



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Erwartungen und berufliche Möglichkeiten von
Schüler/innen und Absolvent/innen berufsbildender
mittlerer Schulen im Zuge des gesellschaftlichen
Wandels am Bsp. von Fachschüler/innen“

Verfasserin

Sophia-Maria Hitsch

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuerin

Univ. Prof. Dr. Mag. Ilse SCHRITTESSER

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Ich versichere, dass die abgegebene Version jener im Uploadtool entspricht.“

Ort, Datum

Unterschrift

Kurzzusammenfassung

Eine wichtige Entscheidung für die weitere Bildungs- und Berufslaufbahn wird von Jugendlichen im österreichischen Schulsystem am Ende des 8.Schuljahres getroffen. Der/die Schüler/in kann, sofern er/sie sich für eine weiterführende Schule entscheidet, zwischen einer polytechnischen, einer berufsbildenden mittleren oder höheren bzw. einer allgemeinbildenden höheren Schule entscheiden. Im Schuljahr 2009/10 besuchten 19,8% der Jugendlichen in der 9.Schulstufe eine BMS (vgl. Statistik Austria 2011, S.28f.). Im Vergleich dazu entschieden sich 33,1% der Schüler/innen für eine BHS und 24,6% für eine AHS (vgl. ebd.) .Es zeigt sich folglich ein größerer Zulauf zu BHS und AHS, was auch einen erkennbaren Trend zu höherer Bildung impliziert. Berufsbildende mittlere Schulen schließen im Gegensatz zu einer allgemeinbildenden oder berufsbildenden höheren Schule nicht mit der Matura ab, sondern mit einem Fachschulabschluss. Der Arbeitsmarkt, auch Resultat eines stetigen Modernisierungsprozesses, fordert nun dem/ der Einzelnen ab, eine hohe Qualifikation in den Beruf mitzubringen. Die folgende Diplomarbeit beschäftigt sich mit den notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen von Jugendlichen, sowie den heutzutage proklamierten Konzepten des Lebenslangen Lernens und der Schlüsselqualifikationen, die von ihnen im Beruf zusätzlich zur schnell alternden Qualifikation erwartet werden, um auf dem Arbeitsmarkt reüssieren zu können. Ein besonderes Merkmal wird dabei auf Jugendliche gelegt, die eine Fachschule besuchen, da sie mit einer anderen Voraussetzung in den Arbeitsmarkt eintreten. In Form einer theoretischen Diskussion, die das Grundgerüst für die empirische Studie mit 40 Jugendlichen darstellte, wurde erarbeitet, welche Voraussetzungen auf dem Arbeitsmarkt – vor allem in Folge des Modernisierungsprozesses –erforderlich sind und in weiterer Folge welche Einstellung bzw. welche Erwartungen Schüler/innen einer berufsbildenden Schule dazu mitbringen.

Abstract

In the Austrian school system, young people have to make an important decision about their educational and occupational careers at the end of the eighth grade. If pupils decide in favour of a secondary education, they can choose between a one-year pre-vocational school, a medium-level technical and vocational school (*BMS*), a higher-level technical and vocational school (*BHS*), or a secondary academic school (*AHS*).

In the 2009/2010 school year, 19,8 per cent of the teenagers in the ninth grade attended a medium-level technical and vocational school (cf. Statistik Austria 2011, p. 28ff). By comparison, 33,1 per cent of the pupils chose a higher-level technical and vocational school, and 24,6 per cent chose a secondary academic school (cf. Statistik Austria 2011, p. 28ff). So, *BHS* and *AHS* are becoming increasingly popular, which also implies a general trend towards higher education. Contrary to *AHS* and *BHS*, medium-level technical and vocational schools do not end with the Austrian final examination „*Matura*“, but with a vocational school certificate (*Fachschulabschluss*).

As a result of a constant process of modernization, the job market now demands high level qualifications of each first-time employee. The following dissertation examines the abilities, skills, and attitudes necessary for young people and deals with the concepts of lifelong learning and the key qualifications proclaimed today, which are expected from teenagers in addition to their quickly aging original qualification in order to be able to succeed in the job market. In this context, particular emphasis is placed on young people, who attend a technical and vocational school, because they enter the job market under different conditions. In the form of a theoretical discussion, which served as the basic structure of this empirical study including forty teenagers, the competencies necessary for succeeding in the job market – especially as a result of the process of modernization - were compiled, followed by an abstract of the attitudes and expectations pupils of a technical and vocational school bring along with them in this respect.

Danksagung

Die folgende Diplomarbeit, die das letzte Puzzlestück meiner Studienzeit bedeutet, möchte ich Caroline Riedler widmen. Sie ist eine ganz besondere Frau, die mich in der Endphase meines Studiums sehr tatkräftig unterstützt hat und mich sehr in meinen Schwächen und Stärken ausgetestet hat. Außerdem bedanke ich mich ganz herzlich bei dem Vater, den ich mir immer gewünscht habe, Dieter Winnisch. Zahllose anregende philosophische Gespräche haben dazu beigetragen, dass ich (auch) durch dieses Studium zu der Person werden konnte, die ich sein will. Vielen Dank für die Stärkung meines Rückens ebenfalls an meine Pflegemutter Margret Schindler und meinen Lebensgefährten Georg Jobst.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	9
1.1	Einführung in die Thematik	9
1.2	Aktueller Forschungsstand und Forschungsvorgehen	9
1.3	Disziplinäre Anbindung und Relevanz der Thematik.....	12
1.4	Aufbau und Methodik der Arbeit.....	13
2	Gesellschaftlicher Wandel und Bildung.....	16
2.1	Gesellschaftlicher Modernisierungsprozess.....	17
2.2	Dienstleistungsgesellschaft, Tertiärisierung und Institutionalisierung	21
2.3	Wechselwirkung von Arbeit, Wirtschaft und Bildungssystem	24
2.4	Das Bildungsverhalten Jugendlicher.....	28
2.4.1	Doppelcharakter von Bildung.....	29
2.4.2	Lebenslanges Lernen	33
2.4.3	Schlüsselqualifikationen im Spannungsfeld von Bildung und Qualifikation.....	38
2.5	Zwischenresümee.....	42
2.6	Berufliche Bildung unter den derzeitigen gesellschaftlichen Voraussetzungen in Österreich	43
2.6.1	Entwicklung des österreichischen Schulsystems unter besonderer Berücksichtigung des berufsbildenden Schulsystems	44
2.6.2	Darstellung des derzeitigen berufsbildenden Schulsystems unter besonderer Berücksichtigung von berufsbildenden mittleren Schulen	47
2.6.3	Zahlen und Fakten.....	51
2.6.4	Fazit.....	52
2.7	Zusammenfassung und Erkenntnisgewinn.....	53
3	Empirische Studie.....	56
3.1	Forschungsfragen.....	56
3.2	Zielgruppe der Befragung	56
3.3	Erhebungsmethode	57
3.3.1	Kategorien nach Mayring	60
3.3.2	Leitfadengestütztes Interview.....	64
3.3.3	Interviews	65
3.3.4	Paraphrase, Kategorie, Generalisierung und Reduktion	69
3.4	Ergebnisse.....	72

3.4.1	Zustandekommen des Besuchs der gewählten BMS	74
3.4.2	Qualifikationshintergrund	75
3.4.3	Schwerpunktsetzung der Schule.....	76
3.4.4	Erwartungen an die gewählte Schulform.....	76
3.4.5	Berufliche Möglichkeiten nach Absolvierung der BMS	77
3.4.6	Vorbereitung zum Lebenslangen Lernen in der Schule.....	78
3.4.7	Schlüsselqualifikationen.....	79
3.5	Interpretation der Ergebnisse.....	80
3.6	Gegenüberstellung des theoretischen und empirischen Teils	82
3.7	Ausblick	84
	Literaturverzeichnis	86
	Abbildungsverzeichnis	91
	Tabellenverzeichnis	92
	Anhang.....	93

1 Einleitung

1.1 Einführung in die Thematik

Im österreichischen Schulsystem besteht für jede/n Staatsbürger/in eine 9-jährige Schulpflicht. Nach Abschluss des 8. Schuljahres haben die Jugendlichen eine weite Palette an Auswahlmöglichkeiten für eine weitere schulische Ausbildung. Während es Schulen gibt, die mit der Matura abschließen, gibt es unter anderem auch die Möglichkeit eines Fachschulabschlusses oder Lehrabschlusses. Der Fachschulabschluss wird von knapp 20% der Schüler/innen gewählt und in einer Fachschule bzw. Handelsschule vollzogen. Der stetig voranschreitende Modernisierungsprozess fordert allerdings vom Individuum vermehrt eine hohe Qualifikation, die Bereitschaft zur Weiterentwicklung und individuelle Attribute in Form von Schlüsselqualifikationen. An Jugendliche mit geringerem Qualifikationsniveau werden differenzierte Berufsanforderungen gestellt, denn gerade bei ihnen stellen die Konzepte *Lebenslanges Lernen* und *Schlüsselqualifikationen* eine Grundlage im Berufsalltag dar. Als aktuelle Maßnahmen gegen die *Veralterung* von Qualifikation und für das Mithalten auf dem Arbeitsmarkt werden sie nun auch im Schulunterricht eingebracht. Mit dem Fokus auf beide Konzepte wurden Jugendlichen, die diese Fachschulen besuchen bzw. besucht haben, interviewt, um herauszufinden, welche Erwartungen und berufliche Möglichkeiten die Proband/innen nach der Schule haben. Dabei geht es um ihre eigene Einschätzung, welche Anforderungen sie an sich selbst stellen und ob diese sich mit denen des Arbeitsmarkts decken.

1.2 Aktueller Forschungsstand und Forschungsvorgehen

Das österreichische berufsbildende Schulsystem wird in internationaler Kommunikation häufig zur Gänze dem deutschen Systemtyp „duale Ausbildung“ zugeschlagen, wobei jedoch, so Arthur Schneeberger (2007), der Aufbau und die

Aufteilung des berufsbildenden Systems [die duale Lehrlingsausbildung, die Schulen/BMS und die BHS; Anm. S.H.] österreichspezifisch sind (vgl. Schneeberger 2007, Abstract). Demzufolge wird für die bevorstehende Diplomarbeit ausschließlich Literatur herangezogen, die sich mit dem Themenbereich beschäftigt. Die Wahl, deutschsprachige Literatur einzubeziehen, scheint in diesem Zusammenhang daher besonders empfehlenswert, da sie sich gezielt mit dem in Österreich vorherrschenden Bildungssystem auseinandersetzt.

Berufsbildende mittlere und höhere Schulen sind, nach eigenen Recherchen, bisher in erster Linie das Forschungsgebiet von Diplomand/innen gewesen, die in diesem Zusammenhang Beurteilungsinstrumente, Schwerpunktsetzungen oder die Entwicklung des Schulsystems erforschten.

Der gesellschaftliche Modernisierungsprozess, auch als gesellschaftlicher Wandel bezeichnet, stellt die Basis der Diplomarbeit dar, auf der die zunehmenden Veränderungen im berufsbildenden Schulsystem betrachtet, analysiert und interpretiert werden. Diese Thematiken nehmen Gruber, Van der Loo und Van Reijen, Weber, Zuba, aber auch Pongratz sowie Geißler und Orthey in ihrer Literatur auf ganz unterschiedliche Weise in Augenschein. Die sich dadurch verändernden Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsmarkts und sich daraus ergebenden Gegenmaßnahmen wie in der Diplomarbeit exemplarisch angeführt und im Kontext diskutiert – Lebenslanges Lernen und Schlüsselqualifikationen – werden ebenfalls von Pongratz, Geißler und Orthey, aber auch von Hof und Kraus diskutiert und stellen ein wichtiges Grundgerüst für die Evaluation dar, um den Ist-Zustand in den herangezogenen Fachschulen aufgrund der Erfahrungsberichte der Schüler/innen und Absolvent/innen zu analysieren.

Engelhardt, aber auch Scheipl und Seel beleuchten das berufsbildende Schulwesen historisch in seiner Entwicklung und bieten auch eine wichtige Grundlage, um den Aufbau und die Zielsetzungen nachzuvollziehen und um weitere Interpretationen in den Raum stellen zu können.

Bildung und *Beruf*, Begriffe, die elementar für die Entwicklung der beruflichen Bildung sind, werden in der Literatur von Elke Gruber und Martin Beck definiert und in gesellschaftskritischem Kontext behandelt.

Entsprechende Statistiken wurden bei Statistik Austria und der OECD ausfindig gemacht.

Arthur Schneeberger, Mitarbeiter am Institut für Angewandte Soziologie in Wien (IAS), beschäftigt sich seit einigen Jahren vorrangig mit der Entwicklung des berufsbildenden Systems in Österreich und auf internationaler Ebene. Etliche seiner Publikationen, wie auch der Beitrag „Lehrlingsausbildung in Österreich: Trends - Probleme – Perspektiven“ im Sammelband „Quo Vadis? Berufliche Bildung auf neuen Wegen“, veranschaulichen einerseits die österreichische Berufsbildung durch das Aufzeigen und Interpretieren aktueller Statistiken, andererseits beleuchten sie diese durch das kritische Hinterfragen des derzeitigen Status im Kontext mit der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation und durch das Formulieren neuer Ideen.

Die wenigen Publikationen im Bereich berufsbildender mittlerer, aber auch höherer Schulen weisen auf einen hohen Forschungsbedarf hin.

Arthur Schneeberger schreibt in seiner Publikation „Nebeneinander von Lehre und Vollzeitschule in der österreichischen Berufsbildung – Was steckt dahinter?“, dass sich alle drei Formen der beruflichen Bildung in der Sekundarstufe II, nämlich die berufsbildende mittlere, die berufsbildende höhere Schule und die duale Ausbildung, in hohem Maße bewährt haben (Schneeberger 2007, 1). Der Autor begründet diese Meinung mit positiven Ergebnissen am Arbeitsmarkt.

Daten der Statistik Austria weisen zwar auf Zuwächse an Schüler/innen bei den berufsbildenden höheren Schulen hin, aber die Besuchszahlen bei den berufsbildenden mittleren Schulen im Zehnjahresvergleich zeigen nur einen leichten Rückgang [-1,4%; Anm. S.H.] (vgl. Statistik Austria 2008, o.S.).

Für die vorliegende Diplomarbeit wurden 40 Interviews an drei verschiedenen Fachschulen geführt. Es wurden drei schulübergreifende Proband/innengruppen gebildet: 15 Schüler/innen aus drei ersten Klassen der Fachschulen, 15 Schüler/innen aus drei Abschlussklassen der Fachschulen und 10 Absolvent/innen von zwei der drei Schulen. Die drei Fachschulen – eine Bautechnikfachschule, eine Modelfachschule und eine Handelsschule – wurden herangezogen, um eine Diversität in den Antworten der Proband/innen aufzeigen zu können. Schulabhängige Antworten konnten dadurch leichter gefiltert. Durch die drei

Proband/innengruppen in Form von drei verschiedenen Altersklassen sollte eine große Spannbreite an Schüler/innen aufgezeigt werden und die Evaluation somit aussagekräftiger sein. Die Auswertung der Interviews erfolgte durch die Inhaltsanalyse von Mayring. Dadurch konnten die Aussagen in Kategorien eingeteilt und detailgetreu dargestellt werden.

1.3 Disziplinäre Anbindung und Relevanz der Thematik

Jugendliche stellen in der Berufsbildung einen hohen Anteil der Adressaten dar. Berufsbildende höhere Schulen erleben einen Zuwachs an Schüler/innen, der Trend zu einer beruflichen Ausbildung und Matura ist sichtbar.

In den letzten Jahrzehnten änderte sich zunehmend die Ausbildungssituation der Jugendlichen aufgrund eines stetigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels. So änderten sich die Berufsanforderungen an die künftigen Arbeitnehmer/innen.

Die berufliche Bildung bzw. Pädagogik wird in dieser Hinsicht nun gefordert die Jugendlichen auf diese veränderten Berufsanforderungen vorzubereiten. Betrachtet man Schüler/innen mit niedrigerem Qualifikationsniveau und ihre schwindenden Chancen auf dem Arbeitsmarkt – erkennbar an den steigenden Qualifikationsanforderungen – gilt es diesen entgegenzuwirken. Welche Maßnahmen kann die Pädagogik dem entgegensetzen? Die Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen bildet einen hohen Prozentsatz in den Statistiken. In dieser Diplomarbeit werden die Konzepte Lebenslanges Lernen und Schlüsselqualifikationen in ihrer Entwicklung und in ihrem Einsatz im Unterricht – in Form der Evaluation – näher beleuchtet und im Hinblick auf den Modernisierungsprozess diskutiert.

Eine wesentliche Rolle spielen dabei die Erwartungen der Proband/innen und ihr Einschätzungsvermögen, die dafür herangezogen und interpretiert werden.

1.4 Aufbau und Methodik der Arbeit

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit den Erwartungen und beruflichen Möglichkeiten von Schüler/innen und Absolvent/innen berufsbildender mittlerer Schulen im Zuge des gesellschaftlichen Wandels. Die beruflichen Möglichkeiten, sowie die Berufsanforderungen der Absolvent/innen berufsbildender mittlerer Schulen bedingt durch den gesellschaftlichen Wandel werden vorerst durch eine hermeneutische, phänomenologische und dialektische „Annäherungsweise“ (Danner 2006, S.11) dargestellt. Helmut Danner wählt diesen Begriff, weil im gegebenen Zusammenhang der Terminus Methode eher als ein „Hilfsbegriff“ (ebd.) zu gebrauchen ist. Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik sind nicht wie Fragebögen, Statistiken oder Laborversuche als wissenschaftliche Methoden zu verstehen, sondern sie setzen sich zum Ziel, Sinnhaftes zu interpretieren (Hermeneutik), in seinem Wesentlichen zu beschreiben (Phänomenologie) und in seinen Widersprüchen zu reflektieren (Dialektik) (vgl. ebd.).

Eingangs wird in Kapitel 2 der gesellschaftliche Wandel in Zusammenhang mit Bildung näher erläutert. Dazu zählt der gesellschaftliche Modernisierungsprozess, die Veränderungen zu einer Dienstleistungsgesellschaft bis hin zu den Wechselwirkungen von Wirtschaft und Bildungssystem. Des Weiteren wird das Bildungsverhalten Jugendlicher dargestellt, um einen Überblick über den Ist-Zustand zu erhalten. Bildung wird daraufhin näher in ihrer Funktion diskutiert, wobei der Fokus auf ihren Doppelcharakter gelegt wird. In weiterer Folge werden die Konzepte des Lebenslangen Lernens und der Schlüsselqualifikationen Konsequenzen im Spannungsfeld Bildung diskutiert. Danach wird auf explizit auf berufliche Bildung eingegangen, um die Entwicklung und den Status dieser zu verdeutlichen. Das Kapitel stellt außerdem den Einstieg in die Thematik der berufsbildenden mittleren Schulen dar. Folglich werden Zahlen und Fakten dargestellt und näher erläutert.

Die sich daraus ergebende Erkenntnis bildet die Grundlage für die weitere empirische Auseinandersetzung (Kapitel 3) mit den Erwartungen der Schüler/innen und Absolvent/innen der berufsbildenden mittleren Schulen. Danner sieht diese Vorgehensweise als essentiell an, weil wissenschaftliche Forschung durch das

Zusammenwirken mehrerer Methoden geschieht (vgl. ebd., S.17). Die Erwartungen der Absolvent/innen werden in einer methodisch qualitativen Vorgehensweise bearbeitet, da sie „in ihren Zugangsweisen zu den untersuchten Phänomenen offener und dadurch <näher dran> als andere Forschungsstrategien“ (Flick 2007a, S.17) arbeitet. Qualitative Forschung charakterisiert sich durch die Rekonstruktion von Sinn bzw. subjektiver Sichtweisen. Nach Flick liefern „Antworten auf die Fragen in einem Leitfadeninterview [beispielsweise; Anm. S.H.] [...] ein wesentlich konkreteres und plastischeres Bild davon [...], was es aus der Perspektive der Betroffenen heißt“ (ebd.), mit subjektiven Erfahrungen umzugehen und sie zu erleben, „als dies mit einer standardisierten Befragung erreicht werden kann“ (ebd.). Der Auftrag der qualitativen Forschung bezieht sich also auf das Verstehen, wobei sie ihr Augenmerk auf sprachliche Äußerungen richtet. Dabei geht es um die Untersuchung der Konstitution von Sinn, welche in der standardisierten Forschung bereits abgeschlossen und als gegebene Verständnisgrundlage vorausgesetzt wird (vgl. Helfferich 2005, S.19f.). Flick betrachtet Forschungsstrategien, die zunächst detaillierte Beschreibungen liefern in der heutigen Zeit, in der sich die fest gefügten Lebenswelten sowie –stile verändern und sich das soziale Leben aus den verschiedensten Lebensformen, aber auch -weisen zusammensetzt, als grundlegend. Die Erwartungen und beruflichen Möglichkeiten geben in diesem Zusammenhang die Sichtweisen der beteiligten Subjekte wieder, die durch Leitfadeninterviews mit Schüler/innen der 1. Klasse, der Abschlussklasse sowie Absolvent/innen besagter Schulform herausgearbeitet wurden. Leitfadeninterviews sind in diesem Fall als empfehlenswert zu betrachten, weil sie zum Einen subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens rekonstruieren und so maximale Offenheit gewährleisten können und zum Anderen hier von dem/ der Interviewenden Themen eingeführt werden können, die optional in den offenen Erzählraum strukturierend eingreifen (vgl. ebd., S.159). Diese Interviewform charakterisiert sich durch festgelegte Fragen, die einen Leitfaden während des Interviews darstellen, jedoch dem/ der Interviewten offene Antwortmöglichkeiten bietet. Die interviewte Person kann demzufolge frei berichten, kommentieren und erklären. Diese methodische Vorgehensweise beim Leitfadeninterview hat den Vorteil, dass der/die Interviewte ohne Einschränkungen erzählen und das

Gespräch auf neue Gesichtspunkte, die das Interview erweitern, leiten kann (vgl. Ring 1992, S.22ff.). Die Stichprobe der Interviewpartner/innen setzt sich aus insgesamt 40 Personen zusammen: 15 Schüler/innen der 1. Klasse, 15 Schüler/innen der Abschlussklasse sowie 10 Absolvent/innen. Die Proband/innen waren aus drei verschiedenen Fachschulen Wiens: 15 Befragte waren aus der Bautechnikfachschule der Camillo Sitte Lehranstalt Leberstraße im 3. Wiener Gemeindebezirk, 15 weitere aus der Modelfachschule Siebeneichengasse im 15. Bezirk und 10 Proband/innen waren aus der Handelsschule des Schulzentrums Ungargasse im 3. Bezirk. Die Größe der Proband/innengruppe wurde gewählt, um ein weites Spektrum an Aussagen zu erlangen. Die Kontaktaufnahme verlief über die Schulleiter/innen der drei Fachschulen, die, nach Bewilligung durch den Stadtschulrat, die Eltern der Schüler/innen in Form von Einverständniserklärungen darüber informierten. Die Kontaktaufnahme zu den Absolvent/innen erfolgte unter anderem durch Freund/innen.

Die Befragung der Proband/innen beinhaltete ihre Erwartungen zu Beginn ihrer Schulzeit, ihre derzeitigen Erwartungen und ihre beruflichen Wünsche und Aussichten. Des Weiteren wurden sie nach den Konzepten Lebenslanges Lernen und Schlüsselqualifikationen sowie deren Umsetzung im Schulunterricht gefragt.

Für die Auswertung der Leitfadeninterviews eignet sich die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. Die Inhaltsanalyse richtet ihr Augenmerk auf bestimmte Aspekte der Kommunikation; relevante Aussagen der Proband/innen können so unverfälscht in die Analyse aufgenommen und weiterbearbeitet werden. Dafür werden die gewonnenen Daten der Leitfadeninterviews systematisch analysiert, indem das Material Schritt für Schritt „mit theoriegeleitet am Material entwickelten Categoriesystemen bearbeitet wird“ (Mayring 2002, S.114). Die Interviews werden nach der Durchführung zusammengefasst, in Kategorien eingeordnet, paraphrasiert und interpretiert. Die Kategorien werden von der Theorie geleitet vorab bestimmt, um ein Selektionskriterium einzuführen, das bestimmt, welches Datenmaterial Ausgangspunkt der Kategoriendefinition sein soll. Diese Vorgehensweise bewirkt ein Ausschließen von unwesentlichen bzw. abweichenden Informationen.

Das Resümee der Diplomarbeit ergibt sich aus einer Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse, wobei das Augenmerk explizit auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten des hermeneutischen und empirischen Parts gelegt wird. Abschließend wird ein Ausblick angeführt, der sich auf weitere erforschungsrelevante Elemente der Diplomarbeit bezieht.

2 Gesellschaftlicher Wandel und Bildung

Das folgende Kapitel stellt den Einstieg in die Thematik des gesellschaftlichen Wandels und seine Auswirkungen auf das Bildungssystem dar. So werden die Dienstleistungsgesellschaft, das Phänomen der Tertiärisierung und Institutionalisierung näher erläutert, um die Wechselwirkungen von Arbeit, Wirtschaft und Bildungssystem zu verdeutlichen. Eine Konsequenz daraus stellt das sich verändernde Bildungsverhalten Jugendlicher dar. In diesem Zusammenhang wird die Funktion von Bildung mit doppeltem Charakter dargestellt. Lebenslanges Lernen und Schlüsselqualifikationen werden als neue Formen der Bildung vorgestellt und diskutiert. Im Weiteren wird berufliche Bildung als Qualifikation thematisiert, dabei stellt die historische Entwicklung dieses Bildungsbereichs sowie dessen jetzigen Status eine wichtige Rolle. Die aktuellen Zahlen und Fakten, aber auch die Darstellung und Diskussion von Schulorganisationsgesetz und Lehrplänen der drei evaluierten Fachschulen in Bezug auf Lebenslanges Lernen und Schlüsselqualifikationen stellen den abschließenden Part des Kapitels dar, auf dem die nachfolgende Evaluation aufbaut.

