

bwp@ Spezial PH-AT1 | November 2020

**Österreichs Berufsbildung im Fokus der Diversität –
Berufspädagogische Forschung an Pädagogischen
Hochschulen –
Status quo, Herausforderungen und Implikationen**

Hrsg. v. Karin Heinrichs, Sabine Albert, Johanna Christa, Norbert
Jäger & Ramona Uhl

Lorenz LASSNIGG

(Institut für Höhere Studien-IHS, Wien)

**„Die Vielfalt der Eintöpfe“:
Diversität durch Homogenisierung?**

Online unter:

https://www.bwpat.de/spezial-ph-at1/lassnigg_bwpat-ph-at1.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2020



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

„Die Vielfalt der Eintöpfe“: Diversität durch Homogenisierung?

Abstract

Dieser Beitrag präsentiert eine politik-orientierte „systemische“ Analyse und Reflexion des Umganges mit Diversität in den österreichischen Bildungsstrukturen und der Bildungspolitik. Österreich wird als exzeptionelle Struktur identifiziert, in der die Tendenz zur Differenzierung des Schul- und Bildungswesens in homogene Gruppen besonders stark ausgeprägt ist. Dies wird als institutionelle Diversität bezeichnet, in der die Zuordnung der Kinder und Jugendlichen zu den „passenden“ Einheiten ein zentrales Problem darstellt; der Einsatz von Leistungsbewertungen und die Leistungsmessung wird damit potentiell zu einem wichtigen Steuerungsinstrument. Unter den politischen Kräften, die sich im Zeitablauf abwechseln, bestehen gegensätzliche Vorstellungen von „Leistungsregimen“.

Da sowohl diese Grundstruktur wie auch der Einsatz von Leistungsbewertung als Selektionsinstrument zwischen maßgeblichen politischen Kräften radikal umstritten sind, gibt es polarisierte Vorstellungen zu den möglichen Lösungen. Die globale Verbreitung von Kompetenztestungen hat auch Österreich erreicht, über ihren Einsatz bestehen jedoch gegensätzliche Vorstellungen, die in der Politisierung von PISA und in Konflikten um die Bildungsstandards zum Ausdruck kommen, v. a. um ihre Nutzung für High-Stakes-Testungen. Es bestehen in den zentralen Fragen wenig belastbare Evidenzen und eine Schließung dieser Lücken ist nicht absehbar.

Diversity through homogenization

The paper presents a policy-oriented analysis of how the Austrian educational structures and politics are processing the challenges of diversity. Austria is identified as an exceptional structure that shows an especially marked tendency of differentiation into homogenous units in which the sorting of children and youth to the “right” units poses a main problem. Assessment procedures crystallized to oppositional “achievement regimes” serve as important steering instruments, that are heavily contested between main forces in education politics and policies and change times and again.

The global spread of competence testing has reached Austria. The use of testing is viewed differently at the political level, in particular high-stakes testing is highly contested between competing parties. The relation between different “achievement regimes” and the homogenized structure is analysed, showing the lack of evidence in this important field of education policy making.

***Schlüsselwörter:** Berufsbildung, Differenzierung, Leistungsbeurteilung*

1 Einleitung¹

Dieser Beitrag präsentiert in doppelter Hinsicht eine Reflexion „von außen“ auf Fragen der Diversität in der österreichischen Berufsbildung, erstens beruhen die Ausführungen auf langjährigen Forschungen zur Berufsbildung außerhalb der pädagogischen Hochschulen in der außeruniversitären Forschung, zweitens wird die Diversität aus einer strukturellen, sozialwissenschaftlichen und politikorientierten Vogelperspektive betrachtet. Da der Umgang mit Diversität sehr stark in den (pädagogischen) Mikroprozessen stattfindet, ist das eine begrenzte Perspektive. Sie ist jedoch – sozialwissenschaftlich gesehen – wichtig, da die Mikroprozesse in die strukturellen Rahmenbedingungen eingebettet sind, und da auch die (externen) politischen Diskurse und Maßnahmen den Umgang mit Diversität im Alltagsleben wie auch in den Schulen und Klassenzimmern beeinflussen.

Die Aufteilung der Schüler_innenpopulationen auf homogene Gruppen als rationalisierender Faktor des Unterrichtens ist so eng mit der Verallgemeinerung öffentlicher Schulstrukturen verbunden, dass ihre Infragestellung in einer traditionellen bildungspolitischen Sicht geradezu einer Infragestellung des Schulwesens und seines Leistungsregimes gleichkommt. Wenn diese Homogenisierung einmal (in langen historischen Prozessen) etabliert ist, kann sie so selbstverständlich erscheinen, dass auf die Heterogenität, die in den homogenisierten Gruppen – aufgrund der notwendigerweise mehr oder weniger willkürlich gesetzten Grenzziehungen – immer *auch* vorhanden ist, vergessen wird. Die Homogenisierung kann sich auf viele Merkmale oder Faktoren beziehen. Ein wichtiger Faktor sind immer die *erwarteten oder zu erreichenden Leistungen*, die mehr oder weniger im Vordergrund stehen können, und die auch in vielen Facetten verstanden oder gefasst werden können (z. B. fixierte Fähigkeiten, latente Potenziale, generalisierte oder spezifische „Intelligenzen“). Diese werden in der Tendenz immer in vertikale Hierarchien von *mehr-weniger* („Niveau“) gebracht. Die Regel der Rationalisierung durch Homogenisierung lautet letztlich: erstens je „mehr“ an Voraussetzungen in der Gruppe vorhanden ist, je schneller und je mehr kann gelernt werden; zweitens umso homogener die Gruppen, je „leichter“ der Unterricht (jedenfalls dort, wo schon „etwas mehr“ an Voraussetzungen vorhanden ist; zur Theoretisierung dieser Zusammenhänge siehe Brunello/Checchi 2007).

Der Diskurs um *Inklusion* stellt diese „Selbstverständlichkeiten“ der Homogenisierung in Frage und befasst sich mit dem Lernen in heterogenen Gruppen. Dabei wird einerseits normativ von gleichen demokratischen Zugangsrechten v. a. in die öffentliche Pflichtschule aber auch zu weiteren Bildungsrechten ausgegangen, und es werden andererseits auch funktional direkte Vorteile von Heterogenität oder Diversität in den Lehr-Lernprozessen postuliert, z. B. im Hinblick auf die Weite der Lernthemen und -gegenstände oder die Kreativität in den Lernumgebungen, bis hin zu (im Durchschnitt) besseren Lernergebnissen.

¹ Siehe auch ein erweitertes Hintergrundpapier, in dem die Evidenzen ausführlicher dargestellt sind und die digitale Zugänglichkeit der Literaturliste ausführlicher dokumentiert ist, auf:

https://www.researchgate.net/publication/343481124_Die_Vielfalt_der_Eintöpfe_Diversität_durch_Homogenisierung_Erweiterter_Draft_zu_einem_Beitrag_in_bwp_Spezial_Diversität-Osterreich_August_2020

Wie schon der Titel des Beitrages anzeigt, ist die Frage der Homogenisierung für die österreichischen Bildungsstrukturen von eminenter Bedeutung, erstens weil dieses Prinzip in besonders ausgeprägter Weise strukturell etabliert ist, und zweitens, weil dieses Prinzip auch die nationale Bildungspolitik und den Umgang mit Diversität – konfliktbeladen – bestimmt. Dies wird anhand von mehreren Phänomenen gezeigt:

- die strukturelle Homogenisierung nach hierarchisch interpretierten Leistungsunterschieden ist vergleichsweise stark ausgeprägt, sie beginnt besonders früh in der Bildungslaufbahn, und verstärkt sich im weiteren Verlauf sehr deutlich;
- die Aufteilung auf homogene Einheiten nach Leistungsunterschieden erfordert legitimierende Regelungen der Leistungsbewertung und -messung (ein „Leistungsregime“), die aufgrund ihrer starken Bedeutung einen hohen Stellenwert in der Politik bekommen;
- aufgrund der historisch inkrementell gewachsenen Strukturen sind die bildungspolitischen Diskurse traditionalistisch bestimmt, es wird wenig Wert auf Evidenzen gelegt, und dem herrschenden Regime widersprechende Befunde lösen wenig diskursive und politische Resonanz aus;
- die Diskurse der Diversität und Inklusion stehen im Gegensatz zum herrschenden Regime der Homogenisierung und entwickeln sich daher langsam und mit viel Gegenwind und wenig Realisierungsdruck.

Methodisch beruht dieser Beitrag v. a. auf der Auswertung und Interpretation von umfangreichen Literaturrecherchen und Datenauswertungen zur österreichischen und internationalen Entwicklung der Berufsbildung, die im Zusammenhang mit sieben größeren Projekten durchgeführt wurden (vgl. Lassnigg 2010, 2012; Lassnigg/Laimer 2013; Lassnigg/Vogtenhuber 2014; Graf/Lassnigg/Powell 2011), darunter zwei explizit zur Zukunft der Berufsbildung (vgl. Lassnigg 2010; Lassnigg/Laimer/Markowitsch 2013), die aktualisiert und durch eine Recherche zu den Begrifflichkeiten ergänzt wurden. Das Konzept der „Leistungsregime“ wird verwendet, um die Struktur und Entwicklung zu fokussieren; dabei wird zur Kontrastierung der vorherrschenden Diskurse auch auf Ergebnisse einer explorativen Auswertung von Daten aus der PIAAC-Erhebung zur Entwicklung der Kompetenzen nach Altersgruppen zurückgegriffen (ausführlich: Lassnigg/Vogtenhuber 2014).

In den professionellen und politischen Diskursen sind die Begrifflichkeiten von Diversität und Inklusion systematisch verbunden. Diversität (bis zu einem gewissen Grad synonym mit Vielfalt) bezeichnet Unterschiede mit positiver Konnotation, die Unterschiede sollen nicht eingeebnet werden, sondern als positive Ressource geschätzt und genützt werden. Inklusion bezeichnet einen politischen Umgang mit diesen Unterschieden, der auf der Verankerung der Bildungsrechte in den Menschenrechten beruht, und im öffentlichen Bildungswesen gegenüber den traditionellen Separierungen den allgemeinen Zugang zum gemeinsamen Lernen entlang der verschiedenen Diversitätsmerkmale oder -bereiche betont. Die Dimensionen der Menschenwürde

und der Demokratie werden in dieser Sicht im Zweifelsfall höher gewichtet als utilitaristische Kriterien der Effizienz.

