

Haberfellner, Regina; Sturm, René

Research Report

Zur Akademisierung der Berufswelt: Europäische und österreichische Entwicklungen im Kontext von Wissensgesellschaft, Wissensarbeit und Wissensökonomie

AMS report, No. 106

Provided in Cooperation with:

Public Employment Service Austria (AMS), Vienna

Suggested Citation: Haberfellner, Regina; Sturm, René (2014) : Zur Akademisierung der Berufswelt: Europäische und österreichische Entwicklungen im Kontext von Wissensgesellschaft, Wissensarbeit und Wissensökonomie, AMS report, No. 106, ISBN 978-3-85495-582-0, Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), Wien

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/110668>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



106

AMS report

Regina Haberfellner, René Sturm

Zur Akademisierung der Berufswelt

Europäische und österreichische Entwicklungen im Kontext
von Wissensgesellschaft, Wissensarbeit und Wissensökonomie

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich

Regina Haberfellner, René Sturm

Zur Akademisierung der Berufswelt

Europäische und österreichische Entwicklungen im Kontext
von Wissensgesellschaft, Wissensarbeit und Wissensökonomie

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich

Medieninhaber, Herausgeber und Verleger: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Sabine Putz, René Sturm, A-1200 Wien, Treustraße 35–43 • August 2014 • Grafik und Titelfoto: Lanz, A-1030 Wien • Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., A-3580 Horn

© Arbeitsmarktservice Österreich 2014
ISBN 978-3-85495-582-0

Inhalt

Management Summary	5
1 Rahmen der Studie und Vorgehensweise	9
2 Von der Industrialisierung zur Wissensgesellschaft	12
2.1 Von der Information zum Wissen	14
2.2 Wissensökonomie und Wissensarbeit	17
2.3 WissensarbeiterInnen und Wissensarbeit	18
2.4 Innovateure und Aufgabenflexible	22
3 Berufsbildende versus akademische Bildung	25
3.1 Alte Bildungsideale und die Ökonomisierung des Wissens	28
3.2 Berufsvorbildung und Berufsausbildung im hochschulischen Kontext	30
4 Trends auf europäischer und internationaler Ebene	34
5 Erfassung von Bildungsabschlüssen und Qualifikationsniveaus	39
5.1 Das österreichische Bildungssystem in der ISCED-Systematik	39
5.2 Skills und Berufe nach ISCO	42
5.3 Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)	43
6 HochschulabsolventInnen am österreichischen Arbeitsmarkt: Entwicklungen und Trends	47
6.1 Bildungsabschlüsse der österreichischen Bevölkerung – Veränderungen im Zeitverlauf	50
6.2 Erwerbstätigkeit und Bildungsabschluss	53
6.2.1 Erwerbstätige mit Tertiärabschluss nach Wirtschaftssektoren	58
6.3 Arbeitslosigkeit nach Bildungsabschluss	59
7 Entwicklungen im Hochschulbereich: Diversifizierung und Durchlässigkeit	64
7.1 Traditionelle und nicht-traditionelle Zugänge zur Hochschulbildung	65
7.2 Akademisierung über die Fachhochschulen	69

8 Akademisierung von Berufen durch »Upgrading« – Jüngere Entwicklungen	75
8.1 Die Akademisierung der Sozialen Arbeit	75
8.2 Die Akademisierung der Pflege- und Gesundheitsberufe	80
8.3 Die Akademisierung der LehrerInnen-Ausbildung	89
9 Anhang	96
Grafische Übersichtsinformationen zu Erwerbsstatus, Erwerbstätigkeit sowie Einstiegseinkommen von Höherqualifizierten	96
10 Literatur	100
Abbildungsverzeichnis	112
Tabellenverzeichnis	112

Management Summary

Mit dem Beschluss der BildungsministerInnen der EU-Mitgliedstaaten, bis 2010 einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen, wurde 1999 der Bologna-Prozess in Gang gesetzt. In einem weiteren Schritt – in der Erklärung von Kopenhagen¹ – einigten sich die BildungsministerInnen auf eine verstärkte europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Im Rahmen der europäischen Konferenz »Stärkung der europäischen Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung« wurden im Dezember 2004 weitere Prioritäten gesetzt, eine davon bezieht sich explizit auf die Verknüpfung der Berufsbildung mit der Arbeitsmarktnachfrage der wissensbasierten Wirtschaft nach hochqualifizierten Arbeitskräften. Zur verbesserten Vergleichbarkeit der nationalen Bildungsabschlüsse wurde im so genannten »Maastricht Kommuniqué«² weiters die Übereinkunft zur Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) sowie eines europäischen Kreditpunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) getroffen. Sowohl der Bologna-Prozess als auch die Kopenhagen-Erklärung haben als Ziel, die Durchlässigkeit zwischen einzelnen Bildungsbereichen zu erhöhen, insbesondere zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung. Für Länder wie Österreich und Deutschland mit traditionell stark segregierten Bildungsstrukturen (»Bildungsschisma«) stellen diese Entwicklungen eine erhebliche Herausforderung dar.³

Im Vergleich zu anderen europäischen Staaten setzte in Österreich die Akademisierung der beruflichen Ausbildung mit dem Aufbau der Fachhochschulen ab 1994 erst relativ spät ein. In Österreich wurden diese auch in ihrer Entstehungsphase nicht durch das Umwandeln (»Upgrading«) von postsekundären in tertiäre Bildungseinrichtungen geschaffen, wie es in vielen anderen Ländern der Fall war, sondern der Fachhochschulsektor entwickelte sich in einem »Bottom-up«-Prozess. Mit der Einrichtung der Fachhochschulen wurden nicht nur neue Studienangebote etabliert, die im traditionellen Fächerkanon der wissenschaftlich orientierten Universitäten keinen Platz hatten, sondern es wurden auch die Zugangsmöglichkeiten erweitert, so insbesondere durch die Etablierung berufsbegleitender Studiengänge. Dies entspricht auch dem gesetzlichen Auftrag an die Fachhochschulen, nicht nur eine praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau zu bieten, sondern auch die Durchlässigkeit des Bildungssystems und die berufliche Flexibilität der AbsolventInnen zu fördern. Damit sind

1 Vgl. http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf.

2 Vgl. http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_de.pdf.

3 Vgl. Bernhard/Graf/Powell 2010; Graf 2011.

Aufgaben verbunden, die bislang dem traditionellen universitären System nicht zugeschrieben waren: Unterstützung des lebenslangen Lernens (insbesondere auch des berufsbegleitenden Studiums), vertikale und horizontale Durchlässigkeit sowie Förderung des Zuganges für nicht-traditionelle Studierende.

Die Tertiärisierung der Berufsbildung in Österreich wird jedoch als eine gebremste beschrieben. Zwar hat sich das Studienangebot durch die Fachhochschulen deutlich erweitert, hinsichtlich der Förderung der Durchlässigkeit sind die Befunde gemischt. Einen wesentlichen Schritt in Richtung verbesserter Durchlässigkeit stellen unzweifelhaft die explizit für Berufstätige eingerichteten Studiengänge dar, die mit Einrichtung der Fachhochschulen erstmals angeboten wurden. Eine Folge davon dürfte die im Vergleich zu den Universitäten deutlich stärker durchmischte Altersstruktur der Fachhochschulstudierenden sein. Obwohl ein Zugang zu den Fachhochschulen auch ohne Hochschulreife möglich ist, machen den deutlich überwiegenderen Teil der Studierenden BHS- und AHS-AbsolventInnen aus, nur 16 Prozent kommen mit einer anderen Vorbildung. An Fahrt gewinnt dabei – wenn auch sehr langsam – die Berufsreifeprüfung, die für rund sechs Prozent der Fachhochschulstudierenden den Zugang ermöglicht. Die Berufsreifeprüfung könnte zukünftig insbesondere aufgrund des erst seit 2008 laufenden Modells der »Lehre mit Matura« an Terrain gewinnen, das Lehrlingen einen kostenlosen Abschluss der Berufsreifeprüfung ermöglicht und aktuell von rund sieben Prozent der Lehrlinge angenommen wird. Das Ziel einer verbesserten Durchlässigkeit durch die Förderung alternativer Zugänge wurde – insgesamt betrachtet – jedoch erst ansatzweise realisiert, denn andere Zugangsmöglichkeiten, insbesondere über die Anerkennung beruflicher Erfahrung, spielen nach wie vor eine untergeordnete Rolle.

Drei Berufsfelder, deren zuvor (post-)sekundäre Ausbildungen im letzten Jahrzehnt – zum Teil erst in den letzten Jahren – in den tertiären Sektor überführt (»upgegradet«) wurden, sind von besonderem Interesse. Dies betrifft die Akademisierung der Sozialen Arbeit, die Akademisierung von Gesundheitsberufen und die Akademisierung jener Teile der LehrerInnenausbildung, die bislang nicht in den Hochschul- bzw. universitären Sektor eingegliedert waren. Der Akademisierung dieser drei Berufsgruppen kommt nicht nur aus bildungspolitischer Perspektive Bedeutung zu, sondern auch aus dem arbeitsmarktpolitischen Blickwinkel, denn die im Auftrag des AMS Österreich vom WIFO durchgeführte Beschäftigungsprognose 2010–2016 prognostiziert für die Sozial- und Gesundheitsberufe sowie für das Bildungswesen erhebliche Beschäftigungszuwächse.⁴ Von dem erwarteten Plus von 172.800 Beschäftigten werden alleine auf das Gesundheits- und Sozialwesen 59.300 entfallen, weitere 26.100 auf den Bereich Unterricht und Erziehung. Zu den »Gewinnern« wird auch weiterhin die Gruppe der Beschäftigten mit einer akademischen Ausbildung zählen: Während über alle Ausbildungsniveaus (Skill Levels) ein durchschnittliches jährliches Beschäftigungsplus von 0,9 Prozent erwartet wird, so fällt dieses bei den akademisch Ausgebildeten mit einem Plus von 2,5 Prozent am höchsten aus.

4 Vgl. AMS Österreich/WIFO 2012.

Die drei Berufsgruppen, also »Soziale Arbeit«, »Gesundheitsberufe« und »LehrerInnen«, weisen einige Parallelen auf:

- Es handelt sich um Berufsgruppen mit einem hohen Anteil an weiblichen Beschäftigten. Mit der Akademisierung dieser Berufe dürfte die »Feminisierung« der AkademikerInnenbeschäftigung weiter voranschreiten.⁵
- Bei allen drei Berufsgruppen gibt es aufgrund ihrer vorherigen Nicht-Einbindung in das hochschulische System eine nur gering entwickelte Grundlagenforschung, die den Aufbau einer eigenen Bezugswissenschaft erfordert. Dies gilt insbesondere für die Sozialarbeitswissenschaften und für die Pflegewissenschaften. Im Bereich der Pädagogik trifft das auf jene Bereiche der PädagogInnenausbildung zu, die bis vor einigen Jahren in den Pädagogischen Akademien angesiedelt waren und somit keine Anbindung an die Universitäten hatten.
- Während an den Fachhochschulen die Implementierung von Studiengängen, die auf Basis wirtschaftlicher oder technologischer Entwicklungen eingeführt werden, in aller Regel relativ zügig erfolgt, gestaltet sich bei den drei »upgegradeten« Berufsgruppen die Überführung in das Hochschulsystem teilweise als sehr langwieriger Prozess. Im Bereich der Gesundheitsberufe betrifft dies vor allem die Ausbildung der Diplomierten Gesundheits- und KrankenpflegerInnen, die aktuell über drei Schienen angeboten wird und – im Gegensatz zur Sozialen Arbeit und den Berufen der Gehobenen Medizinischen Dienste sowie der Hebammen – von einer »vollen Akademisierung« noch weit entfernt ist. Bei den LehrerInnen erfolgte zwar – basierend auf einem Beschluss aus dem Jahr 1999 – im Jahr 2007 mit der Umwandlung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen ein erster Akademisierungsschritt, aber erst durch das 2013 verabschiedete Reformpaket »LehrerInnenbildung Neu« wurden a) die Ausbildung auf ein international übliches Niveau angehoben und b) damit gleichzeitig ein vereinheitlichtes Basisausbildungspaket für alle LehrerInnen geschaffen. Die Implementierung soll mit 2014 starten und zumindest im Bereich der Masterstudien eine enge Kooperation der Pädagogischen Hochschulen mit den Universitäten bringen.
- Diese drei Berufsgruppen sind in den meisten anderen EU-Ländern bereits fest im tertiären Bildungssektor verankert. Mit der Überführung in den Hochschulsektor schließt Österreich bei diesen Ausbildungen zum Teil erst mit erheblicher Zeitverzögerung zum europäischen Standard auf. Insbesondere die Verhandlungen zur Richtlinie 2005/36/EG über die Anerkennung von Berufsqualifikationen wirkten zumindest partiell als Treiber für die Akademisierung dieser Berufe.

Die traditionell starke Segmentierung in Berufsbildung einerseits und Hochschulbildung andererseits löst angesichts der zunehmenden Akademisierung Befürchtungen aus, dass die be-

5 So sind bereits aktuell österreichweit rund 54 Prozent der Frauen in Berufen auf akademischem Niveau Lehrerinnen (AMS Österreich/WIFO 2012, Seite viii).

rufliche Bildung im Wettbewerb ins Hintertreffen geraten könnte. Die historisch gewachsene Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung habe zu einem »Schisma zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufspraxis« geführt.⁶ In den deutschsprachigen Ländern gibt es daher Bestrebungen – insbesondere seitens der Wirtschaftsverbände – für Abschlüsse auf Ebene ISCED 5B den Titel »Bachelor Professional« einzuführen, um die berufliche Bildung – auch angesichts des zunehmenden demographischen Drucks und damit sinkender Lehrlingszahlen – für Jugendliche als eine attraktive Option zu erhalten. Diese Vorstöße treffen insbesondere bei KritikerInnen des Akademisierungstrends und den Hochschulen auf teils heftigen Widerstand und wurden bislang nicht umgesetzt.

6 Vgl. Baethge 2006, Seite 20.

1 Rahmen der Studie und Vorgehensweise

Neben den Zielvorgaben durch die Europa-2020-Strategie gelten drei Trends bzw. strukturelle Entwicklungen als wesentliche Treiber in Richtung einer zunehmenden Akademisierung:

- Die wissensbasierte Ökonomie gilt als treibende Kraft hinter der zunehmenden Akademisierung. Dazu kann auch das Entstehen neuer Wirtschaftsbereiche gezählt werden, wie z.B. der Sektor der Umwelttechnik und hier insbesondere der Bereich der Erneuerbaren Energien. Innovationsgetriebenes Wachstum benötigt spezialisiertes Know-how und hochqualifizierte Arbeitskräfte.
- Die zunehmende Rationalisierung der Dienstleistungen führt zu einem steigenden Bedarf an hochqualifizierten Personen, die Planungs- und Steuerungsaufgaben übernehmen.
- Schließlich werden traditionelle Berufe (wie z.B. Gesundheitsberufe, Soziale Arbeit, LehrerInnen im Pflichtschulbereich) zunehmend verwissenschaftlicht und in den tertiären Ausbildungsbereich verschoben.

Die wachsende Bedeutung der Wissensökonomie als ökonomisches Substrat der Wissensgesellschaft gilt als die treibende Kraft für die Tertiärisierung der Berufswelt. WissensarbeiterInnen, die unternehmerisch-flexibel, kreativ und eigenverantwortlich arbeiten, gelten als die Beschäftigten der Zukunft. KritikerInnen des Wissensökonomie-Konzeptes sehen in dem Begriff »Wissensarbeit« jedoch eine leere Worthülse und bezweifeln, dass ein wesentlicher Teil der so etikettierten Tätigkeiten tatsächlich dem entspricht, was vielen darunter vorschwebt: »(...) wissensintensive und kreative, problemlösende professionelle Arbeit, in der alltäglich und »lebenslänglich« gelernt werden kann und gelernt werden muß.«⁷ Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich darauf, dass die Gleichsetzung von Wissensgesellschaft mit Akademisierung der Berufswelt eine unzulässige Verkürzung darstelle. Wissen jeglicher Art und Couleur müsse sich als verwertbar – im Sinne der Eingliederung in Wertschöpfungsketten und seiner Organisierbarkeit – erweisen und sich immer wieder neu rechtfertigen. Das führt gleichzeitig zu Schließungs- und Ausschließungsprozessen.⁸ Dahinter verbirgt sich letztlich auch die Frage, welcher Wert dem Erfahrungswissen im Vergleich zum Fachwissen unter dem Primat der Wissensökonomie zugewiesen wird.

Für Österreich stellt sich die Frage, wie sich die konkreten Ausformungen der Wissensökonomie zeigen und wie diese auf die Beschäftigungsperspektiven der Hochschulabsolvent-

7 Moldaschl 2012, Seite 19.

8 Vgl. Wolf 2010, Seite 23.

Innen und der an diese gestellten Anforderungen rückwirken. Im Zuge der Umstellung auf die Bologna-Studienarchitektur und im Bemühen, den sich verändernden Anforderungen von Seiten der Wirtschaft, der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes Rechnung zu tragen, wurde in den letzten Jahren eine Vielzahl neuer Studienprogramme eingerichtet. Auch der Ausbau des Fachhochschulsektors schreitet mit einer Schwerpunktsetzung auf technische und ingenieurwissenschaftliche Studien, aber auch über das »Upgrading« von zuvor im postsekundären Sektor angesiedelten Ausbildungen, voran. Eine Reihe von Universitäten setzen Konzepte für eine verbesserte Beschäftigungsfähigkeit um, so z.B. durch Erweiterungscurricula, Zusatzangebote von Soft-Skills-Veranstaltungen oder Lehrveranstaltungen mit spezifischem Praxisbezug und Maßnahmen flexibler Studierenerweiterung.⁹

Gemeinsam mit den strukturellen Veränderungen am Arbeitsmarkt stellen diese Dynamiken sowie die zunehmende Vielfalt an Bildungsangeboten MaturantInnen, Studierende, Weiterbildungsinteressierte wie auch Bildungs- und BerufsberaterInnen vor neue Herausforderungen. Auch im Zuge des »Dialoges Hochschulpartnerschaft« des österreichischen Wissenschaftsministeriums wurde festgestellt, dass MaturantInnen und Studierende nicht nur hinsichtlich der Studienbedingungen bzw. Studienmodalitäten Beratungsbedarf haben, sondern darüber hinaus auch ganz massiv an arbeitsmarktbezogenen Informationen.¹⁰ Der Beratung und Orientierung – unterstützend wie selbstgesteuert – kommt daher eine zentrale Bedeutung zu. An der Schnittstelle zum Arbeitsmarkt stellen die Informationsangebote des Arbeitmarktservice (AMS), so z.B. die Broschürenreihe »Jobchancen Studium«¹¹, die Publikationen des AMS Standing Committee on New Skills¹² wie generell die 67 österreichweit aktiven BerufsInfoZentren (BIZ)¹³ des AMS, ein tragendes Element dar. Die vorliegende Studie, die im Auftrag der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich von der Soll und Haberfellner Unternehmens- und Projektberatung (www.soll-und-haberfellner.at) im Jahr 2013/2014 realisiert wurde, versteht sich in diesem Sinne als unterstützendes Instrument für Beratung und Orientierung.

Forschungsleitende Fragestellungen und Vorgehensweise

Die forschungsleitenden Fragestellungen sind auf folgenden Ebenen angelegt:

- Darstellung und Diskussion der quantitativen Aspekte der Arbeitsmarktentwicklung für HochschulabsolventInnen;
- Darstellung und Diskussion der strukturellen und qualitativen Aspekte einer akademisierten Berufswelt, insbesondere im Spannungsfeld zwischen universitärer – und somit berufsvorbereitender – Bildung sowie der berufsausbildenden Studiengänge der Fachhochschulen;

9 Vgl. BMWF 2011.

10 Vgl. Mosberger et al 2013; BMWF 2010, Seite 34.

11 Der Download dieser Broschürenreihe ist unter www.ams.at/jcs bzw. unter www.ams.at/broschueren möglich.

12 Vgl. AMS Österreich 2012 sowie www.ams.at/newskills für dieses Gesamtprojekt des AMS Österreich.

13 Vgl. www.ams.at/biz für Standorte und Öffnungszeiten.

- Darstellung und Diskussion neuerer Entwicklungen infolge des Überführens (»Upgrading«) von Ausbildungen aus dem postsekundären Bereich in den tertiären Bereich.

Die Bearbeitung und Analyse der Fragestellungen im Rahmen dieser Studie erfolgte durch:

- Online-Recherchen, Bibliotheksrecherchen (relevante rezente Forschungspublikationen);
- Sekundäranalysen statistischer Daten aus dem Arbeitsmarkt- und Bildungsbereich mit Bezug auf die akademische Ebene;
- Hintergrundgespräche mit ExpertInnen sowie
- Recherchen zu Veränderungen im Bereich der Bildungsangebote.

2 Von der Industrialisierung zur Wissensgesellschaft

Unbestritten unterliegt die heutige Gesellschaft einem grundlegenden Strukturwandel von einer Industriegesellschaft hin zu einer Dienstleistungs- bzw. Wissensgesellschaft. In der einschlägigen Literatur wird die Entwicklung hin zur Wissensgesellschaft als eine ähnlich gravierende Phase von Umbrüchen beurteilt wie der Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft.

Kennzeichnend für eine Wissensgesellschaft ist, dass ihre wirtschaftliche Leistungsfähigkeit nicht länger allein von dem verfügbaren Arbeits- und Kapitalvolumen abhängt, sondern von der Organisation sozialer Beziehungen und von der Fähigkeit zur systematischen Erzeugung, zur flexiblen Rekombination und produktiven Nutzung von Wissen. Im Zentrum der Wissensgesellschaft stehen die gezielte Umsetzung von Erfahrungen und neuen Erkenntnissen in neue Produkte und Dienstleistungen sowie die Bereitschaft zur ständigen Infragestellung tradierter Wahrnehmungs- und Handlungsmuster.¹⁴ Im Gegensatz dazu ist eine Industriegesellschaft durch das Primat des Erfahrungswissens, durch die Dominanz des industriellen Sektors, durch manuelle Tätigkeiten und durch die Auseinandersetzung zwischen Kapital und Arbeit gekennzeichnet.

Als Folge dieses Strukturwandels entwickelte sich vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion ab Ende der 1960er-Jahre ein gesellschaftlicher Bedarf nach höherqualifizierten Berufsprofilen. Im Zusammenhang damit entstand eine Berufsstruktur, die durch professionalisierte und akademisch qualifizierte WissensarbeiterInnen gekennzeichnet ist. Diese Akademisierung setzte jedoch bereits viel früher ein, nämlich mit der Industrialisierung vor 200 Jahren. Bereits damals hatten die Akademisierung der Ingenieurausbildung, der Aufbau Technischer Büros, die Überwachung der Fertigung sowie die Herstellung technisch anspruchsvoller Verbrauchsgüter die Teilung industrieller Produktionsabläufe befördert und auch zu einer Ausdifferenzierung zwischen Ungelernten, qualifizierten FacharbeiterInnen und Technischen Angestellten geführt. So wird argumentiert, dass bereits die Industrialisierung eine wissensbasierte Gesellschaft voraussetzte, in der ein enttraditionalisierter, systematischerer Umgang mit Wissen praktiziert wurde. Vor allem die Verwissenschaftlichung der Produktion, die mit der Gründung von Technischen Hochschulen einen neuen Schub erhielt, bewirkte eine nachhaltige Trennung in nicht-akademische und akademische Berufe und eine Hierarchisierung des betrieblichen Personals mit einem Heer ungelerner ArbeiterInnen auf

¹⁴ Vgl. Heidenreich 2002.

der einen Seite und akademisch ausgebildeten IngenieurInnen auf der anderen Seite.¹⁵ Die technologische Dynamik, historisch manifestiert zunächst in der Automatisierung der Produktion, veränderte sowohl die Status-Hierarchien als auch die beruflichen Anforderungen nachhaltig.

Insbesondere seit den 1950er-Jahren kam im betrieblichen Kontext und unter Berücksichtigung der Arbeitskultur der Höher- wie auch der Dequalifizierung/Dequalifikation der Belegschaft eine besondere Bedeutung zu und begründete letztlich auch die Bedeutung der Qualifikationsforschung.¹⁶ Schon damals legten WissenschaftlerInnen ihr Augenmerk auf die Erzeugung, Nutzung und Organisation von Wissen als zentrale Quellen von Produktivität und Wachstum. Als einer der ersten Ökonomen prägte Peter Drucker in den 1950er-Jahren die Begriffe der »Angestelltingesellschaft«, des »Wissens- und Kopfarbeiters« sowie der »Educated Society« und 1969 schließlich den der »Wissensgesellschaft«.¹⁷ Michael Polanyi formulierte in seinem Werk aus dem Jahr 1966 »The Tacit Dimension« die Kernaussage, »dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen« und legte damit den Grundstein für die inhaltliche Diskussion über Art, Schaffung und Verwertung der Ressource Wissen, die sich beispielsweise in der Differenzierung von »Implizitem Wissen« und »Explizitem Wissen« ausdrückt.¹⁸ Der amerikanische Soziologe Daniel Bell versuchte in seinem Werk aus dem Jahr 1973 »The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting« zu zeigen, dass theoretisches Wissen die wichtigste Ressource der postindustriellen Gesellschaft darstellt, während in industrialisierten Gesellschaften Arbeit, Rohstoffe und Kapital die zentrale Rolle spielten und machte das Konzept der Wissensgesellschaft damit bekannt. Er beschrieb den Strukturwandel auf ökonomischer Ebene als die Entwicklung hin zur Dienstleistungsökonomie und in kognitiver Hinsicht als die Einbeziehung von Wissenschaft und Wissensarbeit in die Produktion.¹⁹

Im deutschsprachigen Raum ist die Diskussion rund um die Wissensgesellschaft erst in den 1990er-Jahren angekommen und wird durchaus kontrovers kommentiert. Die Internationalisierung, fortschreitende Rationalisierungsprozesse, die wachsende Unsicherheit sowie Risiken, die mit der Wissensproduktion einhergehen, aber auch die Individualisierung, die das klassische sozialstaatliche Modell herausfordert, sind Themen der aktuellen Diskussion rund um die Wissensgesellschaft.²⁰

15 Vgl. Schütte 2013, Seite 242.

16 Schütte 2013, Seite 244.

17 Steinbicker 2010.

18 Polanyi 2009.

19 Bell 1976; vgl. auch Steinbicker 2010a.

20 Lessenich 2010.

2.1 Von der Information zum Wissen

Spätestens seit der Formulierung der »Lissabon-Strategie« im März 2000, mit deren Hilfe die EU zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt werden soll(te), hat der Begriff der Wissensgesellschaft in Europa einen fixen Platz in politischen Absichtserklärungen, Forschungsprogrammen und bildungspolitischen Leitlinien. Tatsächlich wurde dabei nicht selten der Begriff »Informationsgesellschaft« einfach durch jenen der Wissensgesellschaft ersetzt.²¹

Der im Jahr 2005 veröffentlichte UNESCO World Report mit dem Titel »Toward Knowledge Societies« bemühte sich um eine differenziertere Sichtweise und beschreibt die Wissensgesellschaft als Nachfolgerin – und auch Weiterentwicklung – der Informationsgesellschaft: Während die Informationsgesellschaft vor allem wirtschaftliche (Information als ökonomische Ressource) und technische (neue Informations- und Kommunikationstechnologien) Triebkräfte hatte, verspricht man sich von der Wissensgesellschaft eine Erweiterung um soziale und bildungsbezogene Aspekte. Der Begriff der Wissensgesellschaft soll die Ideen der Informationsgesellschaft und die damit verbundenen technischen und wirtschaftlichen Implikationen einschließen. Gleichzeitig aber soll der Begriff deutlich machen, dass heutige Gesellschaften lernende Gesellschaften sind und lebenslanges Lernen erfordern. Wissensgesellschaften sind auch gefordert, die daraus resultierenden sozialen Folgen für Alltag, Bildung und Beruf aktiv zu gestalten.²²

Für eine Auseinandersetzung mit der Frage, worin sich das Konzept der Informationsgesellschaft von jenem der Wissensgesellschaft unterscheidet, bietet sich eine genauere Betrachtung der Begriffe »Information« und »Wissen« an. Die Beschreibung der Informationsgesellschaft bezieht sich eher auf die Auswirkungen der technischen Informatisierung und Digitalisierung. Unter Information wird allgemein die Einwirkung eines Systems auf ein anderes zur Übertragung von Mitteilungen verstanden. Zu ihrem Transfer muss Information mit einem Träger verbunden sein, einem Informationsträger, wie z. B. mit einem Dokument oder mit einer Datei. Kommunikations- und Informationstechnologien verarbeiten Daten und stellen diese in Form potenzieller Information zur Verfügung. Informationsverarbeitung im Sinne von Selektion, Bewertung, Einordnung und Vernetzung von Information ist dann ein an Personen gebundener Prozess, der zu Wissen führt. Informationsträger tragen nur potenzielle Information, der Informationswert entsteht erst durch Selektion seitens der InterpretInnen, also der Entscheidung, Information als relevant zu erachten. Wissen hingegen wird als subjektiv verarbeitete Information verstanden und setzt eine spezifische, aktive und individuelle Aneignung voraus. Heute sind wir mit dem Problem konfrontiert, eine unüberschaubare Fülle hochspezialisierten Wissens zu selektieren, zu filtern und zusammenzuführen.²³ Wissen setzt eine höhere Verhaltenssteuerung

21 Heidenreich 2002, Seite 2.

22 Vgl. UNESCO, 2005, Seite 185.

23 Vgl. Kujath/Schmidt 2010, Seite 39.

voraus und stellt ein kognitives Handlungsmuster dar. Der Erwerb von Wissen erfordert individuelle Erfahrung und reflexive Aneignung und ist im Gegensatz zu medial zur Verfügung stehenden, potenziellen Information an Personen gebunden. Die Gebundenheit des Wissens an Individuen macht ein einfaches Übertragen unmöglich.²⁴ Wissen ist also mehr als Information. Wissen ist eine Aktivität, die Aneignung und nicht nur Konsumation erfordert. Demnach können nur Informationen kodifiziert werden, Wissen jedoch ist immer personalisiert.

Ebenso wie Wissen mehr umfasst als Information, geht das Konzept der Wissensgesellschaft über das der Informationsgesellschaft hinaus. Sie wird umfassender beschrieben mit der fortschreitenden Wissensbasierung aller gesellschaftlichen Bereiche. Dabei umschreibt der Begriff der Wissensgesellschaft mehrere Phänomene:²⁵

- Eine Gesellschaft, die nur noch mit Informationstechnologie funktioniert, die gigantische Datenmengen mit Informationsqualität und damit potenzielles Wissen erzeugt, auch Speichermöglichkeiten bietet und einen breiten Zugang (z.B. über das Internet) ermöglicht.
- Eine Gesellschaft, in der die Menschen einen großen Teil ihrer Zeit – sowohl beruflich als auch privat – mit Informationsverarbeitung beschäftigt sind.
- Eine Gesellschaft, in der Wissen als neuer Produktionsfaktor neben den herkömmlichen Ressourcen Rohstoffe, Arbeit und Kapital zur Hauptressource wird.
- Eine Gesellschaft, in der ein stark steigender Teil des Bruttosozialproduktes mit wissensbasierten Innovationen geschaffen wird.
- Eine Gesellschaft, in der bei der erwerbstätigen Bevölkerung die Zahl der WissensarbeiterInnen stark steigt, also von Personen, die hauptsächlich mit der Verarbeitung von Daten und Informationen zu nutzbringendem Wissen sowie mit der Entwicklung von neuem Wissen beschäftigt sind.

Während das Konzept der Informationsgesellschaft tendenziell den Vorstellungen des Technikdeterminismus verpflichtet ist, betont jenes der Wissensgesellschaft eher die menschlichen Fähigkeiten zu Wissenserwerb, Wissensvermittlung und Wissensproduktion.²⁶ Das Konzept der Wissensgesellschaft geht somit über jenes der Informationsgesellschaft hinaus und beschreibt einen großen technologischen, ökonomischen, organisatorischen und arbeitsmarktlichen Strukturwandel. Das Konzept der Wissensgesellschaft gewinnt zunehmend an Popularität, was auch darauf zurückgeführt werden kann, dass mit der Fokussierung auf Wissen statt auf Information auch soziale, wirtschaftliche, politische und kulturelle Aspekte der durch Informations- und Kommunikationstechnologien angestoßenen Entwicklung ins Blickfeld rücken.

Die Informatisierung hat nicht nur den Boden für die Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts aufbereitet, die uns im Alltag durch eine schier endlose Informationsflut begegnet, son-

24 Vgl. Zillien 2006, Position 176.

25 Vgl. Hasler Roumois 2013, Seite 19f.

26 Vgl. Knoblauch 2005, Seite 256.

dern grundlegende Veränderungen in der globalen Wirtschaftsstruktur erst ermöglicht. Insbesondere die Internationalisierung der Wirtschaft wurde erst mit der Informatisierung möglich und ist untrennbar mit ihr verbunden: Beschleunigung (Transporte, Kommunikation) und simulierte Repräsentation der Realität sind die Voraussetzungen, dass global Produktion, Handel und Kapital räumlich getrennt und virtuell wieder vernetzt werden können. Die globalisierte Wirtschaft ist dadurch gekennzeichnet, dass Produktion und Wissen, Handel und Kontrolle oder Kapital und Realwert voneinander entkoppelt werden. Wissen wird in hochentwickelten Ländern generiert und die Produktion von Gütern in weniger entwickelte (und deshalb) billigere Regionen verlagert.²⁷ So werden in der heutigen wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft, die durch Informatisierung von Erwerbsarbeit und Privatleben sowie durch die Internationalisierung des Wirtschaftens und der Kommunikations- und Unterhaltungsmedien gekennzeichnet ist, quer über die Fachrichtungen und Tätigkeiten IKT-Kenntnisse auf relativ hohem Niveau als quasi selbstverständliche Anforderungen an HochschulabsolventInnen gestellt.²⁸ Damit sind auch die Hochschulen selbst in ihrer eigenen Informationskompetenz und in der Vermittlung von Informationskompetenz gefordert. Die deutsche Hochschulrektorenkonferenz stellte dazu fest: »Wissen wird in der Interaktion ständig neu produziert und muss im Modell des information life cycle neu begriffen werden. Die Digitalisierung von Forschungsdaten schreitet voran. Datenmengen wachsen exponentiell (...) Mit neuen Möglichkeiten geht einher, dass einige Prozesse, die früher das »gebildete Individuum« gesteuert hat, heute bereits automatisiert sind.«²⁹

Wissenschaftliches Wissen hat insbesondere die Eigenart, dass es sich fortwährend verändert und weiterentwickelt – und dies mit wachsender Geschwindigkeit. Die Wissensgesellschaft sei daher eine »unruhige Gesellschaft«, sie ist ständig auf das Neue ausgerichtet, auf Innovation, auf die Reflexivität des Handelns, das experimentell ist und insofern wissenschaftlichen Mustern folgt. Die Gesellschaft findet daher nicht zu einer Gewissheit durch die Produktion gesicherten Wissens, im Gegenteil »(...) scheint es vielmehr so zu sein, dass all das viele angehäuften Wissen zugleich das unbegrenzte Universum des Nichtwissens mit anwachsen oder zumindest sichtbar werden lassen hat.«³⁰ Dem wachsenden Ruf nach »Gesichertem Wissen« über die Zukunft, anhand dessen sich zukünftige gesellschaftliche und naturwissenschaftlich-technische Ereignisse und Entwicklungen nicht nur prognostizieren, sondern auch ihre Folgen abschätzen lassen, steht dabei eine Gesellschaft gegenüber, deren Zukunft als offen und unsicher wahrgenommen wird.³¹

SkeptikerInnen argumentieren, dass es sich bei der Wissensgesellschaft nicht um eine neue Gesellschaftsform handelt, sondern um eine informatisierte Industriegesellschaft.³² An-

27 Vgl. Kössler 2010.

28 Vgl. Schneeberger/Petanovitsch 2010.

29 HRK 2013, Seite 7.

30 Weingart 2013, Seite 9.

31 Vgl. Hauss/Ulrich 2010.

32 Vgl. Zillien 2006.

gesichts der zunehmende Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse und ihrem Einfließen in den Alltag beschäftigen sich manche Autoren hingegen mit der Frage, ob nicht nur von einer Wissensgesellschaft gesprochen werden kann, sondern sogar von einer »Wissenschaftsgesellschaft« bzw. von einer »Verwissenschaftlichten Gesellschaft«. Schließlich bestimmte wissenschaftliches Wissen inzwischen nahezu alle Handlungsbereiche von Wirtschaft, Politik und Recht bis hin zu Familie, Gesundheit, Arbeit und selbst Freizeit. Selbst in der Familienplanung und Kindererziehung wird häufig auf wissenschaftliches Wissen zurückgegriffen, auch wenn das oftmals unbewusst geschieht. So komme es heute dazu, dass wissenschaftliches Wissen in der gleichen Weise den Status fraglos akzeptierter Fakten einnehme wie einst traditionales oder religiöses Wissen.³³

2.2 Wissensökonomie und Wissensarbeit

In Relation zur Industriegesellschaft, die auf der traditionellen Produktion von materiellen Gütern basiert, ist die Wissensökonomie durch eine andere Form der Wertschöpfung charakterisiert, nämlich durch die Produktion von immateriellen Wissensgütern und Wissensdienstleistungen. Mit dem Begriff »Wissensökonomie« wird die zentrale Bedeutung von Wissen in folgenden drei Dimensionen zum Ausdruck gebracht, und zwar:

- als wichtigstem Produktionsfaktor,
- als einem immateriellen und wirtschaftlich handhabbaren Gut bzw. einer solchen Dienstleistung, sowie
- als einer wichtigen Komponente materieller (physischer) Güter.

Wissensgenerierung, Wissensdiffusion, Wissensanwendung und Vermarktung wissensbasierter Güter stehen im Mittelpunkt der Wissensökonomie. Eine wesentliche Ursache dieser Entwicklung liegt vermutlich darin, dass sich im Vergleich zu früheren Epochen die Art und Weise der Wissensproduktion, die Verteilung und Verarbeitung von Wissen sowie der Wert des Wissens als Produktionsfaktor grundlegend geändert haben. Schon die Stufen der industriellen Revolution basierten letztlich auf neuen wissenschaftlichen und technologischen Erkenntnissen, die systematisch in die Produktionsprozesse und Produkte integriert wurden. In der Wissensgesellschaft wird jedoch Wissen selbst zur Ressource und auf allen denkbaren wirtschaftlichen Aktionsfeldern professionell eingesetzt und weiterentwickelt. In ihr rückt auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierendes systematisches Wissen (in Abgrenzung zum Erfahrungswissen) als strukturbestimmender Wissenstyp in den Mittelpunkt.

Eine Folge davon ist eine engere Verknüpfung von Wissenschaft und Wirtschaft, die scharfen gegenseitigen Abgrenzungen beider Systeme beginnen sich aufzulösen, und es wird von

33 Vgl. Weingart 2013, Seite 8f. Beispielsweise werben bereits Online-Partnerbörsen mit einem »Wissenschaftlichen Matching«, mit dessen Hilfe Singles geeignete PartnerInnen finden können.

einer Ökonomisierung des Wissens gesprochen.³⁴ Die Orte der Wissensproduktion sind immer weniger die Wissenschaften im Hochschulbereich, sondern in steigendem Ausmaß Forschung und Entwicklung in Wirtschaftsorganisationen. Das dort generierte Wissen wird im Sinne des Unternehmens als zweckdienliches Wissen – zumeist im Sinne ökonomischer Verwertbarkeit – entwickelt. Es kommt also zu einer Verschiebung der Wissensproduktion in den ökonomischen Kontext. Das hat Konsequenzen für die Art und Weise, wie Wissen produziert wird, welche Art von Wissen produziert wird und wie damit umgegangen wird.³⁵

Die Kosten von Wissen ergeben sich durch die Einpassung von relevanten Informationen in relevante Erfahrungskontexte. So ergibt sich die Kostenstruktur von Wissen aus den Hauptkomponenten »Daten«, »Informationen« und »Praxis«. Daten können durchaus kostspielig sein, oft sind sie nur aufwändig zu gewinnen, und sie sind umso wertvoller, je proprietärer und geheimer sie gehalten werden können. Daten sind jedoch noch nicht Information, sie müssen erst in solche übergeführt werden. Auch das Verarbeiten der Daten, sodass relevante Informationen daraus gewonnen werden, kann ein durchaus ressourcenintensiver Prozess sein – Forschungsberichte sind ein Beispiel dafür, aber auch Börsenberichte. Einer Schätzung zufolge machen etwa ein Drittel der Kosten des Gesundheitssystems der USA das Erfassen, das Speichern, das Verarbeiten und das Verwenden von Informationen aus, wie z. B. Patient-Innendaten, Abrechnungen und Versicherungsdaten.³⁶ Wissensgenerierende Praxis, im Sinne einer »Bewährten Praxis«, in der passende Informationen an passender Stelle eingebaut werden und in der sich soziale Praktiken zu handlungsleitenden Mustern verdichten, stellt einen weiteren – und kaum einzuschätzenden – Kostenfaktor dar. Informationen bestehen aus Daten, die mit Relevanz und Absichten versehen sind. Informationen werden zu Wissen, wenn sie dazu benutzt werden, zu vergleichen, Folgerungen abzuschätzen, Verbindungen zu schaffen und Dialoge in Gang zu bringen. Erfahrung, Beurteilungsfähigkeit, Intuition und Werte spielen dabei ebenfalls eine Rolle, und letztlich bedeutet Wissen immer die Herstellung einer sinnhaften Ordnung.³⁷ Diese Prozesse entziehen sich noch weitgehend den traditionellen Kosten-/Nutzeneinschätzungen.

2.3 WissensarbeiterInnen und Wissensarbeit

SkeptikerInnen der neuen Wissenstrends betonen, dass jede menschliche Tätigkeit in gewisser Weise wissensbasiert sei, findet sie doch auf der Grundlage von Erfahrung, Kenntnissen und Fähigkeiten statt. Es ist kaum zu bestreiten, dass Wissen schon immer für die Ökonomie im Allgemeinen wie auch für die Arbeit im Besonderen eine wichtige Rolle gespielt hat.

