

Werner Schwendenwein

**GRUNDLAGEN
BERUFLICHER BILDUNG 1**

**Institut für Erziehungswissenschaft
der Universität Wien**

Wien, Oktober, 2002

Inhaltsverzeichnis

1.	BERUFSPÄDAGOGIK - BERUFSERZIEHUNG	8
1.1	Von der naiven zur wissenschaftlichen Berufspädagogik	8
1.2	Definitionen der Berufspädagogik	8
1.3	Berufsausbildung	9
1.4	Prozeßfunktionen beruflicher Bildung	9
1.5	Berufserziehung	10
1.6	Berufliche Mündigkeit als Erstausbildungsprodukt	10
1.6.1	Qualifikation - Dequalifikation - Kompetenzen	11
1.6.1.1	Definition des Kompetenzkanons	11
1.6.1.2	Beispiel für einen elaborierten Kompetenzkanon	12
1.6.2	Aufgaben der Berufsausbildung	13
1.6.2.1	Fachwissen - Fachkenntnisse	13
1.6.2.2	Fähigkeiten	14
1.6.2.3	Schlüsselqualifikationskonzept	14
1.6.2.3.1	Formale (berufsübergreifende) Schlüsselqualifikationen	14
1.6.2.3.2	Berufsspezifisches Formalfundamentum	14
1.6.2.3.3	Schlüsselqualifikationsinhaber und Berufsvollzug	15
1.6.2.3.4	Qualifizierungsbeeinträchtigungen	16
1.6.2.4	Fertigkeiten	16
1.6.2.5	Arbeitstugenden	16
1.6.2.6	Erfahrungen	17
1.6.2.7	Erfahrungsbedingtes Arbeitsprozeßwissen	17
1.6.2.8	Einstellungen	18
1.6.2.9	Werte	18
1.6.3	Berufliche Sozialisation	18
1.7	Bildungsprogramme der Europäischen Union (EU)	20
1.7.1	EU-Austauschprogramme	20
1.7.2	Die vier Grundfreiheiten der EU	21
1.7.3	CEDEFOP - das europäische Zentrum zur Förderung der Berufsbildung	21
2.	AUFGABEN DER BERUFSPÄDAGOGIK UND BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG	22
2.1	Zentrale Aufgaben der Berufspädagogik als Wissenschaft	22
2.2	Aufgaben tertiär gebildeter Berufspädagogen	23
2.3	Berufsbildungsforschung	24
2.4	Berufspädagogische Forschungsbereiche (in Österreich)	24
2.4.1	Allgemeine Grundlagen beruflicher Bildung	24
2.4.2	Vorberufliche Bildung	24
2.4.3	Österreichische Ausbildungspyramide	25
2.4.4	Sondergebiete	25
2.5	Forschungsmethoden	25
3.	ARBEIT UND ARBEITSVOLLZUG	26
3.1	Definitionen für Arbeit	26
3.2	Thesen zum Arbeitsvollzug	26
3.3	Arbeitsteilungsvarianten und betriebliche Organisationsmodelle	27
3.3.1	Sieben Arbeitsteilungsvarianten	27

3.3.2	Betriebliche Organisationsstrukturen	27
3.3.2.1	Liniensystem	29
3.3.2.2	Stabliniensystem	30
3.3.2.3	Functional Teamwork Concept	30
3.3.2.4	Matrixorganisation	31
3.3.2.5	Teamorientierte Organisation	31
3.3.2.6	Anwendung verschiedener Organisationsmodelle	32
3.4	Exkurs: Wichtige Begriffe industrieller Produktion	32
3.4.1	Technik - Technologie - technischer Fortschritt	32
3.4.2	Produktionstechniken	33
3.4.3	Von der Mechanisierung zur (Voll-) Automation	33
3.4.4	Ausgewählte Komponenten der Flexiblen Automation	34
3.4.5	Historische Eckdaten zur Dritten Industriellen Revolution	35
3.4.6	Industrieroboter	35
3.4.7	Produktionskonzept und Menschenbild	36
3.4.8	Produktionsarten	36
3.5	Mögliche persönliche Folgen des Arbeitsvollzugs	36
4.	ERWERBSARBEIT IM BESCHÄFTIGUNGSSYSTEM	38
4.1	Beschäftigungssystem	38
4.2	Erwerbsarbeit	38
4.3	Merkmale eines guten Erwerbsarbeitsplatzes traditioneller Art	39
4.4	Phänomene im Erwerbs- bzw Berufsvollzug	39
4.4.1	Geschlechtsunabhängige Erwerbsarbeitsplatzphänomene	39
4.4.2	Weibliche Erwerbsarbeitsplatzphänomene	40
4.4.3	Förderung der Frauenerwerbsarbeit	42
4.5	Telearbeit	42
5.	BERUF	43
5.1	Ursprüngliche Berufsdefinition	43
5.2	Neuere Berufsdefinitionen	43
5.3	Strukturmerkmale von Berufen	43
5.4	Berufliche Nutzung von Tätigkeiten	43
5.5	Allgemeine berufspädagogische Erwartungen an Berufsträger	44
5.5.1	Fachkräftekategorien	44
5.5.2	Jobber und Job hopper	44
5.5.3	Arbeitsselektives Job-hopping im Bereich sensibler sozialer Berufsvollzüge	45
5.6	Profession und Professionskonzept	45
5.6.1	Erwartungen an Professionsmitglieder	45
5.6.2	Professionskonzept	45
5.6.3	Trainees als Professionsneulinge	46
5.7	Hobby	46
6.	ERWERBSLOSIGKEIT	47
6.1	Definition für Erwerbslosigkeit	47
6.2	Definitionen ausgewählter Formen echter Erwerbslosigkeit	47
6.3	Formen unechter Erwerbslosigkeit	47
6.4	Folgen der Erwerbslosigkeit	47
6.4.1	Negative Folgen bei Jugendlichen und Jungerwachsenen	48
6.4.2	Negative Folgen bei Erwachsenen	48
6.4.3	Erscheinungsbilder erwachsener Erwerbsloser	48

6.4.4	Langzeitarbeitslosigkeit	48
6.4.5	Dauer der Erwerbslosigkeit	49
7.	LEITBILDER - BERUFSBESCHREIBUNG	50
7.1	Ausbildungsleitbild	50
7.2	Berufsleitbild	50
7.3	Unternehmensleitbild (Unternehmensphilosophie)	52
7.4	Berufsbeschreibung	53
7.4.1	Inhaltliche Struktur	53
7.4.1.1	Aufgaben (bereiche) und Tätigkeitsmerkmale	53
7.4.1.2	Berufsanforderungen	53
7.3.1.3	Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten	54
7.4.1.4	Beschäftigungsmöglichkeiten	54
7.4.2	Berufsbeschreibungsbeispiel (AMS): Lehrberuf „Maurer“	54
8.	VORBERUFLICHE BILDUNG IM ENGEREN SINN (BERUFSORIENTIERUNG)	56
8.1	Erstausbildungs- oder Erstberufswahlfähigkeit	56
8.2	Schulische Vermittlungsbemühungen zur Erreichung von Ausbildungs- oder Berufswahlfähigkeit	57
8.2.1	Berufslehrgang	58
8.2.2	Betriebsexkursionen	58
8.2.3	„Abenteuer Beruf“	59
8.2.4	Berufspraktische Woche und Berufspraktische Tage	59
8.3	Berufsorientierungsprogramme des WIFI Wien für Jugendliche	60
8.3	Studien- und Berufsinformationsmessen	60
8.4	Berufsinformationszentren (BIZ)	60
8.5	Bildungsentscheidungen	61
8.5.1	Didaktische Algorithmen für Bildungsentscheidungen	62
8.5.1.1	Auf der Sekundarstufe 1 zur Bildungsentscheidung 1	62
8.5.1.2	Auf der Sekundarstufe 2 zur Bildungsentscheidung 2	62
8.5.2	Test zur Feststellung der Bevorzugung einer dualsystemartigen oder vollzeitschulischen Ausbildung bei Schülern auf der Sekundarstufe 1	62
9.	ERSTAUSBILDUNG	64
9.1	Ausbildungsvoraussetzungen	64
9.1.1	Ausbildungsberufe/ Lehrberufe	64
9.1.2	Ausbildungscurricula und Berufsbild	65
9.1.2.1	Curriculare Präliminarien (Curriculum im weiteren Sinn)	65
9.1.2.2	Curriculumvarianten (Curriculum im engeren Sinn)	67
9.1.2.2.1	(Unterrichts-) fachspezifische Lernzielsequenz	67
9.1.2.2.2	(Unterrichts-) fachspezifisches Minimalcurriculum	68
9.1.2.2.3	(Unterrichts-) fachspezifisches Einfachcurriculum	68
9.1.2.2.4	(Unterrichts-) fachspezifisches Standardcurriculum	69
9.1.2.2.5	Integriertes Ausbildungscurriculum	70
9.1.2.3	Modularisierung	73
9.1.2.4	Ausbildungsberufsbild - betriebsinterner Ausbildungsplan - Versetzungsplan	73
9.1.3	Lernorte	74
9.1.3.1	Institutioneller Lernort	75
9.1.3.2	Didaktischer Lernort	75
9.1.3.3	Funktionsstellen	75

9.1.3.4	Arbeitsplätze und Ausbildungsplätze	75
9.1.3.4.1	Reguläre Arbeitsplätze	75
9.1.3.4.2	Besondere Ausbildungsplätze	76
9.1.3.5	Soll-Ist-Variablenprofil eines didaktischen Lernorts	76
9.1.3.6	Verbund institutioneller Lernorte (Ausbildungsverbundvarianten)	77
9.1.3.6.1	Triales Ausbildungssystem	77
9.1.3.6.2	Plurales Ausbildungssystem	77
9.1.4	Betriebliche Lehr- und Ausbildungspersonen	77
9.1.4.1	Professionalisierung betrieblicher Lehr- und Ausbildungstätigkeit	77
9.1.4.2	Berufspädagogische Dauerausbildungsaufgaben betrieblicher Lehr- und Ausbildungspersonen	78
9.1.5	Vorselektion	78
9.1.6	Aufnahmeverfahren	79
9.1.6.1	Tests	79
9.1.6.2	Assessment Center (AC)	79
9.1.7	Erstausbildungspaß	79
9.1.8	Europaß	80
9.2	Einfach- und Mehrfachqualifikation	80
9.3	Binnenstruktur von Ausbildungsberufen	81
9.4	Begabtenförderung	82
9.5	Berufswettbewerbe - Berufsweltmeisterschaften	83
10.	BERUFLICHE WEITERBILDUNGSVARIANTEN	84
10.1	Formelle Weiterbildung	85
10.2	Betriebsexterne Weiterbildung	85
10.3	Anpassungsweiterbildung	85
10.3.1	Erwerbsarbeitsplatzspezifische Anpassungsweiterbildung	85
10.3.1.1	Betriebsinterne berufsvollzugsrelevante Anpassungsweiterbildung	85
10.3.1.2	Informelle Anpassungsweiterbildung	86
10.3.2	Zwischenbetriebliche Anpassungsweiterbildung	87
10.3.3	Überbetriebliche Anpassungsweiterbildung	87
12.4	Aufstiegsweiterbildung	87
10.4.1	Überbetrieblich-berufsbegleitende Aufstiegsweiterbildung	87
10.4.2	Betriebsintern-berufsbegleitende Aufstiegsweiterbildung	88
10.4.3	Betriebsextern-berufsbegleitende Aufstiegsweiterbildung	88
10.4.4	Nebenberufliche Aufstiegsweiterbildung	88
10.4.4.1	Regulärer Zweiter Bildungsweg	88
10.4.4.2	Gestufter Zweiter Bildungsweg	89
10.4.4.3	Dritter Bildungsweg: Studienberechtigungsprüfung seit 1986	89
10.4.4.4	Vierter Bildungsweg: Berufsreifeprüfung von 1997 (Berufsmatura)	89
10.4.4.5	Maturaschulen	89
10.5	Nebenberufliche Studien	90
10.6	Weiterbildungspaß und Qualifizierungspaß	90
10.6.1	Weiterbildungspaß	90
10.6.2	Qualifizierungspaß	90
10.7	Berufliche Umschulung (Neuausbildung) und berufliche Rehabilitation	90
11.	LEISTUNGSBEURTEILUNG	92
11.1	Beurteilung materialer Leistungsdimensionen	92
11.1.1	Fachbezogene Leistungsdimensionen	92
11.1.2	Interaktive Leistungsdimensionen	92
11.1.3	Beurteilung mit Gutpunkten und nach gemachten Fehlern	92

11.1.3.1	In allgemeinbildenden Unterrichtsfächern	92
11.1.3.2	In berufsqualifizierenden Unterrichtsfächern	93
11.1.4	Beurteilungsmaßstäbe	94
11.2	Zeitpunktbezogene Beurteilung formaler Leistungsdimensionen	95
11.3	Zeitpunktbezogene Beurteilung materialer und formaler Leistungsdimensionen mittels Beurteilungsmischsysteme	95
11.3.1	Beispiel 1: Lernleistungsfeststellung in Mechanik	95
11.3.2	Beispiel 2: Beurteilung einer Maurerarbeit	96
11.3.3	Beurteilung einer Prüfungsfahrt mit PKW	97
11.4	Zeitraumbezogene Zeugnisnoten	98
12.	QUALITÄTSSICHERUNG UND QUALITÄTSSWEITERENTWICKLUNG	99
12.1	QS bei materiellen Produkten	99
12.2	Ausgewählte QS-relevante Begriffe	100
12.3	QS bei der Entwicklung von Qualifikationen	102
12.3.1	QS-Schwierigkeiten	102
12.3.2	Allgemeine QS-Voraussetzungen in der Ausbildungseinrichtung	102
12.3.3	Ausgewählte Qualitätsbereiche der Ausbildungsgrundlagen	103
12.3.4	Ausgewählte Qualitätsbereiche der Lehr- und Ausbildungspersonen	104
12.3.5	Ausgewählte Qualitätsbereiche der Lerner	104
12.3.6	Ausgewählte Qualitätsbereiche der Prüfungen	104
13.	FORSCHUNGSBEREICHE IN DER BERUFSPYRAMIDE	106
13.1	Dualsystemartige Ausbildungsgänge (1. Ausbildungsebene)	106
13.1.1	Anlehre	106
13.1.2	Vorlehre	106
13.1.3	„Jobfabrik“	106
13.2	Gewerbliches Dualsystem (2. Ausbildungsebene)	107
13.2.1	Wochen-Normalarbeitszeit in Österreich	107
13.2.3	Dualsystem - Funktionen des Gewerblichen Dualsystems (GD)	107
13.2.3	Fachpraktische Ausbildungsbereiche	108
13.2.4	Anzahl der Lehrberufe, Konzentrationsgrad und Ausbildungsdauer	108
13.2.5	Berufsschulisches und betriebliches Ausbildungsausmaß	109
13.2.6	Berufsschulorganisation	109
13.2.7	Doppellehrlinge	111
13.2.8	Doppellehre-Auswirkungen	111
13.2.8.1	Auswirkungen der Doppellehre auf (potentielle) Lehrlinge	111
13.2.8.2	Mögliche Vorteile und Verbesserungen für doppelqualifizierte Fachkräfte gegenüber einfachqualifizierten	112
13.2.8.3	Die Doppellehre aus der Sicht von Lehrabsolventen	112
13.3	Land- und forstwirtschaftliches Dualsystem (LfD)	112
13.4	Pflegepersonalausbildendes Dualsystem (PlegeD)	114
13.5	Fachkräftequalifizierende AHS-Oberstufen (4. Ausbildungsebene)	115
13.6	Berufsbildende mittlere Schulen (3. Ausbildungsebene) und Berufsbildende höhere Schulen (5. Ausbildungsebene)	115
13.6.1	Allgemeines	115
13.6.2	Zur beruflichen Mobilität von Absolventen der BMS	117
13.6.3	Zu den Anforderungsprofilen von HTL-Maschinenbauingenieuren	117
13.6.4	Aufnahmebedingungen an BMS und BHS	118
13.6.5	Berechtigungen	118
13.6.5.1	Verleihung der Standesbezeichnung HTL-Ingenieur	118

13.6.5.2	Verleihung der Standesbezeichnung Diplom-HLFL-Ingenieur	119
13.6.5.3	Verleihung der Standesbezeichnung Diplom-HTL-Ingenieur	119
13.6.6	Beispiel einer Studententafel einer nichttechnischen BHS	119
13.7	Postsekundäre Ausbildungsgänge (6. Ausbildungsebene)	120
13.8	Tertiäre und postgraduale Ausbildungseinrichtungen (7. Ausbildungsebene)	120
13.8.1	Staatliche Universitäten	121
13.8.2	Fachhochschulen (FH) bzw Fachhochschulstudiengänge (FHStg)	121
13.8.3	Die Donau-Universität Krems	122
13.8.4	Hochschulen für pädagogische Berufe (Pflichtschullehrer)	123
18.8.5	Privatuniversitäten und Privathochschulen	123
14.	LITERATURVERZEICHNIS	124
15.	ANHANG	129
A.	BHS und BMS (Erster Bildungsweg)	129
B.	Fachmatura (neue Einfachqualifikation) für Maturanten	136
C.	Doppelqualifizierende Ausbildungsgänge im Zweiten Bildungsweg	138
D.	Meisterklassen - Meisterschulen	140
E.	Postsekundäre Ausbildungseinrichtungen	141
J.	Studententafeln ausgewählter BMS-, BHS- und Kolleg-Ausbildungsgänge	142
01.	HTL für Elektronik: ASCH: Telekommunikation und ASCH Technische Informatik (Mödling)	142
02.	FS für Elektronik (HTL Mödling)	143
03.	FS für Elektrotechnik (HTL Mödling)	144
04.	HTL für Elektrotechnik: ASCH Energietechnik und industrielle Elektronik und ASCH Regelungstechnik (Mödling)	145
05.	HTL für Maschineningenieurwesen: ASCH Fahrzeugtechnik (Mödling)	146
06.	FS für Maschinenbau: AZ Krafffahrzeugbau (HTL Mödling)	147
07.	HTL für Innenraumgestaltung und Möbelbau (Mödling)	147
08.	FS für Tischlerei (HTL Mödling)	148
09.	FS für Bautechnik: Maurer und Zimmerer (HTL Mödling)	148
10.	Kolleg für Möbelbau und Innenausbau (Mödling)	149
11.	HTL für Bautechnik: ASCH Hochbau (Mödling)	150
12.	Kolleg für Bautechnik: ASCH Hochbau (HTL Mödling)	150
13.	Kolleg für Elektronik: ASCH Informationstechnologien (HTL Mödling)	151
14.	Kolleg für Maschineningenieurwesen: ASCH Energieplanung, Gebäude- und Kältetechnik (HTL Mödling)	152

Wichtige Abkürzungen:

AMS	Arbeitsmarktservice
ASCH	Ausbildungsschwerpunkt
AZ	Ausbildungszweig
BIZ	Berufsinformationszentrum
BMS	Berufsbildende mittlere Schule
BHS	Berufsbildende höhere Schule
CEDEFOP	Europäisches Zentrum zur Förderung der Berufsbildung
FHStg	Fachhochschulstudiengang
FS	Fachschule
GD	Gewerbliches Dualsystem
HTL	Höhere technische Lehranstalt
LfD	Land- und forstwirtschaftliches Dualsystem
PflegeD	Pflegepersonalausbildendes Dualsystem

1. BERUFSPÄDAGOGIK - BERUFSERZIEHUNG

1.1 Von der naiven zur wissenschaftlichen Berufspädagogik

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden die ersten Ansätze *naiver Berufspädagogik* aus den Studienerfordernissen (fachdidaktische Notwendigkeiten) der Lehr- und Ausbildungspersonen für berufsbildende Schulen in Deutschland. Als Begriff wurde „**Berufspädagogik**“ 1928 bekannt, und zwar mit der **Umbenennung der Preußischen Gewerbelehrer-Seminare** (Berlin, Frankfurt/ Main, Köln) in **Berufspädagogische Institute**. Die naive Berufspädagogik verstand sich von der praktischen Aufgabe der Lehrerausbildung her und entwickelte sich erst **in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts zu einer wissenschaftlichen Disziplin** (vgl. Rosenthal, 1977, S. 150), wobei sie auch eine Annäherung an die Erziehungswissenschaft einleitete (vgl. Pätzold, 1999, S. 125). Sie bediente sich dabei zunehmend der empirischen Sozialforschung, um ihren Forschungsgegenstand „Berufsausbildung“ in Forschung und Lehre entsprechend realistisch wahrnehmen zu können. Seit Beginn der **universitären Ausbildung von Gewerbe- und Handelslehrern** in Deutschland wurde die Bezeichnung „Berufspädagogik“ durch die Umbenennung in „**Berufs- und Wirtschaftspädagogik**“ ersetzt. „Allerdings scheint das Verständnis von Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer übergreifenden Disziplin, die in Forschung und Lehre die **Qualifizierung aller Lehrenden auf allen berufsbezogenen Feldern** von der vorberuflichen Vorbereitung auf das Leben und die Bewährung in Beruf, Wirtschaft und Gesellschaft bis zur berufsbezogenen Weiterbildung von Erwachsenen umfaßt, noch nicht durchgängig akzeptiert oder doch gefährdet“ (Schmiel & Sommer, 2001, S. 13).

Die in Österreich im Bereich der Erziehungswissenschaft angesiedelte Berufspädagogik hat sich immer als „allgemein“ (alle Berufsbereiche umfassend, auch wenn sich diese im einzelnen kennzeichnen lassen, zB Berufsschulpädagogik, Betriebspädagogik, Ingenieurpädagogik) **verstanden**, Schmiel wünscht sich dies hingegen erst am Beginn des 21. Jahrhunderts. **Berufspädagogik beschäftigt sich in Wien seit 1982** (vgl. Schwendenwein, 1988-89/2) mit Fragen und Problemen (a) **vorberuflicher Bildung**, mit jenen (b) **beruflicher Bildung** in all jenen Belangen, **wo anspruchsvolle und planmäßige (Aus-) Bildungsprozesse zur Erreichung eines bestimmten Mindestqualifikationsprofils für Erwerbszwecke** stattfinden sollen, sowie mit solchen (c) **beruflicher Weiterbildung**. Gegebenenfalls setzt sie sich auch mit **Phänomenen und Problemen** (d) **eines routinemäßigen Berufsvollzugs** auseinander, weil dies Konsequenzen auf Abänderung einer bestehenden Ausbildungskonzeption haben kann. Nach Rosenthal (1977, S. 151) beschäftigt sich Berufspädagogik „unter dem Leitgedanken der Erziehung mit den Zielen, Wegen, Inhalten und Ordnungen der Berufsbildung, durchdacht werden dabei Entwicklung, derzeitige Gestalt und Probleme dieses Gegenstands auf dem Hintergrund der gegenwärtigen Grundstruktur des beruflichen Bildungswesens.“

Anmerkung. Obwohl das **alte (zunftbezogene) Berufskonzept** obsolet geworden ist, werden nachgefragte Tätigkeiten und sich entwickelnde (Gesamt-) Qualifikationen, die dem Broterwerb dienen, mit **Berufsnamen** versehen, weil Berufe und Berufsbezeichnungen nach wie vor **als Struktur und Gliederungsprinzip der Gesellschaft** wirken. (Stoß, 1991, S. 9).

1.2 Definitionen der Berufspädagogik

Berufspädagogik wurde ursprünglich von Kell & Lipsmeier (1976, S. 194) so festgelegt:

„Unter Berufspädagogik wird die erziehungswissenschaftliche Disziplin innerhalb der Gesellschaftswissenschaften verstanden, die sich mit den Zielen, Bedingungen, Möglichkeiten und Realitäten der Qualifizierung von (vornehmlich jugendlichen) Menschen durch (in der Regel institutionalisierte) Maßnahmen für eine humane Erwerbstätigkeit und für ein Leben in der Gesellschaft beschäftigt.“

Diese Definition wurden vom Verfasser folgendermaßen abgeändert und ergänzt:

Berufspädagogik als umfangreichste erziehungswissenschaftliche Disziplin stellt eine mehr oder weniger verschränkte Kombination schul- und betriebspädagogischer Gesichtspunkte dar; sie beschäftigt sich vorwiegend mit der optimalen Qualifizierung von AUSBILDUNGSWERBERN (=AW) oder LERNERN in institutionalisierten Ausbildungsgängen (primär) zur Erreichung eines Erstberufs (Erstqualifikation) auf der Basis von Bildungsvorstellungen im Interesse des Menschen (Mündigkeit, Persönlichkeitsentwicklung und Zufriedenheit durch berufsbezogene Leistungen und professionelle Arbeitsvollzüge), und zwar unter den jeweils herrschenden technologischen, ökonomischen, rechtlichen sowie sozialen Rahmenbedingungen und evaluiert die Bewährung Ausgebildeter im Erwerbsleben (vgl. Schwendenwein, 1982, S. 12).

Kurzdefinition: *Berufspädagogik* ist diejenige erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, „deren Interesse auf den komplexen Prozeß der Eingliederung der nachwachsenden Generation in das Beschäftigungssystem gerichtet ist“ (Zabeck, 1999, S. 127). **Oder:**

Berufspädagogik als Wissenschaft „beschäftigt sich mit der Erforschung der Ziele, Bedingungen und Möglichkeiten der Qualifizierung von - vornehmlich - jugendlichen Menschen durch in der Regel institutionalisierte Maßnahmen für eine Erwerbstätigkeit und für Mündigkeit in der Gesellschaft“ (Rosenthal, 1977, S. 150).

Berufspädagogik als Praxis verfolgt im Sinne einer *Ausbildungspflicht* die Hinführung (nach Möglichkeit) aller heranwachsenden Menschen **zu einer beruflichen Erstqualifizierung gemäß ihrer Individuallage** zwecks In-ganghaltung des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses. Heranwachsende müssen sich ihrer Verantwortung in Beruf und Gesellschaft bewußt werden, was auch zum Gegenstand entsprechender Evaluationen zu machen ist.

1.3 Berufsausbildung

Definition. *Berufsausbildung als Erstausbildung mit dem Ziel der Berufsbefähigung hat neben der Persönlichkeitsentwicklung eine breit angelegte berufliche Grundbildung* sowie die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen Teilqualifikationen vernetzt in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln und **bedarf als öffentliche Aufgabe staatlicher Ordnung und Kontrolle** (vgl. dazu auch Schanz, 2001, S. 152).

Definition. „Mit *Persönlichkeit* wird das **einem Menschen spezifische organisierte Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen** bezeichnet, das sich auf der Grundlage der biologischen Ausstattung als Ergebnis der Bewältigung von Lebensaufgaben jeweils lebensgeschichtlich ergibt. Als *Persönlichkeitsentwicklung* läßt sich die **überdauernde und langfristige Veränderung** wesentlicher Elemente dieses Gefüge im historischen Zeitverlauf und im Lauf des Lebens bezeichnen“ (Hurrelmann, 1988, zit.n. Wittwer, 1992, S. 25).

Anmerkungen. (1) Jede Ausbildung ist wie Allgemeinbildung als **Prozeß und Produkt** zu sehen. (2) Die bestehende, **öffentlich-rechtlich festgelegte Berufsstruktur** in der Erstausbildung **ist nicht immer kongruent mit der im Beschäftigungssystem gegebenen Berufsstruktur** und bedingt somit **Berufsdefizite**. (3) Die unterschiedlich strukturierten Arbeitsplätze können teilweise durch die **Polyvalenz von Ausbildungsberufen** abgedeckt werden, dh ein bestimmter Teil von Erwerbsarbeitsplätzen im Beschäftigungssystem, für die eine Berufsausbildung erforderlich ist, setzt **Teilqualifikationen** voraus, die **in mehreren Ausbildungsberufen gleichermaßen vermittelt** werden (vgl. Bartz, 1977, S. 137). (4) **Berufsausbildung** in Schulen und Betrieben **orientiert sich** zunehmend häufiger an **Berufsfeldern** (verwandte Ausbildungsberufe mit gemeinsamen Zielen, Inhalten, Methoden und Medien, s. Kap. 9.3) als an Einzelberufen (vgl. Bonz, 2001, S. 91).

1.4 Prozeßfunktionen beruflicher Bildung

Ernst Priel, Direktor des **Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP, s. Kap. 1.7.3)**, hat am Ende des 20. Jahrhunderts bezüglich der Entwicklung des europäischen Bildungswesens u.a. folgendes gefordert: Die **berufliche Bildung**, zu der im europäischen Verständnis sowohl Erstausbildung als auch Weiterbildung gehört, „muß sich darauf ausrichten, Qualifikationen und Kompetenz der Erwerbstätigen in Europa zu verbessern, denn diese sind für Europa der bedeutendste Produktionsfaktor“ (EG-Info, 1990/1, 2). Diese Aussage ändert aber nichts daran, daß das **Ziel aller Bildung der selbständig denkende und verantwortungsbewußte Mensch** ist. Nach Kapretz (1976, S. 111-112) hat **berufliche Bildung als Prozeß** vorwiegend in der Erstausbildung, aber auch in berufsbezogener Weiterbildung, drei Funktionen zu erfüllen, nämlich (a) zu **qualifizieren**, (b) zu **sozialisieren** und (c) zu **selektieren**.

1. **Qualifizieren** bedeutet, daß „die in der Gesellschaft angesammelten Erfahrungen bei der technischen und ökonomischen Entwicklung gemäß den Erfordernissen der arbeitsteilig organisierten Wirtschaft an die Auszubildenden zu vermitteln“ sind.

Anmerkung. „Da weder die technische noch der Verlauf der ökonomischen Entwicklung präzise vorhersehbar sind, ergibt sich ein Dilemma für die Planung des beruflichen Qualifizierungsprozesses: Einerseits darf sich die **berufliche Bildung nicht zu eng an die bestehende Arbeitsplatzstruktur anlehnen**, um für verändernde Entwicklungen offen zu sein; andererseits muß sie **jedoch praxisorientiert** sein, um möglichst bruchlose Einordnung der ausgebildeten Arbeitskräfte in den Produktionsprozeß zu gewährleisten.“

2. **Sozialisieren** meint, daß berufliche Bildung „bestimmte gesellschaftliche Normen und Verhaltensweisen im Ausbildungsprozeß zu vermitteln und einzuüben hat, um den Auszubildenden zu befähigen, im kooperativen Arbeitsprozeß tätig werden zu können.“

Anmerkung. Einerseits wird der Lerner/ AW durch die Auswahl der Ausbildungsinhalte in eine bestimmte Sichtweise vom Gegenstand seines beruflichen Bildungsprozesses eingeführt, andererseits wird durch die **Existenz dominierender Kommunikationsformen und Rituale zwischen Ausbilder und Lerner/ AWs** ein bestimmtes Verhaltens- und Einstellungsrepertoire bei denselben entwickelt.

3. **Selektieren** bedeutet, daß die Lehr- und Ausbildungspersonen beruflicher Bildung die qualifizierungsinteressierten **Lerner/ AWs oder Mitarbeiter nach ihrer Eignung sowie nach ihrem Ausbildungsverlauf** in Hinblick auf die jeweils zu erreichende (definierte) Gesamtqualifikation zu bewerten haben.

Anmerkungen. Diese **leistungs- bzw qualifikationsbezogene Auswahl** ist notwendig, weil mit dem von einem Berufsträger erreichten Bildungsabschluß vom Beschäftigungssystem erwartet wird, daß die dort **wahrzunehmen Aufgaben von ihm auch einwandfrei erledigt** werden können. Diese (a) **liberale Selektion** gesteht jedem Ausbildungsinteressierten das **Recht auf Bildung** zu, **nicht jedoch das Recht auf einen der Ausbildung adäquaten Arbeitsplatz**. Kommt es infolge liberaler Selektion zu einem **Überangebot an Berufsträgern bzw Berufsnachwuchs**, muß der Arbeitsmarkt die Auslese übernehmen. Bei einem vorweg erkennbaren Überangebot an geeigneten Ausbildungsinteressierten muß eine (b) **bedarfsorientierte Selektion** auch im Interesse des Steuerzahlers praktiziert werden. Das Wissen um die Auslesepraxis (**Rekrutierungsmodus**) wirkt sich nicht nur auf die Qualität der Vorbildung der Lerner/ AWs oder Mitarbeiter aus, sondern auch auf den **Qualifizierungsprozeß** selbst, wodurch die **Sozialisationsfunktion beruflicher Bildung unterstützt** wird (s. auch Kap. 1.6.3).

1.5 Berufserziehung

Definition. **Berufserziehung** meint (1) einen eher lang andauernden und **sich in Stufen vollziehenden, jedoch sozialerzieherisch dominierten Lernprozeß** unter Beachtung allgemein- und berufspädagogischer Erkenntnisse zur **Vermittlung einer definierten Gesamtqualifikation**, die sich u.a. aus berufsnotwendigen und **berufsrelevanten Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Erfahrungen** zusammensetzt, die **Mitbestimmung, Mitgestaltung und Mitverantwortung** - nicht nur im Bereich der Erwerbsarbeitswelt - ermöglichen. (2) Dieser spezielle Lernprozeß beginnt bereits im Zuge **vorberuflicher Bildung** mit vorbereiteten und reflektierten erwerbsarbeitsbezogenen Realbegegnungen und mündet in der Regel in eine **vollzeitschulische oder dualsystemartige Erstausbildung**, die in planmäßigen Qualifizierungsbemühungen auch berufsvollzugserforderliche und darüber hinaus weitere Fähigkeiten zur Entwicklung eines **mündigen und professionell Erwerbstätigen** (zB reguläre oder gehobene Fachkraft) gezielt weiterentwickelt, wobei besonders der **betriebliche Lernort oder Simulationen davon Berufssozialisationsprozesse** (als Hineinwachsen in die betrieblichen Anforderungen des Berufsvollzugs mit unsystematischer Bewältigung der dabei auftretenden Probleme) **ermöglichen**, wodurch sich beim Lerner/ AW eine breite Basis für **interindividuelle Selbstevaluation zumindest der eigenen realen oder simulierten Berufsvollzugserfahrungen** ergibt, die nicht unerheblich die laufenden professionellen Qualifizierungsbemühungen positiv (zB Zusatzausbildung) oder negativ (zB Ausbildungsabbruch) beeinflussen können (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 336)

Anmerkung. **Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit als betriebliche Berufsausbildungsziele** (1) sind **Voraussetzung für sach- und funktionsgerechte Arbeit**, (2) **erhöhen die betriebliche Rentabilität** (Produktionssteigerung, Zurückgehen von Unfallhäufigkeit und Fehlzeiten), (3) **schaffen individuellen materiellen Gewinn** (Vergrößerung von Verdienstmöglichkeiten und Aufstiegschancen) und (4) **bringen individuelle ideelle Gratifikationen** (Arbeitszufriedenheit, Prestige) (vgl. Lipsmeier, 1982, BP1-14).

1.6 Berufliche Mündigkeit als Erstausbildungsprodukt

Berufliche Bildung als Qualifizierungsprodukt scheint bei einem Berufsträger dann vorhanden zu sein, wenn es ihm gelingt, seine **Berufsfähigkeit** trotz sich ändernder Anforderungen und Bedingungen möglichst selbstbestimmt zu erhalten (vgl. Backes-Haase, 2001, S. 37). **Berufliche Mündigkeit** einer Person als Erstausbildungsprodukt bedeutet (a) einerseits „**berufliche Autonomie als Summe der Qualifikationen**, die erforderlich sind, um sich im Erwerbsleben nach vorgegebenen Leistungsnormen zu bewähren und gleichzeitig diese Normen in Frage stellen zu können“, (b) andererseits umschließt sie „**Selbstreflexion und Reflexion gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse** mit den Zielen, verinnerlichte Zwänge auflösbar zu machen, den **Verhaltensspielraum** des einzelnen zu

erweitern. Gegebenheiten, die einer solchen Entfaltung entgegenstehen, sind als veränderbar begreifbar zu machen und sollen den Menschen befähigen, rational zu denken und zu handeln“ (Lipsmeier, 1982, zit.n. Ott, 2001, S. 62).

Definition. „**Berufliche Handlungsfähigkeit** (...) umfaßt die Fähigkeit und Bereitschaft, berufliche Anforderungen zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbständig zu bewältigen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (Pütz, 1999, S. 11).

1.6.1 Qualifikation - Dequalifikation - Kompetenzen

Definition. Mit **Qualifikation (Qualifikationspotential) oder Kompetenz, die formell und/ oder informell erworben und in ihrem Umfang stark variieren kann** (zB ein/e abgeschlossene/s Lernziel/ Curriculum-einheit/ Modul/ Modulbündel/ Modulsequenz und/ oder Unterrichtsfach/ Fächerkonfiguration oder überhaupt ein formeller Bildungsabschluß mit positivem Zeugnis) oder als Persönlichkeitsmerkmal (zB hinreichende Fähigkeit oder Eigenschaft) vorliegt, ist ganz allgemein die **Befähigung des Lerner/ AWs oder Berufsträgers zu einem unmißverständlichen Verhalten oder Verhaltensmuster** gemeint, wobei **Ausbildungsberufe (zB Lehrberufe) immer als zu erreichende Gesamtqualifikationen definiert** sind, die sich aus unterschiedlichsten **Teilqualifikationen/ Teilkompetenzen** (zB bestimmten Eigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbeständen) zusammensetzen, damit der darüber souverän verfügende Lerner/ AW oder Berufsträger nicht nur den jeweils situativen Leistungsanforderungen (**Qualifikationsanforderungen**) im konkreten Berufsvollzug entsprechend handeln, sondern auch **wirksame Dequalifikationsprophylaxe** (durch entsprechende Weiterbildung und/ oder Therapie) betreiben kann (Def. d. Verf.).

Anmerkungen. **Informell oder fragwürdig erworbene berufliche (Teil-) Qualifikationen** (als von einem informellen Qualifikationsinhaber beantragter Ersatz für formell erworbene) müssen **in realen oder simulierten Situationen** vor einer Prüfungskommission nach unbestrittenen Leistungsstandards **nachgewiesen** werden können, da sie in keinem Weiterbildungspaß aufscheinen. Die **Vorlage von Dokumentationen unterschiedlichster Art** in einer Mappe (**Portfolio**) durch den **informellen Qualifikationsinhaber** kann die Überprüfung erleichtern. Die **offizielle Anerkennung informell erworbener (Teil-) Qualifikationen** (a) **unterläuft einerseits die entsprechende formelle Ausbildung**, andererseits (b) **erhöht sie die Durchlässigkeit im Ausbildungssystem** und (c) **verbilligt noch dazu die „Berufsausbildung“**. Nachweisbare informelle Teilqualifikationen eines Berufsträgers können für ihn als Fachkraft - zusätzlich zur Standardqualifikation - besonders attraktiv werden, wenn sie am Arbeitsmarkt nachgefragt sind.

Definition. **Dequalifikation** liegt vor, wenn ein Berufsträger mit seinem Qualifikationspotential den für ihn in Frage kommenden **Berufsvollzug nicht erwartungstreu wahrnehmen** kann, **den Status als anerkannte Fachkraft verliert** und infolgedessen (a) weniger anspruchsvolle Aufgaben oder Routinetätigkeiten im selben Berufsbereich bei niedrigerer Entlohnung (als bisher) oder möglicherweise auch bei gleichbleibender Entlohnung ausführen oder (b) die Ausführung unterfordernder und/ oder berufsfremder Tätigkeiten (Berufswechsel ohne oder mit gleichzeitigem Betriebswechsel) akzeptieren muß (Def. d. Verf.).

Definition. **Kompetenzen als wechselseitig miteinander verschränktes Strukturgefüge** bezeichnen „im Handeln aktualisierbare sozial-kommunikative, aktionale und persönliche Handlungsdispositionen“ (Erpenbeck, 1996, zit.n. Wittwer, 2001, S. 243). **Oder:**

„**Kompetenz bezeichnet den Lernerfolg** in bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen“ (KMK-Handreichungen, 1999, zit.n. Czycholl, 2001, S. 171).

1.6.1.1 Definition des Kompetenzkanons

Zu diesem Zweck werden die Definition der **vier Teilkompetenzen** von Frieling & Sonntag (1999, S. 148) herangezogen (s. auch Kap. 1.6.1.2):

1. „Unter **Fachkompetenz** werden vor allem die zur Bewältigung von Aufgaben einer beruflichen Tätigkeit erforderlichen spezifischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten verstanden.“

2. „**Methodenkompetenz** bezieht sich auf situationsübergreifende, flexibel einsetzbare kognitive Fähigkeiten (zB zur Problemlösung oder Entscheidungsfindung), die eine Person zur selbständigen Bewältigung komplexer und neuartiger Aufgaben befähigen.“
3. „**Sozialkompetenz** beinhaltet kommunikative und kooperative Verhaltensweisen oder Fähigkeiten, die das Realisieren von Zielen in sozialen Interaktionssituationen erlauben.“
4. „**Selbst- oder Personalkompetenz** bezieht sich am deutlichsten auf persönlichkeitsbezogene Dispositionen, die sich in Einstellungen, Werthaltungen, Bedürfnissen und Motiven äußern und vor allem die motivationale und emotionale Steuerung des beruflichen Handelns betreffen.“

1.6.1.2 Beispiel für einen elaborierten Kompetenzkanon

Das nachfolgende Beispiel für elaborierte Kompetenzen (ganzheitliches Kompetenzprofil) entstammt dem **Projekt „Herstellung einer Biegevorrichtung“** durch eine Kleingruppe bei integrierter Ausbildung (Ott, 2002, S. 186).

Fachkompetenz. Die Kleingruppe

1. erstellt selbständig Arbeitspläne und Fertigungsunterlagen,
2. plant den Fertigungsprozeß selbstgesteuert,
3. fertigt die Biegevorrichtung (bzw Einzelteile) nach Arbeitsplan und
4. kontrolliert die Arbeitsergebnisse nach selbstentwickelten Bewertungskriterien.

Anmerkungen. „Die Einzelteile werden anhand der erstellten Fertigungsunterlagen arbeitsteilig hergestellt. Dabei sind relativ komplexe Fertigungsaufgaben durchzuführen, beispielsweise Materialdisposition (auftragsbezogenes Ausstellen von Werkstoffbezugskarten, Richten von Normteilen), Materialbeschaffung, Maschinenbelegungen, Erstellen von Fertigungsplänen, Schreiben des CNC-Programms, Fertigung und Qualitätskontrolle der Einzelteile, Erstellung von Fertigungsprotokollen“ (Ott, 2002, S. 187). Die **elaborierten Kompetenzen sind auch als Lernziele** zu sehen, die nach Projektabschluß mit einer **Ratingskala zu evaluativen Zwecken** verbunden werden können.

Methodenkompetenz. Die Kleingruppe

1. entwickelt verschiedene Funktionsprinzipien,
2. wählt das optimale Bauprinzip im Gruppenprozeß aus,
3. reagiert bei Störungen im Fertigungsprozeß flexibel und
4. präsentiert die Arbeitsergebnisse anschaulich.

Sozialkompetenz. Die Kleingruppe

1. achtet auf optimalen gruppeninternen Informationsfluß,
2. bezieht alle Gruppenmitglieder gleichermaßen in den Arbeitsprozeß ein,
3. berät und unterstützt andere Gruppenmitglieder und
4. ist um ein gutes Arbeitsklima bemüht.

Individualkompetenz. Die Kleingruppe

1. übernimmt die Verantwortung für das gesamte Projekt,
2. steuert ihr Vorgehen nach Einschätzung möglicher Sicherheitsrisiken und
3. ist auch bei stärkerer Belastung konzentriert und ausdauernd.

Anmerkungen. (A) Materiale und formale Teilkompetenzen werden seit geraumer Zeit von vielen Autoren **zu vier nicht von einander unabhängigen Variablengruppen (Kompetenzkanon)** zusammengefaßt. Diese lauten: (1) **Sachkompetenz** (dh für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein können), (2) **Selbst- oder Personalkompetenz** (dh für sich selbst verantwortlich handeln können), (3) **Sozialkompetenz** (dh für gesellschaftlich relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig sein und ebenso zuständig sein können). **(B)** „Die genannten Kompetenzen sind **nur definitorisch unterscheidbar**, denn im Leben kommen sie getrennt nicht zur Geltung. Eine spezifische Sachkompetenz als Fach- oder Berufskompetenz ist daher ohne Selbst- und Sozialkompetenz kein sinnvoll erfüllter Begriff. Im Zusammenhang mit **beruflicher Handlungskompetenz** wird seit einigen Jahren auch noch (4) **Methodenkompetenz** herausgestellt, obwohl eine Fachkompetenz, die nicht Methodenkompetenz einbezieht, wenig bewirken kann. Im konkreten Einzelfall sind Komponenten entsprechend dem Verwendungszusammenhang mit bestimmten Befähigungen, also Qualifikationen verbunden“ (Reber, 1982, zit.n. Schanz, 2001, S. 153; vgl. dazu auch Reetz, 1999, S. 246). **(C)** „Es gibt nicht die Kompetenz schlecht-

hin, sondern **kompetentes Verhalten**, welches zusammengenommen darin zu sehen ist, die **eigenen Ressourcen**, also die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten ebenso wie die **vorhandenen Umgebungsressourcen** (zB Lernmöglichkeiten, aber auch Familie, Freund) für sich zunutze zu machen“ (Dettbarn-Reggentin, 1995, zit.n. Wittwer, 2001, S. 243). Unbestritten ist, daß **gutes Fachwissen Voraussetzung für kompetentes Handeln** ist. **(D) Zur Entwicklung von Anforderungsprofilen** (zB Qualifizierungs- und Berufs Anforderungsprofil ergeben grafisch integriert ein Doppelprofil) sind diese häufig eher beliebig definierten **Teilkompetenzen** (vgl. dazu zB Ott, 2001 oder Chrysler & Daimler, 1999) **unbrauchbar**. Anforderungsprofile müssen nämlich aus berufserforderlichen und **genau definierten Profilvariablen** bestehen (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 345-353), weil sie sonst funktionslos bleiben. **(E) Ganzheitliche Kompetenzentwicklungen** bedingen auch neue Qualitätsanforderungen an die berufliche Ausbildung (vgl. dazu Oser, 2001). **Qualität** in derselben „findet einerseits darin ihren Ausdruck, (a) welchen Nutzen die Ausbildung bringt und (b) welcher Preis dafür zu zahlen ist (Effizienz), und andererseits inwieweit die ausgebildeten Fachkräfte die ihnen gestellten Aufgaben in der Praxis lösen können (Effektivität)“ (Ott, 2001, S. 64).

Definition. **Subjektive Kernkompetenzen** (als Motor eigener beruflicher Entwicklung) meinen nur jene durch berufliche Erstqualifikation erworbenen materialen und formalen Teilkompetenzen (persönliche Ressourcen), von denen ein Berufsträger überzeugt ist, daß er sie wirklich **in unverwechselbarer Weise im aktuellen Berufsvollzug beherrscht**, von ihm als persönliche Stärke erlebt werden, und auch für professionelle Arbeitsvollzüge in irgendeinem anderen Beruf, wo diese (im Sinne von Mehrfachverwendbarkeit) eine Rolle spielen, **flexibel (berufsunabhängig) einsetzen** kann, woraus eine gewisse berufliche Kontinuität resultiert, vor allem aber dann, wenn auf dieser anrechenbaren Basis berufsergänzende Weiterbildung für den Erwerb einer neuen Gesamtqualifikation erfolgt (vgl. dazu auch Wittwer, 2001, S. 244-246; vgl. dazu auch Cedefop INFO, 2000/1,3).

1.6.2 Aufgaben der Berufsausbildung

Während zwischen Allgemeinbildung und Ausbildung strukturell kein Unterschied besteht, spielt die **inhaltliche Erfordernisbezogenheit beruflicher Qualifizierung** eine differenzierende Rolle, so daß die in diesem Zusammenhang zu erwerbenden **fachtheoretischen und fachpraktischen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie insbesondere bestimmte berufsspezifische Fähigkeiten** im Rahmen eines späteren Berufsvollzugs als Erwerbsnotwendigkeiten gelten. Von daher erfährt die **Vielseitigkeit der Persönlichkeitsentwicklung** einerseits eine **Einschränkung**, andererseits aber durch gezielte Förderung eine individuelle **Maximalentwicklung in den definierten formalen Profilvariablen**. **Von den vielen möglichen berufsbezogenen Ausbildungen im Leben eines Menschen ist die Erstausbildung wegen ihrer Prägefunktion die allerwichtigste, weshalb sie planmäßig und äußerst solide erfolgen muß.** **Persönlichkeitsförderung** kann aber auch durch **diskontinuierliche Ausbildungsverläufe** (zB Lehrstellen- und/ oder Ausbildungsberufswechsel, Wechsel der beruflichen Vollzeitschule), wenn sie für den Lerner/ AW keine Überforderung darstellen, eher erfolgen als durch kontinuierliche. In der Berufsausbildung werden (1) **Kenntnisse**, (2) **Fertigkeiten**, (3) **Fähigkeiten**, (4) **Schlüsselqualifikationen**, (5) **Arbeitstugenden**, (6) **(berufsspezifische) Erfahrungen** erworben sowie (7) **erfahrungsbedingtes Arbeitsprozeßwissen**, (8) **Einstellungen** und (9) **Werte** vermittelt.

1.6.2.1 Fachwissen - Fachkenntnisse

Definition. „**Leistungsfähige, in Aufgabenkontexten breit und beweglich nutzbare Wissensstrukturen** unterscheiden sich von weniger entwickelten Strukturen in der intelligenten Organisation bzw in der Qualität der Strukturiertheit, wobei Kriterien wie Vernetztheit, Definiertheit von Verknüpfungen, Vollständigkeit, Transparenz, Differenziertheit und Integration, Hierarchisierung, (logische) Konsistenz, Systemhaftigkeit und Stabilität eine Rolle spielen. (...) Je intelligenter organisiert das **Fachwissen** ist, das jemand zur Verfügung hat, desto leichter kann er es abrufen, in Denkorganisationen einbauen und mit neuem Wissen verknüpfen“ (Reusser, 1998, S. 143).

Definition. **Fachkenntnisse** liegen vor, wenn sie sich auf Dinge und Sachverhalte beziehen, die als anschauliche Vorstellungen oder als begriffliche Beziehungen gegeben sein können (vgl. Bredenkamp, 1991, S. 330).

Anmerkungen. Die bekannteste Differenzierung von Wissensformen im Zusammenhang mit Kompetenzerwerb ist die zwischen **deklarativem und prozeduralem Wissen**. Deklaratives Wissen ist Faktenwissen, prozedurales Wissen ist „Know How“, das unmittelbar in Handeln umgesetzt werden und von der handelnden Person in der Regel kaum verbalisiert werden kann (s. auch Kap. 1.6.2.6 und 1.6.2.7).

1.6.2.2 Fähigkeiten

Definition. *Psychische Fähigkeiten* sind aus der **angeborenen allgemeinen Lernfähigkeit** des Menschen **durch Sozialisation und Erziehung entstandene latente Dimensionen**, die sich bei jedem Lerner/AW in der Lerngruppe durch den Einsatz didaktischer Vermittlungselemente (**didaktisch-erzieherische Instrumentalisierung im weiteren Sinn**) automatisch weiterentwickeln oder durch wohlüberlegte Einzelmaßnahmen (**didaktisch erzieherische Instrumentalisierung im engeren Sinn**) im Einzelunterricht fördern lassen bis der interindividuelle Lernzuwachs zu stagnieren beginnt, wodurch diese „Fähigkeiten“ in stabile **psychische Eigenschaften** (habitualisierte Fähigkeiten) übergehen, die dann als Persönlichkeitsmerkmale bezeichnet werden können (Def. d. Verf.). **Intakte Sinnesorgane repräsentieren angeborene physische Grundfähigkeiten.**

1.6.2.3 Schlüsselqualifikationskonzept

Die formale Komponente des Bildungsbegriffs, die in den frühen siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts durch den **nichtpädagogischen Terminus „Schlüsselqualifikation“** (vgl. dazu Mertens, 1974) abgelöst worden ist, **favorisierte stark den Didaktischen Formalismus** (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 314) **und damit die Entkonkretisierung der Erstausbildung**, womit er mehr Schaden angerichtet als Nutzen gebracht hat (vgl. dazu auch Reetz, 1989). Dies deshalb, weil einerseits eine **„substanzlose Bildungsaktivität“** (vgl. K. Geißler, 1989) eintrat und andererseits die **Flucht in laienhafte Metaqualifikationen** erfolgte, die **Lehr- und Ausbildungspersonen** von permanenter Auseinandersetzung mit konkreten Berufsentwicklungen und infolgedessen auch von präzisen curricularen Nachjustierungsaufgaben befreite. **Das Produkt derartiger „beruflicher Qualifizierungsbemühungen“ waren beim Lerner/AW weitgehend Scheinqualifikationen**, die keine Schlüsselfunktion erfüllen, und zwar weder (a) in Richtung zur Förderung arbeitsautonomer Handlungskompetenz des einzelnen noch (b) in jene zur Verbesserung persönlicher Flexibilität hinsichtlich geänderter technischer und/ oder wirtschaftlicher Erfordernisse (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 328). 1999 kommt es durch Daimler & Chrysler zu einer sinnvollen Einschränkung des formalen Schlüsselqualifikationsbegriffs in dem Sinne, daß formale Schlüsselqualifikationen als das **gemeinsame Vielfache aller berufsspezifischen Formalfundamenta** zu sehen sind. **Damit repräsentieren zumindest formale Schlüsselqualifikationen eine überschaubare Anzahl berufsübergreifender Fähigkeiten.** Aufgrund dieser Entwicklung scheint es aus der Sicht des Verfassers zweckmäßig zu sein, im Schlüsselqualifikationskonzept (**SQ-Konzept**) **vier verschiedene Schlüsselqualifikationskategorien** (s. Tab. 01) **zu unterscheiden:**

Tab. 01: Schlüsselqualifikationskategorien (SQ-Konzept)

1. **formale Schlüsselqualifikationen** (Liste berufsübergreifender formaler Teilkompetenzen)
2. **materiale Schlüsselqualifikationen** (verschiedene „Fächer“ bzw Teildisziplinen, zB Kulturtechniken, Informatik, Fremdsprachen; unterschiedlichste Copingarten inklusive psychosozialer Selbstversorgung, soziale Fertigkeiten, Strategien zur Entwicklung eines subjektiv-optimalen Lernkonzepts, Problemlösestrategien)
3. **berufsspezifisches Formalfundamentum** (Liste unverzichtbarer formaler Teilkompetenzen eines Berufs)
4. **berufsspezifisches Materialfundamentum** (Liste unverzichtbarer materialer Teilkompetenzen eines Berufs bzw Liste unverzichtbarer curriculare Sequenzelemente einer definierten Gesamtqualifikation)

1.6.2.3.1 Formale (berufsübergreifende) Schlüsselqualifikationen

Tab. 02: Liste definierter formaler Schlüsselqualifikationen (Fähigkeiten bzw Teilkompetenzen, s. dazu Reisse, 1996; Wagner-Haselbauer, 1999, S. 159-170; Daimler & Chrysler, 1999; Cedefop INFO, 2002/1,1):

1. multidimensionales Denken
2. Kooperationsfähigkeit
3. Kommunikationsfähigkeit
4. Problemlösefähigkeit
5. Eigeninitiative
6. Arbeitsmethodik inklusive nichtlinearen Vorgehenskönnens
7. Selbstverantwortungs- und Selbstorganisationsfähigkeit
8. Fähigkeit im Umgang mit Unsicherheit als Selbstführung

1.6.2.3.2 Berufsspezifisches Formalfundamentum

Vom formalen Schlüsselqualifikationsbegriff ist das berufsspezifische **Formalfundamentum einer Gesamtqualifikation** (zB Beruf, s. Tab. 03) zu unterscheiden. Da berufliche Bildung nicht selten unter eingeschränkten Bedingungen (s. 1.6.2.3.4) vermittelt wird, müssen die vielen grundsätzlich förderbaren formalen Leistungsdimensionen

realistischerweise immer auf ein **berufsspezifisches Formalfundamentum** als wichtige Vermittlungsaufgabe bzw. als entscheidende Selektionskriterien in der Auswahl und Ausbildung künftiger Berufsträger beschränkt werden, worauf sich Lehr- und Ausbildungspersonen zu konzentrieren haben. Trotzdem ist es sinnvoll, weiterhin auch andere (**Formaladditum**) als nur die im Formalfundamentum aufgelisteten formalen Leistungsdimensionen über die pädagogisierte Lerninhaltsvermittlung zu fördern. **Der bewußten Förderung unterschiedlicher Fähigkeiten in der beruflichen Qualifizierung sind prinzipiell keine Grenzen gesetzt**, in Wirklichkeit jedoch u.a. (a) sehr wohl durch die zur Verfügung stehende Ausbildungszeit sowie (b) durch didaktisch-erzieherische Instrumentalisierungsmöglichkeiten im engeren Sinn (als kreative Handlungsentwürfe der einzelnen Lehr- oder Ausbildungsperson).

Tab. 03: Beispiel für ein berufsspezifisches Formalfundamentum (industrielle Fertigungsfachkraft)

Gegen Ende seiner beruflichen Erstausbildung soll die künftige reguläre Fachkraft
01. flexibel sowie auch in Systemen denken können (=k),
02. kommunizieren k,
03. koordinieren k,
04. (Selbst-) Kritik üben und die eigene Meinung vertreten k,
05. Informationen schnell beschaffen und evaluieren k,
06. autodidaktisch oder selbstorganisiert lernen und die Notwendigkeit persönlicher Weiterbildung einsehen k,
07. Verantwortung für sich selbst und die Gruppe wahrnehmen k,
08. kreativ gestalten und handeln k,
09. einzeln wie auch im Team arbeiten k,
10. Freude und Stolz über die Qualität der eigenen Leistung empfinden k,
11. Engagement und Initiative für die Ziele des Unternehmens zeigen k,
12. persönliche Zielstrebigkeit entfalten k,
13. klassische Arbeitstugenden besitzen (zwischen 1970 und 1990 als extrafunktionale Qualifikationen bezeichnet, Lisop, 1999, S. 335)

1.6.2.3.3 Schlüsselqualifikationsinhaber und Berufsvollzug

Hochwertige Pädagogisierung der Vermittlung von Lerninhalten gemäß Individuallage (besonders) eines Lerner/ AWs zur **Freisetzung erwünschter formaler Schlüsselqualifikationen im hinreichenden Ausmaß ist genau die gemeinsame Aufgabe von Allgemeinbildung und beruflicher Qualifizierung** (zB Erstausbildung), die in der geübten pädagogischen Vermittlungspraxis nicht als pädagogische Selbstverständlichkeit bekannt ist. In der Vermittlung formaler Schlüsselqualifikationen läuft die berufliche Qualifizierung kaum der einschlägigen Berufsentwicklung nach.

Sind **bei einem Berufsträger** formale Schlüsselqualifikationen sehr ausgeprägt entwickelt, dann stehen sie nicht immer, wie dies häufig behauptet wird, ohne wenn und aber im unmittelbaren Sold wirtschaftlicher Interessen. (a) **Derartig qualifizierte Mitarbeiter** können u.a. durch gezieltes Beobachten und Mitdenken sowie durch konstruktive Verbesserungsvorschläge im Sinne des gewünschten **kontinuierlichen Verbesserungsprozesses (KVP) unter regulären Arbeitsbedingungen produktivitätssteigernd** wirken sowie zur Sicherung des eigenen Arbeitsplatzes und somit zur **Erhaltung des Produktionsstandorts** wesentlich beitragen. (b) Sie können aber auch **bei Vorliegen irregulärer, inhumaner oder unzumutbarer Voraussetzungen zur Ausführung professioneller Arbeit äußerst unangenehm** werden, wenn angemessene Arbeitgeberreaktionen ausbleiben, womit sie allerdings letztlich wieder **im Dienste der Humanisierung der Arbeits- und Lebenswelt** stehen (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 329).

Bei jedem Lerner/ AW soll (1) in größeren, jedoch regelmäßigen Abständen seiner Ausbildung, (2) unabhängig vom didaktischen Lernort, (3) **der aktuelle Entwicklungsstand zumindest des angepeilten berufsspezifischen Formalfundamentums** durch Lehr- oder Ausbildungspersonen eingeschätzt und/ oder mittels geeigneter Tests gemessen, (4) als **Fähigkeitenprofil** dargestellt und (5) dem Lerner/ AW rückgemeldet werden. Das hinreichende Verfügen über das berufsspezifische Formalfundamentum ist **Voraussetzung für zeitökonomisches und kostenbewußtes Handeln regulärer sowie gehobener Fachkräfte**. „So sind denn die Forderungen nach Humanisierung der Arbeit und nach Erhöhung der Produktivität keine Gegensätze mehr, vielmehr ist das eine Voraussetzung für das andere“ (Qualifizierungskonzept für Auszubildende der Volkswagen AG).

Auch wenn die Festlegung des **berufsspezifischen Materialfundamentums** eher von kurzfristiger Bedeutung ist, so ist diese Vorgehensweise trotzdem pädagogisch außerordentlich wichtig, weil erst durch absolutes **Ernstnehmen der mit analytischen Lernbereichsansprüchen verknüpften Lerninhalte** (des berufsspezifischen Materialfundamentums!) **seitens der Lehr- und Ausbildungspersonen** die Voraussetzungen bei diesen dafür geschaffen werden, daß sie den zur Pädagogisierung der einzuleitenden Lernprozesse so notwendigen Aufwand an materiel-

len und immateriellen Kosten einsehen und verwirklichen, wodurch reale Lernchancen beim Lerner/ AW zur Entwicklung erwünschter allgemeiner und spezieller Fähigkeiten entstehen (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 229-330). Wenn der **Pädagogisierungsauftrag sowohl für Lehr- und Ausbildungspersonen allgemeinbildender als auch für berufsbildende Unterrichtsfächer** gilt, so darf daraus nicht der fatale Schluß gezogen werden, es gäbe keine **inhaltlichen oder anspruchsniveaubezogene Unterschiede zwischen Allgemeinbildung und Erstausbildung** (s. Schwendenwein, 2002, Online-Publikation; <http://www.univie.ac.at/Erziehungswissenschaft>).

1.6.2.3.4 Qualifizierungsbeeinträchtigungen

Im Zuge der Vermittlung beruflich nutzbarer Gesamtqualifikationen in (a) **berufsbildenden mittleren (BMS)** und (b) **berufsbildenden höheren Schulen (BHS)** wie auch (c) in **Dualsystemen** (Gewerbliches, Land- und forstwirtschaftliche sowie Pflegepersonalausbildendes Dualsystem) lassen sich u.a. **sechs wichtige Gründe** eruieren (s. Tab. 04), die meist eine Beeinträchtigung des Qualifizierungsvorgangs aus pädagogischer Sicht bewirken (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 344-345).

Tab. 04: Gründe für Qualifizierungsbeeinträchtigungen

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Lehr- und Ausbildungspersonen sind sich bezüglich der Förderungsmöglichkeiten allgemeiner und/ oder spezieller formaler Leistungsdimensionen meist darüber nicht im klaren, daß dies nur über pädagogisierte Vermittlung von Lerninhalten (zB durch gezielten Einsatz didaktischer Vermittlungs- und Trainingselemente sowie durch didaktisch-erzieherische Instrumentalisierung im engeren Sinn) möglich ist. 2. Der Lehr- oder Ausbildungsperson fehlt nicht selten das pädagogische Know How, Lerninhalte vom Lerner/ AW so verarbeiten zu lassen, daß dadurch bei ihm angestrebte formale Leistungsdimensionen gefördert werden. 3. Der gesamte Lernprozeß eines Lerners/ AWs steht fast immer unter Zeitdruck. 4. Das Lernumfeld des Lerners/ AWs ist hinsichtlich des Gelingens formaler Lernprozesse nicht förderlich, manchmal sogar kontraproduktiv.
Beispiele. Lehr- oder Ausbildungspersonen praktizieren beispielsweise verbale Kommunikationsmüdigkeit, sind bei wahrnehmbaren Fehlleistungen des Lerners/ AWs interventionsfaul, sind zuwenig pädagogisch beharrlich oder konsequent und verzichten auf entsprechende Hinweise, wenn u.a. unabdingbare Erfordernisse, Vorgaben, Arbeitsvoraussetzungen oder Arbeitstugenden gravierend verletzt werden, oder unterbinden konstruktive und auch prompt umsetzbare Ideen vom Lerner/ AW, oder ersticken intelligente Initiativen derselben, wofür möglicherweise ein Mitarbeiter in einem Großbetrieb im Rahmen des innerbetrieblichen Vorschlagswesens eine Innovationsprämie erhalten hätte! 5. Rahmenlehrpläne sowie derartig abgefaßte Studienpläne als berufliche Qualifizierungsgrundlagen besitzen im Gegensatz zu fachtheoretischen oder fachpraktischen Ausbildungscurricula (a) keine Steuerungsfunktion hinsichtlich der (optimalen) Abfolge der zu vermittelnden Lerninhalte, (b) keine verbindlichen Forderungen in Hinblick auf das jeweils zu erreichende taxonomische Anspruchsniveau derselben sowie auch (c) keine Relevanzangaben (PE, EX oder ER, s. Kap. 11.1.3.2) bei den darin aufgelisteten Lernzielen. 6. Lehr- oder Ausbildungspersonen erblicken leider oft in der - nicht nur von Erziehungswissenschaftlern - geforderten Förderung formaler Leistungsdimensionen mittels Pädagogisierung des Qualifizierungsprozesses unnötigen und zeitraubenden Luxus, weil sie nicht wissen, daß das Produkt von Pädagogisierungsbemühungen (zB transferierbare Fähigkeiten) (a) nicht nur der Erziehung und der Charakterbildung des Lerners/ AWs dienen, sondern darüber hinaus auch (b) im Berufsvollzug einen sich tatsächlich rechnenden Produktionsfaktor und damit einen Beitrag zur individuumsbezogenen Arbeitsplatz- und Standort-sicherung darstellen. |
|--|

1.6.2.4 Fertigkeiten

<p>Definition. (Motorische) Fertigkeiten können als durch Training relativ verfestigte, rationelle, fehlerfreie und automatisierte (ohne ständige Kontrolle durch das Bewußtsein) Tätigkeitskomponenten aufgefaßt werden. Das Ausführenkönnen verschiedener Fertigkeiten, die eine bestimmte psychische Fähigkeit benötigen, kann unter bestimmten Bedingungen (didaktisch erzieherische Instrumentalisierung im engeren oder im weiteren Sinn) letztere fördern (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 315).</p>

1.6.2.5 Arbeitstugenden

Gegenwärtig kann zwischen (a) **zeitlosen/ klassischen/ berufsübergreifenden Arbeitstugenden** (einige davon werden auch als regulative Normen bezeichnet), die als **Teilkompetenzen** (Definitionen des Verf. in Tab. 05) für den reibungslosen Berufsvollzug mitentscheidend sind (vgl. Kerschensteiner, 1901, Piskaty, 1992, Hondrich, 1998,

Heinz, 1999, Schwendenwein, 2000), und (b) **modernen Arbeitstugenden** (vgl. dazu auch E. Gruber, 2001) unterschieden werden. Zu letzteren gehören u.a. **Mobilität, Verfügbarkeit und Arbeitsfähigkeit** des Berufsträgers während seines Erwerbsarbeitslebens.

Tab. 05: Klassische Arbeitstugenden

- | |
|---|
| 01. Pünktlichkeit. Darunter wird die Eigenschaft des Lerners/ AWs oder Berufsträgers verstanden, zum festgesetzten Termin am vereinbarten Ort rechtzeitig zu erscheinen. |
| 02. Sauberkeit. Damit ist das unmißverständliche Bestreben (Eigenschaft) des Lerners/ AWs oder Berufsträgers gemeint, den eigenen Körper (Hygiene), Kleidung, Arbeitsgeräte, Arbeitsplatz und das dazugehörige Umfeld zur ungehinderten Auftrags erledigung rein zu halten und hierbei auch unnötige Schmutzerzeugung und Verunreinigungen zu vermeiden. |
| 03. Genauigkeit. Darunter wird die Fähigkeit des Lerners/ AWs oder Berufsträgers verstanden, daß er den Arbeitsauftrag präzise (innerhalb festgelegter oder vereinbarter Toleranzen) oder zumindest einwandfrei, dabei auch auf Details achtend, ausführt. |
| 04. Sorgfältigkeit. Darunter wird die Fähigkeit des Lerners/ AWs oder Berufsträgers verstanden, sich für die vorsichtige und vollständige Erledigung eines (gegebenenfalls sensiblen) Arbeitsauftrags Zeit zu nehmen und hierbei unüberlegte oder überstürzte Handlungen zu vermeiden. |
| 05. Gründlichkeit. Damit ist die Fähigkeit des Lerners/ AWs oder Berufsträgers gemeint, den Arbeitsauftrag umfassender und qualitativ besser auszuführen als erwartet oder vereinbart. |
| 06. Ausdauer. Darunter wird die Eigenschaft des Lerners/ AWs oder Berufsträgers verstanden, unabhängig von seiner Ausführungsdauer, den Auftrag mit der nötigen Konzentration zu Ende zu führen. |
| 07. Umsichtigkeit. Damit ist die Fähigkeit des Lerners/ AWs oder Berufsträgers gemeint, den Arbeitsauftrag so besonnen auszuführen, daß dadurch keine Beeinträchtigungen und/ oder Schädigungen von Menschen oder Gütern entstehen. |
| 08. (Angemessene) Schnelligkeit. Darunter wird die Fähigkeit des Lerners/ AWs oder Berufsträgers verstanden, daß er den Arbeitsauftrag im entsprechendem Tempo ohne Qualitätsverlust, ohne Selbstschädigung und ohne selbstverursachte Verzögerungen so auszuführen, daß er nach Möglichkeit den vorgegebenen Zeitrahmen einhält. |
| 09. Selbständigkeit. Darunter wird die Fähigkeit des Lerners/ AWs oder Berufsträgers verstanden, den Arbeitsauftrag ohne detaillierte Anweisungen und fremde Hilfe eigenverantwortlich auszuführen. |
| 10. Zuverlässigkeit. Damit ist die unbestrittene Eigenschaft des Lerners/ AWs oder Berufsträgers gemeint, daß er den Arbeitsauftrag in der erwarteten Form oder in der erwünschten Qualität fristgerecht ausführt, ohne diesbezüglich kontrolliert werden zu müssen. |

1.6.2.6 Erfahrungen

Definition. Erfahrungen „lassen sich als direktes, aus wiederholtem Tun hervorgegangenes ' beiläufiges ' Lernen im Empfinden, Können und Wissen von Menschen verstehen, was für Formen der praktischen Ausbildung typisch ist; daneben werden Erfahrungen geplant gewonnen und vermittelt, was schulische/ wissenschaftliche Ausbildungsformen kennzeichnet“ (Kellermann, 1990, S. 56).

Praktisches Wissen zeichnet sich nach H. Gruber (2000, S. 34) durch 5 Merkmale aus: Es ist (1) **erfahrungsba-siert** und wurde im Prozeß des praktischen Problemlösens in realen und eher komplexen Lebens- und Arbeitskontexten über einen langen Zeitraum erworben; (2) **subjektives und persönliches Domänenwissen**; (3) vornehmlich **prozedural** und umfaßt daher **weniger statistische Fakten** (deklaratives Wissen) als vielmehr dynamisches, anwendungsnahes Wissen; (4) **kontextuell gebunden** und damit abhängig von situativen Randbedingungen und Unwägbarkeiten realer Situationen; (5) **tacit knowledge** (Expertenwissen), das von seinen Inhabern nicht ohne weiteres verbalisiert werden kann und daher für Lehrzwecke erst entsprechend erfaßt und aufbereitet werden muß.

1.6.2.7 Erfahrungsbedingtes Arbeitsprozeßwissen

Dieses kann bei einem Lerner/ AW (vgl. Fischer, 2001, S. 6) (a) insbesondere im Zuge von **Instandhaltungs- und Reparaturaufträgen** weiterentwickelt werden. Es darum, daß beispielsweise die bei der Fehlersuche von einem AW gemachten Erfahrungen (Ursache-Wirkung-Zusammenhänge sowie tatsächliche oder mögliche Handlungsabläufe) in einem Computerprogramm festgehalten und reflektiert werden sowie danach als „**Dokumentation von Arbeitserfahrungen**“ im Sinne eines kollektiven Gedächtnisses allen Lernern/ AWs und Berufsträgern derselben Domäne dauerhaft zur Verfügung stehen. Damit kann die berufliche Kompetenz des AWs und der Berufsträger in Richtung **Expertenwissen** vergrößert und infolgedessen künftig Diagnose- und Reparaturzeiten in gleichen oder ähnlichen Fällen verringert werden. (b) Ein derartiger **Kompetenzerwerb** für Lerner/ AWs ist auch dadurch möglich, daß sie erfahrene Berufsträger bezüglich ihres speziellen Anwendungswissen (**Know how bzw. Erfahrungswissen**)

wissen) in komplexen Arbeitssituationen studieren (beobachten, fragen, analysieren, zur Gewinnung von Episodenerfahrung selbst ausprobieren und üben), wobei sie die **Interdependenz** (wechselseitige Abhängigkeit) **von Fach- und Erfahrungswissen erleben** und ihre gemachten Erfahrungen schriftlich so formulieren sollen, daß sie prinzipiell lehrbar werden (vgl. dazu H. Gruber, 2001, S. 30). Entscheidend ist, daß das durch den Lerner/ AW in der jeweiligen Domäne gewonnene Wissen letztendlich wohlgeordnet (strukturiert) vorliegt (**Rekonstruktion von Expertenwissen**) und in weiteren komplexen Arbeitsaufträgen, die subjektiv interessante Lernepisoden erwarten lassen, auch mehrmals nachweislich angewendet wird. (c) Eine weitere Möglichkeit **Erfahrungswissen erfolgreicher Berufsträger einer Domäne** mit Ihrem Ausscheiden einerseits nicht zu verlieren und andererseits zur diesbezüglichen Lernerförderung zu nützen, besteht darin, daß Lerner/ AW durch zu gewinnende Interviewergebnisse zu beschreiben versuchen, wie sich der befragte (**erfahrene**) **Berufsträger die idealen Arbeitsvoraussetzungen** für einen bestimmten Berufsvollzug vorstellt (vgl. H. Gruber, 2001, S. 36).

1.6.2.8 Einstellungen

Definition. „**Einstellungen** sind als **Bereitschaft oder Disposition einer Person** zu verstehen, Gegenstände ihrer Erfahrungswelt in bestimmter Weise aufzufassen, zu bewerten und zu behandeln; sie werden aus den Äußerungs- und Verhaltensweisen einer Person gegenüber den jeweiligen Erfahrungsgegenständen erschlossen“ (Frieling & Sonntag, 1999, S. 151).

Anmerkung. Einstellungen als Fragen zur Arbeitszufriedenheit, zur Identifikationsbereitschaft mit der Arbeit (**job involvement**) oder Organisation (**organizational commitment**) spielen eine bedeutsame Rolle im Zusammenhang mit der Arbeitsmotivation und damit der Arbeitsleistung, dem Verbleib in Organisationen und dem körperlichen und psychischen Wohlbefinden von Mitarbeitern.

1.6.2.9 Werte

Definition. „**Werte** können als **abstrakte Einstellungsgegenstände bzw Zustände** (zB Gesundheit, Freiheit) aufgefaßt werden, deren Einhaltung oder Realisierung für die Person ein besonderes Anliegen ist“ (Frieling & Sonntag, 1999, S. 151).

Anmerkungen. Trotz ihrer Abstraktheit wirken **Wertvorstellungen in Form übergeordneter Ziele** auch auf das alltägliche Handeln ein. Als sozial geteilte Wertvorstellungen vermitteln sie außerdem **Sicherheit und Orientierung in einer Gemeinschaft**. In Organisationen kommen Wertvorstellungen in der Unternehmenskultur zum Ausdruck. Aber auch Mitarbeiter selbst sind durch Werthaltungen geprägt. Die **differentielle Wirksamkeit unterschiedlicher Werthaltungen** (zB Karriere- oder Freizeitorientierung) regulärer oder gehobener Fachkräfte spielt bei der Stellenwahl und bei Eintritt in eine Organisation eine erhebliche Rolle.

1.6.3 Berufliche Sozialisation

Definition. **Berufliche Sozialisation** meint „die Entwicklung sozialer Handlungsmuster und Persönlichkeitsstrukturen, die zur Ausübung einer Tätigkeit erforderlich sind. (...) Der Sozialisationsprozeß im Betrieb wird im wesentlichen durch den Arbeitsprozeß und den Verwertungsprozeß bestimmt; im **Arbeitsprozeß** speziell durch die Arbeitsaufgabe, den vorherrschenden Arbeitsgegenstand, die Kooperationsform, die Arbeitsorganisation, den Mechanisierungsgrad und die Einsicht in den Arbeitsprozeß; im **Verwertungsprozeß** vor allem durch die Stellung der Produktionsmittel, Kontrollmöglichkeiten, Kommunikationschancen und äußere Sanktionen wie Bezahlung und gesellschaftlicher Status“ (Wenzel & Grieger, 1977, S. 115).

Definition. Mit **Sozialisation als Entwicklung, Veränderung oder Verfestigung der Persönlichkeit** in ihrer Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt bezeichnet Lempert (1999, S. 61) „nur die **direkten Interaktionen zwischen Menschen, soweit sie sich nachhaltig auf die Beteiligten auswirken**, zumal dann, wenn auch diese Effekte (wie bestimmte kommunikative Kompetenzen) unmittelbar sozial bedeutsam sind und wenn sie nicht aus erklärten pädagogischen Absichten resultieren, sondern eher als **Nebenprodukte anders motivierter Prozesse** anfallen.“

Anmerkungen. „Menschen sind nicht Opfer ihrer Sozialisation, sondern sie wirken auf sich und ihre Umwelt immer auch selber ein und entwickeln sich auf diese Weise zum handlungsfähigen Wesen, zu einem Subjekt. (...) **Sozialisation ist nicht** einfach die (freiwillige oder erzwungene) **Übernahme gesellschaftlicher Erwartungen in psychische Strukturen**, sondern ein Prozeß der aktiven Aneignung von Umweltbedingungen durch den Menschen. Die prinzipielle Möglichkeit des Menschen, sich zu seiner Umwelt aktiv, individuell und situativ verschieden zu verhalten, steht in einem **Spannungsverhältnis zu den gesellschaftlichen Anforderungen**, die auf Anpassung

und Normierung ausgerichtet sind“ (Tillmann, 1999, S. 33-34). **Die Verwendung des Sozialisationsbegriffs durch einen Pädagogen signalisiert, daß er erzieherische Beeinflussung nicht auf (intentionale) Erziehung reduziert.**

Definition. Unter **direkter beruflicher Sozialisation (im oder durch den Beruf)** als mehr oder weniger kontinuierliches Hineinwachsen in die Arbeitswelt wird jener **Lernprozeß** verstanden, **der über das Ziel offizieller beruflicher Qualifizierung unbeabsichtigt** (ohne jegliche curriculare Grundlage) **hinausgeht** und bei den davon betroffenen Menschen **berufstypische Eigenarten** (Fortschritte, Rückschritte, Modifikationen) durch eher langfristige Veränderung ihrer ursprünglichen Persönlichkeitsstruktur entstehen läßt, die ihr Denken und Handeln sowohl **am Erwerbsarbeitsplatz als auch im Privatleben u.a. durch Rollenbeibehaltung** beeinflusst (Def. d. Verf. in Anlehnung an Lempert, 1999).

Definition. **Indirekte berufliche oder antizipatorische Sozialisation (für den zukünftigen Beruf)** erfolgt durch die elterliche Erziehung (berufliche Werdegänge der Eltern sowie Lebensführung der Familie lassen entsprechende Orientierungen, Interessen, Ansprüche an die nächste Generation entstehen). Diese **vorberuflichen Voraussetzungen** können durch vorberufliche Maßnahmen in Bildungseinrichtungen bekräftigt werden. **Berufliche Sozialisation, die am Arbeitsplatz häufig konfliktreich verläuft, erfolgt in Etappen - diese gesellschaftlich-institutionellen Sequenzsetzungen** sind mit biologischen Prozessen des Älterwerdens verknüpft und somit als Lebensphasen (vgl. dazu auch die entwicklungspsychologischen Phasen: Säugling, frühe Kindheit, Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter, Alter) interpretierbar (vgl. Tillmann, 1999, S. 40-44); **eine spezielle Etappe repräsentiert die Erstausbildung.**

Anmerkungen. Die Eigenarten beruflicher Sozialisation, die oftmals aus der Sicht von Lehr- und Ausbildungspersonen als erwünschte **formale Nebenprodukte** (s. Tab. 06) gesehen werden und bei Erwerbslosigkeit unterbleiben (s. Kap. 7), entstehen nach Lempert (vgl. 2002, S. 1) bei erwerbstätigen Menschen in der ersten Lebenshälfte aus täglichem Umgang mit Vorgesetzten, Kollegen, Lerner/ AWs, Lieferanten, Konkurrenten, Kunden und anderen Menschen sowie durch Menschen produzierte Arbeitsmittel (Maschinen, Geräte, Werkzeuge, Anlagen) und Arbeitsbedingungen. Die dabei stattfindenden Kontakte und Einflüsse sind solche, mit denen keine erzieherische Absicht verbunden sind, und die sich aus den Erfordernissen unterschiedlichster Art ergeben. **Berufliche Sozialisation gelingt leichter, wenn Lerner/ AWs gemäß dem in Frage kommenden Qualifizierungsanforderungsprofil ausgewählt werden.**

Tab. 06: Im Beschäftigungssystem bei Lernern/ AWs und Berufsträgern sozialisierte Persönlichkeitsmerkmale (vgl. dazu Lempert, 2002, S. 30-31)

1. **Solidarische Zusammenarbeit.** Damit ist jener Berufsvollzug unterschiedlich positionierter Berufsträger mit ihren Lernern/ AWs (inklusive Praktikanten) gemeint, wo gefährliche Arbeitsbedingungen und Interdependenzen wechselseitige Fürsorge und schnelle Konfliktlösungen erzwingen.
2. **Rollendistanz.** Darunter ist die zuverlässige Kommunikation und Kooperation zwischen Berufsträgern und Lernern/ AWs untereinander zu verstehen, die sich aus unterschiedlichen Sozialmilieus rekrutieren und deren Mentalität man als Arbeitskollege oder -kollegin nicht teilen kann.
3. **Distanzierung von der Erwerbsarbeitsphäre.** Darunter ist der Rückzug auf eine als angenehm empfundene außerbetriebliche Lebenswelt gemeint, wenn dem Berufsträger oder dem Lerner/ AW die Kontraste zu einem als unbefriedigend erlebten Sozialmilieu (vor allem der Wechsel von Schule bzw Lehrwerkstätte zum Erwerbsarbeitsplatz) infolge rauher Umgangsformen zu groß werden.
4. **Durchhaltevermögen.** Damit ist die Verwirklichung eigener Entscheidungen eines Berufsträgers oder Lerners/ AWs aufgrund persönlicher Interessen gemeint, ohne hierfür Rückhalt im Erwerbsbetrieb erhalten zu haben.
5. **Selbstsicherheit.** Damit ist die erfolgreiche Verwirklichung eigener und fremder Wünsche gemeint, wenn sie eine soziale Bestätigung erfahren.
6. **Antizipation.** Das ist jene Fähigkeit des Berufsträgers oder Lerners/ AWs, zukünftige Handlungsfolgen gedanklich vorwegzunehmen und gegebenenfalls Handlungsalternativen zur Abwendung eines unerwünschten Effekts zu entwickeln (vgl. Ott, 2002, S. 184).
7. **Korrigierfähigkeit.** Ausbildungs- oder Erwerbsarbeitswechsel als Zeichen diskontinuierlicher Karriereverläufe sind persönlichkeitsförderlich, da die Betroffenen „vergleichende Betrachtungen, kritische Überlegungen und gezielte Veränderungen verfestigter Wahrnehmungs-, Denk-, Verhaltens- und Handlungsmuster“ (Lempert, 2002, S. 33) vorgenommen haben, **um einen Statusabsturz zu vermeiden** oder einen falschen Lebensplan zu realisieren.
8. **Vertrauensabbau.** Damit ist steigendes Mißtrauen von Berufsträgern und Lernern/ AWs gegenüber anderen betrieblichen Mitarbeitern aufgrund wiederholt enttäuschten Vertrauens gemeint.

Die **Sozialisationsfunktion beruflicher Qualifizierung** besteht insbesondere darin, daß es das Beschäftigungssystem mit einem Potential an künftigen Erwerbspersonen versorgt, das über die am Erwerbsarbeitsplatz verlangten fachlichen Qualifikationen hinaus auch noch über **jene formale Qualifikationen** verfügen soll, die **mit den Rollen- und Wertestrukturen der betrieblichen Arbeitsverhältnisse übereinstimmen**, wodurch sie zu anerkannten Betriebsmitgliedern werden, „zu denen sie gehören oder gehören möchten, wobei der Wunsch nach Anerkennung und Zugehörigkeit das Bemühen motiviert, die betreffenden Merkmale zu erwerben“ (Lempert, 2002, S. 187).

„Während beispielsweise **tayloristisch organisierte Fabriksregime** vor allem Leistungs- und Loyalitätspotentiale wie **Gehorsam und Bereitschaft zur Unterordnung in hierarchische Arbeitsbeziehungen** voraussetzen, sind die neuen, tendenziell an **selbstorganisierter und ganzheitlich strukturierter Arbeit** orientierten Produktionskonzepte an Wertorientierungen gebunden, die die **Entwicklung sozialer Handlungskompetenzen und individueller Verantwortungsfähigkeit** unterstützen oder überhaupt erst ermöglichen. Berufsbildung und Beschäftigungssystem stehen als Sozialisationsinstanzen in wechselseitiger Beziehung. Die **Sozialleistungen der Berufsbildung** beeinflussen Arbeitseinstellungen und -verhalten der Beschäftigten, wie umgekehrt die **Bedingungen des Beschäftigungssystems als 'heimlicher Lehrplan'** in den Sozialisationsprozeß der beruflichen Aus- und Weiterbildung einwirken“ (Kutscha, 1999, S. 95).

1.7 Bildungsprogramme der Europäischen Union (EU)

Seit 1985 wurden in der EU zahlreiche Bildungs- und Ausbildungsprogramme ins Leben gerufen. **Österreich nimmt seit 1995 an allen EU-Bildungsprogrammen teil.** Die Programme sind zusammengefaßt in Rahmenprogramme: **SOKRATES für die allgemeine Bildung und LEONARDO für die berufliche Bildung.** Mit der Festlegung von **Art. 126** (betrifft die allgemeine Bildung) und **Art. 127** (betrifft die berufliche Bildung) im Unions- Vertrag von Maastricht, der mit 1.11.1993 in Kraft trat, wird die Zusammenarbeit zwischen der Gemeinschaft und den Mitgliedsstaaten im Bildungsbereich erstmals dezidiert angeführt und Fördermaßnahmen (s. Tab. 07) in allen EU-Programmen gesetzt.

Tab. 07: Fördermaßnahmen zur Realisierung der „Europäischen Dimension“ im Bildungsbereich

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. durch Förderung der beruflichen Mobilität von Lernern sowie Lehr- und Ausbildungspersonen, „um sich an den wirtschaftlichen und sozialen Wandel besser anpassen und ihn voran treiben zu können“ (Cedefop INFO, 2002/1, 5), 2. durch Erlernen der Sprachen der Mitgliedsstaaten (mindestens zwei EU-Sprachen zusätzlich zur Muttersprache zur Anhebung der geografischen Mobilität in der EU (Cedefop INFO, 2002/1, 5), 3. durch Förderung der Anerkennung akademischer Diplome und Studienzeiten, 4. durch Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen, 5. durch Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustausches über gemeinsame Probleme im Rahmen der Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten, 6. durch Förderung des Ausbaus des Jugendaustausches und des Austausches sozialpädagogischer Betreuer/ innen sowie 7. durch Förderung und Entwicklung der Fernlehre (Telearning/ Elearning). |
|---|

Anmerkung. Die raschen politischen und ökonomischen Veränderungen innerhalb Europas stellen **immer höhere Anforderungen an die Bildungs- und Berufsbildungssysteme** der einzelnen Mitgliedsstaaten. Die Bildungs- und Ausbildungsprogramme der EU sollen u.a. auch **zur Qualitätssteigerung dieser Bildungssysteme** beitragen.

1.7.1 EU-Austauschprogramme

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. LINGUA möchte durch Austauschprojekte die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachen-Lehrpersonen verbessern. Dieses Programm umfaßt alle in der EU verbreiteten Sprachen, wobei weniger verbreitete Sprachen besonders unterstützt werden. 2. ERASMUS ist ein Hochschul-Kooperationsprogramm zur Förderung der Studenten- und Universitätslehrermobilität sowie zur Verbesserung der Ausbildungsqualität, das Österreichern bereits seit dem Studienjahr 1991/92 offensteht. Im Bereich der Lehrerausbildung nehmen vor allem die Einrichtungen des postsekundären Ausbildungsbereichs (Sozialakademien, Neue pädagogische Hochschulen, Tourismus- und Managementinstitut) an diesem Programm teil. Innerhalb dieses Programms ist es möglich, als Lehramtsstudent (ab dem 2. Studienjahr) an einer europäischen Hochschule maximal 2 Semester zu studieren. 3. COMETT ist ein weiteres Hochschul-Kooperationsprogramm mit dem Ziel, die Aus- und Weiterbildung durch europaweite Einrichtung von Ausbildungspartnerschaften zwischen Hochschulen und Wirtschaft zu |
|--|

verbessern, insbesondere auf dem Gebiet der fortgeschrittenen Technologie. Dieses Programm richtet sich in erster Linie an Studierende, bietet aber auch Lehr- und Ausbildungspersonen an HTLs die Möglichkeit, einschlägige Betriebspraktika in ausländischen Unternehmen zu absolvieren.

4. **PETRA** hat die **Verbesserung der beruflichen Erstausbildung von Jugendlichen durch die Einrichtung grenzüberschreitender Ausbildungspartnerschaften** zum Ziel. PETRA fördert aber auch die Ausbildung von Lehrpersonen des berufsbildenden Schulwesens durch Austauschaktionen.
5. **Das Gemeinschaftsprogramm SOKRATES** deckt den gesamten Bereich der **allgemeinen Bildung** (Schule und Hochschule) ab. Das 5jährige Aktionsprogramm (1995 -1999) integrierte Teile des ERASMUS- und LINGUA-Programms sowie die Mobilität von Studierenden sowie Lehr- und Ausbildungspersonen, die Förderung der Fremdsprachenkompetenz, Intensivprogramme und die Ausweitung des Systems der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen.
6. **Das Gemeinschaftsprogramm LEONARDO** deckt den gesamten Bereich der **beruflichen Bildung** ab und umfaßte eine 5jährige Laufzeit (1995 - 1999). Die Maßnahmen, die im Rahmen dieses Programms getroffen worden sind, stützen sich auf die mit den Programmen COMETT, PETRA und IRIS (Netz von Aktionsprogrammen zur Berufsausbildung von Frauen) gemachten Erfahrungen. LEONARDO gibt einen **gemeinsamen Rahmen von Zielsetzungen** vor, um eine **zusammenhängende Entwicklung der beruflichen Bildung zu fördern**. Das Programm soll die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsstaaten fördern, damit nach und nach ein offener europäischer Raum für berufliche Bildung und Qualifikationen entstehen kann (vgl. Lehrerinnen, Lehrer und die Europäische Union, hg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst).

1.7.2 Die vier Grundfreiheiten der EU

Sie heißen „**Freiheit**“ von **Personen, Waren, Dienstleistungen und Kapital**. Mit dem **freien Personenverkehr** ist es beispielsweise möglich, daß EU-Bürger/ innen ihren Beruf, unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft, **in jedem EU-Mitgliedsstaat** ohne Arbeitsbewilligung ausüben können, wenn keine „nationalen Diskriminierungen“ vorliegen (es muß jeweils ein Anerkennungssystem für berufliche Endprodukte wie Abschlußprüfungen oder akademische Grade vorliegen). Die Bestimmungen des freien Personenverkehrs finden allerdings nicht auf alle Beschäftigten der Mitgliedsstaaten Anwendung. **Ausgenommen sind bestimmte Kernbereiche der öffentlichen Verwaltung (Polizei, Militär Justiz und Finanz)**. Lehrpersonen können daher vom Prinzip der Freizügigkeit Gebrauch machen. Eine **Anstellung als Vertragslehrer/ in** (bei gleicher Entlohnung und bei gleichen Arbeitsbedingungen) in Österreich ist für Lehrpersonen aus anderen Mitgliedsstaaten genauso möglich wie eine Übernahme in ein öffentlich-rechtliches Dienstverhältnis (**Pragmatisierung**), sofern die dafür erforderlichen (nationalen) **Ernennungsvoraussetzungen** (zB Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift) gegeben sind (vgl. Lehrerinnen, Lehrer und die Europäische Union, hg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst).

