

# Kurzer Rückblick auf drei Jahrhunderte Berufsbildung in Österreich

Christian Dorninger

## Abstract Deutsch

Schulhistorische Abhandlungen, Berichte von Festschriften und Lehrgewerkschaften, aber auch Jahresberichte von Schulen wurden zusammengetragen, um die Entwicklungslinien des berufsbildenden Schulwesens in Österreich nachzuzeichnen. Etwa 77% der Schüler\*innen der Sekundarstufe II besuchen diese Schulen in Österreich. Die Ausprägung in duale Schulen (Schule und Betrieb) und berufliche Vollzeitschulen ist in keinem Land so ausgeprägt wie in diesem. Nach der Beschreibung der historischen Entwicklungslinien von 1758 bis 2019 wird das europäische berufliche Berechtigungsgefüge, das in einem eigenen Gesetz, dem Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz), umgesetzt und durch das die Einstufung der beruflichen Bildungsgänge Österreichs europaweit festgelegt wurde, hervorgehoben. Im letzten Abschnitt wird der Versuch gemacht, in einigen Thesen Aussagen zur Entwicklung der Berufsbildung für die nächsten Jahre zu machen.

## Schlüsselwörter

Berufsbildung, Geschichte der Berufsbildung, Diversifizierung von beruflichen Kompetenzen, europäische Berechtigungen

## Abstract English

The history of the vocational education in Austria lasts about 300 years. In January 1758, the first one-year course in textile working and silk-painting marks the beginning of the systematic vocational school education in Vienna. Today about 77% of the 15-year-old young people in Austria attend vocational schools – apprenticeship-oriented or full time. In Austria both forms, dual and full-time vocational schools are popular. The article leads us from the beginning of vocational education to the 21<sup>st</sup> century, from a small course with 7 and 13 students 1760 to 300.000 students from 14 to 19 every year. The European

qualifications (European Qualification Frame – EQF) is an important part of this history. In the last chapter some theses of the future of the vocational education in Austria are prepared.

## Keywords

Vocational education, history of vocational education, diversification of competences, European qualifications

## Zum Autor

Christian Dorninger, Dr.; Lehrer an der HTL Wien 10.  
Kontakt: cdorning@aon.at, christian.dorninger@bildung.gv.at

## 1 Der Beginn der systemischen Berufsbildung

Bildung war in den habsburgischen Erblanden den oberen Gesellschaftsschichten vorbehalten. Sie war bis zum 17. Jahrhundert Aufgabe der Kirchen (in den Gymnasien mit Unterrichtssprache Latein vor allem Aufgabe der Jesuiten). Klosterschulen waren oft die einzigen Bildungseinrichtungen. In historischer Reihenfolge übernahmen Benediktiner, Jesuiten und Piaristen diese Aufgaben. In allen diesen Einrichtungen war in der Regel Schulgeld zu bezahlen; daher blieben Leibeigene und ärmere Bevölkerungsschichten weitgehend ungebildet und konnten meist nicht lesen und schreiben.

Im späten 17. Jahrhundert, dem Zeitalter des Merkantilismus (= staatlich gelenkte Wirtschaft), entstanden erste Ideen einer systematischen Berufsbildung. Vorher war die rein fachliche Ausbildung durch „Vorzeigen und Nachmachen“ eine Aufgabe der Handwerkszünfte gewesen; der junge, aber ausgebildete Geselle hatte seine „regionalen“ Kenntnisse auf der „Walz“, also einer Wanderschaft erweitert und neue Erfahrungen gesammelt, um seine Meisterlehre zu ergänzen (Schermaier 1970, S. 55). 1675 wurde auf Anregung Johann Bechers das „Kunst und Werkhaus“ in Wien errichtet. Lehrlinge sollten hier in der Textilverarbeitung geschult werden. Diese Schule konnte jedoch nicht kostendeckend geführt werden und wurde nach wenigen Jahren eingestellt. Etliche private Initiativen von Handwerksschulen wurden meist nach dem Tod ihres Gründers eingestellt (Kielhauser 1931, S. 76).

Die Entstehung beruflicher Bildungsgänge auf dem damaligen österreichischen Staatsgebiet ist dann doch recht eindeutig definiert: Am 11. Jänner 1758 eröffnete im Palais Cavriani in der Habsburgergasse in der Wiener Innenstadt ein einjähriger Lehrgang über Seidenweberei und die Bearbeitung von Seidengewändern, die „k. und k. Commercial-Zeichnungsacademie“. Vorbild war eine Ausbildungsstätte in Lyon, Frankreich, die seit einiger Zeit die Verarbeitung von Seide als beruflichen Ausbildungszweck verfolgte. Sieben Schüler hatten sich eingefunden, um den Jahreskurs mit vielen französischsprachigen Fachausdrücken und viel praktischer Arbeit an Vormittagen in der Woche absolvieren zu können. Die Kurse waren unentgeltlich und waren „hiesigen und auswärtigen Manufakturisten, Künstlern, Handwerkern und Tapezierern, aber auch Kaufleuten, Kanzlisten, Schreibmeistern und anderen Liebhabern“ zugänglich. Für Meister und Gesellen fand am sonntagnachmittags ein Fortbildungsunterricht statt (Streiter 1958, S. 24–32).

Als Teil eines berufsbildenden Gesamtkonzepts des „Theresianischen“ Zeitalters sprach sich Kanzler Fürst Kaunitz für die Errichtung von „theoretisch und praktisch bildenden Lehranstalten“ aus, die schwerpunktmäßig entsprechend den Berufen in der Region errichtet werden sollten. Es brauchte spezielle Einrichtungen und spezifische Lehrbücher. Das Interesse lag vorerst auf der kaufmännischen Ausbildung. Mitte 1770 wurde die „Realacademie der Handlung“ in Wien eröffnet (Golob 1970, S. 23). Es ging um die Grundsätze der „praktischen Handelswissenschaft“, die doppelte Buchführung, um Französisch, Italienisch, die Historie der Künste, aber auch um praktisches Wissen in Mechanik und den Maschinenelementen.

Die Gesamtstruktur des staatlichen Schulwesens wurde dann auf besonderen Wunsch von Kaiserin Maria Theresia von Johann Ignatz Felbiger geschaffen, der 1774 als Abt des katholischen Klosters Sagan, den eher „weltlich“ denkenden Augustiner-Chorherrn, nach Wien gerufen wurde. Noch im Dezember 1774 legte Felbiger den Entwurf einer „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in allen k. und k. Erbländern“ vor, den die Kaiserin zum Gesetz machte (Engelbrecht 1985, S. 103).

Die Normalschule sollte über vier Jahrgänge hinweg als gehobene Volks- und Bürgerschule eingerichtet werden und einen Zugang zu den humanistischen Gymnasien ermöglichen. In diesem Schultyp findet auch ein gewerblicher Unterricht statt. Die Trivialschulen waren meist einklassig, befanden sich auf dem Lande und dienten der Beschulung der bäuerlichen Bevölkerung. In

den Trivialschulen wurde das „Trivium“ – Lesen, Schreiben und Rechnen – gelehrt. Die dreiklassigen Hauptschulen dienten in jedem Bezirk der Vorbereitung für Künste und Handwerke (Boyer 2006, S. 77).

Fast einhundert Jahre änderte sich nichts an der Ausformung des beruflichen Schulwesens: Zwar kamen neue Handwerke dazu, die Eisen- und Metallbearbeitung benötigte gut ausgebildete Fachkräfte, aber von einer systematischen Ausbildung, die breite Kreise der Bevölkerung erfasste, konnte keine Rede sein. Die Ausgestaltung dieser Bildungsgänge wurde privaten Initiativen überlassen und auch mit Mitteln der an den Qualifikationen interessierten Betriebe bezahlt. Ganz im Gegensatz zu den Normal-, Haupt- und Trivialschulen, die seit 1774 für alle Kinder verpflichtend und damit die ersten staatlich geführten allgemeinen Schulen in Europa waren (BBS-Handbuch 1962, S. 244).

Über das Niveau des Unterrichts entbrannte ein Streit: Mehr praxisbezogen oder mehr theorieorientiert war die Frage. Man sprach sich für die Betonung der „technischen Künste“ (Handfertigkeiten) gegenüber der technischen Wissenschaft aus. Logischerweise entwickelte sich die „wissenschaftliche Seite“ dann parallel zum Schulwesen: Ab 1812 wurden Vorlesungen in den Naturwissenschaften und (chemischer) Technologie in Graz angeboten und im November 1815 entstand, wieder nach französischem Vorbild, das „k. und k. Polytechnikum Wien“, eine technisch-gewerbliche Ausbildung auf höchster Ebene; in ihr waren die Realakademie und die Manufakturzeichenschule – die mittlerweile umgetaufte „Real- und Zeichnungsacademie“ – aufgegangen (Engelbrecht 1985, S. 263). Die technische Ausbildung wurde auch im europäischen Bereich anerkannt, schließlich entstand aus dem Institut die technische Hochschule in Wien. 1898 kam die „k. und k. Exportacademie“ als Vorläufer der späteren Hochschule für Welthandel dazu.

Ab 1857 wurde eine „neue“ Realschule als „allgemeine Bildungsschule des höheren Bürgerstandes“ eingerichtet: Freiherr von Feuchtersleben veröffentlichte 1848 einen Entwurf für die Organisation des Unterrichtswesens, in dem die Volksschule und aufgesetzt die dreiklassige Bürgerschule oder das Untergymnasium den Übertritt in die Realschule ermöglichen sollte. Unter- und Oberrealschule waren in Summe ursprünglich fünfjährig, dann sechsjährig und sollten zum Eintritt in einen gewerblichen Beruf befähigen. Die Realschule erhielt 1869 eine siebente Klasse und wurde nun auch mit einer Reifeprüfung abgeschlossen (Schwarzer 1986, S. 35). Die Apologeten Wilhelm

von Humboldts verschoben die „Realschulen“ in Richtung „Realgymnasium“ und verloren die Zielsetzung der Ausbildung für die praktischen Berufsfelder gänzlich aus den Augen.

## 2 Armand Freiherr von Dumreicher: „Exposé über die Organisation der gewerblichen Fachschulen“ und dessen Umsetzung im technischen und kaufmännischen Bereich. Das technische Gewerbemuseum

Im Vorfeld von umfassenden Organisationsmaßnahmen im Schulwesen entstanden Mitte des 19. Jhdts. Fachschulen für einzelne Gewerbe wie Tischler und Zimmerer, Weberei, Spinnerei und Stickerei, Glas- und Tonwarenerzeugung, Eisen- und Metallbearbeitung, Maschinenbau, Schlosserei und ähnliche Handwerke. Im Jahr 1876 verwaltete das Handelsministerium 82 gewerbliche Fachschulen. Die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gängigen „Weltausstellungen“ (London 1851 und 1862, Paris 1844 und 1867 etc.) zeigten die relative Rückständigkeit Österreichs gegenüber westeuropäischen Staaten. Daher wurde zur Hebung der Produktion und wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit ein staatliches gewerbliches Bildungswesen angedacht. Die Gewerbeordnung wurde liberalisiert (1859), die Zünfte wurden damit aufgehoben und ein neues Handelsgesetzbuch (1892) brachte Liberalisierungen beim wirtschaftlichen Warenaustausch. Die handwerklichen Berufsorganisationen wurden durch das Eingreifen der öffentlichen Hand abgelöst. 1872 wurde eine „ständige Ministerial-Commission für Gewerbeschulangelegenheiten“ eingerichtet und der junge Beamte Armand Freiherr von Dumreicher mit der Geschäftsführung betraut. Er sah, dass sich der Ausbildungszweck der Realschule durch die Reform 1869 (siebtes Schuljahr und Reifeprüfung) geändert hatte und dieser Schultyp trotz des Sammelbegriffes „gewerbliche Lehranstalt“ keine berufsbildende Institution mehr war. Das „direkt anwendbare, praktische Wissen“ für den Gewerbestand war nicht mehr gegeben.

Im „Exposé zur Organisation eines gewerblichen Schulwesens in Österreich“ (Dumreicher 1871) hielt Dumreicher fest, dass ein „neues“ industrielles Schulsystem begründet werden müsse. Die „praktische Seite des Berufes müsste stärker mit einbezogen werden“. Die Gewerbeschulen wurden vom Staat übernommen und eine dreijährige Form in der Sekundarstufe II (die erfolgreich abgeschlossene Unterrealschule oder das Untergymnasium waren – ohne

fachliche Vorbildung – die Einstiegsvoraussetzung in die Staatsgewerbeschule). Aufbauend auf einer „Betriebslehre“ wurde eine zweijährige „Werkmeisterschule“ eingerichtet. Die klare Gliederung des von Dumreicher vorgesehenen Reformprogramms sah höhere Gewerbeschulen und Werkmeisterschulen, Fachschulen und gewerbliche Fortbildungsschulen vor.

Dumreichers Pläne wurden 1875 vom Kaiser genehmigt und die notwendigen Mittel 1876 vom Reichsrat bewilligt. 1877 gab es, mit der Hilfe von Schulpraktikern aus Böhmen und Mähren, einen „Normallehrplan der höheren Gewerbeschulen. Diese Schulen umfassten vier Jahreskurse und können als Vorbilder für die heutigen technisch-gewerblichen Lehranstalten angesehen werden“ (Dumreicher 1872). Die Fachrichtungen „Bautechnik“, „mechanisch-technische Abteilung“ und „chemisch-technische Ausbildung“ waren die ersten Differenzierungen. 1876 wurden Staatsgewerbeschulen in Salzburg, Graz, Reichenberg (Nordböhmen), Pilsen und Krakau eröffnet. Die in Wien beheimatete Bau- und Maschinengewerbeschule wurde 1880 in eine Staatsgewerbeschule umgebaut; das ausbaufähige Modell wurde bald auf Bieleitz, Prag, Innsbruck, Triest und weitere Standorte erweitert. In Summe wurden ab 1890 sechzehn Standorte dieser Staatsgewerbeschulen errichtet (Grüner 1987, S. 74). Bis 1914 wurde auf 35 Standorte „im Namen der Reichsregierung“ aufgestockt. Bestimmendes Merkmal dieser Schulen war der „Gesamtschulcharakter“, in denen Jugendliche unterschiedlichster Bildung und Berufsorientierung eine umfassende Ausbildung in einem Berufsfeld erhalten konnten.

Die Aufwertung der höheren Gewerbeschulen hatte auch Widerstände erzeugt. Manche Unternehmer sahen die Aufwertung nur als Vorbote für eine Forderung nach höheren Löhnen. Die akademischen Techniker sahen in absolvierten Gewerbeschülern eine zunehmende Konkurrenz und so mancher akademisch Gebildete konnte es nicht verwinden, dass eine Gewerbeschule von den „Segnungen des Lateinischen und Griechischen“ befreit war. Trotzdem wurden hier Reifeprüfungen abgenommen und für Absolventen stand ein Einjährig-Freiwilligenrecht beim Militär zur Verfügung, das für die Gesellschaftsfähigkeit junger Männer damals wichtig schien. Konstituierende Elemente dieser Schulen waren: alle Formen im selben Schulgebäude unter einer Direktion und gemeinsame Nutzung von Lehrmitteln, Labors und Werkstätten in unterschiedlichen Fachabteilungen. Diese Organisation bestimmt das berufsbildende Schulwesen noch heute.

Im kaufmännischen Bereich wurde bereits 1848, direkt nach der bürgerlichen Revolution, eine „Gremial-Handelsschule des k. k. privilegierten Handelsstandes der Stadt Wien“ genehmigt. Trotz der Handelsschulen fehlte es an einer kaufmännischen Ausbildung auf höherer Ebene. Der Mangel an Handelsmittelschulen wurde allgemein diskutiert. 1856 stellte der Waffenfabrikant Bernhard Ohlig den Plan einer „allgemeinen kaufmännischen Lehranstalt“ vor: Es sollte den „sich dem Handel widmenden Jünglingen eine vollständige, ihrem künftigen Beruf entsprechende handelswissenschaftliche Ausbildung bieten (. . .) und für eine Fachausbildung für all jene sorgen, die sich in Handelshäusern, Banken, in der Administration und ähnlichen privaten oder staatlichen Instituten verwenden“. 1857 wurden vom Ministerium die Statuten genehmigt und im Jänner 1856 wurde die erste Handelsakademie auf österreichischem Boden eröffnet (Engelbrecht 1986, S. 206). Auf die 8. Schulstufe folgte ein einjähriger Vorbereitungskurs und dann drei Klassen der Handelsakademie als Sekundarschule. Der Name „Akademie“ blieb erhalten. An der Wiener Handelsakademie am Karlsplatz wurde 1872 der Versuch einer aufgesetzten Handelshochschule eingeführt. Nach fünf Jahren wurde der Versuch aufgegeben, es verblieben die „Abiturientenlehrgänge“. Die Absolventinnen und Absolventen der Handelsakademien konnten die 1898 gegründete „Exportakademie“ ohne Aufnahmeprüfung besuchen. Diese wurde 1919 in die Hochschule für Welthandel umgewandelt und erhielt 1930 das Promotionsrecht.