Der Begriff der Diversität wird unterschiedlich verwendet, und es wird auch eine Art Genealogie in der Abfolge von Homogenität-Heterogenität-Diversität festgestellt, die in der politischen Umsetzung mit den Begriffen Segregation-Integration-Inklusion korreliert (Sliwka 2010 beschreibt die Entwicklung in Deutschland in dieser Begrifflichkeit; sh. auch Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg 2015; zur Heterogenität siehe Budde et al. 2015, in der Berufsbildung z. B. Westhoff/Ernst 2016). In Österreich hat v. a. die Reform der Lehrer_innenausbildung (PädagogInnenbildungNEU), die seit der gesetzlichen Beschlussfassung im Jahr 2009 sukzessive – und immer noch umkämpft – umgesetzt wird, die Konzepte von Diversität und Inklusion in „starker“ Ausprägung formal etabliert. Dabei wird der umfassende Begriff – in unterschiedlicher Tiefe – in „Diversitätsbereiche“ differenziert, die zumeist zumindest Behinderung, Flucht, Migration-Mehrsprachigkeit, (Hoch)Begabung, ethnische oder benachteiligte soziale Gruppierungen, häufig auch die Geschlechterunterschiede umfassen (Beiträge in OECD 2010 setzen sich umfassend mit den verschiedenen Bereichen auseinander); die Zusammenhänge und Überschneidungen werden unter dem Begriff der Intersektionalität behandelt. Feyerer/Holzinger (2018) geben einen Überblick zur Entwicklung des Umgangs mit inklusiver Bildung in Österreich, die bis vor kurzem auf den sonderpädagogischen Bereich beschränkt war. In diesem Bereich kann auch die Entwicklung der Begrifflichkeiten von der Integration zur Inklusion in Meilensteinen nachvollzogen werden, vom „subversiven“ Weißbuch Integration 1998 zur politischen Proklamation der Inklusion spätestens im Bericht der Bundesregierung 2016 (vgl. Tiroler Bildungspolitische Arbeitsgemeinschaft 1998; BMASK 2016, v. a. 76-93; BMEIA 2016). Einer allgemeinen Rhetorik radikaler Reformen stehen im Konkreten Einschätzungen kleiner unzureichender Veränderungen gegenüber.

„Eine Schule für alle soll jedes Kind mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt stellen und optimal innerhalb der Schulgemeinschaft fördern und fordern. Der schrittweise Abbau der Sonderbeschulung kann nur ein Teilstück einer grundlegenden Reform hin zu einem inklusiven Bildungssystem sein. Denn es geht insgesamt darum, zu einem Bekenntnis zum Grundprinzip der Diversität und der Abschaffung von sozialen, kulturellen und sozio-ökonomischen Barrieren im Bereich Bildung durch eine Reform der Regelschulen zu kommen.“ (BMASK 2016, 78)

„Trotz punktuellen Versuchen, dem sozialen Modell gerecht zu werden, bleibt die Notwendigkeit eines „radikalen“ Umdenkens in wesentlichen Bereichen unberücksichtigt. Erwähnt sei auch in diesem Fall etwa der Bildungsbereich – ein Schulsystem kann nicht „ein bisschen inklusiv“ sein.“ (BMASK 2016, Monitoringausschuss, 237)

In anderen Diversitätsbereichen sind die Entwicklungen im Hinblick auf Diversität und Inklusion noch weniger fortgeschritten als in der Sonderpädagogik, bzw. haben sich die Diskurse später entwickelt. Im Zusammenhang mit Flucht, Migration und Mehrsprachigkeit ist Integration der vorherrschende Begriff, obwohl hier lange Zeit bis einem gewissen Grad inklusive Orientierungen praktiziert wurden, ohne jedoch ausreichende Voraussetzungen für effektive

Inklusion zu schaffen (vgl. Lassnigg/Steiner 2017, auch Boeckmann/Gombos/Khan-Svik 2018). Insgesamt besteht eine Kompartimentalisierung der Bereiche mit Spezialcommunities/diskursen (auch die Begabungsförderung praktiziert ihren eigenen Diskurs; für eine integrativ-inklusive Argumentation siehe Sonntag/Veber 2014), Intersektionalität ist nicht besonders etabliert (zum Zusammenhang zwischen Migration und Sonderpädagogik siehe Luciak 2009).

Auch wenn im Wirtschaftsleben die Idee der Diversität im Einzelnen hoch gehalten wird, so ist der Berufsbildung mit ihrer praktischen Ausrichtung auf die Berufsvorbereitung/ausübung eine starke utilitaristische Komponente inhärent – je stärker diese Ausrichtung ausgeprägt ist, je eher sind Konflikte zu einer inklusiven Orientierung der gesamten Bildungsstruktur zu erwarten. Tatsächlich finden sich – mit Ausnahme der neuen Lehrer_innenausbildung an den Pädagogischen Hochschulen (PHn; z. B. PHSt o.J., 2020ab; PHOOe o.J) – in der rezenten Literatur so gut wie keine Bezüge zu Diversität und Inklusion, eher wird die Selektivität und Homogenisierung thematisiert (Eder 2018; Dorninger/Gramlinger 2019; Schlögl/Stock/Mayerl 2019). Demgegenüber kann man in der Schweiz und Deutschland seit den 2000ern Forschungsschwerpunkte und Projekte sowie Publikationen feststellen (z. B. EHB o.J.; BIBB 2016, o.J.).

2 Selektive und hierarchisierte Grundstruktur und umkämpftes „Leistungsregime“

In diesem Abschnitt wird die homogenisierende Grundstruktur des österreichischen Bildungswesens skizziert, die im internationalen Vergleich besonders ausgeprägt erscheint. Innerhalb dieser Struktur besteht ein zentrales politisches und organisatorisches Problem darin, für die „treffsichere“ Zuordnung der Kinder und Jugendlichen zu den homogenisierten Einheiten zu sorgen, wobei auch der Umgang mit den in einer derartigen Struktur zu erwartenden „Fehlklassifizierungen“ berücksichtigt werden muss. Diese Zuordnungsproblematik, die in der Politik eine wichtige Rolle spielt, wird als *Leistungsregime* gefasst und im Hinblick auf ihre Komponenten analysiert.

Die österreichische Bildungsstruktur kann in ihrem hohen Grad an kategorialer Differenzierung und „Tracking“ in allen Bereichen als international exzeptionell bezeichnet werden (schematisierte Darstellungen und Beschreibungen der komplexen Struktur finden sich in Dorninger/Gramlinger 2019; die ISCED-International Standard Classification of Education-Zuordnungen sind in Statistik Austria 2015 sowie interaktiv anschaulich aber nicht ganz aktuell in Euroguidance 2014 dokumentiert; die NQR-Nationaler Qualifikationsrahmen-Zuordnungen siehe in Qualifikationsregister o.J.).

- Die *Berufsbildung auf der Sekundarstufe* (Schulstufen 9-bis-13 im Alter von 14 bis 19 Jahren) ist früh nach Leistungsniveaus in drei vertikale „Tracks“ unterschiedlicher Bildungshöhe geteilt: „duale“ Lehrlingsausbildung mit Teilzeit-Berufsschulpflicht, berufsbildende mittlere Schulen (BMS) und berufsbildende höhere Schulen (BHS); letztere schließen im Sinne einer Doppelqualifizierung mit einer Matura-(Abitur)-Prü-

fung ab, die neben der beruflichen Qualifikation auch einen Hochschulzugang vermittelt (die BHS werden seit einigen Jahren in vergleichenden Forschungen als Hybridqualifikationen und – jedenfalls für Deutschland – als „best practice“ geehrt; Deissinger et al. 2013);

- neben und in Verbindung mit der Berufsbildung im formalen System gibt es eine umfangreiche Vielzahl von unterstützenden Maßnahmen und Ausbildungen, die auf bestimmte Problemsituationen zugeschnitten sind und weitaus überwiegend im Rahmen der *Arbeitsmarktpolitik* und des *Arbeitsmarktservice* organisiert werden, viele sind transient und kurzfristig, aber es bestehen auch definitive Ausbildungsformen, die teilweise Abwandlungen oder Ergänzungen von formalen Ausbildungen sind (z. B. Überbetriebliche Lehrlingsausbildung, oder Formen der Teillehre oder der verlängerten Lehre, die mit Assistenz-Verhältnissen gekoppelt sind; BMASGK 2019; Dorninger/Gramlinger 2019);
- die Berufsbildung setzt wiederum auf einer sehr früh im Alter von 10 Jahren in zwei „Tracks“ nach der generellen Leistungsfähigkeit differenzierten *Pflichtschule (Mittelschule und Allgemeinbildende Höhere Schule)* plus einer *Sonderschule* (die der formalen Feststellung von Einschränkungen der Leistungsfähigkeit bedarf) auf,
- wobei die Mittelschule (Schulstufen 5-bis-8, Alter 10-14 Jahre) selbst im Laufe der Jahrzehnte verschiedene Formen der weiteren Differenzierung und Homogenisierung nach Leistungsniveaus durchlaufen hat: in den 1950ern bestand eine stark regional (Land-Stadt) bestimmte Teilung zwischen der Oberstufe der Primarschule-Volksschule und der *Hauptschule*; letztere wurde in den 1960ern und 1970ern in Form einer Streaming-Differenzierung von zwei Zügen (A und B) verallgemeinert (bei gleichzeitigem Abbau der Volksschuloberstufe), und nach einer (gescheiterten) Gesamtschuldiskussion dann in den 1980ern in eine Setting-Differenzierung nach *drei Leistungsgruppen* in den Hauptfächern transformiert; eine kurzlebige Reform der Hauptschule unter dem Namen *Neue Mittelschule* in den 2010ern wollte die Leistungsgruppenstruktur in heterogene Gruppen mit individualisiertem Unterricht überführen, 2018 wurde jedoch die Differenzierung nach Leistungsgruppen wieder als Variante etabliert und der Name auf *Mittelschule* geändert;
- parallel zur „allgemeinen“ Hauptschule/Mittelschule besteht die selektive Unterstufe der *Allgemeinbildenden Höhere Schule (AHS)* als Nachfolgeorganisation der Gymnasien, auf der auch eine vierjährige *Oberstufe* aufsetzt, die traditionell mit der Matura-(Abitur)-Prüfung die Hochschulreife vermittelte; seit den sozialdemokratisch angetriebenen Schulreformen der 1920er Jahre besteht *eine formale Äquivalenz (Lehrplangleichheit) der AHS-Unterstufe mit der obersten Leistungskategorie der Hauptschule/Mittelschule* (A-Zug, erste Leistungsgruppe, entsprechende Noten in der Mittelschule), die einen Übergang zu den Höheren Schulen auf der Oberstufe, und damit auch einen Hochschulzugang ermöglicht; in den 1970ern wurde dafür auch eine eigens

geführte Oberstufenform der AHS etabliert; für das untere Ende des Leistungsspektrums arbeiten Eder/Neuweg/Thonhauser (2009, 253) heraus, dass im Hinblick auf Berechtigungen