1.7.3 CEDEFOP - das europäische Zentrum zur Förderung der Berufsbildung

Das CEDEFOP wurde durch Verordnung des Rates der Europäischen Gemeinschaft im Jahre 1975 in Berlin gegründet (seit 1995 **Sitz in Thessaloniki**), „um die Kommission dabei zu unterstützen, die Berufsbildung und die ständige Weiterbildung auf Gemeinschaftsebene zu fördern und weiterzuentwickeln. **Zu diesem Zweck soll es mit Hilfe seiner wissenschaftlichen und praktischen Tätigkeiten einen Beitrag zur Förderung des Informations- und Erfahrungsaustausches leisten**. Hierbei werden auch die Beziehungen zwischen Berufsbildung und den übrigen Bildungsbereichen berücksichtigt. (...) Gemäß der Gründungsverordnung hat das CEDEFOP die Aufgabe (1) zur **Weiterentwicklung und Koordination der Forschung beizutragen**, (2) **Initiativen zu fördern**, wodurch die konzertierte Lösung in Problembereichen der Berufsbildung erleichtert wird, sowie (3) einen **Treffpunkt für alle beteiligten Parteien zu bilden**. Eine weitere Hauptaufgabe des Zentrums liegt auch darin, (4) eine **EU-weite ausgewählte Dokumentation von Publikationen, Forschungsvorhaben und Veranstaltungen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung**, besonders der Erstaus- und Weiterbildung, in Zusammenarbeit mit Vertretern aller Mitgliedsländer zu erstellen und die Informationen zu verbreiten“ (Elsik-Blach, 1996/3, S. 3). Die **abf-austria** (ARGE Berufsbildungsforschung) wurde vom Unterrichtsministerium mit den anfallenden Aufgaben in Österreich betraut. Basis der **abf-Austria ist eine Kooperationsvereinbarung zwischen dem ibw** (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft) in Wien **und dem IBE** (Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung) in Linz.

Veröffentlichungen des CEDEFOP:

1. **Berufsbildung - Europäische Zeitschrift**. Thessaloniki (3x jährlich). Beiträge als Anlage im Word Format via E-Mail einreichen: E-Mail: sb@cedefop.gr
2. **CEDEFOP- INFO zur beruflichen Bildung in der Europäischen Union**, L-2985 Luxemburg (kostenlos zu beziehendes Informationsblatt)
3. **CEDEFOP (European Centre for the development of Vocational Training)**; <http://www.cedefop.eu.int>
4. **Elektronisches Berufsbildungsdorf** von CEDEFOP inkl. Bibliothek desselben; <http://www.trainingvillage.gr>

2. AUFGABEN DER BERUFSPÄDAGOGIK UND BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG

Zur **gesellschaftlichen Funktion der Berufspädagogik als Wissenschaft** gehört es, **berufspolitische Konzepte** kritisch zu hinterfragen und ihre praktische Umsetzung kritisch zu begleiten. Darüber hinaus gewinnt sie ihre soziale Legitimation dadurch, daß sie über **berufserzieherische Sachverhalte** - insbesondere über Wirkungszusammenhänge - informiert, **einschlägige Beiträge zur Sinnorientierung** liefert sowie **berufserzieherische Gestaltungshilfe** leistet. „Wo immer Berufspädagogik zur Politikberatung (in Deutschland, Anm. d. Verf.) herangezogen wurde, mußte sie in aller Regel erfahren, daß ihr Einfluß auf Konzeption und Revision bildungspolitischer Entscheidungen äußerst gering ist. **Machtpolitische und ökonomische Interessen** erwiesen sich als von ungleich größerem Gewicht; hinzu tritt das mit dem institutionell Verfestigten verbundene Trägheitsmoment“ (Zabeck, 1999, S. 127). Eine empirisch akzentuierte **Berufsbildungsforschung** (s. Kap 2.3) soll berufspädagogische Fragestellungen sektorenübergreifend für Erstaus- und Weiterbildung so bearbeiten, daß die **Generalisierbarkeit und Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse stärker gegeben** ist, um Zufälligkeiten der Berufsausbildungspolitik besser entgegentreten zu können (vgl. dazu auch Achtenhagen, 1999, S. 100).

2.1 Zentrale Aufgaben der Berufspädagogik als Wissenschaft

1. **Herstellung von Befunden** u.a. über Angemessenheit und Wirksamkeit (a) betriebsspezifischer Ausbildungsphilosophien, Ausbildungs- und Berufsleitbilder (s. Kap. 7.1 und 7.2), (b) von Lerninhalten inklusive Anforderungsprofile, (c) allgemein didaktisch-methodischer und spezieller didaktisch-methodischer (fachdidaktischer) Grundsätze, (e) von (fachdidaktischen) Vermittlungs- und Trainingselementen inklusive Medien, (d) fachdidaktischer Lernorte sowie von solchen (e) über die Vermittlungsqualität von Lehr- und Ausbildungspersonen und (f) Eingangsvoraussetzungen heranwachsender Lerner/ AWs im Rahmen beruflicher Qualifizierung, um an der **Gestaltung vorberuflicher Bildung, Erstausbildung und Weiterbildung mitwirken** zu können.
2. Daraus ergibt sich, daß **Berufspädagogik vorwiegend eine empirisch zu betreibende Disziplin** ist, die beispielsweise **Probleme der Erstausbildung meist nur inter- oder multidisziplinär bearbeiten** kann (**Berufsbildungsforschung**).
3. Berufspädagogik **als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin** (Studienschwerpunkt oder Studiengang) muß mit den gleichen Forschungsmethoden operieren wie die **Schulpädagogik**. Obwohl sie gegenüber der Schulpädagogik ungleich **mehr Bezugswissenschaften** (zB Arbeitspsychologie, Arbeitsmedizin, Berufssoziologie, Ergonomie sowie weitere einschlägige Wissenschaften nach konkreten Erfordernissen) benötigt, haben beide auch ihnen **gemeinsame Bezugswissenschaften** (zB Allgemeine Psychologie, Pädagogische Psychologie inklusive Diagnostik und Entwicklungspsychologie insbesondere der Adoleszenz (s. Weinstabl, 2002), Medizin, Allgemeine Soziologie und Wissenschaftstheorie).
4. **Neben seiner ökonomischen und volkswirtschaftlichen Bedeutung hat der Beruf eine ungemein große pädagogische Bedeutung**, weshalb es auch die Berufspädagogik gibt (s. Tab. 08), die davon ausgeht, daß **Allgemeinbildung allein den Auftrag zur Persönlichkeitsbildung und Selbstverwirklichung nicht zu verwirklichen vermag**, weil sie keine ganzheitlichen Arbeitsvollzüge in größerem Ausmaß in Verpflichtung auf die Gemeinschaft fordert. Zu Vertretern **klassischer Berufsbildungstheorien**, die allerdings die realen Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt vernachlässigten, zählen u.a. **Georg Kerschensteiner (1854-1932), Eduard Spranger (1882-1963), Aloys Fischer (1880-1937) und Theodor Litt (1880-1962)**.

Tab. 08: Besondere Merkmale der Berufspädagogik in Theorie (Forschung) und Praxis (aus der Sicht des Verfassers)

<p>Berufspädagogik ist bemüht</p> <ol style="list-style-type: none"> 01. unabdingbaren und sich wandelnden Berufserfordernissen (zB infolge berufsübergreifender Informationstechnologien) nachzukommen, 02. spezielle Anforderungen und Normen in Ausbildung und Berufsvollzug zu berücksichtigen, 03. rechtliche Rahmenbedingungen (zB Berufsausbildungsgesetz, freiwillige Verpflichtung des Lerner/ AWs zu einer bestimmten Ausbildung) zu beachten oder gegebenenfalls an der Veränderung derselben mitzuwirken, 04. fachtheoretische und fachpraktische Vermittlungsaufgaben in den Ausbildungsvorgaben (zB mittels Integrierter Ausbildungscurricula) zu verknüpfen, 05. finanzielle Überlegungen (zB Ausbildungskosten, Wirtschaftlichkeit, Produktivitätssteigerung) zu berücksichtigen, 06. Bedarfsfragen (zB Nachfrageausmaß, Kundenwünsche) Rechnung zu tragen, 07. Methodenelemente wie fachpraktische Phasensequenz, spezielle Lernorte, die Verknüpfung allgemein-pädagogischer Vermittlungselemente mit bewährten und neuen berufspädagogischen Trainingselementen,
--

- Elearning-Modelle (s. Schaupmann, 2001, Cedefop INFO, 2001/1, 1-2) etc berufsspezifisch zu adaptieren und zu evaluieren,
08. **immaterielle Fehlinvestitionen bei Lernern/ AWs** (zB falsche individuelle Ausbildungsentscheidungen und infolge davon materielle Fehlinvestitionen) nach Möglichkeit **zu verhindern**,
09. **berufliche Lernprozesse unter Berücksichtigung entwicklungsbedingter, gegebenenfalls auch körperlicher Voraussetzungen zu optimieren**, (1) weil Jugendliche infolge ihrer geringeren Herzförderleistung bei einer bestimmten Anstrengung - im Vergleich zu der eines Erwachsenen - schneller ermüden und sich langsamer erholen (Gefahr der Sauerstoffunterversorgung), (2) weil sie noch kein so stabiles Skelettsystem besitzen wie Erwachsene, weshalb bei Überbelastungen die Gefahr bleibender Schäden (zB Gelenksdeformierungen, Schäden des Haltungs- und Bewegungsapparats) besteht und (3) weil bei ihnen noch nicht die volle Muskelkraft sowie die Handgeschicklichkeit entwickelt ist - letzteres führt zu ungünstigen Bewegungsabläufen und Verkrampfungen (vgl. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 1986),
10. **daß Relativierungsversuche unzureichender Lernergebnisse** von Lernern/ AWs unterlassen werden.

Die in Tab. 08 angeführten Merkmale begründen die **Notwendigkeit der Berufspädagogik**, welche in einer derartigen Aufgabenwahrnehmung bemüht ist, vor allem **Mündigkeit, Persönlichkeitsentwicklung und Würde des Menschen am und außerhalb des Ausbildungs- und (betrieblichen) Arbeitsplatzes** durch geeignete pädagogische Maßnahmen **trotz seiner (existenzsichernden) Instrumentalisierung** zu gewährleisten.

5. **In Österreich muß Berufspädagogik als Wissenschaft „allgemein“ betrieben**, weil aufgrund der Kleinheit dieser Nation beispielsweise jede Lehr- und Ausbildungsperson, die andere Menschen beruflich qualifiziert, die Möglichkeit zur eigenen **berufspädagogischen Weiterbildung** (mittels entsprechenden Diploms und/ oder Doktorat) auf universitärem Boden haben soll. Daß diese Auffassung von Berufspädagogik sinnvoll ist, hat **Friedrich Schlieper** bereits **1963** mit seinem Werk „**Allgemeine Berufspädagogik**“ (Lambertus, Freiburg) zum Ausdruck gebracht. Die in Deutschland vorgenommene Einschränkung der Berufspädagogik auf den gewerblichen Sektor (**Gewerbelehrerausbildung**) und der Wirtschaftspädagogik auf den kaufmännischen Bereich (**Handelslehrerausbildung**) sind Tatbestände, die notwendigerweise zu ungewollten Ausgrenzungen anderer Qualifizierungsbereiche aus der erziehungswissenschaftlichen Bearbeitung führen und beispielweise durch die Einführung nicht unbestrittener **betriebspädagogischer Studiengänge** zu korrigieren versucht werden sollen (vgl. dazu Compter, 1989, S. 326).
6. **Berufspädagogik kann die große Zahl von Fachdidaktiken, die zur Vermittlung der vielen unterschiedlichen Gesamtqualifikationen notwendig wären, nicht anbieten**. Im Bereich beruflicher Qualifizierung müßten wissenschaftlich gesicherte Fachdidaktiken in Abhängigkeit von Berufsfeldern (**Berufsfelddidaktik**, s. Bonz & Ott, 1998) entwickelt werden - eine fast aussichtslose Herausforderung in einem angemessenen Zeitraum. Daher hat Berufspädagogik neben den in der Allgemeinbildung gebräuchlichen Vermittlungs- und Trainingselementen **zusätzlich jene zum Gegenstand von Forschung und Lehre** zu machen, die in unterschiedlichsten Erstaus- und Weiterbildungsbereichen als **typisch berufspädagogische** gelten. Diese **allgemeinen und berufspädagogischen Vermittlungs- und Trainingselemente** können nach Bedarf für spezielle Vermittlungszwecke von Lehr- oder Ausbildungspersonen **kombiniert** werden.

2.2 Aufgaben tertiär gebildeter Berufspädagogen

Wichtige Aufgaben akademisch gebildeter Berufspädagogen bzw Berufspädagoginnen mit oder ohne Doktorat bestehen u.a.

1. im geeigneten **Aufzeigen begründeter Mängel in der vorberuflichen Bildung im engeren Sinn (Berufsorientierungsmaßnahmen auf der Sekundarstufe 1 oder 2)**, verknüpft mit entsprechenden zielführenden Änderungsvorschlägen und -bemühungen,
2. in der Mitarbeit an **Entwicklung und Formulierung arbeitsplatzbezogener Arbeitsprofile** (als Stellen- und Funktionsbeschreibungen),
3. in der Mitarbeit an **Entwicklung und Formulierung von Ausbildungs- oder Berufsleitbildern**, deren grafische Qualifizierungs- und Berufs Anforderungsprofile definierte Profilvariablen enthalten und somit das Auffinden passender Tests und/ oder das Herstellen geeigneter Aufnahmeverfahren (Assessment Centers=AC) erlauben, damit ein **persönliches Eignungsprofil eines Lerner/ AWs (Bewerberprofil)** in Hinblick auf ein bestimmtes Qualifizierungsanforderungsprofil einwandfrei erstellt werden kann,
4. in der **Evaluation** (mangelhafter oder ungeeigneter) **berufsausbildungsbezogener Diagnoseinstrumente** (zB Aufnahme- bzw Selektionsinstrumente wie Tests und AC-Verfahren) und **deren Dokumentation**,
5. in der Mitarbeit an der **Entwicklung eines grafischen Eigenschaftenprofils als spezielles Qualifizierungsanforderungsprofil für eine bestimmte berufliche Qualifizierung Erwachsener** mit definierten Profil- bzw Kriteriumsvariablen, weil die erforderliche Verhaltensweisen in einem bestimmten Ausmaß bereits stabil vorhanden sind und infolgedessen die Funktion **berufsvollzugsrelevanter Teilkompetenzen** aufweisen,

6. in der Mitarbeit an der Neuentwicklung oder Umgestaltung (1) eines **berufsbezogenen Kurses** oder (2) eines **berufsqualifizierenden Ausbildungsgangs**
- durch **Konstruktion von Ausbildungsprofilen** (zB fachtheoretische Einfachcurricula oder Standardcurricula mit Fixierung des jeweils curricularen Ausbildungsfundamentums und Ausbildungsadditums; fachpraktische Einfach- oder Standardcurricula mit existentiellen Sequenzelementen; Integrierte Ausbildungscurricula - der **modulartige Aufbau von Standardcurricula und Integrierter Ausbildungscurricula** sowohl für Erstaus- als auch für Weiterbildung erleichtert manchmal durch das Umreihenkönnen der Module die berufliche Qualifizierung!) **nach einem generellen Leitziel mit konkreten Erwartungen**,
 - durch **Definition der unbedingt zu fördernden berufsspezifischen Fähigkeiten (berufsspezifisches Formalfundamentum)**, die über die „taxonomischen Lernzielfähigkeiten“ hinausgehen,
 - durch **Empfehlungen für den bevorzugten Einsatz didaktischer sowie fachdidaktischer (berufsspezifischer) Vermittlungs- und Trainingselemente bei Ausbildungscurricula-Varianten, wo die einzelnen Lernziele nicht mit solchen gekoppelt sind**, insbesondere auch unter dem Gesichtspunkt automatischer Förderung (didaktisch-erzieherische Instrumentalisierung im weiteren Sinn) bestimmter Fähigkeiten des berufsspezifischen Formalfundamentums,
 - durch **Beispiele für didaktisch-erzieherische Instrumentalisierung im engeren Sinn**, insbesondere in fachpraktischer oder betrieblicher Einzelqualifizierung,
 - durch **Elaboration allgemein didaktisch-methodischer sowie fachdidaktischer Grundsätze** sowohl für fachtheoretische als auch für fachpraktische Unterrichtsfächer oder betriebliche Lernorte,
 - durch **Formulieren und Anbieten sinnvoller und zweckmäßiger Ausbildungsphilosophien** für Vermittlung einer Gesamtqualifikation oder einer differenziert nach fachtheoretischer und fachpraktischer Ausbildung, wobei Ausbildungs- und Lehrpersonen einer Ausbildungseinrichtung die Möglichkeit haben, sich für eine davon mehrheitlich entscheiden zu können, sowie gegebenenfalls
 - durch **Entwicklung standardisierter Prüfungsprogrammvarianten** oder von Beispielen zur Fremdevaluation (für durchzuführende ausbildungsbegleitende Prüfungen sowie Zwischen-, Vor- oder Abschlußprüfungen inklusive beruflerforderlicher Leistungsbeurteilungsmaßstäbe),
7. in der **Wahrnehmung einschlägiger Evaluationsaufgaben** beispielsweise in Planungs-, Vorbereitungs- oder Durchführungs- bzw Implementationsphasen eines Erstausbildungs- oder Weiterbildungsmodells,
8. in der **Dokumentation grober Mängel von Erstausbildungs- oder Weiterbildungsgängen** (auch aus der Perspektive des späteren Berufsvollzugs und Karriereverlaufs), die mit konstruktiven Verbesserungsvorschlägen versehen sein sollen und
9. in der **Wahrnehmung der Anwaltschaft für Lerner/ AWs**, die in Ausbildungseinrichtungen auf den Berufsvollzug optimal vorbereitet werden sollen.

2.3 Berufsbildungsforschung

Definition. Die **Berufsbildungsforschung als empirische und nach Möglichkeit eher longitudinal ausgerichtete Akzentuierung berufspädagogischer Forschung**, „untersucht die **Bedingungen, Abläufe und Folgen des Erwerbs fachlicher Qualifikationen** sowie personaler und sozialer Einstellungen und Orientierungen, die für den Vollzug beruflich organisierter Arbeitsprozesse bedeutsam erscheinen“ (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 1990, S. 1, zit.n. Achtenhagen 1999, S. 98).

2.4 Berufspädagogische Forschungsbereiche (in Österreich)

2.4.1 Allgemeine Grundlagen beruflicher Bildung

Dazu gehören zentrale Grundbegriffe wie Arbeit, Arbeitsvollzug, Arbeitsteilung und -organisation, Erwerbsarbeit, Job, Erwerbslosigkeit, Beruf, Berufsvollzug, Profession; ergonomische Arbeitsplatzgestaltung - berufliche Beanspruchung und Belastung (inklusive Burnout, Mobbing); Erwerbsarbeitsfolgen. Berufsbildung. Grundpfeiler der Erziehung, Berufserziehung (zB materiale und formale Schlüsselqualifikationen, Arbeitstugenden), berufliche Sozialisation; Grundpfeiler und Stile der Führung von Gruppen und Organisationen, Erstausbildung, Weiterbildung, Umschulung durch Neuausbildung, spezielle Lernorte, Anforderungsprofile, Curriculumvarianten, didaktische Vermittlungs- und Trainingselemente, Qualitätssicherung, Qualitätsweiterentwicklung, etc.

2.4.2 Vorberufliche Bildung

(a) **Vorberufliche Bildung im engeren Sinn** ist in erster Linie **ein eigenes Unterrichtsfach zur Orientierung über Erstausbildungsmöglichkeiten und Erwerbsarbeitswelt** auf der Sekundarstufe 1 für Pflichtschüler bzw künftige Maturanten auf der Sekundarstufe 2 gemeint (s. Jonke-Hauptmann & Rammel, 1996, Gutsch, 2001, Stiassny-Gutsch, 2002, Kappel, 2002). (b) Unter **vorberuflicher Bildung im weiteren Sinn** wird die generelle und implizite **Vorbereitung durch den Fächerkanon der Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe 2 für spätere Spezial-**

qualifizierungen verstanden. Demnach hat jedes Unterrichtsfach für Lerner, die beispielsweise in derartigen Unterrichtsfächern als künftige Lehrpersonen arbeiten wollen, eine **berufliche Funktion**. Dasselbe gilt auch für andere Berufe.

2.4.3 Österreichische Ausbildungspyramide

Die sieben **hierarchisch geordneten Ausbildungsebenen**, die die österreichische Ausbildungspyramide derzeit umfaßt, sind teilweise in Kap. 13 elaboriert und lauten folgendermaßen:

1. **Dualsystemartige** (Anlehre, Vorlehre, Jobfabrik, Pflegehelferausbildung) sowie **einjährige vollzeitschulische Ausbildungsgänge** (zB Haushaltungsschule, Büroschule, EDV-Schule),
2. **drei Dualsysteme** (1. Dualsystem: Gewerbliches (=GD); 2. Dualsystem: Land- und forstwirtschaftliches (=Lfd), 3. Dualsystem: Krankenpflegepersonal ausbildendes (=PflegeD). Neben der betrieblichen Ausbildung besuchen die Lerner/ AWs beispielsweise die Berufsschule im Sinne einer **Teilzeitschule**, und zwar (a) mindestens einmal **wöchentlich** oder (b) **lehrgangsmäßig** pro Schuljahr (zB mindestens neun Wochen hindurch) oder (c) beispielsweise in mehreren **Teilblöcken**). **Anmerkung.** Wird die fachpraktische wie auch die fachtheoretische Ausbildung vom Ausbildungsbetrieb total übernommen, wobei beide Ausbildungskomponenten (a) entweder von Produktion oder Dienstleistung (produktions- oder dienstleistungsfern) in einem eigenen Ausbildungszentrum **integriert** oder (b) alternierend durch Praktizieren schulischer und betrieblicher Phasen **dual vermittelt** werden, spricht man von **vollbetrieblicher Ausbildung** (zB PflegeD).
3. **Berufsbildende mittlere Schulen ohne Matura (=BMS, zwei bis vierjährige doppelqualifizierende Vollzeitschulen**, in denen die berufliche Qualifizierung weitgehend von der schulischen Ausbildungseinrichtung übernommen wird; Praktikumsvarianten werden von den Lernern/ AWs auch schulextern absolviert),
4. **Fachkräftequalifizierende (doppelqualifizierende) AHS-Oberstufen** mit Priorität der höheren Allgemeinbildung inklusive Lehrabschluß (vgl. Resetar, 2000),
5. **Berufsbildende höhere Schulen mit Matura (=BHS, 5jährige doppelqualifizierende Vollzeitschulen)**,
6. **(Quasi-) postsekundäre Ausbildungsgänge** (Kollegs, höhere Speziallehrgänge, Universitätslehrgänge und bestimmte Akademien, zB Gesundheitsakademien) sowie
7. **Tertiäre und postgraduale Ausbildungseinrichtungen** (staatliche und private Universitäten, Fachhochschulen bzw Fachhochschulstudiengänge (FH-Gesetz von 1993 und Pädagogische Hochschulen nach dem Akademie-Studiengesetz von 1999; Donau-Universität-Krems nach dem Gesetz von 1994).

2.4.4 Sondergebiete

In die Sondergebiete fallen beispielsweise Qualifizierungsprobleme von

1. beeinträchtigten bzw behinderten AWs,
2. ausländischen AWs,
3. kriminellen männlichen oder weiblichen AWs sowie
4. Ausbildungs- oder Berufswahl, Berufseinmündung (vgl. Schwendenwein, 1984; 1988/1a, 1988/1b, 1989/11), Berufsvollzug und Karriereplanung weiblicher Lerner (vgl. Dichatschek, 1991/4, Perbin & Hauberger, 1992).

2.5 Forschungsmethoden

Pädagogik und Berufspädagogik als eine ihrer Teildisziplinen beschäftigt sich als integrative Wissenschaft (wegen Inanspruchnahme vieler Bezugswissenschaften) unter Rückgriff auf definierte pädagogische Grundbegriffe **mit Lernzielen und deren Realisierungsmöglichkeiten in unterschiedlichen gesellschaftlichen Institutionen** (zB in Familien, Kindergärten, Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen) **und deren speziellen Funktionsbereichen**

1. **mittels philosophischer** („Erziehungsphilosophie“),
2. **mittels historischer** (berufspädagogische Ideen- und berufspädagogische Realgeschichte),
3. **mittels vergleichender** („Vergleichende Berufspädagogik“),
4. **mittels historisch-vergleichender** und
5. **mittels empirischer Untersuchungen** („Berufspädagogische Tatsachenforschung“, experimentelle Berufspädagogik bzw empirische Berufspädagogik im engeren Sinn, Dokumentation berufspädagogischer Erfahrungen bzw empirische Berufspädagogik im weiteren Sinn).

„**Berufspädagogik als Wissenschaft von der Berufsbildung** bemüht sich, die wissenschaftstheoretische Forderung nach Systematik zu erfüllen, indem sie die Erkenntnisse ihres Gegenstandsbereichs zu ordnen und in einen Begründungszusammenhang zu bringen versucht“ (Rosenthal, 1977, S. 152). Um Abgleiten berufspädagogischer **Forschung in unrealistische Utopien zu verhindern**, sind nach Rosenthal gegebenenfalls **Methodenkombinationen** zu praktizieren.

3. ARBEIT UND ARBEITSVOLLZUG

3.1 Definitionen für Arbeit

1. „**Arbeit als eine spezielle Form menschlichen Verhaltens** ist im allgemeinen eine (a) **beabsichtigte**, (b) durch **psychischen** (kognitiven, affektiven) und mehr oder weniger **physischen (motorischen) Einsatz** gekennzeichnete (c) **zielorientierte** und (d) auch **selbstevaluierbare Tätigkeit eines Menschen**, die von ihm (e) als Instrument **zur Erreichung unterschiedlichster Zwecke** eingesetzt wird, wobei es bei ihm nicht nur zu einer (f) **Reduzierung seines Leistungspotentials** infolge Energieverbrauchs kommt, sondern auch zu einer (g) **umfassenden Beeinflussung seiner Persönlichkeit**“ (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 325).
2. Ammen (1999, S. 15) versteht unter Arbeit „die **körperliche und geistige Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur**, mit den materiellen und geistigen Werkzeugen dazu sowie mit den produzierten materiellen und geistigen Gütern.“ In der Auseinandersetzung mit der Umwelt, also im Arbeitsprozeß, verändert der Mensch nicht nur diese, sondern auch sich selbst zur Entfaltung seiner Persönlichkeit (vgl. Ammen, 1981).
3. Mit **Arbeit als eine elementare menschliche Tätigkeit** „wird das (a) Verhältnis des Menschen zur Natur, (b) die Beziehung(en) der Menschen untereinander, (c) die Bedeutung des Produkts der Arbeit und (d) eine Sinngebung des Lebens überhaupt ausgedrückt“ (Lassahn, 1983, S. 47).
4. „Durch Arbeit definiert (a) der Mensch sich selbst, (b) den Sinn seines Lebens, (c) die Organisation des Zusammenlebens, (d) seine und seines Volkes Geschichte und (e) seine Freizeit“ (Lassahn, 1983, S. 47).

Anmerkungen. (1) **Leben ist Arbeit.** (2) **Arbeit in den verschiedensten gesellschaftlich erwünschten Formen** hat nach wie vor für den heranwachsenden wie auch für den erwachsenen Lerner trotz beobachtbaren Wertewandels bzw kulturellen Wandels **zentrale Bedeutung in Hinblick auf die Regulierung seiner Lebensqualität.** (3) **Arbeit als menschliches Instrument** kann eingesetzt werden u.a. (a) **zum Erwerb materialer und formaler Bildung**, (b) **zur (kreativen) Produktion materieller und immaterieller Kultur** (zB zur Bedarfs- und Bedürfnisbefriedigung; zur Existenzsicherung durch Erwerb von Geld- oder Geldäquivalenten; zur Eigentumbildung; zur Abwechslung und Unterhaltung; zur Identitätsfindung (zB in ähnlichen Situationen ähnlich handeln) und (zur leidenschaftlichen, partiellen) Selbstverwirklichung (vgl. dazu auch Stieger, 1992); zur Selbstdokumentation; zur Veränderung der Umwelt durch Technik mit beabsichtigten positiven oder (unbeabsichtigten) negativen Nebenwirkungen (zB ökologische Verödung), (c) **zur psychophysischen Gesunderhaltung** (zB durch Jogging oder Training mittels Ergometer) sowie (d) **zur (systematischen) Reflexion und Evaluation von Arbeit und Arbeitsprodukten sowie zur Erfahrungsgewinnung.** (4) **Ein und dieselbe Arbeit kann unter verschiedenen Bedingungen vom selben Berufsträger unterschiedlich empfunden werden** (zB als notwendiges Übel, als Belastung, als Spaß, als Strafe, als Herausforderung). (5) Zu den **Dimensionen des Arbeitsvollzugs** gehören u.a. Motivation, örtliche und zeitliche Plazierung, Dauer, Rhythmus, Situation (soziale und Vollzugsbedingungen), Inhalt, Charakter, zur Verfügung stehende Hilfsmittel, Verlauf, Entlohnung und Folgen (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 356-358).

3.2 Thesen zum Arbeitsvollzug

- These 1:** „**Ohne Arbeit ist die Sicherung menschlichen Lebens nicht möglich; Arbeit ist Voraussetzung für den Bestand jeder Gesellschaft, jeden Sozialsystems**“ (Kellermann, 1990, S. 55).
- Kommentar:** Durch Arbeit werden die von der historischen Situation bestimmten Mittel zur Bedürfnisbefriedigung des Menschen geschaffen und verwendet. Das existentielle Erfordernis von Arbeit - der objektive „**gesellschaftliche Zwang zur Arbeit**“ - besteht unabhängig davon, ob Arbeit vom Menschen als lust- oder leidvoll erlebt wird.
- These 2:** „**Arbeit ist immer interaktiv**“ (Kellermann, 1990, S. 55).
- Kommentar:** „**Interaktiv**“ **schließt mittelbare soziale Beziehungen ein.** Selbst wenn ein Mensch seine Arbeit aktuell abgeschlossen von der Mitwelt verrichtet, so ist diese in einen sozialen Kontext gebettet. **Der arbeitende Mensch verwendet nämlich durchwegs Produkte, die von anderen Menschen im Rahmen der Arbeitsteilung erzeugt wurden.** Er nimmt Leistungen anderer (zB Sprache, Werkzeuge, Ideen, Erfahrungen) unbefragt in Anspruch und bezieht sich mit seinem Handeln in der Regel auf Mitmenschen. Ein Bewußtsein von diesem gesellschaftlichen Hintergrund von Arbeit kann bei handelnden Menschen nicht vorausgesetzt werden.
- These 3:** „**Der Reichtum einer Gesellschaft besteht primär in adäquat qualifizierten Arbeitskräften**“ (Kellermann, 1990, S. 56).
- Kommentar:** Damit die in einer Gesellschaft vorhandenen Techniken und Produktionsmittel wirkungsvoll eingesetzt werden können, muß **Angemessenheit zwischen „hardware“ (Kapital) und „software“ (qualifizierten Arbeitskräften)** durch institutionell gesicherte Anpassungsprozesse immer wieder hergestellt werden.

3.3 Arbeitsteilungsvarianten und betriebliche Organisationsmodelle

3.3.1 Sieben Arbeitsteilungsvarianten

„Heute hängt jede/r von einer Unzahl anderer arbeitender Menschen ab, um die für das tägliche Leben notwendigen Produkte oder Dienstleistungen zu erhalten“ (E. Gruber, 2001, S. 38). Dem sozialen Charakter von Erwerbsarbeit entsprechen nach Kellermann (1990, S. 56) fünf ausgeprägte Arbeitsteilungsvarianten:

1. **allgemeine Arbeitsteilung** nach Wirtschaftssectoren,
2. **besondere Arbeitsteilung** nach Berufen bzw Berufsgruppen,
3. **einzelne Arbeitsteilung** innerhalb von Institutionen/ Betrieben,
4. **internationale Arbeitsteilung auf der Makroebene** (hochindustrialisierte Länder, Rohstofflieferanten) sowie
5. **Arbeitszerstückelung auf der Mikroebene** (Taylorismus, Fordismus), wo es „unmittelbare Kontakte wie Kommunikations-, Kooperations-, Konkurrenz-, Über- und Unterordnungs-, Tausch- und Täuschbeziehungen zwischen konkreten Personen, sowohl zwischen Betriebsangehörigen (Kollegen, Vorgesetzten, 'Mitarbeitern', Auszubildenden usw) als auch zwischen diesen und Außenstehenden (Lieferanten, Konkurrenten, Kunden, Patienten und dergleichen)“ gibt (Lempert, 2002, S. 40).

In einer arbeitsteilig sich weiterentwickelnden Gesellschaft spielen aber **noch zwei weitere Arbeitsteilungsdifferenzierungen** eine wichtige Rolle, nämlich „horizontale“ und „vertikale Arbeitsteilung“.

6. Unter **horizontaler Arbeitsteilung** ist die berufliche Spezialisierung oder die mehr oder weniger deutliche Abgrenzung zum bisherigen Berufsvollzug im Sinne der **Entwicklung eines segmentierten Berufsfelds** gemeint, wobei der Berufsstatus der spezialisierten Berufsträger unverändert bleibt. Horizontale Berufsausdifferenzierungen (**Berufsspaltungen**) gibt es beispielsweise unter Internisten (zB Kardiologen), unter Ingenieuren (zB Wirtschaftsingenieure) unter Bauern (zB Milchbauer, Waldbauer, Weinbauer, Ackerbauer).
7. **Wird innerhalb eines hierarchischen Berufsbereichs eine berufliche Position gespalten oder hinzugefügt, spricht man von einer vertikalen Arbeitsteilung.** Im Bereich (a) *der Pflegeberufe* wurde beispielsweise zwischen Pflegehilfpersonal und diplomiertem Pflegepersonal der Beruf des Pflegehelfers geschaffen, (b) *im Bereich der Ingenieurberufe* wurde zwischen den HTL-Ingenieuren und den universitären Diplomingenieuren der Fachhochschulingenieur eingeschoben, der auf jeden Fall einen Berufsstatus hat, der mit jenem der benachbarten Berufsgruppen mehr oder weniger konfligiert. **Zwischen vertikal benachbarten Berufsgruppen ist Konkurrenz und Verdrängungswettbewerb** (zB angelernter Masseur, qualifizierter Heilmasseur, Physiotherapeut, Orthopäde) **vorprogrammiert**. Mit jeder **beruflichen Differenzierung** zur Entstehung neuer Gesamtqualifikationen werden auch neue Anforderungsprofile notwendig.

3.3.2 Betriebliche Organisationsstrukturen

Definition. „Unternehmen sind zielgerichtete, marktorientierte Entscheidungs- und Handlungssysteme (Produktion von Gütern oder Dienstleistungen) und beruhen auf interpersoneller Arbeitsteilung“ (Frieling & Sonntag, 1999, S. 412).

Horizontale und vertikale Differenzierung gibt es nicht nur im Bereich der Berufe, sondern findet sich **auch im Bereich von Organisationen/ Unternehmen/ Betrieben**, wenn komplexe Aufgaben aufgeteilt werden sollen. Mit der Zunahme der Größe eines Betriebs wächst die Differenzierung durch Bildung kleiner und überschaubarer Organisationseinheiten, in denen autonom entschieden wird und die untereinander in einem interdependenten (wechselseitig abhängigen) Verhältnis stehen. **Betriebliche Differenzierung bedeutet Spezialisierung in bearbeitbare Teilaufgaben**, wodurch sich Mitarbeiter und Sachmittel aufgabenbezogener einsetzen lassen. Eine **zu weitreichende Arbeitsteilung/Arbeitszerlegung ist oft verbunden** u.a. (a) mit einer **großen Anzahl von Ablaufschritten**, (b) mit **Kommunikationsproblemen** zwischen den einzelnen Organisationseinheiten und (c) mit der **Gefahr der Zunahme an Arbeitsunzufriedenheit**, was sich negativ auf Einsatzbereitschaft und Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter auswirkt.

Bei **betrieblichen Organisationsstrukturen** ist zu unterscheiden zwischen Aufbauorganisation und Ablauforganisation. Während (1) die hierarchisch-sequentiell strukturierte **Aufbauorganisation als eher statische Ausformung der Arbeitsteilung** (die betriebliche Infrastruktur wird als **Organigramm** grafisch dargestellt) zu sehen ist, die sich in Großbetrieben in unregelmäßigen Abständen infolge beispielsweise (a) von Betriebsvergrößerung, (b) eines veränderten und vergrößerten Produktionsprogramms, (c) technologischer Entwicklungen und (d) rechtlicher Vorgaben ganz erheblich verändern kann und somit nicht nur zu einer Veränderung der Arbeitsteilung zwischen den Mitarbeitern, sondern meist auch zu einem Vorgesetztenwechsel derselben kommt, hat (2) die **Ablauforganisation** die Aufgabe, die innerhalb und **zwischen einzelnen Abteilungen ablaufenden Arbeitsschritte** (Teiltätigkeiten) zu

komplexen Geschäftsprozessen (Produktionsentwicklung und -erzeugung) **zusammenzuführen**. „Mit der Veränderung der Ablauforganisation, verändern sich die Arbeitstätigkeiten der betroffenen Mitarbeiter; bei aufbauorganisatorischen Veränderungen ist dies nicht unbedingt der Fall.“ Das **Ziel ablauforganisatorischer Gestaltung** besteht aus der Sicht des Betriebs im wesentlichen darin, überflüssige Teilprozesse zu vermeiden. Durch **Ablaufoptimierung** bietet sich die Chance ganzheitlicher Tätigkeiten, da in der Regel vielfältige Informationsschnittstellen beseitigt werden und der einzelne Mitarbeiter in der Produktion größere Arbeitsumfänge erhält. Ihm werden „**möglichst viele indirekte Tätigkeiten** (Materialbereitstellung, Ausführung von Wartungs- und Instandhaltungsaufgaben, Maschinenbelegung, Auftragsabwicklung, etc) übertragen, wodurch Kosten für Koordination und Steuerung sinken. Je weniger Personen in einem Prozeß von außenstehenden Instanzen gesteuert werden, **um so aufwandsärmer kann der Gesamtprozeß gesteuert werden**“ (Frieling & Sonntag, 1999, S. 423).

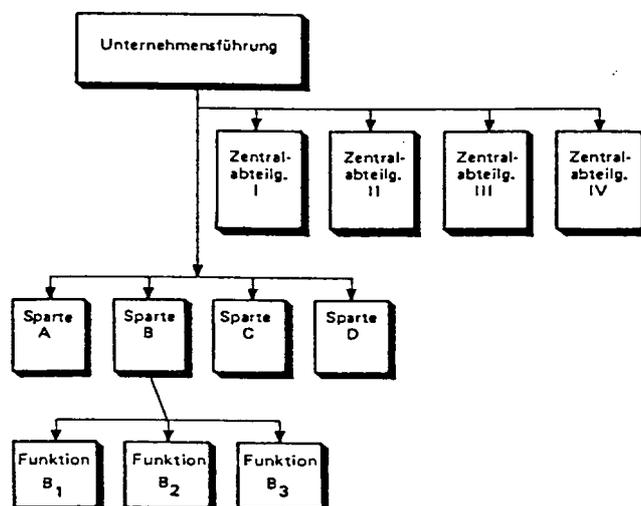
Spezialisierung im Betrieb erfordert zwangsläufig Koordination, um das Unternehmensziel zu erreichen. Theoretisch müßte Koordination zwischen allen Organisationseinheiten erfolgen. Der Aufwand hierfür wäre unverhältnismäßig groß, weshalb kleinere Organisationseinheiten zu größeren (Abteilungen) zusammengezogen werden, was die Koordination vorwiegend auf die **Abteilungen** beschränkt. Andererseits werden **spezielle Leitungsstellen (Instanzen)** eingerichtet, die für eine möglichst friktionsfreie Koordination zu sorgen haben. **Sie sind daher mit Entscheidungs-, Weisungs- und Kontrollbefugnissen ausgestattet. Koordination hat als Reaktion auf eine Störung oder als vorausschauende Abstimmung zu erfolgen** und wird (1) durch **persönliche Weisung**, (2) durch **Möglichkeit zur Selbstabstimmung Betroffener**, (3) durch **verschriftlichte Richtlinien für Betroffene** sowie (4) durch **Sollvorgaben zur Orientierung (Pläne)** vollzogen (vgl. Schierenbeck, 1987, S. 93). Um also die Komplexität der Prozesse zu reduzieren, bemüht man sich um eine **hierarchische Organisation der Untereinheiten** (Unternehmensbereiche, Abteilungen, Gruppen, Einzelpersonen), wodurch der **Entscheidungs- und Produktionsprozeß sequentiell strukturiert** wird.

Ein Betrieb kann idealtypisch seine Organisationseinheiten (a) funktional oder (b) **divisional** (spartenorientiert) ausgerichtet haben. Die Divisionalorganisation besitzt einen einheitlichen Instanzenweg, klare Zuständigkeitsabgrenzung, große Transparenz sowie die Tendenz zur Entwicklung eines Eigenlebens der selbständigen Betriebsbereiche, in dem deren Ziele gegenüber den Unternehmenszielen vorrangig werden (vgl. Steinbuch, 1983, S. 173).

Definition. Mit **funktionaler Organisationsstruktur** ist eine hierarchische Anordnung der **Hauptorganisationseinheiten** (zB gleichartiger Funktionsbereiche wie Beschaffung, Produktion, Absatz, Entwicklung, kaufmännische Verwaltung) eines Betriebs unterhalb der Betriebsleitung nach dem Verrichtungsprinzip gemeint.

Definition. Bei **divisionaler Organisationsstruktur** sind die von der Betriebsleitung (eines Großbetriebs) hinsichtlich des Unternehmensziels zu koordinierenden **Hauptorganisationseinheiten** (im Gegensatz zur funktionalen Organisationsstruktur) **nach dem Objektprinzip**, also nach Divisionen oder Sparten (selbständige Betriebsbereiche, die funktional nach dem Linienprinzip organisiert sind) **konzipiert**, die alle für ein Produkt oder für eine Produktgruppe notwendigen **Kompetenzen in sich vereinigen** und infolgedessen **schnell und flexibel Entscheidungen** bezüglich Vertriebsmaßnahmen, Personalbeschaffung etc **treffen können**, wobei die Betriebsleitung die einzelnen Divisionen nur nach ihrem Geschäftsergebnis (als Profitcenter) beurteilt (s. Abb. 1).

Abb. 01: Divisionalorganisation (Meyer & Stopp, 1981)



3.3.2.1 Liniensystem

Die Mitarbeiter in Organisationseinheiten einer hierarchischen Organisationsstruktur werden nach ganz bestimmten Regeln geleitet bzw. geführt. Mit diesen „Gesetzen“ wird **festgelegt, wer wem Anweisungen erteilt und wer wen zu fragen hat**, wodurch **Unter-, Über- und Gleichordnungen** entstehen. Die straffste Form betrieblicher Führung mit klarer Zuordnung der Verantwortlichkeit vollzieht sich im (1) **Liniensystem**, in welchem es mehrere Varianten (Einliniensystem, Mehrliniensystem sowie Kombination von Ein- und Mehrliniensystem) gibt.

(a) Das **Einliniensystem** eines Klein- oder Mittelbetriebs (s. Abb. 2) ist dadurch gekennzeichnet, daß alle Mitarbeiter durch einen **einheitlichen Instanzenweg** miteinander verbunden sind. „Anweisungen und Informationen gehen von der Leitung an die jeweils unmittelbar unterstellten Funktionsträger weiter, die sie wiederum weiterleiten, bis die empfangende Stelle erreicht wird. Die **genaue Einhaltung des Dienstwegs** soll verhindern, daß eine untergeordnete Stelle von verschiedenen Seiten Anweisungen erhält“ (Meyer & Stopp, 1981, S. 112). Der Kontakt zwischen zwei gleichgeordneten Organisationseinheiten darf nicht direkt aufgenommen werden, sondern erst über die nächste gemeinsame Instanz. „Der sachlich erforderliche und in der Regel zielführende Dialog zwischen den unmittelbar Betroffenen unterbleibt“ (Frieling & Sonntag, 1999, S. 415). (b) Im **Mehrliniensystem** (s. Abb. 3) können Organisationseinheiten von mehreren höhergeordneten Instanzen Anweisungen erhalten, die für begrenzte Sachgebiete (zB Meisterkompetenzen wie Verteilung der Arbeit, Unterweisen, Prüfen, Instandhalten) ausgewiesen sind. Mehrere Vorgesetzte können aber bei Mitarbeitern leistungshemmend wirken, wenn es zwischen denselben zu Kompetenzstreitigkeiten kommt (vgl. Meyer & Stopp, 1981, S. 114). (c) Bei der **Kombination von Ein- und Mehrliniensystem** (s. Abb. 4) wird meist auf eindeutige disziplinarische Unterstellungsverhältnisse geachtet und auch die Gesamtverantwortung wird in der Regel von einer Instanz wahrgenommen. Jeder Mitarbeiter hat eine disziplinarische Instanz, kann jedoch unter Umständen zusätzlich eine oder mehrere fachliche Instanzen über sich haben (vgl. dazu auch Kasper & Heimerl-Wagner, 1993, S 37-40).

Abb. 02: Idealtyp des Einliniensystems

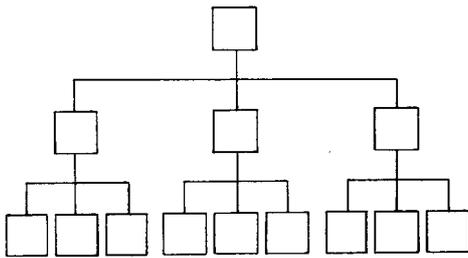


Abb. 03: Idealtyp des Mehrliniensystems

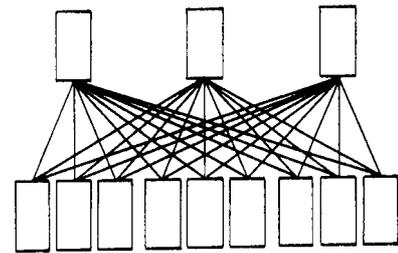
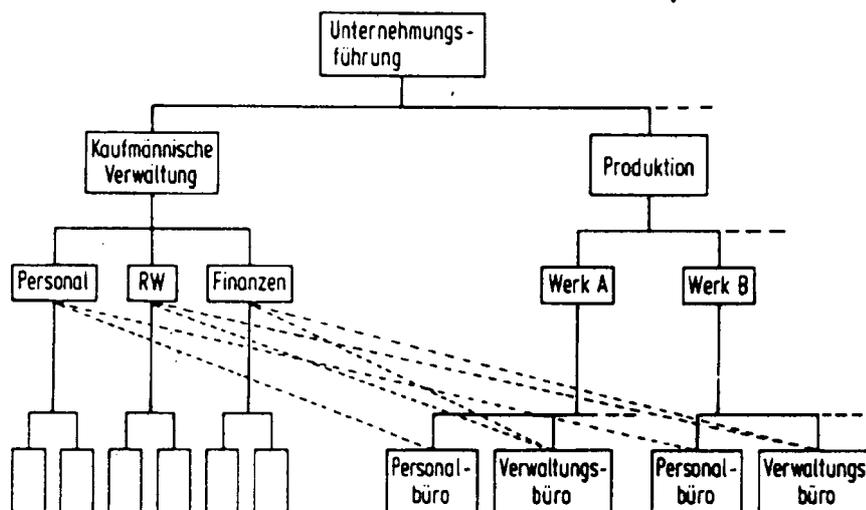


Abb. 04: Kombination von Ein- und Mehrliniensystem



Legende:

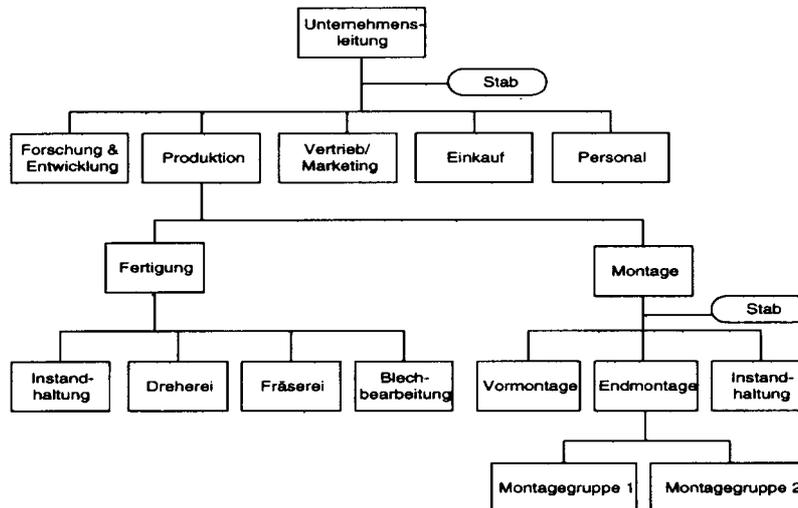
———— Disziplinarische Weisungsbefugnisse und Gesamtverantwortung

- - - - - Funktionale Weisungsbefugnisse und fachliche Verantwortung

3.3.2.2 Stabliniensystem

Im **Stabliniensystem** (s. Abb. 5) werden die Vorteile des Einliniensystems (einheitlicher Instanzenweg und klare Zuständigkeitsabgrenzung) durch entlastende **Stäbe bzw Stabsstellen oder Kompetenzzentren** erhalten, die die Linieninstanzen durch Beratung, Vorschläge, Information, Koordination und Überwachung sowie bei der Entscheidungsfindung unterstützen. **Durch ihre Entlastungsfunktion können Stabsstellen zu „Grauen Eminenzen“ werden**, weil sie von den Linieninstanzen oftmals überbewertet und die Beratung rangniederer Stellen leicht mit Anweisungen verwechselt werden können, was unbeabsichtigte Mehrlinienbeziehungen entstehen läßt.

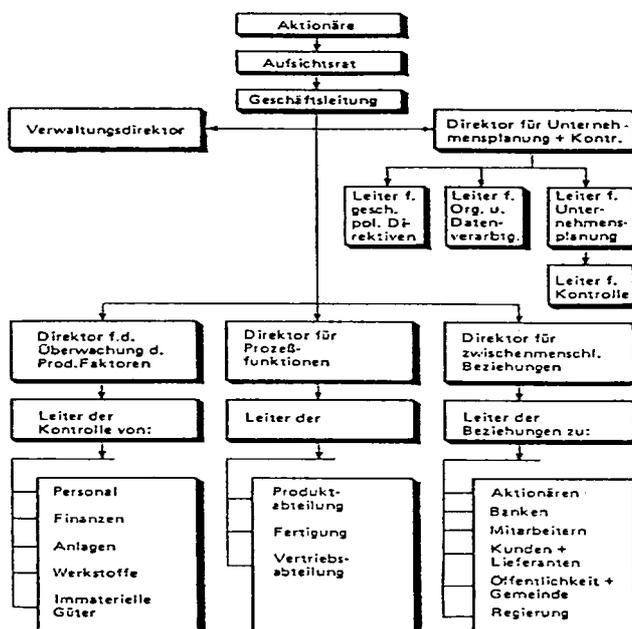
Abb. 05: Stabliniensystem (Frieling & Sonntag, 1999)



3.3.2.3 Functional Teamwork Concept

Im **Functional Teamwork Concept** (s. Abb. 6) erstrecken sich die **Unternehmensfunktionen der oberen Ebene** auf 3 Grundelemente, nämlich auf (1) **Kontrolle der Produktionsfaktoren** (Beschaffung und Bereitstellung materieller Hilfsquellen (zB Personal, Kapital, Betriebsmittel und Werkstoffe) und immaterieller Hilfsquellen (zB Patente)), (2) auf **Prozeßfunktionen** (Erstellung und Verwertung betrieblicher Leistung), die die Produktionsforschung und Produktplanung, Fertigung und Vertrieb umfassen, und (3) auf **zwischenmenschliche Beziehungen** (zB zu Aktionären, Banken, Versicherungen, Mitarbeitern, Kunden, Lieferanten, Gemeinden und Regierungsstellen). Infolge der Trennung der Aufgaben der Bereitstellung der Produktionsfaktoren von den Prozeßfunktionen werden Instanzen, die mit der wirtschaftlichen und termingerechten Abwicklung der Arbeitsprozesse betraut sind, nicht durch Beschaffung, Lagerung und Bereitstellung der Produktionsfaktoren belastet (vgl. Meyer & Stopp, 1981, S. 118).

Abb. 06: Functional Teamwork Concept



3.3.2.4 Matrixorganisation

Bei der **Matrixorganisation** entsprechen die (a) *Spalten* den **die Betriebsleistung erbringenden Abteilungen** (Konstruktion, Produktion und Kontrolle), (b) die *Zeilen* den **Abteilungen Personalwesen, Organisation und Finanzwesen**. Die Spalten kooperieren mit den Zeilen ohne Umweg über die Betriebsleitung (s. Abb. 7). **Die Matrixorganisation bewährt sich insbesondere im Rahmen des Projekt- und Produktmanagements**, wo die Zusammenarbeit zwischen Spezialisten verschiedener Fachgebiete besonders intensiviert werden muß, wenn Aufgaben schnell und untereinander gelöst werden sollen. Projekt- und Produktmanager müssen projekt- und produktbezogene Probleme selbständig lösen und entsprechende Entscheidungen treffen. Neben funktionsorientierten, vertikal angeordneten Fachabteilungen sind projekt- oder produktorientierte Managementstellen vorgesehen, die horizontal strukturiert sind (s. Abb. 8). Die Fachabteilungen stellen für das Projekt die benötigten Mitarbeiter zur Verfügung, die während der Projektdauer dem Projektmanager fachlich unterstellt sind, disziplinarisch unterliegen sie jedoch weiterhin der Verantwortung des jeweiligen Abteilungsleiters (vgl. Meyer & Stopp, 1981, S. 123). Da Projekte zeitlich befristet sind, ist die **Matrixorganisation nur für die Laufzeit der Projekte als relativ stabile Organisationsstruktur** zu sehen (vgl. Frieling & Sonntag, 1999, S. 416).

Abb. 07: Matrixorganisation

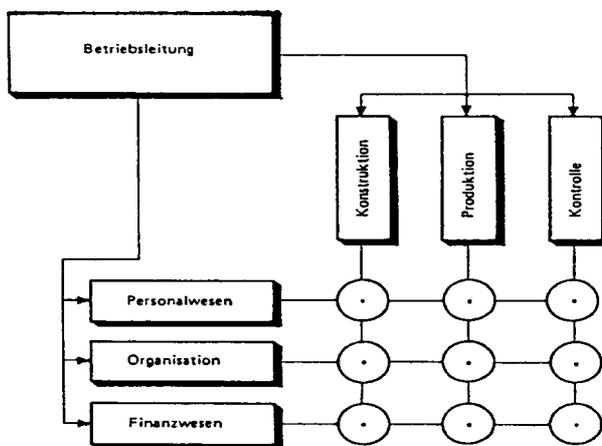
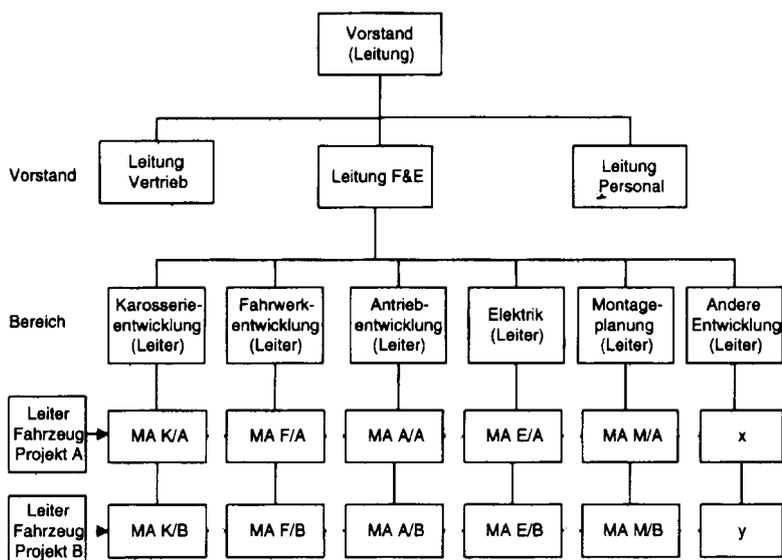


Abb. 08: Projekt-Matrixmodell

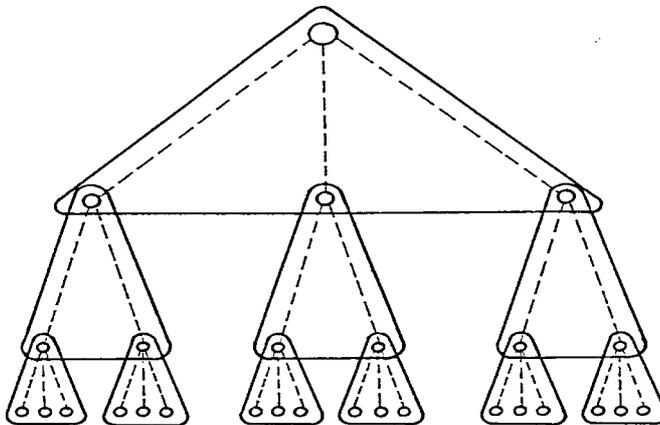


3.3.2.5 Teamorientierte Organisation

Die nicht **unbestrittene Teamorientierte Organisation** (zB vermehrter Zeitaufwand infolge von Kommunikation, Fehlen klarer Kompetenzbeziehungen, für Routineaufgaben überflüssig) besteht aus Arbeitsgruppen, wovon jede einen Vorgesetzten hat. **Jede dieser Arbeitsgruppen hat die zur Erfüllung des gemeinsamen Gruppenziels notwendigen Arbeitsprozesse in gemeinsamer Beschlußfassung und Ausführung durchzusetzen**. Der Vor-

gesetzte ist jedoch für die Gruppenentscheidung und ihrer Folgen allein verantwortlich. Durch die Formulierung gemeinsamer Gruppenziele und durch die gemeinsam von den Gruppenmitgliedern zu treffenden Entscheidungen soll indirekt **Kommunikation zur Befriedigung der Interaktionsbedürfnisse erzwungen und die Teammitglieder zu verstärkter Kooperation motiviert** werden. Das Charakteristikum dieser Organisationsform ist, daß der Vorsitzende eines untergeordneten Teams gleichzeitig Gruppenmitglied eines übergeordneten Teams ist, wodurch **überlappende Teams** entstehen (s. Abb. 9).

Abb. 09: Teamorientierte Organisation



3.3.2.6 Anwendung verschiedener Organisationsmodelle

Bis zu Beginn der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts waren fast ausschließlich **Linien- und Stabliniensysteme** gebräuchlich. Anfangs der siebziger Jahre erfolgte dann bei vielen Großunternehmen eine Reorganisation. **Divisional- und Matrixorganisation** wurden eingesetzt. Nur selten finden sich in Betrieben die genannten Organisationsformen in typischer Form; meist kommt es zur Vermischung derselben. Während in Groß- und Mittelbetrieben hauptsächlich Divisional- und Matrixorganisationen eingesetzt werden, sind in kleineren Betrieben noch Linien- und Stabsysteme vorzufinden. Stäbe oder Kompetenzzentren wurden gegen Ende des ausgehenden 20. Jahrhunderts reduziert (**Lean Management**). Teamorganisation wird eher selten praktiziert (vgl. Steinbuch, 1983). **Alle Organisationsformen bergen in sich Vor- und Nachteile.** Welche den Anforderungen eines Unternehmers am besten geeignet erscheint, ist sicher abhängig von der Art des Unternehmens. Eine reine verrichtungsorientierte Organisationsform wird in einem Kreditinstitut kaum anzutreffen sein, da Absatz und Produktion einer Bankleistung fast immer untrennbar verbunden sind. Im Verwaltungsbereich, der sich aus Stabs- und Hilfsabteilungen zusammensetzt, hat sie hingegen Berechtigung, weil sich hier eine spartenorientierte Organisation am zweckdienlichsten erweist. Für Industrieunternehmungen gelten wiederum andere Kriterien.

3.4 Exkurs: Wichtige Begriffe industrieller Produktion

3.4.1 Technik - Technologie- technischer Fortschritt

1. **Technik.** Das sind alle Maßnahmen, Verfahren und Einrichtungen, die dazu dienen, die Natur für den Menschen planmäßig zu nutzen. Zur Bewältigung immerwiederkehrender Handlungen kann sich aus dem praktischen Handeln eine **bestimmte Technik** (standardmäßige, professionelle Ausführung) entwickeln.
2. **Technologie.** Darunter wird ein **wissenschaftlich gesichertes Wissen** verstanden, das unter den Gesichtspunkten von Rationalität und Effizienz **zur Realisierung bestimmter Anliegen zweckdienlich genützt** werden kann. Technologien gibt es beispielsweise als Problemlösungen nicht nur für Fertigungs- und Verfahrensfragen sowie auch für Unterricht (als pädagogisierte Vermittlungsaufgabe) und Erziehung.
3. **Technischer Fortschritt.** Dieser meint (a) **Einführung neuer Produktionsverfahren** sowie (b) **Weiterentwicklung und infolgedessen Verbesserung bestehender Produktionsverfahren**, was auch konkrete qualitative und quantitative Konsequenzen für die hergestellten Produkte nach sich zieht und außerdem zu (tiefgreifenden) gesellschaftlichen Veränderungen im Bereich der **Beschäftigungsstruktur und Qualifizierung von Arbeitskräften** führt.

3.4.2 Produktionstechniken

Die Notwendigkeit zu produzieren ergibt sich aus der **Bedürfnisbefriedigung des Menschen**. Da die Naturgüter nicht u.a. nach Qualität und Quantität der Bedürfnisbefriedigung genügen, müssen sie in die von Menschen gewünschte Produkte umgewandelt werden. **Produktion** ist daher (1) **immer Aneignung und Umwandlung naturgegebener Materialien und Stoffe** (zB Umwandlung von Haut in Leder, von Kohle in Erdöl oder von Kalkstein in Zement) durch menschliche Arbeitsleistung und/ oder Energieeinsatz **nach bestimmten Verfahrenstechniken** (zB **Trennen, Vereinen**) oder (2) **Fertigung von Gegenständen** (zB Herstellung von Fenstern aus Kunststoff, Glas und Metall) **nach bestimmten Fertigungstechniken** (zB Gießen (eine **Urform**), Schmieden (**Umformen**), Sägen (**Trennen**), Verschrauben (**Fügen**), Anstreichen (**Beschichten**) sowie Härten (**Verändern der Werkstoffeigenschaft**)). (3) **Bestimmte Energieformen** (zB Strom, Benzin) **stellen ebenfalls Produkte dar, wenn sie das Resultat von Techniken der Energieumwandlung** sind. Produktion umfaßt also den Prozeß der Leistungsherstellung sowie auch den gesamten Dienstleistungssektor (zB Transport und Lagerhaltung).

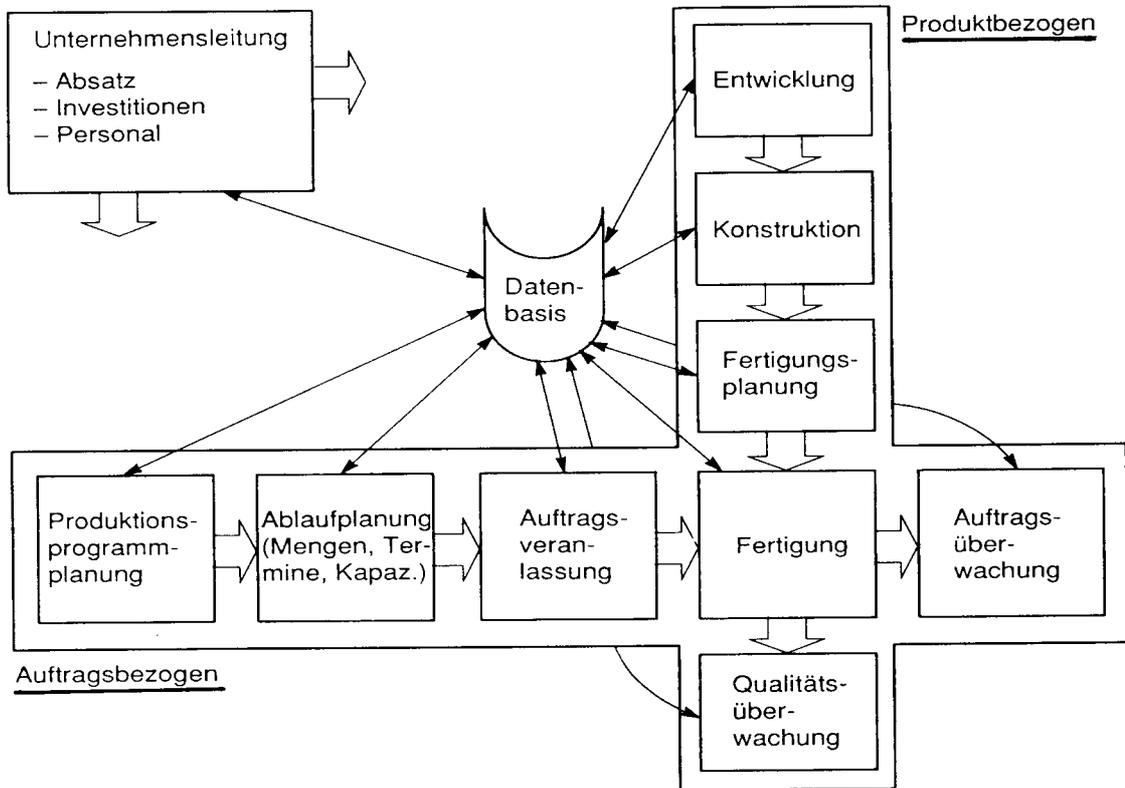
3.4.3 Von der Mechanisierung zur (Voll-) Automation

Der **heutige Produktionsprozeß** ist meist arbeitsteilig organisiert und entwickelte sich aus geschichtlichen Produktionsformen, und zwar (a) von der **handwerklichen zur industriellen Produktion** sowie (b) von der **mechanisierten zur automatisierten bzw roboterisierten Fertigung**. Produktionsleistungen erfordern logischerweise den Einsatz von **Produktionsfaktoren** [(objektbezogene) Arbeit, Betriebsmittel, Werkstoffe und dispositive Faktoren (Betriebs- und Geschäftsleitung)].

1. **Mechanisierung des Fertigungsprozesses.** Sie ist durch den Einsatz maschineller **Einzelaggregate** (zB von Bohrmaschinen, traditionellen Drehbänken oder Fräsmaschinen) definiert, die vom Menschen mit Materialien beschickt und professionell bedient werden. Die von der Maschine bearbeiteten Materialien (Produkte) werden händisch entsorgt. Damit bleiben (a) **Qualität des Produkts** und (b) **Produktmenge** vom Arbeitsvollzieher abhängig. **Funktionsstellen bei getaktetem Fließband mit Einzelaggregaten** erzwingen beim Arbeitsvollzieher nicht nur ein **bestimmtes Arbeitstempo**, sondern auch eine **bestimmte Arbeitsqualität**, weil der nächstfolgende Arbeitgänger diese voraussetzt.
2. **Automatisierung des Fertigungsprozesses als folgerichtige Weiterentwicklung der Mechanisierung.** Automatisierung besteht darin, technische Mittel so anzuwenden, daß ein Einzelaggregat, beispielsweise eine Drehbank, ohne direkten menschlichen Eingriff (früher über Lochenstreifen- heute über Computerprogramm gesteuert) exakt jene Operationen (im richtigen Ausmaß und in der richtigen Reihenfolge) ausführt (Programmieren von Maschinen setzt Algorithmisierbarkeit der in Frage kommenden Tätigkeiten voraus!), die ansonsten der Arbeitsvollzieher mit diesem Einzelaggregat ausführen müßte. Mit integrierten Mikrocomputern bestückte Einzelaggregate werden mittels Computerprogramme gesteuert und heißen daher **CNC (Computerized Numerical Control) - gesteuerte Maschinen**. Der Arbeitsvollzieher überwacht nur **Magazinfüllung** (mit dem Produktrohstoff) und **Produktentsorgung**. Einzelaggregate, die ihre abgenutzten Werkzeuge selbst austauschen, werden als **Bearbeitungszentren** bezeichnet.
3. **Vollautomation.** Sie liegt dann vor, wenn ein Bearbeitungsstück im Zuge eines Produktionsablaufs mehrere automatisierte Einzelaggregate unter Benützung **selbsttätiger Transport- und Verkettungseinrichtungen** (zB Fließband, Linear- oder Industrieroboter) ohne menschliches Zutun durchläuft und die Koordination und „Überwachung“ des Produktionsvorgangs von Computern übernommen wird.
Anmerkungen. Produktion ist im allgemeinen dadurch gekennzeichnet, daß das Verhältnis von Ertrag zu Aufwand laufend optimiert wird, was Automatisierung und Vollautomation ermöglicht und somit zur Erhöhung der regionalen, nationalen und internationalen **Wettbewerbsfähigkeit** eines Produkts beiträgt. Die Produktivität wird wesentlich gesteigert, wenn es gelingt, die **Durchlaufzeiten in allen Unternehmensbereichen**, beginnend bei den „produktiven“ Abteilungen Fertigung und Montage bis hin zur Konstruktion, Arbeitsvorbereitung, Einkauf und Vertrieb zu **verkürzen**.
4. **Flexible Automation - eine Ganzheitstechnologie.** Darunter versteht man Produktionseinrichtungen, die je nach Bedarf leicht und rasch auf wechselnde Produkte umgestellt werden können und bei denen die Arbeitsvorgänge - ohne direkten Einsatz des Menschen - zwangsläufig und selbständig ablaufen. **Computergestützte Informationstechniken und Datenbanken** können die jeweils benötigten Produkt- und Organisationsanweisungen auch bei häufigem Produktwechsel effizient zur Verfügung stellen. Die **CAE/ CAD -Technologien** erlauben **drastische Senkungen der Produktentstehungszeiten** (von der Idee bis zur Auslieferung des neuen Produkts).

5. **CIM (Computer integrated Manufacturing).** CIM ist ein umfassendes Technikkonzept mit totalem Computereinsatz zur Koppelung aller informationserzeugenden und -verarbeitenden Funktionen (*von CAD bis CAQ*), die gemeinsam die Produkt- und Produktionsdatenbank nutzen. CIM soll das geeignete Instrument zur **gleichzeitigen und wirtschaftlichen Realisierung von Flexibilität (und damit Universalität) sowie Automatisierung** für die gesamte Fabrik werden (s. Abb.10). **In CIM gibt es nicht nur flexible Automation im Fertigungsbereich, sondern in allen anderen betrieblichen Funktionsbereichen, beginnend bei der Produktionsentwicklung und endend beim Kundendienst** (vgl. dazu auch Osanna, P. u.a., 1991).

Abb. 10: Rechnerintegrierte Produktion (CIM) (Brödner, 1991, S. 30)



3.4.4 Ausgewählte Komponenten der Flexiblen Automation

Die industrielle Güterproduktion durchläuft einen umfassenden Wandel von der starren Massenfabrikation zur weitgehenden Flexibilisierung vieler Produktionsabläufe bei gleichzeitiger Senkung der Herstellungskosten, wodurch bislang unwirtschaftliche **Klein- und Mittelserien** wieder Marktchancen bekommen. War früher jedes Unternehmen bemüht, durch hohe Produktivität und hohe Kapazitätsauslastung die Herstellungskosten zu minimieren (**Massenproduktion**), so geht dies heute nicht mehr, weil sich die Ansprüche des Konsumenten an das Produkt stark individualisiert haben. Die industrielle Reaktion auf diese Marktänderung ist die „**Individualproduktion**“ mittels **flexibler Automation**.

1. **Konstruktion und Arbeitsplanung: CAD (Computer Aided Design = rechnerunterstütztes Konstruieren) und CAP (Computer Aided Planning = rechnerunterstützte Fertigungsprüfung und Vorbereitung).** Damit ist das **flexible Konstruieren** (nach geometrischen Daten) mit Computerunterstützung von Produktvarianten sowie das damit eng verknüpfte **automatische Erstellen von Arbeitsplänen** (mit technologischen Daten) und Maschinenprogrammen (**CAP**) für die entsprechenden Fertigungsanlagen gemeint, das ohne Übertragungsfehler arbeitet.
2. **Fertigung mittels CAM (Computer Aided Manufacturing = rechnerunterstützte Fertigung).** **CAM übernimmt die gesamte technische Steuerung und Überwachung der Betriebsmittel sowie der Transport- und Lagersysteme.** Ein wichtiges Informationsmittel für CAM ist die Betriebsdatenerfassung, die alle erforderlichen Ist-Daten aus dem Betrieb sammelt und in aufbereiteter Form für allfällige Änderungen oder besondere Stördiagnosen bereitstellt.
3. **Qualitätssicherung mittels CAQ (Computer Aided Quality Assurance).**

3.4.5 Historische Eckdaten zur Dritten Industriellen Revolution

- 1949: Der Amerikaner J. Parson erfindet die **numerische Steuerung [Numerical Control (=NC)]**.
- 1957: Der Amerikaner T. Ross entwickelt **CAD (Computer Aided Design = Rechnerunterstütztes Konstruieren)**
- 1967: Der Engländer D. Williamson läßt sich das **erste rechnergesteuerte Flexible Fertigungssystem mit NC-Steuerung** patentieren.
- 1973: J. Harrington führt den Begriff **CIM (Computer Integrated Manufacturing)** ein, der auch ab 1985 in Europa zu vielseitigen Integrationskonzepten führte.

3.4.6 Industrieroboter

Industrieroboter mit optisch-elektronischen Sensoren. Sie erreichen heute schon menschenähnliche professionelle Flexibilität, die entweder für (1) **Maschinenbedienung** oder für (2) **eigenständige Leistungen** nötig ist. Ein Industrieroboter wird (a) durch die **Teach-in-Methode** mittels tragbarer Programmierereinheit von einer (regulären) Fachkraft instruiert, indem sie ihm ihre hierfür notwendigen professionellen Teilqualifikationen vermittelt. Diese (b) **reproduziert er dann so oft wie gewünscht**. (c) **Die erlernten Teilqualifikationen können** entweder (aa) die **Funktion der programmierbaren und flexiblen Handhabungsmaschine** (Beschicken, Positionieren des Bearbeitungsgegenstands und Weitertransportieren) übernehmen oder (bb) **eigenständige Leistungen** (zB Polieren, Schleifen, Entgraten, Schweißen, Kontrollmessen, Montieren, Putzen, Kleben) auch **unter ansonsten gesundheitsbeeinträchtigenden Arbeitsbedingungen** (wie Lärm, Hitze, Kälte, Gas, Säure, Lauge, Radioaktivität) ausführen.

Tab. 09: Vorteile von Industrierobotern

1. Industrieroboter stellen den **stärksten Automatisierungsfaktor** bei entsprechender Arbeitsplatzstruktur sowie Groß- und Kleinserienproduktion dar (24-Stundeneinsatz möglich).
2. Sie gewährleisten eine **gleichmäßige und hohe Arbeitsqualität** bei geringster Reparaturanfälligkeit.
3. Nach beispielsweise **45.000 Stunden Arbeitseinsatz** ist noch immer ihre volle Einsatzfähigkeit gewährleistet.
4. **Hohe Produktivität** der automatisierten Einzelaggregate bzw Werkzeugmaschinen wird **erst durch Verketzung mit Industrierobotern möglich**, die von Mitarbeiter/ innen verursachte Stillstände praktisch ausschließt.
5. Die **Programmierung ist durch die Teach-in-Methode einfach**; der umfangreiche Programmspeicher läßt alle Bewegungsarten zu.

Anmerkung: (1) Die **Produktionsorganisation** (s. Tab. 10) **erfolgt nach dem Grundsatz der Wirtschaftlichkeit**, weshalb u.a. die Materialbewegung im Betrieb gut organisiert sein muß. (2) Durch eine zweckmäßige räumliche Anordnung von Maschinen und Funktionsstellen, durch ein rationelles und leistungsfähiges innerbetriebliches Transportsystem sowie durch eine optimale zeitliche Koordination aller Arbeitsgänge werden unproduktive Aufenthalte der Produkte (Zwischenlagerungen) vermieden (**Just-in-time-Anlieferungen**).

Tab. 10: Produktionsorganisationsformen

1. **Fließbandproduktionsvarianten** (zB getaktete). Sie gelten als höchste Stufe der Produktorganisation für eine Produktionsart **mit geringen und monotonen Arbeitsanforderungen**, wo die Funktionsstellen mit Automaten und Roboter besetzt sind. Folgende sind zu nennen:
 - (a) geradlinige Fließstrecke, die einseitig mit Funktionsstellen besetzt ist.
 - (b) geradlinige Fließstrecke mit doppelseitig besetzten Funktionsstellen die parallel angeordnet sind.
 - (c) geradlinige Fließstrecke mit doppelseitig besetzten Funktionsstellen, die diagonal angeordnet sind.
 - (d) S-förmige Fließstrecke mit doppelseitig besetzten Funktionsstellen.
 - (e) kreisförmige Fließstrecke.
2. **Straßenproduktion elastischer als Fließbandproduktion.** Mit einer bestimmten Anzahl unterschiedlicher Funktionsstellen, die in der Reihenfolge ihrer überwiegenden Verwendung geradlinig angeordnet sind, werden zeitgleich mehrere Produkte hergestellt, wobei jedes Produkt nicht jede Funktionsstelle nützt und nicht jede Funktionsstelle in Betrieb ist.
3. **Gruppenproduktion.** Die für eine Einzelfertigung nötigen Maschinen werden zu einer Funktionsgruppe zusammengefaßt.

3.4.7 Produktionskonzept und Menschenbild

1. **Das Produktionskonzept aufgrund der Dritten industriellen Revolution** - damit ist der Einsatz der Informations-, Kommunikations- und Steuerungstechnologien gemeint - **mit der ihr innewohnenden Flexibilität ist zur Variablen mit unterschiedlichen Ausprägungen geworden**. Die Variable „**Produktionskonzept**“ enthält folgende zwei Extrempunkte:
 - (a) „**technikzentriertes Produktionskonzept**“ (zB CIM als Ausdruck systemischer Rationalisierung) und
 - (b) „**menschenzentriertes Produktionskonzept**“ (zB die handwerksorientierte Werkstattproduktion).
2. Für welche Ausprägung sich ein **Unternehmer** in seinem Betrieb entscheidet, hängt nicht allein von seiner Investitionskraft und der konkreten Marktsituation ab, sondern auch von staatlichen Auflagen, von personellen Ressourcen einer Region und ganz besonders aber vom **Menschenbild**, das er in seiner praktizierten **Unternehmensphilosophie** bekundet.
3. Für die Herstellung ein und desselben Produkts und/ oder Varianten desselben bieten sich häufig **mehrere Muster von Arbeitsorganisationen** an, deren Auswirkungen auch geschlechtsspezifische Diskriminierungen vermeiden können.
4. Erst die Entscheidung für ein bestimmtes **Arbeitsorganisationsmuster** bestimmt, welche vernetzten materialen und formalen Mindestqualifikationen ein Mitarbeiter zur Betreuung einer oder mehrerer Funktionsstellen besitzen muß.
5. Von entscheidender Bedeutung bei Verwirklichung humanitärer Arbeitskonzeptionen ist der „**Mensch als Humankapital**“, durch dessen (a) **Gesamtqualifikation** und (b) **Einsatzbereitschaft** maßgeblich die **Wettbewerbsfähigkeit eines Betriebs** und letztendlich auch **das nationale Wirtschaftswachstum** beeinflusst wird.

3.4.8 Produktionsarten

1. **Massenproduktion**. Diese liegt vor, wenn in einem Betrieb über einen längeren Zeitraum mindestens **ein Produkt in großer Stückzahl** (zB Fernseher) oder in großen Mengen (zB Käse) hergestellt wird.
2. **Sortenproduktion**. Die **Sortenprodukte eines langfristigen Sortenprogramms** (zB Getriebevarianten; Lehmziegel-, Papier- oder Kaffeesorten) werden nacheinander in einem Betrieb immer aus dem gleichen Rohstoff mit denselben Produktionsanlagen hergestellt.
3. **Chargenproduktion**. Damit sind **Produktionswiederholungen (Chargen)** bei mengenmäßig begrenzter Herstellung eines Produkts gemeint, was zur Folge haben kann, daß bei jeder Produktionswiederholung trotz Verwendung derselben Rohstoffe und genauer Einhaltung der Produktionsparameter **geringe Qualitätsveränderungen** (zB eine Charge bestimmter Fliesen weicht in Farbe, in Größe und auch in der Festigkeit gegenüber anderen Chargen nachfolgender Produktion ab) auftreten.
4. **Serienproduktion**. Die **Serienprodukte eines breiten, kundenwunschorientierten und somit schneller wechselnden Serienprogramms** werden in einem Betrieb nacheinander und/ oder parallel mit entsprechenden Produktionsanlagen hergestellt.
5. **Einzelproduktion**. Jedes hergestellte Produkt ist ein **Unikat**.
6. **Verbundproduktion**. Bei der Herstellung eines bestimmten Produkts (zB Superbenzin) fallen **automatisch andere Produkte** desselben Rohstoffs (zB Normalbenzin und Diesel) an.

3.5 Mögliche persönliche Folgen des Arbeitsvollzugs

Während oder nach längerer Arbeitsausführung können auftreten:

1. **Physische Belastungen** (zB Ermüdung durch schwere oder einseitige körperliche Anstrengung und/ oder regelmäßige Überstunden, durch schwere und unhandliche Werkzeuge, durch Kohlendioxidkonzentrationen, vgl. dazu auch ÖIBF-INFO, 1985/4).
2. **Psychische Belastungen** (zB infolge von Vigilanzaufgaben, starken Zeitdrucks; Überdruß infolge festgelegter Arbeitsabläufe, Angst infolge taktgebundener oder gleichförmiger Arbeitsvollzüge oder erwarteter Lärmschäden, Ärger im Zusammenhang mit ständigem Parteienverkehr, Unfall- bzw Verletzungsgefahr, vgl. dazu auch ÖIBF-INFO, 1985/4).
3. **Verschleißerscheinungen** (zB bezüglich Seh- sowie Hörfähigkeit, Stimmbänder, Gelenke und Stützapparat),
4. **Berufskrankheiten** (zB Hauterkrankungen, Lärmschwerhörigkeit, Infektionskrankheiten),
5. **Häufigste Berufskrankheiten Erwerbstätiger in Österreich** (insgesamt 1.268 im Jahr 2000).
 - (1) Hauterkrankungen (417), (2) durch Lärm verursachte Schwerhörigkeit (399), (3) Infektionskrankheiten (148), (4) durch allergisierende Stoffe verursachte Erkrankungen an Asthma bronchiale (121), (5) Erkrankung der tieferen Atemwege und der Lunge durch chemisch-irritativ oder toxisch wirkende Stoffe (52), (6) Staublungen-erkrankungen mit Leistungsminderung von Atmung und Kreislauf (36), (7) Bösartige Neubildung der Lunge

und des Rippenfells durch Asbest (25), (8) Asbeststaublungenenerkrankungen mit Leistungsminderung von Atmung oder Kreislauf (12), (9) durch Erschütterung bei der Arbeit mit Preßluftwerkzeugen und gleichartig wirkenden Werkzeugen, (10) Erkrankungen durch Kohlenoxyd (7), (11) andere Berufskrankheiten (41) (Jahresbericht 2000 der Allgemeine Versicherungsanstalt=AUV).

6. **Arbeitsunfälle Erwerbstätiger in Österreich** (insgesamt 34.641 im Jahr 2000).

(1) Sturz und Fall (27,4%), (2) scharfe und spitze Gegenstände (13,1%), (3) maschinelle Betriebseinrichtungen (11,6%), (4) Fahrzeuge und andere Beförderungsmittel (10,1%), (5) Handwerkzeuge und einfache Geräte (7,7%), (6) Herab- und Umfallen von Gegenständen, Einsturz (7,4%), (7) Anstoßen (7,1%), (8) Förderarbeiten: Transport von Hand (6,5%); (9) andere Unfallursachen (9,1%) (Jahresbericht 2000 der AUV).

Arbeitsunfälle nach ausgewählten Berufsgruppen in Österreich. (1) Metallbe- und verarbeiter (26.482, davon 19 Tote). (2) Bauberufe (18.322, davon 30 Tote), (3) Verkehrsberufe, Post- und Speditionsberufe (7.354, von 31 Tote), (4) Holzverarbeiter (6.468, davon 5 Tote), (5) Händler und Verkäufer (5.854, davon 6 Tote), (6) Hotel- und Gaststättenbedienstete (5.673), (7) Elektroinstallateure, Kabelmacher usw (4.890, davon 3 Tote), Hilfsberufe allgemeiner Art (4.965, davon 7 Tote) (Jahresbericht 2000 der AUV).

4. ERWERBSARBEIT IM BESCHÄFTIGUNGSSYSTEM

4.1 Beschäftigungssystem

„Der Begriff **Beschäftigungssystem** bezieht sich im weitesten Sinn auf die **Gesamtheit gesellschaftlicher Institutionen**, die sich funktional auf die **Allokation** (Zuweisung zu und Selektion für Berufspositionen, Anm. d. Verf.), den Einsatz und die Entlohnung des Produktionsfaktors Arbeit spezialisiert haben. (...) Hinsichtlich seiner Struktur wird üblicherweise unterschieden zwischen **sektoraler Beschäftigungsstruktur** (Verteilung der Beschäftigten nach Wirtschaftsbereichen bzw Wirtschaftszweigen) und **regionaler Beschäftigungsstruktur** (Differenzierung nach wirtschafts- und sozialräumlichen Merkmalen); weitere Gliederungsmerkmale beziehen sich insbesondere auf **Geschlecht, Alter, selbständige/ unselbständige Beschäftigung, qualifizierte/ nicht qualifizierte Beschäftigung, Vollzeit-/ Teilzeitbeschäftigung**. (...) Von den segmentspezifischen Entwicklungen abgesehen, läßt sich beim strukturellen Wandel des Arbeitskräfteeinsatzes generell ein anhaltender **Trend von der Industrie- zur Dienstleistungswirtschaft** konstatieren, der sich auch in den Veränderungen der Berufsstruktur bei steigendem Niveau der Eingangsvoraussetzungen auf Seiten der Auszubildenden (gemessen an den Schulabschlüssen) und der Leistungsanforderungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung widerspiegelt“ (Kutscha, 1999, S. 93-94).

Das **Beschäftigungssystem ist der Abnehmer** der in der beruflichen Qualifizierung vermittelten Gesamtqualifikationen, wenn diese nicht veraltet sind. Die **Absorption von Berufsträgern gelingt besser**, wenn diese **berufspraktische und betriebsspezifische Erfahrungen** besitzen, weil sie damit den Betrieben **Einarbeitungs- oder alsbald anfallende Weiterbildungskosten ersparen. Produktivitätssteigerungen des Arbeitskräfteeinsatzes im Beschäftigungssystem** hängen mit besserer Qualifikation der Mitarbeiter eines Betriebs zusammen und beeinflussen die gesamt- und einzelwirtschaftliche **Leistungsfähigkeit im internationalen Wettbewerb**.

Anmerkungen. Wirtschaftszweige/ Branchen (zB chemische Industrie, Automobilbau, Maschinenbau, Kreditwesen, Gastronomie) **liegen weitgehend quer zur Berufseinteilung**. „Zum Beispiel werden Schlosser und Elektriker in allen drei genannten Industriezweigen beschäftigt. In verschiedenen Branchen zu arbeiten heißt aber häufig, in sehr unterschiedliche Arbeitsstrukturen integriert zu sein und **sehr unterschiedliche Erwerbsperspektiven und Aufstiegschancen** vor Augen zu haben, mit denen **unterschiedliche Sozialisationsprozesse** einhergehen. So dürften Schlosser und Elektriker in der chemischen Industrie weit überwiegend Wartungs- und Reparaturarbeiten erfüllen, während sie im Maschinenbau häufiger unmittelbar produktiv eingesetzt werden“ (Lempert, 2002, S. 43). Auch die **Sicherheit der Arbeitsplätze scheint branchenspezifisch** zu sein.

4.2 Erwerbsarbeit

Definition. Unter **Erwerbsarbeit**, die maßgeblich die Alltagsstruktur und Lebensführung bestimmt, wird die selbst- oder fremdbestimmte Tätigkeit des Menschen **zur Bewältigung seiner materiellen und (zunehmend) immateriellen Existenzprobleme** verstanden (Def. d. Verf.).

Definition. **Betriebe** sind „Arbeitsstätten, in denen sich Menschen zu arbeitsteiliger Leistung zusammenschließen“ (Schanz, 2001, S. 150). **Oder:**

Mit **Betrieb als wirtschaftliche Vollzugseinheit** bezeichnet man „die planmäßige, örtliche, technische und **organisatorische Zusammenfassung (Kombination) der Elementarfaktoren** (menschliche Arbeitsleistung, Betriebsmittel, Werkstoffe) **durch dispositive Arbeit** zu dem Zwecke, Sachgüter (Rohstoffe, Halb- und Fertigerzeugnisse) zu produzieren oder Güter immaterieller Art (Dienstleistungen) zu erbringen“ (Behrens, 1981, S. 79).

Anmerkungen. (1) Erwerbsarbeit ist bei Arbeitgebern und Arbeitnehmern mit **speziellen Interessen, Ansprüchen** und **Bedürfnissen** verbunden. (2) Für Frauen wird die Erwerbsarbeit immer wichtiger, weil sie entweder ein Leben in Eigenregie führen oder berufliche Arbeit mit Familie vereinbaren wollen. (3) Aufgrund politischer Auswirkungen (zB wegen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter) **beeinflusst sie gesellschaftliche Realität**. (4) Mit der **Technik** steht Erwerbsarbeit in einem unauflösbaren Wirkungszusammenhang, egal worauf sie ausgerichtet ist. Mit Negierung von Technik wird auch Erwerbsarbeit ad absurdum geführt, weil nicht Technik das Problem ist, sondern das Verhältnis des Menschen zu ihr. (5) Nur **prinzipielles Recht auf Erwerbsarbeit** ist verfassungsmäßig garantierbar.

Erwerbsarbeit in den verschiedensten gesellschaftlich erwünschten Formen hat sowohl für die heranwachsende (zB auch in Form ferialer Betriebspraktika, feriale Pflichtpraktika oder Blockpraktika) als auch für die erwachsene Person trotz beobachtbaren „Wertewandels bzw kulturellen Wandels“ (Thum, 1990, zit.n. Schanz, 1992) **zentrale Bedeutung in Hinblick auf die Regulierung psychischer Stabilität** derselben, weil organisierte (und kollektive)

Erwerbsarbeit jedem Menschen (1) strukturiertes Zeiterleben, (2) Erleben und individuelles Verarbeiten sozialer Erfahrungen bzw sozialer Existenz, (3) die Erweiterung seines sozialen Horizonts, (4) die Bestimmung des eigenen Status und der eigenen Identität ermöglicht und (5) zur Aktivität zwingt (vgl. dazu Jahoda, 1983). Erwerbsarbeit, auch wenn sie noch so primitiv ist, hat eine **Verortungsfunktion für den Menschen**.

4.3 Merkmale eines guten Erwerbsarbeitsplatzes traditioneller Art

Neben der **Sicherheit des Erwerbsarbeitsplatzes** sind für **Arbeitszufriedenheit und Betriebsidentifikation** noch weitere Merkmale sehr wichtig, deren Relevanz in einer Umfrage des Fessel + GfK-Instituts erhoben wurde. Die befragten Arbeitnehmer konnten aus einer Liste von zwölf Merkmalen die 5 wichtigsten auswählen, die aus ihrer Sicht einen guten Erwerbsarbeitsplatz ausmachen (s. Tab. 11). „Während für jüngere Arbeitnehmer ein gutes Sozialklima und ein gutes Verhältnis zum Vorgesetzten wichtig sind, treten bei älteren leistungsbezogene Entlohnung und eigenverantwortliche Tätigkeit stärker in den Vordergrund“ (zit.n. Die Presse v. 6.3.1993, S. 19).

Tab. 11: Merkmale eines guten Erwerbsarbeitsplatzes in abnehmender Bedeutung

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 01. Gutes Klima in der Kollegenschaft, 02. interessante und abwechslungsreiche Tätigkeit, 03. ein gutes Verhältnis zu den Vorgesetzten, 04. leistungsbezogene Entlohnung, 05. Möglichkeit zu eigenverantwortlicher Tätigkeit, 06. gute Aufstiegsmöglichkeiten, 07. eigenständige Einteilung der Arbeitszeit, 08. Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, 09. Informationsaustausch im Betrieb, 10. geringer Arbeitsdruck, 11. betriebliche Sozialleistungen und 12. gutes Image des Unternehmens in der Öffentlichkeit. |
|--|

Ergonomie. Diese Wissenschaft beschäftigt sich mit der **Beziehung zwischen dem arbeitenden Menschen und seiner Umwelt**. Ergonomie untersucht nicht nur (a) die **Auswirkungen technischer Geräte und räumlicher Konzepte** auf den arbeitenden Menschen und seine Leistung, sondern auch (b) die **zwischenmenschlichen Beziehungen**, insbesondere jene zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern sowie zwischen letzteren. Der konkrete Erwerbsarbeitsplatz sollte also ergonomischen Erkenntnissen entsprechen. Im folgenden wird dies am Beispiel eines einfachen Einrichtungsgegenstands, nämlich am Bürostuhl verdeutlicht:

„Er sollte so adaptiert sein, daß man ohne Rückenschmerzen, eingeklemmte oder eingeschlafene Gliedmaßen und andere schmerzende Körperteile durch den Tag und am Abend wieder heim kommt. Die Größe der Sitzfläche, die Höhe des Stuhls, eine Lehne, die den Rücken stützt, sind ausschlaggebend für angenehmes, effizientes Arbeiten. Außerdem sollte man sich auf dem Sessel auch bewegen können. Ein drehbarer Bürostuhl mit Rollen ist dafür ideal“ (Vorsprung, 2001/1, 12).