34 Vgl. Kujath/Schmidt 2010, Seite 37f.

35 Vgl. Hasler Roumois 2013, Seite 23.

36 Vgl. Willke 2011, Seite 53.

37 Vgl. Willke 2011, Seite 51ff.

Doch es geht bei der Wissensarbeit nicht um irgendein Wissen und um beliebige Erfahrungen, sondern um wissenschaftliches Wissen als der Grundlage schlechthin für Innovationen und um das Erfahrungswissen von ExpertInnen. Nicht alle Tätigen, auch nicht alle klassischen KopfarbeiterInnen (versus HandarbeiterInnen), gelten als Wissensarbeitende, sondern nur jene, deren Tätigkeiten komplex und wenig planbar sind, immer wieder neue Anforderungen stellen und einen hohen Grad an Informiertheit, Koordination und Kooperation, aber auch Entwicklung und andere kreative Leistungen erfordern. In der Wissensarbeit begreift man Wissen als einen Prozess, der niemals abgeschlossen ist, der kontinuierlich erneuert werden muss, der nicht als Wahrheit, sondern als Ressource gilt. Die Handlungen eines bzw. einer Wissensarbeitenden gelten als vollständig, da sie Zielsetzung, Umsetzung, Kontrolle und rückblickende Bewertung umfassen. Wissensarbeitende kann man folglich nicht einmal (!) ausbilden. Sie leben vom lebensbegleitenden Lernen, und zusammen mit Kommunikation ist Lernen Teil der Arbeit und der Wertschöpfung.³⁸ Nach Hermann (2004) wird Wissensarbeit immer dann geleistet, wenn »(...) Aufgaben zu bewältigen sind, die zumindest für die betreffende Person so komplex oder neuartig sind, dass das vorhandene Fachwissen und die persönlichen Erfahrungen nicht ausreichen, um zu einer adäquaten Lösung zu kommen, sodass es notwendig wird, auf das Wissen Dritter zurückzugreifen oder selbst neues Wissen zu generieren.«³⁹

Wissensarbeit entzieht sich gängigen Klassifizierungen und Abgrenzungen. Wissensarbeit besteht weniger aus konkreten Aufgaben als aus diversen – häufig diffusen – Problemstellungen und schwer einschätzbaren Ergebnissen. Es sind komplexe Problemstellungen, die immer kognitive Verarbeitungsprozesse bedingen, nämlich Informationen organisieren (suchen, bewerten, verarbeiten), Wissen aktivieren, Resultate hervorbringen, Wissen kommunizieren, Lösungen evaluieren und Wissen sichern. Daher gibt es keine Standard-Vorgehensweise, sie muss immer wieder anders geplant werden. Wissensarbeit bedingt, dass Wissensarbeitende all ihre kognitiven und sozialen Ressourcen (Wissen, Kompetenzen, Erfahrungen, Netzwerk) mobilisieren, dass sie mit Personen in vor- und nachgelagerten Prozessen kommunizieren und bei Bedarf mit Wissensarbeitenden aus anderen Abteilungen und Fachgebieten kooperieren. Wissensarbeit besteht deshalb »(...) im Wesentlichen aus *intangiblen kognitiven Handlungen* wie Recherchieren, Analysieren, Bewerten, Organisieren, Strukturieren, Koordinieren, Entwickeln, Kooperieren, Beraten, Kommunizieren etc.«⁴⁰

Unterschieden werden kann zwischen entwicklungsorientierten und anwendungsorientierten wissensbasierten Tätigkeiten. Umsetzungsorientierte Tätigkeiten konzentrieren sich auf Informationssammlung, Informationsnutzung und Verarbeitung von Information um sie beispielsweise im Rahmen anspruchsvoller Routinetätigkeiten (z. B. juristische oder ärztliche Tätigkeiten) anwenden zu können. Entwicklungsorientierte Tätigkeiten konzentrieren sich

38 Vgl. Reinmann 2009, Seite 10

39 Hermann 2004, Seite 10.

40 Hasler Roumois 2013, Seite 220; Hervorhebung im Original.

hingegen auf Informationsrecherche und das Generieren von Wissen, das andere dann im Rahmen konkreter Problemstellungen für Lösungen anwenden können. Wissensarbeit stellt also verschiedene Anforderungen an die Personen, die sie ausführen:⁴¹

- Die Fähigkeit zur gezielten Wissensaneignung durch Informationsverarbeitung – Lernen wird damit zur Arbeitstätigkeit.
- Die Fähigkeit zur problemgerechten Wissensbewirtschaftung – Wissensanwendung, Wissensnutzung sowie Wissenstransfer und Wissenskommunikation werden damit zur Arbeitstätigkeit.
- Die Fähigkeit zur anforderungsgerechten Wissensentwicklung.

Willke (1998) führte einen bestimmten Umgang mit Wissen als konstitutiv für die Wissensarbeit der professionalisierten akademisch qualifizierten WissensarbeiterInnen an:⁴²

1. Das relevante Wissen wird kontinuierlich revidiert.
2. Es wird permanent als verbesserungsfähig angesehen.
3. Es wird prinzipiell nicht als Wahrheit, sondern als Ressource betrachtet.
4. Es ist untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt und
5. deshalb ist Wissensarbeit immer mit spezifischen Risiken verbunden.

Abstraktes Denkvermögen, Systemdenken, eine experimentelle Haltung zur Welt, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit sowie die Fähigkeit, das Fachwissen kreativ und effektiv in kooperativen Arbeitsprozessen anzuwenden, sind dabei von herausragender Bedeutung. Wissensarbeit ist komplexe Problemlösung, und permanentes problemorientiertes Lernen gehört zum daher zum (Arbeits-)Alltag der WissensarbeiterInnen. Die Bedeutung von reinem Faktenwissen sinkt, Grundlagenwissen und die damit einhergehende Beurteilungskompetenz und Verstehensprozesse werden dagegen immer wichtiger.

Die intrinsische Motivation gilt als Voraussetzung für Wissensarbeit, Wissensarbeitende zeichnen sich durch eine hohe Leistungsbereitschaft und ein hohes Engagement aus. Die intrinsische Motivation in der Wissensarbeit bedingt den Einsatz der gesamten Persönlichkeit, die große Gefahr für Wissensarbeitende besteht daher in der Selbstausbeutung.⁴³ Wissensarbeit ist – wenn man den Blick auf die geforderte Haltung des Problemlösens wirft – kreativ, oft genug aber auch Auslöser für (negativen) Stress. Dass auch Arbeiten, Lernen, Information und Kommunikation einer Entgrenzung unterworfen sind, verspricht auf der einen Seite neue Chancen; auf der anderen Seite kann genau das psychologisch belastend sein. Unter dem Stichwort »Subjektivierung von Arbeit« werden seit den 1990er-Jahren in der Arbeitsforschung die positiven wie auch negativen individuellen und gesellschaftlichen Folgen einer Verlagerung der Verantwortung für Arbeitsprozesse und Arbeitsergebnisse auf den Einzelnen

41 Vgl. Hasler Roumois 2013, Seite 221.

42 Nach Bischoff-Wanner 2002.

43 Vgl. Hasler Roumois 2013, Seite 235.

untersucht und kontroversiell diskutiert.⁴⁴ Dabei zeigt sich, dass Wissensarbeit motivierend und kreativitätsfördernd sein kann sowie in der Lage ist, das Kompetenz- und Autonomieerleben zu erhöhen; gleichzeitig aber nehmen (negativer) Stress und Arbeitsdruck zu.⁴⁵

Die so genannte »Kreative Klasse«, wie sie Richard Florida beschrieben hat, entspricht zu einem hohen Teil diesem Typus der WissensarbeiterInnen.⁴⁶ Innovationen machen die Kernkompetenz der Creative Industries aus, da die Entwicklung und Umsetzung neuer Ideen, Produkte, Dienstleistungen und auch Vorgehensweisen zentrale Funktion kreativer Unternehmen ist. Der Großteil der Aktivitäten umfasst die Erstellung und Verbesserung des immateriellen Gutes »Inhalt«, verstanden als kultureller, erfahrbarer oder ästhetischer und damit immaterieller Wert von Gegenständen oder (Medien-)Inhalten. Produkte und Dienste der Creative Industries haben einen interaktiven Charakter, sie provozieren also eine spezifische Reaktion bei den KundInnen bzw. NutzerInnen, und diese Interaktivität kann zeitnah in Produktverbesserungen und somit Innovationen umgesetzt werden. Der hohe Anteil nicht objektivierbarer Produkteigenschaften, die sich zwingend aus der Integration von konkreten (alltäglichen) NutzerInnenerfahrungen bis hin zu funktionalen wie ästhetischen Aushandlungsprozessen im Hinblick auf Design, Formgebung usw., ergeben, machen die frühestmögliche und enge Einbindung von KundInnen und NutzerInnen zu einem zentralen Erfolgsfaktor. Kreativ zu arbeiten in den Creative Industries bedeutet also, in besonders hohem Ausmaß kundInnen- und nutzerInnenorientiert zu arbeiten. Der Arbeitsmarkt für Kreative ist extrem volatil und fordert eine hohe Flexibilität und Risikobereitschaft der Akteure. Unter den Kreativen dominieren daher atypische Beschäftigungsmodelle, so etwa Teilzeitarbeit und befristete Verträge sowie Selbständigkeit.⁴⁷ In den Creative Industries liegt der Anteil Selbständiger bei rund 30 Prozent, also ca. dreimal so hoch wie im Durchschnitt über alle Sektoren.

Auf der anderen Seite ringen global agierende Konzerne mit den Herausforderungen der Wissensgesellschaft, denn Wissen lässt sich nicht mehr wie die traditionellen Rohstoffe verwalten und kontrollieren. Wissensmanagement wurde nicht nur zum Schlagwort und oft als eigenes Aufgabenfeld im Unternehmen definiert. Die Wissensgesellschaft und ihre Implikationen dürften auch in die Unternehmensstrukturen hineinwirken. Eine Umfrage von IBM unter 1.500 CEOs in 60 Ländern zeigt eine ausgeprägte Verunsicherung der EntscheiderInnen. Mehr als 60 Prozent der Befragten sehen demnach die zunehmende Komplexität des Wirtschaftslebens als größte Herausforderung an. Gleichzeitig sei der Mehrheit von ihnen klar, »(...) dass ihr Unternehmen heute nicht dafür gerüstet ist, diese Komplexität im globalen Umfeld effektiv zu bewältigen«.⁴⁸ Die Wissensgesellschaft führe dazu, dass der Unternehmenserfolg nicht mehr von straffen Kommandostrukturen abhängt, sondern davon, wie schöpferisch Firmen

44 Vgl. exemplarisch zur umfangreichen Diskussion Voß/Pongratz 1998.

45 Vgl. Reinmann 2009.

46 Vgl. Florida 2002.

47 Vgl. Georgieff/Kimpeler/Müller/Rammer 2008, Seite 10–13.

48 »Wer macht Karriere und warum?«: www.focus.de/finanzen/karriere/tid-22543/titel-wer-macht-karriere-und-warum_aid_627361.html.

ihre Beschäftigten mit neuem, noch unbewährtem Wissen umgehen ließen. Dafür sei in den Unternehmen ein besonderes Klima des Vertrauens nötig, denn die Kontrolle der kreativen Wertschöpfungsprozesse ist kaum möglich. Damit kämen Selbstmanagement, Motivation, gesundheitsförderlichem Verhalten, Kommunikation und der Fähigkeit, mit gemischten Teams zu arbeiten, besondere Bedeutung zu und das wären eher Domänen der Frauen und der älteren Beschäftigten. Dem überkommenen Idealtyp des Beschäftigten, den man den »Macker« nennen könnte, nämlich der männliche, karriererfixierte, konkurrenzorientierte und ohne Rücksicht auf soziale Bindungen und die eigene Gesundheit arbeitenden Angestellte, werde damit zum Auslaufmodell.⁴⁹

2.4 Innovateure und Aufgabenflexible

Der sektorale Wandel hin zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft speist auch die so genannte »Entberuflichungs-These«, wonach das traditionell überlieferte Berufskonzept seine Orientierungsfunktion für Individuum, Gesellschaft und berufliche Ausbildung einbüßt. Die Orientierung an den Berufen wird bereits seit den 1970er-Jahren – insbesondere mit der Entwicklung des Konzeptes der »Schlüsselkompetenzen« durch Dieter Mertens⁵⁰ – als den Anforderungen einer durch technologischen Wandel bestimmten »polykontextuell strukturierten Moderne« nicht entsprechend in Frage gestellt. Beruflichkeit wurde damit auch zunehmend zu einem konkurrierenden Qualifizierungsmodell zu »Employability«.

Auf makroökonomischer Ebene werden Trends, die als Treiber in Richtung der Tertiärisierung gelten, gleichzeitig als Ursache für den Bedeutungsverlust des Berufskonzeptes angeführt. Der Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft führte zu einem Rückgang der berufsförmig organisierten Produktionsarbeit. Gleichzeitig steigt die Bedeutung von nicht durch traditionelle Berufsausbildungen abgedeckte Tätigkeiten im Dienstleistungssektor. Die Informatisierung und der Übergang zur Wissensgesellschaft führen zu einer Bedeutungszunahme von innovativen, wissensintensiven Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten, die eher einen Bedarf an breiter ausgebildeten Personen mit berufsübergreifendem methodischen Wissen zur Folge haben. Beruf wird als Leitkategorie für Bildungsziele aufgrund der Unwägbarkeiten der Entwicklung der künftigen Arbeitswelt zunehmend als dysfunktional eingeschätzt.⁵¹

Wissensarbeit lässt sich entlang der traditionellen Strukturen und statistischen Erfassungssysteme nur schwer festmachen und liegt auch quer zur etablierten Berufssystematik. Zu den so genannten »Informations- und WissensarbeiterInnen« werden je nach Klassifikation viele Berufe und Tätigkeiten gezählt, die ebenso bei den herkömmlichen Dienstleistungen anzuse-

49 Vgl. »Die Macker haben ausgedient«: www.zeit.de/2011/24/Mackerdaemmerung.

50 Vgl. Mertens 1974.

51 Vgl. Rosendahl/Wahle 2012, Seite 26–31.

deln sind, so etwa Erziehungs- und Bildungsberufe, juristische Berufe oder auch Berufe der Tourismusbranche.⁵²

In Deutschland wurde im Rahmen von Erwerbstätigenbefragungen auch die Frage nach der Wissensintensität des jeweiligen Berufes gestellt, wobei es sich naturgemäß um eine subjektive Einschätzung der Befragten handelt. Tabelle 1 gibt die Ergebnisse der Befragungsjahre 1985/1986 und 2005/2006 wieder.⁵³

Tabelle 1: Innovateure, Aufgabenflexible und RoutinearbeiterInnen, Anteile im Zeitverlauf (Deutschland)

	Innovateure	Aufgabenflexible	RoutinearbeiterInnen	
			Qualifizierte	Einfach
1985/1986				
Ohne Abschluss	8,35%	10,04%	26,84%	54,77%
Lehre	14,86%	18,39%	36,43%	30,32%
Fachschule	26,72%	23,66%	34,49%	15,13%
Akademisch	39,34%	25,62%	26,83%	8,21%
Gesamt	18,35%	18,49%	33,21%	29,95%
2005/2006				
Ohne Abschluss	17,64%	15,25%	40,06%	27,04%
Lehre	23,83%	19,66%	43,37%	13,14%
Fachschule	34,21%	24,67%	37,06%	4,06%
Akademisch	46,01%	24,90%	26,15%	2,94%
Gesamt	28,90%	20,77%	38,83%	11,51%

Quelle: Tiemann 2013, Seite 72; Zeilensummen ergeben 100 Prozent

Unter Innovateuren wurden Personen zusammengefasst, die häufig mit kreativen Anforderungen konfrontiert sind. Aufgabenflexible sind häufig mit Lernanforderungen konfrontiert, sind jedoch nur manchmal oder nie kreativ tätig. Qualifizierte RoutinearbeiterInnen sind manchmal durch Lern- oder Kreativitätsanforderungen gefordert, an einfache RoutinearbeiterInnen werden Lern- oder Kreativitätsanforderungen hingegen selten oder nie gestellt.⁵⁴ Hinsichtlich der Frage, wie wissensintensive Berufe abgegrenzt werden können, so können Routinearbeiten

⁵² Vgl. Kübler 2009, Seite 198.

⁵³ Die BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung ist eine mehrfach durchgeführte Repräsentativbefragung; im Jahr 2006 wurden 20.000 Erwerbstätige in Deutschland befragt.

⁵⁴ Vgl. Hall 2007.

am ehesten davon ausgeschlossen werden, denn sie stellen weder Lern- noch Kreativitätsanforderungen. Als wissensintensive Berufe wurden daher Berufe eingestuft, die durch hohe Anteile von Innovateuren oder Aufgabenflexiblen geprägt sind. In ihnen bestehen mindestens manchmal hohe Lernanforderungen und Kreativitätsanforderungen, es geht darum, sich häufig Wissen anzueignen und gegebenenfalls auch zu generieren.⁵⁵

Die Ergebnisse der Erhebung zeigen eindrücklich, dass generell der Anteil der Beschäftigten, die den Innovateuren zugerechnet werden können, von rund 18 Prozent auf rund 29 Prozent gestiegen ist. Dramatisch gesunken ist der Anteil der Erwerbstätigen mit einfachen Routinetätigkeiten von rund 30 Prozent auf rund zwölf Prozent. Naturgemäß ist der Anteil der Innovateure unter den Personen mit einem akademischen Abschluss am höchsten, bemerkenswert erscheint jedoch, dass auch bei Personen ohne einen akademischen Abschluss die Anforderungen offenkundig erheblich gestiegen sind.

55 Vgl. Tiemann 2009, Seite 8.

3 Berufsbildende versus akademische Bildung

Die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft stellt höhere Qualifikationsansprüche und begünstigt damit die Einrichtung immer neuer akademischer Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten. Bereits früh waren damit Befürchtungen verbunden, dass das berufsbildende System ins Hintertreffen geraten könnte.⁵⁶ Zwar warnen auch in Österreich immer wieder Stimmen vor einer »Überqualifizierung«, in Deutschland wird diese Debatte jedoch deutlich intensiver und kontroverser geführt.⁵⁷ Da das deutsche Bildungssystem einige Parallelen zum österreichischen aufweist, lassen sich anhand der Diskussion in Deutschland die einzelnen Positionen deutlicher herausarbeiten und werden im folgenden Abschnitt zusammenfassend dargestellt.

Wenn in Politik und Gesellschaft von einer »Akademisierung der Arbeitswelt« und einer ständigen Höherqualifizierung die Rede ist, gerät die Existenz der FacharbeiterInnenschaft unter Legitimationsdruck, der einst auch durch die Vorstellung einer vollständigen Automatisierung des gesamten Produktionsprozesses, der zu menschenleeren Fabriken führen würde, noch verstärkt wurde. In den 1990er-Jahren gab es bereits einen »Boom« an Studien, in denen der zukünftige Bedarf an FacharbeiterInnen im Mittelpunkt stand. Fehlende berufliche Entwicklungsperspektiven mit nur geringer Durchlässigkeit in akademische Bildungswege sowie in Führungspositionen von Unternehmen schienen die FacharbeiterInnenschaft zu VerliererInnen der Gesellschaft werden zu lassen. Aber schon damals gab es Stimmen, die die Aussichten der FacharbeiterInnen weniger düster und deutlich differenzierter einschätzten. Da letztlich noch immer von dem drohenden Ende der »Industriellen Facharbeit« gesprochen wird, drängen sich Fragen auf, wie sich beispielsweise das bisherige FacharbeiterInnenmodell auf die Berufe einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft anwenden lässt.

Aktuell werden die sich abzeichnenden Engpässe im Bereich der FacharbeiterInnen vor dem Hintergrund der sich dramatisch verändernden demographischen Strukturen und dem gleichzeitig verstärkten Zustrom zu den Hochschulen diskutiert. Derzeit wird davon ausgegangen, dass im Bereich der beruflich qualifizierten MINT-Fachkräfte bis zum Jahr 2020 nicht einmal der demographische Ersatzbedarf befriedigt werden kann, erst recht nicht die Nachfrage aufgrund der Expansion für damit neu entstehenden Arbeitsplätze. Die Engpässe bei den akademischen MINT-Qualifikationen hingegen, die aktuell etwa die Hälfte der Fachkräftelücke ausmachen, werden in einer Vorausschau bis 2020 als beherrschbar eingestuft. In den Jahren

56 Vgl. Bischoff-Wanner 2002.

57 Vgl. Schneeberger/Petanovitsch 2010.

2005 bis 2010 ist in Deutschland die Zahl der beschäftigten MINT-HochschulabsolventInnen jährlich im Durchschnitt um 59.000 gestiegen, was eine jährliche Wachstumsrate von 2,8 Prozent bedeutet. Von 2010 auf 2011 gab es noch einmal einen erheblichen Sprung mit einem Plus von 114.000 beschäftigten MINT-AkademikerInnen.⁵⁸ Im akademischen Bereich wird aufgrund der Erfolge der letzten Jahre davon ausgegangen, dass aufgrund des demographischen Wandels freiwerdende Stellen weitgehend nachbesetzt werden können und der Expansionsbedarf weitgehend abgedeckt werden kann.⁵⁹

So wie in Österreich, ist auch in Deutschland die AkademikerInnenquote im internationalen Vergleich sehr gering. Für Deutschland bemängelt beispielsweise die OECD eine zu geringe AkademikerInnenquote, diese Sichtweise wird teilweise geteilt, teilweise wird ihr vehement widersprochen und vor einer (Voll-)Akademisierung der deutschen Gesellschaft und einer damit verbundenen Entwertung des speziellen Berufswissens der FacharbeiterInnen gewarnt – insbesondere durch die Gruppe der BachelorabsolventInnen.⁶⁰ Die deutlich steigenden Zahlen an Studierenden seien eine Gefahr für das duale Ausbildungssystem, ein funktionierendes System der Berufsausbildung werde damit vernichtet.⁶¹ Kritisiert wird die Übernahme der Bologna-Struktur und die Verberuflichung von Studiengängen an den Universitäten, die Universitäten sollten sich auf das besinnen, wozu sie etabliert wurden, nämlich auf die Gestaltung und Organisation wissenschaftlicher Bildung.⁶² BefürworterInnen einer stärkeren Akademisierung argumentieren, dass es nicht mehr die eine, berufsspezifische Ausbildungsphase in der Jugend geben könne, die ein Leben lang tragen muss. Nötig wäre dagegen ein belastbares Fundament, das eine spätere Weiterentwicklung in unterschiedliche Bereiche erlaubt. Dazu wären eine Grund(aus)bildung für alle und eine hohe Bildung für möglichst viele nötig, die die Menschen dazu befähigen, theoretisches Wissen mit Erfahrung zu verknüpfen und gleichzeitig soziale Kompetenzen zu entwickeln. Die Ausbildungsberufe wären vielfach zu hochspezialisiert; außerdem sei das berufliche Ausbildungssystem ebenso auf den industriellen Sektor zugeschnitten, der gleichzeitig die größten Jobverluste zu verzeichnen hat. Anschlussmöglichkeiten in Richtung einer Höherqualifizierung seien kaum gegeben und könnten nur durch das Überwinden hoher Hürden bewerkstelligt werden. Österreich und die Schweiz werden als Vorbilder angeführt, da in diesen Ländern die Möglichkeit besteht, parallel mit einem Berufsausbildungsabschluss auch eine Zugangsberechtigung zu den Hochschulen zu erwerben.⁶³

Unter besonderer Kritik steht die ausgeprägte Segmentierung im deutschen Bildungssystem – und hier insbesondere die institutionelle Trennung zwischen der beruflichen Bil-

58 2010/2011 wurde die Systematik umgestellt, und seither werden auch AbsolventInnen der Berufsakademien mitgezählt (vgl. Anger et al. 2013, Seite 14).

59 Vgl. Anger et al. 2013, Seite 9.

60 Vgl. Herkner 2013.

61 Vgl. »Akademisierung alarmiert Arbeitsmarktforscher«: www.faz.net/aktuell/beruf-chance/studentenrekord-akademisierung-alarmiert-arbeitsmarktforscher-12568186.html.

62 Vgl. Rauner 2010.

63 Vgl. Allmendinger 2010.

derung und der Hochschulbildung. Diese verhindere nicht nur nachhaltig die Durchlässigkeit, sondern provoziere auch die Konkurrenz zwischen den Abschlussniveaus und schreibe diese fest. Die historisch gewachsene Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung habe zu einem »Schisma zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufspraxis« geführt.⁶⁴ Mit der Debatte über einen Titelzusatz mit der Bezeichnung »Bachelor Professional« für Fortbildungszertifikate der Kammern wurde der Versuch unternommen, die Nicht-Gleichwertigkeit von akademischer und beruflicher Bildung erneut öffentlich zu thematisieren und die ungleiche Konkurrenzlage sowie den Wettbewerbsnachteil von beruflichen zu akademischen Bildungspfaden und Bildungsabschlüssen aus Sicht der Berufsbildung ins Blickfeld zu rücken.⁶⁵ In Deutschland schließen Studiengänge an Berufsakademien und duale Studiengänge tatsächlich mit dem Titel »Bachelor professional« ab. Um ihre Gleichwertigkeit sicherzustellen und den AbsolventInnen einen möglichen Wechsel in das hochschulische System zur Absolvierung eines Masterstudiums zu gewährleisten müssen diese Studiengänge allerdings akkreditiert werden, was praktisch durchgehend geschehen ist. Zu den Vorgaben gehören u. a. solche zur Qualifikation des Lehrpersonals und zum Umfang der theorie- und ausbildungsbasierten Ausbildungsanteile.⁶⁶ Weitergehende Vorstöße für die Etablierung des »Bachelor Professional« insbesondere seitens der großen Kammerorganisationen waren allerdings – zumindest bislang – nicht erfolgreich. Für Deutschland gibt es Befürchtungen, dass die Ablehnung gegenüber der breiteren Einführung eines Bachelor Professional für höhere Berufsbildungsabschlüsse (z. B. Meister/Meisterin, Fachwirt/Fachwirtin) dazu führen wird, dass die Fachhochschulen weiter an Terrain gewinnen, die Interessierten aufsaugen und ein ISCED-Bereich 5B völlig verschwinden wird.⁶⁷ Auch in der Schweiz gab es Bestrebungen zur Etablierung eines »Bachelor Professional«, ein entsprechender Antrag wurde jedoch 2012 vom Schweizer Bundesrat als nicht zielführend abgelehnt. Bachelor und Master seien akademische Grade, es käme damit zu einer Vermischung der Titelstrukturen und einer unerwünschten Akademisierung würde damit Vorschub geleistet werden.⁶⁸

Auch in Österreich wird – einerseits aufgrund des demographischen Wandels, andererseits durch die Tendenz zur Akademisierung und der damit verbundenen Abwanderung von der Lehre in die Höheren Schulen – die zukünftige Positionierung der Berufsbildung diskutiert. Der demographische Wandel führt zu einem deutlichen Rückgang für die Oberstufe und damit auch für die Lehrlinge zwischen 2010 und 2020, gefolgt von einer Stagnation bis 2025. Der Rückgang reproduziert sich zwischen 2015 und 2030 auf der Tertiärstufe. Dies führt insgesamt zu einer Verknappung an jüngeren Fachkräften und befördert den Konkurrenzkampf zwischen

64 Vgl. Baethge 2006, Seite 20.

65 Vgl. Dobischat/Fischell 2013, Seite 305.

66 Vgl. www.kmk.org/wissenschaft-hochschule/studium-und-pruefung/bachelor-und-masterstudiengaenge/abschluesse-von-berufsakademien.html.

67 Vgl. Alesi/Teichler 2013, Seite 35ff. Zur ISCED-Gliederung vgl. Tabelle 2 in dieser Publikation.

68 Vgl. www.parlament.ch/d/suche/seiten/geschaeft.aspx?gesch_id=20123511.

beruflicher und allgemeiner Bildung. Auf diesen Konkurrenzkampf wird mit Szenarien für die Attraktivierung der Lehre durch die Etablierung von neuen weiterführenden Alternativen auf Hochschulebene reagiert. Vorschläge beziehen sich beispielsweise auf die Anerkennung des 5. Jahres in den BHS als tertiäres Diplom, auch die inzwischen bereits etablierte »Lehre mit Matura« bedeutet einen Schritt in diese Richtung. Wirtschaftsseitig werden weitere Vorschläge zur Tertiärisierung der beruflichen Ausbildung ventiliert. Dazu zählt insbesondere die Einrichtung einer Berufsakademie als »Dritte Säule« der tertiären Bildung neben Fachhochschulen und Universitäten, die die vorhandenen postsekundären Angebote (z. B. Meisterausbildungen) zusammenfasst und über ein gestuftes Modell letztlich zu einem »Bachelor Professional« führt. Die Verwirklichung der Vorschläge soll insgesamt zu einer Auflösung des Dualismus zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung führen und auch eine Brücke zwischen AHS und BHS bauen.⁶⁹ Die bereits etablierten Lehrgänge universitären Charakters, die eine ähnliche Funktion einnahmen, wurden aufgrund vielfacher Kritik hinsichtlich ihrer Qualität wieder eingestellt. Bachelor- und Mastergrade können nur (mehr) von Universitäten oder Fachhochschulen vergeben werden.

3.1 Alte Bildungsideale und die Ökonomisierung des Wissens

Beschäftigt man sich mit der Frage der Besonderheit akademischer Bildung, so kommt man an Wilhelm Humboldt nicht vorbei. Das Humboldt'sche Modell der Einheit von Forschung und Lehre besagt, dass die Lehrkräfte zusätzlich zu ihrer Lehrtätigkeit auch Forschung betreiben sollen, um so das hohe Niveau in der Lehre aufrechtzuerhalten. KritikerInnen sehen in den zahlreichen laufenden Reformen bzw. Reformen der letzten Jahre⁷⁰ eine Abweichung vom Humboldt'schen Ideal hin zu einer stärkeren Berufsbezogenheit des Studiums und einem Primat ökonomischer Interessen. Damit werde die Freiheit von Forschung und Lehre eingeschränkt.⁷¹ Tatsächlich ist der heutige Diskurs über die Berufsorientierung von Hochschulen kein neuer. Bereits vor 200 Jahren wurde in Berlin im Zuge der Überlegungen zur Errichtung einer neuen Universität über die im Geiste eines aufgeklärten Nützlichkeitsdenkens und neuzeitlicher Professionalisierung im verhassten Frankreich gegründeten »Schule für Brücken und Straßen« gespottet und ihm das Ideal des umfassend gebildeten Menschen gegenübergestellt.⁷² Dieses Ideal des Humboldt'schen Bildungsmodells des umfassend gebildeten Menschen kam bald unter Druck und stößt heute angesichts der »schiere(n) Fülle von Disziplinen und inter- wie

69 Vgl. Lassnigg 2013a, Seite 320 und Seite 329; vgl. auch Wirtschaftskammer Österreich 2012.

70 Damit ist insbesondere der Bologna-Prozess angesprochen.

71 Vgl. z. B. Hoffmann 2010. Der Verklärung des Humboldt'schen Bildungsideals stehen andere durchaus kritisch gegenüber, vgl. dazu z. B. Markschie 2011. Pasternack/von Wissel (2010) schreiben von einer »quasi-religiösen Verklärung« des Humboldt'schen Bildungsmodells.

72 Vgl. Markschie 2011, Seite 736. Berlin war damals durch die Niederlagen im Zuge der Napoleonischen Kriege gekennzeichnet.

transdisziplinären Aufbrüchen«⁷³ an seine Grenzen. Dies führte bereits in der Vergangenheit zur Ausbildung von zunehmend spezialisierten Hochschulen im Gegensatz zur ursprünglich umfassenden Universität. Dieser Prozess schreitet voran und trägt nicht nur zu einer größeren Vielfalt bei, sondern führt auf der anderen Seite auch zu einer mangelnden Übersichtlichkeit und Intransparenzen, wodurch Bildungsentscheidungen zunehmend erschwert werden.

Das Humboldt'sche Bildungsideal ist in der Diskussion um die Entwicklung der Universitäten nach wie vor von Bedeutung, denn damit wurde zugleich auch die Position formuliert, dass erst bewusst hergestellte Distanz zum profanen Alltag zur späteren Bewältigung ebendieses Alltags befähige. Wissenschaftliches Studium an der Universität solle demnach der Selbstverwirklichung der Studierenden durch Bildung dienen. Diese so genannte reine Idee der Wissenschaft erfordere die Unabhängigkeit von unmittelbarem Nutzen für Staat und Gesellschaft, Wissenschaft müsse als zweckfreie Bildung die frühestmögliche Anleitung der Studierenden zur Forschung bewerkstelligen. Damit verbunden ist eine Staatsferne, die die Freiheit der Forschung und Lehre sichert. »Humboldt« steht also heute stellvertretend für das Modell einer nichtökonomisierten Hochschule, aber auch für ein Modell für eine kleine Bildungselite als Kontrapunkt zur »Massenhochschule«.⁷⁴

Wie weit die daraus abgeleitete strikte Trennung zwischen akademischer und beruflicher Bildung einerseits, als auch die Trennung zwischen der höheren Gymnasialbildung und der »niederer« Volksschulbildung, die sich nicht nur in Deutschland, sondern auch in Österreich und der Schweiz herauskristallisiert hatte, tatsächlich in Humboldts Sinn war, ist umstritten. Schließlich habe Humboldt als Grundlage für die preußische Kulturpolitik das Ideal einer allgemeinen Menschenbildung vor Augen gehabt, die alle Stände, Klassen und Schulstufen erreichen sollte. Auch die historische Idealisierung der Universität als hehren Ort, der – fern von profanem Nützlichkeitsdenken – der freien Wissenschaft und Menschenbildung verpflichtet ist, wird kritisch hinterfragt, denn tatsächlich waren bereits im 19. Jahrhundert die Universitäten fast ausschließlich darauf ausgerichtet, den Beamtennachwuchs und den Nachwuchs für die akademischen Professionen außerhalb von Gewerbe und Industrie (ÄrztInnen, JuristInnen u. a.) auszubilden.⁷⁵

Ohne den Diskurs rund um das Humboldt'sche Modell – der in Deutschland intensiv geführt wird – und dessen Interpretationen an dieser Stelle weiter ausführen zu können, so kann doch festgehalten werden, dass das mit ihm verbundene Verständnis von akademischer Arbeit an Bedeutung nicht verloren hat: »Kontextualisierung von Problemlagen, wissenschaftlich basierte Skepsis, die Fähigkeit zu distanzierter Betrachtung und methodisch angeleiteter Kritik. Dies sind, begründet durch wissenschaftsgesellschaftliche Entwicklungen, auch im Zeitalter der so genannten Massenhochschule in jedem Hochschulstudium zu erwerbende Fähigkeiten.«⁷⁶

73 Vgl. Markschie 2010.

74 Vgl. Pasternack/von Wissel 2010, Seite 9ff.

75 Vgl. Baethge 2006.

76 Pasternack/von Wissel 2010, Seite 13.

Akademische Arbeit und ein universitäres Studium bedeuten in diesem Sinne – und damit auch im Gegensatz zum schulischen Unterricht – nicht die Vermittlung gesicherten und kanonisierten Wissens, sondern die Weiterentwicklung von Wissen – ein Prozess, der nie abgeschlossen sein kann.

3.2 Berufsvorbildung und Berufsausbildung im hochschulischen Kontext

Das Hochschulstudium ist durch vier wesentliche Elemente gekennzeichnet:⁷⁷

- Zugangsvoraussetzung ist die Hochschulreife (bzw. ein funktionales Äquivalent, wie z. B. mehrjährige Berufserfahrung plus Zulassungstest).
- Das Lehrpersonal ist in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen.
- Die Lehre findet forschungsgebunden statt, was durch die Verknüpfung von Lehre und Forschung bei den Lehrenden sichergestellt wird.
- Das Studium integriert in relevantem Umfang Selbststudienanteile, wodurch die selbständige Erarbeitung von Wissen eingeübt, die Urteilsfähigkeit ausgebildet und die Kritikfähigkeit geschult werden.

Durch ein Hochschulstudium soll wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit entwickelt werden. Oder genauer: Zu erlangen ist die auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende – d. h. methodisch geleitete, kritisch reflektierende und hinter jegliche Vordergründigkeiten blickende – Fähigkeit, selbständig Sachverhalte zu erkennen, zu deuten, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können. Diesem Ziel dient insbesondere die Forschungsbindung eines Hochschulstudiums. Damit verbunden sind Auswirkungen auf die Art der Theorie-Praxis-Verflechtung: Einerseits wird im Studium Distanz zur Praxis benötigt, um wissenschaftliche Urteilsfähigkeit zu entwickeln – diese Distanz zur Praxis ist die Voraussetzung, um die Praxis souverän reflektieren zu können. Andererseits muss das, was reflektiert werden soll, auch bekannt sein. Daher kann die Distanz nicht durch Abwesenheit von der Praxis, sondern muss innerhalb einer Anwesenheit in dieser Praxis hergestellt werden: »Das Ziel eines Hochschulstudiums ist: Die AbsolventInnen sollen befähigt werden, in Situationen, die durch Komplexität, Ungewissheit, offene bzw. widersprüchliche Deutungen, Normenkonflikte und hohen Zeitdruck gekennzeichnet sind, sicher zu handeln, also folgelastige Entscheidungen treffen und umsetzen zu können. Hochschulbildung zielt auf wissenschaftliche Urteilsfähigkeit. Sie zielt damit darauf, auch dann entscheiden und handeln zu können, wenn für eine konkrete Situation noch kein erprobtes Handlungswissen vorliegt.«⁷⁸

77 Vgl. Pasternack 2013, Seite 722.

78 Pasternack 2013, Seite 722.

Am Zwei-Säulen-System der hochschulischen Ausbildung – auf der einen Seite die Universitäten und auf der anderen Seite die Fachhochschulen – wird das Spannungsfeld zwischen Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug deutlich. Während an Hochschulen die Wissenschaftsorientierung im Zentrum steht, von der aus Handlungsorientierungen entwickelt werden, ist der Ausbildungsansatz von berufsbildenden höheren Ausbildungen hingegen ausdrücklich ein handlungsorientierter.

Auch in Österreich haben Universitäten und Fachhochschulen per Gesetz unterschiedliche Aufgaben und Zielsetzungen. Hinsichtlich der Universitäten wird im Universitätsgesetz vor allem deren wissenschaftliche und gesellschaftliche Aufgabe betont. Die wissenschaftliche, künstlerische und pädagogische Berufsvorbildung bzw. die Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten, die eine Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern, sind expliziter Auftrag. Im Universitätsgesetz (UG) 2002 werden den Universitäten die folgenden Aufgaben zugeschrieben:

- Entwicklung der Wissenschaften (Forschung und Lehre), Entwicklung und Erschließung der Kunst sowie Lehre der Kunst;
- Bildung durch Wissenschaft und durch die Entwicklung und Erschließung der Künste;
- Wissenschaftliche, künstlerische, künstlerisch-pädagogische und künstlerisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung, Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten, die eine Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern, sowie Ausbildung der künstlerischen und wissenschaftlichen Fähigkeiten bis zur höchsten Stufe;
- Heranbildung und Förderung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses;
- Weiterbildung, insbesondere der Absolventinnen und Absolventen von Universitäten;
- Koordinierung der wissenschaftlichen Forschung (Entwicklung und Erschließung der Künste) und der Lehre innerhalb der Universität;
- Unterstützung der nationalen und internationalen Zusammenarbeit im Bereich der wissenschaftlichen Forschung und Lehre sowie der Kunst;
- Unterstützung der Nutzung und Umsetzung ihrer Forschungsergebnisse in der Praxis und Unterstützung der gesellschaftlichen Einbindung von Ergebnissen der Entwicklung und Erschließung der Künste (sowie einige weitere gesellschaftliche Anliegen).

Die Fachhochschulen hingegen sollen eine praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau bieten und jene Fähigkeiten vermitteln, die Aufgaben des jeweiligen Berufsfeldes dem Stand der Wissenschaft und den Anforderungen der Praxis entsprechend lösen zu können. Das Fachhochschul-Studiengesetz formuliert als Ziele und leitende Grundsätze von Fachhochschul-Studiengängen: »§3. (1) Fachhochschulen und Einrichtungen zur Durchführung von Fachhochschul-Studiengängen haben die Aufgabe, Studiengänge auf Hochschulniveau anzubieten, die einer wissenschaftlich fundierten Berufsausbildung dienen. Die wesentlichen Ziele sind:

1. die Gewährleistung einer praxisbezogenen Ausbildung auf Hochschulniveau;
2. die Vermittlung der Fähigkeit, die Aufgaben des jeweiligen Berufsfeldes dem Stand der Wissenschaft und den aktuellen und zukünftigen Anforderungen der Praxis zu lösen;

3. die Förderung der Durchlässigkeit des Bildungssystems und der beruflichen Flexibilität der Absolventinnen und Absolventen.«⁷⁹

Damit sind Aufgaben verbunden, die bislang dem traditionellen universitären System nicht zugeschrieben waren: Unterstützung des lebenslangen Lernens (insbesondere auch des berufsbegleitenden Studiums), vertikale und horizontale Durchlässigkeit sowie Förderung des Zuganges für nicht-traditionelle Studierende. Diese Anforderungen erwachsen insbesondere aus europäischen bildungspolitischen Strategien, in denen Grundbegriffe wie Transparenz, Vergleichbarkeit, Durchlässigkeit sowie Anerkennung und Anrechnung eine zentrale Rolle spielen und internationales Benchmarking forcieren.⁸⁰

Der Aufgabenbereich der Universitäten ist somit viel weiter gefasst, es ist von Bildung und Berufsvorbildung die Rede, bei den Fachhochschulen hingegen explizit von einer praxisbezogenen Ausbildung. Bei den Universitäten geht es um das Heranziehen des wissenschaftlichen Nachwuchses, um den Blick auf die internationale Szene, um Wissenschaft und Kunst auf höchstem Niveau, während bei den Fachhochschulen eine klare Berufsorientierung vorgegeben ist.

Ein Beruf gilt als im höchsten Grad akademisiert, wenn dieser als anerkannte Wissenschaftsdisziplin mit Lehre und Forschung an der Universität etabliert ist.⁸¹ In der Praxis sind die Trennlinien viel schwieriger zu ziehen, so tut man sich etwa schwer, die Unterscheidung von Berufsvorbildung und Berufsausbildung im konkreten Falle zu definieren oder zu illustrieren. Gerade bei einigen klassischen professionellen Fächern steht auch an den Universitäten die Berufsorientierung im Vordergrund und ist die Wissenschaftsnähe nicht unbedingt das Ziel der Ausbildung: Ärzte/Ärztinnen sollen z.B. nicht für die wissenschaftliche Praxis »vorbereitet« werden (sie sollen also nicht vorwiegend darin geschult werden, medizinische Forschungsprojekte zu gestalten), vielmehr sollen sie für die Behandlung von PatientInnen ausgebildet werden, also für die Berufspraxis. Dies natürlich im Sinne einer Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse, wie es praktisch für alle wissenschaftlich ausgebildeten Professionen charakteristisch ist, doch die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse unterscheidet sich qualitativ von der Teilhabe an der Produktion dieser Erkenntnisse. Auch an den technischen Universitäten sind die Übergänge sehr häufig fließend, tatsächlich betreiben viele Institute in hohem Ausmaß angewandte Forschung.

