

Lebensbegleitendes Lernen

***Aktuelle Beiträge zur beruflichen
Weiterbildung in Österreich***

Schriftenreihe Nr. 104



*Rainergasse 38, A-1050 Wien
Tel.: (0222) 545 16 71-0, Fax.: Dv. 22*

Lebensbegleitendes Lernen

*Aktuelle Beiträge zur beruflichen
Weiterbildung in Österreich*

*Institut für Bildungsforschung
der Wirtschaft (Hg.)*

*Projektleitung:
Alfred Freundlinger*

*Satz und Layout:
Margarete Menedetter*

Schriftenreihe Nr. 104

Wien, Februar 1997

ISBN 3-900671-67-2

Copyright by Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Medieninhaber und Herausgeber:
ibw-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
(Geschäftsführer: Dr. Johann Steinringer)
A-1050 Wien, Rainergasse 38/2. Stock
Tel. +43 1/545 16 71-0
Fax: +43 1/545 16 71-22

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
1 Jenseits der Katastrophenberichte Einige Überlegungen anhand der komparativen Bildungsstatistik der OECD <i>Arthur Schneeberger</i>	3
2 Berufliche Aufstiegsfortbildung in Österreich <i>Alfred Freundlinger, Johann Steinringer</i>	25
3 Neuerungen in der Ausbildung von Werkmeistern <i>Bernd Kastenhuber</i>	39
4 Einsatz neuer Medien in der betrieblichen Weiterbildung <i>Monika Thum-Kraft</i>	47
5 Schlüsselqualifikationen am WIFI Pädagogisch-didaktisches Konzept <i>Alfred Freundlinger</i>	55
6 Instrumente öffentlicher und privater Investitionspolitik im Bereich von Aus- und Weiterbildung <i>Klaus Schedler</i>	67
7 Qualifikation mit Ablaufdatum <i>Klaus Schedler</i>	73
8 Wie geht' s weiter mit der Weiterbildung <i>Herwig Schmidbauer</i>	79
9 Lernende Organisationen als Voraussetzung für lebens- begleitendes Lernen <i>Alfred Freundlinger</i>	89
Tabellenverzeichnis	93
Graphikverzeichnis	94
Autoren	95

Vorwort

Auch nach Ablauf des „Europäischen Jahrs für lebensbegleitendes Lernen“ (1996) verliert dieses Thema selbstverständlich nicht an Bedeutung. Permanente berufsbegleitende Weiterbildung ist heute wichtiger denn je und wird in Zukunft eine immer größere Rolle spielen.

Der vorliegende Sammelband bietet eine breite Übersicht zur beruflichen Erwachsenenbildung in Österreich im Lichte des Gedankens des lebensbegleitenden Lernens. Der Bogen spannt sich dabei von konkreten Systembeschreibungen bis hin zu grundsätzlichen Überlegungen bildungspolitischer und bildungstheoretischer Art.

Im ersten Beitrag liefert Arthur Schneeberger *jenseits der Katastrophenberichte* Argumente zur Bewertung des österreichischen Systems beruflicher Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich auf Basis jüngster OECD-Daten.

Die *berufliche Aufstiegsfortbildung in Österreich* wird im nachfolgenden Beitrag von Alfred Freundlinger und Johann Steinringer dargestellt und analysiert. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen dabei die Vorbereitungskurse auf die Meisterprüfung/Befähigungsprüfung, die Werkmeisterschulen und die WIFI-Fachakademien.

Neuerungen in der Ausbildung von Werkmeistern beleuchtet Bernd Kastenhuber, indem er die bisherige Reformdiskussion und aktuelle organisatorische Änderungen analysiert.

Im vierten Beitrag berichtet Monika Thum-Kraft über eine Studie zum Thema *Einsatz neuer Medien in der betrieblichen Weiterbildung*.

Ein pädagogische Konzept zur verstärkten Berücksichtigung von *Schlüsselqualifikationen am WIFI* wurde am ibw entwickelt und wird von Alfred Freundlinger vorgestellt.

Grundsätzliche Anmerkungen über *Instrumente öffentlicher und privater Investitionspolitik im Bereich von Aus- und Weiterbildung* und über *„Qualifikation mit Ablaufdatum“* liefert Klaus Schedler in seinen beiden, ursprünglich als Referate gehaltenen Beiträgen.

Lebensbegleitendes Lernen

Anregungen zu einer neuen Weiterbildungspolitik will Herwig Schmidbauer geben, indem er der Frage „*Wie gehts 's weiter mit der Weiterbildung?*“ nachgeht. Welche Dienste dem Prinzip des lebensbegleitenden Lernens erwiesen werden können und welche schlechten Dienste zu vermeiden wären, steht im Mittelpunkt dieser Ausführungen.

Abschließend versucht Alfred Freundlinger in zehn Thesen *lernende Organisationen als Voraussetzung für lebensbegleitendes Lernen* auszuweisen.

Jenseits der Katastrophenberichte

Einige Überlegungen anhand der komparativen Bildungsstatistik der OECD

Arthur Schneeberger

Die jüngste Publikation der OECD zur Bildungsvergleichsstatistik enthält eine Vielzahl interessanter Daten. Die Autoren des Berichtes haben viel Mühe darauf verwendet, die unterschiedlichen Bildungssysteme durch übergreifende Vergleichskonzepte zu beschreiben. Dieses Anliegen kann freilich immer nur näherungsweise gelingen. Die Beachtung des jeweiligen landesspezifischen Kontextes ist daher ein prioritäres Prinzip der Interpretation der komparativ-statistischen Befunde.

Im nachfolgenden sollen die berufliche und akademische Bildung in Österreich im Spiegel der Vergleichsstatistik und deren Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt thematisiert werden. In Österreich hat man sich daran gewöhnt, internationale Bildungsstatistiken so zu lesen, daß in nahezu allen Bereichen „dramatische Rückstände“ herausgelesen werden. Dem kontrastiert jedoch das Bild, das sich bei tiefergehender und ergebnisorientierter Betrachtung ergibt, zB beim Vergleich der nationalen Bildungsstrategien mit den Resultaten am Arbeitsmarkt und in der Gesamtwirtschaftsleistung.

Mythos „Akademikerquote“

Der aktuelle OECD-Bericht mißt den Anteil an Personen mit „*University-level-education*“¹ an der Wohnbevölkerung im Haupterwerbsalter (25 - 64 Jahre). Dieser Terminus wird in Österreich gängigerweise als „Akademikerquote“ bezeichnet, was sachlich unzulässig ist und irreführende Konnotationen zur Folge hat. Tatsächlich mißt die oben genannte Quote

¹ OECD/Centre for Educational Research and Innovation (1996): *Education at a Glance*, OECD Indicators, Paris, S. 35.

Lebensbegleitendes Lernen

nur den Anteil an Personen, die Abschlüsse an Hochschulen erwerben, wobei viele Abschlüsse involviert sind, die *unter* dem österreichischen Diplomstudium liegen.

Diese undifferenzierte „Universitätsabsolventenquote/Akademikerquote“, die an der Wohnbevölkerung im Haupterwerbsalter berechnet wird, weist daher für Österreich mit 6 Prozent nur die Hälfte des OECD-Durchschnittswertes aus. Obgleich Österreich in der Wirtschaftsleistung pro Kopf der Bevölkerung im Spitzenfeld des OECD-Vergleichs rangiert und in der Beschäftigung in vielen Indikatoren ganz an der Spitze liegt, wird aus obigem Befund von manchen Betrachtern ein schwerwiegendes Defizit für die Zukunft abgeleitet.

Diese Bedenken beruhen einerseits auf Mißverständnissen, andererseits auf der Ausblendung der Auswirkungen der nationalen Bildungsstrategien am Arbeitsmarkt. Erstens zeigt ein „gewichteter“ Absolventenvergleich, daß die Unterschiede keineswegs dramatisch sind. Zweitens wird anhand der Arbeitsmarktlage der Absolventen klar, daß sich die österreichische Strategie des Schwerpunkts auf der beruflichen Bildung in der oberen Sekundarstufe bewährt hat.

Zur Verdeutlichung der bildungssystemischen Unterschiede: In Österreich werden bereits auf der oberen Sekundarstufe allgemeinbildende und berufliche *Qualifikationen* erworben, welche in den angelsächsischen Ländern in der Regel erst auf dem postsekundären Niveau des Bildungssystems erworben werden können. So braucht man zB, um Medizin, Recht oder Betriebswirtschaft studieren zu können, in den USA zuerst einen Bachelor-Abschluß. Die Studierfähigkeit wird damit erst innerhalb der Universitäten angeboten und erworben, nicht in der höheren Schule, wie in Österreich.

Berufliche Abschlüsse, die wir in Lehre, Fachschule und BHS erwerben können, werden im angelsächsischen System erst durch postsekundäre Erstabschlüsse erreicht. Der Universitätssektor des Bildungssystems ist daher in den angelsächsischen und auch den skandinavischen Ländern stärker *vertikal* strukturiert als in Österreich, Deutschland oder der Schweiz und erfüllt neben den „Professional studies“, die mit unseren Diplomstudien zu vergleichen sind, auch Funktionen des Erwerbs von Studien- und Berufsberechtigungen sowie der beruflichen Erwachsenenbildung.

Grenzen des Nominalismus

Die Hochschulabsolventenquote des jeweiligen Bildungssystems hängt „entscheidend davon ab, welches Abschlußniveau als ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluß definiert“ wird². Damit wird der definitorische Rahmen des Bildungssystems, der durch den Nationalstaat gesetzt wird, angesprochen, der durch die internationalen bildungsstatistischen Vergleiche mehr oder weniger realistisch abgebildet werden kann.

Tatsächlich mißt die Hochschulabsolventenquote der OECD den Anteil an Personen, die Abschlüsse, die im *jeweiligen* Land als „university level education“ definiert werden, aufweisen. Dies bedeutet, wie im weiteren noch belegt wird, daß dabei Abschlüsse involviert sind, die *unter* dem österreichischen Diplomstudium liegen. So insbesondere der angelsächsische Bachelor. Gleichzeitig werden in der OECD-Hochschulabsolventenberechnung Abschlüsse, welche in der amtlichen österreichischen Bildungsstatistik als Abschlüsse an „Hochschulverwandten Lehranstalten“ definiert werden, zur Gänze ausgeschlossen. Damit werden die Pädagogischen Akademien, welche die gesamte Pflichtschullehrerausbildung umfassen, auf den OECD-level von ISCED 5, dem zB das amerikanische Community College zugerechnet wird, eingestuft. Tatsächlich setzt die tertiäre Ausbildung zum Pflichtschullehrer *eine allgemeine Hochschulstudienreife* voraus und dauert in der Regel drei Jahre, entspricht in dieser Hinsicht also der EU-Diplomanerkennungsrichtlinie, die Hochschuldiplome als Matura plus 3 Jahre postsekundäre Ausbildung definiert.

Die Ausgrenzung der „Hochschulverwandten Lehranstalten“ in Österreich ist aus einer rein *nominalistischen* Sicht der Bildungseinrichtungen zutreffend, nicht aber, wenn man um ein realistisches Verständnis der Bildungseinrichtungen und des Levels ihrer Absolventen bemüht ist. Die Gründe für die definitorische Ausgrenzung der Pflichtschullehrerausbildung aus der „University level education“ (zumindest Bachelor level) sind vielfältig: Einerseits werden Widerstände in Befürchtungen geortet, daß eine formal wenig differenzierte Lehrerbildung als Weg zur „Gesamtschule“ gesehen werden könnte, andererseits werden vom Finanzressort höhere Personalkosten für die Pflichtschullehrer aus veränderter formaler Zuordnung (von Schule zu Hochschule) befürchtet. Würden die Akademien der Lehrerbildung nicht dem Schulbe-

² Konegen-Grenier, Christiane (1994): Einleitung, in: Konegen-Grenier, Christiane / Schlaffke, Wilfried (Hg.): *Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf*, Deutscher Institutverlag, Köln S. 8.

Lebensbegleitendes Lernen

reich zugeordnet, würde die Zuständigkeit vom Unterrichts- zum Wissenschaftsressort wandern. Probleme gibt es nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem Konkordat, das auch die Religionslehrerausbildung betrifft, nachdem staatliche Lehrergehälter für Schulen nicht aber für Hochschulen vorgesehen sind.³

Neben der Pflichtschullehrerausbildung wird auch der gesamte Bereich der medizinisch-technischen höheren Bildung aus der Quotenberechnung ausgeschlossen, wobei in diesem Bereich die Situation noch schwieriger ist. Die Lehrgänge des gehobenen medizinisch-technischen Dienstes, die 1995/96 bereits über 1000 Studienanfänger pro Jahrgang aufwiesen (zu 85 Prozent weibliche Studienanfänger)⁴, setzen nicht nur eine allgemeine Hochschulstudienreife voraus, sondern haben Aufnahmetests und Numerus clausus vorgesehen. Erfahrungsgemäß weichen abgewiesene Bewerber auf ein Hochschulstudium aus.

Fassen wir zusammen: Der Vergleich der „Hochschulabsolventenquote“ des OECD-Berichtes von 6 Prozent der Bevölkerung im Haupterwerbsalter ist aus *zwei Gründen* für Österreich inadäquat:

- die Quote enthält Abschlüsse *unter* dem österreichischen Diplomstudium, die in Österreich ein funktionales Äquivalent in Abschlüssen der höheren Schulen oder in „postsekundären Bildungsabschlüssen“ (Kollegs, Aufbaulehrgänge, BHS für Berufstätige etc) haben;
- die Quotenberechnung schließt die Abschlüsse an hochschulverwandten Lehranstalten, wie die Pädagogischen Akademien, aus, obgleich diese eine *Hochschulstudienreife* voraussetzen und mehrheitlich drei Jahre erfordern.

Wenn man die Pflichtschullehrerausbildung sowie die gehobene medizinisch-technische Ausbildung, welche die Hochschulstudienreife voraussetzen, ausschließt und gleichzeitig Bachelorabschlüsse einbezieht, darf man sich nicht wundern, wenn für Österreich ein seltsames Ergebnis herauskommt.

³ Salomon, Martina (14. Jänner 1997): *Pädagogische Akademie soll in Fachhochschule umgewandelt werden*, in: Der Standard, Wien, S. 7.

⁴ Bundesministerium für Wissenschaft, Verkehr und Kunst (1996): *Statistisches Taschenbuch 1996*, Wien, S. 15.

Jenseits der Katastrophenberichte

Sehen wir uns abschließend die Entwicklung der „Hochschulabsolventenquote“⁵ nach ISCED-Level 6 und 7 im Forschungsprogramm der OECD an, wie sie sich in den Publikationen seit 1992 niedergeschlagen hat.

Tabelle 1.1 Entwicklung des Anteils der Abschlüsse, welche im jeweiligen Land als Hochschulabschlüsse bezeichnet werden, an der Bevölkerung im Haupterwerbsalter (Bildungshöhe: zumindest Bachelor)

Land	1989	1991	1992	1994
Kanada	15	17	15	17
Vereinigte Staaten	23	24	24	24
Australien****	10	10	12	13
Japan*	13	-	-	-
Neuseeland**	9	10	11	9
Österreich	5	7	7	6
Deutschland	10	11	12	13
Schweiz	9	7	8	8
Irland	7	8	8	9
Belgien	7	10	9	10
Frankreich	7	10	10	9
Niederlande**	6	6	21	21
Finnland	10	10	10	11
Norwegen**	11	12	12	16
Schweden	12	12	12	12
Vereinigtes Königreich	9	7	11	12
Italien	6	6	6	8
Portugal*****	4	3	5	7
Spanien	9	10	10	11
Griechenland*****	-	-	10	12
Türkei	-	6	5	7
Dänemark***	10	13	13	14
Tschechische Republik	-	-	-	10
Ländermittelwert	-	10	11	12

- * für 1989 Daten von 1987
- ** für 1989 Daten für 1990
- *** für 1989 Daten für 1988
- **** für 1992 Daten für 1993
- ***** für 1992 Daten für 1991

Quelle: OECD, Education at a Glance, 1992, S. 23; 1993, S. 201; 1995, S. 20; 1996, S. 35.

Der Rückgang der österreichischen Quote zwischen 1992 und 1994 von 7 auf 6 Prozent kann jedenfalls nicht mit einem Rückgang der Hochschulabsolventenzahl erklärt werden, wie die Hochschulstatistik zeigt. Der Rückstand gegenüber Ländern mit ähnlichen Bildungssystemen (Schweiz mit 8 Prozent und Deutschland mit 13) ist durch eine Reihe von Faktoren zu erklären: Zum einen durch den Ausschluß der Pflichtschullehrerbildung (1), weiters durch den Umstand, daß in Österreich

⁵ dies enthält ua: Bachelorabschluß, Fachhochschulen (D), berufsbildende Hochschulen (NL), aber nicht die Pädagogischen Adademien (A)

Lebensbegleitendes Lernen

die höheren technischen Lehranstalten (HTL) in der Hauptform nach wie vor als Sekundarschulen geführt werden, während in Deutschland Anfang der siebziger Jahre die Ingenieurschulen und Höheren Fachschulen zu Fachhochschulen⁶ umgewandelt wurden (2), und schließlich durch die Wanderungsbewegungen von Hochschulabsolventen (3). Der Umstand, daß die Schweiz nicht mehr Studenten und Absolventen als Österreich, aber - nach einer durchaus vergleichbaren Definition - mehr Hochschulabsolventen in der Bevölkerung im Haupterwerbsalter aufweist, dürfte mit einem positiven Wanderungssaldo zusammenhängen. Bereits bei der Volkszählung 1980 waren zB fast ein Viertel der Diplomingenieure in der Schweiz ausländischer Nationalität. Für Deutschland betrug die damalige Ausländerquote unter den Universitätsingenieuren 9 Prozent, unter Fachhochschulingenieuren 6 Prozent. Für Österreich ergab sich ein Ausländeranteil von unter 3 Prozent an den technisch-naturwissenschaftlichen Fachkräften.⁷ Anfang der 90er Jahre stellten österreichische Hochschulabsolventen das stärkste Kontingent unter den ausländischen Hochschulabsolventen in Deutschland.⁸

Die Vermehrung des jährlichen Ausstoßes an Diplomingenieuren führt - entgegen einer allzu vereinfachenden Kausalvorstellung - nicht unmittelbar zu mehr Forschung und Entwicklung im Lande, sondern bei mangelnden einschlägigen beruflichen Verwertungsmöglichkeiten und gleichzeitig gegebenen Chancen in Nachbarländern zu anhaltendem *Brain-Drain* der technisch-naturwissenschaftlichen Intelligenz. Ohne verstärkte Investitionen in Forschung und Entwicklung nach Schwerpunkten im Lande oder im Rahmen von transnationalen Programmen verpufft der erhöhte universitäre Absolventenoutput.

Nahezu alle Länder haben Formen der Differenzierung innerhalb der hochschulischen Bildungslandschaft entwickelt, sei es durch Statusdifferenzen zwischen den Universitäten, wie in den USA, durch eine Staffelung der Abschlüsse, oder sei es durch die Einrichtung von Hochschulen eines zweiten, weniger mit Forschung verbundenen Hochschultyps, wie den deutschen Fachhochschulen, den niederländischen

⁶ Teichler, Ulrich (1994): *Zur Akademikerbeschäftigung und zum Akademikerbedarf im internationalen Vergleich*, in: Konegen-Grenier, Christiane / Schlaffke, Wilfried (Hg.): *Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf*, Deutscher Institutverlag, Köln, S. 31.

⁷ Siehe dazu: Schneeberger, Arthur (1990): *Technische Qualifikation im Ländervergleich. Die Bundesrepublik Deutschland, Italien und die Schweiz aus österreichischer Perspektive*, Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft Nr. 76, Wien, S.32, 100 und 120.

⁸ List, Juliane (1995): *Euro-Mobil? Umfrage zur Beschäftigung ausländischer Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland*, Beiträge des IW zur Gesellschafts- und Bildungspolitik Nr. 200, 44 Seiten, Deutscher Institutverlag, Köln.

Jenseits der Katastrophenberichte

Hogescholen oder den finnischen Ammattikorkeakoulu.⁹ Obgleich im Jahrgang 1995/96 bereits 31 Prozent der jährlichen Anfänger in postsekundären Bildungseinrichtungen, die durchwegs Hochschulreife voraussetzen, außerhalb der Universitäten und künstlerischen Hochschulen studieren, wird der Sektor in der öffentlichen Diskussion nach wie vor von den Universitäten bestimmt.¹⁰

An den seit 1994 im Aufbau befindlichen Fachhochschulen haben im oben genannten Jahrgang 1.153 Personen gegenüber 19.813 an Universitäten ihr Studium aufgenommen. Gleichzeitig haben 2.918 Personen mit Matura (Hochschulreife) an Kollegs und in Speziallehrgängen, die an höheren berufsbildenden Schulen eingerichtet sind, eine postsekundäre Bildung aufgenommen. Dies verweist auf die österreichische Variante der Differenzierung auf der Tertiärstufe des Bildungssystems.

Absolventen und Studierende

Die OECD-Statistik weist den Anteil der Absolventen von Studiengängen mit Diplomabschluß oder dem „Master´s degree“ (Abschluß nach dem Bachelor) aus. Eine Prozentuierung an der Wohnbevölkerung liegt leider nicht vor, wohl aber an der Wohnbevölkerung im vergleichbaren Lebensalter. Mit dieser Quote ist eine realistischere Annäherung an den Stellenwert akademischer Bildung in den Vergleichsländern möglich als mit der zuvor diskutierten undifferenzierten Hochschulabsolventenquote („Akademikerquote“). In jenen Ländern, die kein Diplomstudium (universitäres Langstudium) eingerichtet haben (zB USA), wurden die Zweitabschlüsse, also die Abschlüsse nach dem Bachelor, herangezogen.

Im Vergleich der Länder - siehe Tabelle 1.2 - liegt Österreich mit 9,1 Prozent am vergleichbaren Altersjahrgang im mittleren Bereich, ähnlich wie die Niederlande oder die Schweiz. Den Spitzenrang nehmen dabei Belgien, Frankreich und Finnland ein.

⁹ Siehe dazu: Teichler, Ulrich (1994): *Zur Akademikerbeschäftigung und zum Akademikerbedarf im internationalen Vergleich*, in: Konegen-Grenier, Christiane / Schlawke, Wilfried (Hg.): *Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf*, Deutscher Institutsverlag, Köln, S. 30ff.

¹⁰ Bundesministerium für Wissenschaft, Verkehr und Kunst (1996): *Statistisches Taschenbuch 1996*, Wien, S. 15.

Lebensbegleitendes Lernen

Tabelle 1.2 Absolventen eines universitären Diplomstudiums je 100 Personen im typischen Alter des Studienabschlusses 1994

Land	Prozent
Belgien*	14,2
Frankreich*	13,7
Finnland	13,5
Deutschland*, ***	12,6
Spanien*	12,6
Portugal	12,1
Vereinigte Staaten**	11,9
Griechenland*	11,7
Australien**	11,5
Italien	10,6
Niederlande*	9,3
Neuseeland*, **	9,3
Österreich	9,1
Schweiz	8,6
Vereinigtes Königreich**	8,0
Schweden	6,6
Dänemark*	6,3
Norwegen	5,3
Kanada**	4,8
Irland*, **	4,1
Japan**	1,9
Türkei*, **	0,4

* Daten von 1993

** Länder ohne Langstudium, für welche in obiger Tabelle der Abschluß nach dem Bachelor eingesetzt wurde

*** inkludiert die Fachhochschulabschlüsse

Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris 1996, S. 181

Vergleicht man die jährliche Zahl an Absolventen von Doktoratsstudien, so liegt Österreich mit 1,1 Prozent am vergleichbaren Altersjahrgang genau im Ländermittel der OECD, in unmittelbarer Nachbarschaft zu den USA (siehe Tabelle 1.3). Der behauptete dramatische Rückstand in der universitären Bildung liegt daher nicht vor, wenn man die Abstufung der Abschlüsse berücksichtigt.

Auch auf der Ebene der Studentenzahlen liegt Österreich im Mittelfeld. Die Beteiligung an universitärer Hochschulbildung liegt in Österreich nur bei den 18- bis 21jährigen mit 12,0 Prozent unter dem Durchschnitt (15,9 Prozent), da die Studien in der Regel erst mit knapp 20 Jahren¹¹ aufgenommen werden (also später als in anderen Ländern). Anders sieht dies bei den beiden älteren Vergleichsgruppen aus.

¹¹ Zur Altersverteilung der Studienanfänger siehe: ÖSTAT (1995): *Österreichische Hochschulstatistik - Studienjahr 1994/95*, Wien, S. 166.

