ibw
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Bildung für eine globalisierte Welt

Halten Österreichs Schulen mit der Internationalisierung der österreichischen Wirtschaft Schritt?

Kurt Schmid

ibw-Schriftenreihe Nr. 132

Wien, Oktober 2006

ISBN 3-902358-32-7

Copyright by ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Medieninhaber und Herausgeber:
ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
(Geschäftsführer: Mag. Thomas Mayr)

A-1050 Wien, Rainergasse 38/2. Stock
Tel.: +43 1/545 16 71-0
Fax: +43 1/545 16 71-22
E-mail: info@ibw.at
Homepage: http://www.ibw.at

Projektleitung und Autor:	Kurt Schmid
Projektmitarbeit:	Christiane Atzmüller, Alexander Petanovitsch, Richard Pirolt, Christine Stampfl

Diese Studie wurde im Rahmen der *go international* Initiative des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) und der Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ) durchgeführt.







Inhaltsverzeichnis

Executive Summary 6

Aufbau der Studie 10

Kapitel 1: Ausbildungsgänge mit international ausgerichteten Lehrveranstaltungen 11

Erhebungsmethode 11
Exportorientierte Bildungsangebote im österreichischen Bildungswesen 11
Handelsakademien 11
Andere berufsbildende Schulen 12
Kollegs 12
Fachhochschulen 13
Universitäten / Studienrichtungen 14
Universitätslehrgänge 16
Exkurs: Aktuelle Studien zum fremdsprachigen Bildungsangebot im österreichischen Bildungswesen 18
Outgoing – Mobilität 19
Sokrates/Erasmus 19
Leonardo da Vinci 21
Zusammenfassung 23

Kapitel 2: Stellenwert von Themen der internationalen Wirtschaft in den Lehrplänen – Lehrplananalyse & ExpertInnen-Befragung ... 25

Methodische Vorbemerkungen 25
Lehrplananalyse 25
ExpertInnen-Befragung 39
Fazit 41

Kapitel 3: Interesse, Wirtschaftskenntnisse und Einstellung zur Internationalisierung von AbsolventInnen der vollschulischen Erstausbildungsgänge der Sekundarstufe II 43

Vorbemerkungen 43
Auslandserfahrung von SchülerInnen 44
Auslandsurlaube 44
Sprachaufenthalte im Ausland 46
Auslandspraktikum 50
Fazit 51
Mobilitätsbereitschaft 53
Interesse an Wirtschaftsthemen 56
Thematisierung von „Internationaler Wirtschaft“ im Unterricht: 61
Selbsteinschätzung über den Informationsgrad zum Thema durch die Schule 66
Fremdsprachenerwerb und Selbsteinschätzung der Englischkenntnisse 67
Aktueller Fremdsprachenerwerb 67
Zukünftiger Fremdsprachenerwerb 71

Selbsteinschätzung der Englischkenntnisse 73
Die Bedeutung der Fremdsprachenkenntnisse aus Sicht der SchülerInnen 76
Englisch als Arbeitssprache (EAA) im Unterricht 79
Die Kenntnisse der SchülerInnen zum Thema Internationale Wirtschaft 83
Einstellung zur Europäischen Union 87
Einstellung zu Globalisierung 92
Zusammenfassung 96

Kapitel 4: Internationalisierungsaktivitäten auf schulischer Ebene und Estellung zu Internationalisierung von LehrerInnen der voll-schulischen Erstausbildungsgänge der Sekundarstufe II... 102

Methodische Anmerkungen und Stichprobendesign der LehrerInnen-Befragung 102
Internationalisierungsaktivitäten an den Schulen 103
Stellenwert der Internationalisierung sowie diverse Internationalisierungsaktivitäten an den Schulen 103
Schulpartnerschaften 106
Teilnahme der LehrerInnen an EU-geförderten Projekten im Bildungsbereich 108
Meinung der LehrerInnen hinsichtlich einer weiteren Zunahme der Internationalisierungsaktivitäten an den Schulen 110
Mobilität der SchülerInnen 112
LehrerInnen-Meinungen zu den bevorzugten Ländern für Sprachaufenthalte und Austauschprojekte aus Sicht der SchülerInnen 116
LehrerInnen-Meinungen zu den bevorzugten Ländern für Sprachaufenthalte und Austauschprojekte aus Sicht der Schule 117
Einschätzung der Englisch-Kentnisse der SchülerInnen durch die LehrerInnen 118
Englisch als Arbeitssprache (EAA) im Unterricht 119
Mobilität / Auslandserfahrung von LehrerInnen 123
Fremdsprachenkenntnisse der LehrerInnen 127
Thematisierung von Internationalisierung im Unterricht 129
Stellenwert von Themen zur Internationalisierung aus Sicht der LehrerInnen 129
Veränderung des Stellenwerts dieser Themen aus Sicht der LehrerInnen 130
Interesse der SchülerInnen an diesen Themen aus Sicht der LehrerInnen 131
Einstellung der LehrerInnen zur Globalisierung 132
Zusammenfassung 135

Kapitel 5: Internationale Ausrichtung der Lehre 139

Projekthintergrund 139
Projektziele 139
Projektkonzeption und methodische Vorgangsweise 140
Darstellung der Ergebnisse 141
Lehrberufe mit Bedarf an Kenntnissen in Richtung Internationalisierung 141
Konkretisierung der benötigten Kenntnisse 143
Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen 144
Ausbildung und Vermittlung der benötigten Kenntnisse 144
Bevorzugung anderer Schulabgänger aufgrund geforderter Kompetenzen 147
Mobilitätsbereitschaft und Einstellung zur Internationalisierung 147
Zusammenfassung 149

ANHANG 151
Fragebogen der SchülerInnen-Befragung 151
Fragebogen der LehrerInnen-Befragung 162
Der ibw-Wissenstest für SchülerInnen – Ergebnisse der einzelnen Testfragen ... 170
Einstellung der SchülerInnen zur Europäischen Union – Ergebnisse der einzelnen Frageitems 200
Methodische Anmerkungen & Stichprobendesign der SchülerInnen-Befragung ... 208
Sozio-demografische Merkmale der SchülerInnenpopulation in den Abschlussklassen 212
Geschlecht 212
Regionale Aspekte: Großstadt versus „Land“ 213
Migrationshintergrund 214
Schulbildung der Eltern 219
Das Leseverhalten in den Haushalten der SchülerInnen 223
Zukünftige Bildungspläne 226
Detaildarstellungen zur LehrerInnen-Befragung 229

DANKSAGUNG

Vorab sei allen Personen gedankt, ohne die die Durchführung dieser Studie nicht möglich gewesen wäre: SchülerInnen, LehrerInnen, Schulleitungen, ExpertInnen im bm:bwk sowie bei den Sozialpartnern.

Executive Summary

Aufgrund zunehmender internationaler wirtschaftlicher Verflechtungen und Aktivitäten (Stichwort Globalisierung, EU) kommt dem Wissensstand der Erwerbsbevölkerung über derartige Zusammenhänge eine immer größer werdende Bedeutung zu. Gerade für AbsolventInnen des Erstausbildungssystems werden profunde Kenntnisse und das Verständnis grundlegender internationaler ökonomischer Beziehungen zunehmend zu einem Faktor ihrer Employability. Wie gut bereitet das österreichische Bildungssystem junge Menschen auf diese Herausforderungen und Chancen vor?

Die vorliegende ibw-Studie erhob erstmals für Österreich auf einer breiten empirischen Basis wesentliche Aspekte zu Einstellungen und Kenntnisstand österreichischer SchulabsolventInnen zum Thema internationale Wirtschaft. Insgesamt wurden knapp 3.300 SchülerInnen in 280 Abschlussklassen an 68 Schulstandorten zu folgenden Aspekten befragt:

- Mobilitätsbereitschaft
- Interesse an wirtschaftlichen Themen
- Behandlung der Thematik „Internationale Wirtschaft“ im Unterricht
- Selbsteinschätzung der SchülerInnen bzgl. ihres Informationsgrades durch die Schule
- Wirtschaftskenntnisse der SchülerInnen
- Einstellung der SchülerInnen zur Europäischen Union sowie zur Globalisierung

Weitere Studieninhalte betreffen eine Sichtung des Angebots an Ausbildungsgängen mit einem international ausgerichteten Lehrangebot, eine Lehrplananalyse der Sekundarstufe II hinsichtlich des Vorkommens von Bildungszielen zu Themen der internationalen Wirtschaft sowie eine LehrerInnen-Befragung zu relevanten Aspekten in Bezug auf Internationalisierung im schulischen Bereich. Relevante Trends in der Lehrausbildung wurden durch extensive ExpertInnen-Interviews erhoben.

Die **Kernaussagen** der Studie können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Die Jugend steht der Internationalisierung der Wirtschaft und generell der Globalisierung aber auch der Europäischen Union prinzipiell positiv gegenüber.

  Es ist keineswegs eine Polarisierung der Schülerschaft in EU- bzw. globalisierungskritische SchülerInnen versus vehemente BefürworterInnen der EU bzw. der Internationalisierung festzustellen (nur eine Minderheit der SchülerInnen vertritt die jeweiligen Extrempositionen). Vielmehr wird sowohl die EU als auch die Globalisierung von der überwiegenden Mehrheit der SchülerInnen mit diversen Vor- als auch Nachteilen in Ver-

bindung gebracht. Als Grundmuster der Meinungen zeichnet sich bei vielen SchülerInnen eine asymmetrische Wahrnehmung bzw. Beurteilung ab: Die potentiellen Chancen und Vorteile durch die EU bzw. die Globalisierung (insbesondere für die eigene Person) werden sehr wohl positiv wahrgenommen – gleichzeitig bestehen aber auch Vorbehalte derart, anderen die gleichen Rechte und Chancen einzuräumen, die man selbst in Anspruch nehmen will.

- Die befragten Schüler und Schülerinnen sehen sich großteils ausreichend informiert über die Thematik „internationale Wirtschaft". Ein gutes Drittel der SchülerInnen meint jedoch, dass sie durch ihre Schule zuwenig bzw. überhaupt nicht informiert werden. Auch attestiert sich der Großteil der Jugendlichen ein prinzipielles Interesse an Wirtschaftsfragen. Allerdings gibt es einen Kern von etwa 20-30% der Jugendlichen, der völlig desinteressiert ist.

  Themen der internationalen Wirtschaft kommen in den Lehrplänen aller Schulformen vor. Trotz der Möglichkeit, die Thematik als Querschnittsmaterie auch in anderen Fächern zu behandeln, wird der Stoff in jeder Schulform überwiegend in den dafür vorgesehenen Fächern unterrichtet. Hinsichtlich der Thematisierung „internationaler Wirtschaft" im Unterricht ist eine auffällige Zweiteilung der SchülerInnen zu beobachten: Die eine Hälfte findet, dass derartige Themen im Unterricht regelmäßig behandelt werden – fast die Hälfte der SchülerInnen ist aber der Meinung, dass diese Themen nur „selten" im Unterricht vorkommen.

- Den positiven Ergebnissen hinsichtlich der Einstellungen bzw. Interessen von jungen Menschen zur Thematik „internationale Wirtschaft" steht allerdings ein relativ geringes faktisches Wissen gegenüber (insbesondere bei SchülerInnen berufsbildender mittlerer Schulen).

  Dies hängt vermutlich auch mit den Lehrplänen zusammen: Der inhaltliche Schwerpunkt bezüglich wirtschaftlicher Themen liegt eindeutig auf der nationalen Perspektive – Themen der internationalen Wirtschaft sind demnach gewissermaßen ergänzend an den „Kernstoff nationale Wirtschaft" „angelagert" und haben einen deutlich geringeren Stellenwert. Ob diese Konzeption noch zeitgemäß bzw. inhaltlich adäquat ist, lässt sich aber kritisch hinterfragen. Darüber hinaus wäre auch ein Perspektivenwandel in der Grundkonzeption weg vom nationalstaatlichen Fokus und hin zu internationalen Zusammenhängen anzustreben.

  Weibliche Schüler schnitten beim ibw-Test tendenziell schlechter ab als ihre männlichen Kollegen.

- Sowohl das „private Interesse“ (Nutzung diverser Medien, Diskussionshäufigkeit im Elternhaus / mit Bekannten) als auch „die Schule“ haben einen Einfluss auf die Testergebnisse. Interessanterweise ist das „private Interesse“ dabei wichtiger als der schulische Unterricht. Gute Testergebnisse resultieren insbesondere aus dem Zusammenspiel von positiven privaten und schulischen Einflussfaktoren.
- Die befragten Schüler und Schülerinnen verfügen über eine hohe potenzielle Mobilitätsbereitschaft. Mehr als drei Viertel können es sich vorstellen, für eine gewisse Zeit im Ausland zu leben.
- Die Internationalisierung der Wirtschaft hat auch Auswirkungen auf die Lehrlingsausbildung. Eine Befragung einschlägiger ExpertInnen weist insbesondere auf die Notwendigkeit von Englischkenntnissen bei LehrabsolventInnen hin. Auch deren Bereitschaft zur Mobilität wurde stark betont.
- Seitens der LehrerInnen wurde den Internationalisierungsaktivitäten an den Schulen (Vernetzung mit ausländischen Schulen, Schüleraustauschprojekte, Projekt „Englisch als Arbeitssprache) ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Ausgehend von einem schon derzeit überraschend hohen Ausmaß an derartigen Aktivitäten (wobei jedoch relativ ausgeprägte schulformtypische Unterschiede bestehen) plädiert ein Großteil der befragten LehrerInnen für eine weitere Zunahme dieser Bemühungen. Kritische Kommentare betonen, dass durch eine Ausweitung von Internationalisierungsaktivitäten aber auch eine Überfrachtung des Unterrichts sowie eine Überforderung der SchülerInnen eintreten könnten.
- Nur sehr wenige LehrerInnen (knapp 20%) haben bislang berufliche Erfahrungen im Ausland (Auslandssemester an einer Universität, Auslandspraktikum, Unterrichtstätigkeit im Ausland) gesammelt. Bei den FremdsprachenlehrerInnen sind diese Anteile – insbesondere was einen temporären Studienaufenthalt sowie ihre Unterrichtstätigkeit während des Studiums im Ausland betrifft – deutlich höher. Dass aber gegenwärtig noch immer rund die Hälfte der „jüngeren“ FremdsprachenlehrerInnen keine Auslandserfahrungen während ihrer Ausbildungszeit vorweisen können, ist doch als strukturelles Manko der FremdsprachenlehrerInnen-Ausbildung anzusehen.
- Die Einschätzung der Englisch-Kenntnisse der SchülerInnen durch die LehrerInnen spiegelt im Wesentlichen die Selbsteinschätzung der SchülerInnen wider: Die generelle Bewertung ist überwiegend gut, wobei die Lesekenntnisse besser bewertet werden als Sprech- und Schreibkenntnisse. Lediglich bei den technisch/gewerblichen Fachschulen sowie der HAS stufen die LehrerInnen die Englischkenntnisse ihrer SchülerInnen deutlich schlechter ein als diese selbst.

- Besondere Bedeutung hat in diesem Zusammenhang das Projekt „Englisch als Arbeitssprache“ (EAA). Zwei Drittel der LehrerInnen sagten, dass es an ihrer Schule das Projekt „Englisch als Arbeitssprache“ gibt – wobei diese Form des Unterrichts viel häufiger an den maturaführenden als an den berufsbildenden mittleren Schulen verankert ist. Offensichtlich wurde aber auch, dass an Schulen, in denen EAA praktiziert wird, nur Teile der SchülerInnen in den Genuss eines derartigen Unterrichts kommen.

  Wie wichtig Englisch als Arbeitssprache für die SchülerInnen ist, lässt sich daran erkennen, dass LehrerInnen in Schulen, in denen EAA angeboten wird, die Englischfähigkeiten ihrer SchülerInnen durchwegs besser einstufen als in Schulen, in denen es Englisch als Arbeitssprache nicht gibt. Auch die Selbsteinschätzung der SchülerInnen bezüglich ihrer Englisch-Kenntnisse zeigt ein analoges Ergebnis.

- Der Großteil (rund 95%) der LehrerInnen steht der Globalisierung überwiegend differenziert gegenüber. Bei fast einem Drittel der LehrerInnen überwiegt aber die negative / kritische Sichtweise, nur 6% der LehrerInnen sehen die Auswirkungen der Globalisierung dezidiert positiv.

  Lehrerinnen dürften der Globalisierung tendenziell etwas kritischer gegenüberstehen als ihre männlichen Kollegen. Im Vergleich zur Einstellung der SchülerInnen zur Globalisierung ist jene der LehrerInnen tendenziell etwas negativer und stärker akzentuiert.

Aufbau der Studie

Das Eingangskapitel zeigt überblicksartig, welche Ausbildungsgänge international ausgerichtete Lehrinhalte anbieten. Es liefert somit einen Überblick über die Angebotsstruktur international ausgerichteter Bildungswege des österreichischen Erstausbildungssystems. Ergänzt wird dieses Kapitel durch die Darstellung der Outgoing-Mobilität von SchülerInnen, Lehrlingen und Studierenden während ihrer Ausbildungszeit.

Kapitel 2 zeigt, in welchen Fächern welche Themen der internationalen Wirtschaft gemäß den Lehrplänen hauptsächlich behandelt werden (Lehrplananalyse). Zusätzlich wurden mit den verantwortlichen ExpertInnen im bm:bwk Interviews zu diesem Themenkreis geführt.

Im dritten Teil der Studie werden Interesse, Wirtschaftskenntnisse und Einstellung zur Internationalisierung von AbsolventInnen der vollschulischen Erstausbildungsgänge der Sekundarstufe II behandelt. Die empirischen Ergebnisse basieren auf einer ibw-Umfrage von knapp 3.300 SchülerInnen in rund 280 Abschlussklassen an 68 Schulstandorten. Zur Abschätzung des Kenntnisstandes der SchülerInnen wurde ein eigenes Testmodul entwickelt. Der ibw-Test zielt auf die Grundkompetenzen und -kenntnisse der SchülerInnen zum Themenfeld internationale Wirtschaft ab (über Begriffe / Begriffsinhalte sowie grundlegende Zusammenhänge). Ergänzend wird die Behandlung von Internationalisierung im Unterricht aus Sicht der SchülerInnen-Befragungen thematisiert.

Kapitel 4 präsentiert die Ergebnisse der ibw-LehrerInnenbefragung. Neben der Einschätzung der 339 befragten LehrerInnen zu Internationalisierungsaktivitäten an den Schulen sowie zur Thematisierung von Internationalisierung im Unterricht wurde auch die Einstellung der LehrerInnen zur Globalisierung erhoben. Außerdem wurden die Einschätzungen der LehrerInnen bezüglich der Englischkenntnisse ihrer SchülerInnen sowie die Auslandserfahrung der LehrerInnen während ihrer LehrerInnenausbildung eruiert.

Der fünfte Studienteil widmet sich der internationalen Ausrichtung der Lehrlingsausbildung. Um aufgrund der heterogenen Lehrberufslandschaft einen generellen Einblick in die Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven zu gewährleisten, wurden insgesamt 13 qualitative ExpertInneninterviews durchgeführt. Dieser Studienteil ist vorwiegend explorativ ausgerichtet und stellt die ExpertInnensicht hinsichtlich des Einflusses der Internationalisierung auf die branchenspezifischen Bedarfslagen an Lehrlingen, deren dafür erforderliche Kenntnisse und Kompetenzen, die aktuelle Ausbildungssituation sowie die Bedeutung internationaler Lehrlingsmobilität dar.

Kapitel 1: Ausbildungsgänge mit international ausgerichteten Lehrveranstaltungen

Erhebungsmethode

In diesem Schritt soll festgestellt werden, welche Ausbildungsgänge international ausgerichtete Lehrinhalte anbieten. Da es nicht möglich ist, jede einzelne Lehrveranstaltung der unterschiedlichen Ausbildungsgänge in der ganzen inhaltlichen Tiefe auf internationale Gehalte zu überprüfen, wurde als Indikator das Prädikat „international“ in den Lehrveranstaltungstiteln im Bereich der Universitäts- und Fachhochschulstudiengänge als auch diverser Universitätslehrgänge sowie in den Unterrichtsschwerpunkten im Bereich der AHS, BMHS und postsekundärer Einrichtungen (Kollegs) ausgewählt.

Exportorientierte Bildungsangebote im österreichischen Bildungswesen

Handelsakademien

An den Handelsakademien werden exportorientierte Angebote im Rahmen mehrerer Schulversuchsmodelle angeboten, wobei es sich bei der Mehrzahl der Modelle um eine Kombination aus Lehreinheiten im Bereich der internationalen Wirtschaft mit einem vermehrten Sprachenangebot handelt (vgl. Tabelle 1)[1].

Tabelle 1: Internationalisierungsangebot an Handelsakademien

Internationalisierungsangebot
ASP Europäische Wirtschaft
ASP International Business
ASP Internationale Geschäftstätigkeit mit Marketing
ASP Internationale Wirtschaft mit Englisch
ASP Internationale Betriebswirtschaft
FR Marketing mit internationalen Geschäftsbeziehungen
FR Internationale Wirtschaft mit Fremdsprache(n) und Kultur
FR International Business
FR Bilingual International Business Studies
FR Internationale Wirtschaft
FR Internationale Wirtschaft und Sportmanagement
FR Internationales Marketing und Wirtschaftsanalysen
Aufbaulehrgang ASP Europäische Wirtschaft
Aufbaulehrgang ASP Internationale Geschäftstätigkeit mit Marketing

Quelle: ibw-Auswertungen
Anmerkungen: ASP…Ausbildungsschwerpunkt; FR…Fachrichtung

[1] Diese Schulversuchsmodelle laufen im Jahr 2007/08 aus und wurden teilweise schon als schulautonom festzulegende Fachrichtungen neu implementiert.

Die Unterschiede liegen bei den Lehrinhalten im Bereich der internationalen Wirtschaftsausbildung: so findet sich neben einer Fokussierung auf die Europäische Wirtschaft ebenso allgemeine internationale Geschäftstätigkeit und Marketing oder eine Kombination aus Lehrinhalten der internationalen Wirtschaft mit einer Ausbildung im Bereich Fremdsprachen und Kultur. Insgesamt sind bei den Handelsakademien zwölf unterschiedliche Modelle ausgewiesen. Zusätzlich gibt es zwei Aufbaulehrgänge in diesem Segment.

Andere berufsbildende Schulen

Bei den übrigen berufsbildenden Lehranstalten sind sechs unterschiedliche Modelle zu verzeichnen, die konkret auf internationale Lehrinhalte hinweisen (vgl. Tabelle 2); sie werden als Schulversuche geführt. Die Themenbereiche sind mit Ausnahme des Schwerpunkts „Fremdsprachen und Wirtschaft“ anders als bei den Handelsakademien meist konkret bei internationaler Kommunikation angesiedelt, hinzu kommt ein Modell, bei dem dies mit Projektmanagement kombiniert ist, ein weiteres bietet internationale Gästebetreuung und Management in Kombination an.

Tabelle 2: Internationalisierungsangebot an weiteren Berufsbildenden Schulen

Internationalisierungsangebot
ASP Europa
ASP Fremdsprachen und Wirtschaft
ASP Intern. Kommunikation i.d. Wirtschaft & Projektmanagement
ASP International Relations
ASP Internationale Kommunikation in der Wirtschaft
ASP Management und internationale Gästebetreuung

Quelle: ibw-Auswertungen

Kollegs

An insgesamt sechs Kollegstandorten wird ein international ausgerichteter Ausbildungsschwerpunkt (vgl. Tabelle 3) angeboten, darunter finden sich drei Modelle, die analog zu den Schwerpunkten der Handelsakademien verlaufen, zudem wird am Semmering ein Kolleg für Tourismus mit Schwerpunkt „Internationales Hotel- und Tourismusmanagement“ angeboten, weiters gibt es in Wien ein Kolleg mit dem Schwerpunkt „European International Business Education (EIBE)“, bei welchem zudem ausschließlich in englischer Sprache unterrichtet wird.

Tabelle 3: Internationalisierungsangebot an Kollegs

Internationalisierungsangebot
ASP Internationales Hotel- und Tourismusmanagement
ASP Marketing und internationale Geschäftstätigkeit
ASP Marketing und internationale Wirtschaft
European International Business Education - EIBE

Quelle: ibw-Auswertungen

Fachhochschulen

Um das Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten mit internationalem Charakter an Österreichs Fachhochschulen darstellen zu können, wurde ebenso wie bei den Universitäten das Angebot an Lehrveranstaltungen abgefragt, die bereits in ihrem Titel den Anspruch auf Internationalität dokumentieren. Unter den hier aufgezeichneten Studienrichtungen (vgl. Tabelle 4) finden sich 12 dezidiert international ausgerichtete Studiengänge, weitere vier bieten mehrere Lehrveranstaltungen mit internationaler Ausrichtung an, 22 weitere Studiengänge bieten in ihrem Lehrveranstaltungsprogramm vereinzelt solche mit internationaler Orientierung an. Der größte Teil an international ausgerichteten Fachhochschulstudienrichtungen kommt aus dem Bereich der Wirtschaft, nur ein geringer Anteil entfällt auf technische sowie auf Studienrichtungen im Bereich des Sozialwesens.

Tabelle 4: Internationalisierungsangebot an Fachhochschulen

Fachhochschule	***Studienrichtung***	***Abschluss***
FH Burgenland	**Interationale Wirtschaftsbeziehungen**	Bakk.(FH)
	Internationales Weinmanagement	Bakk.(FH)
	Internationales Weinmarketing	Mag.(FH)
FH Kärnten	Public Management	Mag.(FH)
FH Krems	**Exportorientiertes Management**	Mag.(FH)
	Tourismusmanagement und Freizeitwirtschaft	Bakk.(FH)
	Unternehmensführung & E-Business Management	Bakk.(FH)
FH Wr. Neustadt	Wirtschaftsberatung	Bakk.(FH)
	Business Consultancy	Bakk.(FH)
	Business Consultancy	Mag.(FH)
	Produktmarketing und Produktmanagement	Bakk.(FH)
FH St.Pölten	Medienmanagement	Mag.(FH)
FH Wels	Innovations- und Produktmanagement	Dipl.-Ing.(FH)
	Öko-Energietechnik	Dipl.-Ing.(FH)
FH Steyr	**Internationales Logistikmanagement**	Bakk.(FH)
	Internationales Technisches Vertriebs-management / Global Sales Management	Bakk.(FH)
	Produktion und Management	Bakk.(FH)
FH Linz	Sozialmanagement	Mag.(FH)
FH Salzburg	Digitales TV	Dipl.-Ing.(FH)

Tabelle 4 *Fortsetzung*: Internationalisierungsangebot an Fachhochschulen

Fachhochschule	***Studienrichtung***	***Abschluss***
FH Joanneum Graz	**Management internationaler Geschäftsprozesse**	Bakk.(FH)
	Management und Technik	Mag.(FH)
	Luftfahrt	Dipl.-Ing.(FH)
	Journalismus und Unternehmenskommunikation	Mag.(FH)
	Bank- und Versicherungswirtschaft	Bakk.(FH)
	Management und Recht	Mag.(FH)
	Nonprofit-, Sozial- und Gesundheitsmanagement	Bakk.(FH)
FH Kufstein	**Internationale Wirtschaft und Management**	Bakk.(FH)
	Europäische Engergiewirtschaft	Bakk.(FH)
FH Dornbirn	Betriebswirtschaft	Bakk.(FH)
FH des BFI Wien	Bank- und Finanzwirtschaft	Bakk. / Mag. (FH)
	Europäische Wirtschaft und Unternehmens-führung	Mag.(FH)
	Logistik und Transportmanagement	Mag.(FH)
FH-Campus Wien	Sozialarbeit	Mag.(FH)
	Sozialarbeit (im städtischen Raum)	Mag.(FH)
	Bauingenieurwesen – Baumanagement	Bakk.(FH)
FH Technikum Wien	**Internationaler Wirtschaftsingenieur**	DI(FH)
FH Wien	Finanz-, Rechnungs- und Steuerwesen	Mag.(FH)
	Immobilienwirtschaft	Mag.(FH)
	Marketing und Sales	Mag.(FH)
	Unternehmensführung	Mag.(FH)
FH Modul	Tourismusmanagement	Bakk.(FH)

Quelle: ibw-Auswertungen
Anmerkung: Hervorgehoben: **Studienrichtungen mit dezidiert internationaler Ausrichtung**

Nach Anzahl an unterschiedlichen Studiengängen bietet unter den Fachhochschulen das Joanneum Graz mit drei Magister-, drei Bakkalaureatsstudiengängen sowie einem Diplomstudium die größte Breite; nach Bundesländern geordnet findet sich in Wien mit fünf Fachhochschulen und zwölf unterschiedlichen Studiengängen das diesbezüglich größte Angebot. Das Gros der Studienrichtungen ist hier im Bereich internationaler Wirtschaftsthemen sowie Tourismus angesiedelt, ebenso aber sind zwei Studiengänge für Sozialarbeit anzuführen, die sich mit Aspekten internationaler Migration sowie interkultureller Sozialarbeit befassen. An der FH Burgenland werden zwei speziell auf das internationale Weingeschäft ausgerichtete Studiengänge angeboten.

Universitäten / Studienrichtungen

Um bei den österreichischen Universitäten das Angebot von Veranstaltungen mit konkret internationaler Ausrichtung zu dokumentieren, wurden die Studienpläne der unterschiedlichen Studienrichtungen nach Lehrveranstaltungen hin untersucht, die in ihrem Titel bereits auf entsprechende Inhalte verweisen. Dabei zeigte sich, dass an allen Universitätsstandorten

unterschiedliche Studienrichtungen angeboten werden, die ein gewisses Maß an solchen auf Internationalisierung ausgerichteten Lehrveranstaltungen aufweisen, das Schwergewicht liegt dabei bei den diversen Wirtschaftsstudien, internationale Angebote finden sich aber auch vereinzelt bei anderen Disziplinen.

Unter den aufgelisteten Studiengängen (vgl. Tabelle 5) finden sich elf Lehrgänge mit dezidiert internationaler Ausrichtung, zehn können auf ein erweitertes Angebot an international ausgerichteten Lehrveranstaltungen verweisen, weitere 23 Studiengänge bieten vereinzelt Lehrveranstaltungen mit internationalen Aspekten an. Eine vergleichsweise hohe Anzahl an Studienrichtungen mit international ausgerichteten Lehrveranstaltungen findet sich neben der Universität Linz mit fünf Magister-, drei Bakkalaureatsstudien und einem Masterstudiengang, die Lehrveranstaltungen mit internationaler Ausrichtung anbieten, an der Universität für Bodenkultur Wien mit sechs Diplomstudien- und einem Bakkalaureatsstudiengang und an der Wirtschaftsuniversität Wien mit sieben Magisterstudiengängen und einem Bakkalaureatsstudium mit Lehrveranstaltungen mit internationaler Ausrichtung.

Tabelle 5: Internationalisierungsangebot an österreichischen Universitäten

Universitäten	***Studienrichtung***	***Studienzweig***	***Abschluss***
Universität Wien	**Internationale BW**		Mag.
	Volkswirtschaftslehre		Mag.
	Internationale Entwicklung		Mag.
	Gesprächsdolmetschen und Übersetzung		Bakk.
Technische Universität Wien	Maschinenbau		DI
	Wirtschaftsingenieurwesen	Maschinenbau	DI
		Informatik	DI
Universität für Bodenkultur Wien	Weinbau, Oenologie und Weinwirtschaft	SP Weinwirtschaft	Bakk.
	Agrar- und Ernährungswissenschaft	Betriebswirtschaft und Marketing	DI
	Forstwissenschaften		DI
	Landmanagement, Infrastruktur und Bautechnik		DI
	Landschaftsplanung u. -architektur		DI
	Ökologische Landwirtschaft		DI
	Wasserwirtschaft und Umwelt		DI
Wirtschafts-universität Wien	Betriebswirtschaft		Mag.
	Internationale Betriebswirtschaft		Mag.
	Volkswirtschaft		Mag.
	Wirtschaftspädagogik		Mag.
	Wirtschaftswissenschaften	**Wirtschaft und Recht**	Mag.
		Sozioökonomie	Mag.
		Management Sciences	Mag.
	Wirtschaftsinformatik		Bakk.

Tabelle 5 *Fortsetzung*: Internationalisierungsangebot an österreichischen Universitäten

Universitäten	**Studienrichtung**	**Studienzweig**	**Abschluss**
(Leopold-Franzens-) Universität Innsbruck	**Internationale Wirtschaftwissenschaften**		Mag.
	Wirtschaftsrecht		Mag.
	Bauingenieurwesen		Dipl.-Ing.
	Architektur		Dipl.-Ing.
(Alpen-Adria-) Universität Klagenfurt	**Angewandte Betriebswirtschaft**		Bakk.
	Angewandte Betriebswirtschaft		Mag.
(Johannes Kepler-) Universität Linz	**Master-Studium European Law**		Zeugnis
	Handelswissenschaften		Mag.
	Wirtschaftspädagogik		Mag.
	Pflegewissenschaft		Bakk.
	Betriebswirtschaft		Bakk.
	Betriebswirtschaft	Financial and Industrial Management	Mag.
	Betriebswirtschaft	**Management & International Business**	Mag.
	Volkswirtschaft		Bakk.
	Volkswirtschaft		Mag.
(Karl-Franzens-) Universität Graz	Wirtschaftspädagogik		Mag.
	Soziologie		Mag.
	Umweltsystemwissenschaften		Mag.
Donau-Universität Krems	Real Estate MSc		MSc
	Clinical Optometry		MSc
	Interkulturelle Kompetenzen		MA
Montanuniversität Leoben	Industrielogistik		Bakk.

Quelle: ibw-Auswertungen
Anmerkung: Hervorgehoben: **Studiengänge mit dezidiert internationaler Ausrichtung**

Universitätslehrgänge

Der Bereich der Universitätslehrgänge umfasst neben den klassischen Lehrgängen auch den Bereich der Postgraduate-Studien, die vielfach mit einem Master-Diplom abschließen. Von den hier verzeichneten 42 Studienangeboten sind 35 dezidiert international orientiert, weitere vier Lehrgänge können auf ein erweitertes Angebot mit internationaler Orientierung verweisen, drei Studiengänge bieten vereinzelt international ausgerichtete Lehrveranstaltungen an (vgl. Tabelle 6). In diesem Segment liegt das Schwergewicht bei den Bereichen Wirtschaft / Marketing / Finance sowie Recht. Zahlenmäßig liegt mit einem Angebot von fünfzehn unterschiedlichen Lehrgängen die Donau-Universität Krems an der Spitze, es folgen die Universitäten Linz und Graz sowie die Salzburger Business School und das Management Center

Innsbruck mit jeweils fünf Studienrichtungen; am Standort Salzburg werden zusätzlich an der hiesigen Universität vier Lehrgänge angeboten.

Tabelle 6: Internationalisierungsangebot bei Universitätslehrgängen

Universität	***Studienrichtung***	***Abschluss***
(Paris-Lodron-) Universität Salzburg	Ausbildung zu einem Wirtschaftsjuristen	Akad. Wirtschafts-jurist
	Master of Business Law	MBL
	Collaborative LL.M. Program in International Business Law – European Part	LL.M (Transna-tional Business Practice)
	Executive MIB - Master of International Business	MIB
(Johannes Kepler-) Universität Linz	Universitätslehrgang Export und Internationales Management	akad. Export-kauffrau/-mann
	Universitätslehrgang für Global Marketing Management (MBA)	MBA
	Universitätslehrgang Finanzmanagement	Akademische/r Finanzmanager/in
	Universitätslehrgang Finanzmanagement	MBA
	Universitätslehrgang für Europarecht	Akad. Europa-rechtsexperte/in
(Karl-Franzens-) Universität Graz	Executive MBA	MBA
	General Management MBA	MBA
	General Management MBA ZukunftsChance	MBA
	Regular MBA	MBA
	General Manager, Universitätslehrgang	Akademische/r General ManagerIn
Donau-Universität Krems	New Public Management, Universitätslehrgang	Akad. New Public Manager/in
	Professional MBA Finance	MBA
	Professional MBA Financial Planning	MBA
	Professional MBA New Public Management	MBA
	Professional MBA Aviation	MBA
	Professional MBA Biotech & Pharma Management	MBA
	Professional MBA Entrepreneurship Central Europe	MBA
	Professional MBA Human Resources Management	MBA
	Professional MBA Industrial Management	MBA
	Professional MBA Logistics	MBA
	Euro-Jus Akademische/r EuroparechtsexpertIn	Akad. Europa-RechtsexpertIn
	Euro-Jus Joint LLM	LL.M. (Europ. Wirtschaftsrecht) / LL.M. (U.S. Law for Foreign Lawyers)
	Euro-JUS LLM	Master of Laws
	Euro-JUS LLM/MBA	LL.M. – Master of Laws / MBA
	EURAS M.E.S.	M.E.S.
	EURAS M.E.S./MBA	M.E.S. / MBA

Tabelle 6 *Fortsetzung*: Internationalisierungsangebot bei Universitätslehrgängen

Universität	***Studienrichtung***	***Abschluss***
Management Center Innsbruck	Wirtschaftsrecht und Management	Zeugnis
	International Management	MAS
	General Executive MBA	MBA
	Master of Sciences in Management	MSc
	Master of international Business and Tax Law (LLM)	LL.M.
FH des BFI Wien	MBA Central and South Europe	MBA
SMBS Salzburger Business School	Executive MBA in International Arts Management	MBA
	International Executive MBA Projekt- und Prozessmanagement	MBA
	International Executive MBA Public Management	MBA
	International Executive MBA Tourism and Leisure Management	MBA
	Executive Master in Management	MIM
Institute for Tourism and Management	International Business Management	Bakk.

Quelle: ibw-Auswertungen

Anmerkungen: MAS Master of Advanced Studies
M.E.S. Master in European Studien
MBA Master of Business Administration
LL.M Master of Laws

Exkurs: Aktuelle Studien zum fremdsprachigen Bildungsangebot im österreichischen Bildungswesen

Bislang gibt es keine aktuelle österreichweite Darstellung zum fremdsprachlichen Bildungsangebot.

Gegenwärtig wird aber im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum eine „Datenerhebung zum schulischen Fremdsprachenunterricht“ durchgeführt. Die Ergebnisse sollen in Kürze vorliegen[2].

[2] Das Studienziel wird folgendermaßen umrissen: *„Eine genaue Kenntnis der Datenlage zum schulischen Fremdsprachenunterricht ist für die Sprachenpolitik insgesamt und im Besonderen für Österreichs Schulsprachenpolitik von besonderem Interesse. Das Ziel dieses Projektes ist es daher, verschiedene existierende Datenquellen aus unterschiedlichen Bildungsdokumentationen zusammenzuführen und auf diesem Wege valide Daten zum schulischen Fremdsprachenunterricht in Österreich zu erheben. Dies soll zum einen mit der Erstellung eines Datenerfassungs- und -verwaltungskonzeptes sichergestellt werden, zum anderen soll als Endergebnis eine aktuelle „Sprachenlandkarte“ Auskunft darüber geben, wie viele SchülerInnen wo in Österreich an welchem Schultyp/ in welcher Schulart welche Fremdsprachen wie lange lernen. Bis Herbst 2006 werden die Endergebnisse dieser Untersuchung vorliegen und in Folge für sprachenpolitische Entscheidungsprozesse, wie den Language Education Policy Profiling-Prozess, zur Verfügung stehen.“*

Die ibw-Studie *Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf* [3] enthält u.a. wichtige Hintergrundinformationen zur Fremdsprachensituation in Österreich. Diese wird vor allem anhand statistischer Daten über allgemeine Fremdsprachkenntnisse sowie über die Vermittlung bzw. den Erwerb von Fremdsprachen in der Aus- und Weiterbildung beleuchtet. Im Anhang der Studie sind zum Teil über die Studie hinausgehende Daten zur Fremdsprachensituation gesammelt, die für Bildungspolitiker, Lehrer, Weiterbildungsanbieter, Unternehmen und Spracheninteressierte gleichermaßen interessant sein können.

Outgoing – Mobilität

Ein anderer Aspekt der Internationalisierung des Bildungswesens wird mit dem Bereich der Outgoing-Mobilität sichtbar. Eine Vielzahl an Aktivitäten wird über die beiden EU-Agenturen Sokrates im Sektor der allgemein bildenden Schulen und Leonardo da Vinci im berufsbildenden Sektor bzw. deren jeweilige Nationale Agentur finanziert, ein Teil davon betrifft Auslandsaufenthalte für Schüler und Studierende ebenso wie Berufspraktika. In den folgenden Tabellen wird dokumentiert, wie viele Personen die Angebote der beiden Agenturen in den vergangenen Jahren nutzen konnten.

Sokrates/Erasmus

Erasmus ist das zentrale Programm für Auslandsstudienaufenthalte bei Studierenden an Österreichs Universitäten und weiteren Bildungsstätten des tertiären Sektors.

Aus der Tabelle 7 geht zunächst hervor, dass das Erasmus-Programm in den vergangenen zehn Jahren eine kontinuierliche Steigerung an Studierenden, die ein Semester im Ausland absolvieren, verzeichnen konnte: waren es im Studienjahr 1995/96 noch 2301 Studierende, so absolvierten im Studienjahr 2003/04 bereits 3786 Studierende ein Auslandssemester. Die Zahlen für das Studienjahr sind vorläufig zu betrachten, da die Abrechnung eines Studienjahres erst mit Oktober des Folgejahres erfolgt. Da von den ursprünglich genehmigten Studienaufenthalten pro Jahr nach Angaben von Sokrates Österreich erfahrungsgemäß etwa 30 bis 50 Fälle aus unterschiedlichen Gründen nicht positiv absolviert werden, ist für das vergangene Jahr etwa mit 3950 bis 3980 Studierenden zu rechnen, die ihr Auslandssemester erfolgreich absolviert haben.

[3] Sabine ARCHAN und Helmut DORNMAYR: Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf. ibw-Forschungsbericht 131. Wien, April 2006.

Tabelle 7: Jährliche Anzahl an Studierenden, die ein Auslandsstudiensemester erfolgreich absolviert haben

	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05
Vereinigtes Königreich	559	564	533	491	492	424	369	408	409	381
Frankreich	410	398	402	450	466	494	474	499	525	520
Spanien	331	353	338	379	436	473	491	558	627	666
Italien	265	278	319	320	342	365	362	399	459	466
Deutschland	138	172	169	195	221	240	257	275	261	242
Schweden	78	100	140	189	205	203	225	239	304	346
Niederlande	129	149	121	174	209	165	191	194	214	219
Irland	101	89	79	100	107	98	121	118	131	143
Finnland	31	41	62	82	109	127	139	174	226	222
Belgien	85	70	71	94	88	75	76	79	79	76
Dänemark	59	58	71	66	69	81	80	78	102	104
Portugal	31	43	44	48	50	64	52	61	60	87
Norwegen	24	31	44	49	61	62	57	65	82	94
Schweiz	29	28	41	52	50	57	62	72	82	84
Griechenland	26	27	32	35	38	45	32	34	30	49
Tsch. Rep.	0	0	0	7	14	20	24	24	51	73
Ungarn	0	0	0	4	16	23	15	22	30	38
Polen	0	0	0	1	7	9	13	24	22	53
Island	2	8	9	12	12	17	15	17	15	17
Slowenien	0	0	0	0	4	11	5	9	16	34
Malta	0	0	0	0	0	6	8	14	14	15
Litauen	0	0	0	0	0	2	4	10	12	19
Estland	0	0	0	0	0	4	3	4	7	16
Slowakei	0	0	0	0	0	2	1	2	6	16
Rumänien	0	0	0	1	2	1	2	2	8	7
Luxemburg	3	3	4	4	3	3	0	1	0	0
Lettland	0	0	0	0	1	2	0	0	5	9
Zypern	0	0	0	0	1	0	1	0	5	4
Bulgarien	0	0	0	0	0	1	1	1	3	3
Liechtenstein	0	0	0	0	0	2	2	1	1	0
Türkei										4
Gesamt	**2.301**	**2.412**	**2.479**	**2.753**	**3.003**	**3.076**	**3.082**	**3.384**	**3.786**	**4.007**

Vorläufiger Stand 2004/05 per 07.12.2004, alle anderen Studienjahre sind endgültig.

Quelle: Sokrates Nationalagentur

Ein weiterer Blick auf die Verteilung der Studierenden auf die Länder zeigt, dass Länder wie Deutschland, das Vereinigte Königreich, Frankreich, Italien, Spanien sowie auch Schweden, die Niederlande und in den vergangenen Jahren zunehmend auch Finnland zu den besonders häufig gewählten Zielländern gehören. Diese acht Nationen stellen jeweils rund drei Viertel aller Auslandsstudienaufenthalte. An der Spitze der Skala hat Spanien das Vereinigte Königreich mit nunmehr über 600 Plätzen abgelöst. Am unteren Ende rangieren Liechtenstein, Luxemburg, Zypern, Bulgarien und die Türkei.

Leonardo da Vinci

Leonardo da Vinci ist das Berufsbildungsprogramm der EU. Es unterstützt Berufspraktika für Lehrlinge, Schüler, Studierende und junge Arbeitnehmer ebenso wie für Ausbilder und Graduierte. Anders als bei Sokrates/Erasmus können sich nicht Einzelpersonen für einen Aufenthalt direkt bewerben, vielmehr wird ein entsprechendes Mobilitätsprojekt eines Unternehmens, einer Ausbildungs- oder anderen Entsendeinstitution gefördert. Die nachfolgende Tabelle 8 gibt einen Überblick über die generelle Entwicklung des Programms seit dem Jahr 2000.

Tabelle 8: Teilnehmerzahlen der genehmigten Mobilitätsprojekte in Österreich 2000-2005

LEONARDO DA VINCI

Teilnehmerzahlen der genehmigten Mobilitätsprojekte in Österreich 2000 - 2005

Leonardo da Vinci
National Agency Austria

	Schüler	Lehrlinge	Studierende	Graduierte	Junge Arbeitnehmer	Ausbildner	Summen
2000	471	227	213	54	32	154	1.151
2001	579	211	364	52	31	147	1.384
2002	553	321	383	70	31	129	1.487
2003**	663	378	302	72	30	170	1.615
2004**	732	308	409	104	28	159	1.740
2005**	879	178	436	103	24	199	1.819
2000-2005	3.877	1.623	2.107	455	176	958	9.196

** Vorausschau aufgrund der genehmigten Teilnehmerzahlen

Quelle: Leonardo da Vinci Nationalagentur Österreich, Juli 2005

Ähnlich dem Erasmusprogramm konnte beim Leonardo da Vinci-Programm in den vergangenen fünf Jahren eine kontinuierliche Steigerung an Teilnehmerzahlen registriert werden. Auch wenn die Zahlen der Jahre 2003 bis 2005 noch vorläufig sind, so ist dieser Trend dennoch ablesbar: waren es im Jahr 2000 noch 1.151 Personen, die an einem Mobilitätsprojekt teilnehmen konnten, so ist für 2005 bereits mit mehr als 1.800 Teilnehmern zu rechnen. Der Anteil an Schülern in berufsbildenden Einrichtungen steigerte sich in diesem Zeitraum von 471 auf 879, unter den Studierenden wuchs der Anteil von 213 auf 436, auch die Zahl der Graduierten wuchs von 54 auf 103. Der Bereich der Ausbilder verzeichnete ebenso Zuwächse, wenn auch nicht auf diesem Niveau, einzig unter den Lehrlingen ist nach kontinuierlichen Zuwächsen bis 2003 (Höchststand mit 378 Lehrlingen) in diesem Jahr mit einem markanten Rückgang auf 178 Personen ein deutlich geringeres Aufkommen zu verzeichnen.

Nicht so deutlich wie bei den Teilnehmerzahlen waren die Zuwächse bei den genehmigten Mobilitätsprojekten (vgl. Tabelle 9): waren es im Jahr 2000 69 genehmigte Projekte, so wur-

den im Jahr 2002 82 Projektanträge positiv erledigt, in den Jahren danach gab es leichte Rückgänge und für 2005 wurden wiederum 82 Projekte genehmigt.

Tabelle 9: Leonardo da Vinci-Projekte mit vertragnehmenden Einrichtungen aus Österreich

LEONARDO DA VINCI - Projekte mit vertragnehmenden Einrichtungen aus Österreich

LEONARDO DA VINCI II

	Genehmigte Mobilitätsprojekte	Genehmigte Pilotprojekte und Projekte anderer Maßnahmen	Summen
2000	69	9	78
2001	75	9	84
2002	82	9	91
2003	81	12	93
2004	77	16	93
2005	82	11	93
Summen	**466**	**66**	**532**

Quelle: Leonardo da Vinci Nationalagentur Österreich

Die Tabelle 10 weist die statistischen Daten für die Jahre 2000 bis 2002 aus, wobei sich folgende grobe Trends bezüglich der regionalen Verteilung feststellen lassen:

Von den Schülern und Lehrlingen wurden vor allem die Angebote in Deutschland und dem Vereinigten Königreich vermehrt angenommen, im Jahr 2001 waren auch vermehrt Teilnehmer in Projekte in Frankreich, Irland und Italien involviert.
Unter den Studierenden sind die mit Abstand höchsten Teilnehmerzahlen in Deutschland zu verzeichnen.
Bei den Arbeitnehmern und Graduierten werden Projekte in Deutschland und Frankreich kontinuierlich genützt.
Die Teilnehmerstatistik der Ausbilder ergibt ein uneinheitliches Bild: wurden im Jahr 2000 103 Teilnehmer für Projekte im Vereinigten Königreich gezählt, so sank in den Folgejahren die Zahl auf 22 und dann auf sechs Teilnehmer, demgegenüber nahmen im Jahr 2001 26 Ausbilder an einem Mobilitätsprojekt nach Deutschland teil, im Jahr darauf waren es 44 Personen. Auch in den Niederlanden waren es in den Jahren 2001 und 2002 17 bzw. 23 Teilnehmer.

Tabelle 10: Leonardo da Vinci-Mobilitätsprojekte: Verteilung der Teilnehmer nach Ländern

Leonardo Da Vinci - Mobilitätsprojekte: Verteilung der Teilnehmerzahlen nach Zielländern

Tabelle 1 (2000)	Anzahl der Teilnehmer	BE	DK	DE	GR	ES	FR	IE	IT	LU	NL	PT	FIN	SE	UK	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SL	SK	TR
Schüler und Lehrlinge	698	8	7	93	34	54	67	61	71	5	15	0	38	36	165	1	0	5	0	0	0	0	0	0	15	0	0	0	27	0	0
Studierende	213	3	0	97	0	32	18	2	12	1	9	0	6	3	24	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0
Arbeitnehmer/Absolventen	86	4	0	10	0	0	19	8	3	16	0	2	0	7	3	13	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ausbilder	154	2	3	1	3	0	2	5	3	2	2	6	1	5	103	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	6
Summe	1151	17	10	201	37	86	106	76	89	24	26	8	45	51	295	19	1	7	0	0	0	0	0	0	15	0	3	0	28	5	6

Tabelle 2 (2001)	Anzahl der Teilnehmer	BE	DK	DE	GR	ES	FR	IE	IT	LU	NL	PT	FIN	SE	UK	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SL	SK	TR
Schüler und Lehrlinge	790	10	18	78	31	27	100	127	85	8	7	0	36	46	170	2	0	22	0	13	0	0	0	0	0	2	0	6	2	0	0
Studierende	364	8	0	141	0	37	53	5	22	0	19	0	2	7	22	1	0	1	0	18	1	0	0	0	13	0	11	0	2	1	0
Arbeitnehmer/Absolventen	83	2	2	15	1	7	14	9	9	1	3	0	1	1	10	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Ausbilder	147	18	0	26	0	0	3	17	6	0	17	0	11	8	22	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	4	11	0	1	0
Summe	1384	38	20	260	32	71	170	158	122	9	46	0	50	62	224	3	0	31	0	32	1	0	0	0	15	2	16	17	4	2	0

Tabelle 3 (2002)	Anzahl der Teilnehmer	BE	DK	DE	GR	ES	FR	IE	IT	LU	NL	PT	FIN	SE	UK	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SL	SK	TR
Schüler und Lehrlinge	874	10	17	151	0	47	70	52	64	1	15	6	43	60	229	5	0	33	0	1	5	12	0	6	0	13	15	5	14	0	0
Studierende	383	9	1	146	0	43	36	6	23	0	23	1	6	4	32	0	1	2	0	23	0	0	0	1	15	3	6	0	2	0	0
Arbeitnehmer/Absolventen	101	2	1	22	3	22	11	1	14	0	6	0	0	8	4	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	2	0	1	0	1	0	0
Ausbilder	129	3	9	44	2	2	4	2	4	0	23	1	3	6	6	0	0	8	0	1	0	0	0	2	2	0	2	4	0	0	0
Summe	1487	24	28	363	5	114	121	61	105	1	67	8	52	78	271	5	1	44	0	25	5	12	2	9	19	16	24	9	17	0	0

Quelle: Leonardo da Vinci Nationalagentur Österreich

Zusammenfassung

In den vollschulischen Ausbildungsformen der Sekundarstufe II sind es erwartungsgemäß primär die kaufmännischen höheren Schulen, die (Schulversuchs-)Modelle mit dezidiert internationaler Ausrichtung bzw. exportorientierten Lehrinhalten anbieten. Aber auch an etlichen Kollegs (insbesondere jenen mit wirtschaftlicher Ausrichtung) sowie an einigen „anderen“ berufsbildenden Schulen sind Ausbildungsgänge mit dezidiert internationalen Lehrinhalten eingerichtet.

Bei den Fachhochschulen sind derartige Studienrichtungen überwiegend im Bereich Wirtschaft angesiedelt – bei den Universitäten sind es die Bereiche Wirtschaft sowie Recht. Vielfältige Angebote gibt es auch bei den Lehrgängen universitären Charakters.

Ein grobe Schätzung anhand der AbsolventInnenzahlen im tertiären Bildungsbereich zeigt, dass gegenwärtig rund ein Viertel aller FHS-AbsolventInnen und etwa 14% aller Universitäts-AbsolventInnen Studienrichtungen belegen, die stark mit Themen internationaler Wirtschaft zu tun haben. Studienrichtungen mit einer dezidiert internationalen Ausrichtung absolvieren jährlich rund 10% aller FHS- und 3% aller Universitätsstudierenden[4]. Interessanterweise haben sich diese Anteile im Zeitablauf (seit Beginn der 1990er Jahre) praktisch nicht verändert.

[4] Für den Sekundarschulbereich war es nicht möglich, derartige Zahlen zu erheben, da die Schulformenkategorisierung oftmals keine eindeutige Identifizierung bzw. Zuordnung der relevanten Fachrichtungen und Ausbildungsschwerpunkte ermöglicht. Überschlagsartig geschätzt dürften in der HAK etwa 10% aller SchülerInnen derartige Fachrichtungen bzw. Ausbildungsschwerpunkte belegen. In den „anderen“ berufsbildenden Schulen ist von einem niedrigeren Anteil auszugehen. Aufgrund der zeitlichen Abfolge der Etablierung von (Schulversuchs-)Modellen mit internationaler

Dass Internationalisierung bei den SchülerInnen, Lehrlingen den Studierenden einen zunehmenden Stellenwert hat, ist weniger anhand der Schul- bzw. Studienwahl abzulesen als vielmehr in der steigenden Outgoing Mobilität der Auszubildenden: So hat sich z.B. die Anzahl der Studierenden, die im Rahmen des Erasmus-Programms ein Auslandssemester absolvieren, während der letzten zehn Jahre in etwa verdoppelt (auf nunmehr rund 4.000 Personen). Aber auch die TeilnehmerInnen-Zahlen bei den Mobilitätsprojekten (im Rahmen des EU-Berufsbildungsprogramms Leonardo da Vinci) sind seit dem Jahr 2000 deutlich angestiegen (auf derzeit rund 1.800 Personen jährlich).

Ausrichtung ist aber von einem im Zeitablauf steigenden Anteil an SchülerInnen auszugehen, die ein derartiges Angebot auch nützen.

Kapitel 2: Stellenwert von Themen der internationalen Wirtschaft in den Lehrplänen – Lehrplananalyse und ExpertInnen-Befragung

Methodische Vorbemerkungen

Zur Ermittlung des Stellenwerts, den Themen der internationalen Wirtschaft in den Lehrplänen haben, wurde eine extensive Analyse der verschiedenen schulformspezifischen Lehrpläne vorgenommen. Zusätzlich wurden mit den verantwortlichen ExpertInnen im bm:bwk Interviews geführt.

Lehrplananalyse

In welchen Fächern werden Themen der internationalen Wirtschaft gemäß den Lehrplänen hauptsächlich behandelt? In allen Schulformen ist es das **Unterrichtsfach Geografie und Wirtschaftskunde** (bzw. die „analogen" Fächer Wirtschafts- bzw. Tourismusgeografie), indem Themen der internationalen Wirtschaft hauptsächlich verankert sind.

Entsprechend der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung/Ausrichtung der Schulformen **divergiert der Stellenwert von Themen der internationalen Wirtschaft schulformspezifisch**. Schon der grobe Überblick (vgl. Tabelle 1) zeigt, dass sich diese Unterschiede zwischen den Schulformen sowohl in zeitlicher Dimension (Anzahl der Wochenstunden) als auch hinsichtlich der Anzahl der Unterrichtsfächer, in denen derartige Themen explizit vorkommen, manifestieren.

So kommen derartige Themen beispielsweise explizit laut Lehrplan in der AHS-Oberstufe nur im Unterrichtsfach Geografie und Wirtschaftskunde vor. Demgegenüber scheinen in der HAK auch in den Fächern Wirtschaftsgeografie, Internationale Wirtschafts- und Kulturräume, Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft sowie Rechnungswesen und Controlling diverse Themen zur internationalen Wirtschaft als Bildungsziele auf.

Zusätzlich zu den angeführten Unterrichtsfächern werden in allen Schulformen im „Unterrichtsfach Geschichte[5]" durchwegs der europäische Integrationsprozess, die Globalisierungsthematik sowie „Migrationsprobleme" zumeist in den jeweils letzten Schulstufen behandelt.

[5] Das analoge Unterrichtsfach hat in den diversen Schulformen unterschiedliche Bezeichnungen (z.B. Geschichte in der AHS, Geschichte und Kultur in den Höheren Lehranstalten für Mode und Bekleidungstechnik etc.).

Tabelle 1: Unterrichtsfächer und Schulstufe, in denen Themen der internationalen Wirtschaft behandelt werden: Schulformspezifische Darstellung.

Schulform	Unterrichtsfach	Schulstufe
AHS-Oberstufe	Geografie und Wirtschaftskunde	11. & 12. Stufe
HAK	Wirtschaftsgeografie	9. & 10. Stufe
	Internationale Wirtschafts- u. Kulturräume	13. Stufe
	Betriebswirtschaft	12. Stufe
	Rechnungswesen und Controlling	12. Stufe
	Volkswirtschaft	13. Stufe
HAS	Wirtschaftsgeografie	9. & 10. Stufe
	Zeitgeschichte, politische Bildung und Recht	10. & 11. Stufe
	BW einschließlich volkswirtschaftliche Grundlagen	10. Stufe
HTL	Geografie und Wirtschaftskunde	9. & 10. Stufe
	Wirtschaft und Recht	12. & 13. Stufe
Technisch/gewerbliche Fachschule	Geografie und Wirtschaftskunde	9. Stufe
	Wirtschaftliche Bildung, Rechtskunde und politische Bildung	In den letzten beiden Schulstufen
	Betriebswirtschaft, Betriebslehre u. techn. Kalkulation, Betriebstechnik, allg. BWL, BWL der Reproduktions- und Drucktechnik	
HLA für Mode u. Bekleidungstechnik	Wirtschaftsgeografie	9. & 10. Stufe
	BW u. VW	5. Stufe
	Rechnungswesen	4. Stufe
Fachschule für Mode u. Bekleidungstechnik	Wirtschaftsgeografie	9. Stufe
HLA Tourismus*	Tourismusgeografie	12. Stufe
	BW u. VW	13. Stufe
	Politische Bildung u. Recht	12. Stufe
Hotelfachschule*	Tourismusgeografie	11. Stufe
	Rechnungswesen	10. Stufe
Tourismusfachschule*	Tourismusgeografie	9. bis 11. Stufe
	BW u. VW	11. Stufe
	Verkehr u. Reisebüro	11. Stufe
	Rechnungswesen	10. Stufe

Quelle: ibw-Auswertungen

Anmerkung:
* Die Lehrplananalyse der Schulformen für Tourismus basiert auf den alten Lehrplänen. In den neuen Lehrplan (gültig ab August 2006) kommen die angeführten Bildungsziele im Text entweder in geringfügig veränderter Form weiter vor oder sie werden überhaupt nicht mehr explizit angeführt.

Zumeist werden die Themen der internationalen Wirtschaft in den Schulstufen gegen Ende der jeweiligen Schulformen behandelt. Dies ist offensichtlich durch die doch relativ komplexe Thematik begründet.

Die inhaltliche Ausrichtung in Form von Bildungszielen ist in Tabelle 2 – ebenfalls differenziert nach Schulformen und Unterrichtsfächern – dargestellt. Auffallend ist die überwiegend politisch-ökonomische Schwerpunktsetzung dieser Bildungsziele in den meisten Unterrichtsfächern. Es geht demnach primär um die Vermittlung von Basiskenntnissen und grundlegenden Zusammenhängen. Lediglich in den kaufmännischen Fächern wird auch ein „konkretes Fachwissen" (z.B. Zahlungsverkehr mit dem Ausland) zu vermitteln versucht.

Die Vorgaben in den Lehrplänen sind verbindlich. Da es sich aber um Rahmenlehrpläne handelt, liegt die Schwerpunktsetzung sowie die konkrete didaktische Umsetzung im Verantwortungsbereich der LehrerInnen[6] (vgl. dazu auch BRANDLMAIER et al: „Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen", WUV Verlag 2006; Seite 185). Die zitierte Studie kommt auch zu dem Ergebnis, dass für den Großteil der AHS-LehrerInnen (im Fach Geografie und Wirtschaftskunde) die Lehrbücher „in hohem Maße" den Unterricht bestimmen. Dies kann auch für die „anderen Schulformen" angenommen werden.

Aus der Anzahl der Nennungen von Bildungszielen, die sich explizit mit dem internationalen Wirtschaftsgeschehen befassen (im Vergleich zu den Nennungen von Bildungszielen, die auf das nationale Wirtschaftsgeschehen – im Sinne einer „geschlossenen Volkswirtschaft" – abzielen) sowie aus der zeitlichen Verortung dieser Themen (gegen Ende der Ausbildung), lässt sich folgende Schlussfolgerung ziehen: **Der inhaltliche Schwerpunkt bezüglich wirtschaftlicher Themen liegt eindeutig auf der nationalen Perspektive – Themen der internationalen Wirtschaft sind demnach gewissermaßen ergänzend an den „Kernstoff nationale Wirtschaft" „angelagert" und haben einen deutlich geringeren Stellenwert.** Diese Konzeption ist insofern bemerkenswert, da Österreich zu den „kleinen offenen Volkswirtschaften" gezählt werden kann und – spätestens seit dem EU-Beitritt – die wirtschaftspolitischen Zusammenhänge sowie die wirtschaftliche Dynamik dieses Landes nicht ohne dessen Einbettung in das internationale Wirtschaftsgefüge zu verstehen sind.

Die bisherige Grundkonzeption wäre also in zweierlei Hinsicht zu hinterfragen:

1. Wäre nicht eine deutliche Aufwertung des Stellenwertes von Themen der internationalen Wirtschaft im Lehrplan (und damit im Unterricht) anzustreben? Konkret würde dies bedeuten, dass derartigen Themen umfassender als bisher in den Lehrplänen (und im Unterricht) behandelt werden sollten.

---

[6] Exemplarisch sei die diesbezügliche gesetzliche Regelung im AHS-Lehrplan angeführt: *„Die Lehrerinnen und Lehrer haben ihre Unterrichts- und Erziehungsarbeit in verantwortungsbewusster und eigenständiger Weise auf der Grundlage des Lehrplans und schulautonomer Lehrplanbestimmungen zu planen…" Sowie: „Die Vorgaben (Lehrziele, Themenbereiche usw.) im Abschnitt ‚Lehrstoff' der einzelnen Unterrichtsgegenstände der Oberstufe sind verbindlich umzusetzen… Die zeitliche Gewichtung und die konkrete Umsetzung der Vorgaben obliegen alleine den Lehrerinnen und Lehrern und ermöglichen somit eine flexible Anwendung."*

2. Wäre nicht eine grundlegende Neukonzeptionierung von „Wirtschaftskunde“ sinnvoll? Und zwar in dem Sinne, dass der Fokus vom nationalstaatlichen Blickwinkel weg in Richtung internationale wirtschaftliche Zusammenhänge gelegt werden sollte.

Demzufolge lässt sich die **bildungspolitische „Forderung“** ableiten, dass **zukünftig Themen der internationalen Wirtschaft einen größeren Stellenwert** in den Lehrplänen und somit auch im Unterricht haben sollten. Darüber hinaus wäre **auch ein Perspektivenwandel in der Grundkonzeption weg vom nationalstaatlichen Fokus und hin zu internationalen Zusammenhängen** anzustreben.

Indikatoren für den tatsächlichen Umfang, in dem Themen der internationalen Wirtschaft im Unterricht behandelt werden, wurden sowohl in der SchülerInnen- als auch der LehrerInnen-Befragung empirisch erhoben – vgl. dazu die Kapitel 3 und 4 in dieser Studie. Das Wissen der SchülerInnen zum Themenkreis internationale Wirtschaft wurde anhand einer eigenen Testbatterie erhoben (vgl. dazu ebenfalls das Kapitel 3). Das Ergebnis des ibw-Wissenstests – oftmals doch recht bescheidene faktische Kenntnisse der SchülerInnen – bestätigt den aus der Lehrplananalyse abgeleiten Befund bzw. die „Forderung“ nach einer stärkeren Thematisierung „internationaler Wirtschaft“ im Unterricht.

Tabelle 2: Unterrichtsfächer, in denen Themen der internationalen Wirtschaft behandelt werden, sowie die festgelegten Bildungsziele: Schulformspezifische Darstellung.

Schule/Schultyp	Wirtschaftsbezogene Gegenstände	Bildungsziele zu Themen der internationalen Wirtschaft laut Lehrplan
AHS-Oberstufe - Gymnasium - Realgymnasium - wirtschaftskundl. Realgymnasium - Oberstufen-Real-gymnasium (ORG): musisch od. naturwis-senschaftlich	Geographie & Wirtschaftskunde 1., 3. und 4. Klasse je 2 WS, 2. Klasse 1 WS, gesamt 7 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan primär in der 3. u. 4. Klasse behandelt.	*Vielfalt und Einheit – Das neue Europa* *Wirtschaftsstandort Österreich:* außenwirtschaftliche Verknüpfungen im Zuge der EU-Mitgliedschaft bzw. des Globalisierungsprozesses erkennen und analysieren *Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte* *Globalisierung – Chancen und Gefahren* *Politische und ökonomische Systeme im Vergleich*
AHS-Oberstufe - Wirtschaftskund-liches Gymnasium	Geographie & Wirtschaftskunde 1. Klasse 2 WS, 2. Klasse 1 WS, 3. und 4. Klasse je 3 WS, gesamt 9 WS	Wie in der AHS-Oberstufe bzw. am Realgymnasium, jedoch in der 4. Klasse fol-gende ergänzende Lernziele: *Zum Thema ,,Kraftfelder der Weltwirtschaft und Weltpolitik": Wirtschaftliche Dispa-ritäten innerhalb der EU analysieren. Auswirkungen der Europäischen Integration auf das persönliche Umfeld des Schülers.* *Zum Thema 2 ,,Fragen des Welthandels": Ziele und Funktion internationaler Han-delsabkommen beschreiben.*
	Haushaltsökonomie und Ernährung (Theorie) 1. und 2. Klasse je 2 WS, gesamt 4 WS und Wahlpflichtgegenstand Ernährung und Haushalt (Praktikum), gesamt 6 WS	

Schule/Schultyp	Wirtschaftsbezogene Gegenstände	Bildungsziele zu Themen der internationalen Wirtschaft laut Lehrplan
HAK	Geografie (Wirtschaftsgeografie) 1. Klasse 2 u. 2. Klasse 3 WS, gesamt 5 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan in den beiden Klassen behandelt.	*Die globalisierte Welt:* Zentrum-Peripherie-Strukturen; Ursachen und Wirkungen wirtschaftlicher und sozialer Disparitäten. *Entwicklungsprobleme der Dritten Welt:* Verfügbarkeit und Sicherung von Ressourcen, wirtschaftliche und soziale Perspektiven; Ferntourismus und seine Auswirkungen, Verstädterung und Stadt-Land-Beziehungen. *Entwicklungspolitik und internationale Zusammenarbeit.* *Räumliche Struktur und Dynamik der Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft:* Geopolitische und sozioökonomische Ursachen und Folgen der Migration, Konflikte und Lösungsversuche. *Zentren der Weltwirtschaft:* Grundlagen der Dynamik, Steuerungszentralen und abhängige Peripherien, Dialektik zwischen Globalisierung und Regionalisierung, wirtschaftliche und politische Zusammenschlüsse und Verflechtungen; Entwicklungsstrategien und internationale Zusammenarbeit. *Europa im Wandel:* Struktur und Grundlagen der europäischen Wirtschaft, wirtschaftsgeografische und geopolitische Veränderungen unter besonderer Berücksichtigung der EU und ihrer Erweiterungstendenzen. *Österreich im europäischen und globalen Kontext*
	Internationale Wirtschafts- und Kulturräume 5. Klasse 2 WS	*Aspekte der Internationalisierung und Globalisierung:* Wirtschaftliche, gesellschaftliche, politische und kulturelle Zusammenhänge; historische Bezüge. *Akteure der Weltwirtschaft, Entstehung der Weltwirtschaft und Weltpolitik:* Überblick und aktuelle Fallbeispiele. Konfliktfelder in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft und ihre historischen Wurzeln. Globale Perspektiven lokalen Handelns. Nachhaltigkeit, globale Verantwortung, Konsumentscheidungen und ihre Auswirkungen, Konfliktbewältigung, Partizipation in der Zivilgesellschaft.
	BW 1. bis 3. Klasse je 3 WS und 4. und 5. Klasse je 2 WS, gesamt 13 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan primär in der 4. Klasse behandelt.	*Internationale Geschäftstätigkeit:* Funktionen und wirtschaftliche Bedeutung. Risiken; Besonderheiten des Kaufvertrages, des Zahlungsausgleichs und der Finanzierung; Absatzwege; Exportförderung. Verzollung. *Tourismus:* Funktionen und wirtschaftliche Bedeutung.

Schule/Schultyp	Wirtschaftsbezogene Gegenstände	Bildungsziele zu Themen der internationalen Wirtschaft laut Lehrplan
HAK Fortsetzung	Rechnungswesen und Controlling 1. bis 5. Klasse, gesamt 14 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan primär in der 4. Klasse behandelt.	*Waren- und Zahlungsverkehr mit dem Ausland mit Verschränkung zur internationalen Geschäftstätigkeit in Betriebswirtschaft:* Abrechnung von Valuten und Devisen; Verbuchung von Auslandsgeschäften, Bewertung.
	Volkswirtschaft 3 WS in der 5. Klasse	*Europäische Wirtschaft:* Wirtschaftsstrukturen und Wirtschaftspolitik; Zusammenspiel der EU-Institutionen, Budgetpolitik, Struktur- und Regionalpolitik in der EU; Finanzinstitutionen der EU; Binnenmarkt; Außenhandel und Zahlungsbilanz; Weiterentwicklung der europäischen Wirtschaft; Wechselkursbildung, Europäisches Währungssystem; europäischer Verbraucherpreisindex (HVPI), Konsum und Konsumpolitik. *Globale Wirtschaft:* Internationale Wirtschaft, Globalisierung, Rolle der multinationalen Unternehmen; Wohlstandsmessung und Wohlstandsvergleiche; Strukturwandel; Außenhandel, internationale Wirtschaftsorganisationen und Wirtschaftsabkommen; Währungsarten, Währungspolitik, Wechselkursbildung, internationale Währungssysteme; Wirtschaftssysteme und Wirtschaftsordnungen; aktuelle Wirtschaftstheorien und entsprechende Steuerungsinstrumente; internationale Verschuldung, Entwicklungsländer und Entwicklungshilfe. *Ausgewählte Kapitel österreichischer, europäischer und weltweiter Wirtschaftspolitik:* Energie, Industrie, Umwelt, Tourismus, Transportwirtschaft, Agrarbereich.
HAK-Schwerpunkte und Fachrichtungen	Ausbildungsschwerpunkt: Internationale Geschäftstätigkeit und Marketing Fachrichtung: Internationale Wirtschaft mit Fremdsprache(n) und Kultur	*Vgl. dazu:* *http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf (Seite 57)* *Pflichtgegenstände wie im Ausbildungsschwerpunkt* „Internationale Geschäftstätigkeit und Marketing“

Schule/Schultyp	Wirtschaftsbezogene Gegenstände	Bildungsziele zu Themen der internationalen Wirtschaft laut Lehrplan
HAS	Geografie (Wirtschaftsgeografie) 1. und 2. Klasse je 2 WS, gesamt 4 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan in den beiden Klassen behandelt. Die schulautonomen Seminare werden laut Lehrplan primär in der 2. u. 3. Klasse angeboten.	*Die globalisierte Welt:* Globalisierung als Teil unserer Alltagskultur, verschiedene sozioökonomische Aspekte der Globalisierung, Globalisierung und Entwicklungsländer; Zentrum-Peripherie-Strukturen; Ursachen der Unterentwicklung, soziale und wirtschaftliche Probleme; Dynamik der Schwellenländer; Formen der Zusammenarbeit und Entwicklungspolitik; Verfügbarkeit und Sicherung von Ressourcen; Tourismus in Entwicklungsländern. *Industrie- und Dienstleistungsstaaten* *Europa im Wandel:* Struktur und Grundlagen der europäischen Wirtschaft; wirtschaftsgeografische und geopolitische Integration unter besonderer Berücksichtigung der EU und ihrer Erweiterungstendenzen. *Schulautonome Seminare für die Wirtschaftsgeografie zur Übungsfirma:* Warenursprung, geografische Besonderheiten der Warenherkunftsländer (Auswirkungen von Produktion und Handel). Interkulturelle Kompetenzen. Grenzüberschreitender Waren- und Dienstleistungsverkehr (EU und EWR-Raum; Ostöffnung und Osterweiterung; Liberalisierung des Welthandels; Auswirkungen westlicher Investitionen in mittel- und osteuropäischen Ländern; EU-Beitrittskandidaten). Wirtschaftsbündnisse und supranationale Organisationen (ASEAN; NAFTA; GUS; WTO; IWF. Globalisierung und Globalisierungseffekte [insbesondere Auswirkungen auf Österreich]; Arbeit in der globalisierten Welt. Erstellung von Länderprofilen; kulturelle Besonderheiten von Herkunfts- und Absatzländern und ihre Auswirkungen auf die internationale Geschäftstätigkeit.
	Zeitgeschichte, politische Bildung und Recht 2. und 3. Klasse je 2 WS, gesamt 4 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan in den beiden Klassen behandelt.	*Globale Entwicklungen und Tendenzen:* Globalisierung, Sicherung des Weltfriedens, Migration, Minderheiten, internationale Konferenzen und Abkommen. *Staat und Europa:* Staatselemente; Staats- u. Regierungsformen; Staatenverbindungen (insb. europäische Integration). Grundlagen des Europarechts.
	BW einschließlich volkswirtschaftliche Grundlagen; 1. bis 3. Klasse, gesamt 8 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan primär in der 2. Klasse behandelt.	*Internationale Geschäftstätigkeit:* Volkswirtschaftliche Bedeutung des Außenhandels; Leistungs- und Zahlungsbilanz; Globalisierung der Wirtschaft. Besonderheiten bei Abschluss und Erfüllung des Kaufvertrages im Außenhandel. *Erweiterungslehrstoff:* Außenhandel (Grundzüge der Verzollung). Wirtschaftssysteme.

Schule/Schultyp	Wirtschaftsbezogene Gegenstände	Bildungsziele zu Themen der internationalen Wirtschaft laut Lehrplan
Höhere technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Lehranstalten (5-jährig)	Geographie und Wirtschaftskunde 1. und 2. Klasse ODER 2. und 3. Klasse, je 2 WS, gesamt 4 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan in den beiden Klassen behandelt.	*Gesellschafts- und Wirtschaftsordnungen:* Weltwirtschaft, globale Wechselwirkungen, Bündnisse (EU und außereuropäische Bündnisse). *Entwicklungsländer:* Merkmale; Probleme, Entwicklungstheorien und -strategien. *Industrieländer:* Sektoraler Wandel; Urbanisierung; Wirtschaftsregionen; Regionale Strukturveränderungen; Raumordnung und Raumplanung.
	Wirtschaft und Recht ENTWEDER 4. und 5. Klasse, 2 und 3 WS, gesamt 5 WS ODER 4. und 5. Klasse, je 2 WS, gesamt 4 WS (HTL Wirtschaftsingenieurwesen) ODER 5. Klasse 2 WS (HTL DV und Organisation)	*Volkswirtschaftslehre:* Außenhandel und Zahlungsbilanz, Weltwirtschaft, europäische Integration, bilaterale Wirtschaftsbeziehungen, Entwicklungshilfe Die angeführten Themen werden laut Lehrplan in der 4. Klasse behandelt (Ausnahme HTL DV und Organisation).
Technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Fachschulen (3- bis 4-jährig)	Geographie und Wirtschaftskunde 1. Klasse 1 WS	*Wirtschaftsordnungen:* Wirtschaftsbündnisse (im Überblick); Schwerpunkt EU und Rolle Österreichs in diesem Wirtschaftsverband; Globalisierung an ausgewählten Beispielen. *Industrie- und Entwicklungsländer:* Merkmale; Probleme; Strukturen der Arbeitswelt.
	Wirtschaftliche Bildung, Rechtskunde und politische Bildung An den 4-jährigen Fachschulen: 3. u. 4. Klasse jeweils 2 WS (in der Fachschule für Elektronik in der 3. Klasse 4 WS), gesamt 4 WS An den 3-jährigen Fachschulen: jeweils 2 WS in der 2. u. 3. Klasse, gesamt 4 WS	*Volkswirtschaft:* Volkswirtschaftlicher Kreislauf, Währung, Außenhandel Die angeführten Themen werden laut Lehrplan in der 3. Klasse (bei 4-jährigen Fachschulen) bzw. in der 2. Klasse (bei 3-jährigen Fachschulen) behandelt.
	Betriebswirtschaft, Betriebslehre und technische Kalkulation, Betriebstechnik, allgemeine BWL, BWL der Reproduktions- und Drucktechnik	In diesen Fächern werden diverse volkswirtschaftliche Aspekte behandelt.

Schule/Schultyp	Wirtschaftsbezogene Gegenstände	Bildungsziele zu Themen der internationalen Wirtschaft laut Lehrplan
Höhere Lehranstalt für Mode und Bekleidungstechnik (5-jährig)	Wirtschaftsgeographie 1. u. 2. Klasse, jeweils 2 WS, gesamt 4 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan in den beiden Klassen behandelt.	*Wirtschaftssysteme und Wirtschaftsräume:* Wirtschaftsordnungen, Wirtschaftsregionen *Länder der Dritten Welt:* Typen, Merkmale, soziale und wirtschaftliche Probleme, Schwellenländer, Nord-Süd-Beziehungen, Entwicklungschancen. *Weltwirtschaft und Weltpolitik:* Globalisierung und Regionalisierung; Integrations- und Desintegrationsprozesse
	BW 3. bis. 5. Klasse, jeweils 2 WS, gesamt 6 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan in der 5. Klasse behandelt.	*Außenhandel:* Arten, Bedeutung, Kooperationsformen. Besondere Zahlungsarten (Akkreditiv, Dokumenteninkasso, Wechsel); Risikoabsicherung (Kursrisiko, Dubiosenrisiko). Incoterms. Zölle.
	Rechnungswesen In allen 5 Klassen jeweils 2 WS, gesamt 10 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan in der 4. Klasse behandelt.	*Waren- und Zahlungsverkehr mit dem Ausland:* Abrechnung von Valuten und Devisen. Verbuchung von Import- und Exportgeschäften.
Fachschule für Mode und Bekleidungstechnik (3-jährig)	Wirtschaftsgeographie 1. Klasse 2 WS	*Wirtschaftssysteme und Wirtschaftsräume:* Wirtschaftsordnungen, Wirtschaftsregionen, Europäische Integration *Länder der Dritten Welt:* Typen, Merkmale, soziale und wirtschaftliche Probleme. Schwellenländer, Entwicklungspolitik und ihre Folgen. *Industrieländer* *Großregionen*: Wirtschaftsräume

Schule/Schultyp	Wirtschaftsbezogene Gegenstände	Bildungsziele zu Themen der internationalen Wirtschaft laut Lehrplan
Höhere Lehranstalt für Tourismus (5-jährig)*	Tourismusgeographie 4. Klasse 3 WS, 5. Klasse 2 WS, gesamt 5 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan primär in der 4. Klasse behandelt.	*Außereuropäische Reiseländer; Europäische Reiseländer* Stellung Österreichs im europäischen Tourismus, Einfluss des Tourismus auf die österreichische Volks- und Regionalwirtschaft
	BW und VW 1. bis 5. Klasse je 2 WS, gesamt 10 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan primär in der 5. Klasse behandelt.	*Außenwirtschaftliche Verflechtungen*: Zahlungsbilanz, Institutionen des internationalen Handels und Zahlungsverkehrs, internationale Wirtschaftshilfe. Wirtschaftsgemeinschaften *Außenhandel*: Arten, Bedeutung, Kooperationsformen
	Politische Bildung und Recht 4. und 5. Klasse, jeweils 2 WS, gesamt 4 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan primär in der 4. Klasse behandelt.	*Europäische Union*
Hotelfachschule *(3-jährig)*	Tourismusgeographie 3. Klasse 3 Stunden	*Europäische und außereuropäische Reiseländer*
	Rechnungswesen 1. u. 2. Klasse je 3 WS, 3. Klasse 2 WS, gesamt 8 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan primär in der 2. Klasse behandelt.	*Einnahmenverbuchung im Gastgewerbe:* Verbuchung von Fremdwährungseinnahmen.

Anmerkungen:

* Die Lehrplananalyse der HLA für Tourismus basiert auf dem alten Lehrplan. Im neuen Lehrplan (gültig ab August 2006) kommen die angeführten Bildungsziele im Text in geringfügig veränderter Form weiter vor. Zudem wurden einige Stundenkürzungen in den relevanten Unterrichtsfächern vorgenommen.

** Die Lehrplananalyse der Hotelfachschule basiert auf dem alten Lehrplan. Im neuen Lehrplan (gültig ab August 2006) kommen die angeführten Bildungsziele im Text nicht mehr explizit vor.

Schule/Schultyp	Wirtschaftsbezogene Gegenstände	Bildungsziele zu Themen der internationalen Wirtschaft laut Lehrplan
Tourismusfachschule (3-jährig)***	Tourismusgeographie 1. bis 3. Klasse je 2 WS, gesamt 6 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan in den drei Klassen behandelt.	*Außereuropäische Reiseländer; Europäische Reiseländer* Stellung Österreichs im europäischen Tourismus, Einfluss des Tourismus auf die österreichische Volks- und Regionalwirtschaft
	BW und VW alle 3 Klassen je 3 WS, gesamt 9 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan primär in der 3. Klasse behandelt.	*Die Güterverteilung:* internationale Wirtschaftsgemeinschaften
	Verkehr und Reisebüro 2. und 3. Klasse, jeweils 2 WS, gesamt 4 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan primär in der 3. Klasse behandelt.	*Reisebüro:* Pauschalreiserichtlinien der EU.
	Rechnungswesen alle 3 Klassen je 3 WS, gesamt 6 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan primär in der 2. Klasse behandelt.	*Einnahmenverbuchung im Gastgewerbe:* Verbuchung von Fremdwährungseinnahmen.

Anmerkungen:

*** Die Lehrplananalyse der Tourismusfachschule basiert auf dem alten Lehrplan. Im neuen Lehrplan (gültig ab August 2006) kommen die angeführten Bildungsziele im Text nur mehr im Unterrichtsfach Reisebüro (vormals Verkehr und Reisebüro) explizit vor. Zudem wurden einige Stundenkürzungen in den relevanten Unterrichtsfächern vorgenommen.

Schule/Schultyp	Wirtschaftsbezogene Gegenstände	Bildungsziele zu Themen der internationalen Wirtschaft laut Lehrplan
Höhere Lehranstalt für wirtsch. Berufe (5-jährig)	Wirtschaftsgeographie 3. bis 5. Klasse je 2 WS, gesamt 6 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan in den drei Klassen behandelt.	*Wirtschaftssysteme und Wirtschaftsräume:* Wirtschaftsordnungen, Wirtschaftsregionen *Länder der Dritten Welt* *Großregionen*: Wirtschaftsräume *Industrieländer* *Weltwirtschaft und Weltpolitik*: Globalisierung und Regionalisierung, Integrationsprozesse, überstaatliche Machtkonzentrationen, internationale Arbeitsteilung, Strukturen und Trends des Welthandels, Migration.
	BW und VW, gesamt 9 Stunden alle Klassen jeweils 2 WS, gesamt 10 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan primär in der 4. u. 5. Klasse behandelt.	*Außenwirtschaftliche Verflechtungen*: Zahlungsbilanz, Institutionen des internationalen Handels und Zahlungsverkehrs, internationale Wirtschaftshilfe. Wirtschaftsgemeinschaften *Außenhandel*: Arten, Bedeutung, Kooperationsformen
	Rechnungswesen 1., 2. u. 4. Klasse je 3 WS, 3. u. 5. Klasse je 2 WS, gesamt 13 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan primär in der 3. Klasse behandelt.	*Waren- und Zahlungsverkehr mit dem Ausland:* Abrechnung von Valuten und Devisen. Verbuchung von Import- und Exportgeschäften. Kontierung und Verbuchung schwieriger Geschäftsfälle.
	Im Ausbildungsschwerpunkt zusätzlich: Ernährung und BW 3. u. 5. Klasse je 3 WS, 4. Klasse 2 WS, gesamt 8 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan primär in der 3. u. 5. Klasse behandelt.	*Lebensmittelrecht:* Nationale und internationale Rechtsvorschriften. *Welternährung:* Strukturelle Ursachen der Über- und Unterversorgung; ernährungsphysiologische Beurteilung. Nahrungsquellen der Zukunft.

Schule/Schultyp	Wirtschaftsbezogene Gegenstände	Bildungsziele zu Themen der internationalen Wirtschaft laut Lehrplan
Fachschule für wirtsch. Berufe (3-jährig)	Wirtschaftsgeographie 2. Klasse 3 WS	*Wirtschaftssysteme und Wirtschaftsräume:* Wirtschaftsordnungen, Wirtschaftsregionen, Europäische Integration *Länder der Dritten Welt:* Typen, Merkmale, soziale und wirtschaftliche Probleme. Schwellenländer, Entwicklungspolitik und ihre Folgen. *Industrieländer* *Großregionen*: Wirtschaftsräume
	Ernährung alle Klassen je 2 WS, gesamt 6 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan primär in der 2. Klasse behandelt.	*Welternährung:* Produktion, Verbrauch, Verteilung.
	Im Ausbildungsschwerpunkt Ernährungs- und Betriebswirtschaft zusätzlich: 2. und 3. Klasse je 3 WS, gesamt 6 WS Die angeführten Themen werden laut Lehrplan in den beiden Klassen behandelt.	*Lebensmittelrecht:* Nationale und internationale Rechtsvorschriften. *Welternährung:* Strukturelle Ursachen der Über- und Unterversorgung, Nahrungsquellen der Zukunft.

Quelle: ibw-Auswertungen der diversen Lehrpläne (downloadbar unter http://www.berufsbildendeschulen.at/de/dlcollection.asp)

Zusätzlich zu den angeführten Unterrichtsfächern werden im „Unterrichtsfach Geschichte[7]“ durchwegs der europäische Integrationsprozess, die Globalisierungsthematik sowie „Migrationsprobleme“ zumeist in den jeweils letzten Schulstufen behandelt.

[7] Das analoge Unterrichtsfach hat in den diversen Schulformen unterschiedliche Bezeichnungen (z.B. Geschichte in der AHS, Geschichte und Kultur in den Höheren Lehranstalten für Mode und Bekleidungstechnik etc.).

ExpertInnen-Befragung

Zusätzlich zur Sichtung der Lehrpläne nach dem Vorkommen von Bildungszielen, die explizit mit Themen der internationalen Wirtschaft zu tun haben, wurden vier ExpertInnen-Interviews mit den für die Schulformen zuständigen Personen im bm:bwk geführt[8]. Dabei ging es um Hintergrundinformationen zu Bedeutung und Stellenwert dieser Themen in der jeweiligen Schulform, zum Ausmaß des Fremdsprachenunterrichts sowie zu den diversen Internationalisierungsaktivitäten an den Schulen.

Eingangs sei erwähnt, dass ein durchgehender Schwerpunkt aller Neuverordnungen der Lehrpläne in den letzten Jahren die Ausweitung der schulischen Autonomie in curricularer Hinsicht war. D.h., es ist ein Abgehen von einer Detailsteuerung und eine entsprechende Hinwendung in Richtung Rahmenlehrpläne / Bildungsziele zu beobachten. Ausdruck findet dies auch darin, dass nunmehr Schulen selbstständig eigene Ausbildungsschwerpunkte und Fachrichtungen schaffen können sowie dass eine gewisse schulautonome Gestaltungsmöglichkeit bei der Festlegung der Stundentafeln möglich ist.

Ein weiterer Schwerpunkt der Neuverordnungen bestand darin, die Lehrpläne inhaltlich an die Entwicklungen in der Wirtschaft bzw. Gesellschaft anzupassen (für die „Wirtschaftskunde“ bzw. das Fach „Geschichte“ bedeutet dies z.B. Lehrplanänderungen, die sich durch den Zusammenbruch der realsozialistischen Staaten ergaben).

Zum Stellenwert von Themen der internationalen Wirtschaft sowie Internationalisierung im Unterricht:

Den traditionell größten Stellenwert haben Themen der internationalen Wirtschaft in den kaufmännischen Schulen (und hier insbesondere in der HAK). Aber auch in der AHS-Oberstufe sowie den wirtschaftsberuflichen Schulen (mit Ausnahme der Schulen für Mode und Bekleidung) wird dieser Thematik von den ExpertInnen ein durchaus wichtiger Stellenwert zugewiesen. Lediglich in den technisch/gewerblichen Schulen wird die Bedeutung dieses Themenkreises aufgrund der technischen Ausrichtung als gering veranschlagt. Diese Rangreihung schlägt sich z.B. auch darin nieder, in wie weit es spezialisierte Angebote im Bereich internationale Wirtschaft gibt (vgl. dazu das Kapitel 1 dieser Studie).

Die Aussagen der ExpertInnen bestätigten den Befund aus der Lehrplananalyse bezüglich der Unterrichtsfächer, in denen in den diversen Schulformen Internationalisierung sowie in-

[8] Mag. Johann Wimmer (für die AHS-Oberstufe), Mag. Hannelore Kempel (für die kaufmännischen Schulen), Dr. Christian Dorninger (für die technisch/gewerblichen Schulen) sowie Mag. Eva Schönauer-Janeschitz (für die wirtschaftsberuflichen Schulen).

ternationale Wirtschaftsaspekte behandelt werden. Zusätzlich wurde von ihnen betont, dass sich vielfach Querbezüge vor allem in den Fremdsprachenfächern ergeben.

Als Träger des Internationalisierungsgedankens können daher in erster Linie die diesbezüglichen Fach- und FremdsprachenlehrerInnen angesehen werden. Gerade in den berufsbildenden Schulen sind es oftmals die Wirtschaftspädagogen sowie die FachlehrerInnen der technischen Unterrichtsfächer, die aufgrund ihrer beruflichen Vorpraxis oftmals über Auslandserfahrungen verfügen.

Stellenwert des Fremdsprachenunterrichts sowie Fremdsprache als Arbeitssprache im Unterricht:

Auch beim Stellenwert des Fremdsprachenunterrichts gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen. Hier ist ebenfalls die HAK mit verpflichtend zwei lebenden Fremdsprachen der Schultyp, in dem der Fremdsprachenunterricht die größte Bedeutung hat (zusätzlich kommt in der Fachrichtung Internationale Wirtschaft oftmals eine dritte, manchmal sogar eine vierte, lebende Fremdsprache hinzu). Aber auch in der AHS-Oberstufe sowie in den höheren wirtschaftsberuflichen Schulen werden zumeist zwei lebende Fremdsprachen unterrichtet. In den berufsbildenden mittleren Schulen sowie in der HTL ist aber zumeist nur Englisch als Fremdsprachenangebot verankert.

Eine analoge Rangreihung lässt sich beim Projekt „Fremdsprache als Arbeitssprache“ feststellen. Dabei handelt es sich in der überwiegenden Zahl der Fälle um Englisch. Leider gibt es diesbezüglich kein Monitoring, sodass man auf Einschätzungen angewiesen ist[9]. Grundsätzlich ist in allen Schulformen sowohl ein steigendes Angebot als auch eine wachsende Nachfrage- / Inanspruchnahme des Projektes Englisch als Arbeitssprache (EAA) – wenngleich von deutlich unterschiedlichen Ausgangsniveaus aus – beobachtbar. Zumeist wird EAA von AnglistInnen, die ein Zweitfach unterrichten, angeboten. Bei FachlehrerInnen, die über keine Fremdsprachenausbildung verfügen, ist dies schon deutlich schwieriger bzw. kostenintensiver[10]. Die größten Probleme bei der Verankerung von EAA gibt es in den technisch / gewerblichen Schulen.

[9] Lediglich für die HAK werden regelmäßig empirische Untersuchungen durchgeführt (vgl. dazu Seite 79).

[10] So wurde z.B. in der HAK eine Initiative für WirtschaftspädagogInnen lanciert: 4-wöchige Intensivausbildung plus einen zweiwöchigen Arbeitsaufenthalt in Großbritannien. Zudem mussten Unterrichtsmaterialien für den Einsatz von REA erstellt werden. Eine ähnliche Ausbildungsschiene wird mittlerweile von einigen Pädagogischen Instituten (ohne Arbeitsaufenthalt) als Lehrgang angeboten.

Ausmaß diverser Internationalisierungsaktivitäten

Leider gibt es auch für diesen Themenbereich kein Monitoring. Seitens der ExpertInnen wurde betont, dass seitens der Schulen vielfältige Schulpartnerschaften mit ausländischen Bildungseinrichtungen bestehen. Zusätzlich führen viele Schulen EU-Projekte durch (wodurch sich ebenfalls vielfältige Kontakte mit ausländischen Projektpartnern ergeben).

Bei den LehrerInnen sind diesbezüglich die FremdsprachenassistentInnen aber auch diverse EU-Mobilitätsprogramme und LehrerInnen-Austauschprogramme zu nennen. Laut Einschätzung der ExpertInnen hält sich aber die Inanspruchnahme in Grenzen.

Für SchülerInnen sind in diesem Zusammenhang Schüleraustauschwochen, Fremdsprachenaufenthalte, Auslandspraktika relevant. Gerade die ersten beiden Formen werden insbesondere von SchülerInnen in den höheren Schulen in einem steigenden Ausmaß in Anspruch genommen. Auslandspraktika von SchülerInnen dürften dagegen nicht sehr verbreitet sein. Eine Ausnahme dürften dabei die technisch/gewerblichen und die wirtschaftsberuflichen Schulen sein, die derartige Praktika empfehlen[11] und auf eine gewisse Tradition der Absolvierung von Auslandspraktika seitens ihrer SchülerInnen verweisen können.

Fazit

Entsprechend der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung/Ausrichtung der Schulformen divergiert der Stellenwert von Themen der internationalen Wirtschaft in den einzelnen Lehrplänen – und dies sowohl in zeitlicher Dimension als auch hinsichtlich der Anzahl der Unterrichtsfächer, in denen derartige Themen explizit aufgelistet werden. In den kaufmännischen Schulen (vor allem der HAK) ist demnach dieser Themenkomplex am weitesten in den Lehrplänen verbreitet, gefolgt von der AHS-Oberstufe und den wirtschaftsberuflichen Schulen. „Schlusslicht“ sind erwartungsgemäß die technisch/gewerblichen Schulen.

Primäres Unterrichtsfach, in dem Themen der internationalen Wirtschaft gemäß den Lehrplänen behandelt wird, ist Geografie (bzw. die „analogen“ Unterrichtsfächer Wirtschafts- bzw. Tourismusgeografie). Aber auch in diversen kaufmännischen Fächern (Betriebs- / Volkswirtschaft, Rechnungswesen, Controlling) sowie in politisch-geschichtlich ausgerichteten Fächern (Geschichte, politische Bildung etc.) kommen Themen der internationalen Wirtschaft explizit als Bildungsziel vor. Zusätzlich wurde von den ExpertInnen betont, dass sich vielfach Querbezüge vor allem in den Fremdsprachenfächern ergeben.

[11] Letztere bieten auch eine Hilfestellung in Form eines Netzwerkes an, das über Möglichkeiten von Auslandspraktika sowie die dabei gemachten Erfahrungen informiert.

Bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung ist die überwiegend politisch-ökonomische Schwerpunktsetzung dieser Bildungsziele in den meisten Unterrichtsfächern auffallend. Lediglich in den kaufmännischen Fächern wird auch ein „konkretes Fachwissen“ (z.B. Zahlungsverkehr mit dem Ausland) zu vermitteln versucht.

Analysiert man den „Gesamtstoff Wirtschaftskunde“, dann wird deutlich, dass der **inhaltliche Schwerpunkt bezüglich wirtschaftlicher Themen eindeutig auf der nationalen Perspektive liegt – Themen der internationalen Wirtschaft sind demnach gewissermaßen ergänzend an den „Kernstoff nationale Wirtschaft“ „angelagert“ und haben einen deutlich geringeren Stellenwert.** Ob diese Konzeption noch zeitgemäß bzw. inhaltlich adäquat ist, lässt sich aber kritisch hinterfragen. Aus den Ergebnissen des ibw-Wissenstests (oftmals doch recht bescheidene faktische Kenntnisse der SchülerInnen; vgl. dazu Kapitel 3) lässt sich die **bildungspolitische „Forderung“** ableiten, dass **zukünftig Themen der internationalen Wirtschaft einen größeren Stellenwert** in den Lehrplänen und somit auch im Unterricht haben sollten. Darüber hinaus wäre **auch ein Perspektivenwandel in der Grundkonzeption weg vom nationalstaatlichen Fokus und hin zu internationalen Zusammenhängen** anzustreben.

Kapitel 3: Interesse, Wirtschaftskenntnisse und Einstellung zur Internationalisierung von AbsolventInnen der vollschulischen Erstausbildungsgänge der Sekundarstufe II

Vorbemerkungen

Die Ausführungen dieses Studienabschnittes beziehen sich auf eine **Befragung der SchülerInnen in den Abschlussklassen der vollschulischen Ausbildungsformen der Sekundarstufe II**, die im Herbst 2005 durchgeführt wurde. Insgesamt wurden knapp 3.300 SchülerInnen in rund 280 Abschlussklassen an 68 Schulstandorten befragt (Details zur Methode, dem Stichprobendesign sowie zu den sozio-demografischen Merkmalen sind dem Anhang zu entnehmen).

Es wurden Schüler/innen in den Abschlussklassen der folgenden Schulformen in die Erhebung einbezogen:

Höhere Schulen	**Mittlere Schulen**
- AHS-Oberstufe	
- HTL (im engeren Sinn)	technisch-gewerbliche Fachschulen
- Handelsakademie (HAK)	Handelsschulen (HAS)
- HLA für wirtschaftliche Berufe	wirtschaftsberufliche mittlere Schulen
- Fremdenverkehr	Fachschulen im Bereich Fremdenverkehr
- Höhere Lehranstalten für Bekleidung	Fachschulen im Bereich Bekleidung
- Höhere Lehranstalten für Kunstgewerbe	Fachschulen im Bereich Kunstgewerbe

In den Abbildungen wird folgende Begrifflichkeit verwendet:
„Sonstige BHS“ umfasst die Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe, für Tourismus sowie für Mode und Bekleidung.
„Sonstige Fachschulen“ umfasst die analogen Ausbildungsgänge der mittleren berufsbildenden Schulen.

Im Folgenden werden die Begriffe „SchülerInnen“, „SchülerInnen in den Abschlussklassen“ sowie AbsolventInnen synonym verwendet, d.h. die Ergebnisse beziehen sich immer auf die SchülerInnen in den Abschlussklassen der vollschulischen Ausbildungsformen der Sekundarstufe II.

