



PTS – ein unterschätzter Schultyp?

Ergebnisse einer Evaluation der Bildungsziele der Polytechnischen Schule anhand der Funktionen der Schultheorie nach Helmut Fend

Georg Berger

g.berger@eduhi.at

EINGEREICHT 7 FEB 2021

ÜBERARBEITET 25 APR 2021

ANGENOMMEN 30 APR 2021

Das österreichische Bildungssystem wurde 1962 im Zuge der einjährigen Verlängerung der Pflichtschulzeit auf neun Jahre auch um einen neuen Schultyp in Form des einjährigen „Polytechnischen Lehrganges (PL)“ erweitert (BGBl. Nr. 241 & 242, SchPflG 1962, SchOG 1962). Der PL war dabei als eine Möglichkeit zur Absolvierung dieser verlängerten Pflichtschulzeit vorgesehen, verbunden mit dem Bildungsziel der Berufsvorbereitung. Die gesetzliche Implementierung und der Start erfolgten mit dem Schuljahr 1966/67. Die Akzeptanz durch die Schüler*innenschaft war bereits nach der Anfangsphase verhalten und auch die Zahl der Absolvent*innen war über die Zeit aus unterschiedlichen Gründen rückläufig, was mehrere Attraktivierungsversuche zur Folge hatte und schließlich im Jahr 1997 (BGBl. Nr. 766/1996) zur Namensänderung in „Polytechnische Schule (PTS)“ führte. Im qualitativen Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit wurden im oberösterreichischen Zentralraum in Gruppendiskussionen bzw. Leitfadenterviews interne wie auch externe Akteur*innen befragt bzw. Datenmaterial in Form der Lehrpläne und Statistiken analysiert und mit den Funktionen, die der Schultheoretiker Fend für die Schule als wichtig erachtet (Fend, 2008), abgeglichen. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die unterdurchschnittliche Annahme dieser einjährigen Schulform durch die Jugendlichen mit einem verbesserungswürdigen Image der PTS innerhalb der Gesellschaft sowie einer derzeitigen suboptimalen sozialen Zusammensetzung der Absolvent*innen vor allem im städtischen Bereich erklärt werden kann. Denn die Analyse der Gesamtkonzeption der PTS zeichnet ein durchaus brauchbares Bild: Gesamtkonzept sowie Bildungsziele sind in Hinblick auf die Vorbereitung auf die Arbeitswelt stimmig und die Umsetzung erfolgt engagiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Polytechnische Schule, Soziale Zusammensetzung, Imagekorrektur, Attraktivitätssteigerung

1. Einleitung

Im Zuge einer grundlegenden gesetzlichen Veränderung des österreichischen Schulwesens im Jahre 1962 (BGBl. Nr. 242, SchOG 1962) wurde auch die allgemeine Pflichtschulzeit um ein Jahr auf nunmehr neun Jahre verlängert (BGBl. Nr. 241,

SchPflG 1962). Als Folge der Schulpflichtverlängerung wurde – zur Erfüllung des gesetzlichen Auftrages (SchOG 1962 idgF) – die Einrichtung des Polytechnischen Lehrgangs (PL) als neuer Schultyp beschlossen, der zu Beginn des Schuljahres 1966 seinen Betrieb aufnahm. Konzipiert war der PL vor allem für jene Schüler*innen, die nach dem 9. Schuljahr einen Lehrberuf ergreifen wollten. Eben diese sollten mithilfe des PL in geeigneter Form gezielt auf den Übertritt in die Arbeitswelt vorbereitet werden.

Setzt man die Schüler*innenzahlen in Relation zu den jeweiligen Geburtenjahrgängen, so war die Reaktion im Einführungsjahr 1966, dass von den 103.012 Geburten des Jahres 1952 31.838 Schüler*innen oder 30,9 % den PL besuchten (Statistik Austria, 2019a). Bei fortlaufender Analyse des Datenmaterials in 10-Jahres-Schritten zeigt sich ein permanent abnehmender Anteil – mit kleinem Ausreißer 2006/07¹ – (Tabelle 1), was bedeutet, dass diese Schulform bis dato nicht wunschgemäß angenommen wird.

TAB. 1. Geburten bzw. Besuch der Schulform PL/ab 1997 PTS von 1966/67 bis 2016/17

Name	Schuljahr	Geburten (14 Jahre zuvor)	Besuch PL/ ab 1997 PTS	Prozent	Mädchenanteil in Prozent
PL	1966/67	103.012	31.838	30,9	45,6
PL	1976/77	133.253	35.644	26,7	41,3
PL	1986/87	103.012	24.831	24,1	33,0
PL	1996/97	94.840	18.965	19,9	31,1
PTS	2006/07	95.302	21.379	22,4	36,5
PTS	2016/17	78.399	15.414	19,6	35,9

Quelle: Statistik Austria 2019a, eigene Darstellung

Bemerkenswert ist auch der Rückgang des Anteils der Schülerinnen seit Einführung um knapp 10 Prozentpunkte von 45,6 % zu Beginn (1966/67) auf 35,9 % in den Schuljahren 2016/17 (Statistik Austria 2019a), wobei aber seit Mitte der 1990er-Jahre eine leichte Zunahme beobachtbar ist.

Hauptsächlich aufgrund der mangelnden Attraktivität, jedoch auch aus weiteren Gründen, wurde in mehreren Lehrplan-Novellierungen versucht diese Schulform attraktiver zu gestalten. Zuletzt wurde sie in dieser Hoffnung 1997 in Polytechnische Schule (PTS) umbenannt (BGBl. Nr. 766/1996).

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern dieser Schultyp die von Helmut Fend in seiner Schultheorie formulierten Aufgaben erfüllt. Erfüllt die PTS alle oder fast alle Funktionen, kann von einem unterschätzten Schultyp gesprochen werden.

¹ Der neue Lehrplan 1997 mit den Fachbereichen (BGBl. II Nr. 236/1997, S. 2), aufbauend auf den Schulversuch „PTS 2000“, in Verbindung mit leichten Schwankungen in den Geburtenraten bewirkte im Zeitraum 1997 bis 2006 eine geringe Steigerung der Zahlen der PTS-Schüler*innen um ca. einen Prozentpunkt. Dieser Trend war jedoch nicht nachhaltig und kehrte sich nach 2006 wieder um.