Ergonomische Kriterien gibt es aber auch für Schreibtisch- und Bildschirmarbeit sowie in bezug auf Umfeldgeräusche, Raumtemperatur, Raumbelichtung, Raumluftqualität, Fußbodenart, etc.

4.4 Phänomene im Erwerbs- bzw Berufsvollzug

4.4.1 Geschlechtsunabhängige Erwerbsarbeitsplatzphänomene

Die im folgenden dargestellten und keine Vollständigkeit beanspruchenden speziellen Phänomene am Erwerbsarbeitsplatz sollen zeigen, daß diese von der Berufsausbildung, der Art des Arbeitsverhältnisses, aber insbesondere auch vom Geschlecht des Berufsträgers bestimmt werden.

Ein beachtlicher Anteil (rund 10%) aller ehemaligen (männlichen und weiblichen) regulären Fachkräfte, besonders Absolventen des Gewerblichen sowie auch des Land- und forstwirtschaftlichen Dualsystems, **arbeiten** erfahrungsgemäß (vgl. Berufsausbildungsbericht 1995, S. 43-46) sehr bald (manchmal bereits ein Jahr nach der Lehrabschlussprüfung) **als Angelernte und somit objektiv als Dequalifizierte**, auch wenn einige von ihnen dies subjektiv nicht so empfinden. **Ein ähnlich hoher Prozentsatz an Dualsystem-Absolventen macht sich hingegen selbständig** (vgl. dazu auch Schneeberger, 1999/5, S. 3).

4.4.2 Weibliche Erwerbsarbeitsplatzphänomene

01. Infolge der **wenig streuenden Berufswahl künftiger regulärer weiblicher Fachkräfte** ist Dequalifizierung in ihren vielfältigen Formen (zB Berufsabstieg, nur primitiver Arbeitsvollzug in bezug auf die definierten Arbeitsinhalte des erlernten Berufes gemäß Berufsbild bei schlechter oder sehr guter Entlohnung) zu einem späteren Lebensalter vorprogrammiert.
02. **Weibliche Arbeitnehmer, die nicht im öffentlichen Dienst arbeiten**, erhalten seltener komplexe und dafür häufiger **zerstückelte Arbeiten**, für die sie oft schlechter entlohnt werden als ihre männlichen Kollegen.
03. **Frauen sind im Dauernachtdienst** (Gesundheitsdienst, Fremdenverkehr) häufiger anzutreffen als Männer.
04. Ein **Frauen- oder Männerberuf** liegt vor, wenn in einem Beruf (a) mehr als **zwei Drittel Frauen oder Männer** arbeiten (vgl. dazu auch Kliesspiess, 1986). Unabhängig davon gibt es die sogenannten **typischen Frauenberufe**, wo zum quantitativen Frauenberufsmerkmal noch (b) **triste Arbeitsbedingungen** (zB schlechte Bezahlung, keine Aufstiegsmöglichkeiten) und **Arbeitsvollzugsmerkmale** (zB einfache, repetitive Tätigkeiten) hinzukommen. **Akkordarbeiten** (Entlohnungshöhe nach Zeit- oder nach Stückakkord) ereignen sich vornehmlich in solchen typischen Frauenberufen. Die in solchen Berufsvollzügen ausgeführten Tätigkeiten sind eher monoton.

Anmerkungen. (1) **Die traditionelle Aufteilung der Arbeits- und Berufswelt in frauen- und männerdominierte Arbeitsbereiche geht von der Überlegung aus, daß Frauen bzw Männer dort ihre jeweils verschiedenen Fähigkeiten am Besten zum Einsatz bringen können.** (2) Waren noch 1971 rund 45% der verheirateten Frauen erwerbstätig, so betrug ein Vierteljahrhundert später ihre Erwerbsquote rund 63%, und zwar eher unabhängig vom Vorhandensein von Kindern. (3) Zunehmend dringen Frauen in männerdominierte Berufe und Männer in frauendominierte Berufe ein, wobei beide Geschlechter mit kleineren oder größeren Widerständen im familiären wie auch in Ausbildungsbereich zu kämpfen haben.

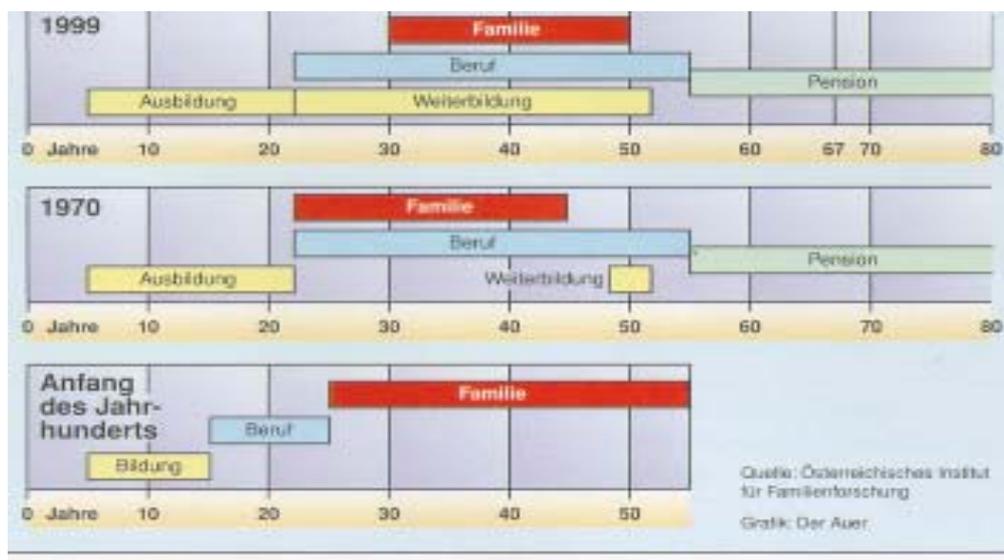
05. **Abruf-Teilzeitarbeit als typische Frauenerwerbstätigkeit** dient der Flexibilisierung des Personaleinsatzes. Aus subjektiver Sicht dieser Frauen erscheint diese Teilzeitarbeitsart oder Arbeit auf Abruf manchmal als sehr fragwürdig, wenn ihnen die Planung der Zeitstruktur verunmöglicht wird (s. Tab. 12). Eine österreichweite Meinungsumfrage des Linzer „market“-Instituts im August und September 1993 bei 1.000 Österreichern hat ergeben, daß 54% der Befragten **mehr Teilzeitarbeitsplätze** wünschen (zit.n. Die Presse v. 16.11.1993, S. 7). Der **Anteil der Teilzeitarbeit nimmt in Österreich allerdings insgesamt kontinuierlich zu** und beträgt um die Jahrtausendwende rund ein Fünftel. Während bei Männern Teilzeitarbeit kaum von Bedeutung ist, beträgt sie **bei Frauen rund zwei Fünftel**. Vier von fünf teilzeitbeschäftigten Frauen sind verheiratet. Während die Quoten bei teilzeitbeschäftigten Frauen ohne Kinder stagnieren, steigen jene von verheirateten Frauen mit Kindern (Bundesministerium für Frauenangelegenheiten/ Bundeskanzleramt. Bericht 263).

Tab. 12: Wesentliche Vorteile sowie Nachteile fixer Teilzeitarbeit für Mütter (aus der Sicht des Verfassers)

<p>A. Vorteile</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mehr Zeit für die eigenen Kinder, wenn die Erwerbsarbeitszeit nicht durch sogenannte Fensterstunden indirekt wieder zur Vollarbeitszeit aufgestockt wird. 2. Verminderung der Vereinbarkeitsprobleme und damit Reduzierung der Schuldgefühle den eigenen Kindern gegenüber. 3. Schlechtere Arbeitsbedingungen werden leichter ertragen, da der Arbeitstag kürzer ist. <p>B. Nachteile</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mehr Leistung pro Arbeitseinheit infolge besserer Ausgeruhtheit und/ oder besserer Vorbereitungs-möglichkeit im Vergleich zu Vollzeitarbeiterinnen mit „vergleichbaren Arbeits- und Lebensbedingungen“, allerdings ohne Lohnausgleich. 2. Überproportionaler Aufwand (zB Kleidung, Geh-, Fahr- und Wartezeiten sowie Fahrtkosten) im Verhältnis zum Einkommen. 3. Leitende Positionen sind mit Teilzeitarbeit nicht vereinbar (Karriereprobleme auch bei Wiederaufnahme von Vollzeitarbeit). 4. Die oft finanzielle Abhängigkeit vom Partner wird durch Teilzeitarbeit mit geringem Einkommen kaum verändert. 5. Vollzeitarbeiterinnen werden wegen scheinbar leistungsfähigerer, aber vielleicht auch ausgeruhterer Teilzeitarbeiterinnen häufig als „fauler“ eingestuft. 6. Frauen mit Teilzeitarbeit arbeiten oft nicht aus existentiellen Gründen und akzeptieren daher auch geringere Entlohnungen. 7. Teilzeitbeschäftigte Frauen leisten kaum weniger Überstunden als vollzeitbeschäftigte. 8. Teilzeitbeschäftigte werden gegenüber Vollzeitbeschäftigten in Krisenzeiten eher entlassen.

06. **Telearbeit** (s. Kap. 5.5) wird von Frauen zusehends häufiger praktiziert als von Männern.
07. Haben nach der Geburt ihres Kindes **Frauen die Möglichkeit eines Karenzurlaubs** beansprucht, kann es ihnen passieren, daß sie nach Wiederaufnahme der Erwerbsarbeit nach der Behalterfrist ihren Arbeitsplatz verlieren, weil sie in bestimmten Berufen nicht mehr den Anforderungen gewachsen sind oder schon von einer anderen Arbeitskraft optimal ersetzt worden sind.
08. Zur **geschlechtsspezifischen Situation am Erwerbsarbeitsplatz** liegen folgende Befragungsergebnisse vor (Christl, 1992):
- Akuter Personalmangel wird von Frauen als stärkerer Leistungsdruck erlebt als von Männern.
 - Frauen werden eher zu regelmäßigen Überstunden angehalten als Männer.
 - Leistungen von Frauen werden von Vorgesetzten seltener anerkannt als die von Männern.
 - Frauen werden von Vorgesetzten seltener gerecht beurteilt als Männer.
 - Frauen können im Erwerbsarbeitsvollzug über Probleme mit Vorgesetzten seltener offen sprechen als Männer.
 - Betriebe mit wenig oder praktisch keinen Aufstiegschancen haben häufiger Mitarbeiter mit extrem unterschiedlichen Burnout-Graden und Arbeitszufriedenheit. Besonders Frauen weisen in solchen Betrieben extrem hohe Burnout-Grade auf, auch wenn deren Arbeitszufriedenheit noch immer ungleich besser ist als die der Männer.
 - Negatives, aber auch neutrales Vorgesetztenverhalten erzeugt besonders bei alleinerziehenden oder alleinstehenden Personen ein extrem hohes Ausmaß an Burnout.
09. Weiblichen Beschäftigten wird bei Überstunden **weit häufiger Zeitausgleich statt Bezahlung** angeboten als Männern.
10. Die **Entwicklung der Berufskarrieren von Frauen** verläuft im Vergleich zu jener von Männern trotz gleicher Ausgangsqualifikation in der Regel anders. **Frauen in Führungspositionen** (zB auch in Banken oder aktiven Kapitalgesellschaften) sind selten. Allerdings zeigt sich diesbezüglich steigende Tendenz in österreichischen Großstädten. Bessere Chancen Führungspositionen (Geschäftsführerin, Prokuristin, Vorständin) zu erreichen, haben Frauen in Ostösterreich, besonders in Niederösterreich, aber auch in Wien (zit.n. Die Presse v. 16.9.1994, S. 17). 1998 gehören rund 30% der österreichischen Unternehmen, die am häufigstem dem Handel zuzurechnen sind, Frauen ; im Bereich von Tourismus und Freizeitwirtschaft sind es 43,6%, im „Geldwesen“ 30,8%, im Handel 30,6%, im Gewerbe 22%, im Verkehr 18,3% und in der Industrie 8,4% (Thum-Kraft, 1998/5, 7). In Österreich wird also bereits jedes dritte Unternehmen „von einer Frau gegründet und in den von Männern geführten Kleinbetrieben arbeiten die Ehefrauen zumeist sowieso mit. (...) Frauen führen eher teamorientiert, was sich positiv auf das Betriebsklima und damit auf den Unternehmenserfolg auswirkt. (...) Trotz aller gesellschaftlichen Weiterentwicklung ist die Mehrfachbelastung der Frauen geblieben (s. Abb. 11). (...) Der Mangel an qualifizierten Kinderbetreuungseinrichtungen stellt vor allem im ländlichen Raum für die selbständigen (und unselbständigen) Mütter ein großes Problem dar“ (Zwazl, 2000).

Abb.11: Lebensverläufe von Frauen



11. Erwerbsverläufe und Bildung. (1) Zwei Drittel der **nie erwerbstätigen Frauen** verfügen keine über die Pflichtbildung hinausgehende Qualifizierung. (2) Unter den **durchgehend erwerbstätigen Frauen** findet sich der geringste Anteil mit nur Pflichtbildung (30%), jedoch der höchste Anteil mit Matura (16%) sowie auch der höchste

Anteil mit einem akademischen Grad (13%). **Berufsabbrecherinnen und Berufsunterbrecherinnen** haben eine sehr ähnliche Verteilung hinsichtlich des formalen Bildungsniveaus, indem etwa die Hälfte über einen Lehr- oder BMS-Abschluß verfügt (vgl. Schmid, 2000, S. 7-8).

4.4.3 Förderung der Frauenerwerbsarbeit

Nach Ansicht des Verfassers können zur Förderung der Frauenerwerbsarbeit **neben einer effizient gestalteten Berufsorientierung während der Pflichtbildung** sehr unterschiedliche Maßnahmen gesetzt werden, die rechtlich auch abgesichert sein sollten:

1. Durchführung obligatorischer Laufbahngespräche mit einer aufgenommenen Mitarbeiterin.
2. Gleichbehandlung der Mitarbeiterinnen bei Versetzungen.
3. Flexibilisierung der Arbeitszeiten.
4. Ermöglichung von Teilzeitarbeit.
5. Ermöglichung individueller zeitlicher Plazierung von Telearbeit (s. Kap. 4.5).
6. Familienfreundlichkeit als Teil der Unternehmensphilosophie mit Familienbeauftragten (zB Einrichtung einer Hilfsorganisation und/ oder von Betriebskindergärten - auch in Verbund mit anderen Betrieben).
7. Möglichkeiten der Weiterbildung während der Karenzzeit und/ oder in einer ausgeweiteten Behaltefrist.
8. Gleichbehandlung der Mitarbeiterin beim Genehmigen des Besuchs von Weiterbildungsveranstaltungen.
9. Informieren von Mitarbeiterinnen über Aufgaben höherer Positionen durch entsprechende Seminarangebote.

4.5 Telearbeit

Definition. Mit **Telearbeit** sind Erwerbstätigkeiten gemeint, die entsprechend qualifizierte Personen außerhalb traditioneller Betriebe durch Nutzung des Internets auftragsgemäß erbringen (vgl. dazu Fenski, 1994; Zwierlein & Isenmann, 1998; Voss, 1998; Weißbach u.a., 1997).

Anmerkungen. (1) Der **Begriff Telearbeit** tauchte in den siebziger Jahren in den USA durch Nutzung von Telekommunikationssystemen auf, um in Betrieben u.a. **Raum- und Energie- sowie auch Transportkosten einsparen** zu können, wodurch diese **produktiver und wettbewerbsfähiger** wurden. (2) Der **Verlust eines langjährigen Mitarbeiters bei Wohnortwechsel** kann in bestimmten Fällen durch Telearbeit vermieden werden. (3) **Expertenwissen** kann unabhängig vom Wohnort des Experten zugekauft werden. (4) Telearbeit ermöglicht auch **Individualisierung des Arbeitsvollzugs** (zeitliche Plazierung und Länge der Arbeitsphasen sowie Arbeitsgeschwindigkeit und Dauer der Arbeitspausen). (5) Dieser kann (a) zu Hause (**Teleheimarbeit**), (b) **im Telezentrum** (gut ausgestattete und nach Vereinbarung benützbare Büroeinheiten), (c) **im Satellitenbüro** (Außen- und Zweigstellen eines Betriebs) oder überhaupt (d) **mobil** (Kundenservice mittels Laptop) erfolgen. (6) Um der im Rahmen von Teleheimarbeit möglicherweise auftretenden Vereinsamung von Erwerbstätigen zu begegnen, kann ein Teil des Arbeitsvollzugs auch im Betrieb erledigt werden (**alternierende Telearbeit**). (7) Telearbeit kann Personen, die beispielsweise physisch beeinträchtigt oder regional benachteiligt sind, **Erwerbsarbeitschancen oder günstigere Entlohnung** eröffnen. (8) Sie bedingt häufig eine **verschwommene Trennung von Erwerbsarbeit und Freizeit (permanente Erreichbarkeit und Verfügbarkeit)** und löst bei Frauen mit Kindern infolgedessen wiederum Doppelbelastungsängste aus.

Tab. 13: Vor- und Nachteile von Telearbeit

<p>A. Vorteile</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Anfahrzeiten und Fahrtkosten zum traditionellen Betrieb entfallen, woraus mehr Freizeit für die Erwerbsperson resultieren können. 2. Kosten für die Berufskleidung erübrigen sich. 3. Müttern wird die Vereinbarung von Erwerbstätigkeit und Familie erleichtert. 4. Trotz Wohnortwechsel der Erwerbsperson kann sie ihren Arbeitsplatz erhalten. 5. Zur Haupterwerbstätigkeit kann zusätzlich eine andere Art der Erwerbstätigkeit ausgeübt werden. 6. Telearbeit erlaubt autonomen Arbeitsvollzug, 7. Flexible Arbeitszeiten lassen höhere Arbeitszufriedenheit der Erwerbsperson entstehen. 8. Telelearning (mit maximaler zeitlicher und örtlicher Unabhängigkeit) für Weiterbildungswecke kann von Personen, die Telearbeit verrichten, leichter genutzt werden. <p>B. Nachteile</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gewohnte Sozialkontakte mit anderen Mitarbeitern entfallen im Berufsvollzug (soziale Isolation). 2. Es erfolgt kein unmittelbares Feedback für die geleistete Arbeit. 3. Ungewohntes Selbstmanagement wird durch Ablenkungen oder durch geringe Selbstdisziplin erschwert.
--

5. BERUF

Der Beruf (als Abstraktum) zeichnet sich durch **zusammengehörige Tätigkeiten** aus, die einen **gewissen Spezialisierungsgrad**, ein **gehobenes Anspruchsniveau** und eher **längerfristige Erwerbchancen** besitzen. Er hat in Anlehnung an Schade (vgl. 1999, S. 59) u.a. folgende Funktionen:

1. **Bildungsfunktion:** Jugendliche und Jungerwachsene sollen nach definierten Berufen, die als Ausbildungsauftrag fungieren, auf die **Übernahme von Berufsrollen** durch entsprechenden Unterricht und geeignete Erziehungsmaßnahmen vorbereitet werden.
2. **Erwerbsfunktion:** Der gegenüber anderen Leistungen abgrenzbare Berufsvollzug einer Person dient ihrer **kontinuierlichen Existenzsicherung**,
3. **Vergesellschaftungsfunktion:** Der Berufsvollzug mit unterschiedlichen Chancen für Autonomie und Selbstverwirklichung ereignet sich in einem sozialen Raum, der **Distanzen sowie Niveau- und Statusunterschiede** bestimmt.

5.1 Ursprüngliche Berufsdefinition

Beruf ist eine im Bewußtsein der Berufung bzw nach Eignung und Neigung frei gewählte, „**auf lebenslängliche Dauer** angelegte und langjährig erlernte ganzheitliche Arbeit, die - eventuell bei gleichzeitiger Sicherung des Lebensunterhalts - dem menschlichen Leben Ordnung, Entfaltung und Inhalt verleiht“ (Maier, 1962, zit.n. Voigt, 1975).

Anmerkungen. Obwohl der **Beruf nach wie vor wichtigster Bezugspunkt zur Selbsteinordnung in die Gesellschaft** ist, ist der Berufsbegriff von Maier nicht ganz akzeptierbar, weil Erwerbstätige u.a. (a) trotz des raschen Wandels der Berufs- und Qualifikationsstruktur (beruflicher Kontinuitätsverlust), (b) trotz ihres Berufsvollzugs ohne optimale Eignung und intrinsische Motivation (Fremdbestimmung) und (c) trotz (industrieller) Arbeitsteilung in der Regel akzeptable Berufsleistungen erbringen, die auch vorübergehende Selbstverwirklichung erlauben.

5.2 Neuere Berufsdefinitionen

1. Beruf ist „eine **Spezifizierung und Kombination von Leistungen einer Person**, die auf bestimmten Kenntnissen und Fertigkeiten beruht, welche Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbchance sind und dem einzelnen die Möglichkeit zur aktiven Eingliederung in gesellschaftliche Positionen, Normen und Strukturen bieten“ (Voigt, 1975, S. 91).
2. Der **die Arbeitsteilung manifestierende Beruf** kann als „jeweils **beschreibbare und umfangmäßig stark variierende Gesamtqualifikation** aus bestimmten arbeitsvollzugsnotwendigen und -relevanten Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und facheinschlägigen Erfahrungen, also als ein jeweils bestimmtes Qualifikationsmuster verstanden werden, das den Inhaber desselben in die Lage versetzt, **als entlohnte Arbeitskraft qualifikationsadäquate Arbeiten im erwarteten Standard verrichten** zu können“ (Schwendenwein, 2000, S. 430).

5.3 Strukturmerkmale von Berufen

Strukturmerkmale von Berufen setzen sich aus voraussetzenden und handlungsleitenden zusammen:

1. Zu den **voraussetzenden Strukturmerkmalen** zählen (1) berufsrelevante Bezugswissenschaften, (2) berufsrelevante **Rechtsgrundlagen (Gesetze, Verordnungen, Erlässe, Weisungen)** und eine (3) berufsseigene Interessensvertretung (Berufsverband).
2. Die **handlungsleitenden Strukturmerkmale** umfassen (4) gesellschaftliche Zentralwerte und prosoziale Grundwerte, (5) berufsspezifische Leitziele oder auch Berufsleitbilder, (6) berufsspezifische Verhaltensregeln (geschriebener oder ungeschriebener Berufskodex bzw berufsethische Richtlinien) und (7) eigenverantwortliche Weiterbildung (vgl. Schwendenwein, 2000, 432-435).

5.4 Berufliche Nutzung von Tätigkeiten

Jede gesellschaftlich erwünschte Tätigkeit einer Person (zB auch die Freizeit- und Seniorenanimation, s. Mayr, 2001) **kann von ihr für Erwerbszwecke genützt werden**, sofern nach ihr **am Arbeitsmarkt nachgefragt** wird. Vom Aspekt des inhaltlichen Umfangs einer Tätigkeit für Erwerbszwecke ist die Definition eines Berufs nahezu beliebig. Die Festlegung dessen, was als Beruf rechtlich gelten darf, wird jedoch durch konkrete Umstände (zB Technik, technologische Entwicklungen, gesellschaftliche Ansprüche und Bedürfnisse) und andere Bedingungen (zB Arbeitsorganisation, Ausbildungsdauer, Entlohnungskategorie) entscheidend mitbeeinflusst.

5.5 Allgemeine berufspädagogische Erwartungen an Berufsträger

Mit der Ausübung eines Berufs wurden und werden (auch heute noch!) u.a. **aus berufspädagogischer Sicht bestimmte Erwartungen** an einen Berufsträger oder auch gegebenenfalls an einen Lerner/ AW **geknüpft**, auch wenn damit gerechnet werden muß, daß der Berufsvollzug eines Berufsträgers diskontinuierlich verlaufen kann. Es wird davon ausgegangen, daß sich der Berufsträger u.a. mit den von ihm ausgeführten Tätigkeiten (a) identifizieren kann und ihm auch ein gewisses Ausmaß an kreativer Selbstverwirklichung ermöglichen (**Berufsidentifikation**), (b) daß er zu diesen eine engagierte und einsatzfreudige Bindung entwickelt (**Berufsbindung**), (c) daß er sie selbständig und unfallvermeidend ausführt (**Ausführungsautonomie**), (d) sich für sie verantwortlich fühlt (**Berufsethos**) und auf die dabei erreichte Arbeitsqualität stolz ist (**Berufsstolz**), (e) daß er mit ihnen seinen Lebensunterhalt bestreiten kann und im Bedarfsfall von einem Sozialnetz aufgefangen wird (**Versorgungschance**), (f) daß er deren Wichtigkeit für das Gemeinwohl erkennt (**Berufsrelevanz**), (g) daß ihm bewußt wird, wie diese sowohl seine (h) gesellschaftliche Stellung (**Sozialstatus, Schichtzugehörigkeit**), sein (i) gesellschaftliches Ansehen (**Sozialprestige**) als auch sein (j) **Selbstwertgefühl** bestimmen und ihm auch (k) **Weiterentwicklungsmöglichkeiten und Perspektiven** eröffnen.

5.5.1 Fachkräftekategorien

Berufsvollzüge können (a) **jugendlichen Hilfsarbeitern und Angelernten** oder (b) **niveaueverschiedenen Fachkräften** übertragen werden, die im folgenden kurz charakterisiert werden.

1. **Jugendliche Hilfsarbeiter („Jungarbeiter“)**. Das sind erwerbstätige Jugendliche bis zum 18. Lebensjahr, die weder eine allgemeinbildende oder berufsqualifizierende Bildungseinrichtung besuchen noch in einem rechtlich geregelten Ausbildungsverhältnis (Dualsystem) stehen. (Seit 1991 - in diesem Jahr befanden sich in Österreich nur 2,5% jugendliche Hilfsarbeiter unter allen Sechzehnjährigen - steigen wieder die jugendlichen Hilfsarbeiterquoten besorgniserregend an!)
2. **Angelernte**. Damit sind erwachsene Erwerbstätige gemeint, die **ohne offiziell anerkannte Fachausbildung** oder als **Dequalifizierte** Arbeitsaufträge verrichten.
3. **Reguläre Fachkräfte**. Darunter sind Erwerbstätige zu verstehen, die eine abgeschlossene **Fachkräfteausbildung in einem Dualsystem** oder in einer berufsqualifizierenden Vollzeitschule ohne Matura besitzen.
4. **Gehobene Fachkräfte**. Das sind Erwerbstätige, die eine abgeschlossene **Fachkräfteausbildung mit Reifeprüfung** einer berufsqualifizierenden Vollzeitschule besitzen oder **Absolventen einer fachkräfteausbildenden AHS-Oberstufe** oder **Absolventen einer Fachakademie** (mit Berufsreifeprüfung) sind.
5. **Spezialisten/ Experten**: Darunter sind in der Regel Erwerbstätige zu verstehen, die eine berufliche Qualifikation besitzen, die eine **akademische Ausbildung sowie entsprechend lange Berufserfahrung** voraussetzt.

5.5.2 Jobber und Job hopper

Verantwortlichkeit, Qualitätssicherung und Unfallprophylaxe etc im Berufsvollzug erwartet der Arbeitgeber nicht nur von ausgebildeten (regulären und gehobenen) Fachkräften, sondern auch von jeder Person, die eine bestimmte Tätigkeit oder Dienstleistung zwecks Gelderwerb ausübt, auch wenn diese subjektiv noch so unbefriedigend ist. Qualifizierte Fachkräfte wie auch angelesene Mitarbeiter können ihren Berufsvollzug als bloßen **Job im Sinne von Gelegenheitsarbeit** wahrnehmen, dh, daß vor allem die Merkmale **Berufsidentifikation, Berufsbindung, Berufsstolz und Wissen um die Berufsrelevanz für den Mitarbeiter von marginaler Natur sind**. Jobber lassen berufliches Engagement fehlen und arbeiten nur des Verdienstes wegen wie beispielsweise Ferienpraktikanten, Emigranten und Asylanten oder Künstler, die von ihren eigenen Produkten nicht leben können. **Neue Berufsträgertypen repräsentieren die Job hopper**, bei denen sich „karriereorientierte“ von „arbeitsselektiven“ unterscheiden lassen.

1. **Karriereorientierte Job-hopper** (im Sinne qualifikationsorientierter „Wanderjahre“) wechseln in jungen Jahren häufiger ihren Erwerbsarbeitsplatz (zB auch innerhalb der EU), um sukzessive und systematisch ihre Ausgangsqualifikation zur Erlangung einer selbstdefinierten **Gesamtqualifikation für ein bestimmtes berufliches „Endziel“** zu erreichen. Als beabsichtigter „Nebeneffekt“ tritt danach ein **rascherer Berufsaufstieg** und eine **bessere Entfaltung der eigenen Persönlichkeit** ein, die letztlich immer darauf abzielt, auch mehr Verantwortung zu übernehmen.
2. **Arbeitsselektive Job-hopper** wechseln sehr häufig und berechnend ihren Erwerbsarbeitsplatz, allerdings nicht immer zur Verbesserung ihrer ursprünglichen Ausgangsqualifikation. Die eher **schnelle Aufgabe eines Erwerbsarbeitsplatzes** dient zum vorübergehenden Aussteigen (geplante bzw freiwillige Arbeitslosigkeit) oder zum Einmünden in einen völlig anderen und oft qualifikationsfremden Tätigkeitsbereich nach vorheriger Umqualifizierung. (a) **Übertriebener oder grenzenloser Egoismus** (oft als „Selbstverwirklichung“ verteidigt oder als

„Mißbrauch eines überzogenen Sozialstaates“ gebrandmarkt) sowie (b) **soziale Desensibilität** dominieren bei solchen Personen (Schwendenwein, 2000, S. 431).

5.5.3 Arbeitsselektives Job-hopping im Bereich sensibler sozialer Berufsvollzüge

Aufgrund von **Kontinuitätsanforderungen** im Bereich sensibler sozialer Berufsvollzüge (in Altenheimen, Erziehungsinstitutionen) dürfte der Arbeitsgeber keinen künftigen Mitarbeiter einstellen, der nur vorübergehend (wenige Wochen oder Monate) in einem derartigen Bereich arbeiten möchte. Die Lösung des Problems der falschen Berufswahl bzw der fragwürdigen Eignung für einen Sozialberuf kann bei arbeitsselektiven Job hoppern nicht über den erlernten Berufsvollzug erfolgen. **Wer in sensiblen sozialen Professionen nur als arbeitsselektiver Job-hopper wirken möchte, sollte diese Absicht zugunsten des Erwerbs einer anderen Gesamtqualifikation aufgeben.**

Berufsträgern in besonders sensiblen sozialen Bereichen sollen aufgrund enormer psychophysischer Beanspruchungen „**programmierte Erwerbsarbeitspausen**“ von maximal einem Jahr zugestanden werden, welche beispielsweise unter den Bezeichnungen „Sabbatjahr“ oder „bezahltes Karenzjahr“ oder „Freisemester“ schon lange in der jeweils einschlägigen Berufspraxis bekannt sind. Ein **Sabbatjahr** sollte dem Berufsträger das erste Mal nach fünfzehn Dienstjahren ermöglicht werden. Vom ersten Dienstjahr abgesehen, das meist als Einarbeitungsjahr zu bewerten ist, sollte das Ausmaß der offiziellen Erwerbsarbeitszeit (zB wöchentliche Dienstzeit) zu Beginn des Berufseinstiegs größer sein (als dies gegenwärtig beispielsweise in Lehrerberufen der Fall ist), jedoch nach dem 15. Dienstjahr, also nach der ersten programmierten Erwerbsarbeitspause, mit zunehmendem Dienstalter abnehmen (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 482).

5.6 Profession und Professionskonzept

Von einer *Profession* und nicht von einem Beruf wird erst dann gesprochen werden, wenn neben der Existenz aller sieben beruflichen Strukturmerkmale (s. Kap. 6.3) noch ein sehr entscheidender Unterschied vorliegt, nämlich die **(beinahe) konkurrenzlose Ausübung einer für die Gesellschaft wertvollen Tätigkeit.**

5.6.1 Erwartungen an Professionsmitglieder

Aktive Mitglieder einer Profession heißen **aktive Professionsmitglieder (kurz: Profis)** und üben ein **berufliches (Quasi-) Monopol** aus (AHS-Lehrer beispielsweise besitzen ein solches in höheren Schulen der Sekundarstufe 2 bezüglich der Vermittlung von Allgemeinbildung). Dieser vom Staat einer Berufsgruppe verliehene Monopolstatus ist in der Regel das **Resultat eines erfolgreich verlaufenen Professionalisierungsprozesses**. Zumindest von einem Profi (bezüglich eines ehemaligen oder ausgeschlossenen Profis kann man andere oder auch relativierte Ansprüche fordern) erwartet sich daher der Konsument/ Klient/ Lerner/ AW für gewöhnlich bei **Inanspruchnahme desselben professionelles Handeln**, weil die Qualität der erwarteten Arbeitsleistung in der Regel auch einmal dafür ausschlaggebend war, daß seine Berufsgruppe aufgrund ihres **außergewöhnlichen Könnens** das **Privileg eines Professionsstatus** erreicht hat. In konkreten Arbeitssituationen wird man bei Profis sowohl mit **tolerierbaren intra- oder auch interindividuellen Handlungsunterschieden** rechnen können und müssen, wobei jedoch der Mindeststandard im allgemeinen nicht unterschritten werden darf (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 437).

5.6.2 Professionskonzept

Dieses sieht vor, daß ein Profi, wenn er die höchste (vierte) Karrierestufe **als internationaler anerkannter Experte** innerhalb ein und derselben Profession erreichen möchte, **alle davorliegenden Professionsstufen** (1. **Professionsneuling**: ist gekennzeichnet durch ein unroutiniertes Fundamentum an Berufsvollzügen im Sinne von **Berufsfähigkeit bei entsprechender Betreuung durch Professionelle**; 2. **Professioneller**: er besitzt ein routiniertes Berufsvollzugsfundamentum im Sinne von **Handlungssicherheit in häufigen Berufsvollzügen**, 3. **Professionsexperte**; er verfügt als Ausbildungsmodell sowohl über ein routiniertes Berufsvollzugsfundamentum und -additum im Sinne von **Handlungssicherheit in vollem Berufsvollzug**) oder zumindest zwei davon **durchlaufen** hat (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 444-446). Im folgenden werden **drei Beispiele für Karriereverläufe** nach dem Professionskonzept angeführt (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 446-447):

Beispiel 1: Zunächst **(Neu-) Lehrer/ in in einer Pflichtschule** oder in einer höheren Schule (zB auf der Sekundarstufe 2), danach **Übungsschul- oder Weiterbildungslehrer/ in** im eingestiegenen Schultyp sowie schließlich **Universitätslehrer/ in**.

Beispiel 2: Zunächst **diplomierte (Neu-) Pflegeperson**, danach **Pflegelehrperson** oder andere gehobene fach einschlägige Tätigkeit sowie schließlich **Arzt/ Ärztin**.

Beispiel 3: Zunächst **Kfz-Mechaniker/ in**, danach **Kfz-Meister/ in bzw Maschinenbauingenieur/ in** sowie schließlich **Maschinen-Diplomingenieur/ in mit Doktorat**.

Das Professionskonzept ist ein berufsfeldinternes (Aufstiegs-) Stufenkonzept, das pro Karrierestufe eine vom Gesetzgeber steuerbare Mindestverweildauer zugeordnet bekommen kann, wodurch auch die Sicherung bestimmter und gesellschaftlich erforderlicher Berufspositionen gewährleistet erscheint. Durch das (berufsübergreifende) Praktizieren des Professionskonzepts könnte die einseitige Verlagerung der als minder bewerteten Erwerbstätigkeiten auf ausländische oder sozialschwache Menschen reduziert und infolgedessen **gesellschaftssegregierenden Tendenzen** effektiv begegnet werden. Es verlangt je nach subjektivem Aufstiegsanspruch einer erwerbstätigen Person die hierfür notwendige formelle Weiterbildung, wobei vorausgegangene facheinschlägige Leistungsnachweise selektiv angerechnet werden, weshalb dem **Erstausbildungs- und dem Weiterbildungsmaß** (s. Kap. 9.1.7, 9.1.8, 10.6.1) **große Bedeutung** zukommen. Die bisher gemachten facheinschlägigen Erfahrungen des Berufsträgers stehen auch weiterhin für den gehobenen Berufsvollzug zur Verfügung.

5.6.3 Trainees als Professionsneulinge

Als Trainees werden häufig Absolventen vorwiegend von Universitäten bezeichnet, die in der Wirtschaft mit Hilfe besonderer Bildungs- oder Einarbeitungsmaßnahmen infolge eines Trainee-Vertrags aufgrund eines bestandenen Aufnahmeverfahrens (meist ein AC, s. Kap. 10.1.6.2) auf ihre Aufgabe in Unternehmen vorbereitet werden. Dem liegt die Annahme und Erfahrung zugrunde, daß solche Absolventen zwar über wissenschaftliche Grundlagen ihrer Ausbildungsrichtung verfügen, es ihnen aber noch weithin an der Fähigkeit fehlt, dieses Wissen in konkretes berufliches Handeln umzusetzen. Ziel der berufsbegleitenden Bildungsmaßnahmen für Trainees sind Startprogramme (s. Tab. 14), um entweder die **volle Berufsvollzugsfähigkeit innerhalb von maximal 18 Monaten zu erlangen oder vorher ausgeschieden zu werden**. Die in Unternehmen vorfindbaren berufsbegleitenden Traineeprogramme sind oft sehr unterschiedlich gestaltet (zB der Trainee besucht fachbezogene Kurse oder Seminare, macht Training on the job, wird durch Vorgesetzte oder Kollegen eingewiesen und betreut und durchläuft nach einem Versetzungsplan alle Abteilungen des Unternehmens), was häufig mit sehr unterschiedlichen Unternehmensphilosophien, betrieblichen Bedingungen, Aufgaben und Anforderungen zusammenhängt. Wichtig ist, daß **jeder Trainee eine Ausbildungsbegleitung und regelmäßig Leistungsrückmeldungen** erhält (vgl. dazu auch Beitz, 1999, S. 375).

Tab. 14: Möglicher Inhalt berufsbegleitender Trainee-Startprogrammen

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Kenntnisse über die Unternehmensbereiche und dessen Produkte. 2. Grundkenntnisse über die firmeneigenen Produktentwicklungen. 3. Genaue Kenntnisse über Aufgaben und Funktion innerhalb einer oder mehrerer Abteilungen und deren Wechselwirkung im Gesamtunternehmen zur Verhinderung von Ressortdenken und Betriebsblindheit. 4. Beherrschen firmenspezifischer Arbeitstechniken. 5. Erweiterung der fachlichen Qualifikationen und Weiterentwicklung zwischenmenschlicher Fähigkeiten. 6. Fundierte Ausbildung im künftigen Arbeitsbereich mit anschließender Spezialisierung. 7. Souveräner Berufsvollzug im Arbeitsbereich. 8. Mitarbeiterverhalten gemäß der Unternehmensphilosophie. |
|---|

Anmerkung. Die Bank Austria kennt neben dem Einsteiger-Traineeprogramm eine Reihe anderer berufsvollzugsspezifischer Traineeprogramme (zB für Umsteiger, Auslandseinsätze, Managementaufgaben, zit.n. Obermüller, 2000, S. 66).

5.7 Hobby

<p>Definition. Ein Hobby ist eine nicht unabhängig von der Zufriedenheit im Erwerbsberuf subjektiv wichtige und schwer ersetzbare Tätigkeit oder Lieblingsbeschäftigung in der Freizeit, welche eine Person meist aus Freude und völlig freiwillig zur Entspannung, zur Herstellung psychischer Ausgeglichenheit oder zur Selbstbestätigung und -verwirklichung ausübt und möglicherweise hierfür sehr viel Zeit, Weiterbildung und Geld investiert und wofür sie auch gegebenenfalls ihre Gesundheit opfert (Def. d. Verf.).</p>
--

Anmerkung. Die Grenzen zwischen Tätigkeit im Erwerbsberuf und jener als Hobby können fließend sein. **Manchmal wird das Hobby zum Beruf und umgekehrt.** Eine verhinderte Berufsausbildung bei einem Erwerbstätigen kann sich als Hobby manifestieren, weil die Berufswahl nicht jenen Freiheitsgrad besitzt wie die Wahl eines Hobbies. Menschen können allerdings Beruf und Hobby mit Leidenschaft ausüben.

6. ERWERBSLOSIGKEIT

6.1 Definition für Erwerbslosigkeit

Unter Erwerbslosigkeit wird „die Nichtinanspruchnahme der auf dem Arbeitsmarkt angebotenen menschlichen Arbeitsleistungen verstanden, also die Nichtbeschäftigung von lohnabhängigen Arbeitskräften, die zwar rechtlich frei, wirtschaftlich und tatsächlich aber auf die Fremdverwertung ihrer Arbeitsleistung zwangsläufig angewiesen sind“ (Arbeitslosenversicherungsgesetz vom 23. Feber 1979). Erwerb- oder arbeitslos ist (auch), wer nach Beendigung seines Beschäftigungsverhältnisses keine neue Beschäftigung gefunden hat, usw. Finden beispielsweise Absolventen beruflicher Vollzeitschulen oder tertiärer Ausbildungsgänge unmittelbar nach ihrer beruflichen Qualifizierung keine entlohnte Arbeit, gelten sie gesetzlich nicht als erwerbslos.

Anmerkungen. *Erwerbslosigkeit* ist heute im Bewußtsein besonders jüngerer, aber auch noch bei fünfzigjährigen Menschen eine äußerst unerfreuliche Zeiterscheinung, obwohl sich gelegentlich bei gesunden Menschen **Tendenzen genereller, partieller oder vorzeitiger Erwerbsverweigerung** beobachten lassen. Wer von der **Erwerbsgesellschaft** ausgeschlossen ist, dem bleibt eine Vielzahl an Erfahrungen sowie an positiven psychosozialen und materiellen Konsequenzen von Erwerbsarbeit verwehrt. Erwerbslosigkeit kann die Lebensqualität im Sinne von **Demoralisierung** sehr negativ beeinflussen. **Allerdings waren im antiken Griechenland die diesbezüglichen Wertvorstellungen gerade umgekehrt: Arbeit galt als verachtenswertes Übel, als „Banausie“.** Wer arbeitete galt als „banausos“ und war kein Vollbürger, weil Arbeitslosigkeit nur ein anerkanntes Vorrecht der Vollbürger war, zu denen Adelige und Reiche zählten.

6.2 Definitionen ausgewählter Formen echter Erwerbslosigkeit

1. **Friktionelle Erwerbslosigkeit (Fluktuationsarbeitslosigkeit).** Damit ist jene (normale und episodenhafte) Erwerbslosigkeit gemeint, die entsteht, wenn Erwerbstätige interbetrieblich den Arbeitsplatz wechseln.
2. **Konjunkturelle Erwerbslosigkeit.** Diese liegt vor, wenn gravierender Mangel an Erwerbsarbeitsplätzen aufgrund konjunktureller Schwankungen der Wirtschaftstätigkeit entsteht.
3. **Strukturelle Erwerbslosigkeit.** Sie entsteht, wenn das qualitative Angebot an Arbeitskräften nicht mit den nachgefragten innerhalb einer bestimmten Region übereinstimmt (zB aufgrund schnellen wirtschaftlichen und/oder technischen Strukturwandels).
4. **Saisonale Erwerbslosigkeit.** Sie herrscht vor, wenn infolge jahreszeitlich bedingter Schwankungen oder naturbedingter Diskontinuität die Produktion (zB in der Forstwirtschaft, in der Rübenzuckererzeugung oder auch heute noch teilweise in der Bauwirtschaft) unterbrochen werden muß (vgl. Brandes & Weise, 1980).

6.3 Formen unechter Erwerbslosigkeit

1. **Aufgezwungene (unfreiwillige) Erwerbslosigkeit** (Zurückweisung von Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft aufgrund ungerechter Arbeitsaufteilung),
2. **Vorgetäuschte Erwerbslosigkeit** (Beanspruchung der Arbeitslosenunterstützung bei gleichzeitiger Ausübung von „Schwarzarbeit“) sowie
3. **Freiwillige Erwerbslosigkeit.**

Die Frage der (a) **Arbeitswilligkeit** sowie die der (b) **Zumutbarkeit eines bestimmten Erwerbstätigkeit** liefert nach wie vor **Konfliktstoff** in der politischen Diskussion in Hinblick auf die **Unterscheidung zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Erwerbslosigkeit** sowie auch bezüglich **Zugestehens von Arbeitslosenunterstützung und deren Höhe** (junktiniert mit Arbeiten für das Gemeinwohl, vor allem als Einsatz bei Auftreten von Naturkatastrophen!). Andererseits dominieren in der gesellschaftlichen Wahrnehmung der Erwerbslosigkeit und ihrer Ursachen **partikulare Schuldzuschreibungen verschiedenster Art** (zB als Automatisierungsfolge, als Fremdarbeiterfolge oder als gezielter Mißbrauch des sozialen Netzes eines Wohlfahrtsstaats infolge mangelhafter Kontrolle). „**Im wirtschaftsliberalen Denken erscheint Arbeitslosigkeit primär als selbstverschuldete Ausgrenzung** aus der Gesellschaft, **als Folge** (a) **unzureichender Qualifikationsanstrengungen**, (b) **von Untüchtigkeit**, (c) **übersteigerten Ansprüchen** und/ oder (d) **fehlender Arbeitsmotivation**“ (Wacker, 1984, S. 46).

6.4 Folgen der Erwerbslosigkeit

Neben einigen möglichen **positiven Folgen** (zB nach Verlust eines gesundheitsgefährdenden Arbeitsplatzes ergibt sich zumindest die Chance einer Erholung) dominieren **negative Folgen** bei Verlust des Erwerbsarbeitsplatzes sowohl bei Jugendlichen als auch bei älteren Erwachsenen (aus der Sicht des Verfassers). Bei letzteren kommen

sie auch dadurch zustande, daß es bei ihnen zum Entzug wichtiger Erfahrungsqualitäten kommt, die durch berufliche Sozialisation in der Persönlichkeit mit unterschiedlicher Intensität verankert worden sind.

6.4.1 Negative Folgen bei Jugendlichen und Jungerwachsenen

01. Störung des Ablösevorgangs aus familiärer Abhängigkeit,
02. Aufhebung bereits eingeleiteter Verselbständigungstendenzen,
03. Reduzierung sozialer und regionaler Mobilität,
04. Einschränkung individueller Autonomie und Emanzipationsmöglichkeiten,
05. Status- und Prestigeverlust (Diskriminierung, Deklassierung),
06. kein oder nur geringes Selbstvertrauen,
07. restringierte Kommunikation,
08. Verlust der Einordnung in den gesellschaftlichen Wechsel von Freizeit und Arbeit,
09. Einschränkung und Veränderung gewohnter Freizeitgewohnheiten,
10. Gefühl der Zukunfts- und Perspektivenlosigkeit sowie Ohnmächtigkeit,
11. geringe Selbstinitiative zur Situationsveränderung,
12. vermehrter Rauschmittelkonsum (Flucht in eine andere Realität, die zeitweilig vor den psychischen und sozialen Belastungen der Arbeitslosigkeit vermeintlich schützt),
13. stärkere Störungen im psychosomatischen Bereich (zB Magen-Darm-Erkrankungen) und höheres Ausmaß an reaktiver Aggressivität sowie
14. physiologische Reaktionen (zB Bluthochdruck), die ähnlich dem Streß 2. Ordnung (Burnout) sind.

6.4.2 Negative Folgen bei Erwachsenen

1. Entstehen finanzieller Belastungen,
2. Verlust der mit der bisherigen Erwerbsarbeit verbundenen Lebensperspektiven,
3. Verlust der festen Tageseinteilung (Tages- und Zeitplan),
4. soziale Isolation (Entwurzelung),
5. Wertminderung der eigenen Person für die Gesellschaft,
6. Verlust der Rollenidentität (besonders bei Männern) sowie
7. soziale Diskriminierung.

6.4.3 Erscheinungsbilder erwachsener Erwerbsloser

1. Bei **ungebrochenen Erwerbslosen** kann zwischen zuversichtlichen und pragmatischen unterschieden werden. (a) **Zuversichtliche Erwerblose** weisen hohe Erfolgsmotivation und Frustrationstoleranz auf und sind mit hoffnungsvollen Zukunftserwartungen (zB Arrangements mit dem AMS) und unbeeinträchtigter Bildungs- und Arbeitsbereitschaft (zB Suche nach Alternativen) ausgestattet. (b) **Pragmatische Erwerblose** sind sachlich-nüchterne Personen, die Erwerbslosigkeit nicht vorrangig als individuelles und/ oder privates Problem interpretieren und behandeln, weshalb ihre Bildungs- und Erwerbsbereitschaft wenig beeinträchtigt ist.
2. **Gebrochene Erwerblose** lassen sich einteilen in resignative und apathische. (a) **Resignative Erwerblose** sind enttäuschte Personen (zB Protestierer) mit pessimistischen Zukunftserwartungen, woraus eine eingeschränkte und selektive Bildungs- und Erwerbsbereitschaft resultiert. (b) **Apathische Erwerblose** zeigen infolge Gleichgültigkeit, Mutlosigkeit und Selbstaufgabe sehr geringe Bildungs- und Erwerbsbereitschaft (vgl. dazu auch Nibrig, 1977, Schumacher, 1986).

6.4.4 Langzeitarbeitslosigkeit

Definition. **Langzeitarbeitslosigkeit** (nach österreichischem Gesetz) liegt vor, wenn eine *erwerbsfähige Person* *mehr als 182 Tage* (halbes Jahr - auch als Summe von Arbeitslosigkeitsepisoden) erwerbslos ist.

1. Die **Zahl der Langzeitarbeitslosen scheint trotz Beschäftigungsrekorde** und sporadisch-erfolgreicher Arbeitsmarktmaßnahmen weiter zu wachsen, insbesondere in Ballungsgebieten.
2. Obwohl **alle Berufe von der Langzeitarbeitslosigkeit betroffen** sind, reduziert sie sich mit abnehmendem Bildungsstatus, wobei auch gesundheitliche Beeinträchtigungen eine Rolle spielen können: Erwachsene (a) mit (**nur**) **Pflichtschulabschluß** (sind am häufigsten unter den Langzeitarbeitslosen), (b) mit **Lehrabschluß**, (c) mit (**nur**) **AHS-Abschluß** und (d) mit **Universitätsabschluß**.
3. Langzeitarbeitslose finden sich **am häufigsten unter den Vierzig- bis Fünfzigjährigen** (ein Jahr oder schon länger arbeitslos); aber auch in der Altersklasse zwischen 30 und 40 ist ihr Anteil beängstigend hoch (ÖIBF-INFO, 1992/2).

4. **Längerfristig Arbeitssuchende** beziehen ihr Geld nicht mehr aus der Arbeitslosenversicherung, sondern aus der **Notstandshilfe**, was theoretisch bedeutet, daß ein angebotener Arbeitsplatz nicht mehr abgelehnt werden dürfte.
5. **Aus berufspädagogischer Sicht** sind nach Schwendenwein für die Langzeitarbeitslosigkeit folgende Umstände zumindest mitverantwortlich: (a) **Ausbildungsstrukturelle Defizite** (zB bei regulären Fachkräften ist in der Regel keine Doppel- oder Mehrfachqualifikation vorhanden); diesen versucht man durch **Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen** zu begegnen. (b) **Formale Qualifizierungsmängel in der Pflichtbildung und in der beruflichen Bildung** (zB hinsichtlich Anstrengungsbereitschaft, Kreativität, Engagement und **Eigeninitiative**, kognitive, affektive, psychomotorische und regionale **Flexibilität**; hinsichtlich autodidaktischen Lernens, **Weiterbildungseinsicht und positives Weiterbildungsverhalten**, Selbstdisziplin); (c) **Qualifikationsverselbständigungen bei Lehrpersonen durch unübersehbares Wirksamwerden des sogenannten Beschulungskreislaufs** (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 472).

6.4.5 Dauer der Erwerbslosigkeit

Tab. 15: Dauer der Erwerbslosigkeit bei 19-24jährigen nach erreichtem Ausbildungsniveau (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, zit.n. Die Presse v. 9.8.1994, S. 7).

Höchstes (Aus-) Bildungsniveau	Durchschnittliche Vormerkdauer in Tagen
1. Pflichtschule ohne Abschluß	107
2. Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)	101
3. Kaufmännische Fachschule	101
4. Allgemeine Pflichtschule	98
5. Technisch-gewerbliche Fachschule	89
6. Höhere kaufmännische Lehranstalt (BHS)	86
7. Höhere technische Lehranstalt (HTL)	84
8. Lehre (Gewerbliches Dualsystem)	64
Durchschnitt	80

7. LEITBILDER - BERUFSBESCHREIBUNG

Im folgenden werden die Begriffe Ausbildungsleitbild, Berufsleitbild und Unternehmensleitbild behandelt.

7.1 Ausbildungsleitbild

Definition. Ein elaboriertes Ausbildungsleitbild beschreibt - im Gegensatz zu einem **kurzen Leitmotiv** - den **Stellenwert einer Ausbildungseinrichtung am Bildungsmarkt, ihre aktuelle Situation** unter verschiedenen Gesichtspunkten, **ihr pädagogisches Selbstverständnis** (zB Ausbildungsphilosophie), formuliert gegebenenfalls **konkrete Ansprüche an Lerner/ AWs** und deren Erziehungsberechtigte und verpflichtet sich zur **berufsfeldbezogenen Auseinandersetzung mit Weitergabe erkennbarer Entwicklungen und Innovationen**, womit das Lehr- und Ausbildungspersonal beide Aspekte zur verbindlichen Grundlage seines pädagogisch-qualifizierenden Wirkens macht, um Erreichtes und Bewährtes zu bewahren sowie Weiterentwicklungen nicht aus den Augen zu verlieren (Def. d. Verf.).

Anmerkungen. Ausbildungseinrichtungen haben häufig ein **Leitmotiv**, die Elaboration desselben ist meist auf die Gegenwart und unmittelbare Zukunft beschränkt; mittelfristige Ziele oder solche in weiterer, aber doch absehbarer Zukunft werden selten genannt. Das gilt auch für das **folgende Beispiel**, das sich auf eine höhere berufsbildende Vollzeitschule bezieht, nämlich auf das „Technologische Gewerbemuseum“ (TGM) in Wien, Wexstraße 19-23. Dieser HTL sind staatlich autorisierte Versuchsanstalten angeschlossen. Sie wurde 1879 von Dr. Wilhelm Exner unter der Schirmherrschaft des damaligen Niederösterreichischen Gewerbevereins gegründet (vgl. TGM-Broschüre, 2002).

Leitmotiv des TGM: „Der Tradition verbunden, der Zukunft verpflichtet“.

Ausbildungsleitbild des TGM: „Im Laufe der über hundertjährigen Geschichte entwickelt sich das TGM zu einem kompetenten und zuverlässigen Partner auf dem Gebiet der technischen Ausbildung, Prüfung und Forschung. Das TGM bekennt sich zu den internationalen Qualitätsstandards, diese sind aber im Sinne der österreichischen Bildungstradition qualitativ zu verstehen.“

- * Leistungsorientierung (selbstregulierend hoher Leistungsanspruch, der von Schüler/ innen durchschaut und übernommen werden kann und mit entsprechenden Erfolgserlebnissen verbunden ist).
- * Themen- und schülerzentrierter Fachunterricht (anschauliche praktische Unterrichtselemente gekoppelt mit dem Anspruch eines soliden Überblickswissens).
- * Transparenz und Rückmeldungen (verständlicher Unterrichtsaufbau, durchschaubare Leistungsbeurteilung, Zusammenfassungen und Perspektiven; gezielte Rückmeldungen; Lerndiagnose).
- * Pädagogisches Engagement der Lehrer/ innen (Verantwortlich für „neue“ und „schwache“ Schüler/ innen; Zugehen, Ermutigen, Schülerreaktionen nicht als persönliche Angriffe werten; keine Zynismen).
- * Lehrer/ innenkooperation (unterrichts- und fächerübergreifende Aufgaben, offene Konfliktbewältigung, kollegiale Moral).
- * Klima des Vertrauens (Mitwirkungsmöglichkeiten und Mitverantwortlichkeiten der Schüler/ innen spielen dabei eine wichtige Rolle).
- * Mitwirkung der Eltern (Teilnahme am Schulleben, Interventionen der Eltern sollen vor Ort ansetzen und nicht bei der Schulbehörde)“ (TGM-Broschüre, 2002, S. 4).

7.2 Berufsleitbild

Definition. Mit **Berufsleitbild** ist eine berufsspezifische, (aus-) bildungseinrichtungsübergreifende, standort- und trägerunabhängige **Beschreibung einer beruflichen Gesamtqualifikation gemeint, wie Ausbildung und Berufsvollzug idealerweise aussehen sollen**; es enthält neben den komplett elaborierten Ausbildungs- und Berufsanforderungsprofilen (Ausbildungscurricula und berufsspezifisches Fundamentum bzw berufsspezifische formale Teilkompetenzen) auch **Aufklärungshinweise** (a) **für die Lehr- und Ausbildungspersonen** (Innenfunktion) sowie (b) **für die interessierte Öffentlichkeit, für Berufsinteressierte oder für den potentiellen Berufsnachwuchs** (Außenfunktion) (Def. d. Verf.).

Anmerkungen. (1) **Bildungseinrichtungs- bzw betriebsspezifische Berufsanforderungsprofile** bezüglich Fähigkeiten und Fertigkeiten sind durch die Ausbildungseinrichtungsleitung derart auszuweiten, daß sie auch von einer ausbildungseinrichtungsfremden Curriculumkommission oder externen Evaluatoren als **betriebsübergreifende Teilkompetenzen** beurteilt werden können und somit der Dequalifikationsprophylaxe künftiger Berufsträger bei Betriebswechsel dienen, weshalb die **geforderte Gesamtqualifikation** aus berufspädagogischen Gründen über

die unmittelbaren Kundenwünsche hinausgehen muß (s. Tab. 16). (2) **Gravierende Veränderungen der Berufsvollzugsbedingungen und des Berufsvollzugs selbst** dürfen nicht nur als sich ergebende gesellschaftliche Phänomene der geübten Berufspraxis gesehen werden, denen die Berufsträger oder Profis automatisch nachzukommen haben, sondern sie müssen auch **nach entsprechender Evaluation** durch Experten (unter massiver Einbeziehung der Lehr- und Ausbildungspersonen) zu **realistischen und wissenschaftlich vertretbaren Abänderungen im Berufsleitbild** führen, damit ein **neues Ideal des Berufsvollzugs** wiederum bis zur nächsten Nachjustierungsnotwendigkeit **ausbildungslenkende und berufsvollzugsbewältigende Funktion** besitzt.

Fazit. Das, was ein Beruf oder eine Profession im Berufsvollzug leisten soll (**Sollzustand**) und nicht das, was ist (**Istzustand**), muß unbedingt **identischer Gegenstand ihrer Erstausbildung** sowie auch ihrer **formellen Weiterbildung** sein und ist daher unverzichtbarer Darstellungsgegenstand des Berufsleitbilds (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 434-435).

Tab. 16: Was eine Gesamtqualifikation dem Berufsträger ermöglichen muß

1. Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen,
2. gesellschaftliche Positionierung durch rationale Selbstbesinnung,
3. hinreichende Anpassungsfähigkeit an beruflichen Anforderungswandel und berufliche Anforderungsvielfalt,
4. selbständiges Erkennen eigener Qualifikationslücken unterschiedlicher Art inklusive interkultureller Defizite und deren Behebung,
5. effiziente Selbstaneignungsfähigkeit für neue Berufsinhalte betrieblicher Erwerbsarbeit als eine Variante berufsbegleitenden Lernens;
6. gedankliches Vorwegnehmenkönnen von Handlungsfolgen sowie Entwickelnkönnen von Handlungsalternativen,
7. maximal mögliche Autonomie, Eigenverantwortung und Initiative im Berufsvollzug,
8. Wahrnehmen der Mitverantwortung (zB in Form qualifizierter Mitsprache zur Zukunftssicherung des eigenen Arbeitsplatzes sowie der Arbeitsplätze anderer Mitarbeiter im Betrieb) und
9. Mitwirkung am Erhalt der Konkurrenzfähigkeit des Betriebs.

Anmerkung. Ein elaboriertes und kritisch kommentiertes **Berufsleitbild für GrundschullehrerInnen** wurde von Klusacek (2000) vorgelegt,

Beispiel: Skizze eines Berufsleitbilds für Lehrerberufe (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 434-435). Da ein regelmäßig nachjustiertes **Berufsleitbild für einen bestimmten Lehrerberuf Idealvorstellungen vom Berufsvollzug** enthält, ist es also **Voraussetzung**

1. für die Festlegung der Eingangsvoraussetzungen,
2. für die Durchführung der professionellen Erstausbildung des künftigen Berufsträgers,
3. für die Durchführung eines angemessenen Berufsvollzugs des Berufsträgers sowie
4. für seine notwendig werdende Weiterbildung.

Es beinhaltet daher (a) **Qualifizierungsanforderungsprofile für die Auswahl des Berufsnachwuchses** und (b) **Berufsanforderungsprofile** als notwendige Voraussetzung für die **Entwicklung formeller Weiterbildungsangebote**. Erstere sind von den Mitgliedern der jeweiligen Aufnahmeprüfungskommission der Ausbildungseinrichtung herzustellen. Da ein Berufsleitbild auch der **interessierten Öffentlichkeit** dienen soll, enthält es neben den beschriebenen Tätigkeitsbereichen einer Lehrperson noch folgende **Aufklärungshinweise**:

1. **Begründung der Notwendigkeit des Berufs** (zB Existenzsicherung durch Ausbildung, Gesellschaftsmitglieder sollen am kulturellen Leben teilhaben können) sowie sein jetziger und wünschenswerter Stellenwert in der Gesellschaft.
2. **Kommentierung der Berufsanforderungsprofile** (zB Grad der Verbindlichkeit, Hinweis auf existentielle und ergänzende Kriterien).
3. **Ausformulierte Anliegen der Berufsträger infolge von Berufsvollzugsbelastungen und Überforderungen** (Bekanntgabe beruflicher Erschwernisse und Aufzeigen von Dysfunktionalitäten inklusive Verbesserungsmöglichkeiten).
4. **Hinweise hinsichtlich notwendiger materieller und immaterieller Voraussetzungen** sowie **erwartete Unterstützungen zur Leistungserbringung**,
5. **Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätswweiterentwicklung in der Ausbildungseinrichtung** (Weiterbildung, Lerngruppen-Qualitätszirkel im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses (=KVP), externe und interne Produktevaluationen in definierten Qualitätsbereichen (s. Kap. auf mehreren Ebenen).
6. **Darstellung des beruflichen Selbstverständnisses der Berufsträger** (zB Erbringung auch berufsüberschreitender Leistungen als Teil eines realistischen Rollenrepertoires),

7. **Hinweise auf nichterwartbare Leistungen durch die Berufsträger** (professionelle Leistungsgrenzen) oder auf Leistungen, die in andere (institutionalisierte) Kompetenzen fallen, etc. Als unbestrittene Inhalte des Berufsleitbilds für Lehrerberufe gelten u.a.
- (a) **optimale Gestaltung und Evaluation von Lernprozessen zur Vermittlung** gesellschafts- und individuumspezifischer bzw. reproduktionsnotwendiger Informationen und Fertigkeiten,
 - (b) **optimale Förderung und Evaluation verschiedenster Fähigkeiten der Lerner**, insbesondere auch der Selbstdisziplin und Selbstkontrolle,
 - (c) **Wahrnehmung anfallender Beratungsaufgaben.**

7.3 Unternehmensleitbild (Unternehmensphilosophie)

Definition. Das **Unternehmensleitbild** (a) ist die schriftliche Formulierung von Grundsätzen, Werthaltungen und Verhaltensmustern, (b) zielt nach innen auf eine verstärkte Identifikation und Motivation **aller Mitarbeiter/innen unabhängig ihrer beruflichen Tätigkeit**, (c) will nach außen ein klares Erscheinungsbild sowie Berechenbarkeit für in Frage kommende Kunden abgeben und (d) bildet somit die Grundlage für marktstrategische Entscheidungen (Def. d. Verf.).

Anmerkungen. (1) Der die Identität einer betrieblichen Organisation berührende **tiefergehende Analyse- und Bewußtseinsprozeß zur Herstellung eines Unternehmensleitbilds** sollte besonders betreut werden (vgl. Heimerl-Wagner, 1993, S. 287-289). (2) Die Menschen, die in einem Unternehmen tätig sind, haben gemeinsame Anliegen, mit denen sie sich weitgehend identifizieren können (**Corporate Identity, CI**) und wofür sie ihre ganze Persönlichkeit einsetzen (**Corporate Behavior, CB**). CI kann nicht von der Unternehmensleitung top down verordnet werden, sondern muß durch entsprechende Aufklärung der Mitarbeiter stimuliert werden. Sich daraus ergebende Mitarbeiteraktivitäten müssen institutionalisiert werden. **CI ist zwar notwendige Voraussetzung für CB**, letzteres ergibt sich aber nicht als automatische Konsequenz von ersterem; CI ist nämlich eine von jedem Mitarbeiter im Berufsvollzug „permanent“ zu praktizierende Aufgabe, wodurch sich erst CB allmählich (insgesamt) entwickelt, wenn es nicht von einzelnen Mitgliedern gezielt oder aus Unfähigkeit unterlaufen wird. **Durch CI motiviertes Handeln der Mitarbeiter einer bestimmten Organisation** und das damit verknüpfte Erscheinungsbild (zB freundlich, schnell, hilfsbereit, verlässlich) derselben **muß von der Öffentlichkeit unmißverständlich wahrgenommen werden** können, weil sich sonst die erwarteten Konsequenzen nicht einstellen können. CI und CB können auch in einem attraktiven und unverwechselbaren **Corporate Design** zum Ausdruck kommen. Das **Erscheinungsbild des Unternehmens signalisiert** u.a. (a) seine **Unverwechselbarkeit**, (b) seine **Einzigartigkeit** sowie (c) die **Qualität seines Angebots**. Das gilt auch für die (betriebsspezifischen) Bildungsphilosophien von Ausbildungseinrichtungen (vgl. Schwendenwein, S. 66 und 332).

Beispiel 1: Unternehmensleitbild der Bank Austria. Die Bank Austria unterscheidet sich in Österreich beispielsweise bezüglich Kreditkonditionen kaum von anderen Bankorganisationen. Um aber am Geldmarkt **attraktiver und damit konkurrenzfähiger** zu sein, hat jede Bankorganisation ihre **eigenes Unternehmensleitbild bzw eigene Unternehmensphilosophie** (unter Mitwirkung ihrer Mitarbeiter) entwickelt. Zum Beispiel enthält das Unternehmensleitbild der Bank Austria folgende **Kernsätze**, die im konkreten Fall noch weiter operationalisiert wurden und hier nicht dargestellt werden: (1) „Wir wollen Mitarbeiter der besten Bank sein!“ (2) „Wir sind durch Partnerschaft miteinander erfolgreich.“ (3) „Wir übertreffen durch Qualität die in uns gesetzten Erwartungen.“ (4) „Wir setzen durch Tempo den entscheidenden Schritt vor den anderen.“ (5) „Wir sichern durch Wirtschaftlichkeit unsere Ertragskraft“ (Bank Austria, Dezember 1992). Ein solches Unternehmensleitbild **reguliert** (a) nicht nur **Berufsvollzug und Weiterbildung** jedes einzelnen Mitarbeiters, sondern u.a. auch (b) **Rekrutierung und facheinschlägige Grundqualifizierung des Berufsnachwuchses**.

Beispiel 2: Leitbild-Slogans einer (regionalen) Raiffeisenkasse: (1) „Eigentümer sind die Mitglieder“, (2) „Miteinander wirtschaften“, (3) „wir verdienen durch Dienen“, (4) „engagierte Mitarbeiter - begeisterte Kunden“ und (5) „wir fördern Menschen und deren Chancen“ (Raiffeisenkasse Guntramsdorf, 2001).

Beispiel 3: Leitbild der Bediensteten des Bundes in Österreich als Grundelement für Ressortleitbilder im Rahmen des Bundesdienstes. Die **Verwaltung ist ein essentieller Wettbewerbsfaktor für Betriebsansiedlungen. Die Bürgerinnen und Bürger erwarten sich vom Staat immer öfter Hilfestellung, Dienstleistung und Stabilität.** Um diese Aufgaben möglichst gut zu erfüllen, müssen sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des öffentlichen Dienstes darüber bewußt werden, **„was sind unsere Stärken“**, **„was sind unsere Aufgaben“**, **„was erwarten sich unsere Kunden“**. Aus diesem Grund wurde im Dezember 1997 von der Bundesregierung das Projekt „Leitbild der Bediensteten des Bundes“ beschlossen. Den Mitgliedern der Bundesregierung war klar, daß nicht die Politik, sondern nur die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Projekt mit Leben erfüllen können. Das „Grundelement“, an dem rund ein Jahr gearbeitet wurde, behandelt insbesondere **die einzunehmende Rolle der Bundesbe-**

diensteten gegenüber den Bürgern und Bürgerinnen, Fragen des Arbeits- und Führungsstils sowie den Umgang von Kolleginnen und Kollegen untereinander, und dokumentiert ihr Selbstverständnis. Auf diesem aufbauend haben die jeweiligen Ressorts **eigene ressortspezifische Leitbilder** zu erarbeiten, die fortlaufend weiterzuentwickeln sind und **den Berufsvollzug dementsprechend beeinflussen sollen**.

Die **acht Punkte des Grundelements** für ressortspezifische Leitbilder lauten wörtlich so (Verwaltung heute. Sonderbeilage zur Wiener Zeitung, Juli 1999):

1. Als Bedienstete der Republik Österreich verstehen wir unsere Arbeit als Dienstleistung für die Gemeinschaft. Die österreichische Rechtsordnung bildet die Basis unserer Tätigkeit, wird sind ihr in Denken und Handeln besonders verpflichtet. Im Rahmen der rechtlichen Vorgaben wahren wir die Interessen Einzelner, arbeiten serviceorientiert und reagieren flexibel auf Veränderungen der Gesellschaft.
2. Unser Ziel ist es, vorhersehbar, zuverlässig und nachvollziehbar zu handeln. Die Aufgaben werden von uns zügig erledigt, wir nutzen die vorhandenen Mittel verantwortungsbewußt.
3. Im Spannungsfeld von Auskunft- und Verschwiegenheitspflicht informieren wir den Einzelnen und die Öffentlichkeit über unsere Arbeit. Wir sind bestrebt, den Menschen bei der Erledigung ihrer Angelegenheiten zu helfen, um Transparenz, Vertrauen und Verständnis zu fördern.
4. Wir suchen den Dialog mit den Menschen. Unsere Erfahrungen nützen wir auch, um an der Weiterentwicklung des geltenden Rechts mitzuarbeiten.
5. Wir sehen Weiterbildung als Verpflichtung, um unsere Aufgaben auch in Zukunft kompetent und zielgerichtet zu erfüllen.
6. Unvoreingenommenheit, Wertschätzung und Vertrauen prägen unseren Umgang miteinander. Zusammenarbeit, gegenseitige Unterstützung und Informationsbereitschaft kennzeichnen unseren Arbeitsstil. Entscheidungen werden gemeinschaftlich vorbereitet, Konflikte gemeinsam gelöst.
7. Führungsverantwortung beinhaltet die Vereinbarung klarer Arbeitsziele, die Förderung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Stärkung eigenverantwortlichen Handelns und das Anerkennen von Engagement und Leistungen.
8. Diese Grundgedanken müssen in der Praxis erlebbar sein; wir arbeiten konsequent an ihrer Umsetzung.

7.4 Berufsbeschreibung

Definition. Eine **Berufsbeschreibung** (in einem Berufslexikon), die **jeweilige Berufsbezeichnung in männlicher und weiblicher Form** anführt, ist die mehr oder weniger **aktuelle Darstellung eines in der Berufspraxis realisierten Berufsleitbilds** (als durchschnittlicher Istzustand) nach (a) **Aufgaben und Tätigkeitsmerkmalen** der Berufsträger, (b) nach den hierfür geltenden **Berufsanforderungsprofilen**, (c) **nach Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten** sowie (d) **Beschäftigungsmöglichkeiten** der Berufsträger oder Profis.

7.4.1 Inhaltliche Struktur

7.4.1.1 Aufgaben (bereiche) und Tätigkeitsmerkmale

Unter dieser Bezeichnung werden im Berufslexikon (a) wichtige und häufig wahrzunehmende **Aufgaben (bereiche) und Tätigkeiten** sowie (b) **berufstypische Arbeitsabläufe** von Berufsträgern oder Profis beschrieben, wobei nach Maßgabe auf **berufsspezifische Verfahren, Werkzeuge, Geräte und Maschinen, Materialien, Produkte und Dienstleistungen** sowie auf die im Beruf oder in der Profession **gebräuchlichen Fachausdrücke** eingegangen wird. Weiters werden eventuell bestehende Unterschiede der Aufgaben und Tätigkeiten in verschiedenen Betrieben oder Berufspositionen, technische und organisatorische Entwicklungen im Beruf, Spezialisierungsformen und ähnliche Besonderheiten dargestellt.

7.4.1.2 Berufsanforderungen

Unter dieser Bezeichnung werden im folgenden nur einige allgemeine berufsrelevante Erfordernisse als (a) **physische** (zB Körpergröße, Körperkraft, Gesundheitszustand) **und psychische Voraussetzungen** (psychische Stabilität, geringe Irritierbarkeit, geringe Grundängstlichkeit) und (b) **psychische Fähigkeiten** (als weiterentwickelbare Persönlichkeitsmerkmale) für die Berufsausbildung und somit auch für den professionellen Berufsvollzug aufgelistet. Grafische Doppelprofile (Qualifizierungs- und Berufsanforderungsprofile) fehlen, womit ein potentieller Ausbildungswerber keine Selbsteinschätzung zur Eignung in diesem Beruf durchführen kann.

7.3.1.3 Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten

Unter dieser Bezeichnung wird im Berufslexikon entweder (1) über die **durchschnittliche Dauer bestimmter innerbetrieblicher Einschulung** (Training on the job) oder (2) über **Art** (zB Dualsystem, Vollzeitschule, Studium) **und Dauer** (zB in Semestern) **berufsspezifischer Ausbildungsmöglichkeiten**, (3) über **Zulassungs- und Qualifizierungsvoraussetzungen**, (4) über **Standesbezeichnungen** (zB Ingenieur), (5) über **akademische Grade** (Mag., Dr., Doz.), (6) über damit verbundene **Berechtigungen** sowie (7) über **Ausbildungsstandorte** informiert. Um die **persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten in den einzelnen Berufen** deutlich zu machen, werden **berufliche und betriebliche Aufstiegsmöglichkeiten** und die dafür notwendigen Voraussetzungen angeführt. Hinweise für **berufsspezifische Zusatz- und Erweiterungsqualifizierungen** (Weiterbildungsmöglichkeiten) in den hierfür in Frage kommenden Institutionen (zB Kollegs, berufsbezogenen Erwachsenenbildungseinrichtungen, postgraduale Weiterbildung) zum Wahrnehmenkönnen von Aufstiegchancen werden erteilt. Voraussetzungen für eine **selbstständige Berufsausübung, für die Gründung oder die Übernahme eines Betriebes** (zB Meisterprüfung oder Befähigungsnachweis) werden genannt.

7.4.1.4 Beschäftigungsmöglichkeiten

Unter dieser Bezeichnung werden im Berufslexikon vor allem **die Art der wichtigsten Beschäftigungsbetriebe** in den in Frage kommenden Wirtschaftssektoren (Gewerbe, Industrie, Handel, usw) und Branchen sowie regionale Unterschiede bzw Hauptstandorte der Betriebe inklusive **relevanter Beschäftigungsbereiche** angeführt. Weiters werden auch allgemeine Hinweise auf das **zahlenmäßige Verhältnis zwischen Männer und Frauen im jeweiligen Beruf** und besonders erwähnenswerte **Entwicklungen in den Beschäftigungschancen** (Arbeitsmarktentwicklung) gegeben. Aussagen über Zukunftschancen der einzelnen Berufe oder Berufsbereiche werden infolge ihrer Unsicherheit weitgehend vermieden oder relativiert dargestellt, weil sich die Berufschancen aufgrund der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung sehr rasch ändern.

7.4.2 Berufsbeschreibungsbeispiel (AMS): Lehrberuf „Maurer“

1. **Tätigkeitsmerkmale (aus dem Berufslexikon).** Maurer errichten Bauwerke und Bauwerksteile aus verschiedenen Baumaterialien bzw Fertigbauteilen im Hoch- und Tiefbau und führen auch Reparatur-, Restaurierungs- und Umbauarbeiten an Bauwerken durch. Zum Hochbau gehören beispielsweise Wohnhäuser, öffentliche Bauten, Industrie- und Verkehrsbauten. Zum Tiefbau zählen beispielsweise Brücken und Kraftwerksbauten. Bei der Errichtung eines Bauwerkes sind neben den Mauern auch andere Fachkräfte des Baugewerbes und der Bauhilfsgewerbe (zB Schalungsbauer, Maler und Anstreicher) sowie zahlreiche angelernte Arbeiter und Hilfsarbeiter beschäftigt.

In der Baugrube, die entsprechend dem Bauplan meist mit Baggern ausgehoben wird, legen die Maurer das Fundament eines Gebäudes an. Wenn der dafür verwendete Beton ausgehärtet ist, errichten sie die Kellermauer aus Beton oder Betonschalungssteinen. Sie sorgen durch Auftragen von Schutzanstrichen und Anbringung von Isoliermaterial an den Außenflächen der Kellermauern für die Feuchtigkeitsisolierung. Über der Kellermauer errichten die Maurer eine Massivdecke aus Fertigteilen oder Beton. Vor dem Herstellen einer Betondecke muß eine Abstützung der Deckenkonstruktion gegen den Kellerboden aufgestellt werden (Pölzung). Dann werden die Deckenträger und die Deckensteine sowie Bewehrungen (Stahleinlagen, die die Zugfestigkeit der Decke erhöhen) verlegt. Darüber wird eine Betonschicht (Fertigbeton) gegossen. Anschließend errichten die Maurer die Geschoßmauern (tragende Wände) aus künstlichen oder natürlichen Steinen, aus Beton oder im Montagebau. Beim Montagebau verwenden sie Fertigteile aus Holz oder Beton, die sie auf der Baustelle montieren. Neben tragenden Wänden errichten sie auch nichttragende Zwischenwände, die sie ebenfalls mauern oder montieren. Beim Aufstellen von Ziegel- und Betonmauern arbeiten die Maurer nach Bauplänen und Anweisungen von Polieren. Sie richten die Mauersteine mit Schnur, Lot und Wasserwaage aus und verbinden sie mit Mörtel. Dieser ist ein Gemisch aus Sand, Wasser, Zement oder Kalk, das nach einer bestimmten Trockenzeit aushärtet und dadurch das Mauerwerk bindet. Je nach Art des zu bindenden Mauerwerks verwenden die Maurer verschiedene Mörtelarten: Bei Bauteilen, die eine hohe Festigkeit aufweisen sollen, verwenden die Maurer Mörtelmischungen mit besonders hohem Zementanteil. Um das Eindringen und Gefrieren von Wasser im Mauerwerk zu verhindern, setzen die Maurer dem Mörtel Dichtungs- und Gefrierschutzmittel zu. Beim Errichten von Mauern, Decken und Fundamenten beachten die Maurer die Planunterlagen, in denen alle Aussparungen für Türen und Fenster sowie Schlitze und Durchbrüche für Gas-, Wasser- und Stromleitungen angegeben sind. Anschließend verputzen die Maurer die Wände und Decken meist mit Fertig-Putzmörtel. Sowohl Innen- als auch Außenputze führen die Maurer entweder ein- oder mehrlagig mit Hilfe von Putzmaschinen oder durch händisches Auftragen durch. Im Zuge der Ausbaurbeiten verlegen die Maurer auf einer Isolierschicht einen Estrichunterboden für den späteren Fußboden. Sie setzen Fenster- und

Türstöcke ein und errichten die Stiegen. Weiters betonieren sie Kanal- und Putzschächte und verlegen Kanalrohre.

Neben der Errichtung von Bauwerken gewinnen mit der zunehmenden Tendenz zur Erhaltung und Erneuerung alter Bausubstanzen Sanierungs- und Instandhaltungsarbeiten stark an Bedeutung. Damit werden für Maurer auch Kenntnisse über traditionelle Techniken und Materialien wieder bedeutsam: So werden beispielsweise Holzdecken und Gewölbe heute kaum mehr hergestellt, im Zuge der Althausanierung gewinnt die Kenntnis ihrer Herstellung jedoch wieder an Bedeutung. Für Instandsetzungsarbeiten werden auch Fertigkeiten in der Herstellung spezieller Mauerverbände und Putzarten sowie im Ziehen von Gesimsen wieder wichtig.

2. **Berufsanforderungen (unzureichend im Berufslexikon dargestellt).** Kräftiger Körperbau (Tragen von schweren Materialien), physische Ausdauer (Tragen von Materialien, Arbeiten unter Witterungseinflüssen), körperliche Wendigkeit (Arbeiten am Gerüst), Gleichgewichtsgefühl (Arbeiten am Gerüst), Handgeschicklichkeit (händisches Verputzen, Meßarbeiten), Auge-Hand-Koordination (Verlegen von Fertigbauteilen, Verputzarbeiten), Unempfindlichkeit der Haut (Arbeiten mit Zement, Kalk, usw), räumliche Vorstellungsfähigkeit (Errichten von Mauern, Umbau- und Sanierungsarbeiten), technisches Verständnis (Arbeiten mit Maschinen), Fähigkeit zur Teamarbeit (Arbeiten in Gruppen), Reaktionsfähigkeit (Vermeiden von Unfällen auf Baustellen).
3. **Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten.** Die Lehrzeit beträgt drei Jahre. Die Lehre in den verwandten Lehrberufen ersetzt die Lehrzeit der Maurer in folgendem Ausmaß: Betonbauer (Ausbildungsbeginn vor dem 15. Juli 1987; 1. Lehrjahr voll, 2. Lehrjahr 1/2), Betonwarenerzeuger (1. Lehrjahr voll), Kunststeinerzeuger (1. Lehrjahr voll), Schalungsbauer (1. Lehrjahr voll, 2. Lehrjahr voll), Steinholzleger und Spezialestrichhersteller (1. Lehrjahr voll), Stukkateur (1. Lehrjahr voll), Terrazzomacher (1. Lehrjahr voll). Die Lehrabschlussprüfung wird durch den erfolgreichen Abschluß folgender Schulen ersetzt: Baufachschule, Fachschule für Bautechnik, Höhere Lehranstalt für Bautechnik (Fachrichtungen: Hochbau, Restaurierung und Ortsbildpflege, Tiefbau, Umwelttechnik), Höhere Lehranstalt für Hochbau, Höhere Lehranstalt für Berufstätige für Bautechnik - Hochbau, Kolleg für Bautechnik - Hochbau, Höhere Lehranstalt für Tiefbau, Kolleg für Bautechnik - Tiefbau. Für den selbständigen *Berufsvollzug als Baumeister* können Maurer nach einer mindestens 8jährigen einschlägigen Berufspraxis (davon 2 Jahre in leitender Position) die Konzessionsprüfung ablegen. Durch den Abschluß bestimmter Schulen oder Studien kann die erforderliche Praxisdauer verringert werden. Das Berufsförderungsinstitut (bfi) und das Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI) führen verschiedene Weiterbildungskurse für Bauberufe durch. Von besonderer Bedeutung sind Kurse über Innenausbau, Althausanierung und Bautechnologie. Das WIFI führt Vorbereitungskurse für die Baumeisterkonzessionsprüfung durch. Im Ausbildungszentrum Mauerbach/ NÖ finden Kurse über traditionelle Handwerkstechniken, im Lehrbauhof Guntramsdorf/ NÖ Kurse über Altstadterhaltung statt. Maurer können weiters die Höhere technische Lehranstalt für Berufstätige für Bautechnik - Hochbau besuchen, die 4-5 Jahre dauert und im Abendunterricht geführt wird (Universitätsberechtigung, Anwartschaft auf den Ingenieurtitel). Die Bauhandwerksschule für Maurer dauert 3 Wintersemester. Schließlich können die Maurer auch die Werkmeisterschule für Berufstätige für Bauwesen (2jährige Ausbildung im Abendunterricht) besuchen. Aufstiegsmöglichkeiten bestehen für Maurer zu Vorarbeitern, Partieführern, Werkmeistern, Polieren, Bauleitern und Baumeistern.
4. **Beschäftigungsmöglichkeiten.** Maurer sind überwiegend in Klein- und Mittelbetrieben des Baugewerbes beschäftigt. Zu einem geringeren Teil arbeiten sie in Betrieben der Bauindustrie. Die Beschäftigungsbetriebe konzentrieren sich auf Ostösterreich. Aufgrund der hohen körperlichen Anforderungen wird der Beruf nur äußerst selten von Frauen ausgeübt. Auch gesetzliche Bestimmungen schränken die Einsatzmöglichkeiten von Frauen ein.

8. VORBERUFLICHE BILDUNG IM ENGEREN SINN (BERUFSORIENTIERUNG)

Definition. Unter *vorberuflicher Bildung im engeren Sinn* sind spezielle und kontinuierlich fortgesetzte organisatorische (einschlägiges Unterrichtsfach oder Übungen) und fachdidaktische Maßnahmen (zB spezielle Vermittlungs- und Trainingselemente) in der Regel auf der Sekundarstufe 1 **in Allgemeinbildungseinrichtungen** zu verstehen, die heranwachsende Lerner als künftige Berufsträger gezielt und individualisiert nicht nur auf die Erstausbildungs- oder Erstberufswahl, sondern auch auf die entsprechenden Erwerbsarbeitswelten vorbereiten, wobei die Vorbereitung dann als gelungen gilt, wenn die Lerner ihre (Aus-) Bildungsentscheidung mit gewichteten Pro- und Kontraargumenten rational-autonom (hinreichend) thematisieren können. (Vorberufliche Bildung im engeren Sinn soll mit einer anderen inhaltlichen Schwerpunktsetzung auf der Sekundarstufe 2 nicht nur in höheren Allgemeinbildungseinrichtungen, sondern auch in berufsbildenden Schulen zielgruppenspezifisch fortgeführt werden.)

Anmerkungen. Leider kommt dem **Unterrichtsprinzip „Berufsorientierung“** in der geübten Schulpraxis nachweisbar kaum nennenswerte Bedeutung zu, weil die meisten der bestimmte Unterrichtsfächer unterrichtenden Lehrpersonen der Einlösung dieses schwierigen Bildungsauftrags weder wissens- noch berufserfahrungsmäßig (allein schon aufgrund des bei ihnen häufig anzutreffenden Beschulungskreislaufs) gewachsen sind, obwohl eigentlich alle von ihnen ihre heranwachsenden Lerner auf umfassende Lebenserfordernisse hin vorzubereiten hätten. Damit u.a. auch Lehrpersonen ihrem berufsorientierenden Bildungsauftrag leichter nachkommen können, bietet das AMS (=Arbeitsmarktservice) Kärnten seit August 1998 die **CD-ROM „Berufsorientierung auf neuen Wegen“** an. Seit 1997 gibt es einen Berufsinformationsserver (www.berufsinfo.at), der zu den Themen Erstberufs- und Bildungsinformation sowie zur Jobsuche brauchbare Informationen heranwachsenden (und auch erwachsenen Lernern) liefert. „Obwohl das **Internet** im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung in vielerlei Hinsicht eine unverzichtbare Hilfe darstellt, kann dieses Medium die persönliche Beratung nicht ersetzen. Vielmehr kann die Verbreitung der Informationen zum Wunsch nach eingehender Beratung fördern“ (Steinringer, 2000/7-8, S. 14).

8.1 Erstausbildungs- oder Erstberufswahlfähigkeit

Erstausbildungs- oder Erstberufswahlfähigkeit bei heranwachsenden Lernern herzustellen, ist eine pädagogische Aufgabe der Pflichtbildung. Ihr wird eine europäische Dimension zuerkannt (vgl. Cedefop, 2001/3, 15). Diese Aufgabe darf beispielsweise in einem eigens nach jahrzehntelangem Zögern dafür geschaffenen Unterrichtsfach **„Berufsorientierung“** von den in diesem unterrichtenden Lehrpersonen nicht ausschließlich an außerschulische Institutionen, beispielsweise Berufsberatung des Arbeitmarktservice (**AMS**) oder Berufsinformationszentren der Arbeitgeber- oder Arbeitnehmerorganisationen (**BIZ**), delegiert werden, da diese (a) weder den hierfür notwendigen **pädagogischen und fachdidaktischen Rahmen** schaffen noch (b) die so entscheidende **pädagogische Verarbeitung der einschlägigen Informationen** bei den heranwachsenden Lernern herbeiführen können, was schon in den siebziger Jahren des 20. Jahrhundert als eine berufspädagogische Selbstverständlichkeit galt (vgl. Ammen, Behrens & Schoof, 1979).

Erstausbildungs- bzw. Erstberufswahlfähigkeit bedeutet letztlich, daß der heranwachsende Lerner in der Lage ist, sich für eine bestimmte Ausbildung **autonom und relativ rational entscheiden** zu können (vgl. Schwendenwein & Kliesspiess, 1989, S. 454). Rational-autonomes Entscheidungsverhalten eines Lerners - auch im Rahmen von Erstausbildungs- bzw. Erstberufswahlfähigkeit - setzt das von ihm selbst entwickelte **rationale Entscheidungsprofil** voraus (vgl. Stiassny-Gutsch, 2002, S. 38-41). Diese damit verbundene Fähigkeit ist eine **formale Schlüsselqualifikation**, weil sie jeder Mensch aufgrund enormer Berufsstrukturveränderungen in relativ kurzer Zeit weitgehend sein ganzes Leben hindurch benötigt und diese sogar selbst verbessern können muß. Welchen beruflichen Weg erwachsene Menschen als potentielle Arbeitslose oder Berufswechsler einschlagen, immer werden davon nahezu alle ihre Lebensbereiche beeinflusst. **Berufsorientierung findet im Erwachsenenalter unter dem Titel „Berufs- und Laufbahnberatung“** ihre Fortsetzung. Es gibt **professionelle Beratungseinrichtungen** (zB die WIFI-Bildungsberatung), die mithelfen, daß ratsuchende Menschen in berufsbezogenen Krisensituationen die richtigen Entscheidungen treffen, wobei die persönlichen Lebensumstände, finanzielle und organisatorische Gegebenheiten berücksichtigt werden.

Erfahrungen über die Durchführung des Berufsorientierungsunterrichts einerseits sowie solche aus Beratungsgesprächen mit schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen konfrontierten Jungerwachsenen andererseits zeigen, daß die lebensnotwendige Fähigkeit, **rational-autonome Entscheidungen** zu treffen, von den Lehrpersonen bei den Lernern leider nicht gefördert wird, wahrscheinlich auch in Ermangelung entsprechender Kompetenz. Kompetenzmängel bei Lehrpersonen, das wurde bereits oben angesprochen, zeigen sich auch darin, daß keine Anleitungen dahingehend Lernern gegeben werden, berufliche Informationen systematisch oder lernerspezifisch zu verarbeiten. Neben diesen pädagogischen Defiziten existieren genug inhaltliche, die meist nur allein durch ver-

bale Bekenntnisse zur „**Förderung der Persönlichkeitsbildung**“ kompensiert werden, so als würde diese in den anderen Unterrichtsfächern nicht möglich sein.

Der insbesondere von den Bildungseinrichtungen auf der Sekundarstufe 1 in Gang zu setzende und zu begleitende Prozeß der Förderung der Erstausbildungs- bzw. Erstberufswahlfähigkeit verlangt jedoch auch die Einbindung aller anderen an der Entwicklung dieser Fähigkeit beteiligten Partner. Das sind neben den **Eltern und Erziehungsberechtigten** die **autorisierten Institutionen der Bildungs- und Berufsberatung**. Die eigentliche Erstausbildungs- und (damit meist verknüpfte) Erstberufswahl, die den gezielten Informationserwerb (auch mittels Internet und Printmedien), die selbständige Informationsverarbeitung und damit **ein hohes Maß an Beratungsreife beim heranwachsenden Lerner voraussetzt**, kann nur innerhalb der Bildungseinrichtungen stattfinden, weshalb letztere den außerschulischen Beratungseinrichtungen vorzuarbeiten haben (vgl. Jonke-Hauptmann & Rammel, 1996, Vorwort).

