

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Ergebnisse im Überblick	9
Einführung	15
I. Ausgangsposition.....	15
I. 1 Forschungsziel.....	16
I. 2 Forschungsfragen	17
II. Forschungsdesign.....	17
III. Befragungskonzeption und Ergebnisdarstellung	19
III. 1 Struktur und Themen der Befragung.....	19
III. 2 Frageformen	21
III. 3 Darstellung der Ergebnisse.....	22
Darstellung der Ergebnisse	23
IV. Lebensbegleitendes Lernen	23
IV. 1 Strukturelle Voraussetzungen für Lebensbegleitendes Lernen..	26
IV. 2 Lehrausbildung und Lebensbegleitendes Lernen	31
IV. 3 Lebensbegleitendes Lernen aus der Sicht von ArbeitnehmerInnen	39
IV. 4 Die Bedeutung des Lebensbegleitenden Lernens für Berufsbereiche	41
V. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Lehrausbildung..	42
V. 1 Voraussetzungen und Bedingungen für betriebliche Qualitätssicherung der Ausbildung	45
V. 2 Hürden bei der Umsetzung von Qualitätssicherungssystemen ...	49
V. 3 Best-Practice-Beispiele	51
V. 4 Qualitätssicherung aus der Sicht der ArbeitnehmerInnen.....	53

VI. Berufskonzept und Struktur der Ausbildungsinhalte.....	55
VI. 1 Berufskonzept und Lehrberuf.....	56
VI. 2 Spezialisierungsgrad der Lehrberufe.....	57
VI. 3 Kompetenzorientierung in der Lehrausbildung.....	61
VII. Institutionelle Kompetenzverteilung im Lehrausbildungssystem	65
VII. 1 Aufgaben und Rollenverteilung der Lernorte	71
VIII. Modularisierung in der Lehrausbildung.....	73
IX. Übergänge im Bildungssystem	81
X. Verknüpfungen von Ausbildungsebenen.....	89
XI. Lehrabschlussprüfung.....	93
XII. Pädagogische und didaktische Aspekte der Lehrausbildung.....	96
XIII. Einstellungen der ExpertInnen.....	99
XIII. 1 Beschäftigungsfähigkeit und Verantwortung.....	100
XIII. 2 Stellenwert der Lehre und beruflichen Bildung.....	102
XIII. 3 Strukturinnovative vs. strukturkonservative Einstellung der ExpertInnen nach institutionellem Hintergrund.....	103
XIV. Handlungsbedarf und Handlungsdruck im Berufsbildungssystem...	105
XIV. 1 Handlungsbedarf.....	106
XIV. 2 Zielsetzungen	107
XIV. 3 Gesellschaftliche Entwicklungen	109
Forschungsmethodik.....	113
XV. Methodische Aspekte.....	113
XV. 1 Arbeitsschritte	113
XV. 2 Die Delphi-Methode.....	114
XV. 3 Umsetzung der Delphi – Methode	117
XV. 4 Gruppendiskussionen	120
XV. 5 Stichprobe und Rücklauf.....	121
XV.5.1 Beschreibung ExpertInnen – Stichprobe.....	121
XV.5.2 Rücklauf der Delphi-Erhebungswellen	122
XVI. Literaturverzeichnis	125
XVII. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	129

Vorwort

In den aktuellen bildungspolitischen Diskussionen und Auseinandersetzungen sowie in der medialen Berichterstattung wird der Fokus vorwiegend auf die Schulen und Hochschulen gerichtet. Ungeachtet dessen stellen die beruflichen Ausbildungen im Anschluss an die Pflichtschulzeit, zumindest in Österreich, den überwiegenden Anteil im Bildungswesen dar. Auch wenn das Berufsbildungswesen nur mit bestimmten Themen an die Öffentlichkeit dringt, Beispiele dafür sind etwa fehlende Ausbildungsplätze oder drohender Fachkräftemangel, so steht auch die berufliche Bildung generell auf dem Prüfstand. Denn eine kritische Prüfung von Effizienz und Effektivität als Infragestellung der bisherigen Bildungssysteme und der damit einhergehenden Bildungspraxis sowie die sich beschleunigende wirtschaftliche Dynamik bilden die Triebkräfte der aktuellen Diskussionen rund um das lebensbegleitende Lernen. Diese Agenda wiederum versucht Rahmenbedingungen zu schaffen oder zumindest anzureizen, um Menschen eine nachhaltige Integration in zunehmend dynamischen und globalisierten Gesellschaften zu ermöglichen.

Das Ziel des gegenständlichen Projektvorhabens war es, Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Konzeptes mit Fokus auf die Lehrausbildung, also die berufliche Bildung im engeren Sinn, zu erarbeiten. Die sehr traditionsreiche betriebliche Berufsausbildung blickt auf eine Geschichte der zunehmenden Systematisierung und Reglementierung zurück. Von einer standardisierten Lehrzeit oder strukturierten Ausbildung liest man in den einschlägigen mittelalterlichen Urkunden zunächst nichts. Im dreizehnten Jahrhundert wird erstmals urkundlich erwähnt, dass es sich um junge Menschen handeln soll, aber dezidierte Altersangaben finden sich in diesbezüglichen Satzungen erst im siebzehnten Jahrhundert. Waren die Lehrjahre abgelaufen, so konnte der ‚Lehrling‘ um Lossprechung ansuchen. Diese Lossprechung erfolgte vor dem Zunftmeister beziehungsweise der gesamten Gemeinschaft und war zunächst allein eine Prüfung über die zurückgelegte Dauer der Lehre und das durch den Meister bezeugte Benehmen des Kandidaten. Ausgehend von dieser Praxis der Enkulturation und den damit verbundenen Initiationsriten hat sich bis heute ein rechtlich kodifiziertes und stark an beruflicher Identifikation und ein am ‚learning outcome‘ orien-

tiertes Berufsbildungssystem entwickelt. Die Teilzeitberufsschule als zweiter Lernort der zwischenzeitlich zur ‚dualen Ausbildung‘ gewordenen Lehre, hat die Dimension des professionellen berufspädagogischen Handelns ins System eingebracht.

Zunehmende Institutionalisierung und Reglementierung birgt neben all den damit verbundenen Vorteilen aber auch Herausforderungen, insbesondere wenn die Umwelt, in der diese Ausbildung stattfindet, sich verändert oder die Erwartungshaltungen daran sich verschieben. Begründete und realpolitisch machbare Weiterentwicklung von historisch gewachsenen Modellen, die gleichzeitig auch noch die Interessenlagen mehrerer Anspruchsgruppen in Betracht zu ziehen hat (Betriebe, Lernende, Lehrende, Branchen, Gewerkschaften, Schulen und Schulaufsicht, weiterführende Bildungseinrichtungen u.v.m.) stellt eine beträchtliche Herausforderung dar. Die Identifizierung der Entwicklungsnotwendigkeiten als auch der Innovationspotenziale im Berufsbildungssystem wurde deshalb im Rahmen dieses Projektes durch eine methodische Einbindung von Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Politik und Praxis aus dem In- und Ausland bearbeitet. Ergänzend zu den Beiträgen der ExpertInnen wurden auch die Perspektiven und Erfahrungen von den letztlich Betroffenen, den Lernenden und ArbeitnehmerInnen, einbezogen.

An dieser Stelle sei allen Menschen, die mit ihrer Expertise und ihrem Zeiteinsatz an der Ausarbeitung der Studie mitgewirkt haben, ausdrücklicher Dank ausgesprochen. Diese Mitarbeit ist nicht selbstverständlich, insbesondere auch deshalb, da die Fragen, die es zu bearbeiten galt, doch eher als komplex anzusehen sind.

Besonderer Dank gilt den Initiatoren der Studie, den VertreterInnen des Fritz Verzetnitsch-Fonds, die durch die Projektidee, aktive Mitarbeit bei der Entwicklung und nicht zuletzt die Bereitstellung der Finanzierung die zentralen Rahmenbedingungen geschaffen haben, um empirische Grundlagen für eine fundierte Zukunftsdiskussion der Lehrausbildung zu bieten.

Peter Schlögl
Martin Mayerl

Wien, Juni 2012

Ergebnisse im Überblick

Handlungsbedarf zum Teil als sehr hoch eingestuft

Aus Sicht der befragten Expertinnen und Experten unterscheidet sich die Dringlichkeit des Handlungsbedarfs je nach Gestaltungsebene der beruflichen Ausbildung. Wird hinsichtlich der Planung (Berufsprofile, Lehrpläne, etc.) schon hoher Handlungsbedarf gesehen, um die Ausbildung weiterhin zukunftsfähig zu gestalten, so wird bei den konkreten Umsetzungsprozessen in Betrieb und Schule (Didaktik und Methodik) jedenfalls die höchste Dringlichkeit gesehen. Die Sichtbarmachung und Bewertung der Ausbildungsergebnisse wird im Vergleich zu den beiden anderen Handlungsebenen zunächst als nicht vorrangig angesehen.

Insbesondere für die Sicherstellung von Beschäftigungsfähigkeit und für die Entwicklung individueller Fähigkeiten, um über die gesamte Lebensspanne lernen zu können und zu wollen, wird Innovationen auf der Ebene der Vermittlungs- und Lernprozesse hohe Wirksamkeit attestiert. In Bezug auf die zentrale Frage der Bereitstellung von Fachkräften für die Wirtschaft und der Standortsicherheit wird wiederum die Weiterentwicklung der Berufsbildungsplanung als zielführend eingestuft. Dies gilt auch für die Schaffung von attraktiven Rahmenbedingungen, um lebensbegleitende Lernprozesse im Erwerbsleben immer wieder aufnehmen zu können.

Kontrastierend zum diagnostizierten Handlungsbedarf bleiben die ExpertInnen gegenüber einer tatsächlichen Realisierung von bildungspolitischen Innovationen aber eher skeptisch.

Lebensbegleitendes Lernen erfordert Neupositionierung der Lehrausbildung

Der Anspruch des Lebensbegleitenden Lernens wird von den befragten Expertinnen und Experten als Herausforderung für die berufliche Bildung und zwar insbesondere auf inhaltlicher und struktureller Ebene gesehen. Insgesamt besteht Einigkeit hinsichtlich des Bedarfs einer Neupositionierung der Lehre als einer zentralen, aber nur ersten Phase eines anhaltenden, be-

rufflichen Kompetenzentwicklungsprozesses. Der verstärkten Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen im Rahmen der schulischen aber auch betrieblichen Erstausbildung wird dabei hohe Bedeutung zugemessen.

Dies hat aber weitreichende Auswirkungen auf Lerninhalte und ebenso auf die konkrete Ausgestaltung von Vermittlungs- und Lernprozessen. So soll der Lernprozess vorrangig nicht mehr einem ‚Nachahmungsprinzip‘ folgen, sondern als aktiver und individueller Lernprozess durch fachlich und pädagogisch qualifiziertes Personal begleitet werden. Anregungen zu selbstständigem Lernen sowie reflexive Elemente sollen wichtige Bausteine darstellen und dadurch individuelle Lerntypen und -stile mehr Berücksichtigung finden können.

Bei den Maßnahmen scheiden sich die Geister

Betrachtet man die Bewertungen der zu ergreifenden Maßnahmen, so mag es nicht überraschen, dass hier von den verschiedenen Akteursgruppen des beruflichen Bildungswesens unterschiedliche Sichtweisen eingebracht werden. Auffällig ist aber jedenfalls der hohe Konsens über die zu setzenden Schritte zur Verbesserung der Vermittlungs- und Lernprozesse. Eher strittig werden die einzuleitenden Maßnahmen auf der Planungsebene bewertet.

Zudem lässt sich generell feststellen, dass mit zunehmenden Konkretisierungsgrad der Maßnahmen, die Einschätzungen der ExpertInnen kontroversieller ausfallen.

Hohe Zustimmung erfahren beispielhaft aber folgende Ansätze:

- Der Schwerpunkt in der Lehrausbildung verlagert sich zunehmend auf überfachliche Kompetenzen.
- Ausbildungsordnung und Lehrplan (Berufsschule) werden gleichzeitig und abgestimmt entwickelt.
- In der Lehrausbildung entwickelte berufliche Kompetenzen werden bei einem Wechsel in eine berufliche Vollzeitschule angerechnet und umgekehrt.
- Zertifikate/Nachweise werden so gestaltet, dass die berufliche Kompetenzentwicklung auch nach Abschluss der Lehre fortlaufend abgebildet werden kann.

Lehrabschlussprüfung unbestritten, aber entwicklungsbedürftig

Die Lehrabschlussprüfung wird in ihrer Funktion und Rolle in keiner Weise infrage gestellt. Gleichzeitig wird jedoch, nicht ausschließlich aber auch im Zusammenhang mit der zunehmend geforderten Kompetenzorientierung, ein Weiterentwicklungsbedarf des Prüfungsmodells erkennbar.

Neben ganz allgemein stärker an kompetenzorientierten Feststellungsverfahren ausgerichtetem Prüfungshandeln werden besonders die überfachlichen Kompetenzen (etwa Lernkompetenz, Reflexionsfähigkeit) angesprochen, die aktuell nicht oder ungenügend zum Gegenstand gemacht werden. In diesem Zusammenhang rücken nicht zuletzt auch die Qualifikationen der Prüferinnen und Prüfer selbst in den Fokus. Deren Aufgaben sollten entsprechend angepasst werden und daher wird in weiterer Folge wohl ein gewisser Grad an Schulung angezeigt sein.

Kompetenzorientierung als Leitidee der Weiterentwicklung konsensfähig

Die zunehmende Kompetenzorientierung wird zwar nicht einhellig, aber doch mehrheitlich, als der Zukunftsweg der ordnungspolitischen und berufspädagogischen Ausrichtung angesehen, ja wird oft ausdrücklich befürwortet. Insbesondere werden kompetenzorientierte Qualifikationsnachweise (Zertifikate, Zeugnisse etc.) ausdrücklich erwünscht. Damit sind Erwartungen und Wünsche hinsichtlich einer erleichterten Anrechnungsmöglichkeit und einer verbesserten Durchlässigkeit im Bildungssystem verbunden. Aber auch die eigengesteuerte Kompetenzentwicklung sowie passgenauere Weiterbildung (auch im Rahmen der Arbeitsmarktqualifizierung) würden dadurch unterstützt.

Entsprechend kompetenzorientiert ausformulierte Mindeststandards, die prüfungsrelevant sind und auf ein Modell der beruflichen Kompetenzentwicklung aufbauen, werden in hohem Ausmaß begrüßt. Dies würde aber einer tief greifenden Reform entsprechen, deren Umsetzungsmöglichkeiten nicht so positiv eingestuft werden.

Dilemma von Spezialisierung bei gleichzeitiger Generalisierung

Soll die Lehrausbildung künftig auch Grundlagen für lebensbegleitende Bildungsteilnahme schaffen, so steht man vor dem grundsätzlichen – auch von den ExpertInnen hervorgehobenen – Dilemma der Herstellung breiter beruflicher Handlungsfähigkeit im Umfeld zunehmender Speziali-

sierung an den konkreten Arbeitsplätzen. Wie diese ambivalenten Ziele im Rahmen der Gegebenheiten adressiert werden können, bleibt auch im Rahmen dieses Berufsbildungsdelphis offen. Denn eine entsprechende Verlängerung der Lehrzeit einerseits oder eine stärkere Verschulung lassen sich nicht als erwünschte Maßnahmen identifizieren. Auf die Frage des notwendigen Spezialisierungsgrades in der Lehrausbildung und an welchem Lernort (Betrieb oder Schule) diese vorrangig zu verfolgen ist, geben die Expertinnen und Experten keine eindeutige Antwort.

Und auch die Perspektive der Reduktion der Anzahl von Lehrberufen zur Unterstützung von mehr Transparenz und Übersichtlichkeit, schulorganisatorischen Erleichterungen und verbesserter Durchlässigkeit bzw. Anrechnung müsste auf ein entsprechendes schlüssiges Konzept aufbauen können, das aber nicht abzulesen ist.

Qualitätssicherung als Hoffnungs- und Sorgenthema

Das Thema Qualitätssicherung nimmt im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Lehrausbildung einen zentralen Stellenwert ein. Es zeigt sich ein breiter Konsens, dass eine nachhaltige Verankerung eines Systems der Qualitätssicherung erforderlich ist. Diesbezüglich wird eine breite Palette von entsprechenden Maßnahmen vorgeschlagen und diskutiert.

Hohen Grad an Zustimmung findet die Sichtweise, dass für die Evaluierung der Ausbildungsqualität primär die Lehrbetriebe verantwortlich zeichnen, wenngleich die reale Umsetzungswahrscheinlichkeit eher skeptisch eingeschätzt wird. Aber auch Elemente der externen Qualitätssicherung werden nicht grundlegend abgelehnt, wenn es um Rahmenbedingungen für betriebliche Ausbildungsqualität bzw. die Sicherung der Verantwortungsübernahme für eben diese geht. Dies betrifft einerseits die Schaffung einer Qualitätssicherungsagentur und andererseits die Einführung von messbaren Lernergebnissen.

Inwiefern sich verstärkte Qualitätssicherung auf die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe auswirkt und welche Rolle die Qualifizierung der betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder sowie der Lehrerinnen und Lehrer in diesem Zusammenhang haben soll, wird unterschiedlich gesehen und beurteilt.

Konflikträchtiges Thema Modularisierung

Das für Österreich vergleichsweise junge Thema der Modularisierung ist bei einer latenten Zustimmung hinsichtlich der konkreten Umsetzung aber immer noch strittig. So werden nicht alle Lehrberufe für eine Modularisie-

rung als geeignet eingestuft. Nach welchen Prinzipien die Module konzipiert werden sollen, ist aus den ExpertInnenrückmeldungen aber nicht ganz klar abzuleiten. Tendenziell werden allein fachsystematische oder Neugruppierungen bereits bestehender Inhalte nicht begrüßt. An beruflichen Handlungsfeldern orientierte und über Lernergebnisse beschriebene Module zeigen aber auch nur einen etwas höheren Grad an Erwünschtheit. Eine individuelle Wahlmöglichkeit zwischen Bildungsinhalten durch die Lernenden selbst wird verhältnismäßig positiv bewertet, ebenso wie die klare zeitliche Eingrenzung von Modulen. Übereinstimmung zeigt sich hinsichtlich einer grundlegenden Auseinandersetzung mit den Prinzipien und Methoden der Entwicklung von Modulen, um die auch benannten Vorteile (Flexibilisierung, Individualisierung, Transparenz, etc.) tatsächlich auch wirksam werden zu lassen.

Berufliche Didaktik als ‚black-box‘

Wenngleich die konkreten Lernprozesse im Betrieb und in der Schule als die Schlüsselfaktoren für ein zukunftssträchtiges Berufsausbildungsmodell angesehen werden, zeigt sich, dass in diesem Zusammenhang evidenzbasierte und professionelle Diskurse fehlen. Obwohl hier der höchste Wirkungsgrad für Qualität und Systementwicklung angenommen wird, bleibt der Lehr-Lernprozess vielfach eine ‚black-box‘ und die politischen Perspektiven und Initiativen verbleiben weitgehend auf der Ebene der formalen Systemsteuerung und der Verhandlung der Input-Kriterien (Ausbildungsordnungen, ...). Dies stellt die Bildungspraxis vor die Herausforderung, auf wenig systematisches und handlungsleitendes Wissen zurückgreifen zu können und vielfach Entwicklungen für die betriebliche Praxis in ‚Eigenregie‘ leisten zu müssen. Die schmale Qualifizierung der für die Lernprozesse vor Ort Verantwortlichen – zumeist nebenberufliche Ausbilder oder unterweisende Fachkräfte – ist in diesem Zusammenhang ebenso wenig förderlich, wenngleich hier keine weitreichenden Änderungen seitens der Expertinnen und Experten erwünscht zu sein scheinen.

Übergang zu Weiterbildung und Höherqualifizierung

Unbestritten ist bei den Expertinnen und Experten der fachliche Weiterbildungsbedarf im Anschluss an die abgeschlossene Ausbildung, jedoch werden hier vielfach strukturelle Probleme diagnostiziert. Unter dem Schlagwort der ‚Durchlässigkeit‘ werden besonders zwei Aspekte herausgestrichen, die einer nachhaltigen Lösung bedürfen. Vorrangig werden an-

gemessene und verlässliche Modelle der Anrechnung früherer Lernleistungen eingefordert. Erst damit wäre eine verbesserte Verzahnung der Lehre bzw. Erstausbildung mit Weiterbildung bzw. Höherqualifizierung möglich. Die Anrechnung von beruflichen Lernleistungen bleibt bis heute im formalen System weitgehend unberücksichtigt (Ausnahmen stellen in diesem Zusammenhang die Berufsreifeprüfung oder die Zugangsregelungen zu den Fachhochschulen dar).

Die anderen Dimensionen, nämlich jene der Anreiz- und Fördersysteme, insbesondere zum Abbau zeitlicher und finanzieller Barrieren der Weiterbildungsteilnahme werden angesprochen, stellen aber kein alleiniges Spezifikum für Lehrabsolventinnen und -absolventen dar.

Hürden der Innovation

Das Berufsbildungssystem agiert nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, sondern ist – viel mehr noch als das Schulwesen – eingebettet in einen sozialen Kontext und in funktionale oder institutionelle Aufgabenteilungen. Daher verlangen neben strukturellen Hürden für die Weiterentwicklung und Innovation auch die Sichtweisen der verschiedenen Rollenträger entsprechende Aufmerksamkeit. Betrachtet man die Innovationsbereitschaft oder den Strukturkonservatismus unter den Expertinnen und Experten so zeigt sich, dass insbesondere Vertreterinnen und Vertreter der Berufsbildungspolitik sowie jene der konkreten Bildungsarbeit (in Betrieben und Schulen) vergleichsweise zurückhaltend sind, was Neuerungen anbelangt. Offener zeigen sich Vertreterinnen und Vertreter aus Weiterbildungseinrichtungen, Bildungsadministration und Arbeitsmarktverwaltung und am innovationsfreundlichsten präsentieren sich die AkteurInnen der Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung.

Neben strukturellen und institutionellen Hürden lassen sich jedoch auch mentale Hürden ablesen. Selbst unter den hier befragten Berufsbildungsexpertinnen und -experten wird die prinzipielle Gleichwertigkeit von Lernertträgen der Berufs- und Allgemeinbildung nicht durchgängig anerkannt. Ein möglicher Erklärungsansatz hierzu ist, dass immerhin zwei Drittel der in diesem Feld tätigen Personen selbst gar keine betriebliche Berufsausbildung absolviert haben.

Einführung

I. Ausgangsposition

Der Hintergrund einer allgemeinen Infragestellung der Effizienz und Effektivität der Berufsbildungssysteme sowie die sich zunehmend beschleunigende wirtschaftliche Dynamik bilden die Triebkräfte der aktuellen Diskussionen des lebenslangen, lebensbegleitenden oder auch lebensumspannenden Lernens.

Seit Mitte der 1990er Jahre steht lebensbegleitendes Lernen¹ sowohl in der Wirtschaftspolitik als auch in der Beschäftigungspolitik der Europäischen Union sowie der Mitgliedsstaaten hoch im Kurs und findet sich nunmehr in allen zentralen Dokumenten auf europäischer sowie nationaler Ebene. Ebenso wurden nationale Strategien zur Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens ausgearbeitet oder befinden sich, wie auch in Österreich, in der Implementierungsphase.

Ungeachtet dessen zeigen die bestehenden (Berufs-)Bildungs- und Finanzierungssysteme hohe Beharrungskräfte und verändern sich – trotz kleiner Innovationen – nur langsam. Als erfolgreiche Neuerungen in Österreich lassen sich hier etwa die Berufsreifeprüfung, Selbsterhalterstipendien, fachhochschulische Studiengänge für Berufstätige, verpflichtende Berufs- und Bildungswegorientierung in der 7./8. Schulstufe oder Bildungskarenz benennen. Die Gesamtkonzeptionen blieben jedoch sowohl in der allgemeinen, wie auch in der beruflichen und hochschulischen Bildung im Wesentlichen unverändert. Dies stellt Lernende und Beschäftigte vermehrt vor die Herausforderung, die geforderte Beschäftigungsfähigkeit über eine zunehmend ausgedehnte Erwerbsphase – bis hin zu 45 Jahren – und innerhalb der sich beschleunigenden technologischen Entwicklung in dafür nicht zugeschnittenen Strukturen zu erhalten, auszubauen oder wieder herzustellen.

1 Lebenslanges Lernen, Lebensbegleitendes Lernen und Lebensumspannendes Lernen wird im deutschsprachigen Raum nebeneinander und zum Teil synonym verwendet. (vgl. http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/heute, abgerufen am: 22.12.2011). In weiterer Folge wird vorwiegend der Begriff des lebensbegleitenden Lernens verwendet.

Konsequenterweise reicht es nicht mehr, die eine oder andere Schraube zu drehen, um eine Feinanpassung vorzunehmen, sondern aufbauend auf die aktuelle Situation wesentlich grundsätzlicher ein neues, auf Zukunftsfähigkeit ausgelegtes Gesamtkonzept für berufliche Bildung zu entwerfen, das auf aktuelle und – sofern vorhersehbar – auch künftige Herausforderungen der Menschen und der jeweiligen wirtschaftlichen Bedingungen zugeschnitten ist.

Besondere Aufmerksamkeit verdient in Österreich die Ausbildungsform Lehre, die von ca. 40% der Jugendlichen eines Jahrganges ausgewählt wird (Dornmayr & Nowak, 2011). Das zeigt die Bedeutung dieser Ausbildungsform für die Jugendlichen und die Qualifikationslandschaft insgesamt. Die wirtschaftlichen und technologischen Dynamiken stellen aber Anforderungen an die Ausbildungsbedingungen und -strukturen, die nur mehr bedingt eingelöst werden können. Eine Facette davon ist der Rückgang der Ausbildungsaktivitäten der Betriebe bei gleichzeitiger Verschärfung des Fachkräftemangels (vgl. Gregoritsch et.al. 2011). Wenngleich in den letzten Jahren in der Lehrausbildung eine Vielzahl von Innovationen erfolgten (Bsp.: Lehre mit Matura, Modullehrberufe), hat die Lehrausbildung in den bildungspolitischen Debatten nur einen vergleichsweise geringen Stellenwert.

I. 1 Forschungsziel

Das Ziel dieses Projektvorhabens ist es, Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Konzeptes beruflicher Bildung mit Fokus auf die Lehrausbildung zu erarbeiten. Dabei sollen sowohl Entwicklungsnotwendigkeiten als auch Innovationspotenziale im Berufsbildungssystem durch eine methodische Einbindung von ExpertInnen aus Wissenschaft, Politik und Praxis aus dem In- und Ausland erarbeitet werden. Ergänzend zu den Beiträgen der ExpertInnen werden auch die Perspektiven und Erfahrungen von den letztlich Betroffenen, den Lernenden und ArbeitnehmerInnen, einbezogen.

Am Ende sollen die unter den ExpertInnen besonders konsensfähigen bzw. konfliktbehafteten bildungspolitischen Innovationspotenziale dargestellt werden. Diese Forschungsarbeit versteht sich als Anstoß, den Stellenwert der Lehrausbildung im bildungspolitischen Diskurs wieder zu stärken. Dabei sollen keine vollständig ausformulierten Lösungen für Probleme im Bildungssystem ausgearbeitet werden, sondern vielmehr eine grobe Skizze für ein neu aufgestelltes, zukunftsfähiges Berufsbildungssystem vorgezeichnet werden. Insofern versteht sich dieses Forschungsprojekt ebenso als ein Appell zur weiterführenden, tieferen Auseinandersetzung mit den zukünftigen Gestaltungsmöglichkeiten und Entwicklungspotenzialen im Berufsbildungssystem im Allgemeinen und der Lehrausbildung im Speziellen.

I. 2 Forschungsfragen

Die umfassenden Zielsetzungen dieses Forschungsprojekts erfordern eine Zerlegung in konkretere Forschungsfragen. Der Forschungsgegenstand wurde in vier Hauptfragestellungen differenziert, die auf verschiedene Ebenen des dualen Ausbildungssystems verweisen, jedoch hochgradig miteinander verwoben sind:

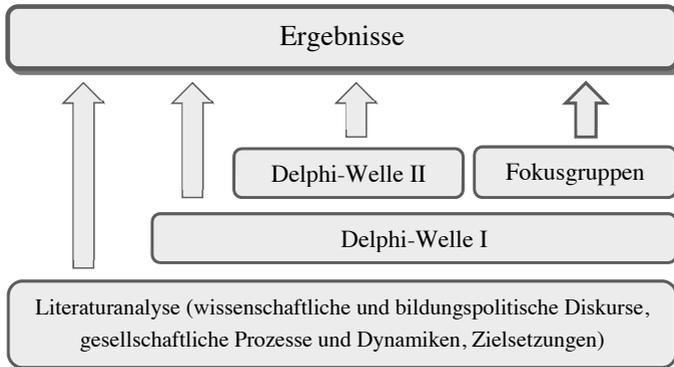
1. Welche gesellschaftlichen Prozesse und Dynamiken der gegenwärtigen Erwerbsgesellschaft üben einen besonderen Handlungsdruck auf das Berufsbildungssystem aus?
2. Welche strukturellen und bildungspolitischen Voraussetzungen benötigt das duale Ausbildungssystem, um mit der Dynamik der gegenwärtigen Erwerbsgesellschaft mithalten zu können?
3. Welche didaktischen und berufspädagogischen Maßnahmen sollen ergriffen werden, um im Zuge der Ausbildung schon Grundlagen für Teilhabe an lebensbegleitenden Lernprozessen zu schaffen?
4. Auf welche Weise sollen die Ergebnisse der Lernprozesse bewertet werden, sodass einerseits Anschlussfähigkeit im Berufsbildungssystem gewährleistet wird und andererseits nachhaltige Qualitätssicherungsmaßnahmen umgesetzt werden können?

II. Forschungsdesign

Entwicklungsarbeiten und Foresight-Bemühungen weisen wesentlich das Merkmal auf, dass vielerlei Daten, Befunde, Erfahrungen und Einschätzungen zu integrieren sind, will man kein realitätsfremdes, idealistisches Modell entwickeln.

Die Zielsetzung dieses Forschungsprojektes verweist auf einen vielschichtigen, multidimensionalen Zusammenhang. Daher besteht die Herausforderung darin, ein komplexes und sich erst allmählich konkret abzeichnendes Phänomen wie „gegenwärtiger und künftiger Anforderungen an Systeme beruflicher Bildung“ methodisch gesichert und nachvollziehbar sowie unter Einbeziehung verstreuter Wissensbestände in den Griff zu bekommen. Das vorliegende Forschungsdesign ist der Versuch, diese Anforderungen und Ansprüche einzulösen und methodisch in dieser Forschungsarbeit umzusetzen.

Abbildung 1: Forschungsdesign



Es wurden folgende Forschungsmethoden eingesetzt:

1. Delphi-Methode: Diese Forschungsmethode ist besonders geeignet zur methodisch gesicherten und nachvollziehbaren Erfassung einer ExpertInnengruppenmeinung bezüglich eines Sachverhaltes, der in die Zukunft gerichtet ist. Es wird eine Komprimierung der unterschiedlichen Sichtweisen einer großen ExpertInnengruppe auf zentrale Aussagen hinsichtlich der formulierten Fragestellungen zu den Entwicklungsmöglichkeiten bzw. Entwicklungsnotwendigkeiten und deren Bedingungen und Voraussetzungen im Berufsbildungssystem ermöglicht (ausführlicher in Kapitel XV).
2. Gruppendiskussionen: Zur Nutzung der Erfahrungen und Perspektiven der konkreten Lebens- und Arbeitswelten der österreichischen ArbeitnehmerInnen, wurden diese zu Diskussionen in Fokusgruppen eingeladen. Die Ergebnisse der Fokusgruppen dienen als Ergänzung zu den Einschätzungen der ExpertInnen (siehe Kapitel XV. 4).

Weitere Details zu methodischen Aspekten, zur Umsetzung der Delphi-Befragung und zur Beschreibung der Stichprobe gibt es in Kapitel XV.

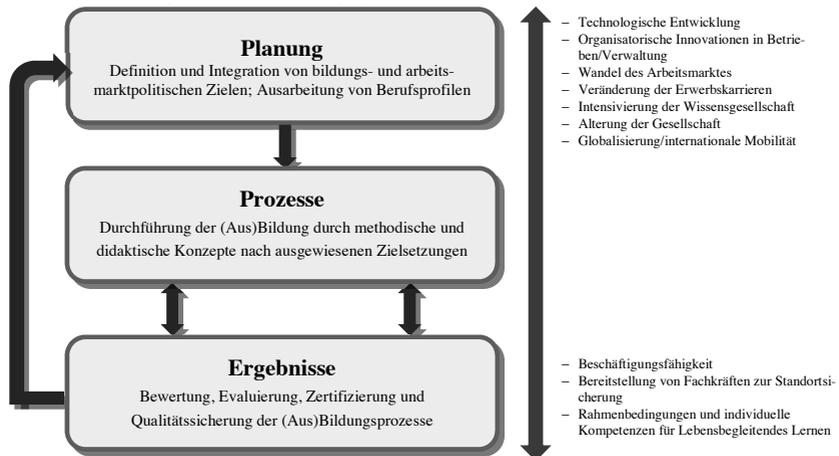
III. Befragungskonzeption und Ergebnisdarstellung

Im Folgenden soll eine kurze Darstellung zur inhaltlichen und strukturellen Konzeption der ExpertInnenbefragung gegeben werden. Anschließend daran folgt eine Beschreibung der Frageformen, die im Fragebogen eingesetzt wurden. Abschließend sollen noch einige Anmerkungen zur Ergebnisdarstellung gegeben werden.

III. 1 Struktur und Themen der Befragung

Zur Strukturierung des Berufsbildungssystems wurde ein „Wirkungsmodell des Berufsbildungssystems“ erstellt, das in weiterer Folge als Modell zur Abgrenzung der Themengebiete und zur Strukturierung der Befragung diente. Die Entwicklung dieses „Wirkungsmodells“ erfolgte mit Fokus auf die Lehrausbildung. Die Differenzierung nach Gestaltungsebenen wurde auf analytischer Ebene vorgenommen. In der Realität sind die dargestellten Gestaltungsebenen eng miteinander verknüpft und verwoben. Dieses Modell hat aber nicht den Anspruch, das Berufsbildungssystem bzw. Lehrausbildungssystem vollständig und erschöpfend abzubilden, da die Funktionsweise sehr komplex ist.

Abbildung 2: Wirkungsmodell Berufsbildungssystem



Das Modell wurde nach drei Gestaltungsebenen differenziert:

1. Bildungsplanung

Auf dieser Ebene werden vor allem bildungspolitische und arbeitsmarktpolitische Entscheidungen, Vereinbarungen und Überlegungen getroffen. Eine weitere Aufgabe dieser Ebene ist die Festlegung der Struktur der Ausbildungsformen und -inhalte, sowie der institutionellen Voraussetzungen im Berufsbildungssystem. Diese Ebene wurde nach folgenden Themengebieten differenziert:

- a. Berufskonzept als Grundlage der Lehrausbildung
- b. Spezialisierungsgrad der Lehrberufe
- c. Entwicklung und Anpassung von Lehrberufen
- d. Kompetenzorientierte Ausbildungsordnungen
- e. Rahmenlehrpläne in der Berufsschule
- f. Strukturierung der Ausbildungsordnungen durch Module
- g. Aufgaben und Rollenverteilung der Lernorte
- h. Übergänge im Berufsbildungssystem
- i. Lehrausbildung im Kontext des Lebensbegleitenden Lernens

2. (Aus-)Bildungsprozesse

Diese Gestaltungsebene soll die Durchführung der (Aus)bildung durch didaktische und methodische Konzepte abbilden. Die Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse und der Lernumgebung sind Grundlagen zur Entwicklung von beruflichen Kompetenzen.

Themengebiete:

- a. Lernarrangements und Lernstile
- b. Verbindung von beruflicher Praxis und Fachwissen
- c. Ermöglichung und Unterstützung von Lernprozessen

3. Bewertung der Ausbildungsergebnisse

Auf dieser Ebene wird die Entwicklung von beruflichen Kompetenzen nachweisbar, nachvollziehbar und sichtbar gemacht. Weiters werden dieser Ebene Qualitätssicherungsmaßnahmen und Evaluationen von Ausbildungsergebnissen/-prozessen zugerechnet.

