

**WIFO-Weißbuch:
Mehr Beschäftigung durch Wachstum
auf Basis von Innovation und Qualifikation**

**Teilstudie 9:
Aus- und Weiterbildung als Voraussetzung
für Innovation**

**Julia Bock-Schappelwein (Koordination),
Ulrike Huemer, Andrea Pöschl**

Wissenschaftliche Assistenz: Julia Hudritsch

WIFO-Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation

Teilstudie 9: Aus- und Weiterbildung als Voraussetzung für Innovation

**Julia Bock-Schappelwein (Koordination), Ulrike Huemer,
Andrea Pöschl**

Studie des Österreichischen Instituts für Wirtschaftsforschung im Auftrag von
Wirtschaftskammer Österreich, Bundesarbeitskammer, Österreichischem
Gewerkschaftsbund und Landwirtschaftskammer Österreich

Mit finanzieller Unterstützung von Oesterreichischer Nationalbank, Androsch
International Consulting, Investkredit, Gewerkschaft Metall – Textil, Raiffeisen-
landesbank Oberösterreich, Oberbank AG, D. Swarovski & Co, Rauch Fruchtsäfte
Ges.m.b.H.

Wissenschaftliche Koordination: Julia Bock-Schappelwein
Begutachtung: Gudrun Biffl (WIFO), Gunther Tichy (WIFO)
Wissenschaftliche Assistenz: Julia Hudritsch

Projektleitung und Koordination: Karl Aiginger, Gunther Tichy, Ewald Walterskirchen

November 2006

Teilstudie 9: Aus- und Weiterbildung als Voraussetzung für Innovation

Julia Bock-Schappelwein (Koordination), Ulrike Huemer, Andrea Pöschl

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Erklärungsansätze für steigende Qualifikationsanforderungen am Arbeitsmarkt	2
3.	Erstausbildung: Ansatzpunkte zur Verringerung der sozialen Selektion bei individuellen Bildungswegentscheidungen	3
3.1	<i>Schnittstelle Kindergarten – Volksschule</i>	6
3.2	<i>Schnittstelle Volksschule – untere Sekundarstufe</i>	9
3.3	<i>Schnittstelle untere – obere Sekundarstufe</i>	12
3.4	<i>Schnittstelle obere Sekundarstufe – tertiäre Ausbildung</i>	23
4.	Weiterbildung: Ansatzpunkte zur Verbesserung des Zugangs und Erhöhung der Teilnahme an lebensbegleitendem Lernen	25
4.1	<i>Einflussfaktoren der Teilnahme an (beruflicher) Weiterbildung</i>	26
4.2	<i>Institutionelle Rahmenbedingung</i>	27
4.3	<i>Finanzielle Anreize und Abbau zeitlicher Restriktionen</i>	36
4.3.1	<i>Finanzierungsinstrumente zur Bildungsförderung</i>	36
4.3.1	<i>Bildungsurlaub</i>	41
4.3.2	<i>Arbeitszeitkonten als flexible Arbeitszeitmodelle</i>	46
4.3.3	<i>Kollektivvertragliche Regelungen zur Förderung der Weiterbildung</i>	50
5.	Prinzipien der Finanzierung	53
6.	Schlussfolgerungen	54
	Literaturhinweise	57

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1:	Arbeitgeberorientierte Ansätze der Weiterbildungsförderung	37
Übersicht 2:	Arbeitnehmer und -nehmerinnenorientierte Ansätze der Weiterbildungsförderung	40
Übersicht 3:	Bildungsurlaub – Nationale Fördermodelle	43
Übersicht 4:	Die Verbreitung von Arbeitszeitkonten in deutschen Betrieben	48
Übersicht 5:	Lernzeitkontenmodell – Gestaltung	49
Übersicht 6:	Maßnahmenpakete	56

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1:	Bildungswegentscheidungen im österreichischen Erstausbildungssystem	4
Abbildung 2:	Kinderbetreuungsquoten 3- bis 5-jähriger Kinder in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen	7
Abbildung 3:	Altersjahrgang der 5-Jährigen bis 2020	8
Abbildung 4:	Vergleich des Bildungsgrads junger Menschen mit dem ihrer Eltern (LFS 2000)	14
Abbildung 5:	Frühe Schulabgängerinnen und Schulabgänger (ISCED 1,2) nach dem höchsten erreichten Bildungsgrad der Eltern (LFS 2000)	15
Abbildung 6:	Ausländeranteil nach Schulformen	20
Abbildung 7:	Bevölkerungsentwicklung der 15- bis 19-jährigen Bevölkerung	21
Abbildung 8:	Übergangsquoten in tertiäre Ausbildungsformen (ISCED 5A, B; 2003)	24
Abbildung 9:	Teilnahme der 25- bis 64-Jährigen an lebenslangem Lernen nach unterschiedlichen Merkmalen, Österreich 2005	26
Abbildung 10:	Der nationale Qualifikationsrahmen in Irland	30
Abbildung 11:	Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer nach Arbeitszeitregelungen und Geschlecht	42
Abbildung 12:	Durchschnittlicher Bestand an Weiterbildungsgeldbezieherinnen und -bezieher	44

1. Einleitung

Globalisierung, technologischer und organisatorischer Wandel stellen die österreichische Wirtschaft vor neue Herausforderungen. Es eröffnen sich neue Märkte, der technologische Fortschritt schreitet unvermindert voran. Deshalb muss Aus- und Weiterbildung von den Menschen, Unternehmen und dem Staat als Investition verstanden werden, "die für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit in einer von schnellem Veraltern des Produktionswissens gekennzeichneten Welt notwendig ist" (Egbers et al., 2005). Um im Innovationswettbewerb mit anderen Ländern bestehen zu können, ist einerseits eine gut ausgebildete Bevölkerung notwendig, andererseits muss die Humankapitalausstattung der Arbeitskräfte laufend an die Anforderungen des Arbeitsmarktes angepasst werden¹⁾. Es zählen nicht mehr nur formale Qualifikationen, sondern auch informelle und soziale Kompetenzen gewinnen zunehmend an Bedeutung²⁾ – die Halbwertszeit der Verwertbarkeit von Erstausbildung geht zurück und gleichzeitig steigt die Bedeutung von Lernen im Lebenszyklus.

Vor dem Hintergrund steigender Anforderungen an die Qualifikationen der Arbeitskräfte gewinnt das Bildungssystem als Instrument zum Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit zunehmend an Bedeutung. Auf individueller Ebene sind Bildungsabschlüsse zu einem wichtigen Bestimmungsfaktor der Lebenschancen geworden und eine entscheidende biographische Weichenstellung am Übergang in den Arbeitsmarkt. Das Erstausbildungssystem ist gefordert, Basisqualifikationen zu vermitteln, den Grundstein für weiterführende Bildungsphasen zu legen ("Lernen zu lernen") und chancengerechte Rahmenbedingungen für alle Kinder und Jugendliche zu schaffen. In der sozialen Selektion beim Bildungszugang liegt auch der Fokus des folgenden Beitrags im Bereich Erstausbildung (Kapitel 3). Die vorgeschlagenen Reformen zielen allerdings nicht auf einen Umbau der Schulstruktur ab, sondern primär auf Verbesserungen innerhalb des bestehenden Systems. Ein Strukturumbau, wie er auch von der *Zukunftskommission* (2005) als sinnvoll erachtet wird, stellt dagegen ein langfristiges Projekt dar und sollte – um eine möglichst hohe Akzeptanz zu erzielen – von Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis erarbeitet und einem breiten Diskussionsprozess unterzogen werden.

Die Wirkung des Erstausbildungssystems auf die Qualifikationsstruktur der Bevölkerung im Erwerbsalter ist beschränkt, da es nur die Qualifikationen von Jugendlichen am Übergang in das Beschäftigungssystem beeinflusst. Es ist die Aufgabe des Weiterbildungssystems, die Qualifikationen der Erwerbsbevölkerung den Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen. Die demographische Entwicklung stellt hierbei das Weiterbildungssystem vor eine große Herausforderung, da die Babyboom Generation der sechziger Jahre immer näher an das Rentenalter heranrückt. Im Weiterbildungsbereich werden daher jene Barrieren, die einer Weiterbil-

¹⁾ Ein umfassender Überblick über das Zusammenspiel von Weiterbildung und Produktivität findet sich in *Dearden et al.* (2000).

²⁾ *Plath* (2000) gibt einen umfassenden Überblick über den Wandel der Anforderungen an die Arbeitskräfte.

dungsbeteiligung entgegen stehen und Reformvorschläge zu deren Beseitigung thematisiert (Kapitel 4).

2. Erklärungsansätze für steigende Qualifikationsanforderungen am Arbeitsmarkt

Über den anhaltenden Trend zu einem beständigen Anstieg der Qualifikationsanforderungen am Arbeitsmarkt herrscht Konsens in der Literatur (BLK, 2001, Hummel – Reinberg, 2002, Werner, 2004). Entwicklungen in der Vergangenheit und Prognosen über die zukünftige Entwicklung zeigen durchwegs eine Verschiebung der Berufsstruktur hin zu höher qualifizierten Tätigkeiten (Biffi, 2001, 2002, Fritz et al., 2002, Huber et al., 2006, Werner, 2004); produktionsorientierte und niedrig qualifizierte Tätigkeiten zählen dagegen zu den Verlierern (Colander, 2005). Der Trend zu einer Wissensgesellschaft, in der Wissen den wertvollsten Produktionsfaktor darstellt, ist nach wie vor ungebrochen.

Arbeitsplätze für einfache Tätigkeiten brechen nach und nach weg, während parallel dazu neue Arbeitsplätze mit höherem Anforderungsniveau entstehen. Die Ursachen hierfür sind sowohl auf der Nachfrageseite als auch auf der Angebotsseite zu finden. Von Seiten der Nachfrage werden als Gründe für den qualifikatorischen Strukturwandel insbesondere technischer und organisatorischer Fortschritt sowie zunehmende Globalisierung angeführt.

- Technischer Fortschritt: Die skill-based technological change These (SBTC These) sieht die Ursache für steigende Qualifikationsanforderungen im technischen Fortschritt. Dieser verläuft nicht qualifikationsneutral, sondern begünstigt hoch qualifizierte Arbeitskräfte (Arvanitis, 2003, Bratti – Matteucci, 2004). Die These des sektoralen Strukturwandels sieht ebenfalls den technischen Fortschritt als treibende Kraft hinter der Nachfrageverschiebung zugunsten Hochqualifizierter. Während jedoch die SBTC These höhere Anforderungen in allen Berufen und Sektoren sieht, konzentrieren sich die höheren Qualifikationsanforderungen im Falle des sektoralen Strukturwandels auf die wachsenden Branchen (Seyda, 2004).
- Organisatorischer Wandel: Der Übergang von traditionellen Organisationsstrukturen, die insbesondere durch eine strikte Trennung von Aufgabenbereichen und eine ausgeprägte Hierarchie von Entscheidungsbefugnissen charakterisiert werden, hin zu Organisationsformen mit einer größeren Verantwortung über mehrere Aufgabenbereiche, setzt ausschließlich Geringqualifizierte frei. Dadurch kommt es zu einer Nachfrageverschiebung zugunsten Hochqualifizierter (Bellmann et al., 2002).
- Globalisierung: Die Globalisierungsthese fokussiert auf die zunehmende internationale Arbeitsteilung als Ursache für die steigende Nachfrage nach höher qualifizierten Arbeitskräften. Hierbei sorgt einerseits der Export von Gütern, zu deren Produktion hoch qualifizierte Arbeitskräfte erforderlich sind, und andererseits der Import von Gütern, die von ge-

ring qualifizierten Arbeitskräften hergestellt werden, zu einer Verschiebung der inländischen Nachfrage zugunsten hoch qualifizierter Arbeitskräfte (Johnson, 1997).

Angebotsseitig wird argumentiert, dass es unter den Arbeitskräften zu einem Verdrängungswettbewerb von "oben" nach "unten" kommt (Crowding-out). Dabei drängen qualifizierte Arbeitskräfte auf Arbeitsplätze, für die eine Berufsausbildung oder ein Hochschulabschluss in der Vergangenheit nicht nötig waren. Auslöser dieses Verdrängungswettbewerbs können ein genereller Rückgang der Arbeitskräftenachfrage sein, oder aber eine Ausweitung des Angebots an hoch qualifizierten Arbeitskräften, die über den Anstieg der Nachfrage nach hoch qualifizierten Arbeitskräften hinausgeht (Cockx –Dejemeppe, 2002).

3. Erstausbildung: Ansatzpunkte zur Verringerung der sozialen Selektion bei individuellen Bildungswegentscheidungen

Das österreichische Erstausbildungssystem zeichnet sich durch eine ausgeprägte Differenzierung in der Bildungsbeteiligung nach sozialer Herkunft, Bildungsinformation und regionaler Bildungsinfrastruktur aus. Besonders deutlich zeigt sich die soziale Selektion beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule, von der Volksschule in die Hauptschule bzw. AHS Unterstufe (4./5. Schulstufe) und im Anschluss an die Pflichtschulausbildung (8./9./10. Schulstufe). Im Schuljahr 2004/05 besuchten insgesamt 1.205.300³⁾ Kinder und Jugendliche österreichische Schulen. An der Schnittstelle zwischen Volksschule und unterer Sekundarstufe gehen 70% eines Altersjahrgangs in die Hauptschule und 30% in die AHS-Unterstufe. An der zweiten Schnittstelle zwischen unterer und oberer Sekundarstufe fällt für 27% der Jugendlichen im Schulsystem die Wahl auf die AHS-Oberstufe, für 47% auf berufsbildende höhere Schulen, für 20% auf berufsbildende mittlere Schulen und für 7% auf die polytechnische Schule.

Bacher (2003) zufolge wird die Entscheidung an der Schnittstelle zwischen Volksschule und unterer Sekundarstufe maßgeblich vom Bildungshintergrund, dem Einkommen und dem Beruf der Eltern geprägt. Zusätzlich haben die Nationalität, das Schulangebot im Nahbereich des Wohnortes, das Wohngebiet, die Bildungsaspiration der Eltern und Ängste vor dem Statusverlust einer geringeren Bildungsvererbung auf das Kind einen Einfluss. An der Schnittstelle zwischen unterer und oberer Sekundarstufe zeigt Bacher, dass Angaben zu Einkommen, Status, Bildung, Migrationshintergrund, Einwohnerzahl, Geschwisteranzahl, Haushaltsform, mütterliche Erwerbstätigkeit und Geschlecht des Kindes ausreichen, um mit einer 71-prozentigen Wahrscheinlichkeit die richtige Vorhersage darüber zu treffen, ob das Kind eine weiterführende Ausbildung besuchen wird oder nicht.

"Bildungsungleichheit (...) als aggregierte Folge vorausgegangener individueller Bildungswegentscheidungen (...)" (Kristen, 1999) ist allerdings nicht gleich über das gesamte Ausbildungsspektrum verteilt, sondern kann sich zwischen bestimmten Schulformen auf-, aber auch unter

³⁾ Ohne Schulen des Gesundheitswesens, ohne Akademien.

stehen. So werden auch Zugangsmöglichkeiten und Teilnahmebedingungen an weiterführender und lebensbegleitender Bildung maßgeblich vom formalen Bildungsstand bestimmt – je höher das schulische und berufliche Ausbildungsniveau, desto höher ist die Weiterbildungsbeteiligung.

Die Bildungsungleichheit zeigt sich sowohl bei der Bildungswahl als auch bei den Leistungen der Kinder. *Schütz – Wößmann* (2005A, 2005B) kommen zum Schluss, dass der Leistungsunterschied zwischen Kindern gut ausgebildeter Eltern und Kindern aus bildungsfernen Schichten in Ländern mit einem ausgebauten System frühkindlicher Bildung und mit einer später einsetzenden Selektion in unterschiedliche Schultypen systematisch geringer ist, ohne dass die Leistungsansprüche darunter leiden. Ihre Schätzungen belegen den starken positiven Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und familiärem Hintergrund. In allen betrachteten Ländern haben Kinder aus besser gebildeten Familien einen statistisch signifikanten Leistungsvorsprung gegenüber Kindern aus bildungsfernen Familien. Ihre Ergebnisse zeigen zudem deutliche Unterschiede in der Chancengleichheit zwischen den untersuchten Ländern; die Befunde für Österreich deuten auf eine starke Chancenungleichheit hin. Eine aktuelle Studie von *Wroblewski* (2006) kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Lesekompetenz in Österreich maßgeblich von der sozialen Herkunft bestimmt wird.

Die soziale Selektion beim Bildungszugang trifft besonders Kinder mit Migrationshintergrund⁴⁾. Sie hängt in hohem Maße mit der Bildungsstruktur der Eltern zusammen, die sehr stark nach Herkunftsregionen variiert. Während Personen aus den alten und neuen EU-Staaten eher gut ausgebildet sind, bestehen beachtliche Bildungsdefizite unter Personen aus den beiden traditionellen Gastarbeiterregionen ehemaliges Jugoslawien und Türkei, die häufig an die Kinder weitergegeben werden. Bei vielen Migrantinnen und Migranten aus der Türkei und Südeuropa kommt hinzu, dass sie nicht nur hierzulande der unteren sozialen Schicht anzurechnen sind, sondern auch in ihrer Heimatregion der dortigen Unterschicht mit entsprechenden Auswirkungen auf das Bildungsniveau entstammen.

Neben den sozialen und kulturellen Zugangsbarrieren zu weiterführender Ausbildung werden die Zugangsmöglichkeiten von der regionalen Verfügbarkeit von Ausbildungseinrichtungen bestimmt, d. h. vom regionalen Angebot an Bildungseinrichtungen, der Pendeldistanz (Zeit und Weg) und dem regionalen Angebot an öffentlicher Verkehrsinfrastruktur. *Fassman* (2002) zufolge führt "die unterschiedliche Ausstattung der politischen Bezirke (...) zu ungleichen Bildungschancen, die individuell nur durch entsprechend längere Anfahrtswege auszugleichen sind. Die Schülerpendlerwanderung ist der individuelle Preis für die räumlichen Disparitäten im Bildungsbereich."

⁴⁾ Näheres zu den ungleichen Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund findet sich in *Bock-Schappelwein* (2006), zu Migrationshintergrund und soziale Selektion in *Lachmayr* (2005). Das Bundesinstitut für Berufsbildung publizierte 2006 eine Auswahlbibliographie zu jungen Menschen mit Migrationshintergrund: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-junge-menschen-mit-migrationshintergrund.pdf.

Ein modernes Bildungssystem sollte sich zum Ziel setzen, soziale und geschlechtsspezifische⁵⁾ Differenzierung in der Bildungsbeteiligung zu überwinden, individuelle Chancengleichheit herzustellen und die soziale Mobilität zu fördern. Kinder und Jugendliche sollten ähnliche Chancen im Bildungssystem und damit auch am Arbeitsmarkt erhalten, unabhängig von ihrer sozialen, kulturellen und regionalen Herkunft. Zu diesem Zweck werden im Folgenden Ansatzpunkte einer Reform zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit an den Schnittstellen im Bildungssystem aufgezeigt.

3.1 Schnittstelle Kindergarten – Volksschule

Kinder aus bildungsfernen Schichten, die hinter dem für ihr Alter charakteristischen Qualifikationsprofil deutlich und erkennbar zurückbleiben, können ohne Frühförderung in Kindergärten die Benachteiligungen durch das familiäre Umfeld nicht mehr ausgleichen. Nur durch das Beheben sprachlicher und sozialer Defizite kann die Chancengleichheit im Bildungssystem verbessert werden (Egbers *et al.*, 2005). In der Literatur herrscht Konsens darüber, dass eine möglichst frühzeitige Förderung von Schülerinnen und Schülern die wichtigste Maßnahme gegen ein späteres Scheitern im Bildungsprozess ist und der Verfestigung des sozio-ökonomischen Status entgegen wirkt. Deshalb bedarf es Maßnahmen, die die soziale Selektion am Übertritt in das Schulsystem unterbinden (Magnuson *et al.*, 2004). Beispielsweise werden in einigen deutschen Bundesländern im letzten Kindergartenjahr oder bei der Schulanmeldung Sprachstandserhebungen durchgeführt, an deren Ergebnisse Fördermaßnahmen angeschlossen sind (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006)⁶⁾. In Österreich wurde im Frühjahr 2005 ebenfalls vorschulische Sprachkurse für Kinder mit sprachlichen Defiziten beschlossen.⁷⁾ Zusätzlich sollte jedoch ein bundesweit einheitliches, verpflichtendes Kindergartenjahr angeordnet werden. Die Zukunftskommission (Haider *et al.*, 2005) betont in ihrer Forderung nach einem verpflichtenden Vorschul- oder Kindergartenjahr, dass die Frühförderung nicht allein auf kognitive Kompetenz und die deutsche Sprache allein gerichtet sein darf. Vielmehr müssen auch die Kommunikationsfähigkeit und die Stärkung der Herkunftssprache gefördert werden. Deutschsprachige und nichtdeutschsprachige Kinder sollen gemeinsam gefördert werden, nur so können "Diskriminierung einzelner Gruppen und segregative Strukturen" vermieden (Zukunftskommission, 2005) und eine interkulturelle Öffnung bewirkt werden.

⁵⁾ Biffi – Leoni (2006) zufolge hat "PISA [...] gezeigt, dass kaum ein anderes Land in Europa so starke Unterschiede nach Geschlecht in den jeweiligen Disziplinen hat wie Österreich – eine Folge der geringen Schwerpunktsetzung in der Pädagogik auf die Verringerung des Rollenverhaltens." Deshalb muss bereits im Bildungsbereich sichergestellt werden, dass Unterschiede in den Fähigkeiten der Geschlechter verringert werden, nicht zuletzt um einer späteren Segmentierung am Arbeitsmarkt entgegenzuwirken.

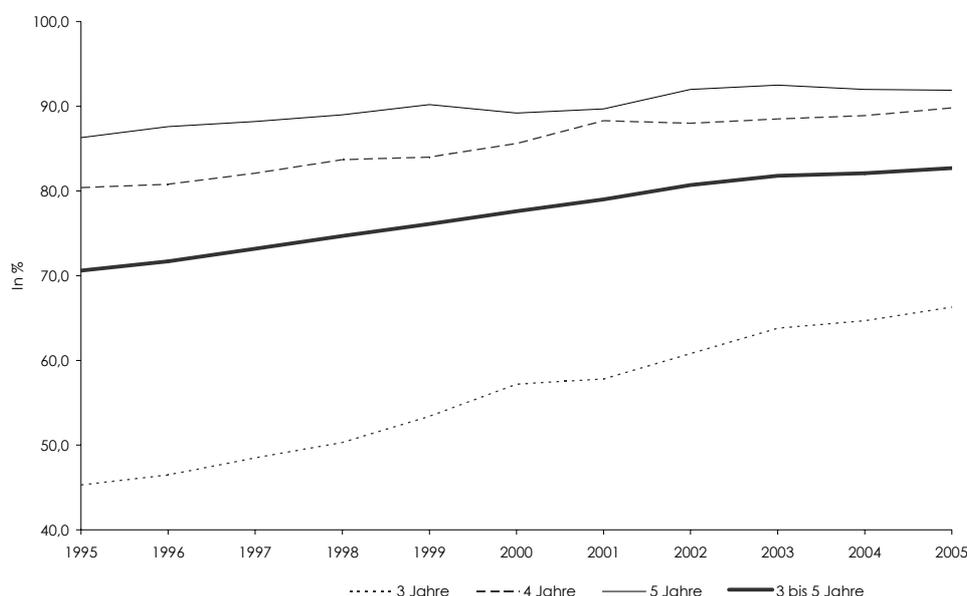
⁶⁾ In OECD (2006B) findet sich ein internationaler Überblick über Sprachförderungsmaßnahmen.

⁷⁾ Die Sprachstandsüberprüfung wird erstmalig für jene Schülerinnen und Schüler durchgeführt, die im Schuljahr 2006/07 schulpflichtig werden. Für die Sprachstandsüberprüfung wurde die Einschreibung an der Volksschule vorverlegt.

Empfehlung: Bundesweit einheitliches, verpflichtendes Kindergartenjahr, das organisatorisch dem BMBWK zugeordnet ist, einführen.

Gemäß Kindertagesheimstatistik 2005/06 besuchten im Jahr 2005 91,9% der 5-jährigen Kinder institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen (Abbildung 2)⁸⁾. Die restlichen 8,1% der Kohorte werden höchst wahrscheinlich ausschließlich im Haushalt betreut werden⁹⁾. Von den 75.200 Kindern in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen entfielen 94,9% auf Kindergärten, 4,2% auf altersgemischte Betreuungseinrichtungen, 0,7% auf Horte und 0,3% auf Krippen.

Abbildung 2: Kinderbetreuungsquoten 3- bis 5-jähriger Kinder in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen (1995-2005)



Q: Statistik Austria.

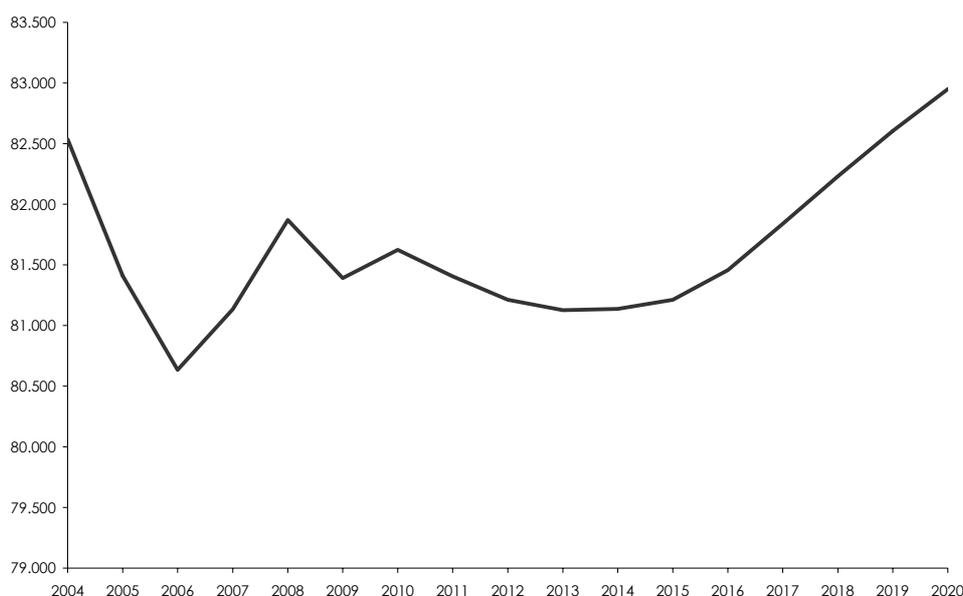
Da sich derzeit bereits mehr als 90% der 5-jährigen Kinder in institutionalisierten Kinderbetreuungseinrichtungen befinden, müssten zusätzliche Kapazitäten im Bereich der Infrastruktur, die aus einem obligatorischem Kindergartenjahr resultieren, nur für jene geschaffen werden, die bislang nicht in institutionalisierten Betreuungseinrichtungen untergebracht waren (Abbildung 3). Allerdings ist mit dem verpflichtenden Kindergartenjahr auch eine Vereinheitlichung

⁸⁾ Die Definition der institutionalisierten Kinderbetreuung umfasst laut Statistik Austria eine regelmäßige und ganzjährige Kinderbetreuung, die mit öffentlicher Förderung und durch ausgebildetes Personal betrieben wird und an mindestens 30 Wochen pro Jahr, 4 Tagen bzw. 15 Stunden pro Woche zur Verfügung steht. In den Daten nicht inkludiert sind Tageseltern, Spielgruppen, Internate, Ganztagschulen und Schülerheime.