„[...] alle Noten der dritten Leistungsgruppe einem ‚Nicht genügend‘ gleichzuhalten sind. Durch die Absolvierung einer Aufnahmeprüfung kann zwar trotzdem eine Übertrittsberechtigung erworben werden; in der Praxis wird das Bestehen dieser Prüfung als ‚Genügend‘ gewertet, sodass faktisch immer eine Schlussreihung der betreffenden Schüler/innen erfolgt. Tatsächlich sind die Leistungsüberschneidungen zwischen den Leistungsgruppen jedoch so groß, dass eine generelle Abwertung der dritten Leistungsgruppe ungerechtfertigt ist.“

- auf der oberen Sekundarstufe bauen vier weitere *postsekundäre und hochschulische* „Tracks“ auf (diverse Kurzstudien, Bachelor, Master, Doktorat); die auf der dualen Lehrlingsausbildung aufbauenden Meister-Qualifikationen werden tertiär den Kurzstudien (ISCED 5) bzw. dem Bachelor-Niveau (NQR VI) zugeordnet; ebenso sind die Stufen 4 und 5 der BHS sowie ihre Abschlüsse nach längerem Hin-und-Her als tertiäre Kurzstudien eingestuft (ISCED 5), die Stufen 1-bis-3 jedoch auf der Sekundarstufe analog zu den BMS und der Lehrlingsausbildung;
- im *Eingangsbereich in das Schulwesen* besteht eine aktuelle Dynamik von Homogenisierungen hinsichtlich der Feststellung der Berechtigung des Zugangs zur regulären *Primarstufe* (Schulreife) sowie der Pflicht des *Kindergartenbesuchs*; für die Zugangsberechtigung wird eine formale Sprachtestung etabliert (im Falle des Nicht-Bestehens erfolgt eine Segregation in separierte Deutschklassen), im Jahr vor Eintreten der Schulpflicht (Fünfjährige) ist der Kindergartenbesuch – mit Ausnahmen – verpflichtend, bei Vierjährigen wird eine Verpflichtung ins Auge gefasst, aktuell besteht eine formelle Informationspflicht für die Eltern; zwischen dem verpflichtenden Kindergartenjahr und den ersten beiden Stufen der Primarschule wird eine Flexibilisierung hinsichtlich der Leistungsbeurteilung angestrebt; als Zwischenstufe bei altersmäßiger Schulpflicht aber nicht erreichter Schulreife bestehen *Vorschulklassen*, die separiert oder gemeinsam mit Primarschulklassen unterrichtet werden können (Mehrstufenklassen) und auf die Schulpflicht angerechnet werden;
- mit der separierten *Sonderschule* und der integrativen Form der Unterrichtung bei „sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF)“ bestehen also aktuell bereits im Bereich der Früherziehung und des Überganges in die Primarschule fünf unterschiedliche homogenisierende Kategorien: reguläre Volksschule, Vorschulklasse, Deutschförderklasse, Sonderschule, integrierte Sonderbeschulung („Integrationsklassen“ mit Schüler_innen mit SPF); in der Form einer „flexiblen Schuleingangsphase“ können diese Formen auch zusammengefasst werden (siehe zu den komplexen Regelungen in diesem Bereich BMBWF 2019);
- zwischen diesen homogenisierten Kategorien gibt es auch *Übergangsformen und Optionen einer „zweiten Chance“* in Form von externen Prüfungsmöglichkeiten (und daran

anknüpfenden optionalen Unterstützungskursen der „Shadow Education“) oder auch als formale Ausbildungsgänge, die oft auch berufsbegleitend (in Abendform) angeboten werden. Wichtige Formen sind Möglichkeiten der AHS-Matura-(Abitur)-Prüfung, Aufbaulehrgänge zwischen den berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) und der berufsbildenden BHS-Matura, sowie Kollegs zur Erreichung der berufsbildenden BHS-Matura für Absolvent_innen der AHS-Matura; die Ausbildungsgänge machen etwa 1 % der Oberstufenschüler_innen aus (Lassnigg 2014), wenn man auch die Prüfungen der Berufsmatura sowie die Überbetriebliche Lehrlingsausbildung berücksichtigt, so ergibt ein direkter Vergleich mit der für ihre Durchlässigkeitsmechanismen international hochgelobten Schweiz für Österreich eine ähnliche Beteiligung in diesen Übergangsformen (Lassnigg 2015). Diesen Möglichkeiten in der vertikalen „Aufstiegshierarchie“ stehen auch quantitativ viel häufiger wahrgenommene Formen der Abwärtsmobilität von den sehr selektiven höheren in die mittleren Schulen, oder in die formal nicht selektive Lehrlingsausbildung gegenüber. Seit den 1920ern ist der Übergang von der Hauptschule (heute Mittelschule) in die Höhere Schule ein Thema (siehe oben) und ein neueres Thema ist der Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule, der sich jedoch zuletzt v. a. auf die Datenübermittlung konzentriert hat.

Zusammenfassend ist für die homogenisierende österreichische Struktur ein „Exzeptionalismus“ festzustellen, indem mehrere internationale Reformbewegungen – trotz entsprechender Bemühungen – nicht mitgemacht wurden: erstens die Gesamtschulbewegung (die erste „Tracking“-Station ist bei 10 Jahren im internationalen Vergleich besonders früh angesetzt), und zweitens die erste Welle der Gründung von Fachhochschulen in den 1960/70er Jahren, die meist auf einer Tertiarisierung der höheren Berufsbildung beruhte (dies hat zur Erhaltung des hybriden „best practice-Modells“ der BHS geführt; die Gründung des österreichischen Fachhochschul-FH-Sektors in der zweiten Welle der 1990er hat – trotz Namensgleichheit mit Deutschland – in Form eines Akkreditierungsmodells für Studiengänge bzw. völlig neue Institutionen ebenfalls einen „exzeptionellen“ Weg z. B. gegenüber der Schweiz und Finnland eingeschlagen, der wiederum zur Erhaltung der BHS geführt und ein langsames Wachstum des neuen Sektors impliziert hat).

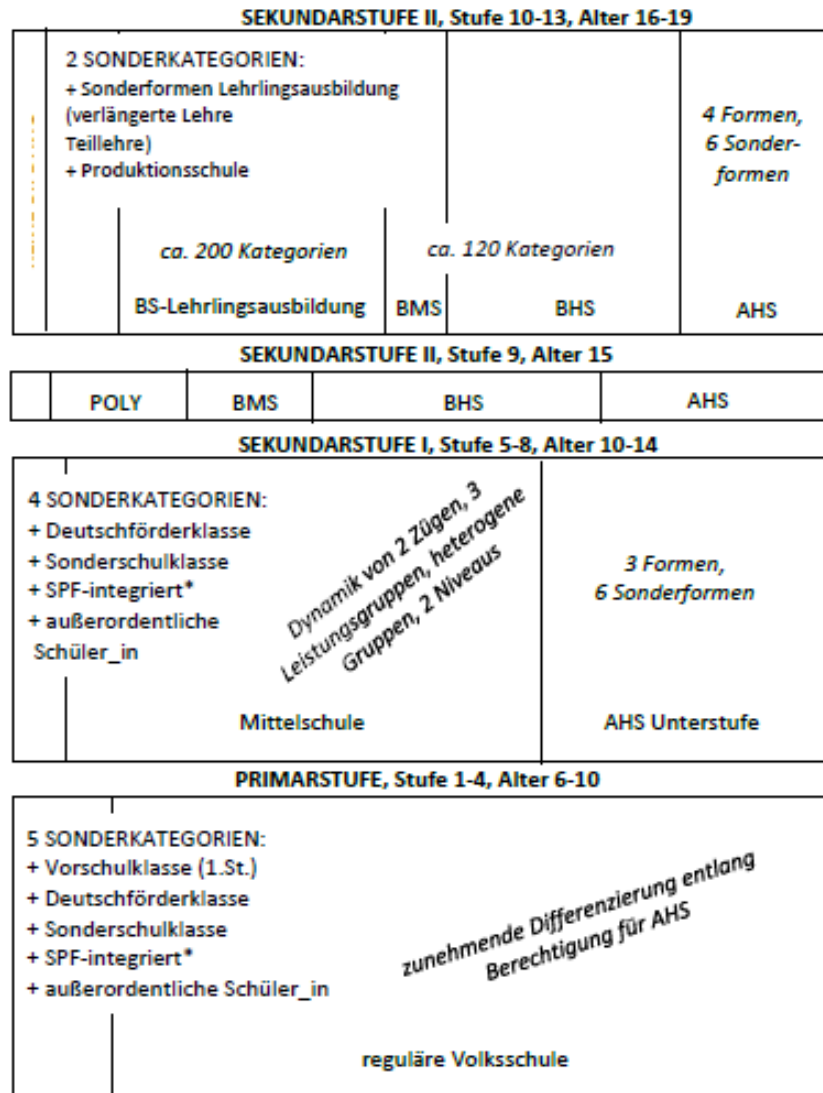


Abbildung 1: Formen der Homogenisierung im österreichischen Schulwesen

Erläuterung: die verschiedenen Grob-Kategorien sind in ihren quantitativen Größenordnungen angeordnet; AHS=Allgemeinbildende Höhere Schule (akademischer Track auf unterer und oberer Sekundarstufe); BHS=Berufsbildende Höhere Schulen; BMS=Berufsbildende Mittlere Schulen; POLY=Polytechnische Schule (Übergangsstufe auf der 9.Stufe); BS=Berufsschule (Teilzeitschule für Lehrlinge).