Der Beitrag hierzu gliedert sich wie folgt: Kapitel 2 beschäftigt sich mit dem theoretischen Bezugsrahmen, der Schultheorie nach Fend (2008), insbesondere mit den von ihm postulierten vier Aufgaben der Schule (s.u.). In Kapitel 3 wird das methodische Vorgehen erörtert. Kapitel 4 präsentiert die Ergebnisse der empirischen Studie. Kapitel 5 fasst die Ergebnisse zusammen und widmet sich der Ausgangsfrage „PTS – ein unterschätzter Schultyp?“

2. Theoretischer Bezugsrahmen: Schultheorie von Helmut Fend²

Als Bezugsrahmen wird dieser Arbeit die Schultheorie Fends (2008) zugrunde gelegt. Diese eignet sich für die Fragestellungen besonders gut, da die Funktionen, die Fend der Schule zuordnet, zugleich für die Analyse der Lehrplaninhalte und der darin definierten Bildungsziele der Polytechnischen Schule herangezogen werden können. Erwähnenswert scheint, dass Fend seine ursprüngliche schultheoretische Fassung aus 1980 im Jahr 2008 erweitert hat (s. Anhang). In dieser Arbeit wird auf die von Fend in seiner ersten Darstellung konzipierten Aufgaben der Schule zurückgegriffen. Dies ist aus Sicht des Autors gerechtfertigt, da die Makroperspektive im Vordergrund steht und die von Fend definierten Aufgaben ein nach wie vor hilfreiches Instrument zur Analyse der Beziehung des Systems Schule zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen ist. Der neuen Theorie wird insofern Rechnung getragen, als dass die Analyse die Einbettung in den historischen Kontext berücksichtigt und zudem auf die Gestaltung der PTS durch die Politik eingegangen wird. Nach Fend (2008) hat Schule vor allem folgende vier wichtige Funktionen zu erfüllen:

Ihr fällt die kulturelle Reproduktionsaufgabe zu, von Fend als (1) *Enkulturationsfunktion* bezeichnet, die sich auf die Reproduktion grundlegender Fertigkeiten, wie beispielsweise Sprache und Schrift, bezieht sowie auf die Vermittlung wesentlicher Werte, aber auch Tugenden. Im westlichen Kulturraum liegt die Kernaufgabe der Enkulturationsfunktion aus gesellschaftlicher Sicht vor allem in der Sinnvermittlung und im Kompetenzerwerb zur eigenständigen Urteilsbildung bzw. Entscheidungsfähigkeit. Aus Sicht der Schüler*innen und Eltern ist Enkulturation eine Möglichkeit zur Festigung der Autonomie jedes Individuums im Denken und Handeln.

Die konkrete Umsetzung der praktischen Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen, die für das jeweilige Berufsfeld und die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit unumgänglich sind (sogenannte *Hardskills*, wie z. B. handwerkliche

² Helmut Fend (*1940) ist ein österreichischer, seit 2006 emeritierter Pädagogikprofessor. Er war Volksschullehrer in Vorarlberg, dann folgten Studien der Erziehungswissenschaft sowie der Psychologie in Innsbruck und London. Ab 1968 war er am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität in Konstanz tätig. Seit 1978/79 leitete er das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen in Düsseldorf. Ab 1987 bis 2006 war er Ordinarius für Pädagogische Psychologie an der Universität in Zürich. Seine Schultheorie gilt als richtungsweisend (Fend, 1980; 2008).

Fähigkeiten etc.) bezeichnet Fend als (2) *Qualifikationsfunktion*. Sie ist für die Ausübung „konkreter“ Arbeit von entscheidender Bedeutung und deshalb auch für die PTS von essentieller Wichtigkeit, denn die Lehre bildet das institutionalisierte Arrangement zur Erfüllung der Qualifikationsfunktion und die PTS bereitet speziell auf Lehre und Beruf vor.

Die (3) *Allokationsfunktion* bezeichnet nach Fend die gesellschaftliche Funktion der Schule in Bezug auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft, worunter die Gliederung nach Bildungsstand, Einkommensklasse und Kultur zu verstehen ist (Fend, 2008, S. 50). Die Zuordnung der Leistungen der Schüler*innen zu ihren Berufswegen erfolgt über das Prüfungswesen der Schule. Bezogen auf die PTS bedeutet diese Funktion, welche zukünftigen Wege – Berufe oder weiterführende Schulen – sich den Abgänger*innen eröffnen bzw. von diesen ergriffen werden. Die Allokationsfunktion soll die Verteilung auf zukünftige Berufe oder Berufslaufbahnen unterstützen und vor allem Kindern aus bildungsferneren Schichten eröffnen sich dadurch Chancen, die ihnen ansonsten verwehrt blieben (Fend, 2008, S. 44). Somit ist das Bildungssystem Schule nach Fend ein wichtiges Instrument der Lebensplanung jedes Einzelnen.

Kritisch angemerkt sei, dass nicht übersehen werden sollte, dass das Bildungssystem in Österreich sozial selektiv ist, d. h. der Zugang zu einzelnen Schulformen von der sozialen Herkunft und einem eventuellen Migrationshintergrund abhängt (Bruneforth et al., 2012). Daher ist es an dieser Stelle erforderlich, auch auf die in Österreich bestehende *Selektionsfunktion* zu verweisen, die zwar von Fend nicht behandelt wird, jedoch in unserem Bildungssystem existentiell bedeutungsvoll ist.

Schließlich nennt Fend die (4) *Integrations- und Legitimationsfunktion* der Schule, die jene Normvorstellungen, Werte und Weltansichten reproduziert, die den inneren Zusammenhalt einer Gesellschaft stärken, die soziale Identität (Zugehörigkeitsgefühl) fördern und zur Aufrechterhaltung der politischen Verhältnisse beitragen (Fend, 2008, S. 50f). Die Integrationsfunktion trägt somit zur Demokratisierung einer modernen Gesellschaft bei und fördert bzw. stärkt deren Zugehörigkeit. Soweit diese Funktion über die Legitimation hinausgeht und sich auf die Integration bezieht, weist sie auch Überschneidungen mit der Enkulturationsfunktion auf, die sich für Schüler*innen mit Migrationshintergrund als eine besondere Herausforderung darstellt.

Diese vier Funktionen im System Schule stellen somit Mechanismen dar, die der Aufrechterhaltung sozialer Systeme dienen und deren Handlungsfähigkeit gewährleisten (Fend, 2008, S. 50).

3. Methodisches Vorgehen

Im Vordergrund dieses Beitrages steht die so genannte Makroebene. Für deren Analyse schlägt Fend (Fend, 2008, S. 188) als Datenmaterial Lehrpläne, Schüler*innen-

zahlen, Expert*inneninterviews sowie Sitzungen von Entscheidungsgremien und internationalen sowie nationalen Konferenzen vor. Mit Ausnahme der letztgenannten Datenquellen greift dieser Beitrag auf alle vorgeschlagenen Datenquellen zurück.

Zur Analyse der Enkulturation werden Lehrpläne und Interviewmaterialien herangezogen (s. u. Übersicht 1). Folgende drei Lehrpläne werden untersucht: PL-Lehrplan 1962 (BGBl. 242/1962), PTS-Lehrplan 1997 (BGBl. II Nr. 236/1997) und PTS-Lehrplan 2020 (BGBl. II Nr. 348/2020). Durch diese Lehrplananalyse soll festgestellt werden, welchen Anteil die Persönlichkeits- und Allgemeinbildung haben und welche Unterrichtsfächer darauf Bezug nehmen. Zusätzlich werden qualitative Interviews mit unterschiedlichen Akteur*innen einbezogen. Im Besonderen wird auf den aktuell gültigen Lehrplan des Jahres 2020 (BGBl. II Nr. 348/2020) näher eingegangen (siehe Tabelle A1 im Anhang). In Bezug auf die Qualifikation und die Bewertung der vermittelten Qualifikationsmerkmale werden ebenfalls die drei angeführten Lehrpläne (s. o.) einer Analyse unterzogen und dabei qualitatives Datenmaterial aus Interviews und Gruppendiskussionen miteinbezogen.