Jenseits der Katastrophenberichte

Tabelle 1.3 *Absolventen eines Doktoratsstudiums je 100 Personen im typischen Alter des Studienabschlusses 1994*

Land	Absolventen in Prozent
Frankreich*	5,3
Schweiz	2,9
Finnland	2,5
Italien	1,8
Niederlande*	1,7
Schweden	1,6
Deutschland*	1,5
Österreich	1,1
Vereinigte Staaten	1,1
Ländermittelwert	1,1
Vereinigtes Königreich	1,0
Spanien*	0,8
Norwegen	0,7
Irland*	0,7
Kanada	0,7
Australien	0,7
Japan	0,5
Belgien*	0,5
Dänemark*	0,4
Griechenland*	0,3
Türkei*	0,3
Neuseeland*	**

* Daten von 1993

** keine Angabe

Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris 1996, S. 181

Bei den 22- bis 25jährigen liegt die Studienbeteiligung mit 13,3 Prozent am Altersjahrgang über dem Durchschnitt (12,1 Prozent) und bei den 26- bis 29jährigen sogar im Spitzenfeld (A: 8,0 Prozent; OECD-Mittel: 5,1; siehe Tabelle 1.A1).

Das österreichische Problem liegt kaum in einer zu geringen Studentenzahl oder einem zu geringen jährlichen Absolventenausstoß, wie die aktuelle Lage am Hochschulabsolventenarbeitsmarkt vor allem in den wirtschaftsfernen Studien zeigt, sondern in einer zu geringen privaten Kostenbeteiligung an der Hochschulbildung. Denn während die direkten öffentlichen Ausgaben für Hochschulbildung in Österreich über dem OECD-Mittel liegen (1,1 Prozent am BIP gegenüber 1,0 Prozent), fallen - so die Befunde der OECD für 1993 - die privaten Ausgaben für Hochschulbildungseinrichtungen mit 0,01 Prozent am BIP dramatisch unter den Ländermittelwert von 0,2 Prozent (siehe Tabelle 1.A2). Verbesserungen der Betreuungssituation und der Studieneffizienz werden damit durch eine private Unterinvestition in tertiäre Bildung erschwert.

Lebensbegleitendes Lernen

Durch die mangelnde private Kostenbeteiligung wird die *bedarfsorientierte* Steuerung in individueller und gesamtwirtschaftlicher Sicht und damit die Mittelallokation in Richtung *zukunftssträchtiger* Wissenschafts- und Forschungsfelder weitgehend inhibiert. Hieran leidet auch die Entwicklung des Fachhochschulektors, der auf die produktive Schnittstelle zwischen Hochschulbildung und technisch-wirtschaftlicher Innovation bezogen ist. Im übrigen setzt Österreich im internationalen Vergleich einen etwas überdurchschnittlich hohen Anteil an der Erwerbsbevölkerung als Hochschullehrer ein (0,6 Prozent gegenüber 0,5 Prozent im Ländermittel; siehe Tabelle 1.A3).

Berufliche Bildung auf der oberen Sekundarstufe

Die berufliche Ausbildung ist in Österreich vor allem auf der oberen Sekundarstufe angesiedelt, während sie in den angelsächsischen Ländern fast ausschließlich auf der postsekundären Ebene erfolgt. Im OECD-Ländermittel erreichen, bezogen auf das Erhebungsjahr 1994, 42 Prozent auf der oberen Sekundarstufe einen beruflichen Bildungsabschluß, in Österreich sind dies 68 Prozent. Dies ist der höchste Wert aller Vergleichsländer (siehe Tabelle 1.4).

Ähnlich hohe Anteile an beruflich gebildeten Jugendlichen wie Österreich erreichen Deutschland, Belgien und die Schweiz. Die angelsächsischen Länder haben relativ geringe Anteile an beruflich gebildeten Jugendlichen auf der oberen Sekundarstufe bzw erheben gar keine einschlägigen Daten, da dieser Sektor nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt. So wird zB im Vereinigten Königreich alles, was nach dem 16. Lebensjahr in der beruflichen Bildung geschieht, als „Further education“ eingestuft. Darüber hinaus ist die postobligatorische obere Sekundarstufe im allgemeinbildenden Bereich mit 2 Jahren viel kürzer als die österreichische. In diesen Systemen wird die berufliche Ausbildung de facto in der Weiterbildung bzw in Colleges und an den Universitäten unterhalb der Master-Studien angeboten.

Berufliche Bildung im österreichischen Sinne ist daher nicht einfach mit „vocational training and education“ zu übersetzen und verständlich zu machen. Tatsächlich enthalten alle beruflichen Bildungswege in Österreich einen hohen allgemeinbildenden Anteil („academic content“). Genaue formuliert, müssen wir daher feststellen, daß in Österreich - im internationalen Vergleich - früh Bildungsgänge wirksam werden, welche berufliche und allgemeinbildende Inhalte verbinden. Dies gilt für alle berufsorientierten Bildungsgänge nach der Pflichtschule, von Fachschule und Lehre bis zur berufsbildenden höheren Schule (BHS). Dar-

Jenseits der Katastrophenberichte

über hinaus haben die Fachschule und die BHS ein großes und häufig frequentiertes Angebot an „Sonderformen“ für Erwachsene eingerichtet (Werkmeisterschule, Sozialberufliche Ausbildungen, HTL für Berufstätige, Kollegs uvm), die in vielen anderen Ländern in der Statistik als „tertiäre Bildungsgänge“ nicht-universitärer Art in der Statistik aufscheinen, in Österreich aber als Teil der oberen Sekundarstufe gelten oder im undefinierten „postsekundären Bereich“ aufgehen.

Diese formal-statistischen Aspekte sind allerdings nur dann ein Problem, wenn daraus falsche inhaltliche Schlußfolgerungen gezogen werden. Tatsache ist jedenfalls, daß vor allem in Österreich, der Schweiz und in Deutschland neben dem traditionellen akademischen Bildungssystem ein hochleistungsfähiges berufliches Aus- und Weiterbildungssystem eingerichtet ist, wodurch sich das Bildungsgesamtsystem deutlich von jenen Systemen abhebt, in denen die akademische Bildungshierarchie alles andere überschattet.

Tabelle 1.4 Anteil der Absolventen beruflicher Bildungsgänge auf der oberen Sekundarstufe an der altersmäßig vergleichbaren Bevölkerung 1994

Land	in Prozent
Österreich*	67,9
Deutschland	65,9
Belgien*	64,4
Schweiz	62,8
Norwegen	60,2
Italien	58,0
Schweden	50,5
Finnland	48,6
Frankreich	46,4
Ländermittelwert	42,2
Dänemark*	37,0
Niederlande*	35,3
Neuseeland*	24,8
Japan	24,7
Spanien*	23,1
Griechenland*	22,2
Türkei	15,1
Irland	7,6
Portugal	**
Luxemburg	**
Vereinigtes Königreich	**
Vereinigte Staaten	**
Australien	**
Kanada	**

* Daten von 1993

** Daten nicht erhältlich, entweder weil sie seitens der Länder nicht gesammelt werden oder weil keine Antworten gegeben wurden

Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris 1996, S. 175

Lebensbegleitendes Lernen

Die bisherigen Ausführungen haben Implikate, die einer weiteren Erläuterung bedürfen. Zunächst zur Frage der Allgemeinbildung in der Berufsbildung. In den vollzeitschulischen Berufsbildungen, (Fachschule und BHS) sind die allgemeinbildenden Anteile im Lehrplan definiert und führen dazu, daß die BHS im wesentlichen eine volle Studienberechtigung vermittelt. Im Rahmen der Lehrlingsausbildung machen fachübergreifende Fächer in der Berufsschule etwa 25 Prozent des Stoffes aus. Allgemeinbildende Konsequenzen ergeben sich aber zusätzlich quer über alle Bildungswege der 15- bis etwa 18/19jährigen im österreichischen Bildungssystem durch die hohen Anforderungen in schulischer wie betrieblicher Bildung. Die hohen Standards schulischer wie betrieblicher Bildung sind nicht nur der Garant dafür, daß die erforderlichen Grundkenntnisse in den Kulturtechniken (Schreiben, Lesen, Rechnen) und in verschiedenen Fachbereichen erworben werden, sondern ebenso sehr dafür, daß die in einer Leistungsgesellschaft unverzichtbaren *Schlüsselqualifikationen*, wie Belastbarkeit, Stresstoleranz, Selbständigkeit und Durchhaltevermögen, schrittweise und je nach Fähigkeiten eingeübt und stufenweise aufgebaut werden.

Interessant sind hierzu Forschungsergebnisse einer von der OECD herausgegebenen Studie. Wir wollen einige Ergebnisse nachfolgend heranziehen. Die Studie weist darauf hin, daß eine Lehrlingsausbildung zunächst, aber nicht nur „eine solide Grundlage an bestimmten Fertigkeiten, die Vorbedingung für jeglichen Transfer sind“¹², schafft. Eine Ausbildung im Arbeitsprozeß bedeutet immer auch Ausbildung in Zeiteinteilung, Planung, Überprüfung, Kontrolle, Entscheidungsfindung, Kooperation mit anderen und so weiter. Fachspezifische Ausbildungen (wie die Lehrlingsausbildung) sind daher „bezüglich des Arbeitsprozesses sehr wohl allgemein, auch wenn sie in bezug auf den Arbeitsinhalt spezifisch sind“¹³. Es kann sein, daß berufliche Bildungswege mit einer über die arbeitsteilig spezialisierten Berufschneidungen hinausreichenden breiten Basis eine umfangreichere inhaltliche Grundlage als das Erlernen von Berufen im Arbeitsprozeß erbringen, sie bieten aber bezüglich der Arbeitsprozesse eine weniger gründliche Ausbildung.

Wir können in Österreich eine medial stark präsenzte Kritik an den Schulnoten feststellen. Aus der empirisch belegbaren schultyp- und auch standortspezifischen Relativität wird in Vergrößerung wissenschaftlicher Argumente auf einen nahezu arbiträren Status der Notengebung ge-

¹² OECD (1991): *Bildungs- und Ausbildungswege für die Sechzehn- bis Neunzehnjährigen* (= Bildungsforschung internationaler Organisationen, Band 4), Frankfurt am Main, S. 125

¹³ OECD: *Bildungs- und Ausbildungswege ...*, S. 125; Hervorhebung im Original.

Jenseits der Katastrophenberichte

geschlossen und in der Folge schulische Leistungsbeurteilung delegitimiert. Als Konsequenz werden Aufsteigen mit negativen Noten oder auch eine integrierte Gesamtschule polytechnischer Prägung bis etwa zum 18. Lebensjahr vorgeschlagen.

Die Systemkonsequenz würde vermutlich in einer Reduktion von Vielfalt und Praxisnähe in den Bildungswegen der etwa 15- bis 18jährigen bestehen, ohne dabei einen wirklichen Gewinn pädagogischer Art zu erreichen. Die OECD hat in der zuvor bereits angesprochenen Studie über derartige gesamtschulartige und integrierte Ansätze für die Bildungsstufe nach der Pflichtschulzeit eine negative Prognose gestellt: Eine solche Bildungspolitik könnte „auch dazu führen, daß die auf der Stufe nach der Pflichtschulzeit vorhandene *Vielfalt* von Wertvorstellungen und Kriterien auf eine *eindimensionale* Hierarchie, die letztlich von der Hochschule dominiert wird, zusammenschrumpft. Im Endeffekt sinkt dann der Status derjenigen Kurse, die von dieser Maßnahme profitieren sollen.“¹⁴ Maßnahmen, welche „eine vielfältige Stathierarchie“¹⁵ erhalten, sind daher eher dazu angetan, den Status der beruflichen Bildung zu erhalten.

Mit der Entdifferenzierung der Bildungswege nach der Pflichtschulzeit würde eine mehr oder weniger offensichtliche Deflationierung der Abschlüsse der beruflichen wie der allgemeinen Bildungswege nach der Pflichtschule einsetzen. Berufs- wie Studierfähigkeit würden weiter ins postsekundäre Bildungssystem geschoben. Die Probleme der Attraktivitätsdifferenzen würden durch die Verschiebung nicht gelöst, sondern vertieft und verlängert. Die Anforderungen im Beruf und somit der Wettbewerbsfähigkeit unserer Wirtschaft erfordern ein differenziertes Bildungswesen für die etwa 15- bis 18jährigen. Es handelt sich hier um eine „impressive Lebensphase“, die sozialkulturell prägend wirkt.

Eine zentrale Funktion der Bildungswege nach der Pflichtschule ist die weitergehende *Einübung der jungen Menschen in leistungsbezogenes Arbeitsverhalten individuell und im Team*. In diesem Sinne nehmen Schule und betriebliche Ausbildung Strukturen des späteren Erwachsenenlebens vorweg.

¹⁴ OECD (1991): *Bildungs- und Ausbildungswege für die Sechzehn- bis Neunzehnjährigen* (= Bildungsforschung internationaler Organisationen, Band 4), Frankfurt am Main, S. 120; Hervorhebung nicht im Original.

¹⁵ OECD: *Bildungs- und Ausbildungswege ...*, a.a.O., S. 119.

Perspektiven und Resultate

Aufgrund gestiegener Bildungsbeteiligung und veränderter Allokation der Jugendlichen im postobligatorischen Schulwesen werden zwei Fragen die nächste Phase der Bildungsentwicklung in Österreich bestimmen:

1. Möglichkeiten der Effizienzsteigerung bei steigender Beteiligung an beruflicher und höherer Bildung bei nicht oder nur gering wachsenden Mitteln;
2. Standardanpassung und neue didaktische Ansätze aufgrund der veränderten Bildungsströme zur Erhaltung eines möglichst hohen Anteils an erfolgreichen Abschlüssen bei gleichzeitiger Transparenz leistungsbezogener Differenzierung.

Die Finanzierungsfrage wird zur Schlüsselfrage der Bildungsentwicklung werden. Die Optimierung des Mitteleinsatzes bei begrenzten Ressourcen wird damit zur Herausforderung der Bildungs- und Wirtschaftspolitik.

Wenn die im internationalen Vergleich hervorragenden Werte Österreichs im Bereich der oberen Sekundarschulbildung erhalten und verbessert werden sollen, werden neuartige Formen der Effizienzsteigerung bis hin zur Kostenbeteiligung im postsekundären Bereich sachlicher als bisher diskutiert werden müssen. So könnte - rein hypothetisch angedacht - den hohen Repetierquoten und Mehrfachanfängen im postobligatorischen Schulwesen, das hohe Kosten verursacht, durch die Einführung einer Altersgrenze für die „kostenfreie“ Erstausbildung begegnet werden. Alles, was nach dieser Zeit geschieht, würde dann in den Bereich von Erwachsenenbildung bzw. - sozial gestaffelter - Kostspflichtigkeit fallen. Generell wird es darauf ankommen, den Charakter der postsekundären Bildung als *Investition* in die individuelle berufliche Zukunft in der Bevölkerung, aber auch den möglichen *Konsumaspekt* (berufsfremde Selbstverwirklichung) bewußt zu machen.

Alle bisherigen Indikatoren des Ländervergleichs über akademische und berufliche Bildung waren bildungssystemimmanent. Die OECD widmete aber auch den „Labour Market Outcomes of Education“ als externem Kriterium besonderes Augenmerk. Der Aufbau von „Berufsfähigkeit“ kann als übergreifendes Beurteilungskriterium für die Evaluation von Bildungsstrategien gesehen werden. In diesem Sinne stellt auch das Weißbuch der Europäischen Kommission „Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ die „Entwicklung der Eignung zur Be-

Jenseits der Katastrophenberichte

schäftigung und zur Erwerbstätigkeit“ in den Mittelpunkt.¹⁶ Das eigentliche Bewährungsfeld des Bildungssystems ist - aus sozioökonomischer Sicht - der Arbeitsmarkt. Hierbei zeigen sich günstige Werte für Österreich: Nicht nur die Gesamtarbeitslosigkeit ist mit Abstand geringer als im OECD-Mittel, sondern auch die Arbeitslosigkeit der Jungerwachsenen. Österreich weist bei den 25- bis 29jährigen mit 3,4 Prozent die niedrigste Arbeitslosenrate auf (Mittel: 12,5 Prozent); Frankreich weist zB 16,1 Prozent, Finnland 21,4 Prozent und Spanien 31,4 Prozent auf (Tabelle 1.5).

Die günstige Lage bei der Arbeitsmarktintegration der unter 30jährigen bleibt auch erhalten, wenn man die Arbeitslosenquote der 25- bis 29jährigen mit jener der Personen im Haupterwerbsalter in Beziehung setzt. Die resultierende Verhältniszahl ist nur für Deutschland und Österreich nicht größer als 1, im Ländermittel beträgt sie 1,5, in manchen Ländern über 2 (siehe Tabelle 1.5).

Der Vergleich zwischen Bildungssystem, Arbeitsmarkt und Wirtschaftsleistung (gemessen als BIP pro Kopf der Bevölkerung; siehe Tabelle 1.6) zeigt, daß erfolgreiche Industrieländer unterschiedliche Schwerpunkte auf berufliche und akademische Bildung legen. Die institutionelle Arbeits- und Aufgabenverteilung zwischen Universitätssystem und beruflicher Aus- und Weiterbildung differiert entsprechend.

Gegen Mitte der 90er Jahre waren 3,9 Prozent der österreichischen Erwerbsbevölkerung als Lehrer berufstätig. Dieser Wert liegt über dem OECD-Durchschnitt (3,7 Prozent; siehe Tabelle 1.A3). Ebenso wichtig wie der Humankapitaleinsatz ist die im Bildungssystem institutionalisierte Qualifikationsstrategie. Der Arbeitsmarkt als Bewährungsfeld von Bildung und Ausbildung zeigt dabei, daß die österreichische Bildungsstrategie in hohem Maße zielführend war. Die Hauptkennzeichen der österreichischen Qualifikationsstrategie sind

1. gut ausgebaute und vielfältige berufliche Bildung bereits auf der oberen Sekundarstufe (Lehre, Fachschule und berufsbildende höhere Schule), die dazu führt, daß nahezu 7 von 10 Jugendlichen eine anerkannte berufliche Bildung bis etwa zum 20. Lebensjahr abschließen;
2. die Fortsetzung der beruflichen Bildung in Einrichtungen der beruflichen Erwachsenenbildung;
3. die Aufrechterhaltung hoher berufs-, allgemeinbildender und akademischer Standards.

¹⁶ Europäische Kommission (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Brüssel/Luxemburg, S. 31.

Lebensbegleitendes Lernen

Tabelle 1.5 Arbeitslosigkeit unter 20- bis 24jährigen, 25- bis 29jährigen und im Haupterwerbsalter 1994 (Rangfolge nach Arbeitslosenquote der 25-29jährigen)

Land	20- bis 24jährige	25- bis 29jährige	25- bis 64jährige	Verhältnis: 20- bis 24jährige zu Haupterwerbsalter	Verhältnis: 25- bis 29jährige zu Haupterwerbsalter
Österreich	4,5	3,4	3,3	1,4	1,0
Schweiz	(7,1)	(4,6)	(3,6)	2,0	1,3
Niederlande	-	7,1	5,7	-	1,2
Norwegen	11,1	7,1	4,3	2,6	1,7
Vereinigte Staaten	10,8	7,4	5,8	1,9	1,3
Deutschland	9,1	8,7	8,7	1,0	1,0
Portugal	14,2	8,8	5,5	2,6	1,6
Australien	13,9	9,6	7,7	1,8	1,2
Schweden	16,7	9,9	6,8	2,5	1,5
Türkei	17,3	10,0	6,0	2,9	1,7
Verein. Königreich	15,0	10,3	8,2	1,8	1,3
Kanada	15,0	11,5	9,2	1,6	1,3
Belgien	20,4	11,7	8,3	2,5	1,4
Ländermittelwert	19,2	12,5	8,5	2,3	1,5
Irland	20,3	14,2	12,9	1,6	1,1
Griechenland	27,8	15,3	7,2	3,9	2,1
Dänemark	15,7	15,8	11,5	1,4	1,4
Frankreich	28,6	16,1	10,8	2,6	1,5
Italien	30,8	17,0	7,9	3,9	2,2
Finnland	32,4	21,4	16,7	1,9	1,3
Spanien	42,3	31,4	19,8	2,1	1,6

Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris 1996, S. 234ff

Tabelle 1.6 Internationaler Vergleich der Wirtschaftsleistung 1994

Länder	BIP je Einwohner ⁽¹⁾ in US-\$
Vereinigte Staaten	25512
Schweiz	23942
Norwegen	21968
Japan	20756
Dänemark	20546
Kanada	20401
Österreich	20210
Belgien	20166
Deutschland ⁽²⁾	19675
Frankreich	19201
Italien	18681
Niederlande	18589
Australien	18382
Vereinigtes Königreich	17650
Schweden	17422
Neuseeland	16248
Finnland	16208
Irland	15212
Spanien	13581
Portugal	12335
Griechenland	11315
Türkei	5271

⁽¹⁾ zu laufenden Preisen und Kaufkraftparitäten ⁽²⁾ inkl. Ostdeutschland

Quelle: ÖSTAT: Statistische Übersichten 11/96, S. 32 und 37

Weiterbildung

Technischer und organisatorischer Wandel der Arbeitswelt, weltweite Öffnung der Märkte, auch der Arbeitsmärkte, und die konstant - im Vergleich zu den 80er Jahren - niedrige Zahl an Jugendlichen¹⁷ sind die wesentlichen Herausforderungen der Weiterbildung an der Wende ins 21. Jahrhundert. Zunächst wollen wir wieder in den Ländervergleich einsteigen. Die OECD weist in der bereits oben mehrfach herangezogenen Publikation Beteiligungsraten für berufsbezogene Weiterbildung in Industrieländern aus. Es handelt sich hierbei *nicht* ausschließlich um Kursteilnahmen, sondern um alle Arten von beruflichen Bildungs- und Schulungsmaßnahmen, die von Behörden organisiert, finanziert oder gefördert, von Arbeitgebern angeboten oder selbst finanziert werden. Der Indikator sagt jedoch „nichts über den Umfang der dafür aufgewendeten Stunden und Tage aus“¹⁸. Als Beobachtungszeitraum wurden die 12 Monate vor der Erhebung gewählt. Die Beteiligungsquote, die nur auf Beschäftigte (keine Arbeitslosen) bezogen ist, reicht dabei von 28 bis 41 Prozent (siehe nachfolgende Tabelle). Für Österreich ist in dieser vergleichenden Statistik leider kein Wert enthalten, wir müssen uns daher im weiteren mit einer Annäherung behelfen.

Eine Beteiligungsquote an beruflicher Weiterbildung läßt sich für Österreich anhand von Daten des Bundesministeriums für wirtschaftliche Angelegenheiten (BMWA) schätzen. Das BMWA weist die Anzahl von 1196000 Teilnahmen an Weiterbildungsveranstaltungen für das Jahr 1992 aus.¹⁹ Auch hier handelt es sich der Definition nach nicht unbedingt um Kurse, sondern um eine Vielzahl von Formen organisierter beruflicher Weiterbildung. Neben 250000 firmeninternen Teilnahmen an Weiterbildungsveranstaltungen, entfallen die größten Anteile auf die Erwachsenenbildungseinrichtungen der gesetzlichen Interessensvertretungen. Die Teilnehmerzahl an berufsbezogener Weiterbildung ist nicht getrennt nach Beschäftigten und Arbeitslosen, wie das in der OECD-Statistik vorgenommen wurde; auch eine Altersabgrenzung liegt uns nicht vor. Wir müssen daher als Basis Erwerbspersonen (Beschäftigte und Arbeitslose) heranziehen. Die Zahl der 20- bis 64jährigen Erwerbspersonen wurde vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales für das Jahr 1992 mit 3,4

¹⁷ Anfang der 80er Jahre gab es weit über 120.000 15jährige, die neu in weiterführende Ausbildung oder Erwerbstätigkeit einströmten, heute und bis 2010 ist mit nicht mehr als 95.000 bis 99.000 zu rechnen; siehe Tabelle 1.A4.

¹⁸ OECD (1996): *Bildung auf einen Blick*. OECD-Indikatoren, Paris 1996, S. 132.

¹⁹ Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (Januar 1996): *Lernen für's Leben - lebenslanges Lernen*, Wien, S. 12.

Lebensbegleitendes Lernen

Millionen angegeben.²⁰ Auf Basis dieser Daten ist als Ergebnis eine geschätzte Quote von 35 Prozent zu nennen. Dieser Wert liegt durchaus im Mittelfeld der Vergleichsländer. Dies belegt, auch wenn der statistische Vergleich aufgrund der Unterschiedlichkeit von Strukturen und Erhebungsmodi nur begrenzt valide sein dürfte, daß die allenthalben zu hörende Klage, Österreich habe „eine niedrigere Weiterbildungsquote als andere Länder“²¹ sich als empirisch nicht fundiert erweist.