- a. Nachweise von Lernergebnissen
- b. Lehrabschlussprüfung
- c. Maßnahmen zur Qualitätssicherung

III. 2 Frageformen

Innerhalb der zwei Delphi-Erhebungswellen lassen sich folgende Frageformen unterscheiden:

Standardisierte Fragestellungen (erste Erhebungswelle):

- Erwünschtheit bzw. Erwartbarkeit von bestimmten Sachverhalten
Diese Fragestellungsform steht im Zentrum der ersten Erhebungswelle. Es wurden Aussagen formuliert, die den ExpertInnen zur Bewertung nach zwei Kategorien vorgelegt wurden:
 - o Erwünschtheit: Bewertung, ob Sachverhalt erwünscht wird
 - o Erwartbarkeit: Abschätzung der tatsächlichen Realisierung des Sachverhaltes bis 2020 unabhängig von der Erwünschtheit

Die Auswahlmöglichkeiten beziehen sich auf eine 5-stufige Skala, wobei (1) die höchste Erwünschtheit bzw. höchste Erwartbarkeit und (5) Nicht-Erwünschtheit bzw. keine Erwartbarkeit repräsentiert. Die Indikatoren können für sich interpretiert werden, jedoch auch gegenübergestellt und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die Gegenüberstellung zwischen den beiden Kategorien stellt einen wichtigen Indikator zur Feststellung von Entwicklungspotenzialen und unerwünschten bzw. erwünschten Entwicklungsrichtungen im Berufsbildungssystem dar:

Tabelle 1: Interpretationsschema für Indikatoren

Erwünschtheit	Erwartbarkeit	Schlussfolgerung
+	-	Großes Entwicklungspotenzial; Entwicklung geht in die falsche Richtung; Korrektur der Entwicklungsrichtung
+	+	Entwicklungspotenzial; Entwicklung geht aber in die richtige Richtung
-	-	Kein Entwicklungspotenzial; keine Fehlentwicklungen
-	+	Entwicklung geht in die falsche Richtung; Korrektur der Entwicklungsrichtung

- grundsätzliche Einstellungen der ExpertInnen
Hier wurde die Einstellung der ExpertInnen zu einzelnen Aspekten im Berufsbildungssystem ermittelt. Es wurden Aussagen formuliert, die mit einer 5-stufigen Skala (von 1 – stimme zu bis 5 – lehne ab) bewertet werden konnten.
- Handlungsbedarf im Berufsbildungssystem
Die ExpertInnen beurteilen den Handlungsbedarf in den Gestaltungsebenen. Weiters schätzen die ExpertInnen den Handlungsdruck, der von gesellschaftlichen Prozessen und Dynamiken auf die einzelnen Gestaltungsebenen ausgeübt wird.

Offene Fragestellungsformen (zweite Welle):

- In der zweiten Welle wurden offene Fragestellungsformen gewählt, die auf die Bedingungen und Voraussetzungen der oben identifizierten Entwicklungspotenziale abzielen.

III. 3 Darstellung der Ergebnisse

Die im Hauptteil vorgenommene Präsentation der Ergebnisse der Delphi-Erhebung erfolgt nach folgendem Schema: Am Anfang wird jeweils auf die inhaltlichen Aspekte des dargestellten Themengebietes eingegangen. Danach folgt eine grafische Darstellung der Ergebnisse aus der ersten Welle. Die Aussagen werden differenziert nach Erwünschtheit bzw. Erwartbarkeit des jeweiligen Sachverhaltes dargestellt. Um eine übersichtliche und kompakte Abbildung der Ergebnisse zu gewährleisten, werden die Mittelwerte aus den Bewertungen der Sachverhalte durch die ExpertInnen grafisch dargestellt. Anschließend werden die Ergebnisse kurz diskutiert und mit den Ergebnissen der inhaltsanalytischen Auswertung der zweiten Delphi-Erhebungswelle und den Fokusgruppen angereichert. Eine tief greifende theoretische Auseinandersetzung mit den Themengebieten und den Ergebnissen kann jedoch in diesem Forschungsbericht nicht erfolgen.

Darstellung der Ergebnisse

IV. Lebensbegleitendes Lernen

Die Verankerung des Lebensbegleitenden Lernens gilt als das Leitprinzip zur zukünftigen Gestaltung der (Berufs-)Bildungssysteme. Hierbei sehen die ExpertInnen einen großen Handlungsbedarf und ein hohes Weiterentwicklungspotenzial, um die Prinzipien des Lebensbegleitenden Lernens im Lehr- ausbildungssystem zu verankern. Gefordert wird konsequenterweise eine Neupositionierung, in der sich die Lehrausbildung als eine erste Phase eines lebensbegleitenden beruflichen Kompetenzentwicklungsprozesses begreift.

Das Konzept des Lebenslangen Lernens ist in der heutigen Bildungsdiskussion nicht mehr wegzudenken und gilt als das bildungspolitische Leitprinzip zur Weiterentwicklung der Berufsbildungssysteme in der Europäischen Union. Bereits in den 1970er Jahren wurde das Thema Lebenslanges Lernen von der UNESCO aufgegriffen, um die starren Strukturen in den Bildungssystemen an die dynamischen Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft anzupassen (Rothe, 2010: 104ff). Die Europäische Kommission hat in den 1990er Jahren das Potenzial des Lebenslangen Lernens erkannt und hob seine Bedeutung für die Verbesserung der Beschäftigungslage und der Wettbewerbsfähigkeit hervor. Mit dem „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen“ (1995) wurde 1996 das „Jahr des Lebenslangen Lernens“ eingeleitet. Seit 2000 ist das Lebenslange Lernen ein wesentlicher Bestandteil der europäischen Wirtschaftsstrategie zur Sicherung eines dynamischen und wettbewerbsfähigen europäischen Wirtschaftsraumes (Lissabon-Strategie 2000). Im „Memorandum des Lebenslangen Lernens“ (EU-Kommission 2000) wurden schließlich die Grundpfeiler eines europäischen bildungspolitischen Programms in Verknüpfung mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens festgeschrieben.

Das bildungspolitische Konzept zum Lebensbegleitenden Lernen wurde durch zahlreiche Initiativen weiterentwickelt und verfeinert. In der Europa 2020 – Strategie werden Strukturdaten zum Lebenslangen Lernen als we-

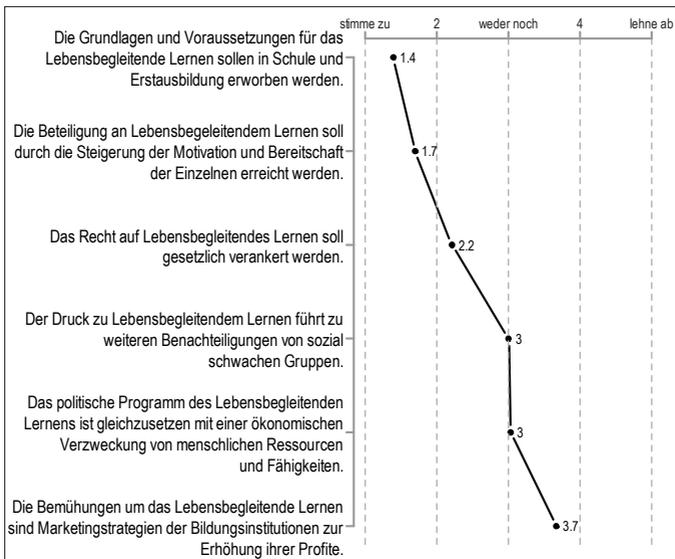
sentliche Indikatoren für die Verbesserung der europäischen Wettbewerbsfähigkeit weiter verankert.²

Die Europäische Kommission definiert Lebenslanges Lernen als:

„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 2001: 9)

Damit soll vermehrte Aufmerksamkeit auf die gesamte Bandbreite des Lernens (formales, nicht-formales und informelles Lernen) in allen Altersstufen und Lebenslagen gerichtet werden.

Abbildung 3: Einstellung der ExpertInnen zu Lebensbegleitendem Lernen



Anmerkungen: In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt. Auswahlkategorien: (1) stimme zu, (2), (3) weder noch, (4), (5) stimme nicht zu. Der Mittelwert kann Werte zwischen 1 und 5 annehmen.

Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

2 Einen Überblick über die bildungspolitischen Dokumente und Beschlüsse der Europäischen Union bietet: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy>, abgerufen am: 22.12.2011

Damit die Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen für alle Individuen gegeben sind, müssen im Berufsbildungssystem bestimmte Rahmenbedingungen und Voraussetzungen geschaffen werden. Im Folgenden werden die Einstellungen der befragten ExpertInnen in Abbildung 3 dargestellt.

Abbildung 3 zeigt, dass die befragten ExpertInnen dem lebensbegleitenden Lernen insgesamt sehr positiv gegenüberstehen. Die ExpertInnen sind sich weitgehend einig, dass die Grundlagen und Voraussetzungen für das lebensbegleitende Lernen (1,4) bereits ab den ersten Bildungsstufen bis hin zur Erstausbildungsphase erworben werden sollen. Die Entwicklung der individuellen Kompetenzen, die für das lebensbegleitende Lernen notwendig sind, sind idealerweise in jeder Phase des formalen Bildungssystems ein integraler Bestandteil des Lehr-/Lerninhaltes.

Nach Meinung der ExpertInnen soll die Beteiligung an lebensbegleitendem Lernen vor allem durch die Steigerung der Motivation und der Bereitschaft des Einzelnen erhöht werden (1,7). Die Frage, wie die Motivation und Bereitschaft im Kontext des lebensbegleitenden Lernens gesteigert werden kann, ist auch unter den österreichischen ExpertInnen ein zentrales Thema (Tabelle 2). Die Themenspannweite und Konzeptionen können an dieser Stelle bestenfalls angedeutet werden: Sie reichen von der Entwicklung der individuellen Kompetenzen, die zum lebensbegleitenden Lernen benötigt werden (Selbstgesteuertes Lernen, Selbstverantwortung, Bereitschaft, etc.), bis zur Bereitstellung der notwendigen Rahmenbedingungen und Lernumgebungen, die auf lebensbegleitendes Lernen zugeschnitten sind.

Noch knapp positiv stehen die ExpertInnen einer gesetzlichen Verankerung des Rechts auf lebensbegleitendes Lernen gegenüber (2,2). Das soll heißen, dass es einen individuellen gesetzlichen Anspruch auf die Bereitstellung der Rahmenbedingungen geben soll, um lebensbegleitendes Lernen für alle Individuen zu ermöglichen und zugänglich zu machen.

Das lebensbegleitende Lernen wird durch offensive bildungspolitische Programme und Maßnahmen beworben und zunehmend ins Bewusstsein der Menschen gerufen. Ziel ist es, das lebensbegleitende Lernen als ein normatives Orientierungsmodell durchzusetzen. Kritische Stimmen, die im Kontext des lebensbegleitenden Lernens immer wieder auftauchen, werden von den ExpertInnen weder eindeutig abgelehnt noch eindeutig unterstützt. Das könnte ein Indiz dafür sein, dass nach Meinung der ExpertInnen auch negative Entwicklungen durch falsche Umsetzungsstrategien des lebensbegleitenden Lernens möglich sein könnten.

Kritiker des Konzeptes lebensbegleitendes Lernen merken an, dass es die soziale Ungleichheit noch weiter verschärfen könnte. Der Matthäus-Effekt in der Bildungssoziologie besagt, dass wiederum jene Personen von

verstärkten Lernmöglichkeiten und -angeboten profitieren, die bereits ein bestimmtes Bildungsniveau besitzen. D.h. Personen aus sozial schwachen Gruppen stehen vor größeren „sozialen“ Hürden beim Zugang zu Bildung. Das Konzept des Lebensbegleitenden Lernens könnte sogar einen weiteren Mechanismus zur sozialen Inklusion oder Exklusion schaffen. Die Befürchtung, dass Lebensbegleitendes Lernen die soziale Ungleichheit verschärfen könnte, erfährt durchschnittlich weder eine eindeutige Ablehnung noch eine eindeutige Zustimmung (3,0). Das Ergebnis zeigt, dass der „soziale“ Aspekt des Programms Lebensbegleitendes Lernen durchaus ernst genommen werden sollte. So wird beispielsweise von den ExpertInnen vorgeschlagen, finanzielle Anreizsysteme einzurichten, um die soziale Ungleichheit beim Zugang und Erwerb von Bildung zu reduzieren (dazu ausführlicher in Kapitel IV. 1).

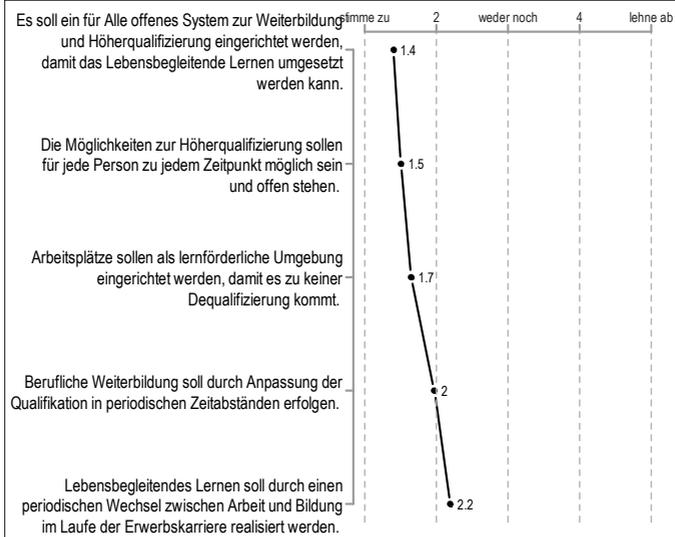
Ebenso häufig wird das Lebensbegleitende Lernen als ein politisches Programm kritisiert, das zur verbesserten und effektiveren Selbststeuerung eingesetzt wird und letztlich zur ökonomischen Selbstausbeutung der menschlichen Ressourcen führt (Bröckling, 2007). Auch in den Europäischen Dokumenten steht das Lebensbegleitende Lernen in eindeutigem Zusammenhang mit der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit (vgl. Lissabon-Strategie). Lebensbegleitendes Lernen sei die Voraussetzung für eine schnellstmögliche Anpassung an die sich rasch wandelnden Verhältnisse am Arbeitsmarkt. Bildung wird in diesem Sinne mit ökonomischer Verwertbarkeit gleichgesetzt. Unter den ExpertInnen bleibt die Frage, ob das Lebensbegleitende Lernen zur ökonomischen Verzweckung der menschlichen Ressourcen und Fähigkeiten führt (3,0), letztlich unentschieden.

Generell stehen die ExpertInnen der Idee des Lebensbegleitenden Lernens sehr positiv gegenüber, jedoch lässt sich gleichzeitig eine kritische Grundhaltung bei der Integration des Lebensbegleitenden Lernens in das Berufsbildungssystem identifizieren.

IV. 1 Strukturelle Voraussetzungen für Lebensbegleitendes Lernen

Bei der Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems gilt das Lebensbegleitende Lernen als ein nachhaltiges Integrationskonzept, das alle Bildungsbereiche und Bildungsebenen überspannen soll. Es soll der Anspruch nach „reibungslosen Übergängen“ zwischen den einzelnen Bildungsstationen in vertikaler als auch horizontaler Form eingelöst werden. Die Anschlussfähigkeit auf jeder Ebene der Bildung soll vielfältige Bildungskarrieren ermöglichen und so das Lebensbegleitende Lernen für die Individuen verwirklichtbar machen. Für diese Zielsetzungen müssen aber auch die strukturellen Voraussetzungen im Berufsbildungssystem geschaffen werden.

Abbildung 4: strukturelle Voraussetzungen für Lebensbegleitendes Lernen



Anmerkungen: In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt. Auswahlkategorien: (1) stimme zu, (2), (3) weder noch, (4), (5) stimme nicht zu. Der Mittelwert kann Werte zwischen 1 und 5 annehmen.

Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

Auch unter den ExpertInnen herrscht Einigkeit, dass die generelle Offenheit des Bildungssystems eine wesentliche strukturelle Voraussetzung für das Berufsbildungssystem darstellen soll, um Lebensbegleitendes Lernen im Bereich der Weiterbildung und Höherqualifizierung zu garantieren (1,4). Neben der strukturellen Offenheit des Berufsbildungssystems soll auch die zeitliche Offenheit gesichert sein, d. h. dass zu jedem Zeitpunkt die Möglichkeiten zur Höherqualifizierung für die Lernwilligen offen stehen sollen (1,5). Jedoch sind die ExpertInnen auch der Meinung, dass nicht nur das Berufsbildungssystem zur Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen zuständig sein sollte. Auch betriebliche Maßnahmen, wie die Einrichtung von lernförderlichen Arbeitsplätzen, könnten laut der befragten ExpertInnen nachhaltig die beruflichen Kompetenzen von ArbeitnehmerInnen durch „Lernen am Arbeitsplatz“ stärken und somit die Beschäftigungsfähigkeit sicherstellen (1,7).

Der alternierende Wechsel zwischen Erwerbsleben und Bildungsphasen findet im Vergleich etwas weniger Zustimmung der ExpertInnen. In den 1970er Jahren wurde dieses Konzept unter dem Titel „Recurrent

Education³³ von der OECD propagiert und war ein Vorläufer des Konzeptes Lebensbegleitendes Lernen. Die Idee eines periodischen Wechsels zwischen Arbeit und Bildung findet vergleichsweise etwas weniger Zustimmung als das Konzept des Lebensbegleitenden Lernens.

Die ExpertInnen sehen aber in Österreich dringenden Handlungsbedarf bei der verbesserten Integration des Lebensbegleitenden Lernens in das Berufsbildungssystem (Tabelle 2). Wie die Inhaltsanalyse zeigt, wurde bei der Frage zur Verbesserung des Lebensbegleitenden Lernens eine große Spannweite an Themen angesprochen. Es wird vor allem ein Handlungsbedarf bei den strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen zum Lebensbegleitenden Lernen diagnostiziert. Sehr häufig wurde die Verbesserung der Durchlässigkeit im Bildungssystem angesprochen, d. h. es sollten vertikale und horizontale Anschlussmöglichkeiten auf jeder Bildungsstufe geschaffen werden. Gelingen könne eine Erhöhung der Durchlässigkeit durch einen Mix von Maßnahmen, wie die Öffnung von Bildungseinrichtungen. Beispielsweise wird vorgeschlagen:

„Die Berufsschulen sollten als Kompetenzzentren für Lebenslanges Lernen auch nach abgeschlossener Lehre genutzt werden.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Die Angebote der Bildungseinrichtungen sollen ausgebaut und an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden, vorausgesetzt „formale“ Zugangsvoraussetzungen würden abgebaut bzw. auf Basis von nachgewiesenen beruflichen Kompetenzniveaus neu gestaltet. Diesbezüglich plädieren einige ExpertInnen für die Einrichtung von Anerkennungs- bzw. Zertifizierungssystemen von beruflichen Kompetenzen, mit dem Ziel, Übergangsmöglichkeiten zwischen Ausbildungsphasen zu schaffen.

Einen Veränderungsbedarf stellen die ExpertInnen auch bei den strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen des Weiterbildungssystems fest. Die Teilnahme an Weiterbildung sei vor allem auch eine Frage der finanziellen Leistbarkeit hochqualitativer Angebote und stelle somit ein zentrales Hindernis für (finanziell schwache) Lernwillige bei der Teilnahme an Lebensbegleitendem Lernen dar. Viele ExpertInnen sehen die Einrichtung eines umfangreichen Fördersystems für berufliche Bildung als eine Möglichkeit, lebensbegleitendes Lernen weiter zu fördern und zu ermöglichen. Förderinstrumentarien können als Anreizsysteme eingesetzt werden, um die individuelle Bereitschaft zum Lebensbegleitenden Lernen zu aktivieren.

3 Weiterführende Literatur zu Recurrent Education: Clement & Edding (1979)

„Alle reden, wie wichtig Weiterbildung ist, aber am Geld scheitert es oft. In den meisten Fällen bezahlen die ArbeitnehmerInnen selber. Es wäre wichtig ein einheitliches Weiterbildungssystem österreichweit, [...] sowie eine Woche pro Jahr bezahlte Weiterbildungszeit für alle ArbeitnehmerInnen einzuführen.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Tabelle 2: Handlungsbedarf im österreichischen Berufsbildungssystem zur Verbesserung des Lebensbegleitenden Lernens

Durchlässigkeit	
☆☆	Öffnung Bildungseinrichtungen
☆☆	Zertifizierungssysteme / Anerkennung von Kompetenzen
☆☆	Modularisierung der Bildungsinhalte
☆☆	Horizontaler und vertikaler Anschluss
☆	Neuordnung Berufszweige
☆	Flexibilisierung
☆	Lehre mit Reifeprüfung
☆	Anrechnungssysteme
Weiterbildungssystem	
☆☆☆	Ausbau Förderinstrumentarien / Leistbarkeit
☆☆☆	Weiterbildungsrecht / Weiterbildungsfreistellung
☆☆	Förderung Weiterbildungsbereitschaft / Anreizsysteme
☆☆	Bedarfsorientiertes Angebot
☆☆	Begleitsysteme / Beratungssysteme
☆	Nutzung von (staatlichen) Bildungseinrichtungen
Curriculum / Bildungsinhalte	
☆☆☆	Lernformen / Individuelle Förderungen
☆☆☆	Allgemeinbildung / Grundkompetenzen
☆☆	Lernkompetenz
☆☆	Neugestaltung / Entrümpelung der Curricula
☆☆	Kompetenzorientierter Unterricht
☆☆	Mehr (Berufs-)Schulzeit
☆	Begleitendes Coaching
☆	Persönlichkeitsbildung
Individuelle Aktivierung „Lebensbegleitendes Lernen“	
☆☆☆	Motivation / Bereitschaft
☆☆	Positiver Stellenwert von Lernen
☆☆	Bewusstseinschaffung
Qualitätssicherung	
☆☆	Qualitätsstandards / Mindestausbildungsniveau
☆☆	Betriebe / Berufsschule
☆☆	Bildungsangebote
☆☆	Ausbildung der Lehrenden (Weiterbildung, Didaktik)

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt
Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Ähnliche Wünsche bezüglich eines Rechts auf Weiterbildung bzw. Weiterbildungsfreistellung äußern auch andere ExpertInnen, denn auch die Betriebe sollen einen Beitrag zur Weiterbildung der ArbeitnehmerInnen leisten. Vereinzelt gibt es die Meinung, dass es eine Verpflichtung zur Weiterbildung für ArbeitnehmerInnen geben soll. Eine Weiterbildungsfreistellung kommt auch bei den ArbeitnehmerInnen gut an, allerdings wird dieser Idee in der Praxis mangelhafte Umsetzung attestiert.

„Da gibt es einerseits die Möglichkeit für einen Arbeitnehmer, was also sehr positiv ist, eine Woche dienstfrei zu stellen und zwar für Bildung. Aber mir kommt vor, das ist eine sehr halbherzige Sache, weil nur manche wenige diese Möglichkeit vom Betrieb bekommen. [...] auf die Kleinen, auf die wird meistens vergessen, dass sie sich weiterentwickeln. Ob das jetzt bewusst ist oder man ihnen zuwenig zutraut, oder ob es zu kostenintensiv wäre, was auch immer. Ich finde hier sollte daran gearbeitet werden [...]“ (ArbeitnehmerIn, Gruppendiskussion)

Neben den strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen fordern die ExpertInnen eine Qualitätsverbesserung der Angebote von beruflicher Bildung. Entsprechende Bildungsangebote sollen definierte Qualitätsstandards einhalten und ein Mindestniveau für berufliche Ausbildungen garantieren. Speziell bei der Lehrausbildung gebe es in der Qualitätssicherung einen großen Handlungsbedarf (ausführliche Behandlung dieser Thematik in Kapitel V).

Ein weiteres zentrales Thema betrifft die inhaltliche (didaktische) Gestaltung der Bildungsangebote. Viele ExpertInnen betonen, dass nicht nur strukturelle Voraussetzungen für Lebensbegleitendes Lernen geschaffen werden müssen, sondern ebenso die Entwicklung von Grundkompetenzen (Lernfähigkeit, Bereitschaft, Selbstständigkeit) die für die individuelle Fähigkeit zu Lebensbegleitendem Lernen fundamental sind – verstärkt in die Bildungsangebote integriert werden müssen. Die ExpertInnen nehmen auch an, dass eine Stärkung der Allgemeinbildung für die lebensbegleitende Lernkompetenz von Vorteil ist. Es sollen methodische und didaktische Konzepte eingesetzt werden, die ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf offene und individualisierte Lernformen richten. Die ExpertInnen fordern eine Integration von offenen und individuellen Lernformen im gesamten Bildungssystem in Verbindung mit einer stärkeren Fokussierung auf allgemein bildende Elemente. Dies solle durch eine Neugestaltung bzw. einer Entrümpelung der Ausbildungsinhalte erfolgen.

„Lernen als lustvolles Erleben, das mit Erfahrungen, Erwartungen der Lernenden verknüpft ist und nicht als notwendiges Übel gesehen wird [...].“ (Experte/Expertin, Welle II)

„Unser Bildungssystem zielt darauf ab, Informationen weiterzugeben, aber das alleine darf es nicht sein. Wir müssen es schaffen, dass schon unsere Kinder den Prozess des selbstständig erworbenen Wissens als primären Lernzugang kennen. [...] Dadurch könnte die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen als auch das dazu benötigte Basiswissen bereits in der Pflichtschule erworben werden [...].“ (Experte/Expertin, Welle II)

Die obige Stellungnahme eines/einer ExpertIn zeigt die große Bedeutung der individuellen Aktivierung zu lebensbegleitendem Lernen durch Steigerung der Bereitschaft und der Motivation. Positive Lernkulturen bewirken einen positiven Lernzugang und schaffen insgesamt einen positiven gesellschaftlichen Stellenwert von Lernen.

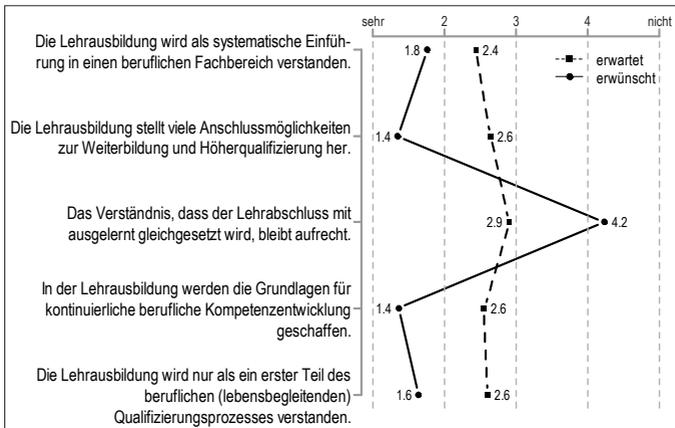
IV.2 Lehrausbildung und lebensbegleitendes Lernen

Die oben dargestellten Ergebnisse zeigen die Bedeutung und den Handlungsbedarf bei der Integration des Konzepts lebensbegleitendes Lernen in das Berufsbildungssystem. Abbildung 5 stellt die Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens für die Lehrausbildung ins Zentrum.

Die ExpertInnen beurteilen eine Integration des Konzeptes lebensbegleitendes Lernen in die Lehrausbildung generell als sehr wünschenswert. Damit gehen aber tief greifende Veränderungen bei der Gestaltung und Strukturierung der dualen Ausbildung einher. Besonders wünscht man sich verbesserte Anschlussmöglichkeiten bei der Weiterbildung und Höherqualifizierung (1,4). D.h. einerseits sollten verbesserte strukturelle Voraussetzungen geschaffen werden, um die Erstausbildung (Lehre) mit Weiterbildungsangeboten besser zu verzahnen und abzustimmen, sodass nahtlos an die Erstausbildung angeschlossen und die berufliche Kompetenzentwicklung systematisch fortgeführt werden kann. In der Lehrausbildung sollten die individuellen Grundlagen und Kompetenzen für eine berufliche Kompetenzentwicklung geschaffen werden (1,4). Strukturelle Möglichkeiten benötigen korrespondierende individuelle Fähigkeiten der Lernenden, damit umzugehen.

Die ExpertInnen fordern auch, dass sich die Lehrausbildung als Einstieg in einen lebensbegleitenden beruflichen Qualifizierungsprozess versteht (1,6). Dahingehend muss das Selbstverständnis der Lehrausbildung in Zukunft sein, sich als einen systematischen Einstieg in einen beruflichen Fachbereich zu verstehen (1,8). Untermuert werden diese Ergebnisse durch die

Abbildung 5: Lehrausbildung im Kontext des Lebensbegleitenden Lernens



Anmerkungen: Auswahlkategorien: (1) sehr erwünscht bzw. erwartet – (5) nicht erwünscht bzw. erwartet. In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt, mit einem Wertebereich von 1 bis 5. Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

starke Ablehnung der Haltung, der Abschluss der Lehrausbildung sei mit „ausgelernt“ gleich zu setzen. Der Abschluss einer Lehrausbildung soll hingegen der Startpunkt eines weiteren beruflichen Qualifizierungsprozesses sein und die ExpertInnen wünschen sich, dass sich die Lehrausbildung entsprechend positioniert. Den Lernenden solle das Bewusstsein vermittelt werden, dass der berufliche Ausbildungsprozess nicht mit dem Abschluss der Lehrausbildung ende.

Die Differenz zwischen der erwarteten Entwicklung und der gewünschten Entwicklung (Abbildung 5) in diesem Ausschnitt des Berufsbildungssystems kann als ein dringender Handlungsbedarf interpretiert werden, der von den ExpertInnen festgestellt wird. Die ExpertInnen identifizieren ein erhebliches Entwicklungspotenzial in den strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen, wenn es darum geht, das Lehrausbildungssystem besser auf die Ansprüche für das Lebensbegleitende Lernen vorzubereiten.

In Welle II wurde vertieft die Frage behandelt, wie sich die Umsetzung des Lebensbegleitenden Lernens in Zukunft auf die Ausbildungsinhalte auswirken sollte (Tabelle 3). Die höchste Priorität liegt für die ExpertInnen vor allem in der verstärkten Konzentration auf „Metainhalte“ (s.u.), die zur Entwicklung einer verbesserten Lernfähigkeit der Lernenden führen sollte, d.h. die Lernenden entwickeln die Fähigkeit sich Inhalte, Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten selbstständig und selbstgesteuert – ohne Anleitung von außen – anzueignen. Der Aufbau einer Aneignungskompetenz ist für

die ExpertInnen eine wesentliche Voraussetzung zur Entwicklung eines lebensbegleitenden beruflichen Qualifizierungsprozesses.

„Förderung der Fähigkeit, selbstständig und selbstgesteuert, also aktiv und bewusst lernen zu können und zu DÜRFEN = Lernen lernen + kritische Reflexionskompetenz. Diese sind ‚Metainhalte‘, die überall in die Curricula eingebaut bzw. explizit mitgedacht werden können – und sie benötigen eine grundlegende Erneuerung von Lehr-/Lernkonzepten bzw. -methoden sowie das Konzept des aktiv handelnden, lernenden Subjekts.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Die ExpertInnen treten auch für eine stärkere Einbindung von allgemein bildenden Elementen in die Berufsbildung ein, um ein Mindestniveau von Grundkompetenzen zu gewährleisten. Allgemeinbildung wird auch für den berufsbildenden Bereich immer wichtiger.

„[...] D.h. ein genügender Anteil von Allgemeinbildung (Muttersprache, Fremdsprache und Mathematik) ist sicherzustellen, um lebensbegleitend lernen zu können.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Eine verstärkte Konzentration auf allgemeinbildende Inhalte sollte vor allem auch aus der Perspektive der weiteren Berufsverläufe bzw. diskontinuierlichen Erwerbskarrieren betrachtet werden.

„Berufliche Qualifizierung muss eine inhaltliche/fachliche Breite aufweisen. Damit muss eine Ausbildung stärkere Elemente von Allgemeinbildung beinhalten und die unmittelbar nötigen Kenntnisse für einen spezifischen Job im Betrieb [...]. Ausbildung in Modeberufen, zu enge Qualifikationen führen dazu, dass ca. 40% der LehrabsolventInnen drei Jahre nach Abschluss den Beruf wechseln.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Mehrfach wurde von den ExpertInnen darauf hingewiesen, dass persönlichkeitsbildende Elemente in Verbindung mit sozialen und kommunikativen Kompetenzen systematischer in die Ausbildungsinhalte integriert werden sollten.

Eine bessere Vorbereitung auf das lebensbegleitende Lernen gelingt laut ExpertInnen nur über eine verstärkte Konzentration auf nicht-fachliche Inhalte, die vor allem die Kompetenzen zum selbstständigen und selbstgesteuerten Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickeln sollen. Die Integration von „Metainhalten“ zur Entwicklung von Lernkompetenzen benötigt vor allem Lehr-/Lernmethoden, die auf die individuel-

len Eigenschaften des Lernenden eingehen. Die Lehr-/Lernmethoden sollen den Lernenden aus der Perspektive eines „aktiv handelnden Subjekts“ betrachten. Viele ExpertInnen bemängeln, dass die aktuellen Lehr-/Lernmethoden des Bildungssystems defizitorientiert ausgerichtet sind. Nur die Ausrichtung der Lehr-/Lernmethoden auf die individuellen Stärken der Lernenden könne einen positiven Stellenwert von Lernen und somit eine positive Lernbereitschaft schaffen. Ein positives Lernerlebnis und eine positive Einstellung zum Lernen trage zur individuellen Bereitschaft bei, über die volle Lebensspanne zu lernen.

Tabelle 3: zentrale Inhalte für das Lebensbegleitende Lernen

Inhalte	
☆☆☆	Lernen lernen / Aneignungskompetenzen / Informationsbeschaffung
☆☆	Allgemeinbildung
☆☆	Persönlichkeitsbildung / soziale Kompetenzen
☆☆	Breite Ausbildungsberufe
Inhaltliche Gestaltungskriterien	
☆☆	Modularisierung
☆☆	Kompetenzorientierung
☆☆	fachübergreifende Inhalte / berufsübergreifende Kompetenzen
☆☆	Aktualität der (Aus)Bildungsinhalte
Lehr-/Lernmethoden	
☆☆	Lernziele
☆☆	Lernbegleitung
☆☆	Stärkenorientierung
☆☆	Konstruktivistisches bzw. individualistisches Lernen
☆	Bessere Aufbereitung des Inhalts
Individuelle Aktivierung	
☆☆	Motivation / Bereitschaft der Lernenden
☆☆	Positiver Stellenwert von Lernen
Sonstiges	
☆☆	Bildungsberatung
☆☆	Anschlussfähigkeit / Abbau Barrieren
☆	Qualitätssicherung

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt

Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Neben einer Veränderung der Inhalte selbst und einer Erneuerung der Lehr-/Lernprozesse sehen die ExpertInnen einen Veränderungsbedarf bei der Gestaltung und Form der Bildungsinhalte. Einige sehen in der Modularisierung der Inhalte verbesserte Möglichkeiten, auf die Anforderungen des Lebensbegleitenden Lernens einzugehen, indem beispielsweise die Erstausbildung mit der Weiterbildung besser verzahnt werden kann. Die Kompetenzorientierung (näheres dazu in Kapitel VI. 3) der Ausbildungsinhalte und die Vermittlung von fachübergreifenden Inhalten bzw. berufsübergreifenden Kompetenzen wäre für einige ExpertInnen ein Weg, um die zentralen Inhalte an Anforderungen des Lebensbegleitenden Lernens anzupassen.

Negative Entwicklungen, die durch die Implementierung der Idee des Lebensbegleitenden Lernens eintreten könnten, werden von den ExpertInnen nur teilweise befürchtet (Tabelle 4). Wenn das Thema nachhaltig gestellt und umgesetzt werde, dann werden keine unerwünschten Auswirkungen erwartet. Beispielsweise wird mehrmals genannt, dass beim Zugang zu Lebensbegleitendem Lernen die finanziellen Möglichkeiten und die soziale Einbettung der Lernwilligen berücksichtigt werden sollen.

Dennoch wird auch Kritik am Konzept des Lebensbegleitenden Lernens von einigen der befragten ExpertInnen formuliert. Viele kritische Stellungnahmen lassen sich jedoch nur im weiteren Sinne auf diese bildungspolitische Idee zurückführen.

Sehr häufig wurde kritisiert, dass vermehrt Möglichkeiten geschaffen werden, die „reguläre“ Lehrausbildung zu ersetzen bzw. zu umgehen, wie beispielsweise in Form der überbetrieblichen Ausbildung (ÜBA) oder durch die Absolvierung der Lehrabschlussprüfung (LAP) bei Bildungsanbietern mit stark reduzierter „Lehrzeit“.

„Ausbildungsformen, die den Erfordernissen der Wirtschaft nicht entsprechen; z.B. überbetriebliche Ausbildungszentren, die viel Steuergeld verschlingen, in denen Jugendliche aber nicht profund ausgebildet werden.“
(Experte/Expertin, Welle II)

„Berufsausbildung über Kurse seitens des AMS oder BFI, stellen meiner Meinung nach eine Gefahr für die Lehrberufe im herkömmlichen Sinn dar. Da es an Praxis mangelt und dann später enorme Probleme im Beruf gibt.“
(Experte/Expertin, Welle II)

Es wird also starke Kritik an den „nicht-regulären“ Möglichkeiten zum Erwerb einer Berufsausbildung geübt, die nicht den Anforderungen in der

Praxis entsprechen und somit am Arbeitsmarkt, trotz enormen finanziellen Aufwands, nicht einsetzbar seien.

Tabelle 4: problematische Entwicklungen im Zusammenhang mit Lebensbegleitendem Lernen

keine problematischen Entwicklungen	
☆☆☆	keine negativen Entwicklungen erwartet
☆☆	Thema muss nachhaltig betrachtet werden
☆☆	Berücksichtigung finanzieller Ressourcen
☆	Berücksichtigung sozialer Unterschiede
problematische Entwicklungen	
☆☆☆	Ersatz der „regulären“ dualen Ausbildung (ÜBA, Lehrwerkstätten, Kurse AMS, BFI, WIFI)
☆☆☆	Negatives Image der Lehre (Akademisierungsforderung)
☆☆	Modularisierung
☆☆	Forderungen an Individuen ohne entsprechende Rahmenbedingungen
☆☆	Überschriften ohne Inhalte
☆☆	Unübersichtlichkeit / Beliebigkeit (Abschlüsse, Bildungsinhalte)
☆	Spezialisierung
☆	Gleichhaltung von Abschlüssen (statt Gleichwertigkeit)
☆	Lehre mit Matura
☆	Kompetenzorientierung
☆	Falsche Anerkennungspraxis
☆	Verlängerung der Allgemeinbildung
☆	Nichtbeherrschung von Basiskompetenzen
☆	Mangelnde Qualitätssicherung

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt

Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Problematische Entwicklungen sehen die ExpertInnen auch in der zunehmend negativen Darstellung der Lehrausbildung in der Öffentlichkeit. Der Imageverlust der Lehrausbildung führe zu einem Rückgang von Jugendlichen, die sich für diesen Ausbildungsweg entscheiden. Die Lehrausbildung werde in der öffentlichen Wahrnehmung zu einem Ausbildungsweg für Bildungsverlierer.