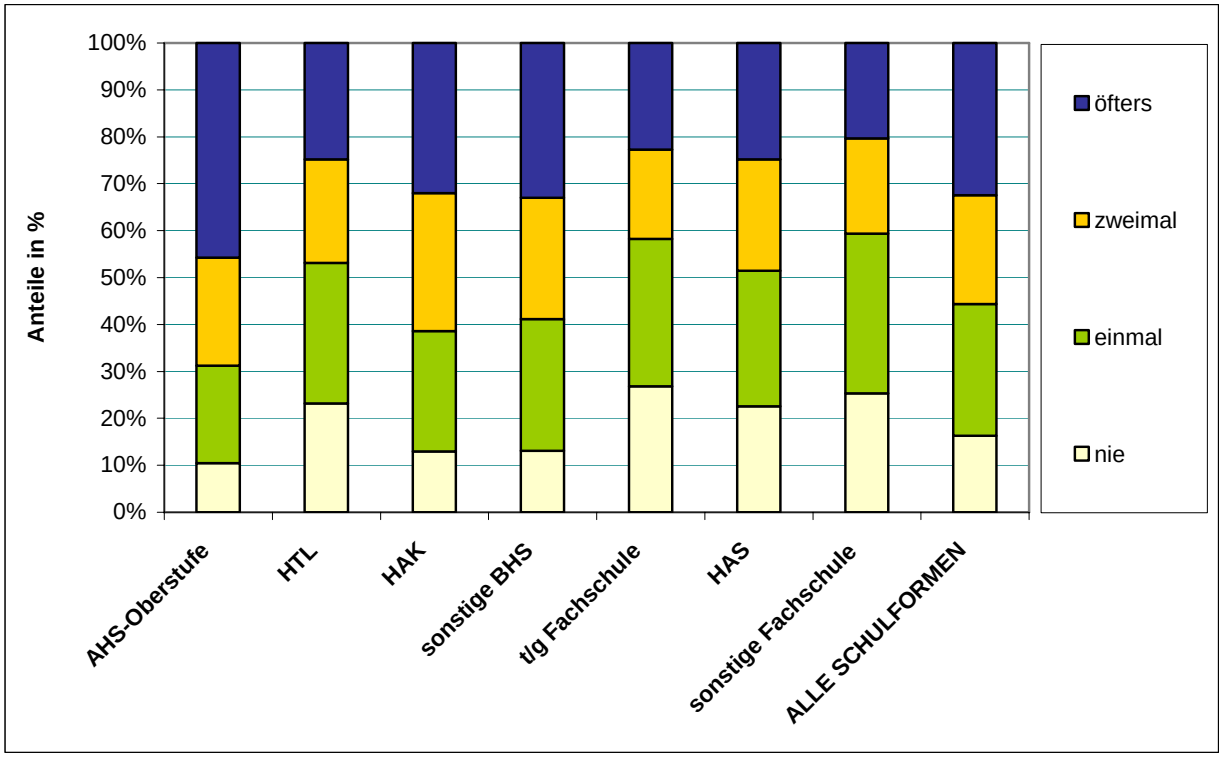
Auslandserfahrung von SchülerInnen

Auslandsurlaube

Ein grober Indikator für ein grundsätzliches Interesse an anderen Ländern ist die Anzahl der Auslandsurlaube. Während der letzten zwei Jahre haben die befragten SchülerInnen im Schnitt 2,7 Auslandsurlaube gemacht. AHS-AbsolventInnen hatten mit durchschnittlich 2,9 Auslandsurlauben den höchsten, „sonstige FachschülerInnen“ mit 2,3 Auslandsurlauben den niedrigsten Durchschnittswert. Anhand der Grafik 1 wird sichtbar, dass SchülerInnen von maturaführenden Schulen häufiger Auslandsurlaube machen als FachschülerInnen[12]. Nur rund 16% aller SchülerInnen hat während des Referenzzeitraumes keinen einzigen Auslandsurlaub gemacht.

Die Häufigkeit der Auslandsurlaube steigt mit dem formalen Bildungsniveau der Eltern. Und weibliche SchülerInnen machen etwas öfter einen Auslandsurlaub als ihre männlichen Kollegen (vgl. Grafik 2). Aber auch SchülerInnen mit einem Migrationshintergrund machen häufiger im Ausland Urlaub als ihre KollegInnen ohne Migrationshintergrund (vgl. Grafik 3).

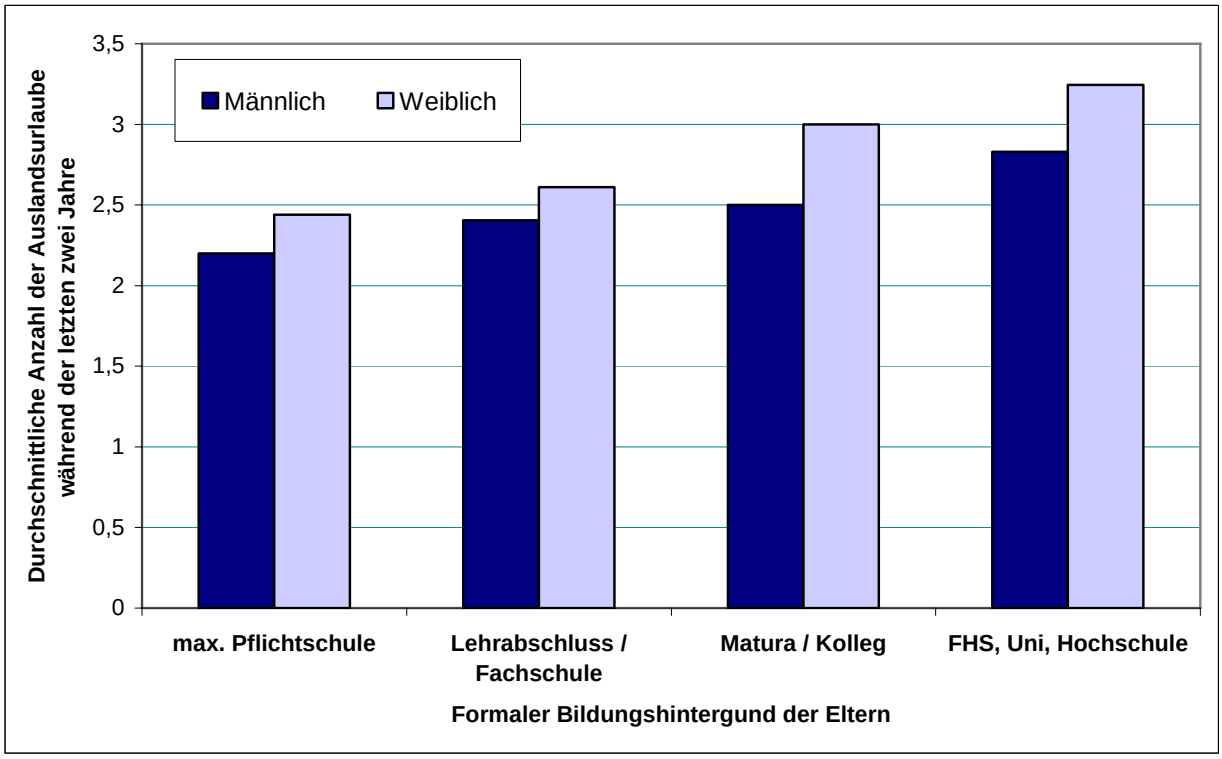
Grafik 1: Schulformtypische Verteilung der Häufigkeit von Auslandsurlauben der SchülerInnen während der letzten zwei Jahre.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

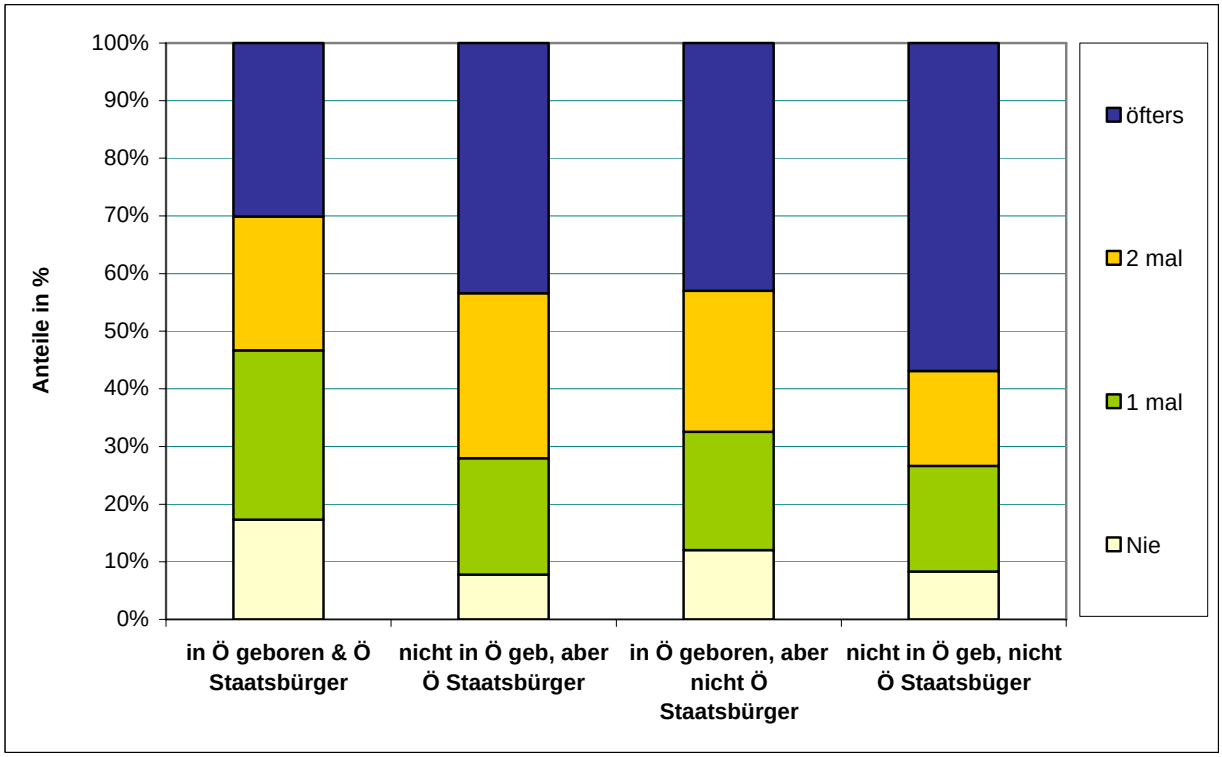
[12] Eine gewisse Ausnahme sind dabei HTL-AbsolventInnen, deren Verteilung jener von FachschülerInnen entspricht.

Grafik 2: Durchschnittliche Anzahl der Auslandsurlaube nach dem Geschlecht des/r Schülers/in sowie nach dem formalen Bildungshintergrund der Eltern.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Grafik 3: Verteilung der Häufigkeit von Auslandsurlauben der SchülerInnen, die während der letzten beiden Jahre im Ausland Urlaub gemacht haben, nach dem Migrationsstatus.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

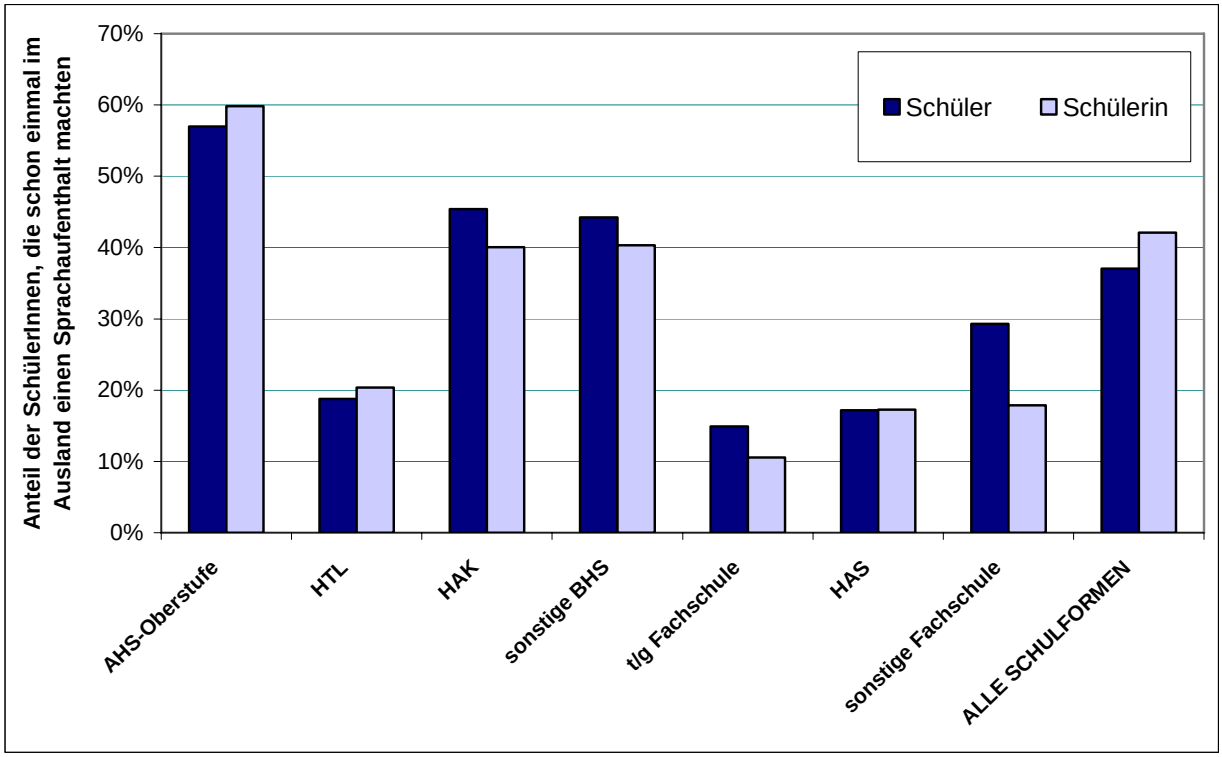
Sprachaufenthalte im Ausland

Einen Sprachaufenthalt im Ausland haben rund 40% aller SchülerInnen gemacht (vgl. Grafik 4). Unter Sprachaufenthalt sind sowohl schulisch organisierte Sprachwochen und Schüleraustauschprojekte als auch privat organisierte Sprachkurse und Sprachferien im Ausland subsummiert.

AHS-AbsolventInnen haben mit rund 60% den höchsten Anteil, gefolgt von SchülerInnen in der HAK sowie der „sonstigen BHS“ mit jeweils rund 40%. In den sonstigen Schulformen haben mit einem Anteil von jeweils rund 15-20% deutlich weniger SchülerInnen schon einmal einen Sprachaufenthalt im Ausland gemacht.

Wie die Grafik ebenfalls verdeutlicht, sind nur marginale geschlechtstypische Unterschiede feststellbar.

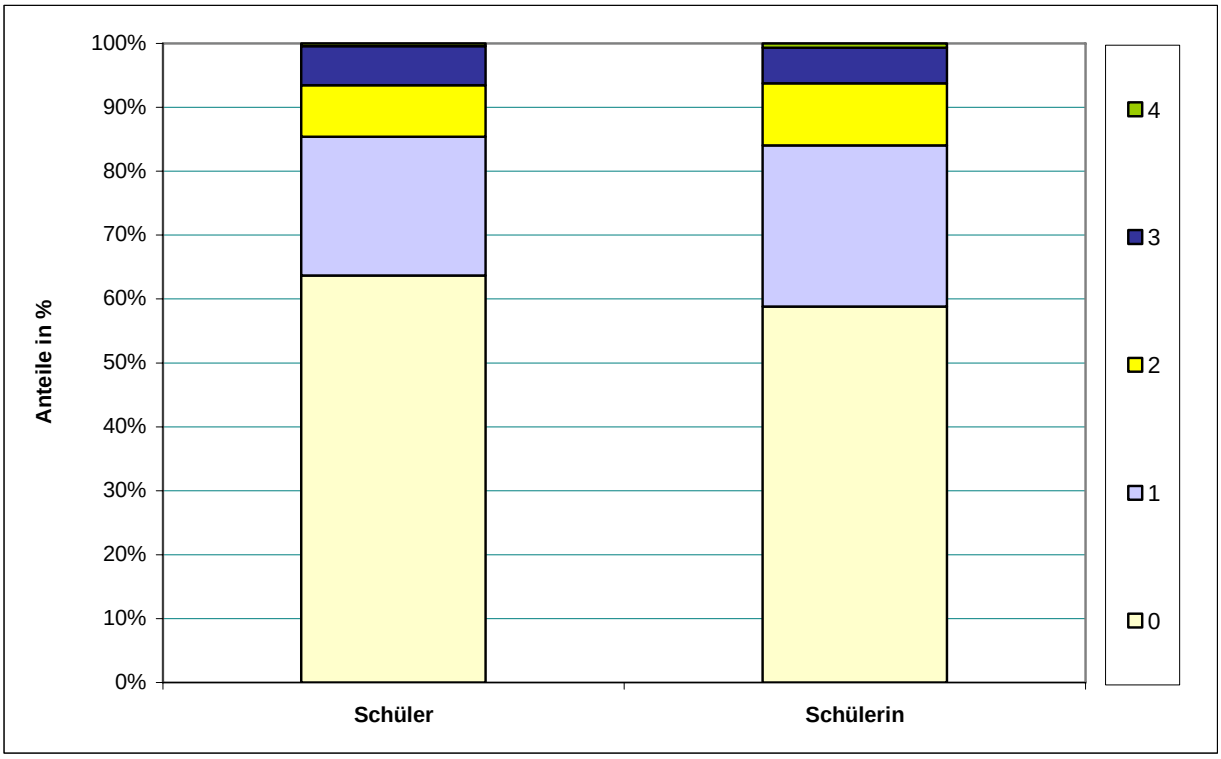
Grafik 4: Anteile der SchülerInnen, die schon einmal einen Sprachaufenthalt im Ausland machten; nach der Schulform.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Von jenen SchülerInnen, die schon Sprachaufenthalte im Ausland vorweisen können, hat die Mehrheit (61%) bislang einmal einen derartigen Sprachaufenthalt absolviert. Ein knappes Viertel (23%) waren schon zweimal und 16% dreimal bzw. öfter zu Zwecken eines Sprachaufenthalts im Ausland (vgl. Grafik 5).

Grafik 5: Geschlechtstypische Verteilungen der SchülerInnen, nach der Anzahl der im Ausland verbrachten Sprachaufenthalte.

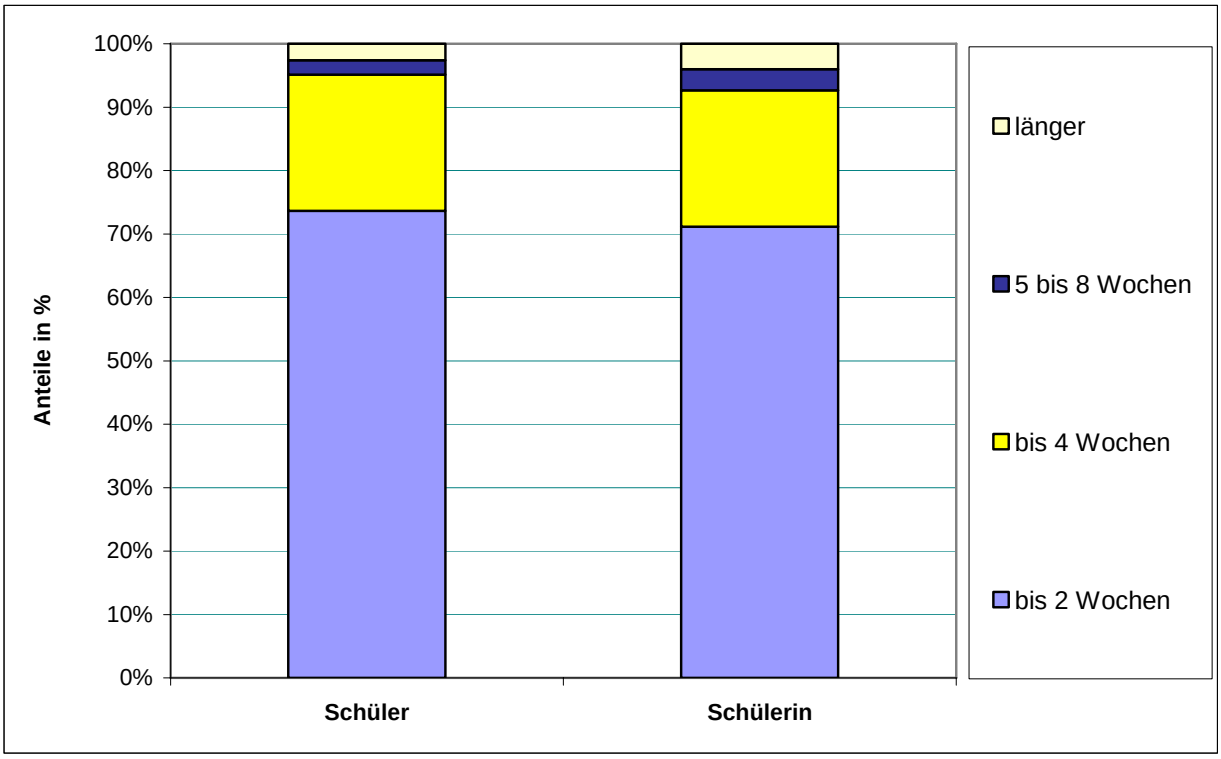


Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Die Dauer der Sprachaufenthalte beträgt für die Mehrheit der SchülerInnen (72%) bis zu zwei Wochen – vgl. Grafik 6. Ein weiteres Fünftel der SchülerInnen hält sich bis zu vier Wochen und der Rest (6% der SchülerInnen) länger im Rahmen eines Sprachaufenthaltes im Ausland auf.

Nach Schulformen betrachtet sind keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der Dauer der Sprachaufenthalte festzustellen. Lediglich in den „sonstigen Fachrichtungen“ (sowohl der BHS als auch der Fachschule) gibt es jeweils rund 20% SchülerInnen, deren Sprachaufenthalt länger als fünf Wochen dauert.

Grafik 6: Geschlechtstypische Verteilungen der Dauer von Sprachaufenthalten im Ausland.

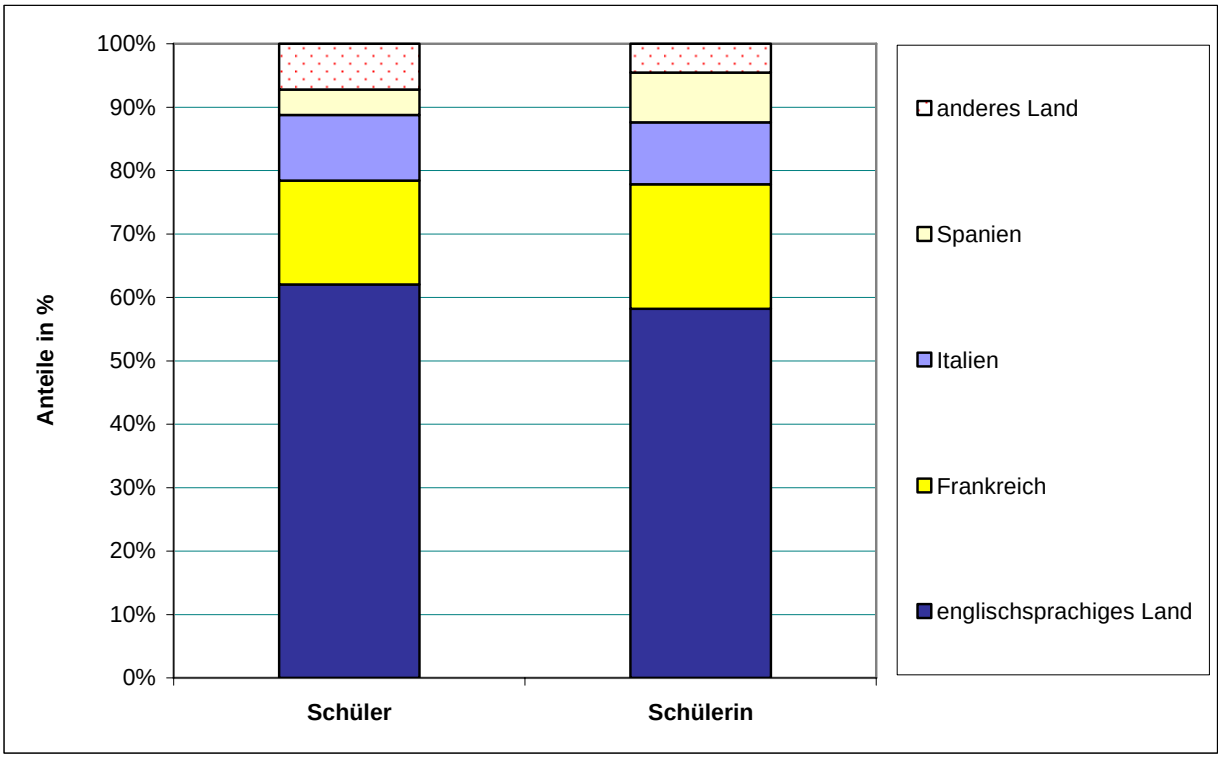


Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Bei den Sprachaufenthalten dominieren die englischsprachigen Länder, allen voran Großbritannien (vgl. Grafik 7). Rund 60% der SchülerInnen, die derartige Sprachaufenthalte machten, fuhren dorthin. Ein knappes Fünftel (18%) war in Frankreich, 10 % in Italien und weitere 6% in Spanien. Schüler und Schülerinnen unterscheiden sich praktisch nicht was die Verteilung der Zielländer betrifft.

Unterschiede in den Zielländern sind aber nach der Schulform feststellbar. Auffallend ist die relativ breite Streuung der Zielländer bei den SchülerInnen der HAK sowie der „sonstigen BHS“. Für SchülerInnen der „sonstigen Fachschule“, die einen Sprachaufenthalt machten, scheint auch Italien sehr attraktiv zu sein. In der Handelsschule und den technisch/gewerblichen Fachschulen fahren viele SchülerInnen in ein „sonstiges Zielland“. Hierbei handelt es sich überwiegend um SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die angaben, in ihrem Geburtsland (bzw. in jenem ihrer Eltern) einen Sprachaufenthalt zu absolvieren.

Grafik 7: Schulformentypische Verteilung der SchülerInnen nach den Zielländern von Sprachaufenthalten.



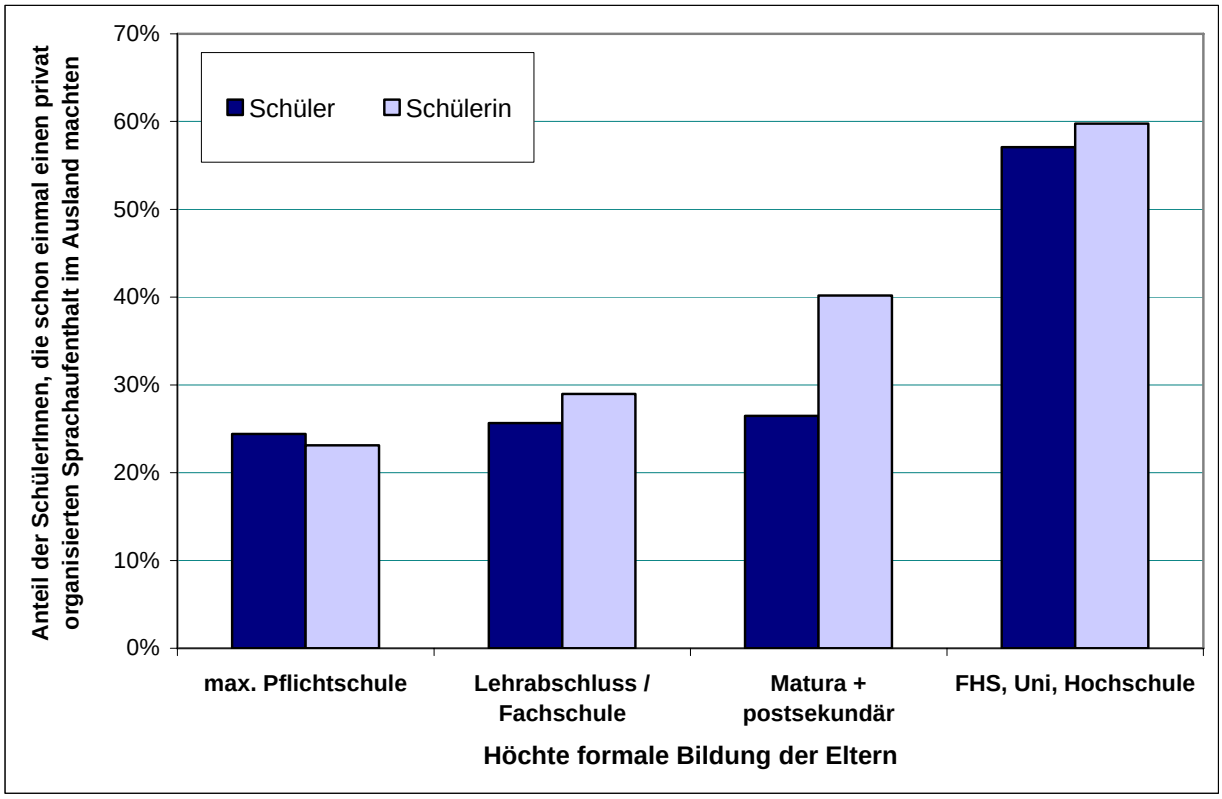
Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Der Bildungshintergrund der Eltern übt einen offensichtlich deutlichen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit aus, dass das Kind schon einmal einen privat organisierten Sprachaufenthalt im Ausland gemacht hat (vgl. Grafik 8).

So hat etwa ein Viertel der SchülerInnen von Eltern mit nicht über die Pflichtschule hinausgehenden Bildungsabschlüssen schon einmal einen Sprachaufenthalt im Ausland gemacht. Dem steht ein Anteil von rund 60% der SchülerInnen aus AkademikerInnenhaushalten gegenüber, die schon einmal zum Zweck eines Sprachaufenthaltes im Ausland waren.

Gerade für SchülerInnen aus eher „bildungsferneren Schichten“ dürften daher Förderungen/ Hilfestellungen seitens der öffentlichen Hand sinnvoll und notwendig sein, um diese Differenz zu reduzieren.

Grafik 8: Anteile der SchülerInnen, die schon einmal einen privat organisierten Sprachaufenthalt im Ausland machten; nach dem Bildungshintergrund der Eltern.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Auslandspraktikum

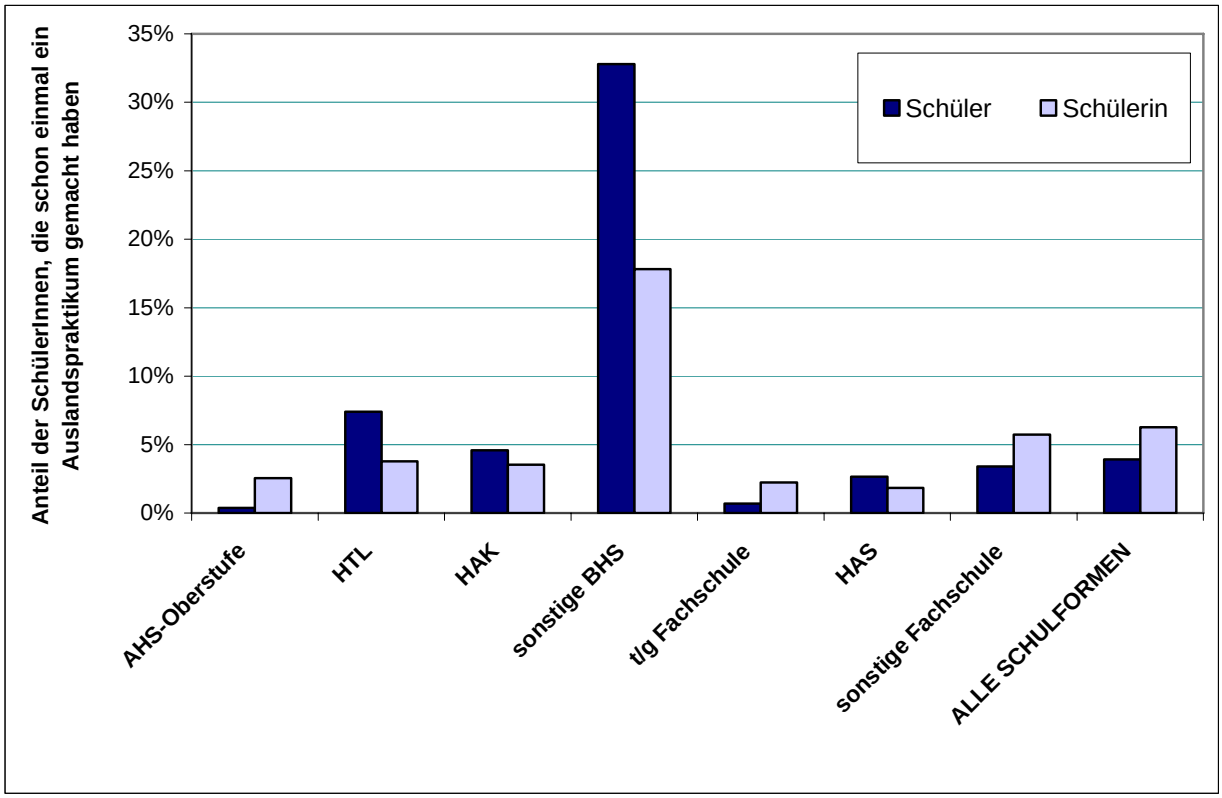
Nur eine Minderheit der SchülerInnen (5%) hat bislang schon jemals ein Auslandspraktikum (z.B. Praktikum in einem Unternehmen, Ferialpraktikum im Ausland) gemacht – vgl. Grafik 9.

Die einzige Schulform, in der in einem nennenswerten Umfang SchülerInnen Auslandspraktika machten, ist die „sonstige BHS“. Ein Drittel der männlichen und knapp 20% der weiblichen Schüler in dieser Schulform haben auf diese Weise schon Auslandserfahrungen gesammelt.

Rund 80% der SchülerInnen, die schon Auslandspraktika absolvierten, haben bislang erst einmal ein Auslandspraktikum gemacht. Die Dauer der Auslandspraktika ist breit gestreut. Sie reicht vom kurzen Erfahrungssammeln (bis zwei Wochen) bis zu drei Monaten.

Die Palette an Ländern, in denen derartige Auslandspraktika absolviert wurden, ist breit gestreut. Sie reicht von der Schweiz und Deutschland über Schweden bis nach Dubai und Südafrika. Hauptzielländer waren aber Großbritannien (19% aller Auslandspraktika von SchülerInnen), Italien (17%), die Schweiz (16%) sowie Deutschland (14%).

Grafik 9: Schulformtypische Anteile der SchülerInnen, die schon einmal ein Auslandspraktikum gemacht haben.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Fazit

Als Fazit lässt sich festhalten, dass grundsätzlich seitens der SchülerInnen ein durchaus hohes Interesse an anderen Ländern bestehen dürfte – nur 16% der Schülerinnen in den Abschlussklassen haben während der letzten zwei Jahre keinen einzigen Auslandsurlaub gemacht.

Die häufigste Form von Auslandserfahrungen in einem Bildungskontext sind Sprachaufenthalte (schulisch organisierte Sprachwochen und Schüleraustauschprojekte sowie privat organisierte Sprachkurse und Sprachferien im Ausland).

Einen Sprachaufenthalt im Ausland haben rund 40% aller SchülerInnen gemacht. Die dominante Form sind Sprachaufenthalte von eher kürzerer Dauer (im Normalfall bis zu zwei Wochen). Von jenen SchülerInnen, die schon Sprachaufenthalte im Ausland vorweisen können, hat die Mehrheit (61%) bislang einmal einen derartigen Sprachaufenthalt absolviert, der Rest bereits mehrmals.

Das primäre Zielland für Sprachaufenthalte ist Großbritannien (bzw. Irland und Malta als weitere englischsprachige Länder). Rund 60% aller SchülerInnen haben in diesen englischsprachigen Ländern ihren Sprachaufenthalt gemacht. Deutlich dahinter liegen Frankreich und Italien als Zielländer.

SchülerInnen, die schon einmal ein Auslandspraktikum absolviert haben, kommen praktisch nur in den „sonstigen BHS“ vor.

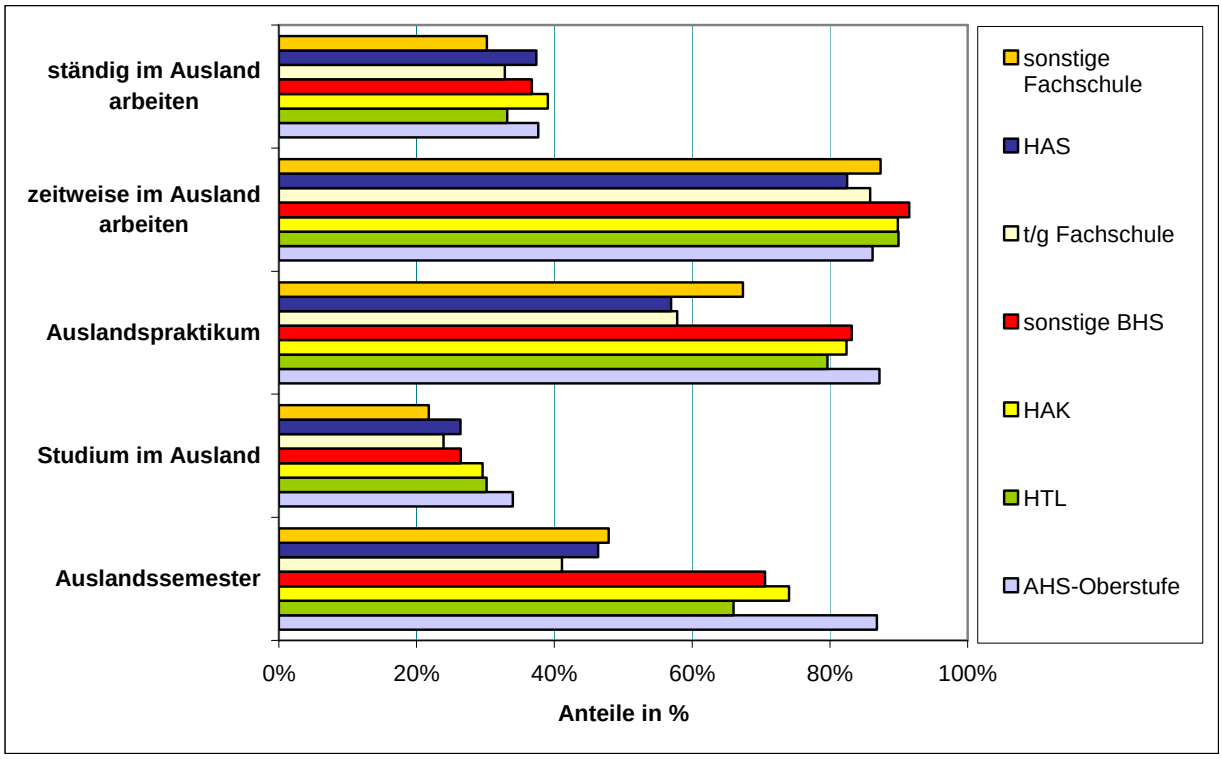
Grundsätzlich sind praktisch keine geschlechtstypischen Unterschiede erkennbar. SchülerInnen unterscheiden sich aber teilweise deutlich nach den Schulformen. So haben AbsolventInnen der AHS-Oberstufe, der HAK sowie der „sonstigen BHS“ die höchsten Anteile von SchülerInnen, die über diverse Auslandserfahrungen verfügen. FachschülerInnen und oftmals HTL-SchülerInnen fallen dagegen zumeist deutlich ab.

Mobilitätsbereitschaft

Die Befragung zeigt eine überraschend hohe Zustimmung hinsichtlich der zukünftigen Mobilitätsbereitschaft seitens der SchülerInnen auf (vgl. Grafik 10). Etwa ein Drittel der AbsolventInnen kann es sich vorstellen, ständig im Ausland zu arbeiten und über 80% können sich dies zumindest zeitweise vorstellen (und dies unabhängig von der aktuellen Schulform)!

Von jenen SchülerInnen, die in der Folge studieren wollen, können sich 70% vorstellen ein Auslandsemester zu absolvieren und rund 30% sogar ihr Studium zur Gänze im Ausland zu absolvieren. Auch ein Auslandspraktikum ist für 80% der SchülerInnen maturaführender Schulen und 60% der FachschülerInnen grundsätzlich überlegenswert.

Grafik 10: Mobilitätsbereitschaft nach Schulformen: Anteil der SchülerInnen, die sich vorstellen können zu einem dieser Zwecke ins Ausland zu gehen.
Antworten „ja“ & „eher ja“



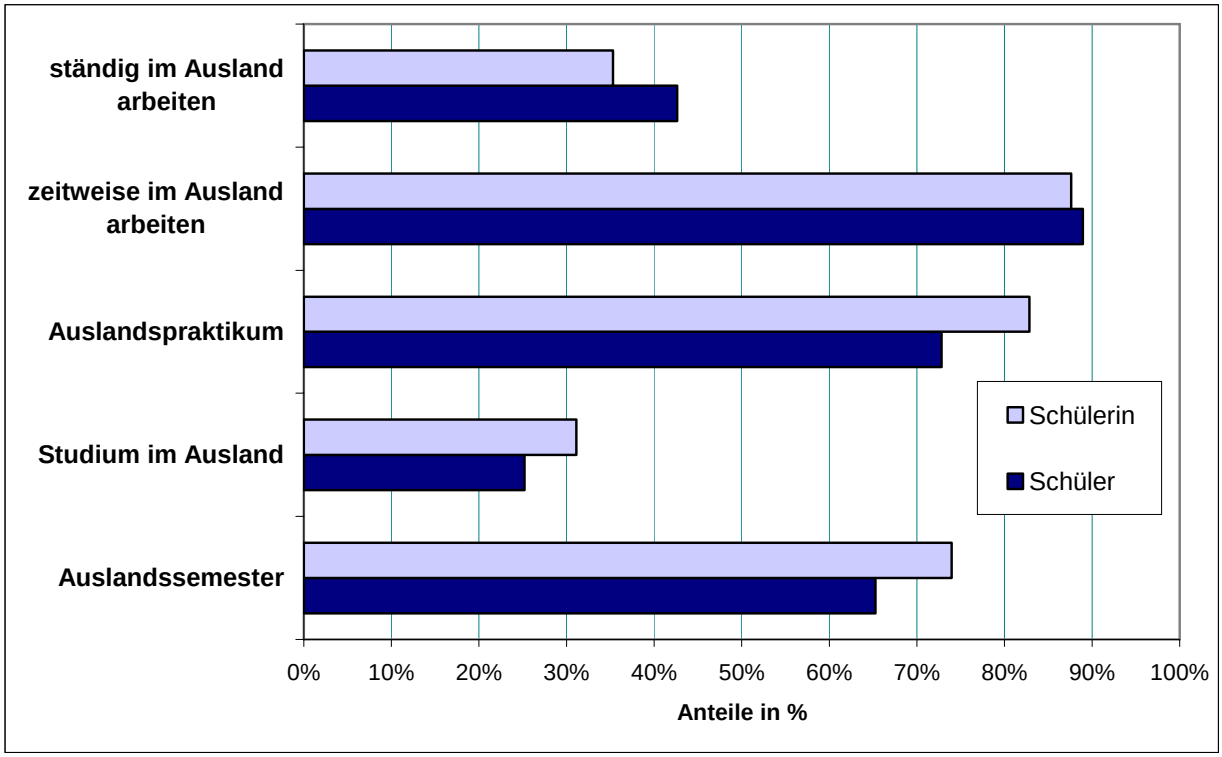
Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Die hohe Mobilitätsbereitschaft ist sowohl bei männlichen als auch weiblichen SchulabsolventInnen gegeben (vgl. Grafik 11).

Der Migrationsstatus hat nur einen geringen Einfluss auf die Mobilitätsbereitschaft: Lediglich bei den Optionen „ständig im Ausland zu arbeiten“ sowie bei einem Auslandsstudium liegen

die entsprechenden Anteile der SchülerInnen, die nicht in Österreich geboren wurden (unabhängig von der aktuellen Staatsbürgerschaft) etwas über den Anteilen ihrer in Österreich geborenen KollegInnen (vgl. Grafik 12)

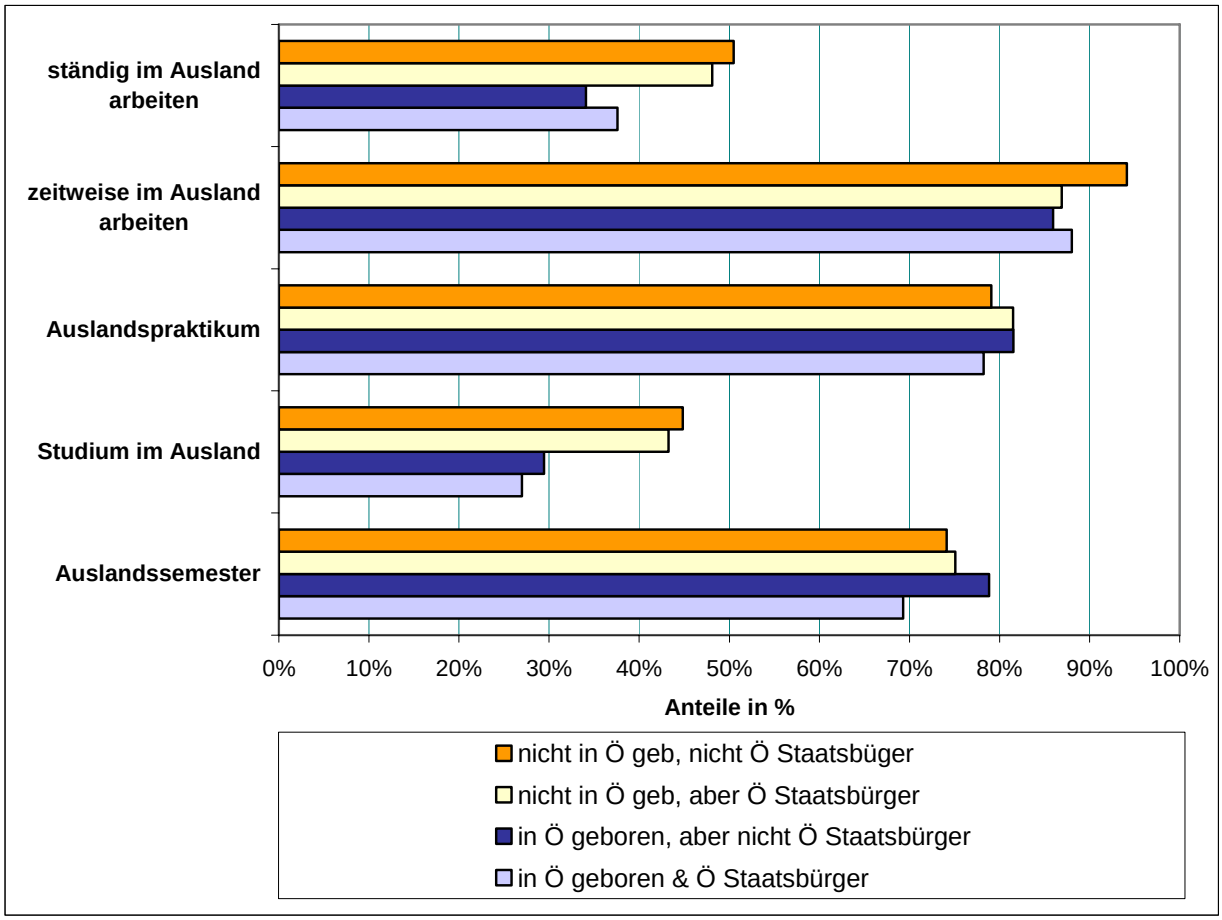
Grafik 11: Mobilitätsbereitschaft nach dem Geschlecht: Anteil der SchülerInnen, die sich vorstellen können zu einem dieser Zwecke ins Ausland zu gehen.
Antworten „ja“ & „eher ja“



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Grafik 12: Mobilitätsbereitschaft nach dem Migrationsstatus: Anteil der SchülerInnen, die sich vorstellen können zu einem dieser Zwecke ins Ausland zu gehen.

Antworten „ja“ & „eher ja“



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

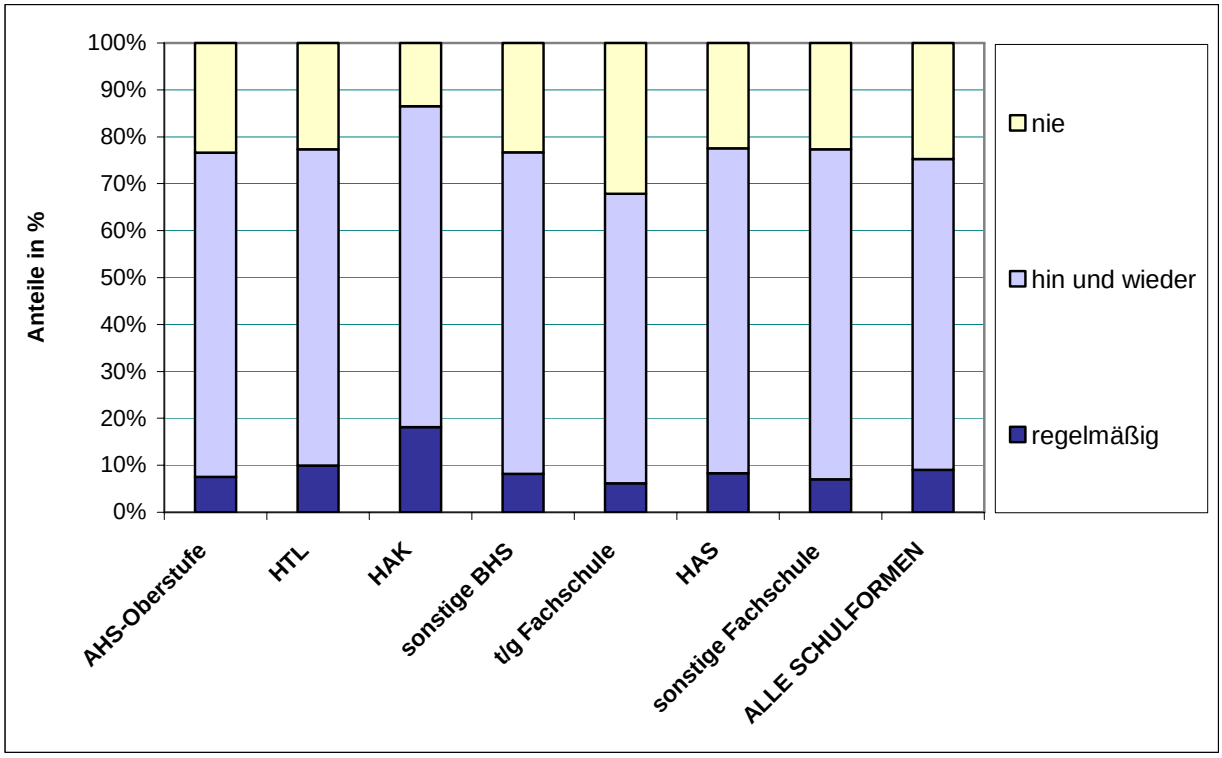
Interesse an Wirtschaftsthemen

Ein Indikator für das Interesse der SchülerInnen am Thema Wirtschaft ist ihr Leseverhalten, insbesondere wie oft der Wirtschaftsteil einer Tageszeitung oder Artikel zu wirtschaftlichen Themen gelesen werden. Nur rund 10% aller SchülerInnen gaben an, dass sie den Wirtschaftsteil bzw. Artikel aus diesem Themenbereich regelmäßig lesen. Lediglich HAK-AbsolventInnen haben überdurchschnittliche Werte (beinahe 20% lesen demnach regelmäßig Beiträge zum Thema). Ein Viertel der SchülerInnen liest nie etwas zum Thema Wirtschaft. Die große Masse der SchülerInnen gab an, dass sie „hin und wieder" Zeitungsartikel zu wirtschaftlichen Themen lesen (vgl. Abbildung 13).

Männliche und weibliche SchülerInnen unterscheiden sich in ihrem Leseverhalten was Wirtschaftsthemen betrifft praktisch nicht. Auch der Bildungshintergrund der Eltern hat praktisch keinen Einfluss.

Grafik 13: Interesse an wirtschaftlichen Themen: Schulformspezifische Verteilungen der SchülerInnen nach ihrem Leseverhalten.

Frage: „Den Wirtschaftsteil einer Tageszeitung oder Artikel zu wirtschaftlichen Themen lese ich..."

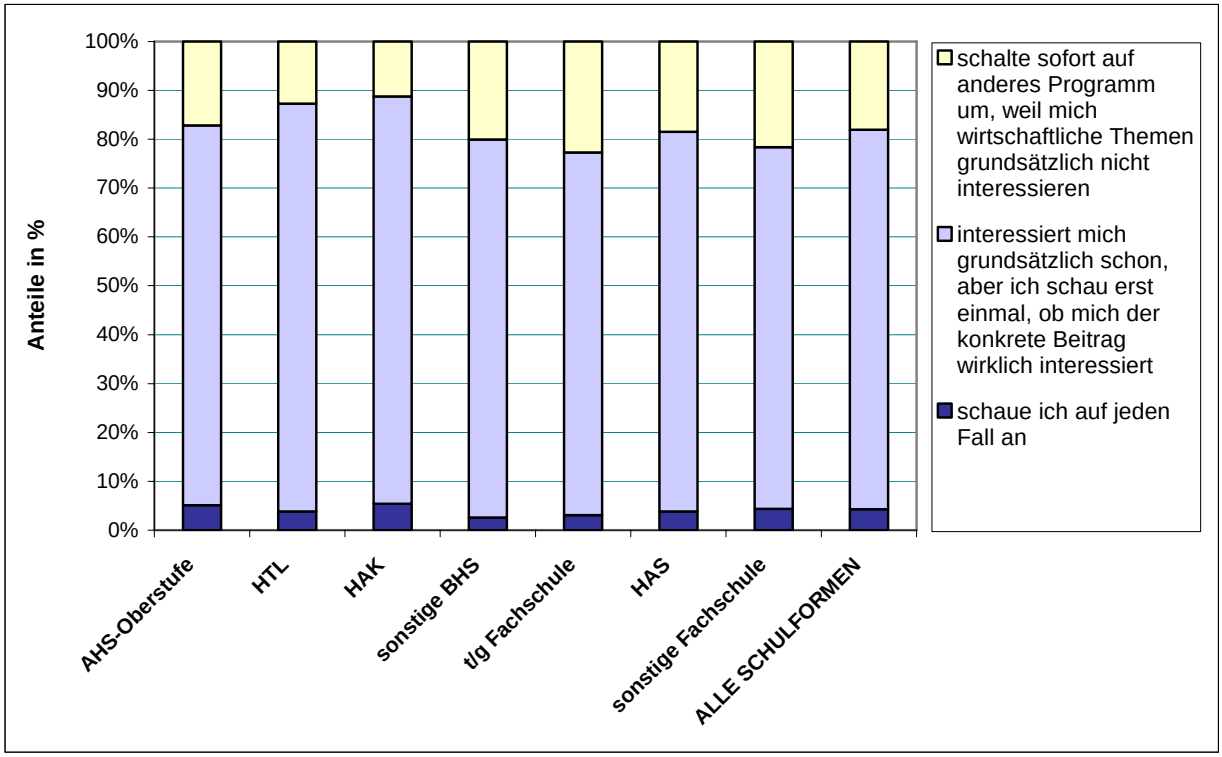


Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Grundsätzlich lässt sich beim Fernsehverhalten ein analoges Muster feststellen (vgl. Abbildung 14).

Grafik 14: Interesse an wirtschaftlichen Themen: Schulformspezifische Verteilungen der SchülerInnen nach ihrem Fernsehverhalten.

Frage: „Wenn im Fernsehen ein Beitrag zu einem wirtschaftlichen Thema läuft..."



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

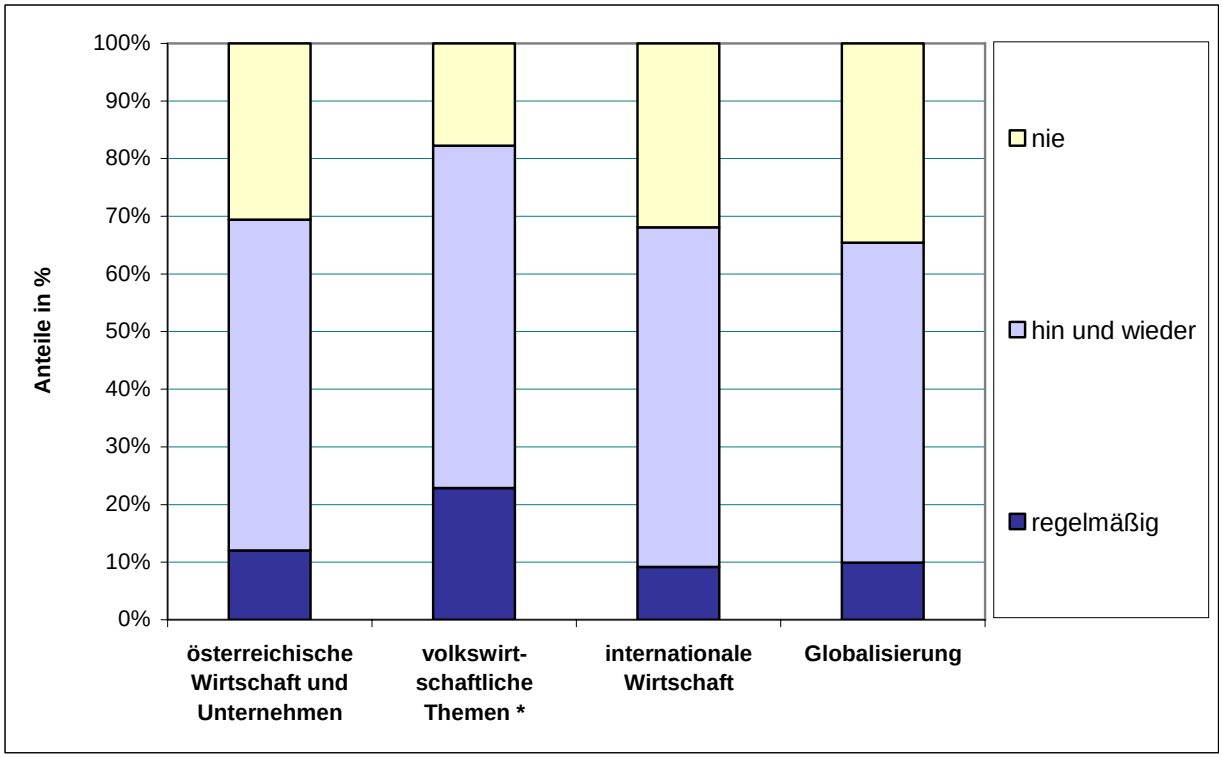
Mit den Eltern bzw. mit Freunden wird eher über volkswirtschaftliche Themen (Arbeitslosigkeit, Inflation, Wirtschaftswachstum) diskutiert als über die österreichische Wirtschaft / die Unternehmen bzw. internationale Wirtschaft und Globalisierung (vgl. Grafik 15). Bei den letzten drei Aspekten gab etwa ein Drittel der SchülerInnen an, dass sie nie (!) darüber diskutieren.

Die Diskussionshäufigkeit unterscheidet sich zwischen männlichen und weiblichen SchülerInnen praktisch nicht.

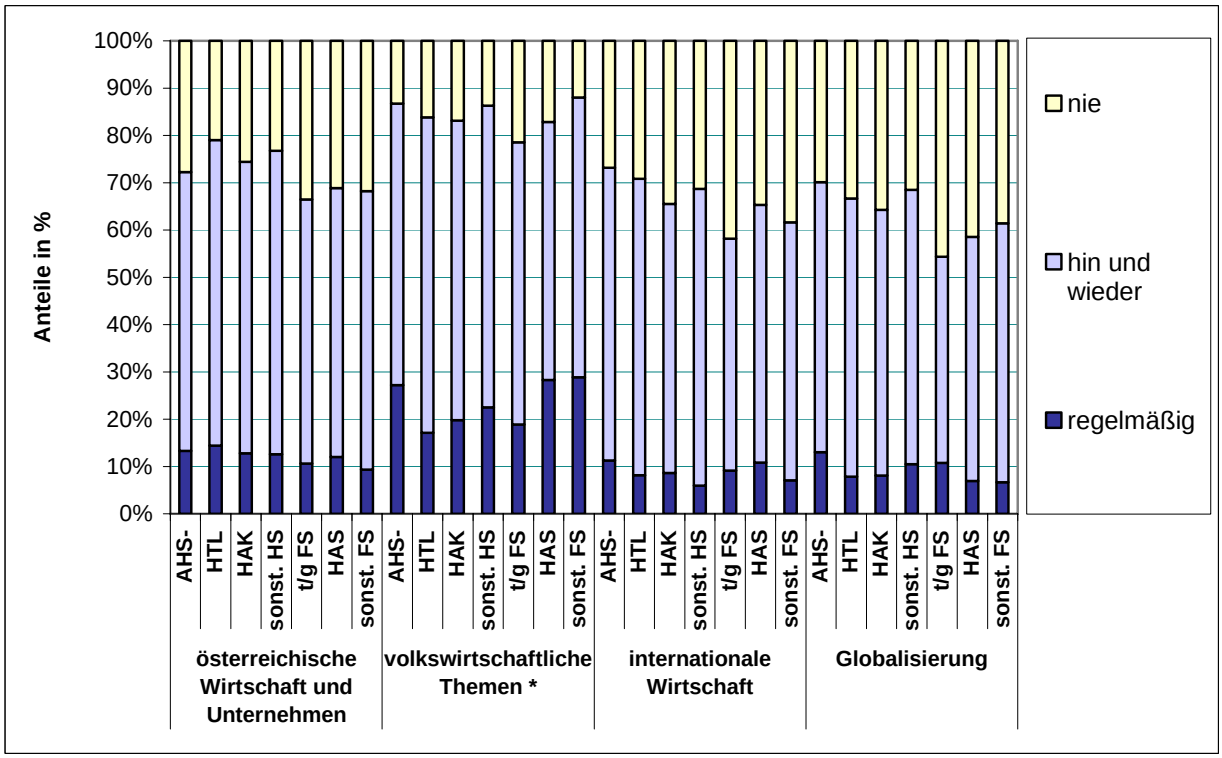
Tendenziell diskutieren SchülerInnen aus maturaführenden Schulen etwas häufiger derartige Themen als FachschülerInnen. Dabei unterscheiden sich die beiden Gruppen weniger was das Ausmaß an regelmäßiger Diskussion betrifft. Vielmehr ist es so, dass bei den FachschülerInnen die Anteile der SchülerInnen, die nie über derartige Themen diskutieren, größer ist als bei den ABHS-SchülerInnen (vgl. dazu Grafik 16).

Grafik 15: Interesse an wirtschaftlichen Themen: Diskussionshäufigkeit nach Themengebieten.

Frage: „Wie oft diskutieren Sie mit Eltern und/oder Freunden/Bekannten über die folgenden Themen?“



Grafik 16: Interesse an wirtschaftlichen Themen: Schulformentypische Diskussionshäufigkeit nach Themengebieten (*Analoge Frage wie bei der vorigen Grafik).*



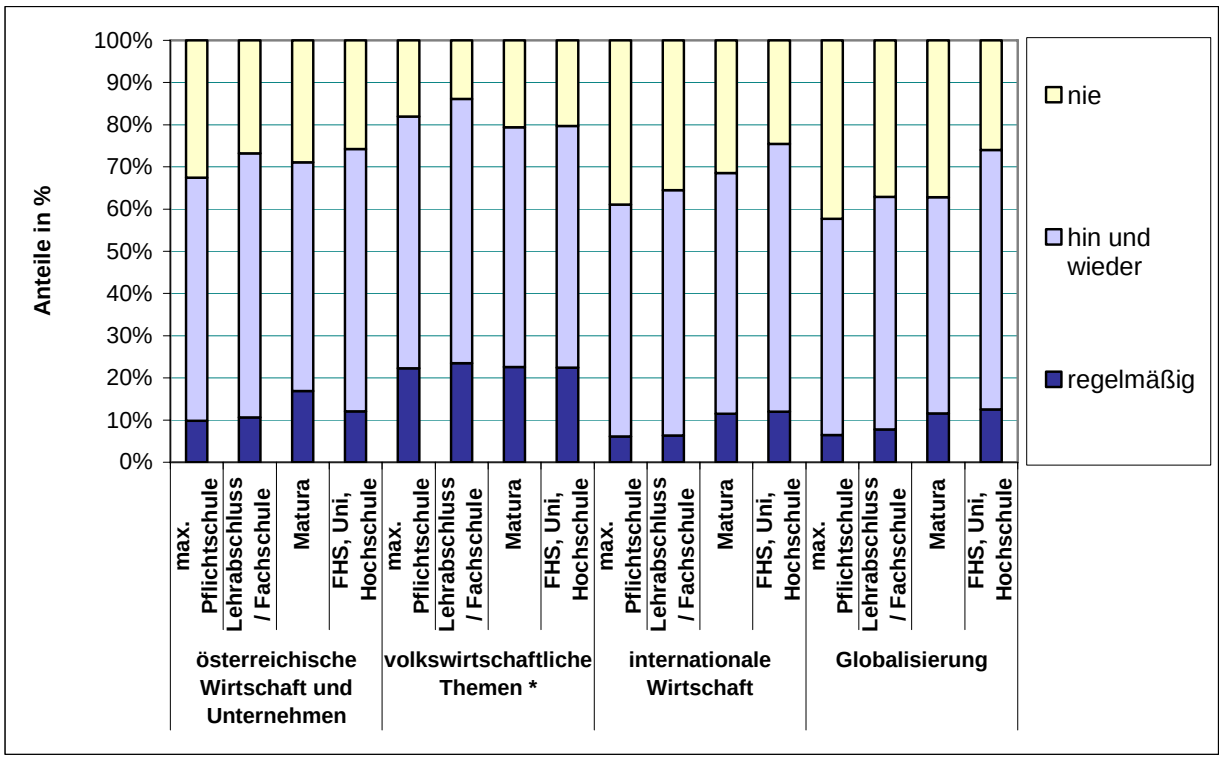
Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

* Volkswirtschaftlichen Themen: Inflation, Arbeitslosigkeit, Wirtschaftswachstum etc.

Die Diskussionshäufigkeit hängt auch nur sehr wenig mit dem formalen Bildungsniveau des Elternhauses zusammen. Lediglich beim Themenbereich internationale Wirtschaft/Globalisierung lassen sich derartige Effekte feststellen. Zu volkswirtschaftlichen Themen sowie zur österreichischen Wirtschaft / den Unternehmen generell ist praktisch kein Einfluss des elterlichen Bildungsmilieus feststellbar (vgl. Grafik 17).

Grafik 17: Interesse an wirtschaftlichen Themen: Diskussionshäufigkeit in Abhängigkeit des formalen Bildungsniveaus des Elternhauses.

Frage: „Wie oft diskutieren Sie mit Eltern und/oder Freunden/Bekannten über die folgenden Themen?“



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

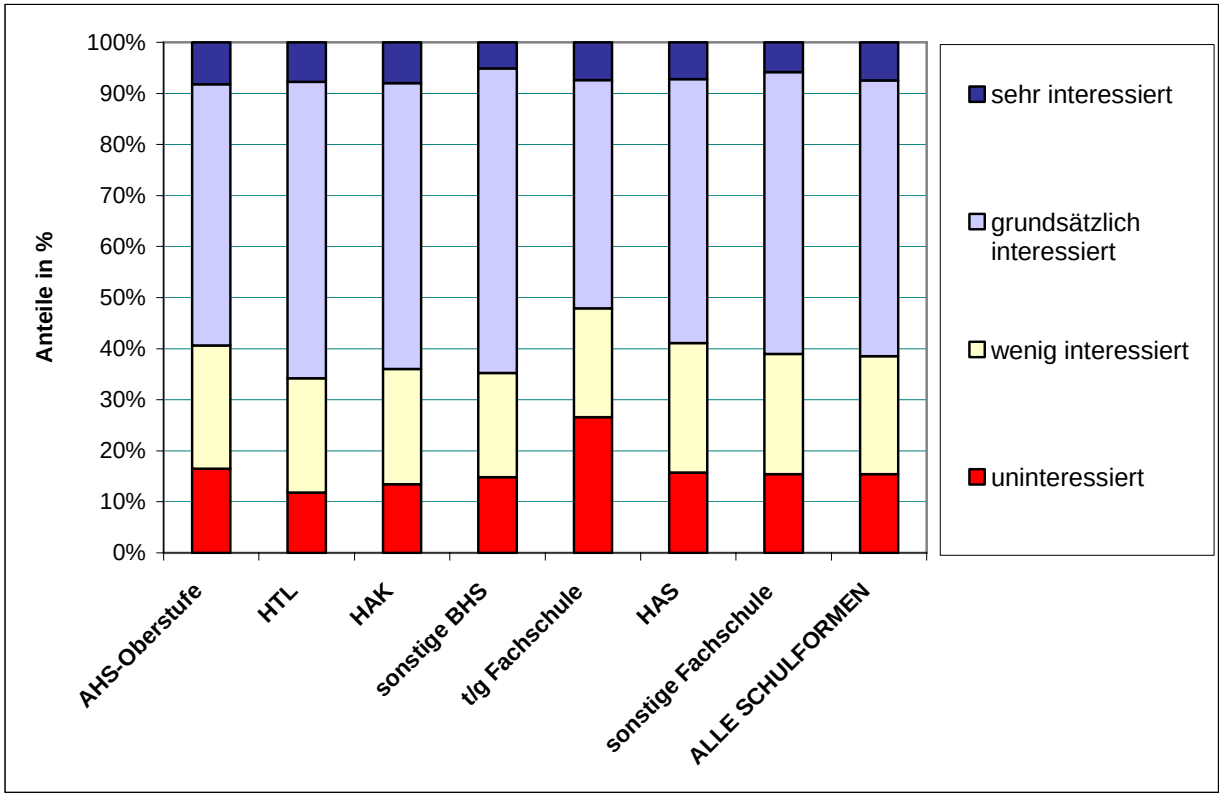
* Volkswirtschaftlichen Themen: Inflation, Arbeitslosigkeit, Wirtschaftswachstum etc.

Aus den bislang dargestellten Einzelfragen zum Interesse der SchülerInnen an Themen der internationalen Wirtschaft wurde ein Gesamtindex konstruiert, um auch kumulierende Effekte besser abbilden zu können. So macht es einen Unterschied, ob ein/e SchülerIn z.B. zwar Wirtschaftsartikel in Zeitungen liest, gleichzeitig aber nie mit Eltern/Bekannten darüber diskutiert. Sollte er/sie aber auch darüber regelmäßig diskutieren, dann ist von einem vergleichsweise höherem Interesse an der Thematik auszugehen. Der Gesamtindex bildet diese Effekte ab.

Demnach ist bei rund 60% der SchülerInnen ein grundsätzliches (bzw. bei rund 10% sogar ein ausgesprochen hohes) Interesse an wirtschaftlichen Themen gegeben – vgl. Grafik 18.

Die übrigen SchülerInnen sind an wirtschaftlichen Themen nur sehr wenig bzw. gar nicht interessiert.

Grafik 18: Interesse an wirtschaftlichen Themen – Gesamtindex*: Schulformspezifische Verteilungen der SchülerInnen.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

* Der Gesamtindex wurde aus den Einzelangaben der SchülerInnen zu ihrem Lese- und Fernsehverhalten sowie aus der Diskussionshäufigkeit mit Eltern/Bekannten konstruiert.

Als **Fazit** kann festgehalten werden, dass zwar seitens der SchülerInnen ein grundsätzliches Interesse an wirtschaftlichen Themen besteht – dieses sich aber meist nur sporadisch in entsprechenden Aktivitäten (Lesen von Zeitungsartikeln, Ansehen von Fernsehbeiträgen, Diskussion mit Eltern/Bekannten) niederschlägt. Etwa ein Viertel bis zu einem Drittel der SchülerInnen interessiert sich offenbar überhaupt nicht für diese Thematik. Nur rund 10-20% der SchülerInnen befassen sich regelmäßig mit wirtschaftlichen Themenstellungen. Tendenziell finden volkswirtschaftliche, auf Österreich bezogene, Fragen bei den SchülerInnen ein etwas höheres Interesse als internationale wirtschaftliche Themen. Dies deutet darauf hin, dass vielfach der Einfluss internationaler wirtschaftlicher Zusammenhänge für die Wirtschaft und Gesellschaft in Österreich nicht wirklich reflektiert wird.

Es sind keine wesentlichen geschlechtstypischen und schulformtypischen Unterschiede feststellbar. Auch der Bildungshintergrund der Eltern hat nur einen marginalen Einfluss auf die Interessenslagen der SchülerInnen.

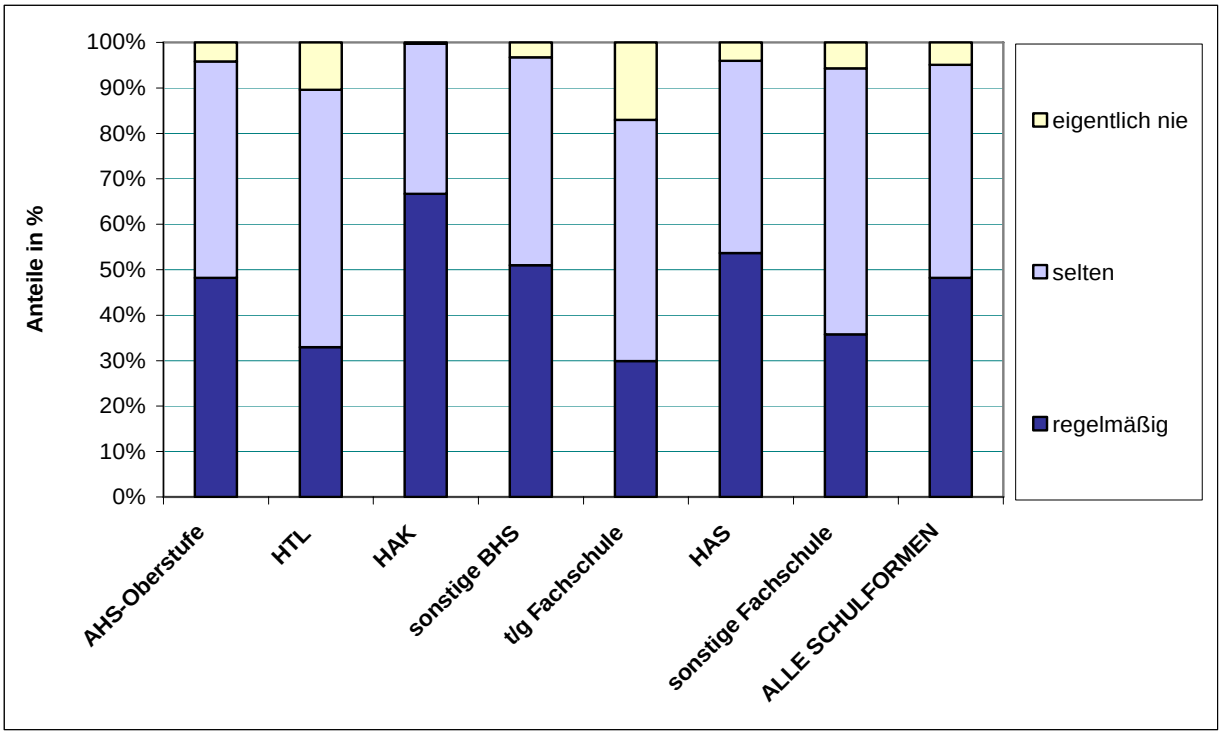
Thematisierung von „Internationaler Wirtschaft“ im Unterricht:

Rund die Hälfte der SchülerInnen gab an, dass Themen der internationalen Wirtschaft (Export/Import, Außenwirtschaft, Investitionen, Globalisierung etc) im Unterricht regelmäßig behandelt werden. Erwartungsgemäß gibt es dabei deutliche Unterschiede nach den Schulformen (vgl. Grafik 19). So liegen die diesbezüglichen Anteile in der kaufmännischen Fachrichtung (HAK, HAS) über jenen in den anderen Schulformen. Am niedrigsten sind sie in der technisch / gewerblichen Fachrichtung (HTL, t/g Fachschule).

Bemerkenswert ist, dass zwar nur 5% der SchülerInnen angaben, dass im Unterricht „eigentlich nie“ derartige Themen behandelt werden. Fast die Hälfte der SchülerInnen ist aber der Meinung, dass diese Themen „selten“ im Unterricht behandelt werden.

Aufgrund der Verteilung der Antwortkategorien kann der Schluss gezogen werden, dass es bzgl. der Thematisierung von internationaler Wirtschaft im Unterricht nicht nur zwischen den Schulformen Unterschiede gibt, sondern dass auch Schulen ein- und derselben Schulform dieses Thema offensichtlich in einem unterschiedlichen Ausmaß behandeln.

Grafik 19: Umfang, in dem Themen der internationalen Wirtschaft im Unterricht behandelt werden: Nach Schulformen.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

In welchen Fächern werden Themen der internationalen Wirtschaft hauptsächlich behandelt? Erwartungsgemäß sind dies primär jene, die laut Lehrplan dafür vorgesehen sind:

Unterrichtsfächer, in denen Themen der internationalen Wirtschaft behandelt werden: Schulformspezifische Darstellung.

Schulform	Unterrichtsfach
AHS-Oberstufe	Geografie und Wirtschaftskunde
HAK	Wirtschaftsgeografie
	Internationale Wirtschafts- u. Kulturräume
	Betriebswirtschaft
	Rechnungswesen und Controlling
	Volkswirtschaft
HAS	Wirtschaftsgeografie
	Zeitgeschichte, politische Bildung und Recht
	BW einschließlich volkswirtschaftliche Grundlagen
HTL	Geografie und Wirtschaftskunde
	Wirtschaft und Recht
Techn./gewerbl. Fachschule	Geografie und Wirtschaftskunde
	Wirtschaftliche Bildung, Rechtskunde und politische Bildung
	Betriebswirtschaft, Betriebslehre u. techn. Kalkulation, Betriebstechnik, allg. BWL, BWL der Reproduktions- und Drucktechnik
HLA für Mode u. Bekleidungstechnik	Wirtschaftsgeografie
	BW u. VW
	Rechnungswesen
Fachschule für Mode u. Bekleidungstechnik	Wirtschaftsgeografie
HLA Tourismus*	Tourismusgeografie
	BW u. VW
	Politische Bildung u. Recht
Hotelfachschule*	Tourismusgeografie
	Rechnungswesen
Tourismusfachschule*	Tourismusgeografie
	BW u. VW
	Verkehr u. Reisebüro
	Rechnungswesen

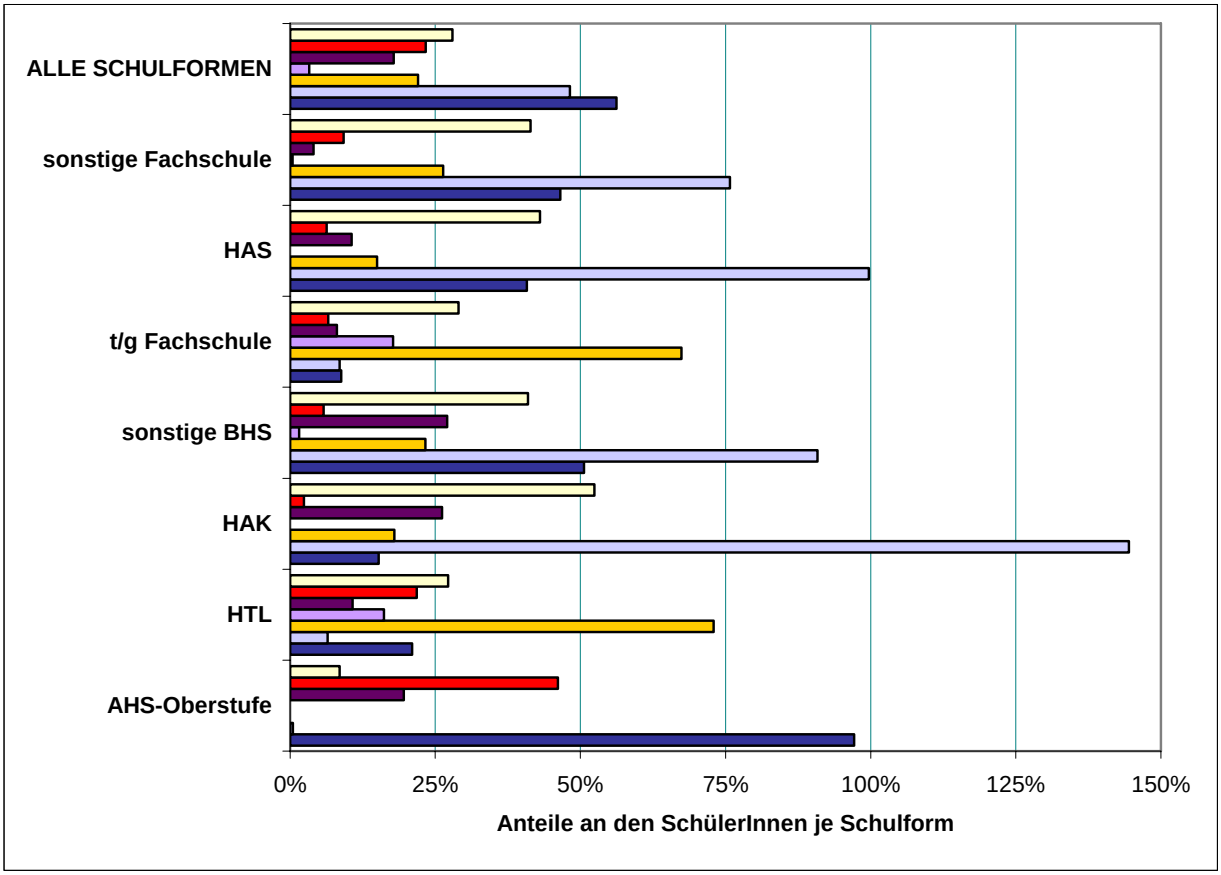
Quelle: ibw-Auswertungen

Anmerkung:
* Die Lehrplananalyse der Schulformen für Tourismus basiert auf den alten Lehrplänen. In den neuen Lehrplan (gültig ab August 2006) kommen die angeführten Bildungsziele im Text entweder in geringfügig veränderter Form weiter vor oder sie werden überhaupt nicht mehr explizit angeführt.

Zusätzlich zu den angeführten Unterrichtsfächern werden im „Unterrichtsfach Geschichte“ (bzw. den „analogen“ Fächern in den diversen Schulformen) durchwegs der europäische Integrationsprozess, die Globalisierungsthematik sowie „Migrationsprobleme“ zumeist in den jeweils letzten Schulstufen behandelt.

Themen der internationalen Wirtschaft werden aber auch in der Unterrichtspraxis noch in anderen Fächern behandelt. Wie Grafik 20 verdeutlicht, gaben die SchülerInnen an, dass primär in den laut Lehrplan dafür vorgesehenen Fächern derartige Themen behandelt werden. Wichtig dürften aber auch das Fach Geschichte (und Sozialkunde), teilweise (Fremd-) Sprachenfächer sowie diverse „sonstige Fächer“ sein.

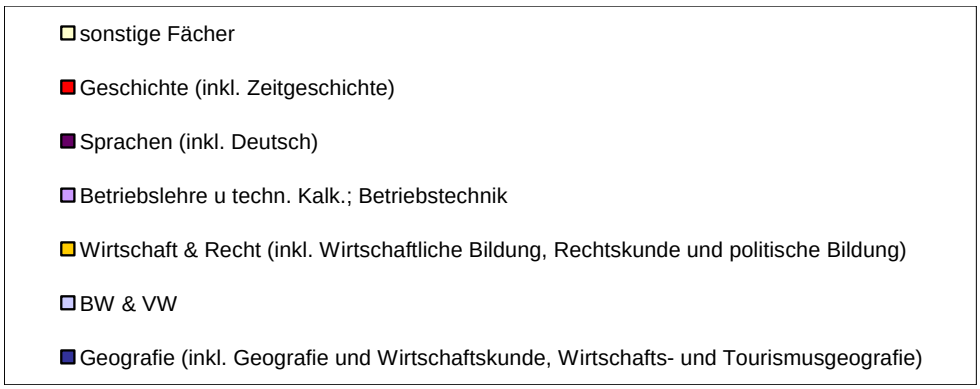
Grafik 20: Unterrichtsfächer, in denen Themen der internationalen Wirtschaft hauptsächlich behandelt werden: Anteile der SchülerInnen (an allen SchülerInnen der jeweiligen Schulform) die angaben, dass in dem jeweiligen Unterrichtsfach die Thematik behandelt wird.
(Mehrfachantworten waren möglich)



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Anmerkung: Infolge von Mehrfachantworten können die Anteile über 100% liegen (z.B. bei der HAK: Betriebswirtschaft und Volkswirtschaft)

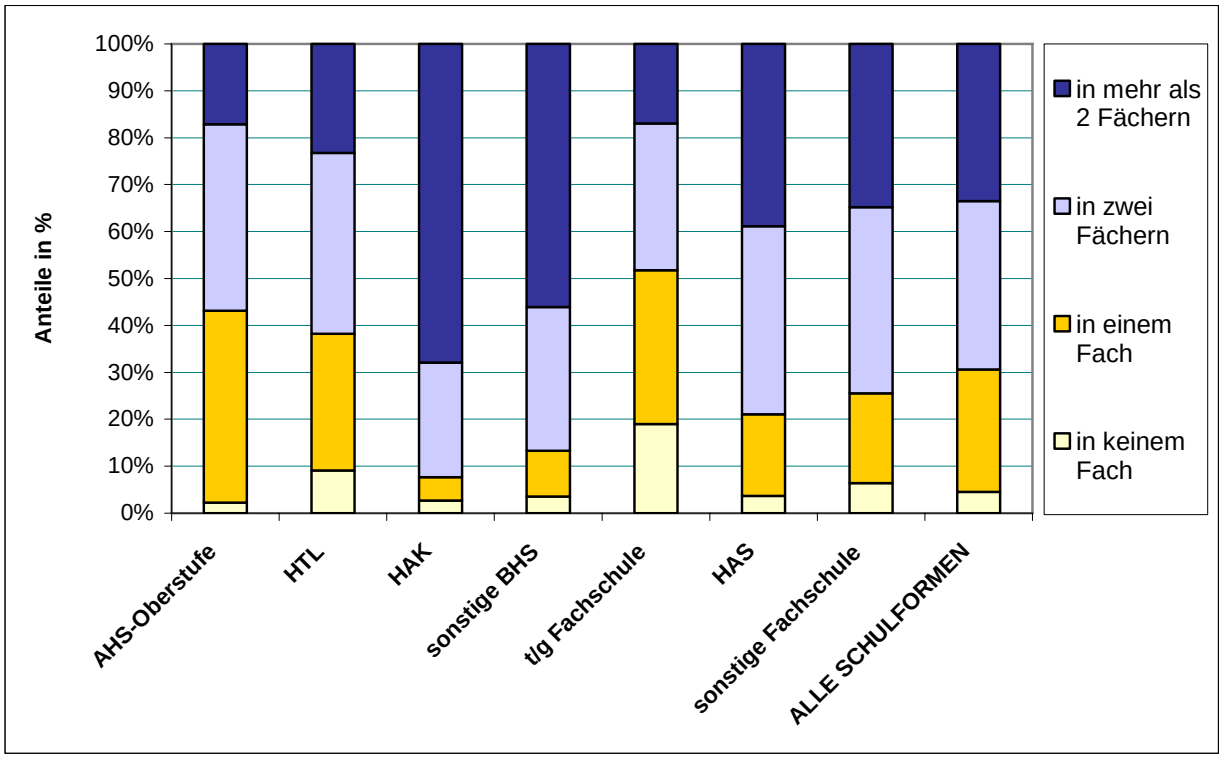
Legende:



Eine andere Darstellungsform verdeutlicht dies (vgl. Grafik 21):
In der HAK sowie den „sonstigen BHS“ gaben 60-70% der SchülerInnen auf die Frage nach den Unterrichtsfächern, in denen Themen der internationalen Wirtschaft häufig behandelt werden, mehr als zwei verschiedene Unterrichtsfächer an. Auch in der AHS-Oberstufe sagten fast 60% der SchülerInnen, dass Themen der internationalen Wirtschaft in zwei bzw. sogar mehr Fächern behandelt werden. Dies ist insofern von Interesse, als in dieser Schulform gemäß Lehrplan eigentlich nur das Fach Geografie und Wirtschaftskunde die Behandlung der Thematik vorsieht.

Offensichtlich unterscheiden sich aber nicht nur die Schulformen nach der Anzahl der Fächer, sondern auch die Schulen innerhalb einer Schulform.

Grafik 21: Schulformspezifische Verteilung der Anzahl der Fächer, in denen Themen der internationalen Wirtschaft im Unterricht behandelt werden.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Es konnte aber nur eine schwach positive Korrelation zwischen der Anzahl der Fächer, in denen Themen der internationalen Wirtschaft behandelt werden und den Kenntnissen (gemäß ibw-Test) festgestellt werden. Kontrolliert man für die Schulform so beträgt der Korrelationskoeffizient 0,2119 (hoch signifikant).

Als **Fazit** kann gesagt werden, dass Themen der internationalen Wirtschaft in den Lehrplänen aller Schulformen vorkommen. Und zwar werden sie primär in den dafür vorgesehenen Unterrichtsfächern behandelt. Darüber hinaus kommen aber auch in den Unterrichtsfächern Geschichte (und Sozialkunde), Fremdsprachen sowie in einer breiten Palette diverser „sonstiger Fächer“ diese Themen vor. Trotz der Möglichkeit die Thematik als Querschnittsmaterie auch in anderen Fächern zu behandeln, wird der Stoff in jeder Schulform überwiegend in den dafür vorgesehenen Fächern unterrichtet.

Rund die Hälfte der SchülerInnen gab an, dass Themen der internationalen Wirtschaft (Export/Import, Außenwirtschaft, Investitionen, Globalisierung etc) im Unterricht regelmäßig behandelt werden. Erwartungsgemäß gibt es dabei deutliche Unterschiede nach den Schulformen. Bemerkenswert ist, dass zwar nur 5% der SchülerInnen angaben, dass im Unterricht „eigentlich nie“ derartige Themen behandelt werden – fast die Hälfte der SchülerInnen ist aber der Meinung, dass diese Themen „selten“ im Unterricht behandelt werden.

Bei der Thematisierung von internationaler Wirtschaft im Unterricht gibt es aber nicht nur zwischen den Schulformen Unterschiede – auch Schulen ein- und derselben Schulform behandeln dieses Thema offensichtlich in einem unterschiedlichen Ausmaß.

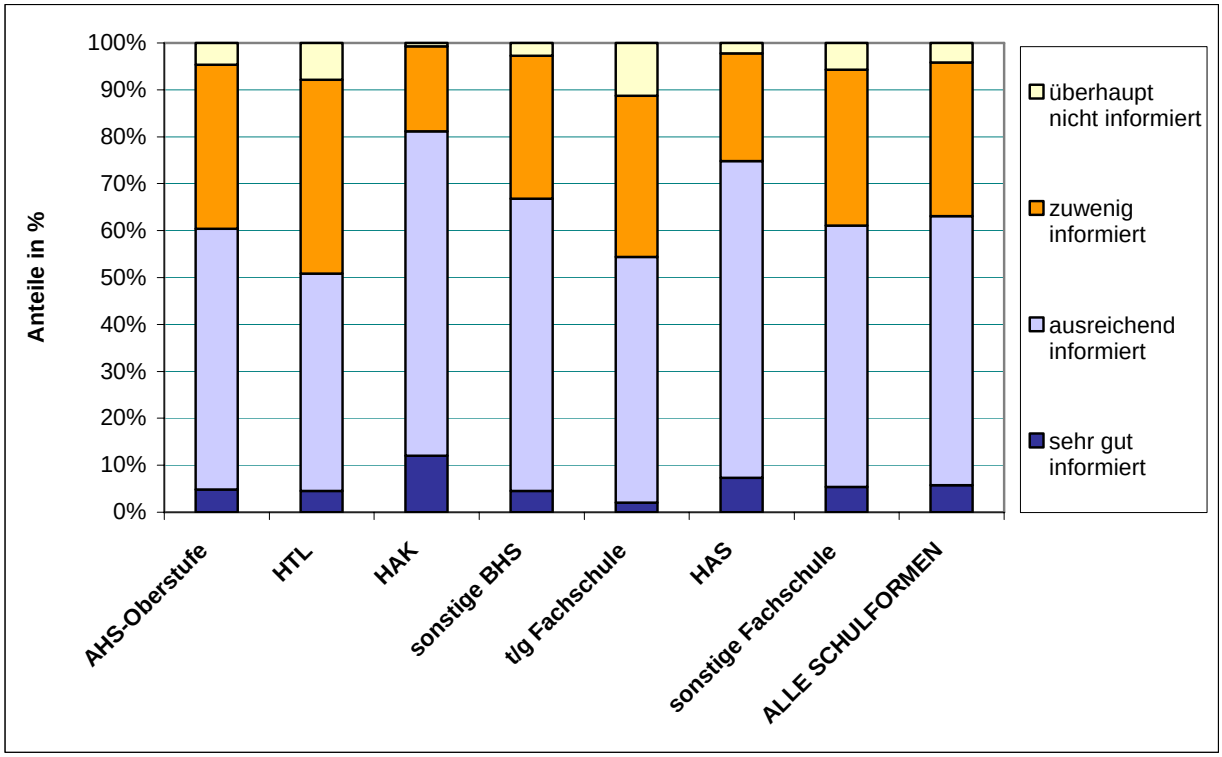
Selbsteinschätzung über den Informationsgrad zum Thema durch die Schule

Nur eine Minderheit der SchülerInnen (~6%) fühlt sich durch ihre Schule zur Thematik internationale Wirtschaft „sehr gut informiert“. Über die Hälfte (57%) finden aber, dass sie „ausreichend informiert“ werden. Ein gutes Drittel der SchülerInnen meint, dass sie durch ihre Schule zuwenig bzw. überhaupt nicht informiert werden.

Der Informationsgrad der SchülerInnen (laut Selbsteinschätzung) unterscheidet sich nach den Schulformen. SchülerInnen einer HAK sowie einer HAS bekundeten die höchsten Werte – alle anderen SchülerInnen liegen dagegen darunter (vgl. Grafik 22).

Praktisch keine Unterschiede sind feststellbar zwischen männlichen und weiblichen Schülern.

Grafik 22: Selbsteinschätzung der SchülerInnen hinsichtlich ihres Informationsstandes zum Thema internationale Wirtschaft durch die Schule; nach Schulformen.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Je häufiger im Unterricht Themen der internationalen Wirtschaft behandelt werden, desto höher ist auch der Informationsgrad der SchülerInnen zu diesem Themenkomplex. Dieser Schluss kann aufgrund der hoch signifikanten Korrelation (r = 0,481) zwischen den beiden Aspekten gezogen werden.

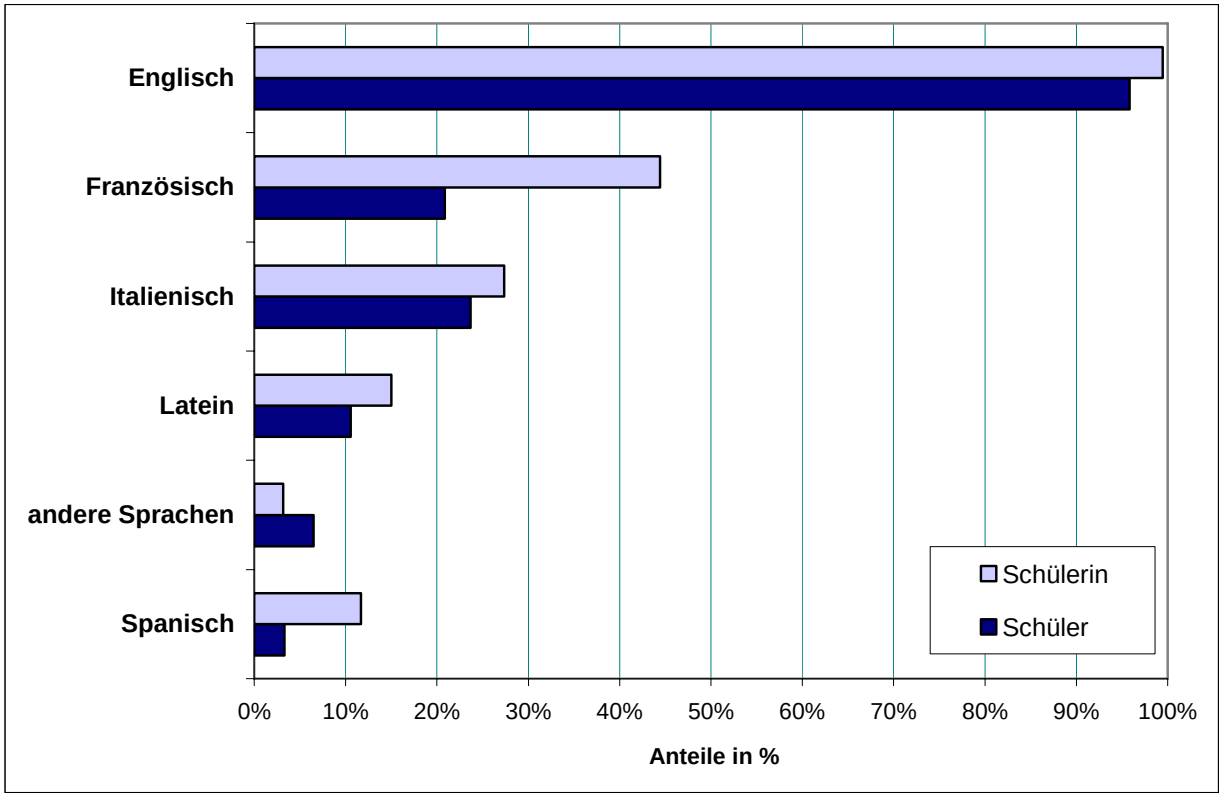
Fremdsprachenerwerb und Selbsteinschätzung der Englischkenntnisse

Aktueller Fremdsprachenerwerb

Praktisch alle SchülerInnen lernen zum Befragungszeitpunkt (d.h. in der Abschlussklasse) Englisch (vgl. Grafik 23). Etwa ein Drittel der SchülerInnen lernt Französisch. Italienisch folgt mit rund 26%. Alle anderen Fremdsprachen werden von anteilsmäßig deutlich weniger SchülerInnen erlernt[13].

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass deutlich mehr Schülerinnen als Schüler eine zweite (oder noch mehrere) Fremdsprache lernen.

Grafik 23: Derzeit erlernte Fremdsprachen: Geschlechtstypische Anteile der SchülerInnen, die die jeweilige Fremdsprache zum Befragungszeitpunkt (d.h. in der Abschlussklasse) lernen.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

[13] In der Befragung wurde nicht erhoben, ob die Fremdsprache in der Schule oder im Selbststudium / in „externen“ Sprachkursen gelernt wird.