Als 1865 das Polytechnische Institut – die spätere Technische Hochschule (ab 1872) – einen neuen Organisationsplan erhielt und damit die Sammlungen des Instituts nicht mehr öffentlich zugänglich waren, musste eine Initiative zur Vermittlung technologischer Kenntnisse geschehen. Der niederösterreichische Gewerbeverein regte die Gründung eines „Gewerbemuseums“ an, drang damit aber nicht durch. Wilhelm Exner, der in Paris das „Conservatoire des Arts et Métiers“ kennengelernt hatte, schlug vor, ein derartiges Museum auf Vereinsbasis zu gründen. Das „Technologische Gewerbemuseum“ (TGM) in Wien IX erarbeitete sich wegen der veranstalteten Spezialkurse, des fachgewerblichen Unterrichts und der zur Verfügung stehenden Sammlungen einen guten Ruf. Die Privatinitiative wurde vom Kaiser selbst unterstützt und 1905 in staatliche Verwaltung genommen (Engelbrecht 1985, S. 261).

### 3 Schulgründungen: Städtische Handelsschulen, Staatsgewerbeschulen für einzelne Branchen. Vereinheitlichung des technischen und kommerziellen Bildungswesens, landwirtschaftliche Schulen

Das Exposé Dumreichers führte zu einer Dynamik bei der Gründung und Entwicklung von Schulstandorten, die durch die Ausdifferenzierung der Gewerbebereiche während der industriellen Revolution etwa ab 1850 ihren Ausgang nahm. In dieser Zeit war das Verhältnis von Berufs- und Allgemeinbildung ein zentrales bildungstheoretisches und bildungspolitisches Thema in ganz Europa: wirtschaftliche „Verwertbarkeit“ auf der einen Seite und „Menschenbildung“ auf der anderen Seite. Die führenden Bildungsplaner und pädagogischen Wissenschaftler der damaligen Zeit, Wilhelm von Humboldt, Eduard Spranger, Georg Kerschensteiner oder Theodor Litt setzten sich mit dem Thema auseinander: Die beiden Letztgenannten vertraten die Auffassung, den Beruf als existenziellen Lebensbereich und damit als integrativen Bestandteil wahrer Menschenbildung zu sehen. Die Realität der industriellen Arbeitswelt, die Taylorisierung und getaktete Arbeitsvorgänge im Rahmen der Massenproduktion unterstützen allerdings die Distanz zur Arbeitswelt wie das Konzept des Humanisten Wilhelm von Humboldt. Die schulgeschichtliche Entwicklung ging dahin, dass sich das berufsbildende Schulwesen langsam im Schatten der allgemeinbildenden Ideale entwickelte, und naturwissenschaftliche sowie berufsbezogene Inhalte auch in die Curricula allgemeinbildender Schulen Eingang fanden, auch wenn dies oft zu heftigen Widerständen und Konflikten führte.

1882 wurde das gesamte gewerbliche Schulwesen dem Unterrichtsministerium unterstellt und die geteilte Verwaltung zwischen Unterrichts- und Handelsressort fand ein Ende. Das Ministerium für Kultus und Unterricht richtete eine „Zentralkommission für Angelegenheiten des gewerblichen Unterrichts“ ein und lud Fachleute aus Wirtschaft und Technik, aber auch Kunst und Verwaltung ein, das gewerbliche Schulwesen mitzugestalten. Von den ersten Staatsgewerbeschulen ab 1877 war bereits die Rede, viele entwickelten sich durch Umwandlung „alter Standorte“, etliche wurden aber auch neu gegründet. Nach Wien I, Bielitz (1881), Prag (1882), Innsbruck (1884), Pilsen (1885), Triest (1887) folgten Wien X (1889), Linz (1907), die Lehranstalt für chemische Industrie, Wien XVII (1910), Klagenfurt (1911), Villach



(1914) und Bozen (1914). Alle diese Staatsgewerbeschulen hatten Vorgängerschulen (gewerbliche Zeichenschulen, Fachschulen, Handwerksschulen, Bauhandwerkerschulen, Fortbildungsschulen), wurden nun aber mit dem Modell der Staatsgewerbeschulen vereinheitlicht (Engelbrecht 1986, S. 266).

Die erste landwirtschaftliche Schule war in Klosterneuburg 1860 als Weinbauschule gegründet worden. 1858 folgte eine in Weinzierl. In Graz gab es eine Hufbeschlags-Lehranstalt und einen landwirtschaftlichen Versuchshof, 1866 eine Landes-Ackerbauschule in der Steiermark (Schwarzer 1986, S. 45). Die mittleren Schulen waren zunächst zweijährig, dann dreijährig. Aufnahmebedingung war die Absolvierung des Untergymnasiums oder der Unterrealschule, und schließlich folgten die landwirtschaftlichen Hochschulen. Im vollschulischen landwirtschaftlichen Schulwesen entwickelte sich nach dem ersten Weltkrieg eine höhere Lehranstalt in Mödling, die 1934 nach Wieselburg verlegt wurde. In Klosterneuburg wurde die höhere Lehranstalt für Wein-, Obst- und Gartenbau ausgebaut. In Bruck an der Mur siedelte sich eine höhere Lehranstalt für Forstwirtschaft an. Voraussetzung waren die 1880 vom Landwirtschaftsministerium erlassenen einheitlichen, nun vierjährigen Lehrpläne und Reifeprüfungsverordnungen. Nach dem zweiten Weltkrieg wurden auch diese Schulen von der Dynamik erfasst und expandierten: Die höheren Schulen wurden den übrigen berufsbildenden höheren Schulen (BHS) in der Organisationsform angepasst, für Mädchen wurden landwirtschaftliche Haushaltungsschulen eingerichtet; auch eine höhere landwirtschaftliche Schule für Frauenberufe entstand. Die Höhere Lehranstalt für alpenländische Landwirtschaft wurde 1956 mit einer großen Versuchsanstalt in Raumberg (Steiermark) eingerichtet.

Vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs gab es in der Monarchie 31 Staatsgewerbeschulen mit insgesamt 17.000 Schüler\*innen – sehr wenigen Mädchen – und 26 Handelsakademien, die von 8400 Schüler\*innen besucht wurden – mit mehr als der Hälfte Mädchen.

#### 4 Gemeinsame Schule ab 1918 – die berufsbildenden Schulen werden von der Wiener Schulreformbewegung nur am Rande erfasst

1918, nach dem Ende des Ersten Weltkriegs, wurde die nun stark verkleinerte Republik Österreich ausgerufen, der „Staat, den keiner wollte“, den seine

Einwohner\*innen nicht für überlebensfähig hielten. Die politischen und wirtschaftlichen Umstände waren wesentlich ungünstiger als in der Monarchie. Zwar gelang es, das berufsbildende Schulwesen aus dem Tagesstreit herauszuhalten, die wirtschaftlichen Missstände mussten sich aber in der Schulverwaltung auswirken. Bis 1924 hatte das neue Österreich trotz technischen Fortschritts nur 88% des Bruttonationalprodukts erreicht; die Preise stiegen aber um 50%, die Exporte waren gegenüber 1913 um ein Viertel gesunken, die Importe hingegen um fast 20% gestiegen (Engelbrecht 1988, S. 298).

Der Schulbereich war aber seit 1919 von einer Periode der Erneuerungen im Sinne der Reformpädagogik der zwanziger Jahre geprägt. Gesamtschulmodelle wurden zumindest in Ostösterreich realisiert. Die Schulverwaltung der jungen Republik war stark föderalisiert. Nach der Wahl am 16. Februar 1919, bei der alle Staatsbürger\*innen ihre Stimme abgeben durften, gingen die knapp siegreichen Sozialdemokraten eine Koalition mit den Christlich-Sozialen ein. Otto Glöckel wurde in einem gemeinsamen Ressort für Inneres und Unterricht als Unterstaatssekretär betraut. Otto Glöckel war seit dem Beginn seiner politischen Tätigkeit ein Verfechter der Gesamtschule, ein Gegner von Bildungsprivilegien und ein Förderer der Demokratisierung der Schule. In seinem ersten Erlass vom April 1919 sicherte er den Frauen den freien Zugang zu den Universitäten zu. Glöckel wollte auch die Knabenmittelschulen einfach für Mädchen öffnen. Viele Bildungspolitiker und Schulverantwortliche sprachen sich dagegen aus, die Existenz von Lehrpersonen, die in Privatanstalten für Mädchen lehrten und die dann „in ihrer Existenz gefährdet wären“ (Fischer-Kowalski 1986, S. 31) waren die Argumente. Die prinzipiell mögliche Aufnahme von Mädchen an Knabenmittelschulen wurde daher sehr unterschiedlich gehandhabt, trotzdem besuchten im Schuljahr 1920/21 bereits 17% der Mädchen staatliche Knabenmittelschulen; die Zahl stieg bald auf über 30% an (Engelbrecht 1988, S. 80).

Die Koalition mit den Christdemokraten zerbrach allerdings schon im Sommer 1920 und durch die anschließende Bürgerblockregierung schied Glöckel im Oktober 1920 aus der Bundesregierung aus. Von 1920 bis 1934 wirkte Otto Glöckel als geschäftsführender Präsident des Wiener Stadtschulrates unter Bürgermeister Jakob Reumann und schuf die Wiener Schulreform. Die Pläne der Sozialdemokraten waren weitgehend: Gemeinsame Mittelschulen sollten das vielfach gegliederte Schulwesen mit Lyzeen und Gymnasien ablösen (Glöckel 1928). In seiner Zeit als Staatssekretär gelang es Glöckel auch

noch, die verbliebenen Militärkadettenanstalten in Staatsgewerbeschulen umzuwandeln.

Das berufsbildende Schulwesen war von all diesen Reformen weniger berührt; unter der Verwaltung des eher nüchtern agierenden Handelsministeriums wurde die fachliche Ausbildung perfektioniert, weit über das Dumreicher-Konzept kam man jedoch nicht hinaus. So war es um 1925 den Absolventen trotz vier – oder an einzelnen Eliteschulen, z.B. dem TGM in Wien, sogar fünf – Ausbildungsjahren nicht vergönnt, ein anschließendes Hochschulstudium aufzunehmen. Das technisch-gewerbliche Bildungswesen war nach dem Krieg arg in Mitleidenschaft gezogen worden, Gebäude waren beschlagnahmt oder zerstört, die Lehrenden gefallen oder noch bei der Truppe, die Schülerzahlen stark geschrumpft. Allerdings wurden rasch neue Standorte (wieder-) eröffnet – Mödling 1919, Graz-Gösting und Steyr nutzen frühere Militärgebäude nun als technische Staatsgewerbeschulen. Die „zukunftsträchtige“ Fachrichtung Elektrotechnik wurde eingeführt – in Linz, Salzburg, Innsbruck und 1920 auch in Bregenz. 1923 wurde am TGM, Wien XX, der erste Radiosender des kleinen Österreichs in Betrieb genommen (Schwarzer 1986, S. 47 f.).

Für die kaufmännischen Schulen war nach 1918 weiterhin das Unterrichtsministerium verantwortlich und es nahm sparsam Modifikationen an der sehr bewährten kaufmännischen Ausbildung vor, immer darauf bedacht, die Entwicklung der zum Großteil privaten Schuleinrichtungen nicht zu behindern. Die privaten Träger erhielten staatliche Subventionen, waren aber auch auf Schulgeld angewiesen (Engelbrecht 1988, S. 203). Das kaufmännische Schulwesen war stark „wienlastig“ und erst ab 1918 wurden viele Neugründungen, vor allem in Landeshauptstädten und mittleren Städten vorgenommen. 1933 standen acht Handelsakademien (davon vier in Wien) 49 Handelsschulen (davon 14 in Wien) gegenüber, gut verteilt auf ganz Österreich. Ab 1919 wurden an den Handelsakademien auch (freiwillig) Reifeprüfungen abgehalten, die zum Eintritt an die Hochschule für Welthandel und (mit Einschränkungen) an die Hochschule für Bodenkultur berechtigten.

1921 wurden Frauenoberschulen eingerichtet, ein verbindlicher Lehrplan entstand, wobei Haushaltsführung, der Kochunterricht (auch für Großküchen) und Erweiterungen der „Naturgeschichte“ durch eine „Gesundheits- und Körperlehre“ besondere Schwerpunkte waren. Psychologie, Kinderpflege und eine Erziehungslehre waren weitere Schwerpunkte (Engelbrecht 1988, S. 200). Immerhin wurde bis 1924 eine Abschlussprüfung eingeführt, die ab

1927 den Zugang zu ausgewählten tertiären Bildungseinrichtungen ermöglichte. An den Frauengewerbeschulen durften Lehrende aller Schulformen unterrichten. 1931 wurde ein Lehramt für „Lebenswirtschaftskunde“ an der Universität mit Lehramtsprüfung eingeführt. 1928 erhielt die Frauenoberschule einen neuen Lehrplan, in dem ausgeführt wurde, dass „die Bildungsidee der Frauenoberschule in der Verknüpfung des wissenschaftlich begründeten Weltbildes mit dem Gedanken des persönlichen Dienstes am Mitmenschen liegt“ (Mütterlichkeit des Frauentums, Stellung der Frau im Familienleben wird berücksichtigt). Neben den Schulen für Frauenberufe kam ein Zweig für soziale Frauenberufe hinzu, die 1916 von der katholischen Frauenorganisation in Wien geschaffene „Sozialchristliche Frauenschule“ erhielt 1922 das Öffentlichkeitsrecht.

## 5 Die berufsbildenden Schulen im Ständestaat und während des Nationalsozialismus

In der Ersten Republik kam es, trotz der Reformen in Wien, zu keiner nennenswerten Umgestaltung des berufsbildenden Schulwesens oder der Lehrlingsausbildung. Nur wenige Lehranstalten wurden neu gegründet, meist waren es Privatinitiativen im Bereich der Handelsschulen und frauenberufliche Schulen. Das Arbeitsrecht wurde allerdings verbessert, die Schutzmaßnahmen für Lehrlinge ergänzt (Verbot der Nachtarbeit für Lehrlinge, wöchentliche Arbeitszeit von 44 Wochenstunden für alle Arbeitnehmer\*innen etc.) und die 1920 gegründeten Kammern für Arbeiter und Angestellte fühlten sich auch den Lehrlingen verpflichtet. Ab 1933 wurden Begriffe wie „vaterländische Erziehung“ oder die deutliche Betonung „religiöser Erziehung“ wieder fixiert (der Glöckel-Erlass zur unverbindlichen religiösen Übung wurde im April 1933 sofort außer Kraft gesetzt; Engelbracht 1988, S. 268).

Der „sittlichen“, „vaterländischen“ und „volkstreu“ Erziehung wurde alles untergeordnet. Eine mögliche Arabeske sei noch erwähnt: Ab Mitte 1933 wurde wieder das „Lehrerinnen-Zölibat“ eingeführt, d.h. weibliche Lehrende („Lehrerfräulein“) mussten ehelos sein und bei Verhehlung den Dienst quittieren (Flich 1996, S. 84). Die Anzahl der Lehrerinnen betrug damals nur etwa 5%. Nur in Wien und dem Burgenland wurde diese Regulierung nicht eingeführt. Die Schulreform des Ständestaates vertiefte die traditionellen Rollenklischees zwischen Burschen und Mädchen; die „Eigenart der Geschlech-

ter“ wurde hervorgehoben. Viele Hinweise und Anweisungen mit Ratschlägen zur Mädchenerziehung wurden verfasst, um die bekannten Werte des „Fraus-eins“ besonders hervorzuheben. Bei der „Wehrbereitschaft“ allerdings wurden beiderlei Geschlechter herangezogen, wenn auch inhaltlich unterschiedlich. Die Schüler übten Aufmärsche und Geländeübungen, die Schülerinnen „Reihungsübungen“ und „volkstümliche Kleinkinderspiele“.

Die technisch-gewerblichen Fachschulen und Bundeslehranstalten konnten auch in der Zeit des Ständestaates ein gewisses Eigenleben führen, waren von der Entwicklung ihres Fachgebietes abhängig. Die Fachschulen wurden um Ausbildungen für Mädchen (Weißnähen und Kleidermachen) erweitert und die Anzahl der Standorte stieg auf 41. Die höheren Lehranstalten hatten zu kämpfen, verloren Schüler\*innen, die Anzahl der Standorte verringerte sich auf 17, die Rückführung der Bezeichnung auf „Gewerbeschule“ war symptomatisch. Die Schülerzahlen sanken von 7500 auf ca. 5900.