„Die Diskussion über unsere ‚dummen‘ Lehrlinge und die daraus entstehenden Vorschläge, tragen nicht viel Positives bei. [...] Wir haben ein großes De-

fizit in unserem Ausbildungssystem, aber uns davor zu verschließen und alles zu verleugnen ist der falsche Weg. Wir müssen uns aktiv mit der Bildungsproblematik beschäftigen, auch politisch und öffentlich, und nicht alles auf unsere ‚lernfaule‘ Jugend schieben [...]“ (Experte/Expertin, Welle II)

Einerseits plädieren die ExpertInnen dafür, wieder die positiven Aspekte und den tatsächlichen Wert der Lehrausbildung zu betonen und sichtbarer zu machen. Andererseits solle aber auch gezielt auf die Defizite des Lehrausbildungssystems eingegangen werden und somit eine deutliche Steigerung der Ausbildungsqualität erreicht werden.

„Mangelnde Qualitätssicherung in der dualen Ausbildung schadet dem Image der Lehrausbildung – und gefährdet längerfristig die duale Ausbildung, weil die Betriebe bei einem Rückgang der Jugendlichen zwischen 15 und 19 keine Lehrlinge mehr finden.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Vor allem auch im Hinblick auf die demografische Entwicklung, d. h. Rückgang der Anzahl der Jugendlichen, sollten vor allem Maßnahmen zur Sicherstellung einer hohen Ausbildungsqualität umgesetzt werden. Die demografische Entwicklung löse einen stärkeren Konkurrenzkampf zwischen den berufsbildenden Vollzeitschulen und der dualen Ausbildung bei der „Anwerbung“ von Jugendlichen aus.

Problematisch für den Stellenwert der Lehrausbildung sei die zunehmende Akademisierungsforderung, die vor allem von internationaler Seite unter dem Stichwort „Akademikerquote“, als ein Indikator für den Entwicklungsstand eines Bildungssystems, komme. Die Forderung, dass alle Bildungswege letztlich zum tertiären Bildungssektor führen sollen, ziehe automatisch eine Abwertung des Lehrabschlusses nach sich. Es werde suggeriert, dass allgemeine Bildung mehr wert sei.

Einige ExpertInnen sehen weitere problematische Entwicklungen in der mangelnden Umsetzung der Idee des Lebensbegleitenden Lernens in den Bildungsstrukturen.

„Alles Lernen soll aufgedeckt werden und das Subjekt ist selbst Schuld, wenn es Defizite hat – die Gesellschaft fordert alles vom Subjekt, will aber keine Verantwortung für das Subjekt übernehmen.“ (Experte/Expertin, Welle II)

„Problematisch ist der Appell an die Zuständigkeit der einzelnen Betroffenen für das lebensbegleitende Lernen ohne die entsprechenden strukturellen Vorkehrungen zu schaffen.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Einerseits stellen einige ExpertInnen fest, dass zwar die Forderung des Lebensbegleitenden Lernens an die Personen gerichtet werde, ohne aber entsprechende Strukturen bereitzustellen. Es dürfe nicht passieren, dass die Verantwortung für den Prozess des Lebensbegleitenden Lernens alleine auf die Individuen verlagert werde.

Eine weitere problematische Entwicklung sehen die ExpertInnen in einer oberflächlichen Umsetzung von Lebensbegleitendem Lernen.

„Die Eventkultur, PR-Neurose an Schulen missbraucht und strapaziert sehr oft den Begriff Lebenslanges Lernen. Wirkliche Programme werden aber nicht angeboten bzw. nicht zu Ende gedacht.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Es wird bemängelt, dass keine tief greifende und nachhaltige Umsetzung des Lebensbegleitenden Lernens in den Bildungsinhalten und Strukturen erfolgt. Stattdessen werden oftmals nur oberflächliche, vielversprechende Überschriften zur besseren Vermarktung der Bildungsangebote entworfen, ohne den Anspruch faktisch einzulösen. Eine strukturierte Diskussion zum Thema Bildung und Bildungsinhalte im Kontext des Lebensbegleitenden Lernens gebe es in diesem Zusammenhang nicht, vielmehr herrsche Unübersichtlichkeit und Unsicherheit darüber, welche Inhalte Lebensbegleitendes Lernen tatsächlich erfordern würde.

Insgesamt gibt es unter den ExpertInnen eine hohe Akzeptanz für die verstärkte Implementierung des Lebensbegleitenden Lernens in das österreichische Berufsbildungssystem unter der Bedingung einer überlegten und tief greifenden Umsetzung dieser Idee. Es müssen strukturelle Voraussetzung geschaffen werden, damit reibungslose Übergänge (vertikal als auch horizontal) zwischen den einzelnen Stationen individueller Bildungskarrieren ermöglicht werden. Weiters muss sich eine erfolgreiche Umsetzung in den Inhalten der jeweiligen Ausbildungsangebote niederschlagen. Die ExpertInnen fordern vor allem eine verstärkte Konzentration auf die Entwicklung von Kompetenzen, die selbstständiges und selbstgesteuertes Lernen fördern. Schlussendlich ist es auch notwendig, die Bereitschaft und Motivation der Individuen zu aktivieren, ohne jedoch die Verantwortung für das Lernen vollständig den Individuen zuzuschreiben.

Es herrscht Konsens unter den ExpertInnen, dass es im Lehrausbildungssystem ein erhebliches Weiterentwicklungspotenzial bei der Implementierung des Lebensbegleitenden Lernens gibt.

IV. 3 Lebensbegleitendes Lernen aus der Sicht von ArbeitnehmerInnen

Die gesellschaftliche Forderung nach Lebensbegleitendem Lernen ist auch in den Diskussionsrunden mit ArbeitnehmerInnen ein zentrales Thema.

„Das Leben ist ja leider so im Wandel der Zeit und das heißt ewiges Lernen.“
(ArbeitnehmerIn, Gruppendiskussion)

„Ausbildung endet nie. Das muss sich jeder bewusst sein. Und ich denke es ist nie zu spät.“ (ArbeitnehmerIn, Gruppendiskussion)

Es zeigt sich, dass bei den ArbeitnehmerInnen dieses Bewusstsein bereits tief verankert ist. Zwar sei Eigeninitiative zum Lernen notwendig, aber es müssten auch die Voraussetzungen und Angebote geschaffen werden. Die ArbeitnehmerInnen sehen die Betriebe gefordert, Rahmenbedingung für Lernen zu schaffen:

„[...] Jeder sagt, ja der muss alles können, der muss alles wissen, der muss alles leisten und muss der Schnellste der Welt sein, aber wie der dazu kommt, ist ihnen egal. [...] Man hat weder die Zeit, noch irgendwo will dir einer für einen Tag frei geben, noch hast eine Kohle dafür. Gar nix, es interessiert keinen.“ (ArbeitnehmerIn, Gruppendiskussion)

Kritisiert wird von den ArbeitnehmerInnen (ähnlich wie von den ExpertInnen) die mangelnde Verantwortungsübernahme der Betriebe für die Rahmenbedingungen zu Lebensbegleitendem Lernen. Durchgehend sind sich die DiskussionsteilnehmerInnen einig, dass die Bereitschaft der ArbeitnehmerInnen für Lebensbegleitendes Lernen vorhanden sei, sich jedoch schlechte Rahmenbedingungen negativ auf die Lernmotivation auswirken. Ebenso eingegangen wird auf die zentralen Kompetenzen, die zu Lebensbegleitendem Lernen notwendig seien. Die Bildungsangebote sollen wesentlich auch die Erhöhung der Lernkompetenzen integrieren:

„In der Kursgestaltung, weil sich die Berufsbilder ja laufend ändern und verändern werden. Der nächste Job den ich annehmen werde, wird nicht der letzte Job sein. Deshalb finde ich es wichtig, in Kursen wo man auf eine neue Position vorbereitet wird zu einem Teil, eine Art Kultur zu vermitteln, für Wissensentdeckung, Wissensaufnahme, Wissensverarbeitung, Funktion und Generierung, ganz allgemein. [...] Dass man dann nicht sagt, wenn irgendwas Neues kommt, das versteh ich nicht, das will ich nicht, das abblocken. Es wäre vorteilhaft, Neugier und Aktivität zu initiieren. [...] Selbstverantwor-

tung und Aktivität vorleben und versuchen zu bewirken.“ (ArbeitnehmerIn, Gruppendiskussion)

Überhaupt solle ganz generell die Gestaltung der Bildungsangebote besser an die Bedürfnisse von ArbeitnehmerInnen angepasst werden, beispielsweise bei der zeitlichen Gestaltung, *„dass man sich eigentlich auch während einer beruflichen Tätigkeit umorientieren könnte.“*

Schlussendlich war in diesem Kontext die Schaffung eines verbesserten Förderungs- bzw. Unterstützungssystems zentral, das einerseits finanzielle Förderungen anbietet und andererseits anbieterneutrale Bildungsberatung und -information zur Verfügung stellt.

„Vielleicht sollte es Stellen geben, wo jemand der Eigenverantwortung zeigt, außer das AMS, wo man hingehen kann und sagen kann, ich würde gerne eine Weiterbildung machen, habe aber die finanziellen Mittel nicht. Ich weiß nicht wie das jetzt ist? Aber gibt es irgendeine Stelle wo ich sagen kann, ich würde mich gerne weiterbilden?“ (ArbeitnehmerIn, Gruppendiskussion)

In den Gruppendiskussionen zeigt sich, dass die finanzielle Leistbarkeit der Bildungsangebote für die Lernwilligen ein zentrales Kriterium ist und daher die Einrichtung eines finanziellen Unterstützungssystems besonders wichtig ist.

Im Zuge des Lebensbegleitenden Lernens gehöre es laut ArbeitnehmerInnen auch dazu, dass die Bildungsinhalte aktuell gehalten werden, was nicht der Fall ist. Nach wie vor seien veraltete Inhalte in den Ausbildungsordnungen festgehalten.

„Es gibt soviel Ballast in der Lehre. Der dich runterdrückt und den du nicht mehr brauchst. In dieser Zeit könnte man Dinge lernen, die man wirklich braucht. Wir leben in einer Scheinwelt, wenn wir sagen, ich mache jetzt den Werkmeister und ich kann das dann. Nix da. [...].“ (ArbeitnehmerIn, Gruppendiskussion)

Die Gruppendiskussionen zeigen eine hohe Übereinstimmung zwischen den Ansichten der ArbeitnehmerInnen und der befragten ExpertInnen im Themenkomplex Lebensbegleitendes Lernen. Es werden ähnliche Prioritäten diskutiert und Handlungsbedarfe identifiziert.

IV. 4 Die Bedeutung des Lebensbegleitenden Lernens für Berufsbereiche

In Welle I wurden die ExpertInnen um eine Einschätzung gebeten, für welche Berufsbereiche die Idee des Lebensbegleitenden Lernens besondere Bedeutung hat (Tabelle 5). Es zeigt sich, dass lebensbegleitendes Lernen besonders für jene Berufsbereiche relevant ist, in denen große Dynamiken und beschleunigte Entwicklungen in Wissen und Technologie vorherrschen. Die häufigsten Nennungen betreffen jene Berufsbereiche, in denen die Wissensproduktion bzw. der Bezug zu Wissen einen zentralen Stellenwert einnimmt (Wissenschaft, Forschung und Entwicklung; Gesundheit und Medizin; Soziales, Erziehung und Bildung).

Tabelle 5: Bedeutung des Lebensbegleitenden Lernens für Berufsbereiche

Berufsbereiche	Nennungen
Wissenschaft, Forschung und Entwicklung	144
Gesundheit und Medizin	133
Soziales, Erziehung und Bildung	129
Informationstechnologie	123
Elektrotechnik, Elektronik und Telekommunikation	73
Umwelt	41
Maschinen, Kfz und Metall	29
Büro, Wirtschaft, Finanzwesen und Recht	28
Chemie, Kunststoffe, Rohstoffe und Bergbau	14
Landwirtschaft, Gartenbau und Forstwirtschaft	11
Hilfsberufe und Aushilfskräfte	9
Medien, Kunst und Kultur; Handel und Verkauf Lebensmittel; Körper- und Schönheitspflege Bau, Baunebengewerbe und Holz; Reise, Freizeit und Sport Sicherheitsdienste; Hotel- und Gastgewerbe Textil, Mode und Leder; Glas, Keramik und Stein Grafik, Druck, Papier und Fotografie; Reinigung und Hausbetreuung Verkehr, Transport und Zustelldienste	< 5

Anmerkung: Klassifikation der Berufsbereiche nach AMS; Auswahl von max. 3 Berufsbereichen pro ExpertIn (n=279). Quelle: öibf, erste Befragungswelle

Danach folgen Berufsbereiche, die besonders von technologischen Entwicklungen betroffen sind (wie beispielsweise die Informationstechnologie; Elektrotechnik, Elektronik und Telekommunikation; Umwelt).

Die Ergebnisse zeigen ein interessantes Detail: Der Berufsbereich Hilfsberufe und Aushilfskräfte wird 9-mal im Zusammenhang mit Lebensbegleitendem Lernen genannt und weist damit mehr Nennungen auf, als vie-

le andere „traditionelle“ Berufsbereiche wie Handel und Verkauf oder Bau, Baunebengewerbe und Holz.

Es zeigt sich, dass die ExpertInnen besonders jenen Berufsbereichen eine hohe Relevanz des lebensbegleitenden Lernens bescheinigen, in denen Wissensintensivierung und beschleunigte technologische Entwicklungen zentrale Anforderungen darstellen.

V. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Lehrausbildung

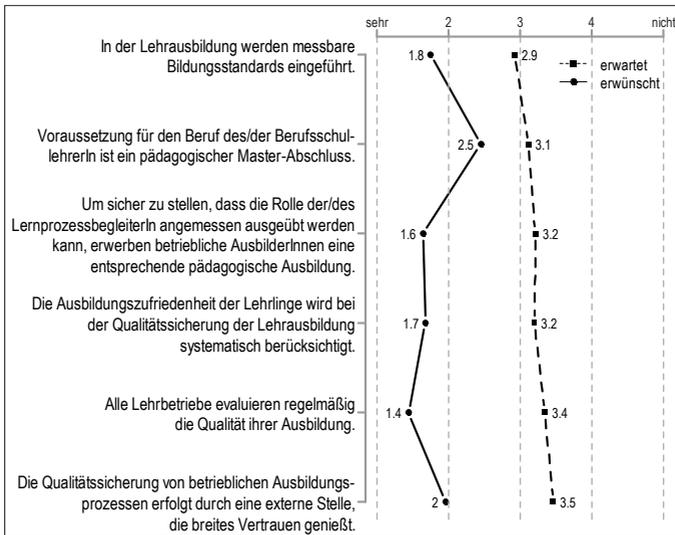
Dem Thema Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung wird von den ExpertInnen hohe Wichtigkeit zugemessen, es stellt gewissermaßen den Dreh- und Angelpunkt in der Diskussion um die Weiterentwicklung der Lehrausbildung dar. Auf der Systemebene zeigt sich ein breiter Konsens hinsichtlich der grundlegenden Notwendigkeit, Elemente der internen Qualitätssicherung vor allem in der betrieblichen Ausbildung verstärkt zu etablieren. Aber auch Elemente der externen Qualitätssicherung werden nicht grundlegend abgelehnt, aber kontrovers diskutiert. Kontrastierend zu den Forderungen und Wünschen werden die realen Umsetzungschancen durchgängig eher als gering beurteilt.

Die Themen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung stehen in den aktuellen bildungspolitischen Debatten hoch im Kurs⁴. Auch in der Lehrausbildung gewinnt diese Thematik zunehmend an Bedeutung. Die Einführung von Qualitätssicherungsmaßnahmen wird zunehmend als Grundlage gesehen, um Qualitätssteigerungen in der Lehrausbildung zu bewirken⁵. Dies gilt nicht nur im Hinblick auf die demografische Entwicklung (Rückgang der Anzahl der Jugendlichen innerhalb eines Jahrgangs und damit weniger LehrstellenbewerberInnen), sondern auch, um trotz steigender Anforderungen am Arbeitsmarkt (Herausforderung: lebensbegleitendes Lernen, Beschäftigungsfähigkeit) ein qualitativvolles Ausbildungsniveau sicherzustellen. Die Implementierung von Qualitätssicherungssystemen und Qualitätsentwicklungsverfahren in der Lehrausbildung stellt eine besondere

4 siehe beispielsweise über Initiativen der Österreichischen Referenzstelle für Qualität in der beruflichen Bildung (ARQA-VET), <http://www.arqa-vet.at>, abgerufen am: 15.02.2012 oder Qualitätssicherung im hochschulischen Bereich (AQA), <http://www.aqa.ac.at>, abgerufen am: 15.02.2012

5 <http://derstandard.at/1267743774387/Arbeiten-an-der-Qualitaet>, abgerufen am: 15.02.2012

Abbildung 6: Qualitätssicherung in der Lehrausbildung



Anmerkungen: Auswahlkategorien: (1) sehr erwünscht bzw. erwartet – (5) nicht erwünscht bzw. erwartet. In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt, mit einem Wertebereich von 1 bis 5. Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

Herausforderung dar, weil unterschiedliche Lernorte mit verschiedenen Voraussetzungen in die berufliche Kompetenzentwicklung involviert sind.

In dieser Delphi-Befragung identifizieren die ExpertInnen einen großen Handlungsbedarf und ein hohes Entwicklungspotenzial im Bereich der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Lehrausbildungssystem (Abbildung 6). Die ExpertInnen wünschen sich eine Realisierung von qualitätssichernden Maßnahmen, sind jedoch skeptisch, was die zeitnahe Umsetzung in den nächsten Jahren betrifft.

Wünschenswert ist für die ExpertInnen eine generelle Umsetzung von betrieblichen Qualitätssicherungsmaßnahmen. Es sollen in allen Betrieben regelmäßige Evaluierungen zur Beurteilung ihrer Ausbildungsqualität stattfinden (1,4). Der hohe Grad der Erwünschtheit zeigt einen deutlichen Handlungsbedarf bei der Etablierung von entsprechenden betrieblichen Qualitätssicherungssystemen. Gleichzeitig sind die ExpertInnen sehr skeptisch (3,4), wenn es um die Realisierung von betrieblichen Qualitätssicherungssystemen geht (zu den Gründen siehe Tabelle 7). Einig sind sich die ExpertInnen über die Einbeziehung der letztlich Betroffenen, der Lernenden, in den Prozess der Qualitätssicherung (1,7). Die systematische Berücksichti-

gung der Ausbildungszufriedenheit der Lehrlinge als ein Element des Qualitätssicherungssystems wäre wünschenswert. Mittelfristig erwarten sich die ExpertInnen diesbezüglich aber eher wenig Veränderungschancen (3,2).

Bei Diskussionen um die Verbesserung der Ausbildungsqualität spielt meist die Ausbildung der Lehrenden eine zentrale Rolle. Diesbezüglich wünschen sich die ExpertInnen für die betrieblichen AusbilderInnen bzw. Ausbildungsberechtigten eine Anhebung des pädagogischen Ausbildungsniveaus (1,6). Die Ausbildung von Jugendlichen verlange von den betrieblichen AusbilderInnen ein entsprechendes pädagogisches Gespür im täglichen Umgang mit Jugendlichen. Ein wertschätzender Umgang mit den Lernenden könne erhebliche Qualitätssteigerungen bewirken. Dagegen sehen die ExpertInnen eine Anhebung des Ausbildungsniveaus der BerufsschullehrerInnen auf ein pädagogisches Masterniveau vergleichsweise als weniger wünschenswert an (2,5).

Konsens unter den ExpertInnen besteht über die Sinnhaftigkeit von Bildungsstandards auch in der Lehrausbildung (1,8). Unter Bildungsstandards wird hier der nachhaltige Erwerb von bestimmten Kompetenzen der Lernenden auf einer bestimmten Bildungsstufe in einem bestimmten Fach bzw. Themenbereich verstanden. Gegenwärtig gibt es starke Anstrengungen, Bildungsstandards im vollschulischen Bildungssystem zu verankern⁶. Durch die Einführung von Bildungsstandards wird der Blick auf die tatsächlichen Lernergebnisse der Bildungsprozesse geschärft. Die Ergebnisse können als „Messgrößen“ zur Qualitätsfeststellung von Bildungsprozessen verwendet werden. Hier sehen die ExpertInnen vergleichsweise noch die größten Chancen zur Umsetzung (2,9).

Eine Überprüfung der betrieblichen Ausbildungsqualität durch eine externe Stelle, die breites Vertrauen aller Beteiligten genießt (2,0), d. h. von einer unabhängigen Stelle, die nicht im aktuellen institutionellen System der Lehrausbildung verankert ist, ist vergleichsweise umstritten. Im Hintergrund dürften bei dieser Frage interessenpolitische Einflüsse und institutionelle Machtgleichwichte im Lehrausbildungssystem eine erhebliche Rolle spielen.

6 Weitere Informationen zu Bildungsstandards in Österreich unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml>, abgerufen am: 25.01.2012

V. 1 Voraussetzungen und Bedingungen für betriebliche Qualitätssicherung der Ausbildung

Interessanterweise wurde das Thema Qualitätssicherungsagentur bei der vertieften Fragestellung zu den Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für die betriebliche Ausbildungsqualitätssicherung in der Welle II sehr häufig von den ExpertInnen aufgegriffen (Tabelle 6).

„[...] Lehrlingsstelle darf keinesfalls für die Qualitätssicherung zuständig sein – eigene Stelle muss geschaffen werden [...]. (Experte/Expertin, Welle II)

„[...] wobei Lehrlingsstellen aufgrund von Loyalitätskonflikten wahrscheinlich nicht für diese Aufgaben herangezogen werden sollten.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Tabelle 6: Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für betriebliche Ausbildungsqualitätssicherung

☆☆☆	Ausbildung der Ausbilder, Lehrlingsbeauftragte bzw. Lehrberechtigten
☆☆☆	Finanzielles Anreizsystem / Ausbildungsfonds
☆☆☆	Kooperation Betrieb und Berufsschule
☆☆☆	Unterstützungsangebote für Betriebe
☆☆☆	Erfahrungsaustausch zwischen Ausbildungsbetrieben
☆☆☆	Ausbildungsverbünde
☆☆☆	Externe Qualitätskontrollen durch „unabhängige“ Stelle
☆☆☆	messbare Qualitätsstandards
☆☆	Lernstandfeststellung (Teilprüfungen, Praxistest, Fragebogen, usw...)
☆☆	Klare Richtlinien für verpflichtende QS-Maßnahmen
☆☆	Lehrlingscoaching, Lehrlingsbegleitung
☆☆	Sicherstellung der betrieblichen Ausbildungsfähigkeit, Audit
☆☆	Imageverbesserung der Lehre
☆☆	Betriebliche Ausbildungsdokumentation
☆☆	betriebliche Feedbackkultur, Umgang mit Lehrlingen
☆	Vermeidung Bürokratie
☆	Externe Qualitätskontrollen durch WKO

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt
 Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Betont wird in diesen Stellungnahmen, dass der Qualitätssicherungsprozess von einer Stelle „außerhalb“ der institutionellen Konstellationen im Lehr-ausbildungssystem übernommen werden solle, um interessenspolitische

Einflüsse bzw. Loyalitätskonflikte zu vermeiden. Eine externe „Qualitätssicherungsagentur“ könne nur nachhaltig und wirkungsvoll umgesetzt werden („*nicht nur Jubelmeldungen produziert*“), wenn interessenpolitische Einflüsse vermieden werden können.

Ergänzend zur Feststellung in Abbildung 6 äußern die ExpertInnen auch in Welle II, dass eine verbesserte pädagogische Ausbildung der Ausbilder⁷ ein wesentlicher Grundstein für betriebliche Ausbildungsqualität ist. Die ExpertInnen wünschen sich eine vertiefte pädagogische Ausbildung („*kein Schnellsiedekurs*“), um auf moderne Ausbildungsmethodik und -didaktik, motivationale Aspekte und wertschätzenden Umgang mit den Jugendlichen in den Ausbildungsprozess verstärkt zu integrieren. Derzeit ist im Berufsausbildungsförderungsgesetz⁸ nur ein Ausbilderkurs im Ausmaß von 40 Unterrichtseinheiten verpflichtend vorgeschrieben. Die ExpertInnen treten klar für eine Vertiefung und Ausweitung der Qualifizierung der Auszubildenden in Verbindung mit verpflichtenden Weiterbildungsmaßnahmen ein.

Sehr häufig wird von den ExpertInnen die Entwicklung eines nachhaltigen finanziellen Anreizsystems in Verbindung mit Qualitätssicherungsmaßnahmen angesprochen.

„Die ursprüngliche Idee einer finanziellen Förderungen der Betriebe im Falle ‚exzellenter‘ Ausbildungsqualität sollte wieder diskutiert werden. Die Verwässerung dieses Segments der Lehrlingsförderung NEU nach dem Gießkannenprinzip gehört abgeschafft [...]“ (Experte/Expertin, Welle II)

Kritisiert wird von den ExpertInnen vor allem die aktuelle Förderpraxis⁹ für betriebliche Lehrlingsförderung ohne jegliche Koppelung an Maßnahmen zur Sicherstellung der betrieblichen Ausbildungsqualität. Viele Befragte bevorzugen generell ein finanzielles Förder- bzw. Anreizsystem unter der Prämisse „*Ausbildungsqualität geht vor Ausbildungsplatz (Menge)!*“.

„[...] wobei der Bezug von Förderungen an die Teilnahme an den davon vorgegebenen QM-Maßnahmen gebunden ist.“ (Experte/Expertin, Welle II)

7 umschließt die Ausbildung aller Lehrberechtigten. Auch in der Meister- bzw. Werkmeisterausbildung (die gleichzeitig eine Lehrberechtigung darstellt) müsste eine verbesserte pädagogische Ausbildung berücksichtigt werden.

8 BAG §29g Abs. 2; Stand: 25.01.2012

9 Übersicht über die aktuelle Förderpraxis in Österreich: www.lehre-foerdern.at, abgerufen am: 25.01.2012

Im Zusammenhang mit einem finanziellen Anreizsystem fordern einige ExpertInnen die Einrichtung eines Ausbildungsfonds bzw. einer Ausbildungsumlage. Es sollen auch jene Betriebe einen finanziellen Beitrag leisten, die keine Ausbildungstätigkeiten nachweisen können. Von einigen ExpertInnen wird noch hinzugefügt, dass nicht nur finanzielle Anreize, sondern ebenso nichtmaterielle Wertschätzung gegenüber erfolgreich ausbildenden Betrieben entgegengebracht werden sollten.

Die ExpertInnen fordern von den Betrieben ganz klar die transparente Erfüllung des Berufsbildes eines Ausbildungsberufes, d. h. eine Nachweisbarkeit bzw. Sicherstellung der betrieblichen Ausbildungsfähigkeit. Es wird von den Betrieben ein klares „*Commitment zur Ausbildung von Jugendlichen*“ verlangt. Durch entsprechende Rahmenbedingungen und Voraussetzungen solle die Ausbildungsfähigkeit der Betriebe sichergestellt werden, wobei bei entsprechenden Defiziten in der betrieblichen Ausbildungsqualität in letzter Konsequenz auch über den Entzug der Ausbildungsberechtigung bzw. Sanktionen nachgedacht werden könne. Einige ExpertInnen treten in diesem Zusammenhang für die Einführung eines „Audits“ zur Bescheinigung der Ausbildungsfähigkeit der Betriebe ein. Bei entsprechenden Mängeln in der betrieblichen Ausbildungsqualität wäre es sinnvoll, Unterstützungsmaßnahmen und Hilfestellungen für betriebliche Qualitätssicherungsmaßnahmen anzubieten.

Geeignete Voraussetzung für ein Qualitätssicherungssystem in der Lehrausbildung wäre für die ExpertInnen eine Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule mit dem Ziel, eine verbesserte Abstimmung der Lernziele und Lernorte zu erreichen. Eine verstärkte Kooperation könne auch zur gegenseitigen Unterstützung der Lehrenden beitragen:

„[...] stärkere Lernortkooperation (Berufsschule-Lehrbetrieb) um pädagogische Unterstützung für die Ausbildner und fachliche Unterstützung für die Lehre zu erhalten.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Einige ExpertInnen halten es des Weiteren für sinnvoll, die Berufsschulen in den Prozess der betrieblichen Qualitätssicherung miteinzubeziehen, weil der

„[...] Dualpartner Schule kennt sich dabei besser aus [Anm.: bei Ausbildungsqualität] als die Kammer.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Für viele ExpertInnen ist ebenso der verstärkte Einsatz von Ausbildungsverbänden ein zentrales Element in der Qualitätssicherungsdebatte. Das gegenwärtige Berufsausbildungsgesetz¹⁰ sieht den verpflichtenden Einsatz eines Ausbildungsverbundes vor, wenn die im Berufsbild zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten im jeweiligen Ausbildungsbetrieb nicht eingelöst werden können, d. h. es werden Ausbildungskooperationen zwischen Betrieben bzw. Bildungseinrichtungen geschlossen, um den Lernenden das volle Berufsbild vermitteln zu können. Vor allem Klein- und Mittelbetriebe sollen nach Meinung einiger ExpertInnen einen Ausbildungsverbund anstreben:

„Ich denke, dass in Zukunft die kleinen Betriebe einen Ausbildungsverbund anstreben sollten. Dieser sollte durch eine extern geförderte Person Unterstützung bei der Festlegung der Ausbildungsinhalte der einzelnen Jugendlichen und der Aufteilung, wer welchen Teil übernehmen soll/kann erhalten. [...] In dieser Form hätten die Jugendlichen einen qualitativeren Ausbildungsplatz (weil in mehreren Betrieben) und die Betriebe würden sich gegenseitig ergänzen; alle könnten ihren Schwerpunkten entsprechende Inhalte anbieten und sie würden sich gegenseitig ‚kontrollieren‘.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Generell sehen die ExpertInnen einen intensiveren Austausch zwischen den Ausbildungsbetrieben als einen weiteren Baustein in der Qualitätssicherungsdebatte. Die anderen Punkte in Tabelle 6 werden im Zusammenhang mit konkreten Qualitätssicherungsmaßnahmen in Kapitel V. 3 behandelt.

Wie komplex sich die Debatte über die Bedingungen und Voraussetzungen für die betriebliche Ausbildungsqualitätssicherung darstellt, zeigen die vielfältigen und unterschiedlichen Vorschläge und Meinungen der ExpertInnen. Die obige Beschreibung ist nur ein kleiner Ausschnitt über die wichtigsten Themen, die in dieser Delphi-Befragung in diesem Zusammenhang von den ExpertInnen angesprochen worden sind. Die zahlreichen Beiträge mit enormer thematischer Spannweite zeigen, dass dieses Thema in den aktuellen Diskussionen von hoher Brisanz und hochaktuell ist. Es besteht enormer Handlungsbedarf, vor allem weil die ExpertInnen die Einführung von Qualitätssicherungsmaßnahmen als einen zentralen Schlüssel sehen, die Qualität der Lehrausbildung und damit das Image zu heben.

10 BAG §2a, Stand: 25.01.2012

V. 2 Hürden bei der Umsetzung von Qualitätssicherungssystemen

Bisher wurde von den ExpertInnen ein großer Handlungsbedarf identifiziert und eine breite Palette von Maßnahmen vorgeschlagen. Es besteht jedoch genauso eine erhebliche Skepsis bei den ExpertInnen bezüglich einer mittelfristigen Verankerung eines Systems zur Sicherung der betrieblichen Ausbildungsqualität. In Welle II wurde vertiefend auf die Gründe für die geäußerte Skepsis eingegangen (Tabelle 7).

Als den Hauptgrund für ihre Skepsis sehen die ExpertInnen vor allem die Situation in der Bildungspolitik und die Handlungslogiken der AkteurInnen. Die ExpertInnen üben massive Kritik an den gegenwärtigen Machtverhältnissen in der Akteurskonstellation des Steuerungssystems der Lehrausbildung, das vorwiegend durch den Interessensausgleich der sozialpartnerschaftlichen AkteurInnen dominiert wird. Das ständige Schielen auf den Interessensausgleich verzerre schlussendlich den Blick auf die Sache selbst. Im Umkehrschluss kann diese Kritik der ExpertInnen als die Forderung verstanden werden, evidenzbasierte Steuerungselemente verstärkt im Lehrausbildungssystem zu verankern und so die Steuerung des Lehrausbildungssystems von den interessenpolitischen Einflüssen etwas zu entkoppeln.

„[...] die Ursachen liegen z.T. bei den AkteurInnen im System selbst, aber mindestens so sehr in der ‚gelernten Unfähigkeit‘ parteipolitischer AkteurInnen sowie InteressensvertreterInnen, festgefahrene Auffassungen und Handlungsweisen infrage zu stellen bzw. abzuschütteln – nicht zuletzt aus ideologischem Prinzip statt anhand sachlicher Betrachtung und Analyse.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Zum einen werden die AkteurInnen aus Politik und Interessenvertretungen für ihre (ideologischen) Haltungen im bildungspolitischen Diskurs kritisiert, zum anderen sehen die ExpertInnen in den starren Strukturen und institutionellen Konstellationen auf der Steuerungs- bzw. Planungsebene die Ursache für die mangelnde Innovationsfähigkeit und die Trägheit des Lehrausbildungssystems.

„Deadlock-Situation aufgrund des institutionellen Settings der Steuerung des Lehrlingswesens. Inhaltlich sinnvolle Innovationsvorschläge werden zu meist von der jeweiligen ‚anderen‘ Seite abgeblockt. [...]“ (Experte/Expertin, Welle II)

Einige ExpertInnen sind der Meinung, dass in der Bildungspolitik falsche Prioritäten (auch finanzieller Mitteleinsatz) gesetzt werden und die Lehr-

ausbildung in den bildungspolitischen Diskussionen nicht die verdiente Aufmerksamkeit erhalte.

Tabelle 7: Gründe für Skepsis bei Umsetzung von Qualitätssicherungsmaßnahmen

Bildungspolitische Gründe	
☆☆☆	Politische Interessen, Interessenvertretungen
☆☆☆	Trägheit des Systems
☆☆	Institutionelle Konstellationen, strukturelle Voraussetzungen
☆☆	Geringer Stellenwert von Bildung
☆	Falsche Prioritäten
Negative Befürchtungen	
☆☆	Bürokratie
☆☆	Arbeitsaufwand
☆☆	Verlust von Ausbildungsbetrieben
☆☆	Negative Erfahrungen in Vergangenheit
☆☆	Angst vor Kontrolle und (negativen) Ergebnissen
☆	Mangelnde Umsetzung von Maßnahmen
Fehlende Ressourcen	
☆☆☆	Finanzielle Ressourcen
☆☆	Zeitliche Ressourcen
☆☆	Wirtschaftliche Lage
Betriebliche Gründe	
☆	Missbrauch der Lehrlinge als Arbeitskraft
☆	QS – Kontrollen nicht erwünscht
☆	Mangelndes Nachhaltigkeitsbewusstsein
Ausbildungslandschaft	
☆	Vielfalt der Ausbildungsbetriebe
☆	Vielfalt der Ausbildungsansätze
kein Bedarf für zusätzliche QS-Maßnahmen	
☆	Rahmenbedingungen existieren
☆	hohes Niveau in Lehrausbildung

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt

Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Zusätzlich schwingen immer auch verschiedenste (negative) Befürchtungen mit dem Thema Qualitätssicherung mit. So wird vor allem ein erhöhter Bürokratisierungsaufwand bzw. Arbeitsaufwand bei der Implementierung eines Qualitätssicherungssystems befürchtet. Es wird darauf hingewiesen, dass trotz hohem Konsens über die Notwendigkeit, viele Maßnahmen auf der Detailebene einen erhöhten administrativen Aufwand bedeuten.

Ein weiterer Grund liegt laut ExpertInnen darin, dass die Betriebe Kontrollen – teilweise aus Angst vor den Ergebnissen – ablehnen.

„Angst, dass jemand sehen könnte, dass da und dort nicht ausgebildet wird! Ich meine, dieses Hinschauen lassen hat in Österreich eben keine Kultur und muss wachsen. [...] aber nicht das Aufzeigen von möglichen Unzulänglichkeiten ist das Ziel, sondern eine gute Ausbildung von Facharbeitern! [...]“ (Experte/Expertin, Welle II)

In diesem Zusammenhang gibt es durchaus die reelle Sorge vor dem Verlust von Ausbildungsplätzen, demgegenüber stehen jedoch Steigerungen bei der Ausbildungsqualität.

Schlussendlich müssen für die Umsetzung von Maßnahmen immer auch finanzielle und zeitliche Ressourcen aufgewandt werden, welche in Zeiten einer schlechten wirtschaftlichen Lage nicht vorhanden seien.

Nur vereinzelt wird die Meinung geäußert, dass kein Bedarf an zusätzlichen Qualitätssicherungsmaßnahmen gegeben sei, weil im Berufsausbildungsgesetz bereits die Grundlagen und entsprechende gesetzliche Rahmenbedingungen geschaffen worden seien und die Lehrausbildung bereits ein hohes Ausbildungsniveau garantiere.

V. 3 Best-Practice-Beispiele

In Welle II wurden die ExpertInnen gebeten, Beispiele guter Praxis für Qualitätssicherungsmaßnahmen zu nennen (Tabelle 8). Häufig wurde von den ExpertInnen angesprochen, dass erfolgreich ausbildende Betriebe ein besonderes Augenmerk auf eine positiv gelebte Ausbildungskultur legen.