8.2 Schulische Vermittlungsbemühungen zur Erreichung von Ausbildungs- oder Berufswahlfähigkeit

01. Im Zuge von Lehrpläneugestaltungen wurde **1985 in Österreich die unverbindliche Übung „Berufsorientierung und Bildungsinformation“ (kurz: Berufsorientierung) für jene Repetenten** eingeführt, die das 9. und somit letzte Pflichtschuljahr in der vierjährigen Hauptschule absolvieren. **Seit 1987 konnten im Prinzip alle Pflichtschüler der 7. und 8. Schulstufe** den Berufsorientierungsunterricht besuchen, wenn sie dies wollten und wenn sich auch Lehrpersonen an einer Hauptschule oder an einer AHS (in dieser seit 1998/99 eine verpflichtende Übung) für eine solche Unterrichtserteilung fanden.
02. **Nichtrepetenten können das 9. Pflichtschuljahr** nach vierjährigem Volksschul- und Hauptschul- bzw. AHS-Besuch in der einjährigen **Polytechnischen Schule** (mit dem obligatorischen Unterrichtsfach „Berufskunde“), aber auch in einjährigen Bildungseinrichtungen (zB Haushaltsschule) oder überhaupt durch den Besuch weiterführender AHS oder berufsbildender mittlerer und höherer Schulen (BMS, BHS) absolvieren.
03. Der von engagierten Lehrpersonen erteilte **Berufsorientierungsunterricht wird** inhaltlich und methodisch **sehr heterogen gestaltet**, weil die hierfür geltenden Lehrpläne keine ordnende Struktur besitzen. Günstigere curriculare Vorschläge wurden von Schwendenwein & Kliesspiess (1989) erbracht. Für das **Lehramt „Berufsorientierung“ als Zusatzqualifikation** für interessierte Lehrpersonen an Hauptschulen oder AHS wurden zu deren fach einschlägiger Qualifizierung **Standardcurricula** zuerst von Rammel (1996) und später von J. Gutsch (2001) entwickelt.
04. Verschiedenste Institutionen (zB Pädagogische Institute oder BIZ) bieten für **potentielle Berufsorientierungs-Lehrpersonen fach einschlägige Aus- und Weiterbildungskurse** (zB auch Betriebspraktika) an.
05. **Nach Abschluß des Wintersemesters auf der 8. Schulstufe** sind Hauptschüler zu einer weiteren gezielten Auseinandersetzung mit Erstausbildungs- oder Erstberufswahlfragen in der Regel kaum mehr interessiert (vgl. Schwendenwein, 1991, S. 15), weil sie zu diesem Zeitpunkt bereits eine Bildungsentscheidung bezüglich der **Absolvierungsart des 9. Pflichtschuljahres** getroffen haben. Damit ist eine **eher schicksalhafte Weichenstellung** erfolgt, die entweder mit dem **Besuch einer weiterführenden Schule oder mit dem der Polytechnischen Schule** verknüpft ist. Letztere bereitet seine Besucher fast ausschließlich auf den **Eintritt in eines der Dualsysteme** (Gewerbliches, Land- und forstwirtschaftliches oder Krankenpflegepersonal ausbildendes) vor.
06. Im Zuge von Berufsorientierungsmaßnahmen wäre es gerade für die Ausbildungs- oder Berufswahl weiblicher Jugendlicher sehr wichtig mit **Repräsentantinnen unterschiedlicher Berufe live konfrontiert** zu werden, um authentisch zu erfahren, wie die Bedingungen für Frauen sind, solche Positionen zu erreichen. Damit könnte u.a. ein effizienter Beitrag zur Reduktion des Phänomens der geschlechtsspezifischen Erstberufswahl geleistet werden, s. auch Punkt 07).
07. Nach wie vor haben (a) **Eltern (vor allem die Mutter auf die Tochter, der Vater auf den Sohn) oder Erziehungsberechtigte** (40%), (b) **kompetente Berufsträger** (32%) sowie (c) **Peers** (21%) in der Interaktion den weitaus **nachhaltigsten Einfluß auf die Erstausbildungs- oder Erstberufswahlentscheidung** eines heranwachsenden Lerners und nicht Lehrpersonen (zB Klassenvorstand, Fach- oder Beratungslehrer) oder Berufsberater (Fessel & GfK-Institut zit.n. Steinringer, 1990, S. 14-15). Eine in Deutschland bereits 1977 durchgeführte Befragung ergab, daß 40,6% der Befragten am besten bei der Berufswahl von den Eltern geholfen wurde (Landsberg, 1978, zit.n. Ammen, Behrens & Schoof, 1979, S. 13). Das Ausmaß des Elterneinflusses scheint transnational und eher zeitunabhängig zu sein. In Deutschland scheinen **Gespräche mit Verwandten** in der anstehenden Frage dieselbe Wirkung zu zeigen wie solche mit Eltern; weitere gewichtige Determinanten sind **Schnuppertage und Betriebsbesichtigungen**, weil bei ihnen die Filterwirkung verbaler Vermittlung wegfällt.
08. Die Beeinflussung der Erstberufswahlentscheidung durch **Internet und zielgruppenorientierte Printmedien** darf dann nicht unterschätzt werden, wenn sie vom heranwachsenden Lerner auch **wirklich persönlich (subjektbezogen) verarbeitet** werden kann.

09. Die **rangabnehmenden Hauptgründe** („Spaß am Beruf“, „Eignung“ sowie „einen Ausbildungsplatz bekommen“) sind beispielsweise für die Berufswahl künftiger Lehrlinge **für männliche und weibliche Jugendliche gleich**; geschlechtsspezifisch sind sehr wohl die weiteren Gründe. Während für männliche Jugendliche „ein sicherer Arbeitsplatz“ und „gute Aufstiegschancen“ die Plätze 4 und 5 belegen, ist das bei weiblichen Jugendlichen insofern anders, als bei ihnen auf Platz 4 der Wunsch „interessante Menschen kennenlernen“ aufscheint. Platz 6 verfolgt bei männlichen Jugendlichen das Ziel „möglichst viel Geld verdienen“, weibliche Jugendliche bevorzugen einen „sauberen Arbeitsplatz“, usw. (vgl. Schweikert, 1989, zit.n. Wittwer, 1992, S. 34).
10. „Die **Erstberufswahl** wird vom Begriff der **allgemeinen Berufswahl** unterschieden, um zum einen hervorzuheben, daß die **Entscheidungssituation „Berufswahl“ nicht nur am Anfang einer Berufslaufbahn** steht, sondern zunehmend **auch bei Berufstätigen** mehrfach auftritt. Zum anderen ist die **Erstberufswahlsituation** gegenüber späteren vergleichbaren Situationen **mit einer besonderen Problematik behaftet**, u.a. (a) weil sie wahrscheinlich die **erste wesentliche Entscheidungssituation** im Leben eines Schülers ist, die er selbst zu verantworten hat und deren Konsequenzen er weitgehend allein zu tragen hat; (b) weil sie noch in die Schulzeit hinreicht, also in einem frühen krisenhaften Lebensabschnitt stattfindet (**Adoleszenzkrise**), (b) weil sie die **Nahtstelle zwischen dem Bildungssystem und dem Beschäftigungssystem** kennzeichnet und die Widersprüche, die zwischen diesen beiden sozialen Systemen in unserer Gesellschaft bestehen, sich in den Individuen, dh in den Berufswählenden als Berufswahlprobleme niederschlagen; (d) weil die Erstausbildung **für Weiterbildungsmöglichkeiten, Mobilität und Disponibilität im späteren Erwerbsleben mitentscheidend** ist. (...) Diese Entscheidungssituation stellt sich als komplexer, **mehrstufiger Prozeß der Informationsaufnahme und -verarbeitung** dar, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. Jeder Schüler ist dieser Situation und diesem Prozeß existentiell ausgesetzt, keine Person oder Institution kann ihm diese Entscheidung abnehmen“ (Ammen, Behrens & Schoof, 1979, S. 9).
11. **Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) in Deutschland.** Während in der Hauptschule das Unterrichtsfach **Arbeitslehre** vorberufliche Bildung (Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt mit Vorbereitung auf die Berufswahl) betreibt, findet dies seine Fortsetzung im BVJ. Dieses ist für Jugendliche unter 18 Jahren in Baden-Württemberg verpflichtend, wenn sie in keinem Ausbildungsverhältnis stehen oder nicht freiwillig eine Vollzeitschule besuchen. „Jugendliche, die nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht keine Ausbildung beginnen, sondern direkt in das Erwerbsleben eintreten wollen, keine Ausbildungsstelle finden, sich über ihre Ausbildungsabsichten bzw die Berufseignung im Unklaren oder aufgrund von Kenntnis- oder Verhaltensdefiziten nicht ausbildungsfähig sind, können im BVJ eine Berufsvorbereitung zur Heranführung an die Berufsausbildungs- bzw Erwerbsfähigkeit durchlaufen. **Das BVJ ist der Berufsschule zugeordnet**, obwohl es sich nicht um eine Berufsausbildung, sondern um eine vorberufliche Bildung handelt. (...) Pädagogisch will man u.a. mit **verhaltensstabilisierenden Maßnahmen** auf die Schüler einwirken. Didaktisch versucht man mit Lernmöglichkeiten, insbesondere fachpraktischer Art, in mehrere Berufsfelder einzuführen, die allgemeine Bildung zu festigen und individuelle Förderung zu betreiben“ (Schanz, 2001, S. 165-166).

8.2.1 Berufslehrpfad

Definition. Mit **Berufslehrpfad** ist eine **dreistündige kostenlose Veranstaltung im Berufsinformations- und Bildungsberatungsservice (BIBS) für Lerner der 7. - 9. Schulstufe** gemeint, die sich in drei einstündige Teile gliedert: (a) Der **erste Teil** ist ein **Seminarteil zum Bereich der Berufs- und Schulwahl**, (b) den **zweiten Teil** bildet ein **geführter Rundgang** durch die Besucherebene, von welcher aus berufsspezifische Tätigkeiten in WIFI-Werkstätten (zB Holzwerkstätte mit Maschinenraum und Handwerkstätte, Metallwerkstätte mit Mehrzweckwerkstätte und Handwerkstätte, Kfz-Werkstätte, Kleidermacher und Tapeziererwerkstätte, Dekorateurwerkstätte, Friseurwerkstätte, Massage- und Kosmetikwerkstätte, Elektrolabor, Tourismuszentrum mit Servierraum, Barraum und Lehrküche) beobachtet werden können, wobei die Holz-, Metall- und Kfz-Werkstätten ausschließlich in Begleitung eines autorisierten Werkstättenleiters, welcher im Rahmen der Führung die berufsspezifischen Tätigkeiten beschreibt und vorführt (zB schweißen, drehen), auch betreten werden dürfen und (c) **der dritte Teil**, der aus einer **Einführung in die Benutzung des multimedialen Berufsinformationsraums** besteht, in welchem neben Printmedien, Videos und Berufsinformationscomputer (BIC) des ibw (Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft) auch per Internet (mittels zur Verfügung gestellten Webadressen zur Berufs- und Schulwahl) Informationen gesammelt werden können“ (Stiassny-Gutsch, 2002, S. 102).

8.2.2 Betriebsexkursionen

Definition. „Mit **Betriebsexkursion** ist gemeint, daß die berufswählenden Lerner in Form einer **Realbegegnung in einem Unternehmen** Beobachtungen machen, Eindrücke visueller, auditiver, kinästhetischer Art mitnehmen und sich kognitiv auseinandersetzen mittels klar formulierter Arbeitsaufträge, Fragen und eines abschließenden, schriftlichen Exkursionsberichts mit dem Ziel Einblick in verschiedene Berufe

und Betriebe zu gewinnen, den bezug zu Wirtschaft zu fördern und durch Reflexion das aus dem Erfahrenen Gelernte in den eigenen Lebensplan einfließen zu lassen“ (Stiassny-Gutsch, 2002, S. 108).

8.2.3 „Abenteuer Beruf“

Definition. „Mit ‘Abenteuer Beruf’ ist die **praktische eintägige Erprobung des Wunschberufs in Gruppen** zu maximal zehn Lernern in den WIFI-Werkstätten (s. 8.2.1) unter der Leitung eines pädagogisch geschulten Werkstättenleiters gemeint“ (Stiassny-Gutsch, 2002, S. 105).

8.2.4 Berufspraktische Woche und Berufspraktische Tage

Berufspraktische Woche und Berufspraktische Tage (BGBl. 397/1990) **sind Schulveranstaltungen**, die in Ergänzung zum Unterricht das praxisbezogene Erleben der Berufswelt ermöglichen mit dem Ziel, **zur Berufsfindung** beizutragen und **die Berufswahlreife des Schülers/ der Schülerin zu fördern**.

Berufspraktische Woche in der Polytechnischen Schule („Schnuppertage“). Die mit **6 Schultagen** begrenzte Gesamtzeit kann entweder für eine einzige durchgehende oder für mehrere ein- oder mehrtägige Veranstaltungen verwendet werden. Hauptschul- und Sonderschulrepetenten, die sich bereits im 9. Pflichtschuljahr befinden, können ebenfalls an der Berufspraktischen Woche in der Polytechnischen Schule teilnehmen. Für die Durchführung der berufspraktischen Woche gibt es **unterschiedliche Durchführungsformen**: (a) Besuch von Veranstaltungen in Berufsschulen, Betrieben, Lehrwerkstätten und Schulungszentren, (b) Besuch von Ausstellungen, Berufsinformationsveranstaltungen, Berufsinformationszentren, „lebende Werkstätten“, etc. (c) Absolvierung der Berufspraktischen Woche in einem Betrieb, wobei der Schüler sinnvoll beschäftigt werden soll, ohne daß er in den Arbeitsprozeß eingegliedert wird. „Die Auswahl der Einrichtungen, die besucht werden sollen, obliegt dem Schulleiter. Handelt es sich um Betriebe, so ist der Auswahl ein Verzeichnis der Betriebe („**Betriebsliste**“), die für die Durchführung der Berufspraktischen Woche in Frage kommen, zugrunde zu legen. Dieses Verzeichnis wird vom Landesschulrat in Zusammenarbeit mit Arbeitsmarktverwaltung und Interessensvertretungen von Arbeitnehmern und Arbeitgebern erstellt. Der Schulleiter hat auch einen fachkundigen Lehrer mit der Durchführung der Berufspraktischen Woche zu beauftragen, für die ein **Organisationsplan** zu erstellen ist, in dem die inhaltliche, zeitliche und personelle Gestaltung festgelegt sind“ (Jonke, 1991, S. 15).

Berufspraktische Tage auf der 7. und 8. Schulstufe (Hauptschule, Sonderschule, AHS-Unterstufe). Der Inhalt der Berufspraktischen Woche wird hier auf ein **Höchstmaß von 3 Schultagen** beschränkt. Die Dauer eines Berufspraktischen Tages muß das Ausmaß von 5 Stunden überschreiten. Die Schüler sollen zum Kennenlernen einfacher berufsbezogener Tätigkeiten diese auch kurz (vorübergehend) praktizieren, wobei sie keine Arbeitskraft ersetzen dürfen. Den Berufspraktischen Tagen haben entsprechende **Vorbereitungsgespräche** zwischen der Veranstaltungsleitung und dem Betrieb voranzugehen, damit die Durchführung derselben auch ihren pädagogischen Zweck erfüllt. **Stichprobenartige und unangekündigte Kontrollen** bezüglich Durchführung der Schnuppertage seitens der Schule sind auf jeden Fall sinnvoll und notwendig. Mit dem Aufsuchen von **Branchenpräsentationen** (zB am Lehrbauhof) können ebenfalls Berufspraktische Tage abgedeckt werden, wobei diese für Schüler und Lehrpersonen aus Pflichtschulen bzw AHS so organisiert werden, daß für die Schüler sowohl branchentypische (praktische) Erprobungsmöglichkeiten als auch Gelegenheiten bestehen, sich mit Berufsvertretern (vom Lehrling bis zum Unternehmer) auseinandersetzen zu können.

Anmerkungen. (1) Neben diesen Schulveranstaltungen können Lerner in ihrer Freizeit **private Berufspraktika** (zB Schnupperlehren im BIWI, Jugend am Werk) absolvieren oder **Berufsorientierungskurse** in facheinschlägigen (privaten) Qualifizierungseinrichtungen besuchen. Letztere werden insbesondere **für Mädchen der 8. und 9. Schulstufe** sowie vor allem **für arbeitslose Mädchen** beispielsweise von Berufsschullehrerinnen angeboten - **auch für solche mit nichtdeutscher Muttersprache**, die vielleicht nichttraditionelle Berufe erlernen wollen. (2) In Deutschland beginnt die Ausbildung in einem Lehrberuf in renommierten Industriebetrieben (zB Klöckner Stahl) mit einer sogenannten **Einführungsphase**, die (a) aus einem **einwöchigen externen Seminar** sowie (b) aus **Betriebserkundungen im eigenen Ausbildungsbetrieb** bestehen. Mit diesen lernen die Lehrlinge zunächst den Ablauf der Produktion und danach die Arbeitsabläufe und den formalen Aufbau der Verwaltung ihres Ausbildungsbetriebs kennen. Durch die Betriebserkundungen verschaffen sie sich so arbeitsteilig einen orientierenden Überblick. Sie führen die **Erkundungen entsprechend ihren jeweiligen Schwerpunkten** durch, bereiten anschließend ihre Ergebnisse schriftlich und grafisch auf und stellen sie ihren Ausbildungskollegen und -kolleginnen vor. Die Einführungsphase wird mit dem Einsetzen der Werkstattwochen abgeschlossen.

8.3 Berufsorientierungsprogramme des WIFI Wien für Jugendliche

Programm für ausbildungsberufssuchende Jugendliche (8 Wochen). Bei diesen Jugendlichen geht es zunächst um die **Abklärung von Eignungen und Wünschen**. Die Jugendlichen, die bereits einen konkreten Berufswunsch haben, werden mit den von ihnen gewählten Berufsbildern vertraut gemacht. „Das passiert theoretisch und praktisch in drei Phasen: (1) in einem 2wöchigen **Persönlichkeitstraining**, (2) in einer 3wöchigen **Praxis in Lehrwerkstätten** oder Büro- bzw Verkaufspraxis im WIFI Wien und (3) in einer anschließenden 3wöchigen **Betriebspraxis**. (...) Insgesamt finden zehn Kurse zu je maximal 20 Teilnehmern statt. Es wird in folgenden Branchen ausgebildet: Bau, Büro, Elektrotechnik, Handel, Holz, Innenausbau, Kfz-Technik, Metall und deren artverwandten Berufen (Vorsprung, 1997/3, S. 6-7).

Programm für Lehrabbrecher (Mindestalter: 16 Jahre; Dauer der Kursmaßnahme: 24 Wochen). Dieser Kurs besteht aus denselben drei Phasen wie das Programm für ausbildungsberufssuchende Jugendliche, „jedoch dauert der Praxisteil am WIFI 18 Wochen und das Betriebspraktikum 4 Wochen. Die Ausbildung am WIFI erfolgt unter anderem in Form einer **‘Übungsfirma’**. Es besteht die Möglichkeit, parallel zum Kurs die Berufsschule zu besuchen“ (Vorsprung, 1997/3, S. 7). Ein Kurs, der sich aus 24 Teilnehmern zusammensetzt, bezieht sich auf folgende Branchen: Büro, Handel, Metall, Elektrotechnik und Elektronik und deren artverwandte Berufe. „Die Vereinbarung über das Betriebspraktikum wird zwischen dem WIFI Wien und dem Unternehmen abgeschlossen und ist kostenlos, keine Behaltspflicht, keine Lehrvertragsbindung und beim AMS versichert“ (Vorsprung, 1997/4, 15).

Mit diesen **aus den Mitteln des AMS geförderten Programme** vergrößert sich nicht nur die Chance eines Jugendlichen, einen Lehrplatz zu erhalten. Auch die Unternehmer, die auf Lehrlingssuche sind, können eine gezielte Auswahl der Kandidaten vornehmen, die aus ihrer Sicht die für sie passenden Voraussetzungen (Eignung und Motivation) besitzen und auch entsprechend vorqualifiziert sind. Infolgedessen reduziert sich das Ausbildungsrisiko eines Betriebs. Daher ist das Interesse der Unternehmer an diesen Programmen groß, weil sie die Jugendlichen während ihres Betriebspraktikums drei Wochen hindurch kostenlos näher kennenlernen und testen können.

8.3 Studien- und Berufsinformationsmessen

Bildungsinformation für Besucher weiterführender Schulen auf der Sekundarstufe 2 erfolgt **vorwiegend durch Studien- und Berufsinformationsmessen in den Landeshauptstädten**. So findet beispielsweise in großen Veranstaltungszentren (zB Wiener Messepalast, Wiener Stadthalle) seit 1986 jährlich (meist im Frühjahr) ein solche Messe statt, auf der einerseits fast alle in Österreich möglichen Erstaus- und Weiterbildungsbereiche repräsentiert sind und wo andererseits die „**Möglichkeit des ganz persönlichen Gesprächs des Besuchers mit Beratern verschiedenster Erwerbsarbeitsbereiche** besteht. Gerade die Vielfalt und oft auch die widersprüchlichen Standpunkte der verschiedenen Institutionen können den für eine Berufswahlentscheidung unabdingbaren Prozeß in Gang setzen, dessen wichtigste Komponenten (a) Eigeninitiative bei der Informationssuche und (b) eigenständiges Überdenken der gesammelten Informationen sind“ (Mrkvicka, 1990, S. 6). Es zeigte sich, daß diese **großen Anklang findenden Messen in erster Linie von AHS-Besuchern der 11. und 12. Schulstufe aufgesucht** werden. Für Pflichtschüler gab es neben den schulischen Maßnahmen bis 1990 jährlich eine **Berufsinformationsmesse**, die allerdings auf die **Berufe des Gewerblichen Dualsystems** konzentriert war und vorwiegend von Hauptschülern frequentiert wurde. Diese Berufsinformationsmessen haben sich nicht bewährt und wurden von den neugeschaffenen **BIZ der Wirtschaftskammer sowie des Arbeitsmarktservice** (Jonke-Hauptmann & Rammel, 1996) abgelöst.

8.4 Berufsinformationszentren (BIZ)

Die sich **ständig ändernde Nachfrage- und Angebotsstruktur auf dem Arbeitsmarkt** und das dadurch **gestiegene Informationsbedürfnis von (Erst-) Berufswählern** hat dazu geführt, daß sich Arbeitnehmer- und Arbeitgeberorganisationen für eine qualitativ hochstehende Bildungs- und Berufsinformation bemühen (s. Berufsinformationsserver, www.berufsinfo.at). So sind im Laufe des letzten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts in Österreich in jedem Bundesland **Berufsinformationszentren (BIZ)** entstanden, die nicht nur von Jugendlichen mit oder ohne Matura sowie deren Eltern genützt, sondern auch von ganzen Schulklassen mit ihren Berufsorientierungs- oder Berufskunde-Lehrpersonen besucht werden. Mit der Errichtung von BIZ wurde eine **neue Form von Informationszentralen** geschaffen, in der sich heranwachsende und erwachsene Lerner **anonym und unbürokratisch - wie im Internet - über die Erwerbsarbeitswelt informieren können**. Das Angebot richtet sich besonders an jene, die einen **Schulwechsel** oder ein **Studium** beabsichtigen oder über **verschiedene Erstausbildungs- und Berufsmöglichkeiten** in Österreich eine **aktuelle und verlässliche Auskunft** erhalten wollen. Wer wissen möchte, **welche berufliche Interessen er tatsächlich besitzt**, kann sich selbst mittels eines entsprechend programmierten PCs testen und selbst unterschiedlichste Informationen über die Erwerbsarbeitswelt abrufen. Zur Untersuchung der **für die Eignung in unterschiedlichen Berufen wichtigen Fähigkeiten** (zB logisches Denken, Gedächtnis, sprachliche Fähig-

keiten, räumliches Vorstellungsvermögen, mechanisch-technisches Verständnis, Rechenfähigkeit, Kreativität, Bürofähigkeit, Wahrnehmungsschnelligkeit) kann sich ein Schüler von einem Psychologen mittels des **Berufs-Orientierungs-Test (BOT 8-10)** von Haenisch & Lissmann testen lassen. Daneben gibt es auch die Möglichkeit für ein persönliches Gespräch mit einem Berufsberater. Leider tragen die BIZ der Wirtschaftskammer (im Gegensatz zu jenen des AMS) keine einheitliche Bezeichnung: In Wien gibt es das **BIWI** (Berufsinformationszentrum der Wiener Wirtschaft), in Oberösterreich die **BIPOL** (Bildungspolitische Einrichtungen) als Kundendienstzentren der oberösterreichischen Handelskammer und in Vorarlberg das **BIFO** (vgl. Steinringer, 1990/3, S. 13). Das Buch „Einrichtungen zur Förderung der Berufswahlfähigkeit“ von Jonke-Hauptmann & Rammel (1996) informiert ausführlich über die **BIZ des AMS sowie der Wirtschaftsorganisationen**. Aktuelle Daten und Entwicklungen der BIZ im Burgenland können bei Kappel (2002) nachgelesen werden. Welche **Qualifikationen berufsorientierende Personen** haben, die auf der Sekundarstufe 1 agieren, kann der Arbeit von J. Gutsch (2001) entnommen werden. Die BIZ-Mitarbeiter „durchlaufen eine amtsinterne Arbeitsplatzschulung, die für ganz Österreich standardisiert ist. Im Anschluß daran besuchen sie regelmäßig Weiterbildungsseminare, die je nach Art der Tätigkeit im BIZ unterschiedlich sind“ (Jonke-Hauptmann & Rammel, 1996, S. 7). „Die Berufsberater der WK (Wirtschaftskammer) - BIZ sind größtenteils Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung und mehrjähriger Praxis in den verschiedensten Bereichen (zB WK-Lehrlingsstelle, WIFI-Schulungsreferenten, Lehrlingsausbilder), **haben jedoch meist keine einschlägige Berufsvorbildung**. Die Aufgaben der Berufsberater sind vielfältig, reichen von Information im Sinne von Anfragebeantwortung bis hin zur Testung der Berufswähler und anschließender umfassender individueller Beratung; der Umgang mit den von den WK-Berufsberatern betreuten Zielgruppen (jugendliche Berufswähler) bedarf besonderer Kenntnisse und Fähigkeiten“ (Jonke-Hauptmann, 1998, S. 3).

Anmerkungen. (1) *Für den Beruf des Berufsberaters existiert in Österreich keine formelle Ausbildung.* (2) Über **Erstberufswahl, rationales Entscheidungsverhalten und Bewerbungstraining** liegt eine Publikation von B. Stiassny-Gutsch (2002) vor. (2) Am BIPOL Linz finden für Schüler der 7. und 8. Schulstufe als Schulveranstaltung halbtägige **Berufsentscheidungsstrainings pro Lehrberuf** statt (vgl. Jonke-Hauptmann, 1997/6).

8.5 Bildungsentscheidungen

Vorbemerkungen. Bildungsentscheidungen heranwachsender Lerner, die gegen Ende des Wintersemesters auf der 8. Schulstufe getroffen werden, werden als „**Bildungsentscheidung 1**“ bezeichnet. Sie ist dadurch gekennzeichnet, daß sich der Lerner für eine von drei Bildungsentscheidungsmöglichkeiten (**Kategorien 1a, 1b oder 1c**) entscheidet. Eine weitere wichtige Bildungsentscheidung bei Besuchern höherer Schulen kann gegen Ende der Sekundarstufe 2 (12. oder 13. Schulstufe) notwendig werden, die unter dem Titel „**Bildungsentscheidung 2**“ läuft. Hier kann der erwachsene Lerner nur mehr zwischen zwei Bildungsentscheidungsmöglichkeiten (**Kategorien 2a oder 2b**) wählen (s. Tab. 17).

Tab. 17: Definitionen der Bildungsentscheidungen gegen Ende der Sekundarstufe 1 und 2

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Bildungsentscheidung 1a = Erwerbsarbeitsentscheidung als jugendlicher Hilfsarbeiter. 2. Bildungsentscheidung 1b = Erstausbildungs- und Erstberufsentscheidung. Der heranwachsende Lerner (meist Repetent) hat am Ende der Pflichtbildung zumindest eine zu diesem Zeitpunkt optimale Erstberufswahl in Hinblick auf eine Erstausbildungsmöglichkeit (Jobfabrik, Anlehre, Vorlehre, Lehre) in einem der Dualsysteme getroffen und mündet in diese ein. 3. Bildungsentscheidung 1c = Schul- oder Ausbildungsentscheidung. Der heranwachsende Lerner hat sich spätestens ein Jahr vor Ende der Pflichtbildung für den Besuch eines bestimmten Schultyps auf der Sekundarstufe 2 (Polytechnische Schule, fachkräftequalifizierende AHS-Oberstufenform oder nur reguläre AHS-Oberstufe, BHS oder BMS) entschlossen, wobei die Erstausbildungswahl mit einer (a) konkreten, (b) diffusen oder (c) überhaupt keiner Berufswahl gekoppelt sein kann. 4. Bildungsentscheidung 2a = Erstausbildungsentscheidung. Der erwachsene Lerner (Maturant) hat sich am Ende der Sekundarstufe 2 für eine bestimmte postsekundäre (zB Kolleg- oder Universitätslehrgangsausbildung) oder tertiäre Erstausbildung (Fachhochschule, Hochschule oder Universitätsausbildung) entschieden und weiß über die damit in Zusammenhang stehenden Berufsmöglichkeiten mit ihren Arbeitsanforderungen Bescheid. 5. Bildungsentscheidung 2b = Zweitberufsausbildungsentscheidung. Bei einer regulären oder gehobenen Fachkraft (zB Fachakademiker mit Studienberechtigung, HTL-Ingenieure, Berufs- oder Pflichtschullehrer, Erzieher) kann die Wahl einer gehobenen (akademischen) Ausbildung mit der bereits ausgeübten beruflichen Tätigkeit in einem Zusammenhang stehen. Eine derartige Fachkraft weiß über die Ausbildungsanforderungen Bescheid und hat Primärerfahrungen aus der Erwerbsarbeitswelt. |
|---|

8.5.1 Didaktische Algorithmen für Bildungsentscheidungen

Allen Bildungsentscheidungen soll der strukturell gleiche didaktische Algorithmus mit seinen jeweils drei Phasen vorangehen, der im folgenden dargestellt wird.

8.5.1.1 Auf der Sekundarstufe 1 zur Bildungsentscheidung 1

Phase 1: Den heranwachsenden Lernern werden Informationen mittels Berufsorientierungsunterricht und/ oder Internet vermittelt, und zwar hinsichtlich (a) **Erwerbsarbeitsmöglichkeiten für jugendliche Hilfsarbeiter**, (b) **beruflicher Tätigkeiten regulärer Fachkräfte** und **deren Qualifizierungsmöglichkeiten** (Dualsysteme oder BMS) sowie gegebenenfalls auch hinsichtlich (c) **beruflicher Tätigkeiten gehobener Fachkräfte und deren Qualifizierungsmöglichkeiten** (fachkräftequalifizierende Oberstufenrealgymnasium, BHS).

Phase 2: (a) Im Berufsorientierungsunterricht vorbereitete **Realbegegnungen mit der Erwerbsarbeitswelt regulärer Fachkräfte** sowie die Verarbeitung der daraus gewonnenen Erfahrungen durch die heranwachsenden Lerner sollen der Bildungsentscheidung 1a oder 1b dienen. (b) Im Berufsorientierungsunterricht vorbereitete **Realbegegnungen hinsichtlich Bildungseinrichtungen auf der Sekundarstufe 2** unter Beachtung der entsprechenden Erwerbsarbeitswelt gehobener, aber auch regulärer Fachkräfte, sowie die Verarbeitung der daraus gewonnenen Erfahrungen durch die heranwachsenden Lerner sollen der Bildungsentscheidung 1c dienen.

Phase 3: Spätestens einige Wochen vor der endgültigen Bildungsentscheidung muß beim heranwachsenden Lerner **souveräner Wissensstand in bezug auf für ihn in Frage kommende Ausbildungs- und Erwerbsarbeitsmöglichkeiten** bestehen, wodurch er in die Lage versetzt wird, in abklärenden Gesprächen mit einem autorisierten Berufs- und/ oder Bildungsberater einen „argumentefähigen“ Gesprächspartner abzugeben (**dialogische Ausbildungs- und Berufsberatung**), der fremdevaluative Argumente zur Nachjustierung seiner Bildungsentscheidung selbständig evaluieren kann (vgl. dazu auch J. Gutsch, 2001).

8.5.1.2 Auf der Sekundarstufe 2 zur Bildungsentscheidung 2

Phase 1: Den Oberstufenlernern werden Informationen mittels Berufsorientierungsunterricht und/ oder Internet vermittelt, und zwar hinsichtlich **beruflicher Tätigkeiten gehobener und akademischer Fachkräfte und deren Qualifizierungsmöglichkeiten**.

Phase 2: (a) Durch die in höheren Schulen **vorbereiteten Realbegegnungen mit der Erwerbsarbeitswelt gehobener** (Qualifizierung in postsekundären Ausbildungseinrichtungen) **und akademischer Fachkräfte** sowie die Verarbeitung der daraus gewonnenen Erfahrungen durch die Oberstufenlerner sollen der Bildungsentscheidung 2a dienen. (b) Für die Bildungsentscheidung 2b durch den erwachsenen und erwerbstätigen Lerner sind die **evaluierten Erfahrungen in der Erwerbsarbeitswelt für die Wahl einer postsekundären oder tertiären Ausbildung ausschlaggebend**.

Phase 3: Spätestens einige Wochen vor der endgültigen Bildungsentscheidung muß beim erwachsenen Lerner **souveräner Wissensstand und/ oder reflektiertes Erfahrungswissen in bezug auf für ihn in Frage kommende Erwerbsarbeitswelten** inklusive relevanter postsekundärer oder akademischer Ausbildungsgänge bestehen, wodurch er in die Lage versetzt wird, in abklärenden Gesprächen mit einem autorisierten Berufs- und/ oder Bildungsberater bzw Lebensberater einen „argumentefähigen“ Gesprächspartner abzugeben (**dialogische Ausbildungs- und Berufsberatung**), der fremdevaluative Argumente zur Nachjustierung seiner Bildungsentscheidung selbständig evaluieren kann.

8.5.2 Test zur Feststellung der Bevorzugung einer dualsystemartigen oder vollzeitschulischen Ausbildung bei Schülern auf der Sekundarstufe 1

Wenn Jugendliche - wie auch immer - zu einem **relativ stabilen Berufswunsch** gelangt sind, kann es vorkommen, daß dieser **auf unterschiedlichen Bildungswegen zu erreichen** ist. Meist stellt sich dann die Frage, soll dieses Ziel über die Einmündung in ein Dualsystem oder durch den Besuch einer berufsbildenden mittleren Vollzeitschule erreicht werden. Im folgenden werden die Items eines Kurztests von J. Gutsch (2001) genannt. Dieser darf nur eingesetzt werden, wenn die zu testenden Lerner auch vorher einen **qualitativ hochwertigen Berufsorientierungsunterricht** absolviert haben, weil sie sonst überfordert werden.

1. Während meiner (künftigen) Berufsausbildung will ich wenigstens an zwei verschiedenen Ausbildungseinrichtungen bzw. Lernorten (zB Ausbildungsbetrieb und Berufsschule) qualifiziert werden.
ja nein
2. Ich will in einer Ausbildungseinrichtung qualifiziert werden, wo die Ausbildungsinhalte nicht so von der Ausbildungseinrichtung abhängig oder betriebsspezifisch sind.
ja nein
3. Im Rahmen meiner (künftigen) Berufsausbildung ist es mir ziemlich egal, ob meine Arbeits- und Lernleistungen von anderen tatsächlich gebraucht oder weiterverwendet werden können.
ja nein
4. Mir macht es etwas aus, wenn meine in einer (künftigen) Berufsausbildung erbrachten Arbeits- und Lernleistungen nicht finanziell abgegolten werden.
ja nein
5. Mir macht es nichts aus, wenn meine (künftige) Berufsausbildung meine Freizeit (möglicherweise auch an Feiertagen oder Sonntagen) stark einschränkt.
ja nein
6. Meine (künftige) Berufsausbildung muß mir auch eine mit größeren Kosten verbundene Freizeitgestaltung ermöglichen.
ja nein
7. In meiner (künftigen) Berufsausbildung erwarte ich mir, daß neben der beruflichen Qualifizierung die Allgemeinbildung im großen und ganzen wie bisher weitergeführt wird.
ja nein
8. In meiner (künftigen) Berufsausbildung erwarte ich mir, daß wirklich nur Lehrinhalte vermittelt werden, die für den späteren Berufsvollzug notwendig sind.
ja nein
9. Von meiner (künftigen) Berufsausbildung erwarte ich mir, daß ich in dieser ein hohes Ausmaß an Berufserfahrung und Berufsroutine erwerbe.
ja nein
10. Meinen eher vielseitig ausgeprägten Interessen soll meine (künftige) Berufsausbildung doch einigermaßen entsprechen.
ja nein
11. Infolge meiner absolvierten Berufsausbildung möchte ich als eine vielseitig einsetzbare Fachkraft gelten, auch wenn dies manchmal mit einer längeren Einarbeitungszeit verbunden ist.
ja nein
12. Die gelegentliche Verrichtung zweckfremder Tätigkeiten (zB Jause für meine Kollegen/ Kolleginnen besorgen) sehe ich in meiner (künftigen) Berufsausbildung als willkommene Abwechslung.
ja nein

9. ERSTAUSBILDUNG

Definition. *Erstausbildung unterscheidet sich von vielseitiger Persönlichkeitsbildung der Allgemeinbildung dadurch, (1) daß nicht nur die **Lerninhalte** ersterer durch konkrete Erfordernisse, welche die Berufswirklichkeit analysierende Kommissionen eruieren, bestimmt werden, sondern (2) daß auch die **Zahl der ganz gezielt zu fördernden Fähigkeiten eingeschränkt** ist (das heißt aber nicht, daß darüber hinaus andere Fähigkeiten beim Lerner/ AW nicht gefördert werden sollen!), damit der Lerner/ AW mit seiner Zustimmung zu einer mündigen (regulären oder gehobenen) Fachkraft erzogen werden kann, weshalb **Berufserziehung** eine beabsichtigte Förderung über berufliche Inhalte darstellt. Erzogen wird **nicht über pures Auswendiglernen, Imitationsprinzip und/ oder Drill**, sondern über **erziehendem Unterricht bzw erziehender Unterweisung**, die auch zu bestimmten Zeitpunkten der **Erstausbildung mit Phasen professionellen Berufsvollzugs zum interindividuellen Erfahrungsgewinn und zur Erzielung eines angemessenen Routinisierungsgrads angereichert** ist.*

Anmerkung. *Erstausbildung oder Erstqualifizierung* dient dem Erwerb beruflicher Qualifikationen zur Ausübung bestimmter Berufe und damit zur Übernahme bestimmter Positionen und Aufgaben und darf nicht mit einer weiteren beruflichen Qualifizierung (zB Weiterbildung) gleichgesetzt werden, auch wenn Erstausbildung und Weiterbildung als eine Einheit gesehen werden. Erstere verfolgt nämlich **andere berufspädagogische Ansprüche** als daran anschließende berufliche Qualifizierungsmöglichkeiten (zB Umschulung einer regulären Fachkraft).

9.1 Ausbildungsvoraussetzungen

9.1.1 Ausbildungsberufe/ Lehrberufe

Definition. *Lehrberufe* sind in *der Lehrberufsliste eines Dualsystems* angeführte und staatlich anerkannte berufliche Qualifizierungen in rechtlich fixierten Ausbildungsgängen eines betriebswirtschaftlichen Systems, die mit Prüfung abschließen (Lehrabschlußprüfung).

Anmerkungen. (1) *Ausbildungs- bzw Lehrberufe sind keine reinen Abbildungen im Beschäftigungssystem vorkommender Berufstätigkeiten*, sondern Qualifikationsbündel, die zu einer einzelbetriebsunabhängigen beruflichen Handlungskompetenz mit vielfältigen Beschäftigungsoptionen auf regulärem Fachkräfteniveau befähigen (vgl. Benner, 1999, S. 37). „Ihre historischen Wurzeln liegen im Handwerk, wo schon lange vor unserer Zeitrechnung die Ausübung und das Erlernen eines Handwerks geregelt und **Handwerksberuf und handwerklicher Ausbildungsberuf** im allgemeinen identisch waren. Auch für die Berufsausbildung im Handel reichen die Regelungen weit zurück. Neben die im Mittelalter von Zünften und Gilden in berufsständischer Selbstverwaltung geschaffenen Ordnungen für die Berufsausbildung im Handwerk und im Handel traten jedoch schon in den verschiedenen Kodifizierungen der **Gewerbeordnung** staatliche Regelungen. **Die Industrie bildete ihren technisch-gewerblichen Nachwuchs zunächst nach den für das Handwerk geltenden Regeln aus.** Sowohl die stärkere Arbeitsteilung in der Industrie als auch organisatorische Probleme zwischen Handwerk und Industrie erforderten eine eigene Ordnung für den industriellen Bereich“ (Löns, 1977, S. 34). Gegenwärtig sind in Österreich alle Ausbildungs- bzw Lehrberufe einheitlich geordnet (s. Tab. 18).

Tab. 18: Merkmale staatlich anerkannter Ausbildungs- bzw Lehrberufe

Ausbildungs- bzw Lehrberufe

01. erlauben eine **geordnete und einheitliche Berufsausbildung**,
02. gewährleisten, daß die **Berufsausbildung** an technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Erfordernisse angepaßt wird,
03. werden durch **Ausbildungsverordnungen** sachlich-inhaltlich geregelt und enthalten infolgedessen die für den Berufsvollzug zu vermittelnden **notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten** (s. Berufsbild, Kap. 9.1.2),
04. garantieren darüber hinaus den **Erwerb von Berufserfahrung** sowie **keine Einarbeitungszeiten** nach Ausbildungsabschluß,
05. schreiben die **Regelausbildungsdauer** vor, die zwar durch **Anrechnung von Vorqualifikationen**, aber nicht infolge überdurchschnittlicher Ausbildungsleistungen **verkürzt** werden kann,
06. können **ohne spezielle Zugangsvoraussetzungen** angestrebt werden,
07. werden trotz fachlich-inhaltlicher Unterschiede als **formal gleichwertig** angesehen,
08. **verknüpfen schulische mit dominierender betrieblicher Qualifizierung** (Dualsystem als Ausbildungsverbund), die noch um **zwischen- und/ oder über betriebliche Bildungsmaßnahmen ergänzt** werden kann,
09. **unterliegen tarif- und sozialrechtsbezogenen Vereinbarungen/ Eingruppierungen** (zB kollektivvertragliche Entlohnung führt zu gruppenspezifischem Einkommen).
10. **verleihen Lehrlingen gegenüber jugendlichen Hilfsarbeitern höheres Sozialprestige und begründen Umschulungsansprüche.**

9.1.2 Ausbildungscurricula und Berufsbild

Der Begriff Curriculum wurde wieder von Robinsohn (vgl. 1972, S. 44-54) in die pädagogische Diskussion eingeführt und meint damit generell jene Lernziele (mit ihren Inhalten), die im Bildungsprozeß vermittelt werden sollen. Da es keine einheitliche Definition hierfür gibt, wird im folgenden eine für Ausbildungscurricula vorgeschlagen.

<p>Definition. Ein <i>Ausbildungscurriculum</i> ist die mittels elaborierter Sequenzelemente inhaltskonsistent strukturierte Darstellung des beabsichtigten Unterrichts in einem oder mehreren Themenbereichen (makrostrukturelle Unterrichtsmethode) für eine bestimmte Qualifizierungsdauer zwecks optimaler Vorbereitung, Verwirklichung und Evaluation desselben zur Erreichung bestimmter materialer und formaler Kompetenzen bei einem Lerner oder bei einer Lerngruppe.</p>
<p>Definition. Von Kerncurricula wird dann gesprochen, wenn aus einer Reihe relevanter Ausbildungscurricula für eine berufliche Qualifizierung (zB im Bereich der Lehrerausbildung) jene bestimmt (vgl. Ausbildungsfundamentum) werden, die unbedingt realisiert werden müssen.</p>

9.1.2.1 Curriculare Präliminarien (Curriculum im weiteren Sinn)

1. **Bildungseinrichtungsspezifische Ausbildungsphilosophie.** Diese Selbstvorgabe ist im allgemeinen nicht Gegenstand eines von einer Curriculumkommission zu entwickelnden Curriculums. **Verfügt hingegen eine Ausbildungseinrichtung vorweg bzw traditionell über eine (organisationsspezifische) Ausbildungsphilosophie**, dann steht sie auch immer am Beginn der curricularen Präliminarien und wird bei der Entwicklung der Curriculumvariante von Anfang an berücksichtigt.

Beispiel 1: Die Ausbildungsphilosophie für die Qualifizierung künftiger Berufsoffiziere am Fachhochschulstudiengang Militärische Führung lautet:

„Um den späteren Aufgabenvollzug zur Menschenführung entsprechend wahrnehmen zu können, sind künftige Berufsoffiziere zwischenzeitlich **mit psychischen Krisen zu konfrontieren**, die durch extreme Belastung unterschiedlichster Art während ihrer Ausbildung ausgelöst werden. Diese sind von ihnen im Sinne einer **erwünschten Persönlichkeitsentwicklung** erfolgreich zu bewältigen. Die Fähigkeit zur Führung in komplexen Situationen unter extremen Rahmenbedingungen umfaßt auch deren philosophische Reflexion als ethisch-moralisches und interdisziplinäres Prinzip“ (Pädagogisch-didaktisches Konzept des FHStg, Zl. 05684-0121/01).

Beispiel 2: Die Ausbildungsphilosophie für die Qualifizierung künftiger Maurer am Lehrbauhof-Ost als zwischenbetriebliche Maßnahme lautet:

Am Lehrbauhof-Ost (Guntramsdorf in Niederösterreich) werden u.a. folgende **Selbstvorgaben** eingelöst: (1) Alle in den Lehrberuf des Maurers bzw Schalungsbauers neu eintretenden Lerner/ AW werden im Rahmen der traditionellen **'Aufdingfeier'** mit Handschlag vom Innungsmeister und den Fachverbandsvorständen der Industrie persönlich begrüßt, wobei jedem Lehrling als **Einstiegsgeschenk** eine komplette Arbeitsgrundausrüstung übergeben wird. (2) Im Rahmen der Ausbildung arbeitet der Lehrling nur mit **normgerechten Materialien**, dh aus Gründen der Effekterhaltung wird er mit den gleichen Baustoffen konfrontiert, die er auf der Baustelle vorfindet. (3) Die **Ausbildungsqualität** orientiert sich stetig an der besonders im Bausektor rasch voranschreitenden Technologieentwicklung, weshalb die Werkstücke letztlich so vom Lerner/ AW ausgeführt sein müssen, daß eine Verwendung auf der Baustelle möglich wäre. (4) Die Ausbildung ist so angelegt, daß der Lerner/ AW nach erfolgreicher Ausbildung in der Lage ist, alle im Berufsvollzug **anfallenden Facharbeiten allein, verantwortungsbewußt und normgerecht zu bewältigen** (vgl. Wollner, 1995, S. 55-57).

Beispiel 3: Unterschiedliche fachpraktische Ausbildungsphilosophien in Fahrschulen können lauten:

(1) Eine vage curriculare Vorgabe (zB Ausbildung mittels unterschiedlich großer Ausbildungsfahrzeuge) wird so interpretiert, daß die Qualifizierung der Fahrschüler für die Führerscheingruppe B auf der vierten Ebene der psychomotorischen Taxonomie („Erwerb umstandsangepaßter Handlungsroutine“) zumindest jeweils zunächst mit einem Kleinwagen beginnt, dann mit einem Mittelklassewagen fortgeführt und schließlich mit einem Kleintransporter abgeschlossen wird. Dieser eher äußerst simple Ausbildungsgrundsatz des **„systematischen Wechsels der Fahrzeuggröße“** ist ein Beispiel für eine fachpraktische Ausbildungsphilosophie. Ist ein potentieller Fahrschüler subjektiv von der Richtigkeit und Wichtigkeit dieser Ausbildungsphilosophie überzeugt, wird er jene Fahrschule für seine Lenkqualifizierung wählen, die diese praktiziert. (2) Ein anderer potentieller Fahr-

schüler wird eine Fahrschule bevorzugen, wo alle Fahr(schul)lehrer, egal ob sie fahrtheoretischen oder fahrpraktischen Unterricht erteilen, „**gleiche Gesamtqualifikation**“ besitzen. (3) Ausbildungsphilosophien sind auch kombinierbar: „**Die fahrpraktische Ausbildung erfolgt auf PKWs mit automatischem Getriebe (inklusive Tempomatgebrauch) sowie auf solchen mit Schaltgetriebe**“ (Schwendenwein, 1996, S. 195).

2. **Generelle Leitziele.** Damit sind Hauptresultate einer Ausbildung gemeint, die als konkrete Erwartungen formuliert sind.

Anmerkungen. Daß eine **Ausbildung mit einer erfolgreichen Abschlußprüfung nach Möglichkeit auf Anhieb beendet** werden soll, ist in der Regel eine unbestrittene Selbstverständlichkeit und daher als generelles Leitziel für eine bestimmte Qualifizierung untauglich. In beispielsweise verkehrserziehungsorientierten Ausbildungseinrichtungen lautet das generelle Leitziel für die Lerner: **Minimierung des Unfallrisikos** bei Fußgängern, bei Radfahrern, bei Autofahrern, etc. In der **Fahrschülerausbildung** wird die „**Minimierung des Unfallrisikos**“ zurecht auch **mit einer Reihe anderer expliziter Erwartungen** des Gesetzgebers und der Lehr- und Ausbildungspersonen (vernünftige Fahrzeugwahl bei Vorliegen von Beförderungsalternativen, Evaluieren der subjektiven Befindlichkeit des Fahrzeuglenkers vor beabsichtigtem Fahrantritt, optimale Streckenwahl sowohl nach den herrschenden Fahrbedingungen als auch nach den bekannten Fahreigenschaften des zu benützten Kraffahrzeugs, etc) **verbunden** (vgl. Schwendenwein, 1996, S. 134).

Beispiel: Generelles Leitziel für Berufsoffiziere

Demnach sollen sie nach Bedarf die **Funktionen von Lehr- und Erziehungspersonen, Schützern, Helfern, Kämpfern, Organisatoren und Verwaltern** einnehmen können. Das generelle Leitziel des **FHStg Militärische Führung**, das auf den Ausbildungsauftrag von Maria Theresia (1752) zurückgeht, erwartet von Berufsoffizieren generell **militärische Tüchtigkeit und menschliche Rechtschaffenheit**. Wörtlich:

- (a) „**Tüchtige Berufsoffiziere** sind solche, die verlässlich ihre Aufgaben mit fachlicher Professionalität, mit Engagement, Umsicht und Zuversicht vollziehen. Ihr Vertrauen in die eigene Leistung und in ihre eigenen Fähigkeiten erlaubt ihnen, in ihren jeweiligen Rollen und Funktionen Einfluß zu nehmen und mit **Tapferkeit** Ziele zu verfolgen.“
 - (b) „**Rechtschaffene Berufsoffiziere** sind für die Erhaltung des demokratischen Gesellschaftssystems mitverantwortlich, was in geeigneten Aktivitäten als **treue Rollenträger** wie auch im Streben nach Gerechtigkeit sichtbar wird. Ihr **autonomes Denken** dokumentiert sich in wachsender Unabhängigkeit von Fremdanerkennung, in reduzierter Abhängigkeit von Konventionen und in der Fähigkeit zu **realitätsangepaßter Kritik**.“
 - (c) „**Tüchtige und rechtschaffene Berufsoffiziere** sind **initiativ**, was sich im Mut etwas anders zu machen als andere, im Bestreben nicht nur abzuwarten, sondern eigene Aktivitäten zu planen und nicht planen zu lassen, ausdrückt. Ihre Einsatzbereitschaft sowie ihr reflektiertes Werte- und Normenbewußtsein sorgt für deren **Weiterentwicklung zur Verwirklichung humaner Ziele**“ (Pädagogisch-didaktisches Konzept des FHStg, Zl. 05684-0121/01).
3. **Hinweise über Bedeutung und Stellenwert einzelner Unterrichtsfächer in der Fächerkonfiguration.** Für Lehr- und Ausbildungspersonen ist jeweils das Unterrichtsfach, welches sie vertreten, aus ihrer Sicht häufig auch das wichtigste. Daher muß jede unterrichtsfachspezifische Curriculumvariante unmißverständliche Hinweise über die Bedeutung des Unterrichtsfachs im Fächerkanon/ Fächerkonfiguration aufweisen. Besonders im Bereich der beruflichen Bildung müssen Ausbildungscurricula die Frage eindeutig beantworten, **inwieweit** das in Frage kommende Unterrichtsfach insgesamt **eine (materiale) Schlüsselqualifikation** für den späteren Berufsvollzug darstellt.
 4. **Studentafel.** Tabellarische Auflistung der Unterrichtsfächer einer Bildungseinrichtung mit Stundenausmaß pro Unterrichtsperiode.
 5. **Förderung bestimmter allgemeiner und spezieller Fähigkeiten.** In jeder unterrichtsfachspezifischen Curriculumvariante müssen jene Fähigkeiten aufgelistet sein, welche (a) unbedingt (**Formalfundamentum**) und (b) gegebenenfalls (**Formaladditum**) von der Lehrperson zu fördern sind, und zwar relativ unabhängig von jenen, die sowieso in den curricularen Lernzielen jeweils (als Zeitwörter oder „Lernzielfähigkeiten“) genannt werden.
 6. **Allgemeine didaktisch-methodische Grundsätze.** Sie gelten im Ausbildungsbereich für alle **in der Curriculumvariante** aufscheinenden Unterrichtsfächer, zusätzlich gibt es aber noch andere, die beispielsweise nur in allen fachpraktischen Unterrichtsfächern zu beachten und nach Möglichkeit zu realisieren sind.
 7. **Spezielle didaktisch-methodische (fachdidaktische) Grundsätze.** Solche Grundsätze gelten jeweils **nur für ein bestimmtes Unterrichtsfach** (zB Herbeiführen möglichst vieler **Realbegegnungen** mit daraus resultierenden Reflexionsberichten; **Prüfungsvorbereitung** vor jeder ausbildungsbegleitenden Prüfung; **Eintragen**

der Prüfungsergebnisse in den Erstausbildungs-, Weiterbildungs- oder Europaß gemäß geltender Richtlinien) und sind von der Lehrperson in ihrem Berufsvollzug zu beachten und zu verwirklichen.

Beispiel für fachdidaktische Grundsätze für das Erlernen von Flugkampfmanövern (Jagos, 2001):

1. **Idealbedingungen.** Die Wetterbedingungen im Übungsraum müssen die Konzentration der ganzen Aufmerksamkeit des Einsatzpiloten auf die Flugdurchführung erlauben und ihm eine leichte und eindeutige Einschätzung der Fluglage im Raum ermöglichen.
2. **Einhaltung der Flugsicherheitsbestimmungen.** Bei der Vermittlung eines Lehrinhalts muß zur Vermeidung von Unfällen oder gefährlichen Situationen der Einhaltung der Flugsicherheitsbestimmungen inklusive der Abbruchkriterien für Flugübungen mit Luftkampfmanövern oberste Priorität eingeräumt werden. Zur erleichterten Einhaltung des Übungsraums müssen sowohl Ziel- als auch Jagdflugzeug einen Mindestabstand von 2.000 ft zur unteren und 1.000 ft zur oberen höhenmäßigen Übungsraumbegrenzung einhalten, usw
3. **Vorstellungsentwicklung.** Während einer Flugübung der Grundlegenden Luftkampfmanöverausbildung wird der Einsatzpilote mit einer Vielzahl neuer Eindrücke konfrontiert. Zur Erreichung des gewünschten Lernerfolgs muß er in der Lage sein, aus diesen Inputs die wesentlichen heraus zu filtern und sein Handeln darauf abzustimmen. Dieses Ziel wird jedoch nur erreicht werden, wenn er vor der Flugübung selbständig die Flugmanöver und die potentiellen Einflußfaktoren für ihre Durchführung analysieren kann. Dafür benötigt er bereits eine deutliche Vorstellung über den Ablauf einzelner Flugmanöver. Zur Vermittlung dieser Vorstellung muß er dabei folgenden Algorithmus durchlaufen: (1) **Computeranimation**, (2) **Ausbildungsfilm**, (3) **Mentales Training** und (4) **simulatives Demonstrieren**.
4. **Individualisierung.** Die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse muß sich an der aktuellen Leistungsfähigkeit (Individuallage) und am Lernverlauf des Einsatzpiloten bestmöglich orientieren, usw
5. **Einhaltung standardisierter Kommunikation.** Alle Funkbefehle und –meldungen zur Steuerung der Flugübungsabläufe müssen gemäß der verlaublichen und befohlenen **Phraseologie** (standardisierte Sprachwörter) für den Luftverteidigungsdienst erfolgen.
6. **Lernzielorientierte Leistungskontrolle durch Selbst- und Fremdevaluation.** Aus den Lernleistungsergebnissen und den Flugnachbesprechungen müssen Einsatzpiloten und Fluglehrer **Konsequenzen für den weiteren Lernprozeß** ziehen, damit ein kontinuierlicher Lernzuwachs beim Einsatzpiloten gewährleistet wird.
7. **Verwendung der Ausbildungsmappe.** Für jeden Einsatzpiloten muß eine Ausbildungsmappe mit allen angefertigten Übungsberichten vorhanden sein, die neben Dokumentations- und Evaluations- auch Orientierungs- und Vorgabefunktion besitzt und somit vom Fluglehrer zur Vorbereitung auf den Vermittlungsprozeß der folgenden Flugübung heranzuziehen ist.
8. **Schrittweise Vermittlung der curricularen Lernziele mit individueller Lernzielverknüpfung.** Die angestrebte fliegerische Qualifikation muß aufbauend und somit Schritt für Schritt dem Einsatzpiloten vermittelt werden, wobei vom Fluglehrer bzw vom Einsatzpiloten so oft wie möglich eine Verknüpfung zwischen den Lernzielen herzustellen ist.

9.1.2.2 Curriculumvarianten (Curriculum im engeren Sinn)

9.1.2.2.1 (Unterrichts-) fachspezifische Lernzielsequenz

Definition. Eine (unterrichts-) **fachspezifische Lernzielsequenz** liegt vor, wenn Lernziele (mindestens auf Grobzielniveau) ohne Beschreibung ihres Lehr-Lerninhalts nur **einfachsequenziert** (nach dem Voraussetzungsprinzip) und mit der jeweils entsprechenden Priorität (**EX/ PE oder ER**) aufgelistet sind.

Beispiel: Auszug aus der OBBA (=Orientierung über berufliche Bildung und Arbeitswelten) - Lernzielsequenz für das Wintersemester auf der 8. Schulstufe (Schwendenwein & Kliesspiess, 1989). Legende: **EX**=existentiell kann **PE** (prüfungentscheidend) werden, **ER**=ergänzend.

01. Anhand unterschiedlicher Biographien die Bedeutung bestimmter Ausbildungsformen für Berufskarrieren und deren Auswirkungen auf das Privatleben beschreiben und analysieren können (**ER**).
02. Die Berufsinformationswoche der Handelskammer nach selbstgewählten Gesichtspunkten beurteilen und diskutieren können (**EX**).
03. Einen allgemeingültigen Algorithmus zur Entscheidungsfindung anhand unterschiedlicher Aussagen praktizieren können (**EX/ PE**).

9.1.2.2.2 (Unterrichts-) fachspezifisches Minimalcurriculum

Definition. Ein *(unterrichts-) fachspezifisches Minimalcurriculum* ist durch eine Liste (a) **prioritätsmarkierter**, (b) **einfach- oder doppelstufenreihiger** und (c) **inhaltsbeschriebener Lernziele** (mindestens auf Grobzielniveau) gekennzeichnet. MaW: Jeder Lehr-Lerninhalt eines Lernzieles ist mit verständlichen Stichwörtern und/ oder fach einschlägigen Termini beschrieben.

Beispiel: Auszug aus dem Einfachcurriculum für das Studienfach „Wehrtechnik“ am Fachhochschulstudiengang Militärische Führung (30 UE). Legende: **LZ** = Lehr-Lernziel; **UE** = Unterrichtseinheit(en); **ÖBH** = Österreichisches Bundesheer; **EX** = existentielles Lernziel - kann **PE** (prüfungsentscheidend) werden, **ER** = ergänzendes Lernziel; **LF** = Lernzielfundamentum; **LA** = Lernzieladditum.

12. LZ: Der Berufsoffizier muß **Arten von Handgranaten** wissen, deren **Wirkungen** erklären, die **Munitionsart** aufgrund der Farbmarkierung auf Anrieb identifizieren sowie die **Sicherheitsbestimmungen** für das Werfen von Handgranaten nennen können (**EX, 12 UE**).

LF: *Arten von Handgranaten* (Defensiv-, Offensiv- und Übungshandgranaten, Handgranaten mit chemischer Füllung). *Wirkung der Handgranaten* (im besonderen Durchschlagsleistung). *Kennzeichnung der Munition* (Beschriftung, Farbanstrich, Symbole). *Sicherheitsbestimmungen für Splitter- und Übungshandgranaten* (gemäß Vorschrift „Sicherheitsbestimmungen“).

LA: Geschichtliches über Handgranaten; ausländische Handgranaten (Vergleiche, Neuentwicklungen).

(a) Fachtheoretisches Sequenzelement

Definition. Ein *fachtheoretisches Sequenzelement* besteht aus der (waagrechten oder vertikalen) **Koppelung eines fachtheoretischen Lernziels** (mindestens auf Grobzielniveau) (1) mit Angabe seiner **Priorität** (**EX/ PE, ER**), (2) mit **genauer Beschreibung seines Lehr-Lerninhalts** und gegebenenfalls mit Differenzierung desselben nach Lernzielfundamentum und Lernzieladditum und (3) mit **fachdidaktischen Hinweisen**, die sich beispielsweise (a) auf den zu verwendenden **didaktischen Lernort**, (b) auf zu **benützende Medien**, (c) auf einzusetzende **didaktische Vermittlungs- und Trainingselemente**, und/ oder (d) auf das **explizite Wiederaufgreifen eines oder mehrerer bereits vermittelter Lernziele** zur Verknüpfung mit dem aktuellen Lehr-Lerninhalt (**Verknüpfungsanleitung**) beziehen können.

(b) Fachpraktisches Sequenzelement

Definition. Ein *fachpraktisches Sequenzelement* besteht aus der (waagrechten oder vertikalen) **Koppelung eines fachpraktischen** und in der Regel **existentiellen Lernziels** (zB auf Grobzielniveau) (1) mit **präziser Beschreibung und gegebenenfalls grafischer Darstellung seines Lehr-Lerninhalts**, (2) gegebenenfalls mit der **Darstellung zielführender Übungsanleitungen inklusive Medienverweisen**, (3) mit der **Formulierung zu erwartender und zu vermeidender Hauptfehler** im Vermittlungsprozeß und (4) **fachdidaktischen Interventionen** zur effizienten Fehlerbehebung.

9.1.2.2.3 (Unterrichts-) fachspezifisches Einfachcurriculum

Definition. Unter *(unterrichts-) fachspezifischem Einfachcurriculum* ist ein (1) *(unterrichts-) fachspezifisches Minimalcurriculum* zu verstehen, wovon (2) **jedes Lernziel** neben der bestehenden Lehr-Lerninhaltsbeschreibung **mit fachdidaktischen Hinweisen versehen** ist. MaW: Nur zu einem **einzigsten Themenbereich** sind passende Sequenzelemente aufgelistet, **die entweder fachtheoretischer oder fachpraktischer Natur sind**.

Beispiel: Auszug aus dem OBBA-Einfachcurriculum für die 7. Schulstufe (Schwendenwein & Kliesspiess, 1989). Legende: **LZ** = Lernziel; **EX** = existentielles Lernziel - kann **PE** (prüfungsentscheidend) werden, **ER** = ergänzendes Lernziel; **LI** = Lehr-Lerninhalt; **LF** = Lernzielfundamentum, **LA** = Lernzieladditum; **FdH** = fachdidaktische Hinweise.

4. LZ: Berufe und Professionen als spezifische Organisationsformen gesellschaftlicher Arbeit mit ihren unterschiedlichsten Tätigkeitsmerkmalen, Erstausbildungs-, Weiterbildungs-, Aufstiegs- und Beschäftigungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung ihrer Aufspaltung in sogenannte Frauen- oder Männerberufe und den daraus häufig resultierenden Problemen für Frauen beschreiben und fundiert diskutieren können (**EX**).

LF: Verschiedene Berufsdefinitionen; Berufsklassifikationsschemata; Definitionen für „Frauen-“ oder „Männerberufe“ (Zweidrittelkriterium) mit exemplarischen Beispielen aus verschiedenen Berufsbereichen, „Frauen in Männerberufen (zB Tischlerin) - Männer in „Frauenberufen“ (zB Kindergärtner); geschlechtsspezifische Ausbildungskonzentrationen in der gesamten beruflichen Bildung (nicht nur in Dualsystemen!), Kennzeichen sogenannter Frauenberufe (zB häufig wenig attraktive Anlern Tätigkeiten in bestimmten Berufsbereichen (zB Textilproduktion, Handel, Beherbergungs- und Gaststättenwesen) mit eher geringer Entlohnung und wenig Aufstiegsmöglichkeiten.

LA: Positive und negative Auswirkungen der Teilzeitbeschäftigung für Frauen.

FdH: Arbeitsverschiedene Kleingruppenarbeit (Definitionen), medienunterstützter Einlehrevortrag (zB Tätigkeitsmerkmale und Beschäftigungsmöglichkeiten), Gesprächsunterricht (zB Ausbildung, Qualifizierungs- und Berufsvollzugsanforderungen), expertenheterogenes Teamteaching mit Hearing (zB Frau in einem „Männerberuf“ und umgekehrt) und lehrpersongeleitete Diskussion.

9.1.2.2.4 (Unterrichts-) fachspezifisches Standardcurriculum

Definition. Ein (*unterrichts-*) **fachspezifisches Standardcurriculum** liegt vor, wenn **die darin angeführten Themenbereiche** (*Curriculumeinheiten oder Module im weiteren Sinn*) **mit ihrem jeweiligen Strukturziel und Kommentar** als auch die den einzelnen Themenbereichen wiederum **zugeordneten fachtheoretischen oder fachpraktischen Sequenzelemente** nach dem **Voraussetzungsprinzip** inhaltlich aufeinander aufbauen, wodurch eine **Zweifachsequenzierung** entsteht. Im Rahmen beruflicher Qualifizierung können **Themenbereiche** auch **bestimmten Ausbildungsphasen** entsprechen (vgl. dazu auch Köll, 1999).

Beispiel 1: Auszug aus der 8. Curriculumeinheit eines fahrtheoretischen Ausbildungscurriculums auf Standardniveau (Schwendenwein, 1996). Legende: **LZ** = Lehr-Lernziel; **EX**= existentielles Lernziel - kann **PE** (prüfungsentscheidend) werden, **ER** = ergänzendes Lernziel; **LI** = Lehr-Lerninhalt; **FdH** = fachdidaktische Hinweise.

Vorbemerkung. Das **fahrtheoretische Ausbildungscurriculum besteht aus 30 Curriculumeinheiten** (*Themenbereichen*). Die 8. Curriculumeinheit setzt sich beispielsweise aus **11 fachtheoretischen Sequenzelementen** zusammen. Wie jedem Themenbereich wird auch der 8. Curriculumeinheit „Bereifung“ ein **Strukturziel mit Kommentar** vorangestellt.

8. Curriculumeinheit (Themenbereich): Bereifung

Strukturziel: Der Lerninhalt dieser Curriculumeinheit verfolgt u.a. das Ziel, Reifen hinsichtlich Verwendung, technischer Merkmale und gesetzlicher Vorschriften darzustellen.

Kommentar: Es ist dem Fahrschüler zu Beginn der Vermittlung dieses Themenbereiches einsichtig zu machen, daß unabhängig vom Grad seiner Fahrzeugbeherrschung, (1) **Nachlässigkeiten** (zB zu geringer Luftdruck im Reifen), (2) **Bequemlichkeiten** (zB Sommer- statt Winterreifen), (3) **Schäden** (zB extrem einseitig abgefahrene Laufflächen) und (4) **natürlicher Verschleiß** (zB zu geringe Profiltiefe) enorme Selbstgefährdung sowie eine Gefährdung auch anderer (verantwortungsbewußter) Verkehrsteilnehmer nach sich ziehen kann.

3. **LZ:** Der Fahrschüler kann mittels Betriebsanleitung oder gegebenenfalls mittels Tankdeckelaufkleber (a) den richtigen Reifendruck unter bestimmten Bedingungen ermitteln sowie (b) Voraussetzungen und (c) Vorgehensweise der Reifendruckkontrolle beschreiben (**EX/ PE**).

LI: Luftdrucktabellen sehen oft für ein und dasselbe Rad unterschiedliche Reifendrucke vor, weil diese mit zunehmender Beladung und beabsichtigter Fahrgeschwindigkeit variieren. Die optimale Voraussetzung zur Messung des Reifenluftdruckes ist ein „kalter“ Reifen.

FdH: Medienunterstützter Einlehrevortrag und Demonstrationsunterricht.

Beispiel 2: Auszug aus der 2. Curriculumeinheit eines fahrpraktischen Ausbildungscurriculums auf Standardniveau (Schwendenwein, 1996). Legende: **LZ** = Lehr-Lernziel (**EX bzw PE**); **LI** = Lehr-Lerninhalt.

Vorbemerkung. Das fahrpraktische Ausbildungscurriculum besteht aus **5 Curriculumeinheiten** (Themenbereichen). Die 2. Curriculumeinheit besteht aus **13 fachpraktischen Sequenzelementen** zusammen. Wie jeder fachpraktischen Ausbildungsphase wird auch der 2. Curriculumeinheit „Vorschulung“ ein **Strukturziel mit Kommentar** vorangestellt.

2. Curriculumeinheit (Ausbildungsphase): Vorschulung

Strukturziel: Der Fahrschüler vermag die „elementare Fahrzeugbeherrschung“ mit seinem Ausbildungsfahrzeug auf den ersten drei Supervisionsstufen (Interventionsorientierte, Interventionsreduzierte und „Lange Leine“) auf dem Fahrschulübungsplatz wie auch unter Auto-interner Supervision im Verkehrsraum überzeugend nachzuweisen.

Kommentar: Der Lernprozeß *von der natürlichen Sensumotorik zur automatisierten Ausbildungsfahrzeug-Sensumotorik* braucht Zeit. Unter Sensumotorik sind Prozesse zu verstehen, in denen ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und Verhalten des Fahrschülers besteht (zB visumotorische Koordination als Koordination von Augen- und Handbewegung), der entweder (a) genetisch weitgehend fixiert ist oder (b) durch ständiges Lernen mittels *aktiven und passiven Feedbacks über Propriozeptoren* (reizaufnehmende und verarbeitende Strukturen für die jeweilige Körperlage im Raum, für Muskel- und Sehnenspannungen) adaptiv und plastisch bleibt. Da die Ausbildungsfahrzeugbeherrschung Grundlage und Voraussetzung für Fahren im Straßenverkehr ist, muß der Fahrlehrer die *Lernziele der Vorschulung besonders sorgfältig vermitteln. Hier entscheidet sich unbestritten die Art des späteren Verlaufs der Fahrschülerausbildung, weshalb sich in der Vorschulung Fahrlehrer weder unbedachte Großzügigkeiten noch Nachlässigkeiten dem Fahrschüler gegenüber leisten dürfen.*

- LZ: Sitzeinstellung.** Der Fahrschüler kann den Fahrersitz seines Ausbildungsfahrzeugs selbständig so einrichten, daß er aufgrund seines Körperbaus möglichst alle Bedienungseinrichtungen desselben bequem erreicht. Die vorgesehenen Sicherheitseinrichtungen benützt und justiert er so, daß sie im Notfall optimal wirken können.

LI: Der Fahrschüler kann das Lenkrad „oben“ (die linke Hand des Fahrschülers befindet sich zwischen „9 und 10 Uhr“, die rechte zwischen „14 und 15 Uhr“) mit leicht angewinkelten Armen halten. Rücken und Gesäß haben mit der Lehne festen Kontakt. Das linke Bein ist beim Niederdrücken des Kupplungspedals im Kniegelenk leicht abgewinkelt und die Ferse berührt den Boden. Die Oberkante der Kopfstütze ist nach Möglichkeit mit der Schädeldecke bündig, um eine Überstreckung der Halswirbelsäule bei Auffahrunfällen zu vermeiden. Insbesondere die Höhe des Fahrersitzes ist gegebenenfalls auf optimale Voraussetzungen zur Fahrzeuglenkung (maximale Sicht nach vorne, hinten und seitlich) durch den Fahrschüler anzupassen. Der Sicherheitsgurt läuft straff, relativ halsfern und unverdreht über die Schulter. Das rasche und sichere Betätigen des Gurtenschlosses muß ohne Blick auf den Öffnungsmechanismus automatisiert werden. Einstellen des Sitzes sowie Anlegen des Sicherheitsgurts muß sich am Beginn jeder fahrpraktischen UE letztlich zu einem Ritual des Fahrschülers entwickeln.

Hauptfehler: Justierungsaufgaben zur individuellen Anpassung an die körperlichen Voraussetzungen des Fahrschülers werden vergessen.

Intervention: Der Fahrschüler soll die Zahl der für ein bestimmtes Ausbildungsfahrzeug in Frage kommenden Justierungsaufgaben nennen und danach die von ihm ausgeführten Justierungstätigkeiten abzählen.

9.1.2.2.5 Integriertes Ausbildungscurriculum

Definition. Darunter versteht man ein *Einfach- oder Standardcurriculum mit der systematischen Kopplung eines jeweils fachtheoretischen und fachpraktischen Sequenzelements pro Lernziel (auch ohne didaktische Hinweise oder Auflistung von Hauptfehlern etc möglich!)*, also aus Sequenzelementen bestehend, in welchen die meisten *Lernziele kognitive und motorische bzw fachtheoretische und fachpraktische Ansprüche* stellen und *häufig EX- und/ oder PE- Natur* sein können, weil die Wichtigkeitszuschreibung *innerhalb* derartiger Lernziele variieren kann.

Anmerkungen. Integrierte Ausbildungscurricula versuchen *die meist arbeitsteilige und somit künstliche Trennung von Theorie und Praxis aufzuheben*. Umgesetzt können sie nur von Lehrpersonen werden, die für beide Seiten der Ausbildung kompetent sind. Von der Lehrperson vertretene theoretische Ansprüche müssen von ihr auch entsprechend praktisch eingelöst werden können. Gelingt dies nicht, wird eine theoretische Nachjustierung unumgänglich. Gegebenenfalls sind zusätzlich zu den allgemeinen didaktisch-methodischen Grundsätzen fachdidaktische Grundsätze sowohl für den fachtheoretischen als auch für den fachpraktischen Teil jedes Lernziels zu formulieren.

Beispiel 1: Auszug aus einem Integrierten Ausbildungscurriculum für Arzthelferinnen (Cerwinka, 1997).

- LZ: Rautek-Griff.** Die Arzthelfern kann den Rautek-Griff zur Bergung von Verletzten (a) ausführlich beschreiben (EX) und (b) an einer beliebigen Person, die eine schwere Verletzung simuliert, durchführen (PE).

2. **LZ: Verhaltensmuster in Notsituationen.** Die Arzthelferin kann (a) angemessene Verhaltensmuster und daraus resultierende Konsequenzen im Zusammenhang mit telefonisch gemeldeten Notfallsituationen beschreiben (**PE**) und (b) an einem selbstgewählten derartigen Notfall demonstrieren/ simulieren (**PE**).
3. **LZ: Anlegen und Abnehmen von Verbänden.** Die Arzthelferin kann (a) Anlegen und Abnehmen von Verbänden mit Dreieckstuch je nach zu verbindenden Körperteil anhand selbstgewählter Beispiele praktisch durchführen (**PE**) sowie (b) die Voraussetzungen für den Einsatz des Verbandmittels nennen (**PE**).

Beispiel 2: Auszug (Lernziel 2: Jagdkurve) aus dem (elaborierten) Integrierten Ausbildungscurriculum zum Erlernen Grundlegender Luftkampfmanöver für Militärpiloten auf der Saab J105, Jagos 2001).

Lernziel 2: Jagdkurve. Der Einsatzpilot kann (a) den Zweck eines Jagdkurvenangriffs und die Merksätze zur Auswahl des richtigen Vorhaltewinkels mittels einer Skizze verständlich erklären (**EX**) und (b) eine Jagdkurve auf ein Zielflugzeug im Geradeaus- und Kurvenflug selbstständig durchführen (**PE**).

1. Lernzielrelevante Definition

Jagdkurve. Standardisiertes Flugmanöver zum Erreichen einer Position für einen erfolgversprechenden Einsatz der Bordkanone gegen Luftziele (Def. d. Verf.).

Anmerkung: Die Jagdkurve ist auf Grund der hohen koordinativen Anforderung an den Einsatzpiloten für ihre Durchführung (angepaßte Steuerung von Flughöhe, Annäherungsgeschwindigkeit und Zielwinkel) Grundlage für alle weiteren Flugmanöver.

Luft-Luft-Schießen. Mit den Bordwaffen eines Luftfahrzeugs ein anderes fliegendes Ziel bekämpfen (Def. d. Verf.).

Anmerkung: Zur Ausbildung der Verwendung von Bordkanonen erfolgt zumeist ein Luft-Luft-Schießen auf ein Schleppziel, das von einem anderen Luftfahrzeug (Schleppflugzeug) gezogen wird.

2. Lehrinhalte

2.1 Fachtheoretischer Lehrinhalt

Zweck einer Jagdkurve. Durchführung einer Zielverfolgung mit circa 20 Grad Zielwinkel von oben auf das Zielflugzeug. Dadurch wird bei einem Luft-Luft-Schießen auf ein Schleppziel eine Schußabgabe unter dem Horizont oder hinter dem Schleppziel (Zielwinkel kleiner 10 Grad) und somit eine Gefährdung der Umwelt und des Schleppflugzeugs (durch herumfliegende Munition oder Munitionsteile) verhindert.

Anmerkung: Ist kein Luft-Luft-Schießen im Verlauf der Ausbildung geplant, so dient die Vermittlung der Jagdkurve vorwiegend der Koordination eines Angriffs auf ein Zielflugzeug. Dabei soll eine Position genau hinter dem Zielflugzeug (Zielwinkel 0 Grad) vermieden werden, da in dieser Position (bei realer Zerstörung des Zielflugzeugs) das Jagdflugzeug höchstwahrscheinlich von Teilen des getroffenen Flugzeugs beschädigt werden würde.

Merksätze für die notwendige Größe des Vorhaltewinkels:

1. **allgemein.** Je geringer der Geschwindigkeitsüberschuß zum Zielflugzeug ist, umso größer ist der notwendige Vorhaltewinkel.
2. **für ein kurvendendes Zielflugzeug.** Je enger die Kurve des Zielflugzeugs ist, umso geringer ist der notwendige Vorhaltewinkel.
3. **für ein geradeaus fliegendes Zielflugzeug.** Je größer die Entfernung zum Zielflugzeug ist, desto größer ist der notwendige Vorhaltewinkel.

2.2 Fachpraktischer Lehrinhalt (Trainingsinhalt)

(a) Spezielle Bedingungen: Der Übungsraum weist eine Untergrenze von Flugfläche 60 und eine Obergrenze von mindestens Flugfläche 120 auf (ein wetterbedingtes Ausweichen in einen Übungsraum mit mindestens 6.000 ft vertikaler Ausdehnung bis zu einer Höhe von maximal Flugfläche 200 ist möglich, jedoch muß zumindest eine der vier Flugübungen im angegebenen Übungsraum durchgeführt werden); bei der 1. und 3. Flugübung befinden sich in beiden Flugzeugen sowohl Einsatzpilot als auch Fluglehrer; im Rahmen der 2. und 4. Flugübung fliegt der Einsatzpilot im Jagdflugzeug und der Fluglehrer im Zielflugzeug.

(b) Flugübungsablauf

Ausgangslage: Abwehrformation mit ungefähr 2 km Abstand; das Jagdflugzeug fliegt mindestens 3.000 ft höher als das Zielflugzeug; die Fluggeschwindigkeit beider Flugzeuge beträgt 250 KIAS.

1. **Flugübung** (s. Abb. 1): Das Zielflugzeug kurvt mit 45 Grad Querlage und konstanter Fluggeschwindigkeit von 250 KIAS horizontal auf die Seite des Jagdflugzeugs (I). Das Jagdflugzeug manövriert ohne Höhenverlust bis zum Erreichen des notwendigen Vorhaltewinkels zum Zielflugzeug, leitet dann eine steile Sinkflugkurve ein (II) und gelangt in dieser Kurve in eine Position zur Zielverfolgung (III), wobei ein Geschwindigkeitsüberschuß von 80 bis 100 KIAS gegenüber dem Zielflugzeug erreicht werden soll. Nach Beendigung der Zielverfolgung nimmt das Jagdflugzeug die Ausgangslage wieder ein, wobei das Zielflugzeug im Kurvenflug verbleibt (IV). Auf Anordnung des Fluglehrers im Jagdflug ändert das Zielflugzeug die Drehrichtung seines Kurvenflugs. Ein Rollenwechsel zwischen Jagd- und Zielflugzeug erfolgt nach der Hälfte der zur Verfügung stehenden Zeit im Übungsraum.
2. **Flugübung**: wie 1. Flugübung, jedoch ohne Rollenwechsel zwischen Jagd- und Zielflugzeug (die Änderung der Kurvendrehrichtung des Zielflugzeugs erfolgt vom Fluglehrer selbständig).
3. **Flugübung** (s. Abb. 2): Das Zielflugzeug fliegt mit 250 KIAS horizontal geradeaus. Die weitere Übungsdurchführung erfolgt wie bei der 1. Flugübung, wobei auf Anordnung des Fluglehrers im Jagdflugzeug dieses die Seite, von der aus es seine Jagdkurve fliegt, wechselt.
4. **Flugübung**: wie 3. Flugübung, jedoch ohne Rollenwechsel zwischen Jagd- und Zielflugzeug (das Wechseln der Angriffsseite erfolgt durch den Einsatzpiloten im Zielflugzeug selbständig). (Abbildungen 1 und 2 sind hier nicht dargestellt.)

2.3 Fachdidaktische Hinweise

1. Vermittlung des fachtheoretischen Lehrinhalts

Die Theorievermittlung erfolgt überwiegend im Rahmen eines Einlehrevortrags für alle Einsatzpiloten. Dabei ist anhand einer Skizze zu erläutern, wodurch die Gefährdung für Umwelt und Schleppflugzeug bei einer Schußabgabe unterhalb des Horizonts oder hinter dem Schleppziel entsteht. Weiters muß auch dargestellt werden, wie groß die Gefahr der Kollision mit einem Teil des zerstörten Flugzeugs ist, wenn es bei einem Zielwinkel von 0 Grad von einer Bordkanone zerstört wird. Zur Verdeutlichung der Gefahr kann ein Video eines explodierenden Flugzeugs herangezogen werden. Die Merksätze für die notwendige Größe des Vorhaltewinkels sind mit den Einsatzpiloten gemeinsam oder im Rahmen von Kleinst- oder Kleingruppen zu erarbeiten. Die Einsatzpiloten sind darauf aufmerksam zu machen, daß die angeführten Merksätze nur für die Vermittlung der Jagdkurve gelten und nicht allgemeine Gültigkeit im Luftkampf besitzen.

2. Vermittlung des fachpraktischen Lehrinhalts

Damit der Einsatzpilot leichter die räumlichen, zeitlichen und geschwindigkeitsmäßigen Eindrücke während eines Jagdkurvenangriffs gewinnt, ist (bei der 1. und 3. Flugübung) vom Fluglehrer im Jagdflugzeug ein solcher (wenn notwendig auch mehrmals) zu demonstrieren. In weiterer Folge sind zumindest die ersten beiden Angriffe vom Fluglehrer verbal zu leiten. Es muß dem Einsatzpiloten auch die Möglichkeit gegeben werden, gemachte Fehler beim nächsten Angriff zu korrigieren. Dazu ist es unbedingt notwendig, daß jedes Mal eine annähernd gleiche Ausgangslage eingenommen wird (bereits geringfügige Änderungen in der Ausgangslage bewirken erhebliche Unterschiede in der Ausführung der Jagdkurve). Im Verlauf der Flugübung kann der Fluglehrer jedoch durch Anpassung der Ausgangslage den Schwierigkeitsgrad für den Einsatzpiloten erhöhen.

Zur Optimierung des Ausbildungserfolgs ist es weiters notwendig, daß der Fluglehrer besonders darauf achtet, daß der Einsatzpilot (a) die Flughöhe der Ausgangslage nicht zu früh verläßt bzw (b) den richtigen Geschwindigkeitsüberschuß gegenüber dem Zielflugzeug erreicht. Um das Erreichen des richtigen Geschwindigkeitsüberschusses zu erleichtern, ist zu Beginn die Einregelung der Triebwerksdrehzahl auf ungefähr 85 und 90% (in Abhängigkeit von tatsächlicher Flughöhe und Außentemperatur) einzufordern. In weiterer Folge ist während der Flugübung die Triebwerksdrehzahl möglichst konstant zu halten, wodurch sich der Einsatzpilot mit Schwergewicht auf die Flugmanöverausführung (und nicht auf den Geschwindigkeitsüberschuß) konzentrieren kann. Aufgrund der niedrigen Flughöhe hat der Fluglehrer dabei besonders darauf zu achten, daß die höchstzulässige G-Belastung nicht überschritten wird. Wird die Flugübung aus Wettergründen in größeren Flughöhen durchgeführt, so ist der Einsatzpilot auf die Notwendigkeit zur Adaptation der Flugmanöverausbildung (aufgrund der geänderten aerodynamischen Verhältnisse) hinzuweisen. Für den Rollentausch zwischen Jagd- und Zielflugzeug bei der 1. und 3. Flugübung gelten dieselben Hinweise wie für die fachpraktische Vermittlung des Lernziels Visieren.

Hauptfehler: Durch einen zu geringen Geschwindigkeitsüberschuß und/ oder einen zu kleinen Vorhaltewinkel fällt der Einsatzpilot im Jagdflugzeug in eine Position direkt hinter dem Zielflugzeug (Zielwinkel 0 Grad).

Intervention: Der Einsatzpilot ist beim erstmaligen Auftreten dieses Fehlers auf die Ursachen (zu geringer Geschwindigkeitsüberschuß, zu kleiner Vorhaltewinkel) aufmerksam zu machen. Erfolgt beim nächsten Ver-

such keine selbstständige Korrektur durch den Einsatzpiloten, so ist die Ausführung einer Jagdkurve vom Fluglehrer verbal zu leiten. Dadurch gewinnt der Einsatzpilot die noch notwendigen zusätzlichen räumlichen und zeitlichen Eindrücke, womit zumeist eine selbstständige weitere Übungsdurchführung ermöglicht wird. Bei der 1. und 3. Flugübung kann als Alternative auch ein neuerliches Vorführen einer Jagdkurve durch den Fluglehrer im Jagdflugzeug erfolgen.

9.1.2.3 Modularisierung

Definition. *Module im engeren Sinn* (als Pflicht-, Wahl-, und Zusatzmodule) sind **in sich abgeschlossene**, evaluierte (zertifizierte) und auf ein Handlungs- bzw. Tätigkeitsfeld bezogene **curricular-didaktische Einheiten** (Lerneinheiten, die mit einer abschließenden Prüfung verknüpft sind) **bestehender Ausbildungsgänge** zur Entwicklung entsprechender **Teilqualifikationen** (zB PC-Führerschein), die auch für neu zu konzipierende Ausbildungsgänge unverändert herangezogen und somit auch zum Bestandteil einer oder mehrerer Gesamtqualifikationen (polyvalente Module) werden können (vgl. dazu auch Rützel, 2001, S. 211).

Anmerkungen. (1) Fachtheoretische und fachpraktische Standardcurricula bestehen definitionsgemäß aus Curriculumeinheiten, die als evaluierte **Module im weiteren Sinn** gesehen werden können, weil sie inhaltlich zwar als relativ abgeschlossen gelten, aber doch in der Regel an das Vorhandensein entsprechender Voraussetzungen gebunden sind. (2) **Die freie Wahl (nichtlineare oder nichtsequenzierte Verwendung) derartiger Module im Rahmen der Erstausbildung durch den Lerner/ AW** stellt in der Regel eine **Überforderung** desselben dar, weil ihm der fachliche Überblick fehlt und ihm auch der entsprechende Zusammenhang verloren geht. (3) **Module im engeren Sinn** nach unterschiedlichen Konstruktionsprinzipien (zB auch als Integrierte Ausbildungscurricula) inkludieren diese Voraussetzungen, wodurch sie die Merkmale relativer Unabhängigkeit trotz Zielgruppenbezogenheit und Kombinierbarkeit besitzen, wobei letzteres im Zuge raschen Strukturwandels auch branchenübergreifende Berufserweiterungen ermöglicht. **Modularisierung von Ausbildungsgängen** bedeutet daher, daß sie aus Modulen im engeren Sinn bestehen, die auch gegebenenfalls bei der Entwicklung neuer Ausbildungsgänge **international Verwendung finden** können oder transnational adaptiert werden. Sie kann als ein erster Schritt in Richtung **Teilzertifizierung (Qualitätssicherung), gegenseitiger Anerkennung und Anrechnung nationaler Ausbildungsgen** sowie auch als **Grundlage von Qualifikationsvergleichen** gesehen werden. (4) Module im engeren Sinn mit grundlegenden Inhalten bewähren sich besonders im Bereich berufsbezogener Weiterbildung. Die 6semestrigen WIFI-Fachakademien sind ein Beispiel für eine gelungene Aufstiegsweiterbildungseinrichtung. Die Besucher derselben sind reguläre Fachkräfte (ehemaligen Lehrlinge oder Fachschulabsolventen), die berufsbegleitend (zB Abend-schule mit Wochenendbetrieb) auf diese Weise u.a. die Studienberechtigungsprüfung erwerben wollen. Der **Modul-Aufbau der Fachakademien** (s. Tab. 19) gewährleistet auch bei vorzeitigem Abgang des Lerners die volle Akzeptanz der erreichten Zwischenqualifikation durch Arbeitgeber. MaW: Während der Besuch einer anderen Weiterbildungseinrichtung komplett abgeschlossen sein muß, damit der Lerner in der Berufswelt die neu erworbene Gesamtqualifikation beruflich nützen kann, muß er in der Fachakademie hingegen **immer nur ein Modul erfolgreich abschließen**, damit er eine **neue und höhere Berufsqualifikation** als ursprünglich besitzt. (5) Zur Vermittlung von Know How im Zuge beruflicher **Weiterbildung unter Wettbewerbsbedingungen** scheinen **vorgefertigte Module eher Wunschträume** zu sein.

9.1.2.4 Ausbildungsberufsbild - betriebsinterner Ausbildungsplan - Versetzungsplan

Ausbildungsberufsbild (kurz: **Berufsbild**). Es ist dies der erste Teil einer österreichischen Ausbildungsvorschrift für Lehrlinge; der zweite Teil derselben wird von den zulässigen **Verhältniszahlen** gebildet, die besagen, wieviele Lehrlinge auf eine Lehr- oder Ausbildungsperson kommen dürfen.

1. Ein **Berufsbild** ist ein betriebsübergreifende **Vorgabe auf Verordnungsbasis** und repräsentiert einen extrem abgemagerten und infolgedessen **schlechten Ersatz für ein „fachpraktisches Ausbildungscurriculum“**, weil es in bloß tabellarischer Form Mindestausbildungsinhalte für einen bestimmten Ausbildungsberuf in Form von Lernzielkürzeln enthält, allerdings gliedert nach Ausbildungsjahren. Für jeden Ausbildungsberuf liegen verordnete Berufsbilder vor, an die sich Ausbildungsbetriebe zu halten haben. Im **Ausbildungs- bzw Lehrvertrag** verpflichtet sich der Ausbildungsbetrieb gemäß des in Frage kommenden Berufsbilds Lehrlinge zu qualifizieren. **Ausbildungsberufsbezogene Kommentare** einschlägiger Institutionen (zB IBW) versuchen Vorgabedefizite zu beseitigen. Mit Beginn des 21. Jahrhunderts werden nun die **Berufsbilder zunehmend von Berufsprofilen** (zB Berufsprofile für den „allgemeinen Einzelhandelskaufmann“ sowie für die Einzelhandelskaufmann-Fachrichtungen „Baustoffe“, „Fleisch“, „Lebensmittel“, „Möbel“ und „Textil“) **abgelöst** (vgl. Zeidler, 2000/4).
2. Ein **betriebsspezifischer Ausbildungsplan** ist die verbindliche und elaborierte Interpretation eines Ausbildungsberufsbilds für die fachpraktische Qualifizierung von Lernern/ AWs in einem Ausbildungsbetrieb zur eigenen oder überbetrieblichen Nachwuchssicherung oder auch gegebenenfalls zur vereinbarten Nachwuchssicherung

für bestimmte nichtausbildende Betriebe. Betriebsspezifische Ausbildungspläne haben den **Charakter fachpraktischer Ausbildungscurricula** und können auch spezielle Förderungen begabter Lerner/ AWs vorsehen.

- Ein **Versetzungsplan ist in abteilungsgegliederten Ausbildungsbetrieben bei einer größeren Anzahl von Lernern/ AW notwendig**, da es nicht möglich ist, alle Lerner/ AW gleichzeitig in einer Abteilung mit ihren eher unikativen didaktischen Lernorten und Funktionsstellen zu belegen. Deshalb repräsentiert ein Versetzungsplan eine **Matrix**, wo in der ersten Spalte die Namen der Lerner/ AW, geordnet nach Alphabet und Ausbildungsjahr aufgelistet sind, und die weiteren Spalten die Wochen eines Kalenderjahres darstellen. Pro Lerner/ AW werden die von ihm zu besuchenden Abteilungen in die in Frage kommenden Spalten eingetragen. Für jeden Lerner/ AW oder für eine Gruppe gleichgelagerter Lerner/ AW ist somit ein **lernortspezifisches Programm** (Auszug aus dem betriebsspezifischen Ausbildungsplan) zu erstellen.

Tab. 19: Berufsverwertbare Module der 6semestrigen Fachakademien mit ihren Berufsbezeichnungen (Schwendwein, 1997).

