte sich der

5 Die EQI wurde erstmals als Reaktion auf doppelte Abiturientenjahrgänge für die Marktbilanz 2010 berechnet (siehe BIBB 2011, Kapitel A1), dort dann rückwirkend für vergangene Jahre.

6 Grundlage der Ausführungen ist der Beitrag von Helmrich/Zika (2021) in Bellmann u. a. 2021.

7 Die Begriffe Prognose und Projektion werden meistens synonym verwendet. Prognosen und Projektionen sind die wissenschaftliche Betrachtung „wünschbarer und wahrscheinlicher Zukunftsentwicklungen und Gestaltungsoptionen“ (Kreibich 2006, S. 3) auf der Grundlage vergangener und gegenwärtiger Bedingungen. Häufig wird dabei unterschieden zwischen der Fortschreibung auf der Grundlage von Fakten (Prognosen) und solchen, die auch auf subjektiven Annahmen und Einschätzungen, wie z. B. aus Umfragen, beruhen (Projektionen). Siehe auch Helmrich/Zika 2019.

Blick zu Beginn des folgenden Jahrzehnts auf die Befürchtung von Trendbrüchen im Strukturwandel durch neue Technologien, z. B. Mikroprozessoren, und die Frage, ob diese Einflüsse per Saldo zusätzliche Arbeitsplätze schaffen oder vernichten. Im Vordergrund stand die Frage, ob die neuen Technologien Jobkiller oder Jobknüller sind?⁸ In Bezug auf das Aus- und Weiterbildungssystem fokussierte sich die Debatte auf die Frage, ob das Beschäftigungssystem künftig generell höhere Qualifikationen verlangen werde. In den 1990er-Jahren wurden dann die wirtschaftlichen Ereignisse im volkswirtschaftlichen Kontext erklärt, d. h. Wirkungen wurden auf ihre Ursachen zurückgeführt. Neben der Projektion rückte die Abschätzung der Wirkung unterschiedlicher Maßnahmen sowohl auf Ökonomie als auch den Arbeitsmarkt zunehmend in den Fokus der Betrachtung.

Gleichzeitig erreichte die Arbeitskräftebedarfsprognostik ab 1996 mithilfe des tief disaggregierten ökonometrischen IAB/INFORGE-Modells (INterindustry FORcasting Germany) (Meyer/Ewerhart 1997) einen neuen Höhepunkt. Das modellbasierte Projektions- und Simulationssystem erfasst die volkswirtschaftliche Komplexität und bildet die makroökonomischen Güter-, Geld- und vor allem Arbeitsmärkte vollständig ab.

Mit Beginn der 2000er-Jahre wurden durch die Studien der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK 2002, Bonin u. a. 2007, Dostal 2002) erstmals Projektionen von Angebot und Bedarf auf der Ebene von Qualifikationsniveaus, einzelnen Branchen oder abstrakten Tätigkeitsbereichen durchgeführt. Projektionen auf der Berufsebene waren weiterhin nicht machbar, da Systematiken und Merkmale fehlten, die einen Vergleich zwischen Angebot und Bedarf ermöglichten. So waren das Angebot und der Bedarf nur unter der Prämisse vergleichbar, dass das Neuangebot vollständig in den jeweils passenden ausgeübten Beruf wanderte – eine berufliche Flexibilität zwischen erlerntem und ausgeübtem Beruf war nicht darstellbar.

Bereits diese Projektionen zeigten ein Bild für die nächsten 25 Jahre, welches deutlich auf einen Mangel an Fachkräften mit einem beruflichen Abschluss hinauslief. So zeigten die BLK-Projektionen vor allem auf dem Niveau von Qualifikationen einen sich ausweitenden Überhang an Akademikerinnen und Akademikern und einen zunehmenden Mangel an beruflich Qualifizierten. Die steigenden Abiturientenzahlen und die niedrigen Geburtenraten verringerten zunehmend die Zahl von Auszubildenden und erhöhten die Zahl der Akademiker*innen, diese aber vor allem in den nicht-technischen Berufen. Denn die Aussagen der Wirtschaft aus den 1990er-Jahren, dass die deutsche Industrie keine Ingenieurinnen und Ingenieure mehr benötige, hatten hier zu einem Einbruch bei den MINT-Berufen geführt.

Ab 2007 entstanden als Kooperationsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zu „Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen (QuBe)“ unter Mitwirkung des Fraunhofer-Instituts für Angewandte Informationstechnik (FIT) und der Gesellschaft für Wirt-

8 Es ist interessant, dass dies die gleiche Diskussion ist, die auch heute rund um die Digitalisierung geführt wird. Heute wie damals kam die Forschung zu dem Schluss, dass es weniger Jobkiller waren, sondern Beschleuniger des Strukturwandels.

schaftliche Strukturforschung mbH (GWS) (Helmrich/Zika 2010, Helmrich et al. 2012; Maier et al. 2014; Zika/Maier 2015; Maier et al. 2018, Maier et al. 2020) erstmals berufsbezogene Projektionen, die beide Arbeitsmarktseiten mit in die Betrachtung einbeziehen konnten. Diese unterschieden sich von allen bisherigen Projektionen vor allem hinsichtlich der zugrunde gelegten Annahmen der zukünftigen Entwicklungen sowie der Berücksichtigung der beruflichen Flexibilität der Erwerbstätigen und des Arbeitsvolumens.⁹ Damit waren Qualifikations- und Berufsprojektionen auf zunächst 52 Berufsfeldern, seit 2016 sogar 140 Berufsgruppen möglich.

Zugleich konnten auch berufliche Flexibilitäten zwischen erlerntem und ausgeübtem Beruf empirisch basiert mit in die Berechnungen einbezogen werden.¹⁰ Das Bild des drohenden Engpasses auf dem Arbeitsmarkt gerade bei Fachkräften mit einer beruflichen Qualifikation wurde dabei immer deutlicher. Es konkretisierte sich, bei einer zunehmend alternden Gesellschaft, in den Gesundheits- und Pflegeberufen (Helmrich et al. 2012). Es konnte durch die Zuwanderungen bestenfalls geringfügig verzögert werden, und auch höhere Erwerbsquoten führten nicht zu einem geringeren Engpass. Auch die entsprechenden Annahmen einer digitalisierten Arbeitswelt und die derzeitig berechenbaren Folgen der Covid-19 Pandemie zeigen keine langfristige Entspannung am Arbeitsmarkt. Es zeigt sich, dass die Krise zwar kurzfristig die Erwerbstätigkeit verringert, langfristig wird aber weiterhin die Demografie das Wachstum des Arbeitsmarktes beschränken. Rekrutierungsschwierigkeiten sind für Arbeitgeber vor allem in den „Gesundheitsberufen“ weiterhin zu erwarten.

Jedoch wurden und werden Aussagen, vor allem, wenn sie die Zukunft betrafen, stets kontrovers diskutiert, selten akzeptiert, geschweige denn aktiv umgesetzt.

Dies hat mehrere Gründe. So haben Prognosen und Projektionen in der Forschung mitunter einen schweren Stand. Sie werden nicht immer als Wissenschaft angesehen, da die Zahl der Annahmen doch erheblich ist. Noch weniger aber zeigt sich die Akzeptanz in der Politik und der öffentlichen Diskussion. Dagegen werden Horrorszenarien von namhaften Consultingunternehmen, wie die massenhafte Vernichtung von Arbeitsplätzen durch die Digitalisierung sehr gerne und in allen Facetten zitiert. Aber Prognosen, die empirisch fundiert und differenziert die Entwicklung versuchen aufzuzeigen, werden eher mit Missachtung bestraft. Umso mehr, je weniger sie mit den jeweiligen Eigeninteressen kompatibel sind.

So wurde 2012 langfristig ein drohender Überhang an Lehrpersonal prognostiziert. Dies traf bei Lehrerverbänden auf massiven Widerstand. Der Überhang ergibt sich einerseits durch rückläufige Schülerzahlen und die hohe berufliche Flexibilität von Personen, die einen anderen Berufsabschluss haben und vor allem in die Erwachsenenbildung quer einsteigen. Andererseits sind Lehrende eher unflexibel – einmal Lehrer*in, immer Lehrer*in.

9 Daneben gibt es auch die fortgeschriebenen Projektionen der Prognos AG (PROGNOS 2008, PROGNOS 2012), die überwiegend auf der Grundlage der sog. Deutschlandreports ergänzt mit Experteneinschätzungen die technologische Entwicklung abschätzen, die europäisch vergleichenden Projektionen von CEDEFOP 2009, CEDEFOP 2012 sowie das Projektionsmodell von Economix im Auftrag des BMAS (Vogler-Ludwig u. a. 2016).

10 Seit 2016 sind auch regionale Vergleiche möglich, seit 2018 werden auch Einkommenselastizitäten und unterschiedliche Erwerbs- und Bildungsverhalten von Inländern und Zugewanderten berücksichtigt.

Initiativen zur Steigerung der MINT-Abschlüsse fokussierten sich vor allem auf akademische Abschlüsse und konnten sich lange nicht mit dem Ergebnis anfreunden, dass gerade hier ein Überhang herrschte, während Techniker*innen und technische Berufe mit einem Berufsabschluss oder Fortbildungsabschluss fehlen würden. Wenn aber Ingenieurinnen bzw. Ingenieure und Naturwissenschaftler*innen nur zu 52 Prozent in ihrem erlernten Beruf bleiben und zu 48 Prozent in fachfremde Berufe (Consulting, Verwaltungsberufe) abwandern, dann liegt das Problem des Mangels weniger im Fachkräfteangebot, sondern vielmehr in der Attraktivität der entsprechenden angebotenen Jobs auf dem Arbeitsmarkt für Ingenieurinnen bzw. Ingenieure und Naturwissenschaftler*innen (Projektbefristungen, Einkommensunterschiede gegenüber z. B. Consulting-Unternehmen, Vereinbarkeit Familie und Beruf).

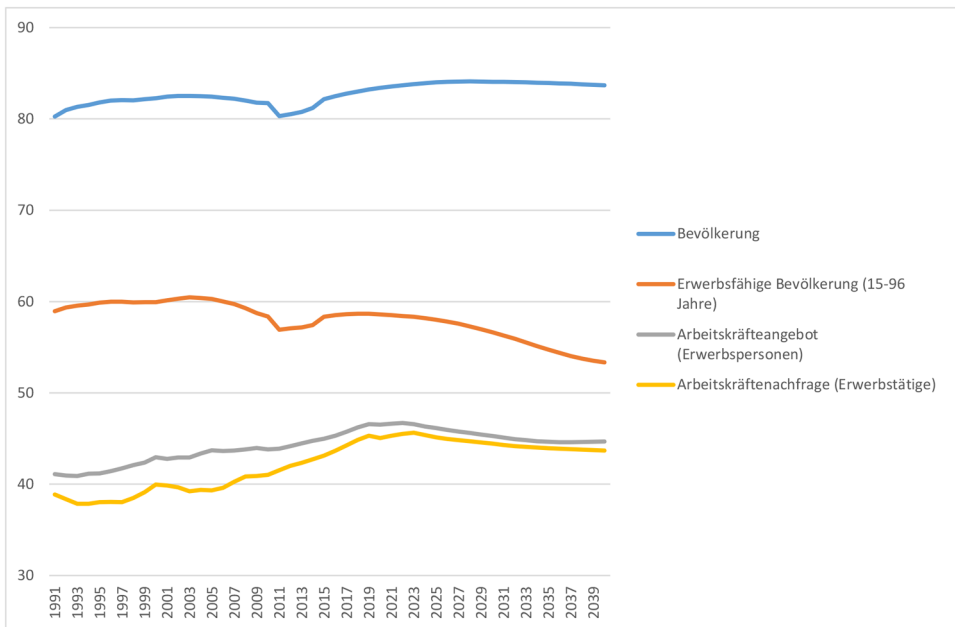


Abbildung 2: Bevölkerungsentwicklung und Arbeitsmarktbilanz 2005 bis 2040 (Quelle: BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen, QuBe-Projekt, 6. Welle, 2020, eigene Darstellung)

Diese Zurückhaltung und häufig sogar Ablehnung von Projektionsergebnissen ist typisch und zugleich ein Paradox. Denn sie sind ja keine schicksalhafte Entwicklung, sondern nur eine von vielen denkbaren Entwicklungen, die eintreten würde, wenn einfach alles so weiterginge. Aber tatsächlich wird dies nicht passieren, denn jede Diskussion darüber beeinflusst das Verhalten der Akteure und verändert die Entwicklung.

Projektionsszenarien, die die Zuwanderung der letzten Jahre, und solche, die die Digitalisierung (siehe Abbildung 2, Maier et al. 2020) berücksichtigen, zeigen einen Arbeitsmarkt, der mehr von einem Strukturwandel und Vollbeschäftigung denn von

Massenentlassungen gekennzeichnet ist. Die nur noch leicht steigende, langfristig, aber sinkende Bevölkerungszahl, das steigende Durchschnittsalter der Bevölkerung und die sich erhöhende Erwerbsbeteiligung infolge der steigenden durchschnittlichen Qualifikationsniveaus erhöhen den Engpass auf dem Arbeitsmarkt. Durch eine verstärkte Digitalisierung entspannt sich die Lage auf dem Arbeitsmarkt nur marginal und sektoral sehr unterschiedlich. Diese Engpassentwicklungen zeigen sich auch, wenn man den Antrieb von Pkw ändert oder neue Mobilitätskonzepte mit einkalkuliert (Mönnig et al., 2018, Bach et al. 2020). Damit sind mögliche Reaktionen vorprogrammiert: Qualifizierung, Weiterbildung, Zuwanderung.

Die Energiewende wird keine Arbeitsplätze vernichten. Im Gegenteil: Der Energiebedarf wird langfristig steigen und steigender Bedarf benötigt auch Arbeitskraft, um diese zu gewinnen, zu warten, abzurechnen usw. Die Beschäftigung wird eher zunehmen, aber anders als in der Vergangenheit, da die Tätigkeiten räumlich flexibler, anspruchsvoller und abwechslungsreicher werden, bei gleichbleibenden Qualifikationsanforderungen.

Nur ist damit aber noch nicht gesagt, dass diese Beschäftigung dann auch immer „gute Arbeit“ ist, dass sie planbar und auskömmlich entlohnt wird.

Fazit: Und mühsam nährt sich das Eichhörnchen

Der Wunsch der Politik sind evidenzbasierte Entscheidungsgrundlagen. Diese Forderung gilt auch für die Berufsbildungsforschung. Jedoch ist dies sowohl eine Alibi- als auch eine Sisyphe-Aufgabe. Die empirisch untermauerten Analysen sollen evidenzbasierte Grundlagen für belastbare und nachvollziehbare politische Entscheidungen bilden. Das heißt, sie sollen sowohl den wissenschaftlichen Ansprüchen vollends genügen und sich an diesen auch messen lassen, zugleich aber tagesaktuell, anwendungsbezogen und in ihren Darstellungen allgemeinverständlich sein.

Selten werden Entscheidungen aber danach ausgerichtet, vielmehr werden die Ergebnisse infrage gestellt, da sie vermeintlich nicht genügend belastbar, veraltet oder selektiv, schwer nachvollziehbar oder nicht hinreichend differenziert sind oder auch Aushandlungsprozessen unterliegen oder gegen Interessen(gruppen) argumentieren. Empirische Daten haben für die Politikberatung eine extrem kurze Halbwertszeit. Sie sind aber auch nicht per Knopfdruck zu gewinnen, und wenn doch, dann sind sie wenig solide und belastbar. Wirklich belastbare Erhebungen haben hingegen einen zeitlichen Vorlauf und erscheinen dann schon als veraltet. Sind die Erhebungen zwei oder drei Jahre alt, werden sie häufig nicht mehr für die politischen Beratungen akzeptiert – zu viel hat sich aus Sicht der politischen Akteure verändert.

Die geforderte Aktualität und Seriosität können aber nicht zusammenkommen, es sei denn, die Daten werden kontinuierlich, vielleicht sogar prozessproduziert erhoben und verknüpft und sie stehen der Forschung unmittelbar und ohne Beschränkungen zur Verfügung. Aber dies verhindern häufig sowohl der zwingend notwendige Datenschutz als auch die Struktur der Forschungslandschaft. Prozessproduzierte Da-

ten werden nicht für die Forschung erhoben. Sie zu nutzen, bedeutet eine Nutzungsänderung, die selten vom Gesetzgeber vorab legitimiert wurde. Und die Zergliederung der Forschungslandschaft tut ihr Übriges, den Austausch und eine schnelle Nutzbarkeit von Umfragedaten zu erschweren.

Und obendrein wird die anwendungsbezogene Berufsbildungsforschung auch noch in ihren Arbeiten und Ergebnissen mit der eher universitären Grundlagenforschung verglichen. Nur wenn sie den hohen Ansprüchen der universitären Forschung entspricht, sich deren Verfahrensstrukturen anpasst, wird sie als gut und fundiert angesehen und letztlich damit erst als belastbar anerkannt. Schafft sie aber nicht den Spagat zwischen einerseits Publikation in gerankten Journals, idealerweise in internationalen Journals, für die das deutsche Berufsbildungssystem ein Exot ist, und andererseits politiknaher anwendungsbezogener Darstellung der Ergebnisse, so fällt sie hintenüber und wird entweder als nicht hinreichend qualifiziert (aus wissenschaftlicher Sicht) oder als nicht hinreichend glaubwürdig (aus politischer Sicht) abgestraft.

Wie können diese Spannungsverhältnisse gelöst werden? Zum einen zwischen einer fundierten empirischen Forschung, die allen Ansprüchen der Wissenschaft entspricht und der geforderten Aktualität von Themen und Daten und zum anderen zwischen hoher wissenschaftlicher Qualität, die eine Basis für politische Entscheidungen bietet und der geforderten Anwendungsbezogenheit der Studien. Seit 50 Jahren versucht dies die Berufsbildungsforschung und hat es in Teilen immer wieder geschafft. Sie hat das Spannungsverhältnis ertragen und wird dies auch in Zukunft tun. Gerade der Anwendungsbezug macht diese Forschung nutzbar – umso mehr in Krisenzeiten, wo schnelles, aber zugleich fundiertes Handeln wichtig, wenn nicht sogar überlebenswichtig ist.

Literatur

- Bach, Nicole von dem/Hummel, Markus/Mönnig, Anke/Schneemann, Christian/Steeg, Stefanie/Wolter, Marc Ingo/Zika, Gerd (2020). "MOVEON" II - Grundlagen eines Szenarios zum künftigen Mobilitätsverhalten. (IAB-Forschungsbericht, 10/2020), Nürnberg.
- Bellmann, Lutz/Büchter, Karin/Frank, Irmgard/Krekel, Elisabeth M./Walden, Günter (Hg.) (2021). Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Bonn.
- Berufsbildungsgesetz (BBiG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Mai 2020.
- BLK, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2002). Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 104, Bonn.

- Bonin, Holger/Schneider, Marc/Quinke, Hermann/Arens, Tobias (2007). Zukunft von Bildung und Arbeit: Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020, Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bonn 2007, IZA Research Report No. 9.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2020 sowie 2011) (Hg.). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020 (sowie 2011). Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010). Berufsbildungsbericht 2010. Bonn, Berlin.
- CEDEFOP (2009). Future skills and demand in Europe. Forecast 2012. Research Paper Nr. 26, Europäische Union, Luxemburg.
- CEDEFOP (2009). Skills supply and demand in Europe. Medium-term forecast up to 2020. European Union, Luxemburg.
- Dostal, Werner (2002). Die IAB-Prognos Tätigkeits- und Qualifikationsprojektionen. In: *Veränderte Arbeitswelt – veränderte Qualifikationen. Wechselwirkungen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungsstrukturen*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Euler, Dieter/Walden, Günter/Weiß, Reinhold (2010). Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und Praxisgestaltung: Berufsbildungsforschung im BIBB. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.). *40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten*. Bonn.
- Granato, Mona/Ulrich, Joachim Gerd (2013). Die Reformierbarkeit des Zugangs in duale Berufsausbildung im Spannungsfeld institutioneller Widersprüche. In: *Schweizer Zeitschrift für Soziologie* 39(2), S. 315–339.
- Helmrich, Robert/Zika, Gerd (2010). Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Helmrich, Robert/Zika, Gerd/Wolter, Marc Ingo/Schandock, Manuel/Maier, Tobias/Kalinowski, Michael/Hummel, Markus/Hänisch, Carsten/Drosdowski, Thomas/Bremser, Felix/Bott, Peter (2012). Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Bonn.
- Helmrich, Robert/Zika, Gerd (2019). Prognosen, Projektionen und Szenarien. In: Baur, N., Blasius, J. (Hg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_15
- Kreibisch, Rolf (2006). Zukunftsforschung. Berlin: Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung (IZT), Arbeitsbericht Nr. 23/2006.
- Maier, Tobias/ Zika, Gerd/Wolter, Marc Ingo/Kalinowski, Michael/Helmrich, Robert (2014). Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. Aktuelle Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030 unter Berücksichtigung von Lohnentwicklungen und beruflicher Flexibilität. In: *BIBB-Report 23/14*, S. 1–16.

- Maier, Tobias/Zika, Gerd/Kalinowski, Michael/Mönnig, Anke/Wolter, Marc Ingo/Schneemann, Christian (2018). Bevölkerungswachstum bei geringer Erwerbslosigkeit. Ergebnisse der fünften Welle der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2035. In: BIBB Report 7/18.
- Maier, Tobias/Zika, Gerd/Kalinowski, Michael/Steeg, Stefanie/Mönnig, Anke/Wolter, Marc Ingo/Hummel, Markus/Schneemann, Christian (2020). COVID-19-Krise: Die Arbeit geht weiter, der Wohlstand macht Pause. Ergebnisse der sechsten Welle der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2040. In: BIBB Report 4/20.
- Meyer, Bernd/Ewerhart, Georg (1997). Lohnsatz, Produktivität und Beschäftigung: Ergebnisse einer Simulationsstudie mit dem disaggregierten ökonomischen Modell INFORGE. In: Schnabl, H. (Hg.): Innovation und Arbeit, Fakten – Analysen – Perspektiven, Tübingen, S. 253.
- Mönnig, Anke/Schneemann, Christian/Weber, Enzo/Zika, Gerd/Helmrich, Robert (2018). Elektromobilität 2035 * Effekte auf Wirtschaft und Erwerbstätigkeit durch die Elektrifizierung des Antriebsstrangs von Personenkraftwagen. (IAB-Forschungsbericht, 08/2018), Nürnberg.
- Oeynhausen, Stephanie/Milde, Bettina/Ulrich, Joachim Gerd/Flemming, Simone/Granath, Ralf-Olaf. Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes 2020 (Fassung vom 15.12.2020), Ausbildungsmarktanalyse 2020 (bibb.de)
- Prognos (2008). Arbeitslandschaft 2030. Steuert Deutschland auf einen generellen Personalmangel zu? Prognos AG, Basel.
- Prognos (2012). Arbeitslandschaft 2035. Prognos AG, Basel.
- Schmidt, Hermann (1992). Unerwünschter Rat? Politikberatung durch Berufsbildungsforschung. In: Daheim, Hansjürgen; Heid, Helmut; Krahn, Karl (Hg.). Soziale Chancen: Forschung zum Wandel der Arbeitsgesellschaft, S. 216–223.
- Vogler-Ludwig, Kurt/Düll, Nicola/Kriechel, Ben (2016). Arbeitsmarkt 2030. Wirtschaft und Arbeitsmarkt im digitalen Zeitalter, Prognose 2016, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Zika, Gerd/Maier, Tobias (Hg.) (2015). Qualifikation und Beruf in Deutschlands Regionen bis 2030. Konzepte, Methoden und Ergebnisse der BIBB-IAB-Projektionen. (IAB-Bibliothek, 353), Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 206.
- Zika, Gerd/Helmrich, Robert/Kalinowski, Michael/Wolter, Marc Ingo/Hummel, Markus/Maier, Tobias/Hänisch, Carsten/Drosdowski, Thomas (2012). In der Arbeitszeit steckt noch eine Menge Potenzial. Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis 2030. IAB-Kurzbericht 18/2012.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1** Ausbildungsmarktentwicklung in Deutschland (1978–1991 nur Westdeutschland, ab 1992 Gesamtdeutschland) 47
- Abb. 2** Bevölkerungsentwicklung und Arbeitsmarktbilanz 2005 bis 2040 51

Berufsbildungsforschung als Grundlage von Interessenspolitik

GABRIELE SCHMID, ALEXANDER PRISCHL, ROLAND LÖFFLER

Die Arbeiterkammer Wien und der Österreichische Gewerkschaftsbund begleiten das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung seit seiner Gründung im Jahr 1971 und sind auch durch Funktionsträger im Bereich der Berufsbildung im Vorstand des Institutes vertreten. Das 50-Jahr-Jubiläum bietet den Anlass, die Beziehungen zwischen diesen Institutionen und der Bildungsforschung im Allgemeinen und dem öibf im Besonderen in einem Gespräch zu beleuchten.

Roland Löffler: *Die Arbeiterkammer und der ÖGB haben vor 50 Jahren die Gründung des „Instituts für berufspädagogische Forschung und Entwicklung“ (später öibf) maßgeblich unterstützt. Was waren aus Eurer Sicht die wesentlichen Beweggründe dafür?*

Gabriele Schmid: Arbeiterkammer und ÖGB haben damals erkannt, dass sie wissenschaftliche Kompetenz als Begleitung für ihre eigene Arbeit in der Umsetzung der praktischen Berufsbildung benötigen. Das ist bis zum heutigen Tag ein wesentlicher Beweggrund dafür, warum das öibf bis heute ein wichtiger Partner der Arbeitnehmer*innenvertretungen ist. So wie die Wirtschaftskammer auf das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) und dessen Expertise zurückgreift. Die Wirtschaftskammer hat ja, dadurch dass sie über die Lehrlingsstelle auch Behörde im Auftrag des Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort ist, einen wesentlichen Gestaltungsvorteil gegenüber der Arbeitnehmer*innenvertretung. Deswegen war es auch immer ganz wesentlich, eine wissenschaftliche, auf Daten basierte Grundlage zu haben, auf der wir unsere Berufsbildungsarbeit in der Praxis aufbauen. Die Zusammenarbeit mit dem öibf hat sich im Lauf der Jahre auch auf andere Themen erweitert, aber im Fokus war immer die Berufsbildung und das Thema Lehre.

Roland Löffler: Die Gründung des öibf fällt ja in eine sehr spannende Zeit: Es gab zum ersten Mal ein eigenes Wissenschaftsministerium, zum ersten Mal eine Wissenschaftsministerin und gleichzeitig wurde die Professionalisierung der beruflichen Bildung über das Berufsausbildungsgesetz vorangetrieben.

Alexander Prischl: Die Gründung des öibf wurde vonseiten der Arbeitnehmer*innenvertretungen auch deswegen forciert, um eigenständig Pflöcke in der Forschungslandschaft einschlagen zu können. Durch ein eigenes Institut, nicht im Sinne von Auftragsforschung mit „bestellten“ Ergebnissen, sondern im Sinne eines Institutes, das die Anliegen der Arbeitnehmer*innen versteht und selbstständig agiert, weil ja die Arbeitnehmer*innenvertretungen dem Institut nicht vorschreiben, was es tun

und beforschen soll. Das Institut setzt sich selbstständig mit Fragen auseinander, die die Situation und Interessen von Arbeitnehmenden berühren.

Roland Löffler: *Wie hat sich die Zusammenarbeit von AK und ÖGB mit Forschungseinrichtungen, insbesondere dem öibf, im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik in den letzten Jahrzehnten verändert?*

Alexander Prischl: Meine Wahrnehmung für die Zeit, die ich überblicken kann, ist, dass das öibf in seiner Forschungstätigkeit sehr selbstständig und eigenständig geworden ist und sich in der Bildungslandschaft – sowohl national als auch international – einen Namen erarbeitet hat und für qualitätsvolle Forschung steht. Gerade auch durch den langjährigen Geschäftsführer und nunmehrigen wissenschaftlichen Leiter des öibf, Peter Schlögl, ist das Institut zu einem wichtigen Player geworden, sowohl in der Forschung als auch in der Vernetzung mit relevanten Akteurinnen und Akteuren der arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Landschaft. Das ist ein beachtlicher Sprung, der dem Institut gelungen ist, und das bei einer in Bezug auf den Personalstand überschaubaren Größe. Aus einem Rumpfinstitut, das nach der Ausgliederung des Großteils der Belegschaft in das AMS übriggeblieben ist, wurde das Institut aus diesem Umbruch heraus neu positioniert.

Gabriele Schmid: Aus meiner Sicht, und die reicht immerhin bis 2005 zurück, kann man sagen: Mit dem Wandel der Sozialpartnerschaft hat sich auch die Zusammenarbeit mit dem öibf verändert. Zum einen bekomme ich von Kolleginnen und Kollegen mit, die in Pension gehen und zurückschauen, dass die Sozialpartnerschaft vor 20, 30 Jahren ganz anders funktioniert hat als heute. Auch vor 15 Jahren war es noch so, dass die Sozialpartnerschaft eine deutlich wichtigere Einrichtung war und deutlich mehr Einfluss gehabt hat und dass damit die Expertise des öibf von damals viel unmittelbarer auf die Politik gewirkt hat. Über die Arbeitnehmervertretungen und das Sozialministerium, das praktisch immer – mit Ausnahme der Regierung Schüssel I und II und Kurz I – von aus der Gewerkschaft kommenden Sozialministern geführt wurde, erfolgte ein direkter Durchgriff auf die Entwicklung der Berufsbildung und der Lehre und damit in Zusammenhang sind auch die wissenschaftlichen Grundlagen zu sehen.

Das hat sich halt doch in den letzten Jahrzehnten Stück für Stück und in den letzten Jahren dramatisch verändert. Erstens hat sich das Spektrum der Grundlagen, die wir heute brauchen, ganz sicher erweitert, und zweitens ist es viel wichtiger geworden schnell zu reagieren. Das trifft natürlich nicht nur für das öibf, sondern für die Forschungslandschaft generell zu. Früher hat man eine Studie beauftragt, deren Durchführung oft ein Jahr oder länger gedauert hat. Jetzt geht es ganz stark um Geschwindigkeit, um Verwertung und öffentliche Präsentation, vor allem, weil man das, was früher am grünen Tisch und hinter verschlossenen Türen (im besten Sinn des Wortes) verhandelt und diskutiert wurde, in der Öffentlichkeit zeigen und präsentieren muss, und das in viel schnellerem Tempo und viel öfter und in kleinen Portionen. Das Marketingthema hat extrem an Gewicht gewonnen.

Die angesprochene Themenerweiterung reicht bis zur NQR-Servicestelle, als die das öibf im Auftrag von AK und ÖGB agiert und damit direkt in die Praxis der Validierung von Lernergebnissen geht. Das ist eine Veränderung in der Zusammenarbeit. Das ist etwas Sinnvolles und Positives, das wäre vor Jahrzehnten aber ganz klar eine hoheitliche Aufgabe gewesen. Es ist eigentlich auch eine hoheitliche Aufgabe, aber mangels Engagement der zuständigen Ministerien muss das halt zivilgesellschaftlich erledigt werden. Und das machen wir auch und das passt schon so.

Man kann selbstverständlich auch die Vorteile der Veränderung von Politik sehen. Es muss alles viel transparenter sein, ist dem Gegenlicht der Öffentlichkeit ausgesetzt und muss sich auch der Kritik von außen stellen. Auch was die Vergabepaxis betrifft, hat sich im positiven Sinn etwas in Richtung Transparenz getan. Trotzdem bleiben die negative Aspekte: die große Bedeutung von wirksamer Präsentation und Marketing, die zum Teil über das Ziel hinausschießenden europäischen Vergabekriterien. Es wird so viel Energie, Zeit und Expertise in Vermarktung, Verpackung und Vergabe investiert, und das fehlt dann an anderen Orten. Und was das öibf betrifft, gibt es eine jahrzehntelange, gute und enge Zusammenarbeit. Da ist es vielfach nicht notwendig, immer viele andere Institute fragen zu müssen, ob sie das nicht auch machen könnten – das könnten sicher andere auch –, aber es ist es notwendig, um den Formalia zu genügen. Ich möchte nicht ganz in die alte Struktur zurück, nämlich, dass man nur ein Institut hat und man nicht jemand anderen fragen muss, weil sich eben auch das Spektrum der Forschungslandschaft erweitert hat.

Roland Löffler: Die stärkere Transparenz und Formalisierung haben natürlich auch den Nachteil, dass kreative Lösungen nicht mehr so leicht möglich sind. Ich denke da an den Sozialminister Dallinger, mit dem ich beruflich „groß geworden“ bin, der einfach den Mut gehabt hat, zu sagen: „Probieren wir etwas aus“, ohne dass – ich denke da etwa an die experimentelle Arbeitsmarktpolitik – wir wissen, ob ein neuer Weg erfolgreich sein wird. Das war eine Art Idealzustand einer forschungsgeleiteten Politik. In den neunziger Jahren haben wir dann den Wandel beobachtet. Die Politik hat nicht mehr darauf gewartet, was die Wissenschaft sagt, sondern gefordert, dass die Wissenschaft die Fragen der Politik gezielt beantwortet. Gleichzeitig erfolgte ein paradigmatischer Wechsel von der Frage „Was bringt eine Maßnahme?“ hin zu „Was kostet es?“ Also nicht mehr primär auf den volkswirtschaftlichen Nutzen zu schauen, sondern primär auf die Kosten.

Gabriele Schmid: Was hier durchschlägt, ist einerseits der populistische Aspekt und andererseits der Aspekt der unmittelbaren Verwertbarkeit. Wie verkaufe ich das, was ich tue, am besten? Dabei geht es um einen gewissen, sehr kurzfristigen Zeitraum und nicht um eine Langzeitperspektive. Was bringt es in der Amtszeit, in der ich tätig bin? Das hat auch mit den Forschungsprojektlaufzeiten zu tun. So sehr es sinnvoll ist, transparenter und kurzfristiger zu agieren, so sehr fehlt oft die Langzeitperspektive. Außerdem wird vieles sehr in den eigenen Grenzen des Ministeriums, Bundeslandes, der eigenen Institution gesehen. Die Frage: „Was kostet es?“ ist dabei nur die Perspektive des Ressorts, die Frage: „Was bringt es für längerfristige positive Auswirkungen

auf Volkswirtschaft, Gesellschaft und Politik, die sich zu Buche schlagen in geringerer Kriminalität, geringerer Armutsgefährdung, höheren Konsummöglichkeiten der Bevölkerung, besserer Ausbildung, geringere Kosten für das Gesundheitswesen, etc.“ rückt beiseite. Natürlich ist es schwer, diese langfristigen Effekte wissenschaftlich nachzuweisen, aber man weiß ja, dass der Ausbau und die Entwicklung des Sozialstaates dazu führen, dass ich als Gesellschaft und Wirtschaft zahlreiche ökonomische Vorteile daraus ziehen kann. Wenn nie jemand Geld für etwas ausgeben möchte, wovon auch andere etwas haben, gibt es keine positive Entwicklung.

Roland Löffler: Insofern ist die Ausbildung bis 18 ein herausragendes Gegenbeispiel, weil hier vier Ressorts, auch unter maßgeblicher Beteiligung der Sozialpartner, sich einer Problemstellung widmen, die teilweise – Stichwort NEETs – auch aus dem EU-Bereich angeregt wurde. Und hier das Bildungssystem dazu zu bringen, zu sagen: Es gehen uns auch jene Leute etwas an, die das System verlassen haben. Es war schon ein dramatischer Einschnitt, dass weiterführende Schulen erstmals melden, wenn jemand aus dem Schulsystem abgeht.

Gabriele Schmid: Dazu zwei Anmerkungen: Manchmal ist man sich zum Zeitpunkt der Einführung einer Maßnahme gar nicht darüber im Klaren, wie bedeutsam diese ist. Es ist aber auffällig, dass von den beteiligten Einrichtungen in der Öffentlichkeit die Ausbildung bis 18 kaum thematisiert wird. Und soweit ich das aus den Bundesländern weiß, wird die Umsetzung sehr unterschiedlich gelebt und verkommt teilweise in einem statistischen Moloch. Generell ist der Zweck und das Ziel dieser Sache völlig richtig und stellt einen wirklichen Paradigmenwechsel dar. Es ist ein ganz wichtiger Schritt, und das generelle Problem im Bildungswesen, nämlich die Verantwortung dafür zu übernehmen, welche Jugendliche das System verlassen, hat einen starken Druck ausgeübt. Bis dahin gab es kein Gefühl der Verantwortung in diesem Bereich. Im Schulunterrichtsgesetz ist sogar explizit die Verantwortung der Eltern angesprochen, sie haben eine unverhältnismäßig hohe Verantwortung für den schulischen Erfolg ihrer Kinder, da gibt es einen direkten Zusammenhang zur Bildungsungerechtigkeit.

Roland Löffler: Das bringt uns zur nächsten Frage: *Warum benötigen Interessenvertretungen der Arbeitnehmer*innen Berufsbildungsforschung heute? Welchen Stellenwert haben Ergebnisse aus Forschung und Entwicklung heute für die Erarbeitung von interessenspolitischen Positionen?*

Gabriele Schmid: Es entwickelt sich gesellschaftlich ein Delta zwischen dem steigenden Bedarf an forschungsbasierter Politik und dass wir als Arbeitnehmer*innenvertretungen auf fundierter Grundlage argumentieren und versuchen, herauszufinden, was sich wirklich tut in der Ausbildungslandschaft, in der Arbeitsmarktpolitik etc., und dem, wie Politik passiert. Ich möchte ein Beispiel geben: das Thema des Fachkräftemangels. Bei diesem Thema sind die Arbeitnehmer*innenvertretungen in der Defensive. Die Tourismuswirtschaft etwa beklagt, dass sie keine Fachkräfte findet. Dabei wollen Betriebe dieser Branche sehr oft gar keine Fachkräfte anstellen, sondern Perso-

nen, die als Fachkräfte bezeichnet, aber als Hilfskräfte bezahlt werden. Da sind jegliche objektiven Marktfaktoren außer Kraft gesetzt. Denn wenn ich so schlecht zahle und so schlechte Arbeitsbedingungen biete, brauche ich mich nicht wundern, dass ich keine Bewerber*innen finde. Normales Marktgeschehen würde bedeuten, wenn ich mehr zahle und bessere Arbeitsbedingungen biete, werde ich mehr Personal bekommen. Die Bauwirtschaft beispielsweise hat das klar vorgezeigt und da hat es funktioniert. Beim Thema Fachkräftemangel gelingt es uns immer noch viel zu wenig, dies aufzuzeigen, und da können wir nur mit wissenschaftlichen Daten, Zahlen und Fakten entgegenwirken. Die Unternehmer stellen das aus ihrer eigenen interessenspolitischen Wahrnehmung sehr einseitig dar und versuchen, sich ihre Vorteile zu holen.

Alexander Prischl: Es ist wichtig, dass wir unsere politischen Forderungen mit wissenschaftlichem „Futter“ unterlegen, um den Forderungen in der politischen Diskussion mehr Nachdruck zu verleihen. Das ist heute die übliche Vorgangsweise bei politischen Forderungen, das gilt daher auch für den Bildungsbereich, und deswegen ist das öibf auch wichtig. Einfach nur zu sagen: „Ich will“ war vielleicht vor 20 oder 30 Jahren ausreichend, heute braucht es das ergänzende „weil“, und am besten muss man gleich dazu sagen, was es kostet und wer es zahlen soll. Und zum Fachkräftemangel im Konkreten: Ich halte die Diskussion für konstruiert. Wenn man Unternehmen fragt, wie es um den Qualifikations- und Fachkräftebedarf der Zukunft steht – das haben wir schon unzählige Male mit den Interessenvertretungen IV und WKO diskutiert –, und fragt, wen oder was braucht ihr in zwei Jahren, bekommt man keine Antwort, höchstens „Universalisten, die nichts kosten“. Der Fachkräftemangel ist immer eine Momentaufnahme, wenn gerade etwa in einem Unternehmen ein Schweißer fehlt. Aber die langfristige Perspektive, also dass ein Betrieb vielleicht darüber nachdenkt, wie viele Schweißer brauche ich denn in der Zukunft, wenn ich einen bestimmten Auftrag bekomme oder expandieren möchte, diese perspektivische Personalplanung fehlt in den Unternehmen. Und das ist der Grund, warum der Fachkräftemangel akut wird. Das wäre so, als würde ich im Stahlbau einen Auftrag übernehmen und nicht vorher überlegen, woher ich das Material bekomme. Wenn gerade am Stahlmarkt Mangel herrscht, werde ich die Stahlträger nicht bekommen. Aber das muss ich mir halt vorher überlegen. Und genauso ist es bei den Fachkräften. Die fallen nicht vom Himmel, wenn ich sie gerade „just in time“ brauche.

Im Bildungsbereich hat alles einen gewissen Vorlauf, aber das verstehen Personalmanager nicht. Die glauben, sie rufen bei einer Personalvermittlung an, wollen 15 Schweißer, und die Personalvermittlung drückt einen Knopf und 15 Schweißer kommen von irgendwoher. Ich hatte einmal ein spannendes Gespräch mit dem Personalchef eines großen Elektronikkonzerns, als das Unternehmen die kaufmännische Lehrausbildung eingestellt hat. Auf die Frage, wie er glaubt, in Zukunft seine Fachkräfte in diesem Bereich zu bekommen, hat er geantwortet: „Das ist mir egal, mein Vertrag geht zwei Jahre. Was danach kommt, geht mich nichts mehr an. Ich muss jetzt Kosten einsparen. Woher mein Nachfolger das kaufmännische Personal be-

kommt, ist dann seine Sache.“ Das ist die Sichtweise der Großbetriebe, und die Klein- und Mittelbetriebe haben oft leider keine Personalplanung.

Roland Löffler: Umso wichtiger ist es daher, dass man relativ kurzfristig Forschungsergebnisse liefern kann.

Gabriele Schmid: Man kann ja viele dieser Studien – im Unterschied zu früher – kleinteiliger machen. Früher hat man Forschungsprojekte vergeben und es hat ein Jahr oder eineinhalb Jahre gedauert, bis man Ergebnisse bekommen hat. Das ist heute zu lange, denn bis die Studie fertig ist, ist das Thema oft in der Fragestellung, in der man die Studie beauftragt hat, nicht mehr so relevant. Daher muss man versuchen, es in kleinere Pakete aufzuteilen und mit mehreren Fragen immer wieder am selben Thema dranzubleiben. Die Öffentlichkeit, die das dann hören und verstehen soll, nimmt diese kleineren Dosen besser wahr. Das kann man an sich selbst beobachten. Was nimmt man von Themen wahr, an denen man selbst nicht unmittelbar dran ist? Da nimmt man nur etwas wahr, wenn sich Themen immer wieder wiederholen. Wenn es – wie es früher war – nur einmal eine Pressekonferenz zu einem Thema gibt, ist es schwierig, dies in der Medienvielfalt von heute mitzubekommen. Wenn man selbst an einem Thema dran ist, glaubt man, dass das, was man selbst macht, ohnedies von allen wahrgenommen wird, aber ohne stetige Wiederholung erreicht das nur die interessierte Öffentlichkeit.

Roland Löffler: Dieser kurzfristige Wechsel der Themen und der Aufmerksamkeit stellt allerdings auch die Forschung vor ein Problem, weil dadurch auch die Planung für ein Forschungsinstitut schwieriger geworden ist. Vieles wird kurzfristiger angefragt, es werden kürzere Bearbeitungszeiträume erwartet. Es ist zwar gut, wenn man am Puls der Zeit ist, aber es macht es mitunter schwierig. Im Einzelfall funktioniert es trotzdem gut, wenn das Zusammenspiel zwischen Auftraggeber und Forschungseinrichtung funktioniert. Ein Beispiel ist die Blitzumfrage zum Homeschooling für Lehrkräfte. Das wurde im April 2020 von der AK angeregt und im Juni konnten wir die Ergebnisse vorlegen. Das war aber nur möglich, weil da die Gewerkschaftsjugend uns organisatorisch sehr unterstützt hat und Teilnehmer*innen akquiriert hat, zu denen wir sonst keinen Zugang gehabt hätten. Wenn diese Studie, die so klein war, dass sie frei vergeben werden konnte, in das normale Vergabeprocedere gefallen wäre, hätte man die Studie vermutlich erst mindestens drei Monate nach der ersten Idee beginnen können, geschweige denn, sie in kurzer Zeit beenden zu können. Große Studien oder Rahmenverträge, wie sie etwa in den 80er Jahren für die Berufsbilderstellung üblich waren, gaben natürlich eine Planungssicherheit für das Institut, wo man dann nach langer Bearbeitungszeit etwas Großes vorlegen konnte, worüber auch dann mit entsprechender öffentlicher Aufmerksamkeit gesprochen wurde. Am öibf versuchen wir jetzt, einerseits durch mehrjährige Projekte, die nicht diesen Aktualitätsdruck haben, die Planungsunsicherheiten abzufedern – etwa in der Bildungsberatung oder durch EU-Projekte, in denen man über drei Jahre etwas entwickeln und an einem Thema dranbleiben kann – und dies mit kurzfristigeren Projekten zu kombinieren. Einen Idealfall stellen revolvierende Projekte dar, wie etwa der Lehrlingsmonitor, der

von AK und ÖGB finanziert wird, wo man länger ein Thema bearbeiten und die Fragestellungen auch immer ein bisschen variieren kann. Dadurch ist man als Institut längerfristig mit einem speziellen Themenbereich beschäftigt.

Das bringt mich zur nächsten Frage: *In welchen Bereichen greifen AK und ÖGB auf Forschungsergebnisse zu? Gibt es Forschungsschwerpunkte, die für die Interessenvertretungen besondere Bedeutung haben?*

Gabriele Schmid: Aus meiner Sicht ist das die Berufsbildung in ihrer gesamten Breite: Ausbildungsplätze, Ausbildungsqualität, aber auch etwa die Erwerbstätigkeit von Schülerinnen und Schülern. Letzteres ist zwar kein zentrales Thema, aber es geht letztlich darum, wie es zukünftigen Mitgliedern der AK bei ihrem Einstieg in die Arbeitswelt und die Ausbildung geht. Diese Themen kann man als „all time favourites“ bezeichnen, die variieren halt mit der Zeit ein bisschen. Derzeit ist das Thema Digitalisierung viel stärker präsent. Die Qualität ist ebenfalls ein Dauerthema, weil sie sich laufend verändert, durch neue Berufe, durch neue Anforderungen. Da geht die AK gut mit der Zeit mit, wie sich etwa in letzter Zeit beim Thema Pflegelehre gezeigt hat. Als Beispiel fällt mir noch das Fachkräftestipendium ein, das es seit ca. zehn Jahren gibt. Das kam eigentlich aus eigenen Beratungserfahrungen der AK, da gab es eigene Arbeitsgruppen dazu. Damals hat das öibf eine Studie gemacht, in der Schulleiter*innen von Krankenpflegeschoolen gefragt wurden, welche Leute sie gerne in der Ausbildung hätten. Die Befragten haben gemeint, sie bräuchten vor allem auch Leute aus dem mittleren Alterssegment, weil Personen mit Lebenserfahrung ganz anders mit Kranken und zu Pflegenden umgehen. Dies hat letztlich dazu geführt, dass ein sehr gut funktionierendes Instrument, nämlich das Fachkräftestipendium, entwickelt wurde und noch immer besteht.

Alexander Prischl: Das zweite historische Beispiel ist sicher das Thema Berufsreifeprüfung. Da haben auch die wissenschaftlichen Vorarbeiten zur Frage: „Was wünschen sich die Leute im Thema Durchlässigkeit?“ ergeben, dass es ein breites Angebot geben soll, das auch bewältigbar ist. Und das war die Basis für die Ausarbeitung der Berufsreifeprüfung.

Gabriele Schmid: Natürlich führen wissenschaftliche Vorarbeiten nicht immer sofort zu einem gut funktionierenden Instrument, aber die Beispiele zeigen, dass, wenn man die Forschung mit dem, was man im eigenen Bereich auf Basis der Erfahrung der Arbeitnehmer*innen entwickeln kann, gut kombiniert, sehr erfolgreiche Maßnahmen entstehen. Natürlich nur, wenn man uns lässt. Es gibt viele Themen, eben die Ausbildung bis 18, die Erwerbstätigkeit von Schülerinnen und Schülern, die Vereinbarkeit von jeder Art von Ausbildung mit Erwerbstätigkeit, die, wenn sie nicht von den Arbeitnehmer*innen-Interessenvertretungen angesprochen werden und wir nicht das öibf an unserer Seite haben, sonst von niemandem so vorangetrieben würden. Da haben wir schon ein Alleinstellungsmerkmal.

Für mich sind etwa diejenigen, die neben dem Job noch eine Ausbildung machen, die wahren Heldinnen und Helden der Arbeit. Um das kümmert sich sonst niemand, das

wird den Privaten überlassen. Wenn du weiterkommen willst, musst du dich weiterbilden, und wie du das machst, ist deine Sache. Da gibt es sonst niemanden, der die entsprechenden Rahmenbedingungen einfordert. Beim Fachkräftestipendium hatten wir etwa das Beispiel eines jungen Mannes gehabt, der in der Nacht gearbeitet hat, damit er am Tag die Ausbildung machen konnte.

Roland Löffler: Auch bei der Berufsreifeprüfung war es so. Hätte man nur das parallele Modell (also Lehrlingsausbildung und gleichzeitig Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung) zugelassen, wäre es nicht so erfolgreich. Man sieht ja, dass es für viele Lehrlinge eine Überforderung ist, neben einer Vollzeitlehre abends noch Vorbereitungskurse zu besuchen. Die konsekutive Form der Berufsreifeprüfung (also die Ablegung der Berufsreifeprüfung in einem zeitlichen Abstand nach der Lehrabschlussprüfung) ist daher ein wichtiges Angebot.

Gabriele Schmid: Man sieht an der Berufsreifeprüfung, dass generell im Bereich der Lernergebnisorientierung in den letzten Jahren was Positives passiert ist. Es geht darum, anzuerkennen, welche Kompetenzen jemand hat, und diese sichtbar zu machen. Früher waren nur die formalen Voraussetzungen relevant, aber was du wirklich mitbringst und schon kannst, hat niemanden interessiert. Jetzt wird stärker auf diese erworbenen Kompetenzen geschaut und versucht, diese auf dem Arbeitsmarkt verwertbar zu machen, und zwar in dem Sinne, dass ich Zugang zu Ausbildungen bekomme.

Roland Löffler: Zum Abschluss würde ich gerne wissen: *Welche Anforderungen ergeben sich aus heutiger Sicht für die Interessenspolitik für Arbeitnehmer*innen und welchen Beitrag können Forschungseinrichtungen dafür leisten?*

Alexander Prischl: Auch für die Zukunft gilt: Es geht um politische Forderungen, die wissenschaftlich fundiert sind. Je besser die Forderungen wissenschaftlich argumentierbar und gut untermauert sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie umgesetzt werden können, neben Fragen der Kompetenzverteilung oder Finanzierbarkeit. Wie der Lehrlingsmonitor zeigt: Je größer das Sample ist, desto schlagkräftiger sind Argumente, die auf den Ergebnissen aufbauen. Wichtig ist dabei selbstverständlich auch eine qualitativ hochwertige, wissenschaftlich-methodische Vorgangsweise.

Gabriele Schmid: Wir leben in einer Zeit, wo Verschwörungstheorien und Dinge, die sich irgendwer irgendwo zusammenreimt, so einen Stellenwert bekommen, dass es für uns noch wichtiger ist als früher, dass das, was wir fordern, eine fundierte Basis hat, die auf Befragungen beruht oder auf nachvollziehbaren Zahlen, Daten und Fakten, die zusammengetragen werden. Wir sind heute viel mehr gezwungen, in der Öffentlichkeit das, was wir tun, zu erklären, zu erläutern, zu verteidigen. Das ist auch für uns gut, weil wir viel mehr prüfen müssen, ob es passt, was wir machen. Auf der anderen Seite geht wahnsinnig viel Zeit und Energie – auch von uns – in die Vermarktung und Verpackung von Forderungen, anstatt manches einfach auszuprobieren. Dabei geht es eigentlich vor allem um den politischen Willen, ob ich etwa die Situation von Lehrlingen verbessern will. Wir sind der Kritik viel mehr ausgesetzt, gleich-

zeitig haben wir weniger Einfluss als früher, etwas umzusetzen. Wir können nur mehr mit der Öffentlichkeit und vielleicht der Zivilgesellschaft Druck aufbauen, das war früher viel einfacher.

Im Bundesausbildungsbeirat etwa lässt man uns schon arbeiten, das Ministerium will schon unsere Expertise. Wenn wir aber eine andere Richtung einschlagen wollen, ist es nicht das, was sie von uns haben wollen. Von uns wollen sie die praxisorientierte Detailarbeit. Während der Regierung Schüssel I wurden wir ein Jahr vollständig ignoriert. Als dann eine Reihe von fachlichen Fehlern passiert sind, hat man uns reumütig doch wieder zurückgeholt.

Alexander Prischl: Im politischen Marketing ist es auch wichtig, Betroffenheit zu erzeugen. Die erzeugt man auch durch entsprechend breit angelegte Studien und Befragungen. Das kann dann politisch Andersdenkende und öffentliche Einrichtungen überzeugen, uns zuzuhören. Es muss klar sein, dass sich die Forderungen nicht jemand im Stillen ausgedacht hat, sondern dass diese fundierte Grundlagen haben und nicht bloß Meinungen von Einzelpersonen in irgendwelchen Institutionen darstellen. Ein Beispiel außerhalb der Berufsbildung ist etwa die Rechtsberatung. Auf Basis zahlreicher Rechtsfälle kann man Forderungen ableiten. Da geht es auch um die Vermarktung. Oder wenn man darstellt, wie viele Millionen für Arbeitnehmer*innen erstritten werden.

Auf der anderen Seite ist auch die Konzentration auf Kernthemen wichtig: Wenn beispielsweise Digitalisierung in aller Munde ist, müssen auch AK und ÖGB da präsent sein. AK und ÖGB müssen immer wieder auf Themen wie beispielsweise Bildungsarmut oder die Vererbung von Bildungschancen, auf die größer werdende Diskrepanz im Bildungsbereich in Krisensituationen (etwa während der Pandemie) hinweisen. Wenn man solche Themen über aktuelle Studien immer wieder aufgreifen kann, kann man sie dauerhaft präsent halten.

Die Bedeutung der Berufsbildungsforschung für die Ausbildungspraxis

MICHAEL STURM

Sowohl bei der berufskundlichen Grundlagenarbeit für Aus- und Fortbildungen als auch begleitend bei der Erprobung von neuen Lehrgängen oder anderen didaktischen Modellen, aber auch bei der Entwicklung von innovativen Qualifikationsprofilen, auf deren Basis dann neue Ausbildungen abgeleitet werden können, ist die Berufsbildungsforschung für die Ausbildungspraxis eminent wichtig.

Wie eine gegenseitige Unterstützung möglich ist, lässt sich historisch gut anhand von drei Beispielen illustrieren.

1 Die pädagogische Qualifizierung von betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern

Anfang 1974 startete das Berufsförderungsinstitut Oberösterreich ein für Österreich neues Seminarangebot – die „Ausbildung der Ausbilder“. Das Modellseminar wurde vom ÖIBF entwickelt und wissenschaftlich begleitet. Diese Initiative ist im Industriebundesland Oberösterreich bei den Unternehmen auf großes Interesse gestoßen, zahlreiche Ausbildungsleiter*innen und Ausbilder*innen besuchten den Lehrgang und erste Großbetriebe integrierten den Lehrgang in das Gesamtsystem ihrer betrieblichen Aus- und Fortbildung. Auch in der Öffentlichkeit fand das Projekt „Ausbildung der Ausbilder“ zunehmend Beachtung. Von der Österreichischen Gewerkschaftsjugend, die sich seit jeher für Verbesserungen in der dualen Berufsausbildung einsetzt, wurde bald die Forderung nach einer verpflichtenden Ausbildung erhoben und diese wurde schließlich im Jahr 1978 im Berufsausbildungsgesetz verankert. Daraufhin führte das Berufsförderungsinstitut in Zusammenhang mit dem ORF-Studienprogramm „Ausbildung im Betrieb“ in allen Bundesländern Lehrgänge durch, die auf die Ablegung der Ausbilder*innenprüfung vorbereiteten. Die Qualifizierung der Ausbilder*innen ist nach wie vor ein wesentliches Element der Qualitätssicherung in der Lehrausbildung. Ausbilder*innenkurse mit den gesetzlich vorgeschriebenen Ausbildungsinhalten werden von den Bildungsinstituten der Sozialpartner*innen angeboten. Sie umfassen die für die Ausbildung von Lehrlingen erforderlichen pädagogisch-psychologischen, ausbildungsplanerischen und ausbildungsmethodischen sowie rechtlichen Kenntnisse und Fertigkeiten und schließen mit einem Fachgespräch ab.

2 Das Schulungsprogramm „New Skills“ des Arbeitsmarktservice

Im Zusammenhang mit der von der Finanzkrise 2008 ausgelösten weltweiten Wirtschaftskrise und der steigenden Arbeitslosigkeit hatte Wolfgang Tritremmel von der Industriellenvereinigung die Idee, die Zeit der Unterauslastung der Unternehmen für die Höherqualifizierung von Fachkräften zu nutzen und sich dabei am künftigen Qualifikationsbedarf zu orientieren. Schon damals wurde in den Betrieben häufig Kurzarbeit eingeführt und arbeitsmarktpolitische Instrumente für die Qualifizierung von Arbeitslosen und Beschäftigten genutzt. Seitens des Arbeitsmarktservice wurde daraufhin ein Standing Committee on New Skills eingesetzt und die Stakeholder*innen, darunter auch die Bildungsinstitute der Sozialpartner*innen, eingebunden. Ausgehend von den Annahmen, dass – so wie nach jeder Krise – die Arbeitsplätze in den Betrieben nicht 1:1 ersetzt werden können und dass die Unternehmen wegen des technologischen Wandels höher bzw. anders qualifizierte Mitarbeiter*innen benötigen werden, wurde ein Schulungsprogramm entwickelt, um für den Konjunkturaufschwung gerüstet zu sein und die entsprechenden Fachkräfte zur Verfügung zu haben. Das Vorgehen des Standing Committee sah so aus, dass zunächst die Berufsfelder und Wirtschaftssektoren in acht Gruppen geclustert wurden:

- Bau und Bauökologie
- Büro und Verwaltung
- Chemie und Kunststoff
- Elektrotechnik, Elektronik und Telekommunikation
- Energie und Umwelttechnik
- Handel
- Maschinen, Metall, Kfz
- Tourismus und Wellness

Um den jeweiligen künftigen Qualifikationsbedarf zu eruieren, wurden die vorhandenen EU-Sektorenanalysen herangezogen und Interviews mit Stakeholderinnen bzw. Stakeholdern und Expertinnen bzw. Experten aus Leitbetrieben sowie Betriebsrätinnen und -räten sowie Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern geführt. Diese Aufgabe wurde von ÖIBF und ibw übernommen. Die Ergebnisse wurden anschließend intern präsentiert, und auf dieser Grundlage entwickelten die Bildungsinstitute der Sozialpartner*innen – das Berufsförderungsinstitut und das Wirtschaftsförderungsinstitut – mit ihrer Expertise Vorschläge, wie Fachkräften die zuvor als nötig identifizierten, zur Höherqualifizierung fehlenden Inhalte bestmöglich vermittelt werden können. Der neue Ansatz bestand darin, die Aufschulung von Fachkräften nicht in vertikaler Richtung auf den erlernten bzw. ausgeübten Beruf zu beschränken, sondern auch auf horizontaler Ebene zu verschneiden und auf verwandte Berufsbilder auszudehnen. Das Arbeitsmarktservice formte daraus ein Modulangebot für die einzelnen Cluster und beauftragte in den Bundesländern je nach Bedarf Schulungspartner mit der Umsetzung. Im Laufe der Jahre wurden in das Programm verstärkt digi-

tale Kompetenzen integriert. Das Programm läuft noch immer und gewinnt infolge der Coronapandemie mit der vom Arbeitsmarktservice gestarteten Qualifizierungsoffensive an Bedeutung.

3 Das Qualifikationsprofil für Validierungsexpertinnen und -experten

Im Zuge der Professionalisierung der Erwachsenenbildung begann sich das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung 2003 intensiv mit den Fragen des Qualifikationsprofils von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern zu beschäftigen. Dieses wurde im Rahmen des Projekts „Weiterbildungsakademie“ standardisiert und für vier Bereiche diversifiziert. Die vier Schwerpunkte sind: Lehren/Gruppenleitung/Training, Beratung, Bildungsmanagement und Bibliothekswesen/Informationsmanagement. Das Kooperative System hat sich bewusst gegen eine neue Ausbildungsschiene entschieden, sondern ist den innovativen Weg eines zweistufigen Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahrens gegangen, in dessen Verlauf vorhandene Kompetenzen durch unterschiedliche Nachweisformen erfasst und sichtbar gemacht werden. Das Projekt wird seit vielen Jahren wissenschaftlich vom ÖIBF begleitet, aktuell erfolgt die Begleitforschung gemeinsam mit dem ibw. Vor dem Hintergrund der Bemühungen um eine europäische und nationale Validierungsstrategie hat das Projekt eine neue Dynamik erhalten. Das im Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren gewonnene Know-how der Mitarbeiter*innen, internationale Good-Practice-Beispiele und die österreichischen Erfahrungen mit Modellen wie „Du kannst was“ und „Kompetenz mit System“ haben zu Vorarbeiten für ein neues Berufsbild geführt. Derzeit wird ein eigenes Qualifikationsprofil für Validierungsexpertinnen und -experten entwickelt. Wenn die Anerkennung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt künftig eine wichtigere Rolle spielen wird, wovon auszugehen ist, kann auch die Ausbildungspraxis von der begleitenden Berufsbildungsforschung nur profitieren.

Anhand der skizzierten Beispiele wird erkennbar, dass zwischen Berufsbildungsforschung und Ausbildungspraxis nicht nur ein enger Zusammenhang besteht, sondern dass wissenschaftliche Begleitforschung auch einen hohen berufspraktischen Wert hat und bei der Implementierung innovativer Modelle im Ausbildungssystem eine ganz wichtige und unterstützende Rolle einnehmen kann.

Literatur

Bliem, Wolfgang/Löffler, Roland/Van den Nest, Emmanuel (2018). Industrie 4.0 und Digitalisierung – Bedrohung oder Chance? Qualitative Interviews zu den Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt. Wien: öibf und ibw 2018.

- Bliem, Wolfgang/Schmölz, Alexander (2018). Industrie 4.0 und Digitalisierung – Bedrohung oder Chance? Qualitative Interviews zu den Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt. Interviewserie 2018. Wien: öibf und ibw 2018.
- Bliem, Wolfgang/Schmölz, Alexander (2018). Neue Ergebnisse aus den New-Skills-Gesprächen des AMS. Vortrag im Rahmen des Steuerungsgruppentreffen des Standing Committee on New Skills im AMS Österreich am 25.10.2018.
- Bliem, Wolfgang/Schmölz, Alexander (2019). Industrie 4.0 und Digitalisierung – Bedrohung oder Chance? Qualitative Interviews zu den Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt. Interviewserie 2019. Wien: öibf und ibw 2019.
- Bliem, Wolfgang/Van den Nest, Emanuel/Weiß, Silvia/Grün, Gabriele (2013). AMS Standing Committee on New Skills 2013. Bericht über die Ergebnisse der Follow-up-Workshops 2013. Wien: AMS report 105. Hrsg. vom Arbeitsmarktservice Österreich.
- Bliem, Wolfgang/Weiß, Silvia/Grün, Gabriele (2011). AMS Standing Committee on New Skills. Bericht über die Ergebnisse der SpezialistInnengruppen. Wien: AMS report 80. Hrsg. vom Arbeitsmarktservice Österreich.
- Europäische Kommission, GD Beschäftigung, soziale Angelegenheiten und Chancengleichheit (2009). Neue Kompetenzen für neue Beschäftigungen auf Branchenebene.
- Friedrich, Gerhard (1976). Ausbildung der Ausbilder: Eine konkrete Utopie. In: Start und Aufstieg. Die Zeitschrift des Berufsförderungsinstituts. Heft 2, März/April 1976, S. 7–8.
- Löffler, Roland (2016). Ältere als Zielgruppe für betriebliche und berufliche Weiterbildung: Welche Veränderungen ergeben sich durch die aktuellen Trends in der Arbeitswelt? AMS info 353 (im Rahmen des AMS Standing Committee West). Wien: Arbeitsmarktservice Österreich 2016.
- Löffler, Roland/Bliem, Wolfgang (2019). Ergebnisse aus den New-Skills-Gesprächen. Vortrag im Rahmen des Steuerungsgruppentreffen des Standing Committee on New Skills im AMS Österreich am 18.10.2019.
- Löffler, Roland/Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2012). Erfassung von ArbeitnehmerInnen-Gesichtspunkten bei der Identifizierung „zukünftiger Qualifikationsbedarfe“. Pilotprojekt für ergänzende Erhebungen im Zuge der Aktivitäten des „Standing Committee on New Skills“. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich 2012.
- Löffler, Roland/Mayerl, Martin (2013). Fokusgruppen mit ArbeitnehmerInnen und Arbeitssuchenden zu thematischen Schwerpunkten. Ergänzende Erhebungen im Zuge der Aktivitäten des „Standing Committee on New Skills“. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich 2013.
- Löffler, Roland /Weiß, Silvia/Gruber, Benjamin/Steininger, Andreas (2013). Evaluierung des AMS-Programmes „New Skills“. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich 2013.
- ÖIBF (1974). Seminar „Ausbildung der Ausbilder“. Im Auftrag des BBRZ Oberösterreich. Wien: öibf 1974.
- ÖIBF (1978). Ausbildung der Ausbilder. Trainerleitfaden. Im Auftrag des BFI Oberösterreich. Wien: öibf 1978.
- ÖIBF (1978). Medienverbund in Österreich. Im Auftrag des ORF. Wien: öibf 1980.

- ÖIBF & ibw (2021): Projekt wba digital – Teilprojekt „Qualifikationsprofile für ValidierungsexpertInnen“, unveröffentlichter Zwischenbericht.
- Putz, Sabine/Sturm, René/Bliem, Wolfgang/Schmölz, Alexander (Hg.) (2020). AMS report 142/143: Die New-Skills-Gespräche des AMS Österreich. Ein Kompendium aller 35 Interviews von 2017 bis 2020.
- Verband Österreichischer Volkshochschulen, Berufsförderungsinstitut Österreich, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Karl Franzens-Universität Graz: Projekt EB-2.5–01 – wba innovativ. Projektlaufzeit 2015–2018, im Auftrag des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Bildung und Frauen.
- Verband Österreichischer Volkshochschulen, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft: Projekt EB-2.5–906, 907, 908 – wba digital. Projektlaufzeit 2019–2021, im Auftrag des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Politikgeleitete Forschung und forschungsgeleitete Politik – Umsetzungsbeispiele

Steuerung und Forschung im Feld der Erwachsenenbildung im Wandel der Zeit

REGINA BARTH

Öffentliche Verwaltung ändert sich in ihrem Auftrag anscheinend langsam. Blickt man jedoch einige Jahre oder gar Jahrzehnte zurück, so sieht man letztlich aber doch, wie unterschiedliche Akteure bei der Bearbeitung von Aufgaben im öffentlichen Interesse zusammenarbeiten, oder welche neuen Rollenteilungen sich herauskristallisieren.

Auch für das Feld der Erwachsenenbildung und deren bundesstaatliche (Mit-)Steuerung, die hier rückblickend betrachtet wird, lässt sich dies exemplarisch am Zusammenwirken der Abteilung Erwachsenenbildung im Bildungsministerium und dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF) zeigen.

Zunächst fällt auf, dass die beiden Einrichtungen wohl Kinder derselben Zeit zu sein scheinen, denn die Gründungsphase des ÖIBF am Beginn der 1970er Jahre fällt in das gleiche Zeitfenster, in dem in der österreichischen Bundesverwaltung die Abteilung Erwachsenenbildung etabliert sowie das Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln (1973) verabschiedet wurde. Vor dem Hintergrund einer gesamtgesellschaftlichen Aufbruchstimmung, die in allgemeiner Bildungsexpansion ihren unmittelbaren Ausdruck fand, zeigen sich also auch Institutionalisierungen und Zusammenschlüsse (etwa die KEBÖ-Gründung 1972) und Kooperationen im Feld der Österreichischen Erwachsenenbildung. Neben einem klassischen Auftraggeber-Auftragnehmer-Verhältnis zeigen sich in der Folge zunehmend unterschiedliche Formen des Zusammenwirkens zwischen Bundesverwaltung, Praxis und Forschung. Aus Anlass des 50-jährigen Bestandsjubiläums des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung sollen blitzlichtartig Beispiele für das Zusammenwirken gewürdigt werden.

Ganz zu Beginn dieser Zusammenarbeit war dies die Ausrichtung der jährlichen ÖIBF-Jahrestagungen am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang, die seit den frühen 1970er Jahren bis in die 1990er Jahre zum fachlichen Austausch zwischen Bildungspraxis, -forschung und -politik Anlass boten. Hier stellten sich Minister*innen, Spitzenrepräsentant*innen der Sozialpartnerorganisationen, Forscher*innen und auch Fachleute aus der öffentlichen Verwaltung und der Bildungspraxis ein und pflegten den fachlichen Austausch zu aktuellen Themen der Bildungslandschaft.

Neben oder wohl auch aufbauend auf diesen Austauschen zeigen sich noch weitere Formen des Zusammenwirkens zwischen außeruniversitärer Forschung am ÖIBF und der bundesstaatlichen Erwachsenenbildungspolitik. In diesem Zusammenhang ist besonders die internationale Bildungsberichterstattung zum Stand und zu Ent-

wicklungen in der Erwachsenenbildung zu erwähnen, die sich durch den zunehmenden Blick auf Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne über die Jahre hinweg intensiviert haben. So ist die Rolle der Erwachsenenbildung in der Perspektive des lebensbegleitenden Lernens sowohl im Zuge der nationalen Konsultation zum Memorandum für lebenslanges Lernen der EU (2000–2001) und der entsprechenden Berichterstattung, der Länderprüfung der OECD zur Erwachsenenbildung (2003–2004) sowie im Vorfeld der 6. Internationalen Konferenz zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA VI) 2009 in Brasilien stetig gewachsen, das ÖIBF ist dabei wesentlich in die Berichterstellung sowie die Vor-Ort-Besuche der Delegationen eingebunden gewesen.