„Wenn der Lehrbetrieb Lehrlinge ausbildet um in seinem eigenen Betrieb zukünftige Facharbeiter, Abteilungsleiter, Geschäftsführer zur Verfügung zu haben, sind die Voraussetzungen automatisch gegeben. Von einem ehemaligen Lehrling kann nur Spitzenleistung erwartet werden, wenn er auch entsprechend geschult, behandelt und bezahlt wurde.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Eine gute Ausbildungskultur sehe den Lehrling als zukünftigen Facharbeiter, in dessen Ausbildung viel Zeit und Geduld investiert werden müsse. Ein wertschätzender Umgang zwischen AusbilderIn und Lehrling sei die Voraussetzung für wechselseitiges Vertrauen und trage damit zu einem erfolgreichen und qualitativ hochwertigen Ausbildungsprozess bei. Diesbezüglich werden von den ExpertInnen einige Instrumente bzw. Maßnahmen angesprochen, mit denen besonders positive Erfahrungen gemacht wurden,

wie die Entwicklung einer betrieblichen Feedbackkultur (Bsp.: regelmäßige Gespräche über den Ausbildungsfortschritt, Vereinbarung und Kontrolle von Lernzielen). Auch die Einrichtung von Ausbildungsdokumentationssystemen zählt zu den Beispielen guter Praxis, wie Lehrlingsmappen bzw. Berichtheften, in denen der Ausbildungsprozess festgeschrieben und dokumentiert wird. Die ExpertInnen sehen in der verpflichtenden Dokumentation von betrieblichen Ausbildungsprozessen ein geeignetes Instrument für betriebliche Ausbildungsqualitätssicherung.

Um eine positive betriebliche Ausbildungskultur zu etablieren, hat sich laut einigen ExpertInnen in größeren Lehrbetrieben auch die Ernennung eines betrieblichen Lehrlingsbeauftragten bewährt, der für die Entwicklung eines positiven Lernklimas und einer ebensolchen Lernumgebung zuständig ist.

Tabelle 8: Beispiele guter Praxis für Qualitätssicherungsmaßnahmen

Positive Ausbildungskultur in Betrieben	
☆☆	Lehrling als zukünftigen Facharbeiter sehen
☆	Betriebliche Feedbackkultur (Lehrling – Ausbilder)
☆	Betriebliche Lernzielkontrolle / Ausbildungsverträge
☆	Lehrlingsmappe / Berichtheften
☆	betriebliche Ausbildungspläne
☆	Einrichtung von Lehrlingsbeauftragten
☆	Weiterbildungspass für Ausbilder
Positive Anerkennung guter Ausbildungsmodelle	
☆☆	Vorzeigeunternehmen bei Lehrlingsausbildung
☆☆	Regional erfolgreiche Unternehmen
☆☆	Projekte: Fit for Future, QIBB, amaZone
☆☆	Erstellung eines Ideenpools
Lernstandfeststellungen	
☆	Teilprüfungen
☆	Überprüfung der Ausbildungsziele
☆	Computer-Tests
Austausch zwischen Betrieben	
☆☆	Ausbildungsverbände
☆	Regionale Foren für Betriebe und Lehrlingsausbilder
☆	Lehrlingsaustauschprojekte
Lernbegleitungen für Lehrlinge	
☆	Lehrlingscoaching / Lernhilfen

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt

Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Die Erstellung von betrieblichen Ausbildungsplänen könne systematisch bei der Entwicklung von Unternehmensstrategien und Unternehmensphilosophien miteinbezogen werden und bei der Außendarstellung einen wesentlichen Mehrwert für die Unternehmen bringen.

Begrüßenswert sind für die ExpertInnen ebenso Projekte, Auszeichnungen und Preise¹¹, die erfolgreiche betriebliche Ausbildungsmodelle „*vor den Vorhang holen*“ und erfolgreiche Lehrausbildungsbetriebe nach außen hin (regional) sichtbar machen. Sinnvoll erscheint einigen ExpertInnen auch die Erstellung eines Ideenpools bzw. die Etablierung von Ausbilderforen für die Umsetzung von konkreten Qualitätssicherungsmaßnahmen, auf die Ausbildungsbetriebe zurückgreifen können. Generell wünschen sich die ExpertInnen eine verstärkte Kommunikation und Kooperation von Ausbildungsbetrieben bei ihren Ausbildungstätigkeiten.¹²

V. 4 Qualitätssicherung aus der Sicht der ArbeitnehmerInnen

Aus der Sicht der ArbeitnehmerInnen ist der Aspekt der Ausbildungsqualität ein zentrales Thema und von hohem Interesse. Die Vermittlung einer qualitativen Ausbildung wird als Basis für die weitere Beschäftigungsfähigkeit gesehen. Kritisiert werden vor allem „*Scheinausbildungstätigkeiten*“ in vielen Betrieben:

„Man hat ein Bundesgesetzblatt, wo vorgegeben ist, was man im ersten, im zweiten und dritten Lehrjahr lernen soll. Das trifft eigentlich aber auf viele Firmen nicht zu [...].“ (ArbeitnehmerIn, Gruppendiskussion)

„[...] Nur, was ich in der Berufsschule und der Firma dann lerne, das kontrolliert ja keiner. Die reden sich immer gegenseitig raus.“ (ArbeitnehmerIn, Gruppendiskussion)

Einige ArbeitnehmerInnen schilderten Fälle, in denen Lehrlinge als „*pure Arbeitskraft*“ ausgenutzt und die betrieblichen Ausbildungstätigkeiten vernachlässigt wurden. Kontrollen zur Ausbildungsfähigkeit der Betriebe bzw.

11 Folgende Beispiele wurden genannt: Fit for Future: http://www.fitforfuture.at/lwb_index.htm, abgerufen am: 26.01.2012 Qibb: <https://www.qibb.at>, abgerufen am: 26.01.2012 amaZone: <http://www.sprungbrett.or.at/amazone/preis.shtml>, abgerufen am: 26.01.2012

12 angeführte Beispiele: Ausbilderforum Tirol, www.ausbilderforum.at, abgerufen am: 26.01.2012 Vorarlberger Elektro- und Metallindustrie, www.vem.at, abgerufen am: 26.01.2012

tatsächliche Ausbildungstätigkeiten werden von den ArbeitnehmerInnen in den Diskussionsrunden stark befürwortet. Gleichzeitig werden aber ebenso (eigene) positive Erfahrungen geschildert, denen ein wertschätzender Umgang mit den Lehrlingen gemeinsam ist. Das kann sich beispielsweise in einer Feedbackkultur äußern, in der der Lehrling als ein gleichberechtigter Kommunikationspartner gesehen wird (vgl. Tabelle 8).

„Mein Chef war gleichzeitig Ausbilder. Und der hat zu mir gesagt. Was kannst du, was würdest du gerne machen, was würdest gerne lernen? Man muss ein Feedback ja auch machen. Und das macht keiner. [...] Und dieses Feedback, wenn mal was nicht passt. Man muss selber auch mal aufzeigen und sagen, ich will nicht nur Steckdosen montieren, ich will auch etwas anderes lernen.“ (ArbeitnehmerIn, Gruppendiskussion)

Ebenso angesprochen wurde das Instrument der Ausbildungsdokumentation, mit der positive Erfahrungen gemacht wurden. Ebenso könne die Ausbildungsdokumentation zur Kontrolle der Ausbildungstätigkeiten herangezogen werden.

„Ich zum Beispiel habe so ein Buch gehabt. Da war dann drinnen, was ich auf der Baustelle gemacht habe. Das hast du einmal die Woche unterschreiben lassen müssen vom Chef oder vom Polier und dann hat man das mitgenommen in die Schule. Wenn da jetzt einer drinnen hat, fünf Wochen nur stemmen... Das gibt es aber nicht mehr sowas. Ich finde, ich weiß nicht ob das jetzt so stimmt, aber dass der Chef ein Geld bekommt für einen Lehrling. Dann kann man sagen, wenn man gewisse Punkte nicht erfüllt, dann wird das Geld gestrichen.“ (ArbeitnehmerIn, Gruppendiskussion)

Die ArbeitnehmerInnen befürworten – ähnlich wie die ExpertInnen – die Koppelung von Qualitätssicherungsmaßnahmen an finanzielle Lehrlingsförderungen. Die Rolle der Berufsschule im Qualitätssicherungsprozess wurde ebenso thematisiert, denn in der Berufsschule könne gut nachvollzogen werden, welche Betriebe gute Ausbildungstätigkeiten leisten. Dennoch stecke auch in der Abstimmung zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb hohes Qualitätsverbesserungspotenzial. Problematisch sei gegenwärtig, dass es keine klare Aufgabenzuteilung zwischen den Lernorten bei der Ausbildungstätigkeit zur Erfüllung des Berufsbildes gebe (siehe Kapitel VII).

„Ich zum Beispiel als Hochspannungstechniker, da steht im Gesetz, ich muss mich mit der Schleifmaschine auskennen. Das soll man im dritten Lehrjahr

machen. In der Berufsschule haben wir es nicht gemacht. Da sag ich zur Firma: ‚Gebt mir eine Schleifmaschine, im Gesetz steht, dass ich das können muss.‘ Die haben gesagt, dass ich das in der Schule machen muss. Da haben wir es aber nicht gemacht.“ (ArbeitnehmerIn, Gruppendiskussion)

Das Thema Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrausbildung ist ein Dreh- und Angelpunkt, an dem sich die aktuellen inhaltlichen Diskussionen im Lehrausbildungssystem ausrichten. Die ExpertInnen identifizieren ein enormes Entwicklungspotenzial in diesem Bereich, erwarten sich jedoch gleichzeitig wenig Bewegung zur weiteren Implementierung von Qualitätssicherungssystemen im Lehrausbildungssystem. Die Debatte über die Voraussetzungen und Bedingungen für verstärkte Qualitätssicherungsmaßnahmen bringt die Komplexität dieser Thematik und die Bandbreite von möglichen Maßnahmen zum Vorschein. Zwar gibt es einen hohen Konsens über die Notwendigkeit von verstärkten Maßnahmen zur Qualitätssicherung betreffend, jedoch scheint sich dieser Konsens je nach Detailliertheitsgrad der Maßnahmen wieder aufzulösen. Jedenfalls wird eine breite Palette von möglichen Voraussetzungen und Maßnahmen von den ExpertInnen diskutiert. Auch von den ArbeitnehmerInnen wurde dem Bereich Qualitätssicherung in der Lehrausbildung hohe Bedeutung zugemessen und Maßnahmen und Defizite breit diskutiert.

VI. Berufskonzept und Struktur der Ausbildungsinhalte

Soll die Lehrausbildung künftig auch Grundlagen für eine lebensbegleitende Bildungsteilnahme schaffen, ergibt sich das Dilemma der Herstellung umfassender beruflicher Handlungsfähigkeit im Umfeld zunehmender Spezialisierung an den konkreten Arbeitsplätzen. Eine mögliche Auflösung dieses Widerspruchs wird unter den ExpertInnen kontrovers diskutiert und vielfältige Lösungsmöglichkeiten werden vorgeschlagen. Tendenziell befürworten die ExpertInnen die Ausarbeitung eines schlüssigen Ausbildungskonzepts mit einer breiten Grundausbildung und daran anschließender Spezialisierung.

Die gesetzliche Grundlage der österreichischen Lehrausbildung ist das Berufsausbildungsgesetz (BAG)¹³. Für die einzelnen Lehrberufe werden spezifische Ausbildungsverordnungen festgelegt, die das Berufsprofil, die Dauer der Ausbildung und die Prüfungsordnung bestimmen. Das Fundament der

13 http://www.jusline.at/Berufsausbildungsgesetz_%28BAG%29.html, abgerufen am: 27.01.2012

jeweiligen Ausbildungsverordnungen bildet das Berufsbild. Im Berufsbild werden die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für die Ausübung eines spezifischen Berufes notwendig sind, festgeschrieben. Der Beruf wird in der österreichischen Lehrausbildung als ein Konzept verstanden, dem ein Bündel von qualifizierten beruflichen Tätigkeiten zugerechnet werden kann (Löffler, 2010). Im BAG wird dieses Selbstverständnis des Berufs wiedergespiegelt, auch wenn die Möglichkeit zur Entwicklung von Modul-, Schwerpunkt- und Gruppenlehrberufen dieses Prinzip in den letzten Jahren etwas aufgebrochen hat.

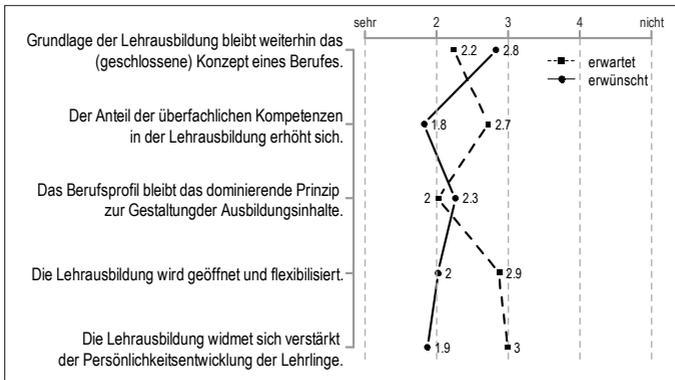
Ob das Berufskonzept noch als Grundlage für die beruflichen Ausbildungsprozesse dienen soll, wird in den berufswissenschaftlichen Debatten immer mehr infrage gestellt, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der sich beschleunigenden wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen, die die Anforderungen an einen Beruf und an die zugehörigen beruflichen Tätigkeiten erheblich verändern. Daher scheint es fraglich, ob das im Berufsbild festgelegte Bündel von qualifizierten Tätigkeiten noch als Grundlage für zukünftige Anforderungen an berufliche Tätigkeiten dienen und die Fundamente für eine lebenslange Beschäftigungsfähigkeit schaffen kann (Kraus, 2006; Rauner, 2010).

VI. 1 Berufskonzept und Lehrberuf

Die Debatte um das Berufskonzept bzw. Berufsbild als Grundlage für den Lehrberuf wird in Österreich sehr kontrovers geführt (Abbildung 7). Dennoch lassen sich Präferenzen der ExpertInnen für eine (vorsichtige) Öffnung des Berufskonzeptes als Grundlage für die Lehrausbildung erkennen. Die ExpertInnen lehnen eher ab, dass das (geschlossene) Berufskonzept weiterhin als das Hauptprinzip zur Entwicklung von Lehrberufen dienen soll (2,8). Auch dass das Berufsprofil, das dominierende Prinzip zur Gestaltung der Ausbildungsinhalte darstellen soll, findet verhältnismäßig weniger Zustimmung (2,3). Die Differenzen zwischen Erwartbarkeit und Erwünschtheit zeigen, dass der Status Quo eher abgelehnt wird, während aber in den nächsten Jahren keine Veränderung erwartet wird.

Die ExpertInnen befürworten eher eine Öffnung und Flexibilisierung der Lehrausbildung (2,0). Zusätzlich wünschen sich die ExpertInnen eine stärkere Integration der Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen (1,8). In diesem Zusammenhang sei vor allem die verstärkte Fokussierung auf Inhalte und Kompetenzen, die für Lebensbegleitendes Lernen notwendig sind. Dazu gehört auch eine verstärkte Integration von Elementen zur Persönlichkeitsentwicklung (1,9).

Abbildung 7: Berufskonzept und Lehrausbildung



Anmerkungen: Auswahlkategorien: (1) sehr erwünscht bzw. erwartet – (5) nicht erwünscht bzw. erwartet. In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt, mit einem Wertebereich von 1 bis 5. Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

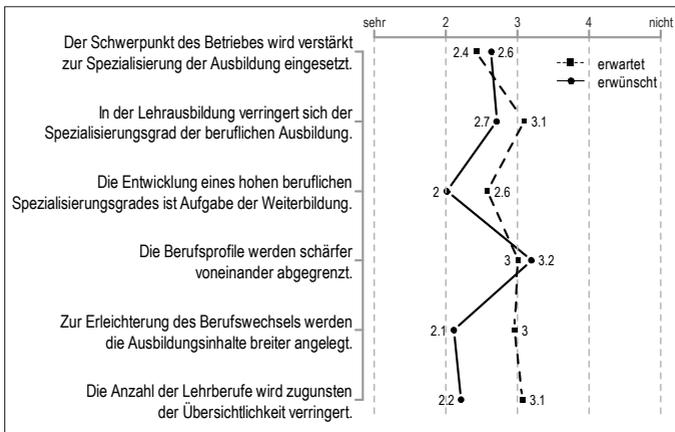
Grundsätzlich beurteilen die ExpertInnen die Chance zur Veränderung als relativ gering. Es herrscht die Einschätzung vor, dass auch weiterhin das Berufskonzept bzw. das Berufsprofil, die dominierenden Fundamente für die Entwicklung von Lehrberufen und der Ausbildungsinhalte sein werden, auch wenn eine (vorsichtige) Öffnung und Flexibilisierung erwünscht wird.

VI. 2 Spezialisierungsgrad der Lehrberufe

Daran anschließend dreht sich die Debatte um den notwendigen Spezialisierungsgrad von Lehrberufen in Abbildung 8, die ebenfalls kontrovers und etwas widersprüchlich unter den ExpertInnen geführt wird.

Generell lässt sich aus der Abbildung (relativ hohe Werte in der Kategorie Erwünschtheit) ableiten, dass es unter den ExpertInnen wenig Konsens über das Thema Spezialisierungsgrad von Lehrberufen gibt. Es zeigt sich, dass eine verschärfte Abgrenzung der Berufsprofile eher nicht erwünscht wird (3,2), und man mehr für eine Verringerung der Anzahl der Lehrberufe eintritt (2,2) mit dem Ziel, eine bessere Übersicht über die Lehrberufe herzustellen. Vor dem Hintergrund von zunehmend diskontinuierlichen Berufs- und Erwerbskarrieren treten die ExpertInnen eher für eine Verbreiterung von Ausbildungsinhalten ein (2,1). Damit sollen die Möglichkeiten für Berufswechsel in artverwandte Berufsfelder und damit vielfältige Berufs- und Erwerbskarrieren erleichtert werden. Auch im Kontext des Lebensbegleitenden Lernens erscheint es den ExpertInnen eher wünschenswert, die berufliche Spezialisierung im Anschluss an die

Abbildung 8: Spezialisierungsgrad von Lehrberufen



Anmerkungen: Auswahlkategorien: (1) sehr erwünscht bzw. erwartet – (5) nicht erwünscht bzw. erwartet. In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt, mit einem Wertebereich von 1 bis 5. Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

Erstausbildung vorzunehmen (2,0). Mit dieser Neupositionierung würde das (geschlossene) Berufskonzept als Grundlage für die Entwicklung von Lehrberufen an Bedeutung verlieren, weil mit der Verbreiterung der Ausbildung zunehmend überfachliche Inhalte für die Grundausbildung wichtiger werden (siehe Kapitel IV).

Dennoch äußern sich die ExpertInnen eher skeptisch bezüglich einer Verringerung des Spezialisierungsgrades (2,7). Insgesamt kann daher eine höchst ambivalente Grundeinstellung der ExpertInnen in diesem Themenkomplex festgestellt werden: Einerseits wird vorsichtig eine Verbreiterung der Ausbildungsinhalte gewünscht, dies solle aber andererseits nicht zu Lasten des Spezialisierungsgrades der Lehrausbildung passieren. Ein eindeutiger Handlungsbedarf bzw. eine erwünschte Richtung zur Weiterentwicklung kann in diesem Bereich aus den Ergebnissen der Welle I nicht abgeleitet werden.

In Welle II wurde versucht auf diese ambivalente Grundeinstellung der ExpertInnen einzugehen, und zwar mit der Frage, wie eine Auflösung des scheinbaren Dilemmas „Verbreiterung der Ausbildung bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der fachlichen Spezialisierung“ gelingen könnte (Tabelle 9).

Tabelle 9: Verbreiterung der Ausbildungsinhalte und fachliche Spezialisierung

Koordinierung der Ausbildungsinhalte	
☆☆☆	Breite Grundausbildung, spätere Spezialisierung (innerhalb der Lehrzeit)
☆☆☆	Breite Grundausbildung, Spezialisierung (nach der Lehrzeit)
☆☆	Breite Ausbildung in der Berufsschule, Spezialisierung im Betrieb
☆☆	Modulares System, Zusatzqualifikationen
☆	Reduzierung der Lehrberufe
Ausbildungszeiten	
☆☆	Erhöhung Berufsschulanteil
☆☆	Flexibilisierung der Lernorte (Berufsschule, Betrieb, Ausbildungsverbund)
☆	Verlängerung der Lehrzeit
Ausbildungsinhalte	
☆☆	Allgemeinbildung / Grundkompetenzen
☆☆	Entrümpelung bzw. Aktualisierung der Lehrpläne
☆	Überfachlicher Unterricht / Verknüpfung Praxis und Theorie
Sonstiges	
☆	kein Handlungsbedarf
☆	Dilemma nicht auflösbar

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt
 Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Der oben formulierte Widerspruch könne durch eine neue Verteilung bzw. neue Balance von breit gefächerten Ausbildungsinhalten und fachlicher Spezialisierung aufgelöst werden. Eine breite Grundausbildung ist für viele ExpertInnen eine notwendige Basis, jedoch ist man sich nicht einig, ob die fachliche Spezialisierung noch innerhalb oder nach der Lehrzeit in Form von Weiterbildung vermittelt werden sollte.

„Fachliche Spezialisierung sollte erst nach der Lehrausbildung in Form betrieblicher Weiterbildung erfolgen, da eine zu große Spezialisierung zu Lasten der breiteren Ausbildung geht und dadurch die Beschäftigungsfähigkeit beeinträchtigen kann.“ (Experte/Expertin, Welle II)

„Weiterverfolgung des Weges von inhaltlich ‚breiteren Eingangsmodulen‘ und darauf aufbauender Spezialisierung (entweder als Modul und/oder als ‚Fachrichtungs‘-Spezialisierung). Grundsätzlich sollten deutlich mehr Einzelberufe als bislang im Sinne von Flächenberufen mit aufbauender Spezialisierung zusammengefasst und konzipiert werden.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Immer wieder wird in diesem Zusammenhang die Einführung von Flächenlehrberufen mit der Begründung thematisiert, dass generell mit einer breiten beruflichen Grundausbildung besser auf die zukünftigen Anforderungen eingegangen werden könne und eine bessere Beschäftigungsfähigkeit gegeben sei („*gut ausgebildete Fachleute – aber keine Fachidioten*“). Aber auch andere Varianten wie beispielsweise die Einführung eines Basislehrjahres werden diskutiert. Neben einer Neueinteilung der Ausbildungsphasen sehen einige ExpertInnen die Möglichkeit, die Stärken der Lernorte Betrieb und Berufsschule besser zu nutzen.

Wie bereits im obigen Statement eines Experten/einer ExpertIn angesprochen, würde sich eine Modularisierung zur gezielteren Aufteilung des Ausbildungsinhaltes bzw. der Schwerpunkte anbieten (mehr zur Modularisierung in Kapitel VIII).

„Durch konsequente Modularisierung der Ausbildungsordnungen: Grundmodule bieten einen breiten Ausbildungsansatz, Spezialisierungen und Zusatzqualifikationen können über Haupt- und Spezialmodule abgedeckt werden.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Ganz allgemein wird unter den ExpertInnen eine stärkere Fokussierung auf die Lernumgebungen der jeweiligen Lernorte diskutiert. Beispielsweise können sich einige ExpertInnen eine stärkere Verankerung der Berufsschule im Ausbildungsprozess vorstellen, um eine Verbreiterung der Ausbildung gewährleisten zu können. Angedacht wird ebenso eine Ausweitung des Anteils der Berufsschulzeit¹⁴, um die allgemein bildenden Anteile der Ausbildung verstärkt abdecken zu können.

„Ausbildungsverbünde forcieren; Orientierung der Berufsbilder nicht nur an dem, was die Betriebe können, sondern daran, was benötigt wird (Schaffung einer ‚*realen Ausbildung*‘ mit Kursen und zusätzlichen Lerninhalten, die im Betrieb nicht vermittelt werden) – das bedingt allerdings auch weniger Anwesenheit der Lehrlinge im Betrieb, was von den Betrieben abgelehnt wird.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Generell wäre also eine stärkere Flexibilisierung der Lernorte in Zukunft wünschenswert, um den Lehrlingen ein vollständiges – nicht nur auf einen

14 Aktuell: betriebliche Ausbildung (80% der Lehrausbildung), schulische Ausbildung (20% der Lehrausbildung)

Betrieb zugeschnittenes – Berufsbild vermitteln zu können und um nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit sicherzustellen. Zum einen sollten die Stärken der Lernorte Betrieb und Berufsschule besser eingesetzt werden und zum anderen der Einsatz von Ausbildungsverbänden verstärkt werden.

Einen weiteren Ansatzpunkt zur Auflösung des Dilemmas „Verbreiterung der Ausbildungsinhalte vs. berufliche Spezialisierung“ sehen die ExpertInnen bei der Anpassung der Bildungsinhalte: Einerseits Stärkung der Grundkompetenzen bzw. allgemein bildende Elemente und andererseits Konzentration auf wesentliche Inhalte (siehe auch Kapitel IV).

Es gibt unter den ExpertInnen keinen eindeutigen Konsens über den notwendigen fachlichen Spezialisierungsgrad von Lehrberufen. Es herrscht vielmehr eine ambivalente Haltung vor: Eine Verbreiterung der Ausbildungsinhalte findet durchaus Zustimmung bei einer gleichzeitigen Beibehaltung des gegenwärtigen fachlichen Spezialisierungsgrades. Umstritten bleiben auch mögliche Lösungswege zur Auflösung dieses Dilemmas.

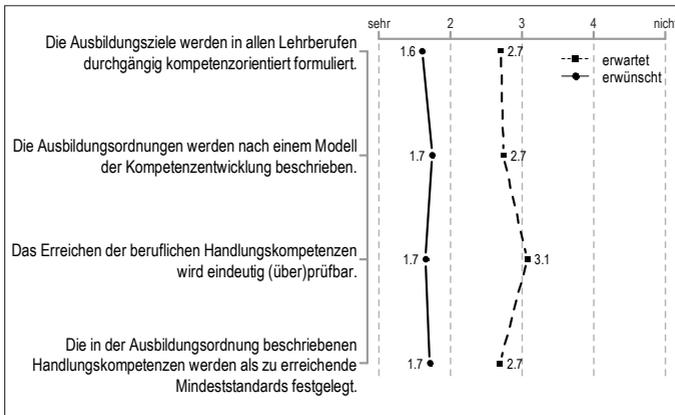
VI. 3 Kompetenzorientierung in der Lehrausbildung

Die Ausrichtung auf Kompetenzorientierung im Bildungswesen nimmt zunehmend einen zentralen Stellenwert ein. Aktuell gibt es in Österreich verstärkte Bestrebungen, kompetenzorientierte Bildungsstandards im vollschulischen Bereich zu verankern¹⁵. Im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung steht der Wechsel von einer inputgesteuerten zu einer outputgesteuerten Perspektive im Bildungssystem, d. h. der Blick wird zunehmend auf den Output eines Lernprozesses, auf die tatsächlich erzielten Lernergebnisse von Lernenden gerichtet. Bisher war das österreichische Berufsbildungssystem vorwiegend inputorientiert aufgebaut¹⁶, was beispielsweise an den jeweiligen Bildungsinhalten und der Strukturierung der Lehrpläne ersichtlich ist (Slepcevic-Zach, Riebenbauer & Stock, 2010). Generell steht gegenwärtig in Verbindung mit Kompetenz- und Outcomeorientierung im Bildungssystem vor allem die Neugestaltung der Lehrpläne im Zentrum (Hensge, Lorig & Schreiber, 2011). Das Fehlen eines übergreifenden kompetenzorientierten Bildungsplanes in der Lehrausbildung äußert sich in der nach wie vor stark ausgeprägten Bindung der normati-

15 Weitere Informationen zur Einführung von Bildungsstandards bzw. von einer standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung in AHS, BHS. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml>, abgerufen am: 30.01.2012.

16 Slepcevic-Zach, Riebenbauer, & Stock (2010) bieten einen guten Überblick über die Faktoren, die hemmend auf die kompetenzorientierte Ausrichtung im österreichischen Bildungssystem wirken.

Abbildung 9: Kompetenzorientierung in der Lehrausbildung



Anmerkungen: Auswahlkategorien: (1) sehr erwünscht bzw. erwartet – (5) nicht erwünscht bzw. erwartet. In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt, mit einem Wertebereich von 1 bis 5. Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

ven Ordnungsmittel an die jeweiligen Lernorte Betrieb (Ausbildungsordnung, Berufsbild) und Berufsschule (Rahmenlehrplan), d. h. es erfolgt keine systematische, didaktische Zusammenführung der Lehr- und Lerninhalte (Schlögl & Gramlinger, 2009).

Die dargestellten Ergebnisse aus der Welle I (Abbildung 9) zeigen eine hohe Stabilität bei den Werten zur Erwünschtheit als auch bei der Erwartbarkeit, jedoch besteht eine deutliche Differenz zwischen den beiden Kategorien. Durchwegs wünschen sich die ExpertInnen eine verstärkte Ausrichtung auf die Kompetenzorientierung der normativen Ordnungsmittel (Ausbildungsordnung, Rahmenlehrplan), aber erwarten sich diesbezüglich nur wenige konkrete Schritte zur tatsächlichen Realisierung in den nächsten Jahren, d. h. es wird von den ExpertInnen ein erhebliches Entwicklungspotenzial bei der Integration der Kompetenzorientierung in die Lehrausbildung identifiziert.

Für die ExpertInnen ist eine generelle Umstellung auf eine durchgängige, kompetenzorientierte Formulierung der Ausbildungsziele in allen Lehrberufen höchst wünschenswert (1,6). Zum einen sehen die Befragten eine Umsetzung der Kompetenzorientierung in allen Lehrberufen als höchst sinnvoll an. Zum anderen sollten alle Ausbildungsziele – in Betrieb und Berufsschule – kompetenzorientiert formuliert werden. Obwohl aus den Antworten nicht direkt ableitbar, darf vermutet werden (vgl. mit Kapitel VII),

dass sich die ExpertInnen generell eine verstärkte Zusammenführung der beiden Lernorte durch die Entwicklung eines „*übergeordneten kompetenzorientierten Bildungsplanes*“ wünschen.

Ebenso wünschenswert ist für die ExpertInnen eine verstärkte Integration von Kompetenzentwicklungsmodellen in die Ausbildungsordnungen (1,7). Kompetenzentwicklungsmodelle beschreiben die Strukturen und den (vorgesehenen) Verlauf der Kompetenzentwicklung eines beruflichen Fachbereichs. Es wird davon ausgegangen, dass die Lernenden bis zur vollständigen beruflichen Handlungsfähigkeit mehrere Entwicklungsstufen und -niveaus durchlaufen (Dreyfus & Dreyfus, 1980; Henseg, Lorig, & Schreiber, 2011).

Im Zusammenhang mit der kompetenzorientierten Formulierung von Ausbildungszielen wäre es laut ExpertInnen sinnvoll, die zu erreichenden Handlungskompetenzen – also die Ausbildungsziele – so zu formulieren, dass das Erreichen dieser auch eindeutig überprüfbar ist (1,7). In diesem Punkt herrscht aber die größte Skepsis bezüglich einer möglichen Realisierung (3,1), was ein Hinweis darauf sein könnte, dass noch Zweifel an einer methodisch fundierten Messung von erreichten Lernergebnissen herrschen. In diesem Kontext wünschen sich die ExpertInnen, dass in der Ausbildungsordnung Mindeststandards in Form von zu erreichenden beruflichen Handlungskompetenzen festgelegt werden (1,7).

Die ExpertInnen treten generell für die Einführung der Kompetenzorientierung in die Lehrausbildung nach den Prinzipien der Durchgängigkeit und Überprüfbarkeit ein. Für die ExpertInnen ist die kompetenzorientierte Formulierung auch ein Weg zur Modernisierung der Ausbildungsinhalte, die vielfach gefordert wird (Tabelle 10). Die ExpertInnen haben in der Welle II mehrere Vorteile der Kompetenzorientierung in der Lehrausbildung herausgearbeitet.

Für die ExpertInnen ist besonders der Bezug zu den Lernzielen bzw. den zu erzielenden Lernergebnissen ein Vorteil, der durch die Kompetenzorientierung hergestellt wird. Damit könne die Transparenz der Ausbildungsinhalte für die Lernenden erhöht werden.

„Kompetenzorientierung kann die Transparenz der Bildungsgänge durch eine präzisere Beschreibung der zu erzielenden Lernergebnisse verbessern; Grundlage für das Erreichen von Gleichwertigkeit, Kompetenzorientierung als Währung dazu; eine kompetenz- und lernergebnisorientierte Beschreibung vermittelt den Auszubildenden unmittelbarer, welche Kompetenzen erworben werden sollen.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Tabelle 10: Kompetenzorientierung zur Modernisierung der Ausbildungsinhalte

☆☆☆	JA, weil...
	Bezug zu Lernergebnissen
	Wahrung zur Gleichwertigkeit
	Neugestaltung der Inhalte
	Transparenz der Ausbildungsinhalte
	Ausrichtung auf Individuum
☆☆	JA, aber...
	überlegte, gut geplante Umsetzung
	nicht mit Spezialisierung gleichsetzen
	nicht als Selbstzweck
☆☆	Lehre = kompetenzorientiert
☆	Nein, weil...
	keine Rückbindung an Ausbildungsinhalte
	Unsicherheit über Konzept bzw. Messung
	Mangelnde Eignung für alle Berufszweige
	Verwässerung der Inhalte

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt

Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Zudem werde mit der Kompetenzorientierung besser auf die individuellen Dispositionen und Fähigkeiten der Lernenden eingegangen, denn Kompetenzen seien immer an die Individuen selbst gebunden. Durch die Ausrichtung an Individuen gehe auch eine Individualisierung des Unterrichts einher. Die ExpertInnen bemängeln, dass bisher „[...] zu sehr der Stoff im Mittelpunkt steht und zu wenig die Personen“. Eine stärkere Ausrichtung auf Kompetenzentwicklung bedeutet für die ExpertInnen die Chance zur Neugestaltung der Ausbildungsinhalte, d. h. zum einen sollen die Inhalte aktualisiert und an die aktuellen und zukünftigen beruflichen Anforderungen angepasst werden, zum anderen soll eine Abkehr vom traditionellen Fächerkanon und der damit verbundenen Inputorientierung stattfinden.

Im Zuge von Internationalisierungstrends im Berufsbildungssystem wird Kompetenzorientierung von einigen ExpertInnen als „europäische Wahrung zur Erreichung der Gleichwertigkeit“ betrachtet. Damit könne eine bessere Vergleichbarkeit der europäischen beruflichen Abschlüsse erreicht und die Basis für wechselseitige Anerkennung von beruflichen Kompetenzen im europäischen Raum geschaffen werden.

Die ExpertInnen zeigen eine eindeutige Zustimmung zum Konzept der Kompetenzorientierung, betonen dabei allerdings, dass nur eine überlegte,

konsequente und tief greifende Umsetzung zu den zielgerichteten Resultaten führe. Kompetenzorientierung solle nicht nur als Selbstzweck betrachtet werden.

Einige ExpertInnen stehen der Kompetenzorientierung etwas kritischer gegenüber und warnen vor einer „*Modernisierungsfalle: Alter Wein in neuen Schläuchen*“, besonders weil betont wird, dass die berufliche Ausbildung, speziell die Lehrausbildung, schon immer kompetenzorientiert ausgerichtet gewesen sei.

„Die Kompetenzorientierung ist ein modisches Schlagwort, wohinter sich alte Selbstverständlichkeiten einer relevanten Berufsbildung verbergen. Seit Jahrzehnten basiert die Berufsbildung auf dem Postulat, Inhalte, Fertigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln, die die AbsolventInnen befähigen, berufliche Handlungsfelder der Wirtschaft wahrzunehmen. [...]“ (Experte/Expertin, Welle II)

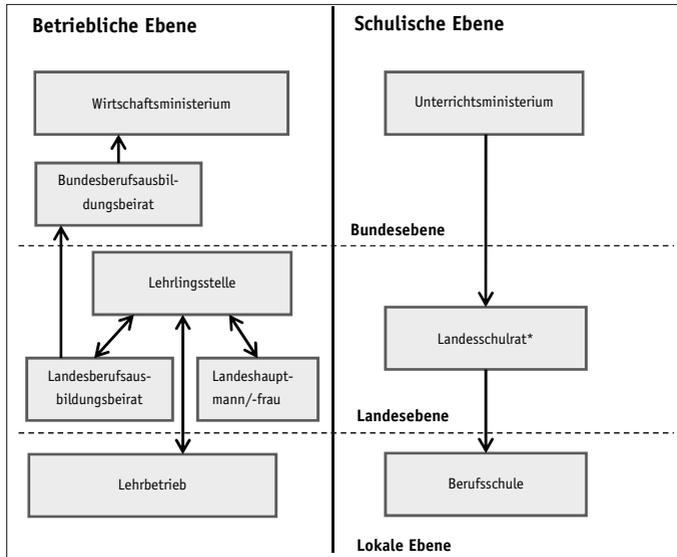
Vereinzelt lehnen ExpertInnen in diesem Zusammenhang die Kompetenzorientierung komplett ab. Beispielsweise mit dem Argument, dass Kompetenzorientierung nicht mit einer Modernisierung des Ausbildungsinhaltes gleichgesetzt werden dürfe. Kritisiert werden ebenso die mit Kompetenzorientierung verbundenen Unklarheiten über das Konzept und die daraus resultierende Handhabung. Zudem scheint keinesfalls klar zu sein, wie die Kompetenzen methodisch fundiert messbar sind.