⁹⁾ Aufgrund fehlender gekoppelter Informationen über die Staatsbürgerschaft und Altersstruktur der Kinder in Kinderbetreuungseinrichtungen können keine Aussagen über die Staatsbürgerschaft der Kinder, die ausschließlich in Haushalten betreut werden, getroffen werden.

der Tages- und Jahresöffnungszeiten im Sinne einer Mindestbetreuungsdauer sowie eine Verbreiterung des Aufgabenspektrums (sprachliche Frühförderung) verbunden. Vor diesem Hintergrund ist der Bedarf an zusätzlichen Kapazitäten erheblicher höher einzustufen.

Abbildung 3: Altersjahrgang der 5-Jährigen bis 2020 (Hauptvariante der Bevölkerungsvorausschätzung von Statistik Austria vom Herbst 2005)



Q: Statistik Austria.

Der finnische Bildungsplan

Im Jahr 2000 wurde von STAKES¹⁾, einem finnischen Forschungs- und Entwicklungszentrum für Soziales und Gesundheit, ein Expertengremium zur Erarbeitung eines nationalen Rahmenbildungsplans für frühkindliche Bildungseinrichtungen eingerichtet, das die neuesten fach einschlägigen Forschungsergebnisse und grundlegenden Prinzipien diskutierte. STAKES erarbeitete daraus ein Informationspapier für einen institutionalisierten Dialog zwischen Gemeinden, Pädagoginnen und Pädagogen und Eltern, der von Mentorinnen und Mentoren begleitet wurde.

Auf lokaler Ebene lag es in der Verantwortung von Pädagoginnen und Pädagogen und Eltern, einen lokalen Bildungsplan zu erstellen, der sich vom nationalen Bildungsplan ableitete und den lokalen Zielvorstellungen der Gemeinden entsprach. Zusätzlich erhielt jedes Kind einen individuellen Entwicklungs- und Förderplan. Die Pädagoginnen und Pädagogen werden seitens der Verwaltungsbehörden bei der Umsetzung und regelmäßigen Evaluierung der pädagogischen Konzepte unterstützt (OECD, 2006A).

¹⁾ <http://www2.stakes.fi/english/index.html>,
http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/78BC5411-F37C-494C-86FA-BE409294709B/0/e_vasu.pdf.

Die Zuständigkeit für dieses Jahr sollte in Gesetzgebung und Finanzierung den öffentlichen Gebietskörperschaften zugeordnet werden, mit einem bundesweit einheitlichen Bildungsplan ähnlich dem finnischen Bildungsplan für junge Kinder (OECD, 2006A). Ein solcher Bildungsplan ist kein Lehrplan im herkömmlichen Sinn, sondern ein nationaler Rahmenplan, in dem Werte-haltungen, Ziele, institutionelle und pädagogische Standards, wichtige Inhalte und pädago-gische Richtlinien festgelegt sind, die für die Arbeit in den Kinderbetreuungseinrichtungen als wichtig erachtet werden. Die nationalen Vorgaben bilden den Rahmen für regionale bzw. institutionenspezifische Bildungspläne, die speziell auf das örtliche, soziale und kulturelle Um-feld abgestimmt sind.

3.2 Schnittstelle Volksschule – untere Sekundarstufe

Neben einer unzureichenden Förderung von Kindern mit Förderbedarf im Vorschulalter ver-schenkt eine zu frühe, nicht reversible Trennung in unterschiedliche Schulformen – wie sie be-sonders im städtischen Bereich auftritt – Bildungspotentiale¹⁰⁾. Durch gezielte Fördermaßnah-men können Bildungsdefizite während der Volksschulzeit ausgeglichen und damit die Basis für einen chancengleichen Übergang in weiterführende Ausbildungsbereiche geschaffen wer-den. Gezielte Fördermaßnahmen sind beispielsweise muttersprachliche und Deutsch-Sprach-kurse für Kinder mit Migrationshintergrund, die erst im Laufe ihrer Pflichtschulzeit in das öster-reichische Bildungssystem übertreten¹¹⁾. Muttersprachliche Kurse in Form von Ergänzungs-unterricht würden zur Fundierung des Sprachschatzes in der eigenen Sprache beitragen, auf dem dann das Erlernen der Fremdsprache aufbaut. Eine andere gezielte Fördermaßnahme stellt das Angebot von Individueller Sprachbetreuung von Schüler und Schülerinnen nicht-deutscher Muttersprache begleitend zum Unterricht dar. Dies bedeutet, dass auch der inter-kulturellen Bildung und dem Wissen über Deutsch als Fremdsprache in der Lehrerausbildung verstärktes Augenmerk zukommen sollte.

Solche Maßnahmen gewinnen vor dem Hintergrund zukünftiger Bevölkerungsentwicklungen, die maßgeblich von internationalen Migrationen getrieben werden, zusehends an Bedeu-tung. Die große Herausforderung besteht darin, Migrantinnen und Migranten nachhaltig in das Wirtschafts- und Sozialmodell zu integrieren und besonderes Augenmerk auf ihre künftige

¹⁰⁾ Die *Zukunftskommission* (2005) verweist in ihrem Gutachten auf die Vorteile integrierter Schulsysteme (gemeinsame Schule der 6- bis 15-Jährigen) im Hinblick auf den Ausgleich von Bildungschancen für sozial benachteiligte Schülergruppen. Die Durchlässigkeit wird aufgrund der fehlenden organisatorischen Barrieren gewährleistet und Entscheidungen über die Bildungslaufbahn auf das Ende der Schulpflicht verlagert. Während zweifelsohne die Bildungschancen Benachteiligter steigen, zeigen Studien keinen eindeutige Tendenz im Hinblick auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler. Vielmehr wird die Qualität der Schule stärker durch personelle Einflüsse bestimmt.

¹¹⁾ Der Freistaat Sachsen hat in Verbindung mit einem Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache, eine schrittweise Integration von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in Regelklassen etabliert. Kinder und Jugendliche werden von dafür geschulten Lehrkräften in ihrem Integrationsprozess begleitet. Die Dauer hängt von den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen ab (*Konsortium Bildungsberichterstattung*, 2006).

Beschäftigungsfähigkeit zu legen. Für Kinder und Jugendliche beginnt die Integration mit einer Einbindung in die Gesellschaft durch Bildung und über das Bildungssystem. Ziel muss es sein, dass Kinder mit Migrationshintergrund die gleichen Kompetenzen und Bildungsabschlüsse erlangen wie die inländische Bevölkerung im selben Alter. Obwohl die meisten Kinder mit Migrationshintergrund inländischen Kindern beim Zugang zu Bildungseinrichtungen formal gleichgestellt sind, gibt es ungeachtet dessen beachtliche Unterschiede zwischen Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache beim Zugang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen. Ein interkultureller Ansatz im Bildungssystem ist notwendig, damit Kinder mit Migrationshintergrund ähnliche Chancen erhalten, sich schulisches Wissen, sprachliche Fähigkeiten und soziale Kompetenzen anzueignen.

Rinkeby in Stockholm – ein interkultureller Ansatz

In Rinkeby, einem Stockholmer Bezirk mit 73% Ausländeranteil an der Bevölkerung, wurde ein multikulturelles Projekt für Kinder im Alter zwischen 1 und 16 Jahren eingerichtet. Das Projekt fördert die Pflege der Muttersprache der Kinder durch die Aufforderung an die Familien, diese zu Hause zu sprechen, und durch muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer. Da aber von Schulanfängerinnen und Schulanfänger erwartet wird, dass sie Schwedisch sprechen können, wird die Vorschule dazu genutzt, Kinder zu unterstützen, entsprechende Sprachkompetenzen in Schwedisch zu entwickeln. Gleichzeitig werden die Eltern mit den Werten und Normen der schwedischen Gesellschaft vertraut gemacht. Die Lehrerinnen und Lehrer in Vorschulen und Schulen erhalten Ausbildungskurse, bei denen Fragen der Immigration, des Zweitspracherwerbs und der Beurteilung zweisprachiger Kinder berücksichtigt werden. Aufgrund des zusätzlichen Förderbedarfs erhält Rinkeby mehr staatliche Mittel pro Kind, um die Kosten für zusätzliche muttersprachliche Lehrer und spezielle Förderprogramme abdecken zu können (OECD, 2002).

Aber nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund benötigen eine verstärkte Förderung. Wie die PISA Ergebnisse gezeigt haben, verfügen 20% der 15/16-Jährigen über besonders geringe Lese-Kompetenzen (Haider – Reiter, 2004). Mit hoher Wahrscheinlichkeit weist diese Risikogruppe keine ausreichenden Grundkompetenzen auf, die zum Verstehen alltäglicher, einfacher Texte notwendig wären. Damit verbunden ist auch eine eingeschränkte Kompetenz im selbständigen Bildungserwerb und damit der Teilnahme an lebenslangen Lernen. Die Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler muss frühzeitig gesetzt werden. Wroblewski (2006) zeigt, dass die Auswirkung von Fördermaßnahmen auf die Schulleistung kaum nennenswert ist, wenn sie erst für 15-Jährige angeboten werden. Die *Zukunftskommission* (2005) schlägt in diesem Zusammenhang den Einsatz zusätzlicher Lehrressourcen vor: Zum einen um eine individualisierte Sprachbetreuung von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache zu ermöglichen, zum anderen zur Betreuung von "Risikogruppen" begleitend zum Unterricht.

Empfehlung: Leistungsschwächere im Schulsystem individualisiert und effizient fördern und das sprachliche Förderangebot ausbauen.

Während der Volksschulzeit sollten auch Maßnahmen angedacht werden, um Eltern, die selbst nicht das österreichische Schulsystem durchlaufen haben, über die Bildungswegentscheidungen im Anschluss an die 4. Schulstufe zu informieren. Das Spektrum an möglichen Maßnahmen könnte von Informationsbroschüren, Bildungsberater und -beraterinnen auf Gemeindeebene¹²⁾ bis hin zu kursartig gestalteten Informationsveranstaltungen reichen. Als Beispiel ist das niederschwellige Wiener Projekt "Mama lernt Deutsch" anzuführen, das ab Herbst 2006 um 1 € pro Stunde mit Basisbildungskursen an Wiens Schulen startet. Im Mittelpunkt der Kurse steht nicht nur der Spracherwerb und die Alphabetisierung, sondern auch der Kontakt zwischen Eltern und Schule. Zusätzlich informieren integrative Bildungsmodule über das Schul- und Bildungssystem, über Erziehungsfragen, den Umgang mit Ämtern und Behörden, aber auch über das Thema Gesundheit¹³⁾. Generell zeigen Beratungsaktivitäten für Migrantinnen und Migranten, dass sie am ehesten dann erfolgreich sind, wenn das Team multikulturell zusammengesetzt ist bzw. in der Herkunftssprache angeboten wird.

Empfehlung: Eltern, die nicht das österreichische Bildungssystem durchlaufen haben, über dessen Aufbau informieren.

Eine flächendeckende Nachmittagsbetreuung in Volksschulen und in der unteren Sekundarstufe sollte als Teilbereich des Bildungssystems implementiert werden und mit einem Rechtsanspruch versehen sein. Sie würde eine qualifizierte Betreuung bei Hausaufgaben und anschließender Freizeitgestaltung umfassen (z. B. Sport, Musik). Der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz sollte sich nicht auf eine bestimmte Schule beziehen, sondern auf Standorte innerhalb eines zumutbaren Schulwegs. Die Zukunftskommission (Haider et al., 2005) geht in ihrem Vorschlag einen Schritt weiter, indem sie es vorwiegend den Erziehungsberechtigten überlassen möchte, Umfang und Art der angebotenen Betreuung zu wählen. Eltern könnten sich demnach für die Einrichtung von Betreuungsformen am Nachmittag entscheiden, oder aber die Schaffung von Ganztagsklassen bzw. Ganztagschulen einfordern. In jedem Fall können durch die ganztägige Betreuung soziale Selektionsmechanismen eingedämmt werden, die aus fehlenden Fördermöglichkeiten innerhalb des Familienverbundes resultieren und Eltern werden zeitlich entlastet.

¹²⁾ Das System der Bildungsberater und -beraterinnen auf Gemeindeebene könnte ähnlich dem Vorarlberger Projekt "Jugendinitiativ" (<http://www.augundohr.at/arbeit/juginit/index.htm>) ausgestaltet sein, das Jugendprojekte entwickelt und begleitet und als Ansprechpartner für Gemeinden und Pfarren auftritt.

¹³⁾ Der Standard, 22. Juni 2006: Mama lernt Deutsch.

Empfehlung: Flächendeckende Nachmittagsbetreuung in Volksschulen und in der unteren Sekundarstufe durch geschultes Personal bereitstellen.

3.3 Schnittstelle untere – obere Sekundarstufe

Obwohl die Schulpflicht neun Jahre dauert, enden die Ausbildungen im Rahmen der unteren Sekundarstufe (5. bis 8. Schulstufe) bereits auf der achten Stufe. Alle weiterführenden Ausbildungswege im Rahmen der oberen Sekundarstufe beginnen auf der neunten Stufe, außer der Lehrausbildung, sie startet erst ab der zehnten Schulstufe. Das Zwischenmodul zwischen unterer Sekundarstufe und Lehre verkörpert die polytechnische Schule. Allerdings verlaufen die tatsächlichen Bildungsströme zur Überbrückung des neunten Schuljahres nicht nur über die polytechnische Schule, sondern auch über berufsbildende mittlere und höhere Schulen (Steiner – Lassnigg, 2000). Dies zeigt sich in einem Vergleich der Zahl der Lehranfängerinnen und Lehraufwärtler mit der der Schülerinnen und Schüler in polytechnischen Schulen. Während sich im Schuljahr 2004/05 knapp 22.000 Jugendliche für polytechnische Schulen entschieden (9. Schulstufe), gab es Ende 2005 gemäß Lehrlingsstatistik der WKÖ insgesamt 38.600 Lehrlinge im ersten Lehrjahr (10. Schulstufe). Das Umgehen der polytechnischen Schule durch berufsbildende Schulformen kann nicht losgelöst von der angespannten Lehrstellensituation gesehen werden. Mit der Krise am Lehrlingsarbeitsmarkt und der damit verbundenen Ungewissheit, im Anschluss an die Pflichtschulausbildung einen Lehrplatz zu finden, kann sich die polytechnische Schule als Sackgasse entpuppen. Durch die Wahl, das neunte Schuljahr in einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule zu absolvieren, halten sich Jugendliche die Option offen, wenn sie keinen geeigneten Lehrplatz finden, die eingeschlagene Ausbildung in vollzeitschulischer Form fortzusetzen. Andere Erklärungsansätze sind der bessere Signaleffekt für die Lehrstellensuche oder aber der Versuch, einen höheren Abschluss zu erlangen, und erst bei einem eventuellen Scheitern auf die Lehre umzusteigen. Letztlich kommt es jedoch zu einer Negativselektion in der polytechnischen Schule. Die PISA Studie untermauert dies. Sie hat ergeben, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Defiziten im Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften auf bestimmte Schultypen – Polytechnische Schule, Berufsschulen, berufsbildende mittlere Schule – konzentrieren. Eine Reform der polytechnischen Schule kann daher nicht isoliert von der Reform der dualen Ausbildung gesehen werden. Steiner – Lassnigg (2000) zufolge liegt in der Überbrückung des 9. Schuljahres in berufsbildenden mittleren oder höheren Schulen die Hauptursache für die hohen Drop-out-Raten in diesen beiden Schultypen von der 9. Schulstufe auf die 10. Schulstufe. Ein Zustand den auch die Zukunftskommission kritisiert und ". . . sowohl pädagogisch als auch volkswirtschaftlich äußerst unbefriedigend" einstuft.

Die Wahl der Jugendlichen zwischen den unterschiedlichen Schulformen am Übertritt aus der unteren in die obere Sekundarstufe wird wesentlich von der Einkommenssituation und vom Bildungsstand der Eltern beeinflusst. Hinsichtlich der finanziellen Benachteiligungen zeigt sich,

dass begrenzte finanzielle Ressourcen zur Unterstützung der Bildungsbemühungen der Kinder mit ein Grund für die Nichtteilnahme an weiterführender vollzeitschulischer Ausbildung sind (z. B. Nachhilfeunterricht, Teilnahme an nichtschulischen Bildungs- und Freizeitangeboten). Hinzu kommt, dass Haushalte mit niedrigem Einkommen eher auf einen raschen Eintritt in den Arbeitsmarkt drängen. Deshalb sollten Jugendliche unabhängig von der finanziellen Situation der Eltern die Möglichkeit erhalten, ihren Fähigkeiten entsprechende weiterführende Bildungseinrichtungen zu besuchen. Ziel muss es sein, alle Talente zu fördern und sozioökonomische Benachteiligungen auszugleichen. Das Instrument das in Österreich dafür zur Verfügung steht ist die Schulbeihilfe¹⁴). Im Schuljahr 2003/04 bezogen in Österreich 18.364 Schülerinnen und Schüler Schulbeihilfe (*bm:bwk*, 2005), die durchschnittliche Höhe der Beihilfe lag bei 775 € jährlich (monatlich 64 €). Seit dem Jahr 2000 wurde jedoch weder die Beihilfenhöhe noch die Einkommensgrenzen an Inflation und Lohnentwicklung angepasst¹⁵).

Empfehlung: Bedürftigkeitsabhängige finanzielle Förderungen für Schülerinnen und Schüler in weiterführenden Ausbildungseinrichtungen ausbauen.

Im Hinblick auf den Bildungsstand der Eltern zeigt sich, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten andere Ausbildungsformen wählen als Kinder von besser ausgebildeten Eltern (*Schlögl – Lachmayr*, 2004). Einer Sonderauswertung des Labour Force Survey (LFS) 2000 zufolge (*Iannelli*, 2003) weisen 52% der österreichischen Kinder den selben Bildungsgrad wie ihre Eltern auf, 26% schaffen den Bildungsaufstieg und 22% sind von einem Bildungsabstieg betroffen (Abbildung 4). Darüber hinaus werden Bildungswegentscheidungen unter bildungsfernen Schichten häufig auch aus einer geringeren Einschätzung der Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse heraus getroffen¹⁶). Jugendliche aus bildungsfernen Familien verlassen früher das Bildungssystem als Jugendliche aus Haushalten mit höherer Bildung. Einer Studie von *Iannelli* (2003) zufolge weisen 24% der österreichischen Eltern von frühen Schulabgängern und -abgängerinnen ebenfalls ein geringes Bildungsniveau auf (ISCED 1,2), 13% mittlere (ISCED

¹⁴) Für die Gewährung von Schulbeihilfe (<http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11732/schbhfolder.pdf>) muss soziale Bedürftigkeit vorliegen, die gleiche Schulstufe darf noch nicht besucht worden sein, der Schulbesuch muss vor Vollendung des 30. Lebensjahres begonnen haben und ein günstiger Schulerfolg nachgewiesen werden. Zusätzlich kann Heimbeihilfe beantragt werden, wenn der Schüler/die Schülerin zu Zwecken des Schulbesuchs außerhalb des Wohnorts der Eltern wohnen muss (wenn tägliche Hin- und Rückfahrt nicht zumutbar ist). Bei der Beihilfenberechnung ist von einem Grundbetrag von 982 € für die Schulbeihilfe bzw. von 1.200 € für die Heimbeihilfe auszugehen, der gegebenenfalls erhöht bzw. vermindert wird. Vermindert wird der Grundbetrag beispielsweise um die zumutbare Unterhaltsleistung der leiblichen Eltern, erhöht wenn die Eltern verstorben sind oder es sich bei dem Schüler bzw. bei der Schülerin um ein erheblich behindertes Kind handelt.

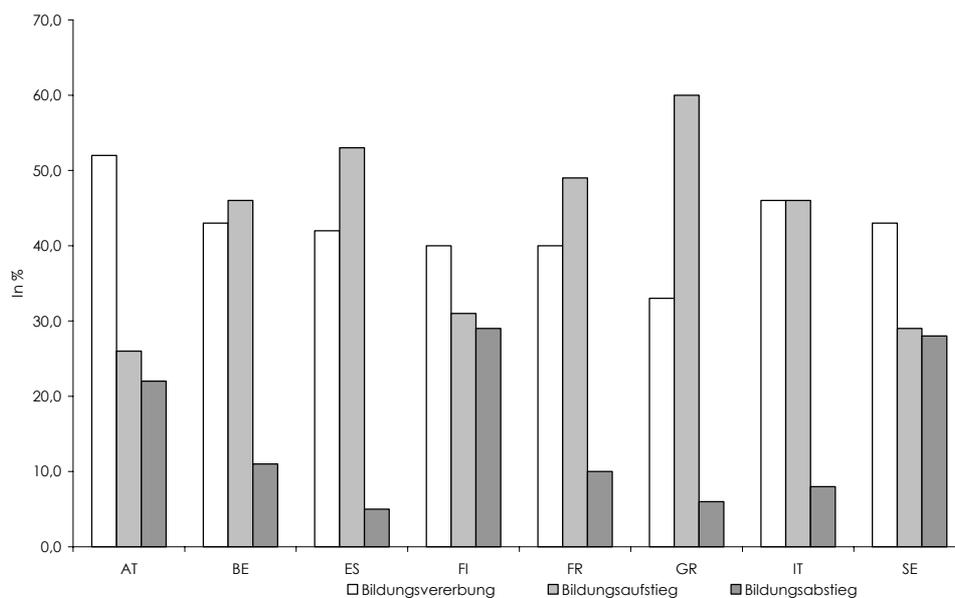
¹⁵) http://wien.arbeiterkammer.at/pictures/d44/PK_Unterlage_Bildungskosten.pdf.

¹⁶) *Boudon* (1974) zufolge werden Einflüsse der sozialen Herkunft in den Mittelpunkt der schichtspezifischen Bildungswegentscheidung gestellt (Theorie der schichtspezifischen Bildungsentscheidung). Er nimmt, anders als in der Humankapitaltheorie (*Becker*, 1975), weder vollständige Information noch Rationalität an und Bildungsentscheidungen werden unter Unsicherheit getroffen. Zudem geht er davon aus, dass die Bildungserträge für verschiedene gesellschaftliche Gruppen ungleich sind (*Dietrich – Kleinert*, 2006).

3,4) und 10% (ISCED 5,6) höhere Qualifikationen¹⁷⁾ (Abbildung 5). *Schlögl – Lachmayr* (2005) zufolge dominiert vor allem in polytechnischen Schulen und berufsbildenden Pflichtschulen (Berufsschulen) der Anteil der Kinder aus Haushalten, in denen der Haushaltsvorstand höchstens die Pflichtschule abgeschlossen hat, während Kinder aus Haushalten mit postsekundärer und tertiärer Bildung eher in maturaführenden Ausbildungszweigen anzutreffen sind.

Aber nicht alle Jugendlichen besuchen im Anschluss an die Schulpflicht weiterführende Bildungseinrichtungen oder beenden gar die Pflichtschulausbildung. Im Jahr 2003 betrug der Anteil jener Jugendlichen, die unmittelbar nach Erfüllung der Schulpflicht keine weiterführenden Bildungseinrichtungen besuchten, etwas mehr als 6% (*Steiner – Lassnigg*, 2000)¹⁸⁾. Jugendliche, die die neunjährige Schulpflicht nicht positiv abschließen oder ohne Pflichtschulabschluss aus dem Bildungssystem ausscheiden, können nur im dualen System der Lehrausbildung ihre Ausbildung fortsetzen. Alle anderen Ausbildungswege bleiben ihnen verschlossen.

Abbildung 4: Vergleich des Bildungsgrads junger Menschen mit dem ihrer Eltern (LFS 2000)



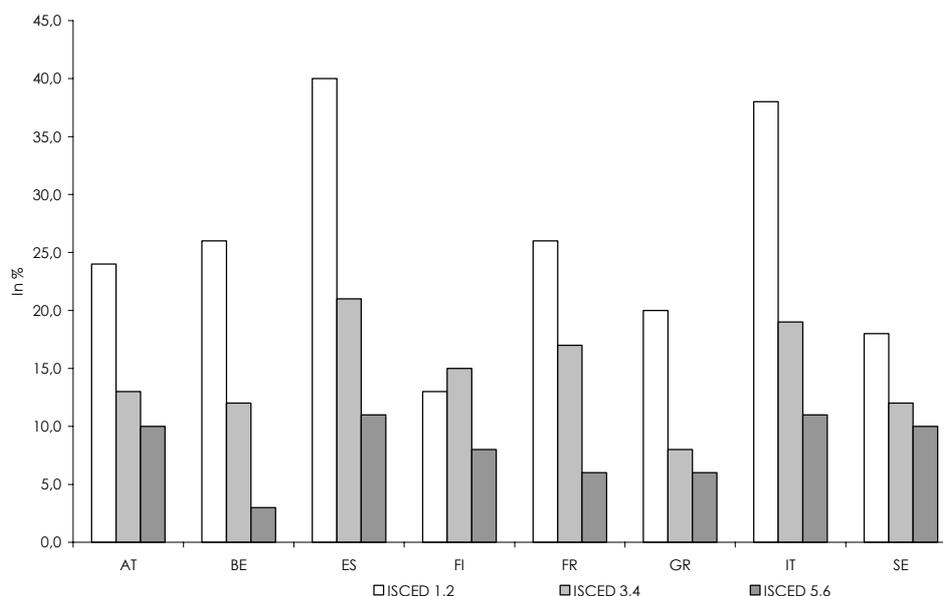
Q: *Iannelli* (2003). – AT ... Österreich, BE ... Belgien, ES ... Spanien, FI ... Finnland, FR ... Frankreich, GR ... Griechenland, IT ... Italien, SE ... Schweden.

¹⁷⁾ International Standard Classification of Education. ISCED 0-2 entspricht der nationalen Klassifikation der Pflichtschule. ISCED 3-4 umfasst Lehre, berufsbildende mittlere Schulen und allgemeinbildende und berufsbildende höhere Schulen. ISCED 5-6 beinhaltet Fachhochschulen, Akademien und Universitätsabschlüsse.

¹⁸⁾ Die Presse, Mittwoch, 14. Juni 2006, S. 3: Sechs Prozent Drop-outs, aufbauend auf einer Studie von *Steiner – Lassnigg* (2000).

Da ein fehlender Hauptschulabschluss höchstens, wenn überhaupt, begrenzte Arbeitsmarktperspektiven eröffnet und damit wesentlich zur sozialen Ausgrenzung beiträgt, sollten Mechanismen angedacht werden, damit dieser unabhängig vom Alter im Rahmen einer Exteristenprüfung ("dritter Bildungsweg") nachgeholt werden kann (Statistik Austria, 2003). Die Vorbereitung auf die Exteristenprüfung, die zurzeit über das Selbststudium oder über private, kostenpflichtige Kurse erfolgt, sollte kostenlos sein¹⁹⁾. Gerade für die angesprochene Zielgruppe stellen Kosten für Vorbereitungskurse eine nicht zu unterschätzende Barriere des Zugangs dar. Die Betroffenen würden durch einen positiven Hauptschulabschluss nicht nur Zugangsmöglichkeiten zu weiterführender vollzeitschulischer Ausbildung erhalten, sondern auch über Grundqualifikationen verfügen, die in Zeiten des lebensbegleitenden Lernens unumgänglich sind.