2.1 Gesellschaftlicher Modernisierungsprozess

Der Begriff der Modernisierung ist allgegenwärtig, wird in jeglichem Zusammenhang gebraucht und läuft dadurch Gefahr in der Alltagssprache gar *verbraucht* zu werden. Im Folgenden wird versucht eine begriffliche Annäherung an den Terminus zu finden, wobei eine Begriffsklärung im Rahmen dieser Arbeit als illusorisch zu betrachten ist, da die Modernisierung so viele Bereiche umfasst und hartnäckiger denn je zu erörtern versucht wird. Modernisierung ist, so Gruber (vgl. 2001, S.20) zu einer Metapher für jegliche Veränderung, den Wandel in allen Lebenslagen und –bereichen geworden. Eine Bewegung ist im Gange, die letztlich nicht aufgehalten werden kann, wobei der Einzelne sich als Ziel steckt *am Stand der Zeit zu sein*, also sich immer mitzubewegen, mitzuverändern und mitzuwandeln. Diese implizite Mobilität weist einen paradoxen Charakter auf: Die Modernisierung wird von sich selbst ununterbrochen überholt und der gewonnene Erkenntnisstand hebt sich somit immer wieder selbst auf (ebd.). Bildung und Ausbildung läuft somit Gefahr noch vor dem Abschluss oder unmittelbar danach bereits obsolet zu sein.

Die Modernisierung ist Prozess und Programm gleichermaßen. Ihre historische Entwicklung zeigt keine Geradlinigkeit. Ihre Entstehung kann nicht eindeutig auf einen Zeitpunkt zurückgeführt werden; sie variiert von Autor/in zu Autor/in. Fortschritt, Stagnation und Rückschläge gehen einher. (vgl.ebd.) Van der Loo und Van Reijen (1992, vgl. S.11f.) betrachten die Modernisierung als längerfristigen Prozess, durch den sich erst in Westeuropa und in der Folge im Rest der Welt Veränderung und die allmähliche Aufhebung bestehender gesellschaftlicher Ordnungen vollzogen haben. Der Ausgangspunkt der Modernisierung war das soziale Leben Europas; ökonomische Veränderungen, die Entwicklung der Marktwirtschaft, die sich daraus entwickelnde industrielle Revolution, aber auch die Herausforderung der Nationalstaaten zur Weiterentwicklung, die sich ausweitende Demokratisierung und letztlich der kulturelle Einfluss dreier wesentlicher Epochen, der Renaissance, der Reformation und der Aufklärung, führten zu neuen Strukturen (vgl. Gruber 2001, S.22). Der Charakter der Modernisierung erweist sich dabei als uneinheitlich und unüberschaubar weitgreifend. Eine zunehmende Urbanisierung,

der Wert- und Terrainverlust von Religion und Magie, eine sich progressiv entwickelnde Rationalisierung des Denkens und Handelns und die daraus entstehende Individualisierung führen zu einer Eigendynamik in den Bereichen Wirtschaft, Politik, Kultur und letztlich in der Gesellschaft selbst, in die der Mensch nur bis zu einem gewissen Grad eingreifen kann. Dabei läuft er Gefahr, die Kontrolle über sie komplett zu verlieren. Bereits vollzogene Veränderungen durch die Moderne bewirken zeitgleich ein Ende der alten Ordnung. Ein Staat wird nicht mehr von einem Souverän regiert, Politik steht nun im Zentrum des Staates und die Wirtschaft kann man bei weitem nicht mehr als standortgebunden betrachten.

Die Konsequenz ist unter anderem ein unberechenbar großer Arbeitsmarkt, der Berufsansprüche unvorhersehbar und Ausbildungen zu spekulativem Kapital macht (vgl. Gruber 2001, S.25). Ein wichtiger Leitbegriff der heutigen Modernisierung ist die *Globalisierung*, auch als „Durchkapitalisierung der Welt“ (ebd., S.72) zu verstehen. Sie führt zu tiefgreifenden Veränderungen, die sich global in einer Vertiefung und Verflechtung ökonomischer und sozialer Beziehungen äußert. Der Beginn der Globalisierung ist auf die schrankenlose Öffnung der Weltmärkte, initiiert durch die Politik, Ende der 1970er Jahre zurückzuführen.

Weber (vgl. 1976, S.46) sieht in dem gesellschaftlichen Umbruch drei Dimensionen einer Dynamisierung: Die *naturwissenschaftlich-technische* und die *ökonomische* Dimension werden in gegenwärtig stets schnelleren Entdeckungen und Erfindungen sichtbar, die rascher und weitreichender industriell umgesetzt und letztlich auch ökonomisch ausgewertet werden. Eine weitere Veränderung geschieht im Rahmen der *sozioökonomischen* Lebensverhältnisse. Werte und Normen laufen Gefahr sich ständig zu verändern. Während Werte als Wunschvorstellungen zu betrachten sind, die Menschen inmitten einer Gesellschaft an sich selbst und andere richten, sind Normen als Vorschriften sozialen Lebens zu verstehen, die der Mensch einzuhalten hat. Normen orientieren sich allerdings auf direkte bzw. indirekte Weise an Werten (vgl. Weber 1976, S. S.47). In allen Institutionen, „in denen Menschen mehr oder weniger zwangsweise einen Teil ihres Lebens gemeinsam verbringen, dienen die Normen der Aufrechterhaltung einer Ordnungsstruktur“ (Zuba 1998, S.9). Die Schule als eine Maßnahme zur Heranbildung des Menschen geht dem voran. Neben einer Zeitstruktur, gibt es in

ihr Lehr- und Lernstrukturen sowie Benotungsstrukturen, denen Lehrer/innen sowie Schüler/innen Folge zu leisten haben.

Stark veränderte faktische Lebensbedingungen, so Weber (vgl. 1976, S.47), führen dazu, dass früher Erstrebtes und Gefordertes nicht mehr attraktiv und interessant erscheint. Als paradox erweist sich in diesem Zusammenhang, dass vieles, das in der Vergangenheit als unmöglich und unvorstellbar, mitunter sogar als moralisch verwerflich galt, mittlerweile zur Realität geworden ist, was dazu führt, dass neuartige Vorstellungen von Wünschenswertem und Gebotenem entstehen (vgl. Weber ebd.). Rasche und vielfältige Wandlungen, denen ihre Umwelt unterliegt, führen notgedrungen zu einer Veränderung des Wert- und Normenbewusstseins in der Bevölkerung. Während früher die Stabilität der Lebensverhältnisse für das Normale gehalten wurde, werden fortan zwar Veränderungen als Störungen des Stablen wahrgenommen, aber als Übergangsform zu neuer Stabilität akzeptiert. Die Weiterentwicklung von Personen und Gruppen inmitten eines sozioökonomischen Systems versteht Weber (vgl.ebd.) als Dynamisierung in der gesellschaftlichen Dimension der Lebensverhältnisse. Beispielsweise fällt darunter ein beruflicher Positionswechsel auf horizontaler (wie Ortswechsel bedingt durch unterschiedlichste Faktoren) als auch auf vertikaler Ebene (Auf- aber auch Abstieg der Position). Das Beschäftigungssystem variiert von einer klassischen Vollzeitbeschäftigung zu mittlerweile unterschiedlichst gestalteten Arbeitsverhältnissen. Diese gesellschaftliche Dynamisierung hat sich allerdings nicht als soziale Bewegung eingestellt, vielmehr geschieht hier auch ein Wandel der Strukturen und Funktionen gesellschaftlicher und erzieherischer Institutionen (vgl. Weber 1976, S.50). Die Globalisierung ist als „Konsequenz der Moderne“ (Giddens 1995, S.215) zu betrachten. Sie ist kein neues Phänomen, sondern Resultat des stetigen Ausbaus des Welthandels, des Verkehrs- und Nachrichtenwesens sowie der Kommunikationsmöglichkeiten, welches zu einer enger werdenden Verflechtung der nationalen Politik mit der Weltpolitik führt (vgl. Zuba 1998,S.11). Österreichs Beitritt zur Europäischen Union signalisiert einen politischen Schritt, der wirtschaftlich längst getätigt war. Gesetzliche und soziale Rahmenbedingungen werden den wirtschaftlichen angepasst. Diese Intensivierung transnationaler Kooperationen ist notwendig und nicht aufzuhalten. Während es im

vorindustriellen Zeitalter eine kleinräumige soziale Welt war, über die der Überblick behalten werden konnte, erscheint es heutzutage unmöglich, die weiträumigen gesellschaftlichen Verflechtungen wie auch die wirtschaftlichen und politischen Abhängigkeiten unmittelbar zu erkennen. Die Europäische Union macht in ihrer Entwicklung und ihrem Wachstum deutlich, wie nationalstaatliche Entscheidungen an supranationale Regierungsformen in Brüssel abgetreten werden. Ein Beispiel für das notwendige *Mithalten müssen* im Globalisierungsprozess stellt der Bologna Prozess dar. Unter anderem durch das Weißbuch der Europäischen Kommission initiiert, wurde Mitte der 1990er Jahre vermehrt zu einheitlichen Bildungs- und Studienstrukturen appelliert. "Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft" (Titel des Weißbuchs, Anm. S.H.) stellte dabei drei wesentliche Anreize dar: eine erstrebenswerte Globalisierung der Wirtschaft, die Transformation zu einer wissenschaftlich-technisch orientierten Zivilisation und demzufolge zu einer Informationsgesellschaft (vgl. Pongratz 2009, S.10). Im ökonomischen Fokus standen dabei Standortsicherung, internationale Wettbewerbsfähigkeit und globale Dominanz. Ein Anpassungsdruck in Ökonomie und Technik führte die Mitgliedstaaten der Europäischen Union letzten Endes zu einer Harmonisierung der Hochschulbildung (vgl. ebd.).

Der Bologna Prozess zeigt in diesem Fall auf, dass der Bildung vermehrt ein primär partizipatorischer Charakter zugesprochen werden kann, bei der der Mensch nicht in seiner Individualität wahrgenommen wird und sich frei entfalten kann, sondern die als Investition für die Zukunft gesehen wird. Der gemeinschaftliche Charakter in der Bildung verfolgt das Ziel besserer wissenschaftlicher Erkenntnisse in Ökonomie und Technik und wird zur Grundvoraussetzung für das Wirtschaftswachstum Europas (vgl. Pongratz 2009, S.9ff.)

Die Modernisierung hat allerdings nicht nur Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt, sondern auch auf die Persönlichkeitsentwicklung des/ der Einzelnen. Gegenüber der gemeinschaftlichen Ausbildung steht die Forderung nach vermehrter Flexibilität, nach Anpassung an ständig wechselnde Beschäftigungsmodelle und nach lebenslangem Lernen, welche zu heterogenen Berufslaufbahnen führen. Dem/ der Einzelnen wird jegliche Verantwortung zugeschoben: er/ sie ist dazu gezwungen, herauszufinden, wie er/ sie erfolgreich erwerbstätig wird und bleibt.

Diese Individualisierung ist jedoch nicht mit Freiheit gleichzusetzen, denn das Individuum tritt in eine zunehmende Abhängigkeit gesellschaftlicher Institutionen. Individualisierung in diesem Rahmen ist als „soziale Abgrenzung“ (Zuba 1998, S.11) des einzelnen Menschen von der Masse zu betrachten.

Veränderte Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt führen zu höheren Qualifikationsanforderungen, welche wiederum durch gezielte Weiterbildungsmaßnahmen zu erfüllen versucht werden. Ein signifikantes Individualisierungsphänomen lässt sich am Massenkonsum höherer Bildung erkennen. Die notgedrungene verlängerte Verweildauer im Bildungssystem begünstigt Selbstfindungs- und Reflexionsprozesse des Individuums, die zu einem Infrage stellen von Tradition und Lebensstil führen (vgl. Zuba 1998, S.16). Der individuelle Lebensweg ist nun nicht mehr von Klasse und Milieu geprägt, sondern das Resultat der persönlichen Motivation, Orientierung und des eigenen Leistungsbeitrags. Eine Konsequenz der Individualisierung ist die zunehmende Privatisierung des Kollektivschicksals (vgl. ebd.). Das Phänomen der Massenarbeitslosigkeit wird von dem/ der Einzelnen nicht mehr wahrgenommen. Das eigene Fortkommen steht im Vordergrund.

2.2 Dienstleistungsgesellschaft, Tertiärisierung und Institutionalisierung

Die Modernisierung weist auch gesellschaftliche Auswirkungen auf. Das Wechselspiel zwischen Wirtschaft und Industrie sowie deren Verknüpfungen führen zu einem größeren Raum für wissensgestützte Dienstleistungen. Berufe, die viel Wissen erfordern, entstehen, wobei die Konsequenz daraus viele neue Berufe und Arbeitsplätze sind, die wiederum eine höhere und *bessere* Qualifizierung zur Ausübung voraussetzen. Betrachtet man den Modernisierungsprozess genauer, erkennt man, dass ein ökonomischer und sozialer Wandel andauernd und unaufhaltsam sein wird. Die Qualifikationen weichen dem System; denn ausschließlich eine lebenslange Erneuerung der Qualifikationen kann diesem gerecht werden. Weitreichend wird die Gesellschaft nun auch als

Dienstleistungsgesellschaft proklamiert. Dieser Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft wird auch als Tertiärisierung bezeichnet. Die Tertiärisierung führt zu weitreichenden Veränderungen in der Arbeitsstruktur der Menschen: Die Anforderungen an die Arbeitnehmer/innen steigen hierbei einerseits im fachlichen und inhaltlichen Qualifikationsbereich, aber auch bei den sozialen Kompetenzen (vgl. Beck 1986, S.211f.).

Das Verhältnis von Gesellschaft und Subjekt wird infolgedessen neu strukturiert. Die Biografie des/der Einzelnen ist durch zwei entstandene gesellschaftliche Tendenzen geprägt: zum einen durch die Institutionalisierung des Lebenslaufs und zum anderen durch die Individualisierung. Beide Theorien sind Konsequenzen der neuen strukturellen Entwicklungen in der Gesellschaft, wobei Ausbildung und Arbeit Eckpfeiler dieser sind. Bisher bot die Ausbildung den Gesellschaftsmitgliedern immer Sicherheit und bildete somit auch die Grundlage zur Individualisierung. (vgl. Kohli 1994, S.219f.) Gegenwärtige Veränderungen in der Gesellschaft führen zum Strukturwandel in der Arbeitswelt, dieser Prozess wird auch als "De-Institutionalisierung" bezeichnet (Kohli 1994, S.219). Denn Ausbildungswege, die nicht mit Sicherheit zu einem bestimmten Beruf führen, lassen die vormalige Sicherheit schwinden. Die Kontinuität im Lebenslauf gerät ins Wanken und biografische Orientierungen verändern sich zunehmend.

Es entstehen neue Formen von Individualisierungsprozessen, in denen Klassenunterschiede und Familienzusammenhänge zwar nicht außer Kraft treten, aber in einen anderen Kontext der biographischen Lebensplanung geraten. Dieser Prozess zieht immanente Widersprüche mit sich. Denn Individualisierung kann nur unter den Rahmenbedingungen eines Vergesellschaftungsprozesses stattfinden, der eine individuelle Verselbstständigung unmöglich macht. Ursprüngliche traditionelle Beziehungen, Bindungen und Sozialformen werden von neuen Instanzen und Institutionen, die den Lebenslauf des/der Einzelnen prägen, überrollt. Diese individuellere Lebensführung tritt als neue Bewusstseinsform zum Vorschein, wobei dem Individuum nicht auffällt, dass es sich zum Spielball von Märkten, Verhältnissen, Konjunkturen, Moden, letztendlich diverser Institutionen macht. Die Konsequenz ist die Entstehung neuer bisher unbekannter Konflikt-, Risiko- oder auch Problemlagen, die aufgrund ihres Ursprungs immun gegen jede

individuelle Bearbeitung sind: von Arbeitsbedingungen, von Löhnen über die Abwehr bürokratischer Übergriffe bis hin zur Bereitstellung von Bildungsangeboten. Die individuelle Biographie weicht in diesem Zusammenhang dem institutionellen Lebenslaufmuster: „Eintritt und Austritt aus dem Bildungssystem, Eintritt und Austritt aus der Erwerbsarbeit, sozialpolitische Fixierungen des Rentenalters und dies sowohl im Längsschnitt des Lebenslaufes (Kindheit, Jugend, Erwachsensein, Pensionierung und Alter) als auch im täglichen Zeitrhythmus und Zeithaushalt (Abstimmung von Familien-, Bildungs- und Berufsexistenz)“ (Beck 1986, S.211ff.). Beck sieht diese Individualität - der/ die Einzelne gefangen in Institutionalisierung und Standardisierung, entzogen von Traditionalem - als Risiko an, wobei er den Schlüssel der Lebenssicherung im Arbeitsmarkt sieht. Eine Tauglichkeit für den Arbeitsmarkt setzt Bildung voraus, Bildung jedoch hat wiederum nicht einen Arbeitsplatz zur Folge. Er formuliert seine weiteren Gedankenschritte etwas provokant, indem er sagt: "Wem das eine [Bildung, Anm. S.H.] oder andere [Arbeitsmarkt, Anm. S.H.] vorenthalten wird, der steht gesellschaftlich vor dem materiellen Nichts" (Beck 1986, S.214). Die Bereitstellung bzw. Vorenthaltung von Arbeitsplätzen impliziert demnach, ob der/die Einzelne nun einen Einstieg bzw. Ausstieg in die bzw. aus der Gesellschaft macht. Das ursprünglich betrachtete Rückgrat der Biographie, das Arbeitsverhältnis, weist seine Unsicherheiten und Risse auf. Während in der Nachkriegszeit Beruf und Familie als zwei große Sicherheitsfaktoren in der sich ständig verändernden Welt betrachtet wurden, ist dies heute nicht mehr mit Selbstverständlichkeit zu sehen. Diese Sicherheit nimmt nun gleichzeitig mit der Identifikation *Berufsstatus* ab. Denn während dieser früher zur Einschätzung der jeweiligen Bedürfnisse und Fähigkeiten sowie der ökonomischen und sozialen Stellung galt, kann er heute nur mehr oberflächlich Informationen zur einzelnen Person geben. Bildung, Einkommen, Status, sprachliche Fähigkeiten, Interessensfelder, aber auch Sozialkontakte verschwimmen zunehmend. Die Charakteristika, Vorgaben und Probleme der Erwerbsarbeit stehen dabei immer in Wechselwirkung zur gesamten Gesellschaft. Die Entstandardisierung fordert hierbei ihre Attribute.

2.3 Wechselwirkung von Arbeit, Wirtschaft und Bildungssystem

Der Zusammenhang von Bildung und Arbeit in ihrem Ursprung, ihrem Sinnbezug und ihrer Kausalität ist heute anders und unvergleichbar mit bisherigen historischen Konzepten. Geht man zu den Wurzeln von Arbeit zurück, erkennt man ganz andere elementarere Beweggründe, sie durchzuführen.

In der Antike wurde sie in erster Linie zur Erfüllung alltäglich anstehender Bedürfnisse verrichtet, wobei sie dabei einen unmittelbaren und keinen weit reichenden Zweck erfüllte. Bildung wurde separat dazu als Selbstbildung und Formung des Geistes gesehen. Arbeit galt bis über das Mittelalter hinaus in erster Linie als Sache des Proletariats, während Bildung den adeligen und angesehenen Bürgern vorbehalten war. Ein allmählicher Trend zu bürgerlichen Berufen seitens der männlichen Nachkommen des angesehenen Adels in den Bereichen Medizin und Rechtswissenschaften veränderten die Einstellung in diese Richtung gehend.

Die Bedeutung der Erwerbstätigkeit für das Leben eines Menschen in der Industriegesellschaft hingegen liegt nicht bzw. nicht wesentlich in der Arbeit selbst begründet (vgl. Beck 1986, S.220). Primär wird zunächst die Verausgabung des Individuums als Basis der Existenzsicherung und demzufolge auch der individualisierten Lebensführung gesehen. Zusammen mit der Familie bildet die Arbeit die Konstante eines Individuums im Industriezeitalter. Idealerweise erlernt der/ die Einzelne – noch ganz in die Familie eingebunden – den Beruf des Vaters. Dessen Beruf bildet den Schlüssel und das Fundament für die Erwerbsarbeit des Kindes (vgl. Beck 1986, S.221f.). Erwachsensein wird zu diesem Zeitpunkt ausschließlich mit Erwerbsarbeit verbunden, denn die Beanspruchung ist nicht nur in der Arbeit gegeben, sondern auch außerhalb, also davor und danach. Bildung beschränkt sich also beim gemeinen Volk in erster Linie auf das Erlernen des Berufs des Vaters. Arbeit galt zum damaligen Zeitpunkt als lebensnotwendig, um die Familie und sich selbst zu ernähren und ihnen fundamentale Sicherheiten wie Heim, Kleidung und anderes bieten zu können. Dabei spielte die persönliche Vorliebe der Bildungsart und der Berufssparte kaum eine Rolle. Man erkennt den zu dieser Zeit vorherrschenden Charakter des Unmittelbaren. Bildung und Arbeit

standen damals nicht für Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsbildung. Die persönlichen Wünsche konnten notgedrungen nicht im Vordergrund stehen. Es ging ausschließlich darum die eigenen grundlegenden Bedürfnisse und die der Familie zu stillen.

Die Aufklärung bewirkt in diesem Zusammenhang allerdings einen großen Entwicklungsschub. Der Mensch wird sich seines Status als Subjekt bewusst und demzufolge auch seiner persönlichen Bedürfnisse, Wünsche und Ziele. Bildung wird auch vermehrt für das gemeine Volk zugänglich und darüber hinaus nun auch seitens des/ der Erzogenen als Selbstbildung betrachtet. Des Weiteren wird Bildung nun auch mit Arbeit verbunden. Beck (vgl.1986, S.221 f.) definiert Arbeit zum damaligen Zeitpunkt mit den einzelnen Lebensphasen des Menschen: die Phase vor der Erwerbsarbeit, während der Erwerbsarbeit und danach. Alle drei geben darüber Aufschluss in welchem Lebensabschnitt sich das Individuum befindet und ob es Kind, Erwachsener oder Greis ist.

Heutzutage hingegen verschwimmt diese Kategorisierung in deutlich feinere individuellere Untergliederungen. Während eine deutliche Verjüngung der Gesellschaft - im Sinne von langem Verharren im Bildungssystem, späterem Eintritt ins Berufsleben, späterer Heirat sowie Familiengründung - stattfindet, ist die Biographie des/ der Einzelnen auch zeitlich viel individueller geworden. Weiters gibt Ausbildung und Beruf nun viel mehr Aufschluss über den Status der Person in der Gesellschaft: Der eigene Beruf wird zur Schlüsselinformation für andere über die Einkommensklasse, Ausbildung, den gesellschaftlichen Status, die Fähigkeiten und Fertigkeiten, Interessen sowie die Sozialkontakte. Die ihr in den letzten Jahrhunderten zugesprochene Stabilität von Familie und Beruf hingegen schwindet allmählich und die dadurch entstandenen Probleme und Herausforderungen in der Erwerbsarbeit wirken sich auf die gesamte Gesellschaft aus (vgl. ebd. S.222). Zu der Veränderung des Beschäftigungssystems zählen nicht nur etliche Berufsfelder, die neu entstehen, sondern auch die Form der Anstellung. Die ehemals standardisierte Vollzeitbeschäftigung nimmt ab, während in den letzten Jahrzehnten unter anderem ein kontinuierlicher Anstieg der erwerbstätigen Frauen festgestellt wird. Durch den steigenden Einsatz neuer Technologien fallen viele

Arbeitsplätze weg. Vollzeitarbeitsplätze werden in unterschiedlichste Teilzeitstellen umstrukturiert.