Dass sich die Kooperationen jedoch nicht auf reines Berichtswesen beschränkt haben, zeigen Umsetzungen von erwachsenenbildungspolitisch zentralen Initiativen in den letzten Jahrzehnten. Ausschnitthaft sind hier in chronologischer Folge besonders hervorzuheben:

- die wissenschaftliche Begleitung der Implementierung und die laufenden Anpassungen der 1997 gesetzlich eingeführten Berufsreifeprüfung, die neben der Schaffung von verbesserter Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sich besonders dadurch auszeichnet, dass hier anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung erstmals die Abnahme von staatlichen Prüfungen (sogar auf Reifeprüfungsniveau!) zugestanden wurde.
- Anknüpfend an die Europäischen Initiativen zur Stärkung des lebensbegleitenden Lernens in den Mitgliedstaaten wurden in mehreren Etappen Expert*innenpapiere, Konsultationen und letztlich eine österreichische Gesamtstrategie entwickelt, die durch Konsortien wissenschaftlicher Einrichtungen umgesetzt oder begleitet wurden, in denen das ÖIBF durchgängig eingebunden war. Dies setzte sich auch in den in weiterer Folge strukturierten Umsetzungsprozessen und Gremien der Strategie fort.
- Der Umstand, dass es auch in Österreich wie in allen anderen Ländern einen relevanten Anteil an Personen gibt, die über nicht ausreichende Basisbildung und/oder über keinen positiven Abschluss der Pflichtschule verfügen, hat beginnend mit Einzelprojekten in der Erwachsenenbildung, die seitens des Bildungsministeriums gefördert wurden, letztlich zu einer fachlichen und strukturellen Innovation für Österreich geführt. So wurde ausgehend von umfänglichen Entwicklungsarbeiten zwischen dem Bund und den Ländern sowie unter Einbindung wissenschaftlicher Expertise (abermals mit Expert*innen aus dem ÖIBF-Team) ein neuartiges bundesweites Förderprogramm entwickelt (Initiative Erwachsenenbildung), das nunmehr seit 2012 auf vertraglicher Grundlage zwischen den Gebietskörperschaften eine nachhaltige Angebotsbereitstellung sichert, die für die Teilnehmer*innen kostenlos ist und bundesweit einheitliche Qualitätsstandards aufweist.
- Last but not least sind hier die seit 2006 erfolgten Analysen und laufenden Entwicklungsarbeiten zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) zu nennen, die mit der Verabschiedung des NQR-Gesetzes 2016 auch für die Erwachsenenbildung besonderes Innovationspotenzial haben. Denn die dortigen Bestim-

mungen, dass neben den Abschlüssen des formalen Bildungswesens im Österreichischen NQR auch Abschlüsse des non-formalen und informellen Lernens darstellbar sein sollen, bietet für Angebote aus dem Bereich der Erwachsenenbildung vielfältige Möglichkeiten und Chancen. Dass das ÖIBF hier im Entwicklungsprozess involviert war und nunmehr auch als seitens des Bildungsministeriums autorisierte NQR-Servicestelle an Schlüsselstellen eingebunden war, stellt sich als logische Entwicklung dar.

Neben den großen gesetzlichen oder programmatischen Initiativen gibt es aber auch vielfältige, oftmals aus dem Feld der Erwachsenenbildung selbst heraus oder im Rahmen von Förderprogrammen angestoßene Entwicklungen. Auch dafür können Beispiele genannt werden, die unter maßgeblicher Einbindung von Forscher*innen am ÖIBF vorbereitet, mitgestaltet oder gar geprägt wurden:

- So wurden seitens des ÖIBF gemeinsam mit Professorin Gruber (zunächst Universität Klagenfurt, dann Graz) mit dem Jahr 2000 beginnend Arbeiten vom Bildungsministerium (zum Teil auch mit Kofinanzierung durch den ESF) zur Stärkung der Nachfrage am Weiterbildungsmarkt gefördert, die letztlich zu einem wegweisenden Kooperationsvorhaben der Qualitätssicherung in der Österreichischen Erwachsenenbildung beigetragen haben. Mit der letztlichen Schaffung des Qualitätsrahmens für die Erwachsenenbildung in Österreich (Ö-Cert) ist seit dem EB-Förderungsgesetz aus 1973 nicht nur wieder eine breite Kooperationsbasis zwischen allen Ländern und dem Bund in Sachen Erwachsenenbildung gelungen, sondern auch Verwaltungsvereinfachungen, erhöhte Transparenz für Bildungseinrichtungen und Bildungsinteressierte sowie eine international wahrgenommene Praxis in der Steuerung von Erwachsenenbildung.
- Im Rahmen des Kooperativen Systems der Erwachsenenbildung wurde beginnend mit 2007 ein international sehr interessiert beobachtetes Vorhaben im Rahmen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung begonnen: die Weiterbildungsakademie. Das ÖIBF hatte hier beginnend bei einer Machbarkeitsstudie (2006) über die wissenschaftliche Begleitung von Weiterentwicklungen (Lernergebnisorientierung u. a.) bis hin zur formalen Rolle der (erfolgreichen) Einreichung eines Zuordnungsversuchens des WBA-Zertifikats zum Niveau fünf des NQR (2020) hier wiederkehrend Beiträge geleistet.
- Besonders intensive Zusammenarbeit hat sich zwischen der Abteilung Erwachsenenbildung und dem ÖIBF-Team im Themenfeld der Bildungs- und Berufsberatung für Erwachsene entwickelt. Beginnend bei Koordinationsaufgaben für geförderte Einzelvorhaben und spezialisierte Einrichtungen im gesamten Bundesgebiet wurde im Zuge von mehreren Förderinitiativen ein bundesweites Netzwerk von Landesnetzwerken aufgebaut, das neben Fragen der Qualifizierung von Berater*innen, Qualitätssicherung von Beratungsangeboten, Entwicklung neuer Beratungsformate (online, Kompetenzberatung) und einer bundeseinheitlichen Dokumentationspraxis von Beratungsleistungen noch vielfältige weitere gemeinschaftliche Entwicklungen und strategische Kooperationen befördert. So wurde

in manchen Phasen mit nahezu 100 unterschiedlichsten Einrichtungen (Beratungsstellen, strategische Partner, zielgruppenaufschließende Einrichtungen u. a.) ein fachlich begründetes und abgestimmtes kostenloses Beratungsangebot im gesamten Bundesgebiet ermöglicht. Hinzu traten einzelne internationale Kooperationen (etwa ein mehrjähriger fachlicher Austausch mit der Bildungsberatung in Berlin) oder thematische Schwerpunktsetzungen (Beratung für Geflüchtete), die auf die gut etablierten Strukturen der Initiative „Bildungsberatung Österreich“ aufsetzen konnten.

In Summe zeigt sich also über die „gemeinsamen“ 50 Jahre der bundesstaatlichen Erwachsenenbildung und die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten am ÖIBF ein gedeihliches Miteinander, das substanzielle Beiträge zur Verstetigung, Professionalisierung und Innovation in der österreichischen Erwachsenenbildung ergeben hat. Auch wenn in diesem Rückblick ablesbar ist, dass hier viel gelungen ist, ist nicht zu erwarten, dass damit alle aktuellen oder gar künftigen Herausforderungen in der Erwachsenenbildung gelöst oder diese einer strukturierten Bearbeitung zugeführt sind. Insofern bleiben für ein künftiges Zusammenwirken von Erwachsenenbildungspolitik und wissenschaftlich fundierter Forschung und Entwicklung gewiss noch Projekte und Vorhaben übrig, die in den kommenden Jahren oder Jahrzehnten zur Bearbeitung anstehen. Es sind ja hoffentlich nicht immer krisenhafte Entwicklungen (wie zuletzt eine Blitzbefragung zur Lage der Erwachsenenbildung während der pandemiebedingten Maßnahmen, die vom ÖIBF gemeinsam mit der Universität Klagenfurt mit finanzieller Unterstützung der Abteilung Erwachsenenbildung durchgeführt wurde), sondern – beispielsweise im Zusammenhang mit der Validierung von früheren Lernleistungen und Erfahrungen von Erwachsenen als Grundlage biografieorientierter Bildungsarbeit oder eines Nachweises für formale Anerkennung – noch viele interessante Vorhaben im Interesse der erwachsenen Lernenden in Österreich zu konzipieren, umzusetzen und hinsichtlich ihrer Wirkungen zu beobachten.

Lebensbegleitendes Lernen – Veränderungen des Forschungsfeldes im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis

ELKE GRUBER

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen: vom Handlungs- zum Forschungsfeld

Theorie und Forschung im Handlungsfeld des lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens¹ zeichnen sich durch ein methodisch gestütztes Herangehen an die Wirklichkeit aus. Ihre Aufgabe ist es, aus gewisser Distanz Prozesse zu analysieren, zu beurteilen und Lösungsvorschläge zu finden und zu unterbreiten, aktuelle Forschungsfragen zu generieren, kritisch zu reflektieren und manchmal sogar einer vordergründigen Anwendbarkeit entgegenzutreten. Eine Wissenschaft des Lernens über die Lebensspanne gibt es ebenso wenig wie ein entsprechendes Theoriegebäude oder eine spezielle Forschungsmethodik.

Eine zentrale Definition des lebenslangen Lernens findet sich in der 2002 herausgegebenen EU-Strategie „Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens“. Lebenslanges Lernen umfasst demnach „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Europäische Kommission 2002, S. 17). Nach diesem Konzept gehört prinzipiell *jedes* Lernen über die gesamte Lebensspanne dazu: in allen Formen – formal, non-formal, informell –, in allen Lebensphasen – von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter –, an unterschiedlichsten Orten – Kindergärten, Schulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen, am Arbeitsplatz, in Vereinen, Museen, in der Natur und im Netz –, sowie zeitflexibel – im klassischen Stundentakt, in Lehrgangs- oder Seminarform, selbstorganisiert und autonom.

Folgt man dieser weiten Definition, dann wird klar, warum die Herausbildung einer „klassischen“ Wissenschaftsdisziplin „Lebenslanges Lernen“ weder möglich noch sinnvoll ist: Das Forschungsfeld ist breit und heterogen, entgrenzt und ausdifferenziert, inter- und transdisziplinär sowie wenig mit traditionellen Disziplinvorstellungen zu fassen. Hinzu kommt, dass Fragen des lebensbegleitenden Lernens – im Gegensatz zu manch anderen Disziplinen – auf ein konkretes, praktisches Handlungsfeld abzielen. Mittlerweile beschäftigen sich viele Fachbereiche mit Fragen des

¹ Die Begriffe lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen werden im vorliegenden Beitrag synonym gesetzt. Zur möglichen Differenzierung siehe Schreiber-Barsch/Zeuner (2018).

lebensbegleitenden Lernens, wie zum Beispiel Berufspädagogik, Arbeitsmarktforschung, Wirtschaftspädagogik, Psychologie, Soziologie, Neurobiologie, Betriebswirtschaftslehre, Personalwirtschaft. Das breite Interesse ist der Tatsache geschuldet, dass Konzepte und Strategien des lebenslangen Lernens in den letzten zwei Jahrzehnten verstärkt Eingang in weite gesellschaftliche Bereiche gefunden haben und damit auch viele Forschungsmittel – nicht zuletzt durch die EU – zur Verfügung gestellt wurden.

Allerdings ist es einzig die Wissenschaft von der Erwachsenen- und Weiterbildung², für die das Konzept des lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens einen ihrer wesentlichsten Kristallisationspunkte darstellt – freilich mit dem Fokus auf Lern- und Bildungsprozesse in der Lebensphase des Erwachsenenalters. Dies war nicht immer so. Im Diskurs um die Etablierung von Theorie, Forschung und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung³ dominierte viele Jahre die Suche nach einem originären Gegenstand. Seit den 1970er Jahren kreiste diese um den Begriff der „Erwachsenenbildung“ – später um den der „Weiterbildung“. Zum einen stellten diese Termini den Versuch einer pragmatischen Abgrenzung gegenüber anderen Wissenschaften dar, in deren Rahmen ebenfalls Forschungen und Theoriebildungen zu Problemstellungen der Erwachsenen- und Weiterbildung stattfinden oder deren Zugänge und Untersuchungsmethoden für die Disziplin eine wichtige Rolle spielen. Zum anderen verweist die Terminologie auf das konkrete Handlungsfeld, das zum Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird. Schon im Namen wird außerdem klar, dass sich Erwachsenenbildung und selbst Weiterbildung – im Unterschied zum lebenslangen Lernen – auf Diskursstränge beziehen, die in der Tradition von Bildung und Aufklärung stehen.

Kooperation von Wissenschaft, Politik und Praxis als Motor von Veränderung

Mit den großen gesellschaftlichen Transformationsprozessen ab Mitte der 1990er Jahre (Stichworte: Formierung von Dienstleistungsgesellschaft, Globalisierung und Neoliberalismus) änderte sich der Blick auf den Gegenstand grundlegend. Das Konzept des lebenslangen Lernens wird zum übergeordneten bildungspolitischen Strukturprinzip (vgl. Dräger 1979), dem zuerst die Erwachsenen- und Weiterbildung, später das gesamte Lernen über die Lebensspanne zugeordnet wird. In Österreich ist dieser Prozess eng mit dem Beitritt des Landes 1995 zur Europäischen Union verbunden. In der Folge führte die explizite Forderung nach einer „evidenced based policy“ in einem „transnationalen Bildungsraum“ (Ioannidou 2010) in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu einem Paradigmenwechsel. Dieser lässt sich – zugespielt – in die Kurzfor-

2 Im Text werden die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ synonym verwendet. Teilweise wird auch auf die aktuelle Schreibweise als „Erwachsenen- und Weiterbildung“ zurückgegriffen.

3 Zur Konstituierung von Theorie, Wissenschaft und Forschung der österreichischen Erwachsenen- und Weiterbildung siehe Gruber 2009 und 2012. Zur aktuellen Lage der Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich siehe Holzer et al. (2018). Der Titel „Forschungsinself“ bringt den Befund zur Situation auf den Punkt.

mel „Lernen und Kompetenz statt Bildung und Emanzipation“ sowie „von der Input- zur Output-Steuerung“ gießen. Gleichzeitig vollzieht sich mit der Globalisierung eine Verlagerung der bildungspolitischen Einflussnahme von der nationalen auf die internationale Ebene, wo Organisationen wie die EU und die OECD mit „Macht, Geld und Wissen“ (ebenda) zunehmend Steuerungsoptionen übernehmen.⁴

Aus der Evidenzbasierung erwächst die Notwendigkeit nach mehr und verlässlicheren Daten, nach bildungspolitischen Vorgaben, Standards und Wirkungsforschung. In der Folge nimmt die empirische Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung an Bedeutung zu. Überlegungen von Rationalisierung und Ökonomisierung spielen hierbei eine zentrale Rolle. Zur Agenda gehört außerdem, dass Wissenschaft und Forschung in einer Welt der Marktorientierung Weiterbildungsanbietern helfen soll, sich gegenüber ihren Mitbewerbenden Konkurrenzvorteile zu sichern. Diese erhofft man sich insbesondere von einer anwendungs- und handlungsorientierten Forschung, von theoriegestützten Konzepten und forschungsbasierten Messindikatoren.

In diesem Klima des Umbruchs und der Neuorientierung überrascht es nicht, dass eine verstärkte Annäherung von Wissenschaft, Politik und Praxis stattfindet, wie sie nie zuvor in der österreichischen Erwachsenen- und Weiterbildung beobachtet wurde. In der Folge kommt es zu einem regelrechten Boom an Strategieentwicklungen und -papieren, Task Forces und weiteren Formen des sogenannten „new public management“. Deren Ziel ist es, evidenzbasierte Steuerung auf der Ebene der nationalen Bildungspolitik und in der Folge im Bereich des konkreten erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldes durchzusetzen. Grundlage ist vielfach eine Art „wissenschaftliche Politikberatung“ (Schrader 2010), bei der Akteurinnen und Akteure aus Wissenschaft, Politik, Verwaltung und Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung in konkreten Projekten auf Augenhöhe kooperieren.

Die Verflechtung dieser Bereiche führt zur Initiierung von Entwicklungsprojekten und Initiativen, die in ihrer Wirkmächtigkeit die österreichische Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft nachhaltig verändert haben. Dazu gehören zweifellos der Konsultationsprozess, aus dem letztendlich die LLL-Strategie 2020: Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich hervorgegangen ist, die Entwicklung der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) als Beitrag zur Professionalisierung des Personals, die Konstituierung des Ö-Cert als österreichisches Rahmenmodell der Qualitätssicherung der Erwachsenen- und Weiterbildung, der Ausbau der Bildungsberatung als österreichweites-trägerübergreifendes Serviceangebot sowie die Basisbildung und der 2. Bildungsweg im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung – um hier nur die wesentlichsten Projekte zu nennen.

An fast allen diesen Projekten waren Mitarbeitende des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf), dessen 50-jährigem Jubiläum diese Festschrift gewidmet ist, federführend beteiligt. Zum Teil als Projekt-Lead, zum Teil als Beratende oder Forschende – vielfach in Person seines Geschäftsführers Peter Schlögl –,

4 Zu „Education and Training Politics in Europe“ siehe Assinger (2020) und „Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik“ siehe Beyer (2020).

hat das öibf mit seiner wissenschaftlichen Expertise mitgeholfen, der Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich jenes moderne und innovative Gesicht zu geben, das es aktuell hat. Verbunden mit den genannten „Leuchtturmprojekten“ ist nicht nur eine stärkere internationale Sichtbarkeit der österreichischen Erwachsenen- und Weiterbildung, sondern auch ein gewisser Vorbildcharakter für andere Bildungsbereiche – was beispielsweise Fragen der Validierung und Anerkennung von Lernleistungen betrifft.

Interessant in diesem Zusammenhang wären Studien, die nach den Gelingensbedingungen der Projekte und Initiativen fragen. Meine Hypothese lautet, dass der partizipative (Forschungs-)Ansatz, mit dem viele dieser Projekte arbeiteten, eines der wesentlichsten Erfolgskriterien sowohl bei der Entwicklung als auch bei der Implementierung der Projekte in den „Regelbetrieb“ der Erwachsenen- und Weiterbildung darstellt. Ist es doch vielfach Schicksal von Projekten, dass sie nach ihrer Laufzeit bestenfalls als „Prototyp“ die Zeit überdauern, wenn sie nicht gar „in der Schublade“ verschwinden.

Zauberformel „Partizipative Forschung“?

Neben dem inhaltlichen Neuigkeitswert der behandelten Themen und Problemstellungen zeichnet viele der Entwicklungsprojekte ein innovativer methodischer Zugang aus. Dieser kann auf die Kurzformel „Partizipative Forschung“ gebracht werden. Dabei handelt es sich weder um einen einheitlichen Forschungsansatz, noch umschreibt es ein einziges Verfahren, vielmehr fungiert partizipative Forschung als Sammelbegriff für unterschiedliche Zugänge, Ansätze und Methoden. Bergold und Thomas (2012) identifizieren partizipative Forschung als einen „Forschungsstil“, der mit einigen wesentlichen Kriterien klassischer (positivistischer) Wissenschaft bricht – dies aber nicht als Mangel ausweist, sondern als Gewinn verbucht. Dazu gehören: Objektivität versus Komplexität, „Beforschung“ versus Beteiligung/Teilhabe, Eindimensionalität versus Perspektivenverschränkung. Bei partizipativer Forschung geht es primär um einen kooperativen Akt, bei dem die soziale Wirklichkeit – das Forschungs- und Entwicklungsfeld – partnerschaftlich von verschiedenen Akteuren erforscht und beeinflusst wird. Kernstück bilden Beteiligungsprozesse, bei denen die Partner ihre unterschiedlichen Perspektiven und methodischen Zugänge einbringen können – mit dem Ziel, neue und erweiterte Erkenntnisse über das Gemeinschaftsprojekt zu erlangen. In diesem Zusammenhang spielen Reflexionsprozesse eine wichtige Rolle. Darüber hinaus zielt partizipative Forschung immer auch auf eine Selbstermächtigung durch Kompetenzerweiterung der unterschiedlichen Akteure ab (beispielsweise Forschungskompetenz für Praktikerinnen und Praktiker oder Einsichten in das praktische Handlungsfeld für Wissenschaftler*innen und Politiker*innen).

Damit knüpft die partizipative Forschung zwar an die anglo-amerikanische Tradition des Action Research (u. a. Reason/Bradbury 2008) und in Folge an die Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum (u. a. Posch/Altrichter 1998) an, geht aber in den

letzten Jahren – mit dem Schwerpunkt Partizipation – verstärkt eigene Wege in Richtung individuelles und kollektives Empowerment (vgl. Unger 2014, S.1 ff.). Der Anspruch an Letzteres kann als Gradmesser dafür dienen, ob es sich beim jeweiligen Gemeinschaftsprojekt um eine reine Ko-Forschertätigkeit oder einen – im Sinne Paulo Freires – „radikaleren“ Beitrag zur individuellen und kollektiven Emanzipation und Demokratisierung handelt.

Um einen Einblick in die Vorgehensweise und die Ergebnisse eines partizipativen Forschungs- und Entwicklungsprojektes zu geben, wird im Folgenden ein solches vorgestellt.

LLL-2022: Die Strategie des Landes Steiermark zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens

Erwachsenen- und Weiterbildung ist ein Handlungsfeld im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens, das als strategisches Ziel und konkrete Aufgabe in beinahe allen Ressorts des Landes Steiermark wahrgenommen wird. Es ist eine „Querschnittsmaterie“, die das gesamte Politik- und Verwaltungshandeln des Landes Steiermark – in unterschiedlicher Art und Weise sowie auf verschiedenen Ebenen – tangiert.

Die Entwicklung der steirischen LLL-2022-Strategie stellt den Versuch dar, wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Expertise aus Forschung, Politik, Verwaltung und Praxis im Handlungsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung zusammenzubringen – mit dem Ziel, neben neueren, partizipativen Formen der Wissensproduktion und -kommunikation – über eine vielschichtige Analyse der Erwachsenen- und Weiterbildung – auch einen Beitrag zur Ermächtigung der Partner in Bezug auf Analysefähigkeit, Strategieentwicklung und gemeinsame Gestaltung von Forschungs- und Entwicklungsprozessen zu leisten.

Konkret geht es bei dem durch das Land Steiermark geförderten Vorhaben um die Etablierung eines strategischen Rahmens für die Weiterentwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext des lebensbegleitenden Lernens in der Steiermark. Die gesamte Entwicklungsarbeit basiert auf einem forschungsgeleiteten, partizipativen Prozess, der sich an der Methode des „Mixed Methods Approach“ orientiert. Es wurden Recherchen und Analysen von relevanten (Online-)Dokumenten und Strategiepapieren, Interviews mit Expertinnen und Experten, thematische Fokusgruppen mit Praktikerinnen und Praktikern sowie strategische Dialoge im Rahmen von Steuerungsgruppen durchgeführt. Methodologische Grundlage bildete eine Art „Schleifenmodell“, das Phasen der wissenschaftlichen Grundlagenarbeit mit Diskussion- und Reflexionsprozessen verknüpft. Dadurch wurde ein ausdifferenziertes und partizipatives Forschungshandeln möglich, wie es u. a. von Schrader (2015) und Gruber (2010) als zielführend für moderne Ordnungs- und Steuerungspolitik in der Erwachsenen- und Weiterbildung angesehen wird. Die strategische Ausrichtung des LLL-Papiers basiert einerseits auf den im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses generier-

ten Ergebnissen, andererseits baut sie auf die Landesstrategie „Perspektiven der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark“ (2009–2015) (Gruber/Brünner/Huss 2009), die nationale „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich – LLL:2020“ (2011) und weitere steirische Strategien im Bereich Bildungs- und Berufsorientierung, Kinder- und Jugendarbeit sowie im Bibliothekswesen auf.

Im Mittelpunkt der Projektumsetzung stand primär, die in der LLL-Strategie des Landes Steiermark von 2011 bis 2015 formulierten Zielvorgaben zu überprüfen und aufgrund aktueller und künftiger Anforderungen weiterzuentwickeln. Besonderes Augenmerk wurde auf die Formulierung von kurz-, mittel- und langfristigen Zielsetzungen (in einer kohärenten Gesamtstruktur) und auf die Darstellung von konkreten bildungsrelevanten Handlungsempfehlungen gelegt. Im Zentrum der Strategieentwicklung stand die Ausarbeitung von Handlungsfeldern zur Weiterentwicklung der steirischen Erwachsenen- und Weiterbildung. Außerdem erfolgt ein Ausblick auf strategische Priorisierungen dieser Handlungsfelder.

Das erarbeitete Strategiepapier dient als Planungsgrundlage für die inhaltliche Ausgestaltung der steirischen Erwachsenen- und Weiterbildung sowie der strategischen Ausrichtung des Fördermitteleinsatzes für den Zeitraum bis 2022. Beides findet seinen Niederschlag in Ziel- und Leistungsvereinbarungen, die zwischen dem Land und den Anbietern der öffentlich verantworteten Erwachsenen- und Weiterbildung der Steiermark abgeschlossen werden. Bei einer Laufzeit der Strategie von sechs Jahren ist das Spannungsfeld zwischen kurzfristigen, zum Teil sogenannten „Ad hoc-Bedarfen“, und längerfristig zu planenden Maßnahmen zu beachten. Dieses ist allen relevanten Akteurinnen und Akteuren bewusst und handlungsleitend.

Die vorliegende LLL-Strategie 2017–2022 gliedert sich in einen allgemeinen, grundlegenden Teil, die strategischen Leitlinien, sowie in einen konkret zu gestalten den Teil, die Handlungsfelder (inklusive Empfehlungen). Den insgesamt sechs Leitlinien und vier Handlungsfeldern sind wiederum vier Grundprinzipien vorangestellt, die als grundlegende Prinzipien zu verstehen sind und auf alle Leitlinien und Handlungsfelder gleichermaßen wirken. Nachfolgende Grafik gibt einen Überblick zu den relevanten strategischen Bereichen – Grundprinzipien, Leitlinien, Handlungsfelder – und zeigt deren Verhältnis zueinander:

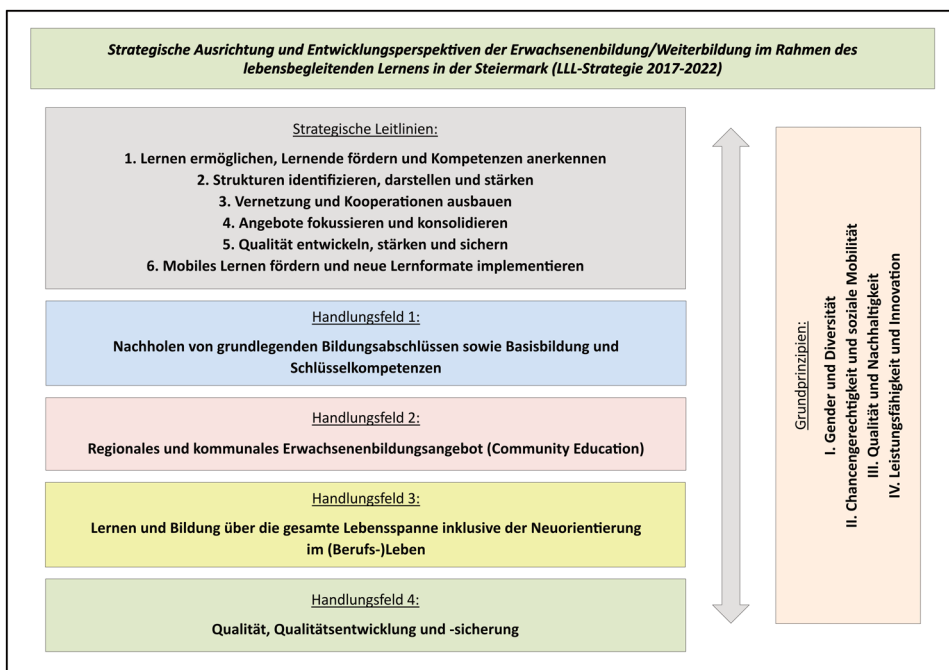


Abbildung 1: Bereich der LLL-Strategie Erwachsenenbildung/Weiterbildung Steiermark

Mit 2022 wird die steirische LLL-Strategie auslaufen. Es ist zu hoffen, dass ein intensiver Prozess der Evaluation Ergebnisse zu deren Umsetzung liefern wird.

Ausblick

Rückblickend ist festzuhalten, dass sich spätestens mit Beginn der 2000er Jahre in der österreichischen Politik der Erwachsenen- und Weiterbildung ein Perspektivenwechsel vollzogen hat. Stichworte dazu sind: von der Erwachsenenbildung zum lebensbegleitenden Lernen, von öffentlicher Verantwortung zur Steuerung durch Governance-Prozesse, von der nationalstaatlichen Sichtweise zum internationalen Bildungsraum. Parallel dazu findet eine stärkere Annäherung der verschiedenen Akteure statt: von der Politik über die Verwaltung bis hin zur Wissenschaft und Praxis. In dieser Gemengelage, die noch durch günstige politische und personelle Konstellationen befördert wird, tat sich eine Art „window of opportunity“ auf, das neue Ansätze und Projekte beförderte und damit in der Erwachsenen- und Weiterbildung einen Innovationsschub einleitete, der diese maßgeblich verändert hat.

Aktuell scheinen – um im Bild zu bleiben – die Fenster nicht mehr weit geöffnet. Zwar haben sich manche Projekte weiterentwickelt und etabliert, sodass sie aus der österreichischen Erwachsenenbildungs-Landschaft nicht mehr wegzudenken sind,

um andere allerdings ist es still geworden, sie haben den Sprung in den Regelbetrieb nicht geschafft und einige Ansätze werden sogar infrage gestellt und nicht weitergeführt. Kurz: Ein innovatives, in die Zukunft gerichtetes Klima sieht anders aus! Und dies hat am wenigsten mit der aktuellen Pandemiesituation zu tun. Allerdings könnten von den damit verbundenen Veränderungen neue Impulse für eine Weiterentwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext des lebensbegleitenden Lernens ausgehen – möglicherweise in einer erneuerten Allianz von Wissenschaft und Forschung, Praxis und Politik.

Literatur

- Assinger, Philipp (2020). *Education and Training Politics in Europe. A Historical Analysis with Special Emphasis on Adult and Continuing Education*. Wien: Lit.
- Bergold, Jarg / Thomas, Stefan (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 13, No 1. Online im Internet: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3333>
- Breyer, Lisa (2020). *Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik. Eine lexikometrische Analyse am Beispiel der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Dräger, Hans (1979). Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernens. In: Knoll, Joachim H. (Hg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Köln: Böhlau, S. 109–141.
- Europäische Kommission (2002). *Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens*. Online: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e5476cc7-f746-4663-9dd0-ec37bb5891bf/language-de>
- Gruber, Elke (2009). Auf der Spur.... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In: *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien. Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>. ISSN 1993-6818. Druck-Version: Books on Demand: Norderstedt.
- Gruber, Elke (2010). Die Expertise als Grundlage moderner Ordnungs- und Steuerungs politik in der Weiterbildung. In: Schlögl, Peter/Dèr, Christina (Hg.), *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes*. Bielefeld: transcript, S. 74–85.
- Gruber, Elke (2012). Theoriebildung, Forschung und Professionalität in der erwachsenenpädagogischen Wissenschaft. In: Egger, Rudolf/Gruber, Elke (Hg.), *Anspruch, Einspruch, Widerspruch. Durch lebenslanges Lernen auf dem Weg in eine offene Gesellschaft*. Wien, Berlin: Lit, S. 221–244.
- Gruber, Elke/Brünner, Anita/Huss, Susanne (2009). *Perspektiven der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark (PERLS)*. Klagenfurt. Online: <https://docplayer.org/36016319-Perspektivender-erwachsenenbildung.html>

- Holzer, Daniela et al. (2018). Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung. Beiträge zur Bildungsforschung. Band 3. Münster, New York: Waxmann.
- Ioannidou, Alexandra (2010). Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- LLL-Strategie 2022 (2017). LLL-Strategie 2022. Strategische Ausrichtung und Entwicklungsperspektiven der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens in der Steiermark. Lernende fördern – Strukturen stärken – Kooperationen ausbauen. Graz: Land Steiermark. Online im Internet: https://www.menschen.steiermark.at/cms/dokumente/10645348_159120109/5e2c1319/LLL_Strategie_2017_April.pdf
- Schreiber-Barsch, Silke/Zeuner, Christine (2018). Lebenslanges Lernen: Positionen, Konzepte, Programmatik, Befunde. In: Zeuner, Christine (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Erwachsenenbildung. Weinheim. Online: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia%5BpublisherArticleSubject%5D=10&tx_beltz_educationencyclopedia%5Baction%5D=listArticles&tx_beltz_educationencyclopedia%5Bcontroller%5D=EducationEncyclopedia&cHash=c5de1ca316ee053d582100d3a913727d
- Posch, Peter/Altrichter, Herbert (1998). Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reason, Peter/Bradburry, Hilary (2008). The Sage handbook of action research. Participative Inquiry and Practice. Second Edition. London: Sage.
- Schrader, Josef (2015). Tat und Rat in der Weiterbildung: Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung im Wandel. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65 (1), S. 27–45.
- Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL:2020) (2011). Wien. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lllarbeitpapier_ebook_gross.pdf
- Unger, Hella v. (2014). Partizipative Forschung. Wiesbaden: Springer.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Bereich der LLL-Strategie Erwachsenenbildung/Weiterbildung Steiermark 85

Neue Ansätze in der Lehrberufsentwicklung

ALEXANDER HÖLBL

Der 2008 mit der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates eingeführte Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), erneuert mit der Ratsempfehlung aus 2017, stellt als Merkmal einer Qualifikation die Lernergebnisorientierung in den Vordergrund: „Qualifications serve a variety of purposes. They signal to employers what their holders in principle know and are able to do (‘learning outcomes’)“ (Auszug aus der Ratsempfehlung 2017/C 189/03).

Mit Lernergebnisorientierung ist im weiteren Sinn die Frage nach der (Handlungs-)Kompetenz gemeint: Was kann eine ausgebildete Fachkraft in ihrem jeweiligen Berufsumfeld bzw. was soll sie können? Österreich hat diese Frage auf abstrakter Ebene mit der Zuordnung der Lehrabschlussprüfung auf dem Qualifikationsniveau 4 des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) beantwortet.

Das NQR-Gesetz, BGBl. I Nr. 14/2016, hat aufbauend auf dem EQR für die Stufe 4 folgende Deskriptoren definiert:

Niveau 4 Zur Erreichung von Niveau 4 erforderliche Lernergebnisse	breites Spektrum an Theorie- und Fakten- wissen in einem Ar- beits- oder Lernbereich	eine Reihe kognitiver und praktischer Fertig- keiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	selbstständiges Tätig- werden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontex- ten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können Beaufsichtigung der Rou- tinearbeit anderer Perso- nen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Be- wertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivi- täten übernommen wird
--	---	--	---

Im Wissenskontext verlangt der NQR ein breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen, im Könnenskontext – bei den Fertigkeiten – die Lösung spezieller Probleme und im Kompetenzbereich v. a. Selbstständigkeit sowie Verantwortung (für sich und andere).

Damit ist die Messlatte für die Entwicklung neuer Berufsbilder generell festgelegt. Doch was bedeutet das nun für die Praxis und das Verfahren zur Erstellung neuer Berufsbilder?

Zum einen verlangt die (NQR-kompatible) Kompetenzorientierung eine vertiefte Beschäftigung mit den Bildungszielen, und zwar im Kontext des jeweiligen Berufes und seiner Anforderungen. Dies erfolgt nunmehr in größerem Ausmaß als früher in moderierten Workshops mit Expertinnen und Experten der jeweiligen Branche und in

der Erarbeitung von Definitionen für Kompetenzbereiche in den Berufsprofilen (bisher bestand das Berufsprofil aus einer Aufzählung der zentralen Tätigkeiten in Punktationsform).

Zum anderen gilt es, die Berufsbilder auch inhaltlich stärker zu systematisieren. Dies führt zur Unterscheidung (und gleichzeitig zu Fragen der Interdependenz) von berufsspezifischen Kompetenzen und berufsübergreifenden („transversalen“) Kompetenzen. Wie können grundlegende Wirtschafts- und Gesellschaftsthemen wie Digitalisierung, Klimaschutz und Nachhaltigkeit, Entrepreneurship, Inklusion, Interkulturalität etc. in den Lernprozess einfließen und sich in den Kompetenzen der Absolventin/des Absolventen ausdrücken?

Die im Jahr 2020 neu verordneten Berufsbilder des kaufmännisch-administrativen Berufsbereiches berücksichtigen diese grundsätzlichen Überlegungen und sind damit ein weiterer Meilenstein am Weg zu einer gesamtheitlichen Implementierung der Kompetenzorientierung in der Lehre. Zur Veranschaulichung sieht das Berufsprofil der Bürokaufmann/Bürokauffrau-Ausbildungsordnung, BGBl. II Nr. 51/2020, – pars pro toto – folgende Struktur vor:

1. Fachliche Kompetenzbereiche:
 - a) Office-Management
 - b) Beschaffung
 - c) Betriebliches Leistungsangebot
 - d) Marketing
 - e) Betriebliches Rechnungswesen
2. Fachübergreifende Kompetenzbereiche:
 - a) Arbeiten im betrieblichen und beruflichen Umfeld
 - b) Qualitätsorientiertes, sicheres und nachhaltiges Arbeiten
 - c) Digitales Arbeiten

Mit der im März 2020 in Kraft getretenen Novelle zum Berufsausbildungsgesetz (BGBl. I Nr. 18/2020) wurde ein weiterer Schritt in Richtung strukturelle Weiterentwicklung gegangen:

Bereits 2018/19 wurde die gesamte Lehrberufslandschaft im Auftrag des BMDW von den Berufsbildungsforschungsinstituten IBW und ÖIBF einem gesamtheitlichen Screening unterzogen und deren Ergebnisse im Bundes-Berufsausbildungsbeirat diskutiert. Aufgrund der Novelle sieht das Berufsausbildungsgesetz nun vor, dass eine Überprüfung der Aktualität und Tauglichkeit aller Berufsbilder zukünftig regelmäßig in einem fünfjährigen Turnus stattfinden muss.

In weiterer Folge ist geplant, gemeinsam mit den Sozialpartnern und anderen (Interessen)-Vertreterinnen und -Vertretern einen „Katalog“ transversaler Kompetenzen zu definieren, der standardisiert in die Lehrberufsentwicklung Eingang findet. Dabei ist zu berücksichtigen:

- transversale Kompetenzen betreffen alle Berufe, aber nicht unbedingt in gleicher Weise, sowie
- transversale Kompetenzen sind klarerweise einer ständigen Entwicklung unterworfen und müssen daher laufend überprüft und ggf. angepasst werden.

Einen weiteren Aspekt möchte ich noch beleuchten. Oftmals wird gesagt, die Lehrberufslandschaft ist sehr heterogen und daher schwer zu fassen. Genau in diesem Spannungsfeld bewegt sich die duale Ausbildung. Zum einen müssen Berufsbilder Antworten auf neue Entwicklungen geben, auch wenn diese nur ein schmales (aber in der Wirtschaft gefragtes) Segment betreffen, und gleichzeitig traditionelle Handwerke – auch (aber nicht nur) als Kulturgut – in die Zukunft tragen. Zum anderen braucht die duale Ausbildung qualitative Standards und Transparenz, um (vom NQR einmal angesehen) mit anderen Bildungswegen konkurrenzfähig zu bleiben. Die Berufsbildentwicklung muss auch diese Aspekte abwägen und berücksichtigen, wobei die Kompetenzorientierung auch dafür unterstützend wirken kann.

Berufsbilder bzw. die von der Bundesministerin für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort verordneten Ausbildungsvorschriften und Prüfungsordnungen sind die Grundlage der betrieblichen Lehrausbildung und bilden gemeinsam mit den (Rahmen)Lehrplänen für den Berufsschulunterricht die Gesamtqualifikation des jeweiligen Lehrberufes ab. Aus meiner Sicht sollen Berufsbilder aber auch noch weitere Funktionen erfüllen:

- Berufsbilder sollen so gestaltet sein, dass sie auch attraktiv formuliert sind und in Berufsinformation und -orientierung sinnvoll eingesetzt werden können.
- Bei der Berufsbildentwicklung sollen auch die Lern- und Ausbildungsbegleitung Berücksichtigung finden und aufbauende sowie unterstützende Materialien und Instrumente mitbedacht werden. Die seit einigen Jahren im Rahmen der betrieblichen Lehrstellenförderung zur Verfügung gestellten Ausbildungsleitfäden und der derzeit noch in der Erprobungsphase befindliche digitale Ausbildungsfahrplan sind als Umsetzungen in die Unternehmenspraxis gedacht. Generell können Berufsbilder nicht losgelöst von (neuen Formen) der Kompetenzvermittlung gesehen werden.

In Zukunft werden sowohl neue Kompetenzen als auch neue Lernmethoden und Anwendungen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Die Herausforderung, zukünftige Entwicklungen in den Berufsbildern zu antizipieren und gleichzeitig gute Traditionen zu erhalten, wird bleiben. Kompetenzorientierung kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten.

Meilensteine der Jugendarbeitsmarktpolitik

Vom Jugendausbildungssicherungsgesetz zur Ausbildungspflicht

RENATE SCHIRMBRAND

Zur Jahrtausendwende fand ein wesentlicher Paradigmenwechsel in der Jugendarbeitsmarktpolitik statt: Die Möglichkeit der Absolvierung einer für junge Menschen vielversprechenden und sicheren Ausbildung mit Ausbildungsabschluss rückte als anzustrebende Grundlage für langfristigen individuellen Erfolg und nachhaltigen Verbleib am Arbeitsmarkt in den Vordergrund und trat anstelle des bislang primären Ziels der raschen Vermittlung. Die seither in diesem Sinne beschlossenen Maßnahmen und die angestrebten Bestrebungen wurden – und werden auch heute noch – laufend wissenschaftlich begleitet und betreut. Qualitativ hochwertige Forschung und Aufbereitung sowie resultierende Empfehlungen sind essenziell für Erfolg, Effizienz und Effektivität der Schaffung und Verbesserung (aus-)bildungspolitischer Maßnahmen in Österreich.

1998: Einführung des Jugendausbildungssicherungsgesetzes

Ende der 1990er Jahre war die Anzahl jener Jugendlichen, die nach dem Abschluss der Pflichtschule eine Lehrstelle suchten, bedeutend höher als die Zahl an Lehrstellen, die am Arbeitsmarkt verfügbar waren. Deshalb wurde mit dem Ziel, jedem/jeder Jugendlichen einen Ausbildungsplatz zur Verfügung zu stellen, beziehungsweise eine Ausbildungsmöglichkeit zu sichern, das Jugendausbildungssicherungsgesetz erlassen. Zum ersten Mal in der Geschichte Österreichs wurden überbetriebliche Ausbildungsplätze für junge Menschen durch das Arbeitsmarktservice zur Verfügung gestellt und Projekte, die einen Beitrag zur Schaffung von zusätzlichen Ausbildungsplätzen für Jugendliche leisteten, sowie Unternehmen und Träger von Ausbildungseinrichtungen gefördert. Betriebe erhielten durch Lehrstellenförderungen, wie den Lehrlingsfreibetrag und die Lehrlingsausbildungsprämie, finanzielle Unterstützung.

Die im Zuge der Vorhaben entstandene enge interministerielle Zusammenarbeit zwischen den ehemaligen Ministerien für Arbeit, Gesundheit und Soziales, dem Ministerium für Finanzen und dem Ministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten wird auch heute noch, wenn auch in etwas veränderter Form, fortgeführt. Die Anforderungen des Arbeitsmarktes lassen sich regional und branchenspezifisch differenziert darstellen und betrachten. Dementsprechend wesentlich bei der Abwicklung, der Organisation, der Gestaltung und der Evaluierung der Maßnahmen ist eine enge und

kollegiale interministerielle Zusammenarbeit, eine Zusammenarbeit von Bund und Ländern sowie das Hinzuziehen relevanter Betreuungsorganisationen und Interessenvertretungen.

2001 und 2003: Ausbau des Angebots für Jugendliche, die aus unterschiedlichen Gründen keine oder erschwert eine Lehrstelle bekommen, beziehungsweise eine Lehre absolvieren

Die Unterstützungsbedarfe und Bedürfnisse Jugendlicher und junger Erwachsener in Bezug auf das Schaffen einer nachhaltigen beruflichen Zukunft sind individuell verschieden. Um vermehrt auf spezifische Herausforderungen in der (Aus-)Bildungskarriere junger Menschen eingehen zu können, wurde 2001 im Jugendausbildungssicherungsgesetz zusätzlich geregelt, dass Projekte zur Lehrstellenakquise und Projekte zur Ausbildung in Lehrgängen sowie ihnen vorgelagerte Maßnahmen bereitzustellen sind. Hierzu gehören Kurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses und auch Maßnahmen zur Erlangung der Ausbildungsreife.

Die erste Produktionsschule trug den Namen „Factory“ und wurde 2001 in Linz eröffnet. Sie ist auch heute noch eine von zahlreichen „AusbildungsFit“-Maßnahmen, in denen Jugendliche auf ihren Ausbildungs- oder Berufseinstieg individuell vorbereitet werden.

Für Jugendliche mit Benachteiligung, deren Lehrstellensuche bislang erfolglos war, wurden zusätzliche Lehrstellenangebote geschaffen. Die Rahmenbedingungen der „integrativen Berufsausbildung“ und eine dafür infrage kommende Zielgruppe wurden erstmals im Jahr 2003 spezifiziert und im Laufe der Jahre angepasst.¹ Die Teilqualifizierung und die verlängerte Lehre als Ausbildungsform ersetzten die „Vorlehre“ und wurden im Berufsausbildungsgesetz verankert. Der Begriff „integrative Berufsausbildung“ wurde im Jahr 2015, um das Diskriminierungspotenzial durch Begrifflichkeiten zu verringern, aus den Gesetzestexten gestrichen. Um vorzeitigen Ausbildungsabbrüchen entgegenzuwirken und Jugendliche gezielt unterstützen zu können, die mehr Herausforderungen zu bewältigen haben als andere, wurde festgelegt, dass Jugendliche, die eine Teilqualifizierung oder eine verlängerte Lehre absolvieren, durch die Berufsausbildungsassistenz unterstützt werden sollen. Die Berufsausbildungsassistenz wird seither vom Arbeitsmarktservice beziehungsweise dem Sozialministeriumservice bereitgestellt.

¹ Berufsausbildungsgesetz. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Berufsausbildungsgesetz. Zugriff am 11.01.2021 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10006276>

2008: Einführung der Ausbildungsgarantie

Im Jahr 2008 wurde das Berufsausbildungsgesetz novelliert. Seither ist die überbetriebliche Lehrausbildung der regulären, dualen Lehre gleichwertig und man spricht von der Ausbildungsgarantie: Jeder/jedem Jugendlichen soll ein Ausbildungsplatz zur Verfügung gestellt werden.

2011: Erweiterung der Lehrstellenförderung

Seit 2011 werden Maßnahmen im Bereich der Beratungs-, Betreuungs- und Unterstützungsleistungen für Lehrbetriebe gefördert und das Berufsausbildungsgesetz wurde dementsprechend erweitert. Zusätzlich zur Basisförderung für Lehrbetriebe gibt es seither für Betriebe, beziehungsweise für Lehrlinge selbst, die Möglichkeit qualitätsorientierte Beihilfen in Anspruch zu nehmen (zum Beispiel: Lernunterstützung für lernschwache Jugendliche, Teilnahme an Ausbildungsverbünden, Weiterbildung von Lehrlingen und Ausbildern, Prämien für ausgezeichnete Lehrabschlussprüfungen, die Förderung von Frauen in Lehrberufen mit technischen Schwerpunkten).

Ein wichtiges Ziel der Jugendarbeitsmarktpolitik war nun neben der Schaffung zusätzlicher Lehr- und Ausbildungsstellen auch vermehrt jenes, die „Drop-out“-Quote zu senken und Jugendliche in Ausbildung zu halten, beziehungsweise dahingehend Unterstützungsleistungen bereitzustellen, dass ihnen ein erfolgreicher Abschluss ihrer Berufsausbildung gelingt.

2012: Ausrollen des Pilotprojektes Jugendcoaching

Das mittlerweile von der (Aus-)Bildungslandschaft nicht mehr wegzudenkende Jugendcoaching ist das Resultat der Weiterentwicklung eines Beratungsprojekts für Jugendliche mit Behinderung (Clearings) und wurde zunächst als Pilotprojekt in den Bundesländern Wien und Steiermark durchgeführt. Die Evaluierung der Pilotphase lieferte Ergebnisse, die eindeutig darauf hinwiesen, dass die österreichweite Ausrollung des Jugendcoachings die Chancen der erfolgreichen Integration Jugendlicher mit Benachteiligung in den Arbeitsmarkt erhöhen wird (vgl. Steiner, Pessl, Wagner, Karaszek 2013). Das Jugendcoaching wird seit 2013 in ganz Österreich angeboten.

Der positive Effekt des Jugendcoachings ist auf den beiden zentralen Ansätzen des Coachings zum einen und des Case Managements zum anderen begründet. So wird den individuellen Bedarfen der Jugendlichen Rechnung getragen und für einzelne Jugendliche werden optimale Unterstützungsleistungen angeboten und koordiniert.

2016: Ausbildungspflichtgesetz und Ausbildungspflicht

Im Mittelpunkt des Gesetzentwurfes zum Ausbildungspflichtgesetz 2016 stand das Ziel, frühzeitige Ausbildungs- und Bildungsabbrüche zu vermeiden, um das Ausbildungsniveau junger Menschen und somit die Integration Jugendlicher in den Arbeitsmarkt zu verbessern.

Gut ausgebildete junge Menschen leisten nicht nur einen höheren Beitrag zum Wirtschaftswachstum als Menschen ohne Pflichtschulabschluss, sondern haben auch größere Chancen, langfristig am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen (Steiner et al. 2019). Deshalb sollen alle Jugendlichen bis 18 Jahre eine Ausbildung absolvieren oder – wenn sie noch etwas Zeit und Muße brauchen – eine Maßnahme in Anspruch nehmen, die sie auf eine Ausbildung vorbereitet.

Die Grundlagen für das Ausbildungspflichtgesetz wurden mit den im Jugendausbildungssicherungsgesetz verankerten Maßnahmen bereits in den Vorjahren geschaffen. Mit dem Ausbildungspflichtgesetz kam es zusätzlich zur Errichtung einer Koordinierungsstelle für „Ausbildung bis 18“ im Bund sowie regionalen Koordinierungsstellen in jedem Bundesland sowie eines Meldesystems für betroffene Jugendliche, zur Konzipierung der Öffentlichkeitsarbeit, Informationsvermittlung und der Wissenschaftlichen Begleitung. Eine enge Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt Statistik Österreich hat ermöglicht, dass Jugendliche, die nach der Pflichtschule keine weiterführende Ausbildung besuchen, gemeldet werden und somit kontaktiert und unterstützt werden können. Angebote wie das Jugendcoaching, die Produktionsschulen (heute: „AusbildungsFit“), aber auch andere jugendspezifische Programme und Projekte des Sozialministeriumservice und des Arbeitsmarktservice sowie zahlreiche Pilotprojekte wurden und werden seither kontinuierlich erweitert, evaluiert und weiterentwickelt.

Zielgruppe des Jugendcoachings waren anfänglich vermehrt Jugendliche im schulischen Bereich. Durch die Einführung der Ausbildungspflicht wurden nun gezielt auch Jugendliche, die weder in Ausbildung noch in Beschäftigung sind (NEETs), wie auch solche, die eine oder mehrere Ausbildungen begonnen, aber nicht abgeschlossen haben (Frühzeitige Ausbildungsabbrecher*innen: FABA) beraten und dabei unterstützt (zurück) an den Arbeitsmarkt zu finden. Die Kooperation und Zusammenarbeit des Jugendcoachings mit allen für Jugendliche und deren Erziehungsberechtigte wichtigen und relevanten Stellen, Einrichtungen und Institutionen spielte hierbei in den letzten Jahren eine immer größere Rolle.

Neben dem essenziellen Beitrag zur Verdichtung des multidisziplinären Netzwerks der professionellen Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen trägt das Jugendcoaching durch individuelle Beratung und Case Management seit Jahren dazu bei, dass Jugendliche langfristig am Arbeitsmarkt Fuß fassen. Seit Implementierung des Jugendcoachings wurde in internen Berichten sowie externen Forschungsarbeiten bestätigt, dass es durch das Jugendcoaching zu Verbesserungen in einzelnen Problembereichen der Jugendlichen kommt und dass der Besuch des Jugendcoachings

eine positive Auswirkung auf Selbstbildung und Motivation der Jugendlichen hat (vgl. Steiner, Pessl, Wagner, Karaszek 2013; Steiner et al. 2019).

In den vergangenen zwei Jahrzehnten wurden die Maßnahmen zur Unterstützung der beruflichen und schulischen Entwicklung Jugendlicher und junger Erwachsener laufend an neue Anforderungen angepasst und entsprechend dem Bedarf ausgebaut. Qualitative und quantitative Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung sowie die Evaluation von Projekten und Programmen stellen seit jeher eine wichtige Grundlage für Entscheidungsprozesse im Rahmen der Einführung, des Ausbaus und der qualitativen Verbesserung von Maßnahmen dar.

Ausdrücklicher Dank gilt deshalb allen Autorinnen und Autoren, Forscherinnen und Forschern sowie Mitarbeitenden an Instituten, die ihre Begeisterung, ihre Expertise und ihr Know-how einbringen und einen bedeutenden Beitrag zur Erhöhung der Chancen aller Jugendlicher und junger Erwachsener auf die Absolvierung einer guten (Aus-) Bildung leisten.

Weiterführende Informationen:

www.ausbildungbis18.at

www.neba.at

Literatur

- Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Wagner, Elfriede/Karaszek, Johannes (2013). Evaluierung „Jugendcoaching“ (Projektbericht). Wien: Institut für höhere Studien. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
- Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Leitner, Andrea/Davoine, Thomas/Forstner, Susanne/Juen, Isabella/Köpping, Maria/Sticker, Ana/Litschel, Veronika/Löffler, Roland/Petanovitsch, Alexander (2019). AusBildung bis 18: Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung und Umsetzung des Ausbildungspflichtgesetzes (Projektbericht). Wien: Österreichisches Institut für Bildungsforschung. Wien: Institut für höhere Studien. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, Bundeskanzleramt.

Bildungs- und Berufsorientierung im Spannungsfeld von Individuum, Bildungs- und Erwerbssystem – Entwicklungen gezeigt am Beispiel von öibf-Projekten

ROLAND LÖFFLER

Einleitung

Mit dem Inkrafttreten des Berufsausbildungsgesetzes im Jahr 1969¹ wurde die duale Ausbildung, die bis dahin im Rahmen der Gewerbeordnung geregelt war, auf eine neue gesetzliche Grundlage gestellt. Bereits 1962 waren im Rahmen des Schulordnungsgesetzes² die berufsbildenden Höheren und Mittleren Schulen, die bis dahin ohne gesetzliche Regelung und voneinander isoliert aufgebaut worden waren, in das formale Schulwesen eingegliedert worden. Gleichzeitig wurde mit dem Schulpflichtgesetz³ die allgemeine Schulpflicht auf neun Schuljahre verlängert und in der Folge im Rahmen des allgemeinbildenden Pflichtschulwesens der „Polytechnische Lehrgang“ (im Rahmen der 19. Schulorganisationsnovelle 1996⁴ in „Polytechnische Schule“ umbenannt) in Form eines berufsüberleitenden Jahres als selbstständige Schulart etabliert. Ziel dieser gesetzlichen Maßnahmen war es, möglichst allen Menschen jene (Schul)Bildung zu ermöglichen, die ihren Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten entspricht, und auf diese Weise die Potenziale optimal zu nutzen und das Bildungsniveau der Bevölkerung insgesamt zu heben (Olechowski 1975, S. 115).

Die Neuordnung des Bildungswesens und der beruflichen Ausbildung führte 1971 (nur ein Jahr nach der auf Basis des Berufsbildungsgesetzes stattgefundenen Gründung des Bundesinstituts für berufliche Bildung (BIBB) in Deutschland) auch zur Gründung des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung als Grundlagenforschungsinstitut für berufliche Bildung. Zugleich erforderten diese Entwicklungen auch die Herausbildung einer bis dahin nicht institutionalisierten Berufsinformation und -orientierung. Der folgende Beitrag versucht, die Entwicklung der Bildungs- und Berufsorientierung seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts anhand ausgewählter Projekte des öibf nachzuzeichnen.

1 BGBl. 142/1969

2 BGBl. 242/1962

3 BGBl. 241/1972, § 3

4 BGBl. 766/1996

Berufsinformation als erste Stufe der Orientierung

Die Anfänge der Bildungs- und Berufsorientierung lagen in einer (oft nur sehr fragmentarischen) Bildungsberatung für Eltern von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I im Rahmen des formalen Schulwesens und einer davon unabhängigen Berufsinformation, die im Wesentlichen im Bereich der Arbeitsmarktverwaltung angeboten wurde. Die Bereitstellung von Berufsinformationsmaterialien im Auftrag des Bundesministeriums für soziale Verwaltung gehörte zu den ersten Projektaufträgen, die das öibf durchführte. Bereits vor der konstituierenden Sitzung des Instituts am 17. März 1971 erstellte das Institut eine Broschüre mit dem anspruchsvollen Titel „Der Weg zum Erfolg“ (öibf 1970), in dem die Schritte für eine erfolgreiche Berufswahl vorgezeichnet wurden. Im Juni 1971 folgte eine Broschüre, die sich ausdrücklich an die Jugendlichen richtete und die Vielfalt der Ausbildungsmöglichkeiten aufzeigen sollte (öibf 1970). Diese Broschüre wurde bereits 1977 in einer überarbeiteten Fassung neu aufgelegt (öibf 1977). Dies ist umso bemerkenswerter, als sich die meisten Berufsinformationen primär an die Eltern richteten, wie auch die einschlägigen Arbeiten des öibf zeigen (öibf 1974).

Die von der Arbeitsmarktverwaltung im Sozialministerium bereitgestellten Berufsinformationen konzentrierten sich auf die Voraussetzungen für den Einstieg in eine Berufsausbildung sowie die erforderlichen Ausbildungsinhalte bzw. Anforderungen des Berufsbildes. Diese Informationen wurden als Broschüren bereitgestellt und richteten sich sowohl an Personen, die vor ihrer beruflichen Erstausbildung standen, als auch an Personen, die eine berufliche Neuorientierung vornehmen mussten. Eine zielgruppenspezifische Differenzierung von Berufsinformation war noch kein Thema. Eine Sonderstellung nahmen lediglich Informationen für Personen ein, die im Zuge eines beruflichen Rehabilitationsprozesses (etwa infolge einer unfall- oder krankheitsbedingten teilweisen Erwerbsunfähigkeit) eine Umschulung durchlaufen mussten.

In den ersten Jahrzehnten der Tätigkeit des öibf stellten die im Auftrag des Bundesministeriums für soziale Verwaltung erstellten Berufsinformationen ein wesentliches finanzielles Standbein des Institutes dar. Im Laufe der Jahre wurden für bis zu 200 verschiedene Berufe derartige Informationsmaterialien erstellt und regelmäßig überarbeitet. Dazu kamen im Laufe der 1980er Jahre auch eine Reihe von Lehrplankonzepten für Teilnehmer*innen an beruflicher Rehabilitation im Bereich der technischen Berufe.

Diese Informationsmaterialien gingen noch nicht auf die individuellen Eignungen, Neigungen oder Potenziale von Personen ein, die vor einer Bildungs- und Berufswahlentscheidung standen, und berücksichtigten auch nicht jene Parameter, die später für eine erfolgreiche Bildungs- und Berufsorientierung als nicht vernachlässigbar erkannt wurden: das familiäre und soziale Umfeld, kurz-, mittel- und langfristige Erwartungen an die Berufstätigkeit und Lebensplanung oder etwa die Motivation der Personen, die Orientierung benötigen.

Berufsorientierung im schulischen und außerschulischen Kontext

Bereits in den 1970er Jahren etablierte sich eine (zunächst lose) Zusammenarbeit zwischen dem Schulsystem und dem Erwerbssystem im Kontext der Berufsorientierung. Bereits 1977 erstellte das öibf im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst eine Studie zu „Arbeitswelt und Unterricht“ (öibf 1977). In den 1980er Jahren folgten dann eine Reihe von Materialienpaketen für die 6. und 7. Schulstufe, die für einen berufskundlichen Unterricht eingesetzt werden konnten (öibf 1982). Berufsorientierung als dezidierte Aufgabe des formalen Schulwesens wurde jedoch erst viel später verankert. Erst in den 1990er Jahren wurde etwa die Berufsorientierung an den Hauptschulen als unverbindliche Übung eingeführt (Schabetsberger 2012, S. 17). Die zunehmende Diversifizierung in der Bildungs- und Arbeitswelt, sowohl in Bezug auf die Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten als auch in Bezug auf den stetigen Übergang zu einer Wissens- und Informationsgesellschaft, die laufend neue Technologien zur Verfügung gestellt bekam, erhöhte die Bedeutung der schulischen Berufsorientierung. Die zukünftigen Anforderungen an die Schüler*innen in der Arbeits- und Berufswelt erschwerten zunehmend einen möglichst friktionslosen Übergang Schule – Beruf und erforderten eine Überarbeitung der schulischen Beratung und Begleitung in der Berufsorientierung. Daher erfolgte im Jahr 1998 die verbindliche Einführung der Berufsorientierung an Hauptschulen, der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen, an Allgemeinen Sonderschulen sowie an den Polytechnischen Schulen (Dobart 1999, S. 1.2ff.). Dazu wurden die Lehrpläne dieser Schularten in Bezug auf Berufsorientierung erweitert. Zunächst war für die Berufsorientierung lediglich eine Wochenstunde für die 3./4. Klassen geplant, die didaktische Gestaltung war den Schulen bzw. Lehrenden freigestellt. Diese autonome Gestaltungsmöglichkeit führte zu sehr unterschiedlichen Schwerpunkt- und Themensetzungen in den einzelnen Schulen. Mit den Lehrplänen des Jahres 1999 wurden zunehmend auch Themen wie „Orientierungslernen“, „Teamfähigkeit“, „Selbstkompetenz“ und „Kommunikationsfähigkeit“ aufgenommen.

Der Bedeutungsgewinn von Berufsorientierung im schulischen Kontext spiegelt sich auch in den Aktivitäten des öibf wider. Im Juni 1992 fand eine Enquete zum Thema „Berufsorientierung – Jugendliche auf ihrem Weg in die Arbeit – Kooperation von Schule und Arbeitsmarktverwaltung“ statt. Der Tagungsbericht dazu wurde vom öibf im Auftrag des BMUK erstellt und im April 1993 veröffentlicht. Im selben Jahr erstellte das öibf gemeinsam mit dem 1975 gegründeten Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) für das BMUK Materialien zur Berufsorientierung mit dem Schwerpunkt auf neuen Technologien und ihre Auswirkungen auf dem Arbeitsmarkt. Mit dem ibw gemeinsam entstand auch eine Studie zu den Anforderungen an die Schule im Aufgabenbereich Berufsorientierung.

Neben der schulischen Berufsorientierung entwickelte sich ein zunehmend breiter werdendes Feld außerschulischer Angebote, die zunächst vor allem von den Sozialpartnereinrichtungen und ihnen nahestehenden Bildungseinrichtungen sowie

der Arbeitsmarktverwaltung getragen waren. Im Kontext der außerschulischen Berufsorientierung nahm das öibf dabei neben der Erstellung von berufskundlichen Materialien zunehmend auch die Rolle einer evaluierenden Einrichtung ein. Bereits in den frühen 1980er Jahren erstellte das Institut im Auftrag des Jubiläumsfonds der Oesterreichischen Nationalbank Analysen zu Informationsmaterialien für berufstätige Jugendliche (öibf 1981). Im Jahr 1988 legte das öibf eine Evaluationsstudie zur „Studien- und Berufsinformationsmesse“ vor.

Mit der Ausgliederung der Arbeitsmarktverwaltung aus dem Sozialministerium und der Etablierung des Arbeitsmarktservice als eigenständige Rechtspersönlichkeit im Jahr 1994 wurde nicht nur der Wandel der Bedeutung der passiven und aktiven Arbeitsmarktpolitik weg von der „Verwaltung“ hin zu einer Serviceorientierung für Arbeitskräfte und Unternehmen vollzogen. Die Berufsinformation und -orientierung erfuhr eine Aufwertung, die sich darin widerspiegelte, dass im AMS eine eigene Stabsabteilung für Berufsinformation eingerichtet wurde, die personell im Wesentlichen aus dem angestellten Mitarbeiter*innenstab des öibf gespeist wurde. Die damalige Geschäftsführerin des öibf, Maria Hofstätter, wurde mit der Leitung der Abteilung betraut, die rund zehn Jahre später mit der Stabsabteilung für Arbeitsmarktbeobachtung zusammengeführt und damit zur zentralen Informations- und Forschungsdrehzscheibe für Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsfragen wurde.

Für das öibf bedeutete diese Ausgliederung einen enormen „Aderlass“ und führte das Institut an den Rand der Auflösung. Nach einer schwierigen Übergangsphase konnte sich das Institut personell und inhaltlich neu aufstellen und in den folgenden Jahren ein neues, differenziertes Profil als unabhängiges, nur über Auftragsprojekte und geförderte Forschung finanziertes Institut mit einer stärkeren Ausrichtung auf internationale Forschungstätigkeit entwickeln.

Vom Arbeitsmarktservice wurden von der Ausgliederung an die Aktivitäten im Bereich der Berufsinformation und -orientierung kontinuierlich verstärkt. Neben Berufsinformationsbroschüren wurden allgemeine Materialien zu Berufs- und Bildungswahl erstellt und die Zahl der seit Ende der 1980er Jahre etablierten Berufsinfozentren laufend erhöht. Mit der zunehmenden Einbindung von EDV-gestützten Systemen und der Verbreitung des Internets verlagerten sich die Berufsinformationsangebote zunehmend in online verfügbare Formate wie das AMS-Berufslexikon, das AMS-Qualibarometer und den AMS-Karrierekompass sowie zahlreiche Videos zu einzelnen Berufen. In den mittlerweile 72 BerufsInfoZentren werden für alle potenziellen Kundinnen und Kunden des AMS Information und Beratung angeboten, dieses Angebot wurde 2019 von rund einer halben Million Personen genutzt (Arbeitsmarktservice 2020, S. 34). Einen Schwerpunkt bilden dabei die Zusammenarbeit mit Schulen der Sekundarstufe I, für Schüler*innen der 7./8. Schulstufe wurden eigene Betreuungsformate entwickelt, die etwa im Schuljahr 2018/19 von knapp 98.000 Schülerinnen und Schülern genutzt wurden.

Bereits von der Ausgliederung des Arbeitsmarktservice hat das öibf die Entwicklungen im Kontext der Berufsinformationszentren unterstützt. So wurden etwa 1992 für einzelne BerufsInfozentren eigene „BIZ-Mappen für Lehrberufe“ und im Jahr 1994 für die BIZen der Sammelband „Lehrberufe – Berufsbild – Künftige Entwicklung

der Bildungsinhalte“ erstellt. In den Folgejahren lieferte das öibf für die BIZen wiederholt Spezialbroschüren, etwa zu den sich gerade etablierenden Fachhochschul-Studiengängen (1995). In den Folgejahren ging der Beitrag des öibf von der Erstellung zur Evaluierung von Berufsinformationsmaterialien über.⁵ Daneben trug das Institut durch Gutachten, Evaluierungen und Befragungen auch zu der Entwicklung von EDV-gestützten Informationssystemen des AMS bei. Ein Beispiel aus den letzten Jahren sei hier besonders erwähnt: Im Zuge der Vorbereitungsarbeiten für ein Relaunch der online verfügbaren Informations- und Beratungsangebote des AMS im Bereich der Weiterbildung führte das öibf eine Umfeldanalyse und entwickelte zielgruppenadäquate Standards sowie ein Modell für pfadabhängige Leitsysteme im Bereich der Weiterbildungsorientierung (Schlögl, Irmer, Litschel 2014).

Lifelong Learning, Lifelong Guidance und IBOBB

Die Neupositionierung des Institutes fiel in eine Zeit, in der sich auch neue Herausforderungen und Aufgaben für die Bildungs- und Berufsorientierung stellten. Die Dynamisierung des Arbeitsmarktes und nicht zuletzt der Beitritt Österreichs zur Europäischen Union lenkten den Fokus auf „Lifelong learning“ (im Deutschen besser „lebensbegleitendes Lernen“). Durch die Zunahme der betrieblichen Dynamik (raschere und zahlenmäßig bedeutendere Entstehungs- und „Sterbe“prozesse von Betrieben), die Abkehr von stabilen Personalständen hin zu einem kurzfristigeren Abgleich der Beschäftigtenstände an die Auslastungslage und die Beschleunigung der beruflichen und technologischen Veränderungen bedingten eine spürbare Dynamisierung der Austauschprozesse am Stellenmarkt. Arbeitslosigkeit, noch in den 1970er Jahren eher ein Merkmal von Saisonbranchen, wurde in den späten 1980er und den 1990er Jahren zu einem Massenphänomen. Stabile, oft über ein ganzes Erwerbsleben andauernde Beschäftigungsverhältnisse, die in den 1970er Jahren noch eher typisch für das österreichische Erwerbssystem waren, wurden von zunehmend fragmentierten Erwerbskarrieren abgelöst.

Diese Entwicklung erforderte eine Neuausrichtung der Bildungs- und Berufsorientierung, denn immer mehr Erwerbstätige sahen sich gezwungen, sich für die Erlangung eines neuen Beschäftigungsverhältnisses nachzuqualifizieren oder ein neues berufliches Umfeld zu suchen. Dies machte eine Diversifizierung von Bildungs- und Berufsinformation und -orientierung im Sinne des Lebensbegleitenden Lernens nötig. Auch in Österreich rückte die Notwendigkeit der Entwicklung einer LLL-Strategie in den Fokus. Das öibf beteiligte sich schon sehr früh im Rahmen des Förderprogramms LEONARDO an internationalen Vergleichsstudien zu LLL-Politik, wie etwa in der PoLLlis-Projektreihe⁶, in deren Rahmen auch ein Symposium „Lifelong Learning – The Learning Society“ in Wien veranstaltet wurde (Steiner 1998).

5 Beispielhaft: Lachmayr, Norbert/Wieser, Regine (2004). Evaluierung der AMS-Berufsinfo-Broschüren „Jobchance Lehre“ und „Jobchance Schule“. Eine Primärerhebung in Österreich. Im Auftrag des AMS. Wien: öibf 2004.

6 PoLLlis - Lifelong learning policies in European cities and new employment opportunities for disadvantaged people.

Im Jahr 2001 gestaltete das öibf gemeinsam mit dem ibw den österreichischen Länderbericht zum Memorandum über Lebenslanges Lernen. Für den österreichischen Strategiebericht zum Lebenslangen Lernen übernahm das öibf im Jahr 2007 die redaktionelle Leitung und Unterstützung für die vom BMUKK gemeinsam mit Bildungsexpertinnen und -experten erarbeiteten Berichtsteile. Eine ähnliche Unterstützungsleistung wurde vom öibf im Jahr 2012 für das BMASK im Rahmen der LLL Task-Force erbracht. Auf regionaler Ebene trug das öibf zur Entwicklung der LLL-Strategie für die Steiermark 2016–2022 bei (Gruber, Brünner, Huss, Löffler 2016).