Abbildung 5: Frühe Schulabgängerinnen und Schulabgänger (ISCED 1,2) nach dem höchsten erreichten Bildungsgrad der Eltern (LFS 2000)



Q: Iannelli (2003). – AT . . . Österreich, BE . . . Belgien, ES . . . Spanien, FI . . . Finnland, FR . . . Frankreich, GR . . . Griechenland, IT . . . Italien, SE . . . Schweden.

Laut Mikrozensus 2002²⁰⁾ gab es in Österreich insgesamt 35.000 Personen im Alter zwischen 25 und 64 Jahren ohne abgeschlossene Pflichtschulausbildung. Davon sind rund 14.000 Personen dem Arbeitsmarkt zuzurechnen, für die ein Nachholen des Hauptschulabschluss potentiell in

¹⁹⁾ Derzeit besteht nur die Möglichkeit, im Rahmen von geförderten AMS-Kursen und Strafvollzugsmaßnahmen den Hauptschulabschluss kostenlos nachzuholen.

²⁰⁾ Der Mikrozensus 2002 weist explizit Personen ohne Pflichtschulausbildung aus. Mit der Mikrozensus-Umstellung 2004 werden Personen ohne Pflichtschulausbildung zwar kodiert, aber nicht mehr separat ausgewiesen.

Frage kommen könnte. Die Kosten des Nachholens des Hauptschulabschlusses belaufen sich derzeit auf durchschnittlich 3.500 €²¹⁾.

Empfehlung: Kostenloses Nachholen des Hauptschulabschlusses unabhängig vom Alter ermöglichen.

Die Ursachen für einen vorzeitigen Schulabbruch können vielfältig sein. Sie reichen von Schulmüdigkeit, Überforderung, zerrütteten Familien- und prekären Wohnverhältnissen über Desinteresse der Eltern für die Schullaufbahn und unzureichenden Grundkenntnissen in Rechnen, Lesen und Schreiben, mangelnde Deutschkenntnisse bis hin zu Suchtproblematik, Drogenabhängigkeit und Straffälligkeit. Ein Modell zur (Re-)Integration von Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher in den Arbeitsmarkt oder in eine schulische Ausbildung könnte das seit 2001 in Oberösterreich erprobte Modell der Produktionsschulen sein. An den Standorten Linz, Steyr und Mattighofen wird versucht, die (Re-)Integration benachteiligter Jugendlicher in den Arbeitsmarkt voranzutreiben, sie in Lehrstellen bzw. an weiterführende Bildungseinrichtungen zu vermitteln, zu stabilisieren und ihnen berufliche Orientierung zu bieten. Durch die praktische Tätigkeit in Werkstätten sollen Selbstwertgefühl und Verantwortungsbewusstsein gestärkt werden. Neben dem Werkstättenunterricht gibt es Bewerbungstrainings- und Berufsorientierungskurse, Nachhilfeunterricht, Deutsch, Mathematik, Englisch und Informatik²²⁾. Als Vorbild für die Produktionsschulen in Oberösterreich dienten die 1978 in Dänemark eingeführten Produktionsschulen. Im Gegensatz zu ihrem dänischen Vorbild sind die oberösterreichischen Produktionsschulen jedoch nicht als eigenständige Schulform anerkannt und führen zu keinen formalen (Teil-)Abschlüssen (Schöne et al., 2006). Die oberösterreichischen Produktionsschulen haben vielmehr Transitcharakter, sie begleiten Jugendliche mit vielfältigen Problemlagen am Übergang in den Arbeitsmarkt. Im Vordergrund steht vielmehr die Vermittlung sozialer Kompetenzen als die Aneignung formaler Qualifikationen. Produktionsschulen scheinen vor allem für den städtischen Bereich oder in Bezirken mit hohem Ausländeranteil ein geeignetes (Re-)Integrationsinstrumentarium zu sein²³⁾.

²¹⁾ APA-Meldung "Hauptschulabschluss: Nachholen fast unmöglich" vom 16. Juni 2006.

²²⁾ Am Standort Steyr werden in den Bereichen Holz, Metall, Gaststättenwesen und EDV-Büro praxisnaher Unterricht angeboten. Näheres hierzu siehe: http://www.bfi-ooe.at/projekte/ps_steyr/. Informationen über die Produktionsschule am Standort Linz finden sich unter: <http://www.produktionsschule.at/>.

²³⁾ Gleichzeitig könnte das System der Produktionsschulen auch für die Zielgruppe von Jugendlichen, die die Pfeiler der Grundausbildung – Rechnen, Schreiben und Lesen – nur ungenügend beherrschen, geöffnet werden, um sie für eine weitere Ausbildung vorzubereiten. Primäres Ziel muss es aber sein, alle Jugendlichen in der Pflichtschulzeit mit den notwendigen Grundkompetenzen auszustatten (siehe Vorschlag zu individualisierten Fördermaßnahmen). Bei dieser Zielgruppe würde jedoch weniger die soziale Integrationskomponente im Vordergrund stehen als vielmehr die Vermittlung von schulischen Grundkompetenzen.

Produktionsschulen in Dänemark¹⁾

1974 bis 1978 entstanden die ersten Produktionsschulen in Dänemark als kommunale Projekte zur Eindämmung der Jugendarbeitslosigkeit. 1985 verabschiedete die dänische Regierung das Produktionsschulengesetz, das einheitliche Rahmenbedingungen hinsichtlich Zweck, Tätigkeit, Zielgruppe, Aufenthaltsdauer, Löhne und Zuschüsse schuf. Zusätzlich wurden die Höhe der zu erwirtschaftenden Mittel und Regelungen zur Vermeidung von Wettbewerbsverzerrungen festgelegt. 1996 wurden die Produktionsschulen als eigene Schulform etabliert.

"Die dänischen Produktionsschulen sind ein Teil des staatlichen Bildungssystems. Sie sind für junge Menschen eingerichtet worden, die keinen Abschluss im normalen Schulsystem anstreben können oder wollen. Die Jugendlichen haben mit Unterstützung der Produktionsschule die Chance, sich individuell maßgeschneidert einen Weg zu suchen und zwischen verschiedenen Angeboten der Produktionsschule und ergänzenden betrieblichen und schulischen Maßnahmen zu wählen. Meist kommt es zu einer Mischung aus Produktion und Unterricht. Dieses System lässt sich nicht in die Schulbuden "Ausbildung" oder "Berufsvorbereitung" stecken. Vielmehr werden hier individuelle Wege zur Persönlichkeitsentwicklung erprobt, die über rein berufliches und abschlussorientiertes Angebot hinausgehen. Produktionsschulen aktivieren junge Menschen zunächst, indem sie ihnen eine bezahlte Beschäftigung im Rahmen realer Produktionsaufgaben anbieten. Das sind Tätigkeiten mit Herausforderungscharakter und Erfolgsaussichten, die marktfähige Produkte zum Ergebnis haben. In der Arbeit sollen die Jugendlichen eigene berufliche Interessen und Fähigkeiten entwickeln und sie sollen die Einsicht gewinnen, dass in den meisten Fällen eine gründliche Qualifizierung erforderlich ist, um das gut ausführen zu können, was man gern arbeiten will" (Schöne et al., 2005).

Die Zielgruppe setzt sich aus 15- bis 24-jährigen Schul-, Berufschul- und Gymnasialabbrecherinnen und -abbrecher zusammen, die noch keinen Jugend-Fortbildungskurs absolviert haben²⁾. Arbeitslose Jugendliche, die Arbeitslosen- oder Sozialhilfe beziehen, sind nämlich spätestens nach 3 Monaten verpflichtet, ein Aktivierungsangebot in Form einer Ausbildung, Beschäftigung oder eines Produktionsschulbesuches anzunehmen. Dies entspricht dem Ziel der dänischen Regierung, dass alle Jugendlichen eine Ausbildung beenden. Der Aufenthalt in Produktionsschulen ist auf ein Jahr begrenzt, und beträgt 30 Stunden pro Woche. Während der Ausbildung erhalten Jugendliche unter 18 Jahren ein wöchentliches Schülergeld in Höhe von 66 €, Jugendliche ab 18 Jahre 160 € (Stand 2002). Der theoretische Unterricht setzt sich aus den obligatorischen Fächern Mathematik und Informatik sowie individuell gewählten Kursen zusammen.

Die Finanzierung der Produktionsschulen erfolgt größtenteils durch eine gesicherte Regelfinanzierung (Staat und Kommune). Wenn der Aufenthalt an einer Produktionsschule Teil eines Aktivierungsprogramms darstellt, ist die betreffende Gemeinde gesetzlich verpflichtet³⁾, 20% der staatlichen Zuschüsse und des Schulbeitrages zu übernehmen. Zudem werden die Verkaufserlöse aus den Dienstleistungen und Produkten, die in den Werkstätten der Schulen hergestellt werden, im Jahresabschluss der Schule als Ertrag berücksichtigt.

¹⁾ <http://us.uvm.dk/erhverv/produktion/internationalt/protysk.html?menuid=202545>, <http://www.ramboll-management.com/plsresources/asprteiviproduktionsschulenkurz1.pdf>, Unterlagen zur AK-Veranstaltung "LLL – Perspektiven in der Berufsbildung. Berufsbildung im europäischen Vergleich" vom 19. Oktober 2005. – ²⁾ Auch Personen ab 25 Jahre können Produktionsschulen besuchen, sofern sie von der Teilnahme besonders profitieren. – ³⁾ Dies resultiert aus der Aktivierungsverpflichtung der Gemeinden.

Empfehlung: Produktionsschulen im städtischen Bereich als niederschwellige Reintegrationsmaßnahme für Jugendliche gründen.

Gleichzeitig gibt es aber auch Jugendliche, die im Anschluss an die Pflichtschulausbildung eine duale Ausbildung einschlagen wollen, allerdings keine (passende) Lehrstelle finden. Das Angebot an Lehrplätzen wird *Plünnecke – Werner* zufolge (2004) im Wesentlichen von konjunkturellen Einflüssen, strukturellen Veränderungen und den Rahmenbedingungen der Ausbildung bestimmt:

- Die konjunkturelle Entwicklung bestimmt die Auftragslage der Betriebe und beeinflusst damit die Belegschaftsgröße. Ist die wirtschaftliche Lage schlecht, werden sich Betriebe in der Lehrlingsausbildung eher zurückhaltend zeigen.
- Der Strukturwandel der Wirtschaft bewirkt einen Beschäftigungsrückgang in der Sachgütererzeugung und Zuwächse im Dienstleistungsbereich. Die Tertiärisierung äußert sich allerdings nicht nur in einer Verschiebung der Branchenstruktur, sondern auch in einer Veränderung der Berufsstruktur: Die Nachfrage nach Produktionsberufen geht zurück, stattdessen werden immer mehr Dienstleistungsberufe nachgefragt. Für den Lehrstellenmarkt bedeutet dies, dass immer weniger Lehrstellen in jenen Bereichen angeboten werden, die vom Strukturwandel negativ betroffen sind. Strukturelle Veränderungen betreffen zudem die Qualifikationsstruktur: So übt der Trend zur Höherqualifizierung, der quer über alle Berufe festzustellen ist, zusätzlich Druck auf den Lehrstellenmarkt aus (*Huber et al., 2006*). Die zunehmende Spezialisierung der Betriebe, neue Produktions- und Fertigungsmethoden und das Auslagern von Betriebsteilen oder Unternehmensfunktionen führen überdies dazu, dass ein Lehrbetrieb nicht mehr alle Teile eines Berufsbildes ausbilden kann. Dieser Entwicklung versucht man mit sogenannten Ausbildungsverbänden und der Etablierung einer breiten Berufsausbildung (spezialisierte Ausbildung im Anschluss an eine breite Basisausbildung) entgegenzuwirken.
- Ob ein Betrieb Lehrlinge ausbildet oder nicht ist aus ökonomischer Sicht eine Kosten-Nutzen-Überlegung. Firmen bilden Lehrlinge aus, wenn der daraus entstehende Nutzen oder Vorteil größer ist als die damit verbundenen Kosten. Letztere setzen sich vorwiegend aus der Lehrlingsentschädigung inklusive der Lohnnebenkosten und sonstigen Zahlungen für Lehrlinge zusammen, sowie den Kosten der Ausbildung selbst (Materialkosten, Arbeitszeit der Ausbilderinnen und Ausbilder, Lehrwerkstätte, Verwaltungskosten usw.) und den Kosten allfälliger Störungen im gewöhnlichen Betriebsablauf durch die Ausbildungstätigkeit (*Lassnigg – Steiner, 1996*). Erträge umfassen den Produktionsoutput der Lehrlinge sowie potentielle zukünftige Erträge, die dem Betrieb aus einer gut ausgebildeten Fachkraft erwachsen.

Für Jugendliche, die am Ende der Pflichtschulausbildung keine Lehrstelle finden, müssen deshalb Alternativen geschaffen werden um auch ihnen eine berufliche Ausbildung zu ermöglichen. Derzeit werden zwei Strategien verfolgt, um zusätzliche Ausbildungsplätze für Jugendli-

che zu schaffen. Erstens gibt es finanzielle Anreize für Unternehmen, die zusätzliche Ausbildungsplätze anbieten (Projekt '06, Blum-Bonus), zweitens wurde ein Auffangnetz für Jugendliche im Rahmen des Jugendausbildungssicherungsgesetzes (JASG) geschaffen.

Die so genannte Blum-Prämie²⁴) sieht eine monatliche Förderung einer zusätzlichen Lehrstelle in Höhe von 400 € im 1. Lehrjahr, 200 € im 2. und 100 € im 3. Lehrjahr vor. Als zusätzlich aufgenommene Lehrlinge gelten alle Lehrlinge, die zwischen 1. September 2005 und 31. August 2006 aufgenommen werden, wenn damit die Gesamtzahl der Lehrlinge im Unternehmen über der Zahl vom 31. Dezember 2004 liegt. Ende Mai gab es im Vergleich zum Vorjahr zusätzlich etwas mehr als 3.700 Lehrplätze, die Blum-Prämie wurde für mehr als 11.400 Lehrstellen ausgeschüttet. Dies deutet auf Mitnahmeeffekte hin. Deshalb sollte die Lehrstellenförderung nicht undifferenziert erfolgen, sondern – in Hinblick auf die künftigen Arbeitsmarktperspektiven junger Lehrabsolventen und -absolventinnen – nur Lehrstellen in jenen Lehrberufen gefördert werden, für die ein Fachkräftemangel in Zukunft erwartet wird. In Anlehnung an das holländische Berufsbildungssystem müssten hierfür regelmäßig Qualifikationsprognosen erstellt werden, aus denen der berufsspezifische Arbeitskräftebedarf und damit die Zahl der notwendigen Lehrstellen abgeleitet werden.

Empfehlung: Betriebliche Lehrstellenförderung auf zukunftssträchtige Lehrberufe einschränken.

Die Maßnahmen nach dem JASG sehen vor, Jugendlichen ohne Lehrstelle einen Ausbildungsplatz in einem Lehrgang zu vermitteln. Diese Lehrgänge wurden als Provisorium zur Entlastung des angespannten Lehrstellenarbeitsmarktes konzipiert, da mit einem Rückgang der 15-jährigen Bevölkerung in absehbarer Zeit gerechnet wurde. Mit den jährlichen Revisionen zur Bevölkerungsvorausschau schiebt sich jedoch auch der Zeitpunkt, ab dem die Besetzung der Altersgruppe der 15-jährigen und damit potentiellen Lehrstellensuchenden zurückgeht, immer mehr in die Zukunft. Die JASG-Lehrgänge dauern bis zu 12 Monate. Jugendliche sollen in dieser Zeit von den temporären JASG Lehrgangsplätzen in reguläre Lehrverhältnisse vermittelt werden (Transitkonzept). Gelingt dies nicht, sind nach dem "ersten Lehrjahr" aufbauende Lehrgänge vorgesehen.

Die Vermischung von Integrations- und Ausbildungskonzept, wie dies bei JASG-Lehrgängen der Fall ist, erscheint wenig adäquat. Jugendliche, die ausschließlich aufgrund der angespannten Arbeitsmarktsituation keinen Ausbildungsplatz finden, benötigen eine Alternative zur klassischen dualen Ausbildung. Für sie sind Lehrgänge, die nach dem Transitkonzept organisiert sind, ungeeignet, da die Dauer des Verbleibs im Lehrgang bzw. die Vermittlung auf eine reguläre Lehrstelle ungewiss sind. Je länger sie im Lehrgang sind, desto schwieriger gestaltet sich die Vermittlung, da sie nicht nur in Konkurrenz zur nachrückenden Kohorte der 15-Jähri-

²⁴) Im Rahmen der Ministerratssitzung vom 8.8.2006 wurde die Verlängerung des "Blum Bonus" bis zum Ende des nächsten Schuljahres beschlossen.

gen treten, sondern auch mit einer zunehmenden Stigmatisierung konfrontiert sind. Die Alternative dazu wäre, dass Jugendliche in einer Ausbildungseinrichtung einen Ausbildungsplatz erhalten, der zu einem formal anerkannten Lehrabschluss führt. Beispielgebend hierfür könnte der in Wien ansässige Verein "Jugend am Werk"²⁵⁾ sein. Die Jugendlichen schließen für die Berufsausbildung einen Lehrvertrag mit dem Verein ab, absolvieren den praktischen Teil der Ausbildung in der Lehrwerkstatt und den theoretischen Teil in der Berufsschule.

Als Alternative dazu wäre eine Reform der Lehrausbildung und der polytechnischen Schule denkbar. Kern dieser Reform wäre die Etablierung eines neuen Schultyps mit sehr hohem Praxisanteil, wobei die Berufsschulen diese Funktion übernehmen könnten. Adressaten dieser Ausbildung wären Jugendliche, die eine praxisnahe berufliche Ausbildung anstreben. Der neue Schultyp würde, ebenso wie die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie die allgemeinbildenden höheren Schulen, am Ende der 8. Schulstufe beginnen. Im 1. Schuljahr (9. Schulstufe) sollte vor allem die Allgemeinbildung auf dem Stundenplan stehen, in den daran anschließenden Schuljahren eine praxisorientierte Ausbildung. Diese praxisnahe Ausbildung kann entweder in einem Betrieb (klassische duale Ausbildung) oder in der Schule (z. B. Lehrwerkstatt) absolviert werden. Jugendliche, die nach dem ersten Schuljahr keinen Lehrplatz finden, könnten dadurch nahtlos die vollzeitschulische, stark praxisorientierte Ausbildung fortsetzen. Ähnlich den mittleren und höheren Schulen, aber auch der Berufsschule, müssten Berufsfelder definiert werden, für die sich die Jugendlichen entscheiden. Beispielgebend könnte Dänemark sein, wo sich Schülerinnen und Schüler in der Grundausbildung für eines von sieben Berufsfeldern entscheiden müssen²⁶⁾.

Empfehlung: JASG-Lehrgänge reformieren – einerseits vollzeitschulische Ausbildungsplätze mit hohem Praxisanteil anbieten, andererseits niederschwellige Integrationsmaßnahmen für Jugendliche mit vielfältigen Problemlagen bereitstellen.

Für Jugendliche, die nicht nur aufgrund des angespannten Lehrstellenarbeitsmarktes, sondern auch infolge vielfältiger Problemlagen keine Lehrstellen finden, müssen alternative Konzepte angedacht werden. Für sie sollten integrative und stabilisierende Maßnahmen im Vordergrund stehen, die auf einen Übertritt in den Arbeitsmarkt oder die Schule vorbereiten. Als Beispiel hierfür dienen die bereits erwähnten Produktionsschulen in Oberösterreich.

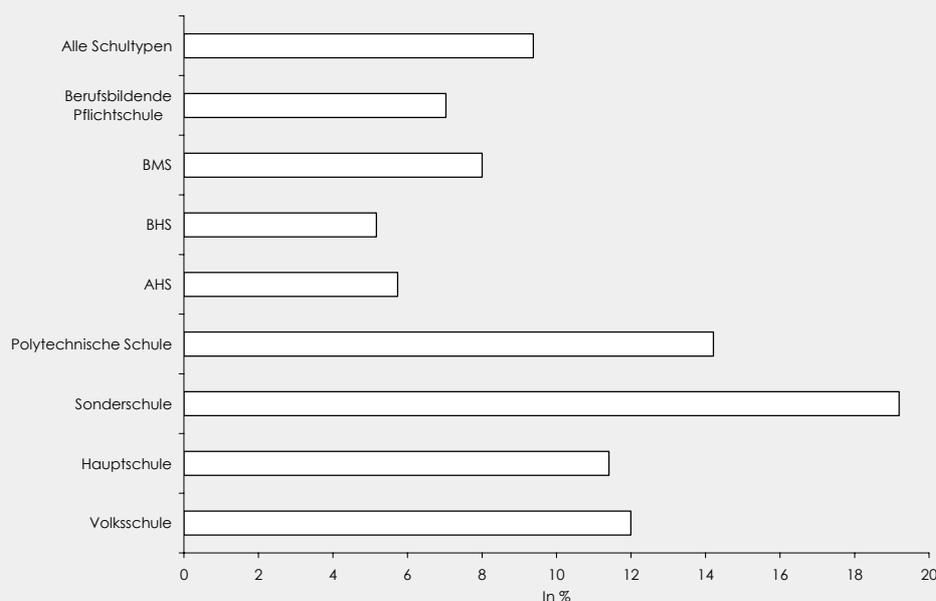
²⁵⁾ www.jaw.at.

²⁶⁾ In Dänemark findet die Grundausbildung in einer von sieben Berufsfeldern statt: Technologie und Kommunikation, Bau- und Anlagengewerbe, Handwerk und Technik, Lebensmittel/Gastronomie sowie Hotel- und Gastgewerbe, Maschinenbau/Transport und Logistik, Dienstleistung, Wirtschaft/Handel/Bürowirtschaft und Bankenwesen.

Die Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund¹⁾

Dem Mikrozensus 2002 zufolge²⁾ besaßen 2,7% der ausländischen und 0,6% der inländischen Wohnbevölkerung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren keinen Pflichtschulabschluss. Unter der türkisch stämmigen Bevölkerung lag dieser Anteil bei 7,9%, bei Personen aus dem früheren Jugoslawien war dieser Anteil zwar ebenfalls mit 2,2% vergleichsweise hoch, doch deutlich niedriger als unter türkischen Staatsangehörigen.

Abbildung 6: Ausländeranteil nach Schulformen (2002/03)

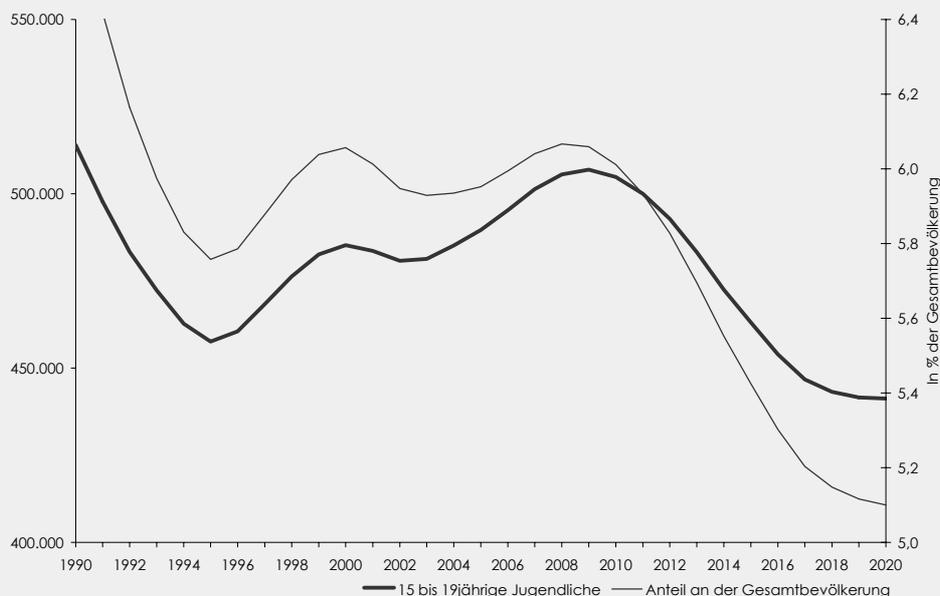


Q: Statistik Austria, WIFO-Berechnungen.

Obwohl sich die gängigen Ausbildungsmuster von jugendlichen Migrantinnen und Migranten seit den frühen neunziger Jahren zugunsten weiterführender Ausbildungswege gewandelt haben, gibt es immer noch verhältnismäßig viele Jugendliche, die – wenn überhaupt – die Pflichtschule abschließen. Insgesamt besuchten im Schuljahr 2002/03 114.300 ausländische Kinder und Jugendliche österreichische Schulen. Der Ausländeranteil betrug 9,4%. Überdurchschnittlich hohe Ausländeranteile gibt es im gesamten Pflichtschulbereich (Volks-, Haupt-, Sonder- und polytechnische Schule). Bedenklich für die Integration in den Erwerbsprozess ist der verhältnismäßig hohe Ausländeranteil in Sonderschulen mit 19,2% trotz einsetzender Fördermaßnahmen in den neunziger Jahren. Der ebenfalls überdurchschnittlich hohe Ausländeranteil in polytechnischen Schulen mit 14,2% deutet darauf hin, dass ausländische Jugendliche diese Schulform häufig zur Absolvierung des 9. Schuljahres nutzen und danach entweder eine Lehrausbildung beginnen oder sofort als Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeiter auf den Arbeitsmarkt übertreten (Abbildung 6). Da ausländische Jugendliche allerdings viel seltener in Berufsbildenden Pflichtschulen und als Lehrlinge anzutreffen sind, ist eher anzunehmen, dass sie ohne weiterführende Ausbildung direkt auf den Arbeitsmarkt strömen. Laut Lehrlingsstatistik der Wirtschaftskammer Österreich belief sich Ende 2005 der Anteil ausländischer Lehrlinge auf

7%; auf Jugendliche aus dem früheren Jugoslawien entfielen 3,5%, auf türkische Lehrlinge 1,1%.

Abbildung 7: Bevölkerungsentwicklung der 15- bis 19-jährigen Bevölkerung (Hauptvariante der Bevölkerungsvorausschätzung von Statistik Austria vom Herbst 2005)



Q: Statistik Austria, WIFO-Berechnungen.

Vor dem Hintergrund sinkender Jugendlichenzahlen im nächsten Jahrzehnt, anhaltendem Trend zur Höherqualifizierung und zunehmender Anforderungen der Unternehmen an die Qualifikationen der Arbeitskräfte bedarf es einer Qualifizierungsoffensive, die ungleiche Bildungschancen – wie sie besonders bei bildungsfernen Schichten und Personen mit Migrationshintergrund auftreten – überwindet (Abbildung 7). Insgesamt sollte als Ziel eine merkliche Reduktion des Ausländeranteils in Sonderschulen und eine weitere Erhöhung in weiterführenden dualen und vollschulischen Bildungseinrichtungen angepeilt werden. Zurzeit (Schuljahr 2002/03) liegt der Ausländeranteil in allgemeinbildenden höheren Schulen bei 5,7%, in berufsbildenden mittleren Schulen bei 8% und in berufsbildenden höheren Schulen bei 5,2% (Abbildung 6).