Die Anforderung einer Berufsausbildung auf wissenschaftlicher Basis mit Anbindung an die Forschung stellt für die Fachhochschulen häufig eine große Herausforderung dar. Einerseits sind die Fachhochschulen noch relativ junge Einrichtungen und können alleine deshalb nicht auf jene Forschungsinfrastrukturen zurückgreifen, wie sie die Universitäten zum Teil

79 FHSStG 1993/2013: www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009895.

80 Vgl. Lachmayr/Mayerl et al. 2013, Seite 8.

81 Vgl. Gruber 2011.

über Jahrhunderte, zumindest aber über Jahrzehnte, aufgebaut haben. Andererseits wurde bereits eine Reihe von Berufsausbildungen in das Fachhochschulsystem integriert, für die es zuvor keine eigenen wissenschaftlichen Disziplinen gab, wie das Beispiel der Sozialarbeit und der Gesundheits- und Krankenpflege zeigen.⁸² Letztlich wurde durch die vorsichtige Form der Etablierung der FHs ein praxisorientierter »Puffer« zwischen die Universitäten und die sekundäre Berufsbildung eingebaut, der zwar formal in den ersten beiden Zyklen Bachelor und Master den Universitäten annähernd gleichgestellt wurde, jedoch im Unterschied zu den Universitäten eine Orientierung an der (stark verschulerten) Berufsausbildung, und nur eine schwache Ausprägung hinsichtlich der Forschung und Wissenschaft aufweist.⁸³

In ähnlicher Weise wie bei den Fachhochschulen wird die Aufgabenstellung auch für die Pädagogischen Hochschulen formuliert (Hochschulgesetz 2005): Sie haben die Aufgabe, wissenschaftlich fundierte berufsfeldbezogene Bildungsangebote in den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung in pädagogischen Berufsfeldern, insbesondere in Lehrberufen, zu erstellen, anzubieten und durchzuführen. Sie haben hierzu fundiertes, auf den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen basierendes Fachwissen und umfassende Lehrkompetenz zu vermitteln; ihr Bildungsprozess muss auf aktuellen wissenschaftlichen Standards basieren, hat jedoch die Praxisbezogenheit zu gewährleisten. Hinsichtlich der Anbindung der Pädagogik an die Forschung stehen die Pädagogischen Hochschulen mit der Akademisierung des LehrerInnenberufes vor ähnlichen Herausforderungen wie die Fachhochschulen im Bereich der Sozialarbeit und Gesundheits- und Krankenpflege. Die Pädagogik ist zwar traditionell an den Universitäten verankert, allerdings nur in den für sie relevanten Bereichen wurde auch entsprechende Forschung durchgeführt. So sind beispielsweise Elementarpädagogik oder Pädagogik in der Berufsbildung – die traditionell nicht an den Universitäten im Bereich der Lehre etabliert waren – jüngere Forschungszweige, die noch erheblichen Entwicklungsspielraum in der Forschung haben.⁸⁴

82 Vgl. Kapitel 8.1 und Kapitel 8.2 in dieser Publikation.

83 Vgl. Lassnigg 2011, Seite 34f.

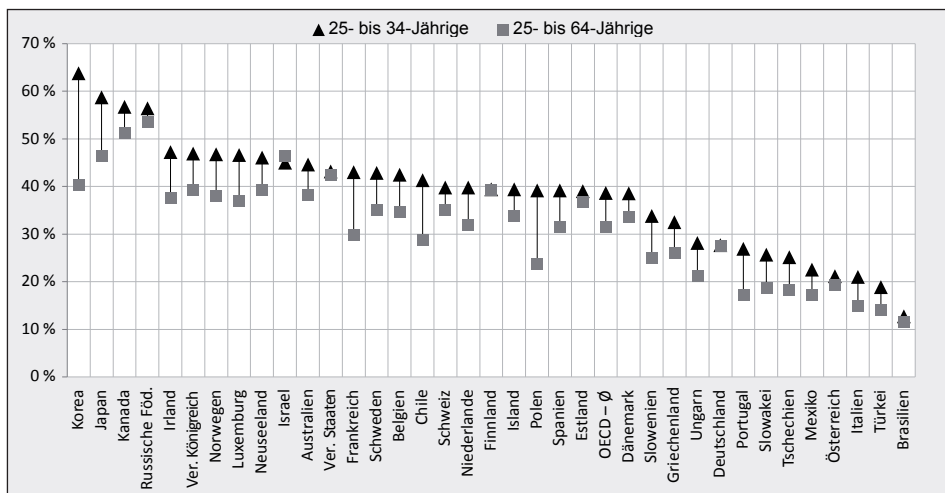
84 Vgl. Kapitel 8.3 in dieser Publikation.

4 Trends auf europäischer und internationaler Ebene

Schätzungen der Europäischen Kommission zufolge wird bis zum Jahr 2020 für 35 Prozent aller Arbeitsplätze ein tertiärer Abschluss erforderlich sein, aktuell verfügen jedoch nur 26 Prozent der Arbeitskräfte über einen solchen Abschluss. In einer Mitteilung formuliert die Europäische Kommission Bedenken, dass Europa den Anschluss auf internationaler Ebene verpassen könnte. Mit Sorge wird betrachtet, dass Europa im »weltweiten Rennen um Wissen und Talente« nicht mehr das Tempo vorgibt, während »aufstrebende Volkswirtschaften ihre Investitionen in die Hochschulbildung rasch steigern«.⁸⁵

Während 1997 in den OECD-Ländern 21 Prozent der 25- bis 64-Jährigen über einen Tertiärababschluss verfügten, lag ihr Anteil im Jahr 2009 bei 30 Prozent. Im EU-21-Durchschnitt lag der Wert 1997 bei 18 Prozent, im Jahr 2009 bei 27 Prozent.⁸⁶ Auch in Österreich steigt der Anteil der Erwachsenen mit einem Tertiärababschluss, im internationalen Vergleich ist sowohl der aktuelle Anteil gering, als auch die Entwicklung in Richtung Tertiärisierung eher verhalten (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich, OECD, 2011, in Prozent, nach Altersgruppen



Quelle: OECD 2013, Seite 27

⁸⁵ Europäische Kommission 2011a, Seite 4.

⁸⁶ Vgl. OECD 2011, Seite 48ff.

Länder wie Korea oder Japan haben besonders stark in die Höherqualifizierung investiert. Während 1997 in Japan noch 20 Prozent der 25- bis 64-Jährigen als höchsten Abschluss unterhalb des Sekundarbereiches II abschlossen, tendierte dieser Wert 2009 gegen Null. In Korea verfügten 1997 noch 38 Prozent über einen Abschluss unterhalb des Sekundarbereiches II, im Jahr 2009 betrug ihr Anteil nur mehr 20 Prozent. In Japan hat sich in den Jahren 1997 bis 2009 nicht nur der Anteil der Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundären (jedoch nicht tertiären) Bereich von 49 Prozent auf 56 Prozent erhöht, sondern auch der Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit einem Tertiärabschluss von 31 auf 44 Prozent. Korea setzt hingegen voll auf den Tertiärbereich, hier erhöhte sich der Anteil im gleichen Zeitraum von 20 Prozent auf 39 Prozent, der Sekundarbereich II inklusive dem postsekundären (nicht tertiären) Bereich ging geringfügig von 42 auf 41 Prozent zurück. Aber auch aufstrebende Länder Asiens, wie z. B. Malaysia, wollen sich in der »Knowledge Society« positionieren und unternehmen erhebliche Anstrengungen zur Erhöhung des Anteils der Personen mit einem Tertiärabschluss.⁸⁷

Solche internationale Vergleichsdaten haben allerdings nur eine begrenzte Aussagekraft. In Österreich wird bemängelt, dass das heimische Qualifikationsniveau – insbesondere durch die nicht adäquate Einstufung der BHS – im internationalen Vergleich unterbewertet werde. Österreich würde bei einer entsprechenden Berücksichtigung in den international vergleichenden Statistiken damit einige Plätze wettmachen und sich im Durchschnitt befinden. Auch wird in Frage gestellt, ob die sehr unterschiedlichen Tertiärquoten, die von 30 Prozent bis 80 Prozent reichen, tatsächlich Hochschulstudien angemessen erfassen und vergleichen.⁸⁸ Auch die OECD hält fest, dass die internationale Vergleichbarkeit von Bildungsdaten nach wie vor problematisch ist. Insbesondere müsse berücksichtigt werden, dass die volle Nutzung des Humankapitals in heutigen Gesellschaften des lebenslangen Lernens bedarf und die Erstausbildung im formalen Bildungswesen daher nur ein Aspekt unter mehreren ist. Der Bildungsstand ist daher nur eine indirekte Kenngröße und tatsächlich zeigt sich nur ein schwacher Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Wachstum der einzelnen Volkswirtschaften. Die Vorstellung, dass es ausreiche, einfach die Zahl der AbsolventInnen im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich zu steigern, wird als zu kurz gegriffen eingeschätzt.⁸⁹

Die generelle Tendenz in Richtung Tertiärisierung ist jedoch unbestritten. Dieser weltweite Trend zur Akademisierung der Bildung wird auch als »Academic Drift« bezeichnet. Er wird angetrieben durch das Interesse ehrgeiziger Eltern, ihren Kindern – zunehmend ihrem einzigen Kind – eine akademische Bildung zu ermöglichen. In vielen Ländern reagieren Politiker darauf mit einer »College for all«-Politik – also Universität für alle. KritikerInnen dieser Entwicklung beschreiben die Folgen davon als bizarr. So führe in den USA und den Bildungszentren Chinas die Akademisierung der Bildung, verstärkt durch die Stigmatisierung

87 Vgl. Haberfellner 2012.

88 Vgl. Schneeberger 2010; Lassnigg 2013a.

89 Vgl. OECD 2011, Seite 17f.

beruflicher Bildung, zur Einrichtung von ein- und zweijährigen Alibi-Studiengängen auf dem Niveau von Berufsfach- und Fachschulen. In den USA könne man sogar im Studienmodell »Some College« Zertifikate wie »Wedding Planning« oder »Home and Gardening« erwerben und sich so als gesellschaftlich akzeptierter/akzeptierte College-AbsolventIn positionieren. Die Kritik lautet, dass damit weder die Bildungschancen der Jugendlichen steigen noch die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen.⁹⁰ Gleichzeitig wird ein »Vocational Drift« der akademischen Ausbildungen konstatiert und auch bemängelt. Der verstärkte Fokus auf die »Employability« von HochschulabsolventInnen habe dazu geführt, dass inzwischen selbst in hochakademische Ausbildungen häufig Praxiselemente integriert werden. Damit würden die Grenzen zwischen ursprünglich rein akademischen Ausbildungen und beruflichen Ausbildungen zunehmend verschwimmen.⁹¹

Ungeachtet der Kritik am »Academic Drift« ist die Strategie der Europäischen Union – wesentlich bestimmt durch die Lissabon-Strategie und durch die Einführung der Bologna-Studienarchitektur – eindeutig auf Tertiärisierung und Höherqualifizierung ausgerichtet mit dem Ziel, die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft im straffen globalen Wettbewerb zu stärken. Die Europäische Kommission führte auch umfassende Studien in 19 Wirtschaftssektoren in Europa durch, welche zwei Drittel der europäischen Beschäftigung ausmachen.⁹² Das Hauptziel dieser Sektorenstudien war es, die Entwicklung von Innovationen, Qualifikationen und Arbeitsplätzen innerhalb ausgewählter wirtschaftlicher Sektoren zu analysieren und auszuarbeiten – und zwar unter Berücksichtigung der globalen, nationalen und regionalen Ebenen des jeweiligen Sektors, um mögliche Entwicklungen am Arbeitsmarkt und der damit verknüpften Qualifikationsbedarfe bis 2020 abschätzen zu können.

Die Sektorenstudie zeigt die steigende Polarisierung zwischen Qualifikationsbedarf und Kompetenzen. Einerseits strebt die europäische Produktion nach »Erstklassigkeit«, um die Wettbewerbsfähigkeit im wettbewerbsorientierten Umfeld zu erhalten, was einen großen Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften zur Folge hat. Andererseits verursacht der Zuwachs im Dienstleistungssektor einen stetigen Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften als auch an geringqualifizierten Beschäftigten. Gleichzeitig verringert die Verlagerung der Produktionsstandorte die Anzahl der qualifizierten Arbeitsplätze in Europa. Trotz hohem Qualifikations- und Kompetenzlevel berichten alle Wirtschaftssektoren vom stetigen Bedarf an Weiterbildung der Arbeitskräfte, was durch Internationalisierung, Spezialisierung, steigende Bedenken hinsichtlich des Klimawandels, IKT und neue technologische Möglichkeiten noch begünstigt wird.⁹³ Als weitere Herausforderung in diesem Zusammenhang ist die Alterung der Erwerbstätigenstruktur in den meisten Sektoren hervorzuheben, die zu einem rückläufigen Angebot an verfügbaren Arbeitskräften führt.

90 Vgl. www.zeit.de/2010/11/C-Studium-Contra.

91 Vgl. Camilleri et al. 2013, Seite 13.

92 Studien abzurufen auf <http://ec.europa.eu/restructuringandjobs>.

93 Für Österreich im Speziellen vgl. dazu AMS Österreich 2012 bzw. www.ams.at/newskills.

Da grundlegende Verarbeitungs-, Montage- und Dienstleistungsfunktionen ins Ausland verlagert werden bzw. überhaupt außerhalb von Europa angesiedelt werden, wird der Schwerpunkt auf hohe Wertschöpfung und wissensintensivere Aktivitäten gelegt, beispielsweise F&E, Tests, Marketing, Vertrieb, Verwaltung der Wertschöpfungskette und Finanzverwaltung. Dies schafft mehr Wertschöpfung und einen höheren Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften. Der weltweite Wettbewerb nimmt auch bei diesen Aktivitäten zu, aber es wird davon ausgegangen, dass in diesem Entwicklungsparadigma Europa dem Wettbewerb standhalten und seine Position als weltweit anerkanntes Zentrum für Spitzenleistungen im Bereich »Technologie und Know-how« aufrechterhalten kann. Folglich bezieht sich der Großteil der Empfehlungen in den Sektorstudien auf die Aus- und Weiterbildung. Die häufigsten und wichtigsten Empfehlungen in diesem Bereich konzentrieren sich auf folgende Bereiche:

- Die berufliche Aus- und Weiterbildung und das Bildungssystem im Allgemeinen modernisieren und anpassen.
- Die Flexibilität des Ausbildungssystems erhöhen. Neue Geschäftsmodelle erfordern neue Qualifikationen.
- Inter- und multidisziplinäre Ansätze in die Ausbildung integrieren.
- Engere Zusammenarbeit zwischen den Akteuren ist wichtig, um das Bildungssystem an den neuen Qualifikationsbedarf anzupassen.
- Branchenspezifische Kompetenzen in einem frühen Stadium fördern, durch Überarbeitung der Bildungsgänge.
- Einsatz von Lehr- und Mentoring-Programmen erhöhen.
- Verstärktes Augenmerk auf die Vermittlung kultureller und sozialer Fähigkeiten im Bildungssystem legen.
- EU-Standardisierung und Zertifizierung von Bildung und Qualifikationen, um die Freizügigkeit für ArbeitnehmerInnen sicherzustellen.
- Spezielle/ gemeinsame Bildungs- und Schulungsprogramme für KMUs entwickeln.
- Qualitativ hochwertige Online- und digitalisierte Lernwerkzeuge entwickeln.
- Eine Kultur des lebenslangen Lernens schaffen.
- Innerbetriebliche Weiterbildung und (Um-)Schulung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern unterstützen.

Mit dem Beschluss der BildungsministerInnen der EU-Mitgliedstaaten, bis 2010 einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen, wurde 1999 der Bologna-Prozess in Gang gesetzt. In der Erklärung von Kopenhagen⁹⁴ einigten sich die BildungsministerInnen auf eine verstärkte europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Im Rahmen der europäischen Konferenz »Stärkung der europäischen Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung« im Dezember 2004 wurden weitere Prioritäten gesetzt, eine davon bezieht sich explizit auf die Verknüpfung der Berufsbildung mit der Arbeitsmarktnachfrage der wissensbasierten

94 Vgl. http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf.

Wirtschaft nach hochqualifizierten Arbeitskräften. Zur verbesserten Vergleichbarkeit der nationalen Bildungsabschlüsse wurde im so genannten »Maastricht Kommuniqué«⁹⁵ weiters die Übereinkunft zur Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) sowie eines europäischen Kreditpunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) getroffen. Sowohl Bologna als auch Kopenhagen haben als Ziel, die Durchlässigkeit zwischen einzelnen Bildungsbereichen zu erhöhen, insbesondere zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung. Für Länder wie Österreich und Deutschland mit traditionell stark segregierten Bildungsstrukturen (»Bildungsschisma«) stellen diese Entwicklungen eine erhebliche Herausforderung dar. Länder wie Frankreich hingegen hatten bereits vor Start des Bologna-Prozesses ein ausdifferenziertes Hochschulsystem aufgebaut, das auch eine stark verschulte Berufsbildung aufweist.⁹⁶

Somit ist das auf europäischer Ebene formulierte Ziel eines 40-Prozent-Anteiles⁹⁷ von HochschulabsolventInnen in der Altersgruppe der 30- bis 34-Jährigen bis zum Jahr 2020 nur zu realisieren, wenn Fragen der Durchlässigkeit und – unmittelbar daran gekoppelt – Fragen der (gegenseitigen) Anerkennung stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Hinsichtlich der Durchlässigkeit spielt dabei der Übergang vom sekundären in das tertiäre System eine Rolle, aber auch die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung und letzten Endes geht es auch – im Sinne des lebenslangen Lernens – um die Durchlässigkeit für nicht traditionelle Studierende. Die starre Trennung von akademischer und beruflicher (Aus-)Bildung, wie sie in Österreich und Deutschland Tradition hat, wird als der modernen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft nicht mehr entsprechend kritisch bewertet.⁹⁸

95 Vgl. http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_de.pdf.

96 Vgl. Bernhard/Graf/Powell 2010; Graf 2011.

97 Für Österreich gilt das nationale Ziel von 38 Prozent (vgl. hierzu www.bka.gv.at/site/4890/default.aspx).

98 Vgl. Baethge 2006.

5 Erfassung von Bildungsabschlüssen und Qualifikationsniveaus

Im europäischen bildungspolitischen Kontext wird im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung die Erhöhung des Anteils der 30- bis 34-Jährigen mit einem tertiären oder einem gleichwertigen Bildungsabschluss auf mindestens 40 Prozent (für Österreich: 38 Prozent) bis zum Jahr 2020 als Ziel gesetzt. Diese Zielsetzung ist im Kontext zunehmender Verwischung der Differenzierung zwischen beruflicher und allgemeiner bzw. akademischer Bildung formuliert worden und verweist gleichsam auf den Wandel der traditionellen Ordnung der Dinge bezogen auf die Positionierung sowohl der Bildungsinstitutionen als auch deren Bildungsprogramme.⁹⁹ Gefordert wird: »Die Fähigkeit der Bildungs- und Ausbildungssysteme, auf neue Anforderungen und Tendenzen zu reagieren, muss verbessert werden, damit dem Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarkts und den sozialen und kulturellen Herausforderungen einer globalisierten Welt besser entsprochen werden kann.«¹⁰⁰

Dazu sind u.a. »(...) Anreize erforderlich, um durch Partnerschaften mit Unternehmen und Forschung bessere Verbindungen zur Außenwelt herzustellen, und eine Öffnung gegenüber Lernenden, die nicht zur klassischen Zielgruppe gehören, zu vollziehen, indem geeignete Anreize geboten und Validierung, Unterstützungsregelungen und Beratungsdienste gefördert werden.«¹⁰¹

Die Bemühungen zur Schaffung eines europäischen Bildungsraums führten zu Klassifikationen, die Bildungsangebote und Qualifikationen vergleichbar und transparent machen. Dazu zählt wesentlich die dreistufige Bologna-Struktur sowie der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), weiters die Entwicklung von Schnittstellen zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung mittels Credit-Systemen (ECTS und ECVET).

5.1 Das österreichische Bildungssystem in der ISCED-Systematik

International kommt der ISCED-Klassifizierung große Bedeutung zu, die ISCED-Klassifikation¹⁰² 1997 kann jedoch nur als grobe Orientierungshilfe dienen, denn insbesondere in

99 Vgl. Dunkel/La Mouillour 2013, Seite 143.

100 Amtsblatt der Europäischen Union 2011, Seite 70/2.

101 Amtsblatt der Europäischen Union 2011, Seite 70/2.

102 International Standard Classification of Education – ISCED (UNESCO).

den Kategorien 5A wird in den OECD-Ländern eine große Bandbreite an unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten subsumiert.¹⁰³ An sich sind unter ISCED 5A weitgehend theoretisch orientierte Studiengänge einzuordnen, die hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen und Berufen mit hohen Qualifikationsanforderungen vermitteln. Studiengänge unter ISCED 5B zeichnen sich hingegen durch eine stärkere Berufsorientierung aus und führen zu einem direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Sie sind eher von kürzerer Dauer (meist zwei bis drei Jahre) als die 5A-Studiengänge (mindestens drei Jahre) und führen in der Regel nicht zu einem universitären Abschluss.¹⁰⁴ Die international vergleichende Systematisierung der Bildungsangebote ist zu einer durchaus komplexen Herausforderung geworden; dies umso mehr, als eine zunehmende Diversifizierung bei den Angeboten zu beobachten ist.¹⁰⁵ Die statistische Erfassung von Bildungsabschlüssen erfolgt in Österreich traditionell entlang der nationalen Bildungsabschlüsse, diese erlaubt auch eine Betrachtung über längere Zeitreihen:

Primärabschluss

- Pflichtschule

Sekundärabschlüsse

- Lehre;
- Berufsbildende Mittlere Schule (BMS);
- Höhere Schulen: Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) und Berufsbildende Höhere Schule (BHS).

Tertiärabschlüsse

- Universität und Fachhochschule;
- Hochschulverwandte Lehranstalten und Universitätslehrgänge.¹⁰⁶

Die Zahl der Personen mit einer tertiären Ausbildung nach der internationalen ISCED-Klassifizierung unterscheidet sich demnach von der nationalen Kategorisierung entlang des österreichischen Bildungssystems. Für beide Systematiken stehen Daten zur Verfügung. So weist nach der nationalen Systematik die Registerzählung 2011 insgesamt 831.629 Personen mit einem tertiären Bildungsabschluss aus, nach der ISCED-Klassifikation verfügten 1.065.008 Personen über einen tertiären Abschluss wobei 416.473 auf den Tertiärbereich 5B entfielen, 600.705 auf den Tertiärbereich 5A und 47.830 auf das ISCED-6-Niveau.

In der sechsstufigen ISCED-Systematik werden die Ebenen 0–2 dem primären Bereich zugeordnet, die Ebenen 3–4 dem sekundären und die Ebenen 5–6 dem tertiären. Die Einordnung österreichischer Bildungsangebote in die ISCED-Klassifikation sieht folgendermaßen aus:

103 Vgl. Schneeberger 2010.

104 Vgl. OECD 2013, Seite 23.

105 Vgl. dazu Hoffmeyer-Zlotnik/Warner 2012, Seite 42–48. Um das internationale Kategoriensystem auf die nationalen Bildungsprogramme anwenden zu können, stehen so genannte »Mappings« zur Verfügung.

106 Und seit 2007 Pädagogische Hochschulen.

Tabelle 2: Zuordnung der Bildungsgänge des österreichischen Bildungswesens zur ISCED 1997¹⁰⁷

ISCED Level (0–6)	Education or Labour market destination (A, B, C)*	Orientation (G, P, V)**	Programme name
0		G	Kindergarten, Vorschulstufe
1		G	Volksschule, 1.–4.Schulstufe/Sonderschule (inkl. Heilstättenschulen), Schulstufen 1–4
2	A	G	Volksschule, Oberstufe/Hauptschule/Realschule/Allgemeinbildende Höhere Schule, Unterstufe (inklusive Übergangsstufe)/Sonderschule (inklusive Heilstättenschulen), Schulstufen 5–8
2/3/4	A/B	G, V	Externistenprogramme
3	A	G	Allgemeinbildende Höhere Schulen, Oberstufe/Allgemeinbildende Höhere Schule für Berufstätige
3	A	V	Allgemeinbildende Höhere Schulen mit Berufsausbildung
3	B	V	Lehre (Duale Ausbildung)/Mittlere berufsbildende Schulen (Fachschulen, Handelsschulen)/Land- und forstwirtschaftliche Mittlere Schulen (weiterführend)
3	C	P	Polytechnische Schule/Haushaltungs-, Hauswirtschaftsschulen/Land- und forstwirtschaftliche Mittlere Schulen (einjährig, schulpflicht-eretzend)/Berufsbildende Statut-Schulen (soweit nicht anders zugeordnet)/Sonderschule (inkl. Heilstättenschulen), Schulstufe 9
3	C	V	Pflegehilfelehrgänge/Schulen zur Ausbildung von Leibbeserziehern und Sportlehrern
3/4	A	V	Höhere berufsbildende Schulen/Höhere berufsbildende Schulen für Berufstätige
4	A	V	Aufbaulehrgänge
4	B	V	Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege/Schulen für den medizinisch-technischen Fachdienst
4	C	V	Mittlere Speziallehrgänge/Höhere Speziallehrgänge/Sonderpädagogische Lehrgänge/Universitäre Lehrgänge (Maturaniveau, kürzer als 2 Jahre)
5	A		Bakkalaureatstudium im Fachhochschulbereich Diplomstudium im Fachhochschulbereich Kurzstudium an Universitäten Bakkalaureatstudium an Universitäten Diplomstudium und (Doktorats-)Studium nach alter Studienverordnung an Universitäten Magisterstudium im Fachhochschulbereich Magisterstudium an Universitäten Universitäre Lehrgänge (postgradual) Aufbau- und Ergänzungsstudium

107 Die ISCED-Systematik wurde 2011 überarbeitet.

5	B	Meister- und Werkmeisterausbildung, Bauhandwerkerschulen Kollegs Akademien des Gesundheitswesens Akademien für Sozialarbeit Akademien zur Ausbildung von Lehrern für allgemeinbildende Pflichtschulen Berufspädagogische Akademien Land- und forstwirtschaftliche berufspädagogische Akademien Universitäre Lehrgänge (Maturaniveau, mindestens zweijährig)
6		Doktoratsstudium (postgradual)

Quelle: Statistik Austria; eigene Darstellung

* Weitere Bildungschancen infolge des Designs von Bildungsgängen. Mit >C< klassifizierte Bildungsgänge sehen keine weitere (Aus-)Bildung vor.

** G: General, P: Pre-vocational, V: Vocational.

Durch die Umwandlung der Pädagogischen Akademien für die Ausbildung der PflichtschullehrerInnen in Pädagogische Hochschulen und durch das »Upgrading« der Sozialakademien in Studiengänge an den Fachhochschulen, aber auch durch die – bislang nur partielle – Integration von Ausbildungen im Bereich der Gesundheitsberufe in die Fachhochschulen ergibt sich auf der statistischen Ebene eine substanzielle Reduktion der Bedeutung des nicht-akademischen postsekundären Sektors zugunsten des akademischen tertiären Sektors. Im Rahmen der ISCED-Klassifikation bedeutet dies eine Reduktion von 5B (und auch 4B) zugunsten von 5A.¹⁰⁸

5.2 Skills und Berufe nach ISCO

Die ISCO-Berufsklassifikation ermöglicht die Klassifizierung von Berufen, sie wurde von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) eingeführt und in leicht modifizierter Form als »ISCO-88 (COM)« innerhalb der EU als Standardklassifikation der Berufe eingesetzt. Für österreichische Statistiken wurden ergänzend leichte Modifikationen vorgenommen und als Ö-ISCO ausgearbeitet. Da die seit Ende der 1980er-Jahre eingesetzte ISCO-88-Systematik nach 20 Jahren den Wandel in der Berufswelt nur mehr unzureichend widerspiegelte, wurde eine aktualisierte Fassung (ISCO-08) erarbeitet. Die »ISCO-08«-Systematik, die nun zehn statt zuvor acht Berufshauptgruppen unterscheidet, kommt in Österreich im Rahmen statistischer Erhebungen seit 2010 zum Einsatz.¹⁰⁹

Wesentlich an der ISCO-Systematik ist die Verknüpfung von Berufsgruppen mit »Skills«. Unter »Skills« werden die notwendigen Fähigkeiten beschrieben, um die mit einem Job verbundenen typischen Aufgaben und Pflichten erfüllen zu können. Die »Skill Levels« beschrei-

108 Vgl. Schneeberger/Schmid/Petanovitsch 2013, Seite 5.

109 Für eine detaillierte Darstellung zur ISCO-88: www.statistik.at/verzeichnis/beruf_einleitung1.pdf und zu ISCO-08: www.statistik.at/web_de/klassifikationen/oecisco08_implementation/informationen_zur_isco08/index.html.

ben das Anforderungsniveau, also den Grad der Komplexität der Aufgaben. Vier breit gefasste Skill Levels werden unterschieden, sie repräsentieren gleichzeitig unterschiedliche Ausbildungsstufen (Schul- und Berufsausbildung). Skill Level 1 entspricht einer Primarausbildung (Volksschule, Sonderschule), in Österreich entsprachen 2010 rund elf Prozent der Beschäftigungsverhältnisse dieser Gruppe. Skill Level 2 umfasst die Ausbildung im Sekundarbereich (Unter- und Oberstufe) und dominiert mit rund 52 Prozent der Beschäftigungsverhältnisse die Struktur in Österreich. Skill Level 3 umfasst den postsekundären Bereich, der nicht einem Universitätsabschluss entspricht (Kollegs, Akademien), dazu werden in Österreich teilweise auch Ausbildungen Berufsbildender Höherer Schulen gezählt (rund 21 Prozent der Jobs). Skill Level 4 umfasst tertiäre Ausbildungen, die zu einem Universitäts- oder gleichwertigen Abschluss führen (Universität, Fachhochschule), im Jahr 2010 waren rund zehn Prozent der Beschäftigungsverhältnisse dieser Gruppe zuzuordnen. Sechs Prozent der Beschäftigungsverhältnisse wurden dem Skill Level 0 zugeordnet, dazu zählen Berufe mit nicht klar definierten Anforderungen (Berufe mit Leitungsfunktion und Berufe mit militärischem Charakter).¹¹⁰

5.3 Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)

Im Sinne der Förderung der Mobilität wurde der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) entwickelt, er soll als gemeinsamer Bezugsrahmen die Anerkennung und Übertragbarkeit von Qualifikationen sichern. Der EQR (Europäischer Qualifikationsrahmen) basiert auf Lernergebnissen (Learning Outcomes), es werden also Aussagen darüber getroffen, was eine Person nach Abschluss des Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun. Die Lernergebnisse werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert:¹¹¹

- **Kenntnisse** sind das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen und bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und der Praxis in einem Lern- und Arbeitsbereich (= Theorie- und/oder Faktenwissen).
- Mit **Fertigkeiten** wird die Fähigkeit bezeichnet, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im EQR wird zwischen kognitiven Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktischen Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) unterschieden.
- **Kompetenzen** zeigen sich in der nachgewiesenen Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Der EQR erläutert Kompetenz daher auch als Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit.

¹¹⁰ Vgl. AMS Österreich/WIFO 2012, Seite 51; vgl. auch Tabelle 4 in dieser Publikation.

¹¹¹ Vgl. Jelenko 2009, Seite 55.

Im Rahmen des EQR wurden acht Referenzniveaus definiert, wobei für HochschulabsolventInnen die drei höchsten Referenzniveaus (Stufen sechs bis acht) von Relevanz sind. Die Beschreibung der Referenzniveaus des EQR erfolgt mit Hilfe von Deskriptoren, die sich auf Lernergebnisse, unterteilt nach Kenntnissen, Kompetenzen und Fertigkeiten, stützen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Deskriptoren zur Beschreibung der für HochschulabsolventInnen relevanten Referenzniveaus des EQR

Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau 6 (Bachelor-Abschluss)		
Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen.	Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind.	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten. Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen.
Niveau 7 (Master-Abschluss)		
Hochspezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze. Kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen.	Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren.	Leitung und Gestaltung komplexer, sich verändernder Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern. Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams.
Niveau 8 (Doktorat, PhD)		
Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen.	Die am weitesten entwickelten und spezialisierten Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis.	Namhafte Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung.

Quelle: Jelenko 2009, Seite 56

Damit ist beschrieben, mit welchen generellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen StudienabsolventInnen auf den unterschiedlichen Abschlussniveaus ausgestattet sein sollten. Das Universitätsgesetz beschreibt die Anforderungen an Bachelor- und Masterstudien analog: »Bachelorstudien sind die ordentlichen Studien, die der wissenschaftlichen und

künstlerischen Berufsvorbildung und der Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten dienen, welche die Anwendung wissenschaftlicher und künstlerischer Erkenntnisse und Methoden erfordern. (...) Masterstudien sind die ordentlichen Studien, die der Vertiefung und Ergänzung der wissenschaftlichen und künstlerischen Berufsvorbildung auf der Grundlage von Bachelorstudien dienen.«¹¹²

Im Rahmen der AbsolventInnenbefragung 2010 wurden die AbsolventInnen der Jahre 2004 bis 2008 gebeten, ihre Erfahrungen/Einschätzungen hinsichtlich der Bedeutung von insgesamt 21 Fähigkeiten/Kompetenzen auf Basis ihrer aktuellen Berufstätigkeit abzugeben. Sie berichteten in Summe über hohe Kompetenzanforderungen sowohl in fachlichen, insbesondere aber auch in sozialen und personalen Bereichen. Mehr als 80 Prozent der AbsolventInnen nennen besonders hohe Anforderungen in den folgenden sechs Bereichen:¹¹³

- Fähigkeit, mich selbst und meinen Arbeitsprozess effektiv zu organisieren (89 Prozent);
- Fähigkeit, effizient auf ein Ziel hin zu arbeiten (88 Prozent);
- Fähigkeit, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten (87 Prozent);
- Fähigkeit, unter Druck gut zu arbeiten (85 Prozent);
- Fähigkeit, mich auf veränderte Umstände einzustellen (84 Prozent);
- Beherrschung des eigenen Faches, der eigenen Disziplin (80 Prozent).

Werden die Bewertungen der Kompetenzen/Fähigkeiten hinsichtlich ihrer Wichtigkeit in der aktuellen Berufstätigkeit in Relation gesetzt mit den Bewertungen der selben Kompetenzen zum Zeitpunkt des Studienabschlusses,¹¹⁴ so zeigt sich, dass die AbsolventInnen bei diesen sechs wichtigsten Kompetenzen/Fähigkeiten beinahe durchgehend ein Kompetenzdefizit wahrnehmen. Das bedeutet, dass sie mit Studienabschluss nicht in jenem Ausmaß über die jeweiligen Fähigkeiten verfügten, wie sie in der derzeitigen beruflichen Situation gefordert werden.

Bei den sechs am stärksten geforderten Kompetenzen fällt nicht nur auf, dass die Rangreihung bei den AbsolventInnen der wissenschaftlichen Universitäten und der Fachhochschulen beinahe ident ist, sondern auch, dass die FachhochschulabsolventInnen fast durchgehend zu einem höheren Anteil als die UniversitätsabsolventInnen angeben, dass diese in (sehr) hohem Maß in ihrer aktuellen Beschäftigung gefordert werden. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den folgenden zehn Kompetenzen, von denen die Mehrheit der AbsolventInnen (mehr als

112 Universitätsgesetz §51(2).

113 Vgl. INCHER-Kassel 2010, Seite 25.

114 Zwei Fragen jeweils mit einer fünfteiligen Antwortskala von 1 = »in sehr hohem Maße« bis 5 = »gar nicht«: Frage C12: »In welchem Maße verfügten Sie zum Zeitpunkt des Studienabschlusses über die folgenden Fähigkeiten/Kompetenzen?« Frage G4: »Inwieweit werden die folgenden Fähigkeiten/Kompetenzen in Ihrer derzeitigen Erwerbstätigkeit gefordert?« Die Selbsteinschätzung von zurückliegenden Zuständen bedeutet natürlich eine persönliche Beurteilung der Vergangenheit aus der subjektiven Sicht der aktuellen Situation (vgl. dazu Guggenberger / Kellermann / Sagmeister / Steingruber 2007, Seite 52).

50 Prozent) über (sehr) hohe Anforderungen berichteten, allerdings sind in diesen Bereichen die wahrgenommenen Kompetenzdefizite bereits deutlich seltener:

- Fähigkeit, neue Ideen und Lösungen zu entwickeln (78 Prozent);
- Fähigkeit, fächerübergreifend zu denken (77 Prozent);
- Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu erkennen und zu schließen (76 Prozent);
- analytische Fähigkeiten (74 Prozent);
- Fähigkeit, mich anderen gegenüber durchzusetzen (71 Prozent);
- Fähigkeit, Berichte, Protokolle oder ähnliche Texte zu verfassen (66 Prozent);
- Fähigkeit, eigene Ideen und Ideen anderer in Frage zu stellen (62 Prozent);
- Fähigkeit, das Können anderer zu mobilisieren (62 Prozent);
- Fähigkeit, wirtschaftlich zu denken und zu handeln (62 Prozent);
- Fähigkeit, Produkte, Ideen oder Berichte einem Publikum zu präsentieren (56 Prozent).

6 HochschulabsolventInnen am österreichischen Arbeitsmarkt: Entwicklungen und Trends

Grundsätzlich sind die Beschäftigungsperspektiven für HochschulabsolventInnen nach wie vor intakt und Prognosen gehen davon aus, dass sich die positive Entwicklung der Vergangenheit fortsetzen wird. Die mittelfristige Prognose zur Beschäftigungsentwicklung in Österreich (2010–2016) diagnostiziert zwei wesentliche Trends: einerseits einen sich fortsetzenden Trend zu Dienstleistungsberufen und zum anderen den Trend zu hoch und höherqualifizierten Tätigkeiten. Mit Ausnahme Vorarlbergs wird unter allen Berufsgruppen für die akademischen Berufe die höchste Wachstumsrate erwartet, österreichweit wird die durchschnittliche jährliche Wachstumsrate in den Tätigkeitsfeldern mit akademischem Niveau mit 3,5 Prozent prognostiziert. Wachstumstreiber sind insbesondere die technischen und naturwissenschaftlichen Berufe,¹¹⁵ aber auch die sonstigen WissenschaftlerInnen (z. B. aus dem Bereich der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften). Bei den Berufen auf Maturaniveau kommen insbesondere klassische Büroberufe unter Tertiärisierungsdruck, denn diese wandeln sich weg von reinen »Schreibberufen« hin zu immer anspruchsvoller und komplexer werdenden beruflichen Anforderungsprofilen.¹¹⁶

Die Tendenz zu Berufen mit höheren Qualifikationsvoraussetzungen ist sowohl in Wirtschaftsbereichen vertreten, in denen Berufe mit hohen Anforderungen bereits stark vertreten sind, als auch in Branchen, in denen bislang relativ geringe Qualifikationsanforderungen gestellt wurden. Die Beschäftigungsentwicklung von Berufsgruppen wird einerseits beeinflusst von Brancheneffekten und andererseits von Berufseffekten. Der Brancheneffekt beschreibt die Auswirkung des Wachstums oder der Schrumpfung einer Branche auf die Zahl der Beschäftigten, der Brancheneffekt beschreibt also den Einfluss des sektoralen Strukturwandels auf die Berufsstruktur. Als Beispiel für einen Brancheneffekt kann die schrumpfende Textilindustrie oder der wachsende Gesundheitssektor genommen werden, die auch bei unveränderter Struktur der Berufe innerhalb der Branche zu einem Mehr oder Weniger an Beschäftigten auf verschiedenen Qualifikationsstufen führen würde. Der Berufseffekt hingegen beschreibt die Verschiebungen in der Berufsstruktur, also der Anteile der einzelnen Berufsgruppen innerhalb einer Branche. Solche Berufseffekte werden typischerweise durch technologischen Fortschritt oder Internationalisierung ausgelöst, die zu veränderten Qualifikationsanforderungen und Tätigkeitsprofilen führen. Hinsichtlich der Beschäftigungsentwicklung in der

115 Dazu zählen die Ingenieursberufe sowie Berufe in den Bereichen von Physik, Informatik und Medizin.

116 Vgl. AMS Österreich/WIFO 2012, Seite xv–xviii.

Berufshauptgruppe der WissenschaftlerInnen (Berufsgruppe 2)¹¹⁷ werden sowohl positive Brancheneffekte, insbesondere aber auch positive Berufseffekte erwartet wobei die stärksten Berufseffekte bei den technischen und naturwissenschaftlichen Berufsgruppen ausgemacht werden. Die Brancheneffekte begünstigen hingegen die Berufsgruppen in den stark wachsenden Bereichen des Gesundheits- Sozial- und Unterrichtswesens.¹¹⁸ Gerade in diesen Bereichen, die durch ein deutliches Wachstum gekennzeichnet sind, wurden in den letzten Jahren einige Ausbildungsreformen eingeleitet bzw. umgesetzt, die in Richtung einer verstärkten Tertiärisierung gehen.¹¹⁹

Tabelle 4: Unselbständige Beschäftigung, 2010 und 2016, nach dem Niveau der Ausbildungsanforderungen (Skill Level)¹²⁰

Ausbildungsniveau	Beschäftigungsniveau		Veränderung 2010–2016	
	2010	2016	Absolut	In % pro Jahr
Berufe mit Leitungsfunktion und Berufe mit militärischem Charakter (Skill Level 0)*	187.000	204.200	17.100	+1,5%
Akademische Ausbildung (Skill Level 4)	328.600	380.600	52.000	+2,5%
Maturaniveau (Skill Level 3)	681.500	730.400	48.900	+1,2%
Lehr- oder Fachschulabschluss (Skill Level 2)	1.691.000	1.744.000	53.000	+0,5%
Maximal Pflichtschule (Skill Level 1)	369.600	371.400	1.800	+0,1%
Insgesamt	3.257.800	3.430.600	172.800	+0,9%

Quelle: AMS Österreich/WIFO 2012, Seite 51; eigene Darstellung;
* Skill Level 0: keinem eindeutigen Ausbildungsniveau zuordenbar

Jüngste Prognosen gehen für den Zeitraum 2011 bis 2020 sogar von einem durchschnittlichen jährlichen Beschäftigungsplus von 4,4 Prozent bei den Arbeitskräften mit einem tertiären Abschluss aus. Damit würde sich die günstige Beschäftigungsentwicklung für HochschulabsolventInnen der ersten Dekade für die zweite Dekade des 21. Jahrhunderts fortsetzen. Bei Arbeitskräften mit einem sekundären Bildungsabschluss wird hingegen mit einem durchschnittlichen jährlichen Minus von 0,9 Prozent gerechnet (2001 bis 2010: +0,7 Prozent) und bei den Arbeitskräften mit höchstens Pflichtschulabschluss ein jährliches Minus von 2,9 Prozent erwartet (2001 bis 2010: –0,6 Prozent). Damit wird für Ar-

117 In diese Berufshauptgruppe fallen sämtliche Berufe, zu deren Ausübung typischerweise ein akademischer oder gleichwertiger Abschluss Voraussetzung ist. Dazu zählen insbesondere technische und naturwissenschaftliche Berufe (MedizinerIn, ArchitektIn etc.), Lehrberufe im Unterrichtswesen sowie sonstige wissenschaftliche Berufe, wie z.B. Sozial- und WirtschaftswissenschaftlerInnen und JuristInnen.

118 Vgl. AMS Österreich/WIFO 2012, Seite 103–107.

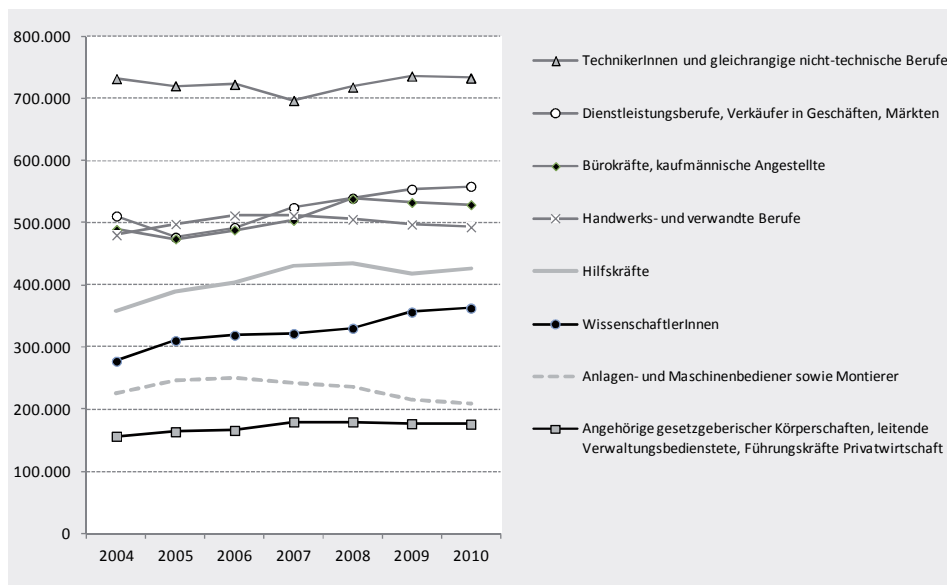
119 Vgl. Kapitel 8.1, 8.2 und 8.3 in dieser Publikation.