1938 gab es, im Zuge der Nationalsozialistischen Machtergreifung große Auswirkungen auf die innere Organisation des gesamten Schulwesens: Lehrende und Schüler\*innen befanden sich in einem streng strukturierten, politisierten und ideologischen Schulsystem, zu dessen Aufgaben vor allem auch die Verbreitung des nationalsozialistischen Gedankenguts gehörte. Das Wiener Unterrichtsressort wurde dem Ministerium für innere und kulturelle Angelegenheiten in Berlin unterstellt und die Schulverwaltung wurde beim Reichsstatthalter in Wien, Abteilung II, eingerichtet. Konfessionelle und private Schulen wurden geschlossen bzw. zwangsweise in das öffentliche Schulwesen eingegliedert. Der Religionsunterricht wurde reine Privatsache. Für die Studierenden wurde der Zugang zu den höheren Schulen und Hochschulen eingeschränkt. Dadurch verschlechterten sich die Bildungschancen für große Teile der Bevölkerung beträchtlich. Die Zulassung von Lehrenden wurde durch die Rassengesetze und nationalsozialistische Funktionäre massiv eingeschränkt (Engelbrecht 1988, S. 307).

Dem berufsbildenden Schulwesen brachten die Nationalsozialisten großes Interesse entgegen, um für die Aufrüstung der Wehrmacht zusätzliche Fachkräfte heranzubilden (Müller 1944). Neue Schulstandorte wurden eingerichtet, um die Fachkenntnisse in einzelnen Regionen zu stärken. Die österreichische Fortbildungsschule wurde durch die „Berufsschule“ abgelöst, die „Fortbildungsschulräte“ wurden aufgelöst, die Lehrenden wurden Staatsangestellte. Die folgenreichste Maßnahme war die Einführung der allgemeinen Berufs-

schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr. Alle Jugendlichen in diesem Alter mussten, wenn sie keinen anderen Bildungsgang verfolgten, die Berufsschulen besuchen. Dies führte teilweise zu einer Verdreifachung der Schülerzahlen und war für die Organisation entsprechend herausfordernd (Schermaier 1970, S. 87).

Die Handelsakademien wurden 1938 bis 1945 in „Wirtschaftsoberschulen“ umbenannt. Eine Reihe frauenberuflicher Schulen wurden in dieser Zeit aufgelöst. Die Reichsliste der genehmigten und anerkannten Haushaltungsschulen von 1941 weist in Österreich 25 öffentliche und zwei private Haushaltungsschulen auf, darunter nur zwei höhere Schulen (in Wien und Innsbruck).

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten im März 1938 begann eine Vertreibungs- und Vernichtungswelle beispiellosen Ausmaßes, der letztlich alle jüdischen Gemeinden in Österreich, die größte natürlich in Wien, zum Opfer fielen. In der ersten Phase der Vertreibung gelang ca. 125.000 jüdischen Bürgerinnen und Bürgern, meist aus Wien, die Flucht – nach Großbritannien, den USA und China.

In jeder Schule, in jedem Gegenstand sollte die Jugend mit nationalsozialistischem Gedankengut vertraut gemacht werden. Die höheren Schulen „mussten bestrebt sein, unter der Jugend eine Auslese zu treffen und damit für eine Elitenbildung zur Verfügung zu stellen“. Die Maturanten der höheren gewerblichen Schulen erhielten 1938 bis 1945 ein Reife- und zugleich ein Ingenieurzeugnis.

Als der Zweite Weltkrieg ausbrach, wurden Schüler\*innen immer mehr vom Unterricht abgezogen, um als Erntehelfer\*in, als Fabrikarbeiter\*in oder als Nachrichtenhelfer\*in eingesetzt zu werden. Die Frauen wurden auch im Rahmen der medizinischen Notversorgung eingesetzt. An einen geregelten Schulbesuch war während der Kriegsjahre nicht zu denken, doch sehr rasch nach Ende des Krieges nahmen die österreichischen Schulen, soweit es die oft schwer beschädigten Gebäude zuließen, ihren Betrieb wieder auf. Die nationalsozialistische Oberstufe wurde aufgelöst, schon 1946 erschien ein gedruckter provisorischer Lehrplan, der an die Tradition vor 1933 anknüpfte. Die Luftangriffe zu Kriegsende betrafen auch viele berufsbildende Schulen. Die Luftalarmierungen wurden immer dichter, viele Schulen wurden geschlossen und die Schüler\*innen aufgefordert, sich einen Praktikumsplatz in einem Wirtschaftsbetrieb zu suchen.

## 6 Kuchler und Ischler Tagungen: Neuaufbruch 1945 bis 1952. Berufsbildende Höhere Schulen entstehen. Neuordnung der Bildungsverwaltung

Das berufsbildende Schulwesen erkämpfte sich nach 1945 eine wichtige Position, gleichwertig neben dem allgemeinbildenden Schulwesen. Äußeres Zeichen dafür war die Zusammenlegung aller Verwaltungsagenden der einzelnen beruflichen Schultypen unter einer Leitung, die „Generaldirektion“ genannt wurde. 1956 entstand die Sektion „Berufsbildung“ im Unterrichtsministerium. Nur der Bereich der Pflege- und Gesundheitsberufe wird bis heute vom Gesundheitsministerium verwaltet. Die Schulaufsicht wurde für den beruflichen Bereich eingeführt – die in den schwierigen Nachkriegsjahren geschaffenen Strukturen erwiesen sich bis heute als größtenteils überzeugend“ (Engelbrecht 1988, S. 366).

Die nebeneinander laufenden österreichischen und reichsdeutschen Bestimmungen für Berufs- bzw. Fortbildungsschulen führten in den ersten Nachkriegsjahren verwaltungsmäßig zu einiger Rechtsunsicherheit. Durch eine kluge Ausbalancierung des Unterrichtsressorts konnte gemeinsam mit den Ländern und den (späteren) Sozialpartnern (Wirtschaftskammer, Arbeiterkammertag) der Ausbau der Teilzeitschulen vorangetrieben werden. Die Tagungen im November 1946 in Salzburg und im Jänner 1949 in Wien schufen die Eckpunkte (Cech 1948). Ab 1951 wurde eine gemeinsame „Bund-Ländertagung“ jeweils Ende September in Kuchl abgehalten, an deren Beschlüssen sich die Unterrichtsverwaltung orientierte und die sie als Empfehlungen den Landes-schulbehörden, die ja in Kuchl am Tisch sitzen, zur Kenntnis bringt. Die Lösungsvorschläge, darunter auch die überraschende Beibehaltung des Namens „Berufsschule“, wurden fast alle, manche erst 1962, verwirklicht. Die Wiener Empfehlungen 1949 drängten auf eine weitere „Verfachlichung“ der Lehrpläne und eine Bündelung der Berufsschulstandorte (Rohringer 1970, S. 147). Während in Wien der wöchentliche Unterricht in zentralen Berufsschulgebäuden üblich war, mussten die Ausbildungen vor allem außerhalb der städtischen Ballungsgebiete zusammengefasst werden. Das setzte eine neue Organisationsform, die lehrgangsmäßige Führung der Kurse, voraus, die für die Unterbringung notwendigen Internate wurden gebaut (Cech 1950).

Die Zahl der Berufsschüler\*innen stieg in den 1950er Jahren steil an (von 64.400 auf 144.000) und auch im landwirtschaftlichen Berufsschulwesen wur-

den 1955 über 44.000 Schüler\*innen erreicht. Die Besucher\*innen der landwirtschaftlichen Schulen nahmen dann deutlich ab, die kaufmännischen und gewerblichen Berufsschulen verzeichneten erst ab 1980 Abnahmen.

Das berufsbildende Vollzeitschulwesen entstand langsam in der heutigen Struktur. Die traditionellen Schulbezeichnungen wurden wieder eingesetzt (Lehr- und Versuchsanstalt, Fachschule, Höhere Lehranstalt für gewerbliche Berufe, Höhere Lehranstalt für hauswirtschaftliche Frauenberufe, Lehranstalt für soziale Frauenberufe) und das „eigentümliche Curriculum“ (Cech 1958, S. 2) mit den sprachlich-kulturkundlichen Fächern und der nur in scheinbarem Kontrast befindlichen starken Bindung an Gewerbe, Industrie und Wirtschaft wurden wieder errichtet.

Mit den „Ischler Tagungen“ 1946 – 1952 wurde die Dreigliederung der nun möglichen Ausbildung – Allgemeinbildung und damit allgemeiner Universitätszugang, fachtheoretische Ausbildung und fachpraktische Ausbildung in praxisgerechten schulischen Werkstätten – eingeleitet (Romanik 1947). Auf Initiative des Ministerialbeamten Franz Cech wurde von Hochschullehrenden und Schulpraktikerinnen und Schulpraktikern ein neues Konzept entworfen, das auf den oben genannten drei Säulen beruhte, aber vor allem mit einem gemeinsamen Modell einer mittleren und höheren Ausbildung aufwarten konnte. Die Schüler\*innen begannen im ersten Schuljahr gemeinsam mit einer berufsbildenden Schule und nach dem Leistungsstand von zwei Jahren wurde der Weg in die höhere Abteilung eröffnet – oder man musste in der mittleren Schule bleiben und konnte dort ein Jahr später abschließen. Die höhere Ausbildung war fünfjährig und ermöglichte einen Berufseinstieg, gewerbliche Berechtigungen gemäß Gewerbeordnung (bzw. später gemäß dem Berufsausbildungsgesetz) und ab 1962 den allgemeinen Universitätszugang. Eine 48-Stunden-Woche an den Schulen und zusätzliche Lernzeit außerhalb waren am Beginn der Einführung des Ischler Modells keine Seltenheit. Der Begriff „produktiver Werkstättenunterricht“ deutete eine ganz bewusste Aufwertung dieses Ausbildungsbereiches an. Die nachfolgende Tabelle (Übersicht 1) zeigt den Umfang von „Schlüsselunterrichtsfächern“ in fünf unterschiedlichen Jahrgängen (1875, 1909, 1963, 1978, 1996):



Gegenstände /Jahrgang	1875	1909	1963	1978	1996
Deutsch	8	12,5	11	11	11
Englisch	-	-	10	10	10
Mathematik	10	14,5	14	12	12
Physik und Chemie	9	12	10	10	10
Geschichte/Geographie	9	12	9	8	8
Staatsbürgerk, pol. Bildung	-	1	1	1	4*)
Gesamtstundenzahl	117	156	204	195	195

\*) gemeinsam mit Wirtschaft und Recht

Übersicht 1: Umfang von „Schlüsselunterrichtsfächern“ in fünf unterschiedlichen Jahrgängen (1875, 1909, 1963, 1978, 1996; Schulstatistik 1998)

1946 wurde für die höheren Abteilungen der gewerblichen Lehranstalten, die Handelsakademien und die höheren Frauengewerbeschulen eine neue Reifeprüfungsvorschrift erlassen. Der Erlass „Prüfen und Klassifizieren“ bildete bis zum Schulunterrichtsgesetz 1974 (siehe weiter unten) eine wesentliche Grundlage für den Schulalltag. An den frauenberuflichen Schulen waren schon im Herbst 1945 Arbeitsgemeinschaften von Lehrenden entstanden, die sich die Ausarbeitung neuer Lehrpläne zum Ziel setzten.

In der Wiederaufbauphase nach dem Zweiten Weltkrieg waren besonders die Absolventinnen und Absolventen der technischen Schulen begehrt und erhielten einen eigenen Titel, den des „Ingenieurs“. Dieser wurde zwar schon 1917 mit dem „Ingenieurgesetz“ eingeführt, und wurde ab 1939 an die Absolventinnen und Absolventen der höheren Abteilungen der technisch-gewerblichen Schulen unter bestimmten Bedingungen vergeben. 1948 sprach ein Bundesgesetz die Standesbezeichnung „Ingenieur“ allen Absolventinnen und Absolventen höherer Abteilungen technisch-gewerblicher Schulen zu, wenn diese fünf Jahre Berufstätigkeit, die „höhere fachliche Kenntnisse voraussetzte“, nachweisen konnten.

Die erweiterten Berechtigungen gaben dem technisch-gewerblichen Schulwesen Schwung: Von ca. 4.000 Schüler\*innen 1946, dazwischen sogar noch etwas weniger, wuchsen die Zahlen auf ca. 9.000 1955 und ca. 11.000 1960, allerdings gab es nur 287 Mädchen. Die Schülerzahlen stiegen nach 1945 zunächst stark an, weil viele Schüler\*innen, die vor Ablegung der Reifeprüfung zum Wehrdienst eingezogen wurden, ihre Ausbildung beenden woll-

ten. In den Fachschulen waren die Geschlechter fast proportional vertreten, die Schülerzahlen in Summe stagnierten bei ca. 8350 Schüler\*innen. Da die budgetären Möglichkeiten des Bundes sehr beschränkt waren, mussten die Länder (in Wels, Groß Siegharts oder Stoob) oder Vereine (Tourismus in Bad Hofgastein, Klessheim, Gleichenberg, Wien III, Wien IXX, Holztechnik Kuchl, Glastechnik Kramsach u.a.) als Schulerhalter einspringen. In Wien V, Spengergasse wurde eine textilkaufmännische Fachrichtung eröffnet.

Die frauengewerblichen und hauswirtschaftlichen Schulen mussten sich ihre Anerkennung erst langsam erarbeiten. Ursprünglich als Ausbildung von Mädchen und Frauen zur Erfüllung hauswirtschaftlicher Aufgaben gedacht und von durchaus emanzipatorischen Zielen geleitet, Frauen auch außerhäusliche Beschäftigungen zu ermöglichen, entwickelten sich in der Zwischenkriegszeit Schulen, mit deren Abschluss gewerbliche Berechtigungen z.B. für Küche und Restaurant verbunden waren. Anlässlich der Ischler Tagung 1946 wird an diese Entwicklung angeknüpft und mit der Schaffung neu gestalteter Ausbildungsrichtungen das berufliche Aufgabenspektrum der Absolventinnen und Absolventen erweitert (Schermaier 1970). Die Umbenennung der „Schulen für wirtschaftliche Frauenberufe“ in „Schulen für wirtschaftliche Berufe“ 1987 drückt die Gleichwertigkeit gegenüber anderen BHS aus und schließt eine Zugangsdiskriminierung in Zukunft aus.

Das kaufmännische Schulwesen überlebte die dunklen Zeiten gut: Die Lehrpläne 1934/35 wurden wieder in Kraft gesetzt, die zwei Schultypen, Handelsakademie und zweijährige Kaufmännische Wirtschaftsschule, bezogen ihre alten Vorkriegspositionen. Religion wurde ein Freifach, Russisch und „Fremdenverkehrslehre“ kamen als Freifächer dazu, aber die Schulträger blieben größtenteils privat. Nur drei der zehn Handelsakademien und fünf der 45 kaufmännischen Wirtschaftsschulen waren in staatlicher Trägerschaft. Aus der „Wirtschaftsschule“ wurde wieder die „Handelsschule“. Wesentliche Fächer waren Kaufmännisch Rechnen, Schriftverkehr, Buchhaltung, Bilanz- und Steuerlehre und als Leitfach Kaufmännische Betriebskunde, Maschinschreiben wurde Pflichtgegenstand. Das längere Zeit vernachlässigte „Übungskontor“ fand durch die Einrichtung von „Lernbüros“ ihre Fortsetzung. „Bürotechnik“ erhielt einen festen Platz im Lehrplan. 1952 wurden neue Lehrpläne für die Handelsakademien, Handelsschulen und Abiturientenkurse sowie eine neue Reifeprüfungsvorschrift veröffentlicht. Der Fonds der Wiener Kaufmannschaft in Wien wurde wieder gegründet und setzte 1954 die Schulträ-

gerschaft von fünf kaufmännischen Schulen fort. In den 1950er Jahren begann auch das Ausbauprogramm der Handelsakademien; waren es im Schuljahr 1951/52 noch zehn Standorte, so wuchs die Zahl bis 1964/65 auf 18.

Die Schülerzahlen stiegen rasch von ca. 6.700 in den Wirtschaftsschulen 1946 auf 11.000 in den Handelsschulen 1955, davon 8.600 Mädchen (!), und von ca. 4.100 1946 in den Handelsakademien und Abiturientenlehrgängen auf 7.200 1955. Der Anteil der Mädchen stieg auch hier auf 60%, zu Anfang der 1960er Jahre (Engelbrecht 1988, S. 431).