Besonderer Förderbedarf besteht unter türkischen Jugendlichen. Sie konzentrieren sich, sofern sie weiterführende Ausbildungswege einschlagen, vor allem auf nichtmaturaführende Ausbildungszweige. Dies entspricht auch der Aussage *Herzog-Punzenbergers* (2003), wonach türkische Familien und ihre Nachkommen die am stärksten benachteiligte Gruppe hinsichtlich intergenerationaler sozialer Mobilität in Österreich sind. Vor dem Hintergrund künftiger Entwicklungen gilt es, diese ausgeprägte soziale Ungleichheit zu überwinden.

¹⁾ Näheres hierzu findet sich in *Bock-Schappelwein* (2006). – ²⁾ Letzt verfügbare Daten über Ausbildungsstruktur mit Ausprägung "ohne Pflichtschulabschluss".

3.4 Schnittstelle obere Sekundarstufe – tertiäre Ausbildung

Der Übergang aus der oberen Sekundarstufe in die tertiäre Ausbildung wird maßgeblich von der gewählten Ausbildungsform in der oberen Sekundarstufe bestimmt. Während Schülerinnen und Schüler mit allgemeinbildender Reifeprüfung eher auf die Universitäten strömen, sind Schülerinnen und Schüler mit berufsbildender Reifeprüfung vor allem in Fachhochschulen anzutreffen, sofern sie nicht nach Abschluss der oberen Sekundarstufe direkt auf den Arbeitsmarkt treten. Der Anteil der Jugendlichen in tertiärer Ausbildung, die als Vorbildung einen Lehrabschluss oder eine berufsbildende mittlere Schule vorweisen, ist dagegen vergleichsweise gering. Zwar wurde mit Einführung der Berufsreifeprüfung und Studienberechtigungsprüfung Ende der neunziger Jahre ein erster Schritt gesetzt, um die vertikale Durchlässigkeit zwischen Lehrausbildung und tertiären Ausbildungswegen zu ermöglichen. Die vorliegenden Daten lassen allerdings darauf schließen, dass dieser Weg der Höherqualifizierung nicht allzu häufig genützt wird. Im Universitätsbereich zeigt sich, dass im WS 2004/05 Österreichweit 2,9% der erstmalig zugelassenen ordentlichen Studierenden an wissenschaftlichen Universitäten (Männer: 3,5%, Frauen: 2,4%) Studienberechtigungs- bzw. Berufsreifeprüfung aufwiesen. Für den Fachhochschulbereich war der Anteil der Studierenden mit Berufsreifeprüfung als Zugangsvoraussetzung mit 4,9% deutlich höher (Männer: 5,9%, Frauen: 3,5%). Zusätzlich wurden 8% ohne abgeschlossener Reifeprüfung²⁷⁾ erstmalig an Fachhochschulen aufgenommen (Männer: 9,7%, Frauen: 5,5%).

Aufgrund der vergleichsweise geringen Übertrittswahrscheinlichkeit aus der Lehre in die tertiäre Ausbildung sollte eine Differenzierung innerhalb der Lehrausbildung angedacht werden. Neben der traditionellen Lehrausbildung könnte eine Lehrausbildung angeboten werden, die mit der Reifeprüfung abschließt. Die entsprechenden Vorbereitungskurse auf die Berufsreifeprüfung könnten im Rahmen der Lehrausbildung als frei wählbares Zusatzmodul an den Berufsschulen angeboten werden²⁸⁾. Die Absolventinnen und Absolventen dieser höher qualifizierten Lehre wären Absolventinnen und Absolventen von allgemeinen und berufsbildenden höheren Schulen formal gleichgestellt. Damit würde die vertikale Durchlässigkeit zwischen Lehrausbildung und tertiärer Ausbildung, die bislang über Berufsreifeprüfung und Studienberechtigungsprüfungen organisiert wird, steigen. Gleichzeitig würde das Angebot an Lehrgängen oder Kursen an den Berufsschulen zu einer Aufwertung der dortigen Ausbildung führen und die Attraktivität erhöhen. Bereits die frühe Verschränkung der beruflichen Erstausbildung mit Vorbereitungskursen auf die Berufsreifeprüfung könnte dazu beitragen, die Zahl der Jugendlichen mit Matura zu heben. Analog zu den schulischen Formen die auf die Reifeprüfung vorbereiten und deren Kosten die öffentliche Hand übernimmt, müssten auch die Vorbereitungskurse zur Berufsreifeprüfung kostenlos sein. Gerade die Kosten der Ausbildung stellen für

²⁷⁾ Lehre, Werkmeisterschule, BMS, Studienberechtigungsprüfung, sonstige Ausbildung.

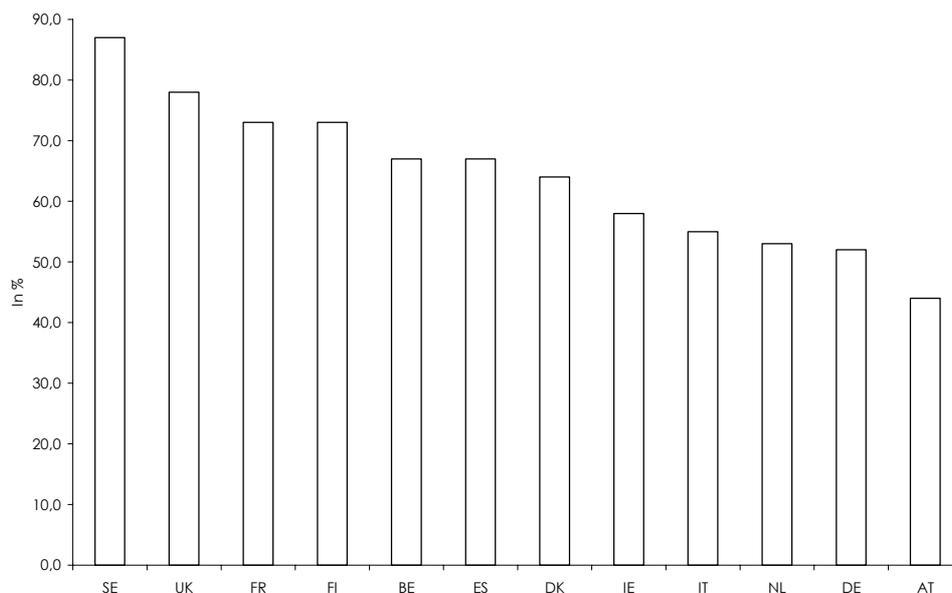
²⁸⁾ In Kärnten wird seit Herbst 2005 in den Lehrberufen Verwaltungsassistent, Metallberuf sowie der Doppellehre Einzelhandel und Großhandel (bei Spar) eine Kombination aus Lehrausbildung und Berufsreifeprüfung angeboten. Näheres hierzu siehe unter <http://www.karriere.at/home/news.php?do=detail&item=684>.

die betroffene Zielgruppe eine nicht zu unterschätzende Zugangsbarriere dar (Klimmer – Schlögl, 1999).

Empfehlung: Berufsreifeprüfung als integralen Bestandteil der Lehrausbildung anbieten, um die vertikale Durchlässigkeit zu erhöhen.

Nachdem knapp 40% eines Altersjahrgangs eine duale Ausbildungsform wählen, gut 10% eine berufsbildende mittlere Schule einschlagen bzw. 6% aus dem Schulsystem herausfallen (Drop-outs)²⁹⁾ und der Übergang von der Lehrausbildung und der berufsbildenden mittleren Ausbildung in die Tertiärausbildung eher selten der Fall ist, sind die Übertrittsquoten in tertiäre Ausbildungsformen (ISCED 5A, B) in Österreich im internationalen Vergleich niedrig (Abbildung 8). Im Jahr 2003 beliefen sich die Übertrittsquoten Österreichweit auf 44%. Damit liegt Österreich innerhalb der untersuchten EU-Staaten³⁰⁾ nach Deutschland an letzter Stelle (OECD, 2005A).

Abbildung 8: Übergangsquoten in tertiäre Ausbildungsformen (ISCED 5A, B; 2003)



Q: OECD. – SE . . . Schweden, UK . . . Großbritannien, FR . . . Frankreich, FI . . . Finnland, BE . . . Belgien, ES . . . Spanien, DK . . . Dänemark, IE . . . Irland, IT . . . Italien, NL . . . Niederlande, DE . . . Deutschland, AT . . . Österreich.

²⁹⁾ Die Presse, Mittwoch 14. Juni 2006, S. 3: 6% Drop-outs, aufbauend auf einer Studie von Steiner – Lassnigg (2000).

³⁰⁾ Ohne Griechenland, Portugal und Luxemburg.

Dazu kommt, dass nicht alle Studienanfänger und -anfängerinnen ihre Ausbildung auch abschließen³¹⁾). Aufgrund der vergleichsweise geringen Übertrittsquoten aus der oberen Sekundarstufe in die Tertiärausbildung soll das Nachholen versäumter oder versagter Bildungschancen auf dem "zweiten Bildungsweg" forciert werden, um Bildungswegentscheidungen, die aus den unterschiedlichsten Gründen im Jugendlichenalter eingeschlagen wurden, zu korrigieren. Diese Maßnahme kann nicht nur zur Erhöhung des formalen Qualifikationsniveaus beitragen, sondern auch zu besseren Zugangs- und Teilnahmebedingungen an weiterführender Ausbildung.

Empfehlung: Kostenloses Nachholen von Bildungsabschlüssen bis zum Ende der oberen Sekundarstufe forcieren.

Neben Maßnahmen im Erstausbildungssystem ist auch eine Neuausrichtung des Weiterbildungssystems vonnöten. Vor dem Hintergrund einer sinkenden Halbwertszeit der Verwertbarkeit der Erstausbildung bedarf es Mechanismen zur besseren Vereinbarkeit von Beschäftigung und Weiterbildung.

4. Weiterbildung: Ansatzpunkte zur Verbesserung des Zugangs und Erhöhung der Teilnahme an lebensbegleitendem Lernen

Es herrscht Einigkeit darüber, dass (berufsbezogene) Weiterbildung für die wirtschaftliche Entwicklung und die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes von besonderer Bedeutung ist. Der technische Wandel erfordert nicht nur eine stete Aktualisierung der Ausbildungsgänge, sondern auch eine Qualifikationserneuerung der Erwerbstätigen durch Weiterbildung, da die Anpassung der Qualifikationen der Erwerbspersonen alleine durch Absolventinnen und Absolventen einer modernisierten Erstausbildung nicht ausreicht. Vor diesem Hintergrund stellt Lebensbegleitendes Lernen und damit die stetige Weiterqualifizierung der Bevölkerung eine Notwendigkeit und mithin ein bildungspolitisches Ziel dar. Die Europäische Union hat sich ebenfalls der Weiterbildung verschrieben – zum Ausdruck kommt dies in der Lissabonstrategie, in der eine Beteiligungsquote am Lebensbegleitendem Lernen von 12,5% der 25- bis 64-Jährigen als Ziel vereinbart wurde (Gelauff – Lejour, 2006). Die große Herausforderung besteht darin, bislang bildungsferne oder benachteiligte Gruppen, die sich noch nicht oder nur unzureichend weiter gebildet haben, einzubeziehen (EK, 2006). Dazu müssen jene Faktoren identifiziert werden, die einer Teilnahme entgegenstehen (Schröder et al., 2004). Was hindert Personen daran, sich weiter zu qualifizieren, sei es in Kursen oder in selbst organisierten Formen der Weiterbildung? Welche strukturellen und individuellen Faktoren stehen hinter der Nicht-

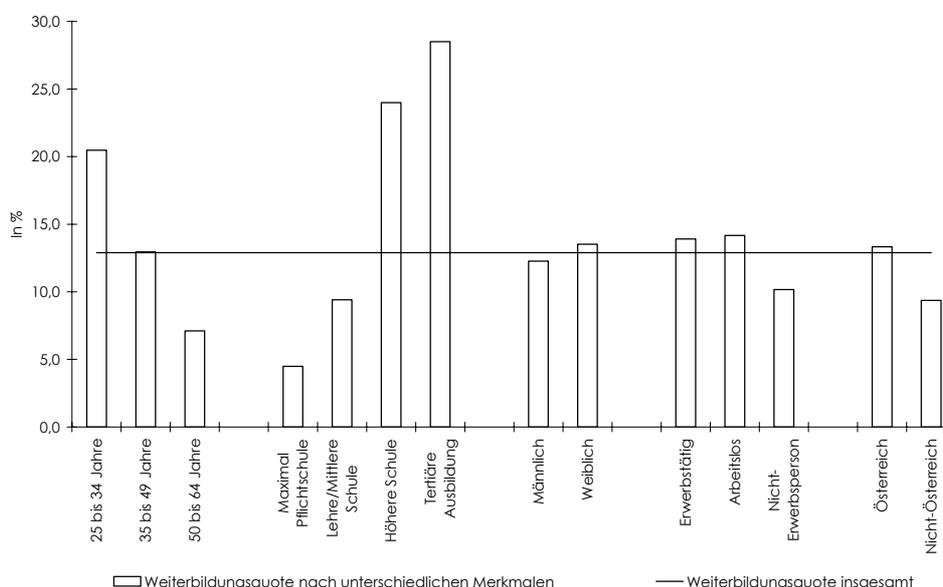
³¹⁾ An dieser Stelle ist allerdings anzumerken, dass der Anteil der Personen in Tertiärausbildung international nur bedingt vergleichbar ist, da es länderspezifische Unterschiede hinsichtlich des Umfangs an Ausbildungen gibt, die dem Tertiärbereich oder post-sekundären nicht-tertiären Bereich zuzurechnen sind.

teilnahme an Weiterbildung? Antworten auf diese und ähnliche Fragen sind wichtig, um Problemgruppen auszumachen und Ansatzpunkte für ein gezieltes Gegensteuern zu erhalten.

4.1 Einflussfaktoren der Teilnahme an (beruflicher) Weiterbildung

Zahlreiche Studien belegen, dass "die Beteiligung an Weiterbildung mit dem schulischen und dem beruflichen Ausbildungsniveau, dem beruflichen Status und der beruflichen Position variiert. Auch geschlechtsspezifische Unterschiede sind dort auszumachen, wo Frauen familiäre Betreuungsaufgaben wahrnehmen. Darüber hinaus gibt es Hinweise auf Unterschiede nach Alter, Nationalität, Einkommen und Region" (Schröder et al., 2004).

Abbildung 9: Teilnahme der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung an lebenslangem Lernen nach unterschiedlichen Merkmalen, Österreich 2005



Q: WIFO-Berechnungen, Mikrozensus 2005. – Aus- und Weiterbildungsbeteiligung in den letzten vier Wochen vor der Befragung.

"Wenn verschiedene Bevölkerungsgruppen an Weiterbildung und lebenslangem Lernen nicht teilhaben, besteht die Gefahr, dass sie im Hinblick auf ihre Beschäftigungs- und Einkommenschancen benachteiligt sind, dass sie vom gesellschaftlichen und politischen Leben ausgeschlossen werden und dass der Entwicklung ihrer Persönlichkeit Grenzen gesetzt sind" (Wilkins, 2005). Aus diesem Grund müssen die Selektions- und Segmentationsprobleme, die es nicht nur in der Erstausbildung gibt, entschärft werden.

Für die Nichtteilnahme an Lebensbegleitendem Lernen gibt es im Wesentlichen zwei Gründe: Entweder fehlt das Interesse bzw. die Motivation, oder es gibt Hindernisse, die dem Wunsch nach Weiterbildung entgegenstehen. Eine repräsentative Befragung in den alten EU-Staaten

(CEDEFOP, 2003) zeigt, dass in Österreich rund ein Drittel der Bevölkerung ab 15 Jahre kein Interesse an Weiterbildung zeigt (EU 15: 35%, Dänemark: 15%, Schweden: 17%). Informationsdefizite, fehlende Anreizstrukturen oder die Vorstellung, dass die Erträge aus der Weiterbildung gering sind, mögen die Ursache sein (OECD, 2004). 14% der befragten Österreicherinnen und Österreicher (EU 15: 20%, Dänemark: 16%, Schweden: 19%) gaben an, dass sie sich gern weitergebildet hätten. Tatsächlich weitergebildet haben sich in den 12 Monaten vor der Befragung 36% (EU 15: 31%, Dänemark: 56%, Schweden: 52%). Zu den Barrieren, die einer Weiterbildungsteilnahme entgegenstehen, zählen finanzielle und zeitliche Aufwendungen. Wenngleich die Lösung von Finanzierungsproblemen und Zeitrestriktionen zwar ein wichtiger Erfolgsfaktor zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung sind, werden Finanzierungsinstrumente und Arbeitszeitlösungen alleine nicht ausreichen. Vielmehr müssen sie "... flankiert werden durch eine Reihe von institutionellen Rahmenbedingungen, sodass im Zusammenwirken aller Instrumente stärkere Anreize zum lebenslangen Lernen sowohl bei den Individuen als auch bei den Betrieben entstehen" (*Unabhängige Expertenkommission, 2004*).

Im Zentrum der folgenden Betrachtung stehen jene drei Faktoren, die als wesentlich erachtet werden, wenn es um die Erhöhung des Zugangs zu und der Teilnahme an Weiterbildung geht: institutionelle Rahmenbedingungen, Finanzierungsinstrumente und Arbeitszeitmodelle.

4.2 Institutionelle Rahmenbedingung

Aufeinanderfolgende Ausbildungs- und Erwerbsbiographien, bei denen auf den höchsten angestrebten formalen Ausbildungsabschluss eine durchgehende Berufstätigkeit im Erwerbszyklus folgt, werden zusehends an Bedeutung verlieren. Mit der steigenden Notwendigkeit, Qualifikationen stetig anzupassen und zu erweitern bzw. sich beruflich neu zu orientieren, um die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten, wird lebensbegleitendes Lernen immer wichtiger. Bildungsprozesse müssen in jeder Phase des Erwerbs- und Lebenszyklus – sei es Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit, Phasen nicht bezahlter Arbeit, Pension – (wider-)aufgenommen werden können. Für diese Form der Lernbiografie, in denen Bildungszeiten und Arbeitsphasen einander abwechseln oder aber parallel verlaufen, werden entsprechende Rahmenbedingungen benötigt, die den Wiedereinstieg in Bildungsprozesse in allen Lebensphasen erlauben.

Eine Politik, die lebensbegleitendes Lernen fördern möchte, muss sich daher an der Biographie des Menschen orientieren. Der Mensch lernt in jeder Lebensphase aus unterschiedlichen Gründen, in unterschiedlicher Weise und an unterschiedlichen Orten. Diesem Umstand muss Rechnung getragen werden, indem

- ein möglichst ökonomischer Umgang mit der Lebenszeit ermöglicht wird und
- der (Wieder-)Einstieg ins Bildungssystem in jeder Lebensphase stattfinden kann.

Ein wesentlicher Beitrag hierzu kann durch die *Modularisierung* des Bildungsangebots, d. h. mittels einer inhaltlichen und zeitlichen "Portionierung" von Bildungsabschnitten, geleistet werden. Damit wird der schrittweise und zielgerichtete Aufbau von (Teil-)Qualifikationen im Le-

benszyklus ermöglicht. Über einen längeren Zeitraum können beruflich verwertbare Kompetenzen erworben werden, die auch den Erhalt und die Verbesserung der beruflichen Mobilität dienen. Darüber hinaus steigt für die (potentiellen) Bildungsnachfragerinnen und Bildungsnachfrager einerseits die bessere Vereinbarkeit von Bildung, Erwerbstätigkeit und Familie und erhöht andererseits die "Lernbarkeit" von Programmen/Curricula, während Bildungsanbieterinnen und Bildungsanbieter besser und flexibler ihr Angebot den sich wandelnden Anforderungen anpassen können.

Empfehlung: Modularisierung des Bildungsangebots vorantreiben.

Pilotprojekt zur beruflichen Weiterbildung nach dem Baukastensystem in der Schweiz

Die berufliche Weiterbildung nach dem Baukastensystem wurde in den Jahren 1996 bis 1998 in einem Pilotprojekt in der Schweiz erprobt (<http://www.modula.ch/>). Zentrale Konzepte waren dabei die Elemente eines Baukastensystems: Baukasten, Bausatz und Module. Das Modul als kleinste Einheit und Grundelement wird mit einem Kompetenznachweis abgeschlossen. Mehrere Module zusammen bilden einen Bausatz, wobei ein und dasselbe Modul gleichzeitig mehreren Bausätzen angehören kann. In der Regel führt ein Bausatz zu einem beruflichen Abschluss. Ein Baukasten, als größere Einheit, enthält eine Vielzahl von Modulen, die je nach Kombination zu verschiedenen beruflichen Abschlüssen führen. Grundlegendes pädagogisches Prinzip ist die Handlungskompetenz. Jedes Modul entspricht einer spezifischen Kompetenz, die die reale Situation am Arbeitsplatz abbildet. In rund 40 bis 80 Lernstunden sollen die überprüfbareren Ziele eines Moduls erreicht werden.

In etwa 100 Berufsverbände, Schulen und weitere interessierte Institutionen setzten sich in der Folge intensiv mit der Modularisierungsidee auseinander. Auf breiter Basis wurden in unterschiedlichen Berufsfeldern in der Praxis Erfahrungen gesammelt. Das Pilotprojekt wurde als Ganzes und einzelne Teilprojekte mittels Fallstudien evaluiert und, trotz gewisser Stolpersteine, insgesamt durchaus positiv bewertet (Häfeli, 2005). So wird insbesondere die Anerkennung von Teilqualifikationen, sowohl von den Lehrenden wie auch von den Lernenden, als motivierend empfunden.

Die *Unabhängige Expertenkommission* (2004) schlägt in diesem Zusammenhang für Deutschland vor, im Zuge der Neuordnung von Berufen stets auch Weiterbildungsmodule zu entwickeln. Damit soll jenen, die in ihrer Jugend einen Beruf erlernt haben, eine Anpassung an den neuesten Stand ermöglicht werden. Der Vorteil besteht darin, dass solche Module bundesweite Standards in der Anpassungsfortbildung setzen könnten und die Arbeit der Bundesanstalt in Deutschland (in Österreich: AMS) effektiver würde. Für Österreich wäre diese Vorgehensweise jedenfalls bei der Adaptierung von Lehrplänen für einzelne Lehrberufe denkbar.

Die Zeitintensität der Weiterbildung bereitet besonders Frauen mit Kindern oder pflegebedürftigen Angehörigen, aber auch Selbständigen große Probleme. Bildungsanbieter sind daher gefordert, die zeitliche Struktur ihres Weiterbildungsangebots an die Bedürfnisse der Bildungskonsumentinnen und -konsumenten anzupassen. Die Angebote müssen je nach Bedarf zu un-

terschiedlichen Tages- und Wochenzeiten, berufsbegleitend oder geblockt angeboten werden.

Ergänzend würde ein flächendeckendes, qualitativvolles Angebot an Kinderbetreuungsplätzen die Teilnahme an Weiterbildung fördern. Bei der Mikrozensus-Befragung im Juni 2003 zum Thema Lebenslanges Lernen wurde u. a. nach den Änderungswünschen gefragt, die eine Teilnahme an Weiterbildung erleichtern würde. Unter den 25- bis 64-Jährigen mit Änderungswünschen gaben 12% an, der Ausbau des Kinderbetreuungsangebots würde es ihnen erleichtern an Weiterbildung teilzunehmen³²⁾. Während das Betreuungsangebot der 3- bis 5-Jährigen relativ gut ausgebaut ist, gibt es Defizite im Bereich der Krippen. Laut Kindertagesheimstatistik 2006 liegt die Kinderbetreuungsquote 1- bis 2-jähriger Kinder in Österreich bei lediglich 15,1%. Die Versorgungsquote ist im internationalen Vergleich äußerst gering. Zum Vergleich dazu gibt es in Dänemark für 64% der 1- bis 2-Jährigen Betreuungsmöglichkeiten, in Schweden für 48%, in Finnland für 36%, in Belgien für 30% und in Frankreich liegt die Versorgungsdichte bei 29%. Damit ist Österreich weit vom Lissabonziel entfernt, Kinderbetreuungsmöglichkeiten für 33% der Kinder unter 3 Jahren bis 2010 anzubieten.

Empfehlung: Flächendeckendes, qualitativ hochwertiges Angebot an Kinderbetreuungseinrichtungen für Kleinkinder schaffen.

Lebensbegleitendes Lernen bedeutet, erworbenes Wissen – unabhängig davon, wo, wann und wie es erworben worden ist, d. h. in der Schule, an Fachhochschulen oder Universitäten, am Arbeitsplatz, im Selbststudium oder in Weiterbildungseinrichtungen – sichtbar zu machen, zu dokumentieren und anzuerkennen. Mit der Anerkennung wird auch der Grundstein für eine stärkere vertikale und horizontale *Durchlässigkeit* gelegt. Diese Ziele, Förderung des Lebensbegleitenden Lernens durch Beseitigung von Hindernissen einerseits und Erhöhung der Transparenz im Bildungssystem andererseits, vereint der europäische Qualifikationsrahmen (EQF). Kernstück des EQF ist ein auf Lernergebnissen basierendes Referenzpunktesystem, das in einen Rahmen mit 8 Referenzniveaus eingeordnet ist (EK, 2005).

Auf nationaler Ebene sollen – auf freiwilliger Basis – nationale Qualifikationsrahmen entwickelt werden und in Bezug zum EQF gesetzt werden. In Österreich sollte die Entwicklung eines transparenten, nationalen Qualifikationsrahmens (NQF), der auf den Grundprinzipien des europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) aufbaut, vorangetrieben werden. Die Bezugnahme auf den EQF soll vor allem der Vergleichbarkeit von europäischen Bildungsabschlüssen und beruflichen Qualifikationen dienen.

³²⁾ Das entspricht hochgerechnet 170.000 Personen. Zwei Drittel aller Befragten gab an, keine Änderungswünsche zu haben, wobei 46% mit dem Angebot zufrieden waren und 21% die Meinung vertraten, keine Weiterbildung nötig zu haben.

Empfehlung: Einen nationalen Qualifikationsrahmen für Österreich entwickeln und umsetzen.

Österreich könnte sich bei der Erstellung eines nationalen Qualifikationsrahmens³³⁾ an Irland orientieren. Der irische Qualifikationsrahmen ist nicht aus bestehenden Strukturen entwickelt worden, sondern das Ergebnis eines gänzlich neu entwickelten Systems, in der die Outputorientierung im Vordergrund steht. Ähnlich wie in Österreich waren die Zuständigkeiten im Bereich der Bildung in Irland bis zur Einführung des nationalen Qualifikationsrahmens über mehrere Ministerien verteilt. Ein Kritikpunkt, der auch im Rahmen eines OECD Länderprüfberichts zum Thema Erwachsenenbildung in Österreich geäußert wurde (OECD, 2004). Im Wesentlichen gibt es in Österreich vier Bereiche, die sich zwar durch eine in sich konsistente Politik auszeichnen, allerdings bereichsübergreifend nicht kooperieren. Dazu zählen der "zweite Bildungsweg" (Angebote für Berufstätige in berufsbildenden höheren Schulen) gemeinsam mit berufsbegleitenden Fachhochschulgängen, die berufliche Weiterbildung gemeinnütziger Bildungsanbieter, Arbeitsmarktschulungen des AMS und Angebote in nichtberuflichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Deshalb empfiehlt die OECD die Klärung der Zuständigkeit und Aufgabenverteilung zwischen Bund und Ländern in der Erwachsenenbildung, und damit gleichzeitig die Lösung offener Fragen zur Finanzierung.