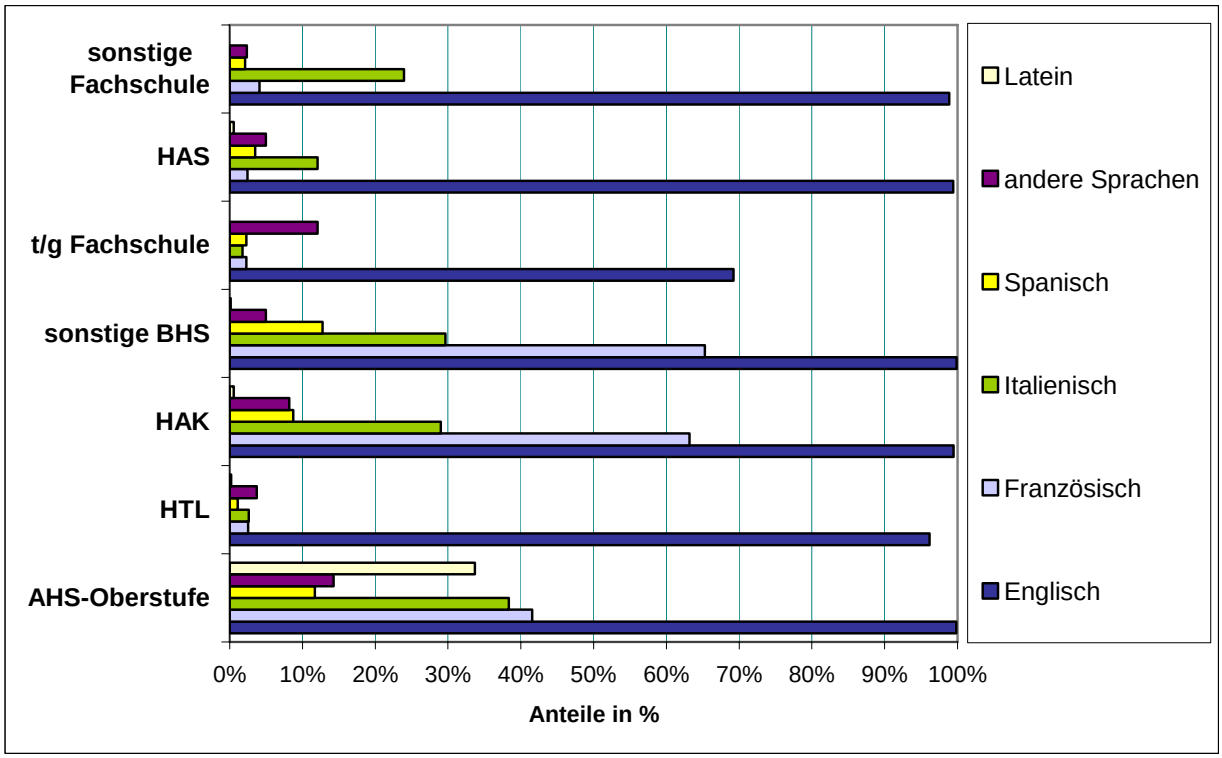
Nach Schulformen betrachtet (vgl. Grafik 24) dominiert natürlich auch die englische Sprache. Diese wird mit Ausnahme der technisch/gewerblichen Fachschule von praktisch 100% aller SchülerInnen in den Abschlussklassen erlernt.

Rund zwei Drittel der AbsolventInnen der HAK sowie der „sonstigen BHS“ lernen Französisch – in der AHS-Oberstufe sind es knapp über 40% der SchülerInnen. In allen anderen Schulformen lernt diese Sprache nur eine Minderheit der SchülerInnen.

Die am dritthäufigsten erlernte Sprache ist Italienisch. Bis auf SchülerInnen der technisch gewerblichen Fachrichtungen lernen zwischen 12% (HAS) und fast 40% (AHS-Oberstufe) der SchülerInnen diese Sprache. Spanisch wird dagegen von deutlich weniger SchülerInnen gelernt.

Die Kategorie „andere Sprachen“ setzt sich aus einer Vielzahl von Fremdsprachen zusammen. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um die Erstsprache der SchülerInnen (bzw. der Eltern) mit Migrationshintergrund[14]. Latein wird nur von AHS-Oberstufen-SchülerInnen gelernt, was natürlich durch die schulformspezifische Lehrplangestaltung bedingt ist.

Grafik 24: Derzeit erlernte Fremdsprachen nach den diversen Schulformen: Anteile der SchülerInnen, die die jeweilige Fremdsprache zum Befragungszeitpunkt (d.h. in der Abschlussklasse) lernen.



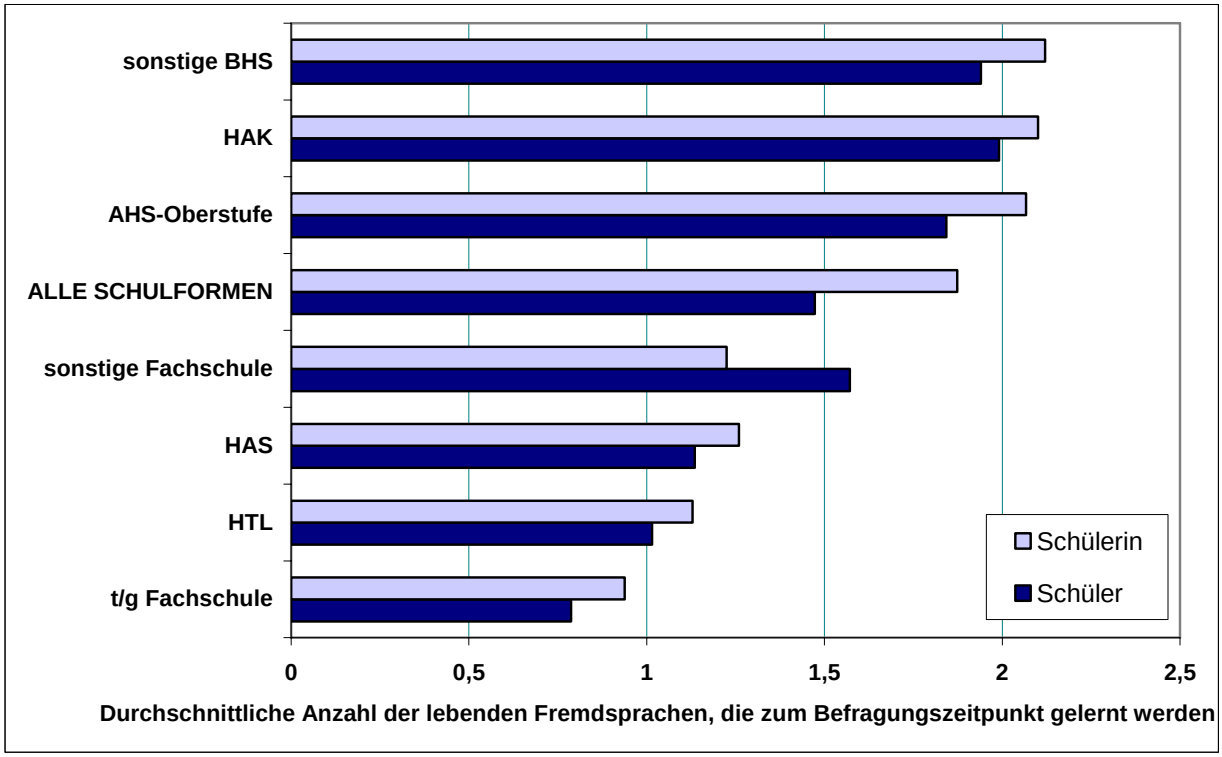
Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

[14] Die konkrete Frage lautete: „Welche Sprache lernen Sie derzeit?“. In der Kategorie „sonstige“ wurde eine Vielzahl diverser Sprachen genannt.

Durchschnittlich erlernt ein/e SchülerIn 1,7 lebende Fremdsprachen. Schülerinnen haben mit 1,9 lebenden Fremdsprachen einen höheren Durchschnittswert als Schüler mit 1,5 lebenden Fremdsprachen (vgl. Grafik 25).

Insbesondere in den maturaführenden Schulformen (mit Ausnahme der HTL!) kann man davon ausgehen, dass der Großteil der SchülerInnen zwei lebende Fremdsprachen erlernt. Von den SchülerInnen in den Fachschulen sowie der HTL wird pro SchülerIn zumeist nur rund eine lebende Fremdsprache gelernt.

Grafik 25: Durchschnittliche Anzahl der von SchülerInnen erlernten lebenden Fremdsprachen nach den diversen Schulformen.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Die schulformspezifische Verteilung der Anzahl der erlernten lebenden Fremdsprachen ist in Grafik 26 dargestellt. Rund 43% aller SchülerInnen in den Abschlussklassen erlernen eine lebende Fremdsprache. Knapp über die Hälfte (53%) der SchülerInnen erlernen zwei lebende Fremdsprachen.

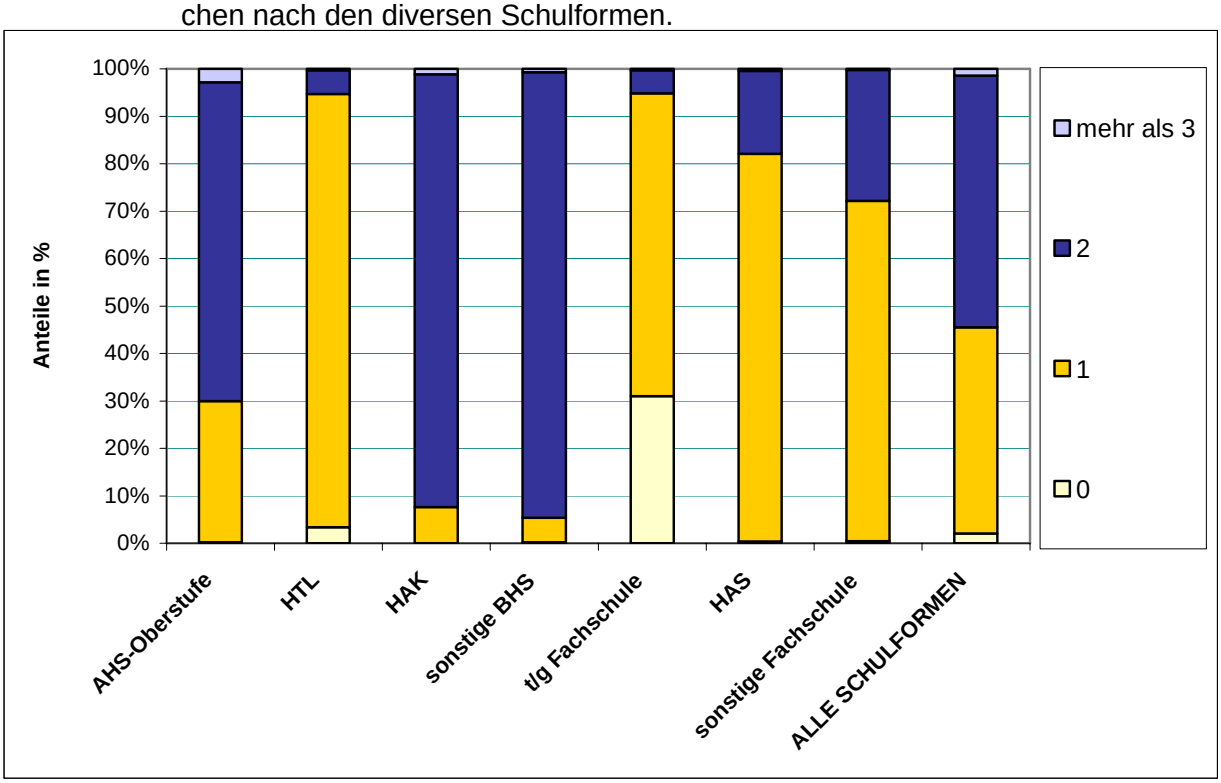
Über 90% der SchülerInnen in der HAK sowie der „sonstigen BHS“ erlernen zwei lebende Fremdsprachen – in der AHS-Oberstufe liegt der analoge Anteil bei knapp unter 70%.

Von den HTL-SchülerInnen in der Abschlussklasse lernt der Großteil (~90%) nur eine lebende Fremdsprache.

Von den technisch/gewerblichen FachschülerInnen lernt (zum Befragungszeitpunkt, d.h. in der Abschlussklasse) ein knappes Drittel keine Fremdsprache! Zwei Drittel lernen eine lebende Fremdsprache.

Von den FachschülerInnen in den restlichen Fachrichtungen lernen rund drei Viertel der SchülerInnen eine – das restliche Viertel zwei lebende Fremdsprachen.

Grafik 26: Verteilung der von SchülerInnen erlernten Anzahl an lebendigen Fremdsprachen nach den diversen Schulformen.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Anhand einer Sonderauswertung wurde auch untersucht, ob der Bildungshintergrund der Eltern einen Einfluss auf die Anzahl der erlernten Fremdsprachen hat. Es konnte jedoch kein derartiger Einfluss festgestellt werden.

Als **Fazit** kann festgehalten werden, dass neben Englisch als lingua franca insbesondere in den maturaführenden Schulen von vielen SchülerInnen Französisch aber auch Italienisch gelernt wird.

Multilingualität im Sinne des Erlernens von mehreren lebenden Fremdsprachen ist insbesondere bei SchülerInnen in maturaführenden Schulen (mit Ausnahme der HTL!) weit verbreitet. Von SchülerInnen der Fachschulen sowie der HTL wird dagegen meist nur eine lebende Fremdsprache (Englisch) gelernt.

Zukünftiger Fremdsprachenerwerb

Den SchülerInnen wurde auch die Frage gestellt, ob sie zukünftig gerne eine zusätzliche Fremdsprache lernen würden.

Fast ein Fünftel der SchülerInnen verneinte dies (vgl. Grafik 27). Die höchsten Werte wurden von SchülerInnen in der technisch/gewerblichen Fachschule sowie der HTL genannt, also gerade von SchülerInnen in jenen Schulformen, die nur eine lebende Fremdsprache (Englisch) lernen.

Auch ein Viertel bis ein Fünftel der SchülerInnen der HAK sowie der „sonstigen BHS“ sind nicht an einem weiteren Fremdsprachenerwerb interessiert. Hier gilt es aber zu bedenken, dass SchülerInnen in diesen beiden Schulformen zumeist bislang schon zwei lebende Fremdsprachen lernen.

Die größte Bereitschaft zukünftig noch eine zusätzliche Fremdsprache zu erlernen, ist bei den SchülerInnen der AHS-Oberstufe zu finden. Nur 13% von ihnen sind offensichtlich an keinem weiteren Fremdsprachenerwerb interessiert.

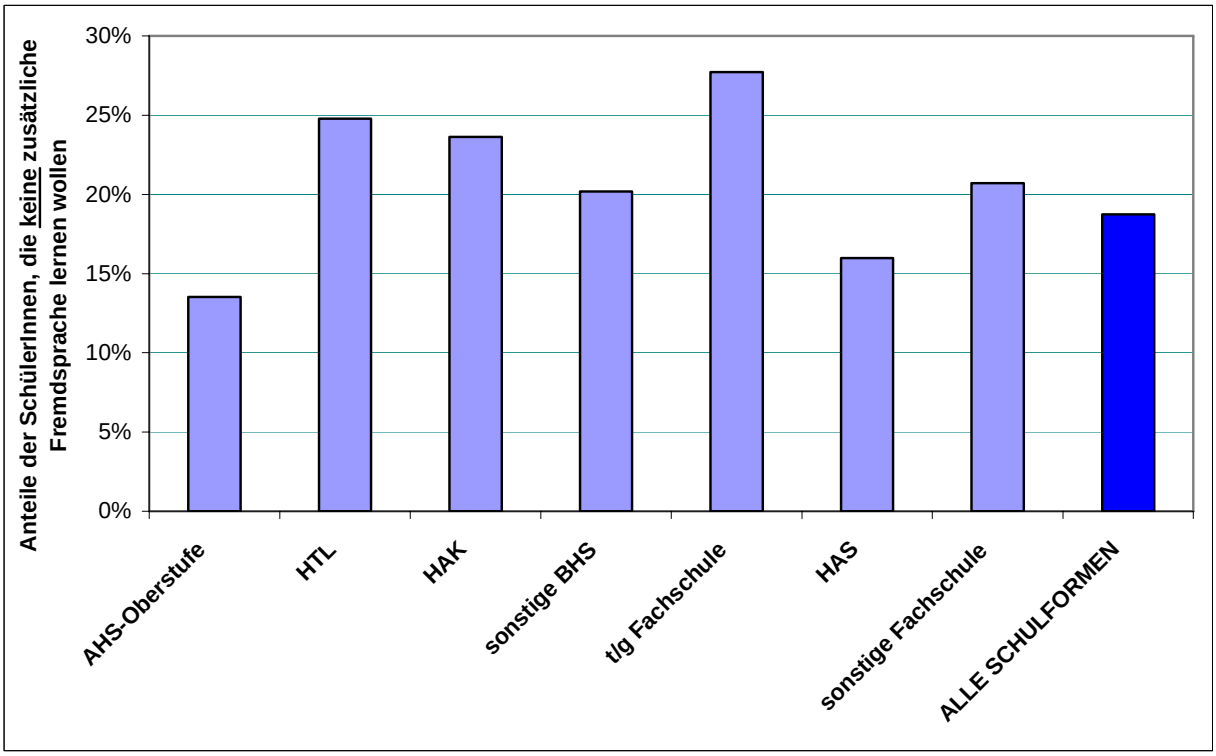
Grundsätzlich ist also von einer doch sehr hohen Bereitschaft bzw. einem hohen Interesse an einem zusätzlichen Fremdsprachenerwerb der SchülerInnen auszugehen.

Die schon beim aktuellen Fremdsprachenerwerb festgestellten geschlechtstypischen Unterschiede zeigen sich auch hinsichtlich des Interesses an einem weiteren zusätzlichen Fremdsprachenerwerb: So gaben ca. ein Viertel der männlichen – aber nur 15% der weiblichen – Schüler an, dass sie an einem weiteren Fremdsprachenerwerb nicht interessiert sind.

Welche Fremdsprachen sind nun primär von Interesse? An erster Stelle rangiert Spanisch: 43% aller SchülerInnen würden gerne diese Sprache erlernen (vgl. Grafik 28). Etwa ein Viertel der SchülerInnen würde gerne Italienisch und 17% Französisch lernen. Auch Englisch ist für immerhin 7% von Interesse. Überraschend hoch ist der Anteil von Russisch mit 15% der SchülerInnen. Alle anderen Sprachen sind deutlich weniger attraktiv; jeweils weniger als 5% der SchülerInnen wollen eine derartige Sprache erlernen.

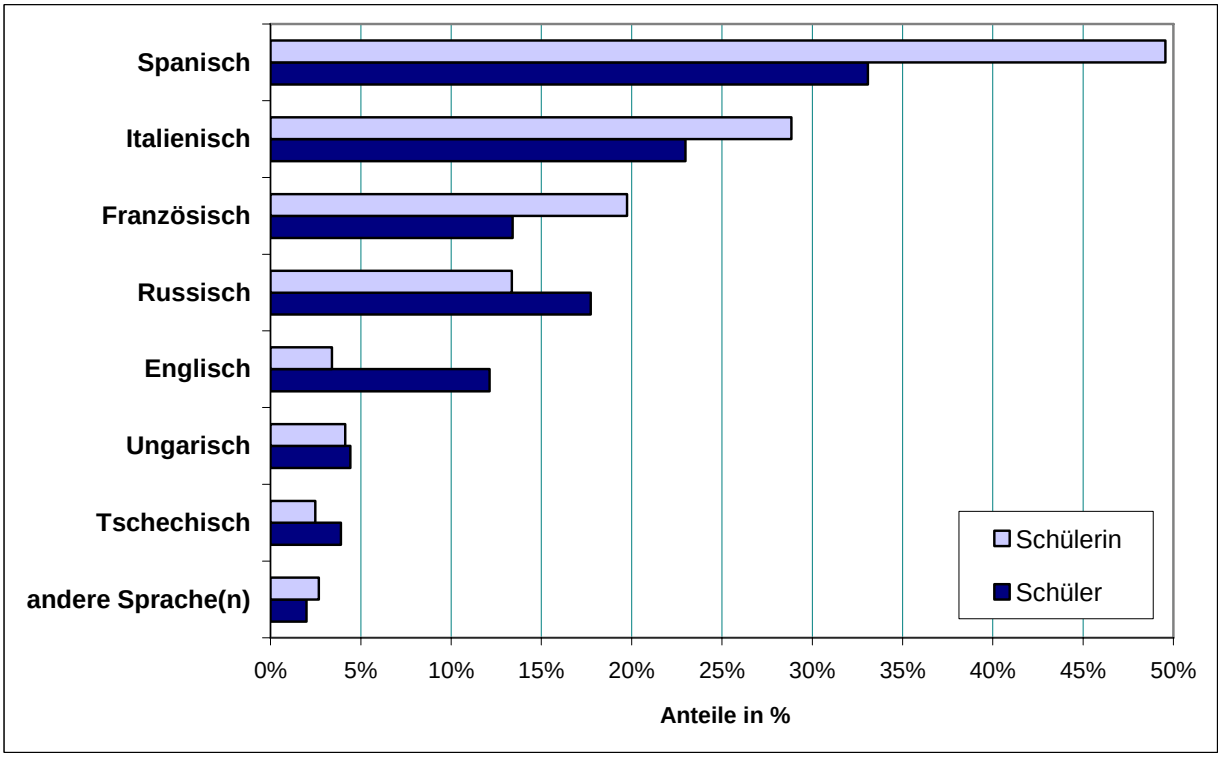
Auch hinsichtlich des Interesses eine weitere Fremdsprache zu erlernen konnte kein Einfluss des Bildungshintergrunds der Eltern festgestellt werden.

Grafik 27: Anteile der SchülerInnen, die zukünftig keine zusätzliche Fremdsprache lernen wollen; nach den diversen Schulformen.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Grafik 28: Anteile der SchülerInnen, die zukünftig eine zusätzliche Fremdsprache lernen wollen; nach der Fremdsprache.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

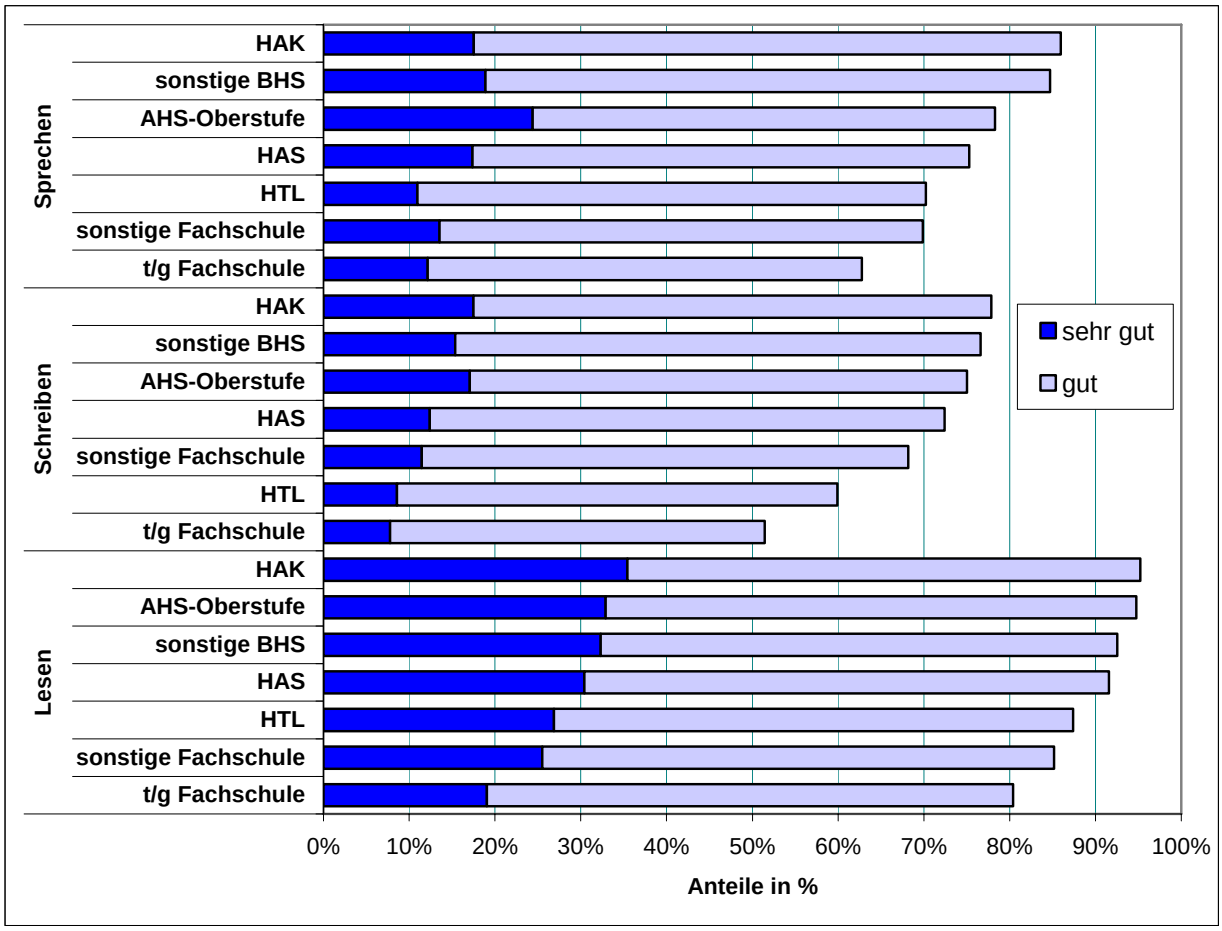
Selbsteinschätzung der Englischkenntnisse

Laut Selbsteinschätzung der SchülerInnen können sie besser Englisch Lesen als Sprechen. Am schlechtesten sind demnach ihre Schreibkenntnisse.

SchülerInnen schätzen ihre Englischkenntnisse beim Lesen am höchsten ein. So ist ein knappes Drittel der Meinung, dass sie „sehr gut" lesen können und 61% bewerten ihre Lesekenntnisse in Englisch mit „gut". Die Englischkenntnisse beim Sprechen werden nicht ganz so gut eingestuft: Ein knappes Fünftel der SchülerInnen meint, dass sie „sehr gut" und ein weitere 60%, dass sie „gut" englisch sprechen können. Nur 15% der SchülerInnen sind der Ansicht, dass ihre Englisch Schreibkenntnisse „sehr gut" sind. 57% der SchülerInnen stuften sie als „gut" ein.

Grafik 29: Selbsteinschätzung der SchülerInnen hinsichtlich ihrer Englischkenntnisse nach Schulformen.

Anteile der SchülerInnen, die laut Selbsteinschätzung über „sehr gute" bzw. „gute" Englischkenntnisse verfügen.
Rangreihung nach den höchsten Anteilen an „sehr gut" und „gut".



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

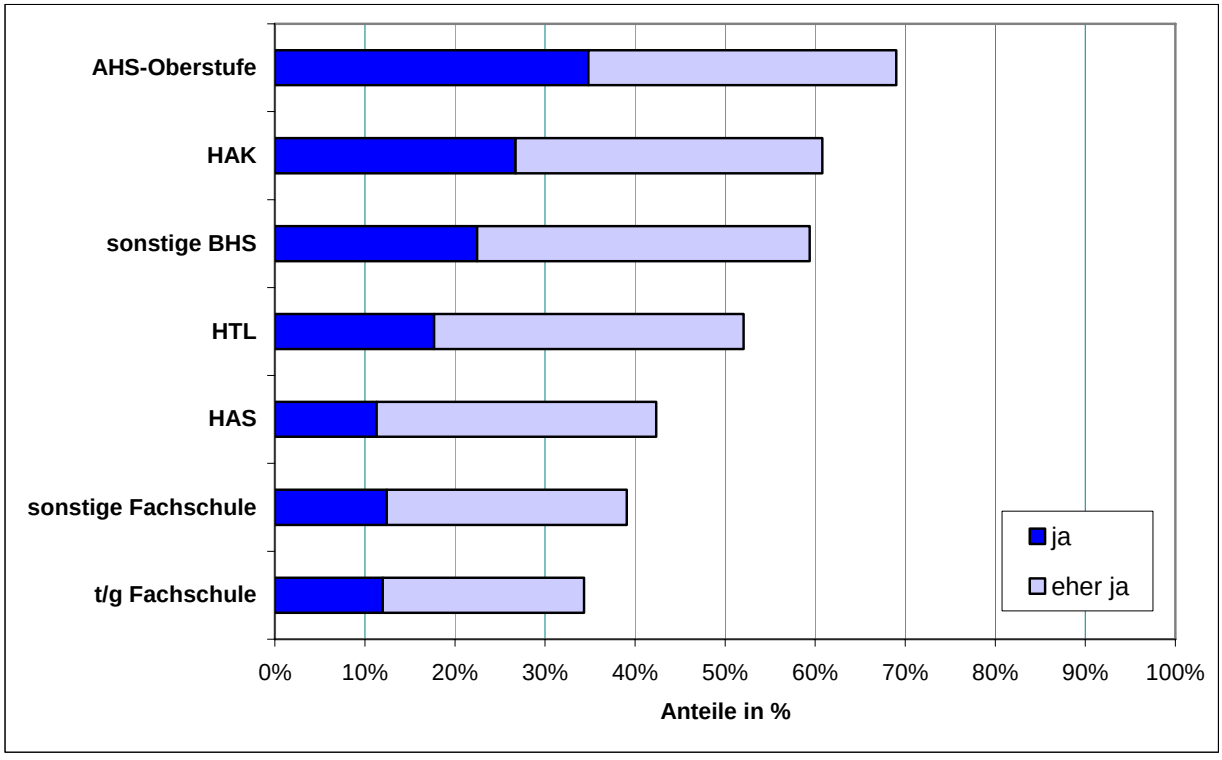
HAK-SchülerInnen schätzten ihre Englischkenntnisse in allen drei Dimensionen (Lesen, Schreiben, Sprechen) am besten von allen SchülerInnen ein – vgl. Grafik 29. Aber auch die anderen SchülerInnen maturaführender Schulen (mit der Ausnahme der HTL-AbsolventInnen) schätzen ihre Englischkenntnisse grundsätzlich sehr hoch ein.

Von den FachschülerInnen sind die HAS-AbsolventInnen der Meinung, dass ihre Englischkenntnisse über jenen der anderen FachschülerInnen liegen. SchülerInnen in den technisch/gewerblichen Fachrichtungen schätzen ihre Englischkenntnisse durchwegs schlechter ein als alle anderen SchülerInnen.

Interessanterweise verändert sich die Rangreihung der Schulformen, wenn man die SchülerInnen fragt, ob sie sich zutrauen vor einer ausländischen Schulklasse ein Referat auf Englisch zu halten (vgl. Grafik 30).

Grafik 30: Selbsteinschätzung der SchülerInnen hinsichtlich ihrer Englischkenntnisse nach Schulformen.

Anteile der SchülerInnen, die sich laut Selbsteinschätzung trauen würden, vor einer ausländischen Schulklasse ein Referat auf Englisch zu halten.
Rangreihung der Anteile der Antworten „ja“ sowie „eher ja“.



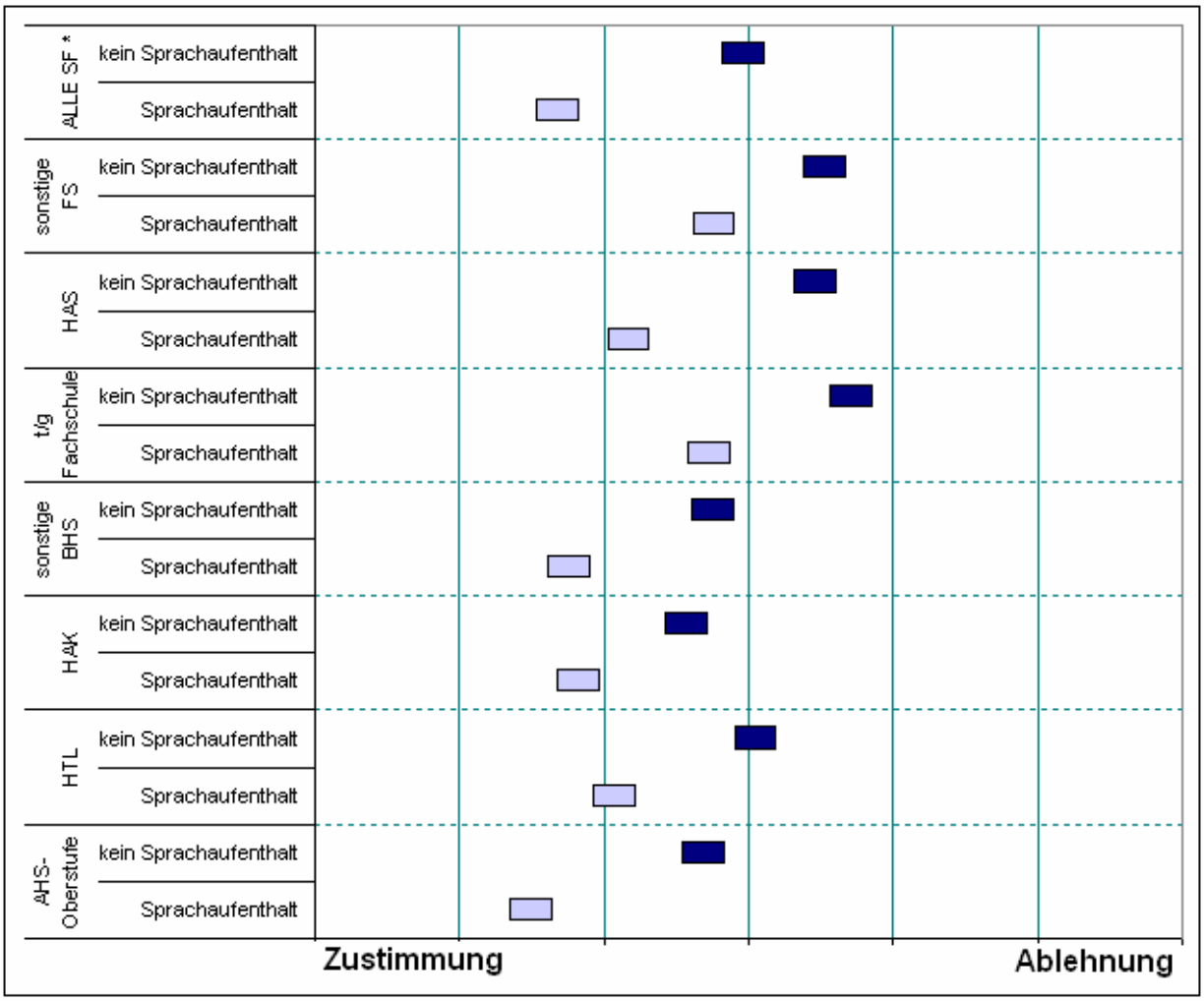
Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Dies trauen sich am meisten die AHS-AbsolventInnen zu und erst danach folgen die SchülerInnen aus der HAK. Hatten zuvor noch 85% der HAK-SchülerInnen laut Selbsteinschätzung angegeben, dass sie „sehr gut“ bzw. „gut“ englisch sprechen können, so trauen sich

nunmehr nur mehr 60% derselben SchülerInnen zu ein englisches Referat zu halten. Auch HAS-AbsolventInnen werden nunmehr von ihren HTL-Kolleginnen „überholt".

Wie wichtig ein Sprachaufenthalt (in einem englischsprachigen Land) für die SchülerInnen ist, verdeutlicht die Grafik 31. Unabhängig von der besuchten Schulform trauen sich im Schnitt alle jene SchülerInnen, die sich schon einmal auf einem Sprachaufenthalt in einem englischsprachigen Land[15] befanden, deutlich eher zu vor einer ausländischen Schulklasse ein Referat auf Englisch zu halten als jene SchülerInnen, die noch nie einen Sprachaufenthalt machten. Alle Mittelwertunterschiede (zwischen SchülerInnen mit und ohne Sprachaufenthalt) sind hochsignifikant.

Grafik 31: Mittelwertvergleich der Selbsteinschätzung der SchülerInnen auf die Frage, ob sie sich vor einer ausländischen Schulklasse ein Referat auf Englisch zu halten getrauen in Abhängigkeit von einem Sprachaufenthalt in einem englischsprachigen Land; nach Schulformen.



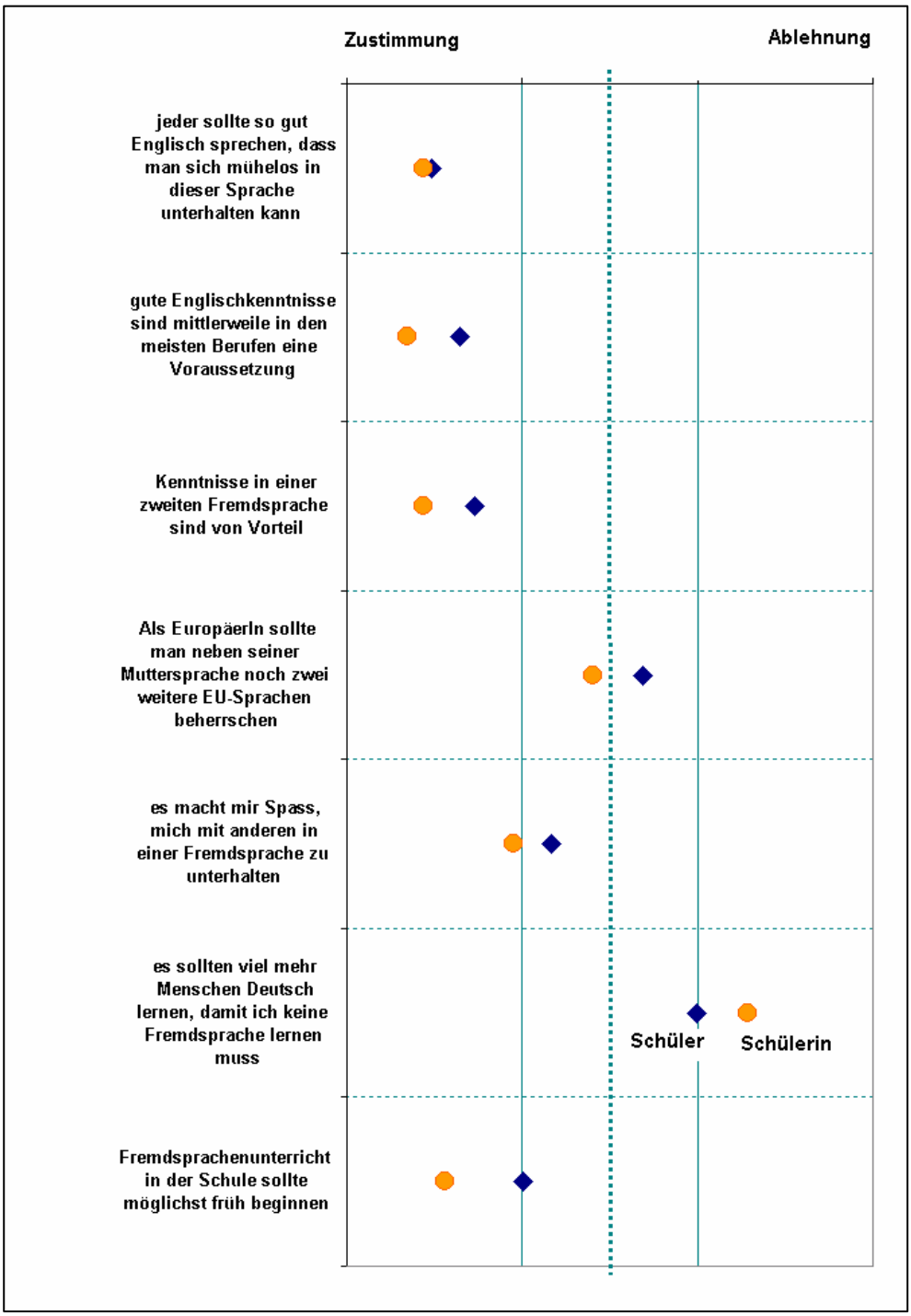
Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005; Anmerkung: * Alle Schulformen

[15] Dieser Sprachaufenthalt konnte in Form schulisch organisierter Sprachwochen, Schüleraustausche aber auch privat organisierter Sprachkurse / Sprachferien sein.

Die Bedeutung der Fremdsprachenkenntnisse aus Sicht der SchülerInnen

Von den SchülerInnen wird durchgehend die hohe Bedeutung von guten Englischkenntnissen betont (vgl. Grafik 32).

Grafik 32: Geschlechtstypische Meinungen der SchülerInnen zur Bedeutung von Englisch (Mittelwerte).



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

So sollte ihrer Meinung *nach „heute jeder so gut Englisch sprechen, dass er/sie sich mühelos mit anderen in dieser Sprache unterhalten kann“*. Auch sind *„gute Englischkenntnisse mittlerweile in den meisten Berufen eine Voraussetzung“* und *„zusätzlich zu guten Englischkenntnissen sind Kenntnisse in einer zweiten Fremdsprache von Vorteil“*.

Dem EU-Maastricht-Ziel (aus dem Jahre 1992!), dass man *„als EuropäerIn neben seiner Muttersprache zumindest noch zwei weitere EU-Sprachen möglichst gut beherrschen sollte“*, stehen die SchülerInnen jedoch eher ambivalent gegenüber. Weder stimmen sie dieser Meinung zu, noch lehnen sie sie dezidiert ab.

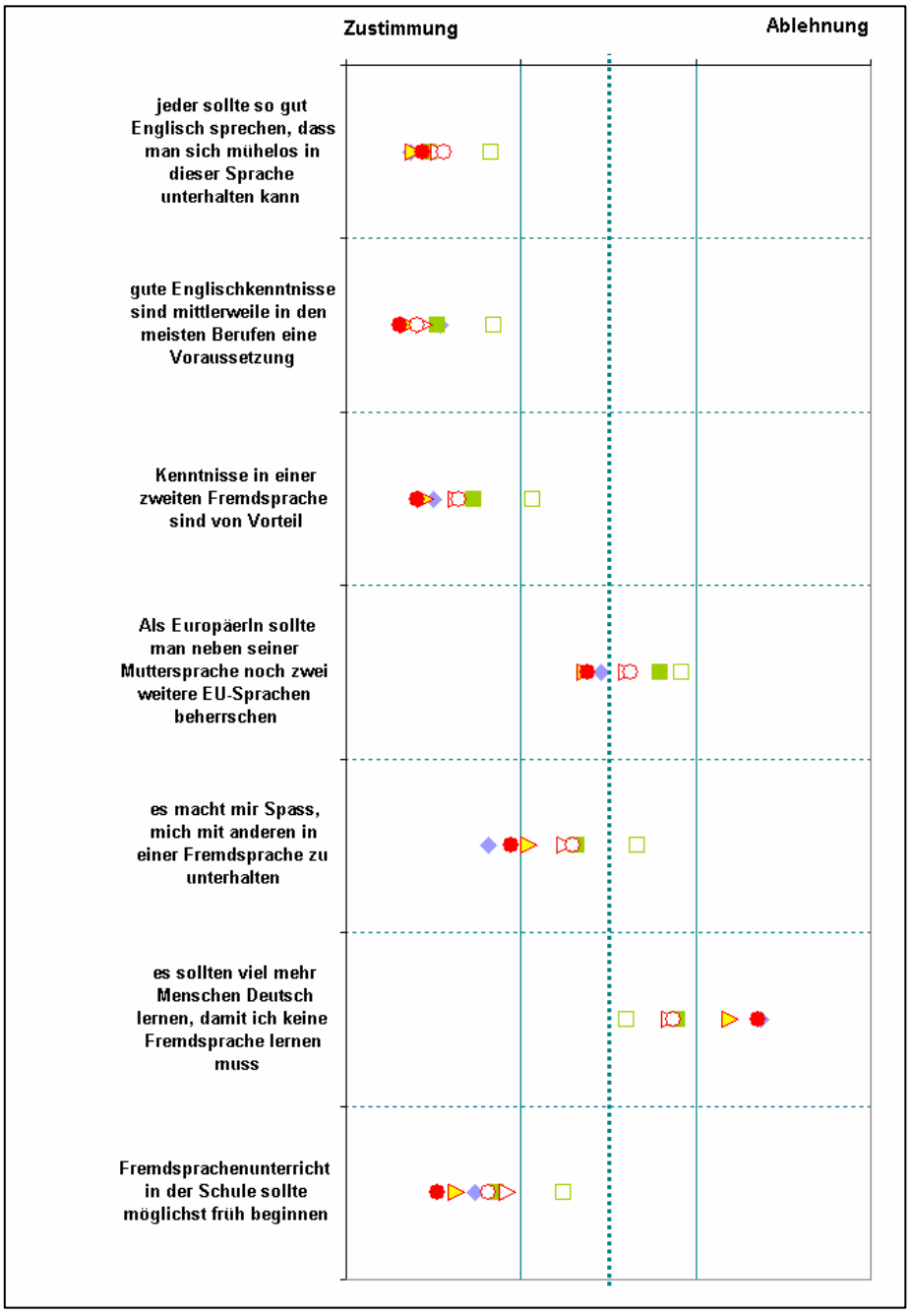
Eine gewisse Unsicherheit beim Umgang mit Fremdsprachen kann aus der Antwort zur Aussage *„es macht mir Spaß, mich mit anderen in einer Fremdsprache zu unterhalten“* abgelesen werden. Die SchülerInnen stimmen zwar der Aussage tendenziell zu, die Werte liegen aber doch relativ nahe bei einer eher ambivalenten Sichtweise zu dieser Frage.

Insbesondere von Schülerinnen wird die Aussage zurückgewiesen, dass *„viel mehr Menschen Deutsch lernen sollten, damit ich keine Fremdsprache lernen muss.“* Diese geschlechtstypischen Unterschiede korrespondieren mit der unterschiedlichen Meinung von Schülern und Schülerinnen zur Aussage, dass *„der Fremdsprachenunterricht in der Schule möglichst früh beginnen sollte“*. Die Zustimmung zu dieser Frage liegt bei den Schülerinnen deutlich über jener der Schüler (wenngleich auch Schüler grundsätzlich für einen frühen Fremdsprachenunterricht plädieren).

Grundsätzlich werden von Schülerinnen meist etwas schärfere / pronunziertere Meinungen vertreten als von ihren männlichen Kollegen.

Nach Schulformen betrachtet (vgl. Grafik 33) liegen die Meinungen der SchülerInnen meist sehr eng beieinander, d.h. es gibt keine allzu großen Meinungs-/Auffassungsunterschiede zwischen den SchülerInnen der diversen Schulformen. Lediglich SchülerInnen der technisch/gewerblichen Fachschulen messen guten Englischkenntnissen keine so hohe Bedeutung zu. Auch sind sie nicht davon überzeugt, dass der Fremdsprachenunterricht an den Schulen möglichst früh beginnen sollte.

Grafik 33: Schulformtypische Meinungen der SchülerInnen zur Bedeutung von Englisch (Mittelwerte).



Legende:

◆ AHS-Oberstufe	
■ HTL	□ t/g Fachschule
△ HAK	△ HAS
● sonstige BHS	○ sonstige Fachschule

Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Die Einschätzungen zur Bedeutung der Englisch- bzw. Fremdsprachenkenntnisse korrelieren mit der Selbsteinschätzung der SchülerInnen bezüglich ihrer Englischkenntnisse. Als Indikator für letztere wurde die Fähigkeit auf Englisch eine Referat vor einer ausländischen Schulklasse halten zu können gewählt. Dieser Indikator wurde dann mit den diversen Meinungen korreliert. Bei den meisten Meinungen ist eine positive und signifikante Korrelation feststellbar (die Korrelationskoeffizienten liegen bei rund 0,2). Eine deutlich höhere Korrelation (r = 0,45) ergibt sich zwischen dem Indikator („englisches Referat“) und der Aussage „es macht mir Spaß, mich mit anderen in einer Fremdsprache zu unterhalten“. Je besser also ein/e SchülerIn in der Lage ist bzw. sich zutraut ein englisches Referat zu halten, desto höher ist der Zustimmungsgrad zu einem frühen Fremdsprachenunterricht an den Schulen sowie, dass Englisch bzw. Fremdsprachen von Bedeutung sind. Eine signifikante schwach negative Korrelation (r = -0,2) ist zwischen dem Indikator und der Aussage „mehr Menschen sollten Deutsch lernen, damit ich keine Fremdsprache lernen muss“ feststellbar. Je schlechter sich also SchülerInnen hinsichtlich ihrer eigenen Englischkenntnisse einschätzen, desto stärker plädieren sie also dafür, dass „andere“ Deutsch lernen sollten.

Englisch als Arbeitssprache (EAA) im Unterricht

Seit geraumer Zeit gibt es die Möglichkeit Englisch als Arbeitssprache im Unterricht auch in anderen Fächern als Englisch einzusetzen. Über alle Schulformen hinweg gaben rund 17% der SchülerInnen an, dass sie in einem anderen Fach als Englisch Unterricht in englischer Sprache hatten (vgl. Grafik 34).

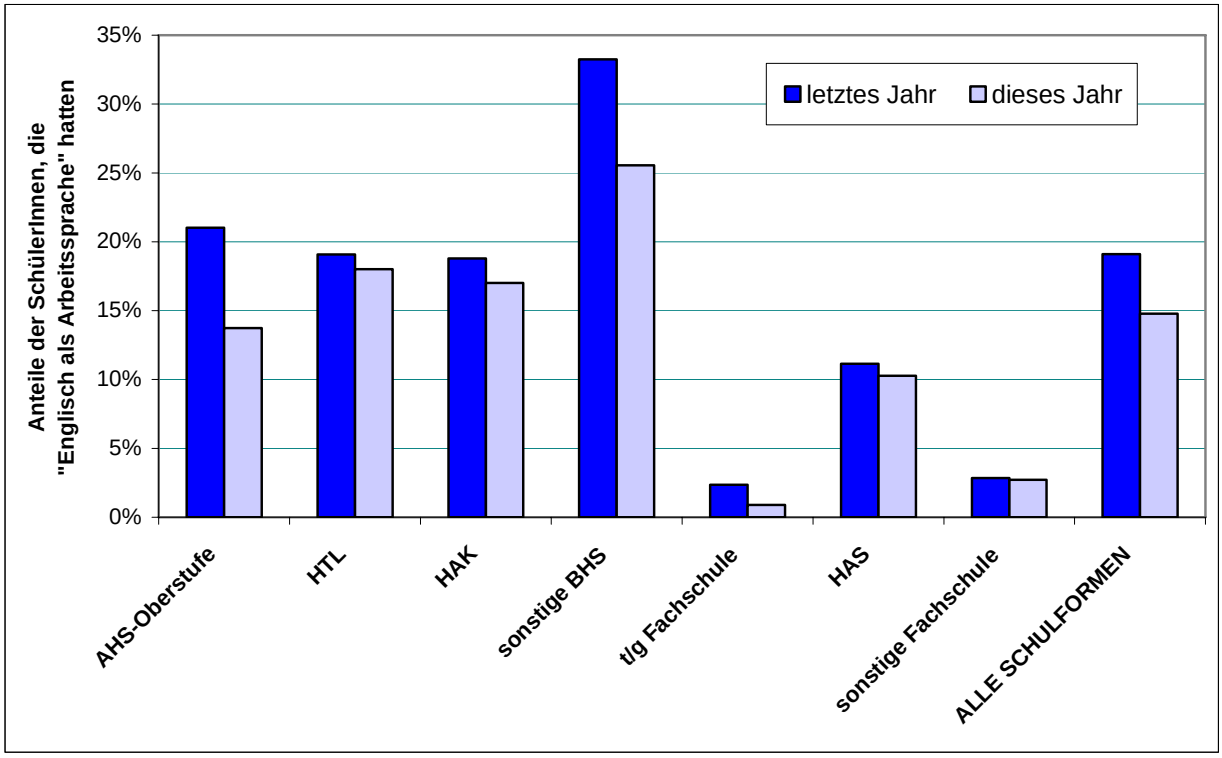
Die Schulformen unterscheiden sich deutlich was die Anteile der SchülerInnen mit einem derartigen Unterricht betrifft. In der „sonstigen BHS“ sind die höchsten Anteile mit rund 30% auffallend. In allen anderen maturaführenden Schulen liegen die Anteile bei knapp 20%. Anteilsmäßig deutlich weniger SchülerInnen kamen in den Fachschulen in den Genuss eines derartigen Unterrichts. Hier kann gerade noch die HAS (rund 10% der SchülerInnen) auf eine gewisse Unterrichtspraxis verweisen. In den technisch/gewerblichen sowie den „sonstigen“ Fachschulen ist Englisch als Arbeitssprache bestenfalls sporadisch vorhanden.

Die präsentierten Daten spiegeln aber nicht den Gesamtumfang von EAA wider, da sie nur die Anteile der SchülerInnen mit EAA während der letzten beiden Jahre „messen“. Wie eine aktuelle Studie für die kaufmännischen Schulen zeigt, *„waren rund ein Drittel der HAK-AbsolventInnen des Maturajahrganges 2003 in einem oder mehreren Sachfächern zumindest phasenweise in der Fremdsprache unterrichtet worden.“* (HEFFETER, Brigitte: Evaluation der Ausbildung an österreichischen Handelsakademien auf Basis der Lehrpläne aus 1994.

Salzburg: Bericht an das bm:bwk, 2004; S/8). Da EAA primär in den höheren Schulstufen angewendet wird, kann man davon ausgehen, dass die beiden Studienergebnisse größenordnungsmäßig übereinstimmen.

Grundsätzlich ist also festzuhalten, dass „Englisch als Arbeitssprache“ bislang hauptsächlich in den höheren Schulformen als Unterrichtsform angewendet wird, dass aber auch hier noch ein beträchtliches Ausbaupotential besteht.

Grafik 34: Anteile der SchülerInnen, die „Englisch als Arbeitssprache“ im Unterricht hatten: nach Schulformen.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

In welchen Fächern wird nun Englisch als Arbeitssprache vorwiegend eingesetzt? Dies ist je nach Schulform sehr unterschiedlich (vgl. Grafik 35).

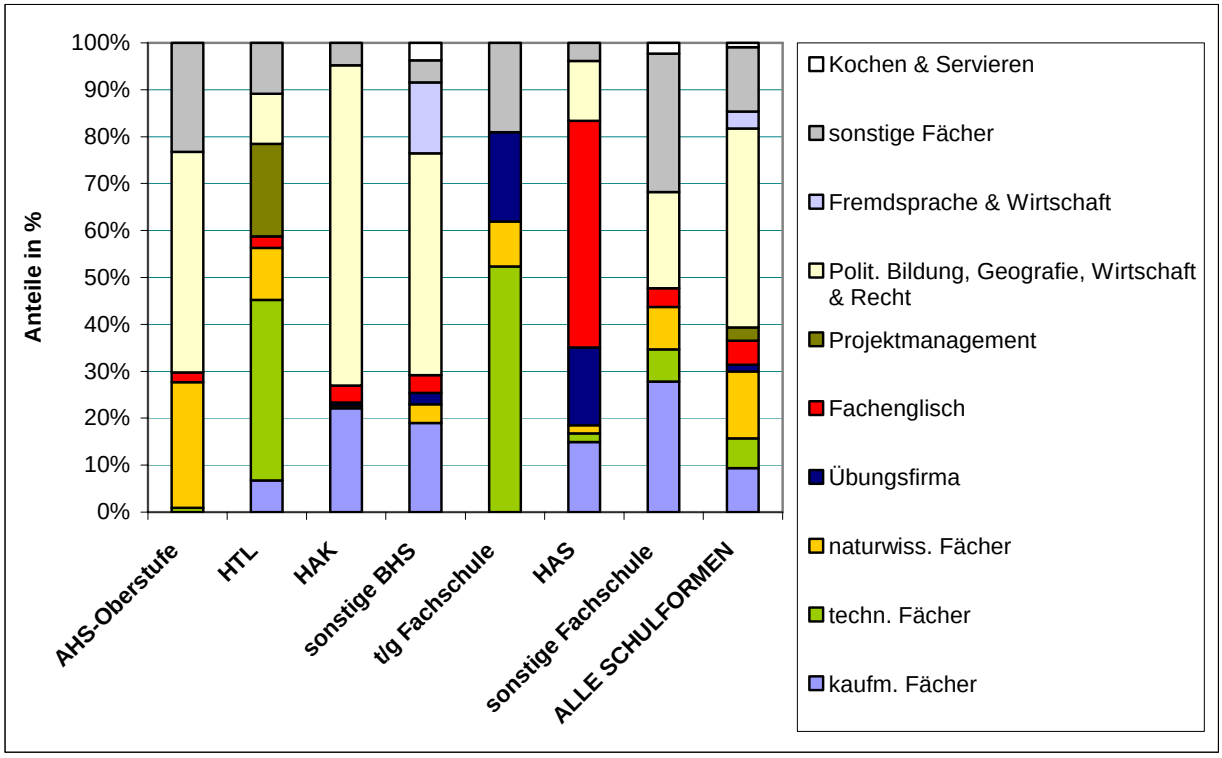
In der AHS-Oberstufe wird Englisch als Arbeitssprache meist (zu etwa 50%) in Geografie und Wirtschaftskunde angewendet. Aber auch in einigen naturwissenschaftlichen Fächern sowie in diversen „sonstigen“ Fächern kommt es noch vor.

In der HTL sind es primär die technischen Fächer, aber auch Projektmanagement, Fremdsprachen & Wirtschaft wo u.a. Englisch unterrichtet wird.

In der HAK sind es überwiegend die Fächer Geografie sowie Geschichte, in denen Englisch als Arbeitssprache angewendet wird. Aber auch in einigen kaufmännischen Fächern (z.B. Marketing) kommt es vor.

Englisch als Arbeitssprache kommt in der „sonstigen BHS“ in Geografie, Geschichte sowie in den volkswirtschaftlich orientierten kaufmännischen Fächern und im Fach Fremdsprache & Wirtschaft vor.

Grafik 35: Verteilung der Fächer (nach der Anzahl der SchülerInnen) in denen „Englisch als Arbeitssprache“ im Unterricht eingesetzt wird: nach Schulformen.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Wie schon festgestellt wurde, wird nur in sehr wenigen Fachschulen Englisch als Arbeitssprache unterrichtet. Dort, wo diese Unterrichtsweise angewendet wird, ist es in der HAS vor allem in den fachsprachlichen Fächern (Verkaufsenglisch, diverse englischsprachige Seminare/Übungseinheiten). Auch in den Übungsfirmen wird manchmal Englisch verwendet.

In den beiden anderen Fachschulrichtungen kommt Englisch als Arbeitssprache nur sporadisch vor. In der technisch/gewerblichen Fachschule wird es - wenn überhaupt - in technischen Fächern aber auch in den Übungsfirmen / Werkstätten angewandt. In den „sonstigen Fachschulen“ sind keine fachspezifischen Schwerpunkte zu erkennen.

Kann bei jenen SchülerInnen, die auch in einem anderen Fach als Englisch Unterricht in englischer Sprache hatten („Englisch als Arbeitssprache“) ein Einfluss auf die Selbsteinschätzung ihrer Englischkenntnisse festgestellt werden? Als Indikator für die Englischkenntnisse wurde wiederum die Selbsteinschätzung der SchülerInnen hinsichtlich ihrer Fähigkeit auf Englisch ein Referat vor einer ausländische Schulklasse halten zu können gewählt. Es ist ein geringer (statistisch hoch signifikanter) Einfluss messbar, der bei den FachschülerInnen stärker ausgeprägt ist als bei den SchülerInnen maturaführender Schulen. Jene SchülerInnen, die in ihrer Schule „Englisch als Arbeitssprache“ hatten stufen ihre Englischkenntnisse besser ein. Ob sie aufgrund dieser Unterrichtsform wirklich besser Englisch sprechen können oder ob sie deshalb „nur“ selbstbewusster/selbstsicherer sind, kann damit aber nicht gesagt werden.

Die Kenntnisse der SchülerInnen zum Thema Internationale Wirtschaft

Ländervergleichsstudien[16] zeigen, dass die ökonomischen Kenntnisse der SchülerInnen durchwegs als eher unzureichend einzustufen sind. In pointierter Weise wird – insbesondere in Deutschland – auch von einem „ökonomischen Analphabetismus" weiter Schülerkreise gesprochen. Dabei dürften gerade zur Thematik „internationale Wirtschaft" die größten Wissens- und Verständnislücken bestehen (vgl. SCZESNY Christoph & LÜDECKE Sigrid: „Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite.", http://www.sowi-online.de/reader/oekonomie/sczelued.htm).

Aus diesem Grund wurde speziell für diese Studie eine eigene Testbatterie entwickelt. Den SchülerInnen wurden insgesamt 20 Fragen zu ihrem Kenntnisstand über internationale Wirtschaftsthemen gestellt (zwei Drittel davon waren Wissens-, ein Drittel Verständnisfragen). Die Fragen wurden nach dem Schwierigkeitsgrad gewichtet und aus den Antworten wurde eine Gesamtbewertung anhand einer Schulnotenskala[17] konstruiert.

Der ibw-Test zielt auf die Grundkompetenzen und -kenntnisse der SchülerInnen zum Themenfeld internationale Wirtschaft ab (über Begriffe / Begriffsinhalte sowie grundlegende Zusammenhänge). Es wurde bewusst vermieden ein ExpertInnenwissen abzufragen, denn es ging uns darum, Informationen über jenen Kenntnisstand zu erhalten, der sowohl im (späteren) Berufsleben als auch für die aktive Teilnahme als StaatsbürgerIn von grundlegender Bedeutung ist.

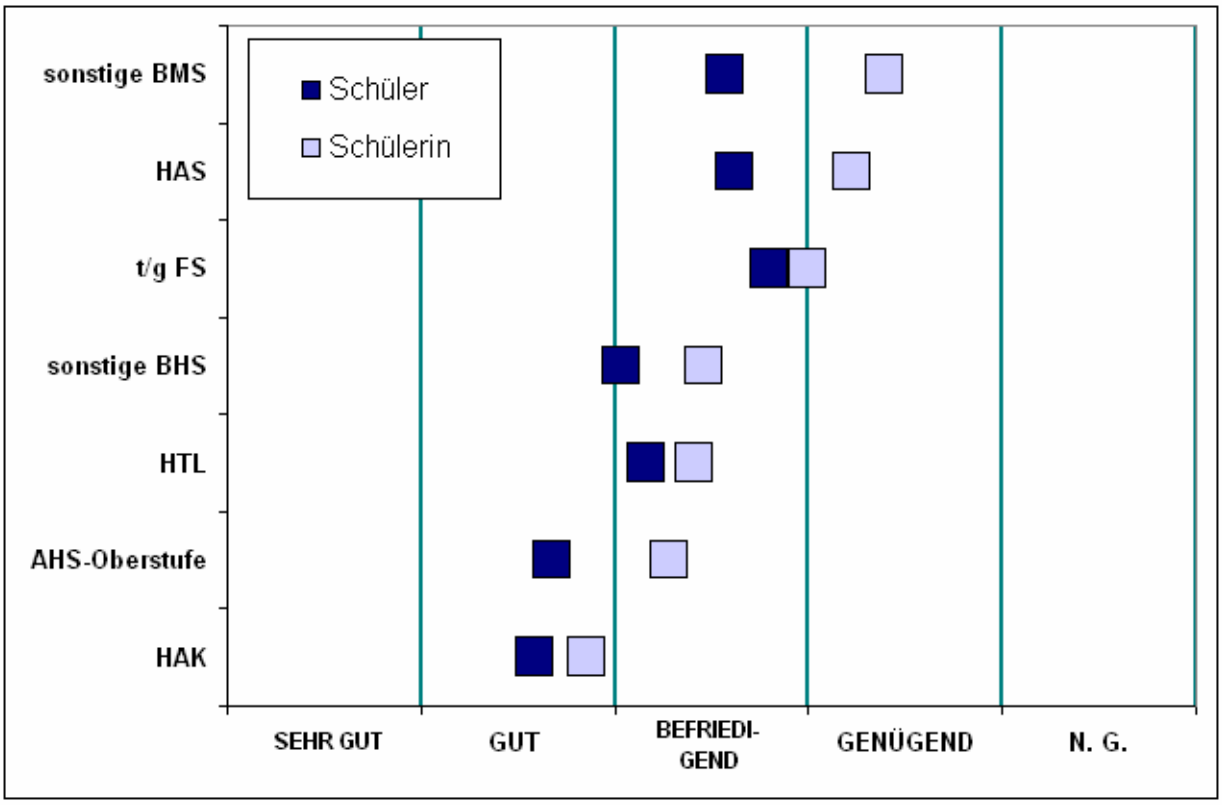
HAK-AbsolventInnen erreichten mit einer Durchschnittsnote „gut" die beste Bewertung. AbsolventInnen einer AHS-Oberstufe, einer HTL, sonstiger BHS-Schulformen (Wirtschaftsberufe, Fremdenverkehr, Mode etc.) sowie einer technisch/gewerblichen Fachschule erzielten jeweils ein „befriedigend". Am schlechtesten schnitten AbsolventInnen einer HAS sowie sonstiger Fachschulen (Wirtschaftsberufe, Fremdenverkehr, Mode, etc.) ab. Die Grafik 36 verdeutlicht zudem, dass weibliche Schüler beim ibw-Test durchwegs schlechter abschnitten als ihre männlichen Kollegen.

---

[16] KATSCHNIG Tamara & HANISCH Günter: „Wirtschaftswissen von Maturant/innen im internationalen Vergleich: Österreich – Deutschland – Tschechien – Ungarn.", in: BRANDLMAIER Elke et al: „„Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen." WUV Verlag 2006. SCZESNY Christoph & LÜDECKE Sigrid: „Ökonomischer Bildung im internationalen Vergleich.", in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 3, 1999.

[17] Die Schulnote „nicht genügend" bekamen alle jene SchülerInnen, die weniger als die Hälfte der möglichen Gesamtpunkteanzahl erreichten.

Grafik 36: Schulnoten (Mittelwerte) zu den Wirtschaftskenntnissen nach dem Geschlecht und den Schulformen.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

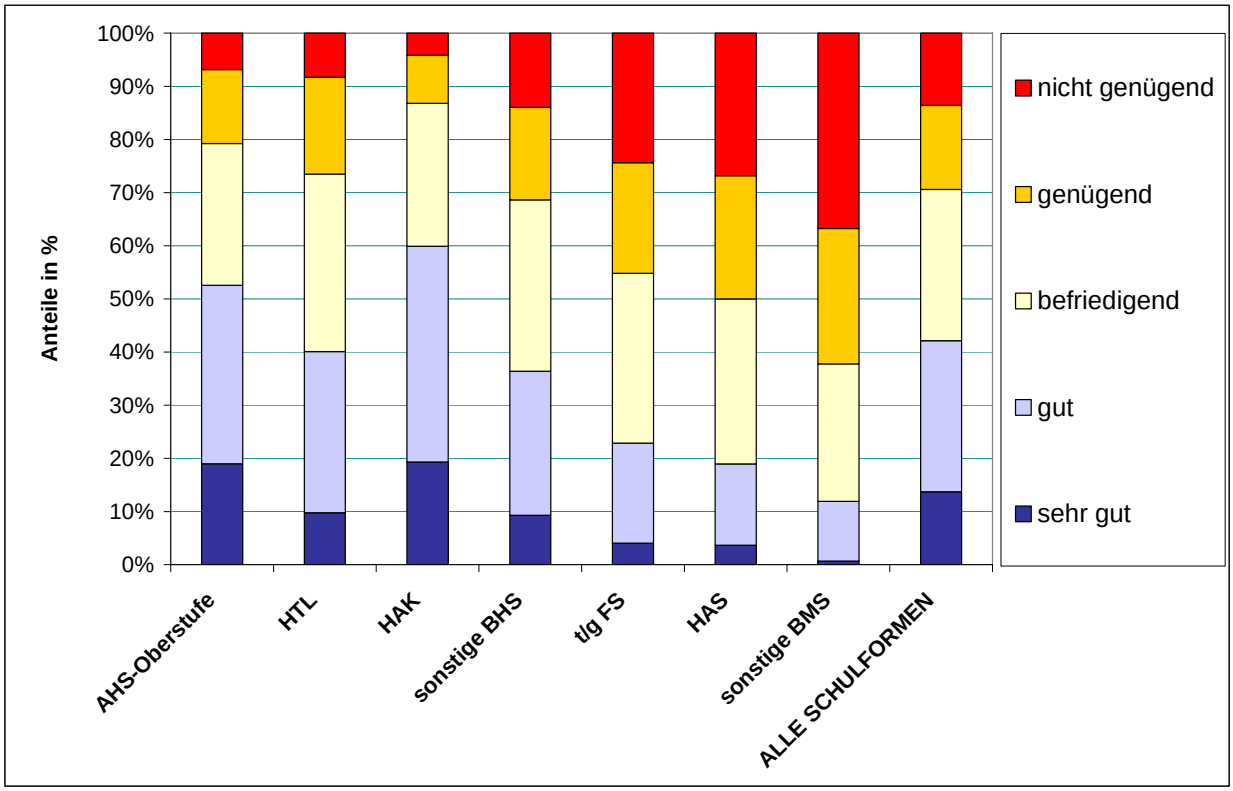
Noch deutlicher wird das oftmals doch relativ bescheidene Niveau des Wirtschaftswissens von SchulabsolventInnen, wenn man sich die Verteilung der Schulnoten in den diversen Schulformen ansieht. So kann man davon ausgehen, dass beispielsweise rund 50% der HAS-AbsolventInnen nur über sehr mangelhafte Wirtschaftskenntnisse verfügen. In den maturaführenden Schulformen liegt der diesbezügliche Anteil bei etwa 20-30% der AbsolventInnen (vgl. Grafik 37). Den internationalen Befunden ist demnach grundsätzlich zuzustimmen: Viele AbsolventInnen der Sekundarstufe II verfügen in Österreich nur über sehr mangelhafte Kenntnisse, was ihr ökonomisches Wissen im Bereich internationale Wirtschaft betrifft. Insbesondere bei SchülerInnen mittlerer Schulen sind die Wirtschaftskenntnisse oftmals unzureichend.

Gerade bei HAS-AbsolventInnen divergieren die Selbsteinschätzungen der SchülerInnen hinsichtlich ihres Informationsstandes zu wirtschaftlichen Themen und die Ergebnisse des ibw-Wirtschaftskenntnis-Tests stark.

Die oftmals in den Medien getroffenen Aussagen über schwächere Schulleistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund können in Bezug auf die Wirtschaftskenntnisse nicht

bestätigt werden. SchülerInnen mit Migrationshintergrund erzielten beim ibw-Test im Wesentlichen dieselben Ergebnisse als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund[18].

Grafik 37: Schulnotenverteilung zum Wirtschaftswissen der SchülerInnen in den diversen Schulformen.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Alle diese Ergebnisse decken sich mit Befunden anderer Studien (vgl. SCZESNY Christoph & LÜDECKE Sigrid: „Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite.“, Arbeitspapiere WP Nr.10, 1999 Universität Mainz. Sowie dieselben: „Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich.“, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 3, 1999. WÜRTH Reinhold & KLEIN Hans-Joachim: „Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg.“, Verlag: Swiridoff, 2001. BRANDLMAIER Elke et al.: „Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen.“ WUV Verlag 2006).

Gibt es Einflussfaktoren, die gute Schülerkenntnisse erklären können? Aus der Befragung sind Indikatoren zum Interesse der SchülerInnen an der Thematik (Zeitungsartikel lesen, Fernsehbeiträge, Diskussion im Familien- / Bekanntenkreis), der Behandlung des Themas im

[18] Allfällige Unterschiede in den Testergebnissen zwischen diesen beiden Gruppen waren erstens sehr klein und zweitens statistisch insignifikant.

Unterricht sowie der Einschätzung der SchülerInnen zum Informationsgrad der Thematik durch die Schule bekannt.

Kein einziger dieser Indikatoren hat für sich alleine genommen einen hohen Erklärungswert für die Schülerleistungen. Zumeist divergieren die Werte (kontrolliert für die Schulformen) nur um eine „halbe Schulnote".

Um adäquatere Aussagen treffen zu können, wurden die einzelnen Indikatoren zu zwei Indizes zusammengefasst, wobei ein Index das „private Interesse" (Zeitungsartikel lesen, Fernsehbeiträge, Diskussion im Familien- / Bekanntenkreis) und der zweite Index den „schulischen Einfluss" (Behandlung des Themas im Unterricht sowie die Einschätzung der SchülerInnen zum Informationsgrad der Thematik) zusammenfassen. Der Vorteil bei diesem Ansatz besteht darin, dass dem kumulierenden Charakter sich gegenseitig verstärkender Einzelaspekte Rechnung getragen wird.

Diese beiden Indizes wurden in eine Regressionsschätzung aufgenommen. Als abhängige Variable wurden die ibw-Testergebnisse – als unabhängige Variablen die beiden Indizes sowie das Geschlecht genommen. Es wurden jeweils Einzelregressionen für jede Schulform durchgeführt.

Die Analyse ergab, dass sowohl das „private Interesse" als auch „die Schule" einen Einfluss auf die Testergebnisse haben. Interessanterweise ist das „private Interesse" dabei wichtiger als der schulische Unterricht. Gute Testergebnisse resultieren insbesondere aus dem Zusammenspiel von positiven privaten und schulischen Einflussfaktoren. D.h. schulischer Einfluss ist stark abhängig davon, ob er auf ein Schülerinteresse trifft.

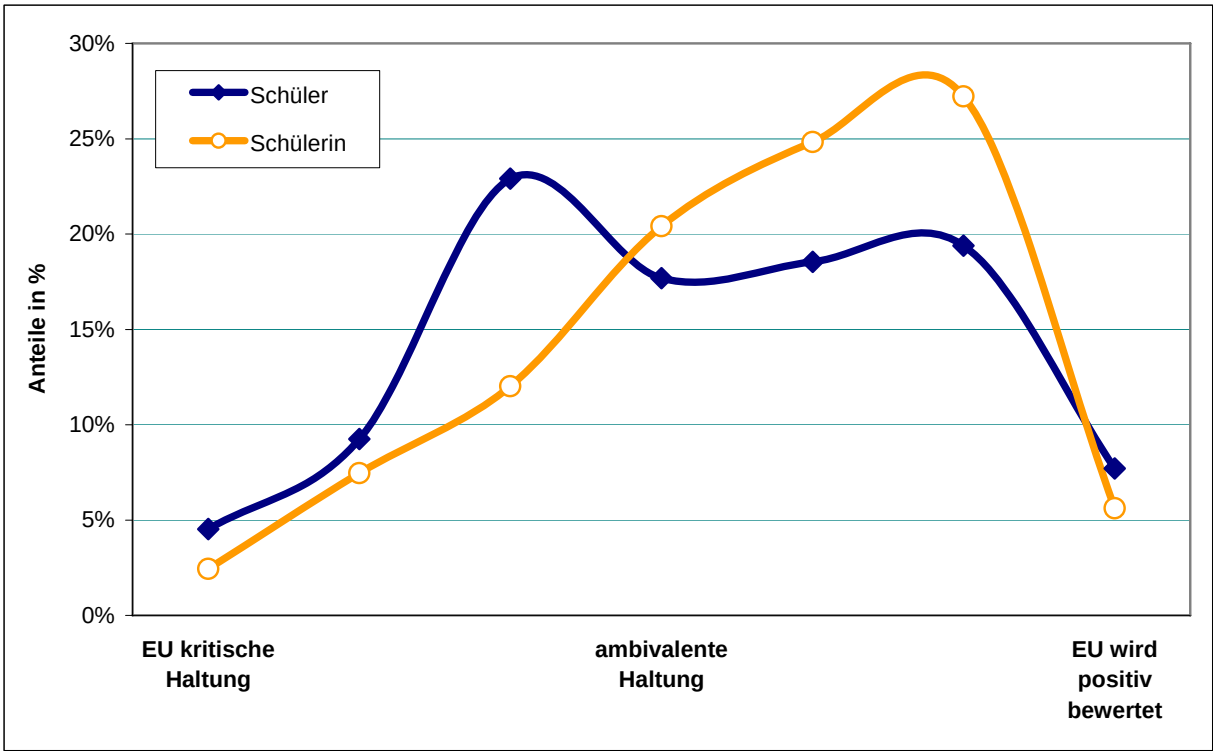
Unabhängig von alldem schneiden weibliche Schüler durchwegs schlechter ab als ihre männlichen Kollegen.

Einstellung zur Europäischen Union

Den SchülerInnen wurden acht Einstellungsfragen zum Themenkreis Europäische Union gestellt.

Als Gesamtbild zeigt sich, dass Schüler der EU ambivalenter gegenüberstehen als Schülerinnen. Letztere bewerten die EU positiver (vgl. Grafik 38).

Grafik 38: Geschlechtstypische Verteilungen der Aussagen der SchülerInnen zur Europäischen Union.

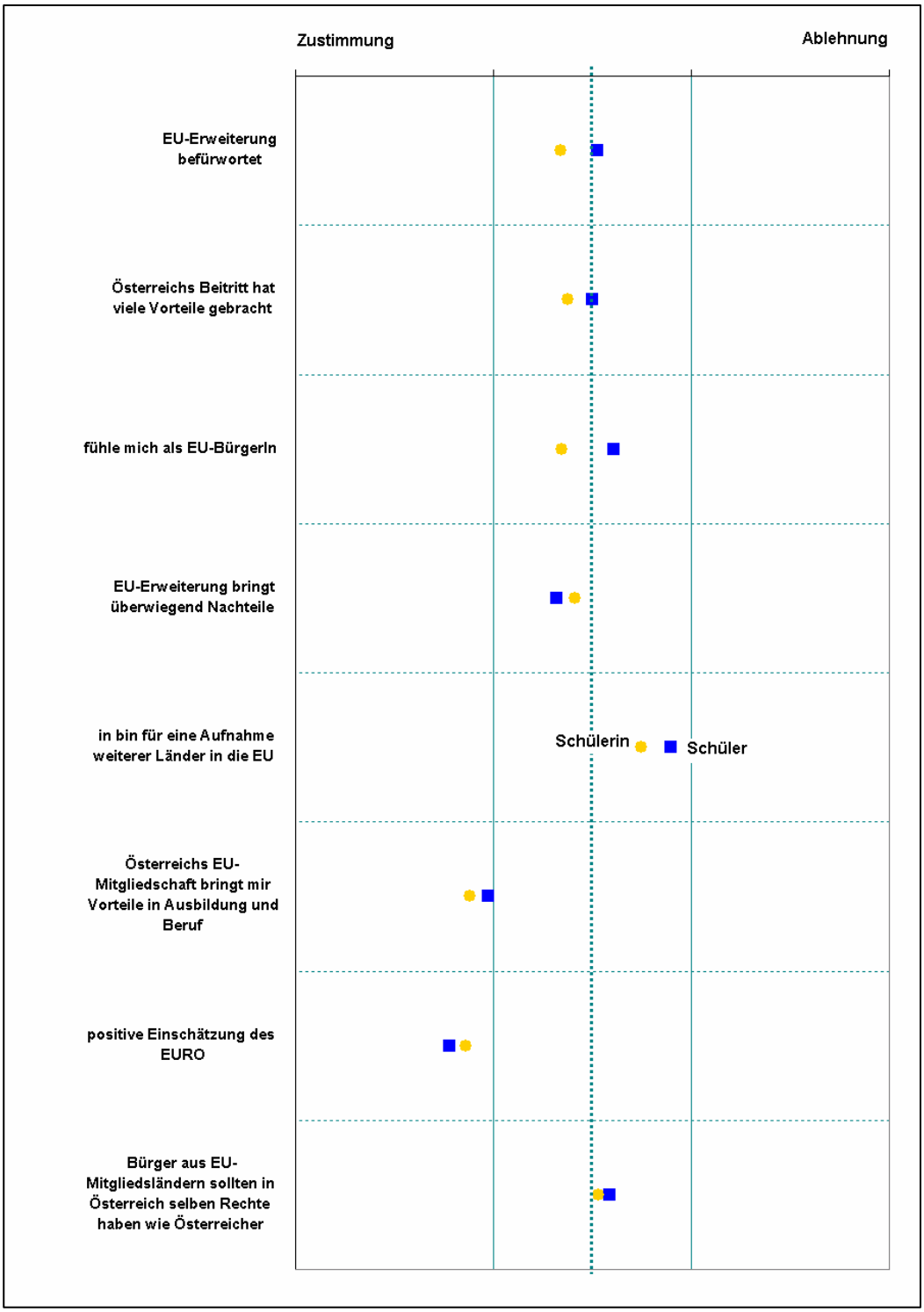


Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Zu den ersten vier abgefragten Einzelaspekten (vgl. Grafik 39) teilen sich die SchülerInnen zu jeweils gleichen Teilen in eine Gruppe, die den Aussagen (eher) zustimmend und in eine Gruppe, die den Aussagen (eher) ablehnend gegenübersteht. Daher liegt der Durchschnittswert für diese Einzelaspekte im Bereich der Mitte zwischen Zustimmung und Ablehnung. Bei diesen Einzelaspekten handelt es sich um die Einstellung der SchülerInnen zur EU-Erweiterung im Jahr 2004 darum, ob Österreichs EU-Beitritt Vor- oder Nachteile[19] gebracht hat sowie ob sich die SchülerInnen als EU-BürgerInnen fühlen.

[19] Die konkrete Frage hinsichtlich potentieller Nachteile lautete: *„Ich glaube, dass die EU-Erweiterung überwiegend Nachteile bringt. In Österreich gehen durch die Konkurrenz aus den neuen EU-Ländern viele Arbeitsplätze verloren."*

Grafik 39: Geschlechtstypische Aussagen der SchülerInnen zu Einzelaussagen der Europäischen Union: Mittelwerte der von den SchülerInnen getroffenen Bewertungen.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Knapp zwei Drittel der SchülerInnen sprechen sich gegen eine Aufnahme weiterer Länder in die Europäische Union aus. Schüler sind dabei noch stärkere Gegner einer Aufnahme als Schülerinnen.

Der Großteil (rund 80%) der SchülerInnen sind der Meinung, dass ihnen Österreichs EU-Mitgliedschaft zukünftig *„tolle Möglichkeiten in Ausbildung und Beruf (z.B. Studium oder Arbeitsmöglichkeiten in einem anderen EU-Land)“* eröffnet.

Sehr positiv wird dagegen die Euro Einführung gesehen. Rund 80% der SchülerInnen *„finden es toll, dass es in den EU-Ländern jetzt den Euro als gemeinsame Währung gibt“*.

Sehr ambivalent stehen die SchülerInnen der Frage gegenüber, ob Bürger aus anderen EU-Staaten in Österreich die gleichen Rechte haben sollten wie Österreicher. Eine Hälfte lehnt dies (eher) ab – die andere Hälfte stimmt dem (eher) zu.

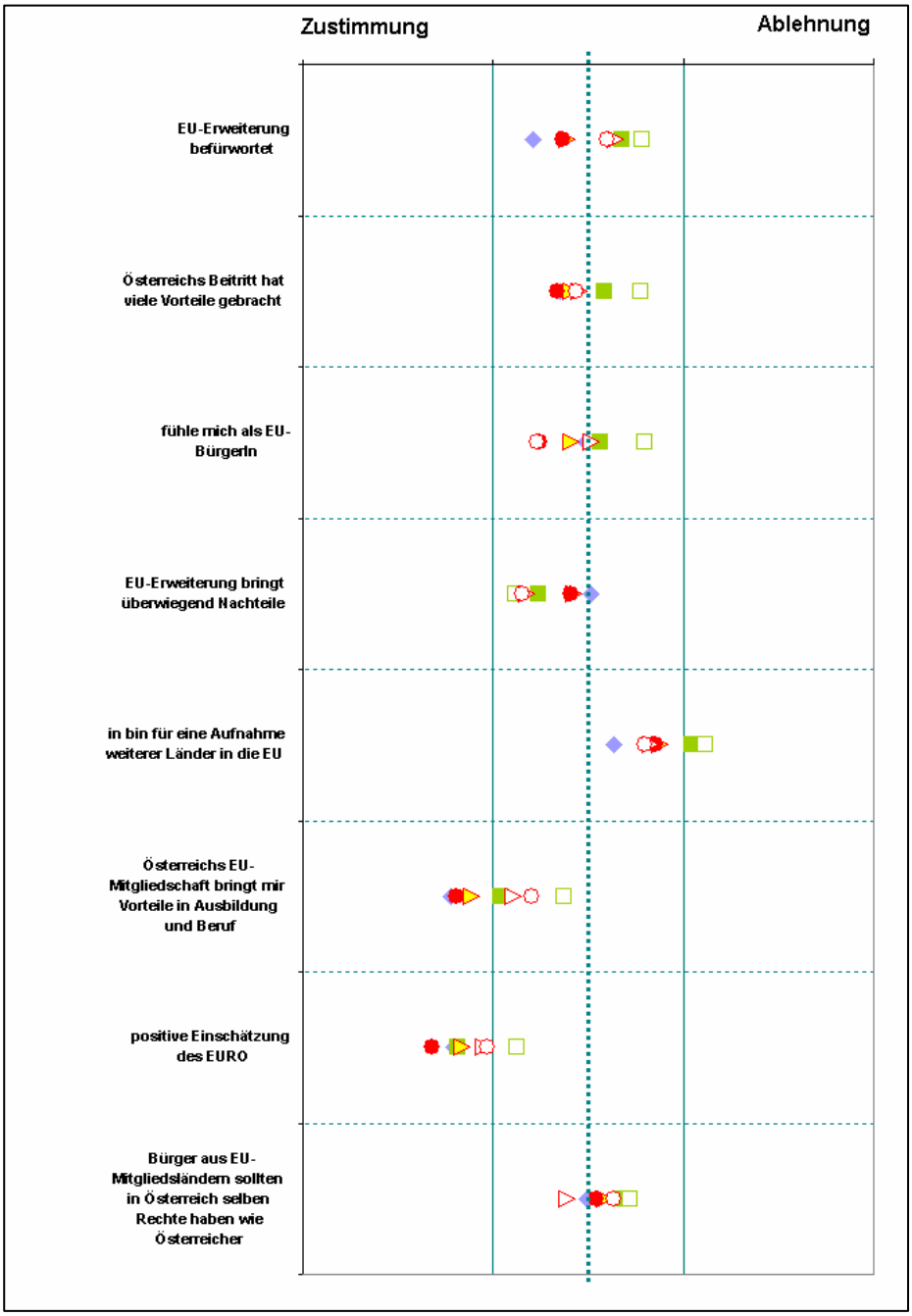
Als Gesamtbild ergibt sich somit, dass die Meinungen von SchülerInnen zur Europäischen Union betreffend die Erweiterung 2004, die generellen Vor- und Nachteile sowie die Rechte von EU-Bürgern in Österreich, geteilt sind. Die Chancen (hinsichtlich Ausbildung und Beruf) sowie die Euro-Einführung werden dagegen sehr positiv bewertet. Einer weiteren Aufnahme von Ländern in die EU stehen die SchülerInnen aber überwiegend ablehnend gegenüber. Als Grundmuster der Meinungen zeichnet sich bei vielen SchülerInnen eine asymmetrische Wahrnehmung bzw. Beurteilung ab: Die potentiellen Chancen und Vorteile durch die EU (insbesondere für die eigene Person) werden sehr wohl positiv wahrgenommen – gleichzeitig bestehen aber auch Vorbehalte derart, anderen die gleichen Rechte und Chancen einzuräumen, die man selbst in Anspruch nehmen will.

Grundsätzlich sind die SchülerInnen deutlich positiver der EU gegenüber eingestellt, als dies bei diverse Befragungen bei der Gesamtbevölkerung (z.B. Eurobarometer[20]) der Fall ist.

Eine schulformspezifische Auswertung der SchülerInnenmeinungen zur Europäischen Union zeigt, dass sich grundsätzlich die Ansichten zwischen SchülerInnen der diversen Schulformen nicht allzu sehr unterscheiden (vgl. Grafik 40). Auffallend ist aber, dass FachschülerInnen und oftmals HTL-AbsolventInnen etwas skeptischer sind als ihre KollegInnen aus den anderen Schulformen.

[20] Laut Eurobarometer-Umfrage im Herbst 2005 sehen nur 32% der ÖsterreicherInnen Vorteile in der Mitgliedschaft Österreichs in der Europäischen Union. Bei den jungen ÖsterreicherInnen ist die Zustimmung zur EU aber deutlich höher ausgeprägt – die Ergebnisse der ibw-SchülerInnen-Befragung stimmen also sehr gut mit den Eurobarometer-Ergebnissen überein.
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb64/eb64_at_exec.pdf

Grafik 40: Schulformtypische Aussagen zu den Einstellungsfragen zur Europäischen Union (Mittelwerte).



Legende:

◆ AHS-Oberstufe	
■ HTL	□ t/g Fachschule
△ HAK	△ HAS
● sonstige BHS	○ sonstige Fachschule

Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Es können sehr wohl **Einflussfaktoren für die Einstellung der SchülerInnen zu Europäischen Union** festgestellt werden. Von besonderer Bedeutung dürfte dabei der Migrationsstatus der SchülerInnen, das Interesse der SchülerInnen an der Thematik internationale Wirtschaft sowie der Kenntnisstand über diese Thematik (ibw-Test-Ergebnisse) sein. So sind die Anteile der SchülerInnen, die der EU überwiegend positiv gegenüberstehen, bei im Ausland geborenen SchülerInnen deutlich höher als bei ihren im Inland geborenen KollegInnen. Auch bewerten SchülerInnen, die sich für die Thematik internationale Wirtschaft interessieren, die EU deutlich positiver als jene, die kein bzw. nur ein eher geringes Interesse bekundeten. Und je besser die SchülerInnen beim ibw-Test abgeschnitten haben, desto positiver wird die EU gesehen.

Ein gewisser Einfluss (wenngleich nicht so stark ausgeprägt) ist auch vom Bildungshintergrund der Eltern, der Behandlung der Thematik internationale Wirtschaft im Unterricht sowie davon feststellbar, ob sich der Wohnort der SchülerInnen in einer großstädtischen oder eher ländlichen Lage befindet: AbsolventInnen aus Maturanten- und insbesondere aus Akademikerhaushalten bekundeten häufiger als SchülerInnen, deren Eltern keine Matura abgeschlossen haben, dass sie der EU überwiegend positiv gegenüberstehen. SchülerInnen aus großstädtischen Lagen sind tendenziell etwas EU-kritischer eingestellt als SchülerInnen aus „Landregionen“. Und auch vom Unterricht geht ein Einfluss aus: So steigt mit der Häufigkeit mit der die Thematik internationale Wirtschaft im Unterricht behandelt wird, auch der Anteil der SchülerInnen an, die der EU überwiegend positiv gegenüberstehen.

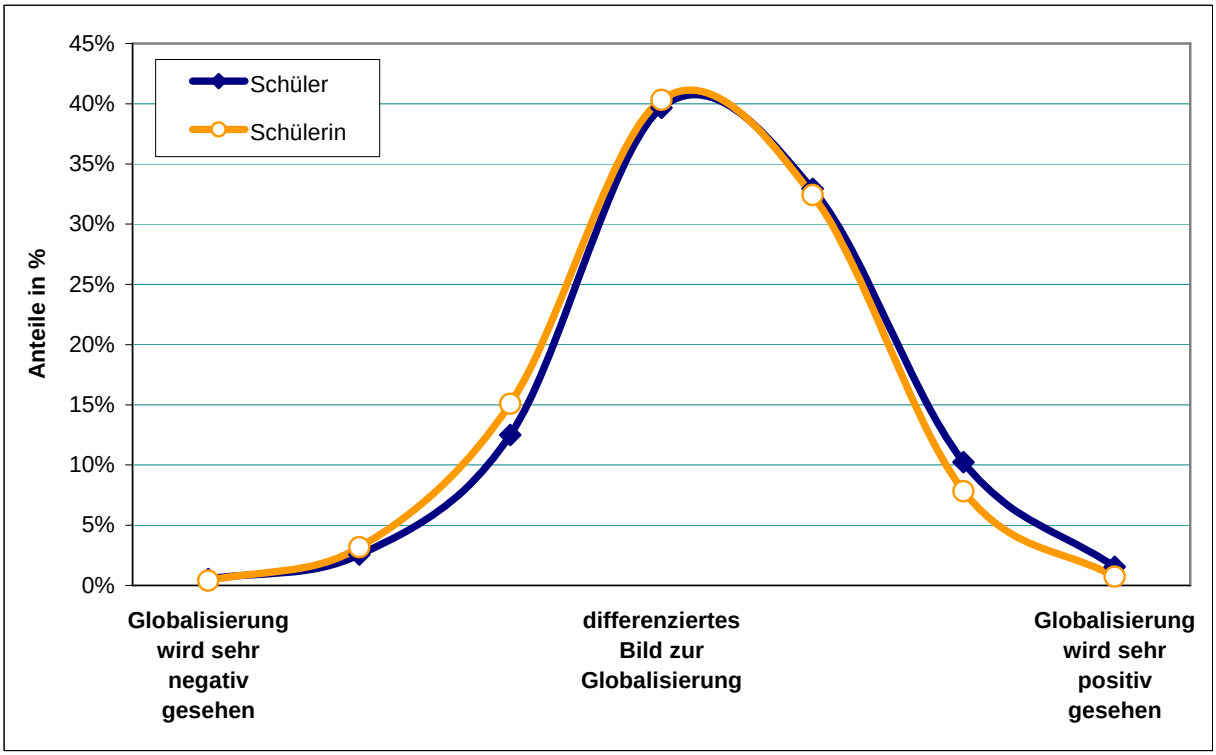
Der Einfluss der diversen Faktoren auf der Ebene der einzelnen Frageitems ist im Anhang gesondert dargestellt (ab Seite 200).

Einstellung zu Globalisierung

Den SchülerInnen wurden 19 Einstellungsfragen zum Thema Globalisierung gestellt.

Grundsätzlich stehen die SchülerInnen der Globalisierung überraschenderweise leicht positiv gegenüber! Es ist keineswegs eine Polarisierung der Schülerschaft in globalisierungskritische SchülerInnen versus vehemente BefürworterInnen der Internationalisierung festzustellen (nur jeweils rund 10% der SchülerInnen vertreten die jeweiligen Extrempositionen). Vielmehr wird Globalisierung von der überwiegenden Mehrheit der SchülerInnen sowohl mit diversen Vor- als auch mit Nachteilen in Verbindung gebracht, woraus auf der individuellen Ebene dann eine eher positive bzw. negative „Gesamtbewertung" resultiert. Die SchülerInnenmeinungen zur Globalisierung können daher als überraschend differenziert bewertet werden (vgl. Abbildung 41). Männliche und weibliche AbsolventInnen unterscheiden sich nicht, was ihre Einstellungen zur Globalisierung betrifft.

Grafik 41: Geschlechtstypische Verteilungen der Aussagen der SchülerInnen zur Globalisierung.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Grundsätzlich sind die meisten SchülerInnen davon überzeugt, dass Globalisierung Auswirkungen auf sie selbst hat. Nur 10% der AbsolventInnen von maturaführenden Schulen und

rund 20% von FachschulabsolventInnen meinen, dass Globalisierung nur etwas mit der Wirtschaft und internationalen Konzernen zu tun hat – vgl. Grafik 42.

Die Mehrheit vertritt die Ansicht, dass Globalisierung ein vielschichtiges Phänomen ist und sowohl Vor- als auch Nachteile bringt. 70% der AbsolventInnen maturaführender Schulen und die Hälfte der FachschulabsolventInnen sind dieser Meinung.

Die Mehrheit der AbsolventInnen maturaführender Schulen (~70%) stimmte der Aussage zu, dass Globalisierung ihnen persönlich neue berufliche Perspektiven im Ausland eröffnet. Demgegenüber sind nur knapp über 50% der FachschulabsolventInnen dieser Meinung.

Bei einigen Fragen werden sehr eindeutige Positionen vertreten. So sind 80% der SchulabsolventInnen der Meinung, dass österreichische Unternehmen von der Globalisierung profitieren, da sie dadurch einen leichteren Zugang zu ausländischen Märkten haben.

Gleichzeit glauben rund zwei Drittel der SchülerInnen, dass die Globalisierung auch Nachteile bringt, da viele Arbeitsplätze in Österreich vernichtet werden, ohne dass neue Arbeitsplätze geschaffen werden.

In diesem Zusammenhang ist von Interesse, dass die Hälfte der SchülerInnen dafür plädiert, dass zur Stärkung der österreichischen Wirtschaft und damit Arbeitsplätze geschaffen werden, die Regierung österreichische Firmen vor ausländischer Konkurrenz schützen sollte.

Eher negativ wird auch der Einfluss der Globalisierung auf die Umwelt gesehen. Rund 60% sind der Meinung, dass aufgrund der Globalisierung die Umweltzerstörung voranschreitet.

Grundsätzlich sehr positiv wird die österreichische internationale Konkurrenzfähigkeit bewertet. Dennoch meinen immerhin 20%, dass österreichische Produkte auf den Weltmärkten keine Chance haben.

Wodurch wird die Einstellung zur Globalisierung beeinflusst? Interessanterweise lassen sich keine ausgeprägten direkten Einflüsse feststellen: So unterscheidet sich die Einstellung der SchülerInnen zur Globalisierung weder nach individuellen Hintergrundvariablen (Bildungsniveau der Eltern, (Groß-)Stadt/Land, Migrationshintergund) noch nach dem Interesse der SchülerInnen am Themenkomplex internationale Wirtschaft. Auch die Behandlung der Thematik internationale Wirtschaft im Unterricht sowie der Kenntnisstand der SchülerInnen darüber (ibw-Test-Ergebnisse) üben keine sichtbaren Einflüsse aus.

Dies ist ein bemerkenswerter Unterschied zu den Faktoren, die die Einstellung der SchülerInnen zur Europäischen Union beeinflussen (vgl. das vorige Kapitel) und spiegelt die Tatsache wider, dass Globalisierung von der überwiegenden Mehrheit der SchülerInnen als ein

vielschichtiges Phänomen angesehen und sowohl mit diversen Vor- als auch Nachteilen in Verbindung gebracht wird.

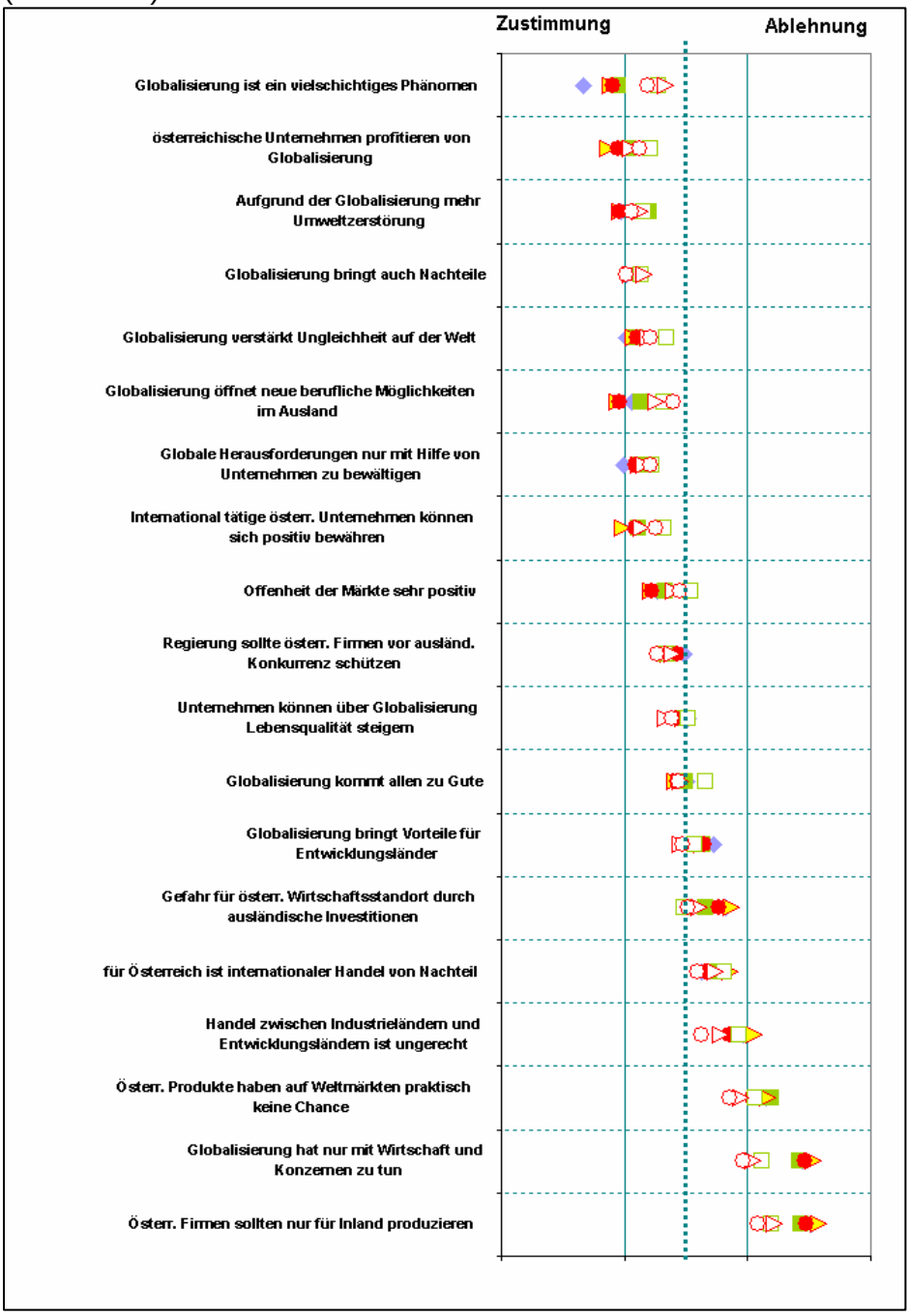
Grafik 42: Geschlechtstypische Aussagen der SchülerInnen zu Einzelaussagen der Globalisierung: Mittelwerte der von den SchülerInnen getroffenen Bewertungen.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Auch eine schulformspezifische Auswertung zeigte nur marginale Unterschiede (vgl. Grafik 43).