## 7 Schulorganisation 1962, Systematisierung der berufsbildenden Schulen

1962 wurde in zähen Koalitionsverhandlungen der beiden staatstragenden Parteien der sogenannte Schulkompromiss geboren, der die österreichische Schulgesetzgebung bis heute prägt (SchOG, Schulorganisationsgesetz 1962). Die Leistung dieses Schulgesetzwerkes war eine Vereinheitlichung der gesamten Ausbildung im österreichischen Bundesgebiet von den Volksschulen bis zu den Lehrerausbildungsstätten, den sogenannten Pädagogischen Akademien. Eine weitere Neuerung sollte sich als Klotz am Bein von Reformbestrebungen erweisen: Die beiden einander misstrauenden Koalitionsparteien erhoben Schulgesetze in den Verfassungsrang; eine Änderung war ab da nur mit qualifizierter Mehrheit ( $\frac{2}{3}$  aller Abgeordneten) im Parlament möglich. Zwar wurde diese Bestimmung 2005 abgeschwächt, für strukturelle Änderungen im Schulwesen gilt sie aber bis heute.

Im Jahr 1962 wurde nämlich die allgemeine Schulpflicht von acht auf neun Jahre verlängert und damit die betriebliche Lehre und das gesamte duale System, einschließlich der Berufsschulen, vom Schulgesetzwerk 1962 erfasst. Die berufliche Bildung im Betrieb sollte nicht zuletzt aus arbeitsrechtlichen Gründen frühestens in der 10. Schulstufe begonnen werden können. Im Rahmen der langwierigen Verhandlungen in den 1950er und 1960er Jahren entstand im Rahmen des „Schulkompromisses“ eine einstufige Schulart, die von Jugendlichen besucht werden soll, die das 9. Schuljahr nicht an einer AHS-Oberstufe oder einer berufsbildenden Schule verbrachten. Die beiden anderen Optionen, die nach der SchOG-Novelle zur Disposition gestanden waren, eine Verlängerung der Hauptschule auf fünf Jahre, oder eine Verlängerung der

Volksschule auf fünf Jahre mit dem Beginn der Hauptschule und AHS im 6. Schuljahr, wurde seinerzeit verworfen.

Der Name „Polytechnischer Lehrgang“ wurde eingeführt; er hatte die Aufgabe, die Abschlussqualifikation der Mittelstufe zu gewährleisten – für Jugendliche, die nach der 8. Schulstufe diesen Abschluss nicht erreicht hatten – und eine fundierte Vorbereitung für die Berufswahl treffen zu können (heutige Definition). Nach Engelbrecht war der „polytechnische“ Lehrgang die einzige echte organisatorische Innovation des breiten Schulgesetzwerkes „entsprungen aus einem Verlegenheitskompromiss, unscharf im Profil, und unausgegoren in den Lehrinhalten“ (Engelbrecht 1988, S. 498). Nach zehn Jahren Schulversuch (1970–1980) wurde die Schulart mit der 6. SchOG-Novelle 1980 ins Regelschulwesen übernommen (§ 28 SchOG). Mit der 7. SchOG-Novelle 1982 konnte man sich im polytechnischen Lehrgang die Noten der Hauptschule verbessern und den erfolgreichen Abschluss der 8. Schulstufe nachmachen. Die Begegnungen mit der Berufswelt wurden ausgebaut, eine lebende Fremdsprache in den Lehrplan eingebaut.

Das Schulorganisationsgesetz 1962 bringt für die diversifizierte Berufsbildung eine einheitliche Struktur mit klaren Kompetenzen (Seel 2010, S 65): Die Berufsschulen sind für den berufsbegleitenden Unterricht im dualen System zuständig und sind Pflichtschulen für alle in einem Lehrverhältnis stehenden Jugendlichen. Es gibt zweieinhalbjährige, dreijährige und vierjährige duale Berufsausbildungen. Für über 200 Lehrberufe gibt es Ausbildungsordnungen und Lehrpläne, ca. alle 10 Jahre müssen die Ausbildungsvorschriften und Lehrpläne angepasst werden, um dem Stand der Technik und Wirtschaft Genüge zu tun. Curriculare Meilensteine der Berufsschulen waren die Einführung des Faches „politische Bildung“ 1976, die „berufsbezogene Fremdsprache“ 1990 und „Deutsch und Kommunikation“ (anstatt „Schriftverkehr“) 1994. Viele Lehrpläne der Berufsschulen sind „modularisiert“, d.h. es können alternative und zusätzliche Fachausbildungen in etlichen der über 200 Berufsfelder abgelegt werden.)

Die Zahl der Berufsschüler\*innen stieg von 1960/61 von 151.760 auf 198.500 im Schuljahr 1979/80 und hatte damit den Höhepunkt erreicht (1985/86: 171.700 Lehrlinge). Die Anzahl der Mädchen war etwa ein Drittel, stark auf drei Lehrberufe konzentriert (Einzelhandelskauffrau, Bürokauffrau, Friseurin und Perückenmacherin).

Das Ausbildungsspektrum der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) ist ähnlich den berufsbildenden mittleren Schulen (BMS), hat aber differenziertere Fachrichtungen (etwa 80, je nach Art der Zählung) und vor allem im technischen Bereich einige rasch sich verändernde Ausbildungsprofile. Die HTL für Informatik, Informationstechnologie, Mechatronik, Chemieingenieure, Rohstoffingenieurwesen, die Bildungsanstalten für Elementar- und Sozialpädagogik oder die Handelsakademien für Wirtschaftsinformatik, Digital Business sind aktuelle Beispiele. Die höheren Lehranstalten für Fremdenverkehrsberufe, später Tourismus, wurden ebenfalls staatlich geregelt. Auch bei den Gesundheitsberufen denkt man eine BHS-Struktur für spezielle Standorte an. Auch hier gibt es Sonderformen wie Schulen für Berufstätige oder Kollegs, die die Palette der Ausbildungen im 2. Bildungsweg erweitern (BMUK, Lehrpläne, 1963).

Mit den SchOG 1962 wurde es nun endlich allen Abgänger\*innen der BHS möglich, den uneingeschränkten Zugang zu allen hochschulischen und universitären Studien zu erhalten (in der Hochschulberechtigungsverordnung verblieben nur „Latein“ oder „Biologie“, die im Bedarfsfalle für das Medizinstudium oder die klassischen Sprachen nachgeholt werden mussten). Die Voraussetzung für diese ganz wichtige Entwicklung beim Hochschulzugang war die Gleichstellung aller Arten von fünfjährigen höheren beruflichen Bildungsgängen. Dies erwies sich auch 1969 als Vorteil, als die 9. Schulstufe an den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) aufgegeben wurde, der fünfte Jahrgang an den BHS aber nicht in Frage gestellt wurde. Jetzt gewannen die höheren berufsbildenden Schulen an Ansehen (Engelbrecht) und waren in der Bevölkerung populär.

„Das Juwel in der Krone der österreichischen Berufsbildung“ nannte Staatssekretär Embling 1983 die berufsbildenden höheren Schulen (BHS) mit der Doppelqualifikation Universitätszugang und Berufszugang (BMUK 1979, S. 12). Im Sinne der weiter unten genannten europäischen Anerkennungsrichtlinie (95/43/EG) wird den höheren Ausbildungen ein Diplomabschluss zuerkannt. Seitdem heißt die abschließende Prüfung der höheren Formen „Reife- und Diplomprüfung“. Die Ausgestaltung dieser „neuen“ Reife- und Diplomprüfung in mehreren Schritten hat die österreichische Bildungspolitik seit 1997 immer wieder beschäftigt, zuletzt in der Variante als „Zentralmatura“.

Die Entwicklung der Schülerzahlen 1923/24 bis 2014/15 (Übersicht 2) zeigt die unterschiedlichen Frequenzen der jeweiligen Schultypen und den starken Trend zur Reifeprüfung, der in Österreich auch über die berufsbildenden höheren Schulen erreicht werden kann:

Schuljahr	Berufsschulen	BMS	BHS	AHS – Oberst.
1923/24	68.699	14.118	11.769	11.715
1946/47	64.396	19.164	9.041	20.768
1955/56	191.523	32.286	18.184	25.183
1965/66	164.076	31.718	22.392	38.115
1975/76	176.360	72.534	51.694	69.864
1985/86	175.908	78.520	94.601	74.512
1995/96	128.509	68.396	106.587	73.377
2005/06	128.287	52.912	134.346	80.264
2015/16	117.358	44.310	133.447	91.439

Quelle: Schulstatistik Österreich, 2019

Übersicht 2: Schülerzahlen der berufsbildenden Schulen 1923 – 2015

## 8 Innere Schulorganisation und Bildungsexpansion

Während die äußere Schulorganisation ab 1963 Bestand hatte und die vielen Lehrplanverordnungen eine systematische Behandlung von Anforderungen für eine Schulart oder einen Schultyp festlegten, wurde an der inneren Organisation noch immer per Erlass oder auf der Basis von Konferenzprotokollen der Schulaufsicht gearbeitet. Die innere Organisation des Schulbetriebs in Österreich – Aufnahme- und Eignungsprüfung, Klassenbildung, Gruppenteilungen, Unterrichtsordnung, Leistungsbeurteilung, die Organisation abschließender Prüfungen, die Rolle der Schulleitungen, Klassenkonferenzen, die unterschiedlichen Rollen der Lehrenden, die Ausstellung von Zeugnissen etc. – sollte klar, österreichweit und für jeden Schultyp in gleicher Weise geregelt werden. Eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) spielte auch die Einführung der „Schuldemokratie“, also die Mitbestimmung der Schulpartner bei wichtigen Fragen der inneren Organisation (Schulgemeinschaftsausschuss, Schulforum, Schüler- und Elternbeiräte).

Das Schulunterrichtsgesetz (SchUG 1974) hatte zwar nicht ganz so mühevollen bildungspolitischen Verhandlungen wie vor 1962 verursacht, bedurfte

aber doch vieler Besprechungen der Schulreformkommission, bis es unter Unterrichtsminister Sinowatz 1974 im Nationalrat verabschiedet werden konnte.

Die koedukative Unterrichtsführung setzte sich ab 1974 durch – auch an den sehr Burschen-dominierten höheren technischen Lehranstalten und den sehr Mädchen-orientierten humanberuflichen Schulen. In fast allen Schulformen wurden bisher getrennte Unterrichtsgegenstände für Mädchen und Burschen verpflichtend, die geschlechtsspezifischen Bezeichnungen von Schulformen wurden fallen gelassen („Realgymnasium für Mädchen“ ohne „Mädchen“, Lehranstalten für wirtschaftliche Frauenberufe ohne „Frauen“; Seel 2010, S. 23)).

Die Schulreformen der Regierung Kreisky I leiteten ab 1970 auch die nächste Expansionsphase des berufsbildenden Schulwesens ein. Mit dem Zielquotenprogramm machte man es sich zur Aufgabe, in jedem politischen Bezirk Österreichs mindestens eine AHS, eine BMS und eine BHS zu errichten. Da das Netz der allgemeinbildenden Schulen deutlich dichter war, wurden damit vor allem berufsbildende Schulen gegründet oder ausgebaut. In diese Zeit fällt die Gründung der „neuen Standorte“, die nun 40 oder 50 Jahre Unterrichtstätigkeit am Schulstandort feiern. Entsprechend den Fortschritten des Schulbaus und der Architektur wurden vor allem moderne und vielseitige Schulbauten errichtet, die als berufliche, aber auch kulturelle Zentren in vielen Bezirkshauptstädten eine wichtige Rolle spielen. Vor allem die doppelqualifizierenden berufsbildenden höheren Schulen wurden von der Bevölkerung gut aufgenommen und wuchsen. Anfang der 1980er Jahre überholten die Schülerzahlen der BHS-Schüler\*innen die der allgemeinbildenden Schulen bei Stand von etwa 73.000 Schüler\*innen je Schultype. Die Zahlen der berufsbildenden mittleren Schulen nahmen 1990 ab und pendelten sich bei ca. 45.000 ein.

Die neu im Amt befindliche Ministerin Elisabeth Gehrler machte den neuen steirischen Landesschulratspräsidenten Bernd Schilcher zum Leiter einer Reformgruppe, die sich dieses Themas annehmen sollte. Eine internationale Konferenz wurde einberufen, die Medien beschäftigten sich mit dem Thema (Profil im Sept. 1994: „Nachreifen statt nachsitzen“) und bereits der frühere Bildungsminister Rudolf Scholten hatte versprochen, das „Problem Sitzenbleiben zu lösen“.

Schilcher legte, mit Beteiligung von Pädagog\*innen sowie Jurist\*innen aus den Landesschulräten und mit maßgeblicher Beteiligung der Sektion Berufsbildung im Ressort eine umfassende Reform des Schulunterrichtsgesetzes vor,

die besonders im 6. Abschnitt „Aufsteigen und Wiederholen von Schulstufen“ neue Modelle präsentierte. Bereits 1989 wurde für die berufstätigen Schüler\*innen eine erlassbasierte „Unterrichtsordnung“ entwickelt, die eine modulartige Absolvierung bzw. Wiederholung einzelner Fächer bzw. Fächergruppen vorsah, aber keine Wiederholung eines gesamten Schuljahres. Die Reformvorschläge überlebten den Sommer 1995 nicht. Bei einer ÖVP-Klubtagung wurde Ministerin Gehrler „gebeten“, den Kern der Änderungsvorschläge zurückzunehmen. Verblieben ist ein intensiverer Umgang mit dem Schulversagen einzelner Schüler\*innen, das im Wesentlichen den Ausbau des § 19 SchUG enthielt, der heute unter dem Schlagwort „Frühwarnsystem“ bekannt ist.

Die Schulen für Berufstätige (AHS, BMHS) konnten allerdings aus der Diskussion Vorteile ziehen: 1997 wurde das „Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige“ im Parlament beschlossen, das Ansätze eines Modulsystems enthielt. Damit war der Unterricht an Abendschulen mit in Semester gegliedertem Unterricht auf eine klare gesetzliche Basis gestellt worden. 1997 gelang es auch in großer Einigkeit der Parlamentsparteien, die Berufsreifeprüfung in neuer Form mit einem eigenen Berufsreifeprüfungsgesetz einzurichten; berufstätige Personen sollten durch vier Teilprüfungen einen Reifeprüfungersatz absolvieren können. Diese Initiative war der Beginn der Erfolgsgeschichte des „zweiten Bildungsweges“ und bedeutete eine Stärkung der Erwachsenenbildung in Österreich.

## 9 Die Einführung der Fachhochschulen ab 1994; Konzepte, gesetzliche Rahmenbedingungen, Struktur und Fachbereiche

1968/69 lancierte Franz Partisch, ein Ministerialbeamter, den sogenannten „Partisch-Plan“, eine Verbindung einer vierjährigen berufsbildenden Schule mit einer zweijährigen postsekundären Form, der „Technikakademie“, die die fünfjährige technisch-gewerbliche berufsbildende Schule ersetzen sollte (Partisch 1970). Der Partisch-Plan wurde nie umgesetzt, 1970 gab es den Regierungswechsel zur Regierung Kreisky I und die Teilung in ein Unterrichts- und ein Wissenschaftsministerium. Die Einrichtung eines nicht universitären tertiären Sektors war in diesen Zeiten bildungspolitisch nicht konsensfähig. Die Interessensvertretungen der Wirtschaft befürchteten, dass die Umsetzung des Partisch-Planes lediglich zu Lohnforderungen und Überqualifikationen in der mittelständischen Wirtschaft Anlass geben könnte. Für eine Aufwer-



tung der Ingenieurausbildung wurde 1970 kein Bedarf gesehen. Die Öffnung des Hochschulzugangs deckte alle damaligen bildungspolitischen Wünsche ab und erschien wichtiger als der Aufbau eines neuen berufsorientierten Hochschulsektors.

Und obwohl fast alle EU-Mitgliedsländer zwischen 1970 und 1980 Fachhochschulsysteme eingeführt hatten, dauerte es in Österreich bis Ende der 1980er Jahre, dass die Frage der postsekundären beruflichen Ausbildung wieder relevant wurde. Im zweiten Regierungsprogramm der Großkoalitionäre SPÖ und ÖVP im November 1990 wurde eine Einrichtung von „Fachakademien, die den Hochschulbereich ergänzen sollten“, festgeschrieben.