Fachakademie	1. Modul: Beruf	2. Modul: Beruf	Abschlußqualifikation: Fachwirt (FW) oder Fachtechniker (FT)
01. Handel	1. und 2. Semester: Handelsassistent	-----	FW des Handels
02. Rechnungswesen und Controlling	1. bis 4. Semester: Fachassistent des Rechnungswesens	-----	FW des Rechnungswesens
03. Angewandte Informatik	1. und 2. Semester: PC-Administrator	3. und 4. Semester: System-Betreuer	FW für Angewandte Informatik
04. Marketing	1. u. 2. Semester: Marketing-Assistent	-----	FW für Marketing
05. Tourismus	-----	-----	FW für Tourismus
06. Automatisierungs- technik	1. und 2. Semester: Leittechniker	3. und 4. Semester: Systemtechniker	FT für Automatisierung
07. Fertigungstechnik	1. und 2. Semester: NC-Techniker	3. und 4. Semester: CAD-Konstrukteur	FT für Fertigung
08. Industr. Elektronik	1. bis 4. Semester: Werkmeister für industrielle Elektronik	-----	FT f. industr. Elektronik
09. Innenausbau & Raumgestaltung	1. bis 4. Semester: Einrichtungstechniker	-----	FT für Innenausbau und Raumgestaltung
10. Umweltschutz	1. und 2. Semester: Abfallbeauftragter	3. Sem.: Abfall- und Recycling-Techniker	FT für Umweltschutz
11. Hochbau	1. und 2. Semester: Geprüfter Vorarbeiter	3. und 4. Semester: Geprüfter Polier	FT für Hochbau

9.1.3 Lernorte

Unterricht oder auch Unterweisung kann an verschiedenen Lernorten stattfinden. Diese **Lernorte als „Voraussetzungshardware“** können sich u. a. (1) **im Inneren** (zB im Turnsaal) oder (2) **im unmittelbaren Umfeld** (zB im Schulgarten) einer *Bildungseinrichtung*, (3) **in von dieser Bildungseinrichtung geographisch weiter** (zB in einem Museum oder in einem Ausbildungsbetrieb) oder (4) **in sehr weit entfernten Institutionen** (zB Schullandheim) oder (5) **in natürlichen Bereichen** (zB auf einer Schipiste, in den Bergen, auf einem See oder im Luftraum) erfolgen. (6) **Weiters muß man zwischen institutionellen und didaktischen Lernorten unterscheiden**. Dies ist deshalb notwendig, weil institutionelle Lernorte **unterschiedliche Träger** (zB staatliche, private oder Trägerverbund) aufweisen können, die nicht nur (a) **unterschiedliche Ausbildungsphilosophien** favorisieren, sondern auch (b)

finanzielle Mittel in sehr unterschiedlichem Ausmaß zur Verfügung stellen können, was sich auf die **Ausstattungsqualität didaktischer Lernorte** und daraus resultierender Handlungsmöglichkeiten ganz entscheidend auswirkt.

Lernortvielfalt ist im Rahmen beruflicher Qualifizierung **ein wichtiges berufspädagogisches Ausbildungsmerkmal**. Wenn also berufliche Qualifizierung an mehreren (didaktischen und/ oder institutionellen) Lernorten als spezielle **Lernortkonfiguration** erfolgt, dann ist zwischen den betroffenen Lehr- und Ausbildungspersonen eine entsprechende Zusammenarbeit notwendig. Das **Kooperationsverständnis** kann sich bloß auf die (a) **Ableistung vereinbarter Verpflichtungen** beziehen, es kann sich aber auch auf (b) **Problemerkahrungen** und (c) **didaktisch-methodische Absprachen** ausdehnen und (d) **lernortübergreifende Vorgaben** stimulieren, aber nicht verordnen. **Autonomie und Souveränität institutioneller Lernorte** ist von den Kooperationspartnern immer wechselseitig zu respektieren. Lernorte für fachtheoretische Vermittlung werden für Lehr- und Ausbildungspersonen fachpraktischer Ausbildung zu **uninteressanten Kooperationspartnern**, wenn sie von ersteren keine Innovations- oder Lernimpulse erhalten (vgl. Pätzold, 2001, S. 201-202). Wenn berufliche Qualifizierung systematisch durch Lern- und Arbeitsaufgaben strukturiert werden soll, dann wird eine Aufteilung der Ausbildung auf **verschiedene institutionelle Lernorte** fragwürdig und die **Relevanz didaktischer Lernorte** tritt in den Vordergrund **integrierter Ausbildung** (vgl. dazu auch Frackmann, 2001, S. 226; Jagos, 2001, V. Burger, 2002).

9.1.3.1 Institutioneller Lernort

Jede einzelne über ein Ausbildungscurriculum definierte und anerkannte **Bildungseinrichtung kann als institutioneller Lernort angesehen werden**. Nicht nur bei verschiedener, sondern **auch bei gleicher Trägerschaft** können beispielsweise zwei naturwissenschaftliche Oberstufenrealgymnasien oder zwei Berufsschulen für Elektrotechnik, zwei Höhere technische Lehranstalten (=HTL) für Bautechnik, etc sehr verschieden ausgestattet sein, eine **sehr unterschiedliche didaktische Architektur**, ein **sehr unterschiedlich strukturiertes Schulgelände**, ein **qualifikatorisch oder qualitativ sehr unterschiedliches Lehrer- oder Ausbilderkollegium** aufweisen.

9.1.3.2 Didaktischer Lernort

Das ist ein nicht notwendig räumlich definiertes **didaktisches Bedingungsgefüge**, an oder in dem ein oder mehrere Lerner/ AWs Kenntnisse und/ oder Fertigkeiten sowie darüber hinaus bestimmte Fähigkeiten erwerben; Anlage, Form, Beschaffenheit, Ausgestaltung und Ausstattung derselben **kann erst die Realisierung bestimmter curricularer Lernziele ermöglichen** und die dabei ablaufenden Lernprozesse in der Regel günstig beeinflussen. **Was wie wann und wie lang** an einem didaktischen Lernort gelernt werden soll, ist dem Ausbildungscurriculum zu entnehmen. Während in beruflichen Vollzeitschulen die notwendigen didaktischen Lernorte in der Regel zur Verfügung stehen, ist dies in der betrieblichen Ausbildung nur in **Mittel- und Großbetrieben**, die auch über eigene Ausbildungsstätten (zB Lehrwerkstätten, Lehlabor, Lehlbüros) der Fall. **In Kleinst- und Kleinbetrieben erfolgt die Ausbildung überwiegend an regulären Arbeitsplätzen**, wodurch systematische Ausbildungsdefizite entstehen können, weil ein lehrgangmäßiges Lernen in der Regel nicht möglich ist.

9.1.3.3 Funktionsstellen

Verschiedene institutionelle Lernorte können unterschiedliche **didaktische Lernortkonfigurationen** besitzen. Manchmal lassen sich auch an einzelnen didaktischen Lernorten noch kleinere didaktische Lernortelemente definieren oder identifizieren, welche als **Funktionsstellen** bezeichnet werden (zB im Unterrichtsraum die Handbücher-ecke oder Spielecke, in der Küche die Kochstelle, in der Werkstätte der Schmiedeplatz, bestimmter Arbeitsplatz an einer Fließstrecke, im Verkehrserziehungsgarten die ampelgeregelt Kreuzung, im Turnsaal das aufgestellte Reck).

9.1.3.4 Arbeitsplätze und Ausbildungsplätze

9.1.3.4.1 Reguläre Arbeitsplätze

„Bei der Ausbildung an regulären Arbeitsplätzen ist zu bedenken, daß ein **Arbeitsplatz ein Ergebnis organisatorischer Stellenbildung** ist und eine Stelle einen Komplex von Arbeitsaufgaben bzw Arbeitstätigkeiten umfaßt, der nach sachlogischen Erfordernissen unabhängig vom Stelleninhaber gebildet wird. Dies bedeutet, daß an einem regulären Arbeitsplatz spezifische Arbeitsleistungen von ausgebildeten Fachkräften zu erfüllen und nicht Ausbildungsmöglichkeiten berücksichtigt sind. Da an einem Arbeitsplatz **nur Ausbildungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit dem jeweiligen Arbeitsanfall** bestehen, muß eine Nutzung als Lernort nach pädagogischen Gesichtspunkten erfolgen. Die Auswahl und Reihenfolge von Arbeitsplätzen als Lernorte ist eine didaktische Frage, wobei zu beachten ist, daß nur **ausbildungswirksame Arbeitsplätze** eine Gewähr für einen entsprechenden Lernerfolg bieten. Bei der Auswahl von Arbeitsplätzen als Lernorte sind auch die Personen, die mit Ausbildungsaufgaben betraut werden sollen, mitzubedenken. Die Ausbildung an Arbeitsplätzen ist besonders **problematisch**

am Anfang der Ausbildung, da Lerner/ AWs keine oder nur geringe entsprechende Vorkenntnisse einbringen können“ (Schanz, 2001, S. 155). Die Ausführung des Arbeitsauftrags durch den Lerner/ AW erfolgt zunächst immer **ohne Zeitvorgabe**, wobei **vor Inbetriebnahme unfallträchtiger Maschinen durch den Lerner/ AW** dieselben von Lehr- oder Ausbildungsperson **auf Funktionstüchtigkeit der Sicherheitsvorrichtungen geprüft** werden müssen und eine Ausschaltung derselben durch ihn unterbunden wird.

Anmerkung. Betriebliche Ausbildung muß sich nicht auf Lehrlingsausbildung beschränken. Sie kann sich auch auf Praktika von Besuchern unterschiedlicher schulischer Bildungseinrichtungen (berufliche mittlere und höhere Vollzeitschulen, Fachhochschulen, Hochschulen, Sonderausbildungsgänge für beispielsweise Lehrpersonen) sowie auf Trainees (s. Kap. 5.6.3) erstrecken.

9.1.3.4.2 Besondere Ausbildungsplätze

„Wenn in einem Ausbildungsbetrieb **von den regulären Arbeitsplätzen isolierte besondere Ausbildungsplätze** (zB Lehrbüros, Lehlabor, Lehrwerkstätten, Lehrecke, Lehrinsel, Anm. d. Verf.) eingerichtet sind, ist eine **gezielte Einführung und Vorbereitung auf anstehende Arbeitsaufgaben** möglich. Bestehen solche Möglichkeiten nicht, kann nur durch Zusehen und Mithilfe bei der Arbeit einer Fachkraft, verbunden mit Unterweisungen, ein Lerner/ AW an anstehende Arbeitstätigkeiten herangeführt werden. Je weiter er in der Ausbildung fortgeschritten ist und zunehmend über einschlägige Vorkenntnisse verfügt, wird eine effiziente Ausbildung an Arbeitsplätzen möglich“ (zit.n. Schanz, 2001, S. 155).

Lerninsel für integrierte Ausbildung zur Verortung von Bildungsaktivitäten in der Produktion. Sie ist als besonderer didaktischer Lernort innerhalb eines industriellen Ausbildungsbetriebs dadurch gekennzeichnet, daß sie die **Infrastruktur der Arbeitsumgebung** widerspiegelt und eine **Lerninfrastruktur** aufweist, die den Arbeitsplatz zum einem speziellen Lernplatz werden läßt, weil hier fachtheoretische und fachpraktische Lernziele von den Lernern/ AWs selbstorganisiert unter Begleitung einer qualifizierten Fachkraft erworben werden (vgl. Holz, 1999, S. 284).

Übungsfirma. Sie ist ein Lernort, der durch **Simulation kaufmännischer Tätigkeiten und Modellierung betrieblicher Realität** ganzheitliches sowie Theorie und Praxis miteinander verbindendes Lernen intendiert. Diesem Ziel haben **fiktive Geschäftsvorfälle und fingierte Aufträge** zu dienen. Innerhalb der methodischen Funktion der „übenden Anwendung“ wird das vorab erworbene theoretische Wissen gefestigt und umgesetzt. Die **Übungsfirmen** (früher auch Scheinfirmen genannt), die nicht nur in kaufmännischen Schulen unterhalten werden können, erfüllen in Erstaus- und Weiterbildung, Umschulung und beruflicher Rehabilitation eine wichtige Ergänzungs- und Ersatzfunktion, wenn sie im Betrieb fehlt. Zum Teil haben Übungsfirmen „reale“ **Elemente** (wirkliche Produkte und Dienstleistungen) aufgenommen (Juniorenfirmen), zunächst als Ergänzung der betrieblichen Ausbildung. Inzwischen sind (in Deutschland, Anm. d. Verf.) Juniorenfirmen auch an kaufmännischen Schulen eingerichtet worden (vgl. Sommer, 1999, S. 377).

9.1.3.5 Soll-Ist-Variablenprofil eines didaktischen Lernorts

Während der betrieblichen Ausbildung ist der supervidierte und/ oder berufliche (reguläre und gegebenenfalls bildungswirksame) Arbeitsplatz ein didaktischer Lernort, der **durch keinen anderen für den Lerner/ AW ersetzbar** ist. Besonders in der beruflichen Bildung läßt sich **jeder didaktische Lernort** (zB Unterrichtsraum, Demonstrationsraum, Ausstellungsraum, Unterweisungs- und Demonstrationsplatz auf dem Gelände der Bildungseinrichtung, Labor, Lehrwerkstätte, Lehrecke, Simulationsraum, Lehrbüro, Simulator, Hospitationsplatz, supervidierter und/ oder regulärer Arbeitsplatz) **mittels eines zu entwickelnden Variablenprofils** in Abhängigkeit von der Anzahl der Ausprägungen der Variablen (zB überdurchschnittlich, durchschnittlich oder unterdurchschnittlich) **charakterisieren**. Das **Soll- oder Ist-Variablenprofil** setzt sich aus folgenden Profilvariablen zusammen:

(1) Standortgünstigkeit, (2) Wirklichkeitsnähe der Lernarbeit, (3) Ausmaß des beruflichen Ernstcharakters der Lernarbeit, (4) Ausmaß der Bewegungsfreiheit während der Lernarbeit, (5) Freiheitsgefühl während der Lernarbeit, (6) Ausstattungsumfang, (7) Modernitätsgrad der Ausstattung, (8) Schmutzbelastigung, (9) Lichtverhältnisse, (10) Geräuschbelastigung, (11) Geruchsbelastigung, (12) notwendiges Ordnungsmaß, (13) persönliches Gefahrenrisiko, (14) Schadensrisiko, (15) Ausmaß geltender Rechtsvorschriften, (16) Abhängigkeit zeitlicher Platzierung der Lernarbeit, (17) Ausmaß der Anregung durch Einblick in andere Lernorte, (18) Komplexheit psychomotorischer Anforderungen, (19) kognitive Anforderungen, (20) fachtheoretische Anforderungen, (21) Erfahrungsgewinn, (22) Möglichkeit zum persönlichen Engagement, (23) zuschauernahe Lernarbeit, (24) Ausmaß kooperativer Lernarbeit, (25) Ausmaß leitender Lernarbeit, (26) Ausmaß der Selbstverantwortung sowie (27) Ausmaß beratender Lernarbeit (vgl. Kath, 1985).

9.1.3.6 Verbund institutioneller Lernorte (Ausbildungsverbundvarianten)

Ausbildungsverbünde sind der Zusammenschluß von Betrieben und/ oder Bildungseinrichtungen mit dem Ziel, Lernern/ AWs eine **Gesamtqualifikation im Dualsystem nach allen Vorgaben des Berufsbilds** (entspricht meistens einem degenerierten fachpraktischen Ausbildungscurriculum) **oder des Berufsprofils** zu ermöglichen, womit auch (**Spitzen-) Betriebe ohne totale Ausbildungswürdigkeit** eine fachlich gesicherte Ausbildung anbieten können. Es kommen neben den **traditionellen Dualsystemen** (Ausbildung in Betrieb und Berufsschule), zu denen in Österreich das GD, das LfD und das PflegeD gehören, **unterschiedliche Ausbildungsverbundvarianten** in Frage, vor allem aber das triale und plurale Ausbildungssystem.

9.1.3.6.1 Triales Ausbildungssystem

Aufgrund der im Laufe der Zeit eingetretenen **partiellen Ausbildungswürdigkeit** eines Ausbildungsbetriebs beispielsweise des **Gewerblichen Dualsystems** (Verlust der ursprünglichen totalen Ausbildungswürdigkeit infolge Struktur- und Produktionsveränderung bzw Spezialisierung) kann dieser die Ausbildungsvorgaben des Berufsbilds nicht mehr erfüllen (s. auch Tab. 20), weshalb neben (a) der **Berufsschule** entweder eine (b) **zwischenbetriebliche** (zB Lehrbauhof Ost der Bauindustrie, s. Schneeberger, 1996/2) oder eine (c) **überbetriebliche Ausbildungseinrichtung** (zB bfi, WIFI) **zur Beseitigung zu erwartender Ausbildungsdefizite** herangezogen werden muß. Für Lerner/ AWs besteht Teilnahmepflicht und die Dauer zwischen- oder überbetrieblicher Ausbildungsmaßnahmen kann zwischen einigen Tagen und mehreren Wochen betragen. Der Begriff **zwischenbetriebliche Ausbildung** kommt nur in Österreich vor und meint traditionellerweise, daß ein Lehrling, der in seinem Ausbildungsbetrieb aufgrund partieller Ausbildungswürdigkeit nicht alle Lernziele vermittelt bekommt, vorübergehend (zB eine Woche hindurch) einen anderen Ausbildungsbetrieb aufsucht, wo er sich die fehlenden Lernziele aneignen kann. Dieses „**Fremdgehen**“ wird vom Stammbetrieb häufig mit gemischten Gefühlen praktiziert, weil **Abwerbungsgefahr** besteht. Manchmal gibt es auch Abstimmungsprobleme zwischen Vermittlungsaufgaben der Berufsschule und zwischenbetrieblicher Ausbildung.

Tab. 20: Gründe für zwischen- oder überbetriebliche Ausbildung (vgl. dazu auch Schanz, 2001, S. 162-163)

1. Der **Ausbildungsbetrieb** (a) ist (zu) spezialisiert, (b) weist starke Unregelmäßigkeiten im Arbeitsanfall auf, (c) kann keine ausreichend breite berufliche Grundbildung vermitteln, (d) kann neue technologische Entwicklungen (aus welchen Gründen immer) nicht mitvollziehen, (e) wird in seiner Produktion durch Ausbildungsaufgaben schwer behindert, (f) kann die sicherheitstechnischen Anforderungen nicht erfüllen, (g) kann sich solche nur für Ausbildungszwecke dienende Einrichtungen nicht leisten.
2. **Bestimmte Lernprozesse** verlangen nach einer systematischen Abfolge, die im Betrieb nur schwer oder überhaupt nicht realisiert werden kann.
3. **Zu erlernende komplexe Tätigkeiten**, deren Funktionszusammenhänge nur schwer zu durchschauen sind, erfordern eine Zerlegung in einzelne Lernschritte und/ oder müssen am Modell simuliert werden.

9.1.3.6.2 Plurales Ausbildungssystem

Je größer und verschiedenartiger eine angestrebte Gesamtqualifikation (zB für die Realisierung von **Doppellehre, Mehrfachqualifikation, Berufsfeld**) wird, umso wahrscheinlicher wird es, daß sie nur mehr durch einen **Verbund mehrerer institutioneller Lernorte** vermittelt werden kann (zB neben der **Berufsschule** werden zur Vermittlung fachpraktischer Lehr-Lerninhalte die **Ausbildungsbetriebe A und B** sowie die **überbetriebliche Ausbildungseinrichtung X** vorgesehen), was **vorweg in einem Ausbildungs- oder Lehrvertrag festgeschrieben** werden muß.

9.1.4 Betriebliche Lehr- und Ausbildungspersonen

9.1.4.1 Professionalisierung betrieblicher Lehr- und Ausbildungstätigkeit

Betriebliche Lehr- und Ausbildungspersonen repräsentieren einen sehr heterogenen Kreis für Ausbildungsaufgaben, sind „stets in ihrer **Doppelfunktion als Erzieher und Betriebsangehörige** gefordert und stehen potentiell in einem Konflikt zwischen Betriebsinteressen, den eigenen Interessen und den Interessen“ der Lerner/ AWs (Pätzold, 1999, S. 30). Neben Führungspersonen und regulären Fachkräften (mit oder ohne Ausbilderprüfung) werden auch **hauptamtlich agierende Lehr- und Ausbildungspersonen** für Ausbildungszwecke eingesetzt. Werden in einem Ausbildungsbetrieb mehrere derartige Lehr- und Ausbildungspersonen beschäftigt, wird in der Regel ein **Ausbildungsleiter** mit der Koordinierung der Ausbildung beauftragt. Eine persönlich und fachlich geeignete Lehr- und Ausbildungsperson, die die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten und Kenntnisse sowie die erforderlichen berufspädagogischen Kenntnisse besitzt, ist für die sachgerechte Durchführung der Ausbildung verantwortlich. **In Österreich wurde die**

(mündliche) Ausbilderprüfung durch die Berufsausbildungsgesetznovelle (1978) sowie durch die Novelle zur Gewerbeordnung (1978) eingeführt. Die professionelle Vorbereitung künftiger Lehr- und Ausbildungspersonen auf diese Prüfung erfolgt durch **private Träger** (zB WIFI, bfi). Vorher stand die pädagogische Qualifizierung durch Berufserfahrung im Vordergrund. **Die Ausbilderprüfung kann in Form einer selbständigen Prüfung oder im Zuge der Meisterprüfung abgelegt werden.** Absolventen Berufspädagogischer Akademien sowie von Werkmeister-schulen sind von der Ausbilderprüfung befreit.

Hauptberufliche Lehr- und Ausbildungspersonen in Großbetrieben besuchen einschlägige Weiterbildungskurse, in denen ihre berufspädagogische Qualifizierung entsprechend **tätigkeitsorientiert, anwendungsbezogen, adressatengerecht und branchenbezogen gestaltet** wird (Professionalisierung der Ausbildungstätigkeit). **Kontinuierliche berufspädagogische Selbstqualifizierung der Lehr- und Ausbildungspersonen** nach erfolgter institutionalisierter Qualifizierung für Lehr- und Ausbildungszwecke ist ein zusätzlich gangbarer und notwendiger Weg. **Die Erbringung berufspädagogische Ausbildungsleistungen** unter Berücksichtigung einer Ausbildungsphilosophie bei gleichzeitiger Förderung berufsspezifischer und berufsübergreifender Schlüsselqualifikationen bleibt nach wie vor eine schwierige Aufgabe für pädagogisch wenig qualifizierte Lehr- und Ausbildungspersonen. Für den gewerblich-technischen Bereich entwickelte Ausbildungsmodelle für Lehr- und Ausbildungspersonen lassen sich nicht ohne weiteres auf den kaufmännischen Bereich übertragen. „Die **Ausbildertätigkeit wird im Gegensatz zu der Lehr-tätigkeit in Schulen zu wenig geachtet** und vor allem in der Öffentlichkeit durch negative Wertungen nicht dem tatsächlichen Wert für die österreichische Wirtschaft entsprechend dargestellt“ (Lentsch, 1993/4, S. 12).

9.1.4.2 Berufspädagogische Dauerausbildungsaufgaben betrieblicher Lehr- und Ausbildungspersonen

Betriebliche Lehr- und Ausbildungspersonen haben nach Auffassung des Verfassers während der Ausbildung des Berufsnachwuchses besonders auf die Verwirklichung berufspädagogischer **Daueraufgaben im Ausbildungsbetrieb** zu achten (s. Tab. 21).

Tab. 21: Berufspädagogische Daueraufgaben der Lehr- und Ausbildungspersonen

Die Lerner/ Ausbildungswerber sollen

1. hinreichende **Anpassungsfähigkeit bezüglich beruflichen Anforderungswandels und beruflicher Anforderungsvielfalt** praktizieren,
2. mehr **Autonomie, Eigenverantwortung und Initiative im Berufsvollzug** zeigen,
3. **eigene Qualifikationslücken unterschiedlicher Art einschließlich interkultureller Defizite** erkennen und deren Behebung selbstständig durchführen,
4. **effiziente Selbstaneignungsfähigkeit für neue Berufsinhalte** betrieblicher Erwerbsarbeit als eine Variante lebensbegleitenden Lernens erwerben,
5. **mehr Mitverantwortung** beispielsweise durch qualifizierte Mitsprache zur Zukunftssicherung des eigenen Arbeitsplatzes sowie der Arbeitsplätze anderer Mitarbeiter wahrnehmen,
6. am **Erhalt der Konkurrenzfähigkeit des Betriebs** mitwirken;
7. **nach Berufoanforderungsprofilen ausgebildet werden, die nicht nur betriebsspezifischen Erfordernissen Rechnung tragen**, sondern darüber so weit hinausgehen, daß sie auch von einer ausbildungsberufsspezifischen Curriculumkommission oder externen Evaluatoren als **betriebsübergreifende Teilkompetenzen** beurteilt werden und somit der **Dequalifikationsprophylaxe künftiger Berufsträger bei Betriebswechsel** dienen.

9.1.5 Vorselektion

1. Die Vorselektion von jugendlichen Lernern/ AWs erfolgt über eher **wenige Bewerbungsunterlagen** (zB Bewerbungsschreiben mit beigelegten Abschlußzeugnis, zusätzlichen Leistungsnachweisen, Lebenslauf, ärztlichem Attest und Ganzkörperphoto) gemäß Bewerbungsvorgaben.
2. Die Vorauswahl erwachsener AWs oder Berufsträger erfolgt über **vielfältige Bewerbungsunterlagen** (zB Bewerbungsschreiben mit Lebenslauf, Zeugnissen, Nachweis praktischer Berufserfahrung, Auslandserfahrung sowie bei männlichen Lernern/ AWs Ableistung des Präsenzdienstes, Vorlage eines polizeilichen Führungszeugnisses, ärztlichen Attests, Computerführerscheins, geforderter Fremdsprachenzertifikate und eines Ganzkörperphotos)(vgl. Senekowitsch, 1999).

Aufgrund eingelangter **Bewerbungsschreiben** werden jene Personen von einer kompetenten Einzelperson/ Aufnahmekommission herausgefiltert, die den Erwartungen derselben entsprechen. Die ausgesuchten Personen werden dann eingeladen sich einem Aufnahmeverfahren (Tests und/ oder Assessment Center) zu unterziehen.

9.1.6 Aufnahmeverfahren

9.1.6.1 Tests

1. **Allgemeine kognitive Fähigkeits- und Leistungstests (Intelligenztests), zB:**
Intelligenz-Struktur-Test 2000R (I-S-T 2000R) von Amthauer u.a. (seit 2001)
Grundintelligenztest Skala 3 (CFT3) von Cattell (seit 1971)
Standard Progressive Matrices (SPM) von Raven.
2. **Konzentrations-Belastungstests, zB:**
Konzentrations-Verlaufs-Test (KVT) von Abels (2. Aufl., 1974)
Test d2 Aufmerksamkeits-Belastungs-Test (d2) von Brickenkamp (9. Aufl., 2002)
Zahlen-Verbindungs-Test (ZVT) von Oswald (2. Aufl., 1997)
Frankfurter Adaptiver Konzentrationsleistungs-Test (FAKT) von Moosbrugger & Heyden (seit 1998)
3. **Spezielle Funktions- und Eignungstests, zB:**
Lern- und Gedächtnistest (LGT3) von Bäumlner (seit 1974)
Mathematiktest für Abiturienten und Studienanfänger (MTAS) von Lienert u.a. (seit 1972)
Berufseignungs-Test (BET) von Schmale & Schmidtke (4. Aufl., 2001)
Schlauchfiguren von Stumpf und Fay (seit 1983)
Test für das praktisch-technische Verständnis (PTV) von Amthauer
Berufs-Interessen-Test (BIT) von Irle (2. Aufl., 1988)
Revidierter Allgemeiner Büroarbeitstest (ABAT-R) von Lienert & Schuler (3. Aufl., 1994)

9.1.6.2 Assessment Center (AC)

Definition. AC ist als eine jeweils **einmalige und zeitbegrenzte Simulation** („Bewältigungsrollenspiel“) **von Vollzügen wichtiger berufsspezifischer Aufgaben** (Erfordernisse, Funktionen) **durch Lerner/ AWA oder betriebsinterner** (aufstiegsorientierter) **Mitarbeiter** (Berufsträger) - gegebenenfalls unter Einbeziehung hierfür notwendiger Spielpartner oder Dummies (funktionsinhabende Mitarbeiter) zu sehen, **die von Beobachtern** (funktionsinhabende Experten) **auf der Verhaltensebene genau beschrieben, mittels Video aufgezeichnet und profilvariablenbezogen ausgewertet werden und letztlich durch Inbeziehungsetzung zu Erwartungsprofilen zur Aufnahme bzw Ablehnung eines Lerners/ AWA oder zur (Be-) Förderung eines Mitarbeiters führen** (Def. d. Verf). **Oder:**

„Unter einem **AC** wird eine Veranstaltung verstanden, bei der mehrere Beobachter mehrere Bewerber auf ihre Eignung für eine bestimmte Position testen oder bei der festgestellt werden soll, **welche Potentiale** Mitarbeiter eines Unternehmens für ihre weitere berufliche Entwicklung mitbringen“ (Beitz, 1999, S. 24).

ACs gehen auf ein **Auswahlverfahren für Offiziere** zurück, das bereits im 17. Jahrhundert eingesetzt wurde. Nach einem langen Dornröschenschlaf wurde das AC am Beginn des 20. Jahrhunderts wieder von den Militärs aufgegriffen und weiterentwickelt, wodurch es für den betrieblichen Bereich interessant wurde. In den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts erfolgte dann der große Durchbruch. Große Konzerne wie beispielsweise IBM setzen das AC zur Bewerberauswahl ein. Trotz hohen Aufwands und Kosten sowie seiner subjektiven Komponenten gilt das **AC als das prognosesicherste Instrument** und zählt zu den **Standardverfahren in der Personalauswahl und Personalentwicklung vieler Unternehmen** (vgl. Beitz, 1999, S. 24, Arbeitskreis Assessment Center, 1995; Braun-Wimmelmeier, 1999). Hinweis: **Psychodiagnostische Verfahren** für alle Anwendungsbereiche finden sich in Testkatalogen.

9.1.7 Erstausbildungsmaß

01. Eine **transparente Erstausbildung in einem pluralen Ausbildungsverbund** bedarf des Erstausbildungspasses (vgl. Schwendenwein, 1984, S. 383-384; Lernpaß bei Schneider, 1986, S. 16-17).
02. **Die Erstbeherrschung eines jeden curricularen EX-Lernziels** ist mit Datum und Unterschrift der Ausbildungsperson zu bestätigen und vom Lerner/ AW, wenn er dies ebenso vermeint, gegenzuzeichnen.
03. **Bereits beherrschte Lernziele sind mehrmals gesondert oder verknüpft in komplexeren Lern- und/ oder Arbeitsaufträgen hinsichtlich geltender Standards zu beurteilen.** Auftretende Mängel und daraus resultierende Interventionen sind festzuhalten; der Zeitpunkt der nächsten Überprüfung ist anzukündigen; Überprüfungsperson, Ergebnis und Datum sind einzutragen und mit Unterschrift zu versehen.
04. **Aufträge zur Gewinnung von erfahrungsbedingtem Arbeitsprozeßwissen** mittels PC-Dokumentation, „Studium“ oder Interview erfahrener Spitzenfachkräfte **sind mehrmals Lernern/ AWA zu erteilen.** Die Durchführungsdauer ist mit Datum festzulegen; die vorgelegten Produkte sind mehrdimensional zu beurteilen.

05. Der **Entwicklungsverlauf formaler Teilkompetenzen** bei einem Lerner/ AW (berufsspezifische oder berufsfeldbezogene **Schlüsselqualifikationen sowie klassische und Arbeitstugenden**) ist zu beschreiben und mittels Schätzurteile zu bewerten.
06. **Teilnahme und Leistungsergebnis des Lerner/ AWs an betriebsinternen, nationalen und internationalen Wettbewerben** ist unter Angabe relevanter Daten einzutragen.
07. **Auszeichnungen für besondere Leistungen des Lerner/ AWs** (zB berufsvollzugsorientierte **Verbesserungsvorschläge** sowie auch **dokumentierte Selbstqualifizierungsleistungen** im Sinne informeller berufsbezogener Weiterbildung während der Erstausbildungsperiode) sind kurz zu beschreiben und mit Datum und Unterschrift des Ausbildungs- oder Betriebsleiters zu versehen.
08. **Die Teilnahme des Lerner/ AWs an lernortspezifischen Prüfungsvorbereitungen** ist unter Angabe von Inhalt, Durchführungsart, Dauer und Vorbereitungsperson zu dokumentieren.
09. **Datum und Ergebnis von Zwischenprüfungen** sind unter Angabe von Inhalt, Art, Dauer vom Prüfer einzutragen.
10. **Vorprogrammierte betriebsfremde Erstausbildungsphasen (zwischen- oder überbetriebliche Ausbildung)** sind analog zu den bereits beschriebenen Punkten zu dokumentieren.

9.1.8 Europaß

Für die Einführung des **Europaß auf freiwilliger Basis** hat sich am 21. Dezember 1998 der EU-Ministerrat einstimmig entschieden (veröffentlicht im ABl. Nr. L 17 vom 22.1. 1999). Auf der Grundlage sogenannter „**europäischer Berufsbildungsabschnitte**“ werden Vereinbarungen zwischen Ausbildungspartnern (Herkunfts- und Gastland) getroffen. „Die **Ausbildungspartner** legen dabei Inhalte, Ziele, Dauer und Modalitäten der Auslandsqualifizierung fest. **Der Europaß gilt für alle Formen der Berufsausbildung, die einen betrieblichen Ausbildungsteil enthalten, einschließlich solcher im Hochschulbereich.** Das **Dokument im DIN A5-Format** sieht die **mindestens zweisprachige Bescheinigung der Auslandsqualifizierung** in der Sprache des Herkunfts- und des Gastlandes vor.

Im Europaß werden (1) die **Dauer der Auslandsqualifizierung**, die darin (2) **vermittelten Fachinhalte** und, wo möglich, (3) die **Ausbildungsergebnisse** bescheinigt. Außerdem werden darin (4) **Teilnehmer**, (5) **Ausbilder**, (6) **Gesamtdauer der Ausbildung** und (7) die **beteiligten Ausbildungseinrichtungen** benannt. Die für die Berufsausbildung der Teilnehmer verantwortlichen Partner stellen die Bescheinigung aus. Der Europaß, der auch **über EU-Programme hinaus Anwendung** finden kann, wird **in mehreren Sprachen bereitgestellt** (Cedefop INFO, 1999/2, 4). Der Europaß wird durch das für die Berufsbildungseinrichtung im Herkunftsland zuständige Organ ausgestellt (Cedefop, 2000/3, 3). Die **Auslandspraktika ergänzen das nationale Berufsbildungsangebot mit berufsbezogenen Qualifikationen** unterschiedlicher Art (zB Teilqualifikationen der Erstausbildung, Zusatzqualifikationen, interkulturelle Kompetenzen, Kenntnisse über ausländische Märkte und Verwaltungsverfahren).

9.2 Einfach- und Mehrfachqualifikation

(a) **Einfachlehre** heißt, daß der Lehrling nur in einem einzigen Lehrberuf dual oder tripartit qualifiziert (in allen 3 Dualsystemen) wird. (b) **Doppellehre** besagt, daß der Lehrling in zwei verschiedenen Lehrberufen dual oder tripartit qualifiziert (im LfD nicht möglich) wird, wobei der Ausbildungsbetrieb die hierfür sowohl umfangreichen materiellen als auch immateriellen Voraussetzungen besitzen muß (**totale Ausbildungswürdigkeit**). Die Lehrberufskombination **Gas-, Wasser- und Heizungsinstallateur** erinnert daran, daß sinnvolle und einander ergänzende Einfachlehren (c) **Mehrfachqualifikationen** in Dualsystemen entstehen lassen, die in einem weitaus größerem Ausmaß wünschenswert wären. „In einem (d) **Berufsfeld** sind (in Deutschland, Anm. d. Verf.) **Ausbildungsberufe zusammengefaßt**, die über fachtheoretische und fachpraktische Gemeinsamkeiten im Sinne berufsübergreifender Grundanforderungen verfügen“ (Gehring, 1999, S. 116). Realisiert wird dieses berufsvorbereitende Konzept als erstes Berufsausbildungsjahr dadurch, daß der Lerner/ AW das Berufsgrundbildungsjahr in einem der folgenden **13 Berufsfelder**, welche nicht alle Ausbildungsberufe abdecken, besucht: „Wirtschaft und Verwaltung“, „Metalltechnik“, „Elektrotechnik“, „Bautechnik“, „Holztechnik“, „Textiltechnik und Bekleidung“, „Chemie“, „Physik und Biologie“, „Drucktechnik“, „Farbtechnik und Raumgestaltung“, „Körperpflege“, „Gesundheit, Ernährung und Hauswirtschaft“, „Agrarwirtschaft“.

9.3 Binnenstruktur von Ausbildungsberufen

Tab. 22: Kurzcharakterisierung der Binnenstruktur von Ausbildungsberufen

1. **Monoberuf.** Der Inhalt der Gesamtqualifikation (zB Kfz-Mechaniker, Bäcker, Industriekaufmann) ist **homogen** (weist keine Binnendifferenzierung auf) und hebt sich eindeutig von Inhalten anderer Berufe ab. Die Ausbildung endet mit einer Abschlußprüfung.
 2. **Fusionierter Monoberuf.** Zwei einander **in der Berufspraxis ergänzende Monoberufe**, die bei derartig ausgebildeten Fachkräften als Doppelqualifikation vorhanden ist, werden zu einer umfangreichen Gesamtqualifikation so vereinigt, daß die beiden Monoberufen gemeinsamen (materialen) Teilqualifikationen nur einmal vermittelt werden und die berufsspezifischen Komponenten erhalten bleiben. In der Abschlußprüfung muß die Beherrschung der Gesamtqualifikation nachgewiesen werden.
 3. **Fachrichtungsspezifischer Beruf.** Darunter ist eine fachspezifische Gesamtqualifikation zu verstehen, die **in einer bestimmten Branche** erlernt wird (zB **Einzelhandelskaufmann** in der Fachrichtung Baustoffe, in der Fachrichtung Fleisch, in der Fachrichtung Lebensmittel, in der Fachrichtung Möbel, in der Fachrichtung Textil, etc), um eine qualifizierte Kundenberatung zu gewährleisten.
 4. **Hybridberuf.** Eine **Mischung monoberuflicher Teilqualifikationen**, die zur Bewältigung bestimmter Aufgaben von einer derartigen Fachkraft zweifelsfrei beherrscht werden müssen. Der Hybridberuf „**Kücheneinrichter**“ ist beispielsweise ein vollausgebildeter **Tischler**, der aber auch **unterschiedliche Installationen** (Wasser, Strom, Gas) sowie auch **Fließerarbeiten** professionell durchführen kann.
 5. **Stufenausbildung.** Damit ist mindestens eine zweistufige Qualifizierungsphase gemeint, die zunächst aus einer Grundbildung besteht, deren Erreichen mittels einer Zwischen- oder Abschlußprüfung nachgewiesen werden muß und die zum Besuch der daran anschließenden Fachbildung (ebenfalls mit Abschlußprüfung) oder zum Eintritt in eine weniger qualifizierte Erwerbsarbeit für leistungsschwächere Fachkräfte berechtigt.
- Anmerkung.** Die beispielsweise einjährige breite Grundbildung in einem **Berufsfeld** (zB Metall, Holz, Landwirtschaft, Gesundheit) kann nur vollzeitschulisch oder kooperativ (Vollzeitschule im Verbund mit Betrieben, die besondere Ausbildungsabteilungen besitzen) in Form eines Berufsgrundbildungsschuljahres (das **BGJ** wurde um 1970 in Deutschland eingeführt und soll auf das erste Ausbildungsjahr in Betrieben angerechnet werden) erfolgen. „Während ein **Jugendlicher in der kooperativen Berufsgrundbildung bereits im dualen System ausgebildet** wird, bleibt es für Absolventen des BGJ offen, ob sie im Anschluß an das Schuljahr einen dem Berufsfeld entsprechenden Ausbildungsplatz, eine Ausbildung in einem Ausbildungsberuf eines anderen Berufsfelds finden, eine ganz andere Ausbildungsmöglichkeit aufgreifen oder zunächst ohne Ausbildung bzw Beschäftigung bleiben. (...) Im BGJ muß der Ausbildungsanteil, der in der kooperativen Organisationsform von den Betrieben übernommen wird, von der Schule erbracht werden. Dies bedeutet, daß die Schule über entsprechende Werkstätten, Labors oder Lehrbüros verfügen muß, in denen die Schüler berufspraktisch ausgebildet werden“ (Schanz, 2001, S. 165).
6. **Kernqualifikationen.** 1997 wurden in Deutschland 5 neue **IT (informationstechnische) -Berufe** als Antwort auf die Herausforderungen des Strukturwandels konzipiert. Sie lauten: IT-System-Elektroniker/ in, Fachinformatiker/ in mit den Fachrichtungen „Anwendungsentwicklung“ und „Systemintegration“, IT-Systemkaufmann/ frau und Informatikkaufmann/ frau. **Ein besonderes Merkmal der neuen IT-Berufe sind die ihnen gemeinsamen Kernqualifikationen** (zB Arbeitstechniken und Arbeitsorganisation, Herstellen und Betreuen von Systemlösungen, Betrachtung der Geschäfts- und Leistungsprozesse sowie betriebswirtschaftliche Kenntnisse). **Sie erstrecken sich mit abnehmender Intensität über die gesamte Ausbildungsdauer und umfassen ca. 50% der dreijährigen Ausbildungszeit.** Die Fachqualifikationen erlauben eine weitgehende Spezialisierung (vgl. Freundlinger, 2000, S. 9; Deißinger, 2001, S. 85).

Kernberuf. Dieser stellt eine **sehr anspruchsvolle Gesamtqualifikation** dar. Dieser wird durch eine **zweiphasige Ausbildung** (Sockelqualifikation und mehrere berufsspezifische Komponenten) **mit maximalem Gesamtqualifikationsumfang durch Fusionierung mehrerer inhaltlich miteinander eher stark verwandter Ausbildungsberufe** erzielt. Am Ende der Qualifizierungsphase muß die künftige Fachkraft als Kernberuf jene **Gesamtqualifikationen vollwertig beherrschen**, wofür ansonsten mehrere traditionelle Fachkräfte notwendig sind.

Anmerkungen. Der Kernberuf „**Kaufmann**“ oder „**Kauffrau**“, die aus der Zusammenlegung mehrerer traditioneller kaufmännischer Ausbildungsgänge wie **Büro-, Einzelhandels- und Großhandelskaufmann entstehen**, sind **neben fusionierten Monoberufen und Doppellehren gegenwärtig die einzige reale Möglichkeit, Dualsysteme**

me für den potentiellen Berufsnachwuchs attraktiver zu gestalten, um auch **Jugendliche mit (sehr) günstigen Lernvoraussetzungen** innerhalb einer zumutbaren Ausbildungsdauer (zB vier Jahre) so qualifizieren zu können, daß sie noch viele Jahre nach ihrer erfolgreich abgelegten Abschlußprüfung im Rahmen ihres erlernten Kernberufs durch entsprechenden **Qualifikationsvorrat** (1) ohne Statusverlust und (2) ohne aufwendige Weiterbildungsmaßnahmen berufsflexibel sind. Die Kernberufsausbildung vermittelt zuerst (a) eine **berufliche Grund- bzw Sockelqualifikation**, die zwischen 40 und 50% der gesamten Ausbildungszeit benötigt. Darauf aufbauend werden in der verbleibenden Ausbildungszeit (b) jene noch ausstehenden **Teilqualifikationen** vermittelt, die eine **volle Berufstüchtigkeit in den mehr oder weniger stark verwandten Berufen** gewährleisten.

Kernberufsausbildungen erfüllen die Forderung nach Erwerb einer **Mehrfachqualifikation zur Vermeidung des Dequalifikationsrisikos** einer regulären Fachkraft. Mehrfachqualifikationen können aber immer seltener von einem Betrieb oder von zwei Ausbildungsbetrieben inklusive Einschaltung zwischen- oder überbetrieblicher Ausbildungseinrichtungen abgedeckt werden können. Dies deshalb, weil sich im Zuge des wirtschaftlichen Konkurrenzdrucks auch Betriebe mit Ausbildungsaufgaben immer mehr spezialisieren, wodurch sich aus ihrer ursprünglichen totalen Ausbildungswürdigkeit de facto nur mehr eine **partielle Ausbildungswürdigkeit** ergibt. Eine solche ist bereits bei mehr als der Hälfte der Ausbildungsbetriebe vorhanden (vgl. Schwendenwein, 1989-90/3, S. 18-19). Dem Gesetz nach müßte einem Betrieb mit partieller Ausbildungswürdigkeit die Ausbildungserlaubnis entzogen werden, weil ein derartiger um die Ausbildungskonzession ansuchender Betrieb keine **Ausbildungserlaubnis** erhält, auch wenn es sich um einen Spitzenbetrieb handelt.

Wenn Kernberufsausbildungen realisiert werden sollen, dann wird man davon ausgehen müssen, daß die **partielle Ausbildungswürdigkeit der in Frage kommenden Ausbildungsbetriebe der Regelfall** ist und verschiedenste Ausbildungseinrichtungen vom Lehrling zu einem **individuellen und pluralen Ausbildungsverbund** (Plurales Ausbildungssystem) herangezogen werden müssen. Das ist aber nur möglich, wenn der potentielle Lehrling sein Ausbildungsprogramm von Anbeginn an kennt. Dieses könnte wie in jeder transparenten Ausbildung zumindest in Form eines **Ausbildungspasses für eine bestimmte Kernberufsausbildung** vorliegen. Für zwischen- oder überbetriebliche Ausbildungsleistungen ist es bereits Standard, daß die individuellen Ausbildungsdefizite eines Lehrlings im **Zwischenbetrieblichen Ausbildungspaß** ihren Niederschlag finden (vgl. Schwendenwein, 1989/90/3, S. 19 und 2000, S. 343).

9.4 Begabtenförderung

Im letzten Jahrzehnt des ausgehenden 20. Jahrhunderts setzte besonders in Österreich die Förderung begabter und engagierter Besucher sowie ausgezeichneter Absolventen des Gewerblichen Dualsystems durch Wirtschaftsministerium und Wirtschaftskammern ein. Wer in den Genuß der Begabtenförderung kommen will, muß bestimmte Voraussetzungen erfüllen: (1) **Lehrlinge** dürfen nur einen Berufsschul-Notendurchschnitt von max. 2,0 aufweisen oder sie haben bereits an einem Lehrlingswettbewerb erfolgreich teilgenommen. (2) **Lehrabsolventen (reguläre Fachkräfte unter 30 Jahren)** müssen die Lehrabschlußprüfung mit Auszeichnung bestanden haben und/ oder einen ausgezeichneten Erfolg im Jahres- und Abschlußzeugnis der Berufsschule aufweisen. Begabtenförderung kann auch dann wirksam werden, wenn längerdauernder Kursbesuch (zB Werkmeisterschule, WIFI-Fachakademie) mit überdurchschnittlichen Erfolgsnachweisen belegt werden kann. **Im Jahr 2000 wurden 949 Antragsteller österreichweit gefördert.** 40% von diesen besuchen (a) **Kurse zum Selbständigwerden** (zB Meisterprüfungskurse, Befähigungsprüfungskurse, Unternehmerprüfungskurse, Meisterschulen), 46% besuchen (b) **facheinschlägige Ausbildungsgänge** (zB Werkmeisterschulen, WIFI-Fachakademien) und 14% absolvieren (c) **Auslandsaufenthalte** für Sprachkurse, Praktika und berufseinschlägige Fachkurse (Hinterstein, 2001, S. 7).

Anmerkungen. (1) **Begabtenförderung bedeutet aber auch, daß während der Erstausbildung die Integration leistungsschwacher Jugendlicher nicht zu Lasten der Förderung von Spitzenleistungen gehen darf und für besonders begabte Lerner/ AWs differenzierte Qualifizierungsmöglichkeiten entwickelt werden müssen** (vgl. Cedefop INFO, 2002/1, 7). Vor allem **leistungsstarke Lehrlinge**, die sich in anspruchsvollen Ausbildungsberufen ausbilden lassen, sollten in Österreich die Möglichkeit erhalten, mit der Lehrabschlußprüfung **gleichzeitig die Berufsreifeprüfung abzulegen** (vgl. Cedefop, 2001/1, 7). (2) Eine Art von „Begabtenförderung“ stellt auch die Möglichkeit der **Verkürzung der Lehrzeit um ein Jahr** in Bezug auf Lehrberufe dar, die als **Normal- oder Langlehren** einzustufen sind, zweijährige Kurzlehren sind von der Verkürzung ausgenommen. Diese Lehrzeitverkürzung kann nur von jenen Personen in Anspruch genommen werden, (a) die eine **AHS, BHS oder eine mindestens 3jährige BMS erfolgreich abgeschlossen haben** bzw (b) die eine **Lehrabschlußprüfung in einem Lehrberuf des Gewerblichen oder des Land- und forstwirtschaftlichen Dualsystems erfolgreich abgelegt haben** (vgl. BGBl. Nr. 201/1997). Mit Beginn der Lehre ist die Berufsschule zu besuchen, wobei für **Maturanten** „die Möglichkeit besteht, aufgrund der schulischen Ausbildung in einigen Fächern vom Berufsschulbesuch befreit zu werden. Üblicherweise erfolgt eine Zuteilung in die 2. Klasse der Berufsschule.(....) Der Maturant muß zumindest die Lehrlings-

entschädigung für das 2. Lehrjahr erhalten. (...) Besonders beliebt sind bei den Maturanten die Berufe Buchhändler, Tischler, Hotel- und Gastgewerbeassistent, Reisbüroassistent und Fotograf“ (Pichelmayer, 1994/2, S. 11).

9.5 Berufswettbewerbe - Berufsweltmeisterschaften

1950 wurde der erste internationale Berufswettkampf in Spanien veranstaltet. Seither finden **alle zwei Jahre Berufsweltmeisterschaften** (früher Berufsolympiaden, zB 1995 in Lyon, 1997 in St. Gallen, 1999 in Montreal und 2001 in Seoul) statt. An diesen nehmen **erwerbstätige reguläre Fachkräfte unter 22 Jahren** teil. Auch Österreich ist bei diesen Berufsweltmeisterschaften vertreten und schneidet in der Regel hervorragend ab (vgl. Steinringer 1997, S. 8-11. Das Neue Lernen, 1999/4, 8-9). Die Teilnahmeegründe sind folgende:

1. „Die Wettbewerbsteilnehmer erhalten die Chance, ihr berufliches Können und Wissen unter extrem schwierigen Bedingungen unter Beweis zu stellen, zu siegen und damit nicht nur national, sondern auch international bekannt zu werden. Das beginnt schon mit den **nationalen Ausscheidungen**, in denen manchmal mehrere Teilnehmer eine hohe Punkteanzahl erreichen. Überdies ist es für die Jugendlichen eine **wertvolle Erfahrung**, sich in einer Gruppe von Meisterinnen und Meistern ihres jeweiligen Faches zu bewegen, ein bestimmte Position in der Gruppe einzunehmen und gemeinsam einen Auslandsaufenthalt zu machen.“
2. „**Ehemalige Wettkampfteilnehmer**, egal ob sie Medaillenträger waren oder nicht, haben es verstanden, die Teilnahme oder den Sieg am Wettbewerb für sich selbst zu vermarkten. Sie sind Unternehmerin oder Unternehmer geworden, haben **einen Betrieb gegründet** und dabei (zB im Firmennamen) auf den Weltmeisterschaftssieg verwiesen, sie sind einer Einladung nach Fernost gefolgt und haben dort vorübergehend einen guten Job angenommen, um bei der Rückkehr nach Österreich **Auslandserfahrung** vorweisen zu können, oder sie haben die Karriereleiter von Betrieben extrem rasch erklommen und sind heute **in der Betriebsleitung** (zB von Hotels) tätig. Bis zur nächsten Weltmeisterschaft sind sie unangefochten die Sieger. In dieser Zeit muß jeder das Maximum in der **Verwertung des Teilnahmeerfolgs** herausholen.“
3. „Die entsendenden Betrieb können auf die gute Vorbereitung und Ausbildung der Jugendlichen verweisen. Nicht jeder Betrieb kann nämlich zur Beratung von Kunden, zur Ausführung von Aufträgen oder zur Projektarbeit oder Projektleitung einen Wettbewerbsteilnehmer oder -sieger anbieten. **Gute betriebliche Ausbildung wird zunehmend als Qualitätssicherung gewertet**, wenn auch nicht in jener äußeren Form wie die kostenintensiven Zertifizierungen anderer Art. Ein guter Ausbildungsplatz hat ein in der Gesellschaft unwidersprochen hochgradig positives Image.“
4. „Experten und Gäste an den Wettbewerben können die unterschiedlichen Arbeitstechniken, Arbeitsmittel und Werkzeuge der Jugendlichen aus aller Welt studieren.“
5. „Der Scheinwerfer der Öffentlichkeit richtet sich zunächst auf den Ausbildungsbetrieb, der den Erfolg vorbereitet und gefördert hat: Wie im Sport können 'Trainingsort' und 'Material' zur begehrten Marke werden.“
6. **Liefern mehrere oder viele Wettkampfteilnehmer eines Landes Spitzenleistungen, dann spricht dies für die Qualität des nationalen Ausbildungssystems** (Steinringer, 2000/1, S. 8-9).

10. BERUFLICHE WEITERBILDUNGSVARIANTEN

Der Erstausbildung folgende weitere berufliche Qualifizierungen stehen nicht mehr so sehr unter dem Primat berufspädagogischer Anliegen, weil gezielte interindividuelle Persönlichkeitsentwicklung in diesen in Frage kommenden Lebensphasen aufgrund der schon vorhandenen materialen und formalen Grundausbildung sowie bereits evaluierter Lebenserfahrungen als hinreichend gilt. Das heißt aber nicht, daß weitere berufliche Qualifizierungsmaßnahmen mit unterschiedlichen Erweiterungen der Aufgaben im Berufsvollzug (zB Job enlargement zur Heranbildung einer multifunktionalen Arbeitskraft im Sinne reduzierter Arbeitsteilung sowie Job enrichment zur zusätzlichen Wahrnehmung spezieller und verantwortlicher Tätigkeiten) nicht partielles Umdenken oder auch partielle Umerziehung bewährter Fachkräfte nach sich ziehen können bzw erforderlich machen.

Berufliche Weiterbildung zur Qualifikationserneuerung und -erweiterung des erwachsenen Lerner/ Mitarbeiters setzt bei ihm im allgemeinen eine qualifizierte Erstausbildung voraus, die als Lernanker dient. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts hat sich der Weiterbildungsbegriff gegenüber dem der Fortbildung durchgesetzt.

Definition. Unter *beruflicher Weiterbildung* ist eine von einer erwachsenen Person *außerhalb* (berufsbegleitend) *oder während der Erwerbsarbeitszeit* (als arbeitsrechtliche Freistellung) *betriebsextern- oder betriebsintern organisierte (formelle)* oder auch *autodidaktisch durchgeführte (informelle) Bildungsmaßnahme* zu verstehen, die immer *Ausbildungs- bzw beruflichen Verbesserungscharakter* besitzt und von *selbstgetroffenen Bildungsmaßnahmen* abzugrenzen ist, die nicht dem *gegenwärtigen oder künftigen Berufsvollzug* dienen und als *allgemeine (berufsferne) Weiterbildung* bezeichnet werden kann, die ausschließlich in der Freizeit wahrgenommen wird (Def. d. Verf.).

Anmerkungen. (1) In Österreich sind 60% der Erwerbstätigen *weiterbildungsaktiv*. (2) Die Weiterbildung erfolgt am häufigsten in den Altersgruppen *zwischen 20 und 40 Jahren*. (3) *Mit der Höhe erreichter formaler Erstausbildung steigt auch die Weiterbildungsbeteiligung* (zB bei Pflichtschulabsolventen 35%, bei Hochschulabsolventen 84%). (4) Als *Weiterbildungspartner* werden rangabnehmend folgende von Erwerbstätigen frequentiert: (a) *WIFI* (häufiger von Männern), (b) *Volkshochschule* (häufiger von Frauen), (c) *private Anbieter*, (d) *bfi* (Berufsförderungsinstitut), (e) *Universität*, etc. (5) *Erwerbstätige, die sich nicht weiterbilden*, geben hierfür **3 Gründe** an: (a) Zeitmangel, (b) Kosten und (c) Erreichbarkeit der Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Berufsbildungsbericht, 1999, S. 70-75). (6) Für die *Teilnahme an WIFI-Weiterbildungskursen* haben sich (a) 75% selbst entschieden, (b) 15% auf Empfehlung des Unternehmers und (c) 9% wurden vom Betrieb geschickt. (7) Die *Kurskosten* haben sich die Teilnehmer (a) in 44% der Fälle selbst bezahlt, (b) in 42% wurden sie vom Unternehmen komplett übernommen, (c) in 6% leistete das Unternehmen einen Zuschuß und (d) in 4 % übernahm sie das AMS (vgl. Das Neue Lernen, 1998/4, 10). (8) *Betriebsinterne Weiterbildungsveranstaltungen* erfreuen sich steigender Beliebtheit, wobei es je nach Betriebsgröße unterschiedliche Tendenzen gibt: *Mittelgroße Unternehmen* mit weniger als 100 Mitarbeitern setzen vermehrt auf betriebsexterne Weiterbildung, während *größere Betriebe* kräftig in betriebsinterne Schulungen investieren (vgl. Das Neue Lernen, 1997/3, 9). (9) „Die *Bildungswege von rund 70% der Erwerbstätigen* (in Österreich, Anm. d. Verf.) werden auch im Jahre 2010 in praxisnaher beruflicher Aus- und Weiterbildung liegen. Qualifizierte, innovationsfähige Mitarbeiter sind nur durch solide und stetige betriebliche Aus- und Weiterbildung nach modernen Konzepten zu entwickeln. Je *praxisnah und bedarfsorientierter die Ausbildung* erfolgt, desto höher ist der Nutzen für Erwerbspersonen, die Unternehmen und die Volkswirtschaft“ (Berufsbildungsbericht, 1995, S. 11).

„Anders als Schulen und Universitäten fällt die *berufliche Weiterbildung* nicht in die hoheitliche Verwaltung. Sie *funktioniert nach marktwirtschaftlichen Kriterien*: Dazu gehört eine *Vielzahl von Anbietern*, die einer großen Zahl von Nachfragern gegenüberstehen. *Der Leistungstausch erfolgt über Preisvereinbarungen*. Weiterbildung ist eine Dienstleistung, deren Qualität nicht durch einen Schulinspektor überprüft wird, sondern vom Nachfrageverhalten der Kunden - erwachsenen Menschen, denen der Gesetzgeber nicht vorschreibt, was für sie gut und richtig ist - mitgestaltet wird. Von außen gesetzte Qualitätsstandards würden nur zu einer Nivellierung des Angebots führen und Innovationen behindern. In der beruflichen Weiterbildung entsteht *Qualität durch das ständige Bemühen um die Kunden*. Schon deshalb kann in diesem Bereich auf die Dynamik des Marktes nicht verzichtet werden. *Der wirksamste Beitrag des Staates zur Sicherung der Qualität besteht darin den Wettbewerb zu fördern*. Für eine Marktorientierung spricht aber auch, daß nur der Markt eine maßgebliche Eigenfinanzierung sichert. Dies wiederum hat zur Folge, daß Beiträge der öffentlichen Hand - etwa im Vergleich zu den Ausgaben für das Schul- und Universitätswesen - *doppelt so viel bewirken*“ (Das Neue Lernen, 1996/2, 4-5).

In der Regel können *arbeitslose Lehrpersonen*, die für die Vermittlung von Allgemeinbildung qualifiziert worden sind, *nicht auf berufliche Vermittlungsarbeit umstellen*. Dies ist deshalb so schwierig, weil berufliche Weiterbildung *andere Ansprüche an Lehrpersonen (Trainer/ innen)* stellt. Für die Aufgabe beruflicher Weiterbildung muß

eine Lehrperson nicht nur eine **in der Praxis stehende (exzellente) Fachkraft** sein, sie muß auch in ihren Vermittlungsbemühungen **bedarfsorientiert agieren** und infolgedessen in den Weiterbildungsveranstaltungen **rasch und flexibel auf Kundenbedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen eingehen** können, und zwar so, daß die facheinschlägigen Erfahrungen der Kunden auch in den Vermittlungsprozeß Eingang finden können. Der Wert der erzielten Teilqualifikationen beim Weiterbildungsteilnehmer wird allein vom Markt honoriert, weil der **Investitionsgedanke bei Kunden** im Vordergrund steht. Ob die **Vermittlungsqualität** gepaßt hat, erfährt die Lehrperson durch ein direktes Feedback ihrer Kunden (vgl. dazu Das Neue Lernen 1996/4, 4-5).

10.1 Formelle Weiterbildung

Unter **formeller Weiterbildung** wird der Besuch und Abschluß eines (a) **als allgemein** oder (b) **als berufsbezogen geltendes Weiterbildungsangebot** von zertifizierten (nach der ISO-Norm 9000-9004) oder nichtzertifizierten Bildungseinrichtungen durch einen in der Regel erwachsenen Mitarbeiter verstanden, der durch seinen Vorgesetzten oder gegebenenfalls auch durch einen betrieblichen Bildungsbeauftragten hierfür animiert worden ist. **Formelle (berufsbezogene) Weiterbildungsaktivitäten** eines Lerner oder Mitarbeiters sind in seinem **Weiterbildungspaß** (Anbieter, Weiterbildungsinhalt, Dauer, Art des Abschlusses, Prüfer, Ergebnis, Datum) zu bestätigen (s. Kap.10.8).

10.2 Betriebsexterne Weiterbildung

Weiterbildungsinteressierte Erwerbstätige haben es schwer aus den privaten Weiterbildungsangeboten solche auszuwählen, die nach ihren Bedürfnissen erwartungstreu sein könnten und ihrer Qualifikationsverbesserung - oder erweiterung sowie infolgedessen auch ihren beruflichen Aspirationen dienen. Damit weiterbildungsinteressierte Personen für sich nützliche Entscheidungen treffen können, wäre es günstig, wenn für sie **Weiterbildungsangebote nach einer verbindlichen Beschreibungsnorm** ausgeschrieben würden. Diese müßte beispielsweise folgende Merkmale enthalten, nach der dann ein Anbieter sein jeweiliges Weiterbildungsangebot zu beschreiben hätte: (1) Zu erreichende Gesamtqualifikation (Weiterbildungsziel), (2) Lernzielkatalog/ bestimmte Curriculumvariante/ Module, (3) didaktisch-methodische Hilfen/ spezielle mediale Unterstützung (Ausbildungsphilosophie), (4) ausbildungsbegleitende Prüfungen unterschiedlicher Art, (5) Qualifikation der Lehrpersonen/ Trainer/ in, (6) berufliche Verwertbarkeit der angepeilten Gesamtqualifikation, (7) Anwesenheitspflicht, (8) Art der Abschlußprüfung bzw des Nachweises der erreichten Qualifikation, (9) Art der Bestätigung über die erreichte Qualifikation; (10) Ausbildungsdauer, (11) Dauer und zeitliche Plazierung der Weiterbildungseinheiten, (12) Aufnahmevoraussetzungen, (13) Beratungsmöglichkeit durch den Ausbildungsleiter oder durch ein Mitglied des Ausbilderkollegiums, (14) Größe der Lerngruppe, (15) Ausbildungskosten; (16) (nicht) zertifiziertes Angebot.

10.3 Anpassungsweiterbildung

Definition. **Anpassungsweiterbildung als berufsspezifische Qualifikationsweiterentwicklung eines Mitarbeiters** verfolgt stets das Ziel, geeignete Maßnahmen zur Planung, Durchführung und Evaluation notwendiger Lernprozesse **aufgrund (plötzlich) auftauchender Berufsvollzugsprobleme oder geänderter Arbeitsanforderungen** zu treffen, die es erlauben, (a) berufsvollzugsrelevante Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten eines erwerbstätigen Mitarbeiters zu erhalten, erweiternd zu vertiefen und/ oder (b) überhaupt völlig neue zu vermitteln (Def. d. Verf.)

10.3.1 Erwerbsarbeitsplatzspezifische Anpassungsweiterbildung

10.3.1.1 Betriebsinterne berufsvollzugsrelevante Anpassungsweiterbildung

Betriebsinterne berufsvollzugsrelevante Anpassungsweiterbildung wird in Unternehmen/ Organisationen bei den in Frage kommenden Mitarbeitern **kontinuierlich und in der erforderlichen Weise in Eigenregie** durchgeführt, weil betriebsexterne Anbieter den erwarteten Erfolg in der Vergangenheit nicht hinreichend einlösen konnten. **Die erwünschten Auswirkungen betriebsinterner und berufsvollzugsrelevanter Bildungsmaßnahmen werden in der Regel schnell und offensichtlich wahrnehmbar.** Stellen sich hingegen die erwünschten Effekte erst mittel- oder gar erst langfristig ein, dann besteht die Gefahr, daß infolge des Kostendenkens die Weiterbildungsinvestitionen eingeschränkt werden, was verheerende Wirkungen zeitigen kann, weil damit die **dauerhafte Sicherung der Existenz und die Entwicklung eines Unternehmens** gefährdet ist. Durch betriebsinterne berufsvollzugsbezogene Anpassungsweiterbildung als konkrete Reaktion (1) **auf veränderte Unternehmensziele** (neue Produkte, neue Märkte, neue Verfahren, neues Unternehmensleitbild), (2) **auf Änderungen in der Informationstechnik** mit ihren Auswirkungen, (3) **auf Änderungen in rechtlichen Vorgaben** (zB neue Auflagen), (4) **auf Änderungen in der Arbeitsorganisation**, (5) auf die **Notwendigkeit produktspezifischer Dienstleistungen** (zB verbesserte Kundenberatung) sowie (6) **neue personalpolitische Ziele** (zB persönliche Bindung der Belegschaft, Weiterbildungsoffensive), erhalten die Mitarbeiter zunächst **alle unverzichtbaren Informationen**, weil **uninformierte**

Mitarbeiter die Wirksamkeit von Änderungen ungewollt unterlaufen, sowie weiters präzise Kenntnisse über Veränderungen am eigenen Erwerbsarbeitsplatz, welche durch die **Vermittlung erforderlicher Teilqualifikationen** komplettiert werden.

Die betriebsinternen Bildungsanstrengungen nehmen international wie auch in Österreich zu. Vor allem Großbetriebe mit mehr als 1.000 Mitarbeitern verfügen über eigene Weiterbildungsabteilungen oder speziell für diese Zwecke gegründete Tochtergesellschaften, damit sie den komplexen und dynamischen Anforderungen der nächsten Jahre und Jahrzehnte begegnen können. „Es geht auch ums Überleben in einer **Welt hochgradigen globalen Wettbewerbs** unter Bedingungen menschheitlicher Weichenstellungen im Auf und Ab politischer, technologischer und ökologischer Chancen wie Krisensituationen. Zentrale Bedeutung wird in diesem skizzierten Szenario den **Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Organisationen im allgemeinen und Wirtschaftsunternehmen im besonderen** bescheinigt. Sie gelten letztendlich als die eigentlichen Träger notwendig erachteter Veränderungen vor Ort am Arbeitsplatz selbst, die der Forderung nach einem bereits zum geflügelten Wort stilisierten 'lebenslangen Lernen' entweder motiviert und somit freiwillig entsprechen oder sich mehr oder weniger bewußt - aber niemals grundlos - dagegen verwehren. In Wechselwirkung mit arbeitsorganisatorisch induzierten Innovationskapazitäten könnte ein wesentlicher Motivationsimpuls für mitarbeiterorientierte Veränderungsbereitschaft vom innerbetrieblichen Führungs- und Bildungspersonal ausgehen. Innerbetrieblich tätige Referenten, Dozenten, etc haben - zum Teil auch in ihrer **Doppelfunktion als Führungskraft und nebenamtlich wirkende Trainerinnen und Trainer** - einen nicht zu unterschätzenden Anteil im tatsächlich ausgeschöpften Wandlungspotential eines Unternehmens" (Essl, 1996, S. 5-6).

Die vom zuständigen Vorgesetzten oder gegebenenfalls von einem Bildungsbeauftragten initiierten und verantworteten **Bildungsbedarfsmaßnahmen** finden (a) **innerhalb der Arbeitszeit** statt, sind (b) **für den Mitarbeiter kostenlos** und häufig mit der Erwartung verknüpft, damit (c) **ein anstehendes Problem im Berufsvollzug zu lösen**. Ob die problembezogenen Weiterbildungsziele von den Mitarbeitern im Rahmen der betriebsinternen Weiterbildungsmaßnahme erreicht worden sind, werden durch **Zwischenevaluationen und einer Abschlußprüfung** festgestellt. Das Ergebnis wird in den Weiterbildungsmaß eingetragen. Eine Weiterbildungsveranstaltung mit bloßer Anwesenheitspflicht und ohne Abschlußprüfung (in welcher Form auch immer) ist in der Regel wertlos. Welche Aufgaben betriebliche Bildungsbeauftragte in Großbetrieben haben und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten bei ihnen zu entwickeln sind (vgl. dazu Compter, 1989, S. 328-329), können Tab. 23 und 24 entnommen werden.

Tab. 23: Aufgaben betrieblicher Bildungsbeauftragter bedeutungsabnehmend (vierstufige Relevanzskala)

<ol style="list-style-type: none"> 1. Durchführung von Bildungsbedarfsanalysen (3,6). 2. Planung und Organisation von Bildungsveranstaltungen (3,4). 3. Erarbeitung von Curricula für die Erstaus- und Weiterbildung, Anwendung von Erfolgskontrollen nach Maßnahmen der Erstaus- und Weiterbildung sowie Analyse der Kosten und Effizienz von Bildungsmaßnahmen (3,3). 4. Individuelle Betreuung und Anleitung von Mitarbeitergruppen in der Erstaus- und Weiterbildung sowie Entwicklung von Ausbildungsplänen, Traineeprogrammen und dergleichen (3,2). 5. Entwicklung von Ausbildungsunterlagen für Lehr- und Ausbildungspersonen und Lerner/ AWs sowie Organisation des Ausbildungsablaufs und des betrieblichen Einsatzes der Lerner/ AWs (2,9). 6. Mitwirkung bei der Entwicklung neuer Organisationsstrukturen (2,8). 7. Koordinierung und Harmonisierung schulischer und betrieblicher Ausbildung (2,7). 8. Personalauswahl und Durchführung von Eignungstests (2,6).
--

Tab. 24: Zu entwickelnde Fähigkeiten bei Bildungsbeauftragten nach ihrer Wichtigkeit (vierstufige Relevanzskala)

<ol style="list-style-type: none"> 1. Workshops und Qualitätszirkels moderieren sowie didaktische Vermittlungs- und Trainingselemente richtig einsetzen und durchführen können (3,4). 2. Gruppenprozesse analysieren und steuern können (3,3). 3. Schlüsselqualifikationen fördern und weiterentwickeln können (3,1). 4. Strategien zur Mitarbeitermotivation erarbeiten, Führungstechniken einsetzen sowie Weiterbildungsveranstaltungen durchführen können (3,0) 5. Computerunterstützter Lehr-Lernverfahren entwickeln und anwenden können.

10.3.1.2 Informelle Anpassungsweiterbildung

Informelle Anpassungsweiterbildung eines Mitarbeiters ist weitgehend durch (1) **autodidaktisches bzw selbstgesteuertes Lernen (inklusive eigener Zielfestlegung)** oder (2) **selbstorganisiertes Lernen** am Erwerbsarbeitsplatz und/ oder in der Freizeit gekennzeichnet. Es erfolgt u.a. (a) mittels **Leittexte, Fachbücher, Fachzeit-**

schriften und/ oder Internetrecherchen, (b) durch **Beobachten und Ausprobieren am Erwerbsarbeitsplatz** oder in der Freizeit, (c) durch **kollegiales Sich-Anlernenlassen am Erwerbsarbeitsplatz**, (d) durch **Besuch von Vorträgen**, (e) durch **Besuch berufsbezogener Fachmessen und Kongresse**, etc. Den Nachweis zu erbringen, daß ein Mitarbeiter eine derartige interindividuelle Weiterbildung (1) aus **prophylaktischen** (als beruflicher Wissensvorrat) oder (2) aus **Berufsvollzugsgründen** praktiziert, ist eher schwierig. Entscheidend ist, daß der Mitarbeiter die Notwendigkeit informeller Weiterbildung erkennt, erfolgreich praktiziert und derartige Aktivitäten auch in einem **Weiterbildungstagebuch mit präzisen Angaben** dokumentieren kann. Das auf diese Weise erarbeitete Wissen und Können sowie entsprechende Einsichten und Schlußfolgerungen können beispielsweise in eingereichte **Vorschläge zur Qualitäts- und Organisationsverbesserung** oder in eine **zugestandene intermittierende Lehr- und Unterweisungsfunktion** münden.

Anmerkung. *Informelle Anpassungsweiterbildungsaktivitäten einer Lehr- oder Ausbildungsperson mittels Internet* sind auch von ihr zu dokumentieren, und zwar u.a. durch Führen von **Outprint-Mappen**, Herstellen von **Beleg-CDs** und Eintragungen im **Internet-Heft**, sowie gegebenenfalls Anfertigen neuer **Ausbildungshilfen** oder durch Darlegung von **Ideen zur Ausbildungsverbesserung (Portfolio)**.

10.3.2 Zwischenbetriebliche Anpassungsweiterbildung

Während **zwischenbetriebliche Ausbildung** darauf abzielt, daß während der Erstausbildung innerhalb eines definierten Zeitraums ein Lerner/ AW vorübergehend eine bestimmte Zeit hindurch zum **Erwerb einer oder mehrerer facheinschlägiger und berufsnotwendiger Teilkompetenzen zur Erfüllung der Ausbildungsvorgaben in einem anderen Ausbildungsbetrieb** infolge Fehlens entsprechender Ausbildungsressourcen im Stammbetrieb verbringt und dies entsprechend **per Zeugnis bescheinigt** bekommt, verfolgt die **zwischenbetriebliche Anpassungsweiterbildung als geschlossene Veranstaltung** ähnliches mit qualifizierten Mitarbeitern, denen **bestimmte Teilkompetenzen aufgrund der Berufsentwicklung** fehlen.

10.3.3 Überbetriebliche Anpassungsweiterbildung

Überbetriebliche Anpassungsweiterbildung als Veranstaltung u.a. in teilweise zertifizierten und offenen Bildungseinrichtungen (zB Berufsförderungsinstituten (=bfi), Wirtschaftsförderungsinstituten (=WIFI), Bildungseinrichtungen der Arbeitgeber- oder Arbeitnehmervertretung, Bildungsheime der Kirchen) dient der **Verbesserung und Vervollkommnung der Fachkompetenz einer erwerbstätigen Person**, was ihr durch ein entsprechendes **Zeugnis** attestiert wird.

12.4 Aufstiegsweiterbildung

Definition. **Aufstiegsweiterbildung** läßt sich als **Erfüllung einer interindividuellen Zielvorstellung** eines erwerbstätigen Mitarbeiters, der bereits eine bestimmte Position in der Betriebspyramide einnimmt, als Erwerb einer weiteren Qualifikation verstehen, die **über seine bisher erreichte Qualifikationsebene** hinausgeht und deren erfolgreicher Abschluß ihn entweder näher an die **angestrebte Aufstiegsposition heranbringt** oder ihm **diese direkt oder indirekt zugänglich** macht (Def. d. Verf.).

Anmerkungen. Als **Aufstieg** werden vom Mitarbeiter im allgemeinen solche beruflichen Verbesserungen gewertet, die mit einer (1) **Erweiterung des Funktions- und Verantwortungsbereichs zur Statusverbesserung** und gegebenenfalls mit einer **Änderung der Berufsbezeichnung** einhergehen, die zu einer (2) **Erhöhung der Entlohnung** führen oder mit der (3) **Gewährung anderer Gratifikationen** verbunden sind. Diese beruflichen Verbesserungen sind allerdings nicht immer an Höherqualifizierung gebunden. Soweit für Aufstieg Höherqualifizierung vorausgesetzt wird, muß deren Erwerb nicht unbedingt durch den erfolgreichen Abschluß einer Weiterbildungsmaßnahme erfolgen. Sie kann aber auch **aufgrund von Erfahrung und Bewährung** des erwerbstätigen Lerners im bisherigen Berufsvollzug bedingt sein (vgl. Neuber & Scholz, 1977, S. 23).

10.4.1 Überbetrieblich-berufsbegleitende Aufstiegsweiterbildung

Der Prototyp dieser Weiterbildungsfacette wird durch die offenen WIFI - Fachakademien repräsentiert. Sie sind 6semestrig konzipiert und werden von regulären Fachkräften (ehemaligen Lehrlingen oder Fachschulabsolventen) besucht, die **berufsbegleitend** (Abendschule mit Wochenendbetrieb) auf diese Weise u.a. die Studienberechtigungsprüfung erwerben wollen. (1) **Kaufmännische Fachakademien** (zB Rechnungswesen und Controlling, Marketing) schließen mit dem **Titel „Fachwirt“**, (2) **technische Fachakademien** (zB Industrielle Elektronik, Hochbau) mit dem **Titel „Fachtechniker“** ab. Der **modulare Aufbau** (die meisten Module erstrecken sich über 2, wenige nur über 4 Semester, s. Kap. 9.1.2.3) **der Fachakademien** gewährleistet auch bei vorzeitigem Abgang des Lerners die

volle Akzeptanz der erreichten Zwischenqualifikation durch Arbeitgeber. MaW: Während der Besuch einer anderen Weiterbildungseinrichtung komplett abgeschlossen sein muß, damit der Lerner in der Erwerbsarbeitswelt die **neu erworbene Gesamtqualifikation beruflich nützen** kann, muß er in der Fachakademie hingegen immer nur ein Modul erfolgreich (mit Zeugnis) abschließen, damit er neue und höhere Berufsqualifikation als ursprünglich besitzt.

10.4.2 Betriebsintern-berufsbegleitende Aufstiegsweiterbildung

Definition. Während der **Dienstzeit** kann eine Person die vom Dienstgeber eingerichtete und eher geschlossene Ausbildungseinrichtung **zur facheinschlägigen Höherqualifizierung** besuchen und mit einem (auch öffentlich anerkannten) Zeugnis oder akademischen Titel abschließen (Def. d. Verf.).

Anmerkung. Prototyp für diese betriebsintern-berufsbegleitende Aufstiegsweiterbildung stellt der FHStg Militärische Führung für Fähnriche in Wiener Neustadt dar.

10.4.3 Betriebsextern-berufsbegleitende Aufstiegsweiterbildung

Definition. In ihrer **Freizeit** kann eine **erwerbstätige Person** eine **offene und mit dem Erwerbsbetrieb kooperierende Ausbildungseinrichtung** zu ihrer eher facheinschlägigen Höherqualifizierung besuchen und mit einem (auch öffentlich anerkannten) Zeugnis oder akademischen Titel abschließen (Def. d. Verf.).

Anmerkung. Viele der berufsbegleitenden Fachhochschulstudiengänge vermitteln eine betriebsextern-berufsbegleitende Aufstiegsweiterbildung für bereits facheinschlägig Erwerbstätige.

10.4.4 Nebenberufliche Aufstiegsweiterbildung

Definition. Unter **nebenberuflicher Weiterbildung** sind **studienberechtigungsorientierte Bildungswege im Rahmen des Zweiten, Dritten oder Vierten Bildungswegs** zwecks beruflichen Aufstiegs zu verstehen (Def. d. Verf.).

Anmerkungen. (1) Von Ausnahmen abgesehen wird von **Erstausbildung** dann gesprochen, wenn die berufliche bzw berufsbezogene Qualifizierung auf der Sekundarstufe 2 erfolgt. (2) Studienberechtigungsorientierte Bildungswege umfassen vier Makrobausteine des österreichischen Bildungswesens, (a) nämlich den **Regulären Zweiten Bildungsweg**, (b) den **Gestufteten Zweiten Bildungsweg**, (c) den **Dritten Bildungsweg** (Studienberechtigungsprüfungen) und (d) den **Vierten Bildungsweg** (Berufsreifepfprüfung und Maturaschulen). Nachfolgende Ausführungen basieren auf Informationen, die u.a. dem „ABC des berufsbildenden Schulwesens“, der „Studienberechtigungsprüfung“ (1986) und Berufsreifepfprüfungsgesetz (1997), entnommen worden sind sowie dem Aufsatz über Studienberechtigungsorientierte Bildungswege von Schwendenwein & Prochazka (1992).

10.4.4.1 Regulärer Zweiter Bildungsweg

(1) Die (vollzeitschulische) **Handelsakademie (HAK) für Berufstätige** führt als Abendschule in vier Jahren zu einer **doppelqualifizierenden Matura**. Aufnahmebedingungen: Erfolgreicher Abschluß der 8. Schulstufe sowie vollendetes 17. Lebensjahr im Kalenderjahr der Aufnahme. (2) Die (vollzeitschulische) **HTL für Berufstätige** (mit verschiedenen Fachrichtungen) dauert als Abendschule vier Jahre. Aufnahmebedingungen: (a) wie bei (1), (b) Lehrabschlußprüfung oder abgeschlossene Fachschule oder Werkmeisterschule und (c) Aufnahmeprüfung. Besitzen Lerner keine reguläre Fachkräftequalifikation, dann müssen sie zuvor einen **1jährigen Vorbereitungslehrgang** absolvieren. Werkmeister bevorzugen in der Regel den **6semestrigen Aufbaulehrgang**, wenn sie eine zur Werkmeisterausbildung verwandte HTL-Fachrichtung absolvieren wollen.

Anmerkungen: Für **allgemeine (berufserne) Weiterbildung** kommen im Rahmen des Regulären Zweiten Bildungswegs (a) **Gymnasien** und (b) **Realgymnasien (AHS) für Berufstätige** (in verschiedenen Formen) in Frage. Diese sind als Abendschulen eingerichtet und führen in neun Semestern zu einer **einfachqualifizierenden Matura**. Aufnahmebedingungen: Erfolgreicher Abschluß der 8. Schulstufe sowie vollendetes 17. Lebensjahr im Kalenderjahr der Aufnahme. (c) Das **Bundesrealgymnasium für zeitverpflichtete Soldaten** dauert 6 Semester und wird als Tagesschule geführt. (d) Das **Aufbaugymnasium und Aufbaureal gymnasium** ist eine 4jährige Tagesschule (auch für Erwachsene). Aufnahmebedingungen: Aufnahmeprüfung oder erfolgreicher Besuch der 1jährigen Übergangsstufe, wenn nicht der erfolgreiche Abschluß der 8. Schulstufe nachgewiesen werden kann.

10.4.4.2 Gestufter Zweiter Bildungsweg

(1) **Absolventen einer Handelsschule** oder **reguläre kaufmännische Fachkräfte** müssen zunächst (a) einen 2semestrigen **Vorbereitungslehrgang** als Abendschule positiv absolvieren, um danach (b) entweder in den 3. Jahrgang einer **Handelsakademie für Berufstätige** bzw in einen 5semestrigen **Aufbaulehrgang für Berufstätige** als Abendschule eintreten zu können. (2) **Absolventen einer Lehrabschlußersetzenden BMS oder einschlägig qualifizierte reguläre Fachkräfte** müssen zunächst (a) eine in Betracht kommende **Werkmeisterschule** für Berufstätige als Abendschule 2 Jahre hindurch erfolgreich absolvieren, um danach (b) einen - je nach Fachrichtung - 5-8semestrigen **Aufbaulehrgang für Berufstätige** als Abendschule besuchen zu können.

10.4.4.3 Dritter Bildungsweg: Studienberechtigungsprüfung seit 1986

Zulassungsvoraussetzungen. (1) Vollendung des 22. Lebensjahres eines Zulassungswerbers, (2) eine eindeutig über die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht hinausgehende berufliche und außerberufliche Vorbildung für die angestrebte Studienrichtung und (3) eine dem Zulassungswerber gestattete freie Vorbereitungswahl (zB Selbststudium, Vorbereitungslehrgänge, Hochschullehrgänge, Fachakademie) auf die Studienberechtigungsprüfung, die an jener Universität abgelegt werden muß, wo der Studienwerber studieren möchte.

Die Studienberechtigungsprüfung besteht aus **5 Prüfungsfächern**, die sich auf **3 Prüfungskategorien** (Aufsatz, Pflichtfächer und Wahlfächer) verteilen. Die Pflichtfächer sind für jede Studienrichtung durch die Studienberechtigungsverordnung festgelegt. Wahlfächer sind vom Studienwerber selbst aus dem Bereich der angestrebten Studienrichtung zu wählen. In diesem Zusammenhang ist es zweckdienlich, wenn er sich mit einem Universitätslehrer der betreffenden Studienrichtung in Verbindung setzt, um mit ihm Inhalt und Vorbereitung der geplanten Wahlfachprüfung abzuklären. **Die Studienberechtigungsprüfung wird in Einzelprüfungen in beliebiger Reihenfolge durchgeführt.** Die (positiven) Ergebnisse pro Prüfungsfach werden im **Studienberechtigungszeugnis** aufgelistet, die studierbaren Studienrichtungen genannt und vom Rektor der prüfungsabnehmenden Universität unterschrieben.

10.4.4.4 Vierter Bildungsweg: Berufsreifprüfung von 1997 (Berufsmatura)

Zulassungsvoraussetzungen. (a) Personen ohne Reifeprüfung, die eine **Lehrabschlußprüfung** in einem der 3 Dualsysteme erfolgreich abgelegt oder (b) eine mindesten 30 Monate umfassende Schule für den **medizinisch-technischen Fachdienst** erfolgreich abgeschlossen haben.

Die Berufsreifprüfung umfaßt folgende 4 Teilprüfungen: (1) **Deutsch** (5stündige Klausurarbeit), (2) **Mathematik** (4stündige Klausurarbeit), (3) **lebende Fremdsprache** (5stündige Klausurarbeit oder mündliche Prüfung) sowie (4) die **Behandlung eines Projekts aus dem „erlebten“ Berufsfeld** im Rahmen einer zumindest 4stündigen Klausurarbeit und eine diesbezügliche Prüfung). **Die 4. Teilprüfung entfällt bei Personen mit (Werk-) Meisterprüfung oder bei Fachakademikern. Weitere Anrechnungen gleichwertig anerkannter Lehrgangsabschlüsse in Erwachsenenbildungseinrichtungen für eine Teilprüfung sind möglich.** Die Teilprüfungen können nach Wahl des Prüfungskandidaten gemeinsam zu einem Termin oder getrennt abgelegt werden oder auch im Rahmen einer **Reifeprüfung an einer** öffentlichen oder mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten **höheren Schule (Externistenprüfung)**, bei der sich der Prüfungswerber angemeldet hat. Der Prüfungskandidat darf zur 1. Teilprüfung nicht vor Vollendung des 17. Lebensjahrs und zur letzten Teilprüfung nicht vor Vollendung des 19. Lebensjahrs antreten. Eine Teilprüfung kann allerdings vor Abschluß der Lehrlingsausbildung abgelegt werden. Nicht bestandene oder nicht beurteilte Teilprüfungen dürfen jeweils nach Ablauf von 3 Monaten höchstens zweimal wiederholt werden. Vorbereitungskurse für die Ablegung der Berufsreifprüfung bietet beispielsweise bfi und WIFI (Deutsch, Mathematik und Englisch nach dem Lehrplan der Handelsakademie) an.

10.4.4.5 Maturaschulen

Definition. **Maturaschulen sind private Bildungseinrichtungen**, die eine Vorbereitung erwerbstätiger (als Abendschule) oder nichterwerbstätiger Personen (als Tagesschule) auf die **allgemeine oder berufsbezogene Externistenreifprüfung** als Nachholmöglichkeit eines angestrebten Schulabschlusses anbieten (Def. d. Verf.).

„Anders als an Schulen des Ersten Bildungswegs findet der **Unterricht modular** statt, so daß auch bei Defiziten in einem Teilbereich alle anderen „Vorprüfungen“ abgelegt werden können und das Defizit durch gezielte Maßnahmen beseitigt werden kann und keine Gesamtwiederholung stattfindet“ (Klenner, 2000, S. 227). Potentielle Maturanten legen vor einer Externistenprüfungskommission an einer öffentlichen höheren Schule (AHS, BHS oder Bildungs-

anstalt für Kindergarten- und Sozialpädagogik) ihre Matura ab, nachdem sie in einer Maturaschule (im Fernunterricht mit Lehrbriefpaketen oder als Kombination von Kursbesuch und Fernunterricht) darauf vorbereitet worden sind. Um die **Aufstiegschancen im aktuellen Beruf zu verbessern**, besuchen rund 10% der Maturaschüler die Maturaschule, 27, 4% (29,8% männlich, 25,6% weiblich) frequentieren sie zwecks eines **beabsichtigten Studiums** und 18,6%, um danach eine **Schule oder Ausbildung absolvieren** zu können (Klenner, 2000, S. 181).

Maturaschule-Anbieter in Wien sind: (1) **Maturaschule Dr. Roland** (seit 1933; ab 1949 auch als Fernunterricht; Erfolgsrate: 50%), (2) **Lernen8** (seit 1987), (3) **Polycollege** (seit 1981). (3) Nach einer Untersuchung von Klenner (2000, S. 159-167) sind **56,8%** (67,8% männlich, 47,8% weiblich) der Maturaschüler **Abbrecher einer höheren Schule** und 24% (17,9% männlich, 29% weiblich) haben eine Lehre oder eine BMS abgeschlossen. Der Rest hat in der Regel eine Lehre oder die BMS oder beides abgebrochen. Unter den Maturaschülern dominieren leicht die **Frauen**. Rund 70% der Besucher von Maturaschulen sind zwischen **17 und 20 Jahre** alt. **Die soziale Herkunft der Maturaschüler ist geschlechtsspezifisch**: Akademiker (37,5% der Männer, 20,6% der Frauen), Maturanten oder Meister (28, 6% der Männer, 39,7% der Frauen), reguläre Fachkräfte (25,7% der Männer, 28,6% der Frauen) und Personen mit nur Pflichtbildung (7,2% der Männer, 11,1% der Frauen); (4) **Humboldt (Fernlehrinstitut)**.

10.5 Nebenberufliche Studien

Definition. Nebenberufliche Studien absolvieren **erwerbstätige Personen in ihrer Freizeit in offenen Bildungseinrichtungen des tertiären Bildungssektors** und wollen diese mit einem akademischen Grad abschließen (Def. d. Verf.).

10.6 Weiterbildungspaß und Qualifizierungspaß

10.6.1 Weiterbildungspaß

Der Weiterbildungspaß erbringt bei Erwerbstätigen bzw bei (vorübergehend) Nichterwerbstätigen den Nachweis dafür, **in welchen Fachbereichen sie welche Teilqualifikationen im Rahmen interindividueller Weiterbildungsanstrengungen wann in welcher Zeit in welcher Form (zB Fernunterricht) mit welchem Erfolg** erworben haben. Die **erworbenen Teilqualifikationen** sind nicht nur für den **kumulativen Erwerb einer vom Lerner angestrebten und beruflich nutzbaren Gesamtqualifikation** relevant, sondern manchmal auch **als Eingangsqualifikation für die Realisierung einer weiteren individuellen Bildungsaspiration** [zB Besuch einer postsekundären Bildungseinrichtung (zB einer der zahlreich bestehenden Kollegs oder Hochschulkurse), eines Fachhochschulstudiengangs oder einer Universität]. Die im Weiterbildungspaß aufscheinenden Teilqualifikationen können u.a. für eine **nachträglich selektive Leistungsanrechnung** bedeutungsvoll werden. Auch im Zuge von Bewerbungen oder individuellen Gehaltsverhandlungen haben sie einen wichtigen Stellenwert. Der Weiterbildungspaß nimmt eine ganz **wichtige Kontroll- und Regulationsfunktion** ein, um einerseits (a) „**Dauerkonsumierer**“ von Weiterbildungsangeboten während der Erwerbsarbeits- oder Dienstzeit einzubremsen oder berufstätige (b) „**Weiterbildungsmuffel**“/ „**Weiterbildungsverweigerer**“ auf Kurs zu bringen.

10.6.2 Qualifizierungspaß

Der Qualifizierungspaß **bescheinigt ungelernten oder angelernten Erwerbstätigen** im Zuge berufsbegleitender Nachqualifizierung jeweils abgeschlossene Ausbildungsabschnitte (Module). Durch diese **schrittweise modulare Nachqualifizierung** soll das Nachholen eines Berufsabschlusses vom Qualifizierungspaß-Inhaber nachgewiesen werden können und bei Bewerbungen zur Vorlage gelangen. Der Qualifizierungspaß ermöglicht auch, aus welchen Gründen immer, die **vorübergehende Unterbrechung eines Nachqualifizierungsprogramms**; das Wiederholen bereits abgeschlossener Module unterbleibt, wenn sie nicht allzu lange zurückliegen (vgl. dazu Cedefop INFO, 2002/1, 13).

10.7 Berufliche Umschulung (Neuausbildung) und berufliche Rehabilitation

Definition. **Berufliche Umschulung einer bereits beruflich qualifizierten Person** in einem nachgefragten Beruf erfolgt nach Beratung durch autorisierte Berater des Arbeitsamts in einer geeigneten, meist zertifizierten Ausbildungseinrichtung zur Verhinderung drohender Arbeitslosigkeit, zur Verbesserung beruflicher Mobilität oder zur Erhöhung der Wiedereingliederungschancen Arbeitsloser in das Beschäftigungssystem, wenn eine **Anpassungsweiterbildung** in dem zuerst erlernten Beruf aus arbeitsmarktpolitischen Gründen nicht sinnvoll erscheint (Def. d. Verf.).