Grafik 43: Schulformtypische Aussagen zu den Einstellungsfragen zur Globalisierung (Mittelwerte)



Legende:

◆ AHS-Oberstufe	
■ HTL	□ t/g Fachschule
△ HAK	△ HASCH
● sonstige BHS	○ sonstige Fachschule

Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Zusammenfassung

Die ibw-Studie erhob erstmals für Österreich auf einer breiten empirischen Basis wesentliche Aspekte zu Einstellungen und Kenntnisstand österreichischer SchulabsolventInnen zum Thema internationale Wirtschaft. Insgesamt wurden knapp 3.300 SchülerInnen in rund 280 Abschlussklassen an 68 Schulstandorten zu folgenden Aspekten befragt:

- Mobilität & Mobilitätsbereitschaft
- Interesse an wirtschaftlichen Themen
- Behandlung der Thematik „Internationale Wirtschaft“ im Unterricht
- Selbsteinschätzung der SchülerInnen bzgl. ihres Informationsgrades durch die Schule
- Wirtschaftskenntnisse der SchülerInnen
- Einstellung der SchülerInnen zur Europäischen Union und zur Globalisierung.

Die wichtigsten Ergebnisse der SchülerInnen-Befragung

Hohe Mobilitätsbereitschaft der SchülerInnen

Die Befragung zeigt eine überraschend hohe Zustimmung hinsichtlich der zukünftigen Mobilitätsbereitschaft seitens der SchülerInnen auf. Etwa ein Drittel der AbsolventInnen kann es sich vorstellen, ständig im Ausland zu arbeiten und über 80% können sich dies zumindest zeitweise vorstellen (und dies unabhängig von der aktuellen Schulform)!

Von jenen SchülerInnen, die in der Folge studieren wollen, können sich 70% vorstellen ein Auslandssemester zu absolvieren und rund 30% sogar ihr Studium zur Gänze im Ausland zu absolvieren. Auch ein Auslandspraktikum ist für 80% der SchülerInnen maturaführender Schulen und für 60% der FachschülerInnen grundsätzlich überlegenswert.

Behandlung der Thematik im Unterricht

Rund die Hälfte der SchülerInnen geben an, dass Themen der internationalen Wirtschaft (Export/Import, Außenwirtschaft, Investitionen, Globalisierung etc) im Unterricht regelmäßig behandelt werden. Erwartungsgemäß gibt es dabei deutliche Unterschiede nach den Schulformen. So liegen die diesbezüglichen Anteile in der kaufmännischen Fachrichtung (HAK, HAS) über jenen in den anderen Schulformen. Am niedrigsten sind sie in der technisch/gewerblichen Fachrichtung (HTL, t/g Fachschule).

Bemerkenswert ist, dass nur 5% der SchülerInnen angaben, dass im Unterricht „eigentlich nie“ derartige Themen behandelt werden. Fast die Hälfte der SchülerInnen ist aber der Meinung, dass diese Themen „selten“ im Unterricht behandelt werden.

Themen der internationalen Wirtschaft werden primär in den laut Lehrplan dafür vorgesehenen Unterrichtsfächern behandelt. Darüber hinaus kommen aber auch in den Unterrichtsfächern Geschichte (und Sozialkunde), Fremdsprachen sowie in einer breiten Palette diverser „sonstiger Fächer“ diese Themen vor.

Aufgrund der Verteilung der Antwortkategorien kann der Schluss gezogen werden, dass es bzgl. der Thematisierung von internationaler Wirtschaft im Unterricht nicht nur zwischen den Schulformen Unterschiede gibt, sondern dass auch Schulen ein und derselben Schulform dieses Thema offensichtlich in einem unterschiedlichen Ausmaß im Rahmen ihres Unterrichts behandeln.

Über die Hälfte der SchülerInnen fühlt sich über die Thematik „internationale Wirtschaft“ ausreichend informiert.

Rund 6% der Schüler fühlt sich durch ihre Schule zur Thematik internationale Wirtschaft „sehr gut informiert“. Über die Hälfte (57%) finden, dass sie „ausreichend informiert“ werden. Ein gutes Drittel der SchülerInnen meint jedoch, dass sie durch ihre Schule zuwenig bzw. überhaupt nicht informiert werden.

Der Informationsgrad der SchülerInnen (laut deren Selbsteinschätzung) unterscheidet sich nach den Schulformen. SchülerInnen einer HAK sowie einer HAS bekundeten die höchsten Werte – alle anderen SchülerInnen liegen dagegen darunter.

Praktisch keine Unterschiede sind feststellbar zwischen männlichen und weiblichen Schülern.

Dieses Ergebnis wird allerdings durch das durchschnittliche Abschneiden der Jugendlichen bei den Wissensfragen (siehe dazu unten) relativiert.

Grundsätzliches Interesse an Wirtschaftsthemen – jedoch wenig konkrete Aktivitäten

Seitens der SchülerInnen besteht zwar ein grundsätzliches Interesse an wirtschaftlichen Themen – dieses schlägt sich aber meistens nur sporadisch in entsprechenden Aktivitäten (Lesen von Zeitungsartikeln, Ansehen von Fernsehbeiträgen, Diskussion mit Eltern/Bekannten) nieder. Etwa ein Viertel bis zu einem Drittel der SchülerInnen interessiert sich offenbar überhaupt nicht für diese Thematik.

Es sind keine wesentlichen geschlechtstypischen und schulformtypischen Unterschiede feststellbar. Auch der Bildungshintergrund der Eltern hat nur einen marginalen Einfluss auf die Interessenslagen der SchülerInnen.

Wirtschaftskenntnisse sind eher unbefriedigend

Den SchülerInnen wurden insgesamt 20 Fragen zu ihrem Kenntnisstand über internationale Wirtschaftsthemen gestellt (zwei Drittel davon waren Wissens-, ein Drittel Verständnisfragen). Die Fragen wurden nach dem Schwierigkeitsgrad gewichtet und aus den Antworten wurde eine Gesamtbewertung anhand einer Schulnotenskala konstruiert.

HAK-AbsolventInnen erreichten mit einer Durchschnittsnote „gut" die beste Bewertung. AbsolventInnen einer AHS-Oberstufe, einer HTL, sonstigen BHS-Schulformen (Wirtschaftsberufe, Fremdenverkehr, Mode etc.) sowie einer technisch/gewerblichen Fachschule erzielten jeweils ein „befriedigend". Am schlechtesten schnitten AbsolventInnen der HAS (!) sowie der sonstigen Fachschulen (Wirtschaftsberufe, Fremdenverkehr, Mode, etc.) ab.

Weibliche Schüler schnitten beim ibw-Test durchwegs schlechter ab als ihre männlichen Kollegen.

Noch deutlicher wird das oftmals doch relativ bescheidene Niveau des Wirtschaftswissens von SchulabsolventInnen, wenn man sich die Verteilung der Schulnoten in den diversen Schulformen ansieht. So kann man davon ausgehen, dass beispielsweise rund 50% der HAS-AbsolventInnen nur über sehr mangelhafte Wirtschaftskenntnisse verfügen. In den maturaführenden Schulformen liegt der diesbezügliche Anteil bei etwa 20-30% der AbsolventInnen.

Gerade für HAS-AbsolventInnen divergieren die Selbsteinschätzung der SchülerInnen hinsichtlich ihres Informationsstandes zu wirtschaftlichen Themen und die Ergebnisse des ibw-Wirtschaftskenntnis-Tests stark.

Einstellung zur Europäischen Union

Zu vier abgefragten Einzelaspekten teilen sich die SchülerInnen zu jeweils gleichen Teilen in eine Gruppe, die den Aussagen (eher) zustimmend und in eine Gruppe, die den Aussagen (eher) ablehnend gegenüberstehen. Daher liegt der Durchschnittswert für diese Einzelaspekte im Bereich der Mitte zwischen Zustimmung und Ablehnung. Bei diesen Einzelaspekten handelt es sich um die Einstellung der SchülerInnen zur EU-Erweiterung im Jahr 2004 sowie darum, ob Österreichs EU-Beitritt Vor- oder Nachteile gebracht hat und ob sich die SchülerInnen als EU-Bürger fühlen.

Knapp zwei Drittel der SchülerInnen sprechen sich gegen eine Aufnahme weiterer Länder in die Europäische Union aus. Schüler sind dabei noch stärkere Gegner einer Aufnahme als Schülerinnen.

Der Großteil (rund 80%) der SchülerInnen sind der Meinung, dass ihnen Österreichs EU-Mitgliedschaft zukünftig „tolle Möglichkeiten in Ausbildung und Beruf (z.B. Studium oder Arbeitsmöglichkeiten in einem anderen EU-Land)“ eröffnet.

Sehr positiv wird dagegen die Euro-Einführung gesehen. Rund 80% der SchülerInnen „finden es toll, dass es in den EU-Ländern jetzt den Euro als gemeinsame Währung gibt“.

Sehr ambivalent stehen die SchülerInnen der Frage gegenüber, ob Bürger aus anderen EU-Staaten in Österreich die gleichen Rechte haben sollten wie Österreicher. Eine Hälfte lehnt dies (eher) ab – die andere Hälfte stimmt dem (eher) zu.

Als Gesamtbild ergibt sich somit, dass die Meinungen von SchülerInnen zur Europäischen Union was die Erweiterung 2004, was die generellen Vor- und Nachteile sowie was die Rechte von EU-Bürgern in Österreich betrifft, geteilt sind. Die Chancen (hinsichtlich Ausbildung und Beruf) sowie die Euro-Einführung werden dagegen sehr positiv bewertet. Einer weiteren Aufnahme von Ländern in die EU stehen die SchülerInnen aber überwiegend ablehnend gegenüber. Als Grundmuster der Meinungen zeichnet sich bei vielen SchülerInnen eine asymmetrische Wahrnehmung bzw. Beurteilung ab: Die potentiellen Chancen und Vorteile durch die EU (insbesondere für die eigene Person) werden sehr wohl positiv wahrgenommen – gleichzeitig bestehen aber auch Vorbehalte derart, anderen die gleichen Rechte und Chancen einzuräumen, die man selbst in Anspruch nehmen will.

Eine schulformspezifische Auswertung der SchülerInnenmeinungen zur Europäischen Union zeigt, dass sich grundsätzlich die Ansichten zwischen SchülerInnen der diversen Schulformen nicht allzu sehr unterscheiden. Auffallend ist aber, dass FachschülerInnen und oftmals HTL-AbsolventInnen etwas skeptischer als ihre KollegInnen aus den anderen Schulformen sind. Grundsätzlich sind weibliche Schüler der EU gegenüber positiver eingestellt als ihre männlichen Kollegen.

Darüber hinaus sind die SchülerInnen deutlich positiver der EU gegenüber eingestellt, als dies bei diversen Befragungen bei der Gesamtbevölkerung (z.B. Eurobarometer) der Fall ist.

Die Einstellung der SchülerInnen zu Europäischen Union wird vom Migrationsstatus der SchülerInnen, dem Interesse der SchülerInnen an der Thematik internationale Wirtschaft sowie vom Kenntnisstand über diese Thematik (ibw-Test-Ergebnisse) stark beeinflusst. So sind die Anteile der SchülerInnen, die der EU überwiegend positiv gegenüberstehen bei im Ausland geborenen SchülerInnen deutlich höher als bei ihren im Inland geborenen KollegInnen. Auch bewerten SchülerInnen, die sich für die Thematik internationale Wirtschaft interessieren die EU deutlich positiver als jene, die kein bzw. nur ein eher geringes Interesse

bekundeten. Und je besser die SchülerInnen beim ibw-Test abgeschnitten haben, desto positiver wird die EU gesehen.

Ein gewisser Einfluss (wenngleich nicht so stark ausgeprägt) ist auch vom Bildungshintergrund der Eltern (positivere Einstellung zur EU bei SchülerInnen aus Maturanten- und insbesondere Akademikerhaushalten), der Behandlung der Thematik internationale Wirtschaft im Unterricht (je häufiger diese Thematik im Unterricht behandelt wurde, desto positiver ist die Haltung der SchülerInnen gegenüber der EU) sowie davon feststellbar, ob sich der Wohnort der SchülerInnen in einer großstädtischen oder eher ländlichen Lage befindet (SchülerInnen aus großstädtischen Lagen sind tendenziell etwas EU-kritischer eingestellt als SchülerInnen aus „Landregionen“).

Einstellung zur Globalisierung

Den SchülerInnen wurden 19 Einstellungsfragen zum Thema Globalisierung gestellt.

Grundsätzlich sind die meisten SchülerInnen davon überzeugt, dass Globalisierung Auswirkungen auf sie selbst hat. Nur 10% der AbsolventInnen von maturaführenden Schulen und rund 20% von FachschulabsolventInnen meinen, dass Globalisierung nur etwas mit der Wirtschaft und internationalen Konzernen zu tun hat.

Die Mehrheit ist der Meinung, dass Globalisierung ein vielschichtiges Phänomen ist und sowohl Vor- als auch Nachteile bringt. 70% der AbsolventInnen maturaführender Schulen und die Hälfte der FachschulabsolventInnen sind dieser Meinung.

Grundsätzlich stehen die SchülerInnen der Globalisierung tendenziell leicht positiv gegenüber! Es ist keineswegs eine Polarisierung der Schülerschaft in globalisierungskritische SchülerInnen versus vehemente BefürworterInnen der Internationalisierung festzustellen (nur jeweils rund 10% der SchülerInnen vertreten die jeweiligen Extrempositionen). Vielmehr wird Globalisierung von der überwiegenden Mehrheit der SchülerInnen sowohl mit diversen Vor- als auch Nachteilen in Verbindung gebracht, woraus auf der individuellen Ebene dann eine eher positive bzw. negative „Gesamtbewertung“ resultiert. Die SchülerInnenmeinungen zur Globalisierung können daher als überraschend differenziert bewertet werden.

Die Mehrheit der AbsolventInnen maturaführender Schulen (~70%) stimmte der Aussage zu, dass ihnen Globalisierung persönlich neue berufliche Perspektiven im Ausland eröffnet. Demgegenüber sind nur knapp über 50% der FachschulabsolventInnen dieser Meinung.

Bei einigen Fragen werden sehr eindeutige Positionen vertreten. So sind 80% der SchulabsolventInnen der Meinung, dass österreichische Unternehmen von der Globalisierung profitieren, da sie dadurch einen leichteren Zugang zu ausländischen Märkten haben.

Gleichzeitig glauben rund zwei Drittel der SchülerInnen, dass die Globalisierung auch Nachteile bringt, da viele Arbeitsplätze in Österreich vernichtet werden, ohne dass neue Arbeitsplätze geschaffen werden.

In diesem Zusammenhang ist von Interesse, dass die Hälfte der SchülerInnen dafür plädiert, dass die Regierung österreichische Firmen vor ausländischer Konkurrenz schützen sollte, um dadurch zur Stärkung der österreichischen Wirtschaft beizutragen und Arbeitsplätze zu schaffen.

Eher negativ wird auch der Einfluss der Globalisierung auf die Umwelt gesehen. Rund 60% sind der Meinung, dass aufgrund der Globalisierung die Umweltzerstörung voranschreitet.

Grundsätzlich sehr positiv wird die österreichische internationale Konkurrenzfähigkeit bewertet. 20% meinen dennoch, dass österreichische Produkte auf den Weltmärkten keine Chance haben.

Männliche und weibliche AbsolventInnen unterscheiden sich nicht, was ihre Einstellungen zur Globalisierung betrifft. Auch eine schulformspezifische Auswertung zeigte nur marginale Unterschiede. Desgleichen konnten keine Einflussfaktoren extrahiert werden, die die Einstellung „erklären“ könnten. Dies spiegelt die Tatsache wider, dass Globalisierung von der überwiegenden Mehrheit der SchülerInnen als ein vielschichtiges Phänomen angesehen und sowohl mit diversen Vor- als auch Nachteilen in Verbindung gebracht wird.

Kapitel 4: Internationalisierungsaktivitäten auf schulischer Ebene und Einstellung zu Internationalisierung von LehrerInnen der vollschulischen Erstausbildungsgänge der Sekundarstufe II

Methodische Anmerkungen und Stichprobendesign der LehrerInnen-Befragung

Neben den SchülerInnen in den Abschlussklassen wurden auch deren LehrerInnen befragt. Dabei wurde der/die KlassenlehrerIn in jenen Unterrichtseinheiten befragt, in denen auch die SchülerInnen den Fragebogen ausfüllten. Darüber hinaus wurde der LehrerInnen-Fragebogen[21] auch in den Konferenzzimmern bzw. im Schulsekretariat aufgelegt. Insgesamt betrug der Rücklauf 339 ausgefüllte Fragebögen[22] (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: SchülerInnen in der Grundgesamtheit und der Stichprobe nach Schulformen (Schuljahr 2004/05)

	GGH			STP		
Schul"typen"	Lehrer	Lehrerin	zusammen	Lehrer	Lehrerin	zusammen
AHS-Oberstufe	7.680	11.655	19.335	30	36	66
Technische und gewerbliche Schulen [1]	5.483	1.283	6.766	38	38	76
Kaufmännische Schulen	2.087	3.442	5.529	32	55	87
sonstige BMHS [2]	1.546	4.357	5.903	33	77	110
alle Schul"typen" zusammen	16.796	20.737	37.533	133	206	339

Quellen: bmbwk; ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Anmerkung: Die Grundgesamtheit der LehrerInnen stellt alle LehrerInnen der jeweiligen Schulform dar (d.h. z.B. in der AHS umfasst es die LehrerInnen der Schulstufen 5 bis 12!).
1...im engen Sinn
2...inkl. Schulen für Bekleidung und Fremdenverkehr

Mit einem Repräsentativitätsgrad von rund 1% (vgl. Tabelle 2) lassen die Ergebnisse der ibw-LehrerInnen-Befragung 2005 indikative Schlüsse zu. Da keine offiziellen Zahlen zur Anzahl der LehrerInnen nach Schulstufen vorliegen, musste als Grundgesamtheit die Gesamtzahl der LehrerInnen der jeweiligen Schulform angesetzt werden. Bedenkt man, dass die Grundgesamtheit der LehrerInnen bezogen auf die Abschlussklassen natürlich deutlich kleiner ist, so lässt sich ableiten, dass der Repräsentativitätsgrad der ibw-LehrerInnen-Befragung deutlich höher ist (vorsichtig geschätzt dürfte er bei rund 5% liegen). Die Ergebnisse haben daher durchaus einen repräsentativen Charakter im Sinne grober Richtwerte.

[21] Der Fragebogen für die LehrerInnen ist im Anhang auf Seite 161 angeführt.

[22] Etwa 80% der LehrerInnen-Fragebögen wurde im Rahmen der ibw-SchülerInnen-Befragung beantwortet. Da die ibw-SchülerInnen-Befragung auf Basis einer geschichteten Zufallsauswahl der Schulen erfolgte, gelten für die LehrerInnen-Befragung analoge Reabilitäts- und Gewichtungskriterien.

Aufgrund der unterschiedlichen Rücklaufquoten in den Schulformen wurde eine Gewichtung (unter Einbeziehung des Geschlechterverhältnisses) vorgenommen.

Tabelle 2: Repräsentativitätsgrad der LehrerInnen-Befragung

	Repräsentativitätsgrad		
Schul"typen"	Lehrer	Lehrerin	zusammen
AHS-Oberstufe	0,4%	0,3%	0,3%
Technische und gewerbliche Schulen [1]	0,7%	3,0%	1,1%
Kaufmännische Schulen	1,5%	1,6%	1,6%
sonstige BMHS [2]	2,1%	1,8%	1,9%
alle Schul"typen" zusammen	0,8%	1,0%	0,9%

Quelle: bmbwk; ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Anmerkung: vgl. dazu Tabelle 1

Internationalisierungsaktivitäten an den Schulen

Stellenwert der Internationalisierung sowie diverse Internationalisierungsaktivitäten an den Schulen

Hinsichtlich des Stellenwertes, den Internationalisierung sowie diverse Internationalisierungsaktivitäten an der Schule haben, äußerten sich die LehrerInnen überraschen positiv: vgl. Grafik 1.

So gaben 40% der LehrerInnen an, dass die Vernetzung mit ausländischen Schulen (zB. durch Schulpartnerschaften, diverse Auslandskontakte) einen besonders hohen Stellenwert hat. Und weitere 40% der LehrerInnen bekundeten einen zwar derzeit noch nicht sehr hohen, aber dennoch zunehmenden Stellenwert. Lediglich rund 20% der LehrerInnen stimmten der Aussage zu, dass an ihrer Schule kein besonderer Stellenwert zum Thema Internationalisierung sowie zu diversen Internationalisierungsaktivitäten vorherrscht.

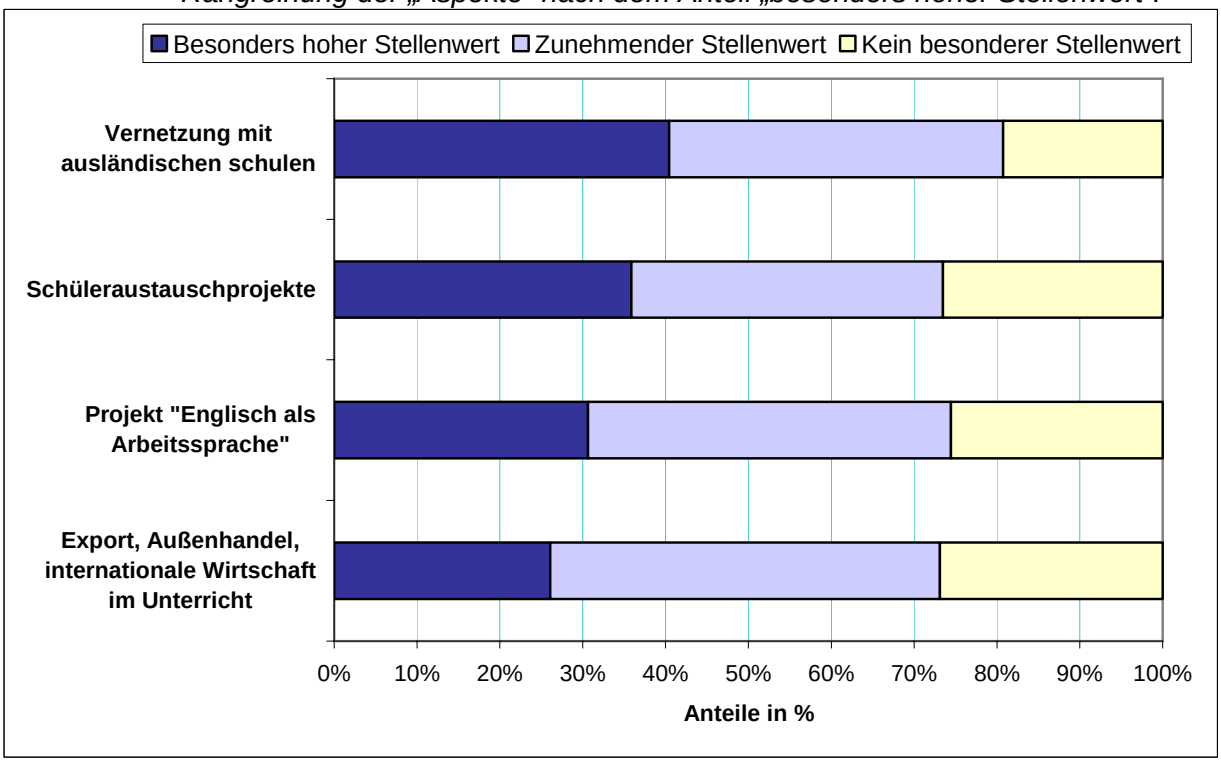
Die Aussagen zu den Schüleraustauschprojekten liegen praktisch im selben Bereich wie jene zur Vernetzung mit ausländischen Schulen.

Etwas niedriger ist die Zustimmung beim Projekt Englisch als Arbeitssprache.

Der niedrigste Zustimmungsgrad ist beim Stellenwert der Themen Export, Außenhandel sowie internationale Wirtschaft im Unterricht gegeben. Nur ein Viertel der befragten LehrerIn-

nen bekundete für diese Aspekte einen besonders hohen Stellenwert an ihrer Schule. Immerhin 50% sagen aber, dass dieser Aspekt zunimmt.

Grafik 1: Einschätzung des Stellenwertes zu diversen Aspekten der Internationalisierung sowie der Internationalisierungsaktivitäten an der Schule.
Rangreihung der „Aspekte" nach dem Anteil „besonders hoher Stellenwert".



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Die Aussagen der LehrerInnen zu den diversen Aspekten der Internationalisierung sowie der Internationalisierungsaktivitäten an der Schule unterscheiden sich teilweise deutlich nach den Schulformen (vgl. Grafik 2). So haben Schüleraustauschprojekte bislang nur in der AHS schon einen relativ hohen Stellenwert. Demgegenüber bekundete kein/e einzige/r HAS-LehrerIn, dass an ihrer Schule Schüleraustauschprojekte einen besonders hohen Stellenwert haben – zwei Drittel der HAS-LehrerInnen meinten, dass dieser Aspekt keinen Stellenwert hat.

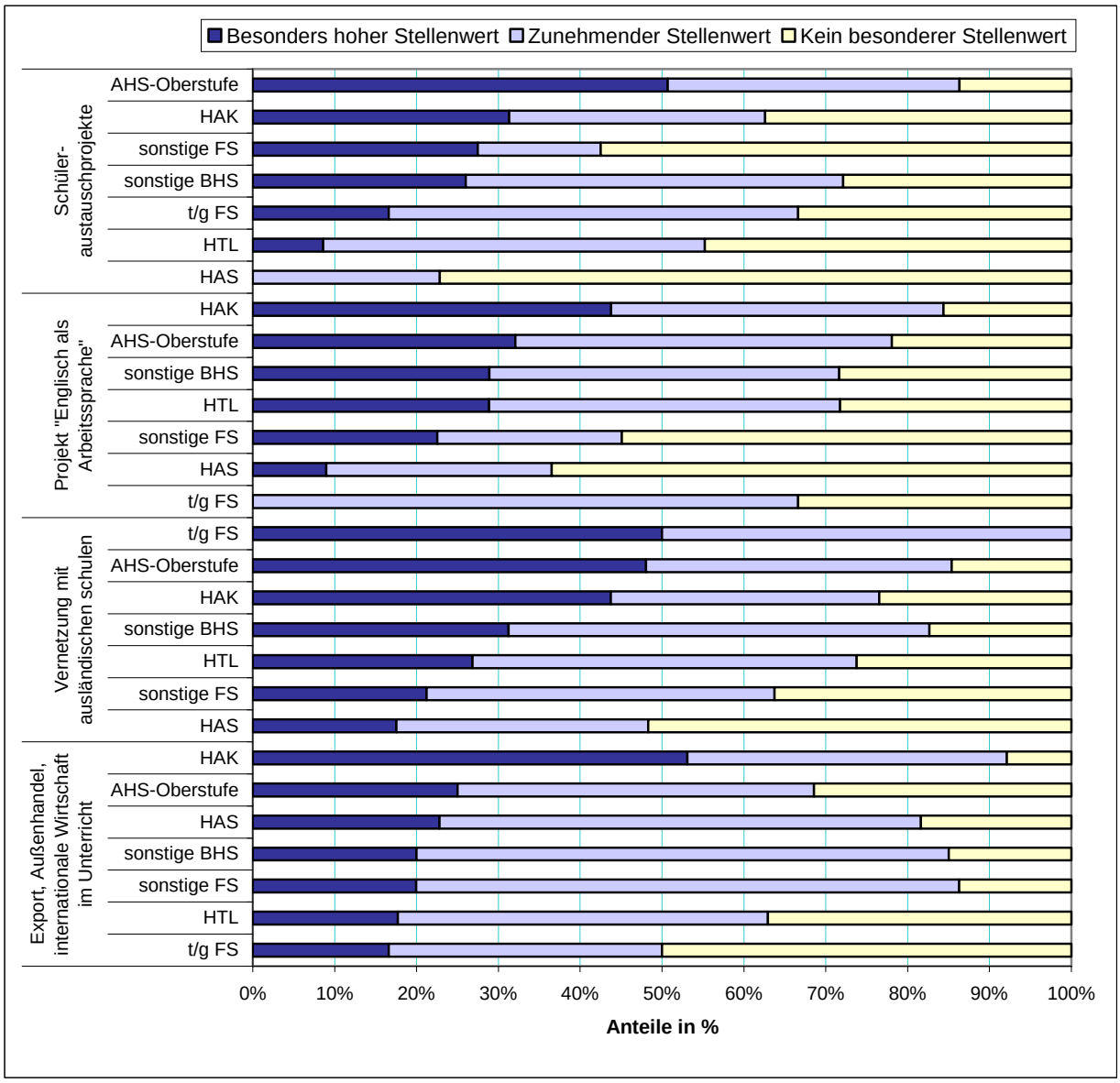
Das Projekt „Englisch als Arbeitssprache" ist bislang primär an den höherbildenden Schulen verankert. Die Lehrer in allen Schulformen gehen aber davon aus, dass der Stellenwert dieser Aktivität zunehmen wird. Für ein Viertel aller höheren Schulen und rund 50% aller BMS wird es aber – nach Meinung der Lehrer – auch in Zukunft keinen hohen Stellenwert haben!

Teilweise lassen sich diese schulformspezifischen Unterschiede aus der unterschiedlichen Ausbildungsschwerpunktsetzung erklären: So ist erwartungsgemäß in der HAK der Anteil der

LehrerInnen, die dem Export, dem Außenhandel sowie der internationalen Wirtschaft im Unterricht einen besonders hohen Stellenwert geben, deutlich höher als in anderen Schulformen. Warum aber z.B. das Projekt Englisch als Arbeitssprache oder die Vernetzung mit anderen Schulen auch sehr große Streuungsbreiten zwischen den Schulformen aufweisen, ist nicht offensichtlich.

Grafik 2: Einschätzung des Stellenwertes zu diversen Aspekten der Internationalisierung sowie der Internationalisierungsaktivitäten an der Schule: Schulformtypische Darstellung.

Für jeden „Aspekt" wurde eine Rangreihung der Schulformen nach dem Anteil „besonders hoher Stellenwert" vorgenommen.



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Anmerkung: Aufgrund der geringen Fallzahlen in den berufsbildenden mittleren Schulen sind deren Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

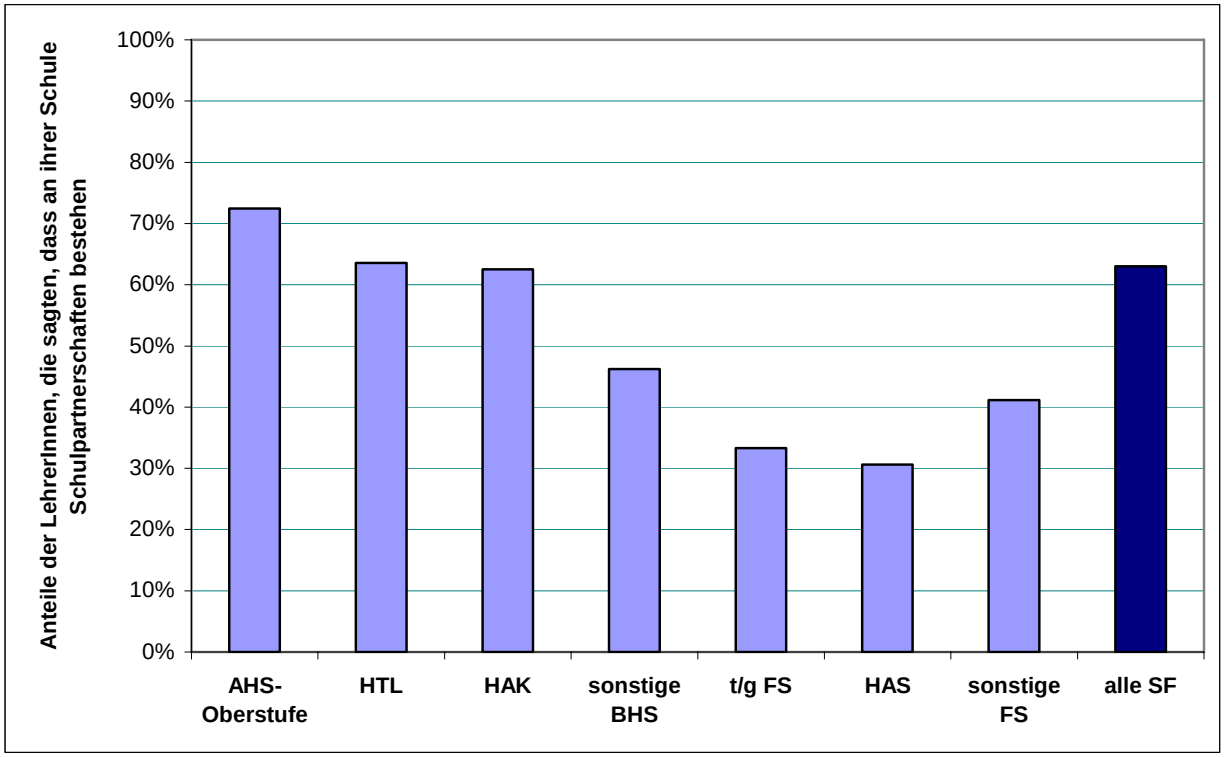
Interessanterweise gab in allen Schulformen rund die Hälfte der LehrerInnen (teilweise sogar deutlich mehr) an, dass der Stellenwert dieser Internationalisierungsaspekte – wenngleich von einem derzeit noch eher geringen Niveau aus – zunimmt.

Die Aussagen der LehrerInnen wurden auch dahingehend „getestet", ob der von ihnen unterrichtete Gegenstand einen Einfluss auf ihre Einschätzung hinsichtlich des Stellenwerts der Internationalisierungsaspekte an ihrer Schule hat. Grundsätzlich konnte kein derartiger Einfluss festgestellt werden – LehrerInnen schätzten also unabhängig von ihrem jeweiligen Fachbereich den Stellenwert der Internationalisierungsaktivitäten an ihrer Schule sehr homogen ein.

Schulpartnerschaften

Rund zwei Drittel aller LehrerInnen sagte, dass an ihrer Schule eine Schulpartnerschaft mit ausländischen Schulen bzw. Bildungseinrichtungen besteht (vgl. Grafik 3). Dabei sind deutlich ausgeprägte Unterschiede zwischen den diversen Schulformen feststellbar: Maturaführende Schulen haben anscheinend häufiger Schulpartnerschaften mit ausländischen Bildungseinrichtungen als berufsbildende mittlere Schulen.

Grafik 3: Schulformspezifische Anteile der LehrerInnen, die sagten, dass an ihrer Schule Schulpartnerschaften mit ausländ. Bildungseinrichtungen bestehen.



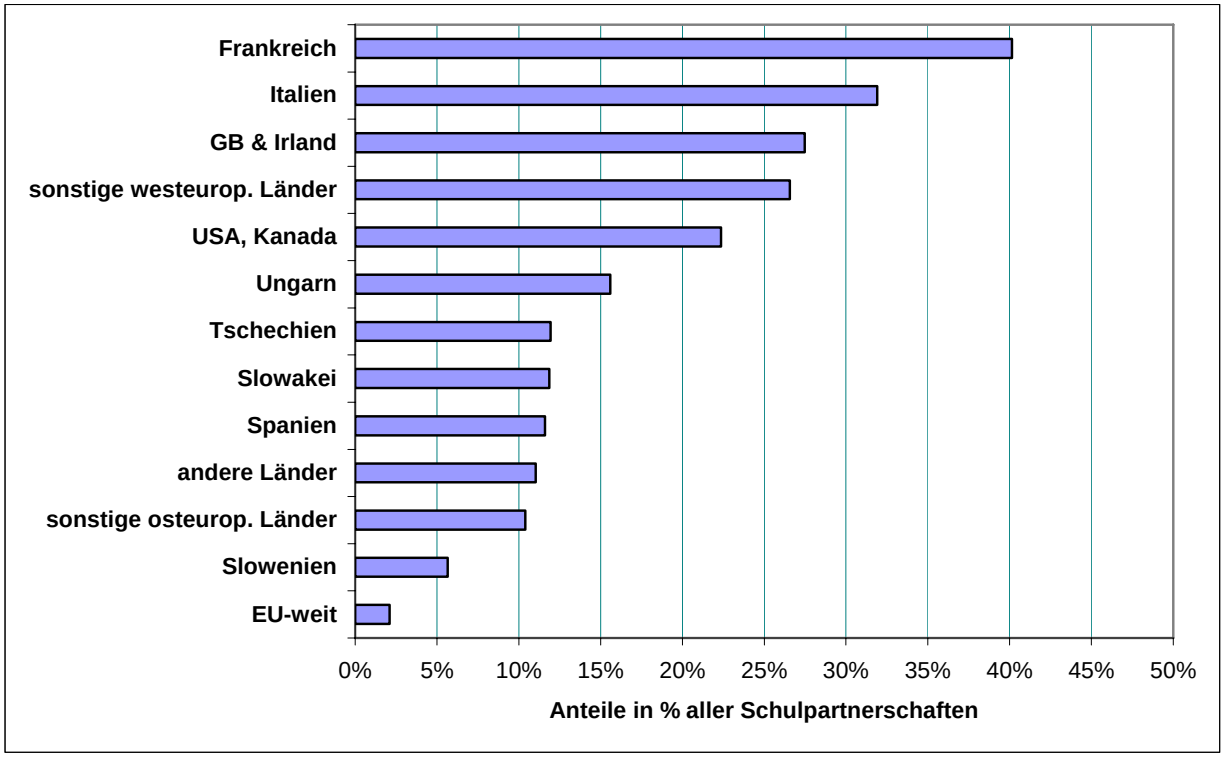
Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

In rund einem Drittel aller Schulen, die laut Aussagen der LehrerInnen überhaupt Schulpartnerschaften mit ausländischen Bildungseinrichtungen haben, besteht genau eine Schulpartnerschaft. In einem weiteren Drittel bestehen zwei und im restlichen Drittel mehr als zwei Schulpartnerschaften mit ausländischen Bildungseinrichtungen. Hinsichtlich dieser Verteilung nach der Anzahl der Schulpartnerschaften gibt es nur sehr geringe schulformspezifische Unterschiede.

Von jenen LehrerInnen, die sagten, dass an ihrer Schule Schulpartnerschaften mit ausländischen Bildungseinrichten bestehen, kam Frankreich mit anteilsmäßig rund 40% aller Nennungen am häufigsten vor (vgl. Grafik 4). Rund ein Drittel dieser LehrerInnen nannte Italien als jenes Land, mit dem eine Schulpartnerschaft besteht. Jeweils etwa ein Viertel dieser LehrerInnen sagte, dass ihre Schule eine Schulpartnerschaft mit Großbritannien bzw. mit einer Bildungseinrichtung eines anderen westeuropäischen Landes unterhält. Auch mit den USA bzw. Kanada gibt es offensichtlich doch relativ viele Schulpartnerschaften. Schulpartnerschaften mit Bildungseinrichtungen osteuropäischer Länder wurden ebenfalls relativ häufig genannt. Hier dominieren Ungarn, die Tschechische sowie die Slowakische Republik mit Anteilen von jeweils rund 10% der Partnerschaften.

Grafik 4: Länderspezifische Anteile an den Schulpartnerschaften[23]

Mehrfachantworten waren möglich; Rangreihung nach dem Länderanteil



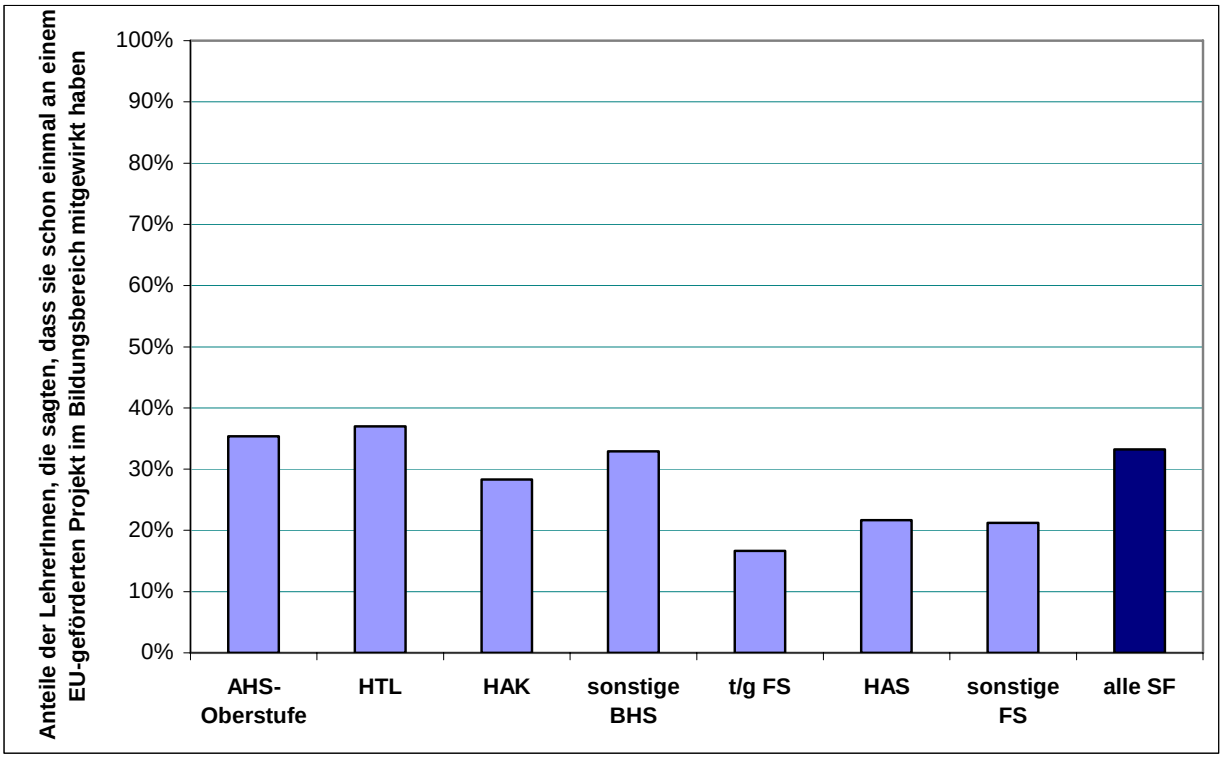
Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005
Anmerkung: Infolge von Mehrfachantworten summieren sich die relativen Anteile auf über 100%.

[23] Anteil der LehrerInnen, die sagten, dass an ihrer Schule eine Schulpartnerschaft mit einer Bildungseinrichtung des jeweiligen Landes besteht.

Teilnahme der LehrerInnen an EU-geförderten Projekten im Bildungsbereich

Etwa ein Drittel aller LehrerInnen gab an, dass sie schon einmal an einem EU-geförderten Projekt im Bildungsbereich mitgewirkt haben (vgl. Grafik 5). LehrerInnen an maturaführenden Schulen bekundeten eine höhere Teilnahmequote als LehrerInnen an berufsbildenden mittleren Schulen.

Grafik 5: Schulformspezifische Anteile der LehrerInnen, die schon einmal an einem EU-geförderten Projekt im Bildungsbereich mitgewirkt haben.



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Von jenen LehrerInnen, die bislang schon an einem EU-geförderten Projekt im Bildungsbereich teilgenommen haben, hat etwa die Hälfte einmal, jeweils ein Viertel zweimal bzw. öfters an derartigen Projekten mitgewirkt. Hinsichtlich der relativen Häufigkeit der teilnehmenden LehrerInnen sind nur geringe Unterschiede zwischen den Schulformen feststellbar.

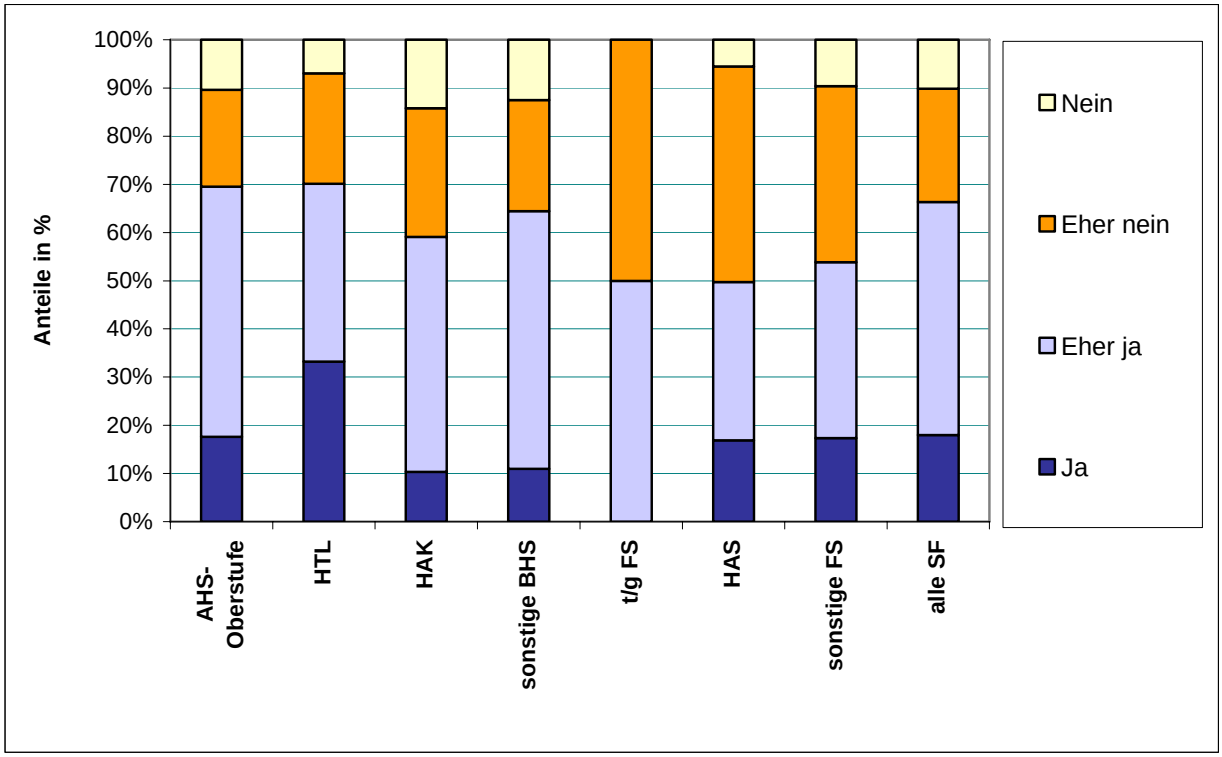
Bei rund 20% der LehrerInnen wurde das Projekt im Rahmen des Leonardo da Vinci Programms, bei den restlichen 80% durch das Sokrates-Programm gefördert[24].

[24] Im Rahmen des Leonardo da Vinci Programms wurden etwa drei Viertel der Projekte als Mobilitätsprojekte und ein Viertel als Pilotprojekte gefördert.
Im Rahmen des Sokrates Programms können etwa drei Viertel der Aktion Comenius und ein Viertel der Aktion Lingua zugeordnet werden.

Von den an EU-geförderten Projekten teilnehmenden LehrerInnen hat etwa ein Drittel das Projekt selbst initiiert. Rund die Hälfte der LehrerInnen gab an, dass das Projekt durch eine andere Person an der Schule initiiert wurde. Bei den restlichen rund 20% der LehrerInnen wurde das Projekt entweder durch eine andere österreichische oder ausländische Bildungseinrichtung initiiert. Zwischen Leonardo da Vinci und Sokrates Projekten sind keine Unterschiede hinsichtlich der Verteilung der initiierenden Personen / Institutionen feststellbar.

Auf die Frage nach der zukünftigen Teilnahme an derartig von der EU-geförderten Projekten im Bildungsbereich, bekundeten rund 20% der LehrerInnen ein sehr konkretes Interesse. Etwa die Hälfte kann sich eine Mitwirkung vorstellen („eher ja“). Für rund ein Drittel der LehrerInnen kommt eine Mitwirkung nicht bzw. eher nicht in Frage (vgl. Grafik 6).

Grafik 6: Schulformspezifische Verteilungen der LehrerInnen hinsichtlich einer zukünftigen Mitwirkung an EU-geförderten Projekten im Bildungsbereich.



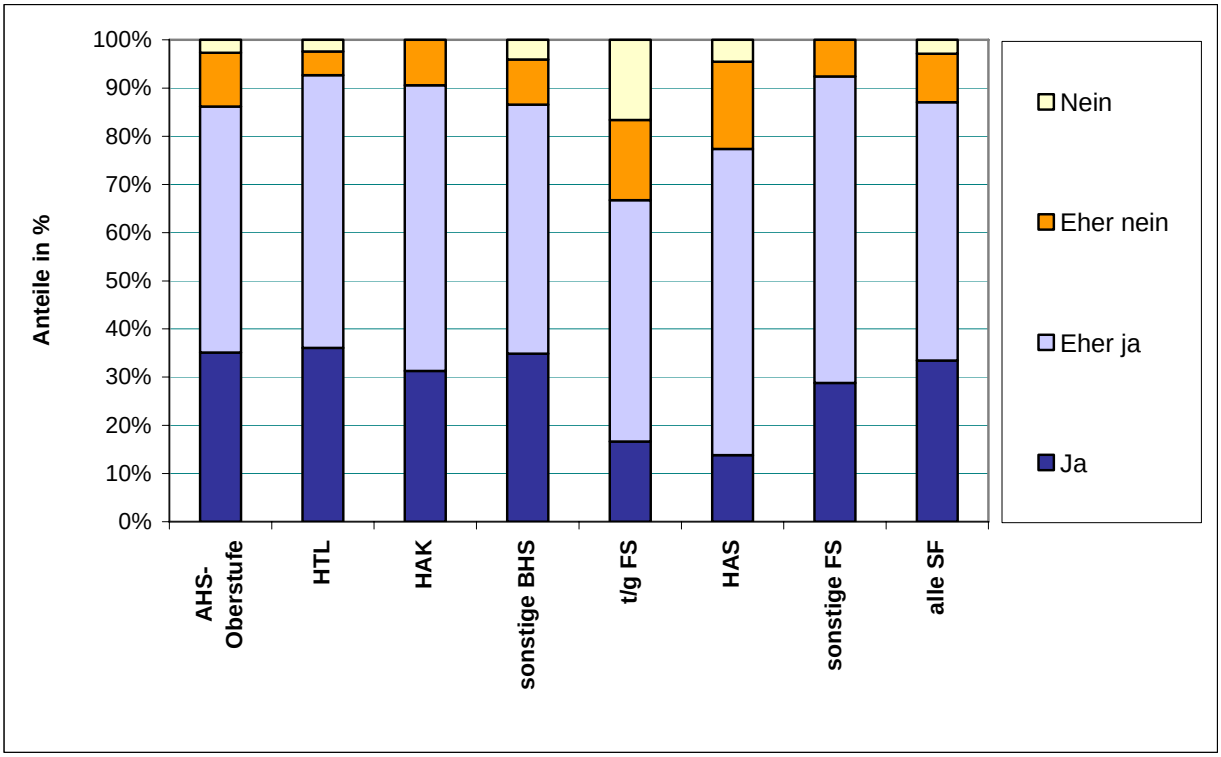
Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Meinung der LehrerInnen hinsichtlich einer weiteren Zunahme der Internationalisierungsaktivitäten an den Schulen

Der Frage, ob die Schule in Zukunft mehr Aktivitäten in Richtung Internationalisierung setzen sollte, stimmte rund ein Drittel der LehrerInnen dezidiert zu und etwas über 50% der LehrerInnen sind tendenziell dafür („eher ja“) – vgl. Grafik 7. Dieser sehr hohe Zustimmungsgrad zu weiteren Internationalisierungsaktivitäten an den Schulen zeigt ein großes Handlungspotential auf.

Nach Schulformen betrachtet gibt es bis auf die LehrerInnen in den technisch/gewerblichen Fachschulen sowie der HAS praktisch keine Unterschiede zu dieser Frage. In den beiden angeführten Schulformen (t/g FS und HAS) sind die Anteile der LehrerInnen, die weiteren Internationalisierungsaktivitäten an ihren Schulen ablehnend gegenüberstehen, größer (rund ein Viertel der LehrerInnen dieser Schulformen).

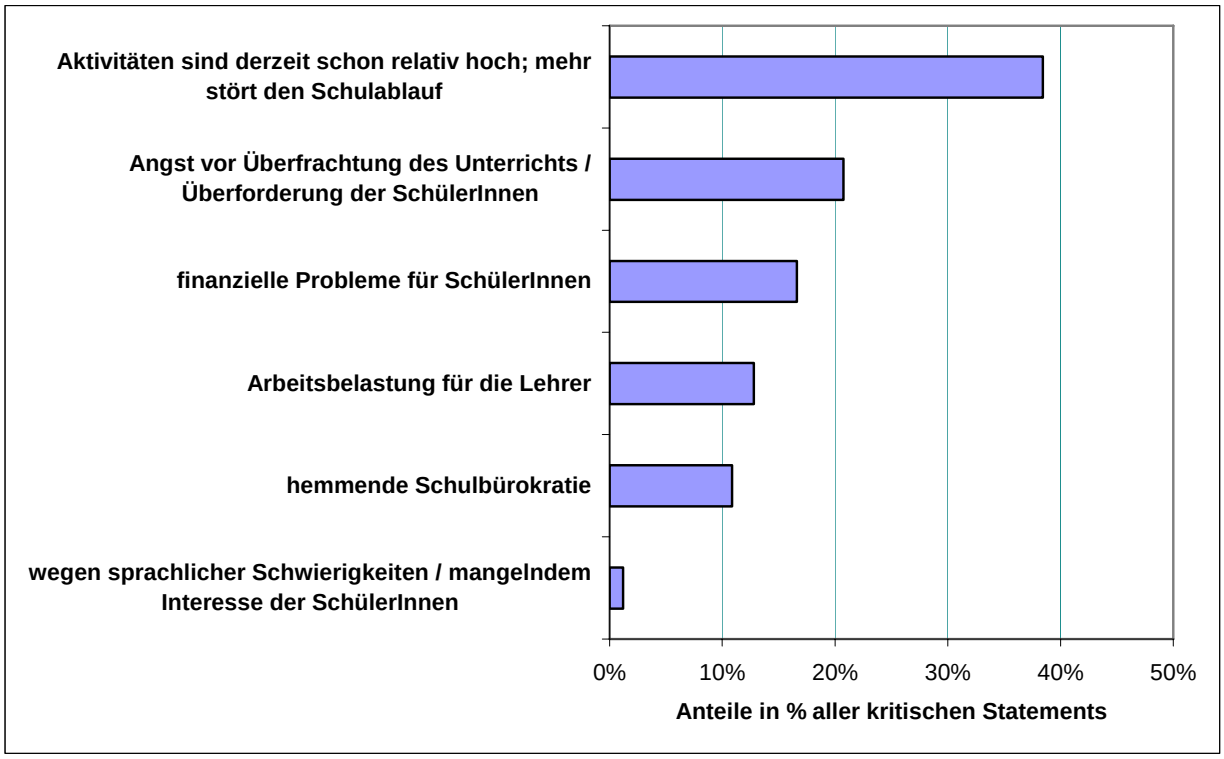
Grafik 7: Schulformspezifische Verteilungen der LehrerInnen auf die Frage: *„Sind Sie der Ansicht, dass Ihre Schule in Zukunft mehr Aktivitäten in Richtung Internationalisierung (zB Partnerschaften, internationale Projekte, Schüleraustauschprogramme) setzen sollte?“*.



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Der Großteil jener LehrerInnen, die sich kritisch bezüglich einer zukünftigen Ausweitung von Internationalisierungsaktivitäten an ihrer Schule geäußert haben, ist der Meinung, dass derartige Aktivitäten schon derzeit relativ hoch seien und noch mehr Aktivitäten den Schul-/ Unterrichtsablauf stören würden (vgl. Grafik 8). Ein Fünftel der kritischen Statements bezog sich darauf, dass eine Überfrachtung des Unterrichts sowie eine Überforderung der SchülerInnen befürchtet wird. Auch Finanzierungsprobleme, die Arbeitsbelastung für LehrerInnen sowie eine hemmende Schulbürokratie wurden genannt. Nur sehr wenige kritische Statements bezogen sich auf sprachliche Schwierigkeiten bzw. mangelndes Interesse seitens der SchülerInnen.

Grafik 8: Verteilung der kritischen Statements der LehrerInnen hinsichtlich einer weiteren Zunahme der Internationalisierungsaktivitäten an der Schule.
Rangreihung nach dem relativen Anteil

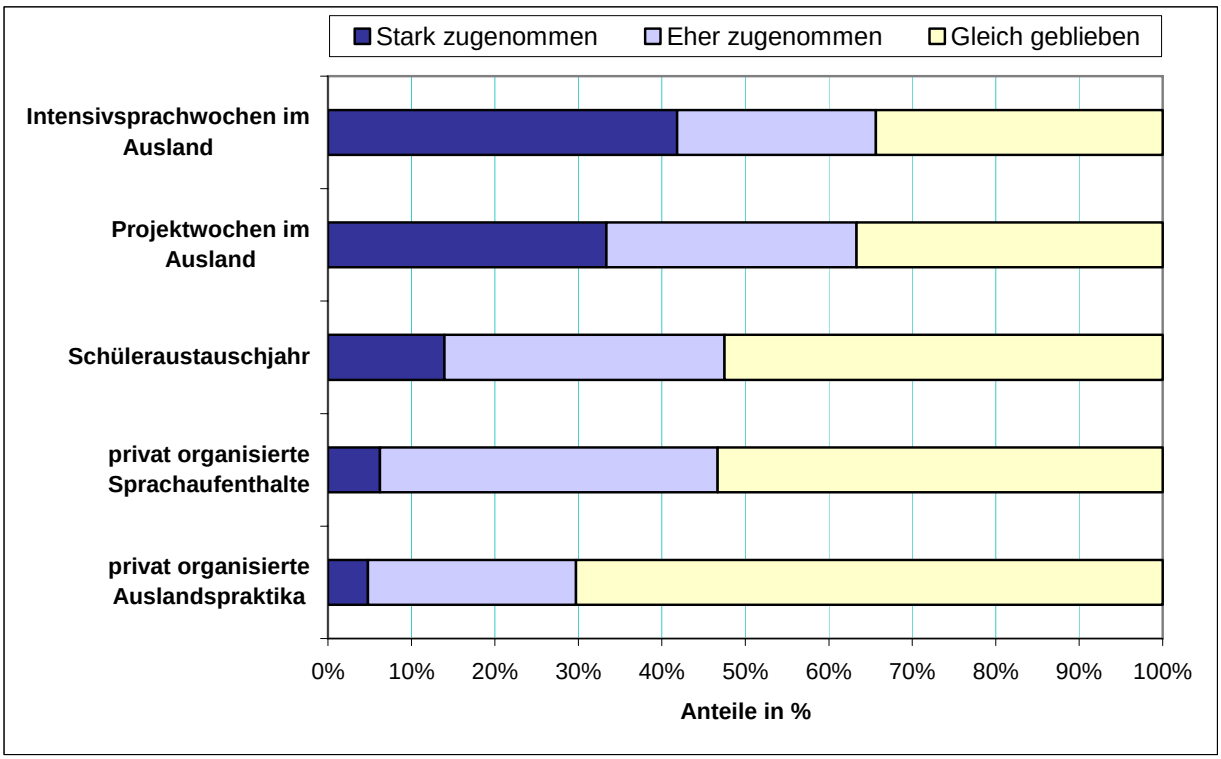


Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Mobilität der SchülerInnen

Während der letzten fünf bis zehn Jahre ist es aus Sicht der LehrerInnen zu einer **deutlichen Zunahme der Mobilität der SchülerInnen** gekommen (vgl. Grafik 9). Insbesondere Intensivsprachwochen sowie Projektwochen im Ausland haben stark zugenommen. Aber auch die anderen Formen (Schüleraustauschjahre, privat organisierte Sprachaufenthalte und Auslandspraktika) weisen deutliche Zunahmen auf.

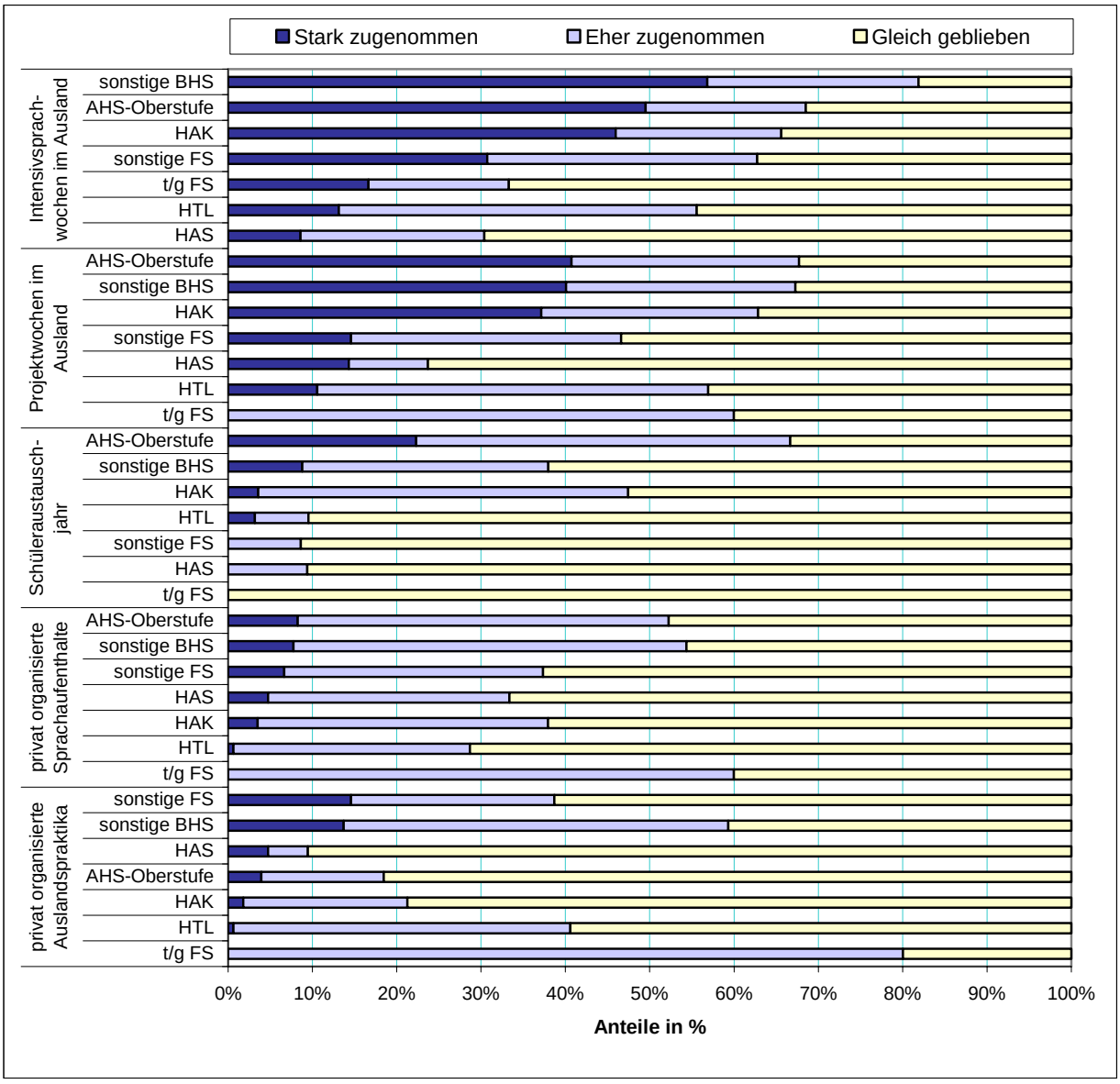
Grafik 9: Veränderung der Mobilitätsformen der SchülerInnen während der letzten 5 bis 10 Jahre: Einschätzung der LehrerInnen.
Rangreihung der Mobilitätsformen nach dem Anteil „stark zugenommen".



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Nach Schulformen betrachtet zeigt sich (vgl. Grafik 10), dass die Zunahme der Mobilitätsformen bei SchülerInnen maturaführender Schulen (mit Ausnahme der HTL!) oftmals weitaus stärker ausgeprägt war als bei BMS-SchülerInnen. Dies trifft besonders auf Mobilitätsaktivitäten zu, die Auslandsaufenthalte zum Zweck des Fremdsprachenerwerbs sowie Projektwochen betreffen.

Grafik 10: Veränderung der Mobilitätsformen der SchülerInnen während der letzten 5 bis 10 Jahre (Einschätzung der LehrerInnen): Schulformtypische Darstellung.
Für jede Mobilitätsform wurde eine Rangreihung der Schulformen nach dem Anteil „stark zugenommen" vorgenommen.



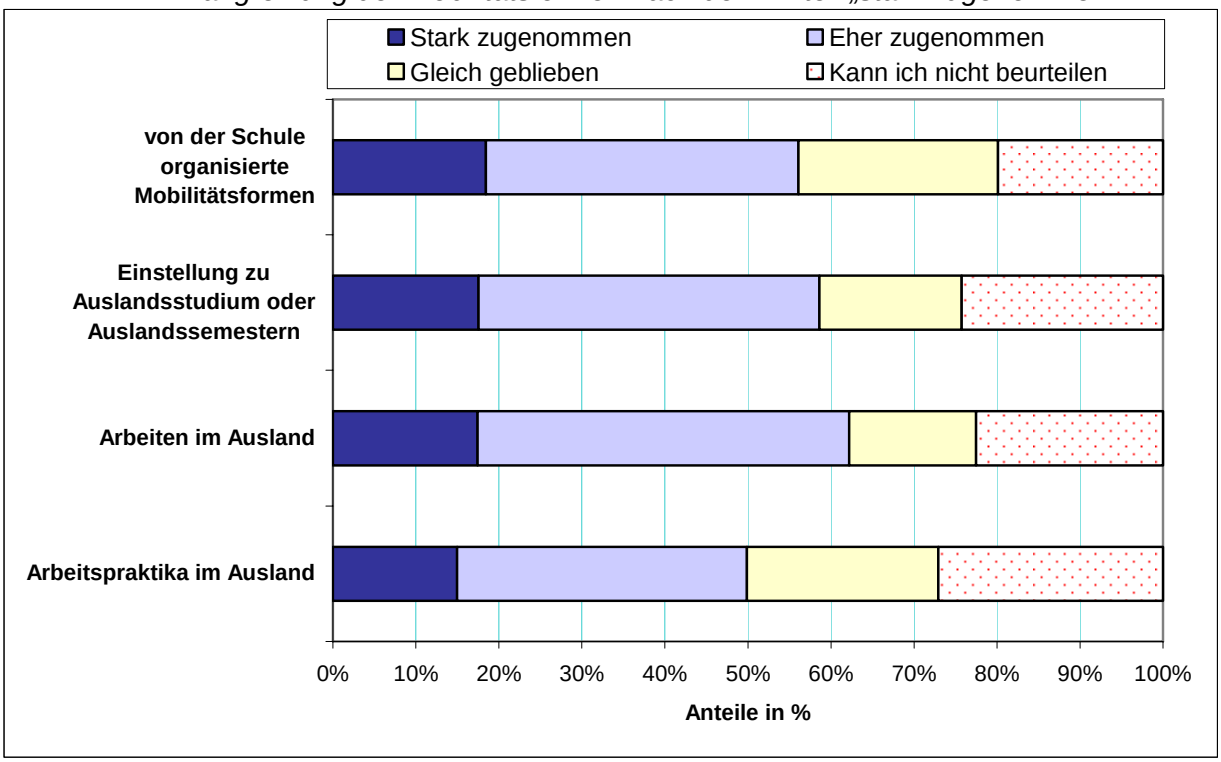
Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Anmerkung: Aufgrund der geringen Fallzahlen in den berufsbildenden mittleren Schulen sind deren Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

Auch das Interesse sowie die Mobilitätsbereitschaft der SchülerInnen haben laut Einschätzung der LehrerInnen während der letzten fünf bis zehn Jahre **deutlich zugenommen** (vgl. Grafik 11).

Und dies nicht nur was von der Schule organisierte Mobilitätsformen betrifft, sondern auch die Einstellung zu einem Auslandsstudium (bzw. einem Auslandssemester) im Rahmen eines etwaig geplanten Studiums. Sehr ähnlich schätzen die LehrerInnen auch das Interesse sowie die Mobilitätsbereitschaft der SchülerInnen bezüglich einer Erwerbstätigkeit sowie von Arbeitspraktika im Ausland ein.

Grafik 11: Veränderung der Mobilitätsbereitschaft und des Interesses der SchülerInnen während der letzten 5 bis 10 Jahre: Einschätzung der LehrerInnen.
Rangreihung der Mobilitätsformen nach dem Anteil „stark zugenommen".

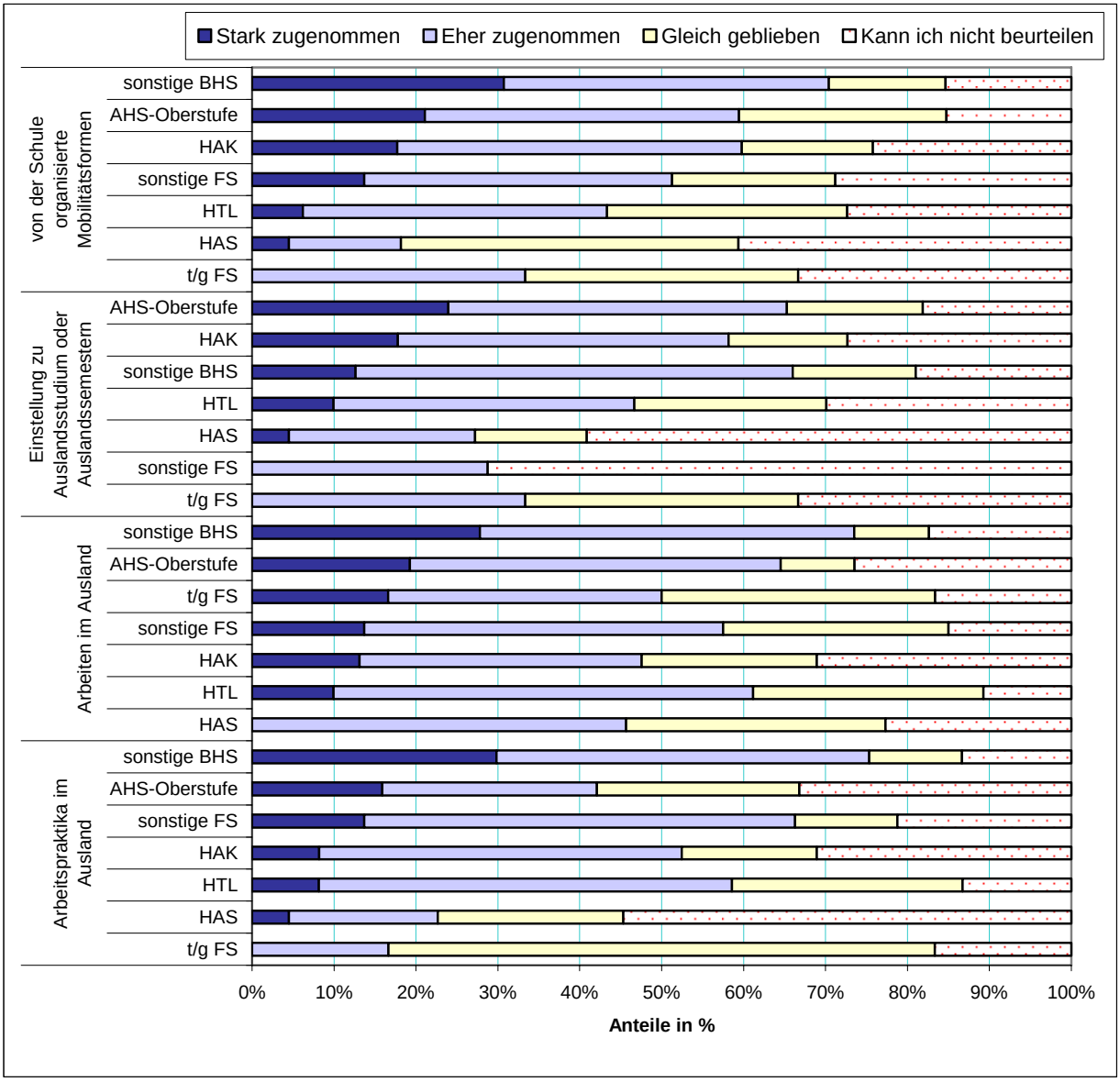


Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Grafik 12 verdeutlicht wieder die schulformtypischen Verteilungen der Veränderungen des Interesses sowie der Mobilitätsbereitschaft der SchülerInnen aus Sicht der LehrerInnen. Grundsätzlich ist in allen Schulformen eine Zunahme gegeben, wenngleich diese aber nach Schulformen und Mobilitätsformen unterschiedlich ausgeprägt ist.

Grafik 12: Veränderung der Mobilitätsbereitschaft und des Interesses der SchülerInnen während der letzten 5 bis 10 Jahre (Einschätzung der LehrerInnen): Schulformtypische Darstellung.

Für jede Mobilitätsform wurde eine Rangreihung der Schulformen nach dem Anteil „stark zugenommen" vorgenommen.



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

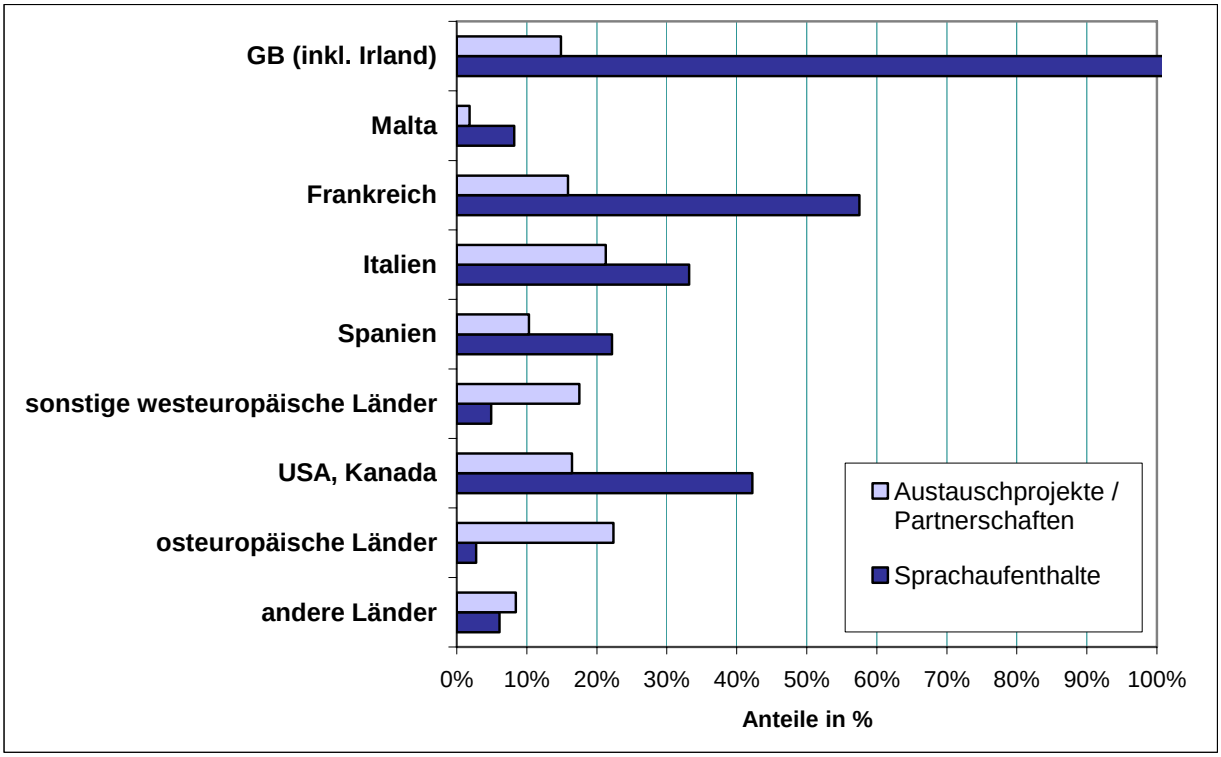
Anmerkung: Aufgrund der geringen Fallzahlen in den berufsbildenden mittleren Schulen sind deren Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

LehrerInnen-Meinungen zu den bevorzugten Ländern für Sprachaufenthalte und Austauschprojekte aus Sicht der SchülerInnen

Die befragten LehrerInnen meinen, dass an Sprachaufenthalten interessierte SchülerInnen diesen primär in einem westeuropäischen englischsprachigen Land (GB, Irland, Malta) machen würden (vgl. Grafik 13). Mit deutlichem Abstand folgen als Zielländer Frankreich, USA/Kanada, Italien und Spanien.

Bei den Austauschprojekten sowie Partnerschaften sind die LehrerInnen der Ansicht, dass die Zielländer der SchülerInnen viel breiter streuen. Zugleich schlägt sich in den vergleichsweise niedrigen Anteilen auch die Ansicht nieder, dass das Interesse der SchülerInnen an derartigen „Projekten" deutlich niedriger ist als bei den Sprachaufenthalten.

Grafik 13: Einschätzung der LehrerInnen zu den bevorzugten Ländern für Sprachaufenthalte und Austauschprojekte der SchülerInnen.
Mehrfachantworten waren möglich



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Anmerkung: Infolge von Mehrfachantworten summieren sich die relativen Anteile auf deutlich über 100%.

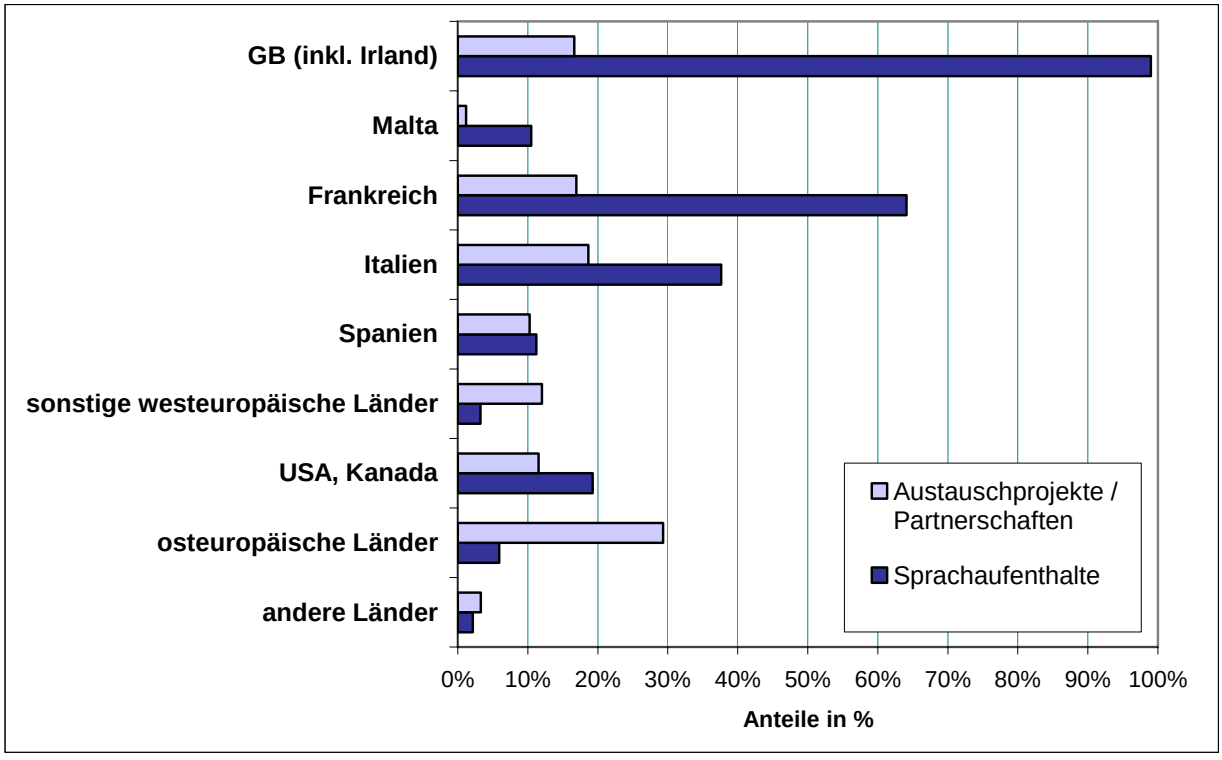
Nach Schulformen betrachtet können praktisch keine Unterschiede hinsichtlich der bevorzugten Länder für Sprachaufenthalte, Austauschprojekte sowie Partnerschaften festgestellt werden.

LehrerInnen-Meinungen zu den bevorzugten Ländern für Sprachaufenthalte und Austauschprojekte aus Sicht der Schule

Die befragten LehrerInnen meinen, dass aus Sicht der Schule die bevorzugten Länder für Sprachaufenthalte der SchülerInnen englischsprachige Länder sein sollten, gefolgt von Frankreich und Italien (vgl. Grafik 14). Der Vergleich mit Grafik 13 zeigt, dass im Wesentlichen die beiden Einschätzungen übereinstimmen, dass also die bevorzugten Länder für Sprachaufenthalte seitens der SchülerInnen mit den präferierten Ländern aus Sicht der Schule übereinstimmen.

Bei den Austauschprojekten sowie Partnerschaften sind die LehrerInnen der Meinung, dass aus Sicht der Schule die Zielländer der SchülerInnen viel breiter streuen sollten als bei den Sprachaufenthalten. Auch dies stimmt mit der Einschätzung der LehrerInnen überein, was die bevorzugten Zielländer der SchülerInnen betrifft.

Grafik 14: Einschätzung der LehrerInnen zu den bevorzugten Ländern für Sprachaufenthalte und Austauschprojekte aus Sicht der Schule.
Mehrfachantworten waren möglich



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

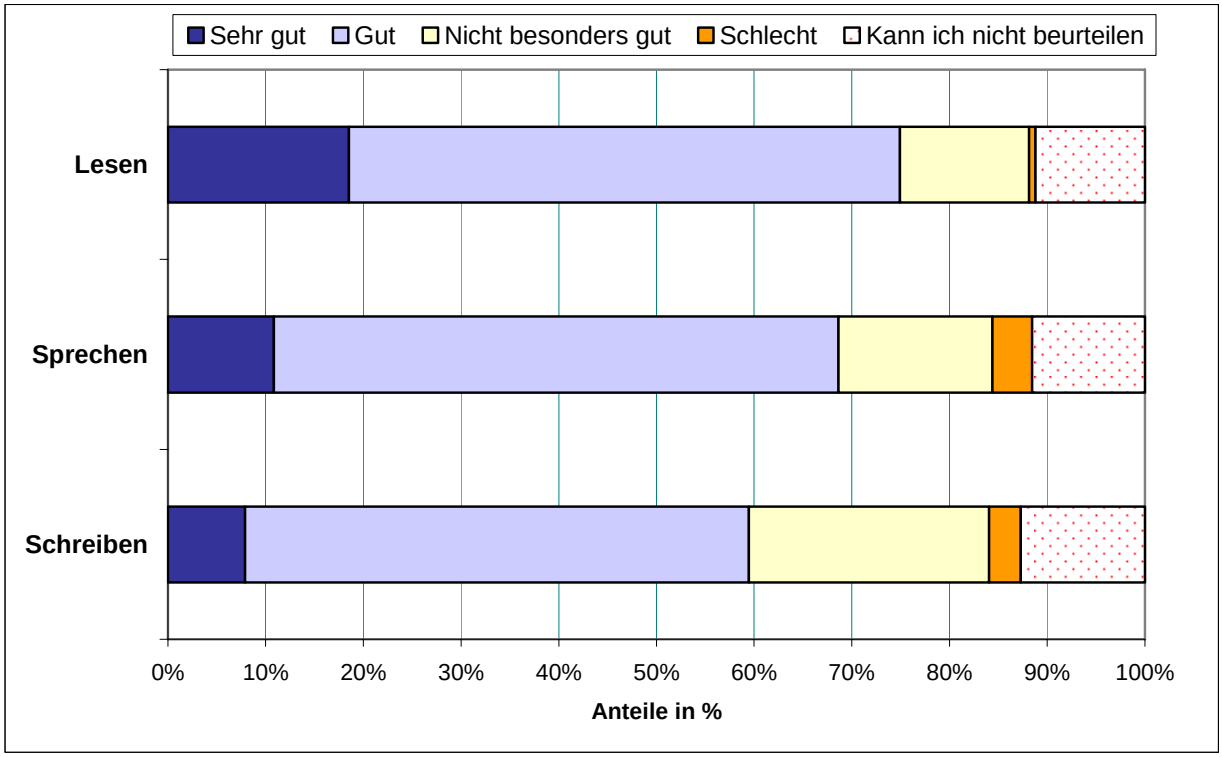
Anmerkung: Infolge von Mehrfachantworten summieren sich die relativen Anteile auf deutlich über 100%.

Nach Schulformen betrachtet können praktisch keine Unterschiede hinsichtlich der bevorzugten Länder für Sprachaufenthalte sowie Austauschprojekten sowie Partnerschaften festgestellt werden.

Einschätzung der Englisch-Kentnisse der SchülerInnen durch die LehrerInnen

LehrerInnen schätzen die Englisch-Kenntnisse ihrer SchülerInnen überwiegend gut ein (vgl. Grafik 15). Dabei werden die Lese-Kenntnisse etwas besser bewertet als das Sprech- sowie das Schreibvermögen der SchülerInnen.

Grafik 15: Verteilungen der Einschätzung der Englischkenntnisse der SchülerInnen durch die LehrerInnen im Lesen, Sprechen und Schreiben.
Rangreihung nach dem höchsten Anteil an „sehr gut“

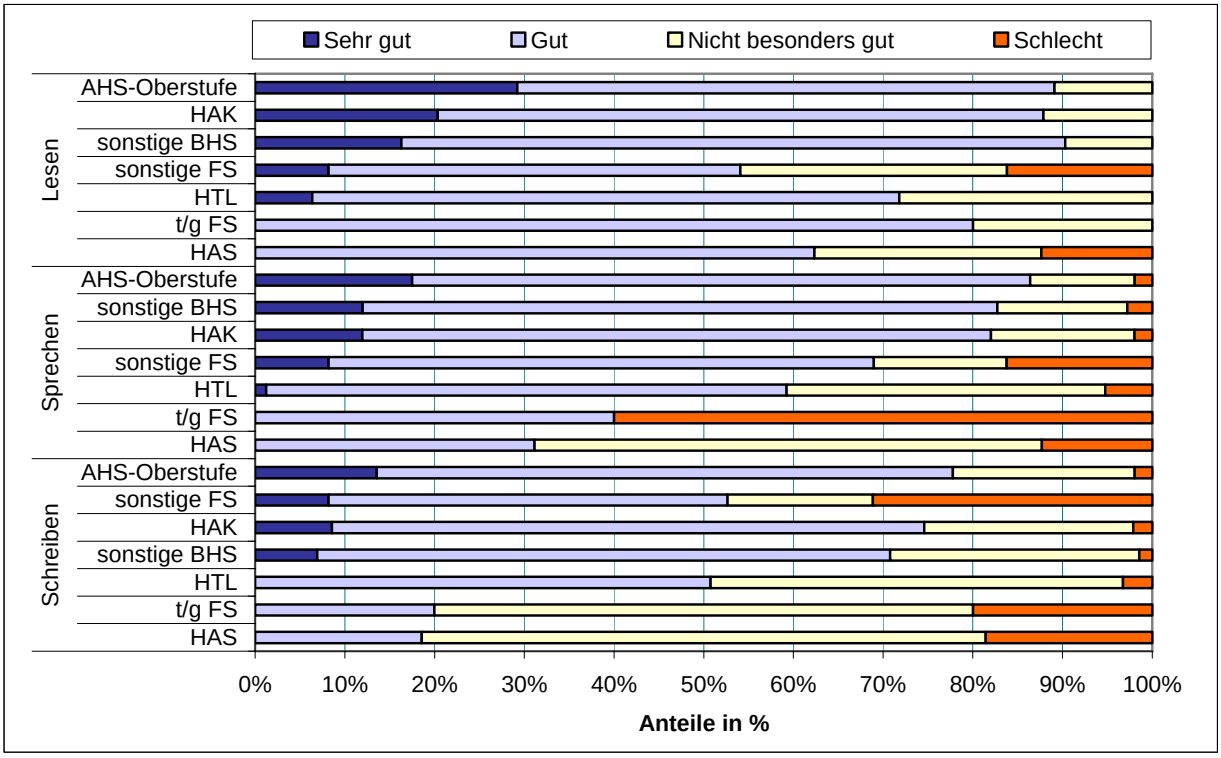


Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Die höchsten Anteile an „sehr guten“ Englischkenntnissen haben die maturaführenden Schulen – ausgenommen die HTLs (vgl. Grafik 16). Insbesondere in den berufsbildenden mittleren Schulen werden die Englischkenntnisse der SchülerInnen seitens der LehrerInnen durchwegs als nicht besonders gut bzw. sogar als schlecht eingestuft.

Im Kern spiegelt dieses Ergebnis die Selbsteinschätzung der SchülerInnen wider (vgl. dazu Seite 73). Lediglich bei den technisch/gewerblichen Fachschulen sowie in der HAS stufen die LehrerInnen die Englischkenntnisse ihrer SchülerInnen deutlich schlechter ein als diese selbst.

Grafik 16: Schulformtypische Verteilungen der Einschätzung der Englischkenntnisse der SchülerInnen durch die LehrerInnen im Lesen, Sprechen und Schreiben.
Rangreihung nach dem höchsten Anteil an „sehr gut“



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

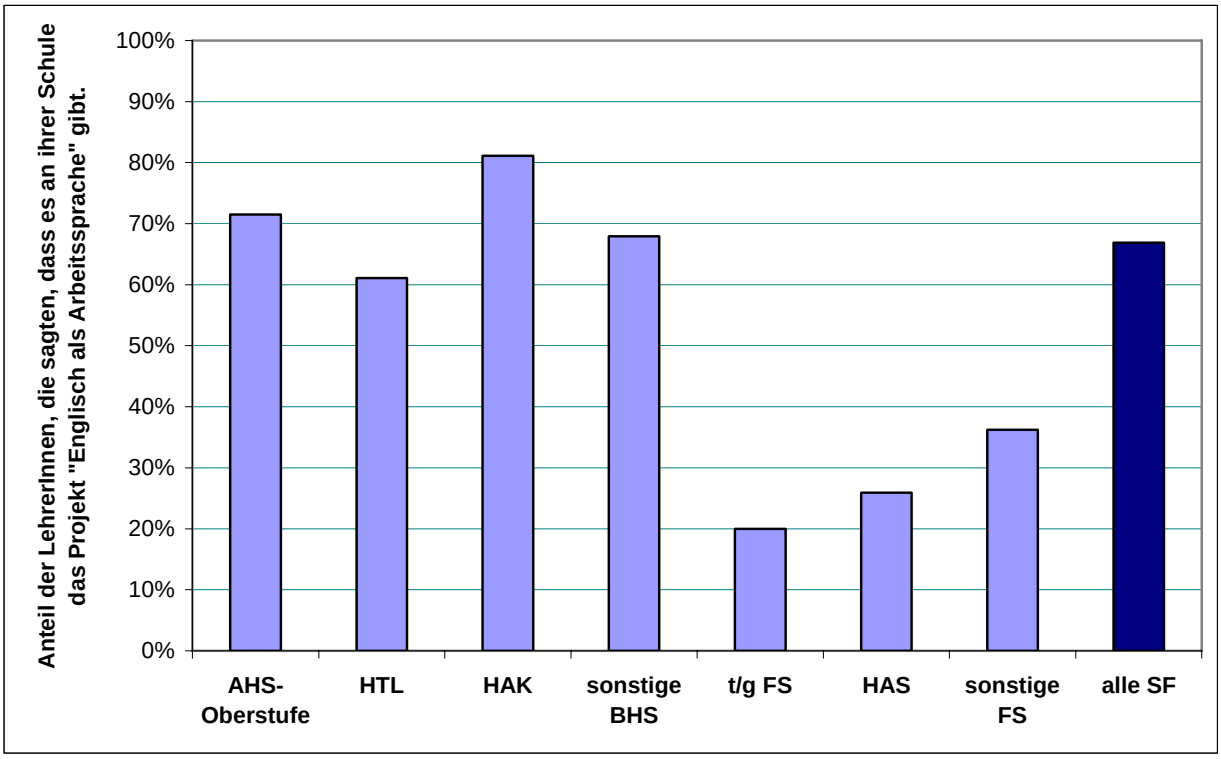
Anmerkung: Aufgrund der geringen Fallzahlen in den berufsbildenden mittleren Schulen sind deren Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

FremdsprachenlehrerInnen als auch die „anderen LehrerInnen“ kommen zu praktisch analogen Einschätzungen der Englisch-Kenntnisse der SchülerInnen.

Englisch als Arbeitssprache (EAA) im Unterricht

Zwei Drittel der LehrerInnen sagten, dass es an ihrer Schule das Projekt „Englisch als Arbeitssprache“ gibt (vgl. Grafik 17). Deutlich erkennbar ist, dass diese Form des Unterrichts viel häufiger an den maturaführenden als an den berufsbildenden mittleren Schulen verankert ist.

Grafik 17: Schulformtypische Anteile der LehrerInnen, die sagten, dass es an ihrer Schule das Projekt „Englisch als Arbeitssprache“ gibt.



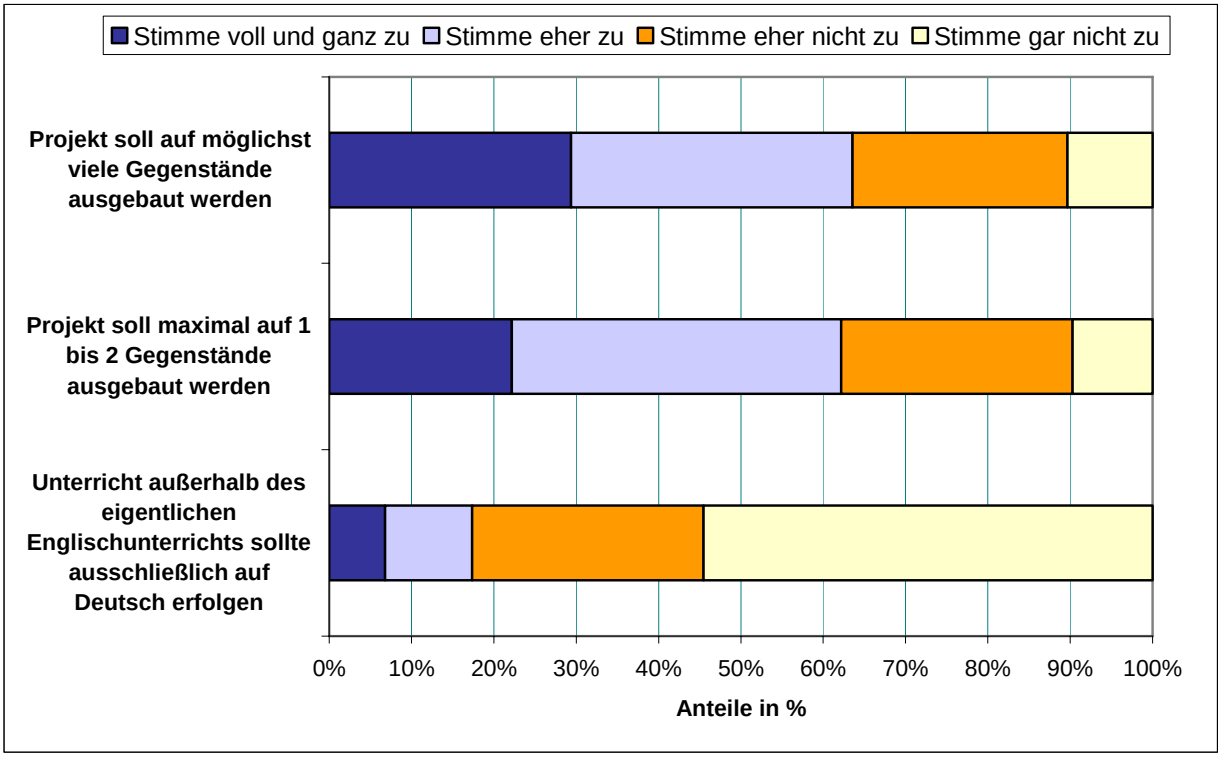
Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Vergleicht man diese Aussagen der LehrerInnen mit den Ergebnissen einer aktuellen Studie (vgl. Seite 79), dann fällt die große Diskrepanz zwischen den beiden Ergebnissen auf. So ergab diese Studie, dass 33% der HAK-MaturantInnen des Jahrgangs 2003 in einem oder mehreren Fächern zumindest phasenweise in einer Fremdsprache unterrichtet wurden. Demgegenüber betonten zwei Drittel der LehrerInnen, dass es an ihren Schulen dieses Projekt gibt. Diese Diskrepanz lässt sich nur dadurch erklären, dass offensichtlich auch an Schulen in denen EAA praktiziert wird, nur Teile der SchülerInnen in den Genuss eines derartigen Unterrichts kommen.

Seit Beginn der 1990er Jahre gibt es die Möglichkeit, den Fachunterricht auch in einer Fremdsprache abzuhalten. Laut Aussagen der LehrerInnen war diese Möglichkeit an den Schulen vor 1995 nur gering verankert. Zwischen 1995 und 2000 hat knapp die Hälfte aller derzeit EAA anbietenden Schulen dieses „Projekt“ eingeführt. Bei den „restlichen“ 50% der EAA anbietenden Schulen lag der Zeitpunkt der Einführung zwischen 2001 und 2005.

Welcher Stellenwert soll zukünftig aus Sicht der LehrerInnen dem Projekt „Englisch als Arbeitssprache“ zukommen? Grafik 18 verdeutlicht dies: Einerseits wird die Einschränkung des englischsprachigen Unterrichts auf das Fachgebiet vom Großteil der LehrerInnen abgelehnt (vgl. die niedrige relative Zustimmung zur Aussage „Unterricht außerhalb des eigentlichen Englischunterrichts sollte ausschließlich auf Deutsch erfolgen“). Andererseits ist die Meinung der LehrerInnen hinsichtlich des Umfangs, den das Projekt „Englisch als Arbeitssprache“ haben soll, zweigeteilt. Neben Proponenten einer eher eingeschränkten Variante (Projekt sollte maximal ein bis zwei Gegenstände umfassen) gibt es auch eine in etwa gleich große Gruppe von LehrerInnen, die dafür eintritt, dass das Projekt auf möglichst viele Gegenstände ausgebaut wird. FremdsprachenlehrerInnen und die „anderen LehrerInnen“ unterscheiden sich nicht in ihrer Beurteilung dieser Fragen.