VII. Institutionelle Kompetenzverteilung im Lehrausbildungssystem

Die stark ausgeprägte Dualität (Betrieb – Berufsschule) in der institutionellen Kompetenzverteilung in der Planung und Steuerung der Lehrausbildung wird von den ExpertInnen heftig infrage gestellt. Mit hohem Konsens wird eine Verfahrensordnung bei der Entwicklung von Lehrberufen befürwortet, in der eine abgestimmte Entwicklung der Ausbildungsordnung und der Rahmenlehrpläne im jeweiligen Ausbildungsberuf erfolgt. Damit verbunden wird die Erwartung einer stärkeren Verschränkung der Lernprozesse und der Bildungsinhalte zwischen den Lernorten Betrieb und Berufsschule.

Im österreichischen Lehrausbildungssystem ist die Kompetenzverteilung mit einer institutionellen dualen Steuerungsstruktur belegt, deren Stränge sich an den jeweiligen Lernorten – betriebliche Ebene und schulische Ebene – orientieren (Abbildung 10).

Abbildung 10: Kompetenzverteilung im österreichischen Lehrausbildungssystem



Quelle: Darstellung nach Tritscher-Archan (2010, 12) Anmerkung: *Der Landeschulrat ist bundesländerspezifisch unterschiedlich organisiert. Beispielsweise gibt es in Niederösterreich einen Industriebeirat des Landeschulrates.

Diese duale Struktur ist ein durchgängiges Prinzip in der Lehrausbildung. Ebenso fest vertreten ist die Sozialpartnerschaft durch den Berufsausbildungsbeirat. Diese Struktur bleibt bestimmend für¹⁷:

Administration und Verwaltung

Das Wirtschaftsministerium ist für die Administration des betrieblichen Teils der Ausbildung zuständig und das Unterrichtsministerium ist letztverantwortlich für die Berufsschulen.

Curricula

Entsprechend den dualen Lehrorten gibt es zwei Curricula: Der betriebliche Teil der Lehrausbildung orientiert sich an der Ausbildungsordnung, wäh-

17 Eine genaue Beschreibung zu den Kompetenzen der beteiligten Institutionen, Einrichtungen und Gremien finden Sie hier: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18624/dielehre.pdf>, abgerufen am: 31.01.2012.

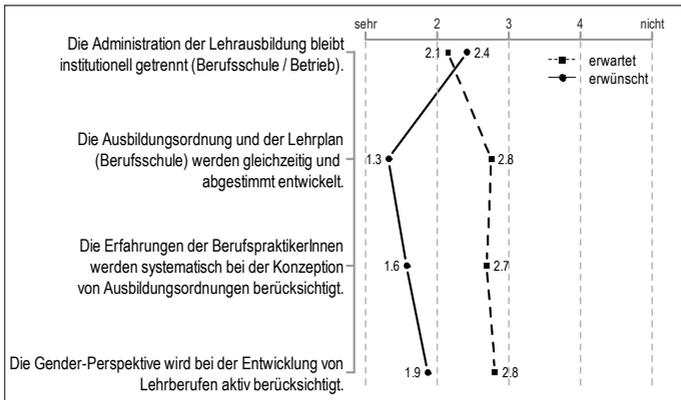
rend sich der schulische Teil der Ausbildung an einem der Ausbildungsordnung korrespondierenden Rahmenlehrplan ausrichtet. Aufgrund des Schwerpunkts der Ausbildung im Betrieb (80% der Lehrzeit werden im Betrieb verbracht) kommt der Ausbildungsordnung die führende Rolle zu.

Verfahren zur Entwicklung bzw. Anpassung eines neuen Lehrberufs¹⁸

Bei der Entwicklung und Anpassung eines Lehrberufes (zumeist nach Initiative von Wirtschaftsministerium, Sozialpartner oder UnternehmensvertreterInnen) erfolgt die Ausarbeitung der Ausbildungsordnung prioritär. Im Zuge des Ausarbeitungsprozesses haben VertreterInnen aus dem Berufsschulbereich lediglich eine beratende Funktion. Erst nachrangig wird der dazu korrespondierende Rahmenlehrplan in den Berufsschulen entwickelt (Schlögl & Gramlinger, 2009).

In Abbildung 11 zeigt sich generell eine eher kritische Einstellung der ExpertInnen gegenüber der durchgängig dualen Struktur in der Lehrausbildung, gleichzeitig jedoch herrscht Skepsis gegenüber strukturellen Veränderungen in den nächsten Jahren.

Abbildung 11: Kompetenzverteilung und Verfahren zur Entwicklung und Anpassung von Lehrberufen



Anmerkungen: Auswahlkategorien: (1) sehr erwünscht bzw. erwartet – (5) nicht erwünscht bzw. erwartet. In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt, mit einem Wertebereich von 1 bis 5. Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

18 Nähere Details zum offiziellen Verfahren zur Entwicklung eines Lehrberufs unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18624/dielehre.pdf>, abgerufen am: 31.01.2012.

Für die ExpertInnen ist die institutionell dual geteilte Administration in der Lehrausbildung ein eher wenig wünschenswerter Zustand (2,4), sie erwarten sich jedoch parallel dazu keine Veränderung dieser Strukturen (2,1), d. h. es wird die Aufrechterhaltung des Status Quo erwartet, obwohl aus der Sicht der ExpertInnen eine Veränderung dieser Strukturen erstrebenswert wäre.

Für die ExpertInnen ist eine gemeinsame und abgestimmte Entwicklung von Ausbildungsordnung und Lehrplan höchst wünschenswert (1,3). Das gegenwärtige Verfahren zur Entwicklung und Anpassung von Lehrberufen, in dem die Ausarbeitung des Rahmenlehrplans nachrangig zur Ausbildungsordnung erfolgt, wird von den ExpertInnen als wenig zielführend erachtet. Es gibt eine hohe Diskrepanz zwischen der Erwünschtheit und Erwartbarkeit, d. h. die ExpertInnen identifizieren hier ein hohes Entwicklungspotenzial hinsichtlich der Ausarbeitung der curricularen Grundlagen eines Lehrberufes.

Ergänzend dazu wünschen sich die ExpertInnen eine systematische Berücksichtigung der Erfahrungen von BerufspraktikerInnen bei der Konzeption von Ausbildungsordnungen (1,6). Beispielsweise könnten standardisierte Verfahren systematisch die Erfahrungen von BerufspraktikerInnen sammeln, die folglich als Grundlage für weitere Aushandlungsprozesse dienen. Aktuell werden die Erfahrungen von BerufspraktikerInnen über VertreterInnen der Sozialpartner miteinbezogen, jedoch ohne Anwendung eines standardisierten Verfahrens.

Die verstärkte Bezugnahme zu genderspezifischen Aspekten bei der Entwicklung eines Lehrberufes ist für die ExpertInnen ebenso wünschenswert (1,9). Es herrscht noch immer eine starke Typisierung von „weiblichen“ und „männlichen“ Lehrberufen, wobei Burschen sich bevorzugt für technische bzw. gewerbliche Lehrberufe interessieren und Mädchen hauptsächlich in Dienstleistungsberufe drängen¹⁹. Eine stärkere Berücksichtigung von genderspezifischen Aspekten könnte einen Beitrag zur Auflösung dieser geschlechtsspezifischen Verteilung nach Lehrberufen leisten.

Die Vorteile einer gemeinsamen Entwicklung von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan werden von den ExpertInnen in Welle II vertiefend ausgearbeitet (Tabelle 11).

19 vgl. Lehrlingsstatistik 2011 der WKO, <http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2011.pdf>, abgerufen am: 01.02.2012

Tabelle 11: Vorteile einer gemeinsamen Entwicklung von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan

☆☆	Schnelle Anpassung an wirtschaftliche/technologische Anforderungen
☆☆	Abstimmung zu erzielender Lernergebnisse
☆☆	Abstimmung der Lernorte
☆☆	Homogenität der Ausbildung
☆☆	Klare Zuständigkeiten bzw. Aufgabenverteilung bei Ausbildung
☆☆	Motivation der Lehrlinge
☆	Abbau Bürokratie
☆☆	Bereits umgesetzt
☆	Konzept bereits vorhanden

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt

Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Vor allem würden sich die ExpertInnen davon eine Beschleunigung der Anpassung der Lehrberufe an die wirtschaftlichen und technologischen Anforderungen erwarten und es könne damit flexibler und schneller auf den Bedarf der Wirtschaft reagiert werden. Man erwartet sich vor allem besser entwickelte Lehrberufe, in denen die zu erzielenden Lernergebnisse der beiden Lernorte Betrieb und Schule besser aufeinander abgestimmt sind.

„[...] bessere Abstimmung zwischen den Lernorten, einheitliche Struktur hinsichtlich des zu erzielenden Ergebnisses, Entwicklung gemeinsamer Prüfungen.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Die gemeinsame Abstimmung der an den jeweiligen Lernorten zu erzielenden Lernergebnisse biete eine homogenere Ausbildung, mit der der „*Anspruch auf eine Gesamtqualifikation*“ besser eingelöst werden könne. Die Stimmigkeit der Lernorte könne sich auch positiv auf die Motivation der Lehrlinge auswirken, indem praktische und theoretische Inhalte verzahnt werden. Etwas weiter geht der Beitrag der/des folgenden ExpertIn:

„Es sollte nur eine ‚Facharbeiter – Ausbildungsordnung‘ geben, in der die zu vermittelnden Kompetenzen dem jeweiligen Ausbildungspartner (Betrieb – BS) zugeordnet werden. Dadurch würde viel Bürokratie wegfallen. Es muss ein Ministerium zuständig sein! Die Umsetzung obliegt dann den jeweiligen Einrichtungen. Es braucht jedoch eine klare, individuelle Qualitätsüberprüfung und Qualitätssicherung.“ (Experte/Expertin, Welle II)

In diesem Vorschlag wird die Auflösung der dualen curricularen Struktur in der Lehrausbildung zugunsten einer „kompetenzorientierten Ausbildungsordnung“ diskutiert, die beide Lernorte umfasst. Parallel dazu sind einige ExpertInnen ebenso der Meinung, dass bürokratische Doppelgleisigkeiten abgeschafft und klare Zuständigkeiten geschaffen werden sollen.

Vereinzelt wird von den ExpertInnen jedoch geäußert, dass die Forderung der gemeinsamen und abgestimmten Entwicklung von Ausbildungsordnung und Lehrplan in der Realität bereits („fast“) umgesetzt sei und daher in diesem Bereich kein Handlungsbedarf bestehe.

Die Ergebnisse der ersten Welle zeigen, dass sich die ExpertInnen die systematische Einbeziehung von BerufspraktikerInnen wünschen. Die ExpertInnen wurden zu dieser Thematik in Welle II vertiefend gefragt, worin der Vorteil bestünde (Tabelle 12).

Tabelle 12: Vorteile einer systematischen Einbeziehung von BerufspraktikerInnen

☆☆☆	Bezug zur Berufspraxis
☆☆☆	Aktualität der Ausbildungsinhalte
☆☆	Praxistauglichkeit der Berufsbilder
☆☆	(Qualifikations-)Bedarfserkennung
☆	BerufspraktikerInnen bereits involviert (Berufsausbildungsbeirat)

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt

Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Die ExpertInnen versprechen sich einen verbesserten Bezug zur beruflichen Praxis und den damit verbundenen Konsequenzen (bzw. Anpassungen) für die beruflichen Bildungsinhalte. Aktuelle Trends und bereits absehbare Entwicklungen können schneller in die Ausbildungsinhalte und Berufsbilder integriert werden. Angesprochen wird noch häufig, dass BerufspraktikerInnen die Aktualität und Praxisorientierung der Ausbildungsinhalte genauer beurteilen können:

„BerufspraktikerInnen wissen genau, welche Inhalte umsetzbar, nützlich sind und was veraltet, in der Praxis unbrauchbar ist. Schwerpunkte können in der betrieblichen bzw. schulischen Ausbildung praxisorientierter gesetzt werden.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Ein weiterer, von den ExpertInnen angesprochener Vorteil betrifft die praktische Umsetzung der Berufsbilder im betrieblichen Teil der Ausbildung, d. h. eine Einschätzung, ob die Betriebe das formulierte Berufsbild tatsäch-

lich realisieren werden können („*was passiert tatsächlich im Betrieb, was ist unrealistisch, es von den Betrieben zu erwarten*“).

Vereinzelt wird die Meinung geäußert, dass die berufspraktische Perspektive bereits in den Entwicklungsverfahren für Lehrberufe über den vorwiegend sozialpartnerschaftlich besetzten Berufsausbildungsbeirat miteinbezogen werde und daher diesbezüglich kein Handlungsbedarf bestehe.

Die ExpertInnen identifizieren beim Verfahren zur Entwicklung und Anpassung von Lehrberufen einen deutlichen Handlungsbedarf bei der Formulierung der Ausbildungsziele eines Lehrberufs. Vor allem in der Abstimmung der – mit den dualen Lernorten korrespondierenden – institutionellen Kompetenzstruktur steckt viel Potenzial zur Verbesserung der Qualität der curricularen Vorgaben in der Lehrausbildung.

VII. 1 Aufgaben und Rollenverteilung der Lernorte

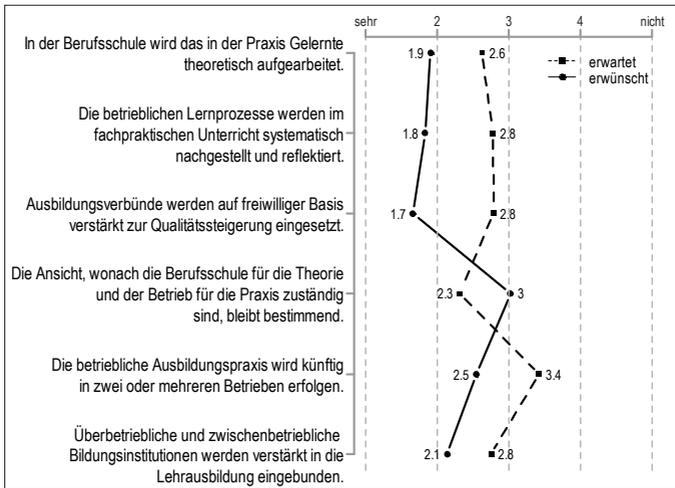
Wie aus den Ergebnissen oben ersichtlich, kritisieren die ExpertInnen die starre Trennung der Lernorte Berufsschule und Betrieb, die sich in einer mangelhaften wechselseitigen Abstimmung der Lernorte und der zu erzielenden Lernergebnisse äußern.

Die Ergebnisse in Abbildung 12 kommunizieren den Wunsch der ExpertInnen nach einer stärkeren Verschränkung der beiden Lernorte Berufsschule und Betrieb. Es zeigt sich eine Ablehnung gegenüber der Ansicht, wonach die Berufsschule für die Theorie und der Betrieb für die Praxis zuständig ist (3,0). Es ist ein starker Wunsch der ExpertInnen vorhanden, den Dualismus Theorie – Praxis, der ein zentrales Prinzip der gegenwärtigen dualen Ausbildung darstellt, aufzulösen. Gleichzeitig befürchten die ExpertInnen, dass diese dualistische Sicht auf die Lernorte aber auch in absehbarer Zeit bestehen bleibt (2,3).

Die ExpertInnen wünschen sich eine bessere Abstimmung der Ausbildungsinhalte der jeweiligen Lernorte. Man sieht eine theoretische Aufarbeitung in der Berufsschule des in der Praxis Gelernten als wünschenswert an (1,9). Auch eine systematische Nachstellung und Reflektion der betrieblichen Lernprozesse im fachpraktischen Unterricht der Berufsschule befürworten die ExpertInnen (1,8). Die Ergebnisse zeigen, dass eine Notwendigkeit besteht, die Ausbildungsinhalte besser aufeinander abzustimmen, wechselseitige Beziehungen herzustellen und gemeinsam definierte Ausbildungsziele zu verfolgen. Die Diskrepanz zwischen Erwünschtheit und Erwartbarkeit zeigt ein erhebliches Entwicklungspotenzial bei der Verschränkung der Lernorte und damit der Inhalte.

Die obigen Ergebnisse zeigen eine deutliche Aufgeschlossenheit der ExpertInnen in Bezug auf den vermehrten Einsatz von Ausbildungsverbänden,

Abbildung 12: Aufgaben und Rollenverteilung der Lernorte



Anmerkungen: Auswahlkategorien: (1) sehr erwünscht bzw. erwartet – (5) nicht erwünscht bzw. erwartet. In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt, mit einem Wertebereich von 1 bis 5. Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

vor allem im Zusammenhang mit Qualitätssicherungsaspekten und der Flexibilisierung der Lernorte (siehe Kapitel V und VI). Dieser Eindruck wird in Abbildung 12 nochmals deutlich untermauert. Die ExpertInnen sehen einen verstärkten Einsatz von Ausbildungsverbänden – auf freiwilliger Basis – zur Qualitätssteigerung der Ausbildung als wünschenswert an (1,7). Vergleichsweise skeptisch zeigt man sich aber gegenüber einer „verpflichtenden“ Ausbildungspraxis in zwei oder mehreren Betrieben (2,5), jedoch wird eine solche Entwicklungsrichtung in Zukunft auch nicht erwartet (3,4). D. h. die Möglichkeiten zur Bildung von freiwilligen Ausbildungsverbänden sollen ausgebaut werden, jedoch aber keinesfalls in Zukunft „verpflichtend“ werden. Ebenso eher skeptisch zeigt man sich vergleichsweise gegenüber der verstärkten Einbindung von überbetrieblichen bzw. zwischenbetrieblichen Bildungsinstitutionen in die Lehrausbildung (2,1). Die geringe Distanz zwischen der Erwartbarkeit und der Erwünschtheit zeigt jedoch geringfügige Befürchtungen, dass diese Entwicklung erwartet wird. Viele ExpertInnen sehen in der verstärkten Integration von überbetrieblichen Ausbildungselementen eine Gefahr für die Lehrausbildung (Kapitel IV. 2)

Insgesamt ergibt sich das Bild einer notwendigen Überwindung der getrennten, dualen Struktur der Lernorte. Die ExpertInnen sprechen sich für

eine bessere Verzahnung von theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten und Ausbildungszielen aus. Zusätzlich sollen die Möglichkeiten zur Bildung von Ausbildungsverbänden zur Flexibilisierung der betrieblichen Lernorte ausgebaut werden, jedoch auf freiwilliger Basis verbleiben.

VIII. Modularisierung in der Lehrausbildung

Das für Österreich vergleichsweise junge Thema der Modularisierung ist bei einer latenten Zustimmung aber hinsichtlich der konkreten Umsetzung immer noch strittig. Zwar scheint es Konsens über die Vorteile einer Modularisierung der Ausbildung (Flexibilisierung, Individualisierung, Transparenz, etc.) zu geben, jedoch besteht keine Einigkeit über die faktische Umsetzung, d. h. über die Prinzipien und Gestaltungskriterien von Modulen und Modullehrberufen. Die ExpertInnen treten für eine grundlegende, wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Prinzipien und Methoden der Modularisierung ein, um diese auch entsprechend ihrer Grundideen realisieren zu können.

Während international und im übrigen deutschsprachigen Raum das Konzept der Modularisierung in der Berufsbildung schon spätestens seit den 1990er Jahren teilweise polemisch diskutiert wird (Pilz, 2009), besitzt der Begriff Modularisierung im österreichischen berufsbildungspolitischen Kontext eine vergleichsweise junge Geschichte und wurde 2003 begrifflich erstmals explizit aufgenommen (Schlögl & Gramlinger, 2009). Bereits drei Jahre später wurde im BAG²⁰ (Berufsausbildungsgesetz) die Möglichkeit zur Entwicklung von modularen Ausbildungsberufen gesetzlich fixiert. Die modulare Ausbildungsstruktur sollte jedoch nur für ausgewählte Lehrberufe umgesetzt werden, die ihrer inhaltlichen Ausrichtung entsprechend dafür geeignet sind (Tritscher-Archan, 2009). Aktuell sind neun von 205 Lehrberufen als Modullehrberufe definiert²¹: „Installations- und Gebäudetechnik“ sowie „Kraftfahrzeugtechnik“ (beide Beginn Schuljahr 2008/2009), „Holztechnik“ sowie „Werkstofftechnik“ (beide Beginn Schuljahr 2009/10), „Bekleidungs-gestaltung“, „Elektrotechnik“ und „Glasbautechnik“ (alle drei Beginn Schuljahr 2010/11), „Elektronik“ sowie „Metalltechnik“ (beide Beginn Schuljahr 2011/12). Auffällig ist, dass die Modularisierung vor allem bei technischen Lehrberufen vorgenommen wurde.

20 BAG §8 Abs. 4

21 BIC, <http://www.bic.at> ; Lehrberufsliste, <http://lehrberufsliste.m-services.at>, abgerufen am: 01.02.2012

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen sehen vor, dass sich ein Modullehrberuf aus einem Grundmodul, mindestens einem Hauptmodul und mindestens einem Spezialmodul zusammensetzen muss, deren inhaltliche Zuordnung sich nach unterschiedlichen Niveaustufen von beruflichen Fertigkeiten und Kenntnissen richten sollte. Grundsätzlich wird von der Berufsbildungsforschung kritisiert, dass der österreichischen Modularisierungsvariante „kein wissenschaftsgeleitetes Prinzip zugrunde gelegt wurde.“ (Schlögl & Gramlinger, 2009: 67; ähnlich sieht es auch Tritscher-Archan, 2009). Zudem wird die mangelnde gesetzliche Spezifizierung und Definition von Moduleinheiten problematisiert und daher müssen grundsätzliche Fragen, wie beispielsweise der Bezug zu den Lernorten, zu Lernzielen, didaktischen Konzepten, Outputorientierung und Zertifizierung offen bleiben (Schlögl & Gramlinger, 2009).

Ein internationaler Vergleich von Modularisierungskonzepten zeigt, dass es sehr unterschiedliche Modularisierungsvarianten und damit verbundene Bedeutungsverständnisse gibt. Die Grundeinheit Modul kann aus der Sicht von vielen Spezifika definiert werden (Pilz, 2009)²².

In der vorliegenden Delphi-Erhebung konnten die ExpertInnen zu folgenden Grundspezifika einer Modularisierung eine Bewertung abgeben:

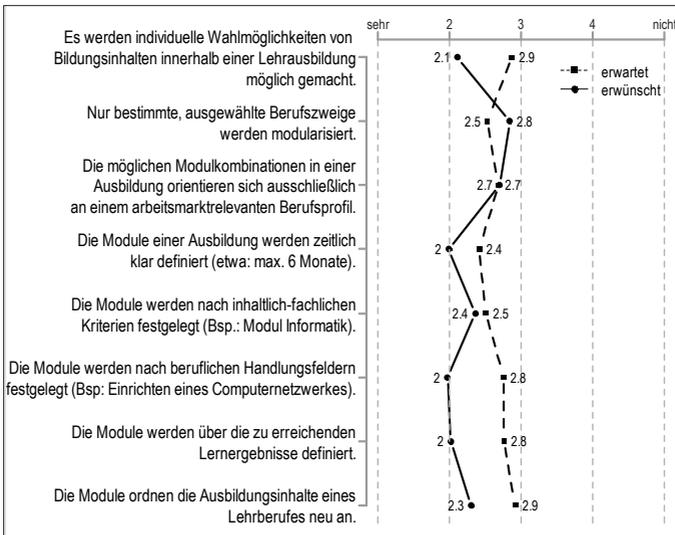
- mögliche Modulkombinationen
- Verhältnis Module – Ausbildungsordnung
- zeitliche Dauer
- Definitionskriterien und Struktur der Modulinhalte

Abbildung 13 zeigt bereits auf den ersten Blick, dass das Konzept der Modularisierung unter den ExpertInnen nicht unumstritten ist und die Zustimmung bzw. Ablehnung sich auf einzelne Aspekte und Modularisierungsvarianten bezieht. Bei der näheren Analyse lässt sich eine vorsichtige Präferenz der ExpertInnen für einzelne Modularisierungsvarianten erkennen.

Wenn es um mögliche Modulkombinationen geht, wünschen sich die ExpertInnen eher, dass es individuelle Wahlmöglichkeiten innerhalb der Lehrausbildung geben sollte (2,1). Die persönlichen Präferenzen und Interessen der Lernenden für verschiedene Ausbildungsinhalte im Laufe der Ausbildung sollten aus der Sicht der ExpertInnen Berücksichtigung finden. Kontrastierend dazu finden Modulkombinationen, die sich ausschließlich an einem arbeitsmarktrelevanten Berufsprofil orientieren tendenziell weni-

22 Eine ausführliche Übersicht findet sich bei Pilz (2009)

Abbildung 13: Strukturierung der Ausbildungsordnung durch Module



Anmerkungen: Auswahlkategorien: (1) sehr erwünscht bzw. erwartet – (5) nicht erwünscht bzw. erwartet. In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt, mit einem Wertebereich von 1 bis 5. Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

ger Zustimmung (2,7). Umgekehrt erwarten sich die ExpertInnen aber, dass sich die möglichen, wählbaren Modulkombinationen in Zukunft mehr am Arbeitsmarkt orientieren (2,7) und individuelle Präferenzen (2,9) eher weniger berücksichtigt werden.

Die ExpertInnen wünschen sich eine grundlegende Umsetzung der Modularisierung in der Lehrausbildung und nicht nur – wie im Gesetz (BAG) vorgesehen – für bestimmte ausgewählte Berufszweige (2,8). Man teilt die Ansicht nicht, dass nicht alle Lehrberufe für Modularisierung aufgrund ihrer Ausbildungsinhalte geeignet sind. Allerdings sehen die ExpertInnen diesbezüglich in den nächsten Jahren eher wenig Chancen einer grundlegenden Umsetzung der Modularisierung in allen Lehrberufen (2,5). Eine konsequente Umsetzung der Modularisierung in der Lehrausbildung wird eher nicht erwartet.

Die ExpertInnen befürworten ebenso eine klare zeitliche Beschränkung von Modulen (2,0). Im Rahmen der aktuellen gesetzlichen Rahmenbedingungen kann die vorgesehene Dauer je nach Modulniveau zwischen sechs Monaten und zwei Jahren variieren. Es gibt eine geringe Differenz zwischen den Werten bei der Erwartbarkeit und der Erwünschtheit, d. h. die Ex-

pertInnen erwarten sich in Zukunft diesbezüglich klare Regeln bei der zeitlichen Definition der Module.

Die direkte Gegenüberstellung zu inhaltlichen Definitionskriterien zeigt, dass die ExpertInnen mehr für eine Definition der Module nach beruflichen Handlungsfeldern (2,0) als für eine Anordnung nach inhaltlich-fachlichen Kriterien (2,4) eintreten. Man wünscht sich in diesem Zusammenhang eher eine Veränderung von inhaltsorientierten bzw. inputorientierten Strukturen hin zu einer handlungsorientierten Strukturierung der Ausbildungsinhalte. Die Modularisierung wäre eine Gelegenheit dafür, die Ausbildungsinhalte nach handlungsorientierten Kriterien neu zu ordnen. In Verbindung mit einer Handlungsorientierung wünschen sich die ExpertInnen eher eine Definition der Modul Inhalte über die zu erreichenden Lernergebnisse (2,0). Die Wünsche der ExpertInnen kontrastieren aber mit ihren Erwartungen. Man erwartet sich in den nächsten Jahren eher (weiterhin) eine Moduldefinition nach inhaltlich-fachlichen (2,5) als nach handlungsorientierten Kriterien (2,8). Es wird von den ExpertInnen eine weniger wünschenswerte Entwicklung der Modularisierung befürchtet.

Umstritten bleibt die Frage, in welchem Verhältnis die Module zur Ausbildungsordnung stehen sollen, d.h. ob eine Zerteilung der bestehenden Ausbildungsordnungen „ex post“ durch Module bevorzugt werden soll oder sich eine neue Ausbildungsordnung aus vorher definierten Modulen („ex ante“) zusammensetzen sollte (Pilz, 2009). Es zeichnen sich diesbezüglich keine eindeutigen Präferenzen ab.

Problematisiert wird in diesem Kontext der Modularisierung der drohende Verlust des Bezuges zur Beruflichkeit bzw. der Gesamtsicht auf den Beruf (Tabelle 13). Die Ausbildung erfolge bei einer grundständigen Modularisierung nicht mehr im Hinblick auf das Prinzip der Beruflichkeit, sondern zeichne sich durch starke Zergliederung aus, durch die ein bestimmtes Berufsbild nicht mehr erkennbar werde. Es besteht die Befürchtung, dass „*die Absolventen einen (emotionalen) Bezug zum Beruf verlieren[...]*“. In diesem Zusammenhang sehen einige ExpertInnen ebenso einen Verlust von allgemeiner Bildung, die viele ExpertInnen als zentrale Basis für die Fähigkeit zu lebensbegleitendem Lernen sehen. Für das Lebensbegleitende Lernen wichtige Kompetenzen, wie zusammenhängendes, vernetztes Denken, gehe durch die Modularisierung („*isoliertes Häppchenlernen*“) verloren.

„Das bewährte System unserer Berufsbildung würde zu einem bloßen Berufstraining nach anglo-amerikanischem Vorbild abgewertet. Das Prinzip Bildung käme zu kurz, was sich wiederum auf das LLL negativ auswirken

würde, das heißt LLL lediglich als Reparaturwerkstätte von Versäumnissen reduziert und nicht als Institution der Innovationsfindung.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Entgegen einiger kritischer Stellungnahmen zur Modularisierung sieht ein Großteil der ExpertInnen jedoch keinen Verlust von bisher Erfolgreichem durch die Modularisierung.

„Es wird nichts verloren gehen, durch die modulare Ausbildung gibt es genügend Spezialisierungsmöglichkeiten und auch Freiräume, sodass auch die bisherigen Ausbildungsinhalte, sofern sie sinnvoll sind, Platz haben.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Tabelle 13: Verlust von Erfolgreichem durch Modularisierung

☆☆☆	kein Verlust von Erfolgreichem
☆☆	Gesamtbezug zu Beruf
☆☆	Vernetztes, zusammenhängendes Denken
☆☆	breite Basisausbildung
☆	Umsetzbarkeit des Berufsbildes für Betriebe

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt
Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Die ExpertInnen sehen eine Reihe von Vorteilen, die durch eine modulare Ausbildungsstruktur erreicht werden können (Tabelle 14). Die Flexibilisierung der Lehrausbildung generell (zeitlich, inhaltlich, Anpassung der Ausbildungsinhalte, Individualisierung), die durch Modularisierung ermöglicht wird, beurteilen die ExpertInnen äußerst positiv. Vor allem die Individualisierung der Ausbildung durch die Integration der Interessen und Stärken der Lernenden sehen die ExpertInnen als einen wesentlichen Vorteil der modularen Ausbildungsstruktur.

Ein weiterer Vorzug liegt für die ExpertInnen in der Verringerung der Drop-Out-Rate in der Lehrausbildung, indem „*Einwegausbildungen*“ vermieden werden. Voraussetzung dafür ist aber, dass bereits absolvierte Module bei diskontinuierlichen Ausbildungsverläufen (Umstieg, Abbruch, Wiedereinstieg) angerechnet werden und „*Teilqualifikationen*“ ermöglicht werden.

„[...] Lernleistungen bei Abbrüchen und einem Wiedereinstieg können anerkannt werden, Jugendliche stehen beim Abbruch, der nicht immer durch sie verursacht ist, nicht mit ‚leeren Händen‘ da.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Angesprochen wird auch, dass mit der Modularisierung eine verbesserte Verzahnung von Erstausbildung, Weiterbildung und Höherqualifizierung erreicht werden könne, die in Österreich generell eher schwach ausgeprägt sei.

Vereinzelt erwarten sich die ExpertInnen weitere positive strukturelle Konsequenzen durch eine Verringerung der Lehrberufsanzahl bei gleichzeitiger Erhöhung von Spezialisierungsmöglichkeiten.

Tabelle 14: Vorteile einer modularen Ausbildungsstruktur

☆☆	Flexibilisierung der Ausbildung
☆☆	Anrechnungsmöglichkeiten
☆☆	Individualisierung
☆☆	Verringerung Drop-Out
☆☆	Verbesserte Grundlagenausbildung
☆☆	Transparenz der Lernziele
☆☆	Transparenz über den Lernfortschritt
☆☆	Verzahnung Ausbildung, Weiterbildung und Höherqualifizierung
☆	Schnelle Anpassung der Lerninhalte
☆	Verringerung Berufsanzahl
☆	Schwerpunktnutzung der Betriebe
☆	Keine Vorteile

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt

Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Neben positiven Veränderungen auf der strukturellen Seite werden gleichzeitig Vorteile für die Lernenden häufig genannt (Tabelle 14 & Tabelle 15). Der Blick auf die Vorteile für die Lernenden wird in bildungspolitischen Diskursen (ebenso in der Modularisierungsdebatte) meist zu Unrecht stark vernachlässigt. Diesbezüglich sei die Erhöhung der Transparenz der beruflichen Ausbildungsinhalte ein zentraler Vorteil für die Lernenden, die dadurch einen besseren Überblick über die Lernziele der jeweiligen „Lernabschnitte“ erhielten. Die Transparenz der jeweiligen Lerninhalte bringe Entscheidungshilfen und Orientierungspunkte für die Berufswahl. Schließlich werde im Ausbildungsprozess selbst der Blick auf den Lernfortschritt und den Lernstand für die Lernenden erleichtert.

„Lernabschnitte des gesamten Berufsbildes werden transparenter; Auszubildende können besser erkennen, welche Kompetenzen wann erworben werden sollen, dadurch kann eine Leistungs- und Motivationssteigerung erreicht werden [...]“ (Experte/Expertin, Welle II)

Tabelle 15: Vorteile einer modularen Ausbildungsstruktur für die Jugendlichen

☆☆☆	Transparenz beruflicher Ausbildungsinhalte
☆☆☆	Anrechnungsmöglichkeiten
☆☆☆	Einbeziehung der Interessen der Lernenden
☆☆	Individuelle Gestaltungsmöglichkeiten
☆☆	Flexibilität in Ausbildung
☆☆	Transparenz über den Lernfortschritt
☆	Motivation der Lernenden
☆	Stärkung Grundwissen und Spezialwissen
☆	Verzahnung Ausbildung und Weiterbildung

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt
 Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Einig sind sich die ExpertInnen ebenso weitgehend, dass die Modularisierung eine verstärkte Individualisierung des Ausbildungsverlauf und somit die Einbeziehung der Interessenslagen und Stärken der Lernenden ermögliche.

„[...] möglicherweise mehr Eigenregie in der Organisation der Ausbildung (und Konzentration auf die bevorzugten Module eher als standardmäßig die Ausbildung zu durchlaufen) [...].“ (Experte/Expertin, Welle II)

Die ExpertInnen versprechen sich davon Effekte für eine gesteigerte Lernmotivation und eine positivere Einstellung zum Lernen selbst (wichtig im Zusammenhang mit dem Lebensbegleitenden Lernen), indem Verantwortung für den individuell gestalteten Ausbildungsverlauf übernommen werden müsse. Die Ausbildungsverläufe können individuell an die jeweiligen Stärken angepasst und damit der vielfach geforderten Stärkenorientierung im Bildungssystem besser gerecht werden.

Bei der vertieften Frage nach Weiterentwicklungsmöglichkeiten der österreichischen Modularisierungsvariante gehen die Meinungen der ExpertInnen auseinander. Die geäußerten Vorschläge weisen eine große Bandbreite mit wenigen thematisch übereinstimmenden Schnittflächen auf. Einige ExpertInnen sprechen die Notwendigkeit an, die Ausbildungsordnung und den Rahmenlehrplan im Zuge der Modularisierung besser aneinander anzupassen, beispielsweise durch eine gemeinsame Entwicklung, aber auch durch gegenseitige Anpassung bzw. Vernetzung der Lernorte Ausbildungsbetrieb und Berufsschule (siehe Kapitel VII).

Zudem wird eine konsequente Umsetzung der Modularisierung in allen Lehrberufen gefordert. Einige ExpertInnen können dem Argument, dass die Modularisierung nicht für alle Lehrberufe sinnvoll sei, nicht zustimmen.

„Umsetzung einer echten Modularisierung [...] und dann Ausdehnung auf alle Berufsfelder. Absolut unlogisch, dass der kaufmännische Bereich ein eigenes System haben soll (noch dazu mit kompromissüberfrachtetem, schlechtem Berufsbild) [...].“ (Experte/Expertin, Welle II)

In diesem Zusammenhang würde eine konsequente Umsetzung der Modularisierung aller Lehrberufe die Chance bedeuten, einerseits eine generelle „*Flurbereinigung*“ der Lehrberufe vorzunehmen, andererseits grundlegend über die Aktualisierung der Lehrinhalte zu diskutieren.

„Kompetenzmatrix der Lehrberufe wäre auch eine gute Gelegenheit der Ent-rümpelung und Aufbesserung (Aktualisierung) der Lehrinhalte und vorweg eine gute Gelegenheit das ohne konkrete Anlassfälle (die immer dringlich sind) zu diskutieren und abzustimmen – wenn’s auch sicher sehr kontrovers wird.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Daneben wird noch häufig angesprochen, dass die Ausbildung der AusbilderInnen und LehrerInnen angepasst werden müsse, weil sich durch die Modularisierung neue Anforderungen an die Lehrkräfte ergeben würden.