Tabelle 1.7 Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung in den 12 Monaten vor der Erhebung: Anteil an den Erwerbstätigen zwischen 25 und 64 Jahren

Land	Quelle	Bezugsbasis	Jahr	Weiterbildungsbe- teiligung
Australien	OECD	25- bis 64jährige Be- schäftigte	1993	38%
Deutschland	OECD	25- bis 64jährige Be- schäftigte	1994	33%
Finnland	OECD	25- bis 64jährige Be- schäftigte	1993	41%
Frankreich	OECD	25- bis 64jährige Be- schäftigte	1994	40%
Kanada	OECD	25- bis 64jährige Be- schäftigte	1993	28%
Schweiz	OECD	25- bis 64jährige Be- schäftigte	1993	38%
Vereinigte Staaten	OECD	25- bis 64jährige Be- schäftigte	1995	34%
Österreich ⁽¹⁾	ibw	20- bis 64jährige Er- werbspersonen	1992	35%

(1) ibw-Berechnung für 1992

Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren, Paris 1996, S. 133; ibw-Berechnung

Für den Vergleich mit den angelsächsischen Ländern, in welchen auch die berufliche Erstausbildung Teil der „Further Education“ (= alles nach der Pflichtschulbildung, das beruflich orientiert ist) ist, müßte auch die Lehrlingszahl des Jahres 1992 einbezogen werden, also rund 136000 junge Menschen in Ausbildung. Hierbei müßte allerdings die Basis erweitert werden, trotzdem würde die österreichische Quote noch höher werden.

²⁰ Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Juli 1993): *Die Arbeitsmarktlage 1992*, Wien, S. 168.

²¹ Siehe dazu: Bisovsky, Gerhard (6/1996): *Weiterbildung ohne Weiterbildungspolitik?*, in: *Grundlagen der Weiterbildung*, Zeitschrift für Weiterbildung und Bildungspolitik im In- und Ausland, 323ff.

Empirisch belegt ist, daß die Weiterbildungsteilnahme zwischen 20 und 40 Jahren am stärksten und bis 50 auch noch beträchtlich ist und sodann deutlich verliert. So hat der Mikrozensus des Österreichischen Statistischen Zentralamtes (ÖSTAT) über berufliche Fortbildungskurse folgende Teilnahmequoten für die Jahre 1985 und 1989 ergeben: bis 19 Jahre 11,2 Prozent, 20 bis 29 Jahre 29,1 Prozent, 30 bis 39 Jahre 30,4 Prozent, 40 bis 49 Jahre 22,6 Prozent, 50 bis 59 Jahre 13,8 Prozent, wobei insgesamt eine Kursteilnahmequote von 24,2 Prozent gegeben war.²² Im Interesse der Qualifikationssicherung wird ein Hinausschieben der Weiterbildungsbeilegung im Lebenslauf erforderlich sein.

Rund 63 Prozent der Fortbildungskursteilnahmen im oben genannten Zeitraum gehen, laut Erhebung des ÖSTAT, auf Initiative der Kursteilnehmer zurück, 37 Prozent auf Initiative der Dienstgeber. Die Kurskosten wurden aber auch dort, wo der Anstoß zum Kursbesuch vom Arbeitnehmer ausging, zu 41 Prozent vom Dienstgeber zur Gänze und zu 7 Prozent teilweise vom Dienstgeber getragen. Bei Initiative seitens des Dienstgebers lag die Finanzierung bei 92 Prozent zur Gänze und 4 Prozent teilweise beim Dienstgeber. Insgesamt ergab sich für die Kostenübernahme der Fortbildung folgende Verteilung: 57 Prozent zur Gänze der Dienstgeber, 27 der Arbeitnehmer, 6 Prozent gemischte Kostenübernahme durch die zuvor genannten und 8 Prozent öffentliche Förderung (2 Prozent unbekannt).²³ Die Wirtschaft ist aber nicht nur der Hauptfinanzier der beruflichen Weiterbildung, sondern direkt oder indirekt über die Erwachsenenbildungseinrichtungen ihrer gesetzlichen Interessensvertretung der häufigste Veranstalter einschlägiger Kurse: 52 Prozent der rund 744000 Teilnehmer an einschlägigen Kursen haben diese in Unternehmen oder in den Wirtschaftsförderungsinstituten der Wirtschaftskammern absolviert.²⁴

Die hochgradig arbeitsteilige Informationsgesellschaft basiert aber in hohem Maße auf funktionaler beruflicher Integration (sowohl auf der Ebene der Unternehmen als auch der Volkswirtschaften). Eine funktionale Sicht von beruflicher Weiterbildung ist daher angebracht. Berufliche Weiterbildung ist eine Funktion der beruflichen Aufgaben und ihrer

²² Zeidler, Sylvia (45. Jahrgang 1990): *Teilnahme an beruflicher Fortbildung*. Ergebnisse des Mikrozensus Dezember 1989, in: ÖSTAT: Statistische Nachrichten, Wien, (Neue Folge), Heft 11, S. 790.

²³ Zeidler, Sylvia (46. Jahrgang 1991): *Berufliche Fortbildung: Veranstalter und Finanzierung*. Ergebnisse des Mikrozensus Dezember 1989, in: ÖSTAT: Statistische Nachrichten, Wien, (Neue Folge), Heft 4, S. 356.

²⁴ Berufliche Fortbildung: *Veranstalter und Finanzierung*, a.a.O., S. 354.

Lebensbegleitendes Lernen

Dynamik. Die Chancengleichheitsprinzipien, die im Hinblick auf Grundschul- und Erstbildung ihre volle Berechtigung haben, lassen sich auf berufliche Weiterbildung nicht gleichermaßen anwenden, da die Erfordernisse aus den beruflichen Anforderungen resultieren.

Einen empirischen Hinweis auf den Einfluß des beruflichen Situs im Rahmen der volkswirtschaftlichen Arbeitsteilung auf die Weiterbildungserfordernisse bietet eine Erhebung, die im Rahmen eines vierjährigen Aktionsprogrammes der EU (FORCE) durchgeführt wurde. Die Befragung von Unternehmen mit mindestens 10 Beschäftigten zeigt für das Bezugsjahr 1993, daß der Wirtschaftszweig der Erwerbstätigkeit die Teilnahme an Kursen zur beruflichen Weiterbildung in hohem Maße determiniert. Während - um die Extremwerte zu nennen - im Kredit- und Versicherungsgewerbe 57 Prozent der Beschäftigten im Beobachtungsjahr einschlägig aktiv waren, waren es im Textil- und Bekleidungs-gewerbe nur 8 Prozent²⁵.

Gewiß ist die Unterstützung von sozial und regional benachteiligten Gruppen und Regionen oder die Förderung aussichtsreicher Branchen, Technologien oder Berufsgruppen eine volkswirtschaftliche und damit öffentliche Aufgabe, die prinzipielle Marktorientierung in der beruflichen Weiterbildung wird aber nicht zurückgenommen werden können. Kompliziert wird die Rolle der öffentlichen Hand allerdings insofern, als berufliche Weiterbildung nicht völlig trennscharf von *außerberuflicher* Erwachsenenbildung abzugrenzen ist. So sind Erwerb, Erhaltung und Weiterentwicklung von kulturellen Grundqualifikationen (Lesen, Schreiben, Rechnen, erste PC-Bedienungskennntnisse, soziale Grundkompetenzen) Bildungsergebnisse, die außerberuflich wie beruflich, individuell wie gesellschaftlich und volkswirtschaftlich wichtig sind und noch wichtiger werden. In alledem ist öffentliche Förderung argumentierbar, aber in den meisten Fällen auch die Investition privater Mittel und Zeit.

Möglichkeiten der stärkeren Verzahnung von beruflicher Weiterbildung und höherer Bildung können noch stärker als bisher durch Modularisierung und Standardisierung der Angebote erreicht werden. Hierfür sind bereits erfolgreiche Beispiele gegeben, wie zB Werkmeisterschulen oder Fachakademien. Einschlägige Möglichkeiten sollten auch im Fachhochschulsektor genutzt werden.

²⁵ Siehe dazu: Eurostat (7/1996): *Statistik kurzgefaßt. Bevölkerung und soziale Bedingungen*, Luxembourg.

Jenseits der Katastrophenberichte

Tabelle 1.A1 Beteiligung an Hochschulausbildung nach Altersgruppen 1994

Land	18 bis 21 Jahre	22 bis 25 Jahre	26 bis 29 Jahre
Europa			
Deutschland	8,7	15,5	8,6
Österreich	12,0	13,3	8,0
Finnland	11,2	20,4	10,0
Dänemark	7,6	19,0	9,4
Norwegen	9,3	17,4	7,6
Spanien	24,9	17,4	6,2
Niederlande	22,1	18,4	6,2
Schweden	12,3	15,3	7,2
Frankreich	23,3	14,1	4,2
Vereinigtes Königreich	18,7	5,8	2,8
Irland	18,3	5,3	1,8
Griechenland	28,9	4,8	0,9
Belgien	18,5	8,1	1,7
Schweiz	5,2	8,5	3,9
Türkei	8,2	6,0	2,4
Außereuropäische Länder			
Kanada	26,2	14,6	5,4
Neuseeland	23,8	10,1	4,8
Australien	20,5	8,4	4,7
Vereinigte Staaten	21,3	14,4	6,5
Ländermittelwert	15,9	12,1	5,1

Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris 1996, S. 127ff

Tabelle 1.A2 Direkte öffentliche Ausgaben und private Zahlungen für tertiäre Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP 1993

Land	Öffentliche Ausgaben Anteil in % des BIP	Private Zahlungen Anteil in % des BIP
Finnland	1,8	0,01
Kanada	1,7	0,4
Norwegen	1,5	*
Schweden	1,5	0,1
Dänemark	1,3	*
Niederlande	1,3	0,04
Neuseeland	1,2	*
Schweiz	1,2	*
Vereinigte Staaten	1,2	1,2
Australien	1,1	0,4
Österreich	1,1	0,01
Belgien	1,0	*
Irland	1,0	0,3
Ländermittelwert	1,0	0,2
Deutschland	0,9	0,1
Frankreich	0,9	0,2
Italien	0,8	0,1
Spanien	0,8	0,2
Vereinigtes Königreich	0,7	*
Japan	0,4	0,6

* Daten nicht erhältlich, entweder weil sie seitens der Länder nicht gesammelt werden oder weil keine Antworten gegeben wurden

Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris 1996, S. 61

Lebensbegleitendes Lernen

Tabelle 1.A3 Lehrpersonal als Prozentsatz der gesamten Erwerbsbevölkerung 1994

Länder	Primär- & Sekundarbereich	Tertiärbereich	Alle Bereiche *)
Belgien	4,5	0,8	5,9
Italien	3,8	0,3	4,7
Österreich	3,0	0,6	3,9
Irland	3,1	0,6	4,1
Neuseeland	2,8	0,5	3,8
Frankreich	2,8	0,5	3,7
Spanien	2,8	0,5	3,6
Dänemark	3,1	0,3	4,1
Ländermittelwert	2,8	0,5	3,7
Vereinigte Staaten	2,1	0,7	3,0
Vereinigtes Königreich	2,4	0,3	2,8
Deutschland	1,9	0,7	3,1
Niederlande	2,3	0,3	3,1
Japan	1,7	0,6	2,6
Türkei	2,0	0,2	2,2

* inklusive Elementarerziehung

Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris 1996, S. 98

Tabelle 1.A4 Entwicklung der 15jährigen in der österreichischen Wohnbevölkerung

Jahr	Anzahl	Jahr	Fortschreibung
1980	130063	1996	98199
1981	128658	1997	99403
1982	127355	1998	97205
1983	126300	1999	95590
1984	123319	2000	95293
1985	116784	2001	95138
1986	111108	2002	95034
1987	106375	2003	95450
1988	99697	2004	95754
1989	95943	2005	96094
1990	94608	2006	97782
1991	91233	2007	99098
1992	88969	2008	99372
1993	88846	2009	97947
1994	89281	2010	94624
1995	93065		

Quelle: ÖSTAT, Bevölkerungsforschreibung, Hauptvariante

Berufliche Aufstiegsfortbildung in Österreich

Alfred Freundlinger, Johann Steinringer

Im Verhältnis zum Gesamtvolumen beruflicher Weiterbildung nimmt die dezidierte Aufstiegsfortbildung einen relativ geringen Raum ein. Der berufliche Aufstieg ist in vielen Fällen an tatsächliche Qualifikationen bzw Prüfungen gekoppelt (zB Meisterprüfung), ohne daß die dazugehörigen Vorbereitungslehrgänge bindend vorgeschrieben wären. Mit dem Absolvieren von Aufstiegsfortbildung bzw mit der Ablegung von entsprechenden Prüfungen ist der Aufstieg außerdem nicht automatisch garantiert.

Der Mikrozensus „Berufliche Fortbildung“ 1989 weist einen angestrebten „Aufstieg im Beruf“ bei 20 Prozent der Teilnehmer an beruflicher Fortbildung als Hauptgrund aus (ÖSTZ 1992). Bei der letzten WIFI-Teilnehmerbefragung, dem größten Veranstalter für berufliche Weiterbildung, nannten 36 Prozent die „Verbesserung der Aufstiegsmöglichkeiten“ als einen der wichtigsten Gründe für die Teilnahme (Freundlinger/Eckstein 1995). Diese Zahlen können als Hinweis darauf interpretiert werden, daß Aufstieg als Motiv über die dezidierte Aufstiegsfortbildung hinaus eine Rolle spielt.

Im folgenden sollen mit

- den Vorbereitungskursen auf die Meisterprüfung/ Befähigungsprüfung
- den Werkmeisterschulen
- den WIFI-Fachakademien
- den Vorbereitungen auf Berufsprüfungen und
- der erforderlichen Weiterbildung für die Selbständigkeit in freien Berufen

die wichtigsten Möglichkeiten der Aufstiegsfortbildung in Österreich charakterisiert werden.

1. Vorbereitung auf die Meisterprüfung / Befähigungsprüfung

Jede Tätigkeit, die selbständig in Erwerbsabsicht betrieben und auf Dauer angelegt ist, unterliegt in Österreich der Gewerbeordnung (GewO). Dafür ist ein Befähigungsnachweis erforderlich. Der Befähigungsnachweis nach der GewO ist der Nachweis, daß ein Gewerbetreibender die fachlichen einschließlich der kaufmännischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen besitzt, um die dem betreffenden Gewerbe eigentümlichen Tätigkeiten selbständig ausführen zu können (§ 16 Abs. 2 GewO). Insbesondere im Bereich des Gewerbes und Handwerkes kann diese Befähigung auf die verschiedenste Art nachgewiesen werden.

Der § 18 Abs. 1 ff GewO enthält eine Reihe von Möglichkeiten, anstelle der Zeugnisse über eine erfolgreich abgelegte Meisterprüfung (einschließlich des Prüfungsteiles Unternehmerprüfung), Zeugnisse über den erfolgreichen Abschluß von Studienrichtungen, berufsbildenden Höheren und Mittleren Schulen - soweit sie den betreffenden Handwerken entsprechen - vorzulegen. Der Bildungshöhe entsprechend ist zusätzlich eine unterschiedlich lange fachliche Tätigkeit nachzuweisen.

Diejenigen, die bereits einen Befähigungsnachweis für ein Handwerk erbringen, können unter einfachen Voraussetzungen zusätzliche Berechtigungen für verwandte Handwerke erwerben. Die Gewerbeordnung zeigt aber auch Nebenrechte und neue Möglichkeiten der Betriebsgründung auf.

Neben der Regelung des Normweges, die Berechtigung für die Ausübung eines Handwerkes über die Meisterprüfung zu erlangen, ist die Gewerbeordnung auch Grundlage für die Erteilung von Nachsichten. Eine Nachsicht vom jeweils vorgesehenen Befähigungsnachweis ist vor allem dann zu gewähren, wenn nach dem Bildungsgang und der bisherigen Tätigkeit des Nachsichtwerbers angenommen werden kann, daß er die für die Gewerbeausübung erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen besitzt oder eine hinreichende tatsächliche Befähigung des Nachsichtwerbers besteht. Als eingeschränkte Form ist auch die Nachsicht von den Voraussetzungen für die Zulassung zur Meisterprüfung oder einer Befähigungsprüfung für gebundene Gewerbe möglich.

Berufliche Aufstiegsfortbildung in Österreich

Dieser Abriß zeigt, daß die Zulassung zu einer selbständigen Tätigkeit vornehmlich an die erwiesene Endqualifikation und nicht an den Weg einer Aufstiegsbildung gebunden ist.

Zur Vorbereitung auf die Prüfungen (im Regelfall von der jeweiligen Gewerbebehörde des Bundeslandes abgenommen) werden Lehrgänge zum Erwerb des erforderlichen Prüfungswissens, aber auch für die spätere Praxis angeboten.

Die Inhalte der Vorbereitungslehrgänge sind entsprechend den Prüfungsanforderungen bzw den Abschnitten der Prüfung (zB schriftlich, praktisch, mündlich; Unternehmerprüfung, Ausbilderprüfung) gestaltet. Neben den fachlichen Inhalten werden auch Persönlichkeitsbildung, Unternehmensführung, Mitarbeiterführung und -ausbildung (die Ausbilderprüfung für betriebliche Lehrlingsausbildung ist Teil der Meisterprüfung) vermittelt (und geprüft). Teilweise sind Prüfer als Lehrbeauftragte eingesetzt, andernfalls ist eine ständige Abstimmung zwischen Kurs- und Prüfungsgeschehen vorgesehen.

Vorbereitungslehrgänge werden vornehmlich von den Wirtschaftsförderungsinstituten der Wirtschaftskammern (WIFI) angeboten. Das Angebot der Bundesländer deckt jedoch nicht die gesamte Palette der Vorbereitungen auf mögliche Befähigungen ab. Für weniger frequentierte Gewerbe werden Vorbereitungsveranstaltungen mitunter nur in einem Bundesland angeboten, zum Teil auch nur im Zweijahresrhythmus.

Laut Meisterprüfungsstatistik sind im Jahr 1995 4.404 Personen zur Meisterprüfung angetreten, 2.809 haben sie bestanden. 1.293 Personen sind zur Befähigungsprüfung in einem gebundenen Gewerbe angetreten, 885 haben sie bestanden.

Die Zahlenwerte aus der Meisterprüfungsstatistik geben die Relationen, aber nicht die tatsächlichen Teilnehmerzahlen an den Vorbereitungslehrgängen wieder. Eine kompakte Statistik, wie sie einer Schulstatistik gleichkommen könnte, ist auch nicht möglich, weil von den einzelnen Bundesländerinstituten der Wirtschaftsförderungsinstitute die Inhalte unterschiedlich portioniert in verschiedensten Veranstaltungen angeboten werden. Die Meisterprüfungsstatistik enthält außerdem auch die Zahl derer, die als Quereinsteiger oder Prüfungswiederholer nur Teile der Prüfung zu absolvieren hatten.

Nicht enthalten ist in der Meisterprüfungsstatistik die Zahl der Befähigungsprüfungen, die nicht im Bereich der Meisterprüfungsstellen der

Lebensbegleitendes Lernen

Wirtschaftskammern, sondern bei den Landesregierungen abgenommen werden. Dazu zählen etwa der Fremdenverkehr und ehemals konzessionspflichtige Gewerbe wie die Elektrotechniker. Diese Prüfungen sind statistisch nicht erfaßt. Schätzungen zufolge liegt die Zahl ungefähr genau so hoch, wie bei den in der Meisterprüfungsstatistik ausgewiesenen Befähigungsprüfungen.

Für die Kosten der Vorbereitungskurse ist je nach Dauer, erforderlichem technischen Aufwand oder auch gesteigerten Gestehekosten eine Spannbreite zwischen einigen wenigen tausend Schilling bis weit über ATS 50.000,-- zu veranschlagen.

Rechnet man bei längerdauernden Vorbereitungslehrgängen in Tagesform den Verdienstentgang durch mehrwöchige Absenz vom Arbeitsplatz, den Aufenthalt am Kursort, der weit vom Arbeitsplatz entfernt sein kann, die Reisekosten und schließlich auch noch die Prüfungstaxe oder den Aufwand für Verbrauchsmaterial zu den Kurskosten dazu, entstehen ansehnliche Kosten, für deren Bezahlung in den meisten Fällen auf Ersparnis zurückgegriffen werden muß.

Zur besonderen Förderung von Jungunternehmern hat das Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten für das Kursjahr 1996/1997 eine Förderung für den erfolgreichen Besuch von Vorbereitungslehrgängen ausgeschrieben. Die Förderhöhe liegt in den meisten Fällen bei 50 Prozent der Kurskosten. Einige Bundesländer fördern die Teilnahme an Vorbereitungskursen durch Bildungsschecks (50 Prozent der Kurskosten bis zu einem - je nach Kursart - festgesetzten Höchstbetrag).

Mit der Ablegung der Meisterprüfung ist nicht automatisch ein betrieblicher Aufstieg verbunden. Bei Arbeitsplatz- und Betriebswechsel jedoch, sowie beim Einstieg in den öffentlichen Dienst, bedeutet die Absolvierung der Kurse einen Vorteil bei der Neueinstufung bzw Vertragsgestaltung. Der Weg in die Selbständigkeit wird im Regelfall erst einige Jahre nach Ablegung der Meisterprüfung gegangen.

2. Werkmeisterschulen

Die Werkmeisterschulen sind Teil der formalisierten Weiterbildung. Sie wurden 1979 auf dem Niveau einer Berufsbildenden mittleren Schule (BMS) in das öffentliche Schulsystem integriert und unterstehen seitdem der schulgesetzlichen Regelung durch das Unterrichtsministerium.

Berufliche Aufstiegsfortbildung in Österreich

Sie bieten eine berufsbegleitende fachliche Weiterbildung für Absolventen einer Lehrlingsausbildung im Bereich der technisch-gewerblichen Berufe. Von ihrer Zielsetzung her können die Werkmeisterschulen als „klassische“ Aufstiegsfortbildung angesehen werden. So wurde als gesetzliches allgemeines Bildungsziel formuliert: „Die Werkmeisterschulen für Berufstätige haben ... in einem zweijährigen Bildungsgang der Erweiterung der fachlichen Ausbildung von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung zu dienen, um sie als mittlere technische Führungskräfte in den einschlägigen Bereichen von Wirtschaft, Industrie und Gewerbe zu befähigen. Der Absolvent soll Aufgaben der Planung, Organisation und Kontrolle auf seinem Fachgebiet selbständig bewältigen können. Er soll Lehrlinge ausbilden und Mitarbeiter im Betrieb fortbilden können.“ (BGBl. Nr. 416/1979)

Die übliche Form von Werkmeisterschulen ist die einer Teilzeitschule für Berufstätige, die als Abendschule oder in Blockform (Freitag, Samstag) eingerichtet ist. Sie dauern in der Regel vier Semester mit 12 Pflichtstunden pro Woche; hieraus resultieren ca. 960 Stunden Pflichtunterricht. Hinzu kommen Freigegegenstände; insgesamt ergibt sich ein Umfang von 960 bis zu 1.200 Unterrichtsstunden.

Wie alle technisch-gewerblichen Fachschulen (BMS) in Österreich, wies die Werkmeisterschule bislang keine Gesamtprüfung am Ende der Schulzeit auf. Seit 1. September 1995 enden alle Werkmeisterschulen mit einer Projektarbeit und einer auf diese Projektarbeit bezogenen Abschlußprüfung. Sie wurden in den Anhang D der 2. EU-Diplomanerkennungsrichtlinie 92/51/EWG aufgenommen. Damit wurde beispielsweise eine Gleichstellung ua mit dem deutschen Industriemeister sichergestellt.

Derzeit (Herbst 1996) sind 11 Fachrichtungen der Werkmeisterschule für Berufstätige eingerichtet, wobei Maschinenbau und Elektrotechnik am meisten gefragt sind.

Fachrichtungen der Werkmeisterschulen:

- Bauwesen
- Bio- und Lebensmitteltechnologie
- Technische Chemie und Umwelttechnik
- Elektrotechnik
- Industrielle Elektronik
- Maschinenbau
- Sanitär- und Heizungstechnik
- Kunststofftechnik

Lebensbegleitendes Lernen

- Maschinenbau-Betriebstechnik
- Maschinenbau-Automatisierungstechnik
- Maschinenbau-Kraftfahrzeugtechnik

Zum größten Teil bieten die Werkmeisterschulen inhaltlich eine fachlich-technische Weiterbildung und Vertiefung. Darüber hinaus werden betriebswirtschaftliche, rechtliche und allgemeinbildende Gegenstände unterrichtet. Einen eigenen Schwerpunkt bildet beispielsweise der Bereich Mitarbeiterführung und Mitarbeiterausbildung.