* SPF-integriert bedeutet, dass Schüler_innen mit Sonderschulstatus und auch Sonderschulzeugnis in regulären Klassen mit speziellen zusätzlichen Ressourcen unterrichtet werden. (Quellen: eigene Darstellung aufgrund von Statistik Austria, Dorninger/Gramlinger 2019, Euroguidance 2014, BMASGK 2019)

Die zweite „Tracking“-Station befindet sich ebenfalls früh auf der 9./10. Stufe im Alter von 14-bis-15 Jahren, wo zwischen der Weiterführung der höheren Allgemeinbildung (AHS-Oberstufe) und hunderten Berufen und Berufsfeldern (horizontal) in der Berufsbildung entschieden werden muss, die gleichzeitig auch vertikal in die genannten drei Tracks gegliedert sind: Lehrlingsausbildung, berufsbildende mittlere Schulen-BMS meist 3-jährig, und berufsbildende höhere Schulen 5-jährig. *Diversität besteht in dieser Struktur traditionell in der Form der Zuordnung der Schüler_innen und Studierenden zu den einzelnen nach bestimmten Kriterien*

homogenen Einheiten, die Zuordnungskriterien sind einerseits die angenommene/erwartete Leistungsfähigkeit und andererseits inhaltliche Ausrichtungen (Berufe, Interessensbereiche, Disziplinen), jede inhaltliche Ausrichtung ist im Prinzip nach drei vertikalen Ebenen differenziert – für Jugendliche, die im Alter von 14/15 Jahren keine Berufsentscheidung treffen können und nicht den höheren AHS Weg nehmen, gibt es in dieser Struktur keine Optionen außer der Arbeitsmarktpolitik.

3 „Leistungsregime“, Bewertungen und Evidenzen

In der skizzierten homogenisierten Struktur von alternativen Bildungswegen sind die Praktiken und Regelungen der Zuordnung der Schüler_innen und Jugendlichen zu den vorgegebenen „Eintöpfen“ ein entscheidendes Element, das auch die politischen Diskurse, Strategien und Maßnahmen wesentlich prägt, aber als spezifisches Phänomen im Hinblick auf die bestehenden Mechanismen und ihre Qualitäten eher nur wenig explizit und evidenz-informiert thematisiert wird. Ein wesentlicher symbolischer Ausdruck des Leistungsregimes ist die Leistungsbeurteilungsverordnung (RIS 2020, orig. 1974, Eder/Neuweg/Thonhauser 2009), die die Bewertung und Beurteilung detailliert regelt. Die Komplexität und Konfliktladung dieser Thematik drückt sich weiterhin darin aus, dass die Verordnung seit 2011 einem hochrangigen Reformprozess unterworfen ist, dessen Abschluss nun mit 2022 oder 2023 erwartet wird (BMBWF 2020, 18-23).

3.1 „Cooling-out“: Fremdselektion und Selbstselektion

Im klassischen aber ein wenig vergessenen Konzept des „Cooling-out“ (Clark 1960, 1980) wird bei dieser Zuordnung zwischen Fremdselektion und Selbstselektion unterschieden, wobei die Fremdselektion durch gegebene, mehr oder weniger „objektive“ Auswahlmechanismen institutioneller Differenzierung bewerkstelligt wird, während die Selbstselektion die direkte Auswahl von Alternativen auf die Entscheidung der Individuen selbst verschiebt. Fremdselektion beruht dabei wesentlich auf Formen der Leistungsbeurteilung und -bewertung, während bei der Selbstselektion die Entscheidungsvorbereitung als institutionelle Aufgabe gegenüber der direkten Selektion in den Vordergrund tritt. In der originalen Formulierung des Cooling-out wurde diese Verschiebung von Fremd- zur Selbstselektion parallel zu strukturellen Veränderungen der Differenzierungsformen modelliert, bei denen klare Strukturen äußerer Differenzierung verschwimmen: als Beispiel kann hier die stufenweise Veränderung der Differenzierungsformen der unteren Sekundarstufe von klarer *institutioneller Differenzierung* (Volksschuloberstufe und Hauptschule) zum angestrebten individualisierten *Unterricht in heterogenen Gruppen* in der Neuen Mittelschule (begleitet von einem komplizierten Konzept flexibler Leistungsbeurteilung mit individuellen Wechseln zwischen höheren und niedrigeren Niveaus) angeführt werden. Der Begriff des Cooling-out soll ausdrücken, dass die Verschiebung von der Fremdselektion zur Selbstselektion bis zu einem gewissen Grad die Verantwortung für die vorhandenen Strukturen und die damit verbundenen Probleme individualisiert, und gleichzeitig die Akzeptanz für die nötigen verminderten Entscheidungen erhöht (mit anderen Worten, es wird der Aspekt der *Illusio* nach P.Bourdieu verstärkt; Lassnigg 2020).

Beide Arten von Zuordnungsmechanismen spielen eine wesentliche Rolle in Österreich, wobei die stark ausgebauten Leistungsbeurteilung und -bewertung politisch stark umstritten ist, während der zweite Mechanismus der schwächer entwickelten Guidance allseits einen guten Ruf genießt und eher im Hinblick auf ihren unzureichenden Ausbau kritisiert wird – die zwischen diesen Mechanismen bestehende Dynamik des „Cooling-out“ wird (bisher) kaum thematisiert.

3.2 Auseinandersetzungen um das „Leistungsregime“: Aufnahmeprüfungen, Schule-Lehrlingsausbildung, Noten und Klassenwiederholung, Testungen und Standards

Im Hinblick auf das Leistungsregime können zwei Extremtypen formuliert werden, die mit der Behandlung von Diversität korrespondieren, am einen Extrem homogenisierende Zuordnung durch Prüfungen, Testungen und Noten (Fremdselektion), am anderen Extrem individualisierender Unterricht in heterogenen Gruppen (Selbstselektion). Im Bereich der Pflichtschule haben sich diese oppositionellen Regimes vor allem im Zusammenhang mit der Neuen Mittelschule ziemlich ausgeprägt differenziert, diese Auseinandersetzung wurde jedoch nicht offen ausgetragen, sondern durch das Zugeständnis zusätzlicher personeller Ressourcen für „Teamentaching“ moduliert. In der Primarstufe wurde zunächst ein schulautonomer Übergang von der Benotung zu verbaler Beurteilung ermöglicht, der in den beiden ersten Stufen auch breit wahrgenommen wurde. Aufgrund des notenbestimmten Tracking nach der vierten Stufe ändert sich jedoch das Leistungsregime sprunghaft in Richtung Fremdselektion. Das Prinzip der Klassenwiederholung aufgrund Nicht-Bestehens in einem Fach wurde generell durch Flexibilisierung (zwei Nicht-Bestehen, bzw. Konferenzbeschlüsse) etwas abgeschwächt. Im Anschluss an die Pflichtschule verschiebt sich die Selbstselektion teilweise zur Wahl der Berufsbereiche, die jedoch aufgrund der vertikalen Hierarchisierung mit der Wahl eines Leistungsniveaus verbunden ist (höhere oder mittlere Schule), mit einer speziellen Konstellation in der Lehrlingsausbildung.

Der Zugang in die Lehrlingsausbildung impliziert einen Bruch im schulischen Leistungsregime, indem die Auswahl *formal* aus dem schulischen Selektionssystem ausgenommen ist und allein den Unternehmen obliegt, die im Prinzip ihre Auswahl-Kriterien selbst bestimmen können. In dieser Struktur tritt zum schulischen Leistungsregime ein zusätzlicher Aspekt der „Praxis“ hinzu, zu dem in den einschlägigen Diskursen zumeist – v. a. in den Dienstleistungsberufen – zu den „handwerklichen“ bzw. „hands-on“-Kompetenzen auch die sozialen und Selbstkompetenzen im weitesten Sinne gezählt werden. Der Zugang erfolgt über einen Lehrvertrag, der gleichzeitig die Berufsschulpflicht begründet. Die Lehrabschlussprüfung (Ak o.J.) ist eine eigene Institution und findet extern unter der Administration der Wirtschaftskammer statt und der Antritt bedarf einer gesonderten Anmeldung (dieser Prüfung unterliegen auch die institutionellen Formen der Überbetrieblichen Lehrausbildung, womit die Wirtschaftskammer hier auch eine Steuerungsfunktion bekommt – in informellen Diskursen wurde hier auf benachteiligende Praktiken hingewiesen).

Aufgrund der institutionellen Trennung der Prüfung kann die Lehrzeit im Prinzip auf drei Arten beendet werden: vor Beendigung der Lehrzeit, mit Beendigung der Lehrzeit ohne Prüfung

(Abbruch), oder mit Lehrabschlussprüfung (nach den aktuellen Berechnungsweisen im Querschnitt aller Abgänger_innen des Jahres 2017 haben 15 % vorzeitig ohne neuen Lehrbeginn beendet, 3 % sind bei Ablauf der Lehre nicht angetreten, 4 % haben die Abschlussprüfung im ersten Anlauf nicht bestanden, und 78 % haben die Prüfung bestanden; aus Dornmayer/Nowak 2019, 175). Die Verbindung zum schulischen Leistungsregime findet über die verpflichtende Berufsschule statt, in der auch eine Gruppen- bzw. Klassen-Differenzierung nach Leistungsniveaus vorgenommen wird, und deren Leistungen auf den „theoretischen“ Teil der Lehrabschlussprüfung angerechnet werden. Die Unternehmen können grundsätzlich entscheiden, inwieweit sie das schulische Leistungsregime in ihren Praktiken berücksichtigen. In ihren Selektionsprozessen können sie auf die vorhandenen Noten zurückgreifen, und sie können im Prinzip auch mehr oder weniger Wert darauf legen, dass ihre Lehrlinge den Abschluss erreichen; hier kommt der hohe Grad an Dezentralisierung der Lehrbetriebe und der entsprechenden Verstreuung und Vereinzeln der Lehrlinge zum Tragen (gegen 30.000 Lehrbetriebe mit durchschnittlich nur ca. drei Lehrlingen pro Betrieb, gegenüber insgesamt in allen Bereichen ca. 6.000 Schulen, etwa 1.000 in der Berufsbildung). V. a. die großen Unternehmen haben ihre eigenen Selektionssysteme, und da die Berufsschule den theoretischen Teil der Abschlussprüfungen ersetzen kann, spielt das schulische Leistungsregime indirekt eine Rolle, wenn die Unternehmen an einem positiven Abschluss der Lehre in der separat organisierten Prüfung interessiert sind (Dornmayer/Nowak 2019, Kap.10, 15 und Tabellenteil Kap. IV, 175-176). Im Umkreis der verwendeten Aufnahmekriterien gibt es einen verbreiteten Diskurs über „praktische Fähigkeiten“, die durch die schulisch gemessenen „theoretischen Fähigkeiten“ nicht gut repräsentiert wären.