Grafik 18: LehrerInnen-Meinungen zum zukünftigen Stellenwert des Projekts „Englisch als Arbeitssprache“.
Rangreihung der Meinungen nach dem Anteil „stimme voll und ganz zu“

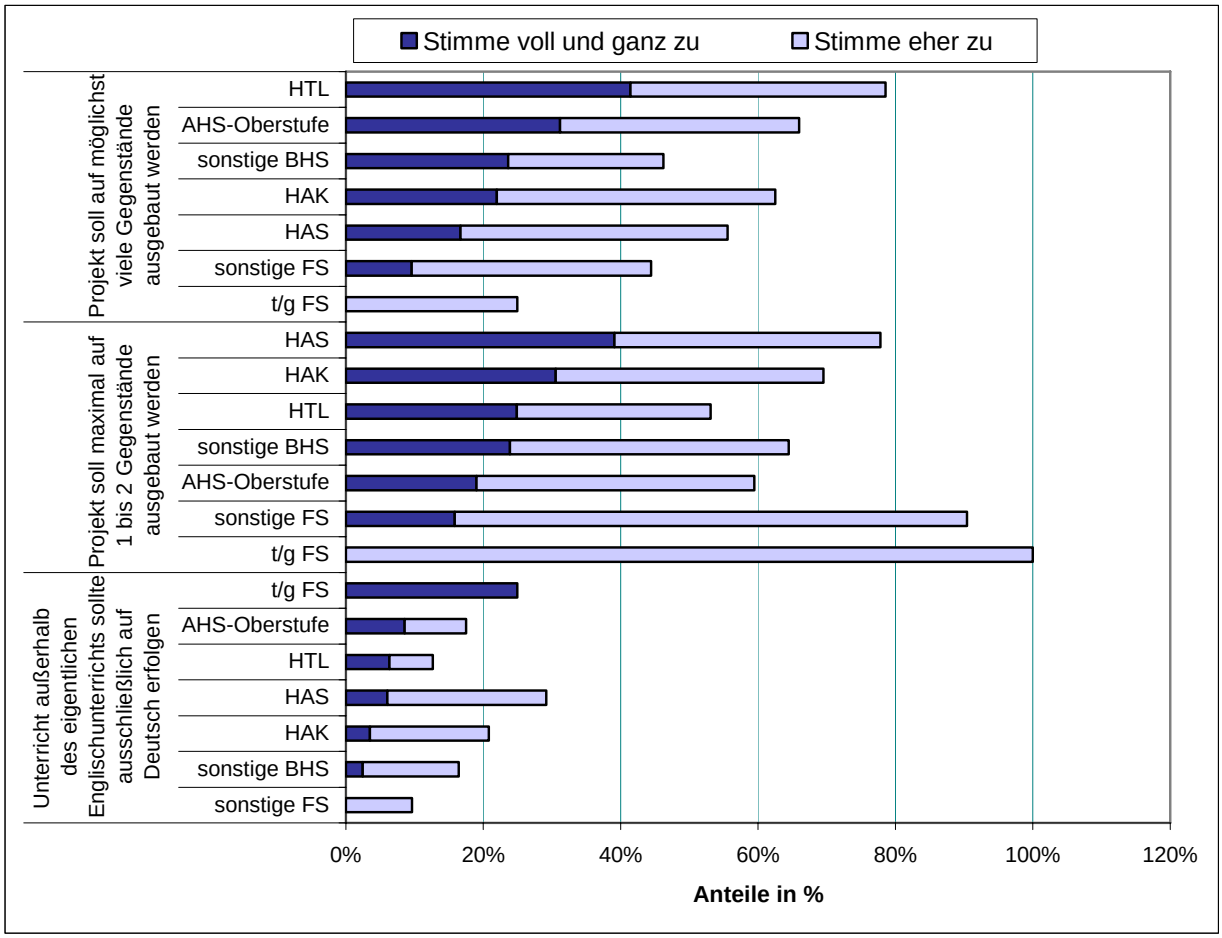


Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Nach Schulformen betrachtet sind tendenzielle Unterschiede in der LehrerInnen-Meinung zu verorten (vgl. Grafik 19). So ist der Zustimmungsgrad zu einer erweiterten Anwendung von Fremdsprachen außerhalb des Englischunterrichts bei LehrerInnen maturaführender Schulen größer als bei den LehrerInnen berufsbildender mittlerer Schulen.

Grafik 19: Schulformtypische LehrerInnen-Meinungen zum zukünftigen Stellenwert des Projekts „Englisch als Arbeitssprache“.

Rangreihung der Meinungen nach dem Anteil „stimme voll und ganz zu“



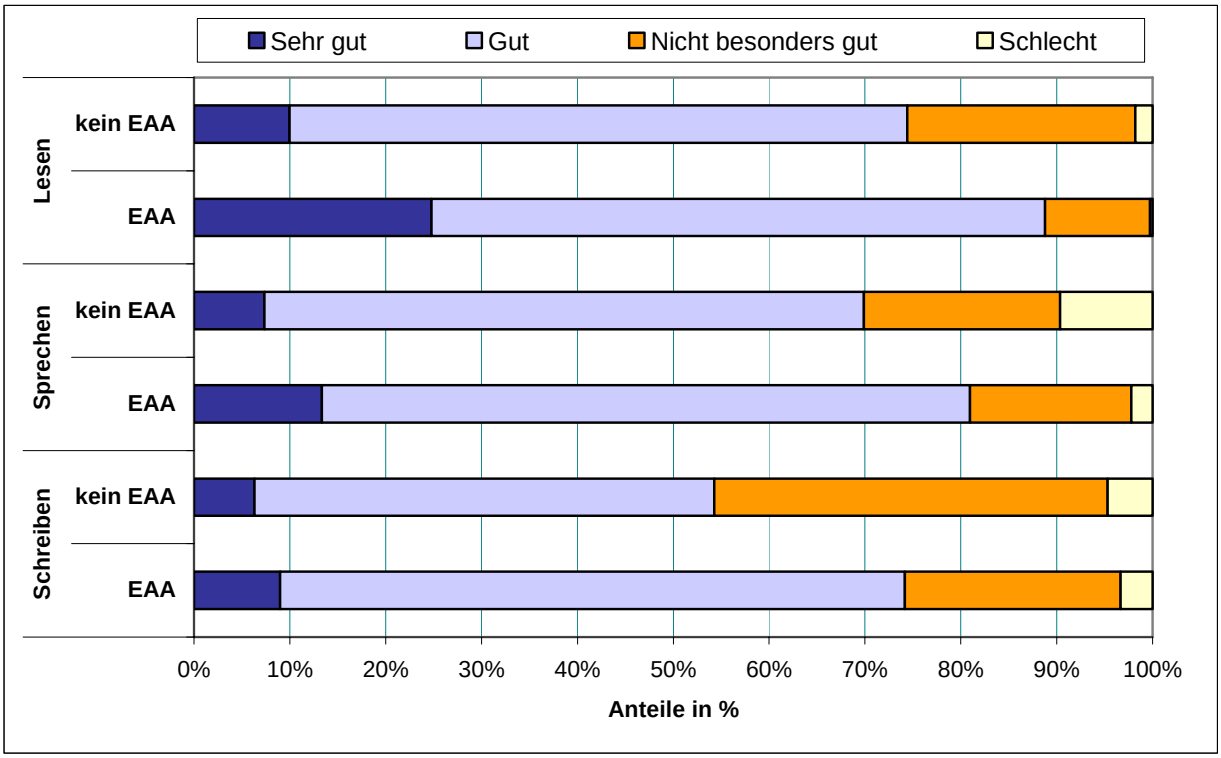
Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Anmerkung: Aufgrund der geringen Fallzahlen in den berufsbildenden mittleren Schulen sind deren Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

Wie wichtig offensichtlich Englisch als Arbeitssprache für die SchülerInnen ist, lässt sich aus einem Vergleich der Einschätzung der LehrerInnen bezüglich der Englischkenntnisse ihrer SchülerInnen ziehen. So schätzten LehrerInnen in Schulen, in denen EAA angeboten wird, die Englischfähigkeiten ihrer SchülerInnen durchwegs besser ein als in Schulen, in denen es Englisch als Arbeitssprache nicht gibt („kein EAA“) – vgl. Grafik 20.

Dieses Ergebnis stimmt mit der durch die ibw-Schülerbefragung erzielten Erkenntnis überein, wie wichtig dieses Projekt für die Englischkenntnisse der SchülerInnen ist (vgl. dazu Seite 79ff).

Grafik 20: Gegenüberstellung der Verteilungen der Einschätzung der Englischkenntnisse der SchülerInnen durch die LehrerInnen im Lesen, Sprechen und Schreiben: LehrerInnen an Schulen mit und ohne EAA (Englisch als Arbeitssprache).



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Mobilität / Auslandserfahrung von LehrerInnen

Aus der ibw-Studie zum Fremdsprachenbedarf[25] ist bekannt, dass sich die befragten Betriebe mit der Fremdsprachenausbildung an Österreichs Schulen und Hochschulen relativ zufrieden zeigten. Dennoch nutzten zahlreiche Unternehmen auch die Möglichkeit, Verbesserungspotenziale aufzuzeigen. Häufig wurde dabei auch die **Aus- und Weiterbildung der SprachlehrerInnen** angesprochen, die nach Ansicht der befragten Unternehmen in einigen Bereichen verbesserungswürdig wäre. Thematisiert wurde hier insbesondere die oft mangelnde Sprachkompetenz der LehrerInnen, die dazu führe, dass auch die SchülerInnen die Sprache nur mangelhaft erlernen. Die Betriebe sprechen sich daher mehrheitlich für einen verpflichtenden Auslandsaufenthalt angehender LehrerInnen während des Sprachenstudiums aus. Fremdsprachen sollten darüber hinaus in jedem Lehramtsstudium obligatorisch

[25] Archan, Sabine und Dornmayr, Helmut: „Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf.“ ibw-Forschungsbericht 131, April 2006.

sein, damit auch Nicht-Sprachenfächer in einer Fremdsprache – vorzugsweise in Englisch – unterricht werden können.

Auch die Ergebnisse der ibw-LehrerInnen-Befragung 2005 zeigen, dass SprachlehrerInnen nur auf relativ wenig „Auslandserfahrung“ während ihrer Ausbildung verweisen können. So gaben 73% aller befragten FremdsprachenlehrerInnen an, im Rahmen ihrer Ausbildung weder ein Auslandssemester noch eine Unterrichtspraxis an einer Schule im Ausland gemacht zu haben[26] (vgl. Abb. 21).

Zwar ist bei den „jüngeren“ FremdsprachenlehrerInnen (jenen, die erst in den letzten Jahren ihr Fremdsprachenstudium abgeschlossen haben) der Anteil der LehrerInnen mit einer Auslandserfahrung während ihrer Ausbildung deutlich höher als bei den schon länger im Beruf stehenden KollegInnen (~50% versus 10-20%) – vgl. Abb. 22. Dass aber gegenwärtig noch immer rund die Hälfte der „jüngeren“ FremdsprachenlehrerInnen keine Auslandserfahrung während ihrer LehrerInnenausbildung vorweisen kann, ist doch als strukturelles Manko der FremdsprachenlehrerInnen-Ausbildung einzustufen.

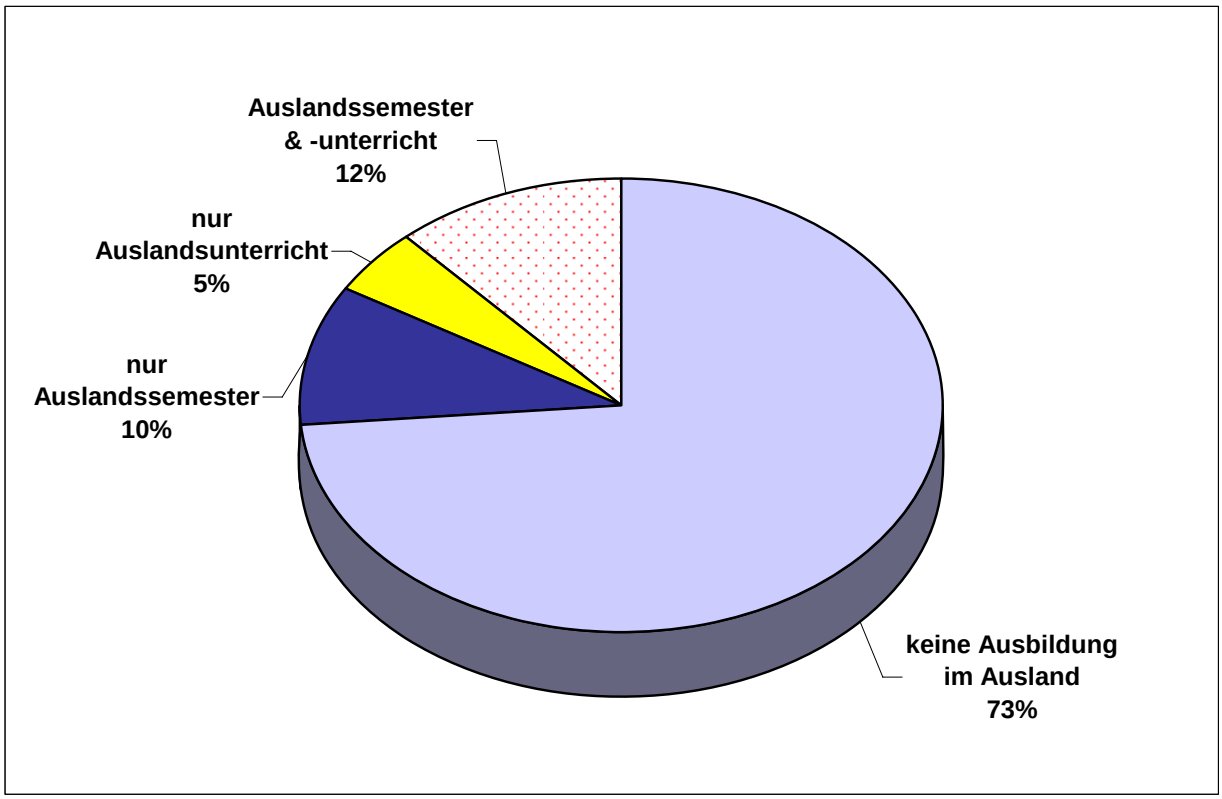
Zwischen männlichen und weiblichen FremdsprachenlehrerInnen sind keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich ihrer Auslandserfahrung während der Ausbildung erkennbar.

Abbildung 23 zeigt, dass sich die Anteile der LehrerInnen, die ein Auslandssemester während ihres Studiums machten, zwischen den verschiedenen Schulformen nicht sehr unterscheiden. Im Schnitt sind es in allen Schulformen rund 20%. In den berufbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) ist der Anteil jener, die ein Auslandspraktikum in einem Unternehmen gemacht haben, deutlich höher als bei den AHS-LehrerInnen.

Erwartungsgemäß die größten Unterschiede bzgl. der Auslandserfahrung der LehrerInnen sind zwischen Fremdsprachen-LehrerInnen und den „anderen“ LehrerInnen zu finden (vgl. Grafik 24).

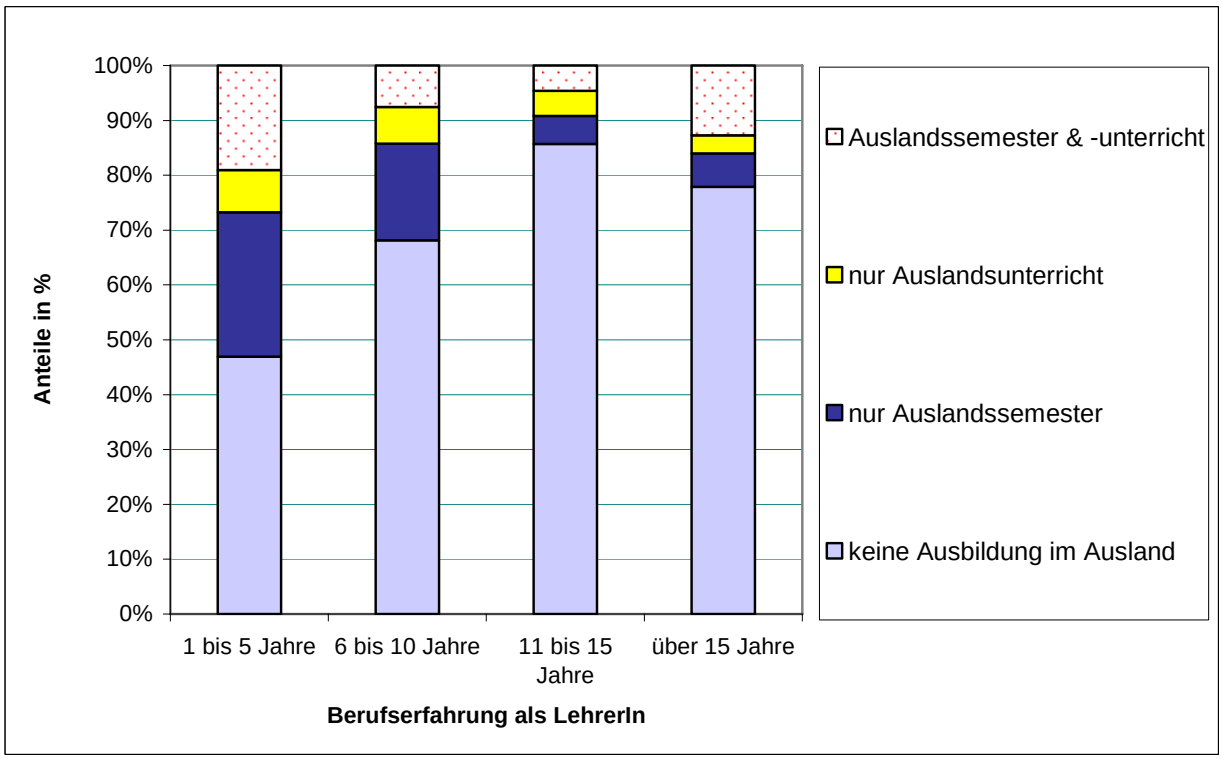
[26] Bei allen „anderen“ LehrerInnen (also all jene, die keine Fremdsprachen unterrichten) waren es im Schnitt überhaupt nur 13%, die während ihrer LehrerInnenausbildung Auslandserfahrung (Auslandssemester bzw. Unterrichtstätigkeit im Ausland) sammeln konnten.

Grafik 21: Verteilung der FremdsprachenlehrerInnen nach der Auslandserfahrung während ihrer Ausbildung.



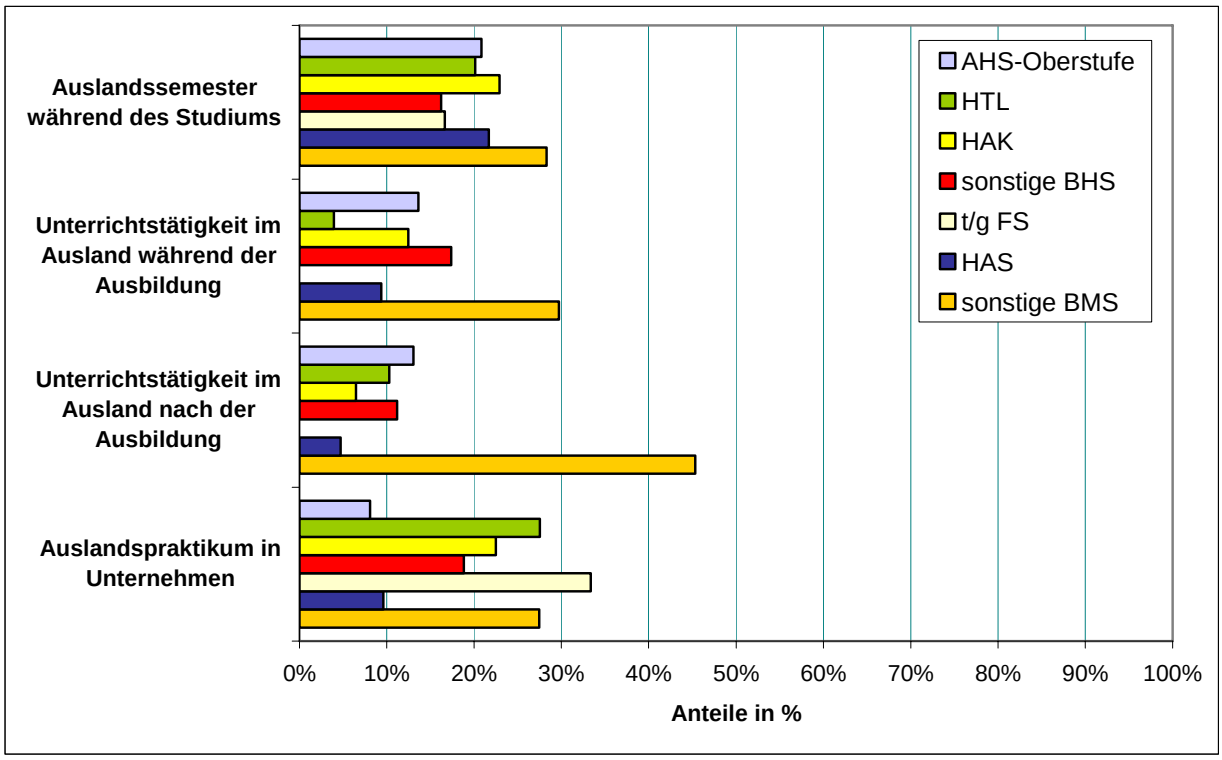
Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Grafik 22: Verteilung der FremdsprachenlehrerInnen nach der Auslandserfahrung während ihrer Ausbildung. Darstellung nach der Dauer ihrer Berufserfahrung.



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

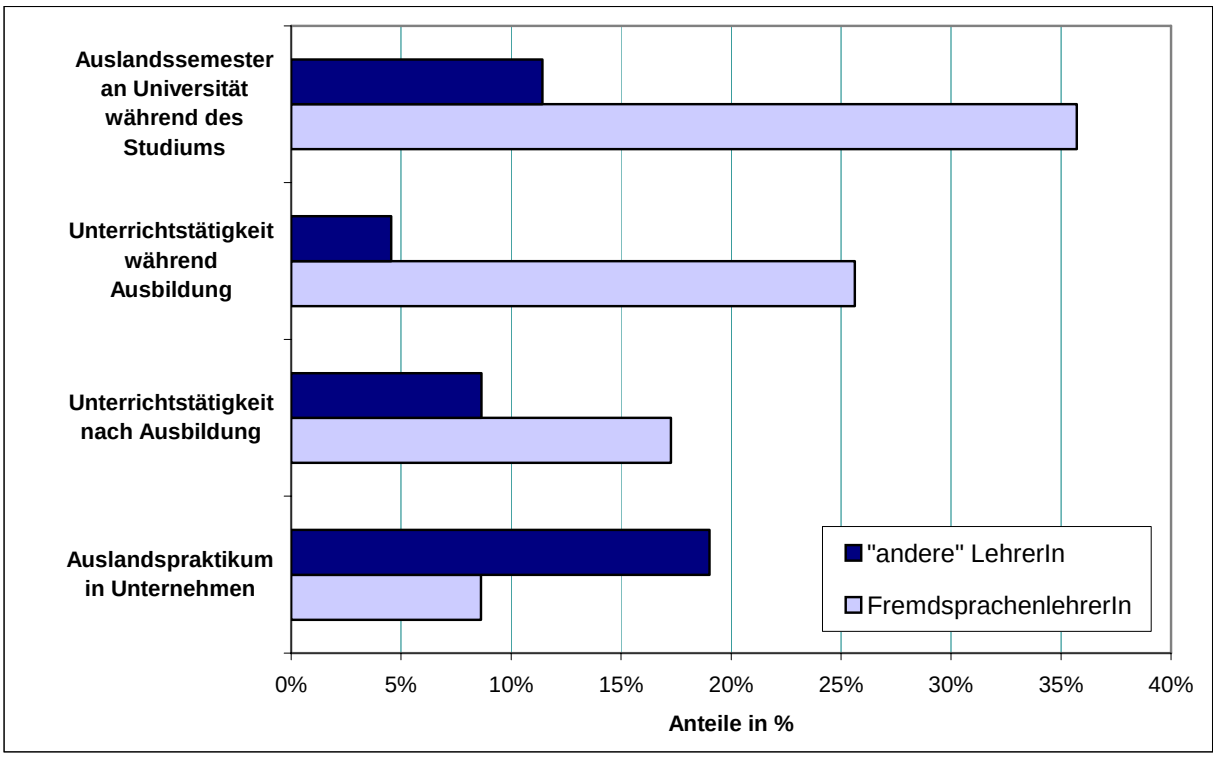
Grafik 23: Anteile der LehrerInnen mit Auslandserfahrung während ihrer Ausbildung. Darstellung nach dem Schul“typ“.



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Anmerkung: In den BMS-Schulformen sind die Fallzahlen gering – die Ergebnisse müssen daher mit Vorsicht interpretiert werden.

Grafik 24: Anteile der LehrerInnen mit Auslandserfahrung während ihrer Ausbildung.

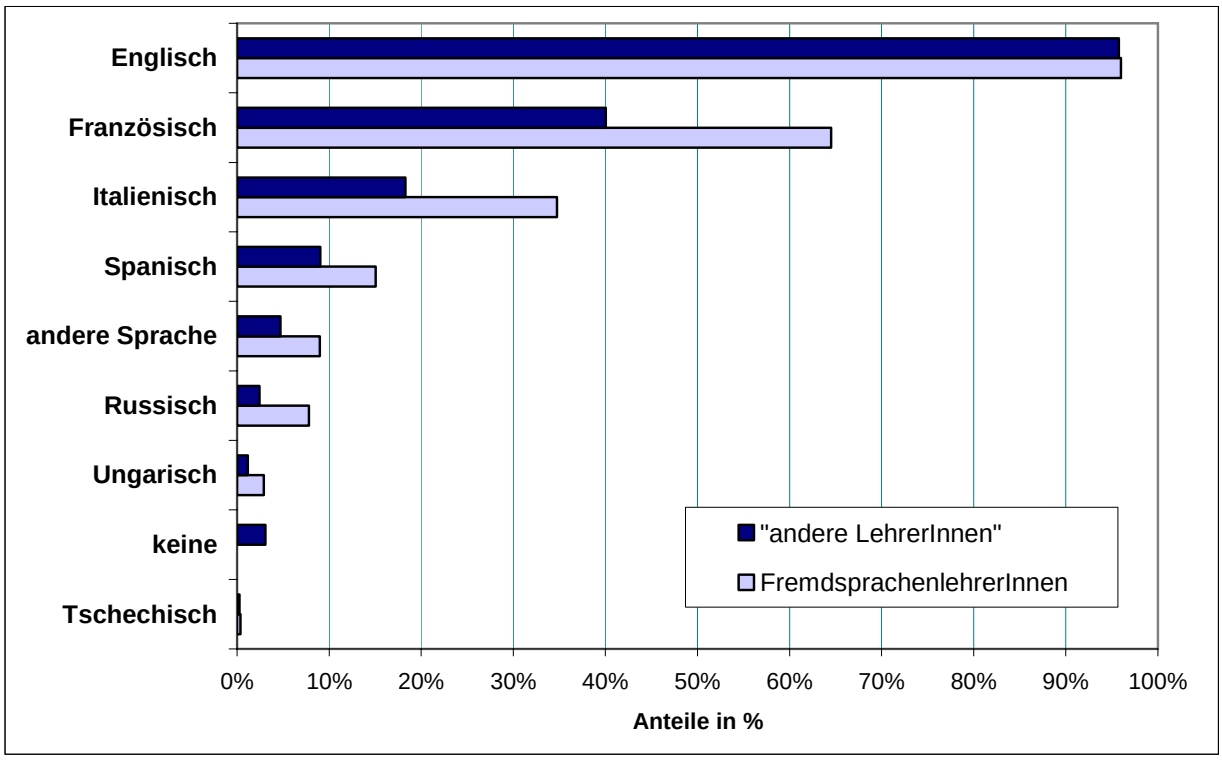


Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Fremdsprachenkenntnisse der LehrerInnen

Praktisch alle LehrerInnen gaben an, dass sie über Englischkenntnisse verfügen (vgl. Grafik 24). Mit deutlichem Abstand folgen Kenntnisse in der französischen Sprache sowie in Italienisch: Etwa die Hälfte der LehrerInnen hat auch Französischkenntnisse (zwei Drittel der FremdsprachenlehrerInnen und 40% der „anderen“ LehrerInnen) und rund ein Viertel hat Italienischkenntnisse. Alle anderen Sprachen spielen nur eher eine marginale Rolle.

Grafik 24: Anteile der LehrerInnen mit Fremdsprachenkenntnissen (laut Selbstangabe). *Mehrfachnennungen waren möglich; Rangreihung nach dem Anteil aller LehrerInnen.*

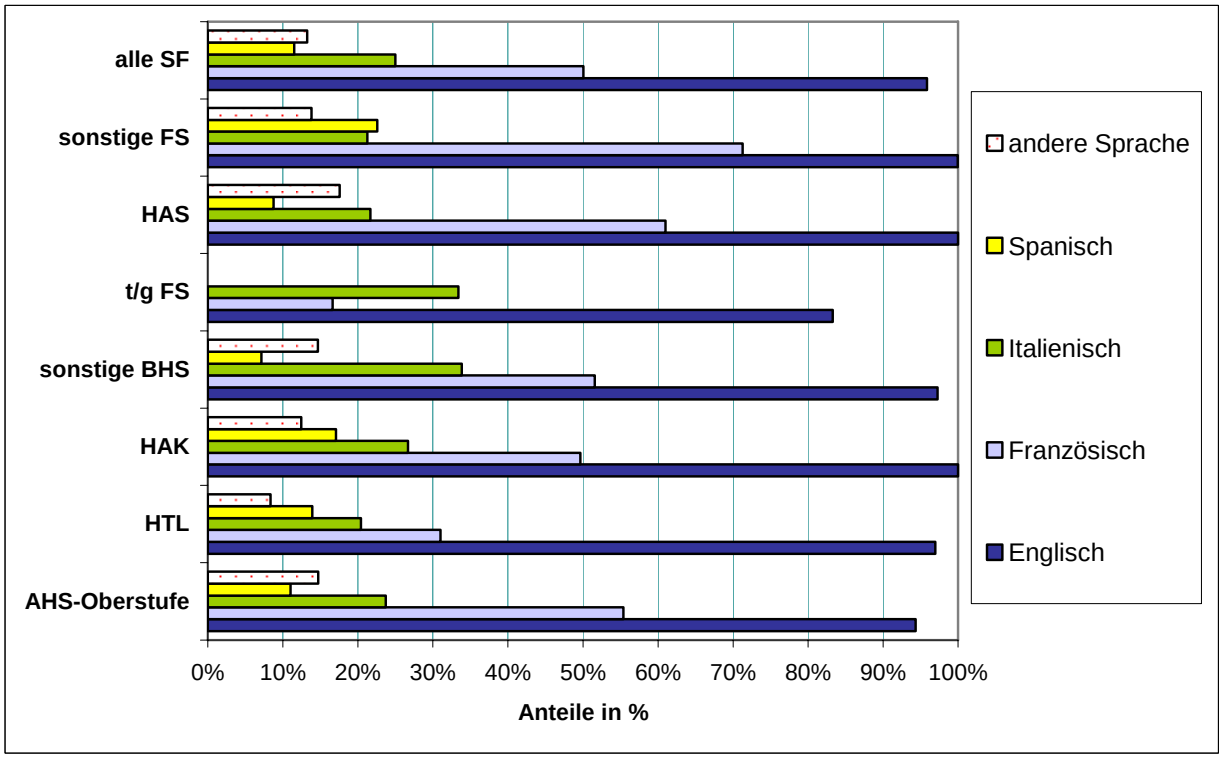


Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Diese Verteilung zeigt sich praktisch in allen Schulformen (vgl. Grafik 25).

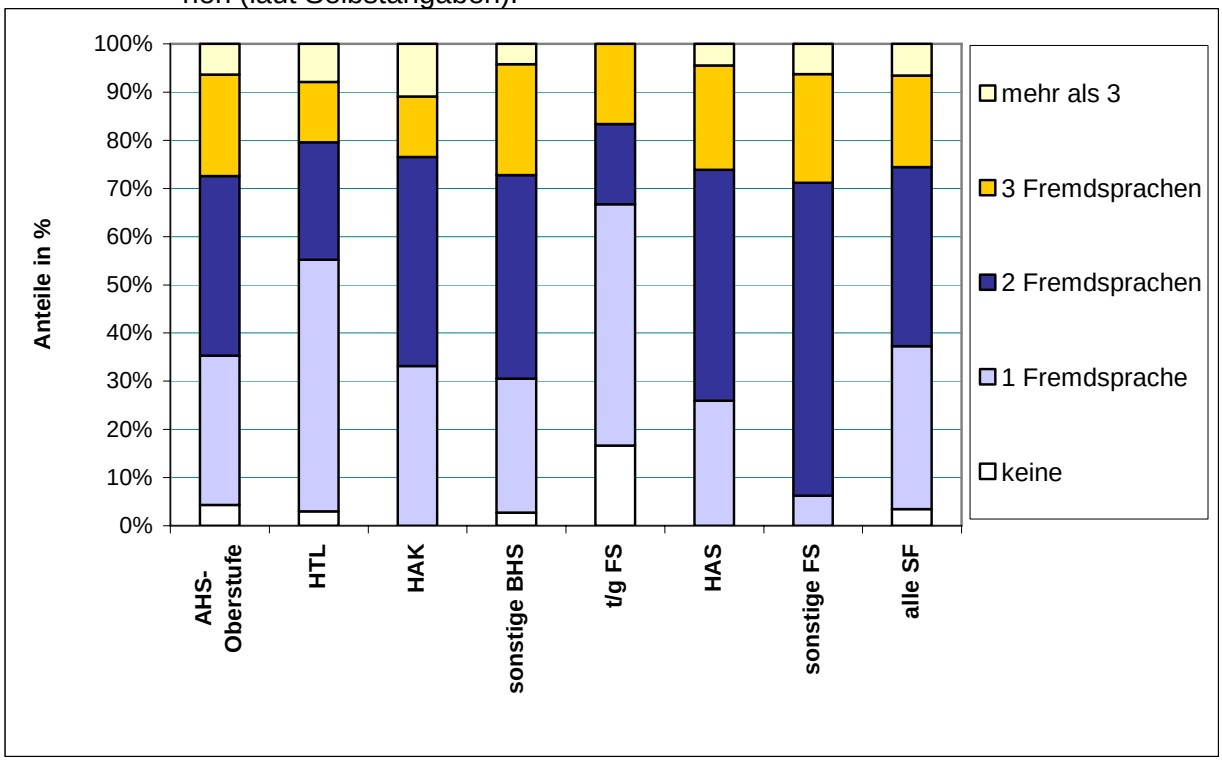
Ein hoher Anteil der LehrerInnen in allen Schulformen kann als mulitlingual (im Sinne der Kenntnis von mehreren Fremdsprachen) angesehen werden. Einzige Ausnahme dabei ist der Großteil der LehrerInnen in den technisch/gewerblichen Fachschulen (fast ein Viertel sprechen überhaupt keine Fremdsprache und rund die Hälfte „nur“ eine Fremdsprache) – vgl. Grafik 26.

Grafik 25: Anteile der LehrerInnen mit Fremdsprachenkenntnissen (laut Selbstangabe) in den diversen Schulformen.
Mehrfachnennungen waren möglich.



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Grafik 26: Schulformspezifische Verteilung der Fremdsprachenkenntnisse der LehrerInnen (laut Selbstangaben).



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

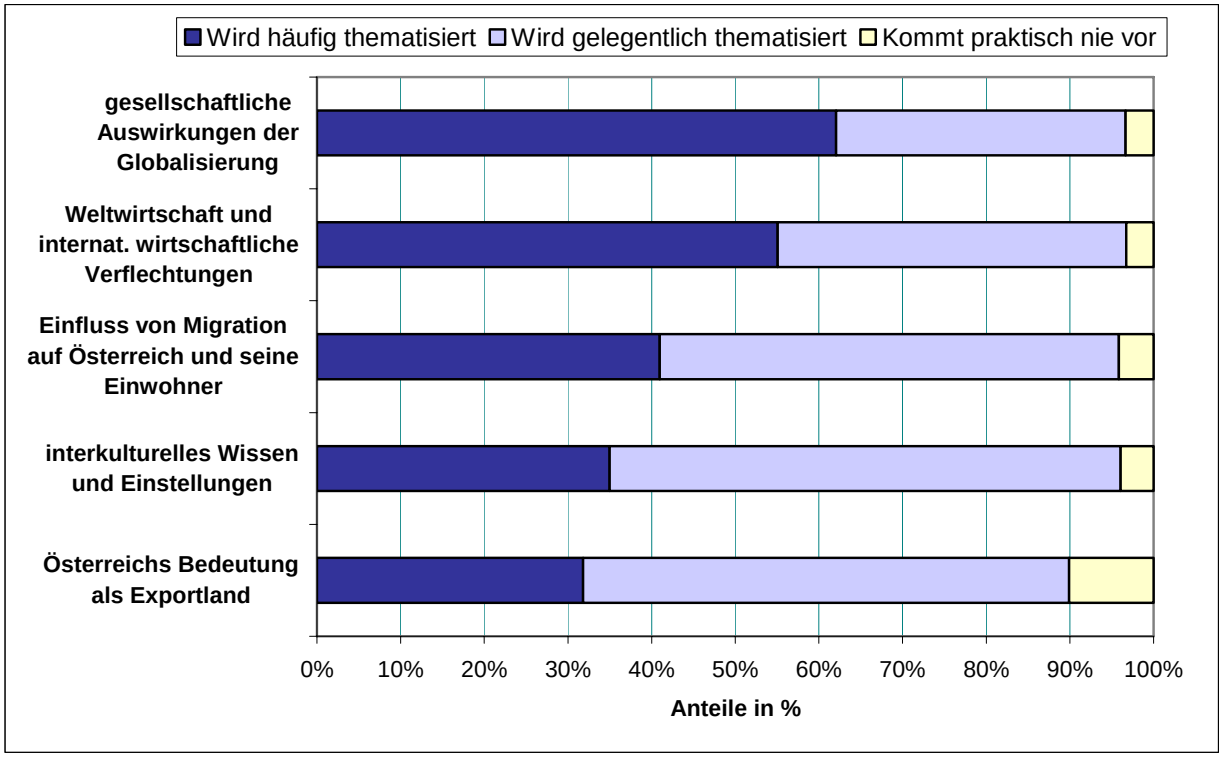
Thematisierung von Internationalisierung im Unterricht

Stellenwert von Themen zur Internationalisierung aus Sicht der LehrerInnen

Laut Angaben der LehrerInnen werden viele Aspekte, die mit Internationalisierung in Zusammenhang stehen, im Unterricht häufig (bzw. zumindest gelegentlich) thematisiert (vgl. Grafik 27). Dabei zeigt sich ein gewisser Schwerpunkt in Richtung genereller gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Aspekte – konkrete wirtschaftliche Zusammenhänge (Österreichs Bedeutung als Exportland) sowie interkulturelles Wissen und Einstellungen werden tendenziell weniger oft im Unterricht behandelt.

Diese Angaben korrespondieren in etwa mit den Aussagen der SchülerInnen (vgl. dazu Seite 61ff). Etwa die Hälfte von ihnen sagte, dass derartige Themen regelmäßig im Unterricht behandelt werden.

Grafik 27: Häufigkeitsverteilungen der Aussagen der LehrerInnen zu verschiedenen Themen der Internationalisierung im Unterricht.
Rangreihung nach dem Anteil „wird häufig thematisiert“



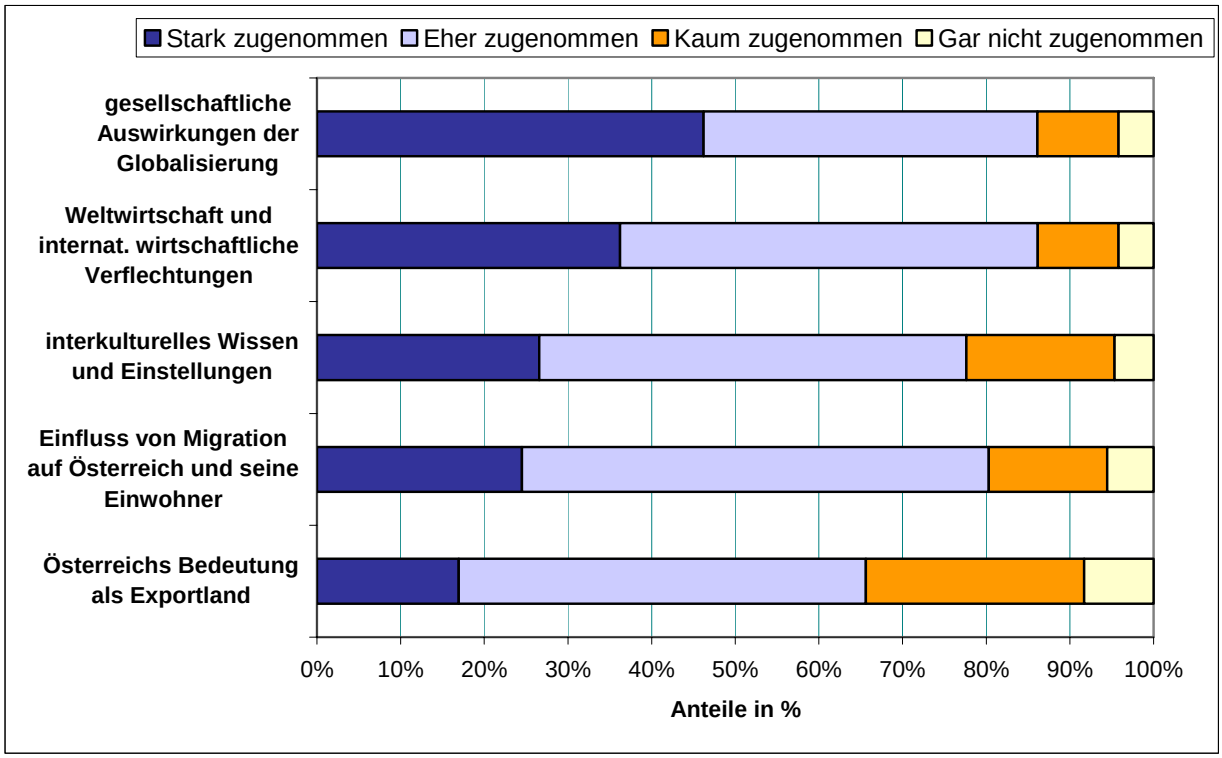
Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Die schulformspezifischen Verteilungen sind im Anhang (Detaildarstellungen zur LehrerInnen-Befragung) in der Grafik A-1 dargestellt. Dabei ist auffallend, dass nur in der HAK das Unterrichtsthema Export, Außenhandel, int. Wirtschaft bereits einen besonderen Stellenwert hat.

Veränderung des Stellenwerts dieser Themen aus Sicht der LehrerInnen

Der Großteil der LehrerInnen sagte, dass der Stellenwert der verschiedenen Themen zur Internationalisierung während der letzten fünf bis zehn Jahre im Unterricht zugenommen hat (vgl. Grafik 28).

Grafik 28: Häufigkeitsverteilungen der Aussagen der LehrerInnen zur Veränderung des Stellenwertes verschiedener Themen der Internationalisierung im Unterricht. *Rangreihung nach dem Anteil „stark zugenommen“*



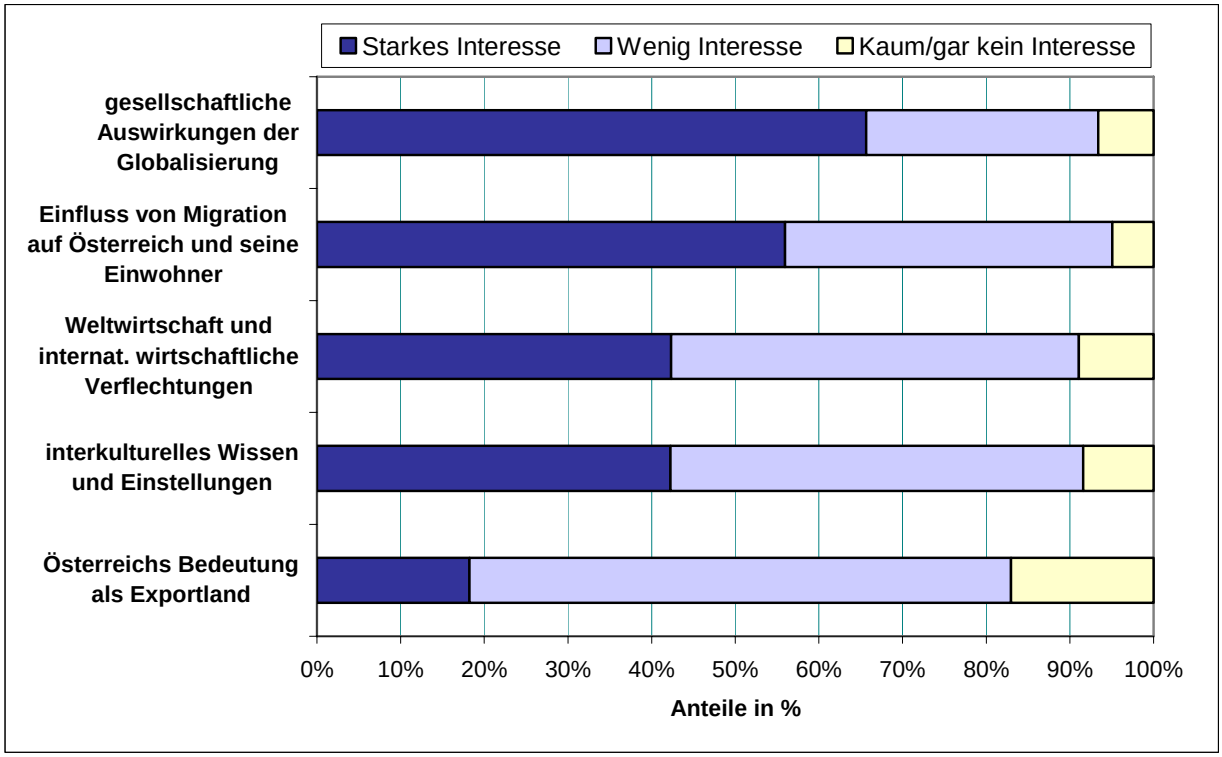
Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Die schulformspezifischen Verteilungen sind im Anhang (Detaildarstellungen zur LehrerInnen-Befragung) in der Grafik A-2 dargestellt. Die Lehrer praktisch aller Schulformen gaben aber an, dass dieses Thema schon derzeit – wenngleich von einem nicht sehr hohen Stellenwert aus (vgl. das vorige Kapitel) – an Bedeutung zunimmt.

Interesse der SchülerInnen an diesen Themen aus Sicht der LehrerInnen

Laut Angaben der LehrerInnen entspricht die Interessenslage der SchülerInnen (vgl. Grafik 29) grob dem Stellenwert, den diese Themen im Unterricht haben (vgl. dazu auch die Grafik 27). Demnach interessieren sich aus Sicht der LehrerInnen die SchülerInnen mehr in Richtung genereller gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Aspekte – konkrete wirtschaftliche Zusammenhänge (Österreichs Bedeutung als Exportland) sowie interkulturelles Wissen und Einstellungen sind dagegen von einem tendenziell geringeren Interesse.
Interessant ist auch, dass die LehrerInnen meinen, dass nur ein sehr geringer Prozentsatz der SchülerInnen kaum bzw. gar kein Interesse an diesen Themen hat. Ein relativ großer Anteil der SchülerInnen hat demnach nur „wenig Interesse". Diese Einschätzung stimmt im Wesentlichen ebenfalls mit den Aussagen der SchülerInnen (vgl. dazu Seite 56ff) überein.

Grafik 29: Häufigkeitsverteilungen der Aussagen der LehrerInnen zum Interesse der SchülerInnen an verschiedenen Themen der Internationalisierung.
Rangreihung nach dem Anteil „starkes Interesse"



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Die schulformspezifischen Verteilungen sind im Anhang (Detaildarstellungen zur LehrerInnen-Befragung) in der Grafik A-3 dargestellt.

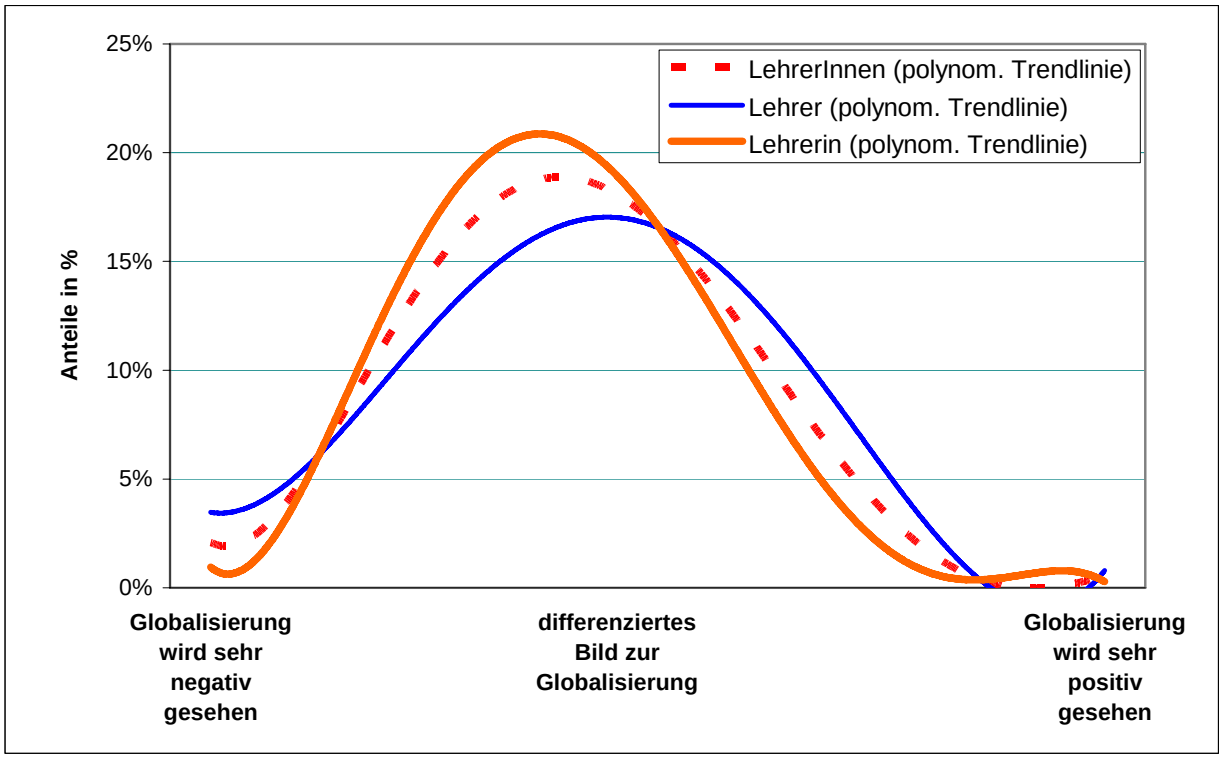
Einstellung der LehrerInnen zur Globalisierung

Abschließend wurden den LehrerInnen sechs Einstellungsfragen zur Globalisierung vorgelegt. Fasst man die Individualaussagen zu einem Index zusammen, dann zeigt sich, dass beinahe zwei Drittel der LehrerInnen ein ziemlich differenziertes Bild über die Auswirkungen der Globalisierung haben dürften. Bei fast einem Drittel überwiegt aber eine tendenziell negative / kritische Sichtweise. Nur 6% der LehrerInnen sehen die Auswirkungen der Globalisierung dezidiert positiv – vgl. Grafik 30.

Interessant ist auch, dass Lehrerinnen der Globalisierung etwas kritischer gegenüberstehen dürften als ihre männlichen Kollegen. Gleichzeitig neigen Lehrer zu etwas ausgeprägteren Aussagen als Lehrerinnen (ihr relativer Anteil an der „Kategorie“ differenziertes Bild zur Globalisierung ist niedriger als bei den Lehrerinnen).

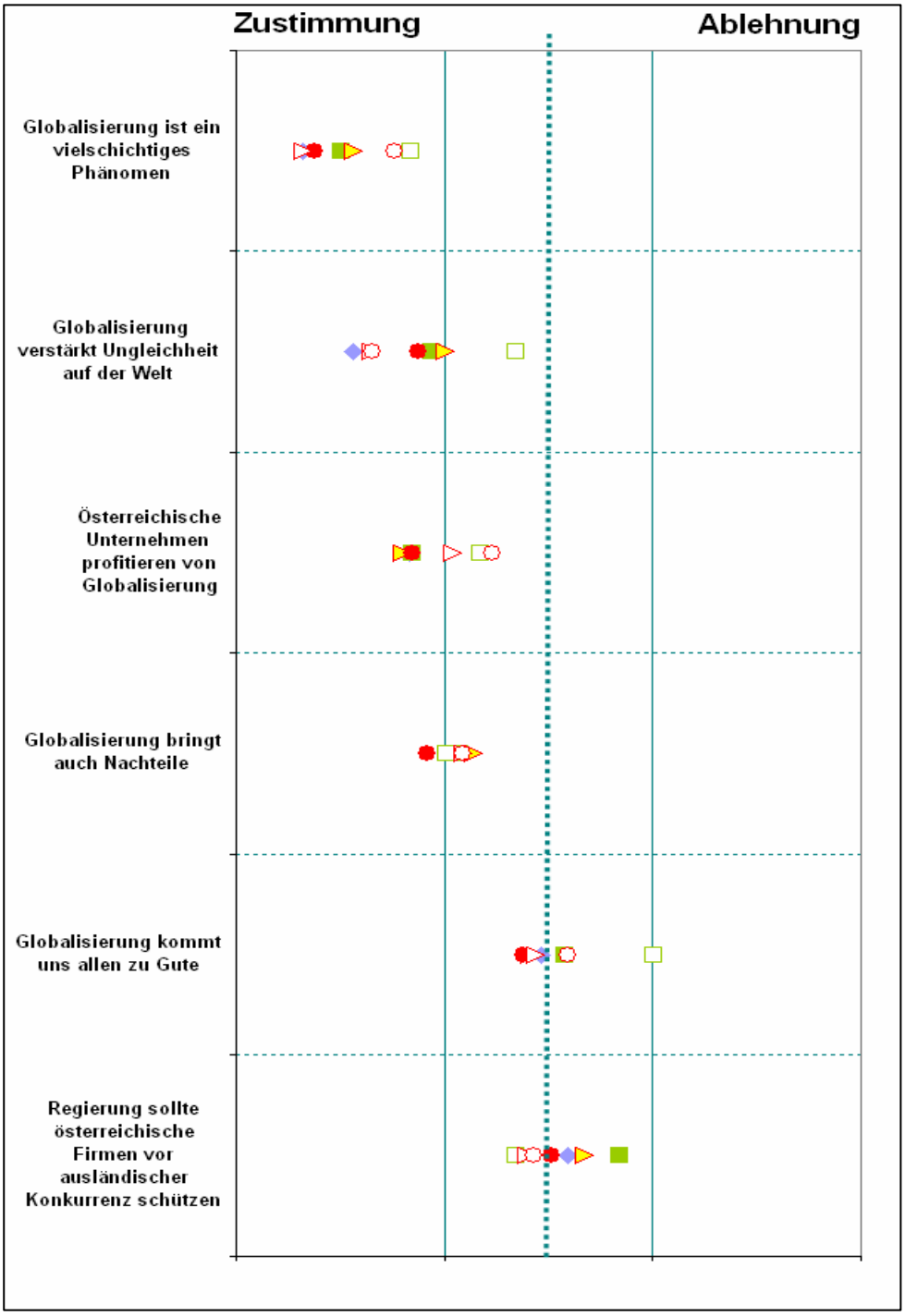
Im Vergleich zur Einstellung der SchülerInnen zur Globalisierung (vgl. dazu Seite 92ff) ist jene der LehrerInnen tendenziell etwas negativer und stärker akzentuiert.

Grafik 30: Geschlechtstypische Verteilungen der Aussagen der LehrerInnen zur Globalisierung.



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Grafik 31: Schulformtypische Aussagen der LehrerInnen zu den Einstellungsfragen zur Globalisierung (Mittelwerte).



Legende:

◆ AHS-Oberstufe	
■ HTL	□ t/g Fachschule
△ HAK	△ HASCH
● sonstige BHS	○ sonstige Fachschule

Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Anmerkung: Aufgrund der geringen Fallzahlen in den berufsbildenden mittleren Schulen sind deren Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

Die Mehrheit der LehrerInnen vertritt die Ansicht, dass Globalisierung ein vielschichtiges Phänomen ist und sowohl Vor- als auch Nachteile bringt. 95% der LehrerInnen maturaführender Schulen und 85% der FachschullehrerInnen sind dieser Meinung.

Bei einigen Fragen werden sehr eindeutige Positionen vertreten. So sind 87% der LehrerInnen der Meinung, dass österreichische Unternehmen von der Globalisierung profitieren, da sie dadurch einen leichteren Zugang zu ausländischen Märkten haben.

Gleichzeitig meinen rund drei Viertel der LehrerInnen, dass die Globalisierung auch Nachteile bringt, da viele Arbeitsplätze in Österreich vernichtet werden, ohne dass neue Arbeitsplätze geschaffen werden. Dieser Anteil ist etwas höher als unter den SchülerInnen (zwei Drittel der SchülerInnen stimmten dieser Aussage „voll und ganz“ bzw. „eher“ zu).

In diesem Zusammenhang ist von Interesse, dass fast die Hälfte der LehrerInnen dafür plädiert, dass zur Stärkung der österreichischen Wirtschaft und um Arbeitsplätze zu schaffen, die Regierung österreichische Firmen vor ausländischer Konkurrenz schützen sollte. Diese Meinung wird etwas stärker von FachschullehrerInnen als von LehrerInnen maturaführender Schulen vertreten.

Etwa die Hälfte der LehrerInnen ist der Meinung, dass die Globalisierung uns allen zu Gute kommt, da viele Produkte dadurch billiger werden und von einer breiteren Masse gekauft werden können.

Dennoch ist die überwiegende Mehrheit (82%) der LehrerInnen der Meinung, dass die Globalisierung die Ungleichheiten auf der Welt verstärkt. *„Die Industrieländer im Norden werden dadurch immer reicher und die Entwicklungsländer im Süden immer ärmer.“* Diese Meinung wird etwas stärker von LehrerInnen maturaführender Schulen als von FachschullehrerInnen vertreten.

Die schulformspezifische Auswertung der Aussagen der LehrerInnen zu den Einstellungsfragen zur Globalisierung (Mittelwerte) ist in Abbildung 31 grafisch dargestellt.

Zusammenfassung

Im Zuge der ibw-SchülerInnenbefragung wurde auch eine gesonderte Befragung bei LehrerInnen durchgeführt. 339 ausgefüllte Fragebögen konnten ausgewertet werden und die Ergebnisse haben repräsentativen Charakter im Sinne grober Richtwerte.

Folgende Aspekte wurden befragt:

- Internationalisierungsaktivitäten an den Schulen
- Mobilität & Mobilitätsbereitschaft der SchülerInnen aus Sicht der LehrerInnen
- Einschätzung der Englischkenntnisse der SchülerInnen durch die LehrerInnen
- Mobilität und Auslandserfahrung der LehrerInnen
- Fremdsprachenkenntnisse der LehrerInnen
- Behandlung der Thematik „Internationale Wirtschaft“ im Unterricht
- Einstellung der LehrerInnen zur Globalisierung

Die wichtigsten Ergebnisse der LehrerInnen-Befragung

Hoher Stellenwert von Internationalisierung und Internationalisierungsaktivitäten an den Schulen

Generell wurde der Internationalisierung und den Internationalisierungsaktivitäten (Vernetzung mit ausländischen Schulen, Schüleraustauschprojekte, Projekt „Englisch als Arbeitssprache) an der Schule von den LehrerInnen ein hoher Stellenwert zugeschrieben.

Die Befragung zeigte ein überraschend hohes Ausmaß an Internationalisierungsaktivitäten an den Schulen. So gaben zwei Drittel der LehrerInnen an, dass an ihrer Schule eine Schulpartnerschaft mit einer ausländischen Schule besteht. Dabei führt als „Partnerland“ Frankreich mit 40% aller Nennungen vor Italien (ein Drittel aller Nennungen) und Großbritannien. Schulpartnerschaften mit einer Schule eines osteuropäischen Landes wurden ebenfalls relativ häufig genannt.

LehrerInnen plädieren auch für eine weitere Zunahme derartiger Internationalisierungsaktivitäten (rund ein Drittel ist dezidiert dafür – weitere 50% sind tendenziell dafür). Der Großteil jener LehrerInnen, die sich kritisch bezüglich einer zukünftigen Ausweitung von Internationalisierungsaktivitäten an ihrer Schule geäußert haben, ist der Meinung, dass derartige Aktivitäten schon derzeit relativ hoch seien und noch mehr Aktivitäten den Schul-/Unterrichtsablauf stören würden. Ein Fünftel der kritischen Statements bezog sich darauf, dass eine Überfrachtung des Unterrichts sowie eine Überforderung der SchülerInnen befürchtet werden. Auch Finanzierungsprobleme, die Arbeitsbelastung für LehrerInnen sowie eine hemmende

Schulbürokratie wurden genannt. Nur sehr wenige kritische Statements bezogen sich auf sprachliche Schwierigkeiten bzw. mangelndes Interesse seitens der SchülerInnen.

Etwa ein Drittel aller LehrerInnen hat schon einmal an einem EU-geförderten Projekt im Bildungsbereich teilgenommen (20% im Rahmen von Leonardo da Vinci – 80% an Sokrates). Auch die Bereitschaft, zukünftig an derartigen Projekten mitzuwirken, ist relativ groß.

LehrerInnen orten ein hohes Interesse an sowie eine hohe Bereitschaft zur Mobilität seitens der SchülerInnen

Korrespondierend zum Ergebnis der SchülerInnenbefragung orten die LehrerInnen ebenfalls ein hohes Interesse sowie eine hohe Bereitschaft zur Mobilität seitens ihrer SchülerInnen. Diese haben insbesondere ihrer Meinung nach während der letzten fünf bis zehn Jahre deutlich zugenommen. Beide Aspekte dürften bei SchülerInnen maturaführender Schulen (mit Ausnahme der HTL) stärker ausgeprägt sein als bei BMS-SchülerInnen.

LehrerInnen schätzen, dass an Sprachaufenthalten interessierte SchülerInnen dies primär in einem westeuropäischen englisch sprechenden Land machen wollen, gefolgt – mit deutlichem Abstand – von Frankreich, USA/Kanada, Italien und Spanien. Aus Sicht der Schule wird ebenfalls die Rangreihung der Zielländer präferiert.

Einschätzung der Englisch-Kenntnisse der SchülerInnen durch die LehrerInnen

Die Einschätzung der Englisch-Kenntnisse der SchülerInnen durch die LehrerInnen spiegelt im Wesentlichen die Selbsteinschätzung der SchülerInnen wider: Die generelle Bewertung ist überwiegend gut, wobei die Lesekenntnisse besser bewertet werden als Sprech- und Schreibkenntnisse. Lediglich bei den technisch/gewerblichen Fachschulen sowie der HAS stufen die LehrerInnen die Englischkenntnisse ihrer SchülerInnen deutlich schlechter ein als diese selbst.

Zwei Drittel der LehrerInnen sagten, dass es an ihrer Schule das Projekt „Englisch als Arbeitssprache“ (EAA) gibt (deutlich höhere Anteile an den maturaführenden Schulen – insbesondere der AHS – als an den berufbildenden mittleren Schulen). Vergleicht man diese Aussagen mit den Ergebnissen einer aktuellen Studie, der zufolge 33% der HAK-MaturantInnen des Jahrgangs 2003 in einem oder mehreren Fächern zumindest phasenweise in einer Fremdsprache unterrichtet wurden, dann lässt sich diese Diskrepanz nur dadurch erklären, dass offensichtlich auch an Schulen, in denen EAA praktiziert wird, nur Teile der SchülerInnen in den Genuss eines derartigen Unterrichts kommen.

Welcher Stellenwert soll zukünftig aus Sicht der LehrerInnen dem Projekt „Englisch als Arbeitssprache“ zukommen? Einerseits wird die Einschränkung des englischsprachigen Unterrichts auf das Fachgebiet vom Großteil der LehrerInnen abgelehnt. Andererseits ist die Meinung der LehrerInnen hinsichtlich des Umfangs, den das Projekt „Englisch als Arbeitssprache“ haben soll, zweigeteilt. Neben Proponenten einer eher eingeschränkten Variante (Projekt sollte maximal ein bis zwei Gegenstände umfassen) gibt es auch eine in etwa gleich große Gruppe von LehrerInnen, die dafür eintritt, dass das Projekt auf möglichst viele Gegenstände ausgebaut wird.

Geringe Auslandserfahrung der LehrerInnen während ihrer Ausbildung

Nur sehr wenige LehrerInnen (17%) haben bislang berufliche Erfahrungen im Ausland (Auslandssemester an einer Universität, Auslandspraktikum, Unterrichtstätigkeit im Ausland) gesammelt.

Bei den FremdsprachenlehrerInnen ist der Anteil jener, die während ihrer Ausbildung ein Auslandssemester absolviert und/oder Erfahrungen im Rahmen einer Unterrichtstätigkeit an einer ausländischen Schule gesammelt haben mit rund 26% zwar höher, aber doch noch immer sehr niedrig. Zwar ist bei „jüngeren“ FremdsprachenlehrerInnen der Anteil der LehrerInnen mit Auslandserfahrung während ihrer Ausbildung deutlich höher als bei den schon länger im Beruf stehenden KollegInnen. Dass aber gegenwärtig noch immer rund die Hälfte der „jüngeren“ FremdsprachenlehrerInnen keine Auslandserfahrungen während ihrer Ausbildung vorweisen können, ist doch als strukturelles Manko der FremdsprachenlehrerInnen-Ausbildung anzusehen.

Hoher Anteil an LehrerInnen mit Sprachkenntnissen in mehreren Fremdsprachen

Praktisch alle LehrerInnen verfügen laut Selbstangabe über Englisch-Sprachkenntnisse. Etwa die Hälfte der LehrerInnen hat auch Kenntnisse im Französischen und rund ein Viertel hat Italienischkenntnisse. Dies ist praktisch in allen Schulformen – mit Ausnahme der technisch/gewerblichen Fachschule (fast ein Viertel spricht überhaupt keine Fremdsprache) – gegeben.

Behandlung der Thematik Internationalisierung im Unterricht aus Sicht der LehrerInnen

Rund die Hälfte der LehrerInnen vertritt die Ansicht, dass viele Aspekte der Internationalisierung im Unterricht häufig thematisiert werden. Weitere etwa 40% der LehrerInnen sagten, dass diese Aspekte zumindest gelegentlich thematisiert werden. Diese Aussagen stimmen größenordnungsmäßig mit jenen der SchülerInnen überein.

Der Großteil der LehrerInnen ist auch der Meinung, dass während der letzten fünf bis zehn Jahre der Stellenwert derartiger Themen im Unterricht zugenommen hat.

Nur in der HAK hat das Unterrichtsthema Export, Außenhandel, int. Wirtschaft bereits einen besonderen Stellenwert. Die Lehrer praktisch aller Schulformen gaben aber an, dass dieses Thema schon derzeit – wenngleich von einem nicht sehr hohen Stellenwert aus – an Bedeutung zunimmt.

Grundsätzliches Interesse an Wirtschaftsthemen seitens der SchülerInnen ist vorhanden – es gibt aber einen Kern von „wenig Interessierten"

Die Einschätzung der LehrerInnen bezüglich des Interesses ihrer SchülerInnen an Themen der Internationalisierung entspricht in etwa der Selbsteinschätzung der SchülerInnen. Demnach besteht zwar bei vielen ein grundsätzliches Interesse an wirtschaftlichen Themen – es gibt aber einen Kern von „wenig interessierten SchülerInnen".

LehrerInnen stehen der Globalisierung überwiegend differenziert, wenngleich auch oftmals tendenziell kritisch gegenüber

Der Großteil (rund 95%) der LehrerInnen vertritt die Ansicht, dass Globalisierung ein vielschichtiges Phänomen ist und sowohl Vor- als auch Nachteile bringt – sie stehen also der Globalisierung überwiegend differenziert gegenüber. Bei fast einem Drittel der LehrerInnen überwiegt aber die negative / kritische Sichtweise, nur 6% der LehrerInnen sehen die Auswirkungen der Globalisierung dezidiert positiv.

Lehrerinnen dürften der Globalisierung tendenziell etwas kritischer gegenüberstehen als ihre männlichen Kollegen. Im Vergleich zur Einstellung der SchülerInnen zur Globalisierung ist jene der LehrerInnen tendenziell etwas negativer und stärker akzentuiert.

Kapitel 5: Internationale Ausrichtung der Lehre

Projekthintergrund

Die internationale Ausrichtung von Unternehmen hat im Zuge der starken Exportorientierung der Betriebe an enormer Bedeutung gewonnen. Aber auch der verstärkte Einsatz modernster Medien hat Möglichkeiten zur weltweiten Vernetzung von Güter-, Dienstleistungs-, Finanzmärkten und auch Arbeitsmärkten geschaffen, wodurch Internationalisierung und Globalisierung das wirtschaftliche Umfeld prägen.

Um vor diesem Hintergrund wettbewerbsfähig zu bleiben, müssen sich Unternehmen den Anforderungen wirtschaftlich und gesellschaftlich international ausgerichteter Gegebenheiten stellen. Und dafür werden vor allem MitarbeiterInnen mit entsprechenden Kompetenzen benötigt: Fremdsprachenkenntnisse sind in diesem Zusammenhang ebenso wichtig wie das Wissen über internationale, wirtschaftliche Zusammenhänge und Märkte, aber auch ein kulturelles Verständnis für die Gebräuche und Gepflogenheiten anderer Länder.

Internationalisierung im Unternehmen ist eine Entwicklung, von der alle MitarbeiterInnen – auch Lehrlinge – betroffen sind. Als auszubildende, zukünftige Fachkräfte müssen sie auf die wirtschaftlichen Herausforderungen in einem internationalen Umfeld entsprechend vorbereitet werden, indem ihnen einerseits der Erwerb der notwendigen Kompetenzen ermöglicht wird und andererseits das Bewusstsein für die Bedeutung und den damit verbundenen Chancen und Möglichkeiten zunehmender Internationalisierung und Globalisierung geschaffen wird.

Projektziele

Für die vorliegende, vorwiegend explorativ ausgerichtete Studie wurden folgende Ziele definiert: Erhebung einer generellen Einschätzung aus Expertensicht über

- den branchenbezogenen Bedarf an Lehrlingen mit in Richtung Internationalisierung ausgerichteten Kompetenzen (z.B. Welche Branchen bzw. Berufsbilder haben konkreten Bedarf? etc.)
- den Bedarf an spezifischen Kenntnissen von Lehrlingen in diesem Zusammenhang (z.B. Definition der notwendigen Kompetenzen, Stärken-/Schwächenanalyse hinsichtlich der relevanten Kenntnisse etc.)

- die aktuelle Ausbildungssituation, um die notwendigen, in Richtung Internationalisierung ausgerichteten Kompetenzen zu erwerben (z.B. Was wird in der betrieblichen, was in der berufsschulischen Ausbildung vermittelt? Wo gibt es Verbesserungspotenziale? etc.)
- sowie über die Bedeutung internationaler Lehrlingsmobilität (z.B. Wie sieht die Mobilitätsbereitschaft seitens der Lehrlinge / seitens der Betriebe aus? Welche Hürden gibt es? etc.) und der allgemeinen Einstellung bzw. Motivation von Lehrlingen und Betrieben in Zusammenhang mit Internationalisierung

Projektkonzeption und methodische Vorgangsweise

Um aufgrund der heterogenen Lehrberufslandschaft einen generellen Einblick in die Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven zu gewährleisten, wurden insgesamt 13 qualitative Expert(inn)eninterviews mit Bundessektionsvertretern der Wirtschaftskammer Österreich, zuständigen Vertretern des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit, sowie des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kunst, der Industriellenvereinigung, der Arbeiterkammer Österreich und des Österreichischen Gewerkschaftsbundes durchgeführt.

Die leitfadengestützten Expert(inn)eninterviews wurden im Dezember 2005 face-to-face durchgeführt (ein Interview wurde telefonisch durchgeführt) und dauerten durchschnittlich 45 Minuten.

Der Gesprächsleitfaden umfasste folgende Themenblöcke, die während des Interviews je nach Gesprächsverlauf variabel abgehandelt wurden. Je nach Wissens-/Erfahrungshintergrund des/r jeweiligen Gesprächspartners/in wurden zum Teil unterschiedliche Schwerpunkte verfolgt bzw. gegebenenfalls zusätzliche Inhalte ergänzt.

1. Einschätzung darüber, für welche Branchen bzw. für welche Lehrberufe / Lehrberufsgruppen Bedarf an Kenntnissen in Zusammenhang mit Internationalisierung besteht
2. Spezifizierung der benötigten Kenntnisse für die jeweiligen Branchen bzw. Lehrberufe / Lehrberufsgruppen
3. Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen
4. Einschätzung über die Stärken / Schwächen der aktuellen Ausbildungssituation bzgl. der Vermittlung der benötigten Kompetenzen und eventueller Modifizierungsbedarf
5. Konkurrenzverhältnis zwischen Lehrlingen und anderen Schulabgängern (z.B. von kaufmännischen Schulen) aufgrund geforderter Kompetenzen
6. Mobilität von Lehrlingen und allgemeine Einstellung / Motivation in Zusammenhang mit Internationalisierung

Die Auswertung der Interviews sowie die nun folgende Ergebnisdarstellung erfolgte in deskriptiver Art und Weise, indem die wesentlichen Gesprächsinhalte thematisch zusammengefasst wurden.

Darstellung der Ergebnisse

Lehrberufe mit Bedarf an Kenntnissen in Richtung Internationalisierung

Von der zunehmenden internationalen Orientierung des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeldes sind im Grunde alle Branchen in irgendeiner Weise betroffen.

Inwieweit Lehrlinge in ihrer Tätigkeit tatsächlich mit Internationalisierung konfrontiert sind, hängt aber stark vom Unternehmen und dessen internationaler Ausrichtung ab, in dem sie ausgebildet werden. Auch wenn Lehrlinge während ihrer Ausbildungszeit zum Teil aus Altersgründen (noch nicht volljährig), zum Teil, da zentrale Positionen häufig von höher qualifizierten Personen besetzt werden, kaum tatsächlich international eingesetzt werden, dient der Erwerb entsprechender Kompetenzen als wichtige Basis für zukünftige international ausgerichtete Tätigkeiten insbesondere vor dem Hintergrund des anhaltenden Trends zum Dienstleistungsexport, wo Lehrabsolventen aufgrund ihrer Praxiserfahrung durchaus gute Chancen am Arbeitsmarkt haben.

Nach Einschätzung der befragten ExpertInnen lassen sich bestimmte Lehrberufe festmachen, die aufgrund ihres Berufsbildes besonders häufig in Unternehmen mit relativ hohem Anteil an import-/exportrelevanten Inhalten bzw. an internationalen Beziehungen vorkommen: Genannt wurden einerseits Lehrberufe des kaufmännisch-administrativen Bereichs, wie Bürokaufmann/-frau, Einkäufer/-in, Großhandelskaufmann/-frau, Industriekaufmann/-frau, sowie andererseits die Lehrberufe Reisebüroassistent/-in, Speditionskaufmann/-frau und Speditionslogistik.

Internationalisierung wird insbesondere auch stark mit dem Tourismusbereich in Verbindung gebracht, wo der Anteil an interkultureller Kommunikation besonders hoch ist und in diesem Sinne auch ein relativ hohes Maß an interkultureller Kompetenz (z.B. über Gebräuche und Gepflogenheiten) notwendig ist. Genannt wurden hier die Lehrberufe Hotel- und Gastgewerbeassistent/-in, Koch/Köchin (z.B. internationale Küche), Restaurantfachmann/-frau, als auch der Lehrberuf Mobilitätsservice.

Lehrberufe mit Internationalisierungspotential

potentiell hoher Anteil an internationalen Beziehungen (z.B. Import/Export)

Bürokaufmann/-frau (branchenabhängig)
Einkäufer/-in
Großhandelskaufmann/-frau
Reisebüroassistent/-in
Speditionskaufmann/-frau
Speditionslogistik

potentiell hoher Anteil an interkultureller Kommunikation

Hotel- und Gastgewerbeassistent/-in
Koch/Köchin
Mobilitätsservice
Restaurantfachmann/-frau

mittelbar betroffen (z.B. länderübergreifende Vorschriften, Standards etc.)

Bankkaufmann/-frau
Versicherungskaufmann/-frau
Berufskraftfahrer/-in
Buch- und Medienwirtschaft
Technikbereich und IT-Berufe (Informatik, Luftfahrzeugtechnik, Maschinenschlosser/-in, Mikrotechnik...)

Nach Ansicht der Befragten sind aber eine Reihe von Lehrberufen zumindest mittelbar von Internationalisierung betroffen, indem im Arbeitsleben beispielsweise internationale Standards, Begrifflichkeiten oder Vorschriften übernommen werden müssen (z.B. von der Europäischen Union vorgeschriebene Sicherheitsstandards) und entsprechende Handbücher (für z.B. Soft- und Hardware) und Anweisungen z.B. nur auf Englisch ausgegeben werden: Genannt wurden hier insbesondere Lehrberufe aus dem Technikbereich, wie Informatik, Maschinenschlosser, Mikrotechnik, Luftfahrzeugtechnik, etc.).

Aber auch dann, wenn z.B. aufgrund von Transferleistungen bestimmtes Wissen über länderspezifische Eigenheiten (z.B. Geldtransfer, Zollbestimmungen etc.) notwendig ist, kommt Internationalisierung zumindest mittelbar zum Tragen: Genannt wurden in diesem Zusammenhang Bankkaufmann/-frau, Versicherungskaufmann/-frau und Berufskraftfahrer. Auch der Lehrberuf Buch- und Medienwirtschaft wurde mit Internationalisierung zumindest mittelbar in Verbindung gebracht, da Lehrlinge im Rahmen ihrer Tätigkeit auch über aktuelle Trends am internationalen Buch- und Medienmarkt Bescheid wissen sollten.

Unabhängig von den genannten Lehrberufen sind Lehrlinge auch aufgrund ihres Umfeldes vor allem dann mit Internationalisierung konfrontiert, wenn sie z.B. MitarbeiterInnen von Großunternehmen mit internationaler Konzernstruktur sind (und z.B. Englisch die internationale Konzernsprache ist) oder der Lehrbetrieb in einer grenznahen Region oder auch Tourismusregion angesiedelt ist, bzw. sich z.B. in einem Bezirk mit hohem Anteil an MigrantInnen befindet.

Die zunehmende Internationalisierung des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeldes wirkt sich aber z.B. auch auf Ausbildungsvorschriften aus, die im Sinne einer internationalen Anerkennung länderübergreifend angeglichen werden, um durch eine zunehmende Transparenz und Übertragbarkeit der Qualifikationen eine entsprechende Basis für die Arbeitskräftemobilität zu schaffen. Die internationale Anerkennung von Zertifikaten, die im Rahmen der Lehrlingsausbildung erworben werden, kann in diesem Sinne gesehen werden.

Konkretisierung der benötigten Kenntnisse

Mit den genannten Lehrberufen, die unmittelbar oder zumindest mittelbar von Internationalisierung betroffen sind, geht auch der Bedarf an entsprechenden Kenntnissen einher.

Nach Ansicht der befragten ExpertInnen sind in diesem Zusammenhang auf jeden Fall Fremdsprachenkenntnisse und hier vor allem Englischkenntnisse notwendig, und zwar alle Branchen und Lehrberufe betreffend.

Spezielles Wissen, z.B. über internationale wirtschaftliche Zusammenhange oder Außenwirtschaft spielt insgesamt aber eine relativ geringe Rolle. Insbesondere zu Lehrbeginn werden solche Kenntnisse weitgehend nicht verlangt, da es nach Ansicht der befragten ExpertInnen in dieser Phase häufig große Mängel in den allgemeinen Grundkenntnissen wie Lesen, Schreiben oder Rechnen gibt. Spezifisches Wirtschaftswissen einzufordern wäre daher viel zu hoch gegriffen. Grundsätzlich liegt das Problem demnach bereits darin, dass es generell Unternehmen relativ schwer fällt, ausreichend qualifizierte Lehrlinge mit entsprechender allgemeiner Wissensbasis zu finden, wo dann ein solches spezielles Wissen aufgebaut werden könnte. Daher kann am ehesten ein allgemeines Verständnis für wirtschaftliche Grundkenntnisse, auch "über die Grenzen" hinweg, angestrebt werden.

Auch nach Absolvierung der Lehre besetzen nach Einschätzung der befragten ExpertInnen die nun ausgebildeten FacharbeiterInnen nicht jene Positionen innerhalb eines Unternehmens, wo Kenntnisse dieser Art von zentraler Bedeutung sind, dafür werden eher höher qualifizierte Personen, wie etwa AkademikerInnen, eingesetzt.

Soziale Kompetenzen und Soft-Skills, die in der Arbeitswelt generell immer mehr an Bedeutung gewinnen, spielen nach Ansicht der Befragten hingegen in Zusammenhang mit Internationalisierung eine sehr große Rolle. Schon bei der Auswahl eines Lehrlings orientieren sich Unternehmen primär an der Persönlichkeit, am Auftreten, an der Teamfähigkeit, an den kommunikativen Fähigkeiten und an der allgemeinen Motivation des/der Bewerbers/Bewerberin. Abgesehen von sonstigen, stark lehrberufsabhängigen spezifischen Anforderungen (z.B. spezielle handwerkliche Fähigkeiten), werden solche Basisanforderungen gene-

rell an Lehrlinge gestellt und gewinnen noch stärker an Bedeutung, wenn Lehrlinge bzw. LehrabsolventInnen in einem internationalen Umfeld eingesetzt werden sollen.

Für Lehrberufe mit tendenziell hohem Internationalisierungsgrad, wie (z.B. im Tourismusbereich), ist aber auch der Erwerb interkultureller Kompetenzen wesentlich. Entsprechendes Wissen über Gepflogenheiten, Sitten und Gebräuche von Menschen unterschiedlicher Kulturen ist sowohl im persönlichen wie auch im wirtschaftlichen Umgang von großer Bedeutung. Solche Kompetenzen sind insbesondere durch Auslandsaufenthalte vermittelbar, leider ist aber die Mobilität der Lehrlinge derzeit eher rückläufig (siehe dazu Kapitel "Mobilitätsbereitschaft und Einstellung zur Internationalisierung" in diesem Bericht).

Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen

Eine gemeinsame Sprache ist die grundlegende Basis jeglicher internationaler Beziehungen. Entsprechend werden auch häufig Maßnahmen zur Förderung der Fremdsprachenkompetenz von Lehrlingen gesetzt, indem einerseits allgemeine Sprachkenntnisse gefestigt, als auch berufsspezifische bzw. bedarfsorientierte Fremdsprachenkenntnisse (z.B. Englisch für Techniker) vermittelt werden sollen.

Dabei ist Englisch die mit Abstand am meisten geförderte Sprache, je nach Unternehmensbedarf können aber auch andere Sprachen relevant sein, wie etwa bei Unternehmensstandorten in grenznahen Regionen (z.B. Ungarisch an der burgenländischen Grenze).

Vor allem im Tourismusbereich werden zusätzlich auch andere Sprachen verlangt, wie z.B. Französisch oder Italienisch.

Eine verstärkte Ausbildung in den sogenannten Ostsprachen ist allerdings nach Ansicht der befragten ExpertInnen auch trotz verstärktem Touristenaufkommen und verstärkten Wirtschaftsbeziehungen mit diesen Ländern eher weniger relevant, da einerseits bei Bedarf Lehrlinge eingestellt werden, die ohnehin als Muttersprache eine solche Sprache sprechen, andererseits lernen mittlerweile auch viele aus diesen Ländern Englisch oder sprechen bereits Deutsch.

Ausbildung und Vermittlung der benötigten Kenntnisse

Die Ausbildung der Lehrlinge hinsichtlich der notwendigen Fremdsprachenkenntnisse liegt einerseits in der Verantwortung der Berufschule, andererseits aber auch im Lehrbetrieb.

Seit 1990 ist Englisch fixer Bestandteil in der Berufsschulausbildung aller Fachrichtungen, in den Berufsschulen für Tourismusberufe ist auch Französisch Pflichtfach. Zusätzlich werden

in Form von Freigegenständen auch andere Fremdsprachen angeboten. Insgesamt sind in der Berufsschule zwischen 40 und 120 Unterrichtseinheiten für Fremdsprachenunterricht vorgesehen.

Die betriebliche Sprachausbildung verläuft bedarfsabhängig und ist auch sehr unterschiedlich organisiert: Einige Unternehmen organisieren Sprachkurse im Betrieb selbst, andere schicken ihre Lehrlinge in externe Weiterbildungseinrichtungen oder organisieren Sprachaufenthalte. Zum Teil ist der Besuch dieser Kurse für Lehrlinge verpflichtend, für andere ist die Teilnahme auf freiwilliger Basis.

In vielen Unternehmen werden Lehrlinge für Sprachkurse von ihrer Tätigkeit freigestellt, in einigen Betrieben besuchen Lehrlinge solche Kurse außerhalb ihrer Arbeitszeit. Die Kosten werden vielfach von den Unternehmen selbst getragen.

Welche Kommunikationsformen (Sprechen, Schreiben) speziell gefördert werden, wird sehr bedarfsabhängig bzw. individuell geregelt.

Die Berufsschule ist generell für die Vermittlung allgemeiner bzw. fachspezifischer Grundkenntnisse zuständig, eine sicherlich tendenziell notwendige Intensivierung ist aber nach Ansicht der Befragten aufgrund des ohnehin schon engen Zeitrahmens nur dann möglich, wenn die Berufsschulzeit entsprechend verlängert werden würde, was seitens der Wirtschaft eher abgelehnt wird. Sprachliche Zusatzausbildungen sind nach Ansicht der Befragten daher vor allem Sache der Betriebe bzw. des Lehrlings, zudem ist auch der Ausbildungsbedarf unternehmens-, branchen- und regionsspezifisch sehr unterschiedlich (z.B. verstärkter Bedarf an Italienischkenntnissen in Kärnten), eine übergreifende Verordnung abgesehen von der Pflichtsprache Englisch ist also so gesehen nicht möglich. Vor allem größere Unternehmen passen nach Angabe der Befragten die betriebliche Ausbildung ohnehin je nach Bedarf selber an und bieten dann z.B. intensivere Sprachtrainings an.

Fremdsprachenkenntnisse verbessern sich vor allem mit der Anwendung in der Praxis (wie z.B. im Tourismusbereich), daher sollten nach Ansicht der befragten Experten vor allem jene Betriebe, bei denen eine solche Praxis nicht automatisch gegeben ist, auf einen entsprechenden Spracheinsatz der Lehrlinge achten.

Zur Förderung sozialer Kompetenzen und Soft-Skills wird insbesondere in den Berufsschulen vermehrt gezielter, häufig interdisziplinär ausgerichteter Projektunterricht eingesetzt, wodurch z.B. Eigenverantwortung, Teamorientierung, sowie Präsentationstechniken etc. ausgearbeitet werden können.

Die in Zusammenhang mit Internationalisierung wichtige Vermittlung interkultureller Kompetenzen wird vorrangig durch direkte Erfahrung in Zusammenhang mit Auslandspraktika gesehen. Die tatsächliche Teilnahme von Lehrlingen an solchen Auslandsaufenthalten ist aber

derzeit relativ gering (siehe dazu Kapitel "Mobilitätsbereitschaft und Einstellung zur Internationalisierung" in diesem Bericht). Speziell für den Tourismusbereich, wo aufgrund der persönlichen Kontakthäufigkeit zu ausländischen Gästen das kulturelle Verständnis bzw. eine Sensibilisierung in dieser Hinsicht besonders wichtig ist, ist aber auch eine entsprechende Verankerung in der berufsschulischen Ausbildung denkbar.

Da spezielle Kenntnisse z.B. über internationale wirtschaftliche Zusammenhänge ohnehin als eher weniger relevant angesehen werden, wird es auch nicht als notwendig erachtet, z.B. zusätzliche Lehrinhalte in dieser Richtung einzuführen bzw. sind bei relevanten Lehrberufen (z.B. Speditionskaufmann/-frau) solche Kenntnisse ohnehin bereits im Lehrplan verankert. Möglich und wünschenswert wäre es allerdings, bestehende Lehrinhalte aller Lehrberufsgruppen zum Teil stärker international auszurichten bzw. laufend zu aktualisieren, so wie das beispielsweise in der aktuellen Lehrplanumgestaltung der Fall ist, indem im Gegenstand politische Bildung verstärkt EU-Dimensionen integriert werden, die u.a. auch wirtschaftliche Aspekte beinhalten. In diesem Zusammenhang sollte z.B. auch auf die entsprechende Weiterbildung der Berufsschullehrer geachtet werden.

Auch wenn die Bedeutung zunehmender Internationalisierung von den Befragten hervorgehoben wird, wird ein akuter Veränderungsbedarf in der Ausbildung verstärkt in diese Richtung derzeit eher nicht gesehen. Insgesamt wird die Vermittlung von notwendigen Kenntnissen – so wie es die duale Ausbildung vorsieht (20% der Ausbildung in der Berufsschule, 80% im Lehrbetrieb) – primär den Betrieben zugeschrieben: Nach Angabe der befragten Expert(inn)en ist es derzeit so, dass Unternehmen, die auf eine solche Ausrichtung Wert legen, sich die Ausbildung selber in diese Richtung organisieren, indem sie z.B. im eigenen Ausbildungsplan Englischkurse integrieren. Vor allem größere Betriebe, die viel in die Ausbildung ihrer Lehrlinge investieren und dadurch qualitativ hochwertige Ausbildungsprogramme schaffen, setzen so neue Standards.

Die Arbeitnehmerseite kritisiert allerdings in diesem Zusammenhang, dass der Beitrag der Betriebe nicht in Form geeigneter gesetzlicher Rahmenbedingungen, wie z.B. eines Weiterbildungsgesetzes festgelegt ist: Da viele Lehrlinge in Klein- und Mittelbetrieben beschäftigt sind, die im Vergleich zu Großunternehmen nicht die strukturellen und finanziellen Möglichkeiten haben, eine adäquate innerbetriebliche Ausbildung zu organisieren, stehen diesen Lehrlingen nicht die gleichen Ausbildungschancen zu. Weiterbildung fällt dann weitgehend in den Privatbereich der Lehrlinge, wodurch einerseits die Zeitproblematik angesichts einer möglichen Überforderung, als auch ein finanzielles Problem aufgrund der hohen, privat zu zahlenden Weitbildungskosten für Lehrlinge zum Tragen kommt.

Die Schwierigkeit bei der Modifizierung von Ausbildungsverordnungen liegt aus der Perspektive der Wirtschaft aber darin, dass auch kleinere Unternehmen in der Lage sein müssen, die

Anforderungen zu erfüllen. So gesehen können keine "großen" Veränderungen angestrebt werden. Eine Möglichkeit wäre aber in diesem Zusammenhang die stärkere Nutzung von Ausbildungsverbünden, auch grenzüberschreitend denkbar auf internationaler Ebene, wodurch auch die Lehrlingsmobilität gefördert werden könnte.

Gefordert sind nach Ansicht der Befragten also vor allem die Betriebe, denen die Vermittlung internationaler Kompetenzen ein Selbstverständnis sein sollte. Gleichzeitig muss aber auch eine mögliche Überforderung der Lehrlinge im Auge behalten werden, vor allem dann, wenn der Erwerb solcher Kenntnisse im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen außerhalb der Arbeits- und Berufsschulzeit eingefordert wird.

Bevorzugung anderer Schulabgänger aufgrund geforderter Kompetenzen

AbsolventInnen oder AbbrecherInnen anderer (z.B. kaufmännischer) Schulen sind zum Teil als KonkurrentInnen für Lehrlinge zu sehen, nämlich dann, wenn bereits vertiefte Grundkenntnisse z.B. in einer Fremdsprache verlangt werden. Das ist aber u.a. nach Einschätzung der Befragten auch eine Altersfrage, da 15-jährige Lehrlinge im Vergleich noch nicht so viele Ausbildungsjahre hinter sich haben wie SchulabgängerInnen mit Maturaniveau.

Nach Abschluss der Lehre stellen AbgängerInnen anderer Schulen aber nicht mehr unbedingt eine Konkurrenz dar, da LehrabsolventInnen aufgrund ihrer Praxiserfahrung häufig sehr gute Chancen haben.

Problematisch bei der Beurteilung darüber, inwiefern SchulabgängerInnen aufgrund eingeforderter Kompetenzen in Zusammenhang mit Internationalisierung gegenüber Lehrlingen bevorzugt werden oder nicht, ist auch, dass es zum Teil nicht unbedingt gut trennbar ist, ob ein Lehrling oder ein Schulabsolvent benötigt wird, z.B. im kaufmännischen Bereich ist beides möglich. Im Technikbereich ist nach Angabe der Befragten oft leichter entscheidbar, ob ein Lehrling oder ein Absolvent einer technischen Schule gewählt wird.

Mobilitätsbereitschaft und Einstellung zur Internationalisierung

In Zusammenhang mit Internationalisierung haben Auslandsaufenthalte eine große Bedeutung. Neben dem Ausbau von Sprachkenntnissen, dienen sie auch dem Erwerb interkultureller Kompetenzen und festigen Werte wie Selbstvertrauen und Selbstständigkeit, manche Unternehmen sehen Auslandsaufenthalte für ihre Lehrlinge auch als Belohnung für besonders gute Leistungen.

Um Auslandspraktika zu fördern, wurde das europäische Berufsbildungsprogramm Leonardo da Vinci ins Leben gerufen, in dessen Rahmen es u.a. auch Lehrlingen möglich ist, für meh-

rere Wochen oder Monate in einem anderen Land berufspraktische Erfahrungen zu sammeln. Im Gegenzug erklärt sich das Unternehmen bereit, Lehrlinge aus dem Partnerunternehmen aufzunehmen. Abgewickelt werden diese Projekte über Trägerorganisationen wie Internationaler Fachkräfteaustausch (IFA) oder Berufsschulen, die die Betriebe bei der Vorbereitung und Durchführung unterstützen.

Die Organisation eines Auslandspraktikums ist grundsätzlich auf folgende Arten möglich: Wenn ein Unternehmen bereits Kontakte zu anderen Ländern hat, kann ein solches Projekt auch selber geplant werden, eine Trägerorganisation wie IFA unterstützt in diesen Fällen bei der administrativen Abwicklung. Andererseits werden von IFA laufend dreiwöchige Praktika für bestimmte Berufe zu festgelegten Terminen und in festgelegte Zielländer angeboten, wo sich alle Unternehmen der jeweils betreffenden Branchen bewerben können.

Unabhängig von Leonardo-Projekten haben Lehrlinge in Großbetrieben bzw. internationalen Konzernen mit mehreren Standorten auch manchmal die Möglichkeit, mehrwöchige Aufenthalte in ausländischen Niederlassungen zu absolvieren.

Die Kosten für diese Auslandspraktika werden im Rahmen der Leonardo-Auslandspraktika zum Teil gefördert, wie etwa An- und Abreise, Aufenthalt, sowie vorbereitende Sprachkurse. Üblicherweise wird in dieser Zeit die Lehrlingsentschädigung weiterbezahlt, die Lehrlinge sind in dieser Zeit voll sozialversichert und häufig werden sie von ihren Betrieben zusätzlich finanziell unterstützt.

Im Zuge der Novelle zum Berufsausbildungsgesetz 2003 wurde außerdem festgelegt, dass Ausbildungszeiten im Ausland im Ausmaß von bis zu vier Monaten pro Lehrjahr auf die Lehrzeit anrechenbar sind. Die Ausbildungszeit im Ausland wird im Europass Mobilitätsnachweis dokumentiert und anerkannt.

Leider ist die Teilnehmerzahl an Auslandspraktika stark zurückgegangen: Als Hauptgrund wird nach Einschätzung der befragten ExpertInnen der enorme organisatorische und verwaltungstechnische Aufwand gesehen, der vor allem von kleineren Betrieben zeitlich nur schwer zu bewältigen ist.

Aber auch Informationsdefizite werden als Ursache gesehen, sei es über die allgemeinen Möglichkeiten eines Auslandspraktikums, oder auch offene organisatorische und rechtliche Fragen, wie Versicherungsschutz, Anrechenbarkeit, Kosten usw.

Als ein weiterer Grund wird die zum Teil geringe Bereitschaft besonders von Klein- und Mittelbetrieben genannt, da Lehrlinge in der Zeit ihres Auslandpraktikums als vollwertige Arbeitskraft fehlen, jene Lehrlinge, die im Gegenzug vom Partnerunternehmen geschickt werden, müssen erst die Abläufe eines Betriebes kennen lernen und werden daher nicht als ein entsprechender Ersatz gesehen.

Aber auch die Schwierigkeit, geeignete Partnerbetriebe zu finden, wird als Hinderungsgrund genannt.

Im Gegensatz zu Praktikumsangeboten in englischsprachigen Ländern, wie z.B. in den USA, sind zudem viele angebotene Zielländer (z.B. Ostländer) für Lehrlinge auch oft wenig attraktiv.

Vor allem bei jüngeren Lehrlingen, die noch nicht volljährig sind, ist zudem das Einverständnis der Eltern zum Teil nicht gegeben.

Die Absolvierung eines Praktikums ist sowohl für Betriebe als auch für Lehrlinge letztlich eine Kostenfrage, da nur ein Teil des gesamten finanziellen Aufwandes gefördert wird.

Aus der Perspektive der Arbeitnehmerseite wird außerdem als problematisch gesehen, dass Lehrlinge keinen Rechtsanspruch auf die Absolvierung eines Auslandspraktikums haben, sondern zur Gänze vom Willen bzw. von der Bereitschaft des Betriebes abhängig sind.

Insgesamt ist nach Ansicht der befragten ExpertInnen die allgemeine Einstellung zur Internationalisierung und die Wahrnehmung der damit verbundenen Möglichkeiten und Chancen noch sehr zurückhaltend. Viele Betriebe nehmen die zunehmende Bedeutung von Internationalisierung nicht wahr und durch dieses fehlende Selbstverständnis wird auch ihren Lehrlingen keine entsprechende Einstellung bzw. Motivation vermittelt. Die Bereitschaft zur Mobilität in Österreich wird allgemein als sehr gering eingeschätzt – nicht nur bezogen auf Lehrlinge, Mobilität funktioniert auch innerhalb Österreichs großteils nicht.

So gesehen muss nach Ansicht der befragten ExpertInnen eine gesamtgesellschaftliche Bewusstseinsbildung in Gang gesetzt werden, die sich schließlich auch auf die Lehrlinge überträgt. Eine denkbare Möglichkeit wäre es in diesem Zusammenhang, z.B. gezielt Mobilitätsprojekte bzw. Ausbildungsprojekte mit internationaler Ausrichtung öffentlich zu unterstützen.

Zusammenfassung

Von der notwendigen internationalen Orientierung der Lehre sind im Grunde alle Branchen in einem gewissen Maße betroffen, wenn auch bestimmte Lehrberufe aufgrund ihres (zukünftigen) Tätigkeitsfeldes stärker betroffen sind als andere. Internationalisierung spielt vor allem dann eine große Rolle, wenn das Unternehmensumfeld stark durch internationale Beziehungen jeglicher Art bzw. durch Kontakte mit Menschen anderer Herkunft und Kultur geprägt ist. Internationalisierung kommt aber auch mittelbar zum Tragen, indem etwa internationale Standards und Vorschriften übernommen werden oder z.B. berufliche Qualifikationen durch international anerkannte Zertifikate angeglichen werden, um die transnationale Arbeitskräftemobilität zu fördern.

Als notwendige Kompetenzen in diesem Zusammenhang werden vor allem Fremdsprachenkenntnisse und hier vor allem Englischkenntnisse gesehen, aber auch soziale Kompetenzen, Soft-Skills (z.B. Teamfähigkeit, kommunikative Fähigkeiten etc.) und besonders auch interkulturelle Kompetenzen (z.B. Wissen über Gebräuche und Gepflogenheiten anderer Länder etc.). Spezifisches Wissen über z.B. internationale wirtschaftliche Zusammenhänge sind dagegen von eher geringerer Bedeutung, da bereits in den allgemeinen Grundkenntnissen zum Teil große Mängel festzustellen sind.

Die entsprechende Ausbildung und Vermittlung dieser Kenntnisse wird der dualen Ausbildung gemäß vorrangig der Verantwortung der Betriebe zugeschrieben, da einerseits die zeitlichen Ressourcen in der Berufsschule bereits ausgeschöpft sind und andererseits die spezifischen Bedürfnisse der Unternehmen zu heterogen sind, um diese im Berufsschulunterricht allgemein zu vermitteln.

Aufgrund der geforderten Kompetenzen in Zusammenhang mit Internationalisierung werden nach Einschätzung der befragten ExpertInnen eher am Lehrbeginn bzw. bei der Auswahl eines Mitarbeiters zum Teil andere SchulabgängerInnen gegenüber Lehrlingen bevorzugt, wenn etwa das Niveau an Fremdsprachenkenntnissen bereits etwas angehoben sein sollte. Nach Abschluss der Lehre sind die Chancen am international ausgerichteten Arbeitsmarkt für LehrabsolventInnen aber ebenso groß wie für SchulabsolventInnen.