"Das in dem vergangenen Jahrhundert aus schweren sozialen und politischen Konflikten und Krisen heraus entstandene Beschäftigungssystem beruht auf hochgradigen *Standardisierungen* in allen seinen wesentlichen Dimensionen: des *Arbeitsvertrages*, des *Arbeitsortes* und der *Arbeitszeit* (hervorgehoben durch den Autor; Beck 1986, S.224). Dieses bisherige System implementiert zum einen eine klare Abgrenzung von Arbeit und Nichtarbeit, aber auch von Arbeit und Arbeitslosigkeit, und das nicht nur zeitlich und örtlich, sondern auch rechtlich und sozial. Die Zersplitterung eines Vollzeitarbeitsplatzes führt zu Teilzeitarbeit und Unterbeschäftigung, wodurch zwar die Arbeitslosenrate sinkt, aber auch die des Lebensstandards. Das Prinzip der Arbeitsteilung und –zerschlagung wird durch ein Gegenprinzip der Zusammenschließung von Teilaufgaben auf einem höheren Niveau von Qualifikation ersetzt (vgl. Beck 1986, S.232). Eine höher qualifizierte Arbeitskraft übernimmt folglich Arbeitsbereiche mehrerer gering- bzw. unterqualifizierter Personen und spart dem Betrieb insgesamt Geld. Gleichzeitig geschieht im Dienstleistungssektor die Verwandlung von Vollzeitstellen in flexible Teilzeitverhältnisse - mit der Zielsetzung des Ausbaus des Unterbeschäftigungssystems, welches mit dem Abbau der Arbeitslosigkeit einhergeht. 1995 betrug der Prozentsatz der Teilzeiterwerbstätigen 11,1%, während 2008 17,6% diese Form der Erwerbstätigkeit eingingen (vgl. OECD 2010, S.133). Die Veränderungen und Diskrepanzen am Arbeitsmarkt stellen das Bildungssystem vor die Aufgabe, wie es den/die Jugendliche/n vor nicht verschlossene Türen im Beschäftigungssystem führt. Externe Arbeitsmarkteinbrüche führen dazu, dass die Sinngrundlage der beruflichen Ausbildung gefährdet und unter Umständen sogar zerstört wird. Die antizipierte, noch nicht existente berufliche Zukunft läuft Gefahr eine nicht beeinflussbare Illusion zu werden. Der Trend zur Weiterbildung wird für jeden/ jede Einzelne/n zur Möglichkeit, der Arbeitslosigkeit vorübergehend zu entkommen. Arbeitslosigkeit macht selbst vor ursprünglich als beschäftigungssicher geltenden Berufen keinen Halt. Die Arbeitslosenquote der Akademiker beispielsweise pendelt in den letzten zwei Jahren zwischen 2-3 Prozent (vgl. Statistik Austria 2011, o.S.).

Der Wettlauf zwischen stets neu entwickelten Technologiegenerationen und den nachhinkenden bildungspolitischen Reformbemühungen implementiert die Frage, ob diese Reformen aufgrund der unmöglichen Aufholjagd nicht gerade wieder obsolet sind. Die berufliche Zukunft scheint in so einem Entwicklungskreislauf unabsehbar. Berufsorientierte Ausbildungslehrgänge, die sich dem notgedrungen widersetzen, verändern aber gerade auch bei gleich bleibenden Lehrinhalten ihren Sinnbezug. Eine Ausbildung, die vormals zielgerichtet auf einen bestimmten Beruf vorbereitet hat, läuft nun notgedrungen nicht mehr auf ein exaktes Berufsbild hinaus. Dies führt mitunter zu einer großen Diskrepanz zwischen Bildung und Beschäftigung, welche bisher manch einem/r Bildungsfachmann oder –frau entgangen ist, aber spätestens dem/ der Jugendlichen zur Last wird, wenn er/sie beim Verlassen des Bildungssystems direkt in die Arbeitslosigkeit driftet. Die Konsequenz ist eine radikale Veränderung im Bildungsverhalten. Jugendliche entschließen sich zu einer längeren Schul- und Berufsausbildung, wählen diverse Zusatzqualifikationen, nur um der Arbeitslosigkeit zu entkommen.

Während 1995 der Anteil der Beschäftigten an der Bevölkerung im Erwerbsalter 68,7% betrug, so waren es 2008 bereits 72,1% (vgl. OECD 2010, S.127). Interessanterweise lässt sich bei den Beschäftigungsquoten für die Altersgruppe der 15-24 Jährigen in Österreich eine leichte Steigerung feststellen. Da 1990 die Daten von der OECD von Österreich noch nicht erfasst wurden, wird in diesem Fall das Jahr 2000 zum Vergleich herangezogen. In diesem Jahr bildeten 52,8% die Beschäftigungsquote für die Altersgruppe zwischen 15-24 Jahren, 2008 waren es 55,9%. In anderen OECD Ländern wie Portugal, Luxemburg, der Türkei und Großbritannien zeigt sich in diesem Zeitraum unterdessen ein Rückgang der Beschäftigungsquoten in besagter Altersgruppe von mindestens fünf Prozent, was in diesem Fall auf einen Trend zu einer längeren Schul- und Berufsausbildung zurückzuführen ist (vgl. OECD 2010, S.130).

Der Arbeitsmarkt weist in seiner ständigen Umstrukturierung ein signifikantes Merkmal auf: das Arbeitsvolumen schmilzt. Viele Berufe wurden mittlerweile durch Maschinen ersetzt, zu einem Berufsfeld zusammengefügt oder aber – aufgrund der für den Betrieb zu teuren Arbeitskräfte und zu hohen Produktionskosten – ins Ausland verlegt. Diese Tatsache führt zu spürbaren Konsequenzen in der

Gesellschaft. Ein Aspekt ist die Angst vor der Arbeitslosigkeit durch Kompensation mit Überqualifizierung. Doch Bildung weist in diesem Zusammenhang in ihrer Organisation und Bedeutung zunehmende Diskrepanzen auf: die Organisation als institutionelle Rahmenbedingung, beispielsweise zur Erstellung von Lehrplänen und –inhalten, löst sich vermehrt von ihrer ursprünglichen Sinnggebung. Der/ die Lernende wird vor die Aufgabe gestellt, der Ausbildung einen eigenen immanenten Charakter zuzusprechen, es geschieht ein Selbstfindungsprozess durch persönliches Erleben. Die Organisation gerät in eine Durchbürokratisierung, die Bedeutung geht zu ihren Wurzeln zurück. Der eigentliche Sinn von Bildung keimt wieder auf und erhält eine transzendente Charakteristik. Damit geht ein sich zurückbildender Berufsbezug einher. Ausbildung wird somit in einem neu entworfenen Sinne zu Bildung zurück degradiert. Im Fokus sollte dabei eine gezielt auf Bildung bezogene Auseinandersetzung gehalten werden, denn das zukünftige (Über-)leben in einer solchen unkalkulierbaren Gesellschaft hängt davon ab. Ein wesentlicher Aspekt dieser Gegebenheiten sind die Wertveränderungen einer Ausbildung. Ursprünglich prognostizierte eine Ausbildung bzw. Qualifizierung einen bestimmten Arbeitsplatz, ein bestimmtes Einkommen, einen gewissen sozialen Status und alles in allem Existenzsicherung. Die Herabsetzung des Wertes der Ausbildung und die Umstrukturierung ungleicher sozialer Chancen durch Bildung führen zu dem bereits artikulierten Trend zu höherer Bildung in der Angst vor der Unterqualifizierung.

2.4 Das Bildungsverhalten Jugendlicher

Das Bildungsverhalten Jugendlicher ist stark von den vorherrschenden gesellschaftlichen Strukturen geprägt. Um einen Einblick in die Situation und die Bedürfnisse Jugendlicher zu erhalten, wird im Folgenden die Wahl des Bildungswegs und dessen historische Entwicklung näher veranschaulicht. Da die Probanden der Diplomarbeit Schüler/innen von Fachschulen sind, wird ausschließlich auf Schüler/innen im Alter der Sekundarstufe II, also während und nach dem Pflichtschulabschlussjahr, eingegangen.

Eine wichtige Entscheidung für die weitere Bildungs- und Berufslaufbahn wird von den Jugendlichen im österreichischen Schulsystem am Ende des 8.Schuljahres getroffen. Der/die Jugendliche kann, sofern er/sie sich für eine weiterführende Schule entscheidet, zwischen einer polytechnischen, einer berufsbildenden mittleren oder höheren bzw. einer allgemeinbildenden höheren Schule entscheiden. Im Schuljahr 2009/10 besuchten 19,8% der Jugendlichen in der 9.Schulstufe eine BMS (vgl. Statistik Austria 2011, S.28f.). Im Vergleich dazu entschieden sich 33,1% der Schüler/innen für eine BHS und 24,6% für eine AHS (vgl. ebd.) .Es zeigt sich folglich ein größerer Zulauf zu BHS und AHS, was auch einen erkennbaren Trend zu höherer Bildung implementiert. Dies war allerdings nicht immer so. Im Schuljahr 1980/81 besuchte ein größerer Prozentsatz - rund die Hälfte (30,2%) mehr als heute - eine BMS, während deutlich weniger Schüler/innen eine BHS (19,5%) und eine AHS (20%) besuchten. Der Rückgang der BMS-Schüler/innen ist allerdings insofern fragwürdig, da die 1.Klasse der BMS von Jugendlichen bisher oft auch zur Absolvierung des letzten Pflichtschuljahres genutzt wurde.

2.4.1 Doppelcharakter von Bildung

Wie vor den Institutionen hat der gesellschaftliche Wandel auch vor Bildung selbst keinen Halt gemacht. Bildung ist ein, wenn nicht gar der Grundbegriff deutschsprachiger Pädagogik. In ihm spiegelt sich das jeweilige Selbst- und Weltverständnis wider, wodurch er nicht zeitlos definiert werden kann. „Das Wort Bildung und seine Komposita (...) gehören zu den in der deutschsprachigen Pädagogik am häufigsten benutzten Begriffen (...) aber (...) es gibt keine Möglichkeit einer gehaltvollen Definition, die der faktischen Begriffsverwendung voll gerecht werden könnte“ (Blankertz 1976, S. 65).

Folglich kann er nur in seiner historischen, systematischen, dynamischen Vielschichtigkeit erschlossen werden (vgl. Böhm 2005, S.90). Bildung umfasst zwei Bedeutungsebenen: Zum einen ist sie als Prozess (des Bildens) zu verstehen, zum anderen als Produkt (Ergebnis ist der erworbene Bildungsstand). Bildung dient

folglich der *Befähigung anderer Menschen*, aber natürlich auch der *Selbstbefähigung* des Individuums. Sie ist dabei zielgerichtet (Persönlichkeitsentwicklung, Erwerbstätigkeit), lässt aber auch Optionen offen (Freiheit) (vgl. Gruber 2001, S.13f.).

Abhängig von den jeweiligen Epochen hat sich auch *Bildung* an den Zeitcharakter angepasst. Bereits in der Aufklärung wird von Bildung in doppelter Hinsicht gesprochen: Zum einen wird sie als allgemeines Menschenrecht betrachtet, zum Anderen als Verpflichtung für jede/n Bürger/in, sich seines/ ihres Verstandes zu bedienen, um nützlich für die Gesellschaft zu werden (vgl. Gruber 2001, S.13f.). Bis heute hat Bildung diesen widersprüchlichen Doppelcharakter beibehalten. Der Begriff ist demzufolge einerseits in einem pragmatischen Verständnis als Terminus für jegliche Lehr- und Lernaktivitäten zu betrachten, die in der funktionellen Arbeitsteilung der Marktgesellschaft notwendig sind. Zum anderen steht Bildung für den intellektuellen sowie kreativen Widerstand gegen die pure Verzweckung des Menschen im Arbeitsalltag. Er stellt sich dabei gegen die Beschränkung auf funktionale Lern- und Arbeitsleistungen, denn Bildung ist nicht mit Qualifikation gleichzusetzen, sie geht darüber hinaus (ebd.). Bildung ist als reflektiertes Denken und darauf aufbauendes Handeln zu betrachten, woraus sich schließen lässt, dass sie mehr bedeutet als Informationsaufnahme und Verarbeitung von Wissen. Es geht um die Vorstellung der Entfaltung einer Persönlichkeit mit aufrechtem Gang und freiem Entscheidungswissen, die versucht, möglichst allen Rollen im Leben eines Menschen - über die Erwerbstätigkeit hinaus - gerecht zu werden.

In den letzten Jahren wird ein erneutes Interesse an einer allgemeineren, subjektorientierteren Bildung beobachtet. Die Ursache dieser Veränderung spiegelt sich in neuen Produktionskonzepten und –modellen der Arbeitsorganisation wider. Diese haben ihren Schwerpunkt unter anderem in Gruppen-, Projekt- und Organisationsarbeiten, bei denen die menschlich-subjektive Komponente nun nicht mehr wegzudenken wäre. Qualifizierung wird durch *Allgemeines* und *Subjektives* erweitert (vgl.ebd.). Rasante Entwicklungen in Wirtschaft und Technologie führen zu sich ständig wandelnden beruflichen Anforderungen. Allgemeinbildung wird in dieser Hinsicht als extrafunktionale Schlüsselqualifikation bezeichnet, die als Patent gegen die derzeit vorherrschende qualifikatorische Unsicherheit für wirksam

erachtet wird. Die einstige Dichotomie allgemeiner und beruflicher Bildung löst sich mittlerweile vordergründig auf. Ursprünglich berufliche Inhalte werden nun zu allgemeinbildenden und umgekehrt. Es entwickeln sich neue Kompetenzen, die nicht eindeutig der einen oder anderen Seite zuordenbar sind, jedoch als notwendig betrachtet werden, um Herausforderungen der Zukunft zu meistern.

Wird der Doppelcharakter der Bildung nicht erkannt und nicht beibehalten, besteht die Gefahr, dass, wie Adorno in seinem Vortrag *Theorie der Halbbildung* ausführt, Bildung von Halbbildung abgelöst wird. Ihm zufolge gilt als halbgebildet, wer über dasselbe Wissen verfügt wie Gebildetsein im ursprünglich pädagogischen Wortsinn, dieses aber in verdinglichter, *domestizierter* Form anwendet. *Halbbildung* klassifiziert Phänomene rein mechanisch, ohne sie in ihrem Ursprung und ihren Zusammenhängen zu begreifen. Bildung läuft somit Gefahr zur „sozialisierten Halbbildung“ (Adorno 2006, S.8) zu werden und, so Adorno, die „Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (ebd.) widerzuspiegeln.

Bildung wird mittlerweile als Leitkategorie pädagogischen Denkens und Handelns verstanden. Gegenwärtige epochale Entwicklungstendenzen der Gesellschaft stellen besondere Anforderungen an ein ubiquitäres und differenziertes Bildungsverständnis. Detlef Behrmann meint dazu jedoch, dass komplizierte soziokulturelle Verhältnisse, sozioökonomische Entwicklungen, kürzere technische Innovationszyklen, sich vermehrt individualisierende und diskontinuierlich gestaltende Biographien sowie unter anderem auch der beschleunigte Verfall von Wissen, die fortwährend neu zu beantwortenden Fragen nach einer adäquaten Vorstellung von Bildung aufwerfen, an die politische Programmatiken, institutionelle Rahmenbedingungen und letztlich auch praktische Bildungsarbeit anschließen können (vgl. Behrmann 2006, S.7). Lernen und Wissen werden als Befähigung und Zielsetzung von Bildung betrachtet und - bezogen auf die Gestaltung von Bildungsprozessen in Anlehnung an Mechanismen psychischer Regulation sowie kognitiver Dispositionsgrundlagen - gehäuft in pädagogische Betrachtungen eingebunden. Solche Konstrukte können das für Bildung maßgebliche Geflecht strukturellen und ideellen Ausgleichs von Bildungsprozessen zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. individuellen Lebensläufen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen nur unzureichend abbilden (vgl. Gruber 2001, S.14). Der

vorherrschende Wandel der Gesellschaft bewirkt zugleich Anstoß und Triebkraft für den Wandel in der Bildung. Elke Gruber sieht diese Umstrukturierung im Bildungssystem und in den Bildungskonzepten allerdings nicht lediglich als Folgeerscheinung allgemeiner Umwandlungsprozesse. Historisch betrachtet erfüllte das Bildungswesen schon immer eine aktive Rolle in diesem Wandel. Bildung und Qualifizierung tragen in der permanenten Modernisierung nun dazu bei, Menschen zu helfen, die Veränderungen zu bewältigen. Neue Bildungskonzepte suggerieren *lebenslanges Lernen* (vgl. Kapitel 1.4.2). Einzelne durch Bildung erkämpfte *kleine Freiheiten* des Subjekts schlagen so allerdings in einen *großen Zwang zur Freiheit* um. Menschen, die am gesellschaftlichen Leben *aktiv* teilhaben und beruflich erfolgreich sein wollen, *müssen* lebenslang lernen. In diesem Zusammenhang betont Elke Gruber: „[...] wobei als erfolgreich schon gilt, wer überhaupt einen Arbeitsplatz sein eigen nennen kann“ (ebd., S.15).

Es entstehen permanente Selektionsnotstände: jedem Subjekt werden große Zwänge zur ununterbrochenen Weiterbildung auferlegt, um dann doch nur eine kleine Freiheit zu genießen. Die einst aufgeklärt erkämpften Freiheiten – in diesem Sinne als Bildung zu verstehen, die als Privileg galt – schlagen um in einen großen Zwang. Berufliche Bildung beschäftigt sich mit beiden Bereichen: „mit den kleinen Freiheiten (der ‚Subjekte‘) und den großen Zwängen (der ‚Systeme‘)“ (Geißler 1998, S.15).

Gruber erläutert in diesem Zusammenhang ihre Gedanken zu einem neuen Bildungsbegriff, einer neuen allgemeinen beruflichen Bildung: Eine allgemeinere, breitere und grundlegendere Bildung, auf die stets mit neuen beruflichen Spezialisierungen im Rahmen des lebenslangen Lernens aufgebaut werden kann. Gruber betrachtet Bildung auf diese Art und Weise für den Arbeitsmarkt als brauchbar (Gruber 2001, S.11f.). "Mit Beglückung stellt man fest, daß die moderne Wirtschaft ähnliche Eigenschaften bevorzugt wie die moderne Pädagogik. Beide sprechen von Schlüsselqualifikationen - meist im Gegensatz zu enzyklopädischen Vorstellungen von Schulbildung" (Hentig 2007, S.156). Die einzige Möglichkeit den ständigen Veränderungen standzuhalten, ist eine möglichst reibungslose Anpassung an den Arbeitsmarkt und die Wirtschaft. Bildung muss dafür in all ihrer Gesamtheit wahrgenommen werden. Qualifizierung, die lediglich einen begrenzten

Ausschnitt abdeckt, wird obsolet. Die Ausbildung des Menschen wird einer Ausstattung mit Wissen, Können, Einstellungen, Verhaltensweisen, Orientierung, Überleben und Gestaltung unserer Welt gleichgestellt.

2.4.2 Lebenslanges Lernen

Wie bereits in Kapitel (...) angedeutet, wird Lebenslanges Lernen mittlerweile als wichtige Initiative in den verändernden Bildungsstrukturen gegen den allgegenwärtigen gesellschaftlichen Wandel eingebracht, um sich als Arbeitnehmer/in vor überholtem Wissen zu schützen und gegen Arbeitslosigkeit zu wappnen.

Der Begriff des Lebenslangen Lernens kam erst in den 1960er Jahren in Umlauf, damals aber im Begriff der lebensbegleitenden Bildung. In zeitgenössischen Traktaten wird die Vorstellung von Lebenslangem Lernen oftmals mit der Aufklärungspädagogik in Zusammenhang gebracht wird. Ludwig Pongratz äußert seinen Zweifel an diesem Zusammenhang, indem er auf das „Willkürliche der historischen Rekonstruktion (Pongratz 2009,S.138)“ aufmerksam macht.

Dennoch lässt sich, so Pongratz, aus den Texten der Aufklärung ablesen, in welche Richtung sich die aktuellen Transformationsprozesse der Weiterbildung entwickeln, „nämlich die widersprüchliche Verkopplung von zugesprochener Freiheit und aufgeherrschter Kontrolle (ebd., S.139).“ Diese inkohärente Grundfigur, die Geißler und Orthey als „großen Zwang zur kleinen Freiheit (Geißler 1998, S.14)“ bezeichnen, überträgt ihre Auswirkungen auf das Gesellschaftssystem des 20. und 21. Jahrhunderts (vgl. Pongratz, ebd.). Es geschieht eine *Kapitalisierung* des Lebens, wobei auch soziale Beziehungen den Charakter von Tausch- und Dienstleistungsverhältnissen bekommen. Laut Pongratz bergen gerade solche Investitionen ihre Risiken (vgl. ebd., S.138). Durch den Ausbau neuer Informations- und Kommunikationstechniken vollzieht sich auch ein Wandel der gesellschaftlichen Anforderungen an die Lernbereitschaft eines/ einer jeden Bürgers/in. Dies erfordert die Bereitschaft zu flexibler Um- und Weiterqualifizierung. Wissen wird zu einer elementaren Ressource

gesellschaftlicher Produktion und läuft dadurch Gefahr von dieser abhängig zu sein und kann bis zu einem gewissen Grad ausschließlich in ihrem Kontext betrachtet werden (vgl. Hof 2009, S.25f.). „Der Marktplatz des Lebens wird zum Ort permanenter Bewährung, in dem jede Investitionsentscheidung den Horizont des Überlebens in sich trägt, wobei die weitere Existenz ständig auf dem Spiel steht (ebd.).“ Der gewählte Bildungsweg sowie dessen positiver Abschluss stellen für Bürger/innen keinen Garant für den Erfolg am Arbeitsmarkt dar. Dem/der *Lernenden* wird somit unablässig die Kehrseite von Qualifikation vor Augen geführt, denn Bildung bekommt einen „subtilen Zwangscharakter (ebd.)“. Die Gesellschaft wird permanent „dazu aufgerufen, die eigenen Bedürfnisse unablässig aufzuspüren, das eigene Lernvermögen ständig weiter zu entwickeln [betrachtet man das deutlich steigende Bildungsangebot der letzten Jahrzehnte, Anm. S.H.], ein Leben lang zu lernen (ebd.)“, wobei der/die Einzelne dabei nicht den Durchblick auf dem Arbeitsmarkt verlieren darf. Der Begriff *lebenslang* zeigt sich auch in diesem Zusammenhang als kontrovers. Er versinnbildlicht einen abstrakten, individuellen Zeitraum, der vor allem gesellschaftlichen und gesundheitlichen Bedingungen unterworfen ist. Lebenslang zu lernen bedeutet in übertragenem Sinne für jeden Menschen sich von Geburt an bis zum Tod fortzubilden und das über eine Zeitspanne hinweg, die für jeden grundunterschiedlich und unvorhersehbar lang ist.

Pongratz weist darauf hin, dass unter der Oberfläche scheinbarer thematischer Kontinuität, welche den inzwischen 40jährigen Diskurs zum lebenslangen Lernen auszeichnet, Verschiebungen und Brüche zu Tage treten. In den 1970er Jahren sollte lebenslanges Lernen eine Antwort auf die zu dieser Zeit herrschende Welt-Bildungskrise sein (vgl. Kraus 2001, S.8). Das Bildungssystem stand unter dem Kritikpunkt nicht mehr den Anforderungen der Zeit zu entsprechen. Das Konzept wurde damals als Grundlage menschlichen Lebens suggeriert, wobei die Resonanz auf diesen Appell verhalten ausfiel. In den 1990er Jahren wird lebenslanges Lernen von supranationalen Organisationen wie UNESCO, OECD und auch der Europäischen Union erneut aufgegriffen. Diesmal wird es nicht nur als Grundlage, sondern auch als strategisches und funktionales Element zur Bewältigung gesellschaftlicher Probleme an die Gesellschaft herangetragen. Der

jetzige Bildungsstand des/ der Einzelnen ist folglich von Bedeutung. Vergangene Bildung läuft währenddessen Gefahr mitunter sogar schon veraltet zu sein und künftige Bildung ist unvorhersehbar.

Pongratz spricht im historischen Kontext von einem lebenslangen Lernen dürfen, können, sollen, müssen und wollen (vgl. Pongratz, S.140). *Dürfen* zeigt das Privileg der westlichen Gesellschaft auf. *Können* ist mit der Reaktion der Gesellschaft verbunden: Wer darf, sollte auch können. *Sollen* ist der Appell der Gesellschaft an ihre Bevölkerung, um Beständigkeit im Beruf und im System *Gesellschaft* zu gewährleisten. *Müssen* ist die letzte Instanz und einzige Möglichkeit, um Arbeitslosigkeit vorzubeugen und *Wollen* gibt wieder, mit welcher Einstellung an diesen unabänderlichen Lebensumstand herangegangen werden soll (vgl. ebd., S. 140ff.).

Alle Lebenslanges-Lernen-Konzepte sind sich allerdings einig, dass Lernen als Folge, aber auch als Antwort auf den ökonomischen und gesellschaftlichen Wandel zu sehen ist. Ein Literaturvergleich ergibt, dass lebenslanges Lernen in erster Linie mit Erwachsenen- und Weiterbildung in Verbindung gebracht wird, während es kaum in Zusammenhang mit Schule und Hochschule gestellt wird. Lebenslanges Lernen kann also demzufolge nicht im Bewusstsein aller Eingang finden. Es ist unklar, ob gerade Jugendliche sich dessen bewusst sind, was das Konzept für sie und ihre Zukunft bedeutet, wenn sie als Zielgruppe zunächst ausgeklammert werden. Nichtsdestotrotz impliziert *lebenslang*, dass es um den ganzen Lebenslauf des/ der Einzelnen sowie um eine Umstrukturierung der gesamten Lernorganisation geht. Andererseits kann auch davon ausgegangen werden, dass Schule außen vorgenommen wird, weil sie ohnedies einen obligatorischen, institutionalisierten Lernabschnitt für jede/n Staatsbürger/in darstellt. Christiane Hof untergliedert das Leben eines/ einer Bürgers/ Bürgerin in zwei Lebensabschnitte. Die Schule, bzw. Ausbildung, ist der erste Abschnitt und entspricht formaler Bildung. Sie verläuft nach Lehrplänen und jeder Mensch erhält nach positiver Absolvierung einen allgemein gültigen Abschluss. Hof betrachtet diese Bildungsform als „jenes Maß an Bildung, das für den erstrebten sozialen Status erforderlich war“ (2009, S.58). Diese Phase ist für jedes Gesellschaftsmitglied einsichtig, absehbar und ist allgemein anerkannt. Dem gegenüber steht die zweite

Phase. Während der erwachsene, ausgebildete Mensch früher als qualifiziert für den Beruf galt und Lernzumutungen mit diesem Lebensabschnitt als unvereinbar galten, steht der Erwachsene heute nicht vor der Frage, ob er sich weiterbilden soll, sondern wie. Lebenslanges Lernen impliziert nicht, dass der Mensch sich fortwährend auf formale institutionalisierte Weise weiterbildet, sondern auch auf non-formale bzw. informelle. Die beiden letzteren Bildungsformen haben den Nachteil, dass sie ohne offizielle Qualifizierung abschließen, daher nicht überall anerkannt bzw. wahrgenommen werden können. Weiters muss der/ die Einzelne sie sich selbstständig aneignen.