Tabelle 16: Weiterentwicklungsmöglichkeiten der österreichischen Modularisierungsvariante

☆☆	Abstimmung Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan
☆☆	Konsequente Umsetzung in allen Lehrberufen
☆☆	Ausbildung LehrerInnen und AusbilderInnen
☆	berufsübergreifende Grundmodule
☆	Klare Gestaltungskriterien der Module
☆	Gesamtkonzept für Aus- und Weiterbildung
☆	Vermarktung des Lehrberufs
☆	Mobilität zwischen artverwandten Lehrberufen
☆	Lernergebnisorientierung in Berufsbilder
☆	Weniger Spezialmodule
☆	Vernetzung Ausbildungsbetriebe – Berufsschulen
☆	Modularisierung nach Grundausbildung
☆	Erstellung einer Kompetenzmatrix
☆	Entmachtung der Politik

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt

Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Das Konzept der Modularisierung wird – wie auch international – in Österreich kontrovers und polemisch diskutiert. Beide Erhebungswellen zeigen nur einen geringen Konsens unter den befragten ExpertInnen. Unterschiedliche Definitionen bzw. Definitionsversuche von Modulen und Umsetzungsvarianten der Modularisierung machen zusätzlich eine Verständigung über die Vor- und Nachteile nicht einfacher. Beide Erhebungswellen zeigen, dass eine generelle Modularisierung der Lehrausbildung von den ExpertInnen als sinnvoll und wünschenswert erachtet wird, dass jedoch bei der weiteren Konkretisierung der Modularisierungsvarianten erheblich divergierende Standpunkte mit wiederum unterschiedlichen Bezugspunkten (Definition Module, Verhältnis Aus- und Weiterbildung, curriculare Abstimmung zwischen Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan, Bezug zu Lernorten, Anrechnungsmöglichkeiten, etc.), vertreten werden. Dennoch zeigt sich, dass bei der österreichischen Modularisierungsvariante hohe Weiterentwicklungspotenziale gefunden werden.

IX. Übergänge im Bildungssystem

Hinsichtlich des Lebensbegleitenden Lernens im Anschluss an eine abgeschlossene Erstausbildung werden vielfach strukturelle Probleme unter dem Schlagwort ‚Durchlässigkeit‘ betont. Die ExpertInnen wünschen sich für die Lehrausbildung vor allem verbesserte Anschlussmöglichkeiten zur Höherqualifizierung bzw. Zugang zum tertiären Bildungssektor. Hervorgehoben wird insbesondere die Notwendigkeit der Etablierung eines Anrechnungs- bzw. Anerkennungssystems von bereits erreichten Lernleistungen.

Aus der Perspektive des Lebensbegleitenden Lernens nimmt die Verbesserung der Durchlässigkeit im Bildungssystem eine zentrale Rolle ein. Die Forderung nach lebensumspannendem Lernen erfordert korrespondierende Strukturen in einer Bildungslandschaft, in der vielfältige, individuelle Bildungskarrieren und berufliche Bildungspfade ermöglicht werden. Die Realisierung von Lebensbegleitendem Lernen verlangt einen systemischen Blick auf horizontale als auch vertikale Anschlussmöglichkeiten zwischen den einzelnen Bildungsstationen. Für die Delphi-Befragung wurden zwei spezifische Schnittstellen ausgewählt, die für die Lehrausbildung besondere Relevanz aufweisen (Abbildung 14):

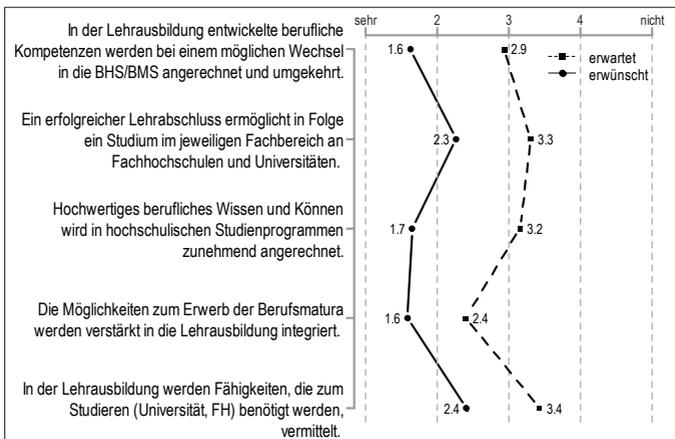
- Übergangsmöglichkeiten im berufsbildenden Bereich der Sekundarstufe II (Lehrausbildung und Berufsbildende Höhere Schule (BHS) bzw. Berufsbildende Mittlere Schule (BMS))

- Durchlässigkeit zwischen Lehrausbildung und tertiärem Bildungssektor

Die ExpertInnen wünschen sich verstärkte Übergangsmöglichkeiten zwischen BMHS (Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen) und der Lehrausbildung, indem gegenseitige Anrechnungsmöglichkeiten verstärkt werden (1,6). Es wird eine höhere Durchlässigkeit zwischen der praktischen und der vollschulischen Ausbildungsschiene gefordert. Die große Differenz zur erwarteten Realisierung eines solchen Anrechnungssystems zeigt einen erheblichen Handlungsbedarf auf, der von den ExpertInnen identifiziert wird.

Ein vergleichsweise ambivalentes Bild ergibt sich bei Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Lehrausbildung und tertiärem Bildungssektor. Zwar sind sich die ExpertInnen generell einig, dass verstärkte Zugangswege für LehrabsolventInnen zum hochschulischen Bildungssektor geschaffen werden sollten, sprechen sich aber gleichzeitig gegen eine Auflockerung der allgemeinen Zugangsvoraussetzungen zum hochschulischen Bereich aus. Die ExpertInnen sind gegenüber einer allgemeinen Zugangsmöglichkeit für LehrabsolventInnen eher skeptisch eingestellt (2,3). Ebenso weniger wünschenswert ist für die ExpertInnen eine verstärkte Integration von Bildungsinhalten in die Lehrausbildung zur Entwicklung von Fähigkeiten, die zum Studieren benötigt werden (2,4). Die hohen Werte

Abbildung 14: Übergänge im Berufsbildungssystem



Anmerkungen: Auswahlkategorien: (1) sehr erwünscht bzw. erwartet – (5) nicht erwünscht bzw. erwartet. In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt, mit einem Wertebereich von 1 bis 5. Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

auf der Erwartbarkeitsskala zeigen, dass hier keine Entwicklungen in diese Richtung erwartet werden. Zustimmung findet unter den ExpertInnen aber die zunehmende Anrechnung von hochwertigem beruflichen Wissen und Können in hochschulischen Studienprogrammen (1,7), d. h. Berufserfahrung in einem spezialisierten Berufsbereich sollte positiv bei der Absolvierung von hochschulischen Programmen anerkannt und angerechnet werden. Generell sprechen sich die ExpertInnen zwar gegen eine allgemeine Hochschulreife für LehrabsolventInnen aus, treten aber im Gegenzug durchaus für die Anerkennung von Berufserfahrung in Verbindung mit hochwertigem Wissen und Können im hochschulischen Bereich ein.

Zudem sehen die ExpertInnen eine verstärkte Integration zum Erwerb der Berufsmatura („Lehre mit Reifeprüfung“) als sehr sinnvoll an (1,6). In diese Richtung erwarten sich die ExpertInnen in den nächsten Jahren wichtige Impulse (2,4). Es ist anzunehmen, dass diese positive Erwartungshaltung auf das – im Jahr 2008 – österreichweit eingeführte Modell „Lehre mit Reifeprüfung“²³ zurückzuführen ist. Die Ergebnisse legen eine hohe Zustimmung der ExpertInnen zu diesem Ausbildungsmodell nahe.

Vertiefend wurde in Welle II auf faktisch wirksame Hürden und Schranken für kontinuierliche berufliche Bildungspfade eingegangen (Tabelle 17). Sehr häufig werden von den ExpertInnen mangelnde wechselseitige Anrechnungsmöglichkeiten im Berufsbildungssystem attestiert, insbesondere innerhalb des „berufsbildenden Systems“ (Lehre und BMHS), die einen Übergang zwischen den beiden Ausbildungsschienen erschweren. Ebenso wird die fehlende Anerkennungsmöglichkeit von beruflichen Kompetenzen – die außerhalb eines formalen Ausbildungsweges entwickelt wurden (informell erworbene Kompetenzen) – bemängelt.

Viele ExpertInnen sehen die Hürden und Schranken bereits im sozial selektiven Pflichtschulbereich. Angesprochen wird einerseits der zu frühe Entscheidungszwang zwischen einer schulischen und beruflichen Ausbildung. Andererseits begünstigt das Schulsystem durch „(Selbst-)Zuschreibung“ bereits traditionell vorgezeichnete Bildungswege.

„Es gibt einen bekannten Spruch: [...] Allgemeinbildung ist die Berufsbildung der Herrschenden, Berufsbildung ist die Allgemeinbildung der Beherrschten. Dieser Habitus ist in Österreich nach wie vor stark verfestigt.“ (Experte/Expertin, Welle II)

23 Die „Lehre mit Reifeprüfung“ ermöglicht Lehrlingen parallel zur Lehrausbildung Vorbereitungskurse zum Erwerb der Berufsmatura zu besuchen.

Die ExpertInnen thematisieren, dass die Bildungswege bereits von früh an durch die soziale Herkunft der Eltern geprägt seien und durch das hochselektive Pflichtschulsystem weiter verfestigt würden.

Einige ExpertInnen treten für eine Neukonzipierung der Schnittstellen im System ein. Einerseits solle das Verhältnis der BHS zum hochschulischen Bereich Neubewertet bzw. überarbeitet werden, und andererseits sollen Schnittstellen von der Lehrausbildung zu weiteren berufsbildenden Bildungswegen mit klar geregelten Zugangsvoraussetzungen geschaffen werden.

Tabelle 17: faktisch wirksame Hürden und Schranken für berufliche Bildungspfade

☆☆☆	Anrechnungssystem beruflicher Kompetenzen
☆☆	soziale Selektion im Pflichtschulbereich
☆☆	Kulturwechsel im Berufsbildungssystem
☆☆	Durchlässigkeit bzw. Neukonzeption der Schnittstellen
☆☆	institutionelle Strukturen
☆☆	Ausbau Berufsberatung
☆	Mindestniveausicherung in Pflichtschule
☆	Nachholmöglichkeiten von Bildungsabschlüssen
☆	Ausbau Förderlandschaft
☆☆	keine Maßnahmen notwendig

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt

Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Stark kritisiert wird von den ExpertInnen die Haltung der beteiligten AkteurInnen zur Gestaltung des Berufsbildungssystems. Untermauert werde diese „Schrebergartenhaltung“ zudem durch die gegebenen institutionellen Strukturen.

„Sehr vereinfacht ausgedrückt: Es wird zu viel (a) gelogen und (b) gemauert. Ad (a): Man tut der Durchlässigkeit keinen Gefallen, wenn man kontrafaktisch so tut, als wäre jeder Lehrling in der Lage zu studieren oder alles so problemlos in der BHS sinnvoll anrechenbar. Ad (b): Man tut ihr aber auch keinen Gefallen, wenn man aus ideologischen Gründen oder zum Schutz der eigenen Pfründe so tut, als könnte das keiner oder als wäre gar nichts anrechenbar, weil ‚weniger wert‘. Es geht um ein ehrliches und entspanntes Verhältnis zu diesen Fragen.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Aber dennoch gibt es ein wenig Optimismus, dass in Zukunft diesbezügliche Haltungsänderungen bei den AkteurInnen eingeleitet und die institutionelle Starrheit aufgebrochen werde:

„Kulturwechsel braucht seine Zeit [...] – Wir haben ein institutionenbasiertes Bildungssystem, das sich in ein kompetenzorientiertes System umwandelt – viel Aufklärungsarbeit sowie vertrauensstiftende Maßnahmen und Unterstützung durch gesetzliche Rahmenbedingungen.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Einige ExpertInnen weisen darauf hin, dass bereits jetzt viele gesetzliche Rahmenbedingungen geschaffen wurden, jedoch einerseits nur mangelhaft umgesetzt und andererseits zu wenige Informationen über Bildungspfade und Möglichkeiten verfügbar seien. Man könne hier – laut einigen ExpertInnen – mit verstärkter Berufsberatung und Informationsoffensiven entgegenwirken.

Ungeachtet der vielen Verbesserungsvorschläge sehen einige ExpertInnen keine Notwendigkeit für weitere Maßnahmen mit dem Hinweis, dass bereits die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen wurden. Vor allem im internationalen Vergleich seien in Österreich vorbildliche Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit gesetzt worden:

„Wie bereits angeführt, erachte ich die Durchlässigkeit in Österreich zwischen der beruflichen Erstausbildung und dem tertiären Bildungsbereich im internationalen Vergleich für exzellent. Mit der Berufsreifeprüfung wurde eine extrem ‚kundenfreundliche‘ Matura-Qualifizierungsstrategie geschaffen, die beispielsweise so in Deutschland nicht existiert und auch anerkannt wird.“ (Experte/Expertin, Welle II)

In der Welle II wird eine stärkere Durchlässigkeit zwischen Lehre und BMS/BHS gefordert (Tabelle 18). Prioritär ist für die ExpertInnen die Entwicklung eines Anrechnungssystems, in dem klare Schnittstellen und vergleichbare Standards zur wechselseitigen Anrechnung geschaffen werden. In diesem Zusammenhang wird die Möglichkeit angesprochen, die Lehrausbildung und BMHS verstärkt zu integrieren (beispielsweise durch gemeinsamen Unterricht, gleiche Module, Curricula). Gelingen könne eine solche Zusammenführung aber nur, indem gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werde und die entsprechenden Lernorte verknüpft werden. Eine weitere Möglichkeit, eine größere Durchlässigkeit herzustellen, sehen die ExpertInnen in der verstärkten Integration der Lehre mit einer (HTL)-Matura.

Tabelle 18: Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Lehre und BHS/BMS

☆☆☆	Anrechnungssystem durch vergleichbare Standards
☆☆	Gleichwertigkeit von Lehre und BHS
☆☆	klare gesetzliche Rahmenbedingungen
☆	Verstärkte Integration von „Lehre mit (HTL)-Matura“
☆	Verknüpfung der Ausbildungsorte
☆	wechselseitiges Vertrauen
☆	Abstimmung Curricula
☆	Gemeinsame LehrerInnenausbildung
☆	bessere Bewerbung
☆	Infragestellung der Sinnhaftigkeit
☆	Alternative: qualitätsvolle Weiterbildungs-Zertifikate

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt

Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Mehrmals wurde gefordert, dass die Gleichwertigkeit der Abschlüsse hergestellt werden müsse, d. h. die Schulausbildung (AHS bzw. BMHS) müsse mit den Lehrabschlüssen als gleichwertig eingestuft werden. Damit ist natürlich auch eine Aufwertung der Lehre verbunden.

„[...] aber vor allem eine Haltungsänderung! Keine Ausbildung ist besser oder schlechter als die andere. Standesdünkel müssen aufhören!“ (Experte/Expertin, Welle II)

Andererseits wird vereinzelt die Sinnhaftigkeit einer verbesserten Durchlässigkeit zwischen den beiden Ausbildungsschienen auch infrage gestellt.

„Es ist fraglich, ob eine verbesserte Durchlässigkeit sinnvoll ist. Markant formuliert: Der Wert der Lehre liegt in der praktischen Ausbildung, der Wert der Schule in der ‚mentalen‘.“ (Experte/Expertin, Welle II)

In Verbindung mit den Ergebnissen aus der Welle I (Abbildung 14) muss aber bedacht werden, dass es dennoch eher weniger erwünscht ist, LehrabsolventInnen den Zugang zur Hochschule zu ermöglichen.

Ganz allgemein wird in diese Diskussion noch eingeworfen, ob es nicht sinnvoller sei, wegzukommen von „formalen Abschlüssen“ und sich zu den tatsächlich erworbenen „beruflichen Kompetenzen“ hinzuwenden. Zugangsvoraussetzungen zu einzelnen Bildungsstationen wären dann nicht formale Abschlüsse, sondern ein definiertes berufliches Kompetenzniveau.

Allerdings müssten zuerst geeignete standardisierte Assessment-Verfahren eingeführt werden.

Einige Aussagen der ExpertInnen deuten darauf hin, dass es nicht nur faktisch wirksame Hindernisse (Gesetze, Strukturen, formale Zugangsvoraussetzungen, etc.) sondern auch „mentale“ Schranken und Hürden bei den handelnden AkteurInnen und den Lernenden selbst gibt (Tabelle 19).

An zentraler Stelle steht für die ExpertInnen die Aufwertung der Lehrerbildung, deren Stellenwert in der Öffentlichkeit zu gering sei. Gefordert werden nicht nur „*Lippenbekenntnisse*“, sondern auch tatsächlich gesetzte Handlungen.

„Das Vorurteil, dass ein Lehrberuf nur für intellektuell schwach Begabte geeignet ist. Das Versprechen der Politik, dass jedem ein Berufsabschluss mit Brief und Siegel garantiert wurde, führt das Ausbildungssystem ‚Lehre‘ ad absurdum [...].“ (Experte/Expertin, Welle II)

In diesem Zusammenhang kritisieren einige ExpertInnen die gesellschaftliche Hierarchisierung von Allgemeinbildung vs. Berufsbildung und damit auch die (rechtliche) Trennung von „*Facharbeiter, Angestellte und Akademiker*“, die heute nicht mehr zeitgemäß erscheine. LehrabsolventInnen und Facharbeiter gelten als „Bildungsverlierer“ und finden sich eher am unteren Ende der sozialen Hierarchie. Die Trennung von rein theoretischem Wissen und rein praktischem Können sei nicht realitätskonform. Aus der Sicht der ExpertInnen wäre die Herstellung der Gleichwertigkeit von allgemein bildenden und berufsbildenden Bildungswegen eine Möglichkeit um dieses „mentale“ Hindernis abzubauen.

„Grundsätzlich müsste das hierarchische Denken (z.B.: ‚Wer Matura hat ist ein besserer Mensch‘) abgebaut werden. Achtung: Einerseits muss klar werden, dass ein exzellenter Facharbeiter ebenso ‚wertvoll‘ ist wie ein HTL-Absolvent oder Akademiker! [...] Es muss klar werden, dass nicht ein entweder/oder in der Berufswelt wichtig ist, sondern das sowohl als auch!“ (Experte/Expertin, Welle II)

Ein weiteres „mentales“ Hindernis sehen die ExpertInnen in der konservativen Grundhaltung der handelnden Personen im Berufsbildungssystem, mit der innovative, neue Konzepte, Ideen und pädagogische Erkenntnisse abgeblockt werden, d. h. insgesamt müsse sich das „*pädagogische und institutionelle Selbstverständnis*“ ändern. „*Es fehlt den Einrichtungen und ihren LeiterInnen wechselseitig das Vertrauen in die qualitätsvolle Leistung des*

anderen.“ Angeprangert wird die Abwehrhaltung einiger handelnder AkteurInnen gegenüber Neuem, stattdessen müsse Überzeugungsarbeit geleistet werden, die das Vertrauen in die Leistungsfähigkeit anderer Konzepte und Zugangsweisen schaffe. Betont wird von einigen ExpertInnen die Hoffnung, dass durch die „normative Kraft des Faktischen“ (Bsp.: demografische Entwicklung, Facharbeitermangel) Einstellungsänderungen der handelnden AkteurInnen notwendig sein werden.

„Aufklärung und Überzeugung – alte mentale Modelle müssen ‚umgebaut‘ werden, nochmals Aufklärung und Überzeugung und vertrauensaufbauende Arbeit – man muss anderen Systemen trauen, dass sie auch etwas leisten können, dann noch auch das Umdenken, nicht welches Zertifikat ich habe ist ausschlaggebend, sondern was ich kann – bedarf eines völligen Umdenkens.“ (Experte/Expertin, Welle II)

Tabelle 19: Abbau „mentaler“ Hürden und Schranken im Berufsbildungssystem

☆☆	höherer Stellenwert Lehrausbildung
☆☆	Offenheit für Neues und wechselseitiges Vertrauen
☆☆	Enthierarchisierung Allgemeinbildung vs. Berufsbildung
☆☆	Institutionelle, politische und ökonomische Interessenkonstellationen
☆☆	Information und Beratung
☆	pädagogisches Selbstverständnis
☆	soziale Selektion im Bildungssystem
☆	mangelndes Leistungs- und Verantwortungsbewusstsein

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt

Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Zusätzlich würden „mentale“ Hindernisse noch durch politische, institutionelle und ökonomische Interessenkonstellationen einzementiert werden. Hinter „mentalen“ Hindernissen stünden oftmals nur ideologische oder interessenspolitische Grabenkämpfe.

Einige ExpertInnen sehen in der verstärkten Verankerung von „unabhängigen“ Informations- und Beratungssystemen ein geeignetes Instrument um bestehende „mentale“ Hindernisse abzubauen. Vor allem aber um der sozialen Selektion im Bildungssystem entgegenzuwirken, indem die Vielfalt von möglichen Bildungspfaden und -karrieren transparent gemacht wird.

Allerdings wird vereinzelt auch betont, dass die österreichische Berufsbildung generell im internationalen Vergleich höchste Anerkennung verdienne und daher das „*Schlechteden*“ der Lehrausbildung nicht der Realität entspreche.

„Berufsbildung ist international im Vergleich zur Allgemeinbildung eine mentale ‚Schmuddelvariante‘ (vgl. beispielsweise Frankreich, Großbritannien) – angesichts dieser Realität verfügt die berufliche Erstausbildung in Österreich über eine hohe Reputation – das gilt für das duale System und noch mehr für die BHS.“ (Experte/Expertin, Welle II)

X. Verknüpfungen von Ausbildungsebenen

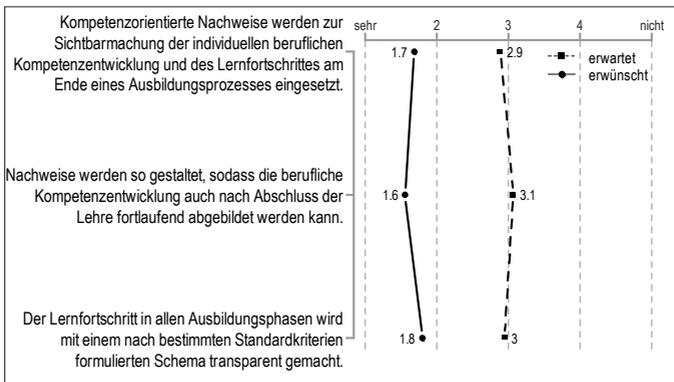
Zur Verbesserung des Übergangs von der Erstausbildung zu Weiterbildung bzw. Höherqualifizierung werden vorrangig angemessene und verlässliche Modelle der Anrechnung früherer Lernleistungen eingefordert. Die Nachweise von Lernleistungen sollten vorrangig dahingehend gestaltet werden, um die ‚lebensumspannenden‘ und individuellen Kompetenzentwicklungsprozesse abbilden zu können. Neben der Einrichtung eines Anerkennungs- bzw. Anrechnungssystems werden noch verbesserte Kooperationen zwischen den Ausbildungseinrichtungen und eine durchgängige modulare Struktur der Bildungsangebote als Grundvoraussetzungen genannt.

Das bildungspolitische Programm zur Steigerung des Lebensbegleitenden Lernens ist zentral mit dem Ziel verbunden, lebensüberspannende Lernprozesse und berufliche Kompetenzentwicklung abzubilden und transparent zu machen. Vor allem auf Europäischer Ebene gibt es aktuell enorme Anstrengungen, um individuelle berufliche Kompetenzen und Kompetenzentwicklungsprozesse durch die Entwicklung von zahlreichen Instrumenten (vgl. EQF²⁴, ECVET²⁵, EUROPASS, etc.) international vergleichbar und transparent zu machen. Die Kriterien zur Schaffung von Transparenz und Vergleichbarkeit sollen aus europäischer Sicht kompetenzorientiert definiert werden.

24 European Qualification Framework, mehr Informationen auf: <http://ec.europa.eu/eqf>, abgerufen am: 06.02.2012 In Österreich befindet sich der Nationale Qualifikationsrahmen aktuell in der Implementierungsphase.

25 European Credit System for Vocational Education and Training, mehr Informationen auf: www.ecvet.net, abgerufen am: 06.02.2012

Abbildung 15: kompetenzorientierte Nachweise in der Berufsbildung



Anmerkungen: Auswahlkategorien: (1) sehr erwünscht bzw. erwartet – (5) nicht erwünscht bzw. erwartet. In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt, mit einem Wertebereich von 1 bis 5. Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

Generell erachten die ExpertInnen die Einführung von kompetenzorientierten Nachweisen zur Abbildung der beruflichen, lebensumspannenden Kompetenzentwicklung als sehr sinnvoll. Die Diskrepanzen zwischen Erwünschtheit und Erwartbarkeit zeigen jedoch, dass die ExpertInnen eher skeptisch sind, was die zeitnahe Umsetzung dieses bildungspolitischen Instruments betrifft.

Die ExpertInnen wünschen sich kompetenzorientierte Nachweise, die die Kompetenzentwicklung am Ende eines Ausbildungsprozesses und damit den Lernfortschritt sichtbar machen sollen (1,7). Unabhängig von der „Niveaustufe“ eines beruflichen Ausbildungsprozesses sollten entsprechende Nachweise in allen Ausbildungsphasen formuliert werden. D. h. die ExpertInnen wünschen sich ein Umdenken, weg von „*formalen, beruflichen Abschlüssen*“ und hin zu tatsächlichen beruflichen Kompetenzen. Damit werden die Lernergebnisse aus formalen und informellen Lernprozessen berücksichtigt.

Auch bei der Lehrausbildung wünschen sich die ExpertInnen eine entsprechende Gestaltung der Nachweise, die den Kompetenzentwicklungsprozess im Anschluss an den Lehrabschluss nahtlos widerspiegelt (1,6).

Die ExpertInnen treten dafür ein, dass kompetenzorientierte Nachweise nach einem bestimmten Schema formuliert werden (1,8), d. h. nach vorher festgelegten, standardisierten Kriterien ausgearbeitet werden und damit der Lernfortschritt – in allen Ausbildungsphasen – transparent und vergleichbar wird.

Die große Diskrepanz zwischen einer erwünschten und erwarteten Umsetzung der formulierten Sachverhalte zeigt einen großen Handlungsbedarf und ein hohes Entwicklungspotenzial bei der Ausarbeitung von kompetenzorientierten Nachweisen. Bemerkenswert ist diese geringe Erwartungshaltung vor dem Hintergrund, dass bereits – vor allem auf europäischer Ebene – entsprechende Initiativen gestartet und die Implementierung der vorliegenden Instrumente in die nationalen Bildungssysteme eingeleitet wurde bzw. zeitnah erfolgen wird.

In der Welle II wurde vertiefend die Frage behandelt, wie eine von den ExpertInnen generell bessere Verknüpfung der verschiedenen Ausbildungsbereiche Erstausbildung, Weiterbildung und Höherqualifizierung erfolgen könnte. Besonderen Handlungsbedarf in diesem Bereich sehen viele ExpertInnen in der Struktur der Ausbildungsinhalte. Sehr häufig treten die ExpertInnen für die Umsetzung einer bereichsübergreifenden modularen Struktur der Ausbildungsinhalte ein. Die Modularisierung wird im Zusammenhang mit mehreren Themenbereichen genannt (vgl. Kapitel VIII):

- Überwindung der starren, institutionellen Strukturen
- Übergang von Erstausbildung und Weiterbildung
- Verknüpfung von verschiedenen Lernorten
- Transparenz der Ausbildungsziele bzw. zu erreichenden Kompetenzen
- Realisierung eines Anrechnungs- bzw. Anerkennungssystems
- Ermöglichung von vielfältigen Bildungspfaden
- Individualisierung von beruflichen Bildungsprozessen

Eine bessere Verknüpfung der Ausbildungsebenen setze laut einigen ExpertInnen Transparenz bei den Ausbildungsinhalten bzw. den zu erreichenden Lernergebnissen der jeweiligen Bildungsangebote voraus. Auch klar definierte Schnittstellen zwischen verschiedenen Ausbildungsstationen bzw. Ausbildungsphasen können die Ausbildungsebenen besser miteinander verknüpfen und auf diese Weise unmittelbare Anschlussmöglichkeiten in allen Bildungsstationen schaffen.

Ebenso sprechen sich die ExpertInnen für eine bessere Kooperation und Vernetzung zwischen den Bildungsinstitutionen der österreichischen Bildungslandschaft bei einer gleichzeitigen verstärkten Kommunikation aller Beteiligten aus. Angesprochen werden besonders das Potenzial von organisatorischen und institutionellen Verknüpfungen von Bildungsangeboten und die damit einhergehende Flexibilisierung der Lernorte. Die institutionelle Trennung zwischen der Erstausbildung und weiterführenden Ausbildungsinhalten solle aufgelockert werden.

„Modulare Strukturen, institutionelle und organisatorische Verbindung der verschiedenen Ebenen, anstelle von strikt geteilter Verantwortung und segregierter institutioneller Organisation (d. h. Erstausbildung und weiterführende Ausbildung sollte nicht in verschiedenen Lernorten stattfinden, von verschiedenen Verantwortungsträgern überwacht werden, etc.).“ (Experte/Expertin, Welle II)

Tabelle 20: Verknüpfung Ausbildungsebenen (Erstausbildung, Weiterbildung, Höherqualifizierung)

Struktur der Ausbildungsinhalte	
☆☆☆	modulare Struktur
☆☆	Transparenz der Inhalte bzw. Kompetenzen
☆☆	klare Standards bzw. Schnittstellen
☆☆	Harmonisierung Curricula
Abstimmung Bildungsinstitutionen	
☆☆☆	Kooperation
☆☆	Kommunikation
☆☆	pädagogisches Selbstverständnis
☆	Öffnung der Bildungsinstitutionen
☆	Ausbau der Erwachsenenbildung
Instrumente	
☆☆☆	Anerkennungs- bzw. Anrechnungssysteme
☆☆	Information bzw. Beratungsangebote
☆	Bildungspass
☆	Lernkonto
☆	Punkte-Kredit-System
kein Handlungsbedarf	
☆☆☆	bereits gut umgesetzt
☆	keine Notwendigkeit einer solchen Verknüpfung

Anmerkung: ☆☆☆ – sehr häufig, ☆☆ – häufig, ☆ – vereinzelt genannt

Quelle: öibf, zweite Erhebungswelle

Von den ExpertInnen werden zahlreiche Instrumente zur Verknüpfung der verschiedenen Ausbildungsebenen vorgeschlagen. Prioritär ist ausdrücklich die Schaffung eines Anrechnungs- bzw. Anerkennungssystems, d. h. einerseits die wechselseitigen Anrechnungen von absolvierten (Teil-)Ausbildun-

gen verschiedener Ausbildungsschienen und andererseits die Anerkennung von nicht-formal und informell erzielten Lernergebnissen (beispielsweise durch Kompetenzfeststellungsverfahren). Auf diese Weise können sowohl die vertikale als auch die horizontale Durchlässigkeit gefördert werden. Ebenso fordern einige ExpertInnen den Ausbau der Berufsbildungsinformation im weiteren Sinne, wie Informationen über mögliche Karriere- bzw. Bildungspfade, einen Überblick über das gesamte Bildungsangebot mitsamt Anerkennungsmöglichkeiten oder anbieterneutrale Beratungssysteme. Daneben werden von einzelnen ExpertInnen noch die Instrumente Bildungspass, Lernkonto oder die Einführung eines Punkte-Credit-Systems vorgeschlagen.

Interessanterweise gibt es unter den ExpertInnen einen erheblichen Anteil von Gegenstimmen, die eine verstärkte Verknüpfung der einzelnen Bildungsebenen nicht für notwendig erachten, mit der Begründung, dass im österreichischen Bildungssystem bereits eine gute Verknüpfung der verschiedenen Ausbildungsebenen vorhanden und die gegebenen Voraussetzungen ausreichend seien.

„Ich denke, dass in Österreich eine hohe Durchlässigkeit zwischen der dualen Ausbildung und der tertiären Ausbildung sowie generell zwischen der Berufsbildung und der Allgemeinbildung durch die BHS und der schulischen Berufsbildung mit der tertiären Bildung gegeben ist – im internationalen Vergleich ist für mich Österreich in diesem Bereich ein Best-Practice Beispiel.“
(Experte/Expertin, Welle II)

Es lässt sich zusammenfassen, dass die ExpertInnen – trotz einiger kritischer Einwände – für eine stärkere Verknüpfung der verschiedenen Ausbildungsebenen (Erstausbildung, Weiterbildung und Höherqualifizierung) eintreten. Voraussetzung dafür wäre allerdings eine Anpassung der Struktur der Ausbildungsinhalte und eine verstärkte Abstimmung der Bildungsinstitutionen. Damit die Übergänge zwischen den Ausbildungsebenen reibungsloser gestaltet werden können, scheint die Entwicklung eines übergeordneten Konzepts, das das ganze Bildungssystem umfasst, notwendig.

XI. Lehrabschlussprüfung

Die Lehrabschlussprüfung wird in ihrer gegenwärtigen Form, Funktion und Rolle in ihrer Gesamtheit nicht zur Diskussion gestellt, jedoch wird ein punktueller Weiterentwicklungsbedarf identifiziert. So sollen neben dem Einsatz von kompetenzorientierten Feststellungsverfahren ebenso die überfachlichen Kompetenzen (etwa die Lernkompetenz) im Zuge der Lehrabschlussprüfung

ein stärkeres Gewicht erhalten. In diesem Zusammenhang ist letztlich auch eine Anpassung der Qualifikationen der PrüferInnen angezeigt.

Die Lehrabschlussprüfung wird im Berufsausbildungsgesetz folgendermaßen definiert:

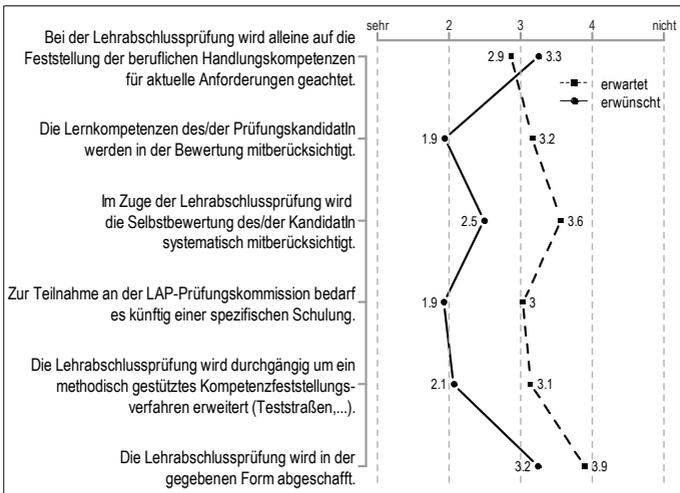
„Zweck der Lehrabschlußprüfung ist es festzustellen, ob sich der Lehrling die im betreffenden Lehrberuf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse angeeignet hat und in der Lage ist, die dem erlernten Lehrberuf eigentümlichen Tätigkeiten selbst fachgerecht auszuführen.“ (BAG § 21 Abs. 1)

In Österreich wird die Lehrabschlussprüfung am Ende der Lehrzeit als logischer Schlusspunkt eines beruflichen Qualifizierungsprozesses – „als der die Lehre abschließender Akt“ (Waterkamp, 2001, S. 386) – gesehen, nach dessen Vollzug die jeweilige Berufsbezeichnung getragen werden darf. Die Lehrabschlussprüfung ist somit gleichbedeutend mit einem beruflichen Befähigungsnachweis. Die Prüfungsordnungen und -inhalte sind in den Ausbildungsordnungen der jeweiligen Lehrberufe festgelegt, wobei der praktische und der theoretische Prüfungsteil (methodisch) getrennt voneinander abgelegt werden. Die Lehrabschlussprüfung nimmt einen zentralen Stellenwert in der Lehrausbildung ein, wird jedoch nur selten von der berufswissenschaftlichen bzw. berufspädagogischen Forschung thematisiert (Weiß & Severing, 2011).

Nach wie vor genießt die Lehrabschlussprüfung unter den ExpertInnen eine hohe Zustimmung. Die ExpertInnen wünschen sich eher die Aufrechterhaltung der Lehrabschlussprüfung in der gegebenen Form (3,2). Gleichzeitig wird auch eine Abschaffung in näherer Zukunft nicht erwartet (3,9). Die ExpertInnen sehen die Lehrabschlussprüfung in der momentanen Form also als sehr sinnvoll und auch für die Zukunft gesichert an.

Die ExpertInnen zeigen sich allerdings gegenüber kleinen Veränderungen bei der Methodik und der prüfungsrelevanten Kompetenzen aufgeschlossen. So wäre es wünschenswert, nicht nur die beruflichen Handlungskompetenzen in die Bewertung der Lehrabschlussprüfung mit zu berücksichtigen, sondern ebenso die Lernkompetenzen eines Prüflings (1,9). Hingegen weniger hohe Zustimmung findet die Integration einer Selbstbewertung des Prüflings im Zuge der Lehrabschlussprüfung (2,5). Dieses Ergebnis ist insofern interessant, weil damit offensichtlich „Selbstreflexionsfähigkeiten“ – deren Wichtigkeit im Kontext des Lebensbegleitenden Lernens vielfach hervorgehoben werden (siehe auch Kapitel IV) – im Zuge des Prüfungsprozesses eher eine geringe Rolle spielen sollten.