Lebensbegleitendes Lernen erfordert eine ebenso lebensbegleitende Orientierung und Beratung, die an die jeweiligen Lebensphasen und -umstände und die von den Individuen bisher durchlaufenen Bildungs- und Berufswege angepasst sein muss. Auf europäischer Ebene entstand 2007 das European Lifelong Guidance Network, dessen Ziel es ist, seine Mitgliedstaaten und die Europäische Kommission bei der Entwicklung der europäischen Zusammenarbeit bei der lebenslangen Beratung sowohl im Bildungs- als auch im Beschäftigungssektor zu unterstützen.⁷ In Österreich entstanden in der Folge eine Reihe von Orientierungs- und Beratungsangeboten, die sich speziell an Erwachsene richten, um sie in ihren (Weiter)Bildungsbestrebungen zu unterstützen. Um diese durchaus heterogenen Angebote in ihrer Tätigkeit zu unterstützen und durch die Einbringung wissenschaftlicher Expertise die Qualitätsentwicklung und -sicherung dieser Angebote zu fördern, hat die Abteilung „Erwachsenenbildung“ des Bildungsministeriums seit 2007 mehrere Netzwerkprojekte gefördert, die vom öibf koordiniert wurden.⁸

Im Rahmen der Bildungsberatung entwickelte sich das Prinzip IBOBB (Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf). Das Konzept beruht auf den Grundsätzen der EU-Guidance Resolution von 2004, in der die Berufsberatung als lebenslanger Begleitungs- und Orientierungsprozess angesehen wird, der in der Schule beginnt, sich aber bis in das Erwachsenenalter erstreckt. Das Prinzip IBOBB verfolgt in diesem lebenslangen Prozess vier übergeordnete Ziele, die mit den Begriffen „Mittelpunktstellung“, „Befähigung“, „Verbesserter Zugang“ und „Gewährleistung der Qualität“ beschrieben werden können.⁹ IBOBB orientiert sich daher ausschließlich an den Bedürfnissen der Nutzer*innen, ohne eigene Interessen zu verfolgen, berücksichtigt den persönlichen sozialen Kontext der Nutzer*innen und vermeidet jede Form der Diskriminierung. Es hilft den Individuen, die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu erkennen und für ihren Ausbildungs- und Berufsweg selbstständig einzusetzen. Das Prinzip soll den Zugang zum Beratungsangebot erleichtern und sich an den zeitlichen und örtlichen Bedürfnissen der Nutzer*innen orientieren. Dabei wird die Qualität der angewendeten Methoden und ihre Durchführung kontrol-

7 Siehe dazu: www.elgpn.eu

8 Zu diesen Netzwerkprojekten zählen: „Projektverbund Bildungsberatung“ (2007–2010), „Bildungsberatung Österreich – Querschnittsthemen“, „Projektverbund West: Zugang zu Wissen und nachhaltige Integration in Gesellschaft und Arbeitswelt“ (jeweils 2011–2014), „Bildungsberatung Österreich – Netzwerk Überregionale Vorhaben“ (2015–2019) und das laufende Projekt „Österreichweite Koordination und Weiterentwicklung der Bildungsberatung für Erwachsene im Rahmen des Europäischen Sozialfonds“ (seit 2019). Siehe dazu den Beitrag von Regina Barth in dieser Publikation.

9 https://www.bic.at/downloads/de/archiv/bildungs_abc/ibobb.pdf

liert, reflektiert, wissenschaftlich geprüft und an die Bedürfnisse der Nutzer*innen angepasst.

Für das IBOBB-Prinzip wurde vom öibf im Rahmen der Netzwerkprojekte zur Bildungsberatung¹⁰ ein Zertifizierungsverfahren entwickelt, das öibf fungiert dabei auch als Zertifizierungsstelle. In den letzten Jahren wurden zahlreiche Zertifizierungen für Einrichtungen wie etwa die Berufsinfozentren des AMS, Sozialpartnereinrichtungen und deren Bildungseinrichtungen, aber auch Bildungsnetzwerke und in der Bildungsberatung tätige Vereine ausgestellt.¹¹

Entlang dieses Prinzips wurden in den letzten Jahren die Aktivitäten des Bildungsministeriums im Bereich der schulischen Berufsorientierung neu organisiert. Die Unterstützungsleistungen für Schüler*innen umfassen dabei den Aufbau von Grundkompetenzen für das Treffen selbstverantwortlicher Entscheidungen im Unterricht der Pflichtgegenstände, Berufsorientierungsunterricht mit einem Schwerpunkt auf der 7. und 8. bzw. auf der 11. und 12. Schulstufe, praxisnahe Erfahrungen in Projekten und Realbegegnungen, individuelle Information und Beratung durch Schüler- und Bildungsberater*innen und die Begleitung der Schüler*innen durch Schule und Lehrer*innen in Kooperation mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten unter Einbindung externer Expertinnen und Experten (z. B. Jugendcoaches, Sozialpartner, NGOs).¹²

Um diese Ziele zu erreichen, wurden entsprechende gesetzliche Grundlagen geschaffen:

- Verbindliche Übung Berufsorientierung in der 7. und 8. Schulstufe
- Lehrplanbezüge, die darauf hinweisen, dass es ein pädagogisches Kernanliegen ist, Kinder/Jugendliche zu unterstützen, eigene Lebenspläne und Vorstellungen von beruflichen Möglichkeiten zu entwickeln
- Individuelle Berufs(bildungs)orientierung ab der 8. Schulstufe (§ 13b Absatz 2 SchUG): Erlaubnis an bis zu fünf Tagen pro Unterrichtsjahr dem Unterricht zum Zweck einer persönlichen Orientierungsunterstützung fernzubleiben
- Rundschreiben 17/2012 (Maßnahmenkatalog im Bereich ibobb in der 7. und 8. Schulstufe; Verpflichtung zur Erarbeitung eines standortbezogenen Umsetzungskonzepts)
- Grundsatzerlasse Berufsorientierungskoordination (Rundschreiben 30/2017) und Schüler- und Bildungsberatung (Rundschreiben 22/2017): Aufgabenbeschreibungen und Qualifikationserfordernisse

Darüber hinaus wurde die Ausbildung von Berufsorientierungskordinatorinnen und -koordinatoren, Berufsorientierungslehrerinnen und -lehrern und Schüler- und Bildungsberaterinnen und -beratern reformiert (Löffler, Petanovitsch 2017).

Der Beitrag des öibf zur Umsetzung neuer Orientierungs- und Beratungsformate, die dem IBOBB-Prinzip Rechnung trugen, bestand u. a. im Aufbau eines Informationsnetzwerkes für Bildungsberater*innen (Kanelutti 2003) und in der Entwicklung der Kompetenz+-Beratung im Rahmen der Projektkette zur Bildungsberatung in

¹⁰ Siehe Fußnote 23

¹¹ Zu den Zertifizierungsverfahren siehe den Beitrag von Judith Proinger und Norbert Lachmayr in dieser Publikation.

¹² <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bo.html>

Österreich¹³ und in der Entwicklung von Qualitätssicherungsinstrumenten in der Bildungsberatung.

Zielgruppenspezifizierung und neue Komplexität

Mit der steigenden Komplexität der Bildungs- und Berufswege, aber auch der steigenden Vielfalt von Bildungs- und Berufsorientierungsangeboten wurde es für potenzielle Nutzer*innen von Bildungs- und Berufsorientierungsangeboten immer schwieriger, sich im Angebotsdschungel zurechtzufinden. Um Personen einzelner Zielgruppen die Orientierung zu erleichtern, wurden spezifische Angebote geschaffen. So wurden etwa spezielle Angebote für Mädchen und Frauen geschaffen, die sich für „nicht-traditionelle“ Berufe interessieren. Dies stellt im Übrigen bis heute ein Ziel der aktiven Arbeitsmarktpolitik dar. In diesem Feld war das öibf immer wieder aktiv. Bereits 1992 wurden Materialien für die Berufsorientierung und Berufstätigkeit von Frauen erstellt. Im Jahr 2000 folgte eine umfangreiche Studie zu Frauen-Erwerbstätigkeit (Wieser 2000). Im selben Jahr startete eine Projektreihe zu Role Models, deren Ziel es war, jungen Frauen ein virtuelles Mentoring bei ihren Bildungs- und Berufswahlentscheidungen zu bieten. Aber auch benachteiligte Personengruppen rückten in den Fokus. 2001 beauftragte das Arbeitsmarktservice Österreich das öibf mit der Erstellung eines Berufsbildungsatlas für behinderte Menschen (Wieser 2001).

Eine weitere Differenzierung von Orientierungs- und Beratungsangeboten betrifft Personen mit Migrationshintergrund oder anderer Erstsprache als Deutsch. Besonders im Zuge der Flüchtlingsbewegung im Jahr 2015 wurde dies besonders virulent. Das Bundesministerium für Bildung förderte daher ein Projekt zur Bildungsberatung für junge Migrantinnen und Migranten, das vom öibf gemeinsam mit dem Verein Salzburger Erwachsenenbildung SEB durchgeführt wurde.

Im Sinne des lebensbegleitenden Lernens und Lifelong Guidance differenzierte sich auch das Orientierungs- und Beratungsangebot in Hinblick auf die angesprochenen Altersgruppen aus. Wenngleich die Orientierung und Beratung von Jugendlichen im Übergang von der Pflichtschule in eine weiterführende vollschulische oder berufspraktische Ausbildung nach wie vor im Vordergrund stehen, wird auch die Notwendigkeit einer alters- und lebensphasenadäquaten Beratung von älteren Personen immer stärker wahrgenommen. Dies trifft insbesondere auch für die Beratungstätigkeit des AMS zu, zu der das AMS vermehrt auch Kooperationen mit externen Einrichtungen nutzt. Daher wurde das öibf mit der Durchführung einer Bestandsaufnahme bestehender Kooperationen, der Identifikation allfälliger Lücken und Empfehlungen für mögliche Weiterentwicklungen beauftragt (Löffler, Litschel 2016). Aber auch eine lebensphasenorientierte Orientierung und Beratung Jugendlicher und junger Erwachsener durch das AMS unter besonderer Berücksichtigung der Adoleszenz war Gegenstand wissenschaftlicher Arbeiten des öibf (Schmölz, Gugitscher, Österle, Petanovitsch, Litschel, Löffler 2020).

13 Siehe Fußnote 12

Vor dem Hintergrund des steigenden Bewusstseins über die Wichtigkeit lebensbegleitenden Lernens unternahmen auch einzelne Landesregierungen Anstrengungen, die Informationen über Orientierungs- und Beratungsangebote zu bündeln und zu strukturieren. So unterstützte das öibf das Amt der Kärntner Landesregierung bei der Erstellung einer Wissenslandkarte für Kärnten, in der die Bildungs- und Beratungsangebote online aufbereitet wurden. Das Burgenland beauftragte das öibf mit der Erstellung eines Prozesshandbuches zur Steuerung der außerschulischen Bildungs- und Berufsorientierung (Löffler, Wieser 2012), kurz darauf erfolgte der Auftrag zur Evaluierung der ergänzenden BBO-Maßnahmen durch das Land Steiermark (Löffler, Wieser 2011). Im Auftrag der Arbeiterkammer Oberösterreich wurde ein Instrumentarium zur besseren Koordination von Bildungsberatungsaktivitäten entwickelt (Schmidtke, Lehner 2018). In der jüngeren Vergangenheit erstellte das öibf im Auftrag des Landes Salzburg zunächst eine Evaluation des Talente-Checks (Löffler, Geppert, Petanovitsch 2020) und in der Folge ein Konzept für eine mittelfristige BBO-Strategie des Landes (Löffler, Bauer, Geppert, Petanovitsch 2021).

Eine zusätzliche Dimension im Rahmen der Bildungs- und Berufsorientierung entstand mit der zunehmenden Digitalisierung der Arbeits- und Berufswelt. Spätestens seit Mitte der 2000er Jahre rückten die durch eine Digitalisierung von Arbeitsprozessen stattfindenden und bevorstehenden Veränderungen der Qualifikationsanforderungen und Tätigkeitsprofile in das Zentrum der Diskussion. Im Rahmen der Forschungsförderung des Arbeitsmarktservice wurden einige Studien zur Veränderung der Arbeits- und Berufswelt im Zeitalter der Digitalisierung durchgeführt. Im Rahmen der Berufsorientierung erstellte das öibf gemeinsam mit dem ibw eine eigene Berufsinfobroschüre zu diesem Thema (Bliem, Bröckl, Van den Nest, Löffler 2020). Aber auch der potenzielle Nutzen der Digitalisierung für eine bessere Durchdringung technischer Berufe mit weiblichen Beschäftigten wurde näher untersucht (Löffler, Litschel, Funk, Erler 2017).

Ausblick

Die Bereitstellung und Nutzung digitaler Formate im Rahmen der Berufsorientierung wird in den nächsten Jahren weiter zunehmen. Dies erfordert eine laufende Adaption der Orientierungs- und Beratungsangebote. So werden etwa derzeit im Rahmen der überregionalen Vorhaben zur Bildungsberatung Österreich u. a. die KompetenzPlus-Beratungen vor diesem Hintergrund neu konzipiert und begleitende Handreichungen für Berater*innen entwickelt. Aber auch die steigende Bedeutung von transversalen (nicht nur digitalen) Kompetenzen im Rahmen der Berufsausbildung erfordern eine stärkere Berücksichtigung dieser Kompetenzpotenziale im Rahmen der Bildungs- und Berufsorientierung. Die zentrale Konstante einer erfolgreichen Bildungs- und Berufsorientierung bleibt jedoch die gelungene Abstimmung zwischen den Wünschen, Vorstellungen, Neigungen und Eignungen der Orientierungswilligen und den Anforderungen und Bedarfen des Bildungs- und Erwerbssystems.

Literatur

Gesetze

- Berufsausbildungsgesetz (BAG), BGBl. 142/1969
 Schulunterrichtsgesetz (SchUG), BGBl. 242/1962
 Schulpflichtgesetz, BGBl. 241/1972, § 3
 Schulorganisationsgesetz (SchOG), Novelle 1996, BGBl. 766/1996

Projektberichte und weiterführende Literatur

- Arbeitsmarktservice Österreich (2020). Geschäftsbericht 2019, S. 34.
- Bliem, Wolfgang/Bröckl, Alexandra/Van den Nest, Emanuel/Löffler, Roland (2020). Die Arbeits- und Berufswelt im Zeichen der Digitalisierung – Eine BerufsInfo-Broschüre des AMS mit Übungen. Wien: AMS Österreich 2020.
- Dobart, Anton (1999). Zum Geleit – Berufsorientierung für eine Dynamische Arbeitswelt. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk) (Hrsg.), Materialien zur Berufsorientierung 1: Orientierungsmappe – Materialien zur Berufsorientierung, Unterstufe), S. 1.2 ff. ÖIBF (1970). Der Weg zum Erfolg. Im Auftrag des BMsV. Wien: November 1970.
- Gruber, Elke/Brünner, Anita/Huss, Susanne/Löffler, Roland (2016). Lernende fördern – Strukturen stützen – Kooperationen ausbauen. Strategie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens in der Steiermark 2016–2022. Im Auftrag des Landes Steiermark. Graz: coop-eb/öibf 2016.
- Kanelutti, Erika (2003). bib-infonet. Bundesweites Informationsnetzwerk für BildungsberaterInnen Juli 2001 – Juni 2003. Im Auftrag des BMUKK. Wien: öibf 2003.
- Lachmayr, Norbert/Wieser, Regine (2004). Evaluierung der AMS-Berufsinfo-Broschüren „Jobchance Lehre“ und „Jobchance Schule“. Eine Primärerhebung in Österreich. Im Auftrag des AMS. Wien: öibf 2004.
- Löffler, Roland/Wieser, Regine (2011). Ergänzende Maßnahmen im Bereich Bildungs- und Berufsorientierung (BBO) in der Steiermark. Eine Evaluation. Wien: öibf 2011.
- Löffler, Roland/Wieser, Regine (2012). Berufsorientierung im Burgenland. Entwicklung eines Prozesshandbuchs für ein optimales Beratungs- und Betreuungssystem für Jugendliche im Burgenland. Wien: öibf 2012.
- Löffler, Roland/Petanovitsch, Alexander (2017). IBOBB - Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf. In: Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Leitner, Andrea/Davoine, Thomas/Forstner, Susanne/Juen, Isabelle/Köpping, Maria/Sticker, Ana/Litschel, Veronika/Löffler, Roland/Petanovitsch, Alexander (Hrsg.), AusBildung bis 18. Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung und Umsetzung des Ausbildungspflichtgesetzes, im Auftrag des BMAGSK, des BMB, des BMDW und des BMFFJ, in Zusammenarbeit mit dem IHS, 125–153.
- Löffler, Roland/Litschel, Veronika/Funk, Tobias/Erler, Ingolf (2017). Zukunftsorientierte Ausbildung mit Lehrabschlussniveau. Projektbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf.
- Löffler, Roland/Geppert, Corinna/Petanovitsch, Alexander (2020). Evaluierung des Talente-Check Salzburg. Im Auftrag der Salzburger Landesregierung. Wien: öibf 2020.

- Löffler, Roland/Bauer, Verena/Geppert, Corinna/Petanovitsch, Alexander (2021). Entwicklung einer Strategie für die Bildungs- und Berufsorientierung in Salzburg. Wien: öibf 2021.
- ÖIBF (1971). Das alles kannst Du werden. Im Auftrag des BMsV. Wien: Juni 1971.
- ÖIBF (1977). Der Weg zum Erfolg. Im Auftrag des BMsV. Wien: Dezember 1977.
- ÖIBF (1974). Elternzeitung der Berufsberatung 3/1974. Im Auftrag des BMsV. Wien: März 1974.
- ÖIBF (1974). Berufswahl aktuell – eine Elternbroschüre. Im Auftrag des BMsV. Wien: Juli 1974.
- ÖIBF (1975). Elternzeitung der Berufsberatung 4/1975. Im Auftrag des BMsV. Wien: April 1975.
- ÖIBF (1977). Arbeitswelt und Unterricht. Im Auftrag des BMUK. Wien: Dezember 1977.
- ÖIBF (1981). Analyse von Informationsmaterialien für Berufstätige Jugendliche. Im Auftrag des Jubiläumsfonds der OeNB. Wien: Juli 1981.
- ÖIBF (1982) Analyse von Informationsmaterialien für berufstätige Jugendliche – Job-Kalender. Im Auftrag des Jubiläumsfonds der OeNB. Wien: Juli 1982.
- ÖIBF (1982). Materialienpaket für die 6. Schulstufe. Im Auftrag des BMsV. Wien: Juni 1982.
- ÖIBF (1988). Materialienpaket für die 7. Schulstufe (6 Teilprojekte). Im Auftrag des BMsV. Wien: April 1984.
- Olechowski, Richard (1975). Schul- und Bildungspolitik. In: Erika Weinzierl & Kurt Skalník (Hrsg.), Das neue Österreich. Geschichte der Zweiten Republik (Graz/Wien/Köln 1975), S. 115.
- Schabetsberger, Gregor (2012). Die Schulgeschichtliche Entwicklung von Berufsorientierung und Politischer Bildung in Österreich. Diplomarbeit, eingereicht an der Universität Wien, S. 17.
- Schlögl, Peter/Irmer, Manon/Litschel, Veronika (2014). Konzipierung nachfrageorientierter Weiterbildungsinformation im Internet. Umfeldanalyse, zielgruppenadäquate und pfadabhängig Zugänge gestalten, Standards für Weiterentwicklung festlegen. Im Auftrag des AMS. Wien: öibf 2014.
- Schmidtke, Birgit/Lehner, Roland (2018). Das Instrument Bildungsberatungs-Radar. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt des Netzwerks Bildungsberatung OÖ. Projektzeitraum: 01/2015–07/2018. Linz: AK OÖ.
- Schmölz, Alexander/Gugitscher, Karin/Österle, David/Petanovitsch, Alexander/Litschel, Veronika/Löffler, Roland (2020). Berufswahl und Adoleszenz. Im Auftrag des AMS Wien. Wien: öibf 2020.
- Steiner, Karin et al. (1998). Lifelong Learning. The Learning Society. Symposium July 7th, 1998, Adolf Czettel Bildungszentrum. Wien: öibf 1998.
- Wieser, Regine (2000). Qualifikation und Erwerbsarbeit von Frauen von 1970–2000 in Österreich. Studie im Auftrag der AK Wien, gemeinsam mit dem IHS. Wien: öibf 2000.
- Wieser, Regine (2001). Berufsbildungsatlas für behinderte Menschen. Im Auftrag des AMS Österreich. Wien: öibf 2001.

Eine Kurzskeizze der Landschaft der österreichischen Arbeitsmarktforschung aus der Perspektive des AMS Österreich

RENÉ STURM

Einleitung

Aus der Perspektive des AMS Österreich¹ sind die Arbeitsmarktforschung generell² und damit im Besonderen die arbeitsmarktorientierte Berufsbildungsforschung interdisziplinär (multidisziplinär) wie auch transdisziplinär anzusetzen. Dies bedeutet einerseits, dass verschiedene Wissenschaftsdisziplinen an der Erkenntnisgewinnung beteiligt sind und Aussagen zu arbeitsmarktrelevanten Themen treffen.³ Andererseits ist ebenso die stete Einbindung relevanter Akteure wie auch unmittelbar Betroffener aus der gesellschaftlichen Praxis ein unverzichtbarer Bestandteil der modernen Arbeitsmarktforschung.

Die Vielzahl beteiligter Disziplinen drückt auch die Vielzahl an arbeitsmarktrelevanten Fragestellungen aus, also Themen, die im Fokus der Arbeitsmarktforschung stehen, sofern die Finanzierung für die einschlägigen Projekte bereitgestellt werden kann. Hierbei ist es wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, dass a) Organisationen und Unternehmen aus unterschiedlichen „Sektoren“ und in unterschiedlichen Auftraggeber- bzw. Auftragnehmerverhältnissen am Markt agieren und b) die enge Verflechtung arbeitsmarktrelevanter Themen mit der massenmedialen, tagespolitischen wie interessenpolitischen Praxis das Forschungsgeschehen nicht unberührt lässt (Interessenpolitik beteiligter Akteure, Objektivitätsprobleme, Lobbying usw.).

1 Für die Planung, Umsetzung und Verwertung der Arbeitsmarktforschung des AMS ist die in der Bundesgeschäftsstelle des AMS Österreich angesiedelte Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI) zuständig.

2 Forschung zu arbeitsmarktrelevanten Themen iwS.

3 Exemplarisch: Wirtschaftswissenschaften, Volkswirtschaft, Soziologie (mit verschiedenen Spezialisierungen, wie z. B. Bildungssoziologie, Industriesoziologie), Politikwissenschaften, Sozialarbeitswissenschaft, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bildungswissenschaften, Statistik, Bevölkerungswissenschaften, Psychologie (mit verschiedenen Spezialisierungen, wie z. B. Bildungspsychologie, Arbeitspsychologie), Arbeitsmedizin, Gender Studies, Sozial- und Wirtschaftsgeografie, Wirtschaftsgeschichte, Betriebswirtschaft u. a.

Welche Organisationen/Unternehmen/Personen betreiben in Österreich Forschungen zu arbeitsmarktrelevanten Themen?

Global betrachtet lassen sich in Österreich drei Sektoren ausmachen, die im Bereich der Arbeitsmarktforschung einschließlich der arbeitsmarktorientierten Berufsbildungsforschung tätig werden:

Sektor 1 – Hochschulsektor

Der Sektor 1 besteht aus den Universitäten, Fachhochschulen (Universities of Applied Sciences) sowie Pädagogischen Hochschulen, und zwar einerseits in Form von Abschlussarbeiten der Studierenden und andererseits in Form der Forschungsarbeiten des wissenschaftlichen Personals. Der Sektor 1 produziert seinen Output größtenteils unabhängig⁴ vom eigentlichen Arbeitsmarktforschungsmarkt. Das bedeutet eine vergleichsweise höhere Unabhängigkeit bei der Wahl der Forschungsthemen wie auch bei der Formulierung von (wissenschaftlich begründeter) Kritik, aber auch größere Defizite, so vor allem Rezeptionsdefizite beim Informationstransfer in Richtung der nachfolgend skizzierten Sektoren 2 und 3.

Sektor 2 – Die „Auftragnehmer“ (außeruniversitäre Forschung)

Die Organisationen dieses Sektors treten primär als Auftragnehmer in Erscheinung. Es sind außeruniversitäre Forschungs- und Beratungseinrichtungen, die in verschiedenen Rechtsformen organisiert sind: gemeinnützig oder privatwirtschaftlich (gewinnorientiert) und teilweise mit öffentlichen Subventionen/Zuschüssen ausgestattet. Des Weiteren sind hier noch aus dem privatwirtschaftlichen Sektor diverse Unternehmensberatungen bzw. Markt- und Meinungsforschungsinstitute zu nennen.

Vor allem die außeruniversitären Forschungs- und Beratungseinrichtungen⁵ sind stark marktgetrieben bzw. marktabhängig seitens relativ weniger Auftraggeber (v. a. öffentlicher Sektor, also diverse Ministerien bzw. Landesverwaltungen, und Sozialpartner).

Sektor 3 – Die „Auftraggeber“ (= Financiers)

Der Sektor 3 rekrutiert sich aus finanzierenden Organisationen, wobei im Hinblick auf die Arbeitsmarktforschung und damit auch die arbeitsmarktorientierte Berufsbildungsforschung die einschlägigen Bundesministerien wie auch das AMS Österreich sowie die Sozialpartner die maßgeblichen Financiers sind.

Taxativ lassen sich folgende Organisationen benennen:

- Sozialpartner (Arbeitgeberverbände, Arbeitnehmerverbände), wie z. B. Wirtschaftskammer, Arbeiterkammer, Gewerkschaftsbund, Industriellenvereinigung, Landwirtschaftskammer.

⁴ = vergleichsweise unabhängig von den eng miteinander verflochtenen Sektoren 2 und 3.

⁵ Einen exemplarischen österreichweiten Überblick dieser Organisationen siehe den Menüpunkt „Forschungseinrichtungen“ im AMS-Forschungsnetzwerk unter www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/links/webresourcen.asp?webres=99&sid=297667212.

- Berufliche Interessenvertretungen, Berufsverbände.
- Bund: Ministerien und angelagerte Einrichtungen für die Bereiche Arbeit, Bildung bzw. Berufsbildung, Soziales, Wirtschaft, Finanzen, Frauen, Gesundheit usw. in jeweils wechselnden Benennungen.
- Arbeitsmarktservice Österreich.
- Die einzelnen neun österreichischen Bundesländer (Landesverwaltungen bzw. Landesregierungen).
- NGOs.
- Große Privatunternehmen/Konzerne (mit eigenen Research-Abteilungen).
- Fonds, Stiftungen.

Des Weiteren spielt die EU als nicht-nationaler Financier via verschiedener Forschungs-/Bildungs- bzw. Sozialprogramme, an denen österreichische Forschungs- und Beratungseinrichtungen partizipieren, eine nicht zu vernachlässigende Rolle.

Eine Sonderrolle nimmt Statistik Austria als selbstständige, nicht gewinnorientierte Bundesanstalt öffentlichen Rechts ein, die mit einem gesetzlichen Auftrag ausgestattet sich u. a. Arbeitsmarktthemen widmet, aber auch gegen „Kostenersatz“ als Dienstleister (Auftragnehmer) am Markt in Erscheinung tritt.

Das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung als langjähriger Begleiter der Arbeitsmarktforschung des AMS Österreich

Das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung ist seit seiner Gründung vor nun einem halben Jahrhundert (1970) ein kontinuierlicher Begleiter der österreichischen Arbeitsmarktforschung wie auch der arbeitsmarktorientierten Berufsbildungsforschung, sei es für die vormalige Arbeitsmarktverwaltung (AMV) und ab dem Jahr 1994 nahtlos anschließend für das österreichische Arbeitsmarktservice (AMS Österreich). Konkret lassen sich hierbei im Hinblick auf die für das AMS Österreich erbrachten Forschungsleistungen die folgenden thematischen Schwerpunkte benennen:

- Empirisch ausgerichtete Grundlagenforschung zum Arbeitsmarkt und zu arbeitsmarktrelevanten Aspekten der (Weiter-)Bildungslandschaft.
- Qualifikationsbedarfsforschung
- Studien zur Entwicklung, Implementierung und Evaluierung arbeitsmarktpolitischer Programme, Instrumente und Maßnahmen
- Meta-Analysen von Studien zu arbeitsmarktrelevanten Themen
- Untersuchungen bezüglich der Situation bestimmter Personen- bzw. Problemgruppen am Arbeitsmarkt (so z. B. Langzeitarbeitslose, Jugendliche, Wiedereinsteiger*innen, Behinderte, Ältere, Personen mit Migrationshintergrund)
- Berufs- und Qualifikationsforschung als Grundlagenarbeit sowie zur Entwicklung, Bereitstellung und Aktualisierung berufskundlicher Unterlagen

- Spezielle Projekte zur Entwicklung, Implementierung und kontinuierlichen Adaptierung von Dienstleistungen mit den Schwerpunkten Berufsinformation, Weiterbildung, Jobprofile und Jobfinding
- Recherche und Dokumentation internationaler Projekte bzw. arbeitsmarktpolitischer Instrumente (Best-Practice-Modelle)
- Last but not least ist das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung als Partnerorganisation an der Realisierung der seit dem Jahr 2008 regelmäßig stattfindenden Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung (bbfk)⁶ beteiligt, die federführend vom österreichischen Bildungsministerium und vom AMS Österreich finanziert wird.

Abschließend sei noch auf die mehrjährige Projektreihe der New-Skills-Gespräche hingewiesen. Diese New-Skills-Gespräche des AMS werden im Auftrag der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung gemeinsam mit dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft umgesetzt. Expertinnen und Experten aus Wirtschaft, Bildungswesen, Politik und aus den Interessenvertretungen wie auch aus der Grundlagen- bzw. der angewandten Forschung und Entwicklung geben im Zuge der New-Skills-Gespräche lebendige Einblicke in die vielen Facetten einer sich rasch ändernden und mit Schlagworten wie Industrie 4.0 oder Digitalisierung umrissenen Bildungs- und Arbeitswelt. Initiiert wurden die mit dem Jahr 2017 beginnenden New-Skills-Gespräche vom AMS Standing Committee on New Skills, einer aus Expertinnen und Experten des AMS und der Sozialpartner zusammengesetzten Arbeitsgruppe, die es sich zum Ziel gesetzt hat, die breite Öffentlichkeit wie auch die verschiedenen Fachöffentlichkeiten mit einschlägigen aus der Forschung gewonnenen Informationen und mit konkreten Empfehlungen für die berufliche Aus- und Weiterbildung zu unterstützen – sei diese nun im Rahmen von arbeitsmarktpolitischen Qualifizierungsmaßnahmen oder in den verschiedensten Branchenkontexten der Privatwirtschaft organisiert, im berufsbildenden wie im allgemeinbildenden Schulwesen, in der Bildungs- und Berufsberatung u. v. m. verankert.

Ausgewählte Publikationen des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (im Auftrag des AMS Österreich)⁷

- Bliem, Wolfgang/Bröckl, Alexandra/Van den Nest, Emanuel/Löffler, Roland (2020). Die Arbeits- und Berufswelt im Zeichen der Digitalisierung – Eine BerufsInfo-Broschüre des AMS mit Übungen. Erstellt im Auftrag des AMS Österreich vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung in Kooperation mit dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien. www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=13125.
- Dornmayr, Helmut/Litschel, Veronika/Löffler, Roland (2017). Evaluierung der Lehrstellenförderung des AMS Österreich. Studie im Auftrag des AMS Österreich. Erstellt vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung in Kooperation mit dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien. www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=12134.
- Dornmayr, Helmut/Löffler, Roland (2014). Die Rolle von Betriebspraktika im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen. AMS report 101. Wien. www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=10457.
- Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2020). Berufliche Weiterbildung formal geringqualifizierter Personen. Good-Practice-Beispiele und Faktoren für einen Erfolg am 2. Bildungsweg. AMS report 146. Wien. www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=13093.
- Lachmayr, Norbert/Dornmayr, Helmut (2015). Der Arbeitsmarkt für JournalistInnen: Trends und Perspektiven. Studie im Auftrag des AMS Österreich. Erstellt vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung in Kooperation mit dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien. www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=10983.
- Litschel, Veronika/Löffler, Roland (2016). Bildungsberatung für erwachsene Arbeitssuchende und Kooperation mit dem AMS. Studie im Auftrag des AMS Österreich. Wien. www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=11719.
- Litschel, Veronika/Löffler, Roland/Petanovitsch, Alexander/Schmid, Kurt (2016). Meta-Analyse von rezenten Studien zur Arbeitsmarktpolitik für Ältere in Österreich. Studie im Auftrag des AMS Österreich. Erstellt vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung in Kooperation mit dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien. www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=11457.
- Litschel, Veronika/Löffler, Roland (2015). Meta-Analyse zu rezenten Studien im Bereich „AMP-Maßnahmen für Jugendliche“. AMS report 109. Wien. www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=10921.

7 Umfassender dazu siehe auch die Volltext-E-Library des AMS Forschungsnetzwerkes unter www.ams-forschungsnetzwerk.at/publikationen

- Löffler, Roland (2019). Migration und Arbeitsmarkt in Österreich, Deutschland und der Europäischen Union. Bibliographisch basierte Meta-Recherche und Kurzanalysen. Studie im Auftrag des AMS Österreich. Wien. www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=12690.
- Löffler, Roland (2016): Ältere als Zielgruppe für betriebliche und berufliche Weiterbildung: Welche Veränderungen ergeben sich durch die aktuellen Trends in der Arbeitswelt? AMS info 353. Wien. www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=11832
- Löffler, Roland/Mayerl, Martin/Bliem, Wolfgang/Grün, Gabriele (2013). Fokusgruppen mit ArbeitnehmerInnen und Arbeitsuchenden zu thematischen Schwerpunkten. Ergänzende Erhebungen im Zuge der Aktivitäten des „Standing Committee on New Skills“. Studie im Auftrag des AMS Österreich. Erstellt vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung in Kooperation mit dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien. www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=9677.
- Löffler, Roland/Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin/Bliem, Wolfgang (2012). Erfassung von ArbeitnehmerInnen-Gesichtspunkten bei der Identifizierung "zukünftiger Qualifikationsbedarfe. Studie im Auftrag des AMS Österreich. Erstellt vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung in Kooperation mit dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien. www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=8722
- Putz, Sabine/Sturm, René/Bliem, Wolfgang/Schmölz, Alexander (2020). AMS report 142/143: Die New-Skills-Gespräche des AMS Österreich – Ein Kompendium aller 35 Interviews von 2017 bis 2020. Wien. www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=13100.

Jugend am Werk – von den Anfängen bis zur Ausbildungsgarantie

WOLFGANG BAMBERG

Die Ursprünge der Organisation „Jugend am Werk“ liegen im Oktober 1929, als nach dem Zusammenbruch der New Yorker Börse die Weltwirtschaft in eine verheerende Krise schlitterte und die Auswirkungen auch in Wien für Not und hohe Arbeitslosigkeit sorgten.

„Unter der Parole ‚Jugend in Not‘ veröffentlichte in den Dezembertagen des Jahres 1930 ein vorbereitendes Komitee einen Aufruf, in dem darauf verwiesen wurde, daß sich Vertreter der Kammer für Arbeiter und Angestellte, der Gemeinde Wien und einer Reihe von Körperschaften und Organisationen der privaten Fürsorge mit dem Problem der Erwerbs- und Berufslosigkeit Jugendlicher eingehend beschäftigt haben. [...] Am 15. Dezember 1930 gelangte der Aufruf in die Presse und bereits am 19. Dezember konnte in einer Gründungsversammlung die Konstituierung der Aktion ‚Jugend in Not‘ vollzogen werden.“ (Kimml 1935).

Am 29. Dezember 1930 erfolgte die Eröffnung von 43 Tagesheimstätten und im Jahr 1932 sprach sich der Jugendbeirat der Wiener Arbeiterkammer dafür aus, mit öffentlicher Hilfe Arbeitsgemeinschaften zu gründen, um Jugendliche beruflich fortzubilden. Am 1. August 1932 starteten die ersten Arbeitsgemeinschaften unter dem Namen „Jugend am Werk“, die im Mai 1934 in den Freiwilligen Arbeitsdienst (FAD) eingegliedert und bereits kurz nach dem Einmarsch deutscher nationalsozialistischer Truppen im März 1938 aufgelöst wurden.

Am 1. Juni 1945 erfolgte durch die Stadt Wien die Neugründung der Aktion „Jugend am Werk“ im Rahmen der Magistratsabteilung 11 (Jugendamt), um jungen Menschen den Übergang zwischen Schule und einer passenden Lehr- oder Arbeitsstelle zu ermöglichen. Finanzielle Unterstützung leisteten das Bundesministerium für soziale Verwaltung, der Österreichische Gewerkschaftsbund, die Gewerkschaften der Metall- und Bergarbeiter sowie der Bau- und Holzarbeiter, die Kammer für Arbeiter und Angestellte und die Kammer der gewerblichen Wirtschaft. Mittels Flugblättern und im Radio ergingen Aufrufe an die Jugendlichen und deren Eltern, sich bei den zahlreichen Beratungsstellen der Aktion „Jugend am Werk“ zu melden, und die Jugendlichen werden als Erntehelfer*innen, aber auch für Aufräumarbeiten in zerstörten Gebieten eingesetzt.

„Da war es so, daß wir zunächst einmal – auch in Hinblick wieder mit der Besatzungsmacht – Aufträge übernehmen mußten, die von der Kommandantur an uns ergangen sind. Und zwar waren da diese berühmten Schuttaktionen. [...] Und damit man uns nicht mit ehemaligen Nationalsozialisten verwechselte, denn die mußten auch Schutt schauen, [...] haben wir Tafeln hingestellt mit „Hier arbeitet JaW“! [...] Mit der Fackel, ja. Das

war unser Zeichen. Wir haben uns geeinigt auf dieses Zeichen, mit der Bedeutung das Licht solle wieder in die Zukunft führen und der neuentflammte Idealismus solle aus den Ruinen wieder alles neu schaffen.“¹

„Im August 1945 habe ich mich dann beim Arbeitsamt für Jugendliche der Stadt Wien im dritten Bezirk am Esteplatz gemeldet. Eigentlich wollte ich eine Lehre als Fleischhauer beginnen, aber da hieß es nur, dass man niemand braucht. Es gab ja kaum frisches Fleisch. Dafür wurde ich gefragt, ob ich mit Hacke und Schaufel umgehen kann und ich sollte mich bei „Jugend am Werk“ in Ottakring in der Liebharts gasse melden. Dort war eine Meldestelle für Jugendliche und wir wurden in Gruppen eingeteilt.

Dann ging es zu einem kleinen Park, dem Josef-Strauß-Park in der Kaiserstraße in Wien-Neubau – wobei, dass damals kein Park mehr war, sondern eine Wüste aus Geröll und Schutt. Wir waren insgesamt so etwa 10 Jugendliche und haben die Wege erneuert, Splittergräben zugeschüttet, Schutt und Gestrüpp entsorgt und den Park wiederhergestellt. Es gab ein kleines Taschengeld, aber das wichtigste war, dass es für uns eine Aufgabe und Beschäftigung und vor allem ein warmes Mittagessen gab. Wir waren ja alle ausgehungerte Burschen.“²

Parallel zu den laufenden Schuttaktionen und den Einsätzen in der Landwirtschaft wurden bei „Jugend am Werk“ bereits kurz nach der Gründung Überlegungen angestellt, Jugendlichen, die aufgrund des Krieges ihre Ausbildung abbrechen mussten, gezielt Berufsausbildungskurse anzubieten. Die Stadt Wien und der Österreichische Gewerkschaftsbund halfen bei der Finanzierung und Jugend am Werk richtete zwei stark kriegsbeschädigte Lehrwerkstätten des ÖGB so weit her, dass im Herbst 1945 die ersten Kurse angeboten werden konnten. Da viele Jugendliche während des Krieges keinen Hauptschulabschluss erwerben konnten, organisierte Jugend am Werk in weiterer Folge spezielle Vorbereitungskurse, damit die Jugendlichen die notwendigen Prüfungen positiv bewältigen konnten. Außerdem wurden Berufsvorbereitungskurse für Mädchen (1948) und Burschen (1949) im Auftrag des Arbeitsamtes organisiert. Diese dienten den Jugendlichen als Überbrückungsmaßnahme, bis sie einen geeigneten Arbeits- oder Lehrplatz erhielten. Als zusätzliches Angebot wurden achtwöchige Berufsfindungskurse eingerichtet, in denen die Begabungen der Jugendlichen herausgearbeitet und Fehlentscheidungen bei der Berufswahl verringert werden konnten.

„Jugend am Werk‘ hat sich im Laufe der Jahre von einer reinen Maßnahme zur Beschäftigung der Jugendlichen immer mehr zu einer Einrichtung der methodisch-planmäßigen Berufsvorbereitung und -erprobung entwickelt. (...) Es konnten jeweils bereits auch während der Dauer der einzelnen Maßnahmen Jugendliche, die den erforderlichen Grad der Berufsreife erreicht hatten, in Lehr- oder Arbeitsstellen vermittelt werden.“ (Jugend am Werk Jahresbericht 1952, S. 6)

Mit der Verabschiedung des Jugendeinstellungsgesetzes im Jahr 1953 verringerte sich die Jugendarbeitslosigkeit rasant. Jugend am Werk konzentrierte sich ab diesem Zeitpunkt stärker auf jene Jugendlichen, die keine passende Lehrstelle finden konnten,

1 Abschrift des Interviews mit Zeitzeuge Heinz Spiegler am 4. Juli 1995, S. 4.

2 Interview mit Zeitzeuge Herbert Vlk am 18. Mai 2020

und am 3. August 1957 wurde Jugend am Werk aus der Magistratsabteilung 11 der Stadt Wien ausgegliedert und ein eigenständiger Verein. Mitglieder des Vereins sind bis heute die Gemeinde Wien, das Bundesministerium für Soziales, der Österreichische Gewerkschaftsbund, die Gewerkschaft Bau-Holz, die Gewerkschaft PRO-GE, das Arbeitsmarktservice und die Kammer für Arbeiter und Angestellte.

Im Jahr 1961 wurde eine neue Lehrwerkstätte im 20. Bezirk eröffnet und die moderne Ausstattung und die hohe Qualität der Berufsausbildung trugen wesentlich zum hohen Ansehen von Jugend am Werk in der Jugendausbildung bei. Es folgten weitere Standorte, und mit dem Inkrafttreten des Berufsausbildungsgesetzes 1969 wurde die Ausbildung von Lehrlingen in selbstständigen Ausbildungseinrichtungen gesetzlich fundiert. Außerdem startete die zwischenbetriebliche Ausbildung in Form eines geteilten Ausbildungsprogramms zwischen Betrieben (etwa die Firma Hübner & Vamag oder die Wiener Stadtwerke) und den Lehrwerkstätten von „Jugend am Werk“. Anfang der 80er-Jahre begannen erstmals auch junge Frauen die Lehrausbildung in klassischen Lehrberufen wie Tischlerin oder Mechanikerin.

Aufgrund der schnell steigenden Jugendarbeitslosigkeit erweiterte sich das Aufgabenfeld von Jugend am Werk Ende 1997 rasant und am 1. Dezember startete für rund 300 Jugendliche die „Initiative Lehrling“, ein Ausbildungsmodell mit einem erhöhten Berufsschulanteil und dem klaren Ziel, die Jugendlichen bis zum Lehrabschluss auszubilden („Lehrlingsstiftungen“). Parallel dazu wurde die „Mobile Berufsausbildung“ gegründet, die Erfahrungen aus der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung (Modell „training on the job“) übernahm und bei der die Ausbildung der Jugendlichen direkt in Partnerbetrieben erfolgte. Eigene „Jobfinder“ unterstützten die Jugendlichen bei der Suche nach regulären Lehrstellen. Das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) führte hier im Auftrag von „Jugend am Werk“ zweimal eine Studie durch, mit der die Initiative Lehrling evaluiert wurde. Eine hohe Zufriedenheit der Lehrlinge und gute Vermittlungsquoten ergaben ein eindrucksvolles positives Gesamtergebnis.

Kurze Zeit darauf beschloss die Bundesregierung einen „Nationalen Aktionsplan für Beschäftigung (NAP)“, die Stiftungen wurden zurückgefahren und Berufslehrgänge eingeführt, die auf zehn Monate begrenzt waren und deren Hauptziel die rasche Vermittlung auf eine reguläre Lehrstelle war. An Jugendliche im Alter zwischen 21 und 25 Jahren richteten sich zudem die neuen Angebote „Qualifizierung zur außerordentlichen Lehrabschlussprüfung“ sowie die „FacharbeiterInnen-Intensiv-Ausbildung“.

Eine zusätzliche Herausforderung für Jugend am Werk folgte durch das Inkrafttreten des Bundesvergabegesetzes. Aufgrund dieses Gesetzes wurden die Ausbildungsmaßnahmen durch Ausschreibungen an den Bestbieter vergeben, womit hohe Flexibilität unter verschärften Wettbewerbsbedingungen erforderlich wurde.

Im Herbst 2003 folgte ein neuer Aufgabenbereich mit der Berufsausbildung mit verlängerter Lehrzeit (bis 2015 unter dem Namen „integrative Berufsausbildung“), bei der benachteiligte Jugendliche und Jugendliche mit Behinderung einen Lehrabschluss in einer um maximal ein Jahr verlängerten Lehrzeit erlangen oder in einer

kürzeren Variante Teilqualifikationen aus einem Lehrberuf erwerben konnten. Hier war ganz klar die Zielvorgabe, auch jene Jugendlichen auszubilden, die in der regulären Lehrzeit überfordert sind. Eine wichtige Rolle nimmt hier das Instrument der Berufsausbildungsassistenz ein, welche die Berufsausbildung aktiv begleitet und in Kontakt mit Berufsschule, Eltern und dem Ausbildungsbetrieb steht.

Im Jahr 2005 erlebte das Modell der überbetrieblichen Berufsausbildung nach § 30 Berufsausbildungsgesetz (die ehemaligen Stiftungen) eine Neuauflage und den Jugendlichen wurde es wieder ermöglicht, die komplette Lehrzeit in einer überbetrieblichen Einrichtung zu absolvieren. Im Gegensatz zu den Berufslehrgängen, die vor allem einer schnellen Vermittlung in den Arbeitsmarkt dienten, standen nun wieder die Ausbildung im gewählten Beruf und das Vermeiden von Ausbildungsabbrüchen im Vordergrund.

Die überbetriebliche Berufsausbildung (ÜBA) wurde 2008 einer maßgeblichen Reform unterzogen. In der ÜBA 1 (seit Juli 2020 unter dem Namen ÜBN1) können die Jugendlichen ihre gesamte Lehrzeit in der Ausbildungseinrichtung absolvieren. Eine Vermittlung auf den ersten Arbeitsmarkt ist aber immer grundsätzlich möglich und wünschenswert. Im sogenannten Modell ÜBA 2 (seit Juli 2020 unter dem Namen ÜBN2) haben die Jugendlichen einen Ausbildungsvertrag für das erste Lehrjahr in der Ausbildungseinrichtung, und die berufspraktische Ausbildung findet bei einem Partnerunternehmen in der Wirtschaft statt. Jugend am Werk bietet beide Modelle im Rahmen der Berufsausbildung an.

Im Sommer 2008 führt die Bundesregierung schließlich das Modell der „Ausbildungsgarantie“ ein. Die Ausbildungsgarantie beinhaltet, dass Jugendliche, die eine Ausbildung anstreben, entweder einen Lehrplatz, eine Qualifizierung oder ein unterstützendes Beratungs- und Begleitungsangebot bekommen, wenn sie nicht wissen, wie es weitergehen soll. Mit der Wiener Ausbildungsgarantie gibt es seit 2010 zudem ein lückenloses Angebot für Jugendliche am Wiener Arbeitsmarkt, und anlässlich des 50-jährigen Bestehens der Lehrwerkstätte in Wien 20 erhob das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) Qualitätsdimensionen und -elemente beruflicher Ausbildung und dokumentierte dann anhand von Ausbildungserfahrungen ehemaliger Absolvierenden und derzeit in Ausbildung befindlicher Lehrlinge, in welcher Form „Jugend am Werk“ den Qualitätsanforderungen Rechnung trägt.

Um den Übergang zwischen Schule und einer weiterführenden Ausbildung zu ermöglichen, startete bei Jugend am Werk 2015 außerdem das Projekt Produktionsschule STAR (Schule trifft Arbeitswelt; seit 2020 unter dem Namen AusbildungFit STAR). Das Projekt AusbildungsFit schließt direkt an das Jugendcoaching an und richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 15 und 21 Jahren bzw. 24 Jahren, wenn eine Behinderung vorliegt. Ziel ist die Vorbereitung auf eine weiterführende berufliche oder schulische Ausbildung sowie die Unterstützung beim Sammeln konkreter beruflicher Erfahrungen.

Neue arbeitsmarktpolitische Schwerpunktsetzungen der Bundesregierung seit 2017 legten neben der Einführung einer Ausbildungspflicht für Jugendliche bis 18 Jahre wieder einen verstärkten Fokus auf Vermittlungen in Betriebe und reduzierten

die Plätze für die Ausbildung bis zum Lehrzeitende. Gerade aber vor dem aktuellen Hintergrund der COVID-19-Pandemie zeigt sich erneut die große Bedeutung der überbetrieblichen Berufsausbildung als Maßnahme, um Jugendlichen eine Berufsausbildung und einen Bildungsabschluss zu ermöglichen, und es ist eine Aufstockung der Mittel um ein Drittel vorgesehen.

Aktuell erhalten 900 Jugendliche, die am regulären Arbeitsmarkt keine Lehrstelle finden konnten, sowie 300 Erwachsene, die einen Abschluss nachholen möchten, in den insgesamt sechs Lehrbetrieben der „Jugend am Werk Bildungs:Raum GmbH“ eine qualifizierte Berufsausbildung und damit die Grundlage für ein selbstbestimmtes und unabhängiges Leben. Zusätzlich werden sie durch qualifizierte Unternehmensbetreuer*innen unterstützt, um eine reguläre Lehrstelle zu finden.

Die Schwerpunktsetzungen der unterschiedlichen Maßnahmen mögen sich in Details wie Vermittlung, Dauer oder Anspruchsvoraussetzungen unterscheiden, es herrscht aber mittlerweile Konsens auch in der politischen Debatte darüber, dass es die Maßnahmen einer überbetrieblichen Berufsausbildung als sinnvolle Ergänzung zum dualen Ausbildungssystem benötigt. Seitens Jugend am Werk sind wir hier dankbar, im Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) auch auf der wissenschaftlichen Ebene einen Partner gefunden zu haben, der die Bedeutung der überbetrieblichen Berufsausbildung aufzeigt.

Literatur

Jugend am Werk (1953). Jahresbericht 1952.

Kimml, Anton (1935). 5 Jahre „Jugend in Not“ – Ein Werk sozialer Hilfe. Selbstverlag des Kuratoriums der Aktion „Jugend in Not“, Wien 1935, S. 6–9.

Die Finanzierungsfrage in der Lehrausbildung

MARTIN MAYERL

1 Einleitung

Ein zentraler Anspruch des hier vorliegenden Jubiläumsbandes ist es, der 50-jährigen Wirkungsgeschichte des Österreichischen Institutes für Berufsbildungsforschung auf das Feld der beruflichen Bildung nachzuspüren. Dieser Beitrag fokussiert sich dabei auf das Thema der Finanzierung beruflicher Bildung und exemplarische Beiträge, die das öibf dazu geleistet hat.

Dies ist wahrlich keine einfache Aufgabe, da die Frage der Finanzierung der beruflichen Bildung immer an den zeitlichen Kontext und ihre spezifischen Bedingungen und Voraussetzungen rückgebunden ist. Der Anspruch dieses Beitrages ist es daher nicht, die Finanzierungsfrage der beruflichen Bildung umfänglich zu behandeln, sondern es sollte der Schweinwerfer auf einschneidende geschichtliche Abschnitte gerichtet werden, in denen das öibf involviert war und die zur jeweiligen Zeit prägend waren für die institutionelle Entwicklung des Systems der Lehrausbildung.

Dazu wird am Beginn auf die historischen Wurzeln der Lehrausbildung eingegangen. Dabei zeigt sich in der historischen Entwicklung, dass die Finanzierung der Lehrausbildung sich von den Lehrlingen (Lehrgeld) hin zu den Ausbildungsbetrieben (Lehrlingsentschädigung) verlagerte (Kapitel 2). Eine weitere Zäsur erfolgte mit der Einführung des Berufsausbildungsgesetzes (BAG), indem die berufliche Bildung aus dem Verantwortungsbereich des Gewerbes herausgelöst und im Zuge der Bildungsexpansion zunehmend zur öffentlichen Aufgabe wurde (Kapitel 3). Eine erste Krise des Lehrstellenmarktes Ende der 1970er und zu Beginn der 1980er Jahre regte eine umfangreiche Diskussion zum Thema der Finanzierung der Lehrausbildung durch öffentliche Mittel an. Anhand der Dokumentation der 12. öibf Tagung 1984 lassen sich hier zentrale Argumentationslinien in der Bildungspolitik wie in einem Brennglas beobachten (Kapitel 4). Die nächste Krise am Lehrstellenmarkt folgte nach einer kurzen Erholung ab Mitte der 1990er Jahre, die sich diesmal als strukturell herausstellen sollte. Bildungspolitisch induzierte dies einen massiven Ausbau der betrieblichen Lehrstellenförderung (Kapitel 5). Nach einer Phase der Stabilisierung des Systems der betrieblichen Lehrstellenförderung ist das öibf an Forschungsprojekten beteiligt, die darauf abzielen sollten, den finanziellen Mitteleinsatz zu legitimieren (Kapitel 6).

2 Die Lehrausbildung – ein kurzer historischer Abriss

Im Zuge des Prozesses der (Früh-)Industrialisierung wurde 1859 eine liberale Gewerbeordnung im Kaisertum Österreich eingeführt, welche die bisherigen Zunftregelungen aufhob. Damit wurde auch die Lehrlingsausbildung, deren Wurzeln im mittelalterlichen Zunftwesen zu verorten sind, auf eine gesetzliche Basis gestellt.

Im Zuge des liberalen Geistes der Gewerbeordnung wird nun das Ausbildungsverhältnis auf Basis eines individuellen Lehrvertrages zwischen dem Lehrling und dem Lehrherrn geregelt: „Die Dauer des Lehrverhältnisses, das Lehrgeld, die Bedingungen der Verköstigung, Wohnung u. sind Gegenstand freier Übereinkunft“ (§ 92 GewO 1859). Gleichzeitig ist der Lehrling *„[...] dem Lehrherrn zu Folgsamkeit, Treue, Fleiß, anständigen Betragen, Verschwiegenheit verpflichtet und muss sich nach dessen Anwendung im Gewerbe verwenden. Ein minderjähriger Lehrling ist der häuslichen Zucht des Lehrherrn unterworfen; er genießt seinen Schutz und seine Obsorge“* (§ 93). Auch ist der Lehrherr verpflichtet den Lehrling zum *„gesetzlich vorgeschriebenen Unterricht [...] anzuhalten“* und *„sich jeder Misshandlung desselben zu enthalten“* (§ 95). Trotz der Herauslösung aus der zünftischen Ordnung ist die Lehrausbildung nach wie vor stark geprägt vom traditionell handwerklichen Sozialisationsmodell (Greinert, 2008). Es ist ein unmittelbares Autoritätsverhältnis zwischen dem Lehrherrn und dem Lehrling gegeben, indem der Lehrherr auch die Rolle des Erziehers und Haushaltsoberhauptes übernimmt.

Mit der Gewerberechtsreform von 1907 wurde die Lehrausbildung weiter institutionalisiert, so findet sich darin etwa die Pflicht zum Besuch der gewerblichen Fortbildungsschulen (§ 75a) und weitere Bestimmungen etwa zu Aufnahme von Lehrlingen (§ 99), der Pflichten des Lehrlings (§ 99b) und des Lehrherrns (§ 100), aber auch zur Ausstellung eines Lehrzeugnisses und Lehrbriefs (§ 104). So heißt es etwa bereits, dass der Lehrvertrag Bestimmungen zur *„Aufnahme in Betreff des Lehrgeldes oder etwaigen Lohnes“* (§ 99) enthalten muss. Erst mit 1922 wurde der Anspruch auf Lehrlingsentschädigung nach Vollendung des ersten Drittels der Lehrzeit eingeführt (Rohringer, 1968, S. 142). Zwar wurden die arbeitsrechtliche Stellung und der Schutz des Lehrlings bis 1968 in kleinen Schritten verbessert, doch galten bis zur Einführung des neuen Berufsausbildungsgesetzes 1969 im wesentlichen Bestimmungen der Gewerberechtsreform von 1907, was Rohringer¹ (1968, S. 141) zur folgender Schlussfolgerung leitete:

Unter Mißdeutung dieses patriarchalischen Verhältnisses zwischen Lehrling und Meister geschah es nun, daß man bis in die jüngste Zeit hinein dem Lehrverhältnis den Charakter eines Arbeitsverhältnisses abzusprechen versuchte. Insbesondere die Tatsache, daß auch § 100 der Gewerbeordnung noch die Verpflichtung des Lehrherrn statuierte, den Lehrling nicht nur in den Fertigkeiten des Gewerbes zu unterweisen, sondern im Falle seiner Minderjährigkeit auch seine „Sitten“ und seine „Aufführung“ in und außer der Werkstätte zu

¹ Dr. Josef Rohringer war ein Mitarbeiter der Arbeiterkammer Salzburg. Exemplarisch lässt sich daran ablesen, dass die Diskussion zur Anerkennung der Arbeitsleistung von Lehrlingen vor allem vonseiten der Interessenvertretung der Arbeitnehmer*innen vorangetrieben wurde.

überwachen, ihn zur Arbeitsamkeit, zu guten Sitten und zur Erfüllung der religiösen Pflichten zu verhalten, Mißhandlungen des Lehrlings zu unterlassen und ihn gegen solche zu schützen, verleitete dazu, das Element der Arbeitsleistung durch den Lehrling, das mit dem Lehrverhältnis stets untrennbar verbunden war, zu übersehen.

Dieser fokussierte, kurze Abriss der regulativen Institutionalisierung der Lehrausbildung zeigt, dass die Finanzierung der beruflichen Ausbildung ein zentrales, immanentes Element in der historischen Ausprägung der Lehrausbildung darstellt. Der zünftischen Tradition folgend wurde zunächst die Ausbildung durch die Familie des Lehrlings selbst durch das Lehrgeld bezahlt, während der Lehrherr den Lehrling durch seine Mitwirkungspflicht in seinem Gewerbe nahezu uneingeschränkt verwenden konnte. In vielen Fällen stellte dies gleichzeitig ein Ausbeutungsverhältnis dar (Schlögl, 2013, S. 199). Mit der schrittweisen Verbesserung der sozialrechtlichen Stellung des Lehrlings wurde auch das Lehrgeld in eine Lehrlingsentschädigung umgewandelt. Interessant ist dabei, dass das Lehrverhältnis im Gesetz als ein „*Arbeitsverhältnis besonderer Art*“ (Rohringer, 1968, S. 142) charakterisiert wird. Lehrlinge werden als dem gewerblichen Hilfspersonal zugehörig definiert. Gleichzeitig jedoch wird das Lehrverhältnis im Besonderen als ein Ausbildungsverhältnis charakterisiert. Darauf bezugnehmend entstand folglich eine juridische Diskussion darüber, inwiefern das Lehrverhältnis als ein Arbeitsverhältnis zu qualifizieren ist, und damit auch, ob Lehrlinge eine Arbeitsleistung erbringen, also produktiv tätig sind. In diesem Kontext lassen sich Urteile des Obersten Gerichtshofes und des Verwaltungsgerichtshofes lesen, die den Entgeltcharakter der Lehrlingsentschädigung² im Sinne einer Entschädigung für die im Zuge der Ausbildung entstandene Arbeitsleistung betonen:

Der Umstand, daß der Lehrling nicht nur wie ein anderer Dienstnehmer zu arbeiten hat, sondern auch zum Lernen verpflichtet ist, kann nicht bewirken, daß deshalb das Lehrverhältnis nicht als Dienstverhältnis anzusehen ist. Sein Dienst besteht eben darin, die aufgetragenen Arbeiten zu machen und durch seine Verwendung das Gewerbe auch praktisch zu erlernen (Entscheidung des Obersten Gerichtshofes 1953, zitiert nach Rohringer, 1968).

Aus der geschichtlichen Entwicklung lässt sich ableiten, dass die Finanzierung der beruflichen Bildung sich vonseiten der Lehrlinge (Lehrgeld) hin auf die Betriebe (Lehrlingsentschädigung) verlagerte. Zentrale Voraussetzung dazu war die sozialrechtliche Verbesserung der Position der Lehrlinge und damit zusammenhängend die Anerkennung der Arbeitsleistung, die im Zuge der Ausbildung erbracht wird.

2 Erst 2020 wurde mit einer Novelle zum Berufsausbildungsgesetz 1969 die „Lehrlingsentschädigung“ in „Lehrlingseinkommen“ umbenannt. Analog dazu werden Lehrlinge „beschäftigt“ und nicht mehr „verwendet“.

3 Die Neuregelung des Lehrverhältnisses im Berufsausbildungsgesetz

Bereits in der Nachkriegszeit wurden nach Betreiben der Interessenvertretung der Arbeitnehmer*innen Forderungen zur Einführung eines Berufsausbildungsgesetzes laut. Nach zähen Verhandlungen wurde die Lehrausbildung 1969 dann aus der Gewerbeordnung ausgegliedert und auf eine eigengesetzliche Basis gestellt. Dynamische gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen führten zu neuen Anforderungen am Arbeitsmarkt und einem neuen Fachkräftebedarf, der durch eine modernisierte Ausbildung gedeckt werden sollte. Mit dem neuen Gesetz wurde auch die Funktion der Berufsausbildung in den Vordergrund gerückt.

Anhand des stenografischen Protokolls der 136. Nationalratssitzung im März 1969 lassen sich die zentralen Motive und Interessenpositionen im Zuge der Einführung nachzeichnen. Zentral im Ringen um das Berufsausbildungsgesetz war auf der Seite der Arbeitnehmervertretung die Forderung nach *„Schaffung klarer gesetzlicher Bestimmungen für das Lehrlingswesen, Förderung der Errichtung von Ausbildungsstätten, Intensivierung der Lehrlingsausbildung und Mitwirkung der Vertreter der Dienstnehmer bei Regelung von Berufsausbildungsfragen“*³. Das Interesse der Arbeitgeber zielte insbesondere darauf ab, die betriebsgebundene Ausbildung zu bewahren und ihren Einflussbereich abzusichern. Diesen Konflikt brachte Dr. Mussil (ÖVP) folgendermaßen auf den Punkt: *„In den fünfziger Jahren war ein politisches Schlagwort: ‚Die Meisterlehre – die staatliche Lehrwerkstätten‘. Das kann man pointierter vielleicht so ausdrücken: Verstaatlichung der Berufsausbildung – ja oder nein?“*. Daran gekoppelt war auch die Frage der Finanzierung, wenn die Berufsausbildung vollständig verstaatlicht werden würde. Der Gesetzesentwurf soll mit internationalem Blick einen Mittelweg zwischen der Ausbildung in Vollzeitschulen und einer betriebsgebundenen Lehre manifestieren. Aber auch die bereits existierenden selbstständigen Lehrwerkstätten konnten damit legitimiert werden, da diese bisher von der Gewerbeordnung nicht umfasst waren.⁴ Dieser Konflikt sollte später noch wegweisend werden für die Ausdifferenzierung des dualen Systems (vgl. Kapitel 5).

Der zweite Punkt drehte sich um die Frage, die bereits im Gewerberecht nie geklärt wurde, nämlich ob das Lehrverhältnis ein Ausbildungsverhältnis oder ein Dienstverhältnis darstellt. Auch im neuen Berufsausbildungsgesetz wurde diese Frage im Interesse der Arbeitgebervertretung im Berufsausbildungsgesetz bewusst nicht klargestellt⁵ (trotz einem bereits geltenden Richterspruch, siehe Kapitel 2). Hintergrund war ein massives interessenpolitisches Interesse vonseiten der Arbeitgebervertretung, dass der Lehrausbildung weiterhin das Ministerium für Handel und Gewerbe als Aufsichtsbehörde erhalten blieb.

Im Sinne des konsensualen Ausgleichs musste schlussendlich eine *„schwierige Konstruktion [gewählt werden], um die Dienstnehmereigenschaft des Lehrlings beizubehal-*

3 Abgeordneter Dr. Ströer, SPÖ

4 Abgeordneter Dr. Mussil, SPÖ

5 Abgeordneter Dr. Mussil, ÖVP

ten, ohne die Kompetenz des Handelsministeriums zu gefährden“⁶. Indem aber die Arbeitnehmervvertretung in den paritätisch zusammengesetzten Berufsausbildungsbeirat eingezogen ist, wurde de facto anerkannt, dass die „Arbeiterkammern durchaus legitimes Recht haben, sich dieser Lehrlinge anzunehmen“⁷. Mit der Einführung des Berufsausbildungsgesetzes im Zuge der Expansion der beruflichen Bildung wurde die Lehrausbildung damit zunehmend als ein bildungspolitisches Gestaltungsfeld anerkannt, und damit rückten auch Fragen der Finanzierung von beruflicher Bildung in eine neue Perspektive.

Im Geist dieses Berufsausbildungsgesetzes wurde 1970 das öibf (damals: Institut für berufspädagogische Forschung und Entwicklung) gegründet. Das öibf war in Österreich die erste Einrichtung, die sich spezifisch der Berufsbildungsforschung widmete.

4 Finanzierung der Lehrausbildung als eine zentrale Frage

Mit der Schulorganisationsreform von 1962 wurde erheblich in das Bildungswesen, vor allem den Ausbau der berufsbildenden Schulen, investiert, was zu einer massiv zunehmenden Nachfrage führte und den Beginn einer Bildungsexpansion markierte (Lassnigg, 1995a). Während die erste Erdölkrise 1973 den Lehrstellenmarkt nur geringfügig beeinflusste, wirkte sich die zweite Erdölkrise zu Beginn der 1980er Jahre negativ auf den Lehrstellenmarkt aus und führte zu einem Überhang von Lehrstellensuchenden gegenüber offenen Lehrstellen (Lassnigg, 1998; Schneeberger, 2009).

In diesem Kontext rückte bei der 7. wissenschaftlichen Jahrestagung⁸ 1979 des öibf das Thema (Titel der Veranstaltung: „Berufsbildung als persönliches, gesellschaftliches und ökonomisches Anliegen“) der ökonomischen Bewertung der Berufsausbildung in den Fokus. Der damalige Geschäftsführer des öibf, Ilan Knapp, bilanzierte die Tagung folgendermaßen:

Realistisch gesehen muß festgestellt werden, daß jeder soziale Prozeß auch ökonomisch bewertet werden muß. Vor allem, um kollektive Lasten (vor allem von den Arbeitnehmern getragen) optimal in soziale Leistungen umzusetzen. Ich glaube daher, daß es immer notwendiger wird, das Kostenbewußtsein im gesamten Bildungssystem stärker in den Vordergrund zu schieben. Gemeint ist nicht nur die Kostenseite, sondern auch der Effekt des Nutzens. (öibf, 1979, S. 93)

Die 12. wissenschaftliche Jahrestagung 1984 des öibf war unter dem Titel „Finanzierung der beruflichen Bildung“ vollständig diesem Thema gewidmet. Inzwischen hatte

6 Abgeordneter Skritek, SPÖ

7 Abgeordneter Dr. Ströer, SPÖ

8 Insgesamt wurden 17 öibf-Jahrestagungen zwischen 1971 und 1991 organisiert. Die öibf-Jahrestagungen waren eine mehrtägige Veranstaltungsreihe, die einen breiten Austausch in einem Schwerpunktthema zwischen der praxisorientierten sozialwissenschaftlichen Forschung, Vertreterinnen und Vertretern von öffentlichen Stellen und Interessenvertretungen, aber auch aus dem internationalen Umfeld ermöglichte. Die Schwerpunktsetzung kann daher aus historischer Perspektive als ein Indikator über die jeweils aktuellen Themen bewertet werden.

sich die Jugendarbeitslosigkeit weiters erhöht und sich die Lage am Lehrstellenmarkt deutlich verschärft. Die Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik reagierte mit einem arbeitsmarktorientierten Zugang. So wurden etwa im arbeitsmarktpolitischen Jugendprogramm 1984/85 zahlreiche Maßnahmen ergriffen, um die berufliche Ausbildung zu fördern (Lassnigg, 1998). Beispielsweise wurden Lehrstellen in Betrieben, aber auch selbstständigen Lehrwerkstätten gefördert (Dallinger, 1984, S. 19). Insofern ist wenig verwunderlich, dass Fragen der Finanzierung der beruflichen Bildung auf der Jahrestagung zum zentralen Thema gemacht wurden und auch hohes Interesse der Öffentlichkeit erregten. Die Referate und Diskussionsbeiträge wurden in einem Sammelband in Buchform veröffentlicht (Braun & Knapp, 1984). Es lassen sich daher einzelne Argumentationslinien und Interessenpositionen gut nachzeichnen.

Im Zentrum der Debatte stand eine kurz vor der Konferenz veröffentlichte Publikation von Stepan und Wagenhofer (1984) mit dem Titel *Kosten der Berufsausbildung: die Nettokosten der Berufsausbildung in Österreich in ausgewählten Lehrberufen*, herausgegeben von der Kammer der gewerblichen Wirtschaft. In Anlehnung zu einer Kosten-Nutzen Erhebung in Deutschland (Sachverständigenkommission, 1974) wurde mit dieser Untersuchung zum ersten Mal eine „sehr differenzierte Erfassung der Kosten“ durchgeführt sowie ein „innovatives Konzept der Erfassung der Erträge“ (Lassnigg, 1995b, S. 19) verwendet. Die Bruttokosten wurden etwa differenziert nach Arbeitskosten, Materialkosten, Ausbildungskosten, Anlagekosten und Verwaltungskosten berechnet. Die Erträge werden „indirekt gemessen, und zwar als Kostenersparnis, die dadurch entsteht, daß Lehrlinge an der Stelle von Facharbeitern und/oder sonstigen Arbeitskräften eingesetzt werden“ (Supper, 1984, S. 59), d. h. die Erträge werden als Substitution und nicht als direkte Wertschöpfung errechnet.

Mit diesem Zugang wird nun erstmals der monetäre Wert der Arbeitsleistung der Lehrlinge bemessen, d. h. der Wert der Arbeitsleistung, die von den Lehrlingen im Zuge ihrer Ausbildung erbracht wird, und auch vonseiten der Ausbildungsbetriebe anerkannt und sichtbar gemacht. Auf der Tagung werden die Ergebnisse von Dr. Supper, wissenschaftliche und bildungspolitische Abteilung der Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft, präsentiert. Die zentralen Ergebnisse werden so zusammengefasst, dass 1) „für ca. 65 Prozent aller ausbildenden Betriebe zum Teil beträchtliche jährliche Nettokosten mit sich bringt“ (Supper, 1984, S. 59) und 2) die Kosten „dabei beträchtlich je nach Lehrberuf und innerhalb der Lehrberufe“ (Supper, 1984, S. 59) variieren. Davon ausgehend gibt es nun eine breite Diskussion.