Die Analyse der Allokation erfolgt anhand des vorhandenen statistischen Datenmaterials sowie von Interviews mit Schulleiter*innen und Lehrer*innen.

Zur Untersuchung der Integrations- bzw. Legitimationsfunktion werden statistische Daten, Befragungen der Schulleiter*innen und Lehrkräfte sowie Gruppendiskussionsaussagen der Schüler*innen herangezogen.

ÜBERSICHT 1. Datenmaterial zur Analyse der vier Funktionen von Fend

Funktion	Indikator	Datenmaterial
Enkulturation	Stellenwert von Allgemein- und Persönlichkeitsbildung	Lehrpläne (1962, 1997, 2020); Interviews mit Akteur*innen außerhalb der Schule (Ministerium, Sozialpartner, Unternehmen); n=22 Interviews mit Direktor*innen, Lehrkräften, Eltern; n=49 Gruppendiskussionen mit Schüler*innen; n=29 á 10 Schüler*innen
Qualifikation	Vermittelte Qualifikationen	Lehrpläne (1962, 1997, 2020); Interviews mit Akteur*innen außerhalb der Schule (Ministerium, Sozialpartner, Unternehmen); n=22 Interviews mit Direktor*innen, Lehrkräften; n=40 Gruppendiskussionen mit Schüler*innen; n=29 á 10 Schüler*innen
Allokation	Übergänge in berufliche und weiterführende Schulen	Statistisches Material von Statistik Austria Interviews mit Direktor*innen und Lehrkräften; n=40
Integration / Legitimation	Soziale Zusammensetzung, Sozialer Zusammenhalt in der Schule, Identifikation mit Österreich	Statistisches Material von Statistik Austria Interviews mit Direktor*innen und Lehrkräften; n=40 Gruppendiskussionen mit Schüler*innen; n=29 á 10 Schüler*innen

Quelle: Eigene Darstellung

Hinsichtlich des Samples des qualitativen Teils der Studie wurden vorab Kriterien festgelegt, um eine inhaltliche Repräsentativität (Lamnek, 2005, S. 193) zu gewährleisten, d. h. um möglichst umfassend alle möglichen Perspektiven zu erfassen. Da-

her wurden als Fallgruppen innerhalb der PTS Schulleiter*innen, PTS-Lehrer*innen und PTS-Schüler*innen und deren Eltern festgelegt und als Fallgruppen außerhalb der PTS Vertreter*innen von NMS als Zubringerschulen, von Berufsschulen, Unternehmen und berufsbildenden mittleren Schulen sowie Jugendliche. Zusätzlich wurden noch Expert*innen von Interessensvertretungen und der Schulverwaltung sowie politische Entscheidungsträger*innen befragt. Bei den Schulen wurde auf eine Stadt-Land-Streuung geachtet.

Die Datenerhebung beschränkte sich räumlich auf den Oberösterreichischen Zentralraum, d. h. auf die Region Linz/Wels/Steyr/Enns. Trotz dieser Einschränkung konnte das Ziel einer maximalen Breite erfasst werden, da sowohl ländliche als auch städtische Gebiete vorliegen und eine Vielzahl von Beschäftigungsmöglichkeiten bestehen. Zur Datenerhebung wurden Leitfadeninterviews und bei den Schüler*innen und Jugendlichen Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Interviews und Gruppeninterviews wurden unter Hinweis des vertraulichen Umgangs mit Einverständnis der Beteiligten mittels Tonband aufgezeichnet und anschließend regelgerecht – z. B. wörtlich, Auffälligkeiten, wie Lachen in Klammern, etc. – nach Mayring (2015, S. 57) verschriftlicht.

Bei der Auswertung wurde auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zurückgegriffen und eine strukturierte Auswertung vorgenommen. Die Entwicklung des Codeschemas erfolgte deduktiv-induktiv anhand der Funktionen von Fend. Technisch wurde die Auswertung mit MAXQDA in der Version 12 durchgeführt.

Darüber hinaus wurde – dort wo es aufgrund der Fallzahlen möglich war – eine Teilquantifizierung nach Padgett (1998) vorgenommen, wenn zumindest zwanzig Fälle zu einem Thema bzw. weniger als zwanzig Fälle zu einer Gruppe vorlagen. Im nachfolgenden Ergebnisteil wird bei Zitaten aus den Quellen die jeweilige Fallgruppe (z. B. PTS-Leiter*in), eine Interviewidentifikation (1, 2, ...) und die Zeilenreferenz (z. B. 4–5) angeführt. Bei zusammenfassenden Auswertungen wird die Fallgruppe genannt und sofern möglich eine Teilquantifizierung vorgenommen.

4. Empirische Ergebnisse zu den vier Schulfunktionen von Fend

4.1 Enkulturationsfunktion (Reproduktionsfunktion)

Fend weist dieser wichtigen Funktion die Vermittlung grundlegender Fertigkeiten, wie Sprache und Schrift, sowie grundlegender Werte, aber auch Tugenden zu. Angesprochen werden hier vordergründig Aspekte der Allgemein- und Persönlichkeitsbildung. Allgemeinbildung ist seit Einrichtung der PTS bzw. PS als Bildungsziel verankert und wird gleichberechtigt mit der Berufsgrundbildung genannt. In der aktuellen Fassung des Lehrplans wird dazu festgehalten:

„Die Polytechnische Schule hat im Sinne des §28 unter Bedachtnahme auf §2 Schulorganisationsgesetz, BGBl. Nr.242/1962, die Aufgabe, die Schüler*innen auf ihr weiteres Leben vorzubereiten und bestmöglich für den Eintritt in Lehre und Berufsschule oder weiterführende Schulen zu qualifizieren. Das Bildungsziel der Polytechnischen Schule ist auf eine Vertiefung und Erweiterung der Allgemeinbildung, eine umfassende Berufsorientierung, Berufsgrundbildung [...] ausgerichtet“ (BGBl. II Nr.348/2020, S.1).

Die Persönlichkeitsbildung z.B. wird zum einen im Lehrplan als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip festgelegt (die Förderung von „personalen Kompetenzen“, vgl. BGBl. II Nr. 348/2020, S.3), zum anderen im gesamten Fächerkanon mit insgesamt 32 Wochenstunden. Darunter fällt beispielsweise der Pflichtgegenstand „[...] Deutsch und Kommunikation mit 3 Wochenstunden durch Herstellung von Querverbindungen zu den anderen Pflichtgegenständen mittels situationsgerechter kommunikativer Gesprächs- und Sozialformen, womit wertvolle Beiträge zur Persönlichkeitsbildung geleistet werden können“ (BGBl. II Nr.348/2020, S.9ff).