Wichtig für die Förderung der Teilnahme an lebensbegleitendem Lernen ist die Sicherstellung der Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungssystemen. Damit werden die Kooperation zwischen den einzelnen Bildungsinstitutionen und gegenseitige Anerkennung von Lernleistungen unumgänglich. Eine stärkere vertikale und horizontale Durchlässigkeit zwischen den Bildungsebenen fördert zudem die berufliche Mobilität und reduziert individuelle, betriebliche und volkswirtschaftliche Kosten (Bauer, 2001).

Empfehlung: Alle Teilbereiche der Weiterbildung mittels einer gemeinsamen Strategie zur Umsetzung von lebensbegleitendem Lernen miteinander in Einklang bringen.

Beispiel: Der nationale Qualifikationsrahmen in Irland

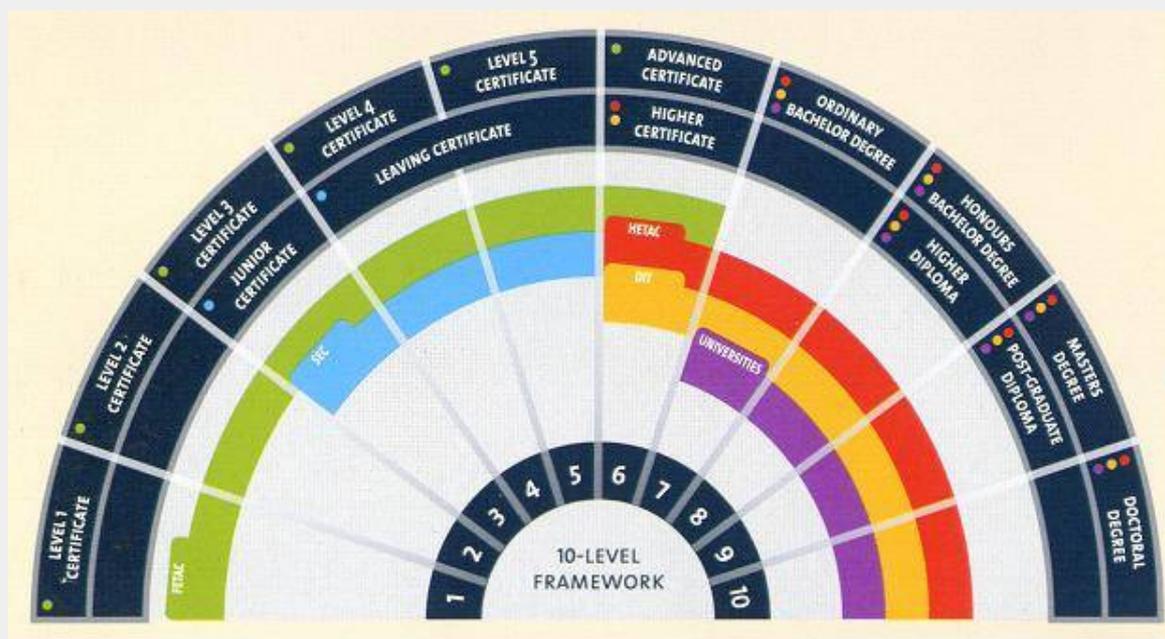
In einem wirtschaftlichen Umfeld, wo Lernen im Lebenszyklus immer wichtiger wird und die Halbwertszeit der Erstausbildung abnimmt, bedarf es eines flexiblen und integrierten Systems, in dem Qualifikationen im Lebenszyklus erworben werden können. Irland bekannte sich zu einer solchen "lifelong learning society" und reformierte sein fragmentiertes Aus- und Weiterbildungssystem. Auf Basis des Qualifications Act 1999 (Gesetz über Bildungsabschlüsse und Qualifikationsnachweise) wurden im Jahr 2001 drei neue Organisationen gegründet: Die National Qualifications Authority of Ireland sowie zwei Zertifizierungsgremien – FETAC (Further Educa-

³³⁾ Die Autorinnen danken Herrn Mag. Bernhard Horak von der AK Wien für wertvolle Anregungen und Hinweise im Rahmen seines Vortrages "Chancen und Risiken eines Europäischen Qualifikationsrahmens" am 3. Mai 2006.

tion and Training Awards Council) und HETAC (Higher Education and Training Awards Council). Die erste Aufgabe der National Qualifications Authority bestand darin, einen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQF) – für nichtuniversitäre Bildungsabschlüsse im weiterführenden und tertiären Bildungsbereich, unter der Berücksichtigung der Interessen des allgemeinen und beruflichen Bildungsbereichs, der Sozialpartner, der NGO's und der Lernenden – zu entwickeln und zu implementieren (Abbildung 10).

Seit Oktober 2003 kommt der Nationale Qualifikationsrahmen in Irland zur Anwendung. Die nunmehrige Aufgabe der National Qualifications Authority of Ireland besteht darin, den Qualifikationsrahmen aufrecht zu erhalten, indem Maßstäbe für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen festgelegt werden. Es handelt sich dabei um ein ganzheitliches, lernerzentriertes System, das alle irischen Aus- und Weiterbildungsabschlüsse umfasst und zueinander in Verbindung setzt. Er umfasst 10 Ebenen, wobei jede Ebene durch ein spezifisches Maß an Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert wird. Die 10 Ebenen bringen alle Abschlüsse, die in Schulen, am Arbeitsplatz, im Gemeindezentrum (community), in Weiterbildungseinrichtungen, Kollegs und an Universitäten erlangt werden, zueinander in Einklang. Gleichzeitig wurden Verfahren entwickelt, um auch Erfahrungswissen und nichtformales Wissen mittels Abschlüsse anzuerkennen.

Abbildung 10: Der nationale Qualifikationsrahmen in Irland



Q: National Qualifications Authority of Ireland. – FETAC . . . Further Education and Training Awards Council, HETAC . . . Higher Education and Training Awards Council), SEC . . . State Examination Commission, DIT . . . Dublin Institute of Technology.

Die beiden Räte zur Vergabe von Weiterbildungs- und Hochschulabschlüssen, FETAC und HETAC, legen für ihren Zuständigkeitsbereich die Standards für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen fest, die von den Lernenden in (Weiter-)Bildungseinrichtungen zu erreichen sind, um einen anerkannten Abschluss zu erlangen. Sie entwickeln und setzen Verfahrensweisen und Kriterien für die Vergabe von weiterführenden Bildungs- und Hochschulabschlüssen

und die Validierung von Bildungsgängen im Weiterbildungs- und Hochschulbereich um¹⁾). In den beiden Räten FETAC²⁾ und HETAC²⁾ sind Lernende, Bildungsanbieter und Sozialpartner vertreten. Auf Antrag kann ein Bildungsanbieter um Validierung eines Bildungsganges ansuchen (FAS, 2004)⁴⁾.

Die Festsetzung von miteinander in Verbindung stehender, transparenter Leistungskriterien hinsichtlich der zu vermittelnden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen fördert nicht nur die Qualität der Bildungsgänge und Bildungsabschlüsse, sondern auch den Zugang zu und den Wechsel zwischen Bildungsgängen (FAS, 2004). Zur Sicherstellung der Qualität müssen Bildungsanbieter Verfahren zur Aufrechterhaltung und Verbesserung von Qualitätsstandards in ihren Bildungseinrichtungen etablieren (Selbstevaluierung) und zusätzlich die ihnen auferlegten Standards einhalten (FETAC, 2006, Messerer et al., 2006).

1) Sie selbst bieten keine Bildungsgänge an und sind auch nicht für Finanzierungsfragen zuständig. – 2) <http://www.fetac.ie/>. – 3) <http://www.hetac.ie/>. – 4) Darüber hinaus werden auf den Stufen 6 bis 10 Abschlüsse vom Dublin Institute of Technology (DIT) erarbeitet. Die Erstausbildungsabschlüsse auf den Stufen 3 bis 5 fallen in den Zuständigkeitsbereich des Bildungsministeriums (SEC – State Examination Commission).

Gleichzeitig sollte im Sinne eines möglichst ökonomischen Umgangs mit der Lebenszeit auch sichergestellt werden, dass qualitätsvolle Bildung in möglichst kurzer Zeit erworben werden kann. Dafür ist es wichtig, einerseits repetitive Phasen in der Aus- und Weiterbildung zu vermeiden, andererseits die Akkreditierung informell erworbenen Wissens zu erleichtern. Mit anderen Worten sollen Ausbildungs- und Studienteile nicht mehr absolviert werden müssen, wenn die entsprechenden Kompetenzen bereits formal, nicht formal oder informell erworben wurden³⁴⁾. Der Bedarf der formalen *Anerkennung* von erworbenem Wissen am Arbeitsplatz und in Weiterbildungseinrichtungen kommt vor allem vom Arbeitsmarkt. Die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitskräften bei Arbeitsplatzwechsel oder im Falle von Arbeitslosigkeit wird wesentlich von der Transferierbarkeit von Wissen bestimmt. Vor diesem Hintergrund stellen anerkannte Diplome, Abschlusszeugnisse und Qualifikationsnachweise wichtige Orientierungshilfen für Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer dar.

Probleme in der Anerkennung von formal erworbenem Wissen können einerseits beim Wechsel zwischen Ausbildungsformen innerhalb der Sekundarstufe II auftreten, andererseits am Übergang von der berufsbildenden höheren Schule in die tertiäre Ausbildung. Während sich ersteres in einem Zeitverlust äußert und die Mobilität bremst, verhindert Letzteres eine Studienzeitverkürzung, bei der Inhalte des Studiums auf gleichem Niveau wie in den berufsbildenden höheren Schulen nochmals absolviert werden müssen. Beide Probleme könnten im Rahmen der Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens in Verbindung mit einem Kreditpunkte-

³⁴⁾ "Formales Lernen findet in Bildungsorganisationen statt und führt in der Regel zu zertifizierten Abschlüssen (üblicherweise zählt hierzu das Lernen im regulären Schul- und Hochschulsystem), nicht formales Lernen ist außerhalb der Hauptsysteme der Bildung und Ausbildung am Arbeitsplatz und/oder in zivilgesellschaftlichen Organisationskontexten (z. B. Vereinen) angesiedelt, wird aber in der Regel nicht zertifiziert (beispielsweise Schulungen und Kurse des AMS, Kurse an den Erwachsenenbildungseinrichtungen, den Fahrschulen, Musikschulen usw.); informelles Lernen muss nicht intendiert sein und ist als Begleiterscheinung des alltäglichen Lebens definiert" (Wilkins, 2005).

system (ECVET, ECTS) gelöst werden³⁵). Auch im Bereich der nicht formalen Bildung gibt es Schwierigkeiten mit der wechselseitigen Anerkennung von Wissen und Kompetenzen, da das formale Zertifizierungssystem in Österreich immer noch sehr stark auf die allgemeine und berufliche Erstausbildung ausgerichtet ist. Die Einführung von Leistungspunkten (ECVET) und die Einstufung in einen nationalen Qualifikationsrahmen würden nicht nur einen wesentlichen Beitrag zur Anerkennung von Kompetenzen leisten, sondern auch die Transparenz des nicht formalen Bildungssektors erhöhen.

Björnavold (2000) hat die Anerkennung des informellen Lernens in Europa untersucht und kommt u. a. zu dem Erkenntnis, dass das informelle Lernen in Österreich bisher, im Vergleich zu anderen europäischen Ländern, wenig Beachtung und Anerkennung gefunden hat. Zu den wirksamen Mechanismen, die in Österreich zur Anerkennung erworbener Qualifikationen Anwendung finden, gehören (*OECD*, 2001):

- Die Validierung der Berufserfahrung die zum Verleih der Standesbezeichnung "Ingenieur" (Ingenieurgesetz) führt.
- Die Validierung einschlägiger beruflicher Tätigkeiten die zum Entfall der Meisterprüfung oder der Befähigungsnachweisprüfung führen (Gewerbeordnung) kann.
- Die formale Voraussetzung zur Anerkennung und Anrechnung von Erfahrungswissen im Hochschulbereich, die zu einer Studienzeiterkürzung führen kann (Universitätsgesetz, Fachhochschulstudiengesetz). Allerdings fehlen für die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen entsprechende Kriterien oder Richtlinien.

Darüber hinaus besteht in Österreich teilweise die Möglichkeit, mittels der Anerkennung der beruflichen Tätigkeit oder des informellen Lernens, einen Zugang zu Prüfungen, die nach erfolgreichem Abschluss zu einem formalen Bildungsabschluss führen, zu erhalten (*OECD*, 2001). Vorbild für die Akkreditierung informell erworbenen Wissens könnten beispielsweise Australien im Bereich der Hochschulbildung und das Vereinigte Königreich sowie Irland im Bereich der beruflichen Weiterbildung sein (*Dohmen*, 2001).

Wesentlich im Zusammenhang mit der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist, dass aus den Zertifikaten nicht ersichtlich wird, ob die Kompetenzen im Selbststudium erworben wurden, oder durch die Absolvierung formaler Bildungsgänge. Andernfalls besteht die Gefahr, dass es zu einer unterschiedlichen Bewertung von Abschlüssen kommt.

³⁵) ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) ist ein Leistungspunktesystem für die Berufsbildung, das von der Europäischen Union entwickelt wird. Damit soll es möglich werden, Lernergebnisse im Rahmen einer individuellen Aus- und Weiterbildungslaufbahn zu sammeln. Die erworbenen Lernergebnisse sollen von einem nationalen System zu einem anderen, von einer Stufe zu einer anderen und von einem nicht formalen zu einem formalen Lernumfeld übertragen werden können (*Coles*, 2005). Vorbild hierfür ist das seit Jahren im Hochschulbereich etablierte und gut funktionierende Leistungspunktesystem ECTS (European Credit Transfer System).

Empfehlung: Instrumente zur Anerkennung von informell erworbenen Wissen weiterentwickeln.

Beispiele zur Anerkennung informellen Wissens

In Australien gibt es seit mehr als 30 Jahren im Hochschulbereich die anerkannte Möglichkeit, sich ein Studienfach durch Teilnahme an klassischen Vorlesungen, Seminaren oder Übungen oder alternativ dazu im Selbststudium zu erarbeiten. Die Zulassung zur Prüfung ist damit unabhängig davon, wo und wie sich die Studierenden die Kompetenzen angeeignet haben.

In Großbritannien ist das landesweite NVQ-System ("National Vocational Qualifications") zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung hervorzuheben. Es zählt *Dohmen (2001)* zufolge zu den heute am differenziertesten ausgebauten Systemen in Europa. Kompetenzen werden unabhängig davon, wo und wie sie erworben wurden, nach erfolgreicher Prüfung, formal anerkannt. Das britische System setzt hierbei auf verbindliche nationale Qualitätsstandards und eine zentrale Prüfungsorganisation und Prüfungsüberwachung.

In Irland können Arbeitskräfte ohne formale berufsspezifische Ausbildung mit mehrjähriger, berufsbezogen einschlägiger Erfahrung, ihr Erfahrungswissen für den Abschluss einer formalen Ausbildung verwenden. Das Ausmaß des fachspezifischen Erfahrungswissens wird mittels Fragebogen ermittelt. Aufbauend auf diesem informellen Wissen müssen fachspezifische Kurse (praktischer sowie theoretischer Natur) in Teilbereichen besucht werden, in denen es in Bezug auf die Anforderungen des formalen Abschlusses Wissensdefizite gibt. Abschließend finden praktische und theoretische Tests statt.

Die Anerkennung von informell erworbenem Wissen kann jedenfalls einen Beitrag dazu leisten, das Interesse an Weiterbildung zu erhöhen. Es gilt, jene Personengruppe zu motivieren, die aus den unterschiedlichsten Gründen kein Interesse zeigt, sich weiterzubilden. Ihnen müssen die Vorteile sichtbar gemacht werden, sei es in Form höherer Einkommen oder für sie nützlichen Wissens. Beispielsweise ist die Teilnahme an Kursen zur Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeiten per se oftmals nicht attraktiv genug. Werden diese jedoch mit anderen Inhalten kombiniert, beispielsweise wie in Deutschland mit der Erhöhung der Fertigkeiten des Alltags (Formulare ausfüllen, Bewerbungstraining, Anleitung für Renovierungsarbeiten im Haus oder Fertigkeiten im hauswirtschaftlichen Bereich usw.), steigt die Motivation der Lernenden. Die *OECD (2004)* verweist hierbei auf eine Reihe von Projekten, bei denen der Lehrplan um praktische Themen des Alltags erweitert wurde. Dieser Zugang ist vor allem auch für die Zielgruppe der Immigranten interessant. In den Niederlanden werden Sprachkurse für Immigranten um Themen wie Kinderbetreuung, Rechtsberatung und den Umgang mit Geld erweitert, wodurch die Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer steigt.

Die *Bildungsberatung* (Bildungscoaching, Bildungsmentoring) wird im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens zunehmend wichtiger. Sie ist Voraussetzung dafür, dass Individuen einerseits eigenverantwortliche Entscheidungen für ihren Bildungsweg treffen können, andererseits

Transparenz und Orientierungsmöglichkeit im Hinblick auf die Qualität und den Nutzen des umfangreichen Bildungsangebots sichergestellt wird. Eine gezielte Bildungsberatung kann auch zu einer Reduktion der Schulabbrüche oder Verkürzung der Ausbildungsdauer führen, da durch eine kompetente Bildungsberatung die Zahl der Ausbildungswechslerinnen und Ausbildungswechsler verringert werden kann (Sultana, 2004). Um die Qualität der Beratung sicherzustellen, sollten einheitliche und umfassende Aus- und Weiterbildungsstandards für Beraterinnen und Berater entwickelt werden. Die Professionalität der Bildungsberatung in Europa wird in zahlreichen Publikationen als relativ gering bewertet (OECD, 2004), Österreich bildet hier keine Ausnahme.

Die Bildungsberatung ist gerade in einer breit gefächerten Weiterbildungslandschaft, wie sie in Österreich anzutreffen ist, wichtig. Die Palette an Anbietern ist zwar Ausdruck einer gewünschten Vielfalt, die Wahlmöglichkeiten schafft. Parallel dazu führen aber Informationsdefizite hinsichtlich des Umfangs, der Struktur und Qualität auf Anbieterseite zu hohen Informations- und Suchkosten. Im OECD-Hintergrundbericht für Österreich zum Thema lebenslanges Lernen (2001) wird die Zahl der Bildungsanbieter in Österreich auf mehr als 1.500 geschätzt. Es sind dies vor allem, neben den gemeinnützigen Institutionen, private Trainerinnen und Trainer, Beratergruppen sowie gewinnorientierte Beratungsträger, die sich zusehends am Weiterbildungsmarkt etablieren.

Empfehlung: Anbieterübergreifende, unabhängige, qualitativ hochwertige, flächendeckende und niederschwellige Bildungsberatung für alle etablieren.

Für Lernende muss Beratung im Sinne einer Life Long Guidance anbieterübergreifend (trägerneutral) und unabhängig, aber auch niederschwellig, flächendeckend und qualitativ hochwertig zur Verfügung stehen. Zudem muss sie sich an alle Personen richten, unabhängig von deren Einbindung in den Erwerbsprozess, das bedeutet an Erwerbstätige (atypisch oder voll sozialversicherungspflichtig Beschäftigte) ebenso wie an Arbeitslose und Personen außerhalb des Erwerbslebens. Im Rahmen einer solchen Beratung sollen Bildungspfade aufgezeigt und so Perspektiven für Bildungswege und Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden. Die OECD (2004) konstatiert für Österreich eine zersplitterte Informations- und Beratungsdienstleistung. Ist sie beispielsweise bei Weiterbildungseinrichtungen angesiedelt, bezieht sie sich überwiegend auf das institutseigene Programm. Informationsdienstleistungen beim AMS werden dagegen kaum von Personen in Anspruch genommen, die nicht arbeitslos gemeldet sind. Die OECD stellt daher Ausbaubedarf überwiegend bei Angeboten fest, die sich primär an Erwachsene richten oder an Jugendliche, die sich nicht mehr im Bildungssystem befinden. Im schulischen Kontext (Bildungs- und Schülerinnen- und Schülerberatung, Maturantinnen- und Maturantenberatung) und im universitären Bereich (Inskriptionsberatung, Beratung für Universitätsabsolventinnen und Universitätsabsolventen) ist dagegen das Angebot gut ausgebaut. Einige Bundesländer haben bereits auf die Fragmentierung in der Bildungsberatung reagiert und unabhängige regionale Beratungsangebote initiiert.

Empfehlung: Agentur zur Akkreditierung und regelmäßigen Evaluierung von Weiterbildungsinstitutionen einrichten.

Einen wesentlichen Beitrag zur Schaffung von mehr *Transparenz* bietet auch die Etablierung eines qualitativ hochwertigen Akkreditierungssystems. Hierbei sollen Mindeststandards zur Sicherung der Qualität der angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen gesetzt werden. Die Akkreditierung und in regelmäßigen Abständen stattfindende Evaluierung soll Individuen wie Unternehmen eine verlässliche Orientierungshilfe über Qualität und Niveau des Weiterbildungsangebots liefern. Hierbei kann Österreich auf die Erfahrungen zurückgreifen, die bei der Entwicklung von Standards und Mindestanforderungen im Bereich der Akkreditierung von Fachhochschulen (FH-Rat) gemacht wurden. Aber auch internationale Ansätze können als Vorbild dienen, wie beispielsweise FETAC in Irland (vgl. Nationaler Qualifikationsrahmen Irland) oder das dänische Evaluierungsinstitut EVA. Auf Ebene der Bundesländer gibt es ebenfalls entsprechende Ansätze. So ist beispielsweise in Oberösterreich eine finanzielle Förderung beruflicher Aus- und Weiterbildung durch das Land (Bildungskonto) nur dann möglich, wenn die Maßnahmen an einer akkreditierten Einrichtung absolviert werden. Die Zertifizierung ("Qualitätssiegel der oberösterreichischen Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen") erfolgt hierbei durch das Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Johannes Kepler Universität Linz. Neben der Akkreditierung ist auch die regelmäßige Evaluierung der akkreditierten Institutionen für die Qualitätssicherung wichtig.

4.3 Finanzielle Anreize und Abbau zeitlicher Restriktionen

Die zeitlichen und finanziellen Restriktionen von Betrieben und Beschäftigten werden in zahlreichen Untersuchungen als bedeutende Hemmnisse der Weiterbildungsbeteiligung identifiziert. Politischen Akteurinnen und Akteure stehen in diesem Zusammenhang eine Reihe – erprobter – Finanzierungsmechanismen zur Verfügung, mit deren Hilfe sie die Weiterbildungsaktivität der Arbeitgeberseite und Arbeitnehmerseite zu beeinflussen versuchen können. Die Instrumente sind darauf ausgerichtet, die Finanzierung von Weiterbildung entweder für die Unternehmen oder für die Beschäftigten zu erleichtern. Der Begriff Finanzierung wird in einem weiteren Sinn verwendet, er bedeutet nicht nur die Bereitstellung monetärer Mittel, sondern auch zeitlicher Ressourcen.

4.3.1 Finanzierungsinstrumente zur Bildungsförderung

Zu den Finanzierungsinstrumenten, die auf die Unternehmen ausgerichtet sind, zählen vor allem unterschiedliche Arten von Steuererleichterungen und staatliche Zuschüsse für Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen. Die Schwierigkeit besteht darin, die Zugangsbedingungen für die Inanspruchnahme dieser Finanzierungsinstrumente möglichst so zu gestalten, dass

- Mitnahmeeffekte minimiert und

- die Teilnahmemöglichkeiten kleinerer Unternehmen sowie benachteiligter Personengruppen verbessert werden.

Bestehende Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung und das Risiko von Mitnahmeeffekten sprechen für das Setzen gezielter finanzieller Anreize für benachteiligte Bevölkerungsgruppen bzw. Unternehmen (OECD, 2005B).

Übersicht 1: Arbeitgeberorientierte Ansätze der Weiterbildungsförderung

	Charakter	Beispielländer
Steuerfreibeträge	1. Abzug der Bildungsausgaben von den steuerpflichtigen Gewinnen 2. Höherer Abzugsbetrag als die tatsächlichen Bildungsausgaben	1. Allgemein verbreitete Weiterbildungsförderung 2. Österreich, Frankreich, Italien, Luxemburg, Polen; Niederlande (2004 aufgrund starker Mitnahmeeffekte abgeschafft)
Steuerbefreiung "Geld oder Training" (train or pay)	Arbeitgeber müssen nur, wenn ihre Bildungsausgaben unter dem vorgegebenen Minimum liegen, lohnkostenabhängige Bildungsbeiträge entrichten (Mitnahme – begünstigt größere Unternehmen)	Kanada (Quebec), Frankreich
Beitragsfinanzierte Bildungszuschüsse	Aus Arbeitgeber-Pflichtbeiträgen (Lohnabgabe) werden Bildungszuschüsse für Betriebe, welche die Förderkriterien erfüllen, bereitgestellt	National: Belgien, Italien, Ungarn, Japan, Korea, Spanien Sektoral: Niederlande, Dänemark, Belgien, Frankreich, USA, Korea
Staatlich finanzierte Zuschüsse	Bildungszuschüsse werden dem allgemeinen Budget entnommen	EU (European Social Fund ESF), Korea, Mexiko, Polen, USA
Rückzahlungsklauseln	Verpflichtung von Arbeitnehmer und -nehmerinnen, bei eigener Kündigung vor einer bestimmten Frist ab der Weiterbildung, die Bildungskosten zurückzuerstatten (Ex-post-Kofinanzierungsvariante)	Gesetzlich: Luxemburg, Polen Tariflich oder individuell: allgemein verbreitet

Q: OECD (2005B).

Steuerfreibeträge bieten sich als einfach zu administrierendes Förderinstrument an und werden deshalb von den meisten Ländern als Weiterbildungsanreiz gewährt (Übersicht 1). Ihr Nachteil besteht in den verhältnismäßig hohen Mitnahmeeffekten, wenn die Abzugsfähigkeit nicht auf benachteiligte Zielgruppen beschränkt wird. In Österreich dürfen aus diesem Grund auch nur direkte Weiterbildungskosten und nicht die Löhne der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Qualifizierungen von den Unternehmensgewinnen abgezogen werden, was aber allein noch nicht ausreicht, um Mitnahmeeffekte zu vermeiden und den Weiterbildungszugang von Geringerqualifizierten, von Niedrigeinkommensbezieherinnen und -beziehern bzw. generell von am Arbeitsmarkt benachteiligten Gruppen zu verbessern. Dazu könnte eine stärkere Koppelung der Förderung an den Grad der (Weiterbildungs-)Benachteiligung dienen. Beim Förderdesign ist dann allerdings darauf zu achten, dass nicht wiederum der administrative Aufwand aus der Balance gerät und gerade weiterbildungsfernere Betriebe wegen des hohen Verwaltungsaufwands vor einer Inanspruchnahme zurückschrecken.