Die Bereitschaft zur Mobilität spielt im Zusammenhang mit Internationalisierung eine besonders große Rolle. In letzter Zeit ist aber die Anzahl absolvierter Auslandspraktika z.B. im Rahmen von Leonardo-Projekten stark zurückgegangen: Neben dem hohen organisatorischen Aufwand werden als weitere Gründe die zum Teil geringe Bereitschaft seitens der Betriebe, die diese Zeit oft als Verlust einer vollwertigen Arbeitskraft werten, und seitens der Lehrlinge, die bereits innerhalb Österreichs geringe Mobilitätsbereitschaft zeigen und viele Zielländer als wenig attraktiv einstufen, genannt. Aber auch Informationsdefizite über die allgemeinen Möglichkeiten eines Auslandspraktikums, sowie über organisatorische und rechtliche Belange (z.B. Versicherung, Anrechenbarkeit auf die Lehrzeit, Kosten etc.) werden als Ursachen gesehen. Die Abhängigkeit des Lehrlings vom Willen bzw. der Bereitschaft des Lehrbetriebes wird in diesem Zusammenhang besonders aus Arbeitnehmersicht als problematisch gesehen.

Insgesamt muss nach Ansicht der befragten ExpertInnen eine gesamtgesellschaftliche Bewusstseinsbildung in Gang gesetzt werden, die sich schließlich auch auf die Lehrlinge überträgt, um die Bedeutung zunehmender Internationalisierung und die damit einhergehenden Chancen und Möglichkeiten stärker zu erkennen und wahrzunehmen. Da es vielen Lehrbetrieben derzeit noch an diesem Selbstverständnis fehlt, kann auch den Lehrlingen eine entsprechend positive Einstellung bzw. Motivation nur schwer vermittelt werden.

ANHANG

Fragebogen der SchülerInnen-Befragung



Fragebogen für Schülerinnen und Schüler

Sehr geehrte Schülerin, sehr geehrter Schüler!

Das *ibw* – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft führt im Auftrag der Initiative ***go international***, die vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit und von der Wirtschaftskammer Österreich gemeinsam gestartet wurde, eine wissenschaftliche Erhebung bei Schülerinnen und Schülern der oberen Sekundarstufe durch.

Ihre Klasse wurde per Zufallsstichprobe für diese Befragung ausgewählt.
In dem Ihnen vorliegenden Fragebogen werden verschiedene Fragen zum Thema Internationalisierung (wie zB Export und Außenwirtschaft, Fremdsprachen, Auslandsaufenthalte usw.) gestellt.

Die Auswertung dieser Fragebögen erfolgt völlig anonym. Wir bitten Sie, die folgenden Fragen gewissenhaft zu beantworten indem Sie Texteile ergänzen oder die jeweils für Sie am meisten zutreffende Antwort ankreuzen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Bitte Zutreffendes ankreuzen: zB ☒ Bitte Textpassagen (……) ergänzen!

1. Welche Schule besuchen Sie derzeit?	
❑ AHS-Oberstufe ❑ Oberstufenrealgymnasium (BORG) ❑ HTL ❑ Höhere Lehranstalt für Kunst und Design ❑ HAK ❑ Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe ❑ Höhere Lehranstalt für Tourismus ❑ Höhere Lehranstalt für Mode und Bekleidungstechnik	❑ technische und gewerbliche Fachschule ❑ kunstgewerbliche Fachschule ❑ kaufmännische Fachschule (HASCH) ❑ Fachschule für wirtschaftliche Berufe ❑ Fachschule im Bereich Fremdenverkehr (Hotel- oder Tourismusfachschule) ❑ Fachschule für Mode und Bekleidungstechnik

2.a In welchem Bundesland befindet sich die Schule?	***2.b Befindet sich die Schule in einer der folgenden Städte?***
❑ Burgenland ❑ Kärnten ❑ Niederösterreich ❑ Oberösterreich ❑ Salzburg ❑ Steiermark ❑ Tirol ❑ Vorarlberg ❑ Wien	❑ Graz ❑ Linz

3. Geschlecht:	
❑ männlich	❑ weiblich

4.a Geburtsland:	***4.b Staatsbürgerschaft:***
❑ Österreich ❑ ein anderes Land: ……	❑ Österreich ❑ ein anderes Land: ……

5. Muttersprache:	
❑ Deutsch	❑ eine andere Sprache: ……

6.a Welche Sprache sprechen Sie in Ihrer Familie vorwiegend?	***6.b Welche Sprache sprechen Sie in Ihrem Freundeskreis vorwiegend?***
❑ Deutsch ❑ eine andere Sprache, und zwar: ……	❑ Deutsch ❑ eine andere Sprache, und zwar: ……

7. Wird in dem Haushalt in dem Sie leben regelmäßig eine Tages- oder Wochenzeitung gelesen?

8.a Welche höchste Schulbildung haben Ihre Eltern?		
	Mutter	Vater
Pflichtschule	❑	❑
Lehrabschluss/Fachschulabschluss	❑	❑
Matura	❑	❑
Hochschule/Universität	❑	❑
etwas anderes: ……....	❑	❑

8.b Welchen Beruf üben Ihre Eltern aus?		
	Mutter	Vater
Hausfrau/-mann	❑	❑
leitender Angestellte/r (zB Manager/in, Geschäftsführer/in, Abteilungsleiter/in)	❑	❑
Mitarbeiter/in in einem Unternehmen/einer Organisation ohne leitende Funktion	❑	❑
Freiberufler/in (zB Arzt, Anwalt, Notar)	❑	❑
Beamte/r, Vertragsbedienstete/r (zB öffentlicher Dienst, Lehrer/in)	❑	❑
Unternehmer/in	❑	❑
Landwirt/in	❑	❑
Pensionist/in	❑	❑
derzeit arbeitslos	❑	❑

9. Wie oft haben Sie in den Jahren 2004 und 2005 Urlaub im Ausland gemacht?
❑ nie ❑ 1 Mal ❑ 2 Mal ❑ mehr als 2 Mal

10. Haben Sie schon einmal für längere Zeit den Unterricht an einer Schule im Ausland besucht?		
❑ ja ➔ ❑ nein	*Wenn ja, aus welchem Grund?*	*In welchem Land?*
	❑ mit meiner Familie im Ausland gelebt ❑ Schüleraustauschjahr oder -halbjahr ❑ zu einem anderen Zweck: ……....	❑ Großbritannien, Irland, USA, Kanada ❑ Frankreich ❑ Italien ❑ Spanien ❑ in einem anderen Land: ……....

11.a Haben Sie schon einmal einen mehr als einwöchigen Sprachaufenthalt im Ausland verbracht?

❑ ja ❑ nein ➔ bitte weiter zu Frage 11.b

WENN JA: *Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen:*

Wie oft?	*In welchem Land…*		*Wie lange…*	
	…haben Sie Ihren letzten Sprachaufenthalt verbracht?	…haben Sie Ihren vorletzten Sprachaufenthalt verbracht?	…dauerte Ihr letzter Sprachaufenthalt?	…dauerte Ihr vorletzter Sprachaufenthalt?
❑ 1 Mal ❑ 2 Mal ❑ mehr als 2 Mal	❑ Großbritannien, Irland, USA, Kanada ❑ Frankreich ❑ Italien ❑ Spanien ❑ in einem anderen Land, und zwar: ……	❑ Großbritannien, Irland, USA, Kanada ❑ Frankreich ❑ Italien ❑ Spanien ❑ in einem anderen Land, und zwar: ……	❑ bis 2 Wochen ❑ bis 4 Wochen ❑ 5 bis 8 Wochen ❑ 9 bis 12 Wochen ❑ länger	❑ bis 2 Wochen ❑ bis 4 Wochen ❑ 5 bis 8 Wochen ❑ 9 bis 12 Wochen ❑ länger

11.b Haben Sie schon einmal ein Auslandspraktikum gemacht (zB Praktikum in einem Unternehmen, Ferialpraxis im Ausland)?

❑ ja ❑ nein ➔ bitte weiter zu Frage 12

WENN JA: *Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen:*

Wie oft?	*In welchem Land…*		*Wie lange…*	
	...haben Sie Ihr letztes Auslandspraktikum absolviert?	…haben Sie Ihr vorletztes Auslandspraktikum absolviert?	…dauerte Ihr letztes Auslandspraktikum?	…dauerte Ihr vorletztes Auslandspraktikum?
❑ 1 Mal ❑ 2 Mal ❑ mehr als 2 Mal	❑ Großbritannien, Irland, USA, Kanada ❑ Frankreich ❑ Italien ❑ Spanien ❑ in einem anderen Land, und zwar: ……	❑ Großbritannien, Irland, USA, Kanada ❑ Frankreich ❑ Italien ❑ Spanien ❑ in einem anderen Land, und zwar: ……	❑ bis 2 Wochen ❑ bis 4 Wochen ❑ 5 bis 8 Wochen ❑ 9 bis 12 Wochen ❑ länger	❑ bis 2 Wochen ❑ bis 4 Wochen ❑ 5 bis 8 Wochen ❑ 9 bis 12 Wochen ❑ länger

12. Könnten Sie sich ganz grundsätzlich vorstellen, in der Zukunft zu einem der folgenden Zwecke ins Ausland zu gehen?

	ja	***eher ja***	***eher nein***	***nein***
Auslandssemester im Rahmen eines Studiums	❑	❑	❑	❑
ein gesamtes Studium im Ausland absolvieren	❑	❑	❑	❑
Auslandspraktikum im Rahmen von Studium oder Ausbildung	❑	❑	❑	❑
für kürzere Zeit in einem anderen Land arbeiten (zB über eine Firma)	❑	❑	❑	❑
ständig in einem anderen Land arbeiten und leben	❑	❑	❑	❑

<table>
<tr><td colspan="2">13. Mädchen: Was planen Sie nach dem Abschluss dieser Schule zu tun?
Burschen: Was planen Sie nach Schulabschluss bzw. nach Präsenz- oder Zivildienst zu tun (wenn Sie vorhaben, diesen gleich nach der Schule abzuleisten)?</td></tr>
<tr><td colspan="2">❑ Arbeit suchen bzw. gleich in einen Beruf einsteigen</td></tr>
<tr><td>❑ ein Kolleg besuchen, und zwar:</td><td>❑ Kolleg im Bereich Wirtschaft
❑ Kolleg im Bereich Tourismus
❑ Kolleg im technisch-gewerblichen Bereich</td></tr>
<tr><td>❑ eine Fachhochschule besuchen, und zwar:</td><td>❑ Studiengang im Bereich Wirtschaft
❑ Studiengang im Bereich Tourismus
❑ Studiengang im Bereich Technik
❑ Studiengang im Sozialbereich</td></tr>
<tr><td>❑ Studium an einer Universität, und zwar:</td><td>❑ Technik ❑ Fremdsprachen
❑ Naturwissenschaften ❑ Medizin
❑ Wirtschaft (zB BWL, VWL) ❑ Jus

❑ etwas anderes, und zwar: ……</td></tr>
<tr><td colspan="2">❑ etwas anderes, und zwar:
……</td></tr>
</table>

14. Fragen zum Umfang wirtschaftlicher Themen <u>im Unterricht der jetzigen Schule</u>:

a *Im Unterricht wurden Themen der internationalen Wirtschaft (Export/Import, Außenwirtschaft, Investitionen, Globalisierung, etc.) bislang…*

❑ regelmäßig behandelt (einmal bis mehrmals pro Woche).
❑ nur selten behandelt (einmal im Monat oder seltener).
❑ eigentlich nie behandelt.

b *Wenn solche Themen im Unterricht behandelt wurden: in welchen Unterrichtsfächern geschah dies bislang am häufigsten?* ***(Bitte maximal 3 Fächer angeben!)***

1. ……

2. ……

3. ……

c *Generell fühle ich mich über Themen der internationalen Wirtschaft durch meine Schule...*

❑ sehr gut informiert
❑ ausreichend informiert
❑ zuwenig informiert
❑ überhaupt nicht informiert

15.a Den Wirtschaftsteil einer Tageszeitung oder Artikel zu wirtschaftlichen Themen lese ich...

❑ regelmäßig
❑ hin und wieder
❑ nie

16. Wie oft diskutieren Sie mit Ihren Eltern und/oder Freunden/Bekannten über die folgenden Themen?

	regelmäßig	*hin und wieder*	*nie*
österreichische Wirtschaft und Unternehmen	❑	❑	❑
internationale Wirtschaft	❑	❑	❑
volkswirtschaftliche Themen (Inflation, Arbeitslosigkeit, Wirtschaftswachstum)	❑	❑	❑
Globalisierung	❑	❑	❑

17. Welche der folgenden Sprachen…

…lernen Sie derzeit?

- ❑ Englisch
- ❑ Französisch
- ❑ Italienisch
- ❑ Spanisch
- ❑ Tschechisch
- ❑ Ungarisch
- ❑ Russisch
- ❑ eine andere, und zwar:

……

…würden Sie gerne in Zukunft zusätzlich lernen?

- ❑ Englisch
- ❑ Französisch
- ❑ Italienisch
- ❑ Spanisch
- ❑ Tschechisch
- ❑ Ungarisch
- ❑ Russisch
- ❑ eine andere, und zwar:
- ❑ gar keine

……

18. Was denken Sie über die folgenden Aussagen?
Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß Sie diesen zustimmen!

	stimme voll und ganz zu	*stimme eher zu*	*stimme eher nicht zu*	*stimme gar nicht zu*
Meiner Meinung nach sollte heute jeder so gut Englisch sprechen, dass er/sie sich mühelos mit anderen in dieser Sprache unterhalten kann.	❑	❑	❑	❑
Gute Englischkenntnisse sind mittlerweile in den meisten Berufen eine Voraussetzung.	❑	❑	❑	❑
Zusätzlich zu guten Englischkenntnissen sind Kenntnisse in einer zweiten Fremdsprache von Vorteil.	❑	❑	❑	❑
Als Europäerin bzw. als Europäer sollte man neben seiner Muttersprache noch zwei weitere EU-Sprachen möglichst gut beherrschen.	❑	❑	❑	❑
Mir macht es Spaß, mich mit anderen in einer Fremdsprache zu unterhalten.	❑	❑	❑	❑
Ich finde es sollten viel mehr Menschen Deutsch lernen, damit ich keine Fremdsprache lernen muss.	❑	❑	❑	❑

19.a Wie schätzen Sie Ihre Englischkenntnisse ein, und zwar…

	sehr gut	*gut*	*nicht so gut*	*schlecht*
im Lesen	❑	❑	❑	❑
im Schreiben	❑	❑	❑	❑
im Sprechen	❑	❑	❑	❑

19.b Würden Sie sich zutrauen, vor einer ausländischen Schulklasse auf Englisch ein Referat über Ihre Schule zu halten?

❑ ja ❑ eher ja ❑ eher nein ❑ nein

19.c Verwenden Sie Ihre Englischkenntnisse außerhalb der Schule in den folgenden Situationen? *(Bitte kreuzen Sie an was für Sie zutrifft!)*

- ❑ Ich chatte manchmal oder regelmäßig im Internet auf Englisch.
- ❑ Bei meinen Auslandsaufenthalten in der Vergangenheit habe ich mich mit anderen Menschen auf Englisch unterhalten.
- ❑ Es kommt vor, dass ich in Österreich auch außerhalb der Schule Englisch spreche (zB mit Freunden, die nicht Deutsch sprechen, oder im Umgang mit Touristen aus dem Ausland).

20.a Hatten Sie <u>im vergangen Schuljahr</u> in einem anderen Fach als Englisch Unterricht in englischer Sprache (Englisch als Arbeitssprache)?

❑ ja ➔ *WENN JA: In welchem Unterrichtsfach bzw. in welchen Unterrichtsfächern (außer Englisch) wurde auf Englisch unterrichtet?*
❑ nein

1. ……
2. ……
3. ……

20.b Hatten Sie <u>in diesem Schuljahr</u> in einem anderen Fach als Englisch Unterricht in englischer Sprache (Englisch als Arbeitssprache)?

❑ ja ➔ *WENN JA: In welchem Unterrichtsfach bzw. in welchen Unterrichtsfächern (außer Englisch) wird auf Englisch unterrichtet?*
❑ nein

1. ……
2. ……
3. ……

21. Welche der folgenden Länder sind 2004 der EU beigetreten?

- ❑ Polen
- ❑ Rumänien
- ❑ Estland
- ❑ Lettland
- ❑ Malta
- ❑ Ukraine
- ❑ Tschechien
- ❑ Slowenien
- ❑ Kroatien
- ❑ Bulgarien
- ❑ Serbien
- ❑ Türkei

22. Was denken Sie über die folgenden Aussagen?
Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß Sie diesen zustimmen!

	stimme voll und ganz zu	*stimme eher zu*	*stimme eher nicht zu*	*stimme gar nicht zu*
Ich habe die EU-Erweiterung im Jahr 2004 befürwortet.	❑	❑	❑	❑
Der Beitritt Österreichs zur EU hat viele Vorteile gebracht.	❑	❑	❑	❑
Ich fühle mich als EU-Bürger bzw. EU-Bürgerin.	❑	❑	❑	❑
Ich glaube, dass die EU-Erweiterung überwiegend Nachteile bringt. In Österreich gehen durch die Konkurrenz aus den neuen EU-Ländern viele Arbeitsplätze verloren.	❑	❑	❑	❑
Ich bin dafür, dass in Zukunft weitere Länder, die Mitglieder der EU werden wollen, aufgenommen werden.	❑	❑	❑	❑
Durch Österreichs EU-Mitgliedschaft bieten sich mir in der Zukunft in Ausbildung und Beruf tolle Möglichkeiten (zB Studium oder Arbeitsmöglichkeit in einem anderen EU-Land).	❑	❑	❑	❑
Ich finde es toll, dass es in den EU-Ländern jetzt als gemeinsame Währung den Euro gibt.	❑	❑	❑	❑
Bürger aus anderen EU-Staaten sollen in Österreich die gleichen Rechte haben wie Österreicher.	❑	❑	❑	❑

23.a Was versteht man unter Export?

- ❑ Einfuhr von Waren und Dienstleistungen aus dem Ausland
- ❑ Ausfuhr von Waren und Dienstleistungen in das Ausland

23.b Was versteht man unter Import?

- ❑ Einfuhr von Waren und Dienstleistungen aus dem Ausland
- ❑ Ausfuhr von Waren und Dienstleistungen in das Ausland

24. Wie hoch schätzen Sie die österreichische Exportquote (Anteil der Exporte von Waren und Dienstleistungen am Bruttoinlandsprodukt)?

- ❑ 0% bis 30%
- ❑ 31% bis 60%
- ❑ 61% bis 90%
- ❑ über 90%
- ❑ weiß ich nicht

25. Bei einer Steigerung der österreichischen Exporte von Waren und Dienstleistungen…

- ❑ …werden in Österreich neue Arbeitsplätze geschaffen.
- ❑ …müssen in Österreich Arbeitsplätze abgebaut werden.
- ❑ …hat dies keine direkten Auswirkungen auf die Beschäftigung in Österreich.
- ❑ weiß ich nicht

26.** Nehmen Sie bitte zur folgenden Aussage Stellung: **Der Export ist einer der wichtigsten Faktoren der österreichischen Wirtschaft und der Motor unserer Konjunktur.

- ❑ trifft zu
- ❑ trifft eher zu
- ❑ trifft eher nicht zu
- ❑ trifft nicht zu
- ❑ kann ich nicht beurteilen

27. Der Euro steigt im Verhältnis zum US-Dollar (zB von 1 € = 1 US-$ auf 1 € = 1,2 US-$). Welche Auswirkungen hat das für...

a …*Sie persönlich, wenn Sie in den USA Urlaub machen wollen?*

- ❑ Urlaub in den USA wird teurer.
- ❑ Urlaub in den USA wird billiger.
- ❑ Gar keine Auswirkungen.

b …*österreichische Exporteure?*

- ❑ Österreichische Waren werden in den USA teurer und daher haben österreichische Exporteure Probleme sie abzusetzen.
- ❑ Österreichische Waren werden in den USA billiger und daher tun sich österreichische Exporteure leichter sie abzusetzen.
- ❑ Gar keine Auswirkungen.

c …*österreichische Kapitalanleger in den USA?*

- ❑ US-Aktien werden im Vergleich billiger und daher kann ein österreichischer Kapitalanleger mit demselben Eurobetrag mehr US-Aktien kaufen.
- ❑ US-Aktien werden im Vergleich teurer und daher kann ein österreichischer Kapitalanleger mit demselben Eurobetrag weniger US-Aktien kaufen.
- ❑ Gar keine Auswirkungen.

28. Wofür steht die Abkürzung OPEC?

- ❑ Organisation for Petrochemistry, Electrical Energy and Coal Production
- ❑ Organization of the Petroleum Exporting Countries
- ❑ Organization for Pricing in the European Communities
- ❑ Organisation for Trade in Peru, Ecuador and Chile

29. Ein österreichisches Unternehmen will Textilwaren aus Portugal kaufen und sie nach Österreich importieren. Hat das Unternehmen einen Zoll zu zahlen?

❑ ja ❑ nein ❑ weiß ich nicht

30. Ein österreichisches Unternehmen will Mozartkugeln in Italien verkaufen. Hat das Unternehmen einen Zoll zu zahlen?

❑ ja ❑ nein ❑ weiß ich nicht

31. Wo werden Produkte, die in Österreich hergestellt werden, verkauft?

- ❑ Hauptsächlich in Österreich. Ausländische Absatzmärkte spielen für Österreich praktisch keine Rolle.
- ❑ Ein erheblicher Anteil der Produkte wird in den EU-Ländern verkauft. Besondere Bedeutung als Exportmärkte haben dabei Deutschland und Italien.
- ❑ Österreichische Produkte werden zum überwiegenden Teil in Übersee verkauft (USA und Japan).

32. Kreuzen Sie im Folgenden jenen Begriff an, der nicht zu den übrigen passt:

- ❑ Zahlungsbilanz
- ❑ Konzernbilanz
- ❑ Dienstleistungsbilanz
- ❑ Leistungsbilanz
- ❑ Handelsbilanz

33. Wenn Österreich die Warenexporte steigert (und die Warenimporte gleich bleiben), dann...

- ❑ verbessert sich die österreichische Handelsbilanz.
- ❑ verschlechtert sich die österreichische Handelsbilanz.
- ❑ hat das keine Auswirkungen auf die österreichische Handelsbilanz.

34. Die Weltwirtschaft und die wirtschaftlichen Verflechtungen mit dem Ausland (Exporte, Importe, Investitionen) spielen für die österreichische Wirtschaft…

- ❑ eine große Rolle.
- ❑ eine nur bescheidene Rolle.
- ❑ praktisch keine Rolle.
- ❑ weiß nicht

35. Welche Aufgaben hat die WTO (World Trade Organisation)?

- ❑ Aufbau bzw. Aufrechterhaltung von Zöllen und anderen Handelshemmnissen
- ❑ Erreichung der Vollbeschäftigung
- ❑ Wirtschaftswachstum
- ❑ Steigerung des Handels mit internationalen Waren und Dienstleistungen (z.B. durch Abbau von Zöllen und Handelshemmnissen)

36. Kreuzen Sie an, welche der folgenden Aussagen zu Zollunion und Freihandelszone korrekt ist bzw. sind! *(Mehrfachangaben sind möglich)*

- ❑ Zwischen den Mitgliedern einer Zollunion werden nach wie vor sogenannte Binnenzölle eingehoben – gegenüber Drittländern kann jedes Mitgliedsland der Zollunion eigene Zölle festlegen.
- ❑ Alle Mitglieder einer Zollunion wenden gegenüber Drittländern einen gemeinsamen Zolltarif an und verfolgen eine gemeinsame Handelspolitik. Zwischen den Mitgliedsländern der Zollunion gibt es keine Binnenzölle.
- ❑ Eine Freihandelszone ist ein Zusammenschluss von mehreren Ländern oder Teilen davon, zwischen denen Zölle und andere Handelsbeschränkungen abgeschafft werden. Die Mitgliedsstaaten behalten jedoch verschiedene Zolltarife gegenüber Drittstaaten bei.
- ❑ In einer Freihandelszone sind sowohl die Binnenzölle zwischen den Mitgliedern als auch jene gegenüber Drittländern vereinheitlicht. Dh zwischen allen diesen Ländern gibt es nur einen einheitlichen Zolltarif.

37. Kreuzen Sie an, welche der folgenden Aussagen über die Zusammensetzung der Europäischen Kommission korrekt ist!

- ❑ Die EU-Kommission setzt sich derzeit aus 20 Kommissionsmitgliedern zusammen. Dabei stellen zehn kleine Mitgliedstaaten der EU je einen EU-Kommissar. Die fünf größten Mitgliedstaaten stellen je zwei EU-Kommissare.
- ❑ Seit der Erweiterung der Europäischen Union am 1. Mai 2004 besteht die Europäische Kommission aus 25 Mitgliedern. Jeder EU-Mitgliedstaat entsendet je ein Kommissionsmitglied.
- ❑ Die Europäische Kommission setzt sich derzeit aus insgesamt 17 Mitgliedern zusammen. 2/3 der Mitgliedstaaten stellen derzeit je ein Kommissionsmitglied.

38. Welche der folgenden Aussagen zu österreichischen Direktinvestitionen im Ausland ist richtig?

- ❑ Die Summe aller Ausgaben österreichischer Touristen im Ausland (zB für Hotels, Wareneinkäufe) im Laufe eines Jahres bezeichnet man als österreichische Direktinvestitionen.
- ❑ Man spricht von österreichischen Direktinvestitionen wenn ein österreichischer Unternehmer seine Waren direkt an einen Käufer im Ausland veräußert.
- ❑ Wenn österreichische Unternehmen ausländische Unternehmen zur Gänze oder teilweise erwerben, spricht man von österreichischen Direktinvestitionen im Ausland.

39. In der öffentlichen Diskussion fällt seit Längerem das Schlagwort GLOBALISIERUNG. Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß Sie den folgenden Aussagen zur Globalisierung und zur internationalen Wirtschaft zustimmen:

	stimme voll und ganz zu	*stimme eher zu*	*stimme eher nicht zu*	*stimme gar nicht zu*	*weiß nicht*
Österreichische Unternehmen profitieren von der Globalisierung, da sie dadurch einen leichteren Zugang zu ausländischen Märkten haben.	❑	❑	❑	❑	❑
Die Globalisierung bringt uns auch Nachteile. Es werden viele Arbeitsplätze in Österreich vernichtet, ohne dass neue Arbeitsplätze geschaffen werden.	❑	❑	❑	❑	❑
Die Globalisierung verstärkt die Ungleichheit auf der Welt. Die Industrieländer im Norden werden dadurch immer reicher, und die Entwicklungsländer im Süden immer ärmer.	❑	❑	❑	❑	❑
Für kleine Staaten wie Österreich ist der internationale Handel von Nachteil. Er führt dazu, dass österreichische Produzenten keine Chancen haben, auf dem Markt zu bestehen.	❑	❑	❑	❑	❑
Unternehmen haben die Chance, aufgrund der Globalisierung weltweit zur Steigerung der Lebensqualität beizutragen.	❑	❑	❑	❑	❑
Die Globalisierung bringt Entwicklungsländern Vorteile, da sich ihnen dadurch Chancen auf neuen Absatzmärkten eröffnen.	❑	❑	❑	❑	❑
Globalisierung ist ein vielschichtiges Phänomen. Ich glaube nicht, dass Globalisierung nur Vorteile oder Nachteile bringt.	❑	❑	❑	❑	❑
Österreichische Firmen sollten nur für den inländischen Markt produzieren.	❑	❑	❑	❑	❑
Globalisierung hat nur mit Wirtschaft und internationalen Konzernen zu tun. Auf mich hat die Globalisierung keine Auswirkungen.	❑	❑	❑	❑	❑
Große globale Herausforderungen, wie der Zugang zu Trinkwasser oder der Kampf gegen Armut, können nur gemeinsam mit den Unternehmen bewältigt werden.	❑	❑	❑	❑	❑
Österreichische Unternehmen, die international tätig sind, können sich durch ihren Einsatz in sozialen und Umweltbelangen besonders positiv hervorheben.	❑	❑	❑	❑	❑
Der Handel zwischen reichen Industrieländern und Entwicklungsländern ist ungerecht und sollte verboten werden.	❑	❑	❑	❑	❑
Die aufgrund der Globalisierung ansteigenden Investitionen ausländischer Unternehmen in Österreich stellen eine Gefahr für den österreichischen Wirtschaftsstandort dar.	❑	❑	❑	❑	❑
Globalisierung eröffnet mir persönlich neue berufliche Perspektiven im Ausland.	❑	❑	❑	❑	❑
Die zunehmende Offenheit der Märkte eröffnet allen beteiligten Ländern neue Geschäftsmöglichkeiten, bringt Konsumenten mehr Wahlmöglichkeiten und führt zu höheren Realeinkommen.	❑	❑	❑	❑	❑
Österreichische Produkte haben auf den Weltmärkten so gut wie keine Chancen.	❑	❑	❑	❑	❑
Globalisierung kommt uns allen zu Gute. Viele Produkte sind dadurch billiger geworden und können von einer breiten Masse gekauft werden.	❑	❑	❑	❑	❑
Um die österreichische Wirtschaft zu stärken und um Arbeitsplätze zu schaffen sollte die Regierung österreichische Firmen vor ausländischer Konkurrenz schützen.	❑	❑	❑	❑	❑
Aufgrund der Globalisierung schreitet die Umweltzerstörung weiter voran.	❑	❑	❑	❑	❑

HERZLICHEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

Fragebogen der LehrerInnen-Befragung

Fragebogen für Lehrer/innen

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer!

Das *ibw* – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft führt im Auftrag der Initiative ***go international***, die vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit und von der Wirtschaftskammer Österreich gemeinsam gestartet wurde, eine wissenschaftliche Erhebung bei Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe II durch. In diesen Erhebungen werden verschiedene Fragen zum Thema Internationalisierung und zu Internationalisierungsaktivitäten von Schulen gestellt.

Ihre Klasse wurde per Zufallsstichprobe für diese Befragung ausgewählt.
Die Auswertung aller Lehrer- und Schüler-Fragebögen erfolgt völlig anonym.

Es wurde für alle in die Erhebung einbezogenen Schultypen (AHS und BMHS) ein einheitlicher Fragebogen erstellt. Die Fragen sind daher nicht exakt auf Ihren Schultyp zugeschnitten, sondern wurden so formuliert, dass sie für alle der einbezogenen Schultypen relevant sind. Wir bitten diesbezüglich um Verständnis!

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

1. An welcher Schule unterrichten Sie? *(Bitte kreuzen Sie nur jenen Schultyp an, an dem Sie in dieser Stunde gerade Unterricht haben und beziehen Sie alle folgenden Fragen nur auf diesen Schultyp! Wenn Sie zB gerade Unterricht in einer HAK-Klasse haben, dann bitte alle folgenden Fragen nur auf die HAK (nicht etwa auch auf die HAS beziehen)!*	
❑ AHS-Oberstufe ❑ Oberstufenrealgymnasium (BORG) ❑ HTL ❑ Höhere Lehranstalt für Kunst und Design ❑ HAK ❑ Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe ❑ Höhere Lehranstalt für Tourismus ❑ Höhere Lehranstalt für Mode und Bekleidungstechnik	❑ technisch/gewerbliche Fachschule ❑ kunstgewerbliche Fachschule ❑ kaufmännische Fachschule (HAS) ❑ Fachschule für wirtschaftliche Berufe ❑ Fachschule im Bereich Fremdenverkehr (Hotel- oder Tourismusfachschule) ❑ Fachschule für Mode und Bekleidungstechnik

2. Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie an dieser Schule?
Seit ……. Jahren

3. Welchen Gegenstand bzw. welche Gegenstände unterrichten Sie an dieser Schule? *(Bitte die Bezeichnung der Gegenstände nicht abkürzen!)*
……

4.a In welchem Bundesland befindet sich die Schule?	***4.b Befindet sich die Schule in einer der folgenden Städte?***
❑ Burgenland ❑ Kärnten ❑ Niederösterreich ❑ Oberösterreich ❑ Salzburg ❑ Steiermark ❑ Tirol ❑ Vorarlberg ❑ Wien	❑ Graz ❑ Linz

5. Geschlecht:	
❑ männlich	❑ weiblich

6. Waren Sie in der Vergangenheit bereits einmal zu einem der folgenden Zwecke im Ausland?		
	ja	nein
Auslandssemester an einer Universität im Rahmen des Studiums	❑	❑
Auslandspraktikum in einem ausländischen Unternehmen (im Rahmen oder außerhalb der Ausbildung)	❑	❑
Unterrichtstätigkeit im Rahmen eines Assistenzaufenthaltes	❑	❑

7. Welchen Stellenwert haben Internationalisierung und Internationalisierungsaktivitäten an Ihrer Schule, und zwar in den folgenden Bereichen?

	besonders hoher Stellenwert (zB Schwerpunkt-setzung)	zunehmender, derzeit noch nicht sehr hoher Stellenwert	kein besonderer Stellenwert
Stellenwert der Themen Export, Außenhandel und internationale Wirtschaft im Lehrplan/Unterricht	❑	❑	❑
Vernetzung mit ausländischen Schulen (zB durch Schulpartnerschaften, diverse Auslandskontakte seitens der Schule)	❑	❑	❑
Projekt „Englisch als Arbeitssprache“	❑	❑	❑
Schüleraustauschprojekte	❑	❑	❑

8. In welchem Ausmaß haben nach Ihrer Einschätzung an Ihrer Schule in den letzten ca. 5 bis 10 Jahren (bzw. seit dem Zeitpunkt, an dem Sie an dieser Schule unterrichten) die folgenden <u>Mobilitätsformen von Schülerinnen und Schülern</u> zugenommen?

	stark zuge-nommen	eher zuge-nommen	gleich geblieben
Projektwochen im Ausland (klassenweiser Austausch, im Rahmen oder außerhalb von EU-Projekten)	❑	❑	❑
Intensivsprachwochen im Ausland (klassenweise, während der Schulzeit)	❑	❑	❑
Schüleraustauschjahr (Auslandsjahr einzelner Schüler/innen)	❑	❑	❑
von Schülerinnen/Schülern privat organisierte Sprachaufent-halte (während der Ferien)	❑	❑	❑
von Schülerinnen/Schülern privat organisierte Auslandspraktika	❑	❑	❑

9. In welchem Ausmaß haben nach Ihrer Einschätzung <u>Mobilitätsbereitschaft und Interesse an Auslandsaufenthalten seitens der Schüler/innen</u> in den letzten ca. 5 bis 10 Jahren (bzw. seit dem Zeitpunkt, an dem Sie an dieser Schule unterrichten) zugenommen, und zwar…

	stark zuge-nommen	eher zuge-nommen	gleich geblieben	kann ich nicht beurteilen
…was diverse von der Schule organisierte Mobilitäts-formen betrifft?	❑	❑	❑	❑
…was die Einstellung zu Auslandsstudium oder Austauschsemestern im Rahmen eines etwaig geplanten Studiums betrifft.	❑	❑	❑	❑
…was die Einstellung zu im Ausland absolvierten Arbeitspraktika betrifft.	❑	❑	❑	❑
…was die Einstellung zum Arbeiten im Ausland betrifft.	❑	❑	❑	❑

10. Bestehen an Ihrer Schule Ihres Wissens nach Schulpartnerschaften mit ausländischen Schulen bzw. Bildungseinrichtungen?	
❑ JA ➔ wie viele? …… (ungefähre Angabe) ❑ NEIN ❑ WEISS NICHT	In welchen Ländern befindet/n sich die Partnerschule/n? ……..

FRAGEN ZU EU-GEFÖRDERTEN PROJEKTEN IM BILDUNGSBEREICH:	
11. Haben Sie in Ihrer Lehrtätigkeit in der Vergangenheit bereits einmal in irgendeiner Form an einem EU-geförderten Projekt im Bildungsbereich mitgewirkt?	
❑ JA ❑ NEIN	
❑ WENN JA ➔	***1. Wie oft war dies in Ihrer Lehrtätigkeit der Fall?*** ……
	2. Durch welches Programm wurde/n das Projekt/die Projekte gefördert? ❑ Leonardo da Vinci; bitte Art des Projekts, zB Mobilität, Pilotprojekt angeben: …… ❑ Sokrates; bitte die Aktion angeben, zB Comenius, Lingua: …….. ***3. Bitte beschreiben Sie in kurzen Stichworten Art und Inhalt des letzten Projekts bzw. der letzten beiden Projekte:*** *letztes Projekt:*…….. …… *vorletztes Projekt:*…… ……
	4. Durch wen wurde dieses Projekt initiiert? ❑ durch mich selbst ❑ durch eine andere Person in meiner Schule ❑ durch eine andere österreichische (Bildungs-)Einrichtung ❑ durch eine ausländische (Bildungs-)Einrichtung
❑ WENN NEIN ➔	***Haben Sie vor bzw. planen Sie in Zukunft an derartigen Projekten mitzuwirken?*** ❑ ja ❑ eher ja ❑ eher nein ❑ nein

12.a Welches sind Ihrer Einschätzung nach <u>aus Sicht der Schüler/innen</u> die bevorzugten Länder für Sprachaufenthalte und sonstige internationale (Austausch-)Projekte? ***Nennen Sie bitte jeweils drei bevorzugte Länder für…***	
Sprachaufenthalte	1. Land: …… 2. Land: …… 3. Land: ……
sonstige internationale (Austausch-) Projekte sowie Partnerschaften	1. Land: …… 2. Land: …… 3. Land: ……

12.b Welches sind <u>aus Schulsicht</u> (Sicht der Lehrer/innen, der Direktion) die bevorzugten Länder für Sprachaufenthalte und sonstige internationale (Austausch-)Projekte? ***Nennen Sie bitte jeweils drei bevorzugte Länder für…***	
Sprachaufenthalte	1. Land: …… 2. Land: …… 3. Land: ……
sonstige internationale (Austausch-) Projekte sowie Partnerschaften	1. Land: …… 2. Land: …… 3. Land: ……

13. Welche der folgenden Sprachen …	
… sprechen bzw. beherrschen Sie? ❑ Englisch ❑ keine ❑ Französisch ❑ Italienisch ❑ Spanisch ❑ Tschechisch ❑ Ungarisch ❑ Russisch ❑ eine andere und zwar: ……	*…unterrichten Sie?* ❑ Englisch ❑ keine ❑ Französisch ❑ Italienisch ❑ Spanisch ❑ Tschechisch ❑ Ungarisch ❑ Russisch ❑ eine andere und zwar: ……

14. Wie schätzen Sie die Englischkenntnisse Ihrer Schüler/innen ein, und zwar…

	sehr gut	*gut*	*nicht besonders gut*	*schlecht*	*kann ich nicht beurteilen*
im Lesen	❑	❑	❑	❑	❑
im Schreiben	❑	❑	❑	❑	❑
im Sprechen	❑	❑	❑	❑	❑

15. Fragen zum Thema Englisch als Arbeitssprache

15.a Gibt es an Ihrer Schule das Projekt „Englisch als Arbeitssprache“ (dh wird an Ihrer Schule auch <u>außerhalb des Englischunterrichts Unterricht auf Englisch</u> abgehalten?

❑ JA ➔ ❑ NEIN	WENN JA: In welchen Gegenständen wird Ihres Wissens nach Englisch als Arbeitssprache angewandt? ……

15.b Seit welchem Schuljahr gibt es dieses Projekt an Ihrer Schule? Schuljahr ……./……..

15.c Welches ist Ihre persönliche Meinung zum künftigen Stellenwert des Projekts „Englisch als Arbeitssprache“?

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Ich bin dafür, dass das Projekt auf möglichst viele Gegenstände ausgebaut wird.	❑	❑	❑	❑
Englisch als Arbeitssprache sollte auf maximal 1 bis 2 Gegenstände außerhalb des eigentlichen Englisch-unterrichts ausgebaut werden.	❑	❑	❑	❑
Ich denke, dass der Unterricht außerhalb des eigentlichen Englischunterrichts ausschließlich auf Deutsch erfolgen sollte.	❑	❑	❑	❑

16. Sind Sie der Ansicht, dass Ihre Schule in Zukunft mehr Aktivitäten in Richtung Internationalisierung (zB Partnerschaften, internationale Projekte, Schüleraustauschprogramme) setzen sollte?

❑ ja
❑ eher ja
❑ eher nein ➔
❑ nein ➔ Wenn „eher nein“ oder „nein“: Warum sind Sie dagegen?

17.a Welchen Stellenwert haben die folgenden Themen derzeit im Unterricht an Ihrer Schule?

Diese Themen…	***werden häufig thematisiert.***	***werden gelegentlich thematisiert.***	***kommen praktisch nie vor.***
der Einfluss von Migration auf Österreich und seine Einwohner/innen	❑	❑	❑
Weltwirtschaft und internationale wirtschaftliche Verflechtungen	❑	❑	❑
interkulturelles Wissen und Einstellungen	❑	❑	❑
Österreichs Bedeutung als Exportland, der Außenhandel Österreichs sowie damit verbundene Themen	❑	❑	❑
gesellschaftliche Auswirkungen der Globalisierung (zB auf Löhne, Beschäftigung, Umwelt, etc.)	❑	❑	❑

17.b Welche der folgenden Themen erlangten im Unterricht an Ihrer Schule in den letzten 5 bis 10 Jahren (bzw. seit dem Zeitpunkt, an dem Sie an dieser Schule unterrichten) zunehmenden Stellenwert?

Hat die Behandlung dieser Themen in Ihrem Unterricht…	***stark zugenommen?***	***eher zugenommen?***	***kaum zugenommen?***	***gar nicht zugenommen?***
der Einfluss von Migration auf Österreich und seine Einwohner/innen	❑	❑	❑	❑
Weltwirtschaft und internationale wirtschaftliche Verflechtungen	❑	❑	❑	❑
interkulturelles Wissen und Einstellungen	❑	❑	❑	❑
Österreichs Bedeutung als Exportland, der Außenhandel Österreichs sowie damit verbundene Themen	❑	❑	❑	❑
gesellschaftliche Auswirkungen der Globalisierung (zB auf Löhne, Beschäftigung, Umwelt, etc.)	❑	❑	❑	❑

17.c Wie schätzen Sie das Interesse Ihrer Schüler/innen an diesen Themen ein?

Die Schüler/innen haben an diesen Themen…	***ein starkes Interesse.***	***wenig Interesse.***	***kaum bis gar kein Interesse.***
der Einfluss von Migration auf Österreich und seine Einwohner/innen	❑	❑	❑
Weltwirtschaft und internationale wirtschaftliche Verflechtungen	❑	❑	❑
interkulturelles Wissen und Einstellungen	❑	❑	❑
Österreichs Bedeutung als Exportland, der Außenhandel Österreichs sowie damit	❑	❑	❑

18. Wir möchten Sie nun bitten anzugeben, in welchem Ausmaß die folgenden Aussagen Ihre Zustimmung finden:

	stimme voll und ganz zu	*stimme eher zu*	*stimme eher nicht zu*	*stimme gar nicht zu*
Österreichische Unternehmen profitieren von der Globalisierung, da sie dadurch einen leichteren Zugang zu ausländischen Märkten haben.	❑	❑	❑	❑
Die Globalisierung bringt uns auch Nachteile. Es werden viele Arbeitsplätze in Österreich vernichtet, ohne dass neue Arbeitsplätze geschaffen werden.	❑	❑	❑	❑
Die Globalisierung verstärkt die Ungleichheit auf der Welt. Die Industrieländer im Norden werden dadurch immer reicher, und die Entwicklungsländer im Süden immer ärmer.	❑	❑	❑	❑
Globalisierung ist ein vielschichtiges Phänomen. Ich glaube nicht, dass Globalisierung nur Vorteile oder nur Nachteile bringt.	❑	❑	❑	❑
Globalisierung kommt uns allen zu Gute. Viele Produkte sind dadurch billiger geworden und können von einer breiten Masse gekauft werden.	❑	❑	❑	❑
Um die österreichische Wirtschaft zu stärken und um Arbeitsplätze zu schaffen sollte die Regierung österreichische Firmen vor ausländischer Konkurrenz schützen.	❑	❑	❑	❑

19. Wollen Sie uns abschließend zum Thema dieser Erhebung oder in Zusammenhang mit dieser Erhebung noch irgendetwas mitteilen?

……

……

……

HERZLICHEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT UND UNTERSTÜTZUNG!

Der ibw-Wissenstest für SchülerInnen – Ergebnisse der einzelnen Testfragen

Die im Haupttext getroffene Gesamtbewertung der Kenntnisse der SchülerInnen im Bereich der internationalen Wirtschaft setzt sich aus den Ergebnissen der einzelnen Testfragen zusammen. Im Folgenden werden die jeweiligen Testergebnisse der einzelnen Testitems dargestellt.

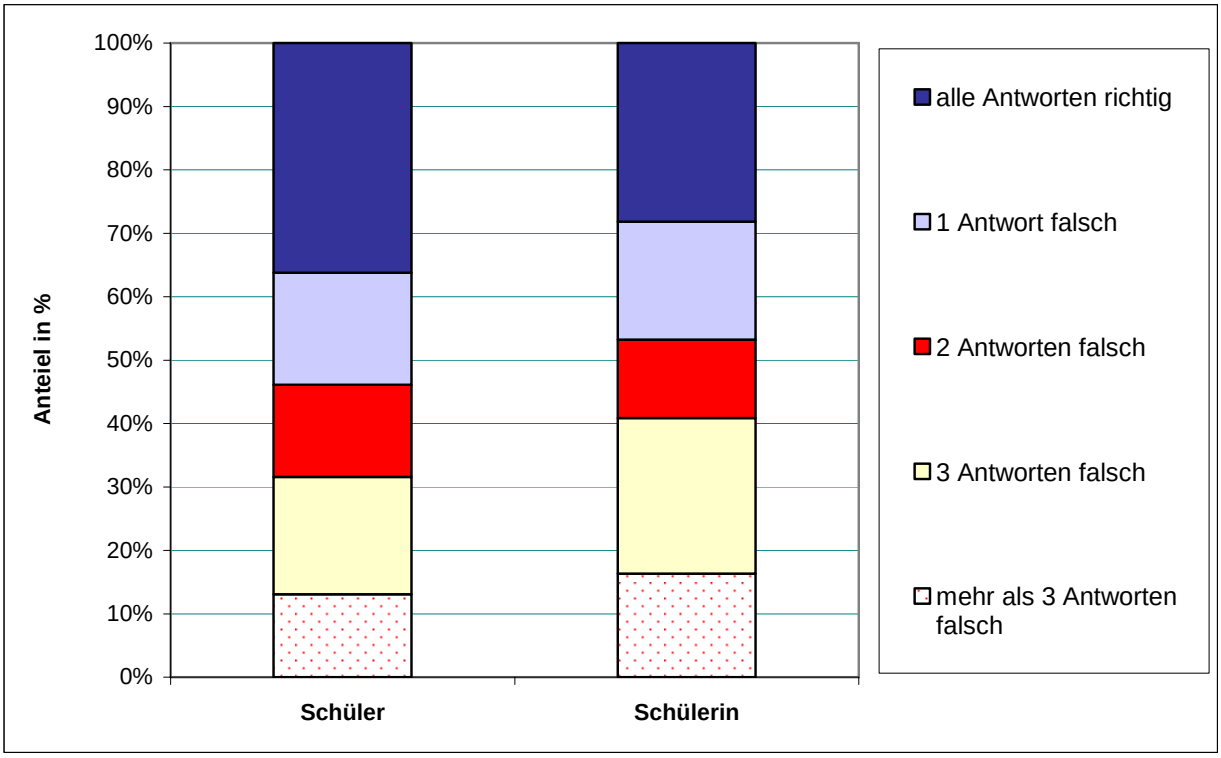
Frage: „Welche der folgenden Länder sind 2004 der EU beigetreten?“

Als mögliche Antworten waren vorgegeben:

- ❑ Polen
- ❑ Rumänien
- ❑ Estland
- ❑ Lettland
- ❑ Malta
- ❑ Ukraine
- ❑ Tschechien
- ❑ Slowenien
- ❑ Kroatien
- ❑ Bulgarien
- ❑ Serbien
- ❑ Türkei

Schüler schnitten bei dieser Frage etwas besser ab als Schülerinnen (vgl. Grafik A-1). Nur ein knappes Drittel (31%) der SchülerInnen konnte diese Frage vollständig richtig beantworten.

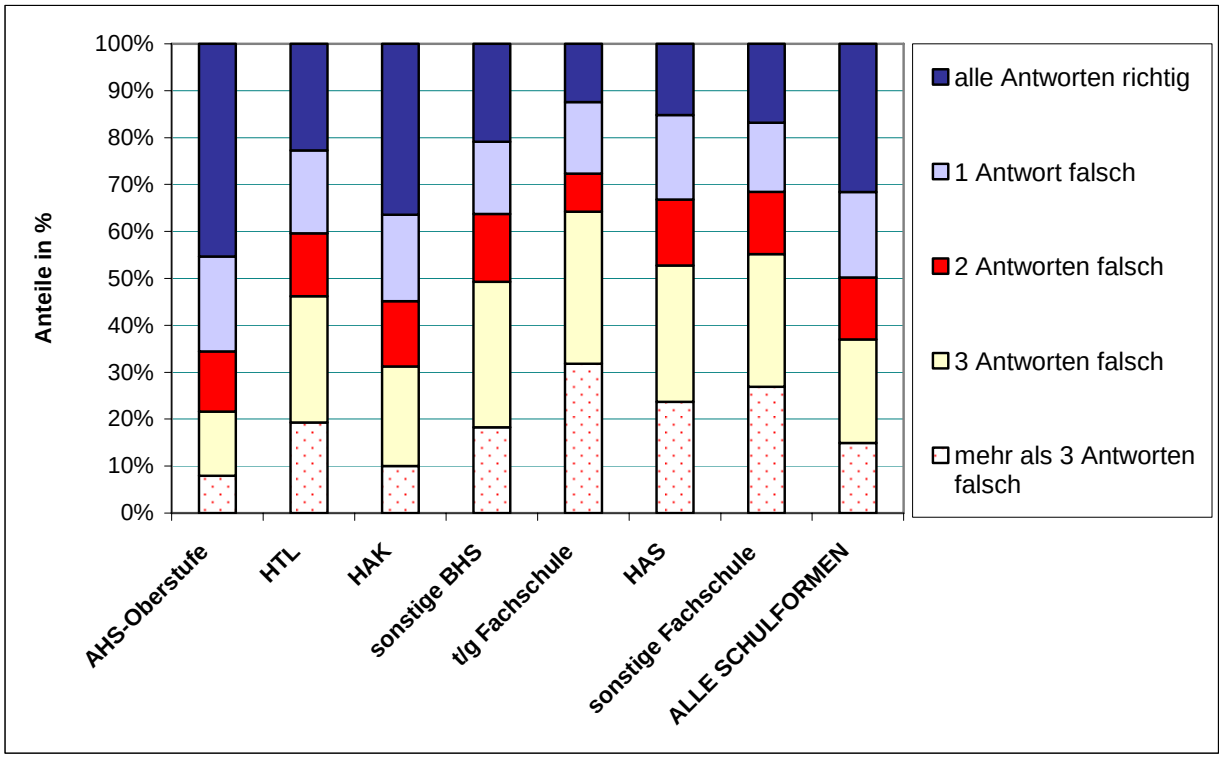
Grafik A-1: Geschlechtstypische Verteilungen der Antworten zur Testfrage *„Welche der folgenden Länder sind 2004 der EU beigetreten?“*.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Nach Schulformen betrachtet (vgl. Grafik A-2) schnitten AHS-AbsolventInnen am besten ab, gefolgt von HAK-AbsolventInnen. In allen anderen Schulformen konnten nur zwischen 15% und 20% der SchülerInnen die Frage vollkommen richtig beantworten.

Grafik A-2: Schulformtypische Verteilungen der Antworten zur Testfrage *„Welche der folgenden Länder sind 2004 der EU beigetreten?“*.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Frage: „Was versteht man unter Export?“

Als mögliche Antworten waren vorgegeben:

- ❑ Einfuhr von Waren und Dienstleistungen aus dem Ausland
- ❑ Ausfuhr von Waren und Dienstleistungen in das Ausland

Frage: „Was versteht man unter Import?“

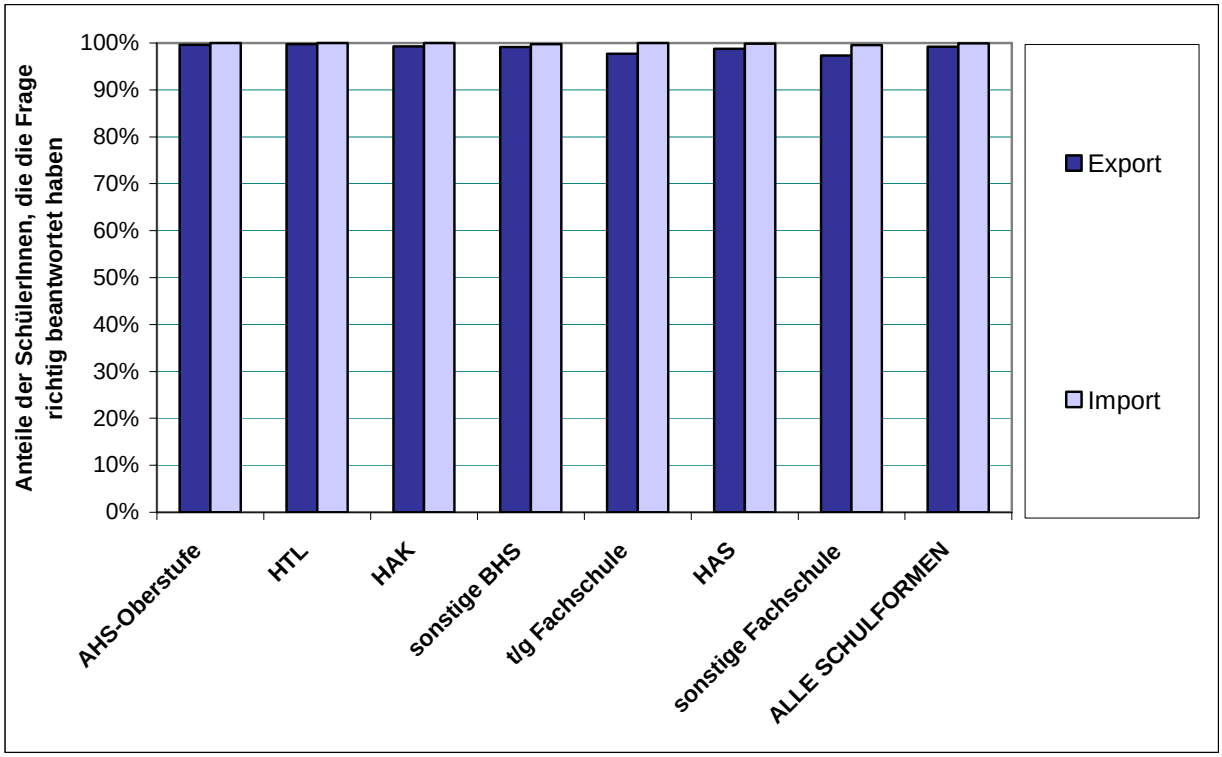
Als mögliche Antworten waren vorgegeben:

- ❑ Einfuhr von Waren und Dienstleistungen aus dem Ausland
- ❑ Ausfuhr von Waren und Dienstleistungen in das Ausland

Ganz bewusst wurden diese beiden sehr einfachen Fragen gestellt um eine Einschätzung treffen zu können, ob die SchülerInnen überhaupt die grundlegendsten Begriffe zum Themenkomplex internationale Wirtschaft verstehen.

Praktisch alle SchülerInnen haben beide Begriffe richtig beantwortet (vgl. Grafik A-3). Daher sind auch keine geschlechtstypischen Unterschiede feststellbar.

Grafik A-3: Testfrage *„Was versteht man unter Export / Import?“*: Anteil der SchülerInnen die die Frage richtig beantwortet haben nach der Schulform.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

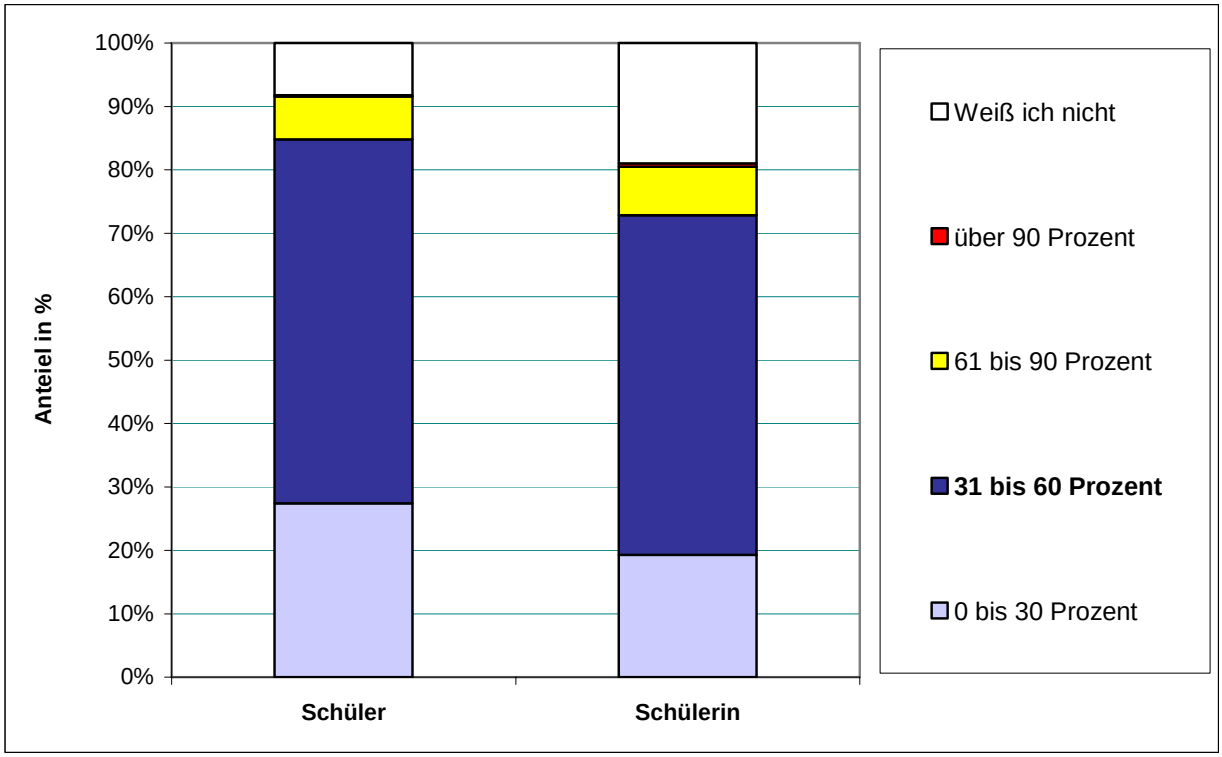
Frage: „Wie hoch schätzen Sie die österreichische Exportquote (Anteil der Exporte von Waren und Dienstleistungen am Bruttoinlandsprodukt)?“

Als mögliche Antworten waren vorgegeben:

- ❑ 0% bis 30%
- ❑ 31% bis 60%
- ❑ 61% bis 90%
- ❑ über 90%
- ❑ weiß ich nicht

Knapp über die Hälfte (55%) der SchülerInnen konnten die Frage richtig (31 bis 60 Prozent) beantworten, wobei Schüler etwas besser abschnitten als Schülerinnen (57% der Schüler und 54% der Schülerinnen beantworteten die Frage richtig) – vgl. Grafik A-4. Von denjenigen SchülerInnen, die die Frage falsch beantworteten, haben männliche Schüler die österreichische Exportquote eher unterschätzt, weibliche Schüler eher überschätzt. Rund 14% der SchülerInnen (deutlich mehr weibliche als männliche Schüler) gaben an, dass sie die Frage nicht beantworten können („weiß ich nicht“).

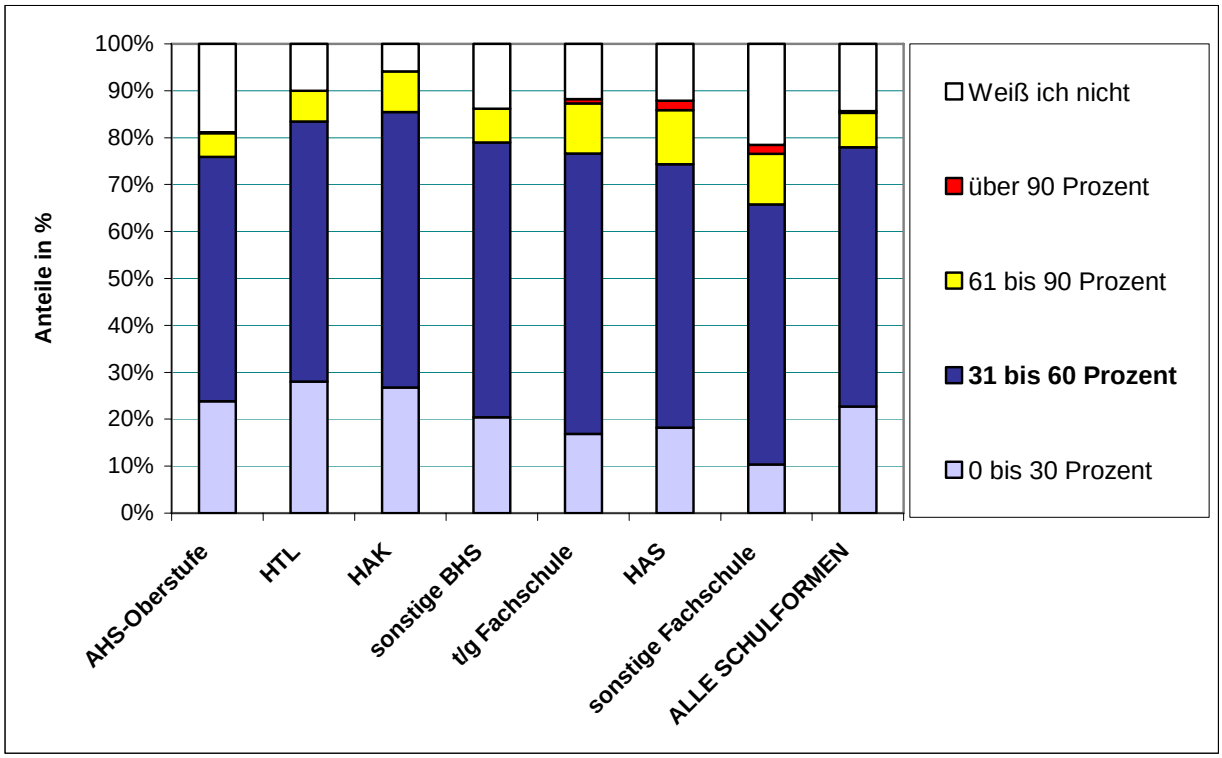
Grafik A-4: Geschlechtstypische Verteilungen der Antworten zur Testfrage *„Wie hoch schätzen Sie die österreichische Exportquote (Anteil der Exporte von Waren und Dienstleistungen am Bruttoinlandsprodukt)?“*.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Es sind keine allzu großen Unterschiede hinsichtlich des richtigen Antwortverhaltens zwischen den Schulformen erkennbar (vgl. Grafik A-5). Interessanterweise ist unter AHS-AbsolventInnen der niedrigste Anteil an richtig antwortenden SchülerInnen (52%). Rund 60% der SchülerInnen der HAK, der „sonstigen BHS“ sowie der technisch/gewerblichen Fachschulen beantworteten die Frage korrekt. Die Anteile der richtigen Antworten bei den SchülerInnen der HAS, der „sonstigen Fachschulen“ sowie der HTL lagen bei rund 56%.

Grafik A-5: Schulformtypische Verteilungen der Antworten zur Testfrage *„Wie hoch schätzen Sie die österreichische Exportquote (Anteil der Exporte von Waren und Dienstleistungen am Bruttoinlandsprodukt)?“*.



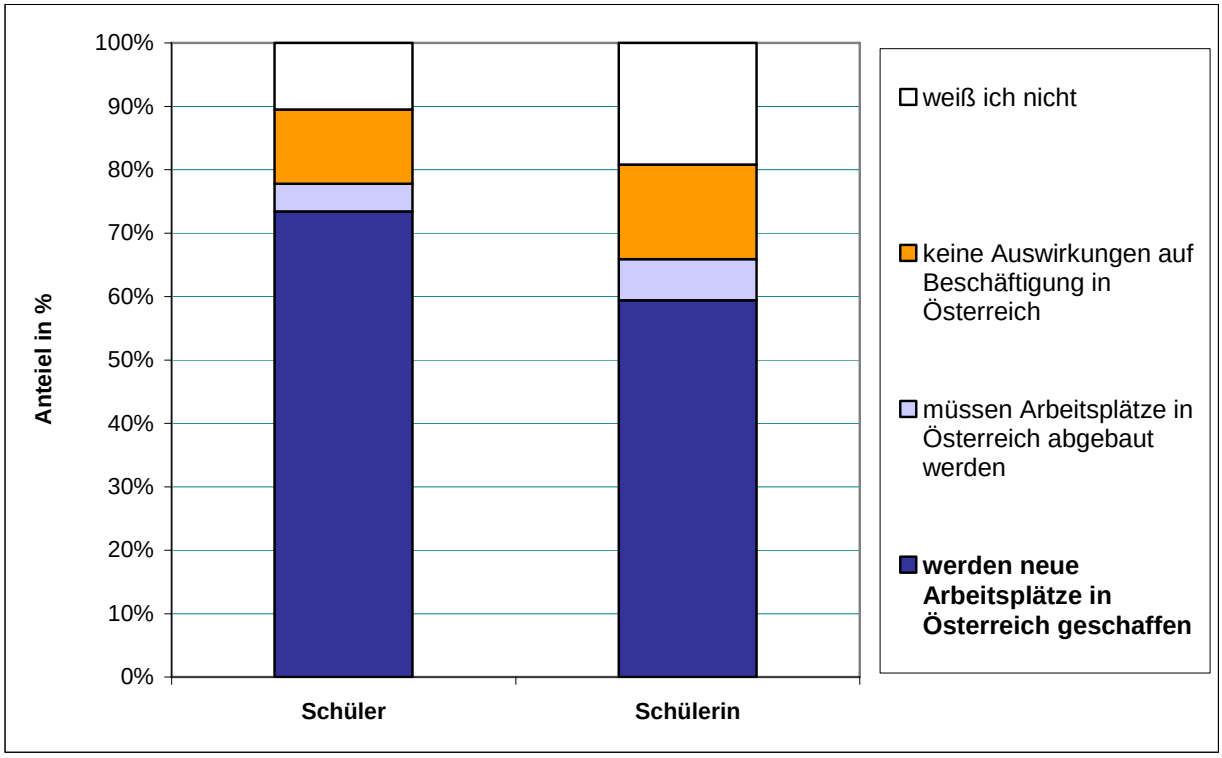
Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Frage: „Bei einer Steigerung der österreichischen Exporte von Waren und Dienstleistungen…“

- ❑ …werden in Österreich neue Arbeitsplätze geschaffen.
- ❑ …müssen in Österreich Arbeitsplätze abgebaut werden.
- ❑ …hat dies keine direkten Auswirkungen auf die Beschäftigung in Österreich.
- ❑ weiß ich nicht

Zwei Drittel der SchülerInnen sind der Meinung, dass durch eine Steigerung der österreichischen Exporte neue Arbeitsplätze in Österreich geschaffen werden. 73% der männlichen aber nur 59% der weiblichen Schüler sind dieser Ansicht (vgl. Grafik A-6).

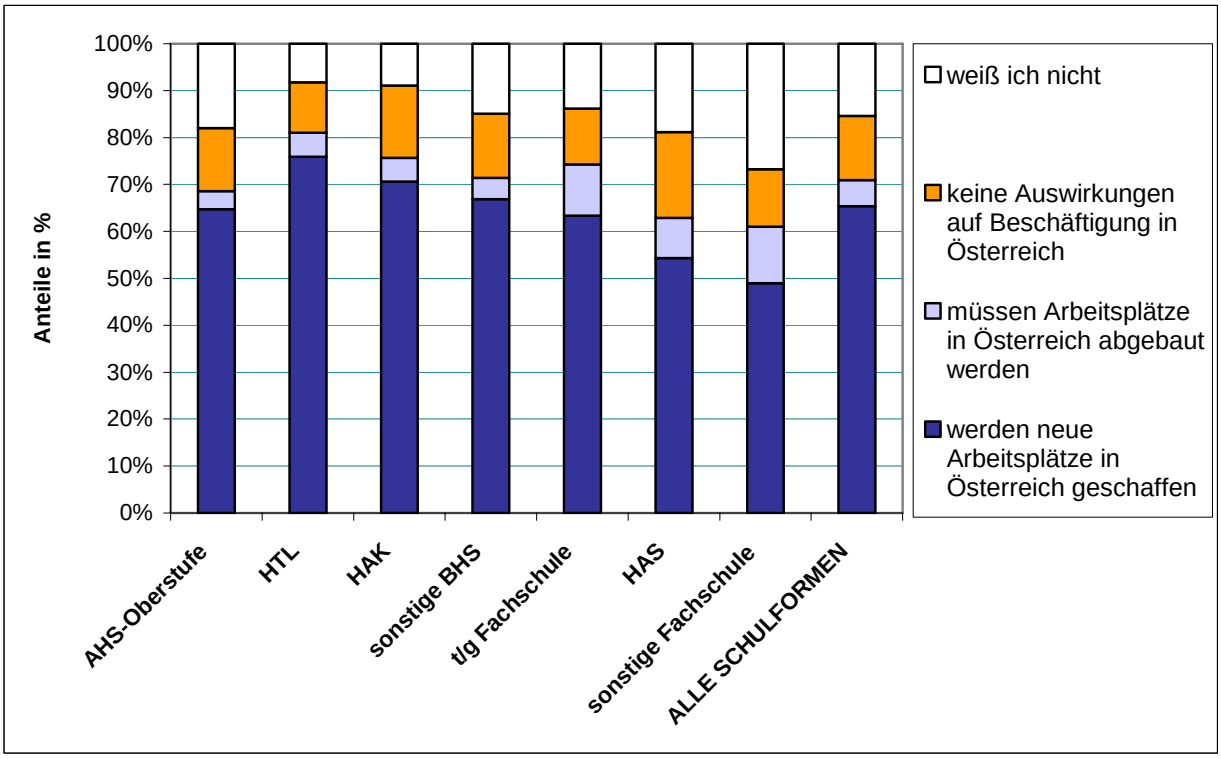
Grafik A-6: Geschlechtstypische Verteilungen der Antworten zur Testfrage *„Einfluss der Exporte auf die Arbeitsplätze in Österreich“*.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Auch hinsichtlich des Antwortverhaltens in den diversen Schulformen sind deutliche Unterschiede feststellbar (vgl. Grafik A-7). Anteilsmäßig mehr SchülerInnen in den maturaführenden Schulen sehen einen positiven Zusammenhang zwischen gesteigerten Exporten und der Beschäftigungslage. Bei den FachschülerInnen sind diese Anteile niedriger und korrespondierend sind bei ihnen die Anteile jener SchülerInnen höher, die meinen, dass gestiegene Exporte keinen Einfluss auf die Beschäftigung haben bzw. die die Frage nicht beantworten konnten / wollten (Antwortkategorie „weiß ich nicht“).

Grafik A-7: Schulformtypische Verteilungen der Antworten zur Testfrage *„Einfluss der Exporte auf die Arbeitsplätze in Österreich“*.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

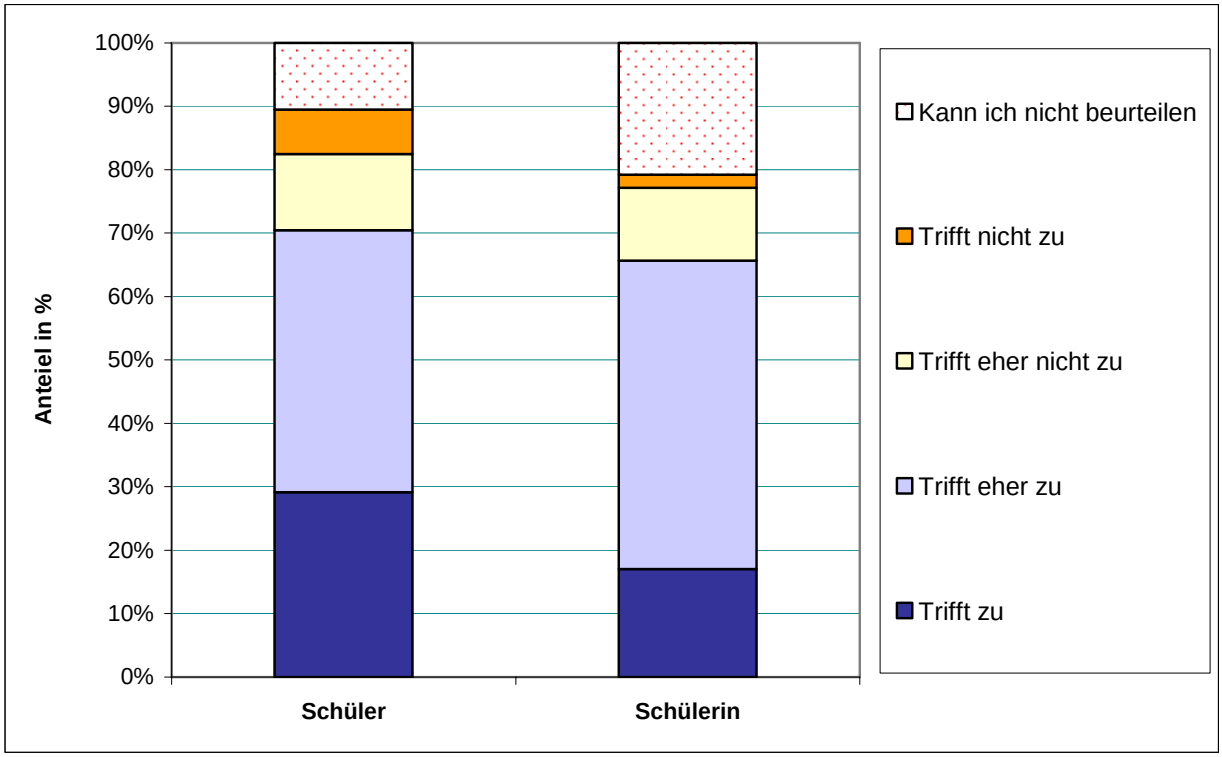
Frage: „Der Export ist einer der wichtigsten Faktoren der österreichischen Wirtschaft und der Motor unserer Konjunktur“.

Nehmen sie bitte zu dieser Aussage Stellung

- ❑ trifft zu
- ❑ trifft eher zu
- ❑ trifft eher nicht zu
- ❑ trifft nicht zu
- ❑ kann ich nicht beurteilen

Die überwiegende Mehrheit (rund zwei Drittel) der SchülerInnen ist der Meinung, dass der Export einer der wichtigsten Faktoren der österreichischen Wirtschaft und der Motor unserer Konjunktur ist“. Es sind nur sehr geringe geschlechtstypische Unterschiede feststellbar (vgl. Grafik A-8). Immerhin 16% der SchülerInnen (10% der männlichen und 21% der weiblichen Schüler) gaben an, dass sie sich keine Beurteilung dieser Frage zutrauen.

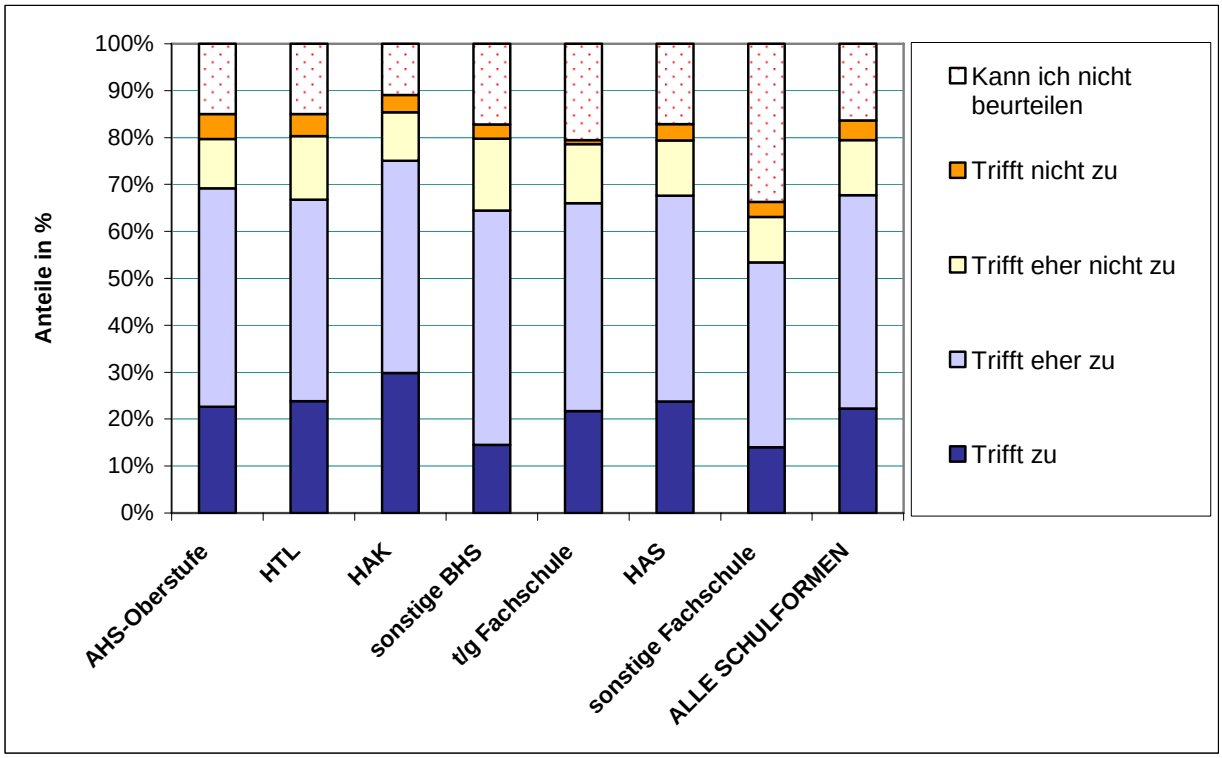
Grafik A-8: Geschlechtstypische Verteilungen der Antworten zur Testfrage *„Der Export ist einer der wichtigsten Faktoren der österreichischen Wirtschaft und der Motor unserer Konjunktur“*.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Die Schulformen unterscheiden sich nur geringfügig was das Antwortverhalten zu dieser Frage betrifft (vgl. Grafik A-9). Lediglich bei den SchülerInnen der „sonstigen Fachschulen“ fällt der hohe Anteil (rund ein Drittel) der Antwortkategorie „kann ich nicht beurteilen“ auf.

Grafik A-9: Schulformtypische Verteilungen der Antworten zur Testfrage *„Der Export ist einer der wichtigsten Faktoren der österreichischen Wirtschaft und der Motor unserer Konjunktur“*.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Frage:
„Der Euro steigt im Verhältnis zum US-Dollar (zB von 1 € = 1 US-$ auf 1 € = 1,2 US-$). Welche Auswirkungen hat das für...“

a …*Sie persönlich, wenn Sie in den USA Urlaub machen wollen?*

- ❑ Urlaub in den USA wird teurer.
- ❑ Urlaub in den USA wird billiger.
- ❑ Gar keine Auswirkungen.

b …*österreichische Exporteure?*

- ❑ Österreichische Waren werden in den USA teurer und daher haben österreichische Exporteure Probleme sie abzusetzen.
- ❑ Österreichische Waren werden in den USA billiger und daher tun sich österreichische Exporteure leichter sie abzusetzen.
- ❑ Gar keine Auswirkungen.

c …*österreichische Kapitalanleger in den USA?*

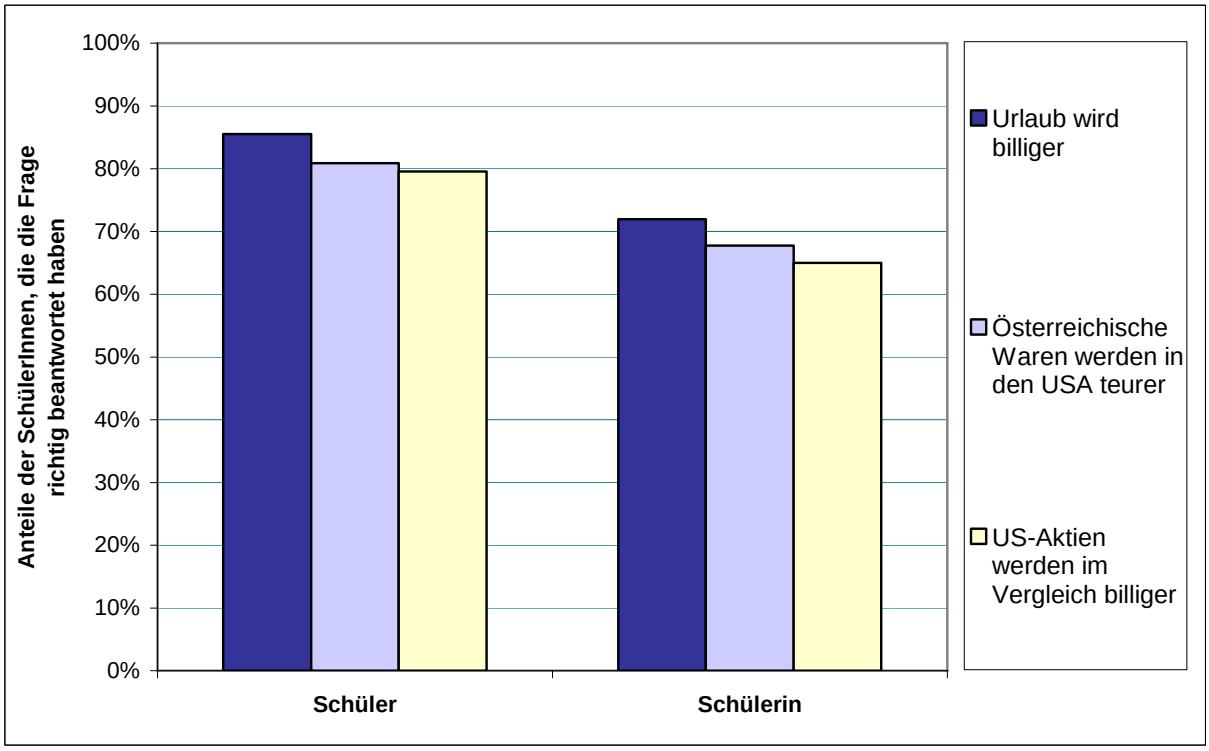
- ❑ US-Aktien werden im Vergleich billiger und daher kann ein österreichischer Kapitalanleger mit demselben Eurobetrag mehr US-Aktien kaufen.
- ❑ US-Aktien werden im Vergleich teurer und daher kann ein österreichischer Kapitalanleger mit demselben Eurobetrag weniger US-Aktien kaufen.
- ❑ Gar keine Auswirkungen.

Rund drei Viertel (78%) der SchülerInnen gab richtigerweise an, dass bei der angegebenen Wechselkursveränderung der Urlaub für sie vergleichsweise billiger wird. Fast ebenso hoch (73%) war der Anteil der SchülerInnen, die wussten, dass dadurch österreichische Waren in den USA teurer werden und daher österreichische Exporteure Absatzprobleme haben werden. Und 71% der SchülerInnen wussten, dass US-Aktien im Vergleich billiger werden.

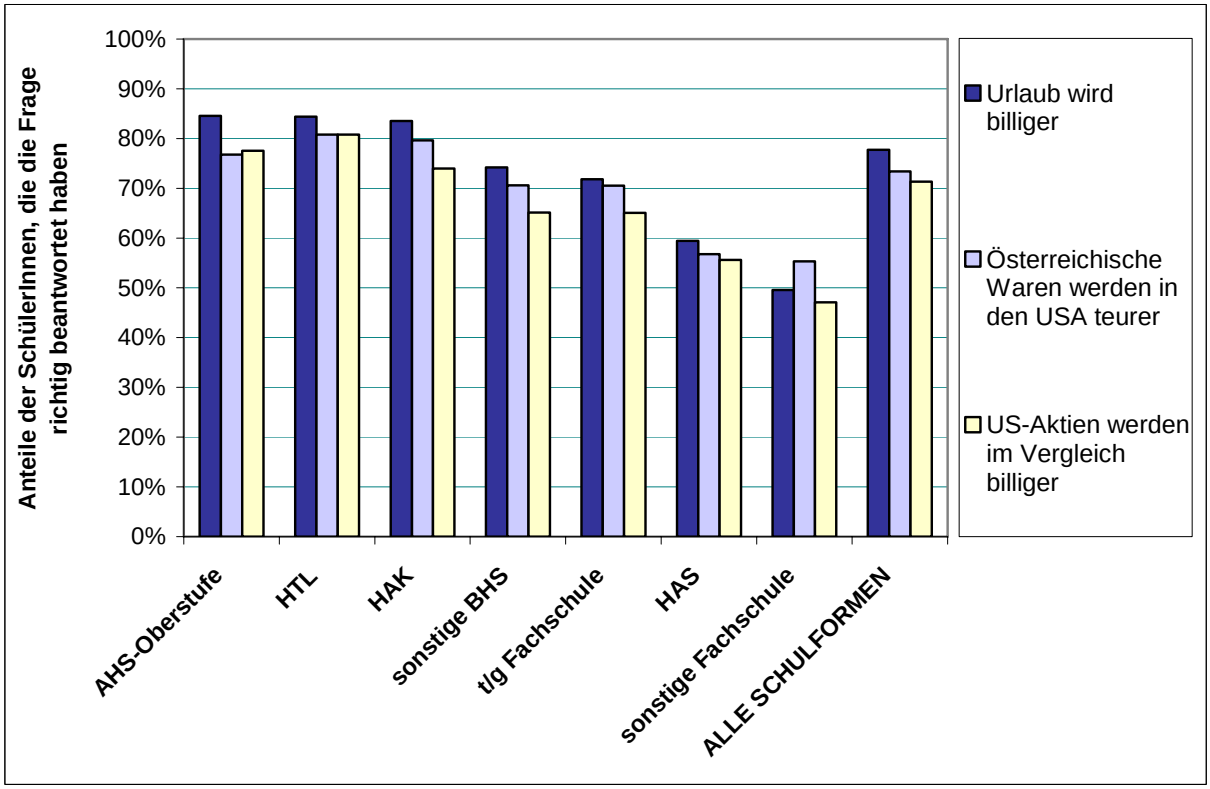
Interessanterweise ist der Anteil der korrekten Antworten bei den männlichen Schülern höher als bei ihren weiblichen Kollegen (vgl. Grafik A-10).

Auch nach Schulformen betrachtet ergeben sich deutlich Unterschiede (vgl. Grafik A-11). Die höchsten Anteile richtig antwortender SchülerInnen sind in der AHS-Oberstufe, der HTL sowie der HAK. Danach folgen mit einem Abstand von rund 10 Prozentpunkten SchülerInnen der „sonstigen BHS“ sowie der technisch/gewerblichen Fachschulen. Nur rund die Hälfte der SchülerInnen in der HAS (!) sowie den „sonstigen Fachschulen“ konnten diese Fragen richtig beantworten.

Grafik A-10: Testfrage *„Der Euro steigt im Verhältnis zum US-Dollar. Einfluss dieser Änderung des Wechselkurses auf...“*: Geschlechtstypische Anteile der SchülerInnen, die die Fragen richtig beantwortet haben.



Grafik A-11: Testfrage *„Der Euro steigt im Verhältnis zum US-Dollar. Einfluss dieser Änderung des Wechselkurses auf...“*: Anteile der SchülerInnen, die die Fragen richtig beantwortet haben nach der Schulform.



Quelle für beide Grafiken: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

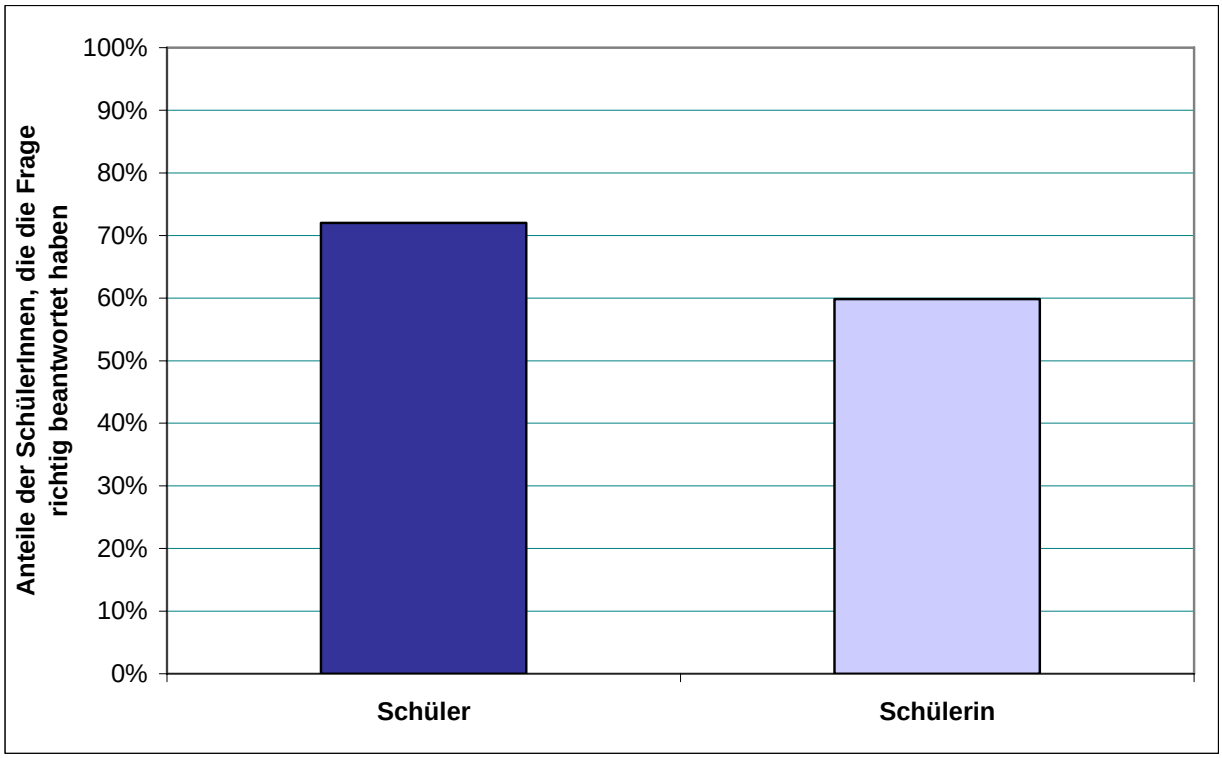
Frage: „Wofür steht die Abkürzung OPEC?“

Als mögliche Antworten waren vorgegeben:

- Organisation for Petrochemistry, Electrical Energy and Coal Production
- Organization of the Petroleum Exporting Countries
- Organization for Pricing in the European Communities
- Organisation for Trade in Peru, Ecuador and Chile

Nur zwei Drittel der SchülerInnen (72% der männlichen und 60% der weiblichen) konnten richtigerweise angeben wofür die Abkürzung OPEC steht (vgl. Grafik A-12). Jene, die die Frage fasch beantworteten, teilen sich zu gleichen Teilen auf zwischen „Organisation for Petrochemistry, Electrical Energy and Coal Production“ und „Organization for Pricing in the European Communities“.

Grafik A-12: Testfrage *„Wofür steht die Abkürzung OPEC?* Geschlechtstypische Anteile der SchülerInnen, die die Fragen richtig beantwortet haben.

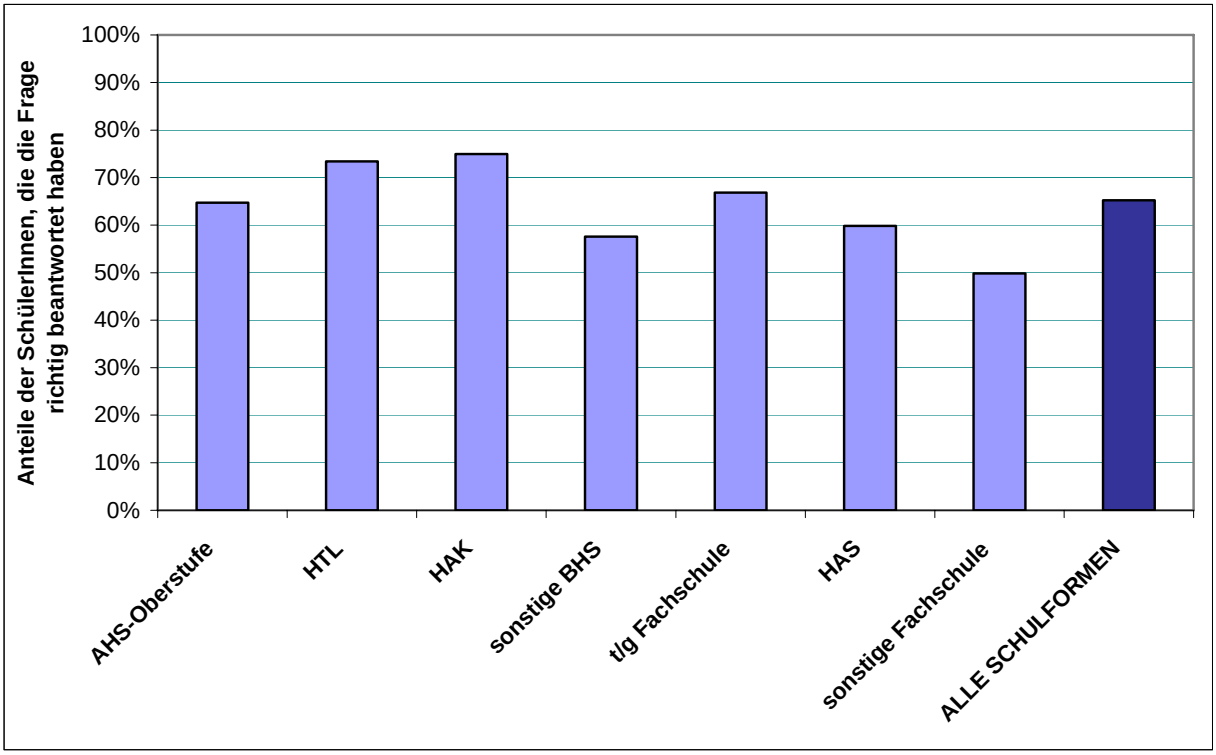


Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Auch nach Schulformen betrachtet zeigen sich Unterschiede im richtigen Antwortverhalten (vgl. Grafik A-13). SchülerInnen in der AHS-Oberstufe sowie den technisch/gewerblichen Fachschulen liegen im Durchschnittsbereich aller SchülerInnen. Etwas besser schnitten Ab-

solventInnen der HTL sowie der HAK ab. Schlechter die SchülerInnen in der HAS, der „sonstigen BHS“ sowie den „sonstigen Fachschulen“.

Grafik A-13: Testfrage *„Wofür steht die Abkürzung OPEC?* Anteile der SchülerInnen, die die Fragen richtig beantwortet haben; nach der Schulform.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Frage: „Ein österreichisches Unternehmen will Textilwaren aus Portugal kaufen und sie nach Österreich importieren. Hat das Unternehmen einen Zoll zu zahlen?“

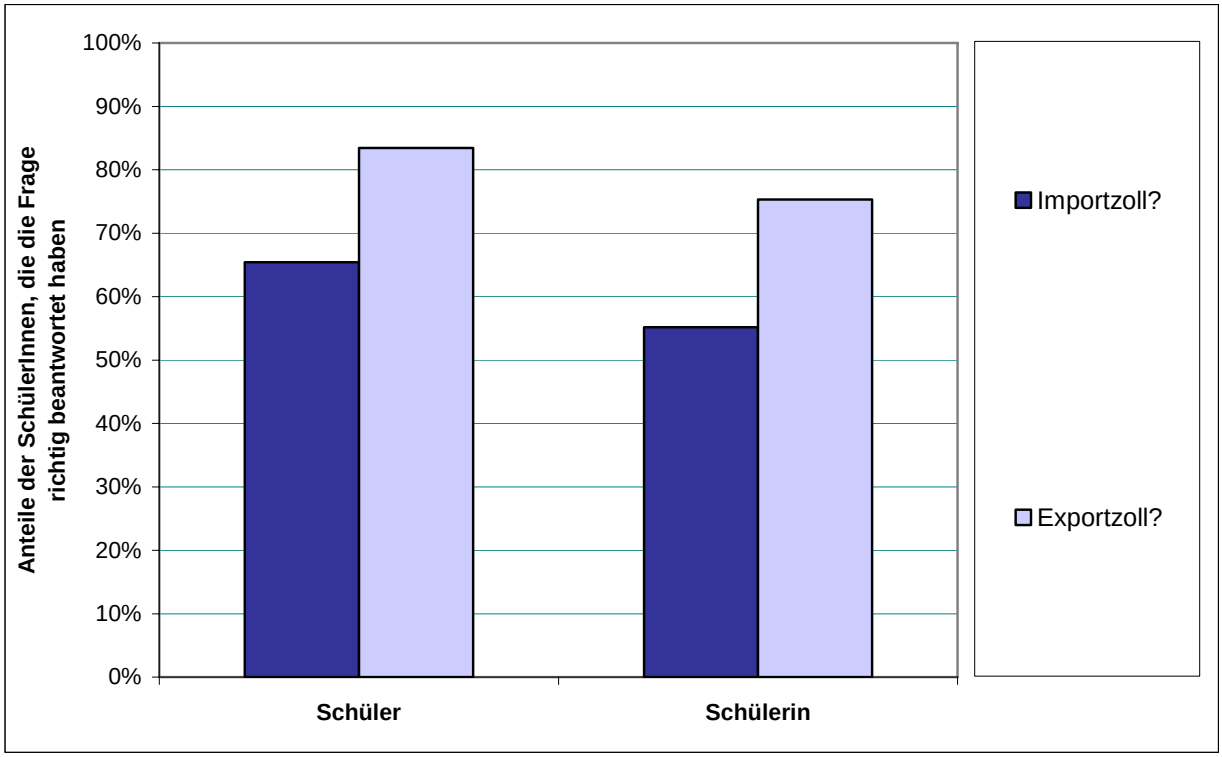
Frage: „Ein österreichisches Unternehmen will Mozartkugeln in Italien verkaufen. Hat das Unternehmen einen Zoll zu zahlen?“

Nur 60% der SchülerInnen (65% männliche und 55% weibliche) wussten, dass ein österreichisches Unternehmen, das Textilwaren aus Portugal importiert, keinen Zoll zahlen muss.

Immerhin 79% der SchülerInnen (83% männliche und 75% weibliche) wussten, dass ein österreichisches Unternehmen, das Waren nach Italien verkauft, keinen Zoll zahlen muss.

Beide Aussagen zusammengenommen zeigt sich hier, dass viele SchülerInnen (noch) kein Verständnis bzw. Wissen über die Funktionsweise des EU-Binnenmarktes haben.

Grafik A-14: Testfragen *„Importzoll für Waren aus Portugal?“ sowie „Exportzoll für Waren nach Italien?“:* Geschlechtstypische Anteile der SchülerInnen, die die Fragen richtig beantwortet haben.