Katrin Kraus meint, dass das Konzept des lebenslangen Lernens bisweilen Gefahr läuft „vor kaum überwindlichen, strukturellen Barrieren der Institutionen, Organisationen, Zuständigkeiten und Traditionen“ zu stehen (Kraus 2001, S.6). Lernen und Bildung im Allgemeinen folgen in dieser Hinsicht, so Gruber (2001, S.143) „viel mehr einer betriebswirtschaftlichen, denn einer pädagogischen Logik.“ Sie werden zweckentfremdet. Nicht die Interessen eines/ einer Mitarbeiters/ Mitarbeiterin stehen im Fokus des Unternehmens, sondern die Rendite, und zwar in Form von Humankapitalinvestition durch Weiterbildung. Bezugnehmend auf die vorangegangenen Literaturverweise kann folglich davon ausgegangen werden, dass sich Jugendliche von heute im Vergleich zum Jahre 1970 und früher sicher in höherem Maße aus- und weiterbilden müssen.

Jugendliche dürfen also durch diese arbeitsmarktpolitischen Umstände den Abschluss ihrer Ausbildung bei weitem nicht als Ende ihres Bildungsweges betrachten. Das erfolgreiche Absolvieren einer Ausbildung wird, vergleicht man den Erfolg mit abgeschlossener Ausbildung am Arbeitsmarkt in den letzten 50 Jahren, zunehmend relativiert und führt somit zu einer Wertminderung des Ausbildungsgrads.

Geißler und Orthey bezeichnen lebenslanges Lernen auch als „Immer-Weiterbildung (Geißler 1998, S.31)“. Bildung wird zu einem Perpetuum Mobile, einem nie enden wollenden Aneignungsprozess von Lerninhalten. Die Arbeitsgesellschaft mutiert somit zur Bildungsgesellschaft. Unternehmen bieten Arbeiter/innen unzählige Bildungsmöglichkeiten und Zuwendungen, stellen dafür Geld und Zeit zur Verfügung, da sie sich für die Weiterentwicklung des

Unternehmens viel von dieser Weiterbildung ihrer Mitarbeiter/innen erhoffen. Denn ein Unternehmen darf nicht stagnieren; es muss wie der/ die Einzelne auf die Veränderungen in der Wirtschaft rechtzeitig reagieren und sich gegebenenfalls anpassen, um *überleben* zu können.

Geißler und Orthey meinen: „Seine aktuelle Attraktivität bekommt das breit funktionalisierbare Veränderungsmodell ‚Lernen‘ dadurch, dass es – ganz in aufklärerischer Tradition – *Sinnstiftungen* verheißt, heute mehr individuell als gesellschaftlich“ (ebd., S.33, Hervorhebung K.G.). Bildung wird dann zu einer stark nachgefragten Leistung, wenn sich Sinnstrukturen im steten gesellschaftlichen Wandel verflüchtigen. Sie kann als Paradoxon gesehen werden, denn lebenslanges Lernen implementiert, dass das Individuum niemals seinen Bildungsweg abschließen kann, vielmehr wird es sein Leben lang als defizitär betrachtet, ob es nun lernt oder nicht. Diese Illusion, die entsteht, wenn Bildung nie erreichen kann, was sie verspricht, ist - laut Geißler und Orthey - „zur Entwicklung [der Wirtschaft, Anm. S.H.] notwendig und sie ist nicht zu vermeiden“ (Geißler 1998, S.35). Wäre sie nicht da, würde das System komplett zusammenbrechen. Die Marktgesellschaft verdient unter anderem auch an diesen Erfolgsversprechen, allerdings nicht an deren Erfüllung, sondern an den Versprechen selbst (vgl. ebd., S.34). Sie profitiert von der Attraktivität und Anziehungskraft, die sie dem Individuum vermittelt. Lernen wird zur Bewältigungsstrategie, verursacht aber zeitgleich Veränderungen, wobei die Bewältigung dieser wiederum dem/ der Einzelnen mehr Bildung abverlangt. Bildung bekommt ein Haltbarkeitsdatum, das für keinen einsichtig ist. Das „ökonomische Verwertungsinteresse“ steht dennoch für den einzelnen Menschen im Mittelpunkt (Gruber 2001, S.145). Er sollte sich an bereits vorgefundene, aber auch an noch sich entwickelnde neue Verhältnisse – Bedingungen in der Arbeitswelt – anpassen. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, treten – im Gegensatz zu den kurzfristig brauchbaren fachlichen Funktionen – nun auch nicht fachliche Funktionen des Lernens in den Vordergrund. Dazu zählen, so Gruber (2001, ebd.) „die Reduzierung von Unsicherheit, der Aufbau individueller Identitäten, das Herstellen von Orientierungen sowie der Umgang mit Pluralitäten“.

Einem/einer Jugendlichen wird heutzutage abverlangt, einerseits aktuelles Fachwissen aufzuweisen und umzusetzen und sein/ihr „Know How“ permanent mit neuem Wissen zu bereichern, andererseits sollte er/sie auch lernen, sich weiterzuentwickeln, selbstständig zu arbeiten und das eigene Leben autonom zu führen (vgl. Gruber 2001, S.146). Lernen geht somit über seine bisherigen Grenzen hinaus. Diese neuen Kompetenzen werden zur universellen Bewältigungsstrategie gegenüber der sich stets wandelnden modernen Gesellschaft.

2.4.3 Schlüsselqualifikationen im Spannungsfeld von Bildung und Qualifikation

Eine weitere wesentliche Anforderung an Arbeitnehmer/innen stellen zunehmend Schlüsselqualifikationen dar. Im Folgenden werden sie im Zusammenhang mit Bildung und Qualifikation erläutert, um später ihren jetzigen Stand und die Aktualität der gesellschaftlichen Anforderungen am Arbeitsmarkt zu verdeutlichen. Bildung, Qualifikation sowie Schlüsselqualifikationen sind drei Begriffe, denen große Aufmerksamkeit in der Aus- und Weiterbildungsforschung zukommt. Während Qualifikation und Schlüsselqualifikationen sich gegenseitig mitunter ergänzen, erscheint Bildung als viel weitreichenderer Begriff im Vergleich zu den beiden anderen als etwas isoliert bzw. in den Hintergrund gerückt. Auch wenn sich Schlüsselqualifikationen nicht unmittelbar von Bildung herleiten lassen, dafür aber von Qualifikation, stellt der Begriff Bildung in seiner Geschichte und im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext eine wichtige Grundlage für das junge Konzept der Schlüsselqualifikationen dar. Weiterbildung beispielsweise ermöglicht eine höhere Qualifikation, was zugleich zu einem höheren Bildungsstand führt (vgl. Graichen 2002, S.15ff). Allgemeinbildung ist die Basis für den Erwerb von weiterführenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als Qualifikationen zu betrachten sind. Bildung und Qualifikation sind nicht voneinander zu trennen, auch wenn Bildung als das Gerüst zu sehen ist, auf das Qualifikation dann aufbaut und diese in der Alltagsauffassung mitunter sogar hochwertiger eingeschätzt wird (vgl. Graichen 2002, S.16).

Der Bildungsbegriff ist einer der bedeutendsten in der Pädagogik, dennoch gibt es kaum andere Termini, die durch so viele Definitionen darzustellen versucht wurden. Dieser Eigenschaft wird der Charakter der Uneinheitlichkeit und Ungenauigkeit beigemessen. Betrachtet man Bildung historisch, kann man deren Vielseitigkeit auf die unterschiedlichsten Epochen und Vertreter/innen zurückführen, die dem Begriff jeweils einen zeitgemäßen Charakter zuordnen. Die Entwicklung des zeitgenössischen Terminus der Schlüsselqualifikationen und dessen Verzweigungen zur Bildung werden ersichtlich, wenn die klassischen und modernen Begriffsdefinitionen von Bildung näher erläutert werden (vgl. Graichen 2002, S.16). Der klassische Bildungsbegriff wird unter anderem von Pestalozzi und Humboldt geprägt. Die Hinwendung zum Subjekt, die Entwicklung und Ausbildung persönlicher Anliegen stehen zum damaligen Zeitpunkt im Vordergrund, wodurch gleichzeitig eine Abkehr von gesellschaftlicher Vereinnahmung stattfindet. Pestalozzi geht aber über die ursprünglichen Intentionen der Aufklärungspädagogik hinaus. Er geht von einer Entwicklung des Menschen aus, bei der sich der Bildungsbegriff aus der Ordnung und Organisation der Natur ergibt. Individuelle Kräfte sollen sich frei im natürlichen Umfeld des Elternhauses, über das Leben als Berufstätige/r und Staatsbürger/in, aber auch über Religion herausbilden.

Bei Humboldt wird Bildung unter anderem mit Identitätsfindung charakterisiert. Das Leben wird als Weg beschrieben, auf dem das Individuum zu sich selbst findet und aus dem heraus Fähigkeiten erlangt, mit denen es seine Kräfte zu einem harmonischen Ganzen formt (Humboldt 1851, S.64f.).

Qualifizierung ergibt nur einen geringen Anteil an Bildung. Sie steht unter dem Kritikpunkt ausschließlich als Resultat schulischer Bildungsprozesse betrachtet zu werden, wobei eigenständiges Aneignen von Lerninhalten und der Erfahrungsschatz im Beruf dadurch eher eine untergeordnete Rolle spielen.

Qualifikationen sind zudem als funktional zu betrachten; sie sind also angelernte Eigenschaften, die Menschen in ihrer Berufstätigkeit dazu befähigen, den gegebenen beruflichen Anforderungen zu entsprechen.

Der Qualifikationsbegriff kann in der Regel, auch wenn er auf unterschiedlichste Weise von Autoren und Wissenschaftsbereichen erläutert wird, definitorisch als Zusammensetzung zweier prägnanter Gesichtspunkte gesehen werden: Einerseits

fasst der Begriff jegliche kognitiven, affektiven sowie motorischen Eigenschaften zusammen, die ein Mensch als Leistung in seiner Erwerbstätigkeit im gesellschaftlich ökonomischen Kontext miteinbringen muss, andererseits wird bei ihm davon ausgegangen, dass diese Kenntnisse bzw. Fähigkeiten auch in einer Unterweisungssituation vermittelt werden (vgl. Graichen 2002, S.30).

Weiters sind Qualifikationen keine fixen Wissensinhalte und situationsabhängig. Sie werden in einem Lernprozess erworben, enden mit einem allgemein gültigen Abschluss und können nicht überall eingesetzt werden (vgl. Freundlinger 1992, S.1). Sie sind auch als Verhaltensweisen zu betrachten. Denn das Verhalten weist nicht nur eine Abhängigkeit zu erworbenen Fähigkeiten auf, sondern auch eine zu Situation und Motivation. Ist jemand qualifiziert, hat er/sie die Befähigung zu einer bestimmten Verhaltensweise (vgl. ebd., S.2). Arbeitsanforderungen und somit die notwendigen Qualifikationen richten sich nach dem Arbeitsmarkt. Sie sind nicht kontextfrei, sondern stehen in Abhängigkeit zu den jeweils ökonomisch gesellschaftlich vorherrschenden Strukturen.

Angeichts des rasanten Modernisierungsprozesses, der bewirkt, dass berufliche Qualifikationen heute für morgen nicht mit Sicherheit bestimmt werden können, entsteht ein Trend zu einer weiter reichenden und allgemeineren Bildung, und zwar in Form von Basis- und Schlüsselqualifikationen (vgl. Gruber 2001, S.146). Allgemeinbildung wird aus ökonomischen Gründen zum Anker des/ der Arbeitnehmers/ Arbeitnehmerin. Diese Form von Bildung bringt den Vorteil mit sich, dass auf sie mit jeweils neuen beruflichen Spezialisierungen aufgebaut werden kann. Sie ersetzt die berufliche Qualifikation nicht, sie wird zur Voraussetzung, um in der sich ständig verändernden Welt mithalten zu können.

Schlüsselqualifikationen gehen darüber hinaus; „sie sind generalisierbare Bildungsziele und –elemente, die einen hohen Abstraktionsgrad besitzen. Sie sollen den 'Schlüssel' (hervorgehoben durch den Autor) zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden“ (Mertens 1988, S.36). Sie sind folglich nicht mit spezifischen Fachkenntnissen gleichzusetzen, sondern als Kombination fachlicher, methodischer und sozialer Fähigkeiten zu sehen. Veränderungen in der Berufswelt verlaufen heute schneller als deren Formulierung aber auch deren Anpassung an aktuelle Berufsbilder.

Zudem führt das Wachstum der Dienstleistungsbranchen zu unpräzise festgelegten Ausbildungswegen. Die berufliche Bildung setzt somit unausweichlich ihren Fokus auf die Gängigkeit und Notwendigkeiten von Schlüsselqualifikationen als Problemlösungskompetenz gegen Arbeitslosigkeit (vgl. Graichen 2002, S.7). Deren große Relevanz wird auch im Schulunterricht suggeriert; die Vermittlung, Förderung sowie theoretische Erforschung von Schlüsselqualifikationen bewirkt eine breite Nutzbarkeit aber auch langfristige Verwertbarkeit diverser Fähigkeiten. Während anhand der Literaturrecherche (vgl. Freundlinger 1992/ Mertens 1988/ Graichen 2002) festgestellt wurde, dass Schlüsselqualifikationen mittlerweile flächendeckend am Arbeitsmarkt gefordert werden, gibt es dennoch keine allgemein gültige Definition von ihnen.

Dieter Mertens, der den Begriff der Schlüsselqualifikationen erstmals Anfang der 1970er Jahre thematisierte, verdeutlicht in seiner Schrift, dass es schwierig ist, diese mit bestimmten Eigenschaften gleichzusetzen.

Die Definition obliegt dabei letztlich dem/ der Einzelnen. Im Folgenden werden exemplarisch Mertens' Schlüsselqualifikationen aufgelistet: „Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Interessensanalyse, gesellschaftliches Grundverständnis, Planungsfähigkeit, Befähigung zur Kommunikation, Dekodierungsfähigkeit, Fähigkeit hinzuzulernen, Zeit und Mittel einzuteilen, sich Ziele zu setzen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, zur rationalen Austragung von Konflikten, zur Mitverantwortung, zur Verminderung von Entfremdung, Leistungsfreude“ (Mertens 1988, S.37). Diese Schlüsselqualifikationen entsprechen letztlich den Ansprüchen einer modernen, sich verändernden Gesellschaft, in der zusammengefasst Flexibilität, Pragmatismus, Ehrgeiz, Teamfähigkeit, Zeitmanagement, Konfliktfähigkeit, Verantwortungsgefühl und Leistungsfähigkeit für eine/n Arbeitnehmer/in unumgängliche Charaktereigenschaften werden, um am Arbeitsmarkt zu reüssieren. Schlüsselqualifikationen sollte sich der/ die Einzelne aber nicht erst im Arbeitsverhältnis selbst aneignen, sie gelten als wichtige Lernziele, die für Kinder und Jugendliche in der Schule unumgänglich sein sollten. Für viele Kinder, so Zuba

(1998, S.46), gilt die Schule nach der „Primärsozialisation durch die Eltern“ als erster „neuer Sozialisationsraum“. Die Schule wird vor die Aufgabe gestellt, eine Bandbreite an Möglichkeiten zum Erwerb elementarer sozialer Erfahrungen anzubieten und die Jugendlichen so auf die Hürden im Berufsleben vorzubereiten.

2.5 Zwischenresümee

Der vorherrschende Modernisierungsprozess hält die Gesellschaft, insbesondere (künftige) Arbeitnehmer/innen dazu an, am Stand der Zeit zu sein. Diese Tatsache hat jedoch einen paradoxen Charakter, denn die Modernisierung wird andauernd von sich selbst überholt und das gewonnen Wissen ist somit schon veraltet. Der Arbeitsmarkt wird somit zu einem unberechenbarem Kalkül und die Berufsansprüche unvorhersehbar für Arbeitnehmer/innen. In weiterer Folge wird Ausbildung zu spekulativem Kapital. Der Modernisierungsprozess wirkt sich aber nicht nur auf die Gesellschaft aus, notgedrungen auch auf die Persönlichkeit der Bürger/innen selbst. Es findet eine Zwangsindividualisierung statt. Der/ die Einzelne will in seinem/ ihrem Tun nicht untergehen, sondern hervorstechen. Hinzu kommt die Erhöhung der Qualifikationsanforderungen. Der Trend – im Zuge des Modernisierungsprozess – zu wissensgestützten Dienstleistungen fordert seinen Tribut. Einstige Qualifikationen weichen dem System, die neue Devise lautet *lebenslanges Lernen*. Die Bürger/innen müssen diesen Anforderungen Folge leisten, um auf dem Arbeitsmarkt reüssieren zu können, wobei es nicht nur um inhaltliche Qualifikation geht, sondern zunehmend auch um soziale Eigenschaften. Dieser Paradigmenwechsel bewirkt einen Bruch in der ursprünglichen Kontinuität im Lebenslauf. Individualität wird zudem nur bedingt möglich, denn der/ die Einzelne kann diese nur im Korsett des vorherrschenden Systems ausüben. Diese Tatsache führt insbesondere bei den zukünftigen Arbeitnehmer/innen, also den heutigen Jugendlichen, zu einem Umdenken: es geschieht ein Trend zu einer höheren Qualifikation. Jugendliche verweilen länger in Ausbildungen. Bildung erfährt außerdem eine andere Wertigkeit. Während früher Allgemeinbildung und Qualifikation getrennt betrachtet wurden, entsteht nun eine Tendenz hin zu einer

allgemeineren beruflichen Bildung mit subjektivem Charakter. Die Ausbildung und der Einsatz von Schlüsselqualifikationen ermöglichen den Arbeitnehmer/innen sich subjektiv im Beruf zu profilieren, lebenslanges Lernen bietet ihnen die Möglichkeit im Strom der Modernisierung mit schwimmen zu können.

2.6 Berufliche Bildung unter den derzeitigen gesellschaftlichen Voraussetzungen in Österreich

Beruflicher Bildung kommt – auch in Österreich – in den letzten Jahrzehnten immer größere Bedeutung zu. Das Bildungsverhalten der Bevölkerung wird von demografischen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen geprägt. Der soziale Wandel der letzten 60 Jahre war von einem Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungs- und letztlich zur Informationsgesellschaft gekennzeichnet. Zwischen 1951 und 2008 fand ein starker Bevölkerungsanstieg von ca. 6,9 Mio. auf 8,3 Mio. Einwohner/innen statt. Der gesellschaftliche Wandel zu Zeiten der Nachkriegszeit stellte veränderte Anforderungen an das Individuum. Die Entwicklung der Anti-Baby Pille führte beispielsweise zu einer anderen Stellung der Frau in der Gesellschaft und zu nachhaltig sinkenden Geburtenzahlen ab Mitte der 1960er bis Anfang der 1990er Jahre. Die Folge ist unter anderem eine demografische Alterung, die bis heute fortschreitet. Aufgrund derer sinkt die Bevölkerung im schulpflichtigen Alter zunehmend. Im Jahr 2000 gab es 949.000 schulpflichtige Kinder, mittlerweile sind es 892.000, wobei sich dieser Trend fortsetzt (vgl. Statistik Austria 2010, S.10). Zudem ging die durchschnittliche Kinderzahl pro Frau von 2,8 Kindern im Jahr 1961 auf 1,4 Kinder im Jahr 2008 zurück und dies obwohl es in den letzten Jahrzehnten durch Zuwanderung ein Bevölkerungswachstum gegeben hat. 2009 lebten rund 1,3 Mio. Personen in Österreich, die entweder im Ausland geboren wurden oder zum damaligen Zeitpunkt eine ausländische Staatsangehörigkeit besaßen. Eine wesentliche Rolle spielen bei der Wahl einer berufsbildenden Institution einerseits der kulturelle, andererseits der familiäre Hintergrund, ebenso aber auch der Wohnort (Schulen

direkt am Wohnort oder gut erreichbar außerhalb des Wohnortes bzw. die allfällige Pendlerdistanz zum Schultyp der Wahl).

Aber auch der ökonomische Faktor kann das Bildungsverhalten der Schüler/innen maßgeblich beeinflussen. Ebenso kann die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt – also nach Abschluss der Ausbildung in den gewählten Beruf einzusteigen - die Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsweg steuern. Ferner können die ökonomischen Möglichkeiten der Familie ausschlaggebend sein (vgl.ebd.).

2.6.1 Entwicklung des österreichischen Schulsystems unter besonderer Berücksichtigung des berufsbildenden Schulsystems

Wirtschaftspolitische Intentionen veranlassen den österreichischen Staat im 18.Jahrhundert dazu, Schulen höherer berufsbildender Art zu gründen und zu fördern. Diese Schulform gilt zum damaligen Zeitpunkt als elitär, da nur Männer Zugang zu ihr haben, die über eine ausreichende Vorbildung verfügen (vgl. Scheipl 1987, S.12). In Österreich betrachtet man diesen Entwicklungsschritt damals als Voraussetzung für einen konkurrenzfähigen Ausbau von Wirtschaft und Technologie, um die Großmachtstellung politisch erhalten zu können. Der Anspruch, höhere Berufsbildung zu vermitteln, wird damals allerdings nur unzureichend erfüllt, vergleicht man die österreichische Wirtschaft in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit der anderer westeuropäischer Staaten (vgl. ebd.). Josef Scheipl und Helmut Seel erklären dieses Nachhinken den anderen Staaten gegenüber mit der „Vernachlässigung einer qualifizierten beruflichen Bildung“ (ebd., S.37), da berufsbildende Schulen zu diesem Zeitpunkt noch eher Projekte sind, die nur in geringem Ausmaß realisiert werden. Hinter der Gründung solcher Schulen stehen in erster Linie private Initiativen. Zudem führen Scheipl und Seel die verzögerte Entwicklung des berufsbildenden Systems auch auf die nicht ausreichenden Kräfte des Staates zurück, die zwar für die Einführung der allgemeinen Schulpflicht reichen, aber nicht für ein Unterrichtswesen, das über die allgemeine Pflichtschule hinausreicht (vgl. ebd.).

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird es in Österreich folglich versäumt, ein anspruchsvolles berufsbildendes Schulwesen rasch voranzutreiben. Nur notwendige Erfordernisse der Industrie sowie des Handels werden an wenigen Standorten abgedeckt. Ein vermehrtes Angebot schulischer Fachausbildung, welches die technische und kommerzielle Entwicklung auf breiter Basis fördert, wird erst später beim großen Aufschwung, ab dem Jahr 1848 in Form eines mittleren und höheren berufsbildenden Schulwesens angestrebt (vgl. Scheipl 1987, 38). Dabei fördern die Föderalisierung des berufsbildenden Schulwesens sowie die unterschiedlichen Voraussetzungen und Initiativen den lang getrennten Weg von technisch-gewerblichen und kaufmännischen Schulen (vgl. ebd., 75). Um 1860 schließlich werden durch die Einführung einer liberalen Gewerbeordnung und die Errichtung des Handelsministeriums günstigere Voraussetzungen geschaffen. Die Gewerbeordnung führt zur Aufhebung der Zünfte, welche ständische Körperschaften von Handwerkern waren, die bis ins 19. Jahrhundert die Regeln der Handwerksberufe aufgestellt und überwacht haben, und in der Folge zu einer freien Entwicklung der gewerblichen Wirtschaft. Das Handelsministerium ist von nun an für die Förderung von Industrie, Handel und Gewerbe zuständig und setzt sich für eine qualifizierte berufliche Bildung ein. Es ist maßgebend am Ausbau und an der Gründung von Lehrwerkstätten und Fachschulen beteiligt. Diese Schulform schließt an die Hauptschule an. Der Besuch dauert zwei bis drei Jahre und ersetzt die betriebliche Lehre. Gustav Grüner bezeichnet diese Phase als „Entwicklungskeime der heutigen ‚berufsbildenden mittleren Schulen‘ gewerblich-technischer Richtung“ (Grüner 1980, 51; Hervorhebung Grüner). Ebenfalls in den 1860er Jahren wird die *Ständige Ministerial-Commission für Gewerbeschulangelegenheiten* eingesetzt, unter der der Schriftenführer Armand Freiherr von Dumreicher erstmals die Gewerbeschulverhältnisse im Ausland mit denen Österreichs vergleicht und ein System entwickelt, das schließlich das gesamte berufsbildende Schulwesen bis in die Gegenwart beeinflusst.

Wesentliche Veränderungen treten nach dem 2. Weltkrieg zutage, als das Ischler Reformprogramm entwickelt und eingeführt wird. Es bewirkt, dass die Gewerbeschulen von vier auf fünf Jahre verlängert werden und sich in ihrem Aufbau in eine zweijährige Unterstufe und in eine dreijährige Oberstufe gliedern.