Die Schulträger sind überwiegend privat. Die meisten sind bei den Wirtschaftsförderungsinstituten der Wirtschaftskammern (WIFI) angesiedelt, einige Werkmeisterschulen werden auch von den Berufsförderungsinstituten (BFI) bzw der Arbeiterkammer getragen.

Im Schuljahr 95/96 besuchten österreichweit 3.631 Teilnehmer eine Werkmeisterschule, davon waren 3.599 männlich. Pro Jahrgang gibt es also rund 1.800 Teilnehmer, das entspricht einem Anteil von 0,05 Prozent der Erwerbspersonen. Bezogen auf die entsprechenden Berufe kann davon ausgegangen werden, daß 10 bis 15 Prozent der Lehrabsolventen eine Werkmeisterschule besuchen (Schneeberger 1990).

Die Werkmeisterschulen sind somit nach den Vorbereitungslehrgängen für die Meisterprüfung die wichtigste Form der Aufstiegsfortbildung bzw auch der Weiterbildung für Lehrabsolventen.

Die Teilnehmer haben in den privaten Werkmeisterschulen Kosten in der Höhe von insgesamt etwa ATS 20.000,-- bis ATS 30.000,-- zu tragen. Knapp die Hälfte der Teilnehmer wird dabei vom Betrieb finanziell unterstützt (Schneeberger 1995). Weitere Förderungen werden in Form von Bildungsschecks für Lehrabsolventen von einzelnen Bundesländern und als Begabtenförderung von der Wirtschaftskammer Österreich geboten.

Mit dem Abschluß der Werkmeisterschule ist kein automatischer Aufstieg verbunden. Der aktuelle betriebliche Bedarf und die tatsächlich erreichte Qualifikation bestimmen die Auswirkungen des Abschlusses auf das Einkommen und die Stellung im Betrieb.

Laut einer Absolventenbefragung aus dem Jahr 1994 (Schneeberger 1995) übernehmen rund 70 Prozent nach Abschluß der Werkmeisterschule mehr Verantwortung im Betrieb, für 54 Prozent ist der Abschluß mit einem höheren Einkommen verbunden.

Berufliche Aufstiegsfortbildung in Österreich

Tabelle 1.1 „Welche Auswirkungen hatte der Abschluß der Werkmeisterschule für Sie?“

Antworten	Prozent
mehr und vertieftes Fachwissen	92
mehr Verantwortung	71
höherer Verdienst	54
höheres Ansehen	54
Einstufung als Angestellter	31

Quelle: ibw-Absolventenbefragung 1994 (n=1.074)

Bezüglich der Einstufung im Betrieb ist neben dem Abschluß der Werkmeisterschule auch das Alter und die Dauer der Betriebszugehörigkeit entscheidend. So erreichen insgesamt 19 Prozent der Befragten eine Meister- oder Werkmeisterfunktion im Betrieb, bei den über 30jährigen sind es 28 Prozent. 31 Prozent verbleiben insgesamt in der Funktion eines Facharbeiters, im Alter von über 30 Jahren sind es nur 23 Prozent.

Tabelle 1.2 Erreichung der Meister- oder Werkmeisterfunktion im Betrieb (in Prozent)

	gesamt	über 30
Facharbeiter	31	23
Vorarbeiter, Schichtführer	12	13
Meister, Werkmeister	19	28
Abteilungs-, Betriebsleiter	7	10
Techniker in Arbeitsvorbereitung, Programmierung, Qualitätssicherung	9	8
Techniker in Konstruktion/Entwurf	6	5
Techniker in Vertrieb/Verkauf	7	7
Techniker in technischer Verwaltung, Vorkalkulation	3	3

Quelle: ibw-Absolventenbefragung 1994 (n=1.074)

3. Fachakademien

Die Fachakademien der Wirtschaftsförderungsinstitute (WIFI) der Wirtschaftskammern wurden im Herbst 1991 aufgrund einer Empfehlung des Beirats für Wirtschafts- und Sozialfragen - einer von Interessensvertretungen und Ministerien beschickten Expertenkommission - ausgesprochenen Empfehlung, für Absolventen der Lehrlingsausbildung "spezifische, auf ihre vorangegangene Ausbildung bedachtnehmende Bildungsgänge anzubieten, die sie zu einer *beruflichen Reife* (mit Hochschulberechtigung) führen" (Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen 1989), eingerichtet.

Aufbauend auf die Lehre werden in einem berufs begleitenden, dreijährigen Abendunterricht (3 mal wöchentlich, 250 - 300 Stunden pro Semester) in erster Linie weiterführende fachliche Inhalte unterrichtet. Darüber hinaus wird aber auch Persönlichkeitsbildung und eine Vorbereitung auf die Studienberechtigungsprüfung geboten.

Zielsetzung war bei der Einrichtung in erster Linie eine Erhöhung der Durchlässigkeit des Bildungssystems für Lehrabsolventen durch die Schaffung außerschulischer Bildungsgänge. Der innovative Charakter dieser Weiterbildungseinrichtung besteht in der Kombination von fachlicher Aufstiegsfortbildung, welche mit einem Diplom und dem Titel „Fachwirt“ oder „Fachtechniker“ abgeschlossen wird, mit der Vorbereitung auf die Studienberechtigungsprüfung.

In den verschiedenen Fachrichtungen der Fachakademien besteht zudem die Möglichkeit, nach dem zweiten oder dritten Semester eine Zwischenqualifikation (zB Handelsassistent, Marketingassistent, Leittechniker) zu erwerben.

Dadurch, daß keine Integration in das Schulsystem gegeben ist, sondern die Fachakademien am freien Weiterbildungsmarkt angeboten werden, ist eine schnellere und flexiblere Einstellung auf die aktuellen Entwicklungen bei den fachlichen Inhalten und hinsichtlich der Nachfrage durch Teilnehmer möglich.

Im Wintersemester 1995/96 wurden insgesamt 30 Fachakademie-Lehrgänge in folgenden Fachrichtungen gestartet (Freundlinger/Jonke-Hauptmann/Thum-Kraft 1995):

- Handel
- Angewandte Informatik
- Rechnungswesen/Controlling

Berufliche Aufstiegsfortbildung in Österreich

- Marketing
- Automatisierungstechnik
- Fertigungstechnik
- Innenausbau/Raumgestaltung
- Tourismus

Bislang wurden außerdem Lehrgänge in folgenden Fachrichtungen durchgeführt:

- Hochbau
- Umweltschutz
- Industrielle Elektronik
- Maschinenbau/Betriebstechnik

Inhaltlich werden neben fachlichen Gegenständen in allen Lehrgängen Schulungen in den Bereichen Unternehmensführung (zB Rechnungswesen, Organisation, Rechtskunde, Mitarbeiterführung), Persönlichkeitsbildung (zB Kommunikation, Präsentation) und Allgemeinbildung (zB Englisch, Deutsch, Mathematik) geboten.

Besonderer Wert wird in den Fachakademien auf die Förderung der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen (zB Fähigkeit zum theoretischen Denken, Problemlösefähigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Selbstkompetenz) gelegt. Diese Ziele sollen durch einen vermehrten Einsatz moderner teilnehmeraktivierender Methoden erreicht werden.

Träger der Fachakademien sind die Wirtschaftsförderungsinstitute (WIFI) der Wirtschaftskammern. Mit Ausnahme von Burgenland werden in allen Bundesländern Fachakademie-Lehrgänge angeboten.

Rund 600 Teilnehmer beginnen jährlich eine Fachakademie. 1994 haben die ersten Absolventen abgeschlossen. 95 Prozent der Teilnehmer sind berufstätig. Zu 80 Prozent wird die Fachakademie von Männern besucht. 86 Prozent haben eine Lehre im dualen System abgeschlossen (Freundlinger/Jonke-Hauptmann/Thum-Kraft 1993).

Die Teilnehmer müssen insgesamt mit Kosten um ATS 135.000,-- rechnen. Etwa 60 Prozent der Betriebe, in denen die Teilnehmer tätig sind, unterstützen ihre Mitarbeiter beim Kursbesuch finanziell. 20 Prozent beziehen Förderungen oder Stipendien, die von der Wirtschaftskammer oder einzelnen Bundesländern gewährt werden (Freundlinger/Jonke-Hauptmann/Thum-Kraft 1995). In der Regel werden durch diese Förderungen 50 Prozent der Kurskosten gedeckt.

Lebensbegleitendes Lernen

70 Prozent der Absolventen gaben bei einer Begleituntersuchung an, daß der Besuch der WIFI-Fachakademie eine berufliche Veränderung bewirkt hatte. Bei 28 Prozent bedeutete dies eine finanzielle Besserstellung, bei 42 Prozent eine Veränderung des Tätigkeitsbereichs. Bei der Hälfte der Befragten mit einer Veränderung im Tätigkeitsbereich handelte es sich um einen hierarchischen Aufstieg, ein Viertel machte sich selbständig, 10 Prozent haben ein Universitätsstudium aufgenommen.

Jeder zweite Absolvent hat während des Besuchs oder nach Absolvierung der WIFI-Fachakademie den Betrieb gewechselt (Freundlinger/Jonke-Hauptmann/Thum-Kraft 1995).

In der Gewerbeordnung 1994 werden die Abschlüsse der Fachakademie als Teil des Befähigungsnachweises für die Ausübung eines Handwerks zitiert. In der Beamtendienstrechtsnovelle von 1993 wurde festgelegt, daß ein Fachakademie-Abschluß mit abgelegter Studienberechtigungsprüfung eine B-Einstufung (Maturanten-Niveau) möglich macht.

In der Novelle 1991 zum Studienberechtigungsgesetz ist erstmals vorgesehen, daß Abschlußprüfungen gewisser Lehrgänge, darunter auch die Fachakademien, für Studienberechtigungsprüfungen anerkannt werden. Das heißt: der Fachakademie-Abschluß bringt die Anrechnung von vier der insgesamt fünf Prüfungsfächer im Rahmen der Studienberechtigungsprüfung. Nur die Prüfung in „Deutsch“ muß an der Universität abgelegt werden. (BMWA 1995)

4. Berufsprüfungen

Die Ausübung verantwortungsvoller Tätigkeiten, die Berechtigung zur Ausübung bestimmter gehobener Berufe und die Durchführung von Aufträgen, die besondere Kenntnisse zur Sicherheit von Gut und Leben voraussetzen, sind an Prüfungen gebunden, deren rechtliche Normierungen in Bundes- oder Landesgesetzen dargelegt sind.

Aufstiegsbildung bedeutet in diesem Zusammenhang die Vorbereitung auf diese Prüfungen, aber auch den tatsächlichen Erwerb jener Kenntnisse und Fertigkeiten, ohne die eine erfolgreiche Ausübung vermutlich nicht möglich wäre.

Vorbereitungen auf entsprechende Prüfungen sind in einer sehr großen Zahl in den unterschiedlichsten Bereichen möglich (zB Buchhalter, Fahrlehrer, Fußballtrainer, Jäger etc).

Berufliche Aufstiegsfortbildung in Österreich

Die Träger dieser Ausbildungen sind den jeweiligen Rechtsquellen entsprechend Institutionen des Bundes (Schulen und Universitäten), der Länder, private Träger (zB Jagdprüfung) und das Handelskammergesetz 1946, demzufolge die Wirtschaftsförderungsinstitute im eigenen und übertragenen Wirkungsbereich Bildungsveranstaltungen durchzuführen haben und das Recht auf Abhaltung von Prüfungen übertragen bekommen haben. Die dem Bundesminister für wirtschaftliche Angelegenheiten zur Kenntnisnahme übermittelte Liste der Prüfungen besitzt somit einen halbstaatlichen Charakter.

Wie bei den Befähigungsprüfungen ist mit teilweise beträchtlichen finanziellen Investitionen zu rechnen. Mit allen Nebenkosten kann ein entsprechender Berufszugang ein Budget von rund ATS 100.000,-- erforderlich machen.

5. Selbständigkeit in „freien Berufen“

Innerhalb jener selbständigen Erwerbstätigkeiten, die nicht durch die Gewerbeordnung geregelt sind, bilden die „freien Berufe“ eine wesentliche Gruppe. Die folgende Übersicht kann lediglich einen ersten Überblick der ausbildungsmäßigen Voraussetzungen für eine Reihe wichtiger freier Berufe geben, ohne daß ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann.

Voraussetzung für die selbständige Ausübung des Arztberufes ist zunächst der Erwerb des Doktorats der Heilkunde an einer österreichischen Universität oder die erfolgreiche Absolvierung eines gleichartigen Studiums im Ausland sowie ein erworbenes und in Österreich anerkanntes („nostrifiziertes“) Doktorat. Daran schließt sich je nach Spezialisierungsrichtung eine weitere Ausbildung an. Praktische Ärzte haben eine dreijährige praktische Ausbildung im Rahmen von Arbeitsverhältnissen (in der Regel in einem Krankenhaus) zu absolvieren. Demgegenüber ist bei der weiteren Ausbildung zum Facharzt eine sechsjährige Ausbildung für das betreffende Fach im Rahmen von Arbeitsverhältnissen (ebenfalls in Spitälern) anzuschließen. Für die Ausbildung der Zahnärzte („Fachärzte für Zahn-, Mund- und Kieferheilkunde“) ist die Absolvierung des zweijährigen zahnärztlichen Universitätslehrganges und erfolgreiche Ablegung der zahnärztlichen Fachprüfung erforderlich.

Voraussetzung für die selbständige Berufstätigkeit als Apotheker ist der an einer österreichischen Universität erworbene Grad eines Magisters der Pharmazie oder ein im Ausland erworbener und in Österreich no-

Lebensbegleitendes Lernen

strifizierter akademischer Grad. Daran schließt sich eine einjährige fachliche Ausbildung als Aspirant der Pharmazie in einer Apotheke sowie die Ablegung der Prüfung für den Apothekerberuf an. Für die Berechtigung zur Leitung einer Apotheke muß darüber hinaus eine fünfjährige pharmazeutische Tätigkeit in einer Apotheke nachgewiesen werden.

Für eine selbstständige Tätigkeit als Rechtsanwalt ist neben der Absolvierung des rechtswissenschaftlichen Diplomstudiums an einer österreichischen Universität und neben dem auf Grund dieses Studiums erlangten Grad eines Magisters der Rechtswissenschaften eine siebenjährige praktische „Verwendung“ erforderlich. Von dieser Zeit müssen im Inland mindestens neun Monate bei Gericht und mindestens fünf Jahre bei einem Rechtsanwalt zurückgelegt werden. Hat ein Rechtsanwaltsanwärter jedoch nach seinem Diplomstudium, aber vor Antritt der praktischen Verwendung bei einem Rechtsanwalt den akademischen Grad eines Doktors der Rechtswissenschaft an einer inländischen Universität erworben, so beträgt die Zeit der praktischen Verwendung sechs Jahre und der bei einem Rechtsanwalt zurückzulegende Zeitraum vier Jahre. Abschließend ist noch die mit Erfolg abgelegte Rechtsanwaltsprüfung nachzuweisen.

Das rechtswissenschaftliche Diplomstudium und der dadurch erlangte Grad eines Magisters der Rechtswissenschaften bildet auch die Voraussetzung, um den Beruf des Notars ausüben zu können. Weiters ist eine siebenjährige praktische Verwendung nachzuweisen, wobei man in dieser Zeit mindestens drei Jahre als Notariatskandidat tätig gewesen sein muß. Wurde nach dem Diplomstudium auch der akademische Grad eines Doktors der Rechtswissenschaften erworben, verkürzt sich die praktische Verwendung auf sechs Jahre. Ähnlich wie im Falle des Rechtsanwalts ist ferner die erfolgreich abgelegte Notariatsprüfung nachzuweisen.

Um Patentanwalt zu werden, muß man zunächst das Studium einer technischen oder naturwissenschaftlichen Richtung an einer österreichischen Universität oder ein anerkannt gleichwertiges ausländisches Studium abgeschlossen haben. Ferner ist eine fünfjährige Praxis als Patentanwaltsanwärter absolvieren und schließlich hat sich der Kandidat der Patentanwaltsprüfung zu unterziehen.

Für die selbstständige Tätigkeit als Wirtschaftstreuhänder (Wirtschaftsprüfer und Steuerberater, Steuerberater) bildet zunächst ein in Österreich mit Erfolg abgeschlossenes Universitätsstudium der Handels-, Wirtschafts-, Rechts- oder Staatswissenschaften, der technischen Wis-

Berufliche Aufstiegsfortbildung in Österreich

senschaften oder der Land- und Forstwirtschaft eine notwendige Voraussetzung. Nach einer vierjährigen Praxis als Berufsanwärter und der Ablegung der Fachprüfung für Steuerberater sind die ausbildungsmäßigen Voraussetzungen für die Berufsbefugnis eines Steuerbersaters erfüllt. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, nach einer mindestens dreijährigen Tätigkeit als Steuerberater zur Fachprüfung für Wirtschaftsprüfer und Steuerberater anzutreten, nach deren Absolvierung man die Berufsbefugnisse eines Wirtschaftsprüfers und Steuerbersaters erhält.

Für die Tätigkeit als Ziviltechniker (Architekten, Ingenieurkonsultenten, Zivilingenieure) ist zunächst ein abgeschlossenes Studium an einer österreichischen Universität, das dem technischen Fachgebiet entspricht, für das die Ziviltechnikerbefugnis angestrebt wird, Voraussetzung. Für Architekten kommt darüber hinaus auch die Absolvierung der Meisterschule für Architekten an der Akademie der bildenden Künste in Wien oder einer Meisterklasse für Architektur an der Hochschule für angewandte Kunst in Wien in Betracht. Ausländische Zeugnisse über eine entsprechende Ausbildung bedürfen der Nostrifikation. Ferner ist eine fünfjährige praktische Betätigung in Österreich nachzuweisen, die geeignet sein muß, die für das betreffende Fachgebiet erforderlichen praktischen Kenntnisse zu vermitteln. Abschließend ist noch eine Prüfung abzulegen, bevor eine Berufsbefugnis als Ziviltechniker erlangt werden kann.

Literatur

- Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen (1989): *Qualifikation 2000*, Ueberreuter, Wien.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (1995): *Berufsbildungsbericht 1995*, Wien.
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst (1991): *Erwachsenenbildung bzw berufliche Weiterbildung in Österreich - OECD-Länderbericht*, Wien.
- Freundlinger, A., Eckstein, W.E. (1995): *WIFI-Teilnehmerbefragung 1994/95*, Bericht an den Auftraggeber, ibw - Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien.
- Freundlinger, A. / Jonke-Hauptmann, E. / Thum-Kraft, M. (1993): *Begleituntersuchung zur WIFI Fachakademie, 1. Zwischenbericht*, Bericht an den Auftraggeber, ibw-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien.
- Freundlinger, A. / Jonke-Hauptmann, E. / Thum-Kraft, M. (1995): *Begleituntersuchung zur WIFI Fachakademie, Endbericht*, Bericht an den Auftraggeber, ibw-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien.
- Gewerbeordnung 1993*, Manz, Wien
- Hanreich, H. (1994): *Neue Selbständigkeit in Gewerbe und Handwerk*, Wirtschaftspolitische Blätter, 41. Jg. Heft 4 S 383 ff, Wien.
- Österreichisches Statistisches Zentralamt (1992): *Berufliche Fortbildung - Ergebnisse des Mikrozensus 1989*. Wien.
- Schneeberger, A. (1990): *Lehrabschlußprüfung und berufliche Zukunft*, ibw-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien.
- Schneeberger, A. (1995): *Die Werkmeisterschule aus Sicht der Wirtschaft und der Absolventen*, ibw-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien.
- Wirtschaftskammer Österreich (1996): *Meisterprüfungsstatistik 1995*, Wien.

Neuerungen in der Ausbildung von Werkmeistern

Bernd Kastenhuber

Die Gegenwart ist gekennzeichnet durch einen rasanten technisch-organisatorischen Wandel im Beruf und in den betrieblichen Anforderungen. Gemeinsam mit der Internationalisierung und Globalisierung der Märkte, nimmt in einem gemeinsamen Europa auch die gegenseitige Anerkennung von beruflichen Berechtigungen einen hohen Stellenwert ein. Transparenz der Qualifikationen erleichtert Mobilität und erhöht damit die Ausschöpfung von Humankapitalressourcen.

Dies führt im Kernbereich der technisch-gewerblichen Weiterbildung, dh der Werkmeisterschule¹, zu Anpassungserfordernissen, denen in Österreich, nach 15jähriger „Beständigkeit“ der Regellehrpläne, nachgekommen wurde. Das Ergebnis liegt nun in Form des Bundesgesetzblattes Nr. 566/1996, Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über die Lehrpläne der Werkmeisterschulen für Berufstätige und über den Lehrplan der Bauhandwerkerschulen, ausgegeben am 17. Oktober 1996, vor. Dabei wurden die Ziele der Werkmeisterausbildung erweitert und teilweise neu definiert sowie die Regellehrpläne den neuen Erfordernissen angepaßt.

Ohne hier auf die Einzel- und Besonderheiten der diversen Lehrpläne eingehen zu können, wollen wir vorerst die grundsätzliche Richtung der Reformüberlegungen² nachzeichnen:

¹ Nachfolgende Ausführungen entstammen aus: Schneeberger, Arthur / Kastenhuber, Bernd (1996): *Werkmeisterausbildung in Österreich - Bestandsaufnahme und neue Aspekte*; Österreichischer Beitrag zum 1. Zwischenbericht des Leonardo Projektes MEIKO - Meister/Supervisor in der „Lean Production“ (gefördert von der Kommission der Europäischen Union), ibw-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Hg.), Wien.

² Zu dieser Thematik siehe auch: Gridl, Axel / Dorninger, Christian (13. Jhg., 3-1994/95): *Werkmeister in Österreich und Industriemeister in Deutschland*, in: ÖZB-Österreichische Zeitschrift für Berufspädagogik, Wien, Seite 4 ff.

Reformdiskussion und organisatorische Änderungen

Unbestritten in den österreichischen Reformüberlegungen zur Werkmeisterschule waren die Erweiterung und der Umbau der Lehrinhalte in bezug auf die Anforderungen, die die neuen Technologien stellen, allen voran die Informationstechnologie.

Bei der aufgrund der gestiegenen beruflichen Anforderungen notwendigen Spezialisierung der Werkmeister konnte in der Diskussion auf ein zum Teil schon bisher praktiziertes „Baummodell“, das auch im Bereich der höheren technischen Lehranstalten Anwendung findet, verwiesen werden. Ausgehend von einer gemeinsamen Grundausbildung in den einzelnen Fachrichtungen zu Beginn des Ausbildungsganges, wird zu einer zunehmenden Spezialisierung im weiteren Ausbildungsverlauf fortgeschritten. Ergänzend kann durch die Wahl einschlägiger „schulautonomer Pflichtgegenstände“ bzw. Wahlfächer gewissen Spezialisierungswünschen Rechnung getragen werden. Dabei wurden in den Auseinandersetzungen um die angestandene Reform Erweiterungen im Bereich technisch-kaufmännischer und/oder organisatorischer und führungsbezogener Qualifikationen betont, „da Werkmeister in ihrer Karriere oft aus dem rein fachlichen Umfeld heraustreten und sich auf Mitarbeiterführung und Ausbilderfunktionen in ganz besonderem Maße konzentrieren müssen“.³ Bereits zum Diskussionszeitpunkt war klar, daß dies nicht ohne eine Ausweitung des Kerncurriculums zu bewerkstelligen sein wird (bisher mindestens 960 Stunden, nunmehr mindestens 1040 Stunden).

Ein weiterer Punkt, der die Reformüberlegungen der Werkmeisterausbildung mitbestimmte, war die „Einbettung“ dieser Ausbildungsform in das Gesamtsystem berufliche Bildung und Aspekte der gewerberechtlichen Anerkennung. Dabei wurden folgende Punkte angesprochen: die Aufnahme von Lehrstoffinhalten, die die Unternehmerprüfung gemäß Gewerbeordnung abdecken, die Integration des Zusatzunterrichts (§ 59 SchOG) zum Nachweis jener Kenntnisse, die in den Vorbereitungslehrgängen der höheren technischen Lehranstalten für Berufstätige vermittelt werden, der direkte Zugang zu Fachhochschulstudiengängen, welcher Kenntnisse einer beruflich orientierten Allgemeinbildung (fachliches Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften ...) voraussetzt; und nicht zuletzt die Anrechnung von Lehrinhalten für Prüfungsteile einer facheinschlägigen Studienberechtigungsprüfung.

³ A.a.O., Seite 6.

Neuerungen in der Ausbildung von Werkmeistern

Im Hinblick auf die Summe der Wünsche, die an die Strukturreform der Werkmeisterausbildung herangetragen wurden, galt es, darauf zu achten, diese Form der beruflichen Weiterbildung nicht zu sehr zu „überfrachten“, da sie dabei mitunter keiner der an sie gestellten spezifischen Anforderungen mehr hätte genügen können, und sie sowohl in den Anforderungen an die Schüler in zeitlicher Hinsicht, als auch an den Staat in finanzieller Hinsicht, die Grenzen des Möglichen überschritten hätte.