Erstens wurde die Frage der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft vor dem Hintergrund betriebswirtschaftlicher Überlegungen debattiert. Warum investieren Betriebe in die Lehrausbildung, wenn ihnen dabei Nettokosten entstehen? Eingeworfene Erklärungen wie „irrationale Überbleibsel mittelalterlichen Zunftgeistes“ oder „unternehmerische Verantwortung für die Ausbildung und Erziehung der Jugend“ werden etwa von Josef Cerny, Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, in den „Bereich der Sozialromantik“ verwiesen und stattdessen die Ergebnisse der Kosten-Nutzen-Rechnung angezweifelt (Cerny, 1984, S. 42 f.). Supper (1984, S. 61) betont aber weiterhin die unternehmerische Entscheidungsfreiheit und bringt langfristige Investitionskalküle nach

dem Nutzenmaximierungsprinzip der Ausbildungsbetriebe ins Spiel, die weit über die Ausbildungszeit hinausgehen. Als eine weitere Erklärung für hohe Kosten wird von Supper die zunehmende Regulierung der Lehrausbildung (z. B. vertragliche Ausbildungszeit, erschwerte Auflösungsbedingungen) in Kombination mit Unsicherheit bei der Investition in die Ausbildung (z. B. Ungewissheit über Leistungsfähigkeit des Lehrlings) angeboten. Dies sind subtile Hinweise darauf, dass Überregulierung und Erhöhung der Ausbildungsanforderungen für die Betriebe auch zu höheren Kosten und damit zum Rückgang der betrieblichen Ausbildungsaktivität führen.

Dies führt zweitens zur Frage, wie die Lehrausbildung vor dem Hintergrund der Lehrstellenkrise durch öffentliche Interventionen gelöst werden könnte. Im Sinne des Kompromisses wurde hier eine zweigleisige Maßnahmenstrategie gewählt, wie sie etwa im Arbeitsmarktpolitischen Jugendprogramm 1984/85 sichtbar wird. Zum einen werden betriebliche Lehrstellen gefördert, aber auch überbetriebliche Einrichtungen wie Lehrwerkstätten (Dallinger, 1984). Von beiden Maßnahmen wurde eine Zunahme des Ausbildungsangebotes erhofft, indem 1) die betriebliche Ausbildungsbereitschaft durch ein besseres Kosten-Nutzen-Verhältnis angehoben und 2) ein zusätzliches Angebot außerhalb des Lehrstellenmarktes geschaffen wird. Ersteres wurde von der Interessenvertretung der Arbeitgeber forciert, um betriebliche Ausbildung weiter in ihrem Einflussbereich der betrieblichen Sphäre zu halten. Zweiteres wurde entsprechend der geschichtlichen Tradition vonseiten der Arbeitnehmer angestrebt. Berufsausbildung wird dabei als „soziale Frage“ (Schlögl, 2013, S. 199 ff.) gesehen und entsprechend eine Politik angestrebt, die Zugang zu beruflicher Bildung für alle bereitstellen soll (Durazzi & Geyer, 2019). Demgemäß fordert etwa Cerny (1984, S. 41) in seinem Beitrag 1), *„dass in Zukunft dafür gesorgt werden [muss], daß genügend Lehr- und Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen“* und 2) diese *„für alle Bewerber ohne Rücksicht auf das Geschlecht und ohne finanzielle Barrieren offenstehen“* und 3) *„daß ein Höchstmaß an Ausbildungsqualität erreicht werden kann“*. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass vonseiten der Arbeitnehmer der Zugang der Kosten-Nutzen-Betrachtung in der Lehrausbildung überhaupt abgelehnt wird. Das betriebliche Rentabilitätsprinzip würde in Widerspruch zur Entwicklung der Ausbildungsqualität stehen, *„[d]enn, wenn ein Unternehmer einen Lehrling zu beruhsfremden Arbeiten heranzieht oder zu Überstundenleistungen zwingt, dann tut er das ja wohl in erster Linie, weil er sich entsprechende ‚Erträge‘ aus der Arbeitsleistung des Lehrlings erwartet“* (Cerny, 1984, S. 41).

Als alternative Finanzierung betrieblicher Ausbildung wird von Arbeitnehmervertretern immer wieder das Konzept eines Ausbildungsfonds ins Spiel gebracht. Dieser Ausbildungsfonds sollte gemäß eines Konzeptes der Österreichischen Gewerkschaftsjugend im Sinne eines „Lastenausgleichs zwischen ausbildenden und nicht-ausbildenden Betrieben“ fungieren, die „Ausbildungsqualität fördern“ und „qualifizierte Lehrplätze schaffen“ (auch zwischen- und überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen) (Verzetnitsch, 1984, S. 124). Das Argument eines Lastenausgleichs wurde vonseiten der Arbeitgebervertretung abgelehnt mit dem Argument, dass die betriebliche Ausbildungsbereitschaft im Sinne eines langfristig positiven Investitionskalküls

ohnehin abgesichert ist und vielmehr Bedingungen geschaffen werden müssten, um dies weiter sicherzustellen (Supper, 1984, S. 63).

Die Finanzierungsfrage, die auf der öibf-Tagung 1984 diskutiert wurde, war eng mit der Expansion der beruflichen Bildung verbunden. Das betriebsbasierte System der Lehrausbildung konnte durch die direkte Koppelung an die wirtschaftliche Entwicklung die Nachfrage nach Lehrstellen nicht mehr absorbieren. Im Kontext der aktiven arbeitsmarktpolitischen Programme wurden Maßnahmen eingeführt, wie zum Beispiel spezifische Berufsvorbereitungskurse für (benachteiligte) Jugendliche, aber auch berufliche Qualifizierungsangebote für Arbeitslose, die überwiegend von Einrichtungen der Erwachsenenbildung durchgeführt wurden, die von öffentlicher Hand finanziert wurden (Lassnigg, 1998). Im geschichtlichen Rückblick lässt sich in diesem Zugang eine Weichenstellung für die weitere institutionelle Entwicklung sowie die Finanzierung der Lehrausbildung erkennen.

5 Der Ausbau der Finanzierung beruflicher Bildung

Nach einer kurzen Erholungsphase des Lehrstellenmarktes ab Mitte der 1980er Jahre entwickelte sich ab Mitte der 1990er Jahre die nächste Lehrstellenkrise, die sich durch einen deutlichen Überhang an Lehrstellensuchenden ausdrückte (Schneeberger, 2009, S. 63). In dieser Krise wurden die wesentlichen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Argumentationslinien, die bei der öibf-Tagung 1984 sichtbar wurden, wieder aufgenommen. Zur Bekämpfung der Krise am Lehrstellenmarkt wurden zur Finanzierung der Lehrausbildung erhebliche öffentliche Mittel in die Hand genommen. Im Sinne eines sozialpartnerorientierten Kompromisses wurde erstens der Lehrlingsfreibetrag eingeführt (1998–2002), der später in eine Lehrlingsausbildungsprämie (2002–2008) umwandelt wurde. Diese Förderung entsprach den Forderungen der Interessenvertretung der Arbeitgeber, die betriebsbasierte Ausbildung „[...] für Betriebe finanziell attraktiver zu gestalten und auf diese Weise die Zahl der Lehrstellen zu erhöhen“ (Dornmayr, Petanovitsch, & Winkler, 2016, S. 18) und so die betriebliche Ausbildung zu stärken (Durazzi & Geyer, 2019). Gleichzeitig wurde jedoch auch das Jugendausbildungssicherungsgesetz 1997 als ursprünglich temporäre Maßnahme eingeführt. Dieses sollte ein soziales Sicherungsnetz für alle jungen Menschen etablieren, die keine betriebliche Lehrstelle gefunden haben. Finanziert wurde diese Maßnahme aus arbeitsmarktpolitischen Mitteln.

Es ist kein Zufall, dass mit Beginn der nächsten Lehrstellenkrise in den 1990er Jahren die nächste Kosten-Nutzen-Erhebung in der Lehrausbildung (Lassnigg, 1995b; P. Steiner & Lassnigg, 1998), diesmal vom Institut für Höhere Studien (IHS) im Auftrag der Arbeiterkammer, durchgeführt wurde. Zentrales Ergebnis dabei war, dass „35 bis 40 Prozent der ausbildungsaktiven Betriebe Nettoerträge aus der Arbeitsleistung der Lehrlinge erwirtschaften“ (P. Steiner & Lassnigg, 1998, S. 14). In diesem Kontext wurde von den Interessenvertretungen der Arbeitnehmer*innen wieder das Finanzierungsmodell eines Lastenausgleichs zwischen ausbildenden und nicht-ausbildenden Be-

trieben ins Spiel gebracht. Das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) hielt in einer umfangreichen Studie (Schneeberger & Kastenhuber, 1997) entgegen, dass die Lehrlingsentschädigungen (als zentraler Kostenfaktor in der Ausbildung) in den Kollektivverträgen einige Jahre davor stärker angestiegen sind als die Löhne. Zudem wird entgegengehalten, dass die sozialpolitische Forderung nach einer erhöhten Aufnahme von Lehrlingen die Rückkoppelung mit dem betrieblichen Personalbedarf aufhebt und damit auch die Kosten der Lehrausbildung für Ausbildungsbetriebe in die Höhe treiben würde (Schneeberger & Kastenhuber, 1997, S. 77). Gefordert wird in diesem Sinne – nach dem bereits bekannten Argumentationsmuster (siehe Kapitel 4) – eine Flexibilisierung der Rahmenbedingungen der Ausbildung, um die Kosten zu senken.

Die Hoffnungen auf eine kurzfristige Erholung des Lehrstellenmarktes waren jedoch eine Illusion; die Dysfunktionalitäten am Lehrstellenmarkt stellten sich als strukturell heraus. So wurde mit der BAG-Novelle von 2008 ein umfangreiches System einer betrieblichen Lehrstellenförderung eingerichtet. Die Grundidee war, die finanzielle Förderung der betrieblichen Ausbildung neu auszurichten. Neben der finanziellen Basisförderung von Lehrstellen sollten nun auch erstmals Fördermaßnahmen zur Hebung der Qualität der Ausbildung eingeführt werden. Allerdings gehen rund 90 Prozent des Fördervolumens (2014) in die quantitativ ausgerichtete Basisförderung. Das System der betrieblichen Lehrstellenförderung hat sich durch verschiedene Richtlinien stetig weiterentwickelt. So wurde etwa 2012 das Coaching für Lehrlinge und Lehrbetriebe eingeführt und stetig ausgebaut (Dornmayr, Petanovitsch, u. a., 2016).

Parallel dazu wurde auch die Überbetriebliche Ausbildung, die sich im Kontext des Jugendsicherungsgesetzes (1997), der Ausbildungsgarantie (2007) und schlussendlich der Ausbildungspflicht (Ausbildung bis 18, 2017) entwickelt hatte, noch weiter ausgebaut. Die Überbetriebliche Ausbildung etablierte sich mittlerweile zum strukturellen Element des Systems der Lehrausbildung. Neben dem aber noch immer dominierenden betriebsbasierten Teil der Lehrausbildung konnte sich eine Form der Lehrausbildung außerhalb von Betrieben entwickeln, um die strukturellen Probleme am Lehrstellenmarkt zu absorbieren.

6 Legitimierung der Finanzierung als zentrales Anliegen

Als Antwort auf die Dysfunktionalitäten des Lehrstellenmarktes wurde ein umfangreiches System der finanziellen Förderung entwickelt, das einerseits darauf abzielt, den betrieblichen Teil der Lehrausbildung zu stützen, und andererseits ein alternatives Ausbildungsangebot in Form von spezialisierten überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen bereitstellt. Für 2019 betrug das Fördervolumen der betrieblichen Lehrstellenförderung 173 Millionen Euro; die spezifische Lehrstellenförderung (für benachteiligte Jugendliche) des AMS umfasst 44 Millionen Euro (Dornmayr & Löffler,

2020). Dazu kommen noch rund 190 Millionen Euro (Ausbildungsjahr 2017/18) für die Finanzierung der Überbetrieblichen Ausbildung (M. Steiner u. a., 2019, S. 103).

Vor dem Hintergrund des wirkungsorientierten Verwaltungshandelns (vgl. etwa Seiwald, Geppel, & Thaller, 2011) müssen diese hohen öffentlichen Mitteleinsätze auf ihren effektiven und effizienten Einsatz hin legitimiert und Wirkungen evaluiert werden. Das Thema der Finanzierung ist mit der anhaltenden Krise am Lehrstellenmarkt zu einem Thema der Legitimierung von Mitteln geworden. Interessenpolitisch wird die Legitimierung von finanziellem Mitteleinsatz zum Definitionskampf um die Deutungshoheit.

Besonders augenscheinlich ist dieser Konflikt über die Deutungshoheit bei der Überbetrieblichen Lehre ausgeprägt. So werden etwa vom Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) die hohen öffentlichen Kosten eines überbetrieblichen Ausbildungsplatzes (19.200 Euro vs. 6.600 Euro eines betrieblichen Ausbildungsplatzes) betont (Dornmayr & Nowak, 2019, S. 111). Auf der anderen Seite ergeben volkswirtschaftlich angelegte Modellberechnungen, dass sich die Investitionen in die Überbetriebliche Ausbildung bereits nach wenigen Jahren aufgrund von besserer Arbeitsmarktintegration (bedeutet ein höheres Steueraufkommen, geringere Arbeitslosigkeit) der Absolvierenden positiv rechnet (Hofbauer, Kugi-Mazza, & Sinowatz, 2014; Holl, Kernbeiß, & Wagner-Pinter, 2018). Jahrzehntelange Konfliktlinien zwischen betrieblicher Ausbildung und der Verstaatlichung der Berufsbildung (vgl. Kapitel 3) sind nach wie vor prägend für die Entwicklung des Systems.

In diesem bildungspolitischen Kontext können zentrale Forschungstätigkeiten des öibf in der letzten Dekade eingeordnet werden. Beispielhaft dafür soll hier ein umfangreiches Projekt zur betrieblichen Lehrstellenförderung kurz dargestellt werden.

Auf der Grundlage des Regierungsübereinkommens (Bundeskanzleramt, 2013) wurde das öibf gemeinsam mit dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) vom Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft 2014 beauftragt, ein umfangreiches Projekt mit dem Titel „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung und weiterer Vorhaben gemäß Förderrichtlinie § 19c BAG“ durchzuführen. Explizites Ziel war es *„Evidenzen [bereitzustellen], um eine politische Bewertung hinsichtlich der Zweckmäßigkeit und Wirkungen der aktuellen Bestimmungen der betrieblichen Lehrstellenförderung vornehmen zu können“* (Dornmayr, Schlögl, Mayerl, & Winkler, 2016, S. 7). Im Rahmen dieses Projektes wurde vom öibf eine Kosten-Nutzen-Erhebung der betrieblichen Lehrausbildung durchgeführt (Schlögl & Mayerl, 2016a) sowie ein Wirkungsmodell der betrieblichen Lehrstellenförderung unter Einbindung der bildungspolitischen Steuerungsgruppen entwickelt (Schlögl & Mayerl, 2016b). Die zentrale Fragestellung der Kosten-Nutzen-Analyse war es *„die Ausbildungsleistungen der Betriebe zu quantifizieren und zu untersuchen, welchen Beitrag die Basisförderung (als zentrale Maßnahme der betrieblichen Lehrstellenförderung) zur Kompensation der (angenommen) Ausbildungskosten leistet“* (Schlögl & Mayerl, 2016a, S. 6). Implizite Zielsetzung, die aus der Fragestellung hervorgeht, war daher primär die Generierung von Evidenzen, um den Mitteleinsatz zu legitimieren, mit

dem die betriebliche Lehrausbildung finanziell gestützt wird, da sie unter den aktuellen Bedingungen ohnehin defizitär wäre.

Die Ergebnisse der Untersuchung waren ambivalent. Es zeigte sich, dass für einen erheblichen Anteil der Lehrbetriebe die Ausbildung nach wie vor Nettoerträge erzielt, aber diese etwas überraschend mit zunehmendem Fortschritt der Ausbildung abnehmen (1. Lehrjahr: 45 %; 3. Lehrjahr: 32 %, vgl. Schlögl & Mayerl, 2016b, S. 68). Bezugnehmend darauf wurde die Empfehlung abgegeben, die Basisförderung beizubehalten, da von einem „*Ausbildungsanreiz [...] ausgegangen werden kann*“ (Dornmayr, Schlögl, u. a., 2016, S. 54). Festgehalten wird aber anhand einer Modellberechnung auch, dass rekrutive Opportunitätsenerträge, d. h. Einsparungen bei der Rekrutierung von neuen Fachkräften durch die Übernahme der Lehrlinge nach der Ausbildung, die Ausbildungskosten deutlich kompensieren. Anschließend daran wurden auch internationale Vergleichsanalysen unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen durchgeführt (Schlögl & Mayerl, 2017). Werden diese institutionellen Faktoren berücksichtigt, dann wird deutlich, dass die dualen Systeme im internationalen Vergleich zwar auf der Oberfläche hin sehr ähnlich ausgestaltet sind, jedoch nach fundamental unterschiedlichen Prinzipien funktionieren. So zeigt sich in einem systematischen Vergleich mit der Schweiz (positive Erträge durch betriebliche Ausbildung), dass zwar die Lehrlingslöhne höher sind, jedoch die Produktivität während der Ausbildung niedriger ist bei gleichzeitig höheren rekrutiven Opportunitätsenerträgen (Moretti, Mayerl, Mühlemann, Schlögl, & Wolter, 2019).

In diesem Kontext wurde auch die Frage des Zusammenhangs zwischen Qualität und dem Kosten-Nutzen-Verhältnis neu aufgerollt, die bereits in den 1980er Jahren aufgeworfen wurde (siehe Kapitel 4). Neuere Perspektiven auf berufliches Lernen (z. B. reflexives Erfahrungslernen, Dehnbostel, 2007) und empirische Analysen (Mayerl, Schlögl, & Schmölz, 2019) betonen, dass die produktive Einbindung in betriebliche Arbeitsprozesse nicht unbedingt im Widerspruch zu hoher Ausbildungsqualität stehen muss. Das Hinwirken auf die Verbesserung der organisatorischen Bedingungen sowie des professionellen Handels in Bezug auf die Ausbildungspraxis kann daher nicht unbedingt mit höheren Kosten und damit einem Rückgang der betrieblichen Ausbildungsaktivität argumentiert werden.

Im Zuge des zweiten Teilprojektes der Entwicklung eines Wirkungsmodells (Schlögl & Mayerl, 2016b) zeigte sich, dass um die Maßnahmen innerhalb des Systems der betrieblichen Lehrstellenförderung auch hier Definitionskämpfe um Deutungsheiten zwischen den Interessenvertretungen der Arbeitnehmer*innen und der Arbeitgeber*innen zu beobachten sind. Gegenüber den 1980er Jahren zeigten sich bemerkenswerte Veränderungen in den bildungspolitischen Positionen: So argumentierte die Interessenvertretung der Arbeitgeber, dass die Basisförderung primär als Lastenausgleich (finanziert durch arbeitgeberseitige Beiträge zum Insolvenz-Entgelt-Fonds) zwischen ausbildenden und nicht-ausbildenden Betrieben (die ursprüngliche Forderung der Interessenvertretung der Arbeitnehmer*innen, die aber von den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern abgelehnt wurde) im Sinne der „Fairness“ zu bewerten sei. Die Interessenvertretung der Arbeitnehmer*innen lehnte hingegen den

Begriff des Lastenausgleichs ab („Lehrlinge zu haben ist keine Last“) und betonte, dass die Basisförderung ursprünglich dazu gedacht war, die nicht-produktive Zeit der Berufsschule abzugelten (Schlögl & Mayerl, 2016b, S. 23 ff.).

Die zugrunde liegende Dokumentenanalyse sowie Diskussionsrunden machten sichtbar, dass für die Maßnahmen keine konkreten (überprüfbaren) Ziele formuliert wurden. Unter der Moderation des öibf wurde gemeinsam mit den Interessenvertretungen eine gemeinsame bildungspolitische Sichtweise auf das System der betrieblichen Lehrstellenförderung auf der Basis eines (überprüfbaren) Wirkungsmodells hergestellt. Dies hat dann in weiterer Folge auch den Anstoß gegeben, *„ein transparentes Steuerungsmodell zur anhaltenden wirkungsorientierten Überprüfung und zur evidenzbasierten Weiterentwicklung des Lehrstellenfördersystems für die bildungspolitischen Anspruchsgruppen bereitzustellen“* (Schlögl & Mayerl, 2018, S. 5).

Die Evaluierungslogik des Projektauftrages sowie die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Finanzierungsfrage weniger darum dreht, ob die Lehrausbildung finanziell gefördert werden soll, sondern darum, wie die Mittel effektiv eingesetzt, verteilt und legitimiert werden können. Für die Lehrausbildung zeigt sich ein bemerkenswerter Wandel der bildungspolitischen Positionen. Die Kosten-Nutzen Perspektive wird von der Interessenvertretung der Arbeitnehmer*innen nicht mehr abgelehnt, sondern stattdessen zur Argumentationsgrundlage gemacht, um über die Verteilung der Mittel stärker auf die Ausbildungsqualität hinzuwirken. Für die Arbeitgebervertretung geht es vor allem darum, das Primat der betriebsbasierten Lehrausbildung gegenüber der strukturell immer wichtiger werdenden Überbetrieblichen Ausbildung abzusichern (Durazzi & Geyer, 2019).

7 Fazit

Die humankapitaltheoretische Formel Investition in (berufliche) Bildung = Wirtschaftswachstum gilt mehr denn je. Insbesondere in strukturellen Krisen wird die Frage der Finanzierung von beruflicher Bildung besonders virulent. Strukturelle Krisen der betriebsbasierten Lehrausbildung führten dazu, dass sich die Finanzierung des Systems durch das Modell arbeitsintegriertes berufliches Lernen nicht mehr selbst trägt. Als Antwort wurde ein System der betrieblichen Lehrstellenförderung eingerichtet, um die betriebsbasierte Lehrausbildung zu stützen, und gleichzeitig ein Modell der überbetrieblichen Ausbildung entwickelt, um die Dysfunktionalitäten am Lehrstellenmarkt abzufedern sowie die erweiterten sozialpolitischen Ansprüche (gleichberechtigter Zugang zu beruflicher Bildung) durch öffentlichen Mitteleinsatz über die Arbeitsmarktpolitik einzulösen. Für die Zukunft wird interessant sein zu beobachten, ob das Primat der betriebsbasierten Lehrausbildung aufrechterhalten werden kann oder ob institutionelle konvergente Entwicklungen stattfinden werden (Schlögl, Mayerl, Löffler, & Schmölz, 2020). Die Weiterentwicklung der Überbetrieblichen Ausbildung zum „trialen System“ (Lackinger, 2020) steht aktuell zur Diskus-

sion und wird vor allem von der Interessenvertretung der Arbeitnehmer*innen betrieben.

Es ist daher wenig verwunderlich, dass das Thema der Finanzierung der beruflichen Bildung das öibf seit der Gründung des Instituts 1970 kontinuierlich begleitet, aber auch verändert hat. Für das öibf zeigt sich dabei deutlich, was es heißt in der Berufsbildungsforschung als außeruniversitäres und anwendungsorientiertes Forschungsinstitut zu agieren. Die (wissenschaftlichen) Tätigkeiten des öibf sind in diesem Forschungsfeld direkt mit dem bildungspolitischen Kontext und den Akteuren rückgekoppelt. So organisierte und moderierte das öibf 1983 bei der institutseigenen Tagung verschiedene Beiträge, um einen Austausch zwischen der Bildungspolitik und der Forschung zu ermöglichen. Die moderierende Rolle des öibf ist im aktuellen zeitlichen Kontext zwar nicht ganz verloren gegangen, fokussierte sich aber viel mehr darauf, bildungspolitische Fragen auf der Basis von empirischen Befunden zu rationalisieren und fundierte Informationen für Diskussions- und Entscheidungsprozesse bereitzustellen. Die wissenschaftliche Tätigkeit des öibf wurde damit in diesem Themenfeld zu einer Legitimierungsfunktion der eingesetzten öffentlichen Mittel, um das System der Lehrausbildung in enger Rückkoppelung zur Bildungspolitik zu steuern, aber auch weiterzuentwickeln. Unter diesen schwierigen Bedingungen für die außeruniversitäre Forschung wird es dennoch eine zukünftige Aufgabe des Institutes sein, sein unabhängiges und kritisches Selbstverständnis in der wissenschaftlichen Forschung und Entwicklung in Erinnerung zu rufen und nach einem zeitgemäßen Modell weiterzuentwickeln.

Literatur

- Braun, Helmut & Knapp, Ilan (Hg.) (1984). *Ohne Geld, keine Bildung*. Wien: Orac.
- Bundeskanzleramt (2013). *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018 Erfolgreich. Österreich*. Wien.
- Cerny, Josef (1984). Situation in Österreich. In H. Braun & I. Knapp (Hrsg.), *Ohne Geld, keine Bildung* (S. 38–43). Wien: Orac.
- Dallinger, Alfred (1984). Sicherung der Arbeitsplätze durch Finanzierung der beruflichen Bildung? In H. Braun & I. Knapp (Hg.), *Ohne Geld, keine Bildung* (S. 12–22). Wien: Orac.
- Dehnbostel, Peter (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann Verlag.
- Dornmayr, Helmut & Löffler, Roland (2020). *Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2016–2017 (Endbericht)*. Wien: ibw, öibf.
- Dornmayr, Helmut & Nowak, Sabine (2019). *Lehrlingsausbildung im Überblick 2019*. Wien: ibw.
- Dornmayr, Helmut, Petanovitsch, Alexander & Winkler, Birgit (2016). *Kontext- und Implementationsanalyse der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß 19c BAG). Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß 19c BAG)“*. Wien: ibw.

- Dornmayr, Helmut, Schlögl, Peter, Mayerl, Martin & Winkler, Birgit (2016). *Synthesebericht der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß 19c BAG)“*. Wien: ibw, öibf.
- Durazzi, Niccolo & Geyer, Leonard (2019). Social inclusion in the knowledge economy: unions' strategies and institutional change in the Austrian and German training systems. *Socio-Economic Review*, 18(1), 103–124. doi:10.1093/soceco/mwz010
- Greinert, Wolf-Dietrich (2008). *Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus: zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Ges. zur Förderung arbeitsorientierter Forschung u. Bildung.
- Hofbauer, Silvia, Kugi-Mazza, Edith & Sinowatz, Lisa (2014). Erfolgsmodell überbetriebliche Ausbildung: Eine Analyse der Auswirkung auf betroffene Jugendliche und öffentliche Haushalte in Österreich. *WISO – Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift des Instituts für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften*, 37(3), 51–66.
- Holl, Jürgen, Kernbeiß, Günter & Wagner-Pinter, Michael (2018). *Die überbetriebliche Lehrausbildung. Eine Analyse in mittelfristiger Perspektive*. Wien: Synthesis Forschung.
- Lackinger, Franz-Josef (2020, September 23). Ein Plädoyer für die überbetriebliche Lehre. *DerStandard*. Wien.
- Lassnigg, Lorenz (1995a). Bildungsreform gescheitert... Gegenreform? 50 Jahre Schul- und Hochschulpolitik in Österreich. In R. Sieder, H. Steinert & E. Talós (Hrsg.), *Österreich 1945–1995* (S. 458–484). Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Lassnigg, Lorenz (1995b). *Kosten und Finanzierung der Lehrlingsausbildung: empirische und konzeptionelle Probleme*. Wien: Wirtschaftswissenschaftlichen Abteilung der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.
- Lassnigg, Lorenz (1998). *Youth Labour Market Policy in Austria 1980–1997*. Wien: IHS.
- Mayerl, Martin, Schlögl, Peter & Schmölz, Alexander (2019). Wie wird berufliches Lernen im Betrieb organisiert? – Empirische Einblicke in den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung in Österreich. *SWS-Rundschau*, (3/2019), 234–254.
- Moretti, Luca, Mayerl, Martin, Mühlemann, Samuel, Schlögl, Peter & Wolter, Stefan C. (2019). So similar and yet so different: A firm's net costs and post-training benefits from apprenticeship training in Austria and Switzerland. *Evidence-based HRM: a global forum for empirical scholarship*. doi:10.1108/EBHRM-08-2018-0047
- öibf (1979). *Berufsbildung als persönliches, gesellschaftliches und ökonomisches Anliegen. öibf Sommertagung 1979*. (S. 11–30). Wien.
- Rohringer, Josef (1968). Der Lehrling als Arbeitnehmer. *Das Recht der Arbeit*, (94), 140–145.
- Sachverständigenkommission (1974). *Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung. Abschlussbericht*. Bonn. Abgerufen von <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/07/018/0701811.pdf>
- Schlögl, Peter (2013). Gewerkschaft und Berufsbildung. Berufsbildung als grundlegend soziale Frage. In B. Pellar (Redaktion), G. Botz, E. Bruckmüller, J. Cerny, J. Dvořák, J. Ehmer, ... M. van der Linden (Hrsg.), *Wissenschaft über Gewerkschaft. Analysen und Perspektiven* (S. 189–223). Wien: Verlag des ÖGB.

- Schlögl, Peter & Mayerl, Martin (2016a). *Betriebsbefragung zu Kosten und Nutzen der Lehrausbildung in Österreich. Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß 19c BAG)“*. Wien: öibf.
- Schlögl, Peter & Mayerl, Martin (2016b). *Wirkungsmodellierung des Systems der betrieblichen Lehrstellenförderung. Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß 19c BAG)“*. Wien: öibf.
- Schlögl, Peter & Mayerl, Martin (2017). Kosten und Nutzen der Lehrausbildung. In P. Schlögl, M. Stock, D. Moser, K. Schmid, & F. Gramlinger (Hrsg.), *Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ... – Konferenzpublikation zur 5. BBFK 2016* (S. 201–213). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. doi:10.3278/6004552w201
- Schlögl, Peter & Mayerl, Martin (2018). *Indikatoreninventar für wirkungsorientiertes Monitoring der betrieblichen Lehrstellenförderung*. Wien.
- Schlögl, Peter, Mayerl, Martin, Löffler, Roland & Schmölz, Alexander (2020). *Supra-company apprenticeship training in Austria: a synopsis of empirical findings on a possibly early phase of a new pillar within VET. Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(1), 1–17. doi:10.1186/s40461-020-00102-y
- Schneeberger, Arthur (2009). Bildungsgarantie bis zum 18./19. Lebensjahr. Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsbildung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Bd. 2, S. 55–72). Graz: Leykam.
- Schneeberger, Arthur & Kastenhuber, Bernd (1997). *Nutzen und Kosten der Lehrlingsausbildung*. Wien: ibw.
- Seiwald, Johann, Geppl, Monika & Thaller, Andreas (2011). *Handbuch Wirkungsorientierte Steuerung*. Wien.
- Steiner, Mario, Pessl, Gabriele, Leitner, Andrea, Davoine, Tomas, Forstner, Susanne, Juen, I.sabella, ... Petanovitsch, Alexander (2019). *Ausbildung bis 18. Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung und Umsetzung des Ausbildungspflichtgesetzes*. Wien: IHS & öibf. Abgerufen von https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/5/8/9/CH3434/CMS1573214009923/endbericht_ausbildung_bis_18_final.pdf
- Steiner, Peter & Lassnigg, Lorenz (1998). *Die betrieblichen Kosten der Lehrlingsausbildung. Dokumentation des Workshops vom 7. April 1997*. Wien: IHS.
- Stepan, Adolf & Wagenhofer, Alfred (1984). *Kosten der Berufsausbildung: die Nettokosten der Berufsausbildung in Österreich in ausgewählten Lehrberufen*. Wien: Bundeskammer der Gewerblichen Wirtschaft.
- Supper, Meinhard (1984). Diskussionsbeitrag zur Finanzierung. In H. Braun & I. Knapp (Hrsg.), *Ohne Geld, keine Bildung* (S. 58–63). Wien: Orac.
- Verzetnitsch, Fritz (1984). Diskussionsbeitrag zur Finanzierung. In H. Braun & I. Knapp (Hrsg.), *Ohne Geld, keine Bildung* (S. 120–126). Wien: Orac.

Instrumente und Verfahren für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Angeboten und Anbietern in der beruflichen Bildung

Beiträge des öibf zu nationalen Qualitätsstrategien

JUDITH PROINGER

Einleitung

Spätestens seit den 1990er Jahren ist die Frage der Qualität von Strukturen, Inhalten und Prozessen im Bildungswesen zu einem internationalen Thema der Bildungspolitik geworden. Angetrieben wurde die verstärkte Bearbeitung von Qualitätsfragen auch durch Bestrebungen auf europäischer Ebene, wo das Thema Qualitätssicherung der beruflichen Bildung im Jahr 2000 als gemeinsamer Auftrag formuliert wurde. Als Ausgangspunkte sind hier das „Memorandum für Lebenslanges Lernen“ (2000) und die Kopenhagen-Erklärung aus dem Jahr 2002 zu nennen. Letztere setzte – analog zum Bologna-Prozess im Hochschulbereich – im Bereich der Berufsbildung einen Prozess zur Verbesserung der Qualität und der allgemeinen Anerkennung im Hinblick auf den universellen Einsatz von Berufsbildungsabschlüssen in Gang, indem sie die systematische Umsetzung von Qualitätsinitiativen in der Berufsbildung einleitete. Die Förderung der Zusammenarbeit u. a. bei der Qualitätssicherung mit besonderem Schwerpunkt auf dem Austausch und der Entwicklung von Methoden und Instrumenten sowie von gemeinsamen Qualitätskriterien und -grundsätzen für die berufliche Bildung wurde in den Mittelpunkt der europäischen Bildungszusammenarbeit gestellt.

Die zu dieser Zeit wachsende Bedeutung des Qualitätsthemas ist auch in der Projektliste des öibf ablesbar. Ab den 2000er Jahren lässt sich der bis dahin zumindest in Projekttiteln nicht ausdrücklich deklarierte Begriff „Qualität“ mit steigender Häufigkeit finden. In einer Reihe von Projekten hat das öibf in diesem Zusammenhang auch maßgebliche Entwicklungsarbeiten geleistet und damit nationale Qualitätsbestrebungen unterstützt. Der vorliegende Beitrag stellt die wichtigsten Projektaktivitäten und Ergebnisse des öibf dar und zeigt dabei den Beitrag des öibf zur Implementierung von Instrumenten und Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung im Kontext der nationalen und europäischen Qualitätsstrategien in verschiedenen Bereichen der beruflichen Bildung auf. Dabei wird der Blick auch – zumindest ansatzweise

und so weit im Rahmen dieses Beitrags möglich – auf das Qualitätsverständnis gerichtet und dieses als ein Erfolgsfaktor für die Entwicklungen resümiert.

Ein Instrument für die externe Evaluation an berufsbildenden Schulen als Beitrag zur Qualitäts- und Schulentwicklung am Schulstandort: Peer Review

Einen unmittelbaren Bezug zur europäischen Bildungspolitik und der Forderung nach Entwicklung und Austausch von Methoden und Instrumenten nahm das Leonardo da Vinci Projekt „Peer Review als Instrument der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der beruflichen Erstausbildung in Europa“ (kurz: Peer Review in initial VET, 2004–2007). In einer Projektpartnerschaft mit 25 Partnereinrichtungen aus elf europäischen Ländern wurde unter der Koordination und Leitung des öibf ein Peer Review-Verfahren für die externe Evaluation in Einrichtungen der beruflichen Erstausbildung entwickelt und in mehreren Ländern pilotiert. Der Entwicklungsprozess sah die Einbindung der Akteure, Akteurinnen und Stakeholder der verschiedenen Ebenen (Ebene der Bildungssysteme und Ebene der Bildungseinrichtungen) in allen Partnerländern vor, sodass von einer systemischen, ganzheitlichen Entwicklungsstrategie gesprochen werden kann. Ergebnisse des dreijährigen Projekts waren u. a. ein Verfahrenshandbuch inklusive Qualitätskriterien und Handreichungen zur Umsetzung (Gutknecht-Gmeiner et al. 2007), ein web-basiertes Schulungsprogramm für Peers sowie die Anbindung an die Arbeit der Technischen Arbeitsgruppe für Qualität in der beruflichen Bildung und die intensive Vernetzung mit dem 2005 gegründeten Europäischen Netzwerk zur Qualitätssicherung der beruflichen Bildung (European Network Quality Assurance in VET – ENQA-VET, seit 2009 EQAVET).

Als formatives, freiwilliges Verfahren dient Peer Review vornehmlich der Weiterentwicklung der Qualität in den beteiligten Einrichtungen und kann damit auf der Evaluationslandkarte nach Nisbet (1990) auf einem Kontinuum zwischen Kontrolle und Wachstum gewissermaßen als Gegenpol zu Schulinspektionen verortet werden. Das Verfahren sieht auch kein vollständiges Durchlaufen aller festgelegten Qualitätsbereiche im Sinne eines Nachweises der Erfüllung von Qualitätsanforderungen vor, sondern soll eine tiefergehende Bearbeitung von zwei bis drei von der Schule gewählten und für die aktuelle Schulentwicklung wesentlichen Bereichen ermöglichen. Kritisches Feedback durch Kolleginnen und Kollegen (Peers), Offenheit, Vertrauen, Dialog, Austausch – das dem Peer Review-Verfahren zugrunde liegende Qualitätsverständnis erzeugte rasch großes Interesse bei Bildungseinrichtungen und anderen mit Berufsbildung befassten Institutionen (Ministerien, Sozialpartner, Verbände etc.). Dies lässt den einsetzenden Paradigmenwechsel – weg von Kontrolle durch Inspektion und hin zu Entwicklung durch Qualitätsmanagement – erkennen, der sich zu dieser Zeit in vielen Bildungssystemen vollzog. Es folgten weitere europäische Projekte (Peer Review Extended, 2007; Peer Review Extended II, 2007–2009), die, ebenfalls

unter der Koordination des öibf, die Weiterentwicklung und den Transfer der Ergebnisse vorantrieben.

Das Verfahren wurde in mehrere nationale Bildungssysteme in unterschiedlich weit reichender Weise eingeführt. Das österreichische Bildungsministerium, welches von Beginn an mit großem Interesse und unterstützend in die Entwicklungsarbeiten eingebunden war, beauftragte 2008 eine Machbarkeitsstudie und Pilotierung durch das öibf im Rahmen der 2004 gestarteten QualitätsInitiative Berufsbildung (QIBB). Seit 2009 ist „Peer Review in QIBB“ als Instrument zur externen Evaluation für berufsbildende Schulen in QIBB als freiwilliges Angebot zur Unterstützung von Schulen bei ihrer Qualitäts- und Schulentwicklung integriert und wird dort von ARQA-VET, der 2007 gegründeten Österreichischen Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung¹, organisatorisch und inhaltlich umgesetzt.

Ein Qualitätsrahmen zur Förderung von Transparenz und gegenseitiger Anerkennung in der Erwachsenenbildung: Ö-Cert

Auch in der Erwachsenenbildung stellten sich im Zuge der Europäisierung der Berufsbildungspolitik vermehrt Fragen der Sicherung und Entwicklung der Qualität sowie vor allem auch der Transparenz. Finanzgeber wie auch Teilnehmer*innen erwarteten sich in zunehmendem Maße eine hohe Qualität der Weiterbildung, gleichzeitig wurden von vielen Anbietern in der Erwachsenenbildung verstärkt Anstrengungen in Richtung Qualitätssicherung und -kontrolle unternommen (vgl. Gruber, Schlögl, 2007). Die Rahmenbedingungen für eine systematische Umsetzung von entsprechenden Maßnahmen waren aufgrund fehlender struktureller Verankerung und staatlicher Kontrollmöglichkeit der unsystematisch und unstrukturiert gewachsenen Weiterbildungslandschaft in Österreich andere als etwa im Bereich der schulischen Bildung, für welche zentrale Initiativen bestanden. Die starke Heterogenität sowie die zunehmend unüberschaubare Anzahl an Anbietern und Angeboten kamen erschwerend hinzu.

Folglich galt es zunächst, grundsätzliche Möglichkeiten der Schaffung einer erhöhten Transparenz im Hinblick auf einen Vergleich von unterschiedlichen Qualitäten von Bildungsangeboten auszuloten. In einem ersten Schritt wurde dazu mit der „Checkliste-Weiterbildung“ (Schlögl/Gruber 2003) vom öibf in Kooperation mit der Abteilung Erwachsenen- und Berufsbildung der Universität Klagenfurt ein web-basierter Katalog mit Qualitätskriterien entwickelt, die eine pädagogische und inhaltliche Evaluation der Bildungsangebote aus der Sicht der Konsumentinnen und Konsumenten ermöglichten.

Mit dem Folgeprojekt „INSI-QUEB – Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich“ (2003–2004) wurde un-

1 Seit 1.1.2021 nunmehr RQB – Referenzstelle für Qualität in der Allgemein- und Berufsbildung

mittelbar Bezug genommen auf das im EU-Dokument „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ erklärte Ziel der Erreichung eines Höchstmaßes an Qualität über die Entwicklung von Indikatoren, Leitlinien und Normen sowie über Aufsichtssysteme und Zertifikate (Europäische Kommission 2001). Ebenfalls in Kooperation des öibf mit der Universität Klagenfurt sowie dem ibw wurden – unter Einbindung von Erwachsenenbildungs- und Qualitätsexpertinnen und -experten – Möglichkeiten einer bundesweiten Qualitätsinitiative in der Erwachsenenbildung ausgearbeitet. Als Ergebnis wurden Szenarien zur Qualitätssicherung der Erwachsenenbildung in Österreich entwickelt (Gruber/Schlögl 2005).

Schließlich wurde von öibf und der Abteilung Erwachsenen- und Berufsbildung der Universität Klagenfurt ein „Diskussionsvorschlag für einen Rahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung“, kurz: QUEB – Qualitätsrahmen der Erwachsenenbildung in Österreich“ vorgelegt (Gruber/Schlögl 2007), welcher in der Folge zu den Entwicklungsarbeiten für „Ö-Cert – ein bundesweiter Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich“ führte, das 2011 erstmals einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt wurde (Gruber/Schlögl 2011). Ziel war es, unter Einbindung aller zentralen Akteure ein partizipatives Modell von Qualitätsentwicklung und -sicherung zu schaffen, das einen zunehmenden Grad an Verbindlichkeit für die österreichische Erwachsenenbildung herstellen sollte. Konzeptionell auf die Zuordnung bzw. Aufnahme von Institutionen selbst und nicht einzelner Angebote oder Lehrender ausgerichtet, wurde weiters Wert daraufgelegt, nicht ein weiteres Qualitätssicherungssystem zu installieren, sondern bereits in Anwendung begriffene Qualitätssysteme und -modelle in einem gemeinsamen Qualitätsrahmen zu integrieren und anzuerkennen. Die schon vorhandenen Ansätze von Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen sollten ausgebaut und weiterentwickelt werden können. Auch sollte auf diese Weise kleineren Einrichtungen – entsprechend ihrer oft begrenzten finanziellen und personellen Ausstattung – die Aufnahme in den österreichischen Rahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung ermöglicht werden (Gruber/Schlögl 2007). Dem Qualitätsrahmen liegt somit ein integratives und niederschwelliges Qualitätsverständnis zugrunde, gleichzeitig werden damit österreichweit einheitliche Qualitätsstandards gesetzt und deren Erfüllung durch interessierte Bildungseinrichtungen vorangetrieben.

Mit dem Qualitätsrahmen „Ö-Cert“, der seit 2012 in Form einer Kooperation des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und den Ländern gemäß Art. 15a B-VG (BGBl. II Nr. 269/2012) operativ durch die Ö-Cert-Geschäftsstelle umgesetzt wird², ist somit ein bundesweit akzeptiertes Anerkennungsverfahren implementiert. Qualitätsbemühungen der Erwachsenenbildungseinrichtungen werden transparent gemacht und bundesweit anerkannt, wodurch Bildungsinteressierte österreichweit die gleichen Möglichkeiten beim Zugang zur Förderung ihrer Weiterbildung haben.

2 Siehe <https://oe-cert.at/>

Ein Zertifizierungsverfahren für Wiener Aus- und Weiterbildungsanbieter zur Gewährleistung vergleichbar hoher Standards und Transparenz: wien-cert

Mit dem Ö-Cert Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung wurden Kriterien für die Anerkennung von Qualitätssicherungsverfahren definiert. Diese sehen eine externe Begutachtung, eine allgemeine Anwendung im Sektor, eine Befristung von Zertifikaten und Folgebegutachtungen, die Bezugnahme auf einen expliziten Qualitätsbegriff sowie einen Entwicklungsbezug vor (gemäß 15a-Vereinbarung LGBL. Nr. 105/2012). Das bis dahin vom Wiener ArbeitnehmerInnenförderungsfonds (waff) durchgeführte Verfahren zur Aufnahme in die „taxative Liste der anerkannten Bildungsträger des waff“, mit dem die Qualität von Aus- und Weiterbildungsanbietern überprüft und damit die Förderwürdigkeit im Rahmen bestimmter Individualförderungen festgestellt wurde, erfüllte diese Kriterien nicht vollständig. Eine Anpassung erforderte u. a. die externe Vergabe des Verfahrens.

Hierfür übernahm das öibf 2010 die Entwicklung des Zertifizierungsverfahrens „wien-cert“, das die genannten Kriterien erfüllt und als Bundesland-Qualitätssiegel für Erwachsenenbildungseinrichtungen aufgebaut ist. Nach dem Vorbild und im Austausch mit Expertinnen und Experten des im Feld der Erwachsenenbildung bereits seit 1998 etablierten oberösterreichischen Qualitätssiegels EBQS wurde die Verfahrensentwicklung umgesetzt und eine Zertifizierungsstelle am öibf aufgebaut, welche die wien-cert-Zertifizierung seit 2011 als unabhängige Stelle, in Kooperation mit dem waff, betreibt.

In dem jährlich aktualisierten wien-cert-Handbuch (Lachmayr, Proinger, Gugitscher 2021) sind die Verfahrensgrundlagen und die nachzuweisenden Qualitätskriterien in Form von Mindeststandards und darüber hinausgehenden Standards festgeschrieben, deren Erfüllungsgrad mittels eines Punktesystems bewertet wird. Die Erfüllung der Standards wird von den Bildungsanbietern anhand von Selbstbeschreibungen und Nachweisen vorgelegt und im Rahmen eines Vorort-Audits durch eine/n Auditor*in der Zertifizierungsstelle sowie einer/einem externen Auditor*in nach dem 4-Augen-Prinzip im Gespräch mit Vertretenden der Einrichtung überprüft. Wie die Standards erfüllt werden, kann unterschiedlich realisiert sein. Hierbei ist die Größe der Einrichtung als qualitativer Maßstab in die Bewertung integriert und es wird die Stimmigkeit der eingesetzten Maßnahmen und Instrumente zu Einrichtungsgröße und Angeboten berücksichtigt. Unter dem Gesichtspunkt der laufenden Weiterentwicklung werden zudem Verbesserungspotenziale in Bezug auf die Kriterien besprochen und deren Bearbeitung im Zuge der nach drei Jahren erforderlichen Re-Zertifizierung thematisiert. Bildungsanbieter, die wien-cert-zertifiziert sind, können u. a. regelmäßig nachweisen, dass sie Erwachsenenbildung als ihren wirtschaftlichen Kernbereich mit pädagogisch-didaktisch geschultem Personal umsetzen, Transparenz im Sinne der Kundinnen und Kunden sowie eine dokumentierte Qualitätssicherung und -entwicklung betreiben.

Die wien-cert-Zertifizierungsstelle steht im laufenden Austausch mit der Geschäftsstelle des Ö-Cert und den weiteren, von Ö-Cert anerkannten Qualitätssiegeln (wie EBQS, Cert-NÖ, S-QS) zur Förderung von Transparenz und zur Weiterentwicklung gemeinsamer Standards in Qualitätsfragen der Weiterbildungslandschaft.

Ein Verfahren der externen Qualitätssicherung als Beitrag zur Verbesserung der Transparenz und zur Einführung von Qualitätsstandards in der Bildungsberatung: IBOBB Qualitätssiegel

Der Forschungsbereich Bildungsberatung und Professionalisierung stellt bereits seit der Gründung des öibf mit der Entwicklung von berufskundlichen Unterlagen, u. a. zur beruflichen Orientierung, einen kontinuierlichen Forschungsschwerpunkt dar. Auch hier wurde – ausgehend von den europäischen Prozessen im Zuge der Strategie zum Lebenslangen Lernen (LLL) – die Frage nach der Qualität von Bildungs- und Berufsberatung (Lifelong Guidance - LLG) und nach Möglichkeiten ihrer Feststellung eines der zentralen Themen für die Herstellung von Transparenz und die Sicherstellung von Verlässlichkeit und Vergleichbarkeit. Die Entschließung des Rates zur lebensbegleitenden Beratung (2004) leitete in Bezug auf die konzeptionelle Auffassung und die Umsetzung von „Bildungs- und Berufsberatung“ einen Paradigmenwechsel ein. Neben einem nunmehr prozesshaften Verständnis von (lebensbegleitender) Beratung und dem Fokus auf das Individuum und die unterschiedlichen Bedürfnisse und Bedarfe an (lebensumspannender) Beratung in vielfältigen Lebenslagen und der Forderung nach Zugänglichkeit für alle Bürger*innen ist in dem Zusammenhang die Forderung nach Qualitätssicherung aus Sicht der (potenziellen) Ratsuchenden hervorzuheben. Ebenso sollten Strukturen geschaffen oder weiterentwickelt werden, damit alle zuständigen Einrichtungen, Behörden und Personen an der Gestaltung der Systeme und der Politik der „Bildungs- und Berufsberatung“ beteiligt werden können (Irmer/Schlögl 2012, S. 11).

In Österreich ließ sich zu Beginn der 2000er Jahre eine große Bandbreite von einschlägigen Beratungsdiensten erkennen, welche hinsichtlich rechtlich-institutioneller Rahmenbedingungen, Organisationsmodellen, Beratungszielen und -methodik, Zielgruppen, Angebotsdichte, Erreichbarkeit, aber auch Qualifikationen und Kapazitäten der Beratungskräfte differierte – resultierend aus bedarfsgesteuert gewachsenen Angeboten und institutionenspezifischen Aufträgen (vgl. Schlögl 2006, S. 4). Darüber hinaus unterlag der Berufsstand der Bildungs- und Berufsberatung weder einer gesetzlichen Reglementierung noch lag eine Quasi-Standardisierung durch einschlägige berufsqualifizierende Bildungsgänge vor. In Studien und Analysen wurden die Strukturen der Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf und die Landschaft von Beratungseinrichtungen im Bildungsbereich als unübersichtlich und zersplittet beschrieben (ebd.)

Diese Vielgestaltigkeit von Beratungsleistungen und -einrichtungen unter „einen gemeinsamen Hut“ zu bekommen, mehr Transparenz und Verlässlichkeit sowohl für Kundinnen und Kunden als auch für Fördergeber*innen herzustellen, gemeinsame Standards sowie ein professionelles Qualitätsverständnis für den Bereich und dabei die bereits gelebten Praxen zu nutzen, weiterzuentwickeln und zu integrieren: Das war und ist der Anspruch an die Entwicklungsarbeiten des öibf im Bereich der Bildungsberatung in den letzten 20 Jahren, und dieser kann als erfolgreich eingelöst bezeichnet werden, wie der folgende Überblick über Aktivitäten und Ergebnisse zeigt:

Ausgehend von Initiativen zur Vernetzung von Bildungsberatenden, wie in dem vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst initiierten und vom öibf umgesetzten Projekt „bib-infonet – Vernetzung für BildungsberaterInnen“ (2002–2003) wurde in Folgeprojekten die Vernetzung zunehmend mit Qualitätsansprüchen verknüpft, so im Auftrag für ein bundesweites Informationsnetzwerk für Bildungsberater*innen mit dem bezeichnenden Titel „Vom Informationsnetzwerk Zum Qualitätsnetzwerk“ (2003–2005), welches die Einführung gemeinsamer Plattformen und Tools für den Informationsaustausch zum Ziel hatte.

Im ESF-geförderten Projektnetzwerk „Projektverbund Bildungsberatung“ (2007–2010) wurde schließlich – zur Unterstützung der nationalen Strategie für Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB-Strategie) – der Aufbau eines flächendeckenden anbieterunabhängigen Bildungsberatungssystems in Österreich in Angriff genommen, indem bestehende Bildungsberatungsangebote in den Bundesländern im Rahmen eines Netzwerkes unter der Koordination des öibf verbunden und die Zusammenarbeit weiter verstärkt wurde.

Auch Qualitätssicherung stand in dieser Projektperiode im Fokus: Dazu übernahm das öibf die Aufgabe der Entwicklung eines bundesweiten Qualitätssiegels für anbieterneutrale Beratungsleistungen und -institutionen. Dies sollte auf Basis eines Modells erfolgen, das bestehende Qualitätsinitiativen – unter der Voraussetzung der Gleichwertigkeit – anerkennen kann und flexibel genug ist, um die oben genannte Bandbreite an Beratungseinrichtungen und -angeboten berücksichtigen zu können. Vorgeschlagen wurde ein externes Review-Verfahren, in welchem eine Reihe von Qualitätskriterien durch ein Team aus externen Fachpersonen anhand von Selbstbeschreibungen und im Rahmen eines Vorort-Besuchs einer intersubjektivierten Bewertung unterzogen werden. Ziel ist die unabhängige Überprüfung der Verlässlichkeit und Ernsthaftigkeit von Beratungsangeboten. Wesentlich dabei ist, dass in der Beurteilung kein bestimmtes Geschäftsmodell favorisiert wird. Im Fokus der Betrachtung steht, inwiefern die Beratungseinrichtung das, WAS sie tut, begründet und qualitativ voll tut. Das WIE kann demnach unterschiedlich realisiert sein. Ein positiver Befund des Review-Teams für alle Qualitätsbereiche ist ein Beleg dafür, dass die Einrichtung Bildungsberatung anbieterneutral, am Stand des professionellen Wissens, qualitativ voll und entwicklungsorientiert umsetzt (vgl. ebd., S. 13). Dieser wird durch ein Zertifikat ausgewiesen, welches drei Jahre gültig ist.

Die Qualitätssicherung war bis 2019 eingebettet in weitere Entwicklungs- und Koordinationsaufgaben, die das öibf im Rahmen der „Initiative Bildungsberatung

Österreich“ (2011–2015 und 2015–2018/2019) übernommen hat. Die Beratungsstrukturen wurden weiter ausgebaut und darin Qualitätsstandards und Professionalisierung verankert, die u. a. durch das Verfahren der externen Qualitätssicherung für anbieterunabhängige Bildungsberatung überprüft werden. Insgesamt umfasst die Initiative bereits mehr als 30 Beratungseinrichtungen in regionalen Bundesländernetzwerken sowie ein überregionales Netzwerk. In der aktuellen Projektperiode (2019–2021) wurde die Qualitätssicherung aus dem Projekt ausgegliedert und das „IBOBB Qualitätssiegel für anbieterneutrale Bildungsberatung“ als eigenständige Stelle am öibf eingerichtet. Seit dem Start im November 2009 wurden 73 Verfahren der externen Qualitätssicherung vom öibf als verfahrensverantwortlicher Stelle organisatorisch umgesetzt, 32 Einrichtungen verfügen über ein aktuelles Zertifikat für ihr Beratungsangebot (Stand 1/2021).³

Resümee

Das öibf hat in den letzten 20 Jahren nicht nur wesentliche Entwicklungsaufgaben im Bereich der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung übernommen, sondern auch Strukturen aufgebaut und Expertise in der Umsetzung von Verfahren ausgebildet, die die Qualitätsentwicklung nachhaltig unterstützen. Sowohl das Qualitätssiegel „IBOBB Qualität“ als auch „wien-cert“ werden seit mittlerweile mehr als zehn Jahren vom öibf umgesetzt. Das Institut übernimmt damit eine Verantwortung gegenüber der österreichischen Bildungs- und Beratungslandschaft sowie deren Kundinnen bzw. Kunden und Fördergebern.

In der Entwicklung und Umsetzung wurde und wird vom öibf stets auf dialogische und partizipative Prozesse gesetzt, um die Anwendbarkeit und Akzeptanz bei den Institutionen und deren Vertretenden zu befördern. Denn was unter einer (guten) Qualität zu verstehen ist, kann letztlich nur auf der Grundlage von Diskursen und sozialen Aushandlungsprozessen entschieden werden (vgl. Weiß 2006, S. 3). Hier müssen Wissenschaft und berufliche Praxis ineinandergreifen. Dass dies in den beschriebenen Entwicklungen gut gelungen ist, zeigt sich in der erfolgreichen Umsetzung der Verfahren und auch der über die Jahre immer wieder erhaltenen positiven Resonanz.

Das Herstellen und Gewährleisten von qualitätsvoller Leistung wird dabei als genuin organisationale Aufgabe gesehen, denn „Qualität lässt sich nicht in Einrichtungen hinein evaluieren, sie muss dort gelebt und entwickelt werden“ (Schlögl 2011, S. 9). Bei der Feststellung stehen somit die von den betrachteten Organisationen geschaffenen Rahmenbedingungen und inwiefern diese eine gute Qualität und eine zukünftige qualitätsvolle Weiterentwicklung im Sinne der Kundinnen und Kunden verlässlich sicherstellen, im Fokus der Betrachtung. Die damit geschaffene Flexibilität gegenüber vielfältigen Organisationsformen sowie die den Verfahren immanente

3 Siehe www.oebf.at/ibobb

Entwicklungsorientierung und die qualitative Auseinandersetzung mit den Themen der Einrichtungen entlang der jeweiligen Qualitätskriterien durch externe Fachpersonen können hier als Erfolgsfaktoren für die Anwendbarkeit und Akzeptanz resümiert werden.

Literatur

- Europäische Kommission (2001). Einen Raum für Lebenslanges Lernen schaffen. Luxemburg. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e5476cc7-f746-4663-9dd0-ec37bb5891bf>
- Lachmayr, Norbert/Proinger, Judith & Gugitscher, Karin (2021). „wien-cert“-Handbuch Version 2021. Wien: öibf. Abgerufen von www.oebf.at/wiencert
- Gruber, Elke/Schlögl, Peter (2005). Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich (INSI-QUEB). Abschlussbericht Wien: öibf
- Gruber, Elke/Schlögl, Peter et al. (2007). Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes INSI-QUEB. In: Materialien zur Erwachsenenbildung Nr.1/2007. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung V/8. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr1_2007_insiqueb.pdf
- Gruber, Elke/Schlögl, Peter (2007). Diskussionsvorschlag für einen Rahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung, kurz: QUEB - Qualitätsrahmen der Erwachsenenbildung in Österreich. Wien: öibf
- Gruber, Elke/Schlögl, Peter (2011). Das Ö-Cert – ein bundesweiter Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 12, 2011. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-12/meb11-12.pdf>
- Gutknecht-Gmeiner, Maria et al. (2007). Europäisches Peer Review Handbuch für die berufliche Erstausbildung, Wien: öibf
- Irmer, Manon/Schlögl, Peter (2012). Bildungs- und Berufsberatung im europäischen Kontext. Wien: öibf.
- Schlögl, Peter/Gruber, Elke (Hg.) (2003). Wo geht`s hier zum „richtigen Kurs“? Entscheidungshilfen für die Auswahl eines Kursangebots in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung. Wien: öibf
- Schlögl, Peter (2006). Analyse der Leistungen von Informations- und Beratungseinrichtungen in Wien und Umgebung: Aktuelle Situation und Profile von bestehenden Beratungsangeboten sowie Entwicklungsmöglichkeiten für das Beratungsangebot der AK Wien. Wien: öibf.
- Schlögl, Peter (2011). Verfahren der externen Qualitätssicherung für anbieterneutrale Bildungsberatung in Österreich. Wien: öibf
- Weiß, Reinhold (2006). Qualität ist das beste Rezept! In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: Qualität in der beruflichen Bildung. Bonn: BiBB. 6/2006.

Aktuelle Forschungsfelder und Theorieansätze der Berufsbildungsforschung

Geschlecht im Rahmen der Berufsbildungsforschung: Der kleine Unterschied?¹

NADJA BERGMANN

Das ÖIBF wurde 1971 gegründet, womit es in Österreich erstmals ein Institut gab, welches sich um die Berufsbildungsforschung kümmerte – und dies dezidiert aus Sicht der Arbeitnehmer*innen.

Als ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin des ÖIBF und mittlerweile mehrmalige Kooperationspartnerin seitens L&R Sozialforschung bin ich gebeten worden einen Beitrag zu der vorliegenden Festschrift zu schreiben. Dieser Einladung bin ich natürlich sehr gerne gefolgt und greife das Thema unserer gemeinsamen Kooperationen auf: spezifische Aspekte der Berufsbildung bzw. Berufsbildungsforschung aus einer Genderperspektive.

So war unsere erste gemeinsame Kooperation das Projekt „Berufsorientierung und -einstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt“ im Auftrag der Frauenabteilung des Arbeitsmarktservice, welches 2002 erschien. Der Ausgangspunkt der Studie war: *„Nach wie vor kann von einer gewaltigen Teilung des Arbeitsmarktes in so genannte ‚Männerberufe‘ und ‚Frauenberufe‘ gesprochen werden. Um nur ein eklatantes Beispiel herauszugreifen: 2001 entschieden sich noch immer 53 % der weiblichen Lehrlinge für nur drei Lehrberufe: ‚Einzelhandelskauffrau/Einzelhandelskaufmann‘, ‚FriseurIn und PerückenmacherIn (StylistIn)‘ sowie ‚Bürokauffrau/Bürokaufmann‘ (demgegenüber wählten 24 % der männlichen Lehrlinge die drei Lehrberufe ‚KraftfahrzeugmechanikerIn‘ bzw. ‚KraftfahrzeugtechnikerIn‘, ‚ElektroinstallateurIn‘ bzw. ‚ElektroinstallationstechnikerIn‘ sowie ‚TischlerIn‘)“* (Bergmann et al. 2002a, S.7). Dieser Ausgangspunkt ist heute – mit kleinen Verschiebungen – ungebrochen aktuell. Dies zeigt sich einmal mehr bei unserem jüngsten Kooperationsprojekt zum Thema „Mehr Frauen in die Technik, aber wie? Initiativen zur Steigerung des Frauenanteils in technischen Berufen auf dem Prüfstand“, welches wir gemeinsam im Auftrag des AMS Oberösterreich umsetzen (Bergmann et al. 2021). Auch im Rahmen dieser Kooperation stehen Berufsfindungsprozesse und Berufsbildung unter einem Gender- bzw. Lehrlingsfokus im Mittelpunkt.

Daher möchte ich auf einige zentrale Entwicklungen der letzten 50 Jahre rund um „den kleinen Unterschied“ in diesem Themenbereich eingehen und unter anderem auf einige Ergebnisse unserer gemeinsamen Kooperationsstudien verweisen.

¹ In Anlehnung an Verzetnitsch et al. 2004; in diesem Sammelband sind die Ergebnisse unseres ersten gemeinsamen Kooperationsprojektes zusammengefasst enthalten.

50 Jahre Entwicklung bzw. Stagnation des kleinen Unterschiedes im Rahmen der Berufsbildung(-sforschung)

Blicken wir nun auf das Feld der Lehrlingsausbildung der letzten 50 Jahre – also von Beginn des ÖIBF bis jetzt –, zeigt sich trotz der vielfältigen Brüche und Änderungen, die es im Bereich der Berufsausbildung(-sforschung) in Österreich gegeben hat, eine bemerkenswerte Kontinuität der Situation unter einer Gleichstellungsperspektive. Diese Kontinuität zeigt sich bereits bei einem ersten quantitativen Blick: Anteile von jungen Frauen in der Lehre und die angestrebten Berufe von Frauen und Männern unterliegen nicht gerade großen Trendwendungen.

Diese relative Stagnation wird im nächsten Kapitel dargelegt – um dann doch einige Entwicklungen aufzuzeigen, die trotz des stabilen Segregationsmusters stattgefunden haben und stattfinden. Forschungs- und vor allem Handlungsbedarf gibt es jedenfalls genug, um empirische Evidenzen für eine gleichstellungsorientierte Lehrlingspolitik formulieren zu können.

Der „kleine Unterschied“, der seit Jahrzehnten gleich groß bleibt

Empirische Analysen kommen unisono zum Schluss, dass insbesondere die Berufsausbildung auf mittlerer Qualifizierungsebene (Lehrausbildung, berufsbildende mittlere und höhere Schule) besonders zäh hinsichtlich geschlechtsspezifischer Ausbildungsmuster ist – im Gegensatz etwa zur tertiären Ausbildung, wo doch deutlich mehr Änderungen und Dynamik zu erkennen waren.

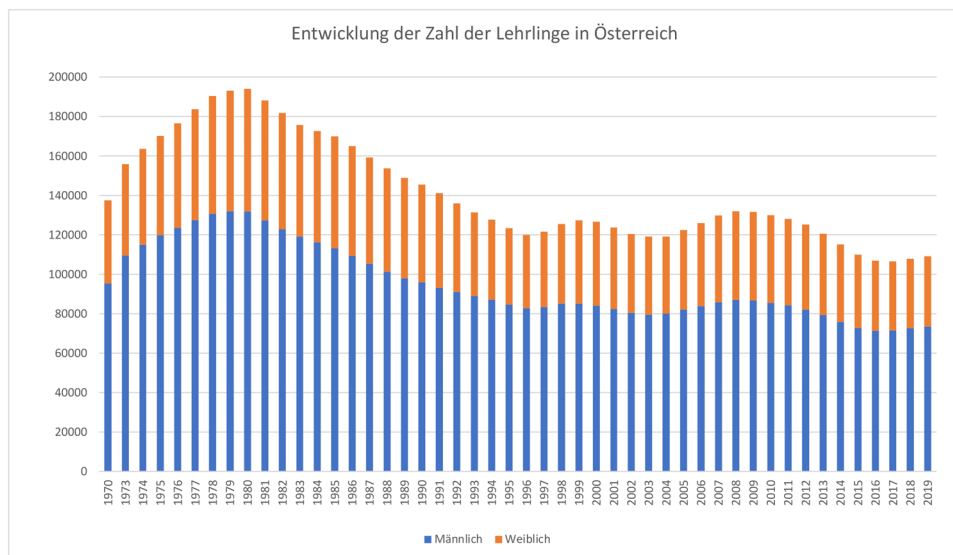


Abbildung 1: Entwicklung der Lehrlingszahlen 1970 bis 2019 in Österreich (Quelle: Dornmayr, H. & Nowak, S. (2018): Lehrlingsausbildung im Überblick. Strukturdaten, Trends und Perspektiven. IBW-Forschungsbericht 193, aktuelle Daten auf Basis der Lehrlingsstatistik der Wirtschaftskammer)

Ein Rückblick auf die letzten 50 Jahre Lehrausbildung bestätigt diese Annahme: Nachfolgende Abbildung 1 verweist auf die „Lehrlingswellen“ insgesamt seit den 1970er Jahren, deren quantitativen Höhepunkt in den 80er Jahren und die doch recht prononcierte Abnahme der absoluten Zahl der Lehrlinge bis heute. Gleichzeitig wird im Rahmen dieser Entwicklung deutlich, dass der Anteil weiblicher Lehrlinge – der rote Balken in der Abbildung 1 – mehr oder weniger gleichbleibt: 1970 betrug er 31 %, 2019 belief er sich auf 33 %.

Noch erstaunlicher der Blick auf die konkrete Lehrberufswahl: Tabelle 1 zeigt im Zehnjahres-Abstand die Entwicklung der wichtigsten Lehrberufe junger Frauen: Platz 1 nimmt kontinuierlich die Einzelhandelskauffrau ein, allerdings schwächt sich die Bedeutung dieses Berufes ab: 1970 waren knapp über 40 % der weiblichen Lehrlinge in diesem Beruf, 2020 waren es 22 %. Platz 2 und 3 sind abwechselnd die Bürokauffrau bzw. Friseurin.²

Tabelle 1: Top-3-Lehrberufe junger Frauen 1970 bis 2020: in absoluten Zahlen und Anteilen des jeweiligen Lehrberufs an allen Lehrberufen junger Frauen (Quelle: bis 2001 Bergmann et al. 2001b, ab 2010: Lehrlingsstatistik, WKÖ)

	1970	1980	1990	2001	2010	2020
	Einzelhandelskauffrau	Einzelhandelskauffrau	Einzelhandelskauffrau	Einzelhandelskauffrau	Einzelhandelskauffrau	Einzelhandelskauffrau
1	24.087 41,4%	31.830 37,9%	20.113 31,7%	14.739 25,7%	11.015 24,8%	7.724 22,0%
	Friseurin	Bürokauffrau	Friseurin	Friseurin	Bürokauffrau	Bürokauffrau
2	6.106 13,2%	10.425 12,4%	7.535 14,3%	5.974 13,7%	5.483 12,4%	3.472 9,9%
	Bürokauffrau	Friseurin	Bürokauffrau	Bürokauffrau	Friseurin	Friseurin
3	2.942 4,7%	7.972 11,6%	8.314 13,1%	7.480 13,5%	4.814 10%	2.816 8,0%

1970 hatten sich 58 % der weiblichen Lehrlinge auf drei Lehrberufe konzentriert, 2020 waren es 41 %. Die „Top-3-Lehrberufe“ blieben dabei über all die Jahre hinweg die gleichen. Angesichts der Fülle unterschiedlicher Lehrberufe ist sowohl diese Kontinuität als auch die Konzentration auf drei Lehrberufe beachtlich.

Diese hohe Konzentration auf wenige Lehrberufe von Frauen wurde aus frauenpolitischer Sicht schon früh als Thema aufgegriffen und kritisch interpretiert. So hob bereits der erste Frauenbericht 1975 hervor: *„Hinsichtlich der Ausbildungsinhalte ergeben sich ab der 9. Schulstufe deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Besonders ausgeprägt sind sie im Bereich der Lehrausbildung. Mädchen konzentrieren sich auf außerordentlich wenige Berufe, in denen sie dann die überwiegende Mehrzahl aller Lehrlinge*

2 Nunmehr Friseurin (Stylistin), früher Friseurin und Perückenmacherin.

stellen. Fast 90% aller weiblichen Lehrlinge erlernen Berufe, in denen Frauen mit einer Zweidrittelmehrheit oder noch stärker dominieren“ (Bundeskanzleramt 1975).

Für die Burschen sind die entsprechenden Vergleichszahlen schwieriger zu finden, da in früheren Studien keine geschlechterdifferenzierten Zahlen ausgewiesen wurden und in den frühen Jahren in frauenspezifischen Studien kein Vergleich mit den männlichen Kollegen gezogen wurde. Tabelle 2 zeigt daher einen 20-Jahres-Rückblick:

Tabelle 2: Top-3-Lehrberufe junge Männer 2000 bis 2020: in absoluten Zahlen und Anteilen des jeweiligen Lehrberufs an allen Lehrberufen junger Männer (Quelle: Lehrlingsstatistik, WKÖ)

	2000	2010	2020
	Tischler	Elektrotechnik	Metalltechnik
1	6.231	9.062 10,6%	9.812 13,3%
	Kfz-Mechaniker	Kraftfahrzeugtechnik	Elektrotechnik
2	6.137	7.813 9,1%	8.801 12%
	Elektroinstallateur	Installations- und Gebäudetechnik	Kraftfahrzeugtechnik
3	5.737	5.215 6,1%	7.339 10%

Bei den männerdominierten Lehrberufen fällt die etwas geringere Konzentration auf die „Top-3-Lehrberufe“ auf (2020 waren dies 35%) und dass es in einem 20-Jahre-Rückblick mehr Dynamik hinsichtlich dieser Berufe gab als bei den jungen Frauen in einem 50-Jahre-Rückblick. Bei den jungen Männern ist zudem die Konzentration auf technische Berufe bzw. die Wandlung manch mechanischer zu technischen Berufen erwähnenswert.