Die Analyse der Befragungen – „[...] für uns Wirtschaftstreibende [ist] die Vermittlung möglichst fundierter Allgemeinbildung in der PTS prioritär wichtig“ (Unternehmer*in, 9, 120–126) – hinsichtlich eines Soll-Ist-Abgleiches Funktion ergibt positive Übereinstimmung in vielen Fallgruppen (z. B. Unternehmer*innen, 9, 98–103; PTS-Schulleiter*innen, 1, 52–56; Eltern, 4, 78–87). Von den zehn befragten PTS-Schulleiter*innen beispielsweise erwähnen sieben die engagierte Vermittlung von Allgemeinbildung.

Schwierigkeiten bei der Umsetzung ergeben sich durch die soziale Zusammensetzung der Schüler*innen, woraus auch Herausforderungen in der Erfüllung der anderen Funktionen resultieren. Vorweg sei dazu ein Interviewausschnitt angeführt, welcher darauf verweist, dass die Vorbereitung für den Übertritt in eine weiterführende Schule nur schwer erfüllt werden kann.

„Es ist unseren Lehrer*innen die Bemühung, möglichst gute Vermittlungsarbeit zu leisten, nicht abzusprechen [...] Hemmnisse ergeben sich aus der sozialen Zusammensetzung unserer Jugendlichen“ (PTS-Lehrer*in, 2/44–46).

Auch Schüler*innen bestätigen diese Schwächen.

„Für mich erkennbare Schwachstellen liegen im Leistungsunwillen und -können mancher Schulkolleg*innen“ (PTS-Schüler*in, 3/179–181).

Zusammenfassend wird die Funktion der Enkulturation in den Fallgruppen (PTS-Schulleiter*innen, 1, 102–110; PTS-Lehrer*innen, 2, 111–120; Unternehmer*innen, 9, 69–75; Interessensvertreter*innen, 11, 152–159) als ganz oder zum Teil erfüllt,

mit der Einschränkung seitens der Akteur*innen der Schule (PTS-Lehrer*innen, 2, 89–95), dass es teilweise schwierig sei, vor allem die Reproduktionsziele Sprache und Schrift betreffend, mehr zu erreichen.

4.2 Qualifikationsfunktion

Fend verortet in dieser Funktion die anschauliche Umsetzung praktischer Vermittlung von Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten. Dies sind allesamt unabdingbare Voraussetzungen für eine gediegene Vorbereitung auf das Berufsleben und daher für die Polytechnische Schule, als eine Schulform mit dem Ziel der „Vorbereitung bzw. Einstimmung auf die Arbeitswelt“, von eminenter Bedeutung.

Alle Lehrpläne weisen seit der erstmaligen Implementierung explizit auf diese Funktion hin, wie folgend auszugsweise dargestellt wird:

„Der polytechnische Lehrgang hat [...] die allgemeine Grundbildung im Hinblick auf das praktische Leben und die künftige Berufswelt zu festigen“ (BGBl. 242/1962 zu §28).

„Die Berufsgrundbildung vermittelt auf große Berufsfelder bezogene grundlegende Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die den Einstieg in die duale Ausbildung oder weiterführende Schulen erleichtern sollen“ (BGBl. II Nr. 348/2020, S.1).

Nach Fend geht es in dieser Funktion für Schule allgemein, so auch für die PTS, um die – für das jeweilige Berufsfeld unumgänglich nötige – konkrete Vermittlung der praktischen Umsetzung von Kenntnissen und Fertigkeiten. Dies betrifft im Besonderen handwerkliche Fähigkeiten je nach Spezialisierung sowie die Bildungsziele Berufsinformation und Berufsgrundbildung.

Zusammenfassend ergibt die Auswertung der Befragungen gestützt auf eine Sekundäranalyse statistischen Datenmaterials (s. 4.3) – beispielsweise bezüglich der Übertritte von der PTS in eine Lehre – eine durchaus positive Erfüllung dieser Funktion durch die PTS hinsichtlich der Abgänge, hingegen sind die bloß spärlichen Zugänge durch die relativ schlechte Akzeptanz dieser Schulform problematisch. Dies hat auch eine beeinträchtigende Wirkung auf die Allokationsfunktion (s. 4.3).

Durch eine breite Berufsorientierung bzw. gediegene, nicht zu sehr spezialisierte Berufsgrundbildung werden Fehlentscheidungen, die zu Schul- oder Lehrabbrüchen, Fehlqualifikationen und Schullaufbahnverlust führen können, hintangehalten (Frass & Groyer, 1993, S. 177 in Jäger, 2001, S. 25).

Dass grundlegende Fertigkeiten vor allem im gewählten Fachbereich erforderlich sind, bringen die befragten Unternehmen zum Ausdruck: „Durch die intensive Zusammenarbeit mit unserer PTS weiß ich, dass man sehr bemüht ist, den

Schüler*innen viel an notwendigen Fertigkeiten für Lehre und Beruf mitzugeben“ (Unternehmer*in, 9/125–128).

Ähnlich positive Rückmeldungen kamen von Lehrlingsausbildner*innen, wie folgendes exemplarisches Statement zeigt: „Unser Unternehmen ist mit den Kenntnissen der PTS-Abgänger*innen recht zufrieden. Vor allem die Leistungsbereitschaft ist uns wichtig und darauf wird in dieser Schulform, wie wir erkennen können, sehr geachtet“ (Lehrlingsausbildner*in, 9/71–74).

Großteils positive Rückmeldungen aus den Gruppendiskussionen mit Berufsschüler*innen im ersten Jahrgang bestätigen die gute Vermittlungsarbeit, zugleich werden auch gewisse Hemmnisse angesprochen.

„Ich habe eine recht brauchbare, umfangreiche Information über die einzelnen Berufe in der PTS bekommen und die Berufsgrundbildung war gut. Daher war für mich das Poly brauchbar, allerdings mit der Einschränkung relativ vieler leistungsferner Mitschüler*innen und Ausländer*innen, die die Effizienz beeinträchtigt haben“ (Berufsschüler*in 7/220–224).

Auch die Schüler*innen der PTS äußerten sich hauptsächlich positiv hinsichtlich der Vermittlungsbemühungen der Bildungsziele, benannten Gründe für den Besuch dieser Schulform und wiesen auf Schwächen bzw. Hemmnisse hin.

„Für mich war klar, dass ich in die PTS gehen würde, da mir das 9. Schuljahr noch fehlte und ich eine Lehre anstrebte. Habe in der Schule die gewünschte Berufsinformation erhalten. Aus meiner Sicht ist die PTS durchaus empfehlenswert, vor allem für jene, die eine Lehre anstreben. Leider erschweren den Unterricht manche Unwillige“ (PTS-Schüler*in, 3/19–23).

Einige charakteristische Aussagen der Polytechnischen Lehrerschaft weisen auf eine möglichst effiziente Umsetzung der Zielsetzungen hin, was auch von den aufnehmenden Berufsschulen bestätigt wurde.

„Die meisten unserer Schüler*innen aus der PTS kommen von dort, vor allem hinsichtlich praktischer und theoretischer Kenntnisse und Fertigkeiten, zufriedenstellend gut vorbereitet zu uns in die Berufsschule“ (Berufsschuldirektor*in, 6/72–75).