Um diesen Gefahren zu begegnen und dennoch möglichst vielen Anforderungen zu entsprechen, wurde ein *Kerncurriculum* (Pflichtgegenstände, schulautonome Pflichtgegenstände) mit Zusatzbausteinen (Freigegenstände: a. Unternehmerprüfung: Zusatzlehrgang für die Unternehmerprüfung, b. Weiterqualifikation für postsekundäre Einstiege: Fremdsprache und Kommunikation, Angewandte Mathematik, Angewandte Physik, Technische Grundlagenfächer) etabliert. Als Ergebnis der Reformbemühungen können die nachfolgenden Änderungen in der Organisation der Werkmeisterschule genannt werden:

(1) Die Bemessung des zeitlichen Gesamtausmaßes der Unterrichtseinheiten und Unterrichtseinheiten pro Unterrichtsgegenstand wurde von den bisherigen Semesterwochenstunden auf die Anzahl der Gesamtstunden (Gesamtstundenrahmen) umgestellt. Dabei wird für die Verteilung der Unterrichtseinheiten auf die Semester eine Semesterdauer von etwa 20 Wochen zugrunde gelegt, wodurch etwa 20 Unterrichtseinheiten einer (bisherigen) Semesterwochenstunde entsprechen.

(2) Durch die im § 6 Abs. 1 des Schulorganisationsgesetzes eröffnete Möglichkeit der schulautonomen Lehrplanbestimmung können nunmehr innerhalb eines vorgegebenen Rahmens - durch die Auswahl schulautonomer Pflichtgegenstände, der Arbeitsform und der Lernorganisation bezüglich der Unterrichtsorganisation am Schulort und der Studententafel - Freiräume durch die einzelne Schule genutzt werden. Die branchenbedingte *Bedarfs-* und *Problemsituation* (der Region) des Schulstandortes ist dabei für die sinnvolle Nutzung dieser Freiräume von wesentlicher Bedeutung.

(3) Durch schulautonome Lehrplanbestimmungen sind ein oder mehrere schulautonome Pflichtgegenstände festzulegen, wobei von den in der Studententafel vorgesehenen Unterrichtseinheiten abgewichen werden

Lebensbegleitendes Lernen

kann; sofern keine Festlegung von schulautonomen Pflichtgegenständen erfolgt, hat die Schulbehörde erster Instanz diese Festlegung zu treffen.⁴

(4) Die schulautonomen Lehrplanbestimmungen ermöglichen nunmehr die Festlegung von im Lehrplan nicht vorgesehenen schulautonomen Pflichtgegenständen, sowie von Freigegegenständen zur Ablegung der Unternehmerprüfung, zur Weiterqualifizierung für (post)sekundäre Einstiege oder zur allgemeinbildenden und fachlichen Weiterqualifikation. Allerdings ist bei solchen schulautonomen Festlegungen auf das in der Stundentafel angeführte Mindest- und Höchstausmaß an Unterrichtseinheiten bedacht zu nehmen. Für die gesamte (vier- bis sechssemestrig) Ausbildungsdauer ist daher ein Stundenkontingent von mindestens 1040 und höchstens 1280 Unterrichtseinheiten zu berücksichtigen.

Inhaltliche Neuerungen und Änderungen im allgemeinen Bildungsziel und den didaktischen Grundsätzen

Das allgemeine Bildungsziel der Werkmeisterschule für Berufstätige von 1979 (BGBl. Nr. 416/1979) wurde dahingehend ergänzt, daß die Werkmeisterschule nicht mehr nur der fachlichen, sondern überdies der *persönlichen* Qualifikation⁵ von Personen mit abgeschlossener einschlägiger Berufsausbildung zu dienen hat. Ferner sollen Absolventen von Werkmeisterschulen Mitarbeiter nicht mehr nur fortbilden, sondern nunmehr im Sinne moderner *Managementmethoden* führen und unterstützen können. Weiters sollen sie ein *Kostenbewußtsein* entwickeln können und Übersicht über Maßnahmen der *Arbeitssicherheit* und der *Umweltschonung* beweisen. Außerdem sollen die Absolventen die Fähigkeit erwerben, sich in ihrem Fachgebiet und betrieblichem Umfeld selbständig weiterzubilden und in Folge ihr solcherart erworbenes Wissen ständig aktualisieren zu können.

Eine Erweiterung erfuhren das allgemeine Bildungsziel und die didaktischen Grundsätze auch dahingehend, als *problemorientierte* und *fachüber-*

⁴ BGBl. Nr. 566/1996: *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über die Lehrpläne der Werkmeisterschulen für Berufstätige und über den Lehrplan der Bauhandwerkerschulen*; 181. Stück - Ausgegeben am 17. Oktober 1996, Anlage A.1: III. Schulautonome Lehrplanbestimmungen, Seite 3894.

⁵ A.a.O., II. *Allgemeines Bildungsziel und didaktische Grundsätze*; (Hervorhebung nicht im Original), Seite 3893.

Neuerungen in der Ausbildung von Werkmeistern

greifende Zugänge der Lehrstoffbearbeitung sich in der Anlage eines fächerübergreifenden Unterrichts und in der Organisation von *Unterrichtsprojekten* niederschlagen sollen. Letzteres ist sicherlich der Vorbereitung auf die - mit Änderung des Schulorganisationsgesetzes (§ 59 Abs. 2a) seit September 1995 eingerichtete - Abschlußprüfung am Ende der Werkmeisterausbildung dienlich. Diese besteht aus einer in *Projektform* angelegten schriftlichen und/oder graphischen *Werkmeisterarbeit* parallel zum Unterrichtsgeschehen und einer mündlichen Prüfung, die die Präsentation dieser Arbeit sowie ein *projektbezogenes Fachgespräch* beinhaltet.

Die oben skizzierte Erweiterung und Flexibilisierung der Lehrpläne in organisatorischer als auch inhaltlicher Sicht eröffnen dem Ausbildungsgang Werkmeisterschule Möglichkeiten, den im Zuge der Umgestaltung von industriellen Produktions- und Dienstleistungsprozessen veränderten Anforderungsprofilen Rechnung zu tragen. Aus Sicht der Ausbildung sind somit Spielräume eröffnet, auf die neue Führungs-„Philosophie“ im Management einer „Lean Production“ zu reagieren, in der die Rolle des Werkmeisters einen Wandel vom traditionellen Anweiser und Überwacher, hin zu einem breit qualifizierten Dienstleister entlang der Wertschöpfungskette vollzieht.⁶

Seit dem Inkrafttreten der eben dargestellten Reform sind folgende 11 neu geordnete Fachrichtungen der Werkmeisterschule für Berufstätige eingerichtet:

- Bauwesen
- Bio- und Lebensmitteltechnologie
- Technische Chemie und Umwelttechnik
- Elektrotechnik
- Industrielle Elektronik
- Maschinenbau
- Sanitär- und Heizungstechnik
- Kunststofftechnik
- Maschinenbau-Betriebstechnik
- Maschinenbau-Automatisierungstechnik
- Maschinenbau-Kraftfahrzeugtechnik

⁶ Vgl. dazu: Frackmann, M. / Qualifizierungszentrum Rheinhausen GmbH (Hg.) (1995): *Industriemeister in der Lean Production*, Duisburg, Seite 11.

Lebensbegleitendes Lernen

Darüber hinaus werden außerhalb der „Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über die Lehrpläne der Werkmeisterschulen für Berufstätige und über den Lehrplan der Bauhandwerkerschulen“ noch die nachfolgend genannten Fachrichtungen geführt:

- Holzbau
 - Maschinen-, Werkzeug- und Vorrichtungsbau (Schulversuch, auslaufend)
 - Papierindustrie (Schulversuch)
 - Schuhindustrie (Schulversuch)
-

Literatur

- Frackmann, M. / Qualifizierungszentrum Rheinhausen GmbH (Hg.) (1995): *Industriemeister in der Lean Production*, Duisburg.
- Gridl, Axel / Dorninger, Christian (13. Jhg., 3-1994/95): *Werkmeister in Österreich und Industriemeister in Deutschland*, in: ÖZB-Österreichische Zeitschrift für Berufspädagogik, Wien.
- Republik Österreich: BGBl. Nr. 566/1996: *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über die Lehrpläne der Werkmeisterschulen für Berufstätige und über den Lehrplan der Bauhandwerkerschulen*, 181. Stück - Ausgegeben am 17. Oktober 1996
- Schneeberger, Arthur / Kastenhuber, Bernd (1996): *Werkmeisterausbildung in Österreich - Bestandsaufnahme und neue Aspekte*, Österreichischer Beitrag zum 1. Zwischenbericht des Leonardo Projektes MEIKO - Meister/Supervisor in der „Lean Production“ (gefördert von der Kommission der Europäischen Union), ibw-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Hg.), Wien.



Einsatz neuer Medien in der betrieblichen Weiterbildung

Monika Thum-Kraft

Das allgemeine Verständnis von „Bildung“ hat sich in der letzten Zeit stark verändert. Bildung wird nicht mehr nur als Vorbereitung für das Erwachsensein, für das Berufsleben, sondern als permanenter Prozeß gesehen. Dieser Wandel hat weitreichende Auswirkungen auf die Organisation von Lernmöglichkeiten. Traditionelle Lernformen, wie etwa der Frontalunterricht in Schulklassen, können den neuen Anforderungen nicht mehr gerecht werden. Aber nicht nur im organisatorischen, sondern auch im methodisch-didaktischen Bereich müssen neue Wege gegangen werden. Speziell im Bereich der Medienwahl erweist sich der Einsatz von neuen Informationssystemen und Lerntechnologien als notwendig.

Multimedia - das Wort des Jahres 1995

Laut einer Untersuchung der deutschen Akademie für Sprache und Dichtung wurde der Begriff „Multimedia“ zum populärsten Wort des Jahres 1995 gekürt.

Was wird nun unter diesem Begriff verstanden? Global definiert ist „Multimedia“ der kombinierte Einsatz von verschiedenen Medien (Techniken), wobei hier die Bandbreite von Zeitungen, Radio, Film, Folien bis hin zu hochtechnischen Animationen am PC reicht. Durch den Einsatz unterschiedlicher Lernmaterialien soll sowohl die Motivation als auch die Behalteleistung gesteigert werden.

Heute verwendet die Fachwelt diesen Begriff vornehmlich für das Lernen am PC, wo es möglich ist, verschiedene Sinne zugleich anzusprechen und interaktiv zu lernen.

CBT - Computer Based Training und Telematik (online Informationsverarbeitung, interaktive Kommunikation zwischen den Benutzern) sind die Schlagworte.

Lebensbegleitendes Lernen

Da sich CBT und Telematik im besonderen auch für die betriebliche Weiterbildung eignen, untersuchte das ibw in einer österreichweiten Pilotstudie und im Rahmen einer europaweiten Leonardo-Studie die Einsatzmöglichkeiten von CBT und Telematik in diesem Bereich.

Verbreitung von CBT und Telematik

Aus der Pilotstudie¹ geht hervor, daß etwa die Hälfte der befragten Unternehmen CBT in der betrieblichen Weiterbildung einsetzten, die andere Hälfte nicht. Der Telematikeinsatz ist noch kaum verbreitet, da die dafür notwendige Hardware und Vernetzung nur in den seltensten Fällen gegeben ist. Die Leonardo-Studie² konzentrierte sich ausschließlich auf den CBT Einsatz in der betrieblichen Weiterbildung. In diesem Bereich setzen ein Viertel der befragten Unternehmen CBT ein, ein weiteres Drittel plant dies in Zukunft zu tun. Norbert Kailer³ kommt zu dem Ergebnis, daß in 12 Prozent der Unternehmen mit über 1000 Mitarbeitern und in 5 Prozent mit unter 500 Mitarbeitern CBT eingesetzt wird.

Diese auf den ersten Blick doch unterschiedlichen Ergebnisse sind einerseits aus dem nicht exakt definierten Begriff CBT zu erklären, andererseits ist der Einsatz von CBT stark branchen- und betriebsgrößenabhängig. So setzten zB Banken und Versicherungen in ihrer hausinternen, branchenspezifisch orientierten Weiterbildung auf Banken ausgerichtete CBT-Programme ein, die ein Großteil der Mitarbeiter durcharbeiten.

Arbeiten mit PC

Bevor jedoch über den Einsatz von CBT in der betrieblichen Weiterbildung gesprochen werden kann, muß der Verbreitungsgrad von elektronischen Medien in Unternehmen eruiert werden.

Die rasche Verbreitung von PCs, deren steigende Leistungsfähigkeit und nicht zuletzt CD-Rom Laufwerke eröffnen gerade auch für Lernprogramme große Möglichkeiten.

¹ Thum-Kraft, M. (1995): *Telematik Anwendung in der Aus- und Weiterbildung*, Pilotsudie, Wien.

² Vereinigung Österreichischer Industrieller (Projektkoordinator) (1996): *Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit des Industriestandortes Europa durch innovative betriebliche Weiterbildung: Der Einsatz von Computer Based Training - eine vergleichende Analyse*, Zwischenbericht eines Leonardo-Projektes, Wien.

³ Kailer, N. (Hg.) (1995): *Personalentwicklung in Österreich: Konzepte und Praxisbeispiele von Unternehmen und aus der öffentlichen Verwaltung*, Linde, Wien.

Einsatz neuer Medien in der betrieblichen Weiterbildung

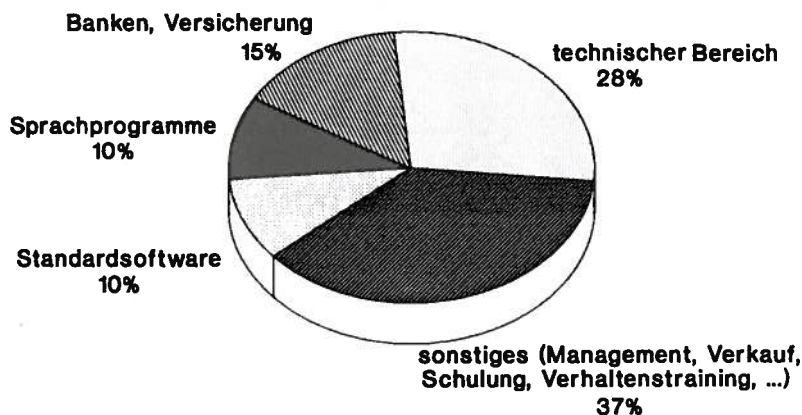
Wie der europaweiten CBT-Studie zu entnehmen ist, arbeitet im Durchschnitt jeder zweite bis dritte Mitarbeiter am PC. Auch diese Zahl ist wieder sehr branchenspezifisch.

Branche und Einsatzbereiche

Das traditionelle Einsatzgebiet von Computer-Based-Training ist die EDV-Schulung. Waren es zu Beginn Schulungen für die Benutzung von Großrechnern, so sind es nun Programme für die vielfältigen Anwendungsbereiche des PC.

Die Pilotstudie besagt, daß ein Viertel der multimedialen Einsätze in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung den technischen Bereich betreffen, gefolgt von spezifischen Programmen für Banken und Versicherungen, sowie Sprachprogrammen bzw PC-Standardsoftwareprogrammen. Ein weiteres, eher allgemeines Gebiet für CBT-Einsatz sind Management, Verhaltenstraining, betriebswirtschaftliche Lernmodule, Administration, Verkauf und Schulung von Außendienstmitarbeiter.

Graphik 4.1 *Einsatzbereiche von CBT in der Aus- und Weiterbildung*



Quelle: Pilotstudie

Ähnliche Ergebnisse finden sich auch in der CBT-Studie. CBT wird vor allem in den Bereichen Vertrieb, Außendienst, Personal/Weiterbildung und Verwaltung eingesetzt. Vermittelt werden hauptsächlich technisches Wissen, EDV- Kenntnisse und Sprachen.

Vorteile von CBT in der betrieblichen Weiterbildung

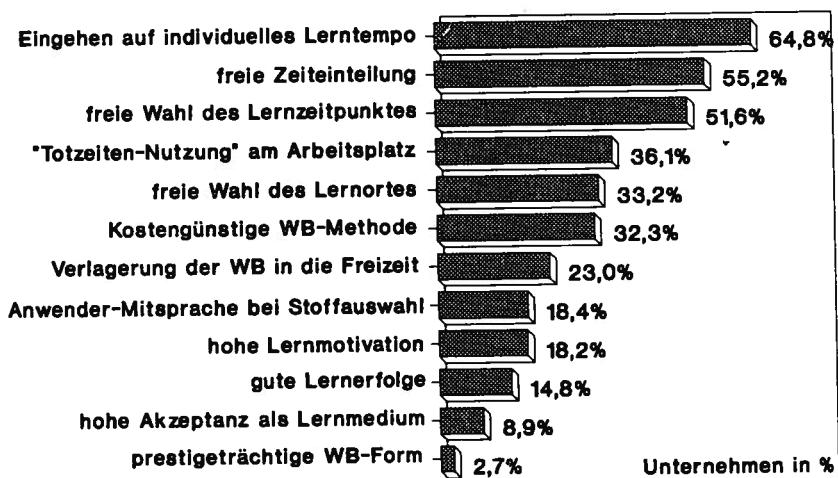
Heimel⁴ führt als besondere Vorteile von Lernen mit CBT an, daß

- individuelles Lernen möglich ist
- didaktisch gut aufbereitete Programme die Lernmotivation fördern
- eine große Anzahl von Mitarbeitern in kurzer Zeit geschult werden können
- das Wissen gleichartig vermittelt wird
- CBT ab einer gewissen Zahl zu schulender Mitarbeiter kostengünstig ist
- keine Schulungsnebenkosten anfallen (Reise, Hotel, Trainerhonorar)

In der Pilotstudie sahen die Befragten die Vorteile von CBT vor allem in der Möglichkeit, viele Leute an unterschiedlichen Orten zeitlich unabhängig auf den gleichen Wissensstand zu bringen. Weiters ermöglichen Simulationen von komplexen Vorgängen ein „entdeckendes Lernen“.

Die Vorteile von CBT-Programmen in der Weiterbildung liegen nach Aussagen der befragten Unternehmen laut CBT-Studie in dem individuell zu bestimmenden Lerntempo, dem selbstgewählten Lernzeitpunkt und in der Flexibilität der Zeiteinteilung.

Graphik 4.2 Welche Vorteile bietet ein CTB-Programm?



Quelle: CBT-Unternehmerbefragung 1996

⁴ Heimel, F. (1995): *Computer als Lehrer*, in: *Industrie*, Nr. 39, Wien.

Einsatz neuer Medien in der betrieblichen Weiterbildung

Nachteile von CBT in der betrieblichen Weiterbildung

Naturgemäß gibt es auch Nachteile bei multimedialem Lernen. Probleme gibt es sowohl bei der Hardware/Software als auch auf der pädagogisch-didaktischen Seite.

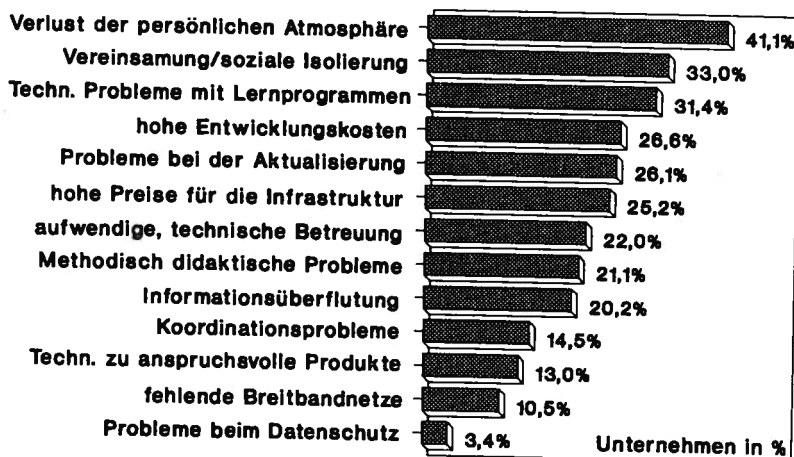
Heiml führt folgende Nachteile von CBT an:

- es gibt keinen Systemstandard
- bestimmte Hardware-Voraussetzungen sind erforderlich
- CTB ersetzt nicht lebendige Interaktion zwischen Menschen
- es entstehen hohe Produktions- bzw Anschaffungskosten
- Rückmeldungen an den Anwender sind standadisiert
- geringe Flexibilität für zielgruppenspezifische Anpassung

In der Pilotstudie werden fast ausschließlich Nachteile im pädagogisch-didaktischen Bereich genannt, wie zB das „einsame Arbeiten“ oder die unzureichende didaktische Aufbereitung mancher Programme.

Die Isolation beim Lernen und den Verlust des persönlichen Kontakts zu Vortragenden und Mitlernenden wird auch europaweit von einem Drittel der in der CBT-Studie Befragten als „Gefahr“ gesehen. Ebenso häufig treten technische Probleme bei der Verwendung von CBT-Programmen auf. Weiters wurden noch relativ hohe Kosten, die Undurchsichtigkeit des Angebotes, Aktualisierungsprobleme und mangelnde didaktische Aufbereitung der Lerninhalte als hemmende Faktoren genannt.

Graphik 4.3 Welche Nachteile im Zusammenhang mit CBT-Einsatz treffen Ihrer Ansicht nach zu?



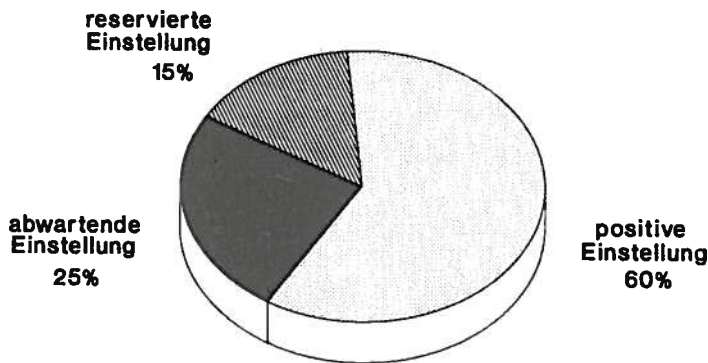
Quelle: CTB-Unternehmensbefragung 1996

Lebensbegleitendes Lernen

Zukünftige Entwicklung

Generell kann aus den hier erwähnten Untersuchungen eine positive Stellung der Befragten zu einem vermehrten Einsatz von CBT in der beruflichen Weiterbildung abgelesen werden.

Graphik 4.4 *Künftige Entwicklungen von CTB aus Sicht der Befragten*



Quelle: Pilotstudie

Deutlich wird allerdings, daß der alleinige Einsatz von Computer-Based-Training nicht sinnvoll ist und daß die traditionellen Formen von Schulung in bestimmten Bereichen nach wie vor ihre Berechtigung haben. So wird etwa die Kombination von CBT mit Workshops von Anwendern und auch von Anbietern besonders empfohlen. Via CBT können beispielsweise individuell steuerbar die Grundlagen zu einer Thematik vermittelt werden, auf denen dann ein Seminar aufgebaut werden kann.

Bei der Programmentwicklung sollte berücksichtigt werden, daß nicht das technisch Mögliche, sondern das didaktisch Sinnvolle produziert wird.

Literatur

- Heimel, F. (1995): *Computer als Lehrer*, in: *Industrie*, Nr. 39, Wien.
- Jenny-Gravert, U. (1996): *Multimedia an der Schwelle zur Breitentechnologie?*, Wien.
- Kailer, N. (Hg.) (1995): *Personalentwicklung in Österreich: Konzepte und Praxisbeispiele von Unternehmen und aus der öffentlichen Verwaltung*, Linde, Wien.
- Thum-Kraft, M. (1995): *Telematik Anwendung in der Aus- und Weiterbildung*, Pilotsudie, Wien.
- Thum-Kraft, M. (1995): *Lernen mit neuen Medien - Zukunftsweisende Ansätze in Österreich und im Ausland*, in: *Berufliche Ausbildung - aktueller denn je*, ibw- Schriftenreihe 100, Wien.
- Vereinigung Österreichischer Industrieller (Projektkoordinator) (1996): *Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit des Industriestandortes Europa durch innovative betriebliche Weiterbildung: Der Einsatz von Computer Based Training - eine vergleichende Analyse*, Zwischenbericht eines Leonardo- Projektes, Wien.



Schlüsselqualifikationen am WIFI

Pädagogisch-didaktisches Konzept

Alfred Freundlinger

Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität, Problemlösefähigkeit - diese und andere Schlüsselqualifikationen gehören heute zu den Standardanforderungen in fast allen Berufsbereichen. Schule und Berufsbildung waren bislang fast ausschließlich fachlich orientiert. Umso größer ist der Nachholbedarf, den jetzt die Erwachsenenbildung decken muß. Das Konzept des lebenslangen Lernens beinhaltet auch das ergänzende Nachholen bisher vernachlässigter Bereiche.