Verfügbar für den 50-Jahre-Rückblick ist zudem die Entwicklung des Frauen- bzw. Männeranteils in den jeweils zehn häufigsten Lehrberufen (Tabelle 3): Während die extrem ausgeprägte Konzentration auf zehn Lehrberufe bei den jungen Frauen in den 1970er-Jahren bis 2020 abnahm, nahm sie bei den jungen Männern zu; mittlerweile liegen beide bei einem ähnlichen Wert (dies trifft allerdings nur auf die Einbeziehung von zehn Lehrberufen zu, bei den ersten drei ist die Konzentration bei den jungen Frauen nach wie vor höher):

Tabelle 3: Entwicklung des Frauen- bzw. Männeranteils in den jeweils zehn häufigsten Lehrberufen von 1970 bis 2020 (Angaben in Prozent) (Quelle: bis 2001 Bergmann et al. 2001b, ab 2010: Lehrlingsstatistik, WKÖ)

	1970	1980	1990	2001	2010	2020
Anteil der weiblichen Lehrlinge in den 10 häufigsten Lehrberufen an allen weiblichen Lehrlingen (in %)	90,9%	89,5%	81,3%	75,4%	69,3%	61,2%
Anteil der männlichen Lehrlinge in den 10 häufigsten Lehrberufen an allen männlichen Lehrlingen (in %)	57,0%	61,0%	52,8%	51,2%	53,7%	63,8%

Aus Gleichstellungssicht problematisch ist nicht unbedingt die Konzentration auf bestimmte Lehrberufe, sondern unter anderem die unterschiedliche Bewertung frauen- und männerdominierter Lehrberufe. So ist die Lehrlingsentschädigung bei vielen frauendominierten Lehrberufen bereits im 1. Lehrjahr geringer gegenüber einer Vielzahl männerdominierter Lehrberufe – ein Unterschied, der sich im Berufsverlauf noch vergrößert. So wurde im ersten Kooperationsbericht mit dem ÖIBF folgende Kalkulation vorgelegt: Der Einkommensnachteil der Lehrlinge in den zehn am häufigsten von Frauen erlernten Berufen gegenüber jenen Lehrlingen, die einen der zehn häufigsten Lehrberufe von Männern erlernen, beträgt durchschnittlich 12 %. Hier zeigt sich bereits die in den Kollektivverträgen immanente, indirekte Diskriminierung von Frauen, die im weiteren Berufsverlauf zunimmt (Bergmann et al. 2001b).

Gesetzliche Entwicklungen und Rahmenbedingungen

Ein 50-Jahre-Blickwinkel ermöglicht es zudem einen kurzen Schwenk auf die gesetzliche Ebene zu machen, wo es wichtige Änderungen gegeben hat. Auf schulischer Ebene kam es zu zahlreichen gesetzlichen Änderungen: Die Schulgesetze 1962 brachten Mädchen und jungen Frauen den formellen Zugang zu allen Bildungseinrichtungen und hoben auf rechtlicher Ebene die Trennung von Ausbildungszweigen nach Geschlecht auf. Aber auch nach über 50 Jahren kann immer noch von einer geschlechtersegregierten Teilung der Ausbildungswelten gesprochen werden, trotz der gleichzeitig stattfindenden Bildungsexpansion, von der überproportional viele junge Frauen profitierten. Leitner & Dibasi zeigen in ihren Analysen, dass sich die Mehrzahl der Schülerinnen (56 %) und Schüler (61 %) in geschlechtstypischen Schulformen befinden und weniger als ein Drittel in ausgewogenen Schulformen (S. 62). Immerhin können sie auch zeigen, dass es „ganz kleine“ Änderungen in Richtung einer Zunahme der Schüler*innen in ausgewogenen Bildungsformen gibt.

Aber auch andere gesetzliche Rahmenbedingungen wurden gesetzt, die Auswirkungen auf die Berufstätigkeit von Frauen und Männern bzw. die Organisation bezahlter Erwerbs- und unbezahlter Betreuungsarbeit haben:

- seit 1975 „dürfen“ Ehefrauen ohne Zustimmung des Ehemannes einer Erwerbsarbeit nachgehen,
- 1977 wurde eine Sozialreform beschlossen, die sich dezidiert an „Mütter“ richtete und unter anderem eine Erhöhung des Karenzgeldes vorsah, die Verlängerung

des Mutterschutzes und eine einwöchige Pflegefreistellung. Kinderbetreuung blieb somit lange gesetzlich verankert „Frauensache“ in Österreich,

- erst seit 1990 haben Männer überhaupt die Möglichkeit zur Väterkarenz, seit 2004 haben sie einen Rechtsanspruch. Der sogenannte Papamonat wurde nach langem Ringen 2019 für alle Beschäftigten eingeführt.³

Die gesetzliche Lage bietet damit eine wichtige Hintergrundfolie und gleichzeitig einen Spiegel dafür, wie sich die jeweiligen Geschlechternormen darstellen. Hier wird Österreich im ländertypologischen Vergleich als eher werte-konservatives Land bezeichnet. Zwar wird Österreich mittlerweile – ähnlich wie Deutschland – nicht mehr der „Single-Male-Earner-Typologie“ zugeordnet, sondern einem modernisierten „One-and-a-Half-Earner-Modell“: Das heißt, Männern wird die Position des „Vollzeit-Ernährers“, Frauen die der „Teilzeit-Verdienerin“ bei gleichzeitiger Hauptzuständigkeit für den unbezahlten Care-Bereich zugeschrieben (vgl. Gottschall & Schröder 2013). Die über die Jahrzehnte steigende Erwerbsbeteiligung von Frauen in Österreich verlief über eine massive Zunahme der Teilzeitbeschäftigung: Mittlerweile befindet sich fast die Hälfte der weiblichen Erwerbstätigen in einer Teilzeitbeschäftigung⁴, vor allem aus Gründen der Vereinbarkeit von Beruf und Betreuungsaufgaben. Berufswahlprozesse sind auch vor diesem Hintergrund zu betrachten: In welchen Branchen wird die Möglichkeit einer Teilzeitbeschäftigung gesehen, in welchen nicht?

Warum ändert sich so wenig am kleinen Unterschied?

Zitat aus der Untersuchung 2002a:

„Berufe wurden eigentlich nur ganz wenige besprochen. Das waren eigentlich die typischen Berufsbilder, wie z. B. Verkäuferin.“

Ähnlich 2021:

„Also, es wurden ein paar Berufe für uns [gemeint sind Mädchen] vorgestellt. Z. B. Verkäuferin, Friseurin, für die Burschen andere Berufe.“

Eine Zusammenschau soziokultureller, gesellschaftlicher, rechtlicher, ökonomischer und (berufs-) bildungsspezifischer Bedingungen unter einer gleichstellungsorientierten Perspektive trägt unterschiedliche Puzzlesteine zusammen, wieso Bildungs- und Berufswahlprozesse entlang relativ enger Grenzen stattfinden.

Die Geschlechterforschung rückt dabei unter anderem den interaktionstheoretischen Ansatz des „Doing Gender“ in den Mittelpunkt, der bereits in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts von West & Zimmermann (1987) entwickelt und mit den Arbeiten von Gildemeister & Wetterer (1992) im deutschsprachigen Raum bekannt wurde. In zumeist adaptierten Variationen⁵ findet der Ansatz bis heute breite Rezep-

³ <https://www.arbeiterkammer.at/papamonat>

⁴ https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/gender-statistik/erwerbstaetigkeit/index.html

⁵ Etwa die Erweiterung von „doing gender“ auf „doing difference“.

tion innerhalb der Geschlechterforschung. Leitner (2005) fasst den Ansatz pointiert so zusammen: „Geschlecht hat man nicht, sondern man tut es!“ (S. 1) oder etwas ausführlicher bei Faulstich-Wieland (2008): „Die konstruktivistisch-interaktionistische Geschlechtertheorie geht davon aus, dass man nicht ein Geschlecht ‚hat‘, also Geschlechterdifferenzen nicht ‚natürlich‘ sind, sondern die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht ‚erworben‘ und dann immer wieder ‚getan‘ wird (doing gender) (West/Zimmerman 1991). In den alltäglichen Interaktionen erfolgt durch die Beteiligten ständig eine Inszenierung bzw. Darstellung von Geschlecht und zugleich eine Zuschreibung der Gleich- oder Gegengeschlechtlichkeit. Beides beruht auf, reproduziert und produziert Wissen um die ‚Normalität‘ der Geschlechterverhältnisse.“ (S. 674).

Für das Thema Bildungs- und Berufswahl hatte und hat diese theoretische Fundierung enorme Erklärkraft: Studien zeigen, dass die in den unterschiedlichen Berufen auszuübenden Tätigkeiten nicht als „neutral“, sondern in vielen Fällen als zutiefst „vergeschlechtlicht“ betrachtet werden. Technische Tätigkeiten etwa werden häufig als männlich konnotiert, helfende, personenzugewandte Tätigkeiten als weiblich. Diese Zuschreibungsprozesse verlaufen über einen ständigen „doing gender-Prozess“ und werden im Sozialisationsprozess ebenso ständig reproduziert und an die nächste Generation weitergegeben. Zudem werden die jeweiligen Leistungen, Interessen und Selbstkonzepte entlang geschlechtsspezifischer Zuschreibungen und Bilder entwickelt (etwa Faulstich-Wieland & Scholand 2017). Auch wenn Zuschreibungen, was als „männlich“ und was als „weiblich“ betrachtet wird, Änderungen unterliegen – dass diese Zuschreibungsprozesse stattfinden, im Freundes- und Familienkreis, der Schule oder in Unternehmen, konnte vielfach gezeigt werden (Bergmann et al. 2017, Ihlen et al. 2017). Stabilisiert werden diese Praxen durch ihre Einbettung in ebenfalls zweigeschlechtlich strukturierte Institutionen, wie die Familie, das Schulsystem oder die Arbeitsmärkte (siehe hierzu auch Schneeweiß 2016, S. 12 f.).

Mit diesen Ansätzen wurde anstelle der Vorstellung, dass Frauen und Männer aufgrund kulturell-sozialisatorischer Differenzen qua Geschlecht „anders“ sind und „andere“ Interessen haben, eine neue Sichtweise entgegengesetzt: Unterschiede werden in der täglichen Interaktion in Familien und Freundeskreisen, in Schulen, in Unternehmen und in der Freizeit „hergestellt“.

Diese Sichtweise hat bis heute wesentlichen Einfluss auf die Berufsforschung aus gleichstellungsorientierter Sicht. Lag früher der Fokus aber stärker auf (jungen) Frauen bzw. der Frage, wie weibliche Lebenszusammenhänge reproduziert werden, stehen mittlerweile beide Geschlechter im Fokus der Forschung.

Zudem erfolgte ein Schwenk des Hauptaugenmerks auf eingespielte Geschlechterarrangements und strukturelle Bedingungen anstelle des Individuums. Damit rückt die Frage der strukturellen Bedingungen als Ansatzpunkt möglicher Änderungspotenziale in den Fokus.

So kann etwa gezeigt werden, wie in Schulen geschlechtsspezifische Berufsentscheidungen ständig unterstützt werden, anstelle eines offenen Zugangs zu verschiedenen Berufen. Die an den Kapitelanfang gestellten Zitate zeigen hier aus Sicht in den jeweiligen Studien einbezogener Schülerinnen die große Kontinuität der engen

Vermittlung von Berufsmöglichkeiten. Noch immer ist es gang und gäbe, dass Jugendlichen „geschlechtstypische“ Ausbildungen nahegebracht werden, weiblichen Jugendlichen etwa das Berufsbild der Friseurin oder der Verkäuferin. Initiativen wie „Mädchen in Technik“ sind eher Ausnahmen bzw. werden als solche behandelt und auch rezipiert.

Soll ein weniger geschlechter-segregierter Zugang zu unterschiedlichen Ausbildungen das Ziel sein, kann dies nur vor dem Hintergrund einer bewussten Gegensteuerung passieren: mittels eines geschlechtssensiblen Berufsorientierungsunterrichts, mittels eines längerfristigen Aufbaus einer nicht vom Geschlecht geleiteten Interessensentfaltung, mittels einer neutralen Bewerbung von Berufen und Ausbildungen.

Die Vorschläge hierzu liegen schon seit vielen Jahrzehnten auf dem Tisch und änderten sich im Verlaufe der 50 Jahre nur um einige Ansatzpunkte – etwa, dass Ansätze nicht nur Mädchen und Frauen adressieren, sondern beide Geschlechter einbeziehen sollen oder dass es um die Adressierung des Umfelds – Unternehmen, Schulen, Berufswahlinstitutionen – gehen soll.

Kurzfristige Interventionen (etwa mittels eines „Girls Day“ und eines Boys Day“) können zwar Denkprozesse anstoßen, langfristig braucht es aber strukturell wirkende umfassende Ansätze. In dem Sinn ist das Forschungsfeld „Berufsbildungsforschung“ aus einer Gleichstellungsperspektive für Einrichtungen wie das ÖIBF ein nicht so schnell obsoletes Feld – auch nach 50 Jahren macht „der kleine Unterschied“ in der Ausbildung und der Berufswelt noch einen sehr großen Unterschied. Die Expertise des ÖIBF bzw. anderer Einrichtungen wird hier auch in den nächsten Jahren gefordert sein.

Literatur

- Bergmann, Nadja/Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin/Pretterhofer, Nicolas (2021). Mehr Frauen in die Technik, aber wie? Initiativen zur Steigerung des Frauenanteils in technischen Berufen auf dem Prüfstand, Wien: Studie im Auftrag des AMS OÖ.
- Bergmann, Nadja/Danzer, Lisa/Willsberger, Barbara/Wieser, Regine (2017). Ausbildungssituation von jungen Frauen in handwerklich-technischen Berufen. Wien: L&R Sozialforschung.
- Bergmann, Nadja/Gutknecht-Gmeiner, Maria/Wieser, Regine/Willsberger, Barbara (2002a). Berufsorientierung und -einstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt – Empirische Erhebungen zum Berufswahlprozess von Mädchen. Band I der Studie „Berufsorientierung und -einstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt“. Wien: im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich.
- Bergmann, Nadja/Gutknecht-Gmeiner, Maria/Wieser, Regine/Willsberger, Barbara (2002b). Geteilte (Aus-)Bildung und geteilter Arbeitsmarkt in Fakten und Daten. Band II der Studie „Berufsorientierung und -einstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt“. Wien: im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich.

- Bundeskanzleramt (1975). Bericht über die Situation der Frau in Österreich. Frauenbericht 1975. Wien.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008). Schule und Geschlecht. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 673–695.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2017). Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen. Hans-Böckler-Stiftung.
- Gottschall, Karin/Schröder, Tim (2013). „Familienlohn“ – Zur Entwicklung einer wirkmächtigen Normierung geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung. WSI Mitteilungen, 3/2013, 161–170.
- Ihsen, Susanne/Mellies, Sabine/Jeanrenaud, Yves/Wentzel, Wenka/Kubes, Tanja/Reutter, Martina/Diegmann, Lydia (2017). Weiblichen Nachwuchs für MINT-Berufsfelder gewinnen: Bestandsaufnahme und Optimierungspotenziale. LIT Verlag.
- Leitner, Andrea (2005). Gender als mainstream: Doing Gender in Theorie und politischer Praxis. IHS Working Papers.
- Leitner, Andrea/Dibiasi, Anna (2015). Frauenberufe – Männerberufe. Ursachen und Wirkungen der beruflichen Segregation in Österreich und Wien. In: Trotz Arbeit arm: Frauen und Segregation am Arbeitsmarkt. MA57, 41–99.
- Schneeweiß, Sandra (2016). Wenn die Norm ein Geschlecht hat. Zur Arbeitssituation von Frauen in technischen Berufen in Österreich. Arbeitsmarktservice Österreich.
- Verzetnitsch, Fritz/Schlögl, Peter/Prischl, Alexander/Wieser, Regine (Hrsg., 2014). Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich, Innovationen und Herausforderungen. Wien: ÖGB Verlag.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987). Doing Gender. Gender and Society, Vol. 1, No. 2, 125–151.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Entwicklung der Lehrlingszahlen 1970 bis 2019 in Österreich	152
---------------	---	-----

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Top-3-Lehrberufe junger Frauen 1970 bis 2020: in absoluten Zahlen und Anteilen des jeweiligen Lehrberufs an allen Lehrberufen junger Frauen	153
Tab. 2	Top-3-Lehrberufe junge Männer 2000 bis 2020: in absoluten Zahlen und Anteilen des jeweiligen Lehrberufs an allen Lehrberufen junger Männer	154
Tab. 3	Entwicklung des Frauen- bzw. Männeranteils in den jeweils zehn häufigsten Lehrberufen von 1970 bis 2020 (Angaben in Prozent)	155

Der Umgang mit Ungleichheit in der 50-jährigen Forschungstätigkeit des öibf

NORBERT LACHMAYR

50 Jahre Forschungsarbeit des öibf werden in diesem Beitrag unter dem Fokus des vielfältigen Begriffs der „Ungleichheit“ betrachtet. Für die unterschiedlichen Studien der letzten Jahrzehnte erfolgten entsprechend heterogene Operationalisierungen und Forschungsvorhaben, die in dem Beitrag vorgestellt werden – entsprechend ist eine soziologische Abhandlung des Ungleichheitsbegriffs kein vordergründiges Ziel. Verwiesen wird daher auf zahlreiche Sammelbände, welche sich Erklärungsansätzen und Befunden zu möglichen Ursachen der Bildungsungleichheit und differenzierenden Bildungskarrieren widmen (z. B. Becker/Lauterbach 2016; Diekmann/Eichner/Schmidt/Voss 2013; Gerhartz-Reiter 2017; Hurrelmann/Quenzel 2010; Krüger/Rabe-Kleberg/Kramer/Budde 2011; Quenzel/Hurrelmann 2018). Hervorgehoben werden soll eine kompakte Übersicht über den Forschungsstand zu Bildungsungleichheiten: Bacher, Bruneforth und Weber (2012, S. 194 f.) skizzieren den gut dokumentierten Forschungsstand zu Bildungsungleichheiten in Österreich, identifizieren aber auch entsprechende Lücken: z. B. hinsichtlich der Verfügbarkeit von Längsschnittdaten sowie der Bedeutung von Kompositionseffekten (soziale Zusammensetzung der Klasse oder Schule) und Forschungsdesiderate hinsichtlich der intervenierenden Variablen, die den Einfluss der sozialen Ungleichheitsmerkmale auf die Schullaufbahn erklären und damit Strategien zur Reduktion von Bildungsarmut und Chancenungleichheit empirisch untermauern können.

Das (vor der Digitalisierung stehende) Archiv des öibf umfasst mehr als 1.400 Projekte, allein die Projektnamen aneinandergereiht schmücken mehrere Plexiglas-Tafeln im Eingangsbereich des Instituts. In der Recherche vor Ort wurde der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert Ungleichheit im Bereich von Bildungsfragen hatte und hat. Der persönliche Blick reicht nur 17 Jahre zurück, entsprechend ist die Hauptrecherche zu diesem Beitrag im Archiv erfolgt – überraschende Funde inkludiert.

Die Herausforderung bei der Erstellung des Beitrages war, einen roten Faden zu erkennen, wie sich die soziale Ungleichheit in Forschungsarbeiten manifestierte. Dass ein derartiger „Faden“ (oder Wellen berufsbildungsrelevanter Forschung im Sinne von Löffler & Wieser (2010)) als Querschnittsthema existiert, ist nicht nur aufgrund der Gründungsgeschichte des öibf naheliegend, waren und sind doch weiterhin gerade für diese Themen die Gewerkschaften und Interessenvertretungen wichtige Auftraggeber. Auch das Leitbild gibt Hinweise. Dort wird die Willenserklärung abgegeben, „Wissen und Ergebnisse für eine nachhaltige Bewältigung individueller und

gesellschaftlicher Herausforderungen [zu] erzeugen, und zwar unter besonderer Berücksichtigung der Vermeidung von jeglicher Ausgrenzung und Benachteiligung von Menschen“.

Manche Projekte und Projektreihen sind bereits aufgrund des Namens eindeutig zuordenbar und mündeten beispielsweise auch in Fachpublikationen oder in Kooperation mit Hochschulen, andere Forschungsarbeiten können als Aktivitäten zur Vermeidung bzw. Reduktion von Ungleichheiten im Bildungssystem gesehen werden.

Horizontale und vertikale Durchlässigkeit – ein ständiges und vielfältiges Thema

Bezugnehmend auf die Einleitung soll nun mit einer Auswahl an Projekten zur ungleichen Wahl der Schullaufbahn gestartet werden. In einem der ersten Projekte, konkret zur Berufs- und Studienwahl von Maturantinnen (öibf, 1973, S. IV), wurde ein „Luxus des Bildungsprivilegs“ attestiert, indem

„das große Talentreservoir der im Bildungsweg benachteiligten Gruppen, der Arbeiter-, Bauern- und zum Teil auch Angestelltenkinder, aber auch der Mädchen, die in ihrer Gesamtheit beim Studium benachteiligt sind, nicht ausgeschöpft ist“.

Die Autorinnen und Autoren weisen darauf hin, dass Beiträge zur Lösung sich zweifellos aus den Studienergebnissen ableiten lassen würden:

„Wenn im Bildungssystem soziale Chancengleichheit verwirklicht werden soll, so kommt es offenbar vor allem darauf an (...) daß Organisationslücken erkannt und auch überbrückt werden. Das kann beispielsweise durch Herstellung einer ausgewogenen Schultypenproportion, durch organisatorische und curriculare Verbindungen zwischen den verschiedenen Schultypen (horizontale Durchlässigkeit des Systems) sowie durch organisatorische und curriculare Koordination von Sekundarschulen und postsekundären Studien (vertikale Durchlässigkeit) gesehen.“ (öibf, 1973, S. 148)

Bezüglich der Verteilungseffekte im Bildungssystem ist zudem

„von großer Wichtigkeit in Zukunft verstärktes Augenmerk auf die Erfassung und Analyse sozialstatistischer Daten im Bereich der Berufsausbildung Jugendlicher zu richten. Trotz aller Bemühungen des Abbaues von Bildungsbarrieren gibt es noch immer eine Ungleichheit der Erfolgchancen. Die Schule ist eine durch Mittelschichtstandards geprägte Einrichtung und begünstigt daher die Kinder mit einer bestimmten Vorsozialisation.“ (öibf, 1978b, S. 68)

Aktuelle Projekte und Beiträge der letzten Jahre zur Bildungsarmut und -benachteiligung und die damit verbundenen Herausforderungen für Österreich (Schlögl, 2014) sind ebenso zahlreich zu finden: soziale Disparitäten im österreichischen Schulsystem (Lachmayr, 2019), eine Utopie eines sozial gerechten Bildungszugangs (Lachmayr, 2008), die soziale Situation beim Bildungszugang mit Motiven und Hintergrün-

den von Bildungswegentscheidungen (Schlögl & Lachmayr, 2004), ein Zwischenfazit zur Bildungswahl aufgrund der sozialen Herkunft (Lachmayr & Kremzar, 2008) bis hin zur Wiederentdeckung des Forschungsfeldes von Bildungswegentscheidungen (Lachmayr, 2007) oder einem Ruf nach einer grundlegenden Schulreform (Schlögl, 2012). Ebenfalls zu erwähnen sind vertiefende Analysen der großangelegten quantitativen Studien im Schulbereich, wie z. B. geschlechtsspezifische Benachteiligungen (Leitgöb, Bacher, & Lachmayr, 2011) oder aufgrund des Migrationshintergrundes (Leitgöb & Lachmayr, 2012).

Die Frage der hochschulischen Höherqualifizierung war in den letzten Jahrzehnten ein weiterer Forschungsschwerpunkt, v. a. die Steigerung der vertikalen Durchlässigkeit rund um die erfolgreiche Innovation der österreichischen Berufsreifeprüfung (Schlögl & Klimmer, 2004). Entsprechende Konzeptionen (Schlögl & Klimmer, 2001) und mehrere Evaluierungen (Klimmer, 2003; Klimmer & Schlögl, 1999; Klimmer, Schlögl, & Neubauer, 2006; Lachmayr & Litschel, 2014; Lachmayr, Litschel, & Mayerl, 2014; Lachmayr & Neubauer, 2010; Schlögl & Litschel, 2015) wurden hier seitens des öibf zum Gelingen der Berufsreifeprüfung und Erforschung beruflicher Quereinsteiger*innen an den Hochschulen (Schlögl, 2007) beigetragen. Die breiten Forschungsgebiete des öibf spiegeln sich gleichzeitig darin wider, dass zur gleichen Zeit auch Schnittstellen und Übergänge abseits der Hochschule intensiv behandelt wurden, wie z. B. die Arbeitsmarktintegration von Absolvierenden der integrativen Berufsausbildung (Lachmayr, Löffler, Bilgili, & Goldberger, 2012) oder formal Geringqualifizierter (Dornmayr, Lachmayr, & Rothmüller, 2008) sowie die Situation bei Teilqualifizierung und Lehrzeitverlängerung in Form der integrativen Berufsausbildung (Schlögl, 2008).

Die Situation der Lehre – seit Anfang an ein Schwerpunkt des öibf

Ein Beitrag zur Reform des Berufsausbildungsgesetzes (Ilan Knapp, 1976, S. 3) mahnt grundsätzliche Veränderungen des Schulsystems und der Berufsausbildung an, um „Ungerechtigkeiten“ bzw. „Bildungsungerechtigkeit“ und „Undurchlässigkeit“ zu beseitigen. Dabei werden Themen wie die Gesamtschule der 10- bis 14-Jährigen, die Rolle des Polytechnischen Unterrichts und eine allgemeine Ausbildungspflicht bis zum 17. Lebensjahr sowie bessere Bildungs- und Ausbildungsberatung, eine pädagogische Ausbildung der betrieblichen Ausbilder und eine bessere Koordination der Ausbildung zwischen Schule und Lehrbetrieb gefordert. Wohlgemerkt vor 45 Jahren:

„Aber schon die Tatsache, daß gegenwärtig fast 170.000 Lehrlinge (...) in einem Alter ihre Berufsentscheidung treffen müssen, in dem andere Jugendliche noch wohlbehalten von einer Berufsentscheidung ferngehalten werden, schafft ungleiche Bedingungen für mehr als die Hälfte aller Jugendlichen (...). Eine Veränderung dieser Ungerechtigkeit muß daher auf der grundsätzlichen REFORM DER LEHRAUSBILDUNG beruhen. (...) Bildungsgerechtigkeit für alle bedeutet, milieubedingte und aufgrund von Traditionen sich auswirkende Benachteiligungen durch eine vorschulische Erziehung auszugleichen. Diese

erzieherische Maßnahme müsste Sprachbarrieren, geschlechtsspezifische Barrieren, Interessensbarrieren, Verhaltensbarrieren und soziale Barrieren im allgemeinen beseitigen helfen. Die UN DURCHLÄSSIGKEIT (...) wirkt sich besonders eklatant auf die Schüler der Berufsschulen (...) aus, da deren ausbildungsmäßiger Aufstieg durch die Sackgasse der Lehrausbildung verhindert wird.“

In weiteren Projekten wurden einerseits allgemein gehaltene Forderungen bzw. Visionen beschrieben. So bestünde doch die Möglichkeit,

„ungleiche Verhältnisse an den Schulen zu vermindern: Zumindest ansatzweise mehr und bessere Bildungsmöglichkeiten für alle zu schaffen; zu fördern statt auszulesen; Selbstbestimmung und allseitige Entfaltung zu betonen statt Gehorsam und Drill; unabhängiges Denken und Originalität zu bestärken statt Konformität; Fähigkeit, Sexualität, Kummer und Ärger, also Bedürfnisse und Gefühle auszudrücken statt Verlegenheit und Rigidität. (...) Langfristiges Ziel inhaltlicher Reformbestrebungen ist eine gemeinsame Grundbildung für alle Jugendlichen, d. h. Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft insbesondere in der Arbeitswelt. (...) Eine gemeinsame Grundausbildung – wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktlegung – für alle wird dazu beitragen, daß Kinder (Arbeiterkinder) nicht schon im Alter von 10 Jahren ‚ausortiert‘ werden“ (öibf, 1981a, S. 11–15)

Andererseits erfolgten konkrete Reformvorschläge zur Erhöhung der vertikalen Durchlässigkeit, beispielsweise für kaufmännische Lehrberufe (öibf, 1993a). Demnach können nachhaltige Verbesserungen der vertikalen Durchlässigkeit des Bildungssystems nur durch strukturelle Reformen erzielt werden, z. B. hinsichtlich der „biographischen Weichenstellung in der 9. Schulstufe“ sowie eine Angleichung berufsbildender Pflichtschulen/betrieblicher Ausbildung und Handelsschulen im Sinne einer Hebung der „geringen Angebote zu Allgemein- und Persönlichkeitsbildung im Rahmen der Lehre“. Zudem wurden Anregungen zur Beseitigung der Strukturprobleme des dualen Systems genannt (wie z. B. moderne Lehr- und Lernmethoden, Professionalisierung des Ausbildungspersonals, bessere Ausstattung der Betriebe für Ausbildungszwecke, Sicherstellung der Ausbildungsfinanzierung sowie Erhöhung des Etats für Berufsschulen), die unverändert Gültigkeit haben. Dazu passend ist auch die Forderung, die „Umstellungsschwierigkeiten auf die neuen Technologien bzw. ihre Auswirkungen in den Griff zu bekommen“: Bereits vor rund 40 Jahren wurden praktische Vorschläge betreffend Veränderungen für Berufsschule und Lehrbetriebe inkl. Änderungsvorschläge für die Rahmenlehrpläne erarbeitet (öibf, 1983b). Die im selben Jahr archivierten Präsentationsunterlagen zeigen, wie bei der 11. wissenschaftlichen Jahrestagung Fritz Verzetnitsch mit folgenden Sätzen auf die Situation der Lehrlinge aufmerksam machte: *„Ich wollte DREHER werden, nun drehe ich DÄUMCHEN; Ich wollte ELEKTRIKER werden, jetzt trifft mich der SCHLAG“* (öibf, 1983a, S. 119 f.). Ob nun mit Wortwitz oder mit Publikationen, wie z. B. jene zu „Jugendlichen zwischen Karriere und Misere“ mit dem Fokus auf Innovationen und Herausforderungen in der Lehrausbildung (Verzetnitsch, Schlögl, Prischl, & Wieser, 2004), die Thematik der Lehrausbildung wird laufend aufgegriffen. Nicht zu vergessen ist dabei der alle zwei Jahre stattfindende Lehrlingsmonitor. Primäres Ziel des Österr. Lehrlingsmonitors ist es,

die Situation der Lehrlinge in der betrieblichen Ausbildung repräsentativ und über einen längeren Zeitraum hinweg zu erheben, um zusätzliches Wissen für die Steuerung und Weiterentwicklung des Lehrausbildungssystems zu erhalten (Lachmayr & Mayerl, 2019).

Jugendliche ohne Ausbildung

Im Vorwort des Projektberichtes „Jugendliche ohne Lehrstelle in Wien“ (öibf, 1982) postulieren die Autorinnen und Autoren, dass die Studie *„zumindest in Ansätzen systemkritisch sein dürfe, indem sie Menschlichkeit und menschliches Verständnis vor wirtschaftspolitische Erwägungen setzen möchte, um die menschliche Welt wiederum auf den Menschen selbst zurückzuführen“*. Ziel der Studie war nämlich eine Analyse der sozialen und beruflichen Lebensbedingungen lehrstellenloser Jugendlicher vor dem Hintergrund der Gesellschaft und in Hinblick auf mögliche, nicht wirtschaftlich bedingte Ursachen der Lehrstellenlosigkeit. Vorschläge für Maßnahmen zur Erleichterung der Situation der betroffenen Jugendlichen sind ebenfalls im Forschungsprojekt behandelt worden und betreffen die Bereiche Schule, AMS, ArbeitnehmerInnen- und ArbeitgeberInnenvertretungen, Unternehmen sowie Einrichtungen der Jugendarbeit und -betreuung (öibf, 1982, S. 199 ff.). Ausgehend von dieser Feststellung, dass Jugendliche mit besonders schlechten Sozialisationsbedingungen individueller Maßnahmen bedürfen, um sie nicht ganz an den Rand der Gesellschaft abdrängen zu lassen (öibf, 1982, S. 9), wurde geschlussfolgert, dass milieu- und schichtspezifische Barrieren die Teilnahme an Fördermaßnahmen der öffentlichen Hand zur Verhinderung von Jugendarbeitslosigkeit/Lehrstellenlosigkeit verhindern. Daraufhin wurden mit Förderung des Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank zahlreiche theoretische und empirische Analysen des öibf zur Situation der Jugendlichen ohne Berufsbildung in Österreich umgesetzt. Die erste umfassende theoretische und empirische Analyse der Situation von Jugendlichen ohne Berufsausbildung in Österreich wurde in den Jahren 1983/1984 in einer Projektfolge umgesetzt. Um die Probleme der Jugendlichen ohne Berufsausbildung adäquat aufgreifen zu können, ist die genaue Kenntnis der Bildungsinteressen dieser Gruppe notwendig. Diese erhob eine quantitative Studie (öibf, 1984, S. 9 ff.) und leitete daraus zahlreiche Veränderungs- und Unterstützungsvorschläge ab, v. a. bezüglich des Mangels an Lehrplätzen, den gezeigten sozioökonomischen Benachteiligungen sowie zur Stärkung der vorhandenen Bildungsmotive der Jugendlichen. In der Einleitung wird die Wichtigkeit dieses Vorhabens wie folgt gezeigt: *„Die Jugendlichen ohne Berufsausbildung sind sicher eines der größten Probleme unseres Bildungssystems, daß die Vernachlässigung von ca. 10.000 Jugendlichen eines jeden Altersjahrganges noch nicht für ständige Schlagzeilen gesorgt hat, ist erstaunlich.“* Im Folgejahr war die Ausgangsfragestellung bezüglich AHS-/BHS-Drop-outs (öibf, 1985, S. 68), welche weiteren Bildungs- und/oder Berufswege die betroffenen Jugendlichen nach dem Abbruch der höheren Schulbildung eingeschlagen haben, welche Motive hierbei jeweils entscheidend waren und welche Probleme und

Schwierigkeiten dabei aufgetreten sind. Zudem sollte im Sinne der Grundlagenforschung geklärt werden, welche objektiven und subjektiven Umstände beziehungsweise Gründe zum Schulabbruch geführt haben. Die Ergebnisse mündeten zudem in eine Buchpublikation (Ilan Knapp, 1989).

Ansätze zur Reduktion ungleicher Weiterbildungsbeteiligung

Auch mit der aktiven Rolle bei Großveranstaltungen wie der Österr. Konferenz für Berufsbildungsforschung (die Konferenz bietet seit 2008 im zweijährigen Rhythmus eine regelmäßige Werkschau und Diskussion der österreichischen Berufsbildungsforschung) lässt sich ein Bezug zu Benachteiligten verbinden: Zwischen 1971 und 1991 wurden 17 wissenschaftliche Jahrestagungen mit grundlegender Beteiligung des öibf durchgeführt. Dabei wurden beispielsweise anno 1973 von den österreichischen ErwachsenenbildnerInnen die Ergebnisse der 3. Weltkonferenz über Erwachsenenbildung reflektiert. Im Bericht dazu (bfi & öibf, 1973, S. 13 f.) wurde die ungleiche Inanspruchnahme der Erwachsenenbildung betont:

„Den stärksten Eindruck von Tokio [3. Weltkonferenz über Erwachsenenbildung] hinterließ die Feststellung, daß die EB in der Praxis nicht immer ein Instrument der Gleichheit war, dh. viele, die aus den Einrichtungen der EB einen Nutzen zogen, waren schon vorgebildet. Jene, die jenen gewissen Bildungsstand noch nicht erreicht haben, müssen wesentlich mehr Schwierigkeiten überwinden [sic!], um überhaupt in die Lage zu kommen, um sich weiterbilden zu können. (...) Das Problem kann nicht einfach durch die Ausweitung der bestehenden Bildungsmöglichkeiten gelöst werden. (...) Die bildungsmäßig Benachteiligten haben aber einen Anspruch auf ihre Rechte. Die EB ist keine Ausnahme dieser Regel, denn die Erwachsenen, die der Bildung am meisten bedürfen, wurden weitgehend vernachlässigt; sie sind die vergessenen Menschen. Daher wird die EB während der zweiten Entwicklungsdekade der Vereinten Nationen als Hauptaufgabe gestellt diese vergessenen Menschen ausfindig zu machen und ihnen zu dienen“.

Die bereits 1973 angesprochene ungleich ausfallende berufliche Weiterbildungsbeteiligung wurde 1975 erneut hervorgehoben (*„Im Allgemeinen wird für die untere Gruppe in der Betriebshierarchie in punkto Schulung am wenigsten getan. (...) Die Schulungsaktivitäten für die Führungskräfte und die Angestellten haben ungefähr das gleiche Ausmaß, (...) für die Arbeiter, ausgenommen die Facharbeiter werden kaum Schulungen veranstaltet“* (öibf, 1975, S. 9; 63)) und in einem späteren Projekt mit sozio- und zeitökonomischen, psychologischen und motivationalen Ursachen begründet (öibf, 1991, S. 423–445). Der Lösungsansatz, diese Situation unter dem Blickwinkel der ArbeitnehmerInnenvertretung, sprich des Betriebsrates zu sehen, zeigte damals eine breite Palette von Interventionsmöglichkeiten zur Sicherung und Unterstützung der Teilnahme bislang benachteiligter Personengruppen. Neben zielgruppenspezifischen Maßnahmen und Aspekten wie Fernstudium und Beratung war vor allem die Einführung einer gesetzlich geregelten Bildungsfreistellung für alle Arbeitnehmer*innen hervorzuheben. Die zuletzt genannte Bildungsfreistellung wurde im Übrigen in einem eigenen Projekt

konzeptionell und strategisch vorbereitet (öibf, 1990): Dazu wurde eine Begleitstudie (öibf, 1979, S. 58) umgesetzt, die Modellseminare zur Bildungsfreistellung im Fokus hat: *„Wesentliches Ziel einer gesetzlich geregelten Bildungsfreistellung ist es, neue Bevölkerungsgruppen zur Teilnahme an Veranstaltungen im Rahmen der Erwachsenenbildung zu motivieren. Die Begleituntersuchung widmet sich daher vor allem der Untersuchung der Auswirkungen von Bildungsveranstaltungen auf die Weiterbildungsmotivation der Teilnehmer.“*

Zur selben Zeit wurde das Forschungsprojekt „Heimservice für Erwachsenenbildung“ vom öibf zwischen 1979 und 1982 erarbeitet. Ziel war es, praxisrelevantes Wissen aus verschiedensten Bereichen (Gymnastik, Batik, Technik im Haushalt, Astronomie, Blumenpflege, Theologie, Englisch) unabhängig von „Institutionen der Volksbildung“ in Form von Fernlehrgängen anzueignen. Die Analyse der Teilnehmenden zeigt jedoch, dass der „Versuch des Einbindens ‚bildungsferner‘ Schichten als sicherlich noch steigerungsfähig bezeichnet werden kann“. Entsprechend wurde eine Ausweitung zur Vermittlung von „lebensbewältigenden Inhalten“ wie Wohnraumgestaltung, Ernährungsfragen, Kindererziehung und Behördenumgang umgesetzt.

Aber auch aktuelle Studien und Publikationen zur ungleichen Weiterbildungsbeeteiligung finden sich zahlreich im Archiv des öibf. Der Fokus variiert je nach Auftrag, wie z. B. die Studien zur beruflichen Weiterbildung formal geringqualifizierter Personen (Lachmayr & Mayerl, 2020) sowie zur besseren Erreichbarkeit weiterbildungsferner Personen (Lachmayr, Mayerl, & Litschel, 2016). Darin erfolgt nicht nur die Auseinandersetzung mit bestehenden Ungleichheiten, sondern es werden Lösungsansätze angeboten. Zu nennen sind beispielsweise die Sichtbarmachung von Chancen und Problemfelder beruflicher Weiterbildung von Arbeitnehmenden über 45 Jahren (Lachmayr, 2006), die Analyse der indirekten, Opportunitäts- und sozialen Kosten beruflicher Weiterbildung (Schlögl, Lachmayr, & Gutknecht-Gmeiner, 2004), die mögliche Ausgestaltung einer „Weiterbildungsversicherung“ (Löffler & Schlögl, 2012) bzw. der Ansatz gewerkschaftlicher Bildungslotsinnen und -lotsen zur Sensibilisierung und Motivation für Weiterbildung und Höherqualifikation am Arbeitsplatz (VÖGB & ÖIBF, 2014).

Migrationshintergrund, geschlechtsspezifische Berufe sowie die Notwendigkeit zielgruppenspezifischer Informationsmaterialien

Auch Forschung zur Ungleichheit aufgrund internationaler Herkunft findet sich im Archiv. Zur Situation des Bildungssystems wird dazu vor 30 Jahren resignierend festgehalten (öibf, 1993b, S. 83 f.): *„Die Bildungsbenachteiligung für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache über 15 Jahre und ebenso deren Eltern ist allerdings angesichts des Arbeitsplatzmangels und einer wachsenden Ausländerfeindlichkeit bzw. des Rufes nach Einschränkungen der Einwanderung ein Faktum, da in nächster Zeit kaum einer wirksamen politischen Lösung zugeführt werden kann. (...) Ein Bildungssystem, das die sozial*

Schwachen in Bildungssackgassen abdrängt, kann die aktuellen gesellschaftspolitischen Aufgaben nicht lösen und gefährdet die Demokratie.“ Der Hinweis, dass an der Vienna International School im Schuljahr 1992/93 etwa 90 % der Schüler*innen „Ausländer*innen“ war und niemand auf die Idee kommt, dass „die Kinder nichts lernen würden oder die Lehrkräfte vor unlösbaren Problemen stünden“, soll hier nicht unerwähnt bleiben. Zur Verbesserung der Integration von nicht mehr schulpflichtigen jungen geflüchteten Menschen in weiterführende Ausbildungen wurde im Schuljahr 2015/16 die Übergangsklasse im berufsbildenden Vollzeitschulwesen eingeführt. Das öibf setzte eine wissenschaftliche Evaluation des Konzeptes und der Umsetzung der Übergangsklassen anhand eines mehrstufigen Evaluationskonzeptes um (Schlögl, Proininger, & Mayerl, 2018).

Auch der zweite Themenblock hat historische und aktuelle Projektbezüge: Im Jahr 1978 behandelt ein Bericht zur „Berufsausbildung für Mädchen in Metallberufen“ (öibf, 1978a) die Fragestellung, inwieweit Diskriminierung der Mädchen im Metallbereich vorhanden ist. Lösungsorientiert wird mittels Literaturanalysen und Fachleuten beabsichtigt, *„durch das Verdeutlichen der Quellen der Benachteiligungen, die erwiesenermaßen nicht in der beruflichen Qualifikation bzw. den Ausbildungsmöglichkeiten liegen, hingegen weitgehend im Bereich der Unkenntnis und des Vorurteils liegen, Wege zu zeigen, die diese Behinderungen abbauen helfen“*. Dennoch entspricht Jahrzehnte später der Frauenanteil in der Technik nicht der Bevölkerungsverteilung. Entsprechend erfolgte 2021 ein Projekt, wo das Thema „junge Frauen in technischen Berufen“ unter dem Fokus der Berater*innen des AMS behandelt wurde: Welchen Unterstützungsbedarf sehen diese Fachleute im Beratungsalltag, um das Interesse für Technik wecken zu können (Bergmann, Lachmayr, Mayerl & Prettenhofer, 2021). Ein weiterer thematisch sehr passender Bericht, nämlich zum „Bild der Frau im Schulbuch“ (1977), fehlt leider in der entsprechenden Archivbox, soll aber zumindest namentlich erwähnt werden.

Verbesserungen bei der Erstellung von Informationsmaterialien sind ein weiterer Ansatz, um Ungleichheiten mittel- und langfristig zu reduzieren. So wurde beispielsweise 1981 (öibf, 1981b) die Situation von Informationsmaterialien für berufstätige Jugendliche (über deren Rechte, Pflichten und Möglichkeiten innerhalb und außerhalb der Berufsbildung) als unbefriedigend erkannt. Eine theoretische Aufbereitung und empirische Erhebung mit dem Ziel, konkrete Verbesserungen bei der Erstellung künftiger Informationsmaterialien zu erreichen, war die logische Konsequenz. Die Erstellung von Broschüren und Info-Material war im Übrigen gerade in den Anfangsjahren des öibf ein wichtiges Tätigkeitsfeld („Matura und wie weiter?“ 1974, „Berufswahl aktuell – eine Elternbroschüre“ 1974). Ebenso waren die berufskundlichen Unterlagen ein wesentliches Instrument für mehr Transparenz am Arbeits- bzw. Ausbildungssektor. Mit Aufkommen des Internet sind entsprechende Informationsportale hinzugekommen, wie z. B. Checklisten zu Qualitätskriterien von Weiterbildung oder die Sichtbarmachung von Qualitätskriterien für „Deutsch als Zweitsprach-Kurse“ (Lachmayr, 2011).

Rundumblick

Es konnten für diesen Beitrag bei Weitem nicht alle Projekte, Expertisen und Publikationen zum breiten Thema „Ungleichheit“ aus dem Archiv des öibf berücksichtigt werden – nicht nur weil das Archiv erst am Sprung in die Digitalisierung steht, sondern weil schlichtweg die Fülle an Archivboxen zum Stöbern und Abdriften von der aktuellen Themenstellung verleitet und irgendwann der Abgabetermin unweigerlich anstand.

Dennoch hat die Recherche eindrucksvoll gezeigt, dass in den letzten 50 Jahren durch das öibf eine Vielzahl an Daten zu Ungleichheiten generiert, Empfehlungen und Ansätze für mehr Chancen- und Zugangsgleichheit untermauert und wissenschaftliche Erkenntnisse publiziert wurde. Dies steht im Einklang mit der im Leitbild geforderten Vermeidung von Ausgrenzung und Benachteiligung von Menschen. Gleichzeitig fällt ernüchternd auf, dass sich zahlreiche Themen und Fragestellungen zu „Ungleichheiten“ in den 50 Jahren des öibf wiederholen und so die Stabilität sozialer Ungleichheiten bestätigen. Jener Personengruppe, welche die jährlichen Wissensbilanzen des öibf mitverfolgt, könnte dazu ein Foto aus der Wissensbilanz 2017 in Erinnerung kommen: Der damalige Geschäftsführer und nunmehrige wissenschaftliche Leiter bohrt mit einem ebenfalls über 50 Jahre alten Handbohrer („Brustleier“) Löcher in die sprichwörtlichen „dicken Bretter“.

Literatur

- Bergmann, Nadja/Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin/Pretterhofer, Nicolas (2021): Frauen in technischen Ausbildungen und Berufen – Fokus auf förderliche Ansätze, im Auftrag des AMS OÖ, Wien: öibf und LR Sozialforschung. Abgerufen von <https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=13418>
- bfi & öibf (1973). 3. Weltkonferenz über Erwachsenenbildung. Österreichische Erwachsenenbildner diskutieren über den UNESCO. Konferenzbericht Tokio 1972. Wien.
- Dornmayr, Helmut/Lachmayr, Norbert/Rothmüller, Barbara. (2008). Integration von formal Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt. (AMS report 64). Wien: AMS Österreich. Abgerufen von http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report64.pdf
- Klimmer, Susanne (2003). Analyse potenzieller zusätzlicher Zielgruppen für die Berufsreifeprüfung (BRP). In C. Gary, P. Schlögl, & ÖIBF (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Wandel: Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung* (S. 245–252). Wien: ÖIBF.
- Klimmer, Susanne/Schlögl, Peter (1999). *Die Berufsreifeprüfung – Eine erste Evaluierung*. Wien: IBW.
- Klimmer, Susanne/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2006). *Die Berufsreifeprüfung: Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung*. Wien: BMBWK.

- Knapp, Ilan (1989). Drop-outs, Jugendliche nach dem Schulabbruch. Wien: Orac.
- Knapp, Ilan (1976). Zur Reform der Lehrausbildung (Forschungsbericht). Wien: öibf.
- Lachmayr, Norbert (2006). Berufliche Weiterbildung von ArbeitnehmerInnen über 45 in KMU. Chancen und Problemfelder. Wien: öibf.
- Lachmayr, Norbert (2007). Bildungswegentscheidung. Wiederentdeckung eines Forschungsfelds. In I. Erler (Hrsg.), Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem (S. 108–119). Wien: Mandelbaum.
- Lachmayr, Norbert (2008). Utopie eines sozial gerechten Bildungszugangs. In K. Poier, K. Konschegg, & J. Spannring (Hrsg.), Jugend und soziale Gerechtigkeit (Bd. 5, S. 155–159). Graz: Leykam.
- Lachmayr, Norbert (2011). Qualitätskriterien für „Deutsch als Zweitsprach“-Kurse: Checkliste DaZ. In B. Haider (Hrsg.), Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene (S. 170–181). Wien: Edition Volkshochschule.
- Lachmayr, Norbert (2019). Soziale Disparitäten im österreichischen Schulsystem: Erklärungsansätze und Gegensteuerungsmaßnahmen im Blickwinkel der Rational-Choice-Modelle. In E. Niederer & N. Jäger (Hrsg.), Bildungsbenachteiligung. Positionen, Kontexte und Perspektiven (Bd. 2, S. 50–63). Klagenfurt: StudienVerlag.
- Lachmayr, Norbert/Kremzar, Kurt (2008). Bildungswahl auf Grund sozialer Herkunft: ein Zwischenfazit. Erziehung und Unterricht, 7–8/2008, 553–559.
- Lachmayr, Norbert/Litschel, Veronika. (2014). Vielfalt in der Berufsreifeprüfung. Gedanken – Fragen – Antworten – Beispiele. (ÖIBF, Hrsg.). Wien: ÖIBF. Abgerufen von http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/Leitfaden_BRP_diversity_oeibf.pdf
- Lachmayr, Norbert/Litschel, Veronika/Mayerl, Martin (2014). Berufsreife 2020 (Projektabschlussbericht). Wien: öibf.
- Lachmayr, Norbert/Löffler, Roland/Bilgili, Marcel/Goldberger, Maria (2012). Arbeitsmarktintegration von AbsolventInnen der integrativen Berufsausbildung in Tirol. Wien: öibf.
- Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2019). 3. Österreichischer Lehrlingsmonitor. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrlingen im letzten Lehrjahr. Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf) (Projektabschlussbericht). Wien: öibf. Abgerufen von www.oeibf.at
- Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2020). Berufliche Weiterbildung formal geringqualifizierter Personen (AMS report No. 146). Wien. Abgerufen von http://www.forschungnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report_146_-_Geringqualifizierte.pdf
- Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin/Litschel, Veronika (2016). Erwachsenenbildung in Niederösterreich: Bessere Erreichbarkeit weiterbildungsferner Personen (Endbericht). Wien: öibf.
- Lachmayr, Norbert/Neubauer, Barbara. (2010). Studierende mit Berufsreifeprüfung an Universitäten und fachhochschulischen Einrichtungen mit Erhebungsschwerpunkt Wien. Wien: öibf.

- Leitgöb, Heinz/Bacher, Johann/Lachmayr, Norbert (2011). Ursachen der geschlechtsspezifischen Benachteiligung von Jungen im österreichischen Schulsystem. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 149–176). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Leitgöb, Heinz/Lachmayr, Norbert (2012). Bildungspartizipation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Österreich. Eine empirische Prüfung auf primäre und sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft. *Kontraste*, Nr. 8-Dezember 2012 (Bildungspolitik als Sozialpolitik-referierte Ausgabe), 42–54.
- Löffler, Roland/Schlögl, Peter (2012). Untersuchung zur Ausgestaltung einer „Weiterbildungsversicherung“. Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung. Wien: öibf.
- Löffler, Roland/Wieser, Regine (2010). Die langen und kurzen Wellen berufsbildungsrelevanter Forschung. In P. Schlögl & K. Dèr (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 12–20). Bielefeld: transcript.
- öibf (1973). *Berufs- und Studienwahl von Maturanten*. Wien.
- öibf (1975). *Permanente Berufsfortbildung*. Wien.
- öibf (1978a). *Berufsausbildung für Mädchen in Metallberufen*. Wien.
- öibf (1978b). *Verteilungseffekte im Bildungssystem*. Wien.
- öibf (1979). *Begleituntersuchung zur methodisch-didaktischen Realisierung von Modellseminaren zur Bildungsfreistellung*. Wien.
- öibf (1981a). *Lehrling 81 – Band 1 Berufliche Bildung in der Schule*. Wien.
- öibf (1981b). *Informationsmaterialien für Lehrlinge*. Wien.
- öibf (1982). *Jugendliche ohne Lehrstelle in Wien (soziale Lage, Berufseinmündung und Überbrückungslehrgänge)*. Wien.
- öibf (1983a). *Sommertagung 1983: Jugend der 80er Jahre, Bildungssituation und Arbeitsmarkt*. Wien.
- öibf (1983b). *Neue Technologien und Lehrlingsausbildung*. Wien.
- öibf (1984). *Bildungsmassnahmen für Jugendliche ohne Berufsbildung*. Wien.
- öibf (1985). *Schulabbrecher*. Wien.
- öibf (1990). *Bildungsfreistellung für Arbeitnehmer, Konzeptentwicklung – Strategien für die Durchsetzung im Bereich der Privatangestellten*. Wien.
- öibf (1991). *Berufliche Weiterbildung als Problem der Arbeitnehmervertretung im Betrieb*. Wien.
- öibf (1993a). *Durchlässigkeit der Lehre hinsichtlich anderer Bildungsebenen: Gegenwärtige Situation in kaufmännischen Berufen (No. 1. Teil (A, B, C))*. Wien.
- öibf (1993b). *Kinder mit Ausländischen Eltern – Auswirkungen auf das Schulklima*. Wien.
- Schlögl, Peter (2007). Berufliche QuereinsteigerInnen an den Hochschulen. In I. Erler (Hrsg.), *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 120–135). Wien: Mandelbaum.

- Schlögl, Peter (2008). Teilqualifizierung und Lehrzeitverlängerung als Innovation im österreichischen Berufsbildungsrecht – die integrative Berufsausbildung. In G. Rothe (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Deutschland. Das EU-Reformprogramm „Lissabon 2000“ als Herausforderung für den Ausbau neuer Wege beruflicher Qualifizierung im lebenslangen Lernen* (Band 14, S. 457–462). Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe.
- Schlögl, Peter (2012). Die herkunftsbedingte Bildungsungleichheit verlangt eine grundlegende Schulreform. *Bildungskurier des Renner-Instituts Oberösterreich*, Ausgabe 2/12, 6.
- Schlögl, Peter (2014). Bildungsarmut und -benachteiligung. Befunde und Herausforderungen für Österreich. In N. Dimmel, M. Schenk, & C. Stelzer-Orthofer (Hrsg.), *Handbuch Armut in Österreich* (Zweite, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage., S. 220–239). Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag.
- Schlögl, Peter/Klimmer, Susanne (2001). Die österreichische Berufsreifeprüfung – Konzeption und erste Erfahrungen. In G. Rothe (Hrsg.), *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluss der Problematik Lebensbegleitendes Lernen* (S. 190–193). Karlsruhe.
- Schlögl, Peter/Klimmer, Susanne (2004). Höherqualifizierung unter Berücksichtigung der Bildungsbiographie. Die erfolgreiche Innovation der österreichischen Berufsreifeprüfung. In G. Rothe (Hrsg.), *Alternanz die EU-Konzeption für die Berufsausbildung. Erfahrungslernen Hand in Hand mit Abschnitten systematischer Ausbildung* (S. 167–170). Karlsruhe.
- Schlögl, Peter/Lachmayr, Norbert (2004). Soziale Situation beim Bildungszugang. Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Wien: ÖIBF.
- Schlögl, Peter/Lachmayr, Norbert/Gutknecht-Gmeiner, Maria (2004). Indirekte, Opportunitäts- und soziale Kosten der beruflichen Weiterbildung. Wien: ÖIBF.
- Schlögl, Peter/Litschel, Veronika (2015). Aktuelle Daten zur Berufsreifeprüfung. Vorbereitungslehrgänge, Teilnehmerinnen, Teil- und Fachbereichsprüfungen, AbsolventInnen. Wien.
- Schlögl, Peter/Proinger, Judith/Mayerl, Martin (2018). Evaluation der Übergangsstufe an BMHS für Jugendliche mit geringen oder ohne Kenntnisse/n der Unterrichtssprache Deutsch (S. 140). Wien: öibf.
- Verzetnitsch, Fritz/Schlögl, Peter/Prischl, Alexander/Wieser, Regine (2004). Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich, Innovationen und Herausforderungen. Wien: ÖGB Verlag.
- VÖGB & ÖIBF (Hrsg.) (2014). Gewerkschaftliche BildungslotsInnen. Sensibilisierung und Motivation für Weiterbildung und Höherqualifizierung am Arbeitsplatz. Machbarkeitsbericht. Wien.

Das Potenzial von Learning Analytics in der Berufsbildung

SILVIA LIPP, GERNOT DREISIEBNER, MICHAELA STOCK

1 Einleitung

Die Digitalisierung kann unbestritten als ein Haupttreiber gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse der letzten Jahrzehnte angesehen werden (Gloerfeld 2020, 1). Eine rasch voranschreitende digitale Transformation von Arbeitsabläufen und Geschäftsprozessen bewirkt einen Wandel ganzer Berufsprofile und zieht Veränderungen beruflicher Kompetenzanforderungen nach sich. Damit wird auch das Bildungssystem und vor allem das Berufsbildungssystem vor die Herausforderung gestellt, sich zu *digitalisieren*, um Lernende auf deren berufliche digitale Zukunft vorzubereiten (Rohs/Seufert 2020, 339). Während digitale Bildungstechnologien aus Nutzungsperspektive mittlerweile zum didaktischen Lehrrepertoire gehören (Kirschner 2015), ist das Potenzial digitaler Lerntechnologien aus einer Datenperspektive, d. h. die Verwendung der durch die Nutzung digitaler Lernmedien entstehenden Daten, im deutschsprachigen Raum noch wenig verbreitet (Büching et al. 2019).

Der Fragestellung, wie Daten, die durch die Nutzung technologiegestützter Lehr-Lernsettings anfallen, sinnstiftend zur Optimierung von Lehr-Lernprozessen genutzt werden können, ist Gegenstand des Forschungsfeldes Learning Analytics, welches interdisziplinäre Verschränkungen zur Lehr-Lernforschung, (Bildungs-)Informatik und Statistik aufweist (Ifenthaler/Schumacher 2016, 176). Learning Analytics wird, vereinfacht ausgedrückt, definiert als „die Analyse, Darstellung und Interpretation von Daten aus Lehr- und Lernsettings mit dem Zweck, dass Lernende ihr Lernen unmittelbar verändern können“ (Leitner et al. 2019, 4). Eine umfassendere Definition liefern Ifenthaler/Widanapathirana (2014, 222): „Learning Analytics verwenden statistisch und dynamisch generierte Daten von Lernenden und Lernumgebungen, um diese in Echtzeit zu analysieren und zu visualisieren, mit dem Ziel der Modellierung und Optimierung von Lehr-Lernprozessen und Lernumgebungen.“ Mit Learning Analytics werden demnach maschinell auswertbare Daten von Lernenden und deren Nutzung digitaler Lernumgebungen mithilfe von Softwarealgorithmen oder direkt in Lernmanagementsystemen eingebetteten Learning Analytics-Funktionalitäten aggregiert, gesammelt sowie in Echtzeit analysiert und visualisiert. Daraus gewonnene Einsichten sollen dazu beitragen, Lernprozesse in weiterer Folge zu optimieren (Ifenthaler/Schumacher 2016, 177; Johnson/Adams/Cummins 2012, 26). Datengestütztes Optimierungspotenzial liegt dabei beispielsweise in der Möglichkeit von Lernstands- und Lernfortschrittsvisualisierungen, automatisiertem Echtzeit-Feedback oder Emp-

fehlungen bedarfsgerechter Lernmaterialien sowie nächster Lernschritte (Mandausch/Meinhard 2018, 28 ff.; Ifenthaler/Schumacher 2016, 178 ff.; Chatti et al. 2012b, 22).

Verwandte Disziplinen stellen Educational Data Mining und Academic Analytics dar: Aus historischer Perspektive haben sich Learning Analytics und Educational Data Mining losgelöst voneinander entwickelt. Während sich Educational Data Mining primär der technischen Komponente verschrieben hat und automatisationsgestützt Informationen aus allen zur Verfügung stehenden Bildungsdaten aufbereitet, fokussiert Learning Analytics mit der individuellen (Mikro-)Ebene des Lernens die pädagogische Komponente. Ausgehend von Daten der Lernenden erfolgt die Optimierung von Lehr-Lernprozessen. Im Unterschied zu Learning Analytics widmet sich Academic Analytics der institutionellen (Makro-)Ebene und befasst sich datengestützt mit wirtschaftlichen und politischen Fragestellungen von Bildungsinstitutionen (Ifenthaler/Schumacher 2016, 176; Ferguson 2012).

Durch die Nutzung eines Lernmanagementsystems, wie beispielsweise Moodle, werden bei Learning Analytics sämtliche Aktivitäten der Lernenden protokolliert. Diese protokollierten Daten können sich einerseits auf produzierte Inhalte, wie z. B. dem Verfassen eines Wiki-Eintrages (sogenannte Inhaltsdaten), oder andererseits auf beschreibende Daten (Metadaten wie Logfiles), wie z. B. die in einem Lernmanagement verbrachte Zeit oder die Anzahl von Zugriffen beziehen (Krause 2020, 69; Schmitz/Yanenko 2019, 849). Der auf diese Daten angewendete Learning Analytics-Prozess kann als iterativer Zyklus in den drei Hauptschritten (1) Datensammlung und -aufbereitung, (2) Datenanalyse und -auswertung und (3) Datennachbereitung bzw. -interpretation wie folgt beschrieben werden:

(1) In der Phase der Datensammlung und -aufbereitung werden Lernendendaten aus verschiedensten Datenquellen aggregiert und aufbereitet (Grandl et al. 2017, 12; Chatti et al. 2012a, 322), d. h. beispielsweise bereinigt, transformiert oder verdichtet (Romero/Ventura 2007, 135).

(2) In der zweiten Phase der Datenanalyse und -auswertung werden je nach Zielsetzung Analysemethoden auf die aufbereiteten Daten angewendet. Die Auswertungen werden meist in Form von Dashboards (Leitner/Ebner 2017) visualisiert und bilden die Grundlage darauffolgender Handlungen, wie z. B. einem Überwachen, Vorhersagen, Intervenieren, Empfehlen, Personalisieren, Anpassen oder Reflektieren (Chatti et al. 2012a, 323).

(3) Die abschließende Phase der Datennachbereitung bzw. -interpretation ist vor allem zur kontinuierlichen Verbesserung von Learning Analytics wesentlich. Abgesehen von der Einbindung neuer Daten aus zusätzlichen Datenquellen können der Datensatz verfeinert, Analysevariablen und/oder -methoden verändert werden (Chatti et al. 2012a, 323).

Die Ausrichtung von Learning Analytics ist auf den jeweiligen Einsatzbereich bzw. spezifischen Kontext der Lehr-Lernsituationen anzupassen (Ifenthaler/Schumacher 2016, 177). Vorausgesetzt, die Datenanalyse basiert auf einer für die Zielsetzung geeigneten Analysemethode, liegt die grundlegende Herausforderung in einer sinnvollen Interpretation der im Dashboard dargestellten Daten. Damit soll die technische Perspektive in eine pädagogisch verwertbare Perspektive übergeführt werden (Lockyer/Heathcote/Dawson 2013, 1455). Als Übersetzungsmedium spielen nach wie vor Menschen, d.h. Lernende und Lehrende, eine tragende Rolle (Ebner/Neuhold/Schön 2013, 5).

Weitere zentrale Aspekte des Einsatzes von Learning Analytics diskutieren Grandl et al. (2017, 9 ff.): So dürfen Lernendendaten nur nach Einwilligung der Lernenden verwendet werden, wobei eine sinnvolle Datenauswahl zunächst vorausgesetzt wird (Privacy). Darüber hinaus ist für die Beschränkung des Datenzuganges für Anspruchsgruppen auf ein notwendiges Maß zu achten (Access). Lernende sollen weiters über den Zweck der Datenverarbeitung aufgeklärt sein (Transparency). Zugleich bedingt der Einsatz von Learning Analytics die Einhaltung grundlegender Rahmenbedingungen (Policy). Diese richten sich beispielsweise auf den Umfang und die Methode der Datenerhebung, die Zweckgebundenheit der Datenverarbeitung, datenschutzrechtliche Bestimmungen sowie die Vertraulichkeit und Datensicherheit (Security). Ferner ist anzuführen, dass die Aussagekraft der Daten in Verbindung mit verwendeten Analysemethoden und/oder fehlenden Datensätzen kritisch und vorsichtig betrachtet werden sollte (Accuracy). Schließlich müssen auch gesetzliche Beschränkungen beispielsweise in Bezug auf Datenschutz und Urheberrecht eingehalten werden (Restrictions) und Besitzansprüche der Daten sollten bereits vor Implementierung und Einsatz von Learning Analytics geklärt sein (Ownership).

Die Betrachtung dieser Aspekte nach Grandl et al. (2017, 9 ff.) zeigt, dass neben einem intendierten Nutzen für Anspruchsgruppen des Bildungssektors vor allem ein verantwortungsbewusster Umgang mit Themen des Datenschutzes, der Datenverantwortung und Datenethik erfolgen muss (Alexander et al. 2019; weiterführende kritische Überlegungen finden sich beispielsweise bei Weich 2018; Grandl et al. 2017; Chatti et al. 2012b). Neben umfangreichen Herausforderungen des Einsatzes von Learning Analytics zeigen sich für den Kontext beruflicher Bildung vor allem Chancen in Hinblick einer zielgerichteten Unterstützung nicht nur formaler, sondern auch non-formaler und informeller Lernprozesse (Littlejohn 2017; Mattingly/Rice/Berge 2012, 246). Ziel dieses Beitrages ist demzufolge, ein mögliches Potenzial von Learning Analytics in der Berufsbildung aufzuzeigen.

Zur Annäherung an das oben formulierte Erkenntnisinteresse erfolgt im gegenständlichen Beitrag aufbauend auf die Einleitung (Kapitel 1) in Kapitel 2 zunächst eine exemplarische Darstellung des Charakters von Learning Analytics anhand eines konkreten Forschungsprojektes. Im Anschluss wird aus den drei Analyseebenen des Projektes (Technik, Didaktik und rechtlich-ethische Rahmenbedingungen) insbesondere das didaktische Potenzial von Learning Analytics in den Vordergrund gestellt (Kapitel 3). Der Beitrag endet mit einer Conclusio und Implikationen für den Einsatz von Learning Analytics in der Berufsbildung.

2 Exemplarische Darstellung anhand des Projektes „Learning Analytics – Auswirkung von Datenanalysen auf den Lernerfolg“

Das Potenzial von Learning Analytics soll exemplarisch anhand eines im Hochschulkontext gegenwärtig laufenden Projektes (Lipp/Dreisiebner/Stock 13.01.2021; Dreisiebner/Lipp 2020) am Institut für Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz dargestellt werden. Im Rahmen des Projektes „Learning Analytics – Auswirkung von Datenanalysen auf den Lernerfolg“¹ wird u. a. im Zuge einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik Learning Analytics über drei Semester eingesetzt. Es handelt sich um ein Lehrveranstaltungssetting in einer Kleingruppe (maximal 20 Studierende je Gruppe), bei welchem die Studierenden an die Grundlagen der Unterrichtsplanung und -durchführung herangeführt werden. Nach einer einführenden Erarbeitung der theoretischen Grundlagen planen die Studierenden eigene Unterrichtssequenzen und führen diese schließlich auch im Rahmen der Lehrveranstaltung durch. Als zentrales digitales Lernmedium kommt hierbei die Lernplattform Moodle zum Einsatz.

Im Projekt erfolgt eine Annäherung an das Themenfeld Learning Analytics aus folgenden drei Perspektiven, für die jeweils ein spezifisches Erkenntnisinteresse formuliert wird:

- (1) Technische Analyseebene: Welche Formen von Learning Analytics sind mit dem Lernmanagementsystem Moodle (technisch) durchführbar?
- (2) Didaktische Analyseebene: Welche didaktischen Implikationen ergeben sich aus dem Einsatz von Learning Analytics im hochschulischen Kontext?
- (3) Rechtlich-ethische Analyseebene: Welchen Einfluss haben rechtliche und ethische Rahmenbedingungen auf die Datenerfassung und -analyse?

Hierfür wird seit dem Sommersemester 2020 eine fachdidaktische Lehrveranstaltung mit Learning Analytics begleitet. Dafür werden sukzessive neue Learning Analytics-Applikationen in die Lehrveranstaltung eingebunden, um das Setting, einem Design Based Research Ansatz folgend (Aprea 2007), wie folgt weiterzuentwickeln:

- Phase 1 – Deskription. Im ersten Semester stand ein deskriptiver Zugang im Vordergrund. Das Ziel war, Learning Analytics erfolgreich in der Lehrveranstaltung zu implementieren. Die Daten standen anschließend ausschließlich den Lehrenden zur Verfügung. Auf Basis der Interpretation dieser Daten konnten diese ihre Lehre über das laufende Semester hinweg modifizieren. Den Lernenden wurde ein breites Angebot freiwilliger und verpflichtender Lernanlässe in Moodle zur Verfügung gestellt. Diese wurden zusätzlich mit Gamification-Elementen angereichert, wie einer Level-Up-Struktur (vgl. beispielsweise die Ausführungen zum Moodle Plugin Level Up von Massart 2021) und digitalen Badges, um die Motiva-

¹ Projektpartner/innen: Universität Graz (Zentrum für digitales Lehren und Lernen, Institut für Wirtschaftspädagogik) und Technische Universität Graz (Lehr- und Lerntechnologien); Projektleitung: Michael Kopp (Universität Graz, Zentrum für digitales Lehren und Lernen).

tion, Produktivität und das Engagement der Lernenden zu steigern (Jurgelaitis/Drungilas/Čeponienė 2018, 119). Die Studierenden wurden über den Einsatz von Learning Analytics und die diesbezügliche Datengenerierung aufgeklärt. In der ersten Anwendungsperiode zeigten sich für diese jedoch keine unmittelbar sichtbaren Auswirkungen. Ungeachtet dessen wurde die Einstellung der Studierenden zur im Hintergrund verlaufenden Datengenerierung permanent im Zuge einer Begleitforschung erhoben.