In der traditionellen Struktur der 1950/60er Jahre wurden die Übergänge in die weiterführenden Schulen (AHS, BHS) durch Aufnahmeprüfungen gesteuert, der Hochschulzugang war anschließend an die Matura (das Abitur) der höheren Schulen geknüpft (in den BHS zunächst eingeschränkt auf ähnliche Studien, z. B. Handelsakademie für Hochschule für Welthandel, dann zunehmend verbreitert). Die sozialdemokratische Politik seit den 1970ern hat zunehmend generelle Aufnahmeprüfungen abgeschafft und durch Notenschnitte ersetzt (mit freiwilligen Aufnahmeprüfungen als möglichem Ersatz bei zu geringen Notschnitten; vgl. Eder/Neuweg/Thonhauser 2009). Die Frage der Aufnahmeprüfungen ist immer noch ein starkes Symbol in den politischen Auseinandersetzungen, das für leistungsgerechte vs. nicht leistungsgerechte Selektion steht, und seit einigen Jahren im Hochschulbereich neu auflebt (die FHn haben aufgrund ihrer Platzbeschränkungen von Anfang an Aufnahmeverfahren, die Universitäten können aus Kapazitätsgründen spezifische Prüfungen veranstalten, und an den PHn werden Aufnahmeverfahren explizit aus Auslesegründen von allen Seiten stark favorisiert, jedoch in Richtung Selbstselektion ausgekleidet).

Im Bereich der schulischen Leistungsbeurteilung dominieren die durch die Lehrpersonen vergebenen und durch Schulkonferenzen bekräftigten Noten, wobei ebenso wie bei den Aufnahmeprüfungen seit den 1970ern zähe und verbissene, teilweise mehr und teilweise weniger heftig offen ausgetragene Auseinandersetzungen um die Kultur der Leistungsbeurteilung, und

ihre bestehende Verknüpfung mit Klassenwiederholungen stattfinden. Die sozialdemokratischen Reformen der Leistungsbeurteilung (zentral Schulunterrichtsgesetz orig. 1974, Wiederverlautbarung 1986 und Leistungsbeurteilungsverordnung 1974) waren durch zwei Hauptthemen geprägt, die immer noch starke politische Auseinandersetzungen provozieren und aktuell einer Gegenbewegung unterliegen,

- erstens eine starke Regulation und Rechtmäßigkeit, inklusive der Formulierung von Bedingungen für Prüfungen sowie der Begründung und möglichen Infragestellung von Benotungen;
- zweitens durch ein grundlegendes traditionelles Misstrauen in die Ziffern-Noten, verbunden mit Bestrebungen ihrer Abschaffung in den ersten Schuljahren (Ersetzung durch verbale Beurteilung) und der generellen Minimierung von Klassenwiederholung (bzw. regulatorischer Erhöhung der Schranken dafür).
- Die politischen Auseinandersetzungen um die Formen der Prüfungen und Benotungen wurden und werden seitens der konservativen Seite in die Frage der Befürwortung von Leistungen/Leistungsorientierung ja oder nein umgemünzt – die sozialdemokratischen Reformen würden das Leistungsprinzip unterhöheln und aushebeln, und letztlich zu Aufstiegsprozessen und einer Steigerung der weiterführenden Bildung führen, die nicht mehr der realen Leistungsfähigkeit entsprechen würde.

Mit der (widerstrebenden) Beteiligung Österreichs an den internationalen Large-Scale Assessments (LSAs), zuerst Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS 1995 (<https://www.bifie.at/timss-ueberblick/>) dann Programme for International Student Assessment-PISA 2000 (<https://www.bifie.at/pisa2000/>), wurde die Thematik der Leistungsbewertung um die neue Testungskultur erweitert. Auf der politischen Ebene ist hier vor allem die sozialdemokratische Reformpolitik eingestiegen, nicht zuletzt dadurch begründet, dass v. a. mit PISA auch die Fragen der sozialen Hintergründe und der Chancengleichheit neu aufgerollt wurden (die in Österreich in der offiziellen Politik wie auch in der Datenbereitstellung längere Zeit tabuisiert waren; die Schulstatistik enthält keine Informationen zum sozialen Hintergrund, erst die internationalen Leistungserhebungen haben diese Informationen auf breiterer Basis erhoben). 2008 wurde das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (BIFIE, mittlerweile schon wieder Geschichte) für die Durchführung und Entwicklung von Testungen gegründet, 2012 wurden nationale Bildungsstandards aufgesetzt, die flächendeckend in allen Schulen auf der vierten und achten Stufe in Deutsch, Mathematik und Englisch (nur 8. Stufe) getestet in wurden (1. Welle bis 2016, 2. Welle ab 2017, nun abgebrochen; vgl. <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>), und die Reifeprüfung wurde zu einem wesentlichen Teil standardisiert kompetenzorientiert umgestaltet (erstmal 2015/16).

Diese Entwicklung der Testkultur wurde mit viel Widerständen und (hochgespielten) Skandalen begleitet, die Interessenvertretungen der Lehrpersonen sind Gegner, die konservative Bildungsforschung hat früh ein PISA-kritisches Buch veröffentlicht (Hopmann/Brinek/Retzl

2007), auch die Sozialdemokratie hat sich ambivalent bis feindselig verhalten. Es wurde auch mit den Bildungsstandards grundsätzlich eine vorsichtige Linie verfolgt, die die Testungen strikt für die Systementwicklung verwenden wollte, und diese von der täglichen Praxis der Leistungsbeurteilung in den Schulen getrennt hat. Parallel zu den Bildungsstandards wurden informelle Kompetenzmessungen (IKM) entwickelt, die für die formative Bewertung gedacht waren (<https://www.bifie.at/allgemeine-informationen-zur-ikm/>). Es wurden jedoch auch verschiedentlich Vergleiche zwischen den Testleistungen und den Benotungen bzw. auch den notenabhängigen Schulkarrieren angestellt, die beträchtliche Diskrepanzen feststellten, was die „Notenwahrheit“ in verschiedenen Richtungen in Frage stellte (Eder/Neuweg/Thonhauser 2009).

Für die Berufsbildung hatte diese Entwicklung eher indirekte Auswirkungen, erstens indem sich die Aufnahme von den Prüfungen auf die Noten verschob, zweitens indem durch die Testungen ein kritisches Bild der Ausgangskompetenzen der Schüler_innen (v. a. im Hinblick auf die Lehrlingsausbildung) verbreitet wurde, und drittens indem die selektiven Praktiken der innerschulischen Leistungsbewertung nicht angetastet wurden. Der Übergang zu Individualstatistiken erlaubte genauere deskriptive Auswertungen der Schülerverläufe und Drop-out Prozesse, die einerseits den Übergang von der ersten Stufe der berufsbildenden Schulen in die Lehrausbildung (der vor allem in den BMS ein hohes Ausmaß hat) und andererseits das Gesamtausmaß der vorzeitigen Abgänge zeigten (Lassnigg 2012; Verlaufsstatistik). Demnach erreichen von den Beginner_innen der berufsbildenden Schulen nur etwa die Hälfte (nach anderen Auswertungen bis zwei Drittel) zeitgerecht einen Abschluss der begonnenen Ausbildung (für die Lehrlingsausbildung werden diese Werte im Verlauf bis heute nicht berichtet). Da diese Abbrüche („Brutto-Dropout“) in der Mehrzahl mit Abwärts-Wechseln in der vertikalen Hierarchie verbunden sind (d. h. Abbrüchen in den höheren Schulen stehen Zugänge in den mittleren Schulen oder in der Lehrlingsausbildung gegenüber), und selten zu vollständigen Abbrüchen („Netto-Dropout“) führen, wurden/werden diese Ergebnisse seitens der Zuständigen für das Schulwesen als durchaus akzeptabel und qualitätsfördernd angesehen. In der Lehrlingsstatistik werden Abbrüche nicht im Verlauf, sondern in Relation zu den beendeten Lehrverhältnissen (über die gesamte Lehrzeit) in einem Jahr berechnet, diese Rate beträgt aktuell 15 %; Dornmayer/Nowak 2019, 175).

3.3 Die Stellung der Berufsbildung in den Testungen: Hierarchie, Expansion und Leistungsniveau

Seit PISA 2000 wird das Augenmerk auf die individuellen Leistungen, die als unzureichend angesehen werden, insbesondere im Bereich der geringen Leistungen der sog. Risikogruppen, aber auch im Spitzenbereich, gelegt. Auf die Ergebnisse der Testungen gibt es ein weites Spektrum an unterschiedlichen diskursiven und bildungspolitischen Reaktionen: teilweise werden die Ergebnisse als nicht repräsentativ für das viel breitere Leistungsspektrum kritisiert (z. B. Interessenvertretungen Lehrpersonen; Hopmann/Brinek/Retzl 2007), teilweise werden sie auf die hemmenden Wirkungen der Bürokratie und eine weithin konservative Unterrichtspraxis

zurückgeführt (z. B. Initiative „Neustart Schule“ der Industriellenvereinigung), teilweise werden sie auf die Reformen und die Expansion weiterführender Bildung, sowie die beitragenden „Expert_innen“ zurückgeführt (z. B. Liessman 2014; konservative Initiative „Pro Gymnasium“).