Die Vorarlberger\*innen wollten schon länger eine hochschulische Einrichtung. So gab es politische Anfragen, um „die Lücke zwischen der bewährten HTL-Matura und einem Universitätsabschluss zu schließen“. Dies ist der Vorarlberger Bildungslandschaft geschuldet, die sich von der restösterreichischen unterscheidet: Es wird viel Wert auf eine praktische Lehrausbildung gelegt, die Anzahl der Gymnasialschüler\*innen ist am geringsten von ganz Österreich (22% der Alterskohorte), aber auch die berufsbildenden höheren Schulen wurden nicht gerade gestürmt. Man sieht sich als Teil des Bodenseeraumes, der hochtechnisiert und stark vom Schweizer und deutschen Berufsbildungssystem geprägt ist – von der dualen Lehre, die bis zu vier Jahre betragen kann, in den Beruf und auf eine Fachhochschule. Genau diese Varianten strebt man nun ab etwa 1985 auch in Vorarlberg an. Die damalige Landesrätin für Bildung, Elisabeth Gehrler, unterstützte das Vorhaben, ein „Technikum Vorarlberg“ in Dornbirn, am Beginn sogar in den Räumen der großzügig neu gebauten HTL für Textilindustrie, unterzubringen. 1991 begann der Studienbetrieb mit den Fachrichtungen Wirtschaftsingenieurwesen-Fertigungstechnik und Elektrotechnik. Als Abschluss war immer schon der akademische Grad Dipl. Ing. FH vorgesehen.

Ein Gutachten von OECD-Expert\*innen, die sich erste Planungen zum Fachhochschulsektor (Pratt 2003) und das noch nicht eingerichtete Technikum Vorarlberg ansahen, bekräftigten die Position der Bundesregierung, mit einem neuen tertiären Sektor in Österreich neue Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen (BMWF 1992). Das Wissenschaftsministerium schlug ein neues Modell der Institutionalisierung vor, durch das Fachhochschulstudiengänge auch privat und industriennahe eingerichtet werden können, eine staatliche Studienplatzfinanzierung aber garantiert sei (Akkreditierungsmodell; Pratt 2004).

Die OECD wurde nochmals gebeten, mit einem „Policy Review“ im Politikfeld der nichtuniversitären Ausbildung auf tertiärer Ebene tätig zu werden. Er fand im Herbst 1992 statt, davor sollte allerdings bis Sommer 1992 ein Backgroundreport an die OECD übermittelt werden. Die Rektorenkonferenz konnte, nach anfänglicher Ablehnung, für den langsamen Aufbau von FH-Studiengängen über das Akkreditierungsmodell gewonnen werden und in der Phase der Gesetzeserstellung spielte der „Policy Review“ eine große Rolle (Mayer 2007, S. 303).

Die entsprechende Abteilung im BMWF wurde gegründet und legte bis Anfang 1993 den Gesetzesentwurf vor. Im Mai 1993 wurde das „Bundesgesetz über die Fachhochschulstudiengänge (FHStG)“ vom Nationalrat beschlossen (BMWF 1993). Es sollte, so die Erläuterungen zum Gesetz, ein neuer Sektor im österreichischen Bildungswesen eröffnet werden, der sich durch eine andersartige „schlanke“ Gesetzgebung auszeichnet und die Möglichkeiten für unternehmerische Initiativen bietet. Die Studiengänge waren durchaus auch privatwirtschaftlich geführt, wobei der Staat eine Studienplatzfinanzierung übernahm und so eine Norm für die Förderung dieses neuen akademischen Ausbildungsbereiches vorgab. Mehrere Studiengänge am Standort konnten sich schließlich zur Fachhochschulen zusammenfinden. Dieser Weg zu einer etappenweisen Etablierung der FHen funktionierte gut und hat zu stabilen Konstruktionen in allen Bundesländern, die bei der FH-Gründung oft als Träger auftraten, geführt.

Bis zum Studienjahr 2005/06 wurden in Österreich 150 Fachhochschulstudiengänge akkreditiert, die von 18 unterschiedlichen Hochschulerhaltern an 30 Standorten betrieben wurden und eine Gesamtkapazität von über 28.000 Studienplätzen zur Verfügung stellen. Eine Illusion verlor man aber leider auch: Die Anzahl an Absolventinnen und Absolventen technischer Abschlüsse wurde nur langsam mehr. Dies einerseits, weil die technischen FHen nicht so viele Studierende anlockten wie geplant, und zweitens, weil technische Ausbildungen auf Sekundarschulniveau oft genau so attraktiv erschienen wie im tertiären Bereich. Nach der Konzentration auf technische Studiengänge wurden bald nach der Einrichtung wirtschaftsbezogene Studiengänge sehr breit aufgesetzt und lockten viele Studierende an. 2001 wurden die Sozialakademien in Fachhochschulstudiengänge und 2005 die höheren medizinisch-technischen Ausbildungen in Studiengänge umgewandelt. Die pädagogischen

Akademien verschlossen sich diesem Modell und wurden 2006 durch ein „Gesetz sui generis“ pädagogische Hochschulen.

Die Absolventenzahlen 2017/18 weisen 14.380 Abschlüsse an Fachhochschulen aus. Davon sind 5.700 Absolventinnen und Absolventen aus den Wirtschaftswissenschaften, 5.400 aus Technik- oder Ingenieurwissenschaften, 1.170 aus Sozialwissenschaften und 1.465 aus nicht ärztlichen Gesundheitswissenschaften. Ca. 600 Absolventinnen und Absolventen entfallen auf sonstige Disziplinen (BMWF, Bildung in Zahlen, 2019).

## 10 Die Dynamik der Nuller-Jahre. Der Ausbau des zweiten Bildungsweges. Das Kompetenzparadigma und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich

Das Jahr 2000 war in mehrerlei Hinsicht ein Bruch in der österreichischen Schulgeschichte: Die erste „schwarz-blaue Koalition“ ab Februar 2000 brachte einen anderen Umgang mit dem Bildungsthema – und dies trotz der Kontinuität in Person von Unterrichtsministerin Gehr, die ab 1996 und bis Ende 2006 im Amt war. 2000 wurde aber auch mit den Beschlüssen von „Lissabon und Feira“ die erste Welle der Beschäftigung der Länder der europäischen Union mit der Umsetzung von Internettechnologien zu Lernzwecken im Unterricht eingeläutet. „E-Learning“ oder „Computerklassen“ waren heiße Themen (Dorninger & Horschinegg 2009, S. 10). Während die „Informatisierung der Bildung“ (und damit auch „Berufsbildung“ von Ministerin Gehr im Rahmen ihrer wirtschaftsnahen Bildungspolitik („Unternehmen: Bildung“) freudig aufgenommen wurde, brauchte es doch einige Jahre, bis die Themen Qualitätsmanagement an Schulen, Bildungsstandards oder Kompetenzmodelle die bildungspolitische Ebene erreichten. Fachleute und Ministermitarbeiter\*innen hatten hier 2002 bis 2006 schon einige Themen vorbereitet, die erst ab Mitte der Nuller-Jahre langsam zum Tragen kamen.

Die Schulentwicklung stieß ab 2000 in mehrfacher Hinsicht an ihre Grenzen: Eine Weiterentwicklung von Modellen der gemeinsamen Schulen oder der Ganztagschule waren aus ideologischen Gründen blockiert: Beide Regierungsparteien huldigten der angestammten Differenzierung des österreichischen Schulwesens ab der 5. Schulstufe. Die Modernisierung des Schulwesens im Sinne von OECD-Forderungen nach mehr „Messbarkeit“ von Schülerleistungen oder einer Einführung von Standards zur Überprüfung der „System-

kompetenz“ der Bildungsakteur\*innen war nicht im Sinne der Lehrerververtretungen, die sich dann sofort als Schuldige etwaiger Kritik sahen. Man konnte daher nur auf das Technologiefeld ausweichen, um einen zumindest wirtschaftsfreundlichen Kurs zu fahren – oder eine Expertengruppe mit einer Expertise zu Reformmaßnahmen zu beauftragen. Diese „Zukunftskommission“ (Ferdinand Eder, Günter Haider, Werner Sprech, Christiane Spiel, Manfred Wimmer) verfertigte im April 2005 einen Abschlussbericht, der unter dem Titel „Klasse:Zukunft“ sanfte Änderungen in die Welt setzen sollte (Eder et al. 2005).

Ein wesentlicher Auslöser für die Zukunftskommission waren die 2003 ernüchternden Ergebnisse der internationalen PISA-Testungen (OECD – Programme of international students assessment), die ab 2000 in Dreijahresabständen an ca. 6.000 15-jährigen Testteilnehmerinnen und -teilnehmern durchgeführt wurden (OECD 2003). Die Ergebnisse garieten zum manifesten Politikum, da sich die „schönen Ergebnisse“ des Jahres 2000 2003 nicht halten ließen und die ausgewählten Schüler\*innen vor allem in der Testdisziplin „Lesen“ sehr schwache Ergebnisse zeigten – und bis 2018 hier die Testung keine Verbesserung erbrachte. In Deutschland gab es diese PISA-Krise bereits 2000, aber hier wurden durch konsequente Arbeit ab 2009 deutliche Verbesserungen erzielt. Die österreichischen Schüler\*innen der PISA-Kohorten lagen in Mathematik ab 2006 immerhin signifikant über dem OECD-Schnitt und in den Naturwissenschaften im OECD-Schnitt von schließlich fast 60 teilnehmenden Ländern.

Die Akteur\*innen der Berufsbildung (die Fachabteilungen im Ressort, die Schulaufsicht in den Landesschulräten und die Schuldirektionen bzw. Abteilungsleitungen an den Schulen) kamen 2004 überein, auf völlig freiwilliger Basis (an legistische Vorgaben war ja nicht gedacht) ein Qualitätsmanagementsystem auszurollen. Der Name „QIBB“ (= Qualität in der beruflichen Bildung) war bald gefunden, und die einzelnen Schlüsselprozesse bzw. Kernaufgaben wurden bald definiert. Anfang 2005 waren die ersten Überlegungen im technischen Schulwesen (HTL-QSYS), kaufmännischen Schulwesen (HAK.cc) und an den humanberuflichen Schulen (q-HUM) bald zu Papier gebracht.

Eine ganz wesentliche, wenig bekannte Leistung der Zeit von Ministerin Claudia Schmied war der Ausbau des zweiten Bildungsweges zu einem umfassenden System, das von der Prämisse ausging, alle Abschlüsse, die man im

„ersten Bildungsweg“ erreichen konnte, auch im zweiten erreichen zu können. Bereits 1997 wurden die Schulen für Berufstätige und Kollegs auf eine gute gesetzliche Basis und die innere Schulorganisation in eine erwachsenengerechte Form gebracht. Das Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige wurde 2005 nochmals novelliert (SchUG-BKV; Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige, Kollegs und Vorbereitungslehrgänge) und gestattete nun eine modulare Absolvierung der einzelnen Pflichtgegenstände. Glaubten berufstätige Schüler\*innen, den Semesterlehrstoff zu beherrschen, so konnten sie das durch eine „Modulprüfung“ nachweisen, ohne den sonst verpflichtenden Unterricht besucht zu haben. Das SchUG-BKV enthielt noch viele weitere Freiheitsgrade in der Unterrichtsorganisation, die allerdings in der schulischen Praxis wenig genutzt wurden.

Der zweite Baustein beim Nachholen von Bildungsabschlüssen war die Novelle des Berufsreifeprüfungsgesetzes 2008, um den Lehrlingen und verwandten Ausbildungen die Möglichkeit zu geben, die Vorbereitungen für die Berufsreifeprüfung (BRP) bereits während der Lehrzeit zu ermöglichen und drei der vier Teilprüfungen noch in der Lehrzeit abschließen zu können („Lehre mit Matura“). Die Vorbereitungskurse auf diese Teilprüfungen wurden für Lehrlinge vom Bund finanziell unterstützt und waren daher kostenfrei zugänglich. Das Projekt „Lehre mit Matura“ entwickelte sich, etwa 8% der Lehrlinge nehmen derzeit die Chance, einen Reifeprüfungsabschluss anzustreben, wahr; ca. die Hälfte legen die vier Teilprüfungen und damit die volle Berufsreifeprüfung nach bis zu fünf Jahren nach dem Lehrabschluss ab.

Lehre mit Matura wurde für eine Systematisierung der Vorbereitung ausgestaltet: Per Verordnung wurden Inhalte der Fachbereichsprüfungen festgelegt (Berufsreifeprüfung-Curriculum-Verordnung; BMUKK 2010) und bereits in einem anderen Zusammenhang absolvierte Teilprüfungen (z.B. Reifeprüfungsteile von Schulen für Berufstätige) konnten auf die BRP angerechnet werden. Die Teilprüfung „Fachbereich“ der Berufsreifeprüfung konnte in unterschiedlichen Formen von den Institutionen der Erwachsenenbildung frei zugeteilt werden. Da es manchmal zu unklaren Zuteilungen kam (so mussten angehende Verwaltungsbeamte eine Fachprüfung aus Betriebswirtschaft machen), wurden die Fachgebietsprüfungen in der Curriculumverordnung zugeteilt und für Polizistinnen und Polizisten sowie Justizwachebeamtinnen und -beamte wurde gemeinsam mit der jeweiligen gewerkschaftlichen Vertretung ein Fachbereich „politische Bildung und Recht“ geschaffen, der für diese Ziel-

gruppe passend war. Seit 2010 wird an der Sicherheitsakademie des Bundes ein Vorbereitungskurs „politische Bildung und Recht“ angeboten. Die Anzahl der Verwaltungsbediensteten ohne Matura, die auf diesem Weg Jus studieren wollen, hat seither stark zugenommen.

Ein weiterer Baustein zum Ausbau des zweiten Bildungsweges bestand in der Novelle des § 46 SchOG, also einer Ausweitung der Kompetenzen der Berufsschule. Sie durfte bis dorthin keine „erwachsenen Lehrlinge“ aufnehmen (Facharbeiterqualifizierung). Dies war nun im Sinne des zweiten Bildungsweges ausdrücklich möglich. Ca. 5.000 Personen machen pro Jahr von dieser Möglichkeit Gebrauch. Die Berufsschule kann weiters Vorbereitungsmaßnahmen für die Berufsreifeprüfung treffen (Dorninger 2013, S. 2).

Im Jahr 2012 wurde die Initiative Erwachsenenbildung (IEB) gegründet. Dabei geht es darum, in systematischer Weise der österreichischen Bevölkerung möglichst kostenfrei Bausteine einer persönlichen Weiterbildung anzubieten. Die Initiative stützt sich auf drei Projekte: Die Basisbildung, die erwachsenengerechte Absolvierung des Pflichtschulabschlusses und die Berufsreifeprüfung. Die Aufgaben der Basisbildung bestehen darin, Deutsch zu lernen, den Sekundäranalphabetismus zu überwinden und auch im Rechnen und bei EDV-Zugang Grundkenntnisse im Sinne einer lebendigen Partizipation am demokratischen Leben zu erwerben. Das Kernstück der Initiative ist das Nachholen des Pflichtschulabschlusses (BMUKK 2012). Dafür wurde 2012 ein eigenes Gesetz entworfen, das dieses Relikt der Externistenprüfung mit einem modernen andragogischen Zugang versieht. Die Vorbereitung der Prüfung wirkt sinnstiftend für das tägliche Leben und die Absolventenzahlen wuchsen seit 2012 auf über 7.000.

Mit all diesen Initiativen wurde das Großprojekt „zweiter Bildungsweg“ abgerundet. Die Initiative Erwachsenenbildung garantiert die budgetäre Unterstützung (vorerst bis 2021) und auch die „Lehre mit Matura“ wird weiter finanziert werden. Der Gewinn an Know-how und Lebenskultur ist für Verbesserungen im zweiten Bildungsweg immer besonders einsichtig. Daher wurden praktisch alle der aufgezählten Maßnahmen im Parlament mit den Stimmen aller Parteien befürwortet.

Ab 2005 wurden für Österreichs Schulen „pädagogische Bildungsstandards“ eingeführt (eine Folge schwacher Ergebnisse bei internationalen Assessments wie PISA) und Standardisierungen bei einzelnen Reifeprüfungsfächern

(in der höheren Berufsbildung Deutsch, lebende Fremdsprache, angewandte Mathematik) vorgenommen.

Mit den Diplomarbeiten müssen alle Kandidat\*innen eine längere, schriftlich verfasste Facharbeit vorlegen, die ausgehend von einer realen Berufssituation im Schülerteam angefertigt werden kann. Alle Lehrpläne der berufsbildenden mittleren und höheren Schulformen – rund 370 (200 der Berufsschulen und 170 der BMHS) – wurden 2014 bis 2016 in kompetenzorientierter Form abgefasst und damit konkrete Schritte zu einer europäischen Anerkennung eingeleitet.