- Phase 2 – Datenaggregation. Im zweiten Semester wurden die Studierenden erstmals unmittelbar mit den gesammelten, aggregierten und analysierten Daten konfrontiert. Diese Daten wurden mit dem formativen Leistungsbeurteilungssystem des Moodlekurses verknüpft und auf einem in der Lernplattform integrierten Dashboard dargestellt. Studierende erhielten dadurch in Echtzeit einen Überblick über ihre eigenen Leistungen (z. B. Lernstand, Lernfortschritt, erledigte Aufgaben, noch anstehende Lernaktivitäten) und konnten ihren Lernfortschritt auch in Relation zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen verfolgen.
- Phase 3 – Extrapolation. Im dritten Semester stand die (proaktive) Extrapolation der Leistung der Lernenden im Zentrum. Bewährte Lernpfade aus den beiden Vorsemestern wurden als Basis zur Modellierung eines Lernweges mit dem Festlegen von Mindestanforderungen herangezogen. Bei Unterschreiten eines bestimmten Leistungsniveaus wurden Lernende automatisiert erinnert und zur Absolvierung von Lernanlässen angeregt.

Das dreiphasige Forschungsdesign wird in Abbildung 1 dargestellt.

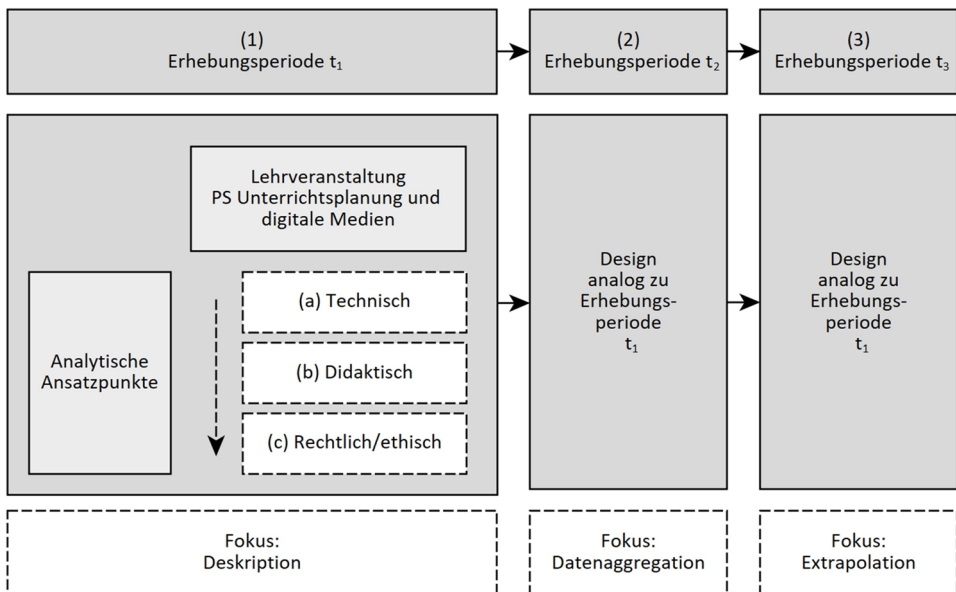


Abbildung 1: Forschungsdesign – Fokus fachdidaktische Lehrveranstaltung

Die individuellen Dashboards der Lernenden (Abbildung 2) sind jeweils nur für diese selbst einsehbar und für Lehrende nicht zugänglich. Diese verfügen über ein separates Dashboard, welches zusätzlich zur aggregierten fortlaufenden Visualisierung der Kursbewertung (Punktestand) einen Überblick über die abgeschlossenen/offenen Lernaktivitäten der Gesamtgruppe bietet.

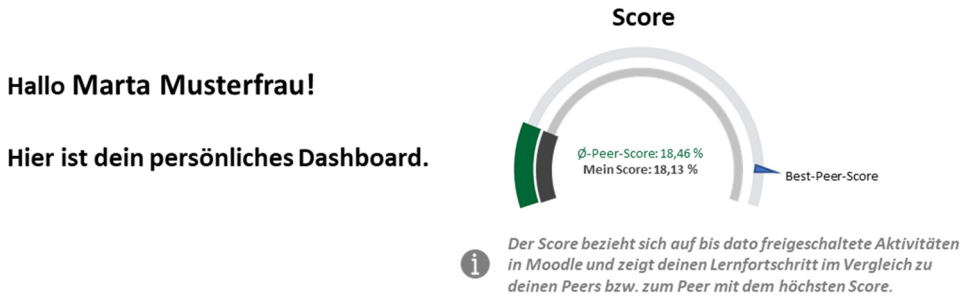


Abbildung 2: Lernenden-Dashboard (Mockup)

Die Begleitforschung des Projektes „Learning Analytics – Auswirkung von Datenanalysen auf den Lernerfolg“ folgt einem quantitativen Forschungsstrang (Logfile-Betrachtung) sowie einem qualitativen Forschungsstrang, in dem in den ersten beiden Erhebungsperioden insgesamt 56 Studierende involviert waren:

- Für den quantitativen Forschungsstrang werden die Aktivitäten auf der Lernplattform protokolliert und in aggregierter Form als Dashboard (Abbildung 2) den Studierenden und Lehrenden zur Verfügung gestellt. Aus der Logfile-Betrachtung der beiden Semester liegen bislang rund 100.000 bereinigte Datenzeilen zu den Aktivitäten der Studierenden auf der Lernplattform vor.
- Der qualitative Forschungsstrang beruht auf einem Vertiefungsdesign des quantitativen Forschungsstranges, indem anonyme Feedback-Fragebögen in Moodle implementiert sowie ergänzende Gruppeninterviews mit den Studierenden der Lehrveranstaltung durchgeführt wurden. Bis zum Ende der zweiten Erhebungsperiode (Projektphase 2 – Datenaggregation) wurden Daten aus insgesamt 15 Gruppeninterviews und 217 Feedback-Fragebögen erhoben und einer qualitativ-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) unterzogen.

Die Zielsetzung des vorliegenden Beitrages liegt unmittelbar auf der Erörterung des didaktischen Potenzials von Learning Analytics für die Berufsbildung, welche auf den Ergebnissen der bisher durchgeführten Erhebungsperioden (t1 und t2) aufbaut. Auf eine vollumfassende Darstellung der bisherigen Ergebnisse wird, auch aus Platzgründen, an dieser Stelle daher verzichtet.

3 Didaktisches Potenzial von Learning Analytics

Anhand der Ergebnisse aus der quantitativen und qualitativen Begleitforschung kann das didaktische Potenzial von Learning Analytics skizziert werden. Learning Analytics bezieht sich – im Gegensatz zu Academic Analytics (Ferguson 2012) – per definitionem auf die individuelle Ebene der Verbesserung von Lernprozessen (der Lernenden) sowie der Lehre (der Lehrenden). Für die nachfolgenden Ausführungen wird daher insbesondere diese Mikroebene in den Blick genommen. Daten auf Ebene von Bildungseinrichtungen oder Unternehmen in ihrer Gesamtheit, die der Makro- und Mesoebene und damit vor allem den Anwendungsbereichen des Educational Data Mining oder Academic Analytics zuzurechnen sind, finden in der Folge keine Betrachtung.

Das didaktische Potenzial von Learning Analytics lässt sich anhand eines Didaktischen Dreiecks (u. a. Jank/Meyer 2014, 55) darstellen. Die drei konstituierenden Komponenten Inhalt, Lehrende und Lernende stellen demnach die zentralen Aspekte von Unterricht dar (Abbildung 3). Die Lehrenden treten in Beziehung mit den Lernenden, kommunizieren und unterstützen diese in ihrem Lernprozess, planen Lernaktivitäten durch Abstimmung der Lerninhalte mit Methoden, Medien und Sozialformen und fördern damit das eigenständige Lernen und die Kompetenzentwicklung bei den Lernenden.

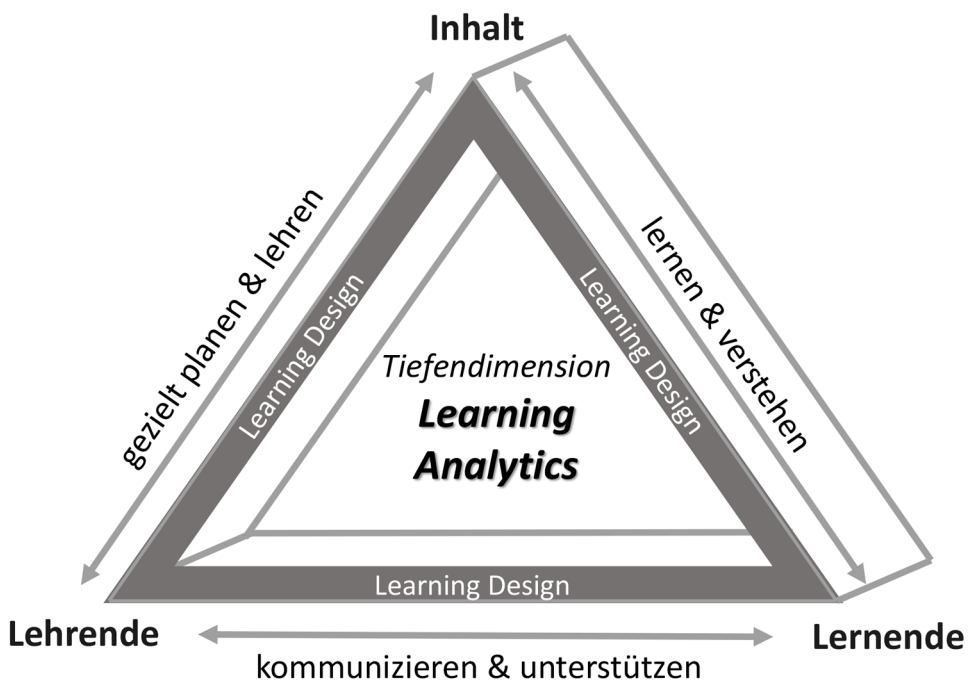


Abbildung 3: Didaktisches Learning Analytics-Dreieck (Lipp et al. 2021, 10)

Learning Analytics substituiert keinen dieser drei Aspekte – auch beim Einsatz von Learning Analytics bleiben Inhalte, Lehrende und Lernende zentrale Aspekte eines Lehr-Lernsettings. Learning Analytics fügt dem Zusammenwirken der drei Aspekte jedoch eine Tiefendimension hinzu. Didaktisches Potenzial liegt demnach in einem gesondert hinzukommenden Einblick in Lehr-Lernprozesse. Lehrende erhalten zu sätzlich zu ihrem unterrichtlichen Handeln eine weitere Perspektive, die ihnen erlaubt, zum einen auf individuelle Bedürfnisse der Lernenden, durch sichtbar gemachte Lerndefizite, einzugehen und zum anderen ihre eigene Lehre zu reflektieren. Lernprozesse können dadurch zielgerichteter und individualisierter unterstützt werden. Durch die Visualisierung von Lernstand und Lernfortschritten, auch im anonymen Vergleich zu Peers, wird Lernenden ein Teil ihres eigenen Lernverhaltens sichtbar gemacht und damit die Möglichkeit zur Selbststeuerung ihrer Lernprozesse geschaffen (Mandausch/Meinhard 2018, 31; Ifenthaler/Schumacher 2016, 179). Der Nutzen bzw. die Zielsetzung verschiedener Learning Analytics-Anwendungen auf der Mikroebene liegt u. a. auch in der Optimierung und Personalisierung von Lernen und Lernumgebung. Dazu gehören beispielsweise eine mögliche Prognose und Förderung von Lernerfolgen, automatisiertes Feedback sowie Empfehlungen von Lernmaterialien oder weiterführenden Lernschritten. Darüber hinaus kann Learning Analytics zur Bewusstmachung und Reflexion von Lehr-Lernverhalten, -prozessen oder -aktivitäten beitragen sowie deren kontinuierliche Weiterentwicklung in Gang setzen und aufrechterhalten. Weiters liefert Learning Analytics Ansatzpunkte zum frühzeitigen Identifizieren von *Risikostudierenden* (Tulodziecki 2020, 376; Mandausch/Meinhard 2018, 25; Grandl et al. 2017, 5 f.; Schaffer et al. 2017; Ifenthaler/Schumacher 2016, 178).

Durch die Begleitung mit Learning Analytics kann ferner ein tatsächliches Nutzungsverhalten zu einem intendierten, didaktisch geplanten Verhalten in einem digitalen Lehr-Lernsetting in Bezug gesetzt werden (Riedel/Adelberg/Schulze-Achatz 2019, 43), um daraus einen nachhaltigen Einsatz und Transfer digitaler Bildungstechnologien zu unterstützen. Besonders im Bereich des beruflichen Lernens oder in der dualen Ausbildung treffen formale, non-formale und informelle Lernprozesse aufeinander. Wird im Beruf und in Ausbildungsstätten gelernt, findet Lernen dynamisch, spontan und oft auch ungeplant statt. Auch hier kann (Professional) Learning Analytics² Lernprozesse unterstützen. Als wesentliche Gelingensfaktoren beruflicher Lernprozesse beschreiben Littlejohn/Hood intrinsisch motivierte Lernende, denen es ermöglicht wird, ihr eigenes Lernen mit Rückgriff auf kollektives Wissen in Organisationen oder Lernumgebungen frei gestalten zu können (Littlejohn/Hood 2017). Diese Gelingensfaktoren wiederum beruhen auf folgenden zwei Voraussetzungen: (1) der Fähigkeit selbstreguliert zu lernen als Basis selbstbestimmte Entscheidungen über Lernprozesse treffen zu können und (2) Lerngelegenheiten und Lernsysteme, die in berufliche Tätigkeiten integriert sind. Diese dienen als wesentlicher Motivationstreiber (Littlejohn 2017, 271). Hier kann Learning Analytics nicht nur dazu beitragen, die

2 Professional Learning Analytics befasst sich im Speziellen mit der Anwendung von Learning Analytics auf Lernen in beruflichen Kontexten (vgl. beispielsweise Littlejohn 2017; Littlejohn/Hood 2017).

Voraussetzungen für berufliches Lernen zu schaffen, indem diese zur Förderung selbstgesteuerten Lernens und zur Entwicklung adaptiver und lernförderlicher Lernsysteme eingesetzt werden. Darüber hinaus ermöglicht der Einsatz von Learning Analytics, Daten aus formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen zusammenzuführen sowie Lernumgebungen im Sinne von Netzwerken zu gestalten. Damit können Lernen und Arbeiten integrativ verbunden werden und sich Lernende individuell und selbstgesteuert Wissen aneignen. Individuelle Lernaktivitäten können auf diesem Weg auch mit organisatorischen Lernzielen in Einklang gebracht werden (Littlejohn 2017, 269 und 271).

Festzuhalten bleibt jedoch: Bei Learning Analytics handelt es sich um eine „Analyse, Darstellung und Interpretation von Daten aus Lehr- und Lernsettings mit dem Zweck, dass **Lernende ihr Lernen unmittelbar verändern können**“ (Leitner et al. 2019, 4; eigene Hervorhebung). Je nach Ausgestaltung der Learning Analytics-Systeme bleibt auch fallweise die Interpretationshoheit der Daten bei den Lernenden und Lehrenden: Daten werden zwar in aggregierter Form (grafisch) aufbereitet – welche Schlüsse aus diesen Daten sich für die Selbststeuerung von Lernprozessen oder für die Lehre ergeben, verbleibt jedoch weitgehend in der individuellen Sphäre der Lernenden und Lehrenden. Learning Analytics stellt demzufolge lediglich ein Unterstützungsinstrument für Lehrende und Lernende dar – ähnlich etwa der Verwendung von analogen Medien im Unterricht. Ebenso wie beispielsweise ein Schulbuch jedoch Lehrende nicht zu ersetzen vermag, macht auch Learning Analytics die Lehrenden keinesfalls in einem Lehr-Lernsetting obsolet. Learning Analytics ist somit abzugrenzen von Intelligent Tutoring Systems, welche – oftmals unter Einsatz von künstlicher Intelligenz – das Versprechen mit sich bringen, auch die Aufgaben der Lehrenden in gewissen Grenzen übernehmen zu können (z. B. McNamara/Crossley/Roscoe 2013; Nye/Graesser/Hu 2014). Das didaktische Potenzial von Learning Analytics ist jedoch explizit nicht in einer Substitution von Lehrenden, Lernenden oder Inhalten begründet – Learning Analytics ersetzt weder das Lehren der Lehrenden oder die Lehrenden selbst, noch nimmt es den Lernenden das Lernen ab. Learning Analytics erweitert (augmentiert) lediglich die Möglichkeiten der Lehrenden zur Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen und begleitet/unterstützt Lernende beim selbstgesteuerten Lernen.

4 Conclusio

Learning Analytics stellt eine Technologie mit enormem Potenzial angesichts zunehmend digital durchgeführter Lehr-Lernsettings dar. Zur Auslotung des Potenzials von Learning Analytics in der Berufsbildung wurde eine exemplarische Darstellung des am Institut für Wirtschaftspädagogik (Universität Graz) durchgeführten Projektes „Learning Analytics – Auswirkung von Datenanalysen auf den Lernerfolg“ vorgenommen.

Die Ergebnisse verdeutlichen: Learning Analytics weist aus einer didaktischen Mikroperspektive hohes Potenzial zur Augmentation von Lehr-Lernprozessen auf. Gleichzeitig greift eine isolierte Betrachtung einzelner Dimensionen zur Bewertung

des Potenzials von Learning Analytics in der Berufsbildung zu kurz, daher sind stets folgende drei Dimensionen gemeinsam zu betrachten:

- Die technische Perspektive umfasst die praktische Umsetzung von Learning Analytics, als Teil eines technologiegestützten Lernens. Hierzu werden digitale Technologien bzw. web-basierte Anwendungen wie Apps oder Online-Lernumgebungen in die Lehre eingebunden. Insbesondere Fortschritte im Forschungsfeld Artificial Intelligence in Education (Roll/Wylie 2016) attraktivieren den Einsatz digitaler Unterstützungssysteme in der Lehre. Der Einsatz von Learning Analytics impliziert jedoch nicht (wie in Kapitel 3 dargestellt), dass Lehrende in Lehr-Lernräumen obsolet werden. Vielmehr stellt Learning Analytics Lehrenden und Lernenden lediglich ein Unterstützungsinstrumentarium zur Verfügung.
- Die didaktische Perspektive beschäftigt sich mit dem Nutzen, respektive dem sinnvollen Einsatz der aus Learning Analytics gewonnenen und visualisierten bzw. interpretierten Datenmenge auf Ebene von Lehr-Lernprozessen. Durch Visualisierung von Lernstandsbeschreibungen und Lernfortschritten können Lerngewohnheiten, Lernmuster oder Lerndefizite aufgedeckt und daraus Lehr-Lernprozesse optimaler gestaltet und gesteuert werden (Ifenthaler/Schumacher 2016, 178 ff.). Während Lernende durch Reflexionsimpulse ihr eigenes Lernverhalten überdenken und Ansatzpunkte zur Verbesserung erkennen können, werden auch Lehrende zum Reflektieren gewohnter Lehrpraktiken angeregt. Die Rückmeldung zur tatsächlichen Nutzung angebotener Lernanlässe kann für Lehrpersonen weiters einen Baustein zur Evaluation des Unterrichts darstellen.
- Aus rechtlich-ethischer Perspektive ergibt sich für den Einsatz von Learning Analytics ein weites Feld ungelöster Fragen, was die elektronische Erfassung, Verarbeitung und Speicherung von personenbezogenen Daten der Lernenden betrifft (Drachsler/Greller 2016, 96; Buckingham Shum/Ferguson 2012; Bock/Meissner 2012, 425). Die Diskussion um Datenschutz, Vertraulichkeit, Privatsphäre und eine dementsprechend ethisch vertretbare Verwendung von Lernendendaten gewinnt zunehmend an Bedeutung. Umso drängender werden die Fragen, wenn es nicht mehr nur um den isolierten Einsatz von Learning Analytics als Teil eines Forschungsprojektes mit freiwilligen Probandinnen und Probanden im Hochschulkontext geht, sondern auch eine – technisch mögliche – Implementation von Learning Analytics in schulischen wie auch beruflichen Lehr-Lernsettings in den Blick genommen werden soll.

Das Einsatzspektrum von Learning Analytics vermag Licht in bisher verborgen gebliebene Bereiche formaler, non-formaler und informeller Lehr-Lernprozesse zu bringen. Dieses Resümee ist jedoch nicht als uneingeschränktes Plädoyer für eine vorschnelle Implementierung von Learning Analytics zu verstehen, denn der Einsatz von Learning Analytics setzt einerseits Fachkompetenz im Umgang mit dieser Technologie und den generierten Daten voraus sowie die Fähigkeit, die Ergebnisse zu interpretieren und darauf Handlungen zu setzen (Seiler et al. 2018, 597). Darüber hinaus wird andererseits die umfassende Adressierung aller drei zuvor thematisierten Ebenen (technisch, didaktisch, rechtlich/ethisch) verlangt.

Seiler et al. sehen die Chancen eines Einsatzes von Learning Analytics für die Berufsbildung vor allem in der Förderung von selbstreguliertem und lebenslangem Lernen, der Steigerung der Employability und einer optimalen Berufsvorbereitung (Seiler et al. 2018, 597). Die Berufsbildung stellt einen ungleich vielfältigeren Bildungsbereich dar als es der tertiäre Bildungssektor ist, aus jenem heraus sich Learning Analytics ursprünglich entwickelt hat und in welchem Learning Analytics eine zunehmende Erprobung erfährt. So erstreckt sich die Berufsbildung über die Zielgruppe von Jugendlichen (Sekundarstufe II) bis hin in den tertiären Bereich und in die Erwachsenenbildung. In diesen Bereichen ergibt sich Potenzial für den Einsatz von Learning Analytics – gleichzeitig kann und soll dieser Einsatz aber nicht losgelöst von einer Anpassung an die unterschiedlichen Alters- und Anspruchsgruppen sowie an rechtliche und ethische Rahmenbedingungen erfolgen.

Literatur

- Alexander, Bryan/Ashford-Rowe, Kevin/Barajas-Murphy, Noreen/Dobbin, Gregory/Knott, Jessica/McCormack, Mark/Pomerantz, Jeffrey/Seilhamer, Ryan/Weber, Nicole (2019). Educause Horizon Report. 2019 Higher Education Edition. Louisville.
- Apra, Carmela (2007). Aufgabenorientiertes Coaching in Designprozessen. Fallstudien zur Planung wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen. München.
- Bock, Kirsten/Meissner, Sebastian (2012). Datenschutz-Schutzziele im Recht. In: Datenschutz und Datensicherheit, 36, H. 6, 425–431.
- Büching, Corrine/Mah, Dana-Kristin/Otto, Stephan/Paulicke, Prisca/Hartman, Ernst A. (2019). Learning Analytics an Hochschulen. In: Wittpahl, Volker (Hrsg.): Künstliche Intelligenz. Berlin, 142–160.
- Buckingham Shum, Simon/Ferguson, Rebecca (2012). Social learning analytics. In: Educational Technology and Society, 15, H. 3, 3–26.
- Chatti, Mohamed Amine/Dyckhoff, Anna Lea/Schroeder, Ulrik/Thüs, Hendrik (2012a). A reference model for learning analytics. In: International Journal of Technology Enhanced Learning, 4, 5–6, 318–331.
- Chatti, Mohamed Amine/Dyckhoff, Anna Lea/Schroeder, Ulrik/Thüs, Hendrik (2012b). Forschungsfeld Learning Analytics. Learning Analytics Research Challenges. In: i-com, 11, H. 1, 22–25.
- Drachsler, Hendrik/Greller, Wolfgang (2016). Privacy and Analytics – it's a DELICATE Issue. A Checklist for Trusted Learning Analytics. In: LAK, 16 (Hrsg.). Conference proceedings of the 6th International Conference on Learning Analytics and Knowledge. New York, 89–98.
- Dreisiebner, Gernot/Lipp, Silvia (2020). Fachdidaktik und Online-Learning – Eine Verbindung mit Potenzial. In: fnma Magazin, Sonderausgabe „Plötzlich online“, 20–22. Online: <https://www.fnma.at/content/download/2042/10435> (16.3.2021).

- Ebner, Martin/Neuhold, Benedikt/Schön, Martin (2013). Learning Analytics – wie Datenanalyse helfen kann, das Lernen gezielt zu verbessern. In: Wilbers, Karl/Hohenstein, Andreas (Hrsg.): Handbuch E-Learning-Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien. Köln, 1–20.
- Ferguson, Rebecca (2012). Learning Analytics: Drivers, Developments and Challenges. In: International Journal of Technology Enhanced Learning, 4, 5/6, 304–317.
- Gloerfeld, Christina (2020). Auswirkungen von Digitalisierung auf Lehr- und Lernprozesse. Wiesbaden.
- Grandl, Maria/Taraghi, Behnam/Ebner, Markus/Leitner, Philipp/Ebner, Martin (2017). Learning Analytics. In: Handbuch E-Learning: Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien, H. 72, 1–16.
- Ifenthaler, Dirk/Schumacher, Clara (2016). Learning Analytics im Hochschulkontext. In: WiSt – Wirtschaftswissenschaftliches Studium, 45, H. 4, 176–181.
- Ifenthaler, Dirk/Widanapathirana, Chathuranga (2014). Development and Validation of a Learning Analytics Framework: Two Case Studies Using Support Vector Machines. In: Technology, Knowledge and Learning, 19, H. 1–2, 221–240.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2014). Didaktische Modelle. Berlin.
- Johnson, Larry/Adams, Samantha/Cummins, Michele (2012). NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition. Austin.
- Jurgelaitis, Mantas/Drungilas, Vaidotas/Čeponienė, Lina (2018). Gamified Moodle Course for Teaching UML. In: Baltic Journal of Modern Computing, 6, H. 2, 119–127.
- Kirschner, Paul A. (2015). Do we need teachers as designers of technology enhanced learning? In: Instructional Science, 43, H. 2, 309–322.
- Krause, Michael (2020). Soziale Lernplattformen für Hochschulen. Kooperation, Privatheit und Forschungspotenziale am Beispiel von Campus.UP. In: heiEDUCATION Journal, H. 5, 57–80.
- Kuckartz, Udo (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.
- Leitner, Phillip/Ebner, Martin (2017). Development of a dashboard for learning analytics in higher education. In: Zaphiris, Panayiotis/Ioannou, Andri (Hrsg.): Learning and Collaboration Technologies. Technology in Education. 4th International Conference, LCT 2017. Cham, 293–301.
- Leitner, Phillip/Ebner, Martin/Ammenwerth, Elske/Andergassen, Monika/Csanyi, Gottfried/Gröbinger, Ortrun/Kopp, Michael/Reichl, Franz/Schmid, Markus/Steinbacher, Hans-Peter/Handle-Pfeiffer, Daniel/Zitek, Andreas/Zöserl, Eva/Zwiauer, Charlotte (2019). Learning Analytics: Einsatz an österreichischen Hochschulen. Online: <https://www.fnma.at/content/download/1896/8814> (16.3.2021).
- Lipp, Silvia/Dreisiebner, Gernot/Leitner, Philipp/Ebner, Martin/Kopp, Michael/Stock, Michaela (2021): Learning Analytics – Didaktischer Benefit zur Verbesserung von Lehr-Lernprozessen? Implikationen aus dem Einsatz von Learning Analytics im Hochschulkontext. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 40, 1–31. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe40/lipp_etal_bwpat40.pdf (09.07.2021).

- Lipp, Silvia/Dreisiebner, Gernot/Stock, Michaela (2021). Learning Analytics – Auswirkungen von Datenanalysen auf den Lernerfolg. Vortrag am Fakultätsforschungstag der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät. Karl-Franzens-Universität Graz.
- Littlejohn, Allison (2017). Learning and Work: Professional Learning Analytics. In: Lang, Charles/Siemens, George/Wise, Alyssa/Gasevic, Dragan (Hrsg.): *Handbook of Learning Analytics*, 269–277.
- Littlejohn, Allison/Hood, Nina (2017). How educators build knowledge and expand their practice: The case of open education resources. In: *British Journal of Educational Technology*, 48, H. 2, 499–510.
- Lockyer, Lori/Heathcote, Elizabeth/Dawson, Shane (2013). Informing Pedagogical Action. In: *American Behavioral Scientist*, 57, H. 10, 1439–1459.
- Mandausch, Martin/Meinhard, David B. (2018). Learning Analytics – ein hochschuldidaktischer Diskurs zu Datenanalysen in der Lehre. In: Schmohr, Martina/Müller, Kristina/Philipp, Julia (Hrsg.): *Gelingende Lehre: erkennen, entwickeln, etablieren: Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2016. Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Bielefeld, 19–33.
- Massart, Frédéric (2021). Moodle plugins directory: Level up! Online: https://moodle.org/plugins/block_xp (16.3.2021).
- Mattingly, Karen D./Rice, Margaret C./Berge, Zane L. (2012). Learning Analytics as a Tool for Closing the Assessment Loop in Higher Education. In: *Knowledge Management and E-Learning*, 4, H. 3, 236–247.
- McNamara, Danielle S./Crossley, Scott A./Roscoe, Rod (2013). Natural language processing in an intelligent writing strategy tutoring system. In: *Behavior research methods*, 45, H. 2, 499–515.
- Nye, Benjamin D./Graesser, Arthur C./Hu, Xiangen (2014). AutoTutor and Family. A Review of 17 Years of Natural Language Tutoring. In: *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 24, H. 4, 427–469.
- Riedel, Jana/Adelberg, Björn/Schulze-Achatz, Sylvia (2019). Wie Learning Analytics didaktisches Handeln von Lehrenden unterstützen kann – Zukunftsvisionen im Projekt »tech4comp«. In: Schulz, S. (Hrsg.): *Proceedings of DELFI Workshops*. Bonn, 41–46.
- Rohs, Matthias/Seufert, Sabine (2020). Berufliche Medienkompetenz. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius/Rohs, Matthias (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden, 339–363.
- Roll, Ido/Wylie, Ruth (2016). Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. In: *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, H. 2, 582–599.
- Romero, Cristobal/Ventura, Sebastian (2007). Educational Data Mining: A Survey from 1995 to 2005. In: *Expert Systems with Applications*, 33, H. 1, 135–146.
- Schaffer, Henry E./Young, Karen R./Ligon, Emily W./Chapman, Diane D. (2017). Automating Individualized Formative Feedback in Large Classes Based on a Directed Concept Graph. In: *Frontiers in Psychology*, 8, 1–11.

- Schmitz, Andreas/Yanenko, Olga (2019). Web Server Logs und Logfiles. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, 847–854.
- Seiler, Luisa/Kuhnel, Matthias/Honal, Andres/Ifenthaler, Dirk (2018). Mobile Learning Analytics: Potenziale für Lernen und Lehren am Beispiel Hochschule. In: Witt de, Claudia/Gloerfeld, Christina (Hrsg.): Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden, 585–608.
- Tulodziecki, Gerhard (2020). Künstliche Intelligenz und Didaktik. In: Pädagogische Rundschau, 74, H. 4, 363–378.
- Weich, Andreas (2018). Was nicht passt, wird passend gemacht. Learning Analytics als Teil des Profilierungsdispositivs. In: Medienimpulse, 56, H. 1, 1–17.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Forschungsdesign – Fokus fachdidaktische Lehrveranstaltung	177
Abb. 2	Lernenden-Dashboard (Mockup)	178
Abb. 3	Didaktisches Learning Analytics-Dreieck (Lipp et al. 2021, 10)	179

NEETs in Österreich: Ausmaß, Entwicklung und Verteilung im Spiegel von Daten und Fakten

MARIO STEINER

Der Begriff NEETs wird für Jugendliche verwendet, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden (Not in Employment, Education or Training), und zielt daraufhin ab, eine Gruppe von Jugendlichen zu bezeichnen, die mit Schwierigkeiten konfrontiert ist, eine Systemintegration zu erreichen. Entstanden ist der Begriff in Großbritannien aus der „Status Zero“-Bezeichnung (jugendlich, ohne Bildungs-/Beschäftigungsaktivitäten) heraus, mit dem Ziel den wertenden Charakter zu überwinden, der in dieser Bezeichnung liegt (Bacher et al. 2014). Die ersten wissenschaftlichen Analysen wurden zur Jahrtausendwende oftmals ebenso in Großbritannien durchgeführt (Raffe 2003).

Der Begriff NEETs unterscheidet sich vom Begriff der „Early School Leavers“ (Frühe Bildungsabbrecher*innen/ESL) erheblich, was die Spezifikationen und Abgrenzungen auf Ebene von Bildung und Beschäftigung betrifft. Während die Bezeichnung „Frühe Bildungsabbrecher*innen“ auf jene Jugendlichen fokussiert, die maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, ist das Bildungsniveau für die Bestimmung von NEETs unerheblich. Im Gegenzug ist es für die Bestimmung von ESL egal, ob sie sich in Beschäftigung befinden, während bei den NEETs festgelegt ist, dass sie eben keiner Erwerbstätigkeit nachgehen.

Vor rund zehn Jahren ist die Zielgruppe der NEETs in den Fokus europäischer Politik gerückt. Die „Jugendgarantie“ sollte dabei helfen, das volle Potenzial der jungen Generation zu entfalten (European Commission 2010a), und in den zentralen Richtlinien für Wirtschafts- und Beschäftigungsstrategien für die Mitgliedstaaten wurde das Ziel formuliert, NEETs in Bildung oder Beschäftigung zu integrieren (European Commission 2010b). Um diese Zielerreichung beobachten zu können, wird die NEETs-Rate in den Mitgliedsländern seitdem einem kontinuierlichen Monitoring durch EUROSTAT unterzogen (European Commission 2010c) und findet sich heute unter den Indikatoren für nachhaltige Entwicklung zur Umsetzung von Ziel 8 (menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum) und Ziel 10 (weniger Ungleichheiten).¹

Der Anteil der NEETs wird von EUROSTAT auf Basis des Labor Force Survey (LFS) berechnet. Die konkrete Operationalisierung bezieht sich dabei auf 15- bis 24-Jährige, die nach dem LFS-Konzept nicht beschäftigt (in der Referenzwoche nicht eine Stunde gegen Bezahlung beschäftigt gewesen) und in den letzten vier Wochen keiner formalen (Aus-)Bildung oder informellen Schulung nachgegangen sind.

1 https://ec.europa.eu/eurostat/de/data/database?node_code=sdg_08_20 [25.02.2021]

Entsprechend der Definition von NEETs und v. a. dem Umstand geschuldet, dass auch Jugendliche mit höheren Bildungsabschlüssen von der Definition mit umfasst werden, wird schon in den frühesten Studien darauf hingewiesen, dass es sich bei den NEETs um eine heterogene Gruppe Jugendlicher handelt, die in unterschiedlichem Ausmaß (und nicht allein nur) als „Problemgruppe“ gesehen werden kann. David Raffe unterscheidet grosso modo zwei Gruppen, die „freiwilligen“ NEETs, die sich in der Entwicklung ihrer Laufbahn Reflexionsphasen zugestehen (können), und die Gruppe Benachteiligter, die sich mangels Alternativen und Möglichkeiten in diesem Status befindet (Raffe 2003: 2). EUROFUND (2012) differenziert fünf Subgruppen, die von „klassischen Arbeitslosen“ bis hin zu den „freiwilligen NEETs“ reichen, die z. B. gerade reisen oder in Kunst, Musik bzw. anderen Aktivitäten engagiert sind. Bacher unterscheidet auf Basis einer Clusteranalyse sieben Subgruppen, die von den arbeitslosen Early School Leavers bis zu den Schulabsolvierenden in Warteposition reichen (Bacher et al. 2014: 165).

Alle diese Unterscheidungen weisen benachteiligte und nicht-benachteiligte Subgruppen innerhalb des Konzepts der NEETs aus. Dementsprechend wird es in den anschließenden Analysen auch notwendig sein, darauf Bezug zu nehmen. Dies erfolgt, indem die Vorbildung der NEETs analysiert wird, womit eine Annäherung an die Frage erfolgt, inwieweit es sich bei NEETs um benachteiligte Jugendliche handelt. Die anschließende empirische Diskussion der NEETs in Österreich beginnt jedoch noch grundlegender. Die noch grundlegendere Frage ist, wie hoch der Anteil an NEETs nun tatsächlich ist. Der Diskussion des Ausmaßes folgt die Diskussion der regionalen und sozialen Verteilung.

1 Anteil von NEETs in Österreich

Traditionell wird – wie zuvor ausgeführt – der Anteil an NEETs auf Basis des LFS berechnet und EU-weit miteinander verglichen. Auf Basis dieser Grundlage wird für Österreich im Jahr 2017 ein Anteil von 6,5 % an den 15- bis 24-Jährigen ausgewiesen, was einer Zielgruppengröße von 64.157 Personen entspricht. Dieser Anteil liegt deutlich unter dem EU-Durchschnitt von 10,9 %.

In Österreich steht nun mit dem „Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring“ (BibEr) eine alternative Datenquelle zur Verfügung, um den Anteil an Jugendlichen zu berechnen, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden. Während der LFS eine Stichprobenerhebung von 1 % der österreichischen Bevölkerung darstellt, die hinsichtlich der auf dieser Basis berechneten Ergebnisse mit statistischen Schwankungen sowie bis zu einem gewissen Grad auch mit sozial erwünschtem Antwortverhalten verbunden ist, werden im BibEr alle Jugendlichen auf Basis von Verwaltungsdaten erfasst. Auf dieser Datengrundlage errechnet sich ein Anteil von 13,3 % bzw. 131.275 Jugendlichen, die sich 2017 im NEET-Status befinden. Demnach ist der Anteil auf Grundlage von Verwaltungsdaten ein doppelt so hoher und ist die damit verbundene bildungs-, arbeitsmarkt- und jugendpolitische Herausforderung in einer anderen Dimension anzusiedeln.

Tabelle 1: NEETs-Anteilsvergleich für Österreich nach Datengrundlage 2017 (Quelle: Statistik Austria – BibEr & EUROSTAT – LFS)

Jahr 2017	EU-Indikator/LFS	AT-Messung/BibEr
Anteil NEETs an 15- bis 24-Jährigen	6,5%	13,3%
Anzahl NEETs	64.157	131.275

Aufgrund der mit Stichproben- und Umfragedaten verbundenen Unsicherheit ist davon auszugehen, dass die Reliabilität von Verwaltungsdaten in den meisten Fällen eine höhere ist. Trotzdem sind im gegenständlichen Fall die Unterschiede so gravierender Natur, dass eine eigene Analyse angezeigt ist, diesen Differenzen auf den Grund zu gehen. Grundlegende Definitionsunterschiede scheiden als Erklärungsursache weitgehend aus, wenn man die Definition von NEETs im BibEr betrachtet und diese mit der vorhin dargestellten Operationalisierung auf Basis des LFS vergleicht.² Dies ist jedoch nicht der Ort für eine vergleichende Quelldiskussion. Vielmehr wird in diesem Beitrag die Analyse mit den BibEr-Daten fortgesetzt, weil diese Datengrundlage aufgrund der deutlich höheren Zahl an involvierten Personen auch viel tiefer greifende Auswertungen ermöglicht.³

2 Verteilung von NEETs in Österreich

Eine der tiefer greifenden Analysen, die die Verwaltungsdatengrundlage ermöglicht, ist eine regionale Differenzierung bis hinunter auf die Ebene politischer Bezirke. Was dies betrifft, wird in nachstehender Grafik eine enorme regionale Spanne des Anteils an NEETs offensichtlich, die sich von 5,8 % in Freistadt/Oberösterreich bis hin zu 23,6 % in Wien/Innere Stadt erstreckt. Dies entspricht einem Unterschied im Ausmaß eines Faktors vier zwischen dem politischen Bezirk in Österreich mit der höchsten und jenem mit der niedrigsten Quote. Von der Struktur her sind die niedrigen Anteile eher in ländlichen und die hohen eher in städtischen Bezirken anzutreffen.

Die Unterschiede nach Geschlecht sind quer über ganz Österreich eher gering. Differenziert nach Stadt und Land fällt aber wiederum auf, dass männliche Jugendliche eher in der Stadt und weibliche Jugendliche eher am Land stärker von der NEETs-Problematik betroffen sind.

Erfolgt in einem weiteren Schritt eine Differenzierung des NEETs-Anteils nach Migrationshintergrund, dann wird in nachstehender Grafik schnell deutlich, dass Jugendliche mit einem Geburtsland in einem Drittstaat (außerhalb der EU) viel stärker

2 „Bildungs- und erwerbsferne Jugendliche (NEET) sind als Personen zwischen 15 und 24 Jahren definiert, die zum Stichtag 31.10. des jeweiligen Jahres einen Hauptwohnsitz in Österreich haben, keine Ausbildung besuchen, keine Pension beziehen und keiner Erwerbstätigkeit nachgehen. Es handelt sich dabei um eine Annäherung an die internationale Definition der NEET.“ URL: http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=115736 (zuletzt aufgerufen: 26.02.2021)

3 Analysegrundlage bildet ein von der Statistik Austria in Form einer Sonderauswertung eigens zur Verfügung gestellter Datenauszug aus dem BibEr.

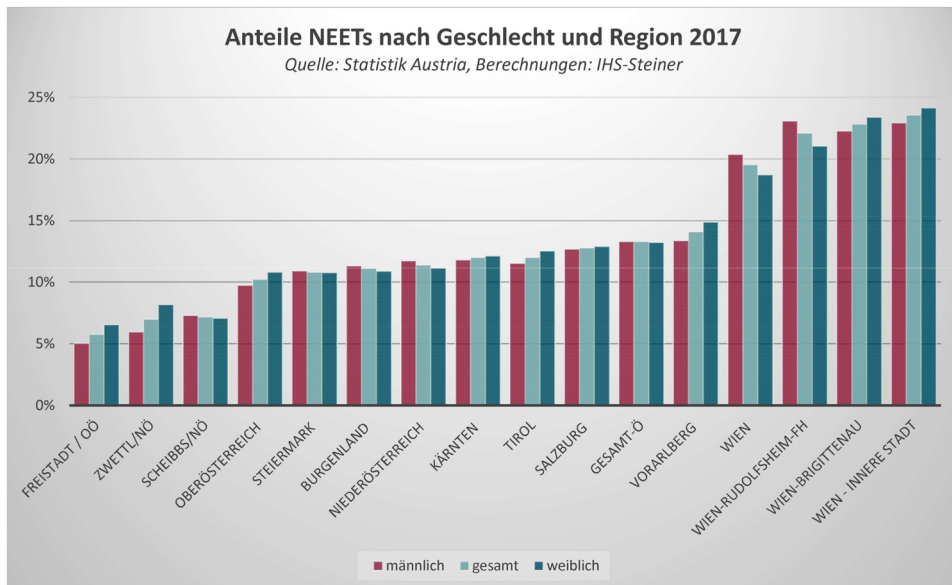


Abbildung 1: Anteile NEETs nach Geschlecht und Region 2017

von der Systemexklusion betroffen sind als Jugendliche, die in Österreich geboren worden sind. Die Differenz reicht hier als Durchschnittswert über ganz Österreich von 9,4% bis 36,8%. Demnach haben Jugendliche, die in einem Drittstaat geboren wurden, das dreieinhalbfache Risiko einen NEET-Status aufzuweisen. Die Unterschiede der NEET-Anteile quer durch Österreich sind wiederum enorm und reichen

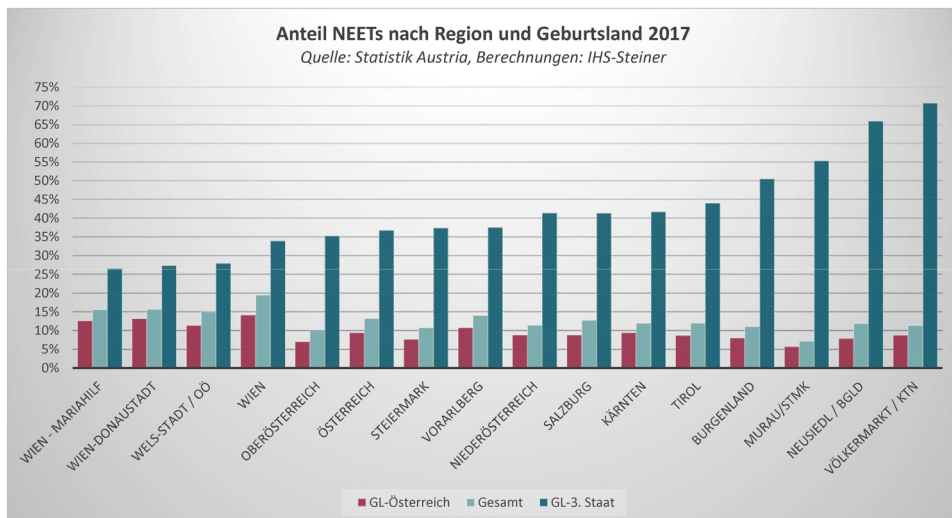


Abbildung 2: Anteile NEETs nach Region und Geburtsland 2017

für die Drittstaat-Geborenen von 26,6 % in Wien-Mariahilf bis hin zu 70,8 % in Völkermarkt/Kärnten. Was die Unterschiede zwischen Stadt und Land betrifft, wird aus diesen Ergebnissen deutlich, dass sie sich bei Migrantinnen und Migranten in ihr Gegenteil verkehren. Waren zuvor in der Stadt noch die insgesamt hohen Quoten anzutreffen, sind die hohen Quoten bezogen auf die Subgruppe der Migrantinnen und Migranten für ländliche Bezirke kennzeichnend.

Damit zeigen sich ähnliche soziostrukturelle und regionale Muster, wie sie auch bei der Analyse von Daten für frühe Ausbildungsabbrecher*innen (FABA) zutage treten. Was die Ursachen dafür betrifft, zeigen in diesem Zusammenhang qualitative Analysen, dass die Integrationsprozesse zwischen Stadt und Land unterschiedlich funktionieren. (System-)Integration erfolgt am Land eher über die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft und in der Stadt findet Integration eher über ein Maßnahmenangebot statt. Diese unterschiedlichen Integrationsmuster tragen auf diese Weise zu diesem sehr unterschiedlichen Ergebnis in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund bei, weil Migrantinnen und Migranten der Zugang zu Maßnahmenangeboten, die in der Stadt stärker ausgebaut sind, in vielen Fällen offensteht, sie aber selten Zugang zur (autochthonen) sozialen Gemeinschaft finden (Steiner et al. 2018).

Während diese hohen Unterschiede der Betroffenheit in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund darauf schliessen lassen, dass der NEET-Indikator starken Bezug zu Benachteiligungen aufweist und auf Problemlagen hinweist, wird bei einer Analyse der Vorbildung von NEETs deutlich, dass damit nicht nur eine „Problemgruppe“ erfasst wird, sondern heterogene Subgruppen sich darin vereinen. Demnach verfügen innerhalb der NEETs 47,5 % über einen Schulabschluss, der über die Pflichtschule hinausreicht, und 20 % haben sogar das Maturaniveau oder noch mal darüber hinaus einen Hochschulabschluss erreicht. Die Chancen am Arbeitsmarkt und damit die Chancen auf Integration in das Beschäftigungssystem gestalten sich, wenn man sich die deutlich unterschiedlichen (Jugend-) Arbeitslosigkeitsquoten in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau vor Augen führt, innerhalb der Gruppe der NEETs hochgradig unterschiedlich. So betrug zum Halbjahr 2020 die (internationale) Arbeitslosenquote der Jugendlichen im Alter von 20 bis 24 Jahren bei einem Abschluss auf der Sekundarstufe II (ISCED 3–4) in Österreich 8,9 %. Reichte das Qualifikationsniveau aber über die Pflichtschule nicht hinaus (ISCED 0–2), lag die Arbeitslosenquote der gleichaltrigen Jugendlichen bei 28,2 % und damit mehr als dreimal so hoch.⁴ Damit schließt sich der Kreis zu den eingangs dargestellten Cluster- und Gruppenunterschieden, die in der Literatur zur Zielgruppe der NEETs diskutiert werden und auf eine heterogene Population innerhalb des Sammelbegriffs NEETs hinweisen.

Die Vorbildung der NEETs variiert in Österreich wiederum stark nach politischen Bezirken, wie aus nachstehender Grafik deutlich wird. So reicht der Anteil höher Gebildeter innerhalb der NEETs von 38,7 % in Wien-Floridsdorf bis zu 68,4 % in Landeck/Tirol, während es sich mit dem Anteil von Niedriggebildeten genau umgekehrt verhält. Wiederum umgelegt auf die Unterschiede zwischen Stadt und Land wird

4 https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/lfsq_urgaed/default/table?lang=de (26.02.2021)

deutlich, dass der NEETs-Status in der Stadt eher einer benachteiligten und der NEETs-Status am Land eher einer privilegierten Position gleichkommt.

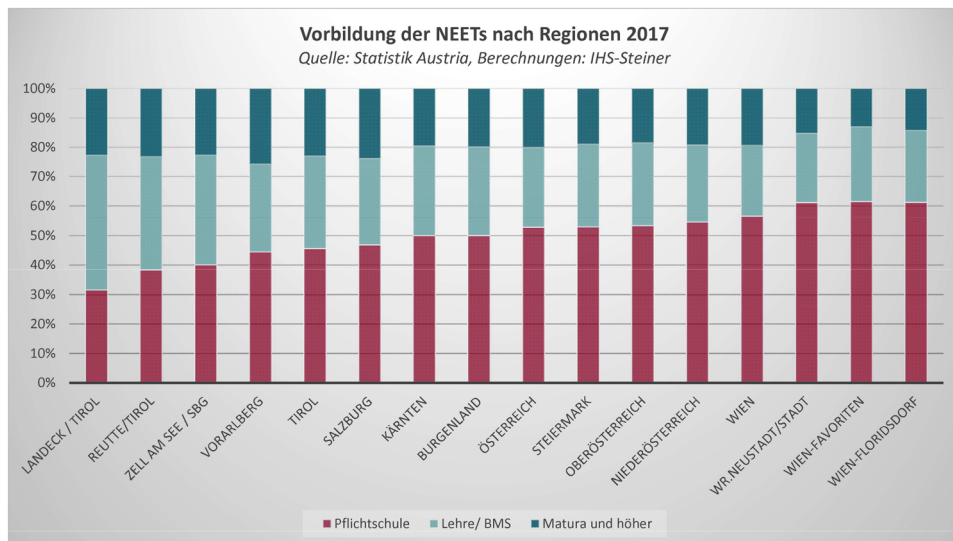


Abbildung 3: Vorbildung der NEETs nach Regionen 2017

3 Entwicklung von NEETs in zeitlicher Perspektive

Abschließend stellt sich nun die Frage, wie sich der Anteil an und die Verteilung von NEETs in Österreich sowohl regional als auch sozial zwischen 2012 und 2017 verändert hat.

Insgesamt ist der Anteil an „systemfernen“ Jugendlichen im Verlauf dieser fünf Jahre um 0,7%-Punkte gestiegen. Die regionale Spanne reicht dabei von einem Rückgang um 4%-Punkte in Wien-Mariahilf bis zu einem Anstieg von 8,9%-Punkten in Bruck an der Leitha. Durch die starken Fluchtbewegungen nach Österreich im Jahr 2015 und die in deren Folge vorgenommene Verteilung von geflüchteten Personen auch auf Bezirke und Regionen, die zuvor kaum davon berührt gewesen sind, kann es zu „außerordentlichen“ Veränderungen des NEETs-Anteils auf Bezirksebene kommen, weshalb Einzelergebnisse auch nicht überinterpretiert werden sollten. Jedoch zeigen sich auch auf der höheren Aggregationsebene der Bundesländer bemerkenswerte Unterschiede, die von einem Rückgang um 0,3%-Punkte in Wien bis hin zu einem Anstieg um 1,4%-Punkte in Vorarlberg reichen. Mit leichten Einschränkungen zeichnet sich in nachstehender Grafik ein Bild ab, wo die Anteile in städtischen Regionen eher sinken und in ländlichen Regionen eher steigen.

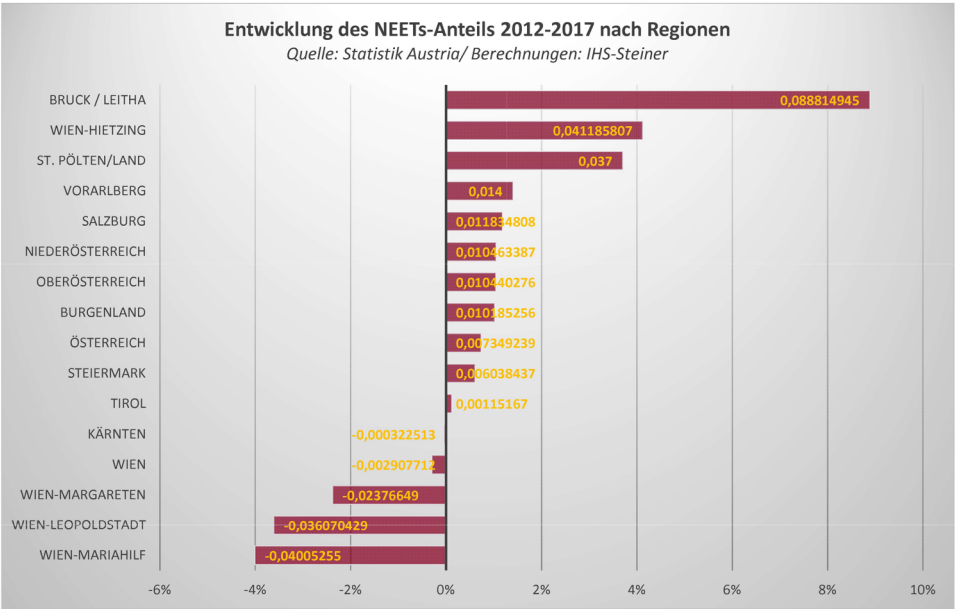


Abbildung 4: Entwicklung des NEETs-Anteils 2012 bis 2017 nach Regionen

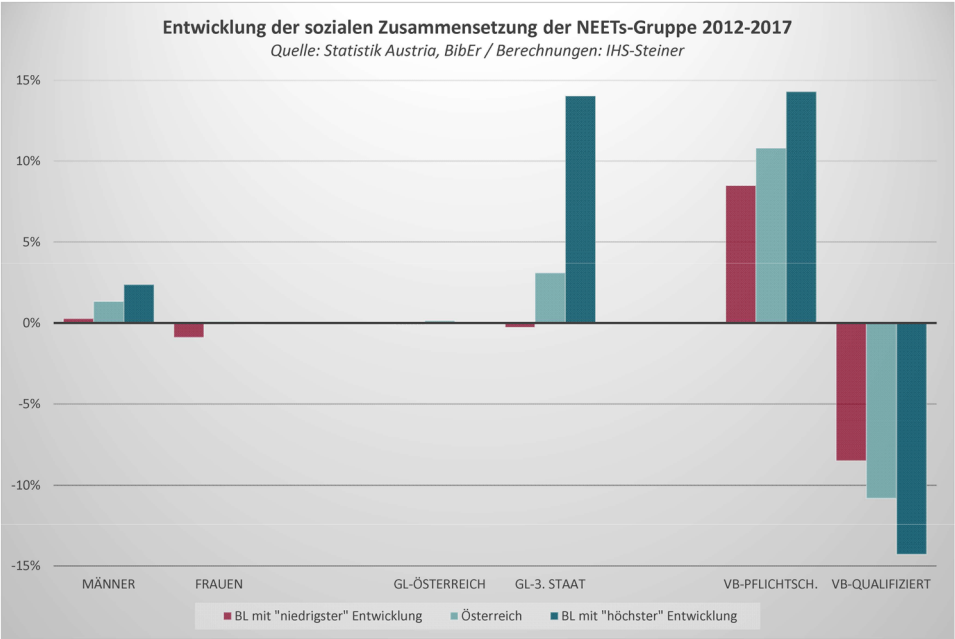


Abbildung 5: Entwicklung der sozialen Zusammensetzung der NEETs-Gruppe 2012 bis 2017

Auch die Analyse der Entwicklung des NEETs-Anteils von 2012 bis 2017, differenziert nach sozialen und persönlichen Merkmalen, fördert interessante Befunde zutage. In nachstehender Grafik werden die Ergebnisse differenziert nach Region, Geschlecht, Geburtsland und Vorbildung in Form der Veränderung von Anteilen in Prozentpunkten dargestellt. War zuvor noch von einem ausgeglichenen Verhältnis der Geschlechter gesprochen worden, so zeigt sich, dass sich diese Ausgeglichenheit im Jahr 2017 erst in den letzten Jahren seit 2012 durch einen Anstieg um 1,3 %-Punkte bei den Männern entwickelt hat.

Die zuvor dargestellte Selektivität des NEETs-Status in Abhängigkeit vom Geburtsland hat sich im Gegensatz dazu in den letzten fünf Jahren deutlich zugespitzt. Während sich innerhalb dieses Zeitraums der Anteil bei den Jugendlichen mit Geburtsland Österreich quasi überhaupt nicht verändert hat, ist der NEETs-Anteil unter den Jugendlichen, die in einem Drittstaat geboren worden sind, um 3,1 %-Punkte gestiegen. Die insgesamt größten Veränderungen zeigen sich jedoch, was die Vorbildung der Jugendlichen betrifft, die dem Bildungs- und Beschäftigungssystem fern sind. So ist der Anteil mit maximal Pflichtschulabschluss als höchstes Qualifikationsniveau innerhalb von nur fünf Jahren um 10,8 %-Punkte gestiegen und der Anteil mit höherem Ausbildungsniveau linear dazu gesunken. Regional differenziert zwischen dem Bundesland mit den jeweils höchsten und jeweils niedrigsten Veränderungswerten zeigt sich darüber hinaus ein Anwachsen regionaler Unterschiede.

Abschließend lässt sich demnach das Resümee ziehen, dass der NEETs-Status eine hohe soziale Selektivität aufweist und dass diese Selektivität (abgesehen vom Geschlecht) auch weiter anwächst. Die Entwicklungstendenzen deuten dabei darauf hin, dass sich die differenzierte Zusammensetzung nach Subgruppen, die mehr oder weniger benachteiligt sind, tendenziell in die Richtung stärkerer Benachteiligung verschiebt. Die zeitlichen Entwicklungen in Abhängigkeit vom Geburtsland sowie hinsichtlich der Vorbildung der NEETs-Jugendlichen bieten empirische Evidenz für diese Schlussfolgerung.

Literatur/Quellen

- Bacher, Johann/Braun, Julius/Burtscher-Mathis, Simon/Dlabaja, Cornelia/Lankmayer, Thomas/Leitgöb, Heinz/Stadlmayr, Martina/Tamesberger, Dennis (2014). Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“. Studie von ISW, IBE und JKU im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Sozialpolitische Schriftenreihe Nr.17, Wien.
- Eurofund (2012). NEETs – Young people not in employment, education, or training: characteristics, costs, and policy responses in Europe. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission (2010a). Youth on the move, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

European Commission (2010b). Proposal for a Council Decision on guidelines for the employment policies of the Member States – Part II of the Europe 2020 Integrated Guidelines, Brussels.

European Commission (2010c). Commission discussion notes ‘Indicators for young persons at risk of labour market exclusion’ docs. INDIC/02/260110/EN and INDIC/11/210410/EN.

Raffe, David (2003). Young People Not in Education, Employment or Training. Center for Educational Sociology, University of Edinburgh.

Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Leitner, Andrea/Davoin, Thomas/Forstner, Susanne/Juen, Isabella/Köpping, Maria/Sticker, Ana/Litschel, Veronika/Löffler, Roland/Petanovitsch, Alexander (2019). AusBildung bis 18. Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung und Umsetzung des Ausbildungspflichtgesetzes, Studie im Auftrag von BMASGK, BMBWF, BMDW, BKA, Wien.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Anteile NEETs nach Geschlecht und Region 2017	190
Abb. 2	Anteile NEETs nach Region und Geburtsland 2017	190
Abb. 3	Vorbildung der NEETs nach Regionen 2017	192
Abb. 4	Entwicklung des NEETs-Anteils 2012 bis 2017 nach Regionen	193
Abb. 5	Entwicklung der sozialen Zusammensetzung der NEETs-Gruppe 2012 bis 2017	193

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	NEETs-Anteilsvergleich für Österreich nach Datengrundlage 2017	189
---------------	--	-----

Ein forschungsgeleiteter Blick in die Zukunft

Validierung von Lernergebnissen – Erkenntnisse, konzeptionelle (Weiter-)Entwicklungen und Zukunftsperspektiven

KARIN GUGITSCHER

1 Einleitung

Menschen lernen immer schon ihr Leben lang. Sie erwerben neues Wissen und neue Fähigkeiten nicht nur in Bildungseinrichtungen entlang offizieller Curricula, sondern vor allem im Lebenszusammenhang, beim Gespräch mit Freunden oder Kollegen, beim Ausprobieren von Neuem, beim Bücherlesen, Fernsehen oder Surfen im Internet. Abseits formaler Bildungsinstitutionen erworbene Lernergebnisse zu validieren und anzuerkennen nimmt allerdings erst in den vergangenen 30 Jahre an Bedeutung zu. In bildungspolitischen Diskursen und Strategien wird Lebenslanges Lernen als ein Aktionsfeld definiert, um den Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels und der gegenwärtigen Dynamiken der Arbeitswelt zu begegnen. Die Validierung von Kompetenzen, unabhängig davon, wo und wie sie erworben wurden, soll dazu beitragen, lebensbegleitende Lernprozesse anzuerkennen und zu fördern. Die Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU) werden in den Empfehlungen des Europäischen Rates aufgefordert, bis 2018 verbindliche Regelungen zur Validierung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen einzuführen (vgl. Rat der EU 2012). In Österreich wurde im November 2017 die „Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens“ (BMB/BMWFW 2017) beschlossen mit dem Ziel, einen umfassenden und kohärenten Ansatz zur Validierung zu schaffen. Unter Validierung wird ein mehrstufiges Verfahren verstanden, im Laufe dessen Lernergebnisse und Kompetenzen, die sich eine Person in formalen, non-formalen und informellen Lernkontexten angeeignet hat, sichtbar gemacht werden. Als grundlegende Elemente dieses Prozesses werden die Identifikation, Dokumentation, Bewertung und ggf. Zertifizierung der Lernergebnisse definiert. Während bei der formativen Validierung die anforderungsunabhängige Kompetenzerfassung im Vordergrund steht, ist die summative Validierung auf vordefinierte Standards ausgerichtet (vgl. Rat der EU 2012; Cedefop 2016).

In den letzten Jahren wurden zahlreiche konzeptionelle (Weiter-)Entwicklungen und Studien zur Validierung durchgeführt, auch vom öibf. Im vorliegenden Beitrag werden diese Konzepte und Erkenntnisse reflektiert. Dazu wird das systemische Kontextmodell arbeitsweltbezogener Beratung (vgl. Schiersmann et al. 2008, S. 15–22) herangezogen, um ein Kontextmodell von Validierung zu entwerfen. Dieses Modell wird im folgenden Kapitel vorgestellt und anschließend als Heuristik genutzt, um die Er-

gebnisse der Validierungsforschungen des öibf entlang der drei darin unterschiedenen Dimensionen zu diskutieren. Im ersten Abschnitt wird Validierung im gesellschaftlichen Kontext anhand von Bestandsaufnahmen und Systematisierungen, die im Zusammenhang politischer Strategieentwicklungen durchgeführt wurden, analysiert. Anschließend werden in Bezug auf den organisationalen Kontext von Validierung wissenschaftsbasierte Zugänge bei der Konzipierung und (Weiter-)Entwicklung von formativen und summativen Validierungsverfahren und -instrumenten skizziert. Der dritte Abschnitt thematisiert das professionelle Validierungssystem, das im Kern des Kontextmodells steht. Dazu wird ein Kompetenzmodell für Validierungspraktiker*innen skizziert, das im Rahmen eines aktuell laufenden internationalen Projekts erarbeitet und hier erstmals einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt wird. Es zeigt wesentliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen von Validierungsfachkräften auf, die für professionelles Handeln erforderlich sind. Das abschließende Fazit geht der Frage nach den Herausforderungen und Zukunftsperspektiven von Validierung nach. Ziel des Beitrages ist es, die Komplexität der Validierungspraxis anhand von Projekten, an denen das öibf in den letzten Jahren (mit)gearbeitet hat, aufzuzeigen und zu reflektieren. Daraus lassen sich Anknüpfungspunkte für Weiterentwicklungen und zukünftige Studien ableiten.

2 Validierung im Kontext

Bislang liegt für das Feld der Validierung keine konsistente und differenzierte Theorie vor. Unter der Prämisse, dass Validierung nicht auf unterschiedliche Verfahren, Instrumente und Methoden zu beschränken ist, sondern unterschiedliche Ebenen bzw. Dimensionen umfasst, wird im Folgenden ein mehrebenenanalytischer Zugang verfolgt. Das systemische Kontextmodell von Validierung greift das Kontextmodell für Beratung auf (vgl. Schiersmann et al. 2008, S. 15–22) und unterscheidet dementsprechend folgende drei Ebenen bzw. Dimensionen:

- Im Mittelpunkt steht das *professionelle Validierungssystem*. Es konstituiert sich durch die Interaktion von zwei Systemen, jenem des Klienten und jenem des bzw. der Validierenden mit ihren jeweiligen (professionellen) Kompetenzen, (Lern-)Biografien, Lebenssituationen, Erfahrungen, Einstellungen etc. Das Validierendensystem kann sich auf eine Person beziehen oder auf mehrere, bspw. ein System bestehend aus Berater*in, Prozessbegleiter*in und Bewerter*in.
- Die Ebene des *organisationalen Kontexts* bezieht sich auf die Einflüsse der Organisationen, die Validierung anbieten, auf das professionelle Validierungssystem. Das betrifft die Festlegung von Zielen und Zielgruppen, von Formaten, Instrumenten und Methoden der Validierung, aber auch die zeitlichen und örtlichen Rahmenbedingungen sowie finanziellen und personalen Ressourcen. Auch die Trägerschaft, Kooperationen und Vernetzungen der Organisationen spielen bei Validierung eine zentrale Rolle, insbesondere wenn es um die Zugänglichkeit

von Validierungsangeboten und die Anerkennung bzw. Anerkennbarkeit der Ergebnisse (z. B. Zertifikate, Anrechnungen) geht.

- Die übergeordnete Ebene des *gesellschaftlichen Kontexts* trägt der Tatsache Rechnung, dass Validierung immer in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden ist. Eine besondere Rolle spielen bei Validierung etwa die Struktur des Berufs- und Bildungssystems, Finanzierungsverantwortlichkeiten und -modalitäten sowie rechtliche Regelungen und Zuständigkeiten. Auch gesellschaftliche Normen und Werthaltungen und nicht zuletzt die gesellschaftliche Wertschätzung außerhalb formaler Bildungseinrichtungen erworbener Kompetenzen sind von grundlegender Bedeutung. Wie anerkennungstheoretische Studien zeigen, verweist das kultur-, milieu- und gruppenspezifische System von Standards, Kriterien und Normen auf je dominante „Anerkennungsordnungen“, aus denen heraus Anerkennung gezollt oder verwehrt wird (vgl. Nothdurft 2007, S. 118).

Im Folgenden werden die Validierungsforschungen des öibf entlang den Dimensionen des systemischen Kontextmodells reflektiert.

2.1 Validierung und gesellschaftlicher Kontext

Der gesellschaftliche Kontext von Validierung wurde seitens des öibf insbesondere im Rahmen von Bestandserhebungen, Systematisierungen und Analysen berücksichtigt, um Vergleiche mit den Entwicklungen in anderen europäischen Ländern zu ermöglichen und politischen Entscheidungsträgern eine Grundlage bei der Implementierung einer nationalen Validierungsstrategie bereitzustellen. In den Studien von Schneeberger, Schlögl und Neubauer (2007; 2009) wurden Anerkennungsmöglichkeiten auf Basis von Zulassungs- und Anrechnungsverfahren im Hochschulbereich (z. B. nicht-traditionelle Wege ins Studium) oder Zertifizierungsprozesse im Bereich höherer Berufstätigkeit (z. B. Titel HTL-Ingenieur neu) analysiert. Zur Systematisierung der Validierungsverfahren wurde eine grundlegende Typologie der Kompetenzanerkennung in Anschluss an Colardyn und Bjornavold (2005) entworfen, die nach wie vor relevant ist. Mit Blick auf die Zuordnung von Lernergebnissen werden drei Typen unterschieden: ein formaler, ein summativer und ein formativer Typ der Kompetenzanerkennung. Der formale Typ zielt auf die Erlangung von Zertifikaten bzw. Berechtigungen des formalen Bildungssystems. Damit ist eine rechtliche Basis gegeben und eine Gleichwertigkeit der Zertifikate und Berechtigungen zu formalen Bildungsnachweisen. Im Unterschied dazu betont der summative Typ der Kompetenzanerkennung die Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem. Die dabei ausgestellten Zertifikate sind weniger funktions- und bereichsübergreifend als jene des formalen Typs, sondern durch eine stärkere Domänenspezifität des Kompetenzbegriffs charakterisiert. Zum formativen Anerkennungs-typ zählen Verfahren zur Identifikation, Dokumentation und Validierung von Kompetenzen, die nicht zu Zertifikaten und Berechtigungen führen, sondern den Akzent auf die individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse setzen. Sie haben eine stärker pädagogische Ausrichtung und können die Erlangung formaler oder non-for-

malen Zertifikate unterstützen, beispielsweise als vorgelagerte oder begleitende Beratungs- oder Reflexionsformate (vgl. Schneeberger et al. 2009, S. 113 f.).

Mayerl und Schlögl (2015) haben die rechtlichen Grundlagen, bestehende Verfahren und Instrumente, Finanzierungsansätze, die Institutionalisierung sowie Supportstrukturen zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Österreich im Bereich der Erwachsenen- und Berufsbildung analysiert und mit Blick auf Personen mit geringer formaler Qualifikation evaluiert. Zentrales Kriterium für die Inklusion ist dabei der potenzielle Zugang zu Validierungsverfahren für Personen mit maximal Pflichtschulabschluss. Wie die Studie zeigt, bedarf es einer kohärenten Validierungsstrategie und -konzeption, um Validierungsverfahren zu institutionalisieren. Diese Institutionalisierung ist wesentlich, um den Zugang zu und die Akzeptanz von Kompetenzanerkennung zu erhöhen. Mit der Einbindung von Validierung in die „LLL:2020 Strategie zum Lebenslangen Lernen“ (Republik Österreich 2011) und die an die EU-Ratsempfehlungen angebundene Validierungsstrategie (BMB/BMFWF 2017) sind erste strategische Rahmen geschaffen, um das heterogene und teils fragmentierte Feld an Validierungsverfahren weiterzuentwickeln sowie ein übergreifendes, kohärentes und transparentes System der Anerkennung und Validierung von Ergebnissen des nicht formalen und informellen Lernens aufzubauen. Angebote und Verfahren sollen transparenter und bundesweit sichtbar gemacht werden, die Zugänglichkeit verbessert sowie die gesellschaftliche Anerkennung von Validierung erhöht werden. Allerdings wird, wie Schlögl aufzeigt, bei diesem Zugang „Validierung nicht als staatliches Handlungsfeld aufgefasst [...], wohl auch, um bisher von dritter Seite aufgewendete Mittel nicht kompensieren zu müssen“ (Schlögl 2017, S. 29). Koordinationsmaßnahmen zur Einbindung der unterschiedlichen Stakeholder, die Gestaltung geeigneter rechtlicher und finanzieller Rahmenbedingungen sowie die Klärung von Verantwortlichkeiten und die Schaffung von Qualitätssicherungsstandards (vgl. BMBWF 2018) sind zentrale Faktoren für die Umsetzung einer wirksamen Validierungsstrategie. Für die Förderung bildungsbenachteiligter Personen bedarf es außerdem passender Supportstrukturen. Zentrale Anlauf- und Informationsstellen, die speziell die Fragen von bildungsbenachteiligten Personen thematisieren, sowie mobile Ansätze aufsuchender Beratung können dazu beitragen, diese Personengruppe auf das Potenzial von Validierung aufmerksam zu machen. Hingegen laufen Öffnungen des Zugangs zu formalisierten Prüfungsprozeduren des (Berufs-)Bildungssystems, die den Lebenssituationen und Bedürfnissen formal gering qualifizierter Personen nicht gerecht werden und die Charakteristika informellen Lernens nicht angemessen berücksichtigen, Gefahr, Abschreckungseffekte zu evozieren und Bildungsungleichheit zu reproduzieren, statt zu minimieren (vgl. Mayerl/Schlögl 2015; auch Ziegler/Müller-Riedlhuber 2018).