Mit dem neuerlichen Regierungswechsel 2017 von sozialdemokratischer zu konservativ-christdemokratischer Führung wurde eine konservative Kehrtwende in der Bildungspolitik angekündigt und eingeleitet. Die dritte reformkritische Position ist in den Vordergrund getreten, und das Regierungsprogramm der rechts-populistischen Koalition hat eine Strategie in der Form des „Global Educational Reform Movement (GERM)“ (Sahlberg 2012, Adamson/Åstrand/Darling-Hammond 2016) mit dem Fokus auf durchgängiger Standardisierung-Prüfung-Benotung-Testung vom Kindergarten bis in die Hochschulen vorgeschlagen. In dieser Strategie wird angenommen, der bisherigen Expansion der höheren Bildung würde keine Verbesserung der Kompetenzen entsprechen und diese würden auch unzureichend überprüft, kurz: *die erworbenen Kompetenzen seien „früher“ (gemeint vor der Expansion, vor den Reformansätzen) „besser“ gewesen.*

In diesem Diskurs ist die veränderte Zusammensetzung der Studierenden-/Schüler_innen-Populationen in den verschiedenen Bildungsbereichen ein wichtiger Punkt; besonders ist diese Idee der veränderten Zusammensetzung der Zugangspopulation bei der Lehrlingsausbildung verbreitet. Dies hängt mit der strukturellen Position dieser Ausbildung am unteren Ende der vertikal differenzierten Struktur zusammen, stilisiert besagt die Argumentation, dass sich die „Input-Qualität“ der Bewerber_innen (dieser Begriff wurde von Schneeberger/Petanovitsch 2004 kreiert), von einer „ausgelesenen“ Gruppe in der Mitte der Leistungsverteilung zum „unteren Ende“ verschoben hat, und nun jene Jugendlichen das Potential darstellen, die „früher“ keine Ausbildung errungen haben. Die Planungen der 1970er Jahre haben noch erwartet, dass auf der Oberstufe etwa 60 % überhaupt für eine Ausbildung in Frage kommen, darunter grob 25 % für eine Hochschule; heute liegen diese Werte bei 80-bis-90 % bzw. gegen 50 %).

Diese Problematik der Verschlechterung der „Input-Qualität“ wird bereits seit Jahrzehnten ins Treffen geführt, v. a. im Zusammenhang mit Perioden der (relativen) Verknappung der Lehrstellen: es gäbe keine Verknappung der Lehrstellen, sondern die erfolglosen Bewerber_innen seien für eine Lehre nicht geeignet. Mit den Assessments seit PISA 2000 wurde parallel eine „objektivierte“ Basis kreiert, die zum einen die jugendlichen Risikogruppen mit unzureichenden Grundkompetenzen bei einem Ausmaß von 25-bis-30 % identifizierte, und zum zweiten auch die Kompetenzhierarchie zwischen den Ausbildungen in Form der gemessenen Durchschnittswerte darstellte (Lassnigg, Bock-Schappelwein, Stöger 2018; Stöger/Wanek-Zajic 2017).

3.4 Befunde aus PIAAC zur längerfristigen Kompetenzentwicklung in der Bevölkerung

Mit PISA war eine Momentaufgabe für die 9. Stufe gegeben, die in den folgenden PISA-Erhebungen wie auch in den österreichischen Bildungsstandard-Messungen bis zur 8. Stufe

immer wieder bestätigt wurde. Diese aktuellen Querschnitterhebungen geben aber keine Information über längerfristige Verschlechterungen oder Verbesserungen in den Vorperioden. Aufgrund des vorherrschenden Erwartungshorizonts über ein traditionell „ausreichend funktionierendes österreichisches Bildungswesen“ setzte sich unterschwellig und implizit eine Interpretation dahingehend durch, dass sich die Ergebnisse „gegen früher“ verschlechtert haben müssten, dass man es mit einer irgendwie „absteigenden“ Entwicklung in der Jugend zu tun hätte.

Aufgrund der generellen Verschärfung des politischen Oppositionsklimas durch die erste rechtspopulistische Regierung 2000 wurden zudem die PISA-2000-2003-Ergebnisse stark politisiert, und auf die vorhergehende Sparpolitik zurückgeführt. In der Öffentlichkeit entstand ein dominierender „Negativ-Diskurs“ zur Lage im Bildungswesen der bis heute anhält (Lassnigg 2016). Die politischen Schritte in Richtung „Faktenbasierung“ v. a. nach einem zwischenzeitlichen Regierungswechsel wieder in Richtung sozialdemokratisch geführter „großer Koalition“ in den 2000ern haben mit der Entwicklung und Messung von nationalen Bildungsstandards die „negative“ Bestandaufnahme immer wieder bestätigt, und auch die internationalen Vergleichsergebnisse Österreichs haben sich trotz reger und umfassender Reformtätigkeit (Nekula/Bruneforth/Sobanski 2018) nicht gebessert. Es entstand ein paradoxer diskursiver Dualismus von „Reformwahn“ und „Stillstand“ rund um die oben skizzierten politisch-diskursiven Reaktionen auf die Testungen.

Dieser Erwartungshorizont über die Entwicklung der Kompetenzen im Zeitverlauf wurde mittels der PIAAC-Erhebung (Programme for the International Assessment of Adult Competencies: <http://www.oecd.org/skills/piaac/>) zu den Kompetenzen der Bevölkerung nach Altersgruppen – explorativ – geprüft. Die in der Erhebung erfasste Bevölkerung hat sukzessive seit den 1950ern das Bildungswesen durchlaufen, und repräsentiert somit auch den Verlauf der Expansion der höheren Bildung. Unter der Annahme, dass der größte Teil der Kompetenzen in der Erstausbildung erworben wurde, wofür – trotz vieler gegenteiliger Vorstellungen im Kontext von Konzepten des Lifelong Learning – in den PIAAC-Ergebnissen vieles spricht, kann aus der Altersverteilung der erfassten Kompetenzen vorsichtig auf die Entwicklung des Kompetenzerwerbs im Zeitverlauf geschlossen werden.

Die Befunde zeigen erstens einen spezifischen Verlauf der Expansion in Österreich mit widersprüchlichen Entwicklungen je nach international vergleichenden oder national-österreichischer Perspektive: im internationalen Vergleich der älteren (60-65-J.) mit der jüngeren (30-35-J.) Bevölkerung ist die sekundäre Berufsbildung in Österreich von bereits hohem Niveau noch einmal überproportional gestiegen, während die Tertiärbildung vergleichsweise wenig auf niedrigem Niveau zugenommen hat. Aus österreichischer Perspektive verhält es sich (v. a. in relativer Index-Betrachtung) umgekehrt: hier ist der Anteil mit Tertiärbildung bei den Jüngeren um 50 % gegenüber der Steigerung der sekundären Berufsbildung um 20 % deutlich stärker gestiegen (Lassnigg/Vogtenhuber 2014a, zusammenfassende Darstellung 111, siehe auch 108-113, 155-156).

Hinsichtlich der Entwicklung der Kompetenzen im Alters- bzw. Zeitverlauf unterscheiden sich die PIAAC-Befunde deutlich von den Erwartungen in den öffentlichen und bildungspolitischen

Diskursen. Geprüft wurden die Trends im *Kompetenzniveau* (PIAAC-Scores Lesen und Mathematik, die vertikal-hierarchie Ordnung der Abschlüsse zeigt sich in der Abfolge im Kompetenzniveau, höhere überdurchschnittlich, mittlere und Lehre unterdurchschnittlich) und bei der *Kompetenzungleichheit* (gemessen durch die 75/25 Quartilsratio und die 95/5 Perzentilratio der Kompetenzscores). Stärkere oder schwächere (Dis-)Kontinuitäten und Entwicklungsverläufe der Kompetenzwerte können zusätzlich im Vergleich des R^2 der linearen vs. polynomia- len Trendlinien über die Altersgruppen gemessen werden. Wenn die These der ‚Nivellierung durch Expansion‘ gilt, dann müsste mit der Expansion der ‚höheren‘ Abschlüsse das Kompe- tenzniveau fallen/stagnieren (auch polynomiale Kurve mit relativer Abschwächung bei den Jüngeren) und die Kompetenzungleichheit müsste tendenziell steigen, da die zusätzlichen ‚weniger Tüchtigen‘ das Niveau drücken würden.

Die Befunde für die Absolvent_innen der verschiedenen Niveaus entsprechen nicht den Erwar- tungen einer Nivellierung durch die Expansion, vor allem im Bereich der Universitäten und der BHS, aber auch der Lehrlingsausbildung zeigt sich durchwegs ein steigendes Kompetenzniveau und eine Abschwächung der Kompetenzungleichheit (Lassnigg/Vogtenhuber 2014a, zusammenfassende Darstellung 148, siehe auch 76-19, 139-148):

- Die Entwicklung der *Universitäten* zeigt ganz klar eine gegenteilige Tendenz zur Annahme der Nivellierung: Die Kompetenzwerte steigen durchgängig und die Kom- petenzungleichheit nimmt nicht zu sondern ab. In der *Lehrlingsausbildung*, wo weithin am deutlichsten ein ‚sinkendes Niveau‘ beklagt wird, zeigt sich ganz klar das Muster steigender Kompetenzwerte und sinkender Kompetenzungleichheit. Hier ist die stärk- ste Diskrepanz zu den Alltagswahrnehmungen festzustellen.
- Unter den *BHS-Absolvent_innen*, die zahlenmäßig bei weitem am stärksten expandiert sind, ist die Kompetenzungleichheit ebenfalls durchgängig zurückgegangen. Die zu- sätzlichen Schüler_innengruppen hätten demnach keine schlechteren Kompetenzwerte als die ursprünglichen; die durchschnittlichen Kompetenzwerte zeigen jedoch eine Ab- flachung bei den jüngeren Gruppen, was vermutlich durch Selektionseffekte aufgrund der steigenden Studierneigung bedingt ist.