120 Vgl. Kapitel 5.2 in dieser Publikation zur ISCO-Klassifizierung.

beitskräfte mit Tertiärabschluss eine gleichbleibend positive Entwicklung prognostiziert, für Beschäftigtengruppen unterhalb der tertiären Ausbildungsebene jedoch ein Negativtrend.¹²¹

Eine Betrachtung über die Jahre 2004 bis 2010 nach Berufshauptgruppen anhand der Daten der Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung zeigt, dass bislang sowohl prozentual als auch in Absolutzahlen die Berufshauptgruppe der WissenschaftlerInnen tatsächlich jene mit den stärksten Zuwächsen war.¹²² Im Jahr 2010 waren in der Berufshauptgruppe der WissenschaftlerInnen mit 362.600 um rund 85.000 unselbständig Beschäftigte mehr verzeichnet als im Jahr 2004, was ein Plus von rund 31 Prozent bedeutet. Sie war auch die einzige Berufshauptgruppe, die über den gesamten Beobachtungszeitraum stetig Zuwächse verzeichnen konnte (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Unselbständig Beschäftigte, 2004–2010, nach Berufshauptgruppen (Ö-ISCO-88)



Quelle: Haberfellner/Sturm 2012, Seite 28; Daten der Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung der Jahre 2004–2010 (Jahresdurchschnitt über alle Wochen)

121 Vgl. Lassnigg et al. 2013, Seite 125.

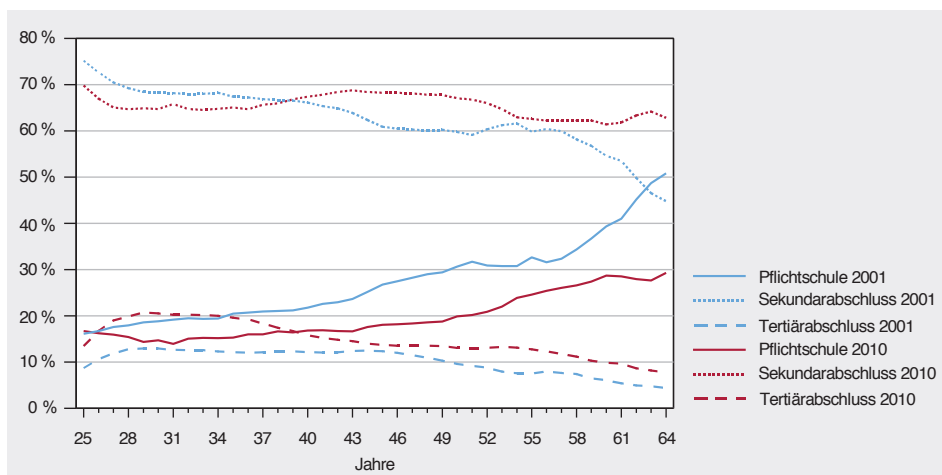
122 Die statistische Erfassung der Berufsgruppen wurde mit dem Jahr 2010 umgestellt (ISCO 08), damit ist eine Zeitreihe über das Jahr 2010 hinaus nicht möglich.

6.1 Bildungsabschlüsse der österreichischen Bevölkerung – Veränderungen im Zeitverlauf

Die Akademisierung lässt sich zuallererst und am leichtesten am Anteil der Personen mit einem akademischen Abschluss an der Bevölkerung festmachen. Laut Daten der Volkszählung verfügten im Jahr 1991 5,6 Prozent der Über-20-Jährigen über eine akademische Ausbildung an einer Universität, Hochschule oder Hochschulverwandten Einrichtung.¹²³ Im Jahr 2001 lag dieser Anteil bereits bei acht Prozent, und laut Registerzählung 2011 verfügten bereits elf Prozent der Über-20-Jährigen über einen Hochschulabschluss.¹²⁴ Damit hat sich der Anteil der Personen mit einem Hochschulabschluss in der Bevölkerung innerhalb von 20 Jahren verdoppelt.

Vergleicht man zunächst die Entwicklung des Bildungsniveaus der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung so zeigt sich, dass der Anteil der Personen mit Tertiärabschluss in allen Altersgruppen im Jahr 2010 höher liegt als zur Volkszählung 2001.¹²⁵ Zwischen 27 und 36 Jahren ist diese Differenz besonders hoch und liegt konstant über sieben Prozentpunkten (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Höchster Bildungsabschluss, nach Alter, in Einzeljahren – Vergleich zwischen 2001 und 2010



Quelle: Statistik Austria 2012, Seite 1 (adaptierte Darstellung); Daten: Volkszählung 2001 und Abgestimmte Erwerbsstatistik 2010

123 Fachhochschulen wurden erst 1994 eingerichtet.

124 Die Daten der Registerzählung sind nur bedingt mit den Volkszählungsdaten vergleichbar, da erstere auf Basis von existierenden Datenbeständen gewonnen werden, während bis zum Jahr 2001 im Rahmen der Volkszählung die Daten auf Basis von Selbstausskunft der Befragten erhoben wurden.

125 Der Tertiärbereich umfasst Abschlüsse an Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Akademien und Kollegs.

Demgegenüber ist der Anteil der PflichtschulabsolventInnen in allen Altersgruppen zurückgegangen, wobei ein besonders deutlicher Abfall bei den Über-59-Jährigen zu erkennen ist. Im Jahr 2001 lag der Anteil der Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss in der Altersgruppe der 60- bis 64-Jährigen noch bei etwa 44 Prozent. Diese Altersjahrgänge sind bei einer Betrachtung des Jahres 2010 bereits aus der Erwerbsbevölkerung ausgeschieden und die nachgerückte Altersgruppe weist nunmehr einen Anteil von etwa 28 Prozent auf.

Der Anteil der Personen mit Sekundarabschluss liegt 2010 bis zum Alter von 39 Jahren leicht unter jenem der äquivalenten Altersgruppe der Volkszählung 2001. Zwar machen mittlerweile mehr Personen einen Sekundarabschluss, der Rückgang begründet sich allerdings in dem Umstand, dass gleichzeitig immer mehr Personen an den Sekundarabschluss eine Ausbildung auf tertiärem Niveau anschließen, der Sekundarabschluss also immer häufiger nicht der höchste Abschluss ist. Ab 39 Jahren liegt im Jahr 2010 der Anteil der Personen mit Sekundarabschluss klar über dem der gleichen Altersgruppe der Volkszählung 2001. Insgesamt ist der Anteil der Personen mit Sekundarabschluss in allen Altersjahrgängen sehr hoch und beträgt durchschnittlich über 60 Prozent. Zu den Sekundarabschlüssen zählen die Abschlüsse einer Allgemeinbildenden bzw. Berufsbildenden Höheren Schule, Lehrabschlüsse sowie die Abschlüsse einer mehrjährigen Berufsbildenden Mittleren Schule.

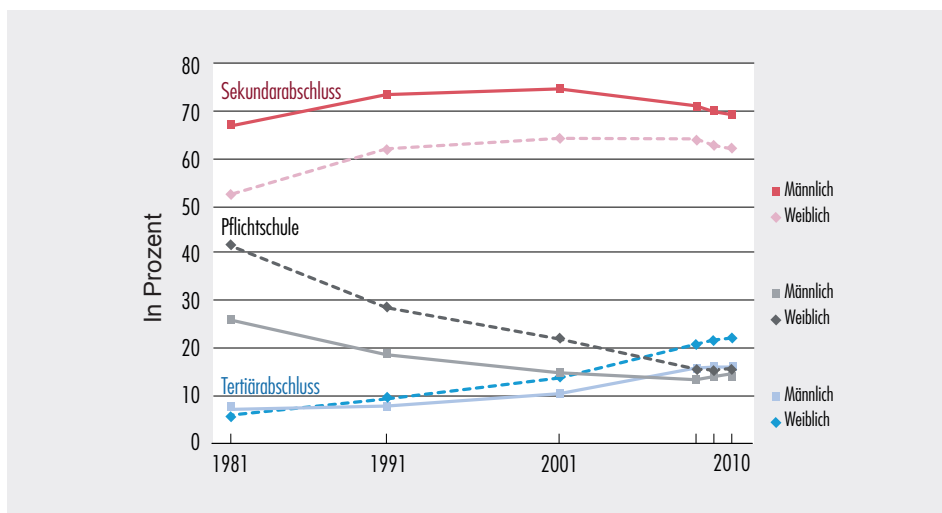
Am deutlichsten wird der Trend in Richtung einer Höherqualifizierung durch einen Vergleich des Bildungsstandes der jüngeren Bevölkerung sichtbar. In den meisten OECD-Ländern ist der Anteil der AbsolventInnen eines Studienganges im Tertiärbereich unter den 25- bis 34-Jährigen am höchsten.¹²⁶ In Österreich verfügten im Jahr 2010 19,1 Prozent der 25- bis 34-Jährigen über einen Tertiärabschluss, 65,6 Prozent erwarben einen Sekundarabschluss und 15,3 Prozent hatten keine weiterführende Ausbildung, können somit nur auf einen Pflichtschulbesuch verweisen (vgl. Abbildung 4). Betrachtet man die Veränderungen zwischen 2008 und 2010, so fällt auf, dass selbst bei einer Betrachtung über diesen relativ kurzen Zeitraum der Bevölkerungsanteil mit Tertiärabschluss spürbar angewachsen ist. Der Anteil der 25- bis 34-Jährigen, die keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss erworben haben, ging in der Vergangenheit stark zurück. Seit 2008 ist allerdings wieder ein Anstieg des Anteils der Bevölkerung mit höchstens Pflichtschulausbildung feststellbar. Dies betrifft Männer stärker als Frauen.

Abbildung 4 macht auch deutlich, dass dieser Trend zur Höherqualifizierung bei den Frauen eine deutlich stärkere Dynamik aufweist als bei den Männern. Während vor 30 Jahren Frauen nur in der Bildungsgruppe der PflichtschulabsolventInnen in der Mehrheit waren, ist der Anteil der Frauen mit einem Pflichtschulabschluss in dieser Altersgruppe nun nicht mehr höher als jener der Männer. Aufgeholt haben die Frauen auch beim Sekundarabschluss, noch stärker jedoch bei den tertiären Abschlüssen. Der Anteil unter den Frauen

126 Vgl. OECD 2013, Seite 27.

im Alter von 25 bis 34 Jahren, die über einen tertiären Abschluss verfügen, ist inzwischen deutlich höher als unter den Männern: 2010 hatten 22,2 Prozent der 25- bis 34-jährigen Frauen einen Tertiärabschluss, bei den Männern in der gleichen Altersgruppe waren es lediglich 16,1 Prozent.

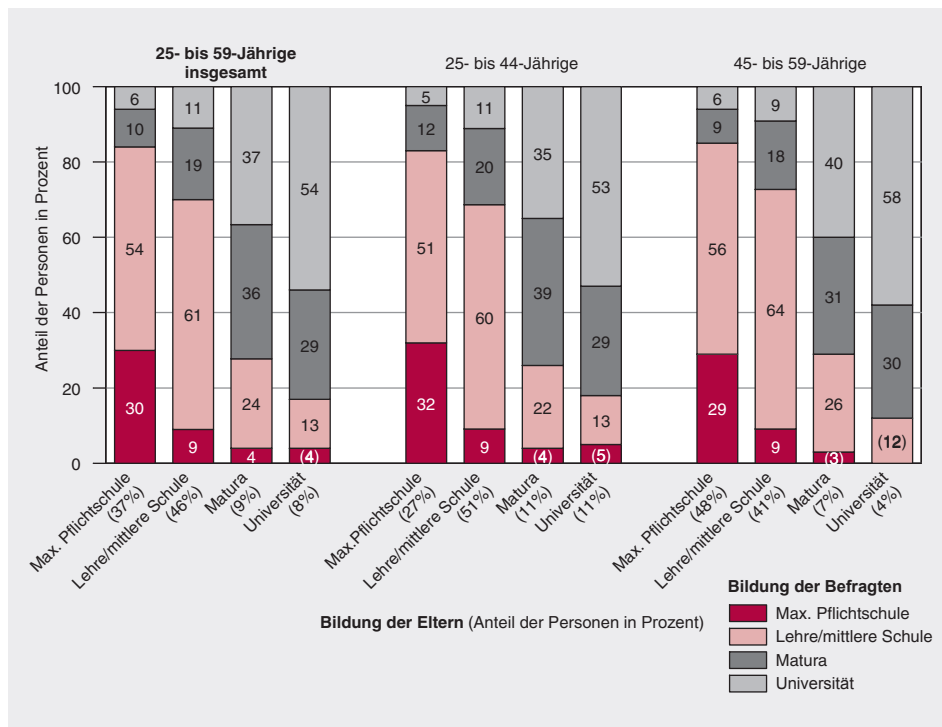
Abbildung 4: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Bevölkerung im Alter von 25 bis 34 Jahren, nach Geschlecht, 1981–2010



Quelle: Statistik Austria 2013, Seite 89 (adaptierte Darstellung); Daten der Volkszählungen 1981, 1991, 2001; ab 2008: Bildungsstandregister

Zwar belegen langfristige Zeitvergleiche in den letzten Jahrzehnten eine allgemeine Zunahme des Bildungsniveaus in Österreich, eine Analyse der sozialen Mobilität anhand der EU-SILC-Daten zeigt jedoch bei einem Zwei-Generationen-Vergleich eine ausgeprägte Persistenz hinsichtlich der sozialen Positionierung und eine ausgesprochen geringe intergenerationelle Bildungsmobilität.¹²⁷ Bildung erweist sich sogar als ein stärkerer Prädiktor für die soziale Positionierung der nachfolgenden Generation als Einkommen. Die Persistenz ist an den beiden Rändern der Einkommensverteilung besonders stark ausgeprägt und die Immobilität hinsichtlich Bildung stärker als hinsichtlich der ökonomischen Situation. So zeigt Abbildung 5, dass aktuell unter den 25- bis 44-Jährigen, deren Eltern höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügten, diese wiederum zu 32 Prozent höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen und nur rund fünf Prozent über einen Hochschulabschluss. In der Altersgruppe der 45- bis 59-Jährigen haben nur 29 Prozent wiederum höchstens einen Pflichtschulabschluss, wenn das auch bei ihren Eltern der Fall war, und sechs Prozent erreichten einen Hochschulabschluss.

¹²⁷ Vgl. Altzinger et al. 2013.

Abbildung 5: Bildungsmobilität zwischen Eltern und Kindern, nach Alter

Quelle: Altzinger et al. 2013, Seite 52; Statistik Austria, EU-SILC 2011; Werte in Klammern beruhen auf Berechnungen, denen 20 oder weniger Fälle in der Stichprobe zugrunde liegen

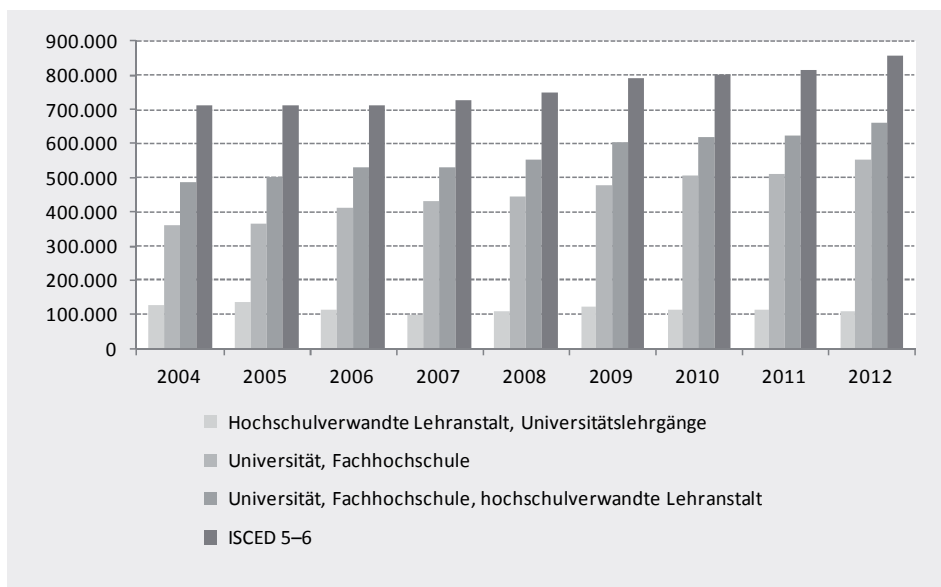
Ähnliche Befunde gibt es auch für Deutschland und das »Bildungs-Schisma« in Deutschland – also die scharfe Trennlinie zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung – wird nicht nur dahingehend kritisiert, dass damit der Zugang zur tertiären Ausbildung teilweise behindert wird, sondern dies auch insbesondere in Form einer starken intergenerationellen Vererbung des Bildungsstatus erfolgt und damit zu einer starken soziodemographischen Spaltung beiträgt.¹²⁸

6.2 Erwerbstätigkeit und Bildungsabschluss

Während im Jahr 2004 487.200 Erwerbstätige über einen Hochschulabschluss bzw. Abschluss einer Hochschulverwandten Lehranstalt verfügten, waren es im Jahr 2012 bereits um 173.000 mehr, nämlich 660.200 Erwerbstätige (vgl. Abbildung 6).

128 Vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007.

Abbildung 6: Erwerbstätige nach höchstem Bildungsabschluss, 2004–2012 (tertiäre Bildungsabschlüsse)



Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung, Jahresdaten; Erwerbstätigkeit nach dem ILO-Konzept; eigene Darstellung

Bei einer separaten Betrachtung nach Abschluss an einer Universität bzw. Fachhochschule einerseits und einem Abschluss an einer Hochschulverwandten Lehranstalt bzw. eines universitären Lehrganges auf der anderen Seite, zeigt sich, dass sich Letztere zahlenmäßig über die vergangenen acht Jahre kaum veränderten, während die Universitäten und Fachhochschulen erheblich zulegten. Im Jahr 2012 verfügten um 188.900 Erwerbstätige mehr als im Jahr 2004 über einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss (2004: 362.200 Erwerbstätige bzw. 2012: 551.100), das entspricht einem Plus von 52,2 Prozent im Zeitraum von acht Jahren.

Ein Vergleich auf Ebene der internationalen ISCED-Gliederung der Bildungsabschlüsse zeigt, dass im Jahr 2004 712.900 Erwerbstätige über einen Bildungsabschluss auf der Ebene ISCED 5–6 verfügten.¹²⁹ Bis zum Jahr 2012 erhöhte sich diese Zahl auf 856.500 Erwerbstätige, das macht ein Plus von 143.600 Erwerbstätigen (vgl. Tabelle 5). Das bedeutet aber auch, dass zumindest in den letzten acht Jahren die Tertiärisierung zu einem sehr hohen Grad tatsächlich ein Akademisierungsprozess war, denn die Zuwächse auf der Gliederungsebene ISCED 5–6 sind letztlich durch das starke Plus bei den AbsolventInnen einer Universität oder Fachhochschule verursacht.

¹²⁹ Zur ISCED-Gliederung vgl. Tabelle 2 in dieser Publikation.

Tabelle 5: Veränderung der Zahl der Erwerbstätigen mit tertiärem Bildungsabschluss, 2004–2012

	2004	2012	Differenz 2004–2012	Veränderung 2004–2012
Alle Erwerbstätigen	3.744.000	4.183.300	+439.800	+11,7%
Erwerbstätige mit höchstem Bildungsabschluss:				
Hochschulverwandte Lehranstalt, Universitätslehrgänge (a)	125.000	109.200	–15.800	–12,6%
Universität, Fachhochschule (b)	362.200	551.100	+188.900	+52,2%
Hochschulverwandte Lehranstalt, Universität, Fachhochschule (a+b)	487.200	660.200	+173.000	+35,5%
ISCED 5–6	712.900	856.500	+143.600	+20,1%

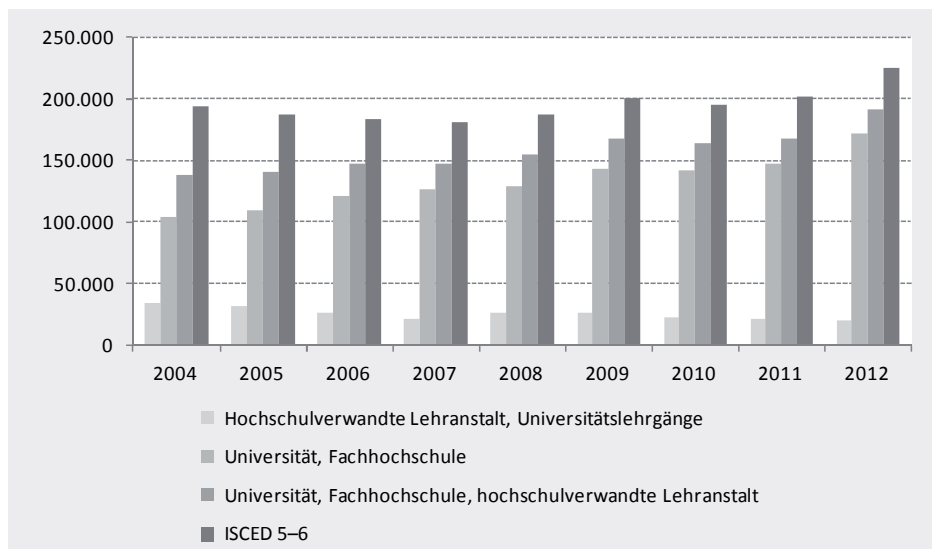
Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung, Jahresdaten. Erwerbstätigkeit nach dem ILO-Konzept; eigene Berechnungen

Die Tertiärisierung im Allgemeinen und die Akademisierung im Besonderen spiegeln sich auch im Anteil der Erwerbstätigen mit einem entsprechenden Bildungsabschluss an allen Erwerbstätigen wider. Insgesamt hat die Zahl der Erwerbstätigen im Zeitraum 2004 bis 2012 um 11,7 Prozent zugenommen, die Zahl der Beschäftigten mit Tertiärabschluss (ISCED 5–6) um 20,1 Prozent und die Zahl der Beschäftigten mit einem Abschluss an einer Universität oder Fachhochschule um 52,2 Prozent. Rückläufig war nur die Beschäftigung von Personen mit einem Abschluss von einer hochschulverwandten Lehranstalt oder einem Universitätslehrgang. Dies dürfte nicht unwesentlich darauf zurückzuführen sein, dass Ausbildungen von Hochschulverwandten Lehranstalten zunehmend in das Hochschulsystem – insbesondere Fachhochschulen – eingebracht wurden bzw. ein entsprechendes »Upgrading« erfahren haben. Bei einer gemeinsamen Betrachtung der Abschlüsse an hochschulverwandten Lehranstalten mit jenen an Universitäten und Fachhochschulen ergibt sich über die Jahre 2004 bis 2012 nach wie vor ein Plus von 35,5 Prozent und liegt somit noch immer deutlich über dem Beschäftigungsplus von Personen mit einem Abschluss auf Ebene ISCED 5–6.

Der Tertiärisierungs- bzw. Akademisierungsprozess drückt sich vor allem in den höheren Bildungsabschlüssen der jüngeren Erwerbstätigen aus wobei sich in der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen bei einer Betrachtung auf der Ebene der nationalen Bildungsabschlüsse der beschriebene Trend besonders deutlich abzeichnet: Während im Jahr 2004 noch 33.800 Erwerbstätige dieser Altersgruppe über einen Abschluss einer hochschulverwandten Lehranstalt oder eines Universitätslehrganges verfügten, sank ihre Zahl bis zum Jahr 2012 um 14.400 auf 19.400 Erwerbstätige. Hingegen stieg die Zahl der erwerbstätigen 25- bis 34-Jährigen mit einem Universitäts- oder Fachhochschulabschluss im gleichen Zeitraum von 104.700 auf 171.700, was ein beachtliches Plus von 67.000

Erwerbstätigen bzw. ein Plus von 64 Prozent bedeutet (vgl. Abbildung 7 und Tabelle 6). In dieser Altersgruppe zeigt sich die Verschiebung hin zu den Fachhochschulen und Universitäten also besonders deutlich. Auch in dieser Altersgruppe war das Wachstum im Bereich der tertiären Bildung wesentlich durch die akademische (Aus-)Bildung geprägt, denn die Zahl aller 25- bis 34-jährigen Erwerbstätigen mit einem Abschluss auf Ebene ISCED 5–6 nahm in den Jahren 2004 bis 2012 um 30.400 Personen bzw. 15,7 Prozent vergleichsweise moderat zu.

Abbildung 7: Erwerbstätige in der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen, nach höchstem Bildungsabschluss, 2004–2012



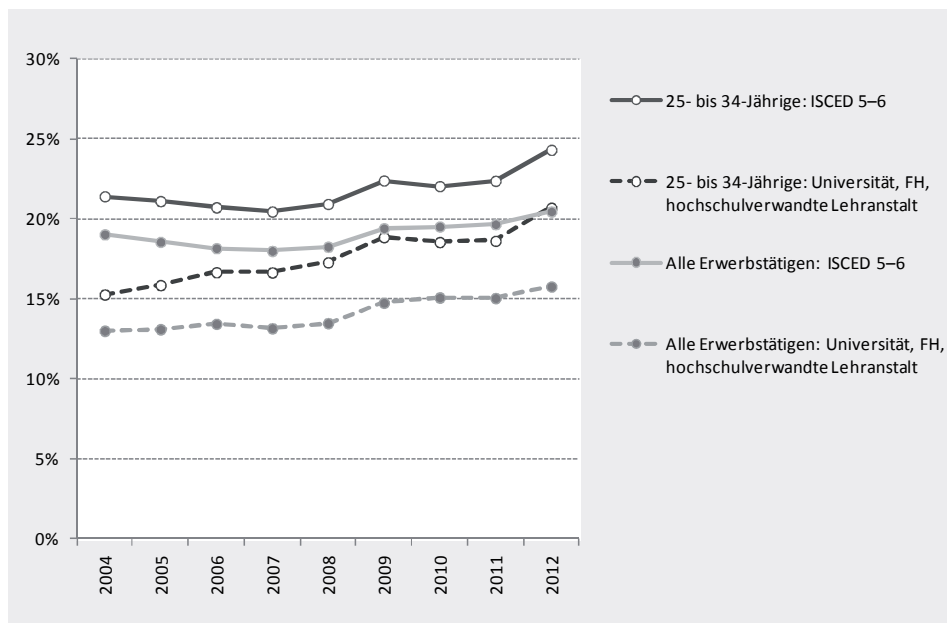
Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung, Jahresdaten; Erwerbstätigkeit nach dem ILO-Konzept; eigene Darstellung

Während die Zahl der Erwerbstätigen über alle Bildungsgruppen in den Jahren 2004 bis 2012 insgesamt um 439.800 (+11,7 Prozent) gestiegen ist (Tabelle 5, Seite 31), weist die Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen ein deutlich schwächeres Wachstum auf. Im Jahr 2012 waren mit 923.000 Erwerbstätigen im Alter von 25 bis 34 Jahren nur um 16.800 mehr aktiv als acht Jahre zuvor, das bedeutet ein sehr moderates Plus von 1,9 Prozent und signalisiert bereits den demographischen Wandel (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Veränderung der Zahl der 25- bis 34-jährigen Erwerbstätigen mit tertiärem Bildungsabschluss, 2004–2012

	2004	2012	Differenz 2004–2012	Veränderung 2004–2012
Alle Erwerbstätigen (25–34 Jahre)	906.200	923.000	+16.800	+1,9%
Erwerbstätige (25–34 Jahre) mit höchstem Bildungsabschluss:				
Hochschulverwandte Lehranstalt, Universitätslehrgänge (1)	33.800	19.400	–14.400	–42,6%
Universität, Fachhochschule (2)	104.700	171.700	+67.000	+64,0%
Hochschulverwandte Lehranstalt, Universität, Fachhochschule (1+2)	138.500	191.100	+52.600	+38,0%
ISCED 5–6	194.100	224.500	+30.400	+15,7%

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung, Jahresdaten. Erwerbstätigkeit nach dem ILO-Konzept; eigene Berechnungen

Abbildung 8: Beschäftigungsanteile der Erwerbstätigen mit tertiärem/akademischen Bildungsabschluss, differenziert nach Altersgruppen, 2004–2012

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung, Jahresdaten; Erwerbstätigkeit nach dem ILO-Konzept; eigene Berechnungen; eigene Darstellung

Im Jahr 2012 verfügte mehr als jeder/jede fünfte Erwerbstätige (20,7 Prozent) im Alter von 25 bis 34 Jahren über einen Hochschulabschluss (inklusive hochschulverwandte Lehranstalten) und beinahe jeder/jede vierte Erwerbstätige (24,3 Prozent) über einen Bildungs-

abschluss auf Niveau ISCED 5–6. Acht Jahre zuvor lagen diese Anteile mit 15,3 Prozent respektive 21,4 Prozent noch um mehr als fünf Prozentpunkte (Hochschule) bzw. knapp drei Prozentpunkte (ISCED 5–6) niedriger. Über alle Altersgruppen betrachtet stieg der Anteil der Erwerbstätigen mit einem Hochschulabschluss um 2,8 Prozentpunkte von 13,0 Prozent auf 15,8 Prozent und jener mit einem ISCED 5–6-Abschluss um 1,5 Prozentpunkte von 19,0 Prozent auf 20,5 Prozent (vgl. Abbildung 8).

6.2.1 Erwerbstätige mit Tertiärabschluss nach Wirtschaftssektoren

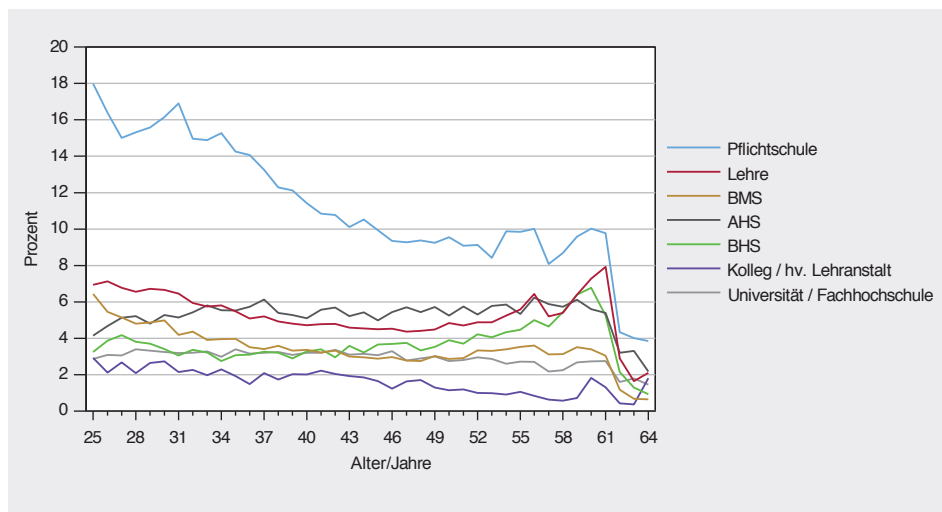
Im Jahr 2011 hatten laut Registerzählung 0,9 Prozent aller unselbständig Beschäftigten einen Doktors- bzw. PhD-Abschluss (ISCED 6). 10,2 Prozent verfügten über einen Abschluss auf Ebene von ISCED 5A, dazu zählen insbesondere Bachelor- und Master-Abschlüsse sowie Diplomabschlüsse an den Universitäten und Fachhochschulen. 6,3 Prozent verfügten über einen Abschluss auf Ebene ISCED 5B (vgl. Tabelle 8).

Bei der Betrachtung der Erwerbstätigen zeigt sich, dass im Produktionssektor der Anteil der Beschäftigten mit Tertiärabschluss mit 12,6 Prozent deutlich niedriger als im tertiären Sektor (19,1 Prozent). Der Anteil der Beschäftigten mit ISCED-5A- oder ISCED-6-Abschluss liegt im Produktionssektor sogar nur bei 5,6 Prozent, im Dienstleistungssektor hingegen bei 13,0 Prozent. Dabei ist die Verteilung innerhalb des tertiären Sektors höchst ungleich. Besonders hoch ist er in der Wirtschaftsabteilung »Erziehung und Unterricht«, 49,9 Prozent der knapp 303.000 Beschäftigten verfügen hier über einen tertiären Bildungsabschluss. Deutlich überdurchschnittlich ist auch der Anteil an den Beschäftigten in der Wirtschaftsabteilung »Exterritoriale Organisationen« mit 37,9 Prozent (allerdings mit nur 2.190 Beschäftigten insgesamt), in der Wirtschaftsabteilung »Information und Kommunikation« (32,3 Prozent von rund 84.300 Beschäftigten) und auch bei den Interessenvertretungen und Vereinen mit ebenfalls 32,3 Prozent (von rund 52.400 Beschäftigten). Auch in den »Freiberuflich/Technischen Dienstleistungen« überschreitet der Anteil der Beschäftigten mit Tertiärabschluss mit 31,5 Prozent (von rund 202.300 Beschäftigten) die 30-Prozent-Marke. Deutlich unterdurchschnittlich ist der Anteil im beschäftigungsstarken Handel, 9,2 Prozent der rund 600.900 unselbständig Beschäftigten verfügen über einen tertiären Bildungsabschluss. Auch im Verkehrswesen (6,9 Prozent von rund 194.300 Beschäftigten) und in der Beherbergung und Gastronomie (5,9 Prozent von rund 230.900 Beschäftigten) liegt der Anteil deutlich unter dem Durchschnitt des tertiären Wirtschaftssektors. Insgesamt verfügen im Tertiärbereich 12,9 Prozent über einen Abschluss auf dem ISCED-Niveau 5a oder 6, über einen Abschluss auf dem ISCED-Niveau 5b, also einer berufsorientierten nicht-hochschulischen Höherbildung, verfügen 6,1 Prozent. Den Anteil der Beschäftigten mit 5b-Abschluss treibt insbesondere die Wirtschaftsabteilung »Erziehung und Unterricht« in die Höhe, denn in diesem beschäftigungsstarken Bereich verfügen zwar 30,3 Prozent über einen 5a- oder 6-Abschluss, 19,6 Prozent jedoch über einen 5b-Abschluss. Da LehrerInnen künftig nicht mehr in postsekundären Akademien

sondern nur mehr an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ausgebildet werden, wird dieser Anteil zukünftig deutlich zurückgehen.

6.3 Arbeitslosigkeit nach Bildungsabschluss

Abbildung 9: Arbeitslosenquoten, nach Alter in Einzeljahren und höchstem Bildungsabschluss, 2010



Quelle: Statistik Austria 2012, Seite 4 (Darstellung geringfügig adaptiert); Daten: Abgestimmte Erwerbsstatistik 2010

Wie Abbildung 9 zeigt, weisen in Österreich PflichtschulabsolventInnen mit erheblichem Abstand die höchsten Arbeitslosenquoten auf, und zwar in allen Altersgruppen.¹³⁰ Die Arbeitslosenquoten der Personen mit Sekundarabschluss zeigen laut Abgestimmter Erwerbsstatistik allerdings durchaus unterschiedliche Tendenzen. Erhebliche Schwierigkeiten bei der Platzierung am Arbeitsmarkt haben demnach Personen mit einem AHS-Abschluss als höchstem Bildungsabschluss, ihre Arbeitslosenquote liegt im Alter von 35 bis 55 Jahren sogar über jener von Personen mit Lehrabschluss und ist die zweithöchste nach den PflichtschulabsolventInnen. Die

¹³⁰ Diese grundsätzliche Aussage wird auch regelmäßig durch die nationale Arbeitsmarktberichterstattung des AMS (Messung anhand der »Registerarbeitslosigkeit« = bei den Regionalen Geschäftsstellen (RGS) des AMS zum Zwecke der Arbeitsvermittlung registrierte Personen, die nicht in Beschäftigung oder Ausbildung bzw. Schulung stehen) erhärtet, die ebenfalls für die PflichtschulabsolventInnen alljährlich das mit Abstand höchste Arbeitslosigkeitsrisiko feststellt. So betrug im Jahresdurchschnitt 2013 bei einer Gesamtarbeitslosenquote von 7,6 Prozent die Arbeitslosenquote der Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss 20,9 Prozent; mit bereits sehr deutlichem Abstand folgten die LehrabsolventInnen mit 6,5 Prozent, dann die AbsolventInnen von AHS mit 4,2 Prozent, von BHS mit 3,9 Prozent, von BMS mit 3,3 Prozent und zuletzt die AbsolventInnen aus dem Hochschulbereich mit 2,7 Prozent (vgl. AMS Österreich 2014).

Arbeitslosenquote der BHS-AbsolventInnen liegt deutlich unter jener der AHS-AbsolventInnen und kann im Bereich der 30- bis ca. 40-Jährigen mit den niedrigen Arbeitslosenquoten der HochschulabsolventInnen mithalten. Gleichzeitig liegt laut den Daten der Abgestimmten Erwerbsstatistik 2010 die Erwerbstätigenquote der BHS-AbsolventInnen mit rund 82 Prozent um zehn Prozentpunkte über jener der AHS-AbsolventInnen. Das verweist darauf, dass höhere Bildung an sich nicht quasi »naturgesetzlich« mit einer guten Positionierung am Arbeitsmarkt Hand in Hand geht, sondern auch die berufliche Qualifikation eine wesentliche Rolle spielt.

Tabelle 7: Zahl der Erwerbstätigen, Arbeitslosen und »Sonstigen Nicht-Erwerbspersonen«, nach Bildungsabschluss, 2011

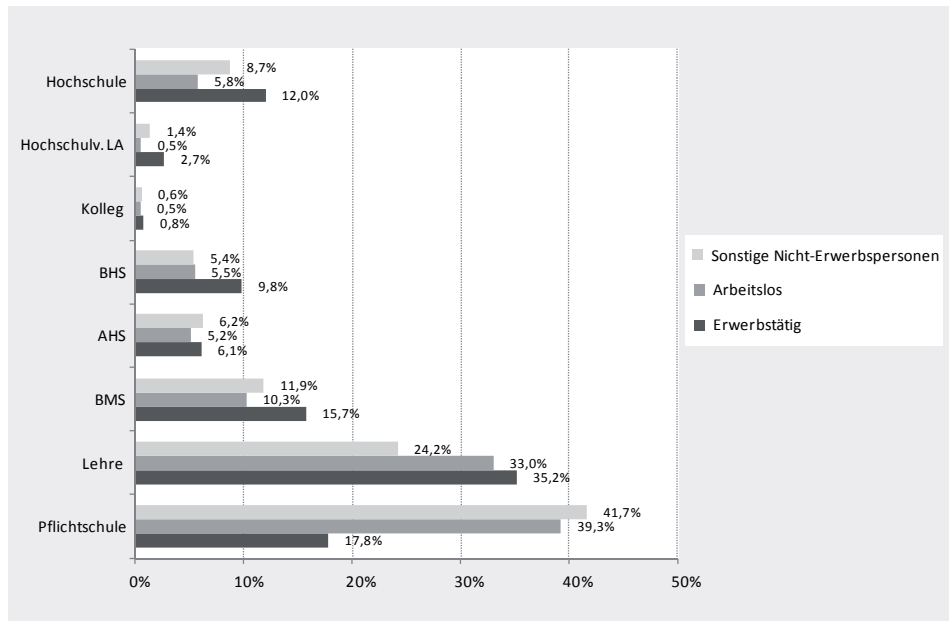
	Erwerbstätig	Arbeitslos	Sonstige Nicht-Erwerbspersonen
Pflichtschule	716.002	98.990	286.950
Lehre	1.412.938	83.276	166.809
Berufsbildende Mittlere Schule	632.228	25.918	81.739
Allgemeinbildende Höhere Schule	243.896	13.020	42.738
Berufsbildende Höhere Schule	394.484	13.837	37.061
Kolleg	30.210	1.238	4.000
Hochschulverwandte Lehranstalt	107.339	1.332	9.312
Hochschule	482.311	14.536	60.214
Gesamt	4.019.408	252.147	688.823

Quelle: Statistik Austria, Registerzählung 2011

»Sonstige Nicht-Erwerbspersonen«: Anzahl der Nicht-Erwerbspersonen ohne PensionsbezieherInnen und SchülerInnen sowie Studierende

Die Ergebnisse der Registerzählung 2011 von Statistik Austria weisen 4.019.408 Erwerbstätige, 252.147 Arbeitslose sowie 1.855.735 Nicht-Erwerbspersonen aus, wovon 688.823 zu den Sonstigen Nicht-Erwerbspersonen zählen, also keine Pension beziehen und nicht zu den SchülerInnen bzw. Studierenden zählen (vgl. Tabelle 7). Die Anteile an den Erwerbstätigen, Arbeitslosen und Sonstigen Nicht-Erwerbspersonen differieren erheblich entlang der Bildungsabschlüsse. Abbildung 10 zeigt deutlich, dass die Anteile der Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss an den Arbeitslosen und Sonstigen Nicht-Erwerbspersonen erheblich über ihrem Anteil an den Erwerbstätigen liegt, bei allen anderen Bildungsgruppen ist der Anteil an den Erwerbstätigen (in unterschiedlichem Ausmaß) höher als der Anteil an den Arbeitslosen bzw. Sonstigen Nicht-Erwerbspersonen (mit der Ausnahme des knappen Ergebnisses bei den AHS-AbsolventInnen hinsichtlich der Sonstigen Nicht-Erwerbspersonen).

Abbildung 10: Anteile der Bildungsgruppen an den Erwerbstätigen, Arbeitslosen und »Sonstigen Nicht-Erwerbspersonen«, 2011



Quelle: Statistik Austria, Registerzählung 2011; eigene Berechnungen, eigene Darstellung

»Sonstige Nicht-Erwerbspersonen«: Anzahl der Nicht-Erwerbspersonen ohne PensionsbezieherInnen und SchülerInnen sowie Studierende

Insgesamt hat der Arbeitsmarkt bislang die steigende Zahl der HochschulabsolventInnen absorbiert. Darauf verweisen die hier dargestellten Statistiken, auch eine kürzlich im Auftrag des AMS Österreich durchgeführte Studie¹³¹ kam zu dem Ergebnis, dass HochschulabsolventInnen in Relation zu Beschäftigten mit anderen Abschlüssen ...

- die höchste Erwerbsbeteiligung aufweisen;
- seltener teilzeitbeschäftigt sind;
- seltener unterbeschäftigt oder arbeitslos sind;
- einen höheren Anteil an ganzjährig vollzeitbeschäftigten Arbeitsverhältnissen aufweisen;
- über höhere Einkommen verfügen;
- und dass die Beschäftigtenzuwächse von HochschulabsolventInnen im Vergleich zu den Beschäftigungszuwächsen anderer Bildungsabschlüsse weit überdurchschnittlich waren.