Im Zusammenhang mit der Politik des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) kann Validierung als Instrument zur Integration des non-formalen und informellen Lernens in den NQR eingesetzt werden (vgl. Schlögl 2009; Löffler/Lachmayr 2014). Dazu wären die im NQR-Gesetz (2016) genannten informell erworbenen Lernergebnisse durch eine Validierungsstrategie abzudecken. Wie Schlögl (2017, S. 29)

analysiert, ist die aktuelle Validierungsstrategie diesbezüglich noch wenig konkret, vor allem was Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten betrifft.

2.2 Validierung und organisationaler Kontext

Professionelle Validierung findet immer in einem organisationalen Kontext statt und wird durch diesen beeinflusst. Die organisationale Einbindung wirkt sich auf die Ziele und Zielgruppenausrichtung, Ressourcenausstattung sowie Personalauswahl und -entwicklung aus. Zu den organisationalen Aufgaben gehört auch festzulegen, wie und welche Informationen für Adressatinnen und Adressaten zur Verfügung zu stellen sind, welchen zeitlichen Rahmen Validierungsprozesse haben, an welchen Orten sie durchgeführt werden und welche Instrumente und Methoden zum Einsatz kommen. Auch die Regelung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Validierungsverfahren sind hier zu verorten, ebenso die Klärung der Anforderungen an und Geltungsansprüche von Ergebnisdokumentationen des Validierungsprozesses. In diesem Zusammenhang sind auch Kooperationen und die Einbindung von Stakeholdern und Interessenvertretungen relevant (vgl. Lachmayr 2016; Lachmayr/Löffler 2013). Wie Lachmayr (2016) am Beispiel der Anrechnung von Kompetenzen aus Berufsbildenden Höheren Schulen auf ein facheinschlägiges Hochschulstudium aufgezeigt hat, können bilaterale Partnerschaftsvereinbarungen zwischen (Aus-)Bildungseinrichtungen als Unterstützungsinstrumente zur Formalisierung von Anrechnungsk Kooperationen genutzt werden, indem Lernergebnisse pauschal anerkannt werden. Solche personenunabhängigen Äquivalenzbeurteilungen von Lernergebnissen können – nachdem sie einmal entwickelt und implementiert sind – ressourcenschonender durchgeführt werden und sind vor allem dann sinnvoll, wenn Anrechnungen gehäuft auftreten. Kooperationen tragen dazu bei, die Transparenz und das notwendige Vertrauen in die jeweiligen Lernergebnisdokumentationen zu erhöhen (vgl. Lachmayr 2016; Lachmayr/Mayerl 2014).

Im Rahmen umsetzungsbegleitender wissenschaftsbasierter (Weiter-)Entwicklungen von formativen und summativen Validierungsverfahren des öibf wurde deutlich, dass die zielgruppenorientierte und gegenstandsangemessene Gestaltung organisationaler Rahmenbedingungen, Verfahren, Instrumente, Methoden und Kompetenznachweise in ihrem Zusammenspiel und Interferenzen alles andere als trivial, aber für qualitativ hochwertige Validierungsprozesse hoch bedeutsam ist. Beispielsweise wurde vom öibf und dem Ring Österreichischer Bildungswerke unter Einbindung von Fachexpertinnen und -experten aus Theorie und Praxis das Format der „Kompetenz+Beratung“ entwickelt mit dem Ziel, ein österreichweites, institutionenübergreifendes und standardisiertes Format mit breiter Zielgruppenorientierung im Rahmen der „Bildungsberatung Österreich“ für Erwachsene anzubieten. Als Zielgruppe werden Personen jeden Alters und in jeder Lebensphase definiert, die sich neu orientieren wollen bzw. müssen und es sinnvoll finden, mehr über ihre Fähigkeiten zu erfahren, indem sie bereit sind, in einer Gruppe ihre (Lern-)Biografie zu reflektieren. Das Verfahren besteht aus einer Sequenz aus Gruppenarbeit (Workshop) und individueller Beratung. Dabei werden Ratsuchende von speziell ausgebildeten Berate-

rinnen und Beratern unter Anwendung biografisch-narrativer Methoden dabei unterstützt, auf Grundlage der Reflexion bisher erfolgter individueller Lernprozesse Handlungsschritte zur weiterführenden Kompetenzentwicklung abzuleiten (vgl. Schlögl/Irmer 2012; Brandstetter/Kellner 2014).

Bei der wissenschaftsbasierten Weiterentwicklung des formativen Validierungsverfahrens zur Erlangung eines Nachweises über Freiwilligentätigkeit wurde als theoretischer Referenzpunkt ein umfassendes Verständnis menschlicher Tätigkeit als Grundlage von Validierungsansätzen verdeutlicht. Weiters wurde die Bedeutung eines wissenschaftlich begründeten und dem Gegenstand angemessenen Kompetenz(struktur)modells sowie von Beschreibungsprinzipien als Beitrag dazu aufgezeigt, einen möglichst hohen Grad an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und angemessener Detailliertheit von Kompetenznachweisen, -protokollen u. Ä. zu erlangen (vgl. Schlögl 2015).

Die beiden Projekte der formativen Validierung verdeutlichen, dass neben einer konsequenten Lernergebnisorientierung auch eine verlässliche und produktive theoretische Rahmung der Validierungsverfahren und Praktiken erforderlich ist. Bei der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts „wba innovativ“ wurde am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich (wba), einem summativen Validierungsverfahren für die Zielgruppe der Erwachsenen- und Weiterbildner*innen, die Arbeitsumgebung als Ort der sozialen Praxis der arbeitsintegrierten Kompetenzentwicklung beleuchtet. Lernen wird dabei nicht auf die kognitive Verarbeitung von Informationen in formalen Lernkontexten eng-geführt, sondern in seiner Sozialität als Teil des Erwerbs, der Erhaltung und der Erweiterung domänenspezifischer Expertise gefasst. Sowohl der Gegenstand der Validierung, also die Kompetenzen, als auch die Validierungspraxis selbst werden als Expertise gefasst. Implizites Wissen und die Teilnahme an einer gemeinschaftlichen Praxis sind dabei wesentliche Quellen professionellen Handelns (vgl. Gruber et al. 2018; 2021).

Qualität und Güte von Validierungsverfahren sind Ergebnis einer begründeten Abstimmung von Zielsetzungen und Zielgruppen, dem grundlegenden Kompetenzverständnis, der Strukturierung des Verfahrens, der eingesetzten Instrumente und Methoden sowie der Kompetenzen des Validierungspersonals. Die Güte von Validierungsprozessen kann dabei anhand von Kriterien wie Validität, Reliabilität, Objektivität – erweitert um die Perspektive der Praktikabilität – erhoben werden. Diese Gütekriterien sind jedoch nicht im Sinne von Indikatoren zu verstehen, die sich in Maßzahlen ausdrücken und messen lassen. Vielmehr sind sie im Sinne von „Orientierungsmarken“ (Strübing et al. 2018, S. 97) immer in Bezug auf das jeweilige Validierungsverfahren und die dabei zum Einsatz kommenden Instrumente und Methoden sowie unter Berücksichtigung des zugrunde liegenden Kompetenzverständnisses zu definieren und zu ermitteln (vgl. Gruber et al. 2021, S. 60).

Empirische Studien bezüglich der Handlungsorientierungen der Validierungsfachkräfte im Rahmen des Projekts „wba innovativ“ belegen, dass validen Validierungsprozessen eine spezifische Expertise und Disposition oder Haltung zugrunde liegt. Diese Haltung zeichnet sich durch eine sowohl prüfende als auch pädagogische

Orientierung aus. Professionelles Handeln ist demgemäß in einem Spannungsfeld eingebettet zwischen der Anforderung, Nachweise individueller Kompetenzen dem vorgegebenen Qualifikationsprofil objektiv und reliabel zuzuordnen, und dem gleichzeitigen Anspruch, die individuelle Bildungs- und Berufsbiografie in ihrer Einzigartigkeit, Eigensinnigkeit und Eigenverantwortung valide zu berücksichtigen. Wenn Validierung nicht als routinisiertes bürokratisch-administratives Handeln, sondern als professionelle, mit pädagogischen Ansprüchen verbundene Aufgabe gefasst wird, bedarf es spezifischer organisationaler Rahmenbedingungen, die Reflexions- und Aus Handlungsprozesse unterstützen und fördern, sowie professioneller Kompetenzen und Handlungsorientierungen der Validierungspraktiker*innen, die in einer erwachsenenpädagogischen Perspektive Möglichkeitsbedingungen für Kompetenzentwicklung, Eigenverantwortung, Emanzipation und damit Bildung schaffen (vgl. Gugitscher/Schmidtke 2018).

Die Frage nach den professionellen Kompetenzen von Validierungspraktikerinnen und -praktikern verweist auf die dritte Dimension des systemischen Kontextmodells von Validierung – dem professionellen Validierungssystem und -prozess.

2.3 Professionelles Validierungssystem und Validierungsprozess

Im Zentrum des systemischen Kontextmodells der Validierung steht das professionelle Validierungssystem. Es konstituiert sich aus einem Interaktionsprozess der beiden Teilsysteme der Kandidatin bzw. des Kandidaten und des/der Validierenden mit ihren jeweiligen Kompetenzen. Dieses Zusammenspiel gestaltet den Validierungsprozess, der sich entlang der grundlegenden Elemente Identifikation, Dokumentation, Bewertung und ggf. Zertifizierung von Kompetenzen strukturieren lässt (vgl. Rat der EU 2012; Cedefop 2016). Bei diesem Prozess bringt das validierende System professionelle Handlungskompetenz in den Prozess ein. Ebenso finden sich im Klientensystem Ressourcen im Sinne von Kompetenzen, Erfahrungen und Zielvorstellungen, deren Stärkung das Ziel des Prozesses ist.

Im Rahmen des transnationalen Projekts PROVE (Professionalisation of Validation Experts) wurde ein Kompetenzmodell entwickelt, um die Professionalisierung von Validierungsfachkräften zu unterstützen. In dem zweijährigen Projekt, das im Oktober 2019 startete und von der EU im Rahmen des Programms Erasmus + gefördert wird, arbeiten zehn Partnereinrichtungen aus sechs EU-Ländern zusammen. Dabei handelt es sich zum Teil um Forschungseinrichtungen und zum Teil um auf die Validierungspraxis spezialisierte Projektpartner.¹ In einem ersten Schritt wurde auf Basis einer umfangreichen Literaturstudie zu existierenden Kompetenzstandards von Validierungsfachkräften in den EU-Staaten der Projektpartner sowie deren Expertise ein Kompetenzmodell für Validierungsfachkräfte entwickelt. Dieses Kompetenzmodell verfolgt den Anspruch, länderübergreifend und für unterschiedliche Kontexte und heterogene Validierungsverfahren anwendbar zu sein sowie die vielfältigen Tätigkeiten und Aufgaben von Validierungsfachleuten adäquat abzubilden. Es soll praktisch anwendbar und geeignet sein, um darauf aufbauend wichtige Lernergebnisse zu

1 siehe Projektwebpage: unter <https://uni-tuebingen.de/prove>

formulieren. Weitere Produkte, die auf der Grundlage des Kompetenzprofils erarbeitet werden, sind ein kompetenzorientiertes Selbstevaluationsinstrument sowie ein Lern-Toolkit mit (Selbst-)Lernmaterialien für Validierungspraktiker*innen.

Zugrunde liegt dem Modell ein heuristisches Kompetenzverständnis, das neben Wissen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Aspekte der motivationalen und sozialen Bereitschaft zur erfolgreichen und verantwortungsvollen Problemlösung einschließt. In Rekurs auf das mehrdimensionale Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter ergibt sich professionelle Kompetenz aus dem Zusammenspiel von (1) spezifischem, erfahrungsgesättigtem, deklarativem und prozeduralem Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Kenntnisse und Fertigkeiten); (2) professionellen Glaubenssätzen, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen; (3) motivationalen Orientierungen und (4) Fähigkeiten der beruflichen Selbstregulation (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 481). Dieses nicht-hierarchische Modell professioneller Kompetenz ist ein generisches Strukturmodell, das für das Handeln von Praktikern spezifiziert werden muss, aber in seiner Grundstruktur gültig bleibt. Im vorliegenden Kontext wurde das Modell für die Handlungen von Validierungspraktikerinnen und -praktikern spezifiziert. Die oben genannten Komponenten professioneller Kompetenz werden dabei in verschiedenen Kompetenzaspekten abgebildet, wobei auch die gängige Unterscheidung zwischen theoretisch-formalem und praktischem Wissen aufgegriffen wird. Diese Differenzierung trägt der unterschiedlichen Ausprägung von Fachwissen einerseits und berufspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten andererseits Rechnung, die sich auch auf unterschiedliche Methoden der Überprüfbarkeit bezieht und daher erforderlich ist, wenn das Kompetenzmodell auch als Grundlage für die Entwicklung von (Selbst-)Evaluationsinstrumenten zur Professionalisierung dienen soll.

Das PROVE-Kompetenzmodell umfasst folgende vier Kompetenzaspekte: (1) Fach- und feldspezifisches Wissen, (2) berufspraktisches Wissen und Können, (3) professionelle Werthaltungen und Überzeugungen und (4) professionelle Selbststeuerung. Diese Kompetenzaspekte sind in Kompetenzfacetten untergliedert, die unterschiedliche Kompetenzbereiche abbilden. Die Kompetenzfacetten als detaillierteste Dimension des Kompetenzmodells zeigen Teilaspekte von Kompetenzen.

Der Kompetenzaspekt *Fach- und feldspezifisches Wissen* umfasst neben *Validierungswissen* bezüglich Strategien und Richtlinien, Verfahren und Standards auch das *feldspezifische Wissen*. Darin bilden sich neben einer profunden Kenntnis und einem Verständnis über Kontextbedingungen, wie dem Arbeitsmarkt und dem Bildungssystem sowie Fach- und Feldexpertise zu Berufs- und Tätigkeitsfeldern, auch Kenntnisse bezüglich der Adressaten bzw. Nutznießer von Validierung ab (deren Bedürfnisse, Lebenswelten, Motive, Erwartungen, Barrieren etc.). Außerdem ist die Kenntnis der relevanten Stakeholder und ihrer Interessen und Bedürfnisse entscheidend für die Anregung und Förderung einer zielgruppengemäßen Validierung.

Der Kompetenzaspekt *Berufspraktisches Wissen und Können* greift die grundlegenden Strukturelemente von Validierungsprozessen auf: die Identifizierung, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung von Kompetenzen, inklusive der Information

und Beratung. Umgelegt auf die heterogenen Validierungsverfahren und Aufgabenfelder von Validierungspraktikerinnen und -praktikern umfasst dieser Aspekt die vier Kompetenzbereiche: Orientierung und Beratung, Kommunikation und Interaktion, Diagnose und Ableitung von Kompetenzen sowie Koordination und Management. Der Bereich *Orientierung und Beratung* integriert neben der Fähigkeit zu Motivation und Empowerment von Klientinnen und Klienten, didaktischen und methodischen Fertigkeiten auch Kompetenzen im Bereich der Lern- und Bildungs-/Berufsberatung. Mit dem Bereich *Kommunikation und Interaktion* sind kommunikative Fähigkeiten und insbesondere das Vermögen angesprochen, konstruktives und situationsgerechtes Feedback geben zu können. Feedback ist wesentlich, um die Teilnehmenden in die Lage zu versetzen, ihre eigenen Fähigkeiten im Hinblick auf die notwendigen Anforderungen bzw. Standards der angestrebten Tätigkeit besser einschätzen zu können, neue Lernfelder zu identifizieren und Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen. Es bedarf auch der Fähigkeit mit Diversität umzugehen und das eigene Handeln an den Bedürfnissen und Lebenssituationen der Zielgruppen auszurichten. Mit dem Kompetenzbereich *Diagnose und Ableitung von Kompetenzen* ist zum einen die Fähigkeit markiert, adäquate (teilnehmerorientierte, kontext- und situationsspezifische, dem jeweiligen Zweck entsprechende) Methoden und Werkzeuge anzuwenden, um (Teil-)Kompetenzen zu identifizieren und zu evaluieren, die durch nicht-formales und informelles Lernen erworben wurden. Zum anderen bedarf es einer diagnostischen Fähigkeit, um die Fähigkeiten der Teilnehmer*innen in die Kompetenzterminologie zu übersetzen und die individuellen Validierungsergebnisse mit spezifischen Referenzpunkten und/oder Standards zu vergleichen. Die Dokumentation von Kompetenzen und gegebenenfalls bei summativen Ansätzen die Zertifizierung ist ebenfalls Teil dieses Kompetenzbereichs. Der vierte Kompetenzbereich *Koordination und Management* greift die Relevanz von *Qualitätsmanagement*, *(Projekt-)Management* sowie von *Netzwerken und Kooperationen* zur Unterstützung qualitativ hochwertiger, zugänglicher und wirksamer Validierungsverfahren und -praktiken auf.

Der Kompetenzaspekt *Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen* bezeichnet zum einen das mit professionellem Handeln verbundene *Berufsethos*, etwa die Orientierung am Paradigma des lebenslangen Lernens, die Überzeugung, dass Menschen ein inhärentes Potenzial zur persönlichen Entwicklung und konstruktiven Gestaltung ihres Lebens haben, sowie die ganzheitliche Orientierung an den Teilnehmenden als Individuum, die Wertschätzung ihrer Ressourcen und Lernwege sowie ein Interesse an ihrer individuellen Entwicklung. Dabei spielen wie oben gezeigt auch soziale und pädagogische Werte eine Rolle, die in den Vorstellungen der Validierungspraktiker*innen über Menschen, deren Vielfalt, Eigenverantwortung und Entwicklungspotenziale eingebettet sind. Die Identifikation mit der eigenen Tätigkeit als Validierungsfachkraft sowie Ambiguitätstoleranz sind zentrale Facetten der *professionellen Überzeugungen* von Validierenden.

Der vierte Kompetenzaspekt der *professionellen Selbststeuerung* bezieht sich auf die *motivationale Orientierung* von Validierungsfachkräften, deren *professionelle Weiterentwicklung* und *Selbstregulation*. Neben Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Enthusias-

mus hinsichtlich der eigenen Validierungstätigkeit sind eine kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung und Selbstreflexion der eigenen Tätigkeit wesentliche Säulen von Professionalität. Die Fähigkeit zur Selbstregulation schließt den verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen Ressourcen im Sinne eines ausgewogenen Verhältnisses von Engagement und Distanzierung ebenso ein wie das individuelle Rollenbewusstsein bezüglich der vielfältigen Erwartungen, Anforderungen und Verantwortlichkeiten, die von unterschiedlichen Adressaten und in unterschiedlichen Kontexten an die Validierungspraktiker*innen gestellt werden.

Insgesamt integriert dieses Modell professioneller Kompetenzen von Validierungspersonal die unterschiedlichen Kontextfaktoren von Validierung. Es ist für unterschiedliche Typen von Validierungsverfahren (formativ, summativ bzw. formal) und unterschiedliche Kontexte, wie den Bildungsbereich, Berufssystem, Arbeitsmarkt oder den Freiwilligenbereich konkretisierbar. Als Grundlage für die Reflexion und kontinuierliche Weiterentwicklung des Validierungshandelns trägt das Modell zur Professionalisierung dieses Tätigkeitsfeldes bei.

3 Zukunftsfeld Validierung von Lernergebnissen

Das Validieren von non-formal und informell erworbenen Lernergebnissen ist komplex. Es bedarf nicht nur professioneller Kompetenzen des Fachpersonals, sondern auch kohärenter organisationaler und institutioneller Rahmenbedingungen sowie soziokultureller Werte und Normen der Wertschätzung individueller Lernwege. Greift man Reckwitz' (2020) Gesellschaftstheorie der Singularitäten auf, kann Validierung als eine Handlungspraxis der Valorisierung singulärer Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse aufgefasst werden. In dieser Perspektive fügt sich das Phänomen der Validierung von Lernergebnissen als Praxis der Wertzuschreibung in die Dynamik spätmoderner Gesellschaften ein. Vor dem Hintergrund der sozialen Logik des Allgemeinen, in diesem Fall einer grundsätzlichen Gleichbewertung formaler, non-formaler und informeller Lernprozesse über die Lebensspanne, rückt dabei das Besondere und die Singularität von biografischen Lernprozessen durch Praktiken der Kompetenzerfassung, -bewertung und -zertifizierung in den Vordergrund. Die Implikationen der Gesellschaft der Singularitäten liegen in ihrem hochkompetitiven Charakter und den sozialen und kulturellen Polarisierungen, die sie systematisch hervorbringt (vgl. ebd., S. 102–110). Validierung tendiert dazu, Personen weiter zu begünstigen, die bereits vielfältige Lernerfahrungen machten, mit den Ansprüchen und Mechanismen des Bildungssystems vertraut sind und bereits über Abschlüsse, Zeugnisse und Teilnahmebestätigungen des Bildungssystems verfügen. Zudem zeigen Anerkennungstheoretische Studien, dass Mechanismen der Selektion, Positionierung und Valuation für Anerkennungspraktiken allgemein und damit auch für die Validierung von Lernergebnissen konstitutiv sind (vgl. bspw. Gugitscher 2019). Für die zukünftige Weiterentwicklung von Validierung sind weitere Reflexionen, Maßnahmen und Forschungen sinnvoll, etwa zur Inanspruchnahme von und zum Bedarf an Validierung, zu

erforderlichen Ressourcen, zu Hindernissen oder zur Frage nach gelungener Validierung und der Wirksamkeit von Validierung. Dabei stellt sich die grundlegende Frage, ob Validierung in einem engen Verständnis von objektiver Fremdbewertung anhand vorgegebener Normalitätsstandards im Sinne eines neuen Prüfungsregimes zu verstehen ist und damit Gefahr läuft, Bildungsungleichheiten weiter zu verschärfen und soziale Polarisierungen zu forcieren. Oder ob Validierung zur Reduktion von Bildungsungleichheiten beitragen soll, indem zielgruppenorientierte, an den vielfältigen Lern- und Lebenssituationen sowie Bedarfen benachteiligter Personen ausgerichtete, emanzipativ gestaltete Validierungsverfahren und -praktiken durch entsprechende Rahmenbedingungen und Investitionen gefördert und vorangetrieben werden. Wir leben in herausfordernden und polarisierenden Zeiten. Sie fordern uns als Bürger und Bürgerinnen, aber auch als Mitglieder einer Profession auf, einen Standpunkt zu beziehen. Fühlen wir uns grundlegend der sozialen Gerechtigkeit verpflichtet und wollen wir dieser Verpflichtung gerecht werden, gilt es Rahmenbedingungen, Verfahren und Praktiken der Validierung von Lernergebnissen weiterzuentwickeln, die in ihrem Anspruch und Geltungsbereich kritisch, Streitbar und emanzipatorisch sind.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9. Jg., H. 4, S. 469–520.
- BMB/BMFWF (2017). Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich. Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft. Wien.
- BMBWF (2018). Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich. Version 1: Grundlage für erste Pilotphase im Rahmen der Arbeitsgruppe Qualität. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien.
- Brandstetter, Genoveva/Kellner, Wolfgang (2014). Die Kompetenz+Beratung. Ein Leitfaden. Projektpublikation des Rings Österreichischer Bildungswerke und des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf.
- Cedefop (2016). Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Cedefop reference series; No. 104.
- Colardyn, Danielle/Bjornavold, Jens (2005). The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Cedefop Panorama series, 117.
- Gruber, Elke/Schlögl, Peter/Assinger, Philipp/Gugitscher, Karin/Lachmayr, Norbert/Schmidtke, Birgit (2018). Projektabschlussbericht 2018. wba innovativ. Wissenschaftliche Begleitung. Wien/Graz. [unveröffentlicht]

- Gruber, Elke/Schlögl, Peter/Assinger, Philipp/Gugitscher, Karin/Lachmayr, Norbert/Schmidtke, Birgit (2021). Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde. Bielefeld: wbv Publikation.
- Gugitscher, Karin (2019). (Kompetenz-)Anerkennung in der Erwachsenenbildung: paradoxe Kernprobleme professionellen Handelns von Validierungsfachkräften. In: Kastner, Monika/Lenz, Werner/Schlögl, Peter (Hg.): Kritisch sind wir hoffentlich alle. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft. Wien: Löcker, S. 210–233.
- Gugitscher, Karin/Schmidtke, Birgit (2018). Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 41. Jg., H. 2–3, S. 173–188. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0116-6> [18.11.2018].
- Lachmayr, Norbert (2016). Reflexion neuer hochschulischer Anrechnungspotentiale durch österreichische Bildungsstandards an Berufsbildenden Höheren Schulen. In: Dietzen, Agnes/Nickolaus, Reinhold/Rammstedt, Beatrice/Weiß, Reinhold (Hg.): Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 241–254.
- Lachmayr, Norbert/Löffler, Roland (2013). Validierung non-formaler und informeller Qualifikationen in Österreich unter dem Gesichtspunkt der Interessenvertretung. In: WISO. 36. Jahrgang, H. 3/2013, S. 164–169.
- Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2014). Anrechnungspraxis und -potentiale von Lernergebnissen aus humanberuflichen höheren Schulen im hochschulischen Sektor. Projektabschlussbericht. Wien: öibf.
- Löffler, Roland/Lachmayr, Norbert (2014). Die Validierung nichtformaler und informeller Lernergebnisse in Österreich. Stand der Diskussion und Beispiele guter Praxis. In: BWP Ausgabe 5/2014, S. 20–23.
- Mayerl, Martin/Schlögl, Peter (2015). How informal and non-formal learning is recognised in Europe. Austria – country report. Bertelsmann Stiftung. In: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Austria_FINAL_48Seiten.pdf [14.06.2016].
- Nothdurft, Werner (2007). Anerkennung. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart; Weimar: Metzler, S. 110–122.
- NQR-Gesetz (2016). Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz). BGBl 14/2016 vom 21. März 2016.
- Rat der Europäischen Union (2012). Empfehlungen des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union (2012/C 398/01).
- Republik Österreich (2011). LLL:2020 Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien.

- Reckwitz, Andreas (2020). Die Gesellschaft der Singularitäten. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Schiersmann, Christiane/Bachmann, Miriam/Dauner, Alexander/Weber, Peter (2008). Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schlögl, Peter (2009). Konzept einer Teil-Strategie für Integration von Lernergebnissen des nicht formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen. Projektbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf.
- Schlögl, Peter (2015). Expertise zur Weiterentwicklung des Nachweises über Freiwilligkeit. Kompetenz-Strukturmodell, -skalierung und Beschreibungsprinzipien. Projektbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf.
- Schlögl, Peter (2017). Schaffung eines strategischen Rahmens zur Validierung nicht formaler und informeller Lernergebnisse. Eine Zwischenbilanz aus Österreich. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 6, S. 28–31.
- Schlögl, Peter/Irmer, Manon (2012). „Kompetenzberatung“: so neu, dass sie noch gar keinen Namen hat. In: Bildungsberatung im Fokus. H. 1, S. 6–7.
- Schneeberger, Arthur/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2007). Praxis der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen und deren Relevanz für einen künftigen NQR. In: Lassnig, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan (Hg.): Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich - Vertiefende Analysen. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, Wien. S. 69–87.
- Schneeberger, Arthur/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2009). Zur Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen. In: Markowitsch, Jörg (Hg.): Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Wien: Lit, S. 111–132.
- Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Kränke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 42, H. 2, S. 83–100. DOI: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006> [01.10.2018].
- Ziegler, Petra/Müller-Riedlhuber, Heidemarie (2018). Zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Good-Practice-Beispiele für gering qualifizierte aus ausgewählten europäischen Ländern: Projektbericht des Wiener Instituts für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung (WIAB). Wien: WIAB.

Qualifikationen der Zukunft: Herausforderungen für Arbeitsmarkt und Alltagsleben

JULIA BOCK-SCHAPPELWEIN

1 Einleitung

Der Wandel in der Arbeitswelt stellt kein neues Phänomen dar, sondern ist vielmehr als historische Konstante anzusehen. Die Beschäftigung in Österreich war stets davon geprägt, dass Wirtschaftsbereiche an Bedeutung gewannen, andere stagnierten oder schrumpften, was sich auch in einer sich ändernden sektoralen Zusammensetzung der Beschäftigung niederschlug. Zugleich wirkten demografischer Wandel, Bildungsverhalten und veränderte Pensionsregelungen auf den Arbeitsmarkt ein. Aus Globalisierung, technologischem Wandel und Klimawandel ergaben sich weitere Herausforderungen für den Arbeitsmarkt. Als Konsequenz daraus veränderten sich die Beschäftigungsbereiche, Arbeitsplätze sowie Arbeitsplatzbeschreibungen und damit auch die Anforderungsprofile an die Arbeitskräfte.

Als weiterer, unvorhersehbarer „Treiber“ entpuppte sich jüngst die COVID-19-Pandemie, als im März 2020 das wirtschaftliche und öffentliche Leben als Reaktion auf das Infektionsgeschehen innerhalb weniger Tage auf systemrelevante Bereiche beschränkt wurde. Den Unternehmen wurde als Maßnahme zur Reduktion unmittelbarer persönlicher Kontakte recht unvermittelt empfohlen, die Arbeitskräfte dort wo möglich ins Home-Office zu schicken, unabhängig davon, ob die notwendige technische oder bauliche Infrastruktur wie Internetanschluss, Datenzugang, Arbeitszimmer oder Schreibtisch vorhanden war. Bis dahin war Home-Office oder Tele-Arbeit in Österreich, wenn überhaupt, ein Instrument gewesen, das nur von wenigen Personengruppen und häufig zeitlich beschränkt genutzt worden war (Bock-Schappelwein, 2020).

Dazu kam der Umstand, dass innerhalb weniger Stunden und Tage beschlossen wurde, als „Social Distancing“-Maßnahme zur Eindämmung der Pandemie den regulären Unterricht an Schulen (sowie die Betreuung im Kindergarten) flächendeckend auszusetzen und auf Distance Learning bzw. auf Notbetreuung für Kinder, deren Eltern in systemrelevanten Bereichen arbeiten, umzustellen. Gleichfalls ungeachtet verfügbarer technischer und baulicher Infrastruktur wurde der Bildungsalltag mit Präsenzlernen in den Haushalt mit Distance Learning verlegt (Bock-Schappelwein/Famira-Mühlberger, 2020).

Die fortschreitende Digitalisierung erhielt damit in den letzten Monaten einen ungeahnten Schub, der sich allerdings nicht nur auf den beruflichen Alltag be-

schränkte, sondern, auch getrieben von der Ausnahmesituation durch COVID-19, beinahe alle Lebensbereiche adressierte. Hieraus resultieren neue Chancen, aber auch Herausforderungen. Grundlegende digitale Kompetenzen sind damit nicht nur bei Arbeitskräften gefragt, wie beispielsweise CEDEFOP (2018) auf Grundlage des ESJS (European Skills and Jobs Survey) darlegt, wonach in Österreich fast alle Arbeitskräfte zumindest grundlegende bzw. höhere Kompetenzen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) vorweisen sollten. Auch Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte benötigen solche im Distance Learning, genauso wie Arbeitskräfte im Home-Office oder Personen, unabhängig vom Alter, die sich beispielsweise digital zu Impf- oder Testterminen im Rahmen von COVID-19 anmelden wollen.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag danach gefragt, welche Qualifikationen und Kompetenzen nicht nur Arbeitskräfte, sondern alle Menschen, auch jene, die nicht (mehr) in den Erwerbsprozess integriert sind, in einem von digitalen Technologien geprägten Umfeld benötigen, um dem Risiko sozialer bzw. digitaler Ausgrenzung zu begegnen.

2 Beruflicher Alltag

Im beruflichen Alltag bewirken Automatisierung und der Einsatz digitaler Technologien, dass herkömmliche Arbeitsprozesse oder ausgeübte Tätigkeiten in Abhängigkeit von ihrer Standardisierbarkeit unterstützt, modifiziert oder gänzlich ersetzt werden können. Der Einsatz künstlicher Intelligenz vergrößert zunehmend diese Möglichkeiten, wie sich beispielsweise an der Mustererkennung nachzeichnen lässt (Vazquez et al. 2019). Bisello et al. (2019) verweisen zudem auf den sich gegenseitig verstärkenden Effekt, der aus Automatisierung und dem Einsatz digitaler Technologien resultieren kann. Einerseits lassen sich durch Automatisierung standardisierbare Tätigkeiten ersetzen, andererseits können durch den Einsatz digitaler Technologien Tätigkeiten, die bislang keinen Routinen gefolgt sind, standardisierter und damit routinemäßiger ausgeführt werden. Bei letzteren Tätigkeiten ist ihnen zufolge damit nicht auszuschließen, dass sie anschließend „in einer zweiten Runde“ digitalisiert werden.

In Produktionsabläufen bewirkt die Automatisierung, dass manuelle Tätigkeiten, die standardisierten Prozessen folgen, durch Technologieeinsatz ersetzt werden. Zugleich entstehen neue kognitive Tätigkeiten, die die automatisierten Produktionsabläufe durch den Einsatz digitaler Technologien überwachen. Bisello et al. (2019) fanden Hinweise, dass die Veränderungsprozesse bei manuellen Routinetätigkeiten wie beispielsweise der Maschinenbedienung bewirkten, dass diese Berufe keine Anpassungen ihres Berufsbildes erfuhren, sondern gänzlich ersetzt wurden.

Ebenso können durch den Einsatz digitaler Technologien Tätigkeiten, die keiner komplexen sozialen Interaktion bedürfen, potenziell ersetzt werden (Vazquez et al. 2019) bzw. es werden dadurch weniger direkte soziale Interaktionen benötigt (z. B. Bankdienstleistungen, e-banking, e-government) (Bisello et al., 2019). Als Folge daraus

gibt es weniger körperlich anstrengende, monotone und einfache Tätigkeiten, dafür mehr Überwachungstätigkeiten bzw. „einfachere“, durch digitale Technologien unterstützte kognitive Tätigkeiten. Bei kognitiven Routinetätigkeiten kann der Einsatz digitaler Technologien dementsprechend ersetzend, ergänzend oder bei den Aufgaben unterstützend wirken (Bock-Schappelwein/Leoni/Famira-Mühlberger, 2017). Hilfreich kann sich der Einsatz digitaler Technologien vor allem bei solchen Tätigkeiten erweisen, die keinen Routinen folgen und dafür Kreativität, soziale Kompetenzen, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungskompetenz oder Teamfähigkeit erfordern.

Obwohl Unsicherheit über das Ausmaß und die Geschwindigkeit der Auswirkungen von Automatisierung und den Einsatz digitaler Technologien auf die Beschäftigung besteht, zeigt bereits der Blick in die Vergangenheit, wie sehr sich die unselbstständige Beschäftigung in Österreich hinsichtlich Tätigkeitsschwerpunkten in Richtung Nicht-Routinetätigkeiten bzw. nicht-manueller Tätigkeiten verschoben hat. Den aktualisierten Berechnungen von Bock-Schappelwein (2016) zufolge ging bereits im Zeitraum 1995 bis 2019 die Zahl der Beschäftigten in Berufen mit manuellem Schwerpunkt etwas zurück (−4 % auf 1.492.400), wohingegen die Zahl der Beschäftigten in Berufen mit nicht-manuellem Schwerpunkt im selben Zeitabschnitt merklich anstieg (+47 % auf 2.322.600). Innerhalb der manuellen Tätigkeiten waren Routinetätigkeiten wie etwa Maschinenbedienung vom Beschäftigungsrückgang etwas stärker betroffen (−6 %) als Nicht-Routinetätigkeiten (−3 %). Der Anteil manueller Routinetätigkeiten an der Gesamtbeschäftigung sank um rund 4 Prozentpunkte auf 13 %, jener der manuellen Nicht-routinetätigkeiten um rund 7 Prozentpunkte auf 26 %. Dafür gestaltete sich die Beschäftigung im Bereich der Berufe mit überwiegend (sehr breit definierten) kognitiven Routinetätigkeiten (+20 %) und den analytischen und interaktiven Nicht-Routinetätigkeiten vergleichsweise dynamisch. Der Anteil der analytischen und interaktiven Nicht-Routinetätigkeiten an der Gesamtbeschäftigung erhöhte sich um 11 Prozentpunkte auf 39 %, jener der kognitiven Routinetätigkeiten blieb nahezu unverändert bei 22 %.

Abgesehen von den Auswirkungen auf die Beschäftigung entstehen mit dem Einsatz digitaler Technologien zudem neue Geschäftsfelder oder auch neue Formen der Arbeit (z. B. Plattformarbeit) bzw. verändern sich die Arbeitsbedingungen oder auch der Arbeitsort, wie beispielsweise der Bedeutungswandel bzw. die Relevanz von Home-Office in Zeiten der COVID-19-Pandemie jüngst dargelegt haben. Außerdem verändert sich das Recruiting von Arbeitskräften; Bewerbungs- oder Auswahlprozesse erfolgen oftmals mit Unterstützung digitaler Technologien. Zudem bietet der Einsatz digitaler Technologien vielfältige Optionen für „neue“ Kommunikationskanäle wie beispielsweise MS Teams, Zoom, GotoMeeting oder Cisco webex (für einen Überblick zentraler Tools siehe beispielsweise Egger-Subotitsch/Liebeswar, 2020), die während COVID-19 innerhalb kurzer Zeit von vielen Unternehmen als Alternative zu Präsenzterminen eingesetzt wurden.

Diese Veränderungsprozesse bewirken, dass sich die mit einem Arbeitsplatz verbundenen Arbeitsinhalte, Tätigkeiten und Anforderungen wandeln. Gefragt ist ein Bündel an formalen Qualifikationen, Kompetenzen und Fähigkeiten, die die mensch-

liche Arbeitskraft von Robotern oder programmierten Algorithmen merklich unterscheiden, wie beispielsweise Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, soziale Kompetenzen oder Kreativität. Harari (2018, zitiert aus Vazquez et al., 2019) zufolge geht es auch darum, unterschiedliche Fähigkeiten gleichzeitig einsetzen und mit unvorhersehbaren Ereignissen umgehen zu können. Vazquez et al. (2019) zufolge ist ein Mix aus unterschiedlichen Kompetenzen gefragt, die in einem von Unsicherheit über die weitere Entwicklung geprägten Umfeld potenziell gefragt sein können: digitale, kognitive, nicht-kognitive sowie „meta-kognitive“ Kompetenzen. Digitale Kompetenz umfasst laut Empfehlung des Rates der Europäischen Union vom 22. Mai 2018 „die sichere, kritische und verantwortungsvolle Nutzung von und Auseinandersetzung mit digitalen Technologien für die allgemeine und berufliche Bildung, die Arbeit und die Teilhabe an der Gesellschaft. Sie erstreckt sich auf Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit, Medienkompetenz, die Erstellung digitaler Inhalte (einschließlich Programmieren), Sicherheit (einschließlich digitalem Wohlergehen und Kompetenzen in Verbindung mit Cybersicherheit), Urheberrechtsfragen, Problemlösung und kritisches Denken“. Nicht-kognitive Kompetenzen beinhalten, wie von Vazquez et al. (2019, S. 31) dargelegt, „Aufgeschlossenheit, Lern- und Veränderungsbereitschaft, Flexibilität, Neugier, Innovation, Kreativität, Unternehmertum, Belastbarkeit, Planung/Organisation, Verantwortung, Ausdauer, Teamfähigkeit, Kommunikation, Initiative, Kontaktfreudigkeit, Empathie, Zusammenarbeit, emotionale Kontrolle und positive Einstellung“. Kognitive und „meta-kognitive“ Fähigkeiten beziehen sich ihnen zufolge auf kritisches und kreatives Denken, Lernfähigkeit und Selbstkontrolle. Egger-Subotitsch/Liebeswar (2020) zufolge benötigen Arbeitskräfte „digitale Mündigkeit, spezielles technisches Know-how, Problemlösungskompetenzen, eine entsprechende Arbeitsorganisation und weitere (Selbst-) Kompetenzen“. Abgesehen von den unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten sind, wie von Bock-Schappelwein/Leoni/Famira-Mühlberger (2017) angeführt, IKT-Kompetenzen in Kombination mit berufsspezifischen Kompetenzen gefragt.

3 Alltagsleben

Abgesehen vom beruflichen Alltag kommen digitale Technologien in den unterschiedlichsten Lebensbereichen zum Einsatz: in der Freizeit, beim Wohnen, in der Mobilität, in der Gesundheit, in der Pflege, in der sozialen Interaktion oder auch in der Aus- und Weiterbildung. Laut EUROSTAT hatten im Jahr 2019 90 % der privaten Haushalte in Österreich einen Internetzugang, 88 % der Bevölkerung nutzten das Internet (zumindest einmal in den letzten drei Monaten vor dem Erhebungszeitpunkt), jüngere mehr als ältere Personen. Unter den 16- bis 24-Jährigen zählen dazu fast alle, ebenso unter den 25- bis 64-Jährigen (92 %). Unter den 65- bis 74-Jährigen war es dagegen nur rund jede zweite Person (53 %).

10 % der österreichischen Bevölkerung verwendeten demgegenüber das Internet nie. Auf jüngere Personen sowie Personen im Erwerbsalter traf dies beinahe über-

haupt nicht zu (25 bis 64 Jahre: 6 %), wohingegen 41 % der älteren Personen (65 bis 74 Jahre) angaben, das Internet niemals zu nutzen. Im Vergleich zu den übrigen EU-Staaten ist dieser Anteil in Österreich überdurchschnittlich hoch (EU 27: 36 %). In Dänemark, in den Niederlanden und in Schweden liegt dieser Anteil bei höchstens 10 %, in Finnland bei 15 % und in Deutschland bei 21 %. Am seltensten nutzen ältere Personen in Portugal, Bulgarien und Griechenland das Internet (hier nutzten 2019 fast zwei Drittel das Internet nie).

Innerhalb der Personengruppe ab 55 Jahren sind es Personen mit formal niedrigen Qualifikationen, die nur selten das Internet nutzen; formal höherqualifizierte Personen verwenden dieses ungleich häufiger. In der Altersgruppe der 55- bis 74-Jährigen mit hoher formaler Ausbildung gaben in Österreich nur 8 % an, niemals das Internet zu nutzen, unter den gleichaltrigen Personen mit niedriger formaler Ausbildung dagegen jede zweite Person (52 %). Aber auch bei den Personen im Erwerbsalter sind es die formal Geringqualifizierten, die relativ seltener das Internet verwenden; 2019 gaben 19 % der Personen im Alter zwischen 25 und 64 Jahren mit niedriger formaler Bildung an, niemals das Internet zu nutzen.

Die große Herausforderung besteht nun darin, dass viele Informationen oder Dienstleistungen, insbesondere in der gegenwärtigen Ausnahmesituation durch COVID-19, nur mit Zugang zum Internet und entsprechender Infrastrukturausstattung abrufbar und damit nutzbar sind. Personen, die darüber nicht verfügen, sind vom Zugang zu diesen Informationen ausgeschlossen und können entsprechende Dienstleistungen nicht nutzen. Die gesellschaftlichen Teilhabechancen der betroffenen Personen werden dadurch eingeschränkt und das Risiko digitaler Ausgrenzung ist virulent. Gegenwärtig betreffen solche Einschränkungen allerdings nicht nur Personen, die das Internet ohnehin nicht nutzen, sondern auch viele Schülerinnen und Schüler, die im Distance Learning auf eine entsprechende Infrastrukturausstattung angewiesen sind, oder Arbeitskräfte, die zu Hause im Home-Office keine solche Ausstattung haben. Ebenso zählen dazu Erwachsene, die an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen und deren Präsenzunterricht auf Online-Formate umgestellt wurde.

Das Risiko digitaler Ausgrenzung entsteht aber nicht nur durch den fehlenden Zugang zum Internet und mangelnde Infrastrukturausstattung. Davon betroffen sind auch Personen, die zwar über eine ausreichende Infrastrukturausstattung verfügen, aber die Informationen (z. B. aufgrund zu niedriger Lesekompetenz) nicht entsprechend nutzen können. Aber auch ein fehlender Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen sowie Finanzierungsstrukturen der Weiterbildung können dazu beitragen (Kihrer, 2020).

4 Ansatzpunkte

Gerade in der gegenwärtigen Ausnahmesituation, in der digitale Technologien dazu beitragen sollen, persönliche Kontakte im Berufsleben, in der Schule oder in der Freizeit so weit wie möglich zu reduzieren oder den Zugang zu Dienstleistungen (z. B.

Test-, Impftermine) zu organisieren, ist es unerlässlich, dem Risiko digitaler Ausgrenzung zu begegnen. Dies erfordert einerseits eine entsprechende Infrastrukturausstattung (z. B. Internetzugang und Infrastrukturausstattung, beispielsweise für Schülerinnen und Schüler im Distance Learning), andererseits werden im unmittelbaren Kontext Alternativangebote für Personen benötigt, die über das Internet angebotene Dienstleistungen nicht in Anspruch nehmen können, weil sie beispielsweise nicht über eine ausreichende Technologieausstattung verfügen oder keine Erfahrung im Umgang mit dem Internet haben.

Zudem werden zumindest grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit dem Internet benötigt, um dem Risiko digitaler Ausgrenzung zu begegnen. Dafür braucht es „erweiterte Basisqualifikationen“, d. h. ausreichende Basiskompetenzen (Lesen, Rechnen, Schreiben), ergänzt um grundlegende IKT-Kenntnisse. Allerdings zeigen zahlreiche Befunde wie Bildungsstandards, PISA oder PIAAC, dass nicht alle jungen Menschen oder Erwachsenen über diese Grundqualifikationen verfügen. Beispielsweise zählen laut PISA 2018 24% der Jugendlichen in Österreich zur Lese-Risikogruppe (Suchan/Höller/Wallner-Paschon, 2019). Unter den Erwachsenen haben laut PIAAC 2011/2012 17,1% der 16- bis 65-Jährigen in Österreich nur niedrige Lesekompetenzen (Statistik Austria, 2013).

Daher müssen Menschen, die diesem Trend nicht ausreichend folgen können, unabhängig vom individuellen Alter in diesem Transformationsprozess begleitet werden, um ihre ökonomischen, sozialen und gesellschaftlichen Teilhabechancen wahren zu können. Sie benötigen, abgesehen von der technologischen Infrastruktur, Zugang zum Erwerb von „erweiterten“ Basisqualifikationen, um sich in einem solchen Umfeld zurechtzufinden. Deshalb sind entsprechende Mechanismen und Strukturen zu etablieren, beispielsweise passende Kurse und Finanzierungsinstrumente dafür.

Literatur

- Arntz, Melanie/Gregory, Terry/Zierahn, Ulrich (2016). The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis, OECD Social, Employment and Migration Working Papers 189.
- Bisello, Martina/Peruffo, Eleonore/Fernandez-Macias, Enrique/Rinaldi, Riccardo (2019). How computerisation is transforming jobs: Evidence from Eurofound's European Working Conditions Survey, Seville: European Commission, JRC117167.
- Bonin, Holger/Gregory, Terry/Zierahn, Ulrich (2015). Übertragung der Studie von Frey/ Osborne (2013) auf Deutschland. Endbericht, ZEW Kurzexpertise (57).
- Bock-Schappelwein, Julia (2016). Digitalisierung und Arbeit, in: Peneder, Michael/Bock-Schappelwein, Julia/Firgo, Matthias/Fritz, Oliver/Streicher, Gerhard (Hg.), Österreich im Wandel der Digitalisierung, WIFO, Wien, 2016, S. 110–126.
- Bock-Schappelwein, Julia (2020). Welches Home-Office-Potential birgt der österreichische Arbeitsmarkt?, WIFO Research Briefs 4/2020, Wien.

- Bock-Schappelwein, Julia/Famira-Mühlberger, Ulrike (2020). Ökonomische Folgen von Schulschließungen, WIFO Research Briefs 18/2020, Wien.
- Bock-Schappelwein, Julia/Famira-Mühlberger, Ulrike, Leoni, Thomas (2017). Arbeitsmarktchancen durch Digitalisierung, WIFO-Gutachtenserie, Wien.
- Bowles, Jeremy (2014). The computerization of European Jobs, Bruegel, Brüssel. <https://bruegel.org/2014/07/the-computerisation-of-european-jobs/>.
- Brzeski, Carsten/Burk, Inga (2015). Die Roboter kommen. Folgen der Automatisierung für den deutschen Arbeitsmarkt, ING DiBa Economic Research, Frankfurt.
- Brzeski, Carsten/Fechner, Inga (2018). Die Roboter kommen (doch nicht?). Folgen der Automatisierung für den deutschen Arbeitsmarkt - eine Bestandsaufnahme, ING DiBa Economic & Financial Analysis, Frankfurt.
- CEDEFOP (2018). Insights into skill shortages and skill mismatch. Learning from Cedefop's European skills and jobs survey, Cedefop Reference series 106, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Dengler, Katharina/Matthes, Britta (2015). Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland, IAB-Forschungsbericht (11/2015).
- Dengler, Katharina/Matthes, Britta (2016). Auswirkungen der Digitalisierung auf die Arbeitswelt: Substituierbarkeitspotenziale nach Geschlecht, IAB-Kurzbericht (24/2016).
- Dörr, Saskia (2020). Praxisleitfaden Corporate Digital Responsibility, Springer Books.
- Egger-Subotitsch, Andrea/Liebeswar, Claudia (2020). Digitale Arbeitswerkzeuge in Büro und Home-Office und erforderliche Kompetenzen. Bericht I zur Studie „Digitale bzw. assistierende Arbeits- und Weiterbildungswerkzeuge am (Online-)Arbeitsplatz“, Studie im Auftrag des AMS Österreich, Wien.
- Frey, Carl Benedict/Osborne, Michael A. (2013). The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? University of Oxford.
- Frey, Carl Benedict/Osborne, Michael A. (2017). The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? Technological Forecasting and Social Change, 114, S. 254–280.
- Harari, Yuval Noah (2018). 21 Lessons for the 21st Century. London: Jonathan Cape.
- Kihrer, Raffaella (2020). COVID-19: Digitale Exklusion ist Realität, EPALE - E-Plattform für Erwachsenenbildung in Europa, Blog-Beitrag von 29/06/2020 von EPALE Österreich. <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/covid-19-digital-exclusion-reality> (abgerufen am 19.2.2021).
- Levy, Frank (2018). Computers and populism: Artificial intelligence, jobs, and politics in the near term, Oxford Review of Economic Policy 34(3), S. 393–417.
- Nagl, Wolfgang/Titelbach, Gerlinde/Valkova, Katarina (2017). Digitalisierung der Arbeit: Substituierbarkeit von Berufen im Zuge der Automatisierung durch Industrie 4.0, IHS, Wien.
- Nedelkoska, Ljubica/Quintini, Glenda (2018). Automation, skills use and training, OECD Social, Employment and Migration Working Papers (202).
- Statistik Austria (2013). Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12, Wien.

Suchań, Birgit/Höller, Iris/Wallner-Paschon, Christina (Hrsg.) (2019). PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich, Leykam, Graz.

Vazquez, Gonzales Ignacia/Milasi, Santo/Carretero Gomez, Stephanie/Napierala, Joanna/Robledo Bottcher, Nicolas/Jonkers, Koen/Goenaga Beldarrain, Xabier (eds.)/Arregui Pabollet, Eskarne/Bacigalupo, Margherita/Biagi, Federico/Cabrera Giraldez, Marcelino/Caena, Francesca/Castano Munoz, Jonatan/Centeno Mediavilla, Isabel Clara/Edwards, John Huw/Fernandez Macias, Enrique/Gomez Gutierrez, Emilia/Gomez Herrera, Maria Estrella/Inamorato Dos Santos, Andreia/Kampylis, Panagiotis/Klenert, David/Lopez Cobo, Montserrat/Marschinski, Robert/Pesole, Annarosa/Punie, Yves/Tolan, Songul/Torrejon Perez, Sergio/Urzi Brancati, Maria Cesira/Vuorikari, Riina (2019). The changing nature of work and skills in the digital age, EUR 29823 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, JRC 117505.

Digitalisierung, Humanismus und die Zukunft von Arbeit und Berufsbildung: Zentrale Prognosen aus der Berufsbildungsforschung

ALEXANDER SCHMÖLZ, VERENA BAUER

Einleitung

Digitalisierung ist ein Buzzword in aller Munde. Die Klärung des begrifflichen Gehalts und der Wirkungszusammenhänge der postulierten Veränderungen in Arbeit und beruflicher Bildung bleibt jedoch meist einseitig. Schlögl (2018) verhandelt, ob es sich beim Thema demnach eigentlich nur um ein „more of the same“ der laufenden Aktualisierung beruflicher Bildung handelt oder eine Revolution mit schon längerer Ankündigung eintritt. Zur Klärung des begrifflichen Gehalts ist zunächst zu sagen, dass Digitalisierung ein technischer Prozess ist. Digitalisierung ist die Umwandlung von stufenlosen Signalen, also analogen Daten, in diskrete Werte, also digitale Daten. Die Umwandlung der Daten macht nicht den weltbewegenden Unterschied. Die Konsequenz der Umwandlung ist jedoch, dass ständig neue informationstechnische und algorithmusbasierte Massendatenverarbeitungsmodelle (KI, Deep Learning, etc.) entwickelt werden. Im Gegensatz zu stufenlosen Signalen lassen sich diskrete Werte weiterverarbeiten, berechnen, aggregieren, statistisch auswerten sowie modellieren, automatisch kontrollieren, algorithmisieren und in künstlich-intelligente Systeme einspeisen. Die Gesellschaft beginnt erst langsam zu verstehen, was diese neuen, automatisierten Datenverarbeitungstechniken alles mit sich bringen, da das digitale Zeitalter sich noch in seinen Anfängen befindet. Gemessen an der Menge an gespeicherten Daten hat das digitale Zeitalter erst 2002 begonnen. Zu diesem Zeitpunkt hat die Menge an digital gespeicherten Daten die Menge an analog gespeicherten Daten überschritten (Hilbert und Lopez 2011). Mit dieser Wende vom analogen ins digitale Zeitalter geht auch die Etablierung eines neuen Leitmediums einher, das World Wide Web. Lange Zeit war Sprache das einzige Medium für menschliche Überlieferung. Seit Gutenberg sind das Buch beziehungsweise die gedruckte Schrift das zentrale gesellschaftliche Leitmedium, und für zukünftige Generationen wird es das World Wide Web sein.

In der Geschichte der Menschheit war jeder Wechsel des Leitmediums mit großen gesellschaftlichen Umbrüchen verbunden. Diese Umbrüche werden in unterschiedlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens vollzogen und zeigen unterschiedliche Auswirkungen der Digitalisierung. Aus der Summe aller Umbrüche entwickelt sich aktuell eine Zeit der digitalen Revolution. Mit dem Buchdruck ging das Zeitalter der Moderne einher. Eine Bezeichnung des Zeitalters, in welches wir

durch die digitale Revolution und die Veränderung des Leitmediums gerade eintreten, wurde bisher noch nicht definiert. Nach der Entwicklung der Sprache in der Vorzeit, der Erfindung der Schrift vor circa 5.000 Jahren und des Buchdruckes vor etwa 500 Jahren ist die derzeitige digitale Revolution die vierte Medienrevolution der Menschheit.

Neben den Potenzialen der Digitalisierung, wie zum Beispiel Optimierung und Produktivitätssteigerung, sind hier auch große Risiken vorhanden. Die rapiden Digitalisierungsprozesse gehen mit steigender Ungleichheit und höheren Barrieren für die berufliche Teilhabe, Veränderungen der Arbeitswelt und Arbeitsmarktintegration einher. Zusätzlich fällt die Last der Covid-19-bedingten Regeln/Maßnahmen zur sozialen Distanzierung unverhältnismäßig stark auf gefährdete Arbeitnehmer*innen-gruppen, wie Frauen, ältere Menschen, Menschen mit prekären Bildungs- und Berufswegen, Geringqualifizierte und Beschäftigte in Kleinstbetrieben (Pouliakas und Branka 2020). Die Kluft zwischen Verlierern und Verliererinnen und Gewinnern und Gewinnerinnen der Digitalisierung wird ohne treffsichere politische Maßnahmen, zivilgesellschaftliches Engagement und verantwortungsvolles Wirtschaften in kurzer Zeit sehr groß werden. Den anspruchsvollen Entwicklungen in einer globalen Welt, die zunehmend von digitalen Prozessen durchdrungen sind und von der demografischen und migrationsbedingten Entwicklung getrieben werden, kann nicht mit einer Strategie begegnet werden, die auf der Intensivierung bestehender Lösungen beruht. Daraus ergibt sich ein allgemeiner Qualifizierungsbedarf mit speziellen Aufgaben für die berufliche Bildung, der auch die Grenzen und Übergänge zur allgemeinen und höheren Bildung und deren neue Rolle im Lebenslauf der Bürger*innen neu verhandeln muss.

Vor diesem Hintergrund gilt es in diesem Artikel die Zukunft von Arbeit und Berufsbildung im digitalen Zeitalter zur Debatte zu stellen. Methodisch wird dafür eine etablierte Systematik der Zukunftsforschung angewandt. Die Systematik ordnet Zukunft und Prognosen in eine wahrscheinliche Zukunft, eine mögliche Zukunft und in eine wünschenswerte Zukunft (Bell 1997).

- Die Prognose der wahrscheinlichen Zukunft wird an den gegebenen Fakten des Status quo orientiert und wird durch probabilistische Voraussicht versucht. In der wahrscheinlichen Zukunft wird ein more of the same der laufenden Aktualisierung beruflicher Bildung fortgeführt. Diese Prognose enthält Antworten auf die Frage: Was wird in Zukunft passieren?
- Die Prognose zur möglichen Zukunft öffnet den Gedankenraum und lässt zu, eine mögliche Zukunft unter vielen möglichen Zukunftsaussichten zu prognostizieren. Diese möglichen Zukünfte liegen am Spektrum zwischen Utopie und Dystopie. Die Begründung der Prognose einer möglichen Zukunft orientiert sich an stringenter Argumentation und Plausibilität. Diese Prognose enthält Antworten auf die Frage: Was kann in Zukunft passieren?
- Die Prognose der wünschenswerten Zukunft ist am „Guten“ orientiert und wird entlang einer spezifischen Normativität entwickelt. Dieser Prognose wohnt somit eine Ethik inne, welche bestimmte Werte und Normen vollzogen sehen will. Im

gegenständlichen Artikel basiert die Prognose zur wünschenswerten Zukunft auf dem Wiener Manifest (Werthner u.a. 2019) und den philosophischen Grundlagen zum digitalen Humanismus (Nida-Rümelin und Weidenfeld 2018; Schmoelz 2020). Diese Prognose enthält Antworten auf die Frage: Was soll in Zukunft passieren?

Eine wahrscheinliche Zukunft von Arbeit und Berufsbildung: Der digitale Burnout

Die erste Prognose der wahrscheinlichen Zukunft wird an den gegebenen Fakten des Status quo orientiert. In der wahrscheinlichen Zukunft wird ein „more of the same“ der laufenden Aktualisierung beruflicher Bildung fortgeführt. Diese Prognose enthält Antworten auf die Frage: Was wird in Zukunft (wahrscheinlich) passieren?

Die Umbrüche in der Wirtschafts- und Arbeitswelt sind bekannt und gut dokumentiert. Unter den Schlagworten „Industrie 4.0“ (Lassnigg und Bock-Schappelwein 2019; Schrack 2018) und „Arbeit 4.0“ (Fink, Wetzels, und Valkova 2017) werden die Automatisierungstendenzen von Arbeits- und Geschäftsprozessen benannt. Hier kommt es zu einer Verschmelzung von maschineller und digitaler Produktion. Der damit verbundene Strukturwandel von Berufsprofilen wurde schon 2009 in Bezug auf die Medienbranche herausgestellt (Flaschke u. a. 2009). Mittlerweile organisieren und verteilen viele digitale Plattformen (Kuba 2018) Arbeitsaufträge, wodurch der digitale Wandel mittlerweile auch im Dienstleistungssektor spürbar ist. Die Vergabe von Personalfahrtendiensten durch UBER und Aufträge für Essenszustellungen durch Foodora sind nur zwei Beispiele von zahlreichen Verteilungen durch digitale Plattformen. Damit geht eine weitere Flexibilisierung und Prekarisierung der Arbeit einher, die im Moment noch keine arbeitsrechtlichen Stützen hat. Gerade wenn diese atypischen Beschäftigungsverhältnisse und prekären Anstellungsverhältnisse durch fehlende arbeitsrechtliche Regulierungen in der digitalen Arbeitswelt auf niedrig Qualifizierte stoßen, werden die (Macht)Ungleichheiten am Arbeitsmarkt aufgrund des Qualifizierungs- und Ausbildungsgrades verstärkt. Während für höher Gebildete flexible und atypische Beschäftigungsverhältnisse ein „Sprungbrett“ in die gesicherte Normalarbeit sein können, erweist sich diese für gering Qualifizierte häufig als „Falle“ (Barbieri 2009).

Zusätzlich zeigen aktuelle Studien, dass uns die Arbeit im Moment nicht ausgeht. Obwohl Arbeitsplätze verloren gehen, entstehen wiederum eine Vielzahl an neuen Arbeitsfeldern. Arbeitsplätze, die von einem hohen Automatisierungsrisiko betroffen sind, sind meist Anstellungen mit einem geringen und mittleren Qualifikationsniveau. Neue Arbeitsplätze werden verstärkt auf hohem Niveau geschaffen. Aus der technikzentrierten und humanzentrierten Perspektive ist für die Zukunft zu erkennen, dass sich unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeitsorganisation in der „Industrie 4.0“ identifizieren lassen. In diesem Zusammenhang lassen sich zwei Richtungen für die Zukunft feststellen: Werkzeugszenario und Automatisie-

rungsszenario. Bei einem Werkzeugsszenario behält die Person selbst die Gestaltungsfreiheit, die Technik dient der Unterstützung und fungiert als ein „Assistenzsystem“ (Windelband und Spöttl 2012). Dieses Szenario betrifft verstärkt höher qualifizierte Fachkräfte. Das Automatisierungsszenario bezieht sich hingegen auf die Einschränkung der Autonomie, wodurch ein möglichst selbst steuernder, technischer Produktionsprozess – „digitales Fließband“ – erreicht werden soll (Windelband und Spöttl 2012).

Die Klärung des zukünftigen Verhältnisses zwischen Mensch und Technik und die Sicherung der humanzentrierten Perspektive im Umgang mit Digitalisierung ist eine wichtige Aufgabe für die Berufsbildung (Spöttl und Windelband 2020). Ebenso gilt es die weiteren Umbrüche im Bildungsbereich zu beleuchten. Zum einen wird der Einsatz von digitalen Medien in der beruflichen Bildung (Vollmer u. a. 2019; Vollmer, Jaschke, und Dreher 2018) forciert, und zum anderen wächst die Notwendigkeit für digitale Kompetenzen (Placke und Schleiermacher 2018; Schmölz, Erler, Proinger, u. a. 2018; Ziegler und Müller-Riedlhuber 2018). Zum Einsatz von digitalen Medien im Bildungsbereich gibt es sowohl Allheilsversprechungen und Verteufelungen als auch differenzierte Studien und Praktiken auf Basis von Fakten (Schmölz 2015). Differenzierte Studien zur beruflichen Bildung zeigen recht deutlich, dass wir den Einsatz von digitalen Medien nur fallspezifisch und je nach Kriterien zur Bewertung und Reflexion des digitalen Medieneinsatzes (Bach 2019) beurteilen können. Es kommt hier sehr stark darauf an, wer welche Medien mit welchen Inhalten und welchem pädagogischen Zweck für wen einsetzt. Bedauerlicherweise gibt es hierzu keine allgegenwärtige und allumfassende Lösungsformel.

Gleichzeitig verändern sich die Qualifizierungsanforderungen zu digitalen Kompetenzen durch die „Digitalisierung der Arbeitswelt“ (Schmölz, Erler und Proinger 2018). Die Untersuchung des aktuellen Wandels von Kompetenzen in der Lehrausbildung zeigt, dass unterschiedliche Kompetenzbereiche wie unter anderen digitale Anwendungskompetenzen und querliegende Schlüsselkompetenzen an Relevanz gewinnen (Schmölz, Erler, Proinger u. a. 2018). Über diese Kompetenzen hinaus werden in der Zeit des digitalen Zeitalters soziale Kompetenzen wie Zusammenarbeit und Kommunikation in Teams und die Übernahme von Verantwortung immer wichtiger, welche ebenso Auswirkungen auf die Entwicklung von Lehrplänen haben (Spöttl und Windelband 2020).

In Österreich werden diese digitalen Kompetenzen durch die digitale Grundbildung in der allgemeinen Bildung und durch die Überarbeitung der Ausbildungsordnungen in der beruflichen Bildung curricular verankert und durch die weitgehenden Bestrebungen der Erwachsenenbildungsverbände, des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und des Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort mit Fokus auf das Dig Comp 2.2-Modell auch in der Erwachsenenbildung gefördert. Diese Anforderungen an Ausbildungseinrichtungen, Schulen sowie Auszubildende, Lehrende und Lernende können über die schulischen Lehrpläne und beruflichen Ausbildungsordnungen vollzogen werden. Ob die Kompetenzen schlussendlich auch Realität werden, hängt jedoch sehr stark von den Rahmenbe-

dingungen ab, die es erst zu schaffen gilt. Schulen und Ausbildungsorte brauchen digi-kompetentes pädagogisches Personal, überdurchschnittliche IKT-Infrastruktur, umfangreiche Serviceeinrichtungen und IT-Profis vor Ort. Ohne diese Rahmenbedingungen werden die Qualifizierungsanforderungen vielleicht zum digitalen Burnout führen, aber sicher nicht zu digitalen Kompetenzen. Eine bloße Einbettung der Digitalisierung und technologischen Entwicklungen in die Bildung ist nicht ausreichend. Die Perspektive muss die gesamte Prozesskette miteinschließen und mehrdimensional gedacht werden (Windelband 2020).

Eine mögliche Zukunft von Arbeit und Berufsbildung: Digitalisierung in der totalen Institution

Die zweite Prognose der möglichen Zukunft öffnet den Gedankenraum und lässt zu, eine mögliche Zukunft unter vielen möglichen Zukunftsaussichten zu prognostizieren. Die Begründung der Prognose einer möglichen Zukunft orientiert sich an stringenter Argumentation und Plausibilität. Diese Prognose enthält Antworten auf die Frage: Was kann in Zukunft passieren?

Die meisten Menschen werden durch zugefügte Gewalt und durch den langen Aufenthalt in totalen Institutionen im Laufe der Zeit immer wieder am Erwerb und in der Entfaltung ihrer digitalen und medialen Kompetenzen behindert. Eine totale Institution ist eine Bildungs-, Wohn- oder Arbeitsstätte von ähnlich gestellten Individuen, die für „eine längere Zeit von der übrigen Gesellschaft abgeschnitten sind und miteinander ein abgeschlossenes, formal reglementiertes Leben führen“ (Goffman 1973: 11). Die ständige Behinderung in der Entfaltung ihrer digitalen und medialen Kompetenzen durch formale Reglementierung des Lebens und durch institutionelle Gewalt führt dazu, dass sich diese Hemmungen langsam, aber sicher in die Körper einschreiben und von den Individuen übernommen werden. Diese Form der Genese von Behinderung ist ein wiederkehrendes Phänomen in Institutionen wie Schulen und anderen Erziehungsanstalten sowie Krankenhäusern, Kinderheimen, Kasernen usw. Sowohl Selbstständigkeit, Autonomie, Kreativität, Solidarität sowie kritisches Denken und Handeln als auch Kollaboration und gemeinschaftliches Anstoßen von Veränderungen zur Verbesserung des eigenen und gemeinschaftlichen Lebens sind für diese Institutionen unerwünschte Praktiken, da sie die Effizienz der Kontrolle und Reglementierung des Lebens stören.

Schon vor Zeiten der Digitalisierung hat der britische Philosoph und Begründer des klassischen Utilitarismus Jeremy Bentham ein Konzept für die totale Überwachung und Reglementierung des Lebens erstellt: das Panoptikum. Der Panoptikum-Bauplan ist „anwendbar auf jegliche Niederlassungsart, in derer Personen unter Kontrolle zu behalten sind; insbesondere für Gefängnisse, Industrie- und Arbeitshäuser, Armenhäuser, Lazarette, Krankenhäuser, psychiatrische Anstalten und Schulen“ (Bentham 1787). Aufgrund der gleichzeitigen Überwachung aller Menschen in einer Niederlassung wurde diese Bauweise zur Beaufsichtigung benutzt.

Die Digitalisierung wiederum führt zu automatisierten und algorithmisierten Formen des Panoptikums, in welchen die digitale Kontrolle und Reglementierung des Lebens in totalen Institutionen lückenlos und effizient umgesetzt werden kann. In Schulen überwachen nunmehr Kameras und Künstliche Intelligenz (KI) die Schüler*innen im Klassenzimmer. Die KI studiert mithilfe von Kamerabildern die Gesichtsausdrücke der Schüler*innen und schlägt Alarm, falls jemand beim Abschreiben oder Einschlafen gefilmt wird. Diese digitalisierte Kameraüberwachung ist Teil eines „intelligenten Verhaltensmanagementsystems“. Zudem sammelt dieses System Daten über das Ernährungsverhalten der Schüler*innen, um ggf. die digitale Zahlung für bestimmte Mahlzeiten für einzelne Kinder in der Mensa zu sperren.