In den Bereichen der AHS, der BMS und der Pflichtschulen sind die Befunde zu qualifizieren:

- bei den im Laufe der Expansion zunehmend „ausselektierten“ Absolvent_innen der *Pflichtschulen* wäre aufgrund der meritokratischen Annahmen ein Rückgang des Niveaus und eine Homogenisierung zu erwarten, tatsächlich stagnieren die Scores und die Ungleichheit nimmt zu, vermutlich spielt hier die Zuwanderung eine Rolle. Die hie- rarchisch am nächsten zur Lehrlingsausbildung angesiedelten und schrumpfenden BMS haben durchgängig eine geringe Kompetenzungleichheit, aber das Niveau sinkt tenden- ziell bei den Jüngeren, was auf Selektionseffekte zurückgehen könnte.
- Aus der tendenziellen Abflachung der Kompetenzwerte in den höheren Schulen könnte einerseits das erwartete ‚Nivellierungs‘-Muster abgelesen werden, alternativ könnte

diese durch Selektionseffekte aufgrund des steigenden Hochschulzuganges (Abwanderung der „besseren“ Kompetenzen) aus diesen Gruppen bedingt sein. Unter den AHS-Absolvent_innen steigt die Ungleichheit zwar in den Extrembereichen der Verteilung (95/5-Perzentilratio), nicht jedoch im mittleren Bereich (Quartilsratio).

Diese Befunde aus PIAAC liegen somit ziemlich quer zu den aktuell stark betonten Erwartungen in der politischen Diskussion (vgl. dazu auch Stöger/Wanek-Zajic 2017).

4 Ausblick, Desiderata zur Diversität und Homogenisierung

Mit dem rechtspopulistischen Regierungswechsel 2017 wurde ein politischer Richtungswechsel signalisiert, der auf den verschiedensten Ebenen auf eine Verstärkung der Homogenisierung gerichtet ist, und perspektivisch die weitere Entwicklung auf eine umfassende Verstärkung der Testungen, beginnend mit Sprachtests im Kindergarten, und über alle weiteren Stufen und Übergänge ins Auge fasst (Lassnigg 2019a). Mit dem aktuellen Regierungsprogramm (ÖVP-Grüne 2020) wurde die „Cooling-out“ Verbindung von Testung und Beratung ab der dritten Schulstufe (Achtjährige) für „objektivierte“ Schullaufbahntscheidungen angekündigt, die (bisher) informelle Kompetenzmessung wird zu einem allgemeinen Instrument der Kompetenzmessung ausgebaut, das ab 2021/22 flächendeckend in den dritten und vierten, sowie siebenten und achten Schulstufen umgesetzt werden muss (<https://www.bifie.at/von-der-ikm-zur-ikmplus/>). Damit wurde die Auseinandersetzung um (de facto) Aufnahmeprüfungen bzw. „High Stakes“-Testungen auf allen Stufen wieder neu eröffnet – zurück zum Start in den 1970ern, aber auf höherem Niveau. Im Bereich der Zuwanderung, und in diesem Zusammenhang auch den Fluchterfahrungen wurde die Umorientierung im Hinblick auf das Leistungsregime am deutlichsten praktiziert, indem eine Orientierung an Integration und Inklusion durch Maßnahmen der Separation abgelöst wurde (Ak-Policy Briefs 2017). Ataç/Lageder (2009) haben hier eindrücklich gezeigt, wie sich die Homogenisierungspraktiken auf die betroffenen Jugendlichen auswirken, indem einerseits die jugendlichen Zuwander_innen so „gleich“ behandelt werden, dass ihre Erfahrungen ignoriert werden, und die Jugendlichen den ohnehin scharfen Selektionsprozessen in vielfältigster Weise zum Opfer fallen.

Daran anknüpfend eröffnet sich eine für den Autor eigentlich erstaunliche Schlussfolgerung, die die „Evidenzbasis“ von Noten und Prüfungen, und damit eines der wichtigen Homogenisierungsinstrumente von den frühen Bildungskarrieren an betrifft. Recherchen ergeben hier erstaunlich wenig Forschung, und innerhalb der Forschung auch ähnlich weitgespannte und tendenziell polarisierte Auseinandersetzungen wie in den allgemeineren bildungspolitischen Diskursen (Steiner/Lassnigg 2019, Lassnigg 2019b); Goos et al (2013) arbeiten hier den engen Zusammenhang zwischen den vorherrschenden Glaubensvorstellungen zur Leistungsbeurteilung mit den angewendeten Praktiken heraus, was die Bedeutung der Diskurse unterstreicht. Ansätze zur Analyse der Wirkungen des Global Educational Reform Movement finden sich z. B. bei Adamson/Åstrand/Darling-Hammond 2016). An dieser Evidenzbasis sollte dringlich weitergearbeitet werden, um die bisher polarisierten politischen Diskurse auf eine stärker

deliberative Basis zu stellen. An der Frage, inwieweit Diversitätsstrategien im Sinne der heutigen menschenrechtsbasierten Inklusionsdiskurse in der österreichischen Bildungsstruktur Raum haben und bekommen, wird wohl noch lange und intensiv gearbeitet werden müssen.

Literatur

Adamson, F./Åstrand, B./Darling-Hammond, L. (Hrsg.) (2016): Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes. New York.

Ak-Arbeiterkammer (o.J.) Lehrabschluss-Prüfung. Online: <https://www.arbeiterkammer.at/beratung/arbeitsrecht/Lehre/Lehrabschlusspruefung.html> (26.08.2020).

Ak-Arbeiterkammer Policy Briefs (2017): Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt? Online: https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitssoziales/bildung/Migration_und_Mehrsprachigkeit.pdf (03.08.2020).

Ataç, I./Lageder, M. (2009): Welche Gegenwart, welche Zukunft? Keine/eine/doppelte Integration? Eine qualitative Paneluntersuchung zum Verlauf von Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf Familie, Bildung und Beruf bei Wiener Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Forschungsbericht. Universität Wien.

BIBB-Bundesinstitut für Berufsbildung (2016): Literaturliste zum Themenschwerpunkt „Berufliche Bildung in Vielfalt“ Veröffentlichungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des BIBB (2014-2016). Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_Literaturliste_TS_04_Berufliche-Bildung-in-Vielfalt.pdf (03.08.2020).

BIBB-Bundesinstitut für Berufsbildung (o.J.): Themenschwerpunkt bis 2019: Berufliche Bildung in Vielfalt. Online: <https://www.bibb.de/de/11670.php> (03.08.2020).

BMASGK-Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2019): Aktive Arbeitsmarktpolitik in Österreich 2014-2019. Dokumentation. Wien.

BMASK-Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2016): Bericht der Bundesregierung über die Lage der Menschen mit Behinderungen in Österreich 2016. Wien.

BMBWF-Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): Sonderschule und inklusiver Unterricht. Online: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schul-system/sa/sp.html> (03.08.2020).

BMBWF-Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020) Das Pädagogik-Paket. Zeitgemäß. Transparent. Fair. Wien. Online: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:326dfad6-a8b9-4e56-9d67-b4bdcc343bb1/pb.pdf> (19.09.2020).

BMEIA-Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (2016): Begleitdokument zu BGBl. III Nr. 105/2016 Korrektur der deutschsprachigen Übersetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie des Fakultativprotokolls. Wien.

Boeckmann, K./Gombos, G./Khan-Svik, G. (2018): Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung. In: Altrichter, H. et al. (Hrsg.): Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft Zum 80. Geburtstag von Peter Posch. Münster, 216-228.

Brunello, G./Checchi, D. (2007): Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22 (52), 782-861. doi: 10.1111/j.1468-0327.2007.00189.x.

Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.) (2015): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim u. a.

Clark, B.R. (1960): The "Cooling-Out" Function in Higher Education. In: *American Journal of Sociology* 65(6), 569-576.

Clark, B.R. (1980): The "cooling out" function revisited. In: *New Directions for Community Colleges*, 32, 15-31. doi:10.1002/cc.36819803204.

Deissinger, T./Aff, J./Fuller, A./Jørgensen, C.H. (Hrsg.) (2013): *Hybrid Qualifications: Structures and Problems in the Context of European VET Policy*. Bern.

Dorning, C./Gramlinger, F. (2019): Österreich. In: Grollmann, P. et al. (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Berufsbildung*, 25(52). Bonn.

Dornmayr, H./Nowak, S. (2019): *Lehrlingsausbildung im Überblick 2019. Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. ibw-Forschungsbericht, Nr. 200. Wien.

Eder, F./Neuweg, G.H./Thonhauser, J. (2009): Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In *NBB Nationaler Bildungsbericht Bd. 2*, 247-267. Online: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2009_Band2_Kapitel-B6.pdf (19.09.2020).

Eder, F. (2018): Die Sekundarstufe II. Schule und/oder/statt Beruf? In: Altrichter, H. et al. (Hrsg.): *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft Zum 80. Geburtstag von Peter Posch*. Münster, 54-75.

EHB-Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (o.J.): *Projekt 2007-12: Kulturelle Diversität, Gender und Integration der Andersartigkeit in die berufliche Grundbildung*. Online: <https://www.ehb.swiss/project/kulturelle-diversitaet> (03.08.2020).

Erdsiek-Rave, U./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.) (2015): *Inklusion in der beruflichen Ausbildung*. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. Berlin.

Euroguidance Österreich (2014): *Das österreichischen Bildungssystem*. Online: <https://www.bildungssystem.at/> (19.09.2020).

Feyerer, E./Holzinger, A. (2018): *Inklusive Bildung. Die erziehungswissenschaftliche Antwort auf die Diversität der Gesellschaft*. In: Altrichter, H. et al. (Hrsg.): *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft Zum 80. Geburtstag von Peter Posch*. Münster, 204-215.

Goos, M./Schreier, B.M./Knipprath, H.M./De Fraine, B./Van Damme, J./Trautwein, U. (2013): How Can Cross-Country Differences in the Practice of Grade Retention Be Explained? A Closer Look at National Educational Policy Factors. In: *Comparative Education Review*, 57(1), 54-84.

Graf, L./Lassnigg, L./Powell, J.J.W. (2011): Austrian Corporatism and Institutional Change in the Relationship between Apprenticeship Training and School-based VET. In: Busemeyer,

M.R./Trampusch, C. (Hrsg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford, 150-178.

Hopmann, S.T./Brinek, G./Retzl, M. (Hrsg.) (2007): PISA zufolge PISA - PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA Keep What It Promises? o. O.

Lassnigg, L. (2012): Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy Analyse. In: NBB 2012, Bd. 2, 313-354.

Lassnigg, L. (2014): Der Zweite Bildungsweg im „Lifelong Learning“ – Befunde zur Finanzierung und Politik. Österreich und Schweden im Vergleich. Magazin erwachsenenbildung.at, 21. Wien. Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf> (03.08.2020).

Lassnigg, L. (2015): Words, numbers, charts: Comparative charting of education systems. In: Kraus, K./Weil, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung: historisch - aktuell - international: Festschrift zum 60. Geburtstag von Philipp Gonon. Detmold, 245-251.