Trotz dieser generell positiven Befunde kann daraus nicht der Schluss gezogen werden, dass die Entwicklung hin zur Wissensgesellschaft automatisch gute Arbeitsmarktperspektiven für HochschulabsolventInnen impliziert. Die Entwicklung hin zur Wissensgesellschaft ist auch begleitet von der Entwicklung hin zur Wissensökonomie. Akademische Bildung muss sich mehr denn je am Arbeitsmarkt behaupten und ist dort auch Nutzenerwartungen ausgesetzt. Dabei

131 Vgl. Haberfellner/Sturm 2012.

kommen insbesondere AbsolventInnen unter Druck, die über Studienabschlüsse verfügen, für die – aus Sicht des größten Arbeitgebers, nämlich der gewinnorientierten Wirtschaft – ein nur geringes ökonomisches Nutzenpotenzial gegeben ist. Damit kommen die AbsolventInnen solcher Studiengänge nachfrageseitig unter Druck.¹³² Ein Blick auf die AbsolventInnenstatistik zeigt jedoch, dass gerade solche Studienrichtungen (insbesondere Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften) die mit Abstand höchsten AbsolventInnenzahlen aufweisen und in den letzten Jahrzehnten auch massive Zuwächse verzeichneten (vgl. Abbildung 11). Das hat zur Folge, dass AbsolventInnen dieser Studienrichtungen nicht nur einem eingeschränkten Arbeitsmarkt gegenüberstehen, sondern auch angebotsseitig durch einen erheblichen Überhang an AbsolventInnen unter Druck kommen. Daraus ergibt sich grob zusammengefasst folgendes Bild:

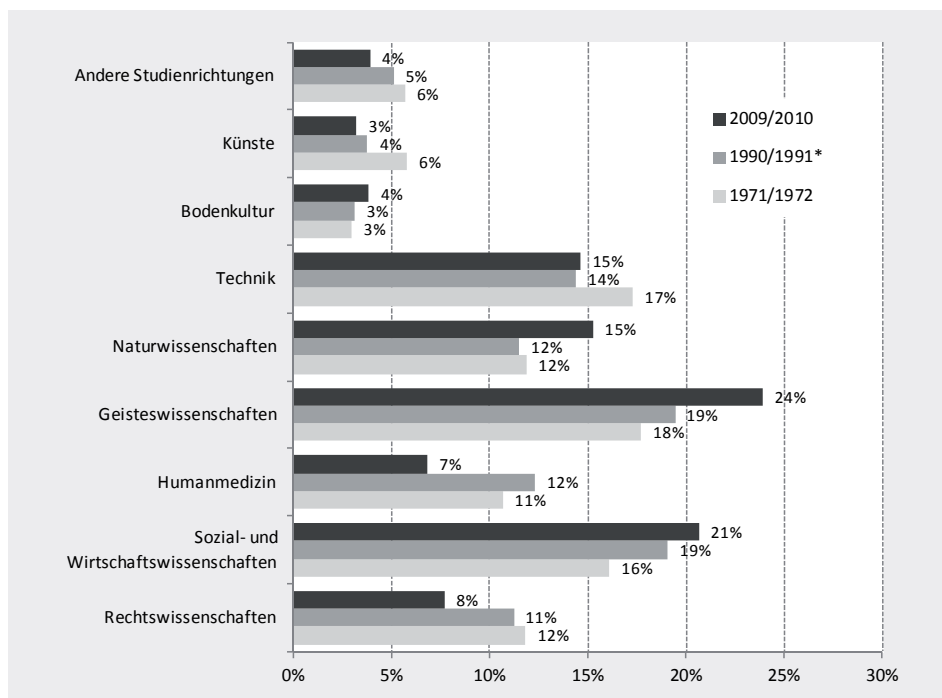
- Der Berufseinstieg von HochschulabsolventInnen (insbesondere im Bereich von Forschung und Entwicklung) ist häufig durch eine Phase atypischer Beschäftigungsverhältnisse gekennzeichnet. Dies gilt stärker für den Bereich der geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Studienrichtungen, während insbesondere AbsolventInnen technischer Studienrichtungen ein vergleichsweise reibungsloser Übergang in die Berufstätigkeit gelingt.
- Im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich¹³³ ist die Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften höher als das Angebot und dies wird sich voraussichtlich aufgrund der starken Dynamik in diesem Bereich und des gleichzeitigen demographischen Drucks in absehbarer Zeit nicht ändern.
- Im geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Bereich hingegen stehen AbsolventInnen vor größeren Problemen, eine stabile Berufslaufbahn einzuschlagen und die sich abzeichnenden weiter steigenden AbsolventInnenzahlen in diesem Bereich werden die Situation tendenziell verschärfen. Dies betrifft stärker Frauen als Männer, da diese Studienrichtungen einen starken Überhang an weiblichen Studierenden aufweisen.

Diese Befunde lassen sich auch anhand des Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitorings (BibEr) von AMS Österreich, BMASK und Statistik Austria nachvollziehen.¹³⁴ Sowohl die Dauer bis zur ersten Beschäftigung nach Studienabschluss wie auch die Einstiegsgehälter variieren erheblich nach Studienrichtung und machen damit deutlich, dass auch – oder erst recht – in einer Wissensökonomie akademische Bildungsabschlüsse nicht in einem arbeitsmarktlichen Vakuum per se von Wert sind. So wie Information erst kontextgebunden zu wertvollem Wissen werden kann, so werden auch akademische Bildungsabschlüsse nur in bestimmten Kontexten zu Ressourcen einer gelungenen Arbeitsmarktintegration mit einer kontinuierlichen Erwerbskarriere, die auch dem Qualifikationsprofil entspricht.

132 Eine vom österreichischen Wissenschaftsministerium beauftragte AbsolventInnenbefragung aus dem Jahr 2009/2010 kam zu dem Ergebnis, dass 77 Prozent der AbsolventInnen von Fachhochschulen im privatwirtschaftlichen Sektor Beschäftigung finden und immerhin auch 58 Prozent der AbsolventInnen von wissenschaftlichen Universitäten (vgl. INCHER-Kassel 2010, Seite 61).

133 Mit Ausnahme Psychologie und eingeschränkt Biologie.

134 Vgl. Auer et al. 2012. Vgl. auch Abbildung 14 bis Abbildung 17 in dieser Publikation.

Abbildung 11: Anteile der Studienrichtungen an allen Studienabschlüssen an öffentlichen Universitäten der Jahre 1971/1972, 1990/1991 und 2009/2010

Quelle: Statistik Austria, Hochschulstatistik. Darstellung nach Haberfellner/Sturm 2012, Seite 18

* Zeitreihenbruch: bis 1989/1990 einschließlich, ab 1990/1991 ohne Lehrbefähigungsprüfung.

Andere Studienrichtungen: Theologie, Montanwissenschaften, Veterinärmedizin und Studium irreguläre bzw. nicht zuordenbare Studien zusammengefasst

Die Herausforderungen bei der Studienwahl – oder überhaupt die Entscheidung für oder gegen einen akademischen Bildungsweg – spiegelt gleichzeitig die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und Herausforderungen der Wissensgesellschaft wider: Junge Menschen müssen eine Vielzahl an Informationen sammeln, analysieren und bewerten, um schließlich unter der Rahmenbedingung unsicherer Zukunftsszenarien eine risikobehaftete Entscheidung zu treffen. Eine fundierte Entscheidung für ein Studium kann angesichts der Menge an zu verarbeitenden Informationen, der intransparenten Strukturen, des inzwischen stark diversifizierten Studienangebotes und angesichts der unsicheren Rahmenbedingungen als »Übung für fortgeschrittene WissensarbeiterInnen« verstanden werden.¹³⁵ Dass junge Menschen daran scheitern können, ist daher nicht weiter verwunderlich.

135 Die Datenbank »studienwahl.at« (www.studienwahl.at) wies mit Jahresende 2013 insgesamt 1.872 Studien aus (von Bachelor bis PhD), davon 313 Studien in den Geistes- und Kulturwissenschaften, 453 in den Ingenieurwissenschaften, 343 in den künstlerischen Studien, 255 Lehramtsstudien, 170 Studien im Bereich von Medizin/ Gesundheit, 271 in den Naturwissenschaften, 25 in den Rechtswissenschaften, 350 in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften und 38 theologische Studien.

7 Entwicklungen im Hochschulbereich: Diversifizierung und Durchlässigkeit

Eine forcierte Akademisierung ist nur möglich, indem mehr Menschen der Zugang zum tertiären Bildungssystem ermöglicht wird. Der Durchlässigkeit von Bildungssystemen kommt vor diesem Hintergrund zentrale Bedeutung zu. Durchlässigkeit bezieht sich dabei sowohl auf die Möglichkeit der Mobilität zwischen verschiedenen Bildungsarten (z.B. Hochschulbildung und Berufsbildung) als auch zwischen Bildungsstufen (z.B. vom Sekundarbereich II zur Hochschulbildung).

Die meisten europäischen Bildungssysteme sind jedoch nur bedingt durchlässig, sie bestehen traditionell aus separaten und eigenständigen Teilsystemen (allgemeine, berufliche und Hochschulbildung), die streng hierarchisch strukturiert sind. Diese Segmentierung des Bildungswesens schafft institutionelle Barrieren, die junge Menschen häufig dazu zwingt, sich bereits in einem frühen Alter auf einen Bildungsweg festzulegen. Die Strategie »Europa 2020« betont die Bedeutung der Durchlässigkeit als eine Voraussetzung für die Schaffung moderner Bildungssysteme in Europa. Die Segmentierung der Bildungssysteme wird als Hindernis für die Entwicklung flexibler Lernwege bewertet. Validierung, Anerkennung beruflicher Qualifikationen, Anrechnung von Leistungspunkten und Qualifikationsrahmen sollen diese Durchlässigkeit und flexible Lernwege ermöglichen, allerdings sind diese Systeme in fast allen europäischen Ländern – gemessen an der Zielsetzung – erst rudimentär realisiert und der Brückenschlag zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung wird nur zögerlich umgesetzt.¹³⁶

Die verbesserte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung gehört inzwischen sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene zu den zentralen Themen der Bildungsforschung. Bislang hat dabei die Suche nach Lösungswegen Vorrang, die für die Individuen einen Wechsel von einer beruflichen in einen akademischen Bildungsweg erforderlich machen. Modelle einer durchgängig dualen Ausbildung bis hin zum akademischen Niveau sind dagegen selten.

In Deutschland gibt es inzwischen rund 700 duale Studiengänge, wobei in den meisten Fällen ein Bildungsgang der Sekundarstufe II (Berufsausbildung) mit einem tertiären Studiengang verknüpft wird – die Berufsausbildung wird also während des Studiums nachgeholt.¹³⁷ In Deutschland wurden weiters im Jahr 2009 die Zugangsmöglichkeiten zum Hochschulbereich

136 Vgl. CEDEFOP 2012, Seite 1.

137 Vgl. Rauner 2010a.

für beruflich qualifizierte BewerberInnen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf eine bundesweit einheitliche Basis gestellt.¹³⁸

Eine weitere Strategie im Sinne einer verstärkten Akademisierung besteht in der Einrichtung neuer Studiengänge, also in der Verbreiterung des Studienangebotes. In diesem Prozess spielen in Österreich die Fachhochschulen eine zentrale Rolle. Dies geschieht einerseits durch das »Upgrading« von Ausbildungen und andererseits durch neue Studiengänge, die im traditionellen Fächerkanon der wissenschaftlichen Universitäten keine Passung finden. Das »Upgrading« von beruflichen Ausbildungen in den Tertiärbereich bezieht sich insbesondere auf solche, die zuvor bereits knapp unter der »Akademischen Linie« angesiedelt waren, häufig also im postsekundären Bereich. Beispiele für solche »Upgrading«-Prozesse in Österreich waren zuletzt die Akademisierung der Sozialarbeit, die Akademisierung von Gesundheitsberufen und die Akademisierung der LehrerInnenausbildung, auf die in weiterer Folge noch ausführlicher eingegangen wird.¹³⁹ Damit werden vormalig nicht-tertiäre Ausbildungen nicht nur in den tertiären Bildungssektor überführt, sondern auch reformiert und den steigenden Anforderungen angepasst.

7.1 Traditionelle und nicht-traditionelle Zugänge zur Hochschulbildung

Die Entwicklung in Österreich wird verhalten kommentiert als die einer gebremsten Tertiärisierung. Das österreichische System habe zwar Verbindungslinien zwischen beruflicher und akademischer Bildung eingerichtet, allerdings auch wirksame Gegen- und Puffermechanismen gegen die Tertiärisierung etabliert.¹⁴⁰ Als widersprüchlich wird in diesem Zusammenhang insbesondere die Rolle der Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) eingeschätzt.¹⁴¹ Die BHS wurden in den Zeiten der Industrialisierung und Liberalisierung des späten 19. Jahrhunderts aufgebaut und in den 1950er- und 1960er-Jahren ergänzend zu den eher akademisch ausgerichteten Allgemeinbildenden Höheren Schulen (bzw. vormals Gymnasien) etabliert und ab den 1970er-Jahren massiv ausgebaut. Die fünfjährige Ausbildung bietet einerseits einen weithin akzeptierten gehobenen Berufsabschluss¹⁴² und eine (fast) allgemeine Hochschulberechtigung. Insbesondere die technisch ausgerichteten BHS wurden auch als attraktive Alternative

138 Vgl. www.kmk.org/wissenschaft-hochschule/studium-und-pruefung/hochschulzugang-beruflich-qualifizierter-ohne-schulische-hochschulzugangsberechtigung.html.

139 Vgl. Kapitel 8 in dieser Publikation. Ein weiteres Beispiel sind berufsbegleitende Studiengänge mit Bachelor- bzw. Masterabschluss im Bereich der öffentlichen Sicherheit (vgl. dazu www.fhwn.ac.at/Studium/Sicherheit).

140 Vgl. Lassnigg 2011, Seite 37.

141 Vgl. Lassnigg 2013, Seite 115. Eine Übersicht zu den BHS: www.bmbf.gv.at/schulen/bw/index.html.

142 Entsprechend der Richtlinie 2005/36/EG ist BHS-AbsolventInnen der Zugang zu reglementierten Gewerben, die den Abschluss einer bis zu vierjährigen Hochschulausbildung voraussetzen, in anderen EU-Mitgliedstaaten möglich.

zu Hochschulstudien propagiert. Tatsächlich zeigen mehrere Studien, dass rund 50 Prozent der ausgeschriebenen Stellen für Fachkräfte im technischen Bereich sowohl für HTL-AbsolventInnen zugänglich sind, als auch für Fachhochschul- und UniversitätsabsolventInnen und nur 25 Prozent ausschließlich für UniversitätsabsolventInnen ausgeschrieben sind.¹⁴³

Diese spezielle Form der vollzeitschulischen Berufsausbildung über die BHS, die zu einer Doppelqualifikation führt – nämlich einerseits einem breiten Hochschulzugang und andererseits zu einem Berufsabschluss – stellt nicht nur diesbezüglich im internationalen Vergleich eine Besonderheit dar. Eine weitere Besonderheit liegt darin, dass auch hier bereits sehr jung (mit der neunten Schulstufe) in eine berufliche Bildung eingestiegen wird, aber auch darin, dass es sich um ein System handelt, das parallel zur Lehrausbildung geführt wird. In Ländern mit starker Berufsbildung haben nur die Tschechische und Slowakische Republik eine ähnlich parallel geführte, dualistische Struktur, abgeschwächt auch die Niederlande. In Deutschland und der Schweiz, zwei Länder mit vielen Parallelen hinsichtlich der historisch etablierten Trennung von akademischer und beruflicher Bildung zu Österreich, stellt sich die Situation etwas anders dar. In beiden Ländern dominiert eindeutig die Lehrlingsausbildung und der Zugang in die Berufsbildung findet um einiges später statt, denn das Durchschnittsalter beim Eintritt in das »Duale System« liegt üblicherweise bei 18 Jahren – in Österreich stehen die SchülerInnen in diesem Alter meist bereits kurz vor dem Abschluss.¹⁴⁴

Zwar spielen die BHS eine durchaus beachtenswerte Rolle als Aufstiegsweg für die Nachkommen aus Haushalten mit niedrigen Bildungsabschlüssen,¹⁴⁵ gleichzeitig bilden sie eine Stütze der tradierten Bildungsstrukturen und der Trennung von beruflicher und akademischer Bildung. Obwohl es in den 1960er-Jahren Pläne dazu gab, wurden – im Gegensatz zu anderen Ländern – die BHS nicht in den tertiären Bereich »upgegradet« und auch nicht durch die Gründung von postsekundären Akademien erweitert. Ein solches »Upgrading« erfolgte hingegen in anderen Bereichen, insbesondere in der LehrerInnenausbildung und auch in der Sozialarbeit. In der LehrerInnenbildung wurden die vormaligen »LehrerInnenbildungsanstalten« in eine spezielle Form von »akademischen« Allgemeinbildenden Höheren Schulen umgewandelt und die LehrerInnenbildung für die Pflichtschulen in neue postsekundäre »Pädagogische Akademien« verlagert. Im Bereich der Sozialarbeit erfolgte dieses »Upgrading« durch die Gründung von »Sozialakademien«. Für den technischen und wirtschaftlichen Bereich wurden derartige postsekundäre Akademien nicht etabliert.¹⁴⁶

143 Vgl. Schneeberger/Petanovitsch 2011, Lassnigg et al. 2013.

144 Vgl. Lassnigg 2013a, Seite 314. Die BHS werden auch häufig mit ihrer ISCED-Einstufung auf Level 4 als im internationalen Vergleich nicht angemessen eingestuft eingeschätzt (vgl. z.B. Schneeberger 2010).

145 Eine Analyse des Bildungsstandes der Eltern von 17-jährigen SchülerInnen zeigt, dass 59 Prozent der Eltern von AHS-SchülerInnen über einen Matura- oder Hochschulabschluss verfügen. Bei den BHS-SchülerInnen liegt dieser Anteil mit 32 Prozent deutlich darunter. Dies verdeutlicht, dass zwar einerseits mit der Expansion der BHS zusätzliche Aufstiegsmöglichkeiten geschaffen wurden, dass aber andererseits der traditionelle Weg in das Hochschulwesen über die AHS in sehr hohem Maße der Statusreproduktion der »Gebildeten« dient (vgl. Lassnigg 2011, Seite 12).

146 Vgl. Lassnigg 2011, Seite 11.

Zwar wurde mit den BHS ein weiterer Zugang in den Hochschulsektor eröffnet, letztlich führte dies jedoch zu einer verzögerten Tertiärisierung und Akademisierung, denn der Weg an die Universitäten führt nach wie vor typischerweise über einen Maturaabschluss an einer AHS. So ermöglichte die Einrichtung der BHS den Universitäten, ihr Selbstverständnis als Eliteinstitutionen weiter zu bewahren. Bis heute prägen nicht nur vielschichtige und nicht immer transparent dargelegte Anrechnungsmöglichkeiten den Einstieg von BHS-AbsolventInnen ins Studium, sondern charakterisieren auch ausgeprägte unidirektionale Bildungswege von BHS-AbsolventInnen nach wie vor die aktuelle Situation. So entscheiden sich rund 54 Prozent der erstmalig immatrikulierenden Studierenden an Universitäten mit einem HTL-Abschluss für einen technischen Studiengang, bei den Fachhochschulen liegt dieser Anteil mit rund 70 Prozent noch höher. Bei den HAK-AbsolventInnen liegen diese Werte nur geringfügig darunter: An den Universitäten entscheiden sich rund 47 Prozent der HAK-AbsolventInnen für einen sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang, an den Fachhochschulen rund 65 Prozent.¹⁴⁷

Nach wie vor spielen in Österreich alternative Zugänge zur Hochschule eine untergeordnete Rolle. Relevant in diesem Zusammenhang sind insbesondere die Berufsreifeprüfung und die Studienberechtigungsprüfung, wobei die Berufsreifeprüfung schrittweise an Terrain gewinnt. Seit dem Schuljahr 1997/1998 kann die Matura durch eine Berufsreifeprüfung ersetzt werden, die an einer Höheren Schule als ExternistInnenprüfung abgelegt werden muss. Zulassungsvoraussetzung für die letzte von vier Teilprüfungen ist neben der Vollendung des 19. Lebensjahres eine abgelegte Lehrabschlussprüfung oder eine abgeschlossene dreijährige Mittlere Schule, Krankenpflegeschule oder eine Schule für den Medizinisch-Technischen Fachdienst. Die mit der Berufsreifeprüfung (BRP) erworbenen Berechtigungen entsprechen – im Gegensatz zur Studienberechtigungsprüfung – jenen einer normalen Reifeprüfung (AHS- bzw. BHS-Matura).¹⁴⁸ Die erfolgreich absolvierte BRP ermöglicht einen uneingeschränkten Zugang zum Besuch von Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen, Akademien und Kollegs. Ein Studienwechsel ist jederzeit möglich und sie ermöglicht die Einstufung in den gehobenen Dienst im Bundesdienst.¹⁴⁹

In der österreichischen LLL-Strategie wurde als ein Benchmark das Ziel formuliert, die Zahl der LehrabsolventInnen zu steigern, die auch eine Berufsreifeprüfung ablegen.¹⁵⁰ Das Modell »Berufsmatura – Lehre mit Berufsreifeprüfung« stellt eine Kombination von Lehre und BRP dar und ermöglicht Lehrlingen die Vorbereitung auf die BRP begleitend zur Lehre. Erste Evaluierungsergebnisse deuten auf eine hohe Akzeptanz hin: Seit der österreichweiten Einführung der Berufsmatura sind die TeilnehmerInnenzahlen stetig gestiegen, und zwar im Zeitraum November 2008 bis November 2011 um das 4,5-fache auf 9.484 Lehrlinge.

147 Vgl. Lachmayr/Mayerl/Häntschel 2013.

148 Zur Studienberechtigungsprüfung: www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/16/Seite.160500.html.

149 Vgl. http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg/berufsreifepruefung.php.

150 Vgl. Lassnigg 2013a, Seite 319.

Österreichweit nehmen gegenwärtig etwa 7,4 Prozent aller Lehrlinge an der Berufsmatura teil, insgesamt geben die Lehrlinge bislang überwiegend positive Erfahrungen mit der Berufsmatura an.¹⁵¹

Ein wesentlicher Eckpfeiler des Ausbildungsmodells »Lehre mit Matura« ist die Möglichkeit des gebührenfreien Besuchs der Vorbereitungslehrgänge. Dies ist für die Lehrlinge tatsächlich ein zentraler Grund in die Berufsmatura einzusteigen. Bisherige Erfahrungen mit der BRP zeigen, dass bei berufsbegleitenden Vorbereitungskursen zur BRP relativ hohe Dropout-Quoten zu verzeichnen sind und bei Intensivkursen das Problem besteht, dass für die Dauer des Kurses der Lebensunterhalt gesichert sein muss.¹⁵² Erfahrungen aus dem BRP-Vorbereitungsprojekt »Rasant« der VHS Ottakring, in dem TeilnehmerInnen im Alter von bis zu 30 Jahren in einem neunmonatigen Intensivkurs auf die BRP vorbereitet werden, zeigen, dass die Sicherung des Lebensunterhaltes als größere Hürde eingeschätzt wird als die eigentlichen Kurskosten (rund 1.700 Euro) selbst. In diesem Konzept wird mit den TeilnehmerInnen intensiv gearbeitet und die Dropout-Quoten sind insbesondere im Vergleich zu anderen ESF-geförderten BRP-Vorbereitungskursen bemerkenswert niedrig.¹⁵³

Der Anteil der Studierenden, die den Hochschulzugang über eine BRP verwirklicht haben, ist bislang gering, könnte jedoch langsam an Schwung gewinnen. Aus einer Erhebung gibt es ansatzweise empirische Befunde über die Übergänge aus dem Jahr 2004 in die Fachhochschulen.¹⁵⁴ Demnach begann etwa 60 Prozent der AbsolventInnen der BRP eine weitere Ausbildung, davon studierte etwa die Hälfte (ca. 30 Prozent aller AbsolventInnen) an einer Universität. Etwa ein Viertel (ca. 15 Prozent aller AbsolventInnen) unterzog sich an einer FH zusätzlichen Auswahlprozeduren, die Erfolgsquote lag dabei bei rund 30 Prozent.¹⁵⁵ Im Fachhochschulsektor lagen die Zugangswerte lange Zeit zwischen vier und fünf Prozent, dieser Wert hat sich bis 2010 nicht verändert.¹⁵⁶ Im Wintersemester 2011 starteten 944 der insgesamt 15.802 StudienanfängerInnen mit einer Zugangsberechtigung über eine Berufsreifeprüfung an einer Fachhochschule einen Studiengang, das machte einen Anteil von knapp sechs Prozent.¹⁵⁷ Das Beispiel der Schweiz zeigt, dass hinsichtlich des Zuganges zum Studium über eine Berufsmatura noch erhebliches und zur Zeit nicht realisiertes Potenzial schlummern dürfte. In der Schweiz zählt die Berufsmatura zu einem der wichtigsten Einstiegswege in die Fachhochschulen, Schätzungen zufolge kommen rund 30 Prozent der Fachhochschulzugänge aus der Berufsmaturität. In Österreich kamen bislang außerdem nur

151 Vgl. Schlögl et al. 2012.

152 In der Regel dauert ein Vorbereitungskurs ein Schuljahr, wie z.B. beim Modell »BRP Rasant« der VHS Ottakring, so DSA Mag. Karin Bittner, stellvertretende Leiterin JUBIZ/VHS Ottakring.

153 Vgl. Steiner et al. 2011.

154 Vgl. Klimmer et al. 2006.

155 Vgl. Klimmer et al. 2006, Seite 63f.

156 Vgl. Lassnig 2011, Seite 24.

157 Vgl. Österreichischer Wissenschaftsrat 2012, Seite 27.

etwas mehr als die Hälfte der BRP-AbsolventInnen aus der Lehrlingsausbildung, die anderen aus den Berufsbildenden Mittleren Schulen.¹⁵⁸

7.2 Akademisierung über die Fachhochschulen

In Deutschland wurden bereits in den Jahren 1969 bis 1972 Fachhochschulen eingeführt, zunächst durch »Upgrading« von staatlichen Ingenieurschulen und Höheren Fachschulen. Seitens der Interessenvertretungen der Wirtschaft wurden daran anschließend die so genannten »Berufsakademien« aufgebaut. Diese dualen Studiengänge können als hybride Organisationsformen verstanden werden, die Elemente der ansonsten stark getrennten Bildungssysteme verbinden.¹⁵⁹ In Österreich wurde hingegen der Hochschulsektor bis in die 1990er-Jahre nicht differenziert, sondern im Gegenteil weiter vereinheitlicht, indem z.B. die Technischen Hochschulen und dann auch die Kunsthochschulen in Universitäten mit Forschungsauftrag umgewandelt wurden. Im Unterschied zu den traditionellen Universitäten sind diese letzteren Institutionen aus gehobenen Gewerbeschulen heraus entstanden.¹⁶⁰

Im Prozess der Akademisierung der Berufsausbildung in Österreich stellt die Einrichtung der Fachhochschulen einen Meilenstein dar. Mit der Einrichtung der Fachhochschulen wurden nicht nur neue Studienangebote etabliert, die im traditionellen Fächerkanon der wissenschaftlich orientierten Universitäten keinen Platz hatten, sondern auch die Zugangsmöglichkeiten erweitert, insbesondere auch durch die Etablierung berufsbegleitender Studiengänge. Dies entspricht dem gesetzlichen Auftrag an die Fachhochschulen, nicht nur eine praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau zu bieten, sondern auch die Durchlässigkeit des Bildungssystems und die berufliche Flexibilität der AbsolventInnen zu fördern. Damit sind Aufgaben verbunden, die bislang dem traditionellen universitären System nicht zugeschrieben waren: Unterstützung des lebenslangen Lernens (insbesondere auch des berufsbegleitenden Studiums), vertikale und horizontale Durchlässigkeit sowie Förderung des Zuganges für nicht-traditionelle Studierende.

Nach dem Beschluss der österreichischen Bundesregierung zum Aufbau eines Fachhochschulsektors im Jahre 1990 und der Verabschiedung des Fachhochschul-Studiengesetzes 1993 wurden im Studienjahr 1994/1995 die ersten Studiengänge angeboten.¹⁶¹ Begonnen wurde mit Studiengängen in Vollzeitform, im Herbst 1996 wurden die ersten Fachhochschul-Studiengänge in berufsbegleitender Form etabliert. Von den insgesamt im Studienjahr 2012/2013 angebotenen 385 Fachhochschul-Studiengängen sind mehr als 48 Prozent berufsbegleitend organisiert (114 rein berufsbegleitend, 74 in Vollzeitform und in berufsbegleitender Form),

158 Vgl. Lassnigg 2011, Seite 21ff.

159 Vgl. Graf 2011.

160 Vgl. Lassnigg 2013, Seite 116.

161 Vgl. Österreichischer Wissenschaftsrat 2012, Seite 11.

50,9 Prozent in Vollzeit und 0,3 Prozent zielgruppenspezifisch. Im Wintersemester 2013/2014 lag die Zahl der erstzugelassenen Studierenden (ordentliche Studien) an den österreichischen Fachhochschulen mit 17.842 mehr als doppelt so hoch als noch zehn Jahre zuvor. Im Wintersemester 2003/2004 wurden 7.123 erstzugelassene Studierende gezählt, das bedeutet im zehnjährigen Vergleich ein Plus von 150 Prozent.

Als mit dem Wintersemester 1994 die ersten zehn Studiengänge mit insgesamt 600 Studierenden starteten, handelte es sich vor allem um technisch und wirtschaftlich orientierte Studiengänge. Studien in anderen Bereichen (wie z. B. Militär, Bibliothekswesen, Design) ergänzten im Laufe der Jahre das Angebot. Die Fachhochschulen sind in ihrem Studienangebot spürbar flexibler als die Universitäten, die an ihren traditionellen Fächerkanon gebunden sind. Studiengänge an den Fachhochschulen sind häufig fächerübergreifend aufgebaut, verbinden beispielsweise wirtschaftliche, technische und/oder rechtliche Inhalte. Auch können Fachhochschulen auf neue Entwicklungen rascher reagieren. So wurden beispielsweise an Fachhochschulen in weniger als zehn Jahren eine ganze Reihe an Bachelor- und Masterstudiengängen im Bereich »Umwelttechnik und Neue Energien« aufgebaut, die den rasch steigenden Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften für den Umweltsektor ausbilden.¹⁶² Derzeit zeigt sich ein Trend zur Erweiterung des Angebotes im Gesundheitssektor und seinen thematischen Randbereichen.¹⁶³ (Für umfangreiche und regelmäßig aktualisierte Informationen zum Fachhochschulsektor siehe z. B. die Broschüre »Wegweiser Fachhochschul-Studium« des AMS.¹⁶⁴)

Die Einrichtung der Fachhochschulen und damit der Akademisierungsmöglichkeit über eine stärker berufsorientierte Schiene entspricht dem europäischen Trend. Eine Studie von CEDEFOP zeigt, dass die Entwicklung der Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus (EQR-Niveaustufen 5–8) derzeit an Dynamik gewinnt.¹⁶⁵ In Österreich wurde der Fachhochschulsektor im Unterschied zu den meisten anderen Fachhochschul-Modellen (mit Ausnahme der kleineren Bereiche der Sozial- und Gesundheitsberufe) nicht durch »Upgrading« der Höheren Berufsbildenden Schulen (oder Akademien), sondern in Form völlig neuer Ausbildungsgänge in einem »Bottom-up«-Prozess errichtet, und zwar mit der Zielsetzung einer berufsbezogenen Hochschulausbildung, die stark praxisorientiert und in engem Kontakt mit der Wirtschaft arbeiten sollte. Es wurden auch nicht Institutionen errichtet, sondern Studiengänge, die erst in einem zweiten Schritt, wenn eine gewisse Größe erreicht wurde, zu Fachhochschulen institutionalisiert wurden. Im Vergleich zu den Universitäten ist dieser Sektor nach wie vor klein, und seine Forschungsorientierung ist konstruktionsbedingt gering. Nach Bologna wurde der Fachhochschulsektor auf Bachelor- und Master-Niveaus eingestuft, für Doktoratsstudien muss der Übergang an die Universität individuell durch die Suche nach Betreuungspersonen gefunden werden, da das Promotionsrecht nach wie vor den Universitäten vorbehalten ist.

162 Vgl. Haberfellner/ Sturm 2012.

163 Vgl. Österreichischer Wissenschaftsrat 2012, Seite 16.

164 Vgl. AMS Österreich 2013.

165 Vgl. CEDEFOP 2011.

Ein Vergleich mit zwei Ländern, die ebenfalls in den 1990er-Jahren ihren Fachhochschulsektor aufgebaut haben, illustriert eindrücklich die österreichischen Besonderheiten, die sich aus dem »Bottom-up«-Aufbau ergeben haben: Der Fachhochschulsektor ist in der Zwischenzeit in der Schweiz und in Finnland im Vergleich zu den Universitäten auf das Drei- bis Vierfache angewachsen. Damit verbunden sind auch Auswirkungen auf die Studierendenquoten, denn dieses Wachstum hat im Wesentlichen zusätzlich zu den Universitätsstudien stattgefunden. In Finnland ist das ursprünglich etwa gleich große Hochschulsystem fast verdoppelt worden, in der Schweiz ist es etwa um die Hälfte gewachsen und in Österreich gerade um ein Fünftel.¹⁶⁶

Obwohl mit den Fachhochschulen ursprünglich auch eine Öffnung der höheren Bildung zur Lehrlingsausbildung und zu den Mittleren Schulen angestrebt war, werden die Fachhochschulen vor allem von AbsolventInnen der BHS und AHS frequentiert. Die größte Gruppe sind BHS-AbsolventInnen, die häufig in den gleichen Fachbereichen weiterstudieren. Die Fachhochschulen absorbieren also einen beträchtlichen Teil des Angebotes an gehobenen Berufsqualifikationen von der Sekundarebene und führen dann oft in Summe zu zehnjährigen spezialisierten Abschlüssen.¹⁶⁷

Wie Abbildung 12 zeigt, steigt auch an den Fachhochschulen der Anteil der Studierenden, die über einen nicht-traditionellen Zugang einstiegen, nur sehr zögerlich, und auch die Hochschulprognose 2011 geht von keinen wesentlichen Änderungen diesbezüglich aus.¹⁶⁸ Im Wintersemester 2013/2014 ist 12,7 Prozent der erstzugelassenen Studierenden der Zugang zu einem Fachhochschulstudium ohne Reifeprüfung (4,0 Prozent), über eine Berufsreifeprüfung (6,5 Prozent), über eine Studienberechtigungsprüfung (1,7 Prozent) oder über eine ExternistInnenprüfung (0,5 Prozent) gelungen. Insgesamt haben damit 2.259 erstzugelassene Studierende an Fachhochschulen über einen der vier Zugänge den Einstieg geschafft. Im Wintersemester 2003/2004 waren es erst 647, im Zehnjahresabstand ist also die Zahl der Studierenden mit nicht-traditionellen Zugängen zwar um mehr als das Dreifache gestiegen, jedoch noch immer sehr niedrig. Über einen längeren Zeitverlauf betrachtet, gewinnt nur die Berufsreifeprüfung als nicht-traditioneller Zugang zu ordentlichen Studien an Fachhochschulen an Bedeutung, aber auch hier ist nur eine langsame Aufwärtsbewegung zu erkennen. Bei der BRP muss wohl berücksichtigt werden, dass mögliche Zugänge schon alleine aufgrund der jährlich relativ geringen Zahl an abgeschlossenen Berufsreifeprüfungen begrenzt sind. Bislang hat die Zahl der jährlich erfolgreich abgelegten BRP-Prüfungen die 1.000er-Grenze noch nicht überschritten. So haben beispielsweise 783 Personen im Schuljahr 2009/2010 eine Berufsreifeprüfung abgelegt, im Schuljahr 2008/2009 waren es nur 480.

Trotz der bescheidenen Entwicklung an den Fachhochschulen, unterscheiden sich diese von Universitäten in ihrer Studierendenstruktur am deutlichsten bei den »Sonstigen Zu-

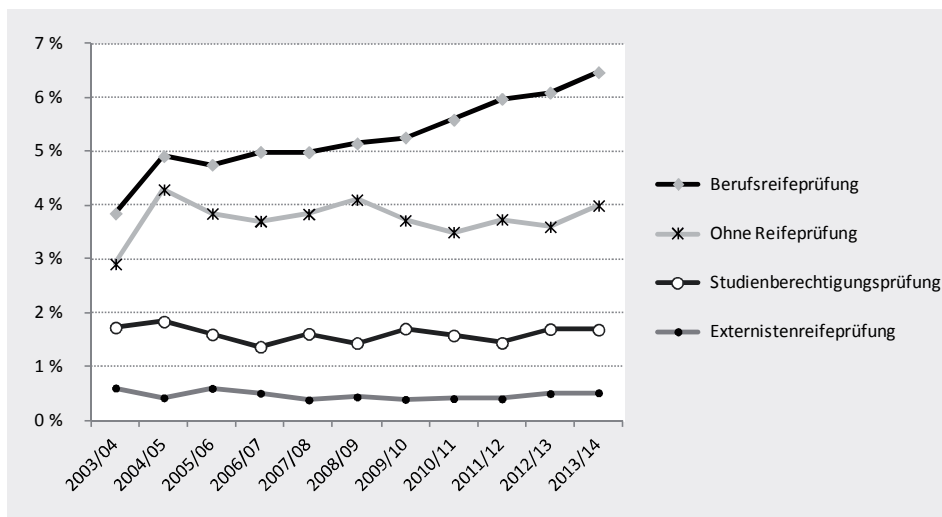
166 Vgl. Lassnigg 2011, Seite 20.

167 Vgl. Lassnigg 2011, Seite 19.

168 Vgl. Statistik Austria 2011, Seite 30f.

gängen«: Während an den Universitäten nur acht Prozent der Studierenden nicht aus einer AHS oder BHS kommen, sind es bei den Fachhochschulen 16 Prozent. An den Universitäten begannen im Studienjahr 2010/2011 nur 2.242 Erstzugelassene ein Studium in Folge einer Berufsreifeprüfung, einer Studienberechtigungsprüfung oder einer Reifeprüfung für Erwachsene.¹⁶⁹

Abbildung 12: Belegte ordentliche Studien erstzugelassener Studierender an Fachhochschulen, nach Vorbildung, Wintersemester 2003/2004 bis 2013/2014



Quelle: Statistik Austria – STATcube; eigene Berechnungen; eigene Darstellung
Anteile in Prozent an allen erstzugelassenen Fachhochschulstudierenden, Werte beziehen sich jeweils auf die Wintersemester

Der hohe Anteil an AHS- und BHS-AbsolventInnen an den Fachhochschulstudierenden ist insofern bemerkenswert, als der Zugang zu einem Bachelor-Studiengang an Fachhochschulen explizit nicht nur durch den Nachweis der allgemeinen Hochschulreife möglich ist, sondern auch durch einschlägige berufliche Qualifikation, die nachgewiesen werden kann durch:¹⁷⁰

- Abschluss einer einschlägigen Lehre oder
- Abschluss einer einschlägigen Berufsbildenden Mittleren Schule oder
- Abschluss einer einschlägigen Werkmeisterschule oder
- Abschluss einer einschlägigen Fachakademie oder
- eine individuelle Bildungslaufbahn, die für eine Bewertung als einschlägige berufliche Qualifikation in Frage kommt,
- plus Zusatzqualifikationen (nicht bei allen Studiengängen).

¹⁶⁹ Vgl. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2011, Seite 151.

¹⁷⁰ Vgl. AMS Österreich 2013, Seite 14.

Diese Möglichkeit entspricht auch der Intention zur Errichtung eines Fachhochschulsektors im Jahr 1990: Es sollten damit Ausbildungsstätten geschaffen werden, die nicht nur AbsolventInnen Höherer Schulen offenstehen, sondern auch FacharbeiterInnen mit entsprechender Qualifikation.¹⁷¹ Aufgrund der Ausrichtung auf eine berufsorientierte Ausbildung hat jeder Fachhochschul-Studiengang eine Anerkennung nachgewiesener Kenntnisse vorzusehen, die zu einer Verkürzung der Studienzeit führen kann. Vor allem für AbsolventInnen Berufsbildender Höherer Schulen (z.B. HTL, HAK) bietet sich die Möglichkeit der Anrechnung von Vorkenntnissen. Gegebenenfalls können diese sofort in das zweite Ausbildungsjahr einsteigen, wenn etwa die Fachrichtung der Berufsbildenden Höheren Schule jener des Fachhochschul-Studienganges entspricht. Personen mit Berufserfahrung wiederum kann ein verpflichtendes Berufspraktikum erlassen werden, wodurch sich das Fachhochschul-Studium entsprechend verkürzt.¹⁷² Zwar bewerben Fachhochschulen Studiengänge häufig mit der möglichen Anerkennung von Schulleistungen und/oder Berufserfahrung, insgesamt ergibt sich jedoch ein intransparentes Bild und der Umstand, dass es sich dabei jeweils um individuelle Entscheidungen handelt, mag mit ein Grund dafür sein, dass traditionelle Zugänge bislang nicht im erwarteten Ausmaß Einzug in den Fachhochschulalltag gefunden haben.¹⁷³

Deutlich differenzierter ist im Vergleich zu den Universitäten die Altersstruktur der Studierenden an den Fachhochschulen. Grundsätzlich geht der Übergang aus den AHS in das universitäre System relativ zügig vor sich. Rund 73 Prozent der AHS-AbsolventInnen der Maturajahrgänge 2006 bis 2010 wurden innerhalb von fünf Semestern nach ihrem Maturaabschluss an einer öffentlichen Universität zu einem ordentlichen Studium zugelassen. Bei den AbsolventInnen der Berufsbildenden Höheren Schulen lag dieser Anteil mit 34 bis 39 Prozent deutlich darunter.¹⁷⁴ Einen Fachhochschul-Studiengang belegten – bezogen auf den gleichen Zeitraum – rund elf Prozent der AHS-AbsolventInnen, bei den AbsolventInnen der Berufsbildenden Höheren Schulen lag der Anteil mit rund 13 Prozent etwas darüber. Das sagt jedoch nur etwas über die Übergänge innerhalb von fünf Semestern nach dem Abschluss einer maturaführenden Schule aus. Gerade bei den Fachhochschulen zeigt sich aber, dass nur ein Viertel der 17.000 StudienanfängerInnen jünger als 21 Jahre und beinahe ein Drittel (32 Prozent) älter als 26 Jahre ist. Die Altersstruktur bei den StudienanfängerInnen an den öffentlichen Universitäten unterscheidet sich hier erheblich: 60 Prozent der 44.293 StudienanfängerInnen des Studienjahres 2012/2013 waren jünger als 21 Jahre und nur zehn Prozent 26 Jahre oder älter. Damit lag auch in Absolutzahlen betrachtet die Zahl der »älteren« StudienanfängerInnen an den Fachhochschulen höher als jene an den Universitäten. An den Fachhochschulen begannen 5.333 Studierende, die 26 Jahre oder älter waren, ein Studium, an

171 Vgl. Österreichischer Wissenschaftsrat 2012, Seite 13.

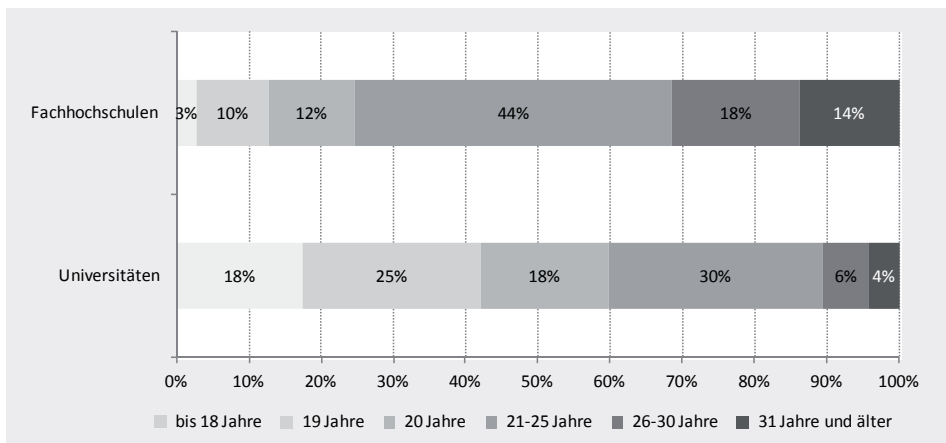
172 Vgl. AMS Österreich 2013, Seite 18f.