Schlüsselqualifikationen sind mehr als nur ein neuer Inhalt - sie bedeuten eine Philosophie, die das WIFI in allen Bereichen betrifft. Man kann sie nämlich nicht einfach in einem Kurs vermitteln, Schlüsselqualifikationen müssen immer wieder, in jedem Kurs und jedem Seminar begleitend zu den fachlichen Inhalten gefördert werden.

1. Was sind Schlüsselqualifikationen?

Ein guter Mitarbeiter in einem Betrieb braucht solide berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten, das steht außer Zweifel. Viele Fähigkeiten, die an ihm geschätzt werden, sind aber eigentlich nicht spezielle Berufsqualifikationen. Er kann zum Beispiel gut mit anderen Mitarbeitern umgehen, Konflikte lösen, findet sich auch ohne ständige Überwachung zurecht, hat keine Probleme bei der Umstellung auf neue Techniken, ist geschickt, kann sich konzentrieren usw.

Alle Fähigkeiten, die zwar sehr wichtig für die Berufsausübung sind, die aber außer für den bestimmten Beruf auch für andere Berufe und für andere Lebensbereiche Bedeutung haben, werden Schlüsselqualifikationen genannt.

Lebensbegleitendes Lernen

Es handelt sich dabei oft um höhere Fähigkeiten, die Aspekte der Persönlichkeitsbildung beinhalten, wie Teamfähigkeit, theoretisches Denken, Selbständigkeit usw. Sie versetzen den Berufstätigen in die Lage, den Anforderungen der modernen Arbeitswelt zu entsprechen.

Diese Schlüsselqualifikationen können nicht einfach vermittelt bzw. in einem Schulfach oder Kurs unterrichtet werden (Kommunikationsfähigkeit erwirbt man nicht, indem man einen Vortrag über Kommunikation hört; theoretisch Denken lernt man nicht, indem man Theorie auswendig lernt), man lernt sie durch Tun, durch „*learning by doing*“ (Kommunikationsfähigkeit erwirbt man, indem man oft etwas bespricht; theoretisch Denken lernt man, indem man Probleme löst und darüber nachdenkt). Man nennt diese Fähigkeiten „formale“ Schlüsselqualifikationen, weil sie relativ unabhängig von Inhalten sind (theoretisches Denken gibt es in der Technik, im kaufmännischen Bereich, in der Pädagogik usw.).

Als Gegenstück dazu sind die sogenannten „materialen“ Schlüsselqualifikationen durch konkrete Inhalte bestimmt (zB EDV-Anwendung, BWL-Grundkenntnisse oder Präsentationstechniken). Diese Fähigkeiten müssen deshalb auch eigens vermittelt werden.

Die Schlüsselqualifikationen (sowohl formale als auch materiale) können in drei Bereiche eingeteilt werden: Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. Diese Einteilung ist dabei hilfreich, einen Überblick über die Vielzahl der Schlüsselqualifikationen zu bekommen. Einzelne Fähigkeiten werden in bestimmten Berufsbereichen eine größere Rolle spielen als andere. Insgesamt sollte jedoch kein Bereich vernachlässigt werden.

In einer WIFI-Arbeitsgruppe zum Thema Schlüsselqualifikationen wurden acht Überbegriffe ausgewählt, die für das WIFI als Richtziele gelten sollen. Es handelt sich dabei um:

- Fähigkeit zu theoretischem Denken	}	Sachkompetenz
- Methodenkompetenz		
- Berufsorientierte Allgemeinbildung		
- Kommunikationsfähigkeit	}	Sozialkompetenz
- Teamfähigkeit		
- Führungskompetenz		
- Klarheit im persönlichen Rollenverständnis/ Balance	}	Selbstkompetenz
- Persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten/ Eigenschaften		

Schlüsselqualifikationen am WIFI

Diese acht grob gefaßten Schlüsselqualifikationen wurden durch eine Liste von Unterqualifikationen¹ genauer beschrieben. Die Unterpunkte haben beispielhaften Charakter. Über die Wahl, Betonung oder Ergänzung von Unterpunkten sollen konkrete Schwerpunkte auf Kursebene gesetzt werden.

1.1 Theoretisches Denken

Zum theoretischen Denken gehört unter anderem logisches, abstraktes und mehrdimensionales Denken, das Denken in Möglichkeitsform (Hypothesen), das Erkennen von Strukturen und Synergien und vor allem auch die Verbindung von Theorie und Praxis.

In praktisch allen Berufsbereichen - ob technisch oder kaufmännisch - spielt die Fähigkeit zu theoretischem Denken eine wachsende Rolle. Immer seltener genügt es, mit Routinesituationen umgehen zu können. In der modernen Berufswelt müssen auf immer andere und oft auch ganz neue Situationen selbständig neue Lösungen gefunden werden. Außerdem läßt sich die immer komplexer werdende Technologie nur mehr mit dem entsprechenden theoretischen Verständnis beherrschen.

1.2 Methodenkompetenz

Dazu gehören etwa Präsentationstechniken, Moderationstechniken, Time-Management, Lerntechniken, Problemlösetechniken, Planungsmethoden, Entspannungstechniken usw.

Zeitsparende und effektivitätssteigernde Methoden und Techniken sind in vielen Bereichen von Bedeutung. Hier muß allerdings sorgfältig ausgewählt werden, was für den jeweiligen Teilnehmerkreis wirklich interessant und nützlich ist.

1.3 Berufsorientierte Allgemeinbildung

Ein Minimum an Fertigkeiten im Bereich der EDV-Anwendung gehört heute eigentlich schon zu den allgemein erforderlichen Kulturtechniken. Fremdsprachenkenntnisse, betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse, Sicherheit am Arbeitsplatz, grundlegendes Umweltwissen usw werden in weiten Berufsbereichen immer wichtiger.

¹ Eine vollständige Tafel dieser Schlüsselqualifikationen ist veröffentlicht in: Freundlinger, A. (1996): *Schlüsselqualifikationen am WIFI*, WIFI-Schriftenreihe Nr. 292, Wien.

1.4 Kommunikationsfähigkeit

Eine gut entwickelte Kommunikationsfähigkeit erfordert echte Verständigungsorientierung, die aktive Suche nach Konsens. Man muß sich in andere hineinversetzen können und sich auf das Sprachniveau anderer einstellen. Sprach- und Ausdrucksfähigkeit und die Fähigkeit, sich zu präsentieren, gehören selbstverständlich auch dazu.

Immer seltener genügt es, eine Arbeit stillschweigend ausführen zu können. Der zunehmende Dienstleistungscharakter unserer Wirtschaft und die organisatorischen Entwicklungen verlangen die Fähigkeit, sich mit Kunden, Mitarbeitern, Vorgesetzten usw über die Arbeit verständigen zu können. Außerdem ist die Kommunikationsfähigkeit die unentbehrliche Grundlage zur ebenfalls verlangten Teamfähigkeit. Gerade in diesem Bereich bestehen aber oft gravierende Defizite.

1.5 Teamfähigkeit

Zur Teamfähigkeit gehören etwa Konfliktfähigkeit, Kompromißfähigkeit, integrative Fähigkeiten und bereichsübergreifendes Denken. Sie erfordert die schwierige Balance zwischen der Unterordnung unter gemeinsame Ziele und der Fähigkeit, sich und seine Ideen und Positionen einbringen zu können.

Teamarbeit gewinnt in allen Berufsbereichen zunehmend an Bedeutung. Moderne und effektive Organisationen setzen auf Teams und nicht auf Einzelkämpfer.

1.6 Führungskompetenz

Führungskompetenz verlangt zunächst einmal stark entwickelte Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation und Kooperation. Aber auch einige spezielle Kompetenzen sind wichtig: Ziele setzen und vereinbaren können, Entscheidungen treffen können, planen, organisieren, kontrollieren und delegieren können, motivieren können usw.

Führungskompetenz ist kein Privileg der Unternehmensleitung, sondern auf vielen Ebenen gefragt und erforderlich. Die Umstellung vom autoritären zu einem kooperativen Führungsverhalten verläuft oftmals nicht reibungslos, ist aber in unserer modernen Arbeitswelt unerlässlich.

1.7 Klarheit im persönlichen Rollenverständnis/Balance

Unter diesem Titel sind die „höheren“, formalen Aspekte der Persönlichkeit zusammengefaßt. Dazu gehören ein entwickeltes Selbstkonzept, Balance zwischen Berufsrolle und Privatperson, persönliche Stabilität, Zivilcourage, Mitmenschlichkeit usw.

Die Schicksale vieler sogenannter Wunderkinder zeigen uns, daß die größten Fähigkeiten im fachlichen Bereich nichts nützen, wenn sie nicht von einer reifen und stabilen Persönlichkeit getragen werden. Neueren amerikanischen Studien zufolge soll sogar ein „Persönlichkeitsquotient“ mehr Aussagekraft über den zukünftigen Berufserfolg haben, als der bislang so geschätzte (und weit überschätzte) Intelligenzquotient!

1.8 Persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten/Eigenschaften

Zur Persönlichkeit gehören aber auch konkrete Fähigkeiten und Eigenschaften, wie Selbstbeherrschung, Kreativität, Offenheit, Authentizität und nicht zuletzt die „klassischen Arbeitstugenden“, wie Pünktlichkeit, Fleiß, Genauigkeit usw.

Viele dieser Fähigkeiten und Eigenschaften sind untrennbar mit anderen Schlüsselqualifikationen im sachlichen und im sozialen Bereich verbunden. Außerdem entscheiden gerade diese Aspekte der Persönlichkeit vielfach darüber, ob jemand Erfolg hat, bzw ob er seinen Arbeitsplatz behalten kann.

2. Förderung von Schlüsselqualifikationen

Um die Frage beantworten zu können, wie Schlüsselqualifikationen gefördert und entwickelt werden können, benötigt man eine theoretisch fundierte Sichtweise des Lernens, die über ein schlichtes Vermitteln konkreter Inhalte hinausgeht.

2.1 Der Stoffwechsel des Lernens

Das Alltagsverständnis von Lernen sieht meistens so aus, daß sich jemand hinsetzt und Stoff für eine Prüfung memoriert. Dann sagt man von dem Betreffenden: "Er lernt leicht", oder "Er ist das Lernen nicht mehr so gewöhnt". Lehrende in der Erwachsenenbildung wollen dann helfen, bereiten den Stoff anregend und gut gegliedert auf, setzen Medien ein und geben "Lerntips".

Lebensbegleitendes Lernen

In Verbindung mit dem Gedanken des lebenslangen Lernens ergibt das allerdings eine ziemlich grausame Vorstellung. Sollen wir in unser armes, gequältes Hirn lebenslänglich Stoff hineinquetschen? Wer hilft uns dabei, genau das zu vergessen, was wir nicht mehr brauchen? Wie können wir verhindern, daß wir stattdessen Dinge vergessen, die wir vielleicht noch wissen müssen?

Oder ist mit dem lebenslangen Lernen etwas anderes gemeint, als Stoff aufzunehmen und zu speichern? Wie funktioniert der "Stoffwechsel" des Lernens?

Ein einfaches biologisches Modell besagt, daß beim Körperstoffwechsel Nahrung zugeführt, in verwertbare Bestandteile zerlegt und dann für den Aufbau körpereigener Stoffe verwendet wird. Das heißt, daß der Organismus ausschließlich aus eigener Kraft und mittels körpereigener Substanzen wachsen kann. Sollte das Lernen so viel einfacher funktionieren und eine direkte Vermittlung von Lernstoff möglich sein?

Folgt man den Erkenntnissen moderner Persönlichkeitstheorien, dann muß man sich Lernen tatsächlich als aktiven Aufbau und nicht als passive Aufnahme vorstellen. Es sind die Fähigkeiten zum Handeln und Denken, die beim Lernen aufgebaut werden. Das Gedächtnis übernimmt dabei eine wichtige und notwendige Teilfunktion, aber auch nicht mehr!

So lernt ein Kind etwa sprechen, indem es selbständig Regeln entwickelt. Das erkennt man deutlich an den typischen Fehlern, die kleinen Kindern - etwa bei der Mehrzahlbildung - unterlaufen. Die Mehrzahlformen werden nicht einfach gemerkt, sondern nach - anfänglich unvollkommenen - Regeln gebildet.

Das Beispiel zeigt anschaulich, daß Entwickeln von Fähigkeiten zwar anspruchsvoller ist als bloßes Speichern im Gedächtnis, aber trotzdem nicht nur eine Sache der Fortgeschrittenen! Noch etwas wird deutlich: Es ist viel ökonomischer, Einzelfälle nach einer Regel zu bilden, als jeden denkbaren Fall extra im Gedächtnis speichern zu müssen.

2.2 Lernen als Problemlösen

Alles Leben ist Problemlösen, sagt Sir Karl Popper. Die Aktivität dazu nennt man Lernen! Durch das Lösen von Problemen im Laufe des Lebens wächst die Persönlichkeit. Menschen werden immer wieder erfinderisch und lösen Probleme, die vor ihnen noch niemand gelöst hat, meistens aber vollziehen sie einfach bestehende Lösungen nach.

Schlüsselqualifikationen am WIFI

In der beruflichen Erwachsenenbildung besteht ein riesengroßes Interesse der Teilnehmer an praktischer beruflicher Relevanz des Gelernten. Was ist anderes damit gemeint, als daß sie Lösungen für ihre aktuellen und zukünftigen beruflichen Probleme haben wollen?

Natürlich können in einem Seminar nicht alle aktuellen und schon gar nicht alle zukünftigen Probleme gelöst werden, höchstens einige. Konsequenter Weise muß deshalb der anspruchsvolle Weg gewählt werden, vor allem auch die Fähigkeit zum Lösen der betreffenden Probleme zu entwickeln.

Der Ertrag einer Veranstaltung in der Erwachsenenbildung ist dann im Idealfall nur zum kleineren Teil in konkret "mitgenommenen" Ergebnissen zu messen. Der wertvolle Kern des Gelernten bildet ein Potential, welches sich erst nach der Veranstaltung im Berufsleben entfalten muß.

2.3 Lernen im Erwachsenenalter

Wenn Erwachsene lernen, dann bauen sie an einem fest gefügten und oftmals ziemlich verwinkelten Bauwerk weiter. Auch die in Frage kommenden Bauelemente stehen zum größten Teil bereits fest. Der sogenannte Lernstoff liefert in der Erwachsenenbildung höchstens Baumaterial.

Für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen in der Erwachsenenbildung hat das einige wesentliche Konsequenzen:

Wirklich gelernt hat ein Teilnehmer erst etwas, wenn es in seinem Leben, in seiner Berufspraxis wirksam werden kann. Etwas gehört zu haben und aufsagen zu können genügt also noch lange nicht.

Das Lernziel für den Teilnehmer ist also nicht sagen zu können, was ein Lehrender gesagt hat, und tun zu können, was er vorgezeigt und erklärt hat, sondern das alles zu seinem eigenen Wissen und Können zu machen. Im Extremfall kann das bedeuten, daß der Teilnehmer zu anderen Resultaten kommt als der Trainer!

Das Lernen der erwachsenen Teilnehmer erfordert viel Raum zu eigener Aktivität. Wenn es immer nur bei einer Lernhaltung des passiven Konsums bleibt, ist der Lernertrag gleich Null.

2.4 Lernfördernde Bedingungen

Kognitive Psychologie, Gehirnforschung, Lernpsychologie usw. kommen aus verschiedenen Ansätzen auf ähnliche Resultate. Für einen guten Lernerfolg sind günstige Lernbedingungen Voraussetzung. Auch alle Lernschwierigkeiten, die bei Erwachsenen auftreten können, werden durch entsprechend lernfördernde Bedingungen am wirkungsvollsten gemindert.

Im folgenden sollen einige wesentliche Aspekte lernfördernder Bedingungen beleuchtet werden:

Aktivität: Aktives, selbständiges Lernen ermöglicht die besten Lernerfolge. Der Lernende erwirbt tatsächlich eigenes Wissen und Können, er wird es auch nicht so leicht wieder vergessen.

Gutes Lern- und Gruppenklima: Der Lernende muß sich vom Lehrbeauftragten und von den anderen Teilnehmern angenommen und akzeptiert fühlen. Es gibt keine wirksameren Lernhemmer als Angst in jeder Form.

Steuerungsmöglichkeiten für die Teilnehmer: Am Halsband geführt zu werden ist nicht erwachsenengerecht. Steuerungsmöglichkeiten für Teilnehmer können den Veranstaltungsverlauf und in aktiven Lernphasen das Lernen selbst betreffen. Dazu kommen alle Arten des sogenannten selbstgesteuerten Lernens, wie Lernunterlagen oder CBT (Computer Based Training).

Motivation: Motivation ist der Treibstoff für das Lernen. Ohne diesen Treibstoff läuft gar nichts. Interesse an der Sache und Bedeutung für die persönliche Berufspraxis sind sicherlich die wichtigsten Motivationsfaktoren in der beruflichen Erwachsenenbildung.

Multimediales Lernen: Lernen findet auf verschiedenen Ebenen, in verschiedenen Medien des Lernens statt (Handlung, Bilder, Symbole/Sprache). Unterschiedliche Hilfsmittel, Medien der Präsentation, berücksichtigen das. Außerdem fördert der Einsatz solcher Hilfsmittel die Aufmerksamkeit und die Motivation, bei der Sache zu bleiben.

Information und Betreuung: Erwachsene wollen wissen, woran sie sind. Wichtig ist deshalb die Information der Teilnehmer über die Ziele und den Ablauf einer Weiterbildungsveranstaltung. Auch Organisation und Betreuung sollten stimmen.

Schlüsselqualifikationen am WIFI

Gute äußere Bedingungen. Der Lernende muß sich wohlfühlen. Lichtverhältnisse, Raumtemperatur und Luftqualität beeinflussen das Wohlbefinden. Die Einrichtung sollte funktionell und praktisch sein, aber auch ästhetischen Ansprüchen genügen. Eine kahle, sterile Klassenzimmeratmosphäre mit Sitzreihen wirkt sich garantiert ungünstig aus. Für die Teilnehmer wiederum gilt, daß zu enge und formelle Kleidung vermieden werden sollte. Alleine das Ausziehen der Straßenschuhe kann unter Umständen ein kleines Wunder bewirken.

2.5 Elemente der Förderung von Schlüsselqualifikationen

Die Förderung von Schlüsselqualifikationen kann nur durch ein sehr umfassendes pädagogisches Konzept, welches Bestandteil der WIFI-Philosophie ist, erfolgen. Es dürfen dabei allerdings keine Wunder erwartet oder versprochen werden. Weiterbildungsveranstaltungen können immer nur einen kleinen Beitrag und Anstoß zur Entwicklung dieser Fähigkeiten leisten.

Die wesentlichen Elemente eines solchen pädagogischen Konzepts und der dazugehörigen WIFI-Philosophie sind:

- aktives Lernen mittels aktivierender Methoden und
- Kommunikation und Kooperation in Gruppenarbeiten und Gesprächen.

Mit anderen Worten bedeutet dies die konsequente Umsetzung des Gedankens der Teilnehmerorientierung im pädagogischen Konzept und in der Kommunikation!

Aktives Lernen bedeutet, daß die Lernenden die Lösungen für die Probleme selbst erarbeiten bzw finden. Dieser Lernprozeß wird vom Lehrenden moderiert, die sogenannten aktivierenden Methoden (zB Projektmethode) bilden dafür den Rahmen. Das Grundprinzip der aktivierenden Methoden ist das „learning by doing“. Je komplexer die Aufgabenstellungen dabei sind, desto vielfältiger und reichhaltiger sind die Gelegenheiten des „learning by doing“ und damit der Entwicklung von (formalen) Schlüsselqualifikationen.

Das „Gegenstück“ zum aktiven Lernen bildet das angeleitete Lernen, bei dem die Lernenden vom Lehrenden bei der (keinesweges passiven!) Suche nach Problemlösungen angeleitet werden (zB im Vortrag). Aktives und angeleitetes Lernen sollten in sinnvoller Ergänzung kombiniert werden.

Lebensbegleitendes Lernen

Kommunikation und Kooperation spielen eine doppelte Rolle: erstens als wesentliches Element einer teilnehmerorientierten Lehr-/Lernphilosophie und zweitens als „Medium“ zur Förderung der entsprechenden Schlüsselqualifikationen im sozialen Bereich. Auch Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit werden durch „learning by doing“ entwickelt.

Literatur

- Aebli, H. (1987): *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*, Stuttgart.
- Aebli, H. (1987): *Grundlagen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*, Stuttgart.
- Deifel, P. / Freundlinger, A. / Huber, J. et al. (1996): *Ausbilder-Training. WIFI-Skriptum zur Vorbereitung auf die Ausbilderprüfung*, (zweite Aufl.), Wien.
- Freundlinger, A. (1992): *Schlüsselqualifikationen. Der Interaktionsorientierte Ansatz*, ibw - Schriftenreihe Nr. 90, Wien.
- Freundlinger, A. (1995): *Ausbildung gestalten. Handbuch für die betriebliche Ausbildung*, Wien.
- Freundlinger, A. (1996): *Skriptum zur pädagogischen Schulung von WIFI-Lehrbauftragten in vier Heften*, Wien.
- Freundlinger, A. (1996): *Schlüsselqualifikationen am WIFI*, WIFI-Schriftenreihe Nr. 292, Wien.
- Reetz, L. / Reitmann, T. (Hg.) (1990): *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?“*, Hamburg.



Instrumente öffentlicher und privater Investitionspolitik im Bereich von Aus- und Weiterbildung¹

Klaus Schedler

Wer innerhalb der letzten Jahrzehnte die Veränderungen im Bildungswesen beobachtet hat, kommt langsam aber sicher zu dem Ergebnis, daß offenbar jene Reformen im Bildungswesen den nachhaltigsten Erfolg haben, die aufgrund von Sparmaßnahmen der öffentlichen Hand getroffen wurden.

Dieses Motiv ist für den außenstehenden Beobachter nicht immer einfach zu erkennen, denn vielfach werden andere Beweggründe vorgeschoben: Man spricht etwa von der notwendigen Effizienzsteigerung der beruflichen Unterweisung, man fordert eine stärkere Anwendungs- und Praxisorientierung von Lehrinhalten oder man stellt den Anspruch, daß Schule und insbesondere berufliche Unterweisung direkte berufliche Möglichkeiten anbahnen sollten.

Hinter all diesen Begriffen, die ich persönlich für überaus sinnvoll und zeitgemäß halte, stehen letztlich auch ökonomische Überlegungen der Art

- daß öffentliche finanzielle Mittel, wenn auch nicht eingespart, so doch zumindest in Hinkunft nicht ungebremst weiterwachsen sollen
- oder, und das ist vielleicht noch wichtiger: Man möchte vermeiden, daß neue finanzielle Verpflichtungen für die öffentliche Hand entstehen.

Angesichts dieser Ausgangslage mag mancherorts eine gewisse Verbitterung und Frustration festzustellen sein, doch haben wir zur Kenntnis zu nehmen, daß wir in einer Zeit leben, in der alle politischen Hand

¹ Referat im Rahmen der Weissbuch-Konferenz „Lehren und Lernen“ Zu Ziel 5: „Gleichbehandlung von Human- und Sachinvestitionen“ veranstaltet von der EU-Kommission in der Zeit vom 26. bis 27. September 1996 in Brüssel

Lebensbegleitendes Lernen

lungsfelder die Notwendigkeit spüren, daß die öffentlichen Haushalte saniert werden müssen und das öffentliche Bildungswesen kann und soll hier keine Ausnahme machen.

Wenn nun die Kommission in ihrem Weißbuch anregt, daß Bildungsinvestitionen genauso behandelt werden sollen wie Sachinvestitionen, so dringt sie mit dem Ziel 5 in das „Kerngehäuse“ der aktuellen Beweggründe bildungspolitischen Handelns ein.

Unter den gegebenen politischen Rahmenbedingungen wird nämlich das Ziel 5 so verstanden, daß Anreize zur Förderung privater Investitionen (mit den Zielgruppen Wirtschaft, Betriebe und Arbeitnehmer) zwar dem Staat vordergründig etwas kosten. Letztlich werden aber durch private Aufwendungen mehr Mittel für das berufliche Bildungswesen frei, als es sich die öffentlichen Haushalte allein leisten können.