Anmerkungen. „Umschulung hat nicht die Weiterführung oder Weiterentwicklung einer erlangten Bildungsbasis zum Ziel, sondern ein Umlenken, ein Umdenken, das begrifflich der Ausbildung im Sinne einer Neuausbildung

zuzuordnen ist“ (Kemp, 1976, S. 393). **Als Umschulungsträger kommen Erwerbsbetriebe, Arbeitsmarkt-servicepartner, Gewerkschaften, etc** in Frage. Umgeschult können nur solche Berufsträger werden, die bereits einen bestimmten Arbeitsbereich durch ihre mehr oder weniger qualifizierte Tätigkeit erwerbsmäßig abdecken oder abgedeckt haben. **Hauptumschulungsgründe** für von Umschulungsmaßnahmen betroffenen Berufsträgern sind: (1) Die **berufliche Qualifikation ist bei Beschäftigungsrückgang von zu geringem Umfang**, (2) **gesundheitliche Mängel**, (3) **fortgeschrittenes Alter**, aber auch (4) **Erwerbsarbeitsenttäuschungen aufgrund ursprünglich falscher Berufswahl** und (5) **vorangegangene Arbeitslosigkeit infolge gesunkener Nachfrage**.

Umschulung ist gekennzeichnet (a) durch einen **systematischen Ausbildungsvorgang**, der kaum die zuvor ausgeübte Tätigkeit oder Erstqualifizierung konkret berücksichtigt, (b) durch eine **verkürzte Ausbildungsdauer** (zB Ausbildung zu einer regulären Fachkraft in nur 10 Monaten), (c) durch eine **eher geringere Spezialisierung**, (d) durch **Betreuungs- und Beratungsangebote** sowie (e) durch **lernunterstützende Begleitprogramme** (vgl. dazu auch Dobischat, 1999, S. 62-63). Ihr Ziel besteht darin, **dem Berufsträger einen Übergang in eine andere berufliche Tätigkeit zu ermöglichen**, „wenn die frühere Tätigkeit als Basis der Existenzsicherung nicht mehr ausreicht oder in Zukunft nicht mehr auszureichen droht“ (Gummersbach, 1976, S. 372). Umschulung bedeutet **Korrektur der ursprünglichen Berufswahlentscheidung und somit auch Berufswechsel**, der bei älteren Menschen schwierig ist.

Berufliche Rehabilitation. Sie wird von Schanz (1979, S. 35) als Sonderfall der Umschulung gesehen. Unter beruflicher Rehabilitation versteht er „die Wiederherstellung der beruflichen Leistungsfähigkeit von unfallgeschädigten oder kranken Personen und deren Wiedereingliederung in den Arbeitsprozeß nach Umschulung auf einen neuen Beruf, da der alte Beruf nicht mehr ausgeübt werden kann.“ Bei der Umschulung kann an die Erstausbildung angeknüpft werden (zB ein Maschinenschlosser wird zum technischen Zeichner) oder es besteht zwischen Erstausbildung und Umschulung überhaupt kein Zusammenhang (zB ein Werkzeugmacher wird zum Bürokaufmann). Als wissenschaftliche Disziplin ist berufliche Rehabilitation folgendermaßen festlegbar:

Definition. „Mit beruflicher Rehabilitation als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin werden hauptsächlich pädagogische Tätigkeiten berücksichtigt, die die **Eingliederung und Wiedereingliederung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderungen und gesundheitlichen Einschränkungen in die Berufs- und Arbeitswelt** bzw deren gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe zum Ziel haben, wobei integrations- und sonderpädagogische, berufs-, erwachsenen- und sozialpädagogische Ansätze miteinander verknüpft werden. Das Verständnis von Rehabilitation orientiert sich am biopsychosozialen Modell von Gesundheit und Behinderung der WHO mit dem Fokus auf individuelle und soziale Auswirkungen“ (Niehaus, M., Studienplan Pädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Wien, 2002).

11. LEISTUNGSBEURTEILUNG

11.1 Beurteilung materialer Leistungsdimensionen

Vorbemerkung. Die meisten Ausführungen zu diesem Kapitel sind dem Kapitel 8 („Evaluationsaspekte“) des Buches „Theorie des Unterrichtens und Prüfens (Schwendenwein, 2000) entnommen.

Unabdingbare Voraussetzung zur verbindlichen Leistungsbeurteilung sind **ausbildungsbegleitende Prüfungen**. Mit diesen wird das aktuelle Lernleistungsergebnis des Lerner/ AWs in einem Unterrichtsfach unter den üblichen Prüfungsbedingungen offiziell ermittelt und durch die Lehr- oder Ausbildungsperson (Fremdevaluation) zensiert. Sie gelten als verbindliche, intermittierende, punktuelle und lernprozeßkontrollierende Ereignisse, die einer allfälligen Abschlußprüfung (zB Abitur, Lehrabschlußprüfung) oder abschlußähnlichen Zwischenprüfung voranzugehen haben. Ausbildungsbegleitende Prüfungen **sind Frühwarnsysteme**, besonders bei kumulativer Lernorganisation. In solchen Fällen sind sie unbedingt als ernstzunehmende Diagnosen zu verstehen, die remediales Lernen nach sich ziehen müssen. Bei der Beurteilung unterrichtsbegleitender Prüfungen sind materiale von formalen Leistungsdimensionen zu unterscheiden. Materiale Leistungsdimensionen von Lerninhalten repräsentieren die Bausteine materialer Bildung. Diese „**Stoffbausteine**“ werden analytisch in **fachbezogene und in interaktive Leistungsdimensionen** gegliedert.

11.1.1 Fachbezogene Leistungsdimensionen

Sie sind inhaltlich akzentuierte und relativ eindeutig abgrenzbare curriculare Teilbereiche innerhalb ein und desselben Unterrichtsfaches, also die **Summe inhaltszusammengehöriger curricularer Lernziele**. Fachbezogene Leistungsdimensionen beispielsweise im Unterrichtsfach Deutsch sind u.a. Sprechen, Schreiben, Lesen, Sprachspiele, Text- und Sprachbetrachtung sowie Literaturkunde.

11.1.2 Interaktive Leistungsdimensionen

Sie sind grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten, (a) die sich **aus früher erworbenen fachbezogenen Leistungsdimensionen** entwickelt haben, (b) die **für den Erwerb weiterer fachbezogener Leistungsdimensionen** als notwendige Voraussetzungen anzusehen sind und (c) **die durch (häufigen) Gebrauch im weiteren Unterricht in der Regel eine Verbesserung erfahren**, also sich mit der Qualifizierungsdauer verbessernde unterrichtsfachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten. Interaktive Leistungsdimensionen beispielsweise im **Unterrichtsfach Deutsch** sind u.a. Fachbegriffe, Wortschatz, Rhetorik, Aussprache, Rechtschreiben, Wort-, Satz- und Textgrammatik, Sprachentwicklung, Wörterbuchgebrauch sowie Bibliothekskunde.

Da es nach wie vor kaum allgemein anerkannte und ernstzunehmende **praktikable Prüfungsaufgabenbewertungsvorschriften** für materiale Prüfungsleistungen gibt, muß sich die Lehr- oder Ausbildungsperson selbst helfen. Bei der **Erstellung eines Prüfungsprogramms** muß sie auch gleichzeitig die **Prüfungsaufgabenbewertungsvorschrift festlegen**, dh, sie muß sich überlegen, für welche Lösung oder gegebenenfalls Lösungsteile einer Prüfungsaufgabe sie (1) **wieviele Gutpunkte** vorsieht. Diese Vorgehensweise ist für die Bewertung vieler materialer Leistungsdimensionen möglich, jedoch nicht für alle, weil es nämlich solche gibt, wo in Prüfungsleistungen **aufgrund sehr vieler Fehlermöglichkeiten individuelle Fehler nicht vorhergesagt** werden können. Ihr Auftreten in Prüfungen ist aber dennoch zu beurteilen. In solchen Fällen kann die Lehr- oder Ausbildungsperson nicht mit Gutpunkten, sondern nur mit (2) **Fehlerbewertung** arbeiten. Generell gilt, daß jede Beurteilung mittels eines (punktorientierten) Beurteilungsmaßstabes dann unsinnig ist, wenn (a) keine punkteorientierten Bewertungsvorschriften pro Prüfungsaufgabe oder (b) keine Fehlerbewertungsvorschriften in Form eines **unterrichtsfachspezifischen Fehlerkodex** vorliegen. Wichtig ist auch, daß Lehr- oder Ausbildungspersonen die von ihnen verwendeten Prüfungsaufgabenbewertungsvorschriften und Beurteilungsmaßstäbe noch vor Durchführung von Prüfungen ihren Lernen/ AWs an vorausgehenden und unzensiert bleibenden Arbeiten erklären sollen, damit sie zumindest den nachvollziehenden Umgang mit diesen beherrschen.

11.1.3 Beurteilung mit Gutpunkten und nach gemachten Fehlern

11.1.3.1 In allgemeinbildenden Unterrichtsfächern

Im Zuge der **Prüfungsaufgabenbewertungsvorschriften** von Gutpunkten zu sprechen erscheint dann gerechtfertigt, wenn die maximal zu erbringende Prüfungsleistung (a) patternmäßig (Musterlösung) definiert ist und diese (b) von vornherein mit der vom Lerner/ AW maximal erreichbaren Gutpunktezahlgesehen wird, die sich automatisch aus der Summe der Gutpunkte eines Prüfungsprogrammes ergibt. Die maximal erreichbare Gutpunktezahlgdefiniert den Endpunkt der **Gutpunkteskala**; ihr Anfang beginnt mit null Gutpunkten. (1) Hat eine Prüfungsaufgabe

eine in sich nicht mehr differenzierbare Lösung, dann ist vom Prüfer hierfür ein Gutpunkt zu vergeben. (2) Ist eine Prüfungsaufgabe komplexer und lassen sich in derselben einige **Lösungsteile** (zB drei) identifizieren, dann können für diese Prüfungsaufgabe mehr Gutpunkte (zB „maximal 3 Gutpunkte“) vergeben werden, wobei auch richtige Lösungsteile in die Beurteilung aufgenommen werden. (3) Es ist aber auch möglich, daß der Prüfer gute Gründe hat, Lösungsteile (zB aufgrund ihres Umfangs) mit unterschiedlich vielen Gutpunkten zu versehen, also zu gewichten. Die Summe dieser Gewichtungen ergibt die maximale Gutpunktezah! pro Prüfungsaufgabe (zB „maximal 7 Gutpunkte“). Wird sie vom Lerner/ AW komplett richtig gelöst, erhält er die vorgesehene maximale Gutpunktezah!. Werden jedoch von dieser Prüfungsaufgabe nur bestimmte Lösungsteile (zB bei Prüfungsaufgaben mit ergänzender Bedeutung) vom Lerner/ AW richtig gelöst, dann erhält er hierfür nur die entsprechend vorgesehenen (gewichteten) Gutpunkte. (4) Ist beispielsweise **eine komplexe Prüfungsaufgabe als existentiell (=EX) ausgewiesen**, dann muß vom Lerner/ AW die Antwort bzw Lösung **komplett richtig (Totallösung)** vorliegen, um die angegebene Gutpunktzah! (zB „0 oder 5 Gutpunkte“) von der Lehr- oder Ausbildungsperson zu erhalten. Wenn keine korrekte Totallösung vorliegt, erhält der Lerner/ AW null Gutpunkte.

Fazit. Bei ER-Prüfungsaufgaben (=ergänzenden) werden richtige Teillösungen angerechnet, nicht hingegen bei EX-Prüfungsaufgaben. Wird bei dieser Art der Gutpunktermittlung (**EX-Prüfungsaufgaben sind in allgemeinbildenden Prüfungen durch ER-Prüfungsaufgaben grundsätzlich kompensierbar!**) das **zulässige Fehlerquantum** (maximal 49%) nicht überschritten, hat der Lerner/ AW die Prüfung erfolgreich abgeschlossen.

11.1.3.2 In berufsqualifizierenden Unterrichtsfächern

In berufsqualifizierenden (meist fachtheoretischen oder fachpraktischen) Unterrichtsfächern werden Prüfungsprogramme für grafische, mündliche und/ oder praktische Prüfungen häufig so konstruiert wie in allgemeinbildenden Unterrichtsfächern. **Die Prüfungsaufgaben werden in 3 Kategorien eingeteilt**, in solche mit (a) **prüfungsentcheidender (PE)**, (b) **existentieller (=EX)** und (c) **ergänzender (=ER) Funktion**. Diese Differenzierung in PE-, EX- und ER-Prüfungsaufgaben bedeutet konkret folgendes:

1. Wird bereits eine einzige von mehreren in ihrem Komplexitätsgraden variierende **PE-Prüfungsaufgabe im Prüfungsprogramm** (unabhängig von allen anderen Prüfungsaufgabenlösungen) vom Prüfling nicht komplett richtig bearbeitet oder erwartungstreu gelöst, dann hat er die Prüfung nicht bestanden. **Die Aufnahme von PE-Prüfungsaufgaben in Prüfungsprogramme** ist nur dann gerechtfertigt, wenn sie sowohl (a) **Teil der Ausbildungsbemühungen** als auch (b) **Gegenstand der Prüfungsvorbereitung** waren und (c) die hierfür notwendigen **Pattern als unbestritten** gelten. Ein Prüfungsprogramm kann je nach berufsbezogener Notwendigkeit entweder **keine oder auch gleich mehrere PE-Prüfungsaufgaben** aufweisen, allerdings maximal nur so viele, daß knapp 50% der Maximal-Gutpunktezah! damit belegt sind.
2. **EX-Prüfungsaufgaben** (unabhängig von ihrem Komplexitätsgrad) sind dadurch definiert, daß sie nur dann gewertet werden dürfen, wenn sie vom Prüfling **komplett richtig gelöst** worden sind. Deutlicher: Äußerst wichtige, also PE- und EX-Teilqualifikationen müssen vom Prüfling auch unter eher widrigen situativen Bedingungen souverän (standardmäßig) beherrscht werden und sind bei Vorliegen entsprechender Mängel nicht durch die nachgewiesene Kompetenz in ER-Teilqualifikationen (in derselben Prüfung) kompensierbar. PE- und EX-Prüfungsaufgaben dürfen zusammen maximal 80% der zu vergebenden Gutpunkte belegen. **Wieviele PE- und EX-Prüfungsaufgaben ein berufliches Prüfungsprogramm aufweisen und in welchem Verhältnis die 3 Prüfungsaufgabenkategorien stehen, ist von der Berufsvollzugsbedeutung der zu überprüfenden Teilqualifikationen abhängig.**
3. Kann ein Prüfungsprogramm nicht mit Gutpunkten arbeiten, weil die Lösungsqualität von Prüfungsaufgaben über die **Fehlerdiagnostizierung** erfolgt, dann gibt es analog zu den drei Prüfungsaufgabenkategorien entsprechend viele **Fehlerkategorien (PE-Fehler, EX-Fehler und ER-Fehler)**, wovon das Begehen eines PE-Fehlers (s. Tab. 25) in mündlichen oder fachpraktischen Prüfungen den **sofortigen und kompromißlosen Prüfungsabbruch** nach sich ziehen muß. Dies ist zweckmäßig, weil das standardmäßige oder sogar hervorragende Beherrschen nachfolgender Prüfungsaufgaben das bereits feststehende Prüfungsergebnis definitionsgemäß nicht mehr beeinflussen darf. Halten sich Prüfer jedoch nicht an die **Prüfungsabbruch-Regel**, dann erzeugen sie beim Prüfling eine **Erwartungshaltung**, der sie sich selbst nicht mehr emotional entziehen können. Solche Prüfer setzen sich selbst unter Druck, eine ungerechtfertigte Entscheidung zugunsten des Prüflings zu treffen, wobei sie offenbar vergessen, was der eigentliche Zweck dieser Vergewisserungshandlung ist. In ihrer momentanen Großzügigkeit nehmen sie auf die möglicherweise **folgeschweren Konsequenzen** ihrer Handlung kaum oder überhaupt nicht Bedacht.

Tab. 25: PE-Fehler-Liste am Beispiel der fahrpraktischen Lenkerprüfung (Schwendenwein, 1996, S. 248)

01. Beschädigung einer Verkehrseinrichtung
02. Gefährdung (zB von Personen), die beispielsweise eine Fahrlehrerintervention erzwang
03. Endgültiges Einordnen zum Linksabbiegen auf der Gegenfahrbahn
04. Linksabbiegen ohne zu blinken
05. zu geringer Sicherheitsabstand auf Autostraße/Autobahn
06. Mißachtung eines absoluten Überholverbots
07. Verletzung des Vorranges
08. Kurvenschneiden
09. Fahrstreifenwechsel ohne Verkehrsbeobachtung
10. Einfahrversuch gegen Einbahn
11. Mißachtung einer auf rot oder gelb geschalteten Ampel oder des von einem Exekutivorgan gegebenen Haltzeichens
12. Mißachtung der Stopptafel
13. Kein Einordnenlassen eines überholenden Kraftfahrzeuges
14. Mißachtung der Rechtsfahrordnung außerhalb des Ortgebiets

Unter dem Gesichtspunkt der **Qualitätssicherung** (u.a. auch **als Lebenssicherung interpretierbar**) des erwarteten **reibungslosen Berufsvollzugs bzw der Pfuschvermeidung** wird dieses aus der Sicht des Prüflings wie auch aus der des Prüfers zunächst als human eingestufte Handeln sehr bald vom „erfolgreichen“ Prüfling und/ oder vom Umfeld **gegenteilig bewertet**. Wird trotz Vorliegens eines solchen Tatbestandes die PE-Funktion vom Prüfer negiert, dann macht er sich einer **ungeheuren Verantwortungslosigkeit** schuldig. Man stelle sich Experten, Führungskräfte, gehobene oder reguläre Fachkräfte vor, die beispielsweise die für ihre Tätigkeit in Frage kommenden Sicherheitsbestimmungen nicht perfekt wissen oder sie zwar perfekt wissen, aber sie in der konkreten Situation aufgrund anderer fundamentaler Defizite nicht anwenden können, etc. Weiters denke man an bestimmte äußerst wichtige Fertigkeiten in verschiedenen Berufen, die von unterschiedlichen Klienten mit großer Hoffnung nicht erwartungstreu konsumiert werden können und mit „**Pfuschhandlungen**“ möglicherweise so versorgt werden, daß die Folgen derselben im günstigen Fall durch unnötigen materiellen und/ oder immateriellen Aufwand beseitigt werden können und in einem sehr ungünstigen Fall auch nicht mehr durch professionelles Handeln korrigierbar sind.

11.1.4 Beurteilungsmaßstäbe

Tab. 26: Beurteilungsmaßstäbe mit unterschiedlichen Fehlerquanten (für ausbildungsbegleitende Prüfungen sowie fachtheoretische Vorprüfungen) und ihre zensurenskalabezogene Strukturierung in gleiche oder degressive Intervalle (Schwendenwein, 2000, S. 402).

(Maximal) zulässiges Fehlerquantum:	Beurteilungsmaßstäbe				
	35,3%		25,5%		11,8%
Intervalle	gleich	degressiv	gleich	degressiv	gleich
Nicht genügend	00-32	00-32	00-37	00-37	00-44
Genügend	33-37	33-39	38-41	38-42	45-46
Befriedigend	38-42	40-45	42-45	43-46	47-48
Gut	43-47	46-50	46-49	47-49	49-50
Sehr gut	48-51	51	50-51	50-51	51
nicht bestanden	00-32	00-32	00-37	00-37	00-44
bestanden	33-42	33-45	38-44	38-45	45-48
mit Auszeichnung bestanden	43-51	46-51	45-51	46-51	49-51

Das **Transformieren (Überführen) einer Gutpunkteskala** erfordert (1) die Wahl einer bestimmten **Zensuren- oder Beurteilungsskala** (zB eine dreistufige für die Abnahme von Vorprüfungen oder für die von fachtheoretischen Abschlußprüfungen mit den 3 Ausprägungen „**mit Auszeichnung bestanden**“, „**bestanden**“, „**nicht bestanden**“), sofern keine andere [zB die fünfstufige (übliche) Zensurenkala für ausbildungsbegleitende Prüfungen] verbindlich vorgeschrieben ist, (2) die Festlegung des **maximal zulässigen Fehlerquantums** (sie kann rund zwischen 10 und 25% der maximalen Gutpunktezah variieren) zum Erreichen eines positiven Prüfungsergebnisses und (3) die Entscheidung darüber, ob das zulässige Fehlerquantum entsprechend der positiven Ausprägung der Zensurenkala (a) **in gleiche** oder (b) **in degressive** (intervallbreitenabnehmende) **Intervalle aufgeteilt** werden soll. Aus diesen Variationsmöglichkeiten resultieren unterschiedlichste Beurteilungsmaßstäbe (s. Tab. 26). (4) Wichtig ist, daß die **maximal erreichbare Gutpunktezah** von einem Prüfungsprogramm, also von einer Gutpunkteskala, mindestens fünfmal so „lang“ ist (zur Beurteilung von Prüfungsleistungen kann sie auch beispielsweise zwanzigmal

länger sein und von null bis hundert reichen!) wie die in Frage kommende Zensurenkala. Damit können nach der Transformation dem Prüfling wirklich „trennscharfe“ Zensuren für die Prüfungsleistung gegeben werden, die aus seiner Perspektive auch als solche erlebbar sind. (5) Zwecks Strukturierung der zulässigen Fehlerquanten ist es im allgemeinen günstig, „ungerade“ Rohpunkteskalen anzustreben. (6) **Intervallgleiche Beurteilungsmaßstäbe** für ausbildungsbegleitende Prüfungsprogramme sind vom Prüfer immer dann vorzusehen, wenn in der Lernergruppe keine extremen Leistungspolarisierungen beobachtet werden können. (7) Ist dies allerdings der Fall, dann ist zunächst ein **degressiver Beurteilungsmaßstab** bei gleichzeitiger Anhebung des zulässigen Fehlerquantums auf maximal 35% anzuwenden. Durch das höhere Fehlerquantum werden (a) einerseits **leistungsschwachen Prüflingen größere Erfolgchancen** eingeräumt und (b) andererseits werden durch die Intervallbreitenverringernung **leistungsstarke Prüflinge mehr gefordert**, was zur Folge hat, daß auf diese Weise erhaltene überdurchschnittliche Zensuren auch als solche gemäß der Individuallage erlebt und nicht subjektiv abgewertet werden.

11.2 Zeitpunktbezogene Beurteilung formaler Leistungsdimensionen

In den meisten Unterrichtsfächern lassen sich **Fähigkeiten** (formale Leistungsdimensionen) (a) aus dem **kognitiven** (zB Interpretieren, Kombinieren, Konkretisieren, Konzentrieren, kritisch-analytisches Denken), (b) aus dem **affektiven** [zB Empathie, Engagement, Fachinteresse, (affektive) Flexibilität, Frustrationstoleranz, Interessensstabilität, Verantwortungsgefühl] und (c) aus dem **psychomotorischen Lernbereich** [zB Ausführungsgestaltung, (psychomotorische) Flexibilität, Geschicklichkeit, Ausführungssicherheit, Ausführungstempo] selektiv fördern.

Es ist wichtig, daß innerhalb eines Unterrichtsfachs über die Vermittlung **materialer Leistungsdimensionen** hinaus auch **formale Leistungsdimensionen** (zB Kooperation, Umsichtigkeit, Zielstrebigkeit, Selbstevaluationsfähigkeit, kognitive, affektive und psychomotorische Flexibilität, Kreativität) sowohl (1) durch den Einsatz bestimmter **didaktischer Vermittlungselemente** (zB Kleinstgruppenarbeit, Gruppen-Puzzle) „**automatisch**“ als auch (2) durch (**individuumbezogene**) **didaktisch-erzieherische Instrumentalisierung im engeren Sinn gezielt** von der Lehr- und Ausbildungsperson gefördert werden, bei Produktherstellungen auch (entsprechend gewichtet) berücksichtigt und in die Gesamtbeurteilung einbezogen werden. **Die Beurteilung aller von einer Lehr- oder Ausbildungsperson gezielt geförderten formalen Leistungsdimensionen erfolgt aus praktischen Erwägungen grundsätzlich nach Schätzurteilen** (der Lehr- oder Ausbildungsperson), die vom Prüfling schwer nachvollziehbar sind und **Expertisencharakter** tragen. Schätzurteile können u.a. auf der Grundlage unterschiedlicher Zensurenkalen erfolgen.

11.3 Zeitpunktbezogene Beurteilung materialer und formaler Leistungsdimensionen mittels Beurteilungsmischsysteme

In der Ausbildungspraxis lassen sich verschiedene praktizierte Beurteilungsmischsysteme identifizieren. Drei sollen im folgenden vorgestellt werden.

11.3.1 Beispiel 1: Lernleistungsfeststellung in Mechanik

Dieses Beispiel wurde dem Verfasser dankenswerterweise von Herrn Dipl.-Ing. Kurt Prochazka, Professor für Maschinenbau an der Höheren technischen Bundes-Lehr- und -Versuchsanstalt in Wien 20, im September 1994 zur Verfügung gestellt. Es handelt sich hier um ein authentisches und vor allem **berufswirklichkeitsbezogenes Prüfungsprogramm mit Prüfungsaufgabenbewertungsvorschriften und Beurteilungsmaßstab** (s. Tab. 12) zur ausbildungsbegleitenden Lernleistungsfeststellung im fachtheoretischen Pflichtgegenstand **Mechanik** (3. Jahrgang einer HTL für Maschinenbau), für dessen Bearbeitung die **16-17jährigen Lerner/ AW 90 Minuten Zeit** haben und wofür sie **Hilfsmittel unterschiedlichster Art** verwenden dürfen. Prüfungsaufgaben, die fehlerhaft bearbeitet wurden, werden in individuell gestalteten Wiederholungstests wieder aufgegriffen.

Tab. 27: Beispiel eines Prüfungsprogramms zur Lernleistungsfeststellung in Mechanik (Prochazka, 1994).

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> Ein Karrenzug besteht aus einem Schlepper (Masse 600 kg und fünf Karren zu je 250 kg. Der Schlepper hat 12 kW Motorleistung. Der Wirkungsgrad der Kraftübertragung (zwischen Motor und Rädern) beträgt 85%. Für den spezifischen Rollwiderstand ist 0,02 (2%) anzusetzen. Wie groß darf die Steigung einer Rampe höchstens sein, wenn der Karrenzug auf dieser Steigung aus dem Stillstand binnen zwei Sekunden auf 9 km/h beschleunigen soll (30 Punkte)? Für die Stromversorgung einer Schutzhütte läßt sich ein Bach nutzen, der je Minute drei Kubikmeter Wasser führt (Temperatur 5° C). Der Wirkungsgrad der Wasserturbine beträgt 87%, jener des Generators 82%. Wie hoch muß das Nutzgefälle sein, wenn der Generator 10 kVA liefern soll (15 Punkte)? |
|---|

3. Ein PKW mit 1.200 kg Masse befährt eine Steigung auf schneeglatte Fahrbahn. Die Reibungszahl (zwischen Reifen und Fahrbahn) beträgt 0,1 (trotz Winterreifen). Die Räder haben 15-Zoll-Felgen. Schwerpunktlage laut Skizze (hier nicht wiedergegeben). Wie groß ist die jeweils maximale Steigung, auf der sich gerade noch eine konstante Geschwindigkeit einhalten läßt (a) bei Allradantrieb (**15 Punkte**), (b) bei Vorderradantrieb (**15 Punkte**) und (c) bei Hinterradantrieb (**10 Punkte**)?
4. Das Drehwerk eines Turmdrehkrans wird von einem Asynchronmotor (Nenn Drehzahl gerundet 600 U/min) angetrieben. Nenn Drehzahl des Auslegers: 1 U/min. Das Massenträgheitsmoment des Auslegers (Lastausleger + Last + Gegenausleger mit Ausgleichsmasse) beträgt (gerundet) 3.000 tm². Turm und Ausleger sind als geschweißte und verschraubte Fachwerke ausgeführt. Der Wirkungsgrad der Kraftübertragung (zwischen Motor und Ausleger) ist mit 0,7 anzusetzen. Beim Anfahren aus dem Stillstand soll die stationäre Auslegerdrehzahl (1 U/min) nach vier Sekunden erreicht werden (für die Rechnung ist eine konstante Winkelbeschleunigung anzunehmen). Gesucht sind (a) der Schwenkwinkel des Auslegers während der Beschleunigungsphase (**15 Punkte**) sowie (b) das Anfahr Drehmoment (abgegebenes Drehmoment) des Motors (das zum Beschleunigen erforderlich ist) (**20 Punkte**)!

Beurteilungsmaßstab: 105 -120 Punkte:	Sehr gut (1)	30-44 Punkte:	Nicht genügend (6)
95-104 Punkte:	Gut (2)	15-29 Punkte:	Nicht genügend (7)
75-94 Punkte:	Befriedigend (3)	0-14 Punkte:	Nicht genügend (8)
60-74 Punkte:	Genügend (4)		
45-59 Punkte:	Nicht genügend (5)		

Prüfungsaufgabenbewertungsvorschriften. "Die Ziffern (6) bis (8) des **Beurteilungsmaßstabes** sind nicht gesetzeskonform und sollen gegebenenfalls dem Lerner zeigen, wie weit er noch von einer positiven Leistung entfernt ist. **Pro Prüfungsaufgabe werden abgezogen:** (1) für jeden **Rechenfehler (RF)** 5 Punkte (zB $12 \cdot 3 = 48$ statt 36), (2) für jeden **Denkfehler (DF)** 10 Punkte (zB wenn der AW die zugeführte Leistung durch den Wirkungsgrad dividiert, um die Nutzleistung zu erhalten, statt mit dem Wirkungsgrad zu multiplizieren), (3) für jeden **Mathematikfehler (MF)** 10 Punkte (zB bei falscher Umformung von Gleichungen) und/oder (4) für jeden **Einheitenfehler (EF)** 15 Punkte (zB wenn der AW $3 \text{ kN} \cdot 2 \text{ m/s} = 6 \text{ Watt}$ anschreibt statt 6kW). (5) **Bei unfertigen Lösungen** wird der richtige Weg aliquot gutgeschrieben. (6) Liegt ein **unsinniges Ergebnis** vor, das der AW als solches erkennen sollte, wird die Prüfungsfrage als völlig falsch bewertet, also mit null Punkten angerechnet [zB wenn der AW bei Prüfungsfrage 3 eine Neigung von 60° errechnet und dieses Ergebnis nicht in Zweifel zieht, denn ein 16jähriger AW müßte aufgrund seiner Kenntnisse in Statik ohne Rechnung erkennen, daß die Reibungszahl 0,1 bei Allradantrieb auf einer Steigung von mehr als 0,1 (=10%) zum Rutschen führt]. (7) **Fehlerfortpflanzungen** bleiben unberücksichtigt, sofern sie nicht zum (für den AW) erkennbaren Unsinn führen. (8) **Gleiche Fehler** werden nur einmal angerechnet (zB wenn der AW den oben beschriebenen Denkfehler beim Wirkungsgrad mehrmals begeht). (9) In der Prüfungsarbeit wird die **Fehlerart** (zB **RF, DF**) **mit Rotstift angezeigt**. (10) Die gemachten Fehlerarten eines AWs werden in einem **Fehlerbuch** festgehalten, um zu sehen, ob sich seine Anfälligkeit für bestimmte Fehlerarten reduziert oder nicht!"

11.3.2 Beispiel 2: Beurteilung einer Maurerarbeit

Tab. 27: Beispiel eines Subzensurenprofils über eine von einem Maurerlehrling errichtete unverputzte Zwischenwand mit nachvollziehbarer Gesamtbeurteilung (Graf, 1994).

Beurteilte Leistungsdimensionen	Subzensur	Gewicht	Gewichtete Subzensur
1. Arbeitstechnik	3	1	3
2. Werkzeughandhabung	2	1	2
3. Maßhaltigkeit	2	3	6
4. Mauerwerksverband	1	2	2
5. Maßgenauigkeit	1	3	3
6. Fachgerechte Ausführung	1	3	3
7. Arbeitstempo	3	3	9
Summe		16	28
Zensur für die errichtete Zwischenwand: $28/16 = 1,75$; Gesamtbeurteilung: Gut			

Dieses Beispiel eines Beurteilungsmischsystems bezüglich ausbildungsbegleitender Prüfungen wurde dem Verfasser freundlicherweise von Herrn Baumeister Andreas Graf, Ausbildungsleiter des Lehrbauhof-Ost in Guntramsdorf (Niederösterreich) im Oktober 1994 überlassen. **Maurerlehrlinge** bekommen nach einer entsprechenden Vermittlungs- und Übungsphase die Prüfungsaufgabe gestellt, aus Normalziegeln eine 12 cm starke (nicht zu verputzende) **Zwischenwand (200 x 250 cm)** zu errichten. Das hierfür benötigte Material und Werkzeug ist vorhanden. Wie

der Lerner/ AW arbeitet („Arbeitstechnik“), wird **mehrmals stichprobenartig beobachtet. Dem Lerner/ AW sind (a) die gewichteten und prüfungsaufgabenbezogenen (professionellen) Leistungsdimensionen des Beurteilungsprotokolls mit ihren jeweils inhärenten objektiven und subjektiven Beurteilungsaspekten** (zB die formale Leistungsdimension „Arbeitstechnik“ besteht aus „sauberem“, „umsichtigem“, „geordnet ablaufendem“, „ökonomischem“, etc. Berufsvollzug, s. dazu auch Klein, 1996/38) sowie (b) **die geltende Beurteilungsskala bekannt**. Der Lerner/ AW wirkt nach Fertigstellung des Produkts im Sinne einer „**Selbstbeurteilungsverbesserung**“ an der Fremdevaluation durch den Ausbilder aktiv mit, die immer mit konkreten Konsequenzen (zB wegen Unverwendbarkeit des Produkts Neuausführung; bei unbedenklicher Verwendbarkeit Übergang zum nächsten curricularen Lernziel) endet. Die konkrete Lernleistungsfeststellung hinsichtlich einer sich aus mehreren Beurteilungsaspekten zusammensetzenden Leistungsdimension wird letztlich im Sinne eines geschätzten Kalküls in einer Subzensur der fünfstufigen Zensurenkala ausgedrückt. **Die Subzensuren ergeben das Subzensurenprofil** (s. Tab. 27), aus dem die **Gesamtbeurteilung** errechnet wird.

11.3.3 Beurteilung einer Prüfungsfahrt mit PKW

Tab. 28: Fiktive Checkliste zur Beurteilung von Prüfungsfahrten (unabhängig von der praktizierten Supervisionsstufe, zB in der fahrpraktischen Vorprüfung oder Lenkerprüfung) nach Schwendenwein (1996, S. 247).

A.	Fehlerart und Fehler bei Prüfungsfahrten	Zahl der Fehler	Gewicht	gewichtete Fehler
1.	Fehlerart: <i>Kein oder zu spätes Blinken</i>			
	(a) beim Rechtsabbiegen	2	1	2
	(b) bei Beginn des Überholvorgangs	1	2	2
	(c) beim Wiedereinordnen nach dem Überholen	1	1	1
2.	Fehlerart: <i>Zu geringer Seitenabstand</i>			
	(a) beim Überholen/Vorbeifahren an einem einspurigen Fahrzeug	2	2	4
	(b) beim Überholen/Vorbeifahren an einem zweispurigen Fahrzeug	1	1	1
3.	Fehlerart: <i>Zu geringer Sicherheitsabstand</i>			
	(a) im Ortgebiet	1	2	2
	(b) auf Freilandstraße	1	2	2
4.	Fehlerart: <i>Mehr als 20% der zulässigen Höchstgeschwindigkeit überschritten</i>			
	(a) im Ortsgebiet	0	2	0
	(b) auf Freilandstraßen	1	2	2
	(c) auf Autostraße/Autobahn	0	1	0
5.	Fehlerart: <i>(Unnötiges) riskantes Manöver durch</i>			
	(a) Überholen bei schlechter Sicht	1	2	2
	(b) jähes Abbremsen	0	2	0
	(c) Überfahren einer (doppelten) Sperrlinie	0	2	0
	(d) Überfahren der Gehsteigkante	0	2	0
Fehlerbewertungssumme				18
Normpunktezah: 100; 25 Punkte =zulässiges Fehlerquantum (25%)				

Wenn der Prüfer die **Prüfungsleistung eines Fahrschülers in der fahrpraktischen Vorprüfung oder in der fahrpraktischen Lenkerprüfung**, die sich aus einer Reihe verknüpfter materialer Leistungsdimensionen (erworbene Fertigkeiten repräsentieren fahrpraktische Teilqualifikationen) zusammensetzen, konsistent **nach auftretenden Fehlern beurteilen** muß, weil dies mit Gutpunkten aufgrund unvorhersehbarer Anforderungen im Straßenverkehr

praktisch nicht möglich ist, dann benötigt er hierfür eine „**Fehlertheorie**“. Durch diese ist gewährleistet, daß die in der fahrpraktischen Prüfungsleistung entdeckten Fehler sowohl vom Ausbildungsprüfer als auch vom Fahrschüler gleich bewertet werden, womit ein wichtiger **Beitrag zur Beurteilungstransparenz** geleistet wird. Dies wird möglich, wenn im **Prüfungshandbuch** den materialen Leistungsdimensionen entsprechende **Fehlerarten mit ihren konkreten Fehlern aufgelistet** sind, die für die (prüfungsleistungsabhängige) **Fehlerbewertung** durch den Ausbildungsprüfer notwendig sind. (2) Jeder Fehler, der eine Fehlerart (zB „Blinken“) repräsentiert, hat nur zwei Gewichtsklassen, nämlich „leicht“ oder „schwer“. (a) **Leichte Fehler** haben vereinbarungsgemäß das Fehlergewicht „1“; (b) **schwere Fehler** das Fehlergewicht „2“. (c) **Fehler mit gegebenenfalls schrecklichen Konsequenzen werden mit „PE“ markiert**. Eine solche „Fehlertheorie“ kann sich jeder Prüfer selbst für die Wahrnehmung seines Prüfungsauftrags entwickeln und im sogenannten **fahrpraktischen Fehlerkodex des Prüfungshandbuchs** festhalten oder aber es liegt ein standardisierter Fehlerkodex für fahrpraktische Leistungsbeurteilung als verbindliche Fremdvorgabe vor. Auf jeden Fall muß der jeweils geltende fahrpraktische Fehlerkodex in der Fahrschule aufliegen, damit sich der Fahrschüler vor allem hinsichtlich der Fehlergewichte informieren und darauf einstellen kann.

Ein klassisches Beispiel für die Anwendung eines fahrpraktischen Fehlerkodex ist die Beurteilung der Fehlerart „Blinkergeben“. Die hierfür herangezogenen konkreten Fehler lauten beispielsweise folgendermaßen: (1) Kein oder zu spätes Blinken beim Rechtsabbiegen (Fehlergewicht „2“), (2) kein oder zu spätes Blinken beim Linksabbiegen (**PE-Fehler**), (3) kein oder zu spätes Blinken am Beginn des Überholvorgangs (Fehlergewicht „2“) und (4) kein oder zu spätes Blinken beim Wiedereinordnen nach dem Überholvorgang (Fehlergewicht „1“). Sieht man vom PE-Fehler ab, der ja einen **Prüfungsabbruch in der fahrpraktischen Lenkerprüfung** nach sich zöge, können die übrigen drei konkreten Fehler dieser Fehlerart zunächst jeweils mit ihrem Fehlergewicht multipliziert und dann die so gewichteten Fehler als Summanden addiert werden. Die dadurch entstehende (prüfungsleistungsabhängige) **Fehlerbewertungssumme** (s. Tab. 28) der fahrpraktischen Prüfungsleistung wird von der (fahrpraktischen) **Normpunktezah** (zB **vom Prüfer mit 100 festgelegt**) abgezogen. Wie das **zulässige Fehlerquantum** in der fahrtheoretischen Lenkerprüfung kann auch die Fehlerbewertungssumme in der fahrpraktischen Lenkerprüfung **zwischen rund 25% und 10% der Normpunktezah** variieren. Beträgt beispielsweise die Fehlerbewertungssumme „25“ bei einer Normpunktezah von 100 und einem zulässigen Fehlerquantum genau 25%, dann hat der Fahrschüler gerade noch die fahrpraktische Lenkerprüfung bestanden, allerdings nur dann, wenn er (a) **keinen PE-Fehler** gemacht hat.

11.4 Zeitraumbezogene Zeugnisnoten

Zeugnisnoten sollen immer das Ergebnis professioneller Leistungsbeurteilung sein, die der Ganzheitlichkeit verpflichtet ist. Ihr erklärtes Ziel muß sein, daß sowohl jene materialen als auch formalen Leistungsdimensionen, die in einem Unterrichtsfach von einer Lehr- oder Ausbildungsperson vermittelt bzw gezielt gefördert worden sind, von ihr bei **zeitraumbezogener Berechnung der Zeugnisnote** tatsächlich berücksichtigt werden. **Gegen Ende einer definierten Qualifizierungsphase hat die Lehr- oder Ausbildungsperson daher alle die von ihr vermittelten und gezielt geförderten Leistungsdimensionen mit einer Note (Subnote) zu versehen.** Diese Subnoten können einerseits ihren Ursprung in ausbildungsbegleitenden Prüfungen haben und andererseits als Schätzurteile vorliegen. Sie ergeben, wenn sie entsprechend nach materialen Leistungsdimensionen sowie nach kognitiven, affektiven und psychomotorischen Leistungsdimensionen geordnet dargestellt werden, ein **unterrichtsfachspezifisches Subnotenprofil**. Wird dieses zu einem Zeugniselement gemacht, wobei sich die Lehr- oder Ausbildungsperson bezüglich der **aufzunehmenden Leistungsdimensionen stark beschränken** muß, hat es eine ungleich günstigere Mitteilungsfunktion als eine **unterrichtsfachbezogene Gesamnote**, die eigentlich nur eine **durchschnittliche Leistungsfähigkeit in einem Unterrichtsfach** bekundet. Unterrichtsfachspezifische Subnotenprofile schließen die Bildung von unterrichtsfachbezogenen Gesamnoten nicht aus, sondern repräsentieren ihre **Rechtfertigungsgrundlage**.

12. QUALITÄTSSICHERUNG UND QUALITÄTSWEITERENTWICKLUNG

Definition. **Qualitätssicherung (QS)** als Begleitaufgabe meint die regelmäßig stattfindende Selbst- und Fremdevaluation aller gegenwärtig relevanten **Qualitätselemente oder -bereiche des interessierenden Produkts** nach erfordernisorientierten Kriterien, wobei nach Durchführung notwendig gewordener Veränderungen in den Qualitätselementen bzw. -bereichen oder in deren Kriterien gegebenenfalls zusätzlich qualitätskontrollierende Maßnahmen vorzunehmen sind (vgl. Schwendenwein, 1999, S. 14). Beabsichtigte Veränderungen an der Qualität eines Produkts zur Anhebung derselben (**Qualitätsweiterentwicklung**) beispielsweise infolge struktureller Verbesserungen bedürfen immer wieder der Evaluation, um die Wirksamkeit qualitätsverbessernder Maßnahmen bestätigen zu können.

12.1 QS bei materiellen Produkten

Wer was wie („zu jeder Zeit“) haben möchte, ist die einfachste Charakterisierung für Qualität im materiellen Bereich. Um dieser Anforderung gerecht zu werden, sind (a) die definierten Materialien zu verwenden, (b) die notwendige Folge definierter Aktivitäten (im Produktionsprozeß) unter festgelegten Bedingungen zu setzen sowie (c) deren Einhaltung zu kontrollieren, um die gleichbleibende Qualität hergestellter materieller Produkte zu sichern. Je genauer diese Determinanten der zu sichernden Qualität für ein bestimmtes materielles Produkt in einem **Qualitäts-handbuch** beschrieben sind, desto leichter können auch die an der Produktion beteiligten **Personen bei Abwesenheit ersetzt** werden. **Bei CNC (Computerized Numerical Control)-Produktion ist die gewünschte Qualität der hergestellten Produkte automatisch gesichert**, weil Produktion und Kontrolle von Automaten übernommen werden (**Automatisierung der QS**), wodurch das Problem qualifizierter Personen während der Produktionsdauer irrelevant ist. In allen Fällen wird aber stillschweigend davon ausgegangen, daß die Produktplanung so ist, daß die erwünschte Qualität eines materiellen Produkts auch praktisch möglich ist und zumindest ein Prototyp in der erwünschten Qualität vor Produktionsbeginn vorliegt.

Der **Ausgangspunkt für QS** ist die Tatsache, daß die von den Menschen produzierten Güter, immer auf die erwünschten und erwarteten Eigenschaften geprüft wurden (Tauglichkeitstests). Bis zum Einsetzen der Industriellen Revolution war der Handwerker für die gesamte Produktherstellung und -prüfung allein verantwortlich. Mit der **industriellen Arbeitsteilung** konnte der einzelne Arbeiter nicht mehr allein die Verantwortung für das fertige Produkt übernehmen, weshalb die **QS ebenfalls arbeitsteilig vorgenommen** werden mußte und mit einer **Endproduktprüfung** ihren Abschluß fand (vgl. Neuhauser, 2002, S. 10).

Tab. 29: Ablauf eines Qualitätssicherungsprogramms nach Kersting (1999, zit.n. Neuhasuer, 2000, S. 15)

1. Problemauswahl (Ermittlung qualitätsrelevanter Ausschnitte aus dem Gesamtleistungsgeschehen).
2. Ermittlung von Qualitätskriterien.
3. Erstellung des Qualitätsanforderungsprofils (Soll-Werte).
4. Erstellung des Qualitätszustandsprofils (Ist-Werte).
5. (Statistische) Ermittlung des Ist-Soll-Vergleichs.
6. Einzelfallanalyse statistisch ermittelter Auffälligkeiten der Vergleiche.
7. Qualitätsverbesserungsmaßnahmen zur Behebung der Qualitätsmängel.
8. Kontrolle der Einhaltung der Qualitätsverbesserungsmaßnahmen.
9. Folge: Verschärfung des Qualitätsanforderungsprofils (KVP-Beginn).
10. Wiedereinsetzen des QS-Programms bei Punkt 1.

Tab. 30: Prozeß der problembezogenen Qualitätsverbesserung in Anlehnung an Selbmann (1984, zit.n. Neuhauser, 2000, S. 14)

1. Routinemonitoring von Qualitätsindikatoren.
2. Problemerkennung durch Vergleich mit Qualitätsstandards oder durch Berichte und andere Methoden.
3. Problemanalyse von Produkten bzw. Prozessen durch Ursachenforschung.
4. Entwicklung einer konkreten Problemlösung.
5. Bewertung dieser Problemlösung durch Evaluation.

Die historische Entwicklung der QS läßt sich nach Görres (1999) in drei Phasen gliedern: Die erste Phase dauerte in etwa bis 1970 und präsentierte sich als Produktprüfung am Ende des Herstellungsprozesses (**Nachbesserungs- und Ausschußprinzip nach definierten Normen**). In der zweiten Phase (in etwa bis 1985) wurde versucht, Fehler im Produktionsprozeß zu identifizieren und durch entsprechende Präventionsmaßnahmen zu vermeiden (**Produktionsänderungen zur Qualitätsaufrechterhaltung**). Mit der Strategie der kontinuierlichen Qualitätsverbesserung

(KVP) wurde die dritte Phase eingeleitet, wodurch Qualität als veränderliche und somit plan- und machbare Variable im Produktionssystem gesehen wird (zit.n. Neuhauser, 2000, S. 12). Während in Tab. 29 der Ablauf einer ersten QS bei der Entwicklung eines Prototypen dargestellt ist, enthält Tab. 30 jene Schritte, die gesetzt werden müssen, um kontinuierliche Qualitätsverbesserungen eines sich in Herstellung befindlichen Produkts zu erzielen.

12.2 Ausgewählte QS-relevante Begriffe

01. Unter **Qualität** wird die begründete, realisierbare, meßbare und nachgefragte Erwartung (Vorstellung, Anspruch, Norm oder Sollzustand) hinsichtlich (a) eines oder mehrerer **Qualitätselemente** (Kriteriumsvariablen) **eines materiellen Produkts** oder (b) **Qualitätsbereiche eines immateriellen Produkts** verstanden, wobei diese infolge von Erwartungsänderungen zur Variablen werden können (vgl. Schwendenwein, 1999, S. 14). Qualität wird zur Variablen, wenn die Anzahl der Qualitätselemente oder Qualitätsbereiche eines Produkts abgeändert und/ oder ein oder mehrere Kriterien im Sinne von **Qualitätsweiterentwicklung** neu festgelegt werden.
02. Als **spezielle Qualitätsaspekte** gelten beispielsweise folgende: technische (Technikanwendung), organisatorische (Termintreue), kommunikative (Verständigungsart), wirtschaftliche (Minimierung von Produktions- und Folgekosten), ökologische (Umweltverantwortung), innovative (Anwendung von Neuem) und ästhetische (Aussehen).
03. Unter **Qualitätspolitik** werden übergeordnete Absichten und Ausrichtung einer Profit- oder Nonprofitorganisation (zB Fertigungsbetrieb oder Bildungseinrichtung) zur Qualität verstanden, wie sie von deren obersten Leitung formell ausgedrückt wurden.
04. **Qualitätsziele** werden von der Qualitätspolitik festgelegt und können sich auf spezielle Qualitätsaspekte eines Produkts beziehen.
05. **Qualitätsnormen** sind **staatenübergreifende Präskriptionen**, die im Geltungsbereich eingehalten werden „müssen“ (s. Punkt 10); sie ermöglichen erst die Zertifizierung von Profit- und Nonprofit-Organisationen.
06. Als (**betriebs- oder abteilungsspezifischer**) **Qualitätsstandard** wird ein die Qualitätsnormen berücksichtigendes und dokumentiertes Qualitätsmuster (Kriterienmuster oder Qualitätskennwerte) **im Bereich von Struktur-, Prozeß- und/ oder Produktqualität** bezeichnet, das mit geeigneten Instrumenten auch tatsächlich gemessen und somit überprüft werden kann.
07. Bei den **ISO-Normen**, die die **Internationale Standard Organisation** (=ISO) seit 1987 publiziert, **geht es nicht um die Qualität der Produkte und Dienstleistungen selbst**, also nicht darum, was beispielsweise an einem beliebigen Produkt nun genau zu prüfen oder zu erfüllen ist, **sondern** es geht ausschließlich darum, (a) nach **welcher Philosophie oder Qualitätspolitik**, (b) **mit welcher Organisationsform**, (c) **mit welchen Organisationsmitteln** (d) in einer **beliebigen Organisation** (e) praktisch **jede betriebliche Tätigkeit** (f) **lückenlos erfaßt**, (g) **qualitätsrelevant gelenkt** und (h) **nachvollziehbar, vollständig und richtig dokumentiert wird**.
08. **Qualitätsmanagement (QM)** als Führungsaufgabe umfaßt aufeinander abgestimmte Tätigkeiten zur sach- und mitarbeiterorientierten Leitung einer Organisation in Fragen Qualität, um die u.a. von Qualitätsmanagern festgelegte Qualitätspolitik durch **Einrichtung eines eigenen Sicherungssystems nach dem international standardisierten Qualitätsmanagementsystem** so zu realisieren, daß auch alle technischen und mitarbeiterbezogenen Qualitätsstandards zur erwünschten Herstellung oder auch kontinuierlichen Verbesserung des Produkts eingehalten werden.

Anmerkung. Qualitätsvorgaben sind im Bereich beruflicher Qualifizierung (zB Mindestausstattung, Qualifikation der Lehr- und Ausbildungspersonen, Ausbildungsgestaltung und Abschlußprüfungen) **teilweise auch durch Gesetze bereits festgeschrieben**. Konzepte für berufsbildende Qualitätselemente bzw Qualitätsbereiche (s. zB Ott, 2002), die gegenwärtig vorliegen, sind trotz Verwendung zehnstufiger Ratingskalen aus der von Schwendenwein unbefriedigend. „**Die Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung läßt sich vermutlich am besten anhand von Indikatoren beurteilen**, die sich auf **die Inputs und Outputs** dessen beziehen, was in der Schule oder anderenorts vermittelt wird“ (Cedefop 1999/3, 19).

09. Das (veränderbare) **Qualitätsmanagementhandbuch (QMH)** **beschreibt das Qualitätsmanagementsystem** der Organisation auf der Grundlage seiner Qualitätspolitik, indem es darin die entsprechenden Verfahren und Verantwortlichkeiten zur Qualitätssicherung festhält.
10. (**ISO-**) **Zertifizierung** bedeutet, daß eine **unabhängige und renommierte Zertifizierungsstelle einer Profit- oder Nonprofitorganisation infolge geltender Qualitätsstandards mittels eines Qualitätsattests (Zertifikat) Qualitätsfähigkeit bescheinigt**, wodurch beispielsweise ein Unternehmen/ Betrieb im Wettbewerb oder eine Ausbildungseinrichtung auf dem Bildungsmarkt **Vorteile** dadurch erfährt, daß sie damit werben können und gegenüber Mitbewerbern vergleichbar werden.

Anmerkungen. (1) Geht eine Organisation den Weg der Zertifizierung nach ISO 9000, so werden deren Produkte und Dienstleistungen aber nicht automatisch qualitativ eine Klasse besser; auch **ein schlechtes Produkt wird durch ISO 9000 nicht gut**, aber zumindest „gleichmäßiger“. (2) Will sich eine Organisation ihr **Qualitätssicherungssystem zertifizieren lassen**, dann heißt dies, daß eine dritte, möglichst neutrale und sachverständige Stelle feststellt, ob das zur Zertifizierung anstehende Qualitätssicherungssystem den ISO-Normen tatsächlich entspricht. (3) Initiiert und gefördert wird das Zertifizieren von Organisationen von der EU-Kommission, durchgeführt aber von Zertifizierungsgesellschaften und Regierungen. **Zertifizieren wird indirekt zur Vorschrift, weil Zertifizierungsverweigerung dem Kunden gegenüber Auftragsentzug bedeutet.** Kunden vergeben einen Auftrag an eine Firma nur dann, wenn diese das Zertifikat nach ISO 9001 oder 9002 vorweisen kann. Diese wiederum verlangt den Zertifizierungsnachweis von ihrer Zulieferfirma und diese wieder von einem anderen Zulieferbetrieb usw.

11. **Qualitätsaudits** dokumentieren **Begutachtungen durch eine Zertifizierungsstelle**, ob die Vorgaben beispielsweise des Qualitätsmanagementhandbuchs (Vereinbarungen, Grundsätze, Regeln, etc) eingehalten und Vorgehensweisen im Prozeß der Herstellung eines Produkts (in der angestrebten Qualität) angemessen praktiziert worden sind, womit sie zu Voraussetzungen für die Zertifizierung einer Organisation werden. Die Herstellung von **Wiederholungsaudits** in regelmäßigen Abständen in einem zertifizierten Organisation dient dazu, die bescheinigte Qualitätsfähigkeit auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen.
12. Mit **Evaluation** als Instrument zur Qualitätssicherung sind (a) die **Überprüfung eines Ergebnisses** und (b) seine **Bewertung** nach einem (c) **verbindlichen Kriterium** gemeint, welche (d) mit einer **Konsequenzziehung** einhergehen muß (explizite Bestätigung der Kriteriumserreichung oder die der Kriteriumsverfehlung). Kriteriumsverfehlung signalisiert mehr oder weniger (e) **kreativen Handlungsbedarf**. Evaluert werden kann während der Produktherstellung (**Prozeßevaluation**) und/ oder auch danach (**Produktevaluation**); beide Evaluationsvarianten können von internen Evaluatoren (**Selbstevaluation**) oder von externen Evaluatoren (**Fremdevaluation**) durchgeführt werden (vgl. Schwendenwein, 2000, S. 372-379).
13. **Qualitätshandbuch.** „Mit der aktuellen Neuauflage der Normenreihe ISO 9000:2000 hält die **Prozeßorientierung** Einzug in das Qualitätswesen. Ziel dieser Entwicklung ist, das **komplexe System einer Organisation** nicht hierarchisch oder sektoriell, sondern **prozeßorientiert darzustellen**, dh sämtliche betriebliche Vorgänge als Wertschöpfungskette klar ersichtlich zu machen. Im täglichen Umgang mit dem System bedeutet dies ab sofort **mehr Transparenz und Verständlichkeit** sowie eine **schlankere Dokumentation in Form der Qualitätshandbücher**, was zu höherer Akzeptanz bei allen Beteiligten führen wird“ (Das Neue Lernen, 2001/1, 11). Mit dem Qualitätshandbuch wird seinen Benützern „ein praktisches Werkzeug an die Hand gegeben. Es dient gleichzeitig der Motivierung und Stimulierung“ (Cedefop, 1999/3, 19).

Tab. 31: Die Aufgaben der Struktureinheiten des Qualitätszirkels (in Anlehnung an Beriger, 1995, zit.n. Neuhäuser, 2002, S. 60-61).

1. Das **Steuerungsgruppe**, die aus Vertretern aller Gruppierungen einer Organisation besteht, (a) leitet die Aktivitäten des QZs und erarbeitet das Gesamtkonzept für Einführung und Weiterausbau der QZ-Aktivitäten, (b) steckt die zu erreichende Ziele des QZs in der Organisation ab und nimmt Korrekturen vor, (c) berücksichtigt gleichermaßen die Interessen der Organisationsleitung sowie verschiedener Interessensgruppen und (d) wertet die Ergebnisse der QZ-Teams aus.
2. Der **QZ-Koordinator**, der eine Art Bindeglied zwischen Organisationsleitung und den verschiedenen Arbeitskreisen darstellt, (a) koordiniert inhaltlich die Arbeit zwischen den QZ-Teams, (b) wählt in Absprache mit dem Steuerungskomitee die QZ-Moderatoren aus und ist zuständig für deren fachliche und organisatorische Betreuung, (c) übergibt dem Steuerungskomitee die Ergebnisse der QZ-Teams und (d) setzt die Anordnungen des Steuerungskomitees um.
3. Die **QZ-Moderatoren** (meist Vorgesetzte der QZ-Teams, die freiwillig diese Funktion übernehmen), die sich für ihre QZ-Teams freiwillige Teilnehmer ausgesucht haben, (a) übernehmen die Planung und Leitung ihrer Arbeitsgruppe, (b) halten Kontakt zum QZ-Koordinator aufrecht, (c) protokollieren die Ergebnisse und (d) sind aufgrund ihres Engagements Schlüsselfiguren für Erfolg oder Mißerfolg der Arbeitsgruppen.
4. Die (freiwilligen) **QZ-Teilnehmer** sollen (a) Schwachstellen und Probleme im eigenen Berufsvollzug sowie im übergreifenden Arbeitsbereich identifizieren, (b) die Ursachen hierfür ermitteln sowie (c) konkrete Problemlösungen nachvollziehbar vorschlagen.

14. **Qualitätszirkel (QZ)** „sind **auf Dauer angelegte Gesprächsgruppen**, in denen sich eine begrenzte Anzahl an Mitarbeitern eines Arbeitsbereichs der unteren Hierarchieebenen in regelmäßigen Abständen, während oder bezahlt außerhalb der regulären Arbeitszeit auf freiwilliger Basis treffen, um selbstgewählte Probleme des eigenen Arbeitsbereichs zu diskutieren und unter Anleitung eines geschulten Moderators mit Hilfe spezieller Problemlösungstechniken Lösungsvorschläge zu erarbeiten und die Umsetzung der **Verbesserungsvorschläge** (selbständig oder im Instanzenweg) zu initiieren und kontrollieren, wobei die Verbesserungsvorschläge im

Rahmen der gesetzlichen oder betrieblichen Bestimmungen vergütet werden und der Gruppenarbeitsprozeß für die Teilnehmer Lerneffekte beinhaltet“ (Deppe zit.n. Neuhauser, 2002, S. 57). QZ mit ihren Aufgaben (s. Tab. 31) (1) erzielen rationellere Arbeitsabläufe, (2) senken die Ausschußquote, (3) erhöhen die Produktqualität, (4) verbessern das Verhältnis zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern, die Einstellung und Motivation zur Arbeit sowie auch die Kooperationsbereitschaft.

15. **Akkreditierung. Die in ISO-zertifizierten Ausbildungsgängen qualifizierten Personen entsprechen den internationalen Qualitätskriterien.** Die qualifizierende Institution zertifiziert ihre Absolventen selbst dadurch, daß die Zeugnisse der Absolventen in allen EU-Staaten anerkannt werden. **Die ISO-Zertifizierung ist am privaten Weiterbildungsmarkt ein vollwertiger Ersatz für staatliche Prüfungsordnungen und Zeugnisse.**

Anmerkung. Dauer und Gültigkeit der Akkreditierung kann jederzeit außer Kraft gesetzt oder widerrufen werden, wenn die einschlägigen Bestimmungen nicht befolgt werden oder wenn sich die Bedingungen und Anforderungen ändern, auf denen die Akkreditierung fußt.

12.3 QS bei der Entwicklung von Qualifikationen

12.3.1 QS-Schwierigkeiten

Was macht QS im Bereich der Entwicklung scheinbar vorhandener oder wirklich habitualisierter Teilqualifikationen (Teilkompetenzen) so schwierig? Während **im materiellen Bereich** zumindest die Rohmaterialien unter bestimmten Bedingungen relativ stabile Eigenschaften besitzen und deren Weiterverarbeitung zu nachgefragten Produkten mittels optimierter und/ oder automatisierter Fertigungs- oder Verfahrensprozesse in der Regel die erwünschten Qualitätsprodukte erwartungstreu entstehen lassen, ist das **im immateriellen Produktionsbereich** schon deutlich schwieriger, (1) weil die Person (Lehr- oder Ausbildungsperson sowie auch der Lerner/ AW) aufgrund innerer Freiheit den Einsatz erworbener und früher einmal nachgewiesener Qualifikationen - aus welchen Gründen immer – verweigern kann, (2) weil sie ihre ursprüngliche Teilqualifikation durch Nichtgebrauch vergessen oder in der notwendigen Qualität nicht mehr ausführen kann oder (3) weil sie scheinbar nachgewiesene Teilqualifikationen und deren beliebige Verknüpfung untereinander infolge unterbliebener, nicht hinreichender, schlampiger oder mit ungeeigneten Mitteln durchgeführte Überprüfung während und am Ende einer bestimmten Qualifizierungsphase eigentlich nie standardmäßig besessen hat (Scheinqualifikationen) (vgl. Schwendenwein, 1999, S. 13).

12.3.2 Allgemeine QS-Voraussetzungen in der Ausbildungseinrichtung

1. Die (aktuellen) **Erfordernisse** (zB zu erwerbende Fähigkeiten bzw Teilkompetenzen einer beruflich nutzbaren Qualifikation oder besser: Teilqualifikationen einer Gesamtqualifikation) **für angemessenen Berufsvollzug** liegen - auch aus der Sicht externer Kunden - präzise definiert und somit nachvollziehbar für alle Lehr- und Ausbildungspersonen einer Ausbildungseinrichtung vor.
2. Die **geforderte Gesamtqualifikation (zB Beruf)**, die aus berufspädagogischen Gründen in der Regel über die unmittelbaren Kundenwünsche hinausgehen muß, gilt in der Gesellschaft als erwünscht, wichtig und notwendig und es liegen rechtliche Grundlagen für die Einrichtung oder für die Existenz eines Ausbildungsgangs vor.
3. **Geforderte Teilqualifikationen** müssen mehr oder weniger häufig aufgrund beispielsweise technologischer, ökonomischer, politischer Entwicklungen modifiziert werden, weshalb die Ausbildungseinrichtung stets auf wesentliche Änderungen in den Anforderungen angemessen zu reagieren hat, dh, ein Ausbildungsgang hat geänderten Anforderungen so schnell wie möglich voll zu entsprechen. Davon sind nicht die zeitlosen klassischen und auch in der Wettbewerbsgesellschaft berufsvollzugsrelevanten Arbeitstugenden betroffen. Als Beispiel für eine neue Anforderung im Rahmen betrieblicher Qualifizierung ist die **Förderung erfahrungsbedingten Arbeitsprozeßwissens** bei Lernen/ AWs.
4. Spätestens neue Anforderungen in der Ausbildung verlangen bei den davon betroffenen Lehr- oder Ausbildungspersonen **Weiterbildungsaktivitäten**, die sie aufgrund ihrer Fachkompetenz eigenverantwortlich und in geeigneter Weise wahrnehmen müssen. Die Ergebnisse formeller (institutionalisierter) Weiterbildung sind in einem Weiterbildungspaß einzutragen und auf Verlangen der Ausbildungseinrichtung vorzulegen. **Informelle Weiterbildungsaktivitäten** (zB Selbststudium im Zuge der Erstellung von Vermittlungs- bzw Unterrichtsvorbereitungen, facheinschlägige Informationsbeschaffung aus dem Internet) dürfen nicht in den Weiterbildungspaß aufgenommen und gehören zur Nachprüfbarkeit anders dokumentiert (**dokumentierte Selbstqualifizierung** beispielsweise mit Beleg-CDs oder Internet-Heft, das mit einem Fahrtenbuch verglichen werden kann).
5. Die Leitidee der Persönlichkeitsentwicklung als **ganzheitliche Bildung** durch Förderung von „Kopf“, „Hand“ und „Herz“ ist inzwischen unter dem Schlagwort „Ausbildungsentwicklung“ (Ott, 2002) im gesamten Bildungsbereich zu einer Selbstverständlichkeit geworden und wird im 21. Jahrhundert auch im Rahmen beruflicher Qualifizierung nicht mehr in Frage gestellt.
6. Zur QS ist (a) ein **positives** (zB Ermutigung, Anerkennung, Prämien, kostenlose Weiterbildung, Beförderung) als auch (b) ein **negatives Sanktionsrepertoire** (zB Verweis, verordnete Weiterbildung, Trennung von einer Lehr- oder Ausbildungsperson) vorhanden (vgl. Schwendenwein, 1999, S. 16).

12.3.3 Ausgewählte Qualitätsbereiche der Ausbildungsgrundlagen

01. Die **didaktischen Lernorte inklusive Funktionsstellen und gegebenenfalls der Ausbildungsverbund** (als Kooperation von zwei oder mehr institutionellen Lernorten) sind zum Erwerb einer bestimmten Gesamtqualifikation festgelegt.
02. In einem **unbestrittenen Ausbildungsleitbild/ Berufsleitbild / Unternehmensleitbild** haben die Berufsvollzugserfordernisse der auszubildenden bzw bereits eingesetzten Berufsträger ihren Niederschlag gefunden. Als Idealvorstellung dient es neben dem Informieren der Öffentlichkeit u.a. der Steuerung der Erstausbildung des Berufsnachwuchses sowie der Weiterbildung eingesetzter Berufsträger. **Zentraler Bestandteil des Berufsleitbilds** ist das aus den berufsrelevanten Fähigkeiten bestehende **Doppelprofil** (kombinierte Darstellung von Qualifizierungs- und Berufs Anforderungsprofil definierter Profilvariablen) **für Lerner/ AWs und auch Berufsträger**. Durch diese präzisen und verbindlichen Vorgaben an die jeweilige Ausbildungseinrichtungsleitung mit ihren Lehr- und Ausbildungspersonen wird deutlich, welche zu erreichenden formalen Teilqualifikationen bei künftigen Berufsträgern (a) **berufs(feld)bezogene** und welche (b) **berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen** darstellen.

Anmerkungen. Rückmeldungen externer Kunden hinsichtlich der im Berufsvollzug eingesetzten Absolventen (Berufsträger) oder Kundenwünsche (auch jene interner Kunden) werden von Mitgliedern der ausbildungsbereichsspezifischen Curriculumkommission kontinuierlich dokumentiert, analysiert, kritisch verglichen, interpretiert, gegebenenfalls curricular implementiert und führen möglicherweise aufgrund ihrer Relevanz zu einer **Modifikation des Berufsleitbilds/ Ausbildungsleitbilds** (permanenter Revisionsprozeß wie bei einem Ausbildungscurriculum). Diese Vorgehensweise repräsentiert einen wichtigen Teil der von der Ausbildungseinrichtungsleitung wahrzunehmenden Führungsaufgabe.

03. Der **Stammlehrkörper oder das Stammausbilderteam** hat eine der Zielerreichung dienende **Ausbildungsphilosophie** entwickelt und einstimmig verabschiedet, von der es uneingeschränkt überzeugt ist, daß damit die angestrebte Gesamtqualifikation der künftigen Berufsträger auch tatsächlich erreicht werden kann und darüber hinaus auch erbringbare Spitzenleistungen von Lernern (Begabtenförderung) keiner Behinderung unterliegen.
04. Die **generellen Leitziele** der Ausbildung mit **den damit verknüpften Erwartungen** sind zumindest aufgrund der geltenden Ausbildungsgrundlagen seriös und veröffentlicht.
05. Die **Fächerkonfiguration** („Fächerkanon“ zur beruflichen Qualifizierung) (zB mit semestergebundener Stundenverteilung) oder auch die betriebliche (fachpraktische) **Lernortkonfiguration** (in Verbindung mit entsprechendem Versetzungsplan) liegen bereits für die berufliche Qualifizierung der Lerner/ AW erfordernisadäquat einsatzbereit vor. Die Umsetzung der Fächer- oder Lernortkonfiguration ist zielbezogen organisiert. MaW: (a) Die hierfür notwendigen didaktischen Lernorte und Funktionsstellen sind mit den **entsprechenden Ausbildungserfordernissen**, also mit Maschinen, Geräten, Anlagen, etc so ausgestattet, daß damit sowohl die vorgeschriebenen als auch die von Lehr- oder Ausbildungspersonen selbstaufgelegten Ausbildungsleistungen ermöglicht werden. (b) Zur Realisierung **lernzielnotwendiger Lehrkooperationen** (zB expertenhomogenes sowie expertenheterogenes Teamteaching inklusive Hearing, Gruppen-Puzzle) können Unterrichtsblöcke vorübergehend hergestellt werden. (c) Die jeweils **höchstzulässige Lerngruppengröße** ist zum Erreichenkönnen spezieller Vermittlungsaufgaben (Seminare, Laborübungen, Trainings, Workshops) festgelegt.
06. Neben den (a) **klassischen** und (b) **neuen Arbeitstugenden** sowie auch den (c) **berufsübergreifenden Schlüsselqualifikationen** sind die über die „**Lernzielfähigkeiten**“ hinausgehenden (d) **unverzichtbaren berufsspezifischen Fähigkeiten** (Formalfundamentum) definiert.
07. **Allgemeine bzw unterrichtsfächer- oder lernortübergreifende didaktisch-methodische Grundsätze** (zB Begründungspflicht bzw Überzeugungsarbeit, Anschaulichkeit mit besonderer Betonung der Visualisierung; didaktische Reduktion; Individualisierung und somit gezielte interindividuelle Förderung bei Vorliegen unzureichender Vorbildung, nicht hinreichender Vorerfahrung, von Sprachdefiziten, instabiler Lebensbedingungen, körperlicher Beeinträchtigungen; Internationalität; Praxisbezug; zuerst Selbst-, dann erst Fremdevaluation; Vernetzung zwischen fachtheoretischen und fachpraktischen Teilqualifikationen; Mastery learning; pädagogische Beharrlichkeit; soziale Reversibilität der Verhaltensäußerungen von Ausbildungs- und Lehrpersonen in der Begegnung mit Lernern/ AWs; Modellverhalten der Lehr- und Ausbildungspersonen in zentralen Ausbildungsaufgaben oder bei partiellem Ausfall desselben Verweis auf unbestrittene und schnell wahrnehmbare Ersatzmodelle) **wurden erfordernisadäquat festgelegt und definiert** sowie von den Lehr- und Ausbildungspersonen in ihrer großen Bedeutung für die Ausbildungsqualität **unmißverständlich begriffen**.
08. **Unterrichtsfächer- oder Lernortziele und entsprechende fachdidaktisch-methodischen Grundsätze** wurden zusätzlich zu den allgemeinen didaktisch-methodischen Grundsätzen festgelegt und von den Lehr- und Ausbildungspersonen **durch entsprechende Verarbeitung begriffen**.
09. **Unterrichtsfach- oder lernortspezifische (fachtheoretische und fachpraktische) oder auch Integrierte Ausbildungscurricula** sind bereits entwickelt worden, können von einem Zentralcomputer abgerufen werden

oder liegen in einer Homepage vor, und erlauben damit auch einem interessierten Outsider Einblick in das Ausbildungsprogramm sowie in die zu verwendenden didaktischen Vermittlungs- und Trainingselemente.

10. Für **autodidaktische Pflichtaufgaben** der Lerner/ AWs in den hierfür relevanten Unterrichtsfächern oder in den hierfür vorgesehenen Lernorten stehen die von den Ausbildungs- oder Lehrpersonen notwendigen **Medien** (zB Handbücher, Monografien, Zeitschriften; PC mit Multimedia-Ausstattung oder als Expertensystem) und Materialien hinreichend und zugriffsgerecht zur Verfügung (vgl. Schwendenwein, 1999, S. 17-19).

Hinweis. Zur Verdeutlichung der Qualitätsbereiche werden diese in den folgenden Unterkapiteln nicht kürzelnhaft oder sloganartig aufgelistet, sondern nur **standardähnlich und rudimentär formuliert**.

12.3.4 Ausgewählte Qualitätsbereiche der Lehr- und Ausbildungspersonen

1. Lehr- und Ausbildungspersonen sind für die jeweiligen **Unterrichtsfächer- oder Lernortanfordernisse** [zB Vermittlung curricularer Vorgaben mit Umsetzung der (fach-) didaktisch-methodischen Grundsätze und Ermittlung der individuellen Lernleistungsergebnisse sowie Evaluation derselben wie auch der anonymen Lernerrückmeldungen] **ausreichend qualifiziert**, was durch Überprüfung ihrer Eingangsvoraussetzungen mittels geeigneter Instrumente (Eignungstests und/ oder Assessment-Center) gewährleistet ist.
2. Für die Dauer des Qualifizierungsprozesses wissen Lehr- und Ausbildungspersonen um ihre **interne Kunden- und Lieferantenfunktion** genauestens Bescheid.
3. Zur regelmäßigen Durchführung der (externen) **Evaluation** hinsichtlich der Ausbildungsbemühungen, deren Ergebnisse immer in einen allen Lehr- oder Ausbildungspersonen zugänglichen Evaluationsbericht mündet, stehen auch angesehene, gegebenenfalls auch ausländische Experten zur Verfügung.
4. Die **Ausbildungseinrichtungsleitung** nimmt ausbildungs- oder berufsleitbildentsprechend vor allem Alltags-evaluations-, Anordnungs-, Verwaltungs-, Betreuungs-, Informations- und Sanktionsaufgaben wahr oder **delegiert** sie an hierfür geeignete Lehr- oder Ausbildungspersonen.
5. **Die Ausbildungseinrichtungsleitung und alle Ausbildungs- oder Lehrpersonen bekennen sich zum Ausbildungsleitbild/ Berufsleitbild/ Unternehmensleitbild**, indem sie die künftigen Berufsträger danach unterrichten, unterweisen, erziehen, beraten, fördern, unterstützen, bei Bedarf auch animieren und in konkreten Fällen (zB bei Vorliegen von Spitzenleistungen oder wertvoller Initiativen und Anregungen) auch öffentlich auszeichnen und/ oder prämiieren.
6. **Berufsspezifische** und gegebenenfalls **traditionsverbundene Verhaltensweisen** künftiger Berufsträger (im geschriebenen oder ungeschriebenen Berufskodex) sind den Lehr- und Ausbildungspersonen genau bekannt, werden von ihnen selbst gelebt, bei den von ihnen zu führenden Lernern/ AWs **unmißverständlich gefördert** und keineswegs unterbunden.

12.3.5 Ausgewählte Qualitätsbereiche der Lerner

1. Die **Eignung der Lerner/ AWs** zu einer bestimmten beruflichen Qualifizierung ist durch Überprüfung ihrer Eingangsvoraussetzungen mittels geeigneter Instrumente (Eignungstests und/ oder Assessment-Center, medizinische Untersuchungen) gegeben.
2. Das Zeitverhältnis zwischen institutionellem Vermittlungsaufwand und durchschnittlich zumutbarem Lernausmaß für Lerner/ AWs ist derart, daß die Lerner noch **Möglichkeiten individueller Freizeitgestaltung** wahrnehmen können.
3. **Leistungsstarke wie auch leistungsschwächere Lerner/AWs werden berufsspezifisch bei gleichzeitiger Wahrnehmung sozialerzieherischer Aufgaben interindividuell gefördert**.
4. **Die Ausbildungszufriedenheit der Lerner/ AWs wird regelmäßig erhoben** und kann u.a. Anlaß zum Überdenken und Revidieren bestehender Ausbildungsinhalte und -maßnahmen sein.

12.3.6 Ausgewählte Qualitätsbereiche der Prüfungen

01. **Positive Abschlüsse** ausbildungsbegleitender Prüfungen oder von Ausbildungsphasen, die keine Beurteilungsintransparenz aufweisen dürfen, fungieren als Zwischenprüfungen und sind Voraussetzung für die Zulassung der Lerner/ AWs zur kommissionellen Abschlußprüfung.
02. Der **Ausprägungsumfang der Zensurenkala** (zB fünfstufige) zur Beurteilung eher prompt meßbarer Lernerleistungen während der Ausbildung ist festgelegt sowie der Ausprägungsumfang der Notenskala (zB dreistufige) für kommissionelle Prüfungen. In beiden Fällen erfolgt eine positive Beurteilung nur dann, wenn das zur Überprüfung anstehende (unterrichtsfachspezifische oder lernortspezifische) Fundamentum einwandfrei im vorweg definierten Standard beherrscht wird. Die Beurteilung von Fähigkeiten erfolgt mittels **Rating- oder Zensurenkala**. Wieviele Stufen eine Zensuren- oder auch Ratingskala immer im konkreten Fall haben möge, entscheidend für eine Nachvollziehbarkeit der Beurteilung durch daran interessierte Personen ist die **trenn-**

scharfe Definition jeder darin vorkommenden Ausprägung. Dadurch werden Lernzuwächse im Fähigkeitenbereich identifizier- und beurteilbar.

03. Den unterrichtsfächerspezifischen oder lernortspezifischen Zeugnissen sind die in der Vermittlung behandelten und abgeprüften Lernziele beispielsweise mittels (geltenden) **Lernzielkatalogs** beigefügt. Der **Erstausbildungspaß** (durch den **Europaß** ergänzbar) ist besonders für und während der fachpraktischen Ausbildung ein unentbehrliches didaktisches Instrument, weil von seiner Konstruktion her Ausbildungsverlauf und -qualität des Lerner/ AWs nicht nur durchgehend dokumentiert, sondern auch mitbestimmt werden.
04. Jede Ausbildungsphase schließt mit einer **geeigneten Prüfungsart** ab. In definierten Ausbildungsbereichen kann auch eine einmalige Prüfung am Ende der Ausbildungsphase durch kumulativ (sukzessiv erbrachte) Leistungen, denen nachträglich Prüfungscharakter begründet zugestanden wird, ersetzt werden.
05. Jeder Prüfung mit Abschlußcharakter geht nachweisbar eine **angemessene Prüfungsvorbereitung** voraus, die nicht den Charakter regelmäßiger Nachhilfe trägt, sondern eher Auskunfts- und „punktuelle“ Übungsfunktion hat.
06. Die **Anzahl der Wiederholungsmöglichkeiten** (a) einer ausbildungsbegleitenden Prüfung ist pro Lerner/ AW limitiert, ebenso (b) die Anzahl kommissioneller Abschlußprüfungen, in der bestimmte Teilqualifikationen (auch fragestellungsvernetzt) auf Anhieb nachgewiesen werden müssen.

Anmerkung. Die **Aufgaben der Qualitätssicherung und Qualitätsweiterentwicklung** gibt es nicht nur im Bereich beruflicher Qualifizierung, sondern zunehmend **auch im Allgemeinbildungsbereich**, damit es nicht dort zu Fehlentwicklungen kommt, die die individuelle Leistungsfähigkeit oder gar die einer ganzen Nation beeinträchtigen (s. Eder, 2002).

13. FORSCHUNGSBEREICHE IN DER BERUFSPYRAMIDE

13.1 Dualsystemartige Ausbildungsgänge (1. Ausbildungsebene)

13.1.1 Anlehre

Die **idealtypische Anlehre** *inkludiert Berufsorientierung, -findung und Selbsterprobung* sowie eine anschließende dualsystemartige Anlehre in einem Lehrberuf **mit eingeschränktem Qualifikationsumfang für Behinderte**, wobei die Ausbildungsdauer als Funktion der Leistungsfähigkeit zu sehen ist und die erhaltene Ausbildung mit kommissioneller Prüfung und Zeugnis abgeschlossen wird (vgl. dazu auch Dressler, 1997, S. 32).

Konkretisierung in Österreich. Die Anlehre ist ein **3jähriges und gesetzlich nicht geregelt**, dualsystemartiges (2jährige Gasthörer-Sammelklassen in Berufsschulen, 1 Tag pro Woche mit zusätzlich fachtheoretischem und fachpraktischem Unterricht in einer Werkstätte) **Ausbildungsprogramm nach schweizer Vorbild**. Sie wurde von privaten Wohlfahrtseinrichtungen (zB „Jugend am Werk“) in der Steiermark in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts eingerichtet. Das 1. Anlehrjahr dient der Berufsorientierung, die beiden anderen der berufsbezogenen Qualifizierung (s. Tab. 32). **Der Abschluß der Anlehre wird nur bestätigt.**

Tab. 32: Ablauf der Anlehre

1.-6. Monat:	Berufsfindungsphase (Ermittlung von Fähigkeiten und Neigungen in den Branchen Metall, Holz, Textil und Gastronomie). Entscheidungsgespräch unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten.
2 Wochen:	Betriebspraktikum (Schnupperlehre) in einem Betrieb nach freier Wahl des Anlehrlings zum Kennenlernen des realen Betriebsklimas
Rest d. 1. Jahres:	Berufstraining (Konkrete Vorbereitung auf den Eintritt in den Anlehrebetrieb)
2. und 3. Jahr:	Berufsbezogene Qualifizierung in einem Ausbildungsbetrieb

13.1.2 Vorlehre

Mit der idealtypischen Vorlehre ist eine zeitbegrenzte Vorbereitung auf einen weniger anspruchsvollern Lehrberuf mit kleinerem Qualifikationsumfang für Leistungsschwache (nur Sonderschüler u. Jugendliche ohne Hauptschulabschluß) gemeint, wobei der Lehr-Lerninhalt des 1. Lehrjahres auf einen längeren Zeitraum ausgedehnt wird.

Konkretisierung. Die Vorlehre ist für heranwachsende Lerner mit persönlichen Vermittlungshindernissen ein befristet eingerichtetes Ausbildungsverhältnis wie im Dualsystem, allerdings nach Zuweisung durch das Arbeitsmarktservice (vgl. dazu auch Schedler, 1998/5, S. 8; Piskaty 1998/10; S. 9, Schlossar, 2001, S. 30). Diese neue Form der **Erstausbildung als Alternative zur Hilfsarbeit für Jugendliche** besteht seit 13. Oktober 1998 (Novelle des Berufsausbildungsgesetzes, § 8b BAG) und ist bis 31. Dezember 2000 (letzte Beginnmöglichkeit) mit Verpflichtung zum Berufsschulbesuch (zB 1. fachtheoretische Ausbildungsjahr ist in Fachklassen oder Sammelklassen zu absolvieren; das 2. fachtheoretische Ausbildungsjahr ist in der regulären 1. Berufsschulklasse zu besuchen) bei arbeits- und sozialrechtlicher Gleichstellung (zB Probezeit 3 Monate, Lehrlingsentschädigung, zusätzlich eine inklusive Vereinbarung über eine Arbeitsassistenz zur Unterstützung des Vorlehrlings). **Das Ausbildungsziel des 1. Ausbildungsjahres eines Lehrberufs muß spätestens in 2 Jahren erreicht werden.** „Ziel der Vorlehre ist die Jugendlichen qualifiziert in einem Beruf anzulernen, oder den Übertritt in ein ordentliches Lehrverhältnis zu ermöglichen“ (Steinringer, 1999/10, S. 13). Die erhobenen Vorlehrverhältnisse zeigen, daß diese eine breite Streuung (zB Bäcker, Damenkleidermacher, Einzelhandelskaufmann, Kfz-Mechaniker, Maurer, Tischler) aufweisen (vgl. Steinringer, 1999/10, S. 14).

13.1.3 „Jobfabrik“

Leistungsschwachen Jugendlichen ohne Hauptschulabschluß (im Alter von 15 bis 17 Jahren) bleibt in Österreich meist nur die Möglichkeit einer Hilfsarbeit. Durch das Regionalprojekt Jobfabrik wird ihnen die **Chance zur Erlangung der Berufsreife** gegeben, die zu **sozialer Integration** und zur **Integration in den Arbeitsmarkt** führen soll. „Die Maßnahmenkonzeption der Jobfabrik erfolgte 1996 im Rahmen der österreichischen Volkshilfe/ Beschäftigungsinitiativen auf Anregung des Bundessozialamtes für Wien, Niederösterreich und Burgenland. Im September 1997 startete die Jobfabrik mit einer zunächst kleinen Gruppe von Jugendlichen, die in der Folge stark vergrößert wurde. (...) Das Innovative an der Jobfabrik ist der **konsequente Projektcharakter des Lernens durch möglichst praxisnahe konkrete Simulation** in verschiedenen Arbeitsbereichen. Berufliche und soziale Kompetenzen sollen dadurch erworben werden. Neben der konkreten Arbeit in Projekten mit Lernbetreuung ist auch **theoretischer Unterricht im Ausmaß von 4 bis 6 Wochenstunden Teil des Programms**. Dieser ist inhaltlich an die

praktische Arbeit angelehnt, orientiert sich jedoch darüber hinaus auch an den generellen Anforderungen des jeweiligen Lehrberufs. Neben der **Vermittlung theoretischer Grundbegriffe** geht es auch darum, die Berufsschule und deren Anforderungen kennen zu lernen. Zusätzlich wird spezieller Förderunterricht angeboten. (...) 5 Tätigkeitsbereiche stehen den Jugendlichen zur Verfügung: **Catering, Renovierung, Küche, Kommunikation und Systemgastronomie**. In diesen findet eine 1-2-jährige Arbeitspraxis verbunden mit Förderunterricht, sozialer und psychologischer Betreuung, etc statt. (...) Die Leistungen werden über den Markt angeboten. In den 5 Tätigkeitsbereichen werden von Kunden Aufträge entgegen genommen, die dann in einer realen Arbeitssituation von den Jugendlichen bewältigt werden. Zusätzlich sucht ein Betriebskoordinator in entsprechenden Firmen **Stellen für Praktikanten**. Diese sollen den Jugendlichen einerseits Einblick in die Arbeitswelt bieten, andererseits als **Sprungbrett für eine feste Anstellung oder einen regulären Lehrvertrag** dienen (Cedefop, 2002/2, 13).

Anmerkungen. (1) Einen dualsystemartigen Ausbildungsgang repräsentiert auch die **2jährige Ausbildung zum/ zur Pflegehelfer/ in**. (2) **1jährige Vollzeitschulen** (zB Büroschule, Haushaltsschule) liefern keine am Markt nachgefragte und berufspädagogisch vertretbare Gesamtqualifikationen.

13.2 Gewerbliches Dualsystem (2. Ausbildungsebene)

13.2.1 Wochen-Normalarbeitszeit in Österreich

Nach dem Zweiten Weltkrieg betrug die Normalarbeitszeit bis 1958 48 Wochenstunden, **1959** wurde sie auf 45, **1970** auf 43, **1972** auf 42 und **1975** auf 40 Wochenstunden gesenkt. **Seit 1985 wurden branchenspezifische Normalarbeitszeitverkürzungen durchgeführt**, wodurch sich beim Lehrling (als Arbeitnehmer mit Ausbildungsstatus) bei gleichbleibender und sich erhöhender berufsschulischer Qualifizierung die Wochenstunden an betrieblicher Ausbildung im Laufe des letzten halben Jahrhunderts ebenfalls reduzierten.

13.2.3 Dualsystem - Funktionen des Gewerblichen Dualsystems (GD)

In den Tabellen 33 bis 35 werden vorwiegend die Funktionen des **Gewerblichen Dualsystems (GD)** sowie die des **Land- und forstwirtschaftlichen Dualsystems (LfD)** dargestellt. Für das **dritte oder pflegepersonalausbildendes Dualsystem (PflegeD)** treffen die angeführten Funktionen nur teilweise zu.

Tab. 33: Dualsystem-Funktionen aus gesellschaftlicher Sicht

- | | |
|----|---|
| 1. | Gezielte Ausschöpfung aller Begabungsreserven. |
| 2. | Reduktion (jugendlicher) Hilfsarbeiter. |
| 3. | Integration ausländischer Jugendlicher. |
| 4. | Keine Belastung des Staatshaushalts durch diese Erstausbildungsart. |

Tab. 34: Dualsystem-Funktionen aus der Sicht potentieller Besucher (vgl. R. Horner, unpubl. Manuskript, Wien, 1994)

- | | |
|-----|---|
| 01. | Existenzsicherungsfunktion. Ausbildung in einem Lehrberuf zur regulären Fachkraft mit gleichzeitigem Gelderwerb. |
| 02. | Überbrückungsfunktion. Zumindest Erlernen eines Erstberufs auf der Basis einer abgeschlossenen Pflichtbildungsvariante. |
| 03. | Förderfunktion. Förderung eng umrissener Talente in speziellen Lehrberufen, wofür es keine BMS oder BHS gibt. |
| 04. | Selbstverwirklichungsfunktion. Gleichzeitige oder sukzessive Verwirklichung eines oder mehrerer Berufswünsche zur Verbesserung horizontaler Mobilität und infolgedessen der Dequalifikationsprophylaxe. |
| 05. | Zusatzqualifizierungsfunktion. Erlernen eines (zusätzlichen) Berufs als gehobene Fachkraft mit Matura. |
| 06. | Auffang- bzw Stabilisierungsfunktion. Erlernen eines Lehrberufs nach einer oder mehreren gescheiterten Ausbildungen in Vollzeitschulen mit maximaler Anrechnung derselben nach entsprechenden rechtlichen Regelungen. |
| 07. | Korrekturfunktion. Ein infolge falscher Berufswahl stattgefundenen systemimmanenter Ausbildungswechsel eines Lehrlings kann aufgrund definierter Qualifikationsverwandtschaften zu maximaler Anrechnung seiner bisherigen Ausbildungsdauer führen. |
| 08. | Weiterbildungsfunktion. Systemimmanente Weiterbildungsmöglichkeiten (Ausbilderprüfung, Meisterprüfung, Unternehmensprüfung) (a) zur Erhöhung der Verweildauer und/ oder (b) zur eigenen Betriebsgründung. |
| 09. | Durchlässigkeitfunktion. Weitgehende Durchlässigkeit im Sinne vertikaler Mobilität (zB durch Ablegen der Werkmeisterprüfung, der Studienberechtigungsprüfung am Ende des Fachakademiebesuchs, Berufsreifeprüfung) bis zu Universitätsabschluß möglich. |
| 10. | Nachholfunktion. Eine Person kann ab dem 21. Lebensjahr eine „Externisten-Lehrabschlussprüfung“ ablegen, wenn spezielle Umstände eine geregelte Lehrausbildung verhindert haben. |

Tab. 35: Dualsystem-Funktionen aus der Sicht der Ausbildungsbetriebe (Institut für Höhere Studien, 1996, zit.n. Schneeberger, 1997/5, S. 4)

1. **Gewinnen von Nachwuchskräften**, die genau den betrieblichen Anforderungen entsprechen (91%).
2. **Gewinnen von Fachkräften**, die sonst auf dem Arbeitsmarkt nicht zu finden sind (85%).
3. Möglichkeit, bei der **Übernahme von Lehrlingen als Fachkräfte** „die Besten“ auszuwählen (74%).
4. **Vermeiden hoher Fluktuation**, weil aus Lehrlingen besonders betriebsverbundene Fachkräfte werden (71%).
5. **Vermeiden des Risikos personeller Fehlentscheidungen**, das bei der Einstellung betriebsfremder Kräfte immer gegeben ist (58%).
6. **Gewinn an Ansehen des Betriebes durch die Lehrlingsausbildung** (51%).
7. **Einsparen von un- und angelernten Arbeitskräften** durch entsprechenden Arbeitseinsatz der Lehrlinge während der Lehrzeit (47%).
8. **Einsparen hoher Einarbeitungskosten** für betriebsfremde Fachkräfte (42%).
9. **Einsparen der Kosten für die Personalsuche auf dem Arbeitsmarkt** (28%).

12.3.3 Fachpraktische Ausbildungsbereiche

Lehrlinge münden in Wirtschaftssektionen oder -segmente teilweise geschlechtsspezifisch ein (s. Tab. 36), dh während im **Gewerbe** (mit rund 65%) **und Industrie** (mit rund 15%) **männliche Lehrlinge** (mit rund 65%) **dominieren**, **bevorzugen weibliche Lehrlinge** (rund 30%) Lehrberufe **im Handel** (rund 30%) sowie in **Tourismus-Freizeitwirtschaft** (rund 20%) (vgl. Lehrlingsstatistik 1999, Bd 2).