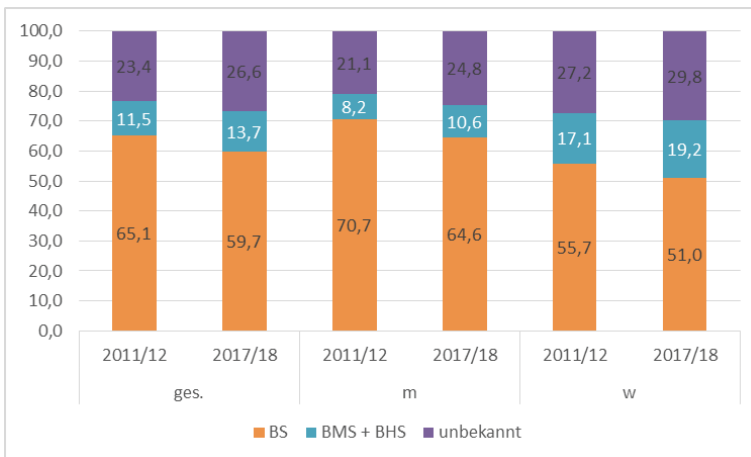
Die zweite wichtige Aufgabe nach Fend, die Qualifikationsfunktion, wurde von fast allen (PTS-Schulleiter*innen, 1, 37–48; PTS-Lehrer*innen, 2, 179–187; BS-Direktor*innen, 6, 70–75; BS-Schüler*innen, 7, 137–145; Unternehmer*innen, 9, 202–211; Lehrlingsausbildner*innen, 9, 77–83), vor allem hinsichtlich der praktischen Umsetzung von Kenntnissen und Fertigkeiten als positiv vermittelt bewertet.

4.3 Allokationsfunktion

Fend ordnet dieser Funktion die gesellschaftliche Aufgabe der Schule bezüglich der sozialstrukturellen Gliederung nach Bildung, Einkommen, Kultur usw. zu. Über das Prüfungswesen schafft die Schule Zuordnungen zwischen den Leistungen der Schüler*innen und ihren Berufslaufbahnen. Bezogen auf die PTS bedeutet dies, welche weitere Laufbahn – Lehre oder weiterführende Schule – bietet sich den Absolvent*innen bzw. welche wird von ihnen ergriffen?

Untersucht man zunächst, wohin die PTS-Schüler*innen abgehen (s. u. Abbildung 1 und Tabelle A2 im Anhang), so fanden im Schuljahr 2017/18 60 % der PTS-Absolvent*innen eine Lehrstelle und besuchten eine Berufsschule. Im Vergleich zu 2011/12 stellt dies einen Rückgang um 5 % dar. Dieser Rückgang ist primär dadurch bedingt, dass für einen höheren Anteil der PTS-Schüler*innen keine weitere Schulkarriere bekannt ist. Möglicherweise handelt es sich hier um frühe Schulabgänge. Der Anteil derjenigen, die in eine BMS oder BHS wechseln, war gegenüber dem Schuljahr 2011/12 leicht erhöht und lag im Schuljahr 2017/18 bei 14 %. Diese Entwicklungslinien gelten für beide Geschlechter, sind bei den Mädchen aber ausgeprägter.

ABB. 1. Übertritte von Abgänger*innen der Polytechnischen Schule



(Quelle: Statistik Austria 2013, 2019, Eigene Darstellung)

Anmerkungen: BS = Berufsschule, BMS = berufsbildende mittlere Schule, BHS = berufsbildende höhere Schule

Betrachtet man die Struktur der Lehrlinge im 1. Lehrjahr, so zeigt sich, dass sich diese 2017 zu 32,6 % aus Schüler*innen der PTS zusammensetzt (Tabelle 2). Im Vergleich zu 2011 ist dies ein Rückgang um 3,8 %. Wie Abbildung 1 weist auch dies auf mögliche Vermittlungsprobleme hin, resultiert jedoch ebenso aus der Tatsache abnehmender Schüler*innenzahlen in der PTS. Die Zahl der polytechnischen Schüler*innen betrug im Schuljahr 2010/11 österreichweit 18.841 und fiel bis zum

Schuljahr 2016/17 auf 15.415 (Statistik Austria 2019). Der Rückgang ist u. a. darauf zurückzuführen, dass Schüler*innen und deren Eltern die PTS meiden und eine BMS oder BHS besuchen. Im Falle des Scheiterns wird eine Lehrstelle gesucht. Schulabbrecher*innen aus einer BMS/BHS oder AHS stellen 26,8 % der Berufsschüler*innen der 1. Klasse.

TAB. 2. Zahl 15jähriger; Lehrlinge im 1. Lehrjahr; Zugänge aus den Schulformen

Jahr	15Jährige ¹	Lehrlinge im 1. LJ ²	Berufsschüler*innen der 1. Klasse kommen aus (Zeilenprozente)					
			NMS/HS/ASO	PTS	BS	AHS	BMS/BHS	Sonst./Unbek.
2011	93.375	39.467	16,5 ³	36,4	9,3	4,9	25,9	6,6
2016	85.663	32.693	15,5 ⁴	33,7	9,2	6,1	26,9	8,2
2017	85.325	33.721	15,2 ⁵	32,6	9,6	6,5	27,4	8,7

(Quelle: Dornmayr & Nowak 2011, 2017, 2019, eigene Darstellung)

Erläuterung: Lehrlinge im 1. Lehrjahr ohne Lehrlinge in Ausbildungseinrichtungen; Anmerkungen: ¹Grafik 8-1, Forschungsbericht (FB) 200, S. 51; ²Grafik 3-8, FB 200, S. 21; ³Tabelle 26b, FB 163, S. 104; ⁴Tabelle 32, FB 190, S. 178; ⁵Tabelle 33, FB 200, S. 183.

Statistisch zeigt sich somit, dass in der Polytechnischen Schule die Allokationsfunktion partiell erfüllt wird. Bestätigt wird dies durch Aussagen von Berufsschüler*innen in den Gruppendiskussionen.

„[...] habe hinsichtlich meiner Berufslaufbahn Wertvolles in der PTS erfahren und dadurch meinen Wunschberuf gefunden, wofür [ich] auch brauchbar qualifiziert worden bin, wie mir mit Eintritt in die Lehre bewusst wurde. [...] Die in der PTS erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen haben mir den Einstieg in die Lehre erleichtert“ (Berufsschüler*in, 7/220–224).

Allerdings finden sich auch Hinweise, dass die Zeugnisse der PTS nicht durchgehend positiv aufgenommen werden. Als ein Manko zeigt sich die, beinahe über den gesamten Zeitraum der Existenz dieser Schulform hinweg bestehende, „Wertlosigkeit der Abschlüsse bei den aufnehmenden Bildungseinrichtungen oder Unternehmen“ (Wieser, 1987, S. 5f in Jäger, 2001, S. 30).

„Hätten Sie ein Zeugnis aus einer anderen Schulform als der PTS, würde ich Sie nehmen, aber so kann ich Ihnen keine Lehrstelle in unserer Firma anbieten“ (PTS-Schüler*in über eine negative Bewerbung, 3/137–139).

Die soziale Zusammensetzung bringt auch gewisse Einschränkungen hinsichtlich der Qualifizierung für weiterführende Schulen mit sich.