Welche Bildungsbereiche sind hier unmittelbar angesprochen? Man wird mit gutem Grund annehmen dürfen, daß die Primarschulen und der Sekundarbereich I ausgenommen sind. All das, was unter das Pflichtschulwesen fällt, hat nämlich die Funktion einer gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Grundversorgung. Die Situation ist hier ähnlich wie beim Straßenbau oder bei der öffentlichen Beleuchtung: Dinge dieser Art kommen jedem Bürger zugute und es macht daher wenig Sinn, zwischen mehr oder weniger Begünstigten zu unterscheiden. Die öffentliche Verantwortung (und damit die Verpflichtung zur Finanzierung durch den Staat) ist hier nach meiner Meinung unbestritten.

Im Sekundarbereich II ist die Situation aber schon nicht mehr so klar: Die inhaltliche Beziehung der auf dieser Ebene angebotenen Bildungsgänge zur beruflichen Weiterbildung ist zwar in Österreich nicht bewußt, wird aber im Vergleich der EU-Mitgliedsländer deutlich, in denen mancherorts jede Form der Bildung nach der allgemeinen Schulpflicht als Weiterbildung ausgewiesen wird. Sie ist aber auch dann erkennbar, wenn man weiß, daß der bei weitem überwiegende Anteil der Jugendlichen im Sekundarbereich II eine berufliche Bildung absolviert, also Qualifikationen erwirbt, die in einigen anderen Ländern der postsekundären Bildung zugeordnet werden. In Österreich haben wir hier vereinfacht zwei Grundtypen von Bildungswegen, die nebeneinander bestehen: zum einen öffentlich finanzierte, vollzeitschulische Bildungsgänge und zum anderen das System der Lehrlingsausbildung, in dem die öffentliche Hand die Kosten der Teilzeitberufsschule trägt, während die betriebliche Unterweisung von den Unternehmen geleistet wird.

Instrumente öffentlicher und privater Investitionspolitik

Seit einiger Zeit gibt es Untersuchungen, die aufzeigen, daß auch nach Abzug der Erträge, die durch die Mitarbeit der Lehrlinge entstehen können, die Kosten für die Betriebe beträchtlich sind. Ganz im Sinne des Ziels 5 fordert daher die österreichische Wirtschaft zur Zeit einen Steuerfreibetrag für die Lehrlingsausbildung. Die Idee, wonach die öffentliche Hand für jeden Lehrling auf Steuereinnahmen verzichtet, um private Bildungsinvestitionen in weitaus größerer Höhe anzuregen, hat dabei etwas Bestechendes.

Parallel dazu gibt es in einigen österreichischen Bundesländern Initiativen, um das unterdurchschnittliche finanzielle Engagement der öffentlichen Hand bei den ausgelernten Lehrlingen zumindest ansatzweise auszugleichen. Das Konzept heißt „Bildungsscheck“ oder „Bildungskonto“ und die Idee besteht darin, daß jungen Leuten der Einstieg in die berufliche Weiterbildung erleichtert wird. Das jeweilige Land finanziert die Weiterbildung zu 50 %, wobei den Bewerbern ein Betrag bis zu 850 ECU - unter bestimmten Voraussetzungen sogar 1.700 ECU - zur Verfügung gestellt wird.

Genauso wie bei der zur Zeit in Österreich diskutierten Förderung der Lehrlingsausbildung findet man auch in diesem Beispiel das Prinzip des Anreizes: Es geht in der beruflichen Bildung und erst recht nicht im Bereich der beruflichen Weiterbildung um „Bildung zum Nulltarif“.

Die Idee von der Bereitstellung von Bildungsangeboten als Grundversorgung, wie sie im Pflichtschulbereich noch anerkannt werden kann, verliert dann ihre Berechtigung, wenn mit der Inanspruchnahme spezieller Bildungsgänge von bestimmten Gruppen Vorteile lukriert werden können.

Im besonderen Maße gilt dies für die berufliche Weiterbildung, wo man feststellen kann, daß je nach dem, ob bei der Bildungsmaßnahme die Interessen des einzelnen oder jene des Unternehmens im Vordergrund stehen, auch erwartet werden kann, daß die Aufwendungen (gemeint sind hier Zeit und Geld) von den Nutznießern selbst getragen werden.

Der Staat ist hier zunächst einmal nicht gefragt, sondern spielt eine subsidiäre Rolle. Die Idee nämlich, daß individuelle und unternehmerische Nutzenerwartungen die Gesamtheit aller erforderlichen Weiterbildungsmaßnahmen gleichsam automatisch entstehen läßt, funktioniert keineswegs immer:

- Zunächst ist an gering qualifizierte Arbeitnehmer zu denken: Jede Investition in deren Qualifikation hat geringere Aussicht auf Erfolg, als

Lebensbegleitendes Lernen

bei anderen Gruppen desselben Unternehmens. Gering Qualifizierte laufen also Gefahr, durch kapitalintensive Produktionsformen abgebaut zu werden.

- Ein anderes Beispiel betrifft Unternehmen in Krisenregionen oder Firmen in Branchen, die besonders stark von wirtschaftlichen Umstrukturierungen betroffen sind. Hier ist es den Unternehmen oft nicht möglich, die erforderlichen Bildungsinvestitionen aus eigener Kraft zu tätigen.
- Schließlich sollten wir aber auch auf eines nicht vergessen: Egal wieviel berufliche Weiterbildung derzeit schon betrieben wird, wir müssen davon ausgehen, daß in Zukunft mehr Weiterbildung erforderlich ist.

Wir kennen die Begründungen für die steigende Bedeutung der beruflichen Weiterbildung: Schlagworte wie die „Halbwertzeit des Wissens“ oder der Hinweis auf „kürzere Produktzyklen“ gehören zum Pflichtprogramm bei diversen Veranstaltungen. Wichtiger aber ist das Ergebnis und seine kostenmäßige Konsequenz: „Mehr berufliche Weiterbildung“ bedeutet „Mehr Geld für berufliche Weiterbildung“!

Die Beträge um die es hier geht, um jene „kritische Masse“ zu erzeugen, damit wir berechtigterweise von einer „lernenden Gesellschaft“ sprechen können, kann allein

- weder die öffentliche Hand,
- noch die Wirtschaft,
- noch die Arbeitnehmerschaft

aufbringen. Daher müssen alle gemeinsam dazu beitragen!

Nun zu den Mechanismen der Weiterbildungsförderung: Prioritärer Ansatzpunkt muß hier die individuelle Verantwortung sein.

- Niemand kennt die berufliche Situation des einzelnen Arbeitnehmers so genau, wie der Mann oder die Frau am konkreten Arbeitsplatz. Chancen und Risiken müssen „vor Ort“ erkannt werden können, wobei Hilfestellungen wohl nützlich sind, externe Bevormundungen sind jedoch überflüssig.
- Analoges gilt für den Arbeitgeber: Personalentwicklung ist ebenso ein Instrument der strategischen Unternehmensführung wie Produktentwicklung oder Marketing. Wettbewerbschancen müssen also vom Betroffenen kreativ erahnt und realisiert werden können.

Instrumente öffentlicher und privater Investitionspolitik

Berufliche Weiterbildung bedeutet somit für alle Beteiligten auch ein erhöhtes Maß an individuellem Engagement innerhalb der gegebenen Entscheidungsfreiräume und das bedeutet gleichzeitig Mut zum Risiko.

Die Förderung der beruflichen Bildung bei Wahrung dieser individuellen Gestaltungsfreiräume ist am besten durch ein steuerliches Anreizsystem zu realisieren: Genauso wie es bei materiellen Investitionen Freibeträge gibt, sollten für Bildungsaufwendungen Zuschläge möglich werden, die steuerreduzierend wirken. Ich sage das gleichsam im „luftleeren Raum“, denn ich weiß, daß die Finanzpolitik zur Zeit eher daran arbeitet, solche Sonderbestimmungen einzudämmen, um das Abgabenrecht zu vereinfachen.

Gleichzeitig ist festzuhalten, daß die finanzielle Förderung des Zugangs zur Weiterbildung bei Anreizen des einzelnen Arbeitnehmers und bei den Betrieben nach Maßgabe der nachgewiesenen Aufwendungen ansetzen soll. Die Belohnung von Aktivität sollte das Hauptziel der Förderung sein. Gleichzeitig muß die finanzielle Leistungskraft des einzelnen berücksichtigt werden, um eine soziale Ausgrenzung und Spaltung der Gesellschaft zu vermeiden.

Mit einer solchen Förderung macht sich der Staat zum Partner derer, die kreativ die berufliche Weiterbildung managen und setzt gleichzeitig ein Signal für jene, die dies bislang vernachlässigt haben. Schließlich und endlich erspart sich die öffentliche Hand durch die Finanzierungsbeteiligung von privater Seite nicht nur Bildungsaufwendungen, sondern auch die Folgekosten, die aus einer nicht mehr wettbewerbsfähigen Volkswirtschaft mit all ihren Problemen resultieren.



Qualifikation mit Ablaufdatum¹

Klaus Schedler

Der Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen hat bereits in seinem 1989 herausgegebenen Gutachten „Qualifikation 2000“ darauf hingewiesen, daß man sich Gedanken über die zukünftige Aufgabenteilung zwischen Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung machen sollte. Die Vorstellungen des Beirats gingen dabei in die Richtung, daß die relative Bedeutung der Erstausbildung für die kontinuierliche Erwerbstätigkeit zurückgehen wird, und die berufliche Weiterbildung gewinnen sollte. Es liegt wohl auch in der Natur von Beiratsempfehlungen, daß diese nicht so schnell praktisch umgesetzt werden können, wie es sich die Autoren, erwartet haben. Es ist schon enttäuschend feststellen zu müssen, wie groß das Beharrungsvermögen in unserem Bildungssystem ist, bzw wie stark die Neigung ist, zur Bewältigung neuer Herausforderungen „an den alten Rädchen zu drehen“.

Berufliche Weiterbildung ist nicht etwas, was einfach additiv hinzukommt, sondern sie muß auch Rückwirkungen auf die Erstausbildung einleiten, damit sich diese als trittfeste Grundlage erweist. Wenden wir uns also zunächst der Frage zu, was denn die Basis sein muß, auf der die Weiterbildung tatsächlich aufbauen kann.

Wir machen es uns leicht und bleiben in den „ausgetretenen Bahnen“ des Denkens. Ausgangspunkt ist dann sicherlich die nach wie vor bestehende strikte Funktionszuweisung von Bildung nach abgegrenzten Lebensabschnitten: Da haben wir zunächst in der ersten Phase für Kinder und Jugendliche die Funktion der vorberuflichen Bildung, dann im Haupterwerbsalter die Phase der nebenberuflichen Bildung und dann gibt es noch den Lebensabschnitt nach der Erwerbstätigkeit, der zumindest derzeit noch hinsichtlich der zugeordneten Bildungsfunktion weitgehend unbestimmt erscheint.

¹ Referat, gehalten bei der Enquete im Rahmen des europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens „*The Learning Enterprise - Die neue Wirtschaft und der Faktor Bildung*“ am 28. Oktober 1996 im Palais Ferstel in Wien

Lebensbegleitendes Lernen

Diese Abschnitte sind hübsch säuberlich getrennt, was notwendigerweise zu Problemen führt, wenn etwa der einzelne diese anscheinend verschiedenen Funktionen miteinander kombinieren will. Nehmen wir etwa den Fall des berufs begleitenden Studiums oder der studien begleitenden Berufstätigkeit. Ganz offensichtlich behindern sich beide dahingehend, daß entweder das Studium die berufliche Karriere beeinträchtigt oder die Berufstätigkeit den regulären Studienablauf stört. Daß die beiden Erfahrungswelten „Bildung“ und „Berufstätigkeit“ zumindest theoretisch so kombiniert werden können, daß sie einander ergänzen, wird viel zu wenig erkannt. Zweifelsohne ist das Unternehmen auch ein Lernort und somit notwendige und sinnvolle Ergänzung zu den traditionellen Einrichtungen der „vorberuflichen Bildung“. Die praktische Kombination beider Lernwelten muß daher in erster Linie vom einzelnen geleistet werden, und daß dies nicht lustig ist, davon können die Besucher von Abendschulen und berufstätige Studenten ein Lied singen.

Wir wissen, daß wir zur Bewältigung zukünftiger Herausforderungen bessere und flexiblere Möglichkeiten benötigen, um das erforderliche „Mehr an Bildung“ in berufliche Qualifikationen umzusetzen. Was also tun? Der einfachste Weg besteht darin, daß man bei der strikten Aufgabentrennung bleibt und also Bildung als das auffaßt, was gängigerweise darunter verstanden wird: Vorberufliche schulische Lebensvorbereitung. Im Klartext: Man versucht sich die Gesamtheit des Wissens (und ich meine hier Kenntnisse, Fertigkeiten, Verhaltensweisen usw) anzueignen. Man saugt zunächst all das auf, was für die Dauer der Erwerbstätigkeit erforderlich ist.

Diese Rechnung geht aber nicht auf! Der Erfolg besteht nämlich darin, daß man sich bis zur Unbeweglichkeit mit Wissen vollstopft. Schließlich gibt es so furchtbar viel zu lernen und Schulen wie Universitäten sind in der Tat eine unerschöpfliche Quelle des Wissens. Wir beobachten das Ergebnis: Tendenziell werden die jungen Leute auch immer älter, wenn sie ins Erwerbsleben eintreten, ohne daß sich ihre beruflichen Möglichkeiten dramatisch verbessert haben. Ein Hochschulabsolvent, der im reiferen Alter von 30 erstmalig „hinaus ins feindliche Leben“ tritt, sollte sich auf eine längere Jobsuche einstellen.

Die Situation ist ähnlich, wie bei einer längeren Bergtour: Wer alles, was man unterwegs auch nur brauchen könnte in seinen Rucksack packt, der benötigt einen großen Rucksack, braucht länger zum Packen und der Rucksack ist - so man ihn überhaupt noch zumachen kann - schließlich so schwer, daß er bei der Tour mehr hinderlich als praktisch ist.

Qualifikation mit Ablaufdatum

Üblicherweise nimmt man also nur das wichtigste mit und vertraut darauf, daß man unterwegs in Hütten einkehren kann. Diese Hütten sind übrigens nicht nur praktisch, sondern machen die Tour auch lustig. Voraussetzung ist aber: Man muß sich darauf verlassen können, daß es sie gibt!

Was gehört wirklich in den Rucksack, bzw wo stößt der Bildungsauftrag der Schulen an seine Grenzen? Nehmen wir hierzu ein anderes Bild: Man kann so agieren, wie beim Lebensmitteleinkauf: Entweder man kauft nur Konserven und Dauerwürste. Diese Strategie ist nicht besonders reizvoll: Die Jahreszeiten gehen unterschiedslos am Menschen vorbei und das Risiko von Ernährungsmängeln wird immer größer, weil etwa Vitamine fehlen. Die Alternative: Man konzentriert sich aufs Frischgemüse, Obst etc. Dann macht es allerdings keinen Sinn, große Vorräte anzulegen, sondern man muß öfter auf den Markt gehen. Die Ernährung ist jedoch abwechslungsreich, denn sie ist auf die Saison abgestimmt.

Tatsächlich haben wir bei vielen berufsvorbereitenden Ausbildungs- oder Studienrichtungen eine ähnliche Situation. Sie kennen das Technologieargument und das Schlagwort von der „Halbwertszeit des Wissens“ wonach 50 % des einmal Gelernten in vielen Disziplinen nach kurzer Zeit nicht mehr aktuell ist. Verlassen Sie sich bitte auch nicht darauf, daß in Zukunft der Wissenstransfer von den Bildungseinrichtungen zu den Unternehmen im Wege der Absolventen funktionieren wird, denn dieser Kanal wird schon durch die demographische Entwicklung enger: Das Durchschnittsalter der Mitarbeiter in den Unternehmen wird steigen und gleiches gilt für die Zielgruppen zukünftiger Bildungsarbeit.

Damit sich vorberufliche Bildung als tragfähige Grundlage für berufliche Weiterbildung erweist, muß sie so etwas sein wie eine „gesunde Mischung“ aus haltbaren und leicht verderblichem Lebensmitteln:

Zu den haltbaren Dingen gehören Grundfertigkeiten wie beispielsweise sprachlich- kommunikative Kompetenz (nicht nur in der Muttersprache), formallogisches Grundlagenwissen (Mathematik, Physik, Chemie etc) eine gewisse betriebswirtschaftliche Propädeutik etc etc. Diese reichen aber noch nicht für den Start in den Beruf. Hinzukommen muß leicht Verderbliches, also unmittelbares Anwendungswissen und berufliche Qualifikation, die den Einstieg ins Erwerbsleben sicherstellen. Ziel von Bildung ist also auch eine Berufsfähigkeit.

Es ist nicht leicht, diese „gesunde Mischung“ zu finden: Manche Bil

Lebensbegleitendes Lernen

Lehrer und Bildungstheoretiker setzen auf sogenannte Schlüsselqualifikationen. Die Zahl der Schlüssler, die das Bildungswesen vermitteln könnte, nimmt in jüngster Zeit zu. Den Kopf voller Schlüssler werden mehr und mehr junge Schulabsolventen darauf warten, daß ihnen der Arbeitsmarkt die passenden Schlösser zur Verfügung stellt. Andere setzen ausschließlich auf die unmittelbare Zurichtung nach den Erfordernissen des Arbeitsmarktes. Auch diese Rechnung geht nicht auf, denn wo sind die Augen, die genau vorhersagen können, wie der Arbeitsmarkt der Zukunft sein wird? Und zwar so genau, daß man einen Bildungsgang daraus entwickeln könnte: In der Praxis sähe das dann so aus, daß alle Augen zwei Jahre lang beraten, ihr Ergebnis einer pädagogischen Arbeitsgruppe zur Lehrplanentwicklung übergeben. Nach weiteren 2 Jahren wäre das Bildungsprogramm fertig und nach wieder 2 Jahren sind die ersten Absolventen am Arbeitsmarkt und stellen fest, daß inzwischen alles ganz anders geworden ist, als man Jahre zuvor angenommen hatte.

Der Eintritt in die Berufstätigkeit ist sicher wie der „Sprung ins kalte Wasser“ aber er ist notwendig, will man nicht zum schulischen oder akademischen Nesthocker werden. Es gibt keine sichere Antwort auf Fragen der Art: „Ich möchte einen Beruf mit Zukunft - was können Sie mir empfehlen?“ Fragt man weiter, so erfährt man leider nur allzu oft, daß hinter dem Wunsch nach einem „zukunftsicheren, neuen Beruf“ das Interesse steht, ein späteres Umlernen zu vermeiden. Dabei ist gerade bei den sogenannten Neuen Berufen die Notwendigkeit einer laufenden Adaptierung der beruflichen Qualifikation besonders deutlich.

So verstanden wäre der Beruf des Hufschmieds oder jener des Glasbläfers die beste Empfehlung. Wir sehen dann oft die Enttäuschung in den Gesichtern, denn tief im Inneren wünschen wir uns die gewohnten klaren Orientierungen und statischen Rahmenbedingungen zurück; wir empfinden Unsicherheit und Dynamik im Berufsleben als Bedrohung und sind skeptisch, ob denn wirklich jenes Lernen, wie wir es aus Schulen oder Universitäten kennen, ein Instrument der Problembewältigung darstellt.

Die Zauderer bleiben jedoch übrig. Wichtig ist es, diesen Sprung zu wagen und zwar im Vertrauen darauf, daß es auf dem Weg der beruflichen Karriere die eingangs erwähnten Stationen gibt, wo man einkehren kann. Man muß sich auf dem Markt umsehen, welches Obst und welches Gemüse angeboten wird. Dabei kann man auch Appetit bekommen! Überdies kann man seine Weiterbildungswünsche viel besser mit den Gegebenheiten am Arbeitsplatz abstimmen, d.h. man kann wählen,

Qualifikation mit Ablaufdatum

was man wirklich benötigt, während vorberufliche Bildung doch immer nur „Qualifizierung auf Verdacht“ sein kann.

Haben wir aber wirklich solche Weiterbildungsmärkte? Trotz aller Bemühungen und Aktivitäten ist das Angebot - gemessen an den anstehenden Herausforderungen - leider immer noch viel zu bescheiden und in der Planung ihrer Weiterbildung sind die Absolventen der vorberuflichen Bildung nur allzu oft auf sich allein gestellt.

Ich sprach bereits davon, daß wir darauf vertrauen müssen, daß eine Anpassung der beruflichen Qualifikation im Verlauf der beruflichen Karriere möglich ist. Die Touren zukünftiger beruflicher Karrieren werden immer anspruchsvoller. Wir bewegen uns nicht mehr im Voralpengebiet, sondern bei vielen spezialisierten Berufen schon im Himalaya, wo es keine Hütten gibt. Dennoch konzentrieren sich unsere gängigen Bemühungen immer noch auf die Einrichtung eines Basislagers und die Notwendigkeit der Errichtung weiterer Etappenlager wird viel zu wenig erkannt. Wenn es uns nicht gelingt, hier umzudenken, so wandern wir im Himalaya genauso, als wäre es ein Sonntagsspaziergang im Wienerwald.

Auch wenn es fast schon banal ist, darauf hinzuweisen: Wir brauchen mehr Weiterbildung! - Wir brauchen eine größere Vielfalt in den Weiterbildungsangeboten! - Und vor allem: Wir brauchen dafür auch mehr Geld!

„Jawohl“ sagen Schulpädagogen und Hochschullehrer, weil sie meinen, daß sie gemeint sind, doch ich sprach von Weiterbildung, und am liebsten spreche ich von beruflicher Weiterbildung. Dabei habe ich überhaupt nichts gegen Schulpädagogen und Hochschullehrer, denn auch sie können berufliche Weiterbildung anbieten, und zwar im Wettbewerb mit allen anderen Einrichtungen, die sich schon bislang diesem schwierigen Markt gestellt haben. Doch es sind hier nicht nur die Möglichkeiten der öffentlichen Bildungseinrichtungen, die nach meiner Meinung zu wenig genutzt werden, sondern ich mache mir auch Sorgen um die berufliche Weiterbildung von beispielsweise Computerwissenschaftlern, bei der die Universitäten bislang eine untergeordnete Rolle spielen.

Es geht um das lebensbegleitende Lernen: Genauer um das gleichnamige Jahr 1996. Klar, ein Jahr ist nicht genug. Als ich vor nicht allzu kurzer Zeit mein Abitur machte, gab es eine gleichlautende Initiative des Europarats über die unser Direktor bei der Verabschiedung sprach. Das Thema ist also ein Dauerbrenner: Nein, keineswegs! Das Holz ist immer

Lebensbegleitendes Lernen

noch zu feucht, um fröhlich zu brennen. Ursachen kann man viele finden: Da gibt es die Politik, die aktuellen Budgetrestriktionen usw. Aber es liegt vor allem an jedem von uns: Lebenslanges Lernen ist etwas, was wir wirklich wollen müssen, und zwar trotz alledem. Trotz Unsicherheiten am Arbeitsmarkt, trotz enttäuschender Beschäftigungsaussichten bei Schulabsolventen, trotz zurückgeschraubter Karriereerwartungen, trotz verlangsamter Wirtschaftsentwicklung. Offensichtlich also eine schlechte Zeit für diese Aktion der EU.

Vollkommen falsch! Nicht „trotz“, sondern „weil“ wir diese Widrigkeiten sehen und „weil“ wir sie als Herausforderungen begreifen, ist jetzt der Zeitpunkt, ab dem wir mit der beruflichen Weiterbildung ernst machen müssen!

Wie geht's weiter mit der Weiterbildung

Herwig Schmidbauer

Die Begründungen für die Weiterbildung und ihrer wachsenden Bedeutung sind zahlreich. Sie sind „Insidern“ (der Gesellschaftspolitik, Wirtschaftspolitik und Bildungspolitik) weitgehend bekannt und nicht umstritten. Auf ihre Darstellung wird daher in diesem Rahmen verzichtet.

Je mehr sich die Weiterbildung anschickt am Grundkonsens über Schule und Universität zu rütteln, desto politischer wird ihr Tun und ihre eigene Entwicklung.

Welche guten Dienste dem Prinzip des Lebensbegleitenden Lernens erwiesen werden können, welche schlechten Dienste zu vermeiden wären, steht im Mittelpunkt dieser Ausführungen.

Es sind Positionen aus der Praxis der WIFIs (Wirtschaftsförderungsinstitute der Wirtschaftskammern) zu einer im Entstehen begriffenen

WEITERBILDUNGSPOLITIK

Diese Positionen möchten wir gerne mit allen Interessierten diskutieren, um unseren Lernprozeß in Gang zu halten.

1. So neu, so spezifisch, so anders eine Weiterbildungspolitik ist, sie sollte Teil einer gesamthaften Bildungspolitik sein:
 - das „Prinzip Weiterlernen“ löst das bisherige „Prinzip Ausgelern“ (Lernen auf Vorrat) ab.
 - daher ist die Aufgabe der Schule neu zu definieren, im Sinne einer Aufgabenteilung zwischen der (Erst)-Ausbildung und der Weiterbildung.
 - die diesbezüglichen Wünsche der Weiterbildung an den vorgelegerten Teil des Bildungssystems sind zahlreich.