Tab. 36: Einmündung der Lehrlinge des GD in die GD-Wirtschaftsbereiche

1. Gewerbe, Handwerk, Dienstleistung	(53,8%; m=64,8%, w=31,4%)
2. Handel	(15,0%; m=7,0%, w=31,8%)
3. Industrie	(11,2%; m=14,2%, w=5,2%)
4. Tourismus-Freizeitwirtschaft	(10,6%; m=6,7%, w=18,4%)
5. Nichtkammerbereich - der Ausbildungsbetrieb gehört nicht der Wirtschaftskammer an	(6,9%)
6. Transport-Verkehr-Telekommunikation	(1,8%)
7. Bank und Versicherung (kurz: „Geldwesen“)	(0,7%)

13.2.4 Anzahl der Lehrberufe, Konzentrationsgrad und Ausbildungsdauer

Das GD umfaßt mehr als 260 Lehrberufe. Sie bestehen aus (a) **traditionellen**, (b) **umbenannten bzw neugeordneten**, (c) **neuen Lehrberufen** sowie (d) **Ausbildungsversuchen** und (e) **befristet eingerichteten Lehrberufen** (s. Tab. 37). Etliche traditionelle Lehrberufe sind **bereits ausgelaufen** (zB Büromaschinenmechaniker, Chemischputzer, Diamantschleifer, Fotografeur, Glasmaler) oder werden **in den nächsten Jahren auslaufen** (zB Anlagenmonteur, Betriebselektriker, Betriebsschlosser, Elektroinstallateur) (vgl. Lehrlingsstatistik 1999, Bd 2), wodurch eine Weiterentwicklung des GD sichtbar wird. **Vor allem neue Lehrberufe tragen zur laufenden Erneuerung der Lehrlingsausbildung und zur Konsolidierung des Lehrstellenmarkts bei.**

Tab. 37: Beispiele für unterschiedliche Kategorien von Lehrberufen

1. **Beispiele für traditionelle Lehrberufe:** Bäcker, Bandagist, Berufskraftfahrer, Fleischer, Friseur und Perückenmacher.
2. **Beispiele für umbenannte bzw neugeordnete Lehrberufe:** Elektroanlagentechnik (früher: Anlagenmonteur), Elektrobetriebstechniker (früher: Betriebselektriker), Elektronik (früher: Elektromechaniker für Schwachstrom), Elektroenergietechnik (früher: Elektromechaniker für Starkstrom), Kfz-Technik (früher: Kfz-Mechaniker).
3. **Die neuen Lehrberufe.** In den Jahren 1997 und 1998 wurden **23 neue Lehrberufe** verordnet. Die **zehn am häufigsten von diesen gewählten Lehrberufe** erfassen 86,6% dieser Lehrlinge und lauten im Dezember 1999 häufigkeitsabnehmend so: EDV-Techniker (709), Verwaltungsassistent (862), Bankkaufmann (412), Kommunikationstechniker-EDV und Telekommunikation (397), EDV-Kaufmann (335), Gartencenterkaufmann (217), Produktionstechniker (207), Systemgastronomiefachmann (195), Vermessungstechniker (133), Medienfachmann (112). Im Dezember 1998 wurden in diesen 1.336 und 1999 bereits 4.131 Lehrverträge gezählt. Durch die Einführung neuer Lehrberufe konnten zusätzlich **zwei Drittel neue Lehrstellen** geschaffen werden. Aus der Sicht der Ausbildungsbetriebe sind die neuen Lehrberufe erwartungstreu (Freundlinger, 2000/7-8, 8).

4. **1999 befristet eingerichtete Lehrberufe.** Informatik (3,5 jährig), IT-Elektronik (3,5 jährig) und IT-Kaufmann/-frau (3jährig). Die Evaluation derselben zeigt, daß eigentlich nur Informatik angenommen wird, und war hauptsächlich von männlichen Abbrechern höherer Schulen oder von solchen mit facheinschlägigen Vorkenntnissen (vgl. Schwarzmayr, 2002/7-8, S. 1-3). **Die am frequentiertesten neuen Lehrberufe rangabnehmend:** EDV-Techniker, Verwaltungsassistent, Bankkaufmann, Produktionstechniker, Kommunikationstechniker - EDV und Telekommunikation, EDV-Kaufmann, Systemgastronomiefachmann (vgl. Schwarzmayr, 2002/7-8, S. 6).
5. **Lehranfängerbezogener Konzentrationsgrad.** Darunter ist der **Prozentsatz von Lehraanfängern** gemeint, die in einem Kalenderjahr in die **zehn häufigsten Einfachlehrberufe (oder Doppellehrberufe)** eingemündet sind. Dieser ist nach wie vor generell **stark geschlechtsspezifisch** (männlich ca. 60%, weiblich ca. 80%), **lehrartabhängig** und scheint sich im Laufe der Jahrzehnte leicht zu verändern. Weibliche Lehraanfänger konzentrieren sich im allgemeinen auf weniger Lehrberufe als männliche. Der Konzentrationsgrad (männlich ca. 85%, weiblich ca. 95%) bei Doppellehraanfängern ist generell ungleich höher als bei Einfachlehrlingen und wiederum geschlechtsspezifisch wie bei den Einfachlehraanfängern (vgl. Schwendenwein, 1997, S. 70-71).
5. **Lehrdauerspezifische Verteilung der Lehrberufe.** Die Zahl der Lehrberufe betrug im GD mit Sept. 1999 261 Lehrberufe. Es sind 5 verschiedene Kategorien von Lehrdauer zu unterscheiden, die geschlechtsspezifisch gewählt werden. Während von drei männlichen Lehrlingen rund zwei 3jährige und einer eine 3,5jährige Lehre wählen, favorisieren über 90% der weiblichen Lehrlinge nur 3jährige Lehrzeiten.
- (1) **Kurzlehre:** **2jährige** (24 Lehrberufe) **und 2,5jährige** (1 Lehrberuf)
 (2) **Normallehre:** **3jährige** (172 Lehrberufe)
 (3) **Langlehre:** **3,5jährige** (59 Lehrberufe) **und 4jährige** (5 Lehrberufe)

12.2.5 Berufsschulisches und betriebliches Ausbildungsausmaß

Tab. 38: Berechnung des Nettowochenausmaßes für die Ausbildung in Lehrbetrieb und Berufsschule (Horner, 1997, S. 44)

Bruttowochenausmaß für 3,5 Jahre Lehr- und Berufsschulzeit	182,0
abzüglich Urlaubsanspruch	17,5
abzüglich Feiertage, umgerechnet	7,0
Nettowochenausmaß für die Erfüllung des Berufsbildes im Lehrbetrieb und für die Erfüllung des Berufsschullehrplans	157,5
1. davon für den Lehrbetrieb, real 80%	127,0*
2. für den ganzjährigen Berufsschulunterricht, real 20%	30,5*
* Krankenstände, zusätzlicher Erholungsurlaub und Abwesenheiten aus anderen Gründen können sowohl die betriebliche Zeit als auch den Berufsschulbesuch betreffen. Überdies gibt es gelegentlich Freistellungen vom Berufsschulunterricht für betriebliche Zwecke.	

13.2.6 Berufsschulorganisation

Vorbemerkung. Für alle Lehrlinge sowohl des GD als auch des LfD besteht **Berufsschulpflicht** (Teilzeitschule) entsprechend der vorgeschriebenen Lehrberufsdauer (s. dazu Schermaier, 1999). Die Besucher des PflegeD besuchen anstelle der Berufsschule die Krankenpflegeschule.

1. **Leistungsgruppensystem.** Im Schuljahr 1984/85 wurden gemäß der 7. Schulorganisationsgesetz-Novelle (1982) nach vorausgegangenen Schulversuchen **partielle Leistungsdifferenzierung und Förderunterricht in die Berufsschule (BS)** eingeführt, um durch Individualisierung sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Berufsschüler angemessener fördern zu können. Zwei anspruchsdifferenzierte Leistungsgruppen (eine **Standardgruppe**, der das Fundamentum, und eine **Leistungsgruppe**, der Fundamentum und Additum vermittelt wird) wurden installiert. Diese können **in maximal 3 Pflichtfächern** des berufsspezifischen Lehrplans der BS, die sich aus dem (a) **betriebswirtschaftlichen** (zB Wirtschaftsrechnen mit Buchführung) und/oder (b) **fachunterrichtlichem** (zB Fachkunde) Bereich rekrutieren können, eingerichtet werden (vgl. dazu auch Ölz, 1986).
2. **Beträgt der Beobachtungszeitraum für die Einstufung in Leistungsgruppen** an lehrgangsmäßigen BS sechs bis neun Unterrichtstage, so umfaßt er an ganzjährigen BS 8 bis 12 Wochen. Für die **Umstufung von einer Leistungsgruppe in eine** andere besteht während des Unterrichtsjahres ein Termin und ein weiterer ist am Ende desselben bedingt möglich. In Schulstufen, die nur einem halben Lehrjahr entsprechen, besteht kein Umstufungstermin.
3. **Studentafel.** Die Studentafel aus dem Wiener Landesberufsschullehrplan für die Lehrberufe Betriebselektriker, Elektroinstallateur und Starkstrommonteur, in der Fassung für Industrieklassen, umreißt grundlegend das inhaltliche Programm (s. Tab. 39). Bezogen auf die Pflichtfächer umfassen die Lehr-Lerninhalte zu 36% Fach-

theorie, zu 35% Praktika (Laborübungen und Fachzeichnen) und zu 29% berufsbezogene „Allgemeinbildung“ mit Politischer Bildung, Wirtschaftsunterricht und Sprachunterricht (Horner, 1997).

Tab. 39: Stundentafel für Industrieklassen (Verordnung des Stadtschulrats für Wien vom 1. September 1995, Anlage A/4/1: Landeslehrplan für die Lehrberufe Elektroinstallateur, Betriebselektriker, Starkstrommonteur): 3,5 Schulstufen zu insgesamt 1.440 Unterrichtsstunden (ohne Religionsunterricht), davon in der 1. Klasse 540, in der 2. und der 3. Klasse je 360 und in der 4. Klasse 180 Stunden.

	Klasse				Summe
	1.	2.	3.	4.	
A. Pflichtfächer					
Politische Bildung	40	-	40	-	80
Deutsch und Kommunikation	-	-	-	40	40
Berufsbezogene Fremdsprache (Englisch)	40	40	40	-	120
Betriebswirtschaftlicher Unterricht					
Wirtschaftskunde mit Schriftverkehr	40	40	-	20	100
Rechnungswesen (<i>leistungsdifferenziert führbar</i>)	40	-	40	-	80
Elektrotechnik mit Fachrechnen (<i>leistungsdifferenziert führbar</i>)	100	80	-	-	180
Fachrechnen (<i>leistungsdifferenziert führbar</i>)	-	-	40	20	60
Fachkunde (<i>leistungsdifferenziert führbar</i>)	80	80	80	40	280
Elektrotechnisches Praktikum	200	120	120	60	500
Gesamtstundenzahl	540	360	360	180	1440
B. Freifächer					
Religion	40	40	40	20	140
Lebende Fremdsprache als Fortsetzung des Pflichtfaches Berufsbezogene Fremdsprache	-	-	-	20	20
Lebende Fremdsprache als 2. Fremdsprache	40	40	40	-	120
Fachliche Erweiterung	40	40	40	-	120
C. Unverbindliche Übungen					
Leibesübungen	40	40	40	-	120
Förderunterricht					

4. **Vor- und Nachteile der Berufsschulorganisationsformen.** Gegenwärtig dominiert in Österreich die **10wöchige lehgangs- und internatsmäßig geführte BS**, die auf die Pionierleistung des niederösterreichischen Berufsschulwesens zurückgeht und mit der Eröffnung der Landesberufsschule für Kellner- und Kochlehrlinge am 7. November 1946 in Waldegg/ Piesting ihren Anfang genommen hatte. Die lehgangsmäßige BS (vgl. dazu auch Schneeberger, 1989/11, S. 5-6) hat sich gegenüber der ganzjährig geführten BS trotz einer **Reihe erheblicher Nachteile durchgesetzt** (s. Tab. 41). Der Lehrgang kann auch auf mehrere Blöcke und über das Schuljahr aufgeteilt werden (**Blockunterricht**).

Tab. 41: Vor- und Nachteile lehgangsmäßiger Berufsschulorganisation (vgl. Schwendenwein, 1997, S. 67)

<p>A. Nachteile lehgangsmäßiger Berufsschulorganisation</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lange Anfahrtswege für die Lehrlinge/ Berufsschüler, 2. zusätzlicher finanzieller Aufwand durch Internatsbetrieb, 3. Berufsschullehrer müssen auch die Rolle der Internatserzieher übernehmen, 4. wenig Zeit zur Unterrichtsvorbereitung durch die Lehrlinge/ Berufsschüler infolge des ganztägigen Unterrichts, 5. bezahlte (zB Nachhilfelehrer) und die üblichen unbezahlten Lernhelfer (zB Erziehungsberechtigte und Verwandte) sind von den Lehrlingen/ Berufsschülern nicht „konsumierbar“, 6. das konzentriert Vermittelte kann infolge der Zeitknappheit nicht genug intensiv vom Lehrling/ Berufsschüler (individualisiert) verarbeitet werden, wodurch sich drei Fünftel der Lehrlinge überfordert fühlen, 7. geringer Kontakt zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule sowie 8. keine zeitliche Koordination zwischen betrieblichen und schulischen Lehr-Lerninhalten. <p>B. Vorteile lehgangsmäßiger Berufsschulorganisation</p> <ol style="list-style-type: none"> 01. Die Lehr-Lerninhalte können über längeren Zeitraum planmäßig und zusammenhängend vermittelt werden, 02. für Exkursionen besteht mehr Zeit,

03. alle Lehrlinge/ Berufsschüler erhalten an der Berufsschule annähernd gleichwertigen Unterricht,
04. eine effektivere Lernkontrolle bei den Lehrlingen/ Berufsschülern ist möglich,
05. vorhandene und gut eingerichtete Klassenräume und Lehrwerkstätten (dadurch praxisnähere Ausbildung) können besser genützt werden,
06. die erzieherische Beeinflussung der Lehrlinge/ Berufsschüler (in Richtung Erwerb von Sozial- und Freizeitkompetenz) kann durch planmäßigen Unterricht und Freizeitanimation besser gelingen,
07. auf Einberufungswünsche des Ausbildungsbetriebes infolge betrieblicher Belastungen zu bestimmten Zeiten kann nach Maßgabe Rücksicht genommen werden,
08. längere Krankheit des Berufsschülers/ Lehrlings zu Lehrgangsbeginn führt zu einer zeitversetzten Einberufung, wodurch kein Unterricht entfällt,
09. bei Doppellehrlingen, die nicht nach integrierten Lehrplänen unterrichtet werden können, kann der Ausbildungsbetrieb seinen Wunsch bei der Schulbehörde deponieren, in welchem Lehrberuf die berufsschulische Ausbildung beginnen möge und
10. Doppellehrlinge erhalten von den Berufsschullehrern und Internatserziehern entsprechende Unterstützung bei der Bewältigung autodidaktisch zu erwerbender Lehr-Lerninhalte (mündliche Mitteilung am 15. März 1997 durch Herrn Rudolf Toth, Vorsitzender des Zentralausschusses der nö. Landeslehrer an Berufsschulen).

13.2.7 Doppellehrlinge

1. **Berechnung der Doppellehredauer.** Werden zwei Lehrberufe von einem potentiellen Doppellehrling gewählt, dann wird die Ausbildungsdauer der Doppellehre nach folgender **Formel** berechnet: Es ist der Mittelwert der Lehrberufsdauer der gewählten Lehrberufe gemäß Lehrberufsliste zu berechnen und zu diesem (Mittelwert) die Konstante „1“ zu addieren. Bei der Wahl zweier **Kurzlehren**, wovon jede einzelne eine zweijährige Lehrberufsdauer besitzt, beträgt der Mittelwert „2“. Fügt man gemäß Formel die Konstante „1“ hinzu, erhält man für diese **Doppellehre eine Ausbildungsdauer von drei Jahren. Kombiniert man zwei Langzeitlehren**, wovon jede eine dreieinhalbjährige Lehrberufsdauer aufweist, dann würde formelgemäß die Doppellehre 4,5 Jahre beanspruchen. Da auch die Dauer von Doppellehren vier Jahre nicht überschreiten darf, kommt es in diesem Fall zu einer **Ausbildungszeitersparnis**.
2. **Fachklassen oder normaler Berufsschulbesuch mit autodidaktischen Lernphasen.** Für Doppellehren, die häufig von Lehrlingen gewählt werden, gibt es in der BS eigene nach einem integrierten Lehrplan geführte **Fachklassen**, für seltene(re) Doppellehrberufskombinationen gelten nach wie vor zwei verschiedene Lehrpläne und der Besuch von zwei verschiedenen BS, die in der Person des Lehrlings zu integrieren sind. Das dabei von ihm zu realisierende **Modell des schulstufenspezifischen BS-Wechsels mit autodidaktischen Lernphasen** ist von seinen praktischen Auswirkungen (zB zusätzlicher Freizeitverlust) her nicht gerade lernförderlich und trägt dazu bei, daß die Retentionsraten von Doppellehrlingen letztlich unter jenen des Lehrlingsdurchschnittes liegen. Mit schulstufenspezifischem Berufsschulwechsel (Berufsschule A, Berufsschule B) ist beispielsweise bei der Kombination zweier dreijähriger Einfachlehren (L1, L2) zu einer vierjährigen Doppellehre grundsätzlich folgendes **Ablaufmuster** gemeint, das auch variieren kann. 1. Lehrjahr: Besuch der 1. Klasse der BS „A“ für L1 sowie autodidaktische Lernphase für L2. 2. Lehrjahr: Besuch der 2. Klasse der BS „B“ für L2 sowie autodidaktische Lernphase für L1. 3. Lehrjahr: Besuch der 3. Klasse der BS „B“ für L2. 4. Lehrjahr: Besuch der 3. Klasse der BS für L1 (vgl. Schwendenwein, 1997, S. 66-68).

13.2.8 Doppellehre-Auswirkungen

Die folgenden Ausführungen entstammen dem Beitrag „Doppellehren als Brücke zur Mehrfachqualifikation“ (Schwendenwein, 1997, S. 74-76).

13.2.8.1 Auswirkungen der Doppellehre auf (potentielle) Lehrlinge

(1) Künftige Lehrlinge haben durch die Möglichkeit der Doppellehre **weniger Entscheidungskonflikte bei der Lehrberufswahl**. (2) Der mit der Doppellehre verknüpfte **Gesamtqualifikationsumfang ist in der Regel größer** als jener dreijähriger oder dreieinhalbjähriger Einfachlehren. (3) Der Gesamtqualifikationsumfang einer Doppellehre **variiert nach der jeweiligen Kombination** unterschiedlich dauernder Einfachlehren. (4) Die Kombination zweier Langzeitlehren (dreieinhalbjährige) als Doppellehre bringt dem Lehrling eine **Ersparnis von einem halben Jahr**, weil gemäß der Formel zur Berechnung der Doppellehredauer eine Ausbildungsdauer von viereinhalb Jahren notwendig wäre, jedoch letztere vier Jahre nicht überschreiten darf. (5) Zur Fremd- und Selbstkontrolle der zu vermittelnden Teilqualifikationen einer Doppellehre ist für jeden Doppellehrling der Besitz eines **Ausbildungspasses notwendig**, der einerseits für die nötige Ausbildungstransparenz und andererseits für die Lernmotivation von Doppellehrlingen von immenser Bedeutung ist. (6) Die Doppellehre garantiert dem Lehrling **wenig fachfremde Tätigkeiten infolge Zeitknappheit und planmäßiger Qualifizierung** - auch in nichtindustriellen Ausbildungsbetrieben.

(7) Im Vergleich zur Einfachlehre gewährleistet sie **abwechslungsreichere und oft auch anspruchsvollere (zB autodidaktische) Lernprozesse**. (8) Sie steigern Selbstwertgefühl, Ausbildungszufriedenheit und gegebenenfalls auch die **Ausbildungsbegeisterung** von Lehrlingen und wirken sich somit günstig auf ihre Persönlichkeitsentwicklung aus. (9) Doppellehrlinge erwerben anstelle betriebsspezifischer eher **branchenspezifische Gesamtqualifikationen**. (10) Im Vergleich zur Einfachlehre stellt die Doppellehre eine **leistungsorientierte Alternativausbildung** dar, die für eher leistungsstarke Jugendliche attraktiv und somit eine persönliche Herausforderung sein kann. (11) Zur Vermittlung der Teilqualifikationen im Zuge beruflicher Doppelqualifizierung werden eher **überdurchschnittlich qualifizierte Fachkräfte mit Ausbilderfunktion** herangezogen. (12) Die Doppellehre ist nicht nur der **erste Schritt zur Mehrfachqualifikation**, sondern auch ein wichtiger Schritt zur Weiterentwicklung „dualer Berufsausbildung“ in Richtung „**plurale Berufsausbildung**“ als individuell programmierter (lernortebezogener) Ausbildungsverbund. Dies setzt allerdings eine gewisse psychische Stabilität des Doppellehrlings voraus.

13.2.8.2 Mögliche Vorteile und Verbesserungen für doppelqualifizierte Fachkräfte gegenüber einfachqualifizierten

Doppelqualifizierte Fachkräfte besitzen (1) größere Chancen einen **Marktnischen-Arbeitsplatz** zu finden, (2) **größere Dequalifikationsprophylaxe** im Zuge intra- und interbetrieblicher Mobilität, (3) **größere intrabetriebliche Aufstiegschancen**, (4) **bessere Verdienstmöglichkeiten** bei abwechslungsreicherer Arbeit, (5) **höheres Ausmaß an Arbeits- und Betriebszufriedenheit**, (6) **größere objektive und subjektive Handlungsspielräume** im Berufsvollzug, (7) **größeren Einblick ins Betriebsgeschehen** und damit mehr Möglichkeiten an qualifizierter Mitbestimmung, (8) **günstigere Voraussetzungen für eine Betriebsgründung** bzw Betriebsübernahme sowie (9) **günstigere Voraussetzungen** (auch ausgeprägtere kognitive und affektive Fähigkeiten) hinsichtlich Praktizieren effizienter Weiterbildung zur **Vermeidung der Erosion ihrer Gesamtqualifikation**, weil sie die Weiterbildungsmöglichkeit jener Gesamtqualifikationskomponente wahrnehmen können, mit der sie sich mehr Erwerbchancen auf dem Arbeitsmarkt erwarten.

13.8.2.3 Die Doppellehre aus der Sicht von Lehrabsolventen

Die Doppellehre führt unabhängig davon, welche Lehrberufe miteinander kombiniert werden, zu einer Erweiterung der Gesamtqualifikation, die flexibel einsetzbar ist und daher am Arbeitsmarkt gesucht ist. 1992 befragte Schedler nach dem Zufallsprinzip österreichweit (mit Ausnahme von Wien und Oberösterreich) **Doppellehre-Absolventen**, die über eine höchstens fünfjährige und mindestens einjährige praktische Berufserfahrung besaßen. **Die Ausbildung wurde von allen Fachkräften mit Doppelqualifikation überaus positiv beurteilt.** „So lagen die Durchschnittsnoten für die Ausbildungsqualität und für die **Karriereaussichten nie schlechter als zwischen Gut und Befriedigend** und bei der Beurteilung der **Arbeitsplatzsicherheit in der Regel zwischen Sehr gut und Gut**. Dabei spielte es praktisch kaum eine Rolle, ob nun die Lehre in einer häufigen oder seltenen Lehrberufskombination absolviert worden war. Auch ließ sich feststellen, daß sich die berufliche Tätigkeit nach der Doppellehre nur selten geändert hat. Trotz mehrerer Betriebs- und auch einiger Branchenwechsel übten im allgemeinen weit mehr als 75% der Doppellehre-Absolventen die ursprünglich erlernte Tätigkeit aus. Besonders interessant ist darüber hinaus, daß **Tätigkeitsveränderungen** bei ausgefallenen Lehrberufskombinationen in der Regel noch seltener vorkamen als bei den häufigen Standardkombinationen“ (Schedler 1992/2, S. 10). **Mit diesen Daten schneiden die Doppellehrlinge unter dem Gesichtspunkt der Konstanz facheinschlägiger Erwerbstätigkeit wesentlich günstiger ab als Einfachlehrlinge**, von denen - ein bis zwei Jahre nach Lehrabschluß - nur mehr rund drei Fünftel im erlernten Beruf tätig sind.

13.3 Land- und forstwirtschaftliches Dualsystem (LfD)

Das LfD bildet seit längerem in **14 Lehrberufen** (Landwirtschaft, Ländliche Hauswirtschaft, Gartenbau, Feldgemüse, Obstbau und Obstverwertung, Weinbau und Kellerwirtschaft, Molkerei und Käsewirtschaft, Pferdewirtschaft, Fischereiwirtschaft, Geflügelwirtschaft, Bienenwirtschaft, Forstwirtschaft, Forstgarten und Forstpflégewirtschaft, Landwirtschaftliche Lagerhaltung) aus. **Die Ausbildungsdauer beträgt generell 3 Jahre**. Für jeden land- und forstwirtschaftlichen Lehrling besteht **Berufsschulpflicht** sowie **auch für jeden Erwerbstätigen in der Land- und Forstwirtschaft**, der in keinem Ausbildungsverhältnis steht und noch nicht das 18. Lebensjahr erreicht hat. Im LfD unterscheidet man offiziell zwischen **Heimlehrlingen** (Ausbildung im elterlichen Betrieb) und **Fremdlehrlingen**, deren Verhältnis geschlechtsspezifisch ausgeprägt ist: Während **9 von 10 weiblichen Lehrlingen** ihre Ausbildung als Fremdlehre absolvieren, sind dies **bei den männlichen hingegen nur 7 von 10**. Das LfD besitzt im Gegensatz zu den anderen Dualsystemen eine **sehr gute Durchlässigkeit bis zum Erwerb akademischer Grade** (vgl. dazu insbesondere Schellenbacher, 1991). **Zulassungsvoraussetzungen zur Meisterprüfung:** (a) mindestens 3jährige Verwendung als reguläre Fachkraft und Besuch eines Vorbereitungslehrgangs oder (b) mindestens 2jährige Verwendung als reguläre Fachkraft und Absolvent einer höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalt. Die Meisterprüfung wird

häufigkeitsabnehmend abgelegt (meist nach 3jähriger Verwendung als reguläre Fachkraft) in der Landwirtschaft, im Gartenbau, in der Forstwirtschaft und im Weinbau (Informationsdienst des Österreichischen Landarbeiterkammertag).

Wurden noch im Jahre 1975 von 170.172 Lehrlingen insgesamt 7.492 (4,21%) im LfD ausgebildet, so waren es im Jahr 2000 nur mehr 1,01 % oder 1.281 Lehrlinge (s. Tab. 42). MaW: Der **Lehrlingsstand hat sich innerhalb eines Vierteljahrhunderts um vier Fünftel dramatisch reduziert** und ist nach wie vor abnehmend (s. Tab. 43). Dabei fällt auf, daß insbesondere der potentielle männliche Nachwuchs dieses Wirtschaftsbereichs diesen meidet. Waren zwischen 1975 und 1990 noch von 3 Lehrlingen 2 männlichen Geschlechts, so wurde das Jahr **1993 zum geschlechtsspezifischen Wendepunkt**, weil erstmal mehr weibliche (58, 3% im Jahr 2000) als männliche Lehrlinge im LfD qualifiziert wurden. Die Ursachen hierfür liegen nicht nur in der teilweise **wenig anspruchsvollen Ausbildung** - dafür wachsen die Besucherzahlen in den mittleren und höheren land- und forstwirtschaftlichen Fachschulen, sondern ganz offensichtlich in den **Strukturmängeln der österreichischen Land- und Forstwirtschaft mit ihren geringen Erwerbchancen für viele Haupterwerbsbauern und damit verknüpfter Perspektivenlosigkeit in einem veränderten Europäischen Markt**. Die starke Isoliertheit des LfD ist für die berufliche Entwicklung der darin tätigen regulären Fachkräfte äußerst verhängnisvoll, und zwar nicht nur unter dem Gesichtspunkt der vielseitigen Berufsvollzugserfordernisse, sondern auch unter dem der **Auswirkungen des permanenten und raschen Strukturwandels**. Sinnvolle **systemimmanente sowie zweckmäßige systemübergreifende Doppel- oder Mehrfachlehren** sind nach wie vor ausgeschlossen, obwohl sie mehr als notwendig wären.

Auch die **Verteilung der Lehrlinge nach Ausbildungsbereichen** (s. Tab. 42) hat sich im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts wesentlich verändert. So hat sich der Anteil der Lehrlinge in „Landwirtschaft“ und „ländlicher Hauswirtschaft“ praktisch zur Bedeutungslosigkeit verringert, ein leichter prozentueller Lehrlingszuwachs ist im Bereich „**Forstwirtschaft**“ eingetreten, eine enorme Steigerung ist allerdings im Bereich „**Gartenbau**“ zu verzeichnen. Alle anderen Ausbildungsbereiche weisen praktisch keine Änderungen auf (vgl. dazu Schwendenwein, 1988/1, S. 25-28).

Tab. 42: Lehrlingsstände im Land- und forstwirtschaftlichen Dualsystem Österreichs (zusammengestellt nach Daten des Österreichischen Landarbeiterkammertags).

Jahr	Geschl.	Landwirtschaft	Id. Hauswirtschaft	Gartenbau	Weinbau	andere	Forstwirtschaft	gesamt
1975	m	4.054	0	484	276	119	80	5.013
	w	7	2.309	148	9	6	0	2.479
	Summe	4.061	2.309	632	285	125	80	7.492
	%	54,2	30,8	8,4	3,8	1,7	1,1	100,0
1980	m	3.824	0	654	295	26	86	4.885
	w	12	2.070	435	16	4	0	2.537
	Summe	3.836	2.070	1.089	311	30	86	7.422
	%	51,7	27,9	14,7	4,2	0,4	1,1	100,0
1985	m	3.441	0	724	319	57	448	4.989
	w	132	1.437	592	37	4	2	2.204
	Summe	3.573	1.437	1.316	356	61	450	7.193
	%	49,7	20,0	18,3	4,9	0,8	6,3	100,0
1990	m	1.694	0	439	236	34	335	2.738
	w	89	594	728	15	5	22	1.453
	Summe	1.783	594	1.167	251	39	357	4.191
	%	42,5	14,2	27,8	6,0	0,9	8,5	100,0
1995	m	162	2	304	15	38	145	666
	w	46	106	627	6	17	2	804
	Summe	208	108	931	21	45	147	1.470
	%	14,1	7,3	63,3	1,4	3,1	10,0	100,0
2000	m	103	0	323	13	32	63	534
	w	26	32	632	2	42	13	747
	Summe	129	32	955	15	74	76	1.281
	%	10,0	2,5	74,6	1,2	5,8	5,9	100,0

Tab. 42: Gesamtlehrlingsstände (Gewerbliches und Land- und forstwirtschaftliches Dualsystem).

Jahr	Gewerbliches Dualsystem	Land- und forstwirtschaftl. Dualsystem	gesamt	Anteil des land- und forstwirtschaftlichen Dualsystems
1975	170.172	7.492	177.664	4,21%
1980	194.089	7.422	201.511	3,68%
1985	169.921	7.193	177.114	4,06%
1990	145.516	4.191	149.707	2,88%
1991	141.099	3.167	144.266	2,28%
1992	136.027	2.275	138.302	1,64%
1993	131.359	1.882	133.241	1,41%
1994	127.754	1.648	129.402	1,27%
1995	123.377	1.470	124.847	1,18%
1996	119.932	1.557	121.489	1,28%
1997	121.629	1.472	123.101	1,20%
1998	125.499	1.488	126.987	1,19%
1999	127.351	1.559	128.910	1,22%
2000	126.167	1.281	127.448	1,01%

13.4 Pflegepersonalausbildendes Dualsystem (PflegeD)

Im letzten Jahrzehnt haben die Anforderungen im Krankenbetreuungsbereich beim diplomierten Pflegepersonal (s. Schilder, 1994) und deren Ausbildungspersonen (s. Engel, 2002) qualitativ und quantitativ erheblich zugenommen, ohne daß eine entscheidende Anpassung der Ausbildungsstruktur der 3jährigen spitalsinternen Krankenpflegeschulen (Vermittlung der **Einfachlehre „Allgemeine Krankenpflege“** oder der **Doppellehre „Säuglings- und Kinderpflege“**), welche als 3. Dualsystem (**PflegeD**) bezeichnet werden (vgl. Kriegl-Wiltsche, 1997), an die realen Berufserfordernisse vorgenommen worden wäre. **Diese Verzögerung verursacht sinkende Berufszufriedenheit und schwindenden Attraktivität der Krankenbetreuungsberufe**, und die vom Pflegepersonal selbst bewußt beanspruchte und irreführende Selbsteinordnung in die Gruppe gehobener Berufe war für die quantitative Entwicklung des PflegeD auch nicht gerade förderlich (s. Tab. 43). Da für den Pflegebereich das traditionelle Rekrutierungspotential ausgeschöpft erscheint, wird die **Kranken- und/ oder Altenbetreuung** (s. Schuster, 1992 und 1995; Freundorfer, 1992) **bei enormer Zunahme Betreuungsbedürftiger in den nächsten 20 Jahren nicht mehr „öffentlich“ bewältigbar** sein, wovon ungleich mehr unverheiratete Frauen als Männer betroffen sein werden (vgl. Die Presse v. 10.9.1991, S. 5). Damit **auch Maturanten einen diplomierten Krankenpflegeberuf** erlernen können, wurde zwischen 1993/94 und 1997/98 in Krems ein 6semestriges „**Kolleg für Gesundheits- und Krankenpflege**“ als Schulversuch eingerichtet, dem sehr bald ein „ministerielles Aus“ folgte (s. Fürstler, 1997). Der Einzug einer der Einfach- und Doppellehre vorgelagerten neuen Ausbildungsebene zum **Erlernen des Pflegehelferberufs** hat nur in der Mitte der neunziger Jahre zur vorübergehenden quantitativen Zunahme der Krankenpflegeschülerinnen und -schüler geführt.

Tab. 43: Gesamtlehrlingsstände (Gewerbliches und Land- und forstwirtschaftliches Dualsystem) erweitert durch Krankenpflegeschüler (Datenquelle: Statistik Austria).

Jahr	Gesamtlehrlingsstand	Krankenpflegeschüler/innen	insgesamt	Anteil der Krankenpflegeschüler in %
1975	177.664	6.931	184.595	3,75
1980	201.511	7.339	208.850	3,51
1985	177.114	7.983	185.097	4,31
1990	149.707	8.016	157.723	5,08
1991	144.266	8.473	152.739	5,55
1992	138.302	8.801	147.103	5,98
1993	133.241	9.667	142.908	6,76
1994	129.402	9.657	139.059	6,94
1995	124.847	9.909	134.756	7,35
1996	121.489	9.495	130.984	7,24
1997	123.101	9.564	132.665	7,21
1998	126.987	8.813	135.800	6,49
1999	128.910	7.750	136.660	5,67
2000	127.488	7.436	134.924	5,51

13.5 Fachkräftequalifizierende AHS-Oberstufen (4. Ausbildungsebene)

Fachkräftequalifizierende AHS-Oberstufen (mit Priorität der höheren Allgemeinbildung und Lehrabschluß). Höhere Bildungseinrichtungen, die in die Vermittlung der Allgemeinbildung integriert *einen Lehrberuf* oder parallel dazu einen solchen zum Erlernen anbieten und somit eine ganzheitliche Bildung (*Doppelqualifikation zweiter Art* im Gegensatz zur Doppelqualifikation erster Art bei BHS) gewährleisten, die der Absolvent/ die Absolventin unmittelbar danach entsprechend im Erwerbsleben nützen kann (AHS-Maturanten mit abgeschlossener Lehrberufsausbildung sind gesuchte gehobene Fachkräfte!). „Berufsausbildung im Rahmen der dualen Bildung und Hochschulberechtigung parallel zu erlangen, *verbessert die Karriereaussichten für Lehrabsolventen* und ermöglicht dem Betrieb das Potential begabter und engagierter Mitarbeiter optimal zu nützen“ (A, 1999/5, 10). Mit der Errichtung des „Werkschulheim Felbertal“ 1951 begann eine Entwicklung, die bisher sehr unterschiedlich verlaufen ist. Der Gründerphase in den Fünfzigerjahren des 20. Jahrhundert folgten Jahrzehnte der Flaute, die erst gegen Ende desselben durch Neugründungen von fachkräftequalifizierenden AHS-Oberstufenformen unterbrochen wurde. Eine umfassende Darstellung derselben wurde von Resetar (2000) vorgelegt.

Anmerkung. Die Wahrscheinlichkeit, daß ein purer AHS-Absolvent *nachträglich* beispielsweise in das Gewerbliche Dualsystem trotz Ausbildungsverkürzung eintritt, beträgt nur rund 0,5% (s. auch Kap. 9.4, Anmerkungen).

I. Aufgegebene fachkräftequalifizierende AHS-Oberstufe aus organisatorischen Gründen:

Kollegium Kalkburg (1988/89-1998/99) (s. Schmutz, 1990-91)

II. Bestehende fachkräfteausbildende AHS-Oberstufen:

1. **Abteilymnasium Seckau** (seit 1986/87, 4jährig) Lehrberufe: Tischler, Goldschmied sowie Fotograf
2. **BORG „Auer von Welsbach“** (seit 1999/2000)
3. **BORG Eisenerz** (seit 1990/91, 4jährig): *Institutioneller Lernorteverbund mit Jugend- und Erwachsenenbildungszentrum* (ehemalige Bergwerkschule der VOEST-ALPINE) und *Schulungszentrum Fohnsdorf* (Intensivfachausbildung nach Modulen). Lehrberufe nach technischer Berufsorientierungsphase: Tischler, Betriebselektriker, Werkzeugmaschinenur, Technischer Zeichner sowie Telekommunikationstechniker
4. **BORG Güssing** (seit 1991/92)
5. **BORG Reutte** (von 1952/53-1998/99, zuletzt 5jährig mathematisches Realgymnasium mit Metallurgieausbildung, die Lehrzeit für folgende Lehrberufe ersetzte: Werkstoffprüfer, Physiklaborant, Industriekaufmann, seit 1996/97 vierjähriges BORG mit technischem Zweig, im Lehrerkollegium sind Mitarbeiter des Planseewerks) (s. Glatz, 1990-91)
6. **Evangelisches Werkschulheim** (seit 2000/01, 5jährig): Lehrberufe: EDV-Techniker, Gold- und Silberschmied.
7. **BORG Radkersburg** (1984/85-1999/2000; mangelndes Interesse, deshalb umgewandelt in das 4jährige Technikum Radkersburg 1996/97). Ausbildung zum Multimedia-Techniker und Wirtschaftssekretär
8. **Werkschulheim Felbertal** (1951/52, 5jährig): Lehrberufe: Tischler, Schlosser, Mechatroniker (s. dazu auch Die Aussprache, 1985/1, 4-5 und Wurz, 1989-90) .

13.6 Berufsbildende mittlere Schulen (3. Ausbildungsebene) und Berufsbildende höhere Schulen (5. Ausbildungsebene)

13.6.1 Allgemeines

BMS und BHS. Die 3. Ausbildungsebene wird von den *drei- und vierjährigen „Fachschulen“ (BMS)* gebildet (s. Mohl 1997), die traditionell eine *Doppelqualifikation*, also Allgemeinbildung und berufsfeldorientierte Fachkraftqualifikation (Ersatz für einige Lehrberufsqualifikationen), vermitteln. Nach 2jähriger Berufstätigkeit erwerben diese Absolventen die Berechtigung, die *Meisterprüfung* ablegen zu dürfen. Nach der BMS-Abschlußprüfung kann auch ein *adäquater Aufbaulehrgang* besucht werden. Jede BMS-Ausbildung gewährleistet (a) ein *sehr gutes Karriereausgangspotential* und somit (b) eine *sehr gute Dequalifikationsprophylaxe*. Die 5. Ausbildungsebene wird von den *5jährigen BHS* (s. Hofer, 1997; Mohl, 1995; Niederdorfer, 1997; Schaffer, 1997; Schneider, 1997) eingenommen. Die *postsekundär angesiedelten Kollegs auf der 6. Ausbildungsebene* werden hauptsächlich von AHS-Absolventen (Maturanten) besucht, um ihre allgemeine Matura durch eine berufsbezogene Fachmatura zu erweitern, die dann entweder einer *HAK-Matura* (s. Prochazka, 1997) *oder HTL-Matura* entspricht, damit sie auf dem Arbeitsmarkt vermittelbar werden.

Der BHS-Absolvent sowie der Kolleg-Absolvent haben den Status einer gehobenen Fachkraft mit EU-Diplom und besitzen nicht nur eine Doppelqualifikation erster Art (allgemeinbildende Matura und Fachmatura),

sondern auch eine umfangreichere berufsfeldorientierte reguläre Fachkraftqualifikation (Lehrabschlussprüfungsersätze) als der BMS-Absolvent.

BMS und BHS werden oft im schulorganisatorischen Zusammenhang geführt, ebenso (darüber hinaus noch) mit den Kollegs, dh, (a) Lehrpersonen in der BHS unterrichten im Kolleg und gegebenenfalls auch in der BMS; (b) ein Ausbildungsebenenwechsel eines Lerner/ AWs von einer BHS in eine fachadäquate BMS ist somit leichter erfolgreich durchführbar. Ein Absolvent einer beispielsweise 3 oder 4jährigen technischen BMS kann nach Nachweis der erforderlichen Eintrittsqualifikation im Zuge einer Aufnahmeprüfung auch in ein Kolleg (zB Energieplanung, Gebäude- und Kältetechnik) einsteigen, wenn ein **alternatives Einstiegsmodul** (s. Anhang F) vorhanden ist.

BMS- und BHS- Ausbildungsbereiche (s. auch Anhang A und B). Davon gibt es rund 25, die gegebenenfalls wiederum in selbständige **Ausbildungsschwerpunkte (ASCH)** oder **Ausbildungszweige (AZ)** gegliedert sein können.

Wechsel des Ausbildungsschwerpunkts. Liegen innerhalb eines Ausbildungsbereichs der BHS mehrere ASCH oder AZ vor, dann kann der Lerner/ AW innerhalb der ersten zwei bis drei Ausbildungsjahre den ursprünglich gewählten ASCH oder AZ wechseln, weil die **Studentafeln in dieser Zeit gleich oder ähnlich** sind.

Unikate und ständige Anpassung der Ausbildungsgänge an technologisch-wirtschaftliche Entwicklungen. Eine Reihe von BHS und BMS sind Unikate, dh, sie sind **österreichweit nur ein einziges Mal vorhanden**. Immer wieder werden bestehende BHS **neu strukturiert**, gegebenenfalls **umbenannt** oder **neuentwickelte BHS bzw Kollegs und BMS eingeführt**, weil überholte Ausbildungsgänge auslaufen (zB in der Fachrichtung „Maschinenbau“ der Ausbildungszweig „Werkzeug- und Vorrichtungsbau“ zugunsten des Ausbildungszweigs „Fertigungstechnik“) und neue Herausforderungen bewältigt werden müssen. Der Prozentanteil der weiblichen Lerner/ AWs an HTLs ist im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts von 3% auf 8% gestiegen. Bei beiden Geschlechtern ist in den letzten zwei Jahrzehnten eine Veränderung der schulischen **Ausbildungsentscheidungen** zu Beginn der Sekundarstufe 2 zu beobachten, und zwar **zugunsten doppelqualifizierender BHS** und somit zu Lasten doppelqualifizierender BMS, wovon besonders jene mit bloß 3jähriger Dauer betroffen sind. Mit der Verknappung von Ausbildungsplätzen im GD gegen Ende der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts scheinen aber die BMS - zumindest vorübergehend - neuen Aufwind erhalten zu haben.

Unterrichtsfächer und Pflichtpraktika. Das prozentuelle Ausmaß der allgemeinen sowie fachtheoretischen Unterrichtsfächer ist in der BHS höher als in vergleichbaren BMS, was bei letzteren zugunsten der fachpraktischen Unterrichtsfächer geht (vgl. Schwendenwein, 1982). Die **allgemeinen Unterrichtsfächer**, die auch häufig eine **fachtheoretische Funktionszuschreibung durch einschlägige Beispielwahl** im Unterricht erfahren, die fachtheoretischen sowie fachpraktischen Unterrichtsfächer (als Lernorte kommen hierfür Werkstätten, Bauhöfe, Laboratorien, Ateliers, Lehrhotels, Lehrbüros, Lehrhaushalte, land- und forstwirtschaftliche Lehrbetriebe in Frage) werden von **verschiedenen Lehrpersonen-Typen** (zB AHS-Lehrern, Diplomingenieuren, Werkstättenlehrern) mit unterschiedlichster Ausbildung und Berufserfahrung unterrichtet, wodurch **enorme Anpassungsleistungen der BHS-Besucher/ innen** nötig werden, welche die individuelle Flexibilität im kognitiven und affektiven Bereich derselben fördern sollen.

Bis zu **40 Wochenstunden beträgt** das zeitliche Ausmaß der obligatorischen Unterrichtsfächer. Besonders in technischen Fachrichtungen wird noch der Besuch mehrerer (eher einschlägiger) Freifächer vom BHS-Besucher als selbstverständlich erwartet. Unabhängig davon haben die meisten Lerner/ AWs mancher **BMS einmal (4 Wochen)** und die der meisten **BHS zweimal (insgesamt 8 Wochen) feriale (und bezahlte) Pflichtpraktika in fach-einschlägigen Firmen** zu absolvieren. In den **Kollegs** können die feriale Pflichtpraktika **4 Wochen** (zB Kolleg für Elektrotechnik-Informationstechnologien) **oder 8 Wochen** (Kolleg für Bautechnik-Hochbau) dauern. In manchen Fällen ist für die Durchführung von Pflichtpraktika das Unterrichtsjahr etwas verkürzt (vgl. ABC der berufsbildenden Schulen, 2000, S. 115). Im Zuge der Internationalisierung von Ausbildungsgängen führen BHS-Besucher **feriale Pflichtpraktika auch im Ausland** durch. Damit soll u.a. eine erlernte Fremdsprache auch tatsächlich zur **Arbeitssprache** werden. So absolvieren beispielsweise Kärntner Schüler von HAKs und HTLs ihr Pflichtpraktikum in italienischen Betrieben (vgl. A, 1990/10, 6). **Schulisches Joint venture** zwischen österreichischen und ausländischen Ausbildungseinrichtungen dienen demselben Anliegen (vgl. dazu Kooperation der Elektrotechnik der HTBLA Wien-Ettenreichgasse mit der der HTL Preßburg).

Erfolgsquoten. Die **hohen Ausbildungsbelastungen der BMS- und BHS-Schüler**, insbesondere jener, die technische Fachrichtungen besuchen, führen auch zu hohen **schul-, fachrichtungs- bzw ausbildungszweigspezifischen Drop-out-Raten**, auch wenn die vorzeitigen Abgänger die Aufnahmeprüfung (in der Regel am Ende der 8. Schulstufe) bestanden haben. Versagen Schüler in der BHS, können sie in die gleichnamige oder in eine fachrichtungsähnliche BMS übertreten (vgl. Schwendenwein, 1982). Rund zwei Drittel dieser vorzeitigen Abgänger

von BHS oder BMS werden vom Gewerblichen Dualsystem aufgenommen, wobei die Anrechnung des erreichten schulischen Ausbildungsniveaus auf bestimmte Lehrberufe schul- und fachrichtungsspezifisch erfolgt (vgl. Berufsllexikon der Arbeitsmarktverwaltung, Bd. 1, 1990).

13.6.2 Zur beruflichen Mobilität von Absolventen der BMS

Eine vom Gaubitsch (1994) im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales durchgeführte Studie hinsichtlich „Berufskarrieren von Absolventen mittlerer Schulen“ versuchte bei 1.597 Absolventen ein **differenziertes Strukturbild der beruflichen Mobilität** (a) fachrichtungs- und (b) zeitpunktspezifisch (Abschlußjahrgänge "vor" 1990 und solche "nach" 1990) trotz unkontrollierter Mehrfachbedingtheit im Sinne des Darstellens von Haupteffekten nachzuzeichnen. Folgende fünf Mobilitätstypen (100%) wurden definiert und deren durchschnittliche Prozentverteilung ermittelt: (1) **Nie ausbildungsadäquat Beschäftigte** (14,1%), (2) **Berufswechsler** (12,6%) (Absolventen, die nach mindestens einem ausbildungsadäquaten Beschäftigungsverhältnis nicht mehr im erlernten Beruf tätig sind und diesen ein- oder mehrmals gewechselt haben), (3) **Betriebswechsler** (27,0%) (ausbildungsadäquate Beschäftigung trotz ein oder mehrmaliger Betriebswechsel), (4) **Innerbetriebliche Arbeitsplatzwechsler** (4,0%) (ein- oder mehrmaliger Wechsel des Aufgabenbereichs innerhalb ein und desselben Betriebs) und (5) **Nichtwechsler** (42,2%) (kein betriebsinterner Arbeitsplatzwechsel).

(a) Nach der Mobilitätstypenverteilung zeigt sich, daß **fast die Hälfte der BMS-Absolventen** nach Eintritt in das Erwerbsleben **keinen Betriebswechsel und** in der Regel **auch keinen betriebsinternen Arbeitsplatzwechsel** durchführt; mehr als ein **Viertel wechselt den Betrieb**, rund ein **Achtel wechselt sogar den Beruf** und ein weiteres **Achtel ist nicht ausbildungsadäquat beschäftigt**. Bei den älteren Absolventen kommt der **Betriebswechsel** mit 30,3% häufiger als bei jüngeren vor, was zu Lasten des Nichtwechsels (38,1%) geht. (b) Die fachrichtungsspezifischen Abhängigkeiten formuliert Gaubitsch fast wörtlich so:

1. Unter den **Absolventen der Wirtschaftsberufe und Sozialberufe sind die höchsten Anteile ausbildungs-inadäquater Beschäftigung** zu verzeichnen. Vor allem die Ausbildung in wirtschaftlichen Berufen wird oft von Hauptschulabgängerinnen als Übergangs- oder "Verlegenheitslösung" gewählt, wenn noch keine endgültige Berufsentscheidung getroffen werden konnte ("war zu jung") oder wenn sich keine anderen weiterführenden Bildungsmöglichkeiten anboten. Die breite, vielfältige, aber verhältnismäßig wenig spezialisierte Ausbildung in den BMS für wirtschaftliche Berufe bringt nach Angabe von Absolventen derselben außerdem Schwierigkeiten bei der Suche nach adäquaten Arbeitsplätzen mit sich (ähnliches gilt auch für den Bereich der Sozialberufe).
2. **Überdurchschnittlich hohe Anteile von Berufswechslern sind in den Bereichen Fremdenverkehr, Maschinenbau und Textil-Leder festzustellen**. Die schwierigen Arbeitsbedingungen in diesen Berufen (Arbeitszeit, physische Belastungen, wirtschaftliche Unsicherheit) wurden von den Betroffenen als Hauptmotive für Berufswechsel genannt.
3. **Die höchsten Betriebswechsler-Anteile finden sich im Fremdenverkehr und Kunstgewerbe**. Häufiger Betriebswechsel im Fremdenverkehr erklärt sich aus - je nach Betrieb - unterschiedlichen Arbeitsbedingungen, teils aus dem hohen Anteil von Saisonstellen und befristeten Arbeitsverträgen. Absolventen mit Spezialkenntnissen im Kunstgewerbe bieten sich adäquate Einsatzmöglichkeiten zumeist nur in entsprechend spezialisierten Betrieben, wobei das Erfordernis räumlicher Mobilität für die Stellensuchenden oft von entscheidender Bedeutung ist.
4. Bei den **(innerbetrieblichen) Arbeitsplatzwechslern** sind keine fachrichtungsspezifischen Einflüsse zu eruieren. Chancen für Spezialisierung und innerbetrieblichen Aufstieg bestehen am ehesten in industriellen Großbetrieben (Elektro-, Chemieberufe) und im Dienstleistungssektor (zB nach Dienstprüfungen oder formell höheren Bildungsabschlüssen im öffentlichen Dienst), nicht hingegen in Mittelbetrieben.
5. **Nichtwechsler finden sich seltener bei jüngeren Absolventen als bei älteren**. Überdurchschnittliche Nichtwechsler-Anteile lassen sich in jenen Fachbereichen (Branchen) beobachten, wo infolge Fehlens höherer Positionen wenig innerbetriebliche Aufstiegschancen bestehen (zB Fehlen von Führungspositionen in Kleinbetrieben).

Anmerkungen zum Vergleich: Rund **60% der Absolventen des Gewerblichen Dualsystems** arbeiten einige Jahre nach ihrem Lehrabschluß nach wie vor als reguläre Fachkräfte im erlernten Beruf oder in verwandten Berufen. Rund 10% haben sich in ihrem Beruf selbständig gemacht, rund weitere 10% haben eine Aufstiegsweiterbildung wahrgenommen und der Rest arbeitet als dequalifizierte Fachkräfte. Mit zunehmender Erwerbsdauer reduzieren sich allmählich die ursprünglich 60% auf 40% zugunsten dequalifizierter Fachkräfte.

13.6.3 Zu den Anforderungsprofilen von HTL-Maschinenbauingenieuren

Eine empirische Studie bezüglich **HTL-Maschinenbauingenieure** (Mohl, 1994) versuchte **fünf Fragestellungskomplexe** (Maschinenbauingenieurtätigkeiten, unternehmensbereichsspezifischer Beschäftigungsgrad, Evaluati-

on der Ausbildungsfächer, Absolventenwünsche, erlebte didaktische Vermittlungselemente) zu beantworten. Zu diesem Zweck wurden 813 erwerbstätige HTL-Maschinenbauingenieure, die **mehr als zehn HTL-Maschinenbau-Ausbildungszweige** abdecken, schriftlich befragt. Es zeigte sich, daß HTL-Maschinenbauingenieure, unabhängig davon, ob sie ihre Ausbildung im Ersten oder Zweiten Bildungsweg absolviert haben, kaum schwerpunktmäßig in nur einem Unternehmensbereich (**multifunktionale Verwendbarkeit**) beschäftigt werden. Sie stellen ihrer Ausbildung ein differenziertes Zeugnis aus: Während (fachsprachliche) Fremdsprachenausbildung und die **erhaltene Allgemeinbildung eher schlecht beurteilt** werden, wird die **fachtheoretische und fachpraktische Ausbildung im großen und ganzen gut bewertet**. Besonders interessant ist die dringliche Forderung aller Maschinenbauingenieure, insbesondere der älteren, nach gezielter **Förderung bestimmter kognitiver und affektiver Fähigkeiten während der Ausbildung**, was nicht unabhängig vom Einsatz didaktischer Vermittlungs- und Trainingselemente im Unterricht zu sehen ist. Diesbezüglich konstatieren sie **didaktische Defizite** in beinahe unglaublichem Ausmaß, weil sie in der Regel entweder Lehrervortrag ohne Medieneinsatz oder Einzelarbeit erlebt haben und kaum mit anderen didaktischen Vermittlungs- und Trainingselementen konfrontiert worden waren. Diese empirische Untersuchung ist u.a. bedeutungsvoll, auch wenn sie nicht repräsentativ ist, (1) bezüglich **äußerer Ausbildungsdifferenzierung** (14 verschiedene Ausbildungszweige für HTL-Maschinenbauingenieure scheint sehr praxisfern zu sein und müßte zwecks Fusionierung zu weniger Ausbildungszweigen neu überdacht werden) und (2) bezüglich einer **intensiveren Pädagogisierung der Ausbildung**, um zu bestimmten und berufsvollzugsnotwendigen formalen Bildungswirkungen zu gelangen, so wie dies schon 1920 von Spranger im Sinne einer formalen Berufsbildungstheorie für die Berufsschule gefordert worden ist, obwohl von Lehr- und Ausbildungspersonen solcher Ausbildungseinrichtungen erfahrungsgemäß **indikationsorientierte Pädagogisierung** häufig als **unnötiger Luxus** eingestuft wird.

13.6.4 Aufnahmebedingungen an BMS und BHS

(1) Der **erfolgreiche Abschluß der 8. Schulstufe** bzw die **erfolgreiche Erfüllung der ersten acht Jahre der allgemeinen Schulpflicht** ist gegeben, wenn das Jahreszeugnis der 8. Stufe der Volksschule, der 4. Klasse der Hauptschule oder der 4. oder 5. Klasse der AHS (Gymnasium oder Realgymnasium) in allen Pflichtfächern (ausgenommen Latein und Geometrisches Zeichnen sowie Schwerpunktfächern) eine positive Beurteilung (dh kein Nicht genügend) aufweist. (2) (a) Für eine **mindestens 3jährige BMS** gilt ferner, daß ein Schüler aus der 4. Klasse einer Hauptschule eine Aufnahmeprüfung in Deutsch, Englisch oder Mathematik abzulegen hat, wenn er in der niedrigsten Leistungsgruppe war. Nach erfolgreichem Besuch der Polytechnischen Schule entfällt diese Aufnahmeprüfung. (b) **Aufnahmevoraussetzung für eine BHS** ist ferner, daß ein Schüler aus der 4. Klasse einer Hauptschule eine Aufnahmeprüfung in Deutsch, Englisch oder Mathematik abzulegen hat, wenn er in einem (oder mehreren) dieser Unterrichtsfächer in der mittleren Leistungsgruppe mit Befriedigend oder Genügend beurteilt wurde oder wenn er in der niedrigsten Leistungsgruppe war. (3) **An BMS und BHS mit besonderen Anforderungen in künstlerischer Hinsicht** wird darüber hinaus durch eine **Eignungsprüfung** festgestellt, ob der Lerner/ AW den Anforderungen in künstlerischer Hinsicht entspricht. (4) Für den Fall, daß an einer BMS oder BHS nicht alle Lerner/ AWs aufgenommen werden können, werden von dieser Schule nähere Bestimmungen über die Reihung festgelegt und es werden jene nur jene aufgenommen, die nach dem Ergebnis dieser Reihung die Geeigneteren sind (vgl. ABC, 2000, S. 3-4).

Anmerkung. An den Schulen für Sozialberufe sowie an den landwirtschaftlichen Fachschulen gibt es keine Aufnahmeprüfungen.

13.6.5 Berechtigungen

Für den Bereich der beruflichen Qualifikationen, des Arbeitsrechts einschließlich der Kollektivverträge sowie des Sozialversicherungsrechts gilt das Prüfungszeugnis, mit dem der erfolgreiche Abschluß einer mindestens dreijährigen BMS, einer BHS oder deren Sonderformen einschließlich der Schulversuche nachgewiesen wird, zumindest als Nachweis einer mit einer facheinschlägigen Lehrabschlußprüfung abgeschlossenen beruflichen Ausbildung. **Die Absolventen von BMS haben weiters nach zweijähriger facheinschlägiger Praxis die Möglichkeit, eine facheinschlägige Meisterprüfung abzulegen. Die Reifeprüfung der BHS berechtigt zum Besuch einer Universität**; für manche Studienrichtungen sind Zusatzprüfungen aus einzelnen Unterrichtsfächern abzulegen. **Anmerkung.** Gemäß Richtlinie des Rates 95/43/EG vom 20. Juli 1995 ist die **Ausbildung an BHS** und deren Sonderformen eine **Diplomausbildung** und somit postsekundären beruflichen Ausbildungen in anderen EU-Mitgliedsstaaten gleichgestellt (vgl. ABC, 2000, S. 110; Höllinger, 1992/9).

13.6.5.1 Verleihung der Standesbezeichnung HTL-Ingenieur

Im Jahr 1995 wurden die Abschlüsse aller BHS von der EU als Berufsdiplome eingestuft. Dies bedeutet, daß mit einem **BHS-Abschluß** nicht bloß (a) ein **Reifezeugnis**, sondern auch (b) **internationales Berufsdiplom** er-

worben wird. Absolventen einer HTL für Berufstätige, eines Kollegs (ausgenommen des Fremdenverkehrskollegs, des kaufmännischen Kollegs und der Kollegs für Erzieher, Fotografie, Kunsthandwerk-Design, Mode- und Bekleidungstechnik), der HL für Chemotechniker, der Aufbaulehrgänge für Bautechnik, Biochemie und biochemische Technologie, Elektronik, Maschinenbau-Betriebstechnik, Mikromechanik und Elektronik, Möbel-Design, Textilbetriebstechnik sowie der Sonderform der HL für alpenländische Landwirtschaft können **nach 3jähriger** (in manchen Fällen auch kürzerer) **einschlägiger Praxis**, die höhere Fachkenntnisse voraussetzt, beim Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten bzw. beim Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft die **Verleihung der Standesbezeichnung 'Ingenieur'** beantragen (vgl. ABC, 2000, S. 112).

13.6.5.2 Verleihung der Standesbezeichnung Diplom-HLFL-Ingenieur

„Die Berechtigung zur Führung der Bezeichnung 'Diplom-HLFL-Ingenieur' ist vom Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten über Antrag zu verleihen, wenn der Antragsteller

- die Reifeprüfung nach dem Lehrplan einer inländischen höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalt bzw. **HL für Land- und Ernährungswirtschaft** abgelegt hat,
- nach der Reifeprüfung eine **mindestens 6jährige Berufspraxis**, bei der die an der höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalt bzw. HL für Land- und Ernährungswirtschaft erworbenen, für das Fachgebiet wesentlichen Kenntnisse anzuwenden waren, zurückgelegt hat,
- durch die **Vorlage einer schriftlichen Arbeit auf seinem Fachgebiet** eingehende und umfassende Kenntnisse nachweist und
- eine **fachliche Prüfung vor Sachverständigen** erfolgreich abgelegt hat“ (ABC, 2000, S. 111).

13.6.5.3 Verleihung der Standesbezeichnung Diplom-HTL-Ingenieur

„Die Berechtigung zur Führung der Bezeichnung 'Diplom-HTL-Ingenieur' ist vom Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten über Antrag zu verleihen, wenn der Antragsteller

- die Reifeprüfung nach dem Lehrplan einer österreichischen HTL erfolgreich abgelegt hat,
- nach der Reifeprüfung eine **mindestens 6jährige Berufspraxis**, bei der die an der HTL erworbenen, für das Fachgebiet wesentlichen technische Kenntnisse anzuwenden waren, zurückgelegt hat“,
- und (d) wie bei dem Diplom-HLFL-Ingenieur (ABC, 2000, S. 111).

13.6.6 Beispiel einer Stundentafel einer nichttechnischen BHS

Tab. 44: Stundentafel der **Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLW)**: Wochenstundenausmaß der (A) obligatorischen Unterrichtsfächer des Kernbereiches und (B) der Erweiterungsbereiche (EB) gemäß BGBl. Nr. 661/1993 (Legende: *= alternatives Pflichtfach im 2. bis 5. Jahrgang).

A.	Kernbereich	Jahrgang					insges.
		1.	2.	3.	4.	5.	
01.	Religion	2	2	2	2	2	10
02.	Deutsch	3	3	2	2	3	13
03.	Englisch	3	3	3	3	3	15
04.	Zweite lebende Fremdsprache	3	3	3	3	3	15
05.	Geschichte und Kultur	-	-	2	2	2	6
06.	Wirtschaftsgeographie	-	-	2	2	2	6
07.	Musikerziehung*	1	(1)	(1)	(1)	(2)	1(+5)
08.	Bildnerische Erziehung*	1	(1)	(1)	(1)	(2)	1(+5)
09.	Psychologie und Philosophie	-	-	-	2	2	4
10.	Biologie und Ökologie	-	2	2	-	2	6
11.	Mathematik und angewandte Mathematik	-	2	2	2	2	8
12.	Chemie	2	2	-	-	-	4
13.	Physik	-	-	2	-	-	2
14.	Betriebs- und Volkswirtschaft	2	2	2	2	2	10
15.	Rechnungswesen	3	3	2	3	2	13
16.	Wirtschaftsinformatik	1	-	-	-	1	2
17.	Textverarbeitung	3	2	2	-	-	7

18.	Politische Bildung und Recht	-	-	-	2	2	4
19.	Ernährung	2	2	-	-	-	4
20.	Küchenführung und Servierkunde	4	4	4	4	-	16
21.	Angewandte Betriebsorganisation	-	-	-	2	-	2
22.	Kreatives Gestalten	3	-	-	-	-	3
23.	Leibesübungen	2	2	2	2	2	10
B.	Ausbildungsschwerpunkte (EB)	-	-	3	2	3	8
24.	Dritte lebende Fremdsprache						
25.	Fremdsprachen und Wirtschaft						
26.	Umweltökonomie						
27.	Ernährungs- und Betriebswirtschaft						
28.	Betriebsorganisation und Wirtschaftsleitung						
29.	Humanökologie						
30.	Sozialverwaltung						
31.	Kulturtouristik						
C.	Schulautonome Unterrichtsfächer (EB)	2	2	2	2	2	10
32.	Fremdsprachenseminar						
33.	Allgemeinbildendes Seminar						
34.	Fachtheoretisches Seminar						
35.	Praxisseminar						
Gesamtwochenstundenanzahl		37	35	38	38	37	185

13.7 Postsekundäre Ausbildungsgänge (6. Ausbildungsebene)

Die 6. Ausbildungsebene wird von postsekundären Ausbildungsgängen (vgl. Partisch, 1974 S. 17-25) repräsentiert, die **gehobene Spezialfachkraftqualifikationen** vermitteln. Für den Besuch solcher Ausbildungsgänge wird im allgemeinen (es gibt genug Ausnahmen!) die Matura einer AHS oder einer BHS vorausgesetzt. Zu den postsekundären Ausbildungsgängen zählen beispielsweise (1) **Höhere Speziallehrgänge** (zB für Sanierungstechnik, Vermessungstechnik, Verkehrswesen, Kunststoff-Entsorgung, Organisation und Management, Automatisierungstechnik oder Qualitätssicherung), (2) (6semestrige) **medizinisch-technische Akademien** (zB für Physiotherapie, Medizintechnik, Radiologie, Diätik, Ergotherapie, Logopädie und Orthoptie, s. Achleitner, 2001) und (3) (4semestrige) **Hochschul- bzw. Universitätslehrgänge** (zB „Allgemeiner Hochschullehrgang für leitendes Krankenpflegepersonal“ (Universität Wien gemeinsam mit der Akademie für höhere Fortbildung in Mödling, „Universitätslehrgang für Werbung und Verkauf“ an der Wirtschaftsuniversität, „Hochschullehrgang Automatisierungstechnik“ an der Technischen Universität Wien, etc. **Kollegs** (als Tagesschule überwiegend 4semestrig oder als Abendschule überwiegend 6semestrig) **sind nur quasipostsekundäre Ausbildungsgänge und meist ohne Aufnahmeprüfung besuchbar!**

13.8 Tertiäre und postgraduale Ausbildungseinrichtungen (7. Ausbildungsebene)

Bis zum Jahre 1993 umfaßten die tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich insgesamt zwölf öffentliche Hochschulen und Universitäten. Dieser geringe Differenzierungsgrad wurde durch die Errichtung von (1) **universitätsergänzenden und -entlastenden Fachhochschulen bzw. Fachhochschulstudiengängen** (Fachhochschulstudien-gesetz, 1993) sowie durch die Gründung einer (2) **postgradualen Universität (Donau-Universität Krems** seit 1994) für spezielle Aus- und Weiterbildungsaufgaben beseitigt. 1999 wurde das sogenannte Akademiegesezt im Parlament verabschiedet, wodurch die Ausbildung von Pflichtschullehrern akademisiert wird und die bisherigen Lehrerausbildungseinrichtungen (pädagogische Akademien) bis spätestens 2007 bzw 2009 als (3) „**Hochschulen für pädagogische Berufe**“ installiert sein müssen. Erfasst davon werden die (a) **Berufspädagogischen Akademien**, (b) die **Pädagogischen Akademien**, (c) die **Pädagogischen Institute**, (d) **die land- und forstwirtschaftlichen Akademien**, (e) die **land- und forstwirtschaftlichen Institute** sowie (f) **religionspädagogischen Akademien mehrerer Religionen**. Um u.a. den **Konkurrenzdruck** gegenüber den öffentlichen Universitäten zu erhöhen, wurden auch (4) **Privatuniversitäten**, die ebenfalls akademische Grade vergeben, gemäß der im Universitäts-Akkreditierungsgesetz (2001) festgeschriebenen Standards vom Akkreditierungsrat anerkannt.

Von ihrer **Binnenstruktur** her werden die (a) **Pädagogischen Hochschulen** aus **Bakkalaureats- und Masterstudien** bestehen. Seit 2002 können auch (b) **Fachhochschulstudiengänge** diese Binnenstruktur übernehmen. Seit 1999 ist

dies auch für (c) **Universitätsstudien** möglich und von den **Bologna-Verträgen** her auch erwünscht. Im folgenden werden zwei tertiäre Neugründen kurz behandelt, nämlich Fachhochschulen und die Donau-Universität Krems.

13.8.1 Staatliche Universitäten

1. **Wien.** Universität Wien, Technische Universität Wien, Universität für Bodenkultur, Wirtschaftsuniversität, Veterinärmedizinische Universität, Akademie der bildenden Künste, Universität für angewandte Kunst, Universität für Musik und Darstellende Kunst in Wien.
2. **Graz.** Technische Universität Graz, Universität Graz, Universität für Musik und Darstellende Kunst in Wien.
3. **Leoben.** Montanuniversität.
4. **Linz.** Universität Linz, Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz.
5. **Salzburg.** Universität Salzburg, Universität Mozarteum Salzburg.
6. **Klagenfurt.** Universität Klagenfurt.

13.8.2 Fachhochschulen (FH) bzw Fachhochschulstudiengänge (FHStg)

Verlust der den BHS zgedachten Funktionen und überlange Studienzeiten. Die Notwendigkeit der Errichtung von FH hängt u.a. mit dem beachtlichen **Funktionswandel der BHS** zusammen. Während 1974 nur 22% der BHS-Absolventen Universitäten besucht haben, sind es zum Zeitpunkt der FH-Gesetzwerdung rund dreimal so viele. Viele von diesen brechen ihre technischen oder wirtschaftsbezogenen Universitätsstudien wieder ab, obwohl mehr als die Hälfte derselben die **1. Diplomprüfung** abgeschlossen hat, weil die erworbene universitäre Teilqualifikation von den Studienabbrechern **für berufliche Zwecke sehr gut genutzt** werden kann und offensichtlich Bedarf danach besteht (vgl. Schneeberger, 1991/3 S. 12). Man könnte dies auch anders sehen: die Studienbedingungen (insbesondere die Studienpläne) an den technischen Universitäten programmieren bei begabten, fleißigen und facheinschlägig vorgebildeten Studenten einen aus ihrer Perspektive sehr vernünftigen Studienabbruch, weil **der nutzbare Qualifikationsgewinn einer überlangen realen Studiendauer von 14 bis 22 Semestern in anspruchsvollen Studienrichtungen in überhaupt keiner vernünftigen und verantwortbaren Relation** dazu steht. Da die Bildungsverantwortlichen seit vielen Jahren trotz vereinzelter Bemühungen nicht in der Lage waren, diese **erwerbszeitenreduzierende und nicht nur staatschädigende Universitätsqualifizierung** durch effektuierende Maßnahmen - nicht nur auf dem Papier! - zu verringern, werden vermutlich nur (entsprechende) **FHStg**, wenn sie als echte Alternative zum Universitätsstudium von potentiellen Studenten akzeptiert werden, **als ernstzunehmende Konkurrenz** diese Aufgabe erledigen können. Jede wirtschaftlich begründete Neugründung einer FH übt den **nötigen Bereinigungsdruck** aus, den die österreichischen Universitäten zumindest teilweise dringend benötigen. Eine 1991 erfolgte Umfrage in 265 Unternehmen (mit 280.000 Beschäftigten) hatte ergeben, daß großes Interesse sowie ebensolcher Bedarf an Absolventen der geplanten technischen FHStg besteht, weil die **Ausbildungsdauer an technischen Universitäten zu lang** ist (vgl. Die Presse v. 20.6.1991, S. 6) und infolgedessen auch die **Entlohnungsforderungen der Absolventen** schwierig geltender Studienrichtungen **für kleinere Betriebe zu hoch** sind, obwohl universitätsqualifizierte Techniker vor allem für den Entwicklungsbereich absolut benötigt werden (vgl. dazu Schwendenwein, 1992, S. 152-154).

Das Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge (FHStg). Aufgrund des Fachhochschulstudiengesetzes können gemäß der darin enthaltenen **Trägerschaftsphilosophie, die Marktelemente enthält** (nur mehr Bundesbeteiligung anstelle einer alleinigen Trägerschaft des Bundes von FHs), „öffentliche“ oder „private“ FHStg eingerichtet werden, wenn die Vermittlung der angebotenen Gesamtqualifikation aus der Sicht des **Fachhochschulrats** als gegeben und bedarfsgerecht erscheint. Die Zugangsvoraussetzung für ein FH-Studium ist grundsätzlich die **allgemeine Hochschulereife** (Matura, Studienberechtigungsprüfung, Berufsreifeprüfung) oder eine **studienrelevante berufliche Qualifikation** (s. König & Scheuermann, 1997). Wenn es das Ausbildungsziel des betreffenden FHStg erfordert, haben Studienanfänger ohne Matura Zusatzprüfungen abzulegen. Abgeschlossen wird ein FH-Studium mit einem akademischen Grad [Dipl.-Ing. (FH) oder Mag. (FH)]. Fachhochschulabsolventen sind berechtigt, ein um zwei Semester verlängertes **Doktoratsstudium** an einer Universität anzuschließen.

Anmerkungen. FHs haben die Aufgabe, im Gegensatz zu den Universitäten, die in der Regel nur berufsvorbildend agieren und der Wissenschaftsentwicklung dienen, **wissenschaftlich fundierte und praxisbezogene Berufsausbildung zu vermitteln**. Sie dauern mindestens sechs Semester und sind als ergänzendes und eigenständiges Angebot zu den bestehenden Diplomstudien der Universitäten und Hochschulen zu sehen. Ist ein **Berufspraktikum als Teil des FHS** vorgesehen, so verlängert sich die Studienzzeit entsprechend. Es wird zwischen Pflicht- und Wahlfächern unterschieden. Es besteht die Möglichkeit, Teile der Pflicht- und Wahlfächer durch **Fernstudienelemente** zu ersetzen. Die Studienpläne und Prüfungsordnungen müssen nach den fachlichen und beruflichen Erfordernissen gestaltet werden. Studien und Prüfungen von FHs können für ordentliche Studien an Universitäten anerkannt und angerechnet werden, wenn **Gleichwertigkeit gegeben** erscheint. Studenten der FHStg können wie jene der Universitäten Studentenheime sowie Studienförderungen in Anspruch nehmen.

Fachhochschulrat. Der sich aus 16 Mitgliedern zusammensetzende und erstmals im Oktober 1993 bestellte *Fachhochschulrat* ist auch u.a. zuständig für die Entscheidung über **befristete Vergabe (5 Jahre) oder Entzug der FH-Lizenz**. Ein FHStg-Projekt ist von künftigen Betreibern als hinreichend elaboriertes Projekt dem Fachhochschulrat vorzulegen. Gegen Entscheidungen des Fachhochschulrates ist kein ordentliches Rechtsmittel zulässig. FHStg können vom Fachhochschulrat genehmigt werden, auch wenn aus finanziellen Gründen vorderhand ihre Realisierung unterbleiben muß. Stand Herbst 2002: 127 FH/ FHStg (www.fachhochschulen.at).

13.8.3 Die Donau-Universität Krems

1. Binnenstruktur. Die „Donau-Universität Krems“ war 1993 die 13. und jüngste österreichische Universität Österreichs. Sie ist ein **Unikat** und wurde für die **postgraduale Weiterbildung** von Universitätsabsolventen und Berufstätigen mit gleichzuhaltender Qualifikation mittels (1) postgradualer Hochschullehrgänge und -kurse, (2) Erweiterungs- und Aufbaustudien, (3) internationaler Studienprogramme sowie (4) Ergänzungsstudien eingerichtet und am 11.9.1995 eröffnet. Sie tritt damit scheinbar weder in Konkurrenz zu Angeboten bestehender Universitäten in Österreich, noch ist sie als Entlastung für Primärstudien gedacht. Ihre Weiterbildungsaufgabe sieht sie in Lehre, Forschung und Dienstleistung. Seit der Eröffnung bestehen fünf Abteilungen: (a) die Abt. für Umwelt- und Biomedizinische Wissenschaften, (2) die Abt. für Europäische Integration, (3) die Abt. für Kulturwissenschaften, (4) die Abt. für Telekommunikation, Information und Medien sowie (5) die Abt. für Wirtschafts- und Managementwissenschaften (vgl. Die Presse v. 21.8.1996).

2. Zur Geschichte der Donau-Universität. 1984 entbrannte die Diskussion über eine Universität in Niederösterreich, die vom damaligen Landeshauptmann Siegfried Ludwig initiiert worden ist. Als Ergebnis dieser Bewußtseinsbildung wurde 1987 in Krems die **Wissenschaftliche Landesakademie** per Landesgesetz gegründet, die 1989 ihren Lehr- und Forschungsbetrieb aufnahm und aus der sich planmäßig die **Donau-Universität Krems** entwickeln sollte. Dieses Entwicklungsprogramm wurde 1990 in einem Staatsvertrag des Bundes mit dem Land Niederösterreich verankert. Das Gründungsgesetz und Organisationsstatut wurde 1991 erarbeitet. 1992 wurde der Gesetzesentwurf zur Schaffung der Donau-Universität Krems zur Begutachtung ausgesandt. Im Herbst 1993 passierte die Gesetzesvorlage für die Donau-Universität den Ministerrat. Das Parlament hat am 16. März 1994 das Gesetz über die Errichtung des Universitätszentrums für Weiterbildung mit dem Titel „Donau-Universität Krems“ verabschiedet. Am 2. September 1994 ernannte Wissenschaftsminister Erhard Busek die zwölf Mitglieder des Kuratoriums derselben. Dem Kuratorium der Donau-Universität obliegt u.a. die Beschlußfassung über die allgemeinen Zielvorgaben und Entwicklungspläne, die Evaluierung von Forschung und Lehre und die finanzielle Kontrolle. Seine Mitglieder werden vom Bildungsministerium aufgrund von Vorschlägen der Nö. Landesregierung, der Österreichischen Rektorenkonferenz und der Sponsoren der Donau-Universität auf drei Jahre bestellt. Die Organe der Donau-Universität unterliegen der Aufsicht des Bildungsministeriums (vgl. dazu Schwendenwein, 1992, S. 155; Schwendenwein, 1997, S. 228-229).

3. Ziele und Grundsätze. Diese „orientieren sich an einem Bild der zukünftigen Gesellschaft, die vor allem geprägt ist (1) durch intensive internationale Verflechtung, (2) durch Verschärfung des Wettbewerbs um natürliche, humane und ökonomische Ressourcen, (3) durch Wandel zur Wissens-, Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft, (4) durch ein ganzheitliches Menschenbild sowie (5) durch das Erfordernis einer nachhaltigen Entwicklung. (6) Für die Donau-Universität bedeutet das, Wissen und Fähigkeiten zu erschließen und vermitteln, (a) die den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit erfassen, (b) die der Gestaltung einer friedlichen, sozial und ökologisch verantwortlichen Gesellschaft mit einer nachhaltigen Entwicklung dienen, (c) die das kreative und ökonomische Potential der zukünftigen Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft zur Entfaltung bringen und (d) die das Wissen als das zentrale Gut der Zukunft begreifen. Fazit: Die Förderung von unabhängigem und verantwortungsbewußtem Denken und Handeln ist vornehmlichstes Ziel der Donau-Universität. Die verfassungsrechtlich verankerte Freiheit der Forschung und ihrer Lehre liefern die Grundlage für freie Meinungsbildung und machen Mut zu eigenen Gedanken“ (Schwendenwein, 1997, S. 229).

4. Ausbildungsphilosophie. „Qualität vor Quantität“ mit starker Kundenorientierung. „MaW: Die Teilnehmer an den Lehrgängen und Veranstaltungen werden von den universitären Mitarbeitern als Kunden betrachtet, die aufgrund ihrer Studiengebühren entsprechende Gegenleistungen erwarten dürfen, nämlich (1) exzellentes Angebot, (2) kleine Lerngruppen, (3) persönliche Betreuung, (4) aktive Mitgestaltungsmöglichkeiten, (5) unbürokratische Verwaltung, (6) beste Infrastruktur, (7) Vermittlung von Trainee- und Arbeitsplätzen sowie (8) kundennahe Studien- und Kursgestaltung (full-time oder berufsbegleitend, Tagesveranstaltungen, Wochenendkurse, Blockseminare, ein- bis mehrsemestrige Lehrgänge, zahlreiche Möglichkeiten zur individuellen Gestaltung der Weiterbildung inklusive Tele-Learning“ (Schwendenwein, 1997, S. 229).

5. Organisation. Sie wird von einem **Präsidium** geleitet. Diesem obliegt die Führung der laufenden Geschäfte der Donau-Universität. Es verfügt über Personal-, Finanz- und Sachmittel und bestellt das wissenschaftliche und administrative Personal. Für die erste **Funktionsperiode von vier Jahren** wurde das Präsidium durch den Wissenschaftsminister bestellt, für die weiteren Funktionsperioden wird es vom Kollegium gewählt. Die wissenschaftliche Lehre, Forschung und Dienstleistung ist in **Abteilungen** organisiert. An der Spitze jeder Abteilung steht ein **Abteilungsleiter**, der von einer **Abteilungsversammlung** unterstützt wird. **Die Abteilungen sind in Zentren untergliedert.** Der Abteilungsversammlung gehören Vertreter des wissenschaftlichen Personals und der Studierenden an. Dem **Kollegium** der Donau-Universität obliegt u.a. die Beschlußfassung der Satzung und die Entwicklungsplanung für Forschung und Lehre. Es setzt sich aus Abteilungsleitern, Vertretern des wissenschaftlichen und administrativen Personals und der Studierenden zusammen (vgl. Schwendenwein, 1997, S. 230).

6. Finanzierung. „Der Aufwand für die Errichtung und den Betrieb der Donau-Universität wird aus folgenden Finanzierungsquellen abgedeckt: Beiträge des Bundes, Beiträge des Landes Niederösterreich, Taxen gemäß Hochschul-Taxengesetzes, Erträge aus Veranstaltungen, Erträge eines allfälligen Vermögens, Erträge von Stiftungen, die zugunsten der Donau-Universität eingerichtet werden und sonstige Spenden und Zuwendungen aus privaten und öffentlichen Mitteln“ (Schwendenwein, 1997).

13.8.4 Hochschulen für pädagogische Berufe (Pflichtschullehrer)

1. **Berufsschullehrer.** Berufspädagogische Akademien (=BPA) in Wien, Linz, Graz und Innsbruck. *Land- und forstwirtschaftliche BPA in Wien.*
2. **Pflichtschullehrer.** Stiftung Pädagogische Akademie (=PA) Burgenland; PA des Bundes in Kärnten, PA des Bundes in Niederösterreich, PA der Diözese St. Pölten; PA des Bundes in Oberösterreich, PA der Diözese Linz; PA des Bundes in Salzburg; PA des Bundes in der Steiermark, PA der Diözese Graz-Seckau; PA des Bundes in Tirol, PA der Diözese Innsbruck in Stams; PA des Bundes in Vorarlberg; PA des Bundes in Wien, PA der Erzdiözese Wien.
3. **Religionslehrer.** Religionspädagogische Akademie (=RPA) der Diözese Graz-Seckau, RPA der Diözese Gurk-Klagenfurt, RPA der Diözese Innsbruck, RPA der Diözese Linz, RPA der Diözese Salzburg, RPA der Erzdiözese Wien. *Evangelische RPA, Islamische RPA und Jüdische RPA.*

18.8.5 Privatuniversitäten und Privathochschulen

1. KTU LINZ. Katholisch-theologische Privatuniversität Linz (www.ktu-linz.ac.at), seit 2000.
2. International University (www.iuvienna.edu) in Wien, seit 2000.
3. Imadec-University (www.imadec.com) in Wien, seit 2000.
4. Webster-University (www.webster.ac.at) in Wien, seit 2000.
5. Private Universität für Medizinische Informatik (www.mit-hit.at) in Innsbruck, seit 2001
6. PEF Privatuniversität für Management (www.pef-imbs.com) in Wien, seit März 2002
7. Philosophisch-theologische Hochschule der Diözese St. Pölten.
8. Theologische Hochschule St. Gabriel (Mödling).

14. LITERATURVERZEICHNIS

- Abkürzungen: A: ibw-Mitteilungen. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien.
 B: Kaiser, F.-J. & Pätzold, G. (Hg): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/ Obb, 1999.
 C: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (Hg): Schlüsselwörter zur Berufsbildung. Beltz, Weinheim, 1977.
 D: Schwendenwein, W. (Hg): Facetten des österreichischen Ausbildungswesens. Lang, Frankfurt/ Main, 1997.
- Achleitner, I.: Medizinisch-technische Akademien. Der orthoptische Dienst in Österreich. Unpubl. Diplomarbeit (Erziehungswissenschaft), Wien, 2001.
- ABC des berufsbildenden Schulwesens. Bildungsministerium (Hg), Wien (jährlich).
- Achtenhagen, F.: Berufsbildungsforschung. In B, S. 98-101.
- Ammen, A.: Arbeit. In: Kaiser, F.-J. & Kaminski, H.: Wirtschaft. Handwörterbuch zur Arbeits- und Wirtschaftslehre. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/ Obb, 1981.
- Ammen, A.: Arbeit. In: B, S. 14-16.
- Ammen, A., Behrens, G. & Schoof, D.: Berufsorientierung: Eine zentrale Aufgabe der Schule. arbeiten + lernen, 1979/1, 8-15.
- Arbeitskreis Assessment Center (Hg): Assessment Center in der betrieblichen Praxis. Windmühle, 2. Aufl., Hamburg, 1995.
- Backes-Haase, A.: Berufsbildungstheorie - Entwicklung und Diskussionsstand. In: Schanz, H. (Hg): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannweiler, 2001, S. 22-38.
- Bartz, J.: Berufsbildung und Beschäftigungssystem. In: C, S. 136-139.
- Beitz, H.: Assessment-Center. In: B, S. 24-25.
- Beitz, H.: Traineeprogramm. In: B, S. 374-375.
- Behrens, F.: Betrieb. In: Kaiser, F.-J. & Kaminski, H. (Hg): Wirtschaft. Handwörterbuch zur Arbeits- und Wirtschaftslehre. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/ Obb., 1981, S. 78-79.
- Benner, H.: Ausbildungsberuf. In B, S. 37-39.
- Berufsbildungsbericht 1995 (bzw 1999). Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (Hg), Wien.
- Bödner, P.: Optionen der Entwicklung künftiger Produktion. In: Bonz, B., Lipsmeier, A. & Schanz, H. (Hg): Computer und Berufsbildung. Beiträge zur Didaktik neuer Technologien in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Holland + Josenhans, Stuttgart, 1991, S. 26- 39.
- Bonz, B.: Fachdidaktische Probleme der Berufsbildung. In: Schanz, H. (Hg): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannweiler, 2001, S. 90-107.
- Bonz, B. & Ott, B.: Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Steiner, Stuttgart, 1998.
- Brandes, W. & Weise, P.: Arbeitsmarkt und Arbeitslosigkeit (Bd 1). Physica, Würzburg, 1980.
- Braun-Wimmelmeier, B.: Auswirkungen des Assessment-Centers auf die als Beobachter eingesetzten Führungskräfte. Empirische Pädagogik, Landau, 1999.
- Bredenkamp, J.: Kenntnisse. In: Dorsch, F. (Hg): Psychologisches Wörterbuch. Huber, 11. Aufl., Bern, 1991, S. 329-330.
- Burger, V.: Integrierter Ausbildungscurriculumentwurf „Einführung in die Intensivpflege“. Unpubl. DA (Erziehungswissenschaft), Wien, 2002.
- Cerwinka, B.: Ausbildungscurriculum Arzthelferin. Unpubl. Dissertation (Erziehungswissenschaft), Wien, 1997.
- Christl, R.: Befindenbeeinträchtigungen am Arbeitsplatz. Burnout-Studie bei Bankangestellten und Pflegepersonen. Unpubl. Dissertation (Erziehungswissenschaft), Wien, 1992.
- Compter, W.: Betriebliches Bildungswesen als akademische Disziplin. Personal - Mensch und Arbeit, 1989/8, 324-331.
- Chrysler & Daimler AG: Ausbildung im Dialog. Das ganzheitliche Beurteilungsverfahren für die betriebliche Berufsausbildung. Christiani, Stuttgart, 1999.
- Czycholl, R.: Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In: Bonz, B. (Hg): Didaktik der beruflichen Bildung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannweiler, 2001, S. 170-186.
- Das Neue Lernen. Zeitschrift der Wirtschaftskammer Österreich und des Wirtschaftsförderungsinstituts.
- Deißinger, Th.: Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland. In: Bonz, B. (Hg): Didaktik der beruflichen Bildung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannweiler, 2001, S. 71-87.
- Dichatschek, G.: Berufsorientierung für Mädchen: Motive - Perspektiven - Pläne. Arbeitsmarkt, 1991/4, 8-12.
- Die Presse. Unabhängige Tageszeitung für Österreich.
- Dobischat, R.: Berufliche Umschulung. In: B, S. 62-63.
- Dressler, B.: Auswirkungen des Supported Employment-Konzepts in Österreich. In: D, S. 20-34.
- Eder, F. (Hg): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Studienverlag, Innsbruck, 2002.

- Elsik-Blach, M.: CEDEFOP - Mitarbeit Österreichs im Dokumentations- und Informationsnetzwerk. A, 1996/3, 3-4.
- Engel, R.: Qualitätsentwicklung von Pflegelehrpersonen. Lang, Frankfurt/ Main, 2002.
- Essl, G.: Weiterbildungspraxis in Großunternehmen. Eine empirische Untersuchung über interne und externe Betriebspädagogen. Lang, Frankfurt/ Main, 1996.
- Fenski, M.: Außerbetriebliche Arbeitsverhältnisse. Heim- und Telearbeit. Luchterhand, Neuwied, 1994.
- Fischer, M.: Möglichkeiten und Probleme bei der Aktivierung von Arbeitsprozeßwissen. In: Forschungs- und Praxisberichte (Bd 7). Institut Technik und Bildung der Universität Bremen, 2001, S. 5-20.
- Flexible Automation. Schriftenreihe des Wirtschaftsförderungsinstituts der Wirtschaftskammer Österreichs (Bd 203), Wien, o.J.
- Frackmann, M.: Neue Qualifikationsanforderungen und Berufsbildung. In: Schanz, H. (Hg): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2001, S. 215-228.
- Freundorfer, S.: Aspekte der Altenbetreuung. Unpubl. Diplomarbeit (Erziehungswissenschaft), Wien, 1992.
- Freundlinger, A.: Workshop: Neue Lehrberufe als Antwort auf den Strukturwandel. A, 2000/5, 9.
- Freundlinger, A.: Evaluation der 23 in den Jahren 1997 und 1998 verordneten neuen Lehrberufe. A, 2000/7-8, 5-8.
- Fürstler, G.: Kolleg für Gesundheits- und Krankenpflege in Krems an der Donau (NÖ). Dokumentation eines einmaligen Schulversuchs. Unpubl. Dissertation (Erziehungswissenschaft), Wien, 1997.
- Frieling, E. & Sonntag, K.: Lehrbuch Arbeitspsychologie. Huber, 2. Aufl., München, 1999.
- Gaubitsch, R.: Berufskarrieren/ Berufswechsel von Absolventen und Absolventinnen berufsbildender mittlerer Schulen (BMS). ÖIBF-INFO, 1994/2, 5-7.
- Gehring, R.: Berufsfeld. In: B, S. 116.
- Geißler, K-H.: Die Mär vom goldenen Schlüssel. Lernfeld, 1989/5, 3.
- Glatz, G.: Planseeschule Reutte. Eine Schule mit großer Zukunft. ÖZB, 1990-91/2, 23-24.
- Gruber, E.: Beruf und Bildung - (k)ein Widerspruch? Studienverlag, Innsbruck, 2001.
- Gruber, H.: Analyse von Tacit Knowledge in der Kompetenzforschung. In: Forschungs- und Praxisberichte (Bd 7). Institut Technik und Bildung der Universität Bremen, 2001, S. 21-39.
- Gummersbach, A.: Umschulung. In: C, 372-375.
- Gutsch, J.: Berufsorientierung auf der Sekundarstufe 1. Bestehende und erwartete Qualifikationen berufsorientierender und bildungsberatender Personen. Unpubl. Diplomarbeit (Erziehungswissenschaft), Wien, 2001.
- Heimerl-Wagner, P.: Organisationsentwicklung. In: Kasper, H. & Mayrhofer, W. (Hg): Organisation. Ueberreuter, Wien, 1993, S. 227-295.
- Heinz, W. R.: Berufliche und betriebliche Sozialisation. In: Lang, U. u.a. (Hg): Studienbuch Berufliche Sozialisation. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/ Obb, 1999, S. 51-64.
- Hinterstein, R.: Begabtenförderung - Aktion 2000. A, 2001/5, 7-8.
- Hofer, I.: Die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen. In: D, S. 152- 163.
- Höllinger, H.: 2. EG-Richtlinie zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise. A, 1992/9, 3-6.
- Holz, H.: Lerninsel. In: B, S. 283-285.
- Hondrich, K.: Vom Wert der Arbeit - und der Arbeitslosigkeit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1998/4, 493-500.
- Horner, R.: Das Lehrlingswesen mit den öffentlichen Berufsschulen am Beispiel der Berufsschule für Elektrotechnik 1 in Wien. In: D, S. 35-49.
- Jagos, M.: Grundlegende Luftkampfmanöverausbildung für Militärpiloten. Integriertes Ausbildungscurriculum für die Saab 105. Unpubl. Diplomarbeit (FHStg Militärische Führung), Wr. Neustadt, 2001 (in Produktion b. Lang)
- Jahoda, M.: Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Beltz, Weinheim, 1983.
- Jonke, E.: Berufspraktische Woche und Berufspraktische Tage. A, 1990/4, 15.
- Jonke-Hauptmann, E.: Berufsentscheidungstraining im BIPOL Linz. A, 1997/6, 8-9.
- Jonke-Hauptmann, E.: Berufsinformationszentren der Wirtschaftskammern. Aus- und Weiterbildung der Berufsberater als Maßnahme zur Qualitätssicherung. A, 1998/2, 3-7.
- Jonke-Hauptmann, E. & Rammel, B.: Einrichtungen zur Förderung der Berufswahlfähigkeit. Lang, Frankfurt, 1996.
- Jonke-Hauptmann, E. & Rammel, B.: Bildungs- und Berufsinformation in Österreich. A, 1996/6, 5-9.
- Kappel, Herbert: Die Berufsinformationszentren des Arbeitsmarktservice Österreich. Eine Dokumentation am Beispiel Oberwart. Unpubl. Diplomarbeit (Erziehungswissenschaft), Wien, 2002.
- Kapretz, W.: Berufliche Qualifizierung. In: C, S. 111-113.
- Kath, F.: Der Lernort ein methodisches Funktionselement. In: Kath, F. u.a. (Hg): Problematik der Lernorte. Leuchtturm, Darmstadt, 1985.
- Kellermann, P.: Arbeitsbegriff neu definieren. In: Autonome Arbeit. Zukunft. Wien, o.J.
- Kemp, T.: Weiterbildung (Begriff). In: C, S. 391-395.
- Kerschensteiner, G.: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisschrift. Erfurt, 1901.
- Klein, U.: Fördern und Beurteilen der Handlungskompetenz von gewerblichen-technischen Auszubildenden. Berufsbildung, 1996/38, 11-14.
- Klenner, B.: Der vierte Bildungsweg - Externistenreifepfung. Eine Untersuchung an Wiener Maturaschulen. Unpubl. Diplomarbeit (Erziehungswissenschaft), Wien, 2000.