Auch *beitrags- bzw. staatlich finanzierte Bildungszuschüsse* lassen sich als maßgeschneiderte, zielgruppenorientierte Förderprogramme organisieren³⁶). Demgegenüber sind "Geld-oder-Training"-Programme (Übersicht 1) mit hohen Mitnahmeeffekten verbunden, da sie in erster Linie größere Unternehmen begünstigen. Zudem besteht für Arbeitgeber der Anreiz, die Last der lohnkostenabhängigen Bildungsbeiträge – über die Löhne – auf die Beschäftigten abzuwälzen.

In Österreich konzentriert sich die betriebliche Weiterbildungsförderung auf das Qualifizierungsprogramm von AMS und ESF – die Qualifizierungsberatung für Betriebe (QBB) und die Qualifizierung für Beschäftigte (QfB). Die Qualifizierungsförderung zielt darauf ab, einerseits die Weiterbildungsbeteiligung benachteiligter Gruppen zu verbessern und auf diese Weise einen präventiven Beitrag zur Beschäftigungssicherung zu leisten. Andererseits sollen Betriebe einen Anreiz zur längerfristigen Ausrichtung der Weiterbildungsaktivitäten erhalten und so ihre Wettbewerbsfähigkeit stärken. Zur förderbaren Zielgruppe zählen in der Programmplanungsperiode 2000 bis 2006 niedrig Qualifizierte, ältere Beschäftigte sowie generell Frauen. Männer werden gefördert, wenn sie älter als 44 Jahre sind, jüngere Männer nur dann, wenn sie entweder unqualifiziert sind oder die Qualifizierung im Rahmen eines Qualifizierungsverbundes oder Job-Rotation Projektes stattfindet. Voraussetzung für die Vergabe der Qualifizierungsförderung ist die Vorlage eines Qualifizierungsplans. Für Betriebe mit bis zu 50 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist diese Beratungsleistung kostenlos (für maximal 2 Tage). Für größere Betriebe nur dann, wenn die Beratung im Zusammenhang mit Qualifizierungsverbänden oder Job-Rotation Projekten erfolgt. Eine Evaluierung dieser Maßnahme (Huber et al., 2005) zeigt, dass es insbesondere gelungen ist, Betriebe mit 10 bis 50 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Frauen, zum Teil auch Beschäftigte ab 45 Jahren einzubeziehen. Die Einbeziehung von Kleinbetrieben (1 bis 9 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter), niedrig Qualifizierten und instabil Beschäftigten gestaltete sich dagegen schwierig. Sehr kleine Betriebe können offenbar schwer auf ihre Beschäftigten während der Qualifizierung verzichten und verfügen über ein geringeres Potenzial an vorausblickender Weiterbildungsplanung. Die Untersuchung kommt zudem zum Schluss, dass es den Betrieben an Informationen über die bestehenden Fördermöglichkeiten mangelt, wobei Kleinbetriebe im allgemeinen schlechter informiert waren als Großbetriebe. Die Evaluierung (Huber et al., 2005) zeigt zudem, dass die Ausgaben pro Förderfall im Zeitraum 2000 bis 2004 geringer ausgefallen sind als geplant. Wirkungsanalysen zeigen jedoch, dass gerade intensivere Maßnahmen deutlichere Verbesserungen der individuellen beruflichen Situation bewirken als kostengünstigere und kürzere Maßnahmen. Huber et al. empfehlen daher die Förderhöhe, je nach (Kosten- und Zeit-)Intensität der Qualifizierungsmaßnahme, zu staffeln.

³⁶) Diese Vorgangsweise einer von der Weiterbildungsbenachteiligung abhängigen Förderung wird – auf Basis der bisherigen ESF-Erfahrungen in Österreich – für die österreichischen Weiterbildungsprogramme der nächsten Förderperiode versucht.

Eine weitere Möglichkeit, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einen verbesserten Zugang zu Qualifizierungen zu verschaffen, bietet die Förderung von Unternehmensnetzwerken. Dazu zählen regionale Initiativen, Kooperationen zwischen vertikal verbundenen Unternehmen (z. B. Zulieferfirmen), branchenspezifische Unternehmensnetzwerke und Netzwerke für Kleinbetriebe. Zur Anwendung kommt diese Art der betrieblichen Bildungsförderung beispielsweise seit 1999 in Irland ("skillnets"³⁷⁾). Die Aufgabe von skillnets besteht in der Ermittlung und Bewältigung von Aus- und Weiterbildungserfordernissen. Die Umsetzung erfolgt auf Ebene der Qualifizierungsnetzwerke. Dabei handelt es sich um zeitlich begrenzte Unternehmenskooperationen im Bereich der Personalentwicklung. Weiterbildungsaktivitäten werden gebündelt, wodurch die eigenen Arbeitskräfte in maßgeschneiderten und kostengünstigen Kursen weitergebildet werden. Entgegen der häufig verbreiteten Annahme, dass Unternehmen, die in direkter Konkurrenz zueinander stehen, seltener bereit sind, miteinander zu kooperieren, erwiesen sich gerade branchenspezifische Netzwerke als besonders erfolgreich. Klein- und Kleinstbetriebe wiederum kamen häufig erst durch die Netzwerke erstmals in den Genuss einer professionellen Personalentwicklung, vielfach gab es vor deren Engagement im Unternehmensnetzwerk überhaupt keine Weiterbildungsaktivitäten auf betrieblicher Ebene. Die Netzwerkkosten teilen sich die involvierten Unternehmen und die öffentliche Hand, wobei letztere bis zu 75% übernimmt. Insgesamt wurden zwischen 1999 und 2004 40 Aus- und Weiterbildungsnetzwerke und 20 Forschungsnetzwerke durch das Programm finanziert, 2.300 Unternehmen waren daran beteiligt und 12.800 Arbeitskräfte wurden weitergebildet (FAS, 2004).

Qualifizierungsverbünde gibt es auch in Österreich – die betriebliche Weiterbildung in Qualifizierungsverbänden sowie die Beratung und Unterstützung beim Aufbau des Verbundes werden aus den Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des AMS gefördert. Unter den von ESF und AMS geförderten Teilnahmen spielen jedoch Qualifizierungen im Rahmen von Qualifizierungsverbänden eine relativ kleine Rolle: Nur 7,4% aller im Zeitraum 2000 bis 2004 geförderten Teilnahmen fanden in Qualifizierungsverbänden statt. Regional und sektoral gibt es jedoch deutliche Unterschiede. So wurden in Vorarlberg 26,3% aller Teilnahmen in Verbänden abgewickelt; nach Branchen betrachtet wurden überdurchschnittlich viele Teilnahmen in Verbundprojekten in der Bauwirtschaft und dem Gastgewerbe gefördert (Huber et al., 2005).

Rückzahlungsklauseln in Arbeitsverträgen stellen eine Kofinanzierungsform dar, die ein Teilen der Bildungskosten zwischen Arbeitgeberseite und Arbeitnehmerseite ermöglicht. Dabei verpflichten sich die Beschäftigten im Falle der eigenen Kündigung nach der konsumierten Weiterbildung und vor Ablauf einer bestimmten vertraglich festgelegten Frist die Bildungskosten zurückzuerstatten. Auf diese Weise können Rückzahlungsklauseln zur Verringerung der Probleme des "Trittbrettfahrens" und "Abheuerns" zwischen den Unternehmen beitragen.

³⁷⁾ <http://www.skillnets.com/>.

Übersicht 2: Arbeitnehmer- und -nehmerinnenorientierte Ansätze der Weiterbildungsförderung

	Charakter	Beispielländer
Steuerfreibeträge	Individuelle Bildungsausgaben als einkommensbezogene Ausgabe abzugsfähig	Österreich, Dänemark, Deutschland, Ungarn, Japan, Niederlande, Polen, Portugal, USA
Abgabenfinanzierte Bildungszuschüsse	Aus Arbeitgeber-Pflichtbeiträgen (Lohnabgabe) in einen Bildungsfonds werden individuelle Weiterbildungsförderungen vergeben	Japan, Korea, Spanien
Darlehen	Darlehen an Einzelpersonen für Weiterbildungszwecke, Staat übernimmt Garantie	Korea, Neuseeland, Norwegen, USA, Großbritannien
Bildungsgutscheine & Studienbeihilfen	Gutscheine zur Deckung von Weiterbildungskosten mit Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Qualifizierungsanbietern. Studienbeihilfen zu den Unterhaltskosten während der Weiterbildung	Gutscheine: Österreich, Deutschland, Italien, Schweiz Beihilfen: Österreich, Dänemark, Italien, Deutschland, Korea, Niederlande, Polen, Schweden, Großbritannien
Individuelle Bildungskonten	Sparkonto für Weiterbildungszwecke, Einzahlungen werden getätigt von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, Arbeitgebern, Staat, Branchenverbänden usw.	Kanada, Niederlande, Spanien, Großbritannien, USA
Arbeitszeitkonten	Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bauen via Langzeitkonto Freistellungsansprüche auf, die sie für Weiterbildung investieren können	Deutschland, Frankreich, Niederlande, Dänemark
Bildungsurlaub	Beurlaubung für Weiterbildungszwecke mit Rückkehrgarantie und (teilweisen) Ersatzleistungen für die entgangenen Einkünfte	Österreich, Belgien, Dänemark, Frankreich, Finnland, Deutschland, Korea, Niederlande, Norwegen, Polen, Spanien, Schweden

Q: OECD (2005B).

In Übersicht 2 findet sich ein Überblick über die diversen Förderinstrumente, die zur Anwendung kommen, um Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer die Beteiligung an Weiterbildungsaktivitäten zu erleichtern. Wie bei den arbeitgeberorientierten Ansätzen kommt der Zielgruppenorientierung besondere Bedeutung zu, um den Qualifizierungszugang benachteiligter Personen zu verbessern. *Steuerfreibeträge für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer* kommen den geringer qualifizierten Zielgruppen aufgrund niedrigerer Einkommen im Allgemeinen nur wenig zugute.

Die Erfahrungen mit *Darlehen* für Weiterbildungszwecke deuten sowohl auf Verschuldungsprobleme für Darlehensnehmerinnen und Darlehensnehmer als auch auf ein relativ häufiges Einlösen der übernommenen Garantierpflichten durch den Staat hin.

In Skandinavien tragen vergleichsweise generöse *Studienbeihilfen* bzw. *Unterhaltszuschüsse* zur Förderung der (Weiter-)Bildungsbeteiligung bei (OECD, 2005B; siehe auch die anschließenden Ausführungen zum Thema Bildungsurlaub). Die Vergabe von *Gutscheinen* zur Deckung von Weiterbildungskosten ist in mehreren Ländern speziell auf benachteiligte Personengruppen gerichtet.

Ähnliches gilt für individuelle Bildungskonten: In Kanada, in den USA und in den Niederlanden wurde der Zugang zum steuerbegünstigten Bildungssparen auf benachteiligte Zielgruppen eingeschränkt. Negativ verlief der Pilotversuch mit individuellen Bildungskonten in Großbritannien, der ohne spezifische Zielgruppenausrichtung durchgeführt wurde und zu substantiellen Mitnahmeeffekten sowie zu mehreren Fällen betrügerischen Missbrauchs führte. Aufgrund dieser Erfahrungen wurde nun in Großbritannien ein Studienbeihilfenprogramm für Niedrigqualifizierte im Alter von 19 bis 30 Jahre eingeführt.

Auf die beiden Instrumente Bildungsurlaub und Arbeitszeitkonten wird im Folgenden näher eingegangen. Bei der Förderung des *Bildungsurlaubs* handelt es sich um eine Beurlaubung für Weiterbildungszwecke mit Rückkehrgarantie und (teilweisen) Ersatzleistungen für die entgangenen Einkünfte. Die Einrichtung von *Langzeitkonten* bietet für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer den Anreiz, Freistellungsansprüche für Weiterbildungszwecke anzusammeln, und auf diese Weise Möglichkeiten zur Kofinanzierung zwischen Arbeitgeber- und -Arbeitnehmerseite (gemeinsames Aufbringen der Weiterbildungskosten).

Obwohl sich die zuvor beschriebenen Finanzierungsinstrumentarien auf Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer beschränken, können sie durchwegs auf einen breiteren Personenkreis ausgeweitet werden. Wünschenswert wäre eine Finanzierungsstruktur, zu der alle Personen im Erwerbsalter Zugang haben und sich durch eine Kofinanzierung zwischen dem Individuum und Dritte auszeichnet. Die Förderhöhe durch Dritte (Bund, Land, Gemeinde usw.) soll zielgruppenspezifisch variieren.

Empfehlung: Individuelle, von der Einbindung in den Erwerbsprozess unabhängige kofinanzierte Weiterbildungsförderung für die Bevölkerung im Erwerbsalter bereitstellen. Die Mittelaufbringung soll zielgruppenspezifisch festgelegt werden.

4.3.1 Bildungsurlaub

Die Förderung des Bildungsurlaubs verbindet zwei charakteristische Kernelemente: Erstens einen Freistellungsanspruch für Weiterbildungszwecke mit Rückkehrgarantie, denn oftmals erfordert die Beteiligung an Qualifizierungen ein Unterbrechen des Arbeitsalltags. Und zweitens Einkommensersatzleistungen als finanzielle Unterstützung während der Weiterbildungszeit.

Die ILO Convention Nr. 140 'Paid Educational Leave' aus dem Jahr 1974 wurde bislang in 32 Ländern ratifiziert. Die vorhandenen nationalen Fördermodelle für Bildungsurlaube sind von Land zu Land sehr verschieden (Übersicht 3). Die Regelungen bestehen auf nationaler, föderaler oder sektoraler Ebene. In Belgien, Spanien, Frankreich, Finnland und Schweden existieren beispielsweise gesetzliche Ansprüche auf nationaler Ebene, in Deutschland hingegen nur in einzelnen Bundesländern (Landes-Weiterbildungsgesetze) bzw. wie auch in den Niederlanden in sektoralen Tarifverträgen. Die Gestaltungsunterschiede betreffen:

- die erforderliche Dauer der bisherigen Beschäftigung (von null bis zu mindestens 3 Jahren beim aktuellen Arbeitgeber),
- die Dauer des Bildungsurlaubs (von wenigen Tagen jährlich bis zu längerfristigen Vollzeit-ausbildungen),
- die Zustimmung des Arbeitgebers (Die Notwendigkeit, sich mit dem Arbeitgeber über den Zeitraum der Weiterbildungsphase zu einigen, ist generell üblich. Die Bereitschaft der Arbeitgeber, Weiterbildungsurlauben zuzustimmen, ist landesspezifisch sehr unterschiedlich.),
- Einschränkungen bezüglich Art der Weiterbildung (z. B. nur berufliche Qualifizierungen oder auch Allgemeinbildung),
- die Verknüpfung mit Job-Rotation-Modellen (um Personalengpässe während des Weiterbildungsurlaubs zu vermeiden und zugleich Arbeitslosen eine Einstiegsmöglichkeit in die Beschäftigung zu bieten) und schließlich
- die finanzielle Unterstützung.

Die finanzielle Unterstützung während der Weiterbildungszeit wird auf sehr unterschiedliche Weise bereitgestellt. In den skandinavischen Ländern sind die Unterhaltszuschüsse auf spezifische Zielgruppen ausgerichtet. In Dänemark bilden geringer qualifizierte Personen die vorrangige Zielgruppe, in den anderen skandinavischen Ländern Niedrigeinkommensbezieherinnen und -bezieher bzw. Ältere. In Anspruch genommen werden Bildungsurlaube bisher nur in wenigen Ländern (Deutschland, Dänemark, Schweden und Norwegen) in einem nennenswerten Ausmaß³⁸⁾. Und auch in diesen Ländern befinden sich jährlich weniger als 2% der Beschäftigten in Bildungsurlaub. In den meisten Ländern wird dieses Förderinstrument häufiger von Höherqualifizierten (sowie von Frauen und Beamten) genutzt.

In Österreich gibt es das Modell der Bildungskarenz (§ 11 AVRAG). Anders als bei der Bildungsfreistellung³⁹⁾ gibt es für die *Bildungskarenz* keinen Rechtsanspruch, kein besonderer Kündigungsschutz und keine Entgeltfortzahlung. Dies bedeutet, dass während der Bildungskarenz die Lohnfortzahlung ruht. Stattdessen gibt es seitens des AMS – sofern die notwendige Anwartschaftszeit erfüllt wird – eine monatliche Zahlung in Form eines Weiterbildungsgeldes in der Höhe von derzeit 14,53 € täglich; bei Personen ab 45 Jahren wird das Weiterbildungsgeld in der Höhe des fiktiven Arbeitslosengeldanspruchs ausbezahlt, wenn dieses höher ist als der Tagsatz von 14,53 €. Da während dieser Zeit die Lohnfortzahlung ruht, verringert sich auch die Bemessungsgrundlage für die Zeit der Inanspruchnahme. Die Beurlaubung zu Zwecken der Weiterbildung ist mit dem Arbeitgeber zu vereinbaren und dauert zwischen 3 und höchstens 12 Monate. Voraussetzung ist ein mindestens 3 Jahre ununterbrochenes Arbeitsverhältnis,

³⁸⁾ Jene Länder, in denen auch flexible Arbeitszeitmodelle relativ verbreitet sind (siehe Abbildung 11).

³⁹⁾ Näheres zur Bildungsfreistellung in Österreich findet sich im Abschnitt über kollektivvertragliche Regelungen.

wobei auf die Interessen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und die Erfordernisse des Betriebes Rücksicht zu nehmen sind. Der Bezug von Weiterbildungsgeld ist an den Nachweis von 16 Wochenstunden Bildungsaktivität gebunden (seit 01.01.2005).

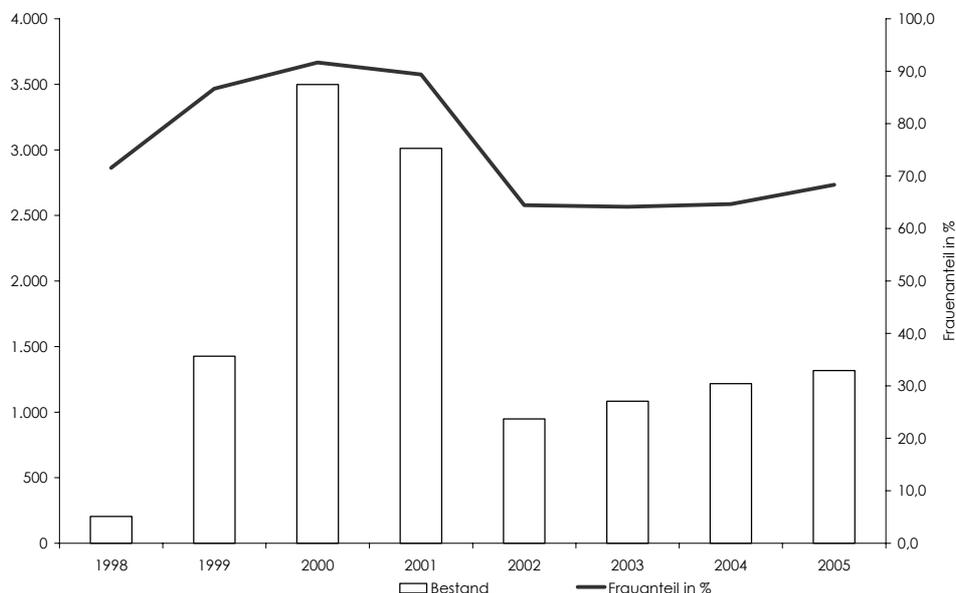
Übersicht 3: Bildungsurlaub – Nationale Fördermodelle

	Zugangskriterien	Umfang	Funding	Inanspruchnahme
Österreich Bildungskarenz	AN mit ≥ 3 J. ununterbrochener Beschäftigung beim aktuellen AG; Zustimmung des AG	14,53 €/Tag über 3 bis 12 Monate	Arbeitsmarktservice	2.263 Geförderte im Jahr 2002 (0,1% der Beschäftigten)
Dänemark ^a SVU, VEU	<u>Tertiär:</u> AN mit > 3 J. Erwerbstätigkeit <u>Sonst:</u> AN mit >26 Wo. in aktueller Beschäftigung <u>Unselbst.:</u> Zustimmung des AG ^b	bis 423 €/Woche (ALunterstützung) SVU: Tertiär 1 bis 52 Wo.(in 5J.), sonst 80 Wo. VEU: unbegrenzte Dauer	Staatshaushalt VEU: Beteiligung der AG über Beiträge	SVU: 14.000 Geförderte in 2002 (0,6% d. Erwerbsbev. 25 bis 59 J.) VEU: Förderfälle 9% d.Erwerbsbev.25 bis 59)
Finnland Opintovapaa	AN mit >10 J. Erwerbstätigkeit	440 €/Monat plus 15% bis 20% d. letzten Monateink. bis über 1 Jahr	Bildungsversicherungs-fonds	5.236 Geförderte ^c im Jahr 2002 (0,2% der Beschäftigten)
Norwegen Kompetanse-reformen	AN mit > 3 J. Erwerbstätigkeit und ≥ 2 J. in aktueller Beschäftigung	NOK 80.000/Jahr 60% davon sind Darlehen, 40% Zuschuss bei Prüfungserfolg	Staatlicher Bildungs-darlehenfonds	17.000 bis 18.000 Geförderte im Jahr 2003 (0,8% der Beschäftigten)
Schweden Ledighet för utbildning	AN mit ≥ 6 M. in aktueller Beschäftigung oder mit ≥ 6 M. Erwerbstätigkeit während d. letzten 2 J.	SEK 33.800 (Zuschüsse u. Darlehen) für 20 Wo. Vollzeitausbildung. AN ≥ 25 J. mit Eink. über Schwelle: Zus. Darlehen.	Staatliche Studienbeihilfe	0,7% der Beschäftigten im Jahr 2002

Q: OECD (2003, 2005B), CEDEFOP (2005). – a) SVU = Statens Voksenuddannelsesstotte (Bildungszuschuss), VEU = Voksen- og efteruddannelse (Einkommensersatzleistung). b) Zahlungen an AN oder AG, wenn während der Freistellung das volle Entgelt weiterbezahlt wird. c) Freistellungen insgesamt, nicht nur Bildungsfreistellungen.

Die Zahlen zur Inanspruchnahme der Bildungskarenz in Österreich sind jedoch bescheiden. Im Jahr der Einführung der Bildungskarenz 1998 nutzten relativ wenige Personen diese Möglichkeit der Weiterbildung (217). Im Jahr 2000 erreichte sie mit 3.500 einen Höchststand, wobei die Bildungskarenz vor allem von Frauen im Anschluss an die Karenz gewählt wurde. Eine anschließende Reform der Anspruchsvoraussetzung, bei der eine Bildungskarenz nicht mehr nahtlos an den Bezug von Karenzgeld folgen kann, ließ die Inanspruchnahme drastisch zurückgehen. Im Jahr 2005 bezogen laut AMS 1.358 Personen Weiterbildungsgeld. Der Frauenanteil liegt seit der Novellierung bei knapp unter 70%, bis zur Novellierung klar darüber (Abbildung 11).

Abbildung 11: Durchschnittlicher Bestand an Weiterbildungsgeldbezieherinnen und -beziehern (1998-2005)



Q: AMS.

Um die Inanspruchnahme der Bildungskarenz zu erhöhen, sollten einige Änderungen vorgenommen werden: Die 3-jährige Anspardauer beim selben Arbeitgeber sollte – ähnlich den Anspruchsvoraussetzungen beim Selbsterhalterstipendium⁴⁰⁾ – durch den Bezug von Einkünften in einer bestimmten Mindesthöhe (Selbsterhalterstipendium: Mindesteinkünfte von jährlich € 7.272,-) ersetzt werden. Damit können theoretisch auch Personen mit freien Dienstverträgen oder Werkverträgen in den Genuss eines Weiterbildungsgeldes kommen. Das Weiterbildungsgeld sollte zumindest auf die Höhe des fiktiven Arbeitslosengeldanspruchs angehoben werden. Zu überlegen wäre auch eine bedürftigkeitsabhängige Staffelung des Weiterbildungsgeldes oder eine Koppelung an den Grad der formalen Ausbildung, um besonders weiterbildungsferne Bevölkerungsgruppen für eine Weiterbildung zu motivieren. Weiters wäre es denkbar, dass der Arbeitgeber das Weiterbildungsgeld erhöht (z. B. 50% des Einkommensausfalls) und diese Ausgaben steuerlich mindernd geltend machen kann. Eine derartige betriebliche Vereinbarung könnte dann zustande kommen, wenn die Weiterbildungsmaßnahme im Interesse des Arbeitgebers liegt.

⁴⁰⁾ Selbsterhalterstipendium (Universitätsstudium): Eine Studienbeihilfen für SelbsterhalterInnen, bei der das Einkommen der Eltern ausnahmsweise keine Rolle spielt. Selbsterhalt liegt dann vor, wenn man sich vor der ersten Zuerkennung einer Studienbeihilfe über einen Zeitraum von mindestens vier Jahren selbst erhalten hat, wobei während dieser Zeit ein Einkommen von mindestens € 7.272,- erzielt worden sein muß. Quelle: <http://www.stipendium.at/stbh/170.html>.

Die Dauer der Weiterbildungsmaßnahme (mindestens 3, maximal 12 Monate) sollte ebenfalls flexibler gehandhabt werden. An der Mindestdauer (3 Monate) sollte jedoch festgehalten werden, um ein Überwälzen der Kosten von Weiterbildungsmaßnahmen seitens der Arbeitgeber auf den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bzw. auf die öffentliche Hand zu vermeiden. Bei der Maximaldauer könnte man sich am Selbsterhalterstipendium orientieren, wo die finanzielle Unterstützung an die Dauer der Bildungsmaßnahme gekoppelt ist (Mindeststudierendauer). Darüber hinaus wäre es sinnvoll, im Fall von längerfristigen Bildungsmaßnahmen (beispielsweise ab 1 Jahr) den Anspruch auf Weiterbildungsgeld an eine verpflichtende Bildungsberatung zu knüpfen um klare berufliche Ziele auszuloten und die dafür notwendigen Bildungsschritte zu definieren. Gleichzeitig sollte in diesem Fall das Weiterbildungsgeld an einen Erfolgsnachweis, ähnlich dem Selbsterhalterstipendium, gekoppelt sein.

Anreize zur Weiterbildung sollte es auch für Kindergeldbezieherinnen und Kindergeldbezieher geben. Ein nahtloses anschließen der Bildungskarenz an den Kindergeldbezug sollte wieder möglich werden, sofern das Kinderbetreuungsgeld nicht bis zum 30. Lebensmonats des Kindes ausgeschöpft wird. Für jene Zeit, in der die karenzierte Person Anspruch auf Kindergeld hat, diese jedoch für berufliche Weiterbildung nutzt, sollte das höhere Weiterbildungsgeld zugesprochen werden. Der Anspruch auf Weiterbildungsgeld besteht daher maximal bis zum 30. Lebensmonats des Kindes.

Empfehlung: Bildungskarenz reformieren in dem die Anwartschaft neu geregelt, die finanzielle Unterstützung angehoben und die Bezugsdauer flexibler gehandhabt wird.