Lebensbegleitendes Lernen

2. Der Erwerb von Wissen, Fertigkeiten, Änderung von Einstellungen ist für jede positive Entwicklung der Gesellschaft von zentraler Bedeutung. Erfüllen die Systeme von Schule und Hochschule damit eine öffentliche Aufgabe, trifft das auch für die Weiterbildung zu, wenn lebensbegleitendes Lernen in den Vordergrund rückt.
3. Die evident gewordene Rolle der Weiterbildung verdeutlicht, zusätzlich zum Nutzen des Lernenden und dem Nutzen von Unternehmen auch ihren gesamtgesellschaftlichen Nutzen. Seine Gestaltung kann nicht alleine der Initiative und Finanzierbarkeit des Einzelnen oder betrieblichen Kalkülen überlassen werden.
4. Bisher waren der einzelne Lernwillige und an Qualifikation interessierte Unternehmer und Organisationen, die beiden wesentlichen Investoren. ¹⁾ Eine öffentliche Verantwortung für wichtige Rahmenbedingungen der Weiterbildung kann - in der richtigen Form - eine dritte Säule bedeuten.
5. Die Nachfrageorientierung, eine Vielzahl von Anbietern im Wettbewerb und ein Leistungsaustausch über Preise ließen den Schluß zu, daß Weiterbildung als reines Marktmodell alle, auch die wachsenden Herausforderungen, bewältigt.

Dies ist nicht ausreichend der Fall (z.B. lerndistanzte Gruppen, unterschiedliche Zugangsbarrieren). Jedoch sichert eine deutliche Marktorientierung (statt Systemorientierung) wesentliche Vorzüge dieses Teiles des Bildungssystems, nämlich Pluralität, vielfältiges Angebot, Innovation und Dynamik und einen hohen Eigenfinanzierungsgrad.

6. Weiterbildungspolitik hat 2 Richtungen:
 - Bewahren von Vorzügen
 - Ermöglichen von Entwicklungen

¹⁾ Die Schulung Arbeitsloser, vom Arbeitsmarktservice beauftragt, wird von der öffentlichen Hand - und dem ESF (Ziel 3) finanziert. Hier bestehen ganz andere Rahmenbedingungen als im weiten Bereich der Weiterbildung. Viele Feststellungen und Forderungen sind auf diesen Bereich nicht anwendbar. Deshalb wird auf dieses Sondersegment hier nicht eingegangen. Eine Förderung der Betriebe bei Qualifizierung bestimmter Mitarbeitergruppen - Ziel 4 ESF - ist erstmals 1996 in Ansätzen wirksam geworden. Darüber liegen noch keine Erfahrungen vor.

Ausgeklammert aus den Betrachtungen ist auch der „2. Bildungsweg“, weil er als Nachholen schulischer Abschlüsse nicht zur eigentlichen Weiterbildung gezählt werden kann.

Wie geht's weiter mit der Weiterbildung?

Somit sind die Erwartungshaltungen, wie die öffentliche Verantwortung zu gestalten wäre, zweigeteilt:

Engagement	und	Zurückhaltung
-------------------	-----	----------------------

Ein am Bedarf gewachsenes „System der Weiterbildung“ kann dem Staat die Erleichterung anbieten, trotz öffentlicher Verantwortung für Bildungsfragen weder einen besonderen Regelungs- noch einen Vollzugaufwand übernehmen zu müssen.

1. Wo ist nun öffentlicher Handlungsbedarf und wo eher nicht ?

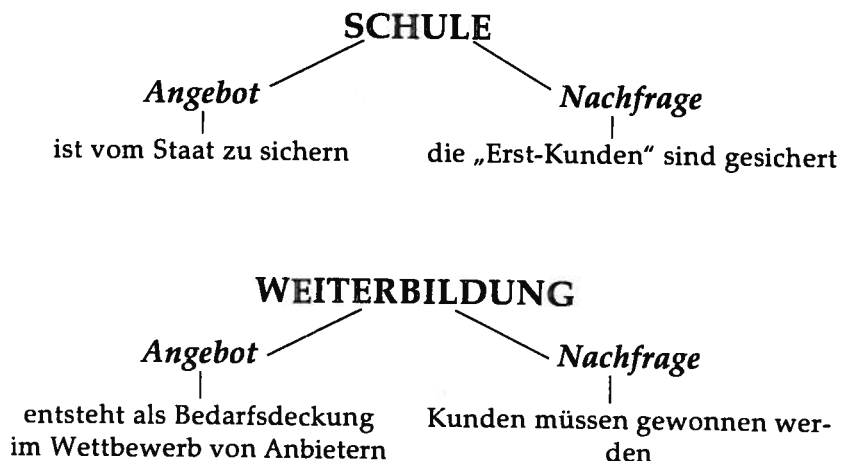
Eine erste grobe Teilung:

beim Angebot (Inhalte/Formen)	bei der Nachfrage (Bewußtsein / Zugang)
n i c h t	s e h r

Warum diese drastische Trennung ?

Zunächst gilt es zu verhindern, daß Kriterien der „Schulpolitik“ (auch wohlmeinend) auf die Weiterbildung übertragen werden. Bildungspolitiker sind mit „Schulpolitik“ groß geworden und auch wir Laien werden beim Begriff Bildung zunächst an die Schule (z.T. Hochschule) erinnert.

Der Unterschied:



Lebensbegleitendes Lernen

Statt einer vorwiegenden Systemorientierung weist Weiterbildung eine Kundenorientierung auf. Hilft der Staat bei der Entwicklung der Nachfrage, so entwickelt sich ein dazupassendes, erweitertes Angebot im wesentlichen „von selbst“.

Eine Bündelung knapper Ressourcen der öffentlichen Hand primär bei nachfragewirksamen Investitionen wäre eine logische Konsequenz - weil hier Wirkung erzielt wird und nicht Irritation.

WAS BRAUCHT DIE WEITERBILDUNG?

1. Pluralität

von Anbietern im Wettbewerb

- Wahlfreiheit für den mündigen Kunden
- Qualität durch das ständige Bemühen besser zu sein als die Konkurrenz

2. Vielfalt

von Programmen, Inhalten, Methoden und ihre Praxisnähe

Es gibt keinen Einheitsbedarf, der zu decken wäre. Vielmehr ist auf zielgruppenspezifischen Bedarf, unterschiedlichste Praxis- u. Lebenserfahrungen einzugehen. "Maßschneiderei" für kleine Gruppen und betriebspezifische Anliegen gehören dazu.

3. Flexibilität

als latente Veränderungsbereitschaft für schnelle Anpassungen - Innovationen

Eine Weiterbildung, die den Anspruch erhebt, die Innovationsfähigkeit von Gesellschaft und Wirtschaft zu unterstützen, muß selbst innovativ sein. Auch europäische Gleichmacherei bringt Beharrung.

4. Bewusstsein

auf den 3 Ebenen

- Gesellschaft
- Unternehmen und Organisationen
- Einzelner

Wie geht's weiter mit der Weiterbildung?

Eine breite Weiterbildungsgesinnung ist (als Sockel für tatsächliche Aktivitäten) ein wichtiger Wert einer lernenden Gesellschaft. Technologische Entwicklungen und Globalisierung machen das Humankapital maßgeblicher denn je zuvor.

Weiterbildungsgesinnung zu fördern muß daher ein nationales Anliegen sein. Vor dem Hintergrund einer Neubewertung des lebensbegleitenden Lernens durch die Politik bedeutet das:

- Aufzeigen der Bedeutung und der Wirkungszusammenhänge durch breite Öffentlichkeitsarbeit, die sich an den Einzelnen und an Unternehmen/Organisationen richtet
- Setzen von steuerlichen Anreizen (nach dem Grundsatz: Aktivität wird belohnt).

5. Zugang

Aufbauend auf das Bewußtsein zur Weiterbildung (emotionaler Zugang) hat dieses Thema mehrere Dimensionen:

- * inhaltlich (Übersicht/Auswahl)
- * örtlich (Nähe/Online)
- * zeitlich (Zeitbudget)
- * finanziell (Kosten)

5.1 Inhaltlicher Zugang

- welche Angebote gibt es ?
- welches kann für mich/uns das Geeignete sein ?

Ohne Transparenz schaffende Maßnahmen kann der Reichtum der Weiterbildung = die Vielfalt der Angebote zur Behinderung werden. Angebotsübersichten, Weiterbildungsdatenbank(en) sind eine aktuelle Forderung. Über die Informationsbeschaffung hinaus ist jedoch Bildungsberatung (als öffentliche Aufgabe und als Kundendienst) auszubauen. Die Komplexität von Persönlichkeit, Vor- und Weiterbildung und der Entwicklung des Arbeitsmarktes erfordert vielfach ein Abklären von Eignung, Neigung, Bildungsziel und Bildungsweg.

5.2 Örtlicher Zugang

Lernprozesse benötigen vielfach die Interaktivität in einer Gruppe, andererseits ist ein individuelles Lernen, das zeit- und ortsungebunden stattfinden kann, in Teilbereichen eine wünschenswerte weitere Option.

Lebensbegleitendes Lernen

Zur Überwindung unzumutbarer Distanzen zum Angebot (insbes. für Interessenten außerhalb von Ballungsgebieten) sollen 2 Wege verfolgt werden:

- Flächendeckung durch Ausbau regionaler Infrastruktur
- Telelearning auf einem Anspruchsniveau, das CBT/Multimedia und Telekommunikation heute schon ermöglichen.

5.3 Zeitlicher Zugang

Innerbetriebliche Formen von Weiterbildung finden fast zur Gänze innerhalb der Arbeitszeit statt. Gleiches gilt auch für betrieblich veranlaßte Weiterbildung bei externen Anbietern. Persönlich motivierte Weiterbildung beansprucht zum größeren Teil die Freizeit des Einzelnen, Freistellungen sind aber keine Seltenheit. Mit der erwünschten Anhebung des Bewußtseins in den Unternehmen hinsichtlich der Weiterbildung der Mitarbeiter (s.h. Öffentlichkeitsarbeit) werden sich Formen und Umfang einer partnerschaftlichen Vorgangsweise weiterentwickeln.

Neue Priorität anstelle neuer Belastung sollte der Grundsatz sein.

Aus einem Anspruchsdenken abgeleitete Modelle des Bildungsurlaubes hatten dort, wo vor Jahren eingeführt, keine erhöhte Weiterbildungsaktivität bewirkt. Jüngere Trendentwicklungen im Bereich des Arbeitslebens weisen hier andere Wege (flexible Arbeitszeit, Verknüpfung von Arbeit und Lernen).

5.4 Finanzieller Zugang

Die lernende Gesellschaft benötigt einen breiten und ausgeglichenen Zugang zur Bildung.

Untersuchungen zeigen auf, daß die Weiterbildungsquote mancher Zielgruppen dramatisch unter dem Durchschnitt liegt. Besondere Abstinenz findet sich bei Personen mit keiner höheren als der Pflichtschulbildung, bei Personen mit geringem Einkommen, Personen über 40 Jahren und Einwohnern kleinerer Gemeinden. Wohl auch mangelndes Bewußtsein, jedenfalls finanzielle Engpässe gehören zu den Ursachen. Der Index für Verbraucherpreise weist für Kurse zur beruflichen Fortbildung eine inflationäre Spitzenstellung auf.

Weiterbildung vergrößert in dem Maße, in dem sie immer unerläßlicher und teurer wird, die intellektuellen und sozialen Ungleichgewichte.

Wie geht's weiter mit der Weiterbildung?

Dieser Entwicklung gegenzusteuern, ist Aufgabe einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung, die nicht erst dann einsetzt, wenn Personen aus dem Erwerbsleben ausgegrenzt werden (AMS-Schulung).

Als Maßnahme wird eine Subjektförderung, das heißt ein Zuschuß zu den Aufwendungen des Teilnehmers an Weiterbildung, in Vorschlag gebracht. Erste Ansätze für diesen Weg gibt es bereits auf Länderebene durch das Bildungskonto des Landes Oberösterreich und die Förderung des Wiener ArbeitnehmerInnen-Förderungsfonds (WAFF).

Ein solches Bildungskonto, ein solcher Bildungsscheck hat mehrere Effekte:

- * läßt eine (neue) Wertschätzung der Weiterbildung durch die öffentliche Hand erkennen
- * beweist Partnerschaft zwischen Staat und Einzelnen
- * belohnt Aktivität (und nicht Status) als Hilfe zur Selbsthilfe
- * motiviert zur Teilnahme (Verfall des Anspruchs bei Inaktivität)
- * erleichtert bzw. ermöglicht die Teilnahme
- * wirkt ausgleichend gegen soziale Splittung (insbesondere bei einer Staffelung zugunsten jener, die der Allgemeinheit im Zuge ihrer Erstausbildung geringere Aufwände verursacht haben)

WAS BRAUCHT DIE WEITERBILDUNG NICHT?

1. Formalisierung

durch

- gesetzliche Zulassungsregeln für Anbieter (beschränken den Wettbewerb)
- gesetzliche Zulassungsregeln für Trainer (behindern den Transfer aus der Praxis ins Lerngeschehen und tendieren zum "Lehrermodell")
- staatliche Anerkennung von Zertifikaten: Weiterbildung unterliegt einer permanenten Verwertungslegitimation, muß sich ihre Anerkennung am Markt selbst schaffen. Das Ergebnis soll daher eher nachgefragt, als von dritter Seite anerkannt sein. (Daß ein Bildungsmonopol des Staates nicht mehr existiert ist Realität.)
- Fixe (verordnete) Lehrpläne und (übertriebene) Standardisierung: gesetzlich festgelegte Inhalte, Beeinflussung der Inhalte durch das Normenwesen aber auch von Anbietern selbstgewählte Standards

Lebensbegleitendes Lernen

können leicht zur "Normierungsfalle" werden. Wo Erkenntnisse und Methoden sich rasch verändern, wird jede Normierung, die gesetzliche insbesondere, zum Klotz am Bein für alle Innovationen.

Bemerkung: Weiterbildung findet zu einem beträchtlichen Teil innerhalb der Betriebe statt. Dort ist sie allen Formalisierungsabsichten von außen her entzogen. Ein Widerspruch, ein Auseinanderklaffen von innerbetrieblicher und überbetrieblicher Weiterbildung ist unvermeidbar. Informelle Lernprozesse und Lernformen, das Verknüpfen von Arbeit und Lernen, das Lernen in Netzwerken sind maßgebliche Bausteine für lernende Organisationen, für eine lernende Gesellschaft.

2. Null-Tarif

- Wenn Weiterbildung der Entwicklungspfad zur lernenden Gesellschaft sein soll, kann sie sich der Politik nicht als ein Faß ohne Boden anbieten. Ein hoher Selbstfinanzierungsgrad - durch Teilnahmegebühren - bleibt die bessere Alternative.
- Der Leistungsaustausch über Preise erlaubt dem Nutzer (Kunden) Qualitätsforderungen zu stellen und wirkt sich positiv auf dessen eigenes Engagement für den Lernprozeß aus. Investitionsdenken wird - zu Lasten von Berechtigungsdenken gefördert.
- Teilnahmegebühren sollen aber kein Zugangshindernis sein. (Teilnehmerförderung sh. Kapitel Zugang)

Bemerkung: Die in Schul- und Hochschulsystemen "gelernte" Illusion der Kostenlosigkeit von Bildung ist ein beträchtlicher Hemmschuh am Übergang von Erstausbildung zur Weiterbildung.

3. Diverse Behinderungen

Denkbar sind viele, einige Beispiele seien hier angeführt:

- Ein Know-how-Transfer durch Vortragende aus der Praxis ist das Grundprinzip einer bedarfsorientierten Weiterbildung. Regelungen, die eine nebenberufliche Tätigkeit unattraktiv machen (z.B. Sozialversicherung bei Werkverträgen) können diesen Transfer gefährden.
- Hinter manchen Forderungen nach Sicherung der Qualität in der Weiterbildung steht der Wunsch auf Einflußnahme. Wer Regeln und festzulegende Qualitätsstandards verlangt, dem ist zu entgegenen, daß ein einmaliges Definieren nivellierend ist. Das latente Bemühen im

Wie geht's weiter mit der Weiterbildung?

Wettbewerb um den Kunden, besser als Mitbewerber zu sein, ist jedenfalls wirksamer.

- Anreize im Steuerrecht gibt es bei betrieblichen Sachinvestitionen, für Ausgaben zur Forschung und Entwicklung. Investitionen in Humankapital sind vergleichsweise schlechtergestellt.

ZUSAMMENFASSUNG

Ziel dieser Darstellung ist es, die für die Weiterbildung maßgeblichen Rahmenbedingungen bewußter zu machen. Eine breite Diskussion wäre für Verbesserungen einerseits und Bewahrung andererseits von Vorteil.

Eine bildungs- und gesellschaftspolitische Verantwortung wünschen wir uns besonders konzentriert auf folgenden Handlungsebenen:

- *Bewusstsein*
 - *Subjektförderung*
 - *Infrastruktur*
 - *Bildungsforschung*
-



Lernende Organisationen als Voraussetzung für lebensbegleitendes Lernen

Alfred Freundlinger

Das lebensbegleitende Lernen wird zunehmend als Notwendigkeit für weitere wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung erkannt und auch gerne als Motto ausgerufen. Es bestehen allerdings noch keine hinreichend klaren Vorstellungen darüber, wie dieses lebensbegleitende Lernen aussehen soll und wie es verwirklicht werden kann.

In 10 Thesen soll versucht werden, Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen anzusprechen.

- 1) Das einfachste und zugleich grausamste Modell geht von der immer kleiner werdenden Halbwertszeit des beruflichen Wissens aus und rechnet damit, daß die auf diese Weise entstehenden Wissenslücken in laufenden Schulungen aufgefüllt werden müssen. Lebenslanges Schulbankdrücken ist aber eine Vision, die bei den Betroffenen - also eigentlich bei allen - ziemlich wenig Begeisterung auslöst.
- 2) Mehr Sinn erhält der Gedanke des lebenslangen Lernens, wenn das Modell der Schlüsselqualifikationen dazukommt. Dabei geht es um eine höhere berufliche Handlungsfähigkeit. Lebensbegleitendes Lernen bedeutet in diesem Sinn die ständige Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit. Im einzelnen geht es dabei um Problemlösefähigkeit, Organisationsfähigkeit, Fähigkeit zum Denken in Zusammenhängen, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, stabile Persönlichkeit usw.
- 3) Insgesamt bedeutet lebensbegleitendes Lernen dann ein kontinuierliches Wachsen der Berufserfahrung, der Flexibilität und der Schlüsselqualifikationen verbunden mit Stationen des Auffüllens von Wissenslücken bzw auch des Umlernens.

Lebensbegleitendes Lernen

- 4) Das kontinuierliche Lernen erfolgt vor allem im laufenden Berufsalltag. Die „Lernstationen“ heben sich von diesem Alltag in Form des Besuchs von Veranstaltungen, Schulen, gezieltem Selbstlernen (zB mit CBT oder Unterlagen) usw ab.
- 5) Selbstverständlich reißt das kontinuierliche Lernen aber auch in den Institutionen des Lernens (zB Weiterbildungseinrichtungen) nicht ab. Besondere Bedeutung kommt daher der Integration des kontinuierlichen Lernens mit den „Lernstationen“ zu. Die Institutionen des Lernens müssen dazu verstärkt teilnehmerorientiert agieren und die beruflichen Erfahrungen der Teilnehmer in das Lerngeschehen einbeziehen.
- 6) Dem kontinuierlichen Lernen im Berufsalltag wurde bislang viel zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Gerade im Zusammenhang mit dem Gedanken des lebensbegleitenden Lernens zeigt sich aber die Notwendigkeit dazu. Die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen erfordert nämlich ein ständiges selbständiges „Learning by Doing“ anhand konkreter Aufgaben- oder Problemstellungen.
- 7) Kontinuierliches Lernen in Organisationen (Betriebe und Bildungseinrichtungen!) ist nur unter bestimmten Voraussetzungen möglich. Es bedarf dazu sogenannter „lernender Organisationen“.
- 8) Diese Organisationen müssen so angelegt sein, daß alle Beteiligten in ihren individuellen Lernprozessen nicht behindert, sondern gefördert werden. Hinderlich sind eine starre Hierarchie, extreme Arbeitsteilung, autoritäre Führung, Abteilungsdenken, ausschließlich Routinearbeiten, schlechtes Betriebsklima und eine mangelnde Unternehmenskultur. Förderlich hingegen sind flache, sachlich motivierte Hierarchien, wenig oder sinnvoll überlappende Arbeitsteilung, kooperative Führung, miteinander kooperierende Arbeitsgruppen, interessante und herausfordernde Arbeiten, gutes Betriebsklima und alles in allem eine hervorragende Unternehmenskultur.
- 9) Lernende Organisationen ermöglichen ihren Teilnehmern nicht nur sowohl kontinuierliches als selbstverständlich auch institutionalisiertes Lernen, sie nützen auch das Wissen, die Erfahrungen und die Kreativität aller Teilnehmer. Gute Ideen kommen nicht nur von „oben“. Voraussetzung sind entsprechende Kommunikationsmöglichkeiten und eine partnerschaftliche Kultur des Umgangs miteinander.

Lernende Organisationen als Voraussetzung für lebensbegleitendes Lernen

- 10) Vor allem aber sind lernende Organisationen imstande, den Lernfortschritt ihrer Teilnehmer in ihrer eigenen Organisationsstruktur zu berücksichtigen. Das bedeutet, daß sich Lernende Organisationen ständig verändern und entwickeln. Nur so können sie rechtzeitig auf Veränderungen und Brüche in ihrer Umgebung reagieren. Nur so sind sie in unserer modernen Welt auf Dauer lebensfähig.
-



Tabellenverzeichnis

1.1	Entwicklung des Anteils der Abschlüsse, welche im jeweiligen Land als Hochschulabschlüsse bezeichnet werden, an der Bevölkerung im Haupterwerbsalter	7
1.2	Absolventen eines universitären Diplomstudiums je 100 Personen im typischen Alter des Studienabschlusses 1994	10
1.3	Absolventen eines Doktoratsstudiums je 100 Personen im typischen Alter des Studienabschlusses 1994	11
1.4	Anteil der Absolventen beruflicher Bildungsgänge auf der oberen Sekundarstufe an der altersmäßig vergleichbaren Bevölkerung 1994	13
1.5	Arbeitslosigkeit unter 20- bis 24jährigen, 25- bis 29jährigen und im Haupterwerbsalter 1994	18
1.6	Internationaler Vergleich der Wirtschaftsleistung 1994	18
1.7	Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung in den 12 Monaten vor der Erhebung: Anteil an den Erwerbstätigen zwischen 25 und 64 Jahren	20
1.A1	Beteiligung an Hochschulausbildung nach Altersgruppen 1994	23
1.A2	Direkte öffentliche Ausgaben und private Zahlungen für tertiäre Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP 1993	23
1.A3	Lehrpersonal als Prozentsatz der gesamten Erwerbsbevölkerung 1994	24
1.A4	Entwicklung der 15jährigen in der österreichischen Wohnbevölkerung	24
2.1	„Welche Auswirkungen hatte der Abschluß der Werkmeisterschule für Sie?“	31
2.2	Erreichung der Meister- oder Werkmeisterfunktion im Betrieb	31

Graphikverzeichnis

4.1	Einsatzbereiche von CTB in der Aus- und Weiterbildung	49
4.2	Welche Vorteile bietet ein CTB-Programm?	50
4.3	Welche Nachteile im Zusammenhang mit CTB-Einsatz treffen zu?	51
4.4	Künftige Entwicklungen von CTB aus Sicht der Befragten	52

Autoren

Dr. Alfred FREUNDLINGER

Fachbereichsleiter am ibw -

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
1050 Wien

Ing. Mag. Bernd KASTENHUBER

Projektleiter am ibw -

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
1050 Wien

Dr. Klaus SCHEDLER

Stellvertretender Geschäftsführer und

Fachbereichsleiter am ibw -

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
1050 Wien

Dr. Herwig SCHMIDBAUER

Leiter der Gruppe Berufliche Weiterbildung

im WIFI-Österreich und

Vorstandsmitglied des ibw

Wirtschaftskammer Österreich

Wiedner Hauptstraße 63

1045 Wien

Dr. Arthur SCHNEEBERGER

Fachbereichsleiter am ibw -

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
1050 Wien

Lebensbegleitendes Lernen

Dr. Johann STEINRINGER

Geschäftsführer am ibw -

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Rainergasse 38

1050 Wien

Dr. Monika THUM-KRAFT

Fachbereichsleiterin am ibw -

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Rainergasse 38

1050 Wien