Abbildung 16: Die Lehrabschlussprüfung in der Lehrausbildung



Anmerkungen: Auswahlkategorien: (1) sehr erwünscht bzw. erwartet – (5) nicht erwünscht bzw. erwartet. In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt, mit einem Wertebereich von 1 bis 5. Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

Eher positiv sehen die ExpertInnen den verstärkten Einsatz von methodisch gesicherten Kompetenzfeststellungsverfahren²⁶ (2,1). Das würde zum einen eine methodische Standardisierung bedeuten und zum anderen einen breiteren Ansatz gemäß dem Kompetenzbegriff (Bsp.: Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Personalkompetenz) im Prüfungsverfahren bedingen. Damit übereinstimmend lehnen die ExpertInnen eher ab, dass die Lehrabschlussprüfung alleine auf der Feststellung beruflicher Handlungskompetenzen für aktuelle Anforderungen basieren sollte (3,3). Im Umkehrschluss besteht bei den ExpertInnen der Wunsch, bei der Lehrabschlussprüfung auch jene Kompetenzen zu berücksichtigen, die nicht nur auf die beruflichen Handlungskompetenzen zielen, sondern auch auf jene Kompetenzen, die notwendig sind, um sich in Zukunft den sich schnell wandelnden beruflichen Anforderungen anpassen zu können.

Ergänzend zur Anpassung des Prüfungsfokus und -verfahrens wünschen sich die ExpertInnen eine Verbesserung der Ausbildung der Prüfer durch spezielle Schulungen (1,9).

26 zu den Vor- und Nachteilen von Kompetenzfeststellungsverfahren siehe Zürcher (2007)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die ExpertInnen das Grundkonzept und den zentralen Stellenwert der Lehrabschlussprüfung nicht infrage stellen, sich jedoch für Anpassungen aussprechen. Vorsichtige Zustimmung findet sich für eine Ausweitung der Prüfungsperspektive, indem nicht nur die fachgerechte Ausführung der dem Lehrberuf eigentümlichen Fertigkeiten und Kenntnisse geprüft, sondern über diese Tätigkeiten und Kenntnisse hinausgehenden Kompetenzen eines Prüflings mitberücksichtigt werden. Die Diskrepanzen zeigen, dass die ExpertInnen im Prüfungsverfahren der Lehrabschlussprüfung durchaus ein hohes Weiterentwicklungspotenzial identifizieren.

XII. Pädagogische und didaktische Aspekte der Lehrausbildung

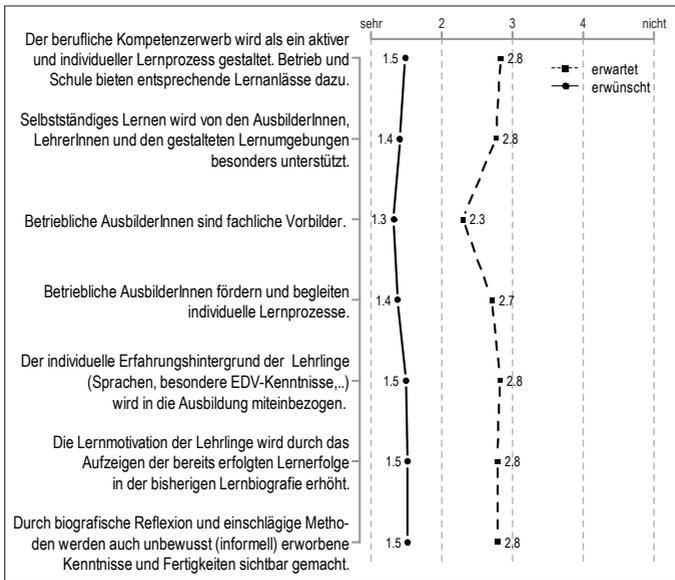
Den konkreten Lernprozessen in Betrieb und Schule wird hohe Bedeutung zugemessen. Es wird insbesondere eine verstärkte Fokussierung auf begründete didaktische Zugänge in den betrieblichen und schulischen Lehr-Lernprozessen verlangt, in der Lernen als ein aktiver und individueller Prozess begriffen wird. Vor dem Hintergrund von veränderten Lernarrangements ist ein anderes Rollenverständnis der betrieblichen AusbilderInnen (LernbegleiterInnen) gefragt und daher wird eine Anpassung der Ausbildung der Ausbilder als notwendig erachtet.

Im Zuge der Konzentration auf Lebensbegleitendes Lernen sind die konkreten Lernprozesse, Lernformen und Lernkulturen verstärkt in den Fokus geraten (Siebert, 2001). Auch das vermehrte Aufgreifen des Kompetenzbegriffs im Kontext der beruflichen Bildung hat den Blick auf die dahinter liegenden Prozesse beruflicher Kompetenzentwicklung geschärft. Die Literaturanalyse zeigte dennoch eine gewisse Vernachlässigung pädagogischer und didaktischer Aspekte im berufswissenschaftlichen bzw. bildungspolitischen Diskurs zur Lehrausbildung sowie in der beruflichen Bildung generell. Dabei sollte gerade die Gestaltung von Lernprozessen einen zentralen Aspekt bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen und Lehrplänen darstellen (Becker & Spöttl, 2009).

Ebenso betonen die befragten ExpertInnen im Kontext des Lebensbegleitenden Lernens die Bedeutung der Förderung von Lernformen und Lernprozessen, die ein positives Lernerlebnis und damit eine positive Einstellung zum Lernen begünstigen (vgl. Kapitel IV).

In Abbildung 17 lässt sich bereits auf den ersten Blick erkennen, dass eine verstärkte Fokussierung auf Lernprozesse in der Lehrausbildung von den ExpertInnen hoch erwünscht ist. Es gibt durchgängig eine große Dis-

Abbildung 17: Ermöglichung und Unterstützung von Lernprozessen

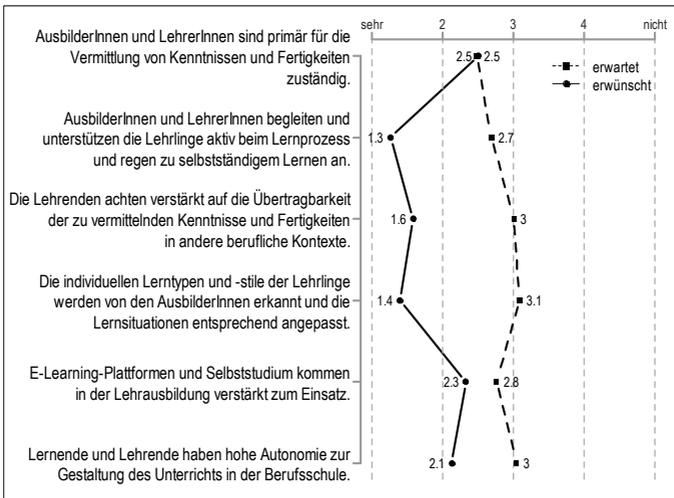


Anmerkungen: Auswahlkategorien: (1) sehr erwünscht bzw. erwartet – (5) nicht erwünscht bzw. erwartet. In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt, mit einem Wertebereich von 1 bis 5. Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

krepanz zwischen der Erwünschtheit und der Erwartbarkeit. Für die ExpertInnen herrscht ein großer Handlungsbedarf, wenn es um die Schaffung von besseren, lernförderlichen Voraussetzungen für die berufliche Kompetenzentwicklung geht. Die Lernumgebungen in der Berufsschule und im Betrieb sollen verstärkt darauf ausgerichtet werden, entsprechende Lernanlässe zur beruflichen Kompetenzentwicklung – im Sinne eines aktiven und individuellen Lernprozesses – einzurichten. Der Fokus der aktiven, individuellen Lernprozesse richtet sich idealerweise vor allem auf selbstständiges Lernen, das durch die LehrerInnen und AusbilderInnen unterstützt und begleitet wird. Die ExpertInnen wünschen sich eine Rollenzuschreibung des Lehrenden, in der die individuellen Lernprozesse begleitet und gefördert werden.

Eine hohe Relevanz wird der Berücksichtigung der biografischen Aspekte und dem Lebensweltbezug der Lernenden zugemessen. Es wird befürwortet, dass jeweilige individuelle Erfahrungshintergründe in den Lernprozess integriert werden. Im Zuge des individuellen Lernprozesses wird damit ein Bezug zur Lebenswelt des Lernenden hergestellt. Ebenso wür-

Abbildung 18: Lernarrangements und Lernstile



Anmerkungen: Auswahlkategorien: (1) sehr erwünscht bzw. erwartet – (5) nicht erwünscht bzw. erwartet. In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt, mit einem Wertebereich von 1 bis 5. Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

den sich die ExpertInnen einen Bezug des Lernens zu den biografischen Aspekten des Lernenden zur Einleitung von individuellen Reflexionsprozesse wünschen, aber auch um die Lernmotivation der Lernenden zu erhöhen.

Nachdem soeben kurz auf die Bedeutung der Lehrenden als Lernprozessbegleiter eingegangen wurde, wird dieser Sachverhalt in Abbildung 18 nochmals vertieft. Immer wieder wurde im Laufe dieser Delphi-Befragung der Wunsch nach einer Verbesserung der Ausbildung der Ausbilder angesprochen (beispielsweise im Rahmen des Qualitätssicherungsaspekts, vgl. Kapitel V). Dem Lehrenden wird im Ausbildungsprozess eine zentrale Rolle zugewiesen. Die folgende Beschreibung könnte folglich einen wesentlichen Hinweis geben, welche Ausbildungsinhalte bei der Ausbildung der Ausbilder in den Fokus gerückt werden sollten.

Wie schon oben festgestellt, wünschen sich die ExpertInnen Lehrende in der Rolle von LernbegleiterInnen, die die Lernenden aktiv unterstützen und zu selbstständigem Lernen anregen (1,3). Nach dem Wunsch der ExpertInnen geht der/die Lehrende idealerweise auf die verschiedenen Lernstile und Lerntypen der Lernenden ein und nimmt auf Basis dessen eine Anpassung der Lernsituationen vor (1,4). Zusätzlich ist es laut ExpertInnen wünschenswert, dass der/die Lehrende auch einen Bezug zum berufsübergrei-

fenden Kontext eines Lerninhaltes hat und damit die Transferierbarkeit von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten anleitet (1,6). Bei diesen Sachverhalten sind interessanterweise besonders hohe Diskrepanzen zwischen der Erwartbarkeit und der Erwünschtheit abzulesen. Die ExpertInnen erwarten sich demnach in der nahen Zukunft keine entsprechende Rollenverlagerung des Lehrenden hin zu einem Lernbegleiter.

Stimmig dazu lehnen die ExpertInnen die Aussage eher ab, dass Lehrende primär für die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zuständig sein sollen (2,5), d. h. die Rolle von LernbegleiterInnen geht über die bloße Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten hinaus. Aber eher skeptisch beurteilen die ExpertInnen den Vorschlag, den Lernenden und den Lehrenden mehr Autonomie bei der Gestaltung des Unterrichts einzuräumen (2,1). Was insofern bemerkenswert ist, weil einerseits individualisierte Lernformen gefordert werden, jedoch am Lehr-/Lernprozess unmittelbar beteiligten Personen wenig zusätzlicher, autonomer Spielraum eingeräumt wird.

Vergleichsweise ebenso ablehnend stehen die ExpertInnen dem Einsatz von E-Learning Plattformen und Selbststudium in der Lehrausbildung gegenüber (2,3). Offensichtlich sehen die ExpertInnen für E-Learning Plattformen eher weniger Potenzial für die Lehrausbildung.

Insgesamt drückt sich in den Ergebnissen der Wunsch nach einer Individualisierung der Lernprozesse in der Lehrausbildung aus, bei gleichzeitiger Skepsis bezüglich einer zeitnahen Implementierung in die Lehrausbildung. Ergänzend zur Individualisierung der Lernprozesse ist die Rollenveränderung der Lehrenden hin zum individuellen Lernbegleiter notwendig. In diesem Ausschnitt des Bildungssystems – bei den konkreten Bildungsprozessen – wird ein hohes Entwicklungspotenzial festgestellt (siehe auch Kapitel XIV. 1).

XIII. Einstellungen der ExpertInnen

Für die Aufrechterhaltung der Beschäftigungsfähigkeit – so urteilen die ExpertInnen – sind nicht alleine die Individuen selbst verantwortlich. Ebenso müssten die notwendigen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen geschaffen und sichergestellt werden. Hier sind Unternehmen, aber auch der Gesetzgeber und die Interessenvertretungen gefordert, ihrer spezifischen Rolle im gesellschaftlichen Funktionssystem nachzukommen.

Betrachtet man die Sichtweisen und die Einstellungen der verschiedenen Rollenträger im Berufsbildungssystem, so wird eine unterschiedliche Innovationsbereitschaft signalisiert. Bemerkenswerterweise zeigen sich insbesondere die AkteurInnen der Bildungspolitik und der konkreten Bil-

dungsarbeit vergleichsweise skeptisch gegenüber möglichen berufsbildungspolitischen Innovationen.

Neben Einschätzungen zu wünschenswerten und erwartbaren Entwicklungen im Berufsbildungssystem wurden die ExpertInnen um eine Einordnung ihrer Einstellung zu allgemeineren Themen und Zielsetzungen im Berufsbildungssystem gebeten²⁷.

XIII. 1 Beschäftigungsfähigkeit und Verantwortung

Die Diskurs um die Konzepte Beschäftigungsfähigkeit (synonym dazu: Employability) hat in den letzten Jahren verstärkten Einzug in den Kontext des Arbeitsmarktes bzw. der Personalwirtschaft gehalten. An der Schnittstelle zwischen Arbeitsmarkt und Bildung wurde diese Debatte in den letzten Jahren auch für bildungspolitische Aspekte zunehmend bedeutender (Kraus, 2006; Bröckling, 2007). Beschäftigungsfähigkeit wird verstanden als „*ein Repertoire an Fähigkeiten und Bereitschaften, über das Personen verfügen (sollen), um in Bezug auf Beschäftigungsverhältnisse und Arbeitsmarkt bestehen zu können*“ (Kraus, 2006: 61).

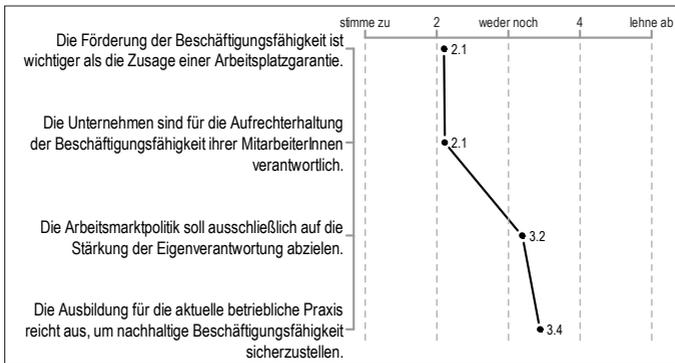
In Abbildung 19 zeigt sich, dass die Entwicklung und Förderung von Beschäftigungsfähigkeit einen zentralen Stellenwert in der Arbeitsmarktpolitik einnehmen sollte. Die ExpertInnen stimmen der Aussage zu, dass die Förderung der Beschäftigungspolitik wichtiger ist als die Zusage einer Beschäftigungsgarantie (2,1). Demnach sollen Unternehmen Arbeitsplätze in Bezug auf die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeiter einrichten (2,1). Die ExpertInnen fordern die Verantwortung der Unternehmen ein, wenn es um die gezielte Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der MitarbeiterInnen geht. Dieses Thema wurde auch in einer Diskussionsrunde angeschnitten.

„Ich hätte mir gewünscht, dass [...] wesentlich früher mit der Weiterbildung der Arbeiter und Angestellten begonnen wird. Dass die Ausbildung angepasst wird und nicht dann mit 40, 50 Jahren neu anfangen müssen.“ (ArbeitnehmerIn, Gruppendiskussion)

Auch den Unternehmen wird eine Verantwortung für die Aufrechterhaltung bzw. Weiterentwicklung der Beschäftigungsfähigkeit zugeschrieben.

27 Die Einstellung zu Lebensbegleitendem Lernen wurde aufgrund der thematischen Relevanz bereits in Kapitel IV integriert.

Abbildung 19: Verantwortung für Beschäftigungsfähigkeit

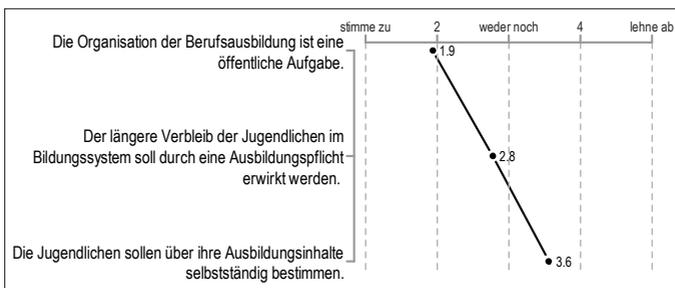


Anmerkungen: In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt. Auswahlkategorien: (1) stimme zu, (2), (3) weder noch, (4), (5) stimme nicht zu. Der Mittelwertbereich: 1 – 5. Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

Eher ablehnend beurteilen die ExpertInnen eine Arbeitsmarktpolitik, die ausschließlich auf die Stärkung und Förderung der Eigenverantwortung der Individuen abzielt (3,2).

Zusätzlich wird auch dem Berufsbildungssystem eine Verantwortung zur Sicherstellung der zukünftigen Beschäftigungsfähigkeit zugeschrieben, indem die Ausbildung nicht nur auf die aktuelle betriebliche Praxis abgestimmt wird (3,4), sondern bereits absehbare zukünftige Anforderungen am Arbeitsmarkt in die Ausbildung integriert werden.

Abbildung 20: Verantwortung im Berufsbildungssystem



Anmerkungen: In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt. Auswahlkategorien: (1) stimme zu, (2), (3) weder noch, (4), (5) stimme nicht zu. Der Mittelwertbereich: 1 – 5. Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

Die ExpertInnen sehen die Organisation der Berufsbildung vor allem als eine öffentliche Aufgabe an (1,9). Eher zwiespältig wird der – zuletzt in der Öffentlichkeit diskutierte – Vorschlag zur Einführung einer Ausbildungspflicht für Jugendliche zum längeren Verbleib im Bildungssystem beurteilt (2,8). Einerseits werden somit „*zwanghafte*“ Maßnahmen im Berufsbildungssystem abgelehnt, aber andererseits wird eine selbstständige Mitbestimmung der Jugendlichen über ihre eigenen Ausbildungsinhalte eher skeptisch gesehen.

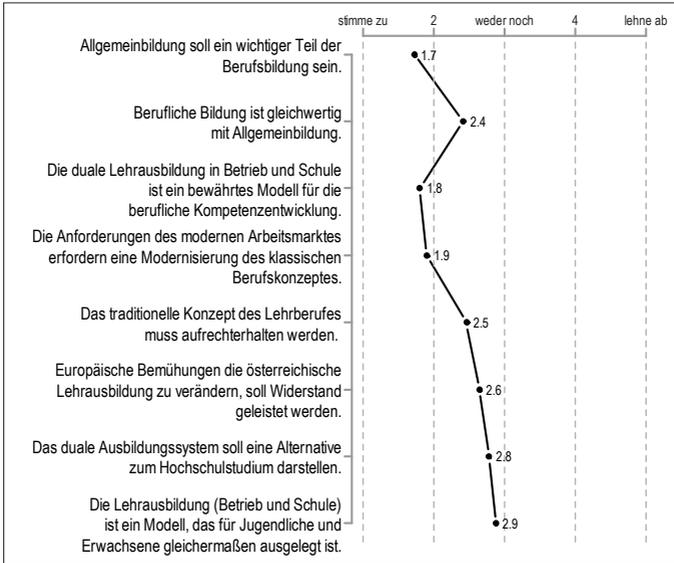
XIII. 2 Stellenwert der Lehre und beruflichen Bildung

In Abbildung 21 werden generelle Einstellungen der ExpertInnen zum Lehrausbildungssystem und zum Stellenwert der beruflichen Bildung dargestellt.

Die ExpertInnen sind der Meinung, dass Allgemeinbildung ein wichtiger Teil der Berufsbildung sein soll (1,7). Damit werden die obigen Befunde unterstützt, die der Allgemeinbildung eine zunehmend gewichtigere Rolle für die Herausforderung des Lebensbegleitenden Lernens zuweisen. Die Trennung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung soll aufgelöst werden. Dennoch gibt es eine gesellschaftliche Hierarchisierung von beruflicher Bildung und Allgemeinbildung (siehe Kapitel IX); berufliche Bildung wird in der gesellschaftlichen Praxis oft nicht als gleichwertig zur Allgemeinbildung anerkannt (2,4). Vor allem auf europäischer Ebene gibt es starke Bemühungen, diese Hierarchisierung aufzulösen und Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung herzustellen (Bsp.: European Qualification Framework – EQF).

Generell beurteilen die ExpertInnen die Lehrausbildung als ein bewährtes Modell für berufliche Kompetenzentwicklung (1,8). Dieses Ergebnis stimmt mit dem zuvor gewonnenen Eindruck überein, dass die Lehrausbildung einen wesentlichen Bestandteil des erfolgreichen österreichischen beruflichen Bildungssystems darstellt und im internationalen Kontext hohe Reputation besitzt. Dennoch sehen die ExpertInnen weitere Innovationspotenziale im Lehrausbildungssystem. Es muss auf die gesellschaftlichen Hintergrundentwicklungen reagiert werden, damit die Lehre auch in Zukunft diesen hohen Stellenwert innerhalb der beruflichen Bildung behalten kann. Die ExpertInnen stimmen zu, wenn es um eine Modernisierung des klassischen Berufskonzeptes geht (1,9), das nach wie vor stark in der Lehrausbildung verankert ist, ohne aber das traditionelle Konzept des Lehrberufs gänzlich aufgeben zu wollen (2,5). Skeptisch werden europäische Bemühungen zur Veränderung der Lehrausbildung beurteilt (2,6).

Abbildung 21: Stellenwert der Lehrausbildung und der beruflichen Bildung



Anmerkungen: In dieser Abbildung werden die Mittelwerte dargestellt. Auswahlkategorien: (1) stimme zu, (2), (3) weder noch, (4), (5) stimme nicht zu. Der Mittelwertbereich: 1 – 5. Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

Unentschieden äußern sich die ExpertInnen zur Frage, ob die Lehrausbildung sich neu positionieren und als alternativer Berufsbildungsweg für Erwachsene anbieten sollte. Es gibt keine eindeutige Zustimmung zur Positionierung der Lehrausbildung als Alternative zum Hochschulstudium (2,8). Ebenso geteilter Meinung sind die ExpertInnen darüber, ob die Lehrausbildung gleichermaßen als Modell für Jugendliche als auch Erwachsene geeignet ist (2,9). Die ExpertInnen sehen in der aktuellen Form der Lehrausbildung eine weniger geeignete Möglichkeit, die Lehrausbildung als Alternative zum Hochschulstudium zu positionieren.

XIII. 3 Strukturinnovative vs. strukturkonservative Einstellung der ExpertInnen nach institutionellem Hintergrund

In der ersten Erhebungswelle wurden einige Aussagen – quer über mehrere Themenbereiche – zur Aufrechterhaltung des Status Quo formuliert. Kennzeichen dieser Formulierungsform ist das Verb „bleiben“, das einen statuserhaltenden Zustand ausdrückt. Bei der Analyse wurde aus den ausgewählten Items eine Skala aus der Antwortkategorie Erwünschtheit gebildet, mit

dem Ziel, strukturkonservative vs. strukturinnovative Einstellungen differenziert nach institutionellem Erfahrungshintergrund zu identifizieren. Folgende Items wurden für die Bildung der Skala Strukturkonservatismus ausgewählt:

- Grundlage der Lehrausbildung bleibt weiterhin das (geschlossene) Konzept eines Berufes.
- Das Berufsprofil bleibt das dominierende Prinzip zur Gestaltung der Ausbildungsinhalte.
- Die Administration der Lehrausbildung bleibt institutionell getrennt (Berufsschule / Betrieb).
- Das Berufsprofil bleibt das dominierende Prinzip zur Gestaltung der Ausbildungsinhalte.
- Die Module werden nach inhaltlich-fachlichen Kriterien festgelegt (Bsp.: Modul Informatik).
- Das Verständnis, dass der Lehrabschluss mit „ausgelernt“ gleichgesetzt wird, bleibt aufrecht.

Eine strukturkonservative Einstellung wird durch den Wunsch ausgedrückt, den Status Quo zu erhalten. Dementsprechend spiegelt ein niedriger Wert bei der Skala Erwünschtheit eine strukturkonservative Einstellung wider und impliziert den Wunsch, den aktuellen Status Quo zu erhalten. Wenn hingegen die Skala einen hohen Wert aufweist, dann wird dadurch Ablehnung gegenüber dem Status Quo bekundet, d. h. man wünscht sich eine Veränderung des aktuellen Zustands. Damit wird eine strukturinnovative Einstellung widergespiegelt.

In Tabelle 21 wird die Einstellung der ExpertInnen differenziert nach institutionellem Hintergrund dargestellt. Bei ExpertInnen aus dem Bereich Forschung (Arbeitsmarkt, Berufsbildung) wird die strukturinnovativste Einstellung festgestellt. Staturerhaltende Maßnahmen im Berufsbildungssystem werden von den ExpertInnen aus dem Bereich Forschung eindeutig abgelehnt. Ebenso eine eher strukturinnovativ-orientierte Einstellung weisen die befragten ExpertInnen aus der Arbeitsmarktverwaltung und Berufsbildungsadministration auf.

Tabelle 21: strukturkonservative vs. strukturinnovative Einstellung der ExpertInnen nach institutionellem Hintergrund

Institutioneller Hintergrund der AkteurInnen	Skala Strukturkonservatismus
Forschung (Arbeitsmarkt, Berufsbildung)	3,28
Berufsbildungsadministration, Arbeitsmarktverwaltung	3,13
Weiterbildungseinrichtungen und Sonstiges	3,03
Berufsbildungspolitik	2,74
HauptakteurInnen der Bildungsarbeit (berufsbildende Schulen, Ausbildungsbetriebe)	2,60
Insgesamt	2,92

Anmerkungen: Die Zuordnung des institutionellen Hintergrunds erfolgte durch die ExpertInnen selbst. Skalenbereich: (1) – strukturkonservativ bis (5) – strukturinnovativ
 Reliabilität der Skala: Cronbachs Alpha = 0,73. Quelle: öibf, erste Delphi-Erhebungswelle

Hingegen kann bei den Gruppen Berufsbildungspolitik und Hauptakteure der Bildungsarbeit eine vergleichsweise strukturkonservative Haltung identifiziert werden. Interessanterweise lässt sich eine eher struktur erhaltende Einstellung gerade bei jenen Gruppen ableiten, die in unmittelbarer Weise bestimmende AkteurInnen im Berufsbildungssystem darstellen und größere gestaltende Spielräume haben: Die HauptakteurInnen der Bildungsarbeit sind für die unmittelbaren Bildungsprozesse zuständig und die Berufsbildungspolitik für die Gestaltung der strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen des Berufsbildungssystems. Diejenigen Gruppen, die für die konkrete Umsetzung von Innovationen im Berufsbildungssystem Verantwortung tragen, weisen eine vergleichsweise eher strukturkonservative Einstellung auf.

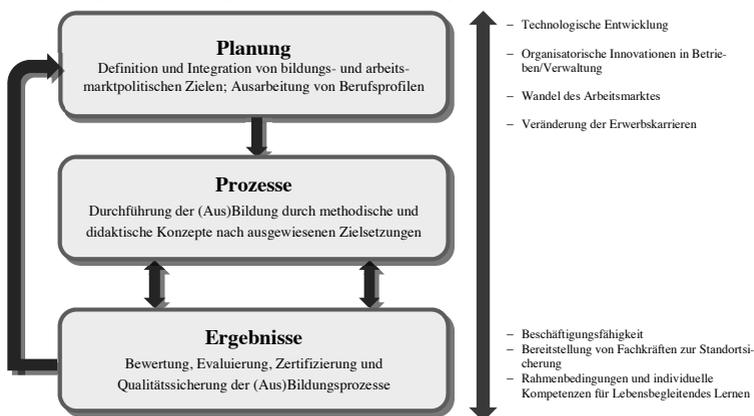
XIV. Handlungsbedarf und Handlungsdruck im Berufsbildungssystem

Generell wird der Handlungsbedarf zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems auf allen Gestaltungsebenen als hoch beurteilt, der dringendste Handlungsbedarf wird jedoch auf der Ebene der Lernprozesse selbst diagnostiziert. Der größte, von den ExpertInnen angenommene Wirkungsgrad von Innovationen differiert je nach Zieldimension: Bei Innovationen auf der Ebene der Bildungsprozesse wird ein großer Effekt von der

Entwicklung von individuellen Kompetenzen auf die nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit angenommen. Bei gelungenen Innovationen in der Bildungsplanung geht man von einem guten Wirkungsgrad zur Verbesserung der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für individuelle Beschäftigungsfähigkeit aus.

Das Berufsbildungssystem weist enge strukturelle Koppelungen zum Arbeitsmarkt auf und ist eingebettet in eine moderne Gesellschaft, die von erheblichen Dynamiken, Veränderungsprozessen und beschleunigtem Wandel gekennzeichnet ist (Kurtz, 2005). Daraus leitet sich ein gewisser Handlungsdruck für das Berufsbildungssystem ab. Im Zuge dieses Forschungsprojektes wurden für das Berufsbildungssystem im Kontext der gesellschaftlichen Hintergrundentwicklungen und den gesellschaftlichen Anforderungen entsprechende Zielsetzungen modelliert (vgl. Kapitel III).

Abbildung 22: Wirkungsmodell Berufsbildungssystem



XIV. 1 Handlungsbedarf

Das Berufsbildungssystem wurde analytisch in drei grobe Gestaltungsebenen unterteilt (Abbildung 22). Die ExpertInnen wurden um eine Einschätzung über den Handlungsbedarf in den jeweiligen Gestaltungsebenen gebeten. Die Ergebnisse in Tabelle 22 zeigen generell einen großen Handlungsbedarf in allen Bereichen des Berufsbildungssystems.

Den größten Handlungsbedarf identifizieren die ExpertInnen auf der Gestaltungsebene, in der die konkreten Bildungsprozesse durchgeführt

werden. Auf verbesserte didaktisch-methodische Konzepte sollte bei der beruflichen Kompetenzentwicklung in der Lehrausbildung besonderer Wert gelegt werden, d. h. die Gestaltung und Ermöglichung entsprechender Lernprozesse sollte verstärkt bei der Entwicklung und Anpassung der curricula- ren Strukturen der Lehrausbildung entsprechende Berücksichtigung finden. Auf dieser Gestaltungsebene herrscht generell ein hoher Konsens der ExpertInnen, was die erwünschte Umsetzung von entsprechenden didaktisch- methodischen Konzepten betrifft (vgl. Kapitel XII).

Tabelle 22: Handlungsbedarf im Berufsbildungssystem nach Gestaltungsebenen

Gestaltungsebenen	Mittelwert
Bildungsplanung	1,94
Bildungsprozesse (Methodik und Didaktik)	1,76
Bewertung der Ausbildungsergebnisse	2,04

Auswahlkategorien: (1)=sehr großer Handlungsbedarf bis (5)=kein Handlungsbedarf

Quelle: öibf, erste Erhebungswelle

Ebenso wird auch in der Gestaltungsebene „Bildungsplanung“ ein hoher Handlungsbedarf festgestellt, um entsprechende strukturelle Voraussetzungen und Bedingungen für die Lehrausbildung bereitzustellen, die den Anforderungen an eine moderne Berufsbildung entsprechen. Die ExpertInnen sind sich weitgehend einig, dass ein hoher Handlungsbedarf besteht, zugleich gibt es jedoch keinen eindeutigen Konsens über die zu treffenden Handlungen zur verbesserten Steuerung der Berufsbildung auf der Planungsebene (vgl. Kapitel VI bis X).

Der vergleichsweise geringste – für sich genommen dennoch große – Handlungsbedarf besteht für die Befragten auf der Gestaltungsebene, in der die konkreten Ergebnisse der Bildungsprozesse bewertet und zertifiziert werden, was in gewisser Spannung zu den oben beschriebenen Ergebnissen steht. Beispielsweise wird der Lernergebnisorientierung und der outputorientierten Qualitätssicherung im Berufsbildungssystem hohe Wichtigkeit zugemessen (vgl. Kapitel V).

XIV. 2 Zielsetzungen

Im Rahmen der Literaturanalyse wurden besonders zwei zentrale Anforderungen an ein Berufsbildungssystem identifiziert. Erstens sollen im Berufsbildungssystem die Grundlagen für Beschäftigungsfähigkeit entwickelt werden, und zweitens gilt es für das Lebensbegleitende Lernen bestmög-

lich vorzubereiten. Die ExpertInnen wurden befragt, auf welcher Gestaltungsebene aus ihrer Sicht der beste Wirkungsgrad für die Zielsetzungen Beschäftigungsfähigkeit und Lebensbegleitendes Lernen herrscht (Tabelle 23).

Tabelle 23: eingeschätzter Wirkungsgrad der Gestaltungsebene auf die Zielsetzungen Beschäftigungsfähigkeit und Lebensbegleitendes Lernen (nach Rang des eingeschätzten Wirkungsgrads)

Zielsetzungen	Bildungsplanung	Bildungsprozesse (Methodik, Didaktik)	Bewertung der Ausbildungsergebnisse
Beschäftigungsfähigkeit fachliche, methodische und persönliche Kompetenzen des Individuums zur nachhaltigen Integration in den Arbeitsmarkt	2.Rang	1.Rang	3.Rang
Bereitstellung von Fachkräften zur Standortsicherung Befriedigung der Nachfrage nach qualifizierten FacharbeiterInnen in der Wirtschaft	1.Rang	2.Rang	3.Rang
Lebensbegleitendes Lernen Entwicklung von individuellen Fähigkeiten, damit eigenverantwortlich und selbstständig über die volle Lebensspanne gelernt werden kann	2.Rang	1.Rang	3.Rang
Rahmenbedingungen „Lebensbegleitendes Lernen“ Einrichtung von Strukturen, damit Individuen „Lebensbegleitendes Lernen“ ermöglicht wird und sie darin unterstützt werden	1.Rang	2.Rang	3.Rang

Quelle: öibf, erste Erhebungswelle

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die ExpertInnen den Gestaltungsebenen „Bildungsplanung und Bildungsprozesse“ je nach Zielsetzung den höchsten Wirkungsgrad zuschreiben.

Wenn es um den strukturellen Aspekt der beiden Zielsetzungen geht, dann wird der Gestaltungsebene „Bildungsplanung“ der höchste Wirkungs-

grad zugewiesen. Einerseits könnte mit einer guten Steuerung auf der Planungsebene die Nachfrage der Wirtschaft nach qualifizierten Fachkräften (hinsichtlich des Stichworts Facharbeitermangel) zufrieden gestellt werden. Ebenso schreibt man – wenig überraschend – der Planungsebene die höchste Wirkung zur Schaffung der strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen für Lebensbegleitendes Lernen zu.

Für den individuellen Aspekt der beiden Zielsetzungen attestieren die ExpertInnen der Gestaltungsebene „Bildungsprozesse“ den größten Wirkungsgrad. Die notwendigen Kompetenzen für die nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt und für lebensumspannendes Lernen werden auf der Ebene der Bildungsprozesse entwickelt.

Ergänzend zu den Ergebnissen in Tabelle 22 sehen die ExpertInnen in der Gestaltungsebene „Bewertung der Ausbildungsergebnisse“ den geringsten Wirkungsgrad, um Lebensbegleitendes Lernen und Beschäftigungsfähigkeit zu erreichen.

XIV. 3 Gesellschaftliche Entwicklungen

Das Berufsbildungssystem agiert nicht unabhängig von der gesellschaftlichen Umwelt, sondern ist eingebettet in einen sozialen Kontext, der einem ständigen Wandel unterworfen ist. In der Literaturanalyse wurden zahlreiche gesellschaftliche Dynamiken und Entwicklungen identifiziert, die für das Berufsbildungssystem hoch relevant sind. Die ExpertInnen wurden um eine Einschätzung gebeten, welche gesellschaftlichen Entwicklungen auf welche Gestaltungsebenen im Berufsbildungssystem einen besonderen Handlungsdruck aufbauen (Tabelle 24).

Die Ergebnisse zeigen, dass besonders auf die Gestaltungsebene „Bildungsplanung“ ein großer Handlungsdruck aufgebaut wird. Bezüglich der sozialstrukturellen Wandlungsprozesse, wie die demografische Entwicklung (Alterung der Gesellschaft) und die Veränderung der Arbeitsverhältnisse (beispielsweise diskontinuierliche Erwerbs- und Karriereverläufe), sehen die ExpertInnen die Gestaltungsebene der Bildungsplanung besonders gefordert. Aber auch der sozio-ökonomische Wandel wie die Ausdehnung des Dienstleistungssektors und die Gefahr der hohen Jugendarbeitslosigkeit sind für die Bildungsplanung von hoher Relevanz. Schlussendlich stellen noch die aktuelle Finanz- bzw. Wirtschaftskrise eine Herausforderung dar. Handlungsdruck auf die strukturellen Bedingungen und Voraussetzungen des Berufsbildungssystems wird insbesondere von sozialstrukturellen und sozio-ökonomischen Wandlungsprozessen ausgeübt.