Lassnigg, L. (2016): Faktenbasierte Anregungen für eine neue Kultur in der Bildungspolitik und Bildungsreform: Kooperation und Augenmaß. IHS Policy Brief 14. Wien. Online: https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4051/2/IHS_Policy_Brief_14_Lassnigg_Expertise.pdf (03.08.2020).

Lassnigg, L. (2019a): Austrian government agenda on education-quick presentation and assessment. Presentation at European Semester 2019 indepth-session -education, 24.09.2018, Berlaymont, Brussels. Online: <http://www.equi.at/dateien/bxl-austria-edpol-pdf.pdf> (03.08.2020).

Lassnigg, L. (2019b): Paradoxe, un intendierte Begleiterscheinungen von Validierung non-formalen und informellen Lernens. Hintergrundpapier. Online: <http://www.equi.at/material/valid-lf.pdf> (03.08.2020).

Lassnigg, L. (2020): „Bildungsgerechtigkeit“ zwischen „Illusio“ und sozialem Fortschritt – wissenschaftlich-politisch reflektiert. H. 177. Innsbruck. Online: https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/documents/projects/gerechtigkeitdraft_02_1583776851.pdf (29.10.2020).

Lassnigg, L. (Hrsg.) (2010): Forum: Zukunftsfragen der Berufsbildung. Dokumentation des Doppelforums auf der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 8.-9.07.2010, Steyr. Online: <http://www.equi.at/dateien/ForumZukunftText.pdf> (03.08.2020).

Lassnigg, L./Baethge, M. (2011): Zukunftsfragen der Berufsbildung in Österreich – Bericht und Reflexion zum thematischen Forum. In: Markowitsch, J. et al. (Hrsg.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck, 70-95.

Lassnigg, L./Bock-Schappelwein, J./Stöger, E. (2018): Berufsbildung in Österreich: Strukturanalysen, Formalqualifikationen und Grundkompetenzen. In: Altrichter, H. et al. (Hrsg.): Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch. Münster, 91-112.

Lassnigg, L./Laimer, A. (2013): Berufsbildung in Österreich. Ergänzender Hintergrundbericht zum Nationalen Bildungsbericht 2012. IHS-Forschungsbericht (Januar). Wien. Online: <http://www.equi.at/dateien/nbb-hintergrund.pdf> (03.08.2020).

Lassnigg, L./Laimer, A./Markowitsch, J. (Hrsg.) (2013): Zukunft der Berufsbildung. Herausforderungen und internationale Lösungsansätze. Beiträge von Agnes Dietzen, Marianne Friese, Rüdiger Preißer, Hans H. Reich. Dokumentation zur Veranstaltung vom 7.12.2012 durchgeführt von IHS, 3s und BMUKK. IHS-Forschungsbericht. Wien. Online: <http://www.equi.at/dateien/ZukunftBerufsbildung-Fin.pdf> (03.08.2020).

Lassnigg, L./Steiner, M. (2017): Wer zu spät kommt? Zuwanderung als ‚blinder Fleck‘ in der österreichischen Bildungspolitik. In: Altenburg, F. et al. (Hrsg.): Migration und Globalisierung in Zeiten des Umbruchs. Festschrift für Gudrun Biffl. Krems, 277-299.

Lassnigg, L./Vogtenhuber, S. (2014): Das österreichische Modell der Formation von Kompetenzen im Vergleich. Auswertungen für den PIAAC-ExpertInnenbericht. IHS-Forschungsbericht (Mai). Wien. Online: <http://www.equi.at/dateien/IHS-PIAAC.pdf> (03.08.2020).

Lehrabschlussprüfung (2020). Lehrabschlussprüfung. Online: <https://www.arbeiterkammer.at/beratung/arbeitsrecht/Lehre/Lehrabschlusspruefung.html> (03.08.2020).

Liessmann, K.P. (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien.

Luciak, M. (2009): Behinderung oder Benachteiligung? SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnische Minderheiten mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich. In: SWS Rundschau, 49(3), 369-390.

Nekula, K./Bruneforth, M./Sobanski, F. (2018): Entfaltung versus Reformstau: Die Entwicklung des Schulsystems in der ministeriellen Wahrnehmung. In: Posch, P./Rauch, F./Zehetmeier, S. (Hrsg.): Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen. Festschrift zum 60. Geburtstag von Konrad Krainer. Münster, 217-232.

OECD (2010): Educating Teachers for Diversity. Meeting the challenge. Paris, 205-217. doi: 10.1787/20769679.

ÖVP-Grüne-Die neue Volkspartei, Die Grünen – Die Grüne Alternative (2020): Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020 – 2024. Online: https://www.dieneuevolkspartei.at/Download/Regierungsprogramm_2020.pdf (03.08.2020).

PHOOe-Pädagogische Hochschule Oberösterreich (o.J.): Wissenschaftliche und professionsorientierte Arbeitseinheit „Lernen und Lehren in der Berufsbildung unter dem Aspekt der Diversität“. Online: <https://ph-ooe.at/studium/berufs-paedagogik/wissenschaftliche-arbeitseinheit.html> (03.08.2020).

PHOOe-PHS- Pädagogische Hochschule Oberösterreich- Pädagogische Hochschule Salzburg (o.J.): Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung. Facheinschlägige Studien Ergänzende Studien Gem. § 38a Abs. 2 HG 2005 i. d. g. F. Online: https://ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/ausbildungs/Downloads/BAC-Curriculum_PH_O%C3%96_FSES.pdf (03.08.2020).

PHSt-Pädagogische Hochschule Steiermark (2020a): Curriculum für das Masterstudium im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung Inklusive Pädagogik –Integrative Berufsausbildung. Verordnung des Hochschulkollegiums der PHSt vom 15.05.2020. Online: https://www.ph-online.ac.at/phst/wbMitteilungsblaetter_neu.display?pNr=3218&pDocNr=1290619&pOrgNr=1 (03.08.2020).

PHSt-Pädagogische Hochschule Steiermark (2020b): Curriculum für das Masterstudium im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung Heterogenität in der Berufsbildung Verordnung des Hochschulkollegiums der PHSt vom 15.05.2020. Online: https://www.ph-online.ac.at/phst/wbMitteilungsblaetter_neu.display?pNr=3276&pDocNr=1304816&pOrgNr=1 (03.08.2020).

PHSt-Pädagogische Hochschule Steiermark (o.J.): Institut für Diversität und Internationales. Online: <https://www.phst.at/phst/organisation-leitung/institute-praxiswerkstaetten/institut-fuer-diversitaet-und-internationales> (03.08.2020).

Qualifikationsregister (o.J.): <https://www.qualifikationsregister.at/>, siehe auch online: <https://www.qualifikationsregister.at/der-nqr/deskriptoren/> (03.08.2020).

RIS-Rechtsinformationssystem (2020) Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO, orig 1974). Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> (03.08.2020).

Sahlberg, P. (2012): Global Educational Reform Movement is here! Online: <https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/> (03.08.2020).

Schlögl, P./Stock, M./Mayerl, M. (2019): Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Bd. 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz, 269-305. doi: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-7>.

Schneeberger, A./Petanovitsch, A. (2004): Eingangsqualifikationen von Lehranfängern. Analysen und Schlussfolgerungen. In: *ibw-Bildung & Wirtschaft*, Nr. 27. Wien.

Schulunterrichtsgesetz (1986): Schulunterrichtsgesetz. Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1986_472_0/1986_472_0.pdf; aktuell Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (03.08.2020).

Sliwka, A. (2010): From homogeneity to diversity in German education. Ch.9 in OECD (Hrsg.): *Educating Teachers for Diversity. Meeting the challenge*. Paris: OECD, 205-217. doi: 10.1787/20769679.

Sonntag, M./Veber, M. (2014): Die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Herausforderung und Chance – ein Dialog über den Tellerrand. In: *Erziehung und Unterricht* 3/4/2014, 288-296.

Statistik Austria (2015): Zuordnung der Bildungsgänge des österreichischen Bildungswesens zur ISCED 2011. Online: http://www.statistik.at/kdb/downloads/pdf/zuordnung_der_bildungsgaenge_des_oesterreichischen_bildungswesens_zur_isce.pdf.

sh. auch Klassifikationsdatenbank http://www.statistik.at/KDBWeb/kdb_Einstieg.do?NAV=DE (03.08.2020).

Steiner, M./Lassnigg, L. (2019): Selektion, Dropout und früherer Bildungsabbruch. IHS Policy Brief 2/2019. Wien. Online: https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5039/1/ihs-policybrief-lassnigg-steiner-2109-selektion_dropout_bildungsabbruch.pdf (03.08.2020).

Stöger, E./Wanek-Zajic, B. (2017): Lehre und BMS im Vergleich. Präsentation 13.12.2017. Online: https://sbg.arbeiterkammer.at/service/veranstaltungen/rueckblicke/Praesentation_Lehre_BMS_StatistikAustria.pdf (03.08.2020).

Tiroler Bildungspolitische Arbeitsgemeinschaft (Hrsg.) (1998): Weissbuch Integration. In: *erziehung heute*, H. 3, 1998 Innsbruck.

Verlaufsstatistik aktuell, Statistik Austria. Online: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/uebertritte_und_bildungsverlaeuft/index.html (03.08.2020).

Westhoff, G./Ernst, H. (Hrsg.) (2016): *Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung – Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung*. Bielefeld.

Zitieren dieses Beitrags

Lassnigg, L. (2020): „Die Vielfalt der Eintöpfe“: Diversität durch Homogenisierung? In: *bwp@Spezial PH-AT1: Österreichs Berufsbildung im Fokus der Diversität – Berufspädagogische Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Status quo, Herausforderungen und Implikationen*, hrsg. v. Heinrichs, K./Albert, S./Christa, J./Jäger, N./Uhl, R., 1-24. Online: https://www.bwpat.de/spezial-ph-at1/lassnigg_bwpat-ph-at1.pdf (18.11.2020).

Der Autor



LORENZ LASSNIGG

Institut für Höhere Studien - IHW
Josefstädter Straße 39, 1080 Wien

lassnigg@ihs.ac.at

<https://www.ihs.ac.at/de/personen/lorenz-lassnigg/>