173 Vgl. Lachmayr/Mayerl/Häntschel 2013; Schlögl/Neubauer 2007.

174 Vgl. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2013, Seite 12f.

den Universitäten waren es 4.658.¹⁷⁵ Die Fachhochschulen unterscheiden sich also nicht nur hinsichtlich der Zugangsmöglichkeiten (bezogen auf Durchlässigkeit) von den Universitäten, sondern auch hinsichtlich der Altersstruktur und schaffen damit insbesondere für Personen eine höhere Durchlässigkeit bzw. sind für diese attraktiv, die keine durchgängige (Aus-)Bildungskarriere realisieren. Dies ist natürlich auch begünstigt durch die stärkere Ausrichtung auf Berufstätige und durch die angebotenen Studiengänge, die speziell berufsbegleitend strukturiert sind.

Abbildung 13: StudienanfängerInnen an öffentlichen Universitäten und an Fachhochschulen, nach Altersklassen (Studienjahr 2012/2013)



Quelle: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2013, Seite 21 und Seite 24; eigene Berechnungen, eigene Darstellung

175 Bezogen auf ordentliche Studierende.

8 Akademisierung von Berufen durch »Upgrading« – Jüngere Entwicklungen

Das »Upgrading« von Berufsausbildungen in den tertiären Sektor spielt zwar in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern eine untergeordnete Rolle, allerdings wurden die Ausbildungen für einige wesentliche Berufsgruppen in den letzten Jahren in den Hochschulbereich überführt. Dazu zählen insbesondere die Soziale Arbeit, Teile der Gesundheitsberufe und die LehrerInnenausbildung. Bei diesen drei Gruppen zeigen sich einige Parallelen, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden:

- Es handelt sich um Berufsgruppen mit einem hohen Anteil an weiblichen Beschäftigten. Mit der Akademisierung dieser Berufe dürfte die »Feminisierung der AkademikerInnenbeschäftigung« weiter voranschreiten.¹⁷⁶
- Bei allen drei Berufsgruppen gibt es aufgrund ihrer vorherigen Nicht-Einbindung in das hochschulische System eine nur gering entwickelte Grundlagenforschung, die den Aufbau einer eigenen Bezugswissenschaft erfordert. Dies gilt insbesondere für die Sozialarbeitswissenschaften und für die Pflegewissenschaften. Im Bereich der Pädagogik trifft das auf jene Bereiche der PädagogInnenausbildung zu, die bis vor einigen Jahren in den Pädagogischen Akademien angesiedelt waren.
- Während an den Fachhochschulen die Implementierung von Studiengängen, die – dem »Bottom-up«-Ansatz folgend – auf Basis wirtschaftlicher oder technologischer Entwicklungen eingeführt werden, in aller Regel relativ zügig erfolgt, gestaltet sich bei den drei »upgegradeten« Berufsgruppen die Überführung in das Hochschulsystem teilweise als sehr langwieriger Prozess.
- Mit der Überführung in den Hochschulsektor schließt Österreich bei diesen Ausbildungen zum Teil erst mit erheblicher Zeitverzögerung zum europäischen Standard auf. In anderen EU-Mitgliedstaaten sind diese Berufe bereits fest im tertiären Bildungssektor verankert.

8.1 Die Akademisierung der Sozialen Arbeit

Der Bereich der Sozialen Arbeit war einer der ersten, der zuerst durch die Einrichtung der Sozialakademien aufgewertet und schließlich durch die Integration in das Fachhochschul-

¹⁷⁶ So sind bereits aktuell österreichweit rund 54 Prozent der Frauen in Berufen auf akademischem Niveau Lehrerinnen (vgl. AMS Österreich/WIFO 2012, Seite viii).

system akademisiert wurde. Die Ausbildung zu SozialarbeiterInnen im Sinne des heutigen Berufsbildes existiert in Österreich bereits seit 1962/1963, zuerst erfolgte sie an den so genannten »Lehranstalten für gehobene Sozialberufe«, die 1976 in so genannte »Akademien für Sozialarbeit« (SOZAK) umgewandelt wurden.¹⁷⁷ Die Akademien für Sozialarbeit, die – zunächst in vier, ab 1986 in sechs Semestern – künftige SozialarbeiterInnen ausbildeten, waren im postsekundären Bereich angesiedelt. Sie wurden jedoch als Bildungssackgassen kritisiert, denn mit einem SOZAK-Abschluss war ein aufbauender Einstieg in weitere Studien im Hochschulsystem nicht möglich.¹⁷⁸ Im Jahr 2001 wurde schließlich damit begonnen, die »Akademien für Sozialarbeit« in das noch junge Fachhochschulsystem einzubringen, und in weiterer Folge wurde auf das gestufte Bologna-System umgestellt. Das führte auch dazu, dass gleichzeitig Diplomierete SozialarbeiterInnen mit zwei- oder dreijähriger Ausbildung (und häufig viel beruflicher Erfahrung), AbsolventInnen eines Diplomstudienganges einer Fachhochschule (»Mag. (FH)«) und Bachelor- und MasterabsolventInnen (»BA« und »MA«) entsprechend der Bologna-Struktur am Arbeitsmarkt präsent sind.¹⁷⁹

Inzwischen sind in Österreich die Studiengänge für Sozialarbeit flächendeckend im Angebot der Fachhochschulen fest implementiert. Dabei zeigt sich aktuell, dass insbesondere die Bachelorstudiengänge den traditionellen Kern der Sozialarbeit im Fokus haben. Ergänzend dazu wurde eine Reihe an Studiengängen entwickelt, die insbesondere auf die Schnittstelle Soziale Arbeit und Management fokussieren und die AbsolventInnen auf Managementaufgaben im Bereich der Sozialwirtschaft vorbereiten. Dazu gehören beispielsweise Personalentwicklung und Personalmanagement, Controllingaufgaben, Projektmanagement, Fundraising, Qualitätsmanagement und Öffentlichkeitsarbeit. Die Ausdifferenzierung im Studienangebot erfolgt also nicht nur entlang der Trennlinie »Generalisierte Sozialarbeit« versus »Spezialisierte Sozialarbeit«, wie z.B. Klinische Sozialarbeit, sondern bezieht sich vielmehr auf Aufgabenbereiche innerhalb der Sozialwirtschaft, wobei Bereiche des Sozial- und Verwaltungsmanagements in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen haben.

Aktuell werden im Ausbildungsbereich »Soziale Arbeit« zehn Bachelor- und acht Masterstudiengänge an österreichischen Fachhochschulen angeboten:¹⁸⁰

- Bachelorstudium »Soziale Arbeit« an sieben Standorten: St. Pölten (FH St. Pölten), Linz (FH Oberösterreich), Feldkirchen (FH Kärnten), Innsbruck (MCI – Management Center Innsbruck), Dornbirn (FH Vorarlberg), Wien (FH Campus Wien), Puch (FH Salzburg);
- Bachelorstudium »Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Sozialmanagement« in Graz (FH Joanneum);
- Bachelorstudium »Sozial- und Verwaltungsmanagement« in Linz (FH Oberösterreich);

177 Vgl. Hofer 2005.

178 Vgl. Pantucek 2010.

179 Vgl. Lepschy 2007.

180 Stand der Recherche: Herbst 2013.

- Bachelorstudium »Nonprofit-, Sozial- und Gesundheitsmanagement« in Innsbruck (MCI – Management Center Innsbruck);
- Masterstudium »Soziale Arbeit« an vier Standorten: St. Pölten (FH St. Pölten), Linz (FH Oberösterreich), Graz (FH Joanneum), Dornbirn (FH Vorarlberg);
- Masterstudium »Soziale Arbeit: Entwickeln und Gestalten« in Feldkirchen (FH Kärnten);
- Masterstudium »Soziale Arbeit, Sozialpolitik & -management« in Innsbruck (MCI – Management Center Innsbruck)
- Masterstudium »Sozialraumorientierte und klinische Soziale Arbeit« in Wien (FH Campus Wien);
- Masterstudium »Sozialwirtschaft und Soziale Arbeit« in Wien (FH Campus Wien).

Mit Ausnahme der FH Salzburg bieten alle Fachhochschulen sowohl einen Bachelor- als auch einen Masterstudiengang an, die FH Wien bietet zwei Masterstudiengänge mit unterschiedlichen Schwerpunkten an, die FH Oberösterreich und das Management Center Innsbruck führen jeweils zwei Bachelor-Studiengänge. Einige Fachhochschulen bieten die Studiengänge sowohl berufsbegleitend als auch als Vollzeit-Studiengänge an.

Erfahrungsberichte verweisen darauf, dass der Zustrom zu den Masterstudien weniger aus den Bachelorstudiengängen erfolgt, sondern aus benachbarten Fachbereichen stärkere Nachfrage herrscht. Aufgrund der begrenzten Anzahl an Studienplätzen finden SozialarbeiterInnen bereits mit einem Bachelorabschluss gute Möglichkeiten am Arbeitsmarkt, der Druck zur Höherqualifizierung über einen Masterstudiengang zur Wahrung der Arbeitsmarktchancen ist eher gering. In Österreich gibt es tendenziell einen Mangel an ausgebildeten SozialarbeiterInnen, viele Stellen im Bereich der Sozialarbeit (ausgenommen im Bereich der behördlichen Sozialarbeit) werden daher mit Personen mit anderen, zumeist benachbarten, Ausbildungen besetzt. Dabei handelt es sich einerseits um Personen mit nicht-akademischen Abschlüssen, andererseits um PsychologInnen, SoziologInnen, SozialanthropologInnen und um AbsolventInnen anderer universitärer Abschlüsse. Die Masterstudiengänge der sozialen Arbeit sind auch in deutlich geringerem Ausmaß überbucht als die Bachelorstudiengänge.¹⁸¹ Generell ist die Attraktivität der Studiengänge hoch: Im Studienjahr 2010/2011 trafen im Bereich der Sozialwissenschaften an den Fachhochschulen 4,3 Bewerbungen auf einen Aufnahmeplatz. Nach den Gesundheitswissenschaften ist das der zweithöchste Wert (Gesundheitswissenschaften: 7,7 Bewerbungen auf einen Platz).¹⁸²

Die Akademisierung wird allgemein als Schritt in Richtung Professionalisierung interpretiert, allerdings ging damit gleichzeitig die bundesweit einheitliche Regelung der Ausbildung und der geschützte Titel »Diplomsozialarbeiter« bzw. »Diplomsozialarbeiterin« verloren. Aktuell gibt es keine berufsspezifische und identitätsbildende Bezeichnung der AbsolventInnen der einschlägigen Studiengänge, und es gibt Befürchtungen, dass sich damit auch die Berufs-

181 Vgl. Pantucek 2010.

182 Vgl. Fachhochschulrat 2011, Beilage 13.

identität auflösen könnte. So gibt es auch Stimmen, die im Sinne einer Abgrenzung zu anderen Disziplinen und zu benachbarten Berufsgruppen – insbesondere zu den gewerblichen Lebens- und SozialberaterInnen – ein Berufsgesetz fordern.¹⁸³ Tatsächlich gibt es kein verbindliches Kerncurriculum »Soziale Arbeit« mehr, und es verwischen sich einerseits die Grenzen zu anderen Disziplinen und Berufsfeldern, andererseits verweisen insbesondere die Masterstudiengänge darauf, dass auch für SozialarbeiterInnen das mögliche Tätigkeitsspektrum systematisch erweitert wird. Während SozialarbeiterInnen bis in die 1980er-Jahre kaum in leitenden Funktionen zu finden waren, bereiten insbesondere die Schwerpunkte im Bereich Management und Verwaltung einiger Masterstudiengänge gezielt auf Tätigkeiten in leitenden Funktionen vor.

Im Gegensatz zu Deutschland – wo die Sozialpädagogik fest an den Hochschulen verankert ist – spielt in Österreich die Abgrenzung gegenüber den SozialpädagogInnen nur eine untergeordnete Rolle. Die Sozialpädagogik-Ausbildung ist in Österreich über fünfjährige Bildungsanstalten für Sozialpädagogik und viersemestrige Kollegs geregelt.¹⁸⁴ Allerdings wurden an den Universitäten inzwischen einige Angebote im Bereich der Sozialpädagogik etabliert, die in den angepeilten Arbeits-, Handlungs- und Berufsfeldern viele Überschneidungen mit der klassischen »Sozialen Arbeit« aufweisen. So bietet die Universität Graz das Masterstudium »Sozialpädagogik« an, das AbsolventInnen auf die Übernahme leitender Tätigkeiten in den Bereichen Jugend- und Jugendwohlfahrtsarbeit, Soziokultur- und Stadtteilarbeit, Kleinkindpädagogik etc. – und damit auch auf klassische Arbeitsfelder im Bereich der Sozialarbeit – vorbereitet.¹⁸⁵ Auch die Universität Klagenfurt bietet mit dem Masterstudium »Sozial- und Integrationspädagogik« einen Abschluss an, der AbsolventInnen u. a. für die Arbeit in Sozialinitiativen, in Beratungsstellen, in der Schul- und Betriebssozialarbeit sowie für die Soziale Arbeit mit benachteiligten Menschen ausbildet.¹⁸⁶

Die Fachhochschulen ihrerseits bleiben ebenfalls nicht untätig und entwickeln Studiengänge, die das Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit möglichst umfassend abdecken. Neben den bereits erwähnten Masterstudiengängen mit Verwaltungs- und Managementschwerpunkten verweist der von der FH Salzburg angebotene Masterstudiengang »Innovationsentwicklung im Social-Profit-Sektor« auf die Dynamik im Feld der akademisierten Sozialarbeit. Das Ziel dieses Studienganges ist die »Heranführung der Studierenden an die zukünftigen Aufgaben als qualifizierte Fach- und Führungskräfte im Sozialwesen« und gibt an der Schnittstelle von Sozialwissenschaften und Sozialer Arbeit »Kompetenzen an die Hand, die für die innovative Planung und Steuerung des Sozialen qualifizieren«.¹⁸⁷ Zwar beginnen die Fachhochschulen

183 Vgl. Dvorak 2012; Pantucek 2010.

184 Vgl. www.bmbf.gv.at/schulen/index.html.

185 Vgl. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz, 56. Sondernummer, 12.6.2013: https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter_neu.display?pNr=9064&pDocNr=510923&pOrgNr=1.

186 Vgl. Curriculum für das Masterstudium »Sozial- und Integrationspädagogik«. Online: www.uni-klu.ac.at/rechtabt/downloads/mb128b3_08_09.pdf.

187 www.fh-salzburg.ac.at/disziplinen/sozial-und-wirtschaftswissenschaften/master-innovationsentwicklung-im-social-profit-sektor/beschreibung/.

auch, sich dem Feld der Sozialpädagogik zu öffnen, in Österreich spielt jedoch die Sozialpädagogik im Vergleich zu Deutschland eine deutlich untergeordnete Rolle. So ist an der FH St. Pölten im Rahmen der akademischen Weiterbildung ein berufsbegleitender Masterlehrgang Sozialpädagogik geplant, der im September 2014 starten soll. In den Informationsmaterialien wird die Nähe der Sozialpädagogik zur Sozialen Arbeit betont: »Eine strikte Abgrenzung zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik ist kaum möglich.«¹⁸⁸ Die Fachhochschule Oberösterreich bietet beispielsweise eine Ausbildung »Akademische/r Sozialpädagogische/r Fachbetreuer/in« an, es gibt aber keine Bachelor- oder Masterstudiengänge für SozialpädagogInnen. Sozialpädagogik kann ansonsten in Österreich nur als Spezialfach im Rahmen eines Pädagogik-Studiums an den Universitäten studiert werden. Am Arbeitsmarkt in Österreich spielten daher die SozialpädagogInnen traditionell nur eine geringe Rolle.¹⁸⁹

Auch für das Berufsfeld der Sozialen Arbeit sind bereits Weiterbildungen auf tertiärem Niveau verfügbar. So bietet die FH Kärnten einen viersemestrigen Lehrgang »Akademische Jugendsozialarbeit« an; der komplette Lehrgang kostet 9.400 Euro und ist berufsbegleitend organisiert. Es wird ein Abschluss als »Akademische/r Sozialarbeiter/in« erworben, Zugangsvoraussetzung ist die allgemeine Hochschulreife bzw. einschlägige Berufserfahrung oder berufliche Vorbildung.¹⁹⁰ Neben dem bereits erwähnten Masterlehrgang »Sozialpädagogik« bietet die Fachhochschule St. Pölten den dreisemestrigen Lehrgang »Akademische ManagerIn im Sozialwesen« an, die Kosten belaufen sich auf 6.000 Euro für den gesamten Lehrgang.¹⁹¹ Weiters wird in gestufter Abschlussform der Lehrgang »Suchtberatung und Prävention« angeboten, der entweder nach vier Semestern mit dem »Master of Science« oder als »Akademische Fachkraft für Suchtberatung und Prävention« abgeschlossen werden kann oder in einem zweisemestrigen Zertifikatslehrgang mit dem Abschluss »Zertifizierte Fachkraft für Suchtberatung und Prävention«. Die Kosten liegen bei 3.800 Euro/6.500 Euro/8.800 Euro für den jeweiligen Lehrgang, alle drei Varianten werden berufsbegleitend angeboten.¹⁹²

Mit der Integration der Ausbildung zur Sozialen Arbeit in das Fachhochschulsystem gingen – und gehen – auch Bemühungen Hand in Hand, eine eigene Wissenschaftsdisziplin der »Sozialarbeitswissenschaften« mit eigenem Selbstverständnis zu entwickeln und damit auch die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit herzustellen. Die Frage, ob die Sozialarbeitswissenschaften das Potenzial für einen wissenschaftlich eigenen disziplinären Status haben, der sich nicht nur von den Bezugswissenschaften, wie z. B. Soziologie, Erziehungswissenschaften oder Psychologie, ableitet, wurde Gegenstand ausführlicher Diskussion.¹⁹³ Während in den

188 www.fhstp.ac.at/weiterbildung/sozialpaedagogik/masterlehrgang. Die Kosten für den Lehrgang belaufen sich auf 2.250 Euro exklusive ÖH-Beitrag.

189 Vgl. Pantucek 2010.

190 Vgl. www.fh-kaernten.at/de/gesundheitssoziales/weiterbildung/akademische-jugendsozialarbeit/akademische-jugendsozialarbeit-ziel.html.

191 Vgl. www.fhstp.ac.at/weiterbildung/management-im-sozialwesen.

192 Vgl. www.fhstp.ac.at/weiterbildung/suchtberatungundpraevention/suchtberatung-und-praevention/SBM_Infos_InteressentInnen.pdf/at_download/file.

193 Vgl. Pantucek 2010; Lepschy 2007; Wendt 2006.

1980er-Jahren noch darüber diskutiert wurde, ob eine »Verwissenschaftlichung der Sozialen Arbeit« überhaupt eine sinnvolle Fragestellung sei, ist die Soziale Arbeit inzwischen eindeutig in den Wissenschaften angekommen. Uneinigkeit herrscht noch darüber, ob die Soziale Arbeit längst in den »allgemeinen Prozess der Verwissenschaftlichung sozialer Professionen geraten« ist oder ob die Sozialarbeitswissenschaft sich noch quasi im »wissenschaftlichen Projektstadium« und Selbstfindungsprozess befindet.¹⁹⁴ Die Sozialarbeitswissenschaft versteht sich jedenfalls heute als eine Wissenschaftsdisziplin, die sich einerseits von der Soziologie, der Psychologie, der Politikwissenschaft und der Sozialpädagogik abgrenzt, andererseits diesen Disziplinen strukturell verbunden ist. Im Vergleich zu Deutschland, wo die Sozialpädagogik einen festen Platz an den Universitäten hat und damit auch in der Forschung verankert ist, spielt in Österreich die Abgrenzung zur sozialpädagogischen Forschung nur eine geringe Rolle.¹⁹⁵

Die Entwicklung der Sozialarbeitswissenschaften stößt in der österreichischen Hochschul-landschaft jedoch auf strukturelle Hindernisse. Diese liegen insbesondere in dem Umstand, dass die Soziale Arbeit eindeutig an den Fachhochschulen verortet ist, diese jedoch über kein Promotionsrecht verfügen und auch der akademische Mittelbau unterentwickelt ist. So war beim Aufbau der Studiengänge zur Sozialen Arbeit an den Fachhochschulen auch kein akademisch qualifiziertes Personal vorhanden. Im Gegensatz zu Deutschland, wo auf Lehrkräfte aus dem Bereich der Sozialpädagogik zurückgegriffen werden konnte, musste in Österreich parallel zum Aufbau der Studiengänge auch die Qualifizierung der Lehrenden erfolgen. Zudem führt die föderale Struktur mit vielen kleinen Standorten dazu, dass die einzelnen Fachhochschulen nur schwer kritische Massen und Forschungsinfrastruktur aufbauen sowie ausreichend Forschungsmittel lukrieren können. Die Fachhochschulen sind also auf Kooperationen mit Universitäten angewiesen, die ihrerseits traditionell keine Nähe zur Sozialen Arbeit haben.¹⁹⁶

8.2 Die Akademisierung der Pflege- und Gesundheitsberufe

Die Zahl der Gesundheitsberufe oder -qualifikationen ist in den letzten Jahrzehnten enorm gestiegen, von 25 Berufen in den 1950er-Jahren auf aktuell 113.¹⁹⁷ Eine ganze Reihe von Gesundheitsberufen unterliegt gesetzlichen Rahmenbedingungen, die die Ausbildung, die Berufsberechtigung, das Berufsbild und den Tätigkeitsbereich regeln. Relevante Rechtsmaterien sind beispielsweise das Ärzte-Gesetz, das Gesundheits- und Krankenpflegegesetz (GuKG), das Hebammengesetz (HebG) oder das Medizinische Assistenzberufe-Gesetz (MABG).¹⁹⁸

194 Vgl. Amann/Brandstetter/Vysloulzil 2010, Seite 16; Lambers 2012.

195 Vgl. Lambers 2012, Seite 223.

196 Vgl. Pantucek 2010, vgl. auch Freigang 2010, Seite 75f.

197 Vgl. Riedel/Czypionka 2012, Seite 14.

198 Vgl. www.gesundheit.gv.at/Portal.Node/ghp/public/content/gesundheitsberufe-gesetzliche-regelungen.html.

Die Tertiärisierung der nicht-ärztlichen Berufe im Gesundheitswesen ist ein relativ junges Phänomen. Die Ausbildung für den medizinisch-technischen Dienst und für die Hebammen ist erst seit 2006 im Fachhochschulbereich verankert. Das Berufsgesetz für die sieben Berufe der gehobenen medizinisch-technischen Dienste (MTD-Gesetz) trat 1992 in Kraft, zu diesen Berufen gehören:¹⁹⁹

1. der Physiotherapeutische Dienst;
2. der Medizinisch-Technische Laboratoriumsdienst;
3. der Radiologisch-Technische Dienst;
4. der Diätendienst und Ernährungsmedizinische Beratungsdienst;
5. der Ergotherapeutische Dienst;
6. der Logopädisch-Phoniatriisch-Audiologische Dienst;
7. der Orthoptische Dienst.

Die Etablierung der Ausbildung des gehobenen medizinisch-technischen Dienstes an den Fachhochschulen und die Einrichtung entsprechender Studiengänge wurde 2006 in der FH-MTD-Ausbildungsverordnung verankert und mit diesem Jahr starteten auch die ersten einschlägigen Fachhochschul-Studiengänge. Seit 2010 sind die Ausbildungsangebote in Österreich flächendeckend an den Fachhochschulen etabliert.²⁰⁰ Aktuell werden österreichweit angeboten:

- für Biomedizinische AnalytikerInnen (vormals medizinisch-technische AnalytikerInnen/MTA) sechs Vollzeit-Bachelorstudiengänge sowie ein berufsbegleitender Masterstudiengang;
- für DiätologInnen (vormals DiätassistentInnen und ernährungsmedizinische BeraterInnen) vier Vollzeit-Bachelorstudiengänge;
- für ErgotherapeutInnen sieben Vollzeit-Bachelorstudiengänge;
- für LogopädInnen fünf Vollzeit-Bachelorstudiengänge;
- für OrthoptistInnen zwei Vollzeit-Bachelorstudiengänge;
- für PhysiotherapeutInnen sieben Vollzeit-Bachelorstudiengänge;
- für RadiologietechnologInnen (vormals radiologisch-technische AssistentInnen/RTA) sechs Vollzeit-Bachelorstudiengänge sowie ein berufsbegleitender Masterstudiengang
- und für Hebammen sechs Vollzeit-Bachelorstudiengänge.

Während also im Bereich der MTD und Hebammen die Implementierung der Ausbildung in den Fachhochschulsektor relativ zügig erfolgte, stellt sich die Situation bei der Ausbildung für den gehobenen Dienst in der Gesundheits- und Krankenpflege (Diplomierte Gesundheits- und KrankenpflegerInnen, DGKP) komplexer dar. Erst seit dem Studienjahr 2008/2009 werden Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen für die Gesundheits- und Krankenpflege durch-

199 Vgl. MTD-Gesetz, BGBl Nr. 460/1992.

200 Vgl. www.mtd-austria.at/rechtliches.

geführt und aktuell werden sie auch nur in Wien, Niederösterreich und Salzburg angeboten. Dabei handelt es sich um eine zentrale Berufsgruppe im Gesundheitswesen, immerhin sind rund 85 Prozent des Pflegepersonals in Krankenhäusern DGKP.²⁰¹

Auf drei Wegen kann derzeit eine Ausbildung absolviert werden, die zur Berufsausübung als DGKP berechtigt:

- Über die traditionelle Ausbildung an den Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege, wobei der Abschluss zwar den Zugang zur Berufsmatura eröffnet, jedoch keinen Maturaabschluss inkludiert. Zugangsvoraussetzung für die dreijährige Ausbildung zum/zur Diplomierten Gesundheits- und Krankenpfleger/in ist die erfolgreiche Absolvierung von zehn Schulstufen.²⁰² Nach wie vor wird der überwiegende Teil des DGKP über diese Schiene ausgebildet.
- Über ein sechssemestriges Bachelorstudium an einer Fachhochschule. Gleichzeitig mit dem akademischen Studienabschluss »Bachelor of Science in Health Studies« erwerben AbsolventInnen auch die Berufsberechtigung. Die gesetzliche Grundlage dafür wurde erst 2008 mit der Novellierung des Gesundheits- und Krankenpflegegesetzes § 28 (2) geschaffen, wonach ein an einer Fachhochschule erfolgreich abgeschlossener Bachelorstudiengang zu den möglichen Qualifikationsnachweisen für eine Tätigkeit in der Gesundheits- und Krankenpflege zählt. Während also bei der MedizinerInnenausbildung die Praxishöhe ausgeweitet wurde, geht damit in der Ausbildung zum gehobenen Pflegedienst der Trend in Richtung Akademisierung.²⁰³
- Über ein Bachelor-Kombistudium bzw. »2in1-Modell«. Diese Studiengänge, die sieben bzw. acht Semester dauern, werden von Universitäten in Kooperation mit Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege umgesetzt.

Die Medizinische Universität Graz bietet das achtsemestriges Studium »Pflegerwissenschaften« an, das einerseits auf den gehobenen Dienst in der Gesundheits- und Krankenpflege vorbereitet, aber auch eine wissenschaftliche Ausbildung bietet. Allerdings reicht der damit verbundene akademische Abschluss »Bachelor of Nursing Science« alleine nicht für die Berufsberechtigung als DGKP. Diese Berufsberechtigung wird erst durch eine unmittelbar gekoppelte Diplomprüfung an der Schule für Gesundheits- und Krankenpflege erworben.²⁰⁴ Das Kombistudium »Pflege« bietet die in Hall in Tirol angesiedelte Privatuniversität UMIT an. Sie kooperiert dabei mit einer ganzen Reihe von Gesundheits- und Krankenpflegeschoolen, nicht nur in Tirol, sondern auch in Linz, Vorarlberg und Wien.²⁰⁵

201 Vgl. Rappold et al. 2011, Seite 5.

202 Vgl. Bundesministerium für Gesundheit 2013, Seite 71 und Seite 81. Zugangsvoraussetzung zur einjährigen Ausbildung für Pflegehilfe ist ein Mindestalter von 17 Jahren.

203 Vgl. Riedel/Czypionka 2012, Seite 14f.

204 Studienplan für den Bachelorstudiengang »Pflegerwissenschaften« an der Medizinischen Universität Graz. Beschluss des Senats, in Kraft mit 1.10.2013. www.meduni-graz.at/images/content/file/studium/bachelor_pflegerwissenschaften/pdf/studienplan_01102013.pdf.

205 Vgl. www.umat.at/page.cfm?vpath=studien/bachelor_studien/kombistudium-pflege/kombistudium.

Das Studium dauert 3,5 Jahre und schließt über die Kooperation mit den Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege mit dem Diplom für den gehobenen Dienst ab. Gleichzeitig wird der akademische Grad »Bachelor of Science in Nursing« erworben.

Sehr ähnlich strukturiert ist das »2in1-Modell« der Paracelsus Medizinischen Privatuniversität.²⁰⁶ Die Ausbildung dauert 7 Semester und auch hier wird gemeinsam mit dem Bachelorabschluss die Berufsberechtigung für DGKP erworben. Auch die Paracelsus Universität kooperiert mit einer ganzen Reihe an Gesundheits- und Krankenpflegeschulen, die insbesondere in Oberösterreich in Lehrkrankenhäuser (z. B. Vöcklabruck, Wels, Steyr) eingegliedert sind. Die Paracelsus Privatuniversität gibt die Kosten mit 1.745 Euro pro Studienjahr an, die UMIT hat keine Informationen zu den Studienkosten online veröffentlicht.

Durch die Etablierung der Bachelorstudiengänge für Gesundheits- und Krankenpflege wurde die Akademisierung dieses Berufsfeldes eingeleitet und ist die Bildungslandschaft für Gesundheitsberufe im Umbruch begriffen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt scheint es aber noch nicht möglich, die weitere Entwicklung abzuschätzen. Während angebotsseitig an den Fachhochschulen nur eine spröde Dynamik zu erkennen ist, ist seitens der Studierenden das Interesse an den nicht-medizinischen Gesundheitsberufen sehr hoch. In der Gruppe der »Gesundheitswissenschaften« kommen auf einen Ausbildungsplatz 7,5 Bewerbungen, was deutlich über dem Fachhochschuldurchschnitt von 2,8 Bewerbungen pro Ausbildungsplatz liegt. Damit weist die Fächergruppe der Gesundheitswissenschaften den größten Überhang an BewerberInnen im Verhältnis zu den zur Verfügung stehenden Aufnahmeplätzen auf. Der Trend zu Fachhochschul-Studiengängen im Gesundheitsbereich zeigt sich auch daran, dass sich zwei Fachhochschulen auf den Gesundheitsbereich spezialisiert haben: die 2007 gegründete »Fachhochschule Gesundheit Tirol« sowie die jüngste Fachhochschulgründung, die 2010 gegründete »Fachhochschule Gesundheitsberufe Oberösterreich«.²⁰⁷ Bemerkenswert erscheint dabei, dass diese beiden »jungen« und auf Gesundheitsberufe spezialisierten Fachhochschulen zwar Bachelorstudiengänge für den MTD und für Hebammen anbieten sowie Studiengänge zum Gesundheits- und Pflegemanagement, jedoch keine Bachelorstudiengänge für Pflege, die zu einer Berufsberechtigung als DGKP führen. Im tertiären Bildungssektor nehmen die Studierendenzahlen also zwar kontinuierlich zu, im Pflegebereich profitieren davon jedoch vor allem die Bereiche Leitungs- bzw. Gesundheitsmanagement. Diese Studiengänge stehen – zumindest teilweise – auch Nicht-Pflegepersonal offen.²⁰⁸

An der derzeit unklaren und unübersichtlichen Ausbildungssituation für das Berufsfeld der DGKP wird vielfach Kritik geübt. So kritisierte der Fachhochschulrat die Doppelgleisigkeit, bei der sehr unterschiedliche Ausbildungsniveaus zur selben Berufsberechtigung führen. Auf

206 Vgl. www.pmu.ac.at/studium/2in1.

207 Vgl. Österreichischer Wissenschaftsrat 2012, Seite 21; Fachhochschulrat 2011, Seite 36.

208 Vgl. Rottenhofer/Rappold et al. 2012, Seite 83f.

der einen Seite steht die Ausbildung an den Gesundheits- und Krankenpflegesschulen, mit der kein Maturaabschluss und damit auch keine direkte Studienberechtigung verbunden ist und auf der anderen Seite die Ausbildung an den Fachhochschulen mit dem akademischen Abschluss »Bachelor of Science in Health Studies«. Mit dieser Parallelführung sei auch die Gefahr verbunden, dass es zu einer Hierarchisierung innerhalb desselben beruflichen Tätigkeitsfeldes kommt. Aus der Sicht des FHR ist eine österreichweite Integration der Ausbildungen für den gehobenen Dienst in der Gesundheits- und Krankenpflege in den Fachhochschulsektor anzustreben und eine abgestimmte und bundesländerübergreifende Strategie zur Akademisierung der Ausbildung sei demnach dringend erforderlich.²⁰⁹

Ein im Auftrag des Gesundheitsministeriums erarbeitetes Konzept zur Reformierung der Ausbildung im Bereich der GuK kommt zu einem ähnlichen Schluss. Demnach sollte die Parallelität möglichst rasch aufgelöst und die Diplombildung vollständig im tertiären Bildungsbereich angesiedelt werden.²¹⁰ Im Zentrum des Reformkonzeptes steht der tertiär und generalistisch ausgebildete gehobene Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege, einerseits ergänzt um Angehörige des gehobenen Dienstes mit Spezialisierung(en) und andererseits unter Einbindung von Unterstützungs- und Assistenzkräften, die keine tertiäre Ausbildung durchlaufen, die jedoch aufgewertet werden sollen.²¹¹ Das Konzept setzt weiters an der fehlenden vertikalen sowie horizontalen Durchlässigkeit des Systems und an der bisher unsystematischen Regulierung von Spezialisierungen und Weiterbildungen an. Die grundsätzlich tertiär im Fachhochschulsystem angesiedelte Erstausbildung der DGKP soll auch von den Krankenhäusern entkoppelt werden und generalistisch ausgerichtet sein, Spezialisierungen erst über aufbauende Masterstudiengänge erfolgen.

Für eine forcierte Akademisierung der Ausbildung für DGKP wird eine ganze Reihe an Argumenten ins Treffen geführt:

- Das Ziel, junge Menschen unmittelbar nach Absolvierung der allgemeinen Schulpflicht in der allgemeinen GuK auszubilden, ist weitgehend gescheitert. Mit dem Erfordernis des Mindestalters von 17 Jahren für die Ausbildung zur Pflegehilfe und von zehn erfolgreichen Schuljahren für die Ausbildung im Bereich des DGKP konnte die Lücke zum Abschluss der Pflichtschule bis heute nicht geschlossen werden. Heute wird die Ausbildung im Durchschnitt erst mit 18 Jahren und darüber begonnen. Der Anteil der 17-Jährigen an der Grundausbildung zur allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege liegt nur mehr bei einem Fünftel und nur rund ein Drittel der SchülerInnen der allgemeinen GuK (auf Diplomebene) ist jünger als 20 Jahre.²¹²

209 Vgl. Fachhochschulrat 2011, Seite 7f.

210 Vgl. Rappold/Rottenhofer et al. 2012; Rottenhofer/Rappold et al. 2012; Rappold/Rottenhofer et al. 2011.

211 Vgl. Rappold/Rottenhofer et al. 2011, Seite 15. Das betrifft insbesondere die Pflegehilfe.

212 Vgl. Rottenhofer/Rappold et al. 2012, Seite 13 sowie Seite 77ff. Die Pflegehilfe (also Ausbildung nicht auf Diplomniveau) ist überhaupt ein Berufszweig, der auch stark von Älteren noch für eine Ausbildung frequentiert wird; knapp 30 Prozent sind älter als 50 Jahre.

- Tatsächlich wird in fast allen EU-Staaten – mit Ausnahme von Deutschland, Österreich und Luxemburg – als Zugangsvoraussetzung zur Ausbildung die Studienberechtigung verlangt und findet die Ausbildung vorwiegend im tertiären, teilweise auch im postsekundären, Bereich statt.²¹³ Im Rahmen der Änderungen der Berufsanerkerungsrichtlinie stand EU-weit eine Änderung der Regelungen über die Zugangsvoraussetzung zur Krankenpflegeausbildung von zehn auf zwölf Jahre allgemeiner Schulbildung zur Debatte.²¹⁴ Dieser Vorstoß scheiterte 2013 letztlich am Veto Deutschlands. Tatsächlich haben viele EU-Mitgliedstaaten bereits in den 1990er-Jahren umfassende Ausbildungsreformen im Bereich der Krankenpflegeausbildung verwirklicht. Eine Verlängerung der Schulausbildung auf zwölf Jahre als Zugangsvoraussetzung für den gehobenen Kranken- und Pflegedienst hätte de facto nur Österreich, Deutschland und Luxemburg betroffen, denn in allen anderen EU-Mitgliedstaaten ist der Abschluss einer zwölfjährigen Schulausbildung bereits Voraussetzung, in diesen drei Ländern genügen jedoch nach wie vor zehn Jahre. Österreich hatte eine positive Stellungnahme zur Anhebung der Zugangsvoraussetzung für Diplompflegeausbildungen auf zwölf Jahre allgemeine Schulbildung unter der Bedingung einer mindestens siebenjährigen Übergangsfrist abgegeben.²¹⁵ In Deutschland hatte die vorgeschlagene Verlängerung der Mindestschulzeit zu vehementen Diskussionen geführt. GegnerInnen argumentierten, dass damit der Fachkräftemangel in der Pflege verschärft worden wäre.²¹⁶ BefürworterInnen konterten genau mit dem Gegenargument: Nur durch eine Höherqualifizierung sei der Nachwuchs für die Pflege zu gewinnen und die Pflege damit ein attraktives Berufsfeld. Außerdem sei die von Deutschland durchgesetzte Regelung des Zuganges mit zehn Schuljahren nicht nur im Kern pflegefeindlich, sondern auch frauenfeindlich. Während in männerdominierten technischen Mangelberufen massiv investiert werde, würden dem frauendominierten Pflegeberuf lediglich »Peanuts« zur Verfügung gestellt.²¹⁷ Ungeachtet des erfolgreichen Widerstandes gegen eine Vereinheitlichung auf europäischer Ebene ist auch in Deutschland die Tertiärisierung der Pflegeausbildung längst auf dem Weg, und die Hochschulen haben sich bereits auf die Pflegeberufe eingestellt.²¹⁸

213 Vgl. Stöcker 2005, Seite 22.

214 Mit der Richtlinie 2005/36/EG über die Anerkennung von Berufsqualifikationen regelt die Europäische Union die automatische Berufsankerkerung auf der Grundlage harmonisierter Mindestanforderungen an die Ausbildungen in den Bereichen Handwerk, Gesundheit, Architektur, Industrie und Handel und bezieht auch den Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege mit ein: http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/policy_developments/legislation/index_de.htm.

215 Vgl. Rottenhofer/Rappold et al. 2012, Seite 9.

216 Vgl. Spielberg 2012; Deutscher Bundestag 2012, Seite 10. Vgl. auch »EU-Ausschuss legt Kurs fest: Mindestens zehn Jahre Schulbildung reichen für Berufsanfänger in der Pflege«: www.pflege.de/magazin/beruf-ausbildung/schulbildung-pflege.

217 Vgl. Pressemitteilung des Deutschen Instituts für angewandte Pflegeforschung e. V. vom 16. Oktober 2013: www.dip.de/fileadmin/data/pdf/pressemitteilungen/PM-dip-131014-EU-Pflegeausbildung.pdf.