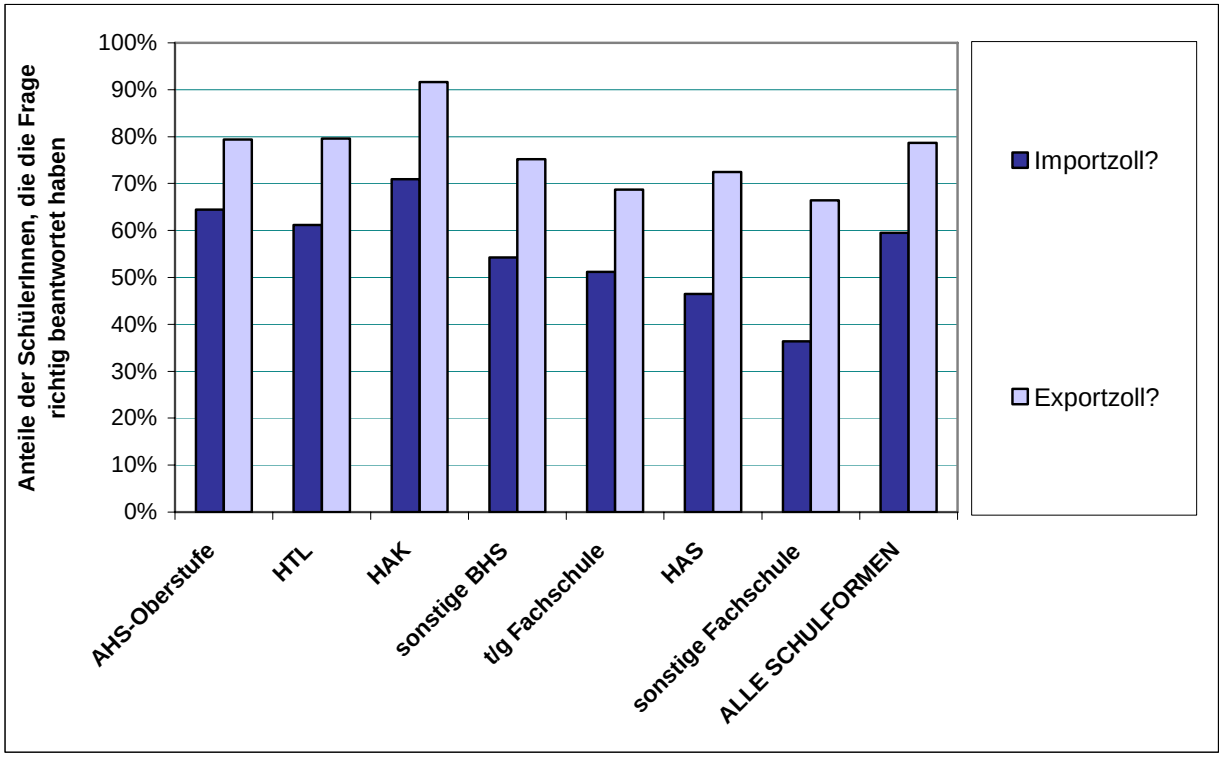


Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Auch nach Schulformen zeigen sich deutliche Unterschiede (vgl. Grafik A-15). AbsolventInnen einer AHS-Oberstufe sowie der HTL liegen hinsichtlich ihres richtigen Antwortverhaltens im Bereich des Durchschnittswertes aller SchülerInnen. Nur HAK-AbsolventInnen schnitten

besser ab, wenngleich auch bei ihnen zur Frage des Exportzolls rund 30% eine falsche Antwort gaben! Die SchülerInnen in den anderen Schulformen schnitten bei diesen beiden Fragen zum Teil deutlich schlechter ab. So konnten z.B. nur ein Drittel der SchülerInnen der „sonstigen Fachschulen“ die Frage nach den Exportzöllen richtig beantworten!

Grafik A-15: Testfragen *„Importzoll für Waren aus Portugal?“ sowie „Exportzoll für Waren nach Italien?“:* Schulformentypische Anteile der SchülerInnen, die die Fragen richtig beantwortet haben.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

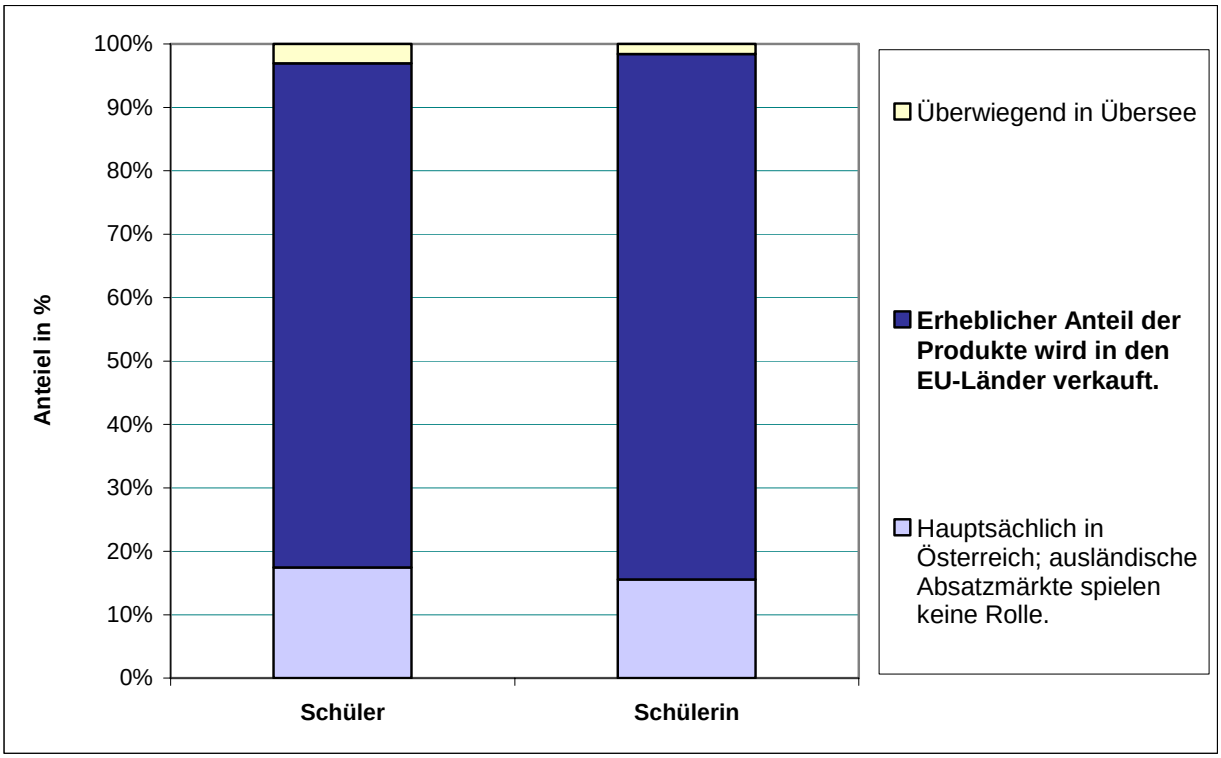
Frage: „Wo werden Produkte, die in Österreich hergestellt werden, verkauft?“

Als mögliche Antworten waren vorgegeben:

- ❑ Hauptsächlich in Österreich. Ausländische Absatzmärkte spielen für Österreich praktisch keine Rolle.
- ❑ Ein erheblicher Anteil der Produkte wird in den EU-Ländern verkauft. Besondere Bedeutung als Exportmärkte haben dabei Deutschland und Italien.
- ❑ Österreichische Produkte werden zum überwiegenden Teil in Übersee verkauft (USA und Japan).

Diese Frage konnte von den meisten (81%) der SchülerInnen richtig beantwortet werden. Auch sind keine geschlechtstypischen Unterschiede im Antwortverhalten feststellbar (vgl. Grafik A-16).

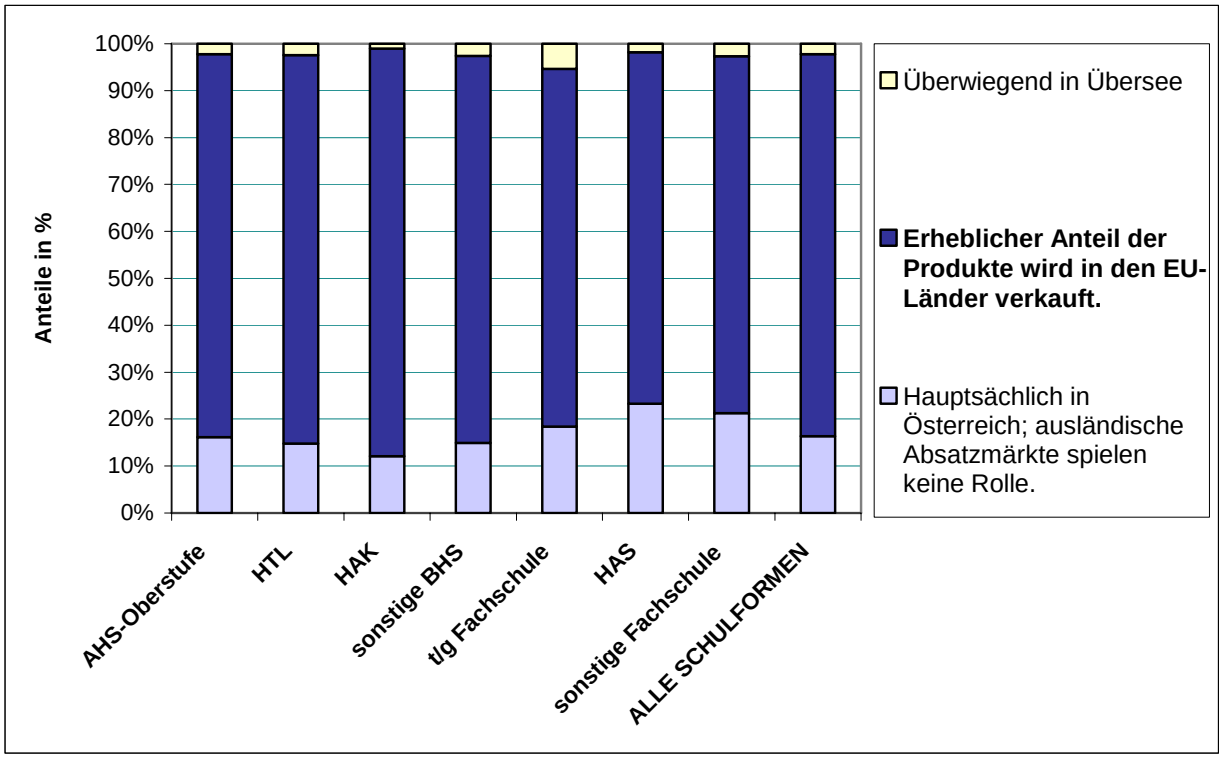
Grafik A-16: Testfrage *„Wo werden Produkte, die in Österreich hergestellt werden, verkauft?“:* Geschlechtstypische Verteilungen der Antworten.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Auch nach Schulformen unterschieden sich die Antworten nicht allzu stark (vgl. Grafik A-17). Ungefähr 83% der SchülerInnen in den maturaführenden Schulformen (in der HAK waren es 87%) und drei Viertel der FachschülerInnen beantworteten die Frage richtig.

Grafik A-17: Testfrage *„Wo werden Produkte, die in Österreich hergestellt werden, verkauft?“:* Schulformentypische Verteilungen der Antworten.



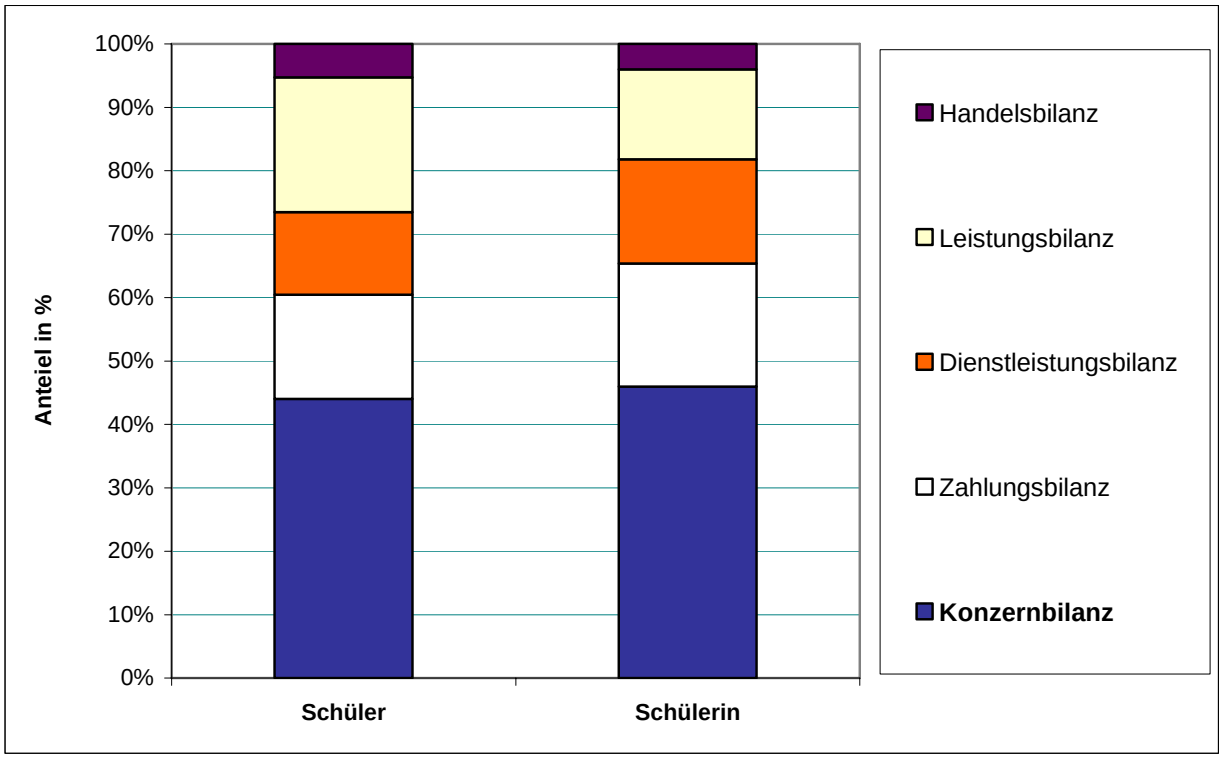
Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Frage: „Kreuzen Sie im Folgenden jenen Begriff an, der nicht zu den übrigen passt:“

- ❑ Zahlungsbilanz
- ❑ Konzernbilanz
- ❑ Dienstleistungsbilanz
- ❑ Leistungsbilanz
- ❑ Handelsbilanz

Nicht einmal die Hälfte der SchülerInnen konnte diese Frage richtig beantworten! Bezüglich des Anteil der richtigen Antwort ist keine geschlechtstypischer Unterschiede feststellbar (vgl. Grafik A-18).

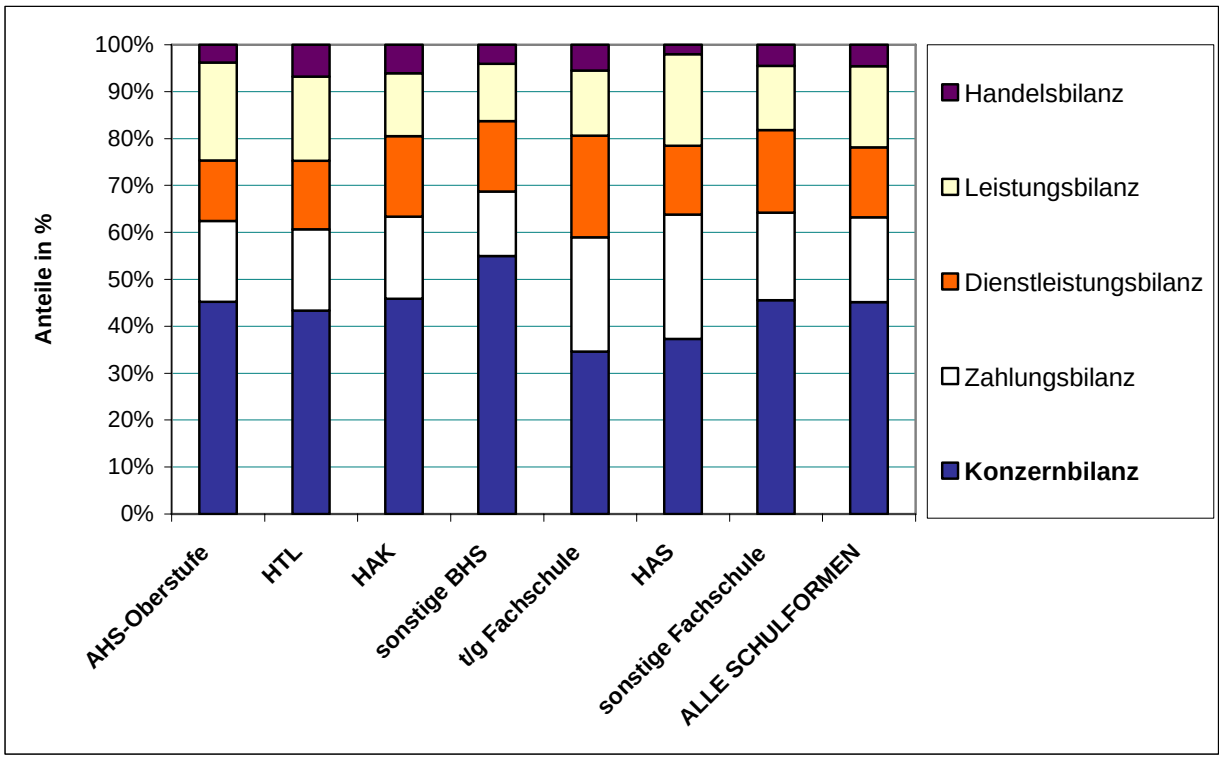
Grafik A-18: Geschlechtstypische Verteilungen der Antworten der SchülerInnen auf die Frage *„welcher Begriff nicht zu den übrigen passt?“*.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Überraschenderweise ergibt der schulformentypische Vergleich (Grafik A-19) keine ausgeprägten Unterschiede. SchülerInnen aus maturaführenden Schulen (mit der Ausnahme der „sonstigen BHS) konnten also nur zu einem geringfügig höheren Prozentsatz den richtigen Begriff angeben, der nicht in die Auswahlliste passt. In den technisch/gewerblichen Fachschulen sowie in der HAS (!) wusste nur etwa ein Drittel der SchülerInnen, dass der Begriff Konzernbilanz nicht zu den anderen Begriffen passt.

Grafik A-19: Schulformtypische Verteilungen der Antworten der SchülerInnen auf die Frage *„welcher Begriff nicht zu den übrigen passt?“*.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

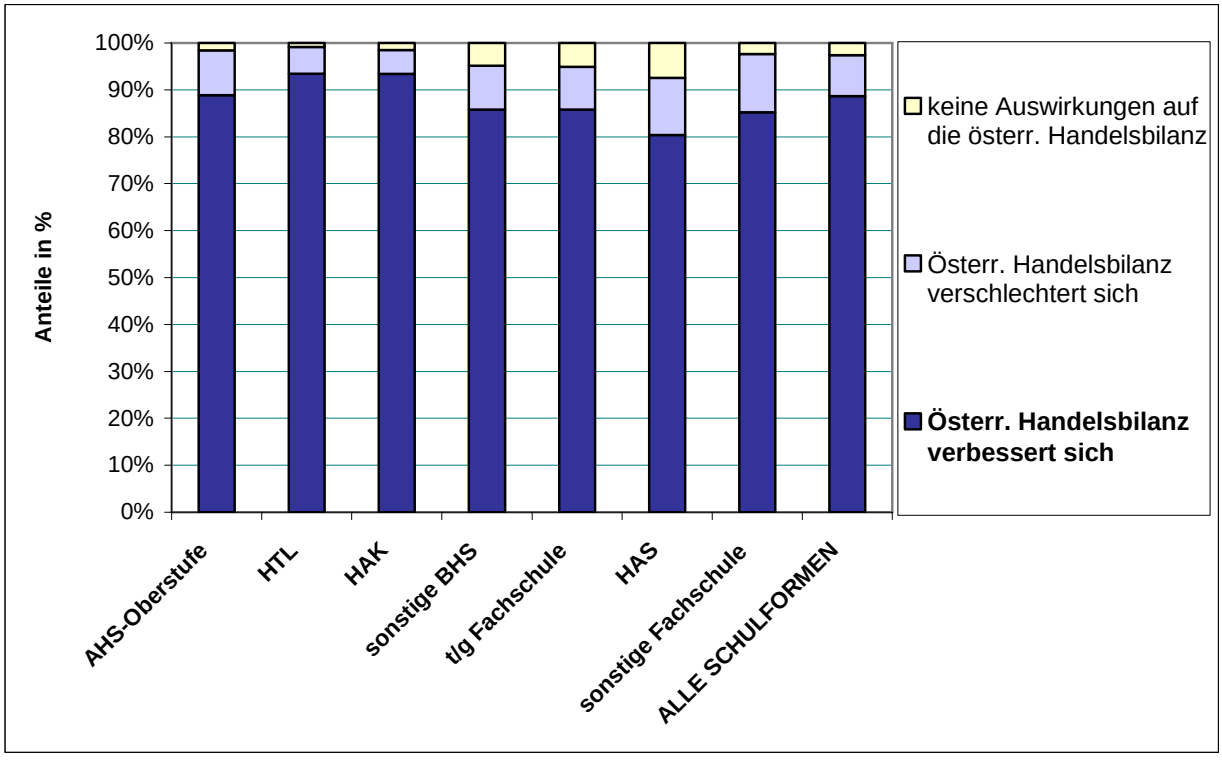
Frage:
„Wenn Österreich die Warenexporte steigert (und die Warenimporte gleich bleiben), dann...“

- ❑ verbessert sich die österreichische Handelsbilanz.
- ❑ verschlechtert sich die österreichische Handelsbilanz.
- ❑ hat das keine Auswirkungen auf die österreichische Handelsbilanz.

Der Großteil (89%) der SchülerInnen konnte diese Frage richtig beantworten, nämlich dass sich die österreichische Handelsbilanz verbessert. Es sind keine geschlechtstypischen Unterschiede im Antwortverhalten feststellbar.

Auch nach Schulformen betrachtet gibt es nur eher geringfügige Unterschiede (vgl. Grafik A-20). Etwas überraschend ist aber doch, dass ein Fünftel der HAS-AbsolventInnen eine falsche Antwort gab.

Grafik A-20: Schulformtypische Verteilungen der Antworten der SchülerInnen auf die Frage des Einflusses gestiegener Warenexporte auf die österreichische Handelsbilanz.



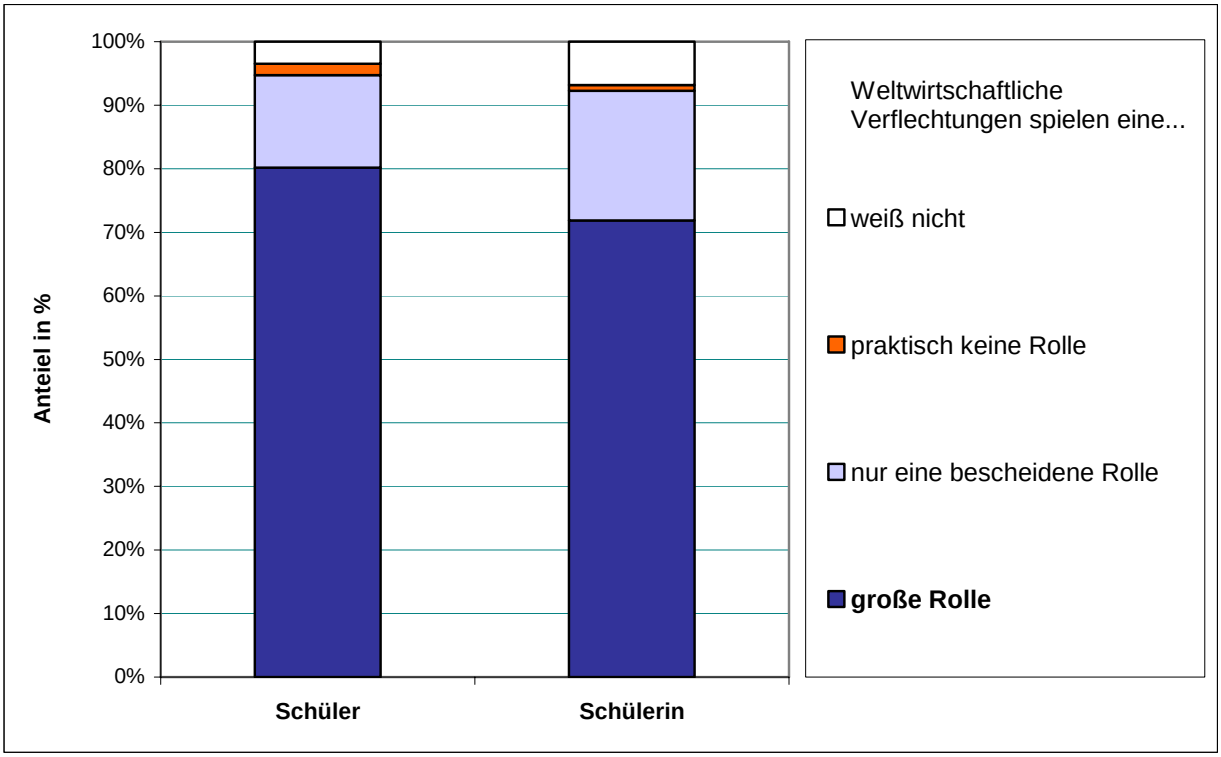
Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Frage:
„Die Weltwirtschaft und die wirtschaftlichen Verflechtungen mit dem Ausland (Exporte, Importe, Investitionen) spielen für die österreichische Wirtschaft…“

- ❑ eine große Rolle.
- ❑ eine nur bescheidene Rolle.
- ❑ praktisch keine Rolle.
- ❑ weiß nicht

Drei Viertel der SchülerInnen (80% der männlichen und 72% der weiblichen) sind der Meinung, dass die weltwirtschaftlichen Verflechtungen für die österreichische Wirtschaft eine große Rolle spielen (vgl. Grafik A-21). Für die meisten restlichen SchülerInnen ist die Rolle der Weltwirtschaft für Österreich eher bescheidener Natur.

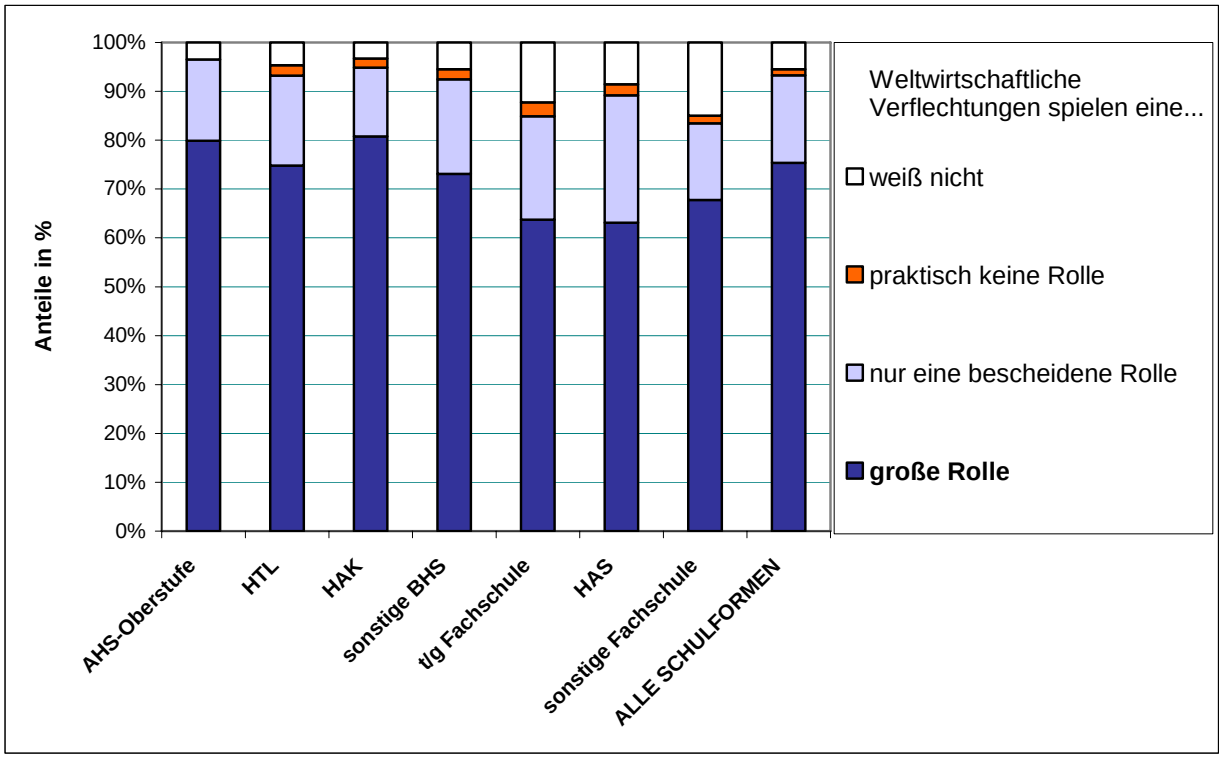
Grafik A-21: Geschlechtstypische Verteilungen der Antworten der SchülerInnen auf die Frage nach der Rolle der Weltwirtschaft und der wirtschaftlichen Verflechtungen mit dem Ausland für die österreichische Wirtschaft.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

SchülerInnen maturaführender Schulen messen den weltwirtschaftlichen Verflechtungen für die österreichische Wirtschaft eine größere Bedeutung bei als FachschülerInnen (vgl. Grafik A-22).

Grafik A-22: Schulformtypische Verteilungen der Antworten der SchülerInnen auf die Frage nach der Rolle der Weltwirtschaft und der wirtschaftlichen Verflechtungen mit dem Ausland für die österreichische Wirtschaft.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

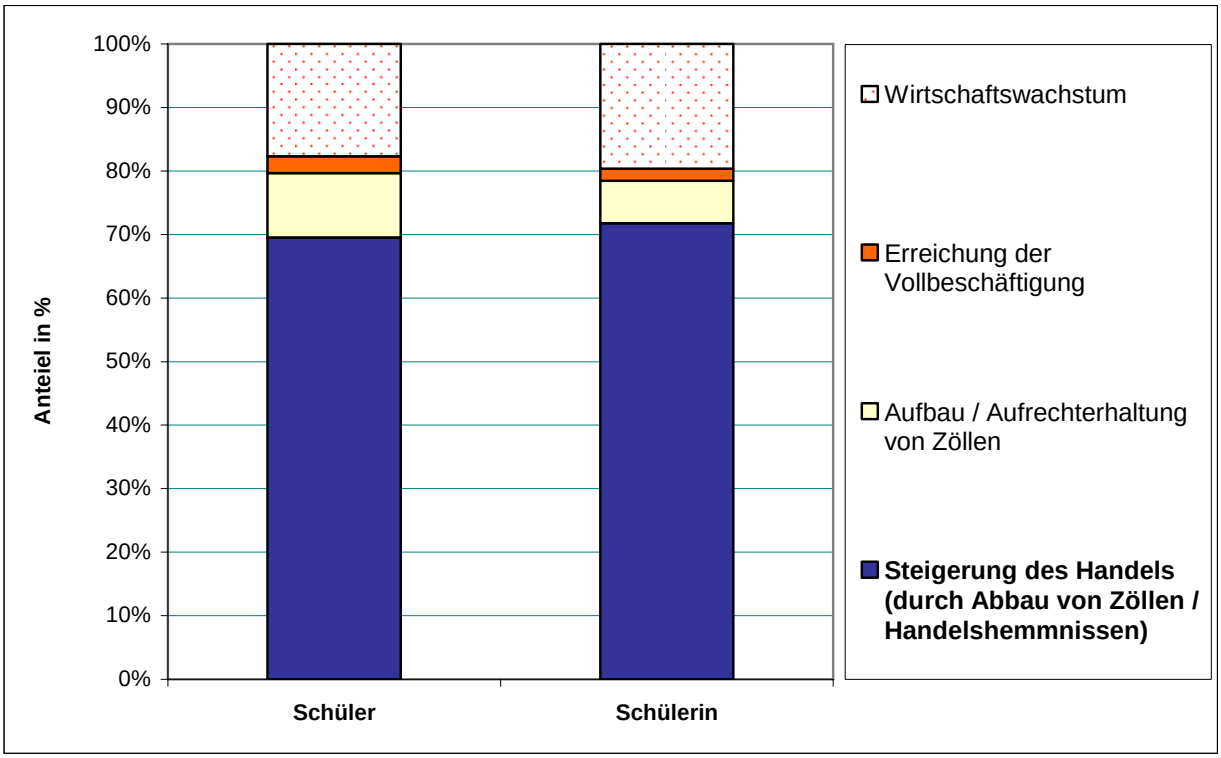
Frage: „Welche Aufgaben hat die WTO (World Trade Organisation)?“

Als mögliche Antworten waren vorgegeben:

- ❑ Aufbau bzw. Aufrechterhaltung von Zöllen und anderen Handelshemmnissen
- ❑ Erreichung der Vollbeschäftigung
- ❑ Wirtschaftswachstum
- ❑ Steigerung des Handels mit internationalen Waren und Dienstleistungen (z.B. durch Abbau von Zöllen und Handelshemmnissen)

70% der SchülerInnen gaben korrekterweise an, dass die WTO die Aufgabe hat, den Handel mit internationalen Waren und Dienstleistungen (z.B. durch Abbau von Zöllen und Handelshemmnissen) zu steigern. Es sind keine geschlechtstypischen Unterschiede feststellbar (vgl. Grafik A-23).

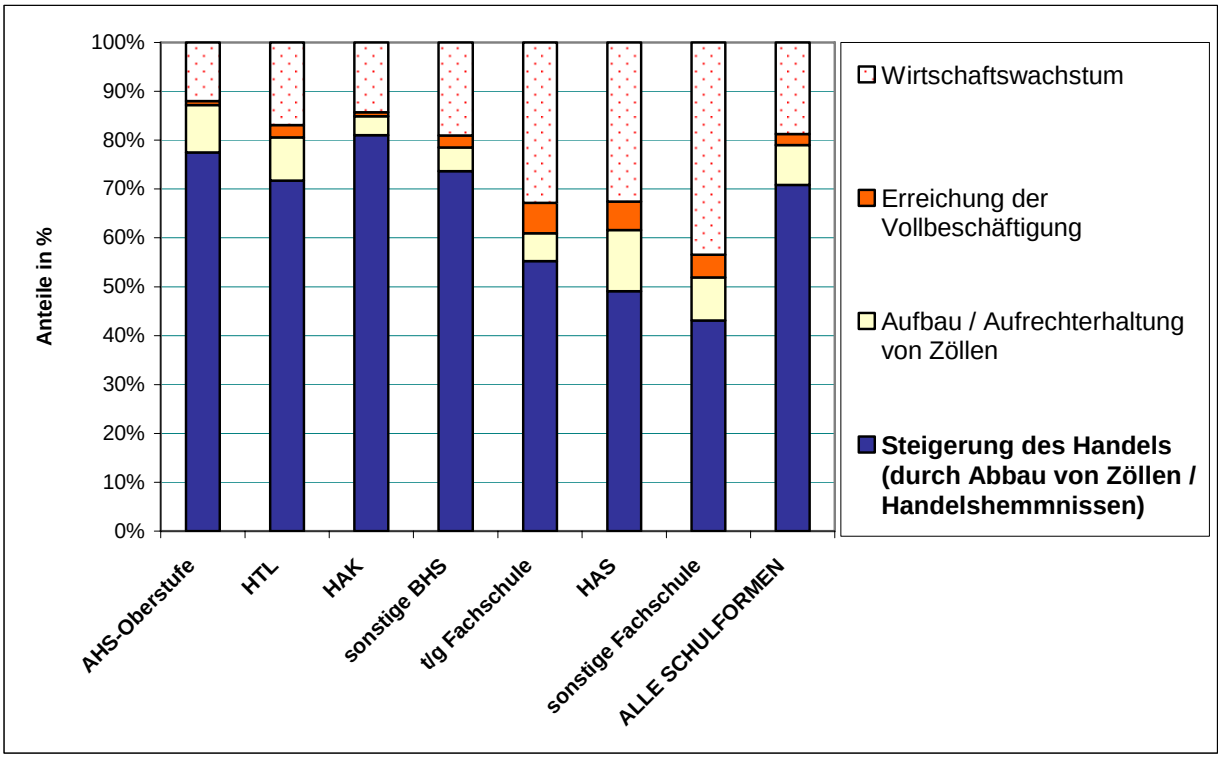
Grafik A-23: Geschlechtstypische Verteilungen der Antworten der SchülerInnen auf die Frage nach den Aufgaben der WTO.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Die Antworten der SchülerInnen unterscheiden sich aber in den Schulformen deutlich (vgl. Grafik A-24). 70-80% der AbsolventInnen maturaführender Schulen konnten die Frage richtig beantworten. In den Fachschulen war dies dagegen nur rund die Hälfte der SchülerInnen.

Grafik A-24: Schulformentypische Verteilungen der Antworten der SchülerInnen auf die Frage nach den Aufgaben der WTO.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

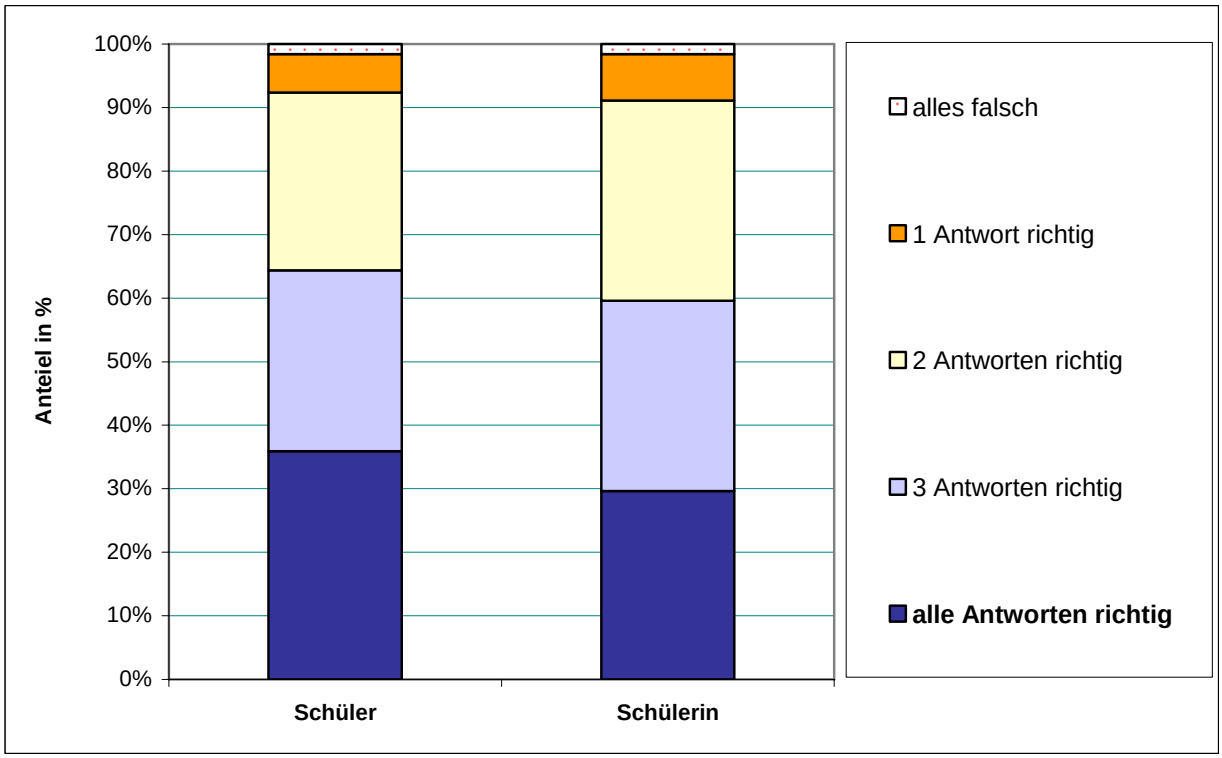
Frage:
„Kreuzen Sie an, welche der folgenden Aussagen zu Zollunion und Freihandelszone korrekt ist bzw. sind!“
(Mehrfachangaben sind möglich)

Als mögliche Antworten waren vorgegeben:

- ❑ Zwischen den Mitgliedern einer Zollunion werden nach wie vor Binnenzölle eingehoben – gegenüber Drittländern kann jedes Mitgliedsland der Zollunion eigene Zölle festlegen.
- ❑ Alle Mitglieder einer Zollunion wenden gegenüber Drittländern einen gemeinsamen Zolltarif an und verfolgen eine gemeinsame Handelspolitik. Zwischen den Mitgliedsländern der Zollunion gibt es keine Binnenzölle.
- ❑ Eine Freihandelszone ist ein Zusammenschluss von mehreren Ländern oder Teilen davon, zwischen denen Zölle und andere Handelsbeschränkungen abgeschafft werden. Die Mitgliedsstaaten behalten jedoch verschiedene Zolltarife gegenüber Drittstaaten bei.
- ❑ In einer Freihandelszone sind sowohl die Binnenzölle zwischen den Mitgliedern als auch jene gegenüber Drittländern vereinheitlicht. D.h. zwischen allen diesen Ländern gibt es nur einen einheitlichen Zolltarif.

Nur rund ein Drittel der SchülerInnen konnte diese Frage zur Gänze richtig beantworten. Weitere 30% der SchülerInnen hatten zumindest drei richtige Antworten. Es sind keine geschlechtstypischen Unterschiede feststellbar (vgl. Grafik A-25).

Grafik A-25: Geschlechtstypische Verteilungen der Antworten der SchülerInnen auf die Frage nach den Aufgaben der WTO.



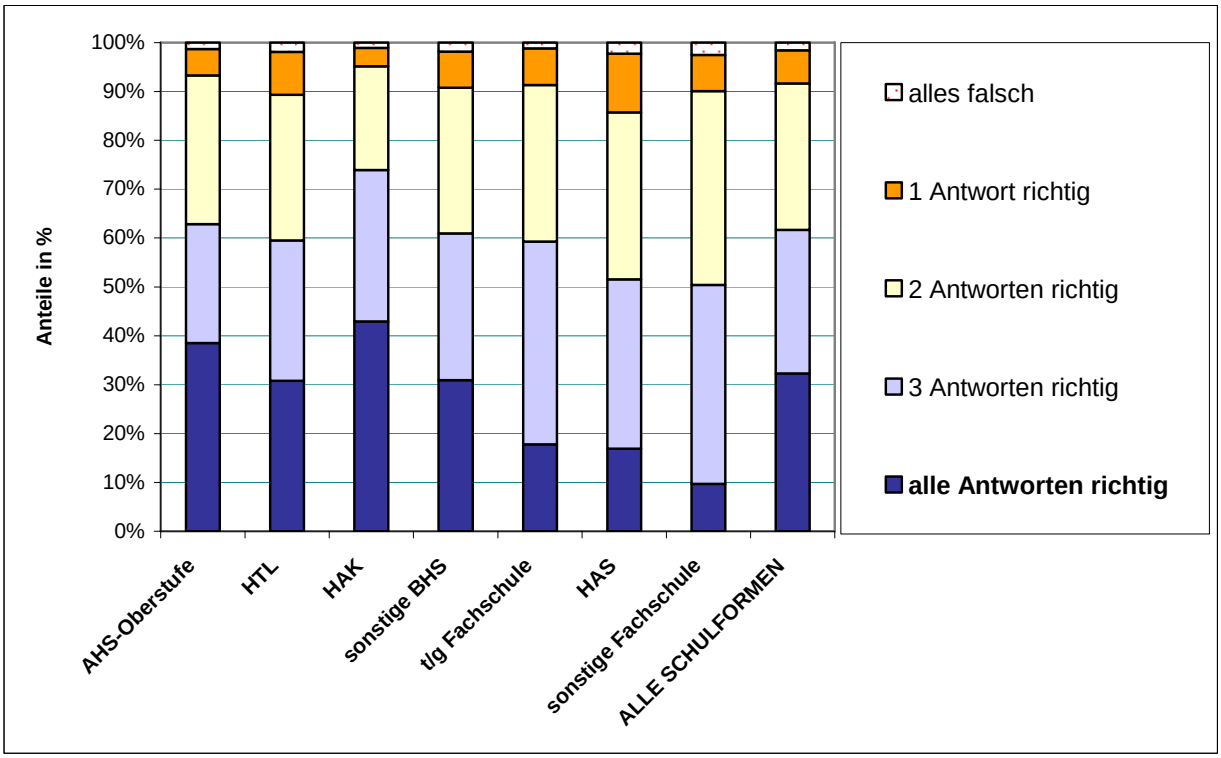
Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

HAK-AbsolventInnen schnitten bei dieser Frage am besten ab (vgl. Grafik A-26). Über 40% von ihnen konnten die Frage zur Gänze korrekt beantworten, ein weiteres Drittel hatte zumindest drei richtige Antworten.

AbsolventInnen einer AHS-Oberstufe, einer HTL sowie der „sonstigen BHS“ schnitten ziemlich gleich gut ab. Etwa 30% hatten die Frage vollständig korrekt beantwortet (in der AHS-Oberstufe sogar knapp 40%).

Am schlechtesten schnitten die FachschülerInnen ab. Nur 10-20% von ihnen konnten die Frage zur Gänze richtig beantworten.

Grafik A-26: Schulformtypische Verteilungen der Antworten der SchülerInnen auf die Frage nach den Aufgaben der WTO.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

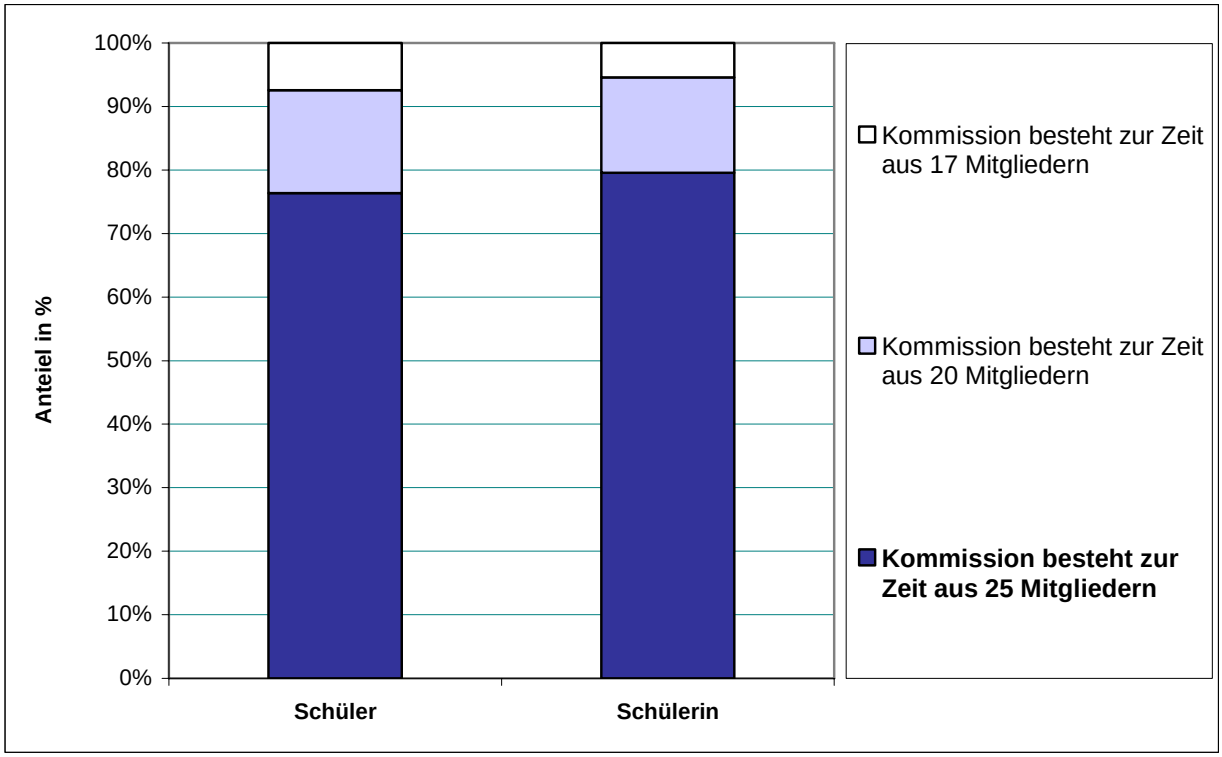
Frage:
„Kreuzen Sie an, welche der folgenden Aussagen über die Zusammensetzung der Europäischen Kommission korrekt ist!“

Als mögliche Antworten waren vorgegeben:

- ❑ Die EU-Kommission setzt sich derzeit aus 20 Kommissionsmitgliedern zusammen. Dabei stellen zehn kleine Mitgliedstaaten der EU je einen EU-Kommissar. Die fünf größten Mitgliedstaaten stellen je zwei EU-Kommissare.
- ❑ Seit der Erweiterung der Europäischen Union am 1. Mai 2004 besteht die Europäische Kommission aus 25 Mitgliedern. Jeder EU-Mitgliedstaat entsendet je ein Kommissionsmitglied.
- ❑ Die Europäische Kommission setzt sich derzeit aus insgesamt 17 Mitgliedern zusammen. 2/3 der Mitgliedstaaten stellen derzeit je ein Kommissionsmitglied.

78% der SchülerInnen (geringfügig mehr weibliche als männliche) wussten, dass sich die Europäische Kommission gegenwärtig aus 25 Mitgliedern zusammensetzt (vgl. Grafik A-27).

Grafik A-27: Geschlechtstypische Verteilungen der Antworten der SchülerInnen auf die Frage nach der Zusammensetzung der Europäischen Kommission.

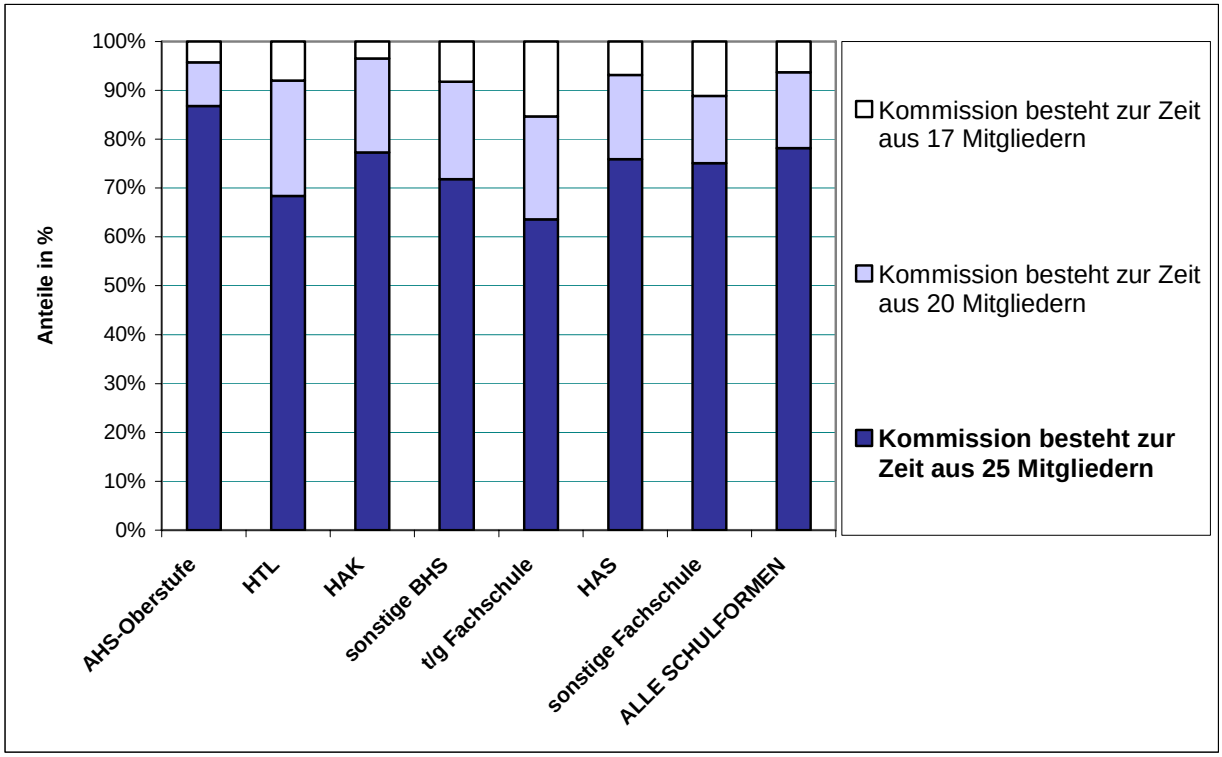


Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

AHS-AsolventInnen sind zu dieser Frage deutlich besser informiert als alle anderen SchülerInnen (vgl. Grafik A-28). Insbesondere SchülerInnen der technisch/gewerblichen Fachrich-

tungen (sowohl der HTL als auch der Fachschule) weisen die niedrigsten Anteile an richtiger Antwort auf.

Grafik A-28: Schulformtypische Verteilungen der Antworten der SchülerInnen auf die Frage nach der Zusammensetzung der Europäischen Kommission.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Frage:
„Welche der folgenden Aussagen zu österreichischen Direktinvestitionen im Ausland ist richtig?“

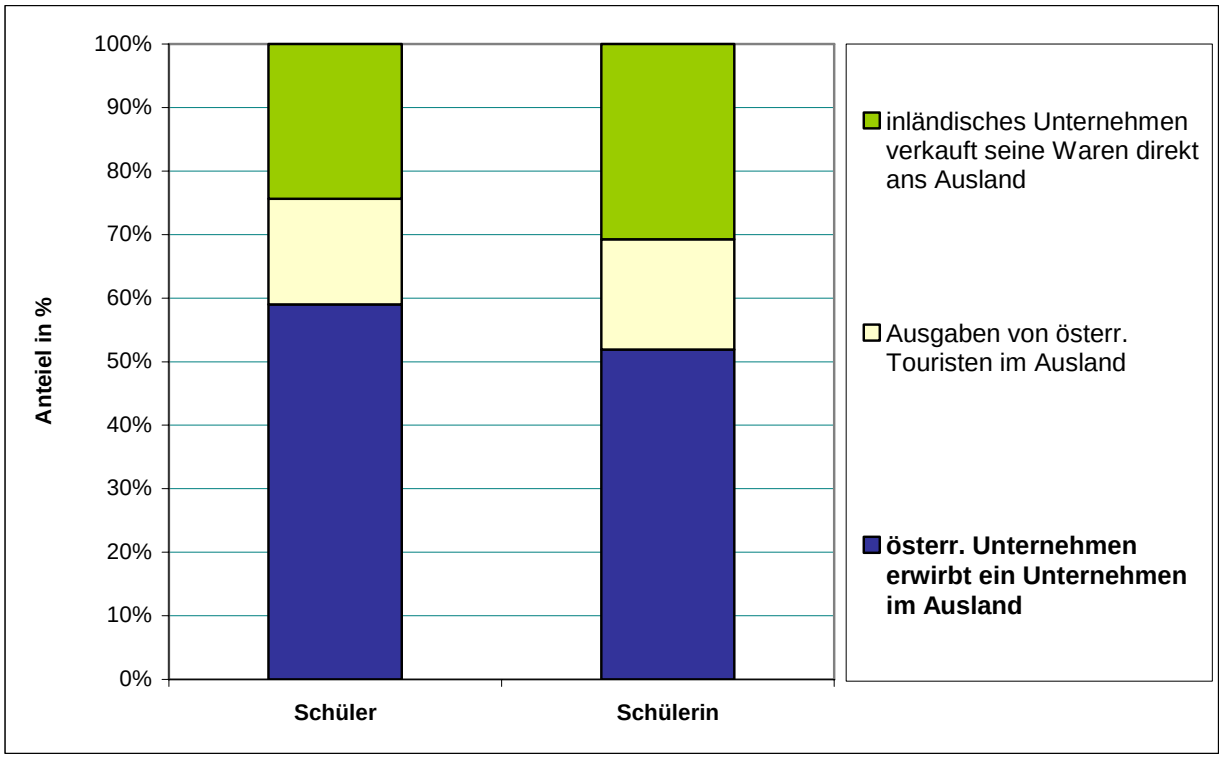
Als mögliche Antworten waren vorgegeben:

- ❑ Die Summe aller Ausgaben österreichischer Touristen im Ausland (z.B. für Hotels, Wareneinkäufe) im Laufe eines Jahres bezeichnet man als österreichische Direktinvestitionen.
- ❑ Man spricht von österreichischen Direktinvestitionen wenn ein österreichischer Unternehmer seine Waren direkt an einen Käufer im Ausland veräußert.
- ❑ Wenn österreichische Unternehmen ausländische Unternehmen zur Gänze oder teilweise erwerben, spricht man von österreichischen Direktinvestitionen im Ausland.

Nur etwas über die Hälfte der SchülerInnen konnte richtig angeben, was Direktinvestitionen sind. Männliche Schüler hatten dabei einen etwas höheren Prozentsatz (59%) richtiger Antworten als ihre weiblichen Kolleginnen (51%) – vgl. Grafik A-29.

Viele SchülerInnen glaubten, dass man unter Direktinvestitionen die Veräußerung von Waren österreichischer Unternehmen direkt an einen Käufer im Ausland versteht.

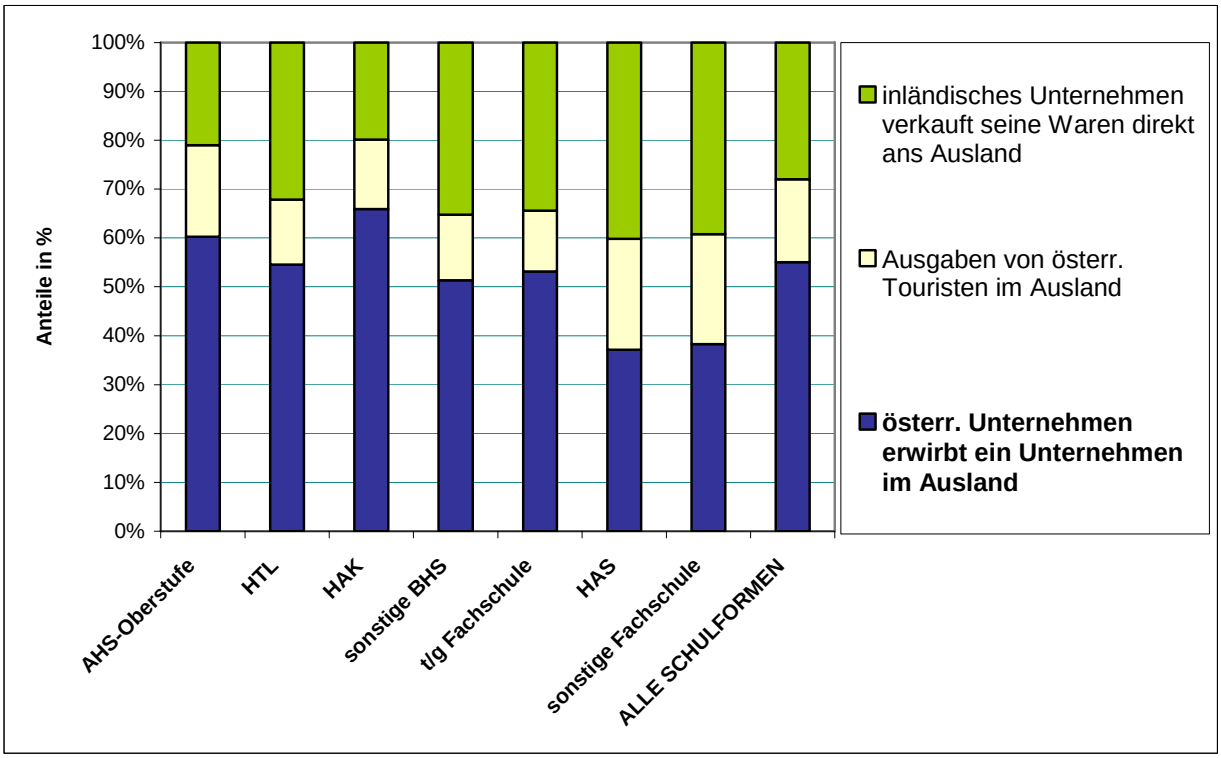
Grafik A-29: Geschlechtstypische Verteilungen der Antworten der SchülerInnen auf die Frage was ausländische Direktinvestitionen sind.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Grundsätzlich ist in allen Schulformen das Wissen darüber, was Direktinvestitionen sind, nicht sehr weit verbreitet. So konnten zwei Drittel der HAK-AbsolventInnen und 60% der AHS-Oberstufen-AbsolventInnen die richtige Antwort geben. Nur rund die Hälfte der SchülerInnen der HTL, der „sonstigen BHS“ sowie der technisch/gewerblichen Fachschulen wussten die Frage korrekt zu beantworten. Insbesondere bei den SchülerInnen der HAS (!) sowie der „sonstigen Fachschulen“ lagen die Anteile richtig antwortender SchülerInnen nur bei rund einem Drittel bis maximal 40%.

Grafik A-30: Schulformtypische Verteilungen der Antworten der SchülerInnen auf die Frage was ausländische Direktinvestitionen sind.

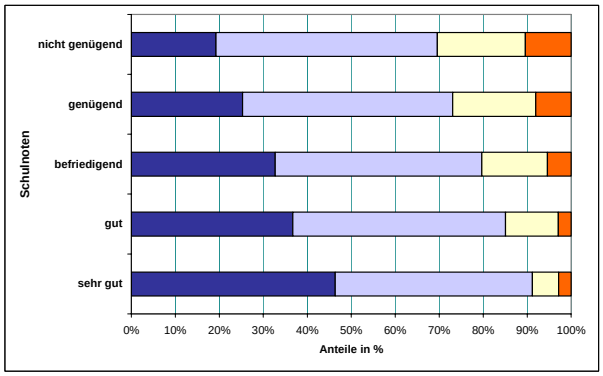


Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

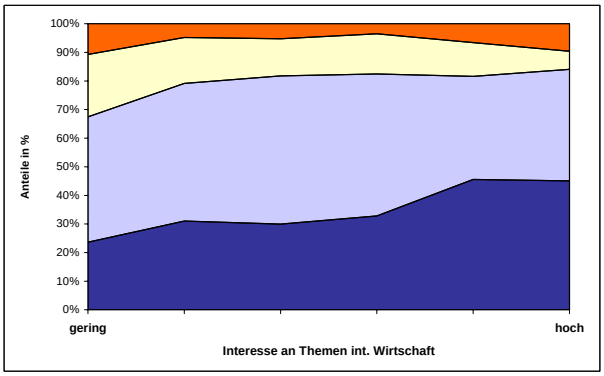
Einstellung der SchülerInnen zur Europäischen Union – Ergebnisse der einzelnen Frageitems

„Durch Österreichs EU-Mitgliedschaft bieten sich mir in der Zukunft in Ausbildung und Beruf tolle Möglichkeiten (zB Studium oder Arbeitsmöglichkeit in einem anderen EU-Land).“

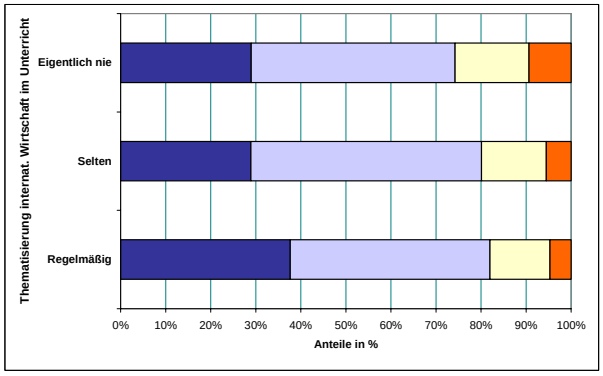
Je besser die ibw-Testergebnisse, desto höher ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



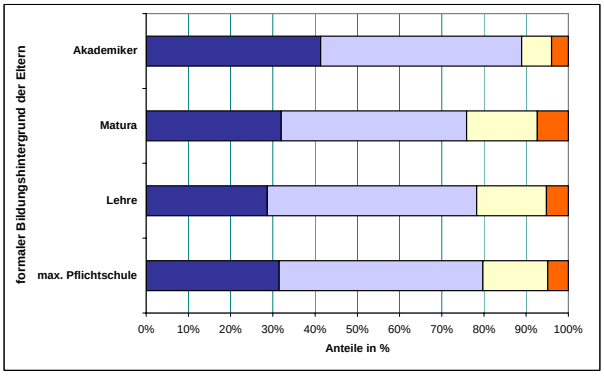
Je größer das Interesse an Themen der internationalen Wirtschaft, desto höher ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



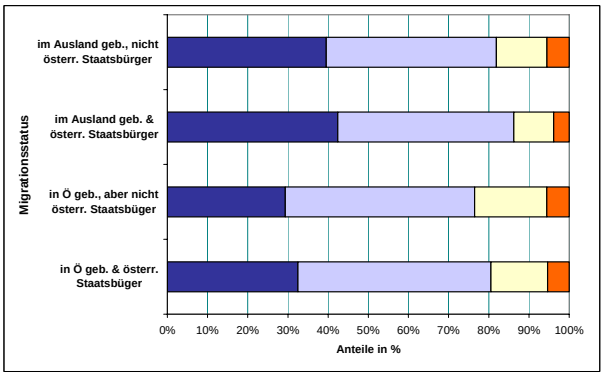
Je regelmäßiger Themen der internat. Wirtschaft im Unterricht behandelt werden, desto größer ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



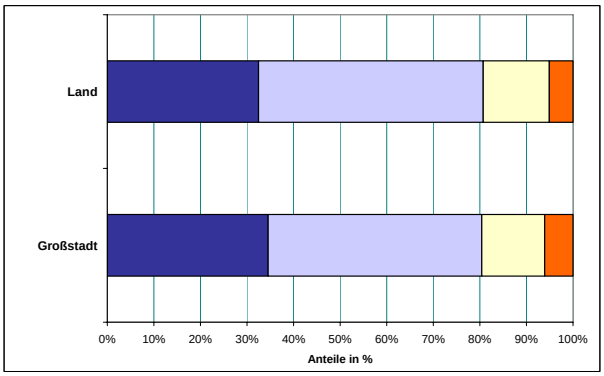
Je höher das formale Bildungsniveau der Eltern, desto größer ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



Im Ausland geborene SchülerInnen stimmen der Frage eher zu:



Zwischen den SchülerInnen in großstädtischen und ländlichen Lagen sind keine Unterschiede beobachtbar:

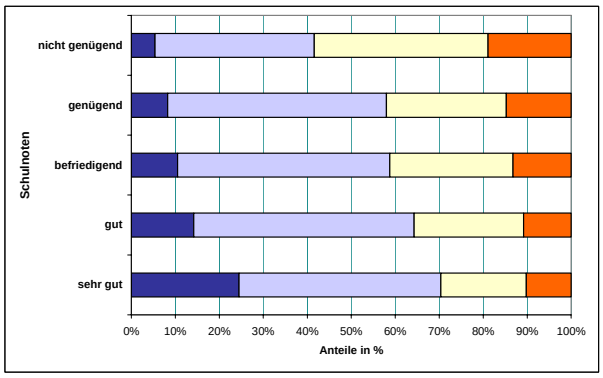


Legende: stimme voll und ganz zu | stimme eher zu | stimme eher nicht zu | stimme gar nicht zu

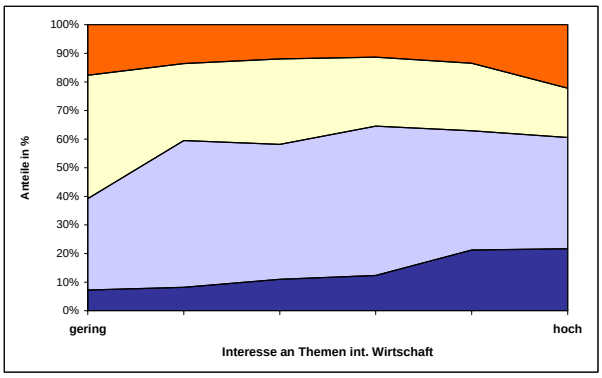
Quelle: ibw-SchülerInnenbefragung 2005

„Ich habe die EU-Erweiterung im Jahr 2004, als 10 neue Länder in die EU aufgenommen wurden, befürwortet.“

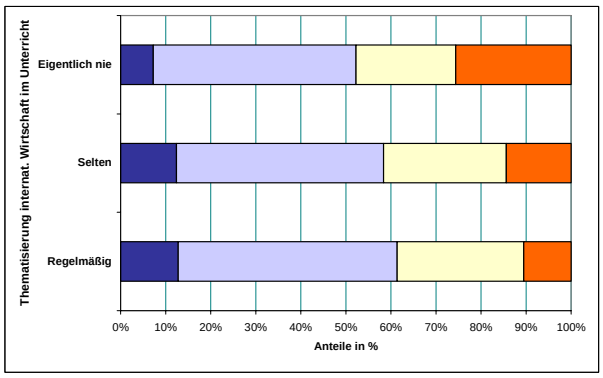
Je besser die ibw-Testergebnisse, desto höher ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



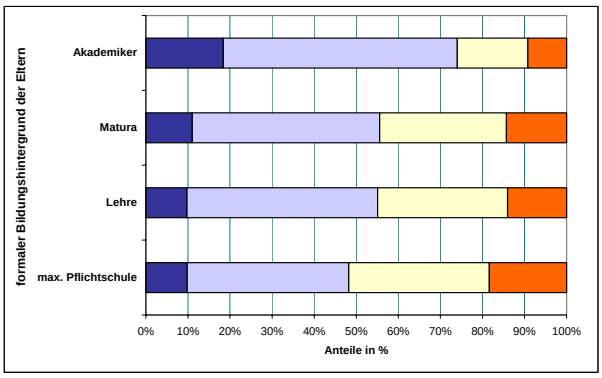
Je größer das Interesse an Themen der internationalen Wirtschaft, desto höher ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



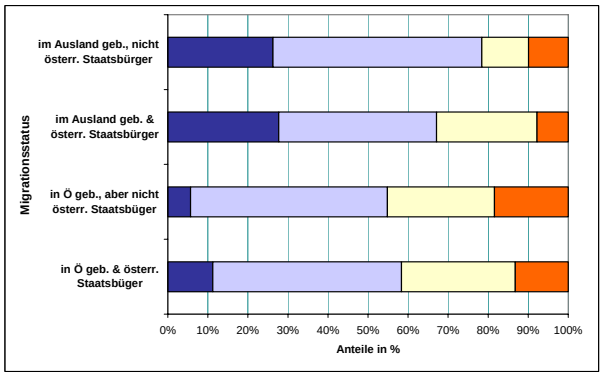
Je regelmäßiger Themen der internat. Wirtschaft im Unterricht behandelt werden, desto größer ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



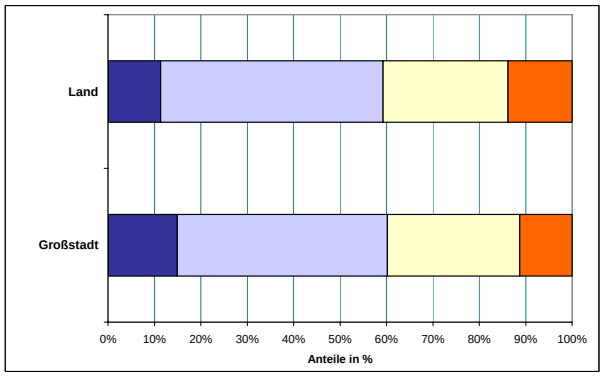
Je höher das formale Bildungsniveau der Eltern, desto größer ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



Im Ausland geborene SchülerInnen stimmen der Frage eher zu:



Zwischen den SchülerInnen in großstädtischen und ländlichen Lagen sind nur geringe Unterschiede beobachtbar:



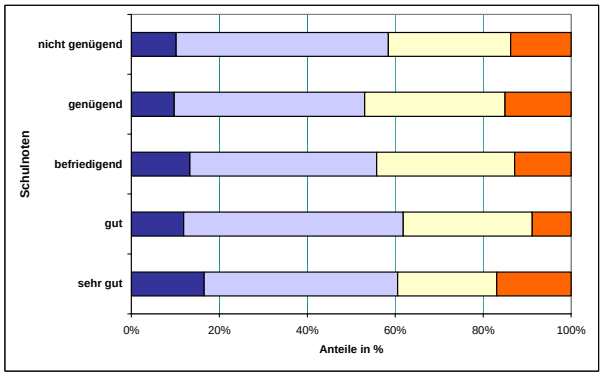
Legende: stimme voll und ganz zu | stimme eher zu | stimme eher nicht zu | stimme gar nicht zu

Quelle: ibw-SchülerInnenbefragung 2005

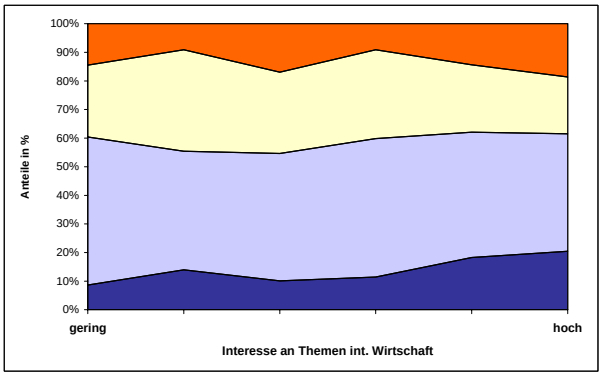
„Der Beitritt Österreichs zur EU hat viele Vorteile gebracht.“

Diese Frage wurde von den SchülerInnen sehr einheitlich beantwortet.

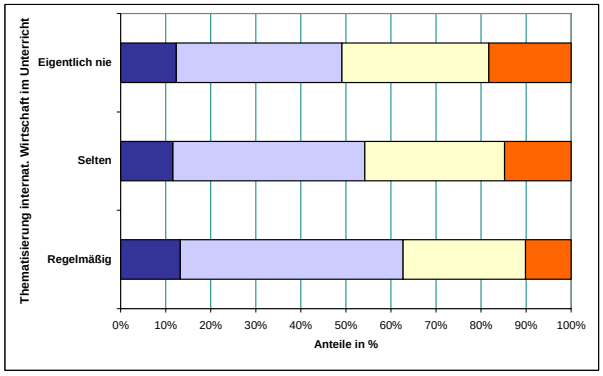
Die ibw-Testergebnisse haben keinen Einfluss auf den Zustimmungsgrad zur Frage:



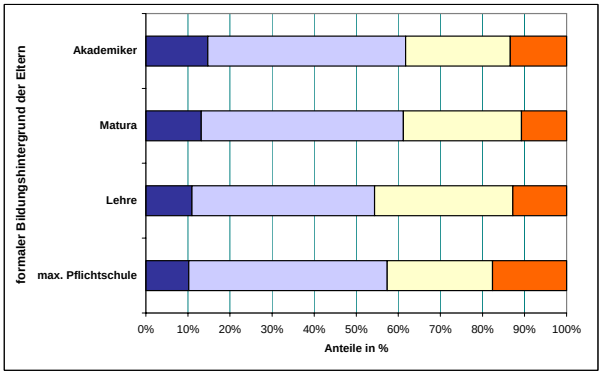
Das Interesse an Themen der internationalen Wirtschaft hat keinen Einfluss auf den Zustimmungsgrad zur Frage:



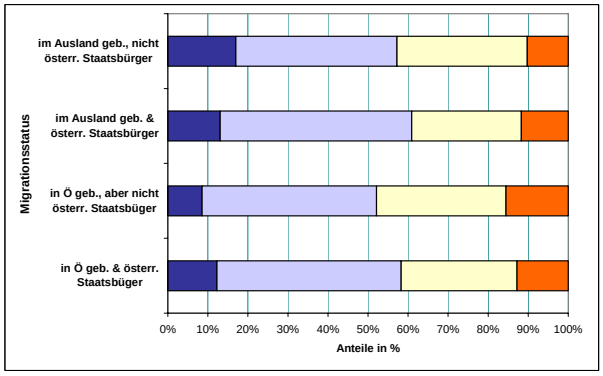
Je regelmäßiger Themen der internat. Wirtschaft im Unterricht behandelt werden, desto größer ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



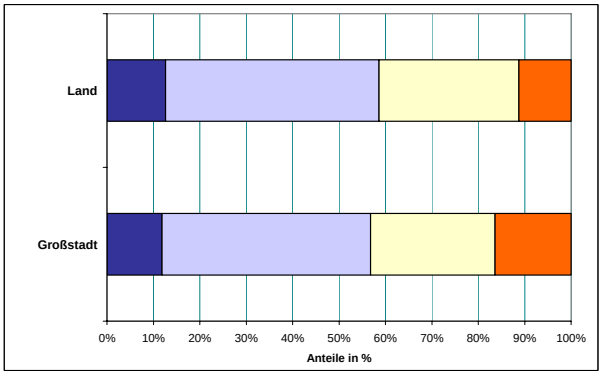
Je höher das formale Bildungsniveau der Eltern, desto größer ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



Im Ausland geborene SchülerInnen stimmen der Frage eher zu:



Zwischen den SchülerInnen in großstädtischen und ländlichen Lagen sind nur geringe Unterschiede beobachtbar:

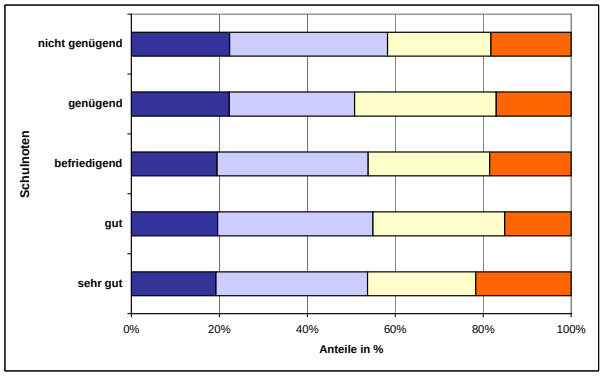


Legende: stimme voll und ganz zu | stimme eher zu | stimme eher nicht zu | stimme gar nicht zu

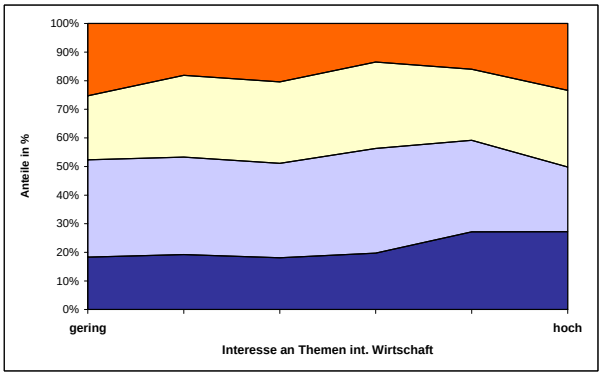
Quelle: ibw-SchülerInnenbefragung 2005

„Ich fühle mich als EU-Bürger bzw. EU-Bürgerin.“

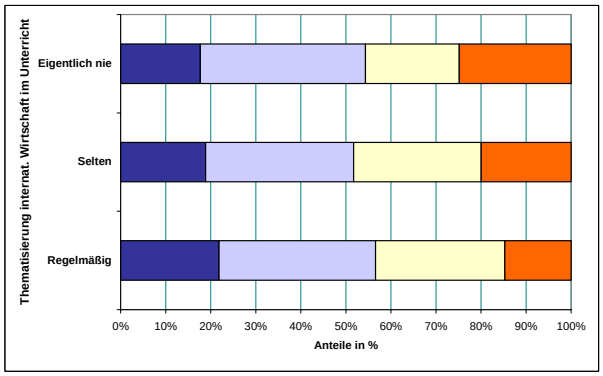
Die ibw-Testergebnisse haben nur einen geringen Einfluss auf den Zustimmungsgrad zur Frage:



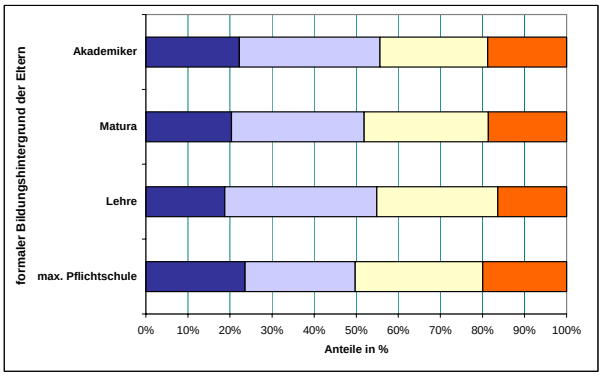
Das Interesse an Themen der internationalen Wirtschaft hat praktisch keinen Einfluss auf den Zustimmungsgrad zur Frage:



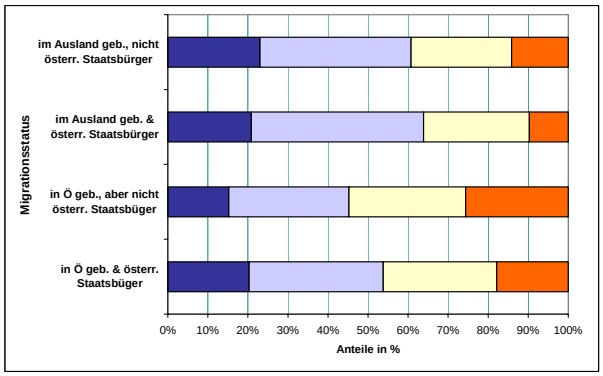
Die Häufigkeit der Behandlung der Thematik internat. Wirtschaft im Unterricht hat praktisch keinen Einfluss auf den Zustimmungsgrad zur Frage:



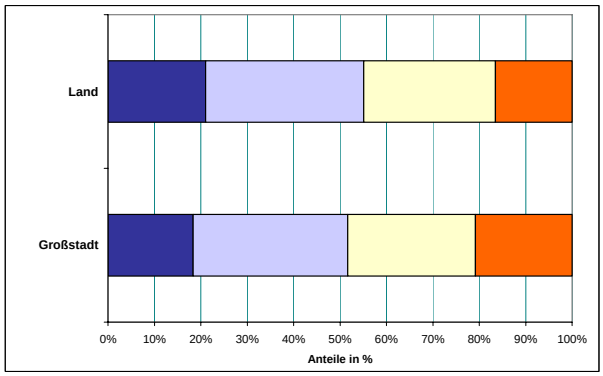
Je höher das formale Bildungsniveau der Eltern, desto größer ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



Im Ausland geborene SchülerInnen stimmen der Frage eher zu:



Zwischen den SchülerInnen in großstädtischen und ländlichen Lagen sind nur geringe Unterschiede beobachtbar:

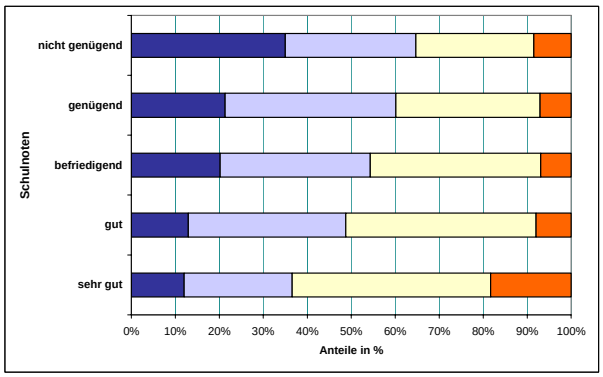


Legende: stimme voll und ganz zu | stimme eher zu | stimme eher nicht zu | stimme gar nicht zu

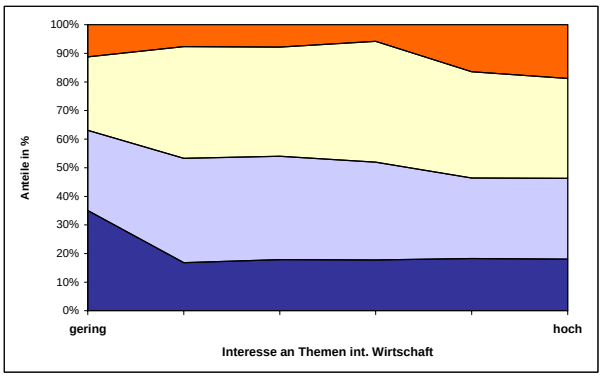
Quelle: ibw-SchülerInnenbefragung 2005

„Ich glaube, dass die EU-Erweiterung überwiegend Nachteile bringen wird. In Österreich gehen durch die Konkurrenz aus den neuen EU-Ländern viele Arbeitsplätze verloren.“

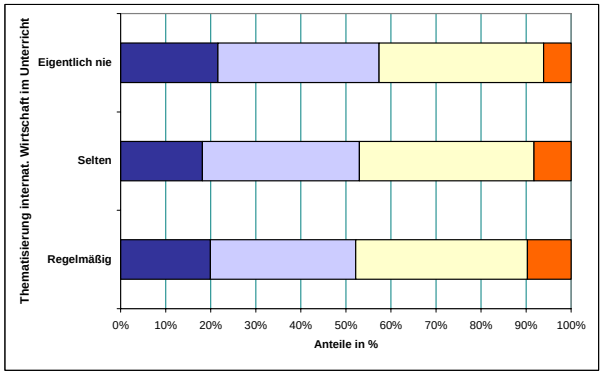
Je schlechter die ibw-Testergebnisse, desto höher ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



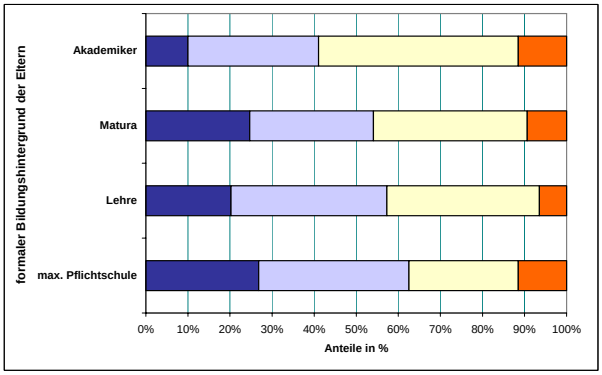
Je geringer das Interesse an Themen der internationalen Wirtschaft, desto höher ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



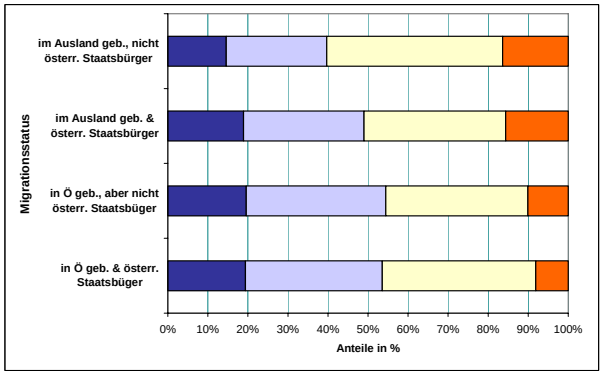
Die Häufigkeit der Behandlung der Thematik internat. Wirtschaft im Unterricht hat nur einen geringen Einfluss auf den Zustimmungsgrad zur Frage:



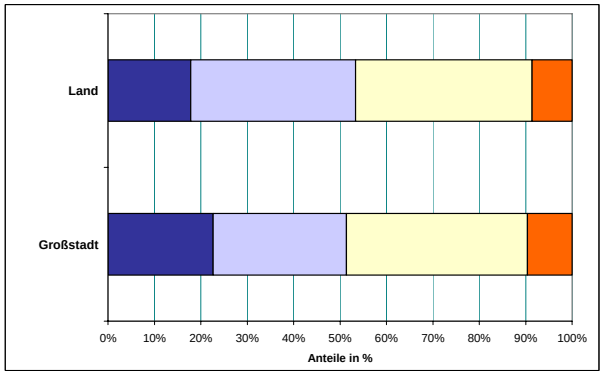
Je höher das formale Bildungsniveau der Eltern, desto niedriger ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



Im Österreich geborene SchülerInnen sowie SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft stimmen der Frage eher zu:



Zwischen den SchülerInnen in großstädtischen und ländlichen Lagen sind nur geringe Unterschiede beobachtbar:

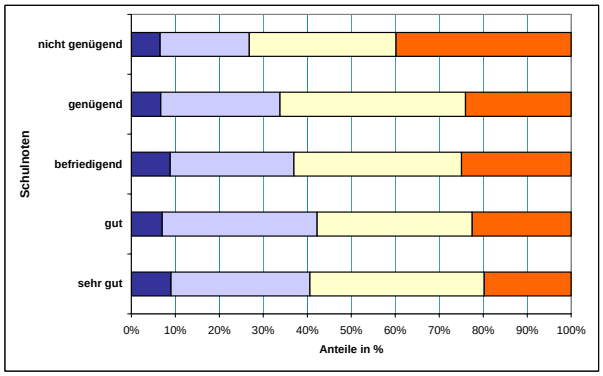


Legende: stimme voll und ganz zu | stimme eher zu | stimme eher nicht zu | stimme gar nicht zu

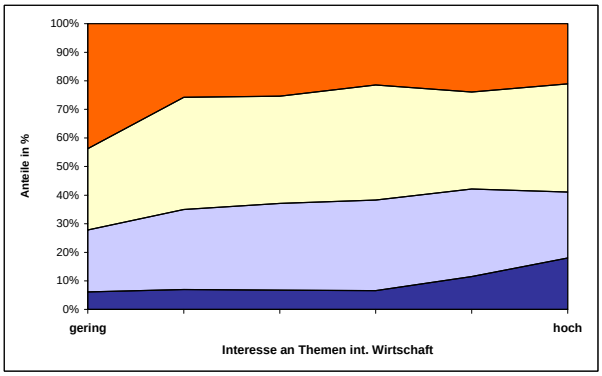
Quelle: ibw-SchülerInnenbefragung 2005

„Ich bin dafür, dass in Zukunft weitere Länder, die Mitglieder der EU werden wollen, aufgenommen werden."

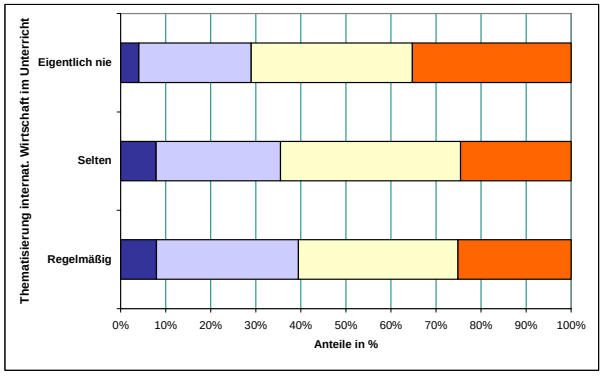
Je besser die ibw-Testergebnisse, desto höher ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



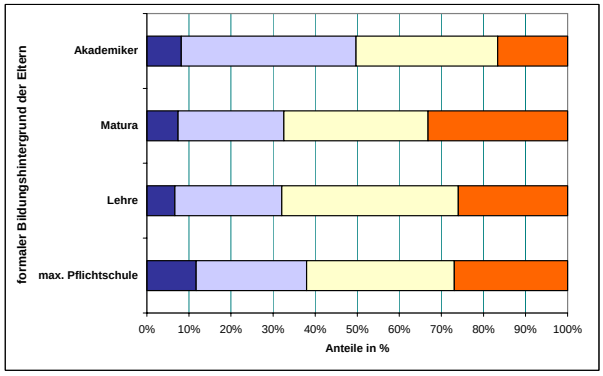
Je höher das Interesse an Themen der internationalen Wirtschaft, desto höher ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



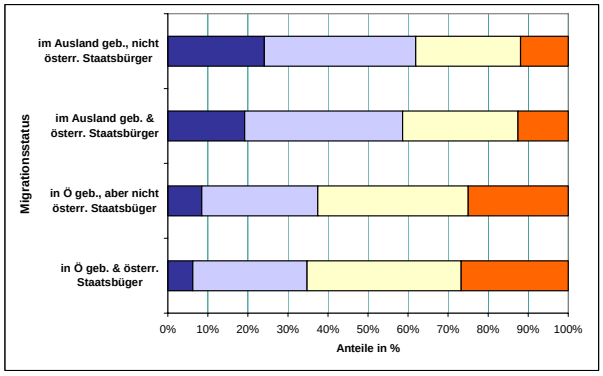
Die Häufigkeit der Behandlung der Thematik internat. Wirtschaft im Unterricht hat nur einen geringen Einfluss auf den Zustimmungsgrad zur Frage:



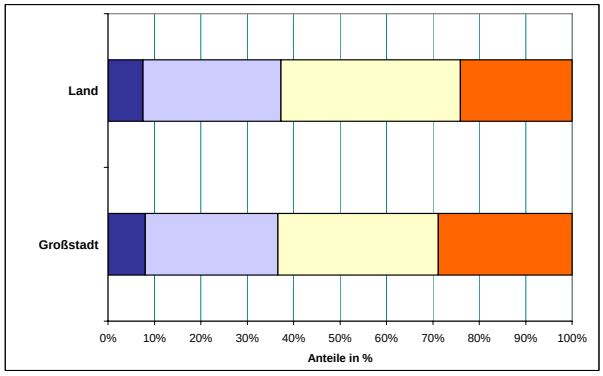
Je höher das formale Bildungsniveau der Eltern, desto niedriger ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



Im Ausland geborene SchülerInnen stimmen der Frage eher zu:



Zwischen den SchülerInnen in großstädtischen und ländlichen Lagen sind nur geringe Unterschiede beobachtbar:

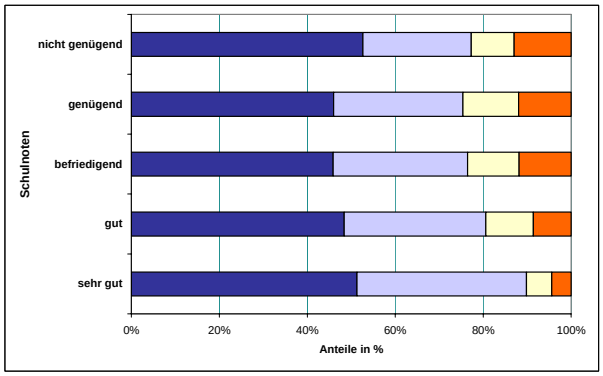


Legende: stimme voll und ganz zu | stimme eher zu | stimme eher nicht zu | stimme gar nicht zu

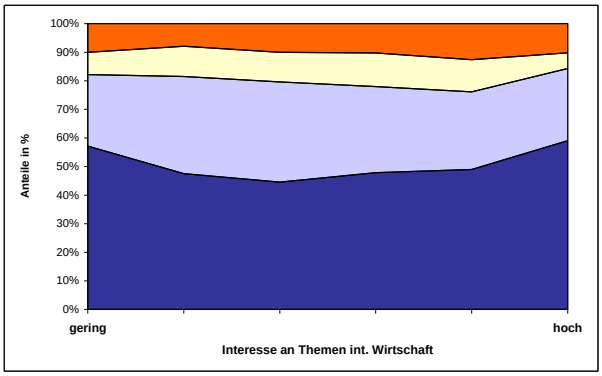
Quelle: ibw-SchülerInnenbefragung 2005

„Ich finde es toll, dass es in den EU-Ländern jetzt als gemeinsame Währung den Euro gibt.“

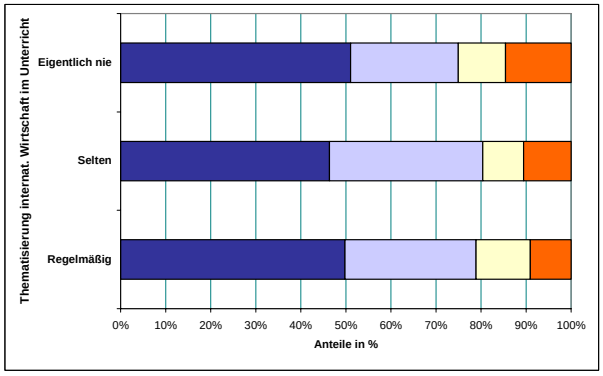
Die ibw-Testergebnisse haben praktisch keinen Einfluss auf den Zustimmungsgrad zur Frage:



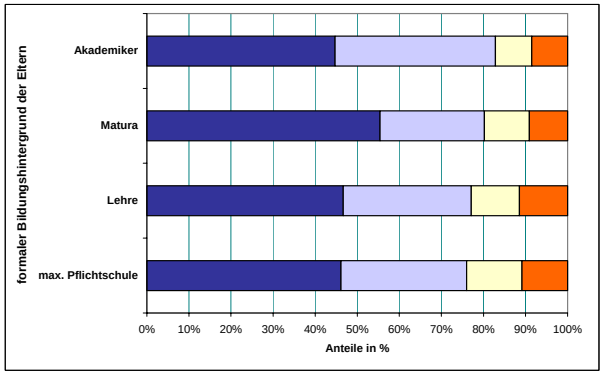
Der Zustimmungsgrad zur Frage hängt nur wenig vom Interesse an Themen der internationalen Wirtschaft ab:



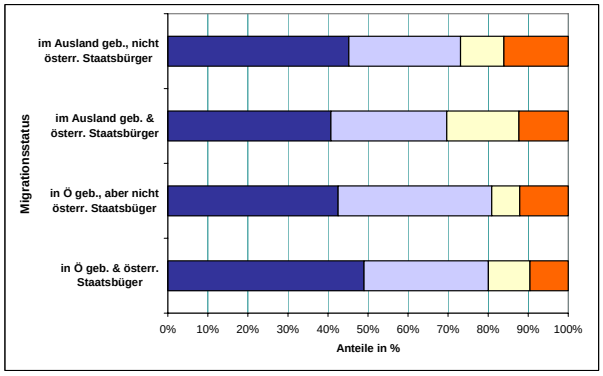
Die Häufigkeit der Behandlung der Thematik internat. Wirtschaft im Unterricht hat praktisch keinen Einfluss auf den Zustimmungsgrad zur Frage:



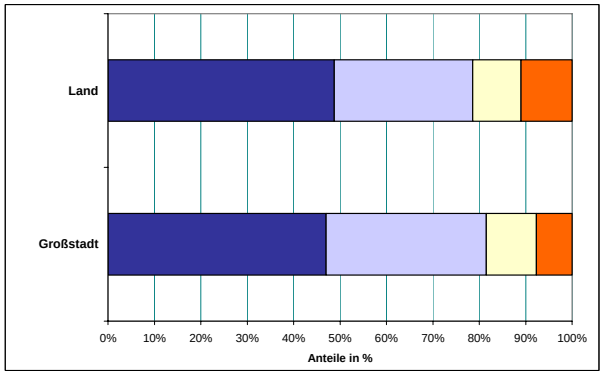
Je höher das formale Bildungsniveau der Eltern, desto höher ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



Im Österreich geborene SchülerInnen stimmen der Frage tendenziell eher zu:



Zwischen den SchülerInnen in großstädtischen und ländlichen Lagen sind nur geringe Unterschiede beobachtbar:

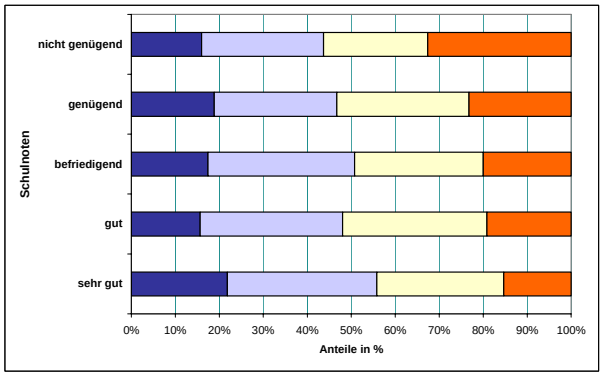


Legende: stimme voll und ganz zu | stimme eher zu | stimme eher nicht zu | stimme gar nicht zu

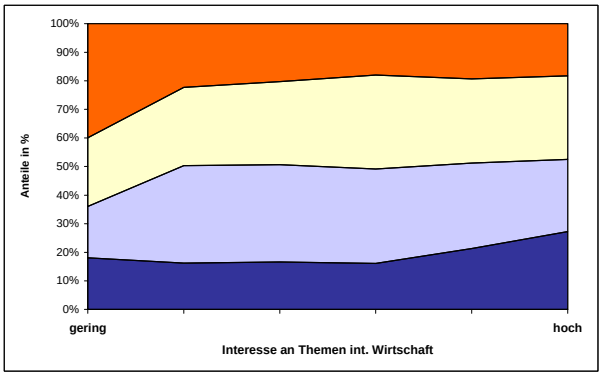
Quelle: ibw-SchülerInnenbefragung 2005

„Bürger aus anderen EU-Staaten sollten in Österreich die gleichen Rechte haben wie Österreicher .“

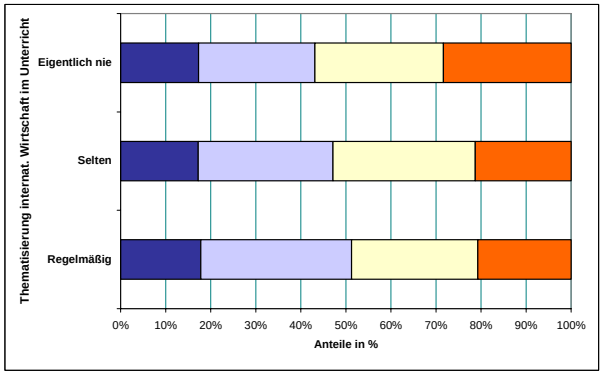
Die ibw-Testergebnisse haben praktisch keinen Einfluss auf den Zustimmungsgrad zur Frage:



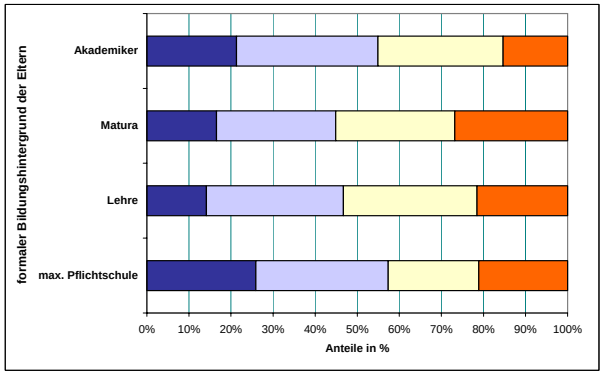
Der Zustimmungsgrad zur Frage hängt nur wenig vom Interesse an Themen der internationalen Wirtschaft ab:



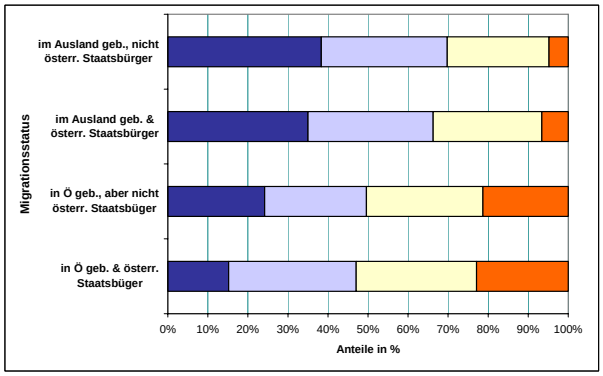
Die Häufigkeit der Behandlung der Thematik internat. Wirtschaft im Unterricht hat praktisch keinen Einfluss auf den Zustimmungsgrad zur Frage:



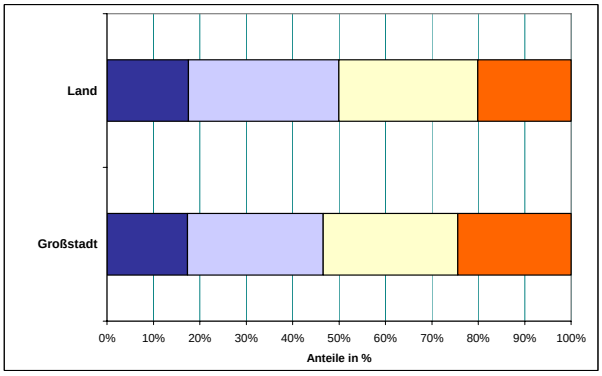
Je höher das formale Bildungsniveau der Eltern, desto höher ist der Zustimmungsgrad zur Frage:



Im Ausland geborene SchülerInnen stimmen der Frage eher zu:



Zwischen den SchülerInnen in großstädtischen und ländlichen Lagen sind nur geringe Unterschiede beobachtbar:



Legende: stimme voll und ganz zu | stimme eher zu | stimme eher nicht zu | stimme gar nicht zu

Quelle: ibw-SchülerInnenbefragung 2005

Methodische Anmerkungen und Stichprobendesign der SchülerInnen-Befragung

Der nachfolgende Erhebungsplan (Stichprobendesign) enthält bis auf wenige Ausnahmen eine Auswahl aus allen Schulformen des Sekundarbereichs; es wurde entschieden:

- Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und für Sozialpädagogik aus der Befragung auszuklammern, da angenommen wird, dass diese keine – für die exportorientierte Wirtschaft relevanten – Berufe ausbilden; dementsprechend wurden auch die sozialberuflichen Fachschulen nicht in der Befragung berücksichtigt.
- Die land- und forstwirtschaftlichen Schulen wurden aus ähnlichen Überlegungen ebenfalls ausgeklammert.
- Berufsschüler/innen bzw. Lehrlinge wurden nicht in die schriftliche Erhebung einbezogen. Dies begründet sich aus inhaltlichen und befragungstechnischen Überlegungen: Wegen des oft lehrgangsmäßig organisierten Berufsschul-Unterrichts (der es unmöglich machte, die Befragung im kurzen Erstellungszeitraum der Studie durchzuführen). Zudem ist a priori nicht offensichtlich, welche Lehrberufe in die Erhebung eingezogen werden sollen / müssen. Daher wurde anhand einer ExpertInnen-Befragung die Bedeutung export- und wirtschaftlicher Kenntnisse für Lehrlinge durchgeführt (vgl. dazu das Kapitel „Internationale Ausrichtung der Lehre“).