Den Gewerbeschulen werden meist dreijährige Fachschulen derselben Fachrichtung angeschlossen, wobei Schüler/innen mit unzureichendem Lernerfolg in der Gewerbeschule-Unterstufe ihre Ausbildung nicht im weiterführenden Lehrgang fortsetzen dürfen. Dieser bleibt ausschließlich Schüler/innen mit gutem Lernerfolg vorbehalten. Durch das in den 1960er Jahren entwickelte Schulorganisationsgesetz (SCHOG) wird das österreichische Schulwesen erstmals in einem umfassenden gesetzlichen Rahmen zusammengefasst. Alle Schultypen stehen von da an unter einer allgemeinen verbindlichen Zielsetzung (vgl. Scheipl 1988, 57ff.).

Das berufsbildende Schulwesen unterteilt sich in folgende Schultypen: Berufsschulen, berufsbildende mittlere Schulen und berufsbildende höhere Schulen. Unter der Bezeichnung berufsbildende mittlere Schulen werden nun Schultypen heterogener Art zusammengefasst, die als Vollzeitschulen geführt werden. „Sie dienen der schulmäßigen Erlernung eines handwerklichen, kaufmännischen, wirtschaftlichen, sozialen oder erzieherischen Berufs oder bereiten auf eine entsprechende Berufsausbildung vor“ (Scheipl 1988, 60). Sie schließen alle an die achte Schulstufe an, variieren allerdings in den jeweils erreichbaren Abschlussqualifikationen. Die ein- bis zweijährigen Fachschulen sind als berufsvorbereitende Alternativen zum Polytechnischen Lehrgang zu verstehen. Drei oder vier Jahre umfassende gewerbliche, technische, kunstgewerbliche oder frauenberufliche Fachschulen und Handelsschulen dienen der Erlernung eines oder mehrerer Gewerbe. Sie werden durch eine Abschlussprüfung abgeschlossen. Dieser Abschluss ist mit gewerberechtlichen Begünstigungen verbunden, wobei man ihn vor allem als Ersatz der Lehrzeit, der Lehrabschlussprüfung und eventuell auch von Teilen der Gesellenzeit betrachten darf. Die Aufnahme in berufsbildende mittlere Schulen setzt ebenfalls die Ablegung einer Aufnahmeprüfung voraus, damit geistige und körperliche Eignung des Schülers/ der Schülerin für die betreffende Fachrichtung festgestellt werden können (vgl. Scheipl 1988, 61). In den 1970er Jahren kommt es zu Veränderungen der Aufnahmeregelungen an höheren Schulen. Schüler/innen von Fachschulen mit einem guten Leistungsprofil erhalten eine Übertrittsberechtigung ohne Aufnahmeprüfung in die höhere Schule der einschlägigen Fachrichtung. Aufbaulehrgänge ermöglichen nun den

AbsolventInnen von Fachschulen in einem vier- bis sechssemestrigen Bildungslehrgang die Reifeprüfung zu absolvieren. Dieser Lehrgang wird entsprechend der Art berufsbildender höherer Schulen geführt (vgl. Scheipl 1988, 114ff.).

2.6.2 Darstellung des derzeitigen berufsbildenden Schulsystems unter besonderer Berücksichtigung von berufsbildenden mittleren Schulen

Im österreichischen Schulsystem können Schüler/innen nach dem Besuch der Volksschule (1.-4.Schulstufe) die Sekundarstufe I (5.-8.Schulstufe) entweder an einer kooperativen Mittelschule (KMS) bzw. Hauptschule oder an einer AHS-Unterstufe absolvieren. Danach haben sie die Möglichkeit sich für einen berufsbildenden Weg zu entscheiden. Die Aufnahme in berufsbildende Schulen (Sekundarstufe II) setzt den positiven Abschluss der 8. Schulstufe voraus. Berufsbildende Schulen vermitteln neben einer fundierten Allgemeinbildung eine berufliche Erstausbildung, variierend in Dauer und Niveau. Zu diesem Ausbildungsbereich zählen Berufsschulen, technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Schulen, kaufmännische Schulen, Schulen für wirtschaftliche Berufe, Tourismusschulen, Schulen für Mode- und Bekleidungstechnik sowie für künstlerische Gestaltung, Schulen für Sozialberufe, höhere land- und forstwirtschaftliche Schulen, Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und für Sozialpädagogik, einschließlich diverser Sonderformen und Schulversuche (vgl. O.A. [2010^a], [S.1]).

Den Jugendlichen stehen drei in Dauer und Level unterschiedliche Schulrichtungen der beruflichen Bildung zur Auswahl. Diese werden in verschiedenen Formen mit unterschiedlicher Dauer (1-5 Jahre) geführt. Ausnahme bilden die Berufsschulen, die den schulischen Ausbildungsteil des dualen Systems darstellen.

Berufsbildende mittlere Schulen (BMS), auch Fachschulen genannt, sind entweder ein- bzw. zweijährig oder drei- bzw. vierjährig. Beide Formen der BMS werden als Vollzeitschule ab der 9.Schulstufe angeboten, wobei die ein- bis zweijährige

Fachschule als berufliche Vorbildung gilt und ohne Prüfung beendet wird, während die drei- bis vierjährige berufsbildende mittlere Schule mit einer beruflichen Erstausbildung sowie einer Abschlussprüfung abschließt. Unter dem Begriff berufsbildende mittlere Schulen versteht man nicht nur Fachschulen, sondern auch Schulen für Berufstätige, ferner Lehrgänge, Meisterschulen und Meisterklassen oder Werkmeisterschulen (vgl. Statistik Austria 2008, S.119). Des Weiteren gibt es fünfjährige berufsbildende höhere Schulen (BHS), welche mit der Studienberechtigung und einer fertigen Berufsausbildung abschließen (vgl. O.A. [2010^b], [S.1.]). Zudem werden auch noch Sonderformen angeboten, so etwa Schulen für Berufstätige, Kollegs und Aufbaulehrgänge für Abgänger/innen von berufsbildenden mittleren Schulen (vgl. ebd., S.118).

Die duale Ausbildung hingegen erfordert den Besuch eines neunten Pflichtschuljahres. Die Bezeichnung duales Schulsystem ergibt sich aus dem Umstand, dass die Lehrzeit zu 80% im Lehrbetrieb und zu 20% in der Berufsschule stattfindet. In der Regel dauert die Ausbildungszeit für Lehrlinge drei Jahre. Der Berufsschulbesuch findet entweder geblockt in Lehrgängen oder laufend während des Jahres statt. Die Lehrlingsausbildung endet mit der so genannten Lehrabschlussprüfung. Weitere Bildungsschritte bestehen im Erwerb der Gesellen- bzw. Meisterprüfung.

Alle drei Institutionen bieten den Jugendlichen mit unterschiedlichsten Neigungen, Eignungen und Entwicklungspotenzialen Entfaltungsmöglichkeiten.

Dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) zufolge entscheiden sich jährlich rund 80% (knapp 325.000) der österreichischen Jugendlichen mit 14 Jahren für eine Ausbildung an berufsbildenden Schulen: 38% aller Schüler/innen wählen eine Lehre und besuchen somit die Berufsschule, 26% eine berufsbildende höhere und 16% eine berufsbildende mittlere Schule (vgl. O.A. [2010^a], [S.1f.]).

Berufsbildende mittlere Schulen schließen an das 8. Schuljahr an und beinhalten folglich das letzte 9. Pflichtschuljahr. Schüler/innen nutzen sie neben der polytechnischen Schule, die eine Brückenfunktion zwischen der vierjährigen Sekundarstufe I und dem Übergang ins duale System der Berufsausbildung darstellt, um ihre Pflichtschule zu absolvieren.

Also muss man einen gewissen Prozentsatz der Schüler/innen in der 1.Klasse BMS als Pflichtschüler/innen betrachten, die nach diesem Schuljahr die BMS wieder verlassen und gegebenenfalls eine Lehre anfangen (vgl. Statistik Austria 2008, S.24). Im Schuljahr 1980/81 besuchten zu Beginn der Sekundarstufe II - (9.Schulstufe) noch über 30% der Schüler/innen diesen Schultyp, 2008 waren es nur noch 20%. Rückläufe erfahren dabei hauptsächlich die kaufmännischen und wirtschaftsberuflichen Schulen. Berufsbildende höhere Schulen hingegen erfahren einen stark erkennbaren Zuwachs: 1980/81 wurden 20% der Schüler/innen an berufsbildenden höheren Schulen verzeichnet, mittlerweile beträgt der Prozentsatz in der 9.Schulstufe knapp über 24%. Bei Lehrlingen ist der Prozentsatz im Jahresvergleich ein kontinuierlicher. Ein Vergleich der drei berufsbildenden Ausbildungsmöglichkeiten anhand des Schulorganisationsgesetzes lässt Rückschlüsse über diese Entwicklungen zu.

Berufsschulen setzen ihren Schwerpunkt auf einen berufsbegleitenden fachlich einschlägigen Unterricht, der berufsschulpflichtigen Personen die grundlegenden theoretischen Kenntnisse vermittelt, ihre betriebliche Ausbildung fördert und ergänzt, sowie ihre Allgemeinbildung erweitert. Die Schüler/innen werden im betriebswirtschaftlichen und fachtheoretischen Unterricht auch, sofern Bedarf besteht, durch die Einrichtung von Leistungsgruppen gefördert. Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht sowie Freigegegenstände fördern leistungsorientierte Schüler/innen bei der Vorbereitung ihrer Berufsreifeprüfung.

Berufsschulen umfassen so viele Schulstufen wie es der Dauer des Lehrverhältnisses entspricht. Klassen werden für einen oder auch mehrere Lehrberufe geführt.

Berufsbildende mittlere Schulen sind in dieser Hinsicht weniger flexibel. Sie richten sich nach spezifischen Berufssparten und haben die Aufgabe, den Schüler/innen jenes fachliche Grundlagenwissen und -können zu vermitteln, das unmittelbar zur Ausübung eines Berufes befähigt. Während die Aufnahme in einen Lehrberuf nicht unbedingt ein positives Zeugnis voraussetzt, ist dies für den Eintritt in eine berufsbildende mittlere Schule Voraussetzung.

Bei negativem Abschluss der 8.Schulstufe besteht in einigen Fällen die Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung. Die Lehrpläne beinhalten als Pflichtgegenstände Deutsch,

eine lebende Fremdsprache, Politische Bildung, Religion sowie Bewegung und Sport. Mehrjährige Fachschulen haben zudem Geschichte, Geografie und „die für die einzelnen Arten der berufsbildenden mittleren Schulen in Hinblick auf die künftige Berufstätigkeit erforderlichen [...] Pflichtgegenstände (Bundeskanzleramt RIS 2011, [S.25])“.

Fachschulen schließen in der Regel mit einer spezifischen Abschlussprüfung ab. Absolvent/innen haben danach die Möglichkeit direkt ins Berufsleben einzusteigen oder einen Aufbaulehrgang zu wählen.

Berufsbildende höhere Schulen vermitteln den Schüler/innen eine höhere allgemeine und fachliche Bildung, die sie zum Einen zur Ausübung eines gehobenen Berufs befähigt und zugleich zur Universitätsreife führt.

Wie die BMS schließen sie an die 8.Schulstufe an und umfassen fünf Schuljahre.

Alle drei Ausbildungsmöglichkeiten bieten den Schüler/innen die Chance unmittelbar nach dem Abschluss in den Beruf einzusteigen.

Jugendliche, die sich zielgerichtet auf einen Beruf vorbereiten und dabei eine sehr praxisorientierte Berufsausbildung machen möchten, wählen eine Lehre. Der Schwerpunkt liegt in der Arbeit und nicht wie bei anderen Ausbildungen in der Schule. Die Ausbildung dauert höchstens drei Jahre und unmittelbar danach hat der Jugendliche die Möglichkeit mit einem eigenen Verdienst und somit unabhängig zu leben. Eine Lehre stellt den kürzesten Weg zur fertigen Berufsausbildung und somit zur fachlich qualifizierten Erwerbstätigkeit dar.

„Der [...] erkennbare Trend zu höherer Bildung wird zu Beginn der Sekundarstufe II noch stärker erkennbar“ (Statistik Austria 2008, S.28). Schulen, die zur Hochschulreife führen, erfahren in den letzten 20Jahren einen starken Zuwachs.

Berufsbildende höhere Schulen führen die Jugendlichen einerseits zur Matura, andererseits haben diese zusätzlich eine fertige Berufsausbildung. Schüler/innen, die eine BHS abschließen, haben mit der Matura zudem die Möglichkeit ihre Ausbildung in Form eines Studiums auszubauen oder sich beruflich umzuorientieren.

Berufsbildende mittlere Schulen hingegen bieten den Jugendlichen keine Reifeprüfung. Sie haben die Option sich in schulischer Form mit praktischen Bezügen auf eine bestimmte Berufssparte vorzubereiten. Schüler/innen können

folglich nach der Fachschule direkt in ein spezifisches Berufsfeld einsteigen oder aber nach Absolvierung der BMS einen zweijährigen Aufbaulehrgang wählen, in dem sie die Matura auch machen können. Jugendliche, die nach Abschluss der Pflichtschule unschlüssig über ihren weiteren Ausbildungs- bzw. Berufsweg sind, können das Angebot der BMS nützen und ihre Entscheidung ins Berufsleben einzusteigen dadurch später fällen.

2.6.3 Zahlen und Fakten

Im Folgenden werden die Standorte von Handelsschulen, Fachschulen für Bautechnik und für Mode dargestellt und mit denen der 5-jährigen höheren Lehranstalten, die die gleichen Ausbildungsschwerpunkte anbieten, verglichen.

In Österreich befinden sich an elf Standorten technische Lehranstalten, die auf den Bereich Bautechnik spezialisiert sind. An neun von diesen werden insgesamt 54 HTL-Lehrgänge angeboten. Im Vergleich dazu gibt es zwar elf Fachschulstandorte, allerdings gibt es an diesen im Verhältnis zur HTL nur 25 Lehrgänge. Die Standorte sind auf ganz Österreich verteilt, wobei Niederösterreich mit drei Standorten die meisten anbietet und Vorarlberg keinen. In Wien befindet sich lediglich eine technische Lehranstalt. An neun dieser elf Standorte werden für Absolvent/innen der Fachschule im Anschluss daran Aufbaulehrgänge mit dem Reifeprüfungsabschluss angeboten. Es stehen dabei 19 verschiedene Aufbaulehrgänge zur Wahl.

Kaufmännische Schulen unterteilen sich in Handelsakademien (HAK) und Handelsschulen (HASCH), wobei es in Österreich 100 Handelsakademiestandorte gibt und 113 Handelsschulstandorte. Hier zeigt sich, dass Handelsakademien und Handelsschulen fast ausschließlich an einem gemeinsamen Standort angeboten werden. Trotz der geringeren Anzahl an Handelsakademie-Standorten, werden deutlich mehr HAK-Lehrgänge (395) als HASCH-Lehrgänge (165) angeboten. Für Handelsschüler/innen mit positivem Abschluss, die sich für einen Aufbaulehrgang entscheiden wollen, stehen lediglich an 13 Standorten Aufbaulehrgänge zur Verfügung.

Es gibt 14 Standorte für 5-jährige höhere Modeschulen mit insgesamt 25 Lehrgängen, Fachschulen für Mode gibt es hingegen nur zehn, mit elf Lehrgängen. Österreichweit werden für diese Fachschüler/innen nur zwei Aufbaulehrgänge angeboten, wobei einer speziell für hörgeschädigte Jugendliche ausgerichtet ist. Beide Aufbaulehrgänge befinden sich in Wien.

2.6.4 Fazit

Die Modernisierung hat in ihrem ständigen Erneuerungsprozess eine Eigendynamik entwickelt, die dazu führt, dass der als "neu gewonnen" bezeichnete Erkenntnisstand stets von einem noch neueren überholt wird. Bezieht man diese Veränderlichkeit auf Bildung und Ausbildung läuft der/die Einzelne Gefahr noch vor Ende seiner/ihrer Ausbildung bzw. unmittelbar danach bereits nicht mehr am Stand der Zeit zu sein. Der Mensch kann dabei nicht mehr in das neu entstandene Gesellschaftsmuster eingreifen, er muss vielmehr lernen mit ihm mitzuhalten. Auf den Arbeitsmarkt bezogen, bedeutet das, dass Berufsansprüche fortan nicht mehr vorhersehbar und Ausbildungen spekulativ in ihrem Wert sind. Bildungskonsequenzen im Globalisierungsprozess sind unter anderem die Bologna Deklaration, die den Menschen als Investition der Zukunft betrachtet und weniger auf ihn in seiner Individualität eingeht. Nichtsdestotrotz wird der Mensch aufgrund der gesellschaftlichen Gegebenheiten zu einer Persönlichkeitsentwicklung gedrängt. Der Arbeitsmarkt fordert von dem/der Einzelnen von nun an neben dem standardisierten Bildungsweg auch etwas Spezielles, Individuelles ab. Denn das Individuum muss sich - gerade wegen dieser standardisierten Ausbildung - in irgendeiner Form von der Masse abheben; und zwar, indem es zum einen Vorkehrungen gegen das ständig veraltende Wissen trifft und sich in Form von lebenslangem Lernen und in seinen spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen und -fähigkeiten - auch Schlüsselqualifikationen genannt - von der Norm abhebt und so für den Arbeitsmarkt interessant bleibt und dort reüssieren kann. Lebenslanges Lernen sowie das Aneignen und gezielte Einsetzen von Schlüsselqualifikationen führen zu einer neuen *abhängigen* Form der Individualisierung. Um den Gehalt und

die Relevanz beider Konzepte zu überprüfen, wurden die Lehrpläne aller drei evaluierten Fachschulen herangezogen. Die aktuellen Lehrpläne der Schulen verdeutlichen die Notwendigkeit beider Konzepte, denn sie werden darin vermehrt angeführt. In der Handelsschule sollten Schlüsselqualifikationen den meisten Eingang finden. Sowohl der alte als auch der neue Lehrplan stützen sich auf diese Qualifikationen als klare Bildungsziele und didaktische Grundsätze. Ebenso wird damals wie heute lebenslanges Lernen als wichtiges Bildungsziel suggeriert. Genauso wie die Handelsschule weist auch die Modelfachschule ein hohes Maß an Schlüsselqualifikationen in den Lehrplänen auf. Zuzufolge beider Lehrpläne sollten Schlüsselqualifikationen heute deutlich mehr Eingang finden als in den 1990er. Das bestätigt auch die Stundentafel, da sich einige Gegenstände entsprechend verändert haben. Lebenslanges Lernen sollte – im Gegensatz zu damals – auch Präsenz im Unterricht haben. Die wenigsten Schlüsselqualifikationen weist die Bautechnikfachschule auf. Allerdings zeigt sich eine hohe Entwicklungstendenz in Bezug darauf, weil weder Schlüsselqualifikationen noch Lebenslanges Lernen im alten Lehrplan angeführt wurden. Lebenslanges Lernen wird zuzufolge des Lehrplans auch heute nicht im Unterricht eingebracht. Die unterschiedlichen Entwicklungen der Lehrpläne lassen auf unterschiedliche Berufsanforderungen an die Schüler/innen selbst hinweisen.

2.7 Zusammenfassung und Erkenntnisgewinn

Die Konsequenz des Modernisierungsprozesses ist eine ständige Überholung des Neuen. Vor kurzem angeeignetes Wissen wird als veraltet eingestuft und die Gefahr besteht darin, dass durch diese stete Veränderung nicht einkalkulierbar ist, welches Wissen tatsächlich am Arbeitsmarkt gebraucht werden kann. Die einzige Möglichkeit, um diesem Wandel auf eine gewisse Weise gerecht zu werden, ist eine Eigendynamik als Individuum zu entwickeln. Diese hat allerdings auch die Abkehr von bisher bewährter Tradition, erprobten Strukturen und Gesellschaftsordnungen hin zu einem Leben voller Spekulationen und Unsicherheiten zu Folge. Der Mensch als erwerbstätige Person weiß weder welche

Ausbildung ihm welchen konkreten Beruf ermöglicht – denn der Arbeitsmarkt könnte andere Anforderungen an diese Berufssparte nach Abschluss der Ausbildung haben – mit welcher Gehaltsstufe gerechnet werden kann, welche Arbeitsanforderungen er letztendlich erfüllen muss, ob und wie er diesen gerecht werden kann und wie lange er in diesem Beruf bleiben wird, geschweige denn wie viele Dienstjahre er zu erfüllen hat, sowie wann und in welchem Ausmaß er eine Alterspension erhalten wird. Diese Tatsache setzt einen Trend in Bewegung: den zu höherer Bildung. Die nach der Aufklärung entstandene Individualisierung verändert sich, eine Eigendynamik des Modernisierungsprozesse entsteht. Ein individueller und hoher Bildungsstand ermöglicht dem/ der Einzelnen scheinbar eine Abgrenzung von der Masse. Individualität, die vormals mit einem Bildungsstand bzw. einer Selbstbildung einherging, verändert sich zu einer Notwendigkeit. Sie hat nichts mehr mit Geistesbildung aus intrinsischen Motiven zu tun, sondern mit Überleben. Die Sinngrundlage wird zu einer anderen. Der neue Individualisierungsprozess führt ein Phänomen mit sich: die eigene Biografie steht im Vordergrund und Massenphänomene bzw. –schicksale werden vernachlässigt. Auch die Kriterien zur Wahl der Arbeit verändern sich. Obwohl in Österreich den Bürger/innen ein breites Spektrum an Ausbildungen zur Verfügung steht, gibt es den Begriff *Traumjob* nur mehr in abgeänderter Form. Einerseits ist der Wunsch nach finanzieller und beruflicher Sicherheit gegeben, weswegen auch der Hang zur Überqualifizierung als Rettungsanker vermehrt genutzt wird, andererseits ist es nicht Ziel des Staates ausschließlich Hochschulabsolvent/innen heranzubilden. Doch wie wird gerade ein Bürger/ eine Bürgerin diesem System gerecht, wenn er/sie sich nicht für einen Lehrabschluss, einen Matura- oder einen Hochschulabschluss entscheiden will oder kann? In dieser Diplomarbeit wird im Speziellen auf die Zielgruppe der Fachschüler/innen eingegangen. Ein Schultyp, der nicht mit Lehrabschluss oder Matura abschließt, sondern mit einem Fachabschluss. Wie die Prozentzahlen in Kapitel 2.6.2 veranschaulichen, gehen die Zahlen von Fachschüler/innen deutlich zurück, obwohl Berufsbildung insgesamt einen neuen Trend erlebt, da die berufsbildenden höheren Schulen sowohl eine Berufsausbildung als auch eine Reifeprüfung bieten und so einen Hochschulzugang gewährleisten.

Um als Fachschüler/in auf dem Arbeitsmarkt als Arbeitnehmer/in interessant zu bleiben, werden zwei wichtige Aspekte der Eigendynamik, und zwar der der Schlüsselqualifikationen und der des lebenslangen Lernens unumgänglich.

Schlüsselqualifikationen sind zu notwendigen Anforderungen im Beruf geworden. Das System kann nicht mehr ausschließlich auf die Qualifikation Wert legen, da diese mitunter schnell obsolet sein kann. Der/die zukünftige Arbeitnehmer/in muss deswegen in Form von überfachlichen Qualifikationen im kognitiven und affektiven Bereich seine Qualität als dauerhafte Arbeitskraft unter Beweis stellen. Die nachfolgende empirische Studie an den drei Fachschulen wird allerdings zeigen, inwieweit beide Konzepte bei den Schüler/innen und Absolvent/innen tatsächlich Eingang gefunden haben und welche Relevanz die Konzepte für die Schüler/innen und Absolvent/innen haben.

3 Empirische Studie

3.1 Forschungsfragen

Anhand einer explorativen Untersuchung an drei Fachschulen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in Wien sollen folgende Fragen erarbeitet werden:

Mit welchen Herausforderungen und Ansprüchen sind Berufsbildende Mittlere Schulen im Kontext aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen aus der Sicht der Schüler/innen bzw. Absolvent/innen konfrontiert?

Welchen Stellenwert haben Schlüsselqualifikationen im Unterricht in der Wahrnehmung der Schüler/innen bzw. Absolvent/innen?

Was erwartet sich ein Schüler/ eine Schülerin der berufsbildenden mittleren Schule von seiner/ ihrer Schule?

Konnten Erwartungen, fragt man bei Absolvent/innen nach, bisher erfüllt werden?

Wie werden erfüllte bzw. nicht erfüllte Erwartungen begründet?

Welche beruflichen Möglichkeiten bieten sich dem Schüler/ der Schülerin nach erfolgreichem Abschluss? Welche Pläne hat der Schüler in dieser Hinsicht?

Welchen Beitrag leistet die Schule, um die Schüler/innen auf die vorherrschenden Arbeitsbedingungen vorzubereiten?

Abschließend und vor dem Hintergrund der aufgelisteten Fragestellungen: Kann das Prinzip der berufsbildenden mittleren Schule, die im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, mit dem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel mithalten?

3.2 Zielgruppe der Befragung

Die empirische Auseinandersetzung mit der Fragestellung nach den Erwartungen und beruflichen Möglichkeiten von Schüler/innen und Absolvent/innen berufsbildender mittlerer Schulen erfolgt durch eine Evaluation an drei Wiener Fachschulen. Es wurden drei Schulen mit divergierender Schwerpunktsetzung und

großem Einzugsgebiet gewählt. Aufgrund dessen sollte ein breites Spektrum an unterschiedlichen Proband/innen zur Verfügung stehen. Die drei Fachschulen zeichnen sich außerdem durch ihre verschiedene Dauer aus.