218 Vgl. »Der Bachelor kommt ans Bett«: www.zeit.de/2013/47/pflege-bachelor-akademische-fachkraefte.

- Mit einer generalistisch ausgerichteten Erstausbildung auf tertiärem Niveau soll weiters dem aktuellen Problem begegnet werden, dass es in Österreich neben der Grundausbildung zur allgemeinen GuK auch spezielle Grundausbildungen in der Kinder- und Jugendlichenpflege sowie in der Psychiatrischen GuK gibt, die im europäischen Raum keine Entsprechung haben und daher kaum anschlussfähig sind. Damit sind diplomierte psychiatrische Gesundheits- und Krankenpflegepersonen sowie Kinder- und Jugendlichenpflegepersonen hinsichtlich einer Anerkennung ihrer Ausbildung innerhalb der EU benachteiligt. In den anderen Ländern wird überwiegend eine allgemeine Grundausbildung geboten und aufbauend darauf spezialisiert.²¹⁹
- Neben Aspekten der internationalen Anschlussfähigkeit verlange bereits die aktuelle Berufsbeschreibung de-facto nach einer tertiären Ausbildung. Mit Inkrafttreten des Gesundheits- und Krankenpflegegesetzes (GuKG) mit 1. September 1997 wurden zwar die Kompetenzen des DGKP umfassend erweitert, die Ausbildung des DGKP wurde im Wesentlichen jedoch seit 1961 nicht verändert und das gilt insbesondere in Bezug auf das Ausbildungsniveau, das nicht nur in keiner Weise den Kompetenzen (im Sinne einer Profession) entsprechend angepasst wurde, sondern auch keinen Maturaabschluss beinhaltet, obwohl das Anforderungsniveau seit 1997 mindestens jenem an einer Berufsbildenden Höheren Schule entspricht.²²⁰
- Ein weiteres Argument für die Akademisierung sind die steigenden Anforderungen an DGKP, aber auch im Bereich des Gesundheits- und Pflegemanagements, die Ausbildung müsse damit Schritt halten. Triebkräfte für Veränderungen sind auf qualitativer Ebene insbesondere der technologische Wandel, aber auch der Trend zur Ökonomisierung. Der technologische Wandel mit Fortschritten in der Diagnostik, die zunehmende Bedeutung der Informationstechnologien, Weiterentwicklungen an der Schnittstelle zwischen Medizin- und Elektrotechnik sowie Fortschritte in den Bereichen der Biotechnologie, Gentechnologie und Nanotechnologie stellen an das Pflegepersonal höhere Anforderungen. Auf der wirtschaftlichen Ebene bewirken beispielsweise der Trend zur Ökonomisierung und die steigenden Gesundheitsausgaben einen verstärkten Veränderungsdruck.
- Gleichzeitig steigt der Bedarf an qualifizierten Gesundheits- und Pflegekräften auch zahlenmäßig erheblich. Insbesondere das Bevölkerungswachstum gekoppelt mit einer hohen Lebenserwartung, die Abnahme des innerfamiliären Pflegepotenzials und die »Feminisierung des Alters« erhöhen den Bedarf an Pflegefachkräften.²²¹ Verstärkend wirken aber auch ein sich änderndes Gesundheitsverständnis, Individualismus und auch der Gesundheitsboom. Schätzungen von NGOs zufolge wird bis 2020 alleine in der mobilen Pflege mit einem zusätzlichen Bedarf an Pflegekräften von 9.000 Beschäftigten gerechnet, gemeinsam mit dem erwarteten Ersetzungsbedarf (u. a. aufgrund von Pensionierungen)

219 Vgl. Rappold/Rottenhofer et al. 2012, Seite 9.

220 Vgl. Rottenhofer 2012; Rappold/Rottenhofer et al. 2012, Seite 8.

221 Rappold 2011a.

wird in der GuK damit von 40.000 Arbeitsplätzen ausgegangen, die bis 2020 zu besetzen sind.²²² Die vom WIFO im Auftrag des AMS Österreich durchgeführte Prognose zur mittelfristigen Beschäftigungsentwicklung in Österreich²²³ geht davon aus, dass im Zeitraum 2010 bis 2016 insgesamt 19.700 Krankenpflege- und Geburtshilfefachkräfte (von 68.800 im Jahr 2010 auf 88.600 im Jahr 2016) zusätzlich nachgefragt werden. Das entspricht für diese Berufe einem jährlichen Beschäftigungszuwachs von 4,3 Prozent, während über alle Berufsgruppen hinweg nur ein Wachstum von 0,9 Prozent erwartet wird. Im Jahr 2016 werden entsprechend der WIFO-Prognose 23 Prozent aller weiblichen und 6,4 Prozent aller männlichen Beschäftigten in nicht-technischen Berufen auf Maturaniveau als Krankenpflege- oder Geburtshilfefachkraft tätig sein.²²⁴ Die Gesundheits- und Pflegeberufe profitieren dabei durchgehend von einem starken Brancheneffekt, der insbesondere durch den demographischen Wandel verursacht wird.²²⁵ Generell zeigt sich, dass die positiven Berufseffekte mit Höhe der Ausbildungsanforderungen deutlich zunehmen. Tätigkeiten auf Maturaniveau und vor allem auf akademischem Niveau gewinnen demnach aufgrund der Verschiebungen der Berufsstruktur in den jeweiligen Branchen an Bedeutung.

- Sowohl die steigenden Anforderungen als auch der zahlenmäßig steigende Bedarf erfordern verstärkte Anstrengungen, um mehr junge Menschen für dieses Berufsfeld zu gewinnen. Das Interesse am Pflegeberuf hat nachgelassen und die Ergebnisse standardisierter Aufnahmeverfahren legen nahe, dass sich die kognitiven und sozialen Fähigkeiten der BewerberInnen tendenziell verschlechtert haben.²²⁶ Zwar bestehen 60 Prozent der BewerberInnen das Aufnahmeverfahren, von diesen scheidet jedoch rund die Hälfte bis zum Ende des ersten Ausbildungsjahres wieder aus. Angesichts des generellen Trends, dass MaturantInnen an die Hochschulen drängen und gleichzeitig der Anteil der MaturantInnen an den Jahrgängen ständig steigt, ist die derzeitige Ausbildung an den Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege nicht konkurrenzfähig und die Personengruppe, die für eine Ausbildung außerhalb des Hochschulbereiches zur Verfügung steht, wird kleiner. Die Verlagerung der Ausbildung für den gehobenen Pflegedienst in den tertiären Bereich soll

222 »Neue Wege in der Pflege«, Ärzte Woche 19/2012: www.springermedizin.at/artikel/28030-neue-wege-in-der-pflege.

223 Vgl. AMS Österreich/WIFO 2012.

224 Vgl. AMS Österreich/WIFO 2012, Seite 77. Obwohl die Ausbildung der Diplomierten Gesundheits- und KrankenpflegerInnen an den Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege nicht mit Matura abschließt, werden sie aufgrund internationaler Standards statistisch dieser Gruppe zugerechnet (vgl. AMS Österreich/WIFO 2012, Seite 60ff).

225 Der Brancheneffekt beschreibt das Wachstum einer Berufsgruppe aufgrund des Wachstums der Branchen, in der sie vertreten ist, unter der Annahme, dass innerhalb der einzelnen Branchen keine Veränderung der Berufsstruktur erfolgt. Das bedeutet, dass sich die Beschäftigungsanteile der einzelnen Berufe innerhalb einer Branche nicht ändern. Der strukturelle Wandel wird also in der Form spürbar, dass alle Berufe innerhalb einer Branche Zuwächse oder Verluste zu verzeichnen haben. Der Berufseffekt hingegen beschreibt die Verschiebungen in der Berufsstruktur, also sich ändernde Beschäftigungsanteile von Berufen innerhalb einer Branche. Gewinne einzelner Berufsgruppen gehen dabei immer zu Lasten anderer Berufsgruppen, die Veränderungen ergeben einen Saldo von Null.

226 Vgl. Rottenhofer 2012.

die Attraktivität und Konkurrenzfähigkeit dieses Berufsfeldes sichern und das Image der Pflegeberufe verbessern. Wesentlich dafür erscheinen auch die damit verbundene Ermöglichung von Fachkarrieren sowie die Möglichkeit der Höherqualifizierung und damit das Ende des Pflegeberufes als »Bildungssackgasse«.²²⁷

- Mit Inkrafttreten des GuKG im Jahr 1997 wurden die Aufgabenbereiche und Kompetenzen des diplomierten Gesundheits- und Pflegepersonals erheblich erweitert und entsprechen einer Ausbildung auf tertiärem Niveau. In der Pflegepraxis werden vom gehobenen Dienst jedoch tendenziell eher einfache Aufgaben übernommen, was möglicherweise auch durch die nicht geklärte Letztverantwortung im Pflegeprozess bedingt sein kann. Änderungen im Bereich der Aus- und Weiterbildung müssten daher auch von einer entsprechenden Praxisentwicklung begleitet sein, also die Einsatzgebiete den Ausbildungen entsprechen. Diese aktuell mangelnde Differenzierung im Personaleinsatz wird auch unter Einwirkung des steigenden Kostendrucks zunehmend hinterfragt. Demnach brauche es angesichts der steigenden Herausforderungen – insbesondere auch unter Berücksichtigung neuer Konzepte, wie z. B. Risk-, Symptom-, Case-, Care-, Disease- und Qualitätsmanagement – einen gehobenen Dienst, der komplexen Anforderungen gewachsen ist und die Fähigkeit besitzt, die Pflegequalität in diesem Kontext sicher zu stellen.²²⁸

Neben der Basisausbildung auf Bachelorniveau wurden im Bereich der Gesundheitswissenschaften an den Fachhochschulen sowohl weitere Bachelorstudiengänge als auch Masterstudiengänge im Bereich des Gesundheits- und Pflegemanagements sowie den Pflegewissenschaften eingerichtet, mit deren Abschluss allerdings keine Berufsberechtigung als DGKP verbunden ist. Weiters werden sowohl von (Medizinischen) Universitäten, von den Fachhochschulen und insbesondere auch von der Donau-Universität Krems im Rahmen der hochschulischen Weiterbildung eine ganze Reihe von Lehrgängen (mit höchst unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen) angeboten, die zum Teil mit erheblichen Kosten zu Buche schlagen.

Auch bei diesen Ausbildungen außerhalb der GuK-Grundausbildung scheinen die Strukturen aktuell erst ansatzweise bereit zu sein für die neuen AbsolventInnen obwohl das Reformkonzept des Bundesministeriums für Gesundheit einen zumindest teilweisen Bedarf an Ausbildungen auf der Masterebene diagnostiziert, insbesondere an »Advanced Nursing Practice« (ANP), aber auch an Unterrichtenden, Forschenden und ManagerInnen auf der oberen Führungsebene.²²⁹ Obwohl die Pflegewissenschaften beispielsweise bereits seit der Jahrtausendwende im österreichischen Hochschulsystem integriert sind und in diesem Bereich auch ein Doktoratsstudium möglich ist, ist ihre Anbindung an die Pflege nur punktuell gegeben, so beispielsweise über die Kombi-Studien.²³⁰ Noch gäbe es nur wenige Jobs als

227 Vgl. Rappold/Rottenhofer et al. 2011, Seite 11 ff.

228 Vgl. Rappold/Rottenhofer et al. 2011, Seite 3–5.

229 Vgl. Rappold/Rottenhofer et al. 2011, Seite 17.

230 Vgl. Rappold/Rottenhofer et al. 2012, Seite 12.

»Pfle gewissenschaftlerInnen«, beschreibt Hanna Mayer, Vorstand am Institut für Pflegewissenschaften der Universität Wien, die aktuelle Situation. Deshalb sei das Studium speziell für junge Menschen interessant, »(...) die auch Lust und Kraft an Pionierarbeit haben«. ²³¹ Dabei können die Pflegewissenschaften bereits beachtliche Erfolge verzeichnen. Themen wie Sturzprävention, Compliance/Adhärenz oder auch die Remobilisierung von Bettlägerigen wurden durch pflegewissenschaftliche Arbeiten in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren völlig neu bewertet und teilweise komplett neu oder überarbeitet in die Schulungsmaterialien für DGKP aufgenommen. ²³² Ähnlich schwierig dürfte es für AbsolventInnen der Hochschulstudiengänge für ANP sein, ausbildungsadäquate Stellen im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege zu finden. Um ANP-AbsolventInnen den Zugang zu ausbildungsadäquaten Stellen zu ermöglichen, fokussieren diese Studiengänge durchgängig auch auf Lehr- und Führungsaufgaben, um so eine im System etablierte Funktion mit diesem Abschluss zu verknüpfen. ²³³

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich im Bereich der nicht-ärztlichen Berufe im Gesundheitswesen eine eher unübersichtliche Bildungslandschaft aufgebaut hat. Auch das Reformpapier des Bundesministeriums für Gesundheit hält dazu fest, dass die Bildungslandschaft in der Gesundheits- und Krankenpflege derzeit einen Wildwuchs an nicht aufeinander abgestimmten Ausbildungen und Qualifikationen sowie Spezialisierungen, insbesondere für den gehobenen Dienst, aufweist. ²³⁴ Abgesehen von den Fachhochschul-Bachelorstudiengängen, mit deren Abschluss auch die Berechtigung zur Berufsausübung im Bereich der DGKP erworben wird, scheinen die Strukturen im Gesundheitswesen und die tertiären Ausbildungen (noch) nicht Hand in Hand zu gehen. Im Unterschied zu den ausschließlich an den Fachhochschulen akademisierten Sozial(arbeits)berufen (Sozialarbeitswissenschaften) verfügt die Pflege jedoch über eine eigene Bezugsdisziplin (Pfle gewissenschaften), die an den Universitäten bereits fix etabliert ist.

8.3 Die Akademisierung der LehrerInnen-Ausbildung

Die Diskussion rund um eine Akademisierung der LehrerInnen-Ausbildung hat eine lange Geschichte und wurde angesichts der Bedeutung der Bildungspolitik seit jeher kontrovers geführt. Bereits im 19. Jahrhundert wurden von manchen PädagogInnen Forderungen nach einer akademischen Ausbildung aller LehrerInnen gestellt, die jedoch erst im 21. Jahrhundert Realität wurde: Die akademische Ausbildung aller LehrerInnen (exklusive Kindergarten-

231 »Neue Wege in der Pflege«, Ärzte Woche 19/2012: www.springermedizin.at/artikel/28030-neue-wege-in-der-pflege.

232 Vgl. Frauenlob 2010. Das Institut für Pflegewissenschaften an der Universität Wien hat ein Positionspapier »Dissertationsgebiet Pflegewissenschaften« veröffentlicht, in dem der Gegenstandsbereich sowohl in der Grundlagenforschung, als auch in der angewandten Forschung definiert und abgegrenzt wird (Mayer/Nagl-Cupal et al. 2012).

233 Vgl. Rappold/Rottenhofer et al. 2012, Seite 11. AbsolventInnen verfügen in aller Regel über die Sonderausbildung für Führungsaufgaben in der Pflege gemäß § 72 GuKG.

234 Vgl. Rottenhofer/Rappold et al. 2012, Seite 13.

pädagogik) wurde 2013 fixiert und zwar auf einem international vergleichbaren Niveau. Dies ist somit der vorläufige Schlusspunkt einer sehr langen Entwicklung.²³⁵

Die Ausbildung der LehrerInnen an den Höheren Schulen²³⁶ ist in langer Tradition – bereits seit 1849 – mit den Universitäten verbunden. Allerdings führte die Lehramtsprüfung lange Zeit zu keiner akademischen Graduierung, erst 1971 wurde das neunsemestrige Diplomstudium mit akademischem Abschluss (Magister) beschlossen und letztlich erst in den 1980er-Jahren umgesetzt.

Ganz anders stellte sich die Situation bei den Volksschul- und HauptschullehrerInnen dar. Für den Pflichtschulbereich wurden durch das Reichvolksschulgesetz von 1869 eigene Lehrerbildungsanstalten (LBA) gegründet.²³⁷ Die Trennung zwischen der Ausbildung der PflichtschullehrerInnen in LehrerInnenbildungsanstalten und der universitären Ausbildung für LehrerInnen an Höheren Schulen wurde explizit 1919 in den »Leitsätzen zur Neuregelung der Lehrerbildung« festgeschrieben. Auch wenn schrittweise Reformen und Anpassungen umgesetzt wurden, blieb diese grundsätzliche Trennung 80 Jahre aufrecht. Eine der wesentlichsten Änderungen wurde 1962 mit dem Beschluss zur Einrichtung von Pädagogischen Akademien vorgenommen, sie nahmen 1968 schließlich den Betrieb auf. An den Pädagogischen Akademien wurden in viersemestrigen Ausbildungen auf Basis eines Reifezeugnisses VolksschullehrerInnen ausgebildet. Zuvor dauerte die Ausbildung fünf Jahre wobei die Berufsentscheidung für den Beruf der Lehrerin/des Lehrers bereits im Alter von 14 bis 15 Jahren getroffen werden musste. Unangetastet blieb vorläufig der Bereich der Haupt- und SonderschullehrerInnen, für sie gab es weiterhin keine eigene Ausbildungsschiene. Die Ausbildung der Haupt- und SonderschullehrerInnen erfolgte weiterhin als Weiterbildung von VolksschullehrerInnen in Form von Kursen und im Selbststudium. Erst 1971 wurde eine sechssemestrige Ausbildung für LehrerInnen an Hauptschulen und Polytechnischen Schulen beschlossen. Die Ausbildung der Volks- und SonderschullehrerInnen wurde schließlich im Jahr 1982 ebenfalls auf sechs Semester verlängert.²³⁸

Bereits Ende des 20. Jahrhunderts wurde die LehrerInnenausbildung für den Pflichtschulbereich zunehmend kritisiert, da sie in den meisten europäischen Ländern bereits auf Universitäten und Hochschulen erfolgte.²³⁹ In Österreich wurde erst 1999 die umfassende Akademisierung der LehrerInnen-Ausbildung mit dem »Neue Akademien-Studiengesetz« eingeleitet. Damit wurde die Überführung der Pädagogischen Akademien, der Berufspädagogischen Akademien und der Religionspädagogischen Akademien in das Hochschulsystem vorbereitet, die acht Jahre später umgesetzt wurde. Mit den Pädagogischen Hochschulen wurden keine genuin neuen Institutionen geschaffen, sondern die Pädagogischen Akademien haben als Hoch-

235 Vgl. Seel 2013; Österreichischer Wissenschaftsrat 2012a, Seite 6f.

236 Im Jahr 1962 wurden die Mittelschulen in »Höhere Schulen« umbenannt.

237 Vgl. Österreichischer Wissenschaftsrat 2012a, Seite 6.

238 Vgl. Wingert 2010; Seel 2013.

239 Vgl. Österreichischer Wissenschaftsrat 2012a, Seite 7.

schulen den Studienbetrieb mit 1. Oktober 2007 aufgenommen, dabei wurden 51 Institute der LehrerInnenausbildung, Fort- und Weiterbildung zu neun öffentlichen und fünf privaten Pädagogischen Hochschulen zusammengeführt.²⁴⁰ Seither werden sämtliche Ausbildungen für Lehrämter an Volks-, Haupt-, Sonderschulen und Polytechnischen Schulen sowie für LehrerInnen für den technischen, gewerblichen, ernährungswirtschaftlichen und haushaltsökonomischen Fachunterricht und solche für Textilverarbeitung oder an land- und forstwirtschaftlichen Schulen sowie ReligionslehrerInnen in Form von dreijährigen Bachelorstudien angeboten. Außerdem können Pädagogische Hochschulen über die LehrerInnenausbildung hinaus für sämtliche Berufsfelder Hochschullehrgänge anbieten, so etwa Lehrgänge für Schulmanagement oder für Lehrgänge in der Erwachsenenbildung.

Der Beschluss zur Aufwertung der Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Hochschulen im Jahr 1999 leitete zwar die Akademisierung der LehrerInnenbildung ein, allerdings war damit die LehrerInnenausbildung in Österreich nach wie vor nicht auf EU-Niveau.²⁴¹ Während in Österreich in den 1960er-Jahren die Entscheidung gegen eine hochschulische Ausbildung der LehrerInnen fiel, wurde in Deutschland bereits damals die Einrichtung von Pädagogischen Hochschulen für das Erziehungs- und Bildungswesen beschlossen. Ende der 1970er-Jahre wurden diese in die Universitäten eingegliedert und damit völlig gleichgestellt, während in Österreich weiterhin nur die Ausbildung der LehrerInnen an Mittleren und Höheren Schulen den Universitäten vorbehalten war. Im Zuge der Verhandlungen zur gegenseitigen Anerkennung von beruflichen Abschlüssen innerhalb der EU zeigten sich Staaten wie Frankreich und Deutschland nicht bereit, die in Österreich erworbenen Lehramtszeugnisse für den Pflichtschulbereich als gleichwertig anzuerkennen.

In Österreich wurde die Umwandlung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen zwar als Fortschritt gewürdigt, allerdings auch kritisch beleuchtet. Die Pädagogischen Akademien seien nur in Pädagogische Hochschulen umbenannt worden, ohne dass daran qualitätsverbessernde Maßnahmen gekoppelt worden wären.²⁴² Die ExpertInnengruppe zur Vorbereitung der »LehrerInnenbildung NEU« formulierte dies in ihrem Bericht folgendermaßen: »Die Schaffung der Pädagogischen Hochschulen war ein längst überfälliger (...) Endlich wurde, zumindest formal, die gesamte LehrerInnenbildung auf tertiäres Niveau angehoben.«²⁴³

In den letzten Jahren wurde an weiteren Reformen der PädagogInnen-Ausbildung gearbeitet und darüber verhandelt. 2013 wurde schließlich unter dem Stichwort »PädagogInnenbildung NEU« eine Vereinheitlichung der Lehramtsstudien beschlossen. Den Reformprozess verkompliziert(e) die historisch gewachsene Trennung der Ausbildung von PflichtschullehrerInnen und von LehrerInnen für die Mittleren und Höheren Schulen, denn diese führte auch

240 Vgl. AMS Österreich 2013a, Seite 1.

241 Zur Ausbildung der GrundschullehrerInnen in den EU-Mitgliedstaaten: Europäisches Parlament 2008.

242 Vgl. beispielsweise Blimlinger/Braidt et al. 2013, Seite 7.

243 BMUKK/BMWF 2010, Seite 16.

zu unterschiedlichen Zuständigkeiten. Für die LehrerInnenbildung ergibt sich daraus die Zuständigkeit von zwei Ministerien. So sind die Pädagogischen Hochschulen die einzigen, die nicht dem Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BWF) zugeordnet sind, sondern dem Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF). Während die Universitäten seit dem UG 2002 in die Autonomie entlassen wurden, haben Pädagogische Hochschulen als Institution nur eine sehr begrenzte Rechtsfähigkeit. Sowohl die Bestellung des Rektors bzw. der Rektorin als auch die Personal- und Ressourcenhoheit und auch die Genehmigung der Organisations-, Ziel- und Ressourcenpläne obliegen dem Bildungsministerium. Die Pädagogischen Hochschulen sind de facto Institutionen des Bundes und damit dem Bildungsministerium nachgeordnete Dienststellen.²⁴⁴ Auch hinsichtlich der Qualitätskontrolle gibt es erhebliche Unterschiede, sie obliegt nicht der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria,²⁴⁵ sondern es wurde für die Pädagogischen Hochschulen ein eigener Qualitätssicherungsrat eingerichtet.

Die PflichtschullehrerInnen wurden bisher grundsätzlich an den Pädagogischen Hochschulen ausgebildet, sie durchliefen ein Eignungsverfahren. Sie schlossen ihre Ausbildung nach sechs Semestern mit einem Bachelorabschluss ab. Auf diese Gruppe kommen erhebliche Änderungen zu: Ihre Ausbildungsdauer wird von bisher drei Jahren (Bachelor) auf fünf bis fünfeneinhalb Jahre (Bachelor und Master als Voraussetzung für Fixanstellung) fast verdoppelt. VolksschullehrerInnen können auch künftig zur Gänze an den Pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden. Für die LehrerInnen an AHS oder Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (BMHS) fallen die Änderungen weniger gravierend aus. Sie schlossen bisher an Universitäten ein neunsemestriges Magisterstudium ab und mussten kein Eignungsverfahren durchlaufen. Für sie wird das Studium ebenfalls entsprechend der Bologna-Struktur gegliedert, und auch sie müssen sich künftig Zugangsverfahren stellen, wie sie an den Pädagogischen Hochschulen bereits etabliert wurden. Grundsätzlich gilt, dass mit dem Bachelorabschluss eine befristete Anstellung möglich ist, für eine dauerhafte Anstellung ist jedoch ein anschließendes Masterstudium erforderlich.

Mit der Reform der LehrerInnenausbildung soll diese nicht mehr vorrangig an Schultypen, sondern an Altersgruppen orientiert sein. PrimärpädagogInnen unterrichten Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren, SekundärpädagogInnen Jugendliche von 11- bis 19 Jahren. Während die Ausbildung für den Primarbereich weiterhin an den Pädagogischen Hochschulen erfolgen wird, ist die Ausbildung für den Sekundarbereich sowohl an Pädagogischen Hochschulen als auch an Universitäten möglich, wobei die bisherige Trennung im Bereich der 10- bis 14-Jährigen – Pädagogische Hochschulen bilden für Hauptschulen und Universitäten

244 Vgl. Österreichischer Wissenschaftsrat 2012a, Seite 11.

245 »Die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria – AQ Austria – wurde 2012 auf der Basis des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes (HS-QSG) als Qualitätssicherungsagentur für die österreichischen Hochschulen gegründet. Gemäß dem gesetzlichen Auftrag ist die AQ Austria für den gesamten Hochschulbereich (mit Ausnahme der Pädagogischen Hochschulen) in Österreich zuständig«, so in der Selbstbeschreibung der AQ Austria (www.aq.ac.at).

für AHS aus – aufgelöst werden soll.²⁴⁶ 2014/2015 könnten die ersten Studienangebote der PädagogInnenbildung NEU für die Bereiche Primarpädagogik und Sekundarpädagogik starten. Die Universität Wien hat beispielsweise bereits die geplanten Umstellungen veröffentlicht: So wird ein neues Lehramtsstudium für die Sekundarstufe als Bachelor- (240 ECTS-Punkte) und Masterstudium (90 ECTS-Punkte) eingerichtet.²⁴⁷

Es wird für alle pädagogischen Berufe einheitliche Curricula mit Bachelor- und Master-Abschlüssen geben:²⁴⁸

- Vier Jahre (acht Semester) für die Ausbildung zum Bachelor (240 ECTS).
- Ein bis zwei Jahre Induktion, in der Induktionsphase begleiten erfahrene PädagogInnen die JunglehrerInnen als MentorInnen und erleichtern ihnen so den Berufseinstieg.
- Ein bis zwei Jahre berufsbegleitendes Masterstudium. Das Masterstudium kann parallel zur Induktionsphase absolviert werden und umfasst 60 bis 90 ECTS-Credits. Es ist Voraussetzung für eine dauerhafte Anstellung.
- Mindestens 60 ECTS muss im Gesamtstudium der Anteil für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen umfassen, die den gemeinsamen pädagogischen Kern abdecken.
- QuereinsteigerInnen können fachliche und pädagogische Kompetenzen angerechnet werden.

Masterstudien können einerseits Vertiefungen des Bachelorstudiums in den Fächern, Studienfachbereichen und in den Schwerpunktsetzungen des Bachelorstudiums oder andererseits fachliche Erweiterungen vorsehen. Das Masterstudium im Umfang von 90 ECTS muss absolviert werden, wenn es eine fachliche Erweiterung des Bachelorabschlusses darstellt. Gleiches gilt für den Einsatz in der Sekundarstufe (Allgemeinbildung), dafür sind jedenfalls auch 90 ECTS im Rahmen des Masterstudiums zu absolvieren.²⁴⁹

Durch die einheitliche Basisausbildung soll mit der LehrerInnenbildung NEU auch eine verbesserte Durchlässigkeit gewährleistet werden. So sollen Umstiegsmöglichkeiten innerhalb pädagogischer Berufsfelder und auch Quereinstiege ermöglicht werden. Insbesondere soll die pädagogische Erstbildung grundsätzlich Wege in alle pädagogischen Einsatzfelder eröffnen.²⁵⁰ Dass damit auch für AbsolventInnen der Pädagogischen Hochschulen der Unterricht an AHS und BHS möglich wäre, sorgte seitens der Universitäten für Unmut und Widerspruch.²⁵¹ So war auch explizites Ziel, dass Pädagogische Hochschulen, sofern sie Masterstudien für die

246 Vgl. www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2013/20130403a.xml.

247 Universität Wien, Richtlinie des Senats vom 20. Juni 2013 zur PädagogInnenbildung Neu: www.univie.ac.at/mtbl02/2012_2013/2012_2013_214.pdf.

248 Vgl. www.plattform-educare.org/PaedagogiebildungNEU.htm und www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml, ausführlich auch in den Erläuterungen zum Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen: www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_02348/.

249 Erläuterungen zum Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen, Seite 2. www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_02348/.

250 Vgl. BMUKK/BMWF 2010, Seite 84.

251 Vgl. Blimlinger/Braidt et al. 2013, Seite 1.

Sekundarstufe im Bereich der Allgemeinbildung mit 90 ECTS anbieten wollen, dies in Kooperation mit einer Universität zu tun haben.²⁵² Auch diese gewünschte Kooperation wurde von den Universitäten zum Teil eher skeptisch aufgenommen. Seitens der Universitäten wurden Vorbehalte formuliert, die auf die geringe Autonomie der Pädagogischen Hochschulen fokussieren, diese »Zwangsehe« mit den Pädagogischen Hochschulen könnte auch die Autonomie der Universitäten aushöhlen.²⁵³ Wie sich diese Kooperation in der Praxis bewähren wird, werden erst die nächsten Jahre zeigen. Zumindest bis vor geraumer Zeit schienen sich die Vorstellungen des Bildungsministeriums nicht vollständig mit jenen des Wissenschaftsministeriums zu decken.²⁵⁴

Jedenfalls führen diese Reformen zu einem erheblichen Nachqualifizierungsbedarf bereits aktiver LehrerInnen, die ihre Lehramtsprüfung auf Bachelor-Niveau anheben werden.²⁵⁵ Allerdings werden aufgrund der Alterspyramide im Zeitraum 2012 bis 2025 rund 59.000 LehrerInnen in Pension gehen, das entspricht einem Anteil von 50 Prozent der Gesamtzahl der derzeit beschäftigten rund 118.000 LehrerInnen.²⁵⁶ Damit wird in rund zehn Jahren ein erheblicher Teil der LehrerInnen bereits in dem neuen System erstausgebildet sein. Daneben entstehen durch die Reform neue akademische Abschlüsse und Betätigungsfelder. So bietet beispielsweise die Universität Salzburg den Universitätslehrgang »Elementarpädagogik – Schwerpunkt Leitung, Mentoring und Beratung« an, der sich an folgende Personengruppen richtet: »MentorInnen, die als AusbildungsbegleiterInnen in der Induktionsphase, als ReflexionshelferInnen und als BeraterInnen tätig sein werden; LeiterInnen von elementarpädagogischen Einrichtungen (alterserweiterte und Krabbelgruppen); InspektorInnen, FachberaterInnen und pädagogische BeraterInnen; LehrerInnen der BAKIP-NEU, insbesondere Praxis-, Didaktik- und PädagogiklehrerInnen; Lehrende an Pädagogischen Hochschulen, die schwerpunktmäßig im Bereich Elementarpädagogik ausbilden; Personen, die in der Weiterbildung im Bereich Elementarpädagogik tätig sind; Personen, die sich im Zuge einer persönlichen Weiterbildung mit dem Themenfeld »Elementarpädagogik« weiter qualifizieren möchten.«²⁵⁷

Obwohl die ExpertInnengruppe zur Vorbereitung der Reform der LehrerInnenbildung auch für die Berücksichtigung der Elementarpädagogik plädierte, ist dies letztlich nicht geschehen.²⁵⁸ Die fünfjährige Ausbildung der KindergartenpädagogInnen, die derzeit mit der

252 Erläuterungen zur Regierungsvorlage »Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU«, Besonderer Teil, Seite 3.

253 Vgl. Österreichischer Wissenschaftsrat 2012a, Seite 10.

254 Vgl. dazu beispielsweise »Uni Wien gegen Reform zur Lehrerausbildung«: <http://wien.orf.at/news/stories/2559564> [vom 19. November 2012] und »Töchterle und Schmied streiten um AHS-Lehrer«: <http://diepresse.com/home/bildung/universitaet/1384678/Tochterle-und-Schmied-streiten-um-AHS-Lehrer> [vom 4. April 2013].

255 Verordnung des BMUKK über die Gestaltung des Lehrganges zur hochschulischen Nachqualifizierung (in Kraft seit Jänner 2013): www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008137. Vgl. auch www.nachqualifizierung.at.

256 Vgl. www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.xml.

257 www.uni-salzburg.at/index.php?id=55181.

258 Zum Bericht der ExpertInnengruppe vgl. BMUKK/BMWF 2010; vgl. auch BMUKK/BMWF 2011.

Matura abschließt, verbleibt weiterhin bei den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP). Die Nichtberücksichtigung der Kindergartenpädagogik im Rahmen der LehrerInnenbildung NEU stieß auf Kritik, denn damit liegt dieser Ausbildungsbereich in Österreich auch zukünftig hinter dem europäischen Niveau und entspricht damit nicht Empfehlungen, wie sie beispielsweise von der UNESCO formuliert wurden. In den EU-Mitgliedstaaten sind Fachkräfte in der Früh- bzw. Elementarpädagogik weitgehend auf ISCED 5A bzw. ISCED 5B ausgebildet; auch in Deutschland wurde das System in den letzten Jahren zunehmend auf die hochschulische Ausbildung umgestellt.²⁵⁹ Auch die europäische Kommission widmet sich dem Thema der frühkindlichen Betreuung und Bildung (FBBE), die Kompetenz der MitarbeiterInnen sei dafür zentral. Demnach soll nicht nur die Bildungsarbeit von hochqualifizierten Personen wahrgenommen werden, sondern auch die Betreuungsarbeit.²⁶⁰ Eine Studie des Rates der Europäischen Union kommt zu dem Schluss, dass eine Hochschulqualifikation zwar nicht für alle Beschäftigten erforderlich sei, gleichzeitig wird ebenfalls die Notwendigkeit weiterer Professionalisierung unterstrichen.²⁶¹

Es scheint jedoch absehbar, dass sich in den nächsten Jahren Angebote für eine tertiäre Ausbildung im Bereich der Elementarpädagogik unabhängig von der Reform der LehrerInnenbildung entwickeln werden. So wird beispielsweise ab September 2014 in Kooperation mit der Hochschule Koblenz ein akademischer Studiengang für Elementarpädagogik angeboten. Dabei handelt sich um einen dualen Studiengang (Kombination aus praktischer Arbeit und theoretischer Ausbildung), der mit dem »Bachelor of Arts: Bildung & Erziehung« abschließt.²⁶² Es ist also damit zu rechnen, dass mittelfristig auch die Elementarpädagogik einen Akademisierungsschub erleben wird.

Lücken sind auch noch im Bereich der Forschung auszufüllen. So gibt es an den Universitäten bislang keine auf Dauer eingerichteten spezialisierten Professuren zu den unterschiedlichen Pädagogikbereichen von der Elementarpädagogik bis hin zur Sekundarstufe. Die pädagogische Ausbildung der Berufsschul- und FachschullehrerInnen fand lange Zeit außeruniversitär an Akademien statt, der praktischen beruflichen Qualifikation wurde der Vorrang vor pädagogischer Qualifikation gegeben. Durch die Einbindung in die pädagogischen Hochschulen wurde die pädagogische Komponente zwar gestärkt, ist jedoch noch immer sehr ungleich verteilt. Auch hier wird ein Manko im Forschungsbereich konstatiert: In Österreich ist die Grundlagenforschung im Bereich der Berufsbildung wenig entwickelt und traditionell durch die Interessenvertretungen bestimmt, während sie an den Universitäten so gut wie gar nicht präsent ist. Erst 2002 wurde an der Universität Klagenfurt der österreichweit einzige Lehrstuhl für Berufsbildung in Kombination mit Erwachsenenbildung geschaffen.²⁶³

259 Vgl. Pasternack 2008; Oberhuemer/Schreyer 2009; Klamert et al. 2013.

260 Vgl. Europäische Kommission 2011.

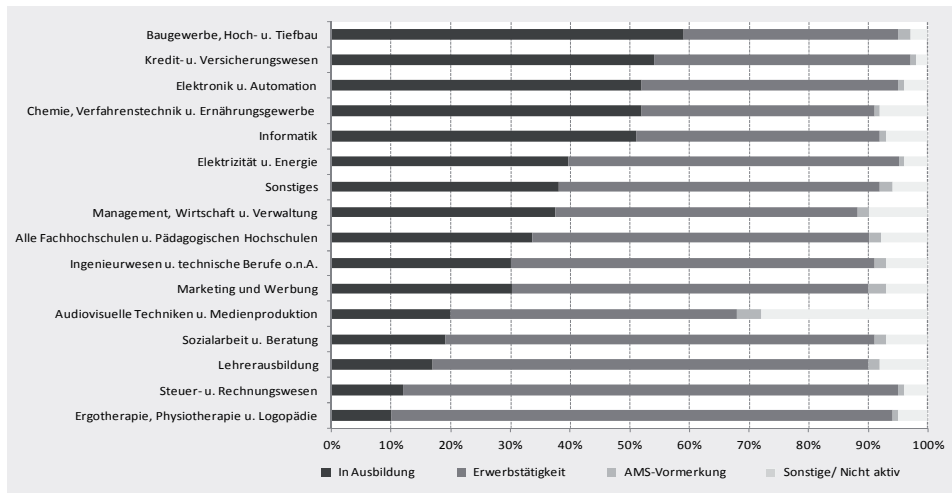
261 Vgl. Lindeboom/Buiskool 2013, Seite 11.

262 Vgl. www.babepius.at.

263 Vgl. Lassnigg 2013a; Gruber 2004.

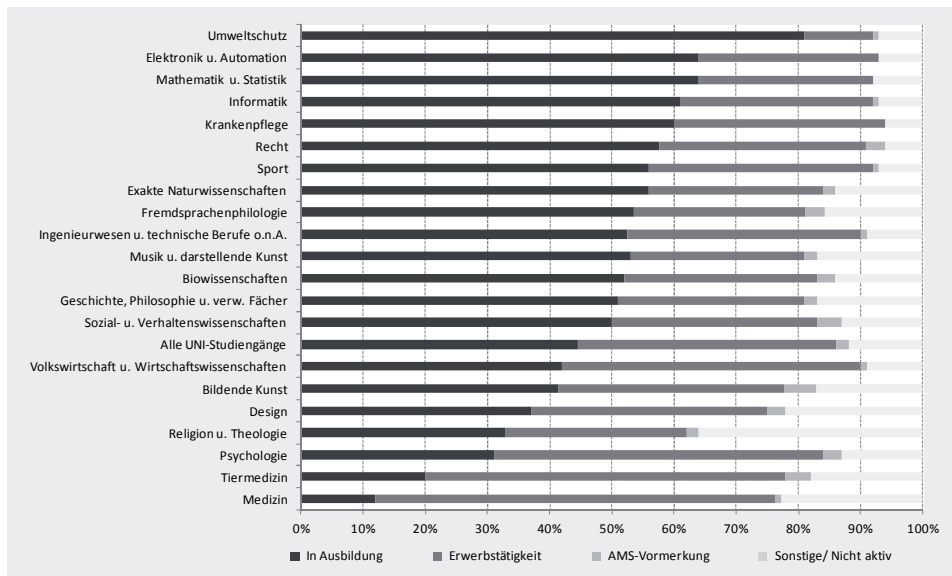
9 Anhang

Abbildung 14: Erwerbsstatus, 18 Monate nach Abschluss eines Studiums an einer Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule



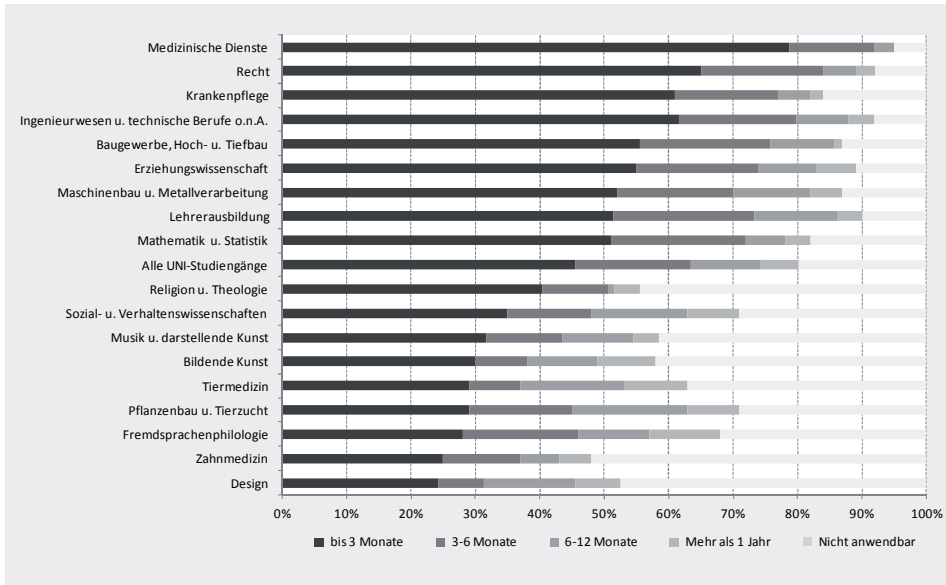
Quelle: Auer et al. 2012; eigene Darstellung

Abbildung 15: Erwerbsstatus, 18 Monate nach Abschluss eines Universitätsstudiums



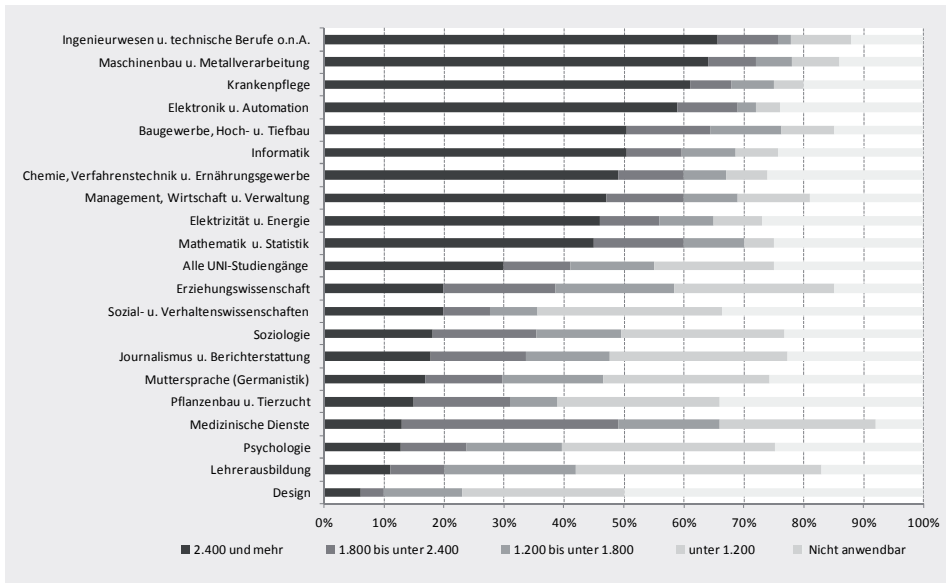
Quelle: Auer et al. 2012; eigene Darstellung

Abbildung 16: Dauer bis zur ersten unselbständigen Erwerbstätigkeit nach dem Universitätsabschluss



Quelle: Auer et al. 2012; eigene Darstellung

Abbildung 17: Einstiegseinkommen nach dem Universitätsabschluss (unselbständige Erwerbstätigkeit)



Quelle: Auer et al. 2012; eigene Darstellung

Tabelle 8: Unselbständig Beschäftigte, nach höchster abgeschlossener Ausbildung (ISCED 5+6) nach Wirtschaftsabteilungen, Registerzählung 2011

ÖNACE 2008 der Arbeitsstätte	Beschäftigte gesamt, absolut	Davon in Prozent mit höchster abgeschlossener Ausbildung (ISCED)			
		ISCED 5b	ISCED 5a	ISCED 6	ISCED 5+6
Primärer Sektor	19.613	3,8%	4,0%	0,2%	8,0%
Sekundärer Sektor	944.422	7,0%	5,2%	0,5%	12,6%
Bergbau 	7.148	8,1%	5,2%	0,7%	14,0%
Herstellung von Waren <C>	596.507	7,0%	6,1%	0,6%	13,6%
<i>H.v. Nahrungs- und Futtermitteln <C10></i>	65.856	4,8%	3,1%	0,2%	8,0%
<i>Getränkeherstellung <C11></i>	8.693	4,2%	6,8%	0,4%	11,4%
<i>Tabakverarbeitung <C12></i>	314	8,6%	2,2%	0,0%	10,8%
<i>H.v. Textilien <C13></i>	9.741	3,4%	3,2%	0,2%	6,8%
<i>H.v. Bekleidung <C14></i>	7.281	4,7%	2,8%	0,1%	7,7%
<i>H.v. Leder/-waren und Schuhen <C15></i>	3.568	3,5%	4,6%	0,3%	8,4%
<i>H.v. Holzwaren, Korbwaren <C16></i>	32.181	4,5%	2,5%	0,1%	7,2%
<i>H.v. Papier/Pappe und Waren daraus <C17></i>	16.928	7,1%	4,5%	0,4%	12,0%
<i>H.v. Druckerzeugnissen <C18></i>	13.886	3,4%	5,2%	0,4%	8,9%
<i>Kokerei und Mineralölverarbeitung <C19></i>	658	5,2%	26,1%	4,3%	35,6%
<i>H.v. chemischen Erzeugnissen <C20></i>	17.555	8,9%	10,0%	1,5%	20,4%
<i>H.v. pharmazeutischen Erzeugnissen <C21></i>	11.646	7,8%	16,1%	3,6%	27,5%
<i>H.v. Gummi- und Kunststoffwaren <C22></i>	29.103	5,1%	4,4%	0,3%	9,7%
<i>H.v. Glas/-waren, Keramik u.Ä. <C23></i>	32.039	5,3%	4,2%	0,3%	9,8%
<i>Metallerzeugung und -bearbeitung <C24></i>	33.080	9,7%	4,9%	0,7%	15,4%
<i>H.v. Metallerzeugnissen <C25></i>	70.776	7,1%	3,1%	0,2%	10,4%
<i>H.v. Datenverarbeitungsgeräten <C26></i>	20.291	7,0%	16,5%	2,1%	25,6%
<i>H.v. elektrischen Ausrüstungen <C27></i>	44.146	7,0%	11,5%	1,1%	19,7%
<i>Maschinenbau <C28></i>	73.898	9,5%	7,6%	0,6%	17,7%
<i>H.v. Kraftwagen und -teilen <C29></i>	29.574	9,0%	7,6%	0,7%	17,2%
<i>Sonstiger Fahrzeugbau <C30></i>	5.464	8,1%	11,6%	1,0%	20,8%
<i>H.v. Möbeln <C31></i>	27.573	8,6%	2,0%	0,1%	10,6%
<i>H.v. sonstigen Waren <C32></i>	17.370	5,8%	5,8%	0,4%	12,0%
<i>Reparatur/Installation von Maschinen <C33></i>	24.886	8,3%	8,1%	0,6%	17,1%