Daneben könnte ein Teilzeit-Bildungskarenzmodell zum Nachholen von formalen Bildungsabschlüssen eingeführt werden. Besonders für Personen mit geringen Qualifikationen ist der Verbleib im Erwerbsleben wichtig. Ein vollständiger Rückzug aus dem Erwerbsleben zu Zwecken der Weiterbildung – wie dies beim derzeitigen Modell der Bildungskarenz konzipiert ist (ausgenommen ist eine geringfügige Beschäftigung) – erscheint nicht realistisch. Zumal es sich um eine Zielgruppe handelt, die eine besonders geringe Weiterbildungsbeteiligung aufweist. Im Unterschied zum o. a. Reformvorschlag sollte für Personen mit maximal Lehr- oder Fachschulabschluss ein Teilzeitkarenzmodell zu Zwecken der Weiterbildung eingeführt werden. Je nach Ausmaß der Reduktion der Arbeitszeit sollte ein aliquoter Teil des Weiterbildungsgeldes (steuerfrei, z. B. fiktiver Arbeitslosengeldanspruch) zustehen. Die Weiterbildung im Teilzeitmodell müsste zum Nachholen von formalen Bildungsabschlüssen (Haupt-, Lehr- oder Fachschulabschluss, Matura) verwendet werden. Eine Ausweitung dieses Modells auf höher Qualifizierte hätte den Reiz, dass die Akzeptanz von Teilzeitmodellen in der Gesellschaft steigen könnte. Derzeit ist Teilzeitbeschäftigung in Österreich vorwiegend weiblich, während Männer im EU-Vergleich überdurchschnittlich viele Stunden pro Woche arbeiten. Diese Variante wäre jedoch mit deutlich höheren Kosten verbunden.

Rechenbeispiel für die direkten Kosten des Teilzeit-Bildungskarenzmodells

Angenommen ein Arbeiter, Alleinverdiener, verheiratet, 1 minderjähriges Kind, Verdienst brutto € 1.500,- pro Monat. Bei einer Reduktion der Arbeitszeit von 38 Stunden wöchentlich auf 30 Stunden sinkt sein Bruttoeinkommen auf knapp unter € 1.200,- monatlich. Als Ausgleich bekommt er allerdings zusätzlich 21% (8/38) seines fiktiven Arbeitslosengeldbezugs (Basis: Bruttoeinkommen vor Reduktion der Arbeitszeit). Sein Netto-Einkommensverlust reduziert sich dadurch von 234 € auf 89 € pro Monat. In dem gewählten Beispiel würde dem Bund – bei einer Inanspruchnahme von 10.000 Personen – monatliche Kosten in Höhe von € 1.450.000 entstehen.

Empfehlung: Teilzeit-Bildungskarenzmodell zum Nachholen von formalen Bildungsabschlüssen einführen.

4.3.2 Arbeitszeitkonten als flexible Arbeitszeitmodelle

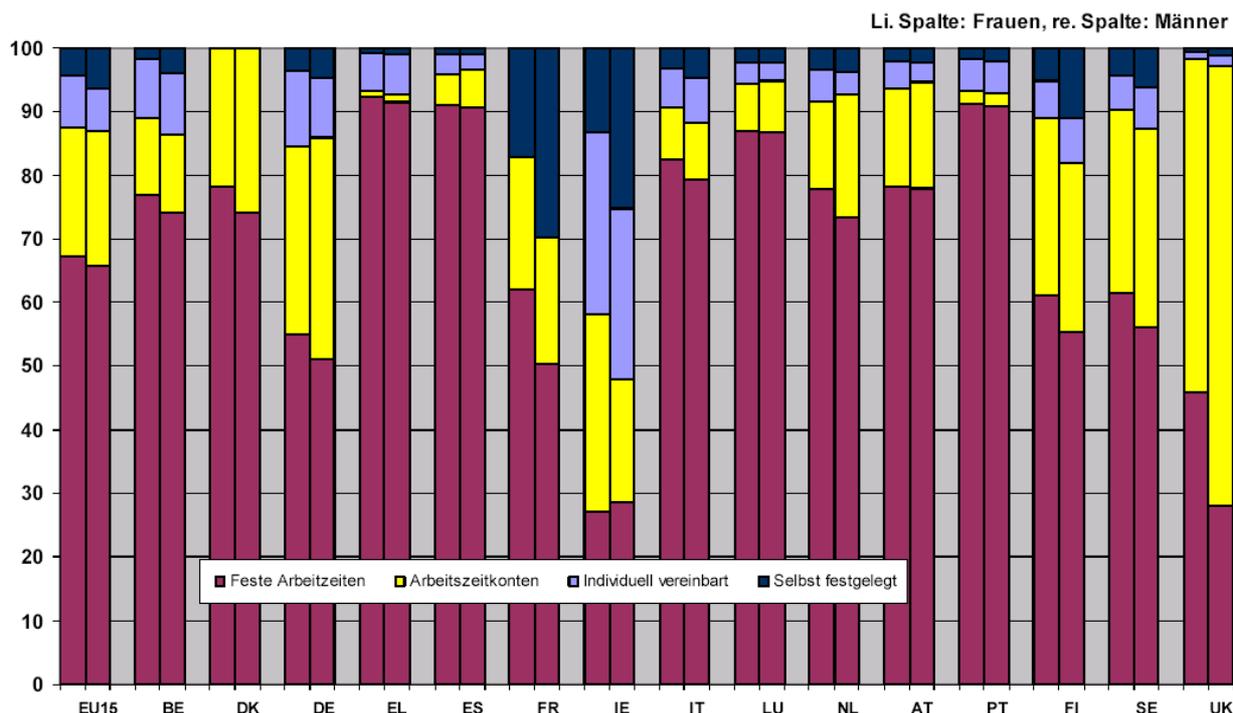
Im internationalen Vergleich gehören Deutschland, Großbritannien und die skandinavischen Staaten zu den Ländern mit der größten Verbreitung von flexiblen Arbeitszeitmodellen (Abbildung 11). In Österreich reduzierte sich der Anteil der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit festen Arbeitszeiten seit 2001 beträchtlich, lag im Jahr 2004 aber noch immer bei 62,8% der unselbständig Erwerbstätigen (*Statistik Austria, 2005*). Den Ergebnissen der Zusatzerhebung zur Arbeitskräfteerhebung über Arbeitszeitorganisation und Arbeitszeitgestaltung zufolge entfielen folgende Arbeitnehmerinnenanteile und Arbeitnehmeranteile in Österreich auf die übrigen Arbeitszeitregelungen: Gleitzeitformen 17,8% (3,5% ohne Ansparmöglichkeit über den Tag hinaus, 5,6% mit Ansparmöglichkeit für einzelne Stunden jedoch ohne Anspartag, 8,7% mit Ansparmöglichkeit für ganze Tage oder Wochen), individuelle Vereinbarungen 10%, selbst festgelegt 7,6%.

Dass die Arbeitszeiten in Deutschland flexibler als in Österreich sind, liegt an den tariflichen Arbeitszeitverkürzungen der achtziger und neunziger Jahre. Als Reaktion auf die tariflichen Arbeitszeitverkürzungen haben die deutschen Unternehmen die Arbeits- und Betriebszeiten weiter entkoppelt und die tarifvertraglichen Flexibilisierungsmöglichkeiten zu einer Verlängerung der Betriebszeiten genutzt. Bei kürzeren tariflichen und konstanten tatsächlichen Arbeitszeiten sind die Betriebszeiten in Deutschland zwischen 1990 und 2003 um 4,3 Wochenstunden bzw. um 6,3% gestiegen. Die Arbeitszeiten schwanken mit den Auftragsschwankungen und Kundenströmen, die "atmende Fabrik" ist Realität geworden (*Bosch et al., 2005*).

Besonders kurzfristige Arbeitszeitkonten sind in Deutschland schon sehr weit verbreitet, Langzeitkonten spielen eine weniger bedeutende Rolle. Einer repräsentativen Unternehmensbefragung im Jahr 2002 des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW) zufolge haben nur 13% der Betriebe (mehrheitlich Großbetriebe) ein Langzeitkonto eingerichtet (*Flüter-Hoffmann et al., 2003*). Allerdings haben 35% der Betriebe Regelungen zur Langzeitkonten-Sonderform

"Altersteilzeit im Blockmodell" eingeführt, wie eine Betriebsrätebefragung des WSI zeigt (Schieffinger, 2005). Flexible Arbeitszeit ohne Zeiterfassung ("Vertrauensarbeitszeit") ist in etwa einem Drittel der Unternehmen (31%) verbreitet (Flüter-Hoffmann et al., 2003).

Abbildung 12: Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer nach Arbeitszeitregelungen und Geschlecht
2001; in %



Q: Eurostat (2004). – Frankreich: Arbeitszeiten mit festem Beginn und Ende des Arbeitstags und individuell vereinbarte Arbeitszeiten zusammengefasst. BE... Belgien, DK... Dänemark, DE... Deutschland, EL... Griechenland, ES... Spanien, FR... Frankreich, IE... Irland, IT... Italien, LU... Luxemburg, NL... Niederlande, AT... Österreich, PT... Portugal, FI... Finnland, SE... Schweden, UK... Großbritannien.

Die Flexibilisierung der Arbeitszeit über den Konjunkturzyklus hinweg wird in Deutschland als eine geeignete Methode betrachtet, um den Faktor Qualifikation zu "bewirtschaften" (Bosch et al., 2005, Flüter-Hoffmann et al., 2003, Seifert, 2001), denn eine intern flexible Arbeitsorganisation ermöglicht das Nutzen von Auftragsschwankungen für Weiterbildungen ohne Beeinträchtigung der betrieblichen Leistungserstellung. Mithilfe von Langzeitkonten ließen sich so in den Betrieben Möglichkeiten für antizyklische Weiterbildung schaffen⁴¹⁾. Denn in den Phasen

⁴¹⁾ Antizyklische Weiterbildung stößt dort an Grenzen, wo betriebliche Weiterbildung während des Arbeitsprozesses – arbeitsplatznah – stattfinden muss, und auch Kursbesuche lassen sich nicht beliebig aufschieben, sondern sollten mitunter sehr unmittelbar erfolgen (z. B. zeitnahe Qualifizierungen bei der Einführung neuer Technologien; Flüter-Hoffmann et al., 2003).

zunehmender Kapazitätsauslastung behindern meist zeitliche Engpässe die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten, in den Phasen sinkender Kapazitätsauslastung stehen meist finanzielle Restriktionen der Weiterbildung im Wege. Nach den Ergebnissen der Unternehmensbefragung des IW wären 72% der Unternehmen weiterbildungsaktiver, wenn die Weiterbildung in auftragsschwachen Zeiten stattfinden könnte.

Übersicht 4: Die Verbreitung von Arbeitszeitkonten in deutschen Betrieben (Angaben in %)

	ISO (2001)	WSI (2001)	DIHT (2000)	IW (2002)
Insgesamt	29	78 (bei privatwirtschaftlichen Betrieben)	65 (alle Formen von flexiblen Arbeitszeitmodellen)	-
Typ des Arbeitszeitkontos				
Gleitzeitkonto	26	66*	25 (mit Kernzeit) 7 (ohne Kernzeit)	33 (mit Kernzeit) 16 (ohne Kernzeit)
Jahresarbeitszeitkonto	-	34*	28	33
Langzeitkonto (Ausgleichszeitraum mehr als ein Jahr; ohne Altersteilzeit)	5	15*	-	13 2 (Lebensarbeitszeitkon- to)

Q: Bosch et al. (2005). – *) Zahlen gelten nur für die Privatwirtschaft. ISO . . . Institut zur Erforschung sozialer Chancen in Köln. WSI . . . Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut der Hans-Böckler-Stiftung. DIHT . . . Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag. IW . . . Institut der Deutschen Wirtschaft.

Im Hinblick auf die Verwendung der Zeitguthaben orientiert sich das Lernzeitkontenmodell von Seifert (2001) an den üblichen Verteilungsmodi in deutschen Tarifvereinbarungen. Demnach werden die Zeitguthaben nur für von den Beschäftigten selbst gewählten Weiterbildungen herangezogen und nicht für betrieblich notwendige Weiterbildungen. Letztere finden in der Arbeitszeit statt. Die nach dem Time-sharing-Prinzip angesparten Zeitguthaben (Arbeitszeiteinlagen der Betriebe und Freizeiteinlagen der Beschäftigten) stehen nur für selbst gewählte Qualifizierungsvorhaben der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern zur Verfügung. Wird das Lernzeitkonto nicht separat, sondern als generelles Langzeitkonto geführt, muss zudem sichergestellt werden, dass zweckgebundene Weiterbildungsguthaben (wie betriebliche, tarifliche oder gesetzliche Freistellungsansprüche) nicht für alternative Verwendungen, beispielsweise für einen früheren Eintritt in den Ruhestand, konsumiert werden können.

Grundsätzlich lassen sich Langzeitkonten in Zeit oder aber auch in Geld führen. Im Konzept von Seifert (2001) werden die Ansprüche in Zeit verbucht. Hoff (2002) sieht die Vorteile von Langzeitkonten in Zeit vor allem im kurzfristig unaufwendigen Zugriff und in der jederzeit eindeutig feststehenden Dauer des Freistellungsanspruchs. Um keinen Anreiz für Zeitverbrauch zu schaffen, empfiehlt Hoff (2002) zudem eine klare Abgrenzung zwischen Kurz- und Langzeitkonten als wichtiges Detail der Gestaltung.

Gestaltungsvorschlag von Lernzeitkonten (Seifert)

Einen Gestaltungsvorschlag, wie sich in der betrieblichen Praxis Zeitkontingente aufbauen und bedarfsgerecht für Weiterbildung nutzen lassen, unterbreitet Seifert (2001):

Für alle Beschäftigten werden auf betrieblicher Ebene individuelle Langzeitkonten eingerichtet. Notwendige Voraussetzung hierfür ist, dass tarifvertraglich langfristige Ausgleichszeiträume – über mehrere Jahre – für (Lern-)Zeitguthaben bestehen. Gespeist werden die Konten mit Guthaben aufgrund von gesetzlich, tariflich und betrieblich vereinbarten Freistellungsansprüchen für Weiterbildung. Darüber hinaus besteht für die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer die Möglichkeit, die Langzeitkonten mit über die Vertragsarbeitszeit hinaus geleisteten Arbeitszeitkontingenten zu befüllen bzw. Entgeltbestandteile in Freistellungsansprüche umzuwandeln (Hoff, 2003).

Übersicht 5: Lernzeitkontenmodell – Gestaltung

Charakter des Zeitkontos	<ul style="list-style-type: none"> • Langzeitkonto • Voraussetzung langfristige Ausgleichszeiträume • Führen der Langzeitkonten in Zeit (Vorteile: unaufwendiger Zugriff, Dauer des Freistellungsanspruchs steht jederzeit eindeutig fest) • Abgrenzung zwischen Kurz- und Langzeitkonten (Hoff, 2002)
Quellen der Zeitguthaben	<ul style="list-style-type: none"> • Gesetzlich, tariflich & betrieblich vereinbarte Freistellungsansprüche • über die Vertragsarbeitszeit hinaus geleistete Arbeitszeit & in Freistellungsansprüche umgewandelte Entgeltbestandteile
Verwendung der Zeitguthaben	<ul style="list-style-type: none"> • von den Beschäftigten selbst gewählte Weiterbildung (Time-sharing – Arbeitszeit & Freizeit). • keine betriebsnotwendige Weiterbildung (= Arbeitszeit) • wenn generelles Langzeitkonto (nicht separates Lernzeitkonto), können zweckgebundene Weiterbildungsguthaben nicht für alternative Verwendungen (z. B. früherer Eintritt in den Ruhestand usw.) herangezogen werden
Voraussetzungen der Wirksamkeit & Inanspruchnahme	<ul style="list-style-type: none"> • Insolvenzsicherung: gesetzliche Verpflichtung in Deutschland bislang noch unzureichend und als Barriere für die Verbreitung von Langzeitkonten identifiziert • Transferierbarkeit der Zeitguthaben bei Wechseln des Arbeitgebers (Umwandlung der Zeitansprüche in Geld für den Transfer) • Mindestmaß an Planung und Organisation von Weiterbildung in den Betrieben • tatsächlich gelebte Unternehmenskultur (Flüter-Hoffmann et al., 2003)

Q: Seifert (2001).

Von Seiten der Beschäftigten stellen die Insolvenzsicherung und die Transferierbarkeit der Guthaben zwei problembehaftete Aspekte dar, die deshalb einer stärkeren Verbreitung von Langzeitkonten im Wege stehen könnten. So kommen mehrere deutsche Studien zu dem Ergebnis, dass die unzureichende gesetzliche Verpflichtung zur Insolvenzsicherung von Arbeitszeitguthaben eine wesentliche Barriere für die Verteilung der Arbeitszeit über längere Zeiträume darstellt. Als Lösung wird eine gesetzliche Verankerung der Insolvenzsicherung von Langzeitkonten vorgeschlagen (wie sie bislang nur für die Sonderform Altersteilzeit besteht). Für den Transfer von Lernzeitguthaben beim Wechsel des Arbeitgebers besteht die Möglich-

keit, die Zeitguthaben vorübergehend in Geld umzuwandeln, auf ein Konto beim neuen Arbeitgeber zu übertragen und dort wiederum in Zeitanprüche zurückzutauschen.

Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten bedürfen eines gewissen Mindestmaßes an kontinuierlicher und systematischer Planung und Organisation der Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterqualifizierung. Gerade in kleinen und mittleren Unternehmen mangelt es aber oftmals an Kapazitäten für Weiterbildungsplanung und Personalentwicklung⁴²). Für eine Verbesserung der Weiterbildungssituation dürfte mithin die formale Einrichtung von Zeitkonten allein nicht ausreichen. Entscheidend ist vor allem auch, ob es in den Betrieben gelingt, ein geeignetes Weiterbildungskonzept zu implementieren. In kleineren Betrieben könnte der Weg auch über informellere Regelungen bzw. über Qualifizierungsverbünde(-netzwerke) führen. Letztlich bleibt die Wirkung weiterbildungsfreundlicher Arbeitszeitmodelle vom tatsächlichen Umgang mit den formalen Regelungen, von der gelebten Unternehmenskultur abhängig.

4.3.3 Kollektivvertragliche Regelungen zur Förderung der Weiterbildung

In den österreichischen Branchen-Kollektivverträgen spielen Regelungen hinsichtlich der Qualifizierung eine eher untergeordnete Rolle. Es dominieren weiterhin die traditionellen Bereiche der Arbeitszeit- und Lohnpolitik. Nichtsdestotrotz gibt es in einer Reihe von Branchen-Kollektivverträgen unterschiedliche Ansätze, die den Zugang und die Teilnahme an Aus- und Weiterbildung regeln. Die Bandbreite reicht von Maßnahmen mit Rechtsansprüchen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wie Bildungsfreistellung bis hin zu Empfehlungen⁴³).

Im Bereich der *Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen mit Rechtsanspruch* können mehrere Ausgestaltungsmöglichkeiten unterschieden werden⁴⁴):

- Anspruch auf Bildungsfreistellung von bis zu einer Woche pro Kalenderjahr bei voller oder teilweiser Entgeltfortzahlung,
- Anspruch auf Bildungsfreistellung von bis zu einer Woche innerhalb eines Zeitraumes von mehr als einem Kalenderjahr bei voller Entgeltfortzahlung,
- Anspruch auf Bildungsfreistellung für die Dauer der Bildungsmaßnahme bei teilweiser oder voller Entgeltfortzahlung,
- Anspruch auf Bildungsfreistellung ohne Anspruch an Entgeltfortzahlung,

⁴²) Für Österreich führen u. a. die Ergebnisse des CVTS (einer europaweit durchgeführten Erhebung) sowie die Erfahrungen mit dem Weiterbildungsschwerpunkt 4 (Qualifizierungsberatung für Betriebe und Qualifizierungsmaßnahmen für Beschäftigte) im Rahmen der ESF-Ziel-3-Förderung in Österreich zu diesen Befunden.

⁴³) Die Autorinnen danken Mag. Franz Friehs vom ÖGB für die Ausarbeitung und Bereitstellung von Informationen über die Verankerung ausbildungsbezogener Maßnahmen in österreichischen Kollektivverträgen.

⁴⁴) Einschränkend muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass die folgenden Regelungen nur für Arbeitskräfte mit entsprechenden Branchenkollektivverträgen Gültigkeit haben. Arbeitskräfte ohne voll-sozialversicherungsrechtlich abgesicherte Beschäftigungsverhältnisse wie freie Dienstnehmer und -nehmerinnen haben indessen weder Zugang zur Bildungsfreistellung noch zur Bildungskarenz.

- Anspruch auf unbezahlte Bildungsfreistellung,
- Sonderformen bezahlter Bildungsfreistellung.

Beispiele für die Regelung der Bildungsfreistellung im Kollektivvertrag

Im Kollektivvertrag für Angestellte der Diözese Linz aus dem Jahr 2006 ist unter Berücksichtigung des Zeitrahmens der Betriebszugehörigkeit ein Anspruch auf Bildungsfreistellung von einer Woche pro Kalenderjahr unter Fortzahlung des vollen Entgeltes verankert. Dieser Anspruch gilt für unternehmens- und tätigkeitsbezogene Bildungsaktivitäten. Er ist allerdings mit den betrieblichen Verhältnissen wie Auftragslage abzustimmen.

Der Kollektivvertrag für überlassene Arbeitskräfte aus dem Jahr 2006, der die Überlassungsfreie Zeit regelt, beinhaltet einen Anspruch auf Bildungsfreistellung im Ausmaß von 8 Stunden pro Kalenderjahr bei voller Entgeltfortzahlung. Überlassene Arbeitskräfte unterstehen nur lohnrechtlich den Branchen, wohin sie verliehen wurden, zusätzliche Regelungen wie Anspruch auf Bildungsfreistellung gelten für sie nicht. Diese werden ausschließlich über ihren Kollektivvertrag geregelt.

Der Kollektivvertrag für Redakteurinnen und Redakteure bei Monatszeitschriften und -zeitschriften aus dem Jahr 2003 kennt einen Anspruch auf Bildungsfreistellung im Ausmaß von 4 Wochen innerhalb von 6 Arbeitsjahren bei voller Entgeltfortzahlung.

Der Kollektivvertrag für Angestellte der gewerblichen Kreditgenossenschaft aus dem Jahr 2005 beinhaltet den Anspruch auf Bildungsfreistellung für die Dauer der Bildungsmaßnahme ohne zeitliche Beschränkung bei voller Entgeltfortzahlung.

Der Kollektivvertrag für Angestellte bei Architektinnen und Architekten, Ingenieurskonsulentinnen und Ingenieurskonsulenten aus dem Jahr 2003 sieht einen Rechtsanspruch auf Bildungsfreistellung von einer Woche pro Kalenderjahr unter Fortzahlung des halben Entgeltes vor. Obwohl für die Dauer der Bildungsfreistellung nur eine teilweise Entgeltfortzahlung erfolgt, bleibt die Bemessungsgrundlage, aus denen sich die Sozialversicherungsbeiträge errechnen, unverändert.

Im Kollektivvertrag für Angestellte des Umweltbundesamtes aus dem Jahr 1999 ist die Gewährung der Bildungsfreistellung unter Entgeltfortzahlung an die Zustimmung des Arbeitgebers geknüpft, während sich im Kollektivvertrag für Angestellte der Österreichischen Postbus AG der Rechtsanspruch auf unbezahlte Bildungsfreistellung beschränkt. Ähnlich wie im Fall teilweiser Entgeltfortzahlung läuft auch bei unbezahlter Bildungsfreistellung die Bemessungsgrundlage vor Beginn der Bildungsfreistellung weiter.

Neben den angeführten Kollektivverträgen, die sehr klar die zeitliche Dimension des Rechtsanspruchs abgrenzen, finden sich im Kollektivvertrag für Angestellte der Bergwerke und eisen- und metallherstellenden Industrie aus dem Jahr 2000 Regelungen hinsichtlich der Nachtarbeitseinteilung für Angestellte, die an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Darüber hinaus kennt der Kollektivvertrag für Angestellte im gewerblichen Informationstechnologiebereich aus dem Jahr 2005 die Bildungszertifizierung.

Bildungszertifizierung¹⁾ – eine sozialpartnerschaftliche Initiative von WKO und GPA

Die Bildungszertifizierung – eine sozialpartnerschaftliche Initiative des Fachverbands für Unternehmensberatung und Informationstechnologie der Wirtschaftskammer Österreich gemeinsam mit der Gewerkschaft der Privatangestellten – bietet österreichischen Unternehmen die Möglichkeit, ihren Einsatz für die betriebliche Aus- und Weiterbildung ihrer Mitarbeiter sowie ihre Wertschätzung sozialer Kompetenz objektiv beurteilen zu lassen.

Das Bildungszertifikat ist österreichweit gültig. Um das Zertifikat für 3 Jahre zu bekommen, müssen vonseiten der Unternehmen klar definierte Anforderungen erfüllt werden. Die Zertifizierung erfolgt durch incite (institute for management consultants and information technology experts), die Weiterbildungsinstitution des Fachverbandes Unternehmensberatung und Informationstechnologie der WKO.

¹⁾ <http://www.bildungszertifizierung.at/>.

Zusätzlich zu diesen beiden Sonderformen finden sich im Kollektivvertrag für Arbeiter und Angestellte der außeruniversitären Forschungseinrichtungen aus dem Jahr 2004 Regelungen über die Einrichtung eines Bildungszeitkontos, auf das Aus- und Weiterbildungsaktivitäten unter Entgeltfortzahlung angerechnet werden.

Bildungszeitkonto

Gemäß Kollektivvertrag für Arbeiter und Angestellte der außeruniversitären Forschungseinrichtungen aus dem Jahr 2004 hat jede Forschungseinrichtung ein unternehmensbezogenes Bildungszeitkonto einzurichten, das für fachliche Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung steht. Das Ausmaß der für alle Arbeitnehmerinnen und Arbeiter zur Verfügung stehenden Bildungszeit errechnet sich aus der wöchentlichen betrieblichen Normalarbeitszeit pro Kalenderjahr mal der Zahl der Arbeitnehmerinnen und Arbeiter (zu Vollzeitäquivalente). Als Stichtag für die Berechnung der Bildungszeit dient der Bilanzstichtag. Eine Anrechnung bzw. ein Vorgriff auf das Bildungszeitkonto des Folgejahres ist nicht möglich. Als Bildungszeitkonto-relevante Zeiten gelten Seminare, Schulungsveranstaltungen, Kongresse, Fachmessen, Informationsveranstaltungen und Fachmessen, sofern die Teilnahme unter Entgeltfortzahlung erfolgt. Auch unternehmensinterne Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen sind in dem Bildungszeitkonto anzurechnen. Die Arbeitgeber haben nach Möglichkeit gleiche Zugangsbedingungen für alle Arbeitskräfte zu gewährleisten.

Neben den Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen mit Rechtsanspruch gibt es gemeinsame Erklärungen der Kollektivvertragspartner im Rahmenkollektivvertrag zur Aus- und Weiterbildung. Sie sind lediglich als Appell an die Betriebe zu sehen, da sie keinerlei verbindliche Wirkung haben. Dessen ungeachtet wird die Wichtigkeit von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und Betriebe betont und Empfehlungen zur Förderung der Bildungsinteressen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer abgegeben. Weiters ist die diskriminierungsfreie Einbeziehung von Frauen in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen als gemeinsames Ziel formuliert worden und die Bedeutung einer rechtzeitigen Weiterqualifizierung älterer Arbeitskräfte zum Erhalt ihrer Beschäftigungsfähigkeit hervorgehoben

worden. Die Umsetzung der letzt genannten Forderung findet sich in einer Reihe betrieblicher Pilotprojekte wie dem "Life"-Projekt zur Ausgestaltung eines neuen Personalkonzepts des Voest Alpine Konzerns⁴⁵⁾.