Es wurden daher Schüler/innen in den Abschlussklassen der folgenden Schulformen in die Erhebung einbezogen:

Höhere Schulen

- AHS
- HTL (im engeren Sinn)
- HAK
- HLW
- Höhere Lehranstalten für Fremdenverkehr
- Höhere Lehranstalten für Bekleidung
- Höhere Lehranstalten für Kunstgewerbe

Mittlere Schulen

- technische Fachschulen
- Handelsschulen
- wirtschaftsberufliche mittlere Schulen
- Fachschulen im Bereich Fremdenverkehr
- Fachschulen im Bereich Bekleidung
- Fachschulen im Bereich Kunstgewerbe

Zufallsstichprobe:

Die Grundgesamtheit bilden die SchülerInnen in den Abschlussklassen der von uns ausgewählten vollschulischen Erstausbildungsvarianten der Sekundarstufe II[27], die anhand einer Sonderauswertung der österreichischen Schulstatistik des Schuljahres 2002/03 ermittelt wurden[28]. Insgesamt befanden sich zu diesem Zeitpunkt knapp 42.000 SchülerInnen in den Abschlussklassen (vgl. Tabelle 4).

Es wurde eine geschichtete Zufallsstichprobe von jeweils ca. 450 SchülerInnen pro Schul-„Typ“ gezogen (vgl. Tabelle A-1). Dieser Ansatz ermöglicht eine ausreichend große Stichprobe pro Schul-“Typ“ um repräsentative schul-„typen“-bezogene Auswertungen vornehmen zu können. Dadurch wird es möglich, auch allfällige Unterschiede oder Übereinstimmungen zwischen den Schul-„Typen“ statistisch abgesichert herausarbeiten zu können.

Innerhalb der Schul-„Typen“ wurde sowohl die regionale Streuung der SchülerInnen nach der Dimension Großstadt versus „Land“ als auch die Größe des Schulstandortes (SchülerInnen in den Abschlussklassen) berücksichtigt[29].

Anhand der Gewichtung der SchülerInnen in den diversen Schul-„Typen“ entsprechend ihrem Verhältnis zur Grundgesamtheit können auch repräsentative Aussagen über die uns interessierende Ausbildungsleistung bzw. den Wissensstand praktisch der gesamten vollschulischen Sekundarstufe II getroffen werden.

---

[27] Aus den schon erwähnten Gründen sind in der Stichprobe keine land- und forstwirtschaftlichen Schulen, Sozialakademien, Haushaltungs- und Hauswirtschaftsschulen sowie Schulen für Sozialberufe enthalten. Alle diese Schulen gemeinsam machen einen Anteil von rund 15% der SchülerInnen in den Abschlussklassen der Sekundarstufe II aus. Die Gesamtzahl der SchülerInnen in allen Abschlussklassen der vollschulischen Ausbildungsvarianten der Sekundarstufe II betrug knapp 50.000.

[28] Die österreichische Schulstatistik des Schuljahres 2002/03 ist der aktuellste Datensatz, der zur Verfügung steht.

[29] Als großstädtische Schulstandorte wurden SchülerInnen in Wien, Linz und Graz kategorisiert. Alle anderen SchülerInnen wurden unter die Kategorie „Land“ subsummiert.

Die Befragung wurde derart konzipiert, dass österreichweite schultypenspezifische Aussagen möglich sind.

Tabelle A-1: Grundgesamtheit der SchülerInnen in den Abschlussklassen (Schuljahr 2002/03)

Schul-"Typen"	Schulformen	AbsolventInnen am Standort	Großstadt	"Land"	Zusammen
AHS-Oberstufe	AHS-Normalform	bis 50 SchülerInnen	2.261	3.444	5.705
		51 bis 100 SchülerInnen	2.657	3.165	5.822
		über 100 SchülerInnen		101	101
	AHS-ORG	bis 50 SchülerInnen	322	1.178	1.500
		51 bis 100 SchülerInnen	360	1.548	1.908
		über 100 SchülerInnen	643	353	996
HTL	HTL im engeren Sinn	bis 50 SchülerInnen	86	311	397
		51 bis 100 SchülerInnen	484	781	1.265
		über 100 SchülerInnen	974	3.158	4.132
	Höhere Kunstgewerbeschulen	bis 50 SchülerInnen	68	35	103
		51 bis 100 SchülerInnen	175		175
		über 100 SchülerInnen			
HAK		bis 50 SchülerInnen	291	1.705	1.996
		51 bis 100 SchülerInnen	539	2.764	3.303
		über 100 SchülerInnen	101	547	648
sonstige BHS	HS f. Bekleidung	bis 50 SchülerInnen	166	195	361
		51 bis 100 SchülerInnen			-
		über 100 SchülerInnen			-
	HS f. Fremdenverkehr	bis 50 SchülerInnen		277	277
		51 bis 100 SchülerInnen	221	482	703
		über 100 SchülerInnen		115	115
	Wirtschaftsberufl. HS	bis 50 SchülerInnen	135	820	955
		51 bis 100 SchülerInnen	480	2.080	2.560
		über 100 SchülerInnen	142	317	459
FS: t/g	Techn. gewerbl. MS	bis 50 SchülerInnen	258	796	1.054
		51 bis 100 SchülerInnen	56	346	402
		über 100 SchülerInnen			-
	Mittlere Kunstgewerbeschulen	bis 50 SchülerInnen		215	215
		51 bis 100 SchülerInnen			-
		über 100 SchülerInnen			-
HAS & sonst. kaufm. Schulen	Handelsschulen	bis 50 SchülerInnen	409	2.144	2.553
		51 bis 100 SchülerInnen	417	564	981
		über 100 SchülerInnen	107		107
	sonst. Kaufm. Sch.	bis 50 SchülerInnen	41	31	72
		51 bis 100 SchülerInnen			-
		über 100 SchülerInnen	104	102	206
sonstige Fachschulen	MS f. Bekleidung	bis 50 SchülerInnen	90	59	149
		51 bis 100 SchülerInnen			-
		über 100 SchülerInnen			-
	MS f. Fremdenverkehr	bis 50 SchülerInnen	32	366	398
		51 bis 100 SchülerInnen		256	256
		über 100 SchülerInnen			-
	Wirtschaftsberufl. MS	bis 50 SchülerInnen	286	1.395	1.681
		51 bis 100 SchülerInnen	128	220	348
		über 100 SchülerInnen			-
Alle Schulformen		bis 50 SchülerInnen	4.445	12.971	17.416
		51 bis 100 SchülerInnen	5.517	12.206	17.723
		über 100 SchülerInnen	2.071	4.693	6.764
		Gesamt	**12.033**	**29.870**	**41.903**

Quelle: ibw-Sonderauswertung auf Basis der österreichischen Schulstatistik 2002/03

Anmerkung: In der Tabelle werden SchülerInnen in den Abschlussklassen als „AbsolventInnen am Standort“ bezeichnet.

Die befragten SchülerInnen machen ca. 8% der SchülerInnen der Grundgesamtheit aus (vgl. Tabelle A-2). Da pro Schultyp etwa 450 SchülerInnen befragt wurden, unterscheiden sich die schultypenspezifischen Repräsentationsgrade. So wurden z.B. „nur“ 3% aller AHS-SchülerInnen jedoch 14% der SchülerInnen in der „sonstigen BHS“ befragt. Dies ist insoferne gerechtfertigt als in Schultypen, die sich aus mehreren heterogenen Ausbildungsschienen (Schulformen) zusammensetzen, eine größere Streuung bezüglich der in der Studie interessierenden Merkmale (Wirtschaftswissen, „Einstellung zur Wirtschaft“ etc.) zu erwarten ist. Eine größere Merkmalsstreuung bedingt aber einen größeren Stichprobenumfang um nach wie vor statistisch gesicherte Aussagen treffen zu können.

Tabelle A-2: SchülerInnen in der Grundgesamtheit, der Stichprobe sowie Repräsentativitätsgrad nach Schulformen

Schul-"Typen"	GGH	STP	Repräsentativitätsgrad
AHS-Oberstufe	16.032	453	3%
HTL (inkl. Kunstgewerbe)	6.072	626	10%
HAK	5.947	409	7%
sonstige BHS	5.430	775	14%
t/g Fachschulen (inkl. kunstgewerbl.)	1.671	197	12%
HAS	3.919	498	13%
sonstige Fachschulen	2.832	302	11%
Alle Schulformen	41.903	3.260	**8%**

Quellen: ibw-Sonderauswertung auf Basis der österreichischen Schulstatistik 2002/03; ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Anmerkung: Die SchülerInnenzahlen der Grundgesamtheit beziehen sich auf das Schuljahr 2002/03

Durchführung der Befragung

Wie schon erwähnt, wurde innerhalb der Schul-„Typen“ sowohl die regionale Streuung der SchülerInnen nach der Dimension Großstadt versus „Land“, die Verteilung der SchülerInnen hinsichtlich der Schulformen als auch die Größe des Schulstandortes (SchülerInnen in den Abschlussklassen) berücksichtigt.

In Schulstandorten mit weniger als 50 SchülerInnen (in den Abschlussklassen) in einer Schulform wurden alle SchülerInnen (in den Abschlussklassen) befragt. In Schulstandorten mit mehr als 50 SchülerInnen (in den Abschlussklassen) in einer Schulform wurden lediglich rund 50 SchülerInnen (Zufallsauswahl) befragt. Diese Vorgangsweise wurde gewählt um eine ausreichende Streuung der „großen“ Schulstandorte zu gewährleisten.

Insgesamt wurden knapp 3.300 SchülerInnen in rund 280 Abschlussklassen an 68 Schulstandorten befragt. Die Befragung wurde im Herbst 2005 durchgeführt.

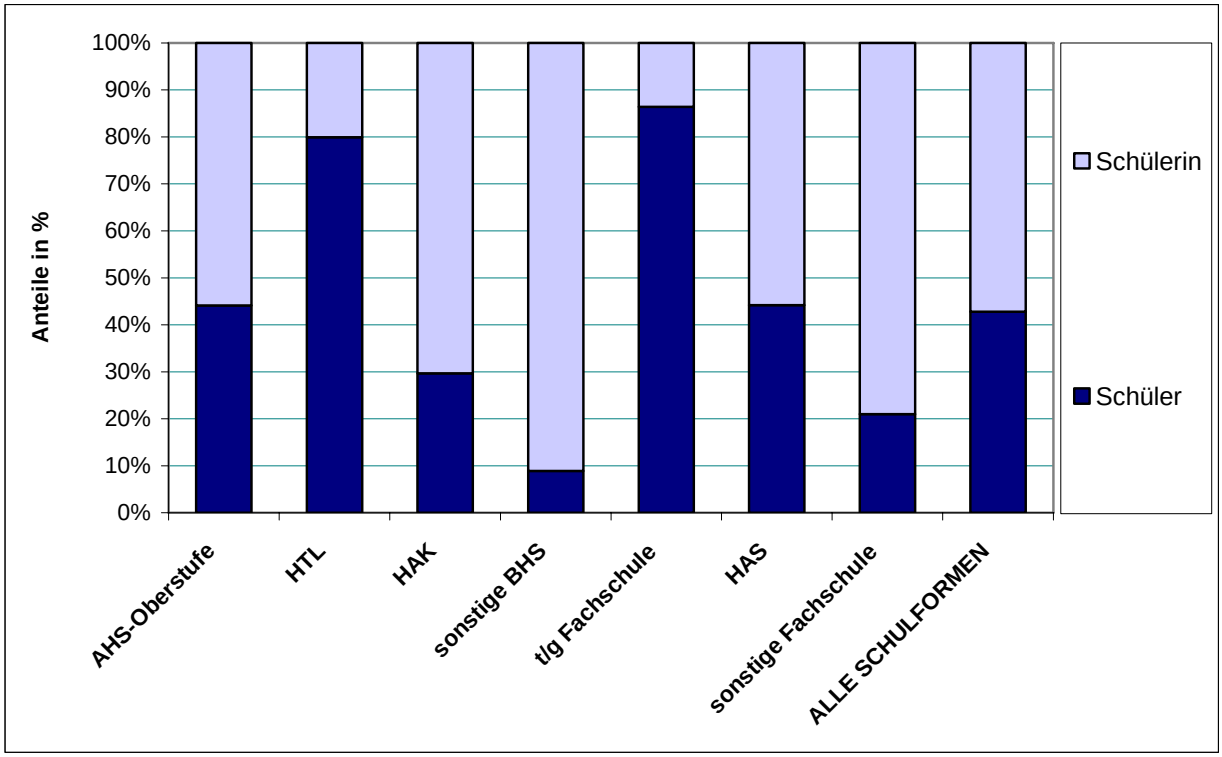
Sozio-demografische Merkmale der SchülerInnenpopulation in den Abschlussklassen

Geschlecht

Obwohl grundsätzlich alle Ausbildungseinrichtungen beiden Geschlechtern offen stehen, werden sie von männlichen und weiblichen Jugendlichen unterschiedlich genutzt. Gerade im berufsbildenden Bereich gibt es deutliche geschlechtstypische Unterschiede hinsichtlich der gewählten Ausbildungsschienen und der Fachrichtungen (vgl. Grafik A-31).

Etwas über die Hälfte (~60%) der SchülerInnen in den Abschlussklassen einer AHS-Oberstufe sowie der Handelsschulen (HAS) sind Mädchen. Die Mädchen-Anteile in der HAK sowie der „sonstigen" Fachrichtung[30] (wirtschaftsberufliche mittlere und höhere Schulen) sind sehr hoch. „Klassisch" niedrig sind die Frauenanteile in den technisch/gewerblichen (inklusive der kunstgewerblichen) Fachrichtungen.

Grafik A-31: Geschlechtstypische Verteilung der AbsolventInnen nach Schulformen



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Rund 80% der SchülerInnen befinden sich in einer Abschlussklasse einer maturaführenden Schule – 79% Burschen und 80% Mädchen.

[30] Die „sonstigen" Fachrichtungen setzen sich aus den wirtschaftsberuflichen Schulen sowie den Schulen für Fremdenverkehr bzw. Bekleidung zusammen.

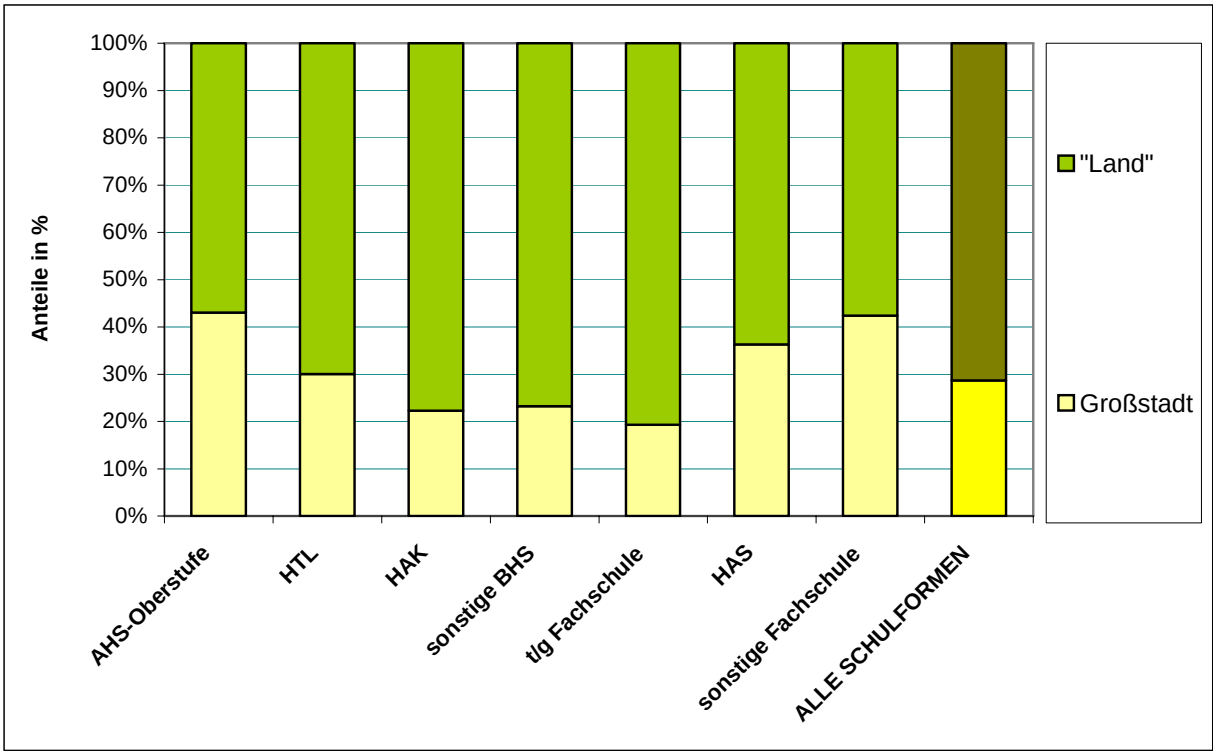
Im Zeitablauf ist ein interessantes Phänomen zu beobachten: Einerseits hat sich an der „traditionellen“ geschlechtstypischen Bildungswahl nach Fachrichtungen wenig geändert – andererseits belegen verhältnismäßig immer mehr Mädchen schulische Ausbildungsvarianten, die zu einer Matura führen. Der Abstand in den formalen Bildungsniveaus zwischen den Geschlechtern vergrößert sich immer mehr zugunsten der Mädchen[31].

Regionale Aspekte: Großstadt versus „Land“

Rund 70% der AbsolventInnen besuchen eine Schule, die in einer großstädtischen Lage angesiedelt ist[32].

Die Schulstandorte von AbsolventInnen einer AHS-Oberstufe, einer HAS sowie einer „sonstigen Fachschule“ befinden sich überdurchschnittlich oft in einer Großstadt. Die AbsolventInnen in den anderen Schulformen gehen dagegen häufiger in eine Schule, die sich „am Land“ befindet (vgl. Grafik A-32).

Grafik A-32: Regionale Verteilung der AbsolventInnen nach Schulformen



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

[31] Detailliertere Informationen zur geschlechtstypischen Bildungswahl (z.B. auch im Zeitablauf) sind der folgenden Publikation zu entnehmen: Schmid Kurt: „Geschlechtstypische Schulwahl in der Sekundarstufe I und II.“; ibw-Mitteilungen Oktober 2003. http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/schm_104_03_wp.pdf.

[32] Als großstädtische Schulstandorte wurden SchülerInnen in Wien, Linz und Graz kategorisiert. Alle anderen SchülerInnen wurden unter die Kategorie „Land“ subsummiert.

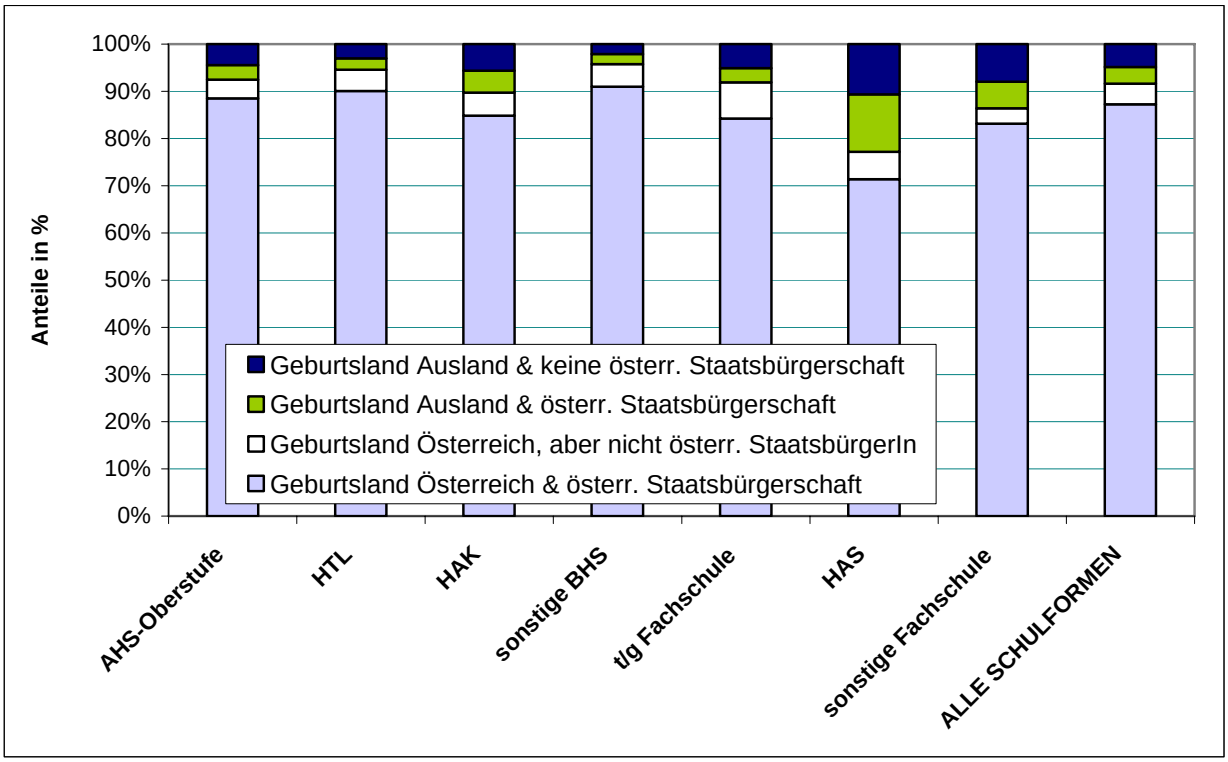
Migrationshintergrund

Geburtsland und Staatsbürgerschaft

91% der AbsolventInnen in den Abschlussklassen sind in Österreich geboren und haben auch die österreichische Staatsbürgerschaft. Die restlichen 9% sind entweder im Ausland geboren bzw. haben keine österreichische Staatsbürgerschaft (vgl. Grafik A-33).

Die Schulform mit dem höchsten Anteil (~30%) an SchülerInnen mit einem Migrationshintergrund ist die HAS. In allen anderen Schulformen liegen die diesbezüglichen Anteile deutlich darunter. Generell kann man sagen, dass SchülerInnen mit einem Migrationshintergrund in den mittleren Schulen über- und in den höheren Schulen unterrepräsentiert sind. Lediglich die HAK bildet dabei eine Ausnahme (in ihr entspricht der SchülerInnenanteil mit Migrationshintergrund dem Durchschnittswert über alle Schulformen).

Grafik A-33: Migrationsstatus der AbsolventInnen nach Schulformen

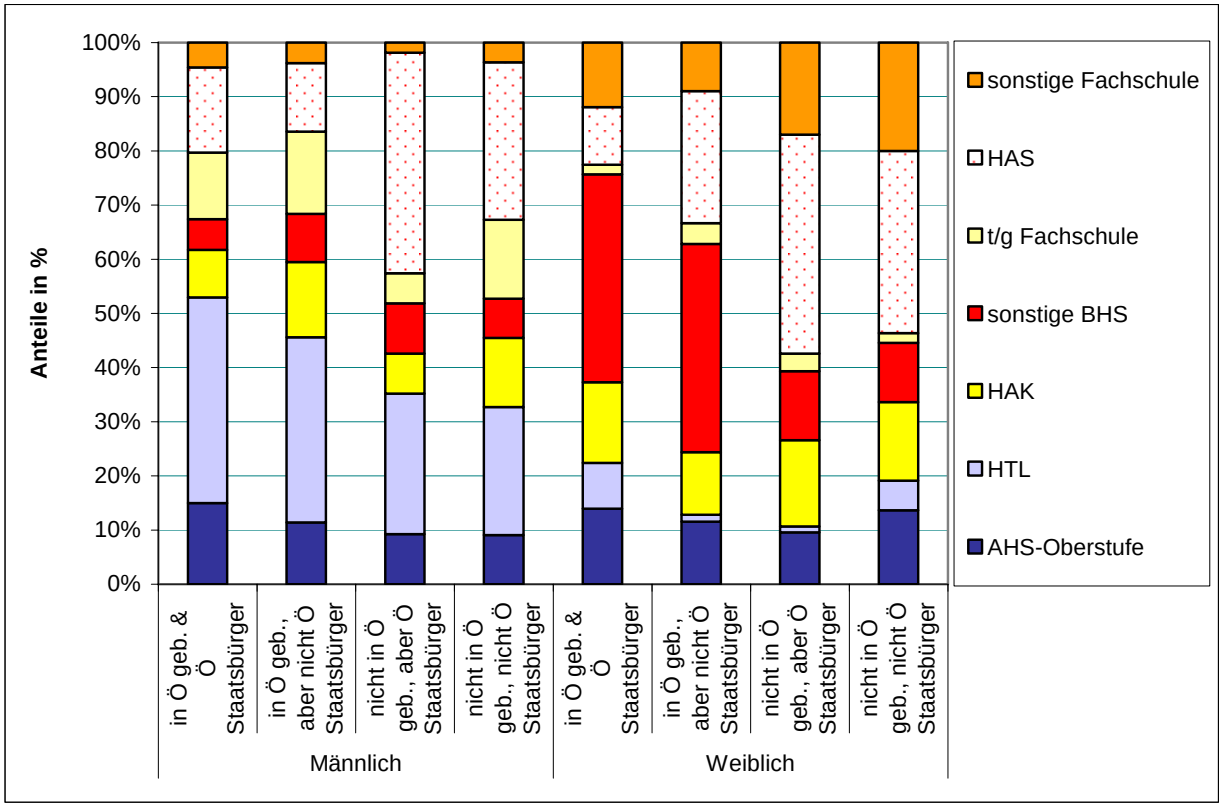


Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Vergleicht man die schulformspezifische Verteilung der SchülerInnen nach dem Geschlecht sowie nach dem Migrationsstatus, dann treten zwei Aspekte deutlich zutage (vgl. Grafik A-34). Erstens ist sowohl bei SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund die geschlechtstypische Bildungswahl auffallend. D.h. in beiden Gruppen tendieren männliche Schüler mehr zu den technisch / gewerblichen Schulen und weibliche Schüler viel stärker zu

den kaufmännischen und „sonstigen“ Schulformen. Zweitens gibt es Unterschiede dahingehend, ob der/die SchülerIn in Österreich geboren wurde oder nicht. So sind die schulformspezifischen Verteilungen von in Österreich geboren SchülerInnen (in Österreich geboren und österreichische/r StaatsbürgerIn bzw. in Österreich geboren, jedoch nicht österreichische/r StaatsbürgerIn) sehr ähnlich. Sie unterschieden sich zur Gruppe der nicht in Österreich geborenen SchülerInnen[33] (Kategorien nicht in Österreich geboren, aber österreichische/r StaatsbügerIn bzw. nicht in Österreich geboren und auch nicht österreichische/r StaatsbügerIn). Dieses Muster ist sowohl bei den männlichen als auch den weiblichen Schülern feststellbar. Es scheint demnach so zu sein, dass das Bildungswahlverhalten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund stark von der Aufenthaltsdauer in Österreich (mit)bestimmt ist.

Grafik A-34: Geschlechtstypisches Schulwahlverhalten und Migrationsstatus der AbsolventInnen.



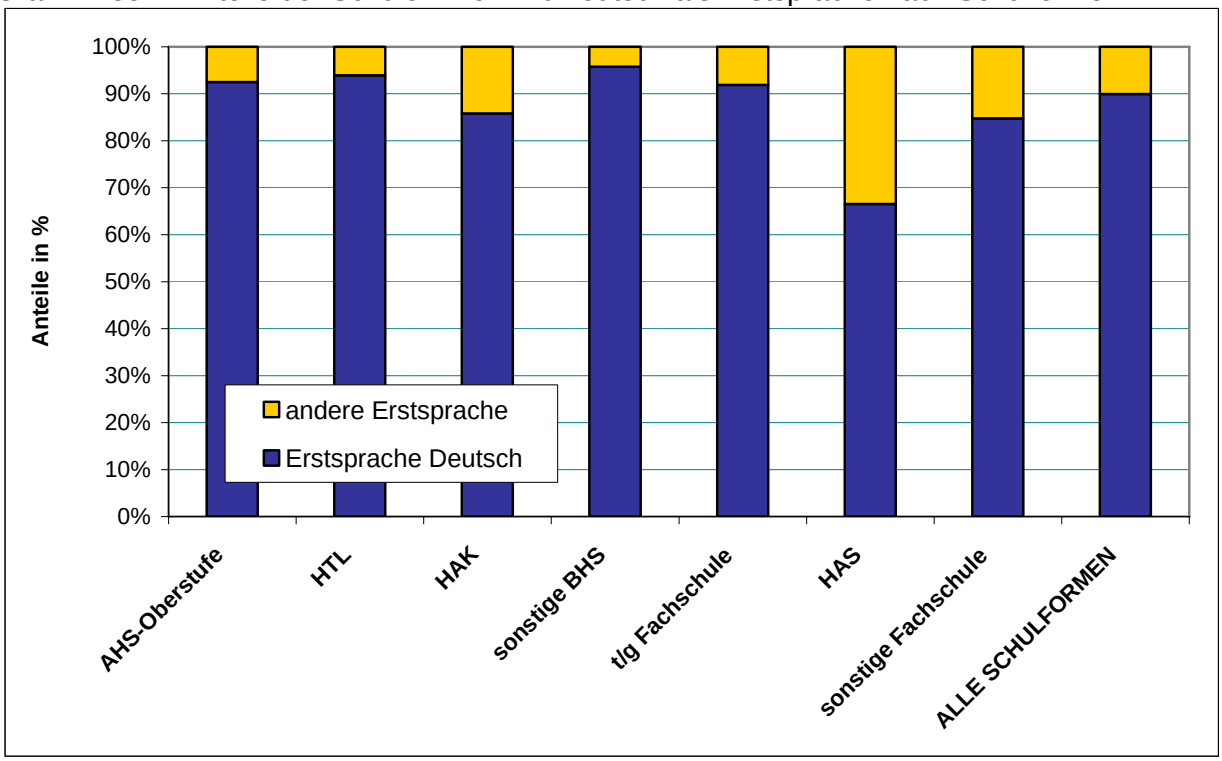
Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

[33] Für diese Gruppe ist die HAS die Schulform, die am häufigsten besucht wird – und dies sowohl von männlichen als auch weiblichen Schülern.

Deutsch als Erstsprache

90% aller SchülerInnen in den Abschlussklassen gaben Deutsch als ihre Erstsprache an (vgl. Grafik A-35). In der HAS ist dieser Anteil am niedrigsten – hier haben etwa ein Drittel der SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch.

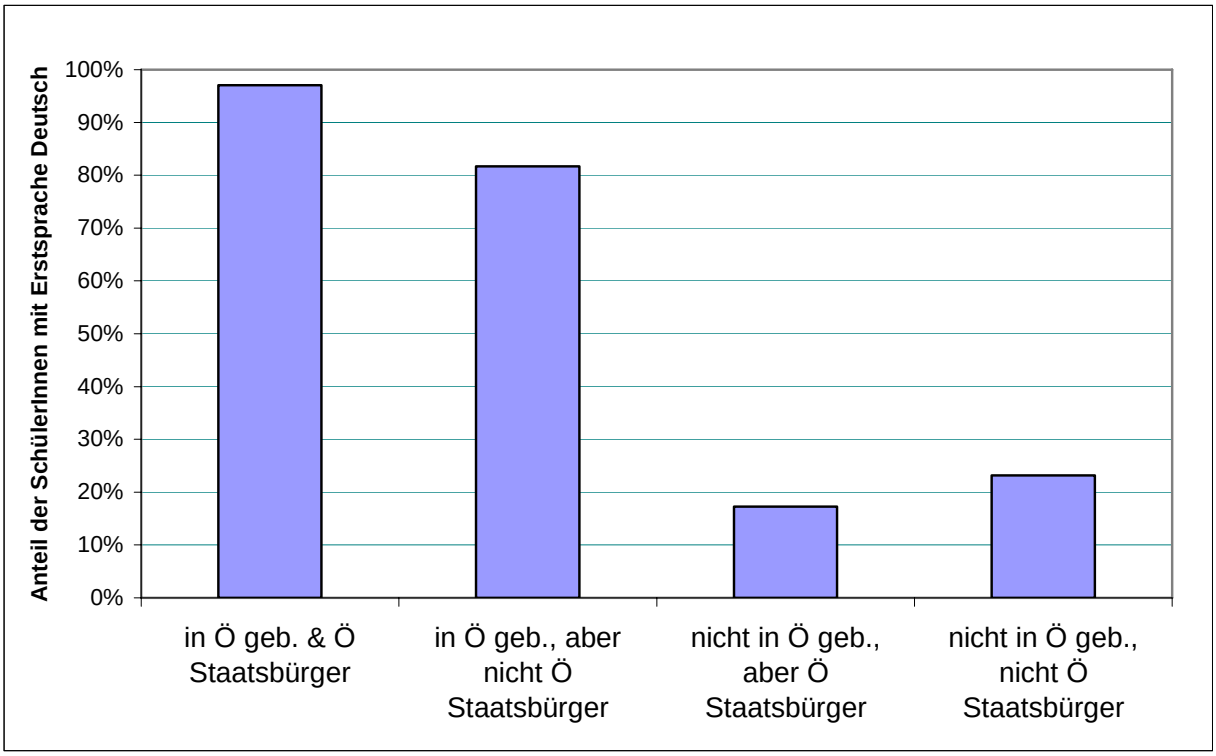
Grafik A-35: Anteile der SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache nach Schulformen.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Der Anteil der SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache hängt stark vom Migrationsstatus ab. So geben über 80% der in Österreich geborenen SchülerInnen, die jedoch nicht österreichische StaatsbürgerInnen sind, Deutsch als ihre Erstsprache an. Demgegenüber liegen die analogen Anteile für SchülerInnen, die nicht in Österreich geboren wurden, bei nur rund 20% (vgl. Grafik A-36).

Grafik A-36: Anteile der SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache nach dem Migrationsstatus.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

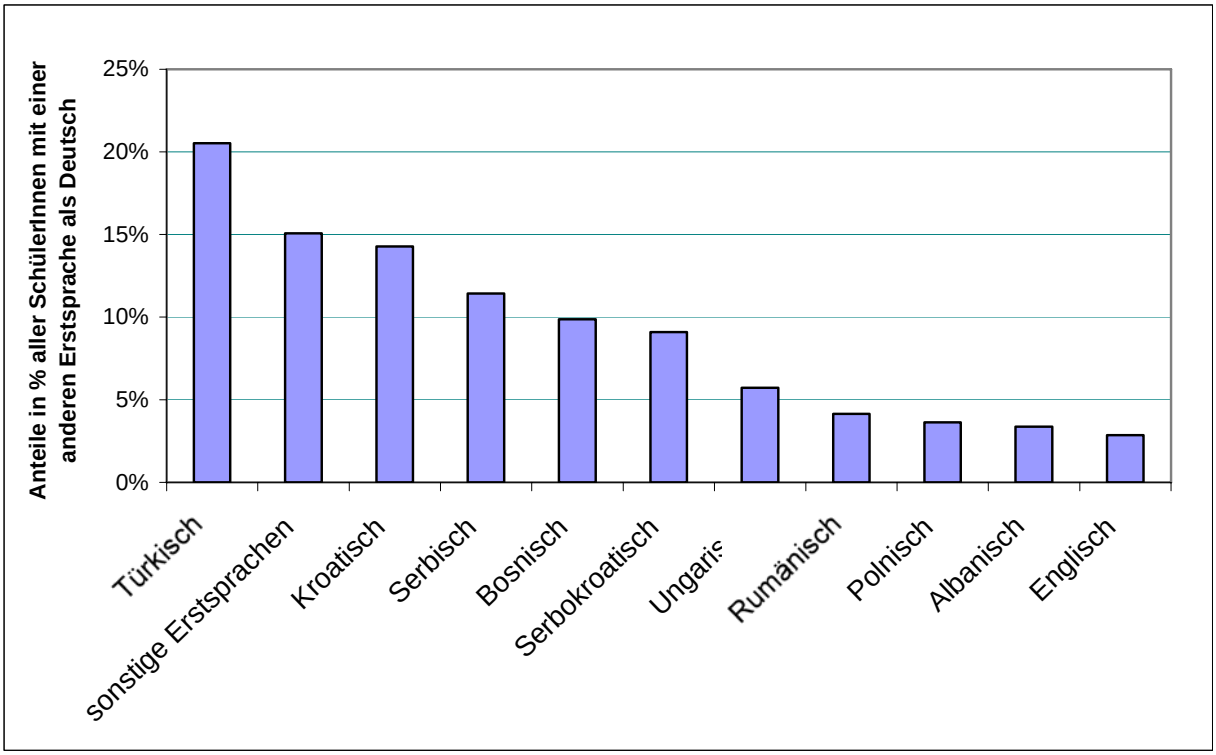
Deutsch als Zweitsprache

Von den 10% der SchülerInnen, die Deutsch nicht als Erstsprache haben, gaben rund ein Fünftel als ihre Erstsprache Türkisch an (vgl. Grafik A-37). Für Kroatisch, Serbisch und Bosnisch liegen die jeweiligen Anteile zwischen jeweils 10 und 15%. Alle anderen, in der Grafik ausgewiesenen, Erstsprachen haben niedrigere Anteile. Die Kategorie „sonstige Erstsprachen“ (mit einem Anteil von 15%) setzt sich aus 25 verschiedenen Erstsprachen zusammen. Insgesamt gaben die SchülerInnen, die Deutsch nicht als Erstsprache haben, also 35 verschiedene Erstsprachen an. Dies kann als Indikator für die große Heterogenität der Migrationshintergründe und -kontexte angesehen werden.

Die SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache verwenden Deutsch viel stärker im Freundes- als im Familienkreis (vgl. Grafik A-38). So spricht nur etwa ein Drittel von ihnen auch in der Familie vorwiegend Deutsch. Im Freundeskreis sind es aber beinahe 80%. Die entsprechenden Werte unterscheiden sich nicht nach dem Geschlecht des/r Schülers/in.

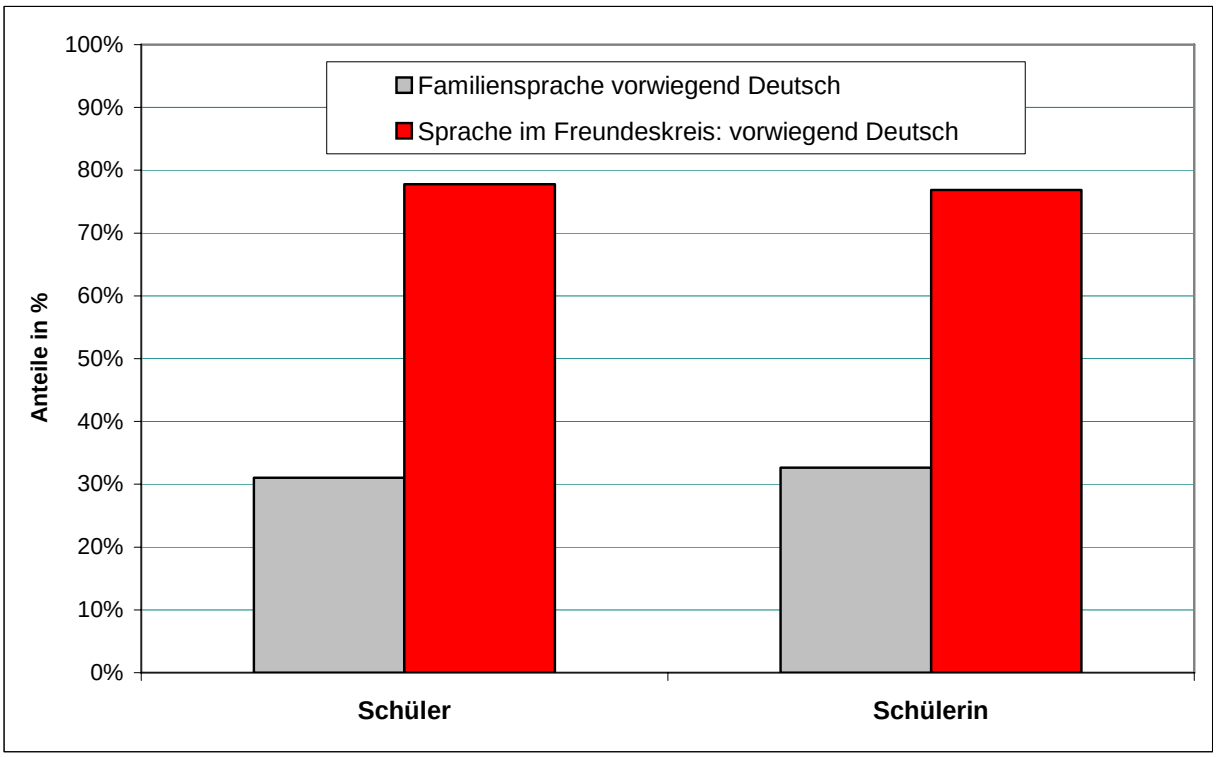
Interessanterweise divergieren die Anteile auch nicht nach der besuchten Schulform. Etwa anteilsmäßig gleich viele SchülerInnen von maturaführenden Schulformen als wie FachschülerInnen sprechen also zuhause bzw. im Freundeskreis „vorwiegend“ Deutsch.

Grafik A-37: Deutsch als Zweitsprache: Verteilung der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nach der Erstsprache.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Grafik A-38: Deutsch als Zweitsprache: Anteile der SchülerInnen, die im Familien- bzw. Freundeskreis „vorwiegend Deutsch sprechen“ nach dem Geschlecht des/der Schülers/in.

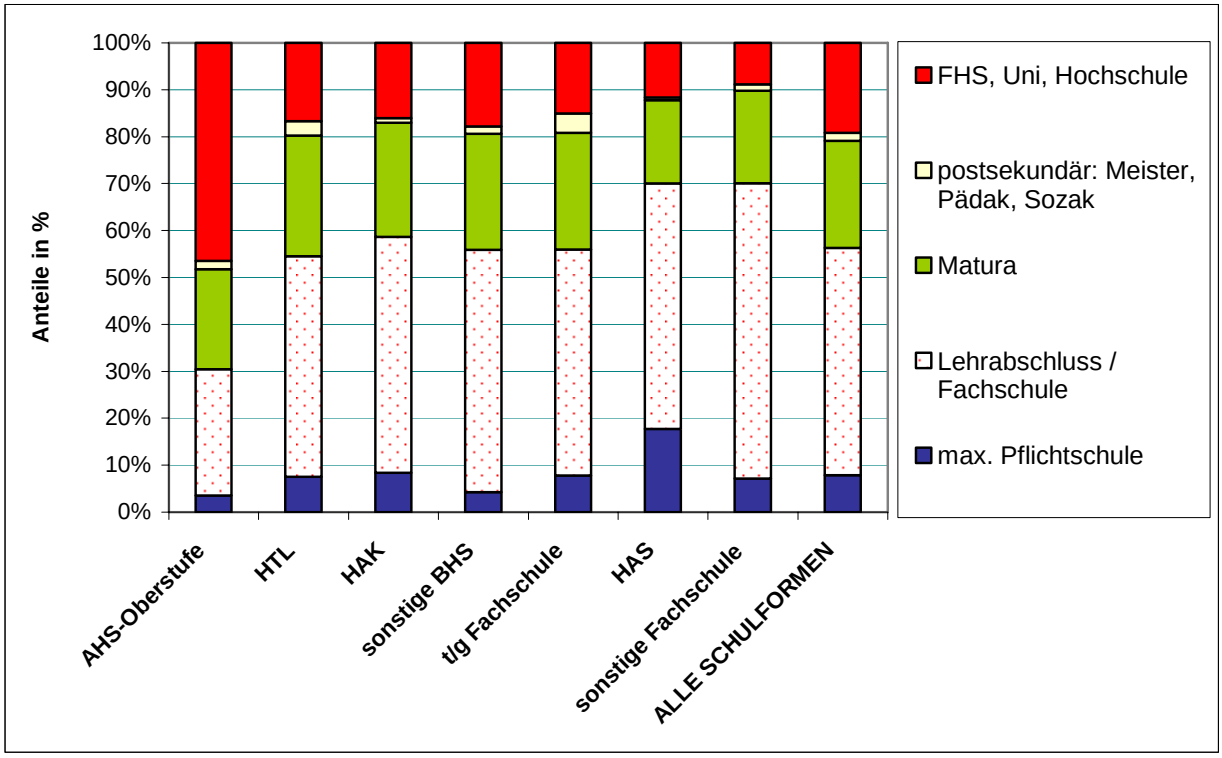


Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Schulbildung der Eltern

Wie sowohl nationale[34] als auch internationale Befunde immer wieder zeigen, hat der Bildungshintergrund des Elternhauses einen deutlichen Einfluss auf die Schulformenwahl des Kindes (vgl. Abbildung A-39). So haben 70% der Eltern von AHS-AbsolventInnen selbst (zumindest) eine Matura. In allen anderen Schulformen ist dieser Anteil deutlich niedriger (in der BHS und der technisch/gewerblichen Fachschule liegt er bei rund 45% – in den anderen Fachschulen bei nur rund 30%).

Grafik A-39: Schulformspezifische Verteilung der SchülerInnen nach dem Bildungshintergrund der Eltern*.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

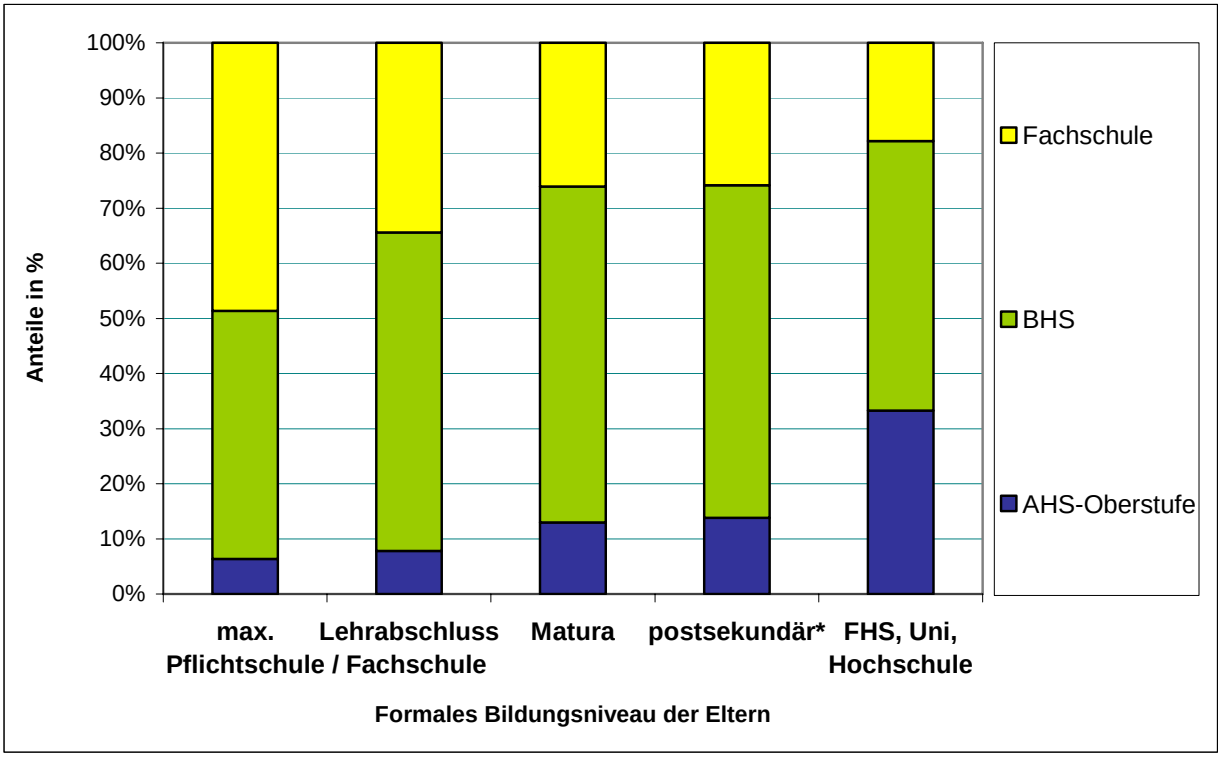
* Höchster formaler Bildungsabschluss der Eltern.

Eine andere Darstellungsform verdeutlicht noch prägnanter den Einfluss des elterlichen Bildungshintergrunds auf die Schulformenwahl des Kindes (vgl. Abbildung A-40). Mit steigen-

[34] Detaillierte Studien zu dieser Thematik für Österreich sind u.a. Schmid Kurt: „Woher kommen die LehranfängerInnen? Aspekte der Bildungswahl am Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II.“, ibw Mitteilungen September 2003; Spielauer et al.: „Family and Education. Intergenerational educational transmission within families and the influence of education on partner choice and fertility. Analysis and microsimulation projection for Austria”, ÖIF-Schriftenreihe Nr. 11, 2003, Schlögl Peter & Lachmayr Norbert: „Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich.“, ÖIBF Juni 2004, Bacher Johann: „Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem in Österreich.“, Zeitschrift für Soziologie, III/2003.
In diesen Arbeiten werden auch weitere, die Schulwahl beeinflussende Variablen (z.B. welche Schulform in der Sekundarstufe I durchlaufen wurde etc.) analysiert.

dem formalem Bildungsniveau der Eltern steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind eine maturaführende Schulform besucht.

Grafik A-40: Schulformspezifische Verteilung der SchülerInnen nach dem Bildungshintergrund der Eltern**.



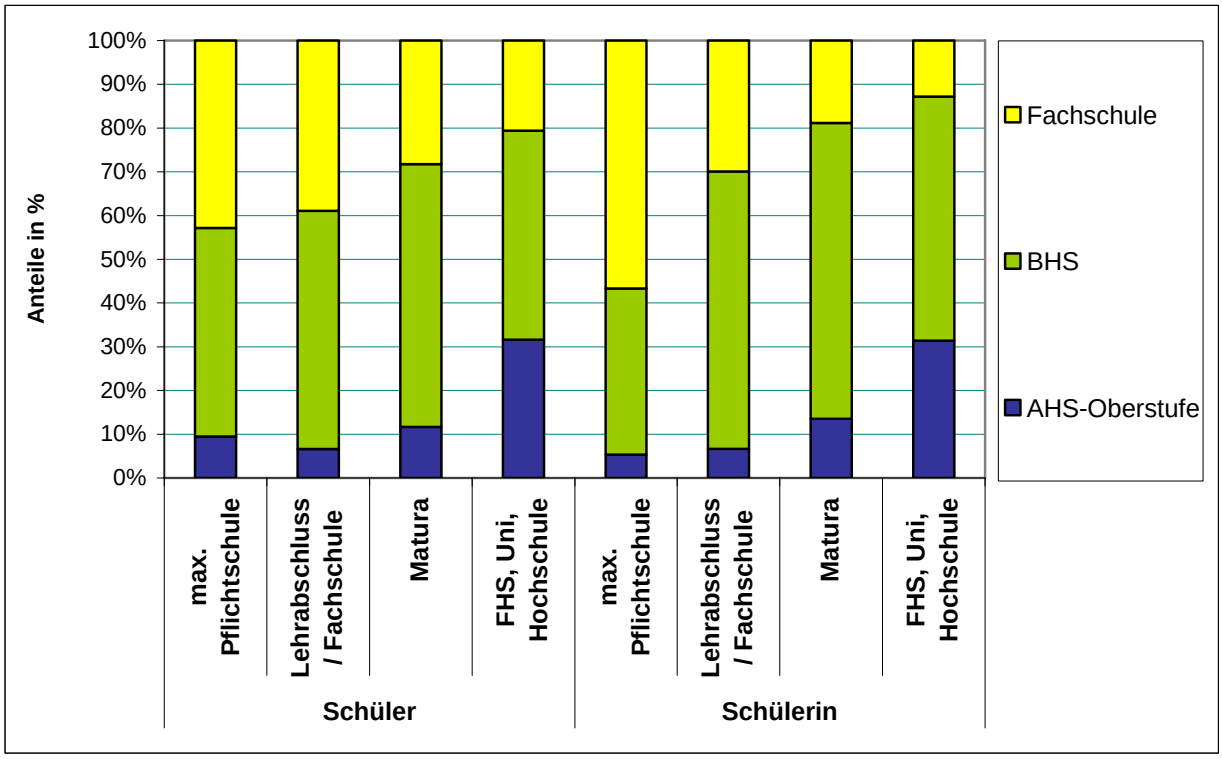
Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

* Meisterprüfung, Pädak, Sozak

** Höchster formaler Bildungsabschluss der Eltern.

Zwar gilt der getroffene Befund sowohl für männliche als auch weibliche Schüler, das Ausmaß unterscheidet sich aber nach dem Geschlecht doch etwas: So haben Söhne von Eltern mit nicht über die Pflichtschule hinausgehendem Bildungsniveau eine um rund 15 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit als Töchter aus analogen Haushalten eine maturaführende Schule zu besuchen (vgl. Abbildung A-41). In Haushalten mit über die Pflichtschule hinausgehenden formalen Bildungsabschlüssen haben aber die Töchter eine etwas höhere Wahrscheinlichkeit als die Söhne eine AHS-Oberstufe oder eine BHS zu besuchen.

Grafik A-41: Geschlechtstypische schulformspezifische Verteilung der SchülerInnen nach dem Bildungshintergrund der Eltern*.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

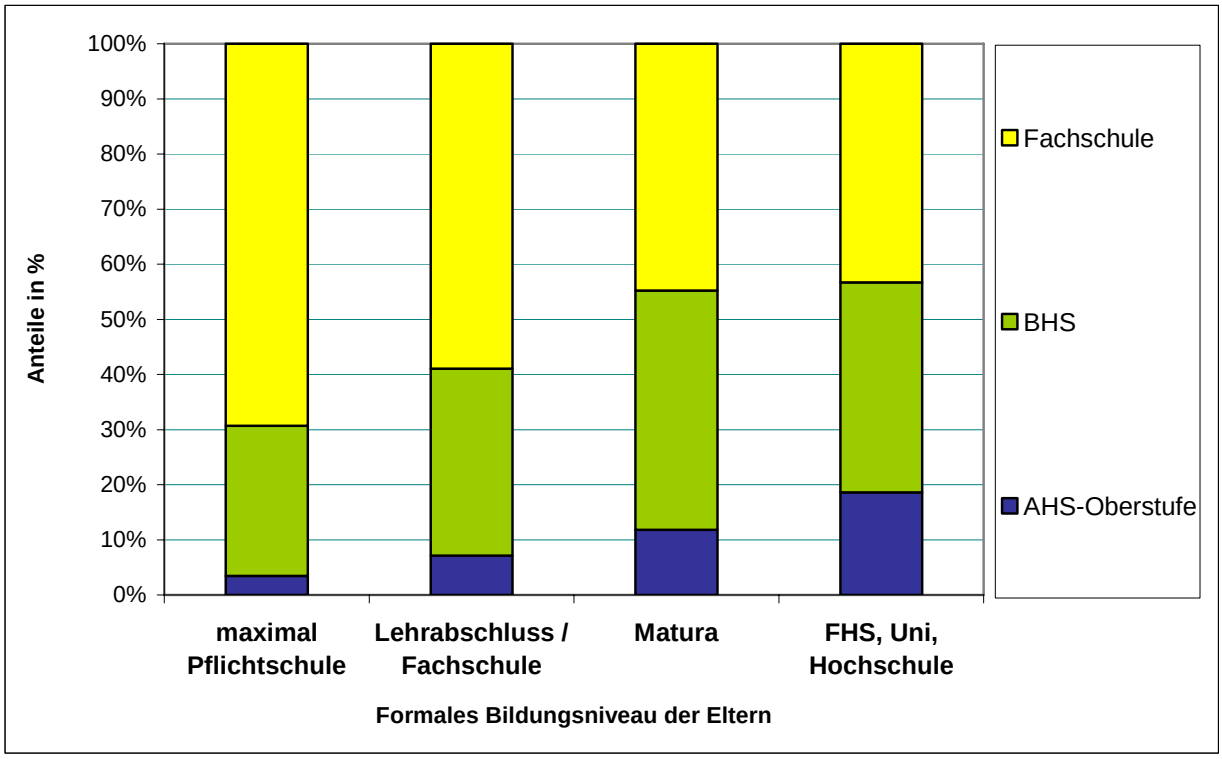
* Höchster formaler Bildungsabschluss der Eltern.

Zwar ist bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund[35] grundsätzlich ein analoger Einfluss des elterlichen Bildungsniveaus auf die Schulwahl des Kindes festzustellen. Dennoch liegen die Wahrscheinlichkeiten für SchülerInnen mit Migrationshintergrund, dass sie eine maturaführende Schule besuchen, unter dem österreichweiten Schnitt (vgl. Abbildung A-42). So besuchen rund 50% aller Kinder von Eltern mit einem nicht über die Pflichtschule hinausgehenden Bildungsabschluss eine maturaführende Schulform – bei der analogen Gruppe der MigrantInnen sind dies aber nur 30%. Ähnliche Differenzen (teilweise sogar bis rund 30 Prozentpunkten) sind für alle elterlichen Bildungsniveaus feststellbar.

Bei den Burschen mit Migrationshintergrund kann kein Einfluss des elterlichen Bildungsniveaus auf ihre Schulformenwahl (maturaführend versus nicht-maturaführend) festgestellt werden. Bei den Mädchen ist dagegen ein deutlicher Einfluss des elterlichen formalen Bildungsstandes erkennbar (vgl. Grafik A-43).

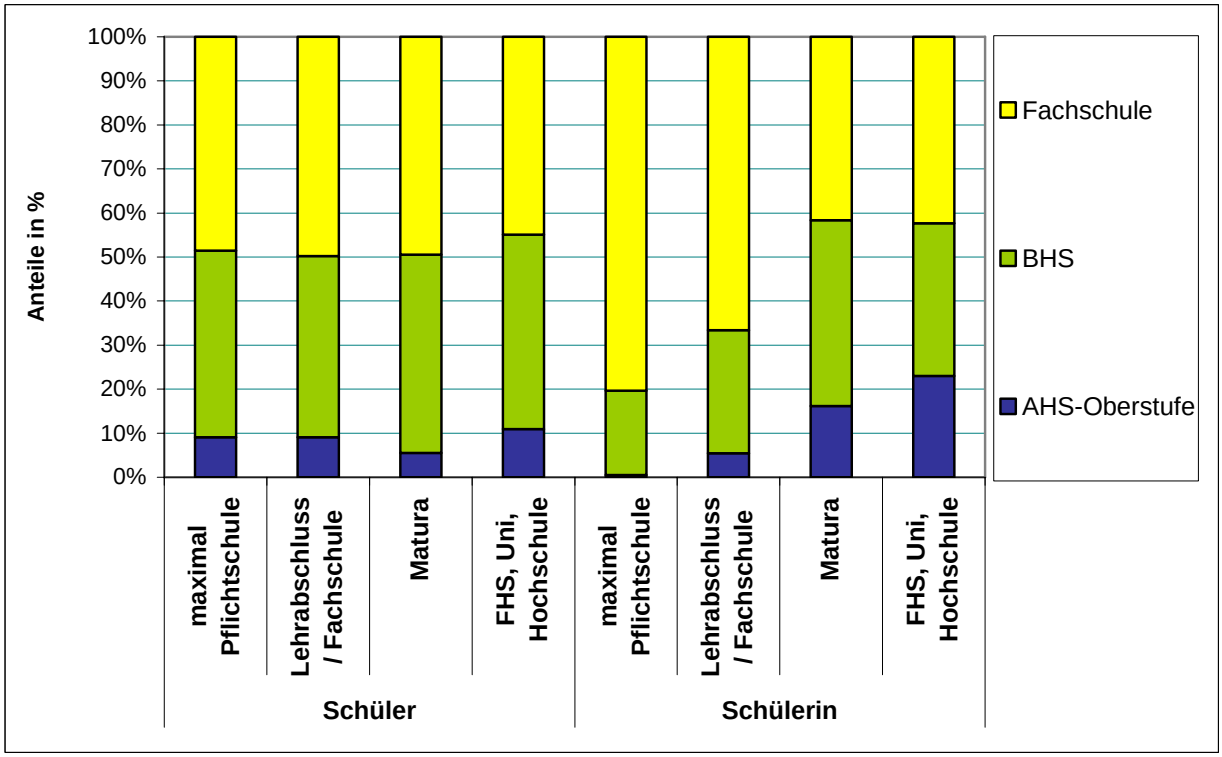
[35] Als Indikator für den Migrationshintergrund wurde die Erstsprache genommen, d.h. die beiden Grafiken 13 & 14 beziehen sich auf die SchülerInnen mit nicht deutscher Erstsprache.

Grafik A-42: Schulformspezifische Verteilung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund nach dem Bildungshintergrund der Eltern.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Grafik A-43: Geschlechtstypische schulformspezifische Verteilung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund nach dem Bildungshintergrund der Eltern.



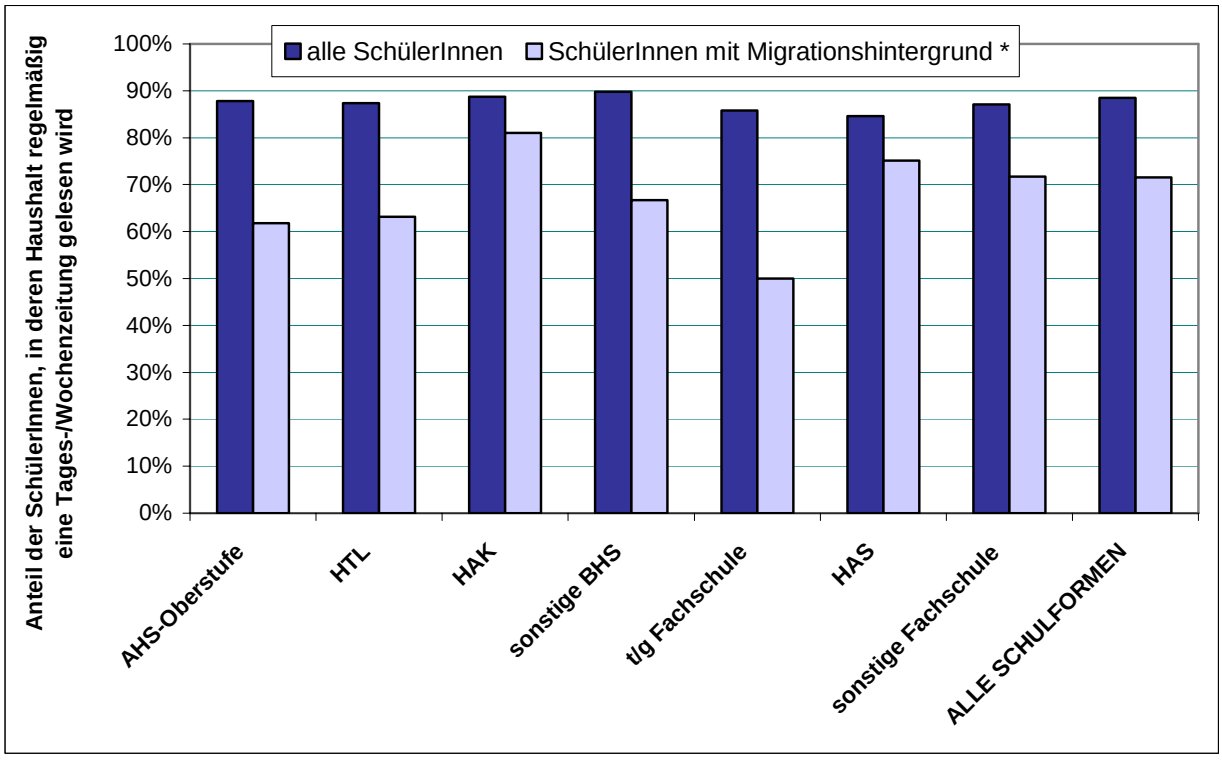
Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Das Leseverhalten in den Haushalten der SchülerInnen

In beinahe 90% der Haushalte von SchülerInnen wird regelmäßig eine Tages- oder Wochenzeitung gelesen. Die „Leseneigung“ der Haushalte unterscheidet sich nicht nach den Schulformen, in die die SchülerInnen gehen (vgl. Abbildung A-44).

In rund 70% der Haushalte von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Indikator nichtdeutsche Erstsprache) wird ebenfalls regelmäßig eine Tages- und/oder Wochenzeitung gelesen. Für diese Gruppe deuten sich Unterschiede im „Leseverhalten“ nach der Schulform an, die zugrundeliegenden Fallzahlen sind aber relativ gering, sodass die unterschiedlichen Anteile statistisch nicht abgesichert sind.

Grafik A-44: Anteil der Haushalte von SchülerInnen, in denen regelmäßig eine Tages- oder Wochenzeitung gelesen wird.



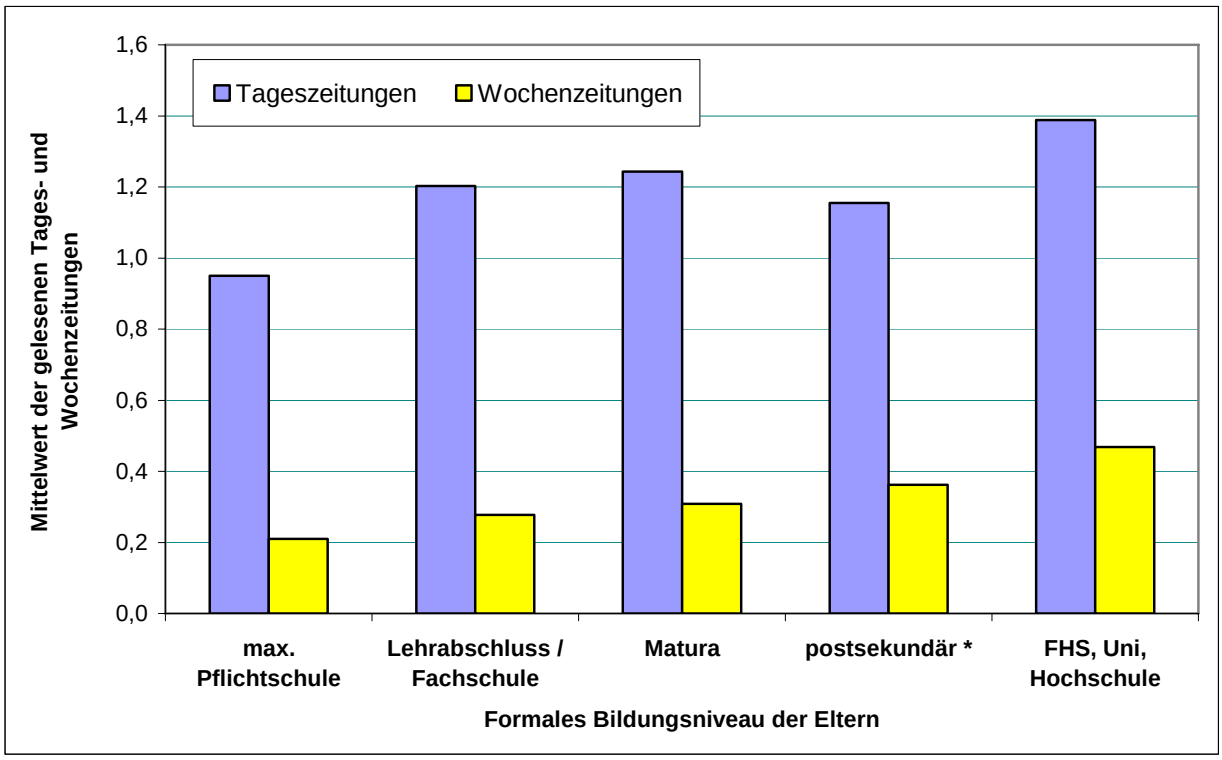
Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

* Als Indikator für den Migrationshintergrund wurde die Erstsprache genommen, d.h. die orange eingefärbten Säulen der Grafik beziehen sich auf die SchülerInnen mit nicht deutscher Erstsprache.

Das formale Bildungsniveau der Eltern hat nicht so sehr einen Einfluss dahingehend, ob im Haushalt regelmäßig ein Printmedium gelesen wird, als vielmehr auf die Anzahl der gelesenen Printmedien sowie welche regelmäßig gelesen werden (vgl. Grafiken A-45 & A-46).

Im Schnitt werden 1,2 Tages- sowie 0,32 Wochenzeitungen pro Haushalt gelesen. Mit steigendem formalem Bildungsniveau der Eltern steigt auch der Mittelwert der gelesenen Zeitungen (vgl. Grafik A-45).

Grafik A-45: Durchschnittliche Anzahl der regelmäßig im Haushalt des/r Schülers/in gelesenen Tages- und Wochenzeitungen in Abhängigkeit vom formalen Bildungsniveau der Eltern.



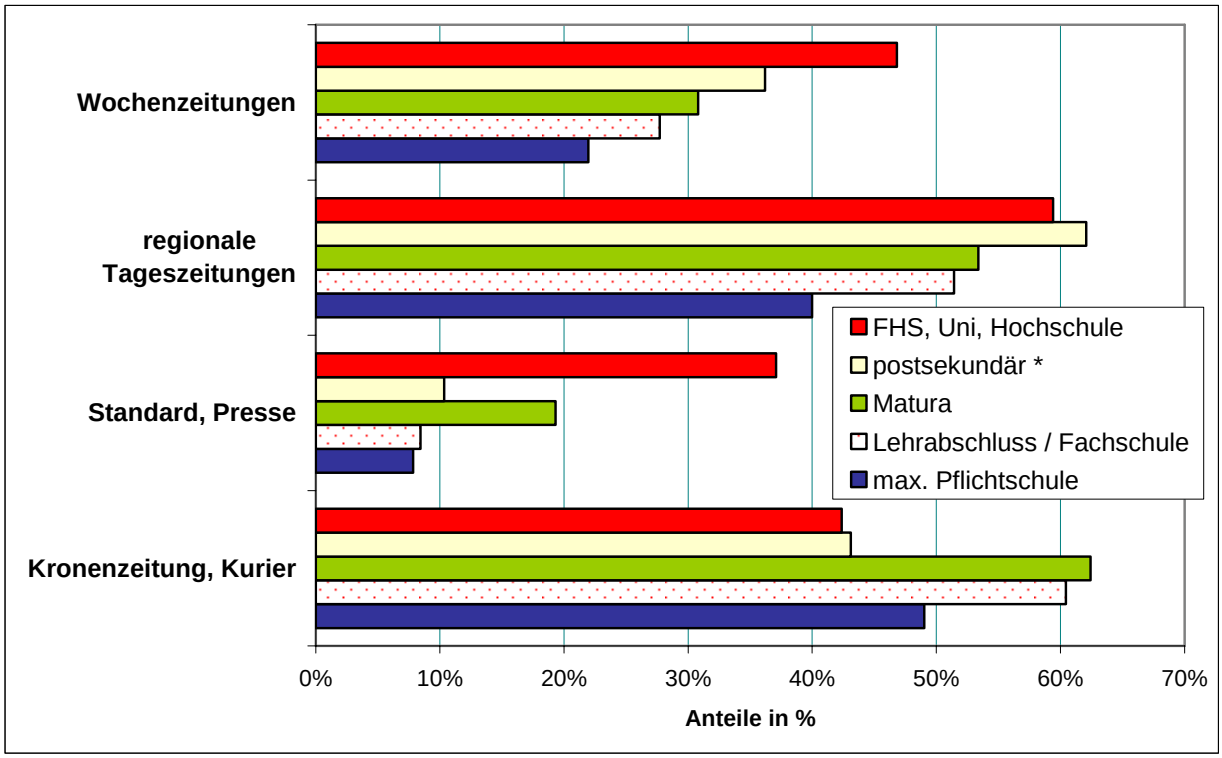
Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

* Meisterprüfung, Pädak, Sozak

In Akademikerhaushalten und Haushalten mit postsekundärem Abschluss werden die beiden Tageszeitungen „Die Presse“ sowie „Der Standard“ überproportional regelmäßig gelesen. In Haushalten mit höchstens einem Sekundarstufe-II-Abschluss werden dagegen überproportional die Tageszeitungen „Kurier“ sowie die „Kronenzeitung“ regelmäßig gelesen. Bei den regionalen Tageszeitungen sowie den Wochenzeitungen ist ein Anstieg der Anteile der Haushalte, die diese Printmedien regelmäßig lesen, mit der formalen Bildungshöhe feststellbar (vgl. Grafik A-46).

Grafik A-46: Relative Häufigkeiten der regelmäßig im Haushalt des/r Schülers/in gelesenen Tages- und Wochenzeitungen nach der Art des Printmediums sowie dem formalen Bildungshintergrund der Eltern.

Mehrfachantworten waren möglich, daher summieren sich die jeweiligen Anteile auf über 100%.



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

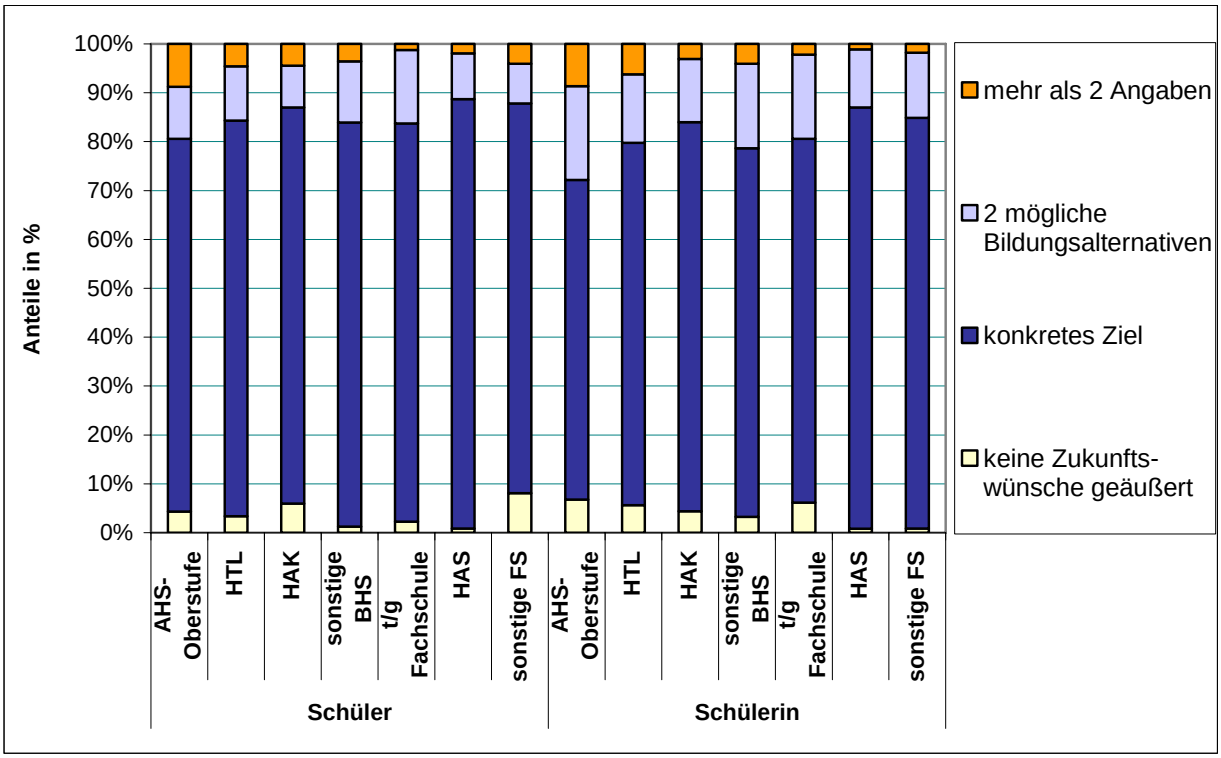
* Meisterprüfung, Pädak, Sozak

Anmerkung: regionale Tageszeitung: z.B. Vorarlberger Nachrichten, Salzburger Nachrichten etc. Diese Printmedien erscheinen zwar oftmals bundesweit, infolge ihrer doch starken regionalen Verankerung wurden sie hier zu dieser Kategorie zusammengefasst.

Zukünftige Bildungspläne

Rund drei Viertel bis 80% aller SchülerInnen in den Abschlussklassen haben schon sehr konkrete Vorstellungen hinsichtlich ihres weiteren Bildungsweges: sie benannten ein konkretes Ziel. Für rund 10% stehen zwei Alternativen in der engeren Auswahl. Lediglich eine Minderheit der SchülerInnen hat entweder noch überhaupt keine Vorstellung oder zieht mehr als zwei Alternativen in betracht. In Bezug auf den Konkretisierungsgrad lassen sich keine schulformtypischen Unterschiede feststellen (vgl. Grafik A-47).

Grafik A-47: Schulformtypische Verteilung der Anzahl der Angaben der SchülerInnen hinsichtlich ihrer zukünftigen Bildungswege.

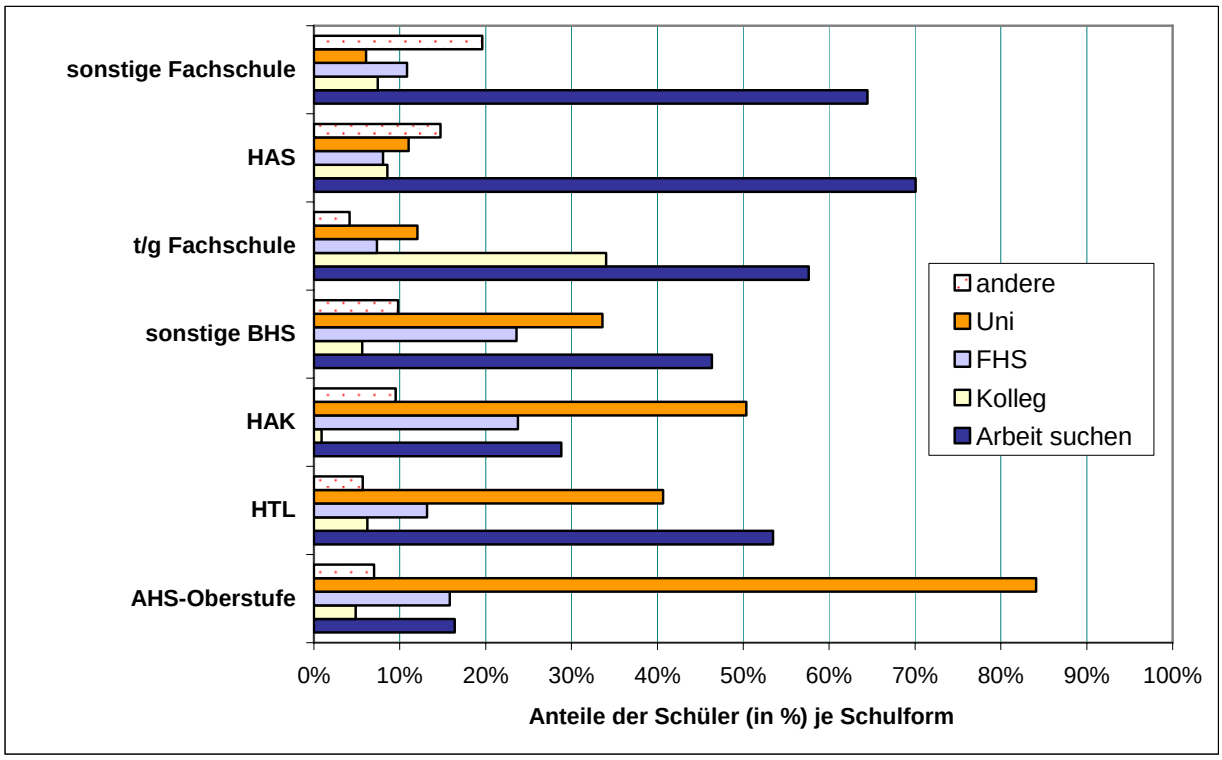


Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

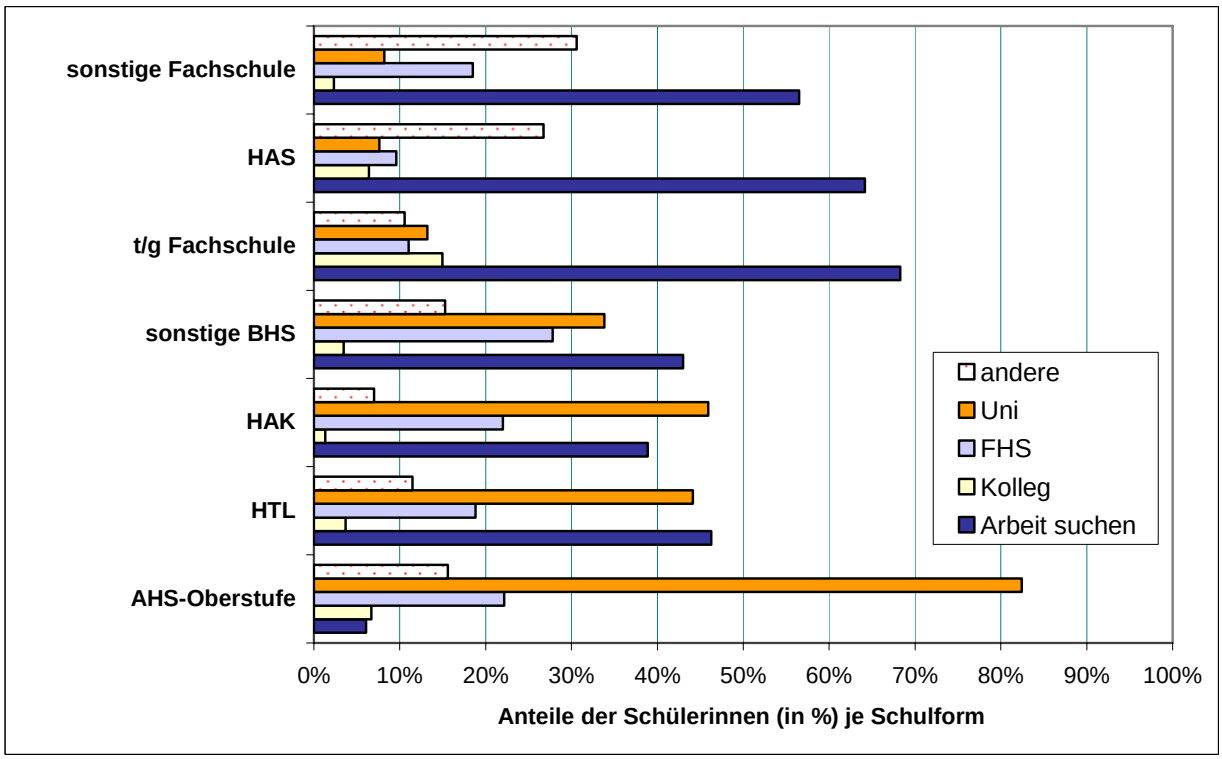
AHS-AbsolentInnen wollen ihren Bildungsweg überwiegend an einer Universität fortsetzen. Etwa 80% der männlichen und weiblichen AHS-SchülerInnen bekundeten dies (vgl. Grafiken A-48a & b). Demgegenüber beabsichtigen nur knapp die Hälfte der BHS-AbsolventInnen ein Universitätsstudium zu beginnen. Etwa gleichviel BHS-AbsolventInnen planen in die Berufswelt einzusteigen und rund 20% wollen eine Fachhochschulausbildung beginnen[36].

[36] Infolge von Mehrfachantworten summieren sich die Angaben auf über 100%.

Grafik A-48a: Schulformtypische Anteile der männlichen Schüler hinsichtlicht ihres zukünftigen Bildungsweges.



Grafik A-48b: Schulformtypische Anteile der weiblichen Schüler hinsichtlicht ihres zukünftigen Bildungsweges.



Quelle für beide Grafiken: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

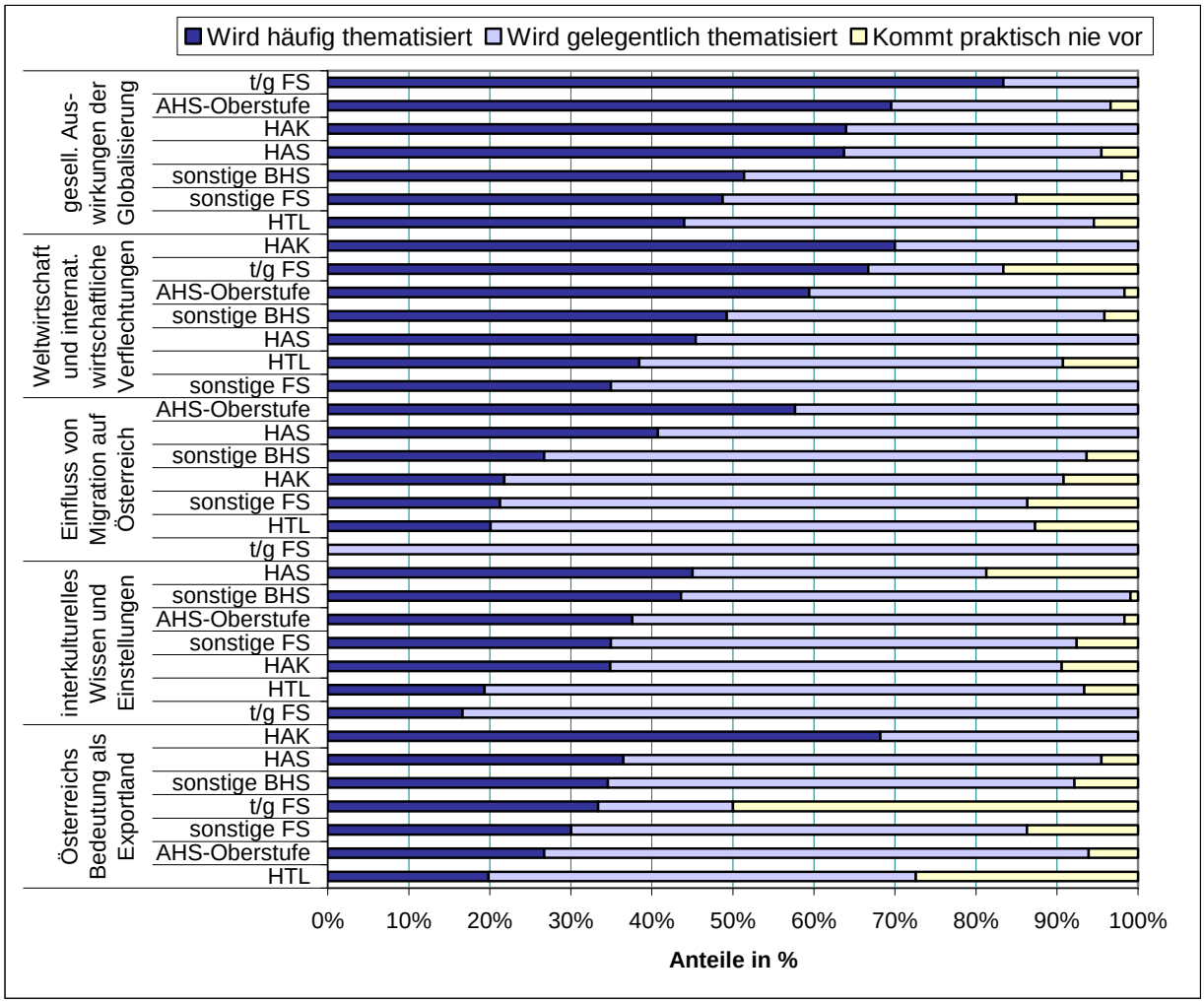
Anmerkung für beide Grafiken: Mehrfachantworten waren möglich

Die weiteren Bildungs- bzw. Berufslaufbahnvorstellungen sehen bei den BMS-AbsolventInnen gänzlich anders aus. Hier ist der Einstieg in den Arbeitsmarkt das primäre Ziel. Rund zwei Drittel der BMS-AbsolventInnen gaben an, dass sie eine „Arbeit suchen werden“. Das restliche Drittel will aber durchaus die Bildungslaufbahn fortsetzen. Sei dies in Form einer Fachhochschulausbildung, diverser Aufbaulehrgänge, der Berufsreifeprüfung oder ähnlichen Möglichkeiten.

Interessanterweise unterscheidet sich die Grobstruktur der zukünftigen Pläne zwischen männlichen und weiblichen AbsolventInnen nur relativ wenig. Die schulformtypischen Unterschiede sind stärker ausgeprägt als die geschlechtstypischen.

Detaildarstellungen zur LehrerInnen-Befragung

Grafik A-1: Schulformspezifische Häufigkeitsverteilungen der Aussagen der LehrerInnen zu verschiedenen Themen der Internationalisierung im Unterricht.
Rangreihung nach dem Anteil „wird häufig thematisiert“

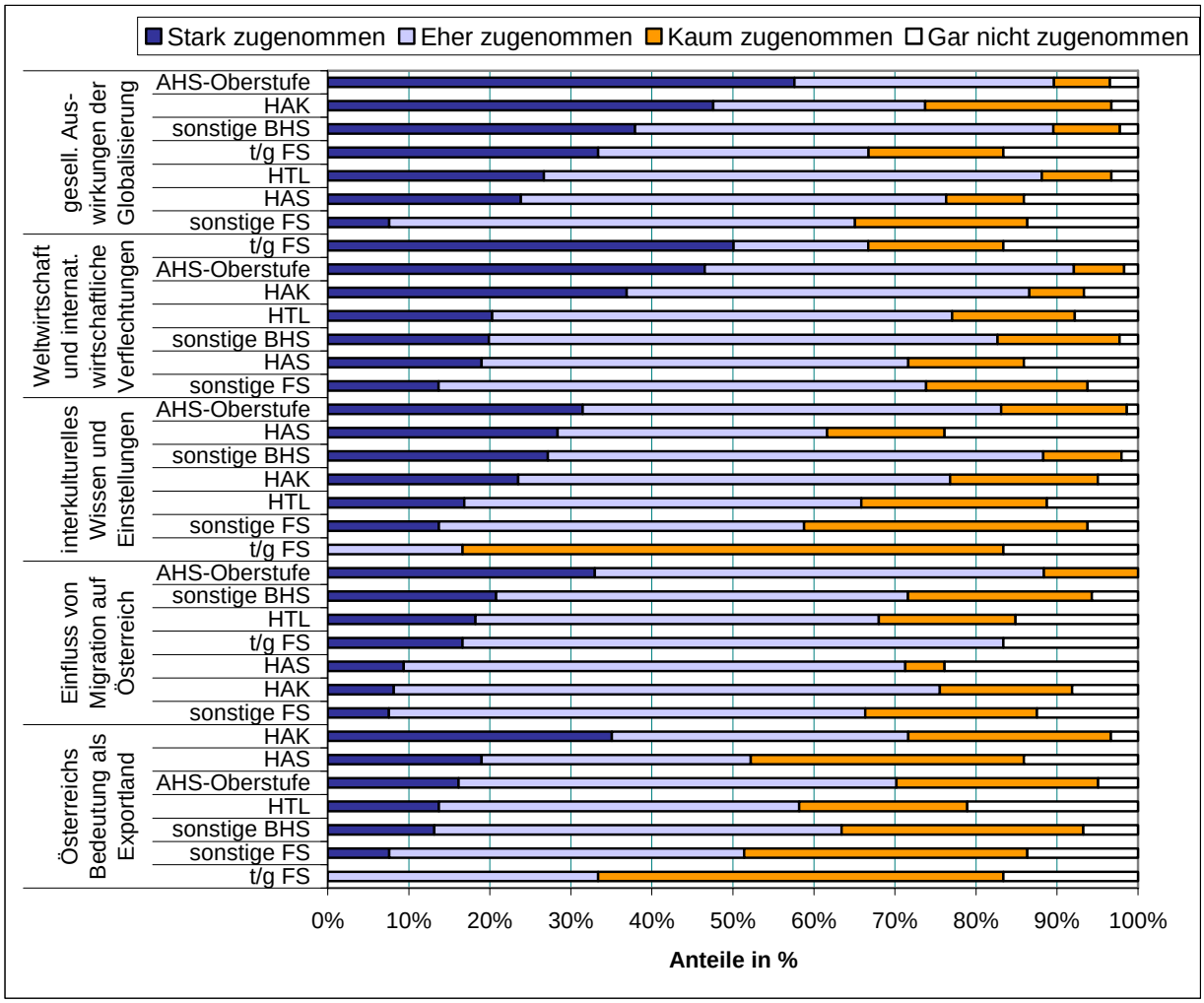


Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Anmerkung: In den BMS-Schulformen sind die Fallzahlen gering – die Ergebnisse müssen daher mit Vorsicht interpretiert werden.

Grafik A-2: Schulformspezifische Häufigkeitsverteilungen der Aussagen der LehrerInnen zur Veränderung des Stellenwertes verschiedenen Themen der Internationalisierung im Unterricht.

Rangreihung nach dem Anteil „stark zugenommen“

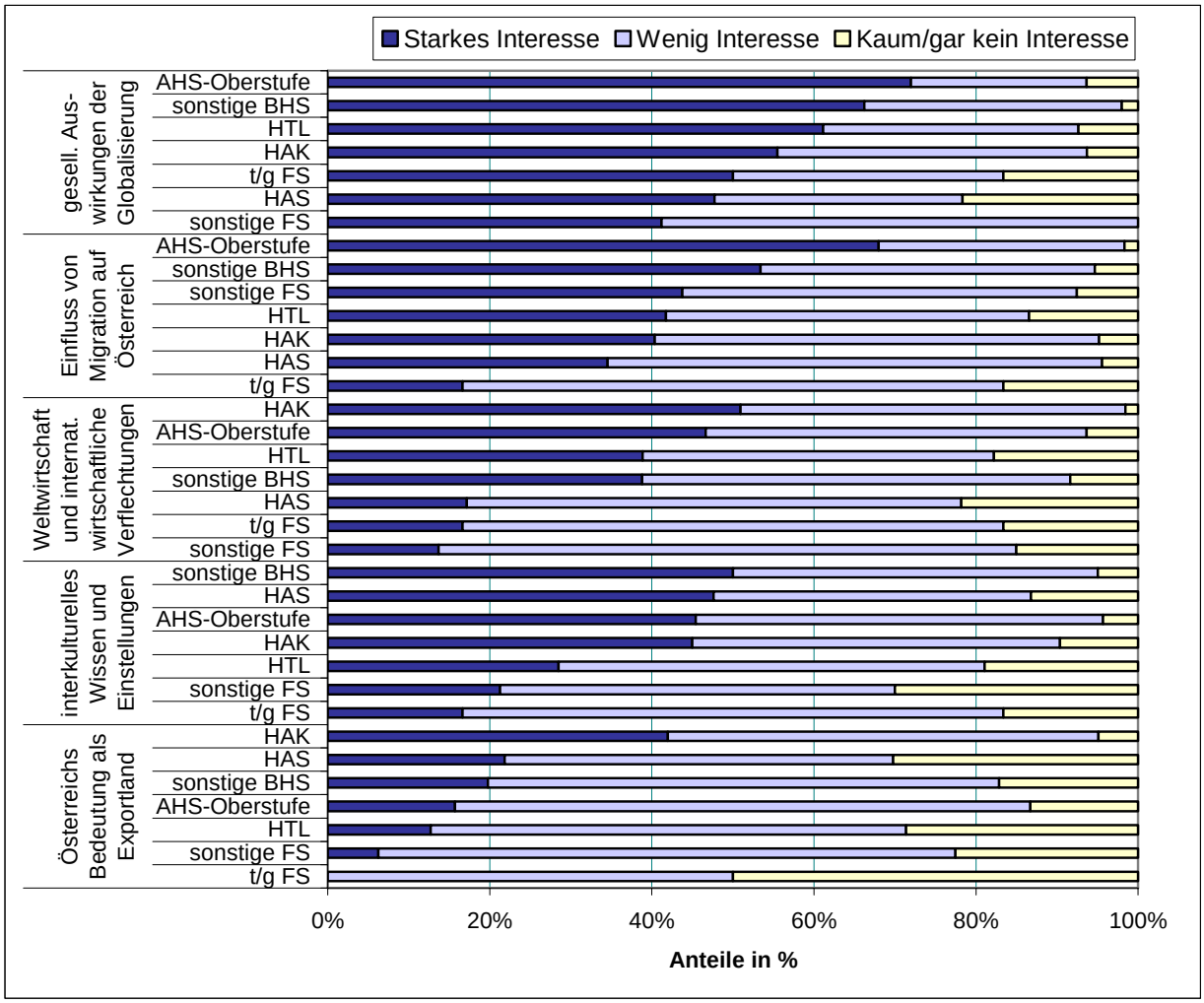


Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Anmerkung: In den BMS-Schulformen sind die Fallzahlen gering – die Ergebnisse müssen daher mit Vorsicht interpretiert werden.

Grafik A-3: Schulformspezifische Häufigkeitsverteilungen der Aussagen der LehrerInnen zum Interesse der SchülerInnen an verschiedenen Themen der Internationalisierung.

Rangreihung nach dem Anteil „starkes Interesse“



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Anmerkung: In den BMS-Schulformen sind die Fallzahlen gering – die Ergebnisse müssen daher mit Vorsicht interpretiert werden.