„Die Bemühungen stoßen bei uns in der Stadt an gewisse Grenzen, denn wir haben einen relativ hohen Prozentsatz bildungsferner, leistungsschwacher, teilweise auch eher leistungsunwilliger Schüler*innen“ (PTS-Schulleiter*in, 1/69–72).

Auch hinsichtlich der Allokationsfunktion scheint, wie bereits oben angemerkt, ein Problem im verhaltenen Zugang zu dieser Schulform zu liegen. Nach Meinung des Großteils der Befragten spielt aber vor allem die relativ geringe Wertigkeit der PTS-Zeugnisse innerhalb der Gesellschaft bzw. Wirtschaft eine bedeutende Rolle (s. o.).

Des Weiteren zeigt der Erfüllungsgrad dieser Funktion ein deutliches Land-Stadt-Gefälle (s. u.). Im ländlichen Raum sind Absolvent*innen der Polytechnischen Schule gegenüber Jugendlichen mit anderen Bildungsabschlüssen nicht grob benachteiligt und finden meist leicht eine Lehrstelle. In der Stadt hingegen spielt zum einen die höhere Anonymität innerhalb der Bevölkerung eine gewisse Rolle und zum anderen erhöht sich dort wegen des vielfältigen Bildungsangebotes und des höheren Migrant*innenanteils der Druck auf die Polytechnische Schule.

„Habe nach mehrjähriger Unterrichtstätigkeit in einer ländlichen PTS in eine Stadtschule gewechselt und hier fällt es uns schwerer die Abgänger*innen in Betriebe zu vermitteln. Was auch damit zu erklären ist, dass man einander kennt und daher die Anonymität entsprechend geringer ist als in der Stadt“ (PTS-Lehrer*in, 2/180–184).

4.4 Integrations- und Legitimationsfunktion

Diese Funktion dient nach Fend der Demokratisierung moderner Gesellschaften und fördert den sozialen Zusammenhalt sowie das Zugehörigkeitsgefühl (vgl. Fend, 2008, S. 50f). Des Weiteren umfasst sie auch die Aufgabe der Integration, der angesichts der Tatsache, dass Österreich eine Einwanderungsgesellschaft ist, heute eine besondere Bedeutung zukommt.

Ausgehend von den Unterrichtsprinzipien, z. B. *Interkulturelle Bildung*, wo fächerübergreifend die Förderung sozialer Kompetenzen wie soziale Verantwortung, Kommunikations- und Teamfähigkeit zu vermitteln sind bzw. gefestigt werden sollen, ist für diese Funktion eigentlich der gesamte Pflichtgegenstandsfächerkanon vorgesehen.

Der aktuell neue PTS-Lehrplan 2020 nimmt auf diese Funktion Bezug und geht darin besonders auf Fördermaßnahmen zur Integration von leistungsschwächeren Schüler*innen ein, wobei im folgenden Zitat auch die Schnittstelle zur Enkulturationsfunktion deutlich hervortritt:

„Für Schüler*innen, die in Pflichtgegenständen eines zusätzlichen Lernangebots bedürfen, ist ein Förderunterricht [...] vorgesehen. [...] [Um sie] hinsichtlich ihrer

Befähigung für das Arbeits- und Berufsleben besonders zu fördern [...]“ (BGB II Nr. 348/2020, 3f).

Das bestätigt auch der mit der Polytechnischen Schulform betraute Ministerialbeamte im Interview:

„Der jüngst verordnete neue PTS-Lehrplan berücksichtigt ganz besonders aktuelle Herausforderungen dieser Schulform. Speziell in den Städten und bestimmten Regionen erhöht sich die Anzahl der Migrant*innen permanent und deshalb liegt ein Fokus auf Persönlichkeitsbildung, Förderungen in Deutsch und Kultur“ (Leitender Ministerialbeamter, 12/41–45).

Betrachtet man die soziale Zusammensetzung der Schüler*innen hinsichtlich Nationalität und Geschlecht, so zeigt sich in Hinblick auf die Umgangssprache, dass im Schuljahr 2018/19 an der Polytechnischen Schule 36 % der Schüler*innen eine andere erste Alltagssprache als Deutsch hatten (siehe Tabelle 3). Im Vergleich dazu betrug der Anteil an allen Schulen in Österreich 26 %.

TAB. 3. Zusammensetzung der Schüler*innen der PTS mit Deutsch als nicht erstgenannter Alltagssprache

Schuljahr	alle Schulen			Polytechnische Schule		
	gesamt	davon mit Deutsch als nicht erstgenannter Alltagssprache		gesamt	davon mit Deutsch als nicht erstgenannter Alltagssprache	
		absolut	in %		absolut	in %
2011/12	1.153.912	218.596	19,3	18.022	4.603	25,5
2016/17	1.130.523	280.857	25,3	15.273	5.029	32,9
2018/19	1.135.143	294.532	25,9	15.159	5.462	36,0

(Quelle: Statistik Austria, 2013, 2018, 2020, eigene Darstellung)

Die Herausforderung des interkulturellen Unterrichts beschreibt ein Schulleiter wie folgt:

„Wir haben heuer drei Klassen mit 65 Schüler*innen, davon 30 Migrant*innen aus unterschiedlichen Ländern. Unser Bestreben ist es, sie bestmöglich mit unserer Kultur vertraut zu machen. Die Migrant*innen werden ermuntert, von ihrem jeweiligen Heimatland zu berichten, was zum gegenseitig besseren Verstehen beitragen und so der Integration dienen soll“ (PTS-Schulleiter, 1/211–215).

Ein anderer Leiter berichtet über Erfolge mit einem Patenschüler*innenprojekt. Dafür stellen sich freiwillige österreichische Schüler*innen derselben Schule zur Verfügung und werden den Migrant*innen, wenn gewollt, zur Unterstützung bei-

gestellt. Die Begleitung umfasst die Schulzeit, kann jedoch auch auf die Freizeit ausgedehnt und jederzeit im beiderseitigen Einvernehmen beendet werden.

Stellvertretend für positive Rückmeldungen aus den Gruppendiskussionen mit Schüler*innen sei folgende genannt:

„Bin mit meinen Eltern nach Österreich geflüchtet, ohne Deutschkenntnisse und erinnere mich, dass ich in der PTS, in die ich aufgrund meines Alters gegangen bin, von den Lehrer*innen freundlich aufgenommen und gut gefördert wurde. Besonders einem Lehrer verdanke ich viel, der mich sogar in seiner Freizeit unterstützt hat, so lernte ich brauchbar Deutsch und man half mir eine Lehrstelle zu finden“ (Berufsschüler*in aus einer PTS, 7/256–261).