## 11 Der lange Weg von den internationalen Assessments über die Bildungsstandards zu den kompetenzbasierten abschließenden Prüfungen

Mit dem Schuljahr 2000 begann, vorerst fast unbemerkt von der Öffentlichkeit, eine Entwicklung, die dem gesamten österreichischen Schulsystem noch zu schaffen machen sollte: Die OECD hatte eine internationale Testung von 15-jährigen Schüler\*innen durchgesetzt (PISA = Programme for international student assessment) – die Mitgliedsländer mussten diese aufwändige Prozedur finanzieren, die eine Vergleichsbasis von Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften ergeben sollte. Getestet wurden in Österreich 15-Jährige aus einer „stratifizierten“ Stichprobe, die sich in den ersten Klassen der Oberstufenformen, an der Polytechnischen Schule, in Berufsschulen oder auch als Repetent\*innen an AHS-Unterstufen oder an Pflichtschulen befanden. Es wurden etwa 6.000 Schüler\*innen ausgewählt und einem dreistündigen Test (mit Pause) unterzogen. Eines der Testgebiete war abwechselnd Hauptdomäne, die anderen Nebendomänen.

Im ersten Jahr, also 2000, gab es bei der Auswahl der Stichprobe das Problem, dass die in Lehrgängen zusammengefassten Berufsschüler\*innen zum Testzeitpunkt natürlich nicht alle erreichbar waren (da ihre Lehrgänge über das gesamte Jahr verteilt stattfinden). Deshalb enthielt die Auswahl zu wenig Berufsschüler\*innen, die in allgemeinbildenden Fächern weniger gute Leistungen aufweisen – und die Ergebnisse, die im Dezember 2001 präsentiert wurden, erschienen eine gute Mittellage der Ergebnisse der österreichischen Schüler\*innen auszuweisen. Die Welt im kleinen Land an der Donau schien

halbwegs in Ordnung zu sein – während in Deutschland aufgrund der schwachen Ergebnisse schon die große Bildungskrise ausgerufen wurde.

Dafür erwischte es Österreich 2003 umso stärker: Die Stichprobe wurde korrigiert und mit der Hauptdomäne Mathematik erbrachten unsere Schüler\*innen wirklich schwache Ergebnisse, die im Dezember 2004 mit langen Gesichtern präsentiert wurden. In der Folge war die „PISA-Krise“ ein fixer Bestandteil der öffentlichen Medien. Die Schülerleistungen wurden nicht wirklich besser, vor allem beim „Lesen“ waren die österreichischen Ergebnisse immer unter dem OECD-Schnitt und die „Schulkritik“, die es immer gab, hatte einen neuen öffentlichkeitswirksamen Aufhänger. Dass bei genauer Betrachtung der PISA-Assessments 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 u.a. auch viele andere Schlüsse gezogen werden konnten, ging unter. Alle Bildungsministerinnen hatten es schwer, Erklärungen für das beschämende Abschneiden zu finden. Relativ verständlich ist, dass der frühe Einstieg in die österreichische Berufsbildung dazu führte, dass allgemeinbildende Gegenstände in diesem letzten Jahr vor der Testung wenig gepflegt werden – und daher vielen Testprobandinnen und -probanden die laufende Beschäftigung mit „Deutsch“, „Mathematik“ und den „Naturwissenschaften“ fehlte. Natürlich waren die Leistungen der Schüler\*innen aus der Polytechnischen Schule und den Berufsschulen deutlich schwächer als von allgemein- oder berufsbildenden Vollzeitschulen. Das „PISA-Defizit“, auch in Statistiken der europäischen Union immer wieder ins Treffen geführt, schwebt wie eine dunkle Wolke über der österreichischen Bildungspolitik – und hat sich auch nicht verzogen (der Gerechtigkeit halber: Die Leistungen in „Mathematik“ liegen seit 2012 immer über dem OECD-Schnitt und sind stabil (genauso wie die Leistungen im „Lesen“ immer unter dem OECD-Schnitt liegen). Wahrscheinlich muss man zur Kenntnis nehmen, dass die frühe Aufspaltung in Berufsbildungsgänge viele Vorteile hat – junge Absolventinnen und Absolventen mit beträchtlichem praktischem Geschick – aber eben auch Nachteile bei allgemeinbildenden Fächern.

Die 2012 präsentierte PIAAC-Studie (PISA für Erwachsene) zeigt übrigens, dass sich die Schwächen der Schulzeit bei den Erwachsenen prolongieren – das Verhältnis zur eigenen Sprache ist auch da gespannt, während die „Alltagsmathematik“ auch bei den Erwachsenen zu halbwegs vertretbaren Ergebnissen führt.



„Bildungsstandards“ – ein elektrisierendes Thema: 2001 erschienen zwei bemerkenswerte pädagogische Publikationen, die einen direkten Weg zur Schulentwicklung fanden: Ein Modell für Lernzielentwicklungen (Anderson & Krathwohl 2001), das vor allem in der Berufsbildung gut anwendbar war – und auch bei der Entwicklung europäischer Qualitätsrahmen von beruflichen Qualifikationen Pate stand – und eine inhaltlich dazu passende, aber völlig unterschiedlich abgefasste Publikation eines „Kompetenzmodells“ nach Franz Weinert, einem Pädagogen aus Münster in Deutschland (Weinert 2001, S. 23). Der Begriff „Kompetenzorientierung“ oder „kompetenzbasierte Modelle“ war geboren: Es ging um eine Schematisierung von Lernzielen, die als „Bildungs- und Lehraufgaben“ allgemein für die Unterrichtsarbeit maßgebend sein sollen, aber vor allem in den Lehrplanbeschreibungen um eine Aufnahme von „Kompetenzdeskriptoren“, die das Bildungsziel des jeweiligen Unterrichtsgegenstands präzise formulieren sollen (Peachter 2012, S. 21).

In der Allgemeinbildung wurden Testungen für Bildungsstandards für Mathematik, Englisch und Deutsch vom BIFIE entwickelt (in dieser Reihenfolge) und ab 2008 getestet („Volltestung“ mit allen Schüler\*innen eines Jahrgangs, zuerst in der 8. und dann in der 4. Schulstufe; eine Testkohorte umfasste also jeweils über 80.000 Schüler\*innen). Der große Aufwand wurde damit argumentiert, dass jede Schule, jede Schulgemeinschaft und jede Klasse die Möglichkeit haben musste, die eigenen Ergebnisse einzusehen und diskutieren zu können. Es wurde ein aufwändiges Procedere konstruiert (mit „Rückmeldemoderatorinnen und -moderatoren“), um diese Auseinandersetzung vor Ort zum Leben zu entwickeln. Das Modell hat an einigen Standorten sehr gut, an vielen durchschnittlich und an wenigen nicht funktioniert. Die Schulstandorte, vor allem in den Mittelstufen, konnten ganz gut mit den Ergebnissen umgehen. Die Ergebnisse wurden nicht publiziert, um keine falsch geleiteten „Ranking-Listen“ etc. zu erzeugen. Sozialwissenschaftler\*innen monieren aber immer wieder, dass sie für die Bildungsstandards keine analysefähigen Daten bekommen.

Neben dem BIFIE Salzburg wurde ein zweites Zentrum in Wien II eingerichtet und zur Sicherung der Unabhängigkeit der Entwicklungsaufgaben (Bildungsstandards, PISA-Abwicklung und andere internationale Assessments, standardisierte Reifeprüfung) entstand ein eigenes BIFIE-Gesetz, das dem Institut einerseits Unabhängigkeit garantierte, andererseits völlige finanzielle Anhängigkeit vom Bildungsressort.

Das Modell für die Reifeprüfung war nach zweijährigem Ringen gefunden und bestand aus der Abnahme und Beurteilung einer persönlichen abschließenden Arbeit („vorwissenschaftliche Arbeit“), drei oder vier standardisierten schriftlichen Prüfungen mit externen Aufgaben, nichtstandardisierten Klausuren und zwei oder drei mündlichen Prüfungen; in Summe waren sieben Teilprüfungen zu bewältigen, eine mündliche Prüfung konnte um fast ein Jahr vorgezogen werden. Die Berufsbildung stieg im Juni 2009 dem Zentralmatura-Projekt zu und übernahm wesentliche Punkte, wobei die abschließende Arbeit als „Diplomarbeit“ bereits seit 2000 existierte und natürlich übernommen wurde. Eine Besonderheit entstand aus den Befürchtungen der Landesschulpräsident\*innen, dass schwache Ergebnisse bei den schriftlichen Prüfungen auf das gesamte Schulsystem zurückschlagen würden: die Einführung der so genannten „Kompensationsprüfung“, die Kandidat\*innen ablegen konnten, die schriftlich negativ waren, drei Wochen nach den schriftlichen Prüfungen in mündlicher Form. Die Kompensationsprüfung erfüllte rückblickend die Erwartungen – ca. zwei Drittel bis die Hälfte von „Nichtgenügend“-Kandidat\*innen konnten sich ihre Note ausbessern.

Die Verunsicherung war ab den konkret bekannt gegebenen Plänen durch die Ministerin im Herbst 2009 und die Änderung der Schulgesetze 2011 und 2012 groß. Als Start für die neue „schriftlichen Reife- und Diplomprüfung“ (sRDP) war der Mai 2014 vorgesehen. Die Lehrgewerkschaft, vor allem der AHS-Lehrenden, war strikt dagegen, dass nun eine „Einschau“ ins Leistungsspektrum der Maturant\*innen jeder Sekundarschule möglich wäre, die Eltern scheuten den großen Aufwand, die Schüler\*innen malten Bilder von kaum bewältigbaren Prüfungen, die Wissenschaftler\*innen warnten vor dem „High-Stakes“-Charakter der sRDP (bisher war die pädagogische Lehre, dass standardisierte Testungen und individuelle Prüfungen mit persönlicher Beurteilung streng voneinander getrennt werden mussten – die einen für das „Systemmonitoring“, die anderen für persönliche Benotung der einzelnen Schüler\*innen). Die erste Durchführung der standardisierten Reifeprüfung wurde schließlich um ein Jahr verschoben und viele dachten, sie werde für immer abgeschoben. Trotz Ministerwechsel hielt das Datum, dass die AHS im Mai 2015 und die BHS im Mai 2016 mit der standardisierten Reife- und Diplomprüfung beginnen werde. Vorher gab es viele künstliche Verunsicherungen, aufgebauscht kleine „Skandalchen“ (die rückblickend gesehen keine waren) und sogar die BIFIE-Direktoren wurden im Herbst 2014 abgelöst.

2016 war die Aufregung schon etwas gedämpfter, die berufsbildenden Kandidatinnen und Kandidaten schlugen sich in ihrem ersten Jahr der sRDP tapfer und errangen in allen Fächer gute Ergebnisse. In angewandter Mathematik waren sie 2016 und 2017 deutlich überlegen und die Kandidatinnen und Kandidaten der technisch-gewerblichen und höheren landwirtschaftlichen Schulen hatten exzellente Ergebnisse vorzuweisen; wenn da nicht der Einbruch in „Mathematik“ der AHS-Kandidatinnen und -Kandidaten gewesen wäre (über 20% „Nicht genügend“ bei der schriftlichen Prüfung), der zu vielen Diskussionen Anlass gab. Die Ursachen konnten nicht genau lokalisiert werden, 2017 war es dann für alle Kandidat\*innen deutlich besser. 2018 gab es wieder einen starken Einbruch in der „Mathematik“ für BHS und AHS, der 2019 wieder mit teils positiven Leistungen abgefedert wurde. Die Ursachenfindung stellte sich als diffizil heraus, es gibt Gendereffekte, unterschiedliche Leistungen nach Schultypen, eine zu scharfe Anwendung von Kompetenzmodellen mit negativen Effekten, einige Aufgaben in Mathematik, die schwer verständlich waren, und Effekte zur Selbstwirksamkeit der Kandidatinnen und Kandidaten. Das Erfolgsmodell einer Prävention von Leistungseinbrüchen wurde nicht gefunden, aber es gab nach Mai 2018 viele kleine Justierungen bei der Erstellung und Überprüfung der Aufgaben, eine Anpassung des Beurteilungsmodells und einige Erleichterungen bei der Durchführung der Prüfungen, die im Summe 2019 zu einem respektablen Ergebnis führten. Ob die Diskussion um die standardisierte Reifeprüfung nun abflaut – die Relevanz ist mittlerweile unbestritten – wird die Zukunft zeigen.

Nicht unerwähnt bleiben sollte, dass man sich um eine digitale Arbeitsumgebung bei der Reifeprüfung bemüht, die immer mehr Anhänger bei den Schulen findet und natürlich auch für andere schriftliche Prüfungen verwendet werden kann. Die in Summe doch positiven Erfahrungen mit der sRDP und die breite Unterstützung der grundsätzlichen Methodik standardisierter Prüfungen nach den oben diskutierten Modellen zeigt die Durchsetzung des „Kompetenzparadigmas“. Das Kompetenzmodell ist nun in der Unterrichtsmethodik, bei den Bildungsstandards und bei abschließenden Prüfungen umgesetzt, allein in der Leistungsbeurteilung gilt die alte LBVO 1974.

## 12 Europäisierung und Berechtigungen: die höhere Berufsbildung als „Standortfaktor“ für Österreichs Wirtschaft

Die Verträge der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) 1952 in Rom enthielten in den Artikeln 57, 118 und 128 Ansätze zu einer gemeinsamen Politik der Gründerstaaten in den Bereichen Arbeitsmarkt und Berufsbildung. Die Berufsbildung war von Beginn des europäischen Einigungsprozesses an Teil der gemeinsamen Überlegungen, bedingten doch zwei der vier Grundprinzipien der späteren Europäischen Union (EU) – die Niederlassungsfreiheit und der freie Austausch von Gütern und Dienstleistungen – dass berufliche Berechtigungen europaweit anerkannt werden müssen. Kein Wunder, dass die „Generaldirektion Beschäftigung und Berufsbildung“ die österreichischen Überlegungen auch immer mit beeinflusste – und natürlich auch umgekehrt. Die Allgemeinbildung kam erst durch die Verträge von Maastricht mit ins Spiel und beschränkte sich im Wesentlichen auf die Vermittlung von Schüler\*innenaustausch und Schulkooperationen zwischen den Mitgliedsländern (Comenius, Schul-Twinning-Projekte).

Die Berufsbildung der deutschsprachigen Länder (einschließlich Südtirol und Teilen von Dänemark) mit dem dualen Berufsausbildungssystem bildete auch immer ein interessantes Studienobjekt für andere Mitgliedsländer, die sich seit 1952 einmal mehr, einmal weniger mit dieser für sie exotischen Variante der Berufsbildung beschäftigten. Die Berufsbildungsforschungsorganisation der EU, die CEDEFOP, begann sehr früh, die Berufsbildungspolitik der Mitgliedsländer zu vergleichen und Effizienz und Fortschritt bei europäischen Aktionen zu messen. Dies betraf Aktivitäten zur Arbeitsmarktfähigkeit („Employability“) von Schulabgänger\*innen, das Thema „Job guarantee“ für junge Menschen, die unterschiedlichen Ansätze einer europäischen „Skillsstrategie“ (Fähigkeiten und Fertigkeiten von Ausbildungsabgänger\*innen für den europäischen Arbeitsmarkt), den Kampf gegen den frühen Schulausstieg („against early school leavers“), eine recht zurückhaltende Beschäftigung mit Migrations- und Flüchtlingsfragen in der Berufsbildung und immer wieder das Thema der technologischen Qualifikationen, das die europäischen Aktivitäten in verschiedenen Varianten beeinflusste („IT-qualifications“, „digital skills“, „flipped classroom“, „exchange platforms“).

Die ersten wichtigen europäischen Aktivitäten, die ins Bewusstsein der österreichischen Berufsbildner\*innen kamen, waren die Anerkennung von Di-

plomen, Prüfungszeugnissen und sonstigen Befähigungsnachweisen – um die einige Jahre hart gerungen wurde – und die (durchaus verlockende) Möglichkeit, Fördermittel der europäischen Sozialfonds für Projekte und Austauschprogramme der Berufsbildung in Österreich zu bekommen. Die Beschäftigung mit diesen Materien begann in den 1980er Jahren und erhielt dann natürlich mit dem Beitritt Österreichs zur europäischen Union 1995 eine gewisse Dynamik. Die erste Anerkennungsrichtlinie beruflicher Berechtigungen reglementierter Berufe datiert aus dem Jahre 1995 (92/51/EWG).

Die zweite Anerkennungsrichtlinie erfolgte 2005 (2005/36/EU); sie repräsentiert den Stand der Anerkennung von österreichischen Berufsabschlüssen in allen europäischen Mitgliedsländern, wenn die Berufsausübung in diesen Ländern reglementiert ist. Freie Berufe müssen natürlich keine Regulative aufweisen (z.B. Betreiber von Solarien, IT-Dienstleistungen (!), Astrologie). Die Anerkennung muss in den EU-Mitgliedsländern automatisch erfolgen, wenn der Zugang zum reglementierten Beruf in einem der Mitgliedsländer gegeben ist (Seel 2019, S. 89). Die ist vor allem in wirtschaftlichen und technisch-gewerblichen Sektoren gegeben. Im medizinischen Bereich oder bei frei ausübaren, meist akademischen Berufen, ist die Umsetzung aber noch immer schwierig.