Folgende Schulen stellten sich nach Bewilligung durch den Stadtschulrat für die Evaluation zur Verfügung: die Fachschule für Bautechnik und Bauwirtschaft, die sich im dritten Wiener Gemeindebezirk in der Leberstraße 4c befindet, die Handelsschule des Schulzentrums Ungargasse 69, ebenfalls im dritten Bezirk gelegen, sowie die Fachschule für Mode in der Siebeneichengasse 17 im 15. Bezirk. Der schulautonome Lehrplan dieser Schulen richtet sich in der Fachschule für Bautechnik nach der Bauwirtschaft (Maurerei und Zimmerei), in der Handelsschule nach Office Management und in der Fachmodeschule nach Fashion und Support. Während die Schule in der Leberstraße, die einzige ist, die vier Jahre dauert, sind die anderen beiden Fachschulen dreijährig.

Von zwei der drei Schulen wurden je zehn Schüler/innen und fünf Absolvent/innen befragt, wobei von den Schüler/innen fünf die erste Klasse der Schule besuchen und fünf die letzte Klasse. Von der Handelsschule Ungargasse hingegen konnten insgesamt nur zehn Schüler/innen – fünf der ersten und fünf der letzten Klasse – für ein Interview gefunden werden. Die Befragung der drei verschiedenen Altersgruppen von Schüler/innen ermöglicht die Einsicht in deren altersabhängigen Blickwinkel.

Das Auswahlverfahren der Proband/innen lief anonym ab. Durch das Austeilen einer Einverständniserklärung an die Eltern der Schüler/innen der jeweiligen Schulklasse und den danach abgegebenen Erlaubniserklärungen, wurden jeweils die ersten fünf Schüler/innen, anhand der abgesammelten Zettel ausgewählt und um ein Interview gebeten.

3.3 Erhebungsmethode

Die *Erwartungen* der Schüler/innen und Absolvent/innen der drei Fachschulen werden in einer methodisch qualitativen Vorgehensweise bearbeitet, da diese „in ihren Zugangsweisen zu den untersuchten Phänomenen offener und dadurch

<näher dran> als andere Forschungsstrategien“ (Flick 2007, S.17) ist. Qualitative Forschung charakterisiert sich durch die Rekonstruktion von Sinn bzw. subjektiver Sichtweisen. Nach Flick liefern „Antworten auf die Fragen in einem Leitfadeninterview [beispielsweise; Anm.S.H.] [...] ein wesentlich konkreteres und plastischeres Bild davon [...], was es aus der Perspektive der Betroffenen heißt“ (ebd.), mit subjektiven Erfahrungen umzugehen und sie zu erleben, „als dies mit einer standardisierten Befragung erreicht werden kann“ (ebd.). Der Auftrag der qualitativen Forschung bezieht sich also auf das Verstehen, wobei sie ihr Augenmerk auf sprachliche Äußerungen richtet. Dabei geht es um die Untersuchung der Konstitution von Sinn, welche in der standardisierten Forschung bereits abgeschlossen und als gegebene Verständnisgrundlage vorausgesetzt wird (vgl. Helfferich 2005, S.19f.). Flick betrachtet Forschungsstrategien, die zunächst detaillierte Beschreibungen liefern in der heutigen Zeit, in der sich die fest gefügten Lebenswelten sowie –stile verändern und sich das soziale Leben aus den verschiedensten Lebensformen, aber auch –weisen zusammensetzt, als grundlegend. Die *Erwartungen* und *beruflichen Möglichkeiten* geben in diesem Zusammenhang die Sichtweisen der beteiligten Subjekte wieder, die durch Leitfadeninterviews mit Schüler/innen der ersten Klasse, der Abschlussklasse sowie Absolvent/innen der drei Fachschulen herausgearbeitet wurden.

Leitfadeninterviews sind in diesem Fall als empfehlenswert zu betrachten, da sie zum Einen subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens rekonstruieren und so maximale Offenheit gewährleisten können und zum Anderen hier von dem/ der Interviewenden Themen eingeführt werden können, die optional in den offenen Erzählraum strukturierend eingreifen (vgl. Helfferich 2005, S.159). Diese Interviewform charakterisiert sich durch festgelegte Fragen, die einen Leitfaden während des Interviews darstellen, jedoch dem/der Interviewten offene Antwortmöglichkeiten bietet. Die interviewte Person kann demzufolge frei berichten, kommentieren und erklären. Diese methodische Vorgehensweise beim Leitfadeninterview hat den Vorteil, dass der/die Interviewte ohne Einschränkungen erzählen und das Gespräch auf neue Gesichtspunkte, die das Interview erweitern, leiten kann (vgl. Ring 1992, S.22ff.) Die Stichprobe der Interviewpartner/innen setzt sich aus insgesamt 40 Personen, die drei verschiedene Fachschulen in Wien

besuchen bzw. besucht haben, zusammen. 15 der Befragten sind aus einer Wiener Fachschule für Mode im 15. Bezirk, wobei fünf die erste, fünf die letzte Klasse besuchen und fünf Absolvent/innen besagter Schule sind. Weitere 10 Befragte sind aus einer Handelsschule aus dem 3. Bezirk. Fünf dieser Schüler/innen besuchen derzeit die erste Klasse, fünf die Abschlussklasse der Schule. 15 Interviewpartner/innen aus der Fachschule für Bautechnik stellten sich zur Verfügung, ebenfalls fünf Erstklässler, fünf Abschlussklässler und fünf Absolvent/innen. Die Leiter/innen der drei Fachschulen stimmten vor der Bewilligung des Stadtschulrats diesen Interviews zu. Die Kontaktaufnahme zu den Proband/innen erfolgte über sie, wobei einige der Absolvent/innen durch Schüler/innen vermittelt wurden. Die Befragung der Proband/innen wurde nach einem differenzierten Interviewleitfaden abhängig vom Ausbildungsstatus – erste Klasse, letzte Klasse oder Absolvent/in – in erster Linie am Schulstandort oder in einem Café durchgeführt. Die zentralen Punkte des Interviews waren einerseits die Erwartungen vor Beginn des Schulbesuchs an die Schule, der momentane Erwartungsstand und andererseits die Veränderungen der Erwartungshaltung während der Schulzeit und danach. Des Weiteren wurde nach der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Lebenslangem Lernen und ihrer Relevanz im Schulunterricht und im Berufsleben aus der Sicht der Schüler/innen und Absolvent/innen gefragt.

Für die Auswertung der Interviews eignet sich die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, die Qualität der Aussagen von den Proband/innen im Vordergrund steht. Es geht dabei um das Verständnis und nicht um die Erklärung des Gesagten der Proband/innen. Die Übernahme und Unverfälschtheit der Aussagen stellen den Grundpfeiler der Analyse dar. Mit ihr werden die gewonnenen Daten der Leitfadeninterviews systematisch analysiert, indem das Material Schritt für Schritt „mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet wird“ (Mayring 2002, S.114). Die Interviews werden nach der Durchführung zusammengefasst, in Kategorien eingeordnet und paraphrasiert und interpretiert. Die Kategorien werden von der Theorie geleitet vorab festgelegt, um ein Selektionskriterium einzuführen, das bestimmt, welches Datenmaterial Ausgangspunkt der Kategoriendefinition sein soll. Diese Vorgehensweise bewirkt

ein Ausschließen von unwesentlichen bzw. abweichenden Informationen. Die Ergebnisse der ausgewerteten Befragung werden danach dargestellt und untereinander verglichen und interpretiert. Abschließend werden diese mit dem theoretischen Part der Arbeit verglichen; der daraus entstandene Erkenntnisgewinn bildet das Resümee.

3.3.1 Kategorien nach Mayring

Die Kategorienbildung erfolgt im Falle dieser Evaluation deduktiv, denn die Form von Kategoriendefinition bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen (vgl. Mayring 2007, S.74f.). Die Kategorien werden aus dem bisherigen Forschungsstand und bzw. oder aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt (vgl. ebd.). Mayring spricht diese Kategorisierungsform der strukturierenden Inhaltsanalyse zu, da sie zum Ziel hat, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Dabei wird diese anhand des Kategoriensystems an das Material herangetragen. Die Textfragmente eines Interviews, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden systematisch extrahiert und in das Kategoriensystem eingefügt (vgl. ebd., S.82).

Das folgende Kategoriensystem wurde in drei Kategorien aufgeteilt.

Kategorie eins >>Schüler/innen der 1.Klasse BMS<< umfasst das Zustandekommen des Besuchs der gewählten BMS, den Qualifikationshintergrund, die Schwerpunktsetzung der gewählten Schulform, die Erwartungen an die gewählte Schulform, die beruflichen Möglichkeiten nach Absolvierung der BMS, das Vorwissen zu den Begriffen *Lebenslanges Lernen* und *Schlüsselqualifikationen*. Diese Kategorie bezieht sich ausschließlich auf die 15 Schüler/innen der 1.Klasse BMS und ist in sieben Subkategorien gegliedert: Zustandekommen des Besuchs der gewählten BMS, Qualifikationshintergrund, Schwerpunktsetzung der Schule, Erwartungen an die gewählte Schulform, Berufliche Möglichkeiten nach Absolvierung der BMS, Vorbereitung zum Lebenslangen Lernen in der Schule, Einbezug von Schlüsselqualifikationen in den

Schulunterricht. Die Schüler/innen der drei Schulstandorte werden in dieser Kategorie zusammen angeführt, aber nach dem Schultyp angegeben, um später Vergleiche anführen zu können.

Kategorie zwei >>Schüler/innen der letzten Klasse BMS<< beinhaltet auch das Zustandekommen des Besuchs der gewählten BMS, den Qualifikationshintergrund, die Schwerpunktsetzung der gewählten Schulform, die Erwartungen an die gewählte Schulform, die beruflichen Möglichkeiten nach Absolvierung der BMS, das Vorwissen zu den Begriffen *Lebenslanges Lernen* und *Schlüsselqualifikationen*. Auch diese Kategorie weist sieben Subkategorien zu folgenden Thematiken auf: das Zustandekommen des Besuchs der gewählten BMS, der Qualifikationshintergrund, die Schwerpunktsetzung der Schule, die Erwartungen an die gewählte Schulform, die beruflichen Möglichkeiten nach Absolvierung der BMS, die Vorbereitung zum *Lebenslangen Lernen* in der Schule, Einbezug von *Schlüsselqualifikationen* in den Schulunterricht.

Kategorie drei >>Absolvent/innen einer BMS<< setzt sich mit der letzten der drei Zielgruppen auseinander. Folgende Thematiken werden hier angeführt: das Zustandekommen des Besuchs der gewählten BMS, der Qualifikationshintergrund, die Schwerpunktsetzung der gewählten Schulform, die Erwartungen an die gewählte Schulform, die beruflichen Möglichkeiten nach Absolvierung der BMS, das Vorwissen zu den Begriffen *Lebenslanges Lernen* und *Schlüsselqualifikationen*. Wie die anderen beiden Kategorien ist sie in sieben Subkategorien definiert: das Zustandekommen des Besuchs der gewählten BMS, der Qualifikationshintergrund, die Schwerpunktsetzung der Schule, die Erwartungen an die gewählte Schulform, die beruflichen Möglichkeiten nach Absolvierung der BMS, die Vorbereitung zum *Lebenslangen Lernen* in der Schule und der Einbezug von *Schlüsselqualifikationen* in den Schulunterricht. Die drei Kategorien weisen Unterschiede in den Perspektiven der Schüler/innen abhängig von ihrer Altersstufe bzw. ihrem Schuljahrgang auf. Während Kategorie eins den derzeitigen Stand der Schulanfänger/innen darstellt, erkennt man, dass Kategorie zwei sich auf einen deutlich höheren Erfahrungswert berufen kann und so die Darstellung der unterschiedlichen Erwartungshaltungen der Schüler/innen zu Beginn der Schulzeit und gegen Ende der Ausbildung möglich ist. Bei Kategorie

drei kommt nicht nur die veränderte Erwartungshaltung hinzu, sondern auch ein möglicher Blickwinkel der Absolvent/innen auf das Berufsleben, da sie unter Umständen in diesem Bereich bereits Erfahrungen aufweisen können und deren Einschätzung von Theorie und Praxis einen anderen Standpunkt wiedergibt als der von Schüler/innen der ersten, dritten bzw. vierten Klasse BMS.

<i>Kategorie</i>	<i>Subkategorie</i>	<i>Teilaspekte der Kategorie</i>
1. Schüler/innen der 1.Klasse BMS	1.1 Zustandekommen des Schulbesuchs	Entscheidungsgrund für die Schule
	1.2 Qualifikationshintergrund	Vorbildung und eigene Einschätzung, ob diese ausreicht
	1.3 Schwerpunktsetzung der Schule	Schwerpunktsetzung der Schule zufolge des/ der Schüler/in
	1.4 Erwartungen an die gewählte Schulform	Erwartungen vor dem Schulbesuch, jetzt und mögliche Abweichungen. Wissensinhalte, die als essentiell für das Berufsleben erachtet werden.
	1.5 Berufliche Möglichkeiten nach Absolvierung der BMS	Von der Schule suggerierte berufliche Möglichkeiten sowie persönliche Berufsvorstellungen
	1.6 Vorbereitung zum Lebenslangem Lernen in der Schule	Umsetzung des Konzepts im Unterricht sowie die eigene Position zu dem Konzept
	1.7 Einbezug von Schlüsselqualifikationen in den Schulunterricht	Verständnis des Konzepts, Umsetzung des Konzepts im Unterricht, die persönliche Einstellung zu Schlüsselqualifikationen im Berufsleben
2. Schüler/innen der 3./4.Klasse BMS	2.1 Zustandekommen des Schulbesuchs	Entscheidungsgrund für die Schule
	2.2 Qualifikationshintergrund	Vorbildung und eigene Einschätzung, ob diese ausgereicht hat
	2.3 Schwerpunktsetzung der Schule	Schwerpunktsetzung der Schule zufolge des/ der Schüler/in
	2.4 Erwartungen an die gewählte Schulform	Erwartungen vor dem Schulbesuch, jetzt und mögliche Abweichungen. Wissensinhalte, die als essentiell für das Berufsleben erachtet werden und ob der/die Schüler/in die Schule ein weiteres Mal besuchen würde

	2.5 Berufliche Möglichkeiten nach Absolvierung der BMS	Von der Schule suggerierte berufliche Möglichkeiten sowie persönliche Berufsvorstellungen
	2.6 Vorbereitung zum Lebenslangem Lernen in der Schule	Umsetzung des Konzepts im Unterricht sowie die eigene Position zu dem Konzept
	2.7 Einbezug von Schlüsselqualifikationen in den Schulunterricht	Verständnis des Konzepts, Umsetzung des Konzepts im Unterricht, die persönliche Einstellung zu Schlüsselqualifikationen im Berufsleben
3. Absolvent/innen der BMS	3.1 Zustandekommen des Schulbesuchs	Entscheidungsgrund für die Schule
	3.2 Qualifikationshintergrund	Vorbildung und eigene Einschätzung, ob diese ausreicht hat
	3.3 Schwerpunktsetzung der Schule	Schwerpunktsetzung der Schule zufolge des/ der Schüler/in
	3.4 Erwartungen an die gewählte Schulform	Erwartungen vor dem Schulbesuch, mögliche Abweichungen im Nachhinein; Wissensinhalte, die als essentiell für das Berufsleben erachtet werden und ob der/die Schüler/in die Schule ein weiteres Mal besuchen würde
	3.5 Berufliche Möglichkeiten nach Absolvierung der BMS	Von der Schule suggerierte berufliche Möglichkeiten sowie persönliche Berufsvorstellungen aus heutiger Sicht
	3.6 Vorbereitung zum Lebenslangem Lernen in der Schule	Umsetzung des Konzepts im Unterricht sowie die eigene Position zu dem Konzept und die persönliche Meinung in welchen Bereichen Weiterbildungsbedarf besteht
	3.7 Einbezug von Schlüsselqualifikationen in den Schulunterricht	Verständnis des Konzepts, Umsetzung des Konzepts im Unterricht, die persönliche Einstellung zu Schlüsselqualifikationen im Berufsleben

Tabelle 1: Kategorien, Subkategorien und zugehörige Teilaspekte

Tabelle 1 stellt einen Überblick über die Kategorien, deren Subkategorien und Teilaspekte dar. In Kapitel 3.3.4 wird näher auf den Aufbau und dessen Bedeutung eingegangen.

3.3.2 Leitfadengestütztes Interview

Leitfadeninterviews zeichnen sich durch einen vorbereiteten Gesprächsleitfaden aus. Diese Technik wurde spezifisch für die folgende Erhebung gewählt, da ein gezieltes Interesse an bestimmten Daten, Fakten, internen Abläufen innerhalb einer Institution bestand. Leitfadeninterviews charakterisieren sich dadurch, dass vor dem Interview ein Leitfaden mit vorformulierten Fragen oder Themen erarbeitet wird. Der Leitfaden dient dabei auch der Vergleichbarkeit der einzelnen Antworten. So werden im Folgenden die aufgezeichneten Interviews der Proband/innen miteinander verglichen, um Unterschiede unter ihnen festzustellen, aber auch um einen Zusammenhang mit der Theorie herzuleiten.

Für die folgende Evaluation wurden drei Leitfäden erstellt, die jeweils an den Erfahrungswert von Schüler/innen der ersten Klasse, der dritten bzw. vierten Klasse bzw. von Absolvent/innen adaptiert wurden. Der Interviewleitfaden setzt sich aus 20 Fragen zusammen, wobei 13 davon offen sind, also ein großes Antwortspektrum ermöglichen und sieben geschlossene Fragen sind, folglich ausschließlich für die Antworten *Ja* oder *Nein* konzipiert sind. In Form dieser zwanzig Fragen wurden die Schüler/innen unter anderem an die zwei wesentlichen Thematiken dieser Diplomarbeit herangeführt, nämlich dem Konzept des Lebenslangen Lernens und den Schlüsselqualifikationen. Da vorab davon ausgegangen wurde, dass den Schüler/innen die beiden Begriffe nicht bekannt sein müssen, um sich dessen bewusst zu sein, dass sie im Unterricht angewandt werden, wurden sie zuerst gefragt, ob sie den jeweiligen Terminus kennen. War das nicht der Fall, so wurde ihnen eine geläufige Definition vorgelesen. Sofern sie sie nicht verstanden hatten, wurde ihnen der Begriff solange in eigenen Worten erklärt bis sie wussten, worum es sich handelt.

Beide Termini Lebenslanges Lernen und Schlüsselqualifikationen wurden bewusst mehrmals im Interviewleitfaden angeführt. Zuerst im qualitativen Teil, um ihnen den

Begriff näher bringen zu können, sie zum Nachdenken zu animieren und um genauere Informationen zu erhalten, dann aber auch im quantitativen Part, um den tatsächlichen Eingang beider im Unterricht zu bewerten.

Leitfaden zwei und drei – für die Schüler/innen der dritten/vierten Klassen und Absolvent/innen – sind ident zu Leitfaden eins, wobei Leitfaden zwei eine Frage mehr beinhaltet und Leitfaden drei zwei Fragen. Die beiden Fragen richten sich nach dem Erfahrungsgehalt der Schüler/innen bzw. Absolvent/innen. Da Schüler/innen, die Schule schon länger besuchen, die Schule und ihre Ausbildung bzw. die damit verbundenen Erwartungen besser beurteilen können, wurde jeweils die Frage eingefügt, ob sie die Schule ein weiteres Mal besuchen würden, wenn sie die Möglichkeit hätten. Leitfaden drei appelliert mit der zweiten Zusatzfrage an die mögliche Berufserfahrung der Absolvent/innen, denn es wird gefragt, in welchen Bereichen es ihrer Meinung nach notwendig sein wird in der Zukunft weiter- bzw. dazulernen zu müssen.

Der zweite Teil aller drei Interviewleitfäden wurde ausschließlich zur Erhebung quantitativer Daten entworfen. Er beinhaltet sieben Fragen, die nach dem schulischen Benotungssystem zu bewerten sind. Das schulische Benotungssystem wurde deswegen gewählt, weil es ihnen auch sehr geläufig ist und sie dadurch selbst in der Stresssituation nicht schnell aus dem Konzept kommen können. Sechs weitere Fragen wurden zur eigenen Person gestellt, um anschließend eine Statistik zu den Proband/innen durchführen zu können. So wurde neben dem Geschlecht, das Alter, die Klasse, die Muttersprache, der Wohnbezirk und die Entfernung zur Schule in Minuten erfragt.

Die qualitativen Fragen wurden so konzipiert, dass die Antworten bei der späteren Auswertung in das Kategoriensystem eingefügt und ausgewertet werden können.

3.3.3 Interviews

Die Interviewsituation sollte bestimmten Paradigmen entsprechen. Hermanns spricht in diesem Zusammenhang davon, dass „zunächst [...] Gesprächspartner gewonnen und Gespräche räumlich, zeitlich und thematisch verabredet werden

[müssen; Anm. S.H.] ; es muss eine fruchtbare Gesprächsatmosphäre geschaffen und über die Verwendung eines Recorders Einverständnis erzielt werden“ (Hermanns 2007, S.361). Diese elementaren Strukturen wurden bei den Interviews für die vorliegende Evaluation eingehalten, indem die Schüler/innen vorab in Form von Elternbriefen über eine Befragung informiert wurden und durch das Einverständnis ihrer Eltern und durch ihre eigene Bereitschaft sich kooperativ zu der Interviewsituation gezeigt haben. Die Schüler/innen – hier sind ausschließlich diejenigen gemeint, die durch die Schule informiert wurden – wurden entweder von einem/einer der Lehrer/innen ausgesucht, aufgrund ihres eigenen Interesses an der Befragung herangezogen oder aber aufgrund der abgegebenen Zustimmungserklärung ausgewählt. Die Kontaktaufnahme mit den Absolvent/innen lief in erster Linie durch Bekanntmachung von bereits interviewten Schüler/innen. Mit ihrer Zustimmung wurde ein Café oder ein anderer günstiger Ort ausgewählt, wo eine entspannte Interviewatmosphäre herbeigeführt werden konnte. Die Interviews mit den Schüler/innen fanden hingegen ausschließlich in der Schule während bzw. nach dem Schulunterricht statt. Die Interviews wurden in leeren Klassenräumen oder ruhigen Aufenthaltsbereichen durchgeführt.

Ein Interview dauerte ca. 10-20 Minuten.

Um den Schüler/innen und Absolvent/innen einen Einblick in die Thematik zu verschaffen, wurde das Interview immer mit einem so genannten Gesprächseinstieg eingeleitet. Bei diesem wurden sie über die Schwerpunkte der Diplomarbeit und die Relevanz des Interviews für diese informiert, desweiteren wurde ihnen die Notwendigkeit eines Aufnahmegeräts für die Auswertung geschildert, ihre Anonymität in der Diplomarbeit zugesichert – die Proband/innen werden durch Abkürzungen angeführt – und eine Einführung in die Fragebereiche geliefert, um ihnen vorab einen Einblick zu ermöglichen. Zum Schluss des Einstiegs wurden sie darauf hingewiesen, dass sie gebeten werden, einfach nachzufragen, falls sie etwas nicht verstehen sollten und dass alles was sie erzählen wollen, für die Befragung relevant sein könnte, es also keine falschen Antworten auf die Fragen geben kann.

Da die Schüler/innen zum Teil sehr jung waren, wurde oftmals vorab vereinbart in der Du-Form miteinander zu kommunizieren. Diese Anrede hat in der Regel zu mehr Vertrautheit und Offenheit in der Interviewsituation geführt.

„Menschen [sollen, Anm. S.H.] darin ohne Befürchtungen die unterschiedlichen Aspekte ihrer Person und ihrer Lebenswelt zeigen können“ (Hermanns 2007, S.363). Die „Doppelrolle der Interviews“ (Hermanns 2007, S.364), die durch Empathie und absichtliche Naivität provoziert wird, wurde in der Interviewsituation dargestellt, indem dem Probanden/ der Probandin die Einsicht und das Verständnis für seinen/ihren Status als Schüler/in und die damit verbundenen alltäglichen Herausforderungen unterschwellig vermittelt wurde, zum anderen auch durch redundant anders formulierte Fragestellungen bewusst nach ihrer Sicht von Dingen gefragt, um bei den Proband/innen das Bewusstsein für die Thematik und den notwendigen Nachdenkprozess zu initiieren. Ständiger Augenkontakt, aufmerksames Nicken und eine entspannte Körperhaltung führten in diesem Zusammenhang zu einem produktiven Interview.

Im Folgenden wird anhand von Diagrammen die Geschlechterverteilung der Proband/innen dargestellt.

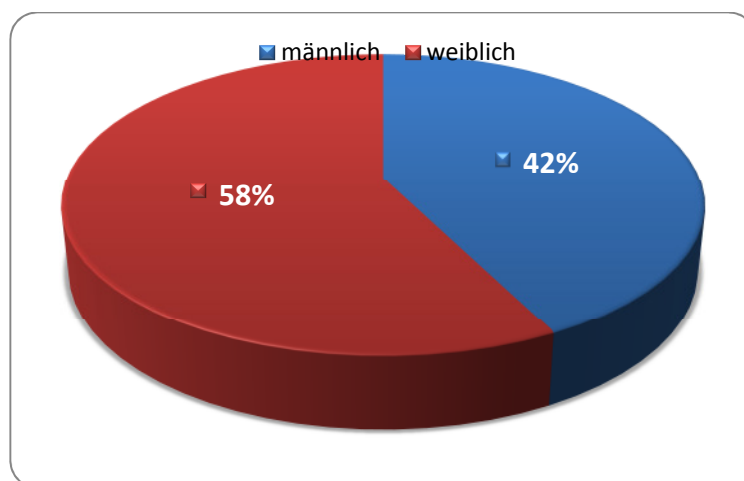


Abbildung 1: Proband/innen nach Geschlecht

Insgesamt scheint die Geschlechterverteilung recht ausgeglichen, doch betrachtet man sie von Schule zu Schule genau, erkennt man einen gewissen Trend bei den Schüler/innen.