5. Prinzipien der Finanzierung

Zur Formulierung einer umfassenden Aus- und Weiterbildungsstrategie bedarf es der Abstimmung unterschiedlicher Finanzierungs- und Fördersysteme. Auf die Frage, wie die Mittel aufgebracht werden sollen, gibt es unterschiedliche Finanzierungsmodelle. Diese reichen von der Finanzierung durch die öffentliche Hand (Bund, Länder und Gemeinden), Unternehmen und Sozialpartner bis hin zu den Individuen, wobei die Kosten von einem Akteur zur Gänze übernommen oder auf mehrere aufgeteilt werden können. Die Regulierung solcher Modelle findet sich häufig in Kollektivverträgen, aber auch in Gesetzen oder betrieblichen Vereinbarungen.

Wenngleich die Eigenverantwortung der Individuen immer mehr eingefordert wird, liegt es dennoch in der Verantwortung des Staates, für die Kosten zur Erlangung eines bestimmten Erstausbildungsniveaus, unabhängig vom Alter, aufzukommen. Nicht zuletzt ist das Ausmaß der Eigenverantwortung erst die Folge gelungener Bildungsprozesse, die keinesfalls vorab vorausgesetzt werden können. In diesem Sinne sollte das Nachholen aller Bildungsabschlüsse bis zur oberen Sekundarstufe kostenlos möglich sein. Eine öffentliche Vollfinanzierung vom Kindergarten bis zur oberen Sekundarstufe würde sich positiv auf die Integration von Kindern aus bildungsfernen Schichten in das Bildungssystem auswirken und Folgekosten für die Gesellschaft durch ungünstige Bildungswegentscheidungen reduzieren.

Mit zunehmendem Bildungsabschluss und privatem Interesse an Bildungsmaßnahmen steigen auch die Eigenverantwortung und damit der individuelle Beitrag zur Finanzierung der Weiterbildungskosten. Liegen die Bildungsmaßnahmen dagegen im betrieblichen Interesse, so ist das Unternehmen gefordert, für die Finanzierung aufzukommen. Grundsätzlich sollte es im Bereich der Weiterbildungsfinanzierung eine Balance zwischen individueller Eigenverantwortung, betrieblicher Verantwortung und öffentlicher Subventionierung geben. Besonderes Augenmerk muss allerdings auf die ungleiche Verteilung des Zugangs und der Teilnahme an Weiterbildung gelegt werden. Klein- und Mittelbetriebe weisen ebenso wie bestimmte Personengruppen – Unqualifizierte, Ältere, Frauen mit Kinderbetreuungspflichten, Personen mit Migrationshintergrund, atypisch Beschäftigte und Randbelegschaften – eine geringere Weiterbildungsneigung auf. Konzepte zur Förderung der Weiterbildungsbeteiligung müssen daher speziell auf jene Gruppen zugeschnitten sein, die sich bislang nur unzureichend weitergebildet haben. Durch die zielgruppenspezifische Ausgestaltung sollen Mitnahmeeffekte verringert werden. Weiters soll bei der Konzeption von Fördermodellen darauf Bedacht genommen

⁴⁵⁾ <http://life.voest.co.at/>.

werden, den administrativen Aufwand so gering wie möglich zu halten, Qualitätsstandards und Transparenz der Kurse durch Akkreditierung und Standardisierung zu gewährleisten und die Maßnahmen flexibel auszugestalten. *Brummelkamp et al. (2005)* zufolge zeigt sich jedoch in der Praxis, dass nicht alle Punkte gleichermaßen erfüllt werden können, sondern Trade-offs existieren. So sind beispielsweise Steueranreize üblicherweise sehr transparent, verursachen einen geringen administrativen Aufwand und haben eine hohe Reichweite – der Mitnahmeeffekt ist jedoch oftmals enorm.

6. Schlussfolgerungen

Bildungsentscheidungen, und damit die Ausbildungsstruktur, bestimmen immer stärker die künftigen Erwerbs- und Einkommenschancen. Sie schlagen sich allerdings nicht nur in hoher Arbeitslosigkeit unter unqualifizierten oder gering qualifizierten Personen und in ungleichen Einkommenschancen nieder, sondern auch in schwacher sozialer Stellung, geringer Lebenserwartung und schlechterem Gesundheitszustand (*Egbers et al., 2005*). Ein Blick auf die Arbeitslosen- und Armutsquoten nach höchster abgeschlossener Ausbildung zeigen sehr deutlich, wie groß die Herausforderungen für das Aus- und Weiterbildungssystem sind, um chancengerechte Rahmenbedingungen zu schaffen und damit allen Personen im Erwerbsalter ähnliche Erwerbs- und Einkommenschancen zu bieten (*Schmid, 2004*). Neben den individuellen Nachteilen, die aus einer Ungleichverteilung der Bildungschancen resultieren, besteht aus sozial- und bildungspolitischer Sicht die Gefahr der Verfestigung von sozialer Ungleichheit. Zudem stellen, gesamtwirtschaftlich betrachtet, ungleich verteilte Bildungschancen nicht ausgeschöpfte Wachstumspotentiale dar. Aus betrieblicher Sicht hemmt ungenutztes Arbeitskraftpotenzial das Produktivitätswachstum. Oder positiv formuliert: Bildung kann die Wettbewerbsposition eines Landes verbessern, das Wirtschaftswachstum stärken, die Produktivität erhöhen, sozialen Unterschiede verringern und eine persönliche und gesellschaftliche Entfaltung sichern.

Maßnahmen im Bildungsbereich können nicht losgelöst voneinander betrachtet werden, da das Erst- und Weiterbildungssystem eng miteinander verknüpft sind. Die Erstausbildung als Grundstock an formaler Basisqualifikation bestimmt maßgeblich die Zugangsmöglichkeiten und Teilnahmebedingungen an weiterführender, lebensbegleitender Bildung. So gesehen sind auch die vorgeschlagenen Maßnahmen und Maßnahmenpakete im Bereich der Aus- und Weiterbildung nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern als Bausteine in einem Gesamtsystem. Insgesamt werden vier Maßnahmenpakete zur Erreichung folgender Teilziele vorgeschlagen:

- Maßnahmenpaket zur Verringerung der sozialen Selektion beim Bildungszugang,
- Maßnahmenpaket zur Integration von Personen mit nichtdeutscher Muttersprache,
- Maßnahmenpaket zur Erhöhung des Anteils an Personen mit einem Abschluss der oberen Sekundarstufe und

- Maßnahmenpaket zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung.

Die Maßnahmen zur Verringerung der sozialen Selektivität beim Bildungszugang zielen in erster Linie darauf ab, die Schnittstellen im differenzierten, österreichischen Erstausbildungssystem zu glätten und gleiche Bildungschancen für alle Jugendlichen unabhängig von ihrer sozialen, kulturellen und regionalen Herkunft zu gewährleisten. Während von diesem Maßnahmenpaket alle bildungsfernen Schichten profitieren, sind die Maßnahmen zur Integration von Personen mit nichtdeutscher Muttersprache speziell auf Personen mit Migrationshintergrund zugeschnitten. Beide Maßnahmenpakete zusammen konzentrieren sich auf den Pflichtschulbereich. Das dritte Maßnahmenpaket zielt dagegen auf weiterführende Bildungswege im formalen Bildungssystem ab. Hierbei steht die Verringerung des Anteils an Personen ohne weiterführende, formale Ausbildung und gleichzeitig die Erhöhung des potenziellen Personenkreises für tertiäre Ausbildungszweige im Vordergrund. Das vierte Maßnahmenpaket fokussiert auf die Verbesserung des Zugangs zu und der Teilnahme an Weiterbildung.

Da die Maßnahmenpakete zum Teil vertikal und horizontal miteinander verknüpft sind, gibt es Querschnittsmaßnahmen, die in mehreren Paketen zur Zielerreichung beitragen. Dies gilt besonders für die ersten beiden Pakete mit einer starken horizontalen Verflechtung. Gleichzeitig stehen sie in einer engen vertikalen Beziehung zum dritten Maßnahmenpaket.

Übersicht 6: Maßnahmenpakete

1. Maßnahmenpaket zur Verringerung der sozialen Selektion beim Bildungszugang:

- Bundesweit einheitliches, verpflichtendes Kindergartenjahr, das organisatorisch dem BMBWK zugeordnet ist, einführen.
- Leistungsschwächere im Schulsystem individualisiert und effizient fördern und das sprachliche Förderangebot ausbauen..
- Eltern, die nicht das österreichische Bildungssystem durchlaufen haben, über dessen Aufbau informieren.
- Flächendeckende Nachmittagsbetreuung in Volksschulen und in der unteren Sekundarstufe durch geschultes Personal bereitstellen.
- Kostenloses Nachholen des Hauptschulabschlusses unabhängig vom Alter ermöglichen.
- Bedürftigkeitsabhängige finanzielle Förderungen für Schülerinnen und Schüler in weiterführenden Ausbildungseinrichtungen ausbauen.
- Produktionsschulen im städtischen Bereich als niederschwellige Reintegrationsmaßnahme für Jugendliche gründen.
- Betriebliche Lehrstellenförderung auf zukunftssträchtige Lehrberufe einschränken.
- JASG-Lehrgänge reformieren – einerseits vollzeitschulische Ausbildungsplätze mit hohem Praxisanteil anbieten, andererseits niederschwellige Integrationsmaßnahmen für Jugendliche mit vielfältigen Problemlagen bereitstellen.
- Berufsreifeprüfung als integralen Bestandteil der Lehrausbildung anbieten, um die vertikale Durchlässigkeit zu erhöhen.
- Kostenloses Nachholen von Bildungsabschlüssen bis zum Ende der oberen Sekundarstufe forcieren.

2. Maßnahmenpaket zur Integration von Personen mit nichtdeutscher Muttersprache:

- Bundesweit einheitliches, verpflichtendes Kindergartenjahr, das organisatorisch dem BMBWK zugeordnet ist, einführen.
- Leistungsschwächere im Schulsystem individualisiert und effizient fördern und das sprachliche Förderangebot ausbauen.
- Eltern, die nicht das österreichische Bildungssystem durchlaufen haben, über dessen Aufbau informieren.
- Flächendeckende Nachmittagsbetreuung in Volksschulen und in der unteren Sekundarstufe durch geschultes Personal bereitstellen.
- Bedürftigkeitsabhängige finanzielle Förderungen für Schülerinnen und Schüler in weiterführenden Ausbildungseinrichtungen ausbauen.

3. Maßnahmenpaket zur Erhöhung des Anteils an Personen mit einem Abschluss der oberen Sekundarstufe:

- Bedürftigkeitsabhängige finanzielle Förderungen für Schülerinnen und Schüler in weiterführenden Ausbildungseinrichtungen ausbauen.
- Produktionsschulen im städtischen Bereich als niederschwellige Reintegrationsmaßnahme für Jugendliche gründen.
- Betriebliche Lehrstellenförderung auf zukunftssträchtige Lehrberufe einschränken.
- JASG-Lehrgänge reformieren – einerseits vollzeitschulische Ausbildungsplätze mit hohem Praxisanteil anbieten, andererseits niederschwellige Integrationsmaßnahmen für Jugendliche mit vielfältigen Problemlagen bereitstellen.
- Berufsreifeprüfung als integralen Bestandteil der Lehrausbildung anbieten, um die vertikale Durchlässigkeit zu erhöhen.
- Kostenloses Nachholen von Bildungsabschlüssen bis zum Ende der oberen Sekundarstufe forcieren.

4. Maßnahmenpaket zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung:

- Modularisierung des Bildungsangebots vorantreiben.
- Flächendeckendes, qualitativ hochwertiges Angebot an Kinderbetreuungseinrichtungen für Kleinkinder schaffen.
- Einen nationalen Qualifikationsrahmen für Österreich entwickeln und umsetzen.
- Alle Teilbereiche der Weiterbildung mittels einer gemeinsamen Strategie zur Umsetzung von lebensbegleitendem Lernen miteinander in Einklang bringen.
- Instrumente zur Anerkennung von informell erworbenem Wissen weiterentwickeln.
- Anbieterübergreifende, unabhängige, qualitativ hochwertige, flächendeckende und niederschwellige Bildungsberatung für alle etablieren.
- Agentur zur Akkreditierung und regelmäßigen Evaluierung von Weiterbildungsinstitutionen einrichten.
- Individuelle, von der Einbindung in den Erwerbsprozess unabhängige kofinanzierte Weiterbildungsförderung für die Bevölkerung im Erwerbsalter bereitstellen. Die Mittelaufbringung soll zielgruppenspezifisch festgelegt werden.
- Bildungskarenz reformieren in dem die Anwartschaft neu geregelt, die finanzielle Unterstützung angehoben und die Bezugsdauer flexibler gehandhabt wird.
- Teilzeit-Bildungskarenzmodell zum Nachholen von formalen Bildungsabschlüssen einführen.

Q: WIFO.

Literaturhinweise

- Arvanitis, S., Information Technology, Workplace Organization and the Demand for Employees of Different Education Levels: Firm-Level Evidence for the Swiss Economy, ETH Working Paper, 2003, (83).
- Bacher, J., Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem in Österreich, Zeitschrift für Soziologie, 2003, III.
- Bauer, F., Perspektiven einer Berufsbildungsreform für das 21. Jahrhundert, WISO, Linz, 2001, 24(1), S. 11-41.
- Becker, G. S., Human Capital, Columbia University Press, New York, 1975.
- Bellmann, L., Caliendo, M., Hujer, R., Radic, D., Beschäftigungswirkungen technisch-organisatorischen Wandels – eine mikroökonomische Analyse mit dem Linked IAB-Panel, Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2002, 35(4) S. 506-522.
- Biffl, G., Die Zukunft der österreichischen Berufs- und Qualifikationslandschaft bis 2005, AMS-Report, 2001, 20.
- Biffl, G., Der Bildungswandel in Österreich in den neunziger Jahren, WIFO-Monatsberichte, 2002, 75(6), S. 377-384.
- Biffl, G., Leoni, Th., Handlungsoptionen für eine Erhöhung der Einkommensgerechtigkeit und Chancengleichheit für Frauen in Oberösterreich, Studie des WIFO im Auftrag der AK Oberösterreich, Wien, 2006.
- Björnavold, J., Making Learning Visible – Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe, CEDEFOP, Thessaloniki, 2000.
- BLK Bund-Länder-Kommission, Zukunft von Bildung und Arbeit – Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015, Bonn, 2001, 104.
- bm:bwk, Statistisches Taschenbuch 2005, Wien, 2005.
- Bock-Schappelwein, J., "Ungleiche Ausbildungsstruktur unter der ausländischen Wohnbevölkerung in Österreich: Herausforderungen für den Aus- und Weiterbildungsmarkt", Wirtschaftspolitische Blätter, 2006, 53(2), S. 191-204.
- Bosch, G., Schief, S., Schietinger, M., Trends in der Arbeitszeitpolitik. Zur Diskussion um Dauer und Flexibilisierung der Arbeitszeit sowie der Insolvenzsicherung von Arbeitszeitguthaben, Veröffentlichung des Gesprächskreises Arbeit und Qualifizierung, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, 2005.
- Boudon, R., Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society, New York, 1974.
- Bratti, M., Matteucci, N., Is there skill-biased Technological Change in Italian Manufacturing? Evidence from firm-level data, Università Politecnica delle Marche, Quaderni di ricerca, 2004, 202.
- Brummelkamp, G., Gelderblom, A., van Elk, K. (Hrsg.), Final report Lifelong Learning submitted to DG Employment of the EC, Volume 1 Main Report, Policy instruments to foster training of the employed, EIM Zoetermeer/ SEOR Rotterdam, January 2005 and Volume 2 Summary Report (available as PDF files at the website of the TLM (http://www.siswo.uva.nl/tlm/confbuda/papers/papers_files/RT5_LLL_Volume_1_Main_Report.pdf)).
- CEDEFOP, Lifelong learning: citizens' views, Luxemburg, 2003.
- CEDEFOP, Educational Leave Schemes throughout Europe, CEDEFOP and EURYDICE, 2005, www.trainingvillage.gr/etv/library/educationalleave/main.asp.
- Cockx, B., Dejemeppe, M., Do the Higher Educated Unemployed Crowd Out the Lower Educated Ones in a Competition for Jobs?, IZA Discussion Paper, Bonn, 2002, (541).
- Colander, D., The future of economics: the appropriately educated in pursuit of the knowable, Cambridge Journal of Economics, 2005, 29, S. 927-941.
- Coles, M., Qualifications and Skills, Vortrag am 3. Mai 2005 beim Bundesamt für Berufsbildung und Technologie in Bern, 2005.

- Dearden, L., Reed, H., van Reenen, J., Who Gains when Workers Train? Training and Corporate Productivity in a panel of British industries, IFS (The Institute for fiscal studies) Working Paper 00/04, 2000, <http://www.ifs.org.uk/wps/wp0004.pdf>.
- Dietrich, H., Kleinert, C., Der lange Arm der sozialen Herkunft. Bildungsentscheidungen arbeitsloser Jugendlicher, in Tully, C. J. (Hrsg.), Lernen in flexiblen Welten: wie sich das Lernen der Jugend verändert, Juventa, 2006, S. 111-130.
- Dohmen, G., Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, Bonn, 2001, http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf.
- Egbers, G., Fugmann-Heesing, A., Pfeiffer, U., Thomas, U., von der Groeben, G., Bildung und Beschäftigung, Managerkreis der Friedrich-Ebert-Stiftung, 2005, <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/03051.pdf>.
- EK, Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, Brüssel, 2005.
- EK, Gemeinsamer Beschäftigungsbericht 2005/06. Mehr und bessere Arbeitsplätze: Umsetzung der Prioritäten der Europäischen Beschäftigungsstrategie, Brüssel, 2006.
- Eurostat, Arbeitszeiten, Statistik kurz gefasst, Thema 3, 7/2004.
- FAS, Das Berufsbildungssystem in Irland. Kurzbeschreibung, CEDEFOP Panorama Series 87, Luxemburg, 2004.
- Fassmann, H., Räumliche Disparitäten im österreichischen Schulsystem, ÖROK Schriftenreihe, Wien, 2002, (162).
- FETAC, Monitoring: Policy, Dublin, 2006, http://www.fetac.ie/monitoring/Monitoring_Policy_March_06.pdf.
- Flüter-Hoffmann, C., Janßen, P., Seifert, H., Investive Arbeitszeitpolitik – Ansätze für eine Verbindung von Arbeitszeitpolitik und beruflicher Weiterbildung, Köln–Düsseldorf, 2003.
- Fritz, O., Huber, P., Huemer, U., Kratena, K., Mahringer, H., Kurzmann, R., Streicher, G., Zakarias, G., Mittelfristige Beschäftigungsprognose für Oberösterreich – berufliche und sektorale Veränderungen bis 2008, WIFO in Kooperation mit Joanneum Research, Wien, 2002.
- Gelauff, G., Lejour, A., The new Lisbon Strategy – An Estimation of the Economic Impact of reaching five Lisbon Targets, Brüssel, 2006.
- Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel C., Wimmer, M., Abschlussbericht der Zukunftskommission vom 6.4.2005, BMBWK, 2005, http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/12421/zk_endbericht_neu.pdf.
- Haider, G., Reiter, C. (Hrsg.), Nationaler Bericht – PISA 2003, OECD, bm:bwk, Graz, 2004.
- Häfeli, K., Modularisierung in der Berufsausbildung: eine Chance für behinderte und benachteiligte Jugendliche?, in Felkendorff, K., Lischer, E., Barrierefreie Übergänge?, Zürich, 2005, S. 104-113.
- Herzog-Punzenberger, B., Die "2. Generation" an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich. eine Bestandsaufnahme, Wien, 2003, <http://today.net/static/2g/files/2g.pdf>.
- Hillmert, S., Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Institutionen und Entscheidungen, Arbeitspapier Nr. 7 des Projekts Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland, Berlin, 2003.
- Hoff, A., Zeit = Geld? Das Langzeitkonto als Bestandteil des Vergütungssystems, 2002, www.arbeitszeitberatung.de.
- Hoff, A., Was betriebliche Arbeitszeitgestaltung zur Work-Life-Balance beitragen kann, 2003, www.arbeitszeitberatung.de.
- Huber, P., Huemer, U., Kratena, K., Mahringer, H., Mittelfristige Beschäftigungsprognose für Österreich. Berufliche und sektorale Veränderungen bis 2010, WIFO, 2006.
- Huber, P., Lutz, H., Mahringer, H., Novotny, B., Pöschl, A., Schöberl, M., Smeral, K. (WIFO), Lassnigg, L., Leitner, A., Scheibelhofer, E., Steiner, M., Steiner, P., Wroblewski, A. (IHS), Lechner, F., Nemecek, N., Riesenfelder, A. (L&R), Evaluierung Europäischer Sozialfonds 2000-2006 Ziel 3 Österreich – Aktualisierung der Halbzeitbewertung Schwerpunktanalysen, Wien, 2005.

- Hummel, M., Reinberg, A., Zur langfristigen Entwicklung des qualifikationsspezifischen Arbeitskräfteangebots und -bedarfs in Deutschland, Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2002, 25(4).
- Iannelli, C., Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, erreichtem Bildungsgrad und den Arbeitsmarktergebnissen junger Menschen, Statistik kurz gefasst, Bevölkerung und soziale Bedingungen Thema 3-6, 2003.
- Johnson, G., Changes in Earnings Inequality: The Role of Demand Shifts, Journal of Economic Perspectives, 1997, 11(2), S. 41-54.
- Klimmer, S., Schlögl, P., Die Berufsreifeprüfung – eine erste Evaluierung im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien, 1999.
- Konsortium Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration, Studie im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2006.
- Kristen, C., Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand, Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 1999, (5).
- Lachmayr, N., Migrationshintergrund und soziale Selektion beim Bildungszugang, in Berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, September 2005, 2005, 59(94/95), S. 73-74.
- Lassnigg, L., Steiner, P., Die betrieblichen Kosten der Lehrlingsausbildung, EQUIS, Wien, 1996.
- Magnuson, K. A., Ruhm, C. J., Waldfogel, J., Does prekindergarten improve school preparation and performance?, NBER Working Paper, 2004, (10452), <http://papers.nber.org/papers/w10452.pdf>.
- Messerer, K., Markowitsch, J., Sohm, K., Balfe, W., Quality Assurance in a System Perspective. Good practice from the Irish VET and the Austrian HE sector, in BMBWK, Quality in Education and Training, Wien, 2006, S. 43-57.
- National Qualifications Authority of Ireland, The National Framework of Qualifications – an overview, Dublin, 2003.
- OECD, Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission – Österreichischer Länderbericht, Materialien zur Erwachsenenbildung, 2001, (5).
- OECD, Bildungspolitische Analyse, Paris, 2002.
- OECD, Upgrading workers' skills and competencies, Employment outlook, Chapter 5, Paris, 2003.
- OECD, Thematic Review on Adult Learning, Austria, Juni 2004.
- OECD (2005A), Education at a Glance, Paris, 2005.
- OECD (2005B), Promoting Adult Learning, Paris, 2005.
- OECD (2006A), Starting strong. Early childhood education and care policy, Länderbericht für Österreich, Paris, 2006.
- OECD (2006B), Where Immigrant Students Succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003, Paris, 2006.
- Plath, H.-E., Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft – Eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen, Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2000, 33(4).
- Plünnecke, A., Werner, D., Das duale Ausbildungssystem – Die Bedeutung der Berufsausbildung für Jugendarbeitslosigkeit und Wachstum, Beiträge zur Ordnungspolitik Nr. 9, Institut der deutschen Wirtschaft, 2004.
- Schiefinger, M., Insolvenzversicherung von Arbeitszeitguthaben: Wer trägt das Risiko der Arbeitszeitflexibilisierung? WSI-Mitteilungen, 2005, 6, S. 339-345.
- Schlögl, P., Lachmayr, N., Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich, Studie des ÖIBF, Wien, 2004.
- Schlögl, P., Lachmayr, N., Chancengleichheit und Bildungswegentscheidung. Empirische Befunde zur Ungleichheit beim Bildungszugang, WISO, 2005, 28(1), S. 139-154.

- Schmid, G., Soziales Risikomanagement durch Übergangsarbeitsmärkte, WZB Discussion Paper, Berlin, 2004, 110, <http://skylia.wz-berlin.de/pdf/2004/i04-110.pdf>.
- Schöne, R., Weinrich, K., Weigold, A., Vergleichende Studie zum aktuellen Entwicklungsstand von Produktionsschulen in Dänemark, Österreich und Deutschland, TU Chemnitz, 2006.
- Schröder, H., Schiel, S., Aust, F., Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse, Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen, Bielefeld, 2004.
- Schütz, G., Wößmann, L. (2005A), Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern, ifo-Schnelldienst, 2005, 58(21), S. 15-25.
- Schütz, G., Wößmann, L. (2005B), Chancengleichheit im Schulsystem: Internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren, Ifo Working Paper, München, 2005, (17).
- Seifert, H., Lernzeitkonten für lebenslanges Lernen, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, 2001.
- Seyda, S., Trends und Ursachen der Höherqualifizierung in Deutschland, Institut der deutschen Wirtschaft, iw-trends, Köln, 2004, 31 (2).
- Statistik Austria, Schulwesen in Österreich, Wien, 2003.
- Statistik Austria, Arbeitsorganisation und Arbeitszeitgestaltung. Modul der Arbeitskräfteerhebung 2. Quartal 2004, Wien, 2005.
- Steiner, M., Lassnigg, L., Schnittstellenproblematik in der Sekundarstufe, Erziehung und Unterricht 9/10, 2000, S. 1063-1070.
- Sultana, R. G., Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung – Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa, CEDEFOP Panorama series, 2004, 102.
- Unabhängige Expertenkommission, Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission, Finanzierung Lebenslanges Lernen: Der Weg in die Zukunft, 2004.
- Werner, D., Ausbildungsstellenmarkt zwischen Beschäftigungsrückgang und Fachkräftemangel, Institut der deutschen Wirtschaft, iw-trends, Köln, 2004, 31 (3).
- Wilkins, I., Weiterbildung/lebenslanges Lernen und soziale Segmentation, in Berichterstattung zur sozio-ökonomischen Entwicklung in Deutschland: Arbeit und Lebensweisen, 2005.
- Wroblewski, A., Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000, in KMI Working Paper Series, Working Paper Nr. 10, Wien.

© 2006 Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung

Medieninhaber (Verleger), Herausgeber und Hersteller: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung,
Wien 3, Arsenal, Objekt 20 • Postanschrift: A-1103 Wien, Postfach 91 • Tel. (+43 1) 798 26 01-0 •
Fax (+43 1) 798 93 86 • <http://www.wifo.ac.at/> • Verlags- und Herstellungsort: Wien

Verkaufspreis: 40,00 € • Download 32,00 €:

http://publikationen.wifo.ac.at/pls/wifosite/wifosite.wifo_search_get_abstract_type?p_language=1&pubid=27448