Die zweite in Österreich spürbare Entwicklung war die Möglichkeit der Teilnahme der Berufsbildung an Projekten der Europäischen Sozialfonds (ESF) seit 2001. Natürlich gibt es in jedem Mitgliedsland Austauschprogramme für Studierende und Schüler\*innen, aber auch Lehrende. Sie werden immer nach europäischen Geistesgrößen benannt. 1995 wurden berufsbildende Projekte unter dem Titel „Leonardo-da-Vinci“ für die Berufsbildung gefördert, „Sokrates“ für die Allgemeinbildung. Schulkooperationen wurden unter dem Titel „Comenius“ gefördert, Erwachsenenbildungsprogramme unter dem Titel „Grundtvig“, Lehreraustauschprogramme unter „COMETT“. Schließlich wurden die „Erasmus“-Studierenden an Hochschulen und Universitäten zu der Trademark des gesamten Austauschprozesses. 2012 beispielsweise waren 24% der europäischen Studierenden ein oder zwei Semester an einer europäischen Universität außerhalb des Heimatlandes. Wahrscheinlich auch aus diesem Grund wurden 2012 alle Austauschprogramme unter dem Titel „Erasmus+“, zusammengefasst. Die österreichische Ratspräsidentschaft verhandelte 2018 die Erweiterung von „Erasmus+“, 2021 bis 2027 auf alle Jugendlichen in Ausbildung und konnte die Mittelzuweisung für die Austauschprogramme

fast verdoppeln. Die dualen Lehrausbildungen wurden explizit als ebenfalls anspruchsberechtigt genannt; man hofft, den europäischen Lehrlingsaustausch in den nächsten Jahren ankurbeln zu können.

Eine Schiene der Europäisierung, die seit 2014 interessant werden kann, betrifft Schultypen, die auf Austauschprogramme in hohem Maße angewiesen sind: die Tourismusschulen beispielsweise, aber auch technische Spezialausbildungen. Das Kredit-Anrechnungssystem EC-VET („EC-VET“ bedeutet, dass europäische Kreditpunkte in der Berufsbildung vergeben werden können) bewirkt, dass Praktika und Studiererfahrungen im europäischen Ausland auf die nationale Ausbildung angerechnet werden können. Es laufen Pilotversuche an Standorten, die erfolgreich sind. Mit einer systematischen „Bepunktung“ der Auslandspraktika ist in den nächsten Jahren zu rechnen (Heffeter 2014).

Eine der überraschenden Errungenschaften der letzten Jahre ist das NQR-Gesetz 2016 (NQR = Nationaler Qualifikationsrahmen). Dabei geht es darum, alle europäischen Berufsausbildungsgänge in acht Niveaus (= Levels) einzuteilen, vom Pflichtschulabschluss bis zum europäischen Doktorat (PhD) und so Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungs- und Ausbildungsgängen in den europäischen Mitgliedsländern anzustreben. Die akademischen Grade Bachelor, Master und PhD sind im Gesetz automatisch eingestuft. Das Dokument des europäischen Rates zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) stammt aus 2008 und beauftragt die Mitgliedsländer, in einem nationalen Qualifikationsrahmen ihre sekundären und tertiären Berufsausbildungsgänge einzuordnen. Für Österreich war wichtig, dass das Modell auf dem ungefähr zeitgleich entwickelten Kompetenzmodell von Anderson und Krathwohl (2001) aufbaut, das ein Modell für die Umsetzung von Bildungszielen geschaffen hat und in der Beschreibung den Ergebnissen von Kompetenzen von Berufsbildungsgängen gut entspricht. Mit diesen Erfahrungen wurde in Österreich einiges erprobt, um einen nationalen Qualifikationsrahmen umzusetzen. Aber erst 2014 gelangte man zur Auffassung, dass nur ein Gesetz mit einer ausgefeilten Überprüfungs-methode die „Befüllung“ eines nationalen Kompetenzrahmens ermöglichen kann. In breiten Expert\*innenrunden und mit fachlichen und fachpädagogischen Gutachten wurden bisher alle Lehrausbildungen, die berufsbildenden mittleren Schulen, die berufsbildenden höheren Schulen, die Ingenieur-zertifizierung gemäß Ingenieurgesetz 2017, die Meisterprüfungen im gewerblichen Bereich, Ausbildungen im Bereich der Landesverteidigung und akademisch-psychologische Ausbildungen eingeordnet. In Zu-

kunft wird es darum gehen, auch nicht formale Bildungsgänge der Erwachsenenbildung zu bewerten und so die lebensbegleitende Weiterbildung in Zeiten raschen wirtschaftlichen und industriellen Wandels in das Schema zu bringen. Die Vergleichbarkeit aller europäischen Bildungsgänge bringt überraschende Einsichten in die Qualifikationen in allen Mitgliedsstaaten und erleichtert natürlich auch die berufliche Mobilität. Die Vision dabei ist auch, ein flexibles, aber nachhaltiges System persönlicher und beruflicher Weiterbildung zu schaffen, dem man lebensbegleitend verpflichtet bleibt.

Den Abschluss dieses Abschnitts zu europäischen Perspektiven in der Berufsbildung soll eine Kategorisierung bilden, die die Franzosen als „vier Karrierpfade der Berufsbildung in Europa“ diskutieren (Vorstellung anlässlich einer EU-Bildungskonferenz in Paris, 2006):

Die rein akademische Variante – möglichst hohe (akademische) Erstausbildung – mit wenigen strukturierten Weiterbildungselementen, wobei der gute Name der abschließenden Bildungsinstitution die Karriere befördert. Referenzländer sind Frankreich und viele südeuropäische Länder.

Ein System universeller Sekundarbildung, das dominierend allgemeinbildende, aber auch berufsbildende Elemente enthält und dann in einen universitären Sektor mündet. Referenzmodelle sind die nordeuropäischen Staaten, ein Beispiel die schwedischen „Berufsgymnasien“.

Ein sehr marktwirtschaftlich-betrieblich orientiertes System, das auf Qualifikationen aufbaut, die man im Beruf erwirbt – streng getrennt von der akademischen Ausbildung, die diese Elemente nicht hat. Referenzland ist England („United Kingdom“).

Und schließlich das auf den handwerklichen Zünften des Mittelalters aufbauende stark reglementierte System von Berufsausbildungen in den deutschsprachigen Ländern.

Alle Systeme haben ihre Vor- und Nachteile, alle beanspruchen ihren Weg als den besten beim Übergang in den Beruf. Man kann sich vorstellen, wie schwierig, aber auch wichtig eine Einordnung derart unterschiedlicher Systeme in einen gemeinsamen Referenzrahmen ist. Trotzdem ist das „Transparenzinstrument“ auf gutem Weg und bewirkt langsam einheitliche Strukturen im zukünftigen konsolidierten gemeinsamen Europa.

## 13 Die Zukunft der beruflichen Bildung

Die aktuellen Schlüsselfragen sind heute vor allem durch den Rückgang der Schülerzahlen und die sehr hohe Diversität der beruflichen Bildungsgänge determiniert: Wie sieht es mit den Grundkompetenzen nach der 8. Schulstufe aus? In welcher Struktur kann das breit aufgestellte berufliche Schulwesen in Österreich überleben? Überschneiden sich humanberufliche und kaufmännische Bildungsgänge? Warum verlieren einige, auch fünfjährige Bildungsgänge, laufend Schüler\*innen? Ist die Praxishandelsschule im bestehenden Konzept noch zu retten? Ist die BMS überhaupt noch ein Modell für die zukünftige anspruchsvolle Arbeitswelt? Brauchen wir wirklich 230 Lehrberufe, wobei fast ein Drittel dieser Bildungsgänge keine oder nur ganz wenige Schüler\*innen hat? Ist die Berufsbildung auf die „Industrie 4.0“ (intelligente Steuerung) und die „Industrie 5.0“ (ressourcenschonende Produktion) vorbereitet? Ist die Berufsbildung in ihrer extrem differenzierten Art flexibel für neue Anforderungen? Welche beruflichen Bildungsgänge brauchen wir für Jugendliche aus migrantischen Milieus, die sich mit Sprache und Kultur im neuen Heimatland schwertun? In Anlehnung an ein Expertenpapier (Schlögl 2017) kann man die Entwicklungen in acht Thesen gliedern:

### 13.1 Grundkompetenzen

Berufliche Anforderungen und entsprechend fordernde Ausbildungswege brauchen verlässliche Vorqualifikationen. Kompetenzmessungen in ausgewählten Schlüsselqualifikationen (Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen im Kontext neuer Technologien) zeigen, dass hier BMS-Absolventinnen und -Absolventen gegenüber Lehrabsolventinnen und -absolventen im Erwachsenenalter klar bessere Werte zeigen. Dies bedeutet, Aufnahme- bzw. Zugangsregelungen zu BMS und Lehre anzupassen bzw. einen Pflichtschulabschluss als definiertes Kompetenzniveau einer sachlich-materiellen Bestimmung einzuführen („Grundbildungsnachweis“; Niveau der 8. Schulstufe), welche die aktuelle alters- oder schulstufenbegründete Erfüllung der Schulpflicht ablösen. Dies sollte mit einem Rechtsanspruch auf entsprechende Lernangebote bis zum 18. Lebensjahr verbunden sein. Dieser Grundbildungsnachweis kann in verschiedenen pädagogischen Settings stattfinden (spezielle Lerngruppen, Sommerkurse, parallel zur Berufsorientierung geführte Kurse, inte-



griert in das polytechnische Curriculum) und führt nicht automatisch zu längerer (Aus-)Bildungszeit.

### 13.2 Berufswahlkompetenz

Die Umsetzung der seit Ende der 1990er Jahre verbindlichen Übung „Berufsorientierung“ in der 7. und 8. Schulstufe erfolgt in markant unterschiedlicher Weise bei den gymnasialen Unterstufen und den Mittelschulen und variiert auch innerhalb dieser Schultypen erheblich standortspezifisch. Dies betrifft die curriculare Ausgestaltung (eigener Gegenstand oder integriert) sowie die Intensität und Frequenz der häufigsten Aktivitäten (Besuche bei Berufs-Infozentren des AMS, Messen, digitalisierte Formen von Informations- und Beratungsleistungen, ...). Daher ist eine verbindliche Verankerung des Bildungsziels der Bildungs- und Berufswahlkompetenz zum Ende der Schulpflicht in beiden Schultypen der unteren Sekundarstufe sowie eine tatsächliche und nachweisliche Implementierung zum Nutzen aller Schüler\*innen. Die bereits 1998 eingeführte verbindliche Übung für die 7. und 8. Schulstufe sowie die neuerliche Verankerung im aktuellen Autonomiepakt müssen dafür konsequent implementiert werden. Insbesondere in der Berufsvorbildung und Berufs- und Bildungswegorientierung könnte so das Know-how der Polytechnischen Schulen (PTS) für alle Schulformen in der 7. bis 9. Schulstufe sowie in den vorgelagerten Angeboten und den Eingangsphasen der überbetrieblichen Ausbildung zur Verfügung gestellt werden.

### 13.3 Zugänge und Anrechnungen systemisch besser gestalten, neues BMS-Modell

Vor dem Hintergrund des seit kurzem in Kraft getretenen Ausbildungspflichtgesetzes wäre es zeitgemäß, die formal angelegten und real manifestierenden Übergänge zwischen der 8., 9. und 10. Schulstufe neu zu bewerten und zu gestalten. Dies könnte in eine Harmonisierung des Zugangs zu Lehre und BMS durch ausgeklügelte Schulstrukturmodelle unter Beibehaltung des Formats der höheren Ausbildungen münden. Ziel sollte auch sein, für alle Branchen und Berufsfelder Ausbildungsgänge bis zum 18. Lebensjahr (Ausbildungspflichtgesetz) anzubieten. Darüber hinaus bedarf es einer strukturellen Harmonisierung der bisherigen Schultypen PTS, Berufsschule und BMS in Bezug auf Bundesländer-Kompetenzverteilung, Pädagog\*innen-Zuständigkeiten, Finanzierung

etc., aber auch in räumlicher Hinsicht. Detaillierte Prüfungen der bisherigen räumlichen Verteilung der bestehenden Schulen/Schultypen und Schülerzahlen und entsprechender sachlogischer Neuordnungen sind eine daraus folgende Konsequenz.

Zwischen den beiden großen Ausbildungssegmenten Lehre und berufsbildendes Schulwesen liegt seit den nicht mehr vollzogenen Gleichhaltungen der Abschlüsse (der früheren Regelungen des § 28 Berufsausbildungsgesetz, BAG) nicht einmal mehr eine geregelte Praxis auf der Ebene der Gesamtabchlüsse vor. Für die Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzbereichen oder Qualifikationsteilen stellt sich dies noch schwieriger dar, da entsprechende Verfahren nicht geregelt vorliegen. Daher muss eine zeitgemäße und unbürokratische Regelung für eine valide Anrechnung von Vorqualifikationen geschaffen werden: Konzeptionelle Regelungen für wechselseitige Anrechnungen/Validierung von Qualifikationsteilen und Lehrzeit-Ersatz zwischen Lehre und BMS sind einzuführen und mit einem entsprechenden Grad an Verbindlichkeit auszustatten. Wichtig sind auch die Entwicklung und Umsetzung eines Pilotprojektes für eine wechselseitige Zulassung zu Abschlussprüfungen von Lehre und berufsbildender mittlerer Schule (und den damit verbundenen Berechtigungen) in einem ausgewählten Fachbereich (Sozialpartner 2013).

Modellversuche in Vorarlberg haben gezeigt, dass in mehreren Branchen eine gemeinsame schulische und duale Ausbildung (zwei Jahre Schule mit aufgesetzter zweijähriger Lehrausbildung) Sinn macht. Diese vierjährige Konstruktion könnte die Qualifikationen einer mittleren schulischen mit einer dualen Ausbildung vereinen und mit einer Kombination von Fachabschluss- und Lehrabschlussprüfung enden. Schulische Grundkompetenzen und betriebliche Erfahrung ließen sich vereinen und ein breites Spektrum von Einsatzbereichen erzielen.

Außerdem sollte es eine Anpassung der gesetzlichen Regelungen für die Aufnahme außerordentlicher Schüler\*innen in ein freiwilliges 10. bzw. 11. Schuljahr im Sinne einer Erweiterung der Schulpflicht über das 9. Schuljahr hinaus (§ 32a SchUG) geben.

Höhere Abschlüsse sollen künftig automatisch die Berechtigungen formal niedrigerer Abschlüsse vergeben. So könnte ein positiver Abschluss der Berufsschule die Berechtigungen des Pflichtschulabschlusses mitvergeben.

### 13.4 Angebote für unversorgte Jugendliche sicherstellen

Die seit den 1990er Jahren unter der Bezeichnung Jugendausbildungssicherung als arbeits-marktpolitisches Aktionsprogramm begonnenen Maßnahmen für Jugendliche, die aus unterschiedlichen Gründen (strukturelle Lehrstellenlücke, persönliche Vermittlungshindernisse) keinen Ausbildungsplatz gefunden hatten, wurden, da – zumindest regional – keine nachhaltige Garantie eines ausreichenden betrieblichen Ausbildungsplatzangebots gegeben ist, mittlerweile als überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA) auf berufsbildungsrechtliche Beine gestellt (Schlögl & Maierl 2012). Die Organisation und Finanzierung verblieb jedoch beim Arbeitsmarktservice. Auch der Anteil jener Ausbildungen mit verlängerter Lehrzeit und Teilqualifizierungen – wie im Berufsausbildungsgesetz geregelt – wächst weiter. Die Angebote der überbetrieblichen Berufsausbildung sind weiterhin unverzichtbar. Aber ÜBA sowie auch Produktionsschulen reichen vor dem Hintergrund der Ausbildung bis 18 noch nicht aus, um allen jungen Menschen ein passendes Angebot zu machen. Der Weiterentwicklung bestehender und der Gestaltung neuer Angebotstypen muss besonderes Augenmerk geschenkt werden, um auf diesem Wege jeweils passende Zugänge anbieten zu können. Bestehende Pilotprojekte wären bundesweit auszuweiten. Der bestehende Schulversuch für Ausbildung analog zum § 8 BAG in den BMS sollte ausgeweitet und die auch in der dualen Ausbildung möglichen standardisierten Teilqualifizierungen, die arbeitsmarktrelevante Profile adressieren, aktiv genutzt werden. Aber auch für entsprechende Erfordernisse des Spracherwerbs (Jugendliche mit Fluchthintergrund etwa) sollten entsprechende Lösungen in der betrieblichen oder vollschulischen Berufsbildung umgesetzt werden.