Aus der Auswertung der durchgeführten Befragungen lassen sich für die Integrations- und Legitimationsfunktion großteils positive Aussagen ableiten. Besonders positiv hervorgehoben werden Aktivitäten der Integrationsfunktion, wie integrationsfördernde Tätigkeiten, die den Zuwandernden die österreichische Kultur näherbringen. Dies kann auch dazu beitragen, Vorurteile gegenüber Migrant*innen abzubauen, und dem Umstand, dass die PTS wegen des hohen Anteils dieser Personengruppe ungern besucht wird, entgegenwirken. Zur Verbesserung angesprochener Schwächen dieser Schulform hinsichtlich Integrationsaufgaben, Persönlichkeitsbildung, etc. wurden daher im aktuellen Lehrplan Maßnahmen gesetzt, die jedoch aufgrund des kurzen Wirksamkeitszeitraums seit September 2020 noch nicht verifiziert werden können.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, der Frage „PTS – ein unterschätzter Schultyp?“ anhand Fends Schultheorie nachzugehen und die Erfüllung der vier darin postulierten Funktionen durch die PTS möglichst umfassend zu analysieren.

Fend unterscheidet in seiner ersten Fassung der Theorie der Schule, auf die hier zurückgegriffen wird, vier Funktionen. Dabei benennt er die *Enkulturationsfunktion*, die der Herausbildung grundlegender Fertigkeiten, wie beispielsweise der Sprache und der Schrift dient, und zur Persönlichkeitsbildung beiträgt. Ebenso nennt Fend die *Qualifikationsfunktion*, welche für die Verwirklichung der praktischen Kenntnisse und Fertigkeiten bedeutungsvoll ist. Unter *Allokationsfunktion* versteht Fend die Zuordnung zu sozialen Positionen. Den Befähigungen der Schüler*innen werden über das Prüfungswesen der Schulen den Leistungen entsprechend mögliche Berufswege zugeordnet. Auch wenn dies von Fend nicht selektiv gemeint ist und dieser Aspekt daher nicht gesondert behandelt wird, sei erwähnt, dass Österreichs Bildungssystem faktisch sozial selektiv ist. Schließlich sei die *Integrations- und Legitimationsfunktion* genannt. Sie soll das Zugehörigkeitsgefühl des

Individuums zur Gesellschaft festigen und den inneren Zusammenhalt stärken. Über die Integrationsfunktion besteht eine für die Zuwanderung herausfordernde Verschränkung mit der Enkulturationsfunktion.

Methodisch werden zur Analyse als Datenmaterialien die Lehrpläne, Leitfadeninterviews interner und externer Akteur*innen des Schulbetriebs, Befragungen der Schüler*innen in Gruppendiskussionen sowie Statistiken über Schüler*innenzahlen etc. herangezogen. Die Analysen zeichnen zusammenfassend ein durchaus brauchbares Bild der Erfüllung der vier Funktionen nach Fends Schultheorie.

Die Frage „Wurden bzw. wie werden die Ziele/Funktionen von Fends Schultheorie an der PTS umgesetzt?“ lässt sich daher dahingehend beantworten, dass im Rahmen der Möglichkeiten – eingeschränkt durch die soziale Zusammensetzung der Schüler*innen und die Geringschätzung von PTS-Abschlüssen in Gesellschaft/Wirtschaft – durchaus vertretbare Ergebnisse erzielt werden. Einschränkungen und Schwächen bestehen vor allem hinsichtlich der Entwicklung der Schüler*innenzahlen. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auf die Rolle der Lehrer*innen, die in dieser Schulform mit doch unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert sind und in ihrer Rolle vor allem unterstützende, das Lernklima positiv beeinflussende Maßnahmen beispielsweise in Form von entsprechend ausgebildeten externen Fachleuten (Sonderpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, etc.) benötigen würden. Auch sollten solche Kompetenzen vermehrt in der Lehrer*innenausbildung vermittelt werden bzw. verstärkt in die pädagogische Fortbildung einfließen.

Abschließend lässt sich die Einstiegsfrage dieser Arbeit, „PTS – ein unterschätzter Schultyp?“, aus Autorensicht wie folgt beantworten: Die Bildungsziele sind für diesen Schultyp in Bezug auf die Hinführung in die Berufswelt gut gewählt, die Gesamtkonzeption ist durchdacht und mit einer ambitionierten Lehrplangestaltung versehen. Da in dieser Schulform durchaus Potential vorhanden ist, Umgehungsversuche über andere Schultypen teilweise problematisch sind, weil sie die Neigungen Betroffener oft nicht ausreichend berücksichtigen und weil dort engagiert gearbeitet wird, sollte die – seit fünfundfünfzig Jahren implementierte – Polytechnische Schule bestehen bleiben. Imagesteigernde Maßnahmen wären anzudenken und zeitnah umzusetzen. Angesetzt werden sollte auch bei der Wertigkeit der PTS-Abgangszeugnisse, um deren Anerkennung in Gesellschaft und Wirtschaft zu erhöhen.

Literatur

- Bacher, J. (2005). Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. *SWS-Rundschau*, 45(1), 37–62.
- Bacher, J. (2006). Bildungsungleichheiten in Österreich. In S. Kiefer & T. Peterseil (Hrsg.), *Global Education Week* (S. 11–30). Linz: Trauner.