Auch die Ausgestaltung von Arbeitsprozessen wird stark durch Reglementierungen und Kontrollmechanismen beeinflusst. Bereits Richard Edwards (1981) ist in seiner Studie „Contested Terrain“ auf kapitalistische Kontrollformen in Betrieben eingegangen. Dabei setzt er sich mit dem historischen Prozess des Wandels von Kontrollformen auseinander, einerseits aufgrund des Drucks zur Steigerung der Produktivität und den Konflikt zwischen Arbeit und Kapital, andererseits durch den Widerstand der Arbeitenden. Edwards argumentiert, dass sich aus Widerständen der Arbeitenden neue Kontrollformen in totalen Institutionen entwickeln, wodurch die persönliche, hierarchische Kontrolle durch das Wachstum von Fabriken durch eine strukturelle, technische Kontrolle abgelöst wurde. Aufgrund des gestiegenen Leistungsdrucks wurde mit einer dritten Kontrollform „bürokratische Kontrolle“ ergänzt, um durch gegliederte Beschäftigungsstrukturen und positive Anreize auf Widerstände der technischen Kontrolle zu reagieren (Edwards 1981). Ähnlich wie bei der technischen Kontrolle in Fabriken kann die Digitalisierung zu einem „Tatort digitaler Arbeitsplatz“ führen, auf welchem die Arbeitsbedingungen und -plätze durch datenbasierte Kontrollpraktiken gekennzeichnet sind und Übergriffe durch digitale Überwachung und Strafe auf der Tagesordnung stehen. Die Aufzeichnung und Auswertung von Telefonaten sind bei telefonischen Verkaufs- und Beratungshotlines bereits geläufig. Fahrradkuriere werden mittels GPS-Ortung überwacht und die Daten werden zur Erzeugung des internen Wettbewerbs ausgewertet. Gegenwärtig werden bereits sogenannte „Keylogger“ auf mit PCs ausgestatteten Arbeitsplätzen eingesetzt. Dadurch können alle Eingaben an der Tastatur und Maus aufgezeichnet und regelmäßig Bildschirmfotos angefertigt werden, um alle Online- und Offline-Tätigkeiten Mitarbeitenden zu verfolgen.

Durch die Intensivierung dieser digitalen Kontroll- und Steuerungsprozesse erscheint die digitale Optimierung totaler Reglementierung der institutionellen Berufsbildung und des persönlichen Lebensvollzugs als mögliche Zukunft. Um dieser möglichen Zukunft vorzubeugen und einer Unterwerfung von totalen Institutionen entgegenzuwirken, betonte bereits Thompson (1989) den Einfluss der Klassenzugehörigkeit der Arbeitnehmer*innen, die ethnische Zugehörigkeit, die geschlechtsstereotypische Zuordnung, den medialen Einfluss sowie die ökonomischen und politischen Regulierungen.

Eine wünschenswerte Zukunft von Arbeit und Berufsbildung: Freiheit und Ermächtigung im digitalen Humanismus

Die Prognose der wünschenswerten Zukunft ist am „Guten“ orientiert und wird entlang einer spezifischen Normativität entwickelt. Dieser Prognose wohnt somit eine Ethik inne, welche bestimmte Werte und Normen vollzogen sehen will. Diese Prognose enthält Antworten auf die Frage: Was soll in Zukunft passieren? Ob die Digitalisierung zu einem digitalen Burnout oder weitreichender Überwachung und Kontrolle mit automatisierten und algorithmisierten Formen der Reglementierung des Lebens in totalen Institutionen oder zu beachtlichen Freiheiten und Ermächtigungen im digitalen Humanismus führt, liegt an uns allen. Der digitale Humanismus birgt als programmatische (Werthner u. a. 2019), ethische (Nida-Rümelin und Weidenfeld 2018) und philosophische (Schmölz 2020) Grundlage zentrale Orientierung zur Navigation in eine wünschenswerte Zukunft.

„Unsere Aufgabe besteht nicht nur darin, die Nachteile der Informations- und Kommunikationstechnologien einzudämmen, sondern vor allem auch darin, von Beginn an menschenzentrierte Innovationen zu fördern. Wir fordern einen Digitalen Humanismus, der das komplexe Zusammenspiel von Technologie und Menschheit beschreibt, analysiert und vor allem beeinflusst, für eine bessere Gesellschaft und ein besseres Leben unter voller Achtung universeller Menschenrechte“ (Werthner u. a. 2019: 2)

Dieses komplexe Zusammenspiel von Technologie und Menschheit wird im humanistischen Sinne durch die Relationierung von Mensch und Maschine und durch die Herausarbeitung der zentralen *Conditio Humana* im digitalen Zeitalter definiert. Trotz der sozialen Wirkung von digitalen Umbrüchen werden technische Innovationen und Lösungen nicht aufgrund von technischer Dominanz allein erzeugt. Vielmehr beruht der Wandel auf zahlreichen sozialen Aspekten (Wajcman 2015). Wenn der digitale Humanismus eine Zukunft haben soll, dann müssen wir der digitalen Maschine explizit Werte setzen, um sie in die Schranken zu weisen. Eine Ethik aus humanistischen Werten und Urteilen muss die berechnende Rationalität innerhalb von Modellen der digitalen Maschine durch Kreativität bestimmen, brechen und überschreiten. Kreativität erlaubt das Brechen und Überschreiten von bestehenden Modellen und das Schaffen von neuen Modellen der digitalen Maschine. Kreativität kennzeichnet eine Tätigkeit, die ungeregelt und deshalb spontan, ursprünglich und schöpferisch ist. Geregelt sind Tätigkeiten in einem Rahmen, d. h. innerhalb eines Modells, von dessen Randbedingungen sie ihren Anfang nehmen können. Kreativität geht von außen an das Modell. Das Modell der digitalen Maschine ist für sie ein problematischer Gegenstand, den es zu überwinden gilt – über den wir hinausgehen müssen, um neue Modelle der digitalen Maschine zu erfinden. Kreativität integriert Denken und Handeln in der aktiven Gestaltung. Sie ist ursprünglich, spontan und schöpferisch, indem sie von außen an bestehende Modelle herangeht. Ausgangspunkt der Kreativität ist das Problematisieren bestehender Modelle, und als Ziel der kreativen Handlung gilt die Möglichkeit, das bestehende Modell zu stürzen und ein

neues Modell zu erfinden. Ein wesentlicher Moment der Kreativität ist zusätzlich die Überraschung. Die Überraschung ist zentral im kreativen Moment und braucht das Menschliche gerade im universellen Sinne.

So gilt es Kreativität sowohl in die Entfaltung von beruflicher Handlungsfähigkeit und Medien- und Digitalkompetenz als auch durch die aktive Gestaltung der digitalen Governancesysteme der europäischen Berufs- und Erwachsenenbildung (Schmoelz 2021) zu fördern und zu vollziehen. Damit können Modelle der digitalen Reglementierung des Lebens problematisiert, aufgebrochen und neu gestaltet werden um Freiheit und Emanzipation zu etablieren (Barberi 2019).

Was bedeutet die Entfaltung von beruflicher Medien- und Digitalkompetenz in Zeiten der digitalen Reglementierung des Lebens jedoch konkret? Wie kann verhindert werden, dass immer mehr Menschen durch die digitale Reglementierung des Lebens immer stärker in der Entfaltung ihrer beruflichen Medien- und Digitalkompetenz behindert werden oder durch die hohen Anforderungen in einen digitalen Burnout geraten? Eine vorläufige Antwort kann sein, dass Berufsbildung in Zeiten der Digitalisierung vor allem Kreativität zur Befreiung und Ermächtigung heißt: kreative Befreiung von digitalen Praktiken und Strukturen, kulturellen Repräsentationen im digitalen Raum und digital tradierten Haltungen, Normvorstellungen und Vorurteilen, die zur Behinderung und Einschränkung des Lebens führen. Ermächtigung heißt digitale Praktiken und Strukturen, kulturelle Repräsentationen im digitalen Raum und digital tradierte Haltungen, Normvorstellungen und Vorurteile selbst und gemeinsam so zu gestalten, dass die „Ästhetik der Unabgeschlossenheit des Lebenslangen Lernens“ (Schlögl 2014) zu einer ständigen Neuentfaltung beruflicher Medien- und Digitalkompetenz führt, ohne Gefahr zu laufen in einen digitalen Burnout zu geraten. Die kreative Ermächtigung zur Selbstständigkeit, Autonomie, Solidarität sowie zu kritischem Denken und Handeln bedeutet, dass die digitale Effizienz der Kontrolle und Reglementierung des Lebens gestört und brüchig wird, sodass neue digital-soziale Räume geschaffen werden können, die durch emanzipative Kommunikation (Barberi 2019: 193–202) aller Beteiligten konstituiert sind.

Digitale Tools, Systeme und Infrastrukturen können der kreativen Neuentfaltung beruflicher Medien- und Digitalkompetenz dienen und Inklusion am Arbeitsmarkt ermöglichen. Menschen mit Diskriminierungserfahrungen können strukturell eingebunden werden, wenn intelligente Assistenz- und Tutorsysteme von Anfang an bei der kreativen Neugestaltung digitaler Arbeitsprozesse implementiert werden. Der digitalen Robotik wird ein Beitrag für die Überwindung von Barrieren prognostiziert (Basendowski und Leibeck 2019).

Weiters wurde die Möglichkeit des Einsatzes digitaler Medien und Didaktik in Weiterbildungen zum Einsatz digitaler Spiele zur Förderung von Inklusion (Möhlen u. a. 2018) erforscht. Digitale Medien können auch im Forschungsprozess zur Berufsbildung helfen, da mehr Menschen am Forschungsprozess teilhaben können und Forschungsergebnisse leicht zugänglich gemacht werden (Koenig und Schmoelz 2019). Digitale Medien können zum Aufbrechen von etablierten Denk- und Handlungsroutinen genutzt werden und zur Ko-Kreativität mittels „digital Storytelling“

(Schmoelz 2018) führen. Weitere Studien zur beruflichen Weiterbildung untersuchten digitale Medien als Unterstützung arbeitsplatznahen Lernens von geringqualifizierten Menschen (Kohl 2019).

Digitale Spiele haben ihr Potenzial gezeigt, wenn damit Barrieren überwunden werden, Menschen in wertschätzenden Kontakt treten (Schmölz u. a. 2017) und Berufsorientierung fern von genderspezifischen Stereotypen (Makarova u. a. 2017) ermöglichen. Gerade wenn es um das Aufbrechen von genderstereotypen Zuteilungen geht, können soziale Medien und das Internet ein Raum für die Verbreitung von feministischen Überlegungen sein (Davies und Eynon 2018), wodurch ein einfacher Zugang zu Informationen und ein globaler Austausch ermöglicht wird und die Kritikfähigkeit und partizipative Weiterentwicklung von digitalen Kompetenzen gefördert werden (Fuchs und Graf 2019).

Um gemeinsam einen zukunftsfähigen Weg zu gehen, braucht es gemeinsames Handeln für eine digitale und inklusive Berufsbildung und Digitalisierung. Es gilt, die digitale Berufsbildung und die Digitalisierung im Allgemeinen inklusiv zu gestalten.

Eine gemeinsame Vision der digitalen Berufsbildung und inklusiven Digitalisierung als zentraler Vollzug des digitalen Humanismus wäre nicht nur ein lohnendes Unterfangen, insbesondere wenn gemeinsame Strategien der Qualitätssicherung umgesetzt werden sollen, sondern sie lässt sich bereits grob darstellen: Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen der Kreativität, welche

- die Beschäftigungsfähigkeit, Kritik- und Innovationsfähigkeit sowie persönliche Entwicklung, Freiheit und Ermächtigung des Einzelnen sicherstellen;
- eine nachhaltige, zugängliche, attraktive, geschätzte und digitale Berufsbildung etablieren und
- den Aufbau von integrierten, reaktionsfähigen und diversifizierten Systemen von Governance und Finanzierung zulassen.

Eine gute Balance zwischen Flexibilität und gleichzeitig Klarheit, Zuverlässigkeit und Vorhersehbarkeit der Berufsbildungssysteme ist bei der Umsetzung dieser Vision zentral. Die Unsicherheit aufgrund einer sich rasch verändernden Welt braucht verlässliche Partnerstrukturen zur Bewältigung der Herausforderungen. Dies gilt für Bürger*innen (Lernende, Eltern, Arbeitnehmer*innen), aber auch für Unternehmen, Schulen oder Bildungsanbieter*innen und politische Entscheidungsträger*innen, die für die Leitung, Verwaltung und Finanzierung der Berufsbildung verantwortlich sind. Verlässliche, aber zeitgemäße und reaktive Systeme und Strukturen auf der einen Seite und die Teilhabe, Freiheit und Ermächtigung des Einzelnen, diese Veränderungen nicht nur als Risiko zu erleben auf der anderen Seite, sind erforderlich.

In volatilen Zeiten wie diesen kann keine monopolistische Wissensressource für eine gute und nachhaltige Governance ausgewiesen werden. Daher sollte die Partizipation und Vertretung von Lernenden, Lehrenden und Auszubildenden sowie anderen Wissensanbietern wie Unternehmen und Wissenschaft auf allen Ebenen einer guten Governance der Berufsbildung aktiv verfolgt werden.

Dazu werden vier entscheidende Punkte für die wünschenswerte Zukunft der Berufsbildung in Europa durch die Einrichtung nationaler „Zentren für berufliche Exzellenz und Inklusion“ unterstützt. Zentren für berufliche Exzellenz und Inklusion erleichtern bestehende und neuartige strukturelle Innovationen in den Nationalstaaten und gewährleisten die europäische Zusammenarbeit

- durch die stärkere Einbeziehung der Lernenden in die Bildungsplanung und das Bildungsmanagement,
- mit der Schwerpunktsetzung auf Qualitätssicherung und Reaktionsfähigkeit der Systeme und
- durch die Förderung der Mobilität von Lernenden und Lehrenden oder Auszubildenden zwischen den Partnern solcher Zentren.

Zentren für berufliche Exzellenz und Inklusion stützen sich auf die Fachkenntnisse der lokalen Akteure und die vorhandenen Informationen und Forschungsarbeiten und konzentrieren sich auf diese. Sie initiieren zusätzliche Forschungen und Untersuchungen, um sicherzustellen, dass die Anforderungen und Bedürfnisse in Bezug auf Berufsbildungsprogramme, geeignete Dienstleistungen und Unterstützungssysteme erfüllt werden. Zusätzlich zu den vier entscheidenden Punkten für die Zukunft der Berufsbildung in Europa könnten die Exzellenz- und Inklusionszentren strukturelle Innovationen und neue Rahmenbedingungen für die Bewältigung vertretbarer Risiken und die gemeinsame Schaffung einer bevorzugten Bildungszukunft für alle erleichtern. (Schlögl, Stopper und Schmölz 2018)

Ob diese wünschenswerte Zukunft in einem „more of the same“, in einer laufenden Stabilisierung und Aktualisierung oder in einer Revolte der beruflichen Bildung mündet, welche zu einer inklusiven Gestaltung der Digitalisierung führt, liegt am disruptiven Potenzial der handelnden Akteure und der gemeinschaftlichen Überwindung digitaler Strukturen und Barrieren sowie der digitalen Reglementierung des Lebens.

Fazit

Es liegt nun an uns, die digitale Revolution inklusiv und nach den Grundlagen des digitalen Humanismus zu gestalten. Wir brauchen treffsichere politische Maßnahmen, zivilgesellschaftliches Engagement und verantwortungsvolles Wirtschaften. Wir müssen wahrscheinliche Risiken und Gefahren untersuchen und antizipieren, um eine wünschenswerte Zukunft zu gestalten.

Ein wahrscheinliches Risiko dabei ist, dass die Gruppe der Digitalisierungsverlierer*innen in kurzer Zeit zu umfangreich wird. Die Auswirkungen der Digitalisierung auf Exklusionsprozesse ist sowohl durch die Verschärfung der doppelten Zugänglichkeitskluft (zero & first-level divide), die Medienkompetenzkluft (second level divide) als auch durch die (Re-)Produktion von Ungleichheit über Informationskapital und medialen Habitus sichtbar (Koenig und Schmoelz 2019). Eine wünschenswerte Zu-

kunft braucht hier Bildungsmaßnahmen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die vor allem bei geringqualifizierten Personen ansetzen. Wir haben durch das bestehende System aus Kindergärten, Schulen, Hochschulen, Betrieben und Erwachsenenbildungseinrichtungen ein tragfähiges Bildungssystem, das mit der notwendigen zentralen Infrastruktur, treffsicherem Ressourceneinsatz und unterstützender Qualitätssicherung viel leisten kann. Darüber hinaus brauchen Betriebe und Unternehmen umfassende Anreize, ihren Digitalisierungsgrad zu erhöhen und ihre Mitarbeiter*innen mitzunehmen und/oder mit hochspezialisiertem Handwerk und zum Beispiel kleinteiliger biologischer Landwirtschaft Nischen zu etablieren, die nachhaltiges Wirtschaften abseits von Digitalisierung erlauben. Dabei muss die Überwindung der digitalen und somit beruflichen Kluft und die Ermächtigung benachteiligter Personen durch inklusive Berufsbildung sowie Forschung zum Einsatz digitaler Medien zur Förderung beruflicher Bildung und Arbeitsmarktintegration immer Leitprinzip sein. Dies sind erste Antworten auf die Frage nach ordnungspolitischen Maßnahmen, die es braucht, um die Kluft zwischen Digitalisierungsverlierenden und Digitalisierungsgewinnenden nicht zu groß werden zu lassen. Diese Frage muss uns in näherer Zukunft permanent begleiten, um Wohlstand und Sicherheit in der digitalen Revolution zu stützen.

Ein zweites wahrscheinliches Risiko ist die weitere Eruption demokratischer Grundpfeiler von Staatlichkeit und die Etablierung digitaler Diktaturen. Eine wünschenswerte Zukunft braucht ein stets konservatives Festhalten an Parlamentarismus, Gewaltentrennung, Rechtsstaatlichkeit sowie freier Meinungsäußerung, Versammlungsfreiheit und liberaler Ordnung globaler Wirtschaft. Zusätzlich benötigt es klare legislative, judikative und exekutive Kraft und Mut, um Datenschutz und Datensicherheit für alle Bürger*innen zu garantieren sowie öffentlichen und unternehmerischen Missbrauch zu verhindern.

Ein drittes wahrscheinliches Risiko ist, dass es zu lang verabsäumt wird, die digitale Revolution inklusiv zu gestalten, sodass eine gewaltvolle Revolution und weitverbreitete kriegerrische Zustände folgen. Um dies zu vermeiden, gilt es den „demokratischen Urmoment“ (Pausch 2020) ernst zu nehmen und zu fördern. Der demokratische Urmoment „ist der Moment, in dem ein Individuum Nein sagt gegen Unterdrückung, Zwang und Ungerechtigkeit“ (Pausch 2020: 235). Der demokratische Urmoment kann in der beruflichen Bildung in unterschiedlichen Kontexten vorkommen: zum Beispiel, wenn ein Ausbilder den Lehrling beschimpft oder abwertet. Das Nein des Lehrlings ist dann ein demokratischer Urmoment. „Er sagt Nein und dieses Nein ist der Beginn eines neuen Bewusstseins, das ihn ab jetzt begleitet und nicht mehr loslassen wird. Gleichzeitig bejaht er damit seinen menschlichen Drang nach Freiheit und Autonomie“ (Pausch 2020: 253). Auch das Nein zu Löhnen nahe der Armutsgrenze oder das Nein zu Arbeit in gefährlichen und unmenschlichen Zuständen, wie sie teilweise in Gesundheits- und Bildungsinstitutionen während der COVID-19-Pandemie herrschten, sind Ausdruck des demokratischen Urmoments. Der spontane, individuelle oder gemeinschaftliche Widerstand gegen nicht länger akzeptable Ungerechtigkeit, wie Abwertung, Beschimpfung oder Lohn an der Armutsgrenze

muss ernst genommen werden, indem faktische und reale Veränderungen herbeigeführt werden, welche die Ungerechtigkeiten beenden. Dies ist auch ein Weg zur inklusiven Gestaltung der Digitalisierung in der Berufsbildung und Arbeit, ohne die eine gewaltvolle Revolution zur wahrscheinlichen Zukunft wird.

Die zuvor beschriebenen Darstellungen sind nur drei wahrscheinliche Risiken und Gefahren sowie erste Ideen zu Maßnahmen für eine wünschenswerte Zukunft, welche in ihrer Singularität nicht erschöpfend sind. Diese Prognosen, ersten Antworten und offenen Fragen sind eine Einladung zu Gegenrede, Kritik, weiterführenden Kommentaren und gemeinsamem Handeln. Je mehr Menschen den Handlungsbedarf erkennen und sich aktiv beteiligen, desto wünschenswerter kann unsere digitale Zukunft gestaltet werden.

Literatur

- Bach, Alexandra (2019.) Kriterien zur Bewertung und Reflexion des digitalen Medieneinsatzes in der bautechnischen Berufsbildung. In: *Berufsbildung am Bau digital Hintergründe – Praxisbeispiele – Transfer*, herausgegeben von Bernd Mahrin und Johannes Meyser. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin, S. 44–64.
- Barberi, Alessandro (2019). *Diskurspragmatik, Medienkompetenz, Emanzipation und Freiheit*. Wien: New Academic Press.
- Barbieri, Paolo (2009). Flexible Employment and Inequality in Europe. *European Sociological Review* 25(6), 621–28.
- Basendowski, Sven/Leibeck, Stefan (2019). Die Arbeitswelt für Menschen mit Beeinträchtigungen im Spiegel des Wandels – wider unterkomplexe Annäherungen an Beschäftigungssysteme im Zuge der Digitalisierung“. In: *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*, herausgegeben von Christian Lindmeier, Helga Fasching, Bettina Lindmeier und Dirk Sponholz. Weinheim: Beltz Juventa, S. 39–53.
- Bell, Wendell (1997). *Foundations of Futures Studies*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Bentham, Jeremy (1787). Panopticon or The Inspection House.
- Davies, Huw C./Eynon, Rebecca (2018). Is Digital Upskilling the next Generation Our ‘pipeline to Prosperity’? In: *New Media & Society* 20(11), 3961–79.
- Edwards, Richard (1981). *Herrschaft im modernen Produktionsprozeß*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Fink, Marcel/Wetzel, Petra/Valkova, Katarina (2017). *Arbeit 4.0, Bildung und Qualifikation: Herausforderungen und Lösungsansätze*. Wien: IHS.
- Flasdieck, Julia/Goertz, Lutz/Krämer, Heike/Michel, Lutz P. (2009). *Strukturwandel in Medienberufen. Neue Profile in der Content-Produktion*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Fuchs, Gesine/Graf, Patricia (2019). Soziale Ungleichheit 4.0 – Geschlechterverhältnisse und Digitalisierung. In: *Femina politica* 28(1).

- Goffman, Erving (1973). *Asyle: über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hilbert, M./Lopez, P. (2011). The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information. In: *Science* 332(6025), 60–65. doi: 10.1126/science.1200970.
- Koenig, Oliver/Schmoelz, Alexander (2019). Partizipative Forschung mit Medien. In: *Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn. Weinheim: Beltz, S. 39–53.
- Kohl, Mathias (2019). „Digitalisierung und berufliche Weiterbildung – digitale Medien als Unterstützung arbeitsplatznahen Lernens Geringqualifizierter?“. In: *Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte Zielgruppengerechte Weiterbildungssettings in der Bildungspraxis*, herausgegeben von Günther G. Goth, Susanne Kretschmer, und Iris Pfeiffer. Bielefeld: wbv Publikation, S. 31–44.
- Kuba, Sylvia (Hrsg.) (2018). *Überall ist Zukunft: die Gesellschaft im digitalen Zeitalter gestalten*. Wien: ÖGB Verlag, Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes.
- Lassnigg, Lorenz/Bock-Schappelwein, Julia (2019). Die Debatten um Industrie 4.0 und Bildung. Szenarien der Digitalisierung und ihr politischer Widerhall in Österreich und Deutschland. In: *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?*. Bd. 6, herausgegeben von Rolf Dobischat, Bernd Käpplinger, Gabriele Molzberger, und Dieter Münk. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 25–47.
- Makarova, Elena/Diesel-Lange, Katja/Lühti, Janine/Hofmann Monika (2017). Serious Games in der schulischen Berufsorientierung: Ein Instrument zur Entdramatisierung von Geschlecht? In: *Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis*, herausgegeben von Marita Kampshoff und Barbara Scholand. Weinheim: Beltz Juventa, S. 180–98.
- Möhlen, Lisa-Katharina/Handle-Pfeiffer, Daniel/Proyer, Michelle/Schmölz, Alexander/Kremsner, Gertraud (2018). Playful Social Inclusion: Approaching Inclusive Thinking and Acting Through Game Based Learning. In: *Proceedings of the 17th European Conference on e-Learning*, herausgegeben von Klimis Ntalianis, Antonios Andreatos, und Cleo Sgouropoulou. Academic Conferences and Publishing International Limited Reading, S. 383–93.
- Nida-Rümelin, Julian/Weidenfeld, Nathalie (2018). *Digitaler Humanismus: eine Ethik für das Zeitalter der künstlichen Intelligenz*. München: Piper.
- Pausch, Markus (2020). „Ist es gar eine Revolution? Nein, Sire, es ist eine Revolte! Vom demokratischen Urmoment und seinen Folgen an den Beispielen Fridays for Future, Extinction Rebellion, Gelbwesten und Black Lives Matter. *Sozialwissenschaftliche Rundschau* 3(60), S. 250–71.
- Placke, Beate/Schleiermacher, Thomas (2018). *Anforderungen der digitalen Arbeitswelt. Kompetenzen und digitale Bildung in einer Arbeitswelt 4.0*. Köln: IW Consult GmbH.
- Pouliakas, Konstantinos/Branka, Jiri (2020). *EU jobs at highest risk of Covid-19 social distancing: Is the pandemic exacerbating the labour market divide?* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Schlögl, Peter (2014). *Ästhetik der Unabgeschlossenheit. Das Subjekt des lebenslangen Lernens*. Bielefeld: transcript Verlag.

- Schlögl, Peter (2018). Digitalisierung – oder: Wenn Technik nicht Probleme löst, sondern erneut eine Bestimmung beruflicher Handlungsfähigkeit herausfordert. In: *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* Bd. 6, *Bildung und Arbeit*, herausgegeben von Rolf Dobischat, Bernd Käßlinger, Gabriele Molzberger, und Dieter Münk. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–18.
- Schlögl, Peter/Stopper, Julia/Schmölz, Alexander (2018). *The Future of Vocational Education and Training in Europe*. Abrufbar unter: https://www.bmdw.gv.at/dam/jcr:861c9139-2475-40f7-9290-3a3865e83e2e/Future%20of%20VET_AT%20Presidency%20Conference_Summary.pdf.
- Schmoelz, Alexander (2018). Enabling co-creativity through digital storytelling in education. In: *Thinking Skills and Creativity* 28, S. 1–13. doi: 10.1016/j.tsc.2018.02.002.
- Schmoelz, Alexander (2020). Die *Conditio Humana* im digitalen Zeitalter. Zur Grundlegung des Digitalen Humanismus und des Wiener Manifests. In: *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (20), S. 208–34. doi: 10.21240/mpaed/00/2020.11.13.X.
- Schmoelz, Alexander (2021). Der digitale Humanismus als kritische Folie für das digitale Governancesystem der europäischen Berufs- und Erwachsenenbildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* (44), in Arbeit.
- Schmölz, Alexander (2015). Mediale Teilnahme und Teilhabe. In: *Sozialpädagogische Impulse* 3, S. 34–35.
- Schmölz, Alexander/Erler, Ingolf/Proinger, Judith (2018). *Digitalisierung der Arbeitswelt – Der Wandel von Kompetenzen in der Lehrausbildung. Projektabschlussbericht*. Wien: öibf.
- Schmölz, Alexander/Erler, Ingolf/Proinger, Judith/Löffler, Roland/Lachmayr, Norbert (2018). Entwurf eines Modells digitaler Kompetenzen für die Berufsbildung. In: *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik* 4, S. 1–14.
- Schmölz, Alexander/Kremsner, G./Proyer, M./Pfeiffer, D./Moehlen, L./Karpouzis, K./Yannakakis, G. (2017). Inklusiver Unterricht mit Digitalen Spielen. In: *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik* 2017(2), S. 1–15.
- Schrack, Christian (2018). Berufsbildung 4.0 – Digitalisierung und Industrie 4.0 in der österreichischen Berufsbildung. In: *e & i Elektrotechnik und Informationstechnik* 135(1), 103–5. doi: 10.1007/s00502-017-0587-y.
- Spöttl, Georg/Windelband, Lars (2020). The 4th industrial revolution – its impact on vocational skills. In: *Journal of Education and Work* 34(1), S. 29–52.
- Thompson, Paul (1989). *Nature of Work: An Introduction to Debates on the Labour Process*. Auflage: REV. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave.
- Vollmer, Thomas/Jaschke, Steffen/Dreher, Ralph (Hrsg.) (2018). *Aktuelle Aufgaben für die gewerblich-technische Berufsbildung: Digitalisierung, Fachkräftesicherung, Lern- und Ausbildungskonzepte*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Vollmer, Thomas/Jaschke, Steffen/Hartmann, Martin, D./Mahrin, Bernd/Neustock, Uli (2019). *Gewerblich-technische Berufsbildung und Digitalisierung Praxiszugänge – Unterricht und Beruflichkeit*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Wajcman, Judy (2015). *Pressed for time: the acceleration of life in digital capitalism*. Chicago.

- Werthner, Hannes/Lee, Edward/Akkermans, Hans/Vardi, Moshe et al. (2019). *Wiener Manifest für Digitalen Humanismus*. Wien.
- Windelband, Lars (2020). Berufliche Handlungsfähigkeit in digitalisierten Arbeitsumgebungen verlangt Prozesskompetenz und neue didaktische Ansätze in der beruflichen Bildung. In: *Digitalisierung mit Arbeit und Berufsbildung nachhaltig gestalten*, herausgegeben von Thomas Vollmer, Torben Karges, Tim Richter, Britta Schlömer, und Sören Schütt-Sayed. Bielefeld: wbv Publikation, S. 149–60.
- Windelband, Lars/Spöttl, Georg (2012). Diffusion von Technologien in der Facharbeit und deren Konsequenzen für die Qualifizierung am Beispiel des ‚Internet der Dinge‘. In: *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung*, herausgegeben von Uwe Faßhauer, Bärbel Fürstenau, und Eveline Wuttke. Opfaden: Barbara Budrich, S. 215–22.
- Ziegler, Petra/Müller-Riedlhuber, Heidemarie (2018). *Digitale Kompetenzen in der arbeitsmarktorientierten Qualifizierung. Europäische Good-Practices für gering Qualifizierte im Vergleich und Schlussfolgerungen für Österreich*. Wien: WIAB.

Das öibf im Jahr 2020 – ein Überblick

Wissenschaftskommunikation

Die Vermittlung von Themen und Befunden aus Forschung und Entwicklung gegenüber unterschiedlichen Öffentlichkeiten kann verschiedenste Gestalt annehmen. Neben vermittelnden Tätigkeiten, wie es wesentlich der Wissenschaftsjournalismus als seine Aufgabe sieht, wird unter Wissenschaftskommunikation auch zunehmend Wissenschafts-PR und Wissenschaftsmarketing verstanden. Betrachtet man aber insbesondere unmittelbare Leistungen durch Forschende selbst, so sind die Aufgaben neben der stark innerwissenschaftlich ausgerichteten Publikationstätigkeit und Vortragstätigkeit auf Kongressen sowie im Rahmen hochschulischer Lehre besonders Projektpräsentationen, Referatstätigkeiten im Zuge von Fachveranstaltungen und traditionell gutachterliche Tätigkeit. Auch die Einbindung in Entwicklungsgruppen sowie die Vortragstätigkeit für internationale Delegationen und Kooperationsveranstaltungen beschäftigt die Expertinnen und Experten des Teams erheblich.

Wissenschaftliche Monografien & Herausgaben wissenschaftlicher Werke

Böhler, Johanna/Fennes, Helmut/Gadinger, Susanne/Karsten, Andreas/Mayerl, Martin/Pitschmann, Ashley/Lee Roth, Cara (2020). Effects and outcomes of the Erasmus+ Youth in Action Programme – Transnational report. Vienna: Generation and Educational Science Institute 2020.

Kremsner, Gertraud/Schmölz, Alexander/Proyer, Michelle (2020). Gaming Disability: Disability perspectives on contemporary video games. London: Routledge 2020.

Meyers, Christiane/Mayerl, Martin/Fennes, Helmut (2020). Exploring Inclusion in Erasmus+ Youth in Action: Effects of Social Inequalities on Learning Outcome. Vienna. Generation and Educational Science Institute 2020.

Wissenschaftliche Beiträge in Sammelbänden

Gugitscher, Karin/Schmidtke, Birgit/Schlögl, Peter (2020). 100 Jahre Bildungs- und Berufsberatung in Österreich – Professionelles Beratungshandeln im Kontext historischer, handlungsstrukturelle und selbstdeutungsbezogener Aspekte. In: Dörner, Olaf/Grotlüschen, Anke/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Dinkelager, Jörg (Hg.). *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten*. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich 2020, 199–211.

Kremsner, Gertraud/Proyer, Michelle/Schmölz, Alexander/Deiß, Helena/Möhlen, Lisa-Katharina/Hofmann, Sarah/Obermayr, Tina (2020). Das Forschungsprojekt: Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund. In: Kremsner, Gertraud/Proyer, Michelle/Biewer, Gottfried (Hg.). *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht*. Verlag Julius Klinkhardt 2020, 46–94.

- Schmölz, Alexander (2020). Combining the Documentary Method and the Narrative-structural Method. In: Huber, Matthias/Froehlich, Dominik (Hg.). *Analyzing Group Interactions. A Guidebook for Qualitative, Quantitative and Mixed Methods*. London: Routledge 2020, 180–189.
- Schmölz, Alexander (2020). Diversität und Ko-Kreativität im Klassenzimmer. In: Doff, Sabine/Pfingsthorn, Joanna (Hg.). *Media Meets Diversity @ School. Wie kann Lernen und Lehren in der digitalen Welt unter den Vorzeichen von Diversität gelingen?* Trier: WVT 2020, 237–255.

Beiträge in wissenschaftlichen Fachzeitschriften

- Barberi, Alessandro/Grünberger, Nina/Schmölz, Alexander (2020). Editorial 2/2020: Nähe(n) und Distanz(en) in Zeiten der COVID-19-Krise. In: *Medienimpulse* 02/58.
- Reischl, Julia/Schmölz, Alexander (2020). Ich bin keine Pausenaufsicht, ich bin kein Retter ... ich bin Lehrer. Eine dokumentarische Analyse zur Rolle von Lehrenden in der COVID-19-Krise. In: *Medienimpulse* 02/58.
- Schlögl, Peter/Mayerl, Martin/Löffler, Roland/Schmölz, Alexander (2020). Supra-company apprenticeship training in Austria: a synopsis of empirical findings on a possibly early phase of a new pillar within VET. In: *Empirical Research in Vocational Education and training* 12/2020, 1–17.
- Schmölz, Alexander (2020). Die *Conditio Humana* im digitalen Zeitalter. Zur Grundlegung des Digitalen Humanismus und des Wiener Manifests. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20, 208–234.
- Schmölz, Alexander/Geppert, Corinna/Barberi, Alessandro (2020). Digitale Kluft: Teilhabebarrrieren für Studierende durch universitäres home learning? In: *Medienimpulse* 02/58.

Wissenschaftliche Funktionen und Mitgliedschaften

Karin Gugitscher

- Stellvertretende Vorsitzende und Mitglied der Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen

Norbert Lachmayr

- Mitglied in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen, in den Sektionen „Empirische pädagogische Forschung“ und „Berufs- und Erwachsenenbildung“
- Mitglied in der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie
- Stellvertretender Vorsitzender der Akkreditierungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung

Roland Löffler

- Mitglied der Kerngruppe des „Standing Committee zum zukünftigen Qualifikationsbedarf“ des AMS Österreich
- Mitglied des Fachbeirats für Bildungs- und Kulturstatistik

Martin Mayerl

- Mitglied in der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie
- Mitglied in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen der Sektion „Berufs- und Erwachsenenbildung“

Peter Schlögl

- Mitglied des Boards der Agentur für Qualität und Akkreditierung Austria für das österreichische Hochschulwesen (AQ Austria)
- Vorsitzender des Beirats zum Qualitätsrahmen Berliner Modell – QBM (für Weiterbildungsberatung) der Berliner Senatsverwaltung
- Mitglied in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen, Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung
- Mitglied der Philosophy of Education Society of Great Britain
- Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Erwachsenenbildung
- Mitherausgeber von „Bildungsberatung im Fokus - das Fachmedium der Bildungsberatung Österreich“
- Mitglied des Strategiebeirates der Österreichischen Akademischen Austauschdienstes OeAD GmbH
- (Gründungs-)Mitglied des Netzwerks zu Forschung und Entwicklung in Erwachsenen- und Weiterbildung
- (Gründungs-)Mitglied des internationalen Forschungsnetzwerks INAP – Innovative Apprenticeship

Alexander Schmölz

- Mitglied in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen, Sektion Medienpädagogik
- Editor-in-Chief des Journals „Digital Culture and Education“
- Vorstandmitglied des Future Learning Lab Vereins zur Förderung von digitalen Kultur- und Bildungsangeboten sowie von digitalen Kompetenzen
- Mitglied des Berufsbildungskomitees der Gewerkschaft ProGE
- Mitglied der Kerngruppe des „Standing Committee zum zukünftigen Qualifikationsbedarf“ des AMS Österreich
- Mitglied des Beirats von Philo Kids: Verein zur Förderung inklusiver Pädagogik
- Mitglied der Taskforce „Digitale Kompetenzen“ des Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort.

Science to public and professionals

Veröffentlichungen aus Projekten

- Bliem, Wolfgang/Bröckl, Alexandra/Van den Nest, Emanuel/Löffler, Roland (2020). Die Arbeits- und Berufswelt im Zeichen der Digitalisierung – Eine BerufsInfo-Broschüre des AMS mit Übungen. Zukunft der Arbeit – Arbeit der Zukunft. Wien. AMS Österreich 2020.
- Bliem, Wolfgang/Löffler, Roland/Mayerl, Martin (2020). International mobility in apprenticeships: focus on long-term mobility: Austria. Cedefop ReferNet thematic perspective series.
- Dornmayr, Helmut/Löffler, Roland (2020). Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2018–2019. Wien: ibw, öibf 2020.
- Gadinger, Susanne/Mayerl, Martin/Fennes, Helmut (2020). Was bewirken internationale Jugendprojekte in Österreich und darüber hinaus? Eine Studie im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Erasmus+ Jugend in Aktion in Österreich. Wien: genesis 2020.
- Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2020). Berufliche Weiterbildung formal geringqualifizierter Personen. Good-Practice-Beispiele und Faktoren für einen Erfolg am 2. Bildungsweg. AMS report 146. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich 2020.
- Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2020). Befragung von Wiener Bildungseinrichtungen: Digitalisierung und Qualitätssicherung. Projektabschlussbericht. Wien: öibf 2020.
- Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2020). Evaluierung der Durchführung des Pflichtgegenstandes „Betriebspraxis“ der technischen, gewerblichen und kunstgewerblichen Fachschulen. Wien: BMBWF 2020.
- Lachmayr, Norbert/Proinger, Judith/Gugitscher, Karin (2020). „wien-cert“-Handbuch Version 2020. Wien: öibf 2020.
- Löffler, Roland/Geppert, Corinna/Petanovitsch, Alexander (2020). Evaluierung des Talente-Check Salzburg. Wien: öibf 2020.
- Löffler, Roland/Litschel, Veronika/Mayerl, Martin/Geppert, Corinna/Petanovitsch, Alexander (2020). Begleitende Evaluierung der ÜBA Wien. Endbericht. Wien: öibf 2020.
- Löffler, Roland/Mayerl, Martin (2020). Vocational education and training for the future of work: Austria. Policy strategies and initiatives to prepare vocational education and training (VET) systems for digitalisation and future of work technologies. Cedefop ReverNet thematic perspective series.
- Löffler, Roland/Mayerl, Martin (2020). Indikatoreninventar für ein wirkungsorientiertes Monitoring der betrieblichen Lehrstellenförderung 2018–19. Wien: öibf 2020.
- Löffler, Roland/Mayerl, Martin/Geppert, Corinna (2020). Home-Schooling von Lehrlingen in Zeiten von CoVid19: Blitzumfrage bei Wiener Lehrlingen. Wien: öibf 2020.
- Löffler, Roland/Steiner, Mario/Ryssevik, Jostein/Skjervheim, Øivind (2020). Applied Methods of Impact Assessment. Final report TCA Showing and Identifying Impact of Erasmus + on EU and National Level – Adult Education Wien: öibf 2020.

Putz, Sabine/Sturm, René/Bliem, Wolfgang/Schmölz, Alexander (2020). Die New-Skills-Gespräche des AMS Österreich. AMS report 142/143. Wien. AMS Österreich 2020.
Schmölz, Alexander/Litschel, Veronika/Gugitscher, Karin/Österle, David/Petanovitsch, Alexander/Löffler, Roland (2020). Berufsfindung und Adoleszenz. Wien: öibf 2020.

Websites des öibf (oder unter dessen Mitwirkung)

<http://www.oebf.at>

Institutswebsite mit aktuellen Angaben zum Institut selbst, Projekten und Veranstaltungen. Weiters finden sich hier Verzeichnisse zu abgeschlossenen Projekten und Publikationen sowie Linksammlungen.

www.oebf.at/wiencert

Die „wien-cert“-Website informiert über das Zertifizierungsverfahren für Wiener Bildungseinrichtungen. Sie enthält das Handbuch mit dem Verfahrensablauf und allen weiteren Informationen und Unterlagen für interessierte Bildungsträger.

<https://nqr.oebf.at/>

Die Seite der öibf – NQR-Servicestelle bietet Informationen für Qualifikationsanbieter, die an der Zuordnung ihrer nicht-formalen Qualifikationen zum NQR interessiert sind.

<https://bib-daten.oebf.at/>

Die Seite erlaubt den Zugang zur Datenbank der österreichweiten Koordination und Weiterentwicklung der Bildungsberatung für Erwachsene

<http://www.peer-review-education.net>

Die Website „Peer Review in European VET“ dokumentiert die Aktivitäten und Produkte im Zusammenhang mit den Projekten „Peer Review in der beruflichen Erstausbildung“, „Peer Review Extended“, „Peer Review Extended II“ und „Peer Review Impact“ und bietet Informationen zu Veranstaltungen, Projektdokumente, Handbücher, Toolboxes, Schulungsunterlagen und Erfahrungsberichte sowie ein umfangreiches Glossar zum Peer Review-Prozess.

Projektwebsites und Portale, bei denen das öibf aktuell mitwirkt oder bei der Ausarbeitung eingebunden war:

abf austria <http://www.abf-austria.at>

bib atlas <http://www.bib-atlas.at>

bib wiki <http://www.bibwiki.at>

Forschungsnetzwerk Erwachsenenbildung

<http://www.adulteducation.at/de/forschungsnetzwerk>

Guidance Dialogue-Projekt-Website <http://www.guidance-dialogue.eu>

Kursförderung <https://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/kursfoerderung/>

Vorträge

Lachmayr, Norbert (2020). 3. Österreichischer Lehrlingsmonitor. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrlingen im letzten Lehrjahr. Vortrag im Rahmen der Pressekonferenz des ÖGB, Wien 19.02.2020.

Lachmayr, Norbert/Schmölz, Alexander (2020). Befragungsergebnisse von Bildungseinrichtungen bzgl. Qualitätssicherung und Digitalisierung: Ist-Stand und mögliche Trends. Vortrag im Rahmen der Fachveranstaltung „Weiterbildung im Spannungsfeld von Digitalisierung und Qualitätssicherung. Chancen und Herausforderungen. Wien: AK Wien Bildungszentrum, 18.02.2020.

Löffler, Roland (2020). Wissenschaftliche Begleitung der Ausbildung bis 18. Ausgewählte Ergebnisse. Vortrag im Rahmen der Klausur des Arbeitskreises „Bildung und Schule“ des Katholischen Familienverbandes Österreich. Wien am 21.02.2020.

Vernetzung und Internationalisierung

Das Arbeitsgebiet des *öibf* umfasst die Durchführung und das Management nationaler und internationaler Forschung und Entwicklung, die Bezug zu beruflicher und berufsbezogener Bildung haben. Ziel des *öibf* ist es dabei auch – neben primärer empirischer Forschungstätigkeit –, isoliert und bruchstückhaft vorliegende Forschungsergebnisse aus verschiedenen Disziplinen zusammenzuführen und so ein umfassendes Bild komplexer Bildungswirklichkeiten zu zeichnen.

Dies kann nur durch eine breite Vernetzung mit anderen Forschungseinrichtungen und Einrichtungen der beruflichen Bildung und durch einen intensiven Austausch der Forschenden und Praktiker*innen gelingen.

Strategische und projektbezogene Kooperationen sowie Netzwerkarbeit sind daher ein wesentlicher Erfolgsfaktor für diese Forschungs- und Entwicklungsarbeit einerseits und den entsprechenden Wissenstransfer andererseits.

- 3s Unternehmensberatung, Wien www.3s.co.at
- abz*austria, Wien <http://www.abzaustria.at>
- Arbeiterkammer Niederösterreich, St. Pölten <https://noe.arbeiterkammer.at>
- Arbeiterkammer Oberösterreich, Linz <https://ooe.arbeiterkammer.at>
- Arbeiterkammer Wien <https://www.wien.arbeiterkammer.at>
- Aristotelio Panepistimio Thessalonikis, Thessaloniki, Griechenland www.auth.gr
- ARQA-VET – Österreichische Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung <http://www.arqa-vet.at>
- Association of Thessalian Enterprises and Industries, Larissa, Griechenland <https://www.sthev.gr>
- bfi – Berufsförderungsinstitute www.bfi.at
- bfz Tschechien, Cheb, Tschechien www.bfz.cz
- bifeb – Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, St. Wolfgang <http://www.bifeb.at>
- B!LL – Institut für Bildungsentwicklung, Linz <http://bildungsentwicklung.com>
- Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, Deutschland www.bibb.de
- Center Republike Slovenije za Poklicno Izobrazevanje Javni Zav, Ljubljana, Slowenien www.cpi.si
- Centoform srl, Cento, Italien <http://www.centoform.it>
- CEPAG, Centre d'Education populaire André Genot, Beez, Belgien www.cepag.be
- CÉREQ French Centre for Research on Qualifications, Marseille, Frankreich www.cereq.fr
- CIPFP Valle de Elda, Alicante, Spanien <http://cipfpvalledeelda.com>
- Citeforma, Lissabon, Portugal www.citeforma.pt
- CMN Cornwall Marine Network Limited, Falmouth, Großbritannien <http://cornwallmarine.net>

- Colegiul Tehnic „Cibinium“, Sibiu, Rumänien www.colegiulcibinium.ro
- CONEDU Aus- und Weiterbildungsentwicklung, Graz <http://www.conedu.com>
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V. Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen, Bonn, Deutschland www.die-bonn.de
- Die Wiener Volkshochschulen GmbH <https://www.vhs.at>
- Eberhart Karls-Universität, Tübingen, Deutschland www.uni-tuebingen.de
- EHB – Das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung, Zollikofen, Schweiz <http://www.ehb-schweiz.ch>
- ErikKaemink, Arnhem, Niederlande
- Fafo Institute for Labour and Social Research in Norway, Oslo, Norwegen <http://www.fafo.no>
- Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH, Nürnberg, Deutschland www.f-bb.de
- Foundation European Centre Valuation Prior Learning/Stichting Europeescentrum Waarden van Lerén, Houten, Niederlande www.ecv-vpl.nl
- Halba Benedicte, Paris, Frankreich www.iriv.net
- IBW – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien www.ibw.at
- IED - Institute of Entrepreneurship Development, Larissa, Griechenland <http://www.entre.gr/>
- IfEB - Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt <http://ifeb.aau.at/>
- Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at>
- Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Karl-Franzens-Universität Graz <http://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at/de/>
- Institut für Erziehungswissenschaft, Stiftung Universität Hildesheim <https://www.uni-hildesheim.de/fb1/institute/institut-fuer-erziehungswissenschaft/>
- Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Innsbruck <http://www.uibk.ac.at/iezv>
- Institut für Höhere Studien, Wien www.ihs.ac.at
- Institut für Wirtschaftspädagogik, Karl-Franzens-Universität Graz <https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at/>
- Jugend am Werk, Wien www.jaw.at
- k.o.s GmbH, Berlin, Deutschland <http://www.kos-qualitaet.de>
- L & R Sozialforschung, Wien <https://www.lrsocialresearch.at>
- Melazeta srl, Modena, Italien www.melazeta.com
- Nationalagentur Lebenslanges Lernen, Wien <http://www.lebenslanges-lernen.at>
- OeAD GmbH (Österreichischer Austauschdienst), Wien www.oead.at
- ÖFEB – Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen, Linz <http://www.oefeb.at>
- ÖGB – Österreichischer Gewerkschaftsbund, Wien <http://www.oegb.at>

- ÖSB Consulting GmbH und ÖSB Studien & Beratung gGmbH, Wien <http://www.oesb.at>
- Österreichisches Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Wien <http://www.adulteducation.at/de/forschungsnetzwerk>
- Proyecto Mejora Empresarial, S. L., Alicante, Spanien <https://www.proyectainnovacion.com>
- Prospect Unternehmensberatung GmbH, Wien <http://www.pro-spect.at>
- Senatsverwaltung Berlin, Referat Berufliche Qualifizierung, Berlin, Deutschland <http://www.berlin.de/sen/arbeit/besch-impulse/weiterbildung/index.html>
- UMB Matej Bel University Banska Bystrica, Banska Bystrica, Slowakei <https://www.umb.sk>
- Verband Österreichischer Volkshochschulen, Wien www.vhs.or.at
- Verein Salzburger Erwachsenenbildung, Salzburg www.erwachsenenbildung-salzburg.at/
- Verein T. I. W. – Training, Integration, Weiterbildung, Wien <https://www.vereintiw.at/>
- VÖGB – Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung, Wien <http://www.voegb.at>
- waff – Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds, Wien <http://www.waff.at>
- Weiterbildungsakademie Österreich (wba), Wien <https://wba.or.at>
- Westdeutscher Handwerkskammertag, Düsseldorf, Deutschland <https://www.whkt.de>
- WIFO, Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung, Wien <http://www.wifo.ac.at/>
- Zespol Szkol NR 37 Warszawa, Warschau, Polen www.zs37.waws.pl

Kennzahlen

Schlüsselkennzahlen	Wert 2014	Wert 2015	Wert 2016	Wert 2017	Wert 2018	Wert 2019	Wert 2020	Ziel 2021
Menschen								
Zahl der Mitarbeiter*innen	8	8	8	8	9	9	10	⇔
... davon Frauen	4	4	4	4	4	4	5	⇔
... davon wissenschaftliche MA	7	7	7	7	8	8	7	⇔
... davon Assistenz	2	2	2	2	2	1	3	⇔
Anzahl der Personenstunden für F&E	10.974	10.278	10.361	10.698	10.088	11.044	11.149	⇔
Intellektuelles Vermögen								
Zahl der vertretenen wiss. Disziplinen	7	6	6	6	7	7	7	⇔
Einschlägige Erfahrung der Mitarbeiter*innen (Jahre)	236	226	230	237	216	230	246	↑
Berufliche Weiterbildungstage	30	36	20	10	22	22	6	↑
Wirkung								
Anzahl Publikationen	30	19	20	15	16	12	9	↑
Vorträge von Mitarbeiter*innen	36	12	26	23	33	17	14	⇔
Anzahl laufender F&E-Projekte	50	39	44	46	45	44	40	⇔
Anzahl neu begonnener F&E-Projekte	25	28	22	25	19	25	25	⇔
Beziehung zu Auftrag- und Fördergeber (BK1)								
Anzahl Auftrag- und Fördergeber (AuF)	21	21	22	20	24	26	20	⇔
Anzahl der neuen AuF	5	3	5	3	4	0	1	⇔

Schlüsselkennzahlen	Wert 2014	Wert 2015	Wert 2016	Wert 2017	Wert 2018	Wert 2019	Wert 2020	Ziel 2021
Beziehungen zu externen Mitarbeiter*innen (BK2)								
Anzahl externer wissenschaftlicher MA	7	10	9	13	9	15	7	⇔
Pool von Reviewerinnen und Reviewern	24	23	21	20	13	12	11	⇔
Beziehungen zu Kooperationspartnern (BK4)								
Anzahl F&E-Partner	46	57	56	52	50	54	48	⇔
davon national	27	35	36	34	25	24	24	⇔
davon international	19	22	18	18	25	30	24	⇔
davon tertiäre Einrichtungen	5	10	14	13	9	9	9	↑↑
davon außeruniv. Forschung	19	23	19	19	15	15	17	⇔
Beziehungen zur allg. und wissenschaftlichen Öffentlichkeit (BK3)								
Funktionen und Vertretungsaufgaben	11	14	15	20	21	20	17	⇔
Mitgliedschaften in wiss. Gesellschaften	5	5	6	6	7	11	8	⇔
Informationstechnik und dokumentiertes Wissen (Wissensdokumentation) (SK4)								
Anzahl der Projektberichte	20	23	22	16	17	17	25	⇔
Weitere Produkte (Websites etc.)	4	5	5	4	3	2	2	⇔
Bibliotheksbestand	4.580	4.638	4.744	4.815	4.881	4.896	4.896	↑↑
Ergebnisse								
Anzahl abgeschlossener F&E-Projekte	17	29	21	12	17	17	19	⇔
Abgeschlossene Zertifizierungsverfahren	23	17	36	35	28	62	34	⇔

Abgeschlossene Projekte 2020

Bliem, Wolfgang/Löffler, Roland/Mayerl, Martin (2020). ReferNet 2019 (*öibf*-Projekt-Nr. 19/02), in Kooperation mit dem ibw, beauftragt von CEDEFOP (2019).

Dornmayr, Helmut/Löffler, Roland (2020). Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2018–19 (*öibf*-Projekt-Nr. 19/11), im Auftrag des Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2020).

Gugitscher, Karin/Schlögl, Peter (2020). Existenzsicherung, Professionalisierung, Innovation und Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung im Kontext der CoVid19-Pandemie, (*öibf*-Projekt-Nr. 20/12), mit finanzieller Unterstützung durch das Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2020).

Lachmayr, Norbert (2020): Wissenschaftliche Begleitung KmS/Kompetenz mit System (Betriebslogistik, Speditionskaufmann/Speditionskauffrau, Finanz- und Rechnungswesenassistent, Bürokaufmann/Bürokauffrau; E-Commerce-Kaufmann/E-Commerce-Kauffrau) (*öibf*-Projekt-Nr. 20/05), im Auftrag prospect Unternehmensberatung GesmbH (2020)

Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2020). Befragung von Wiener Bildungseinrichtungen: Digitalisierung & Qualitätssicherung (*öibf*-Projekt-Nr. 19/07), im Auftrag des Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (2020).

Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2020). Evaluierung der Durchführung des Pflichtgegenstandes „Betriebspraxis“ der technischen, gewerblichen und kunstgewerblichen Fachschulen (*öibf*-Projekt-Nr. 19/14), im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020).

Lachmayr, Norbert/Proinger, Judith (2020). TRACK-VET. Developing, assessing, and validating transversal key competences in the formal initial and continuing VET (*öibf*-Projekt-Nr. 17/15), Erasmus+ KA2-Projekt (2020).

Löffler, Roland (2020). Mitwirkung bei der Bewertung von Angeboten für Coachingleistungen im Rahmen des Programmes „Lehre statt Leere“, (*öibf*-Projekt-Nr. 20/19) im Auftrag des Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2020).

Löffler, Roland/Geppert, Corinna/Petanovitsch, Alexander (2020). Evaluierung Talente-Check Salzburg (*öibf*-Projekt-Nr. 19/18) im Auftrag des Amtes der Salzburger Landesregierung (2020).

Löffler, Roland/Mayerl, Martin (2020). MOPOV. Moderní vzdělávání (Moderne Ausbildung) (*öibf*-Projekt-Nr. 17/16), Erasmus+ KA2-Projekt (2020).

Löffler, Roland/Mayerl, Martin/Geppert, Corinna (2020). Home-Schooling von Lehrlingen in Zeiten von CoVid19: Blitzumfrage bei Wiener Lehrlingen, (*öibf*-Projekt-Nr. 20/11) im Auftrag der Arbeiterkammer Wien (2020).

Löffler, Roland/Steiner, Mario/Ryssevik, Jostein/Skjervheim, Øivind (2020). Applied Methods of Impact Assessment. Final report TCA Showing and Identifying Impact of Erasmus + on EU and National Level – Adult Education (*öibf*-Projekt-Nr. 19/13), in Kooperation mit dem IHS und ideas2evidence, beauftragt von der OeAD GmbH (2020).

Proinger, Judith/Schlögl, Peter/Schmölz, Alexander (2020). Betrieb einer NQR-Servicestelle für die Dauer der ersten Anerkennungsperiode (*öibf*-Projekt-Nr. 18/07) im Auftrag der Arbeiterkammer Wien (2020).

Schmölz, Alexander/Litschel, Veronika/Gugitscher, Karin/Österle, David/Petanovitsch, Alexander/Löffler, Roland (2020). Berufsfindung und Adoleszenz (*öibf*-Projekt-Nr. 18/25) im Auftrag des Arbeitsmarktservice Wien.

Schmölz, Alexander (2020). DIGCERT: Überarbeitung des Fragensets (*öibf*-Projekt-Nr. 19/15), im Auftrag des Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2020).

Schmölz, Alexander/Geppert, Corinna/Bauer, Verena (2020). Individual- und Prozessevaluierung DIGCERT & PROCHECK (*öibf*-Projekt-Nr. 20/03), im Auftrag von fit4internet (2020).

Schmölz, Alexander/Lachmayr, Norbert/Proinger, Judith/Gugitscher, Karin/Bauer, Verena (2020): Evaluierung und Qualitätssicherung für DIGCERT & PROCHECK (*öibf*-Projekt-Nr. 20/04), im Auftrag von fit4internet (2020).

Schmölz, Alexander/Bliem, Wolfgang/Bauer, Verena (2020). Industrie 4.0 und Digitalisierung – Bedrohung oder Chance? Qualitative Interviews zu den Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt – Interviewserie 2020 (*öibf*-Projekt-Nr. 20/08) im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich (2020).

Schmölz, Alexander (2020): Open Education Austria Advanced (*öibf*-Projekt-Nr. 20/10), in Kooperation mit der Universität Wien, der Technischen Universität Graz, der Universität Graz, der Universität Innsbruck und dem Forum neue Medien in der Lehre Austria (FNMA), im Auftrag des Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2020).

Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Leitner, Andrea/Davoine, Thomas/Forstner, Susanne/Juen, Isabella/Köpping, Maria/Sticker, Ana/Litschel, Veronika/ Löffler, Roland/Petanovitsch, Alexander (2020). AusBildung bis 18. Wissenschaftliche Begleitung (*öibf*-Projekt-Nr.17/03), in Kooperation mit dem IHS, beauftragt vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz, dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, dem Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort und dem Bundeskanzleramt (2020).

Autorinnen und Autoren

Bamberg, Wolfgang: geb. 1978, studierte Kommunikationswissenschaft und Geschichte und lebt in Wien. Startete im Jahr 2003 als Leiter der Öffentlichkeitsarbeit in der Organisation Jugend am Werk und ist seit 2018 zudem stellvertretender Geschäftsführer.

Barth, Regine: geb. 1956, lebt und arbeitet in Wien. Ab 1987 Mitarbeiterin und von 2012 bis Juni 2021 Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung im Bildungsministerium. Schwerpunktfelder: Europäischer Sozialfonds, Bildungsinformation und Bildungsberatung, Digitalisierung, Professionalisierung und Qualitätsentwicklung.

Bauer, Verena: geb. 1995, lebt in Fischamend und ist seit 2020 Projektassistentin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: berufliche Erstausbildung, benachteiligte Gruppen am Arbeitsmarkt und im Bildungssystem, Neue Lehr- und Lernformen.

Baumeler, Carmen: geb. 1972, lebt und forscht in Zollikofen/Bern. Von 2004 bis 2009 Oberassistentin am Soziologischen Seminar der Universität Luzern. Seit 2009 nationale Leiterin Forschung & Entwicklung des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung EHB. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Governance der Berufsbildung, Höhere Berufsbildung, Berufsverbände.

Bergmann, Nadja: geb. 1971, hat an der Universität Wien Soziologie studiert. Sie war im Arbeits- und Sozialministerium als Referentin für internationale Arbeitsmarktpolitik tätig, im Anschluss daran war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin des ÖIBF. Seit 2001 ist sie Sozialforscherin bei L&R Sozialforschung, seit 2021 auch geschäftsführende Gesellschafterin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Gleichstellungsfragen mit einem starken Fokus auf bezahlte und unbezahlte Arbeit, aktuell beschäftigt sie sich mit Digitalisierung und Arbeitsmarkt aus einer Gleichstellungsperspektive.

Bock-Schappelwein, Julia: geb. 1976, lebt in Zillingdorf (Niederösterreich) und arbeitet seit 2004 als Referentin am Österreichischen Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO). Forschungsschwerpunkte: arbeitsmarkt-, bildungs-, gender- und migrations-spezifische Fragestellungen, Digitalisierung und Arbeit sowie die Arbeitsmarktlage in Zeiten von COVID-19.

Dreisiebner, Gernot: geb. 1990, Masterstudien der Wirtschaftspädagogik und Betriebswirtschaft an der Universität Graz. 2018 Abschluss des Doktoratsstudiums der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (Dissertation: Berufsfindungsprozesse von Jugendlichen). Seit 2015 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Wirtschaftspäda-

gogik der Universität Graz tätig. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Berufsfindungsprozesse, komplexe Lehr- und Lernarrangements und Learning Analytics.

Gruber, Elke: geb. 1959, Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Graz; derzeit Institutsvorständin des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Lehrt und forscht in den Bereichen Erwachsenen- und Weiterbildung, Lebenslanges Lernen, Berufspädagogik, in den letzten Jahren vor allem zu den Themen Organisation und Steuerung, Professionalisierung, internationale Bildungsentwicklungen, Curriculumentwicklung.

Gugitscher, Karin: geb. 1967, lebt in Wien und ist seit 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung, Lehrtätigkeit an der Karl-Franzens-Universität Graz, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und Universität Wien. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Validierung von Lernergebnissen und Kompetenzen, Bildungsberatung, Professionalisierung.

Helmrich, Robert: studierte Volkswirtschaftslehre und Soziologie in Köln. Seit 2007 leitet er im BIBB den Arbeitsbereich 1.2. „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit“ und ist seit 1996 Lehrbeauftragter bzw. Honorarprofessor an der Universität Bonn. Sein Forschungsschwerpunkt liegt in der Qualifikationsentwicklungsforschung in Form von Umfrageerhebungen bei Betrieben und Erwerbstätigen, Auswertungen von Stellenanzeigen sowie dem langfristigen Arbeitskräfteangebot.

Hölbl, Alexander: geb. 1976, lebt und arbeitet in Wien. Studium der Rechtswissenschaften. Von 2001 bis 2006 Mitarbeiter in einer Wiener Wirtschaftsrechtskanzlei. Seit 2006 im Wirtschaftsministerium in der Abteilung für Berufsausbildung tätig, seit 2012 als Abteilungsleiter.

Krekel, Elisabeth M.: Leiterin der Abteilung „Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsmonitoring“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn und Honorarprofessorin an der Hochschule Bremen (Fakultät für Wirtschaftswissenschaften) in Bremen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen u. a. im Bereich des Ausbildungsmarktes, des Zugangs in Ausbildung/Berufsorientierung sowie des Berufsbildungssystems.

Lachmayr, Norbert: geb. 1973, lebt in Wien und ist seit 2003 Projektleiter am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung. Seit 2011 zuständig für die Entwicklung und Leitung der „wien-cert“-Zertifizierungsstelle, dem Qualitätszeichen für Wiener Bildungsträger. Mitglied der Akkreditierungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung. Forschungsschwerpunkte: berufliche Erstausbildung und Weiterbildung, Höherqualifizierung, benachteiligte Gruppen, Qualitätssicherung, NQR, ECVET.

Lipp, Silvia: Masterstudium der Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz. Seit 2020 im Doktoratsstudium der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an der Universität Graz, seit 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Graz. Forschungsschwerpunkte: Didaktische Dimensionen von Learning Analytics, Nudging im Kontext der Lehr-Lernforschung.

Löffler, Roland: geb. 1959, lebt und forscht in Wien. Von 1984 bis 2009 Projektleiter bei Synthesis Forschung. Seit 2009 Projektleiter und seit 2011 Handlungsbevollmächtigter der Geschäftsführung am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung. Lehrtätigkeit an der FH des bfi Wien. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: duale Ausbildung, Wirkungsforschung, Evaluation bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen und Programme.

Mayerl, Martin: geb. 1984, lebt in Wien und ist seit 2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung. Lehrtätigkeit an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: quantitative Verfahren und Analysen im Bereich der Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung, Evaluierungen, berufliche Erstausbildung.

Prischl, Alexander: geb. 1971, ist seit dem Jahr 2000 Leiter des Referates für Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik im Österreichischen Gewerkschaftsbund, seit 1996 Mitglied im Bundesberufsausbildungsbeirat, seit 2008 Mitglied im Verwaltungsrat des AMS Österreich, und seit 2008 auch Mitglied des Ausschusses zur Förderung der betrieblichen Ausbildung von Lehrlingen. Seit 2001 ist er Mitglied der Institutsleitung des öibf und seit 2016 auch einer der Arbeitnehmer*innenvertreter in der Steuerungsgruppe zum Nationalen Qualifikationsrahmen.

Proinger, Judith: geb. 1978, lebt in Sollenau (Niederösterreich) und ist seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Bildung und in der Bildungsberatung, Auditierung, Validierung, Lernergebnisorientierung, NQR

Schirmbrand, Renate: Mag. rer. nat., Studium der Psychologie an der Universität Wien. Seit 2005 in unterschiedlichen Funktionen in den Bereichen Bildung, Ausbildung, Kinder, Jugendliche, Gesundheit und Arbeitsmarkt tätig. Projektmitarbeiterin im Bundesministerium für Arbeit mit den Tätigkeitsschwerpunkten Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche, AusBildung bis 18.

Schlögl, Peter: geb. 1967, Univ.-Prof. Dr. phil., Studium der Philosophie in Wien, Tätigkeiten in der Bildungspraxis und -politik, seit 1998 am Institut für Berufsbildungsforschung, von 1999 bis 2018 geschäftsführender Institutsleiter, seither wissenschaftlicher Leiter. Seit 2017 Professor für Erwachsenenbildung und Weiterbildung am

Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt. Seit 2005 in nationalen Gremien für Hochschulqualitätssicherung tätig. Forschungsschwerpunkte: professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen, Lebenslanges Lernen, (Berufs-)Bildungspolitik, Lernergebnis- und Kompetenzorientierung sowie Qualität im Bildungswesen.

Schmid, Gabriele: lebt und arbeitet in Wien. Von 1995 bis 1998 Ministerassistentin der Frauenministerinnen der Bundesregierung. Seit 1998 Arbeiterkammer Wien Sozialpolitik mit den Schwerpunkten Sozialstaat, Armut, Sozialversicherung. Seit 2005 Abteilungsleiterin Weiterbildungspolitik, später Abteilung Lehrausbildung und Bildungspolitik.

Schmölz, Alexander: geb. 1981, forscht und lehrt am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien mit Fokus auf Digitalisierung, Ko-Kreativität und Inklusion in der allgemeinen und beruflichen Bildung. Er ist geschäftsführender Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung und Chefredakteur der wissenschaftlichen Zeitschrift Digital Culture & Education (DCE). Neben seiner Forschungs- und Lehrtätigkeit ist er seit 15 Jahren in nationale und internationale Entwicklungsprojekte involviert, in denen es um die Digitalisierung von allgemeiner und beruflicher Bildung und um die Förderung von digitalen und didaktischen Kompetenzen geht.

Steiner, Mario: Studium der Soziologie und Politikwissenschaft (Universität Wien, Abschluss 1995); Postgradualer Lehrgang für Soziologie am IHS-Institut für Höhere Studien (Abschluss 1998), Doktoratsstudium der Soziologie (Universität Wien, Abschluss 2017); Senior Researcher am IHS-Institut für Höhere Studien (seit 1998), Leiter der Forschungsgruppe „Bildung und Beschäftigung“ (seit 2016); FH-Lektor zu den Themen empirische Sozialforschung und Arbeitsmarktforschung (seit 2002). Forschungsschwerpunkte: Analyse sozialer Ungleichheit sowie von „Social Progress“ im Zusammenhang mit Bildung und Beschäftigung, Bildungsarmut, benachteiligte Jugendliche, Second Chance Education, Integration und Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt und der Gesellschaft in Abhängigkeit von Bildung, Evaluation von (Bildungs- und Beschäftigungs-) Maßnahmen und Programmen.

Stock, Michaela: Langjährige Forschungstätigkeit innerhalb der Wirtschaftspädagogik, u. a. am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Graz. Seit 2008 Leiterin des Instituts für Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz. Nationale und internationale Gastprofessuren und Lehraufenthalte, Leitung und Mitwirkung in nationalen und internationalen Drittmittelprojekten. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Reflexion und Kompetenzentwicklung, Qualitätsmanagement im Bildungsbereich, Entrepreneurship Education, Unternehmenssimulationen – Lernfirmen.

Sturm, Michael: geb. 1959 in Wien, Studium der Erziehungs- und Politikwissenschaften an der Universität Wien, Promotion zum Dr. phil., nach Forschungs- und Lehrtätigkeiten in der Erwachsenenbildung und Hochschuldidaktik seit 1996 Geschäftsführer des Berufsförderungsinstituts Österreich, seit 1997 Vorsitzender des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung, turnusmäßiger Vorsitzender der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs 1998–1999, 2008–2010 und 2018–2021, seit 2011 Vorsitzender des Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung.

Sturm, René: ist Projektleiter in der Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI) des AMS Österreich. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Entwicklung von berufskundlichen Unterlagen bzw. Service-Materialien für verschiedene Zielgruppen, in der Projektentwicklung und -leitung von Studien zu Themen der Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung. Zudem ist er Mitherausgeber der AMS-Publikationsreihen „AMS info“, „AMS report“ und „FokusInfo“. Er organisiert AMS-Fachtagungen und betreut die Info- und Serviceplattform www.ams-forschungsnetzwerk.at.



20 JAHRE

Berufsbildung, Arbeit und Innovation

2001–2021

Berufsbildung, Arbeit und Innovation

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in zwei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)

Alle Titel der Reihe sind als Druckausgabe und E-Book erhältlich.
Der Großteil der Publikationen erscheint im Open Access.

Die Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation wird herausgegeben von **Prof.in Marianne Friese** (Gießen), **Prof. Klaus Jenewein** (Magdeburg), **Prof.in Susan Seeber** (Göttingen) und **Prof. Georg Spöttl** (Bremen).

wbv.de/bai

Seit seiner Gründung vor 50 Jahren verknüpft das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) wissenschaftliche Qualität in der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung mit den Ansprüchen von Politik, Interessenvertretung und Praxis nach empirischer und theoretischer Fundierung und bei der Unterstützung für (Weiter-)Entwicklung praktischer und politischer Modelle der beruflichen Bildung.

Diese Publikation illustriert und perspektiviert dies anhand von vielfältigen Beiträgen. Dabei kommen gleichermaßen Mitarbeiter*innen des Institutes, nationale und internationale Kooperationspartner*innen wie auch Auftraggeber*innen, die das Institut in den letzten fünf Jahrzehnten begleitet haben, zu Wort. Autor*innen beleuchten sowohl das Spannungsfeld zwischen Forschung und Politik als auch Umsetzungsbeispiele und aktuelle Forschungsfelder und Theorieansätze.



ISBN: 978-3-7639-6980-7