### 13.5 Höher qualifizierten Zielgruppen zusätzliche Angebote machen

Die Berufsreifeprüfung und das Fördermodell Lehre mit Matura hat sich inzwischen neben den BHS-Schulen als Doppelqualifizierungsmodell zu Recht gut etabliert. Die aufeinanderfolgende Variante der Reifeprüfung mit anschließender betrieblicher Lehre ist in Österreich hingegen nur in wenigen Lehrberufen geläufig (Buchhandel, pharmazeutisch-kaufmännische Assistenz, Versicherungen) und etabliert sich erst langsam (aktuell rund 2%). In Deutschland hingegen verfügt über nahezu ein Viertel der Ausbildungsanfänger\*innen über ein Abitur (inkl. Fachhochschulreife). Daher wäre ein fachlich beschränktes

Angebot einer Lehre nach der Matura mit verkürzter Lehrzeit bei entsprechender Vorqualifikation und entsprechend modernen andragogischen Ansätzen („Erwachsenenlernen“) zur Gewinnung neuer Zielgruppen zu erproben und dafür entsprechende Betriebe anzusprechen. Bereits angelaufene Pilotprojekte sind zu beobachten und die Erfahrungen auszuwerten. Das Angebot sollte erst einmal fachlich beschränkt sein, um nicht die grundständige Lehrlingsausbildung zu konkurrenzieren. Auch Kooperationen von Betrieben, Berufsschulen und Schulstandorten, die Ausbildungen nach SchOG-B anbieten (Aufbaulehrgänge und Kollegs), wären zu befördern.

### 13.6 Neuaufstellung der BHS, horizontale Durchlässigkeit

An den berufsbildenden höheren Schulen verlieren kaufmännische und humanberufliche Standorte Schüler\*innen. Unter anderem auch deswegen, weil sie sich konkurrenzieren. Seit dem Wegfall der frauenspezifischen Komponenten 1987 (höhere Schulen für „Frauenberufe“) gibt es für HAK, HLW, Mode- und Tourismusschulen starke fachliche Überlappungen. Die wären zugunsten eines einheitlichen Grundausbildungsmodells mit Ausbildungsschwerpunkten zu überdenken. Es sollte der Grundsatz gelten: Jeder BHS-Bildungsgang soll sich einer Wirtschaftsbranche verbunden fühlen und dort den Nachwuchs im mittleren Management rekrutieren. Diese Bildungsgänge sollen mit Abschluss und dreijähriger wirtschaftlicher Praxis eine Berufsbezeichnung ähnlich dem Ingenieurtitel erhalten.

Die Anrechnung von Ausbildungsteilen und Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen ist schon lange ein Thema der nationalen und europäischen Berufsbildungspolitik. Die Transparenzinstrumente (EC-VET, EQF, Europass u.a.) versuchen auf instrumenteller Basis zu unterstützen. Und auch die in Entwicklung begriffene nationale Validierungsstrategie wird darauf Bezug nehmen (müssen). Die hohe internationale Reputation der österreichischen Berufsbildung sollte sich auch in einem Vertrauen der nationalen Akteur\*innen der einzelnen Berufsbildungssektoren in Österreich widerspiegeln und ein wechselseitiges, einfaches und dennoch verlässliches Anerkennen von Kompetenzen ermöglichen.

### 13.7 Einführung und Änderung von Berufen, Digitalisierung

Der gesellschaftliche und qualifikatorische Wandel muss auch in der Ausbildungspraxis aufgegriffen werden. Die Neuordnung von Berufen, die Einführung neuer Berufe und Lehrplanrevisionen gehören zu den Regelprozessen der Berufsbildungspolitik. Dabei ist zu beachten, dass die Anzahl der Berufsbilder größer und die Differenzierung stärker wird. Dies führt unter anderem dazu, dass von den etwa 230 Berufsbildern 70 kaum oder nicht mehr nachgefragt werden. Es wäre ein Prozess zu etablieren, dass singuläre und wenig nachgefragte Berufsbilder überprüft und eventuell in benachbarten Berufen aufgehen. Die derzeitige Praxis verschlingt Kosten ohne Effizienzgewinn. Diese könnten auf eine verstärkte Digitalisierung umgelenkt werden.

Die Rolle der „Digitalisierung der Bildung“ bei der beruflichen Bildung auf Facharbeiter\*innen-Niveau ist, was die Lehr-Lernprozesse (betrieblich und schulisch) und auch das Prüfungshandeln (siehe Lehrabschlussprüfung) betrifft, derzeit kein breites Entwicklungsfeld; könnte hier aber eine deutlich bessere Ausgangsbasis für künftige Überlegungen und Maßnahmen schaffen. Daher ist es notwendig, die Ausbildungsvorschriften systematisch zu evaluieren, zu überarbeiten und in den Ausbildungsplänen die digitalen Kompetenzen zu verstärken. Moderne Ausbildungsinhalte und Methoden für und durch Digitalisierung und Industrie 4.0 (intelligente Steuerung) bzw. 5.0 (ressourcenschonende Produktion) müssen in die beruflichen Bildungsgänge bis hin zur beruflichen Weiterbildung und Höherqualifizierung Eingang finden. Ansätze wie etwa die Pilotfabriken und andere Instrumente sollten aktiv verbreitet und genutzt werden. Für innovativen digitalen Unterricht sowie arbeitsplatznahe Unterweisung braucht es einen umfassenden, praxisorientierten und qualitätsgesicherten Pool an frei verfügbaren und anpassbaren Lernressourcen (für Lehrende wie auch Lernende).

### 13.8 System der beruflichen Höherqualifizierung ausbauen

Hochwertige berufliche Bildungswege (Meister- und gewerbliche Berechtigungsprüfungen, Werkmeisterausbildungen, berufsbegleitende und duale Studien sowie ähnliche höher qualifizierende Abschlüsse in spezifischen Sektoren) sind einer breiteren Öffentlichkeit kaum bekannt (Mayer & Schmied 2013; Schmied & Mayer 2014). Die vergleichsweise einfache und vergleichbarere Struktur der Bologna-Studienarchitektur (Bachelor- / Master- / Doktoratspro-

gramme), die sich unabhängig von Domänen und Disziplinen durchgesetzt hat, eröffnet eine klare aufstiegsorientierte Perspektive. In der beruflichen Bildung gestalten sich diese Wege jeweils unterschiedlich, je nach Fachbereich oder Branche. Trotz dem allgemeinen Trend zur Höherqualifizierung führt dies zu einer Marginalisierung von hochwertigen, arbeitsmarktrelevanten, beruflichen Karrierepfaden, die wegen ihrer Kleinteiligkeit wenig im Bewusstsein der Öffentlichkeit verankert sind und bei der Berufswahl von Jugendlichen, deren Eltern, aber auch Beraterinnen und Beratern sowie Lehrkräften wenig thematisiert werden. Daher ist eine Sicherstellung systematischer Darstellungen auch der beruflichen Bildungswege (Höherqualifizierungen) sowie der neu entstehenden hybriden Formen von hochschulischer und beruflicher Bildung in allen Materialien der Berufs- und Bildungswegorientierung, auch unter Berücksichtigung der relevanten Arbeitsmarkt-Outcomes, insbesondere auf den Stufen 5 bis 8 des nationalen Qualifikationsrahmens zu betreiben („2. Weg zur höchsten Berufsqualifizierung“). In der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften der Berufsorientierung (Lehrer\*innen, Berater\*innen, ...) sind auf Grundlage von Evidenz die volkswirtschaftliche Bedeutung sowie die individuellen Erträge von beruflicher Qualifizierung gleichberechtigt neben anderen Bildungswegen darzustellen.

Viele Apologet\*innen der Berufsbildung spüren, dass in den nächsten Jahren größere Änderungen der Berufsbildung und Berufsausbildung in Österreich bevorstehen, um für die Anforderungen der Wissensgesellschaft in den nächsten Jahrzehnten gerüstet zu sein.

## Literatur

- Anderson L. & Krathwohl D. (2001). *A Taxonomie for Learning, Teaching and Assessing – a Revision of Blooms Taxonomie of Educational Objectives*. New York: Longman.
- BBS – Handbuch (1962ff). *Vorschriftensammlung für das berufsbildende Schulwesen, Abschnitt I, die Entwicklung des berufsbildenden Schulwesens in Österreich bis 1918*, Innsbruck.
- Boyer, L. (2006). *Annäherung an die Schulwirklichkeit zur Zeit Maria Theresias, Studententexte*. Wien: Jugend & Volk.
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst (1979) (Hrsg.). *Bildungsbericht 1979, die OECD-Prüfung des österreichischen Schulwesens*, Wien.

- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und Bundesministerium für Unterricht und Kunst (1992). *Diversification of Higher Education in Austria, Background report, submitted to OECD*, Wien.
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (1993). *Bundesgesetz über die Fachhochschulstudiengänge*, BGBl. Nr. 340/1993.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012). *Pflichtschulabschlussprüfungsgesetz (PPG)*, BGBl. II. Nr. 72/2012).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2010). *BRP – Curriculum-Verordnung*, BGBl. II. Nr. 40/2010.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Babel Helene, 2018). *Bundesqualitätsbericht des berufsbildenden Schulwesens*, Wien.
- Cech, F. (1948). *Das technische und gewerbliche Bildungswesen. 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848 bis 1948*, Wien.
- Cech, F. (1950). *Zur Neugestaltung der österreichischen Berufsschule – Berichte und Empfehlungen*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Cech, F. (1958). *Das österreichische berufsbildende Schulwesen in der gegenwärtigen Problematik des Nachwuchsbedarfs der Wirtschaft. Sonderdruck aus den pädagogischen Mitteilungen. Beilage zum Ordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht*, Jahrgang 1958, Stück 4, S. 2.
- Dorninger, C. & Horschinegg, J. (2009). Berufsbildende Schulen: Lernvielfalt seit 250 Jahren. *Wissenplus, österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 1, 2008/09, S. 10–14.
- Dorninger, C. (2013). Nachholen von Bildungsabschlüssen – Schulen für Berufstätige. *Erwachsenenbildung*, 11, S. 2–5.
- Dumreicher, A., Freiherr von (1871). *Exposé über die Organisation des gewerblichen Unterrichts in Österreich*, Wien.
- Dumreicher, A., Freiherr von (1872). *Die Pflege des gewerblichen Fortbildungs- und Mittelschulwesens durch den österreichischen Staat*, Wien.
- Eder, F., Haider, G., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M. (2005). *Zukunft: Schule – Abschlussbericht die Zukunftskommission*, Salzburg.
- Engelbrecht, H. (1985). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Band 3. Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Engelbrecht, H. (1986). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Band 4. Von 1948 bis zum Ende der Monarchie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Engelbrecht, H. (1988). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Flich, R. (1996). *Im Banne von Klischees – die Entwicklung der allgemeinen und beruflichen Mädchenschulen in Österreich von 1918 bis 1945, Bericht Frauenforschung BMUK*, Wien

- Glöckel, O. (1928). *Drillschule – Lernschule – Arbeitsschule*. Wien: Verlag der Organisation der Sozialdemokratischen Partei.
- Golob, H. (1970). Die k. und k. Real-Handlungs-Academie in Wien. In F. Romanik (Hrsg.), *200 Jahre Real-Handlungs-Academie. 200 Jahre kaufmännisches Schulwesen in Österreich* (S. 23), Wien.
- Grüner, G. (1967). *Die Entwicklung der höheren technischen Fachschulen im deutschen Sprachgebiet*. Braunschweig: Westermann.
- Heffeter, B. (2014). *Erleichtern ECVET und Bildungsstandards in der Berufsbildung die Durchlässigkeit an der Schnittstelle HAK – weiterführende Ausbildung, insbesondere im tertiären Sektor? Eine Faktenanalyse im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen von Heffeter B. und Burmann C.*
- Kielhauser, E. (1931). *Geschichte des gewerblichen Bildungswesens im alten und neuen Österreich*, Klagenfurt, S. 23.
- Mayr, T. & Schmid, K. (2014). Berufliche Tertiärbildung. Neue Perspektiven zur Höherqualifizierung für die Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 21 (09), S. 1–11.
- Mayer, K. (2007). Lernprozesse in der Politik am Beispiel der Etablierung des Fachhochschulsektors in Österreich. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP)*, 36 (3), S. 303 – 317.
- Müller, N. (1944). Die Ausbildung der Lehrkräfte für die kaufmännischen, gewerblichen und hauswirtschaftlichen Berufsschulen, *Der deutsche Erzieher*, S. 33.
- OECD (Hrsg.) (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (Hrsg.) (2017). *OECD Employment Outlook 2017*. Paris: OECD Publishing. Abrufbar unter: [dx.doi.org/10.1787/empl\\_outlook-2017-en](https://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2017-en) (2022-09-11).
- Paechter, M. (2012). *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Partisch, F. (1970). Plan eines Systems der Berufsausbildung – eine Diskussionsgrundlage, *Pädagogische Mitteilungen, Beilage zum Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht*, Stück 5, Wien.
- Pratt, J. (2003). *Policy Transfer in Higher Education – Britain and Austria, Forschungspapier, präsentiert am HIS Workshop am 9. und 10. Dezember 2003*, Wien.
- Pratt, J. (2004). The Accreditation Model and Policy Transfer. *Policy Transfer in Higher Education in Britain and Austria*, Oxford, S. 107–128
- Rohringer, J. (1970). *Die österreichische Berufsschule. Studien zur Arbeits- und Berufspädagogik, Band 8*. Weinheim, Berlin & Basel: Beltz.
- Romanik, F. (1947). Sondernummer „Ischler Tagung“, *Zeitschrift der technisch-gewerblichen Lehrerschaft Österreichs*, 2 (neue Folge), 1.
- Schermaier, J. (1970). *Die Formen der gewerblichen Berufserziehung bis zum Facharbeiterniveau in Österreich – unter besonderer Berücksichtigung des Duosystems, Dissertation der Universität Salzburg*. Wien: Verlag Notring.



- Schermaier, J. (1981). *Die österreichische Berufsschule der Gegenwart*. Wien: Verlag VWGÖ.
- Schermaier, J. (2001). Die berufsbildenden Vollzeitschulen – ein bedeutender Bildungsfaktor im österreichischen Bildungswesen. *Educational Science, Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*.
- Schlögl, P. & Mayerl, M. (2012). *Neue Wege beruflicher Bildung zur Sicherung lebensbegleitender Beschäftigungsfähigkeit. Ein österreichisches Berufsbildungsdelphi*. Berlin & Wien: Lit-Verlag.
- Schlögl, P. (2017). *Ergebnisse der Arbeitsgruppe Neupositionierung der Fachkräfteausbildung in Lehre und BMS im Bildungssystem*, Wien, November 2017.
- Schmid, K. & Mayr, T. (2013). Höherqualifizierung der Erwerbsbevölkerung: Trends, Notwendigkeiten und neue Perspektiven. In G. Niedermair (Hrsg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven* (S. 431–456). Linz: Traunerverlag.
- Schwarzer, H. (1986). An der Praxis orientiert – die Geschichte der BMHS Österreichs. In H. Skala & H. Schwarzer (Hrsg.), *Den Herausforderungen gewachsen, 40 Jahre Bundessektion der Lehrer an BMHS*. St. Pölten: NÖ Pressehaus.
- Seel, H. (2010). *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs, Band 6 der Reihe „Erfolgreich im Lehrberuf“*. Innsbruck: Studienverlag.
- Seel, H. (2019). Brennpunkt 7, Berücksichtigung der EU-Anerkennungsrichtlinien im Bereich der BHS. In K. Satzke & W. Wolf (Hrsg.), *Brennpunkte der österreichischen Schulentwicklung – Rückblicke und Analysen, zum 85. Geburtstag von Helmut Seel* (S. 89–95). Graz: Leykam.
- Sozialpartner (2013). *Bildungsfundamente. Ziele und Maßnahmen für eine zukunftsorientierte Bildungsreform*. Abrufbar unter: <http://wko.at/mk/bildungsreform2013/Fundamente.pdf> (2022-09-11).
- Streiter, J. (1958). Von der K.K. Commercial-Zeichnungs-Academie zur Bundeslehr- und Versuchsanstalt für Textilindustrie 1758 – 1882. In *Festschrift zur Feier des 200-Jährigen Bestandes*. Wien: Eigendruck Bundeslehr- und Versuchsanstalt Wien 5.
- Weinert, E. F. (2001). *Leistungsmessungen an Schulen*. Weinheim: Beltz.