Energieversorgung <D>	27.085	17,1%	9,5%	1,0%	27,5%
Wasserversorgung und Abfallentsorgung <E>	18.658	5,3%	4,5%	0,4%	10,2%
Wasserversorgung <E36>	1.849	12,2%	4,5%	0,4%	17,1%
Abwasserentsorgung <E37>	3.127	7,9%	3,6%	0,3%	11,7%
Abfallbehandlung <E38>	13.282	3,3%	4,3%	0,4%	8,0%
Beseitigung Umweltverschmutzungen <E39>	400	19,5%	18,0%	1,3%	38,8%
Bau <F>	295.024	6,2%	3,0%	0,1%	9,4%
Hochbau <F41>	68.075	6,2%	3,5%	0,2%	9,9%
Tiefbau <F42>	54.183	9,7%	6,4%	0,3%	16,5%
Sonstige Bautätigkeiten <F43>	172.766	5,1%	1,7%	0,1%	6,9%
Tertiärer Sektor	2.796.659	6,1%	11,9%	1,0%	19,1%
Handel <G>	600.881	3,7%	5,2%	0,3%	9,2%
Verkehr <H>	194.301	2,8%	3,8%	0,2%	6,9%
Beherbergung und Gastronomie <I>	230.856	2,3%	3,5%	0,1%	5,9%
Information und Kommunikation <J>	84.281	4,5%	26,1%	1,7%	32,3%
Finanz- und Versicherungsleistungen <K>	123.704	3,7%	15,5%	1,3%	20,5%
Grundstücks- und Wohnungswesen <L>	53.613	4,1%	8,8%	0,7%	13,5%
Freiberufliche/technische Dienstleistungen <M>	202.268	4,9%	24,1%	2,5%	31,5%
Sonstige wirtschaftliche Dienstleistungen <N>	234.822	2,9%	4,8%	0,2%	8,0%
Öffentliche Verwaltung <O>	314.888	7,1%	13,4%	1,4%	21,9%
Erziehung und Unterricht <P>	302.952	19,6%	27,2%	3,0%	49,9%
Gesundheits- und Sozialwesen <Q>	294.054	6,7%	11,7%	0,6%	18,9%
Kunst, Unterhaltung und Erholung <R>	50.777	5,0%	15,6%	1,0%	21,6%
Sonstige Dienstleistungen <S>	100.667	5,4%	13,5%	1,3%	20,1%
Interessenvertretungen und Vereine <S94>	52.418	6,1%	23,9%	2,4%	32,3%
Reparatur von Gebrauchsgütern <S95>	3.130	6,5%	2,7%	0,1%	9,3%
Sonstige Dienstleistungen a. n. g. <S96>	45.119	4,4%	2,1%	0,1%	6,6%
Private Haushalte <T>	6.405	3,4%	6,7%	0,5%	10,6%
Private Haushalte mit Hauspersonal <T97>	5.744	3,4%	6,8%	0,4%	10,6%
Waren/Dienstleistungen – Eigenbedarf <T98>	661	3,6%	6,7%	0,9%	11,2%
Exterritoriale Organisationen <U>	2.190	4,0%	31,3%	2,6%	37,9%
unbekannte Wirtschaftstätigkeit	40.322	6,7%	11,3%	0,9%	18,8%
Zusammen	3.801.016	6,3%	10,2%	0,9%	17,4%

Quelle: Statistik Austria, Registerzählung 2011; eigene Berechnungen, eigene Darstellung

10 Literatur

- Alesi, B./Teichler, U. (2013): Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland, in: Severing, E./Teichler, U. (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung, Bertelsmann Verlag, Seite 19–39.
- Allmendinger, J. (2010): Brauchen wir mehr Studenten? Pro höhere Studentenquote, Die ZEIT, 15. März 2010, Download unter www.zeit.de/2010/11/C-Studium-Pro.
- Altzinger, W./Lamei, N./Rumplmaier, B./Schneebaum, A. (2013): Intergenerationelle soziale Mobilität in Österreich, in: Statistische Nachrichten 1/2013, Seite 48–62.
- Amtsblatt der Europäischen Union (2011): Schlussfolgerungen des Rates zur Rolle der allgemeinen und beruflichen Bildung bei der Durchführung der Strategie »Europa 2020« (2011/C 70/01), Download unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:DE:PDF>.
- Amann, A./Brandstetter, M./Vyslouzil, M. (2010): Soziale Arbeit zwischen Wissenschaft und Praxis? Versuch einer Positionsbestimmung, in: Brandstetter/Vyslouzil (Hg.) (2010), Seite 16–43.
- AMS Österreich (2014): AMS info 265: Arbeitsmarkt & Bildung – Jahreswerte 2013, Wien, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«.
- AMS Österreich (2013): Jobchancen Studium. Wegweiser Fachhochschul-Studium, 10. Auflage, Wien, Download unter www.ams.at/jcs.
- AMS Österreich (2013a): Jobchancen Studium. Wegweiser Pädagogische Hochschulen, 5. Auflage, Wien, Download unter www.ams.at/jcs.
- AMS Österreich (2012): AMS Standing Committee on New Skills 2010/2011. Bericht über die Ergebnisse der SpezialistInnengruppen – Arbeitsphase 2010/2011, Wien, Download unter www.ams.at/newskills.
- AMS Österreich/Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO) (Hg.) (2012): Mittelfristige Beschäftigungsprognose für Österreich und die Bundesländer. Berufliche und sektorale Veränderungen 2010 bis 2016, Wien, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«.
- Anger, C./Koppel, O./Plünnecke, A. (2013): MINT-Herbstreport 2013. Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall, Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Download unter www.iwkoeln.de/de/studien/gutachten/beitrag/christina-anger-oliver-koppel-axel-pluennecke-mint-herbstreport-2013-132215.
- Auer, E./Wanek-Zajic, B./Zauner, M. (2012): Wohin nach der Ausbildung? Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring 2012, im Auftrag von AMS Österreich/ABI und BMASK, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«.

- Auriol, L./Misu, M./Freeman, R. A. (2013): Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators, OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2013/04, OECD Publishing, Download unter <http://dx.doi.org/10.1787/5k43nxgs289w-en>.
- Auriol, L. (2010): Careers of Doctorate Holders: Employment and Mobility Patterns. OECD Science, Technology and Industry Working Papers, OECD Publishing 2010/04, Download unter <http://dx.doi.org/10.1787/5kmh8phxvfv5-en>.
- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat, SOFI-Mitteilungen Nr. 34, Download unter www.sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._34/Baethge.pdf.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs, Download unter <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>.
- Bahl, A. (2009): Von Schlüsselqualifikationen zu globalen »Key Competencies« – Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen, in: Bahl, A. (Hg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze, Bertelsmann Verlag (Berichte zur beruflichen Bildung), Seite 19–39, Download unter www.pedocs.de/volltexte/2010/2540/pdf/Bahl_Von_Schlueselqualifikationen_zu_globalen_key_competencies_2009_D_A.pdf.
- Bell, D. (1976): The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting, Basic Books (Reissue).
- Bernhard, N./Graf, L./Powell, J.J.W. (2010): Wenn sich Bologna und Kopenhagen treffen. Erhöhte Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung? WZB Mitteilungen, Heft 130, Download unter <http://bibliothek.wzb.eu/artikel/2010/f-16235.pdf>.
- Bischoff-Wanner, C. (2002): Vor- und Nachteile einer Akademisierung der Berufsausbildung in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen – Absehbare Folgen einer Polarisierung. Dokumentation 4. BIBB-Fachkongress 2002, Download unter www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/berufsbildung_21jhdt_08_2_01.pdf.
- Blimlinger, E./Braidt, A.B./Riegler, K. (2013): Stellungnahme des Rektorats der Akademie der bildenden Künste Wien zu den Entwürfen zur Novellierung des Universitätsgesetzes 2002, des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes sowie des Hochschulgesetzes 2005, Download unter www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/SNME/SNME_12532/imfname_302940.pdf.
- BMU (2012): Green Tech Made in Germany 3.0 – Umwelttechnologie-Atlas für Deutschland, Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, Deutschland, Download unter www.bmu.de/wirtschaft_und_umwelt/downloads/publ/49125.php.
- Bolder, A./Dobischat, R./Kutscha, G./Reutter, G. (Hg.) (2012): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt, Springer VS (Kindle-Ausgabe).
- Brandstetter, M./Vyslouzil, M. (Hg.) (2010): Soziale Arbeit im Wissenschaftssystem: Von der Fürsorgeschule zum Lehrstuhl, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für Gesundheit (2013): Gesundheitsberufe in Österreich, Download unter http://bmg.gv.at/cms/home/attachments/2/9/2/CH1002/CMS1286285894833/gesundheitsberufe_20140115_final.pdf.

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) (2011): PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library« oder unter www.bmbf.gv.at/pb-neu_endbericht_20840.pdf.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) (2010): LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library« oder www.bmbf.gv.at.
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2013): 2013 > Statistisches Taschenbuch, Download unter www.bmwf.gv.at/unidata.
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2011): Universitätsbericht 2011, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library« oder unter www.bmwf.gv.at.
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung/ENIC NARIC Austria (2011): Führung akademischer Grade. Empfehlung Jänner 2011, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library« oder unter www.bmwf.gv.at.
- Camilleri, A.F./Delplace, S./Frankowicz, M./Hudak, R. (2013): Profile of Professional Higher Education in Europe, herausgegeben vom Knowledge Innovation Centre (Malta), im Auftrag von EURASHE, Download unter www.pedocs.de/volltexte/2013/8432/pdf/EURASHE_2013_Professional_Higher_Education_Europe.pdf.
- CEDEFOP (2012): Durchlässige Bildungssysteme bauen Barrieren ab und eröffnen mehr Chancen, Kurzbericht November 2012, Download unter www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9072_de.pdf.
- CEDEFOP (2011): Vocational Education and Training at Higher Qualification Levels, Research Paper No 15, Download unter www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5515_en.pdf.
- Deutscher Bundestag (2012): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Mechthild Rawert, Petra Crone, Bärbel Bas, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der SPD – Drucksache 17/11608. Sicherung einer gebührenfreien und zukunftsorientierten Pflegeausbildung, Download unter <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/118/1711802.pdf>.
- Dobischat, R./Fischell, M. (2013): Der Bachelor am Arbeitsmarkt – Schleichende »Entwertung« der Berufsbildung?, in: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hg.) (2013): Handbuch Berufsforschung, Bertelsmann Verlag, Seite 297–313.
- Dunkel, T./Le Mouillour, I. (2013): Berufsbildung auf höchstem Niveau – europäische Erfahrungen, in: Severing, E./Teichler, U. (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung, Bertelsmann Verlag, Seite 143–167.
- Dvorak, K. (2012): 100 Jahre Ausbildung zur professionellen Sozialen Arbeit in Österreich. Ende der Erfolgsgeschichte oder neuer Anlauf zur weiteren Professionalisierung? Download unter www.sozialarbeit.at/files/dvorak.pdf.

- Egger-Subotitsch, A./Sturm, R. (Hg.): AMS report 66: Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung, Wien, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«.
- Engelhardt, A./Kajetzke, L. (Hg.) (2010): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme, Transcript Verlag.
- Europäische Kommission (2011): Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen, Mitteilung der Kommission, KOM(2011) 66 endgültig.
- Europäische Kommission (2011a): Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystem, Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, KOM(2011) 567 endgültig.
- Europäisches Parlament (2008): Inhalt und Qualität der Lehrerbildung in der Europäischen Union, Studie, Download unter <http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-ma/ep/08/EST20841.pdf>.
- Fachhochschulrat (2011): Bericht des Fachhochschulrates 2010, Download unter www.aq.ac.at/de/analysen-berichte/dokumente-jahresberichte/fhr-jb2010-bericht.pdf.
- Faulstich, P. (2011): Aufklärung – Der Zugang zum Wissen und die Macht seines Gebrauchs, in: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2/2011, Seite 15–23, Download unter www.die-bonn.de/doks/report/2011-theorie-der-erwachsenenbildung-01.pdf.
- Florida, R. (2002): The Rise of the Creative Class, Basic Books.
- Frauenlob, T. (2010): Zur Leistung der Forschung für die Pflegepraxis, in: Österreichische Pflegezeitschrift 11/2010, Seite 7f.
- Freigang, W. (2010): Sozialpädagogik oder Soziale Arbeit. Das Verhältnis der Begriffs- und Gegenstandsbestimmungen in der deutschen Hochschulpolitik, in: Brandstetter/Vyslouzil (Hg.) (2010), Seite 66–77.
- Gängler, H. (2013): Sozialpädagogische Berufe unter der Forschungsperspektive – Entwicklung und derzeitige Ausformungen, in: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hg.) (2013): Handbuch Berufsforschung, Bertelsmann Verlag, Seite 682–691.
- Georgieff, P./Kimpeler, S./Müller, K./Rammer, C. (2008): Beitrag der Creative Industries zum Innovationssystem am Beispiel Österreichs, Endbericht zur Studie im Auftrag der Wirtschaftskammer Österreich, [arbeitsagentur.at](http://www.arbeitsagentur.at).
- Graf, L. (2013): Besser verzahnt: Berufs- und Hochschulbildung in Österreich und der Schweiz, WZBrief Bildung 24, Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (wzb), März 2013.
- Graf, L. (2011): Die Entwicklung der dualen Studiengänge als hybride Organisationsformen zwischen Berufs- und Hochschulsystem, Vortrag im Rahmen des Workshops »DUAL STUDIEREN im Blick«, Universität Duisburg-Essen, 14. Oktober 2011, Download unter www.iaq.uni-due.de/dual/material/Hybride%20Duale%20Studien%20-%20Lukas%20Graf%20-%20WZB.pdf.

- Gruber, E. (2011): Was ein Bachelor für den gehobenen Dienst in Gesundheits- und Krankenpflege bedeutet – Konsequenzen sowie Bildungslogik und -möglichkeiten im Hochschulbereich (Workshop F). Konferenz »Wende in der Pflegeausbildung«, 26. September 2011, Wien, Download unter www.goeg.at/cxdata/media/download/wende_gruber_vortrag.pdf.
- Gruber, E./Kastner, M. (2005): Gesundheit und Pflege an die Fachhochschule? Schriftenreihe des Fachhochschulrates 11, WUV, Wien.
- Gruber, E. (2004): Berufsbildung in Österreich – Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor, in: Verzetnitsch et al. (Hg.) (2004), Seite 17–38, Download unter wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/entw-bb-oibf-endif.pdf.
- Guggenberger, H./Kellermann, P./Sagmeister, G./Steingruber, A. (2007): Wandel der Erwerbsarbeit in einer wissensbasierten Gesellschaft. Neue Herausforderungen in der Hochschulbildung. Österreich-Bericht.
- Haberfellner, R./Gnadenberger, P. (2013): AMS report 98/99: Bildungsferne Zielgruppen in der arbeitsmarktorientierten Weiterbildung, Wien, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«.
- Haberfellner, R./Sturm, R. (2013): AMS report 96: Green Economy? Eine Analyse der Beschäftigungssituation in der österreichischen Umweltwirtschaft unter besonderer Berücksichtigung der Perspektiven für hochqualifizierte Arbeitskräfte, Wien, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«.
- Haberfellner, R. (2012): AMS report 90: Frauen in technischen Ausbildungen in Malaysia, Wien, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«.
- Haberfellner, R./Sturm, R. (2012): AMS report 85/86: Längerfristige Beschäftigungstrends von HochschulabsolventInnen, Wien, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«.
- Hall, A. (2007): Beruflichkeit: Fundament oder Hindernis für Flexibilität? Berufswechsel von dual ausgebildeten Fachkräften, in: BWP 4/2007, Seite 10–14.
- Hasler Roumois, U. (2013): Studienbuch Wissensmanagement: Grundlagen der Wissensarbeit in Wirtschafts-, Non-Profit- und Public-Organisationen, Verlag Orell Füssli.
- Hauss, K./Ulrich, S. (2010): Einleitung. Foresight – Between Science and Fiction, in: Hauss, K./Ulrich, S./Hornbostel, St. (Hg.): iFQ-Working Paper No. 7, September 2010, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«.
- Heidenreich, M. (2002): Merkmale der Wissensgesellschaft, Download unter www.sozialstruktur.uni-oldenburg.de/dokumente/blk.pdf.
- Herkner, V. (2013): Forschungen zur Kategorie »Facharbeiter/in«, in: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hg.) (2013): Handbuch Berufsforschung, Bertelsmann Verlag, Seite 327–338.
- Hermann S. (Hg.) (2004): Ressourcen strategisch nutzen: Wissen als Basis für den Dienstleistungserfolg, Fraunhofer Verlag.
- Hermann, S. (2004): Produktive Wissensarbeit – Eine Herausforderung, in: Hermann, S. (Hg.) (2004): Ressourcen strategisch nutzen: Wissen als Basis für den Dienstleistungserfolg, Fraunhofer Verlag.

- Herzog-Punzenberger, B. (Hg.) (2013): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen.
- Hofer, N. (2005): Die Entwicklung der Sozialarbeit in Österreich. Ausbildungsformen – Genderaspekte – Gehaltsentwicklung. Hausarbeit im Fach Personal-, Qualitäts- und Ressourcenmanagement, Master-Studiengang Sozialmanagement, Download unter www2.fhstp.ac.at/~webmaster/equal_template/content/Downloads/01_Sozialwirtschaft-SozialeArbeit/Entwicklung_der_Sozialarbeit_in_%D6sterreich.pdf.
- Hoffmann, J. (2010): Welche Bedeutung hat das Humboldt'sche Erbe für unsere Zeit? 225. Veranstaltung der Humboldt-Gesellschaft am 8.1.2010, Download unter www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=humboldt.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P./Warner, U. (2012): Harmonisierung demographischer und sozio-ökonomischer Variablen: Instrumente für die international vergleichende Surveyforschung, Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HRK-Hochschulrektorenkonferenz (Deutschland) (2013): Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern, Entschließung der 13. Mitgliederversammlung der HRK am 20. November 2012 in Göttingen, Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2013, Download unter www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2013-01_Informationskompetenz.pdf.
- INCHER-Kassel (2010): Arbeitssituation von Universitäts- und FachhochschulabsolventInnen, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF), Wien, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«.
- Jelenko, M. (2009): »Europäisierung« der Kompetenzbegrifflichkeit – Eine Einführung in den Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen, in: Egger-Subotitsch/Sturm (Hg.) (2006): AMS report 66: Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung, Seite 50–62, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«.
- Klamert, S./Hackl, M./Hannes, C./Moser, W. (2013): Rechtliche Rahmenbedingungen für elementarpädagogische Einrichtungen im internationalen Vergleich, Studie des Instituts für Kinderrechte und Elternbildung im Auftrag der Arbeiterkammer Wien, Download unter http://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/Rechtliche_Rahmenbedingungen_elementarpaedagogische_Einricht.pdf.
- Klimmer, S./Schlögl, P./Neubauer, B. (2006): Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung, Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 3, BMBWK, Wien.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen, Download unter www.wege-ins-studium.de/data/File/Material/2010_07_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-qualifizierter-Bewerber.pdf.

- KMK – Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009, Download unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf.
- Knoblauch, H. (2005): Wissenssoziologie, Verlag UTB.
- Kössler, R. (2010): Manuel Castells: Informatisierung der Arbeit, in: Engelhardt, A./Kajetzke, L. (Hg.) (2010): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme, Transcript Verlag, Seite 43–49.
- Krenn, M. (2009): Außerfachliche Kompetenzen in der Personalauswahl – Zwischen Diskurs und betrieblicher Realität, in: Egger-Subotitsch/Sturm (Hg.) (2006): AMS report 66: Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung, Seite 21–37, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«.
- Kujath, H.J./Schmidt, S. (2010): Wissensökonomie, in: Kujath, H.J./Zillmer, S. (Hg.): Räume der Wissensökonomie. Implikationen für das deutsche Städtesystem, Seite 37–50.
- Kübler, H.-D. (2009): Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., durchgesehene und erweiterte Auflage.
- Lachmayr, N./Mayerl, M./Häntschel, G. (2013): Anrechnungspraxis von technischen, kaufmännischen und human-beruflichen BHS-Abschlüssen im hochschulischen Sektor. Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Download unter http://media.arbeiterkammer.at/PDF/Studie_Hoehere_Bildung_2013.pdf.
- Lachmayr, N./Neubauer, B. (2010): Studierende mit Berufsreifeprüfung an Universitäten und fachhochschulischen Einrichtungen mit Erhebungsschwerpunkt Wien, im Auftrag der AK Wien, Download unter http://media.arbeiterkammer.at/PDF/BRP_Studie2010.pdf.
- Lambers, H. (2012): Theorien der Sozialen Arbeit: Ein Kompendium und Vergleich, Verlag UTB.
- Landenberger, M./Stöcker, G./Filkins, J./de Jong, A./Them, Ch. et al. (2005): Ausbildung der Pflegeberufe in Europa. Vergleichende Analyse und Vorbilder für eine Weiterentwicklung in Deutschland, Schlütersche Verlag.
- Lassnigg, L. (2013): Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt – Entwicklungen, Erfahrungen und Diskurse in Österreich, in: Severing, E./Teichler, U. (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung, Bertelsmann Verlag, Seite 109–141.
- Lassnigg, L. (2013a): Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy Analyse, in: Herzog-Punzenberger (Hg.) (2013), Seite 313–354.
- Lassnigg, L./Skriner, E./Bock-Schappelwein, J./Horvath, T. (2013): Analyse der Datengrundlage zum künftigen Qualifikationsangebot und -bedarf in Österreich, Download unter www.equi.at/dateien/data-ihsrep-ak.pdf.

- Lassnigg, L. (2011): Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt – Entwicklungen, Erfahrungen und Diskurse in Österreich, Beitrag zum Call for Papers für den Workshop »Akademisierung der Berufswelt?« der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) am 7./8. Juli 2011 in Kassel, Download unter www.equi.at/material/agbfn11.pdf.
- Lassnigg, L./Babel, H./Gruber, E./Markowitsch, J. (Hg.) (2009): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung, Tagungsband der 1. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 3./4. Juli 2008, Museum Arbeitswelt Steyr, StudienVerlag, Innsbruck/Wien.
- Lassnigg, L./Vogtenhuber, S./Pellert, A./Cendon, E. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen – EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich, Wien.
- Lepschy, D. (2007): AMS info 100: Das Berufsfeld der Sozialen Arbeit, Wien, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«.
- Lessenich, S. (2010): Arbeit, Beschäftigungsverhältnisse, Sozialstaat, in: Engelhardt, A./Kajetzke, L. (Hg.) (2010): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme, Transcript Verlag, Seite 207f.
- Lindeboom, G.-J./Buiskool, B.-J. (2013): Qualität in der frühkindlichen Betreuung und Bildung, Studie im Auftrag des Ausschusses für Kultur und Bildung des Europäischen Parlaments, Download unter www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET%282013%29495867_DE.pdf.
- Marschies, C. (2011): Einheit in Vielfalt? Über das Humboldtsche Universitätsideal und die gegenwärtigen Probleme der deutschen Universitäten, in: Merkur. Zeitschrift für europäisches Denken, 65, Seite 735–741.
- Marschies, C. (2010): Der Auftrag der Universitäten im 21. Jahrhundert, Workshop der Österreichischen Forschungsgemeinschaft 10./11.12.2010 »Wozu brauchen wir eigentlich noch Universitäten?«, Download unter www.oefg.at/text/veranstaltungen/universitaeten/Beitrag_Marschies.pdf.
- Mayer, H./Nagl-Cupal, M./Köck, S./Zellhofer, H. (2012): Positionspapier Dissertationsgebiet Pflegewissenschaft, Download unter https://pflgewissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_pflgewiss/Homepage_neu/Home/Studium_und_Lehre/Doktorat/Positionspapier_26.01.2012.pdf.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jahrgang/1974, Seite 36–43, Download unter http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf.
- Mosberger, B./Schneeweiß, S./Sturm, R. (2013): AMS report 97: Trends in der Bildungs- und Berufsberatung für den Hochschulbereich. Rückblick und Vorausschau anhand internationaler Good-Practice-Beispiele aus dem europäischen Hochschulraum, Wien, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library«.

- Nickel, S./Duong, S. (2012): Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen, CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 157, Download unter www.che.de/downloads/CHE_API157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf.
- Oberhuemer, P./Schreyer, I. (2009): Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union: Ausbildungen und Arbeitsfelder. Projektergebnisse »seepro – Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa«, Download unter www.plattform-educare.org/INTERIMSORDNER%20F%C3%9CR%20PDF-DATEIEN/Internationaler%20Vergleich%20Fachpersonal%20seepro.pdf.
- OECD (2013): Bildung auf einen Blick 2013. OECD Indikatoren.
- OECD (2011): Bildung auf einen Blick 2011. OECD-Indikatoren.
- Österreichischer Wissenschaftsrat (2012): Fachhochschulen im österreichischen Hochschulsystem. Analysen, Perspektive, Empfehlungen, Download unter www.wissenschaftsrat.ac.at/news/Empfehlung_Fachhochschulen.pdf.
- Österreichischer Wissenschaftsrat (2012a): Tagungsbericht »Die Zukunft der Lehrerbildung«, Beilage in der Wiener Zeitung vom 12.12.2012, Ausgabe 239.
- Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hg.) (2013): Handbuch Berufsforschung, Bertelsmann Verlag.
- Pahl, J.-P./Herkner, V. (2013.): Themen der spezifischen Berufsforschung im semi-akademischen Bereich, in: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hg.) (2013): Handbuch Berufsforschung, Bertelsmann Verlag, Seite 715–716.
- Pantucek, P. (2010): Generalisierung und Spezialisierung Sozialer Arbeit in Österreich. Referat auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA), 27.11.2010, Freiburg im Breisgau, Download unter www.pantucek.com/images/stories/pdf/generalisierung.pdf.
- Pasternack, P. (2013): »Erzieher/in« – Ein Beruf im semi-akademischen Bereich, in: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hg.) (2013): Handbuch Berufsforschung, Bertelsmann Verlag, Seite 717–726.
- Pasternack, P./von Wissel, C. (2010): Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945, Hans Böckler Stiftung, Arbeitspapier 204, Download unter www.boeckler.de/pdf/p_arbp_204.pdf.
- Pasternack, P. (2008): Elementar- bzw. Frühpädagogik an deutschen Hochschulen, Download unter www.plattform-educare.org/INTERIMSORDNER%20F%C3%9CR%20PDF-DATEIEN/Elementar-Fr%C3%BChp%C3%A4dagogik%20an%20deutschen%20Hochschulen%20Stand%208%2008pdf..pdf.
- Polanyi, M. (2009): The Tacit Dimension. With a New Foreword by Amartya Sen, University of Chicago Press (Reissue).
- Rammel, S./Markowitsch, J. (2009): Formale Erwachsenenbildung in Österreich: Stellenwert und Reformpotenzial, in: Lassnig, et al. (Hg.) (2009), Seite 394–423.
- Rappold, E. (2011): Kompetenz – anstatt Tätigkeitsorientierung. Wie sieht ein zukünftiger Skill- und Grade-Mix im Pflegebereich aus? Präsentation auf der Konferenz »Wende in der Pflegeausbildung«, 26.9.2011.

- Rappold, E./Rottenhofer, I./Aistleithner, R. (2011): Reformansätze für die Bildungslandschaft der Gesundheits- und Krankenpflegeberufe in Österreich. Diskussionsgrundlage für die Konferenz »Wende in der Pflegeausbildung« am 26.9.2011, Download unter www.goeg.at/cxdata/media/download/reformansaetze_pflegerberufslandschaft.pdf.
- Rauner, F. (2010): Brauchen wir mehr Studenten? Contra höhere Studentenquote, Die ZEIT, 15. März 2010, Download unter www.zeit.de/2010/11/C-Studium-Contra.
- Rauner, F. (2010a): Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann, A+B Forschungsberichte Nr. 7/2010, Download unter www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/Publikationen/A_B_Nr_7_Rauner_Demarkationen_FINAL-1.pdf.
- Reinmann, G. (2009): Studententext Wissensmanagement, Download unter http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2009/07/WM_Studententext09.pdf.
- Riedel, M./Czypionka, Th. (2012): Health Professionals der Zukunft, Beilage zur Fachzeitschrift Soziale Sicherheit, Frühjahr 2012, herausgegeben vom Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger, Download unter www.ihs.ac.at/departments/fin/HealthEcon/watch/hsw12_1d.pdf.
- Rosendahl, A./Wahle, M. (2012): Erosion des Berufes: Ein Rückblick auf die Krisenszenarien der letzten vierzig Jahre, in: Bolder/Dobischat et al. (Hg.) (2012).
- Rottenhofer, I. (2012): 15 Jahre GuKG – eine Erfolgsgeschichte? Vortragsunterlagen im Rahmen der Enquete »Qualität, Kompetenz und Verantwortung – 15 Jahre Gesundheits- und Krankenpflegegesetz«, 14. Mai 2012, Download unter www.bmg.gv.at/cms/home/attachments/3/8/9/CH1341/CMS1337684279293/15_jahre_gukg_erfolgsgeschichte_rottenhofer.pdf.
- Rottenhofer, I./Rappold, E./Schrems, B./Hlava, A./Link, T. (2012): Gesundheits- und Krankenpflege. Evaluierung der Ausbildungsbereiche. Kontext- und Bedarfsanalyse, Band I von II, Ergebnisbericht (Vorbereitungsphase), im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit.
- Schlögl, P./Mayerl, M./Lachmayr, N. (2012): Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung. Zwischenevaluierung und Handlungsempfehlungen, Projektabschlussbericht, Wien, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »E-Library« oder unter www.oeibf.at.
- Schlögl, P./Neubauer, B. (2007): Mystery-Shopping bei hochschulischen und äquivalenten Weiterbildungsangeboten in Wien. Informationsangebot und -qualität von Anbietern, im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Download unter <http://media.arbeiterkammer.at/PDF/MysteryShopping.pdf>.
- Schneeberger, A./Schmid, K./Petanovitsch, A. (2013): Postsekundäre/tertiäre Berufsbildung in Österreich, Länderhintergrundbericht zum OECD-Review »Skills Beyond School«, ibw-Forschungsbericht Nr. 175, Download unter www.esf.at/esf/wp-content/uploads/Postsekund%C3%A4re-terti%C3%A4re-Berufsbildung-in-%C3%96.pdf.
- Schneeberger, A./Petanovitsch, A. (2011): Bacheloreinführung und Qualifikationsnachfrage am Beispiel der UNI-Technikstudien, ibw-Forschungsbericht Nr. 162.

- Schneeberger, A. (2010): Internationale Einstufung der österreichischen Berufsbildung. Adäquate ISCED-Positionierung als bildungspolitische Herausforderung, *ibw Forschungsbericht* 156.
- Schneeberger, A./Petanovitsch, A. (2010): Zwischen Akademikermangel und prekärer Beschäftigung. Zur Bewährung der Hochschulexpansion am Arbeitsmarkt, *ibw-Forschungsbericht* Nr. 153.
- Schütte, F. (2013): Methodologische Anmerkungen zur Berufsforschung – Forschungsansätze und deren Reichweite, in: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hg.) (2013): *Handbuch Berufsforschung*, Bertelsmann Verlag, Seite 239–250.
- Seel, H. (2013): Die Entwicklung der universitären Lehrerbildung vor dem Abschluss? Download unter www.bpag.at/archive/2013-11-14/die-entwicklung-der-universitaeren-lehrerbildung-vor-dem-abschluss.
- Spielberg, P. (2012): Pflegeberufe in der EU: Professionalisierung angestrebt, in: *Deutsches Ärzteblatt*, Jahrgang 109, Heft 1–2, Seite A14, Download unter www.aerzteblatt.de/archiv/118113/Pflegeberufe-in-der-EU-Professionalisierung-angestrebt.
- Statistik Austria (2013): *Bildung in Zahlen 2011/12. Schlüsselindikatoren und Analysen*.
- Statistik Austria (2012): *Registerbasierte Statistiken Bildung (RS), Erwerbstätigkeit (RS)*. Kalenderjahr 2012. Schnellbericht 10.2.
- Statistik Austria (2011): *Hochschulprognose 2011, Projektendbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung*.
- Steinbicker, J. (2010): Peter F. Drucker: Wissensgesellschaft, wissensbasierte Organisation und Wissensarbeiter, in: Engelhardt, A./Kajetzke, L. (Hg.) (2010): *Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme*, Transcript Verlag, Seite 21–26.
- Steinbicker, J. (2010a): Daniel Bell: Die post-industrielle Gesellschaft als Wissensgesellschaft, in: Engelhardt, A./Kajetzke, L. (Hg.) (2010): *Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme*, Transcript Verlag. Seite 27–33.
- Steiner, M./Pessl, G./Wagner, E. (2011): *Evaluierung des BRP-Projektes »Rasant« der VHS-Ottakring*, Download unter www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsottakring/downloads/pdf/Evaluierung-Rasant.pdf.
- Stöcker, G. (2005): Europäisierung der Gesundheits- und Pflegeausbildung, in: Landenberger/Stöcker et al. (Hg.) (2005), Seite 17–23.
- Tiemann, M. (2013): Wissensintensität von Berufen, in: Severing, E./Teichler, U. (Hg.): *Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung*, Bertelsmann Verlag, Seite 63–83.
- Tiemann, M. (2009): *Wissensintensive Berufe*, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 114.
- Torlümke, A./Ratermann, M. (2013): *Duales Studium – Scharnier zwischen Berufs- und Hochschulbildung? Vortrag am Abschlussworkshop »Dual studieren im Blick«*, Universität Duisburg-Essen, 21./22.3.2013, Download unter www.iaq.uni-due.de/aktuell/veranstaltungen/2013/20130321_Ratermann_Torluemke.pdf.

- UNESCO (2005): *Toward Knowledge Societies*, UNESCO Publishing, Paris, Download unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>.
- Unger, M./Gottwald, R./Angel, S./Brandl, J. (2010): *Employability der Studierenden. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009*, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung.
- Verzetnitsch, F./Schlögl, P./Prischl, A./Wieser, R. (Hg.) (2004): *Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich – Innovation und Herausforderung*, ÖGB-Verlag, Wien.
- Voß, G.G./Pongratz, H.J. (1998): *Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der »Ware Arbeitskraft«?* KZfSS, 50 (1), Seite 131–158.
- Weingart, P. (2013): *Wissenschaftssoziologie*, Transcript Verlag.
- Wejwar, P./Grabher, A./Unger, M./Zaussinger, S. (2013): *Pläne zur Aufnahme weiterführender Studien von Studierenden an Universitäten. Eine Analyse des geschlechtsspezifischen Übertrittsverhaltens*, Studie im Auftrag der Österreichischen Hochschülerschaft (ÖH), Download unter www.equi.at/dateien/IHS_Uebertritt_weiterfuehren.pdf.
- Wendt, W.R. (2006): *Die Disziplin der Sozialen Arbeit und ihre Bezugsdisziplinen. Erweiterter Text eines Vortrages an der Hochschule Potsdam am 4. Dezember 2006*, Download unter www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Wendt_Sozialarbeitswissenschaft.pdf.
- Willke, H. (2011): *Einführung in das systemische Wissensmanagement*, Carl-Auer Verlag, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Wingert, O. (2010): *Eine historische Spurensuche zum Endbericht »Lehrerbildung Neu: Die Zukunft der pädagogischen Berufe«*, Download unter www.bpag.at/archive/2010-10-21/ortwin-wingert-eine-historische-spurensuche-zum-endbericht-lehre.
- Wirtschaftskammer Österreich (2012): *Projekt Berufsakademie. Berufsbildung auf Hochschulebene*, Download unter www.wko.at/Content.Node/Interessenvertretung/Aus--und-Weiterbildung/Berufsakademie_Broschuere.pdf.
- WISTO – Wirtschafts-Standort Vorarlberg GmbH (2011): *Fachkräftesituation in Vorarlberg. Dokumentation der Studie zum Thema regionaler Fachkräftebedarf*, Download unter www.wisto.malang.at/upload/file/Dokumentation_V01.pdf.
- Zillien, N. (2006): *Digitale Ungleichheiten: Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage (Kindle-Ausgabe).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich. OECD, 2011, in Prozent, nach Altersgruppe	34
Abbildung 2: Unselbständig Beschäftigte, 2004–2010, nach Berufshauptgruppen (Ö-ISCO 88)	49
Abbildung 3: Höchster Bildungsabschluss, nach Alter, in Einzeljahren – Vergleich zwischen 2001 und 2010	50
Abbildung 4: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Bevölkerung im Alter von 25 bis 34 Jahren, nach Geschlecht, 1981–2010	52
Abbildung 5: Bildungsmobilität zwischen Eltern und Kindern, nach Alter	53
Abbildung 6: Erwerbstätige nach höchstem Bildungsabschluss 2004 bis 2012 (tertiäre Bildungsabschlüsse)	54
Abbildung 7: Erwerbstätige in der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen, nach höchstem Bildungsabschluss, 2004–2012	56
Abbildung 8: Beschäftigungsanteile der Erwerbstätigen mit tertiärem/akademischen Bildungsabschluss, differenziert nach Altersgruppen, 2004–2012	57
Abbildung 9: Arbeitslosenquoten, nach Alter in Einzeljahren und höchstem Bildungsabschluss, 2010	59
Abbildung 10: Anteile der Bildungsgruppen an den Erwerbstätigen, Arbeitslosen und »Sonstigen Nicht-Erwerbspersonen«, 2011	61
Abbildung 11: Anteile der Studienrichtungen an allen Studienabschlüssen an öffentlichen Universitäten der Jahre 1972/1972, 1990/1991 und 2009/2010	63
Abbildung 12: Belegte ordentliche Studien erstzugelassener Studierender an Fachhochschulen, nach Vorbildung, Wintersemester 2003/2004 bis 2013/2014	72
Abbildung 13: StudienanfängerInnen an öffentlichen Universitäten und an Fachhochschulen, nach Altersklassen (Studienjahr 2012/2013)	74
Abbildung 14: Erwerbsstatus, 18 Monate nach Abschluss eines Studiums an einer Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule	96
Abbildung 15: Erwerbsstatus, 18 Monate nach Abschluss eines Universitätsstudiums	96
Abbildung 16: Dauer bis zur ersten unselbständigen Erwerbstätigkeit nach dem Universitätsabschluss	97
Abbildung 17: Einstiegseinkommen nach dem Universitätsabschluss (unselbständige Erwerbstätigkeit)	97

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Innovateure, Aufgabenflexible und RoutinearbeiterInnen, Anteile im Zeitverlauf (Deutschland)	23
Tabelle 2: Zuordnung der Bildungsgänge des österreichischen Bildungswesens zur ISCED 1997	41
Tabelle 3: Deskriptoren zu Beschreibung der für HochschulabsolventInnen relevanten Referenzniveaus des EQR	44
Tabelle 4: Unselbständige Beschäftigung, 2010 und 2016, nach dem Niveau der Ausbildungsanforderungen (Skill Level)	48
Tabelle 5: Veränderung der Zahl der Erwerbstätigen mit tertiärem Bildungsabschluss, 2004–2012	55
Tabelle 6: Veränderung der Zahl der 25- bis 34-jährigen Erwerbstätigen mit tertiärem Bildungsabschluss, 2004–2012	57
Tabelle 7: Zahl der Erwerbstätigen, Arbeitslosen und »Sonstigen Nicht-Erwerbspersonen«, nach Bildungsabschluss, 2011	60
Tabelle 8: Unselbständig Beschäftigte, nach höchster abgeschlossener Ausbildung (ISCED 5+6) nach Wirtschaftsabteilungen, Registerzählung 2011	98

Die strukturellen Veränderungen am Arbeitsmarkt stellen gemeinsam mit der rasant zunehmenden Vielfalt an Bildungsangeboten MaturantInnen, Studierende, Weiterbildungsinteressierte wie auch Bildungs- und BerufsberaterInnen vor neue Herausforderungen. Auch im Zuge des »Dialoges Hochschulpartnerschaft« des österreichischen Wissenschaftsministeriums wurde festgestellt, dass MaturantInnen und Studierende nicht nur hinsichtlich der Studienbedingungen bzw. Studienmodalitäten Beratungsbedarf haben, sondern darüber hinaus auch ganz massiv an arbeitsmarktbezogenen Informationen. Der Beratung und Orientierung – unterstützend wie selbstgesteuert – kommt daher eine zentrale Bedeutung zu. An der Schnittstelle zum Arbeitsmarkt stellen die Informationsangebote des Arbeitsmarktservice (AMS), so z.B. die Broschürenreihe »Jobchancen Studium« (www.ams.at/jcs), die Publikationen des AMS Standing Committee on New Skills (www.ams.at/newskills) wie generell die 67 österreichweit aktiven BerufsInfoZentren (BIZ; www.ams.at/biz) des AMS, ein tragendes Element dar. Die vorliegende Studie, die im Auftrag der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich von der Soll und Haberfellner Unternehmens- und Projektberatung (www.soll-und-haberfellner.at) im Jahr 2013/2014 realisiert wurde, versteht sich in diesem Sinne als unterstützendes Instrument für Beratung und Orientierung.

Die forschungsleitenden Fragestellungen sind auf folgenden Ebenen angelegt:

- Darstellung und Diskussion der quantitativen Aspekte der Arbeitsmarktentwicklung für HochschulabsolventInnen;
- Darstellung und Diskussion der strukturellen und qualitativen Aspekte einer akademisierten Berufswelt, insbesondere im Spannungsfeld zwischen universitärer – und somit berufsvorbereitender – Bildung sowie der berufsausbildenden Studiengänge der Fachhochschulen;
- Darstellung und Diskussion neuerer Entwicklungen infolge des Überführens (»Upgrading«) von Ausbildungen aus dem postsekundären Bereich in den tertiären Bereich.

www.ams-forschungsnetzwerk.at

... ist die Internet-Adresse des AMS Österreich
für die Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung



P.b.b.
Verlagspostamt 1200

ISBN 978-3-85495-582-0