- Kliesspiess, E.: Berufs- und Lebensperspektiven von Frauen. Unpubl. Dissertation (Erziehungswissenschaft), Wien, 1986.
- Klusacek, R.: Berufsleitbild österreichischer GrundschullehrerInnen. Lang, Frankfurt/ Main, 2001.
- König, R. & Scheuermann, H.: Fachhochschul-Studiengang Elektronik. In: D, S. 221- 227.
- Köll, A.: Terrestrische Navigation. Entwicklung von Ausbildungscurricula für die Militärflugzeugführergrundausbildung. Unpubl. Diplomarbeit (FHStg Militärische Führung), Wr. Neustadt, 1999.
- Kriegl-Wiltsche, M.: Krankenpflegeausbildung - das dritte Dualsystem. In: D, S. 79-89.
- Kutscha, G.: Berufsbildung und Beschäftigungssystem. In: B, S. 93-96.
- Lassahn, R.: Arbeit und Bildung. In: Beinke, L. (Hg): Zwischen Schule und Berufsbildung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1983, S. 47-68.
- Lempert, W.: Berufliche Sozialisation. In B, S. 61-62.
- Lempert, W.: Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2002.
- Lentsch, W.: Ausbilder in Österreich. A, 1993/4, 11-13.
- Lipsmeier, A.: Einführung in die Berufs- und Betriebspädagogik (Baustein 1). EWH Rheinland-Pfalz, Abt. Landau 1982, BP 1-11.
- Lisop, I.: Qualifikation und Qualifikationsforschung. In: B, S. 334-336.
- Löns, R.: Ausbildungsberuf. In: C, S. 34-37.
- Mayr, F.: Freizeit- und Seniorenanimation. Lang, Frankfurt/ Main, 2001.
- Mertens, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikation. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen der Arbeits- und Berufsforschung, 1974/1, 36-43.
- Mohl, E.: Anforderungsprofile in der Ausbildung von Maschinenbau-Ingenieuren (Pilotstudie). Lang, Frankfurt/ Main, 1995.
- Mohl, E.: Die berufsbildenden mittleren Schulen am Beispiel der Fachschule für Maschinenbau. In: D, S. 90-102.
- Mrkvicka, H.: Die 5. Studien- und Berufsinformationsmesse (1.-4. März 1990) - Trends und Beobachtungen. A, 1990/3, 6-8.
- Meyer, F. & Stopp, U.: Betriebliche Organisationslehre (Bd 3). Expert, 5. Aufl., Stuttgart, 1981.
- Neuber, R. & Scholz, D.: Aufstiegsfortbildung. In: C, S. 23-25.
- Neuhauser, D.: Berufsbezogene Qualitätssicherung. Unpubl. Diplomarbeit (Erziehungswissenschaft), Wien, 2002.
- Nibrig, B.: Jugendarbeitslosigkeit. Daten, Ursachen, Gefahren, pädagogische Lösungsansätze und Bildungsmaßnahmen. Spree, Trier, 1977.
- Niederdorfer, M.: Die berufsbildenden höheren Schulen am Beispiel der Modeschule der Stadt Wien. In: D, S. 113-115.
- Obermüller, P.: Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Betriebsdidaktische Vermittlungselemente. Unpubl. Diplomarbeit (Erziehungswissenschaft), Wien, 2000.
- Ölz, H. (Hg): Probleme des leistungsdifferenzierten Unterrichts. Schriftenreihe zu Schulversuchen im berufsbildenden Schulwesen (Heft 15). Pädagogisches Institut des Bundes in Wien, 1986.
- Osanna, P. u.a.: CIM. WUV, Wien, 1991.
- Oser, F.: Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F. & Oelkers, J. (Hg): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Rüegger, Zürich, 2001, S. 215-342.
- Ott, B.: Ganzheitliches Systemverständnis und Qualitätsmanagement beruflicher Bildung. In: Schanz, H. (Hg): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannweiler, 2001, S. 54-74.
- Ott, B.: Qualitätsmanagement und Leistungscontrolling in beruflichen Handlungsfeldern - Ansatzpunkte zu Personal- und Organisationsentwicklung in Schule und Betrieb. In: Bonz, B. (Hg): Wirtschaft und Technik in der Berufsbildung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannweiler, 2002, S. 177-191.
- Partisch, F.: Bildungsexplosion? Planungsprobleme postsekundärer Berufsbildung. J&V, Wien, 1974.
- Pätzold, G.: Berufspädagogik. In: B, S. 124-126.
- Pätzold, G.: Lernorte und Lernortkooperation im Dualen System der Berufsbildung. In: Schanz, H. (Hg): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2001, S. 195-214.
- Perbin, U. & Hauberger, D.: Arbeitsmarktpolitische Beratungsstelle SPRUNGBRETT. Arbeitsmarkt, 1992/5, 35-37.
- Pichelmayer, M.: Maturanten als Lehrlinge. A, 1994/2, 11.
- Piskaty, G.: Qualifikation in der Berufs- und Wirtschaftswelt in der kommenden Generation. In: Schneeberger, A. & Thum-Kraft, M. (Hg): Bedarf der Wirtschaft an Qualifikationen. Anforderungen der Berufswelt an Schule, Betrieb und Universität. ibw -Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien, 1992, S. 7-22.
- Piskaty, G.: Die Vorlehre - ein Bildungsangebot für „low achievers“. A, 1998/10, 9.
- Prochazka, K.: Kollegs als postsekundär angesiedelte Ausbildungseinrichtungen. In: D, S. 179-192.
- Pütz, H.: Neue Berufe in Deutschland: Modularisierung innerhalb des Berufskonzeptes. A, 1999/7-8, 11-13.
- Reetz, L.: Kompetenz. In: B, S. 245-246.

- Reetz, L.: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung (Teil I und II). *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1989/5, 3-10 und 1989/6, 24-30.
- Reisse, W.: Schlüsselqualifikation prüfen und beurteilen? *Berufsbildung*, 1996/38, 29-31.
- Resetar, C.: Fachkräfteausbildende AHS. Doppelqualifizierung an speziellen allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich. Unpubl. Diplomarbeit (Erziehungswissenschaft), Wien, 2000.
- Reusser, K.: Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. In: Kliex, F. & Spada, H. (Hg): *Enzyklopädie der Psychologie. Wissen. (Bd 6)*. Hogrefe, Göttingen, 1998.
- Robinson, S.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Luchterhand, 4. Aufl., Neuwied, 1972.
- Rosenthal, H.-J.: Berufspädagogik. In: C, S. 150-153.
- Rützel, J.: Modularisierung in der Didaktik beruflicher Bildung. In: Bonz, B. (Hg): *Didaktik beruflicher Bildung*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2001, S. 204-219.
- Schade, H.-J.: Berufliche Mobilität. In: B, S. 58-61.
- Schaffer, B.: Die berufsbildenden höheren Schulen am Beispiel der höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe. In: D, S. 137- 151.
- Schanz, H.: Betriebliches Ausbildungswesen. Gabler, 1979, Wiesbaden.
- Schanz, H.: Berufsausbildung im Zeichen tiefgreifender Veränderungen. In: Schanz, H. (Hg): *Berufsausbildung im Zeichen des Wandels von Technik, Wirtschaft und Gesellschaft*. Holland + Josenhans, Stuttgart, 1992, S. 22-57.
- Schanz, H., 2001: Berufliches Bildungswesen. In: Schanz, H. (Hg): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2001, S. 148-184.
- Schaupmann, E.-M.: Neue Lehr- und Lernformen. Überblick über Methoden und Konzepte des E-learning. Unpubl. Diplomarbeit (Erziehungswissenschaft), Wien, 2001.
- Schedler, K.: Doppellehren in Österreich. Kuriosum oder Indikator für berufliche Entwicklungen? *A*, 1992/2, 8-10.
- Schedler, K.: Nationaler Aktionsplan für Beschäftigung - Österreich. *A*, 1998/5, 8-11.
- Schellenbacher, J.: Das land- und forstwirtschaftliche Bildungswesen in Österreich. Eine Dokumentation eines scheinbar marginalen Ausbildungswesens. Lang, Frankfurt/ Main, 1992.
- Schermaier, J.: Gewerblicher und wirtschaftsberuflicher Unterricht in Österreich. Lang, Frankfurt/ Main, 1999.
- Schierenbeck, H.: Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre. Oldenburg, 9. Aufl., München, 1987.
- Schilder, Chr.: Stuserweiternde Professionalisierung in Krankenpflegeberufen. Lang, Frankfurt/ Main, 1994.
- Schlieper, F.: Allgemeine Berufspädagogik. Lambertus, Freiburg, 1963.
- Schmied, K.: Erwerbsverläufe von Frauen und höchste formale Ausbildung. *A*, 2000/6, 7-9.
- Schmiel, M. & Sommer, K.-H.: Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Schanz, H. (Hg): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2001, S. 8-21.
- Schmutz, E.: Handwerkliche Grundausbildung im Privatgymnasium des Kollegiums Kalksburg. *ÖZB*, 1990-91/1, 25-27.
- Schneeberger, A.: Berufliche Stellung und Verbleib nach Berufsfeldern von ehemaligen Lehrlingen. *A*, 1999/5, 3-5.
- Schneeberger, A.: Höhere Technische Lehranstalten - Universitäten: Empirische Befunde zu Übertrittsverhalten und Studienverlauf. *A*, 1991/3, 9-12.
- Schneeberger, A.: Hohe Zufriedenheit mit der Lehrhofausbildung. *A*, 1996/2, 3-6.
- Schneeberger, A.: Nutzen und Kosten der Lehrlingsausbildung - Teil 2. *A*, 1997/5, 3-7.
- Schneeberger, A.: Zur Situation der Jugendlichen in Betrieb und Berufsschule. *A*, 1989/11, 3-6.
- Schlossar, S.: Berufsbildungssysteme in Österreich und Kroatien. Lang, Frankfurt/ Main, 2001.
- Schneider, P.: Ganzheitlich Qualifizieren - ganzheitlich prüfen. *Berufsbildung*, 1996/38, 15 -18.
- Schneider, W.: Die Handelsakademie - ein Beispiel für eine polyvalente Ausbildung. In: D, S. 126-136.
- Schuster, M.: Altenhilfe durch professionelle Altenhelfer. Unpubl. Diplomarbeit (Erziehungswissenschaft), Wien, 1992.
- Schuster, M.: Formen ganzheitlicher Animation in der Altenbetreuung. Unpubl. Dissertation (Erziehungswissenschaft), Wien, 1995.
- Schwarzmayr, E.: Evaluierung der Ausbildungsversuche und befristet eingerichteten neuen Lehrberufe. *A*, 2002/7-8, 1-8.
- Schwendenwein, W.: Aktuelle Entwicklungen im Bereich beruflicher Bildung in Österreich. In: Schanz, H. (Hg): *Berufsbildung im Zeichen des Wandels von Technik, Wirtschaft und Gesellschaft*. Holland + Josenhans, Stuttgart, 1992, S. 135-157.
- Schwendenwein, W.: Berufspädagogik an der Universität Wien - eine Zwischenbilanz. *ÖZB*, 1988-89/2, 13-15.
- Schwendenwein, W.: Berufsbildung in Österreich. Eine Kurzübersicht. *Bulletin SSRE SGBF (Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung)*, 1988/1a, T1-T4.
- Schwendenwein, W.: Berufliche Ausbildungsebenen in Österreich mit besonderer Berücksichtigung des Gewerblichen Dualsystems. *Blätter-Revue-Rivista. Schweizerische Blätter für beruflichen Unterricht*, 1989/11, 402-413.
- Schwendenwein, W.: Doppellehren als Brücke zur Mehrfachqualifikation. In: D, S. 63-78.
- Schwendenwein, W.: Erfolg und Versagen in technischen Schulen. *ÖBV*, Wien, 1982.

- Schwendenwein, W.: Fachakademien zur Erhöhung der Durchlässigkeit des Gewerblichen Dualsystems. In: D, S. 103-112.
- Schwendenwein, W.: Fahrschullehrerausbildung (Teil 2). In: Schwendenwein, W. & Roula, W.: Fahrschullehrerausbildung. Ihre rechtlich-pädagogischen Grundlagen. Lang, Frankfurt/ Main, 1996, S. 103-249.
- Schwendenwein, W.: Lehrlingsausbildung in österreichischen Dualsystemen. Erziehung und Unterricht, 1988/1b, 25-36.
- Schwendenwein, W.: Ohne Berufsorientierung keine Frauenförderung. A, 1991/11, 15.
- Schwendenwein, W.: Theorie des Unterrichtens und Prüfens. WUV, 7. Aufl., Wien, 2000.
- Schwendenwein, W.: Zur Situation der Lehrlingsausbildung in Österreich. In: Georg, W. (Hg): Schule und Berufsausbildung. Bertelsmann, Bielefeld, 1984, S. 357-389.
- Schwendenwein, W.: Zur Nachwuchssicherung des Gewerblichen Dualsystems in Österreich. ÖZB, 1989-90/3, 18-19.
- Schwendenwein, W.: Qualitätssicherung in Ausbildungsgängen. Controlling und Qualitätssicherung (Militärwissenschaftliche Schriftenreihe. Fachhochschul-Studiengang Militärische Führung, Wr. Neustadt), 1999/3, 7-27.
- Schwendenwein, W. & Kliesspiess, E.: Orientierung über berufliche Bildung und Arbeitswelt auf der Sekundarstufe 1. Erziehung und Unterricht, 1989/7, 453-462.
- Schwendenwein, W. & Prochazka, K.: Studienberechtigung orientierte Bildungswege in Österreich. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1992/ 2, 109-123
- Schumacher, E.: Arbeitslosigkeit und physische Gesundheit. Ergebnisse der Forschung. Profil, München, 1986.
- Senekowitsch, A.: Flugbegleiterausbildung. Ausbildungs- und Berufsanforderungen bei der AUA. Unpubl. Diplomarbeit (Erziehungswissenschaft), Wien, 1999.
- Sommer, K-H.: Übungsfirma. In: B, S. 377-378.
- Steinbuch, P.: Organisation. Kiehl, 4. Aufl., Kiehl, 1983.
- Steinringer, J.: Ausbildung nach Maß für Fähigkeiten nach Maß. A, 1999/10, 13-14.
- Steinringer, J.: Einflußgrößen der Berufsentscheidung. A, 1990/1, 13-15.
- Steinringer, J.: Information und Beratung für Bildung und Beruf. A, 2000/7-8, 13-14.
- Steinringer, J.: Österreichs Fachkräfte sind Weltmeister. A, 1997/7-8, 8-11.
- Steinringer, J.: Österreich ist wieder Weltmeister - Überlegungen zur Sinnhaftigkeit der Teilnahme an Berufsweltmeisterschaften. A, 2000/1, 7-9.
- Stiassny-Gutsch, B.: Bewerbungstraining. Fachtheoretisches und fachpraktisches Ausbildungscurriculum unter Einbeziehung des Berufswahlprozesses und rationalem Entscheidungsverhalten. Lang, Frankfurt/ Main, 2002.
- Stieger, R.: Arbeit und Selbstverwirklichung. Dissertation (Psychologie), Wien, 1992.
- Stoß, F.: Quantitative und qualitative Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt durch Neue Informationstechnologien. In: Bonz, B., Lipsmeier, A. & Schanz, H (Hg): Computer und Berufsbildung. Holland + Josenhans, Stuttgart, 1991, S. 9-25.
- Testkatalog 2002/03. Hogrefe, Göttingen. Internet: <http://www.testzentrale.de>
- Tillmann, K-J.: Über Sozialisationstheorien. In: Lang, U. u.a.: Studienbuch Berufliche Sozialisation. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/ Obb, 1999, S. 31-50.
- Thum-Kraft, M.: Auf dem Weg zur Unternehmerin. A, 1998/5, 6-7.
- Voigt, W.: Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Juventa, München, 1975.
- Vorsprung. Service-Magazin des Wiener Wirtschaftsförderungsinstituts.
- Voss, W.: Telearbeit. Erfahrungen, Praktischer Einsatz, Entwicklungen. Hanser, München, 1998.
- Wacker, A.: Arbeitslosigkeit. In: Kerber, H. & Schmieder, A. (Hg): Handbuch der Soziologie,rororo, Reinbek, 1984, S. 44-49.
- Wagner-Haselbauer, M.: Ausbildung zum Volksschullehrer. Qualifikationsanforderungen an den Pädagogischen Akademien Österreichs. Lang, Frankfurt/ Main, 1999.
- Wenzel, E. & Grieger, D.: Berufliche Sozialisation. In: C, S. 114-117.
- Weinstabl, R.: Erziehungsprobleme in der Adoleszenz. Lang, Frankfurt/ Main, Wien, 2002.
- Weissbach, H. u.a.: Telearbeit. Veränderte ökonomische Rahmenbedingungen, alte und neue Bedürfnisse von ArbeitnehmerInnen. Schüren, Marburg, 1997.
- Wittwer, W.: Berufliche Weiterbildung. In: Schanz, H. (Hg): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannweiler, 2001, S. 229-247.
- Wittwer, W. (Hg): Ausbildung gestalten. Beltz, Weinheim, 1992.
- Wollner, P.: Zwischenbetriebliche Ausbildung am Beispiel des Lehrbauhof-Ost. In: D, S. 50-62.
- Wurz, M.: Meine Begegnung mit dem Werkschulheim Felbertal. ÖZB, 1989-90/4, 28-30.
- Zabeck, J.: Berufspädagogik und Politik. In: B, S. 126-128.
- Zeidler, P.: Lehrberuf Einzelhandelskaufmann wird grundlegend neu geregelt. A, 200/4, 8-10.
- Zwazl, S.: Frau in der Wirtschaft: Barrieren überwinden. VG NEWS. Zeitschrift der Volkswirtschaftlichen Gesellschaft Wien, Niederösterreich, 2000/4, 1-2.
- Zwierlein, E. & Isenmann, R. (Hg): Virtuelle Welten und Teleworking. Shaker, Aachen, 1998.

15. ANHANG

A. Berufsbildende höhere und mittlere Schulen (Erster Bildungsweg)

Legende: ASCH = Ausbildungsschwerpunkt
 AZ = Ausbildungszweig
 FS = Fachschule
 HL = Höhere Lehranstalt
 LA = Lehranstalt

1. Ausbildungsbereich „Bautechnik“

1.1 BHS (immer 5jährig)

1. HL für Bautechnik, ASCH: Bauwirtschaft
2. HL für Bautechnik, ASCH: Hochbau
3. HL für Bautechnik, ASCH: Revitalisierung und Stadterneuerung (Unikat in Krems)
4. HL für Bautechnik, ASCH: Tiefbau
5. HL für Bautechnik, ASCH: Umwelttechnik (Unikat in Mödling)

1.2 BMS (4jährig)

1. FS für Bautechnik (Unikat in Graz)
2. FS für Bautechnik, AZ: Maurer und Zimmerer
3. FS für Bautechnik und Technikerpraktikum
4. FS für Steinmetzerei (Unikat in Hallein)

2. Ausbildungsbereich „Betriebsmanagement“

2.1 BHS

1. HL für Betriebsmanagement, ASCH: Holzwirtschaft (Unikat in Kuchl)
2. HL für Betriebsmanagement, ASCH: Marketing und Controlling (Unikat in Wien 5)
3. HL für Betriebsmanagement, ASCH: Produktionstechnik (Unikat in Wien 5)
4. HL für Betriebsmanagement, ASCH: Qualitäts- und Umweltmanagement (Unikat in Wien 5)
5. HL für Betriebsmanagement, ASCH: Textilchemie und Ökologie (Unikat in Wien 5)

2.2 BMS (keine)

3. Ausbildungsbereich „Chemie“

3.1 BHS

1. HL für Chemie, ASCH: Biochemie, Bio- und Gentechnologie (Unikat in Wien 17)
2. HL für Chemie, ASCH: Leder- und Naturstofftechnologie (Unikat in Wien 17)
3. HL für Chemie, ASCH: Oberflächentechnik (Unikat in Wien 17)
4. HL für Chemie, ASCH: Technische Chemie-Umwelttechnik (Unikat in Wien 17)

3.2 BMS (4jährig)

1. FS für Chemie, AZ: Biochemie und biochemische Technologie (Unikat in Wien 17)
2. FS für Chemie, AZ: Leder- und Naturstofftechnologie (Unikat in Wien 17)
3. FS für Chemie, AZ: Technische Chemie (Unikat in Wien 17) XXX

4. Ausbildungsbereich „Chemieingenieurwesen“

4.1 BHS

1. HL für Chemieingenieurwesen, ASCH: Chemische Betriebstechnik (Unikat in Wels)
2. HL für Chemieingenieurwesen, ASCH: Textilchemie (Unikat in Dornbirn)
3. HL für Chemieingenieurwesen, ASCH: Umwelttechnik (Unikat in Dornbirn)

4.2 BMS

FS für Chemische Betriebstechnik (3jährig, Unikat in Wels)

5. Ausbildungsbereich „Elektronik“

5.1 BHS

1. HL für Elektronik, ASCH: Biomedizinische Technik (Unikat in Wien 20)
2. HL für Elektronik, ASCH: Mediendesign und Kommunikationstechnik (Unikat in Braunau am Inn)
3. HL für Elektronik, ASCH: Nachrichtentechnik (Unikat in Wien 16)
4. HL für Elektronik, ASCH: Technische Informatik
5. HL für Elektronik, ASCH: Telekommunikation
6. HL für Elektronik, ASCH: Umweltmeßtechnik (Unikat in Braunau am Inn)

5.2 BMS (4jährig)

1. FS für Elektronik
2. FS für Elektronik, ASCH: Nachrichtentechnik (Unikat in Wien 16)
2. FS für Elektronik, ASCH: Computertechnik (Unikat in Braunau am Inn)

6. Ausbildungsbereich „Elektronische Datenverarbeitung (EDV)“

6.1 BHS

1. HL für EDV und Organisation
2. HL für EDV und Organisation, ASCH: Kommerzielle Datenverarbeitung
3. HL für EDV und Organisation, ASCH: Medientechnik und Medienwirtschaft
4. HL für EDV und Organisation, ASCH: Netzwerktechnik (Unikat in Wien 5)

6.2 BMS

FS für Datenverarbeitung und Technikerpraktikum (3,5 Jahre)

7. Ausbildungsbereich „Elektrotechnik“

7.1 BHS

1. HL für Elektrotechnik
2. HL für Elektrotechnik, ASCH: Energietechnik und Industrielle Elektronik
3. HL für Elektrotechnik, ASCH: Energietechnik und Leistungselektronik
4. HL für Elektrotechnik, ASCH: Regelungstechnik

7.2 BMS (4jährig)

1. FS für Elektrotechnik
2. FS für Elektrotechnik, ASCH: Computerunterstützte Automatisierungstechnik (Unikat in Braunau am Inn)
3. FS für Elektrotechnik, ASCH: Steuerungs- und Regelungstechnik (Unikat in Hollabrunn)
4. FS mit Technikerpraktikum: AZ: Elektrotechnik (Unikat in Kapfenberg)

8. Ausbildungsbereich „Glastechnik“

8.1 BHS

HL - Aufbaulehrgang Glastechnik (Unikat in Kramsach)

8.2 BMS (4jährig)

1. FS für Glastechnik, AZ: Flachglas (Unikat in Kramsach)
2. FS für Glastechnik, AZ: Hohlglas (Unikat in Kramsach)
3. FS für Glastechnik, AZ: Technisches Glas (Unikat in Kramsach)

9. Ausbildungsbereich „Innenraumgestaltung und Holztechnik“**9.1 BHS**

- | | | |
|----|--|---|
| 1. | HL für Innenraumausgestaltung und Holztechnik, ASCH: | Holztechnik (Unikat in Mödling) |
| 2. | HL für Innenraumausgestaltung und Holztechnik, ASCH: | Innenraumgestaltung und Möbelbau |
| 3. | HL für Innenraumausgestaltung und Holztechnik, ASCH: | Holztechnik für Praktiker (Unikat in Mödling) |

9.2 BMS (4jährig)

1. FS für Holzwirtschaft und Sägetechnik (Unikat in Kuchl)
2. FS für Tischlerei
3. FS für Zimmerer (Unikat in Hallein)

10. Ausbildungsbereich „Kaufmännische Berufe“**10.1 BHS**

01. Handelsakademie
02. Handelsakademie: Informationstechnik und Informationstechnologie (Unikat in KLAGENFURT)
03. Handelsakademie für Informationsmanagement und Informationstechnologie (Informatik-HAK)
04. Handelsakademie für International business (Unikat in Wien 10)
05. Handelsakademie für Qualitätsmanagement, Managementlehre und Persönlichkeitsentwicklung (Unikat in Wien 10)
06. Handelsakademie: ASCH: Controlling und Jahresabschluß (Unikat in Freistadt)
07. Handelsakademie: ASCH: Marketing und internationale Geschäftstätigkeit (Unikat in Freistadt)
08. Handelsakademie: ASCH: Unternehmensgründung und Unternehmensführung (Unikat in Freistadt)
09. Handelsakademie: ASCH: Wirtschaftsinformatik und betriebliche Organisation (Unikat in Freistadt)
10. Handelsakademie für Weinbau und Agrarmanagement (Unikat in Neusiedl am See)
11. AGRAR-HAK -Schulkooperation zwischen Bundeshandelsakademie und Landwirtschaftlicher Lehranstalt
12. Golf-HAK: ASCH: Sportmanagement (Unikat in Stegersbach)

10.2 BMS (unterschiedlich dauernd)

01. Handelsschule (3jährig)
02. Handelsschule für Informationstechnologie (3jährig)
03. Handelsschule für Präsentations- und Kommunikationstechnik (3jährig, Unikat in Wien 21)
04. Handelsschule mit Schwerpunkt Ballsport (3jährig, Unikat in Bad Ischl)
05. Handelsschule für Leistungssportler (4jährig)
06. Handelsschule für Hochleistungssportler (4jährig)
07. Skihandelsschule (4jährig)
08. Skihandelsschule, Ausbildungsschwerpunkt Alpiner Skilauf (4jährig, Unikat in Schladming)
09. Skihandelsschule, ASCH: Nordischer Skilauf (4jährig, Unikat in Schladming)
10. Skihandelsschule, ASCH: Snowboard (4jährig, Unikat in Schladming)
11. Schule für Informatik-Kaufleute (3jährig)

11. Ausbildungsbereich „Kunst und Design“**11.1 BHS**

HL für Kunst und Design (Unikat in Wien 5)

11.2 BMS

FS für Malerei und Gestaltung (3jährig, Unikat in Baden)

BEHINDERTENAUSBILDUNG

1. FS für Malerei und Gestaltung für GEHÖRLOSE (3jährig, Unikat in Baden)
2. Berufliche LA für Bürsten- und Pinselerzeugung (für SEHBEHINDERTE und BLINDE) (3jährig, Unikat in Graz)
3. Berufliche LA für Korb- und Möbelflechterei (für SEHBEHINDERTE und BLINDE) (3jährig, Unikat in Graz)

12. Ausbildungsbereich „Kunstgewerbe“**12.1 BHS**

1. HL für Grafik-Design, AZ: Grafik- und Kommunikationsdesign (Unikat in Linz)
2. HL für Kunst und Design
3. HL für Kunst und Design, AZ: Audiovisuelles Mediendesign (Unikat in Graz)
4. HL für Kunst und Design, AZ: Grafik- und Kommunikations-Design
5. HL für Kunst und Design, AZ: Möbel-Raum-Design (Unikat in Graz)
6. HL für Kunst und Design, AZ: Plastisches Design, Themenbereich Metall-Gestaltung (Unikat in Graz)
7. HL für Kunst und Design, AZ: Plastisches Design (Unikat in Graz)
8. HL für Kunst und Design, AZ: Produktdesign und -präsentation (Unikat in Graz)
9. HL für künstlerische Gestaltung, ASCH: Visuelles Gestalten (Unikat in Villach)

12.2 BMS (4jährig)

01. FS für Büchsenmacher (Unikat in Ferlach)
02. FS für Keramik und Ofenbau (Unikat in Stoob)
03. FS für Kunsthandwerk, AZ: Bildhauerei
04. FS für Kunsthandwerk, AZ: Vergolder und Schilderhersteller (Unikat in Elbigenalp)
05. FS für Kunsthandwerk, AZ: Angewandte Malerei (Unikat in Innsbruck)
06. FS für Kunsthandwerk, AZ: Drechslerei (Unikat in Hallstatt)
07. FS für Kunsthandwerk, AZ: Gold- und Silberschmiede, Juweliere und Modeschmuckerzeuger
08. FS für Kunsthandwerk, AZ: Graveure, Gürtler, Stahlschneider und Modeschmuckerzeuger
09. FS für Kunsthandwerk, AZ: Kunstschmiede und Metallplastiker (Unikat in Steyr)
10. FS für Kunsthandwerk, AZ: Streich- und Saiteninstrumentenerzeuger (Unikat in Hallstatt)

13. Ausbildungsbereich „Land- und Forstwirtschaft“**13.1 BHS**

1. HL für allgemeine Landwirtschaft
2. HL für alpenländische Landwirtschaft
3. HL für Gartenbau - Erwerbsgartenbau (Unikat in Wien 13)
4. HL für Gartenbau, AZ: Garten- und Landschaftsgestaltung (Unikat in Wien 13)
5. HL für Wein- und Obstbau (Unikat in Klosterneuburg)
6. HL für Landtechnik (Unikat in Wieselburg)
7. HL für Milchwirtschaft und Lebensmitteltechnologie (Unikat in Wieselburg)
8. HL für Forstwirtschaft
9. HL für Land- und Ernährungswirtschaft (kein Ingenieurtitel)

13.2 BMS (meist 3jährige Fachschulen, keine Aufnahmeprüfung)

01. Fachrichtung: Allgemeine Landwirtschaft (Unikat in Obersiebenbrunn)
02. Fachrichtung: Gartenbau (Unikat in Langenlois)
03. Fachrichtung: Gartenbau (Schwerpunkt Spezialkulturen und Alternativen (Unikat in Großwilfersdorf)
04. Fachrichtung: Ländliche Hauswirtschaft
05. FS für Berufe im ländlichen Raum
06. Fachrichtung: Ländliche Hauswirtschaft (Schwerpunkt zur Ausbildung für Sozial- und Pflegeberufe) (Unikat in Andorf)
07. Fachrichtung: Land- und Forstwirtschaft (Unikat in Kapfenberg)
08. Fachrichtung: Landwirtschaft
09. Fachrichtung: Landwirtschaftliche Hauswirtschaftsschule
10. Fachrichtung: Land- und Forstwirtschaft
11. Fachrichtung: Land- und Forstwirtschaft (Schwerpunkt Bergbauernwirtschaft)
12. Fachrichtung: Land- und Forstwirtschaft (Schwerpunkt Grünland-Waldwirtschaft) (Unikat in Admont)
13. Fachrichtung: Landwirtschaft (Schwerpunkt Weinbau, Obstbau, Gemüsebau) (4jährig, Unikat in Eisenstadt)
14. Fachrichtung: Landwirtschaft mit Waldwirtschaft
15. Fachrichtung: Landwirtschaft mit Wald- und Hauswirtschaft (Unikat in Warth)
16. Fachrichtung: Landwirtschaft mit Weinbau

17. Fachrichtung: Landwirtschaft mit Weinbau und Hauswirtschaft (Unikat in Hollabrunn)
18. Fachrichtung: Landwirtschaft mit Weinbau und Waldwirtschaft (Unikat in Tulln)
19. Fachrichtung: Obstbau (Unikat in Gleisdorf)
20. Fachrichtung: Pferdewirtschaft (Unikat in Güssing)
21. Fachrichtung: Weinbau und Kellerwirtschaft
22. FS für Gästebeherbergung, Direktvermarktung und Sozialdienste (Unikat in Fehring)
23. Landwirtschaftliche und Gärtnerische Handelsschule (Unikat in Graz-Wetzelsdorf)

14. Ausbildungsbereich „Lebensmittel“

14.1 BHS

1. HL für Lebensmitteltechnologie, AZ: Fleischwirtschaft (Unikat in Hollabrunn)
2. HL für Lebensmitteltechnologie, AZ: Getreidewirtschaft (Unikat in Wels)

14.2 BMS (keine)

15. Ausbildungsbereich „Leder“

15.1 BHS (keine)

15.2 BMS

FS für Lederdesign (3jährig, Unikat in Wien 3)

16. Ausbildungsbereich „Sozialberufe“

16.1 BHS

1. Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (mit Reife- und Befähigungszeugnis)
2. Bildungsanstalt für Sozialpädagogik (mit Reife- und Befähigungszeugnis)

16.2 BMS (3jährig)

1. FS für Sozialberufe
2. FS für Altendienste

17. Ausbildungsbereich „Maschineningenieurwesen - Maschinenbau“

17.1 BHS

01. HL für Maschineningenieurwesen, ASCH: Allgemeiner Maschinenbau
02. HL für Maschineningenieurwesen, ASCH: Automatisierungstechnik
03. HL für Maschineningenieurwesen, ASCH: Fahrzeugtechnik
04. HL für Maschineningenieurwesen, ASCH: Fertigungstechnik
05. HL für Maschineningenieurwesen, ASCH: Flugtechnik (Unikat in Eisenstadt)
06. HL für Maschineningenieurwesen, ASCH: Maschinen- und Anlagentechnik
07. HL für Maschineningenieurwesen, ASCH: Technische Gebäudeausrüstung und Energieplanung
08. HL für Maschineningenieurwesen, ASCH: Umwelttechnik
09. HL für Maschineningenieurwesen, ASCH: Waffentechnik (Unikat in Ferlach)
10. HL für Maschineningenieurwesen, ASCH: Metallurgie
11. HL für Maschineningenieurwesen, Schulautonome Vertiefung Energie und Ökotechnik (Unikat in Graz-Göstling)
12. HL für Maschineningenieurwesen, Schulautonome Vertiefung Fahrzeugtechnik (Unikat in Graz-Göstling)

17.2 BMS (4jährig)

1. FS für Flugtechnik (Unikat in Langenlebarn)
2. FS für Maschinenbau, AZ: Allgemeiner Maschinenbau
3. FS für Maschinenbau, AZ: Fertigungstechnik
4. FS für Maschinenbau, AZ: Kraftfahrzeugbau
5. FS mit Technikerpraktikum, AZ: Maschinenbau-Fertigungstechnik

18. Ausbildungsbereich „Mechatronik“**18.1 BHS**

1. HL für Mechatronik
2. HL für Mechatronik, ASCH: Automatisierung
3. HL für Mechatronik, ASCH: Präzisionstechnik (Unikat in Mödling)

18.2 BMS (4jährig)

1. FS für Feinwerktechnik - Präzisionstechnik (Unikat in Mödling)
2. FS für Mikroelektronik (Unikat in Karlstein)
3. FS für Uhrmacher (Unikat in Karlstein)

19. Ausbildungsbereich „Textil“ (Gewerbe)**19.1 BHS (keine)****19.2 BMS (meist 3jährig)**

1. FS für Kunsthandwerk, AZ: Textil-Design (Unikat in Salzburg)
2. FS für Textilchemie (Unikat in Dornbirn)
3. FS für Textiltechnik, AZ: Bekleidungstechnik (Unikat in Dornbirn)
4. FS für Textiltechnik, AZ: Maschinenstickerei (Unikat in Dornbirn)
5. FS für Textiltechnik, AZ: Weberei und Spinnerei (Unikat in Haslach an der Mühl)
6. FS für Textiltechnik, AZ: Wirkerei und Strickerei (Unikat in Dornbirn)

BEHINDERTENAUSBILDUNG

Berufliche LA für Weberei (für SEHBEHINDERTE und BLINDE) (Unikat in Graz)

20. Ausbildungsbereich „Textil“ (Mode)**20.1 BHS**

1. HL für Mode- und Bekleidungstechnik (Unikat in Baden)
2. HL für Mode- und Bekleidungstechnik, ASCH: Bekleidungstechnik
3. HL für Mode- und Bekleidungstechnik, ASCH: Modedesign
4. HL für Mode- und Bekleidungstechnik, ASCH: Modedesign und Produktgestaltung (Unikat in Wien 12)
5. HL für künstlerische Gestaltung, ASCH: Gestaltung und Ausstattung (Unikat in Linz)
6. HL für künstlerische Gestaltung, ASCH: Plastisches Gestalten (Unikat in Wien 16)
7. HL für künstlerische Gestaltung, ASCH: Textiles Gestalten (Unikat in Wien 16)
8. HL für wirtschaftliche Berufe, AZ: Produktmanagement und Präsentation (Unikat in Linz)

20.2 BMS (unterschiedlich dauernd)

01. FS für Mode- und Bekleidungstechnik (3- 4jährig, Unikat in Klagenfurt)
02. FS für Mode- und Bekleidungstechnik, ASCH: Bekleidungstechnik (4jährig)
03. FS für Mode- und Bekleidungstechnik ASCH: Modeatelier (4jährig)
04. FS für Mode- und Bekleidungstechnik, ASCH: Modedesign (4jährig)
05. FS für Mode- und Bekleidungstechnik, ASCH: Modemarketing (4jährig, Unikat in Ebensee)
06. Modeschule, ASCH: Kleidermachen (5jährig, Unikat in Wien 12)
07. Modeschule, ASCH: Modell-Lederwaren (5jährig, Unikat in Wien 12)
08. Modeschule, ASCH: Modell-Modisterei (5jährig, Unikat in Wien 12)
09. Modeschule, ASCH: Strick- und Wirkmode (5jährig, Unikat in Wien 12)
10. Modeschule, ASCH: Textil (5jährig, Unikat in Wien 12)

BEHINDERTENAUSBILDUNG

1. Berufliche LA für Weberei (für SEHGESTÖRTE und BLINDE, 3jährig, Unikat in Graz)
2. FS für Mode- und Bekleidungstechnik für HÖRBEHINDERTE, ASCH: Modedesign (3jährig, Unikat in Wien 13)

21. Ausbildungsbereich „Tourismus“**21.1 BHS**

1. HL für Tourismus
2. HL für Tourismus, ASCH: Dritte lebende Fremdsprache
3. HL für Tourismus, ASCH: Fremdsprachen und Wirtschaft (Unikat in Krems an der Donau)
4. HL für Tourismus, ASCH: Hotelmanagement
5. HL für Tourismus, ASCH: Hotelmanagement - Marketing (Unikat in St. Pölten)
6. HL für Tourismus, ASCH: Touristisches Management
7. HL für Tourismus, ASCH: Touristisches Management - Gesundheits- und Kurtourismus (Unikat in Semmering)
8. HL für Tourismus, ASCH: Städtetourismus und Eventmanagement (Unikat in Wien 21)

21.2 BMS (3jährig)

1. Gastgewerbefachschule, Spezialrichtung Köche (Unikat in Wien 1)
2. Gastgewerbefachschule, Spezialrichtung Service (Unikat in Wien 1)
3. Gastgewerbeschule (Unikat in St. Pölten)
4. Hotelfachschule, ASCH: Gastronomie
5. Hotelfachschule, ASCH: Sport
6. Hotelfachschule, ASCH: Zweite lebende Fremdsprache
7. Interkulturelle Hotelfachschule, ASCH: Zweite lebende Fremdsprache (Unikat in Retz)
8. Tourismusfachschule

22. Ausbildungsbereich „Werkstoffingenieurwesen“**22.1 BHS**

1. HL für Werkstoffingenieurwesen, ASCH: Keramik, Glas- und Baustofftechnik (Unikat in Wien 20)
2. HL für Werkstoffingenieurwesen, ASCH: Kunststoff- und Umwelttechnik
3. HL für Werkstoffingenieurwesen, ASCH: Metallische Werkstoffe (Unikat in Eisenstadt)
4. HL für Werkstoffingenieurwesen, ASCH: Produktdesign (Unikat in Wien 20)
5. HL für Werkstoffingenieurwesen, ASCH: Sporttechnik (Unikat in Wien 20)

22.2 BMS (keine)**23. Ausbildungsbereich „Wirtschaftliche Berufe“****23.1 BHS**

01. HL für Umwelt und Wirtschaft (Unikat in Yspertal)
02. HL für wirtschaftliche Berufe
03. HL für wirtschaftliche Berufe mit Unterrichtssprache Deutsch und Slowenisch (Unikat in St., Jakob im Rosental)
04. HL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Betriebsorganisation und Wirtschaftsleitung
05. HL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Dritte lebende Fremdsprache
06. HL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Dritte lebende Fremdsprache mit Englisch als Arbeitssprache
07. HL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Ernährungs- und Betriebswirtschaft
08. HL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Europa (Unikat in Wien 19)
09. HL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Fremdsprachen und Wirtschaft
10. HL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Gesundheit und Soziales
11. HL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Humanökologie
12. HL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Kultur- und Kongreßmanagement
13. HL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Kulturtouristik
14. HL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Medieninformatik
15. HL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Sozialverwaltung
16. HL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Umweltökonomie

23.2 BMS (3jährig)

1. FS für wirtschaftliche Berufe
2. FS für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Betriebsorganisation und Wirtschaftsleitung
3. FS für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Ernährungs- und Betriebswirtschaft
4. FS für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Gesundheit und Soziales

- 5. FS für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Humanökologie
- 6. FS für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Kulturtouristik
- 7. FS für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Zweite lebende Fremdsprache

BEHINDERTENAUSBILDUNG

Hauswirtschaftsschule für SEHBEHINDERTE (Unikat in Graz)

24. Ausbildungsbereich „Wirtschaftsingenieurwesen“

24.1 BHS

- 1. HL für Wirtschaftsingenieurwesen, AZ: Bekleidungstechnik (Unikat in Dornbirn)
- 2. HL für Wirtschaftsingenieurwesen, AZ: Textilmanagement (Unikat in Dornbirn)
- 3. HL für Wirtschaftsingenieurwesen, AZ: Textiltechnik (Unikat in Dornbirn)
- 4. HL für Wirtschaftsingenieurwesen, AZ: Betriebsinformatik
- 5. HL für Wirtschaftsingenieurwesen, AZ: Betriebsmanagement
- 6. HL für Wirtschaftsingenieurwesen, AZ: Umweltökonomie (Unikat in Wien 20)

25. Ausbildungsbereich „Tierpflege“

25.1 BHS (keine)

25.2 BMS (3jährig)

Tierpflegeeschule (Unikat in Wien 3)

B. Fachmatura (neue Einfachqualifikation) für Maturanten

1. Tages-Kollegs (4semestrig)

1.1 Tages-Kollegs ohne Eignungsprüfung

- A1. Kolleg für Bautechnik, ASCH: Hochbau
- A2. Kolleg für Bautechnik, ASCH: Tiefbau
- A3. Kolleg für Bautechnik, ASCH: Revitalisierung und Stadterneuerung (Unikat in Krems)
- A4. Kolleg für Bautechnik, ASCH: Umwelttechnik (Unikat in Mödling)
- A5. Kolleg für Bautechnik, ASCH: Farbe und Gestaltung (5semestrig)

- B. Kolleg für Chemie (4semestrig)

- C1. Kolleg für Elektronik (Unikat in Graz-Göstling)
- C2. Kolleg für Multimedia (Unikat in Wien 20)

- D1. Kolleg für EDV und Organisation
- D2. Kolleg für EDV und Organisation: ASCH: Digitale Medientechnik und Medienwirtschaft (Unikat in Wien 5)
- D3. Kolleg für EDV und Organisation: ASCH: Kommerzielle Datenverarbeitung (Unikat in Wien 5)
- D4. Kolleg für EDV und Organisation: ASCH: Netzwerktechnik (Unikat in Wien 5)

- E1. Kolleg für Elektrotechnik
- E2. Kolleg für Elektrotechnik, ASCH: Facility-Management (Unikat in Wien 16)

- F. Kolleg für Holztechnik (Unikat in Mödling)

- G. Kaufmännisches Kolleg

- H. Kolleg für Kunsthandwerk-Design
- I. Kolleg für Möbelbau und Innenausbau

- J1. Kolleg für Anlagentechnik und Energieplanung, ASCH: Kälte- und Klimatechnik (Unikat in Mödling)
- J2. Kolleg für Anlagentechnik und Energieplanung, ASCH: Technische Gebäudeausrüstung (Unikat in Mödling)
- J3. Kolleg für Maschinenbau

- K. Feinwerktechnik - Präzisionstechnik (Unikat in Mödling)

L. Kolleg für Textil-Design (Unikat in Wien 5)

M1. Kolleg für Mode und Bekleidungstechnik (Unikat in Linz)

M2. Kolleg für Mode und Bekleidungstechnik, ASCH: Bekleidungstechnik (Unikat in Mödling)

M3. Kolleg für Mode und Bekleidungstechnik, ASCH: Modedesign

M4. Kolleg für Mode und Bekleidungstechnik, ASCH: Modekarketing (Unikat in Wien 16)

N1. International College of Tourism and Management (englische Unterrichtssprache, Unikat in Semmering)

N2. International Course in Hotel Management (Unikat in Wien 19)

N3. Kolleg für Tourismus und Freizeitwirtschaft

N4. Kolleg für Tourismus und Freizeitwirtschaft, ASCH: Dritte lebende Fremdsprache

N5. Kolleg für Tourismus und Freizeitwirtschaft, ASCH: Touristisches Management

N6. Kolleg für Tourismus und Freizeitwirtschaft, ASCH: Wirtschaftsinformatik (Unikat in Krems an der Donau)

N7. Kolleg für Tourismus und Freizeitwirtschaft Fachrichtung „Food and Beverage“, ASCH: Touristisches Management (Unikat in Siezenheim bei Salzburg)

N8. Kolleg für Tourismus und Freizeitwirtschaft Fachrichtung „Management für Tourismusorganisation“, ASCH: Städtetourismus und Eventmanagement (Unikat in Siezenheim bei Salzburg)

O. Kolleg für Kunststofftechnik (Unikat in Wien 20)

P. Kolleg für wirtschaftliche Berufe (Unikat in Biedermannsdorf)

Q. Wirtschaftsingenieurwesen - Informationstechnologie (Unikat in Graz)

1.2 Tages-Kollegs mit Eignungsprüfung

1. Kindergartenpädagogik (4semestrig)

2. Sozialpädagogik (4semestrig)

2. Abend-Kollegs (meist 6semestrig) für Berufstätige

2.1 Abend-Kollegs ohne Eignungsprüfung

A1. Kolleg für Bautechnik, AZ: Hochbau

A2. Kolleg für Bautechnik, AZ: Tiefbau (Unikat in Wien 3)

B1. Kolleg für Elektronik

B2. Elektronik: ASCH: Technische Informatik

B3. Elektronik: ASCH: Telekommunikation

C. Kolleg für EDV und Organsiation (Unikat in Wiener Neustadt)

D1. Kolleg für Eletrotechnik

D2. Kolleg für Elektrotechnik: ASCH: Computerunterstützte Ingenieurmethoden (Unikat in Wien 16)

D3. Kolleg für Elektrotechnik: ASCH: Energietechnik und Leistungselektronik (Unikat in Wien 16)

D4. Kolleg für Elektrotechnik: ASCH: Steuerungs- und Regelungstechnik

E. Kaufmännisches Kolleg (4semestrig)

F1. Kolleg für Maschineningenieurwesen

F2. Kolleg für Maschineningenieurwesen, ASCH: Automatisierungstechnik (Unikat in Wien 1)

F3. Kolleg für Maschineningenieurwesen, ASCH: Haustechnik (Unikat in Wien 16)

F4. Kolleg für Maschineningenieurwesen, ASCH: Maschinen- und Anlagentechnik (Unikat in Wien 16)

G. Kolleg für Wirtschaftsingenieurwesen

2.2 Abend-Kollegs mit Eignungsprüfung

1. Kindergartenpädagogik (4 - 6semestrig)

2. Sozialpädagogik (4 - 6semestrig)

C. Doppelqualifizierende Ausbildungsgänge im Zweiten Bildungsweg

1. Regulärer Zweiter Bildungsweg (RZBW): BHS für Berufstätige

BHS für Berufstätige dauern vier Jahre, mit Vorbereitungslehrgang (VBL) allerdings 5 Jahre (Abendunterricht). *VBL* sind vorgeschaltete Lehrgänge für Personen, die nur die minimalen Aufnahmebedingungen erfüllen. **Erwünschte Aufnahmebedingung:** abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung (Gewerbliches Dualsystem) und somit Entfall des VBL.

A1. HL für Bautechnik, ASCH: Hochbau

A2. HL für Bautechnik, ASCH: Tiefbau (Unikat in Wien 3)

B1. HL für Chemie, ASCH: Biochemie und Biochemische Technologie (Unikat in Wien 17)

B2. HL für Chemie, ASCH: Chemische Betriebstechnik (Unikat in Wels)

B3. HL für Chemie, ASCH: Molekularbiologie und Gentechnologie (Unikat in Wien 17)

B4. HL für Chemie, ASCH: Technische Chemie - Instrumentelle Analytik (Unikat in Wien 17)

B5. HL für Chemie, ASCH: Umwelttechnik - Umweltschutzmanagement (Unikat in Wien 17)

C1. HL für Elektronik

C2. HL für Elektronik, ASCH: Angewandte Mechatronik (Unikat in Wien 20)

C3. HL für Elektronik, ASCH: Technische Informatik

C4. HL für Elektronik, ASCH: Telekommunikation

D1. HL für EDV und Organisation

D2. HL für EDV und Organisation, ASCH: Digitale Medientechnik und Medienwirtschaft (Unikat in Wien 5)

D3. HL für EDV und Organisation, ASCH: Kommerzielle Datenverarbeitung (Unikat in Wien 5)

D4. HL für EDV und Organisation, ASCH: Netzwerktechnik (Unikat in Wien 5)

E1. HL für Elektrotechnik

E2. HL für Elektrotechnik, ASCH: Computerunterstützte Ingenieurmethoden

E3. HL für Elektrotechnik, ASCH: Energietechnik und Leistungselektronik (Unikat in Wien 16)

E4. HL für Elektrotechnik, ASCH: Energietechnik und Industrielle Elektronik

E5. HL für Elektrotechnik, ASCH: Steuerungs- und Regelungstechnik

F1. Handelsakademie (Mindestalter 17 Jahre)

F2. Handelsakademie unter Einbeziehung von Formen des Fernunterrichts

Vorbemerkungen zu den Sonderformen der Land- und Forstwirtschaft: Die Ausbildungsdauer beträgt 4 Jahre und endet mit der Reifeprüfung. **Aufnahmebedingungen:** abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung oder Absolvierung einer mindestens 2jährigen landwirtschaftlichen Fachschule. Berechtigungen: Universitätsberechtigung, Anwartschaft auf Standesbezeichnung Ingenieur.

G1. Sonderform der HL für allgemeine Landwirtschaft (Unikat in Wieselburg)

G2. Sonderform der HL für alpenländische Landwirtschaft (Unikat in Irdning)

G3. Sonderform der HL für Gartenbau-Erwerbsgartenbau (Unikat in Wien 13)

G4. Sonderform der HL für Gartenbau - Garten- und Landschaftsgestaltung (Unikat in Wien 13)

G5. Sonderform der HL für Land- und Ernährungswirtschaft (keine Anwartschaft auf Standesbezeichnung Ingenieur)

H1. HL für Maschineningenieurwesen

H2. HL für Maschineningenieurwesen, ASCH: Automatisierungstechnik

H3. HL für Maschineningenieurwesen, ASCH: Haustechnik

H4. HL für Maschineningenieurwesen, ASCH: Maschinen- und Anlagentechnik

J1. HL für Wirtschaftsingenieurwesen

J2. HL für Wirtschaftsingenieurwesen, ASCH: Betriebsmanagement

J3. HL für Wirtschaftsingenieurwesen, ASCH: Europäischer Umweltbeauftragter

J4. HL für Wirtschaftsingenieurwesen, ASCH: Qualitätsmanagement

J5. HL für Wirtschaftsingenieurwesen, ASCH: Umweltökonomie

2. Gestufter Zweiter Bildungsweg für reguläre Fachkräfte (GZBW)

2.1 Zweijährige Werkmeisterschulen (Wsch)

Sie sind als Abendschulen konzipiert und dienen Absolventen (zB Berufstätigen) von BMS oder des GD der Erweiterung ihrer Fachbildung, enden mit der Werkmeisterprüfung und können auch zu einem Element des GZBW gemacht werden, der - wie der RZBW - mit Maturaabschluß endet.

- A. Wsch für Berufstätige für Bauwesen
- B1. Wsch für Hüttenindustrie (Unikat in Leoben)
- B2. Wsch für die Mineralstoffindustrie (Unikat in Leoben)
- C1. Wsch für Berufstätige für Technische Chemie
- C1. Wsch für Berufstätige für Technische Chemie und Umwelttechnik (Unikat in Innsbruck)
- D1. Wsch für Industrielle Elektronik (Unikat in Ried im Innkreis)
- D2. Wsch für Berufstätige für Industrielle Elektronik
- E1. Wsch für Elektrotechnik (Unikat in Ried im Innkreis)
- E2. Wsch für Berufstätige für Elektrotechnik
- F. Werkmeisterschule für Berufstätige für Holzbau (Unikat in Mödling)
- G. Wsch für Berufstätige für Bio- und Lebensmitteltechnologie
- H. Wsch für Berufstätige für die Schuhindustrie (Unikat in Spital an der Drau)
- J1. Wsch für Berufstätige für Kunststofftechnik
- J2. Wsch für Maschinenbau
- J3. Wsch für Berufstätige für Maschinenbau-Automatisierungstechnik
- J4. Wsch für Berufstätige für Maschinenbau-Betriebstechnik
- J5. Wsch für Berufstätige für Maschinenbau-Kraftfahrzeugtechnik
- K. Wsch für Berufstätige Papierindustrie (Unikat in Steyrermühl)

2.2 Aufbaulehrgänge (AL) (Tages- sowie Abendlehrgänge) mit Maturaabschluß

Aufbaulehrgänge führen Absolventen einer Fachschule oder Handelsschule zur Reifeprüfung der entsprechenden BHS. Manchmal ist auch der erfolgreiche Besuch der entsprechenden Werkmeisterschule oder des entsprechenden Vorbereitungslehrganges eine notwendige Voraussetzung hierfür (zB Aufbaulehrgang für Elektronik).

- A1. AL für Bautechnik, AZ: Hochbau (4semestrig; mit VBL 5semestrig, Unikat in Hallein)
- A2. AL für Bautechnik, Farbe und Gestaltung (6semestrig, mit VBL 7semestrig, Unikat in Baden)
- B1. AL für Berufstätige für Elektrotechnik, ASCH, Steuerungs- und Regelungstechnik (6semestrig, mit VBL 8semestrig, Unikat in Wien 1)
- C. AL für Absolventen der Handelsschule (sechsemestrig)
- D1. AL Ecodesign - ökologische Produktentwicklung (Unikat in Hallein)
- D2. AL für Möbeldesign (Unikat in Pöchlarn)
- E1. AL für Mode- und Bekleidungstechnik (4semestrig, Unikat in Ebensee)
- E2. AL für Mode- und Bekleidungstechnik, ASCH Modedesign (4semestrig, Unikat in Wien 9)
- F1. AL für Tourismus, ASCH: Fremdsprachen und Wirtschaft (6semestrig, Unikat in Innsbruck)
- F2. AL für Tourismus, ASCH: Gastronomiemanagement (6semestrig, Unikat in Wien 1)
- F3. AL für Tourismus, ASCH: Sport (6semestrig, Unikat in Bad Ischl)
- F4. AL für Tourismus, ASCH: Touristisches Management (6semestrig)

- G1. AL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Ernährungs- und Betriebswirtschaft (6semestrig, Unikat in Wien 19)
- G2. AL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Fremdsprache und Wirtschaft (6semestrig, Unikat in Villach)
- G3. AL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Multimedia (6semestrig, Unikat in St. Margareten im Lungau)
- G4. AL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Sozialverwaltung
- G5. AL für wirtschaftliche Berufe, ASCH: Umweltökonomie

- H1. AL für Berufstätige für Wirtschaftsingenieurwesen (6semestrig)
- H2. AL für Berufstätige für Wirtschaftsingenieurwesen (6semestrig, Unikat in Kapfenberg)

- J. AL für Augenoptik und Kontaktlinsenoptik (4semestrig, Unikat in Hall)

2.3 Vorbereitungslehrgänge (VBL, meist 2semestrig) für Personen, die nur die minimalen Aufnahmebedingungen für den Besuch von Aufbaulehrgängen oder BHS für Berufstätige besitzen

- A1. VBL für Berufstätige - Bautechnik
- A2. VBL für Berufstätige für Bautechnik, AZ: Hochbau (Unikat in Linz)
- B1. VBL für Elektronik (Unikat in Rankweil)
- B2. VBL für Berufstätige für Elektronik
- B3. VBL für Berufstätige für Elektrotechnik
- B4. VBL für Berufstätige - Elektrotechnik und Elektronik (Unikat in Wien 10)
- B5. VBL für Berufstätige für technische Fachrichtungen (Unikat in Wien 22)
- C. VBL für Berufstätige für den Eintritt in den 3. Jg der HAK für Berufstätige
- D. VBL Ecodesign - ökologische Produktentwicklung (Unikat in Hallein)
- E1. VBL für Berufstätige für Maschineningenieurwesen
- E2. VBL für Fertigungsautomatisierung (1semestrig)
- F. VBL für Augenoptik und Kontaktlinsenoptik (1semestrig, Unikat in Hall)
- G. VBL für Tourismus (1semestrig)
- H. VGL für Berufstätige für Wirtschaftsingenieurwesen

D. Meisterklassen - Meisterschulen

Diese Lehrgänge für Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung dienen der Vorbereitung auf die Meisterprüfung, die vor der zuständigen Prüfungskommission (zB einer Innung oder der Landwirtschaftskammer) abzulegen ist. **Aufnahmevoraussetzung:** Abgeschlossene Berufsausbildung im GD oder in einer BMS.

1. 1jährige Meisterschulen / Meisterklassen

Meisterschule für Müller, Bäcker und Konditoren (Unikat in Wels)

2. 2jährige Meisterschulen / Meisterklassen

- 1. Meisterschule für Kommunikationsdesign (Unikat in Linz)
- 2. Meisterschule für Malerei und verbundene Gewerbe (Unikat in Baden)
- 3. Meisterschule für Kunst und Gestaltung (Unikat in Graz)
- 4. Meisterschule für Kunst und Gestaltung, AZ: Bildhauerei (Unikat in Graz)
- 5. Meisterschule für Kunst und Gestaltung, AZ: Keramische Formgebung (Unikat in Graz)
- 6. Meisterschule für Kunst und Gestaltung, AZ: Malerei (Unikat in Graz)
- 7. Meisterschule für Kunst und Gestaltung, AZ: Metallgestaltung (Unikat in Graz)
- 8. Meisterschule für Mode und Design (Unikat in Graz)

E. Postsekundäre Ausbildungseinrichtungen

Darunter fallen Bildungseinrichtungen mit Ausbildungsinhalten, die nicht in BHS vermittelt wurden und deren Besuch an den Besitz eines (facheinschlägigen) Maturazeugnisses bzw einer Studienberechtigungsprüfung oder einer definierten Berufsausbildung (mit oder ohne einschlägige Praxisjahre) oder an den erfolgreichen Abschluß eines Vorbereitungslehrgangs oder an den Abschluß eines voraussetzenden Höheren Speziallehrgangs gebunden ist.

1. Lehrerberufe

Vorbemerkung: Nach dem Akademiegesezt 1999 müssen die Akademien bis zum Jahre 2007 bzw 2009 in Hochschulen umgewandelt sein.

1. **Pädagogische Akademie** (6semestrig) zur Ausbildung Pflichtschulern (Volksschullehrern, Hauptschullehrern, Sonderschullehrern und Lehrer für den (1jährigen) Polytechnischen Lehrgang.
2. **Religionspädagogische Akademien** (6semestrig) zur Ausbildung römisch-katholischer , evangelischer, islamischer und jüdischer Religionslehrer.
3. **Berufsschullehrerausbildung** (6semestrig). 1. Studienabschnitt: 1. - 4. Semester für im Schuldienst stehende Lehrpersonen mit einer berufsbegleitenden Ausbildung an der Berufspädagogischen Akademie gemeinsam mit dem Pädagogischen Institut. **Aufnahmebedingungen:** Einschlägige Reifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung und 2jährige einschlägige Berufspraxis; zur fachpraktischen Unterrichtserteilung: einschlägige Meisterprüfung und 6jährige einschlägige Berufspraxis. **Abschluß: Diplompädagog**
4. **Ausbildung von Lehrern für den ernährungswirtschaftlichen und haushaltsökonomischen Fachunterricht** an BMS und BHS (vor allem an LA für wirtschaftliche Berufe) (6semestrig). **Abschluß: Diplompädagog**
5. **Ausbildung von Lehrern für den technischen und gewerblichen Fachunterricht** an BMS und BHS (6semestrig). **Abschluß: Diplompädagog**
6. **Ausbildung von Lehrern für Mode- und Bekleidungstechnik** zur einschlägigen Unterrichtserteilung an Lehranstalten für Mode- und Bekleidungstechnik (4semestrig). **Aufnahmebedingungen:** Einschlägige Meisterprüfung und 3jährige Praxis nach dem 18. Lebensjahr oder facheinschlägige Reifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung und 2jährige Berufspraxis (Unikat in Wien 10). **Abschluß: Diplompädagog**
7. **Ausbildung von Lehrern für Textverarbeitung** an allen Schularten (6semestrig). **Abschluß: Diplompädagog**
8. **Ausbildung von Lehrern für land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen und Fachschulen** (4semestrig). Aufnahmebedingung: Reifeprüfung einer landwirtschaftlichen oder forstwirtschaftlichen Lehranstalt (Unikat in Wien 13: Bundesseminar).

2. Sozialberufe

Vorbemerkung. Die Sozialakademien werden in FHStg umgewandelt.

1. **Akademie für Sozialarbeit** (6semestrig, mit Vorbereitungslehrgang 4 Jahre). **Aufnahmebedingungen:** zB Matura und Eignungsprüfung (**Anmerkung: Umwandlung in Fachhochschulen**).
2. **Lehranstalt für heilpädagogische Berufe** (6semestrig, auch berufsbegleitend als Abendunterricht). **Aufnahmebedingungen:** zB Matura, mindestens 2monatiges Vorpraktikum und Eignungsprüfung.
3. **Lehranstalt für pastorale Berufe** (8semestrig). **Aufnahmebedingungen:** zB Matura einer höheren Schule und mindestens ein Jahr Vorpraxis in der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit (Unikat in Wien 13).

3. Gesundheitsberufe (Medizinisch-technische Akademien)

Aufnahmsbedingungen: Reifeprüfung einer höheren Schule oder Berufsreifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung oder Krankenpflegediplom und amtsärztliche Untersuchung; körperliche und geistige Eignung, Unbescholtenheit (Strafregisterauszug)

Ausbildungsdauer: 6 Semester.

1. Diätendienst und ernährungsmedizinischer Beratungsdienst
2. Ergotherapeutischer Dienst
3. Logopädisch-phoniatriisch-audilogischen Dienst
4. Medizinisch-technischer Laboratoriumsdienst
5. Physiotherapeutischer Dienst
6. Orthoptischer Dienst
7. Radiologisch-technischer Dienst

J. Studentafeln ausgewählter BMS-, BHS- und Kolleg-Ausbildungsgänge

01. HTL für Elektronik: ASCH Telekommunikation und
ASCH Technische Informatik (Mödling)

A. Pflichtgegenstände	Wochenstunden Jahrgang					Summe
	I.	II.	III.	IV.	V.	
1. Religion	2	2	2	2	2	10
2. Deutsch	3	2	2	2	2	11
3. Englisch	2	2	2	3	2	11
4. Geschichte und politische Bildung	-	-	-	2	2	4
5. Leibesübungen	2	2	2	1	1	8
6. Geographie und Wirtschaftskunde	2	2	-	-	-	4
7. Wirtschaft und Recht	-	-	-	3	2	5
8. Angewandte Mathematik	4	4	3	3	2	16
9. Angewandte Physik	2	2	2	-	-	6
10. Angewandte Chemie und Ökologie	3	2	-	-	-	5
11. Darstellende Geometrie	2	-	-	-	-	2
12. Angewandte Informatik	2	2	2	-	-	6
13. Grundlagen der Elektrotechnik	4	5	-	-	-	9
14. Elektronik und Digitaltechnik	-	3	3	3	3	12
15. Industrielle Elektronik	-	-	4	2	2	8
16. Fertigungstechnik und Konstruktionslehre	3	3	3	4	4	17
17. Qualitätssicherung u. Produktmanagement	-	-	-	-	2	2
18. Laboratorium	-	-	3	-	-	3
19. Werkstättenlaboratorium	-	-	4	-	-	4
20. Werkstätte	8	8	4	-	-	20
Pflichtgegenstände d. schulautonomen Aus- bildungsschwerpunkte gemäß B.1 od. B.2	-	-	3	14	15	32
Gesamtwochenstundenzahl	39	39	39	39	39	195

B. Pflichtgegenstände der schulautonomen Ausbildungsschwerpunkte

B.1 Telekommunikation	III.	IV.	V.	Summe
1.1 Telekommunikationstechnik	3	2	3	8
1.2 Hochfrequenztechnik	-	4	4	8
1.3 Laboratorium	-	4	8	12
1.4 Werkstättenlaboratorium	-	4	-	4

B.2 Technische Informatik	III.	IV.	V.	Summe
2.1 Telekommunikations- u. Hochfrequenztechnik	3	2	3	8
2.2 Technische Informatik	-	4	4	8
2.3 Laboratorium	-	4	8	12
2.4 Werkstättenlaboratorium	-	4	-	4

Freigegegenstände	I.	II.	III.	IV.	V.
Zweite lebende Fremdsprache	2	2	2	2	2
Kommunikation und Präsentation	2	2	2	2	2

Pflichtpraktikum mindestens 8 Wochen in der unterrichtsfreien Zeit vor Eintritt in den V. Jahrgang

02. FS für Elektronik (HTL Mödling)

Pflichtgegenstände	Wochenstunden				Summe
	Jahrgang				
	I.	II.	III.	IV.	
1. Religion	2	2	2	2	8
2. Deutsch	3	2	2	2	9
3. Lebende Fremdsprache (Englisch)	2	2	1	-	5
4. Geschichte	-	2	-	-	2
5. Geographie und Wirtschaftskunde	2	-	-	-	2
6. Wirtschaftliche Bildung, Rechtskunde und Staatsbürgerkunde	-	-	4	-	4
7. Betriebslehre und technische Kalkulation	-	-	-	2	2
8. Leibesübungen	2	2	2	2	8
9. Mathematik und angewandte Mathematik	5	2	-	-	7
10. Physik und angewandte Physik	2	2	-	-	4
11. Chemie, angewandte Chemie und Umwelttechnik	2	1	-	-	3
12. Elektronische Datenverarbeitung und angewandte elektronische Datenverarbeitung	-	2	-	-	2
13. Elektrotechnik	4	2	3	-	9
14. Elektronik und Nachrichtentechnik	-	2	3	3	8
15. Meßtechnik und Digitaltechnik	-	2	3	3	8
16. Fertigungstechnik und Konstruktionslehre	5	3	3	4	15
17. Laboratorium	-	-	3	4	7
18. Werkstättenlaboratorium	-	-	-	4	4
19. Werkstätte	9	12	12	12	45
Gesamtstundenzahl	38	38	38	38	152

Freigegegenstände	I.	II.	III.	IV.
Stenotypie	2	2	-	-
Darstellende Geometrie	2	-	-	-
Lebende Fremdsprache (Englisch)	-	-	-	2
Aktuelle Fachgebiete	-	-	2	2
Leibesübungen	2	2	2	2

03. FS für Elektrotechnik (HTL Mödling)

<i>Pflichtgegenstände</i>	Wochenstunden				Summe
	Klasse				
	1	2	3	4	
1. Religion	2	2	2	2	8
2. Deutsch	3	2	2	2	9
3. Englisch	2	2	1	-	5
4. Geschichte	-	-	2	-	2
5. Geographie und Wirtschaftskunde	2	-	-	-	2
6. Wirtschaftliche Bildung, Rechtskunde und Staatsbürgerkunde	-	-	2	2	4
7. Betriebslehre und techn. Kalkulation	-	-	-	2	2
8. Leibesübungen	2	2	2	2	8
9. Mathematik und angewandte Mathematik	4	2	-	-	6
10. Physik und angewandte Physik	2	2	-	-	4
11. Chemie und Umwelttechnik	2	1	-	-	3
12. Elektronische Datenverarbeitung	-	2	-	-	2
13. Maschinenbau	5	2	-	-	7
14. Elektrotechnik	5	2	-	-	7
15. Elektrische Messtechnik	-	2	-	-	2
16. Elektrische Maschinen	-	-	2	2	4
17. Elektrische Anlagen	-	2	2	2	6
18. Industrielle Elektronik und Regelungstechnik	-	-	3	3	6
19. Konstruktionsübungen	-	-	3	3	6
20. Laboratorium	-	-	3	3	6
21. Werkstättenlaboratorium	-	-	-	3	3
22. Werkstätte	9	15	14	12	50
Gesamtstundenzahl	38	38	38	38	152

Freigegegenstände

Stenotypie	2	2	-	-
Darstellende Geometrie	2	2	-	-
Lebende Fremdsprache (Englisch)	-	-	-	2
Aktuelle Fachgebiete	-	-	-	2
Leibesübungen (bis zu)	2	2	2	2

04. HTL für Elektrotechnik: ASCH Energietechnik und industrielle Elektronik und ASCH Regelungstechnik (Mödling)

A. <i>Pflichtgegenstände</i>	Wochenstunden Jahrgang					Summe
	I	II	III	IV	V	
A.1 Allgemeine Grundlagen:						
1. Religion	2	2	2	2	2	10
2. Deutsch	3	2	2	2	2	11
3. Englisch	2	2	2	3	2	11
4. Geschichte und politische Bildung	-	-	-	2	2	4
5. Leibesübungen	2	2	2	1	1	8
6. Geographie und Wirtschaftskunde	2	2	-	-	-	4
7. Wirtschaft und Recht	-	-	-	3(2)	2(3)	5
8. Angewandte Mathematik	4	4	3	3	-(2)	14(16)
9. Darstellende Geometrie	1	-	-	-	-	1
10. Angewandte Physik	2	1	2	-	-	5
11. Angewandte Chemie und Ökologie	2	2	-	-	-	4
12. Angewandte Informatik	2	2	2(1)	-	-	6
Klammerwerte gelten für den Ausbildungsschwerpunkt Regelungstechnik						
A.2 Fachliche Grundlagen:						
13. Grundlagen des Maschinenbaus	2	4	-	-	-	6
14. Allgemeine Elektrotechnik	3	5	2	-	-	10
15. Elektronik	-	-	2	2	-	4
16. Konstruktionsübungen	3	2	-	-	-	5
17. Laboratorium	-	-	3	-	-	3
18. Werkstättenlaboratorium	-	-	4	-	-	4
19. Werkstätte	8	8	4	-	-	20
Pflichtgegenstände des schulautonomen Ausbildungsschwerpunktes gemäß Tabelle B1						
	-	-	10	22	28	60
Oder Tabelle B2						
	-	-	11	23	25	59
<hr/>						
Gesamtwochenstundenzahl	38	38	40	40	39	195

B.1 <i>Pflichtgegenstände des Ausbildungsschwerpunktes Energietechnik und industr. Elektronik</i>	Wochenstunden Jahrgang					Summe
	I	II	III	IV	V	
1.1 Meß-, Steuerungs- und Regelungstechnik	-	-	2	4	3	9
1.2 Elektrische Antriebe und Leistungselekt.	-	-	3	3	3	9
1.3 Elektrische Anlagen	-	-	3	3	3	9
1.4 Elektronik und Mikroelektronik	-	-	-	1	3	4
1.5 Konstruktionsübungen	-	-	2	4	4	10
1.6 Laboratorium	-	-	-	4	7	11
1.7 Werkstättenlaboratorium	-	-	-	3	3	6
1.8 Prozessleittechnik	-	-	-	-	2	2

B.2 <i>Pflichtgegenstände des Ausbildungsschwerpunktes Regelungstechnik</i>	Wochenstunden Jahrgang					Summe
	I	II	III	IV	V	
1.1 Meßtechnik	-	-	2	2	2	6
1.2 Meß-, Steuerungs- und Regelungstechnik	-	-	2	3	3	8
1.3 Elektrische Antriebe und Anlagen	-	-	2	3	3	8
1.4 Elektronik	-	-	-	2	2	4
1.5 Prozeßdatentechnik	-	-	3	3	2	8
1.6 Konstruktionsübungen	-	-	2	3	3	8
1.7 Laboratorium	-	-	-	4	7	11
1.8 Werkstättenlaboratorium	-	-	-	3	3	6

Pflichtpraktikum

8 Wochen in der unterrichtsfreien Zeit

05. HTL für Maschineningenieurwesen: ASCH Fahrzeugtechnik (Mödling)

		Wochenstunden im					Summe
		I.	II.	III.	IV.	V.	
		Jahrgang *)					
A Pflichtgegenstände							
1	Religion	2	2	2	2	2	10
2	Deutsch	3	2	2	2	2	11
3	Englisch	2	2	2	2	2	10
4	Geschichte und politische Bildung	-	-	-	2	2	4
5	Leibesübungen	2	2	2	1	1	8
6	Geographie und Wirtschaftskunde	2	2	-	-	-	4
7	Wirtschaft und Recht	-	-	-	2	3	5
8	Angewandte Mathematik	4	3	4	3	-	14
9	Darstellende Geometrie	2	2	-	-	-	4
10	Angewandte Physik	3	2	-	-	-	5
11	Angewandte Chemie und Ökologie	3	2	-	-	-	5
12	Angewandte Informatik	-	2	2	-	-	4
13	Mechanik	2	2	2	2	2	10
14	Fertigungstechnik	2	2	-	-	-	4
15	Maschinenelemente	-	2	2	-	-	4
16	Elektrotechnik und Elektronik	-	2	2	2	-	6
17	Konstruktionsübungen u. Produktentwicklung	3	2	3	3	4	15
18	Laboratorium	-	-	-	3	3	6
19	Werkstätte	9	8	-	-	-	17
B. Pflichtgegenstände des schulauton. Ausbildungsschwerpunktes Fahrzeugtechnik							
3.1	Mechanik und Leichtbau	-	-	1	-	1	2
3.2	Fertigungstechnik	-	-	2	3	2	7
3.3	Motorentchnik	-	-	-	3	2	5
3.4	Fahrzeugtechnik	-	-	3	2	2	7
3.5	Maschinen und Anlagen	-	-	-	-	2	2
3.6	Fahrzeugelektrotechnik u. -elektronik	-	-	-	-	2	2
3.7	Meß-, Steuerungs- und Regelungstechnik	-	-	-	2	2	4
3.8	Betriebstechnik	-	-	-	2	-	2
3.9	Konstruktionsübungen	-	-	1	-	1	2
3.10	Werkstättenlaboratorium	-	-	-	3	3	6
3.11	Werkstätte	-	-	9	-	-	9
Gesamtwochenstundenzahl		39	39	39	39	39	39
Pflichtpraktikum mindestens 8 Wochen vor Eintritt in den V. Jahrgang							
C Freigegegenstände, Unverbindliche Übungen, Förderunterricht							
	Kommunikation und Präsentationstechnik	2	2	2	2	2	
	Zweite lebende Fremdsprache	2	2	2	2	2	
	Leibesübungen	2	2	2	2	2	
	Förderunterricht: Deutsch, Englisch, Angew. Mathematik, Fachtheoretische Pflichtgegenstände						
*) vorbehaltlich schulautonomer Änderungen							

06. FS für Maschinenbau: AZ Kraftfahrzeugbau (HTL Mödling)

Pflichtgegenstand	Wochenstunden *) im Jahrgang				Summe					
	I.	II.	III.	IV.						
1 Religion	2	2	2	2	8					
2 Deutsch	3	2	2	2	9					
3 Englisch	2	2	-	-	4					
4 Geschichte	-	-	2	-	2					
5 Geographie und Wirtschaftskunde	2	-	-	-	2					
6 Wirtschaftliche Bildung, Rechtskunde und Politische Bildung	-	-	2	2	4					
7 Leibesübungen	2	2	2	2	8					
8 Mathematik und angewandte Mathematik	4	2	-	-	6					
9 Physik und angewandte Physik	2	2	-	-	4					
10 Chemie, angewandte Chemie und Umweltechnik	2	1	-	-	3					
11 Elektronische Datenverarbeitung und angewandte elektronische Datenverarbeitung	-	2	-	-	2					
12 Mechanik	3	2	2	-	7					
13 Fertigungstechnik	3	2	2	1	8					
14 Maschinenelemente und Maschinentechnik	-	2	2	-	4					
15 Betriebstechnik	-	-	-	2	2					
16 Elektrotechnik und Elektronik	-	-	2	2	4					
17 Kraftfahrzeugbau	-	-	3	3	6					
18 Konstruktionsübungen	3	3	3	3	12					
19 Werkstättenlaboratorium	-	-	3	7	10					
20 Werkstätte	9	14	11	12	46					
Gesamtwochenstundenzahl					151					
22 Pflichtpraktikum mindestens vier Wochen vor Eintritt in den IV. Jahrgang										
Freigegegenstände, Unverbindliche Übungen										
Darstellende Geometrie						3	-	-	-	
Englisch						-	-	2	2	
Leibesübungen (bis zu)						2	2	2	2	
*) vorbehaltlich schulautonomer Änderungen										

07. HTL für Innenraumgestaltung und Möbelbau (Mödling)

Pflichtgegenstände	Wochenstunden Jahrgang					Summe
	I.	II.	III.	IV.	V.	
1 Religion	2	2	2	2	2	10
2 Deutsch	3	2	2	2	2	11
3 Lebende Fremdsprache (Englisch)	2	2	2	2	3	11
4 Geschichte und politische Bildung	-	-	-	2	2	4
5 Geographie und Wirtschaftskunde	2	2	-	-	-	4
6 Leibesübungen	2	2	2	1	1	8
7 Wirtschaft und Recht	-	-	-	2	3	5
8 Betriebstechnik	-	-	2	2	3	7
9 Angewandte Mathematik	3	3	2	2	-	10
10 Angewandte Physik	2	2	-	-	-	4
11 Angewandte Chemie und Ökologie	3	2	-	-	-	5
12 Darstellende Geometrie	2	2	-	-	-	4
13 Angewandte Informatik	2	2	-	-	-	4
14 Technologie	2	2	2	2	2	10
15 Tischlerkonstruktionen 1)	2	2	2	4	4	14
16 Konstruktionsübungen 2)	4	4	4	-	-	12
17 Möbeldesign	-	-	2	-	-	2
18 Baukonstruktion	-	2	3	2	2	9
19 Form und Farbe	-	-	3	2	-	5
20 Bau- und Möbelstile	-	-	-	2	2	4
21 Angewandte Perspektive	-	-	-	2	2	4
22 Innenraumgestaltung 1)	-	-	3	6	9	18
23 Werkstättenlaboratorium	-	-	-	-	2	2
24 Werkstätte	8	8	8	4	-	28
Gesamtwochenstundenzahl						195
25 Pflichtpraktikum mindestens 8 Wochen in der unterrichtsfreien Zeit vor Eintritt in den V. Jahrgang						

- 1) mit Übungen
2) inklusive Freihandzeichnen

Freigegegenstände	Wochenstunden Jahrgang				
	I.	II.	III.	IV.	V.
Stenotypie	2	2	-	-	-
Lebende Fremdsprache (Englisch)	-	-	3	3	3
Aktuelle Fachgebiete	-	-	2	2	2

08. FS für Tischlerei (HTL Mödling)

Pflichtgegenstände	Wochenstunden				Summe
	Klasse				
	I.	II.	III.	IV.	
1 Religion	2	2	2	2	8
2 Deutsch	3	2	2	2	9
3 Lebende Fremdsprache (Englisch)	2	2	-	-	4
4 Geschichte	-	2	-	-	2
5 Geographie und Wirtschaftskunde	2	-	-	-	2
6 Wirtschaftliche Bildung, Rechtskunde und Staatsbürgerkunde	-	-	2	2	4
7 Betriebslehre	-	-	2	2	4
8 Leibesübungen	2	2	2	1	7
9 Mathematik und angewandte Mathematik	3	-	-	-	3
10 Physik und angewandte Physik	2	-	-	-	2
11 Chemie und angewandte Chemie und Umwelttechnik	2	1	-	-	3
12 Darstellende Geometrie	2	-	-	-	2
13 Elektronische Datenverarbeitung und angewandte elektronische Datenverarbeitung	-	2	-	-	2
14 Tischlerkonstruktionen	2	2	2	2	8
15 Technologie	2	2	2	2	8
16 Bau- und Möbelstile	-	-	2	2	4
17 Konstruktionsübungen	3	3	3	6	15
18 Freihandzeichnen	2	1	-	-	3
19 Werkstättenlaboratorium	-	-	2	-	2
20 Werkstätte	9	18	18	18	63
Gesamtwochenstundenzahl	38	39	39	39	155
21 Pflichtpraktikum	mindestens 4 Wochen vor Eintritt in die 4. Klasse				

Freigegegenstände	Wochenstunden			
	Klasse			
	I.	II.	III.	IV.
Stenotypie	2	2	-	-
Lebende Fremdsprache (Englisch)	-	-	2	2
REFA	-	-	1	2
Aktuelle Fachgebiete	-	-	2	2

09. FS für Bautechnik: Maurer und Zimmerer (HTL Mödling)

Pflichtgegenstände	Wochenstunden pro Jahr				Summe
	Klasse				
	I.	II.	III.	IV.	
Religion	2	2	2	2	8
Deutsch	3	2	2	2	9
Lebende Fremdsprache (Englisch)	2	2	-	-	4
Geschichte	-	2	-	-	2
Geographie und Wirtschaftskunde	2	-	-	-	2
Wirtschaftliche Bildung, Rechtskunde und Staatsbürgerkunde	-	-	2	2	4
Leibesübungen	2	2	2	2	8
Mathematik und angewandte Mathematik	4	2	-	-	6
Physik und angewandte Physik	2	1	-	-	3
Chemie, angewandte Chemie und Umwelttechnik	2	1	-	-	3
Elektronische Datenverarbeitung und angewandte EDAD	-	2	-	-	2
Baukonstruktion	4	4	4	4	16
Statik	-	2	2	-	4
Stahlbetonbau	-	-	2	2	4
Holzbau	-	-	-	2	2
Tiefbaukunde	-	-	2	2	4
Vermessungswesen	-	-	3	-	3
Baubetrieb	-	-	3	3	6
Bauzeichnen	4	4	4	3	15
Freihandzeichnen	2	-	-	-	2
Baulaboratorium	-	-	2	-	2
Bautechnisches Praktikum	8	12	8	14	42
Summe	37	38	38	38	151

10. Kolleg für Möbelbau und Innenausbau (HTL Mödling)

Pflichtgegenstände	Wochenstunden				Summe
	Semester				
	1	2	3	4	
1 Elektronische Datenverarbeitung	2	2	-	-	4
2 Darstellende Geometrie	3	3	-	-	6
3 Angewandte Perspektive	2	2	3	3	10
4 Zeichnen und Schrift	2	2	-	-	4
5 Statik	2	2	-	-	4
6 Technologie	3	3	3	3	12
7 Konstruktionslehre	4	4	3	3	14
8 Lehre von Form und Farbe	1	1	2	2	6
9 Innenraumlehre	2	2	2	2	8
10 Innenausbau	4	4	9	9	26
11 Kunstformenlehre	2	2	2	2	8
12 Baukunde	3	3	2	2	10
13 Betriebslehre und technische Kalkulation	1	1	4	4	10
14 Konstruktionsübungen	3	3	3	3	12
15 Werkstätte	5	5	4	4	18
16 Wirtschaftliche Bildung und Rechtskunde	-	-	1	2	3
17 Umweltschutz und Unfallverhütung	-	-	1	-	1
Gesamtwochenstundenzahl	39	39	39	39	156

18 Pflichtpraktikum acht Wochen in der
unterrichtsfreien Zeit

Freigegegenstände	Wochenstunden			
	Semester			
	1	2	3	4
Aktuelle Fachgebiete	2	2	2	2
Englische Fremdsprache	2	2	-	-
Maschinschreiben	2	2	-	-
Rhetorik	-	-	2	2

11. HTL für Bautechnik: ASCH Hochbau (Mödling)

Pflichtgegenstände	Wochenstunden					Summe
	Jahrgang					
	I	II.	III.	IV.	V.	
Allgemeine Grundlagen						
Religion	2	2	2	2	2	10
Deutsch	3	2	2	2	2	11
Englisch	2	2	2	2	3	11
Geschichte und politische Bildung	-	-	-	2	2	4
Leibesübungen	2	2	2	1	1	8
Geographie und Wirtschaftskunde	2	2	-	-	-	4
Wirtschaft und Recht	-	-	-	2	3	5
Angewandte Mathematik	3	2	2	2	-	9
Angewandte Physik	2	2	2	-	-	6
Angewandte Chemie und Ökologie	3	2	-	-	-	5
Fachliche Grundlagen						
Darstellende Geometrie	2	3	2	-	-	7
Angewandte Informatik	-	2	2	-	-	4
Technologie	2	3	-	-	-	5
Baukonstruktion	2	2	3	4	4	15
Statik	-	2	2	2	2	8
Stahlbetonbau	-	-	-	3	2	5
Stahl- und Holzbau	-	-	-	2	2	4
Freihandzeichnen	2	-	-	-	-	2
Gebäude- und Gestaltungslehre	-	-	2	2	2	6
Baustile	-	-	-	-	3	3
Tiefbau	-	-	-	4	-	4
Baubetrieb	-	-	3	4	2	9
Vermessungswesen	-	-	3	-	-	3
Entwurfszeichnen	-	-	-	-	7	7
Konstruktionsübungen	3	3	3	4	3	16
Laboratorium	-	-	4	-	-	4
Bautechnisches Praktikum	8	8	4	-	-	20
Summe	38	39	40	38	40	195

12. Kolleg für Bautechnik: ASCH Hochbau (HTL Mödling)

Pflichtgegenstände	Wochenstunden				Summe
	Semester				
	1.	2.	3.	4.	
Religion	1	1	1	1	4
Deutsch und Kommunikation	-	-	2	2	4
Wirtschaft und Recht	-	-	3	3	6
Baukonstruktion	8	8	6	6	28
Technologie	2	2	-	-	4
Statik und Stahlbetonbau	3	3	2	2	10
Baubetrieb und Vermessung	4	4	3	3	14
Konstruktionsübungen und Entwurfsprojekt	8	8	11	11	38
Laboratorium	-	-	2	2	4
Stahl und Holzbau	-	-	3	3	6
Gebäude-, Gestaltungs- und Baustillehre	3	3	3	3	12
Bautechnisches Praktikum	7	7	-	-	14
Summe	36	36	36	36	144

13. Kolleg für Elektronik: ASCH Informationstechnologien (HTL Mödling)

Pflichtgegenstände	Wochenstunden				Summe
	I.	II.	III.	IV.	
A1 Stamm-Modul					
1. Religion	1	1	1	1	4
2. Deutsch und Kommunikation	-	-	2	2	4
3. Wirtschaft und Recht	-	-	3	3	6
4. Grundlagen der Elektronik	3	3	-	-	6
5. Halbleiterschaltungstechnik	3	3	4	4	14
6. Technische Informatik	3	3	2	2	10
7. Elektronikdesign	3	3	5	5	16
8. Laboratorium und Projekt	-	-	6	6	12
Alternative Einstiegs-Module	14	14	-	-	28
Alternatives Ausbildungs-Modul	9	9	13	13	44
Gesamtwochenstundenzahl	36	36	36	36	144

A2 Pflichtgegenstände der alternativen Einstiegs-Module

Allgemeinbildungs-Modul	I.	II.	III.	IV.	
21. Deutsch und Kommunikation	3	3	-	-	6
22. Englisch	4	4	-	-	8
23. Angewandte Mathematik	5	5	-	-	10
24. Angewandte Informatik	2	2	-	-	4
Wochenstundenzahl	14	14			28

Fachbildungs-Modul

25. Grundlagen der Elektrotechnik	3	3	-	-	6
26. Fertigungstechnik und Konstruktionslehre	2	2	-	-	4
27. Laboratorium	3	3	-	-	6
28. Werkstätte	6	6	-	-	12
Wochenstundenzahl	14	14			28

B. Pflichtgegenstände des schulautonomen alternativen Ausbildungs-Moduls**B1 Informationstechnologie**

11. Netzwerktechnik	-	-	3	3	6
12. Informationstechnologien	2	2	2	2	8
13. Informations- und Qualitätsmanagement	2	2	2	2	8
14. Telekommunikations- und Hochfrequenztechnik	3	3	4	4	14
15. Industrielle Elektronik	2	2	2	2	8
Wochenstundenzahl	9	9	13	13	44

**14. Kolleg für Maschineningenieurwesen:
ASCH Energieplanung, Gebäude- und Kältetechnik (HTL Mödling)**

A. Pflichtgegenstände	Wochenstunden Semester				Summe
	1	2	3	4	
A.1 Stamm-Modul (verpflichtend)					
1. Religion	1	1	1	1	4
2. Deutsch und Kommunikation	-	-	2	2	4
3. Wirtschaft und Recht	-	-	3	3	6
4. Mechanik	3	3	3	3	12
5. Fertigungstechnik und Maschinenelemente	5	5	-	-	10
6. Elektrotechnik und Elektronik	2	2	-	-	4
7. Betriebstechnik	-	-	2	2	4
8. Konstruktionsübungen und Projekt	-	-	5	5	10
9. Laboratorium	-	-	4	4	8
10. Werkstättenlabor	-	-	4	4	8
Wochenstundenzahl	11	11	24	24	70
A.2 Alternative Einstiegs-Module					
Allgemeinbildungs-Modul (Lehrabschluss, 3+4 jg. Fachschule)					
0.1 Deutsch und Kommunikation	3	3	-	-	6
0.2 Englisch	4	4	-	-	8
0.3 Angewandte Mathematik	5	5	-	-	10
0.4 Angewandte Informatik	2	2	-	-	4
Wochenstundenzahl	14	14	-	-	28
Fachbildungs-Modul (AHS)					
0.5 Fertigungstechnik und Maschinenelemente	2	2	-	-	4
0.6 Elektrotechnik und Elektronik	2	2	-	-	4
0.7 Konstruktionsübungen	4	4	-	-	8
0.8 Werkstätte	6	6	-	-	12
Wochenstundenzahl	14	14	-	-	28
B.2 Energieplanung, Gebäude- und Kältetechnik					
2.1 Baukonstruktion und Bauphysik	3	3	-	-	6
2.2 Heizungs- und Lüftungstechnik	4	4	-	-	8
2.3 Angewandte Chemie und Umwelttechnik	2	2	-	-	4
2.4 Energieplanung	-	-	3	3	6
2.5 Technisches Praktikum	-	-	4	4	8
Alternativer Pflichtgegenstandsbereich (a...technische Gebäudeausrüstung, b...Kälte- und Klimatechnik)					
2.6a Sanitärtechnik und Wasserversorgung	2	2	2	2	8
2.6b Klima- und Kältetechnik	2	2	2	2	8
2.7a Maschinen der Gebäudetechnik	-	-	3	3	6
2.7b Maschinen der Kältetechnik	-	-	3	3	6
Wochenstundenzahl	11	11	12	12	46
Gesamtstundenzahl	36	36	36	36	144