Tabelle 24: besonderer Handlungsdruck auf die Gestaltungsebenen des Berufsbildungssystems durch gesellschaftliche Entwicklungen in Prozent

Gesellschaftliche Entwicklungen	Bildungsplanung	Bildungsprozesse (Methodik, Didaktik)	Bewertung Ausbildungsergebnisse	
Alterung der Gesellschaft	64	28	8	100
Technologischer Wandel	42	52	6	100
Veränderung der Arbeitsverhältnisse (Bsp.: veränderte Erwerbs- und Karriereverläufe)	53	29	19	100
Internationale Initiativen (EU, OECD,...) zur Weiterentwicklung des Bildungssystems	57	16	27	100
Finanzkrise / Wirtschaftskrise	63	19	18	100
Jugendarbeitslosigkeit	61	26	14	100
Wissensintensivierung der Arbeitsplätze	32	52	16	100
Ausdehnung des Dienstleistungssektors; Entwicklung zu einer Dienstleistungsgesellschaft	52	35	13	100
Organisatorische Innovationen in Betrieben und Verwaltung	40	46	15	100

Anmerkung: pro Item bezüglich gesellschaftlicher Entwicklungen nur eine Nennung möglich
Quelle: öibf, erste Erhebungswelle

Gesellschaftliche Dynamiken, die konkreter und unmittelbarer auf die Anforderungen am Arbeitsplatz einwirken, bauen laut den ExpertInnen einen besonderen Handlungsdruck auf die Gestaltungsebene der konkreten Bildungsprozesse auf. Der sich beschleunigende technologische Wandel, die Wissensintensivierung der Arbeitsplätze und organisatorische Innovationen erfordern entsprechende Kompetenzen, um am Arbeitsplatz handlungsfähig zu bleiben. Wenn es um die Entwicklung von Kompetenzen geht, dann weisen die ExpertInnen den konkreten Bildungsprozessen die höchste Priorität und den größten Wirkungsgrad zu (vgl. Tabelle 23).

Der Gestaltungsebene „Bewertung der Ausbildungsergebnisse“ wird von den ExpertInnen keine besondere Bedeutung zugerechnet. Einzig durch

internationale Initiativen (EU, OECD, etc.) wird ein vergleichsweise etwas höherer Handlungsdruck identifiziert. Vermutlich vor allem deshalb, weil für internationale und europäische Initiativen eine lernergebnisorientierte Umstellung der nationalen Bildungssysteme besondere Bedeutung hat. Insgesamt wird jedoch dieser Gestaltungsebene in Österreich weniger Wichtigkeit zugemessen (vgl. Tabelle 22, Tabelle 23, Tabelle 24).

Forschungsmethodik

XV. Methodische Aspekte

Abschließend werden die eingesetzten Forschungsmethoden kurz erläutert und es wird auf die praktische Umsetzung eingegangen. Ebenso folgt eine Beschreibung der ExpertInnen-Stichprobe und des erzielten Rücklaufs der Delphi-Befragung.

XV. 1 Arbeitsschritte

Das Forschungsdesign wurde mit folgenden Arbeitsschritten umgesetzt:

1. Es erfolgte eine ausführliche Literaturanalyse bzw. Recherche zur Identifizierung der vorherrschenden Themengebiete im berufswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs. Berücksichtigt wurden außerdem die aktuellen gesellschaftlichen Prozesse und Dynamiken, die einen erheblichen Einfluss auf die Zielsetzungen und (zukünftigen) Anforderungen an das Berufsbildungssystem ausüben. Aktuell wird in den Diskursen vor allem die Relevanz des demografischen Wandels, der sich beschleunigenden technologischen Entwicklungen, des wirtschaftlichen Wandels, der Internationalisierung/ Europäisierung, der Wissensintensivierung der Arbeitsplätze und der Entwicklung hin zu einer Dienstleistungsgesellschaft hervorgehoben. In diesem Kontext werden aktuell in der Berufswissenschaft vor allem die Konzepte zum Lebensbegleitenden Lernen und der Beschäftigungsfähigkeit, für die das Berufsbildungssystem die wesentlichen Grundlagen schaffen sollte, diskutiert.
2. Aufbauend auf den Ergebnissen der Literaturanalyse wurden die Forschungsfragen weiter, auf Basis eines erstellten Wirkungsmodells zur Strukturierung des Forschungsgegenstands, konkretisiert und operationalisiert. Die Operationalisierung der Fragestellungen erfolgte im Hinblick auf die Delphi-Methode, die das Kernstück dieser Forschungsarbeit darstellt. Es wurde ein quantitativer Fragebogen für die erste Erhebungswelle der Delphi-Befragung ausgearbeitet.

3. Durchführung der ersten Erhebungswelle der Delphi-Befragung mit Hilfe einer Online-Befragungssoftware im Juni/Juli 2011.
4. Quantitative Auswertung der Ergebnisse der ersten Erhebungswelle der Delphi-Befragung und Erstellung eines Zwischenberichts. Die Zwischenergebnisse wurden einer eingehenden Analyse unterzogen, mit dem Ziel besonders konsensuale bzw. konfliktbehaftete „Ausschnitte“ des Berufsbildungssystems zu identifizieren. Auf Grundlage dessen wurde in weiterer Folge der zweite, qualitativ-orientierte Fragebogen entwickelt, und weiters die Themengebiete zur Gruppendiskussion mit ArbeitnehmerInnen bzw. Lernenden vorbereitet.
5. Durchführung der zweiten Erhebungswelle der Delphi-Befragung im Dezember 2011/Jänner 2012. Im gleichen Zeitraum wurden zwei Gruppendiskussionen organisiert und durchgeführt.
6. Auswertung der zweiten Erhebungswelle der Delphi-Befragung sowie Transkription und Auswertung der Gruppendiskussionen.
7. Integration der Ergebnisse aus den Erhebungswellen und der Fokusgruppen und Erstellung des Forschungsberichts.

XV. 2 Die Delphi-Methode

Eine Legende aus dem griechischen Altertum erzählt von einer heiligen Stätte in Delphi, an der sich der Zeus-Sohn Apoll niederließ. Apoll, als Gott der Weisheit, verkündete seine versförmigen Orakelsprüche durch die Priesterin Pythia (Köhlmeier, 2002). Neuere Forschungsarbeiten in der Geschichtswissenschaft zeigen, dass die Priester des Orakels tatsächlich einen weitreichenden politischen Einfluss auf Entscheidungen in der Antike besaßen. Die Priester, so könnte man aus heutiger Sicht meinen, besaßen damals einen Expertenstatus, der es ihnen ermöglichte, Vorhersagen, Prognosen und Ratschläge bezüglich einer „offenen“ Zukunft zu treffen, auch wenn die Orakelsprüche in einer mehrdeutigen und verschlüsselten Form kommuniziert wurden.

Anfang der 1950er Jahre entstand, in Anlehnung an die Legende der Orakelstätte von Delphi, erstmals die Idee, ein methodisches Instrument zur Vorhersage eines unsicheren Sachverhaltes zu entwickeln. Schließlich wurde die Delphi-Methode in den folgenden Jahrzehnten zunehmend populärer und entwickelte sich zu einem wissenschaftlich anerkannten, me-

thodisch fundierten Forschungsansatz mit zwei Grundcharakteristika (Häder, 2009, S. 19ff):

1. Instrument zur Erfassung einer Gruppenmeinung durch eine gezielte Steuerung der Gruppenkommunikationsprozesse: Durch die getrennte Befragung der Gruppenmitglieder können gruppenspezifische Einflüsse (Bsp.: Meinungsführerschaft) auf das Diskussionsergebnis ausgeschlossen werden. Bei der Delphi-Methode kommt ein mehrstufiges Verfahren zum Einsatz. Die Befragten haben die Möglichkeit, durch ein kontrolliertes Feedback aus den Ergebnissen der vorigen Stufe, die eigene Meinung im Hinblick auf die Gruppenmeinung zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren. Auf diese Weise können Gruppenkommunikationsprozesse gezielt gesteuert, ohne von gruppenspezifischen Einflussfaktoren „gestört“ zu werden.
2. Verfahren zur Vorhersage eines unsicheren Sachverhaltes: Die Delphi-Methode hat das Potenzial, Aussagen über einen zukünftigen Sachverhalt durch einen strukturiert kontrollierten Gruppenkommunikationsprozess unter ExpertInnen abzuleiten.

Tatsächlich haben sich aber seit der zunehmenden Popularität der Delphi-Methode vielfältige Anwendungsmöglichkeiten und Einsatzgebiete entwickelt. Dadurch hat sich die Delphi-Methode nach Forschungsdesign und Forschungszielen differenziert. Die Delphi-Methode wurde besonders beliebt, weil sie in der Forschungspraxis eine erhebliche Flexibilität aufweist. Kritiker sehen hier wiederum die Gefahr der Beliebtheit, die den strengen wissenschaftlichen Kriterien widersprechen. Jedoch entgeht man dieser Gefahr, wenn man bereits vor dem praktischen Einsatz, die Ziele und Grenzen definiert.

Häder (2009: 30ff) unterscheidet vier Typen bzw. Einsatzgebiete der Delphi-Methode:

1. Ideenaggregation: Ziel dieser Variante ist die Generierung von Ideen bzw. Vorschlägen zur Lösung von vorher definierten Problemen. Das mehrstufige Erhebungsverfahren erfolgt ausschließlich auf qualitativer Basis.
2. exaktes Vorhersageinstrument: Diese Umsetzungsvariante zielt auf die exakte Prognose eines unsicheren zukünftigen Sachverhaltes (Forecasting). Im Zentrum steht der Versuch, die Zukunft zu deter-

minieren. Dieser Typ stimmt am ehesten mit der Grundidee der ersten Delphi-Studien überein.

3. Ermittlung einer ExpertInnenmeinung: Dieser Typ der Delphi-Befragung zielt nicht auf die Determinierung der Zukunft, sondern versucht „[...] die Kommunikation über die Zukunft sowie ihre aktive Gestaltung in den Vordergrund zu stellen“ (Cuhls, 2000: 7). Dabei werden die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten über einen zukunfts-offenen Sachverhalt in einer quantitativen Form von ExpertInnen einer Bewertung unterzogen. Auch normative Delphi-Befragungen, d.h. was in Zukunft passieren soll, können diesem Typ zugeordnet werden.
4. Konsensbildung: Diese Variante setzt sich zum Ziel, durch strukturierte Kommunikationsprozesse einen Konsens über einen definierten Sachverhalt zu erreichen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Delphi-Methode folgende Grundmerkmale aufweist (vgl. Häder, 2009: 25f):

- Befragung ausgewählter ExpertInnen: Die Auswahl der ExpertInnen soll nach transparenten Kriterien erfolgen und nachvollziehbar sein.
- Die Befragung erfolgt in einer strukturierten Form. Die klassische Delphi-Methode basiert auf einer quantitativen Befragung, jedoch sind auch offene Frageformen möglich.
- Die Antworten werden in einer anonymisierten Form abgegeben. Auf diese Weise können gruppendynamische Effekte ausgeschlossen werden.
- Die Delphi-Methode basiert auf einem mehrstufigen Erhebungsverfahren. Die Anzahl der Erhebungswellen muss vorher definiert oder nach einem Abbruchkriterium festgelegt werden. Diese sind abhängig von der Zielsetzung der Delphi-Erhebung.
- Nach der ersten Befragungswelle wird den ExpertInnen ein Feedback in Form der aggregierten Antworten („synthetische Gruppenmeinung“) gegeben. Auf Basis dieser Gruppenmeinung können die ExpertInnen ihre weiteren (tieferen) Urteile abgeben bzw. revidieren.

XV. 3 Umsetzung der Delphi – Methode

Wie bei jeder Durchführung von Befragungen muss das Forschungsinstrument an die spezifischen Zielsetzungen des Forschungsprojekts angepasst werden, das gilt insbesondere für die Delphi-Methode. Für die Umsetzung der Delphi-Methode in diesem Forschungsprojekt ergeben sich folgende Eckpunkte:

- Die ExpertInnengruppe setzt sich zusammen aus Personen, die in Theorie und Praxis im Berufsbildungssystem tätig sind. Die ExpertInnen weisen daher sehr heterogene Erfahrungshintergründe auf. Ein Repräsentativitätsanspruch kann aber keineswegs erfüllt werden.
- Einsatz des Internets als Kommunikations- bzw. Erhebungsplattform. Durchgeführt wurde die Befragung mit der Online-Erhebungsoftware Limesurvey²⁸.
- Die Delphi-Methode wird hauptsächlich als ein Instrument zur Erfassung einer (Gruppen-)ExpertInnenmeinung eingesetzt, jedoch finden sich auch Elemente zur Generierung von Ideen.
- Die zwei Erhebungswellen setzen sich aus einer standardisierten, formalisierten ersten Welle und einer qualitativ-orientierten zweiten Welle mit offenen Fragestellungsformen zusammen.
- Zwei thematisch unterschiedliche, aber sich ergänzende Erhebungswellen: Die erste Welle verfolgte die Erfassung der ExpertInnenmeinungen über die Innovationspotenziale, Entwicklungsnotwendigkeiten und aktiven Gestaltungsmöglichkeiten im Berufsbildungssystem. Die zweite Welle versuchte die Bedingungen und Voraussetzungen über gemeinsam identifizierte Innovationspotenziale im Berufsbildungssystem zu ermitteln. Dabei wurde den ExpertInnen ein Feedback über die Gruppenmeinung der ersten Runde als Basis für die Beantwortung der offenen Fragen in der zweiten Welle zur Verfügung gestellt.

„[...] die Kommunikation über die Zukunft sowie ihre aktive Gestaltung“ (Cuhls, 2000: 7) steht bei dieser Forschungsarbeit im Zentrum. Ziel ist es nicht, eine exakte Vorhersage über die zukünftige Entwicklung im Berufsbildungssystem zu treffen. Vielmehr sollte ein Verständigungsprozess über die zukunfts offene Gestaltung des Berufsbildungssystems im Vordergrund

stehen. In diesem Sinne gilt es auch, (deutlich) erkennbare Probleme aus der Sicht von qualifizierten ExpertInnen auszuarbeiten und zu identifizieren. Dadurch können Informationsgrundlagen für mögliche Handlungsoptionen geschaffen werden. Es wird daher nicht beabsichtigt, eine Vorhersage über das zukünftige Berufsbildungssystem zu treffen, sondern den Blick auf Problemfelder und problematische Entwicklungen zu schärfen und sich auf Basis dessen über mögliche Gestaltungsoptionen zu verständigen.

Gleichzeitig soll hier aber auch zum Ausdruck gebracht werden, was die vorliegende Delphi-Befragung nicht leisten kann. Jede Untersuchung über den Gegenstand „Berufsbildungssystem mit Fokus Lehrausbildung“ muss, aufgrund des großen thematischen Bogens und der hochgradigen Interdependenzen, zwangsläufig begrenzt sein. D. h. es ist im Rahmen dieses Forschungsprojektes nicht möglich, eine umfassende Abbildung des Berufsbildungssystems zu leisten, vielmehr können nur einzelne, ausgewählte „Ausschnitte“ behandelt werden.

Zusätzlich kann und soll dieses Forschungsprojekt nicht die vielfältigen bildungspolitischen Aushandlungsprozesse, die dem Berufsbildungssystem innewohnen, ersetzen. Die Aufgabe kann daher nicht in der Herstellung eines politischen Konsenses liegen. Mögliche bildungspolitische Lösungen oder Nichtlösungen können bestenfalls angedeutet werden.

Die erste Erhebungswelle wurde im Juni/Julii 2011 durchgeführt und mit einem standardisierten Fragebogen umgesetzt. Die ExpertInnen wurden mit einem personalisierten E-Mail zur Befragung eingeladen. Die Teilnahme an der Befragung erfolgte in anonymisierter Form. Die Anonymisierung wurde vom Erhebungssystem Limesurvey automatisiert vorgenommen, indem die Speicherung der individualisierten Zugangsschlüssel und der abgegebenen Antworten getrennt voneinander erfolgte. Eine nachträgliche Zuordnung ist daher technisch ausgeschlossen.

Ziel der ersten Erhebungswelle war es, die Gruppenmeinung der ExpertInnen über die Innovationspotenziale, Entwicklungsnotwendigkeiten und aktiven Gestaltungsmöglichkeiten im Berufsbildungssystem zu erfassen. Auf Basis der Literaturrecherche wurden vom Forschungsteam systematisch Themengebiete für den Fragebogen abgeleitet und operationalisiert.

Im Zentrum dieser Welle standen folgende Themengebiete bzw. Gestaltungsebenen (siehe Kapitel III. 1):

- Bildungsplanung: Auf dieser Gestaltungsebene werden bildungspolitische und arbeitsmarktpolitische Überlegungen getroffen. Auch

die Festlegung der Struktur der Ausbildungen und der institutionellen Voraussetzungen erfolgt auf dieser Ebene.

- Bildungsprozesse: Durchführung der (Aus)bildung, geleitet durch didaktische und methodische Konzepte.
- Bewertung der Ausbildungsergebnisse: Festlegung der Nachweisbarkeit, Nachvollziehbarkeit und Sichtbarmachung der Ausbildung.
- Einflüsse der gesellschaftlichen Prozesse und Dynamiken auf das Berufsbildungssystem

Ebenfalls wurden individuelle demografische Merkmale der ExpertInnen und deren institutioneller Hintergrund im Berufsbildungssystem erhoben.

Die zweite Erhebungswelle wurde im Dezember 2011/Jänner 2012 durchgeführt. Im Gegensatz zur ersten Welle ist diese Runde grundsätzlich mit offenen Fragestellungsformen gestaltet worden, um eine tiefere Auseinandersetzung mit den formulierten Fragen zu ermöglichen. Wiederum wurden die ExpertInnen mit einem personalisierten E-Mail zur Befragung eingeladen. Die Teilnahme erfolgte in anonymisierter Form. Eine Einladung wurde nur an jene ExpertInnen versandt, die schon in Welle I teilgenommen haben oder zumindest die Bereitschaft erklärt hatten, sich an Welle II zu beteiligen.

Die Auswertung der zweiten Welle erfolgte mit inhaltsanalytischen Methoden. Die Antworten wurden systematisiert und kategorisiert, sodass eine übersichtliche Darstellung der Antworten erfolgen konnte.

Die zweite Erhebungswelle hat sich zum Ziel gesetzt, die Bedingungen und Voraussetzungen für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems aus der Sicht der ExpertInnen zu ermitteln. Vor jedem Themenblock wurden den ExpertInnen ausgewählte Ergebnisse der ersten Welle zur Verfügung gestellt, auf Basis dessen die ExpertInnen dann ihre weiteren Urteile abgeben konnten. Zusätzlich bestand für die ExpertInnen die Möglichkeit, sich die vollständigen Zwischenergebnisse der ersten Erhebungsrunde über eine Internetadresse herunterzuladen. Ziel war es, damit Reflexionsprozesse der befragten ExpertInnen über die Ergebnisse der ersten Welle einzuleiten.

Aufgrund der offenen Fragestellungsform musste die Anzahl der Themengebiete in der zweiten Runde reduziert werden. Die Auswahl der Themen erfolgte nach den Kriterien:

- hoher Konsens bzw. hoher Dissens unter den ExpertInnen bei einzelnen Themengebieten in der ersten Erhebungswelle
- Aktualität der Themen in den bildungspolitischen Diskursen

Nach diesen Kriterien wurden folgende Themengebiete für die zweite Erhebungsrunde ausgewählt:

1. Lebensbegleitendes Lernen
2. Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Lehrausbildung
3. Struktur der Ausbildungsinhalte
4. Verfahren zur Entwicklung / Anpassung eines Ausbildungsberufes
5. Modularisierung der Ausbildung
6. Übergänge im Berufsbildungssystem

XV. 4 Gruppendiskussionen

Unter einer Gruppendiskussion versteht Lamnek (2005) ein „[...] multilaterales Gespräch von Gruppenmitgliedern unter relativ kontrollierten Bedingungen, sozusagen unter den Augen des Forschers“ (Lamnek, 2005: 27). Die Gruppendiskussion kann sehr vielfältig eingesetzt werden, d.h. die Zielsetzungen einer Gruppendiskussion als Methode sind abhängig von den spezifischen Forschungsinteressen. In der Forschungspraxis wird die Gruppendiskussion meist als ein komplementäres Verfahren innerhalb eines multimethodischen Forschungsdesign eingesetzt (Lamnek, 2005).

In diesem Forschungsprojekt soll die Gruppendiskussion zur Nutzung der Erfahrungen und Perspektiven der konkreten Lebens- und Arbeitswelten von österreichischen ArbeitnehmerInnen verwendet werden. Damit sollen die Einschätzungen der ExpertInnen (die mit der Delphi-Methode gewonnen werden) zum Berufsbildungssystem ergänzt und angereichert werden. Im Forschungsdesign wird das Gruppendiskussionsverfahren komplementär zur Delphi-Methode eingesetzt.

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurden zwei Gruppendiskussionen durchgeführt.

Zusammensetzung der Gruppendiskussionen:

- Eine Diskussionsrunde setzte sich aus Personen zusammen, die sich gerade in der Ausbildungsphase zum Werkmeister befinden. Die Werkmeisterausbildung ist eine Möglichkeit zur Höherqualifizierung im Anschluss an die Lehrausbildung. Die Gruppendiskussion wurde an der Technisch-Gewerblichen Abendschule Wien (TGA Wien) mit neun männlichen Personen aus den Werkmeisterfachrichtungen Bauwesen und Elektrotechnik durchgeführt.
- Eine weitere Diskussionsrunde wurde aus Personen gebildet, die sich aus – seit kurzem von der Arbeitslosigkeit betroffenen – Teil-

nehmerInnen von Berufsorientierungskursen des AMS zusammensetzte. Die Gruppendiskussion hat in den Räumlichkeiten des BFI Wien mit wiederum neun Personen (vier Frauen, fünf Männer) stattgefunden. Die TeilnehmerInnen besuchten in dieser Zeit Berufsvorbereitungskurse, die vom AMS vermittelt wurden.

Zur Moderation der Diskussionsrunden wurde ein Leitfaden entwickelt, der sich aus folgenden Themengebieten zusammensetzte:

- Übergänge bzw. Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem
- Didaktische Anforderungen in der Erwachsenenbildung
- Lebensbegleitendes Lernen
- Qualitätssicherung in der Lehrausbildung (nur für Werkmeisterschüler)

Die Diskussionsrunden wurden vollständig digital aufgezeichnet. Die Auswertung erfolgte auf der Basis einer selektiven Transkription, d. h. es wurden jene Passagen transkribiert, die besonders relevant erschienen.

XV. 5 Stichprobe und Rücklauf

XV. 5.1 Beschreibung ExpertInnen – Stichprobe

Die Auswahl der ExpertInnen bei Delphi-Erhebungen erfolgt in der Regel nach vorher festgelegten Kriterien. Delphi-Erhebungen streben meist keine repräsentative Abbildung einer Grundgesamtheit an, sondern eine Generierung von Wissen (Häder, 2009: 99ff). Jedoch ist es erforderlich, Kriterien zur Rekrutierung der ExpertInnen vorab festzulegen.

Die Kriterien wurden folgendermaßen definiert:

- Abbildung der institutionellen Landschaft im Bereich des Berufsbildungssystems (Tabelle 25)
- ausgewogene Verteilung der Personen nach dem institutionellen Hintergrund ihrer Tätigkeiten
- Berücksichtigung der geografischen Verteilung innerhalb von Österreich, sowie die Berücksichtigung von deutschsprachigen bzw. internationalen ExpertInnen
- (angenommene) vorhandene Expertise der Befragten aufgrund ihrer Tätigkeiten

Die Rekrutierung der ExpertInnen erfolgte durch eine systematische Recherche nach den vorher festgelegten Kriterien. Die Recherche und die Akquirierung der Kontaktadressen wurden über das Internet durchgeführt. Nach der Recherche ergab sich folgendes Bild der ExpertInnen, dargestellt nach den jeweiligen (angenommenen) institutionellen Positionierungen:

Tabelle 25: Zielgruppen der Delphi-Erhebung

Zielgruppen der Delphi-Erhebung (Fremdeinschätzung)	Anzahl der Personen
(Berufs-)Bildungsforschung, national und deutschsprachiges Ausland, sowie transnationale Organisationen	141
Wirtschafts- und Arbeitsmarktforschung, national und deutschsprachiges Ausland	38
Berufsbildungspolitik (Sozialpartnerorganisationen, Gebietskörperschaften)	149
Berufsbildungsadministration (Ministerien, LSR)	45
Arbeitsmarktverwaltungen (AMS, TEPs)	75
Ausbildungsbetriebe (inkl. AusbilderInnen) insb. KMUs	195
Berufsbildende Schulen (Direktoren, inkl. LehrerInnen)	193
Weiterbildungseinrichtungen	99
Summe	935

XV. 5.2 Rücklauf der Delphi-Erhebungswellen

Bei der ersten Befragungswelle wurden insgesamt 935 Einladungen per E-Mail verschickt. Davon ergab sich ein Drop-Out mit der Anzahl von 32 Personen. Für den Drop-Out lassen sich zwei Hauptgründe anführen: 1) unzustellbare E-Mailadressen 2) Absage bzw. Nicht-Bereitschaft zur Teilnahme aus verschiedensten Gründen (Zeitmangel, Inflation von Befragungen, Tätigkeitsverlagerungen, Mangel an Expertise, etc.). Von den verbliebenen potenziellen TeilnehmerInnen (903 Personen) haben 279 ExpertInnen die Fragebögen ausgefüllt. Das entspricht einer Rücklaufquote von 30,9 % bei der ersten Erhebungswelle. Die erzielte Rücklaufquote kann mit sehr gut beurteilt werden (Diekmann, 1998), denn an die ExpertInnen wurden durch komplexe Fragestellungen hohe Anforderungen gestellt. Die hohe Beteili-

gungsquote untermauert das Interesse der ExpertInnen an Fragen, die das Ausbildungssystem betreffen.

Tabelle 26: Rücklauf der Delphi-Erhebungswellen

Welle I		Welle II
935	Zugestellte Einladungen	293
32	Drop-Out	8
903	Potenzielle TeilnehmerInnen	285
279	Ausgefüllte Fragebögen	138
30,9 %	Rücklaufquote	48,4 %

In der zweiten Welle wurden insgesamt 293 personalisierte Einladungen per E-Mail an jene Personen verschickt, die bereits in Welle I teilgenommen bzw. ihre Bereitschaft für die Teilnahme an der Welle II erklärt haben. Nach einem Drop-Out von acht Personen verblieben 285 potenzielle TeilnehmerInnen, von denen schlussendlich 138 an der Befragung teilgenommen haben. Damit kann eine sehr gute Rücklaufquote von ca. 48 % bei der zweiten Befragungswelle erreicht werden.

Eine genauere Aufschlüsselung der Beteiligung an der Delphi-Erhebung wird in Tabelle 26 dargestellt. Die Zuordnung der Personen zu ihren institutionellen Positionierungen im Berufsbildungssystem erfolgte durch die Eigenzuordnung der Personen. Es konnte eine relativ ausgeglichene Verteilung zwischen den einzelnen institutionellen und organisatorischen Hintergründen der befragten Personen erreicht werden.

Obwohl eine ausgeglichene Geschlechtsverteilung angestrebt wurde, konnte diese leider nicht erreicht werden. Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass entsprechende Positionen vorwiegend von Männern besetzt werden.

Tabelle 27: Beschreibung der Stichprobe nach institutionellem Hintergrund, Geschlecht und Alter

Institutionelle Positionierung (Selbstzuordnung)	Welle I	Welle II
Berufsbildende Schulen (Berufsschule, Berufsbildende Vollzeitschule, Werkmeisterschule)	45	26
Berufsbildungsadministration (LSR, SSR, Ministerium, Landesregierung)	23	12
Arbeitsmarktverwaltung (AMS, TEP)	30	9
Forschung (Berufsbildung, Arbeitsmarkt)	53	31
Berufsbildungspolitik (AK, ÖGB, LK, WKÖ, IV)	39	24
Ausbildungsbetrieb	35	11
Weiterbildungseinrichtung	22	6
Sonstiges	13	-
Keine Angabe	19	19
Summe	279	138
Geschlecht	%	%
Weiblich	33	29
Männlich	67	71
Altersverteilung	%	%
bis 35 Jahre	12	11
36 – 45 Jahre	21	15
46 – 55 Jahre	46	50
älter als 55 Jahre	22	24

XVI. Literaturverzeichnis

- Becker, M. & Spöttl, G. (2009). Berufswissenschaftliche Forschung – theoretische Fundierung, Forschungspraxis und Beitrag zur Qualifikationsforschung. In L. Lassnigg, H. Babel, E. Gruber & J. Markowitsch (Hrsg.), *Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen* (S. 329-352). Innsbruck: Studienverlag.
- BMUKK. (2012). „*Bildung ohne Sackgassen*“ – Die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Abgerufen am 13. Februar 2012 von http://www.bmukk.gv.at/europa/eubildung/nqr/nationaler_qualifikationsrah.xml
- BMWFJ. (August 2009). *Die Lehre*. Abgerufen am 31. Jänner 2012 von <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18624/dielehre.pdf>
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Clement, W. & Edding, F. (1979). *Recurrent Education und Berufliche Flexibilität*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Cuhls, K. (2000). *Wie kann ein Foresight-Prozess in Deutschland organisiert werden?* Abgerufen am 13. Februar 2012 von <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/00988.pdf>
- Diekmann, A. (1998). *Empirische Sozialforschung*. rororo: Hamburg.
- Dornmayr, H. & Nowak, S. (2011). *Lehrlingsausbildung im Überblick 2011*. Wien: ibw-Forschungsbericht Nr. 163.
- Dreyfus, S. & Dreyfus, H. (Februar 1980). *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill aquisition*. Abgerufen am 31. Jänner 2012 von <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA084551>
- Europäische Kommission. (1995). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Abgerufen am 13. Februar 2012 von http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_de.htm
- Europäische Kommission. (2001). *Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens*. Abgerufen am 13. Februar 2012 von http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l-learning/area_de.pdf
- Europäische Kommission. (2012). *Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)*. Abgerufen am 13. Februar 2012 von http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm

- Gregoritsch, P., Kernbeiß, G., Lehner, U., Timar, P. & Wagner-Pinter, M. (2011). *Lehrlingsausbildung: Angebot und Nachfrage – Entwicklung und Prognosen 2010 bis 2015*. Wien: AMS.
- Häder, M. (2009). *Delphi-Befragungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2011). Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung. In M. Bethscheider, G. Höhns, & G. Münchhausen (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung* (S. 133-157). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Köhlmeier, M. (2002). *Das große Sagenbuch des klassischen Altertums*. München: Piper Taschenbuch.
- Kraus, K. (2006). *Vom Beruf zur Employability? – Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurtz, T. (2005). *Die Berufsform der Gesellschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussionen Theorie und Praxis*. Weinheim, Basel: UTB Beltz.
- Löffler, R. (2010). Ausbildungsinhalt, Anforderungsprofil oder berufliches Selbstverständnis? In P. Schlögl & K. Dér (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung – Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 115-124). Bielefeld: Transcript.
- ÖAD. (2012). *Koordinierungsstelle für den NQR in Österreich*. Abgerufen am 13. Februar 2012 von http://www.lebenslanges-lernen.at/home/nationalagentur_lebenslanges_lernen/nqr_koordinierungsstelle/die_entwicklung_des_nqr_in_oesterreich/
- Pilz, M. (2009). Modularisierung, ein facettenreiches Konstrukt als Heilsbringer oder Teufelszeug. In M. Pilz (Hrsg.), *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung* (S. 7-20). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Proinger, J., & Helling, K. (2010). *Bildungsdelphi – Ermittlung des Bedarfs an professionellen pädagogischen Dienstleistungen in den nächsten 10 Jahren*. Wien, Innsbruck: Projektbericht.
- Rauner, F. (2010). Qualifikation, Kompetenz und berufliches Wissen – ein aufklärungsbedürftiger Zusammenhang. In P. Schlögl & K. Dér (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung – Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 86-102). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Rothe, G. (2010). Strukturierung beruflicher Ordnungsmittel im Kontext des lebenslangen Lernens. In P. Schlögl & K. Dér (Hrsg.). Bielefeld: Transcript Verlag.

- Schlögl, P. & Gramlinger, F. (2009). Module ohne Modularisierung – praxeologische und ordnungspolitische Strickmuster einer Berufsbildungsinnovation. In M. Pilz (Hrsg.), *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung: Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich* (S. 59-70). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Siebert, H. (2001). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung*. Kriftel: Leuchterhand Verlag.
- Slepcevic-Zach, P., Riebenbauer, E. & Stock, M. (2010). Kompetenzorientierung und Individualisierung vor dem Hintergrund des kaufmännischen Unterrichts. In P. Schlögl & K. Dér (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung – alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 136-146). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Tritscher-Archan, S. (2009). Modularisierung der österreichischen Lehrberufe. In M. Pilz (Hrsg.), *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung* (S. 71-82). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Tritscher-Archan, S. (2010). *Die duale Ausbildung in Österreich*. Abgerufen am 31. Jänner 2012 von <http://www.ibw.at/images/ibw/pdf/bbs/dualeausb.pdf>
- Waterkamp, D. (2001). Die Prüfung im Verhältnis zur Bildungsaufgabe. In G. Rothe (Hrsg.), *Die Systeme berufliche Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich* (S. 385-389). Wien: öbv & hpt Verlagsgesellschaft.
- Weiß, R. & Severing, E. (Hrsg.). (2011). *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Zürcher, R. (2007). *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen – Theoretische, didaktische und politische Aspekte*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

XVII. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Interpretationsschema für Indikatoren	21
Tabelle 2: Handlungsbedarf im österreichischen Berufsbildungssystem zur Verbesserung des Lebensbegleitenden Lernens	29
Tabelle 3: zentrale Inhalte für das Lebensbegleitende Lernen.....	34
Tabelle 4: problematische Entwicklungen im Zusammenhang mit Lebensbegleitendem Lernen.....	36
Tabelle 5: Bedeutung des Lebensbegleitenden Lernens für Berufsbereiche .	41
Tabelle 6: Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für betriebliche Ausbildungsqualitätssicherung.....	45
Tabelle 7: Gründe für Skepsis bei Umsetzung von Qualitätssicherungsmaßnahmen.....	50
Tabelle 8: Beispiele guter Praxis für Qualitätssicherungsmaßnahmen.....	52
Tabelle 9: Verbreiterung der Ausbildungsinhalte und fachliche Spezialisierung	59
Tabelle 10: Kompetenzorientierung zur Modernisierung der Ausbildungsinhalte.....	64
Tabelle 11: Vorteile einer gemeinsamen Entwicklung von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan	69
Tabelle 12: Vorteile einer systematischen Einbeziehung von BerufspraktikerInnen.....	70
Tabelle 13: Verlust von Erfolgreichem durch Modularisierung.....	77
Tabelle 14: Vorteile einer modularen Ausbildungsstruktur.....	78
Tabelle 15: Vorteile einer modularen Ausbildungsstruktur für die Jugendlichen.....	79
Tabelle 16: Weiterentwicklungsmöglichkeiten der österreichischen Modularisierungsvariante.....	80
Tabelle 17: faktisch wirksame Hürden und Schranken für berufliche Bildungspfade.....	84
Tabelle 18: Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Lehre und BHS/BMS .	86
Tabelle 19: Abbau „mentaler“ Hürden und Schranken im Berufsbildungssystem	88

Tabelle 20: Verknüpfung Ausbildungsebenen (Erstausbildung, Weiterbildung, Höherqualifizierung).....	92
Tabelle 21: strukturkonservative vs. strukturinnovative Einstellung der ExpertInnen nach institutionellem Hintergrund.....	105
Tabelle 22: Handlungsbedarf im Berufsbildungssystem nach Gestaltungsebenen.....	107
Tabelle 23: eingeschätzter Wirkungsgrad der Gestaltungsebene auf die Zielsetzungen Beschäftigungsfähigkeit und Lebensbegleitendes Lernen (nach Rang des eingeschätzten Wirkungsgrads)	108
Tabelle 24: besonderer Handlungsdruck auf die Gestaltungsebenen des Berufsbildungssystems durch gesellschaftliche Entwicklungen in Prozent	110
Tabelle 25: Zielgruppen der Delphi-Erhebung	122
Tabelle 26: Rücklauf der Delphi-Erhebungswellen.....	123
Tabelle 27: Beschreibung der Stichprobe nach institutionellem Hintergrund, Geschlecht und Alter.....	124
Abbildung 1: Forschungsdesign	18
Abbildung 2: Wirkungsmodell Berufsbildungssystem	19
Abbildung 3: Einstellung der ExpertInnen zu Lebensbegleitendem Lernen....	24
Abbildung 4: strukturelle Voraussetzungen für Lebensbegleitendes Lernen....	27
Abbildung 5: Lehrausbildung im Kontext des Lebensbegleitenden Lernens ..	32
Abbildung 6: Qualitätssicherung in der Lehrausbildung	43
Abbildung 7: Berufskonzept und Lehrausbildung	57
Abbildung 8: Spezialisierungsgrad von Lehrberufen	58
Abbildung 9: Kompetenzorientierung in der Lehrausbildung.....	62
Abbildung 10: Kompetenzverteilung im österreichischen Lehrausbildungssystem	66
Abbildung 11: Kompetenzverteilung und Verfahren zur Entwicklung und Anpassung von Lehrberufen.....	67
Abbildung 12: Aufgaben und Rollenverteilung der Lernorte.....	72
Abbildung 13: Strukturierung der Ausbildungsordnung durch Module.....	75
Abbildung 14: Übergänge im Berufsbildungssystem.....	82
Abbildung 15: kompetenzorientierte Nachweise in der Berufsbildung	90

Abbildung 16: Die Lehrabschlussprüfung in der Lehrausbildung.....	95
Abbildung 17: Ermöglichung und Unterstützung von Lernprozessen	97
Abbildung 18: Lernarrangements und Lernstile.....	98
Abbildung 19: Verantwortung für Beschäftigungsfähigkeit	101
Abbildung 20: Verantwortung im Berufsbildungssystem.....	101
Abbildung 21: Stellenwert der Lehrausbildung und der beruflichen Bildung	103
Abbildung 22: Wirkungsmodell Berufsbildungssystem	106