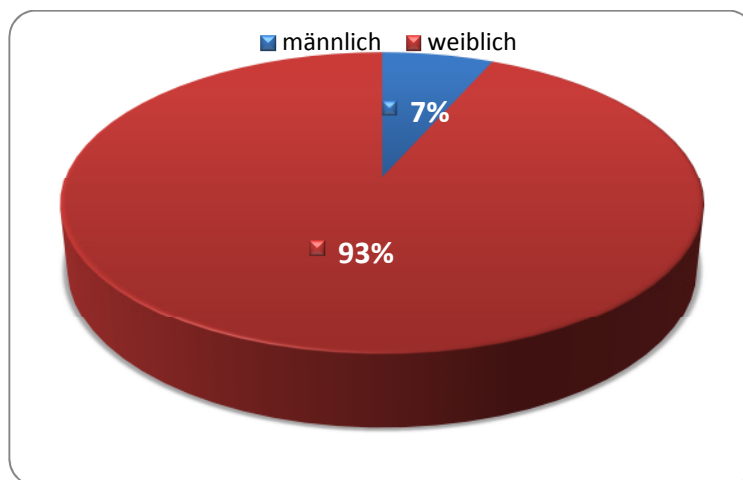


Abbildung 2: Geschlechterverteilung - Fachschule für Mode

Betrachtet man die Geschlechterverteilung der Proband/innen der Fachschule für Mode, erkennt man, dass dort deutlich mehr Schülerinnen befragt wurden als Schüler. Dieses massive Ungleichgewicht ist allerdings auf die tatsächliche Geschlechterverteilung in der Schule zurückzuführen. Tatsächlich sind über 90% der Schüler/innen Mädchen.

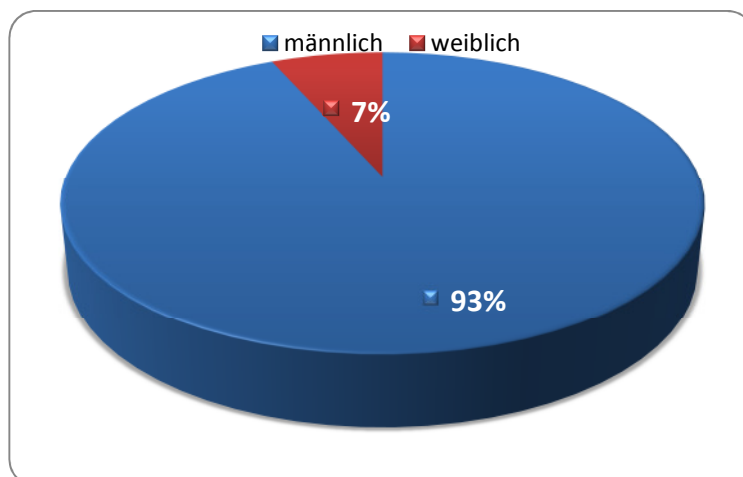


Abbildung 3: Geschlechterverteilung - Fachschule für Bautechnik und Bauwirtschaft

In der Fachschule für Bautechnik und Bauwirtschaft hingegen waren männliche Schüler in der Überzahl. Die Abbildung verdeutlicht die Verteilung von Schülern und Schülerinnen bei der Befragung.

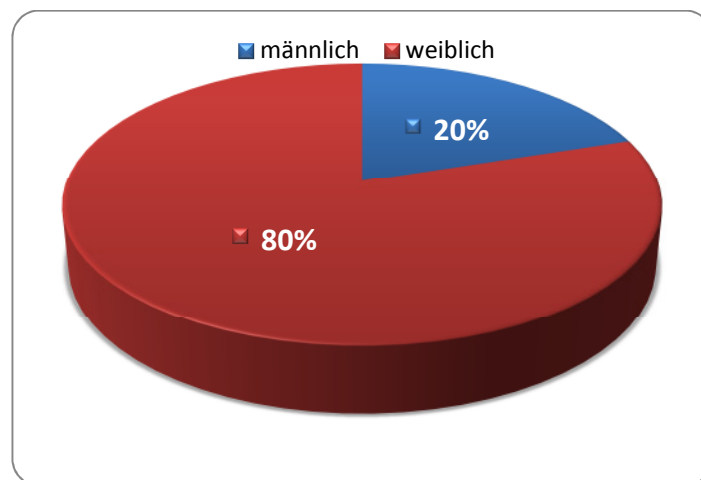


Abbildung 4: Geschlechterverteilung - Handelsschule

Die Anzahl der männlichen Probanden der Handelsschule ist zwar höher als in der Fachschule für Mode, dennoch nehmen die Schülerinnen eine deutliche Überzahl ein.

3.3.4 Paraphrase, Kategorie, Generalisierung und Reduktion

Um die Tonmaterialien der Interviews auswerten zu können, ist „eine Methodik systematischer Interpretation [notwendig, Anm. S.H.]“ (Mayring 2007, S.42), die an diese in Inhaltsanalysen ausschlaggebend enthaltenen qualitativen Bestandteilen ansetzt und sie durch Analyseschritte und –regeln systematisiert und überprüfbar macht. Mayring spricht von einer „Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang“ (ebd., S.42), denn der/ die Interpret/in hat den Teil im Kommunikationsprozess anzugeben, aus dem er/sie seine/ihre Schlussfolgerungen aus der Materialanalyse ziehen will.

Ausgangspunkt der im Folgenden beschriebenen Auswertungsschritte bildet das *Material*. Die Leitfadeninterviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und danach verschriftlicht, um eine wortgetreue und vollständige Form des Gesprochenen in einem geschriebenen Text festzuhalten und anschließend auswerten zu können. Die Interviews wurden hierfür jeweils in einem Worddokument mit Zeilennummern und Abkürzungen für die Interviewten und die Interviewerin verfasst. So wurde beispielsweise für den/die erste/n Interviewpartner/in der ersten Klasse der Ungargasse das Kürzel U11, für den/ die fünfte/n befragte/n Absolvent/in der Siebeneichengasse das Kürzel SA5 verwendet, die Interviewerin wurde mit einem I gekennzeichnet (vgl. Schmidt 1997, S.545 f.).

Folgt man der Methodik von Philipp Mayring, so wird eine Kategorienbildung am Material durchgeführt, um in die Analyse des transkribierten Materials einzusteigen. Dafür wird das Material daraufhin durchgesehen und gekennzeichnet, welche Themen und Aspekte vorkommen. Das Material wird demzufolge nach Themen bzw. Einzelaspekten geordnet, thematisch zusammengefasst und sortiert. Auswertungskategorien können bzw. sollen nicht ausschließlich schon vor der Erhebung bestimmt und festgelegt werden. Sie lassen sich häufig erst aus dem erhobenen Material heraus ableiten (vgl. ebd. S.547). Für diese Kategorienbildung wurde die Ebene der *theoretischen Offenheit* gewählt. Die Auswertungskategorien werden in diesem Fall nicht einfach aus den theoretischen, am Stand der Forschung bzw. eigenen Erkenntnisse orientierten Vorannahmen angeleitet werden können. Sie werden nur teilweise vor der Erhebung entworfen, werden allerdings im Verlauf der Erhebung verfeinert und überarbeitet oder gar durch neue Kategorien ersetzt und ergänzt.

Die Entwicklung der Auswertungskategorien ist als Prozess der Auseinandersetzung mit dem Material vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen zu verstehen (vgl. S.548).

Bei der erfolgten Evaluation wurde ein Grobkonzept der Kategorien entworfen, in dem die Fragestellungen des Interviewleitfadens in einzelne Kategorien und Unterkategorien eingefasst wurden. So wurde beispielsweise die Subkategorie *1.1 Zustandekommen des Schulbesuchs* aufgrund der Frage *Aus welchem Grund haben Sie sich für diese Schule entschieden?* entwickelt. In dieser Kategorie finden

alle Antworten Eingang, die beinhalten, wie sich der Schulbesuch ergeben hat und welche Faktoren ausschlaggebend für den Besuch der Schule waren. Als weiterer Schritt der Inhaltsanalyse von Mayring wurde die *zusammenfassende Interpretation* gewählt. Hierfür wurden die Interviewtranskripte zunächst paraphrasiert, also ausschließlich für die Evaluation relevante Inhalte auf einer einheitlichen Sprachebene in einer grammatikalischen Kurzform zu einem kurzen Text zusammengefasst, während ausgeschmückte, nicht für den Inhalt tragende Wendungen fallengelassen wurden (vgl. 554). Im folgenden Beispiel wird ein Ausschnitt eines Interviewtranskripts der vorliegenden Evaluation veranschaulicht:

„Weil mein Berufswunsch ist also Bankkauffrau. Das möchte ich werden und deswegen wollte ich diese Schule halt. Also ich wollte in die Wirtschaft eingehen und so.“

Der weitere Arbeitsschritt der Inhaltsanalyse nach Mayring ist die Paraphrase eines solchen Transkripts; die zu dem angeführten lautet:

Die Probandin hat sich für die Ausbildung entschieden, weil diese sie zu ihrem Berufswunsch Bankkauffrau führt.

Dieser verkürzte Text wurde dann bis zu einem gewissen Abstraktionsniveau weiter reduziert, indem die einzelnen Paraphrasen –soweit der Sinngehalt sinnvoll bestehen bleibt – noch generalisiert wird. Die Generalisierung ist die zweite Stufe der Textkürzung nach Mayring.

Die Generalisierung des Transkriptbeispiels wurde folgendermaßen formuliert:

Ausbildungsgrund: Ausbildung zum Wunschberuf als Bankkauffrau bzw. –mann.

Der dritte Schritt ist der der Reduktion, hier werden alle für die Evaluation irrelevanten Aussagen weggekürzt:

Ausbildungsgrund: Ausbildungszweig zum Wunschberuf

Die Reduktion bietet die notwendigen und interessanten Informationen, die im Weiteren in den Ergebnissen dargestellt werden.

3.4 Ergebnisse

Die Grundlage für die Analysen bilden ausgewählte Sequenzen der 40 Transkripte, die sich an den gebildeten Kategorien orientieren. Das Categoriesystem stellt im Auswertungsprozess das zentrale Instrument dar. Dabei geht es vor allem um das Nachvollziehen der Analyse für Außenstehende (vgl. Mayring 2007, S.43). Gerade bei der Qualitativen Inhaltsanalyse wird das Augenmerk auf die Konstruktion und Begründung der Kategorien gelegt. Wie erwähnt, wurden die Kategorien deduktiv, also anhand theoretischer Vorannahmen, gebildet und stellen das Grundgerüst für den Interviewleitfaden dar. Es findet keine geschlechtsspezifische Analyse statt, da bei Durchsicht der Transkripte keine Unterschiede in den Aussagen sichtbar waren. Die Ergebnisse werden in drei Kategorien zu je 7 Subkategorien summiert und in Prosaform präsentiert. Um den Sinngehalt der Aussagen einzelner Befragter zu verdeutlichen, werden wortwörtliche Zitate ebenso herangezogen wie eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse. Bei den Zitaten handelt es sich um so genannte Ankerbeispiele, also einzelne Wörter, Sätze oder Textpassagen aus den Transkripten, um die Kategorien zu verdeutlichen.

Um einen Überblick über die Gruppe der Proband/innen zu erhalten, werden anfangs quantitative Daten dieser angeführt.

26 der 40 Proband/innen waren nicht deutscher Muttersprache: 9 Befragte gaben Türkisch an, 4 Kroatisch, die restlichen bekannten sich dazu unmittelbare Wurzeln aus dem arabischen Raum bzw. aus dem Balkan zu haben. Ein/e Befragte/r gab lediglich an, aus der Slowakei, Nachbarland Österreichs, zu sein. Berufsbildende mittlere Schulen scheinen folglich für Schüler/innen nicht deutscher Muttersprache attraktiver zu sein.

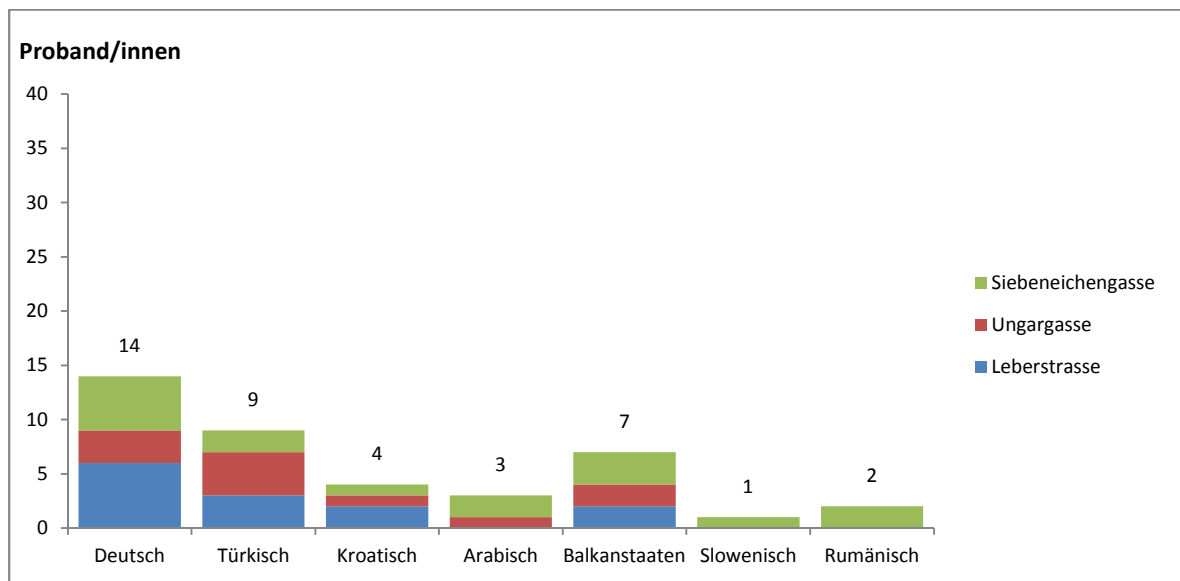


Abbildung 5: Muttersprachen der Proband/innen

Neben der Muttersprache wurde auch nach der Wegdistanz zur Schule gefragt. Aufgrund des hohen Angebots an schulischer Bildung im Ballungsraum Wien, sollte diese Information Aufschluss über das Interesse an der Schule geben.

Als Wegdistanz vom Wohnsitz zur Schule nannten die Schüler/innen bzw. Absolvent/innen der Leberstraße eine durchschnittliche Zeit von ungefähr 34 Minuten, wobei die kürzeste 2-3 Minuten war, die längste 60 Minuten. Unter den Befragten waren drei Schüler/innen, die jeden Tag von Niederösterreich nach Wien pendeln, um diese Schule besuchen zu können. Die Schüler/innen der Ungargasse gaben eine durchschnittliche Wegzeit von 29 Minuten an. Die kürzeste betrug 10 Minuten, die längste 60 Minuten. Die Schüler/innen und Absolvent/innen der Siebeneichengasse fuhren durchschnittlich ca. 49 Minuten in die Schule. Der kürzeste Schulweg eine/r Schüler/in dauerte 3 Minuten, der längste 90 Minuten. Drei der Schüler/innen bzw. Absolvent/innen waren ebenfalls Pendler aus Niederösterreich. Betrachtet man die durchschnittlichen Wegdistanzen, erkennt man, dass die Schüler/innen jeder der drei Schulen dazu bereit sind, einen weiteren Schulweg auf sich zu nehmen, um ihre Wunschscheule zu erreichen. Das untermauert ihr Interesse.

3.4.1 Zustandekommen des Besuchs der gewählten BMS

Mit 14 bzw. 15 Jahren findet nach erfolgreicher Absolvierung der Sekundarstufe I die zweite wichtige Selektion unter den österreichischen Schüler/innen statt. Sie wählen unter etlichen Schultypen ihren weiteren schulischen Werdegang und somit ihre berufliche Zukunft. Diese Kategorie beinhaltet welche Faktoren für den Schulbesuch der Proband/innen letztendlich ausschlaggebend waren. **(1) Schwerpunktsetzung der Schule:** Tatsächlich spielte für die Schüler/innen eine wesentliche Rolle die schulautonome Schwerpunktsetzung der Schule, die sie für sie interessant erscheinen lässt. „Weil ich eigentlich in meiner Hauptschulzeit und so, eben viel Kreatives gemacht habe und ich wusste eigentlich gar nicht, dass es so etwas gibt und habe mir gedacht, ja probieren wir es einmal aus. Weil mich das schon immer interessiert hat.“ (SA5/ Z23-25). Gerade in der Modelfachschule wurde diese Antwort vermehrt gegeben, da der Ausbildungszweig Support und Styling für kreative und modeinteressierte Jugendliche einen Einstieg in diesen Bereich darstellt. Einen nicht unwesentlichen Faktor stellte die Familie für einige Proband/innen dar. **(2) Familie:** „Mein Vater ist auch im Baugewerbe tätig und da will ich auch was machen.“ (LA1/ Z23) Schüler/innen und Absolvent/innen der Bautechnik-Fachschule nannten vermehrt die Familie als Entscheidungshilfe oder –grund, da sie auch Verwandte in diesem Arbeitsfeld haben. **(3) Schule als Ausweg:** Neben dem Ausbildungsschwerpunkt und der Familie als grundlegende Faktoren für die Schulwahl wurde auch die Antwort des Auswegs gegeben. „[...]ich hatte nicht so gute Noten und das war auch ein Ausweg [...]“ (SA2/ Z22). Die Berufsbildende Mittlere Schule stellt gerade für Jugendliche mit schlechtem Zeugnis der 8. oder 9. Schulstufe eine Möglichkeit zur weiteren Schulbildung dar, sollten sie sich nicht für eine Lehre entscheiden bzw. im gewünschten Lehrberuf oder einer allgemeinbildenden oder berufsbildenden höheren Schule nicht genommen werden. Da die Frage offen gestellt wurde, ist anzunehmen, dass diese Antwort viel öfters gegeben worden wäre, hätte man die Schüler/innen direkt danach gefragt. „Ohne Matura ist eigentlich naja. Bei jedem Job verlangen sie eigentlich heutzutage eine Matura und ohne Matura geht halt eigentlich nichts. Und das war schon immer mal mein Ziel, also die Matura zu haben.“ (L33/ Z94-96) Die

Berufsbildende mittlere Schule wurde auch deswegen als Ausweg angeführt, weil die Schüler/innen vermutlich ihr schlechtes Abschlusszeugnis durch den weiteren Schulbesuch relativieren können und danach die Möglichkeit eines Aufbaulehrgangs oder Kollegs mit Matura in Betracht ziehen. Die Matura stellt für den Großteil der Befragten eine notwendige Barriere zum Einstieg in den Arbeitsmarkt dar.

3.4.2 Qualifikationshintergrund

Diese Kategorie setzt sich aus dem Qualifikationshintergrund der Schüler/innen bzw. Absolvent/innen zusammen. Sie gibt darüber Aufschluss, welche Vorbildung die Jugendlichen in die Fachschule mitgebracht haben oder hatten und ob sie diese als ausreichend empfinden. Die Kategorie soll über die Schüler/innen Aufschluss geben, für die eine Berufsbildende Mittlere Schule als Weiterbildung interessant ist. Tatsächlich wurde von den meisten Proband/innen eine **(1) Kooperative Mittelschule oder Hauptschule als Vorbildung** angegeben. „Die kooperative Mittelschule.“ (LA1/ Z27) „Ähm das war eine Hauptschule“ (S32/ Z23). Ein geringer Anteil der Proband/innen besuchte zuvor **(2) ein Gymnasium**, wobei einige dieser aufgrund schlechter Noten dann in eine Kooperative Mittelschule wechseln musste. „Ich war halt Gymnasium. Aber ich hab halt, ich war in der Dritten und dann hab ich in die Mittelschule gewechselt“ (L32/ Z23-24). Eine weitere Frage im Interviewleitfaden war die nach dem Übergang von der alten Schule zur berufsbildenden mittleren Schule. **(3) Einschätzung Übergang der vorherigen zur jetzigen Schule:** Ein Großteil der Proband/innen empfand die Kooperative Mittelschule bzw. Hauptschule als ausreichend für die besuchte berufsbildende mittlere Schule. „Ausreichend war es“ (S34/ Z36). Die Proband/innen, die ein Gymnasium als Vorbildung angaben, empfanden alle diese Bildung als ausreichend. „Ja, sehr, weil die Schule ist doch leichter“ (S12/ Z36). Die Verteilung war sowohl unter den Schulen als auch Jahrgangsstufen ausgeglichen. Berufsbildende Mittlere Schulen scheinen für Schüler/innen einer Kooperativen Mittelschule am Interessantesten zu sein. Gymnasiasten besuchen die Schule

dann, wenn ihre Noten in der Schule nicht gut waren. Das Lernanforderungsniveau der berufsbildenden mittleren Schulen ist den Antworten zufolge sehr an das der Kooperativen Mittelschulen angepasst zu sein. Keiner der ehemaligen Gymnasiast/innen gab an, den Übergang als schwierig erlebt zu haben.

3.4.3 Schwerpunktsetzung der Schule

Diese Kategorie wurde vormals gebildet, um einen Überblick über das Know How der Proband/innen ihrer gewählten Fachschule zu erhalten. Es geht dabei um die Relevanz und das Bewusstsein des Schulschwerpunkts für sie. Was bedeutet für sie Schwerpunkt. „Ja halt Betriebswirtschaft, Rechnungswesen, das sind die Hauptschwerpunkte da. Dann Business English und so weiter.“ (U33/ Z41-42). Diese Frage wurde von den Proband/innen der Siebeneichengasse und Ungargasse in erster Linie mit Schulgegenständen beantwortet. Die Befragten der Leberstraße nannten hingegen oftmals den Beruf, den sie nach Abschluss der Schule erlangen würden: „Ausbildungsschwerpunkte. Ja Maurerei und Zimmerei“ (L34/ Z35). Unterschiede in den Antworten unter den Jahrgängen gab es allerdings nicht.

3.4.4 Erwartungen an die gewählte Schulform

Die Kategorie Erwartungen gibt das Bild der Proband/innen von der Schule wieder. Welche Erwartungshaltung hatten sie vor Beginn der Schulzeit und zum jetzigen Zeitpunkt an die Schule. Zudem beinhaltet diese Kategorie die Wissensinhalte, die für die Befragten subjektiv gesehen wichtig sind. Auf die Frage nach den Erwartungen an die gewählte Schulform, antworteten beinahe alle **(1) schul- und schulzeitbezogene Antworten:** „[...]eigentlich sind eh alle Lehrerwartungen eingetroffen, das waren halt die Lehrkräfte und so dass sie nett sind und dass man halt mit denen auch Spaß haben kann am Lernen und das kann man halt“ (L35/ Z37-39). So richteten sich in ihren Erwartungen beinahe alle nicht auf die Zeit nach

der Schule, geschweige denn auf das Berufsleben. Eine **(2) geringe Erwartungshaltung** zeigte sich bei vielen Proband/innen: „Na es war eh so wie ich mir gedacht hab. Alles war so wie ich mir gedacht hab hier. Ich hab, weiß nicht, hab mir eigentlich nichts erwartet. (S13/ Z49-50). Einige Proband/innen gaben sogar an, dass sie sich kaum etwas erwartet hätten. Die Antwort fiel ihnen sehr schwer, da sie darüber kaum nachgedacht hätten. „Also dass ich hier meine Matura abschließe und dann auf die Uni gehe“ (L11/ Z33). Bei genauerem Nachfragen wurde dann oftmals geantwortet, dass sie diese Schule besuchen, um anschließend die Matura zu machen. Die Schule selbst scheint für sie eher Mittel zum Zweck zu sein. **(3) Vergleich der Erwartungshaltung vor Beginn des Schulbesuchs und jetzt:** „Ja es war strenger als erwartet.“ (U33/ Z68). Auf diese Frage antworteten die Schüler/innen der dritten bzw. vierten Klasse ausschließlich Unterrichtsspezifisches. Unterschiede in der Erwartungshaltung zu Beginn der Schulzeit und jetzt gaben sie kaum zu. **(4) Wichtige Wissensinhalte:** „Wissens- und Lerninhalte. Ja die Sprachen sind für mich sehr wichtig. Also Französisch hatte ich früher in der HAK, ähm Englisch jetzt da auch. Das ist für mich sehr wichtig. Dann überhaupt die betriebswirtschaftlichen Kenntnisse [...] Ich habe mich für die Kaufmännische entschieden, also Betriebswirtschaft, Rechnungswesen und Englisch, das ist das wichtigste“ (U33/ Z84-89). Schulspezifische Gegenstände wurden von den Proband/innen am häufigsten auf diese Frage geantwortet. Sprachen und Allgemeinbildung wurden auch, aber weitaus weniger genannt. Fast keiner der Schüler/innen gab Schlüsselqualifikationen wider. Die Qualifikation steht für sie, zufolge der Antworten, an erster Stelle.

3.4.5 Berufliche Möglichkeiten nach Absolvierung der BMS

Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Befragung waren die beruflichen Möglichkeiten der Schüler/innen nach erfolgreicher Absolvierung der berufsbildenden mittleren Schule. Dabei ging es vor allem darum, wie die Jugendlichen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt einschätzen, welche Berufsfelder sich für sie anbieten und welche Erfordernisse sie dafür erfüllen müssen.