- Bacher, J. (2009). Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht* (S. 79–102). Graz: Leykam.
- Bruneforth, M., Weber, C., Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–227). Graz: Leykam.
- Bundesgesetzblatt BGBl. Nr. 241. Schulpflichtgesetz 1962 vom 25. Juli 1962.
- Bundesgesetzblatt BGBl. Nr. 242. Schulorganisationsgesetz 1962 vom 25. Juli 1962.
- Bundesgesetzblatt BGBl. Nr. 173. 2. Novelle zum Schulorganisationsgesetz 1966 vom 12. August 1966.
- Bundesgesetzblatt BGBl. Nr. 766 vom 30. Dezember 1996: Änderung des Schulorganisationsgesetzes BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. Nr. 330/1996.
- Bundesgesetzblatt BGBl. II Nr. 236 Lehrplanverordnung der Polytechnischen Schule 1997 vom 22. August 1997.
- Bundesgesetzblatt BGBl. II Nr. 348 Lehrplanverordnung der Polytechnischen Schule 2020 vom 30. Juli 2020.
- Burgstaller, F., Leitner, L. (1987). *Pädagogische Markierungen. 25 Jahre österreichische Schulgeschichte*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Dornmayr, H. & Nowak, S. (2011). *ibw-Forschungsbericht Nr. 163. Lehrlingsausbildung im Überblick 2011 Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. <https://ibw.at/en/resource/download/275/ibw-forschungsbericht-163.pdf>
- Dornmayr, H. & Nowak, S. (2017). *ibw-Forschungsbericht Nr. 190. Lehrlingsausbildung im Überblick 2017 Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. <https://ibw.at/resource/download/1577/ibw-forschungsbericht-190.pdf>
- Dornmayr, H. & Nowak, S. (2019). *ibw-Forschungsbericht Nr. 200. Lehrlingsausbildung im Überblick 2019 Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. <https://ibw.at/resource/download/1955/ibw-forschungsbericht-200.pdf>
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frass, B., & Groyer, H. (1993). *Berufsplanung ist Lebensplanung. Band 1*. Wien: Jugend & Volk.
- Jäger, P. (2001a). *Entstehung und Entwicklung der Polytechnischen Schule*. <https://pubshop.bmbwf.gv.at>
- Jäger, P. (2001b). *Die Österreichische Polytechnische Schule im Wandel*. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=10
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4. Aufl.). Beltz.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Padgett, D. K. (1998). *Qualitative methods in social work research*. Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1992). *Bildung in Österreich. Analysen und Entwicklungsperspektiven. Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik Bd. 5*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- SchOG, Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation – Schulorganisationsgesetz, BGBl. Nr. 242/1962 idF BGBl. Nr. 267/1963
- SchOG-Novelle BGBl. Nr. 243/1965, Bundesgesetz vom 15. Juli 1965, mit dem das Schulorganisationsgesetz abgeändert wird, BGBl. Nr. 243/1965
- SchOG-Novelle BGBl. Nr. 173/1966, Bundesgesetz vom 14. Juli 1966, mit dem das Schulorganisationsgesetz neuerlich abgeändert wird (2. Novelle zum Schulorganisationsgesetz), BGBl. Nr. 173/1966
- SchOG-Novelle BGBl. Nr. 142/1980, Bundesgesetz vom 20. März 1980, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert wird (6. Schulorganisationsgesetz-Novelle), BGBl. Nr. 142/1980
- SchOG-Novelle BGBl. Nr. 330/1996, Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert wird, BGBl. Nr. 330/1996
- SchOG-Novelle BGBl. Nr. 766/1996, Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert wird, BGBl. Nr. 766/1996
- Statistik Austria (2013). *Bildung in Zahlen 2011/12 – Tabellenband*. <https://www.statistik.at/Publikationen>
- Statistik Austria (2018). *Bildung in Zahlen 2016/17 – Tabellenband*. <https://www.statistik.at/Publikationen>
- Statistik Austria (2019b). *Bildung in Zahlen 2017/18 – Tabellenband*. <https://www.statistik.at/Publikationen>.
- Statistik Austria. *Statistische Nachrichten 12/2008*. <https://www.statistik.at/Publikationen>
- Statistik Austria. *Zahlen, Daten, Fakten 2019/20*. http://www.statistik.at/web_de/services/stat_nachrichten/index.html
- Statistik Austria (2019a). *Schülerinnen und Schüler an öffentlichen und privaten Schulen 1923/24 bis 2018/19*. Wien. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html
- Statistik Austria (2020). *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2018/19*. http://pic.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html
- Wieser, E. (1987). 20 Jahre Polytechnischer Lehrgang in Vorarlberg. *Erziehung und Unterricht, 4*.

Anhang

Fend hat eine erste Fassung seiner Schultheorie 1980 vorgestellt (Fend, 1980). Diese war geprägt vom Struktur-Funktionalismus Talcott Parsons und stellt die Funktionen, welche die Institution Schule für die Reproduktion des Gesamtsystems bzw. seiner Bestandteile übernimmt, dar. In seiner neuen Theorie der Schule (Fend, 2008) resümiert er den Ertrag des früheren Entwurfs. Er berichtet über eine Vielzahl von Forschungsvorhaben, die seine Theorie angeregt hat. Gleichwohl identifiziert er Schwächen seines Ansatzes, die ihn dazu veranlasst haben, eine Neukonzeption zu entwickeln. Er greift dabei auf die Systemtheorie von Niklas Luhmann, auf die Verstehende Soziologie von Max Weber, den Neo-Institutionalismus sowie auf neue soziologische Ansätze zum Verhältnis von Struktur und Handeln einschließlich der Rational-Choice-Theorie zurück und schlägt vor, Schule „als institutionellen Akteur der Menschenbildung“ (Fend, 2008, S.13) zu analysieren. Durch diese Neukonzeption soll es – im Vergleich zur struktur-funktionalistisch geprägten ursprünglichen Theorie – besser möglich sein, auf Gestaltungsprozesse des Schulsystems und des Schultyps einzugehen.

TAB. A1. *Studentafel, soweit keine schulautonomen Lehrplanbestimmungen bestehen*

A. Pflichtgegenstände		Wochenstunden			
Religion; Politische Bildung, Wirtschaft und Ökologie; Bewegung und Sport		jeweils 2 WSt.			
Berufs- und Lebenswelt; Deutsch und Kommunikation; Lebende Fremdsprache (Englisch); Angewandte Mathematik		jeweils 3 WSt.			
Zwischensumme		18 Wochenstunden			
B1. Alternative Pflichtgegenstände		Cluster Technik			
Fachbereiche	Bau	Elektro	Holz	Metall	
Angewandte Informatik	1	1	1	1	
Naturwissenschaftliche Grundlagen und Übungen	2	2	2	2	
Technisches Zeichnen	2	2	2	2	
Fachkunde	2	2	2	2	
Fachpraxis	7	7	7	7	
Zwischensumme	14	14	14	14	
Gesamtwochenstundenzahl (A, B1)	32	32	32	32	
B2. Alternative Pflichtgegenstände		Cluster Dienstleistungen			
Fachbereiche	Handel, Büro	Gesundheit, Schönheit	Soziales, Tourismus		
Angewandte Informatik	3	2		2	
Betriebswirtschaftliche Grundlagen	2	1		1	
Buchführung und Wirtschaftsrechnen	3	2		2	

B2. Alternative Pflichtgegenstände	Cluster Dienstleistungen		
	Handel, Büro	Gesundheit, Schönheit	Soziales, Tourismus
Fachkunde	1	4	3
Fachpraxis	5	5	5
Berufsbezogene fremdsprachliche Konversation			1
Zwischensumme	14	14	14
Gesamtwochenstundenzahl (A, B2)	32	32	32

C. Freigegegenstände	Wochenstunden
Deutsch	2
Lebende Fremdsprache (Englisch)	2
Mathematik	2
Muttersprachlicher Unterricht	3

D. Unverbindliche Übungen	Wochenstunden
Eigenverantwortliches Lernen	1
Verkehrserziehung	1
Muttersprachlicher Unterricht	3

E. Förderunterricht

Quelle: Lehrplan der Polytechnischen Schule 2020 (BGBl. II Nr. 348/2020)

Anmerkung: Auf die Darstellung der Stundentafel mittels schulautonomer Lehrplanbestimmungen wird hier aus Platzgründen verzichtet.

TAB. A2. Übertritte von Abgänger*innen der Polytechnischen Schule

	absolut			relativ (%)		
	gesamt	m	w	gesamt	m	w
2011/12 besucht						
Schultypen	18.494	11.630	6.864	100	100	100
BS	12.040	8.218	3.822	65,1	70,7	55,7
BMS + BHS	2.130	955	1.175	11,5	8,2	17,1
unbekannt	4.324	2.457	1.867	23,4	21,1	27,2
2011/12 besucht						
Schultypen	14.947	9.557	5.390	100	100	100
BS	8.925	6.174	2.751	59,7	64,6	51,0
BMS + BHS	2.045	1.012	1.033	13,7	10,6	19,2
unbekannt	3.977	2.371	1.606	26,6	24,8	29,8

(Quelle: Statistik Austria 2013, 2019, Eigene Darstellung)

Anmerkungen: BS = Berufsschule, BMS = berufsbildende mittlere Schule, BHS = berufsbildende höhere Schule