„Buchhalterin kann ich werden und Bankkauffrau. Bürokauffrau“ (U11/ Z58). „Ich würde gerne in einer Versicherung arbeiten“ (U15/ Z78). Die Proband/innen sind sich bewusst welche **(1) beruflichen Möglichkeiten** sie nach der Ausbildung haben, ein Großteil strebt jedoch eine Weiterbildung an. „Ich will noch die Matura haben“ (U35/ Z64). „[...] aber nachdem ich das Kolleg abgeschlossen habe und die Matura habe, habe ich eigentlich bessere Chancen [...]“ (L33/ Z84-85). Betrachtet man die Antworten der Proband/innen, kristallisiert sich heraus, dass ein Großteil von ihnen sich dessen bewusst ist, dass sie bessere Berufschancen haben, wenn sie einen **(2) weiteren Bildungsweg** verfolgen und somit einen höheren Abschluss haben. Die Matura nach der Fachschule zu machen, ist für viele ein wichtiges Ziel. „Also ich habe mich nicht so gut informiert nach der Fachschule, aber nach der Uni weiß ich schon, was ich machen kann“ (L11/Z 51-52). Es gibt auch Proband/innen, die sich über die beruflichen Möglichkeiten in ihrer Ausbildungssparte kaum im Klaren sind, weil sie den Abschluss der Fachschule viel eher als Etappenziel betrachten.

3.4.6 Vorbereitung zum Lebenslangen Lernen in der Schule

Die Thematik des Lebenslangen Lernens als Konzept zur Bewältigung des Modernisierungsprozesses ist auch im Schulunterricht von Bedeutung. **(1) Bekanntheit des Konzepts:** „Ja, dass man egal wie alt man ist, dass man immer etwas Neues dazu lernt“ (U34/ Z121). Die Proband/innen konnten beinahe alle mit dem Begriff Assoziationen anstellen und so das Konzept selbst deuten: „Man lernt nie aus“ (L34/ Z159). **(2) Vermittlung im Schulunterricht:** „Ja. Eigentlich schon, dass es weitergeht, sagen sie schon und dass man weitertun soll eigentlich“ (S35/ Z89). Auch wenn das Konzept nicht direkt im Unterricht angesprochen wird, wird den Jugendlichen indirekt vermittelt, dass ihre Ausbildung nach der vorherrschenden Schulbildung noch nicht abgeschlossen ist und, dass eine Weiterbildung im Berufsleben selbst auch von Vorteil ist. **(3) Einstellung zum Begriff:** „Ja es ist insofern wichtig, weil also man hat zwar einen Standpunkt, aber das ist der Standpunkt von jetzt und in zehn Jahren schaut wieder alles ganz

anders aus.“ (SA5/ Z143-144). Die Proband/innen zeigen eine realistische Einschätzung von Lernbedarf für das Berufsleben und nehmen die Problematik des Modernisierungsprozesses selbst wahr. **(4) Der Begriff des „Ausgelernt“ sein:** Um zu sehen, ob die Jugendlichen das Konzept tatsächlich in ihr Leben integrieren, wurden sie danach gefragt, ob sie sich nach der Ausbildung als ausgelernt betrachten. „Nein“ (S12/ Z128) war die meist gegebene Antwort auf diese Frage. Die Proband/innen sind sich sehr wohl bewusst, dass an sie andere Berufsanforderungen gestellt werden als an Generationen vor ihnen.

3.4.7 Schlüsselqualifikationen

Schlüsselqualifikationen stellen die abschließende Kategorie dar. **(1) Bekanntheit des Konzepts:** Wie beim Konzept des Lebenslangen Lernens wurden die Proband/innen zuerst danach gefragt, ob ihnen der Terminus bekannt ist. „Nein. Höre ich auch zum ersten Mal“ (SA1/ Z103). Zwar konnte kaum einer der Proband/innen vorerst etwas mit dem Begriff anfangen, nach näherer Erläuterung der Interviewerin, konnten die Proband/innen damit jedoch Querverbindungen zum Unterricht herstellen. **(2) Vermittlung im Schulunterricht:** Um den Jugendlichen eine Hilfestellung zu bieten, wurden sie gezielt nach drei Schlüsselqualifikationen und deren Einbezug in den Unterricht gefragt: Teamfähigkeit, Belastbarkeit und Flexibilität. „Flexibel, ja schon, wir haben auch manchmal zum Beispiel in Projektmanagement. Hat sie uns eine Stunde vorher gesagt: nächste Stunde Referat, lest’s euch das durch, schreibt’s euch zusammen, versucht es zu halten“ (S32/ Z151-153). „Wir hatten zum Beispiel „Kommunikation und Präsentation“, war ein Unterrichtsgegenstand, und oder bei unserem Projekt allgemein. Da mussten wir eben auch im Team sein und teamfähig sein zum Beispiel und ja schon. (SA5/ Z178-180). „Belastbarkeit, ja vor allem haben wir letztes Jahr, es war schon heftig mit Abschlussprüfung, hat man schon wirklich anzahn müssen“ (LA4/ Z104-105). Alle drei Schlüsselqualifikationen konnten von den Proband/innen mit dem Unterricht assoziiert werden. Sie scheinen folglich Bestand im Unterricht zu haben, jedoch hängt es vom Handlungsspielraum des Unterrichtsgegenstandes und vom

Lehrpersonal selbst ab, wie intensiv sie tatsächlich vermittelt werden. **(3)**
Einstellung zum Begriff: „Auf jeden Fall. Auf jeden Fall, weil ich meine, sich ausbilden kann jeder, jeder kann Dokortitel haben, wenn er sich dranhängt. Aber das hat auch was damit zu tun wie ich mit den Menschen umgehe“ (U33/ Z213-215). Die Interviewten sind sich der aktuellen Relevanz von Schlüsselqualifikationen im Berufsleben bewusst. Sie erkennen, dass diese Art von Qualifikation überfachlich ist und sehr viel mit der Arbeitseinstellung und der Persönlichkeit zu tun hat. Als aktuelle Problemlösungskompetenz werden Schlüsselqualifikationen allerdings auch als notwendige Voraussetzung gesehen, um auf dem Arbeitsmarkt mithalten zu können. Die Schüler/innen erkennen auch, dass es mehr um Erfolg auf dem Arbeitsmarkt als um eine Charakterstärke geht. Die breite Nutzbarkeit und lange Verwertbarkeit der Arbeitskraft steht im Vordergrund

3.5 Interpretation der Ergebnisse

Die sieben angeführten Kategorien sind alle miteinander verbunden, da sie die Antwort zur Frage nach den Erwartungen und beruflichen Möglichkeiten von Fachschüler/innen bilden. Neben dem aufkommenden Interesse für die Gruppe der Adressaten von Fachschulen, war der Schulbesuchsgrund und die eigenen Einstellung der Jugendlichen von Belangen, um herauszufinden, für welchen Typ von Jugendlichen diese Schule interessant ist und eine Alternative zur Lehre und zur berufsbildenden bzw. allgemeinbildenden höheren Schule darstellt. So wurde herausgefunden, dass die Schulen aufgrund ihrer Ausbildungsschwerpunkte, der kürzeren Verweildauer, aber auch aufgrund der Tatsache, dass sie eine Alternative für diejenigen Jugendlichen darstellen, die zwar ein schlechtes Abschlusszeugnis der Pflichtschule aufweisen, aber dennoch eine Matura anstreben, indem nach der Schule einen Aufbaulehrgang bzw. ein Kolleg wählen. Tatsächlich scheint das die Intention vieler dieser Jugendlichen zu sein. Der Qualifikationshintergrund bestätigt diese These, da ein Gros der Schüler/innen als Vorbildung eine Kooperative Mittlere Schule bzw. eine Hauptschule angaben. Der direkte Übergang

dieser beiden Schulformen in eine höhere Schule scheint für viele Jugendliche eine Hürde zu sein. Auf die Frage nach den Schwerpunktsetzungen wurde sehr gegenstandsspezifisch und weniger berufsspezifisch geantwortet. Die Proband/innen wirkten dabei so, als hätten sie sich über die Zeit nach der Schule wenig Gedanken gemacht. Auch die Frage nach den Erwartungen untermauert diese Theorie. Die Antworten bezogen sich fast ausschließlich auf die Schulzeit bzw. die Schule selbst und weniger auf den Beruf oder gar ihre Pläne nach der Schule. Die Erwartungshaltung wurde oft als sehr gering angegeben. Der Abschluss an sich steht bei den Jugendlichen im Vordergrund, nicht das Können. Die Antwort auf die Frage nach den ihnen zufolge wichtigen Wissensinhalten für das Berufsleben sollte wiedergeben, ob und wie sich die Jugendlichen mit den Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt auseinandersetzen. Die Schüler/innen nannten in erster Linie Unterrichtsgegenstände, die sich auf ihre Qualifikation selbst beziehen. Allerdings gingen sie dabei nicht direkt auf ihre angestrebte Qualifikation selbst ein. Die Kategorie der beruflichen Möglichkeiten gab sehr viel Aufschluss über die persönliche Einstellung der Jugendlichen zur Ausbildung. So schätzten die Proband/innen den Abschluss als eher gering und somit die beruflichen Möglichkeiten als lapidar ein. Sie zählten in erster Linie die von der Schule suggerierten Berufe auf, aber auch hier wurde ersichtlich, dass sie sich wenig damit auseinandersetzen, da sie *sowieso* eine Weiterbildung danach anstreben. Kaum ein/e Proband/in gab von sich aus an, dass er/sie nach der Ausbildung sofort ins Berufsleben einsteigen will. Auch bei den Absolvent/innen konnte der Trend zur Weiterbildung gesehen werden. Ganz im Gegenteil: beinahe alle Jugendlichen wussten von der Möglichkeit eines Aufbaulehrgangs und schienen entsprechende Informationen diesbezüglich bereits eingeholt zu haben. Das Wissen über die Notwendigkeit von lebenslangem Lernen bei den Proband/innen verdeutlicht auch den Hang zur höheren Qualifizierung in unserer Gesellschaft. Der Begriff „ausgelernt“ ist obsolet geworden, denn es gibt, wie die Jugendlichen bestätigen, kein Ende der Bildung bzw. Ausbildung. Schlüsselqualifikationen scheinen auch vermehrt Eingang im Unterricht zu finden. Mit dem Begriff selbst konnte zwar anfänglich kaum ein/e Proband/in etwas anfangen, doch das ist eher auf die Abstraktheit des Terminus selbst

zurückzuführen. Die Schüler/innen stellten nach Erklärung des Konzepts Querverbindungen mit dem Schulunterricht her. Wie beim Konzept des Lebenslangen Lernens waren sie sich bewusst, dass Schlüsselqualifikationen notwendig für das Berufsleben sind und dem/der Arbeitgeber/in dadurch auch eine individuelle Note verleiht. In allen drei Schulen scheinen Schlüsselqualifikationen in diversen Unterrichtsgegenständen gezielt vermittelt zu werden. Das Schulsystem reagiert in dieser Hinsicht folglich auf die Bedingungen des Arbeitsmarktes. Um auf die Hauptfragestellung nach den Erwartungen und den beruflichen Möglichkeiten der Fachschüler/innen zurückzukommen, die Schüler/innen weisen eine sehr geringe Erwartungshaltung an die Ausbildung auf, es geht ihnen wohl mehr um den Abschluss selbst, als um den Inhalt der Ausbildung. Sie haben eine realistische Einstellung hinsichtlich ihrer beruflichen Möglichkeiten, der Trend zur Höherqualifizierung ist auch bei dieser Bevölkerungsgruppe angekommen.

3.6 Gegenüberstellung des theoretischen und empirischen Teils

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich zum Einen mit der Problematik der Fachschulen - als eine von drei berufsbildenden Ausbildungsmöglichkeiten in Österreich -, zum Anderen mit der notwendigen schulischen Vorbereitung der Schüler/innen einer solchen Schule, um im Berufsleben reüssieren zu können. Schüler/innen einer Fachschule schließen im Gegensatz zu einer berufsbildenden höheren Schule nicht mit einer Matura ab, die Schüler/innen erhalten einen Fachabschluss. Im Theorieteil der Arbeit wurde der Frage nachgegangen, welche Anforderungen Schüler/innen einer solchen Schule erfüllen müssen, um im Berufsleben ähnlich gute Chancen zu haben wie Schüler/innen mit einer höheren Qualifikation. Aufgrund des Modernisierungsprozesses konnte festgestellt werden, dass zwei wesentliche Konzepte zur Annäherung an dieses Ziel notwendig sind: zum einen das Konzept des Lebenslangen Lernens, zum anderen das der Schlüsselqualifikationen. Lebenslanges Lernen ermöglicht den Schüler/innen *ein Mithalten können* im Beruf trotz der ständigen Weiterentwicklungen auf dem

Arbeitsmarkt und den wachsenden Arbeitsanforderungen. Schlüsselqualifikationen ermöglichen ihnen je nach Begabung und Schwerpunkt sich im Berufsleben mit individuellen Eigenschaften profilieren zu können. Um den Gehalt beider Konzepte im Unterricht zu prüfen, wurden die Schüler/innen selbst nach ihrer Einschätzung zur tatsächlichen Umsetzung beider Konzepte im Schulunterricht befragt. Im Interview antworteten beinahe alle Proband/innen aller drei Schulen, dass sie das Konzept Lebenslanges Lernen kennen und dass es ihnen im Unterricht vermittelt wird. Außerdem betrachteten es fast alle als wichtig für den weiteren beruflichen Werdegang. Es zeigten sich keine schulabhängigen Unterschiede bei diesen Antworten. Auch wenn den meisten Schüler/innen und Absolvent/innen der Terminus Schlüsselqualifikationen selbst nicht geläufig war, war ihnen nach näherer Erläuterung zum Großteil bewusst, was Schlüsselqualifikationen sind und sie konnten in der Interviewsituation wiedergeben, welche Relevanz Schlüsselqualifikationen ihrer Meinung nach im Unterricht bisher hatten. Teamfähigkeit, eine der drei Schlüsselqualifikationen, die bei den Interviews erfragt wurde, wurde am besten bewertet. Belastbarkeit wird von allen Schulen etwas schlechter beurteilt, Flexibilität erhält von den Proband/innen der Ungargasse und Leberstraße die schlechteste Bewertung, wobei die Interviewpartner/innen der Siebeneichengasse sich in der Belastbarkeit und Flexibilität im Durchschnitt gleich einstufen. Die unterschiedliche Bewertung kann zum einen auf die Grenzen des Handlungsspielraums im Unterricht zurückgeführt werden. Während Teamfähigkeit leicht in den Unterricht zu integrieren ist, indem der/die Lehrende Teamarbeiten und Referate in den Unterricht miteinfließen lässt, sind die Schlüsselqualifikationen Flexibilität und Belastbarkeit durch die Struktur des Schulalltags schwieriger zu vermitteln. Der Unterricht ist örtlich und zeitlich gebunden, wodurch sich spontane Aktionen im Unterricht erschweren. Flexibilität ist im Gegensatz zu den anderen Begriffen abstrakter. Sie ist weitgreifender und vom subjektiven Verständnis abhängig. Belastbarkeit hingegen hängt von der Konstitution und Bereitschaft des/der einzelnen Schüler/in ab. Sie könnte in Form von hohen Lernanforderungen, vielen Hausaufgaben oder schweren Tests gemessen werden

3.7 Ausblick

Diese Diplomarbeit legt ihren Forschungsschwerpunkt auf Schüler/innen berufsbildender mittlerer Schulen einerseits und auf die Konzepte Lebenslanges Lernen und Schlüsselqualifikationen als Qualifikationsanforderungen an diese andererseits. Bei näherer Betrachtung beider Konzepte, ergab sich die Frage, wie sich die Anforderungen in weiterer Zukunft verändern werden und ob beide Konzepte beispielsweise in 10 Jahren den gleichen oder einen gar höheren Stellenwert in den Lehrplänen und daraus schließend im Schulunterricht haben werden. Eine weitere interessante Forschungsfrage wäre die Veränderung der Einschätzung der befragten Proband/innen hinsichtlich der Berufsanforderungen in 10 Jahren. Würden sie aufgrund der Berufserfahrung und dadurch besseren Einschätzungsmöglichkeit andere Antworten auf die Fragen im Interviewleitfaden geben? Würden sie das Gelernte in der Schule anders bewerten? Möchte man sich einen Überblick über die anderen Schultypen und deren Einbezug von beiden Konzepten machen, wäre es interessant, eine Befragung an allgemeinbildenden höheren und berufsbildenden höheren Schulen durchzuführen. Werden die Berufsanforderungen durch den höheren Qualifikationsabschluss anders an die Schüler/innen dieser beiden Schultypen herangetragen? Um einen größeren und vielseitigeren Überblick über Schüler/innen von berufsbildenden mittleren Schulen und deren im Unterricht suggerierten Berufsanforderungen zu erhalten, wäre es hilfreich, wenn Lehrer/innen in die Evaluation miteinbezogen würden, um ihre Sicht dazu zu erfragen. Auch wäre der Einbezug des Arbeitsmarkts, also branchenspezifischer Arbeitgeber, ein weiteres Forschungsgebiet, damit die Erfordernisse dieser denen der Schule und Schüler/innen gegenübergestellt werden können.

Da Wien andere infrastrukturelle Möglichkeiten aufweist als der Großteil Österreichs und als solcher Ballungsraum nicht repräsentativ für die ganze Republik ist, würde der Einbezug der anderen Bundesländer eine exaktere Darstellung der berufsbildenden mittleren Schulen ermöglichen.

Die drei in der Evaluation erfragten Schlüsselqualifikationen Flexibilität, Belastbarkeit und Teamfähigkeit könnten in ihrer Umsetzung im Schulunterricht

genauer evaluiert werden. Welcher didaktischen Umsetzung bedarf es, damit sie bei den Schüler/innen in gleichem Ausmaß Eingang finden?

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Behrmann, Detlef (2006): Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz. Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien. Frankfurt am Main: Verlag für Akademische Schriften.
- Blankertz, Herwig (1976): Bildung - Bildungstheorie. In: Wörterbuch der Erziehung. 2.: Aufl. Hrsg.: Wulf, Christoph (1984). München: Piper Verlag.
- Böhm, Winfried (2005¹⁶): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Danner, Helmut (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. Ernst Reinhardt Verlag: München.
- Flick, Uwe (Hrsg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte-Methoden-Umsetzung. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg.
- Flick, Uwe/ Von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.). (2007^{5a}). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg.
- Flick, Uwe. (2007b): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg.
- Freundlinger, Alfred (1992): Schlüsselqualifikationen - Der Interaktionsorientierte Ansatz. Wien: IBW - Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Geißler, Karlheinz A./ Orthey, Frank Michael (1998): Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozeß. Stuttgart: Hirzel Verlag.

- Giddens, Anthony (19967): Konsequenzen der Moderne Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Graichen, Olaf (2002): Schlüsselqualifikationen. Eine kritische Beurteilung eines aktuellen Konzepts aus berufspädagogischer Sicht. Marburg: Tectum Verlag.
- Gruber, Elke (2001): Beruf und Bildung - (k)ein Widerspruch?: Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck; Wien; München: Studien-Verlag.
- Grüner, Gustav. (1980): Alternativen zum Gymnasium. Die berufsbildenden höheren Schulen Österreichs. Beltz Verlag. Weinheim.
- Helfferich, Cornelia (2005²): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Hentig, Hartmut von (2007⁷): Bildung. Ein Essay. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hermanns, Harry (2007): Interviewen als Tätigkeit. S.360-368. In: Flick, Uwe/ Von Kardoff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.) (2007⁵): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hof, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Humboldt, Wilhelm von (1851): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Flitner, Andreas/ Giel, Klaus (Hrsg.) (1995). Breslau: O.V.
- Kohli, Martin (1994): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.219-244.
- Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen - Karriere einer Leitidee. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Mayring, Philipp (2007⁹): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Mayring, Philipp (2002⁵): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mertens, Dieter (1988): Das Kapital der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. In: Nuissl, Ekkehard/ Siebert, Horst/ Weinberg, Johannes (Hrsg.): Literatur-Forschungsreport Weiterbildung. O.O.: Heft 22, S.33-46.
- Loo, Hans van der/ Reijen, Willem van (1992): Projekt und Paradox. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- O.A. (2010): Die OECD in Zahlen und Fakten 2010. Wirtschaft, Umwelt. O.O.: O.V.
- O.A. (1995): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Ausgegeben am 6. Oktober 1995. 219.Stück. 664. Verordnung: Veränderung der Verordnung über Lehrpläne für technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Fachschulen. Anlage 1B.5.6. Fachschule für Mode und Bekleidungstechnik. Stundentafel, Verlagspostamt 1030 Wien: Wien, S.7720-7746.
- O.A.(1989): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Ausgegeben am 21. September 1989. 184.Stück. 452.Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne für technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Fachschulen. Anlage 1 A.1.1. Lehrplan der Fachschule für Bautechnik, Ausbildungszweig Maurer und Zimmerer. Verlagspostamt Wien: Wien, S.3231-3244.
- Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna-Lissabon-Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Ring, Erp (1992): Signale der Gesellschaft. Psychologische Diagnostik in der Umfrageforschung. Verlag für Angewandte Psychologie: Göttingen.
- Scheipl, Josef/ Seel, Helmut (1987²): Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938. Graz: Leykam Verlag.
- Schmidt, Christiane (2003): Am Material: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. S.544-568. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag.

- Statistik Austria (Hrsg.) (2008): Bildung in Zahlen 2006/07. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Hans Jentzsch & Co. GesmbH.
- Statistik Austria (Hrsg.) (2011): Bildung in Zahlen 2009/10. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Hans Jentzsch & Co. GesmbH.
- Weber, Max (1976⁵): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.
- Zuba, Reinhard (1998): Fit für die Globalisierung? Die Rolle der Schule bei der Förderung von Schlüsselqualifikationen. Wien: WUV-Universitätsverlag.

www-Beiträge:

- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (Hrsg.) (2011): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz, Fassung vom 03.11.2011. Abrufbar unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (Download: 03.11.2011).
- O.A. (1994): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 895.Stück. Anlage B1. Lehrplan der Handelsschule. Abrufbar unter http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/840_HAS.pdf (Download: 20.10.2011).
- O.A.(2007): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Ausgegeben am 16.August 2007. 205 Stück. Anlage 1.1.1. Lehrplan der Fachschule für Bautechnik und Bauwirtschaft. Studentafel. Abrufbar unter http://www.htl.at/fileadmin/content/Lehrplan/Fachschule/BGBI_II_205_2007_An1_1_1_1.pdf (Download: 20.10.2011).
- O.A. [2010^a]: Berufsbildende Schulen in Österreich. Abrufbar unter: www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1245_D_02%20-%20BBS%20%2819.2007%29.pdf (Download: 02.05.2010).
- O.A. [2010^b]: Berufsbildende mittlere und höhere Schulen – Allgemeines. Abrufbar unter URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/bmhs_allg.xml (Download: 02.05.2010).
- O.A. [2011^a]: Fachschule für Mode. Studentafel. Abrufbar unter: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1476_FS_Mode_323_2009.pdf (Download: 20.10.2011).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Proband/innen nach Geschlecht.....	67
Abbildung 2: Geschlechterverteilung - Fachschule für Mode.....	68
Abbildung 3: Geschlechterverteilung - Fachschule für Bautechnik und Bauwirtschaft	68
Abbildung 4: Geschlechterverteilung - Handelsschule.....	69
Abbildung 5 Muttersprachen der Proband/innen	73

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategorien, Subkategorien und zugehörige Teilaspekte	63
---	----

Anhang

Sophia-Maria Hitsch

AUSBILDUNG

- 10/2005 – Diplomstudium der Pädagogik
09/2012 Abschluss mit dem akademischen Grad: Mag.phil.
Spezialisierung: Aus- und Weiterbildungsforschung
Berufliche Rehabilitation
- 09/1997 – AHS-Matura, Bundesgymnasium GRG 23,
06/2005 Anton Baumgartner Straße 123, 1230 Wien

BERUFSERFAHRUNG

- 01/2012 – Sozialpädagogin in einer Wohngemeinschaft des **Vereins Oase**
jetzt mit entwicklungsgefährdeten Jugendlichen zwischen 6-15
Jahren
- 09/2010 – Projektmitarbeiterin im Projekt "EdTWIN" (EU-geförderte
12/2011 Bildungsinitiative) im **Europa Büro des Stadtschulrats** für
Wien
- 09/2005 – Freier Dienstvertrag bei der MA 10 Wiener Kindergärten Lern-
06/2010 und Aufgabenhilfe in Hortgruppen der Stadt Wien
- 11/2007 – Mitarbeit bei einem **universitären Forschungsprojekt**
06/2008 Evaluation eines Berufsorientierungslehrgangs der Organisation
Equalizent (Vorbereitung, Durchführung und Transkription von
Interviews, Auswertung des Materials, Dokumentation der
Ergebnisse sowie Vor- und Nachbesprechung der jeweiligen
Arbeitsaufgaben und Reflexionsgespräche)
- 07/2008 – 4 wöchiges Volunteering in einem Löwen-Nationalpark zur
08/2008 Aufzucht und Betreuung von Löwen in Port Elizabeth in
Südafrika
- 10/2007 – **Inneruniversitäre Beratungspraxis**
03/2008 Beraterin in der Präsenzbibliothek für Bildungswissenschaft:
Kundenservice, Recherche und Bestandswesen

07/2005 – 9 – wöchiges Volunteering in einem Naturreservat bei Kapstadt
09/2005 in Südafrika